

İnci Dirim | Paul Mecheril u. a.

# Heterogenität, Sprache(n), Bildung



Studientexte  
Bildungswissenschaft

### **Eine Arbeitsgemeinschaft der Verlage**

W. Bertelsmann Verlag · Bielefeld  
Böhlau Verlag · Wien · Köln · Weimar  
Verlag Barbara Budrich · Opladen · Toronto  
facultas · Wien  
Wilhelm Fink · Paderborn  
A. Francke Verlag · Tübingen  
Haupt Verlag · Bern  
Verlag Julius Klinkhardt · Bad Heilbrunn  
Mohr Siebeck · Tübingen  
Ernst Reinhardt Verlag · München  
Ferdinand Schöningh · Paderborn  
Eugen Ulmer Verlag · Stuttgart  
UVK Verlagsgesellschaft · Konstanz, mit UVK / Lucius · München  
Vandenhoeck & Ruprecht · Göttingen  
Waxmann · Münster · New York

# Studententexte Bildungswissenschaft

herausgegeben von

Thorsten Bohl, Hans-Ulrich Grunder,  
Bernd Hackl und Heike Schaumburg

*İnci Dirim*, Dr. phil., ist Professorin für Deutsch als Zweitsprache an der Universität Wien. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Spracherwerb und -gebrauch unter Bedingungen von Migration, Didaktik und Methodik des Deutsch als Zweitsprache-Förderunterrichts und der sprachlichen Bildung, bilinguale und mehrsprachige Unterrichtsmodelle, migrationspädagogische Zugänge zum Forschungs- und Arbeitsgebiet „Deutsch als Zweitsprache“.

*Paul Mecheril* ist Professor für Migration und Bildung am Institut für Pädagogik der Carl von Ossietzky Universität in Oldenburg und leitet dort des Center for Migration, Education and Cultural Studies. Paul Mecheril beschäftigt sich im Versuch, grundlegende theoretische und methodologische Beiträge zu leisten, schwerpunktmäßig mit dem Verhältnis von Zugehörigkeitsordnungen, Macht und Bildung.

İnci Dirim  
Paul Mecheril

# Heterogenität, Sprache(n) und Bildung

Eine differenz- und  
diskriminierungstheoretische Einführung

*unter Mitarbeit von  
Alisha Heinemann, Natascha Khakpour,  
Magdalena Knappik, Saphira Shure,  
Nadja Thoma, Oscar Thomas-Olalde  
und Andrea Johanna Vorrink*

Verlag Julius Klinkhardt  
Bad Heilbrunn • 2018

Online-Angebote oder elektronische Ausgaben zu diesem Buch und der Reihe „Studientexte Bildungswissenschaft“ sind erhältlich unter [www.utb-shop.de](http://www.utb-shop.de)

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

2018.Kk. © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Satz: Elske Körber, München.

Umschlagbild: © Katarzyna Bruniewska-Gierczak / 123RF.

Einbandgestaltung: Atelier Reichert, Stuttgart.

Druck und Bindung: Friedrich Pustet, Regensburg.

Printed in Germany 2018.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

utb-Band-Nr.: 4443

ISBN 978-3-8252-4443-9

# Inhalt

<b>Vorwort der Herausgeberschaft.....</b>	<b>9</b>
<b>Vorwort oder zum grundlegenden Anliegen des Buches .....</b>	<b>11</b>
 <b>Teil I:</b>	
<b>Heterogenitätsdiskurse, Sprachverhältnisse und die Schule</b>	
<b>Einführung .....</b>	<b>17</b>
<b>1 Heterogenitätsdiskurse – Einführung in eine machtkritische und kulturwissenschaftliche Perspektive .....</b>	<b>19</b>
1.1 Einleitung.....	19
1.2 Eine kulturwissenschaftlich angelegte, macht- und differenztheoretische Analyseperspektive .....	20
1.3 Heterogenität als wirksamer Diskurs .....	26
1.4 Zwei analytische Schlüsselbegriffe: Differenzordnung und Diskriminierungsverhältnisse .....	39
1.5 Sprache als Mittel der Reproduktion von Differenzordnungen.....	51
<b>2 Schule als institutionell und interaktiv hervorgebrachter Raum.....</b>	<b>63</b>
2.1 Einleitung.....	63
2.2 Die Schule als Institution: gesellschaftliche Aufgaben und Funktionen von Schule.....	68
2.3 Die Schule als (unterrichtliche) Praxis: situiertere Interaktionen und Norm(ierungen) .....	78
2.4 Schulpädagogische Professionalität als Handeln in Widersprüchen .....	87

**Teil II:  
Differenzordnungen bilden**

<b>Einführung .....</b>	<b>93</b>
<b>3 Behinderung oder die Naturalisierung von Normalitätskonstruktionen .....</b>	<b>95</b>
3.1 Einleitung .....	95
3.2 Historisch-systematische Schlaglichter .....	96
3.3 Schule als inklusiver Raum .....	103
3.4 Widersprüche inklusiver Pädagogik .....	109
<b>4 Gender oder die Dichotomisierung der Menschheit .....</b>	<b>113</b>
4.1 Einleitung .....	113
4.2 Pädagogik und Geschlechterverhältnisse: einige historische Schlaglichter .....	117
4.3 Gleichstellung, Anerkennung, De-Konstruktion .....	123
4.4 Schlussbemerkung .....	130
<b>5 Klasse oder die Moralisierung des Scheiterns .....</b>	<b>133</b>
5.1 Einleitung .....	133
5.2 Welches Erkenntnisinteresse verbindet sich mit der Kategorie Klasse? .....	134
5.3 Ökonomische Verhältnisse und ihre Wirkungen – historische Schlaglichter .....	146
5.4 Klassenverhältnisse und schulische Benachteiligung .....	152
5.5 Schlussbemerkung oder ein Versuch, Schule anders zu denken .....	155
<b>6 Migrationshintergrund oder die Kulturalisierung von Ausschlüssen .....</b>	<b>159</b>
6.1 Einleitung .....	159
6.2 Paradigmen des pädagogischen Diskurses über migrationsgesellschaftliche Differenz – ‚Interkulturelle Pädagogik‘, ‚Ausländerpädagogik‘, ‚Migrationspädagogik‘ .....	161
6.3 ‚Migrationshintergrund‘ als bevölkerungspolitische Praxis .....	169
6.4 Kritik der Bezeichnungspraxis Migrationshintergrund .....	171
6.5 Schule der Migrationsgesellschaft .....	175
<b>7 Religion oder die Identifikation der Anderen .....</b>	<b>179</b>
7.1 Einleitung .....	179
7.2 Zwei wissenschaftliche Sprechweisen über Religion .....	181
7.3 Religiöses Othering .....	187
7.4 Differenz- und dominanzreflexiver Umgang mit ‚religiösen Identitäten‘ .....	191

**Teil III:**  
**Machtreflexiv und differenzfreundlich: Schulische Bildung**

<b>Einführung .....</b>	<b>199</b>
<b>8 Migrationsgesellschaftliche Mehrsprachigkeit in der Schule.....</b>	<b>201</b>
8.1 Einleitung .....	201
8.2 Mehrsprachigkeit und leistungsbezogene Ungleichstellungen von Schüler*innen in der Schule der Migrationsgesellschaft .....	203
8.3 Mehrsprachigkeit .....	207
8.4 Die Herstellung legitimer und illegitimer Sprachen in der Schule .....	215
8.5 Modelle sprachlicher Bildung und Methoden des mehrsprachigen Arbeitens .....	218
8.6 Einbezug von Mehrsprachigkeit in die Schule und Anerkennung – ein widersprüchliches Verhältnis .....	222
<b>9 Deutsch in allen Fächern.....</b>	<b>227</b>
9.1 Einleitung .....	227
9.2 Forschung zum Unterricht in der Majoritätssprache .....	227
9.3 Bildungssprache und Fachsprache im Unterricht verschiedener Fächer.....	230
9.4 Kompetenzenprofil für Lehrkräfte .....	232
9.5 Vermittlungskonzepte .....	235
9.6 Diskriminierungskritische und selbstreflexive Zugänge zu Sprachförderung und sprachlicher Bildung.....	243
<b>10 (Schulische) Bildung, normative Referenzen und reflexive Professionalität.....</b>	<b>247</b>
10.1 Einleitung .....	247
10.2 Konstitutive Einbindung von (Selbst-)Bildung – Ungleichheits- und Machtverhältnisse.....	248
10.3 Bildung als Menschenrecht? .....	251
10.4 Die differenzfreundliche und diskriminierungskritische Schule .....	259
10.5 Pädagogische Reflexivität .....	264
<b>11 Literaturverzeichnis.....</b>	<b>271</b>





## Vorwort der Herausgeberschaft

Die geopolitischen Umwälzungen der letzten Jahrzehnte und die auf sie zurückgehenden weltweiten Migrationsbewegungen scheinen die öffentliche Schule (auch) im deutschsprachigen Raum vor gänzlich neue Aufgaben zu stellen. Ihre Konfrontation mit einer immer breiter werdenden Palette unterschiedlicher sprachlicher, kultureller und ethnischer Herkunft wird von vielen ihrer Akteur\*innen primär als eine *von außen induzierte Beeinträchtigung* des pädagogischen Betriebs erlebt. Bei genauerer Betrachtung erweist sich der Umgang mit Heterogenität jedoch als eine Aufgabe, der grundsätzlich *jede* pädagogische Arbeit gerecht werden muss: Schon immer hatten Lehrer\*innen, Erzieher\*innen oder Sozialarbeiter\*innen etwa mit Differenzen zu tun, die sich zwischen erwachsenen und jugendlichen Kleidungsvorlieben, zwischen konservativen und progressiven politischen Orientierungen, zwischen proletarischen und bildungsbürgerlichen Kommunikationsformen oder zwischen divergierenden geschlechtsspezifischen Verhaltenserwartungen ergeben. Jede soziale Gruppe und jedes menschliche Individuum prägen Eigenschaften aus, etablieren Normen und folgen Traditionen, die von anderen Individuen oder Gruppen als irritierend oder unangemessen empfunden werden können und ein produktiver Umgang mit solcher Andersheit ist das Alltagsgeschäft jeder gemeinsamen Erziehung.

