

Heterogenität und Differenzierung

Herausforderung und Chance für die Religionspädagogik

MANFRED L. PIRNER

Beim Thema Heterogenität ist, wie bei kaum einem anderen aktuellen Thema der Pädagogik, deutlich, wie sehr das, was wir im Klassenzimmer mit den SchülerInnen treiben und wie wir Schule konstruieren von unserer Wahrnehmung, unserer Sichtweise, unserer Perspektive abhängt. Die jüngsten Entwicklungen der Pädagogik in diesem Feld haben mit einem tief greifenden Perspektivwechsel zu tun. Es geht nicht lediglich darum, dass Lehrerinnen und Lehrer ihre Methodik ausbauen und z. B. ein wenig mehr Freiarbeit und Projektunterricht praktizieren, weil die Schüler/innen dann vielleicht etwas besser lernen. Es geht vielmehr um eine veränderte Sicht der Schüler/innen und der Aufgabe von Schule in unserer Gesellschaft. Deshalb versucht dieser Beitrag, schwerpunktmäßig den besagten Perspektivwechsel nachvollziehbar zu machen und ihn theologisch-religionspädagogisch zu bewerten, bevor dann abschließend noch knapp nach praktikablen Ansätzen für den Religionsunterricht gefragt wird.

Der pädagogische Perspektivwechsel: Heterogenität als Chance

Die aktuelle Konjunktur von Buchtiteln wie „Heterogenität als Chance“ (Bräu/Schwerdt 2005), „Heterogenität im Klassenzimmer“ (Klippert 2010), „Heterogenität in Schule und Unterricht“ (Trautmann/Wischer 2010) oder „Heterogenität als Chance nutzen lernen“ (Rebel 2010) signalisiert: Das Thema „Heterogenität“ ist zum Mega-Thema der Pädagogik avanciert. Die Ursachen dafür liegen zum einen in der *faktisch* weiter zunehmenden Pluralisierung und Individualisierung unserer Gesellschaft, die sowohl durch innere Entwicklungen (Ausdifferenzierung, Enttraditionalisierung, mediale Globalisierung u. a.) als auch durch migrationsbedingte Multikulturalität befördert wird. Zum anderen – und aus meiner Sicht entscheidender – sind in den vergangenen Jahren Konzepte einer pädagogischen *Wertschätzung von Vielfalt und Unterschiedlichkeit* entwickelt und durch

empirische Forschungsergebnisse unterstützt worden, welche Heterogenität eben nicht als Problem, sondern als Chance sehen. Annedore Prengel, langjährige Verfechterin einer „Pädagogik der Vielfalt“ (2006) bringt es so auf den Punkt: „Die Heterogenität von Lerngruppen wird nicht nur in Kauf genommen, sondern als bereichernd favorisiert“ (Prengel 2005, 21).

Dabei sind Konzepte einer subjektorientierten, individualisierenden und binnendifferenzierenden Pädagogik und Didaktik nicht neu, sondern bereits in der Reformpädagogik zu finden. Solche reformpädagogischen Ansätze sind stark in die Grundschul- und Sonderschul-Pädagogik eingegangen, weil dort von jeher die Heterogenität der Schüler/innen besonders ausgeprägt ist. Es ist auch unter theologischen Gesichtspunkten interessant, dass gerade aus dem sonderpädagogischen Bereich jüngst die stärksten Impulse in Richtung einer „integrativen“ bzw. „inkluisiven“ Pädagogik gekommen sind. Die Diskussion hat insbesondere durch die UN-Konvention über die Rechte von

Menschen mit Behinderungen von 2006, die 2009 auch von Deutschland ratifiziert wurde, an Brisanz gewonnen (Institut für Menschenrechte 2008). Die Konvention fordert sehr eindeutig, dass die Vertragsstaaten möglichst allen behinderten Schülern den Zugang zu einer inklusiven Schule, einer Schule für alle, ermöglichen sollten. Als entscheidenden Fortschritt gegenüber dem Konzept der Integration beansprucht das Konzept der Inklusion, die Kinder und Jugendlichen nicht mehr in solche mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf einzuteilen, sondern sie insgesamt als Schülerinnen und Schüler zu betrachten, die unterschiedliche Bedürfnisse haben. Dementsprechend geht es auch nicht mehr um zunächst Ausgesonderte, die integriert werden müssten, sondern von vornherein soll niemand ausgesondert werden:

