Leonie Peters

HETEROGENITÄT ALS DISKURS

Zur Wirkmacht unbestimmter Begriffe in der Pädagogik

[transcript] Pädagogik

Leonie Peters
Heterogenität als Diskurs

Pädagogik

Editorial

Bildung und Erziehung sind – trotz wechselnder Problemlagen – ein konstantes Thema in Wissenschaft und Öffentlichkeit. Die Erziehungswissenschaft erweist sich in dieser Situation zugleich als Adressat, Stimulanz und Sensorium verschiedenster Debatten, die ins Zentrum sozialwissenschaftlicher und gesellschaftspolitischer Fragen zielen. Die Reihe Pädagogik stellt einen editorischen Ort zur Verfügung, an dem innovative Perspektiven auf aktuelle Fragen zu Bildung und Erziehung verhandelt werden.

Leonie Peters, geb. 1991, ist promovierte Bildungswissenschaftlerin und in der Erwachsenenbildung tätig. Sie studierte und lehrte an der Leuphana Universität Lüneburg insbesondere zum Zusammenspiel von Kulturwissenschaften und Pädagogik. Ihr Interesse an den Begriffen basiert auch auf einem Studium der Soziologie und Philosophie an der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel.

Leonie Peters

Heterogenität als Diskurs

Zur Wirkmacht unbestimmter Begriffe in der Pädagogik

[transcript]

Das Buch entstand unter dem Titel »Heterogenität: Begriff und Nicht-Umgang« als Dissertation an der Fakultät Bildung der Leuphana Universität Lüneburg. GutachterInnen: Prof. Dr. Ulrike Steierwald, Prof. Dr. Jürgen Budde und Prof. Dr. Anke Wischmann. Die Disputation fand am 26. Februar 2024 statt.

Diese Veröffentlichung wurde aus Mitteln des Publikationsfonds Niedersachsen-OPEN, gefördert aus zukunft.niedersachsen, unterstützt.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über https://dnb.dnb.de/ abrufbar.

Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Attribution 4.0 Lizenz (BY). Diese Lizenz erlaubt unter Voraussetzung der Namensnennung des Urhebers die Bearbeitung, Vervielfältigung und Verbreitung des Materials in jedem Format oder Medium für beliebige Zwecke, auch kommerziell. (Lizenztext: https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de)
Die Bedingungen der Creative-Commons-Lizenz gelten nur für Originalmaterial. Die Wiederverwendung von Material aus anderen Quellen (gekennzeichnet mit Quellenangabe) wie z.B. Schaubilder, Abbildungen, Fotos und Textauszüge erfordert ggf. weitere Nutzungsgenehmigungen durch den jeweiligen Rechteinhaber.

2025 © Leonie Peters

transcript Verlag | Hermannstraße 26 | D-33602 Bielefeld | live@transcript-verlag.de

Umschlaggestaltung: Maria Arndt, Bielefeld
Druck: Elanders Waiblingen GmbH, Waiblingen
https://doi.org/10.14361/9783839476192
Print-ISBN: 978-3-8376-7619-8
PDF-ISBN: 978-3-8394-7619-2
Buchreihen-ISSN: 2703-1047
Buchreihen-eISSN: 2703-1055

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier mit chlorfrei gebleichtem Zellstoff.

»Das Wesen der menschlichen Ordnung ist doch, daß sie keine Unordnung neben sich duldet, sondern diese alsbald wieder in Ordnung verwandelt.« (Dönhoff 1985, S. 18)

Inhalt

1. Einleitung: Die Wirkmacht unbestimmter Begriffe 9

2. Heterogenität als Diskurs: Ein methodischer Exkurs 15
2.1 Diskurs, Diskurse – Wissen und Macht 15
2.2 Heterogenitätsdiskurs: Analyse als Spiel 19

3. Heterogenität als Begriff 27
3.1 Definitionsversuche 34
3.2 Homogenität – Wechselspiel statt Gegenspieler 36
3.3 Differenzlinien als Kern des Diskurses 38
3.4 Heterogenität und Inklusion – Gemeinsame (Un)Klarheiten 47
3.5 Weitere Differenzbegriffe: Intersektionalität und Vielfalt 51
3.6 Heterogenität und die Zuständigkeit der Disziplin: Perspektiven 57

4. Heterogenität als Praxis: Umgang 69
4.1 Primat des Handelns 74
4.2 Lehrkräfte im Fokus: Verantwortung und Einstellung 77
4.3 Heterogenität didaktisch begegnen: Individualisierung, Differenzierung und Zielsetzungen 82
4.4 Schulstruktur im Wandel 94
4.5 Reflexion im Heterogenitätsdiskurs und neue Differenzen 100

5. Heterogenität als Widerspruch: Nicht-Umgang 107
5.1 Sprechende Subjekte 108
5.2 Die Rede von Leistung als Wahrheitsregime 114
5.3 Individuum und Gesellschaft 127

5.4 Bildung und Heterogenität: Wechselwirkungen 133
5.5 Heterogenität als Gewinn: Ökonomisierung 146
5.6 Vielfältige (Un)Ordnungen 153

6. Heterogenität: (Un)bestimmtheit und Nischen 161

7. Bibliographie 169

Danksagung 203

1. Einleitung: Die Wirkmacht unbestimmter Begriffe

Es besteht keine Notwendigkeit, Begriffe bereits am Anfang der Diskussion zu klären. Vielmehr ist die Begriffsklärung immanenter Teil der Auseinandersetzung. So auch Käthe Meyer-Drawe in ihrem Eröffnungsvortrag zum zweijährlichen Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaften (DGfE) 2018. Im Anschluss an Max Horkheimer hob sie dort hervor, dass Begriffe auch in ihrer Ungeklärtheit eine wichtige Funktion erfüllen: Sie generieren Aufmerksamkeit[1]. Diese Feststellung trifft für den Heterogenitätsbegriff definitiv zu. Diese Aufmerksamkeit ist aber auch eine Form der Ablenkung, was nur scheinbar ein Widerspruch ist. Der Begriff verschleiert allzu oft über welches Thema konkret gesprochen wird und ermöglicht den Verzicht auf eine konkrete Problembeschreibung. Stattdessen wird Bezug genommen auf den scheinbaren Konsens der Notwendigkeit einer Auseinandersetzung mit Heterogenität. Die vorliegende Diskursanalyse nimmt insbesondere die Momente der Ablenkung in den Fokus, wie beispielsweise die Fragen nach dem gemeinschaftlichen im individualisierten Lernen oder der Verknüpfung von Heterogenitätsverständnissen und Bildungsbegriffen. Die Aussage, dass es sich beim Heterogenitätsdiskurs um einen normativen Diskurs handele, ist zu einer Platitude verkommen. Selbstverständlich sind die Auseinandersetzungen um Vielfalt – unabhängig davon ob die Begriffe Heterogenität, Inklusion oder Differenz im Vordergrund stehen, normativ. Forschungen zu diesem Themenfeld können sich nicht freimachen von emanzipativen Ansprüchen von Bildungsinstitutionen und einem Sinn für die damit verbundenen Gerechtigkeitsfragen. Vielmehr wird auf den normativen Anspruch als gemeinsamen

1 Der Eröffnungsvortrag wurde in überarbeiteter Form im Sammelband zum Kongress veröffentlicht (vgl. Meyer-Drawe 2020). Die hier getroffenen Aussagen entstammen dem mündlichen Vortrag.

Ausgangspunkt rekurriert. An dieser Stelle soll jedoch dem normativen Diskurs keine weitere Perspektive hinzugefügt werden im Sinne eines weiteren Vorschlags zum »richtigen« Umgang mit Heterogenität. Die Ungeklärtheit des Begriffs bleibt beständig im Fokus. Somit ist diese Arbeit eine Auseinandersetzung mit der Wirkmacht unbestimmter Begriffe. Es wird aufgezeigt, dass semantische Unklarheiten und das Fehlen von geteilten Definitionen nicht per se problematisch sind, aber virulent werden im Sinne einer Steuerungsmacht über die Regeln des Diskurses und die diesen prägenden Widersprüche.

Der Begriff Heterogenität wird im schulischen und pädagogischen Kontext vielfältig eingesetzt und ist in sich nicht abschließend geklärt. Die Ungeklärtheit beschränkt sich nicht auf das Fehlen einer weitläufig akzeptierten Definition, sondern betrifft auch die Abgrenzung zu anderen Diskursen. Des Weiteren bleibt die Frage nach dem zugrundeliegenden Problem und, genauer betrachtet, ob überhaupt ein Problem zu fassen sei, unklar. Trotz der Unklarheiten, welche nicht nur in dieser Studie aufgezeigt werden, sondern auch innerhalb des Diskurses reflektiert werden, wird die Relevanz der Auseinandersetzung mit Heterogenität sowohl politisch als auch wissenschaftlich überbetont und als ein Kernthema unserer Gesellschaft identifiziert (vgl. Budde 2012, [1]; Koller et al. 2014, S. 7; Rose 2014, S. 132). Definitionsversuche und auch Sammlungen von Alltagsverständnissen zum Heterogenitätsbegriff weisen große Übereinstimmungen auf (vgl. Walgenbach 2014; Brügelmann 2001; Stöger und Ziegler 2013). Heterogenität meint somit, entsprechend einem Minimalkonsens, die Verschiedenheit in Bezug auf Personen in einer Gruppe und ihre Merkmale. Diese Auffassung wird insbesondere durch die Bandbreite an möglichen Interpretationen und Spezifizierungen virulent und birgt verschiedene Probleme, die miteinander verknüpft sind.

Einerseits wird nicht deutlich, worin der grundlegende Unterschied zu begrifflich anders gefassten Auseinandersetzungen mit Differenz besteht. Dabei ist die ein Kernthema der Pädagogik (vgl. Rendtorff 2014, 119), und es lassen sich vielfältige Parallelen aufzeigen, sowohl zu Überlegungen von Klassikern der Pädagogik wie Comenius und Pestalozzi (vgl. Graumann 2003, S. 134) als auch der Debatte um Integration und Inklusion (vgl. Katzenbach 2017, S. 123). Im Zuge des letztgenannten Begriffs wird das Ringen um Bedeutungen besonders deutlich, und auch die vorliegende Studie ist nicht durchzuführen ohne Einbezug der Inklusionsthematik.

Andererseits ergibt sich durch die Fülle an Verständnissen und die Bezugnahme auf den weit gefächerten Begriff die Möglichkeit, verschiedenste Situationen als Heterogenitätserfahrungen zu beschreiben und zu behandeln.

Dabei legitimiert der Rückbezug zum Heterogenitätsbegriff die eigenen Argumente und Handlungen, da dieser auch bildungspolitisch und im Alltagsverständnis als gewichtig erscheint. Gleichzeitig verschleiert diese Bezugnahme das Konkrete der spezifischen Situation. Die fehlende Abgrenzung zu anderen Diskursen im weiten Feld der Differenzen erschwert die Klärung der drängenden Aspekte des Diskurses. Dabei handelt es sich beim Heterogenitätsdiskurs um ein Feld, welches von diversen Machtstrukturen durchzogen (vgl. Budde 2015b, S. 104) ist. Es ist geprägt durch Bezüge zu keinesfalls unstrittigen Aspekten gesamtgesellschaftlicher Entwicklungen wie Migration, sozialer Ungleichheit (vgl. Bräu und Schlickum 2015; Wischmann 2015a, S. 235; Prengel 2014, S. 50.ff) und Ökonomisierung (vgl. Bröckling 2007; Peters 2016a, S. 6ff.) und auch anderen kontroversen Begriffen wie dem Bildungsverständnis oder Leistungsbegriff (vgl. Rabenstein und Steinwand 2013, S. 87; Dietrich 2017a, S. 129f.). Paul Mecheril und Inci Dirim bezeichnen die Auseinandersetzung mit Heterogenität völlig zu Recht als »eine schulpädagogische Krisendiagnose mit Tradition« (Dirim und Mecheril 2018, S. 27). Fraglich bleibt, wie Tradition und Wandel ineinandergreifen und den Diskurs beeinflussen. Doris Streber et al. stellen ebenfalls die Frage, warum »[d]das eigentlich klassische Thema der Schulpädagogik Umgang mit Heterogenität […] heute wieder herausgekramt und zum Megathema gemacht« (Streber et al. 2015, S. 9) wird. Ihrer Meinung nach liegen hierfür drei Gründe vor. Erstens eine generelle Unzufriedenheit im Schulsystem, zweitens die Allgegenwärtigkeit des Themas selbst und drittens die immanente Verknüpfung von Heterogenität und Allgemeiner Didaktik (vgl. ebd.). Die Beschäftigung mit Heterogenität birgt somit die Sicherheit vielfältiger Anknüpfungspunkte und die Forschenden sehen sich einer prinzipiell wohlwollenden Öffentlichkeit gegenüber – gestützt durch die diskursiv reproduzierte Wichtigkeit der Auseinandersetzung mit dem Thema. Gleichzeitig besteht das Risiko durch die Unübersichtlichkeit dieser diskursiven Gemengelage in die Bedeutungslosigkeit abzurutschen.

Die deutschsprachige Forschung ist seit Jahren konsequent uneinig über die Grenzen und Überschneidungen der unterschiedlichen Differenzbegriffe und -bezüge. Diese Auseinandersetzung ist insbesondere bei Fachtagungen zu beobachten. Neben der Frage der Abgrenzung der Begriffe wird dabei auch um Zuständigkeiten (beispielsweise zwischen Sonderpädagogik und Allgemeiner Erziehungswissenschaft) gerungen. In der Auseinandersetzung um Heterogenität, sowohl in Bezug auf den Begriff als auch den Umgang damit (im doppelten Sinne: der Sache und dem Wort), zeigt sich auch eine grundlegende Differenz zwischen Forschungsperspektiven: Es geht sowohl um die Frage nach

Methoden als auch die Begründung von Forschungsgegenständen. Innerhalb der Erziehungs- und Bildungswissenschaften[2] werden diese sehr kontrovers diskutiert. Aus der Bandbreite der hier skizzierten Aspekte und den mit ihnen verbundenen diversen Verstrickungen in und um das Themenfeld Heterogenität lassen sich zwei unterschiedliche methodische Konsequenzen für die wissenschaftliche Auseinandersetzung ziehen. Entweder erfolgt eine enge Fokussierung auf einzelne Aspekte des Diskurses, oder auf grundlegende Strukturen und Ordnungsmuster, die sich über verschiedene Bereiche des Diskurses hinweg herauskristallisieren. Der zweite Weg markiert den Anspruch der vorliegenden Arbeit.

Die breit gefächerten impliziten Vorannahmen und Verflechtungen werden heute in Deutschland insbesondere im schulischen Kontext und in den Studiengängen des Lehramts weitgehend ignoriert. In der Schulpädagogik – sowohl in der schulischen Praxis als auch in der universitären Forschung – herrscht ein Primat des Handelns im Sinne des auch politisch eingeforderten adäquaten Umgangs mit Heterogenität vor, welcher einhergeht mit einem Nicht-Umgang mit dem Begriff und dem Diskurs. Ignorieren meint in diesem Sinne nicht, dass diese Bezüge und Unklarheiten nicht erkannt werden und beispielsweise Differenzbeschreibungen nicht als soziale Konstruktionen verstanden würden, jedoch liegt die Priorität beim Handeln (in der Praxis) bzw. bei Handlungsanweisungen (in der Forschung). Die hier aufzuzeigenden Unklarheiten werden als Nebenschauplätze abgetan.

Dass der Heterogenitätsdiskurs durch verschiedene Spannungsfelder gekennzeichnet ist, wurde bereits in mehreren Studien herausgearbeitet. Hier stand beispielsweise im Fokus, ob Heterogenität als Chance, als Herausforderung oder als Problem tituliert wird (vgl. Budde 2012, [27ff.]). Diese Forschungen basieren auf empirischen Auswertungen selektiv begrenzter Textkorpora. Den Hauptbezugspunkt der kritischen Heterogenitätsforschung im erziehungswissenschaftlichen Kontext bildet seit einigen Jahren Jürgen Buddes Diskursanalyse der Einleitungen von Sammelbänden zum Thema Heterogenität (Budde 2012). Des Weiteren wurden Vergleiche angestellt zwischen der Diskussion um innere Differenzierung in den 1970er Jahren und der Rede um Heterogenität am Anfang des 21. Jahrhunderts (vgl. Trautmann und Wischer

2 Die Ausdifferenzierung zwischen den Erziehungswissenschaften und den Bildungswissenschaften kann nicht trennscharf erfolgen, weshalb gerne die zusammengefügte Variante der Begriffe verwendet wird. Die Auseinandersetzung in der Forschungslandschaft wird in Kapitel 3.6 aufgegriffen.

2008). So wurden jedoch nur einzelne Aspekte des Diskurses betrachtet. Auch wenn die Bestimmung der Grenzen des Diskurses selbst Teil der Auseinandersetzung ist, reichen solche Einzelfallbetrachtungen nicht aus, um die Bandbreite des hochkomplexen Themenfeldes abzubilden.

Die Ziele dieser Studie sind daher andere. Insbesondere die Wechselwirkungen zwischen universitärer Lehre, schulpädagogischer und erziehungswissenschaftlicher Forschung sowie bildungspolitischer Richtlinien erscheinen aufschlussreich für die Bestimmung des Spezifischen im Heterogenitätsdiskurs. Mit dieser Fokussierung verlassen wir die geläufige Forschungsperspektive, die den Heterogenitätsdiskurs ausgehend von den Schulen bzw. der Unterrichtspraxis analysiert und diese sekundär als eingebettet in übergeordnete strukturelle und organisationale Dimensionen (vgl. u.a. Budde 2015a) betrachtet. Das Desiderat der Verknüpfung zwischen Politik und Forschungspraxis wird aufgegriffen. Dabei müssen die nicht in Gänze zu erfassenden Einflussfaktoren von Einzelfällen bewusst außen vor gelassen werden. Durch seine begriffs- und disziplintheoretische, kulturwissenschaftliche Ausrichtung richten sich die Ergebnisse der Studie nur in zweiter Linie an die schulische Praxis, zumal der Heterogenitätsbegriff, auch in seiner pädagogischen Fokussierung, nicht nur dort geläufig ist und virulent wird. Die Schule wird als diskursbestimmende Institution im Heterogenitätsdiskurs betrachtet. Die Kinder- und Jugendhilfe sowie frühkindliche Bildungs- und Betreuungskontexte können nur am Rande betrachtet werden. Die bloße Möglichkeit, diese getrennt zu betrachten, offenbart jedoch schon eine erste Spezifik des Heterogenitätsdiskurses: Die unterschiedlichen pädagogischen Bereiche bleiben bemerkenswert separiert.

Der Heterogenitätsdiskurs wird also zu einem Brennglas, welches wissenschaftliche, begriffliche und politische Probleme im Bildungsbereich und darüber hinaus offenbart. Entsprechend der verbreiteten Darstellung von sich überlappenden Kreisen[3] ist der Heterogenitätsdiskurs nicht ohne seine Schnittmengen mit anderen Diskursen darstellbar und in seinen Ordnungen nicht ohne diese Einflüsse zu verstehen. Sowohl schriftliche Dokumente (Lehrwerke zum Lehramtsstudium, Rahmenlehrpläne, Erlasse, …) als auch praktische Elemente (Unterrichtspraktiken des Umgangs mit Heterogenität,

3 Die Kreise stehen beispielsweise für die Auseinandersetzungen zu den Begriffen Heterogenität, Inklusion und Diversity, wobei – wie in der Arbeit herausgestellt wird – eine Vielzahl weiterer Felder und Begrifflichkeiten notwendig sind, um die Interdependenzen und Überschneidungen umfassend darzustellen.

Schulstrukturen, …) werden in die Untersuchung einbezogen. Für die Diskursanalyse sind weniger die Einigkeiten der Auseinandersetzung interessant als die Widersprüche. Die Einigkeit über die Undefiniertheit des Begriffs bei gleichzeitiger Betonung seiner Wichtigkeit bietet beispielsweise einen widerspruchsvollen Ansatz für die Forschung. Das Ungesagte bzw. der Nicht-Umgang sind ebenso spannend wie die expliziten Äußerungen. Der Diskurs soll dabei keinesfalls als eine klar zu umreißende Singularität verstanden werden. Vielmehr handelt es sich um eine Vielschichtigkeit, die sich in Phänomenen und Gegenständen manifestiert, die nur in ihrer jeweils temporären Form beschrieben werden können. Der Diskurs wird beständig produziert und reproduziert. Insofern steht, nach Daniel Wrana, die Frage nach der Operativität im Zentrum: »Wie werden welche Beziehungen zwischen Bedeutungen, Gegenständen, Subjektivitäten und Materialitäten hergestellt?"(Wrana 2012, S. 196). Die ausgemachten Bereiche des Diskurses spiegeln sich im Aufbau der Studie wider, die von den Grundlagen (der Begriff und seine Historie) zur Praxis des Umgangs zum Nicht-Umgang die Ergebnisse darstellt, ohne dass diese Struktur vorab festgelegt wurde. Die Kapitel sind ebenso verwoben, wie der Diskurs selbst.

Die Problematiken des Heterogenitätsdiskurses sind weitverbreitet bekannt. Die Interdependenzen der Widersprüche und Unklarheiten werden jedoch unterschätzt, ebenso wie die Verknüpfung zu weiteren Diskursen. Diese Gemengelage ist gebündelt zu verstehen und bildet so die Grundlage auf der die Akteur*innen[4] im Feld handeln. Dies betrifft selbstverständlich sowohl zukünftige (Studierende) als auch aktuelle Lehrkräfte und ebenso die Politik und Forschung. Denn auch die kritische Erziehungswissenschaft kann sich nicht frei machen von diesen Einflüssen und so wird auch diese Diskursanalyse selbst beständig unter der Herausforderung geführt, dass Strukturen der Forschungslandschaft untersucht werden, die ebenfalls für die eigene Arbeit gelten. Auch wenn die Bestimmung des Begriffs nicht das Ziel sein kann, so ist dies keine Legitimation für die unreflektierte Weiterarbeit mit der Unbestimmtheit.

4 In der vorliegenden Arbeit wird die Asterisk-Schreibweise mit* verwendet, um alle Geschlechter einzubeziehen. Geschlecht wird maßgeblich als soziale Konstruktion begriffen (vgl. Mecheril und Thoma 2018). In Zitaten wird die original verwandte Gender-Schreibweise wiedergegeben.

2. Heterogenität als Diskurs: Ein methodischer Exkurs

Es sei hier daran erinnert, dass es sich im Diskurs der Heterogenität nicht um einen semantisch, kategorial bestimmten Gegenstand handelt. Dies unterscheidet den Begriff beispielsweise von naturwissenschaftlichen Kategorien. Diskurse oder die in ihnen verhandelten Gegenstände »haben jenseits oder vor ihrer diskursiven und das heißt vor ihrer sprachlichen und sozialen Konstruktion, kein ursprüngliches Wesen oder eine Kernbedeutung. Nicht einmal ihre Gegebenheit ist für immer gesichert« (Dirim und Mecheril 2018, S. 23.). Dieser Status der beständigen Konstruktion und Rekonstruktion wird in dieser Studie in den Blick genommen. Inci Dirim und Paul Mecheril weisen darauf hin, dass »diskursiv erzeugte Größen, die aber als solche oft gar nicht reflektiert werden […] im Zuge ihrer Wiederholung und Repräsentation den Status des Realen erlangen« (ebd.). Eben jene Darstellungen von Heterogenität als (neue) Realität ist eine weit verbreitete Formulierung in der gesellschaftlichen und wissenschaftlichen Diskussion (vgl. Kultusministerkonferenz und Hochschulrektorenkonferenz 2015, S. 2). Der diskursanalytische Blick auf Heterogenität ist nicht durch die Suche nach der Bedeutung des undefinierten Begriffes geprägt, sondern durch die Frage nach der ihm zugeschriebenen Bedeutungen und ihrer Konstruktion im Kontext der diese bestimmenden Machtverhältnisse.

2.1 Diskurs, Diskurse – Wissen und Macht

Wer Diskursanalyse betreibt, kann auf eine Referenzierung Michel Foucaults schwer verzichten. Dies ist einerseits logisch, da Foucault den Begriff des Diskurses sowie angrenzende Begriffe maßgeblich geprägt hat und anderseits kompliziert, da Foucault selbst keine Anleitung zur Diskursanalyse

geliefert hat. Dahingegen gibt es Jahrzehnte nach den Schlüsselwerken des Poststrukturalismus eine Vielzahl an Auseinandersetzungen zum Begriff und auch methodische Vorschläge zur Analyse in diversen Fachbereichen, welche selbst als Teil des kanonisierten wie kritisch-methodischem Wissen anerkannt werden. Der unschätzbare Vorteil von Foucaults Diskursbegriff liegt in seiner gleichzeitigen Allgemeingültigkeit und Offenheit – welche eine Konkretisierung des Umfangs und der Vorgehensweise für spezifische Diskurse durch Adaption ermöglicht. Leser*innen können dies bei Foucault selbst verfolgen, da dieser nicht die eine explizite Arbeit zum Diskursbegriff geliefert hat, sondern die Aushandlung sich durch sein gesamtes Werk zieht. Die Unabgeschlossenheit macht seine Gedanken so fruchtbar für eine Analyse, die nicht nur einen kleinen Teilbereich oder sehr beschränkten Textkorpus in den Blick nimmt, sondern beständig die Ränder des behandelten Diskurses sucht. Dies wird im methodischen Abschnitt (Kapitel 2.2) genauer ausgeführt.

In der *Archäologie des Wissens* beschreibt Foucault den Diskurs als »eine Menge von Aussagen, die einem gleichen Formationssystem zugehören« (Foucault 1992 [1981], S. 156). Diskurse sind nicht nur Text, sondern Sprache in einem sehr umfassenden Sinne. Die Aussage, dass die Stärke des Diskursbegriffs auch seine größte Schwäche, nämlich die Unklarheit und nicht abgeschlossene Definition ist, findet sich vielerorts (vgl. u.a. Konersmann 2014 [1970], S. 77; Dirim und Mecheril 2018). Das Ringen um die Festlegung eines Begriffes, dessen Kern es ist, die politischen, sozialen und im weitesten Sinne kontextualen Einflüsse auf unsere Sprache im Zusammenspiel mit der Macht zu untersuchen, kann selbst nicht abschließend beendet werden. Zu abhängig ist der Begriff von weiteren (wissenschaftlichen) Diskussionen beispielsweise über den Umfang dessen, was wir als der Sprache zugehörig beschreiben.

So gehört auch das Ungesagte zur Ausdrucksform des Diskurses und der Diskurs ist abhängig von den Bedingungen, dass in einer bestimmten Situation etwas gesagt wird oder eben nicht gesagt wird (vgl. Konersmann 2014 [1970], S. 77). Das Ungesagte wird dabei vor allem durch Ausschließungsmechanismen bestimmt, die sich beispielsweise durch Verbote äußern. Diese sind nicht fixiert im Sinne von Gesetzen zu denken, sondern vielmehr als Regeln, die jeder*jedem im Diskurs bewusstmachen, was in bestimmten Situationen gesagt werden kann und was nicht (vgl. Foucault 2014 [1970], S. 11). Interessant ist insbesondere, wer in einer bestimmten Situation zu den »sprechenden Subjekte[n]« (Foucault 2014 [1970], S. 11) gehört. Denn nicht jede*r hat dazu allzeit dieselben Möglichkeiten: »nicht alle Regionen

des Diskurses sind in gleicher Weise offen und zugänglich; einige sind stark abgeschirmt (und abschirmend), während andere fast allen Winden offenstehen und ohne Einschränkungen jedem sprechenden Subjekt verfügbar erscheinen« (Foucault 2014 [1970], S. 26). Darüber, wie starr der Begriff der Regel in Bezug auf Diskurse zu verstehen ist und inwiefern Veränderungen und Abweichungen innerhalb dieses möglich sind, entspannt sich eine breite Diskussion. Daniel Wrana schlägt deshalb vor, anknüpfend an Pierre Bourdieu, eher von Schemata zu sprechen (vgl. Wrana 2012, S. 193ff.). Auch in dieser Arbeit werden Regelhaftigkeiten des untersuchten Diskurses beschrieben, jedoch werden diese nicht als Setzungen im Sinne einer Unmöglichkeit von Abweichung verstanden. Widersprüche können somit auch innerhalb des Diskurses bestehen. Die Regeln des Diskurses sind Ordnungsmuster, die nicht nur repressiv, sondern auch produktiv wirken.

Diskurse sind nicht vorgängig oder nachgängig, sondern in einem beständigen Wandel. Somit sind sie sowohl den Dingen und Handlungen übergeordnet als auch untergeordnet. Sie bestimmen die Ordnung, erzeugen Unordnung und werden neu geordnet. Diskurse sind Prozesse, aber weit entfernt von der Klarheit ökonomischer Ablaufketten. Hannelore Bublitz hält diesbezüglich fest:

> »Diskurse können also gewissermaßen als ›Substrat‹ gesellschaftlicher Prozesse, als in sich heterogene Produktions- und Konstitutionsbedingungen einer – gesellschaftlichen – Wirklichkeit gelten« (Bublitz 2003, S. 9).

Die gesellschaftliche Wirklichkeit wiederum steht im Zusammenhang mit gesellschaftlichen Machtstrukturen, wobei die Konstruktion von Diskursen und Machtstrukturen nicht als einseitiger Prozess verstanden werden darf. Vielmehr bedingen und konstruieren sich die Diskurse und Machtverhältnisse wechselseitig. Konkretisierend drückt Foucault die Verbindung von Diskurs und Macht beziehungsweise ihre Entsprechung wie folgt aus: »der Diskurs […] ist auch nicht bloß das, was die Kämpfe oder die Systeme der Beherrschung in Sprache übersetzt: er ist dasjenige, worum und womit man kämpft; er ist die Macht, deren man sich zu bemächtigen sucht« (Foucault 2014 [1970], S. 11). Dirim und Mecheril erläutern diesbezüglich die Verknüpfung zwischen Diskurs, Gesellschaft und Subjekt:

> »Macht wirkt subjektkonstituierend, sie macht aus Individuen Subjekte. Dort, wo die Machtwirkung über Wiederholung als institutionalisierte und

> materialisierte Praxis verfestigt ist und diese Verfestigung überdies als Verhältnis der Asymmetrie beschreibbar ist, können wir von Machtverhältnissen sprechen. Der Diskurs als eines der Systeme, durch die Macht zirkuliert, produziert dann differentielle Handlungsmöglichkeiten« (Dirim und Mecheril 2018, S. 24).

Der Machtbegriff bei Foucault und in Bezug auf Diskurse ist nicht deshalb so stark, weil er besonders repressiv ist, sondern weil er besonders allumfassend ist. Auch der Widerstand gegen bestimmte Praktiken und Ausschließungsmechanismen, auch die Abweichungen von der Regel sind Teil der Macht und Teil des Diskurses (vgl. Cameron und Kourabas 2013, S. 260; Bublitz 2003).

Es wird klar, dass der Diskurs kein fest zu definierendes Phänomen ist, sondern ein Konstrukt im ständigen Wandel. Es gibt nicht den einen Diskurs, sondern stets eine Vielschichtigkeit innerhalb des Diskurses und darüber hinaus. Der Diskurs ist nicht etwas, dass den Dingen äußerlich ist und als solches direkt erkannt werden kann. Vielmehr manifestiert sich der Diskurs in Phänomenen und Gegenständen, die in ihrer jeweils temporären Form beschrieben werden können; der Diskurs ist aktiv und seine »Operativität« (vgl. Wrana 2012, S. 196) analysierbar. Der Diskurs wird beständig produziert und reproduziert. Insofern bietet das Konstrukt des Diskurses eine Perspektive der Analyse, aber keine festgeschriebene Methode, da die Analyse sich jeweils nach dem spezifischen Diskurs zu richten hat (vgl. Peters 2016a, S. 24ff.).

So wie der Diskurs nicht starr ist, so gibt es auch nicht die eine Wahrheit, die ihn lenkt. Entscheidender ist der Anspruch der Wahrheit bzw. die Formierung der Wahrheit im Diskurs. Historisch betrachtet werden Diskurse insbesondere dann interessant, wenn sich Brüche in der Festschreibung von Wahrheiten offenbaren (vgl. u.a. Bublitz 2003). Dabei ist es nicht das Ziel der Auseinandersetzung, hinter dem Wandel von Wahrheiten und Wissen eine tieferliegende Sicherheit aufzudecken, sondern vielmehr die Konstitutionsbedingungen – die Ordnungen – darzustellen. Der Diskurs ist keine Ideologie im Sinne eines geschlossenen Weltbildes und wird auch durch die Unordnungen strukturiert. Die Ränder des Diskurses sind fließend, so dass dieser nicht als eigene Wirklichkeit (vgl. Jäger 2001, S. 81ff.) betrachtet werden kann. Gleichsam ist der Diskurs nicht losgelöst vom restlichen Leben, im Sinne einer Metaordnung (vgl. Keller 2008, S. 179ff.), sondern er durchdringt den wissenschaftlichen Text ebenso wie die Alltagshandlung. Diese Verwobenheit beschreibt Daniel Wrana in Bezug auf Jacques Derrida und Judith Butler als Iterabilität:

> »Jede diskursive Praxis wird als eine sichtbar, die andere diskursive Praxen gebraucht, sie zitiert, wieder aufgreift und transformiert. Es gibt keinen Nullpunkt der Determinationslinie, von dem her sich eine kausale Explanation der sozialen Welt entfalten lässt, weder ›dem Diskurs‹ noch ›den Praktiken‹, weder ›dem Handeln‹ noch ›dem Wissen‹ kommt das Privileg einer primären Wirklichkeitskonstitution zu. Wenn eine ›diskursive Praxis‹ sich in einem iterabilen Verhältnis zu anderen Praxen befinden [sic!], kommt ihr weder die determinierende Funktion zu noch die, abgeleitet zu sein« (Wrana 2012, S. 192).

Dabei soll jedoch keinesfalls der Eindruck entstehen, der Diskurs sei beliebig oder ein chaotisches Gemisch gesellschaftlicher Regeln und Handlungen. Auch wenn Widersprüche als Teil des Diskurses gedacht werden können, so bleiben sie doch Widersprüche und Abweichungen sind klar sanktioniert als nicht dem Wahrheitsregime (vgl. Cameron und Kourabas 2013) entsprechend.

> »Im Vorhinein der Analyse können die Forschenden nicht wissen, ob ein Aspekt regelkonform oder widersprüchlich, diskursiv oder nicht-diskursiv ist. Die Grenzen des Diskurses sind nicht vorab zu bestimmen« (Wrana 2012, S. 198).

Es lohnt jedoch den Versuch der Bestimmung zu unternehmen, um zu ergründen welche Ordnungen und Unordnungen die Rede von der Heterogenität und auch die Handlungen zu Heterogenität leiten.

2.2 Heterogenitätsdiskurs: Analyse als Spiel

Foucault hat sein Werk nicht als Anleitung entwickelt, sondern versteht es mehr als eine Sammlung, eine Art »Werkzeugkiste« (u.a. Diaz-Bone und Jäger 2006; Bublitz 1999; Spilker 2013, S. 22). Aus diesem viel zitierten Ausdruck wurden zwei grundverschiedene Konsequenzen gezogen. Für die einen ist es die Aufforderung dafür zu sorgen, dass »Endlich Ordnung in der Werkzeugkiste« (Kerchner und Schneider 2006, Titel) herrscht. Für die anderen ist es die Aufforderung nach maximaler Freiheit in der Forschung und einer gewissen »methodological anarchy« (Thomas 1997, S. 76; Graham 2005, S. 6). Den Anfang der Diskursanalyse bildet die Suche nach dem Gegenstand. In der vorliegenden Auseinandersetzung handelt es sich dabei um den Begriff Heterogenität, um den sich ein als solcher bezeichneter Diskurs spinnt. Die

Inhalte offenbaren sich erst im Rahmen der Suche, welches vielleicht die beste Umschreibung für die Diskursanalyse ist. Foucault beschreibt diese Suche metaphorisch als Aufklärung:

> »Zwar bestehen Diskurse aus Zeichen; aber sie benutzen diese Zeichen für mehr als nur zur Bezeichnung der Sachen. Dieses mehr macht sie irreduzibel auf das Sprechen [parole] und die Sprache [langue]. Dieses mehr muss man ans Licht bringen« (Foucault 1992 [1981], S. 74).

Hier wird nochmals deutlich, dass Diskurse zwar an Sprache geknüpft sind, aber nicht auf diese reduziert werden können. Auch Praktiken können als diskursive Elemente betrachtet werden. Und auch wenn in den Sozialwissenschaften »eine Affinität zur sprachlichen Dimension des Sozialen« (Hirschauer 2001, S. 430) vorherrscht, so »kann in der sozialwissenschaftlichen Diskursanalyse als Konsens betrachtet werden, dass man es bei Diskursen auf die eine oder andere Weise mit ›diskursiven Praktiken‹ bzw. ›diskursiver Praxis‹ zu tun hat« (Wrana 2012, S. 185).

In der Diskursanalyse gilt es somit nach Ordnungen und Unordnungen zu suchen, wobei diese nicht als bloße Gegensätze zu begreifen sind. Foucault selbst misst beispielsweise dem Ereignis eine große Bedeutung zu. Ereignisse wirken als Wendepunkte im Denken und Handeln. Das Problem besteht dabei (wie Foucault selbst zugibt) darin, dass die exakten Ereignisse gar nicht oder nur sehr schwer zu benennen sind (vgl. Foucault 2003). »[J]enseits jeden offenbaren Beginns [gibt] es stets einen geheimen Ursprung […] – einen so geheimen und ursprünglichen, daß man nie ihn völlig in sich selbst erfassen kann« (Foucault 1992 [1981], S. 38). Diskurse verändern sich; was als Prozess der Transformation zu verstehen ist. An den Übergängen gibt es Brüche und Ereignisse, welche den Diskurs verändern (vgl. ebd., (Peters 2016a, S. 35f.). In Bezug auf die Diskussion um Heterogenität und Inklusion drängt sich dabei die Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention, kurz UN-BRK, (United Nations 2006) in Deutschland 2009 auf. Bei der Betrachtung von Ereignissen ist es jedoch wichtig zu reflektieren und zu unterscheiden, welche Bedeutung diesen als Meilenstein beigemessen wird und welche Auswirkungen sie tatsächlich haben bzw. hatten. Oft lohnt es beispielsweise weiter zurückzuschauen und die Auslöser des Ereignisses zu suchen – den geheimen Ursprung –, um die Entwicklung des Diskurses zu verstehen. Des Weiteren gilt die Suche den Akteur*innen und ihrer Positionierung im Machtgefüge: Wer darf wann was sagen und wird von wem gehört? In welchen Bereichen und Feldern wird über

Heterogenität diskutiert und wie sind diese Auseinandersetzungen miteinander verbunden? Um diese Fragen zu beantworten, ist es insbesondere vielversprechend nach Leerstellen und den bereits beschriebenen Widersprüchen im Diskurs zu suchen. Unausgesprochene Regeln und Ordnungen werden insbesondere dann deutlich, wenn von ihnen abgewichen wird.

Differenziert werden muss noch zwischen der Betrachtung von historischen Diskursen und aktuellen Diskursen. Da Diskurse einem beständigen Wandel unterliegen, kann die Diskursanalyse allzeit nur das Bild zu einem bestimmten Zeitpunkt darlegen. Und bei zurückliegenden Diskursen auch nur die aktuelle Perspektive auf diesen abbilden. Der Heterogenitätsdiskurs entwickelt sich fortwährend weiter, weshalb der Endpunkt bewusst offengehalten werden muss und Prognosen für die Zukunft nicht als neue Wahrheiten reklamiert werden sollten.

Diskursanalyse ist Kritik und dem vorliegenden Verständnis folgend eine Kritik mit dem besonderen Fokus auf Machtverhältnisse (vgl. Bublitz 2003, S. 5; Diaz-Bone und Jäger 2006, [57]). Wenn im Diskurs Wahrheiten und Wissen verhandelt und legitimiert werden, dann gilt es zu hinterfragen, in welchem Möglichkeitsraum dies geschieht und welche Auswirkungen die Form der Verhandlungen und die Ergebnisse der Handlungen (sprachlicher und praktischer Art) auf die Entwicklung des Diskurses haben. Die Diskursanalyse beginnt mit einem Problem oder der Erkenntnis einer diskussionswürdigen Wahrheit und erforscht von diesem Punkt aus die Ordnungen, ohne zu Beginn das Ende der Suche festlegen zu können. Das Problem der vorliegenden Auseinandersetzung wurde einleitend dargelegt: die Überbetonung der Wichtigkeit der Heterogenität bei gleichzeitiger Uneinigkeit über den Inhalt des Begriffs.

So wie auch der Heterogenitätsdiskurs bzw. Ausschnitte bereits mehrfach diskursanalytisch untersucht wurden, so ist auch die Diskursanalyse allgemein in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften kein neuer Ansatz. Dies mag daran liegen, dass die Verknüpfung von Wissen, Macht und Subjekt zum Kern der Disziplin gehört und diese Form der Auseinandersetzung so besonders anschlussfähig ist, wie Susann Fegter et al. nahelegen (vgl. Fegter et al. 2015, 9ff.)[1]. Gerne werden Methoden der Ethnographie und der Dis-

1 Dieser Logik folgend ließe sich auch argumentieren, dass in bestimmten Bereichen der erziehungswissenschaftlichen Forschung vorzugsweise Leistungen gemessen werden, da Leistung bestimmend für den Gegenstand der Bildung in der Schule ist. Ausführlich hierzu in Kapitel 5.2 sowie 5.4.

kursanalyse verbunden (vgl. Friebertshäuser et al. 2012). Auffällig ist, dass die Bezugnahme auf Foucault in den Erziehungswissenschaften besonders ausgeprägt ist und diese Arbeit sich somit, auch selbstkritisch betrachtet, in guter Gesellschaft befindet. Die besondere Beziehung zu Foucault mag jedoch auch in seinen eigenen Aussagen zum Erziehungs- und Bildungssystem gründen, die jenem eine immense Bedeutung für die Entwicklung von Diskursen beimessen: »Jedes Erziehungssystem ist eine politische Methode, die Aneignung der Diskurse mitsamt ihrem Wissen und ihrer Macht aufrechtzuerhalten oder zu verändern« (Foucault 2014 [1970], S. 30). Diese Aussage wiederholt er ebenfalls in Bezug auf die Ebene der konkreten Schulpraxis:

> »Was ist denn eigentlich ein Unterrichtssystem – wenn nicht eine Ritualisierung des Wortes, eine Qualifizierung und Fixierung der Rollen für die sprechenden Subjekte, die Bildung einer zumindest diffusen doktrinären Gruppe, eine Verteilung und Aneignung des Diskurses mit seiner Macht und seinem Wissen?« (Foucault 2014 [1970], S. 30).

Erziehung und Bildung sind maßgebliche Steuerungsinstrumente im Diskurs. Vor diesem Hintergrund drängt sich die Diskursanalyse als Methode in den Erziehungswissenschaften auf und es bleibt zu erläutern, wie gleichsam die nötige Distanz zu wahren bleibt, um nicht die Methode zur Herrscherin über den Diskurs zu erkoren.

Die diskursanalytische Perspektive sucht danach, die Strukturen eines zu einer bestimmten Zeit vorliegenden Diskurses zu beschreiben und damit fassbar zu machen. Was an dieser Stelle unter dem Begriff der Methode verstanden wird, mag gegen (empirische oder sozialwissenschaftliche) Konventionen verstoßen, da auf keinen reproduzierbaren Ablauf entsprechend einer Vorlage zurückgegriffen wird[2]. Nur so ist es jedoch möglich, dem kritischen wie ergebnisoffenen Ansatz der Arbeit gerecht zu werden. Offenheit bedeutet keinesfalls, dass keinerlei Regeln eingehalten werden und ohne Konzept analysiert wird. Es wird vielmehr auch die eigene Vorgehensweise beständig hinterfragt. Foucault schreibt in der »Archäologie des Wissens«, dass bestimmte Wissenschaften gerade durch die Festlegung von typischen Methoden und Vorgehens-

2 Damit soll an dieser Stelle keine Grundsatzdiskussion über das Für und Wider spezifischer Forschungsmethoden geführt werden. Es soll jedoch deutlich werden, dass die Durchführung einer Diskursanalyse Erkenntnisse in Bezug auf Strukturen hervorbringen kann, die durch andere Verfahren nur unzureichend erfasst werden können.

weisen eine bestimmte Art und Weise nahelegen, wie eine Theorie konstruiert sein soll. Er fragt: »Für welche Gliederungen sind sie empfindlich?« (Foucault 1992 [1981], S. 40). Dieser Empfindlichkeit soll die nötige Beachtung geschenkt werden, denn auch die Analyse selbst folgt einem eigenen Schema und bringt damit eine eigene Regelhaftigkeit in den Diskurs ein (vgl. Wrana 2012, S. 198). Das Angebot an Anleitungen und Leitfäden zur Diskursanalyse ist groß (vgl. u.a. Fairclough 2010; Diaz-Bone und Jäger 2006) und all diese Ansätze sollen hier nicht grundsätzlich verworfen oder ihre Ergebnisse als nichtig kritisiert werden. Vielmehr wird dafür plädiert, in einen Dialog und ein beständiges Hinterfragen einzutreten. Diese Arbeit hält es deshalb mit Graham, die ausführt:

> »In this, I seek intellectual freedom whilst remaining within and respecting the expectations of a community of scholarship. This requires, not that I dogmatically follow someone else´s model for doing discourse analysis but that I ground my work in careful scholarship and engage in a respectful conversation with Foucault; whilst looking to and building on the insights of others, all the while making what I am doing *clear* without prescribing a model that serves to discipline others« (Graham 2005, S. 6; Hervorhebung i.O.).

Wenn Diskursanalyse sich an diesen Rahmenbedingungen orientiert, dann bedarf es keiner dezidierten Anleitung. Dann besteht die methodische Aufgabe – bei aller Freiheit – darin, insbesondere das eigene Vorgehen kontinuierlich klarzumachen, am Gegenstand zu entwickeln und die eigene Position zu reflektieren.

Eine Diskursanalyse wie die vorliegende zum aktuellen Heterogenitätsdiskurs ist von weiteren Einschränkungen betroffen. Sie ist theoretisch nicht abschließbar, da der Diskurs im beständigen Wandel ist und die Analyse so nur eine Momentaufnahme darstellen kann. Dennoch kann ein Ende gesetzt werden, wenn Muster und Erkenntnisse schlüssig dargelegt werden konnten. Eine theoretische Sättigung, beispielsweise nach dem Ideal der Grounded Theory, kann aufgrund der beständigen Reproduktion nicht erreicht werden: in diesem Falle müsste die eigene Analyse ebenfalls mit einbezogen werden und ein Zirkel wäre die Folge. Ähnlich verhält es sich mit der Darlegung des bisherigen Forschungsstandes zum Thema. Der Forschungsstand ist Teil des Diskurses und deshalb nicht von der Analyse zu trennen. Die Herausforderung besteht darin kontinuierlich zu verdeutlichen, ob es sich jeweils um die Wiedergabe

anderer Forschungsergebnisse handelt, oder eine eigene Auslegung präsentiert wird. Das Ordnen des Forschungsstandes ist der Beginn der Analyse, aber selbst nicht abschließbar. Gleichsam wird eine neue Ordnung in den Diskurs eingebracht, in dem dieser strukturiert dargelegt wird. Die Struktur wird maßgeblich durch den ausgewählten Korpus beeinflusst. Für die vorliegende Diskursanalyse wird unter anderem auf Dokumente und Veröffentlichungen des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF), der Kultusministerkonferenz (KMK) und der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) sowie der Bundesländer als auch einzelner Universitäten zurückgegriffen. Ebenfalls einbezogen werden die Begründungen und Berichte zu thematisch passenden Forschungsvorhaben aus der Qualitätsoffensive Lehrerbildung. Diese vom BMBF geförderten Projekte haben durch ihre bildungspolitische Unterstützung einen besonderen Stellenwert im Diskurs und werden in dieser Arbeit als federführend und beispielhaft für die Verzahnung von Politik und Forschung in der Betrachtung von Heterogenität erachtet. Hinzu kommen Lehrwerke für Studierende sowie Studienhandbücher zum Umgang mit Heterogenität und Veröffentlichungen der angesprochenen AG Inklusionsforschung und Modulbeschreibungen zu Studiengängen des Lehramts. Der betrachtete Korpus nimmt explizit den akademischen Heterogenitätsdiskurs anstelle der Praxis in den Blick. Die Texte der deutschsprachigen Forschung der letzten drei Jahrzehnte stehen im Fokus der Diskursanalyse. Diese umfassen die Auseinandersetzung an Universitäten, bei Tagungen und auch forschungsnahe Veröffentlichungen wie beispielweise Berichte von Stiftungen. Da die Ränder des Diskurses nicht vorab festgelegt werden können, genauso wie der anfängliche Textkorpus nur ein Ausgangspunkt ist, muss jeder strukturierende Eingriff begründet werden. Die umfangreiche Bibliographie dieser Studie trägt Züge eines Forschungsüberblicks, der im Verzeichnis nicht klassifiziert wird. Die Einordnung des Korpus erfolgt in der Auseinandersetzung. Der Forschungsstand selbst wird zum Gegenstand der Diskursanalyse. Die zitierten Werke werden somit vorgestellt und eingeordnet hinsichtlich ihrer Relevanz und Reichweite. Abschließend stellt sich noch die Frage, inwiefern Diskurse sich überhaupt beschreiben lassen, wenn man selbst unausweichlich in den Diskurs verstrickt ist. Ralf Konersmann beschreibt diese Möglichkeit im Anschluss an Foucault als »List« (Konersmann 2014 [1970], S. 80). Und zwar als eine List »des Spiels, nicht der Vernunft« (ebd.). Dieses Spiel, die Suche nach Unordnung und Ordnung, ist der Forschungsprozess. Ausgehend vom Begriff bearbeite ich die Oberfläche und Ränder des Diskurses, um anschließend über die Praxis im Sinne des geforderten Umgangs mit Heterogenität zum Nicht-

Umgang zu kommen. Die vorgefundenen Widersprüche begründen diesen Aufbau. Die Leser*innen sind eingeladen das Spiel zu verfolgen, selbst ein Teil des Heterogenitätsdiskurs zu sein und Selbst-Aufklärung zu betreiben.

3. Heterogenität als Begriff

Der Vielschichtigkeit des Begriffs Heterogenität kann zunächst durch seine semantisch vielfältigen Bedeutungszuschreibungen nachgegangen werden. Lexikalisch steht Heterogenität für »Verschiedenartigkeit, Ungleichartigkeit, Uneinheitlichkeit im Aufbau, in der Zusammensetzung« (Bibliographisches Institut GmbH 2016). Doch Heterogenität ist mehr als ein Synonym für Unterschiede, sondern an spezifische Denk- und Ordnungsmuster gekoppelt. Die Feststellung, dass Menschen verschieden sind, ist an sich so banal, dass sie nicht ausreicht, um eine Debatte vom Ausmaß des Heterogenitätsdiskurses zu entfachen. Oder wie Barbara Rendtorff pointiert festhält:

> »Die Tatsache, dass Menschen uneinholbar und unvereinbar unterschiedlich sind, hat uns ja nicht wie eine Erleuchtung oder Erkenntnis plötzlich und unerwartet überfallen, sondern sie wird nur denjenigen überhaupt erwähnenswert erscheinen, die sich zuvor massiv selbst getäuscht haben, sich gehörig Illusionen gemacht haben über die Herstellbarkeit von Homogenität oder deren Wunsch nach Homogenität an eine Grenze gestoßen ist.« (Rendtorff 2014, S. 117)

Die Frage danach, wie der Begriff Heterogenität gefasst wird, gibt so nicht primär Auskunft über mögliche Inhalte, sondern rückt die Haltungen gegenüber des als Heterogenität begriffenen in den Vordergrund. Beispielsweise zeigt sich, ob Heterogenität primär als ein Zustand aufgefasst wird, auf den es pädagogisch einzugehen gilt oder als ein Ziel, welches normativ gesetzt wird. Des Weiteren ist auch der Kontext des Begriffs nicht auszublenden: die Auseinandersetzung mit Heterogenität ist im Bildungsbereich (Schule, Universität und außerschulische Bildung) gerahmt von Grundannahmen des Pädagogischen, die die Diskussion trennen von Heterogenität in den Naturwissenschaften oder der Medizin. Dort bezieht sich der Begriff auf Ma-

terialien und nicht auf Menschen (vgl. u.a. Reschetilowski 2015; Behrens 2016). In den Wirtschaftswissenschaften wird sowohl von heterogenen Systemen als auch von der heterogenen Belegschaft gesprochen (vgl. u.a.Engler 2015). Hier ist die Verknüpfung zur Gesellschaft inhärent und der Heterogenitätsbegriff, wie er auch im pädagogischen Kontext dieser Auseinandersetzung verwandt wird, ist ohne den Menschen als soziales, aber individuelles Wesen nicht fassbar. Die immer wieder kehrende Frage ist somit jene nach dem Spezifischen im Heterogenitätsdiskurs. Die Verwendungsbereiche und Einsätze sind heterogen wie der Begriff selbst«, konstatiert Budde (Budde 2015a, S. 21). Die Annäherung über die Gesamtgesellschaft kann nur einen ersten Zugang darstellen, da es immer möglich, ist eine Zusammenkunft aus der Perspektive Heterogenität zu betrachten.

Marcus Emmerich und Ulrike Hormel zeigen auf, dass im Jahr 1993 unabhängig voneinander drei Autor*innen Werke veröffentlichten, in denen grundlegende Ansätze zum Themenbereich Heterogenität bzw. Vielfalt in der Pädagogik zu finden sind, wenngleich auch nicht alle direkt den Begriff verwandten und unterschiedliche Schwerpunkte setzten. So ging es doch darum, ein zentrales Thema der Zeit zu identifizieren (Emmerich und Hormel 2013, S. 156). »Den bildungstheoretischen Ausgangspunkt bildet dabei die Thematisierung des Verhältnisses von ›Verschiedenheit und Gleichberechtigung‹ im Begriff der Vielfalt.« (ebd., S. 157) Am prominentesten verwandte ihn Annedore Prengel in ihrem Hauptwerk »Pädagogik der Vielfalt« (Prengel 2006 [1993]). Der Autorin käme dadurch »eine bis heute zentrale Bedeutung zu« (Emmerich und Hormel 2013, S. 157). Ihr ging es primär um eine gerechtigkeitstheoretische Diskussion und die Verhältnisbestimmung von Gleichheit und Gleichberechtigung (vgl. Prengel 2005, 2006 [1993]). Annedore Prengel bindet den Diskurs um Heterogenität und den veränderten Umgang mit Vielfalt und dem Fremden ein in die gesamtgesellschaftliche Entwicklung von der Prämoderne über die Moderne zur Postmoderne. Sie zeichnet dabei die Entwicklung von der Ständegesellschaft zur pluralistischen Gesellschaft nach und bezieht diese auch auf Entwicklungen im Bildungssystem. Dabei beleuchtet sie, wie Menschen früher durch Schule nicht gesellschaftlich aufgestiegen sind, sondern dass ihrer Schicht entsprechende gelernt haben, sofern sie überhaupt Zugang zu Unterricht hatten. Des Weiteren hätten die Gesellschaften generell das Fremde auf eine neue Art und Weise entdeckt. Die Entdeckung des Themas der Heterogenität steht damit im Wechselspiel mit Emanzipierungsbestrebungen gesellschaftlicher Gruppen, dem Freiheitsge-

danken sowie der Entwicklung neuer Lebensformen und -stile (vgl. Prengel 2005, S. 23ff.).

Dass Auseinandersetzungen über eine vielfältige Schüler*innenschaft prinzipiell kein neues Phänomen oder ein ausschließlich moderner Diskurs sind, zeigt Olga Graumann. Sie diskutiert die »Vorläufer des Heterogenitätsgedankens« (Graumann 2003: 134) und verweist dabei auf Jan Amos Comenius, Johann Heinrich Pestalozzi und Maria Montessori. Ersterer forderte bereits Anfang der 17. Jahrhunderts »alle alles zu lehren« (Comenius 1961 [1638], S. 35). Seine Lehre ist fortwährender Bezugspunkt didaktischer Implikationen (siehe Kapitel 4.3). Und auch Pestalozzi verwies auf die Unterschiedlichkeit aller Kinder und die Möglichkeit der Nutzung dieser Unterschiede für den Prozess des Lernens. Montessori entwickelte ihre didaktischen Vorschläge nicht für eine spezielle Gruppe, sondern für alle Kinder (vgl. Graumann 2003, S. 134ff.). Die heutige Heterogenitätsdebatte unterscheidet sich von ihren Vorläufern und knüpft dennoch insbesondere normativ an diese Ideale an. Dies unterstreicht, dass das Interessante und Widersprüchliche im Heterogenitätsdiskurs auch dadurch entsteht, dass Vielfalt und Differenzen keine neues, sondern ein vielmehr ureigenes Thema der Pädagogik sind (vgl. Rendtorff 2014, S. 117f.). Unterschiede jeder Art sind prägend für Erziehungsverhältnisse und »ein produktiver Umgang mit solcher Andersheit ist das Alltagsgeschäft jeder gemeinsamen Erziehung.« (Dirim und Mecheril 2018, S. 9) Die Frage welcher Art diese Unterschiede sind bzw. wie sie festgestellt und relevant werden, ist dabei der entscheidende Kern. Der erste Inhaber eines Lehrstuhls für Pädagogik in Deutschland, Ernst Christian Trapp, fragte ebenso wohl bereits 1780: »Wie hast du alles dies anzufangen bei einem Haufen Kinder, deren Anlagen, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Neigungen, Bestimmungen verschieden sind, aber doch in einer und eben derselben Stunde von Dir erzogen werden sollen?« (zitiert nach Burkard 2020, S. 6) Der Heterogenitätsdiskurs ist dabei nicht die Antwort auf diese Fragen und Strukturen, sondern die Dokumentation des aktuellen und stetigen Dissens. Ein Anfang im Sinne eines prägenden Diskursereignisses lässt sich nicht identifizieren, da das Aufgreifen alter Diskursstränge und eine kontinuierliche Weiterentwicklung die Bedeutung einzelner Ereignisse fortwährend aushebeln.

Nicht nur zu den Klassikern der Disziplin, sondern auch zu jüngeren Diskursen und Reformen lassen sich Verbindungen aufzeigen, die die Entwicklung der Diskussion um Heterogenität, Vielfalt, Differenzierung und Individualisierung beeinflussen. Matthias Trautmann und Beate Wischer führten dazu einen Vergleich zwischen der Diskussion um Innere Differenzierung in

den 1970er Jahren mit der Debatte um Heterogenität durch (vgl. Trautmann und Wischer 2008). So seien die inhaltlichen Verschiebungen dabei nicht allzu groß; es habe jedoch ein Perspektivwechsel stattgefunden. In den 70ern standen eher schulische Strukturen und Reformen im Vordergrund, während in der heutigen Debatte auf die einzelnen Schüler*innen fokussiert wird bzw. die Verantwortung zum Umgang mit Vielfalt nicht auf systemischer Ebene, sondern auf der Mikroebene des Unterrichts der einzelnen Lehrkraft verortet wird (vgl. ebd.). Was sie des Weiteren feststellen ist, »dass damals wie heute kaum Bezug auf Ergebnisse empirischer Forschung genommen werde« (Rabenstein und Steinwand 2013, S. 81). Dieser Einschätzung kann nach der vorliegenden Betrachtung des Diskurses nur eingeschränkt zugestimmt werden. So stellt zwar die Ebene des Unterrichts und das Lehrkrafthandeln den Hauptbezug dar, jedoch werden die Bildungspolitik und die Rahmenbedingungen kontinuierlich im Diskurs adressiert. Veränderungen auf diesen Ebenen werden jedoch als unwahrscheinlicher und weniger effizient gedacht (vgl. u.a. Lanig 2013, S. 152f.; Kiper 2011). Die Verknüpfung von Heterogenität mit didaktischen Maßnahmen ist dem Diskurs inhärent und diese seien von den Lehrkräften umzusetzen. Dieser Logik folgt auch der Großteil der Forschungsliteratur und Lehrwerke enthalten eine Fülle von Tipps und Vorschlägen zum Umgang mit Heterogenität. Die Autor*innen positionieren sich dabei als Unterstützung der Lehrenden und betonen auch eigene praktische Erfahrungen in den Vorworten und Beschreibungen ihrer Werke ausdrücklich (vgl. u.a. Boban und Hinz 2003, 2f.; Jank und Meyer 2014; Lanig 2013). Die praktische Umsetzung im Unterricht und die grundlegende Veränderung des Schulsystems sind zwar verknüpft, aber werden diskursiv getrennt diskutiert. Diese These wird später im Sinne des Umgangs und Nicht-Umgangs detaillierter beleuchtet.