Bis weit ins 20. Jahrhundert hinein konnte die öffentliche Schule einen Teil dieses Krisenpotentials entschärfen, indem sie eine segregierende Kanalisierung der sogenannten ‚Schülerströme‘ in unterschiedliche Schultypen (etwa nach Leistungsfähigkeit, nach sozialer Herkunft, nach Geschlecht etc.) praktizierte. Heute kranken die öffentlichen Bildungseinrichtungen an strukturellen Problemen, die durch die wachsende kulturelle Diversifizierung der Heranwachsenden verschärft werden, jedoch nicht *auf sie zurückgeführt* werden können: Schon vor den aktuellen Migrationsbewegungen gestaltete sich die subjektive Zufriedenheit der Lehrenden wie der Lernenden äußerst brüchig, das Schulgebäude wurde zumeist lieber verlassen als betreten, gelernt wurde bevorzugt, was durch sachentbundene Gratifikationen belohnt oder durch karriererelevante Sanktionen erzwungen wurde, die ‚Abnehmerinstitutionen‘ des Schulsystems klagten seit jeher über die Fähigkeitsmängel seiner Absolvent\*innen, gewaltsame Auseinandersetzungen zwischen den Heranwachsenden, fallweise auch körperliche Angriffe auf das Lehrpersonal selbst brachten es immer wieder zu kuriosen Schlagzeilen und die Bildungsmisere am ‚unteren Rand des Leistungsspektrums‘ der Schule, der sich nicht zufällig mit dem unteren Rand des

sozialen Spektrums auffällig überschneidet, ist notorisch. Der starr auf die aktuellen Migrationsbewegungen fokussierte Blick kann unsere Wahrnehmung also erheblich verzerren: Er identifiziert Kinder und Jugendliche, die nicht ortsansässigen Ethnien und Kulturen angehören, vorschnell als Verursacher\*innen von Problemen, die bereits lange vor ihrer Ankunft in unseren Schulen bestanden und die sie lediglich unmissverständlicher deutlich werden lassen.

İnci Dirim und Paul Mecheril eröffnen in ihrem Buch über Heterogenität, Sprache(n) und Bildung, das Sie unter Mitarbeit von Alisha Heinemann, Natascha Khakpour, Magdalena Knappik, Saphira Shure, Nadja Thoma, Oscar Thomas-Olalde und Andrea Johanna Vorrink verfasst haben, einen völlig anderen Zugang zu den Verschiedenheiten der einzelnen Schüler\*innen. Sie stellen das Phänomen der Heterogenität von allem Anfang an als Grundaufgabe jeder Pädagogik heraus und zeigen, in welchen Formen der pädagogische Diskurs sich des Themas bislang angenommen hat. Sie führen uns dabei vor Augen, dass schon die von uns verwendeten sprachlichen Strukturen unsere Problemwahrnehmung in unbeachteter oder gänzlich unerkannter Weise präformieren, zu mannigfachen Diskriminierungen führen und den gesellschaftlich etablierten ‚Differenzordnungen‘ in die Hände spielen können. Dabei konzentrieren sich Dirim, Mecheril und ihre Mitautor\*innen keineswegs bloß auf Verschiedenheiten, die sich im Kontext von Migration ergeben, sondern weiten den Blick auf den Umstand, dass es auch ganz andere Differenzen gibt, die zu Benachteiligungen führen können, wie etwa solche in Zusammenhang mit körperlicher und geistiger Behinderung, sozialer Klassenzugehörigkeit, geschlechtlicher Identität oder religiöser Überzeugung. Aufbauend auf diese Rahmenklärungen können sie dann eine gut fundierte Perspektive auf die noch bei weitem nicht ausgeschöpften Möglichkeiten der Institution Schule entwickeln. An die Stelle einer defensiven Klage über die immer schwieriger werdende Unterrichtssituation tritt so der Aufweis begründbarer Ziele und gewinnbarer Ressourcen einer ‚differenzfreundlichen und machtreflexiven‘ öffentlichen Schule.

Wir verbinden mit der Herausgabe dieses Buches die Hoffnung, dass es einen wirkamen Beitrag zur Bewältigung einer drängenden politischen und pädagogischen Herausforderung der Gegenwart leisten kann. Es scheint uns hervorragend geeignet, den Abbau diffuser Befürchtungen und irrationaler Vorurteile zu unterstützen und zur Aneignung von pädagogischer Sachkompetenz und Handlungsfähigkeit beizutragen.

Thorsten Bohl, Tübingen  
Hans-Ulrich Grunder, Basel  
Bernd Hackl, Graz  
Heike Schaumburg, Berlin

im April 2018

# Vorwort

## oder zum grundlegenden Anliegen des Buches

„Erziehung kann niemals neutral sein.“  
(Paolo Freire: Pädagogik der Unterdrückten, 1973, 13)

Die Vokabeln Heterogenität, Vielfalt und Pluralität spielen seit geraumer Zeit eine bedeutsame Rolle in pädagogischen Debatten. Das vorliegende Buch setzt an der Frage an, mit welchem Verständnis zukünftige Pädagog\*innen sich im Feld der Heterogenitätsdiskurse und -konzepte orientieren und eigene Vorgehensweisen entwickeln können. Student\*innen aus Lehramtsfächern, Deutsch als Zweitsprach-Studienangeboten und weiteren pädagogischen Studiengängen wird hier eine kulturwissenschaftlich inspirierte und subjektivierungs- und diskriminierungstheoretisch angelegte Auseinandersetzung mit Heterogenitätsdiskursen angeboten. Mit dem vorliegenden Buch wird *erstens* ein Überblick über die Entwicklung des erziehungswissenschaftlichen Diskurses zu und um Heterogenität gegeben (Teil I: Heterogenitätsdiskurse, Sprachverhältnisse und die Schule). *Zweitens* wird an Hand ausgewählter, in Heterogenitätsdiskursen eine prominente Rolle einnehmender Unterscheidungen, die als Differenzordnungen bezeichnet und expliziert werden, ein tieferer Einblick in gesellschaftliche Verhältnisse und damit zusammenhängende Bildungsverhältnisse ermöglicht, die von diesen Differenzordnungen vermittelt sind (Teil II: Differenzordnungen bilden). *Drittens* beschäftigt sich das vorliegende Buch mit der Frage, wie unter der Bedingung gesellschaftlicher Differenzordnungen fachliches und soziales Lernen im Unterricht (er)möglich(t) werden und an welchen normativen Referenzen sich dieses Handeln im Sinne reflexiver subjektbezogener Professionalität orientieren kann (Teil III: Machtreflexiv und differenzfreundlich: Schulische Bildung).

Hierbei wird durchgängig und in bestimmten Abschnitten (etwa Kap. 8) stärker verdichtet eine Dimension der Konstruktion von Differenzen besonders in den Vordergrund gestellt, nämlich die der Sprache(n). Auf dieser Dimension ist nicht allein die Frage danach relevant, wie über ‚Heterogenität‘, über Unterschiede, über bestimmte Gruppen wie Arbeiterkinder (vgl. Kap. 5), transgender (vgl. Kap. 4) oder Schüler\*innen, die nicht als behindert gelten (vgl. Kap. 3), gesprochen bzw. nicht gesprochen wird. Vielmehr wird Sprache in diesem Buch stärker als Mittel der Herstellung von Differenzordnungen untersucht und erläutert. Gesprochene und geschriebene Sprache ist im Rahmen schulischer Bildungsarbeit darüber hinaus

allerdings besonders bedeutsam in ihrer instrumentellen und symbolischen Funktion für die didaktische Gestaltung verschiedener Unterrichtsfächer, Materialien und Lehr- und Lernprozesse. Das heißt, dass im Falle von Sprache ein komplexes wechselseitiges Verhältnis als Instrument der Konstruktion von Differenzordnung, aber auch als Instrument des schulischen Lernens und als Lerngegenstand ins Spiel kommt. Dies gilt es nachzuvollziehen. Dass hierbei nicht nur von der einen Sprache, sondern von Sprachen die Rede sein wird, verweist darauf, dass dieses Buch auf die Gegenwarts- und Zukunftsrealität der mehrsprachigen (Migrations-)Gesellschaft rekurriert.

