

Vol. 22

Nr. 1

2016

# TERTIUM COMPARATIONIS

Journal für International und Interkulturell  
Vergleichende Erziehungswissenschaft

Homogenisierung als pädagogisches Motiv

Christine Freitag, Nicolle Pfaff (Eds.)

Christine Freitag, Nicolle Pfaff

**Pädagogische und erziehungswissenschaftliche  
Homogenisierungspraktiken im gesellschaftlichen Kontext**

Norbert Wenning

**Homogenisierung als historisches Grundmuster des pädagogischen  
Umgangs mit Heterogenität?**

Merle Hummrich

**Homogenität und Heterogenität – Die erziehungswissenschaftliche  
Bedeutung eines Spannungsverhältnisses**

Yasemin Karakaşoğlu, Anna Aleksandra Wojciechowicz

**Marginalisierung durch Homogenisierung: Die migrationsgesellschaftlich  
›Anderen‹ im pädagogischen Diskurs der universitären  
Lehramtsausbildung**

Gregor Lang-Wojtasik

**Homogenisierung durch Nachhaltigkeit? Zur Semantik eines  
pädagogisch-didaktischen Hoffnungsprogramms für Schule**

Imke von Barga

**Funktion und Funktionalisierung des Vergleichs: Homogenisierung als  
Notwendigkeit und Folge komparativen Forschens**

WAXMANN

la Rose R

Carrouja Jout.

## UNSERE BUCHEMPFEHLUNG



Christian Fischer (Hrsg.)

### Eine für alles?

Schule vor  
Herausforderungen  
durch demografischen  
Wandel

*Münstersche Gespräche zur  
Pädagogik, Band 32,  
2016, 160 Seiten, br., 16,90 €,  
ISBN 978-3-8309-3405-9*

*E-Book: 15,99 €,  
ISBN 978-3-8309-8405-4*

„Eine Schule für alles“ klingt nach einem Lösungsansatz, der es erlaubt, Bildungsqualität mit Sparzwängen zu verbinden. Der Dokumentationsband der 32. Münsterschen Gespräche zur Pädagogik setzt hinter diese Formel ein Fragezeichen. Aus schulpädagogischer Perspektive wird reflektiert, was die Gesellschaft von der Schule erwarten darf. Gefragt wird zudem, wie angesichts aktueller gesellschaftlicher Herausforderungen der Bildungsauftrag des Gymnasiums und anderer Schulformen im Sekundarbereich zu bestimmen ist. In den Blick genommen werden zudem Perspektiven für Bildungsplanung und Schulentwicklung in Deutschland. Schulpraktische Beispiele zeigen, wie sich Schulen vor Ort auf konkrete Herausforderungen durch ihr Umfeld einstellen.



Tertium Comparationis  
Journal für International und Interkulturell  
Vergleichende Erziehungswissenschaft  
Jahrgang 22, Heft 1 (2016)

Herausgeber

Knut Schwippert, Universität Hamburg, Koordinator

İnci Dirim, Universität Wien

Sabine Hornberg, Technische Universität Dortmund

Hans-Georg Kotthoff, Pädagogische Hochschule Freiburg

Drorit Lengyel, Universität Hamburg

Anatoli Rakhkochkine, Universität Erlangen-Nürnberg

Isabell van Ackeren, Universität Duisburg-Essen

Peter J. Weber, SRH Hochschule für Wirtschaft und Medien, Calw

in Kooperation mit der Sektion für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft (SIIVE) der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) vertreten durch die Vorsitzenden: Marcelo Parreira do Amaral (Universität Münster), Ulrike Hormel (Pädagogische Hochschule Ludwigsburg) und Marco Rieckmann (Universität Vechta).

Verantwortliche Herausgeberinnen Heft 1, Jahrgang 22: Christine Freitag, Universität Paderborn, Nicolle Pfaff, Universität Duisburg-Essen.

Tertium Comparationis veröffentlicht Beiträge zur Vergleichenden Erziehungswissenschaft, Internationalen Bildungsforschung und Interkulturellen Erziehung. Ausgehend von deutschen und europäischen Erfahrungen soll der weltweite Prozess der Internationalisierung, des kulturellen Austausches und der wechselseitige Einfluss auf Bildungssysteme thematisiert werden. Alle eingesandten Beiträge werden einem Peer-Review unterzogen.

Wissenschaftlicher Beirat

Wilfried Bos, Technische Universität Dortmund

Dominique Groux, Université de Versailles

Jürgen Henze, Humboldt-Universität zu Berlin

Sarah Howie, University of Pretoria

Botho von Kopp, DIPF Frankfurt

Marianne Krüger-Potratz, Westfälische Wilhelms-Universität Münster

Miguel A. Pereyra, University of Granada

Gita Steiner-Khamsi, Columbia University

Mirosław Szymanski, Universität Warschau

Masashi Urabe, Hiroshima City University (Japan)

Dietmar Waterkamp, Technische Universität Dresden

Ke Yü, Shanghai Normal University

Tertium Comparationis erscheint halbjährlich als Print- und Onlineversion. Die Abstracts sind gebührenfrei abrufbar unter <http://www.waxmann.com>.

Das Jahresabonnement der Onlineversion beträgt 16,00 €, der Printversion 35,00 € (zzgl. Versandkosten). Eine Online-Einzelausgabe kostet 11,00 €, eine Print-Einzelausgabe 20,00 €. Mitgliedern der Kommission für Vergleichende Erziehungswissenschaft werden für ein Jahresabonnement der Papierversion 20,00 € berechnet.

Bestellungen können per E-Mail an [tc@waxmann.com](mailto:tc@waxmann.com), per Fax an 0251-2650426 oder per Post an den Waxmann Verlag GmbH, Steinfurter Straße 555, D-48159 Münster oder an Waxmann Publishing Co., P.O.Box 1318, New York, NY 10028, U.S.A. gerichtet werden.



© Waxmann Verlag GmbH, Münster/New York 2016

Alle Rechte vorbehalten

ISSN 0947-9732

Umschlaggestaltung: Pleßmann Design, Ascheberg

Abbildung: Die Erscheinung der Rose im Kolben des Alchimisten, aus Abbé de Vallemont, *Curiositez de la nature et de l'art*, Brüssel, 1715

Tertium Comparationis  
Journal für International und Interkulturell  
Vergleichende Erziehungswissenschaft  
Vol. 22, No. 1 (2016)

Editors

Knut Schwippert, Universität Hamburg, Coordinator

Inci Dirim, Universität Wien

Sabine Hornberg, Technische Universität Dortmund

Hans-Georg Kotthoff, Pädagogische Hochschule Freiburg

Drorit Lengyel, Universität Hamburg

Anatoli Rakhkochkine, Universität Erlangen-Nürnberg

Isabell van Ackeren, Universität Duisburg-Essen

Peter J. Weber, University of Applied Sciences for Economics and Media, Calw

in cooperation with the Division International and Intercultural Comparative Educational Research of the German Association of Educational Research (DGfE) represented by their presidents: Marcelo Parreira do Amaral (Universität Münster), Ulrike Hormel (Pädagogische Hochschule Ludwigsburg) und Marco Rieckmann (Universität Vechta).

Chief Editors Vol. 22, No. 1: Christine Freitag, Universität Paderborn, Nicolle Pfaff, Universität Duisburg-Essen.

Tertium Comparationis wants to make a contribution to the fields of comparative education, international educational relations and intercultural education. The journal wants to look at the world wide process of internalization, cultural exchange and mutual influence in education from the viewpoint of experiences and challenges in Germany and Europe. All submitted contributions will be subjected to a peer review process.

Editorial Advisory Board

Wilfried Bos, Technische Universität Dortmund

Dominique Groux, Université de Versailles

Jürgen Henze, Humboldt-Universität zu Berlin

Sarah Howie, University of Pretoria, South Africa

Botho von Kopp, DIPF Frankfurt

Marianne Krüger-Potratz, Westfälische Wilhelms-Universität Münster

Miguel A. Pereyra, University of Granada

Gita Steiner-Khamsi, Columbia University

Mirosław Szymanski, Universität Warschau

Masashi Urabe, Hiroshima City University (Japan)

Dietmar Waterkamp, Technische Universität Dresden

Ke Yü, Shanghai Normal University

Tertium Comparationis is published two times a year in print as well as online. Abstracts can be obtained free of charge from: <http://www.waxmann.com>.

Subscriptions of the online version are 16,00 €/year. Subscriptions of the paper version are 35,00 €/year (plus shipping). Single copies of the electronic version: 11,00 €. Single copies of the print version: 20,00 €.

Orders for subscriptions should be sent by e-mail to [tc@waxmann.com](mailto:tc@waxmann.com), per fax to 0049-251-2650426 or by post to Waxmann Verlag GmbH, Steinfurter Straße 555, D-48159 Münster, or to Waxmann Publishing Co., P.O. Box 1318, New York, NY 10028, U.S.A.



© Waxmann Verlag GmbH, Münster/New York 2016

All Rights Reserved

ISSN 0947-9732

Cover Design: Pleßmann Design, Ascheberg

Illustration: The appearance of the rose in the alchemist's flask, from Abbé de Vallemont,  
*Curiositez de la nature et de l'art*, Brüssel, 1715

Tertium Comparationis  
22, 1 (2016)

Homogenisierung als pädagogisches Motiv

Inhalt

*Christine Freitag und Nicolle Pfaff*

Pädagogische und erziehungswissenschaftliche Homogenisierungspraktiken  
im gesellschaftlichen Kontext ..... 1

*Norbert Wenning*

Homogenisierung als historisches Grundmuster des pädagogischen  
Umgangs mit Heterogenität? ..... 10

*Merle Hummrich*

Homogenität und Heterogenität – Die erziehungswissenschaftliche  
Bedeutung eines Spannungsverhältnisses ..... 39

*Yasemin Karakaşoğlu und Anna Aleksandra Wojciechowiec*

Marginalisierung durch Homogenisierung: Die migrationsgesellschaftlich  
,Anderen‘ im pädagogischen Diskurs der universitären Lehramtsausbildung ..... 59

*Gregor Lang-Wojtasik*

Homogenisierung durch Nachhaltigkeit? Zur Semantik eines  
pädagogisch-didaktischen Hoffnungsprogramms für Schule  
in der Weltgesellschaft ..... 73

*Imke von Barga*

Funktion und Funktionalisierung des Vergleichs:  
Homogenisierung als Notwendigkeit und Folge komparativen Forschens ..... 88

Autorinnen und Autoren ..... 100

Berichte und Notizen ..... 101

Rezensionen ..... 104

### **Hinweise für Autoren**

Aufsätze und Rezensionen werden als Ausdruck und zusätzlich als Datei per E-Mail nur an den/die Herausgeber/-in erbeten. Für unverlangt eingesandte Manuskripte wird keine Haftung übernommen. Angebotene Beiträge dürfen nicht bereits veröffentlicht sein oder gleichzeitig veröffentlicht werden; Wiederabdrucke erfordern die Zustimmung des Verlags. Ein Merkblatt für die formale Gestaltung von Manuskripten kann bei den Herausgebern oder beim Waxmann Verlag angefordert werden.

### **Instructions for authors**

Essays and reviews are to be provided solely to the editors both in printed form and as a file via e-mail. No liability will be assumed for unsolicited manuscripts. Contributions submitted shall not have been previously published and may not appear in print simultaneously elsewhere. Reprints require the publisher's approval. A set of guidelines for the formal lay-out of manuscripts can be requested either from the editors or from Waxmann Publishing.

### **Betreuung der Rubrik Rezensionen:**

Dr. Claudia Richter und Prof. Dr. Carolin Rotter.

Rezensionsexemplare bitte an: Prof. Dr. Carolin Rotter, Universität Duisburg-Essen, Fakultät für Bildungswissenschaften, Institut für Pädagogik, Berliner Platz 6–8, 45127 Essen, [carolin.rotter@uni-due.de](mailto:carolin.rotter@uni-due.de)



## Pädagogische und erziehungswissenschaftliche Homogenisierungspraktiken im gesellschaftlichen Kontext

*Christine Freitag*  
*Universität Paderborn*

*Nicolle Pfaff*  
*Universität Duisburg-Essen*

„Die Kinder sitzen auf Holzstühlchen, die Armlehnen sind etwas verdickt, man kann darauf schreiben. Einige haben Hefte, viele nicht. Einige gucken zur Tafel und sagen nach, was die Lehrerin vorkaut. Die vielen anderen dösen über ihrem Hunger, schlafen ein, reden miteinander oder schauen dumpf irgendwo hin, weit weg. Die Lehrerin geht von der Fiktion aus, dass alle zur gleichen Zeit das gleiche lernen und sich für das gleiche interessieren müssten. Sie ist Sisyphus“ (Zimmer, 1994, S. 622).

Diese Beschreibung des Unterrichts aus einer Schule in Manila konfrontiert die Leserinnen und Leser auf das Deutlichste mit dem Phänomen der Homogenisierung, das hier als völlige Ignoranz individueller Verschiedenheit präsentiert wird. Zimmer bringt damit seine Kritik an pädagogischer ‚Gleichmacherei‘ zum Ausdruck, in der zwar ein irgendwie gearteter Lehrplan auf eine Gruppe, nicht aber relevante Inhalte auf lernbereite Menschen treffen. Die Lehrerin wird zu Sisyphus, nicht nur weil sie Lernbereitschaft und Interesse aller Anwesenden unterstellt, sondern auch, weil ihr offenbar entgeht, dass so manches gerade dringlicher wäre als lernen – zum Beispiel essen. Was sie für Unterricht hält, geht ins Leere.

Kritik wie die von Jürgen Zimmer stößt in Zeiten, in denen individuelle Förderung und ein professioneller Umgang mit Heterogenität gefordert werden und quasi schon zum pädagogischen ‚guten Ton‘ gehören, auf offene Ohren. Bildungsbezo-

gene Ungleichheit wird so nachdrücklich thematisiert, dass sich weder Erziehungswissenschaft noch die pädagogische Praxis, schon gar nicht die Bildungspolitik, der Frage entziehen kann, wie darauf angemessen zu reagieren sei. Der ‚professionelle Umgang mit Heterogenität‘ scheint daher eine Art pädagogischer Notwendigkeit und unhintergebar. Dennoch: Bei genauerem Hinsehen kann man sich der Tatsache nicht verschließen, dass „Heterogenität“ ein „Gummiwort“ (Rendtorff, 2014, S. 115) ist und allzu häufig zu verschleiern hilft, was die Tiefen des tatsächlich zu bearbeitenden Problems betrifft. Heterogenität ist ein Oberflächenbegriff, der Art und Konsequenzen von Verschiedenheit oder Differenz nicht zu konkretisieren vermag. Inzwischen scheint er vielen gar eine Art Reformbegriff, der sehr schnell den Sprung von „Sein-Aussagen“ zu „Sollen-Aussagen“ unterstützt und sich durch eine entsprechende moralische Aufgeladenheit selbst gegen Kritik immunisiert (Reichenbach, 2007, S. 89). Dadurch scheint das Antonym, also die Homogenität, zu einem Unwort geworden zu sein, denn – wie im einleitenden Beispiel dargestellt: Homogenität steht für Gleichmacherei, für Blindheit gegenüber individuellen Notwendigkeiten, für überkommene pädagogische Vorstellungen.

Tatsächlich jedoch finden sich Homogenitätsvorstellungen und Homogenisierungspraktiken an vielen Stellen im pädagogischen Diskurs wie auch in der pädagogischen Praxis. Zudem ist Homogenisierung ein quasi natürliches Produkt jeglicher Kategorienbildung, denn wir brauchen Begriffe für das, was wir kennzeichnen möchten. Soll beispielsweise Vielfalt als geschlechtsbezogen beschrieben werden, wird damit zum einen der Vielfaltsbegriff präzisiert, zugleich werden jedoch Menschen bezüglich ihrer (biologischen oder auch gesellschaftlich zugeschriebenen) Geschlechtszugehörigkeit homogenisiert: es wird unterschiedliches Lehr-Lernmaterial für Mädchen und Jungen produziert, eine Mädchenschule wird gegründet oder Ähnliches – und all diese geschlechtshomogenisierenden Maßnahmen werden damit begründet, der Heterogenität damit in besonderer Weise gerecht zu werden. Aktuellstes Beispiel sind sogenannte ‚Willkommensklassen‘, in denen ausschließlich Kinder mit Fluchthintergrund unterrichtet werden – weitgehend unabhängig von ihrer Vorbildung, ihrem Alter, ihrer Muttersprache etc. In der Argumentationslinie, Geflüchteten damit besonders gerecht werden zu wollen, indem eigens für sie Eingangsmöglichkeiten in das deutsche Schulwesen geschaffen werden, kann diese Maßnahme als guter Umgang mit der Heterogenität der Schülerschaft verstanden werden; zeitgleich steht der Vorwurf, dass ‚Sonderklassen‘ stets der Etikettierung dienen und die vorgenommene Differenzierung in jedem Fall zu ‚grob‘ ausfalle. Die Auseinandersetzung nimmt aktuelle Kritiken an pädagogischen Praktiken der sogenannten Ausländerpädagogik der 1970er- und 1980er-Jahre auf (z.B. Yıldız, 2009), wo u.a. mit der bildungs- und migrationspolitisch motivierten Einrichtung von ‚National-‘ oder ‚Ausländerklassen‘ die ethnische Segregation in bundesdeut-

schen Schulsystemen eingeführt und vor dem Hintergrund spezifischer Schwerpunktsetzungen vor allem niedrigqualifizierender Schulen in Großstädten bis heute nachhaltig installiert wurde (z.B. Fölker, Hertel & Pfaff, 2015).

Von wieder wachsender Aktualität für die pädagogische Praxis scheint auch das Differenz- und Differenzierungsmerkmal der Religion. In dem Mitte der 1960er-Jahre zur Argumentationsfigur gewordenen ‚Katholischen Arbeitermädchen vom Lande‘ galt die Konfession als offenbar notwendigerweise zu nennender Indikator für die soziale Lage, die wiederum als Hauptmerkmal potenzieller Bildungsbenachteiligung identifiziert worden war. Bildungspolitisch und auch erziehungswissenschaftlich ist der Diskurs um das ‚katholische Arbeitermädchen vom Lande‘ über die 1970er-Jahre hinweg zunehmend verebbt; laut Becker (2007, S. 195) bestand das ‚katholische Bildungsdefizit‘ auf jeden Fall bis Anfang der 1980er-Jahre. Ausgesagt wird hier letztlich ein unbedingter Zusammenhang zwischen spezifischen religiösen Werten mit dem Bildungsverhalten – aus einer kritisch-analytischen Sicht scheint diese Zuschreibung allerdings nicht überzeugend empirisch nachvollziehbar (Freitag, 2011). Die Gefahr einer nicht belegbaren Zuschreibung von Bildungsferne durch einen religiös motivierten Habitus ist nicht zu unterschätzen. So können Karakaşoğlu (2010), Burchardt (2011) oder Riegel (2011) die aktive Herstellung von Religion als Differenzkriterium mit großer Tragweite beschreiben; alle drei nehmen dabei empirisch Bezug auf den offenbar konflikthaften Umgang mit Angehörigen des Islam oder solchen, denen diese Zugehörigkeit aufgrund ihrer regionalen Herkunft unterstellt wird. Auch in Praxisratgebern hat diese homogenisierende Form dramatisierender Religionszuschreibung Einzug gehalten: „50 religiös-kulturelle Konfliktfälle in der Schule und wie man ihnen begegnet“ (Hinrichs, Romdhane & Tiedemann, 2012). Neben konfliktverursachenden Muslimen tauchen hier gelegentlich auch christliche ‚Fundamentalisten‘ auf, die (demokratiefeindliche) Konflikte zu verantworten haben. Religion wird in vielfältiger Form zum ‚Bildungshindernis‘ (Freitag, Tegeler & Bohnhorst, 2013).

Die drei zuletzt angesprochenen Differenzlinien der Sprache sowie der nationalen und religiösen Zugehörigkeit verweisen innerhalb des bundesdeutschen erziehungswissenschaftlichen und pädagogischen Diskurses auf die Konstruktion von Fremdheit und kultureller Differenz (z.B. Mecheril, 2003; Hormel & Scherr, 2003). Üblicherweise reduziert auf das statistisch messbare und vermeintlich weniger wertende begriffliche Konstrukt des Migrationshintergrunds bildet diese aktuell die meistdiskutierte Differenzlinie, an der die zunehmende Heterogenität der Klientel pädagogischer Institutionen expliziert und zugleich soziale Gruppen als Homogene konstruiert werden.