Wie bereits beschrieben ist Jürgen Buddes Diskursanalyse von 2012 ein Kernwerk des Diskurses und bildet vielfach den Bezugspunkt für weitere Forschungen (vgl. u.a. Walgenbach 2014; Koller et al. 2014; Blasse et al. 2015). Darin untersuchte er die Einleitungen von 13 Werken, die den Begriff Heterogenität explizit im Titel führen (vgl. Budde 2012). Auch Budde rückt die Ordnungsfunktion der Rede um und über Heterogenität in den Vordergrund. Ihm geht es darum »zu analysieren, welche Ordnungsfunktion der Diskurs um Heterogenität im schulischen Feld im deutschsprachigen Raum hat« (Budde 2012, [5]). Dabei betrachtet er das »Sprechen über das Sprechen und Handeln« (ebd., [15]) und somit die theoretische Diskussion über Heterogenität an Stelle der pädagogischen Praxis selbst. Diese ist ein Anknüpfungspunkt für weitere Analysen. Dennoch arbeitet er grundlegende Strukturen heraus,

die helfen den bildungs- und erziehungswissenschaftlichen Diskurs über Heterogenität zu sortieren. Somit findet die Beschäftigung mit Heterogenität auf verschiedenen Ebenen statt. Beispielsweise wird an verschiedener Stelle über Synonyme und damit den Begriff an sich diskutiert. Tiefergehend taucht Heterogenität im Diskurs zumeist in Verbindung mit Begriffen auf, die sie bereits weiter klassifizieren und einen Einblick in das spezifische Verständnis der Verfasser*innen bieten. Dabei erscheint Heterogenität auf der einen Seite als Herausforderung und auf der anderen Seite als Chance und Problem (vgl. ebd.). Ebenfalls ist die Diskussion häufig direkt mit einer Handlungsaufforderung verknüpft, die eine spezifische Praxis und auch spezifische Praktiken beispielsweise im Umgang mit heterogenen Lerngruppen nahelegt (vgl. ebd.). Ein weiterer Diskursstrang beschäftigt sich nach Budde mit der Legitimation von heterogenen Situationen sowie der Bedeutung bestimmter Ereignisse. So drohe beispielsweise »PISA als Referenzpunkt […] das Sprechen über Heterogenität zu dominieren.« (Budde 2012, [42]) Gemeint ist die Veröffentlichung der Ergebnisse der internationalen Schulleistungsvergleichsstudie PISA (Programme for International Student Assessment; erstmals 2001 und folgend), welche in der Auseinandersetzung mit Schule eine Omnipräsenz einnimmt und sowohl als Begründung für Forschungen und Maßnahmen herangezogen wird, als auch als Legitimation für eigene Aussagen virulent wird. Die Betrachtung spezifischer Diskursereignisse geschieht außerdem im Wechselspiel mit Begründungsformationen, welche Heterogenität und die Auseinandersetzung mit diesem Thema als historische Konstante in der Pädagogik beschreiben. Abschließend beleuchtet Budde außerdem, dass die Rede über Heterogenität nicht ohne den Gegenbegriff der Homogenität auskommt und beide in einem Wechselspiel und Spannungsverhältnis stehen.

Die Feststellung einer heterogenen Gesellschaft findet sich in variablen Formulierungen in Auseinandersetzungen explizit zu Heterogenität oder mit pädagogischen Herausforderungen im Allgemeinen. So stellt beispielsweise das Bundesministerium für Bildung und Forschung in seiner Website zur Qualitätsoffensive Lehrerbildung fest: »Heterogenität und Inklusion sind Alltag in unserer Gesellschaft und damit auch an unseren Schulen« (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2019b). Ebenso beschreiben die Kultusministerkonferenz und die Hochschulrektorenkonferenz in ihren Empfehlungen zur Lehrerbildung, dass »von der Heterogenität der Lerngruppe als selbstverständlichem Regelfall« (Kultusministerkonferenz und Hochschulrektorenkonferenz 2015, S. 3) ausgegangen werden soll. Und für die Lehrbuchautor*innen Streber, Ludwig, Keller-Schneider und Kiel bleibt nur

»noch die Frage offen: wie kann mit der de facto bestehenden Heterogenität umgegangen werden?« (Streber et al. 2015, S. 44) Diese Sätze versuchen eine Basis zu schaffen, eine gemeinsame Problemgrundlage zu benennen, ohne diese tatsächlich zu beschreiben. So wird das Gefühl produziert, scheinbar auf derselben Seite zu stehen – von einem geteilten Standpunkt aus auf eine Herausforderung zuzugehen. Damit ist nicht gemeint, dass diese Formulierungen bewusst als rhetorische Stilmittel verwandt werden, sondern dass sie in einem unklaren Diskurs den Schreibenden und Lesenden eine scheinbare Klarheit vermitteln. Diese Klarheit verschwindet jedoch beim ersten Innehalten, da auch heterogen als Adjektiv dieselben Probleme mit sich bringt wie die Rede von der Heterogenität. In Bezug auf was, auf welche Kategorien ist die Gesellschaft heterogen? Gibt es homogene Gesellschaften? Noch herausfordernder wird diese scheinbare gemeinsame Diskursgrundlage, wenn von einer gesteigerten Heterogenität die Rede ist. So folge zum Beispiel aus der »gewachsene[n] Heterogenität der Bevölkerung«, dass »Diversität im Konzept des Integrationsmonitorings zu verankern sei« (Filsinger, S. 8)[1]. Wenn nicht die Gesellschaft heterogener geworden ist, dann ist es die jeweilige Zielgruppe – sprich die Schüler*innen, die Student*innen, die Kinder oder die Auszubildenden (vgl. u.a. Förster-Kuschel und Fürstenau 2020, S. 48; Burkard 2020, S. 6; Giest 2009, S. 10). Hier gibt es zwei Variationen. Entweder wird lediglich von einer »wachsenden Heterogenität« (Förster-Kuschel und Fürstenau 2020, S. 48) gesprochen oder es wird Bezug genommen auf den Wandel in der Migrationsgesellschaft. Die zweite Variante ist wesentlich aufschlussreicher, da so direkt eine relevante Differenzkategorie und somit eine Perspektive der Betrachtung von Heterogenität dargelegt wird. So schreiben Dräger und Oelkers: »Heterogenität ist der gesellschaftliche Normalfall. Heute hat bereits jedes dritte Grundschulkind einen Migrationshintergrund« (Dräger und Oelkers 2009, S. 4). Die erste Variante ist hingegen komplexer, da sie die scheinbare Gemeingültigkeit einer als heterogen zu fassenden Gesellschaft nur verstärkt. Die Lesenden müssen bereits wissen, welche Entwicklungen gemeint sind, ohne dass diese einer Erklärung bedürfen. Es handelt sich dabei um Wahrheiten, die dem Diskurs inhärent sind und so wirkmächtig sind, dass sie nicht expliziert werden müssen und Andeutungen reichen. An dieser Stelle gilt es aufzumerken. Denn der virulente Punkt ist jener, an dem ein Unterschied gemacht wird zwischen der heutigen (zunehmend) heterogenen

1 Die hier vorgenommene Verknüpfung von Heterogenität, Diversität und Integration ist ebenfalls zu thematisieren. Dies folgt in Kapitel 3.4 sowie 3.5.

Gesellschaft und einer früheren (vgl. Rendtorff 2014, 118f.). Ist diese weniger heterogen gewesen? Die zitierten Aussagen verschleiern die Ereignisse, die zu einem der entsprechenden Logik folgenden Bruch geführt haben. Dieser Bruch ist jedoch so entscheidend, dass er bildungspolitisch und pädagogisch Beachtung finden muss, denn:

> »Mit Heterogenität muss kompetent umgegangen werden! Dem wird sich auf normativer Ebene niemand entziehen können«. (Bohl et al. 2011, S. 1)

Markus Emmerich und Ulrike Hormel sehen in der Verbindung von Heterogenitätsdiskurs und Gesellschaftszustand noch eine weitere Ursache. Nach ihnen lässt sich so im unklaren Heterogenitätsdiskurs »an die vermeintliche Evidenz soziologischer Empirie« (Emmerich und Hormel 2013, S. 176) anknüpfen. Der vielbeschworene Wandel in der Gesellschaft legitimiert somit ein entsprechend angepasstes, auf Daten basierendes Vorgehen in der Schule. Diese Beobachtung lässt sich an vielen Punkten im Diskurs wiederholen: so bietet die abstrakte Gesellschaft das Vorbild für die ausgemachte Heterogenität in der Schule und sie unterstützt auch den normativ gerechten Umgang mit dieser. Nach Monika Salzbrunn argumentierte der Philosoph und Soziologe Herbert Spencer am Ende des 19. Jahrhunderts, dass sich die Gesellschaft von der Homogenität zur Heterogenität entwickle und somit im Zuge der Differenzierung immer weiter spezifiziere. Daraus folge eine Harmonisierung. Einzuwerfen ist jedoch, dass die Spezifizierungen keineswegs gleichberechtigt sind und somit zu Benachteiligungen und Ungleichheiten führen (Salzbrunn 2014, S. 15). Harmonisierung lässt sich so im Diskurs um Heterogenität und Homogenität nicht erkennen.

Gleichsam gilt die Schule auch als eine Art Sonderraum, an dem andere Differenzierungsmechanismen wirken als außerhalb (vgl. u.a. Breidenstein 2021, o.S.; Goldmann 2021, o.S.). Trautmann und Wischer machen in Bezug auf Heterogenität und Diagnosen klar:

> »Es handelt sich um zeitlich und räumlich begrenzte Zustandsbeschreibungen, und dies in zweifacher Hinsicht: Einmal kann das Vergleichsergebnis durch eine veränderte Betrachtungsweise anders ausfallen: Werden Lehrende – wie durch den aktuellen Diskurs – für zahlreiche Dimensionen von Unterschiedlichkeit und deren Bedeutung sensibilisiert, ist zu erwarten, dass sie ihre Lerngruppen zukünftig auch als heterogener wahrnehmen bzw. beschreiben werden. Daneben kann Heterogenität aber auch ›objek-

> tiv‹ zu- und abnehmen bzw. durch Eingriffe und Maßnahmen (wie spezielle Förderung, Gruppenzuweisungen) aktiv verringert oder vergrößert werden.« (Trautmann und Wischer 2011, S. 38)

Die Diskussion um Heterogenität hat wenig überraschend einen großen Einfluss darauf, was als heterogen gilt und so wie die Diskussion nicht abschließend geführt wird, variieren auch die Beschreibungen. Die Konstruktion ist ein entscheidendes Merkmal von Heterogenität und aus diesem Grund schlagen Heather Cameron und Veronika Kourabas vor, aus sozialkonstruktivistischer Perspektive »vielmehr von Heterogenisierungen denn von Heterogenität zu sprechen« (Cameron und Kourabas 2013, S. 269).

3.1 Definitionsversuche

Der Versuch Heterogenität zu definieren – sprich den Begriff abseits einer spezifischen Situation zu klären – ist aufgrund der beschriebenen Komplexität und dem mannigfaltigen Gebrauch mit einem hohen Risiko verbunden. Dem Risiko des Widerspruchs und der Kritik. Es sind aber die dennoch unternommenen Versuche, welche helfen die Streitpunkte des Diskurses unmittelbar ans Licht kommen zu lassen und damit auch die Grenzen zu erleuchten. Katharina Walgenbach hat diesen Versuch in ihrem Lehrbuch zu Heterogenität, Intersektionalität und Diversity (Walgenbach 2014) gewagt:

> »Heterogenität setzt sich etymologisch aus den altgriechischen Begriffen héteros (anders/verschieden) und génos (Klasse/Art) zusammen (Kluge 2011, S. 413). Heterogenität verweist auf Verschiedenheit, Ungleichartigkeit oder Andersartigkeit bezogen auf Individuen, Gruppen oder pädagogische Organisationen. Heterogenität existiert nicht an sich, sondern braucht konstitutiv ein tertium comparationis. Heterogenität ist somit untrennbar mit Homogenität verbunden« (Walgenbach 2014, S. 13).

Unspezifisch bleibt diese Definition insbesondere, da sie Heterogenität durch Synonyme aus dem großen Wortfeld rund um Differenzen erklärt. Deutlich wird, dass das Wechselspiel zwischen Individuum und Gesellschaft berührt wird, und dass Praktiken des Vergleichens eine immanente Rolle spielen. Das Wesentliche: der Hintergrund, die Funktion und die Umsetzung dieser Unterscheidungspraktiken werden jedoch nicht konkretisiert. Hierbei verweist

Walgenbach jedoch auf die Verknüpfung zum Begriff Homogenität. Hans Brügelmann hingegen fokussiert in seiner deutlich knapperen Definition von Heterogenität den Aspekt der Zuschreibung:

> »Heterogenität ist eine Zuschreibung von Unterschieden auf Grund von Kriterien, deren Bedeutung von sozialen Normen und persönlichen Interessen abhängt.« (Brügelmann 2001, S. 3)

Damit verdeutlicht er, dass Heterogenität kein vorzufindender Zustand ist, sondern dass Differenzen als solche benannt werden müssen. Sie sind sozial konstruiert und damit normativ und subjektiv sowie wandelbar. Die Zuschreibungen von Differenzen sind dabei keinesfalls beliebig, auch wenn Aufzählungen mit Bezug auf Heterogenität dies suggerieren. Gemeinhin werden diverse Differenzkategorien hintereinander genannt und diese scheinbar beliebige Aneinanderreihung mit etc. oder drei Punkten beendet. Dies verschleiert die Wirkmächtigkeit der Auswahl des als relevant geltenden. Die Relevanz setzen Heidrun Stöger und Albert Ziegler als Ausgangpunkt ihrer Definition:

> »In der Schulpädagogik liegt Heterogenität dann vor, wenn zur Erreichung identischer curricularer Ziele unterschiedliche schulpädagogische Maßnahmen erforderlich sind.« (Stöger und Ziegler 2013, S. 7)

Sie richten sich damit nicht an ein forschungsorientiertes Publikum, sondern explizit an die schulpädagogische Praxis. Die Bedeutung der Differenzen – in Bezug auf soziale Ungleichheit und Positionierung – wird hier eher unterkomplex dargestellt. Heterogenität wird auch nicht direkt mit Personen assoziiert, sondern mit Maßnahmen. Heterogenität entstehe somit durch die Anpassung von Handlungen an die Anforderungen der Organisationsform Schule. Diese Feststellung ist einerseits sehr treffend, da sie die Bedeutung der Perspektive der Institution Schule für die Erfassung von Heterogenität betont. Andererseits wird die Rolle der Individuen und der mit ihnen verknüpften Zuschreibungen zu geringgeschätzt. Stöger und Ziegler sind der Ansicht, dass eine Definition, die die Relationalität des Begriffs in den Fokus rückt, für die Schulpädagogik nicht anschlussfähig sei (ebd.). Sie zeigen damit auf, dass sich die Verständnisse von Heterogenität innerhalb der Pädagogik je nach spezifischem Kontext verändern. Heterogenität wird als Grundlage für schulpädagogisches Handeln dargestellt:

> »Unter dem Stichwort ›Heterogenität‹ werden sowohl soziale oder kulturelle Unterschiede als auch die divergenten leistungsbezogenen Ausgangsbedingungen der Schülerschaft gefasst.« (Gröhlich et al. 2009, S. 87)

Damit wird ein großer Spielraum eröffnet, der charakteristisch für den Diskurs und seine Flexibilität ist. Für die verschiedensten Gebräuche des Begriffs gibt es eine Nische. Der Kontext und die soziale Konstruiertheit sind zusammenfassend die entscheidenden Aspekte, wenn in einer spezifischen Situation (auch Nutzung in einer Veröffentlichung) von Heterogenität die Rede ist. Der Begriff selbst offenbart nicht, wer über die Details, wie relevante Differenzkategorien und Konsequenzen, entscheidet. Unfraglich scheint, dass Schüler*innen die betroffenen Subjekte sind und diese selbst jedoch an der Kategorisierung nicht beteiligt sind (vgl. Kapitel 5.1). Heterogenität ist im Kern ein extern (obgleich innerhalb des Diskurses) festgestellter Zustand und bei allem normativen Anspruch der Gleichberechtigung nicht emanzipatorisch gebraucht.

3.2 Homogenität – Wechselspiel statt Gegenspieler

Grundlegend für das Verhältnis von Heterogenität und Homogenität ist, dass sie nicht ohneeinander denkbar sind. Die Fokussierung auf Verschiedenheit funktioniert nur vor dem Hintergrund von Ähnlichkeit. Ebenso umgekehrt. Cornelie Dietrich hält dazu fest: »Ungleichheit gibt es nicht an sich, sondern immer nur relational zwischen (mindestens) zwei Vergleichsdingen, die im Hinblick auf ein Drittes als entweder gleich oder verschieden erkannt, beschrieben oder produziert werden« (Dietrich 2017a, S. 123f.). Verhältnis und Perspektive sind die grundlegenden Schlagworte zur Beschreibung dieser Verbindung. Homogenität wird als intendierte Folge der schulischen Organisation diskutiert und kritisiert, wohingegen Heterogenität als realer Zustand präsentiert wird (vgl. Emmerich und Hormel 2013, S. 168). Damit ist auch eine weit verbreitete Wertung verknüpft, die »Heterogenität als positive[n] Gegenpol (›gut‹) zu Homogenisierung« (Budde 2012, 60) hervorhebt. Gleichsam gilt aber auch Homogenität als wünschenswert im Sinne einer funktionalen Ordnung: »Innerhalb von Organisationen (z.B. Schule) wird soziale Heterogenität soweit reduziert, bis organisatorische Entscheidungsstrukturen wahrscheinlicher werden.« (Schieferdecker 2016, S. 30) Das Schulsystem basiert auf als

homogen angesehenen Gruppen, wobei Alter und Lernstand als kongruent betrachtet werden (vgl. Streber et al. 2015, S. 149):

> »Unter den Bedingungen eines curriculumgesteuerten und damit für aufeinanderfolgende Jahrgangsstufen selektiven Schulsystems ist Ähnlichkeit das vorherrschende Merkmal zwischen Schülerinnen und Schülern einer Klasse, was in der o.g. Rhetorik als »Homogenität« bezeichnet werden würde.« (Arnold und Linder-Müller 2017, S. 237)

Die Bevorzugung von Homogenität und Homogenisierungsbestrebungen als Reaktion auf Heterogenität gelten als kennzeichnend für die Organisationsform der Schule sowie als historisch wiederkehrende Reaktion: »Segregation statt Integration ist das Muster der deutschen Bildungstradition« (Keck 2004, S. 28). Schwerwiegend ist, dass Heterogenität und Homogenität keine Abfolge im Sinne von unterschiedlichen Stufen eines Prozesses darstellen, sondern fließend ineinandergreifen. Homogenere Klassen gibt es nur, wenn Kategorien vorab festgelegt werden und dann sortiert wird. Die Summe der Individuen wird aus einer bestimmten Perspektive betrachtet: Die Kategorien sind bereits da bzw. werden durch das jeweilige Interesse bestimmt und anschließend nach Passungen gesucht. Eine bereits festgelegte Gruppe kann jedoch heterogener werden, wenn neue Kategorisierungen gefunden/vorgenommen werden. Folgend wird so eine homogene Gruppe wieder heterogen. Die Lehrkraft mag beispielsweise in der Unterrichtsvorbereitung Gruppeneinteilungen entsprechend der Noten eines Tests vornehmen und diese Einteilung dann im Angesicht der Schüler*innen vor Ort revidieren – sei es aus logistischen Gründen der Anwesenheit oder durch neu hinzugekommene Eindrücke. Unterschiede lassen sich beliebig viele finden, weshalb Homogenität eine künstlich bzw. organisatorisch herbeigeführte Illusion ist: »Da jeder Mensch anders, weil einzigartig ist, ist Heterogenität das normale und Homogenität das nicht Wirkliche.« (Streber et al. 2015, S. 19) Ebenso lässt sich formulieren, dass alle im Sinne der sie auszeichnenden Verschiedenheit homogen sind. Der Verweis darauf, dass es sich bei festgestellter Homogenität oder Heterogenität um eine Frage der Perspektive bzw. Wahrnehmung (vgl. Brügelmann 2001, o.S.) handelt, ist jedoch bereits zu einer Floskel im Diskurs verkommen, die verschleiert, welche Wirkmacht die entsprechenden Zuschreibungen haben. Dies betrifft insbesondere die Bezugnahme auf Normalitätsvorstellungen (vgl. Budde 2011, S. 112; Bräu 2015, S. 23). Normalität als das Gewohnte bestimmt über Zugehörigkeiten:

> »Ist etwas irritierend und wird es als »nicht üblich« eingestuft, dann müssen zumindest Erklärungen oder Entschuldigungen die normalisierte Welt wieder herstellen oder es wird Nicht- Zugehörigkeit markiert.« (Bräu 2015, S. 23)

Die Abkehr vom Homogenitätsbegriff mit dem Ziel einer Fokussierung auf soziale Differenzierungsprozesse ist jedoch ebenfalls zu kurz gedacht (vgl. Schieferdecker 2016). Auch wenn jede (festgestellte) Homogenität als unzureichend beschriebene Heterogenität begriffen werden kann, so bedarf der Heterogenitätsbegriff dieses unklaren Gegenpols, um Wechselwirkungen sowie Macht- und Ordnungsstrukturen in den Blick zu nehmen. Sandermann bringt die paradoxe Beziehung zwischen Heterogenität und Homogenität auf den Punkt, wenn er mit Bezugnahme auf die Theorien Niklas Luhmanns sagt: »Je differenzierter man über Heterogenität spricht, desto mehr Vorstellungen von Homogenität braucht man im Gegenzug« (Sandermann 2018, o.S.). Diese Vorstellungen sind grundlegend für die Betrachtung von Differenzkategorien.

3.3 Differenzlinien als Kern des Diskurses

Prägend für den Heterogenitätsdiskurs ist, dass Versuche der Begriffsklärung nicht ohne die Verwendung von Beispielen, in Form von zu betrachtenden Differenzkategorien, auskommen Wie in Kapitel 3.1 gezeigt, werden die verwendeten Differenzkategorien jedoch nicht strukturiert dargestellt. Das verbindende Element wird nicht genannt, so dass für zukünftige Situationen klar wäre welche Differenzen ebenfalls als zugehörig gelten. Die Kategorien selbst werden nicht kategorisiert. Wahrhaftig sind die Aufzählungen äußerst divers und werden zumeist explizit so formuliert, dass ihr Unabgeschlossenheit und Unstrukturiertheit betont wird. Vielmehr wird die scheinbare Flexibilität in Bezug auf relevante Kategorien als Stärke des Heterogenitätsdiskursies hofiert, da sie für Offenheit steht. Die Aufzählungen ordnen somit den Diskurs, während gleichsam versucht wird, seine Unordnung als Gewinn zu präsentieren. Dabei ist sowohl die Beliebigkeit der ausgewählten Differenzkategorien irreführend als auch die Verschleierung tieferliegender Strukturen. Listendefinitionen, im Sinne einer Aneinanderreihung von möglichen Differenzkategorien, sind somit weit verbreitet und gleichsam zurecht unbeliebt, da »sie nie vollständig sind« (Stöger und Ziegler 2013, S. 3).

Die Darlegung von geläufigen Differenzkategorien ist jener Teil des Diskurses, an dem die Reproduktion von Mustern am deutlichsten hervortritt. Entscheidend ist, dass die reine Aufzählung nicht als Legitimation zu verstehen ist. Für die Analyse des Diskurses sind die die Kategorisierungen verbindenden Muster sowie ihre Konstruktion wichtiger als die vollständige Aufzählung von Kategorien. Ebenfalls liegt ein Fokus auf Differenzkategorien, die erst auf den zweiten Blick relevant werden sowie den allzeit fokussierten Widersprüchen. Am präsentesten im Diskurs sind jene Diskurskategorien, welche Bezug nehmen auf die Herkunft der Schüler*innen. Dieser Begriff ist jedoch sehr weit gefasst und wird auch durch die Unterteilung in »soziale, sprachliche oder kulturelle […] Herkunft« (Budde 2012, [23]) nicht zwingend fassbar. Weitere Kategorien werden zumeist in Bezug auf »Geschlecht, Behinderung oder Alter« (ebd.) gebildet. Die Kategorie Geschlecht taucht in nahezu jeder Beschreibung einer Klasse, sowohl innerhalb des schulischen Kontextes als auch in den Berichten zu Forschungsprojekten auf (vgl. u.a. Kampshoff 2013). Dabei wird vornehmlich zwischen Mädchen und Jungen und damit entlang der heteronormativen Unterscheidung zwischen zwei entgegengesetzten Geschlechtern (vgl. Winker und Degele 2009; Lutz 2001, S. 216ff.) unterschieden. Sofern die Konstruktion dieser Differenz aufgezeigt werden soll, findet der Begriff Gender Verwendung. Dieser Begriff betont, dass es sich um keine naturalistische Differenz, sondern vor allem um eine sozial wirksame Unterscheidung handelt. Die Diskussionen um spezifische Lerntypen und fachliche Neigungen nach Geschlecht sowie um einen gemeinsamen Unterricht von Mädchen und Jungen sind dabei älter als der Diskurs um Heterogenität. Sie finden jedoch innerhalb von diesem einen neuen Rahmen (vgl. Drinck 2011, S. 51ff.). Die Praktiken der unterschiedlichen Anrufungen oder Behandlungen von Schüler*innen nach Geschlecht werden auch als Konstruktion des Doing Gender diskutiert, wobei die Verbindung zwischen Genderforschung und Bildungsforschung direkt hergestellt wird (vgl. Faulstich-Wieland 2015, S. 154ff.; Decke-Cornill und Kleiner 2015, S. 207ff.).

Wie Budde bereits anmerkte, ist die Kategorie Herkunft beziehungsweise jenes, was darunter verstanden wird und in welchen Kontexten auf sie Bezug genommen wird, äußerst vielfältig. Neben der Beschreibung durch Attribute wie soziale, kulturelle, ethnische oder sprachliche Herkunft taucht auch der Bezug auf einen vorliegenden beziehungsweise zugeschriebenen Migrationshintergrund sowie teilweise die Begriffe race und Klasse oder soziale Schicht auf, die aus weiteren (internationalen) Diskursen über soziale Ungleichheit und Rassismus- und Migrationsforschung übernommen werden (vgl. Winker

und Degele 2009). So macht es einen wesentlichen Unterschied wie die Organisation beziehungsweise Struktur der Gesellschaft gedacht wird. Gerade innerhalb dieser Differenzkategorie verrät die jeweilige Begriffswahl bereits etwas über die spezifische Perspektive, wobei durchaus auch mehrere Faktoren Beachtung finden können und die Benennung als eine Kategorie unter dem Stichwort Herkunft irreführend sein mag. Die genauere Beschreibung dessen, was unter den einzelnen Subkategorien zu verstehen ist, wird vor allem durch den Umstand erschwert, dass die weiteren verknüpften Begriffe wie die des Sozialen, der Kultur oder der Ethnie selbst höchst problematisch und widersprüchlich zu definieren sind und definiert werden. Der Verweis auf die soziale Herkunft ist im Diskurs sowohl in Bezug auf die ökonomische Stellung in der Gesellschaft als auch auf den Bildungshintergrund (des Elternhauses) präsent. Dabei werden hierarchische Gegensatzpaare, wie beispielsweise oben/unten, gebildet/ungebildet entsprechend des jeweiligen Bezugsmodells sozialer Ungleichheit (vgl. u.a. Dahrendorf 1974; Degele und Winker 2011; Hradil 2001; Schwietring 2011) gebraucht sowie in Bezug auf die gesetzten Einordnungen mit wiederum neuen Kategorien (erneut beispielsweise gebildet/ungebildet) diskutiert oder verknüpft. Auch bei der Beschreibung eines Schülers oder einer Schülerin als »mit Migrationshintergrund« wird auf eine statistisch erfasste Zuschreibung (vgl. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge) zurückgegriffen, um vermeintliche ethnische Zugehörigkeiten auszudrücken. Dabei verschwimmen häufig die Abweichungen zu einer gemeinsamen Kategorie, wenn lediglich zwischen Deutsch als Erstsprache oder als Zweitsprache unterschieden wird. Verbreitet ist die stereotype Beschreibung der Erstsprache als *Muttersprache*: »[D]er Fremde, [ist] derjenige, der von einem imaginären Normaltyp abweicht« (Mecheril 2004, S. 46). Unterschieden wird nicht zwischen gleichwertigen Merkmalsausprägungen, sondern zwischen Norm und der Abweichung. Dies betrifft die Einteilungen entsprechend der Herkunft ebenso wie alle weiteren Differenzkategorien des Diskurses. In einzelnen Veröffentlichungen wird soziale Heterogenität auch verkürzt in Bezug auf Schüler*innen mit Migrationshintergrund beschrieben (vgl. Streber et al. 2015, S. 134f.) und somit die weiteren Möglichkeiten bzw. Differenzierungsmerkmale ausgeblendet. In Studien zum Bildungssystem taucht die Kategorie zumeist als eine Vermischung der soeben diskutierten Faktoren auf. Nach diesem Verständnis wird im Heterogenitätsdiskurs immer wieder auf die Ergebnisse der PISA-Studien Bezug genommen, welche dem deutschen Bildungssystem eine starke Korrelation zwischen der sozialen Herkunft und dem Bildungserfolg bescheinigen. Budde macht deshalb bereits, wie erwähnt, »die Veröffentlichung der

PISA-Ergebnisse im Jahr 2001« (Budde 2012, [3]), als ein wichtiges Diskursereignis aus. Ereignis ist in diesem Sinne nicht rein punktuell zu denken, da mit PISA eine Reihe von Studien und Folgestudien erfasst werden. Obgleich die Veröffentlichungen zum Begriff *Heterogenität* nach 2000 steigen (vgl. ebd.; [2]), ist PISA nicht der dezidierte Beginn der Auseinandersetzung. Der Diskurs bzw. die Themen schwelen bereits länger, wie die Diskussionen um innere Differenzierung und Vielfalt in den 1970ern und 1990ern zeigen. Armin Nassehi analysiert hierzu, dass die Veröffentlichungen »chronisch verspätet« (Nassehi 1999, S. 105) seien. Was publiziert wird, ist schon überholt – die wissenschaftlich-schriftliche Diskussion hinkt der Auseinandersetzung im praktischen Diskurs hinterher. So sind einzelne Akteur*innen gewiss flexibler als Veröffentlichungen, die versuchen einen Konsens oder einen »state of the art« (Bohl et al. 2017; Klappentext) abzubilden.

Behinderung ist nach wie vor eine der prominentesten Kategorisierungen im Heterogenitätsdiskurs. Der Behinderungsbegriff wird ebenfalls divers verwandt. Herkömmlich verweist er auf einschränkende, körperliche Merkmale und die Abweichung von entsprechenden psychischen und physischen Normen. Im Sinne der WHO und in Verknüpfung mit einem Inklusionsverständnis, welches soziale Teilhabe für alle in den Fokus rückt, verweist der Begriff auf Grenzen der Gesellschaft. So wird »Behinderung sinngemäß als Einschränkung der sozialen Teilhabe aufgrund eines erschwerten Wechselwirkungsverhältnisses zwischen Individuum und seiner sozialen und materialen Umwelt bezeichnet« (Katzenbach 2017, S. 129; ebenso Katzenbach in: Merz-Atalik et al. 2018b, S. 133). Im Heterogenitätsdiskurs spielt insbesondere die Entwicklung der gemeinsamen Beschulung von Kindern mit und ohne Behinderung sowie diagnostizierten Förderbedarfen an den sogenannten Regelschulen eine große Rolle (vgl. u.a. Wagner 2013; Wansing und Westphal 2014). Mit Bezugnahme auf die UN-BRK änderten die Bundesländer Deutschlands ihre Schulgesetze und ermöglichten damit formal jedem Kind, im Sinne eines engen Inklusionsverständnisses, ein Anrecht auf freie Schulwahl. Die Differenzkategorie Behinderung wurde im Folgenden äußerst präsent und das Material zum Umgang mit inklusiver Beschulung ist umfassend (vgl. u.a. Wagner 2013; Hinz 2012; Heimlich 2012; Blömer et al. 2015; Stähling und Wenders 2015; siehe Kapitel 3.4 und 4.3). Die UN-BRK wird aus verschiedenen Ecken des Diskurses um Heterogenität und Inklusion immer wieder als grundlegend für die Auseinandersetzung benannt. Die Akteur*innen betonen damit die Tragweite dieser rechtlich-normativen Grundlage und legitimieren sie durch die kontinuierliche Bezugnahme weiter (vgl. Merz-

Atalik et al. 2018b, S. 131ff.). Die Parallelen der Diskussionen um Inklusion und Heterogenität werden im folgenden Unterkapitel diskutiert. Winker und Degele machen in Bezug auf Intersektionalität und gesellschaftliche Strukturkategorien zur sozialen Ungleichheit darauf aufmerksam, dass der Körper noch durch viele weitere Aspekte von Heterogenität relevant sei (vgl. Degele und Winker 2011; siehe Kapitel 3.5). Neben psychischen und physischen Behinderungen zählen dazu auch das Alter sowie Größe oder Gesundheit. Lediglich die Diskussion über jahrgangsübergreifenden Unterricht und damit altersgemischte Gruppen wird im Heterogenitätsdiskurs tiefergehend behandelt, während Gesundheit allenfalls ein Nischenthema ist. So argumentieren Streber et al., dass der jahrgangsübergreifende Unterricht eine Möglichkeit der Auflösung veralteter Strukturen sei und zu einem gerechteren Umgang mit Heterogenität führe (vgl. Streber et al. 2015, S. 149ff.). So würde eine scheinbare Homogenität in der Übereinstimmung von Lebensalter und Lernstand negiert, welche »eine theoretische Annahme [sei], die empirisch nie bewiesen wurde.« (ebd., 15)

Dabei wird erneut ein altes Thema der Pädagogik aufgegriffen (vgl. Rabenstein et al. 2014). Die Betrachtung von Gesundheit als Thema der Ungleichheitsforschung ist hingegen vergleichsweise neu. Dennoch finden sich Bezüge zur Schule, vor allem in der Definition dessen was als gesund und damit größtenteils auch als normal gilt, beziehungsweise wie Gesundheitsförderung an Schulen aussehen kann (vgl. Dadaczynski et al. 2015). Unter Einbeziehung der Kategorie Körper ergibt sich somit ein neuer Blick auf diesen Bereich des Heterogenitätsdiskurses.

Leistung ist für den Heterogenitätsdiskurs nicht nur interessant, weil sie eine eigene Kategorie im Sinne des Unterrichts sogenannter leistungsheterogener oder leistungshomogener Gruppen (vgl. Scharenberg 2012, Titel) bildet. Kaum eine Kategorie ist so eindeutig mit den Attributen besser und schlechter verknüpft wie Leistung – auch wenn die Definition, was unter Leistung zu verstehen sei, selbst höchst strittig ist (vgl. Heid 2012). Sie nimmt darüber hinaus eine Sonderstellung im Diskurs ein, da sie nicht nur Ausgangspunkt von Betrachtungen ist, sondern auch als Zielkategorie fungiert. Maßnahmen werden beurteilt in Hinblick auf Leistungssteigerung bei den Schüler*innen. Leistung fungiert als Wahrheitsregime im Diskurs. Aus diesem Grund ist der Thematik ein eigenes Kapitel (siehe 5.2) gewidmet.

Es ist unstrittig, dass es sich bei allen im Heterogenitätsdiskurs für Schüler*innen verwendeten Differenzkategorien um soziale Konstruktionen handelt. In diesem Fall ist die Verortung des Widerspruchs besonders interessant.

Keinesfalls handelt es sich um eine Differenzierung zwischen der reflektierenden Forschung und der in Kategorien denkenden und handelnden (Schul-)Praxis. Auf allen Ebenen des Diskurses ist die Problematik der Zuschreibung bekannt. Gleichsam wird sie auf allen Ebenen reproduziert. Deutlich wird das Dilemma, vor dem (angehende) Lehrkräfte stehen, bei der Betrachtung von Lehrbüchern oder pädagogischen Handreichungen zur Unterrichtsplanung. Die Beschreibung der Klasse bildet hierbei den Ausgangspunkt und soll formal helfen, den Unterricht an die Lerngruppe anzupassen sowie deutlicher zu strukturieren. Wenn die Lehrkräfte sich auf ein »Ausmaß an Verschiedenheit […] einzulassen haben« (Lanig 2013, S. 12), so erscheint dieses Maß berechenbar, zählbar und einordbar. Die genannten Kategorien sollen dazu die passende Referenz und Maßeinheit bieten und eine exaktere Planung von Unterricht ausgehend von Faktoren anstelle von unspezifischen Individuen ermöglichen. Hanna Kiper weist in einem Kapitel zum »Umgang mit Heterogenität« (Kiper 2011) im Sammelband zur »Einführung in die Schulpädagogik« (Kiper et al. 2011) darauf hin, dass es hilfreich sei, weniger auf allgemeine Differenzkategorien zu fokussieren, sondern auf individuelle, heterogene Lernwege (Kiper 2011, S. 157ff.). Differenzen fasst sie als Persönlichkeitsmerkmale. Stähling und Wenders bezeichnen Kategorisierungen in ihrem »Teambuch Inklusion« als »Etiketten« (Stähling und Wenders 2015, S. 3) und Jonas Lanig offenbart innerhalb eines Werkes diesen dem Diskurs immanenten Widerspruch, indem er folgende These aufstellt: »Jede Schulklasse stellt sich heute als eine vielfältige Begabungslandschaft dar, die sich jeder Kategorisierung und damit auch jeder Etikettierung entzieht.« (Lanig 2013, S. 10) Wenige Seiten später präsentiert er eine Liste zu einer fiktiven Schulklasse, die nahezu sämtliche Standardkategorisierungen reproduziert (ebd., S. 12–14). Vor diesen »Etikettierungen« warnen auch Ilona Esslinger-Hinz et al. in ihren Ausführungen zum Unterrichtsentwurf (Esslinger-Hinz et al. 2013, S. 65). Gleichzeitig erachten sie es als notwendig, dass »sowohl Informationen über die gesamte Lerngruppe als auch über jedes einzelne Lerngruppenmitglied« (ebd., S. 57) gesammelt werden. Die Kategorien »Fachkenntnisse, Lebensalter, soziale und lokale Herkunft der Schülerinnen und Schüler und Arbeitseinstellung« bezeichnen sie als »Faktoren« (ebd.). Die Schuldidaktik kann sich der grundsätzlichen Problematik einer Reproduktion von Kategorisierungen durch Benennung nicht entziehen, die immer auch eine Form der Selbstpositionierung in Beziehung zum Benannten beinhalten (vgl. Scherr 2000). Auffällig ist, dass diese Problematik, die letztlich das Handeln der zukünftigen Lehrer*innen betrifft, in den entsprechenden Handreichungen und Lehrwerken nicht diskutiert wird. Der

Widerspruch wird so weiter gefestigt und den Studierenden der Hinweis mit auf den Weg gegeben, dass »die Benennung von »Problemschüler/innen« in einem schriftlichen Entwurf [gemeint ist die Unterrichtsplanung] Konsequenzen« (Böhmann und Schäfer-Munro 2008, S. 72) hat. Diese müssten präzisiert und belegt werden (vgl. ebd.). Wie dies geschehen soll, bleibt offen. An anderer Stelle wird davor gewarnt, die Kategorisierung Ausländer zu verwenden und stattdessen auf Herkunftssprache einzugehen sowie auf den aktuellen Stand der deutschen Sprachkenntnisse, sofern diese für die jeweilige Stunde relevant seien (ebd., S. 72). Durch die Verschiebung der Kategorien und eine detailliertere Beschreibung dieser, soll die Problematik der Stigmatisierung reduziert werden, welche offensichtlich erkannt, jedoch nicht genauer thematisiert wird. Eine Begründung, welche auch über den konkreten Fall hinaus relevant ist und Handlungswissen liefert, wird den Studierenden nicht geliefert.

Für die Reproduktion von Differenzkategorien gibt es verschiedene Erklärungsansätze. Die naheliegendste ist die Sozialisation. Die Begriffe sind allesamt im Sprachgebrauch auch außerhalb von Pädagogik und Heterogenitätsdiskurs gebräuchlich und somit in den Köpfen der Menschen verankert. Zur Beschreibung von Gruppen und Individuen wird auf dieses Bekannte zurückgegriffen. Ein Bewusstsein über die damit verbundene Problematik und Selbstreflexion brauchen Zeit, um Eingang in das tägliche Sprechen und Handeln zu finden. Darüber hinaus gibt es auch pragmatische und forschungspraktische Gründe für die Reproduktion. In der Pädagogik findet sich hierfür der Begriff des *Etikettierungs-Ressourcen-Dilemmas*:

»Grundsätzlich bemüht sich eine inklusive Pädagogik, (formale) Etikettierungen von Schülerinnen und Schülern zu vermeiden. Wenn aber die Etikettierung von Schülerinnen und Schülern ressourcenschöpfend ist, das heißt für Schulen die Möglichkeit bietet, zusätzliche Lehrerstunden oder Finanzmittel zu gewinnen, dann ist erwartbar, dass immer mehr Schülerinnen und Schüler ein solches Etikett erteilt bekommen.« (Katzenbach 2017, S. 132)

Auch Forschende, die soziale Ungleichheit mit dem normativen Hintergrund der Überwindung von Unterschieden untersuchen wollen, müssen die Kategorisierungen verwenden. Sowohl um Aufmerksamkeit zu generieren und Forschungsmittel einzutreiben als auch um Erkenntnisse über die Strukturen der Zuschreibungen und Praktiken der Diskriminierung zu erlangen. Anke Wischmann schreibt mit Bezugnahme auf Bourdieu und Wacquant (Bourdieu und Wacquant 2006):

> »Doch kann man daraus keinesfalls schließen, dass man ganz auf Kategorisierungen verzichten kann, denn es zeigt sich immer wieder wie sie wirksam sind. Dies spricht einerseits für eine politische Artikulation der Kategorien und ihrer Interrelationen, um Benachteiligungen benennen zu können. Andererseits lassen sich strukturelle Ungleichheiten nicht erforschen, wenn sie nicht zuerst bezeichnet werden: Der Gegenstand der Forschung muss konstruiert und damit benannt werden«. (Wischmann 2015b, S. 234)

Die Abkehr von gruppenbezogenen Differenzkategorien geschieht vornehmlich mit dem Ziel, dem einzelnen Individuum gerechter zu werden. Heterogenität wird damit als egalitäre Vielfalt von Subjekten gedacht. Jedoch wird so missachtet, dass es sich um strukturelle, politische Ordnungskategorien handelt, die wirksam werden (vgl. Wischmann 2015b). Welche Differenzkategorien wie verwendet werden, bleibt somit eine der drängendsten Fragen des Heterogenitätsdiskurses, da sie unmittelbar mit machtvollen Kategorisierungen und ihren Folgen verbunden ist. Differenzkategorien explizieren »gesellschaftlich prägende[…] Exklusionsprozesse« (Hilpert 2017). Lehrkräfte reproduzieren in Klassenbeschreibungen gruppenbezogene Differenzkategorien und auch in Gesprächen mit Forschenden. Jedoch ist davon auszugehen, dass sie im Detail wesentlich mehr über ihre Schüler*innen berichten können und dabei tatsächliche individuelle Besonderheiten verstärkt einbeziehen. In Forschungsvorhaben, selbst wenn diese teilnehmende Beobachtungen sind, fehlt diese persönliche Beziehung und die Schüler*innen bzw. ihre Merkmale werden »in ihrer Operationalisierung einer Erhebung zugänglich [gemacht], voneinander unterschieden und aufgrund von abgestuften Merkmalsausprägungen zueinander relationiert« (Rabenstein und Steinwand 2013, S. 89). Die Gründe, warum in Forschungsvorhaben bei vollem Bewusstsein der sozialen Konstruktion die geläufigen Differenzkategorien reproduziert werden (vgl. u.a. Budde 2010; Kampshoff 2013), sind somit vielfältig. Der Versuch über Heterogenität zu reden, ohne auf bekannte Muster zurückzugreifen, stößt an die Grenzen des Diskurses. Eine Möglichkeit ist, dass die Kategorisierungen erst in der Auswertung einer Erhebung »induktiv erschlossen werden.« (Budde 2013, S. 170.f) Die Kenntnis über die relevanten Kategorisierungen und eine entsprechende Erwartungshaltung können jedoch nicht negiert werden. Ralf Schieferdecker untersuchte im Rahmen seiner Promotion das Heterogenitätsverständnis von Lehrer*innen (Schieferdecker 2016). Dabei versucht er explizit kein Vorverständnis von Heterogenität vorzugeben und die Gruppendiskussionen frei von vorgefertigten Konzepten und Kategorisierungen

zu führen. Auch seine Ergebnisse stützen, dass »Migration, Behinderung, Geschlecht und Leistung« (Schieferdecker 2016, S. 66) die am häufigsten benannten Differenzkategorien sind. Er bietet außerdem eine weitere Erklärung dafür, gruppenbezogen und homogenisierend zu denken:

> »Die Vielfalt aller SuS wahrzunehmen, erscheint bereits theoretisch als ein sehr anspruchsvolles Ziel. Eine solche Vielfalt in der pädagogischen Praxis zu berücksichtigen, wirkt unwahrscheinlich. Die Komplexität des Klienten soweit zu reduzieren, dass professionelles Handeln möglich ist, ist Kennzeichen für Professionen (Schieferdecker 2016, S. 66).

Komplexitätsreduktion ist jedoch ein Erklärungsansatz der, stärker noch als das Benennungs-Dilemma von pädagogisch Handelnden und Forschenden, im Gegensatz zum normativen Anspruch *Allen gerecht werden* zu wollen steht. Der spezifische Einzelfall und damit die Fokussierung auf das Individuum rückt in den Hintergrund, zugunsten der Handlungsfähigkeit der professionellen Lehrkraft, welche ihr Handeln in ähnlichem Kontext ohne beständige Neujustierung reproduzieren kann. Die Wirkmacht von Differenzen in der Schule ist nicht allein durch eine Reproduktion gesellschaftlicher Muster zu erklären. Es darf auch nicht der Fehler gemacht werden, Heterogenität lediglich als bunte Vielfalt zu beschreiben.

> »Diese Gefahr droht besonders dort, wo der Umgang mit einer heterogenen Schülerschaft extrem positiv konnotiert und normativ unterlegt ist oder in einer simplifizierenden Interpretation postmoderner Theorien individualisiert wird. Denn die Auseinandersetzung um Heterogenität im schulischen Feld verweist auf das tiefer liegende Problem der Macht im Verhältnis von Gleichheit und Differenz. Die Konstruktion von Heterogenität im schulischen Setting führt zu sozialen Positionierungen der Schüler*innen im Feld Schule.« (Budde 2015b, S. 104; mit Bezug auf: Benhabib et al. 1993)

Diese Positionierungsfunktion der Schule lässt sich auch als eine Hauptfunktion von Schule fassen. So verwies Niklas Luhmann in Bezug auf Chancengleichheit und soziale Ungleichheit auf die Doppelrolle der Schule. Einerseits solle sie allen die gleichen Chancen ermöglichen und andererseits liegt ihr Auftrag in der Selektion beispielsweise durch die Vergabe von Abschlüssen, die wiederum soziale Ungleichheiten produzieren und reproduzieren (vgl. Luhmann 1996; Kutscher 2008). Differenzierung und damit auch die Bezugnahme auf Homogenität und Heterogenität liegt somit in der Funktion und Form der Or-

ganisation Schule an sich verankert (vgl. Emmerich und Hormel 2013, S. 162). Rudolf W. Keck weist darauf hin, dass die Schule weitreichend entlang von homogenen Strukturen geordnet ist bzw. durch den Versuch der Homogenisierung gekennzeichnet ist. Dies macht er unter anderem an der Standardsprache des Hochdeutschen, der üblichen Konfession, den altersgemäßen Lerngruppen, der Begabungsorientierung im dreigliedrigen Schulsystem und der Bewertung durch Noten und Punkte fest (Keck 2004, S. 26ff.). Diese Homogenisierung stellt auch eine Reaktion auf die heterogene Schülerschaft dar, die mit dem Organisations- und Machtmodus der Kontrolle verknüpft ist. Die Schule ist dabei wiederum auf Differenzen angewiesen bzw. anhand dieser organisiert. Dies drückt sich unter anderem in der Differenz zwischen Lehrenden und Lernenden bezüglich Wissen und Erfahrung aus. Die Schule ist, auch durch die allgemeine Schulpflicht, hierarchisch organisiert (vgl. Budde 2015a).

Differenzlinien müssen auch verzahnt betrachtet werden. Einerseits »ergibt sich als ein logisches ebenso wie politisches Problem die Frage der Gewichtung der einzelnen Kategorien im Vergleich miteinander: Wo soll ich vorrangig ansetzen mit meinen Bemühungen um Milderung von Benachteiligung, um persönliche Aufwertung oder Umverteilung von Ressourcen?« (Rendtorff 2014, S. 122) und anderseits können die Kategorien nicht getrennt voneinander gedacht werden: »Heterogenität bedeutet darum immer auch Vielschichtigkeit einer Person oder einer Gruppe. Es ist kaum möglich, viele Heterogenitätsdimensionen gleichzeitig zu beachten, darum wird oft eine von ihnen besonders betont.« (Prengel 2013, o.S.) Die geläufige Aneinanderreihung von beispielhaften Kategorien bei Erläuterungen zu Heterogenität ist nicht beliebig. Sie ist sowohl der Unklarheit der Zugehörigkeit, als auch der Interdependenz der Kategorien untereinander und der Unzulänglichkeit der Beschreibung von Individuen durch kategoriale Verallgemeinerungen geschuldet.

3.4 Heterogenität und Inklusion – Gemeinsame (Un)Klarheiten

Die Abgrenzung der Begriffe Heterogenität und Inklusion lässt sich analytisch nicht trennscharf vornehmen, da sie diskursiv nicht trennscharf gehandelt werden. In Modultiteln tauchen deshalb auch beide Begriffe als manifeste Kombination auf. Die Universitäten bedienen sich dabei aus einer breiten Palette von Konstellationen: Beispielweise *Modul Inklusion in der Schule: Heterogenität und Sprachbildung* (Christian-Albrechts-Universität zu Kiel), *Profil Heterogenität und Inklusion* (Universität Bielefeld) oder *Modul 3 ›Diagnostik, He-*

terogenität, Differenzierung und Inklusion‹ (Universität Trier). Während früher dem Heterogenitätsbegriff eine hohe Konjunktur (vgl. Scherr 2015, S. 95) zugesprochen wurde, so gilt dies nun für den Inklusionsbegriff, welcher ersteren in vielen Zusammenhängen ablöst. Für diese Ablösung gibt es verschiedene Gründe, die Aufschluss über die Grenzen des Heterogenitätsdiskurses liefern. Ein naheliegender Grund ergibt sich durch die Verknüpfung zum internationalen Diskurs um den englischen Begriff ›inclusion‹, die die Übersetzung ›heterogeneity‹ nicht bietet. Inhaltlich spannender sind jedoch die Gründe, welche direkten Einfluss darauf haben, dass bestimmte Aspekte der Diskussion in den Vordergrund gelangen. So entspricht die Fokussierung auf den Begriff Inklusion der Vorliebe für Handlungen, da Inklusion direkt als Maßnahme artikuliert werden kann (vgl. Wagner 2013) und Heterogenität der Analyse der Situation und des Problems bedarf (siehe Kapitel 4.1). Die Situation kann im Kontext bildungspolitischer und unterrichtlicher Maßnahmen kleiner gefasst werden und so entsprechend der Diskurslogik effizienter gearbeitet werden. Inklusion kann bearbeitet und umgesetzt werden, ohne die Thematiken der historisch gewachsenen Auseinandersetzung mit Differenz zu behandeln. Unter dem Schlagwort Integration wird gemeinhin die Einführung neuer Teile in ein bestehendes Ganzes oder eine Gemeinschaft verstanden (vgl. Esser 2001). In der Pädagogik wurde darunter zu Beginn der Auseinandersetzung vor allem die Integration von als behindert klassifizierten Schüler*innen in die sogenannten Regelschulen betitelt (vgl. Heimlich 2012). Prominent taucht er auch im Begriff der Integrierten Gesamtschule auf.

Mittlerweile löst der Begriff der Inklusion den der Integration ab. Dies hat vor allem mit einer Verschiebung in der Konnotation zu tun, da der Inklusionsbegriff eine Veränderung des gesamten Systems durch die Einbeziehung neuer Teile fokussiert. Inklusion verändert Alle und nicht nur Jene, die vorher nicht dem System beziehungsweise der Schule oder dem Unterricht entsprechend konform waren (vgl. Hinz 2012; Tervooren 2020). In die Falle der Vermischung von Inklusion und Integration tappt aber auch 2016 noch der Wissenschaftliche Dienst des Bundestages, indem er Inklusion »als spezifisch (schul-)pädagogische Verwendung des Begriffes Integration« (WD 8: Fachbereich für Bildung, Forschung, Umwelt, Naturschutz und Reaktorsicherheit 2016, S. 6) versteht. Inklusion sei somit »die Eingliederung von Schülern in eine schulpädagogisch relevante soziale Einheit (Schulklasse, Schultyp usw.)« (ebd.). Die Konsequenzen und der nötige Wandel klingen hier nicht ansatzweise an. Aus soziologischer Perspektive ist auch der Fortschrittserzählung von der Integration zur Inklusion zu widersprechen, da so »beide Kategorien

in ein hierarchisches Verhältnis und eine zeitliche Abfolge gebracht werden, was ihre ursprüngliche Bedeutung bis zur Unkenntlichkeit verzerrt.« (Hoffmann 2018, S. 72) Thomas Hoffmann weist hierauf insbesondere in Bezug auf die Verknüpfung und Parallelität von Inklusion und Integration sowie Exklusions- und Seperationsmechanismen hin (vgl. ebd., S. 71f.).

Sowohl unter den Schlagworten Integration als auch Inklusion werden jedoch heute unterschiedlichste Differenzkategorien diskutiert. Inklusion kann als »Zielperspektive eines selbstverständlichen Miteinanders der Schülerinnen und Schüler in all ihrer Unterschiedlichkeit« (Katzenbach 2017, S. 126) begriffen werden. Nach einem weiten Inklusionsverständnis, wie es auch in der 2006 beschlossenen und 2009 von Deutschland ratifizierten UN-BRK (United Nations 2006) vertreten wird, gilt es »möglichst alle Heterogenitätsdimensionen zu berücksichtigen« (Katzenbach 2017, S. 124). Dabei hat sich das weite Inklusionsverständnis noch lange nicht in allen Bereichen durchgesetzt und auch einzelne Akteur*innen schwanken zwischen den Verwendungen – je nach Kontext. Das Bundesministerium für Bildung und Forschung beispielsweise verweist in seinen »Richtlinien zur Förderung der Forschung zu ›Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte für inklusive Bildung‹« (BMBF 2016) zwar explizit auf die UN-BRK und beschreibt »gemeinsame Lehr-Lernprozesse von Menschen mit unterschiedlichen Lern- und Leistungsvoraussetzungen [als] eines der zentralen Anliegen der aktuellen Bildungspolitik« (ebd.) und eröffnet somit ein weites Feld von Heterogenitätsmerkmalen – jedoch liegt »[d]er Fokus von ›Inklusion‹ […] dabei – im Sinne einer inklusiven Bildung im Lebenslauf – auf dem gemeinsamen Lernen behinderter und nicht behinderter Menschen über alle Bildungsetappen hinweg, nicht auf Merkmalen wie beispielsweise Migrationsstatus, sozialem Hintergrund etc.«(ebd.). Behinderung bleibt so die relevanteste Kategorisierung im Kontext Inklusion. Das politisch höchste Gremium zur Forschungsförderung und -steuerung im Bildungsbereich widerspricht somit der UN-BRK und nutzt diese gleichzeitig als Beleg für die eigene Argumentation. Dies spiegelt jedoch nur die in Theorie und Praxis des Diskurses geläufigen Widersprüche und eine sprachliche Verworrenheit. Im Monitor Lehrerbildung (einer Onlineplattform in Kooperation von Stiftungen und dem Centrum für Hochschulentwicklung) wird diese uneinheitliche sowie widersprüchliche Verwendung reflektiert (Monitor Lehrerbildung 2015) und gleichzeitig gefordert: »Inklusion darf dabei nicht auf die Heterogenitätsdimension Behinderung reduziert werden« (ebd.). In einer Befragung von Hochschulen kommt der Verbund zu dem Ergebnis, dass dort mehrheitlich ein weites Inklusionsverständnis Anwendung findet. Hier scheinen die Forschungseinrich-

tungen weiter zu sein als das Ministerium. Kathrin Müller und Stephan Müller beschreiben in ihrem Werk zur »Kontroverse Inklusion« (Müller und Gingelmaier 2018a), dass die UN-BRK einen geteilten, normativen Bezugsrahmen für die Auseinandersetzung liefern und die Zielsetzung klar »auf der Gestaltung einer Gesellschaft, die allen Menschen in ihren unterschiedlichen Bedürfnislagen gerecht wird« (Müller und Gingelmaier 2018b, S. 9), liegt. Der geteilte Bezugsrahmen macht den Begriff nur auf den ersten Blick eindeutig. Es besteht die Tendenz, durch die Betonung des geteilten Ausgangspunktes, Unterschiede und Widersprüche zu übersehen.