#### Ein Kasten zu den Kästen im Buch

In dem vorliegenden Buch finden sich in jedem Kapitel in graue Kästen gesetzte Kurztex-te. In diesen finden sich Erläuterungen, Nebenanmerkungen, Weiterführungen und zuweilen Zitate aus anderen Texten. Sie stellen somit gewissermaßen Mini-Exkurse dar. Diese durchaus heterogenen Mini-Exkurse vertiefen beispielsweise bestimmte thematische Zusammenhänge, weisen auf weiterführende Argumente hin, skizzieren alternative Perspektiven, geben pointiert bestimmte wissenschaftliche Positionen wieder. Sie dienen als punktuelle Anregungen zum Weiterlesen, -diskutieren und -denken, wobei dieses „Weiter“ unseres Erachtens der primäre Modus wissenschaftlicher und wissenschaftlich begründeter beruflicher, also professioneller Praxis ist.

Pädagogische Professionalität basiert auf wissenschaftlichem Wissen auch über die Konstruktion von gesellschaftlich relevanten Differenzordnungen in und außerhalb der Schule, geht aber zugleich über dieses Wissen hinaus, insofern dieses praktisch werden muss. Mit einem selbstreflexiven Ansatz können – so unsere Annahme – Studierende in die Lage versetzt werden, *Normalitäten* oder *Fraglosigkeiten* im Bereich von Heterogenitätsdiskursen zum Ausgangspunkt ihrer Auseinandersetzung mit Schule und Unterricht, aber auch ihrer zukünftigen pädagogischen Praxis innerhalb dieser Handlungsfelder zu machen. Reflexive Ansätze untersuchen, thematisieren und problematisieren insbesondere solche Voraussetzungen, die im öffentlichen Diskurs über Schule als selbstverständlich und fraglos gelten: Die zumeist als Sprachdefizite von Schüler\*innen mit Migrationshintergrund bezeichneten spezifischen sprachlichen Performanzen in der Migrationsgesellschaft beispielsweise, die nicht im gleichen Maße als Defizite behandelt werden, wenn Schulen ihre sprachlichen Voraussetzungen reflektieren und diese berücksichtigen, oder, grundlegender noch, wenn sie die in einem bestimmten kulturell-politischen Raum selbstverständliche Unterscheidung zwischen Schüler\*innen, denen ein *„Migrationshintergrund“* zugeschrieben wird, und Schüler\*innen, für die dieser Status nicht gilt, zum Thema machen, problematisieren und daraus Konsequenzen ziehen. Fragestellungen, die in den folgenden Kapiteln von besonderer Relevanz sind, sind unter anderem folgende: Welche einseitigen Zuschreibungen sind notwendig, um Kinder als Mädchen oder Jungen zu adressieren? Welche Ermöglichungen und Einschränkungen

sind für Schüler\*innen mit der Zuordnung zur Kategorie ‚Schüler\*in mit Migrationshintergrund‘ verbunden? Was heißt es in einer mehrsprachigen Schulklasse auf Deutsch unterrichtet zu werden? Wie wird in der Schule das Phänomen Behinderung erzeugt? Wie lernen in der und durch die Schule Schüler\*innen aus nicht-akademischen Familien, dass ihnen akademische Berufe eigentlich nicht so richtig liegen? Wie lernen in der und durch die Schule Schüler\*innen, die sich nicht eindeutig als Junge oder Mädchen verstehen, dass mit ihnen ‚etwas nicht stimmt‘?

**AutorInnen, Autorin, Autor/innen, Autor\_innen, Autoren, Autor\*in**

Das Genus (ausführlicher Kap. 4) wird in den Beiträgen des vorliegenden Buches durchgängig (selbstverständlich in Zitaten nur dann, wenn dies im zitierten Original auch der Fall ist) in der Asterisk-Schreibweise (z.B.: ‚Autor\*innen‘, ‚Lehrer\*in‘) verwendet. Außerdem wird der feminine Artikel benutzt (also: ‚eine Schüler\*in‘, ‚jede Schüler\*in‘ oder ‚die Einzelne‘).

Das monographische Gemeinschaftsprodukt eines Autor\*innenteams in Österreich und Deutschland verfolgt in erster Linie nicht die Absicht, Hinweise darauf zu geben, wie in der Schule angemessen ‚mit Heterogenität umgegangen‘ werden sollte. Mit diesem Buch wird vielmehr das Angebot gemacht, ‚Heterogenität‘ im schulischen Bereich aus einer kulturwissenschaftlich angelegten Analyse heraus als soziale Konstruktion zu verstehen und – damit verknüpft – aus einer subjektwissenschaftlichen und diskriminierungskritischen Perspektive heraus die sozialen Folgen dieser Konstruktionen für gesellschaftliche Positionszuweisungen zu diskutieren. Diese finden nicht zuletzt auch in schulischen Handlungsfeldern statt. Anliegen und Anspruch des Buches ist es nicht nur, einen deskriptiven Überblick über ein Feld zu geben, sondern auch durch Kommentierung des Feldes zu einem kritischen Nachdenken anzuregen, und durch diese Anregung pädagogische Professionalität zu begründen. Eine solche Perspektive auch und gerade im Kontext von Erziehungswissenschaft und Pädagogik scheint aus mindestens zwei Gründen sinnvoll. Pädagogisches Handeln ist immer mit der Unterschiedlichkeit bzw. den Unterschiedlichkeiten ihrer Adressat\*innen konfrontiert und weiterhin ist pädagogisches Handeln und sind pädagogische Institutionen bedeutsame Instanzen der Konstruktion bzw. Relevantsetzung dieser Unterschiedlichkeiten. Eine Reflexion darüber, wie und von wem Differenz in pädagogischen Kontexten und Situationen gedeutet und artikuliert wird, unter welchen Bedingungen und mit welchen Konsequenzen dies geschieht, stellt einen wesentlichen Aspekt professionellen pädagogischen Handelns unter gegenwärtigen gesellschaftlichen Bedingungen dar.

Mit dem Ausdruck ‚Heterogenitätsdiskurs‘ wird eine Perspektive eingenommen, in der die sprachlich-soziale Konstruktion der Phänomene, die unter Heterogenität auch in pädagogischen Texten und Debatten diskutiert werden, angezeigt und untersucht wird. Die Bezeichnung ‚Heterogenität‘ wird demzufolge untersucht im

Hinblick auf das (pädagogische) Wissen, das im Sprechen und Schreiben über Heterogenität als richtig, plausibel, womöglich wahr gilt und im Hinblick auf die Frage, welche Wirklichkeiten für wen damit geschaffen werden. Insgesamt sind die Ausführungen in diesem Buch von einer kulturwissenschaftlich und machttheoretisch inspirierten Perspektive auf Bildung und Differenzordnungen geprägt, die im weitesten Sinne als den Cultural Studies zugehörig verstanden werden kann. Mit den Cultural Studies interessiert, wie soziale Praktiken der Macht mittels kultureller Sinnproduktion zur Konstitution von Subjekten beitragen und unter welchen Bedingungen Subjekten Möglichkeiten würdevollerer Selbst- und Weltverhältnisse zukommen.

Kein Buch, auch nicht eines, das in der Textsorte ‚Einführung‘ verfasst ist, ist perspektivenfrei. Selbst und vielleicht gerade da, wo behauptet wird, lediglich den ‚geltenden Wissenskanon‘ einer Disziplin zu einem bestimmten Feld unvoreingenommen, gewissermaßen buchhalterisch, wiederzugeben, empfiehlt es sich, das Buch als perspektivenabhängige Auswahl und Modellierung von Wissen zu lesen und über Möglichkeiten und Grenzen der explizierten und impliziten Perspektiven des Textes, über ihre Einseitigkeiten, Verkürzungen, aber auch die Furchtbarkeit der Analyse- und Begriffsinstrumente, die mit der jeweiligen Perspektive verbunden sind, nachzudenken und zu diskutieren.

İnci Dirim, Wien  
Paul Mecheril, Oldenburg

im Juli 2017

**Teil I:**  
**Heterogenitätsdiskurse,**  
**Sprachverhältnisse und die Schule**





## Teil I:

# Heterogenitätsdiskurse, Sprachverhältnisse und die Schule – Einführung

(İnci Dirim/Paul Mecheril)

Der Ausdruck Heterogenität ist seit einiger Zeit in bildungswissenschaftlichen, pädagogischen und fachdidaktischen Diskursen populär, insbesondere, wenn sie Schule und Unterricht zum Thema machen. Als eine Art Code oder Chiffre verweist das Zeichen Heterogenität darauf, dass die didaktische und pädagogische Notwendigkeit der Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Differenzordnungen einen *allgemeinen* schulpädagogischen Topos darstellt.