„Inklusion bedeutet Einschluss, Ent-haltensein. Es muss bei der Inklusion also niemand mehr eingegliedert werden, weil niemand zuvor ausgegliedert wurde. [...] Das grundlegende Merkmal der Inklusion ist also die Auffassung, dass eine Gesellschaft aus Menschen besteht, die sich von-einander unterscheiden. Die Heterogenität innerhalb einer Gruppe bezieht sich auf religiöse und kulturelle Hintergründe der Gruppenmitglieder, auf die unterschiedlichen Kompetenzen, Einschränkungen, Stärken und Schwächen des Einzelnen in der Gruppe, auf sexuelle Orientierungen, Begabungen, körperliche Gegebenheiten, Weltanschauungen, soziale und nationale Herkunft usw. [...] [B]ei der Inklusion [wird] schon von Anfang an jeder Mensch in seiner Unterschiedlichkeit, Einzigartigkeit und in seiner Vielfalt als ein vollwertiges, ganzheitliches Individuum von seinen Mitmenschen akzeptiert, unerheblich ob der jeweilige Mensch eine Einschränkung hat oder nicht.“ (Beauftragter der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen 2009)

In diesen Ausführungen wird die eminente gesellschaftspolitische Dimension des Inklusionskonzepts deutlich. Es zeigt sich weitergedacht darin, dass damit „das planmäßige Scheitern im deutschen Schulsystem“ (Frank 2010), d. h. das Aussortieren leistungsschwacher Schüler/innen durch „Sitzenbleiben“ fragwürdig wird. An den vielzitierten, weil in internationalen Schulleistungsstudien am besten abschneidenden finnischen Schulen kann man nicht nur nicht „durchfallen“, sondern ein solches Scheitern eines Schülers würde als Versagen *der Schule* empfunden. Auf Heterogenität wird hier nicht mit Homogenisierungsdruck, sondern mit einer differenzierten, individuellen Unterstützung und Förderung reagiert.

© Dr. Lars Holzäpfel | fotolia.com



Differenzierter Unterricht wird der Heterogenität unserer Schüler/innen gerecht

„Es ist völlig normal, Defizite zu haben.“ (Ulrich Bach)

Die empirische Forschung zum (binnendifferenzierenden) Unterricht in heterogenen im Vergleich zu (durch äußere Differenzierung hergestellten) homogen(er)en Lerngruppen ist noch sehr entwicklungsbedürftig, zeigt aber doch gewisse Tendenzen: Danach schneiden Formen der inneren Differenzierung leicht besser ab als Formen der äußeren Differenzierung, wenn es um Leistungsvergleiche geht. Offensichtlich nutzt äußere Differenzierung auch leistungsschwachen Schülerinnen und Schülern kaum, sondern schadet ihnen eher, während gute Schüler/innen auch in leistungsheterogenen Lerngruppen profitieren können, u. a. indem sie ihr Wissen und Können weitervermitteln und es dabei vertiefen. Deutlich wird

dabei, dass es nicht nur auf die Differenzierungsformen, sondern ganz entscheidend auch auf die pädagogischen Konzepte bzw. konkreten Methoden und deren Qualität ankommt. Die bildungspolitische Diskussion um längeres gemeinsames Lernen krankt in der Regel daran, dass immer nur über Schulsysteme diskutiert wird, ohne die pädagogischen Konzepte (und deren finanzielle Ermöglichung) ins Zentrum zu rücken. In der

Forschung zeigt sich jedenfalls, dass innere Differenzierung sich positiv auf Persönlichkeitsfaktoren wie Selbstwertgefühl, Motivation und Sozialverhalten aller beteiligten Schüler/innen auswirken (Roßbach/Wellenreuther 2002). Noch zu wenig scheint mir insgesamt die Frage nach dem lernproduktiven *Grad* von Heterogenität im Blick zu sein bzw. nach einem sinnvollen und pädagogisch konstruktiven Verhältnis zwischen einer immer auch nötigen Homogenität und der Heterogenität in einer Lerngruppe.

Theologische Perspektiven zum pädagogischen Perspektivwechsel

Es ist deutlich und verdient doch explizite Bewusstmachung, dass der Themenbereich Heterogenität, Inklusion und Differenzierung brisante (bildungs-)theologische Dimensionen hat. Christlicher Glaube hat ja von Anfang an Menschen unterschiedlichster ethnischer, religiöser und sozialer Herkunft zusammengeführt in eine neue Gemeinschaft, in der selbst die Unterschiede der Geschlechter relativiert sind: „Hier ist nicht Jude noch Grieche, hier ist nicht Sklave noch Freier, hier ist nicht Mann noch Frau; denn ihr seid allesamt einer in Christus Jesus“, schreibt Paulus im Galaterbrief (3,28). Es ist geradezu ein ‚Markenzeichen‘ des Christentums durch die Jahrhunderte hindurch gewesen, dass v. a. die Schwachen und sozial Benachteiligten in besonderer Weise in die Gemeinschaft integriert wurden – in der Nachfolge des Jesus von Nazareth. Jürgen Frank verweist zu Recht darauf, dass die Bildungsphilosophie der Finnen, „Wir brauchen hier jeden, hoffungslose Fälle können wir uns nicht erlauben“, ihre Parallele in dem Motto des Christlichen Jugenddorfwerks (CJD) und seiner Schulen, „Keiner darf verloren gehen“, hat (Frank 2010, 17 f.).