Der Inklusionsbegriff ist in seinem normativen Gehalt und seiner Vielschichtigkeit (enges vs. weites Verständnis) nicht unkomplizierter als der Heterogenitätsbegriff. Dennoch wird er aktuell bevorzugt, da er ein Umsetzungsversprechen von konkreten Handlungen enthält und auch besonders gerne als Lösung der Problematik der Heterogenität präsentiert wird. So fungiert er als dem Heterogenitätsbegriff nachgeordnet. Die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaften bezeichnet in einer Stellungnahme Auseinandersetzungen mit Heterogenität als Vorarbeit für die Erforschung von Inklusion (Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft 2017). Dies bedeutet nicht, dass Forschungen mit einem Fokus auf den Heterogenitätsbegriff grundsätzlich kritischer und theoretischer arbeiten als solche mit einem Fokus auf Inklusion. Gleichsam sind diese Vorarbeiten nicht abgeschlossen, wie die Beleuchtung des Diskurses zeigt. Durch die Titulierung von Inklusion als Maßnahme ist der Begriff jedoch stärker praxis- und verwertungsorientiert. Die normative Komponente ist ebenfalls stark, da Inklusion ursprünglich eine politische Forderung benachteiligter gesellschaftlicher Gruppen ist, wohingegen Heterogenität vermeintlich allumfassend sei und ohne den politischen Anspruch auskomme. Jedoch ist die Reflexion des Anspruchs entscheidend für die Reflexion im Diskurs (vgl. Reh 2020, S. 193) und die Grenze verläuft nicht zwischen den Begriffen, sondern anhand der spezifischen Fokussierung. Sabine Reh formuliert das Forschungsdilemma deutlich: »Es treffen in der Inklusionsforschung der Wunsch nach bzw. der Bedarf an einem von der Administration verwertbarem Wissen, mit einem links-liberal bestimmten kritischen Interesse an Forschung zu Heterogenität und Differenz zusammen.« (Reh 2020, S. 193) Im Resümee der Tagung »Erziehungswissenschaftliche Grundbegriffe im Spiegel der Inklusion(sforschung)« im Juni 2021 wurde ebenfalls festgehalten, dass die Kategorisierung

Behinderung weiterhin die prominenteste im Diskurs ist.[2] Dies passt wenig überraschend zur sonderpädagogischen Tradition des Inklusionsbegriffs. Auseinandersetzungen mit Inklusion werden im Rahmen der vorliegenden Auseinandersetzung also als Teil des Heterogenitätsdiskurses betrachtet, sofern sie dabei ein weites Inklusionsverständnis einnehmen und die Bezüge zur Heterogenität der Schüler*innen deutlich werden. Ein systemisches Inklusionsverständnis liegt darüber hinaus dann vor, wenn ein Wechsel von einer individuell-defizitären Sicht auf Menschen mit Behinderung hin zu einer systemischen Sicht zum Ausdruck gebracht wird (vgl. UNESCO 2005). Verantwortlich für das Scheitern in Bildungsprozessen ist gemäß dieser Argumentation nicht mehr das Kind, sondern vielmehr ein Bildungssystem, welches nicht ausreichend darauf ausgelegt ist, adäquat auf die gesellschaftliche Heterogenität zu reagieren (vgl. ebd.). Heterogenitäts– und Inklusionsdiskurs sollten als verwoben betrachtet werden, zumal die Akteur*innen ebenfalls überlappen und durch die Übernahme eines weiten, systemischen Inklusionsverständnisses dieselben Spannungsfelder und Probleme der Thematisierung und Nicht-Thematisierung von Differenzen auftreten, wie bei der Benennung von Heterogenitätsdimensionen (vgl. Katzenbach 2017). Insbesondere die Ausführungen zum Verhältnis von Inklusion und Exklusion (vgl. Budde et al. 2004; Wischmann 2015b) sind entscheidend für eine kritische Perspektive auf das Gerechtigkeitsversprechen des Heterogenitätsdiskurses. Der Heterogenitätsbegriff behält, bei all seiner Unklarheit, einen entscheidenden Vorteil gegenüber dem Inklusionsbegriff: Er muss sich nicht von der Fokussierung auf eine Differenzkategorie lösen. Zwar wird Heterogenität ebenfalls häufig mit Migrationshintergründen bei Schüler*innen verknüpft (vgl. Cameron und Kourabas 2013, S. 267), jedoch ist diese Verbindung diskursiv loser gestrickt. Die Offenheit des Heterogenitätsbegriff öffnet so einen argumentativen Spielraum und gleichermaßen Erkenntnismöglichkeiten.

3.5 Weitere Differenzbegriffe: Intersektionalität und Vielfalt

Die interdependente Betrachtungsweise von Differenzkategorien erfordert einen intersektionellen Ansatz, da bei einer bloßen Addierung der Differenzen die Überschneidungen und Mechanismen der wechselseitigen Verstärkung

2 Leistung wurde an zweiter Stelle genannt, was der prominenten Rolle dieser Kategorisierung im Heterogenitätsdiskurs entspricht.

nur unzureichend betrachtet werden können. Diese Perspektive findet in der Forschung zwar zunehmend Verbreitung, ist jedoch derzeit nicht die vorherrschende Perspektive im Diskurs ist. Intersektionalität beschreibt die direkte Verbindung von Differenzkategorien als Diskriminierungsmerkmale und ihre Verknüpfung. Aufgezeigt wird dabei, dass sich Diskriminierung auf Grund unterschiedlicher Merkmale nicht bloß addiert, sondern virulent verstärkt wird. Zurückzuführen ist der Begriff auf Kimberlé W. Crenshaw, die ihn in Bezug auf die spezifische Diskriminierung einführte, die Schwarze Frauen[3] im Rechtssystem erfahren (vgl. Crenshaw 2013; Walgenbach 2014; Wischmann 2015b, 233; Budde et al. 2020a). Der Begriff verfügt aber über die Offenheit prinzipiell jede Kategorie einzubeziehen, die im Zuge sozialer Ungleichheit relevant wird. Was also *sozial ungleich* oder *ungerecht* gilt, ist dabei Frage eines weiteren, großen Diskurses der Sozial- und Geisteswissenschaften. Soziale Ungleichheit kann aus vielen Perspektiven betrachtet werden. Allgemein gefasst wird unter dem Begriff verstanden, dass »Menschen aufgrund ihrer Stellung im sozialen Gefüge von den ›wertvollen Gütern‹ einer Gesellschaft regelmäßig mehr als andere erhalten« (Hradil 2001, S. 30; vgl auch Dahrendorf 1974). In Bezug auf eine intersektionelle Perspektive ist vor allem zu beachten, dass soziale Ungleichheit nicht als individuelles Ereignis zu betrachten ist, sondern als systemische Ordnung (vgl. Schwietring 2011, S. 177ff.). Soziale Ungleichheit geht mit Diskriminierungen einher. Wie Katharina Walgenbach beschreibt, geht es dabei jedoch explizit nicht um eine Addierung von Diskriminierungsformen, sondern um die Analyse von Interdependenzen zwischen diesen und damit um die Analyse einer ganz spezifischen Situation unter Einbeziehung der systemischen Bedingungen (vgl. Walgenbach 2014, S. 54f.).

So betrachtet kann Intersektionalität als eine spezifische Forschungsperspektive begriffen werden. Die bisherige Offenheit des Begriffs oder Konzeptes führte dazu, dass Winker und Degele einen Vorschlag zur methodischen Analyse von sozialen Ungleichheiten entwickelt haben (Winker und Degele 2009), der sowohl in der soziologischen als auch in der erziehungs- und bildungswissenschaftlichen Forschung rezipiert und als Referenz verwendet wird (vgl. u.a. Gross und Gottburgsen 2010; Koller et al. 2014; Budde 2015a). Die Frage, welche Kategorien in intersektionellen Analysen eine Rolle spielen oder spielen sollten, ist nicht abschließend geklärt. Diese Entscheidung lässt

3 Der Begriff Schwarz ist in diesem Zusammenhang großgeschrieben, da es sich nicht um ein Adjektiv handelt, sondern um die Hervorhebung rassistischer, geteilter Erfahrungen. In diesem Sinne wird er auch als Selbstbeschreibung verwendet.

sich nicht deduktiv, sondern nur induktiv treffen (vgl. Degele und Winker 2011, 79f.). Helma Lutz und Norbert Wenning haben hingegen eine Liste von 13 Differenzlinien entwickelt, die für unsere (moderne, westliche) Gesellschaft prägend sind (Lutz und Wenning 2001, S. 11ff.). Prägend in dem Sinne, dass die direkt mit spezifischen Machtverhältnissen in Verbindung stehen, da sich aus den jeweiligen Grunddualismen hierarchische Herrschaftsverhältnisse ergeben bzw. diese die Dualismen bestimmen. Die Kategorien tragen somit zur Positionierung innerhalb des sozialen Gefüges bei. Dies bedeutet ebenfalls, dass die eine Seite als Norm präsentiert wird, während die andere Seite die Abweichung von dieser Norm oder der Normalität (vgl. Walgenbach 2014, S. 13; Kelle 2013, S. 18ff.) darstellt.

Die Aufzählung der 13 Kategorien ist dabei nicht als vollständig zu begreifen, sondern stellt eine Diskussionsgrundlage dar. Für den Überblick sind sie hilfreich, da sich die bisherige Forschung zur Intersektionalität vornehmlich in Bezug auf diese Kategorien, wenn auch in unterschiedlicher Fokussierung, entwickelt hat:

Kategorie	Grunddualismus
Geschlecht	männlich – weiblich
Sexualität	hetero – homo
»Rasse«/Hautfarbe	weiß – schwarz
Ethnizität	dominante Gruppe – ethnische Minderheit(en) = nicht ethnisch – ethnisch
Nation/Staat	Angehörige – Nicht-Angehörige
Klasse	oben – unten, etabliert – nicht etabliert
Kultur	»zivilisiert« – »unzivilisiert«
Gesundheit	nicht-behindert – behindert
Alter	Erwachsene – Kinder = alt – jung
Sesshaftigkeit/Herkunft	sesshaft – nomadisch/angestammt – zugewandert
Besitz	reich/wohlhabend – arm
Nord – Süd/Ost – West	the West – the rest
Gesellschaftlicher Entwicklungsstand	modern – traditionell (fortschrittlich – rückständig, entwickelt – nicht entwickelt)

Quelle: Lutz, Wenning 2001: 20.

Alle benannten Kategorien lassen sich auch in Bezug auf das Bildungssystem wiederfinden und betrachten. Die Fokussierung auf Macht- und Herrschaftsverhältnisse kann somit als das spezifische einer intersektionellen Perspektive gelten und wird sogar als »Mindeststandard« (Leiprecht und Lutz 2006, S. 221) beschrieben. Walgenbach konstatiert dies wie folgt:

> »Im Gegensatz zu den Begriffsfeldern Diversity oder Heterogenität zeichnet sich die Intersektionalitätsforschung bzw. -debatte dadurch aus, dass sie sich ausschließlich auf Macht- und Herrschaftsverhältnisse konzentriert. Dies ist nicht selbstverständlich, wenn man sich bspw. vergegenwärtigt, dass in der erziehungswissenschaftlichen Debatte zu Heterogenität auch Dimensionen wie Leistungsheterogenität, Arbeitstempo, Motivation oder Lernstile verhandelt werden.« (Walgenbach 2012)

Die Autorin vertritt die Auffassung, dass die im Heterogenitätsdiskurs diskutierten Differenzen, zumindest zu einem gewissen Teil, auch ohne einen

Bezug zu Macht- und Herrschaftsverhältnissen hergestellt und dementsprechend analysiert werden können. Hier ist einzuwerfen, dass diese Analysen so jedoch zwangsläufig unvollständig bleiben, wie beispielsweise in dieser Arbeit, aber auch in anderen Ausführungen gezeigt wird (vgl. u.a. Budde 2015b; Peters 2016b). Die Tendenz ist dennoch deutlich, dass machtkritische Forschungsperspektiven eher Bezug nehmen auf Intersektionalität und dieser Aspekt – trotz der klaren Verknüpfungen mit sozialer Ungleichheit – im Heterogenitätsdiskurs weniger betont wird oder zutage tritt. In der Schuldidaktik wird das Thema eher als Randerscheinung thematisiert, die zwar Erwähnung finden muss, aber nicht in den Kern des Bewusstseins dringt. So widmen Streber et al. dem Unterkapitel Intersektionalität in ihrem Werk zum Umgang mit Heterogenität knapp zwei Seiten – wobei eine bereits von der hier ebenfalls genutzten Tabelle zu den Grunddualismen gefüllt wird. Die Beschäftigung mit Intersektionalität soll den lesenden angehenden Lehrer*innen als Aufhänger zur Reflexion dienen:

> »Der Blick für die gesellschaftliche Entwicklung eines Heterogenitätsbewusstseins liefert eine Reflexionsfolie sowohl in Bezug auf vorherrschende Differenzverhältnisse als auch auf die eigenen Verstrickungen mit diesen.« (Streber et al. 2015, S. 138f.)

Der Machtbegriff wird nicht thematisiert und auch nicht in den Kontext der Schuldidaktik und der machtvollen Position der Lehrkräfte eingeordnet. Hoffmann identifiziert in der »Thematisierung bzw. Dethematisierung des Problems der sozialen Ungleichheit und der gesellschaftlichen Realität sozialer Exklusion« (Hoffmann 2018, S. 54) einen grundliegenden Unterschied zwischen der soziologischen Betrachtung von Inklusion und dem erziehungswissenschaftlichen Diskurs. Er plädiert deshalb »für eine gesellschaftstheoretische Fundierung der inklusiven Pädagogik« (ebd.). Die Vielfalt der Perspektiven und disziplinären Einflüsse auf den Heterogenitätsdiskurs werden in Kapitel 3.6 aufgegriffen.

Neben der intersektionellen Perspektive bietet sich der Begriff Differenz selbst als mögliche Analysekategorie an. In den Kultur- und Sozialwissenschaften ist dieser Begriff etabliert (vgl. Budde et al. 2020a, S. 2; Salzbrunn 2014). Rendtorff plädiert dazu diesen zu verwenden, da er mehr ausdrücke als die bloße Betonung eines Unterschiedes und die Bezüge unmittelbar in den Vordergrund rückt (Rendtorff 2014, S. 126ff.). Heterogenität läge im Wortursprung bereits »eine gruppenbezogene Betrachtung« (ebd., S. 121)

nahe. Der Differenzbegriff ist über die Verschleierung von folgenreichen Unterscheidungen erhaben, da er explizit auf diese abzielt. Gleichsam bietet dieser Begriff internationale Anknüpfungsmöglichkeiten an den Diskurs um *Diversity*. Auffällig ist, dass es sowohl Integrations- und Inklusionspädagogik sowie Diversity-Pädagogik gibt (vgl. Demmer-Dieckmann und Struck 2001), jedoch keine Heterogenitätspädagogik. Heterogenität bedarf somit einer Vermittlung, um pädagogisch anschlussfähig zu werden.

Annedore Prengel hat es geschafft, mit ihrem Standardwerk »Pädagogik der Vielfalt« (Prengel 2006 [1993]) bereits 1993 – vor der beginnenden Konjunktur des Heterogenitätsdiskurses – einen weiteren Begriff des Feldes so stark zu prägen, dass dieser erziehungs- und bildungswissenschaftlich nicht ohne diesen Bezug gedacht werden kann. Losgelöst davon würde *Vielfalt* in Bezug auf Hierarchisierungen, Ordnungen und Trennung der am geringsten belastete Begriff sein. Nicht umsonst wird er gerne als Erklärung für Heterogenität herangezogen und wirkt sodann verschleiernd. Doch auch der Begriff der »Vielfalt ist an und für sich nicht denkbar« (Sandermann 2018), wie Philipp Sandermann in einem Vortrag festhält. Um fassbar zu werden, bedarf die Vielfalt einer Einheit: beispielsweise Menschlichkeit. Dies wird gerne grafisch unterstützt – zum Beispiel durch die geläufige Darstellung von Händen mit unterschiedlichen Hautfarben, welche wiederum nur stellvertretend für Kategorisierungen der Herkunft und des Körpers stehen. Vielfalten und Einheiten sind somit verknüpft. Sie bilden sowohl den Ausgangspunkt der Organisation als auch den Zielpunkt der Organisation (vgl. Sandermann 2018). Die unterschiedlichen Begriffe werden vermischt sowie synonym verwandt. Prägnant verdeutlich wird dies im folgenden, bereits zuvor angebrachten Zitat: »Die gewachsene Heterogenität der Bevölkerung legt es überdies nahe, Diversität im Konzept des Integrationsmonitorings zu verankern (Filsinger, S. 8). Ein Begriff folgt so dargelegt direkt aus den anderen. Heterogenität ist nicht losgelöst zu betrachten vom Begriffsfeld der Differenzen. Sowohl in der Praxis als auch in der Forschung »tauchen in den letzten zehn bis 15 Jahren verstärkt [unterschiedliche Begriffe] im erziehungswissenschaftlichen Diskurs auf, diffundieren, transformieren sich selbst wie auch die Diskussion insgesamt, indem sie diese provozieren oder inspirieren« (Budde et al. 2020a, S. 2). Provokation und Inspiration sind diskursanalytisch interessante Wendepunkte und Widersprüche, die entscheidend für Ordnungsmuster und Grenzen des Diskurses sind und den Heterogenitätsbegriff stärker definieren, als klassische Begriffsdefinitionen dies vermögen.

3.6 Heterogenität und die Zuständigkeit der Disziplin: Perspektiven

Der Heterogenitätsdiskurs wird jedoch nicht nur durch die Inhalte und Machtstrukturen geprägt, sondern insbesondere auch durch diejenigen, welche ihn erforschen bzw. zum Themenbereich forschen. Nachdem durch die diskursanalytische Herleitung und Vorgehensweise die eigene Positionierung scheinbar geklärt ist, ist es für eine umfassende Darstellung des Themas entscheidend, auch die übrigen Perspektiven und ihr Verhältnis zueinander zu reflektieren. Der unklare Gegenstand und die Verzahnung mit diversen Thematiken der Erziehungs- und Bildungswissenschaften sowie die Vielfalt der Disziplin führen zu einem undurchdringbaren Dickicht von Forschungsmöglichkeiten. Und die dabei ausgetragenen Konflikte sind nicht allzeit themenspezifisch, sondern durchziehen die Erziehungs- und Bildungswissenschaften bzw. die Pädagogik insgesamt. Eine Positionierung innerhalb dieses Gefüges birgt grundsätzlich die Gefahr, durch falsche Zuordnungen oder dadurch, dass andere sich missverstanden oder angegriffen fühlen, neue Missverständnisse zu provozieren und Grenzen zu verstärken. Dennoch wird hier der Versuch unternommen, zumindest die Grunddissense wiederzugeben. Denn diese werden im weiteren Verlauf der Auseinandersetzung mit dem spezifischen Diskurs immer wieder relevant. Sie formen ebenfalls die Grenzen des Sagbaren bzw. des innerhalb einzelner Ecken des Diskurses Sagbaren. Des Weiteren scheint es eine Tendenz zu geben, es sich innerhalb der eigenen Ecke bequem zu machen. Diese Bequemlichkeit lässt sich auch persönlich nicht ganz abstreiten, aber es soll zumindest daran gerüttelt werden.

Die Erziehungs- und Bildungswissenschaften sind selbst ein vielfältiges Feld und die Zusammenschreibung täuscht darüber hinweg, dass durchaus eine Uneinigkeit bezüglich der Unterscheidung zwischen Erziehungswissenschaften einerseits und Bildungswissenschaften andererseits besteht. So plädieren einige dafür, letztere Fachrichtung direkt an einen schulischen Bildungsbegriff zu knüpfen. Nach diesem Verständnis beschäftigen sich die Bildungswissenschaften primär mit Handlungswissen für die Schule und Fragen der Schulstruktur. Die Erziehungswissenschaften lieferten demnach umfassendere Grundlagenarbeit, auch für andere Bildungsbereiche. Hier würden jedoch auch die Bildungswissenschaften eingreifen, insbesondere im Bereich der Didaktik (siehe Kapitel 4.3):

> »Auch wird in Betracht gezogen, dass der Erziehungswissenschaft innerhalb des ›Sammelbeckens‹ *Bildungswissenschaften* nicht mehr die Deutungsho-

> heit in Bezug auf die Definition Allgemeiner Didaktik obliegt und sich die ›neuen‹ Bildungswissenschaften vielfach nicht mehr auf ein Allgemeines beziehen und damit von einer Einheit des allgemeindidaktischen Denkens kaum mehr die Rede sein kann« (Wegner 2016, S. 9; unter Bezug auf Terhart 2008, S. 13f.; Hervorhebungen i.O.).

Widersprüchlich an dieser Trennung ist, dass diese Einteilung nicht den (zugegebenermaßen ebenfalls strittigen) Definitionen von Bildung und Erziehung entspricht (siehe Kapitel 5.4). Hinzu kommt der Bereich Pädagogik, welcher gemeinhin mit der außerschulischen, institutionalisierten Erziehung und Bildung assoziiert wird. Dies betrifft sowohl den Kleinkindbereich als auch die Kinder- und Jugendhilfe. Nun bleibt jedoch der Punkt, dass innerhalb erziehungswissenschaftlicher Studiengänge Aspekte aller anderer Bereiche ebenfalls diskutiert werden. Der Begriff der Erziehungswissenschaft kann somit mehr aus traditionellen als aus inhaltlichen Gründen als Überbegriff und leitende Disziplin begriffen werden. Entsprechend gliedert sich die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft in 14 unterschiedliche Sektionen. Diese nutzen die angesprochenen Begrifflichkeiten querbeet: Empirische Bildungsforschung, Schulpädagogik, Sonderpädagogik, Differentielle Erziehungs- und Bildungsforschung, Erwachsenenbildung, Allgemeine Erziehungswissenschaft, … (vgl. Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft 2022) Ebenso ist die DGfE zwar der größte, aber nicht der einzige Zusammenschluss von Forscher*innen in diesem Bereich. In der Gesellschaft für Empirische Bildungsforschung (GEBF) haben sich beispielsweise Forschende unterschiedlicher Disziplinen zusammengeschlossen, die die geteilte Methodik eint. Hinzu kommt die fächerübergreifende Zusammenarbeit an den Fakultäten, in Projekten oder durch multiple Studienhintergründe der Forschenden selbst. Verknüpfungen sind so gegeben zu Theorien und Themen der Soziologie, der Philosophie, der Psychologie oder den Gender Studies. »Die Gemengelage ist der Pädagogik inhärent« (Altfelix 2009, S. 19), stellt Thomas Altfelix in Bezug auf die Tradition des Begriffs fest. Dies sei auch dadurch begründet, dass die Disziplin immer zugleich theoretisch- ethisch, als auch praktisch sei. Die Verwendung des Pädagogik-Begriffs für die Disziplin verweist eindeutig auf eine Betonung des praktischen Anspruchs. Selbst in der theoretischen Auseinandersetzung zur Tradition werden jedoch die Begriffe Erziehungswissenschaft und Pädagogik teilweise synonym verwendet. Benner reflektiert, dass die Verbindung zur Praxis jedoch gleichsam zu Klarheit und Unklarheit für die Forschung führt:

> »Im Laufe des 20. Jahrhunderts stellten unterschiedliche Neuansätze der Erziehungswissenschaft die Formel auf, die Pädagogik sei eine Wissenschaft von der und für die pädagogische Praxis bzw. solle eine solche werden. Diese Formel hat zwar im Selbstverständnis vieler Erziehungswissenschaftler die Unterscheidbarkeit der eigenen Disziplin von anderen wissenschaftlichen Disziplinen identitätsstiftend gesichert, zugleich jedoch die Differenzen zwischen Theorie, Forschung und Praxis und die aus ihnen erwachsenden Vermittlungsprobleme eher verdunkelt als aufgeklärt.« (Benner und Brüggen 2000, S. 240)

Die Tatsache, dass die Erziehungswissenschaft sich dadurch auszeichnet, dass sie schon immer eine »Vielzahl von Einsichten und Erkenntnissen aus anderen Disziplinen importiert« (Benner 1995, S. 412) hat, wird fortwährend sowohl als Gewinn für die Disziplin, aber auch als Risiko diskutiert. So gibt Dietrich Benner zu bedenken:

> »Aus der weithin verkannten Tatsache, daß Interdisziplinarität nur zwischen Disziplinen und folglich nicht ohne eine eigene Disziplinarität möglich ist, erwächst der Erziehungswissenschaft heute die Gefahr, dass sie sich eines Tages überall zu Hause wähnt, ohne irgendwo zu Hause und für irgendetwas zuständig zu sein und in wechselnden Moden und Schüben stets neuerlich Einsichten von außen übernimmt, ohne dass von ihr ausgehende Erkenntnisse auf eigene und auf andere Disziplinen zurückwirken.« (Benner 1995, S. 412)

Die Suche nach der eigenen Identität begleitet somit die Erziehungswissenschaften – bewusst im Plural bezeichnet – kontinuierlich. Ergänzt wird die Vielfalt in der Forschung und Lehre durch fachliche Expertisen beispielsweise in Schulfächern oder aus der Wirtschaft (insbesondere im Bereich Wirtschaftspädagogik/Berufsschullehramt), welche selten expliziert werden, aber die Denkweisen beeinflussen. Foucault beschreibt die Disziplin als »einen Bereich von Gegenständen, ein Bündel von Methoden, ein Korpus von als wahr gesehenen Sätzen, ein Spiel von Regeln und Definitionen, von Techniken und Instrumenten« (Foucault 2014 [1970], S. 22). Disziplinen sind demnach »[i]nterne Prozeduren, mit denen die Diskurse ihre eigene Kontrolle selbst ausüben« (ebd., S. 17). Wo die klaren Grenzen der Disziplinen heutzutage, auch unter dem Postulat der Interdisziplinarität, zunehmend verschwimmen, erscheint das Ringen um Zuständigkeiten umso stärker. Manche fühlen sich dabei, auch innerhalb der Forschungsgemeinschaft, ausgegrenzt. So

beschwert sich Georg Feuser in einem Interview durch Frank Müller darüber, dass seine Stimme in der Inklusionsforschung ausgegrenzt wurde:

> »Auch innerhalb der Entwicklung fachlicher Dimensionen gab es Widerstände, heftige Auseinandersetzungen und Diskreditierungen. Ich habe massive Ausgrenzungen erlebt. Das drückt sich für mich auch darin aus, dass selbst Begriffe, die ich eingeführt habe, in z. T. wörtlicher Übernahme von damit verbundenen Ausführungen und Definitionen, nicht zitiert werden oder in einschlägigen Schriften, die Themen behandeln, zu denen ich grundlegende Arbeiten vorgelegt habe, nicht aufgenommen oder erwähnt werden, wie das auch für Wolfgang Jantzen zutrifft. Das hat mit wissenschaftlicher Arbeitsweise nichts zu tun; allenfalls mit Borniertheit und Dummheit, die es nicht zu entschuldigen gilt.« (Müller und Feuser 2018, S. 80)

Die Streitigkeiten betreffen sowohl die Ziele, die Inhalte und die Methoden der Forschung. Insbesondere für Außenstehende oder auch Neueinsteiger*innen bleibt der konkrete Punkt dabei schwer fassbar. Für den Heterogenitäts- und Inklusionsdiskurs relevant sind alle Unterschiede, da sie für teilweise diametrale Herangehensweisen an das Thema stehen. Gleichzeitig wird diese Vielzahl der Perspektiven auch als Gewinn für die Auseinandersetzung begriffen, wie der Vorstand der DGfE selbst reklamiert:

> »Die Erziehungswissenschaft kann in diese Debatten eine weitgefächerte Expertise einbringen und dabei auf umfangreiche Auseinandersetzungen mit Fragen von Behinderung und Benachteiligung, sozialer Ungleichheit, Diversity und Heterogenität aus den sonder- und integrations- bzw. inklusionspädagogischen Diskussionen der letzten Jahre zurückgreifen, aber auch auf Beiträge aus der Allgemeinen Erziehungswissenschaft, der Frauen- und Geschlechterforschung, der Interkulturellen Pädagogik, der empirischen Bildungsforschung und vielen anderen Teildisziplinen.« (Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft 2017, S. 2)

Die Streitigkeiten entfachen sich an der altbekannten Verhältnisbestimmung zwischen Theorie und Praxis. Trautmann und Wischer diskutieren, dass die Wahl des Zugangs zum Thema Heterogenität auf unterschiedlichen Ausgangspunkten basiert:

> »Je nachdem, welchen Zugang man wählt – Lehr-Lern-Forschung oder Gesellschafts- und Erkenntnistheorie – lassen sich doch sehr verschiedene Probleme und Lösungswege bezüglich Heterogenität identifizieren. Die Wahl hängt auch ab vom Erkenntnisinteresse, zugespitzt formuliert: Will man Unterricht oder die Gesellschaft verbessern?« (Trautmann und Wischer 2011, S. 52)

Aufgrund der immanenten Verbindung von Schule und Gesellschaft, lassen sich diese Ansätze jedoch nicht als diametral beschreiben. Anders ausgedrückt – der Unterschied im Ergebnis ist vermutlich geringer als der Unterschied während der Forschungspraxis. Die diskursive Relevanz zeigt sich insbesondere im Austausch. Jeanette Böhme, Colin Cramer und Christoph Bressler haben zu dieser Kontroverse 2018, dem Verhältnis der Erziehungswissenschaft als Disziplin zur institutionalisierten Lehrerbildung, sogar einen Sammelband herausgebracht. Dieser zeigt auf, dass es ein Verständigungsproblem gibt zwischen der Erziehungswissenschaft und der Lehrerbildung. Dabei werden diese als verflochtene Diskurse mit unterschiedlichen Regeln gefasst. Die Autor*innen betrachten unterschiedliche Facetten dieses Widerstreits, dessen Anfang sie in einem Gefühl des Unvereinbaren sehen. Jedoch ordnen sich alle Autor*innen selbst der Erziehungswissenschaft zu. Problematisch erscheint insbesondere die Handlungsfokussierung der Lehrer*innenbildung bzw. der pädagogischen Praxis sowie die Sondierung der Aufgabe von Erziehungswissenschaft als Basiswissenschaft, die Handlungswissen liefert (vgl. Böhme et al. 2018, S. 7ff.). So haben auch die unterschiedlichen Zugänge jeweils unterschiedliche Anknüpfungspunkte bzw. bieten wiederum die Grundlage für weitere Forschungen:

> »Während die lehr-lernpsychologische Perspektive mit ihrem Fokus auf Unterricht besonders für die Allgemeine Didaktik und die Fachdidaktiken attraktiv ist, sind die zuletzt referierten Zugänge [gesellschaftskritischer Art] hoch anschlussfähig für schultheoretische Analysen und sozialkritische Bewegungen, die Schule und Gesellschaft insgesamt in den Blick nehmen und verändern wollen.« (Trautmann und Wischer 2011, S. 52)

Als Konsens im Heterogenitätsdiskurs kann mittlerweile die Betrachtung von Differenzkategorien als soziale Konstruktion (siehe Kapitel 3.3) bezeichnet werden. In diesem spezifischen Aspekt sind somit die kulturtheoretischen Einlässe am stärksten (vgl. Budde 2015b, S. 103). Gleichsam unterscheidet sich

der Umgang durch die Bedeutung, die dieser Konstruiertheit beigemessen wird und die entsprechenden Konsequenzen, wie im weiteren Verlauf in der Thematisierung von Umgang und Nicht-Umgang deutlich wird.

Neben den Auseinandersetzungen über die Zielrichtungen wird auch innerhalb der Disziplin über Zuständigkeiten gerungen. So ist die AG Inklusionsforschung eine sektionsübergreifende Gruppe innerhalb der DGfE und dennoch wird auf Tagungen fortwährend die Frage aufgeworfen, wer worüber forscht. Insbesondere die Rolle der Sonderpädagogik wird betrachtet, da diese fürchtet, ihr Metier zu verlieren (vgl. Budde et al. 2018). Außerdem ist das Verhältnis von Inklusionsforschung, Intersektionalitätsforschung und Heterogenitätsforschung ungeklärt und beeinflusst somit die Grenzziehungen im Diskurs. Die Zuständigkeiten und das Zugehörigkeitsgefühl der Forschenden drücken sich auch in der Wahl der als forschungs- und diskursrelevant erachteten Gegenstände aus. So grenzen Rabenstein und Steinwand ihre Forschungen zu Lehrwerken und Forschungsaufsätzen (Rabenstein und Steinwand 2013, S. 82) ab von Buddes Untersuchung von Sammelbänden (vgl. Budde 2012) sowie Trautmann und Wischers Analyse von praxisorientierten Texten (vgl. Trautmann und Wischer 2008). Dabei ist nicht nur die Trennung zwischen quantitativen Studien (vgl. Voß et al. 2019) und qualitativen Untersuchungen zu nennen, sondern auch weitere Abstufungen wie unter anderem wissenssoziologische Forschungen (vgl. Dederich 2020, S. 39), welche insbesondere Ordnungen suchen und ethnographischen Zugängen, welche Praktiken in den Vordergrund rücken und direkt vor Ort in der Schule ansetzen. Die Methodenkämpfe sind nicht nur zwischen qualitativer und quantitativer Forschung angesiedelt. Die Tendenz, an diesen Machtspielchen teilzunehmen, variiert stark, je nach persönlichen Interessen und Forschungskontext (auch im Sinne des Ortes) und ist darüber hinaus kein spezifisches Phänomen der Erziehungswissenschaften. Auch in diesem Feld gibt es diverse Mischformen und methodenübergreifende Arbeiten. Alle diese Perspektiven sind relevant für die Strukturierung des Heterogenitätsdiskurses, da sie seine Grenzen und Inhalte formen. Und die Gräben erscheinen häufig tiefer, als sie tatsächlich sind. So vereinen Bohl et al. in ihrem Studienbuch zum Umgang mit Heterogenität im Schule und Unterricht (Bohl et al. 2017) eine Vielzahl der genannten Ansätze und bezeichnen diese Mischung selbstredend als »state of the art« (ebd.; Buchrücken). Die Gleichzeitigkeit von konträren Ansätzen ist ebenfalls ein Kennzeichen des Diskurses und nicht zuletzt der Unklarheit des Begriffs geschuldet, die einen weiten Interpretationsspielraum öffnet. Ausufernder wird die Vielfalt der Perspektiven noch durch die Einbeziehung

internationaler Forschungen, welche im Sinne der Fokussierung auf den deutschsprachigen Heterogenitätsdiskurs in dieser Analyse nicht betrachtet werden, jedoch ebenfalls sowohl Verständnisse als auch Methoden der Forschenden prägen.

Grundlegend kontrovers ist, neben dem Wunsch der Handlungsorientierung auch die explizite Präsenz von Machtfragen in der Heterogenitätsforschung. Sobald soziale Ungleichheit und gesellschaftliche Machtverhältnisse nicht nur Ausgangspunkt der Auseinandersetzung sind, sondern auch das Erkenntnisinteresse bestimmen, folgt ein Abstraktionslevel und eine Verbindung zur Intersektionalitätsforschung, welche über die konkreten Handlungen im Schulunterricht weit hinaus gehen (vgl. Emmerich und Hormel 2013, S. 155). Sabine Reh bemerkt, unter Bezugnahme auf Rancière, dass es notwendig sei, das Thema Inklusion wieder als ein politisches zu betrachten, statt ausschließlich pädagogische und administrative Umsetzungsmöglichkeiten zu diskutieren. Nur so kämen die zugrundeliegenden Schwierigkeiten ans Licht (Reh 2020, S. 191f.). Für Reh erklärt dieser vielfach geteilte Wunsch auch »die Konjunktur der Inklusionsforschung« (Reh 2020, S. 193), welche die Verbindung von persönlichem Engagement und Handlungsforschung vor dem Hintergrund des normativen Anspruchs zulässt:

> »Es treffen in der Inklusionsforschung, der Wunsch nach bzw. der Bedarf an einem von der Administration verwertbaren Wissen, mit einem links-liberal bestimmten kritischen Interesse an Forschung zu Heterogenität und Differenz zusammen. Ob damit aber immer schon eine kritische Position bezogen wird, wenn statt auf Inklusion auf Heterogenität und Differenz gesetzt wird, scheint nicht ausgemacht.« (Ebd.)

Deutlich wird in diesem Zusammenhang insbesondere, dass nicht nur das Thema Heterogenität durchzogen von Machtstrukturen und expliziten sowie impliziten normativen Ansprüchen ist, sondern auch die Forschung zum Thema. Diskursanalyse ist in diesem Sinne ebenfalls politische Forschung. Ordnung bzw. Unordnung bringen auch die unterschiedlichen Bildungsverständnisse der Forschenden in den Diskurs, da diese prägend für die Perspektive sind, jedoch maximal implizit diskutiert und offenbart werden (siehe Kapitel 3.4 sowie 5.4).

Politisch ist nicht nur der Inhalt des Heterogenitätsdiskurses, sondern auch seine Steuerung. So schreibt die DGfE zwar, dass die »politische Programmatik der Inklusion […] der Erziehungswissenschaft keinen *unmittelbaren*

Auftrag« (Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft 2017, S. 5; Hervorhebung L.P.) liefert, doch so ist dieser doch mindestens *mittelbar*. Die Konjunktur der Auseinandersetzung lässt sich nicht allein durch intrinsisches Forschungsinteresse begründen. Die Agenda wird beispielsweise durch die gemeinsame Stellungnahme von KMK und HRK gesetzt:

> Erforderlich ist ein inneruniversitärer Diskurs von Bildungswissenschaften, Sonderpädagogik, Fachdidaktiken und Fachwissenschaften zur Weiterentwicklung der lehramtsbezogenen Curricula, der Veränderungsprozesse unterstützt und die positiven Ansätze in Forschung und Lehre durch Hochschulsteuerungsinstrumente stärkt und absichert. (Kultusministerkonferenz und Hochschulrektorenkonferenz 2015, S. 3)

Die Setzung des Themas als Inhalt der Lehramtsausbildung ist selbstverständlich ein expliziter Auftrag, die entsprechende Forschung zu intensivieren. Die handlungsorientierte Forschung ist hier, finanziell und im Sinne der ihr entgegengebrachten Aufmerksamkeit, im Vorteil gegenüber einer theoretischen und machtkritischen Herangehensweise, wie Budde et al. anmerken:

> »Dass sich das weite Verständnis [von Inklusion; Anmerkung L.P.] bislang nicht breiter etaliert, liegt u.a. daran, dass der theoretische Impetus auf Macht nicht im eigentlichen Impuls der aktuellen Inklusionsforschung, nämlich in einem bildungspolitischen, enthalten ist bzw. nicht direkt daran anschließt, weil dort ungleichheitstheoretische und intersektionale Fragen ausgeklammert werden. D.h., dass Inklusionsforschung teilweise pragmatisch jenes (mit)bedient, was bildungspolitisch gefordert wird, auch wenn andere theoretische Ansprüche formuliert werden. Dies resultiert mutmaßlich nicht zuletzt daraus, dass auf diese Weise Fördergelder eingeworben werden können.« (Budde et al. 2020a, S. 16)

Exemplarisch für die Verinnerlichung der Wichtigkeit und des Auftrags des Themas ist auch ein Kommentar anlässlich des Podiums zu »Wer steuert die Bildung? Wer steuert die Schule?« auf dem DGfE-Kongress 2018. In der anschließenden Diskussion wurde aus dem Publikum sofort die Aufforderung gebracht, dass doch unbedingt zumindest noch kurz über das Thema Inklusion geredet werden müsse (vgl. Bellmann et al. 2018). Auch Forschungsthemen tauchen wellenartig auf, weshalb mehrfach das quantitative Zählen eines Schlagwortes als Ausgangspunkt für die Frage der Relevanz in der Forschung genutzt wird (vgl. Budde 2012, [2]). Der Zenit der Auseinandersetzung

mit Heterogenität und Inklusion kann bereits als überschritten angesehen werden. Dies liegt einerseits an dem kontinuierlichen Aufkommen neuer Forschungstrends und Oberthemen, welche folgend Fördermittelprogramme und Tagungsthemen beeinflussen. Dabei kommt es zu Überschneidungen und Verbindungen der Themen, insbesondere in Zeiten des Übergangs. Aktuell ist dabei sicherlich das Thema Digitalisierung zu nennen, welches nicht nur in den Erziehungswissenschaften mit höchster Brisanz behandelt wird. In diesem Kontext ist vom *digital turn* die Rede (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2022, vgl., 2019a; Kanwischer und Gryl 2022; Kaspar et al. 2020). Eine Verknüpfung der Themen Heterogenität und Digitalisierung wurde insbesondere im Zuge der Coronapandemie durch die Bedeutung digitaler Ausstattung für die Beeinflussung sozialer Ungleichheit hervorgehoben.

Für die Forschungsperspektiven relevant ist nicht nur die Beeinflussung der Forschung durch diverse Fachrichtungen, Politik, Institute und öffentliche Auseinandersetzungen, sondern auch die Verzahnung von Forschung, Lehre und Praxis im Lehramtsstudium. Laura Fuhrmann und Yaliz Akbaba bezeichnen das Studium als »Verschmelzungspunkt zwischen Strukturen und Unterricht […] insofern im Lehramtsstudium pädagogisch Professionelle ausgebildet werden, die im Unterricht auf vorgegebene Strukturen treffen und ihren Wandel gestalten sollen.« (Fuhrmann und Akbaba 2022, S. 6) Ralf Schieferdecker identifiziert einen Widerspruch zwischen der Diskussion um Heterogenität in der Schule und an der Universität:

> »Der aktuelle Diskurs über Heterogenität erweist sich als vielfältig und oft inhaltlich unpräzise. […] Der fachwissenschaftliche und der alltagspraktische Diskurs über diesen Begriff lassen sich bisher nur schwer zusammenbringen. […] Als Ziel dieser Arbeit wurde die Beschreibung möglicher Orientierungsmuster von Lehrerinnen und Lehrern gewählt. Es liegt nahe, dass Pädagoginnen und Pädagogen sich zwar mit dem Thema Heterogenität auseinandersetzen, sie allerdings die Fachliteratur zu diesem Thema selten (und noch seltener wohlwollend) zur Kenntnis nehmen.« (Schieferdecker 2016, S. 188)

Seine Beobachtung muss eingeschränkt werden, da es sehr wohl eine Verzahnung von praktizierenden Lehrkräften und institutionalisierter Forschung gibt. Beispielsweise im Rahmen von Fortbildungsveranstaltungen und durch Rückmeldungen an die Beteiligten durch Forschende, die »die Weiterentwicklung der Praxis vor Ort im Blick haben und somit die Forschung auch

in den Dienst der Praxis stellen.« (Zala-Mezö et al. 2020, S. 6) Gleichsam stehen zum Beispiel die Lehramtsstudierenden an einer Schnittstelle zwischen öffentlichem Heterogenitätsdiskurs und Heterogenitätsforschung, wobei ihre Fragen und Ansatzpunkte wiederum letztere beeinflussen. Ihre persönliche Interpretation gleichen sie während Praxiserfahrungen mit der aktuellen Auseinandersetzung in den Schulen ab und bringen diese wiederum in ihre zukünftige Berufspraxis mit ein. Während der gesamten Zeit sind sie Forschungsobjekte des Heterogenitätsdiskurses.

Die Perspektivfrage kann nicht abschließend geklärt werden und bleibt für die Diskursanalyse kontinuierlich relevant. Die Diskursanalyse selbst ist eine etablierte Forschungsmethode im Heterogenitätsdiskurs. Sie fragt nach den übrigen Akteur*innen und ihren Motivationen. Die Grenzen des Diskurses werden maßgeblich durch die Möglichkeiten und Ziele der Handelnden offenbart. Hierzu ist die Frage nach ihrer Verortung, institutionell und im Verhältnis zur Lehramtspraxis sowie anderen Forschungsrichtungen essenziell. Die Frage der eigenen Positionierung (vgl. Kapitel 2.2) muss präsent bleiben. Gleichsam wird wiederholt deutlich, dass eine Auseinandersetzung mit dem Heterogenitätsdiskurs kaum möglich ist, ohne einen eigenen Begriff von Heterogenität und Inklusion. Wie dieser an den Diskurs herangetragen und im beständigen Abgleich mit den Analyseergebnissen weiterentwickelt wird, ist Teil der angestrebten selbstreflexiven Forschungshaltung. So kann die Tendenz, an Bekanntes anzuknüpfen und die Auswahl entsprechend des Naheliegenden zu treffen, nicht vollständig negiert werden. Der Versuch der beständigen Erweiterung der eigenen Perspektive ist jedoch erklärtes Ziel der Diskursanalyse. In diesem Sinne muss auch Georg Feusers Beschwerde bezüglich der Einschränkungen seiner Rezitation entgegnet werden, dass er durchaus – in *seiner* Ecke des Diskurses[4] – rezitiert wird und Beachtung findet. Um im Bilde des Diskurses zu bleiben, lässt sich das Verhältnis der unterschiedlichen Forschungsperspektiven auf Heterogenität und Inklusion eher als Integration, im Sinne des Fortbestehens der einzelnen Teile, denn als

4 *Seine* Ecke ist jener Bereich des Diskurses, der als kritische Heterogenitäts- und Inklusionsforschung beschrieben werden kann. So bezieht sich beispielsweise Olga Graumann (2004, S. 247; Kapitel 4.3) explizit auf Feusers Ausführungen zur Allgemeinen Pädagogik, welche einen allumfassenden inklusiven Anspruch verfolgt. Ebenso finden Feusers Überlegungen Eingang in die vorliegende Arbeit und sind somit meinerseits als Teil des Heterogenitätsdiskurses expliziert, wodurch der eigene Eingriff in die Strukturen des Diskurses erneut deutlich wird.

Inklusion, im Sinne einer Zusammenarbeit mit gemeinsamem Ziel und neuen Wegen bezeichnen. Die Teilhabe- und Gestaltungsmöglichkeiten variieren stark. Die Regeln des Diskurses bieten jedoch eine Vielzahl an Erklärungen für die eingeschränkte Reichweite spezifischer Positionen im Umgang und Nicht-Umgang mit Heterogenität.

4. Heterogenität als Praxis: Umgang

Die Praxis des Umgangs mit Heterogenität geht über das praktische Handeln in den Schulen hinaus. Sie umfasst die Lehre und ist ein eigenes Diskursfeld – insbesondere der Didaktik. Auch die Forschung ist Teil der Praxis und des Umgangs: mit der Sache, dem Wort und den Menschen.

Zumindest grundlegende Kenntnisse zum Umgang mit Heterogenität seien Pflicht für angehende und praktizierende Lehrer*innen, unabhängig von der Fachrichtung oder sonderpädagogischen Studiengängen – so formuliert es Aart Pabst als Leiter der AG Inklusion der Kultusministerkonferenz: »Wir wollen, dass alle Fachlehrerinnen und Fachlehrer einordnen können, wer vor ihnen sitzt.« (Monitor Lehrerbildung 2015, S. 13) Diese »müssen über pädagogische und didaktische Basisqualifikationen zum Umgang mit Heterogenität und Inklusion verfügen« (ebd.). Die Einigkeit ist groß, dass für Lehrkräfte im Bildungssystem ein Bedarf vorliegt und die entsprechenden Fähigkeiten erlernbar sind. Das Hinzufügen des *Umgangs* ergänzt den unklaren Heterogenitätsbegriff um eine Möglichkeit des Konkreten. Wo ein Umgang möglich ist, folgt Handlung und Veränderung. Die intensive Beschäftigung mit dem Thema Heterogenität und dem Umgang damit wird getragen von einer »Unzufriedenheit aller Beteiligten mit den derzeitigen Unterrichtspraktiken« (Streber et al. 2015, S. 9). Dabei sind sowohl das Thema als auch die diskutierten Methoden nicht neu. Der Heterogenitätsdiskurs knüpft an ureigene pädagogische Ideen an und auch die Umgangsformen sind Teil des pädagogischen Repertoires:

> »Aus der Geschichte der Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung kann man (erstens) lernen, dass wir das Problem der Inklusion sowohl theoretisch als auch praktisch zum zweiten Mal aufwerfen, also nicht erst heute erfinden, dass damit vielmehr das Grundproblem aller Pädagogik, ihre genuine Aufgabe im pädagogischen Umgang mit Menschen aufgeworfen ist, sodass wir die aktuelle Lage aus der Relation zu bekannten Erfahrungen und Theorien diskutieren können.« (Tenorth 2013, 17f.)

Der Heterogenitätsdiskurs kann gelesen werden als die aktuelle Antwort auf alte Fragen nach dem korrekten Umgang mit Unterschiedlichkeit:

> »Pädagogisches Handeln ist immer mit der Unterschiedlichkeit bzw. den Unterschiedlichkeiten ihrer Adressat*innen konfrontiert und weiterhin ist pädagogisches Handeln und sind pädagogische Institutionen bedeutsame Instanzen der Konstruktion bzw. Relevantsetzung dieser Unterschiedlichkeiten.« (Dirim und Mecheril 2018, S. 13)

Die Konsequenzen, welche aus der Grundproblematik gezogen werden, zeigen somit, wie dieses virulent wird und offenbaren die entsprechenden Ordnungsmuster sowie Glaubenssätze. Die Feststellungen und Erklärungen pendeln zwischen Konstanz und Veränderung hin und her. In der Auseinandersetzung mit dem Umgang mit Heterogenität gilt es also zu hinterfragen, was alles als Reaktion auf Heterogenität verstanden wird und welche Verschiebungen – historisch und organisatorisch – stattgefunden haben sowie fortwährend stattfinden.

Der gegenwärtige Umgang mit Heterogenität ist neben den schul- und forschungspraktischen Handlungen auch ein Umgang mit der Theorie im weiten Feld der Differenzbegriffe:

> »Die Begriffe und die mit ihnen verbundene (Differenz-)Theorien und Konzepte tauchen in den letzten zehn bis 15 Jahren verstärkt im erziehungswissenschaftlichen Diskurs auf, diffundieren, transformieren sich selbst wie auch die Diskussion insgesamt, indem sie diese provozieren oder inspirieren.« (Budde et al. 2020a, S. 2)

Budde, Blasse und Rißler kommen zu dem Schluss, dass Inklusion und Intersektionalität die beiden Begriffe sind, welche sich derzeit durchsetzen. Inklusion erfüllt hierbei insbesondere den Anspruch ein Konzept der Umsetzung zu sein. Beide Begriffe sind außerdem international anschlussfähig. Für die inhaltliche Auseinandersetzung zeigt sich, dass die Begriffe kein neues Thema eröffnen, aber eine Verschiebung der Perspektive stattgefunden hat. Diese birgt insbesondere neue Erkenntnisse über Zusammenhänge. Der Heterogenitätsdiskurs (inklusive seiner Begleitdiskurse) zeichnet sich zwar durch eine Fokussierung auf das Individuum aus, aber insbesondere wird dieses vermehrt im Wechselspiel mit der Gesellschaft betrachtet. Der theoretische Umgang mit Heterogenität rückt das Zusammenspiel zwischen gesellschaftlichen

Entwicklungen, sozialer Ungleichheit und Benachteiligungen sowie der Schulstruktur und dem Unterrichtsgeschehen in den Vordergrund. Insbesondere Überschneidungen (Stichwort Intersektionalität) werden bearbeitet und die Schuldiskussion aus ihrer teilweisen Isoliertheit gelöst. Anders ausgedrückt kann die pädagogische Auseinandersetzung keine Gewissheiten hervorbringen, wo gesamtgesellschaftliche Unsicherheiten prägend sind:

> »Es existiert kein sicheres Terrain, auf das sich Pädagogik unproblematisch rückbeziehen kann. Es gelten keine unhintergehbaren Wahrheiten, die letztendliche Gültigkeit beanspruchen könnten, keine konsistenten und homogenen pädagogischen Lösungskonzepte, die in der Lage wären, jene Ambivalenzen und Paradoxien endgültig aufzulösen.« (Cameron und Kourabas 2013, S. 270)

Die Lösungskonzepte zum Umgang bleiben somit ein Versuch, Klarheit zu schaffen und das Wissen über die komplexen Zusammenhänge sowohl im Sinne einer wohlwollenden Haltung gegenüber dem Individuum zu nutzen als auch für die Funktionalität der Schule. Gleichsam produziert, reproduziert und verstärkt auch der Umgang mit Heterogenität die Zusammenhänge und erzeugt Heterogenität im Unterricht selbst (vgl. Emmerich und Hormel 2013; Goldmann und Emmerich 2020, S. 68). Durch die Formulierung des Umgangs wird das Phänomen Heterogenität fassbar oder zumindest der Versuch unternommen, Heterogenität im Moment des Unterrichts begreifbar und bearbeitbar zu machen. Die Klassifikation und der Umgang mit Heterogenität im Sinne des unklaren Begriffs werden als Aufgabe der Praxis konstruiert:

> »Die Heterogenitäts-›Listen‹ stellen angesichts dieses Dilemmas bereits die ›Lösung‹ dar: Gerade *weil* sie keine Prioritäten setzen, halten sie Opportunitäten für die Praxis offen – und verwandeln das epistemologische Begründungsproblem des wissenschaftlichen Diskurses in ein praxeologisches Problem, dessen Bearbeitung damit an die Profession delegiert wird. Der pädagogischen Praxis wird ein differenziertes – und das bedeutet vor allem: flexibles – Klassifikationswissen mit dem Ziel zur Verfügung gestellt, ihre AdressatInnen pädagogisch ›adäquater‹ unterscheiden und entsprechend behandeln zu können. Was ›die Praxis‹ daraus macht, kann von der Wissenschaft jedoch weder vorausgesehen noch beeinflusst werden.« (Emmerich und Hormel 2013, S. 182)

Grundlegend für pädagogisches Handeln ist die Frage nach der Zielgruppe. Pabst formuliert das Wissen über die Schüler*innen im Sinne eines »einordnen können« (Monitor Lehrerbildung 2015, S. 13). Strukturiertes Vorgehen zeichnet institutionalisierte Bildungsprozesse aus. Bereits vor der Unterrichtsplanung und damit dem direkten Umgang findet somit die Diagnostik statt. Gemeint ist die Bestimmung der Menschen und ihrer Fähigkeiten sowie Eigenschaften als Grundlage des Handelns. Diagnostik ist die Begründung für Selektion entsprechend der verschiedenen Schulformen. Die Aufteilung der Schüler*innen auf verschiedene Schulformen nach der Grundschule ist weiterhin ein Versuch homogenere Gruppen zu erhalten. Die Heterogenität in Grundschulen wird als besonders groß eingeschätzt, wie beispielsweise dem Modulhandbuch zum passenden Studiengang der Universität Köln zu entnehmen ist:

> »Auch der Thematisierung von Heterogenität kommt im Lehramt an Grundschulen eine ganz besondere Bedeutung zu, weil hier alle Kinder gemeinsam unterrichtet werden.« (Universität zu Köln 2020, S. 1)

Die Grundschule sei aufgrund ihrer heterogenen Schüler*innenschaft treffend bezeichnet als »›Gesamt-Schule‹ Grundschule« (Krauthausen und Scherer 2010, S. 3). Die bisherigen Ausführungen sollten jedoch zumindest deutlich gemacht haben, dass Heterogenität und Homogenität nicht immanent mit unterschiedlichen Schulformen verknüpft sind. Auch diese Diskussion lenkt somit von der Kernfrage, was unter Heterogenität verstanden wird und wie dieses Verständnis wirkt, ab. Im Zuge der zunehmenden Unzufriedenheit mit einer frühen Festlegung von Bildungswegen (Streber et al. 2015, S. 9ff.) und dem normativen Anspruch, alle Schüler*innen zu fördern sowie Vielfalt wertschätzend zu begegnen, gewinnt die Diagnostik im Heterogenitätsdiskurs einen Aufschwung. Fördern und Förderung sind in diesem Sinne zu virulenten Schlüsselwörtern geworden, welche sich auch im politischen Diskurs (nicht nur zum Umgang mit Heterogenität) finden lassen (vgl. Jäger 2013). Wer Förderung fordert, bietet Unterstützung und damit eine Lösung für die identifizierten Bedarfe an. Der neue Anspruch ist, dass Diagnostik fortwährend stattfindet und nicht abgeschlossen wird. Sie »kann nun als regelhafter Bestandteil des Unterrichts zu einem Instrument der Förderplanung und der Evaluation der Fördererfolge werden.« (Schuck 2014, S. 164)

> Diagnostik liefert »die entscheidende Grundlage« (Streber et al. 2015, S. 22) und hilft außerdem »einen traditionellen Unterricht aus seiner starre der Fixierung auf die ganze Klasse hin zu befreien und […] die einzelne Schülerin und den einzelnen Schüler näher in den Blick zu nehmen. Damit dieser Blick gelingen kann, ist eine **Individualdiagnostik des Einzelnen** eine notwendige Bedingung.« (Streber et al. 2015, S. 22–23; Hervorhebung L.P.)

Diagnostik kann auch verstanden werden als der Versuch, die Unbestimmbarkeit des Menschen bzw. der Schüler*innen greifbar zu machen. Die Beliebtheit von Diagnostik und diagnostischen Instrumenten im Zuge der unbestimmten Heterogenität ist somit naheliegend und korreliert mit dem Wunsch nach Ordnung und Erklärungen durch Differenzkategorien. Gleichsam gelangt die Diagnostik (in dem Bewusstsein, dass es sich dabei um einen verallgemeinernden, weiten Begriff handelt) durch die prinzipielle Unbestimmtheit an ihre Grenzen:

> »Für pädagogisches Handeln folgt aus der Einsicht in die Unmöglichkeit einen Menschen zu diagnostizieren die Offenheit für Unbestimmtes, Unvorhergesehenes, für Spontanität, Eigenlogik und Kreativität der einzelnen Kinder und der Kinderkultur sowie eine vehemente Kritik an etikettierenden Zuschreibungen« (Prengel 2005, S. 22)

Die Fokussierung auf Diagnostik führe, so Prengels Aussage weiter folgend, zu einer Unmöglichkeit von Diagnostik und birgt somit einen immanenten Widerspruch. Diagnostische Methoden stützen die Hoffnung das Versprechen einzulösen, das Individuum in den Vordergrund zu rücken und gruppenbezogene Verallgemeinerungen zu reduzieren. Der diagnostische Prozess stellt somit einen Ausgangspunkt für den Umgang mit Heterogenität dar. Das Ergebnis soll ein Wissen über die Schüler*innen bieten, welches wiederum Grundlage für die Planung und Umsetzung eines adaptiven Unterrichts ist. Diagnostische Begründungen für neue Gruppen sind auch ein pädagogischer Trick, wie Streber et al. offen zugeben:

> »Umgang mit Heterogenität heißt auch, die Klasse ›kleiner‹ zu machen, indem man sie in alle möglichen Formen von Teams unterteilt.« (Streber et al. 2015, S. 30)

Die Aussagekraft der Diagnostik hängt von den verwandten Messinstrumenten und der konkreten Zielgröße ab. Die Verknüpfung von diagnostischen

Tests und schulischer Leistung ist dabei feststehend und wird in Kapitel 5.2 vertieft. Auch wenn bereits neue Widersprüche und Fragen aufgetaucht sind, so stehen im Folgenden die angebotenen Lösungen im Sinne der Möglichkeit eines Umgangs mit Heterogenität im Fokus. Das diskursive Angebot, welches insbesondere den Lehrkräften unterbreitet wird, wird somit beleuchtet.