Eine weitere Kategorie, die in der Bildungsforschung, der bildungspolitischen Debatte und mittlerweile auch in der öffentlichen Diskussion eine hohe Relevanz

gewinnt, ist die der sogenannten ‚Bildungsferne‘ (Wiezorek, 2009). Der Begriff hat sich im erziehungswissenschaftlichen und bildungssoziologischen Diskurs für das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen in familialen Herkunftsmilieus etabliert, welche durch eine geringe formale Qualifikation der Eltern gekennzeichnet sind (vgl. Wiezorek & Pardo-Puhmann, 2013). Dabei werden elterliche und im Kontext der Erwachsenenbildung zunehmend auch eigene Bildungsaspirationen und -anstrengungen als zentrale Bedingung ungleicher Bildungsbeteiligung diskutiert. So nimmt beispielsweise der Bildungsbericht 2012 in der Definition von Risikolagen des Aufwachsens den Begriff der Bildungsferne wie folgt auf:

Von einem bildungsfernen Elternhaus wird gesprochen, wenn kein Elternteil einen Bildungsabschluss des Sekundarbereichs II oder einen entsprechenden beruflichen Abschluss (mindestens ISCED 3) vorweisen kann. Der Anteil der Kinder aus bildungsfernen Elternhäusern ist rückläufig und liegt bei knapp 12%. Alleinerziehende und Eltern mit Migrationshintergrund haben häufiger einen niedrigen Bildungsstand, wobei sich die Situation bei den Eltern mit Migrationshintergrund seit 2005 deutlich verbessert hat. Dabei ist die Lage hinsichtlich des Migrationshintergrundes differenziert: Eltern türkischer und außereuropäischer Herkunft sind zu 40 bis 50% bildungsfern, während sich Eltern aus den meisten EU-Ländern im Bildungsstand nicht wesentlich vom Durchschnitt in Deutschland unterscheiden (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2012, S. 26).

In dieser Bestimmung wird vom sozialstatistischen Zusammenhang geringerer schulischer Leistungen und Qualifikationen von Kindern mit niedrigqualifizierten Eltern auf einen kausalen Zusammenhang geschlossen, der in der Bildungsforschung mit Verweis auf institutionelle Praktiken der Benachteiligung von Heranwachsenden mit geringerem kulturellem Kapital durchaus differenzierend betrachtet wird (z.B. Bourdieu & Passeron, 1971; Radtke & Gomolla, 2002). Insbesondere die Gleichsetzung von Bildungsferne und außereuropäischem Zuwanderungszusammenhang vernachlässigt dabei grundlegend strukturelle Bedingungen von Bildung und Erziehung, der migrationspolitischen Anerkennung von Qualifikationen sowie schließlich auch das Bildungsinteresse dieser Bevölkerungsgruppen.

Konzepte der geschlechtsbezogenen, kulturellen und sozialstrukturellen Differenz fungieren damit in erziehungswissenschaftlichen und pädagogischen Diskurszusammenhängen als Klassifikationen, mit denen einerseits ungleiche bildungsbezogene Teilhabe quasi ursächlich erklärt wird, indem „soziale Kategorien für die Beobachtung individueller Lernvoraussetzungen verwendet“ werden (Emmerich & Hormel, 2013, S. 109) und mit denen, wie verschiedene Studien in unterschiedlichen Forschungszusammenhängen zeigen, andererseits Organisationsformen pädagogischer Prozesse und pädagogische Selektionsentscheidungen legitimiert werden.

Kurzum: Praktiken der Homogenisierung durchziehen die Organisation von Bildungsinstitutionen ebenso wie das professionelle pädagogische Handeln im Umgang mit Lernenden. Homogenisierung bildet die dominante Antwort der Pädago-

gik auf das Problem der Heterogenität in pädagogischen Institutionen. Diese Tatsache lässt sich auch historisch beschreiben: Ihre Wurzeln liegen in der Etablierung nationaler Bildungssysteme. In seiner Auseinandersetzung mit den historischen Prozessen von Vereinheitlichung und Differenzierung hat Wenning (1999, S. 152) die „Standardisierungsfunktion“ des Bildungswesens als „heimliche Funktion im Rahmen gesellschaftlicher Modernisierung“ gekennzeichnet. Danach führten „die Selbstverständlichkeit des Schulbesuchs und die Akzeptanz schulischer Sozialisation sowie der dort gestellten Anforderungen ... zur Vermittlung eines Standardbildes des gut ‚funktionierenden‘ Bürgers“ (ebd.). Der Standardbürger nebst Standardsprache und Standardverhalten anerkennt die herrschenden Verhältnisse und lässt Standardisierung „staatstragend“ wirken (ebd., S. 153).

Insgesamt greifen die Heftbeiträge historische und aktuelle Perspektiven auf das oft beschriebene, aber bislang kaum zum Gegenstand systematischer Untersuchungen gemachte Phänomen der Homogenisierung in pädagogischen Kontexten auf und diskutieren sie. Dabei wird mit Blick auf die Entwicklung und aktuelle Situation der Erziehungswissenschaft kritisch gefragt, ob nicht auch der erziehungswissenschaftliche Diskurs selbst durch homogenisierende Perspektiven gekennzeichnet ist. Die Autorinnen und Autoren sind verortet in Diskursen der Interkulturellen Bildung, der International Vergleichenden Erziehungswissenschaft und der Bildung für Nachhaltige Entwicklung; damit bilden sie die Vielfalt der Perspektiven in der Sektion Interkulturelle und Internationale Vergleichende Erziehungswissenschaft in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) ab. Die hier intensivierte Auseinandersetzung entspringt einer gleichnamigen Arbeitsgruppe auf dem 50. DGfE-Kongress 2014 in Berlin. Die Arbeit an einem gemeinsamen Gegenstand bietet den Kommissionsmitgliedern immer wieder Gelegenheit, sich aufeinander zu beziehen und dadurch gemeinsam gestellten Fragen vertieft auf den Grund zu gehen.

Eine einführende Betrachtung des Verhältnisses von Homogenität und Heterogenität leistet (auch) der Beitrag von *Norbert Wenning* in diesem Heft, der ausgehend von der Beobachtung eines negativen Bedeutungszusammenhangs von Heterogenität als Problem für pädagogisches Handeln und Homogenisierung als problematischer pädagogischer Praxis die Frage behandelt, inwiefern ‚Homogenisierung als historisches Grundmuster des pädagogischen Umgangs mit Heterogenität?‘ zu betrachten ist. Der Beitrag betont zunächst die mit Heterogenitätsannahmen wie Homogenitätszuschreibungen verbundenen Prozesse der sozialen Konstruktion und zeigt in einem weiteren historisierenden Zugriff auf, dass es sich bei homogenisierenden Prozessen um ein gesellschaftliches Grundmuster des Umgangs mit Heterogenität in Verhältnissen der Bildung und Erziehung handelt. Zugleich macht der Beitrag auf die sozialhistorischen Bedingungen und deren Wandel als konstitu-

tive Faktoren für die Feststellung von Heterogenität und Homogenität aufmerksam und verdeutlicht die Dialektik von Homogenisierung und Feststellung von Heterogenität.

Aus Sicht der Interkulturellen Erziehungswissenschaft und fokussiert auf den Aspekt der Migration widmet sich *Merle Hummrich* in einer grundlegenden Diskussion der Thematik: ‚Homogenisierung und Heterogenität – Die erziehungswissenschaftliche Bedeutung eines Spannungsverhältnisses‘. Der Beitrag geht von der öffentlichen und wissenschaftlichen Thematisierung von Heterogenität – am Beispiel der Migration – aus und zielt darauf, die Zusammenhänge des öffentlich-politischen Diskurses mit dem pädagogischen Diskurs darzulegen. Eine zentrale These: ‚Homogenisierung ist weniger ein eigenständiges pädagogisches Motiv, als vielmehr ein pädagogischer Reflex auf ein politisch-gesellschaftliches Motiv.‘ So wird denn das Verhältnis von Politik und Pädagogik genauer betrachtet; an der Diskussion dieses Spannungsverhältnisses fällt jedoch auf, dass die Bearbeitungsmöglichkeiten von Heterogenität insgesamt zur Diskussion stehen – nicht zuletzt, weil Heterogenität untrennbar mit Vorstellungen von Homogenität verbunden ist. Gerade durch die Dialektik von Heterogenität und Homogenität kommt es zu Paradoxien im pädagogischen Alltag, die exemplarisch skizziert werden. Diese Paradoxien konfrontieren schließlich professionelles Handeln mit seiner normativen Grundlegung (zum Beispiel, indem der Vielgestaltigkeit der Praxis homogenisierende Hoffnungsprogramme entgegengesetzt werden) und lassen die systematischen Grenzen der Professionalisierbarkeit aufscheinen. Abschließend werden methodologische Prämissen der und Konsequenzen für die erziehungswissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Homogenität und Heterogenität diskutiert.

*Yasemin Karakaşoğlu* und *Anna Aleksandra Wojciechowiec* gehen in ihrem Beitrag fallanalytisch vor. ‚Marginalisierung durch Homogenisierung: Die migrationsgesellschaftlich ‚Anderen‘ im pädagogischen Diskurs der universitären Lehramtsausbildung‘ – der Beitrag rekonstruiert und analysiert die ‚migrationsgesellschaftlich prägnanten Erfahrungen von Lehramtsstudierenden in der Praxisphase ihres Studiums‘. Ausgewählt wird das Material zweier Studentinnen, an deren Erzählungen sich hochschulalltägliche Diskriminierungspraktiken zeigen lassen. Die Analyse wird in rassismuskritischer Perspektive vollzogen. Die Autorinnen können dadurch zeigen, wie das zu konstatierende migrationsbezogene Othering die Entwicklung und Herausbildung eines professionellen Selbstverständnisses der ‚Studierenden mit Migrationshintergrund‘ prägt und die sich vollziehende Homogenisierung der migrationsbezogen ‚Anderen‘ prozessuale Wirkung entfaltet.

*Gregor Lang-Wojtasik* bearbeitet das Thema ‚Homogenisierung durch Nachhaltigkeit? Zur Semantik eines pädagogisch-didaktischen Hoffnungsprogramms in der Weltgesellschaft‘. Aus der Perspektive einer ‚Bildung für nachhaltige Entwicklung‘

setzt er sich kritisch mit der Frage auseinander, inwieweit der Begriff der Nachhaltigkeit, der spätestens seit der UN-Konferenz von Rio 1992 im gesellschaftstheoretischen Diskurs einen Platz gefunden hat, dazu taugt, gesellschaftlich, aber eben auch pädagogisch und didaktisch richtungweisend zu sein. Nachhaltigkeit ist eine normativ aufgeladene Kategorie, die häufig wie eine Art Messlatte für Gesellschaft und Pädagogik daher kommt: Nachhaltigkeit homogenisiert Entwicklung, lässt sich aber ebenso schnell als ein ‚Hoffungsprogramm‘ entlarven, dessen Chancen und Perspektiven ungewiss sind und bleiben. Dennoch zeigt der Autor, dass die Nachhaltigkeit durchaus das Potenzial hat, als Orientierungsangebot zu bestehen. Die Kriterien für die letztlich doch optimistische Bestimmung der Nachhaltigkeit entstammen systemtheoretischen Überlegungen zu Bildung und Schule in der Weltgesellschaft.

Ob Nation, Kultur oder die globale Welt: Alle in diesem Heft vertretenen erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen sind mit der begründeten Auswahl spezifischer Forschungsperspektiven und deren methodologischer Fundierung befasst; alle beinhalten Aspekte des Vergleichs, die weitreichende forschungsmethodische Implikationen haben. Methodentheoretisch ist insbesondere schon die Auswahl des Forschungsgegenstandes relevant, letztlich von der Frage gerahmt, wozu ein Vergleich dienen soll. *Imke von Barga* beleuchtet diese Frage unter dem Titel ‚Funktion und Funktionalisierung des Vergleichs: Homogenisierung als Notwendigkeit und Folge komparativen Forschens‘. Die disziplingeschichtlich relevanten Vergleichsfunktionen werden analytisch daraufhin geprüft, inwieweit ihnen homogenisierende Tendenzen in besonderem Maße innewohnen. Des Weiteren wird gezeigt, dass vergleichende Forschung häufig geprägt ist durch Funktionalisierungen, also beispielsweise durch eine Unterordnung der Forschung unter bildungspolitische Interessen. Die Autorin macht auf besondere forschungsmethodische ‚Fallstricke‘ aufmerksam, durch die vor allem deutlich wird, wie sehr die (vermeintliche) Notwendigkeit der Festschreibung von Alterität zu normativen (Kurz-)Schlüssen verleiten kann; wie sehr also funktionale Homogenisierungen im Rahmen von Vergleichen stets der sorgfältigen Prüfung als Merkmal forschungsmethodischer Qualität zu unterliegen haben.

### *Literatur*

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung. (2012). *Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatoren-gestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf*. Bielefeld: wbv.
- Becker, R. (2007). ‚Das katholische Arbeitermädchen vom Lande‘ – Ist die Bildungspolitik ein Opfer einer bildungssoziologischen Legende geworden? In C. Crotti, P. Gonon & W. Herzog (Hrsg.), *Pädagogik und Politik. Historische und aktuelle Perspektiven* (S. 177–204). Bern: Haupt.

- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1971). *Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreich*. Stuttgart: Klett.
- Buchardt, M. (2011). Wenn ‚Religion‘ und ‚Kultur‘ im Klassenraum zur ‚Erfahrung‘ werden. Pädagogisch transformiertes ‚Muslimsein‘. *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie*, 63, 333–344.
- Emmerich, M. & Hormel, U. (2013). *Heterogenität – Diversity – Intersektionalität. Zur Logik sozialer Unterscheidungen in pädagogischen Semantiken der Differenz*. Wiesbaden: Springer VS.
- Fölker, L., Hertel, T. & Pfaff, N. (Hrsg.). (2015). *Brennpunkt(-)Schule. Zum Verhältnis von Schule, Bildung und urbaner Segregation*. Opladen: Budrich.
- Freitag, C. (2011). Religionssensible Schulkultur aus erziehungswissenschaftlicher Sicht. In G. Guttenberger & H. Schröter-Wittke (Hrsg.), *Religionssensible Schulkultur* (S. 285–294). Jena: IKS.
- Freitag, C., Tegeler, E. & Bohnhorst, J. (2013). Wie Lehrkräfte über die Religion ihrer Schüler und Schülerinnen denken. In U. Nembach (Hrsg.), *Informationes Theologiae Europae, Internationales ökumenisches Jahrbuch für Theologie, 17. Jahrgang 2008–2013* (S. 199–222). Frankfurt a.M.: Lang.
- Hinrichs, U., Romdhane, N. & Tiedemann, M. (2012). *Unsere Tochter nimmt nicht am Schwimmunterricht teil! 50 religiös-kulturelle Konfliktfälle in der Schule und wie man ihnen begegnet*. Mülheim a.d.R.: Verlag an der Ruhr.
- Hormel, U. & Scherr, A. (2003). Was heißt ‚Ethnien‘ und ‚ethnische Konflikte‘ in der modernen Gesellschaft? In A. Groenemeyer & J. Mansel (Hrsg.), *Die Ethnisierung von Alltagskonflikten* (S. 47–66). Opladen: Leske + Budrich.
- Karakaşoğlu, Y. (2010). Islam als Störfaktor in der Schule. Anmerkungen zum pädagogischen Umgang mit orthodoxen Positionen und Alltagskonflikten. In T.G. Schneiders (Hrsg.), *Islamfeindlichkeit. Wenn Grenzen der Kritik verschwimmen* (2., aktualisierte und erweiterte Aufl.) (S. 303–318). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mecheril, P. (2003). *Prekäre Verhältnisse. Über natio-ethno-kulturelle Mehrfach-Zugehörigkeit*. Münster: Waxmann.
- Radtke, F.-O. & Gomolla, M. (2002). *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. Opladen: Leske + Budrich.
- Reichenbach, R. (2007). *Philosophie der Bildung und Erziehung. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Rendtorff, B. (2014). Heterogenität und Differenz. Über die Banalisierung von Begriffen und den Verlust ihrer Produktivität. In H.-C. Koller, R. Casale & N. Ricken (Hrsg.), *Heterogenität. Zur Konjunktur eines pädagogischen Konzepts* (S. 115–130). Paderborn: Schöningh.
- Riegel, C. (2011). Religion als Differenzmarker. Zu Herstellungsprozessen von Differenz im (sozial-)pädagogischen Sprechen über jugendliche Migrations-Andere. In B. Allenbach, U. Goel, M. Hummrich & C. Weissköppel (Hrsg.), *Jugend, Migration und Religion. Interdisziplinäre Perspektiven* (S. 319–342). Zürich: Pano.
- Wenning, N. (1999). *Vereinheitlichung und Differenzierung. Zu den ‚wirklichen‘ gesellschaftlichen Funktionen im Umgang mit Gleichheit und Verschiedenheit*. Opladen: Leske + Budrich.
- Wiezorek, C. (2009). Bildungsferne Jugendliche? Problematik einer Standard gewordenen wissenschaftlichen und gesellschaftlichen Perspektive auf Hauptschüler. In J. Ecarius & J. Bilstein (Hrsg.), *Standardisierung – Kanonisierung. Erziehungswissenschaftliche Reflexionen* (S. 181–191). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Wiezorek, C. & Pardo-Puhmann, M. (2013). Armut, Bildungsferne, Erziehungsunfähigkeit. Zur Reproduktion sozialer Ungleichheit in pädagogischen Normalitätsvorstellungen. In F. Dietrich, M. Heinrich & N. Thieme (Hrsg.), *Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit. Theoretische und empirische Ergänzungen und Alternativen zu ‚PISA‘* (S. 197–224). Wiesbaden: Springer VS.
- Yıldız, S. (2009). *Interkulturelle Erziehung und Pädagogik. Subjektivierung und Macht in den Ordnungen des nationalen Diskurses*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Zimmer, J. (1994). Pädagogische Verwüstungen. *Neue Sammlung*, 34 (4), 617–643.



## Homogenisierung als historisches Grundmuster des pädagogischen Umgangs mit Heterogenität?

*Norbert Wenning*

*Universität Koblenz-Landau*

### *Abstract*

Discussions about heterogeneity or diversity as a condition for institutionalized education often show a distant relationship to homogeneity and homogenization as a process that takes place in and through educational institutions. This paper discusses how the result ‘homogeneity’ or ‘heterogeneity’ arises in educational situations and which role processes of social modernization play there. It turns out that homogenization as a process and as outcome socially is quite desirable. The often observed ambivalence about homogeneity and homogenization clarifies when two forms of homogenization can be distinguished, a ‘normative’ homogenization and a ‘practical’ homogenization.

Diskussionen um Heterogenität als Rahmenbedingung institutionalisierter Erziehung und Bildung finden seit Jahren in verschiedenen Teildisziplinen der Erziehungswissenschaft statt und nehmen dort teilweise einen breiten Raum ein.<sup>1</sup> Diese Debatten vermitteln zuweilen den Eindruck, dass damit eine neue und zugleich besonders schwierige Anforderung an das Bildungswesen, an die pädagogisch Handelnden sowie an die in diesem Bereich wissenschaftlich Tätigen gestellt wird.<sup>2</sup>

Die Thematisierung von Heterogenität bezieht sich bei diesen Diskussionen oft auf den *pädagogischen Umgang* mit bestimmten Formen von Heterogenität im Kontext institutionalisierter Erziehungs- und Bildungsprozesse und konzentriert sich vielfach auf die didaktische bzw. die organisatorische Ebene im Rahmen schulpädagogischer Forschung<sup>3</sup> oder konstatiert gesellschaftlich relevante, negative, differenzierende Wirkungen des Bildungswesens für verschiedene Gruppen (vgl. etwa Maaz, Baumert & Trautwein, 2010). Häufig wird mit dem, was dabei als

Heterogenität bezeichnet wird, eine *Problemvorstellung* verbunden. Die so gekennzeichnete Situation gilt dann als zu überwindende, mindestens aber als pädagogisch zu bearbeitende, ohne dass deutlich wird, was mit Heterogenität als, vermeintlicher, Problemursache geschehen soll. Verschiedentlich wird gefordert, Heterogenität anzuerkennen (vgl. etwa Jürgens, 2005) oder sie als Chance wahrzunehmen.<sup>4</sup>

Die Frage nach der anhaltenden Bedeutung von *Homogenität* in institutionalisierter Erziehung und Bildung steht demgegenüber heute eher im Verdacht, rückwärtsgewandt und unpassend zu sein. Sie bedarf darum einer Begründung, sofern es dabei um mehr und anderes geht, als die zu überwindende Orientierung an nicht mehr, oder noch nie, gegebenen Voraussetzungen einer ‚Fiktion‘ der homogenen Lerngruppe (vgl. z.B. Tillmann, 2004) zu konstatieren. Die Frage nach einer andauernden *Homogenisierung* als (auch) positiv zu bewertende Funktion und Wirkung des Bildungswesens scheint sich – aus der heutigen Perspektive einer geänderten Bewertung von Heterogenität und Vielfalt<sup>5</sup> – fast schon zu verbieten. Auch wenn Heterogenität im Kontext von institutionalisierter Erziehung und Bildung oftmals, etwa in der Schulpädagogik oder bei Fragen der Lehrerprofessionalität (vgl. etwa Miller, 2014), als Quelle von Problemen wahrgenommen wird, gilt Homogenität umgekehrt nicht als positiv und willkommen im Rahmen von Erziehung und Bildung und wird Homogenisierung nicht als Prozess eingestuft, der (auch) zu befürworten ist.

Wie passen die divergierenden Beobachtungen und Wertungen von Homogenität und von Heterogenität zusammen? Ist es ein Nebeneinander unverbundener Debatten, die in verschiedenen wissenschaftlichen Feldern unabhängig voneinander geführt werden? Hier wird die These vertreten, dass eine Gemengelage unterschiedlicher Probleme zu dieser auf den ersten Blick verwirrenden Situation führt, die sich aus verschiedenen Aspekten zusammensetzt: Verkürzungen in der Darstellung von Kontexten, die Vermischung unterschiedlicher Ebenen der Betrachtung, das Ausblenden historischer Entwicklungen sowie die Vernachlässigung von Rahmenbedingungen, insbesondere von politischen und gesellschaftlichen. Nachfolgend werden *einige* Strukturen dieser Gemengelage aufgezeigt. Damit will dieser Beitrag Teile der Debatten kritisch hinterfragen und blinde Flecken verdeutlichen, indem Voraussetzungen für diese Debatten bzw. ihre Grundlagen befragt und verdeutlicht werden.