In der Bearbeitung von sozialen und individuellen Unterschieden haben sich spezifische pädagogische Handlungsfelder konstituiert. Für die Soziale Arbeit etwa kann der Umgang mit sozialer und kultureller Differenz mit dem Ziel der Nivellierung und zuweilen auch Anerkennung dieser Unterschiede als ihr primärer Arbeitsmodus beschrieben werden (Mecheril/Melter 2010). Zugespitzt kann formuliert werden: Differenz dient der Sozialen Arbeit als Anlass ihres Tätigwerdens. Differenzsetzungen, also das Herstellen von Unterscheidungen, die dann als Differenzen/Unterschiede verstanden sowie ge- und behandelt werden, gehören konstitutiv zur Entstehung und Praxis Sozialer Arbeit (etwa Kleve 2003). Unterscheidungen, auch im Sinne von Zuschreibungen, und Klassifizierungen dienen der Sozialen Arbeit zunächst dazu, Personen als Adressat\*innen, Klient\*innen oder Nutzer\*innen einzuordnen. Diese werden beispielsweise als Männer, Migrant\*innen, Homosexuelle, Mütter adressiert; dabei allerdings auf eine Weise, die ihre Handlungsbedürftigkeit legitimiert (sie sind dann etwa nicht nur Mütter, sondern ‚überforderte Mütter‘). Die Schule geht hingegen traditionellerweise von einer ‚Gleichartigkeits-Normalität‘ aus und versteht Differenz und Heterogenität eher als *Störung*. Der Umgang mit ‚Migrantenkindern‘ zum Beispiel und ihre Erzeugung in Schule und Sozialer Arbeit schreibt diese allgemeinen institutionellen Strukturlogiken und -traditionen weiter und erneuert sie. So zeigen schulhistorische Analysen, dass ein durchgängiges Kennzeichen des Schulsystems im Umgang mit sogenannten ethnisch-kulturellen Minderheiten – sowohl in der preußischen Minderheitenbildungspolitik, der Minderheitenschulpolitik der Weimarer Republik und der Nachkriegsschulpolitik der Bundesrepublik Deutschland – darin bestand, die nationale Schule zu bewahren. Der historische Umgang der Institution Schule mit Heterogenität und Differenz diente eher dazu, die auf Homogenität zielende und mit Homogenität rechnende Schule als *Regelfall* in ihren Grundstrukturen unangetastet zu lassen (Krüger-Potratz 2000, 380).

Diese Schulkultur und -tradition des ‚Insistierens‘ auf einer Homogenitätsfiktion ist seit einiger Zeit in eine Krise geraten. Denn auch in der (deutschsprachigen) Bil-

dungswissenschaft und Pädagogik stellt ‚Differenz‘, vor allem seit Mitte der 1990er Jahre, einen zentralen Bezugspunkt theoretischer Debatten und praktischer Konzepte dar. Es kann hierbei

„festgestellt werden, dass dieses Bewusstsein (um Heterogenität) nicht etwa plötzlich existent war, sondern ein noch immer umstrittenes Produkt langer und heftiger Kämpfe um Ressourcen, Bedeutungen und Machtpositionen darstellt. [...] Über lange Zeiträume hinweg schien die Definition von universellen erkenntnisleitenden Paradigmata kaum hinterfragt. Erst in den vergangenen dreißig Jahren bildeten sich im offiziell als deutschsprachig geltenden Raum verschiedene Forschungsbereiche heraus, die die Universalitätsansprüche im *Mainstream* der Sozial- und Erziehungswissenschaften zur Disposition stellten. Es liegt nahe, diese Entwicklung als Folge einschneidender gesellschaftlicher und ökonomischer Veränderungen in den 1950er und 60er Jahren zu betrachten, die zu einem erhöhten demokratischen Bewusstsein für soziale Ungleichheiten führten. In der Bildungsreformdiskussion der 1960er und 70er Jahre spiegelt sich diese Veränderung wider.“ (Lutz/Wenning 2001a, 12)

Das Thema Heterogenität verweist insofern auch auf die Frage, wie es möglich ist, dass sich *bestimmte* Normalitätsvorstellungen nach wie vor als vermeintlich allgemein gültige Selbstverständlichkeiten behaupten. Wenn Fragen von Differenz somit also auch auf Strategien, Mechanismen und Ordnungen verweisen, in und durch welche sich partikuläre Zusammenhänge als scheinbar allgemeingültige, unhinterfragte und (meist stillschweigend) vorausgesetzte Ordnungen und Normalitäten behandelt werden, führt das Thema Differenz somit zu Fragen von Macht- und Diskriminierungsverhältnissen.

Von welchen Phänomenen die Rede ist, wenn der Ausdruck Heterogenität verwendet wird, kann also nicht schlicht mit dem ironisch so genannten *Rheinischen Grundgesetz* beantwortet werden, das lautet: Jeder Jeck ist anders. Denn – um im Bild zu bleiben –, manche Jeck\*innen sind besonders anders. Dieser Satz soll darauf verweisen, dass Differenzverhältnisse und -ordnungen zu verstehen sind als Verhältnisse, die mit Zuordnungen zu hierarchisch unterschiedenen Positionen einhergehen. Soziale Differenzen, um die es mit dem Ausdruck Heterogenität geht, haben immer auch etwas mit Diskriminierung, Ungleichheit, Dominanz und Herrschaft zu tun. Denn Menschen sind nicht schlicht un-gleich, manche sind etwas un-gleicher und zwar in Abhängigkeit von ihrer gesellschaftlich vermittelten Position. Im Fokus einer entsprechenden Auseinandersetzung mit Heterogenität, Vielfalt und Diversität steht der Zusammenhang zwischen Differenz (Beispiel: die meisten Menschen besitzen einen Pass, manche aber einen anderen als die Bürger\*innen des Staates, in dem sie leben) und Diskriminierung (Beispiel: bei der Arbeitssuche haben die Bürger\*innen eines Staates Vorrang) sowie der Zusammenhang zwischen Normalitätsvorstellung (Beispiel: Die Annahme von Lehrer\*innen, dass Schüler\*innen normalerweise Deutsch sprechen) und Normalitätsverhältnissen (Beispiel: der deutschsprachige Unterricht bedeutet für Schüler\*innen mit unterschiedlich gut ausgebauten Deutschkenntnissen ungleiche Lernmöglichkeiten).

# 1 Heterogenitätsdiskurse – Einführung in eine machtkritische und kulturwissenschaftliche Perspektive

(İnci Dirim/Paul Mecheril)

## 1.1 Einleitung

„Jonas ist jetzt auch nicht mehr dabei. Jetzt habe ich ja nur noch Mädchen in der Gruppe. Da habe ich erstmal die Lego-Kiste weggeräumt“, lautet die Information einer Hamburger Kinderbetreuerin an einen Vater, der am Nachmittag seine kleine Tochter von der Betreuung abholt. Die Kinderbetreuerin weist dem Vater gegenüber damit darauf hin, dass an ihrem Betreuungsangebot nunmehr ausschließlich Mädchen teilnehmen und mithin bestimmte didaktische Materialien überflüssig geworden seien. Das Wegräumen des Spielzeugs hält sie für angemessen und geboten, da sie dieses für Mädchen für nicht geeignet hält. Die Kinderbetreuerin entspricht damit in gewisser Weise der seit einigen Jahren immer intensiver formulierten bildungspolitischen Forderung, dass die ‚Heterogenität‘ von Kindern und Jugendlichen zu berücksichtigen ist, wenngleich auf eine eigentümliche Weise. Auf die Äußerung der Kinderbetreuerin kommen wir im Folgenden zurück.

Die (bildungs-)politischen Perspektiven, unter denen Heterogenität thematisiert wird, sind durchaus unterschiedlich und markieren ein breites Spektrum an Interessen. Als paradigmatische Eckpunkte können hierbei zunächst zwei Weisen der Thematisierung von Heterogenität angegeben werden. Auf der einen Seite finden sich jene Thematisierungen, die Unterschiedsdimensionen wie ‚Ethnie‘ oder ‚Geschlecht‘ als (zuweilen ‚natürlich‘) gegeben ansehen und Möglichkeiten des pädagogischen Umgangs mit ihnen suchen. Von diesem Ansatz grenzen sich jene Thematisierungen ab, denen es darum geht, Unterschiede (bzw. Differenzordnungen; s.u.) als gesellschaftliche Konstruktionen zu begreifen und Möglichkeiten eines zuschreibungsreflexiven Umgangs mit diesen Konstruktionen anzubieten. Die Bedeutung etwa von ‚Ethnie‘ oder ‚Geschlecht‘ ist im Zuge dieser zweiten Perspektive somit mit Bezug auf historische und aktuelle gesellschaftliche Aushandlungsprozesse zu begreifen, zu untersuchen und zu vermitteln. Diesem zweiten paradigmatischen Ansatz ordnet sich auch die Perspektive des vorliegenden Einführungsbuches zu. Diese Perspektive wird einleitend skizziert.