4.1 Primat des Handelns

Das Streben nach Veränderung und ein gewisser Zwang zu Reaktion sind laut Kulturphilosoph Ralf Konersmann und seinem genealogischen Werk »Die Unruhe der Welt« (Konersmann 2015) kennzeichnend für das moderne Leben in der westlichen Welt. Das Ideal der stoischen Ruhe wird abgelöst von ständiger Bewegung. Ein Innehalten zur Reflexion ist geknüpft an eine Weiterentwicklung und schnelle Fortführung von Handlungen. Antworten und Lösungen werden aktiv und in der praktischen Auseinandersetzung gesucht. Diese Zeitdiagnose betrifft eindeutig auch den Heterogenitätsdiskurs. Der Diskurs wird getragen von einer beständigen Unruhe. Mit Heterogenität muss umgegangen werden, unabhängig davon, ob sie als Problem, Herausforderung oder Chance gefasst wird (vgl. Budde 2012, [27]ff.):

> »Man betrachtet das [die Heterogenität der Schüler*innen; L.P.] als eine Not, und aus dieser Not will ich eine Tugend machen.« (Freudenthal 1974, S. 166)

Dieses beliebte Zitat, welches zeitlich der Diskurswelle um Individualisierung in den 1970er Jahren zugeordnet werden kann, zeigt auf, wie normativ aus einer gesellschaftlichen Situation (bzw. Tatsache) eine Herausforderung gemacht wird, die es zu lösen gilt. Die Formulierung als Tugend belohnt die Lehrkräfte, die die Situation angehen mit dem guten Gefühl das Richtige zu tun. Es wird ein fortwährender Handlungsdruck impliziert und reproduziert, um adäquate Lösungen zu finden. Die Reaktionen auf den ungeklärten Zustand der Heterogenität bestimmen den Großteil des Diskurses. Die Formulierung der Herausforderung Heterogenität impliziert bereits den Handlungsbedarf: Es muss reagiert werden. Oder wie Bohl et al. formulieren: »Mit Heterogenität muss kompetent umgegangen werden! Dem wird sich auf normativer Ebene niemand entziehen können.« (Bohl et al. 2011, S. 1) Dies betrifft sowohl die Praxis als auch die Forschung. Der Primat des Handelns

gegenüber der theoretischen Auseinandersetzung mit dem Begriff ist eine Regel, die den Diskurs um Heterogenität besonders stark strukturiert und die wie folgt formuliert werden kann: Im Heterogenitätsdiskurs müssen praktisch umzusetzende Antworten auf eine ungeklärte Problemlage gefunden werden. Primat bedeutet dabei nicht nur, dass Aussage mit konkreten Bezügen zu Handlungen priorisiert werden. Diese Regel beeinflusst außerdem, welche Personen im Diskurs Gehör finden, welche Perspektiven verfolgt werden und setzt somit Grenzen – des Zugehörigen und der Entwicklung. Aussagen ohne diesen Handlungsbezug werden an den Rand des Diskurses gedrängt. In Diskussionen im weiten Feld der erziehungs- und bildungswissenschaftlichen Forschung wird diese Frage der Verortung deutlich. Im Rahmen verschiedener Tagungen und Beiträge taucht wiederholt die Frage nach der Positionierung der Allgemeinen Erziehungswissenschaft in Bezug auf Inklusion und Heterogenität auf. Dabei ist eine generelle Unzufriedenheit spürbar. Welche Themen besetzen die Subdisziplinen, wie beispielsweise die Sonderpädagogik oder die Fachdidaktiken und welche Aufgabe kommt der Allgemeinen Erziehungswissenschaft zu? Kann diese Handlungswissen liefern oder bleibt ihre Rolle die der diskursiven Rahmung und Kritik? Hier zeigt sich auch der innerhalb von Forschung und Lehre verinnerlichte Primat des Handelns, da Kritik als undankbare Aufgabe begriffen wird. Am Ende komme es doch auf den Pragmatismus an und die Studierenden wollten konkrete Vorschläge hören. Der Primat des Handelns geht einher mit dem Wechselspiel zwischen Theorie und Praxis in der Lehramtsausbildung. Problematisch hierbei ist insbesondere, dass diese als Widerspruch verstanden werden und die Verbindung die Lehrkräfte herausfordert: »Theorie und Praxis werden als abstrakte Entgegensetzung verstanden, in der immer nur das eine über das andere triumphieren kann.« (Messmer 2014, S. 59) Die Fokussierung auf (scheinbar) klare Handlungen verlagert die Auseinandersetzung klar zu Gunsten der Umsetzung in der Praxis. Dementsprechend werden Lehrwerke durch die Verlage beispielsweise mit den folgenden Worten beworben:

> »Praxisnah, Mut machend, kompetent: Hier finden Sie Methoden, Instrumente und Strategien für die inklusive Schulentwicklung und Unterrichtsorganisation in heterogenen Lerngruppen.« (Henning und Winter 2017)

Es gilt somit ein Handwerkszeug zu erlernen. Und Beispielsituationen haben dabei eine ähnliche Funktion wie die Nennung von Differenzkategorien bei der Klärung des Begriffs: Sie sollen Orientierung in einem unübersichtlichen

Thema ermöglichen. Theorie ohne Praxis ist nicht denkbar und diese deshalb für die Thematisierung in der Lehre – so die Thesen von Natascha Korff – ausschlaggebend: »Es geht nicht ohne exemplarische Bearbeitung einzelner Differenzlinien, Barrieren und Marginalisierung« (vgl. Korff 2021).

Diese Lösungsorientierung widerspricht jedoch dem universellen, normativen Anspruch von Heterogenität und Inklusion, welcher über die Gestaltung einer konkreten Unterrichtsstunde weit hinaus geht. Dadurch bleiben Heterogenität und Inklusion Dauerthemen der Erziehungswissenschaft und können auch als solche universell betrachtet werden. Den Vorrang der Praxis vor der Theorie beschreiben Julie A. Panagiotopoulou, Jürgen Budde und Tanja Sturm in Bezug auf Forschungsförderung als eingefordertes »Machbarkeitsversprechen« (Budde et al. 2020b, S. 32). Forschungsprojekte müssen entsprechende Antworten liefern. Dadurch rücken strukturelle und theoretische Fragestellungen in den Hintergrund: »Missstände werden zum (behebbaren) Qualifikationsproblem, welches durch unterschiedliche Angebotsebenen bearbeitet werden soll.« (Ebd.)

Der Primat des Handelns ist ein Kennzeichen des Heterogenitätsdiskurses. Jedoch ist dieser auch darüber hinaus prägend für pädagogisches Handeln. Anke Karber spricht in diesem Sinne von einer Theorie des Primats der Praxis in der Sozialpädagogik (vgl. Karber 2016, S. 239). Die Pädagogik ist eine handelnde Disziplin in der theoretische Ausarbeitungen allzeit auf ihre Implikationen für die Praxis, sprich den Umgang mit Menschen, befragt werden. Die Fokussierung auf die Handlungskompetenz findet sich auch in den entsprechenden Modultiteln der Lehramtsstudiengänge wie zum Beispiel »Umgang mit Heterogenität in der Schule« (Universität Bremen 2022) und »Pädagogischer Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht« (Pädagogische Hochschule Freiburg 2022). Budde beschreibt, dass die Handlungsfokussierung- und betonung dazu führt, dass Heterogenität selbst *aktiv* wird: »Heterogenität wird so als Akteurin in den Diskurs eingeschrieben, ein Konzept erhält Handlungsmacht und kann deswegen selbst als produktiv inszeniert werden.« (Budde 2012, [57])

Die Fokussierung auf Inklusion anstelle von Heterogenität bzw. als Umgangsstrategie für als Heterogenitätssettings klassifizierte Situationen folgt ebenfalls dieser Logik. Sie ist eine Konsequenz der Vereinfachung und verringert den Bedarf der Begriffsklärung. Was als heterogen beschrieben wird, wie unterschiedliche Heterogenitätsdimensionen zusammenwirken und welche Akteur*innen mit je eigener Heterogenität beteiligt sind, muss nicht grundlegend geklärt werden. Durch die Maßnahme Inklusion ist der Bedarf und

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 Diversität[1]« (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 Daugs: »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 Bildsamkeit, 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 mäandriert 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

Maps[3] 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 Bereichsdidaktiken) 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 Inszе-

nierung von Unterricht in der Schule, analog zur Inszenierung am Theater (vgl. ebd., S. 111). Entscheidungen zur Unterrichtsplanung und zum Umgang mit Heterogenität müssen *didaktisch begründet* sein. Dabei reicht zuweilen diese Leerformel als Argument aus, ohne dass eine ausführliche Begründung nachgeliefert werden muss. Eine didaktische Antwort erläutert, inwiefern der gewählte Weg zielführend ist. Der Einfluss des Heterogenitätsdiskurses auf die Didaktik setzt, mit unterschiedlich starkem Einfluss, an zwei Punkten an. Einerseits beeinflusst er die Auswahl der zur Verfügung stehenden Methoden bzw. die grundsätzliche Strukturierung des Unterrichts. Hier ist der Einfluss stark, da sich der Bezugnahme auf den Umgang mit Heterogenität nicht entzogen werden kann. Die Thematik wird nicht ausschließlich in Teilbereichen der Didaktik diskutiert, sondern ist Teil der Allgemeinen Didaktik. Hier wird auch an das historische Selbstverständnis angeknüpft. So bildet Johann Amos Comenius mit seinem Werk *Große Didaktik* (Didactica Magna) (Comenius 1961 [1638]) die viel zitierte und beständig diskutierte Grundlage der heutigen Didaktik – sowohl in der Schuldidaktik als auch in der Allgemeinen Didaktik. Der Heterogenitätsgedanke war dieser immanent – schließlich trägt das Werk den Untertitel »Die vollständige Kunst, alle Menschen alles zu lehren«. Doch auch Homogenität wurde durch Comenius angestrebt, denn er gilt:

> »als entscheidender Wegbereiter der Gliederung von Unterricht in Klassen und Jahrgängen. Jeder Klasse schreibt er im Ideal einen eigenen Raum, eine eigene Lehrkraft, ein gemeinsames Buch und ein stufengemäßes Pensum zu. Die tiefere Begründung für das Jahrgangsprinzip sieht er in der Ordnung der von Gott geschaffenen Natur, welcher er in der Schule folgen will.« (Streber et al. 2015, S. 15)

Somit werden Comenius‹ Aussagen zwar noch als Vorläufer der normativen Ausrichtung des Heterogenitätsdiskurses tituliert (vgl. Graumann 2003, S. 134ff.), jedoch findet gleichsam eine Abkehr von den gezogenen Konsequenzen statt. Die Klasse ist zwar weiterhin eine Hauptbezugsgröße der Unterrichtsplanung, aber wird zunehmend durch andere Gruppenkonstellationen ergänzt oder ersetzt.

Weniger ausgeprägt ist der Einfluss des Heterogenitätsdiskurses auf didaktische Zielsetzungen. Didaktik hat nicht Teilhabe als politische Dimension von Heterogenität im Fokus, sondern den gelungenen Unterricht, der sich durch den Lernerfolg der Schüler*innen auszeichnet. Dabei ist die Didaktik kein normfreier Bereich: »Wer seinen Unterricht an neuen didaktischen Ent-

würfen ausrichtet, ergreift Partei« (Jank und Meyer 2014, S. 107). Dennoch ist der Einfluss des Heterogenitätsdiskurses geringer, als es auf den ersten Blick scheint. Umgekehrt unterstützt die Fokussierung der Didaktik auf Methoden und Umsetzung den Primat des Handelns im Heterogenitätsdiskurs. Die Weiterentwicklung der Didaktik wird durch zwei weitere Faktoren beschränkt. Die Pädagogik erfreut sich an einem großen Repertoire von *Klassikern*, auf welche gerne zurückgegriffen wird. Die Bezugnahme auf Klassiker ist, gleich einem Kanon, mit Machtstrukturen verknüpft. Einzelpersonen oder Werken wird dabei eine herausgehobene Sprechposition zugesprochen oder diese legitimiert. Wenn dies geschieht, gilt es diskursanalytisch aufzuhorchen. Die Bezugnahme auf bekannte Theoretiker*innen stärkt die eigene Position im Rahmen der sprechenden Subjekte. Dies gilt sicherlich für weitere Disziplinen gleichermaßen, jedoch insbesondere für die Pädagogik, in der Bildung und Wissen Kernpunkte sind und altes, gestandenes Wissen entsprechend hofiert wird. Auch thematisch reproduziert die Pädagogik sich selbst. So legen Thorsten Bohl, Andrea Batzel und Petra Richey in einem Aufsatz zu methodischen Konzepten und mit dem Untertitel »Charakteristika, didaktische Implikationen und Forschungsbefunde verwandter Unterrichtskonzepte zum Umgang mit Heterogenität« offen:

> »Zahlreiche Leitbegriffe und Unterrichtskonzepte sind potenziell geeignet, um mit Heterogenität umzugehen. Die Auswahl der Leitbegriffe Individualisierung, Differenzierung, Öffnung/Offener Unterricht und Adaptivität kann wie folgt begründet werden. Es sind jene Begriffe, die in der schulpädagogischen Diskussion sehr häufig als geeignet genannt werden.« (Bohl et al. 2011, S. 2)

Die Begründung ist somit keine sachliche, sondern eine Frage der Repräsentation und Wiederholung im Diskurs. Die Akteur*innen im Heterogenitätsdiskurs tendieren dazu, möglicherweise durch die Unsicherheit des Begriffs, gemeinsame Klarheiten besonders oft zu reproduzieren und so Einigkeit im Sinne des Umgangs zu erzeugen. Auch die Streitfrage nach der Zuständigkeit für Heterogenität spiegelt sich in der Auseinandersetzung um spezifische Didaktiken:

> »Um die Entwicklung eigenständiger Didaktiken für alle ´Sonderfälle´ kann es demnach nicht gehen, vor allem dann nicht; wenn das Ziel integrativen Lehrens und Lernens darin liegt, eine Schule für *alle* Kinder zu schaffen. (…)

> Dazu muss es keine eigenständige Integrationspädagogik und -didaktik geben, sondern »nur« eine ›*nicht* selektierende und segregierende Allgemeine Pädagogik‹, wie Feuser sie nennt (vgl. Feuser 1995, S. 172)« (Graumann 2004, S. 247).

Die methodischen Anweisungen zu einem *angemessenen* Umgang mit Heterogenität sollen den Lehrkräften Unterstützung bieten. Auch in diesem Bereich des Diskurses wird maßgeblich mit Verantwortung und Einstellungen argumentiert. So kommen beispielsweise Bohl, Batzel und Richey im Ergebnis ihrer Studie zur Effizienz von unterschiedlichen Methoden im Umgang mit Heterogenität zu dem Schluss, dass die wichtigste Rolle die »Einstellungen, Haltungen [und] Überzeugungen« (Bohl et al. 2011, S. 12) der Lehrkräfte spielen. Ähnlich argumentieren Stähling und Wenders, dass zum Gelingen von Inklusion nicht Individualisierung zentral sei, sondern die soziale Verantwortung der Lehrkräfte (vgl. Stähling und Wenders 2015, S. V). Die Lehrkräfte fordern jedoch nicht die Verdeutlichung ihrer Verantwortung, sondern sie wollen »wissen, wie sie den Herausforderungen erziehungswissenschaftlich, diagnostisch, fachdidaktisch und pädagogisch begegnen können« (Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft 2014, S. 15). Das methodische Repertoire erscheint auf den ersten Blick klar und deutlich: »Die Antwort auf heterogene Lerngruppen bilden inklusive Unterrichtsmethoden« (Karber 2016, S. 236). Inklusion als Oberbegriff umfasst auch systemische Veränderungen. Auf der Ebene des Handelns im Unterricht tauchen dann die Begriffe Individualisierung und Differenzierung auf. Diese bilden wieder ein Gerüst für zahlreiche spezifische Vorgehensweisen. Differenzierung und Individualisierung werden als notwendiger Automatismus oder logische Konsequenz aus der Herausforderung Heterogenität und somit als alternativlos präsentiert. Differenzierung müsse »alle Ebenen des Unterrichts« (Lanig 2013, S. 14) erfassen und stelle den »einzige[n] Ausweg, der den Lehrkräften angesichts solcher Umbrüche im Klassenzimmer bleibt« (ebd.), dar. In dieser Formulierung werden zwei Aspekte des Heterogenitätsdiskurses aufgegriffen. Einerseits die Bezugnahme darauf, dass es offensichtliche, aktuelle Veränderungen gebe, die die heutige Situation von früheren Konstellationen unterscheidet und andererseits die Betonung einer Unausweichlichkeit von Differenzierung. Auch andere Autor*innen schließen sich dieser alternativlosen Darstellung an und spezifizieren weiter, dass »*Innere Differenzierung* […] die Antwort auf heterogene Lernvoraussetzungen« (Böhmann und Schäfer-Munro 2008, S. 127) sei und dadurch »eine weitgehende Individualisierung der Lernanforderungen und

Lernprozesse« (ebd.) ermöglicht würde. Ilona Esslinger-Hinz et al. schreiben in ihren Ausführungen zum Unterrichtsentwurf: »*Heterogenität fordert Individualisierung!*« (Esslinger-Hinz et al. 2013, S. 57; Hervorhebung i.O.). Weniger präzise formuliert heißt es auch: »Innere Differenzierung hat eine Reihe verschiedener Funktionen im Unterrichtsprozess. Sie soll […] ganz allgemein den *Umgang mit Heterogenität* pädagogisch gestalten.« (Jank und Meyer 2014, S. 79; Hervorhebungen i.O.) Auch aus bildungspolitischer Perspektive (beispielsweise in Veröffentlichungen der KMK und der Kultusministerien) wird »Heterogenität und in der Folge die Notwendigkeit von Differenzierung oder Individualisierung« als inhärente Kombination verstanden (vgl. Krauthausen und Scherer 2010, S. 3).[4]

Individualisierung wird gerne als titelgebendes Schlagwort verwendet, beispielsweise im Modultitel der Leuphana Universität Lüneburg: »Heterogenität und Individualisierung« (Leuphana Universität Lüneburg 2016, S. 3). Hier werden Problem und Lösung direkt verknüpft präsentiert. Individualisierung gilt so auch als der »didaktische Leitbegriff zum Umgang mit Heterogenität« (Bohl et al. 2011, S. 4). Diese Popularität ist nicht nur (bildungs-)wissenschaftlich durch die Thematisierung von PISA-Ergebnissen und die Passung zur »Verbreitung konstruktivistischer Lerntheorien« (Streber et al. 2015, S. 17) erklärbar, sondern greift auch soziologische und politische Diskurse zu Globalisierung, Migration und Demographie auf, welche das Individuum ebenfalls in den Fokus rücken (vgl. ebd.). Nach Streber et al. unterstützen auch »schulstrukturelle und technologisch-praktische Gründe« (ebd.) diese Fokussierung. So erfreuen sich Gesamtschulen einer zunehmenden Beliebtheit und die »digitale Revolution […] ermöglicht bessere Zugänglichkeiten vielfältiger Unterrichtsmaterialien.« (ebd., S. 18) Die normativen, übergeordneten Begründungen im Sinne der Verringerung sozialer Ungleichheit durch eine stärkere Zuwendung zum Individuum sind somit nicht allein ausschlaggebend für die ordnende Leitfunktion der Individualisierung.

Beispiele für individualisierende Faktoren und Maßnahmen, die durch Instruktionen von Seiten der Lehrkräfte eingeleitet werden können, bieten im

4 Wenn in diesem Kapitel Methoden zum Umgang mit Heterogenität vorgestellt und analysiert werden, findet dabei eine Einschränkung auf übergeordnete Konzepte statt. In den Lehrbüchern werden darüber hinaus eine Vielzahl konkreter Formate, zum Beispiel des offenen Unterrichts und die Wochenplanarbeit, diskutiert (vgl. Streber et al. 2015, S. 52ff.).

Heterogenitätsdiskurs der Schuldidaktik die Bezugnahme auf »individuelle und kollektive Erfahrungen« (Kiper 2011, S. 158) der Schüler*innen. Diese Herangehensweise stelle die praktische Umsetzung einer Pädagogik der Vielfalt dar. Diese Bezugnahme findet sich an mehreren Stellen im Textkorpus (Boban und Hinz 2003, S. 3; Jank und Meyer 2014, S. 80), und fungiert sowohl als Legitimation als auch als normatives Leitbild entsprechend einer egalitären und demokratischen Umgangsweise mit Heterogenität. Eine weitere Maßnahme stellt das Eingehen auf individuelle, heterogene Lernwege dar (vgl. ebd.). Diese ließen sich mit Hilfe von wissenspsychologischen Erkenntnissen erkennen und entsprechend differenziert gestalten. Im Rahmen von methodischen Handreichungen oder Ausführungen ist jedoch der Begriff Differenzierung wesentlich präsenter als Individualisierung:

> »Der Begriff der Differenzierung zielt im Gegensatz zur Individualisierung nicht zwangsläufig auf das Individuum in seinen jeweiligen Voraussetzungen und Interessen, sondern bezieht sich auf eine merkmalsbezogene Gruppierung in der Lerngruppe bzw. Klasse, z.B. nach Leistung oder nach Interesse.« (Bohl et al. 2011, S. 7)

Ein Kernelement ist somit die gebündelte Betrachtung von Merkmalen. Diese Perspektive ist jedoch nicht durchgängig, sondern es finden sich auch im Diskurs Widersprüche. Vielmehr ist auch die Verwendung der unterschiedlichen Differenzierungsbegriffe nicht einheitlich. Beispielsweise präsentieren Streber et al. Individualisierung als die Antwort auf Heterogenität und folgend innere Differenzierung als eine Möglichkeit diese umzusetzen (Streber et al. 2015, S. 22f.).

Was zumeist als innere Differenzierung beschrieben wurde, wird wiederum an anderer Stelle als äußere Differenzierung und nicht ausreichend und willkürlich bezeichnet:

> »Bei der äußeren Differenzierung werden nach relativ willkürlichen Kriterien wie Alter, Geschlecht oder Leistung Lerngruppen gebildet, voneinander getrennt und fortan als homogen hinsichtlich dieser Kriterien betrachtet. Das Prinzip der inneren Differenzierung setzt dagegen erst nach der Konstitution von Lerngruppen ein. Es zweifelt die behauptete Homogenität hinsichtlich des Leistungsstandes an und hat zum Ziel, innerhalb der jeweiligen Lerngruppe den verschiedenen Individualitäten möglichst gut gerecht zu werden.« (Böhmann und Schäfer-Munro 2008, S. 97)

Eine Kritik an der Orientierung an gesellschaftlichen Differenzierungen und ihrer Reproduktion wird somit auch innerhalb des Diskurses der Schuldidaktik mehrfach deutlich. Gruppenbezogene Merkmale und gruppenbezogene Differenzierung sind zwar prägend für den Heterogenitätsdiskurs, aber auch ein durchweg strittiges Thema. Hinzu kommt, dass auch Differenzierung und Individualisierung an sich keine klaren Begriffe sind (vgl. Bohl et al. 2011, S. 4ff.). Sie sind somit von ähnlichen Grundproblemen betroffen, wie der Heterogenitätsbegriff und müssen »manchmal auch als Allzweckwaffe herhalten, denn sie gehören zu jenen Begriffen, die von so großer Allgemeinheit und damit auch Vagheit sind, dass sie ein Patentrezept zur Lösung schwieriger Probleme suggerieren.« (Krauthausen und Scherer 2010, S. 3) Wenn Streber et al. konstatieren: »Es wird deutlich, innere Differenzierung ist derzeit der Königsweg im Umgang mit Heterogenität« (Streber et al. 2015, S. 45), dann strahlen sie damit eine Überzeugung aus, die nicht allumfassend geteilt wird. Beziehungsweise erscheint der königliche Weg als äußerst steinig. Auch die verknüpften Methoden(begriffe) tragen dazu bei, dass der Diskurs um Heterogenität keine zunehmende Klarheit, sondern vielmehr eine zunehmende Verunklarung erfährt.

Die Reflexion der von Goldmann und Emmerich präsentierten Forschung (vgl. S. 81) offenbart neben der Unklarheit des Begriffs noch einen weiteren Aspekt des Diskurses. Die Fallbeispiele, die die Teilnehmenden mitbringen, stellen bei genauerer Betrachtung keine methodischen Differenzierungen dar, sondern Disziplinierungsmaßnahmen gegenüber Schüler*innenverhalten, welches als von der Norm abweichend präsentiert wird. Disziplinierungen seien jedoch tabuisiert und könnten, unter dem Deckmantel des Heterogenitätsdiskurses, als pädagogische Zuwendungen getarnt werden (vgl. ebd. 67ff.). Das Beispiel zeigt, wie ein Verständnis, welches Heterogenität als Problem versteht und diese an die Schüler*innenrolle knüpft, die Rede um Maßnahmen im Sinne eines Umgangs mit Heterogenität prägt. Hier steht nicht die Norm, allen gerecht zu werden im Vordergrund, sondern die normgerechten Schüler*innen sind das Ziel.

Die herausgehobene Bedeutung des Leistungsbegriffs als Zielkategorie wird auch bei der Betrachtung von Maßnahmen zum Umgang mit Heterogenität deutlich. Eine gemessene Leistungssteigerung bei den Schüler*innen ist das entscheidende Kriterium für den Erfolg und die Berechtigung einer Methode. Auch wenn verschiedene Merkmale beschrieben werden, auf die im Zuge einer Differenzierung Rücksicht genommen werden kann, so stellt doch die Differenzkategorie Leistung den Hauptbezugspunkt dar. Die Schü-

ler*innen sollen zwischen unterschiedlich schwierigen Aufgaben wählen oder bekommen diese zugewiesen. Homogenität und Heterogenität wird hier direkt mit Leistung verbunden und reicht als Begründung für die Bestimmung von Gruppen innerhalb der Klasse aus. Bisherige Untersuchungen, die sich mit Methoden und didaktischen Maßnahmen beschäftigen (vgl. Bohl et al. 2011) tun dies ebenfalls aus der Perspektive einer Erfolgsbeurteilung und nicht aus der Perspektive diskursiver Wirkungen. Sie legen damit selbst einen normativen Maßstab entsprechend einem spezifischen, doppelten Leistungsverständnis, sowohl auf die Maßnahmen als auch auf die Schüler*innen bezogen, an.

Ein angemessener Umgang mit Heterogenität wird maßgeblich in der Bildung von Gruppen gesehen. Dies wird auch beschrieben als »personale Differenzierung« (Jank und Meyer 2014, S. 79), welche der »Herstellung arbeitsfähiger Gruppen« (ebd.) diene. Die Lehrkraft kann dabei auswählen, nach welchen Kriterien sie die Gruppen zusammenstellt. Spannend ist in dieser Hinsicht auch die verwandte Formulierung von arbeitsfähigen Gruppen, da sie impliziert, dass Gruppen, die nicht nach spezifischen, an den Unterrichtsplan angepassten Kriterien zusammengesetzt sind, unproduktiv seien oder expliziter ausgedrückt nicht arbeiten würden und damit im schulischen Sinne nichts lernen. Die Praktikabilität sei auch ein psychologischer Trick. Demnach »geht es um eine psychologische, d.h. ›gefühlte‹ Verkleinerung: Jeder Lerner hat das Gefühl, mehr von der Lehrkraft zu haben und dass die große Zahl [Klassengröße; L.P.] nicht stört.« (Streber et al. 2015, S. 46) Die Beachtung von Heterogenität und ein steuernd eingreifender Umgang werden diskursiv als notwendig für das System Unterricht beschrieben. Hier lässt sich die Unmöglichkeit eines Nicht-Umgangs mit Heterogenität deutlich fassen, da somit eine Notwendigkeit der Erfassung von Heterogenität und gleichzeitig der Reduzierung durch Zusammensetzung homogenerer – in diesem Sinne durch eine gemeinsame Kategorie bezeichnete – Gruppen als für einen erfolgreichen Lernprozess immanent dargestellt wird.

Zusätzlich zu der beschriebenen Einstellung oder angemessenen Haltung, die notwendig sei, wird auch die Bedeutung von Erfahrung betont. In ihrer Einleitung nehmen Wenders und Stähling Bezug darauf, dass Ratschläge an Lehrkräfte zum Umgang mit Heterogenität vor allem durch jene gegeben werden sollten, die selbst an Schulen arbeiten. Erfahrung im Unterrichten ist somit ein notwendiges Kriterium der Argumentation im Diskurs (Stähling und Wenders 2015, S. 1ff.). Lehrwerke der Schulbuchverlage bekommen so einen besonderen Wert, wenn sie von Lehrkräften aus der Praxis verfasst wurden

(vgl. Henning und Winter 2017). Hier wird eine Trennung zwischen dem erziehungswissenschaftlichen, universitären Diskurs und einem praxisnahen Diskurs aufgebaut. Unterstrichen wird dies durch die Annahme, dass der Moment des Erlernens eines Umgangs mit Heterogenität ebenfalls nicht im Studium verortet sei, sondern vielmehr in der Praxis (vgl. Lanig 2013, S. 6). Lehrkräfte müssen beständig weiterlernen. Besonders deutlich formulieren dies erneut die beiden Lehrkräfte Stähling und Wenders:

> »Wir geben zu bedenken, dass der aufkommende Gedanke ›Dafür bin ich nicht ausgebildet‹ zu den universellen Sätzen der Menschheit gehört. Er begleitet den Fortschritt der Menschheit seit Jahrtausenden. Epochen, in denen dieser Satz nicht gesprochen wurde, müssen durch Stagnation geprägt gewesen sein.« (Stähling und Wenders 2015, S. 3)

Hier wird erneut die Verantwortung der Lehrkräfte betont. Sie wird jedoch nicht nur, wie zuvor beschrieben, von Seiten der begriffstheoretischen Forschung auf diese übertragen, sondern von Seiten der Lehrkräfte selbst als Abgrenzung zur bei der Theorie verbleibenden Forschung ebenso wie gegen die den Wandel behindernden bildungspolitischen Rahmenbedingungen als notwendig herausgearbeitet: »[D]enn die Lösungen von pädagogischen Anforderungen in heterogenen Lernsituationen müssen immer wieder vor Ort und situativ gemeinsam im Team gefunden werden.« (Stähling und Wenders 2015, S. VII) Mit Widerständen müsse man dabei rechnen, da die Rahmenbedingungen auf andere Handlungen ausgerichtet seien (vgl. ebd.: S. 193). Das Thema bekommt durch diese Formulierung eine besondere Brisanz, da ein Kampf gegen Widerstände nicht nur als legitim, sondern als notwendig erachtet wird. Die Auseinandersetzung mit Machtverhältnissen wird somit konkret.

Die Funktionsweise der Schule bzw. jenes, was darunter variierend verstanden wird und welche Zielsetzungen mit der Institution Schule verbunden sind, ist ein Kernpunkt bei der Identifikation von Widersprüchen. Pädagogische, politische oder normative Vorstellungen würden den Ordnungen der Schule widersprechen und kämen so an eine Grenze. Bestimmte Unterrichtsformen seien so fest mit den Strukturen der Schule verbunden, dass sie gegen jede Veränderung immun erscheinen: »Und das Mantra des individualisierten Lernens singt gegen die vereinheitlichende Organisation von Schule und Unterricht und seinem stabilen Frontalunterricht an« (Fuhrmann und Akbaba 2022, S. 3). Methoden allein reichen nicht, um einen Wandel der Ordnungen herbeizuführen. So argumentiert auch der Erziehungswissenschaft-

ler Heinz-Elmar Tenorth in Bezug auf die Verknüpfung von Individualisierung und gruppenbezogenen Zuschreibungen:

> »Die Pointe heißt, dass *die Zuschreibung universell* ist, *die Praktiken aber in höchstem Maße individualisierend* wirken und sich darstellen, ja darstellen müssen und das bezeichnet das Dilemma; denn man sollte vor einem Blick auf die Praktiken doch, eher nebenher, erinnern, dass z.B. Schulen – die modernen Universalformen pädagogischer Arbeit – als eine zur Individualisierung geeignete Praxis von Beginn an höchst skeptisch in ihren Möglichkeiten gesehen wurden.« (Tenorth 2013, S. 24)

Tenorth kommt weiter zu der Schlussfolgerung, dass der Widerspruch zwischen Segregation und Inklusion in der Praxis nicht aufgelöst werden kann und auch nicht zwangsweise aufgelöst werden muss. Beide sind Teil der pädagogischen Arbeit an Schulen. Mit Hilfe der Begriffe würde ein Kampf geführt, der sich von der Realität entfernt:

> »Das zeigt nur, dass in der Kontroverse positionsspezifische Kampfbegriffe – z.B. ›inkludiert‹ vs. ›segregiert‹ – regieren, aber nicht der nüchterne Blick auf die wirkliche Praxis, die zugleich inkludiert und segregiert«. (Tenorth 2013, S. 32)

Inklusion verspricht die Teilhabe an der Gemeinschaft. In Bezug auf die Methodendiskussion entstehen dabei Widersprüche zwischen Weg und Ziel. Maßnahmen zur Umsetzung von Inklusion basieren auf individualisierten Angeboten (vgl. Prengel 2013). Für die Zusammenführung von Individuen gibt es im Gegensatz keinen didaktisch-methodischen Begriff (möglicherweise Vergemeinschaftung), der im Diskurs präsent ist. Der Deutschdidaktiker Jonas Lanig kommt zu dem Schluss, »dass unter solchen [heterogenen] Voraussetzungen ein gemeinsamer Unterricht für alle Schüler zum Scheitern verurteilt ist.« (Lanig 2013, S. 14) Die von ihm im Rahmen eines Handbuchs für Lehrkräfte *Deutsch inklusiv. Differenzierungsmöglichkeiten und Unterrichtsbeispiele für die Sekundarstufe* (ebd.) präsentierten Methoden bieten im Umkehrschluss keinen gemeinsamen, sondern einen getrennten Unterricht. Die Gemeinsamkeit besteht lediglich in der thematischen Orientierung und der gemeinsamen räumlichen und zeitlichen Verortung. Lanig präsentiert somit passend zum neuen Phänomen der Heterogenität eine neue Form des Unterrichts. Individualisierung schließt nach diesem Verständnis Gemeinsamkeit aus. Der

diskursiv spannende Punkt ist die Bedeutung, die dem Kollektivem im individualisierten Unterricht zukommt und zugesprochen wird. Die vertiefende Auseinandersetzung mit diesem Aspekt stellt jedoch eine Leerstelle im schulpädagogischen Diskurs dar, beziehungsweise wird dieser Aspekt diskursiv ausgeblendet und verkürzt, wie in Kapitel 5.3 diskutiert. Durchweg finden lässt sich der didaktische Hinweis, dass sich die Schüler*innen gegenseitig helfen könnten. In der praktischen Umsetzung des geforderten Umgangs mit Heterogenität, auch unter dem Schlagwort Inklusion, bedarf es somit einer individualisierenden Perspektive auf die Schüler*innen. Das Ziel einer vollkommenen Individualisierung ist jedoch nicht einlösbar. Es »fungiert lediglich als Ideal, um die Perspektive unterrichtlicher Bemühungen zu bestimmen.« (von Brand 2016, S. 218) Vor dem Hintergrund kollektiver Ansprüche ist das Ideal nicht allumfassend zu denken. Dies wird besonders deutlich in der Diskussion um die Inhalte des Unterrichts. Die Balance zwischen vorgegebenen Inhalten und Zielen (durch Lehrplan und Lehrkraft) und selbst gesuchten Themen, soll beständig erhalten bleiben, damit individualisiertes Lernen nicht zum isolierten Lernen wird (vgl. Scherer 2017; Prengel 2013). Monika Salzbrunn bezieht sich auf den Philosophen und Ökonomen Amartya Sen, der »bereits auf die Notwendigkeit hingewiesen [hat], den […] Widerspruch zwischen Gleichbehandlung […] und Sonderbehandlungen […] aufzulösen, indem situativ unterschieden wird, welcher Umgang mit Vielfalt politisch sinnvoll und wirksam ist.« (Salzbrunn 2014, S. 38) Vereinfacht umschreiben lässt sich diese Aussage mit dem Gemeinsatz: *Besondere Umstände verlangen besondere Maßnahmen*. Dieses Plädoyer betrifft auch den Heterogenitätsdiskurs. Diskursiv virulent bleibt, was als sinnvoll und wirksam (mit welchem Bezug) gilt und wer dieses festlegt. Olga Graumann formuliert die Frage nach den unterschiedlichen Einflüssen im Angesicht des normativen Anspruchs an einen gerechten Umgang mit Heterogenität wie folgt:

> »Dies […] soll auch zeigen, dass es nicht um die Öffnung von Unterricht an sich geht, sondern um die Offenheit, vor Ort das in dieser Situation, zur gegebenen Zeit, mit eben diesen Schülern und bei diesem Inhalt Angemessene zu tun. Es geht um die Frage, wie viel Selbstorganisation des eigenen und individuellen Lernens den SchülerInnen durch die gewählte Unterrichtsform gegeben wird, wie viel Hilfe und Führung einzelne SchülerInnen brauchen und wie das Interdependenzverhältnis zwischen Zielsetzung, Wahl des Inhalts, der Methode und der Medien unter den gegebenen Vor-

aussetzungen der SchülerInnen, der Lehrperson und der spezifischen Schulorganisation ist.« (Graumann 2004, S. 249)

Die Aufzählung der Faktoren des Interdependenzverhältnisses ist dabei jedoch unvollständig, da mindestens die bildungspolitischen Forderungen und Maßnahmen sowie durch Forschung und Bildungsinstitute vermittelten Anforderungen fehlen. Auch die Schulbuchverlage positionieren sich explizit normativ unterstützend für die Sache der Inklusion, wie der Cornelsen-Verlag auf seiner Homepage: »Das Ziel einer inklusiven Pädagogik ist nicht, diese Unterschiede auszugleichen oder zu verringern, sondern auf die vorhandene Diversität einzugehen, sie wertzuschätzen und anzuerkennen.« (Cornelsen 2021 o.S.)

Differenzierung und Individualisierung wirken nicht nur auf die Inhalte, sondern auch »Methoden und Sozialformen« (von Brand 2016, S. 19). Diese »werden auf alle Schülerinnen und Schüler der Lerngruppe abgestimmt.« (Ebd.) Die Einigkeit bezüglich der Maßnahmen ist in Bezug auf spezifische Behinderungen am größten. Diese bestimmen einen Teil des Diskurses, der besonders durch die sozial- und sonderpädagogische Tradition geprägt ist. So gibt beispielswiese Lanig in seinem Werk zum inklusiven Deutschunterricht auf vier Seiten praktische Tipps zum Umgang mit spezifischen Handicaps. Darunter fallen Seh- und Hörbehinderungen, ADS/ADHS und Legasthenie beziehungsweise Lese- und Rechtschreibschwächen. Die Handreichungen betreffen sowohl die Gestaltung des Klassenraums und die Positionierung der Schüler*innen in diesem, als auch Hinweise zur Formulierung und Vorbringung von Aufgaben und dergleichen (Lanig 2013, S. 20–23). Die Handicaps werden dabei als Abweichungen von der Norm deutlich. Der Ansatz besteht hier darin, diesen Heterogenitäten auch heterogen zu begegnen, beispielsweise indem Schüler*innen, die schlechter hören weiter vorne im Raum sitzen oder speziell entwickeltes Material eingesetzt wird. In den folgenden Kapiteln finden praktizierende und zukünftige Lehrkräfte Beispielaufgaben und vorgefertigte Unterrichtssequenzen, die sich mit Hilfe der Hinweise auf unterschiedlichste Gruppen adaptieren lassen sollen (vgl. ebd.: 25ff.). Der Umgang mit Heterogenität erhöht somit die Heterogenität der parallel einzusetzenden Methoden. Festgestellte Heterogenität zieht unablässig weitere Heterogenität nach sich. Somit kann sie explizit nicht aufgelöst werden, sondern wird vielmehr kontinuierlich produziert. Dies passt zur beschriebenen Sichtweise, dass Heterogenität eine Frage des Blickwinkels ist (vgl. Kapitel 3; Brügelmann 2001, S. 7). Somit ist die Herstellung möglichst homogener Gruppen nach verallgemeinernden Differenzkategorien keine legitime Mög-

lichkeit, sondern vielmehr fordert Heterogenität auch Heterogenität ein. Paradox ist ebenfalls, dass Heterogenität auch durch die Anwendung von differenzierenden und individualisierenden Methoden hervorgebracht werden kann. Entsprechend des Verständnisses von Heterogenität als Perspektive ist diese kein »von außen in die Schule hereingetragenes Phänomen, sondern als ein von Beobachtung abhängiges, das in der Unterrichtspraxis selbst erzeugt wird.« (Goldmann und Emmerich 2020, S. 68)

Allein mit didaktischen Mitteln und Unterrichtskonzepten beziehungsweise einer auf Heterogenität ausgerichteten Unterrichtsplanung ist Heterogenität nicht ausreichend Rechnung getragen. Innerhalb der schulpädagogischen Diskussion wird die diskursiv hergestellte Verantwortung der handelnden Lehrkräfte angenommen und auch reproduziert, aber ebenso auf weitere Akteur*innen verwiesen. Die Möglichkeiten zum Umgang mit Heterogenität werden somit um Faktoren erweitert, die auch dazu führen, dass in der Darstellung didaktischer Maßnahmen bewusste Widersprüche entstehen, da die vorgeschlagenen Handlungen der Lehrkräfte durch bildungssystemische und bildungspolitische Grenzen eingeschränkt werden. Diese sind ebenfalls diskursiv zu denken oder schränken mit anderen Worten den Heterogenitätsdiskurs in seiner Reichweite ein.

4.4 Schulstruktur im Wandel

Die Auseinandersetzungen mit Differenzen und didaktischen Konzepten finden nie losgelöst von Schulstrukturdebatten statt. Fuhrmann und Akbaba haben 2022 einen Sammelband zum Thema »Schule zwischen Wandel und Stagnation herausgebracht«. Die Entwicklung der schulischen Praxis, aber auch die entsprechende Forschung, sind geprägt von Reformen, die einerseits gesellschaftlichen Entwicklungen hinterherlaufen und öffentlich gefordert werden und andererseits durch kritische Auseinandersetzungen innerhalb des Systems angestoßen werden. »Wandel [wird] nicht in einer linearen und fortschrittsgläubigen Weise verhandelt« (Fuhrmann und Akbaba 2022, S. 2), sondern sei geprägt »durch Rückfälle und Misserfolge« (ebd.). Als Gegenpart beschreiben die Autorinnen Stagnation:

> »Stagnation als eine ausbleibende Anpassung von Schule an gesellschaftliche Verhältnisse oder brüchige Umsetzungen von angestoßenem Wandel wird insbesondere darin sichtbar, dass Schulerfolg trotz mehrerer Jahrzehn-

> te empirisch validierter Kritik weiterhin von biografischen Hintergründen und Prozessen der Zuschreibung bestimmter Differenz abhängig ist« (Fuhrmann und Akbaba 2022, S. 3).

Die Differenzthematik fungiert hier erneut als Paradebeispiel für ausbleibende Veränderung. Stagnation und Wandel können jedoch nicht getrennt gedacht werden, sondern sind immanent verbunden. Die Formulierung der Rückfälle und Misserfolge (s.o.) deutet auf ein geteiltes Ziel hin. Der Weg des Wandels wird jedoch insbesondere durch unterschiedliche Perspektiven, Schwerpunkte und damit verbundene Widersprüche gekennzeichnet. Veränderungen in der Schulstruktur sind in diesem Sinne keineswegs stringent oder eindeutig.

Die normativen Grundideen zum veränderten Handeln in der Schule spiegeln sich auch in neuen (oder erneut hervorgeholten) Vorstellungen von der Organisation von institutionalisierter Bildung wider. Diese Perspektive bildet auch den Ausgangspunkt für den bereits erwähnten der Diskussion um innere Differenzierung der 1970er Jahre mit dem aktuellen Heterogenitätsdiskurs von Trautmann und Wischer (vgl. 2008; vgl. Rabenstein und Steinwand 2013, 81f.). Ihre Analyse zeigt also nicht nur, dass der Heterogenitätsdiskurs kein neues Thema ist, sondern auch, dass die inhaltlichen Verschiebungen dabei nicht allzu groß sind. Es habe jedoch ein Perspektivwechsel stattgefunden. In den 70ern standen eher schulische Strukturen und Reformen im Vordergrund während in der heutigen Debatte auf die einzelnen Schüler*innen fokussiert wird bzw. die Verantwortung zum Umgang mit Vielfalt nicht auf systemischer Ebene, sondern auf der Mikroebene des Unterrichts der einzelnen Lehrkraft verortet wird (vgl. ebd.). Das Argument wird gestützt durch die exorbitante Betonung der herausragenden Rolle der Lehrkraft für gelungenen Unterricht (vgl. Kapitel 4.2). Gleichzeitig muss vor dem betrachteten Hintergrund auch widersprochen werden. Die Fokussierung auf den Umgang im Unterricht ist zwar maßgebend, jedoch wehren sich die Akteur*innen im Diskurs – wie beschrieben – gegen die alleinige Verantwortungsübernahme. Durch den Rechtsanspruch auf Inklusion ist der Wandel der Schulstruktur außerdem unumgänglich und dieser sogar einklagbar. Hierzu schreibt Annedore Prengel:

> »Das gegliederte Schulsystem widerspricht unserer demokratischen Verfassung und den Menschenrechten, weil es die Verwirklichung von Chancengleichheit und die Einlösung des Rechts auf Bildung beeinträchtigt. Die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen,

> die 2009 in Deutschland in Kraft getreten ist, fordert inklusive Bildung (Artikel 24) und steht damit im Gegensatz zum gegliederten Schulsystem.« (Prengel 2013)

Bemerkenswert an dieser Aussage ist neben dem Inhalt und der klaren Forderung vor allem ihre Positionierung: Prengels Worte finden sich im Grundlagenartikel zu Heterogenität auf der Homepage der staatlichen Bundeszentrale für Politische Bildung. Prengels herausgehobene Position als Sprachrohr für die Belange der Vielfalt allein rechtfertigen diese an machtvoller Stelle geäußerte Kritik nicht. Vielmehr verdeutlicht die Positionierung, dass die Kritik selbst längst ein Teil des Diskurses ist und somit legitime Forderungen stellt. Tenorth fasst die Differenzen bezüglich der Konsequenzen übersichtlich zusammen (vgl. Tenorth 2013, 32f.). So folge zwar aus der UN-Behindertenrechtskonvention eine Ablehnung der verpflichtenden Sonderschule, jedoch keine logische Konsequenz für die Abschaffung des dreigliedrigen Schulsystems, wenngleich viele Akteur*innen (wie Prengel) diese als immanent verknüpft betrachten. Die Rede vom dreigliedrigen Schulsystem ist darüber hinaus eine akzeptierte, aber chronische Verkürzung, die die Realität des deutschen Bildungssystems nicht abbildet. So lässt sie – vor dem diskutierten Hintergrund der Inklusion besonders brisant – die Sonder- bzw. Förderschulen direkt außen vor. Auch die berufsbildenden Schulen werden so diskursiv an den Rand gedrängt. Das deutsche Schulsystem basiert auf der Überzeugung, dass die Vermittlung des gewünschten Unterrichtstoffs in homogenen Lerngruppen leichter sei. Die Veröffentlichung der PISA-Ergebnisse hat diese Erwartung, welche auch zuvor nicht unumstritten war, nachhaltig erschüttert, da so die Korrelation zu Leistungen messbar nachgewiesen wurde (Streber et al. 2015, S. 11). Zur Bedeutung von Messungen und evidenzbasierten Studien im Heterogenitätsdiskurs ausführlicher in Kapitel 3.6 und 5.5. Die Einigkeit über die Notwendigkeit zur Veränderung zieht keine Einigkeit in der Umsetzung nach sich. So sind die bekannten Strukturen gefestigt und der Wandel zeigt sich eher in einem Hinzufügen anstelle eines Ersetzens. So begrüßen beispielsweise Doris Streber, Haag Ludwig, Manuela Keller-Schneider und Ewald Kiel in Bezug auf den Umgang mit Heterogenität ausdrücklich den schulpolitischen Konsens von NRW aus dem Jahr 2011, der eine Vielzahl von parallelen Schulformen mit breiten Überschneidungen vorsieht und sehen dies als ein Zeichen, dass ohne »ideologische Scheuklappen […] Kompromisse bzw. besser formuliert intelligente Lösungen« (Streber et al. 2015, S. 52) möglich seien. Eine Vielfalt der Schulformen scheint, nach dem Motto: »Da

ist für Alle etwas dabei«, als pragmatische Lösung erwünscht (Streber et al. 2015, S. 49ff.). Die Autor*innen diskutieren ebenfalls, wie schulhistorisch unterschiedliche Formen zusammengelegt oder mehrfach umbenannt wurden. So wurde der Begriff Mittelschule, der vor zehn Jahren in Bayern wieder eingeführt wurde, 1965 abgeschafft, da er als herabsetzend empfunden wurde (vgl. ebd., S. 47). Ebenso hat sich die Gesamtschule (unter unterschiedlichen Namen) als ergänzende Form etabliert, welche maximal vormals Haupt- und Realschulen ersetzt, jedoch keine Gymnasien. Verfechter*innen der unterschiedlichen Systeme tragen weiterhin ihre Argumente vor, jedoch ist ein »Schulfrieden« (u.a. Idel und Korff 2022, S. 111) gewünscht. Gemeint ist an dieser Stelle eine Befriedung des Streits um das beste Schulsystem und nicht in Bezug auf Verstöße gegen innerschulische oder schulrechtliche Regeln und Gesetze. Es gilt, sich auf innere Merkmale der Schule zu fokussieren, wie auch Trautmann und Wischer (vgl. 2008) herausarbeiteten. Dies liegt, neben einer gewissen Resignation, auch an der bereits angesprochenen Hattie-Studie, welche der äußeren Organisationsform der Schule nur wenig Einfluss auf das gelingende Lernen zuspricht (vgl. Streber et al. 2015, S. 20).

Um einen Wandel in der Schullandschaft zu beschreiben, wird geläufig auf Modelle und Beispielschulen hingewiesen. So hätten »zahlreiche Kitas und Schulen erfolgreiche Modelle entwickelt […], die Heterogenität beachten und wertschätzen.« (Prengel 2013, o.S.) Sogenannte Leuchtturmprojekte zeigen auf, welche Wege als gelungener Umgang mit Heterogenität angesehen werden. So berichtet beispielsweise das Deutsche Schulportal (eine Plattform der Robert-Bosch-Stiftung und der Zeit-Verlagsgruppe) über einen Transferzirkel, in dem sich Schulen zum Umgang mit Vielfalt austauschen und gemeinsam ihre Schulentwicklungsprozesse entwickeln und reflektieren. Im entsprechenden Artikel wird die Lehrerin einer Grundschule mit den Worten zitiert: »Beim Umgang mit Vielfalt spielt die Haltung jeder und jedes Einzelnen sowie jeder Schule zu diesem Thema immer wieder eine grundlegende Rolle« (Das Deutsche Schulportal 2018b). Diese Betonung des Einzelnen bzw. der einzelnen Schule erfüllt diskursiv, nicht nur in Bezug auf Heterogenität, eine Doppelfunktion. Sie bieten Beispiele für einen Wandel und eröffnen Optionen der Nachahmung. Aber gleichzeitig wirken die Leuchttürme auch blendend: Sie verdecken den Wandel hemmende Strukturen und verringern den Bedarf grundsätzlicher, systemischer Veränderungen, da sie den Beweis für einen Umgang im bestehenden System erbringen. Analog dazu argumentiert Kerstin Merz-Atalik, dass es keiner neuen Gesellschaftsordnung bedarf, um den Anspruch auf Inklusion umzusetzen. Dieser sei bereits hinreichend

durch die Unantastbarkeit der Würde des Menschen im ersten Artikel des Grundgesetzes verankert (vgl. Merz-Atalik et al. 2018b, S. 129). Dieser Logik folgend enthält die formelle Ordnung, sowohl in Bezug auf das Gesellschaftssystem als auch das Schulsystem, bereits alle notwendigen Parameter zum Umgang mit Heterogenität. Umso genauer muss der Blick in Bezug auf die unterschiedlichen Lesarten dieser Ordnungen ausfallen.

Bewertung und Zielsetzung von Schule und Schulerfolg sind die entscheidenden Faktoren und Hemmnisse für Wandel sowie unterschiedliche Einschätzungen. Das Schulsystem segregiert nicht allein durch die Zuordnung der Schüler*innen zu unterschiedlichen Schul(-formen), sondern im alltäglichen Unterricht:

> »Es bleibt bei der schwierig einzulösenden und deshalb offenbar nur als Paradox diskutierbaren Erwartung, auch in der Leistungsbewertung universale Standards zur Geltung zu bringen, ohne den Individuen systematisch Misserfolgserlebnisse zu bereiten (aber das ist ein Problem, das nicht nur die inklusive Pädagogik hat).« (Tenorth 2013, S. 32f.)

An dieser Stelle dreht sich die Auseinandersetzung im Kreis und das Plädoyer für die Fokussierung auf konkrete Methoden wird gestärkt, da der Einzelfall auf Ebene des Unterrichts schneller bearbeitet werden kann als die Systemfrage. Die Systemfrage wird selbstverständlich zusätzlich durch die Vermengung unterschiedlicher Ebenen und die dem Föderalismus geschuldete Vielzahl an Lösungsansätzen zu einer nicht singulär zu lösenden Thematik.

Dabei kann jedoch keinesfalls von 16 unterschiedlichen Systemen gesprochen werden, da die Verschränkungen und Kooperationen zwischen den Bundesländern und der Bundesebene weitreichend sind. Deutlich wird dies auch in der Ausbildung von Lehrkräften an den Universitäten. So gibt es zwar eine Tendenz, dass Lehramtsstudierende im Bundesland ihres Studienabschlusses bleiben (vgl. Monitor Lehrerbildung 2013) – jedoch ist dieses keinesfalls ausschließlich so. Die Lehre an den Universitäten zu Heterogenität und Inklusion orientiert sich selbstredend an Forschungskooperationen und den übergreifenden Beschlüssen von Kultusministerkonferenz und Hochschulrektorenkonferenz, und nicht ausschließlich an standortspezifischen Vorgehensweisen. Heterogenität und Inklusion sind somit zu festen Bestandteilen des Lehramtsstudiums (bzw. der unterschiedlichen schulpädagogischen Studiengänge) geworden. Die Umsetzung variiert insbesondere darin, inwiefern das Thema explizit oder als Querschnittsthema in den Fachdidaktiken

gelehrt wird. Das Studium wird darüber hinaus an die veränderte Realität an den Schulen (Umsetzung von Inklusion an Regelschulen) angepasst. So sollen »bisher getrennte Diskurse und Praxen von Sozial,- Sonder- Schul- und Berufspädagogik« (Karber 2016, S. 241) neu verbunden werden und so nicht nur das Schulsystem an die Herausforderungen Heterogenität und Inklusion angepasst werden, sondern auch das rahmende Ausbildungssystem. Die weitreichendste Konsequenz ist die teilweise Abschaffung von Studiengängen zum Sonderschullehramt (mit variierenden Bezeichnungen) in einzelnen Bundesländern bei gleichzeitiger Verankerung von Basisqualifikationen hierzu in den Curricula der übrigen Lehramtsstudiengänge (vgl. Monitor Lehrerbildung 2015, S. 8ff.). Diskutiert wird in der Forschung ebenfalls »die bisherigen Lehramtstypen aufzulösen und sie durch eine Ausbildung nach Altersstufen der Schülerinnen und Schüler, dem sogenannten Stufenlehramt, zu ersetzen« (ebd., S. 5). Deutlich wird, dass die Frage nach dem Systemwandel insbesondere weitere Fragen nach sich zieht, denn dafür muss vorerst geklärt werden, welche Teile zum Bildungssystem gezählt werden. Einigkeit besteht somit erneut nur in der Forderung danach, dass Wissen zum Umgang mit spezifischen Behinderungen im Heterogenitätsdiskurs nicht verloren gehen darf (vgl. ebd., S. 8). Aus der Betonung der Wichtigkeit der Implementierung des Themas folgen entsprechend auch systemisch unterschiedlichste und vor allem kleinschrittige Konsequenzen, die sich vorrangig an altbekannten Strukturen orientieren.

Die Feststellung von Heterogenität oder allgemeiner die Betonung der Unterschiedlichkeit von Schüler*innen und ihrer Bedarfe ist, neben dem gesamtgesellschaftlichen Interesse an Bildung, ein beständiger Motor der Schulentwicklung. So darf keinesfalls der Eindruck entstehen, dass ein gefestigtes System durch dieses neue Thema ins Wanken gerät. Sabine Reh, Patrick Bühler, Michèle Hofmann und Vera Moser haben 2021 einen Sammelband zu »Schülerauslese, schulische Beurteilung und Schülertests 1880–1980« (Reh et al. 2021b) herausgebracht. In ihrer Einleitung ordnen sie die Diskussion um Inklusion und Differenzierung historisch ein in den Beginn der allgemeinen Schulpflicht und den Ausbau des Schulwesens in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts. Der Einbezug größerer Teile der Bevölkerung insbesondere aus sozial schwächeren Gegenden war durchaus inklusiv gedacht. Gleichsam traten schnell Probleme auf, die zeigten, dass sich Bildung auch inhaltlich und organisatorisch ändern müsse, um beispielsweise stärker zu differenzieren. Verstärkt wurden Schüler*innen in Gruppen geordnet, je nach der Schwere ihrer Beschulbarkeit. Eine Leistungsskala und ein Verständnis von Leistung

als individueller Erfolg entwickelte sich in diesem Zeitraum erst, ebenso wie die Notengebung (Reh et al. 2021a, S. 7ff.). Die Beziehung zwischen Leistungsverständnis und der Bedeutung von Individualität ist somit eine Konstante im fortwährenden Wandel des Bildungssystems, die diesen gleichsam antreibt und bremst.

4.5 Reflexion im Heterogenitätsdiskurs und neue Differenzen

Die Bezugnahme auf Differenzkategorien ist essenziell für die Formulierung von Maßnahmen zum Umgang mit Heterogenität und auch für die Erklärung des Begriffs. Zeitgleich herrscht ein Unbehagen gegenüber diesen Kategorisierungen vor, die für ihre Stigmatisierungen und Verallgemeinerungen diskursüberspannend kritisiert werden. Dass es sich bei den im Heterogenitätsdiskurs virulent werdenden Differenzkategorien nicht um natürliche Unterschiede handelt, sondern insbesondere die soziale Konstruktion brisant ist, ist eine breit akzeptierte Sichtweise, die im Zentrum des Diskurses angekommen ist (vgl. Zahnd und Kremsner 2020, S. 135). Als Ausgang aus diesem Dilemma ist neben dem handlungsorientierten Pragmatismus eine Ausweitung des Differenzbegriffs zu identifizieren. So bemerkt auch Ralf Schieferdecker: »neue Kategorien bilden sich durch neue Sichtweisen« (Schieferdecker 2016, S. 37). Diese neuen Sichtweisen lassen sich als grundlegende Reflexionshaltung beschreiben, die den Akteur*innen im Heterogenitätskurs zugesprochen werden kann. Entsprechend wird Reflexion gefordert und als Ausdruck pädagogischer Professionalität artikuliert:

> »Eine Reflexion darüber, wie und von wem Differenz in pädagogischen Kontexten und Situationen gedeutet und artikuliert wird, unter welchen Bedingungen und mit welchen Konsequenzen dies geschieht, stellt einen wesentlichen Aspekt professionellen pädagogischen Handelns unter gegenwärtigen gesellschaftlichen Bedingungen dar.« (Dirim und Mecheril 2018, S. 13)

Reflexion gilt als Methode, um den scheinbaren Widerspruch zwischen Theorie und Praxis im eigenen Handeln aufzulösen und wird den angehenden Lehrer*innen als solche vermittelt. (vgl. Jank und Meyer 2014, S. 131) Reflexion sei:

> »Grundlage kooperativen Handelns und freien Denkens, zu dem man junge Menschen in geregelten Zeiten ermutigen sollte, auch in der inhalt-

> lichen Wendung ihrer vorhandenen, wenn auch stillen »Rebellion« gegen vermeintlich staubiges Theorielernen.« (Algermissen 2014, S. 80)

Die Studierenden sollen »Reflexivität als zentralen Bestandteil pädagogischer Professionalität im Kontext von Heterogenität erkennen und ihre eigene Reflexionspraxis herausbilden« (Universität Bremen 2022, S. 1). Die Versprechungen, die an reflexives Handeln geknüpft sind, sind somit hoch (vgl. Algermissen 2014, S. 72f.). Der Pragmatismus setzt sich jedoch durch: »Nicht jedes Merkmal eines Individuums kann und soll […] in der pädagogischen Praxis einer Analyse zugänglich gemacht werden« (Rabenstein und Steinwand 2013, S. 91). Das Erwähnen von Reflexion oder Einschränkungen ist ausreichend. So fügen Streber et al. in ihr Lehrbuch zum Umgang mit Heterogenität folgende Einschränkung ein:

> »Bevor diese Befunde für das vorliegende Thema bewertet werden, muss natürlich vorausgeschickt werden, dass schulisches Lernen nicht ausschließlich an kognitiv orientierten Schulleistungen gemessen werden darf.« (Streber et al. 2015, S. 13)

Aber nach diesem Einschub erfolgt keine weitere Vertiefung der Problematik oder eine anderweitige Konsequenz. Vielmehr werden im Folgenden die beschriebenen Schulleistungen nur als Ausgangspunkt der Argumentation verwandt, um dann doch die zuvor kritisierten Studien als Stütze für die angeführten Argumente und Methoden zu nutzen. Hier finden sich Parallelen zur gängigen wissenschaftlichen Praxis, gegenteilige oder weiterführende Positionen am Rande zu erwähnen und aus Gründen der Zeitökonomie oder persönlicher Fokussierung nicht weiter zu verfolgen[5]. Jedoch kann dabei diese persönliche Fokussierung nicht als losgelöst von den Regeln des Heterogenitätsdiskurses gedacht werden. Diese kommen hier schon im Sinne einer maßgeblichen pädagogischen Konvention zum Ausdruck, dass kritische Reflexion grundsätzlich der passende Lösungsansatz für Probleme sei. Die reine Benennung von reflexiv erkannten Einschränkungen schiebt diese jedoch gleichzeitig an den Rand des Diskurses. Die Betonung der Notwendigkeit einer reflexiven Haltung als Ausdruck von Professionalität entspricht auch der explizi-

5 Eine Fußnote an dieser Stelle aus Gründen der Selbstreflexion ist unvermeidlich und verbunden mit dem Anspruch in der Analyse des Diskurses die persönliche Fokussierung nicht als alleinigen Maßstab angesetzt zu haben (siehe Kapitel 2.2).

ten Verantwortungsübertragung auf die Lehrkräfte. Ihre Einstellungen und Überzeugungen sind entscheidend für den gelingenden Umgang mit Heterogenität. Hier knüpft der Heterogenitätsdiskurs auch an psychologisch-empirische Forschungen zu den sogenannten »Teachers´ Beliefs« (vgl. Wischmeier 2012; Woolfolk Hoy et al. 2006) an. Ein Verständnis von »LehrerInnenbildung als Persönlichkeitsbildung« (Algermissen 2014, S. 73) zeigt einen Weg, die normativen Anforderungen zum Umgang mit Heterogenität nicht nur im Handeln, sondern auch im Denken der Lehrer*innen zu verorten. Letztlich sei die Herausforderung für die Lehrkräfte, in Bezug auf den Umgang mit Differenz und die Art und Weise darüber zu sprechen, dies »in einem ausgewogenen Verhältnis zu halten« (Katzenbach 2017, S. 125) und letztlich eine Frage »des pädagogischen Takts« (ebd.). Diesen sogenannten Takt und die damit einhergehende Verunklarung konkreter Handlungen bezeichnen Daniel Burghardt und Jörg Zirfas im Titel ihres Buches zurecht als »Eine erziehungswissenschaftliche Problemformel« (Burghardt und Zirfas 2019). Für den Heterogenitätsdiskurs bringt diese Formulierung wenig Orientierung. Katzenbach fordert, dass die Lehrkräfte sich verstärkt gegenseitig beraten sollten, um Erfahrungen auszutauschen und gemeinsam Verantwortung zu übernehmen. Die Kultur des Einzelkämpfertums müsse sich ändern (vgl. Merz-Atalik et al. 2018a, S. 254). Im Gegensatz zum pädagogischen Takt liegt dieser Idee die Annahme zugrunde, dass Reflexion und Austausch über konkrete Handlungsalternativen möglich und zielführend sind. Als Konsequenz aus dieser Betrachtung der heterogenen Handlungsmuster der Lehrkräfte, ist eine Pädagogik der Vielen ableitbar, die heterogene Ordnungen auch bei den handelnden Subjekten verdeutlicht.