Die Analyse erfolgt in vier Schritten: Erstens wird das Verständnis der Begriffe Homogenität und Heterogenität genau dargelegt – dies liegt auf einer eher *instrumentellen* Ebene; zweitens wird auf einer eher *phänomenologischen* Ebene Homogenisierung als historisches Grundmuster im Umgang mit Formen von Heterogenität verdeutlicht; drittens wird die oft quasi ontologisch angenommene Gegebenheit von Homogenität bzw. von Heterogenität in Frage gestellt und aufgezeigt, dass de-

ren Feststellung in hohem Maße von weiteren Faktoren abhängt, dies geht von einem *konstruktivistischen* Charakter aus; viertens erfolgt eine relativierende Antwort auf die Frage nach Homogenisierung als historisches Grundmuster im Umgang mit Heterogenität – diese erfolgt von einer eher *normativen* Ebene aus.

Die pädagogische *Handlungsebene*, die insbesondere bei den schon angeführten schulpädagogischen oder bei früh- und, in jüngerer Zeit zunehmend, hochschulpädagogischen Arbeiten zum Umgang mit Heterogenität im Vordergrund steht (vgl. z.B. Wischmann & Dietrich, 2014; Beyer, 2013; Reinmann, 2015), bleibt hier weitgehend außer Acht. Deren Analyse läge teilweise quer zu hier in den Blick genommenen Ebenen und teilte sich zudem – aus der hier verfolgten Perspektive – in zwei Bereiche auf: in einen pädagogischen im engeren Sinne, der sich auf Fragen der Didaktik und der Organisation von Bildungseinrichtungen konzentrierte, und in einen gesellschaftlichen, der nach der unmittelbaren Bedeutung und der Wirkung von Politik, Medien, Öffentlichkeit, Recht usw. auf pädagogisches Handeln fragt. Der Ausschluss dieser Ebene ist darin begründet, dass es in diesem Beitrag um solche Aspekte im Zusammenhang mit Homogenität und Heterogenität geht, die pädagogischen Handlungsentscheidungen weitgehend *vorgeschaltet* sind bzw., die diese durch ihr ‚Vorgegebensein‘ in zentraler Weise beeinflussen und die verschiedentlich außer Acht bleiben.

## 1. Homogenität, Heterogenität als Zustandsfeststellung

Wann sprechen wir von Homogenität bzw. von Heterogenität?<sup>6</sup> Prozesse der institutionalisierten Erziehung und Bildung werden in der Regel als *soziale* Situationen angesehen. Darum handelt es sich bei der Kennzeichnung einer solchen Situation als eine homogene oder als eine heterogene um eine Aussage über einen sozialen Kontext. Die Frage nach Homogenität bzw. Heterogenität als eines Kennzeichens dieser Situation befasst sich konkret mit der Ausprägung eines bestimmten Merkmals in einem sozialen Zusammenhang. Die entsprechende Kennzeichnung einer Situation, das heißt die Antwort auf die Frage nach Homogenität oder nach Heterogenität in diesem Kontext, ergibt sich aus der Wirkung zweier, sich überlagernder Prozesse. Der erste Prozess wird hier als *Kategorisierung*<sup>7</sup> bezeichnet und wie folgt definiert: *Kategorisierung ist ein Prozess der Zuweisung von Gemeinsamkeiten an Entitäten und der Aufgliederung dieser Entitäten in Kategorien.*

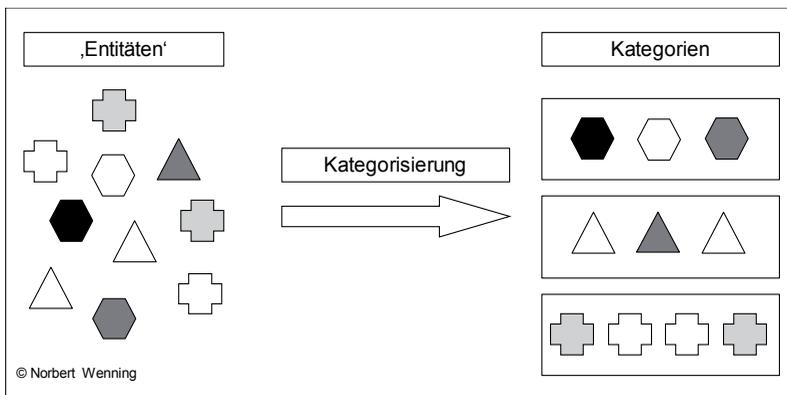
- *Ausgangspunkt* einer Kategorisierung in diesem Sinne ist die Annahme, dass ‚Entitäten‘ im betrachteten Zusammenhang vorhanden sind. Der Begriff Entität geht davon aus, dass es Einheiten von etwas gibt. Bezogen auf den sozialen Kontext institutionalisierter Erziehung und Bildung meint dies die Annahme,

dass es in einer sozialen Situation unterscheidbare und unterschiedliche Personen<sup>8</sup> gibt und dass dort mehr als eine soziale Gruppe repräsentiert sein kann.

- *Prozess*: Bei Anwesenheit von mehreren Entitäten in einem gemeinsamen (sozialen) Kontext kann der Prozess der Kategorisierung einsetzen. Dabei werden die einzelnen Entitäten mehr oder weniger bewusst entlang eines als in dieser Situation relevant eingestuften Merkmals analysiert und Gemeinsamkeiten von mehreren Entitäten festgestellt. Zur Kategorisierung gehört, dass alle einbezogenen Entitäten entlang von festgestellten Gemeinsamkeiten *sortiert* werden. Die Grundlage dieser Sortierungen, die Differenzmerkmale, bezeichnen wir als ‚Kategorien‘ von Entitäten.
- *Ergebnis*: Nach dem Prozess der Kategorisierung sind die Entitäten in einer sozialen Situation aufgegliedert und in Kategorien sortiert.

Der Prozess der Kategorisierung baut wiederum auf *Voraussetzungen* auf. So müssen die einbezogenen Entitäten mindestens eine Gemeinsamkeit haben. Sonst wäre es unmöglich, sie einer Kategorisierung zu unterziehen, sie könnten nicht miteinander verglichen werden. Die Bildung von Kategorien als Untergruppen der Gesamtheit der betrachteten Entitäten setzt weiter voraus, dass *unterschiedliche* Gemeinsamkeiten der Entitäten feststellbar sind.

Abbildung 1: Kategorisierung als Prozess der Zuweisung von Gemeinsamkeiten und deren Aufgliederung



Die in Abbildung 1 dargestellten Kategorien könnten anders sortiert werden. Hier ist das herangezogene Differenzmerkmal die *äußere* Form. Eine Sortierung könnte auch danach erfolgen, *ob* die Entitäten eine Einfärbung aufweisen oder nicht. Weiter wäre eine Gliederung nach den jeweiligen *Einfärbungen* möglich. Die hier an-

gewendeten Kategorien sind deshalb keine Selbstverständlichkeit im Sinne einer zwingend gegebenen Aufgliederung, sondern das Ergebnis eines Prozesses, das auch anders aussehen könnte.

Der zweite, mit der Kategorisierung eng verknüpfte, Prozess führt zur Antwort auf die Frage: Wann sprechen wir von Homogenität bzw. von Heterogenität? Dieser zweite Prozess wird als *Feststellung* von Homogenität bzw. von Heterogenität<sup>9</sup> bezeichnet: *Homogenität bzw. Heterogenität wird festgestellt, indem zu einem bestimmten Zeitpunkt in einer sozialen Situation eine Person, oder eine Gruppe von Personen, bewusst oder unbewusst einen bestimmten Maßstab an die Beteiligten dieser sozialen Situation anlegt und verschiedene, in dieser Situation relevante ‚Dinge‘ – Merkmale von Personen – miteinander vergleicht. Das Ergebnis dieses Vergleichsprozesses ist die Feststellung von Gleichheit oder Ungleichheit. Damit erfolgt eine Zuschreibung an die soziale Situation: Gleichheit (Homogenität) oder Ungleichheit (Heterogenität) wird zu einem Merkmal dieser Situation.*<sup>10</sup>

*Ergebnis I:* Die Aussage, dass Homogenität oder Heterogenität vorliegt, ist nur eine situative Feststellung über die Zusammensetzung einer sozialen Situation bezogen auf die beteiligten Personen und die Ausprägungen eines bestimmten Merkmals, das bei diesen zu finden ist.

Auf den ersten Blick erscheint dieses Ergebnis als banal oder wie reine Wortklauberei. Die Relevanz wird deutlicher, wenn *Konsequenzen* des Verständnisses einer so festgestellten Homogenität oder Heterogenität betrachtet werden. Zentrale Aspekte sind stichwortartig:

Die oft als unverrückbar wahrgenommene ‚Feststellung‘ einer Homogenität oder einer Heterogenität in einer sozialen Situation stellt in hohem Maße einen Konstruktionsprozess dar. So ist eine Homogenität oder eine Heterogenität keine fraglose Gegebenheit, die einer Gruppe oder sozialen Situation faktisch innewohnt und die nur ‚aufgedeckt‘ wird, sie wird ihr vielmehr durch die Kategorisierung und die Feststellung von außen zugeschrieben.<sup>11</sup> Weiter ist Homogenität bzw. Heterogenität keine objektive Eigenschaft von Personen oder Gruppen.<sup>12</sup> Die Wahrnehmung einer solchen Eigenschaft ist stattdessen abhängig von der jeweiligen Situation, von dem angelegten Maßstab und damit zugleich von der beobachtenden Person und deren sozialem Umfeld sowie dem jeweiligen ‚Hintergrund‘.<sup>13</sup> Homogenität oder Heterogenität wird erst durch die Vergleichsoperation in der konkreten Situation festgestellt und gilt nur für diese Situation sowie nur für die Person, die diese Operation vornimmt. Zudem ist Homogenität oder Heterogenität keine dauerhafte Eigenschaft. Das Ergebnis des Vergleichs der Entitäten kann zu einem späteren Zeitpunkt anders ausfallen, weil sich die soziale Situation wandelt, bzw. weil die Beteiligten sich verändert haben können. Deshalb ist Homogenität bzw. Heterogenität nur zeitlich begrenzt feststellbar.<sup>14</sup> Schließlich gibt es keine absolute

Homogenität oder Heterogenität. Das Ergebnis bezieht sich immer nur auf den jeweils angelegten Maßstab. Auch bei der Berücksichtigung mehrerer Maßstäbe setzt die Feststellung von Homogenität oder Heterogenität voraus, dass die Entitäten, die verglichen werden, mindestens in einem Punkt einheitlich sind, sonst wären sie unvergleichbar und es könnten keine Unterschiede festgestellt werden. Weiter kann bezüglich anderer Maßstäbe gleichzeitig Homogenität vorliegen – in einer Jahrgangsklasse kann z.B. das Alter der Kinder gleich sein. Deshalb ist jede festgestellte Homogenität und jede Heterogenität nur relativ.

Die für die *Feststellung* von Homogenität bzw. von Heterogenität bewusst oder unbewusst verwendeten Kategorien sind ebenfalls kritisch zu betrachten, weil sie weniger eindeutig und festgeschrieben sind, als ihre Verwendung nahe legt:

- Kategorien, bzw. die ihnen zugemessene Bedeutung, hängen mit Bedingungen des sozialen Kontextes zusammen, in dem sie angewendet werden; sie sind, wenigstens teilweise, davon *abhängig*. Je nach sozialen und organisatorischen Rahmenbedingungen haben bestimmte Differenzmerkmale eine mehr oder weniger große Relevanz. Als Beispiel kann die stark abweichende Bedeutung und damit die unterschiedlich differenzierende Bewertung körperlicher Fähigkeiten von Personen dienen. Deren ‚Wert‘ für die Teilnahme an einem auf kognitive Fähigkeiten zielenden Lernzusammenhang, etwa einem Universitätsseminar, ist ein ganz anderer als ihr ‚Wert‘ beispielsweise bei der Teilnahme an einem Fußballspiel.
- Kategorien existieren nicht ‚einfach so‘, selbst wenn es für die einzelne Person in einer sozialen Situation so erscheinen mag. Kategorien sind Konstrukte, die in sozialen Zusammenhängen ‚bedeutend gemacht‘ werden. Die durch die Kategorisierung zugeschriebenen Eigenschaften von Entitäten existieren möglicherweise *vor* dem Prozess der Kategorisierung noch gar nicht. Beispielhaft kann dies das statistische Merkmal Migrationshintergrund zeigen. Dieses Kennzeichen geht auf eine Erfindung für einen statistischen Zweck zurück, auf die Nutzung im Rahmen der Erhebungen des Mikrozensus seit 2005. Vorher gab es weder diesen Begriff noch ein entsprechendes Verständnis, sodass niemand vorher einen Migrationshintergrund im heutigen Verständnis aufweisen konnte.<sup>15</sup>
- Die in der Regel in pädagogischen Diskussionen als relevant eingestuft Kategorien sind in Ursachen und Wirkungen nicht gleichwertig. In pädagogischen Zusammenhängen, sowie darüber hinaus, haben wir zu unterscheiden zwischen solchen, die durch pädagogisches Handeln beeinflussbar sind (z.B. Wissen, Kenntnisse, Fähigkeiten, Motivation), und solchen, die durch Erziehung und Bildung nicht veränderbar sind (Herkunft, Geschlecht, Hautfarbe, Körperform usw.).<sup>16</sup> Daneben gibt es Kategorien, die zwar veränderlich sind,

etwa Familienform, Vorbildung und Beschäftigungsstatus sowie Einkommen der Eltern, Wohnort und -situation, Geschwisterkonstellation, die aber dem Einfluss pädagogischen Handelns entzogen sind.

- Kategorien haben, weitgehend unabhängig von ihrem Konstruktcharakter, durch den Prozess der Kategorisierung und die darauf aufbauenden Handlungen oder Bewertungen im Rahmen der Feststellung eine *soziale Wirksamkeit*. Als Beispiel kann hier die Zuschreibung des Merkmals Migrationshintergrund dienen. Wenn etwa Lehrkräfte mit diesem Merkmal bestimmte Überzeugungen verbinden (vgl. etwa Wischmeier, 2012), hat die Kennzeichnung einer Person mit diesem Merkmal eine bestimmte Wirkung auf die soziale Interaktion mit deren Lehrkraft, die ohne diese Zuschreibung so nicht erfolgte.<sup>17</sup>
- Kategorien sind möglicherweise nicht unabhängig voneinander, sondern beeinflussen sich in ihrer Wirkung gegenseitig. Als Beispiele können hier die bekannten statistischen Kunstfiguren des jeweiligen maximalen Bildungsverlierers dienen: War dies in den 1960er-Jahren das katholische Arbeitermädchen vom Lande (gemeint war: Arbeitertochter, vgl. Dahrendorf, 1966), so wird in jüngerer Zeit eher vom Jungen mit Migrationshintergrund und niedrigem Sozialstatus des Elternhauses aus der Großstadt gesprochen (vgl. Geißler, 2005). Statistische Zusammenhänge insbesondere zwischen dem sozialen Hintergrund, der Vorbildung der Eltern, dem Migrationshintergrund und dem Geschlecht auf der einen Seite und den Chancen auf eine erfolgreiche Teilhabe an Bildungsprozessen auf der anderen liegen vielfältig vor.<sup>18</sup>

Die Feststellung von Heterogenität (oder Homogenität) in einer sozialen Situation ist in viel höherem Maße kontingent als deren Verwendung in vielen wissenschaftlichen Diskussionen nahe legt.<sup>19</sup> Sie ist das Ergebnis von mehr oder weniger bewusst betriebenen Prozessen. Diese sind wiederum von weiteren Faktoren beeinflusst. Wenn der Befund Heterogenität (bzw. Homogenität) zu einer abhängigen Variable in sozialen Situationen wird (siehe Abschnitt 3), ist der Blick auf weitere Faktoren notwendig.

## 2. Moderne Gesellschaft und Homogenisierung

Die pädagogische Diskussion über den Umgang mit Heterogenität bewertet Heterogenität an sich zunächst *negativ*. Als Beleg für eine lange pädagogische Tradition dieser Position werden häufig bestimmte Zitate herangezogen: Johann Friedrich Herbart bezeichnet um 1800 dementsprechend ‚die Verschiedenheit der Köpfe‘ als das Hauptproblem des Unterrichts. Der noch etwas ältere Vorschlag zum Umgang mit diesem Problem von Ernst Christian Trapp, dem ersten Professor für Pädagogik in der deutschen Geschichte, ‚den Unterricht auf die Mittelköpfe zu kalkulieren‘,

wird heute ebenfalls als negative Sichtweise eines vor allem didaktischen Problems bewertet (vgl. etwa Tillmann, 2004).<sup>20</sup>

Homogenität kann, indirekt, vor diesem Hintergrund also als ideales Gegenbild zur negativ bewerteten heterogenen Situation, zum vielfach zitierten pädagogischen Problem der Didaktik, eingestuft werden. Aus einer bildungstheoretischen Perspektive wird aber auch zu dieser Zeit schon Homogenisierung als Prozess des Versuchs der Herstellung von Homogenität nicht als positiv bewertet. Im Gegenteil haben sich Zeitgenossen von Herbart und Trapp nachdrücklich für die Ausbildung von ‚Menschheit‘ (Humboldt, 1792/93)<sup>21</sup> und für die Offenheit des Ergebnisses von Bildung, und damit letztlich für die Akzeptanz und Förderung von Heterogenität, ausgesprochen.

Das Spannungsverhältnis zwischen Homogenität als positiv bewerteter Voraussetzung für didaktisches Handeln und Heterogenität als faktisch gegebene, die Didaktik herausfordernde ‚Widrigkeit‘, das sich – wie erwähnt – bis in schulpädagogische Diskussionen der heutigen Zeit fortzieht, auf der einen Seite und das dialektische Verhältnis von Homogenität im normativen Sinne (verknüpft mit den Begriffen Chancengleichheit, Gleichberechtigung, Gleichstellung, Gleichbehandlung) und Heterogenität als Abweichung vom Postulat der normativen Homogenität (in Form von Chancenungleichheit, Diskriminierung usw.) in der modernen Gesellschaft auf der anderen Seite, verdeutlichen, dass es schon seit der Frühzeit darauf bezogene pädagogische Diskussionen gibt.

Nachfolgend geht es darum, einen Teilaspekt der Verschränkungen von Heterogenität und Homogenisierung zu verdeutlichen. Am Beispiel des wachsenden Einbezugs verschiedener gesellschaftlicher Teilgruppen in das (entstehende) allgemeine Bildungssystem<sup>22</sup> in der Region, die heute Deutschland genannt wird, wird der Prozess einer Homogenisierung im Sinne der Durchsetzung einer *normativen* Homogenität auf verschiedenen Ebenen verdeutlicht. Diese Nachzeichnung bildungshistorischer Entwicklungen unterstützt zwar auf der einen Seite die anhaltende Sichtweise auf das *didaktische* Problem Heterogenität, relativiert aber zugleich die heute vielfach zu findende, eher negative Einschätzung von Homogenität und Homogenisierung.<sup>23</sup>

- Einführung der *Schulpflicht*: Die *Einführung* der Schulpflicht ist eine erste Maßnahme zur Gleichstellung aller Nachwachsenden in der jeweiligen Region, wenn sie alle Kinder ab einem bestimmten Alter umfasst. Bis dahin besuchten nur diejenigen eine Schule bzw. allgemein bildende Einrichtungen, deren Eltern, oder bei denen andere einflussreiche Personen, etwa der Pfarrer, ein hinreichendes Interesse und die materiellen Möglichkeiten dazu hatten. Diese Maßnahme ist zunächst ein Prozess der Gleichstellung auf einer rechtlichen Ebene (der Einsetzung der Pflicht für alle).

