

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 abzubremesen, 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. Yalız 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 Diskurs¹, 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 Meinungs-austausch 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 machtvolleres 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 Ausgegrenzten² 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.