

»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 Heterogenitätsdiskurses hoffiert, 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« (Böhmman 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 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-*