

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 Aufmerksamkeit¹. 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]as eigentlich klassische Thema der Schulpädagogik Umgang mit Heterogenität [...] heute wieder herausgekratzt 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 Bildungswissenschaften² 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 titulierte 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 Budde's 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 Kreisen³ 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*innen⁴ 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.