Ein weiteres didaktisches Credo, welches Student*innen des Lehramts für die Unterrichtsplanung intensiv vermittelt bekommen, lautet: Für einen gelungenen Lernprozess ist ein Lebensweltbezug für die Schüler*innen essenziell oder (in abgeschwächter Form) zumindest hilfreich. Ziel ist die Verknüpfung des zu Lernenden mit den eigenen Erfahrungen und Interessen der Schüler*innen. Eben jene Erfahrungen und Interessen finden sich vermehrt in Aufzählungen zu relevanten Differenzkategorien. Die Bezugnahme korreliert mit der Fokussierung auf Individualität und Individualisierung und ist eine Entlastung der kritisierten Verallgemeinerung von vorwiegend gruppenbezogenen Merkmalen. Heterogenitätsdiskurs und Lebensweltbezug sind deutlich verknüpft und bestärken sich gegenseitig, jedoch lässt sich keine klare Richtung des Zusammenhangs erkennen oder belegen. Somit ist das didaktische Credo nicht eindeutig eine Konsequenz des angestrebten gelungenen Umgangs mit Heterogenität, aber passgenau zur Fokussierung

auf Individualität, da es diese ebenso in den Blick nimmt. Der normative Aspekt, den Schüler*innen gerecht werden zu wollen, tritt hier eher in den Hintergrund und die Frage einer effizienten Vermittlung von Inhalten wird zum ausschlaggebenden Maßstab.

Ein weiterer Punkt, an dem im Heterogenitätsdiskurs gesellschaftlich breit diskutierte Themen aufgenommen werden, ist eine zunehmende Beschäftigung mit Differenzzuschreibungen bezüglich der Körper (vgl. Degele und Winker 2011). So werden Essens- und Kleidungspraktiken als Ausdruck der Individualität und als Bildungsprozesse der Schüler*innen diskutiert (vgl. Althans et al. 2014, S. 7; Althans und Bilstein 2016). Ebenso rückt die physische und auch psychische Gesundheit, nicht zuletzt während der Coronapandemie, in den Fokus. Die Betrachtung von Gesundheit als Thema der Ungleichheitsforschung ist vergleichsweise neu, dennoch finden sich Bezüge zur Schule, vor allem in der Definition dessen, was als gesund und damit größtenteils auch als »normal« gilt. Wie Gesundheitsförderung an Schulen aussehen kann, ist ein weiterer Aspekt (vgl. Dadaczynski et al. 2015). Der Einfluss dieser Auseinandersetzungen ist jedoch gering. Dies liegt sowohl an den diskursiven Grenzen als auch an den Grenzen der (gefühlten) Zuständigkeit von Schule und Lehrer*innen für diese privaten Themen. Um für Heterogenität relevant zu sein, muss der Bezug zur schulischen Leistung deutlich sein und das identifizierte Problem mit schulischen, didaktischen Mitteln bearbeitbar sein. Dies entspricht zumindest der pragmatischen Formulierung von Stöger und Ziegler (s. Kapitel 3.1):

> »In der Schulpädagogik liegt Heterogenität dann vor, wenn zur Erreichung identischer curricularer Ziele unterschiedliche schulpädagogische Maßnahmen erforderlich sind.« (Stöger und Ziegler 2013, S. 7)

Die propagierte Offenheit des Heterogenitätsdiskurses ermöglicht so zwar die Diskussion über unterschiedlichste Differenzen – die Durchsetzungskraft variiert jedoch stark. Der familiäre Hintergrund oder auch die Pluralität an Familien- und Lebensformen (vgl. Ecarius 2007, S. 67) werden nicht per se betrachtet, sondern in Bezug zum Lernen. Die Blickrichtung ist damit deutlich aus Richtung der Schule und des Unterrichts gewählt und nicht aus Richtung der Schüler*innen, wie in der Formulierung im Internetauftritt des Instituts zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) zum Umgang mit Heterogenität deutlich wird:

> »Die Lernsituation dieser Schülerinnen und Schüler unterscheidet sich in vielfältiger Weise. Zum einen haben sie unterschiedliche individuelle Lernvoraussetzungen. Zum anderen leben sie in unterschiedlichen Kontexten. Dazu gehören insbesondere die Familie, aber auch das weitere Lebensumfeld bis hin zur Nachbarschaft, die eine zentrale Rolle für den Lernerfolg Heranwachsender spielen können.« (Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen 2019)

Das Umfeld der Schüler*innen wird im Sinne des Lebensweltbezugs mitgedacht, jedoch nur als direkte Voraussetzung für das schulische Handeln und nicht als eigenständige Bildungsbereiche. Anzumerken ist, dass das IQB die Lebenssituation der Schüler*innen ebenfalls als relevante Differenzkategorie umschreibt, welche nicht durch die Personen selbst bestimmt wird, sondern durch das weitere Umfeld und auch über die familiäre Prägung hinaus geht.

Individualität und Differenz stehen in einem dialektischen Verhältnis. Der Heterogenitätsdiskurs entkommt seiner Ungenauigkeit nicht durch die Vervielfältigung der einbezogenen Differenzen:

> »Die Installation immer neuer Differenzen und Konstellationen von Identitäten führt letztlich auf die Erkenntnis, dass ein solcher Prozess prinzipiell unabschließbar ist. Die Erzeugung immer neuer Differenz-Identitätsverhältnisse evoziert damit nur die Steigerung der Komplexität« (Friedrichs 2002, S. 24).

Die Ausweitung führt nicht automatisch zu gerechteren Entscheidungen, da die Probleme der gruppenbezogenen Differenzierungen und Perspektivierungen nur überlagert werden. Grundlegend bleibt, dass der Primat des Handels das maßgebliche Strukturelement zum Umgang mit Heterogenität ist. Der Druck zum Handeln und zur Aktivität findet sich sogar als eigene Kategorie in der Übertragung auf die Schüler*innen. Budde identifiziert in Bezug auf didaktische Maßnahmen Tätigkeit als relevantes Differenzmerkmal:

> »Dahinter steht die plausible Annahme, dass in der Schule gestellte Aufgaben beinah zwangsläufig Tätigkeit evozieren – nicht beschäftigt sein ist in diesem Feld nicht vorgesehen.« (Budde 2013, S. 179)

Das Handeln muss nicht nur klar erkennbar sein, sondern schnell erfolgen (vgl. Budde 2013, S. 180). Der Pragmatismus im Zweifelsfall zu reagieren, findet sich demnach auch in der Folge bzw. als Ziel des Unterrichts wieder.

Die Unsicherheit und Unzufriedenheit mit der Ausgangslage und den nur auf den ersten Blick einfachen und logischen didaktischen Lösungen, führt immer wieder zu ablehnender Kritik im Heterogenitätsdiskurs. Diese findet sich insbesondere in den Forderungen oder auch Ablehnungen von Lehrkräften, welche einerseits ihre reflexive Haltung betonen sollen und andererseits diskursiv zur Verantwortung im Umgang mit Heterogenität und den reproduzierten Differenzkategorien gezogen werden. Die Grenzen des Diskurses werden aber nicht nur durch die Strukturierungen des Begriffsverständnis und des akzeptierten und eingeforderten Umgang mit Heterogenität gezogen. Aus den Unklarheiten manifestieren sich weitere Widersprüche, die zu einem Nicht-Umgang mit dem Begriff und den Phänomenen führen und die Machtverhältnisse besonders deutlich abbilden.

5. Heterogenität als Widerspruch: Nicht-Umgang

Kontinuierliche Wiederholungen festigen die Ordnung des Diskurses. Aber ein Diskurs ist niemals starr und widerspruchsfrei. Dies betrifft sowohl Randbereiche des Diskurses, in denen Diskussionen geführt werden, die Gegensätze offenbaren als auch den Kern des Diskurses. In den Widersprüchen steckt das Potential zu Veränderungen und sie offenbaren sowohl Wandel als auch starre Grenzen klarer, als Einigkeiten dies können. Foucault unterscheidet die Bereiche wie folgt:

> »nicht alle Regionen des Diskurses sind in gleicher Weise offen und zugänglich; einige sind stark abgeschirmt (und abschirmend), während andere fast allen Winden offenstehen und ohne Einschränkungen jedem sprechenden Subjekt verfügbar erscheinen« (Foucault 2014 [1970], S. 26).

Neben der Frage, wer wann zu den sprechenden Subjekten zählt, werden die Widersprüche somit hinsichtlich ihrer Position innerhalb des Diskurses untersucht. Wenn ein Widerspruch zwar Gehör findet, aber keine Konsequenzen damit verbunden sind, dann ist seine Macht beschränkt. Die *Winde* treffen gewissermaßen auf Bäume, die zwar schwanken, aber nicht fallen. Die Wurzeln des Diskurses gehen tiefer. Die Bezugnahme auf einen schulischen Leistungsgedanken ist eine besonders kräftige, wasserführende Wurzel im Heterogenitätsdiskurs. Ein weiterer Grund für die Koexistenz von Widersprüchen und Einigkeit ist, dass Diskurse in ihren Grundzügen nicht darauf angewiesen sind, widerspruchslos zu sein. Vielmehr können Widersprüche auch aus machtvollen Positionen aufgegriffen werden und so zusätzlich entmachtet werde. Die Betonung der Notwendigkeit zur Reflexion und der Gefahr von Stereotypisierungen im Heterogenitätsdiskurs bieten hierfür passende Beispiele.

Dass Widersprüche nicht automatisch zu Veränderungen führen, diskutiert auch der Soziologe Armin Nassehi in seinem Werk »Unbehagen« (vgl.

Nassehi 2021). Er attestiert der Gesamtgesellschaft eine beständige Überforderung, die dazu führt, dass auch das Wissen und die Mittel allein nicht ausreichen, um grundlegende Probleme und Widersprüche vollständig zu lösen. Im Anschluss an Bourdieu bezeichnet er diese große Frage und Herausforderung als Soziodizee (Nassehi 2021, S. 30ff.). Dies bedeutet nicht, dass es nicht zu Handlungen kommt. Aber nicht alles was möglich ist, um beispielsweise den Klimawandel und seine Folgen abzubremsen, wird auch umgesetzt. Das *Unbehagen* passt gut zur von Konersmann attestierten *Unruhe* (siehe Kapitel 4.1). In der kontinuierlichen Fortbewegung bleibt das Unbehagen als ein Grundrauschen bestehen und wird dennoch verdrängt vom Gefühl des Fortschritts durch Handlung. Aber Handlungen sind nicht immer auch Veränderungen, selbst wenn sie – wie im Heterogenitätsdiskurs – diesem normativen Anspruch folgen. Der Nicht-Umgang ist in diesem Sinne nicht zu verstehen als ein »Nicht-Umgang mit Heterogenität« (Budde 2012, [37]). Dieser ist diskursiv nicht vorgesehen – nicht formulierbar. Der Nicht-Umgang rückt jene Folgen und Aussagen zu Widersprüchen in den Fokus, die im Abseits stehen. Betrachtet wird sowohl ihre stabilisierende als auch ihre destabilisierende Funktion. Die Veränderung liegt im Diskurs selbst begründet. Dabei ist das Aushandeln des Verhältnisses zwischen Individualität und Gemeinschaft sowie die Frage nach dem Bildungsbegriff grundlegend für pädagogische Praktiken. Sie prägen Theorie und Praxis sowie ihre Interdependenzen gleichermaßen. Der Heterogenitätsdiskurs holt dabei alte Auseinandersetzungen hervor; verschleiert und verschiebt sie gleichermaßen.

5.1 Sprechende Subjekte

Der Heterogenitätsdiskurs wird initiiert durch eine Sprachhandlung – die Feststellung von Heterogenität. Dies ist die Fremdbeschreibung einer Gruppe. Zumeist Schüler*innen werden von Lehrer*innen oder von weiteren Akteur*innen als heterogen erfasst. Die Frage nach den sprechenden Subjekten lässt sich in Bezug auf Heterogenität dreigeteilt beantworten: Wer spricht? Wer wird besprochen? Welche Grenzen werden dadurch gezogen? Je nach Situation tauchen dabei unterschiedliche Konstellationen mit variabler Tragweite auf. Die Suche nach den sprechenden Subjekten fokussiert somit auf die Türen und Türöffner*innen und die angesprochenen »Winde« (Foucault 2014 [1970], S. 26). Tilman Lutz fragte im Rahmen eines Vortrages zu Inklusion: »Um *was* und um *wen* geht es dabei eigentlich ganz genau?« (Lutz

2013, S. 1; Hervorhebungen i.O.) Die Unklarheiten des *was* treten dabei im Diskurs deutlicher zutage als die Unklarheiten des *wen*. Hier herrscht große Einigkeit und das Adjektiv heterogen ist explizit mit Schülerschaft verknüpft (vgl. Lanig 2013, S. 5; Stähling und Wenders 2015, S. 100; Fölling-Albers und Heinzel 2007, S. 305). Der Begriff des Herrschens entspricht der machtvollen Position, aus der diese Einigkeit heraus hergestellt wird. Die Askription von Heterogenitätsdimensionen bleibt dem Individuum unverfügbar. Die Schüler*innen bilden das Zentrum des Diskurses. Diese Positionierung hat jedoch keine steuernde Funktion, sondern führt zu einer Unbeweglichkeit. Vielmehr werden die Subjekte, deren Individualität durchweg betont wird, so zu besprochenen Objekten. Schüler*innen sind keine gleichberechtigten Akteur*innen im Diskurs, welcher als Aushandlungsprozess der Machtverteilung zu verstehen ist. Die erst in Folgeschritten detaillierter beschriebene »Frage danach, wie mit Heterogenität der Schülerschaft umgegangen wird« (Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen 2019) sorgt für eine klare Ordnung im Diskurs. Der Ausschluss aus den Reihen der Sprechenden führt somit dazu, dass die Schüler*innen die Marginalisierten bleiben. Monika Salzbrunn erläutert unter Bezugnahme auf Jürgen Habermas Gesellschaftstheorie, dass Entscheidungen im Diskurs dann gerecht seien, wenn alle denselben Zugang zu den Aushandlungsprozessen hätten: »Dies würde jedoch voraussetzen, dass alle in gleichberechtigter Weise an der Herstellung dieses Diskurses und der Aushandlung von Ergebnissen beteiligt sind. Hierfür sind jedoch die Bedingungen noch nicht erfüllt, denn de facto sind viele gesellschaftliche Gruppen [z.B. die marginalisierten Schüler*innen; Anmerkung L.P.] von politischen Entscheidungsprozessen ausgeschlossen.« (Salzbrunn 2014, S. 36–37). In Bezug auf den normativen Anspruch des Heterogenitätsdiskurses wird dies besonders virulent, da ein Widerspruch besteht zwischen dem Ziel der Teilhabe aller Schüler*innen und dem gerecht werden der Einzelnen und dem Ausschluss aus der Gestaltung des Diskurses. Die Teilhabe am Diskurs bleibt passiv. Streber et al. beschrieben diesbezüglich Selbststeuerung als »die […] zentrale Kompetenz im Umgang mit Heterogenität auf Schülerseite« (Streber et al. 2015, S. 145). Das selbstgesteuerte Lernen ist jedoch keine selbstgewählte Umgangsform der Schüler*innen, sondern ein Mittel, welches durch die Schule bzw. die Lehrperson als Methode eingesetzt wird. Pierre-Carl Linke weist darauf hin, dass das »Verhältnis von Regierenden und Regierten niemals gänzlich überwunden werden könne« (Link 2018, S. 104). Im Anschluss an Foucaults Überlegungen zu Regierungspraktiken sind auch »inklusive Praktiken"[ebd.] als solche zu verstehen, da »Regieren bedeutet, das Handlungsfeld

sowie die -möglichkeiten anderer zu strukturieren.« (ebd.: S. 101) Auch die Methoden des selbstbestimmten oder selbstgesteuerten Lernens eröffnen somit lediglich eine Bandbreite von Optionen innerhalb der Ordnung. Sie sind Teil der Machtverhältnisse und reproduzieren diese.

Die aktive Handlungsrolle im Diskurs wird den Lehrer*innen, welche die Verantwortung haben und den Umgang gestalten sollen, übertragen. Sie planen *ihre* Unterrichtsstunde und haben dabei die Heterogenität der Schüler*innen zu beachten. Die Handlungsrolle allein macht diese Gruppe jedoch noch nicht zu sprechenden Subjekten. Yaliz Akbaba weist 2021 im Rahmen einer Diskussion über Inklusion in Lehre und Forschung auf der bereits erwähnten Arbeitstagung der AG Inklusionsforschung daraufhin, dass bereits die Formulierung (Modulbezeichnungen, Lehrwerke etc.) vom Umgang mit Heterogenität eine Nicht-Involviertheit der handelnden Lehrpersonen, als von Heterogenität Betroffene, impliziert. Die Lehrer*innen sind nicht heterogen. Forschungen zur Heterogenität der Lehrerschaft sind eine Randerscheinung im Diskurs. Raphael Zahnd und Gertraud Kremsner reflektieren beispielsweise ein Kursprogramm, welches explizit für Lehrer*innen mit Fluchterfahrung durchgeführt wurde. In diesem Fall tritt die eigene Heterogenität in den Vordergrund. Auch auf eine heterogene Zusammensetzung der Lehrenden des Moduls wurde geachtet. Eine Übertragung auf weitere Module des Lehramtstudiums oder anderer Fortbildungen fand jedoch nicht statt (vgl. Zahnd und Kremsner 2020). Die Heterogenität von Lehrenden wird insgesamt nur äußerst selten thematisiert, beziehungsweise auf einzelne Aspekte und Situationen beschränkt. Die Einbeziehung weiterer Akteur*innen wird als unpraktikabel im Sinne eines arbeitsfähigen Begriffs als zu komplex abgelehnt:

> »Nochmals eine Windung eingebaut, darf man Heterogenität nicht allein auf die Schülerschaft beziehen, im Kontext Schule haben wir weder eine homogene Lehrer- noch Elternschaft, auch keine homogenen Schulen, was beispielsweise den Aspekt der Ausstattung betrifft. Doch um mit dem Begriff arbeiten zu können, ist vorneweg eine Einengung notwendig« (Streber et al. 2015, S. 20).

Die Reflexion erfolgt losgelöst von den konkreten Handlungsanweisungen zum Umgang mit Heterogenität im Rahmen von Fortbildungen oder Forschungen und Studiengängen. So schreibt Anke Karber:

> »Die reflektierte Wahrnehmung von und ein ebensolcher Umgang mit Heterogenität ist in sozialpädagogischen Bildungsgängen umso wichtiger, weil sowohl Lernende als auch Lehrende nicht nur eine große Bandbreite verschiedener Heterogenitätsdimensionen in den Interaktionsrahmen mitbringen, sondern sich innerhalb dieser Settings grundlegende Lernprozesse zum anerkennenden Umgang mit Heterogenität verbergen.« (Karber 2016, S. 236)

Unklar bleibt, warum die Varianz beziehungsweise die Heterogenität in diesem Fall größer sein soll als in anderen Kontexten. Herangeführt werden die vielfältigen Ausbildungen, die Studierende der Sozialpädagogik oder auch der Wirtschaftspädagogik vor ihrem Studium absolviert haben (vgl. Karber 2016). Diese Heterogenität ist also schon schulisch und institutionell geprägt und hergestellt. Für die Handlungsebene relevant wird, dass eigene Erfahrungen als heterogene Subjekte auf den zukünftigen Umgang mit anderen als durch Heterogenität geprägt beschriebene Situationen übertragen werden können. Karber vertritt diese Perspektive nicht als Einzige im Diskurs. Dass Heterogenität überwiegend beschränkt auf explizite Gruppen gedacht wird, lässt sich durch die Verknüpfung der relevanten Dimensionen mit Schüler*innen und Schulleistungen erklären sowie durch die Grenzziehungen durch sprechende Subjekte.

Bereits diskutiert wurde, dass Erfahrung im Lehren und Umgang mit Schüler*innen als ein notwendiges Kriterium erscheinen, um im Diskurs zur Praxis Gehör zu finden. Dieses Kriterium stützt die Sprechposition der Lehrkräfte. Gleichsam gibt es weitere sprechende Subjekte, die nicht auf Erfahrungen in der Schulpraxis zurückgreifen können, aber dennoch den Diskurs zum Umgang mit Heterogenität mitgestalten. Machtvolle Strukturierungsfunktionen liegen bei den Forschenden. Diese verantworten Grundlagen zur Bewertung von Heterogenitätssituationen und formen das Verständnis von Heterogenität und den entsprechenden Dimensionen entscheidend mit. Der normative Anspruch und der Druck zum Handeln im Diskurs werden hingegen bildungspolitisch forciert. Diese sprechenden Subjekte sind an gesamtgesellschaftlich machtvollen Positionen verortet und nicht nur räumlich weit von den betroffenen Schüler*innen entfernt. Im weitgefassten öffentlichen Diskurs[1], der maßgeblich durch diverse Medien abgebildet wird, finden

1 Der sogenannte *öffentliche Diskurs* ist eine verbreitete, gängige Begriffskombination, welche zu einem Sammelbegriff für jedweden öffentlichen Meinungsaustausch ge-

die beschriebenen Gruppen Gehör, wodurch ihre Bezeichnung als sprechende Subjekte unterstützt wird.

Die Verortung der Diskussion um Heterogenität und Inklusion ist auch ein beständiges Thema auf Tagungen der Erziehungs- und Bildungswissenschaften. An diesen Punkten wird die Auseinandersetzung um die sprechenden Subjekte konkret, da um Zuständigkeiten und Definitionen gerungen wird. Der Wunsch ist, mit eigenem Wirken den Diskurs zu steuern. Wissenschaftliche Auseinandersetzung ist ein machtvolles Feld. Dies betrifft alle Forschungsfelder. In Bezug auf Heterogenität und Inklusion entstehen jedoch besonders häufig Widersprüche, da die Durchsetzung von Perspektiven und Deutungshoheiten zur Exklusion von Anderen führt. Ein Ausschluss aus der Debatte um den größtmöglichen Einschluss ist die Folge. Dieses Phänomen betrifft nicht nur die Forschung. Vielmehr spiegelt sich darin das Grundproblem der Anerkennung im Diskurs. Wer als heterogen erfasst wird, ist zwar nicht sprechendes Subjekt, aber wird zumindest adressiert. In einem Vortrag zu »Inklusion und Bildung« spricht May-Anh Boger deshalb vom »Unglück nicht subjektiviert worden zu sein« (Boger 2021). Hier lassen sich auch Parallelen ziehen zum bereits diskutierten Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma (s. Kapitel 4.3). Fabian Dietrich argumentiert anknüpfend an Anerkennungstheorien, dass die Bewertung einer Leistung ebenfalls eine Form der Anerkennung, im Sinne einer Wertschätzung der Handlungen, sei (vgl. Dietrich 2017b, 193; vgl. auch Sturm 2012, S. 100). Anerkennungstheoretisch diskutiert wird insbesondere, welche Rolle das Eigene und der Abgleich mit den eigenen Vorstellungen und Ideen für die Anerkennung des Anderen hat. Nach Lyotard »würde also eine gelungene Anerkennung den Anderen in seinem Anderssein belassen können, ohne ihn am Entwurf des Eigenen zu messen« (Rendtorff 2014, S. 122). Schwierigkeiten im gegenseitigen Verständnis werden damit nicht negiert, aber umkehrt auch Einigkeit nicht zur Voraussetzung von Anerkennung stilisiert. In Bezug auf die sprechenden Subjekte und Machtbeziehungen kommt die Form der Anerkennung von Verschiedenheit im Heterogenitätsdiskurs dennoch einer geliehenen Macht gleich, da die Anerkennung ausgesprochen werden muss und von den Aussprechenden auch wieder entzogen werden kann. Das Dilemma fasst Link zusammen als »die Frage danach, ob die (Sonder-)Pädagogik nicht erst die Subjekte hervorbringt, deren Anwalt zu sein sie vorgibt.« (Link 2018, S. 94)

---

worden ist. In seiner Popularität entfernt sich der Begriff vom an Foucault anknüpfenden Diskurs-Verständnis.

Als sprechende Subjekte müssten die Schüler*innen mindestens die Möglichkeit bekommen, zur Anerkennung und der damit verbundenen Einordnung Stellung zu nehmen.

Die diskutierten Methoden zum Umgang mit Heterogenität richten sich an Lehrer*innen und sollen diese handlungsfähig machen. Die Schüler*innen sind in diesem Einsatz zwar vordergründig Handelnde, jedoch nur im Sinne der Funktionalität. Der Anspruch den Einzelnen gerecht zu werden, wirkt schwächer als der Anspruch eines zielorientierten Unterrichts. Wären die Schüler*innen sprechende Subjekte sollten sie einen Einfluss auf das Ziel des Diskurses haben. Beate Ulrike Müller zeigt auf, dass in diesem Sinne die Vorstellungen von Schüler*innen von Gerechtigkeit ein entscheidender Faktor für eine an Gerechtigkeit interessierte Inklusion sein könnte (vgl. Müller 2022). In Ansätzen findet sich der Gedanke einer Beteiligung in den Ausführungen zum Umgang mit Heterogenität. So sei es Teil einer »erweiterten Leistungsdiagnostik« (Streber et al. 2015, S. 30) die Schüler*innen mit einzubeziehen: »Die Schülerinnen und Schüler werden als Subjekte behandelt, d.h. sie sind selbst Teil des Beurteilungsprozesses.« (Streber et al. 2015, S. 30). Maßgeblich für die Durchsetzung eigener Positionen und Vorstellungen ist die Bezugnahme auf den Leistungsgedanken. Dieser findet sich auch in der Formulierung des Förderns. Der Prozess wird von der Lehrkraft initiiert und geleitet. »Dabei werden die Lernenden als Objekte des Förderns gesehen.« (Streber et al. 2015, S. 92) Schuldidaktisch ist bekannt, dass die Schüler*innen selbst eine große Rolle beim Lernprozess spielen (vgl. Streber et al. 2015, S. 93ff.) und diesen selbst (mit)steuern sollten im Sinne einer Verinnerlichung des Gelernten. Dennoch bleiben sie dauerhaft eingeschränkt Handelnde, da ihnen diese Macht allzeit wieder von einer höhergestellten Instanz entzogen werden kann. Georg Feuser kritisiert den Begriff des Förderns sogar als konträr zum Inklusionsgedanken:

> »Gleichwohl entlarvt eine solche Konstellation [Definitionsmacht und strukturelle Gewalt vs. Empowerment; L.P.], was […] mit dem Prozess des ›Förderns‹ intendiert ist. Es ist im Grunde die Unterbindung der Rebellion

> gegen die Umstände totaler Inklusion in die Gemeinschaft der Ausgegrenzten[2] durch Schaffung von Anpassung an diese und deren Verstetigung.«

Die Machtstrukturen im Diskurs widersprechen damit einem emanzipatorischen Anspruch der als heterogen beschriebenen Subjekte, welche selbst nur eine eingeschränkte, exkludierte Sprechrolle haben.

5.2 Die Rede von Leistung als Wahrheitsregime

Leistung ist nicht nur eine Differenzkategorie unter vielen, nach der die Schüler*innen bewertet werden. Die Leistung definiert das Erreichen des Bildungs- oder Lernziels und das Lernziel gibt wiederum vor, was legitime Lösungswege sind. Diese Logik des Unterrichts wird übertragen auf die Auseinandersetzung mit Heterogenität und Inklusion. Die Rede von der Leistung ist als Wahrheitsregime (vgl. Nigro 2015; Cameron und Kourabas 2013; Foucault 1976, 1992 [1981]) zu betrachten: eine Formulierung, welche sich auf die Steigerung der Leistung bezieht, ist das notwendige Kriterium, um zu den sprechenden (und gehörten) Subjekten zu gehören. Differenzen werden als relevant erachtet, wenn ihnen ein Einfluss auf die Zielkategorie Leistung zugerechnet wird. So bezeichnen auch Gröhlich et al. in ihrem Definitionsversuch von Heterogenität (vgl. Kapitel 3.1) »die divergenten leistungsbezogenen Ausgangsbedingungen der Schülerschaft« (Gröhlich et al. 2009, S. 87) als entscheidend. Diese Fokussierung ist aus dreierlei Gründen problematisch. Erstens entstehen somit Widersprüche zu normativen Setzungen, die dem Kind um des Kindes Willen gerecht werden wollen. Zweitens ist der Heterogenitätsdiskurs damit wesentlich geschlossener, als die geläufigen Darstellungen von einer naturalistisch vorgefundenen Vielfalt entsprechend einem weiten Heterogenitäts- und Inklusionsverständnis vermuten lassen. Und drittens ist der Leistungsbegriff in sich höchst strittig, da die Definition von Leistung immer an Macht geknüpft ist (vgl. Heid 2012, S. 25ff.).

Der Begriff des Wahrheitsregimes, geprägt durch Michel Foucault, steht dafür, wie Wahrheit oder die richtige Rede mit Macht verbunden sind. Es geht

---

2 Feuser ist ein erklärter Gegner der Sonderschulen und Förderzentren, da er diese als Container begreift, welche die Betroffenen »vom Rest der Gesellschaft« (Feuser 2014, S. 17) ausschließen. Die Personen werden nicht in die Gesamtgesellschaft inkludiert, sondern es fände die Inklusion in eine Art Parallelgesellschaft statt.

nicht darum, was tatsächlich wahr wäre – also Heterogenität und Leistung als nicht lösbar zu bezeichnen – sondern dass diese Verknüpfung sozial wirksam ist. So fungiert das Wahrheitsregime als Ausschließungsmechanismus, in dem bestimmte Formulierungen und Bezugnahmen notwendig werden, um am Diskurs teilnehmen zu können. So wird kontrolliert, dass nach den Regeln des Diskurses gesprochen wird. Wer praktische Handlungsanweisungen oder relevante Aussagen in Bezug auf Heterogenität treffen möchte, der*die muss Leistungseffekte reflektieren. Wenn beispielsweise Bohl et al. somit nach den »Charakteristika, didaktischen Implikationen und Forschungsbefunden verwandter Unterrichtskonzepte zum Umgang mit Heterogenität« (Bohl et al. 2011) fragen, dann verfolgen sie dabei explizit das Ziel, diese Maßnahmen zu bewerten. Der Maßstab ist eine verbesserte Leistung (ebd., S. 2). Bei der Betrachtung von Wahrheitsregimen geht es nicht um die Offenlegung einer Wahrheit, sondern um die Problematisierung von Machteffekten.

Insbesondere, da das Erlangen einer hohen schulischen Leistung gesellschaftlich als das grundlegende Kriterium für sozialen Aufstieg angesehen wird, lässt sich auch argumentieren, dass eine am Leistungsbegriff ausgerichtete Inklusion ebenso das Ziel verfolgt, dem Individuum gerecht zu werden oder zumindest gerechte Chancen zu ermöglichen. Die Fokussierung auf schulische Leistung ist jedoch ein äußerst machtvolles Messinstrument, welches von außen an das Kind herangetragen wird. Für eine auf Teilhabe und Emanzipation ausgerichtete Inklusion reicht dieses – bei allem guten Willen – nicht aus. Die Kategorie Leistung steht selten für sich, sondern vielmehr werden die übrigen Differenzkategorien im Diskurs auf diese bezogen oder als Einflussfaktoren auf die Leistung der entsprechenden Merkmalsträger präsentiert, diskutiert und untersucht. Kerstin Rabenstein und Julia Steinwald argumentieren, dass vor allem jene personenbezogenen Merkmale in den Blick geraten, die im Verdacht stehen, die Leistung der Schüler*innen zu beeinflussen beziehungsweise als solche konstruiert werden (vgl. Rabenstein und Steinwand 2013, S. 87f.). Somit ist die Leistung nicht nur eine Zielkategorie, sondern steht gleichzeitig auch am Anfang der Auseinandersetzung, da sie bestimmt, welche anderen Differenzen betrachtet werden und als relevant gelten. In Beschreibungen zur »Herausforderung: Heterogenität« (Prengel 2013) beispielsweise auf der Homepage der Bundeszentrale für politische Bildung erscheinen die »unterschiedlichen Leistungsmöglichkeiten« (ebd.) direkt im Teaser und vor allen anderen Differenzkategorien. Die Kultusministerkonferenz und die Hochschulrektorenkonferenz sprechen in ihren Empfehlungen zur »Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt« (Kultusministerkonferenz

und Hochschulrektorenkonferenz 2015) bereits im ersten Satz vom Ziel den »bestmöglichen Bildungserfolg für alle Schülerinnen und Schüler zu ermöglichen« (Kultusministerkonferenz und Hochschulrektorenkonferenz 2015, S. 2). Heidrun Stöger und Albert Ziegler schreiben in einem Artikel in *Schulpädagogik heute*, dass »Heterogenität dann vor [liegt], wenn zur Erreichung identischer curricularer Ziele unterschiedliche schulpädagogische Maßnahmen erforderlich sind.« (Stöger und Ziegler 2013, S. 7). Dies klingt, als ob lediglich von einer Heterogenität der Maßnahmen die Rede sei, jedoch werden diese aus den Merkmalen der Schüler*innen abgeleitet. Hier lässt sich fragen, inwiefern dies mit einem weiten Inklusionsverständnis vereinbar ist. Zwar können auch aus dieser Perspektive theoretisch eine große Vielfalt an Differenz-kategorien Beachtung finden. Dabei wird aber das Grundproblem der sozialen Konstruktion dieser Kategorien verstärkt: Sie werden nicht vom Individuum selbst bestimmt und außerdem durch den unspezifischen Leistungsbegriff legitimiert. Die machtvolle Position der Konstruktion und Benennung wird hiermit noch gestärkt. Durch die Betrachtung durch die Schablone der Differenzkategorie Leistung lassen sich Schüler*innen hierarchisch einordnen, wobei eine höhere Leistung grundsätzlich positiver bewertet wird als eine geringere Leistung. Diese Hierarchie wird auch entlarvt, wenn vom »Anteil der Kinder am unteren Ende des Heterogenitätsspektrums« (Schuck 2014, S. 167) gesprochen wird. Der Autor dieser Formulierung kritisiert nachfolgend in seinem Artikel, dass im Zuge von Inklusion kein Umdenken beim Leistungsbegriff stattgefunden hat. Seinen Ausführungen liegt ansonsten ein differenziertes Verständnis von Heterogenität zugrunde. Dieser Widerspruch innerhalb einer Schrift ist ein weiteres Anzeichen für die Wirkmacht des Wahrheitsregimes.

Hierarchisierungen und Rankings werden im Rahmen von erziehungswissenschaftlichen Tagungen häufig als maßgebliche Probleme in Bezug auf Leistung identifiziert. Eine Abkehr vom Leistungsprinzip oder eine anderweitige Lösung des Problems scheint jedoch an den Rahmenbedingungen der Schule zu scheitern. Die Forschungsgemeinschaft reproduziert ebenfalls die Sonderrolle der Leistungskategorie, da sie insbesondere in empirischen Studien als entscheidender Erfolgsfaktor betrachtet wird. Teilweise wird Heterogenität mit Leistung(sheterogenität) gleichgesetzt – sowohl in der Praxis als auch in der Forschung, welche Aussagen von Lehrkräften selten in Bezug auf begriffliche Widersprüche beleuchtet. Beispielsweise, wenn eine Lehrkraft (Ausbildung) davon spricht, »dass es ihm gleichgültig sei, ob er einen guten oder schlechten Auszubildenen betreut« (Förster-Kuschel und

Fürstenau 2020, S. 49) und dieses Zitat in einem wissenschaftlichen Artikel als Grundeinstellung zum Umgang mit Heterogenität präsentiert wird. Die Technische Universität Braunschweig reproduziert den herausgehobenen Zusammenhang bereits im Modultitel »Lernen und Leistung im Kontext von Heterogenität« (Technische Universität Braunschweig 2021, S. 4). Die Verbindung von Ziel- und Differenzkategorie im Schlagwort Leistung lässt sich aus zwei Richtungen kritisch betrachten: Einerseits bezogen auf die sich aus ihr ergebenen, gesellschaftlich wirksamen Positionierungen und Chancen des einzelnen Kindes sowie andererseits bezogen auf die Entstehung des jeweiligen Leistungsbegriffs. Das Leistungsprinzip (meritokratisches Prinzip) des deutschen Schulsystems soll, so wird von Seiten seiner Verfechter*innen argumentiert, maßgeblich dazu beitragen soziale Ungleichheiten zu minimieren, beziehungsweise ungleiche Startchancen auszugleichen. Aus diesem Kontext stammt ebenfalls der Begriff der Leistungsgerechtigkeit. Sowohl empirische Studien (vgl. Breidenstein 2012) als auch theoretische Auseinandersetzungen mit diesem Konzept haben jedoch gezeigt, dass die Zuschreibung von Leistung einerseits ein äußerst subjektiv geprägter Vorgang ist (und sein muss) und andererseits die gesellschaftliche Aushandlung davon, was als Leistung gilt, bereits durch Machtverhältnisse bestimmt wird und somit eher zur Reproduktion sozialer Ungleichheiten beiträgt (vgl. u.a. Heid 2012; Hadjar 2008). Prengel spricht in diesem Zusammenhang an, dass »Lernrückstände von Kindern aus weniger privilegierten Elternhäusern« (Prengel 2013) im Bildungssystem nicht ausgeglichen werden und außerdem Vorurteile und mangelnde Objektivität die Leistungsbewertung verzerren. Dabei spricht sie vom »Deckmantel der Leistungsgerechtigkeit« (ebd.).

Die Sonderrolle der Leistung erklärt sich auch durch die Selektionsfunktion der Schule (vgl. u.a. Helmut Fend 1980, Faulstich-Wieland 2002). Der damit verbundene Widerspruch lässt sich durch einen inklusiven Umgang mit Heterogenität nicht lösen, da Schule in ihren Grundsätzen nicht darauf ausgerichtet ist, alle Schüler*innen zu denselben Ergebnissen zu führen. An diese Zielsetzungen und damit dem Verständnis von der Rolle der Schule in der Gesellschaft ist beispielsweise gebunden, ob Heterogenität und Inklusion als Chance, Problem oder Herausforderung tituliert werden (vgl. Budde 2012). Die Schwerpunktsetzung auf Gesamtschulen und die geringe Beteiligung und Diskussion von Gymnasien in Bezug auf Heterogenität ist ebenfalls ein Indiz für die Fokussierung auf Leistung. Der Heterogenitätsdiskurs rüttelt zwar an den Grenzen und Ordnungen der Schulstruktur – jedoch ohne diese grundlegend zu verändern. Leuchtturmprojekte und Modelle sind die Regel.

Die Verknüpfung von Leistungs- und Bildungsbegriff klang bereits an. Gerne wird diskursiv vom *schulischen Bildungsbegriff* gesprochen und so impliziert, dass eine Differenz besteht zum *außerschulischen Bildungsbegriff* (vgl. Rauschenbach 2013). Die Differenz besteht dabei sicherlich auch zwischen schulischen und außerschulische Bildungsangeboten, welches primär die örtliche Dimension beschreibt. Die Unterscheidung zwischen *formeller* und *informeller Bildung* zeigt jedoch bereits, dass es um eine besondere Form mit spezifischen Regeln geht. Zur Form oder Ordnung der schulischen Bildung gehört die Leistung dazu. Aus diesem Grund kritisiert Georg Breidenstein in einem gleichnamigen Tagungsvortrag »Die (Aus-)Rede von der »Selektionsfunktion« im selektiven deutschen Schulsystem« (Breidenstein 2021). Die Schule bekomme die Aufgabe der Selektion nicht von außen aufgedrückt im Sinne einer Vorsortierung für die gesellschaftliche Positionierung nach dem Abschluss. Selektion wird zwar als unpädagogisch kritisiert; sie wirkt jedoch gleichsam sinnstiftend und ordnend innerhalb der Schule (vgl. ebd.). Er spricht der Schule einen Fetisch der Leistungsbewertung zu. Die Bearbeitung dieses Legitimationsproblems ist ein täglicher Widerspruch im schulischen Alltag. Auf eine Nachfrage von Tanja Sturm zu seinem Vortrag antwortet Breidenstein, dass Inklusion die Möglichkeit eröffne, sich von der Selektionsfunktion zu lösen. Die Bedingung hierzu wäre jedoch die Abschaffung von Noten. Auch Fabian Dietrich verweist auf diesen Widerspruch und die Notwendigkeit einer Reflexion des schulinternen Wertes von Leistung (Dietrich 2017b, S. 195–196). Das meritokratische Prinzip und der Wert der messbaren Leistung wird insbesondere verteidigt unter Bezugnahme auf die Ansprüche der Gesellschaft außerhalb der Schule. Doch Merz-Atalik weißt darauf hin, dass die Schule hier der gesellschaftlichen Entwicklung hinterher hinke: »die Schule lehre ein Bild von der Rolle der Leistung, das so in der Gesellschaft gar nicht alleinig besteht« (Merz-Atalik et al. 2018b, S. 128). Der Optimismus bezüglich des Wandels wird jedoch innerhalb der Forschungsgemeinschaft nicht immer geteilt: »Dem strukturellen Wandel durch Inklusionsideen scheint das Aufbrechen starrer Leistungsordnungen nicht zu gelingen"(Fuhrmann und Akbaba 2022, S. 3), halten Fuhrmann und Akbaba in Bezug auf die Analysen von Karin Bräu (Bräu 2018) fest. Bildung ist nicht nur durch undefinierte gesellschaftliche Anforderungen an Leistung gekoppelt, sondern insbesondere auch durch die schulische Organisation. Kompliziert war das Verhältnis schon immer, jedoch hat die Uneinigkeit über den Bildungsbegriff eine so lange Tradition, dass die Suche nach einer Definition nur pro forma betrieben wird und nicht mit dem tatsächlichen Ziel einer Festschreibung. Vielmehr würde

eine Festlegung den Idealen eines besonders freien Bildungsverständnisses widersprechen. Die Auseinandersetzung mit Heterogenität und Inklusion, die politisch gewollt und gefordert ist, führt jedoch dazu, dass nicht nur über Bildung detaillierter gesprochen werden muss, sondern insbesondere auch über Leistung. Der klassische, messbare Leistungsbegriff hält sich dabei hartnäckig, jedoch diffundiert er zunehmend. In Forschungsarbeiten zu Inklusion als Umgang mit Heterogenität zeigt sich, dass »die bisherigen Konzepte der Leistungsfeststellung, der Leistungsrückmeldung und der Leistungsbewertung neu zu justieren« (Schuck 2014, S. 168) sind. Dadurch, dass im propagierten Umgang mit Heterogenität Konzepte des unterrichtlichen Handelns verändert werden, ergeben sich auch Spielräume für das Verständnis und die Relevanz von Leistungsbewertungen. Die Bildungsstandards, welche die Strukturierung des Unterrichts und der Leistungsüberprüfung seit ihrer Einführung durch die Kultusministerkonferenz seit 2003 (vgl. Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder 2006) maßgeblich prägen, werden als Hemmnis für eine Flexibilität in diesem Bereich gesehen. Streber et al. bezeichnen dies jedoch als »grundlegendes Missverständnis« (Streber et al. 2015, S. 29):

> »Gerade der Bezug auf Bildungsstandards darf für den Alltagsunterricht nicht heißen, die Lernleistungen in standardisierten Prüfungssituationen mit einheitlichen Anforderungen nach einheitlichen Methoden und Kriterien zu ermitteln. Genau das Gegenteil muss der Fall sein: Umgang mit Vielfalt muss auch ein Umgang mit vielfältigen Diagnosemöglichkeiten zur Folge haben.« (Ebd.)

Im Zusammenhang mit Heterogenität und Inklusion wird außerdem vom zieldifferenten Unterricht gesprochen. Hierbei kommen auch methodische Aspekte ins Spiel (vgl. Streber et al. 2015, S. 29f.), jedoch wird vornehmlich von unterschiedlichen Ergebnissen ausgegangen, welche auch unterschiedlich zu bewerten sind. In der Praxis ergeben sich dabei zwei maßgebliche Probleme: die nach der Legitimation unterschiedlicher Bewertungen und der daraus folgenden Einschränkungen für die Schüler*innen sowie ein Konflikt zur bereits angesprochenen Selektionsfunktion der Schule, welche ihre Homogenisierungstendenzen nach wie vor nicht abgelegt hat – und auch im aktuellen System nicht ablegen kann. Am Punkt des methodisch und inhaltlich differenzierten Unterrichts zeigt sich, welcher Grad von Inklusion ohne einen systemischen Wandel möglich ist und wo seine Grenzen liegen. Insbesondere,

wenn Inklusion nicht nur Schüler*innen mit spezifischen Labeln in den Blick nehmen soll, sondern alle gleichermaßen. Sabine Reh wirft sogar ein:

> »Distanziert zeigen kann man sich der inklusiven Beschulung gegenüber, indem man sie für prinzipiell in einer leistungsorientierten Schule im Rahmen eines selektiv-meritokratischen Schulsystems oder auch eines kapitalistischen Gesellschaftssystems für nicht realisierbar hält.« (Reh 2020, S. 191)

Wenn der Heterogenitätsbegriff ausgeweitet wird und damit nicht nur die Schüler*innen, anknüpfend an die beschriebenen Differenzkategorien, als verschieden beschrieben werden, sondern auch die Art und Weise des Lernens heterogen genannt wird, so steht die Schuldidaktik und -pädagogik vor dem Problem, wie und ob auch die Ergebnisse dieser Prozesse heterogen zu denken sind. Lanig unterstreicht dazu: »In einer heterogen zusammengesetzten Klasse hat das tradierte System der Vergleichbarkeit keinerlei Berechtigung mehr.« (Lanig 2013, S. 15) Er plädiert für neue Vergleichsmaßstäbe, die nicht von außen vorgegeben werden, sondern individuell festgelegt werden. Dadurch sollen sich die Schüler*innen mit sich selbst vergleichen beziehungsweise in Bezug auf ihre eigene Entwicklung verglichen werden (vgl. ebd.). Solche Vorgehensweisen entsprechen jedoch nicht den aktuell geltenden Rahmenbedingungen für schulisches Handeln. Diese müssten sich verändern, damit die Lehrkräfte nicht kontinuierlich hinter ihren eigenen Zielen zurückbleiben würden. »Der Unterricht ist hier diesem Wandel gewissermaßen voraus und wird doch auch durch diesen immer wieder gebremst.« (ebd.: 15). Auch Kiper beschreibt, dass zwar die Wege im Umgang mit Heterogenität individuell in Bezug auf die einzelnen Schüler*innen gedacht und auch teilweise umgesetzt werden, dies jedoch praktische Grenzen hat, da das Ergebnis, ein bestimmtes Lernziel, nicht heterogen gedacht wird (Kiper 2011, S. 158ff.). Die Verantwortung hierfür wird den Kultusminister*innen zugesprochen, die »ihre Hausaufgaben noch nicht überall erledigt« (Lanig 2013, S. 15) hätten. An dieser Stelle lässt sich einhaken, dass die Vorstellung von heterogenen Lernzielen auch dadurch erschwert wird, dass beispielsweise Lehramtsstudierende selbst nicht frei von Lernzielen studieren. So wie Lehrkräfte in ihrem Handeln gesellschaftliche Machtverhältnisse reproduzieren, so reproduzieren sie stets, wenn auch nicht ausschließlich, eigene Schulerfahrungen und insbesondere Vorstellungen vom Lernen, die wiederum an Leistungsziele geknüpft sind. So ist das schulische Lernen diskursiv mit dem

Wahrheitskriterium des Erfolges im Sinne des Erreichens eines bestimmten Zieles messbarer Leistungssteigerung verbunden.

Auf der Homepage der Bundeszentrale für Politische Bildung wurde der Hauptartikel zum Thema Heterogenität von Annedore Prengel verfasst. Die Erziehungswissenschaftlerin ist über den universitären Kontext hinaus bekannt für die von ihr entwickelte Pädagogik der Vielfalt. Wie beschrieben nimmt sie damit eine Vorreiterinnenrolle im Diskurs ein (s. Kapitel 3). An dieser offiziellen, staatlich geförderten Stelle vertritt Prengel die These, dass Inklusion nur mit einem Wandel des Schulsystems rechtskonform möglich sei:

> »Das gegliederte Schulsystem widerspricht unserer demokratischen Verfassung und den Menschenrechten, weil es die Verwirklichung von Chancengleichheit und die Einlösung des Rechts auf Bildung beeinträchtigt. Die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen, die 2009 in Deutschland in Kraft getreten ist, fordert inklusive Bildung (Artikel 24) und steht damit im Gegensatz zum gegliederten Schulsystem.« (Prengel 2013)

Die Positionierung dieser Aussage macht deutlich, wie tiefgreifend die Widersprüche zwischen normativen Gedanken zu Heterogenität, der internationalen Rechtslage sowie der Umsetzung im Schulsystem sind und unterstreicht insbesondere, dass diese bekannte und inhärente Teile des Diskurses sind. Die normative Frage, welche Gleichbehandlung (die auch grundgesetzlich gefordert wird) wirklich inklusiv ist und dem Individuum gerecht wird, zeigt sich insbesondere in Bezug auf die Zielsetzungen von Inklusion: gesellschaftlich und individuell. In ihrer Studie zum Rügener Inklusionsmodell kommen Stefan Voß et al. beispielsweise zu dem Ergebnis, dass zwar Rückstände der inkludierten Schüler*innen in Schulleistungstests messbar blieben, aber das Modell insgesamt »als erfolgreich angesehen werden« (Voß et al. 2019, S. 69) kann. Die Problematik, dass gelungene Inklusion auf weitere Bewertungsmaßstäbe angewiesen ist und diese insbesondere in klassischen Leistungsstanderhebungen stattfindet, wird deutlich. Die Ergebnisfrage wird häufig über die Frage der Qualität oder Tiefe von Inklusion, im Sinne einer gelungenen Inklusion gestellt. Qualität kann sich dabei sowohl auf den Prozess als auch auf den *Outcome* beziehen. Grundsätzlich steht bei der Bewertung von Maßnahmen und Projekten immer die Frage *gelungener Inklusion* im Raum. Gemessene Leistungen erscheinen hier als beliebter Bewertungsmaßstab – insbesondere

in der quantitativen Forschung. Das Leistungsverständnis der empirischen Forschung entspricht maßgeblich dem, welches auch in internationalen und nationalen Schulleistungsstudien als messbar dargestellt wird (vgl. Preuss-Lausitz 2018, S. 184), auch wenn hier semantisch Kompetenzen im Vordergrund stehen. Dies findet sich u.a. in den Darlegungen im Internetauftritt des IQB zum »Umgang mit Heterogenität« (Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen 2019), welche insbesondere leistungsstarke und leistungsschwache Schüler*innen in den Blick nehmen. So wird dort zwar auf eine Vielzahl von Differenzkategorien und Einflüssen hingewiesen, beispielsweise durch das soziale Umfeld und das Geschlecht, jedoch werden abschließend »[a]usgewählte Publikationen« (ebd.) vorgestellt, die die zu erforschenden Maßnahmen in Abhängigkeit vom erwarteten Lernerfolg untersuchen. Schulleistungsstudien werden als primäre Quelle für die Erkenntnisgewinnung und als legitimierender Referenzpunkt genutzt. Die Ausführungen hierzu auf der Homepage wurden zwischen 2019 und 2021 angepasst. In dieser Zeit wurde die Kategorie »Leistungsstarke Schüler*innen« (Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen 2021) ausführlicher beschrieben und auf das »gestiegene Interesse« (ebd.) an diesem Thema beispielsweise durch Förderprogramme des BMBF hingewiesen. Auch im Rahmen des neu hinzugefügten Forschungsschwerpunktes »Geschlechtsbezogene Disparitäten« (ebd.) ist das Kerninteresse »die Bedeutung von Geschlechterrollenorientierungen für den Bildungserfolg« (ebd.) und damit für die Leistung. Die sich aufdrängende Frage ist, ob Leistung tatsächlich einfacher zu messen ist als beispielsweise Teilhabe und Anti-Diskriminierung. So wird hier, in den Förderungsrichtlinien des BMBF zur Qualitätsoffensive Lehrerbildung (BMBF 2016), in »Bezug auf die Qualität von Inklusion *ein* relevantes, jedoch keinesfalls das einzig denkbare, Ziel formuliert und von anderen Zielen losgelöst« (Budde et al. 2020b, S. 32) betont. In der bereits erwähnten Längsschnittstudie zum Rügener Inklusionsmodell wird neben der Leistung auch die sozial-emotionale Entwicklung als Gelingenskriterium angeführt. Dazu wurden normierte Intelligenztests und Fragebögen »zur Erfassung von Verhaltensauffälligkeiten und –stärken« (Voß et al. 2019, S. 9) sowie »zur Erhebung der sozialen Stellung innerhalb der Klasse« (ebd.) eingesetzt. Grundlegend bleibt eine Herangehensweise, welche normierende Verfahren stärkt. Im Zuge der Leistungsbewertung wird didaktisch unterschieden zwischen der individuellen Bezugsnorm sowie der sozialen und der kriterialen Bezugsnorm. Erstere entspricht dem individualisierten Leistungsbegriff und setzt eigene, frühere Leistungen als Bezugsmaßstab. Jedoch wird diese diskursiv als gut gemeint,

jedoch nicht ausreichend und zumindest noch realitätsfern bezeichnet (vgl. Streber et al. 2015, S. 38). Der soziale Vergleich in der Lerngruppe bleibt, neben dem Abgleich mit inhaltlichen Anforderungen, ein entscheidender Faktor:

> »Leistungsbeurteilungen nach der sozialen Norm stimmen mit den gegenwärtigen Verhältnissen in Schule und Gesellschaft sehr viel besser überein. Die Orientierung am Durchschnitt und an Rangverhältnissen erfreut sich auch außerhalb der Schule weiter Verbreitung und großer Beliebtheit. Dass damit auch Konkurrenzdenken und -verhalten einhergeht, wird nicht nur in Kauf genommen, sondern sogar offen oder doch wenigstens insgeheim gutgeheißen. Die verbreitete Leistungsbeurteilung nach der sozialen Norm ist vermutlich ein Stück heimlicher Lehrplan unserer kompetitiven und leistungsorientierten Gesellschaft.« (Sacher 2014, S. 90)

Die Umstände und die Gewohnheit rechtfertigen somit die Vorgehensweise mehr als pädagogische Überzeugungen. Erneut gerät der Heterogenitätsdiskurs hier an eine Grenze, die vielfach geäußerte Ansprüche und Wünsche beschränkt. Die Selbstbeurteilung durch die Schüler*innen wird zwar zunehmend geschätzt und als »Teil eines individualisierten Leistungsbegriffs« (Streber et al. 2015, S. 30) beschrieben, jedoch sind diese primär eine Ergänzung herkömmlicher Beurteilungen und Überprüfungen und im Zweifelsfalls sowie spätestens im Moment des Abschlusses greifen Ziffernnoten und die Einschätzung der Lehrkräfte.

Der Begriff der Leistung wird auch anknüpfend an die Differenzkategorie Körper diskutiert. So wird Gesundheit mit körperlicher Leistungsfähigkeit verknüpft (vgl. Kapitel 3.3 und 4.5). Psychische Leistungsfähigkeit und Gesundheit auch bei Kindern sind beispielsweise im Rahmen der Coronapandemie verstärkt beobachtet worden und somit in den Fokus der Aufmerksamkeit gerückt (vgl. u.a. Kaman et al. 2021, S. 319ff.; Presse- und Informationsamt der Bundesregierung 2021). Dies geschah selbstverständlich im Interesse, den betroffenen Kindern und Jugendlichen zu helfen und das Problem und seine Ausmaße zu erfassen. Mit einem veränderten Leistungs-begriff hat diese Auseinandersetzung jedoch wenig zu tun, da sie vielmehr die Grundlage zum Erreichen der schulisch geforderten Leistung adressiert und somit passgenau zum Leistungsbegriff als Zielkategorie ist.

Entgegen der optimistischen Haltung, dass die Auseinandersetzung mit Heterogenität den Leistungsbegriff diffundieren lässt, zeigen sich auch diskursive Elemente, die den klassischen Schulleistungsbegriff eher stärken.