- Durchsetzung der *Schulpflicht*: Mit dem Erlass der Schulpflicht war diese noch nicht *durchgesetzt*. Das erfolgte in einem sehr lang dauernden Diffusionsprozess, der von städtischen Bereichen in ländliche fort schritt und der in ökonomisch besser gestellten Regionen früher durchgesetzt wurde als in Regionen mit großem ökonomischem Entwicklungsbedarf. Dies ist zugleich u.a. ein Prozess der *regionalen* Gleichstellung, also auf einer räumlichen Ebene.
- Einführung von *Schulabschlüssen*: Insbesondere mit der Einführung von Schulabschlüssen als sozial relevante Institutionen – verwiesen sei hier auf das Abiturreglement von 1788 bzw. auf die sogenannte ‚allerhöchste Kabinettsorder‘ des preußischen Königs Friedrich Wilhelm III. von 1834 – findet eine grundlegende soziale Öffnung von Bildungsmöglichkeiten und -zugängen statt. Erstmals soll die individuelle *Leistung* das Kriterium zur Auswahl sein und nicht mehr die Geburt in einen bestimmten Stand, die Religion (jüdischer Glaube), die finanzielle Ausstattung oder dergleichen. Damit eröffnet sich die Möglichkeit einer *allgemeinen, vor allem sozialen* Gleichstellung aller Nachwachsenden bezogen auf die, sicher zunächst theoretische, Möglichkeit der Teilhabe an weitergehender Bildung. Diese Form der Homogenisierung ist auf der Ebene der Gleichberechtigung angesiedelt.
- Gleichstellung von *Mädchen und Frauen*: Ende des 19. und Anfang des 20. Jahrhunderts wird Mädchen und Frauen, die in der Volksschule im Wesentlichen schon seit der Verbreitung dieser Schulform gleichgestellt sind, zunehmend der Weg zu Abitur und Studium eröffnet. Bekannt ist vor allem die Jahreszahl 1908, weil in diesem Jahr Preußen, als bevölkerungsreichster Staat des damaligen Deutschen Reiches, Frauen den Erwerb des Abiturs und die Aufnahme eines Universitätsstudiums weitgehend erlaubt. Hier findet eine rechtliche Gleichstellung bezogen auf die Kategorie *Geschlecht* statt. Die *faktische* Durchsetzung der Gleichstellung in Form von Chancengleichheit dauert aber noch viele Jahrzehnte.
- Gleichstellung *ausländischer* Schülerinnen und Schüler: In der Bundesrepublik Deutschland gilt in den meisten Bundesländern bis in die 1960er-Jahre *keine* Schulpflicht für ausländische Kinder in dem Alter, in dem die Kinder und Jugendlichen mit einem bundesdeutschen Pass schulpflichtig sind. Erst durch die Forderung der Vorläuferorganisation der heutigen EU verabschiedet die Kultusministerkonferenz eine Empfehlung, bei deren Umsetzung bis zur zweiten Hälfte der 1960er-Jahre die Schulpflicht auch für diese Gruppe überall eingeführt wird. Hier wird eine *rechtliche* Gleichstellung vollzogen, die die Kategorie Staatsangehörigkeit bzw. die auf der unterschiedlichen *rechtlichen Ausstattung* beruhende, differenzierende Wirkung ausschaltet.<sup>24</sup>

- Gleichstellung sogenannter ‚*behinderter*‘ Schülerinnen und Schüler: In einem langen historischen Prozess erfolgt die Aufnahme von weiteren Gruppen in das allgemein bildende Schulwesen, die heute als ‚behindert‘ bzw. als ‚mit besonderem Förderbedarf‘ bezeichnet werden. Rechtlich findet dies einen ersten Abschluss durch die Anerkennung von Förderschulen (Sonderschulen) als allgemein bildende Schulen. Hier wird eine rechtliche Gleichstellung auf der Ebene der Kategorie ‚Behinderung‘ bzw. ‚besonderer Förderbedarf‘ vollzogen und eine Homogenisierung in Form des Einbezugs in eine Institution umgesetzt.<sup>25</sup>

Durch die stichwortartig genannten Veränderungen sind in einem langen historischen Prozess schließlich alle Personen der nachwachsenden Generation in Deutschland nicht nur vor dem Gesetz gleichgestellt, sondern auch vor den Anforderungen des Bildungssystems. Dies ist eine grundlegende Homogenisierung, von der – so darf vermutet werden – niemand Abstriche machen will und die – für sich in dieser Weise betrachtet – positiv bewertet wird. Diese Homogenisierung kann als normative Homogenisierung bezeichnet werden.

Der Prozess der Homogenisierung ist in modernen Staaten, bezogen auf die Rolle der Pädagogik bzw. des Bildungssystems, noch weiter gegangen bzw. noch umfassender:

- Pädagogisierung über den *Lebenslauf*: Mit der Verbreitung und der weitgehenden Durchsetzung *frühkindlicher* Bildung, der Durchsetzung der Vorstellung, dass jede und jeder junge Erwachsene eine Ausbildung oder ein Studium als *Berufsausbildung* absolvieren soll, sowie mit der Anerkennung der Forderung des lebenslangen Lernens bzw. der *Weiterbildung* für die Berufstätigen sowie für die nicht mehr Berufstätigen, haben wir eine Gleichstellung über die gesamte Lebensspanne. Von der Krabbelgruppe bis zum Altersheim werden alle Menschen als potenzielle Lernende und als prinzipiell Bildbare der permanenten Anforderung der Realisierung eines für sie optimierten Bildungsprozesses unterworfen. Auch dadurch und darin sind sie gleich gestellt. Hier kann von einer Homogenisierung der anthropologischen Annahmen über die gesamte Lebensspanne gesprochen werden.
- Pädagogisierung der *Gesellschaft*: Bei nahezu jedem neu wahrgenommenen gesellschaftlichen Problem wird seit längerer Zeit – mindestens auch – eine *Pädagogisierung* als Lösungsweg vorgeschlagen. Dazu einige Beispiele: Rechtsextremistische Phänomene führen zur Forderung, im Bildungswesen solle u.a. Toleranz vermittelt werden und Aufklärung erfolgen. Als religiös extremistisch interpretierte Erscheinungen haben zur Folge, dass solchen Fehlentwicklungen vor allem junger Menschen mit entsprechenden pädagogischen

Maßnahmen der Vorbeugung und des Immunisierens entgegengearbeitet werden soll. Die Zunahme ernährungsbedingter Krankheiten führt zur Aufgabe, dass Verbraucher- und Ernährungsbewusstsein geschult und Freude an Bewegung vermittelt werden sollen. Strukturprobleme auf dem Arbeitsmarkt bewirken, dass Anpassungsfortbildungen oder Umschulungen gefordert werden usw. In diesem Rahmen werden alle Menschen in modernen Staaten gleichgestellt, weil sie durch die Pädagogisierung u.a. auch für die Folgen ihres Handelns und ihrer Entscheidungen (in Bildungsfragen) verantwortlich gemacht werden. Das, was der Soziologe Ulrich Beck vor drei Jahrzehnten (1986) mit dem Schlagwort ‚Risikogesellschaft‘ bezeichnete, verdeutlicht diese Gleichstellung vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Entwicklungen. Diese Form der Homogenisierung kann – als Folge der Individualisierung genannten Gleichstellung – als Gleichverantwortung bezeichnet werden.<sup>26</sup>

Die erste Antwort auf die Frage nach Homogenität und Homogenisierung ist: *In sich modernisierenden und modernen Gesellschaften ist Homogenisierung im Feld von Erziehung und Bildung ein historisches Grundmuster im Umgang mit Heterogenität.*<sup>27</sup>

### 3. Homogenität und Heterogenität als abhängige Variable

Die Feststellung von Homogenität bzw. von Heterogenität erscheint im Kontext von institutionalisierter Erziehung und Bildung auf den ersten Blick als Beschreibung einer ‚objektiven‘ Eigenschaft, insbesondere bezogen auf die Zusammensetzung von sozialen Gruppen in Bildungseinrichtungen. Tatsächlich wird Homogenität oder Heterogenität erst durch die Vergleichsoperation zugeschrieben und gilt nur für diese Situation sowie für den Zeitpunkt der Analyse, wie der Abschnitt eins verdeutlicht. Der zweite Abschnitt hat aufgezeigt, dass die heutige Situation im Bildungssystem und in der Gesellschaft in einem langen historischen Prozess entstanden ist. Das Ergebnis dieses Prozesses ist im kollektiven Verständnis im Umgang mit Homogenität bzw. Heterogenität sedimentiert<sup>28</sup> und häufig nicht mehr als Zustand in einem Prozess bewusst. Nachfolgend soll aufgezeigt werden, dass demgegenüber die Feststellung von Homogenität bzw. Heterogenität von solchen weiteren Faktoren *abhängig* ist.

Kategorien bzw. Maßstäbe, die zur Feststellung von Gleichheit oder Ungleichheit der Entitäten herangezogen werden, erlangen ihre Relevanz erst vor dem jeweiligen Interpretationshintergrund. Ihre Wirksamkeit ist in hohem Maße von Rahmenbedingungen und Vorgaben weiterer Ebenen beeinflusst bzw. sogar davon abhängig. Hier werden nachfolgend drei Ebenen von Kontextfaktoren angesprochen, die den jeweiligen Befund ‚Homogenität‘ bzw. ‚Heterogenität‘ zentral

mitbestimmen: anthropologische, organisatorische und gesellschaftliche Grundvorstellungen.

### 3.1 Anthropologische Grundvorstellungen – das Beispiel Geschlecht

Angewendete Kategorien bzw. Maßstäbe als Differenzmerkmale gelten im Rahmen von institutionalisierter Erziehung und Bildung, wie erläutert, häufig als vorgegeben. Eine Konsequenz einer solchen „ontologisch gegebenen Vielfalt“ (Wischmann & Dietrich, 2014, S. 1) ist, dass diese Maßstäbe dann nicht weiter analysiert und bei der Frage nach dem Vorliegen von Homogenität bzw. Heterogenität als Maßstab unbefragt angewendet werden. So wird z.B. die Kategorie Geschlecht im Zusammenhang mit der Frage nach Homogenität oder Heterogenität üblicherweise so eingesetzt, dass eine Zuweisung einer der beiden dichotomen Ausprägungen dieses Merkmals an die jeweilige Entität erfolgt. Die jeweilige Person ist dann entweder männlich oder sie ist weiblich. Heterogenität – bezogen auf die Kategorie Geschlecht – wird festgestellt, wenn beide Ausprägungen in einer sozialen Situation vorhanden sind. Die Zuweisung zu einer der Ausprägungen erfolgt, indem von den beurteilenden Personen Indizien für die Zuordnung der betrachteten Personen gesucht, wahrgenommen und dann entsprechend verwendet werden: insbesondere Vornamen, Aussehen, Körpermerkmale, Bekleidung, Vermerke in (amtlichen) Unterlagen. Die Zuweisung erfolgt also von außen und lässt nur eine der beiden Ausprägungen zu, d.h. jede Person hat maximal und minimal eine Ausprägung.<sup>29</sup>

Dahinter steht eine anthropologische *Grundvorstellung* über das, was als Geschlecht bezeichnet wird. Die Grundüberzeugung ist, dass diese Kategorie nur in diesen beiden, eindeutig voneinander abgrenzbaren Ausprägungen vorliegen kann. Alles, was heute unter dem Begriff ‚transgender‘ oder Transsexualität diskutiert wird, jede Situation, in der sich äußerlicher Anschein oder amtliche Zuweisung von dem Selbstverständnis, von der Überzeugung, vom Gefühl der fraglichen Person unterscheidet, muss dann zwingend außer Acht bleiben und es erfolgt eine Vereindeutigung der Personen bezüglich der geschlechtlichen Zuordnung.

Die Frage danach, wie gültig die Feststellung von Homogenität oder Heterogenität ist, führt bei der Berücksichtigung solcher Überlegungen möglicherweise zu einem widersprüchlichen Ergebnis und dann unter Umständen letztlich in eine Kritik des angewendeten Maßstabs, in ein Hinterfragen von grundlegenden anthropologischen Vorstellungen über das Merkmal, welches für die Frage des Vorliegens von Homogenität oder Heterogenität angewendet wird. Dies gilt auch dann, wenn das Erleben der entsprechend kategorisierten Menschen, deren ‚Selbstverständlichkeit‘, sich von der zugewiesenen Ausprägung der Kategorie unterscheidet und gleichzeitig die kategorisierende Person diesen Widerspruch nicht realisiert (oder nicht akzeptiert). Der sozialen Wirksamkeit zugeschriebener Zugehörigkeit steht

die Widerständigkeit der kategorisierten Person im sozialen Zusammenspiel gegenüber.

### 3.2 Organisationsbezogene Grundvorstellungen – das Beispiel ‚Behinderung‘

Kategorien und ihr Verständnis hängen eng mit der jeweiligen historischen und der gesellschaftlichen Situation und der jeweils vorherrschenden Zuschreibung von Bedeutungen zu dieser Kategorie zusammen. Wie im Rahmen der aufgezeigten Homogenisierung aller Nachwachsenden durch die Realisierung einer allgemeinen Schulpflicht für Schülerinnen und Schüler schon angedeutet, unterliegt das Verständnis dessen, was heute als Kategorie ‚Behinderung‘ bezeichnet wird, einer starken historischen Veränderung. Dieser wird nachfolgend anhand des Wandels der verwendeten Begriffe und ihrer Konnotationen stichwortartig nachgezeichnet. Dabei werden diese nicht umfassend aufgeführt, da es vorrangig um die Illustration des Wandels geht. Er ist das begriffliche Gegenstück zum zunehmenden gleichberechtigten Einbezug der Mitglieder der so bezeichneten Gruppe in das allgemein bildende Schulwesen – und darüber hinaus in die Gesellschaft.

#### *Utilitaristisches Defizitverständnis*

Ein solches, frühes Verständnis von ‚Behinderung‘ ist insbesondere an Bedürfnissen des sozialen Umfeldes der so bezeichneten Personen ausgerichtet und fragt nach der sozialen oder ökonomischen ‚Nützlichkeit‘ dieser Person sowie nach dem Aufwand, den das soziale Umfeld für die Betreuung leisten muss. Kennzeichnend dafür sind Begriffe wie:

- *Krüppel* (Bezeichnung von Personen mit körperlichen und geistigen Minder- oder Fehlentwicklungen bzw. Defekten),
- *Versehrte* (Bezeichnung von Personen, die aufgrund äußerer Einwirkungen, oft als Kriegsverletzung, in ihren Fähigkeiten, insbesondere körperlichen, erheblich eingeschränkt sind).

#### *Gesellschaftsorientiertes Abweichungsverständnis*

Ein entsprechendes Verständnis von ‚Behinderung‘ ist ebenfalls am sozialen Umfeld ausgerichtet, aber weniger am sozialen Nahfeld als vielmehr an Interessen der Gesellschaft. Es fragt nach der *gesellschaftlichen* ‚Nützlichkeit‘ der Person. Kennzeichnend dafür sind Begriffe wie:

- ‚unnütze Esser‘ (Bezeichnung von Personen mit solchen Einschränkungen, die es im erwerbsfähigen Alter voraussichtlich nicht zulassen, dass diese Person, wie man sagt, ‚sich selbst ernähren‘ kann),

- ‚amoralisch‘ (Bezeichnung von Personen, die aufgrund von Handlungen oder Äußerungen so stark von dem abweichen, was als tolerabel (gesellschaftlich akzeptabel) gilt, dass die soziale Wirksamkeit dieses Handelns – etwa deren gesellschaftliche Sichtbarkeit – als gefährdend für die Gesellschaft eingestuft wird),
- ‚schädlich für die Volksgesundheit‘ (einerseits die Bezeichnung von Situationen und Stoffen bzw. von Verhaltensweisen, deren Nutzerinnen und Nutzer oder Vertreterinnen und Vertreter durch das daran orientierte Verhalten oder durch das Propagieren bestimmter Verhaltensweisen (Rauchen, Konsum von Alkohol usw.), andererseits Bezeichnung von Personen, deren Verhaltensweisen als unsozial gelten und bei denen die ‚Gefahr‘ besteht, dass diese durch Kinder bzw. auf diese quasi vererbt werden).

### *Gleichberechtigtes Unfähigkeitsverständnis*

Dieses Verständnis von ‚Behinderung‘ geht von der Anerkennung der Gleichberechtigung der so bezeichneten Personen im Sinne der *rechtlichen* Gleichstellung aus. Es sieht aber keine individuellen Entwicklungsmöglichkeiten für die als abweichend festgestellten, mangelnden Fähigkeiten. Kennzeichnend dafür sind Begriffe wie:

- ‚*Sorgenkinder*‘ (Bezeichnung von Personen insbesondere mit genetischen Fehlentwicklungen bzw. Defekten, ursprünglich eine Reaktion auf die sogenannte Contergan-Schädigung),<sup>30</sup>
- ‚*Schwerbehinderte*‘ (Bezeichnung von Personen, die aufgrund rechtlich definierter und festgestellter Eigenschaften in ihren Fähigkeiten erheblich eingeschränkt sind, Beispiel: Schwerbehindertenausweis als Kennzeichen einer *sozialrechtlichen* Stellung, die in der Regel als dauerhaft gilt).

### *Gleichberechtigtes Diversitätsverständnis*

Ein solches Verständnis von ‚Behinderung‘ geht von der Gleichberechtigung der so bezeichneten Personen aus und interpretiert ‚Behinderung‘ als ein Missverhältnis der Passung zwischen sozialer und physischer Umwelt auf der einen und den individuellen Fähigkeiten so bezeichneter Personen auf der anderen Seite. Es sieht Möglichkeiten der Anpassung der Umwelt an die begrenzten Fähigkeiten der Individuen. Kennzeichnend dafür sind Begriffe wie:

- ‚Behinderung‘ (als Ergebnis von Prozessen der sozialen Zuschreibung),
- ‚Behinderung‘ im Sinne von ‚behindert werden‘ (als Folge der mangelnden Ausgestaltung der physischen und sozialen Umwelt, Stichwort: Barrierefreiheit).

Diese Auflistung unterschiedlicher Verständnisse dessen, was mit der Kategorie ‚Behinderung‘ bezeichnet wird, soll nicht den Eindruck erwecken, dass eine historische Abfolge in der Verwendung des jeweiligen Verständnisses in der Form vorliegt, dass das vorherige Verständnis an Bedeutung verloren hat. Vielmehr ist davon auszugehen, dass die aufgeführten Verständnisse nebeneinander existieren und dass allenfalls Verschiebungen zwischen der jeweiligen Verbreitung der einzelnen Bedeutungsmuster zu verzeichnen sind.

Der organisatorische Umgang mit den so bezeichneten Personen, etwa im Bildungswesen, lässt sich in hohem Maße auf die mit dem jeweiligen Begriffsverständnis verbundenen Vorstellungen über eine Entwicklungsfähigkeit der Personen, allgemeinen Bildungsvorstellungen und die gesellschaftliche Rolle von in dieser Weise definierten Personen zurückführen.<sup>31</sup>

### 3.3 Gesellschaftliche Grundvorstellungen – das Beispiel Migrationshintergrund

Eine im pädagogischen Kontext auf der Handlungsebene bei der Frage nach Homogenität oder Heterogenität häufig ausgeblendete Grundlage sind *gesellschaftliche* Grundvorstellungen bzw. Ideale. Als Beispiel dient hier die Kategorie *Migrationshintergrund*. Sie gilt auf den ersten Blick als objektiv, weil klar definiert, und zugleich als neutral, weil eindeutige Kriterien angewendet werden, welche nichts mit Einflussfaktoren auf Bildungs- und Erziehungsprozesse, wie individuellen Verhaltensweisen, Motivation, Kenntnissen, Leistungen, Fähigkeiten oder Einstellungen, zu tun haben.

Die Einführung des Begriffs Migrationshintergrund ist eine nahezu beispiellose Erfolgsgeschichte einer ursprünglich für rein statistische Zwecke gebildeten Neuschöpfung. Vor rund einem Jahrzehnt erst erfunden, kann heute eine wenigstens grobe Vorstellung davon allgemein vorausgesetzt werden – auch außerhalb des Feldes von Erziehung und Bildung.

Was führt zur Entwicklung dieses Begriffes und was bezeichnet er genau? Er wird geschaffen, weil das bis dahin – und parallel weiterhin – verwendete Kriterium des ausländischen Passes nicht mehr hinreichend funktional ist. Ohne hier weiter auf die Hintergründe eingehen zu können, ist entscheidend für die Einführung des neuen Begriffes eine wachsende Unschärfe der Ausländereigenschaft. Die Kennzeichnung ‚Ausländerin‘ oder ‚Ausländer‘ ist nicht länger in der Lage, alle Personengruppen zu erfassen, die als ‚anders‘ angesehen werden (sollen), etwa ein-

gebürgerte ausländische Personen oder Personen, die ihre deutsche Staatsbürgerschaft dem Nachweis der deutschen Volkszugehörigkeit verdanken, also Aussiedlerinnen und Spätaussiedler.<sup>32</sup>

Ursache der Einführung des Begriffs Migrationshintergrund ist somit seine *gesellschaftliche* Funktion: Er soll eine Abweichung erfassen, sie beschreiben und damit identifizierbar machen. Es geht um Personen und Gruppen, die von der als normal angesehenen gesellschaftlichen Zugehörigkeit, bzw. von deren Konstruktion, abweichen. Staaten sind auch soziale Organisationen, die ihre Existenz der Abgrenzung von anderen Staaten verdanken. Ein Teil dieser Existenz ist die Definition des sogenannten Staatsvolks, also der Bestimmung einer sozialen Gruppe, die zu dem Staat gehört bzw. ihn in der sozialen Dimension ausmacht. Mit der Definition der Zugehörigkeit ist zwingend die Bestimmung der *Nicht-Zugehörigkeit*, der Abgrenzung und der Ausgrenzung, verbunden. Moderne Nationalstaaten beruhen deshalb in diesem Punkt auf der Erfindung des staatlich ‚anderen‘. Der Begriff Migrationshintergrund wurde eingeführt, um diese gesellschaftliche Funktion wieder ausfüllen zu können, d.h. um die Möglichkeit der Bestimmung von (sozialer) Zugehörigkeit bzw. von Nicht-Zugehörigkeit nachzubessern und zu sichern.