## 1.2 Eine kulturwissenschaftlich angelegte, macht- und differenztheoretische Analyseperspektive

### Soziale und gesellschaftliche Bedeutung als kulturelle Konstruktion

Als Analyseperspektive für das Nachvollziehen der Konstruktion von Unterschieden beziehen sich die Ausführungen in diesem Buch auf Überlegungen, die um den Kulturbegriff gruppiert sind, da die Konstruktion von Unterschieden sinnvoll und fruchtbar als Ergebnis kultureller Praktiken verstanden werden kann. Dabei unterscheidet sich der Gebrauch von ‚Kultur‘ hier von seinem alltagsweltlichen Gebrauch. In der Tradition der Cultural Studies (im Folgenden auch CS) dient ‚Kultur‘ dazu, soziale Praktiken als Modi des symbolischen Unterscheidens zu untersuchen (Mecheril/Witsch 2006). Wenn Kultur in diesem Sinne als analytische Perspektive verstanden wird, erweitert sich der (potenzielle) Zuständigkeitsbereich kulturwissenschaftlicher Ansätze auf alle Situationen und Formen, in denen es Menschen miteinander zu tun haben und nicht nur auf Situationen ‚schöngestiger‘ Darstellungen. ‚Schöngestiges‘ bildet zwar eine Möglichkeit der Interpretation und Darstellung des Sozialen und ist somit nichts Verwerfliches; die alleinige Vorstellung von Kultur als Bereich des Schöngestigen und, daran orientiert, eine Konzeption von kultureller Bildung, die zwischen hoher und niedriger Kultur unterscheidet und die jene als ‚höherwertiger‘ angesehene Kultur dem ‚Wertvollen‘ zuordnet, handelt sich allerdings gewichtige normative Probleme ein, die nicht zuletzt als Anspruch der Vorrangstellung einer bürgerlichen Kultur bis heute auch im schulischen Bereich wirksam sind (mit Bezug auf Migration Schulze/Yildiz 2009). Nach dieser Vorstellung lässt sich ‚Kultur‘ in einer recht verdinglichten Art in einem spezifischen Bereich sozialer Aktivitäten und Phänomene antreffen, in dem Bildung als Aneignung und Anwendung bestimmter als *zivilisatorisch* geltender Verhaltensstandards, als ‚eloquente‘ Beherrschung bestimmter Kommunikationsmuster und als ‚vollendeter‘ Ausdruck einer harmonischen Persönlichkeitsentwicklung zur Geltung kommt. Kultur wäre damit eine Synthese bestimmter Wissens- und Symbolbestände, deren Beherrschung als hochwertige Bildung angesehen wird. Schule wird nach diesem Verständnis als Ort begriffen, an dem hochkulturelle Fähigkeiten entwickelt und gepflegt werden sollen, wobei die Bestimmung dessen, was als Hochkultur gilt, spezifische Machtverhältnisse widerspiegelt und als Beitrag zur Erhaltung gegebener Machtstrukturen untersucht werden kann.

Der Fokus der CS, einer vielfältig geprägten Wissenschaftstradition, die in den 1960er Jahren entstanden ist, liegt auf der Erforschung der Kultur als (soziale) Praxis, das heißt auf der Art und Weise, wie Menschen ihrem Alltag(shandeln) im Wechselspiel mit und geprägt von gesellschaftlichen Rahmenbedingungen Sinn geben. Ein wichtiges Anliegen ist hierbei das Fragen nach gesellschaftlichen Machtverhältnissen (einführend etwa During 2007).

Mit der hier präferierten, kulturwissenschaftlich inspirierten Ausrichtung verbindet sich eine analytische Haltung, die die enge Verbindung von Subjektivität und Macht

zum Ausgangspunkt und Gegenstand des Interesses macht. „Meiner Ansicht nach“, schreibt Richard Johnson (1999, 143f), der in den 1980er Jahren die Arbeiten des einflussreichen Centres for Contemporary Cultural Studies in Birmingham leitete,

„beschäftigen sich die Cultural Studies mit den historischen Formen des Bewusstseins oder der Subjektivität, oder mit den subjektiven Formen, in denen und durch die wir leben, oder – eine etwas gefährliche Verkürzung, wenn nicht gar Reduktion – mit der subjektiven Seite der gesellschaftlichen Verhältnisse.“

Wenn Kultur als Medium der Verschränkung von Macht und Subjektivität gedacht wird und das zentrale Interesse der CS in der Analyse dieser Verschränkung wiederzufinden ist (Kögler 1999, 196), dann stellt sich im Bereich der CS die Frage, wie soziale Praktiken der Macht mittels kultureller Sinnproduktion zur Konstitution der Subjekte beitragen. Da CS die „Formen abstrahieren, beschreiben und in konkreten Untersuchungen rekonstruieren [will], mittels derer Menschen ‚leben‘, Bewusstsein erlangen, ihr Leben im subjektiven Sinne meistern“ (Johnson 1999, 145f), legt es die kritische Perspektive der CS auch auf die Analyse der Bedingungen an, aufgrund derer das Meistern nicht gelingt. Dieser Analyse wird allerdings auf der einen Seite kein vorgefertigter und fester Begriff von ‚Meistern‘ zugrunde gelegt. Auf der anderen Seite wird die Vorstellung des ‚Meisterns‘ nicht alltagsweltlichen Vorstellungen überantwortet (auch Kögler 1999). Diese Spannung zwischen wissenschaftlichen Vorstellungen eines ‚Meisterns‘ von Lebenssituationen und den alltagsweltlichen Deutungen, von denen ausgegangen wird, trägt zu Auffassungen von ‚Meistern‘ bei, die auch für pädagogische Zusammenhänge von großer Bedeutung sind, wie im Folgenden angesprochen wird.

Mit der Analyseperspektive ‚Kultur‘ kommen in den CS nicht nur kulturelle Artefakte, sondern vor allem interaktive Prozesse (etwa in der Schule) der Herstellung eines als symbolisch sinnvoll geltenden ‚Produkts‘ (einer als legitim geltenden sozialen Hierarchie, einer semantischen Kategorie der Unterscheidung, einer als verständlich geltenden Redeweise etc.) in den Blick. ‚Kultur‘ stellt somit eine Analyseperspektive dar, eine Art Werkzeug, das sinnvoll eingesetzt werden kann, soziale Phänomene zu beschreiben und zu untersuchen. Wer Kultur in diesem Sinne als Analyseperspektive verwendet, interessiert sich beispielsweise für die Frage, auf Grund welcher symbolischer Voraussetzungen es im schulischen Bereich möglich wird, selbstverständlich zwischen Mädchen und Jungen, zwischen Hochbegabten und Nicht-Hochbegabten, zwischen Türk\*innen und Deutschen, zwischen Serb\*innen und Österreicher\*innen zu unterscheiden und welche Konsequenzen diese Unterscheidungen für die sozialen Handlungsspielräume und Bildungsprozesse (von Kindern und Jugendlichen) haben.

### **Kulturelle Konstruktionen subjektivieren**

Zu einem pädagogisch relevanten Zugang wird die skizzierte kulturwissenschaftlich angelegte Perspektive nicht nur, wenn untersucht wird, wie Konstruktionsprozesse in

pädagogischen Feldern wie der Schule vor sich gehen, sondern vielmehr auch, wenn die Konsequenzen dieser Prozesse für Lernen und (Selbst-)Bildung zum Thema werden. Für diesen Zusammenhang ist der Begriff der Subjektivierung fruchtbar.

Als Annäherung an den Begriff Subjektivierung sei hier zunächst eine Abgrenzung von zwei verwandten einflussreichen Begriffen vorgenommen. Der Begriff Sozialisation wurde am Ende des 19. Jahrhunderts von Emile Durkheim (1858-1917) in den wissenschaftlichen Diskurs eingeführt, der darunter Phänomene der Anpassung eines Menschen an die Gesellschaft, mehr oder weniger gleichgesetzt mit dem Nationalstaat, verstand. Später wurde das Verständnis von Sozialisation erweitert. Nach dem weitgehend geteilten und im Hinblick auf Faktoren und Institutionen sehr ausdifferenzierten Verständnis im erziehungswissenschaftlichen Fachdiskurs handelt es sich bei Sozialisation um einen „Prozess, in dessen Verlauf sich der mit einer biologischen Ausstattung versehene menschliche Organismus zu einer sozial handlungsfähigen Persönlichkeit bildet, die sich über den Lebenslauf hinweg in Auseinandersetzung mit den Lebensbedingungen weiterentwickelt“ (Hurrelmann 2006, 15). Nach diesem Verständnis ist Sozialisation keine passive Aufnahme von normativen Setzungen wie Normen und Werten, sondern deren aktive Aneignung durch ein Individuum in Interaktion mit der es umgebenden Gesellschaft. Ein in Sozialisationstheorien zentral verwendeter Begriff ist der der Identität, wobei unter Identität vorrangig eine Ganzheit des So-Seins verstanden wird, die es in einem *stimmigen*, widerspruchsfreien, zumindest einem kohärenten Sinne zu entfalten gilt. Unter Erziehung wird im Gegensatz zu Sozialisation ein Bündel an „bewußten und geplanten Einflußnahmen“ (ebd.) verstanden, die nicht zuletzt auf die Entwicklung von dem zielen, was Identität genannt wird. In vielen Ausführungen zu Sozialisation, Identitätsentwicklung und Erziehung fehlt jedoch die systematische Berücksichtigung des Faktors *Macht*, der in Subjektivierungstheorien zentral ist (einführend Reckwitz 2008a). Subjektivierungstheoretisch ist das Subjekt nicht – wie viele Sozialisationstheorien nahelegen – dem Gesellschaftlichen gegenübergestellt, sondern wird vielmehr als in einem radikalen Sinne gesellschaftlich konstituiert verstanden. Das Subjekt ist insofern ein Unterworfenes. Das Unterworfensein unter gesellschaftliche Diskurse wird sowohl als Ermöglichung des Subjekts als auch dessen Einschränkung angesehen.