Dass die Heterogenität in der christlichen Gemeinschaft keiner Gleichmacherei unterworfen wird, sondern zu einer Wertschätzung von Vielfalt führt, zeigt sich u. a. darin, dass die unterschiedlichen Begabungen in der christlichen Gemeinde dankbar als einander ergänzend wahrgenommen werden sollen, wie sich v. a. im ersten Korintherbrief (v. a. 1. Kor. 13 f.) lernen lässt. Bereits hier deutet sich ein Bildungsverständnis an, das zwar einerseits den Einzelnen als unvergleichliches, freies Geschöpf Gottes mit seinen spezifischen Begabungen ernst nimmt, aber andererseits Bildung auch als auf Gemeinschaft bezogene wechselseitige Bereicherung und Ergänzung versteht.

Beide theologischen Aspekte von Bildung sind in jüngerer Zeit wiederentdeckt worden. Zum einen wurde im Rahmen der sogenannten „anthropologischen Wende“ in der Theologie seit Mitte des 20. Jahrhunderts die Subjekthaftigkeit, die Freiheit und Selbstbestimmung des individuellen Menschen sowohl in der katholischen (v. a. Karl Rahner) als auch in der evangelischen Theologie (v. a. Paul Tillich) zur unhintergehbaren theologischen Erkenntnis und hat seitdem zu einer neuen Wertschätzung der Laientheologie bis hin zur Theologie der Kinder und Jugendlichen geführt. Hierzu gehört auch die Einsicht in die Nichtfestlegbarkeit des Menschen und damit die Ablehnung aller fixierten Menschenbilder, weil nur Gott das ‚Wesen‘ des Menschen und die Zukunft jedes Einzelnen kennt. Zum anderen ist v. a. im Bereich

der Diakonie und der Förderschulen eine Theologie entwickelt worden, welche von der wechselseitigen Angewiesenheit aller Menschen auf einander ausgeht, weil es zum Menschsein dazu gehört und „völlig normal“ ist, unterschiedlich begabt zu sein und „Defizite zu haben“ (Bach 2006, 308; vgl. auch Müller-Friese 1996). Dass beide Aspekte zusammengehören, wird wiederum besonders dezidiert in der sonderpädagogischen Religionspädagogik gesehen (Röhrig 1999; Müller-Friese 2001; Müller-Friese/Leimgruber 2002). Die wichtigen Impulse aus diesem Bereich, wie überhaupt aus dem Bereich der Sonder- oder Förderpädagogik, sind in der Breite der Religionspädagogik bislang noch wenig beachtet worden.

Grundsätzlich scheint mir unser Verständnis von Bildung, auch von religiöser Bildung, nach wie vor zu stark vom klassischen Humboldtschen Bildungsideal geprägt zu sein, das die individuelle, allseits gebildete, harmonisch in sich ruhende Persönlichkeit anzielte. Demgegenüber ist aus christlicher Perspektive die bleibende Bruchstückhaftigkeit und Unvollkommenheit jedes auch noch so gebildeten Menschen zu betonen, seine bleibend fragmentarische Identität (Luther 1992) und damit sein unausweichliches Angewiesensein auf soziale Ergänzung und Gemeinschaft. Bildungsziel wäre dann nicht die selbstgenügsame, von anderen unabhängige Allround-Persönlichkeit, sondern die Persönlichkeit, die sich selbst überschreitend ihre Begabungen für andere einsetzt und sich in den eigenen Schwachstellen die Ergänzung durch andere gefallen lässt. In dieser Sicht können dann sogar Schwächen als Chance gesehen werden, zur Entwicklung der Begabungen anderer und zum sozialen Zusammenhalt der Gemeinschaft beizutragen. Erst auf der Basis eines solchen Bildungsverständnisses kann Heterogenität wirklich bejaht werden und besteht die Chance, dass der fremde Andere nicht primär als Angst machend, sondern als potenziell bereichernd erfahren wird (Grümme 2007).