Die statistische Eigenschaft ‚mit Migrationshintergrund‘ oder ‚ohne Migrationshintergrund‘ können sich Personen nicht verdienen oder erarbeiten. Sie ist ein scheinbar gegebenes, individuell unbeeinflussbares und zunächst ein rein statistisches Merkmal. Zugleich hat es Wirkungen auf Individuen: Deutlich wird dies z.B. an den erstaunten Reaktionen, die eine Person zeigt, wenn sie aufgrund einer genauen Erläuterung der Definition von Migrationshintergrund erstmals feststellt, dass auch sie selbst zu dieser Gruppe gezählt wird. Da sich niemand dieses Merkmal selbst verleihen kann, kann man es auch nicht ablegen. Deshalb erscheint der Begriff – in seiner sozialen Bedeutung – in hohem Maße als essentialistisch, obwohl er eine reine Zuschreibung ist.

Bezogen auf pädagogische Zusammenhänge: Analysiert z.B. eine Lehrkraft eine Lerngruppe, nachdem sie den Begriff und das Verständnis von Migrationshintergrund kennengelernt hat, kommt sie unter Umständen zu neuen oder abweichenden Einteilungen der Lerngruppe und entwickelt gegebenenfalls andere Vorstellungen über deren Heterogenität (vgl. etwa Sievers, 2012), die es ohne das Wissen um diesen Begriff nicht geben würde – und das alles, ohne dass sich in der Lerngruppe oder ihrer Zusammensetzung irgendetwas geändert hat.

Das Ergebnis I aus Abschnitt 1 über die Aussage, wann Homogenität oder Heterogenität vorliegt, ist darum zu erweitern: *Ergebnis II*: Die Aussage, dass Homogenität bzw. Heterogenität vorliegt, ist eine situative Feststellung über die Zusammensetzung einer sozialen Situation bezogen auf die beteiligten Personen und die Ausprägungen eines bestimmten Merkmals, das bei diesen zu finden ist, die vor

dem Hintergrund, bzw. unter dem Einfluss, weiterer Faktoren getroffen wird und die von diesen abhängig ist.

#### 4. Homogenisierung und Heterogenisierung als erwünschte Grundmuster

Hinter manchen aktuellen Diskursen um die Rolle von Heterogenität in institutionalisierter Erziehung und Bildung steht erstens eine Verkürzung bzw. Ausblendung des Prozesses der *Wahrnehmung* dessen, was als Homogenität oder als Heterogenität bezeichnet wird. Zugleich wird zweitens die *Feststellung* eines Zustands verschiedentlich vermischt mit der *Bewertung* eines Zustands oder gleichgesetzt mit einer gewünschten bzw. einer befürchteten *Weiterentwicklung* dieses Zustands. Drittens bleibt zuweilen unberücksichtigt, dass Homogenität und Heterogenität voneinander abhängig sind, dass sie zwingend nur in Kombination miteinander vorkommen. Dies gilt auch in pädagogischen Zusammenhängen, sodass eine Klage über Heterogenität als Zustand bzw. Voraussetzung für pädagogisches Handeln schnell beinhaltet, zugleich vorliegende Aspekte von Homogenität auszublenden.

In jüngerer Zeit wandelt sich, wie erläutert, teilweise die *Bewertung* von Heterogenität in Richtung der Anerkennung oder wenigstens der Toleranz als *Voraussetzung* auch für pädagogisches Denken und Handeln, die nicht mehr folgenlos ignoriert werden kann. Dieser Wandel der Einschätzung geht bis zum Verständnis als einer *Ressource*. Mit dieser sich verändernden Einschätzung von Heterogenität wird Homogenität zum Gegenbild und zur Negativfolie und erscheint in einem neuen, mindestens einem anderen Licht, das des Gestrigen, des Negativen, des Abzulehnenden. Gleiches gilt für Prozesse der Homogenisierung.

Eine solche Bewertung von Homogenität und Homogenisierung ist nur möglich, wenn die historischen Prozesse der Verbreitung entsprechender Gedanken, wie im Abschnitt 2 dargestellt, und zugleich die Dialektik von Homogenität und Heterogenität verdrängt werden. Dies wird nachfolgend in zwei Schritten weiter verdeutlicht, mit Blick auf entsprechende *gesellschaftliche* Entwicklungen und mit Blick auf *pädagogische* Situationen.

Heterogenität und damit auch Prozesse, die Heterogenität steigern oder bewirken, waren gesellschaftlich solange ohne Relevanz, wie es keine Forderung nach Gleichheit gab. Erst vor dem Hintergrund der Norm der Homogenität bekommt Heterogenität eine Bedeutung. Gleichzeitig kann die Norm der Gleichheit erst dann wichtig werden, wenn die Wirkungen realer Ungleichheit und deren Bewertung als relevante Phänomene wahrgenommen werden. Diese Wahrnehmung stützt wiederum die Forderung nach Gleichheit bzw. nach Gleichwertigkeit der Ungleichen. Eine solche *normative* Homogenität bzw. die Forderung nach einer solchen Homogenität ist nur vorstellbar vor dem Hintergrund der Wahrnehmung einer heteroge-

nen Wirklichkeit. Aber erst die Verbreitung der Gedanken, etwa über die allgemeine und gleiche Gültigkeit von Menschenrechten, die Forderung und die Durchsetzung der politischen Gleichstellung aller sowie die daran anknüpfende Idee der Chancengleichheit in modernen Staaten, öffnen den Blick auf Formen von Heterogenität in der Weise, wie wir es heute kennen. Vor dem Hintergrund der Gleichheitsannahme wird die Verschiedenheit in Form von *Abweichungen* von der postulierten Gleichheit bedeutend. Die Feststellung von Heterogenität ist dann die Folge der Forderung nach Homogenität, die Kehrseite der normativen Homogenität. Beide stehen in einem unauflösbaren, dialektischen Verhältnis.

Erst diese Dialektik von Gleichheit und Unterschiedlichkeit macht entsprechende populäre Forderungen in pädagogischen wie in politischen Kontexten nachvollziehbar: Aussagen wie ‚Vielfalt in Einheit‘<sup>33</sup> oder das Recht auf Unterschiedlichkeit für alle. Viele jüngere Diskussionen, etwa um die schon angesprochene Benennung von Geschlechtern, werden erst vor diesem Hintergrund möglich. Die Frage, ob angesichts des Dualismus von männlich und weiblich als die beiden einzig möglichen Ausprägungen der Kategorie Geschlecht diese ausschließende Wahl diskriminierend wirkt, weil diejenigen, die sich nicht eindeutig zu einem von beiden zurechnen können oder wollen, sich auf diese Weise ausgegrenzt fühlen, kann erst angesichts des Anspruchs gestellt werden, dass jeder Mensch bestimmte Rechte hat, etwa über seine Zugehörigkeit zu einer Kategorie selbst zu entscheiden.

Der Gedanke der Gleichheit der Menschen – und damit der Gleichberechtigung und der Chancengleichheit – entstammt weniger dem Feld der institutionalisierten Erziehung und Bildung, allenfalls in der angesprochenen anthropologischen Grundbedingung der Erziehungs- und Entwicklungsbedürftigkeit des jungen Menschen. Die Norm der Homogenität und die gesellschaftliche Wirkung der Homogenisierung ergeben sich deshalb ebenfalls nicht aus dem Erziehungs- und Bildungssystem, sondern wirken umgekehrt als politische Forderung oder Setzung bzw. als gesellschaftlicher Prozess in das System hinein.

Die Idee der Gleichheit der Menschen entstammt insbesondere theologischen, philosophischen und später politischen Grundideen. Eine *demokratische* Gesellschaft baut zwingend auf dem Gedanken der Gleichheit der Mitglieder dieser Gesellschaft auf. Erst vor *diesem* Hintergrund, der normativen Forderung der Gleichheit (im rechtlichen und politischen Sinne), erwächst die Sinnhaftigkeit der Feststellung von Ungleichheit, von Heterogenität. Der Widerspruch, angesichts der ideologischen Grundannahme der Gleichheit eine Ungleichheit festzustellen, führt zur Forderung der ‚Gleichmachung‘, der Homogenisierung, zunächst als ideologische Annahme und als anthropologische Voraussetzung, dann als rechtliche Ausstattung der Mitglieder einer Gesellschaft und schließlich in Form der Forderung nach Realisierung von Chancengleichheit in vielen relevanten gesellschaftlichen

Bereichen, auch im Bildungswesen. Homogenisierung als gesellschaftliches Grundmuster, als aktiv umzusetzende politische Vorgabe, als gesellschaftlicher Auftrag und als organisatorische Handlungsmaxime ist, bzw. war historisch, eine Reaktion auf die wachsende soziale und gesellschaftliche Bedeutung von Formen der Heterogenität. Die Frage nach der Realität von Homogenität und damit die Forderung nach Durchsetzung der normativen Homogenität ergeben sich vor dem Hintergrund der Feststellung von Ungleichheit, der Abweichung vom gewünschten bzw. gesetzten Idealzustand.

Erst vor dem Hintergrund entsprechender gesellschaftlicher Setzungen und daraus resultierender Anforderungen an das Bildungssystem sind Prozesse der Homogenisierung im bzw. durch das Bildungssystem sinnvoll einzuordnen. Zwei Beispiele aus unterschiedlichen Epochen sollen dies verdeutlichen.

#### 4.1 Gleichstellung und Gleichbehandlung

Historisch war es im Zuge der Entwicklung der modernen demokratischen Gesellschaft zwingend erforderlich, die zu Erziehenden und zu Bildenden *gleichzustellen* und *gleich zu behandeln*. Nur um die Position deutlich zu machen, von der aus wir heute gegenüber diesem großen Fortschritt – in diesem Staat – eine möglicherweise weniger positive Einschätzung dieser Form von Homogenität vornehmen: Aktuell ist weder die Gleichstellung noch die Gleichbehandlung – *weltweit* betrachtet – überall realisiert; dies zeigen z.B. die Diskussionen um die Durchsetzung des, international unstrittigen, Rechts von Mädchen und Frauen auf Bildung. Eine darauf bezogene Diskussion wird in vielen Staaten nach wie vor geführt, und in noch mehr Staaten wird ein bestehendes Recht nur unvollständig durchgesetzt.

#### 4.2 Gleiche Ziele für alle

Auch das Formulieren und Setzen von *allgemeinen* Zielen, die durch institutionalisierte Erziehungs- und Bildungsprozesse in einem Bildungssystem für *alle* gelten sollen, ist eine Entwicklung, die weder eine lange Geschichte hat noch heute obsolet ist. Selbst in den deutschen Staaten gilt diese Setzung erst seit relativ kurzer Zeit, obwohl diese Staaten sich rühmen, z.B. die allgemeine Schulpflicht – im Vergleich mit anderen Staaten – historisch sehr früh eingeführt zu haben.

Verdeutlichen kann dies die Diskussion um die Einführung der zu diesem Zeitpunkt positiv konnotierten und gegenüber der Vorgängerorganisation Volksschule (bzw. der Oberstufe) fortschrittlich konzipierten Schulform *Hauptschule* (vgl. Köhler & Lundgreen, 2014): Ein zentraler Aspekt war, dass der Unterricht seither auch für die Schülerinnen und Schüler dieser Schulform auf *wissenschaftlicher* Basis beruht. Dies war gegenüber dem bis dahin für den großen Teil der nachwachsenden

Bevölkerung vorgesehenen *Volksschulunterricht* ein beachtlicher Fortschritt. Jener hatte keinen Anspruch auf eine wissenschaftliche Basis. Dahinter steht u.a. die Frage der inneren Durchlässigkeit des Schulsystems, wenn es gegliedert organisiert ist. Die Notwendigkeit der Durchlässigkeit ist heute in modernen, demokratischen Staaten weitgehend unbestritten als legitime und wichtige Voraussetzung für die Gewährung von Chancengleichheit.

Diese Darstellung und Bewertung von Homogenität und Homogenisierung wird vermutlich allgemein akzeptiert, soweit es um den Einbezug gesellschaftlicher Grundlagen pädagogischen Handelns in entsprechende Argumentationen geht. Ein Blick in die ‚Entwicklungsgeschichte‘ der zugrunde liegenden Rahmenbedingungen zeigt, dass Vorstellungen von Homogenität und von Heterogenität kontextabhängig sind. Heute wird die Feststellung einer wachsenden Heterogenität der Mitglieder von Lerngruppen bzw. von denjenigen, die in Bildungsorganisationen beteiligt sind, die dort erzoogen und gebildet werden bzw. die sich dieser Aufgabe widmen, diskutiert. Dies ist eng verwoben mit der Entwicklung und zunehmenden Durchsetzung von gesellschaftlichen Gleichheitsvorstellungen und -normen. Erst die Gleichsetzung und Gleichbehandlung von Lernenden bzw. zu Erziehenden und zu Bildenden bezüglich einer wachsenden Zahl an Kategorien führt zur heutigen Wahrnehmung eines pädagogischen ‚Problems‘ im Umgang mit Heterogenität.

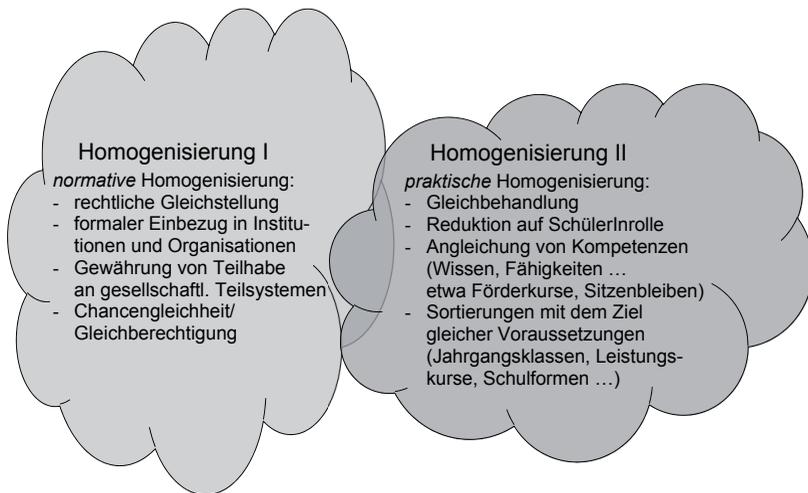
Damit ist die heute zu beobachtende Darstellung und die eher negative Einschätzung von Homogenität und Homogenisierung zu relativieren. Dies bedeutet weiter, Homogenität und Homogenisierung sind keine Negativfolie für die inzwischen durchaus akzeptierte Heterogenität und die dafür grundlegenden Prozesse einer Heterogenisierung. Homogenität und Homogenisierung sowie Heterogenität und Heterogenisierung sind vielmehr über vielfältige dialektische Prozesse verbunden.

Die bisherige Analyse verdeutlicht, dass zwei Formen von Homogenität und von Homogenisierung zu unterscheiden sind (vgl. Abb. 2). Beide sind konstitutive Bestandteile institutionalisierter Erziehung und Bildung in modernen Gesellschaften bzw. wirken unmittelbar in sie hinein.

Dies ist einerseits eine *normative* Homogenität: Homogenität von Personen als normative (gesellschaftliche) Vorgabe und Homogenisierung als Bemühen um Durchsetzung eines solchen Anspruchs sind zu unterscheiden von Homogenität als Annahme über unmittelbare Voraussetzungen von organisierten Erziehungs- und Bildungsprozessen, als quasi ‚technische‘ Bedingung für ein einfacheres, pädagogisches Handeln und Homogenisierung als Bemühen zur Herstellung oder Verbesserung dieser Voraussetzungen. Diese Form von Homogenität kann gegenüber der ersten als *praktische* Homogenität bezeichnet werden.

Zugleich gibt es wichtige Überschneidungen zwischen beiden Homogenitätsvorstellungen und Homogenisierungsprozessen. So ist z.B. die Vermittlung und die Durchsetzung einer für alle gleichen Verkehrssprache in der Regel zugleich die Vermittlung und Durchsetzung der allgemein anerkannten oder gesetzten Staatsprache. Das *pädagogische* Mittel der Herstellung von Kommunikationsfähigkeit zum Zweck, einfachere Voraussetzungen für gelingende Erziehungs- und Bildungsprozesse zu schaffen, ist zugleich die Durchsetzung nationalstaatlicher und damit *normativer* Einheits- und Einheitlichkeitsvorstellungen.

Abbildung 2: Normative und praktische Homogenisierung



Die zweite Antwort auf die eingangs gestellte Frage, ob Homogenisierung ein historisches Grundmuster im Umgang mit Heterogenität ist, lautet darum: *Homogenität und Homogenisierung sind, auch im Zusammenhang mit Erziehung und Bildung, die historische und aktuelle Grundvoraussetzung für eine veränderte Wahrnehmung von und für einen anderen Umgang mit Heterogenität. Homogenisierung und Heterogenität stehen in einem unhintergehbaren, dialektischen Verhältnis.*

Diese Dialektik auszublenden hieße, die Basis für mögliche Veränderungen im Umgang mit der praktischen Homogenität zu ignorieren, sich der Randbedingungen für die Frage nach gewünschten und unerwünschten Veränderungen bzw. der Analyse der Wirkung darauf bezogener Veränderungen zu berauben.

## *Anmerkungen*

1. Vgl. dazu etwa die Diskursanalyse von Budde (2012) zur Thematisierung des Begriffs Heterogenität in der Erziehungswissenschaft oder die Analyse von Rabenstein und Steinwand (2013) zu jüngeren Diskursen von Heterogenität und Schule sowie, allgemeiner, Hollick, Neißl, Kramer und Reiting (2014) und Koller, Casale und Ricken (2014).
2. So markiert z.B. der Untertitel des Sammelbandes zur Tagung der Arbeitsgruppe für Empirische Pädagogische Forschung (AEPF) zum Thema Heterogenität diese als Herausforderung (Bos, Lankes, Plabmeier & Schwippert, 2004). Für schulpädagogische Diskussionen kann stellvertretend das Editorial im Friedrich Jahresheft, 22, ‚Heterogenität‘ dies anzeigen: „Mit dieser Heterogenität soll die Schule, sollen die Lehrkräfte pädagogisch produktiv umgehen; das ist spätestens seit PISA die Forderung, die öffentlich auf breite Resonanz stößt“ (Becker et al., 2004a, S. 1). Wolfgang (2014, S. 49) konstatiert in seiner These 1: „Heterogenität ist eine grundsätzliche Herausforderung für die Bildungsarbeit, der bisher wenig Beachtung geschenkt wurde“. Scherr (2015, S. 95 ff.) weist darauf hin, dass Forderungen nach einem geänderten Umgang mit Heterogenität, Verschiedenheit usw. auch in anderen Kontexten gestellt werden, in politischen Diskussionen über soziokulturelle Heterogenität und Integrationsfragen genauso wie in betriebswirtschaftlichen Bemühungen um Diversity Management oder in der sozialwissenschaftlichen Bildungsforschung.
3. Vgl. z.B. Keuffer und Oelkers (2001) mit ihrem Hinweis auf die Anerkennung von Heterogenität als Normalfall und der Forderung nach einem anderen Umgang mit Formen von Heterogenität als einem von drei prioritären Themen der Lehramtsausbildung in ihrem Abschlussbericht der Hamburger Kommission Lehrerbildung oder, umfassender, Trautmann und Wischer (2011). Miller (2014, S. 244) weist darauf hin, dass auch die Bildungsstandards für die Lehrerbildung der KMK, 2004, entsprechende Anforderungen stellen.
4. Vgl. beispielhaft viele Beiträge im Friedrich Jahresheft, 22, ‚Heterogenität‘ (Becker et al., 2004b), Bräu und Schwerdt (2005) oder Albrecht, Westhoff und Zauritz (2014) in ihrem Bericht über den Modellversuch ‚Neue Wege in die duale Ausbildung – Heterogenität als Chance für die Fachkräftesicherung‘.
5. Die in pädagogischen Diskursen aufscheinende Forderung der Anerkennung von Heterogenität als Gegebenheit oder die weitergehende Forderung, sie als Chance einzuschätzen und zu nutzen, geht auf verschiedene Entwicklungen zurück bzw. hat Vorläufer zu verzeichnen, etwa in Diskussionen um Diversity Management insbesondere im betrieblichen Umfeld unter der Perspektive ökonomischer Interessen ab den 1980er-Jahren in den USA und ab den 1990er-Jahren auch in Deutschland (vgl. z.B. Schür, 2013, S. 87 ff.), in Ansätzen zu einem anderen Umgang mit kultureller Vielfalt als Anerkennung der sich ändernden gesellschaftlichen Zusammensetzung im Zuwanderungsstaat Bundesrepublik Deutschland (vgl. für Erziehung und Bildung z.B. Krüger-Potratz, 2005), in Auseinandersetzungen um die Durchsetzung der Gleichberechtigung von Frauen und Männern (vgl. für Erziehung und Bildung z.B. kritisch zur Vereinnahmung der Geschlechterperspektive durch eine Diversitätsperspektive Kleinau & Rendtorff, 2013). Insgesamt sind diese Entwicklungen Teil einer umfassenderen Diskussion um Gleichheit, Anerkennung und Gerechtigkeit angesichts von Ungleichheit und Diskriminierung in modernen, westlichen Gesellschaften, die hier viel älter ist und die hier nicht nachgezeichnet werden kann (vgl. z.B. für das Bildungswesen Wenning, 1999).
6. Zum Verständnis von Heterogenität im schulpädagogischen Kontext siehe Trautmann und Wischer (2011), Wischer und Trautmann (2013, S. 24 ff.) und Wenning (2014). Eine weiter-

gehende Analyse für pädagogische Diskussionen stellen die Beiträge in Koller et al. (2014) sowie in Hollick et al. (2014) an. Der Begriff Homogenität bleibt in der Regel außer Betracht, eher wird der Prozess der Homogenisierung in den Blick genommen (vgl. etwa Kramer, 2015).