#### Wissen, Macht, Subjekt – zum Diskursbegriff

Der Diskursbegriff, so wie er mittlerweile in vielen Bereichen mit Bezug auf die Arbeiten von Michel Foucault benutzt wird (einführend etwa Bublitz 2003), ist deshalb für ein Nachdenken über die Frage, was Heterogenität ist, wichtig, weil Heterogenität und die Differenzverhältnisse, die mit dem Ausdruck Heterogenität implizit oder explizit angesprochen sind, im Schnittfeld des Verhältnisses von *Wissen*, *Macht* und *Subjektkonstitution* angesiedelt sind. Diskurse bestehen aus Aussagen, die in einem veränderlichen System der Wiederholung und Ähnlichkeit miteinander verbunden sind. Unter *Aussagen* sind hierbei

nicht allein gesprochene Worte zu verstehen, sondern in einem weiten Sinn alle mit Bedeutung versehenen und Bedeutung erzeugenden Zusammenhänge und Prozesse wie Bilder, Gesten, architektonische Gebilde und institutionelle Abläufe, die im Zuge sprachlicher Aushandlungen entstehen, aber nicht in jeder Äußerung bewusst mitthematisiert werden. Insbesondere weil Diskurse in komplexer Weise mit Institutionen – etwa der Schule – verbunden sind, konstituieren sie sich als ‚materielle Wirklichkeit‘. Der Diskursbegriff muss im Zusammenhang der sprachtheoretischen Wende in Philosophie und Kulturwissenschaften verstanden werden (*linguistic turn*). Mit dieser Wende rückt die Vorstellung, Sprache als Widerspiegelung von Wirklichkeit zu verstehen, in den Hintergrund und wird ersetzt durch ein Verständnis, das Sprache als wirklichkeitstragendes und -konstituierendes Phänomen versteht.

Allgemein bezeichnet ‚Diskurs‘ den Fluss von Wissen über etwa große Themen wie ‚Menschsein‘ oder auch Wissen darüber, was es heißen kann, ‚Frau‘ zu sein. In Diskursen wird Wissen über einen Gegenstand prozessiert. So gibt es etwa Diskurse über Behinderung, über Freiheit, über die Frage, was der Mensch ist, Diskurse über das, was normal ist, über die Freizeit oder über die Menschenrechte. Der Gegenstand eines Diskurses wird im und vom Diskurs hervorgebracht. Das diskursive Wissen schafft soziale Wirklichkeiten, also Zusammenhänge, die das Handeln von Menschen ermöglichen und verhindern. So gibt es beispielsweise außerhalb des Diskurses über Behinderung kein Verständnis über Behinderung; das, was wir über Behinderung (und: über Freiheit, die Frage, was der Mensch ist, über das, was normal ist, über die Freizeit und über die Menschenrechte etc.) wissen, wissen wir innerhalb von Diskursen darüber. Bublitz (2003) macht darauf aufmerksam, dass soziale Wirklichkeit, Gesellschaft, Individuum, Subjekt, körperliche Materialität und Sexualität keine Kategorien sind, denen bestimmte, *natürlicherweise* gegebene Bedeutungen zukommen. Sie stellen keine immer schon vorhandene objektive Realität dar. Diese Kategorien, oder allgemeiner ‚Dinge‘, haben jenseits oder vor ihrer diskursiven und das heißt vor ihrer sprachlichen und sozialen Konstruktion, kein ursprüngliches Wesen oder eine Kernbedeutung. Nicht einmal ihre Gegebenheit ist für immer *gesichert*. Vielmehr bilden die Kategorien bzw. *Dinge* diskursiv erzeugte Größen, die aber als solche oft gar nicht reflektiert werden und im Zuge ihrer Wiederholung und Repräsentation den Status des Realen erlangen. Es ist ein komplexes Verhältnis: die Diskurse bringen das hervor, was sie bezeichnen (Bublitz 2003, 55). Diskurse erzeugen Kategorien, Begriffe, Themen, Gegenstände und zugleich erzeugen sie uns, die Wissenden, diejenigen, die aufgrund ihres Wissens, des Gebrauchs ihres Wissens und aufgrund des Gebrauchs, den das Wissen von ihnen macht, zu dem werden, was sie sind. Der Diskurs ist insofern doppelt produktiv, nämlich auf den Ebenen der Erzeugung von ‚Dingen‘ und von Subjekten, die es ohne das Wissen über diese Dinge nicht gäbe.

Diskurse sind als Machtphänomene zu verstehen. Sie ereignen sich in bestimmten Machtverhältnissen und produzieren Machtverhältnisse. Unter Machtverhältnissen können hier Zusammenhänge verstanden werden, in denen Einzelne, aber auch Institutionen und diskursive Praktiken sich so auf ein Gegenüber beziehen, dass dieser Bezug Einfluss auf Möglichkeiten des Handelns, in konstituierender, restringierender, negierender oder auch bestärkender Weise nimmt. Macht ist für Foucault ein *totales* Phänomen; sie kommt nicht allein dort vor, wo Repressionen zu beobachten sind, sondern sie ist vielmehr eine konstitutive Dimension des Sozialen und des Symbolischen. „Macht wirkt [...] nicht primär



unterdrückend, sondern erzeugend. Sie ist nicht einfach das, wogegen Individuen sich wehren, sondern streng genommen das, was sie zu dem macht, was sie sind“ (Bublitz 2003, 69).

Macht wirkt subjektkonstituierend, sie macht aus Individuen Subjekte. Dort, wo die Machtwirkung über Wiederholung als institutionalisierte und materialisierte Praxis *verfestigt* ist und diese Verfestigung überdies als Verhältnis der Asymmetrie beschreibbar ist, können wir von Dominanzverhältnissen sprechen. Der Diskurs als eines der *Systeme*, durch die Macht zirkuliert, produziert dann differentielle Handlungsmöglichkeiten. Stuart Hall schreibt in seinen Überlegungen zu dem Diskurs über ‚den Westen und den Rest‘, also zu der speziellen Weise, in der *der Westen, der Rest* und deren Beziehungen zueinander repräsentiert sind (Hall 1994, 154), dass das Wissen, das ein Diskurs produziert, „eine Art von Macht [konstituiert], die über jene ausgeübt wird, über die ‚etwas gewusst wird‘. Wenn dieses Wissen in der Praxis ausgeübt wird, werden diejenigen, über die ‚etwas gewusst wird‘, auf eine besondere Weise zum Gegenstand der Unterwerfung [...]. Diejenigen, die den Diskurs produzieren, haben also Macht, ihn wahr zu machen, z.B., seine Geltung, seinen wissenschaftlichen Status durchzusetzen“ (ebd.). Diskurse über Andere machen die Anderen zu dem, was sie sind, und produzieren zugleich – zumeist implizit – Nicht-Andere.

Im Rahmen der CS-Perspektive, an der sich das vorliegende Buch orientiert, wird das Subjekt demnach als in Machtverhältnissen gesellschaftlich hervorgebracht verstanden und untersucht. Eltern oder Lehrkräfte beispielsweise sind nach diesem Verständnis Instanzen, die Kinder unterschiedlich adressieren und dabei sowohl positive als auch negative Zuschreibungen erzeugen, die die kindliche Subjektivität mitbedingen, wobei weder Eltern noch Lehrkräfte und beide Instanzen im Verhältnis zueinander immer in sich stimmige und bruchlose Adressierungen erzeugen. Adressierungen fallen nicht stets gleich, also beispielsweise im gleichen Wortlaut und vor allem nicht mit demselben Anspruch aus. Ihr grundlegender Einfluss für Subjektbildungsprozesse zeigt sich im Wechselspiel von Kontinuität und Diskontinuität, Wiederholungen, die immer sowohl im Verhältnis der Kontinuität als auch Diskontinuität zu dem stehen, was wiederholt wird (Derrida 1999; Butler 1997, 1998). Anders als in sozialisationstheoretischen Analysen verbleiben subjektivierungstheoretische Ansätze nicht bei der Feststellung, dass Subjekte durch die Involviertheit in gesellschaftliche Verhältnisse entstehen, sondern arbeiten heraus, wie soziale Machtverhältnisse diesen Prozess lenken, auf welche Weise beispielsweise Kinder und Jugendliche zu bestimmten Subjekten werden, denen unterschiedliche Handlungsspielräume zugestanden sind, die bestimmte Bedürfnisse entwickeln und der Ansicht sind, dass ihnen bestimmte Handlungsweisen zustehen und nicht. In der Perspektive der CS, die sich mit Konstitutionsprozessen und -bedingungen von Subjekten befasst, wird Kultur als Medium der Verschränkung von Macht und Subjektivität gedacht. In dem eingangs angesprochenen, hierarchischen Verhältnis zwischen der Kinderbetreuerin und den ihr zur Betreuung überlassenen Kindern besitzt die Kinderbetreuerin die Deutungsmacht, zwischen Jungen und Mädchen

