

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 andererseits 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 Separationsmechanismen 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.