7. Der Begriff Kategorisierung wird dabei weniger im Sinne von ‚Klassifizierung‘ verstanden, wenn damit die bewusste und abstrahierende Bildung einer Ordnung im Sinne der logischen Strukturierung von Dingen, Sachverhalten usw. verbunden wird. Auch das kognitionswissenschaftliche Verständnis von Kategorisierung, dass Menschen kognitiv in der Lage seien, Gegenstände, Sachverhalte, Dinge (Entitäten) usw. mehr oder weniger ‚automatisch‘ zu sortieren und diese in Gruppen (Klassen oder Kategorien) einzuteilen, trifft das hier verwendete Verständnis nur bedingt. Zu übernehmen sind davon a) die Annahme der grundsätzlichen Fähigkeit (und der Praxis) von Menschen, Entitäten zu sortieren und b) der häufig intuitive Charakter solcher Prozesse, d.h. ein in der Regel nur begrenzt bewusst vollzogener Vorgang. Gleichzeitig erfolgt die Sortierung aufgrund eines Abgleichs mit bekannten, d.h. mit gelerntem und mit im jeweiligen Kontext als bedeutend eingestuften Kategorien.
8. Die Setzung, dass Menschen, d.h. Personen, die Grundeinheit, die Entität, bilden, und dass Unterschiede zwischen verschiedenen Menschen beobachtet werden, erfolgt hier nur der Übersichtlichkeit halber. Formen von Heterogenität lassen sich auch ‚innerhalb‘ einer Person beobachten, etwa die unterschiedliche Leistungsfähigkeit in verschiedenen Leistungsdimensionen, deren Entwicklungen über die Zeit usw. Die Entität ließe sich darum ohne grundsätzliche Änderung in Wirkung und Ergebnis in dieser Weise auch anders definieren. Hier geht es zunächst um die Verdeutlichung des abstrakten Vorgangs der Kategorisierung.
9. Statt Homogenität werden in den erziehungswissenschaftlichen Diskursen auch die Begriffe Einheitlichkeit, Egalität oder Gleichheit verwendet. Anstelle von Heterogenität werden die Begriffe Uneinheitlichkeit, Verschiedenheit, Diversität (diversity), Differenz, Vielfalt oder Ungleichheit und zuweilen auch Pluralität benutzt. An dieser Stelle muss der Hinweis genügen, dass unterschiedliche Begriffe immer auch voneinander abweichende Bedeutungen haben und dass die hier aufgeführten, scheinbaren Alternativbegriffe teilweise große Unterschiede aufweisen, etwa Homogenität und Gleichheit, wenn mit Gleichheit eine normative Aufladung verbunden wird, anstatt sie als zunächst wertneutrales Ergebnis einer Vergleichsoperation anzusehen. Deutlich wird dies etwa am Beitrag von Scherr (2015) mit den dort aufgezeigten Wirkprozessen zwischen Unterschieden und Ungleichheiten. Die Bedeutungsunterschiede der verwendeten Begriffe sind deshalb jeweils kenntlich zu machen und gegebenenfalls zu hinterfragen. Zum Begriff der Differenz vgl. z.B. Ricken und Reh (2014).
10. Die Begriffe Gleichheit und Ungleichheit werden hier in einem rein deskriptiven Sinne der Feststellung des Vorhandenseins bzw. des Nicht-Vorhandenseins von unterschiedlichen Ausprägungen eines Merkmals verwendet und nicht in einem normativen Verständnis.
11. Damit wird hier eine sozialkonstruktivistische Position vertreten, ohne dass damit zugleich eine Wertung des Konstrukts verbunden ist.
12. Mit Objektivität ist hier die Vorstellung verknüpft, dass das Ergebnis des Zuschreibungsprozesses in Form der Feststellung von Homogenität oder Heterogenität als Kennzeichen der betrachteten sozialen Situation unabhängig wäre von der Person, die diese Betrachtung vornimmt, oder dass wenigstens die Grundlage dafür apriorisch vorhanden wäre.
13. Der scheinbare Widerspruch zwischen der rein abstrakten Beschreibung des Prozesses der Kategorisierung und der ‚Feststellung‘ eines Zustands von Homogenität oder Heterogenität auf der einen Seite und den historischen, sozialen sowie gesellschaftlichen Rahmenbedingun-

- gen auf der anderen Seite löst sich auf, wenn berücksichtigt wird, dass die herangezogenen Merkmale der Kategorisierung durch den sozialen, gesellschaftlichen, historischen sowie biografischen Kontext bestimmt werden und nicht von diesen spezifischen Rahmenbedingungen unabhängig sein können.
14. Beispielsweise erwerben Kinder Sprachkenntnisse im Laufe der Schulzeit, sodass sich die jeweils festgestellte *sprachliche* Heterogenität bzw. Homogenität in einer Schulklasse im Prozess der schulischen Bildung wandelt.
  15. Probleme der Aussagekraft der bis dahin – und nach wie vor – angewendeten Kategorie ‚Ausländerstatus‘ im Kontext von Erziehung und Bildung sind schon länger bekannt. So haben die TIMS-, PISA- und IGLU-Studien schon vor 2005 neben oder anstelle des Passmerkmals andere Kriterien zur Abgrenzung von Untersuchungsgruppen verwendet. Das heute verwendete statistische Merkmal Migrationshintergrund entstand durch Diskussionen im Zusammenhang mit dem Statistischen Bundesamt. Zu Problemen und voneinander abweichenden Definitionen des Merkmals Migrationshintergrund in verschiedenen Verwendungszusammenhängen siehe Wenning (2015).
  16. Dass einige Differenzmerkmale durch entsprechende (pädagogische) Förderung und Forderung beeinflussbar sind, etwa der kognitive Entwicklungsstand, verändert das Argument der unterschiedlichen Beeinflussbarkeit nicht. Zudem können politische Entscheidungen, etwa die Einführung von Ganztagschulen oder die Förderung des Bildungsauftrags von Einrichtungen der Elementarerziehung, (Vor-)Bedingungen von allgemeiner institutionalisierter Erziehung und Bildung wandeln, was aber zugleich den Einzelorganisationen (etwa Schulen) oder den in ihnen Handelnden nicht allein möglich ist. Zu den relativierenden Wirkungen einer Elementarerziehung auf die vom jeweiligen sozialen Hintergrund (immer noch) stark abhängigen Bildungschancen in Deutschland siehe z.B. Becker und Tremel (2011).
  17. Die Wirkungen können noch weitergehender sein: So besteht die Gefahr der Reifikation, dass etwa die Verwendung des Merkmals Migrationshintergrund einen Menschen, der damit kategorisiert wird, ausschließlich in seiner Eigenschaft als Merkmalsträger wahrnimmt und ihn so verdinglicht. Weiter kann eine Essentialisierung durch die Verwendung eines Merkmals erfolgen, sodass bei einem so bezeichneten Menschen (etwa als jemanden mit abweichendem kulturellen oder religiösen Hintergrund) dieses Merkmal als quasi angeboren gilt, und dass es ihm damit als unveränderliches Merkmal zugerechnet wird. Eine zusätzliche soziale Wirkung ergibt sich aus der in der Regel hierarchisierenden Bewertung der durch die Kategorisierung gebildeten Gruppen derer, die das Merkmal tragen und derer, die das Merkmal nicht tragen. Wie die Diskussion um die Kategorie Geschlecht zeigt, sind die Ausprägungen weiblich und männlich in ihrer sozialen Bedeutung nicht gleichwertig (vgl. z.B. Lutz & Wenning, 2001).
  18. Unter dem Stichwort ‚Intersektionalitätsforschung‘ wird in den USA seit den 1960er- und in der Bundesrepublik Deutschland seit den 1990er-Jahren nach der Interaktion der diskriminierenden Wirkungen verschiedener Differenzlinien (vgl. z.B. Lutz & Wenning, 2001; Emmerich & Hormel, 2013; Walgenbach, 2014) gefragt. Auch hier gibt es eine Diskussion darüber, welche Differenzmerkmale wann relevant sind.
  19. Hierzu sind Ansätze zu rechnen, die sich zur Aufgabe machen „in möglichst kompetenter Weise [mit Heterogenität] umzugehen“ ohne zu berücksichtigen, dass sich „Heterogenität ... nicht als eine ontologisch gegebene Vielfalt ... auffassen [lässt], sondern vielmehr als eine Folge sozialer Differenzierungspraktiken und -diskurse, welche sozial wirksame Unterscheidungsraaster produzieren, reproduzieren und transformieren“ (Wischmann & Dietrich, 2014,

- S. 1). Eine weitergehende Analyse solcher Ansätze kann an dieser Stelle nicht geleistet werden, es muss hier bei diesen Hinweisen bleiben.
20. Eckermann und Heinzel (2013, S. 187) gehen historisch noch weiter zurück und führen zu den beiden genannten Autoren noch Johann Amos Comenius (1592–1670) an, der davon sprach: „... wo Gott keinen Unterschied gemacht hat, da soll auch der Mensch keine Schranken aufrichten“.
  21. „Die letzte Aufgabe unseres Daseyns: dem Begriff der Menschheit in unserer Person ... durch die Spuren des lebendigen Wirkens ... einen so grossen Inhalt, als möglich, zu verschaffen“ (Humboldt, 1792/93, S. 235). Die Offenheit der Bestimmung des Menschen bezieht sich für Humboldt nicht nur auf den einzelnen Menschen und die Gattung insgesamt, sondern hängt damit zusammen, dass es für ihn keine allgemeine Bestimmung des Menschen gibt, die dem einzelnen Menschen von vornherein eine bestimmte Aufgabe, und damit ein inhaltlich konkretisierbares Bildungsziel, zuweist.
  22. Als Beispiel wird hier das Schulsystem gewählt, weil es die größte Erziehungs- und Bildungsinstitution ist und weil sie am besten erforscht ist. Ähnliche Prozesse ließen sich, für kürzere Zeiträume, auch für die frühkindliche Bildung oder die Weiterbildung aufzeigen.
  23. Eine solche Darstellung muss an dieser Stelle kursorisch bleiben und kann keine detaillierte bildungshistorische Analyse ersetzen. Herangezogen werden darum nur allgemein anerkannte Entwicklungen in der Region, die heute Deutschland genannt wird. Für weitergehende Darstellungen siehe etwa die Handbücher zur deutschen Bildungsgeschichte (Berg, 1987 ff.).
  24. Auch hier erfolgt die Umsetzung nur zögerlich. So werden Kinder von Asylbewerberinnen und Asylbewerbern vielfach erst im 21. Jahrhundert in die Schulpflicht einbezogen. Die faktische *Durchsetzung* der Schulpflicht für ausländische Kinder war für lange Zeit in den 1970er- und 1980er-Jahren nicht im Fokus von verantwortlichen Organisationen wie den zuständigen Schulbehörden oder Jugendämtern.
  25. Die heutige Diskussion um Inklusion ist – bezogen auf diese Kategorie – ‚nur‘ noch der Streit um die vollständige Realisierung der schon vor längerer Zeit erfolgten rechtlichen Gleichstellung im Sinne der Umsetzung dieser Gleichstellung und des Abbaus diskriminierender Folgen eines immer noch weitgehend differenzierenden Schulbesuchs (kurz gefasst zur Geschichte und zum Stand der Inklusion im bundesdeutschen Schulwesen siehe Klemm, 2015).
  26. In einem neoliberalen Argumentationszusammenhang folgt aus dieser Verantwortungsübernahme durch jede einzelne Person für sich selbst zugleich die Entlastung von übergreifenden Institutionen, etwa des Staates, für das Ergebnis von Entscheidungen und Handlungen sowie gesellschaftliche Zustände.
  27. ‚Umgang mit Heterogenität‘ umfasst dabei verschiedene Reaktionsebenen, eine didaktische (insbesondere Unterrichtsgestaltung), eine organisatorische (z.B. Schulgestaltung), eine strukturelle (etwa der Aufbau des Bildungswesens) sowie eine gesellschaftliche (z.B. die zugeschriebene Bedeutung von Erziehungs- und Bildungsprozessen wie -organisationen als ‚Problemlöserinnen‘ gesellschaftlicher Schwierigkeiten).
  28. Dies zeigen z.B. Analysen der Einstellungen von Lehrkräften zu Kategorien wie Migrationshintergrund, Geschlecht oder ‚Behinderung‘ (vgl. etwa Sievers, 2009).
  29. Diskussionen um eine Vielfalt von Geschlecht sind schon relativ alt und begannen weit vor den aktuellen Diskursen über Transsexualität oder Transgender. So wendete sich Magnus Hirschfeld schon Ende des 19. Jahrhunderts gegen die binären Geschlechtervorstellungen und stellte diesem Gedanken seine Lehre von den Zwischenstufen gegenüber, nach der jeder

Mensch mit einer einzigartigen Mischung von weiblichen und männlichen Eigenschaften ausgestattet sei (vgl. Sigusch, 2009).

30. Bekannt ist die ‚Aktion Mensch‘ als Umbenennung der ursprünglichen ‚Aktion Sorgenkind‘ (bis 2000). Diese war eine Reaktion auf die sogenannte Contergan-Affäre, bei der etwa 5.000 Kinder mit körperlichen Beeinträchtigungen geboren wurden, weil ihre Mütter in der Schwangerschaft ein bestimmtes Beruhigungsmittel eingenommen hatten (vgl. <https://www.aktion-mensch.de>).
31. Allgemein zum Verhältnis von organisatorischen Anforderungen im schulischen Rahmen und der Konstruktion von Heterogenität siehe Wischer (2013).
32. Die mangelnde Trennschärfe der Ausländereigenschaft (der nicht deutschen Staatsangehörigkeit) ist keine neue Erscheinung des 21. Jahrhunderts. Einbürgerungen und (Spät-)Aussiedlungen erfolgen schon seit Jahrzehnten. Die wachsende Zahl der durch diese Prozesse nicht mehr – statistisch – erfassten Menschen und die gesellschaftlichen Diskussionen um Teilhabechancen, u.a. im Kontext der international vergleichenden Schulforschung, führen dazu, dass die Diskrepanz zwischen gesellschaftlichem Ideal (aussagekräftige statistische Ergebnisse) und sozialer Realität auch in diesem Feld nicht länger ignoriert bzw. unterdrückt werden kann. Das Ergebnis ist ein neuer Begriff mit einer größeren Reichweite, der die aus der alten Begrifflichkeit herausgefallenen ‚anderen‘ statistisch wieder einbeziehen soll.
33. Seit dem Jahr 2000 hat die Europäische Union ein entsprechendes Motto als Selbstverständnis beschlossen: „In Vielfalt geeint“ ([http://europa.eu/about-eu/basic-information/symbols/motto/index\\_de.htm](http://europa.eu/about-eu/basic-information/symbols/motto/index_de.htm)). Es erinnert an das vergleichbare „E pluribus unum“ (Aus vielen eines), das bis 1956 Motto der USA war und das bis heute auf Dienstsiegeln und Hoheitszeichen des Staates zu finden ist.

### Literatur

- Albrecht, G., Westhoff, G. & Zauritz, M. (Hrsg.). (2014). *Strategien für Betriebe im Umgang mit Heterogenität und Vielfalt in der beruflichen Bildung*. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Beck, U. (1986). *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Becker, G., Lenzen, K.-D., Stäudel, L., Tillmann, K.-J., Werning, R. & Winter, F. (2004a). Editorial. In G. Becker, K.-D. Lenzen, L. Stäudel, K.-J. Tillmann, R. Werning & F. Winter (Hrsg.), *Heterogenität. Unterschiede nutzen – Gemeinsamkeiten stärken* (Friedrich Jahresheft, 22, Themenheft) (S. 1). Seelze: Friedrich.
- Becker, G., Lenzen, K.-D., Stäudel, L., Tillmann, K.-J., Werning, R. & Winter, F. (Hrsg.). (2004b). *Heterogenität. Unterschiede nutzen – Gemeinsamkeiten stärken* (Friedrich Jahresheft, 22, Themenheft). Seelze: Friedrich.
- Becker, R. & Tremel P. (2011). Bildungseffekte vorschulischer Betreuung, Erziehung und Bildung für Migranten im deutschen Schulsystem. In R. Becker (Hrsg.), *Integration durch Bildung. Bildungserwerb von jungen Migranten in Deutschland* (S. 57–70). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Berg, C. (Hrsg.). (1987 ff.). *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte*. 7 Bände. München: Beck.
- Beyer, B. (2013). *Soziale Ungleichheit im Kindergarten. Orientierungs- und Handlungsmuster pädagogischer Fachkräfte*. Wiesbaden: Springer VS.

- Bos, W., Lankes, E.-M., Plaßmeier, N. & Schwippert, K. (Hrsg.). (2004). *Heterogenität. Eine Herausforderung an die empirische Bildungsforschung*. Münster: Waxmann.
- Bräu, K. & Schwerdt, U. (Hrsg.). (2005). *Heterogenität als Chance. Vom produktiven Umgang mit Gleichheit und Differenz in der Schule*. Münster: LIT.
- Budde, J. (2012). Die Rede von der Heterogenität in der Schulpädagogik. Diskursanalytische Perspektiven. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 13 (2). Verfügbar unter: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1202160> [29.05.2015].
- Dahrendorf, R. (1966). *Bildung ist Bürgerrecht*. Hamburg: Nannen-Verlag.
- Eckermann, T. & Heinzel, F. (2013). Etablierte und Außenseiter – Wie Kinder beim kooperativen Lernen mit Heterogenität umgehen. In J. Budde (Hrsg.), *Unscharfe Einsätze: (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld* (S. 187–210). Wiesbaden: Springer VS.
- Emmerich, M. & Hormel, U. (2013). *Heterogenität – Diversity – Intersektionalität*. Wiesbaden: Springer VS.
- Geißler, R. (2005). Die Metamorphose der Arbeitertochter zum Migrantensohn. Zum Wandel der Chancenstruktur im Bildungssystem nach Schicht, Geschlecht, Ethnie und deren Verknüpfungen. In P. A. Berger & H. Kahlert (Hrsg.), *Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert* (S. 71–100). Weinheim: Juventa.
- Hollick, D., Neißl, M., Kramer, M. & Reitingen, J. (Hrsg.). (2014). *Heterogenität in pädagogischen Handlungsfeldern. Perspektiven. Befunde. Konzeptionelle Ansätze*. Kassel: Univ. Press.
- Humboldt, W.v. (1792/93). Theorie der Bildung des Menschen. In W.v. Humboldt, *Werke in fünf Bänden* [hrsg. von A. Flitner & K. Giel (1980)], *Bd. I: Schriften zur Anthropologie und Geschichte* (3. Aufl.) (S. 234–240). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Jürgens, E. (2005). Anerkennung von Heterogenität als Voraussetzung und Aufgabe pädagogischer Leistungsbeurteilung in Schulen. In K. Bräu & U. Schwerdt (Hrsg.), *Heterogenität als Chance. Vom produktiven Umgang mit Gleichheit und Differenz in der Schule* (S. 151–176). Münster: LIT.
- Keuffer, J. & Oelkers, J. (Hrsg.). (2001). *Reform der Lehrerbildung in Hamburg. Abschlussbericht der von der Senatorin für Schule, Jugend und Berufsbildung und der Senatorin für Wissenschaft und Forschung eingesetzten Hamburger Kommission Lehrerbildung*. Weinheim: Beltz.
- Kleinau, E. & Rendtorff, B. (Hrsg.). (2013). *Differenz, Diversität und Heterogenität in erziehungswissenschaftlichen Diskursen*. Opladen: Budrich.
- Klemm, K. (2015). *Inklusion in Deutschland. Daten und Fakten*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland). (2004). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 in der Fassung vom 12.06.2014*. Verfügbar unter: [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2004/2004\\_12\\_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf) [05.10.2015].
- Köhler, H. & Lundgreen, P. (2014). *Allgemein bildende Schulen in der Bundesrepublik Deutschland 1949–2010* (Datenhandbuch zur deutschen Bildungsgeschichte, Bd. 7). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Koller, H.-C., Casale, R. & Ricken, N. (Hrsg.). (2014). *Heterogenität. Zur Konjunktur eines pädagogischen Konzepts*. Paderborn: Schöningh.
- Kramer, R.T. (2015). Kulturelle Passung und sanfte Eliminierung. Heterogenität und Homogenisierung in der Perspektive von Pierre Bourdieu. In J. Budde, N. Blasse, A. Bossen & G. Rißler (Hrsg.), *Heterogenitätsforschung. Empirische und theoretische Perspektiven* (S. 39–61). Weinheim: Beltz Juventa.