Differenzierung im Religionsunterricht

Es ist unbestreitbar, dass die Heterogenitäts- und Inklusions-Debatte den konfessionellen Religionsunterricht (und ähnlich Schulen in konfessioneller Trägerschaft) in Erklärungsnöte bringt. Wird die Heterogenität einer Lerngruppe grundsätzlich als wertzuschätzende Vielfalt verstanden, auf die mit einer binnendifferenzierenden Pädagogik und Didaktik zu antworten sei, dann erscheint die äußere Differenzierung des konfessionellen RU zumindest fragwürdig. Dabei ist allerdings noch einmal darauf zu verweisen, dass die Frage, welcher Grad an Heterogenität in welchen Bereichen sich lernproduktiv auswirkt, nicht genügend geklärt ist. Zudem weist die Lehr-Lern-Forschung auch darauf hin, dass nicht nur offene (und damit eher Differenzierung erlaubende) Formen von Unterricht (z. B. Freiarbeit, Projektarbeit) Lernen fördert, sondern auch die klassische Instruktion – wenn sie gut gemacht ist – effektiv sein kann.

Bislang hat die Religionsdidaktik sich vielleicht zu sehr auf die religiöse Heterogenität der Schülerinnen und Schüler im RU konzentriert und sich zu wenig um die kulturelle, leistungsbezogene, motivationale oder begabungsbezogene Unterschiedlichkeit

der Kinder und Jugendlichen gekümmert. Zudem werden aus der Wahrnehmung von unterschiedlichen Lernvoraussetzungen nicht immer Konsequenzen in Richtung Binnendifferenzierung gezogen. Folgende Ansätze haben aber in den vergangenen Jahren m. E. in eine gute Richtung gewiesen und sollten weiterverfolgt werden.

- Die Versuche einer entwicklungs- und sozialisationsbezogenen Religionsdidaktik, in der die Wahrnehmung der Unterschiedlichkeit der einzelnen Schülerinnen und Schüler mit Hilfe von Modellen der Entwicklungspsychologie und Befunden der Sozialisationsforschung geschärft wird. (vgl. v. a. Schweitzer u. a. 1995).
- Versuche einer Integration von Elementen aus der Reformpädagogik wie etwa aus der Montessori-Pädagogik, dem Marchtaler Plan oder dem Jena-Plan-Konzept.
- Die neueren Ansätze einer konstruktivistischen Religionspädagogik, in denen Lernen dezidiert als individuelle Konstruktionsleistung der einzelnen Schülerin oder des einzelnen Schülers gesehen wird (konkretisiert z. B. im Konzept Theologisieren mit Kindern).
- Ästhetische Ansätze, weil immer da, wo es um die Wahrnehmung und Interpretation von Bildern, von Musik oder Performances geht, subjektive Freiräume zum Einbringen eigener individueller Erfahrungen entstehen und die Schüler/innen nicht auf ‚richtige‘ Satzinhalte festgelegt werden.

Generell ist allerdings ein differenzierender Unterricht nur schwerlich in einem einzelnen Unterrichtsfach umsetzbar. Vielmehr erfordert eine inklusive, Heterogenität wertschätzende Pädagogik und Didaktik die Abstimmung mit den Kolleginnen und Kollegen der anderen Fächer und stellt im Grunde eine Aufgabe der Schulentwicklung insgesamt dar. Wie oben angedeutet, gibt es überzeugende Gründe, dass sich gerade Religionslehrkräfte daran beteiligen oder sie mit anstoßen. Nach Rolf Werning (2010, 75) umfasst ein solcher Schulentwicklungsprozess vor allem die gemeinsame Entwicklung von pädagogischen Leitlinien, von didaktischen Konzepten des Unterrichts mit heterogenen Lerngruppen und von Konzepten der Kooperation und Kommunikation zwischen den Lehrkräften.

Aus didaktischer Sicht ist davon auszugehen, dass differenzierendes Lernens nur nachhaltig sein wird, wenn es auch von differenzierenden Formen der Leistungsbeurteilung und Lernbegleitung flankiert wird. Für die Leistungsbeurteilung kann vor allem auf die Portfoliomethode verwiesen werden. Bei der Lernbegleitung geht es insbesondere um die Erstellung von individualisierten Förder- und Arbeitsplänen, möglichst gemeinsam mit den SchülerInnen. Im Sinne eines didaktischen Grundprinzips erscheint es hilfreich, differenzierenden Unterricht immer im auszutrierenden Spannungsfeld zwischen Individualisierung (jeder Schüler/jede Schülerin braucht etwas Anderes, Spezielles) und Kooperation/Solidarität (die Lerngruppe braucht etwas Gemeinsames) zu sehen: „So können z. B. Projekte, Kooperativer Gruppenunterricht, forschendes Lernen in Teams sowie Klassenrat, Gesprächskreise etc. insbesondere den Aspekt der Kooperation / Solidarität berücksichtigen, während Wochenplanarbeit, Freiarbeit, Kooperative Lernbegleitung stärker den Aspekt der Individualisierung betonen“ (Werning 2010, 78).