zu unterscheiden. Bemerkenswert ist dabei, dass die Unterscheidung eine Hierarchisierung von Jungen und Mädchen nach sich zieht: Jungen werden als diejenigen verstanden, die über die Kompetenz etwas zu bauen verfügen und damit im Gegensatz zu den Mädchen viel eher die Möglichkeit besitzen, bestimmte Berufe zu ergreifen, die als prestigeträchtig und lukrativ gelten, wie etwa Ingenieursberufe. Was das Prestige der ihnen zugestandenen Berufe und Tätigkeiten betrifft, werden Mädchen insofern symbolisch schlechter gestellt. Kleinere Kinder, die von einer Erwachsenen bzw. einem Erwachsenen betreut werden, haben wenig Spielraum, diese Subjekt-Positionierungen, die durch die Wiederholung solcher Adressierungen und darauf folgende Handlungen vollzogen werden, zurückzuweisen: erstens weil sich diese Prozesse oftmals, vor allem in den sehr jungen Jahren, der Ebene der (Selbst-) Reflexion entziehen und zweitens, weil die Machtverteilung von ‚Tagesmutter‘ und ‚Kleinkind‘ aufgrund der implizierten Rollen sowie des intergenerationalen Verhältnisses stark asymmetrisch ist.

Zuschreibende Adressierungen auf der Ebene von Identität und Differenz (etwa ‚Mädchen spielen nicht mit Lego‘) finden nun aber nicht nur in persönlichen Interaktionen zwischen Kindern und Erzieher\*innen bzw. Schüler\*innen und Lehrkräften statt. Heterogenitätskonstruktionen finden sich in pädagogischen Kontexten auch in curricularen Bestimmungen, z.B. in Form eines ‚Lehrplans für den herkunftssprachlichen Unterricht‘, der Schüler\*innen in solche unterscheidet, die eine ‚Herkunftssprache‘ haben und solche, die vermeintlich keine haben. Jene, die keine haben, verfügen in der Regel auch über mindestens eine Sprache, die in ihrem sozialen Umfeld gesprochen wird, allerdings keine, die unter Bedingungen von vorgestellter deutscher Monolingualität als Herkunftssprache deklariert werden müsste. Sie gilt als ‚Normalfall‘, der keiner näheren Bezeichnung bedarf. Damit werden diese Schüler\*innen von jenen unterschieden, deren Sprache als besondere ‚Herkunftssprache‘ angesehen wird. Auch bei dieser Unterscheidung handelt es sich um eine folgenreiche symbolische Praxis; *folgenreich* z.B. deshalb, weil Kinder entlang dieser Zuschreibungen gruppiert und hierarchisiert werden.

Durch gesellschaftlich unterscheidende Kategorien wie ‚Frau‘, ‚behindert‘, ‚ohne Migrationshintergrund‘ werden Individuen als solche ansprechbar. Sie erhalten ihre soziale Existenz und werden gleichzeitig den normativen Vorgaben des Sozialen unterworfen. Diese Gleichzeitigkeit steht besonders in der subjektivierungstheoretischen Tradition von Michel Foucault (etwa Foucault 1994) und im (kritischen) Anschluss an Foucault bei Judith Butler im Zentrum (Butler 2001). Eine zentrale Rolle spielen dabei die konstituierende Wirkung von *Macht* bzw. *Diskursen*, zwei Konzepte, die stark von Foucault geprägt wurden, in dessen Denktradition zahlreiche Weiterentwicklungen entstanden sind und in der auch die Perspektive auf die *diskursive Hervorbringung von Subjektivität*, die diesem Buch zugrunde liegt, steht. Diskurse konstituieren beispielsweise das gesellschaftliche Verständnis davon, was *Behinderung* ist, was es heißt, ein *anerkanntes Geschlechtssubjekt* zu sein oder wel-

che ‚Pflichten‘ damit einhergehen, Mitglied eines natio-ethno-kulturell kodierten Kontextes (vgl. Kap. 6) zu sein. Wie Diskurse beschaffen sind und wie sie sich entwickeln, ist immer auch in Zusammenhang mit Machtphänomenen zu begreifen, worunter Foucault nicht etwa (nur) Gewalt oder Unterdrückung versteht, sondern ein produktives und allgegenwärtiges Moment, das gesellschaftliche Verhältnisse bestimmt und sich vor allem auf die Produktion von Wissen bezieht.

Im Rahmen von Heterogenitätsdiskursen haben wir es mit zwei analytisch unterscheidbaren Machtdimensionen zu tun: Einer subjektkonstituierenden Machtdimension, in der aus Individuen Subjekte werden und einer Machtdimension, in der die Subjekte noch einmal im Hinblick auf Status, Ansehen und Privilegien unterschieden sind.

Pädagogische Ansätze, die sich in dem hier skizzierten kulturwissenschaftlich inspirierten Sinne machtkritisch verstehen, beziehen sich somit immer auf zwei empirisch untrennbare, analytisch aber unterscheidbare Machtdimensionen: Die Macht, die in der Festlegung auf Identitäten und Seinsweisen (etwa in und durch Schule), sowie die Macht, die in der Benachteiligung bestimmter Identitätspositionen (etwa in der und durch die Schule) wirkt. In der hier skizzierten Perspektive geht es somit sowohl um die kritische Auseinandersetzung mit den Machtwirkungen von Identitätszuschreibungen überhaupt als auch mit den Wirkungen ungleicher Positionierungen.

### 1.3 Heterogenität als wirksamer Diskurs<sup>1</sup>

(Paul Mecheril/Andrea Vorrink)

#### **Heterogenität ist in Mode – historische Sondierungen**

Der Begriff Heterogenität ist *en vogue*: „Heterogenität als Chance“ (Bräu/Schwerdt 2005), „Heterogenität als Normalfall“ (Leiprecht/Lutz 2003), „Heterogenität in der Grundschule“ (Hinz/Walthes 2009), „Heterogenität im Klassenzimmer“ (Klippert 2010), „Lehrbuch Heterogenität“ (Sturm 2013) – in den letzten 15 Jahren findet sich eine Fülle von Publikationen und Tagungen unter entsprechender Überschrift. An verschiedenen universitären Standorten sind unter Verwendung der Heterogenitätsvokabel Module und Studiengänge eingerichtet worden, wie bspw. „Erziehung und Bildung in gesellschaftlicher Heterogenität“ (Master of Arts, Universität Osnabrück und Universität Augsburg), „Umgang mit Heterogenität“ (BA-Profil-Modul, Universität Bielefeld), „Heterogenität und Bildungserfolg“ (Promotionsprogramm Universität Augsburg/Böckler Stiftung) oder „Schlüsselqualifikationen/ Umgang mit Heterogenität“ (Modulbezeichnung, Universität Bremen), hinzu

<sup>1</sup> Diesem Abschnitt liegen überarbeitete Passagen eines bereits veröffentlichten Textes (Mecheril/Vorrink 2014) zu Grunde.

kommen hochschulübergreifende Programme und Projekte mit gleichstellungspolitischen oder sogenannten interkulturellen Motiven, wie etwa das „Programm Heterogenität“ (Universität Kassel) oder „Heterogenität als Chance“ (Universität Paderborn). Zudem finden sich gerade in den letzten Jahren auch theoretisierende, kritische Betrachtungen und diskursanalytische Reflektionen zur Konjunktur der Rede über Heterogenität (Wischer 2009; Budde 2012, 2013; Walgenbach 2014; Koller et al. 2014; Bräu/Schlickum 2015).

Nicht zuletzt auf Grund der PISA-Vergleichsstudien hat sich Heterogenität zu einem Schlüsselbegriff des populären wissenschaftlichen, politischen und medialen Diskurses über schulische Bildung entwickelt. Das Wort stellt zunächst eine Art Gemeinbegriff dar, insofern etliche Traditionen, neue wie schon seit Langem bestehende, in diesem Begriff zusammengezogen sind und ein uneinheitliches Gemisch von aneinander gedrängten, diskursiven und semantischen Fragmenten bilden. Heterogenität ist ein Ausdruck, in dem insbesondere in schulpädagogischen Zusammenhängen ein Themenzusammenhang adressiert, bearbeitet und zuweilen auch de-thematisiert wird, der in der (deutschsprachigen) Erziehungswissenschaft und Pädagogik mit Hilfe von Vokabeln wie Differenz, Pluralität, Vielfalt oder Diversity erfasst wird (Walgenbach 2014) und der die Berücksichtigung von Unterschieden der pädagogischen Gegenüber (etwa Schüler\*innen) in den Fokus des Interesses rückt.