- Krüger-Potratz, M. (2005). *Interkulturelle Bildung. Eine Einführung*. Münster: Waxmann.
- Lutz, H. & Wenning, N. (2001). Differenzen über Differenz – Einführung in die Debatten. In H. Lutz & N. Wenning (Hrsg.), *Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft* (S. 11–24). Opladen: Leske + Budrich.
- Maaz, K., Baumert, J. & Trautwein, U. (2010). Genese sozialer Ungleichheit im institutionellen Kontext der Schule: Wo entsteht und vergrößert sich soziale Ungleichheit? In Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.), *Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule. Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten* (Bildungsforschung, Bd. 34) (S. 27–63). Bonn: BMBF. Verfügbar unter: [http://www.bmbf.de/pub/bildungsforschung\\_band\\_vierunddreissig.pdf](http://www.bmbf.de/pub/bildungsforschung_band_vierunddreissig.pdf) [29.05.2015].
- Miller, S. (2014). Umgang mit Heterogenität – Stärkung der Selbst- und Sozialkompetenz von Kindern in Risikolagen. In C. Rohlf, M. Harring & C. Palentien (Hrsg.), *Kompetenz-Bildung. Soziale, emotionale und kommunikative Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen* (2., überarbeitete und aktualisierte Aufl.) (S. 243–260). Wiesbaden: Springer VS.
- Rabenstein, K. & Steinwand, J. (2013). Heterogenisierung: Subjektkonstruktionen im Heterogenitätsdiskurs in Deutschland. In J. Budde (Hrsg.), *Unschärfe Einsätze: (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld* (S. 82–87). Wiesbaden: Springer VS.
- Reinmann, G. (2015). Heterogenität und forschendes Lernen: Hochschuldidaktische Möglichkeiten und Grenzen. In B. Klages, M. Bonillo, S. Reinders & A. Bohmeyer (Hrsg.), *Gestaltungsraum Hochschullehre. Potenzielle nicht-traditionell Studierender nutzen* (S. 121–137). Opladen: Budrich UniPress. Verfügbar unter: [http://www.khsb-berlin.de/fileadmin/user\\_upload/Bibliothek/Ebooks/1%20frei/Gestaltungsraum.pdf](http://www.khsb-berlin.de/fileadmin/user_upload/Bibliothek/Ebooks/1%20frei/Gestaltungsraum.pdf) [09.02.2016].
- Ricken, N. & Reh, S. (2014). Relative und radikale Differenz – Herausforderung für die ethnographische Forschung in pädagogischen Feldern. In A. Tervooren, N. Engel, M. Göhlich, I. Miethe & S. Reh (Hrsg.), *Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern. Internationale Entwicklungen erziehungswissenschaftlicher Forschung* (S. 25–46). Bielefeld: transcript.
- Scherr, A. (2015). Heterogenität und Diskriminierung: Wie Unterschiede in Ungleichheiten verwandelt werden. In J. Budde, N. Blasse, A. Bossen & G. Ribler (Hrsg.), *Heterogenitätsforschung. Empirische und theoretische Perspektiven* (S. 95–114). Weinheim: Beltz Juventa.
- Schür, S. (2013). *Umgang mit Vielfalt. Integrative und Inklusive Pädagogik, Interkulturelle Pädagogik und Diversity Management im Vergleich*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Sievers, I. (2009). *Individuelle Wahrnehmung, nationale Denkmuster. Einstellungen deutscher und französischer Lehrkräfte zu Heterogenität im Unterricht*. Frankfurt a.M.: Brandes & Apsel.
- Sievers, I. (2012). Zum Umgang von Lehrkräften mit migrationsbedingter Vielfalt und Differenz. In M. Matzner (Hrsg.), *Handbuch Migration und Bildung* (S. 288–300). Weinheim: Beltz.
- Sigusch, V. (2009). *Geschichte der Sexualwissenschaft*. Frankfurt a.M.: Campus.
- Tillmann, K.-J. (2004). System jagt Fiktion. Die homogene Lerngruppe. *Friedrich Jahresheft*, 22 [Themenheft], 6–9.
- Trautmann, M. & Wischer, B. (2011). *Heterogenität in der Schule*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Walgenbach, K. (2014). *Heterogenität – Intersektionalität – Diversity in der Erziehungswissenschaft*. Opladen: Barbara Budrich.
- Wenning, N. (1999). *Vereinheitlichung und Differenzierung. Zu den ‚wirklichen‘ gesellschaftlichen Funktionen des Bildungswesens im Umgang mit Gleichheit und Verschiedenheit*. Opladen: Leske + Budrich.

- Wenning, N. (2014). Heterogenität und Schulleitungshandeln. In R. Pfundtner (Hrsg.), *Grundwissen Schulleitung. Handbuch für das Schulmanagement* (3., überarbeitete und erweiterte Aufl.) (S. 131–148). Köln: Kluwer.
- Wenning, N. (2015). Heterogenitätsvorstellungen und empirische Wirklichkeit am Beispiel der Kategorie Migrationshintergrund. In J. Budde, N. Blasse, A. Bossen & G. Rißler (Hrsg.), *Heterogenitätsforschung. Empirische und theoretische Perspektiven* (S. 63–93). Weinheim: Beltz Juventa.
- Wischer, B. (2013). Konstruktionsbedingungen von Heterogenität im Kontext organisierter Lernprozesse. Eine schul- und organisationstheoretische Problemskizze. In J. Budde (Hrsg.), *Unschärfe Einsätze: (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld* (S. 99–126). Wiesbaden: Springer VS.
- Wischer, B. & Trautmann, M. (2013). Schultheoretische Anfragen zum pädagogisch-normativen Heterogenitätsdiskurs. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 35 (1), 21–36.
- Wischmann, A. & Dietrich, C. (2014). Genese von Heterogenität im Fachunterricht. Ein Beitrag zur Kontextualisierung von Differenzierungspraktiken. *Bildungsforschung*, 11 (1). Verfügbar unter: [http://bildungsforschung.org/index.php/bildungsforschung/article/view/166/pdf\\_5](http://bildungsforschung.org/index.php/bildungsforschung/article/view/166/pdf_5) [29.05.2015].
- Wischmeier, I. (2012). ‚Teachers’ Beliefs‘: Überzeugungen von (Grundschul-)Lehrkräften über Schüler und Schülerinnen mit Migrationshintergrund – Theoretische Konzeption und empirische Überprüfung. In W. Wiater & D. Manschke (Hrsg.), *Verstehen und Kultur* (S. 167–179). Wiesbaden: Springer VS.
- Wolfgang, W. (2014). Heterogenität als Ausbildungschance für junge Menschen und Betriebe. In A. Albrecht, G. Westhoff & M. Zauritz (Hrsg.), *Strategien für Betriebe im Umgang mit Heterogenität und Vielfalt in der beruflichen Bildung* (S. 49–53). Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.



## Homogenisierung und Heterogenität – Die erziehungswissenschaftliche Bedeutung eines Spannungsverhältnisses

*Merle Hummrich*

*Europa-Universität Flensburg*

### *Abstract*

This paper focuses on the question, how the sociopolitical discourse about immigration can be understood as discourse about heterogeneity and which meaning this has for dealing with heterogeneity and homogenization within the field of education. The relation of politics and education will be emphasized, and it will be discussed how the discourse of heterogeneity and homogenization within the field of education reproduces the structures of social order. Against this background the meaning of heterogeneity and homogenization for educational research will be examined and the scientific reproduction of sociopolitical discourse on education, migration and heterogeneity will be reflected.

### *Einleitung*

Ein zentraler Aufmerksamkeitsreger in erziehungswissenschaftlichen Fachdiskursen ist das Thema der ‚Heterogenität‘ der Schülerschaft. Er problematisiert einen seit der Herausbildung moderner Pädagogik aufgegriffenen Problempunkt – einen Fokus, an dem sich pädagogisches Handeln messen lassen kann und in dem pädagogische Handlungsprobleme offenbar kulminieren (Trapp, 1780; zitiert nach Trautmann & Wischer, 2012; Herbart, 1806/1993). Messen lassen können sich z.B. die Kriterien der ‚Heterogenisierung‘, also solche Kriterien, die dazu beitragen, dass Schulklassen, Menschengruppen, Gesellschaften heterogen erscheinen – klassischerweise werden Migrationsstatus, Geschlechtszugehörigkeit und soziale Herkunft benannt – und die auch dazu beitragen, dass unterschiedliche Leistungsfähigkeiten zum Ausdruck kommen. Heterogenität erscheint (darauf verweist z.B. eine

google-Bildersuche) unmittelbar als ein pädagogisches Thema und als eine zu bearbeitende Aufgabe. Zahlreiche Ratgeber (im Überblick: Wischer, 2009) befassen sich damit und ‚sorgen‘ dafür, dass die Erziehungswissenschaft als Expertenwissenschaft für Heterogenität wahrgenommen wird (Zymek, 2011). Und auch wenn Heterogenität immer wieder in Zusammenhang mit Homogenisierung gebracht wird: indem etwa die Heterogenitätsblindheit der homogenisierenden Schule angeprangert oder darauf hingewiesen wird, dass Heterogenität nicht ohne Homogenitätsvorstellungen denkbar ist (vgl. insgesamt Budde, 2012), wird nur selten die Bedeutsamkeit von Homogenisierung für das Gelingen schulpädagogischen Handelns in den Vordergrund gestellt.

Zugleich stellt sich der erziehungswissenschaftliche Diskurs um Heterogenität und Homogenisierung als einer dar, der die Verwobenheit pädagogischen Handelns mit gesellschaftlichem Handeln nur relativ wenig betrachtet. So erfolgt die schulpädagogische Feststellung, dass soziale Ungleichheiten durch deprofessionalisiertes Handeln im Umgang mit Heterogenität reproduziert werden (z.B. Boller, Rosowski & Stroot, 2007; Trautmann & Wischer, 2012; Emmerich & Hormel, 2013). Dies ist eine wichtige Betrachtungsweise, doch sieht die hier bezogene Perspektive vor, einen anderen Pfad einzuschlagen und zu diskutieren, inwiefern die spezifische Balance, die in das dialektische Verhältnis von Homogenisierung und Heterogenität gebracht wird, Ausdruck des gesellschaftlichen Umgangs mit sozialer Ungleichheit ist. Am Beispiel Migration lässt sich dies verdeutlichen (vgl. Wenning, 2015). Dabei ist hervorzuheben, dass Migration sich gleichzeitig als gesellschaftspolitisches und pädagogisches Thema darstellt und Politik und Pädagogik in ein spezifisches Verhältnis bringt, anhand dessen der Umgang mit Heterogenität und Homogenisierung nachvollzogen werden kann.

Der Beitrag geht damit von der Frage danach aus, inwiefern der gesellschaftliche Diskurs um Migration als Diskurs über Heterogenität verstanden werden kann und welche Bedeutung dies für den pädagogischen Umgang mit Heterogenität und Homogenisierung hat (1). Im zweiten Teil wird das Verhältnis von Politik und Pädagogik differenziert in den Blick genommen und diskutiert, inwiefern der Diskurs um Heterogenität und Homogenisierung im Feld der Erziehungswissenschaft gesellschaftliche Ordnungsstrukturen reproduziert (2). Anschließend werden die Erkenntnisse gebündelt und auf die Eingangsthese der Reproduktion der gesellschaftlichen Ordnung im pädagogischen Heterogenitätsdiskurs bezogen (3). Der Beitrag schließt mit einem Ausblick auf die Forschungsperspektiven im Zusammenhang mit Homogenisierung und Heterogenität (4). Insgesamt soll damit die These verfolgt werden, dass der gesellschaftspolitische Diskurs um Migration im erziehungswissenschaftlichen Reden über Migration gespiegelt wird. Dies ist weder deterministisch zu verstehen noch stehen direkte Ableitungen zu schul(päda-

gogischem Handeln im Vordergrund. Vielmehr geht es um den Nachvollzug des Diskurses um Migration und seine Bedeutung im Kontext der Debatte um Heterogenität und Homogenisierung in der Erziehungswissenschaft.

## 1. Der Diskurs um Migration im Licht von Heterogenität und Homogenisierung

Heterogenität bezeichnet im erziehungswissenschaftlichen Sprechen den Zustand, der durch die Differenziertheit von Gruppen entsteht und wird vielfach mit Blick auf schulpädagogische Zusammenhänge thematisiert (Budde, Blasse, Bossen & Rißler, 2015). Annedore Prengel (1993) machte schon früh darauf aufmerksam, dass die faktische Heterogenität – synonym wird auch Vielfalt verwendet – der Homogenisierung in der Schule entgegensteht. Dabei reproduziert sich in Schule einerseits eine Homogenisierung, die Massenbeschulung möglich und denkbar macht, indem in Klassen und Leistungsniveaus eingeteilt wird; andererseits reproduzieren sich gesellschaftliche Vorstellungen von Homogenisierung, wie am Beispiel Migration festgestellt werden kann. Hier geht es nämlich um die Konstruktion von Differenzkriterien – wie zum Beispiel der Markierung Zugewanderter als Ausländerinnen und Ausländer und Migrantinnen und Migranten oder als ethnisch-kulturell-national Andere. Es handelt sich dabei um eine Konstruktion, die eng verbunden mit den Vorstellungen staatlich-nationaler Homogenität ist (vgl. Radtke, 2004). Im soziologischen und erziehungswissenschaftlichen Diskurs wird demgegenüber versucht, den Begriff der Migrationsgesellschaft zu etablieren, der die Eindeutigkeit der normativen Grundlagen und die Selbstverständlichkeit der Zugehörigkeitskonstruktionen als hinterfragbar darstellt (Hasenjürgen, 2013). In der gesellschaftspolitischen Realität und dem Diskurs um Migration ist diese Begrifflichkeit allerdings noch nicht alltäglich. Vielmehr wird hier Migration als belastend oder – fast ebenso problematisierend – herausfordernd angenommen. Dies liegt zum Teil darin begründet, dass auch Migrationsgesellschaften nach wie vor in einzelnen Staaten organisiert sind. Allein die Homogenitätsvorstellungen der europäischen Staaten und deren Umgang mit Heterogenität liefern ein diffuses Bild an Zugehörigkeitskonstruktionen und Umgangsstrategien – man könnte fast sagen: Europa gibt im Umgang mit Migration ein heterogenes Bild ab. Dies wird an vier Thematisierungslinien zum Thema Migration und Flucht (aus dem Sommer 2015) deutlich.

1. Den gegenwärtigen Migrationsbewegungen nach Europa steht der unsichere Umgang mit Migrantinnen und Migranten gegenüber. Wer Flüchtling sein darf, wer als legitime Migrantin bzw. legitimer Migrant gilt, ist nicht sicher, und oftmals fallen die Entscheidungen darüber, wer an der Gesellschaft teilhaben darf

und wer nicht auf einer (politischen) Ebene, sodass sie auf der Handlungsebene nicht nachvollziehbar sind.

2. Bei den Europawahlen hatten die Rechten Aufschwung. Aber nicht nur das: Seit der Eurokrise erfolgt ein Rückzug in die nationalen Gewissheiten, und in wohlständigen Ländern werden immer mehr nationalsozialistische Stimmen laut – ebenso wie Abspaltungstendenzen von Europa ausgerufen werden.
3. Die massenhafte Flucht aus Syrien und anderen Krisengebieten der Welt löst Unsicherheiten über die Zukunft der Gesellschaft aus. Es werden große Veränderungen erwartet und die Verluste des Lebensstandards befürchtet. Der Verweis auf die Notwendigkeit von Zuwanderung aufgrund des demografischen Wandels instrumentalisiert hingegen Wandernde und behandelt sie auf der Grundlage eines Ökonomisierungsprinzips – das von den Verlusten sozialer Standards zeugt.
4. Terroranschläge und Völkerwanderungen lösen weltweit Verunsicherung aus und spielen den Extremen in die Hände. Die nationalistischen Rechten rufen das Ende des Schengener Abkommens aus, die Regierungen versprechen eine Erhöhung der Sicherheitsstandards.

Diesen aktuellen politischen Tendenzen in Europa entsprechen vier Probleme, die Habermas (2008) in seinem Beitrag ‚Europa und seine Immigranten‘ entfaltet: Das erste Problem betrifft den Verlust an demokratischer Substanz in den europäischen Nationen durch die europäische Einigung: europäische Entscheidungen werden „zu Hause“ nur noch „umgesetzt“ (vgl. ebd., S. 91). Das zweite Problem ist bedingt durch die Unfähigkeit der Europäer nach außen hin geschlossen aufzutreten. Das dritte entsteht durch die neoliberale Unterminierung sozialer Standards (ebd.). Und das vierte durch die „fundamentalistische Zuspitzung des kulturellen Pluralismus im Innern unserer Gesellschaften, durch das Einwanderung nur noch unter der Perspektive nationaler Sicherheit wahrgenommen wird (ebd., S. 92). Diese sozialphilosophische Erklärung für die Diskurse im Zusammenhang mit Migration reflektiert freilich nicht, dass gerade die nationalen Ausdrucksgestalten von Teilhabe und Ungleichheitskonstruktionen eng mit der kolonialen Vergangenheit der ‚Weltordnung‘ zusammenhängen und die Teilhabe- und Ungleichheitskonstruktionen mit kolonialrassistischen Kontingenzen verwoben sind, die westlich geprägte soziokulturelle Hegemonie durchdringen (Ha & Schmitz, 2006, S. 225). Dies zeigt sich auch im pädagogischen Umgang mit Heterogenität und Homogenisierung.

Heterogenität und Homogenisierung geben zunächst dem Bildungssystem verschiedene Aufgaben mit auf den Weg: Alle, die in Migrationsgesellschaften ein neues Zuhause suchen, müssen in die Gesellschaft finden. Dabei bedeutet die in Deutschland rechtlich unterschiedliche Behandlung von Migrantinnen und Migranten selbst das Wirksamwerden heterogener Umgangsstrategien, mit jenen, die als

zentrale Markierer der Heterogenität bezeichnet werden – das heißt: während diskursiv darauf angespielt wird, dass der Zuwachs an Migrantinnen und Migranten auch zu einer Heterogenitätssteigerung in den Klassenzimmern führt, ist der Umgang mit ihnen keineswegs gleich. Migrantin/Migrant ist nicht gleich Migrantin/Migrant.

## 2. Das Verhältnis von Politik und Pädagogik im Umgang mit Heterogenität und zum Zweck der Homogenisierung

Mit dem Aufenthaltsstatus ist ein jeweiliger Zugehörigkeits- und Teilhabestatus verbunden. Dies betrifft auch die Teilhabe am Bildungssystem: Während z.B. für alle Kinder und Enkel der Arbeitsmigrantinnen und -migranten die Schulpflicht gilt, bekommen Kinder der Asylbewerberinnen und -bewerber und der Asylsuchenden eine *Erlaubnis* zur Schule zu gehen. Bei der Sprachförderung wiederholt sich diese Heterogenisierung: Es gibt nicht an allen Schulen flächendeckend DAF/DAZ-Kurse, Gymnasien sind in vielen Bundesländern nicht verpflichtet, Sprachförderung anzubieten und so fort. Der politische unentschiedene Umgang mit Migration (Hamburger, 2016) spiegelt sich somit auch in der Schule.

Damit ist die Annahme, die Schule verfolge ein Ideal der Homogenisierung, während die heterogene Realität sie vor Probleme stellt, nur ein Teil der Wahrheit (vgl. auch Trautmann & Wischer, 2012). Mechanismen institutioneller Diskriminierung verweisen, wie Emmerich und Hormel (2013) zeigen, darauf, dass der als Migrantinnen und Migranten homogenisierten Gruppe, die gleichsam als Prototyp der Heterogenisierung in den Klassenzimmern gesehen wird, heterogene Bestimmungen und ein in sich heterogenes Schulsystem gegenüber steht. Die Tatsache, dass Migrantinnen und Migranten teilhaben, führt nicht nur zu einer Wahrnehmung gesteigerter Heterogenität, sondern hält den vielfältigen Bestimmungen der Teilhabe auch den Spiegel vor. In Deutschland wird diese Vielfalt zugrunde gelegt durch ein föderales Bildungssystem, das je nach Bundesland unterschiedliche Bestimmungen für Migrantinnen und Migranten bereithält. Es zeigt sich schließlich, dass der Diskurs um Migration und Flucht das Thema Bildungspolitik, Bildungsteilhabe und Bildung selbst nicht unberührt lässt. Die Gesellschaft selbst basiert auf Homogenitätskonstruktionen, die sich im Schulsystem fortsetzen, indem Klassen geschaffen und Leistungsunterschiede gemacht werden, Selektionsprozesse stattfinden. In den unklaren Zugehörigkeitszuschreibungen spiegeln sich Teilhabekonstruktionen wider, die nicht nur die Regeln selbst heterogen werden lassen, sondern auch die Ermöglichungsstruktur von Teilhabe (und Ausgrenzung) im Unklaren lassen. Die unentschiedene Haltung Deutschlands zur Einwanderungsdebatte schreibt sich mit Blick auf den Umgang mit den Kindern der Migrantinnen und Migranten fort. Fast

scheint es, als würde den Migrantinnen und Migranten selbst angelastet, wofür die Gesellschaft nicht einstehen kann: eine entschiedene Positionierung zur Gesellschaft und Übernahme ihrer Normen und Regeln. Stattdessen werden sie zu Bürgen der gesellschaftlichen Heterogenität, die sich mit über 30 Prozent Bildungsbeteiligung auch in den deutschen Klassenzimmern niederschlägt.