Literatur

- Bach, Ulrich, Die diakonische Kirche als Freiraum für uns alle, in: Volker Herrmann/Martin Horstmann (Hg.), Studienbuch Diakonik, Band 1, Neukirchen-Vluyn 2006, 298–323.
- Beauftragter der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen: Integration und Inklusion. Zwei Begriffe – zwei Bedeutungen? (2009), im Internet unter: www.behindertenbeauftragter.de (> Bildung und Beruf > Schule > Inklusion) (Letzter Aufruf: 9. 7. 2010).
- Bräu, Karin/Schwerdt, Ulrich (Hg.), Heterogenität als Chance. Vom produktiven Umgang mit Gleichheit und Differenz in der Schule, Münster 2005.
- Frank, Jürgen/Hallwirth, Uta (Hg.): Heterogenität bejahen. Bildungsgerechtigkeit als Auftrag und Herausforderung für evangelische Schulen, Münster 2010.
- Frank, Jürgen: Schule gerecht denken – die Bildungsverantwortung evangelischer Schulen, in: Frank/Hallwirth 2010, 17–32.
- Grümme, Bernhard, Vom Anderen eröffnete Erfahrung. Zur Neubestimmung des Erfahrungsbegriffs in der Religionsdidaktik, Gütersloh 2007.
- Institut für Menschenrechte (Hg.), Gesetz zu dem Übereinkommen der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen ... (2008), im Internet unter: <http://files.institut-fuer-menschenrechte.de/437/Behindertenrechtskonvention.pdf> (Download: 22. 5. 2010)
- Kiper, Hanna (Hg.): Lernarrangements für heterogene Gruppen. Lernprozesse professionell gestalten, Bad Heilbrunn 2008.
- Klippert, Heinz: Heterogenität im Klassenzimmer. Wie Lehrkräfte effektiv und zeitsparend damit umgehen können, Weinheim 2010.
- Luther, Henning: Religion und Alltag, Stuttgart 1992.
- Müller-Friese, Anita, Miteinander der Verschiedenen. Theologische Überlegungen zu einem integrativen Bildungsverständnis, Weinheim 1996.
- Müller-Friese, Anita, Vom Rand in die Mitte. Erfahrungsorientierter Religionsunterricht der Schule für Lernbehinderte, Stuttgart 2001.
- Müller-Friese, Anita/Leimgruber, Stephan, Religionspädagogische Aspekte eines integrativen Religionsunterrichts, in: Annette Pithan u. a. (Hg.), Handbuch integrative Religionspädagogik, Gütersloh 2002, 356–374.
- Prenzel, Annedore: Heterogenität in der Bildung – Rückblick und Ausblick, in: Bräu/Schwerdt 2005, 19–35.
- Prenzel, Annedore: Pädagogik der Vielfalt: Verschiedenheit und Gleichberechtigung in interkultureller, feministischer und integrativer Pädagogik, 3. Aufl., Wiesbaden 2006.
- Rebel, Karlheinz: Heterogenität als Chance nutzen lernen, Bad Heilbrunn 2010.
- Röhrig, Jürgen, Perspektivwechsel zu einer subjektorientierten Religionsdidaktik. Religionsunterricht mit geistigbehinderten Schülern, Neukirchen-Vluyn 1999.
- Roßbach, Hans-Günter/Wellenreuther, Martin: Empirische Forschungen zur Wirksamkeit von Methoden der Leistungs differenzierung in der Grundschule, in: Prenzel, H. (Hg.): Heterogenität, Integration und Differenzierung in der Primarstufe, Opladen 2002, 44–57.
- Schweitzer, Friedrich u. a.: Religionsunterricht und Entwicklungspsychologie, Gütersloh 1995.
- Trautmann, Matthias/Wischer, Beate: Heterogenität in Schule und Unterricht, Wiesbaden 2010.
- Werning, Rolf: Inklusion zwischen Überforderung und Innovation, in: Frank/Hallwirth 2010, 63–86.

Prof. Dr. Manfred L. Pirner lehrt evangelische Religionspädagogik an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg. Er ist Mitglied im Redaktionskreis des *entwurf*.

E-Mail: manfred.pirner@ewf.uni-erlangen.de