Eine zentrale im Heterogenitätsdiskurs enthaltene Problemstellung – wie kann Schule als ein öffentliches System einer *Pädagogik für alle* demokratisch operieren? – ist hierbei keine neuartige Herausforderung, wie es möglicherweise erscheinen mag, sie wird auch nicht erstmals diskutiert (etwa die Studie *Grouping in Education*, Yates 1966; zusammenfassend Mecheril/Vorrink 2014). Die Auseinandersetzung mit der Unterschiedlichkeit der von Menschen in pädagogischen und bildungsinstitutionellen Settings eingebrachten Lebensäußerungen unterliegt vielmehr seit den 1960er Jahren spezifischen konjunkturellen Schwankungen: „Erste Veröffentlichungen zum Thema finden sich in den 1960er Jahren, der Höhepunkt ist Mitte der 70er Jahre erreicht, in den 1980er Jahren läuft die Debatte dann sichtbar aus“ (Wischer 2009, 70). Die Frage „Wie kann Schule mit der Verschiedenheit ihrer Adressatinnen umgehen?“ (ebd.) stellte sich in den 1960er Jahren zunächst als Differenzierungsfrage und wird um die Jahrtausendwende zur Heterogenitätsthematik entfaltet (ebd., 159f).

Heterogenität(sdiskurse) bezeichnen demnach eine schulpädagogische Krisendiagnose mit Tradition. Dabei wird die Gegebenheit von sozialen Unterschieden und Vielfalt mehr und mehr im pädagogischen Diskurs als „Normalfall“ (Leiprecht/Lutz 2003) anerkannt. In der Chiffre Heterogenität wird zunächst in einem allgemeinen Sinne die didaktische und normative Notwendigkeit der erziehungswissenschaftlichen Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Differenzverhältnissen zu einem *allgemeinen* schulpädagogischen Topos. Es gibt gute Gründe, die subdisziplinäre *Verortung* von Differenz (etwa als exklusive Aufgabe von ‚Interkultureller

Pädagogik‘, ‚Geschlechtersensibler Pädagogik‘ und ‚Inklusiver Pädagogik‘) kritisch zu betrachten (z.B. Krüger-Potratz 1999). Ein bedeutsamer Einwand ist, dass durch die Zuweisung der Differenz an spezifische disziplinäre Orte das Allgemeine der Pädagogik als von Differenzen unberührt und gereinigt dargestellt werde. Durch diese Darstellungsfigur entsteht der irrige Eindruck es gäbe eine Allgemeine Pädagogik irgendwie jenseits der Differenzen beispielsweise von Männern und Frauen, von fraglos natio-ethno-kulturell Zugehörigen und prekär Zugehörigen, von körperlich-geistig als normal geltenden und als behindert geltenden Individuen. Aus der Perspektive etwa der feministischen Pädagogik oder der Migrationspädagogik wird dieser Entwurf kritisiert, da das stilisierte *Allgemeine* die Situation des Mannes/der Mehrheitsangehörigen zum Null- und Ausgangspunkt erklärt und dadurch ‚die Anderen‘ (Frauen/Minderheitenangehörige) am hegemonialen Maßstab einer imaginären, gleichwohl machtvollen ‚Normalität‘ (z.B. Wenning 2001) betrachtet werden. Im Ausdruck Heterogenität hat die empirische Realität vielfältiger Differenzordnungen und ihre Bedeutung für Bildungsprozesse in jene Schulpädagogik, die sich mit allgemeinen Fragen schulischen Lernens und schulischer Organisation auseinandersetzt, Einzug gehalten. „Die Heterogenität von Lern- und Bildungsvoraussetzungen stellt eine Grundbedingung in allen pädagogischen Handlungsfeldern dar. Diese alles andere als neue Einsicht“, schreibt Joachim Schröder (2007, 33), „gewinnt gegenwärtig in der erziehungswissenschaftlichen Forschung sowie in der Ausbildung von Pädagoginnen und Pädagogen wieder an Relevanz“. Wenn ‚Heterogenität‘ demnach keinen neuen Sachverhalt benennt, aber gleichwohl gegenwärtig im Fachdiskurs große Aufmerksamkeit findet, stellt sich die Frage, durch welche Umstände erklärt werden kann, dass Heterogenität gerade in den letzten 15 Jahren diese große Rolle eingeräumt wird.

Mindestens folgende diskursive Ereignisse und gewissermaßen epochale Tendenzen sind hierfür bedeutsam:

### ► Soziale Bewegungen und die Krise kultureller Hegemonie

Soziale Bewegungen wie die Frauenbewegung(en) (vgl. Kap. 4) oder die Krüppelbewegung (vgl. Kap. 3) haben politisch darauf aufmerksam gemacht, dass bestimmte Lebensformen und Praktiken machtvoll als Normalität dargestellt werden und dadurch normierende und marginalisierende Kraft entfalten. Soziale Bewegungen sind Bestandteil und Motor der Auseinandersetzungen, die um die gesellschaftliche Beachtung von Differenz und Identität und die Anerkennung von Vielfalt geführt werden und wurden. Die Frauenbewegungen, das Einfordern von Rechten für Schwule und Lesben sowie das Ringen um Anerkennung seitens ethnisch-kultureller Minderheiten sind hier bekannte Beispiele. Vor allem in den Frauenbewegungen nahestehenden *gender studies* findet sich eine weit gefächerte Thematisierung von *Differenz* unter Bedingungen von Ungleichheitsverhältnissen. Diese Denkanstöße sind in der deutschsprachigen erziehungswissenschaftlichen Diskussion intensiv aufgenommen worden (Plößler 2005). Aber auch Diskussionen und Gedanken der

*postcolonial studies* (Castro Varela/Dhawan 2015; Kerner 2013), der *cultural studies* (etwa Hall 2000; Giroux 1996) und auch der *disability studies* (Rathgeb 2012), also solcher intellektuell-wissenschaftlicher Traditionen, die in engem Zusammenhang zu (menschenrechts-)politischen Anliegen sozialer Bewegungen stehen, haben Eingang in erziehungswissenschaftliche und pädagogische Debatten gefunden.

### ► Vorliebe für ‚Differenz‘ in der Postmoderne

Spätestens ab den 1990er Jahren gewinnt die Auseinandersetzung mit dem Topos Differenz in der Erziehungswissenschaft an Bedeutung (Lutz/Wenning 2001b). Diese ‚Entdeckung der Differenz‘ findet historisch vor dem Hintergrund und mit Bezug auf Debatten statt, die prominent mit dem Stichwort Postmoderne (Lyotard 1987) verknüpft sind, also einem Stichwort, das auf die Unumgänglichkeit (der Berücksichtigung) von Differenz und Unterschieden hinweist. Postmoderne stellt zum einen eine Art Gesellschaftsdiagnose dar, die auf Prozesse zunehmender kultureller Pluralisierung, aber auch auf die Vermischung und Vervielfältigung von Denk-, Gefühls- und Handlungsmustern aufmerksam macht. Auf Grund des Bedeutungsverlusts allgemein verbindlicher Weltbilder sowie der Instabilität der Bindungs- und Orientierungskraft von Meta-Erzählungen ergibt sich eine Aufwertung ‚lokaler Wahrheiten‘, die sich zueinander paralogisch und widerstreitend verhalten und deren Widerstreit prinzipiell nicht aufhebbar ist (Lyotard 1987). Die von Diagnosen dieser Art ausgehenden Impulse haben in den Sozial- und Humanwissenschaften ein Bewusstsein um ‚radikale Pluralität‘, um die Unumgänglichkeit der Erfahrung „differenter Wissensformen, Lebensentwürfe, Handlungsmuster“ (Welsch 1991, 5) zur Folge, das tiefe Spuren in der Auffassung von Gesellschaft, Sozialität und Identität hinterlassen hat – dies gilt auch für die Erziehungswissenschaft (etwa Koller 1999; Meder 2004; Giroux 1996; Reichenbach 2007, 234ff; Meyer-Drawe 1996; Ricken/Rieger-Ladich 2004). Zugleich – dies ist die zweite, die normative Verwendungsweise von Postmoderne – steht der Ausdruck Postmoderne auch dafür, dass Differenz und ihre Unaufhebbarkeit (Bauman 1997) bejaht, geschützt und gefordert werden.

### ► Wegfall der Notwendigkeit, gegen die Einheitsschule zu polemisieren

Politische Konstellationen sind Rahmenbedingungen, die sich immer auch auf pädagogische Verhältnisse auswirken. Dies lässt sich etwa in Fachwörterbüchern aus der DDR und der BRD nachvollziehen: So heißt es Ende der 1980er Jahre im Pädagogischen Wörterbuch (Laabs et al. 1987) bei „Einheit (E.) und Differenzierung (D.) im Unterricht“: Organisatorische Formen der Differenzierung des Unterrichts

„z.B. Bildung relativ homogener Lerngruppen zwecks Realisierung spezieller Ziele, werden im sozialistischen Bildungssystem nur in besonderen Ausnahmefällen realisiert (z.B. bei Sonderschülern, bei Sprachintensivkursen, bei der Förderung besonderer Begabung). Die sozialistische Pädagogik geht von der experimentell vielfach bestätigten Position aus, daß die heterogene Jahrgangsklasse (oder Lerngruppe) die normale und pädagogisch günstige Entwicklungsbedingung für alle gesunden Schüler“ darstellt (Laabs et al. 1987).