Diese werden insbesondere durch die Fokussierung auf Standards gestärkt. Neben der generellen Frage danach, was Leistung eigentlich ist, stellt sich auch immer jene nach dem Maßstab. Die weiterhin verbreitetste Bewertungsform ist jene nach Ziffernnoten. Dazu kommen mündliche und schriftliche Rückmeldungen in offener oder geschlossener Form. Noten als Norm entsprechen der Ordnungslogik des Diskurses und des Schulsystems, da sie ohne weitere Erläuterungen allgemein verständlich sind und sich so einerseits auf einen Konsens berufen und diesen andererseits reproduzieren. Dass Noten, unabhängig von Heterogenität und Inklusion nur bedingt aussagekräftig und darüber hinaus »nur [von] geringem pädagogischen Wert« (Schuck 2014, S. 168) sind, ist ebenfalls bekannt. Werden nun die Bewertungsschemata für einzelne Schüler*innen angepasst und ansonsten der Standard fortgeführt, findet keine Inklusion im allumfassenden Sinne statt. Werden die Schemata nicht angepasst, und muss die Lehrkraft so »am Ende doch mit ›Ungenügend‹ bewerten« (Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft 2014, S. 10), entspricht dies ebenfalls nicht dem Gedanken der Inklusion. Die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) hat hierzu untersucht, wie weitreichend Inklusion in den einzelnen Bundesländern umgesetzt wurde. 2015 kommt sie zu dem Schluss, dass eine »lernzieldifferente Integration« (Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft 2015, S. 10) nur selten nach geltenden Schulverordnungen möglich ist. Daraus folgt, dass Inklusion stockt und auf die örtliche Zusammenführung verschiedener Schüler*innen begrenzt ist, wenn eine standardisierte Leistung nicht erbracht bzw. das Leistungsprinzip der Schulleistungsstudien nicht erfüllt wird. Sabine Reh et al. arbeiten in einem Artikel zur Entwicklung des Schulsystems und der entsprechenden Prüf- und Messinstrumente (Reh et al. 2021a) heraus, dass sich der heute bekannte Leistungsbegriff mit der allgemeinbildenden Schule und der ausgedehnten Beschulung sowie Schulpflicht im 19. Jahrhundert entwickelt hat. Aus diskursanalytischer Perspektive stellt sich die Frage, ob der Heterogenitätsdiskurs mit der rechtlichen Umsetzung eines Inklusionsanspruchs ein Ereignis innehat, welches tatsächlich die Wirkmacht hat, diesen Begriff nachhaltig neu zu prägen. Bedacht werden muss dabei auch, dass Leistung kein alleiniger Begriff der Erziehungs- und Bildungswissenschaften ist. Neben den Wirtschaftswissenschaften bzw. der Wirtschaft nutzt insbesondere die Psychologie diesen ebenfalls grundlegend. Der Einfluss interdisziplinärer Projekte auf die Prägung von Begriffen sollte nicht unterschätzt werden. Beispielhaft wurde dies bei einem Vortrag von Michaela Kaiser und Simone Seitz (Kaiser und Seitz 2021), in welchem sie über ein Forschungsprojekt in Kooperation mit Kol-

leg*innen der Psychologie berichteten. In der Vortragsankündigung lautete der Titel: »Wenn Leistungsförderung die Antwort ist, was ist dann die Frage?«. In der Präsentation wurde der Leistungsbegriff durch Begabung ersetzt. Auf Nachfrage wurde dieses mit der genutzten Quellenlage sowie den Überschneidungen zu anderen Disziplinen begründet. Die mangelnde Sensibilität für die Unterscheidung zwischen Begabung und Leistung und die begleitenden Diskurse wurde erst in der angestoßenen Diskussion reflektiert.

Der Begriff der Leistung ist nicht mehr ohne den Kompetenzbegriff zu denken. Auch um diesen ranken sich Streitigkeiten und Widersprüche. Im Zusammenhang mit der Einführung von Bildungsstandards spielen Kompetenzen eine wichtige Rolle. Anhand von Kompetenzstufen sollen die Fortschritte der Kinder eingeordnet und verglichen werden können (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder 2006, S. 4f.; Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder 2010, S. 22ff.). Diese Stufen werden für die einzelnen Fächer und Lernabschnitte unterschiedlich festgelegt. Definiert wird der Begriff von der KMK wie folgt:

> »Unter Kompetenzen werden erlernbare, auf Wissen begründete Fähigkeiten und Fertigkeiten verstanden, die eine erfolgreiche Bewältigung bestimmter Anforderungssituationen ermöglichen. Hinzu kommen die dafür erforderliche motivationale Bereitschaft, Einstellungsdispositionen und soziale Fähigkeiten. Diese Anforderungssituationen beziehen sich beispielsweise auf alltagspraktische Aufgaben, aber auch auf die kulturelle Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler.« (Ständige Vertretung der Kultusminister der Länder 2010: S. 9)

Mit dem Erwerb bestimmter Kompetenzen sollen Kinder also nachweisen, dass sie den Bedingungen der Alltagswelt, zu der auch die Wirtschaft und das kulturelle Leben zählen, gewachsen sind. Im Gegensatz zu einem eher traditionellen Lernbegriff nimmt der Kompetenzbegriff Bezug auf ein konstruktivistisches Verständnis des Lernprozess (Schwarz 2004, S. 79ff.). Sie werden als Lösung im Sinne einer Hinwendung zum Individuum hofiert:

> »Und solche nun kompetenzorientierten Lehrpläne, die gerade in den einzelnen Kultusbehörden konzipiert werden, sind **geradezu der Schlüssel** für ein Individuum zentriertes Unterrichten und damit auch Diagnostizieren.« (Streber et al. 2015, S. 25; Hervorhebungen L.P.)

Auf den ersten Blick fokussieren Kompetenzen den individuellen Aneignungsprozess von Wissen und entspringen so einem humanistischen Bildungsdenken (vgl. Fairclough 1993). Der Kernpunkt der Kritik am Kompetenzbegriff liegt aber darin, dass er es prinzipiell ermöglicht, Fähigkeiten in eine hierarchische Reihenfolge zu bringen und mit einem bestimmten Nutzen zu versehen (vgl. Schwarz 2004). Wenn nun die Kultusministerkonferenz bestimmte Kompetenzen festlegt, die für das Erreichen einer neuen Stufe nötig sind, so ist es entscheidend, wer genau und in welchem Prozess diese bestimmt. Es ist ein zentraler Machtaspekt des bildungspolitischen Diskurses diese Bestimmung der erwünschten Ergebnisse von Bildung vorzunehmen – wie es auch für Inklusion und den Umgang mit Heterogenität gilt. So klingt zwar in der Definition des Kompetenzbegriffes eine Fokussierung auf das Individuum an, diese ist aber gleichsam an der Gesellschaft ausgerichtet und mit Nutzen und Normalität verknüpft. Daniel Goldman hat in einem Fachvortrag den treffenden Einwand formuliert, dass nicht die Noten, sondern die pädagogische Absicht zur Selektion führen (Goldmann 2021).

Der Bezugspunkt und die Zielsetzung sind ebenso ausschlaggebend für den Einfluss der Kompetenzdiskussion auf den Leistungsbegriff. Denn der Kompetenzbegriff fungiert häufig nur als Umweg, der offener erscheint, jedoch genauso durch Machtverhältnisse geprägt ist. Die Wertung bleibt das Problem. Annedore Prengel meint deshalb auch, dass »es Leistungshierarchien gibt […] und dass dies beim Übergang in die Ausbildung und ins Berufsleben auch Folgen hat.« (Prengel 2013) Jedoch solle der Umgang mit Heterogenität im Zuge von Inklusion »durch einen humaneren und demokratischeren Umgang mit Leistungsdifferenzen ersetzt« (ebd.) werden. Sie fordert des Weiteren, »dass alle in ihrer Würde anerkannt werden, dass alle gleichermaßen gefördert werden, auch wenn sie unterschiedliche Kompetenzen erreichen« (ebd.). Komplex wird es dadurch, dass Bewertungen an verschiedenen Punkten der Betrachtung von Kompetenzen einsetzen: So wird sowohl der Weg der Kompetenzerlangung bewertet als auch das Ziel und gleichermaßen gibt es eine Hierarchie unterschiedlicher Kompetenzen. Eine Verwertungslogik, zumeist ökonomisch orientiert, prägt diese Bewertungen und ist grundlegend für die Debatte um Kompetenzen (s. Kapitel 5.5). Eine Veränderung des Leistungsbegriffs unter dem Primat der Anerkennung (vgl. u.a. Hummrich 2021; Sturm 2012; Behrisch 2021) versucht den Grundgedanken der Meritokratie neu zu formulieren und ihn »mit einem Recht auf Wertschätzung« (Dietrich 2017b, 193) zu verbinden. Auch Prengel fordert eine »in hohem Maße leistungsorientierte Didaktik« (Prengel 2017, S. 16–17), wel-

che durch Inklusion gerecht wird. Der von ihr zuvor kritisierte »Deckmantel der Leistungsgerechtigkeit« (Prengel 2013) könnte also durch die richtige Umsetzung von Inklusion tatsächlich zu einer wärmenden Decke werden. Gerechtigkeit wird gegeben durch den Verzicht »auf Segregation und […] die individuelle Passung für alle Leistungsniveaus« (ebd.). So formuliert wäre Aufstieg nicht durch genormte Leistung, sondern durch individuelle Leistung möglich und eine Bewertung entsprechend gerecht. Der Leistungsbegriff wird flexibilisiert, aber er bleibt ein fixer Bezugspunkt im Heterogenitätsdiskurs. Tatsächlich geklärt, was als anzuerkennende individuelle Leistung gilt, ist damit jedoch nicht und auch der Umweg über Kompetenzen verschleiert dies nur. Bewertung bleibt ein machtvoller Prozess und ist ohne Macht nicht zu denken. Diese Tatsache ist entsprechend eines weiten Machtverständnisses nicht problematisch – die Unklarheiten entstehen jedoch beim Nicht-Umgang mit diesen Widersprüchen und dem machtvollen Leistungsbegriff.

Gabriel Zellmer hat zu dem Widerspruch zwischen Leistung, Gerechtigkeit und Anerkennung von Vielfalt 2021 einen beachtenswerten Artikel verfasst (Zellmer 2021). Darin setzt er sich mit einem im Heterogenitäts- und Inklusionsdiskurs gerne genutzten Zitat von Theodor W. Adorno: »ohne Angst verschieden sein« (Adorno 2016 [1969]) auseinander und nimmt explizit Bezug auf Prengels Ausführungen. Zusammenfassend kommt er zu dem Ergebnis, dass die reine Nutzung des Zitats mit dem Willen einer Anerkennung von Vielfalt bei gleichzeitiger Argumentation für die Beibehaltung der Leistungsforderung der Intention Adornos widerspricht. Diesem geht es nicht um Individualisierung, sondern um Gesellschafts- und Machtkritik und »um notwendige gesamtgesellschaftliche Rahmenbedingungen, in denen Verschiedenheit überhaupt erst sich herausbilden kann« (Zellmer 2021). Das Wahrheitsregime der Leistung funktioniert somit passend zum Primat des Handelns und der Fokussierung auf Individualisierung.

5.3 Individuum und Gesellschaft

Im Heterogenitätsdiskurs wird die gesamtgesellschaftliche Perspektive durch die Fokussierung auf das Individuum an den Rand gedrängt. Gleichzeitig bildet die Betrachtung der kontinuierlichen Verknüpfung von Individuum und Gesellschaft sowie der entsprechenden Wechselwirkungen eine Schablone, die den Diskurs um Heterogenität strukturiert und Ordnungsmuster verdeutlicht. Aufgezeigt wird, dass die diversen Verständnisse und Heran-

gehensweisen innerhalb des Heterogenitätsdiskurses (beispielsweise sowohl in Bezug auf die Auffassungen vom Begriff als auch die Verbindung zur Differenzkategorie Leistung und die Abgrenzung zu Inklusion oder Intersektionalität) zustande kommen und beschrieben werden können als Ausprägungen unterschiedlicher Verhältnisse von Individualität und Gemeinschaft beziehungsweise der jeweiligen Verständnisse dieses Verhältnisses. Dieses Verhältnis ist ein grundlegendes Ordnungsmuster. In Bezug auf die Methoden zum Umgang mit Heterogenität wurde bereits deutlich, dass Individualisierung das geläufigste Schlagwort darstellt. Die Argumentation im Diskurs folgt dabei der Logik, dass das Eingehen auf einzelne Individuen eine adäquate Antwort darstellt, wenn zuvor festgestellt wurde, dass die Klasse sehr heterogen sei im Sinne ihrer Zusammensetzung nach geläufigen Differenzkategorien. In dieser Logik fehlt jedoch das dritte Element. Heterogenität sei »nicht auf einen singulären Begriff zu reduzieren, sondern […] innerhalb einer Trias von Differenz, Individualität und Universalität zu lokalisieren« (Budde 2015a, S. 21). Die partielle Ausblendung der Gesellschaft führt zu einem Ignorieren des Grunddualismus von Individuum und Gesellschaft. Dieser Dualismus ist nicht spezifisch für den Heterogenitätsdiskurs, sondern generell prägend für gesellschaftliches Zusammenleben. Soziologisch betrachtet formt das Verhältnis von individuellem und gesellschaftlichem den Menschen als Subjekt im Zusammenleben:

> »Zwischen dem Individuellen und Gesellschaftlichen besteht ein wechselseitig sich bedingendes Verhältnis, denn das Gesellschaftliche setzt die Existenz des einzelnen Menschen in Form der Menschheit voraus, wirkt aber auf diese zurück und beeinflußt [sic!] deren Entwicklung, wie umgekehrt die einzelnen gesellschaftlichen Akteure die Entwicklung des Sozialen bzw. des Gesellschaftlichen bestimmen.« (Lanwer 2014, S. 62)

Das Individuum ist nicht ohne die Gesellschaft denkbar und auch ein vorrübergehendes Ausblenden führt somit zu einem reduzierten Gesamtbild. Ebenso können einzelne Schüler*innen nicht vollständig losgelöst vom Klassen- oder Gruppenkontext betrachtet werden.

Die Erziehungswissenschaften sind in ihrer Fokussierung auf Individualisierung jedoch nicht allein. Der Soziologe Andreas Reckwitz knüpft an die Ausführungen Ulrich Becks zur Individualisierung an und thematisiert das Streben nach Singularität als kennzeichnend für unsere Gesellschaft (vgl. Reckwitz 2017). Individualität und Einzigartigkeit werden, nicht nur im Bildungskon-

text, angestrebt und gepriesen. Gleichzeitig fordert er eine neue Diskussion über das Allgemeine. Denn dieses ist nicht verschwunden, sondern taucht insbesondere als Maßstab wieder auf:

> »Im Rahmen von Praktiken der Bewertung (etwa im Recht oder in der Schule) werden nun jene Elemente der Welt, die sich in diese Schemata des Allgemeinen einfügen, eindeutig positiv prämiert, sie erscheinen »richtig« oder »normal«.« (Reckwitz 2017, S. 30)

Im Heterogenitätsdiskurs trifft diese Diagnose den Rückgriff auf gruppenbezogene Zuschreibungen und verallgemeinernde Differenzkategorien im Sinne der Normalität. Das Zukunftsinstitut (ein deutsch- österreichischer Think-Tank mit großer Reichweite) identifiziert Individualisierung als einen von 12 Megatrends (vgl. Zukunftsinstitut GmbH 2021):

> »Im Megatrend Individualisierung spiegelt sich das zentrale Kulturprinzip der aktuellen Zeit: Selbstverwirklichung innerhalb einer einzigartig gestalteten Individualität. Er wird angetrieben durch die Zunahme persönlicher Wahlfreiheiten und individueller Selbstbestimmung. Dabei wird auch das Verhältnis von Ich und Wir neu ausgehandelt. Es wächst die Bedeutung neuer Gemeinschaften, die der Individualisierung künftig ein neues Gesicht verleihen.« (Zukunftsinstitut GmbH 2021)

Individualisierung ist somit kein spezifisches Thema des Heterogenitätsdiskurses. Innerhalb dieses wird ein gesamtgesellschaftliches Phänomen weiter ausdifferenziert. Und obgleich die Verknüpfung von Individuum und Gesellschaft in Bezug auf Heterogenität und Inklusion ein wieder aufgegriffenes »Grundproblem aller Pädagogik« (Tenorth 2013, S. 18) sei, ist doch die Brisanz durch die beständige Reproduktion der Kernbegriffe und die Formulierung von Individualisierung als Methode gesteigert. Die Problematik besteht nicht im Vorhandensein des Grunddualismus. Oder wie Georg Simmel schon 1915 formulierte:

> »Pädagogik ist überhaupt die dualistische Wissenschaft und Technik: Dadurch, daß ihre Forderungen immer zugleich einen subjektiven und einen objektiven Inhalt haben, ist sie fortwährend auf Verschmelzungen, Kompromisse, Doppelwährung der Interessen angewiesen. Aber schließlich gehen wir ja auf dem einheitlichsten Weg immer mit *zwei* Beinen.« (Simmel 2004, S. 336)

Schwierigkeiten entstehen, wenn die Beine ins Schwanken geraten. Eine übliche Formulierung hierzu nutzt die Schulleiterin Ina Herfurth in einer Veröffentlichung der Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft:

> »Wir üben uns täglich im Spagat zwischen individueller Bildung und verbindlichen Standards. Dafür müssten die Rahmenbedingungen viel besser sein, sich an den Schülerinnen und Schülern orientieren und nicht umgekehrt« (Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft 2015, S. 18)

Sie verortet die Problematik jedoch im Widerspruch zwischen pädagogischer Aufgabe und den Rahmenbedingungen und nicht in der pädagogischen Aufgabe selbst.

Der Differenzbegriff kann beschrieben werden als ein Versuch das Verhältnis von Individuum und Gemeinschaft zu fassen. Dabei bleibt es beim analytischen Versuch, da alle Begrifflichkeiten in diesem Dreieck wandelbar und in einem kontinuierlichen Wechselverhältnis gefangen sind (vgl. Friedrichs 2002, S. 24). Wenn »in einer Topologie der Differenz […] die Befragung der Verortung der Differenz Aufschluss über ihre Architektur geben« (ebd.) soll, dann gilt dies analog für die Bedeutung des Differenzbegriffs für die Struktur des Heterogenitätsdiskurs. Auch in der Schuldidaktik wird dieses Spannungsfeld erkannt und seine Tiefe reflektiert:

»So lässt sich folgern, dass individuelle Vielfalt und gesellschaftliche Pluralität das Wesen von Heterogenität ausmachen.« (Streber et al. 2015, S. 19) Die Interdependenzen von Individuum, Gesellschaft und Differenz sind unumgänglich in der Auseinandersetzung. Die Frage danach, was ein Individuum zu einem solchen macht, knüpft an einen grundlegenden soziologischen Diskurs zur Klärung von Individuum, Subjekt und Gesellschaft an (vgl. u.a. Beck 1994; Kron 2000; Schwietring 2011). Die Rolle des Individuums im Heterogenitätsdiskurs wird ebenfalls gestützt durch Emanzipationsbestrebungen sozialer Gruppen. Der normative Grundgedanke, der Heterogenität der Menschen gerecht werden zu wollen, ist mit individuellem und gemeinschaftlichem Streben nach Freiheit und Gleichheit verknüpft (vgl. Prengel 2013). Gruppen bilden eine Verbindungsinstanz zwischen dem Einzelnen und der Gesellschaft und sind somit ebenfalls ein Teil des Spannungsverhältnisses (vgl. Rabenstein und Steinwand 2013; Kampshoff 2009). Entscheidend ist die Bestimmung der Gruppenzugehörigkeit, die emanzipatorisch gesehen eine selbstbestimmte sein sollte und im Heterogenitätsdiskurs widersprüchlicherweise vorwiegend fremdbestimmt ist.

Die Struktur der Schule wird neben dem Spannungsfeld Selektion und Allokation (zeitgleiche Segregation und Inklusion (vgl. Tenorth 2013, S. 32)) geprägt durch das Verhältnis von Individualität und Gemeinschaft:

> »Die Pointe heißt, dass *die Zuschreibung universell* ist, *die Praktiken aber in höchstem Maße individualisierend* wirken und sich darstellen, ja darstellen müssen und das bezeichnet das Dilemma; denn man sollte vor einem Blick auf die Praktiken doch, eher nebenher, erinnern, dass z.B. Schulen – die modernen Universalformen pädagogischer Arbeit – als eine zur Individualisierung geeignete Praxis von Beginn an höchst skeptisch in ihren Möglichkeiten gesehen wurden.« (Tenorth 2013, S. 24)

Die Skepsis gegenüber dem Aufbau der Schule wird in Bezug auf Heterogenität und die Auswahl von relevanten Differenzkategorien verstärkt:

> »Eine solche Unterscheidung zugunsten einer Fokussierung spezifischer und zuungunsten anderer Merkmale verstehen wir als Heterogenisierung der AdressatInnen pädagogischen Handelns und erachten diese Tendenz als gleichermaßen individualisierend wie vergemeinschaftend, insofern sie AdressatInnen pädagogischen Handelns einerseits als einer Gruppe von in ihrer Heterogenität Gleichen zugehörig beschreibt und sie zugleich aus dieser Gruppe herauslöst, indem sie sie hinsichtlich eines ihnen zugeschriebenen individuellen Merkmals gruppiert.« (Rabenstein und Steinwand 2013, S. 87)

Gleichheit und Differenz fungieren als Bindungsbegriffe zwischen dem Individuum und der Gesellschaft. Machttheoretisch relevant ist dabei die Setzung der Norm und die Bestimmung einer Differenz und ihrer Tragweite. Festzustellen ist auch, dass der Differenzbegriff bereits die Möglichkeit von Ähnlichkeit, also auch die Erfüllung der Norm, durch eine Negierung enthält. Individuum und Gesellschaft formen sich nicht nur gleichzeitig und gegenseitig, sondern werden auch durch die Bestimmung ihrer Verbindung geformt. Der Heterogenitätsbegriff konkretisiert ein allgemeines Verständnis von der Verschiedenheit aller Menschen in Bezug auf Gruppen. Da die Schule in Gruppen organisiert ist (Klassen, Jahrgänge, Schüler*innen und Lehrer*innen etc.) bietet sich diese Schablone – passend zur Gesellschaft und Individuum verbindenden Funktion der Gruppe – an. Bei einer Fokussierung auf die Differenz nach Leistung im Vergleich zur Gruppe wird die Gesellschaft außerhalb der Schule an den Rand gerückt.

Die Suche nach dem Gemeinschaftlichen im Unterricht wird durch die Feststellung von Heterogenität als Differenz virulent: Ist das Gemeinschaftliche bereits vorab da und kann als solches erkannt werden, oder wird es in der Situation geschaffen? (vgl. Tenorth 2013, S. 35) Unterschieden wird zwischen Perspektivierungen, die vorgefundene Aspekte in den Blick nehmen und Handlungen, die durch das Erleben, den Gegenstand oder die Situation verbindende Elemente schaffen. Dabei wird deutlich, dass Differenzen und Gemeinsamkeiten sich nicht allein in Kategorien ausdrücken lassen. Petra Scherer fragt in einem Vortrag zum inklusiven Mathematikunterricht danach, wann aus Individualisierung isoliertes Lernen wird (vgl. Scherer 2017). Sie kritisiert, dass die Festlegung des Vorgehens und der spezifischen Inhalte in der Regel vorab durch die Lehrperson vorgenommen wird und so eine natürliche Differenzierung im Sinne des Findens von individuellen Wegen verhindert wird. Die Schüler*innen bekommen nicht mehr dasselbe Lernangebot. Die Vorsicht, dass aus dem individuellen Lernen kein einsames Lernen wird, ist Aufgabe der Lehrer*innen: »es kommt auf eine sinnvolle innere Differenzierung an.« (Streber et al. 2015, S. 22) Katzenbach beschreibt dies als die »große Herausforderung eines individualisierten Unterrichts« (Merz-Atalik et al. 2018a, S. 248). Individualisiertes Lernen ist somit nicht isoliert: »Es wäre paradox, gemeinsamen Unterricht dadurch realisieren zu wollen, dass jeder Schüler individuell für sich seinen Wochenplan abarbeitet« (ebd.) Im Zuge einer natürlichen Differenzierung könne soziales Lernen stattfinden, da die Schüler*innen Verbindungen selbst herstellen und in den Austausch treten können (vgl. Scherer 2017). So beschrieben gelinge Individualisierung, wenn sie von den betroffenen Schüler*innen selbst initiiert wird, da sie sich im Verhältnis zur Gemeinschaft selbst positionieren. Da die Schüler*innen jedoch im Heterogenitätsdiskurs nicht zu den mächtigen sprechenden Subjekten gehören, sind diese Möglichkeiten begrenzt. Die Lehrkräfte müssen den Schüler*innen bewusst Macht über den Ablauf des Unterrichts übertragen.

Inwiefern Individualisierung als isoliertes Lernen betrachtet werden kann und somit zu verringertem sozialem Austausch führt, hängt jedoch stark vom jeweiligen Verständnis der Methode ab (vgl. Salzbrunn 2014, S. 21f.). Des Weiteren kann das Vorgehen innerhalb einer Unterrichtsstunde nicht losgelöst vom übrigen Leben in der Schule betrachtet werden. In Bezug auf den normativen Gehalt des Heterogenitätsdiskurses muss dieser Aspekt jedoch immer wieder beleuchtet werden, da Inklusion nicht nur die Inklusion in die Klassengemeinschaft meint, sondern in die Gesellschaft und in diesem Sinne Teilhabe ermöglichen soll. Fungieren individualisierende Methoden als Isola-

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 unabschließbar 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 Theoriegerüst 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 *inklusiven 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 vorbreitenden 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. Cornelie 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). Gewichtig ist, wer als *sich bildend* und schließlich auch als *gebildet* beschrieben wird. Wenn eine Abkehr vom Bildungsbegriff tituliert 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 Bildungsabfall[4] 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 des 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 Subsystem[6] 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).

5.5 Heterogenität als Gewinn: Ökonomisierung

Unter Ökonomisierung wird gemeinhin die Übertragung ökonomischer Denk- und Handlungsmuster auf andere bzw. alle Bereiche der Gesellschaft verstanden. So wird neben einer Ökonomisierung von Bildung auch von einer Ökonomisierung der Politik, der Wissenschaft, der Gesundheit und schließlich des Selbst gesprochen (vgl. Höhne 2012; Bröckling 2007). Wirtschaftliche Prozesse werden dabei nicht eins zu eins übertragen, sondern im jeweils neuen Feld adaptiert und angepasst, wobei die ursprüngliche Herkunft und damit auch das Vokabular erkennbar und bestimmend bleiben. Es wird somit nicht alles zur Ökonomie, sondern alles ökonomisch geprägt (vgl. Höhne 2012). Diese Unterscheidung ist wichtig, da sich sonst das Bild einer einseitigen Infiltrierung ergeben würde, nachdem ein Modell lediglich anderen übergestülpt wird und diese verdrängt. Bei der Analyse von Ökonomisierungsprozessen geht es aber vor allem um Veränderungen und auch Wechselwirkungen[7].

Die These von einer Ökonomisierung der Gesellschaft ist eng verknüpft mit einer Kritik des Neoliberalismus. Zwischen dem Neoliberalismus[8] und einer Ökonomisierung der Gesellschaft wird dabei eine direkte Verbindung hergestellt (Schaal und Lemke 2014). Michel Foucault hilft bei der Sortierung dieses Verhältnisses. So widerspricht er einer Trennung von Politik und Ökonomie, verstanden als zweier sich konträr gegenüberstehender Bereiche der Gesellschaft. Die Wirtschaft existiere nicht außerhalb des Staates, sondern innerhalb und ist deshalb immer auch Politik bzw. politische Ökonomie:

---

7 Teile dieser einleitenden Ausführungen zu Ökonomisierung und Bildung wurden bereits 2015 im Rahmen einer Abschlussarbeit zum Thema »Die Ökonomisierung im bildungspolitischen Diskurs Deutschlands« (vgl. Peters 2016a) verfasst. Die Textausschnitte wurden überarbeitet und sämtliche Argumente in Bezug auf Heterogenität sind für die vorliegende Arbeit neu erarbeitet worden.

8 Neoliberalismus kann, verkürzt betrachtet, verstanden werden als die Betonung eines Vorrangs des Marktes vor dem Staat, der lediglich die Rahmenbedingungen zu sichern hat. Für eine genauere Diskussion des Neoliberalismus in Bezug auf das Thema Ökonomisierung siehe: Lemke; Schaal 2014. Dort wird auch auf die unterschiedlichen Formen der Theorie des Neoliberalismus hingewiesen, die sich vor allem durch die variierenden Grenzziehungen zwischen Staat und Markt bzw. der Reichweite politischer Intervention auszeichnen.

> »Die Trennung von Ökonomie und Politik ist selbst ein politischer Prozess und die Veränderung ihres Verhältnisses das Resultat einer Verschiebung gesellschaftlicher Kräfteverhältnisse.« (Bröckling et al. 2000, S. 25)

Foucault erklärt den Neoliberalismus in seinen Vorlesungen als Ideologie und bezeichnet ihn als Herrschaftstechnik, die zur Disziplinierung der Subjekte durch den Staat und durch die Subjekte selbst führt. Das Verhältnis von Ökonomie und Staat ist dabei immer ein wechselseitiges: »Das Eindringen ökonomischer Handlungsmaximen in die Subjekte ist damit Ausdruck und Grundlage einer durch neoliberales Denken möglichen Biopolitisierung der Gesellschaft« (Schaal und Lemke 2014, S. 14). Unter Biopolitik versteht Foucault die Kontrolle und Regulierung der Bevölkerung durch Mechanismen der Macht, beispielsweise durch Erfassung von Bevölkerungsentwicklungen in Statistiken und den Versuch einer Einflussnahme auf Geburtenraten und Krankheiten (vgl. Foucault 1999, S. 276ff.; Spilker 2013, S. 31ff.). Ökonomisierung, die sich durch ökonomische Denk- und Handlungsmaximen der Subjekte (als Teil der Bevölkerung) ausdrückt, ist somit mit Foucault als ein Machtmechanismus zu verstehen. Durch ihn verändern sich »gesellschaftliche Kräfteverhältnisse« (Bröckling et al. 2000, S. 25). Diese Veränderung lässt sich im Diskurs erkennen, da dieser Machtstrukturen abbildet. Das Bildungssystem wird politisch gesteuert und ist gleichsam mit der Wirtschaft verknüpft: anschließend durch den Übergang von Schüler*innen zu Arbeitnehmer*innen und direkt durch den Einfluss auf bildungspolitische Entscheidungen und das Auftreten an Schulen sowohl personell, durch Soft- und Hardware sowie weitere Produkte (beispielsweise Schulbücher).

Die Vielfalt der Bildungsbegriffe und der Streit um die Zielsetzungen von Bildung wurden bereits reflektiert und als prinzipiell unabschließbar präsentiert. Wiederum handelt es sich um kein neues Phänomen. Die Debatte um Ökonomisierung von Bildung bringt somit kein neues Thema, sondern vielmehr eine spezifische, gesellschaftskritische Perspektive ein. Wenn Bildung nicht als Selbstzweck bzw. Selbstverwirklichung verstanden wird, sondern als Steigerung des Humankapitals, dann wird diese zum sozialen und sogar globalen Gut, das »möglichst schnell, billig und punktgenau für die Bedürfnisse der modernen Wissensgesellschaft produziert werden« (Lohrenscheit 2004, S. 31) soll[9]. Neben dieser offensichtlichen Nutzung des Begriffs Humankapital

9 Bildung ist in diesem Sinne auch ein Forschungsfeld für Wirtschaftswissenschaftler*innen, wie in der österreichischen Studie zu »Effizienzpotentiale in Pflichtschule

sind jedoch die versteckteren Formulierungen interessanter für die Prägung des Diskurses und die Strukturen des Bildungssystems in Bezug auf Heterogenität. In der Debatte um Ökonomisierung werden entsprechend Bildungsbegriffe verhandelt. Kritiker*innen der Ökonomisierung argumentieren mit Hilfe des Humboldt'schen Bildungsideals gegen einen, aus dieser Perspektive abzulehnenden, konstruktivistischen Bildungsbegriff, der durch Ökonomisierungsprozesse beeinflusst sei (vgl. Schwarz 2004, S. 80ff.; Münte- Goussar 2009, S. 44ff.). Eine solch kontrastierende Kritik missachtet die (historischen) Wechselwirkungen und Interdependenzen zwischen Ökonomie und Bildung. Sie muss sich somit den Vorwurf gefallen lassen, aus dem Blickwinkel eines bestimmten Bildungspathos zu argumentieren und die realen Bedingungen zu missachten (vgl. Balzer und Bünger 2008, S. 48ff.). An dieser Stelle ist die Untersuchung von Mechanismen und Tendenzen, die als Ökonomisierung beschrieben werden können, jedoch eine hilfreiche Perspektive, um wiederkehrende Ordnungsmuster und auch Widersprüche – insbesondere zum normativen Grundanspruch des Heterogenitätsdiskurses – auszumachen und zu erörtern. Es gilt, nicht Ökonomisierungstendenzen per se festzustellen, sondern die Veränderung eines Verhältnisses in den Blick zu nehmen. So stellt zum Beispiel Hoffmann fest, dass

> »Vertreterinnen und Vertreter einer Differenzpädagogik davon auszugehen [scheinen], dass Differenz/Verschiedenheit an sich einen Wert darstellt, den es zu achten gilt, ohne zu begründen, warum genau dies der Fall sein soll […] und auf welcher Grundlage dieser Wert – zum Beispiel gegen die Verwertungsinteressen des Kapitals – verteidigt und gestärkt werden kann.« (Hoffmann 2018, S. 59)

Die Doppeldeutigkeit des Wortes Wert ist somit ein blinder Fleck des Diskurses. Je nachdem ob die normative oder die monetäre Bedeutung gemeint ist, folgen ganz andere Konsequenzen aus einer vermeintlichen Einigkeit.

Die Kritik an einer Ökonomisierung von Bildung ist kein spezifisches Phänomen des deutschen Bildungsdiskurses. Der britische Linguistikprofessor

---

und Kinderbetreuung« (Graf und Schwarzbauer 2020). Dort heißt es unter anderem: »Ein effizientes Bildungssystem ermöglicht eine zweifache Dividende« (ebd.; Kurzdarstellung). Für die Bildungsforschung direkt bieten solche Paradebeispiele und Formulierungen jedoch nur Aufhänger. Interessanter sind die (in)direkten Formulierungen und Verflechtungen innerhalb der Disziplin.

Norman Fairclough untersuchte Ökonomisierungstendenzen im bildungspolitischen Diskurs, sowohl in Bezug auf Schulen als auch Universitäten, diskursanalytisch (vgl. Fairclough 1993, S. 207ff.). Nach ihm setzt sich vor allem linguistisch betrachtet ein Diskurs durch, in dem Bildung als Ware präsentiert werde, die in Einzelteilen auf dem Markt gehandelt wird. Die Menschen würden dabei zu Klienten und Konsumenten. Dieses sei nicht grundsätzlich neu, sondern wurde schon von Marx erkannt, der beispielsweise auf die Konstruktion und Reduktion von Subjekten als Hände im wirtschaftlichen Kontext hinwies (vgl. Fairclough 1993, S. 207). Die Auffassung von Menschen als Humankapital oder Ressource kann dementsprechend nur als Spitze einer generellen Ökonomisierung verstanden werden (vgl. Krautz 2007). Insbesondere das Konzept der »skills« (ursprünglich einem liberalen und humanistischen Denken entsprungen im Sinne der individuellen Möglichkeit, bestimmte Fähigkeiten zu entwickeln), begreift Fairclough als der Ökonomisierung zuträglich. Die Unterteilung von Bildung in einzelne Fähigkeiten mache daraus Einzelteile, die prinzipiell getrennt voneinander lehr- und erlernbar seien und als Güter auf dem Bildungsmarkt verkauft werden könnten (vgl. Fairclough 1993, S. 209).

Im deutschsprachigen Diskurs entwickelt sich diese Diskussion analog anhand des Kompetenzbegriffs. Die von der Kultusministerkonferenz und den einzelnen Ländern vorgeschriebenen Kompetenzen würden sich nicht an individuellen Entwicklungsschritten orientieren, sondern folgen ökonomischen Interessen bzw. zielen darauf ab, möglichst gut am Arbeitsmarkt verwertet zu werden (vgl. Schwarz 2004, S. 80ff.). Des Weiteren wird auf einen Wandel von Input-Orientierung mit einem Fokus auf Inhalte zu einer Output-Orientierung, die sich in der Einführung von Bildungsstandards ausdrückt, hingewiesen (vgl. Feltes und Paysen 2005; Wellenreuther 2011). Die Formulierungen des Standards erinnern an wirtschaftliche Normen. Ebenso ist die Bezeichnung eines Ergebnisses als Out-Come eine Entlehnung aus der Ökonomie. Diese Ausdrücke sind im Heterogenitätsdiskurs eng verflochten mit der Fokussierung auf messbare Leistungsergebnisse, die nicht nur als das Ergebnis von gelungener Bildung betrachtet werden, sondern auch als Erfolgsfaktor bei der Evaluation von Maßnahmen im Umgang mit Heterogenität gelten (siehe Kapitel 5.2). Das deutsche Bildungssystem ist in seiner Struktur Teil einer Gesellschaft, in der Ökonomie nicht als getrenntes System betrachtet werden kann. Vor diesem Hintergrund ist es kein Widerspruch, dass die Funktionalität von Schulen auch nach ökonomischen oder zumindest mit Hilfe von ökonomischen Kennziffern bewertet wird. Der Heterogenitäts-

diskurs ist keine Ausnahme, sondern folgt der Logik. Auch die verbreitete Aufforderung, Vielfalt als Gewinn oder als gewinnbringend zu betrachten, reproduziert die Verflechtung von ökonomischem und sozialem Erfolg. Die Wertschätzung von Vielfalt soll sowohl für die Wirtschaft ein Erfolg sein (und wird in diesem Sektor auch mit Hilfe von klaren Gewinnziffern diskutiert (vgl. Scherr 2015, S. 96; Baumast 2015)), als auch für die Gesamtgesellschaft. Parallel wird diskursiv immer auch der Gewinn für das Individuum betont. Durch diese Gleichzeitigkeit folgt der Heterogenitätsdiskurs den bildungspolitischen Begründungen des Schulsystems und der Parallelität von Selektion, Allokation und Förderung von Chancengerechtigkeit. Der *homo educandus* ist qua Sozialisation auch ein *homo oeconomicus* und die unterschiedlichen Bestrebungen sowie die sich ergebenden Widersprüche kollidieren im Heterogenitätsdiskurs sowohl in der Frage nach dem Bildungsbegriff als auch im Verhältnis von Individuum und Gesellschaft. Die Betrachtung des Heterogenitätsdiskurs mit Hilfe des Schlagwortes Ökonomisierung betont somit letztlich die Untrennbarkeit des Bildungssystems mit den Zielen und Strukturen des vorherrschenden Gesellschaftssystems.

Neben systembedingten Einflüssen nehmen wirtschaftliche Akteur*innen auch unmittelbar Einfluss auf den bildungspolitischen Diskurs allgemein sowie auf den Heterogenitätsdiskurs im speziellen. So wird beispielsweise das Projekt »Monitor Lehrerbildung«, welches online einen detaillierten Überblick über die unterschiedlichen Strukturen des Lehramtsstudiums in Deutschland liefert und dabei auch auf Inhalte im Kontext von Heterogenität, Vielfalt und Inklusion eingeht, neben dem Centrum für Hochschulentwicklung maßgeblich von Stiftungen getragen, welche von Wirtschaftsunternehmen finanziert werden (vgl. Monitor Lehrerbildung 2022). Auch Schulbuchverlage sind Wirtschaftsunternehmen und nutzen Schlagworte aus bildungspolitisch brisanten und relevanten Diskursen in der Werbung. Heterogenität, Inklusion und Vielfalt tauchen auch aus diesem Grund häufig im Titel von Lehrwerken und Handreichungen auf: z.B. *Lehrbuch Heterogenität in der Schule* (Sturm 2016), *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht* (Bohl et al. 2017), *99 Tipps für die Grundschule. Inklusion umsetzen* (Henning und Winter 2017) sowie *Grundwissen Lehrerbildung. Umgang mit Heterogenität* (Streber et al. 2015).

Aus dem wirtschaftlichen Kontext ist die Bedeutung von Effizienz für den Bildungsbereich übernommen. So versteht sich beispielsweise das SINUS-Programm des Kieler Leibniz-Instituts für die Pädagogik der Naturwissenschaften und der Mathematik (kurz: IPN) als Programm zur »Steigerung der Effizienz des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts« (Kraut-

hausen und Scherer 2010) mit explizitem Bezug zu Heterogenität. Maßnahmen zum Umgang mit Heterogenität müssen zu einem konkreten Ergebnis führen, welches beleg- und messbar ist. Das Produkt von Bildung sei nach diesem Verständnis die Produktivität selbst, also die fortwährende Teilnahme am Lernen und die Weiterentwicklung im Sinne eines die Leistung fördernden Bildungsbegriffs. Somit wird Effizienz hier jedoch sogar kurzfristiger gedacht als in der Ökonomie (vgl. zur Lippe 2006, S. 25ff.). Die Messwerte und die Orientierung daran werden so wichtig, dass ein konkretes, übergeordnetes Ziel, welches einem ausformulierten Bildungsverständnis entspricht, obsolet wird. Dies meint wohl auch Nils Spiker, wenn er in seiner Dissertation herausarbeitet, dass die »Bildungsökonomie« (vgl. Spilker 2013, S. 76ff.; ebenso Weiß 2000) zu einem Wahrheitsregime wird. Durch das Postulat aus Empirie und Fakten werde diese zur Wissenschaft und entziehe sich damit der Kritik. Die Studien (PISA etc.) sowie die Ergebnisse von Vergleichsarbeiten und die Messung von Bildungsstandards werden als Abbild der Realität herangezogen, die jede andere Lösung erübrigen[10]. »Innerhalb de[r] hegemonialen bildungspolitischen Rationalität gibt es auf der einen Seite Meinungen und auf der anderen Seite Zahlen und Fakten« (Spilker 2013, S. 77). Kritik, die sich auf humboldtsche Idealvorstellungen von Bildung bezieht, folgt im Kern einer anderen Argumentationslogik, weshalb ihre Durchsetzung im bildungspolitischen Diskurs allgemein, aber auch in Bezug auf den Umgang mit Heterogenität, eingeschränkt ist. Sie hat ihren Platz im Diskurs und auch einen großen Kreis von Unterstützer*innen, wie beispielsweise die von Ursula Frost gesammelten Einsprüche aus Pädagogik und Erziehungswissenschaft gegen eine auf Bildungsstandards basierende Bildungsreform zeigen (Frost 2006), jedoch wenig Steuerungskraft. Die Logik der Effizienzsteigerung (vgl. Marquardt 2021) passt zum ausgemachten Primat des Handelns im Heterogenitätsdiskurs bzw. stützt dieses. Arwed Marquardt spricht in einem Vortrag davon, dass die deutsche Schulentwicklung unter Optimierungsstress stehe (vgl. ebd.). Schnelle und einfache Lösungen werden gesucht. Nach diesem

10 Auch innerhalb der Erziehungs- und Bildungswissenschaften, selbst im Bereich der quantitativen Forschung, sind die Ergebnisse und die Vorgehensweise der PISA-Studien nicht unumstritten. So schreiben beispielsweise Streber et al., dass diese zurecht zu kritisieren seien für eine einseitige Sicht auf Unterricht. Gleichsam habe die Auseinandersetzung mit den Ergebnissen der PISA-Studien wichtige Themen in den Vordergrund gerückt (Streber et al. 2015, S. 24).

Muster beschreiben Streber et al. auch die Wirkung von Fördermaßnahmen, wobei die offensichtliche Verwertungslogik der Aussage nicht reflektiert wird:

> »Kürzere Fördermaßnahmen mit einer großen Anzahl an Fördereinheiten pro Woche **sind am effektivsten**. Der Zusammenhang zwischen Förderdauer und Fördererfolg kann als asymptotische Kurve beschrieben werde, d.h. ab einer gewissen Förderdauer steht der **Ertrag** in keinem Verhältnis mehr zum **Aufwand**.« (Streber et al. 2015, S. 97; Hervorhebungen L.P.)

In Bezug auf Heterogenität fördert eine solche *effiziente* Vorgehensweise die Bezugnahme auf Stereotype und Normalitätsvorstellungen. Individualisierung braucht Zeit, welche man sich leisten können muss. Auch der ökonomische Wettbewerbsgedanke lässt sich im Diskurs um Heterogenität und Inklusion wiederfinden – beispielsweise in der Hervorhebung und dem Vergleich von Inklusionsquoten zwischen den Bundesländern als Messinstrument zur erfolgreichen Umsetzung (vgl. Das Deutsche Schulportal 2018a; Voß et al. 2019; Lange 2017). Die Perspektive der Ökonomisierung und die Sichtbarmachung einer Verknüpfung von Bildungssystem und Ökonomie verdeutlichen erneut die Grenzen eines Umgangs mit Heterogenität bzw. seiner Artikulierung. Dem Anspruch, allen um ihrer selbst willen gerecht zu werden, wird nicht entsprochen. Der beständige Aushandlungsprozess zwischen Idealen und Zielsetzungen im Kontext von Bildung und Heterogenität bleibt kontinuierliches Thema auch in der Forschungsgemeinschaft. So stellte Andrea Kehrer von der PH Weingarten auf der Arbeitstagung der AG Inklusionsforschung (vgl. Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg 2021) die Frage, warum sich die kapitalistische Verwertungslogik immer mehr durchsetzt, je weiter es nach oben geht. Sie meint damit den Verlauf der Schullaufbahn Dies sei unabhängig von Noten zu beobachten und ihr stößt auf, warum nicht wenigstens die Grundschule ein selektionsfreier Raum sei. Dieser Feststellung ist, vor dem Hintergrund der vorherigen Ausführungen, zu entgegnen, dass der Versuch einen Bildungsbegriff, der nicht allein auf ökonomisches Kapital und gesellschaftlichen Aufstieg abzielt, in einem kapitalistischen Gesellschaftssystem (welches nicht nur das Wirtschafssystem umfasst) zwangläufig beständig neu ausgehandelt werden muss. Der Heterogenitätsdiskurs ist modellhaft für diesen Aushandlungsprozess.

5.6 Vielfältige (Un)Ordnungen

Die Suche nach Ordnungen und ihre Explikation sind das Ziel der Diskursanalyse. Ordnung und Unordnung stehen dabei nicht im direkten Gegensatz, denn im Diskurs wirken Strukturen, Ausschließungsmechanismen und Widersprüche gleichzeitig und interdependent. Somit besteht der tatsächliche Unterschied vielmehr »zwischen Ordnung und Ordnung« (Dönhoff 1985, S. 18). Für den Heterogenitätsdiskurs entscheidend ist, dass Heterogenität oder Vielfalt nicht als Unordnungen verstanden werden sollten. Zielführend ist auch nicht die Uneinigkeiten im Diskurs als Chaos zu titulieren, obgleich sie teilweise als solches erscheinen. Doch was stellt letztlich eine größere Ordnung dar als die Aussage, dass alle Menschen verschieden seien? Die Publizistin Marion Dönhoff schreibt:

> »Das Wesen der menschlichen Ordnung ist doch, daß sie keine Unordnung neben sich duldet, sondern diese alsbald wieder in Ordnung verwandelt« (Dönhoff 1985, S. 18)

Diese Aussage ist zwar keineswegs mit Blick auf den Heterogenitätsdiskurs getroffen worden – aber dennoch trifft sie einen Kern der Auseinandersetzung. Vielfalt ist an und für sich nicht denkbar. Um fassbar zu werden, bedarf sie einer Einheit. Neben den Differenzkategorien findet diese Konkretisierung oft auch bildlich statt. So fungiert beispielsweise die bekannte Abbildung von Händen mit unterschiedlichen Hautfarben als Sinnbild und Greifbarmachung von Menschlichkeit (vgl. Sandermann 2018). Vielfalten und Einheiten sind somit verknüpft. Sie bilden sowohl den Ausgangspunkt der Organisation als auch den Zielpunkt der Organisation. Sandermann weist darauf hin, dass ein differenziertes Bild von Heterogenität eine ebenso ausdifferenzierte Vorstellung von Homogenität braucht (vgl. Sandermann 2018; siehe Kapitel 3.2). Das Individuum wird im Zentrum des Heterogenitätsdiskurses platziert. Hieraus folgt, neben der Unbestimmtheit des Begriffs, die zweite Unbestimmtheit. Individualität ist nur im Vergleich und durch Bezugnahme auf Kategorisierungen fassbar und nie im Konkreten. Radikale Individualität (im Sinne von Einzigartigkeit, ohne gleichen sein) ist nicht fassbar, und dennoch wird beständig der Versuch unternommen, sie zu ordnen und beschreibbar zu machen (vgl. Casale 2001, S. 41). Dies ist insbesondere auch der zwangsweisen Distanz zum jeweiligen Individuum geschuldet:

> »Mit dem ›vermeintlichen Erfassen‹ des Anderen in seiner vermeintlichen Wirklichkeit und Besonderheit geht jeweils eine Interpretation einher, deren Grundlage aber nicht zum Gegenstand expliziter Reflexion gemacht wird, sondern die gewissermaßen stillschweigend erfolgt – es ist sicherlich die beste Voraussetzung dafür, dass auf alltägliche, bereits ›abgesunkene‹ Erklärungskonzepte zurückgegriffen wird, wenn weder die Unbestimmbarkeit des Anderen noch die eigene in den Blick gerät. Kategorisierungen und Ordnungen erzeugen (als logisch inhärente Dynamik) Abgrenzungen und Ausschlüsse, sie verleiten dazu, jeweils das Eine am Maßstab des Anderen zu entwerfen (Rendtorff 2014, S. 125).

Ordnungen zeigen sich somit sowohl in den Strukturen des Diskurses und verwandter Muster als auch in den Bewertungen. Bewertungen sind nicht ohne Machtverhältnisse möglich:

> »Macht veräußert sich dabei in der Ausübung einer Definitionsmacht im Zuge der Festlegung, wer in den Kategorien von Eigenheit und Andersheit das ›Andere‹ repräsentiert.« (Cameron und Kourabas 2013, S. 261)

Wie in Kapitel 2.2 beschrieben, bezeichnet Foucault das »Erziehungssystem [als] politische Methode, die Aneignung der Diskurse mitsamt ihrem Wissen und ihrer Macht aufrechtzuerhalten oder zu verändern.« (Foucault 2014 [1970], S. 30) Die Wechselseitigkeit ist dem Verhältnis aus Diskurs und Erziehung (als institutioneller, zielgerichteter Bildung) somit immanent. Das Wesen der Erziehung bringt bereits voraussetzungsvolle, machtvolle Ordnungen in den Diskurs ein, die geprägt sind von einer Auseinandersetzung mit dem Anderen und seiner Veränderung. Das Erziehungssystem spiegelt nicht nur die Gesellschaft, sondern auch das Verhältnis zwischen Individuen. Die Systeme können nicht getrennt voneinander verstanden werden:

> »Damit wird auch die Einheit von Gesellschaftsfragen und Bildungsfragen verdeutlicht […] Nichts an der Pädagogik kann von den bestehenden Macht- und Herrschaftsverhältnissen losgelöst angesehen werden, wie schon ansatzweise deutlich geworden sein dürfte. Sie ist zutiefst in diese verwoben.« (Feuser 2014, S. 30)

Entwicklungen und Veränderungen geschehen jedoch nicht zwangsweise parallel. Widerstände werden insbesondere beim Auseinanderdriften bzw. azyklisch deutlich. Der Heterogenitätsdiskurs fungiert als Brennglas, welches

die entsprechenden Strukturen verdeutlicht, reproduziert und facettenweise verändert. Der Blick auf die Gesellschaft zeigt beispielsweise auch die »Grenzen der Inklusivität, die von Schule erwartbar scheint.« (Budde 2020, S. 10) Pädagogik ist per se ein Spielfeld der Macht und verfolgt den Anspruch des Wandels, nicht nur in Bezug auf das Individuum, sondern auch in Folge einer auf diverse Art und Weise begriffenen Veränderung durch Bildung. Dieses Verhältnis manifestiert sich als Paradoxie aus transformatorischem Anspruch sowie dem Machtwillen zur Systemerhaltung (vgl. Behrisch 2021). Wenn Foucault also von Veränderung oder Aufrechterhaltung spricht, muss es dementsprechend *und* heißen.

Heterogenität ist keine gesellschaftliche Struktur oder Ordnung, die dem Bildungssystem äußerlich ist. Nicht nur der Begriff wird, entsprechend der jeweiligen Perspektive geprägt, sondern Heterogenität selbst wird in schulischen Handlungen und Auseinandersetzungen reproduziert und hervorgebracht. Dies betrifft sowohl die Nutzung spezifischer Differenzkategorien als auch die Virulenz von Differenzen insgesamt: »Konstruktionen von Gleichheit und Differenz erscheinen als *kulturelle Ordnung* des schulischen Feldes.« (Budde 2015b, S. 101) Budde weist darauf hin, dass der Diskurs häufig außer Acht lässt, wie sehr Unterricht oder auch das System Schule insgesamt auf Differenzen angewiesen ist und anhand dieser funktioniert. Er verweist beispielsweise auf die Differenz zwischen Lehrenden und Lernenden bezüglich Wissen und Erfahrung. Die Schule ist eine hierarchische Institution (vgl. Budde 2015a, S. 25). Die Ordnung basiert auf Gruppen: »Die schulintern hergestellten Lerngruppen und schulextern ›vorgefundene‹ soziale Gruppen bilden die beiden Bezugsgrößen des Diskurses.« (Emmerich und Hormel 2013, S. 151) Die erwünschte Fokussierung auf das Individuum ist strukturell nicht verankert und auch nicht vorgesehen. Schüler*innen tauchen zuallererst als Teil der Gruppe, entsprechend des »Wahrnehmungsraster[s] ›Schulklasse‹« (Reh 2005, S. 84) auf. Dieses Raster ist von den Lehrkräften (die ebenfalls institutionell als Gruppe auftauchen) internalisiert – durch das Studium und nicht zuletzt die eigene Schulerfahrung (vgl. Keck 2004, S. 28). Die Handelnden im Diskurs stehen somit kontinuierlich vor der Aufgabe, den Widerspruch zwischen Individualisierung und einer gruppenbezogenen Ordnung, welche zudem »Homogenisierung als prinzipielle Strategie« (Kutscher 2008, S. 63) nutzt, zu lösen. Budde stellt klar, dass es »die Vorstellung einer Unterscheidbarkeit zwischen einerseits Unterschieden und andererseits der Bewertung von diesen Unterschieden« (Budde 2015a, S. 23) gibt. Diese Trennung ist jedoch nicht haltbar, da der Vorgang des Unterscheidens oder Differenzierens

voraussetzungsvoll und von Machtstrukturen geprägt ist (vgl. ebd., S. 23f.). Reflexion allein reicht nicht aus, um Kategorisierungen und Hierarchie bzw. Normierungen zu trennen. Die Ordnung selbst ist also nicht so vielfältig, wie die scheinbare Offenheit des Heterogenitätsbegriffs insbesondere in Bezug auf die betrachteten Differenzkategorien vorgibt.

Der Begriff der Ordnungen hat ebenfalls noch eine diskursspezifische Verwendung, da durch Annedore Prengel und Dörthe van der Voort das Konzept der *Guten Ordnung* geprägt wurde. Diese sei die Grundlage, um Vielfalt Raum zu geben (Prengel 2005, S. 27f.). Hauptkennzeichen dieser Ordnung sind Flexibilität, Rituale, Schutz, Transparenz von Hierarchien und ein beständiger Abgleich zwischen Grenzen und Freiräumen: »Gute Ordnungen bieten Rahmen, die Freiheit für Heterogenität verbindlich sichern.« (Prengel 2005, S. 28) Dieses Verständnis von Ordnung konkretisiert sich als Organisationsstruktur der spezifischen Schule. Die Regeln des Heterogenitätsdiskurses werden jedoch nur bedingt durch die Einzelschule beeinflusst und daran ändern auch entsprechende Leuchtturmprojekte nichts (vgl. Kapitel 4.4). Das Verständnis von Normalität und Abweichung wird sowohl innerschulisch als auch außerschulisch produziert und reproduziert. Die Verwendung des Adjektivs *gut* expliziert die Normativität der gemachten Unterscheidungen. Der normative Grundcharakter wird im Heterogenitätsdiskurs nicht versteckt. Sowohl in der schulischen Praxis als auch in Politik und Forschung wird dieser fortwährend expliziert: »Normativität ist somit nicht nur ein Gegenstand der empirischen Rekonstruktion, sondern […] eine stetige wissenschaftsimmanente wie -exmanente Begleiterin.« (Budde 2020, S. 2) Gleichsam selten reflektiert wird, dass die semantische Vordergrundstellung von Vielfalt auf einem stark eingeschränkten eurozentristischen Gesellschaftsbild basiert: »Die Inklusionsdiskussion besetzt zurzeit die Positionen der humanistisch-pädagogischen Diskurse in den entwickelten Industriestaaten.« (Algermissen 2014, S. 74) Es ist notwendig, diese örtliche Einschränkung des Diskurses wiederholt ins Gedächtnis zu rufen. So wird zwar Diversity und Inklusion auch international diskutiert, aber die spezifischen Ordnungen des deutschsprachigen Heterogenitätsdiskurses sind nur vor dem Hintergrund der hiesigen, anknüpfenden Diskurse (beispielsweise zum Leistungs- und Bildungsverständnis) begreifbar. Internationale Diskurse aus Forschung, Schulpraxis und Politik wirken wiederum auf diese historisch geprägten Strukturen ein.

Vielfach wird aufgezeigt, dass inklusive Unterrichtsmethoden durch die Zusammenarbeit im Team oder zumindest den Austausch im Kollegium sowie mit weiteren z.B. sozialpädagogischen Mitarbeiter*innen der Schule un-

terstützt werden können. Dennoch bleibt die diskursive Fokussierung auf die Einzelschule als Akteur*innen in der Umsetzung von Maßnahmen bzw. die Lehrkräfte und ihren individuellen Unterricht bestehen. Ein erweiterter Bildungsbegriff, der diese nicht nur vom schulischen Leistungsverständnis, sondern auch von der örtlichen Festsetzung löst, könnte diese Ordnung lösen. Die nicht nur in Deutschland diskutierte Perspektive auf kommunale Bildungslandschaften (vgl. Wischmann 2014; Heinrich-Böll-Stiftung 2011; Weiß 2011) im Sinne eines in der Umgebung vernetzten Lernens mit diversen Akteur*innen und Institutionen, kann diese Grenzen aufbrechen. Die Strukturen des Heterogenitätsdiskurses verlaufen hier passgenau zu den Grenzen der Schule. Die Veränderung grundsätzlicher Strukturen wird zwar, insbesondere auch von Lehrkräften, gefordert. Die Verbindung zwischen Schule und Gesellschaft, welche nicht zu leugnen ist und inhaltlich gewünscht und gestärkt wird, wird organisatorisch und strukturell als Trennung fortgeschrieben.

Zur Ordnung des Heterogenitätsdiskurses gehört neben der scheinbaren Dichotomie von Heterogenität und Homogenität auch die Verbindung aus Inklusion und Exklusion (vgl. Lutz 2013, S. 5). Beide sind verschränkt und Teil der schulischen Praxis. Diese, so Tenorth, »inkludiert und segregiert« (Tenorth 2013, S. 32) zugleich. Inklusive Maßnahmen verfolgen das explizite Ziel sozialer Ungleichheit entgegenzuwirken. Keinesfalls ist dies jedoch ein Automatismus. So können auch inklusive Maßnahmen wiederum exkludierend wirken, wie Anke Wischmann beschreibt. Dies trifft insbesondere zu,

> »wenn sie sich in der Praxis nur auf *einen* Aspekt sozialer Ungleichheit fokussiert und andere, ebenso wie die herrschenden Machtstrukturen, ausblendet. […] Vielmehr entsteht eine paradoxe Situation, in der sich Schüler_innen als Folge von Inklusionsbestrebungen exkludiert sehen.« (Wischmann 2015b, S. 235)

Insbesondere die Fokussierung auf Gruppenzugehörigkeiten wirkt exkludierend, beispielsweise wenn die Titulierung dem Selbstverständnis der Subjekte widerspricht oder entsprechende Stereotype reproduziert werden. Die Forschung und auch die Praxis sind sich diesem Dilemma bewusst. Die Tiefe des Bewusstseins der Gestaltung des Heterogenitätsdiskurses durch Machtstrukturen variiert jedoch. Von den Lehrkräften wird die Auseinandersetzung im Zuge der Konstruktion von Differenzen gefordert. Der Nutzen von Kategorien im Sinne der Orientierung darf nicht darüber hinwegtäuschen, dass diese zwangsweise unzureichend sind:

> »Unsere Begriffe sind wie Schubladen, die uns helfen, mit Worten die soziale Welt zu ordnen. Doch es ist gefährlich, Menschen mit Worten in Schubladen zu sortieren und so falsche pauschale Aussagen zu treffen. Man sollte nicht vergessen, dass die Menschen vielschichtiger und veränderlicher sind, als die Worte klingen. Daher muss eine Sprache gefunden werden, die der Vielschichtigkeit und Veränderlichkeit gerecht wird.« (Prengel 2013, o.S.)

Obgleich sich die Perspektive der sozialen Konstruktion von Differenzkategorien durchgesetzt hat, kommt der Diskurs doch nicht ohne Beschreibungen aus, die Heterogenität naturalisieren und damit Unterschiede als natürliche Ordnungen darstellen. Diese Bezugnahmen auf die Natur fungieren diskursiv als Schleier, der Machtverhältnisse und Beteiligungen an der Konstruktion von wirkmächtigen Differenzen versteckt.

