

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, Ausschlussmechanismen 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, machtvollere 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.« (Prenzel 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 disziplinübergreifender 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.