> »Damit wird Schule als potenzieller Ort der Produktion von Heterogenität ausgeklammert. Die Heterogenität ist etwas, das gleichsam naturwüchsig in die Schulen hineinkommt, durch SchülerInnen, die ihre Unterschiedlichkeit bereits mitbringen, bevor sie ein Klassenzimmer zum ersten Mal betreten.« (Budde 2012, [24])

Diese Verschleierung funktioniert diskursiv besonders gut, da der Logik entsprechend Differenzen als natürliche Unterschiede nicht in der Verantwortung der Handelnden liegen bzw. die Verantwortung sich ausschließlich auf den Umgang beschränkt. Das Bewusstsein über die Konstruiertheit von Differenzen (s. Kapitel 3.3 und 5.5) schafft es nicht, die starken Naturbezüge gänzlich zu verdrängen. Zur Ordnung des Heterogenitätsdiskurses gehören somit beide Sichtweisen (vgl. Emmerich und Hormel 2013, S. 154ff.).

Auch die Auseinandersetzung mit Heterogenität selbst — in den Handlungen — wird als von Widerständen geprägt, beispielsweise durch die systemischen Rahmenbedingungen, beschrieben (Stähling und Wenders 2015, S. 193). Dennoch ist die explizite Auseinandersetzung mit der Bedeutung von Machtverhältnissen für den Heterogenitätsdiskurs nur ein Teil des Diskurses. Dieser ist insbesondere in der qualitativen Forschung zu verorten, auch wenn es zu Überlappungen mit der Schulpädagogik kommt. Auch wenn Heterogenität ebenso wie Intersektionalität im Kern den Umgang mit sozialen Ungleichheiten thematisiert (siehe Kapitel 3.5), so ist doch die Perspektive in der Forschung zumeist eine andere. Die Stärke der intersektionellen Perspektive ist ihre Fokussierung auf Interdependenzen zwischen sozialen Ungleichhei-

ten (vgl. Walgenbach 2014). In Bezug auf Heterogenität lässt sich größtenteils, auch wenn soziale Ungleichheiten im Interesse der Auseinandersetzung stehen, eine Betrachtung einzelner Differenzkategorien nachzeichnen. (Walgenbach 2012; vgl. Walgenbach 2014; Peters 2016b) Die persönliche Einstellung sowie der wissenschaftliche Hintergrund der Forschenden ist hierzu ausschlaggebend. Entscheidend ist dabei auch, ob Bildungsinstitutionen als ein Ort begriffen werden, an dem soziale Ungleichheit nicht nur zum Ausdruck kommt, sondern auch (re-)produziert wird. Der Soziologe Thomas Hoffmann sieht hierin, bei aller Offenheit und diziplinübergreifender Forschung, weiterhin eine große Schwachstelle des erziehungswissenschaftlichen Diskurses. Die »gesellschaftliche Realität sozialer Exklusion« (Hoffmann 2018, S. 54) wird zu wenig beachtet:

> »So wird bei aller Euphorie des pädagogischen Inklusionsdiskurs für eine ›Schule für alle‹ leicht übersehen, dass [dem Ideal inklusiver Bildung] eine teils erbarmungslose Realität gesellschaftlicher Exklusion, Diskriminierung und sozialer Ungleichheit gegenübersteht, an der das Bildungs- und Erziehungssystem selbst einen nicht geringen Anteil hat. (Hoffmann 2018, S. 55)

Diese Kritik ist sicherlich berechtigt, jedoch nicht vollumfänglich. Vielmehr zeigt insbesondere diese Arbeit, dass machtkritische Perspektiven und die Thematisierung der Interdependenz von Inklusion und Exklusion (vgl. Wischmann 2015b) in die Ordnung des Heterogenitätsdiskurses eingebettet sind.

Der Heterogenitätsdiskurs selbst ist durchzogen von Macht- und Herrschaftsverhältnissen. Der Hinweis auf das Bewusstsein dieser Machtverhältnisse ist zumeist hinreichend und ersetzt eine tiefer gehende Auseinandersetzung: Selbst wenn diese den Kern eines Vortrages oder Aufsatzes ausmachen, reicht es diskursiv aus, diese Bezugnahme als Hinweis aufzunehmen und in der folgenden Diskussion den handelnden Pragmatismus, gemäß den vorherrschenden Intentionen des Diskurses, in den Vordergrund zu rücken. Diese These stützt sich auf diverse Beobachtungen auf Tagungen. Exemplarisch sei die Auseinandersetzung nach meinem eigenen Vortrag zum Leistungsbegriff als Wahrheitsregime im Inklusionsdiskurs auf der 4. Arbeitstagung des AG Inklusionsforschung 2021 genannt. Hierzu erhielt ich große Zustimmung und die Notwendigkeiten sowie Aspekte des Wandels des Schulsystems und der Bewertungen wurden diskutiert. Keiner der anwesenden Personen, welche sich allesamt intensiv und kritisch mit Fragen von Heterogenität und Inklusion auseinandergesetzt haben, reagierte jedoch auf

den Begriff des Wahrheitsregimes oder explizierte Machtfragen als solche. Auch die Unordnung, die die Thematisierung von Machtfragen in den Diskurs bringt, wird in diesem Sinne nur am Rande geduldet und »alsbald wieder in Ordnung verwandelt.« (Dönhoff 1985, S. 18)

Das Potential, dass diese Ordnung eine veränderte Ordnung ist, wird durch die diskursimmanenten Widersprüche genährt. Der Heterogenitätsdiskurs reproduziert zwar Strukturen, aber unterliegt ebenso einem ständigen Wandel. Hierfür gibt es mindestens drei Gründe. Der erste sind die im Diskurs präsenten unterschiedlichen Positionierungen, die durch neue Akteur*innen und Ereignisse zu Machtverschiebungen führen. Der zweite ist Wandel durch unvorhergesehene Momente in der Praxis, welche beispielsweise durch neue Erfahrungen mit wahrgenommener Heterogenität hervorgerufen werden (vgl. Kampshoff 2013, S. 250). Der dritte Grund ist direkt inhaltlich mit der normativen Gestaltung des Inklusionsbegriffs verknüpft: So diskutierten die Teilnehmer*innen der AG Inklusionsforschung im Anschluss an einen Vortrag, ob der Schule durch den Auftrag der Inklusion direkt ein Veränderungsauftrag zukomme (vgl. Goldmann 2021). Wie analysiert, ist Inklusion als Maßnahme zum Umgang mit Heterogenität nicht ohne einen Wandel des Schulsystems möglich (vgl. Kapitel 4.4). Zur Veränderung ruft auch die DGfE auf, indem sie ihre Mitglieder auffordert, den Diskurs entsprechend einer »menschenrechtliche[n] Perspektive« zu gestalten, die »das Potential der Überwindung einer kategorialen, zuschreibenden Perspektive auf Benachteiligung und Behinderung« (Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft 2017, S. 4) hat. Der normative Charakter des Heterogenitätsdiskurses ist gleichzeitig Hemmnis, da die entsprechenden Aussagen auch einen Feigenblattcharakter haben und Unklarheiten verstärken. So verstecken sich hinter dem Plädoyer, allen gerecht zu werden, auch Argumentationen, die Ungerechtigkeiten und Hierarchien manifestieren. Feuser meint, dass alte Ordnungen ungehindert Bestand haben und »[d]er Inklusionismus [deshalb] nur ein neuer Mantel für alte Ordnungen« (Feuser 2014, S. 16) sei. Doch der normative Anspruch ist ebenfalls der Motor für den Wandel im Diskurs, da durch seine beständige Reproduktion und Betonung das Augenmerk auf Machtverhältnisse gelenkt wird. Der Heterogenitätsdiskurs ist nicht nur durch die Beteiligung von bildungspolitischen Akteur*innen politisch, sondern von Grunde auf. In diesem Sinne fordert und fördert jede Auseinandersetzung mit dem Begriff das Nachdenken über die zugrundeliegenden Ordnungen und trägt somit auch zum Wandel der Ordnungen bei.

6. Heterogenität: (Un)bestimmtheit und Nischen

Widersprüche und Wechselwirkungen strukturieren den Heterogenitätsdiskurs stärker als geteilte Ordnungen. Durch sie werden sowohl Grenzen gezogen als auch Wandel ermöglicht. Der Heterogenitätsdiskurs zeichnet sich insbesondere dadurch aus, dass er seine innere Widersprüchlichkeit nicht als Unbestimmtheit, sondern als Flexibilität und Offenheit in Bezug auf das Individuum zelebriert. Die Unbestimmtheit des Begriffs fungiert als Möglichkeitsraum und erleichtert somit die Auseinandersetzung flexibel auf die jeweilige Situation und spezifische Probleme zu fokussieren. Dies erscheint besonders passend, da Flexibilität auch dem geforderten Eingehen auf die Individualität der Schüler*innen entspricht. Die Handlungen sollen ebenso flexibel sein wie der Begriff. Die vorliegende Arbeit verdeutlicht, dass diese Unbestimmtheit das Risiko der Beliebigkeit birgt. Für die verschiedensten Gebräuche des Begriffs gibt es eine Nische im Diskurs. Eine Einigung oder geteilte Definition ist nicht möglich. Unabhängig davon, dass dies auch kein erklärtes Ziel dieser Arbeit ist, zeigt die Diskursanalyse zwei Gründe hierfür. Erstens ermöglicht die Vielschichtigkeit der Bezüge und Perspektiven, dass jede*r ihre*seine Ecke des Diskurses finden kann und innerhalb dieser agieren kann. Die Konflikte und Widersprüche zu weiteren Perspektiven werden nur selten reflektiert. Zweitens verschleiert die Vielschichtigkeit, dass durchaus einzelne Diskursbereiche und Argumentationsmuster — sprich Ordnungen — lauter und wirkmächtiger sind als andere. Gezeigt wurde dies beispielhaft durch die Identifikation des Wahrheitsregimes der Leistung sowie die Vernachlässigung des Aspekts der Gemeinschaft in didaktischen Diskussionen zu Individualisierung und Differenzierung.

Die Normativität der Auseinandersetzung wird vielfach betont. Einerseits um die Wichtigkeit des Themas zu unterstreichen und dieses emotional aufzuladen. Anderseits fungiert der Verweis auf den normativen Charakter des Diskurses als Entschuldigung für Unklarheiten. Grundsätzlicher als die

Betonung der Normativität ist jedoch die Feststellung, dass der Heterogenitätsdiskurs ein politischer Diskurs ist. Dieser Aspekt findet sich nur selten. Das Politische beschränkt sich nicht darauf, dass der Heterogenitätsdiskurs durch bildungspolitische Entscheidungen und Diskussionen (re-)produziert und gesteuert wird, sondern drückt sich in den Verflechtungen zu Themen des gesellschaftlichen Zusammenlebens und der realen oder angestrebten Gesellschaftsstruktur aus.

Im Heterogenitätsdiskurs ist zudem eine Abneigung gegen Begriffe beobachtbar, die als allzu theorielastig gelten. Ein Beispiel hierzu bietet der insbesondere von Adorno und Kant geprägte Begriff der Mündigkeit (vgl. Feuser 2014, S. 29). Paradox erscheint, dass der Heterogenitätsbegriff ebenso theorielastig ist, da er unzählige Diskurse rekapituliert. Dies bietet jedoch auch eine mögliche Erklärung für eine Abkehr vom Begriff, die nämlich in dem Moment stattfindet, wenn der theoretische Ballast erkannt wird und/oder ein vermeintlich klarerer Begriff (z.B. Inklusion) auf die Tagesordnung kommt. Gleichsam unterstützt die Abkehr von der Theorie das Primat des Handelns. Neben der Betonung der Notwendigkeit zur Reaktion wird der Diskurs auch durch die beständige Reproduktion von Gemeinsamkeiten fortgeführt. Vorhandene Einigkeit, bezüglich des Umgangs oder der Konstruktion und Unabgeschlossenheit von Differenzkategorien, werden besonders oft wiederholt (s. Kapitel 4.3). Diese Strategie täuscht über die Unsicherheiten des Begriffs jedoch nur oberflächlich hinweg.

Neben dem Spannungsfeld zwischen Pragmatismus und theoretischer Ungenauigkeit besteht in der Schulpraxis bei Lehrkräften auch ein Konflikt zwischen dem theoretischen Wissen um ein differenzsensibles Handeln und den eigenen Einstellungen, Erfahrungen und Werten (vgl. Zahnd und Kremsner 2020, S. 138). Auch wenn diese Differenz reflektiert wird, lässt sie sich nicht ganz auflösen. Johannes Bellmann sprach auf dem DGfE-Kongress 2018 davon, dass aus Erklärungswissen nicht automatisch Handlungswissen folgt (vgl. Bellmann et al. 2018). Die Aussage bezog sich zwar auf andere Auseinandersetzungen in der Erziehungswissenschaft, aber sie trifft auch den Kern der Nicht-Umsetzung von Erkenntnissen über diskriminierende Strukturen und die Reproduktion von Differenzen innerhalb des sogenannten Umgangs mit Heterogenität bzw. im spezifischen methodischen Vorgehen. Der Grund hierfür liegt nicht allein in der Unklarheit des Heterogenitätsbegriffs. Der Nicht-Umgang betrifft auch die vielfältigen Verknüpfungen zu Konstrukten und Begriffen (Leistung, Bildung, Individualisierung), die selbst noch fester

verankert sind als Heterogenität und für eine reflektierte Auseinandersetzung ebenso aufgebrochen werden müssen.

Erstaunlich ist bei der Betrachtung der Forschungslandschaft, dass nicht nur unzählige Veröffentlichungen zu diversen Heterogenitätsaspekten und einem (kritischen) Umgang mit der Thematik vorliegen, sondern auch eine große Anzahl von Beispielprojekten an Schulen und sonstigen Bildungseinrichtungen wissenschaftlich begleitet wird. In der Reflexion werden diese Projekte gelobt und als wegweisend für die zukünftige Entwicklung des Umgangs mit Heterogenität oder als Beispiele für gelungene Inklusion beschrieben (vgl. Prengel 2013, o.S.). Gibt es negative Anmerkungen beziehen sich diese auf die Reproduktion von Ungleichheitskategorien im Sinne des Doing Difference (vgl. Kampshoff 2013, S. 249ff.). Dennoch bleibt deutlich, dass keinesfalls von flächendeckenden Veränderungen, trotz des mittlerweile langen Diskussionszeitraumes, gesprochen werden kann. Die Omnipräsenz des Themas befeuert Leuchtturmprojekte und droht von neuen Thematiken (Stichwort Digitalisierung) überstrahlt zu werden.

Im Heterogenitätsdiskurs haben Details und Einzelfragen Vorrang vor strukturellen Analysen. Nischendiskussionen werden lieber geführt als Grundsatzdebatten. Dies ist nicht allein durch den festgestellten Primat des Handelns zu begründen. Gestützt wird diese Fokussierung ebenso durch die »unreflektierte Vorstellung einer nationalstaatlichen Gesellschaft als Bezugspunkt« (Engel et al. 2021, S. 5). Was Engel et al. in Bezug auf Forschungsmethoden und die »Standortgebundenheit der Wissensproduktion« (Engel et al. 2021, S. 3) schreiben, trifft ein weiteres Kernproblem des Heterogenitätsdiskurses. Denn obwohl Vielfalt semantisch im Vordergrund steht, ist der Hintergrund die Vorstellung einer deutschen oder zumindest eurozentristischen Gesellschaft und somit wird eine klare Trennung zwischen Normalität und Abweichung reproduziert. Die Standortgebundenheit ist im Falle des Heterogenitätsdiskurses sowohl ein methodisches als auch ein inhaltliches Problem. Dies hängt nicht nur mit der (Re-)produktion von Normen und Normalitätsvorstellungen zusammen, sondern auch mit Begriffsverständnissen. Dies wurde beispielhaft in Bezug auf den Leistungsbegriff und seine Bedeutung für das deutsche Bildungssystem deutlich. Im Kontext von Heterogenität, Inklusion und allen weiteren Begriffen im Feld der Differenzen werden Themen als Detailfragen behandelt, die als solche nicht zu klären sind. Viel zu virulent ist die Verknüpfung zu Grundproblemen der Pädagogik. Teilweise (vgl. Tenorth 2013, S. 17ff.) wird dieses erkannt. In einem Großteil

der Auseinandersetzung spielen tiefergehende Begriffsfragen jedoch keine explizite Rolle.

Daniel Wrana beschrieb die Verwobenheit zwischen Diskursen, Praktiken, Alltagshandlungen und Wissenschaft als »Iterabilität« (Wrana 2012, S. 192;vgl. Kapitel 2.1): »Wenn eine ›diskursive Praxis‹ sich in einem iterabilen Verhältnis zu anderen Praxen befinden [sic!], kommt ihr weder die determinierende Funktion zu noch die, abgeleitet zu sein« (Wrana 2012, S. 192). Der Heterogenitätsdiskurs determiniert nicht weitere Begriffe und Diskurse und er wird nicht durch weitere Begriffe und Diskurse determiniert. Jedoch ist er ohne diese Verflechtungen nicht denkbar. Die Diskursanalyse hat sich als die treffende Vorgehensweise erwiesen, diese Verflechtungen, Abhängigkeiten und Bestimmtheiten zwischen Begriffen und den variablen Verständnissen dieser aufzuzeigen. Die gewonnen Erkenntnisse sind jedoch nicht nur für die Auseinandersetzung mit Heterogenität und die entsprechende Forschung relevant, sondern sie betreffen Themen, die in der Erziehungswissenschaft breitgefächert diskutiert und reproduziert werden. Dies betrifft beispielsweise die Perspektivierung von Individuum und Gesellschaft in ständiger Interdependenz sowie die Bedeutung des Leistungs- sowie Bildungsbegriffs. Letzterer ist grundlegend für die Disziplin, welche sich dennoch überwiegend (zumindest namentlich) auf den organisatorisch und praktisch klareren Begriff der Erziehung bezieht. Selbst wenn ein Bildungsbegriff formuliert wird oder eine entsprechende Theorie als Bezugspunkt genannt wird, wird dieser nur inkonsequent verfolgt. In der Praxis, auch der Forschung, trifft Bildung durchweg auf Strukturen, die normative Vorstellungen bremsen. Das diese Strukturen nicht anders als Machtstrukturen bezeichnet werden können, wird nach der Lektüre der vorliegenden Diskursanalyse deutlich. In der Konsequenz bedeutet dies, dass eine bloße Abkehr vom Heterogenitätsbegriff und die Fokussierung auf scheinbar klarere oder international anschlussfähigere Begriffe wie Inklusion und Diversity keine Erleichterung bringen. Die Auseinandersetzung mit dem Bildungsbegriff (und weiteren Grundbegriffen) ist zwingend erforderlich, da sie Ordnungen und Widersprüche sowohl begründet als auch beleuchtet. Ebenso ist der Leistungsbegriff nicht nur für den Heterogenitätsdiskurs virulent, sondern insgesamt ein wirkmächtiger Begriff. Dies liegt nicht nur daran, dass Leistung im Schulsystem mit Selektion verknüpft ist und hierbei Hierarchisierungen und Maßstäbe besonders deutlich werden. Die Unbeliebtheit und die eingeschränkte Greifbarkeit des Bildungsbegriffs stärken die Leistungsformel als Ziel und Weg in der institutionalisierten Bildung. Auch diese Hürde ist kein Alleinstellungsmerkmal

des Heterogenitätsdiskurses. Durch seine Omnipräsenz fungiert er jedoch als Brennglas, um die Ordnung der pädagogischen Begriffe zu fokussieren.

Eine ähnliche Funktion nimmt die Betrachtung des Wechselspiels zwischen Individuum und Gemeinschaft in Bezug auf Heterogenität ein. Beide Begriffe bedingen sich gegenseitig, aber nicht im Sinne einer beständigen Ergänzung, sondern als konstitutiver Widerspruch. Die Perspektive der Ordnung ist hilfreich bei der Analyse von pädagogischen und soziologischen Problemen (aber auch außerhalb der naheliegenden Disziplinen), da das genaue Erkennen des Widerspruchs die hakenden Punkte hervorhebt: der unlösbare Widerspruch des interdependenten Verhältnisses von Individuum und Gemeinschaft ist wiederholt der tieferliegende Grund für verzweigte Probleme. Die Fokussierung auf den Umgang und die Individualität bzw. Individualisierung im Heterogenitätsdiskurs sorgen für eine Bevorzugung der Argumentationsmuster aus der Perspektive des Individuums. Das Bewusstsein darüber, dass dieses nicht ohne die Gemeinschaft zu denken ist, hilft Grenzen des Diskurses aufzuzeigen: die Ziele des Heterogenitätsdiskurses lassen sich nicht ohne ein Bild vom gesellschaftlichen Zusammenleben klären (wobei Klärung nicht impliziert, dass es überhaupt möglich sei, diese festzulegen oder allgemein gültig zu beschreiben); ebenso wenig wie die Methodikfrage zum Umgang mit den einzelnen Schüler*innen ohne eine Vorstellung von der Klassengemeinschaft auskommt. Die Schriftstellerin Siri Hustvedt schreibt in einem Essay wie beiläufig den Satz: »Verschiedenheit und Gleichheit gehören zu den am schwierigsten zu analysierenden philosophischen Konzepten.« (Hustvedt 2023, S. 44) Die Schwierigkeiten zeigen sich im Heterogenitätsdiskurs in zwei Gewändern: inhaltlich in der Auseinandersetzung und theoretisch durch die nur nischenhaft stattfindende Reflexion des philosophischen Gehalts. Aber grundlegend bleibt, dass Verschiedenheit und Gleichheit ebenso wie Individuum und Gesellschaft nur analysiert und nicht geklärt werden können. Die Begriffe bedingen sich gegenseitig, sind wandelbar und können nur im konkreten Moment manifestiert werden.

Neben der ausführlichen Diskussion der großen Begriffe, bietet die Analyse des Heterogenitätsdiskurses auch Schlaglichter auf weitere Themen des erziehungswissenschaftlichen und bildungspolitischen Diskurses. Die Ordnung der Schule im Sinne der unterschiedlichen Modelle und die immerwährende Diskussion um Schularten und die Aufgabe von Schule werden durch die Thematisierung von Heterogenität beeinflusst. Gleiches gilt für die Forderung nach multiprofessionellen Teams in Bildungseinrichtungen und die Verzahnung von Schule und Gesellschaft im Sinne kommunaler Bildungslandschaf-

ten. Diese Themen bieten allesamt noch Raum für weitere Auseinandersetzungen und wurden auch in dieser Diskursanalyse nur angeschnitten. Explizite Leerstellen des Diskurses konnten in der Trennung der Auseinandersetzung um Heterogenität in Kindertagesstätten und dem Schuldiskurs identifiziert werden. Auseinandersetzungen mit der Schule werden sowohl im pädagogischen als auch im wissenschaftlichen Bereich häufig getrennt von allgemeinpädagogischen Auseinandersetzungen geführt. Teilhabe und Antidiskriminierung werden schulischen Erfolgsfaktoren untergeordnet. Dies wird insbesondere durch die differierenden Verständnisse von Bildung bedingt. Auch Berufsschulen werden in getrennten Diskursbereichen diskutiert, zu denen es nur geringe Überlappungen im Rahmen des Lehramtsstudiums gibt. Förderschulen sind auf den ersten Blick immanent für den Diskurs. Jedoch betrifft dies nur die Engführung auf Inklusion unter Fokussierung auf Differenzkategorien im Sinne des sonderpädagogischen Förderbedarfs. Auch Schüler*innen an sonderpädagogischen Schulen sind nicht mehr oder weniger heterogen als andere Schüler*innen – die Blickwinkel und Perspektiven auf sie sind jedoch noch eingeschränkter. Die Bedeutung der unterschiedlichen Schulformen und auch die analoge Verortung der Forscher*innen wurde auch in dieser Auseinandersetzung nur angeschnitten. Gleichsam wurde somit aufgezeigt, dass die reine Thematisierung von Heterogenität nicht ausreicht, um in den wirkmächtigsten Sphären des Diskurses Gehör zu bekommen.

Die Widersprüche im Heterogenitätsdiskurs sind maßgeblich mit heterogenen Bildungsverständnissen verknüpft. Heterogen im Sinne der Vielfältigkeit und Undefiniertheit. Obwohl die Frage nach der Gestalt von Bildung so grundlegend ist, wird sie in Bezug auf Heterogenität im Diskurs nicht expliziert. Die Flexibilität des Diskurses würde gut zu einem flexiblen, individuellen Bildungsbegriff passen. Doch hier sind die Ordnungen starr – insbesondere durch die Verknüpfung von Bildung und schulischen Strukturen, welche das Ergebnis in Form einer prüfbaren Leistung erfordern. Die Betrachtung des Heterogenitätsdiskurs zeigt beispielhaft ebenfalls, dass Bildung vom sozialen Individuum aus zu denken ist. Das Soziale ist dabei die immanente Verknüpfung zur Gesellschaft und fungiert gleichzeitig als klärendes wie begrenzendes Moment. Bildung als individueller Prozess kommt nicht ohne diese Verknüpfungen aus. Heterogenität kann nicht als vollkommene Verschiedenheit gelesen werden, da der Vergleichs- und Wertungsmaßstab der Gesellschaft nicht negiert werden kann. Festzuhalten bleibt jedoch, dass die Auseinandersetzung mit dem Bildungsbegriff ebenso notwendig bleibt, wenn ein anderer, scheinbar klarerer Begriff im Feld der Differenzen, beispielsweise In-

klusion, gewählt wird. Ralf Schieferdecker beschreibt den Wandel im Heterogenitätsdiskurs wie folgt: »Die thematischen Inhalte wechseln, die Struktur bleibt erhalten.« (Schieferdecker 2016, S. 28) Diese Einschätzung weiterführend sind auch die Themen Teil der Struktur, die vermeintlich unter der Oberfläche wirken. Die Diskursanalyse zeigt, welche Diskussionen und Ordnungen zutage treten, wenn der Deckmantel des Heterogenitätsdiskurses, dass entsprechend eines normativen Wunsches allen gerecht geworden werden soll, gelüftet wird.

Verantwortung und Veränderung werden im Heterogenitätsdiskurs vielfach verschoben und gefordert: Die Lehrer*innen müssen sich auch gegen Widerstände durchsetzen (vgl. Stähling und Wenders 2015, S. 193), die Inklusionsfunktion der Schule impliziert einen Veränderungsauftrag (vgl. Goldmann 2021) und das dreigliedrige Schulsystem widerspricht der Verfassung (vgl. Prengel 2013). Die Ordnungen des Heterogenitätsdiskurses sind jedoch, bei aller propagierter Flexibilität, sehr starr. Die Analyse zeigt mehr Schwachstellen und Widersprüche statt Veränderung. Der Heterogenitätsdiskurs wird nur zu einem Wandel in der deutschen Schul- und Bildungslandschaft führen, wenn der Fokus nicht mehr (allein) auf methodisch- didaktischen Fragen des Umgangs liegt, sondern insbesondere die politische Dimension in den Vordergrund gerückt wird. Vom Begriff Inklusion versprechen sich einige Forschende diese Perspektivierung, da er direkt an die rechtlich-normative Grundlage der UN-Behindertenrechtskonvention geknüpft ist. Aber diese Verknüpfung allein reicht nicht, wenn die spezifischen Ordnungsmuster des deutschsprachigen erziehungswissenschaftlichen Diskurses nicht ebenso beachtet werden. Stetig neue Nischen innerhalb der Differenzdiskurse zu eröffnen und innerhalb dieser Gehör zu finden hilft zwar, um die eigene Position argumentativ abzusichern, aber nicht um einen tatsächlichen Wandel (des Schulsystems, des Bildungsbegriffs, der Rolle von Schule für die Gesellschaft) herbeizuführen. Hierfür müssen die, hier bewusst so bezeichneten, heterogenen Diskursstränge verwoben werden und der Heterogenitätsdiskurs insbesondere als ein emanzipativer Diskurs geführt werden, der Teilhabe nicht nur als Ziel setzt, sondern Strukturen bietet, die bereits inklusiv sind. Die Unbestimmtheit des Begriffs, welche den Ausgangspunkt der vorliegenden Auseinandersetzung bildete, stellt folglich eine kontinuierliche Herausforderung dar, welche nicht durch die fehlende Definition problematisch wird, sondern durch den Nicht-Umgang mit dieser Unbestimmtheit. Auch machtkritische und kulturwissenschaftliche Perspektiven werden, ganz inklusiv, in die Ordnung des Diskurses eingewoben, so wie sich diese Arbeit ebenfalls

selbst eine Nische im Heterogenitätsdiskurs geschaffen hat. Doch bekanntlich verfügt jede Nische über ein virulentes, diskursanalytisches Potential.

7. Bibliographie

Adorno, Theodor W. (2010): Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959–1969. 1. Aufl., [Nachdr.]. Hg. v. Gerd Kadelbach. Frankfurt a.M.: Suhrkamp (Suhrkamp Taschenbuch, 11).

Adorno, Theodor W. (2016 [1969]): Minima Moralia. Reflexionen aus dem beschädigten Leben. 10. Aufl. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Algermissen, Ulf (2014): Reflexivität in der Lehrerausbildung: Heilsbegriff oder Suche nach einem umfänglichen Professionsbegriff? In: International Dialogues on Education: Past And Present IDE- Online Journal, S. 71–81. Online verfügbar unter https://www.ide-journal.org/article/algermissen-reflexivitaet-begriff-in-der-lehrerausbildung/, zuletzt geprüft am 07.07.2022.

Altfelix, Thomas (2009): Das Pädagogische jenseits von Erfahrung und Denken. Ein erkenntnisethischer Begründungsversuch im Sinne Franz Fischers. Würzburg: Königshausen & Neumann.

Althans, Birgit; Bilstein, Johannes (Hg.) (2016): Essen – Bildung – Konsum: Pädagogisch-anthropologische Perspektiven. Wiesbaden: Springer VS.

Althans, Birgit; Schmidt, Friederike; Wulf, Christoph (Hg.) (2014): Nahrung als Bildung. Interdisziplinäre Perspektiven auf einen anthropologischen Zusammenhang. Weinheim: Beltz Juventa. Online verfügbar unter http://fox.leuphana.de/portal/de/publications/nahrung-als-bildung-interdisziplinare-perspektiven-auf-einen-anthropologischen-zusammenhang(136b0606-1dd8-4f6b-b6c0-a49e6a8837ec).html.

Amirpur, Donja; Platte, Andrea (Hg.) (2017): Handbuch Inklusive Kindheiten. 1. Aufl. Opladen, Toronto: Verlag Barbara Budrich (utb-studi-e-book, 8713). Online verfügbar unter https://elibrary.utb.de/doi/book/10.36198/9783838587134.

Arnold, Karl-Heinz; Linder-Müller, Carola (2017): Heterogenität aus der Perspektive von Pädagogischer Diagnostik sowie Allgemeiner Didaktik und

Lehr-Lernforschung. In: Thorsten Bohl, Jürgen Budde und Markus Rieger-Ladich (Hg.): Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Grundlagentheoretische Beiträge und didaktische Reflexionen. 1. Aufl. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 237–256.

Balzer, Nicole; Bünger, Carsten (2008): Die ›Ökonomisierung der Pädagogik‹ – zur Diskussion eines Topos der Kritischen Erziehungswissenschaft. In: Norbert Ricken und Andrea Liesner (Hg.): Die Macht der Bildung. Gouvernementalitätstheoretische Perspektiven in der Erziehungswissenschaft. Dokumentation einer Arbeitsgruppe des Kongresses der DGfE 2006. Universität Bremen – Arbeitsbereich Historisch- Systematische Bildungsforschung (Theoriebildung und Subjektivationsforschung, Band 2), S. 45–60.

Balzer, Nicole; Sturm, Tanja (2021): Abschlussdiskussion/Ausblick Tagung 2022. Rückclick und Resümee aus zwei Perspektiven. Moderation: Jürgen Budde. 4. Arbeitstagung der AG Inklusionsforschung (DGfE) »Erziehungswissenschaftliche Grundbegriffe im Spiegel der Inklusion(sforschung)«. Halle-Wittenberg, 25.06.2021.

Baumast, Annett (2015): Vielfalt und Inklusion. Wie Sie auf eine konstruktive Art und Weise mit Verschiedenheit in Ihrer Belegschaft umgehen und diese gewinnbringend ein- und umsetzen. 1. Aufl. Herne: NWB Verlag (N-Kompass).

Beck, Ulrich (1994): Riskante Freiheiten. Individualisierung in modernen Gesellschaften. Unter Mitarbeit von Elisabeth Beck-Gernsheim. 10. Auflage. Frankfurt a.M.: Suhrkamp (Edition Suhrkamp: Neue Folge, Band 816).

Behrens, Bianca (2016): Untersuchung zur genetischen Heterogenität einzelner Tumorzellen von Kopf-Hals-Karzinomen. Dissertation. Heinrich-Heine- Universität, Düsseldorf. Mathematisch- Naturwissenschaftliche Fakultät. Online verfügbar unter http://docserv.uni-duesseldorf.de/servlets/DocumentServlet?id=36406, zuletzt geprüft am 14.07.2016.

Behrisch, Birgit (2021): Unverfügbarkeit der_s Anderen als Grundfigur einer Pädagogik als inklusive. 4. Arbeitstagung der AG Inklusionsforschung (DGfE) »Erziehungswissenschaftliche Grundbegriffe im Spiegel der Inklusion(sforschung)«, 25.06.2021.

Bellmann, Johannes; Diedrich, Martina; Maag Merki, Katharina; Parreira do Amaral, Marcelo (2018): Wer steuert die Bildung? Wer steuert die Schule? Öffentliches Podium I – 26. DGfE Kongress 2018: Bewegungen. Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, 18.03.2018.

Benhabib, Seyla; Butler, Judith; Cornell, Drucilla; Fraser, Nancy (Hg.) (1993): Der Streit um Differenz. Feminismus und Postmoderne in der Gegenwart. Frankfurt a.M.: Fischer Verlag.

Benner, Dietrich (1995): Einheit oder Vielheit Geisteswissenschaftlicher Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 41 (3), S. 409–414. DOI: https://doi.org/10.25656/01:10464.

Benner, Dietrich; Brüggen, Friedhelm (2000): Theorien der Erziehungswissenschaft im 20. Jahrhundert. Entwicklungsprobleme – Paradigmen – Aussichten. In: Bildungsprozesse und Erziehungsverhältnisse im 20. Jahrhundert. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft, S. 204–263. DOI: https://doi.org/10.25656/01:8450.

Berlin-Brandenburgische Akademie der Wissenschaften (Hg.): Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache. Verlaufskurven: Bildung. 1600–1999. Online verfügbar unter https://www.dwds.de/r/plot/?view=1&corpus=dta%2Bdwds&norm=date%2Bclass&smooth=spline&genres=0&grand=1&slice=10&prune=0&window=3&wbase=0&logavg=0&logscale=0&xrange=1600%3A1999&q1=Bildung, zuletzt geprüft am 09.06.2022.

Bibliographisches Institut GmbH (Hg.) (2016): Heterogenität, die. Online verfügbar unter www.duden.de/node/682453/revisions/1177962/view, zuletzt aktualisiert am 14.07.2016.

Blasse, Nina; Bossen, Andrea; Budde, Jürgen; Rißler, Georg (Hg.) (2015): Heterogenitätsforschung. Empirische und theoretische Perspektiven. Weinheim: Beltz (Edition Erziehungswissenschaft).

Blömer, Daniel; Lichtblau, Michael; Jüttner, Ann-Kathrin; Koch, Katja; Krüger, Michaela; Werning, Rolf (Hg.) (2015): Perspektiven auf inklusive Bildung. Gemeinsam anders lehren und lernen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Jahrbuch Grundschulforschung, Volume 18).

BMBF (Hg.) (2016): Richtlinie zur Förderung der Forschung zu »Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte für inklusive Bildung«. Bekanntmachung. Berlin (Bundesanzeiger). Online verfügbar unter https://www.bmbf.de/foerderungen/bekanntmachung-1163.html, zuletzt geprüft am 07.11.2019.

Boban, Ines; Hinz, Andreas (Hg.) (2003): Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln. entwickelt von Tony Booth und Mel Ainscow. Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.

Boenicke, Rosemarie; Lenhart, Volker (2011): Klassische Bildungstheorien und heutige Menschenrechtskonzepte – Humboldt, Hegel und das Menschenrecht auf Bildung. In: Gerd Steffens und Edgar Weiß (Hg.): Menschenrech-

te und Bildung. Frankfurt a.M.: Peter Lang (Jahrbuch für Pädagogik, 2011), S. 33–45.

Boger, Mai-Anh (2021): Inklusion und Bildung. Kurzimpulse und Streitgespräch mit Oliver Hollstein. 4. Arbeitstagung der AG Inklusionsforschung (DGfE) »Erziehungswissenschaftliche Grundbegriffe im Spiegel der Inklusion(sforschung)«, 24.06.2021.

Bohl, Thorsten; Batzel, Andrea; Richey, Petra (2011): Öffnung – Differenzierung – Individualisierung – Adaptivität. Charakteristika, didaktische Implikationen und Forschungsbefunde verwandter Unterrichtskonzepte zum Umgang mit Heterogenität. In: Schulpädagogik heute 2 (4), S. 1–23.

Bohl, Thorsten; Budde, Jürgen; Rieger-Ladich, Markus (Hg.) (2017): Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Grundlagentheoretische Beiträge und didaktische Reflexionen. 1. Aufl. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Böhmann, Marc; Schäfer-Munro, Regine (2008): Kursbuch Schulpraktikum. Unterrichtspraxis und didaktisches Grundwissen. 2. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz.

Böhme, Jeanette; Cramer, Colin; Bressler, Christoph (2018): Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung im Widerstreit?! Anfragen an das Verhältnis der Erziehungswissenschaft als Disziplin zur institutionalisierten Lehrerbildung. In: Jeanette Böhme, Colin Cramer und Christoph Bressler (Hg.): Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung im Widerstreit!? Verhältnisbestimmungen, Herausforderungen und Perspektiven. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt (Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung), S. 7–15.

Bourdieu, Pierre (2018): Bildung. Schriften zur Kultursoziologie 2. Hg. v. Franz Schultheis und Stephan Egger. Berlin: Suhrkamp (Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, 2236).

Bourdieu, Pierre; Wacquant, Loïc J. D. (2006): Reflexive Anthropologie. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Bräu, Karin (2015): Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht – eine Einführung. In: Karin Bräu und Christine Schlickum (Hg.): Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht. Zu den Kategorien Leistung, Migration, Geschlecht, Behinderung, Soziale Herkunft und deren Interdependenzen. 1. Aufl. Leverkusen: Barbara Budrich, S. 17–32.

Bräu, Karin (2018): Inklusion und Leistung. In: Tanja Sturm und Monika Wagner-Willi (Hg.): Handbuch schulische Inklusion. Opladen et Toronto: Ver-

lag Barbara Budrich (Erziehungswissenschaft/Sonderpädagogik, 4959), S. 207–222.

Bräu, Karin; Schlickum, Christine (Hg.) (2015): Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht. Zu den Kategorien Leistung, Migration, Geschlecht, Behinderung, Soziale Herkunft und deren Interdependenzen. 1. Aufl. Leverkusen: Barbara Budrich.

Breidenstein, Georg (2012): Die Zeugnisnotenbesprechung. Zur Analyse der Praxis schulischer Leistungsbewertung. Leverkusen: Barbara Budrich (Pädagogische Fallanthologie, 12).

Breidenstein, Georg (2021): Die (Aus-)Rede von der »Selektionsfunktion« im selektiven deutschen Schulsystem. 4. Arbeitstagung der AG Inklusionsforschung (DGfE) »Erziehungswissenschaftliche Grundbegriffe im Spiegel der Inklusion(sforschung)«. online, 24.06.2021.

Bröckling, Ulrich (2007): Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform. Originalausgabe. Frankfurt a.M.: Suhrkamp (Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, 1832).

Bröckling, Ulrich; Krasmann, Susanne; Lemke, Thomas (2000): Gouvernementalität, Neoliberalismus und Selbsttechnologien. Eine Einleitung. In: Ulrich Bröckling, Susanne Krasmann und Thomas Lemke (Hg.): Gouvernementalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen. 1. Aufl. Frankfurt a.M.: Suhrkamp (Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, 1490), S. 7–40.

Brügelmann, Hans (2001): Heterogenität, Integration, Differenzierung: empirische Befunde—pädagogische Perspektiven. Einführungsvortrag zur Jahrestagung der Kommission Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe in der DGfE. Halle-Wittenberg, 27.09.2001.

Bublitz, Hannelore (Hg.) (1999): Das Wuchern der Diskurse. Perspektiven der Diskursanalyse Foucaults. Frankfurt, New York: Campus Verlag.

Bublitz, Hannelore (2003): Diskurs. Bielefeld: transcript Verlag (Einsichten. Themen der Soziologie). Online verfügbar unter www.content-select.com/index.php?id=bib_view&ean=9783839401286.

Budde, Jürgen (2010): Geöffneter Unterricht und Heterogenität. Lernbezogene und soziale Effekte von fächerübergreifender Projektarbeit in der Sekundarstufe I. In: Schulpädagogik heute 2 (1).

Budde, Jürgen (2011): Heterogenität und Homogenität aus der Perspektive von Lehrkräften. In: Dorothea Krüger (Hg.): Genderkompetenz und Schulwelten. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 111–127.

Budde, Jürgen (2012): Die Rede von der Heterogenität in der Schulpädagogik. Diskursanalytische Perspektiven. In: Forum Qualitative Sozialforschung/ Forum: Qualitative Social Research 13 (2). Online verfügbar unter www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/download/1761/3358.

Budde, Jürgen (2013): Didaktische Regime – Zettelwirtschaft zwischen Differenzstrukturen, Homogenisierung und Individualisierung. In: Jürgen Budde (Hg.): Unscharfe Einsätze. (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden (Studien zur Schul- und Bildungsforschung, Bd. 42), S. 169–186.

Budde, Jürgen (2015a): Heterogenitätsorientierung. Zum problematischen Verhältnis von Heterogenität, Differenz und sozialer Ungleichheit im Unterricht. In: Nina Blasse, Andrea Bossen, Jürgen Budde und Georg Rißler (Hg.): Heterogenitätsforschung. Empirische und theoretische Perspektiven. Weinheim: Beltz (Edition Erziehungswissenschaft), S. 21–38.

Budde, Jürgen (2015b): Konstruktionen von Gleichheit und Differenz im schulischen Feld. In: Karin Bräu und Christine Schlickum (Hg.): Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht. Zu den Kategorien Leistung, Migration, Geschlecht, Behinderung, Soziale Herkunft und deren Interdependenzen. 1. Aufl. Leverkusen: Barbara Budrich, S. 95–108.

Budde, Jürgen (2020): Normative Positionierungen in Bildungspolitik und Inklusionsforschung.

Budde, Jürgen; Blasse, Nina; Rißler, Georg (2020a): Zur Relation von Intersektionalitäts- und Inklusionsforschung in der Erziehungswissenschaft. In: GENDER (3). Online verfügbar unter https://www.gender-zeitschrift.de/ausgaben/gender/.

Budde, Jürgen; Hinrichen, Merle; Hummrich, Merle; Niemeyer-Jensen, Beatrix; Thon, Christine (2004): Die Exklusivität des Inklusiven. In: Schulpädagogik heute 5. Jahrgang (10).

Budde, Jürgen; Panagiotopoulou, Julie A.; Sturm, Tanja (2020b): Bildungspolitische Steuerung des erziehungswissenschaftlichen Diskurses zu schulischer Inklusion. In: Jürgen Budde, Andrea Dlugosch, Petra Herzmann, Lisa Rosen, Julie A. Panagiotopoulou, Tanja Sturm und Monika Wagner-Willi (Hg.): Inklusionsforschung im Spannungsfeld von Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik. Opladen, Berlin & Toronto: Barbara Budrich (Schriftenreihe der AG Inklusionsforschung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)), S. 19–38.

Budde, Jürgen; Wagner-Willi, Monika; et.al. (2018): Inklusion bewegt die Erziehungswissenschaft?! AdHoc-Gruppe AG Inklusionsforschung DG-

fE Kongress Bewegungen. Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Essen, 19.03.2018.

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge: Migrationshintergrund (Definition). Online verfügbar unter https://www.bamf.de/DE/Service/Left/Glossary/_function/glossar.html?lv3=3198544, zuletzt geprüft am 16.06.2017.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (2019a): Digitale Zukunft: Lernen. Forschen. Wissen. Die Digitalstrategie des BMBF. Online verfügbar unter https://www.bildung-forschung.digital/digitalezukunft/shareddocs/Downloads/files/bmbf_digitalstrategie.pdf?__blob=publicationFile&v=1, zuletzt geprüft am 08.09.2022.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (2019b): Qualitätsoffensive Lehrerbildung. Themen: Heterogenität und Inklusion. Online verfügbar unter https://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/de/heterogenitaet-und-inklusion-1751.html, zuletzt geprüft am 22.08.2019.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.) (2022): Digitalisierung in der Lehrkräftebildung nach dem Digital Turn. Online verfügbar unter https://www.bmbf.de/SharedDocs/Publikationen/de/bmbf/3/31700_Digitalisierung_in_der_Lehrkraeftebildung.pdf?__blob=publicationFile&v=10, zuletzt geprüft am 08.09.2022.

Burghardt, Daniel; Zirfas, Jörg (2019): Der pädagogische Takt. Eine erziehungswissenschaftliche Problemformel. 1. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Juventa. Online verfügbar unter http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bsz:31-epflicht-1130205.

Burkard, Claudia (2020): Vorwort. In: Bertelsmann Stiftung (Hg.): Heterogenität in der Berufsbildung – Vielfalt gestalten, S. 6.

Cameron, Heather; Kourabas, Veronika (2013): Vielheit denken lernen. Plädoyer für eine machtkritischere erziehungswissenschaftliche Auseinandersetzung. In: Zeitschrift für Pädagogik 59 (2), S. 258–274.

Casale, Rita (2001): Die Verwandlung der Philosophie in eine historische Diagnostik der Differenzen. In: Helma Lutz und Norbert Wenning (Hg.): Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft. Opladen: Leske + Budrich, S. 25–46.

Christian-Albrechts-Universität zu Kiel: Modul Inklusion in der Schule: Heterogenität und Sprachbildung. Online verfügbar unter https://www.ipl.uni-kiel.de/de/paedagogisch-psychologische-diagnostik-als-grundlage-von-inklusion-und-heterogenitaet/lehre/modul-inklusion-in-der-schule, zuletzt geprüft am 19.08.2022.

Comenius, Jan Amos (1961 [1638]): Große Didaktik. Neubearbeitet und eingeleitet von Hans Arbeck. Berlin: Volk und Wissen (Pädagogische Bibliothek).

Cornelsen (Hg.) (2021): Inklusion Definition. Was genau aber ist Inklusion? Online verfügbar unter https://www.cornelsen.de/empfehlungen/inklusion/ratgeber/was-ist-inklusion, zuletzt geprüft am 26.05.2021.

Crenshaw, Kimberlé W. (2013): Die Intersektion von »Rasse« und Geschlecht demarginalisieren: Eine Schwarze feministische Kritik am Antidiskriminierungsrecht, der feministischen Theorie und der antirassistischen Politik1. In: Helma Lutz, María Teresa Herrera Vivar und Linda Supik (Hg.): Fokus Intersektionalität. Wiesbaden: Springer VS, S. 35–58.

Dadaczynski, Kevin; Paulus, Peter; Nieskens, Birgit; Hundeloh, Heinz (2015): Gesundheit im Kontext von Bildung und Erziehung – Entwicklung, Umsetzung und Herausforderungen der schulischen Gesundheitsförderung in Deutschland. In: Zeitschrift für Bildungsforschung 5 (2), S. 197–218. DOI: https://doi.org/10.1007/s35834-015-0122-3.

Dahrendorf, Ralf (1974): Pfade aus Utopia. Arbeiten zur Theorie und Methode der Soziologie. 3. Aufl., Neuausg. München: Piper & Co (Serie Piper, 101).

Das Deutsche Schulportal (Hg.) (2018a): Inklusionsquote an Schulen wächst weiter. Ländervergleich. Online verfügbar unter https://deutsches-schulportal.de/schulkultur/laendervergleich-inklusionsquote-an-schulen-waechst-weiter/, zuletzt aktualisiert am 05.03.2020, zuletzt geprüft am 08.07.2022.

Das Deutsche Schulportal (Hg.) (2018b): Schulen engagieren sich gemeinsam für mehr Vielfalt. Transferzirkel Jede® ist besonders. Online verfügbar unter https://deutsches-schulportal.de/schulkultur/jeder-ist-besonders-schulen-engagieren-sich-gemeinsam-fuer-mehr-vielfalt/, zuletzt aktualisiert am 07.04.2020, zuletzt geprüft am 24.11.2022.

Decke-Cornill, Helene; Kleiner, Bettina (2015): Von der Konstruktion zur Anrufung, Performativität und Materialisierung – Eine dekonstruktivistische Perspektive auf Geschlecht und Begehren im Schulalltag. In: Karin Bräu und Christine Schlickum (Hg.): Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht. Zu den Kategorien Leistung, Migration, Geschlecht, Behinderung, Soziale Herkunft und deren Interdependenzen. 1. Aufl. Leverkusen: Barbara Budrich, S. 207–222.

Dederich, Markus (2020): Rekonstruktion und Kritik. Eine Rückfrage an die rekonstruktive Inklusionsforschung. In: Jürgen Budde, Andrea Dlugosch, Petra Herzmann, Lisa Rosen, Julie A. Panagiotopoulou, Tanja Sturm und Monika Wagner-Willi (Hg.): Inklusionsforschung im Spannungsfeld von

Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik. Opladen, Berlin & Toronto: Barbara Budrich (Schriftenreihe der AG Inklusionsforschung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)), S. 39–47.

Degele, Nina; Winker, Gabriele (2011): Intersektionalität als Beitrag zu einer gesellschaftstheoretisch informierten Ungleichheitsforschung. In: Berliner Journal für Soziologie 21 (1), S. 69–90. DOI: https://doi.org/10.1007/s11609-011-0147-y.

Demmer-Dieckmann, Irene; Struck, Bruno (Hg.) (2001): Gemeinsamkeit und Vielfalt. Pädagogik und Didaktik einer Schule ohne Aussonderung. Weinheim: Juventa- Verlag.

Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (Hg.) (2017): Inklusion: Bedeutung und Aufgabe für die Erziehungswissenschaft. Stellungnahme der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). Online verfügbar unter https://www.dgfe.de/stellungnahmen-positionen.html, zuletzt geprüft am 05.09.2019.

Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (Hg.) (2021): Der Vorstand der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft zu den Folgen des Wegfalls von Präsenzunterricht. (Fragenkatalog des Bundesverfassungsgerichts von 2. Juni 2021). Online verfügbar unter https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Stellungnahmen/2021_DGfE_zu_Fragenkatalog_BVerfGe.pdf, zuletzt geprüft am 30.06.2022.

Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (Hg.) (2022): Sektionen|Kommissionen|Arbeitsgemeinschaften. Online verfügbar unter https://www.dgfe.de/sektionen-kommissionen-ag, zuletzt geprüft am 24.08.2022.

Deutsche UNESCO-Kommission e.V. (Hg.): Inklusive Bildung. Online verfügbar unter https://www.unesco.de/bildung/inklusive-bildung, zuletzt geprüft am 14.06.2022.

Diaz-Bone, Rainer; Jäger, Siegfried (2006): Kritische Diskursanalyse: Zur Ausarbeitung einer problembezogenen Diskursanalyse im Anschluss an Foucault. Siegfried Jäger im Gespräch mit Rainer Diaz- Bone. In: Forum Qualitative Sozialforschung, 2006 (Volume 7, No.3), Art. 21, zuletzt geprüft am 05.05.2015.

Dietrich, Cornelie (2017a): Im Schatten des Vielfaltdiskurses: Homogenität als kulturelle Fiktion und emirische Herausforderung. In: Isabell Diehm, Melanie Kuhn und Claudia Machold (Hg.): Differenz, Ungleichheit, Erziehungswissenschaft. Verhältnisbestimmungen im (Inter-)Disziplinären. Wiesbaden: Springer VS, 123–138.

Dietrich, Fabian (2017b): Schulische Inklusion dieseits und jenseits des Leistungsprinzips – Schul- und unterrichtstheoretische Perspektivierungen des Verhältnisses von Inklusion und schulischer Leistungsbewertung. In: Annette Textor, Sandra Grüter, Ines Schiermeyer-Reichl und Bettina Streese (Hg.): Unterricht, Leistungsbewertung und Schulentwicklung. Inklusion in der Leistungsgesellschaft. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt (Leistung inklusive?, Band 2), 191–198.

Dirim, İnci; Mecheril, Paul (Hg.) (2018): Heterogenität, Sprache(n), Bildung. Eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung. Unter Mitarbeit von Alisha Heinemann, Natascha Khakpour, Magdalena Knappik, Saphira Shure, Nadja Thoma, Oscar Thomas-Olalde und Andrea Johanna Vorrink. Uni-Taschenbücher GmbH; Verlag Julius Klinkhardt. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt (Studientexte Bildungswissenschaft, 4443). Online verfügbar unter www.utb-studi-e-book.de/9783838544434.

Dönhoff, Marion (1985): Ordnung und Unordnung. In: Hartman von Henting, Gerold Becker, Hellmut Becker und Ludwig Huber (Hg.): Ordnung und Unordnung. Hartmut von Hentig zum 23. September 1985. Weinheim: Beltz, S. 18–22.

Dräger, Jörg; Oelkers, Jürgen (2009): Heterogenität und Bildung. Individuelle Förderung in Deutschland – Hindernisse und Herausforderungen. basierend auf einer Expertise von Prof. Dr. j. Oelkers. Hg. v. Bertelsmann Stiftung. Online verfügbar unter https://www.eine-schule-fuer-alle-rlp.de/attachments/File/Heterogenitaet-und-Bildung.pdf, zuletzt geprüft am 20.04.2021.

Drinck, Barbara (2011): Gendertheoretische Überlegungen im Umgang mit Heterogenität in der Schule? (Considerations from the Perspective of Gender Theory about Dealing with Heterogeneity in School). 372 kB/JSSE – Journal of Social Science Education, 2–2011: Praise of Difference: Dealing with Heterogeneity in Socio-Scientific Education. DOI: https://doi.org/10.4119/UNIBI/jsse-v10-i2-1163.

Ecarius, Jutta (Hg.) (2007): Handbuch Familie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. Online verfügbar unter http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-90675-1.

Ecarius, Jutta; Köbel, Nils; Wahl, Katrin (2011): Familie, Erziehung und Sozialisation. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Lehrbuch, 2).

Emmerich, Marcus; Hormel, Ulrike (2013): Heterogenität – Diversity – Intersektionalität. Zur Logik sozialer Unterscheidungen in pädagogischen Semantiken der Differenz. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

Engel, Juliane; Epp, André; Lipkina, Julia; Schinkel, Sebastian; Terhart, Henrike; Wischmann, Anke (2021): Gesellschaftlicher Wandel und die Entwicklung qualitativer Forschung im Feld der Bildung. In: ZQF 22 (1–2021), S. 3–10. DOI: http://dx.doi.org/10.3224/zqf.v22i1.01.

Engler, John-Oliver (2015): Environmental uncertainty and economic heterogeneity. Kumulative Dissertation. Leuphana Universität, Lüneburg.

Esser, Hartmut (2001): Integration und ethnische Schichtung. Mannheim (Arbeitspapiere – Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung, 40). Online verfügbar unter www.mzes.uni-mannheim.de/publications/wp/wp-40.pdf, zuletzt geprüft am 21.07.2016.

Esslinger-Hinz, Ilona; Wigbers, Melanie; Giovannini, Norbert; Hannig, Jutta; Herbert, Leonore; Jäkel, Lissy et al. (2013): Der ausführliche Unterrichtsentwurf. Mit Online-Materialien. 1. Aufl. Weinheim und Basel: Beltz (Pädagogik Praxis). Online verfügbar unter www.content-select.com/index.php?id=bib_view&ean=9783407292971.

Fairclough, Norman (1993): Discourse and social change. 1. publ. Cambridge: Polity Press.

Fairclough, Norman (2010): Critical discourse analysis. The critical study of language. 2nd ed. Harlow, England, New York: Longman.

Faulstich-Wieland, Hannelore (2015): Doing und Undoing Gender in der Schule. In: Karin Bräu und Christine Schlickum (Hg.): Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht. Zu den Kategorien Leistung, Migration, Geschlecht, Behinderung, Soziale Herkunft und deren Interdependenzen. 1. Aufl. Leverkusen: Barbara Budrich, S. 153–166.

Fegter, Susann; Kessl, Fabian; Langer, Antje; Ott, Marion; Rothe, Daniela; Wrana, Daniel (2015): Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung. Theorien, Methodologien, Gegenstandskonstruktionen. In: Susann Fegter, Fabian Kessl, Antje Langer, Marion Ott, Daniela Rothe und Daniel Wrana (Hg.): Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung. Empirische Analysen zu Bildungs- und Erziehungsverhältnissen. Wiesbaden: Springer VS (Interdisziplinäre Diskursforschung), S. 9–55.

Feltes, Torsten; Paysen, Marc (2005): Nationale Bildungsstandards. Von der Bildungs- zur Leistungspolitik. Hamburg: VSA-Verl.

Feuser, Georg (1995): Behinderte Kinder und Jugendliche. Zwischen Integration und Aussonderung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Feuser, Georg (2014): Bildung und Förderung im Kontext von Integration und Inklusion. Ein Essay. In: Willehad Lanwer (Hg.): Bildung für alle. Beiträge zu einem gesellschaftlichen Schlüsselproblem. Orig.-Ausg. Giessen: Psychosozial-Verlag (edition psychosozial), S. 13–55.

Filsinger, Dieter: Monitoring und Evaluation. Perspektiven für die Integrationspolitik von Bund und Ländern. FES. Bonn (WISO-Diskurs).

Fölling-Albers, Maria; Heinzel, Friederike (2007): Familie und Grundschule. In: Jutta Ecarius (Hg.): Handbuch Familie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 300–320.

Förster-Kuschel, Jana; Fürstenau, Bärbel (2020): Wie empfinden betriebliche Ausbilderinnen und Ausbilder den Umgang mit Heterogenität der Lernenden? In: BWP – Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (1), S. 48–49.

Foucault, Michel (Hg.) (1976): Mikrophysik der Macht. Über Strafjustiz, Psychiatrie und Medizin. Berlin: Merve (Merve-Titel, 61).

Foucault, Michel (1992 [1981]): Archäologie des Wissens. Übersetzt von Ulrich Köppen. 5. Auflage. Frankfurt a.M.: Suhrkamp (Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, 356).

Foucault, Michel (1999): In Verteidigung der Gesellschaft. Vorlesungen am Collège de France (1975–76). Aus dem Französischen von Michaela Ott. 1. Aufl. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Foucault, Michel (2003): Die Ordnung der Dinge. Eine Archäologie der Humanwissenschaften. Sonderausg. zum 30jährigen Bestehen der Reihe Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft. Frankfurt a.M.: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 96).

Foucault, Michel (Hg.) (2014 [1970]): Die Ordnung des Diskurses. [Inauguralvorlesung am Collège de France, 2. Dezember 1970]. Mit einem Essay von Ralf Konersmann. 13. erweiterte Aufl. Frankfurt a.M.: Fischer-Taschenbuch-Verl (10083).

Freudenthal, Hans (1974): Die Stufen im Lernprozeß und die heterogene Lerngruppe im Hinblick auf die Middenschool. In: Neue Sammlung 14, S. 161–172.

Friebertshäuser, Barbara; Kelle, Helga; Boller, Heike; Bollig, Sabine; Huf, Christina; Langer, Antje et al. (Hg.) (2012): Feld und Theorie. Herausforderungen erziehungswissenschaftlicher Ethnographie. Opladen: Barbara Budrich.

Friedrich-Ebert-Stiftung (Hg.) (2021): Lehren aus der Pandemie: Gleiche Chancen für alle Kinder und Jugendlichen sichern. Stellungnahme der Expert_innenkommission der Friedrich-Ebert-Stiftung. Online verfügbar

unter http://library.fes.de/pdf-files/a-p-b/17249.pdf, zuletzt geprüft am 30.06.2022.

Friedrichs, Werner (2002): Transformation des Allgemeinen. Allgemeine Transformation. In: Olaf Sanders und Werner Friedrichs (Hg.): Bildung/Transformation. Kulturelle und gesellschaftliche Umbrüche aus bildungstheoretischer Perspektive. Bielefeld: transcript Verlag (Kultur und soziale Praxis), S. 17–28.

Frost, Ursula (Hg.) (2006): Unternehmen Bildung. Die Frankfurter Einsprüche und kontroverse Positionen zur aktuellen Bildungsreform. Paderborn: Schöningh (Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik Sonderheft).

Fuhrmann, Laura; Akbaba, Yalız (2022): Schule zwischen Wandel und Stagnation. Eine theoretische Einleitung und eine einleitende Würdigung zum Anlass des Bandes. In: Laura Fuhrmann und Yalız Akbaba (Hg.): Schule zwischen Wandel und Stagnation. Wiesbaden: Springer VS, S. 1–17.

Gebhardt, Markus; Mühling, Andreas; Gartmeier, Martin; Tretter, Tobias (2015): Wissen über Inklusion als gedankliches Netz. Vergleich zwischen studierenden des beruflichen und des sonderpädagogischen Lehramts mithilfe von Concept-Maps. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 66, S. 609–622.

Gemeinnützige Deutsche Kinder- und Jugendstiftung GmbH (Hg.) (2019): Schülerzentrierte Führung. LiGa Lernen im Ganztag (Leit-IDEEN Impulse für Schulaufsicht und Schulleitung, 1).

Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (Hg.) (2014): Gemeinsam für Inklusion. Ein Film der GEW – Booklet zum Film. Online verfügbar unter https://www.gew.de/index.php?eID=dumpFile&t=f&f=25704&token=5658892c540a6592ed286f94fd3e10fd460997a9&sdownload=&n=GEW_Gemeinsam-fuer-Inklusion_Booklet.pdf, zuletzt geprüft am 28.05.2021.

Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (Hg.) (2015): Länderserie Inklusion. Erziehung und Wissenschaft.

Giest, Hartmut (2009): Zur Didaktik des Sachunterrichts. Aktuelle Probleme, Fragen und Antworten. Potsdam: Univ.-Verl. Potsdam.

Goldmann, Daniel (2021): Inklusion, Exklusion, Selektion – zur (Un-)Hintergehbarkeit schulischer Erzeugung von Differenz. 4. Arbeitstagung der AG Inklusionsforschung (DGfE) »Erziehungswissenschaftliche Grundbegriffe im Spiegel der Inklusion(sforschung)«, 24.06.2021.

Goldmann, Daniel; Emmerich, Marcus (2020): Umgang mit Heterogenität oder Umgang mit Unterrichtsstörungen? Eine Beobachtung 3. Ordnung

einer Lehrer*innenfortbildung. In: journal für lehrerInnenbildung: Forschung, Lehrer*innenbildung, Schulpraxis, S. 66–73. DOI: https://doi.org/10.35468/jlb-02-2020_05.

Graf, Nikolaus; Schwarzbauer, Wolfgang (2020): Effizienzpotenziale in Pflichtschule und Kinderbetreuung: Ergebnisse des EcoAustria Bundesländer-Benchmarking. Policy Note 40. ECO Austria Institut für Wirtschaftsforschung. Online verfügbar unter https://ecoaustria.ac.at/wp-content/uploads/2020/09/EcoAustria-PolicyNote_40.pdf, zuletzt geprüft am 28.11.2022.

Graham, Linda J. (2005): Discourse analysis and the critical use of Foucault. Paper presented at the Australian Association for Research in Education. Annual Conference 2005. Sydney.

Gramelt, Katja (2021): Einleitung. In: Veronika Fischer und Katja Gramelt (Hg.): Diversity in der Kindheitspädagogik und Familienbildung. Frankfurt: UTB; Wochenschau Verlag (Kindheitspädagogik und Familienbildung, 2), S. 7–15.

Graumann, Olga (2003): Heterogene Schulklassen – eine allgemeindidaktische Betrachtung. In: Birgit Warzecha (Hg.): Heterogenität macht Schule. Beiträge aus sonderpädagogischer und interkultureller Perspektive. Münster: Waxmann (Novemberakademie, 3), S. 127–145.

Graumann, Olga (2004): Heterogenität in der Schulklasse aus allgemeindidakischer Sicht. In: Rudolf W. Keck, Margitta Rudolph, David Whybra und Werner Wiater (Hg.): Schule in der Fremde – Fremde in der Schule. Heterogenität, Bilingualität – kulturelle Identität und Integration. 1. Aufl. Münster: Lit Verlag (Historisch-vergleichende Studien zum internationalen Bildungsdialog, Bd. 4), S. 238–251.

Grimm, Jacob; Grimm, Wilhelm: Bildung,f. In: Deutsches Wörterbuch. digitalisierte Fassung im Wörterbuchnetz des Trier Center for Digital Humanities, Version 01/21. Online verfügbar unter https://www.woerterbuchnetz.de/DWB?lemid=B07250, zuletzt geprüft am 31.05.2022.

Gröhlich, Carola; Scharenberg, Katja; Bos, Wilfried (2009): Wirkt sich Leistungsheterogenität in Schulklassen auf den individuellen Lernerfolg in der Sekundarstufe aus? In: journal for educational research online 1 (1), S. 86–105. Online verfügbar unter https://www.pedocs.de/volltexte/2011/4557/pdf/JERO_2009_1_Groehlich_et_al_Wirkt_sich_Leistungsheterogenitaet_S86_D_A.pdf, zuletzt geprüft am 17.08.2022.

Gross, Christiane; Gottburgsen, Anja (2010): Intersectionality – A »New« Approach to Explain Educational Inequality? Rational Choice Sociology:

Theory and Empirical Applications. Workshop at Venice International University, San Servolo. Präsentation. Online verfügbar unter https://www.google.de/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwib4dyb8bbNAhWEWBQKHTlvBhQQFggcMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.ls4.soziologie.uni-muenchen.de%2Fstudium_lehre%2Flehrveranstaltungen%2Fwise1011%2Fvenice10%2Fvenice10%2Fthursday%2Fgottbgross_intersec.pdf&usg=AFQjCNFfy5f_VHtu59hAppIfTv7AfEwEsw&sig2=InXCVJC4CIsk836wdfDE9Q, zuletzt geprüft am 20.06.2016.

Grundmann, Matthias (2011): Sozialisation – Erziehung – Bildung: Eine kritische Begriffsbestimmung. In: Rolf Becker (Hg.): Lehrbuch der Bildungssoziologie. 2., überarb. und erw. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Lehrbuch), S. 63–85.

Hadjar, Andreas (2008): Meritokratie als Legitimationsprinzip. Die Entwicklung der Akzeptanz sozialer Ungleichheit im Zuge der Bildungsexpansion. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. Online verfügbar unter http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-90959-2.

Hattie, John (2013): Lernen sichtbar machen. Übersetzt und überarbeitet von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer. 1., neue Ausg. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren. Online verfügbar unter www.socialnet.de/rezensionen/isbn.php?isbn=978-3-8340-1190-9.

Heid, Helmut (2012): Der Beitrag des Leistungsprinzips zur Rechtfertigung sozialer Ungerechtigkeit. In: VHN 81 (1), S. 22–34. DOI: https://doi.org/10.2378/vhn2012.art02d.

Heimlich, Ulrich (2012): Gemeinsam von Anfang an. Inklusion für unsere Kinder mit und ohne Behinderung. München: Reinhardt (Kinder sind Kinder, 38).

Heinrich-Böll-Stiftung (2011): Kommunale Bildungslandschaften. Ein Bericht von Anika Duveneck und Einblicke in die Praxis von Sybille Volkholz. Berlin (Schriftenreihe zu Bildung und Kultur, 9).

Henning, Ute; Winter, Mark (2017): 99 Tipps für die Grundschule. Inklusion umsetzen. Berlin: Cornelsen Pädagogik.

Herrmann, Karsten; Sauerhering, Meike; Völker, Susanne (2018): Vielfalt leben und erleben! Chancen und Herausforderungen der Heterogenität. Osnabrück (Nifbe-Beiträge zur Professionalisierung, 7).

Hilpert, Wolfram (2017): Inklusion als gesamtgesellschaftliche Aufgabe – didaktische Implikationen für die Bildungsarbeit. Inklusion im Dialog:

Fachdidaktik – Erziehungswissenschaft – Sonderpädagogik. Sektion Sonderpädagogik der DGfE. Dresden, 21.09.2017.

Hinz, Andreas (Hg.) (2012): Von der Integration zur Inklusion. Grundlagen – Perspektiven – Praxis. 3., durchges. Aufl. Marburg: Lebenshilfe-Verlag.

Hinz, Renate (2011): Was ist Didaktik? In: Hanna Kiper, Hilbert Meyer, Wilhelm Topsch und Renate Hinz (Hg.): Einführung in die Schulpädagogik. Mit zwei Beiträgen von Renate Hinz. 6. Auflage [der Neuausgage]. Berlin: Cornelsen (Studium kompakt Unterricht, Schule), S. 52–63.

Hirschauer, Stefan (2001): Ethnografisches Schreiben und die Schweigsamkeit des Sozialen. Zu einer Methodologie der Beschreibung. In: Zeitschrift für Soziologie 30 (6), S. 429–451.

Hoffmann, Thomas (2018): Inklusive Schule, exklusive Gesellschaft? Soziologische Lesarten von Inklusion und Exklusion. In: Kathrin Müller und Stephan Gingelmaier (Hg.): Kontroverse Inklusion. Ansprüche, Umsetzungen und Widersprüche in der Schulpädagogik. 1. Auflage. Weinheim: Beltz Juventa, S. 54–77.

Höhne, Thomas (2012): Ökonomisierung von Bildung. In: Ulrich Bauer und et al. (Hg.): Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie. Wiesbaden: Springer VS, S. 797–812.

Hradil, Stefan (2001): Soziale Ungleichheit in Deutschland. 8. Auflage. Opladen: Leske + Budrich.

Humboldt, Wilhelm von (2019): Theorie der Bildung des Menschen. [Nicht genau datiert. Beginn 19.Jhd.]. In: Heiner Hastedt (Hg.): Was ist Bildung? Eine Textanthologie. Stuttgart: Reclam (Reclams Universal-Bibliothek, Nr. 19008), S. 93–99.

Hummrich, Merle (2021): Anerkennung. Erziehungswissenschaftliche Betrachtungen einer ambivalenten Kategorie. In: PraxisForschungLehrer*innenBildung. Zeitschrift für Schul- und Professionsentwicklung (Vol. 3 No.2), S. 34–47. DOI: http://dx.doi.org/10.11576/pflb-4194.

Hurrelmann, Klaus; Dohmen, Dieter (2020): Corona-Krise verstärkt Bildungsungleichheit. Hg. v. Das Deutsche Schulportal. Online verfügbar unter https://deutsches-schulportal.de/expertenstimmen/das-deutsche-schulbarometer-hurrelmann-dohmen-corona-krise-verstaerkt-bildungsungleichheit/, zuletzt aktualisiert am 27.10.2021, zuletzt geprüft am 30.06.2022.

Hustvedt, Siri (2023): Mütter, Väter und Täter. Essays. 1. Auflage. Hamburg: Rowohlt. Online verfügbar unter https://permalink.obvsg.at/AC16743166.

Idel, Till-Sebastian; Korff, Natascha (2022): ›Inklusive Interprofessionalität‹ als berufskulturelles Entwicklungsproblem. Perspektiven von Lehrpersonen inklusiver Schulen im Bundesland Bremen. In: Björn Serke und Bettina Streese (Hg.): Wege der Kooperation im Kontext inklusiver Bildung. 1st ed. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 108–117.

Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (Hg.) (2019): Umgang mit Heterogenität. Unter Mitarbeit von Cornelia Gresch. Online verfügbar unter https://www.iqb.hu-berlin.de/research/research2, zuletzt geprüft am 06.11.2019.

Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (Hg.) (2021): Umgang mit Heterogenität. Unter Mitarbeit von Cornelia Gresch. Online verfügbar unter https://www.iqb.hu-berlin.de/research/research2, zuletzt geprüft am 16.11.2021.

Jäger, Reinhold (2013): Förderung als Gegenstand der Pädagogischen Psychologie und der Empirischen Pädagogik. In: Empirische Pädagogik 27 (3), S. 276–303.

Jäger, Siegfried (2001): Diskurs und Wissen. Theoretische und methodische Aspekte einer kritischen Diskurs- und Dispositivanalyse. In: Reiner Keller, Andreas Hirseland, Werner Schneider und Willy Viehöver (Hg.): Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse. Band I: Theorien und Methoden. Opladen: Leske + Budrich, S. 81–112.

Jank, Werner; Meyer, Hilbert (2014): Didaktische Modelle. [alle Schulformen]. 11. Aufl. Berlin: Cornelsen.

Kaiser, Michaela; Seitz, Simone (2021): Wenn Begabungsförderung die Antwort ist, was ist dann die Frage? Mechanismen der Genese von Differenz unter dem Dach des Leistungsdispositivs. 4. Arbeitstagung der AG Inklusionsforschung (DGfE) »Erziehungswissenschaftliche Grundbegriffe im Spiegel der Inklusion(sforschung)«, 25.06.2021.

Kaman, Anne; Otto, Christiane; Adedeji, Adekunle; Devine, Janine; Erhart, Michael; Napp, Ann-Kathrin et al. (2021): Belastungserleben und psychische Auffälligkeiten von Kindern und Jugendlichen in Hamburg während der COVID-19-Pandemie. In: Nervenheilkunde 40 (05), S. 319–326. DOI: https://doi.org/10.1055/a-1397-5400.

Kampshoff, Marita (2009): Heterogenität im Blick der Schul- und Unterrichtsforschung. In: Jürgen Budde und Katharina Willems (Hg.): Bildung als sozialer Prozess. Heterogenitäten, Interaktionen, Ungleichheiten. Weinheim, München: Juventa-Verl. (Veröffentlichungen der Max-Traeger-Stiftung, Bd. 46), S. 35–52.

Kampshoff, Marita (2013): Doing difference im Unterricht als Unterricht. In: Jürgen Budde (Hg.): Unscharfe Einsätze. (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden (Studien zur Schul- und Bildungsforschung, Bd. 42), S. 249–274.

Kanwischer, Detlef; Gryl, Inga (2022): Bildung, Raum und Digitalität. Neue Lernumgebungen in der Diskussion. In: Die deutsche Schule 1 (114), S. 34–45. DOI: https://doi.org/10.31244/dds.2022.01.04.

Karber, Anke (2016): »Inklusion« verstanden als »Umgang mit Heterogenitätsdimensionen« in und für sozialpädagogische Bildungsgänge. Anmerkungen aus didaktischer Perspektive. In: Der pädagogische Blick 24 (4), S. 235–243.

Kaspar, Kai; Becker-Mrotzek, Michael; Hofhues, Sandra; König, Johannes (Hg.) (2020): Bildung, Schule, Digitalisierung. 1st, New ed. Münster: Waxmann. Online verfügbar unter https://directory.doabooks.org/handle/20.500.12854/42111.

Katzenbach, Dieter (2017): Inklusion und Heterogenität. In: Thorsten Bohl, Jürgen Budde und Markus Rieger-Ladich (Hg.): Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Grundlagentheoretische Beiträge und didaktische Reflexionen. 1. Aufl. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 123–139.

Keck, Rudolf W. (2004): Zum Stellenwert von Heterogenität und Multikulturalität in der pädagogischen Gegenwartsdiskussion. In: Rudolf W. Keck, Margitta Rudolph, David Whybra und Werner Wiater (Hg.): Schule in der Fremde – Fremde in der Schule. Heterogenität, Bilingualität – kulturelle Identität und Integration. 1. Aufl. Münster: Lit Verlag (Historisch-vergleichende Studien zum internationalen Bildungsdialog, Bd. 4), S. 21–37.

Kelle, Helga (2013): Normierung und Normalisierung in der Kindheit. Zur (Un)Unterscheidbarkeit und Bestimmung der Begriffe. In: Helga Kelle und Johanna Mierendorff (Hg.): Normierung und Normalisierung der Kindheit. Weinheim: Beltz Juventa (Kindheiten. Neue Folge), S. 15–37.

Keller, Reiner (2008): Wissenssoziologische Diskursanalyse. Grundlegung eines Forschungsprogramms. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. Online verfügbar unter http://deposit.d-nb.de/cgi-bin/dokserv?id=2974550&prov=M&dok_var=1&dok_ext=htm.

Kerchner, Brigitte; Schneider, Silke (2006): »Endlich Ordnung in der Werkzeugkiste«. Zum Potenzial der Foucaultschen Diskursanalyse für die Politikwissenschaft — Einleitung. In: Brigitte Kerchner und Silke Schneider (Hg.): Foucault: Diskursanalyse der Politik: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 9–30.

Kiper, Hanna (2011): Umgang mit Heterogenität. In: Hanna Kiper, Hilbert Meyer, Wilhelm Topsch und Renate Hinz (Hg.): Einführung in die Schulpädagogik. Mit zwei Beiträgen von Renate Hinz. 6. Auflage [der Neuausgage]. Berlin: Cornelsen (Studium kompakt Unterricht, Schule), S. 157–169.

Kiper, Hanna; Meyer, Hilbert; Topsch, Wilhelm; Hinz, Renate (Hg.) (2011): Einführung in die Schulpädagogik. Mit zwei Beiträgen von Renate Hinz. 6. Auflage [der Neuausgage]. Berlin: Cornelsen (Studium kompakt Unterricht, Schule).

Kiper, Hanna; Mischke, Wolfgang (2004): Einführung in die Allgemeine Didaktik. 1. Aufl. Hg. v. Klaus Hurrelmann und Jürgen Oelkers. Weinheim: Beltz (Beltz Studium). Online verfügbar unter http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bsz:31-epflicht-1145705.

Klafki, Wolfgang (2013): Kategoriale Bildung. Konzeption und Praxis reformpädagogischer Schularbeit zwischen 1948 und 1952. Hg. v. Christian Ritzi und Heinz Stübig. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (Quellen und Dokumente zur Geschichte der Erziehung).

Kluge, Friedrich (2011): Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache. 25., aktualis.u. erw. Auflage. Berlin: De Gruyter.

Koller, Hans-Christoph (2018): Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. 2. Auflage. Stuttgart: Kohlhammer Verlag. Online verfügbar unter http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bsz:24-epflicht-1279755.

Koller, Hans-Christoph; Casale, Rita; Ricken, Norbert (Hg.) (2014): Heterogenität. Zur Konjunktur eines pädagogischen Konzepts. Paderborn: Schöningh (Schriftenreihe der Kommission Bildungs- und Erziehungsphilosophie der DgfE).

Konersmann, Ralf (2014 [1970]): Der Philosoph mit der Maske. Michel Foucaults L'ordre du discours. In: Michel Foucault (Hg.): Die Ordnung des Diskurses. [Inauguralvorlesung am Collège de France, 2. Dezember 1970]. Mit einem Essay von Ralf Konersmann. 13. erweiterte Aufl. Frankfurt a.M.: Fischer-Taschenbuch-Verl (10083), S. 51–94.

Konersmann, Ralf (2015): Die Unruhe der Welt. 1. Aufl. Frankfurt a.M.: Fischer Verlag.

Korff, Natascha (2021): Inklusion in Lehre und Curriculum. Kurzimpuls. 4. Arbeitstagung der AG Inklusionsforschung (DGfE) »Erziehungswissenschaftliche Grundbegriffe im Spiegel der Inklusion(sforschung)«, 24.06.2021.

Krauthausen, Günter; Scherer, Petra (2010): Umgang mit Heterogenität. Natürliche Differenzierung im Mathematikunterricht der Grundschule. Hg. v. Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften und Mathematik (IPN). Kiel (Publikation des Programms SINUS an Grundschulen).

Krautz, Jochen (2007): Pädagogik unter dem Druck der Ökonomisierung. Zum Hintergrund von Standards, Kompetenzen und Modulen. In: Pädagogische Rundschau (1/2007), S. 81–93.

Kron, Thomas (Hg.) (2000): Individualisierung und soziologische Theorie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. Online verfügbar unter h ttps://ebookcentral.proquest.com/lib/kxp/detail.action?docID=6294893.

Kuhlmann, Nele (2021): Inklusion und Erziehung: Kurzimpuls und Streitgespräch. 4. Arbeitstagung der AG Inklusionsforschung (DGfE) »Erziehungswissenschaftliche Grundbegriffe im Spiegel der Inklusion(sforschung)«, 25.06.2021.

Kultusministerkonferenz; Hochschulrektorenkonferenz (Hg.) (2015): Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt. Gemeinsame Empfehlung von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.03.2015/Beschluss der Hochschulrektorenkonferenz vom 18.03.2015. Online verfügbar unter https://www.hrk.de/positionen/gesamtliste-beschluesse/position/convention/lehrerbildung-fuer-eine-schule-der-vielfalt/, zuletzt geprüft am 05.09.2016.

Kutscher, Nadia (2008): Heterogenität. In: Thomas Coelen und Hans U. Otto (Hg.): Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 61–70.

Lange, Valerie (2017): Inklusive Bildung in Deutschland. Ländervergleich. Friedrich-Ebert-Stiftung. Berlin (Gute Gesellschaft – Soziale Demokratie 2017plus).

Lanig, Jonas (2013): Deutsch inklusiv. Differenzierungsmöglichkeiten und Unterrichtsbeispiele für die Sekundarstufe. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr (Inklusion in der Praxis). Online verfügbar unter http://deposit.d-nb.de/cgi-bin/dokserv?id=4208319&prov=M&dok_var=1&dok_ext=htm.

Lanwer, Willehad (2014): Philosophisch-anthropologische Perspektiven auf Bildung für alle. In: Willehad Lanwer (Hg.): Bildung für alle. Beiträge zu einem gesellschaftlichen Schlüsselproblem. Orig.-Ausg. Giessen: Psychosozial-Verlag (edition psychosozial), S. 57–86.

Leiprecht, Rudolf; Lutz, Helma (2006): Intersektionalität im Klassenzimmer. Ethnizität, Klasse, Geschlecht. In: Rudolf Leiprecht und Anne Kerber (Hg.):

Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Ein Handbuch. 2. Aufl. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag (Reihe Politik und Bildung, 38), S. 218–234.

Lenz, Werner (1990): Bildung ohne Aufklärung? Kritische Aufsätze zu Erwachsenenbildung, Universität und Bildungspolitik. Wien: Böhlau Verlag Gesellschaft.

Leuphana Universität Lüneburg (2016): Gazette. Amtliches Mitteilungsblatt der Körperschaft und der Stiftung. Erste Änderung der fachspezifischen Anlage 1.1 Allgemeiner Teil – Lehren und Lernen (B.A.) zur Rahmenprüfungsordnung der Leuphana Universität Lüneburg für die Bachelor- und Master-Studiengänge, mit denen die Voraussetzung für ein Lehramt vermittelt werden. Hg. v. Pressestelle der Leuphana Universität Lüneburg (NR 26/16). Online verfügbar unter www.leuphana.de/fileadmin/user_upload/Aktuell/files/Gazetten/Gazette_26_16_FSA_A__nderung_AllgTeile_LuL_070616_1__eb.pdf#page=3, zuletzt geprüft am 11.01.2017.

Link, Pierre-Carl (2018): Schule – Macht – Inklusion? Machtanalytische Überlegungen zur (sonder)pädagogischen Wissenschaft. In: Kathrin Müller und Stephan Gingelmaier (Hg.): Kontroverse Inklusion. Ansprüche, Umsetzungen und Widersprüche in der Schulpädagogik. 1. Auflage. Weinheim: Beltz Juventa, S. 94–107.

Lohrenscheit, Claudia (2004): Das Recht auf Menschenrechtsbildung. Grundlagen und Ansätze einer Pädagogik der Menschenrechte. Frankfurt a.M., London: IKO – Verl. für Interkulturelle Kommunikation (Internationale Beiträge zu Kindheit, Jugend, Arbeit und Bildung, 10).

Luhmann, Niklas (1984): Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie. 1. Aufl. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Luhmann, Niklas (1996): Das Erziehungssystem und die Systeme seiner Umwelt. In: Niklas Luhmann und Karl-Eberhard Schorr (Hg.): Zwischen System und Umwelt. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 14–52.

Luhmann, Niklas (2017): Systemtheorie der Gesellschaft. 1. Auflage. Hg. v. André Kieserling und Johannes Schmidt. Berlin: Suhrkamp Verlag (Suhrkamp-E-Books Kultur- und Sozialwissenschaft). Online verfügbar unter https://ebookcentral.proquest.com/lib/kxp/detail.action?docID=5651962.

Lutz, Helma (2001): Differenz als Rechenaufgabe: Über die Relevanz der Kategorien Race, Class und Gender. In: Helma Lutz und Norbert Wenning (Hg.): Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft. Opladen: Leske + Budrich.

Lutz, Helma; Wenning, Norbert (2001): Differenzen über Differenz- Einführung in die Debatten. In: Helma Lutz und Norbert Wenning (Hg.): Un-

terschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft. Opladen: Leske + Budrich, S. 11–24.

Lutz, Tilman (2013): Inklusion – alles gut? Anfragen an einen Begriff im Kontext wachsender Ausschließung. Ringvorlesung »Behinderung ohne Behinderte?! Perspektiven der Disability Studies«. Universität Hamburg, 07.01.2013.

Marquardt, Arwed (2021): Zum Optimierungszwang in der schulischen Erziehung. Antrittsvorlesung. Leuphana Universität Lüneburg, 01.07.2021.

Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg (2021): Tagung – Erziehungswissenschaftliche Grundbegriffe im Spiegel der Inklusion(sforschung). 4. Arbeitstagung der DGfE-AG Inklusionsforschung 24.-25. Juni 2021. Online verfügbar unter https://www.reha.uni-halle.de/arbeitsbereiche/inklusion_exklusion/3200733_3254284/.

Mecheril, Paul (2004): Einführung in die Migrationspädagogik. Weinheim: Beltz (Beltz-Studium).

Mecheril, Paul; Thoma, Nadja (2018): Gender oder Dichotomisierung der Menscheit. In: İnci Dirim und Paul Mecheril (Hg.): Heterogenität, Sprache(n), Bildung. Eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung. Unter Mitarbeit von Alisha Heinemann, Natascha Khakpour, Magdalena Knappik, Saphira Shure, Nadja Thoma, Oscar Thomas-Olalde und Andrea Johanna Vorrink. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt (Studientexte Bildungswissenschaft, 4443), S. 113–132.

Merz-Atalik, Kerstin; Katzenbach, Dieter; Ahrbeck, Bernd (2018a): Kontroverse Perspektiven zum Theorie-Praxis-Ausgleich schulischer Inklusion zwischen Kerstin Merz-Atalik, Dieter Katenbach und Bernd Ahrbeck. Interview. In: Kathrin Müller und Stephan Gingelmaier (Hg.): Kontroverse Inklusion. Ansprüche, Umsetzungen und Widersprüche in der Schulpädagogik. 1. Auflage. Weinheim: Beltz Juventa.

Merz-Atalik, Kerstin; Katzenbach, Dieter; Ahrbeck, Bernd (2018b): Kontroverse Perspektiven zur Theoriebildung schulischer Inklusion zwischen Kerstin Merz-Atalik, Dieter Katzenbach und Bernd Ahrbeck. Interview. In: Kathrin Müller und Stephan Gingelmaier (Hg.): Kontroverse Inklusion. Ansprüche, Umsetzungen und Widersprüche in der Schulpädagogik. 1. Auflage. Weinheim: Beltz Juventa, S. 127–140.

Messmer, Roland (2014): Denken Lehrpersonen anders als Didaktiker/innen schreiben? In: Irene Pieper, Peter Frei, Katrin Hauenschild und Barbara Schmidt-Thieme (Hg.): Was der Fall ist. Wiesbaden: Springer VS, S. 59–74.

Meyer, Hilbert (2011): Die Bildungstheoretische Didaktik. In: Hanna Kiper, Hilbert Meyer, Wilhelm Topsch und Renate Hinz (Hg.): Einführung in die Schulpädagogik. Mit zwei Beiträgen von Renate Hinz. 6. Auflage [der Neuausgage]. Berlin: Cornelsen (Studium kompakt Unterricht, Schule), S. 64–75.

Meyer-Drawe, Käte (2020): Bewegungen. Viele Gemeinsamkeiten und noch mehr Unterschiede. In: Isabell van Ackeren, Helmut Bremer, Fabian Kessl, Hans Christoph Koller, Nicolle Pfaff, Caroline Rotter et al. (Hg.): Bewegungen. Beiträge zum 26.Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen: Barbara Budrich, S. 17–30.

Monitor Lehrerbildung (Hg.) (2013): Mobilität in der Lehrerbildung – gewollt und nicht gekonnt?! Eine Sonderpublikation aus dem Projekt »Monitor Lehrerbildung«. Online verfügbar unter https://che.de/wp-content/uploads/upload/Mobilitaet_in_der_Lehrerbildung_2013_II.pdf, zuletzt geprüft am 15.08.2022.

Monitor Lehrerbildung (2015): Inklusionsorientierte Lehrerbildung – vom Schlagwort zur Realität? Hg. v. Bertelsmann Stiftung, CHE Centrum für Hochschulentwicklung gGmbH, Deutsche Telekom Stiftung und Stifterverband für die Deutsche Wirtschaft. Online verfügbar unter https://www.monitor-lehrerbildung.de/export/sites/default/.content/Downloads/Monitor_Lehrerbildung_Inklusion_04_2015.pdf, zuletzt geprüft am 22.08.2019.

Monitor Lehrerbildung (Hg.) (2022): Kooperationspartner. Online verfügbar unter https://www.monitor-lehrerbildung.de/web/projekt/index.html, zuletzt geprüft am 07.07.2022.

Müller, Frank J.; Feuser, Georg (2018): Interview mit Georg Feuser. In: Frank J. Müller (Hg.): Blick zurück nach vorn – WegbereiterInnen der Inklusion. 2 Bände. Gießen: Psychosozial-Verlag, S. 57–145.

Müller, Kathrin; Gingelmaier, Stephan (Hg.) (2018a): Kontroverse Inklusion. Ansprüche, Umsetzungen und Widersprüche in der Schulpädagogik. 1. Auflage. Weinheim: Beltz Juventa. Online verfügbar unter www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-3815-6.

Müller, Kathrin; Gingelmaier, Stephan (2018b): Kontroverse Inklusion – Anspruch und Widerspruch in der schulpädagogischen Auseinandersetzung. In: Kathrin Müller und Stephan Gingelmaier (Hg.): Kontroverse Inklusion. Ansprüche, Umsetzungen und Widersprüche in der Schulpädagogik. 1. Auflage. Weinheim: Beltz Juventa, S. 9–17. Online verfügbar un-

ter www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-3815-6.

Müller, Ulrike Beate (2022): Was ist gerecht? Zur Berücksichtigung eines kindlichen Gerechtigkeitsverständnisses für eine inklusive Unterrichtsentwicklung und diesbezügliche Forschungsperspektiven. In: Zeitschrift für Inklusion (2). Online verfügbar unter https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/659.

Münte- Goussar, Stephan (2009): Portfolio, Bildung und die Ökonomisierung des Selbst. In: Pädagogische Korrespondenz 2009 (40), S. 44–67.

Nassehi, Armin (1999): Differenzierungsfolgen. Beiträge zur Soziologie der Moderne. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Nassehi, Armin (2021): Unbehagen. Theorie der überforderten Gesellschaft. München: C.H. Beck.

Nigro, Roberto (2015): Wahrheitsregime. 1. Aufl. Zürich: Diaphanes (Denkt Kunst).

Novak, Joseph D. (2010): Learning, Creating, and Using Knowledge: Concept Maps as Facilitative Tools in Schools and Corporations. 2. Aufl. London: Routledge.

Pädagogische Hochschule Freiburg (2022): Hochschulzertifikat: »Pädagogischer Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht«. Online verfügbar unter https://www.ph-freiburg.de/studium/ew/zertifikate/hochschulzertifikat-paedagogischer-umgang-mit-heterogenitaet-in-schule-und-unterricht.html, zuletzt geprüft am 12.08.2022.

Peters, Leonie (2016a): Die Ökonomisierung im bildungspolitischen Diskurs Deutschlands. München: GRIN Verlag.

Peters, Leonie (2016b): Macht- und Herrschaftsverhältnisse in Konzepten von Heterogenität und Intersektionalität. München: GRIN Verlag. Online verfügbar unter https://www.grin.com/document/346328.

Prengel, Annedore (2005): Heterogenität in der Bildung – Rückblick und Ausblick. In: Karin Bräu und Ulrich Schwerdt (Hg.): Heterogenität als Chance. Vom produktiven Umgang mit Gleichheit und Differenz in der Schule. Münster: Lit (Paderborner Beiträge zur Unterrichtsforschung und Lehrerbildung, Bd. 9), S. 19–35.

Prengel, Annedore (2006 [1993]): Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in interkultureller, feministischer und integrativer Pädagogik. 3. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Reihe Schule und Gesellschaft, 2).

Prengel, Annedore (2013): Herausforderung: Heterogenität. Hg. v. Bundeszentrale für Politische Bildung. Online verfügbar unter www.bpb.de/gesellschaft/bildung/zukunft-bildung/145242/heterogenitaet, zuletzt geprüft am 27.05.2021.

Prengel, Annedore (2014): Heterogenität oder Lesarten von Gleichheit und Freiheit in der Bildung. In: Hans-Christoph Koller, Rita Casale und Norbert Ricken (Hg.): Heterogenität. Zur Konjunktur eines pädagogischen Konzepts. Paderborn: Schöningh (Schriftenreihe der Kommission Bildungs- und Erziehungsphilosophie der DgfE), S. 45–67.

Prengel, Annedore (2017): Individualisierung in der »Caring Community«. Zur inklusiven Verbesserung von Lernleistungen. In: Annette Textor, Sandra Grüter, Ines Schiermeyer-Reichl und Bettina Streese (Hg.): Unterricht, Leistungsbewertung und Schulentwicklung. Inklusion in der Leistungsgesellschaft. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt (Leistung inklusive?, Band 2), S. 13–27.

Presse- und Informationsamt der Bundesregierung (2021): Wie die Pandemie Kinder und Jugendliche belastet. Online verfügbar unter https://www.bundesregierung.de/breg-de/aktuelles/kinder-corona-belastung-1940630, zuletzt geprüft am 24.11.2022.

Preuss-Lausitz, Ulf (2018): Inklusive Unterrichts- und Schulentwicklung auf dem Prüfstand. Ein Kommentar zu vier abgeschlossenen Projekten. In: DDS- Die Deutsche Schule 110 (2), S. 180–188. DOI: https://doi.org/10.25656/01:26010.

Rabenstein, Kerstin; Reh, Sabine; Steinwand, Julia; Breuer, Anne (2014): Jahrgang und Entwicklung. Zur Konstruktion von Leistung in jahrgangsgemischten Lerngruppen. In: Bettina Kleiner und Nadine Rose (Hg.): (Re-)Produktion von Ungleichheiten im Schulalltag. Judith Butlers Konzept der Subjektivation in der erziehungswissenschaftlichen Forschung. Opladen: Barbara Budrich, S. 135–154.

Rabenstein, Kerstin; Steinwand, Julia (2013): Heterogenisierung: Subjektkonstruktionen im Heterogenitätsdiskurs in Deutschland. In: Jürgen Budde (Hg.): Unscharfe Einsätze. (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden (Studien zur Schul- und Bildungsforschung, Bd. 42), S. 81–98.

Rauschenbach, Thomas (2013): Bildung ist mehr als Schule – Alltagsbildung. Hg. v. Bundeszentrale für Politische Bildung. Online verfügbar unter https://www.bpb.de/themen/bildung/dossier-bildung/149483/bildung-ist-mehr-als-schule-alltagsbildung/, zuletzt geprüft am 22.08.2022.

Reckwitz, Andreas (2017): Die Gesellschaft der Singularitäten. Zum Strukturwandel der Moderne. Berlin: Suhrkamp Verlag (Suhrkamp-E-Books Kultur- und Sozialwissenschaft). Online verfügbar unter www.content-select.com/index.php?id=bib_view&ean=9783518754290.

Reh, Sabine (2005): Warum fällt es Lehrerinnen und Lehrern so schwer, mit Heterogenität umzugehen? Historische und empirische Deutungen. In: Die deutsche Schule 97 (1), S. 76–86.

Reh, Sabine (2020): Brauchen wir besondere qualitative Ansätze und Methoden für eine Inklusionsforschung? Kritische Bemerkungen zur Entwicklung der erziehungswissenschaftlichen Inklusionsforschung. In: Jürgen Budde, Andrea Dlugosch, Petra Herzmann, Lisa Rosen, Julie A. Panagiotopoulou, Tanja Sturm und Monika Wagner-Willi (Hg.): Inklusionsforschung im Spannungsfeld von Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik. Opladen, Berlin & Toronto: Barbara Budrich (Schriftenreihe der AG Inklusionsforschung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)), S. 189–198.

Reh, Sabine; Bühler, Patrick; Hofmann, Michèle; Moser, Vera (2021a): Prüfen, Testen, Auslesen und Zuweisen. Zum Inklusions-Paradox des Schulsystems. In: Sabine Reh, Patrick Bühler, Michèle Hofmann und Vera Moser (Hg.): Schülerauslese, schulische Beurteilung und Schülertests 1880 – 1980. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 7–28.

Reh, Sabine; Bühler, Patrick; Hofmann, Michèle; Moser, Vera (Hg.) (2021b): Schülerauslese, schulische Beurteilung und Schülertests 1880 – 1980. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Rendtorff, Barbara (2014): Heterogenität und Differenz. Über die Banalisierung von Begriffen und den Verlust ihrer Produktivität. In: Hans-Christoph Koller, Rita Casale und Norbert Ricken (Hg.): Heterogenität. Zur Konjunktur eines pädagogischen Konzepts. Paderborn: Schöningh (Schriftenreihe der Kommission Bildungs- und Erziehungsphilosophie der DgfE), S. 115–130.

Reschetilowski, Wladimir (Hg.) (2015): Einführung in die Heterogene Katalyse. Berlin, Heidelberg: Springer Spektrum.

Ricken, Norbert (2021): Die Logik erziehungswissenschaftlicher Grundbegriffe – ein Blick von der Seite. 4. Arbeitstagung der AG Inklusionsforschung (DGfE) »Erziehungswissenschaftliche Grundbegriffe im Spiegel der Inklusion(sforschung)«, 24.06.2021.

Rose, Nadine (2014): »Alle unterschiedlich!«. Heterogenität als neue Normalität. In: Hans-Christoph Koller, Rita Casale und Norbert Ricken (Hg.): He-

terogenität. Zur Konjunktur eines pädagogischen Konzepts. Paderborn: Schöningh (Schriftenreihe der Kommission Bildungs- und Erziehungsphilosophie der DgfE), S. 131–148.

Sacher, Werner (2014): Leistungen entwickeln, überprüfen und beurteilen. Bewährte und neue Wege für die Primar- und Sekundarstufe. 6. Aufl. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. Online verfügbar unter https://elibrary.utb.de/doi/book/10.35468/9783781552036.

Salzbrunn, Monika (2014): Vielfalt, Diversität. Bielefeld: transcript Verlag. Online verfügbar unter www.reference-global.com/doi/book/10.14361/transcript.9783839424070.

Sandermann, Philipp (2018): Einheitlich vielfältig. Über die Schwierigkeit, familiale Heterogenität zum Ausgangspunkt organisierter Entscheidungen der Kinder- und Jugendhilfepraxis zu machen. Niedersächsisches Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung. Leuphana Universität Lüneburg, 08.03.2018.

Schaal, Gary S.; Lemke, Matthias (2014): Ökonomisierung und Politikfeldanalyse. Eine Ideengeschichtliche und theoretische Rekonstruktion des Neoliberalismus im Zeitalter des Postdemokratie. In: Gary S. Schaal (Hg.): Die Ökonomisierung der Politik in Deutschland. Eine vergleichende Politikfeldanalyse. Wiesbaden: Springer VS (Kritische Studien zur Demokratie), S. 3–20.

Scharenberg, Katja (2012): Leistungsheterogenität und Kompetenzentwicklung. Zur Relevanz klassenbezogener Kompositionsmerkmale im Rahmen der KESS-Studie. Münster: Waxmann (Empirische Erziehungswissenschaft, 36).

Scherer, Petra (2017): Inklusiver Mathematikunterricht – Herausforderungen und Möglichkeiten im Zusammenspiel von Fachdidaktik und Sonderpädagogik. Inklusion im Dialog: Fachdidaktik – Erziehungswissenschaft – Sonderpädagogik. Sektion Sonderpädagogik der DGfE. Dresden, 20.09.2017.

Scherr, Albert (2000): Ethnisierung als Ressource und Praxis. In: Prokla 30 (120), S. 399–414.

Scherr, Albert (2015): Heterogenität und Diskriminierung: Wie Unterschiede in Ungleichheiten verwandelt werden. In: Nina Blasse, Andrea Bossen, Jürgen Budde und Georg Rißler (Hg.): Heterogenitätsforschung. Empirische und theoretische Perspektiven. Weinheim: Beltz (Edition Erziehungswissenschaft), S. 95–114.

Schieferdecker, Ralf (2016): Orientierungen von Lehrerinnen und Lehrern im Themenfeld Heterogenität. Eine rekonstruktive Analyse. 1. Aufl. Leverkusen: Barbara Budrich (Studien zu Differenz, Bildung und Kultur, 2).

Schmude, Corinna; Pioch, Deborah: Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung – Kita inklusiv! Inklusive Kindertagesbetreuung – bundesweite Standortbestimmung und weitgehende Handlungsnotwendigkeiten – Forschungsbericht. 1. Aufl. Hg. v. Der Paritätische Gesamtverband, Diakonie Deutschland Evangelischer Bundesverband und Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft. Berlin.

Scholz, Günter; Bielefeldt, Heinz (1978): Schuldidaktik. München: Ehrenwirth (Kompendium Didaktik Ehrenwirth).

Schuck, Karl Dieter (2014): Individualisierung und Standardisierung in der inklusiven Schule – ein unauflösbarer Widerspruch? In: DDS- Die Deutsche Schule 106 (2), S. 162–174.

Schütz, Julia (2021): Gerechte Bildungschancen in der Krise? Hg. v. Bundeszentrale für Politische Bildung (Corona und die neue Lernwelt). Online verfügbar unter https://www.bpb.de/lernen/digitale-bildung/werkstatt/342252/gerechte-bildungschancen-in-der-krise/#footnote-target-10, zuletzt geprüft am 30.06.2022.

Schwarz, Bernd (2004): Bildung, Kompetenz, Schule. In: Bernd Schwarz und Thomas Eckert (Hg.): Erziehung und Bildung nach TIMSS und PISA. Frankfurt a.M., New York: P. Lang (Erziehungskonzeptionen und Praxis, Bd. 58), S. 79–102.

Schwietring, Thomas (2011): Was ist Gesellschaft? Einführung in soziologische Grundbegriffe. Lizenzausg. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung (Schriftenreihe/Bundeszentrale für Politische Bildung, 1210).

Seidel, Tina (2015): Klassenführung. In: Elke Wild und Jens Möller (Hg.): Pädagogische Psychologie. 2. Aufl. 2015. vollst. überarb. u. aktualisierte. Berlin, Heidelberg: Springer (Springer-Lehrbuch), S. 107–119.

Simmel, Georg (2004): Schulpädagogik. Vorlesungen, gehalten an der Universität Strassburg Wintersemester 1915/16. In: Georg Simmel: Postume Veröffentlichungen, Ungedrucktes, Schulpädagogik. 1. Aufl. Hg. v. Torge Karlsruhen und Otthein Rammstedt. Frankfurt a.M.: Suhrkamp (Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, 820).

Spilker, Niels (2013): Lebenslanges Lernen als Dispositiv. Bildung, Macht und Staat in der neoliberalen Gesellschaft. 1. Aufl. Münster: Westfälisches Dampfboot.

Stähling, Reinhard; Wenders, Barbara (2015): Teambuch Inklusion. Ein Praxisbuch für multiprofessionelle Teams. Unter Mitarbeit von Donata Wenders. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH (Basiswissen Grundschule, Band 33).

Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder (2006): Gesamtstrategie der Kultusministerkonferenz zum Bildungsmonitoring. 1. Aufl. Unter Mitarbeit von in Zusammenarbeit mit dem Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) in Zusammenarbeit mit dem Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB). Neuwied.

Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder (2010): Konzeption der Kultusministerkonferenz zur Nutzung der Bildungsstandards für die Unterrichtsentwicklung. Unter Mitarbeit von in Zusammenarbeit mit dem Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen. Hg. v. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. Köln.

Stöger, Heidrun; Ziegler, Albert (2013): Heterogenität und Inklusion im Unterricht. In: Schulpädagogik heute 4. (7).

Streber, Doris; Ludwig, Haag; Keller-Schneider, Manuela; Kiel, Ewald (2015): Umgang mit Heterogenität. Praxisorientierung, Fallbeispiele, Reflexionsaufgaben. Grundwissen Lehrerbildung. Berlin: Cornelsen Pädagogik (Alle Schulformen).

Sturm, Tanja (2012): Inklusion und Bildungsgerechtigkeit – anerkennungstheoretische Überlegungen. In: Simone Seitz, Nina Kathrin Joyce-Finnern, Natascha Korff und Katja Scheidt (Hg.): Inklusiv gleich gerecht? Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 100–106.

Sturm, Tanja (2016): Lehrbuch Heterogenität in der Schule. 2., überarb. Aufl. München, Basel: E. Reinhardt (UTB Schulpädagogik, Sonderpädagogik, 3893).

Technische Universität Braunschweig (2021): Lehramt an Gymnasien (Reakkr 2020) Master. Modulhandbuch. Online verfügbar unter https://www.tu-braunschweig.de/fileadmin/Redaktionsgruppen/Fakultaeten/FK6/Ordnungen/Modulhandbuecher/Lehramt_Master_Gym_Modulhandbuch_2021-10-18_151256.pdf, zuletzt geprüft am 12.08.2022.

Tenorth, Heinz-Elmar (2013): Inklusion im Spannungsfeld von Universalisierung und Individualisierung – Bemerkungen zu einem pädagogischen Di-

lemma. In: Karl-Ernst Ackermann, Oliver Musenberg und Judith Riegert (Hg.): Geistigbehindertenpädagogik!? Disziplin – Profession – Inklusion. 1. Aufl. Oberhausen: ATHENA-Verlag (Lehren und Lernen mit behinderten Menschen, 27), S. 17–41.

Terhart, Ewald (2008): Allgemeine Didaktik: Traditionen, Neuanfänge, Herausforderungen. In: Meinert A. Meyer, Manfred Prenzel und Stephanie Hellekamps (Hg.): Perspektiven der Didaktik. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (Sonderheft 9), S. 13–34.

Tervooren, Anja (2020): Zum Verhältnis von Allgemeinem und Besonderem in der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Das Thema der Inklusion als Herausforderung. In: Jürgen Budde, Andrea Dlugosch, Petra Herzmann, Lisa Rosen, Julie A. Panagiotopoulou, Tanja Sturm und Monika Wagner-Willi (Hg.): Inklusionsforschung im Spannungsfeld von Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik. Opladen, Berlin & Toronto: Barbara Budrich (Schriftenreihe der AG Inklusionsforschung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)), S. 97–114.

Thomas, Gary (1997): What´s the Use of Theory? In: Harvard Educational Review 67 ((1)), S. 75–104.

Trautmann, Matthias; Wischer, Beate (2008): Das Konzept der Inneren Differenzierung — eine vergleichende Analyse der Diskussion der 1970er Jahre mit dem aktuellen Heterogenitätsdiskurs. In: Meinert A. Meyer, Manfred Prenzel und Stephanie Hellekamps (Hg.): Perspektiven der Didaktik. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (Sonderheft 9). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 159–172.

Trautmann, Matthias; Wischer, Beate (2011): Heterogenität in der Schule. Eine kritische Einführung. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Lehrbuch).

UNESCO (2005): Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Eduation for All. Paris.

United Nations (2006): Convention on the Rights of Persons with Disabilities. Online verfügbar unter www.un.org/esa/socdev/enable/rights/convtexte.htm, zuletzt geprüft am 26.07.2016.

Universität Bielefeld: Profilphase im Profil Heterogenität und Inklusion. Online verfügbar unter https://www.uni-bielefeld.de/fakultaeten/erziehungswissenschaft/frauenstudien/Profil-Info-Heterogenitat-und-Inklusion.pdf, zuletzt geprüft am 19.08.2022.

Universität Bremen (2022): Lernziele im Modul »Umgang mit Heterogenität in der Schule«. Online verfügbar unter https://www.uni-bremen.de/filea

dmin/user_upload/fachbereiche/fb12/fb12/Interkulturelle_Bildung/Barasi/Lernziele_im_Modul_UMHET.pdf, zuletzt geprüft am 12.08.2022.

Universität Trier: Moul 3 »Diagnostik, Heterogenität, Differenzierung und Inklusion«. Online verfügbar unter https://www.uni-trier.de/universitaet/fachbereiche-faecher/fachbereich-i/faecher-und-institute/erziehungs-und-bildungswissenschaften/bildungswissenschaften/pruefungen/bachelor-of-education-bed/modul-3, zuletzt geprüft am 19.08.2022.

Universität zu Köln (Hg.) (2020): Modulhandbuch Master of Education im Lernbereich Sprachliche Grundbildung. Studienprofil: Lehramt an Grundschulen. Online verfügbar unter https://philtypo3.uni-koeln.de/sites/phil-fak/lehre_studium/lehramt/modulhandbuecher/2015MedLASprGrGS.pdf, zuletzt geprüft am 07.11.2022.

von Brand, Tilman (2016): Deutsch unterrichten. Einführung in die Planung, Durchführung und Auswertung in den Sekundarstufen. 5. Auflage; unveränderter Nachdruck der 4., aktualisierten und erweiterten Auflage 2015. Seelze: Klett Kallmeyer.

Vorstand der Sektion Schulpädagogik in der DGfE (Hg.) (2020): Schulbildung auf Distanz – »Beschulung Zuhause« in Zeiten von Corona. Online verfügbar unter https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Sektionen/Sek05_SchPaed/2020_Stellungnahme_Schulpaedagogik_Schule_Zuhause.pdf, zuletzt geprüft am 30.06.2022.

Voß, Stefan; Blumenthal, Yvonne; Mahlau, Kathrin; Diehl, Kirsten; Sikora, Simon; Hartke, Bodo (2019): Zum Leistungs- und Entwicklungsstand inklusiv beschulter Schülerinnen und Schüler mit (sonder-)pädagogischen Förderbedarfen auf der Insel Rügen nach acht Schulbesuchsjahren. Universität Rostock. Online verfügbar unter https://www.rim.uni-rostock.de/storages/uni-rostock/Alle_PHF/RIM/Downloads/RIM-Evaluationsbericht-MZP9_Internet.pdf, zuletzt geprüft am 27.05.2021.

Wagner, Petra (Hg.) (2013): Handbuch Inklusion. Grundlagen vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung. 1. Ausg. der überarb. Neuaufl. (3. Gesamtaufl.). Freiburg i.Br.: Herder.

Walgenbach, Katharina (2012): Intersektionalität- eine Einführung. Online verfügbar unter http://portal-intersektionalitaet.de/theoriebildung/schluesseltexte/walgenbach-einfuehrung/, zuletzt geprüft am 10.06.2016.

Walgenbach, Katharina (2014): Heterogenität – Intersektionalität – Diversity in der Erziehungswissenschaft. Opladen: Barbara Budrich (UTB, 8546).

Wansing, Gudrun; Westphal, Manuela (2014): Behinderung und Migration. In: Gudrun Wansing und Manuela Westphal (Hg.): Behinderung und Migration. Wiesbaden: Springer VS, S. 17–47.

WD 8: Fachbereich für Bildung, Forschung, Umwelt, Naturschutz und Reaktorsicherheit (2016): »Qualitätsoffensive Lehrerbildung«. Implementierung des Themas Integration. Sachstand. Online verfügbar unter https://www.bundestag.de/resource/blob/487702/2faac3889a902c60b61d937a05f29fb2/WD-8-078-16-pdf-data.pdf, zuletzt geprüft am 22.08.2018.

Wegner, Anke (Hg.) (2016): Allgemeine Didaktik. Praxis, Positionen, Perspektiven. 1st ed. Opladen: Barbara Budrich. Online verfügbar unter https://ebookcentral.proquest.com/lib/kxp/detail.action?docID=4822913.

Weiß, Manfred (2000): Vier Jahrzehnte Bildungsökonomie: Rückblick und Ausblick- Einführung in den Tagungsband. In: Manfred Weiß und Horst Weishaupt (Hg.): Bildungsökonomie und Neue Steuerung. Frankfurt a.M., New York: P. Lang (Beiträge zur Bildungsplanung und Bildungsökonomie, Bd. 9), S. 9–17.

Weiß, Wolfgang W. (2011): Kommunale Bildungslandschaften. Chancen, Risiken und Perspektiven. Weinheim, München: Beltz Juventa (Veröffentlichungen der Max-Traeger-Stiftung, Bd. 48). Online verfügbar unter www.socialnet.de/rezensionen/isbn.php?isbn=978-3-7799-2431-9.

Wellenreuther, Martin (2011): Bildungstheater. Mit Bildungsstandards, Schulinspektionen, Vergleichsarbeiten und zentralen Prüfungen zum Erfolg? Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Wenning, Norbert (2004): Heterogenität als neue Leitidee der Erziehungswissenschaft? Zur Berücksichtigung von Gleichheit und Verschiedenheit. In: Zeitschrift für Pädagogik 50 (4), S. 565–582.

Winker, Gabriele; Degele, Nina (2009): Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheiten. Bielefeld: transcript Verlag (Sozialtheorie).

Wischmann, Anke (2014): Was haben kommunale Bildungslandschaften mit Bildung zu tun? In: Pädagogische Korrespondenz (49), S. 75–92. DOI: https://doi.org/10.25656/01:12221.

Wischmann, Anke (2015a): Fragwürdige Gründe: Exklusion durch Inklusion? Eine intersektional-empirische Kritik. In: Jahrbuch für Pädagogik 2015 (1), S. 229–238. DOI: http://dx.doi.org/10.3726/267059_229.

Wischmann, Anke (2015b): Fragwürdige Gründe: Zur hegemonialen Inklusionsdebatte in der Pädagogik. Exklusion durch Inklusion? Eine intersektional-empirische Kritik. In: Jahrbuch zur Pädagogik 2015 (1), 229–238.

Wischmeier, Inka (2012): »Teachers‹ Beliefs«: Überzeugungen von (Grundschul-)Lehrkräften über Schüler und Schülerinnen mit Migrationshintergrund – Theoretische Konzeption und empirische Überprüfung. In: Werner Wiater und Doris Manschke (Hg.): Verstehen und Kultur. Mentale Modelle und kulturelle Prägungen. 1st ed. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 167–189.

Woolfolk Hoy, Anita; Davis, Heather A.; Pape, Stephen J. (2006): Teacher Knowledge and Beliefs. In: Patricia A. Alexander und PHILIP H. WINNE (Hg.): Handbook of educational psychology. Second edition. New York: Routledge, Taylor & Francis Group (Educational Psychology Handbook), S. 715–737.

Wrana, Daniel (2012): Diesseits von Diskursen und Praktiken. Methodologische Bemerkungen zu einem Verhältnis. In: Barbara Friebertshäuser, Helga Kelle, Heike Boller, Sabine Bollig, Christina Huf, Antje Langer et al. (Hg.): Feld und Theorie. Herausforderungen erziehungswissenschaftlicher Ethnographie. Opladen: Barbara Budrich, S. 185–200.

Zahnd, Raphael; Kremsner, Gertraud (2020): Zur vertieften Auseinandersetzung mit Heterogenität in Schulkontexten. In: Gertraud Kremsner, Michelle Proyer und Gottfried Biewer (Hg.): Inklusion von Lehrkräften nach der Flucht. Über universitäre Ausbildung zum beruflichen Wiedereinstieg. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 134–140.

Zala-Mezö, Enikö; Häbig, Julia; Kuster, Reto; Müller, Daniela; Herzig, Pascale (2020): Rückmeldung von Forschungsergebnissen als Möglichkeit für Partnerschaft zwischen Praxis und Forschung. In: Journal für Schulentwicklung (3), Online-Beitrag. DOI: http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.4068492.

Zellmer, Gabriel (2021): »Ohne Angst verschieden sein«. Zur Diskussion eines gern genutzten Zitates. In: Zeitschrift für Inklusion (1). Online verfügbar unter https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/565, zuletzt geprüft am 17.06.2021.

Zukunftsinstitut GmbH (2021): Megatrend Individualisierung. Online verfügbar unter https://www.zukunftsinstitut.de/dossier/megatrend-individualisierung/, zuletzt geprüft am 24.05.2022.

zur Lippe, Rudolf (2006): Ökonomie als Modell für Bildung? In: Ursula Frost (Hg.): Unternehmen Bildung. Die Frankfurter Einsprüche und kontroverse Positionen zur aktuellen Bildungsreform. Paderborn: Schöningh (Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik Sonderheft), S. 25–30.

Danksagung

Wie bei so vielen Dissertationsprojekten war der Weg von der Idee zum nun vorliegenden Buch viel länger als ursprünglich gedacht. Als Gründe könnte ich dafür leicht eine weltweite Pandemie und die Geburt eines wundervollen Menschen vorschieben, doch letztlich begleitete mich das Projekt über einen Wechsel der Lebensphasen und musste so mit mir gemeinsam wachsen. Beständig motiviert wurde ich durch meine Doktormutter Prof. Ulrike Steierwald, die mir stets die notwendigen Hinweise gab, mir Vertrauen schenkte durch die Freiheit selbst zu entscheiden und mich immer wieder zum Kern zurückführte. Danke für deine Unterstützung und das Wagnis auch über Fachgrenzen hinweg die Verbindung der Begriffe und Diskurse zu beleuchten. Ich habe viel gelernt über die Faszination der Sprache. Möglich wurde dies alles durch ein Stipendium der Friedrich-Ebert-Stiftung und ich möchte mich ausdrücklich für die nicht nur finanzielle, sondern auch inhaltliche Unterstützung beim Team der Promotionsförderung bedanken. Ich danke ebenso Frau Prof. Birgit Althans, die mit mir die ersten Schritte zur Promotion machte und mir gezeigt hat, wie vielseitig die Erziehungswissenschaften sein können. Von ihr stammt das Zitat, ich müsse »einen Griff dran machen«, wenn ich einen Begriff begreifen möchte. Dieses Buch hat zwar keinen Griff, aber es lässt sich doch in die Hand nehmen.

Die engste Begleitung habe ich durch meine »Doktorschwester« Valerie Ahlfeld erfahren. Auch über weite Entfernung – moderner Technik sei Dank – saßt du mit mir gemeinsam am Schreibtisch und hast mich motiviert und inspiriert. Danke für dein offenes Ohr, deine Korrekturen und deine Freundschaft!

Mein Dank gilt auch meiner Familie, namentlich meinem Mann, meinem Bruder und meinen Eltern, die immer an mich glauben – auch abseits akademischer Wege. Zum Abschluss widme ich das Buch meinem Sohn, der nun selbst lesen lernt. Ich wünsche ihm, dass ihn die Freude an der Sprache und die Neugier durch viele Welten trägt, so wie mich die immer wieder neu entfachte Neugier letztlich zur Vollendung dieses Projekts getragen hat. Neugier sollte auch praktisch das oberste Gebot zum Umgang mit Heterogenität sein.