Ein Aufsatz von Hamburger, Seus und Wolter aus dem Jahre 1981 verweist auf das schwierige Verhältnis von Politik und Pädagogik: Indem Pädagogik scheinbar immer dann in Anspruch genommen wird, wenn ‚die Politik‘ an ihre Grenzen – etwa die Grenzen der Integration – kommt, entledigt sich die Politik gewissermaßen ihrer Verantwortung für Integration. Schule, Jugendhilfe und Kindergarten sollen dafür Rechnung tragen, dass gesellschaftliche Integration trotz oder wegen der Heterogenität möglich wird. Dem stehen jedoch Forschungsbefunde entgegen, die darauf verweisen, dass in der Schule vornehmlich gesellschaftliche Normalvorstellungen reproduziert werden (Bourdieu, 2001) und Jugendhilfe und Kindergarten in Anspruch genommen werden, um schulische Normalvorstellungen umsetzen zu können (Helsper & Hummrich, 2008). Gerade daran scheitern schließlich auch die pädagogischen Machbarkeitshoffnungen, unter denen sich Pädagogiken vereinnahmen lassen. Die Pädagogik der Vielfalt (Prenzel, 1993) etwa verweist darauf, dass Homogenisierung als pädagogisches Prinzip die faktische Heterogenität verkennt. Zentral ist hier, wie etwa in der interkulturellen Pädagogik (Auernheimer, 1995) auch, dass die Übernahme der ‚richtigen‘, d.h. Differenzen der Kinder und Jugendlichen anerkennenden (auch: Katzenbach & Schroeder, 2007) und positiv bewertenden Haltung zu einer Professionalisierung führen könne, aufgrund derer der faktischen Heterogenität Rechnung getragen und den verkennenden Homogenisierungen entgegengewirkt werde.

Zahlreiche empirische Befunde verweisen darauf, dass dies in entgrenzende Bezugnahmen führt, die Migrantinnen und Migranten unter einer Defizitperspektive homogenisieren (z.B. Mecheril, 2004; Hamburger, 1999; Weber, 2003). Weder die Vielfalt, die durch Migration in den Klassenzimmern entsteht, noch die Vielfalt der Migrantenpopulation wird berücksichtigt. So scheint Migration schließlich paradigmatisch für das Professionalisierungsproblem pädagogischen Handelns als strukturelles Problem, das allein durch die Übernahme der ‚richtigen Haltung‘ nicht gelöst werden kann (Gomolla & Radtke, 2002; Hamburger, 2001), und die Migrantinnen und Migranten selbst entwickeln durch eine distanzierende Haltung gegenüber den professionellen Entgrenzungen gewissermaßen eine Professionalität im Umgang mit Deprofessionalisierungstendenzen (vgl. Hummrich, 2009, Boos-Nünning & Karakaşoğlu, 2007).

Während in Pädagogiken der Vielfalt und interkulturellen Pädagogiken Homogenisierung in ein negatives Licht gerückt wird, ist dies aufgrund der empirischen

Befunde nicht die zentrale Perspektive, da eine vereinseitigend negative Sicht auf Homogenisierung und eine komplementär positive Perspektive auf Heterogenität nicht aufrecht erhalten werden kann. Pädagogisch hervorgebrachte Homogenisierung ist weniger ein eigenständiges pädagogisches Motiv, als vielmehr ein pädagogischer Reflex auf ein politisch-gesellschaftliches Motiv, und Pädagogik kann nicht politische Herausforderungen (z.B. der Teilhabe) lösen.

Nun wird so gelagerten strukturtheoretischen Ausführungen zuweilen vorgeworfen, dass damit die handelnden Subjekte aus dem Blick geraten (Reckwitz, 2004) und der Eindruck von Ohnmacht gegenüber den Strukturzwängen entstehe. Ist Pädagogik dann nur noch ausführende Instanz der gesellschaftlichen Machtstrukturen? So einfach scheint es nicht. Die Kritik, Pädagogik könne Politik nicht ersetzen (s.o.), da sie daran beteiligt ist, die Integrationsprobleme der Gesellschaft zu reproduzieren, reicht alleine nicht aus, um das Verhältnis von Pädagogik und Politik zu beleuchten. So zeigt Hamburger (2011), dass pädagogisches Handeln wiederum nicht Politik ersetzen könne. Es ist nicht möglich, Pädagogik durch eine Idee politischer Korrektheit zu ersetzen. Pädagogisches Handeln bleibt auf konkrete Interaktionen bezogen und ist damit der Ort, an dem sich Handlungsanforderungen dilemmatisch ausgestalten. Dabei berührt ein zentraler Strukturwiderspruch, der sich etwa bei Parsons (2012) und Helsper (2008) findet, das Verhältnis von Homogenisierung und Heterogenität besonders: das Verhältnis von Universalismus (also der Orientierung an allgemeinen Verhaltensweisen) und Partikularismus (jener Orientierung an den einzelnen, besonderen Bedürfnissen und Anforderungen). Pädagogische Professionalität zeigt sich folglich daran, inwiefern es gelingt, akteurs- und situationsbezogen zu reflektieren, wo Homogenisierung sich als Ermöglichungsstruktur darstellt, und wodurch sie Bildungsprozesse verhindert werden, und vice versa wo die Berücksichtigung von Heterogenität in partikularisierende Homogenisierungen ableitet, die es unmöglich machen an die Gesamtheit der Lernenden anzuschließen.

Doch fällt in dieser Diskussion auf, dass vornehmlich die Rede von der Heterogenität der Schülerschaft ist, die durch Migration gesteigert wird. Dass diese Schülerinnen und Schüler auf ein Schulsystem treffen, in dem der Umgang mit Heterogenität selbst auf vielfältige Lösungsansätze trifft, die jeweilige (Nicht-)Zugehörigkeitskonstruktionen implizieren, wird kaum berücksichtigt. Mecheril (2005) ist einer der wenigen, die darauf verweisen, dass die Anerkennung als Migrantin bzw. Migrant bedeutet, dass eine Nicht-Zugehörigkeitskonstruktion aufgebaut wird, die im pädagogischen Handeln erhalten wird, weil Personen nachhaltig als Migrationsandere festgeschrieben werden. In diesem Sinne zeigt auch Hamburger (2011), dass die uneindeutige Haltung der Politik zu Einwanderung ihr Übriges dazu tut, Migrantinnen und Migranten immer wieder zu entfremden. Schließlich wird das

Schulsystem selbst für Migrantinnen und Migranten (aber auch für Nicht-Migrantinnen und Nicht-Migranten) zuweilen zum unüberschaubaren Gegenüber, das für ihre Bildungsaspirationen kontraproduktiv ist.

Die Tatsache, dass es unmöglich scheint, die Komplexität des Zusammenhangs von Heterogenität und Homogenisierung als einfache Dichotomie zu sehen (heterogenisierende Migrantinnen und Migranten treffen auf gesellschaftliche Homogenitäts- und Ordnungsvorstellungen), lässt es an dieser Stelle als unvermeidlich erscheinen, Homogenisierung und Heterogenität als dialektisches Verhältnis zu fassen. Homogenisierung ermöglicht unter Bedingungen der Moderne zunächst Teilhabe, da alle Kinder zu Schülerinnen und Schülern werden, denen Bildung zuteilwerden soll (Trautmann & Wischer, 2012). Durch die mit einer massenhaften Bildung einhergehende Homogenisierung kommt es in diesem Zusammenhang zu bestimmten anerkegnbaren Subjektivierungsformen (Butler, 2006). Damit stellt sich Schule als pädagogischer Machtraum dar, in dem Homogenisierung einerseits bestimmt, welche Ausschlussprinzipien gelten sollen, andererseits wird Homogenisierung auch zum Möglichkeitsraum (Hummrich, 2011) des Selbstentwurfes als gesellschaftliches Subjekt. Das gesellschaftliche Motiv der Homogenisierung geht zunächst einher mit dem Versprechen einer universalistischen Bildungsidee: alle Kinder und Jugendlichen sollen unter gleichen Prämissen an Bildung partizipieren können, und die Bedeutung der geburtsbedingten Unterschiede soll abnehmen (Meyer, 2005). Und damit wird deutlich, dass der pädagogische Reflex dieses Motivs zunächst auch Teilhabechancen verspricht.

Dieser Homogenisierung steht jedoch die Heterogenität der Bildungslandschaften gegenüber. Das Schulsystem in Deutschland ist aufgeteilt in 16 regionale Schulsysteme, die nach der Grundschule (die bis zum vierten oder sechsten Schuljahr dauern kann) zwei- bis vier weiterführende Schulformen und (zwar in abnehmendem Maße, aber dennoch vorhandene) Sonderschulen bereithält. Bei der Vergabe der Abschlüsse dominiert die Reproduktion der sozialen Herkunft, was Schaub und Baker (2013) dazu bringt, von einer Reproduktion der ‚feudalen Struktur‘ zu sprechen.

Zugleich wird – darauf heben ja auch zahlreiche erziehungswissenschaftliche Ansätze zum Thema Heterogenität ab (u.a. Trautmann & Wischer, 2012; Emmerich & Hormel, 2013) – in einer funktional differenzierten Gesellschaft die Homogenisierung aller Kinder verunmöglicht. Die Kinder kommen bereits mit heterogenen Erfahrungen *in* und sind somit unterschiedlich anschlussfähig *an* die Schule (Bourdieu, 2001). Der Homogenisierung steht also faktisch Heterogenität gegenüber, die Chancengleichheit verhindert. Das Dilemma der Anerkennung von Heterogenität führt jedoch sogleich in neue Widersprüche. Wird nämlich Heterogenität als faktisch vorhanden anerkannt, wird auch der Differenzierung der Gesellschaft entspro-

chen und damit auch, dass Schule Kinder und Jugendliche unterschiedlich wahrnimmt. Die universalistische Bildungsidee, welche die Homogenisierung erst bedingt, wird unterwandert, indem es zu Heterogenisierung kommt. Die Annahme von Heterogenität kommt also ohne eine Vorstellung von Homogenität nicht aus. Und mehr noch: In der Wahrnehmung von Heterogenität kommt es erneut zu Homogenisierung von Gruppen, die als unterschiedlich markiert werden (die Mädchen/Jungen, die Migrantinnen und Migranten, die Türkinnen und Türken, die Personen, die Kevin heißen usw.). Damit werden nicht leistungsbezogene Homogenisierungen vorgenommen, die zu irrationalen schulischen Handlungen führen – etwa der Ungleichbehandlung von Migrantinnen und Migranten beim Übergang an weiterführende Schulen usw. (vgl. Hamburger & Hummrich, 2007; Helsper & Hummrich, 2005). Die von Weber (1972) treffend beschriebene Rationalisierung durch Institutionalisierung ist offenbar nicht gleichermaßen für alle gültig. Schließlich aber bedeutet die Anerkennung von Heterogenität und die damit einhergehende Anerkennung von Differenzierungen (s.o.) auch eine Einschränkung gegenüber der Homogenisierung von beschulbaren Akteuren und damit ist in sie die Fragwürdigkeit des Bildungsanspruchs für alle eingelagert.

Eine einfache Betrachtung des Verhältnisses von Homogenisierung und Heterogenität auf unterschiedlichen Handlungsebenen der Gesellschaft zeigt, wie Heterogenität und Homogenisierung zunächst in einem einfachen Verweisungszusammenhang stehen (Tab. 1).

Tabelle 1: Verweisungszusammenhang von Homogenisierung und Heterogenität

	<i>Homogenisierung</i>	<i>Heterogenität</i>
<i>Gesellschaft und Politik</i>	Alle Menschen sind gleich.	Unterschiedliche Teilhabebedingungen und Zugehörigkeitsordnungen für Migrantinnen und Migranten.
<i>Schulsystem (Ebene der Institution)</i>	Alle Kinder und Jugendlichen sollen gebildet werden.	Das Bildungssystem ist hochgradig differenziert, Migrantinnen und Migranten sind von institutioneller Diskriminierung betroffen.
<i>Unterricht (Ebene der Interaktion)</i>	Gleichaltrige Kinder und Jugendliche erbringen die gleichen Leistungen.	Migrantinnen und Migranten repräsentieren unterschiedliche sprachliche und kulturelle Zugehörigkeiten.

In diesem Zusammenhang wird deutlich, dass moderne Gesellschaften, die Schulsysteme etabliert haben, sich die Frage von Homogenisierung und Heterogenität immer wieder stellen müssen. Denn weder ist Heterogenität zu negieren noch ist Homogenisierung zu vermeiden (Trautmann & Wischer, 2013) oder führt in einseitig unproduktive Bildungsprozesse. Der gesellschaftliche Umgang mit Homogenität und Heterogenität erscheint in diesem Zusammenhang als Reproduktionsme-

chanismus der symbolischen Ordnungsstrukturen. Jedoch ist nach den obigen Ausführungen auch die Frage zu stellen, inwiefern die einfache Darstellung des Verweisungszusammenhangs der oben entfalteten Dialektik überhaupt gerecht werden kann.

Das hier angesprochene dialektische Verhältnis versteht sich nicht als Aufweichung der Heterogenitätsbedingungen, wie Budde (2012) dies Hinz und Walthes (2009; zitiert nach Budde, 2012) anlastet. Dialektisch ist das Verhältnis deshalb, weil Heterogenität und Homogenisierung nicht nur aufeinander bezogen oder verwiesen sind (nach dem Motto: Ohne Vorstellungen von Homogenität gibt es keine Vorstellung von Heterogenität). Das Verhältnis ist auch deshalb als dialektisches zu bestimmen, weil die Verschränkung von Homogenisierung und Heterogenität in doppelter Weise zum Tragen kommt. Es ist nicht nur die staatlich-politische und daraus abgeleitete bildungssystemische Homogenitätsordnung, die durch die Heterogenität, die mit Migration entsteht, gestört wird, sondern das Bildungssystem selbst zeigt sich als unüberschaubar und spiegelt die gesellschaftliche Unentschiedenheit im Umgang mit Migration wider (vgl. Hamburger, 2011). Schließlich werden in pädagogischen Ansätzen einerseits alle Migrantinnen und Migranten als Personen mit Migrationshintergrund homogenisiert. Dies verweist auf einen ideologischen Umgang mit Migration. Zugleich wird mit der Annahme der Steigerung von Heterogenität durch Migrantinnen und Migranten eine Differenzierungslinie eröffnet, die auf die Schließmechanismen des Schulsystems verweist (dies wird u.a. unter den Stichworten institutionelle Diskriminierung, Inklusion/Exklusion, Zugehörigkeitsordnung diskutiert; vgl. Gomolla & Radtke, 2002; Hummrich, 2010; Mecheril, 2004).

Die These: Die Migrantenkinder bringen die Heterogenität in ‚unser‘ eigentlich homogenes Gefüge, führt letztlich in eine Dichotomie und nicht in eine Dialektik: Dichotom deshalb, weil hier nach wie vor die binäre Zugehörigkeitskonstruktion von Einheimischen und Fremden aufrechterhalten wird, welche die Ordnungsstrukturen der Gesellschaft und des Bildungssystems nicht hinterfragen. Es ist sehr einfach anzunehmen, das Schulsystem würde die gesellschaftliche Ordnungsstruktur abkupfern und die Homogenitätsvorstellungen durch Migrantinnen und Migranten stören lassen. Gerade dies schafft erst die Ermöglichungsstruktur dafür, dass Migrantinnen und Migranten zu Gallionsfiguren der Heterogenität werden. Und es verlagert die Probleme auf die Handlungsebene, wo sie in Strukturen des *othering* aufgehoben werden.

### 3. Pädagogische Ordnung, Homogenisierung und Heterogenität

Die Betrachtungsweise von Heterogenität und Homogenisierung als dialektisches (und nicht als dichotomes) Verhältnis bedingt die Perspektivnahme eines doppelten – nämlich von der Gesellschaft und vom Thema Migration aus gedachten – Verwendungszusammenhangs (Tab. 2). Hier hinein spielt nicht nur die Annahme, *die* Migrantinnen und Migranten heterogenisierten die an sich homogene Gesellschaft. Vielmehr zeigt sich, dass die Homogenisierung der Migrantinnen und Migranten, die einer heterogenen Bildungslandschaft gegenüberstehen, durch systematische Missachtungs- und Verkennensstrukturen bedingt ist.

Tabelle 2: Homogenisierung und Heterogenität differenziert nach gesellschaftlicher und migrationstheoretischer Perspektive

	Von der Gesellschaft aus gedacht		Von dem Thema Migration aus gedacht	
	<i>Homogenisierung 1</i>	<i>Heterogenität 1</i>	<i>Homogenisierung 2</i>	<i>Heterogenität 2</i>
<i>Gesellschaft und Politik</i>	Alle Menschen sind gleich.	Alle Menschen sind verschieden.	Alle Migrantinnen und Migranten werden als Fremde wahrgenommen oder strukturell entfremdet.	Es gibt unterschiedliche Teilhabebedingungen und Zugehörigkeitsordnungen für Migrantinnen und Migranten.
<i>Schulsystem (Ebene der Institution)</i>	Alle Kinder und Jugendlichen sollen gebildet werden.	Die Kinder treffen mit unterschiedlichen Erfahrungen auf Schule, diese Erfahrungen werden in der Schule unterschiedlich bewertet (Bourdieu, 2001).	Migrantinnen und Migranten erscheinen als Prototypen der Bildungsverlierer (Geißler, 2005).	Das Bildungssystem ist hochgradig differenziert, Migrantinnen und Migranten sind von institutioneller Diskriminierung betroffen.
<i>Unterricht (Ebene der Interaktion)</i>	Gleichaltrige Kinder und Jugendliche erbringen die gleichen Leistungen.	Unterricht muss individualisierten Lernvoraussetzungen gerecht werden.	Die Migrantinnen und Migranten gelten als Problemfall (u.a. Diehm & Radtke, 1999; Hamburger, 2005).	Migrantinnen und Migranten repräsentieren unterschiedliche sprachliche und kulturelle Zugehörigkeiten.

Der Bedeutung dieser Differenzierungen soll im Folgenden auf den Grund gegangen werden, indem die Bedeutung der in Abschnitt 1 aufgezeigten Thematisierungslinien für pädagogische Zusammenhänge analysiert wird. Entsprechend werden nun die vier Punkte, die Habermas in ‚Europa und seine Immigranten‘ (2008) problematisiert, kurz skizziert und auf den Zusammenhang von Heterogenität und Homogenisierung in erziehungswissenschaftlicher Perspektive bezogen.

1. Hier wurde eingangs die Unklarheit darüber thematisiert, wer teilhaben darf und wer nicht. Für Deutschland ergibt sich dabei kein einheitliches Bild. Betrachtet man gegenwärtige Fluchtbewegungen, so werden politische Entscheidungen über Flüchtlingszahlen getroffen, die ad hoc ausgesprochen werden; ebenso kommt es

zu Grenzöffnungen und -schließungen, durch deren Konsequenzen die wandernden Menschen weiterwandern können – oder nicht. Die Handlungen der pädagogischen (vornehmlich sozialpädagogischen) Akteure werden damit heteronom gerahmt, aber auch für die Schule zeigt sich eine Unkalkulierbarkeit in Bezug auf die Zahl der Schülerinnen und Schüler und sprachliche Unterstützungsbedarfe. Die hier benannten Akteure tragen also die Konsequenzen der ‚von oben‘ verordneten Entscheidungen (ebd., S. 91). Die Öffnungen und Schließungen bemühen alte Grenzkonstruktionen, die sich zurück zu nationalen Orientierungen wenden. Diese nationalen Orientierungen haben die Bildungssysteme freilich nie aufgegeben. Das Muster der Defizitmarkierung durch mangelnde Passung zum nationalen Bildungshabitus wird also stabil bleiben, auch wenn es auf der Handlungsebene zu einer gefühlten Zunahme von Heterogenität kommt. Das pädagogische Motiv der Homogenisierung wirkt kontinuierlich und zeigt sich unter den gegenwärtigen Bedingungen als Reflex auf Vielfalt, womit es (re-)nationalisierenden Tendenzen Vorschub leistet.

2. Die „Unfähigkeit der Europäer, nach außen geschlossen aufzutreten“ (Habermas, 2008, S. 91) und der Rückzug in die nationalen Gewissheiten zeigt sich in den Gesellschaften aber nicht nur in Bezug auf die gegenwärtigen Konkurrenzen um die beste Willkommenskultur, sondern seit Längerem schon in den internationalen Leistungsvergleichsstudien. Nicht nur, dass jedes Land sein eigenes Bildungssystem hat (was in Ländern wie Deutschland, mit föderalen Bildungsstrukturen noch einmal gesteigert ist), auch werden diese Bildungssysteme anhand der standardisierten Leistungsmessungen verglichen, die Nationen treten in Konkurrenzen. Während in zahlreichen Ländern die Ergebnisse der Migrantinnen und Migranten nicht wesentlich hinter diejenigen der Einheimischen zurückstehen, zeigt sich in Deutschland ein anderes Bild: Migrantinnen und Migranten haben weniger Bildungschancen (Gogolin, 2005). Zugleich werden sie für das ‚schlechtere Abschneiden‘ Deutschlands im Bildungssystem verantwortlich gemacht (Hamburger, 2005). Was uns dieser Diskurs zeigt, ist: Die Homogenisierung der Schülerinnen und Schüler über eine Schul- bzw. Unterrichtspflicht (und da fängt die Heterogenität in Europa schon an: einige Staaten haben Schul-, andere Unterrichtspflicht) ist nur vordergründig. Die latente Heterogenisierung liegt in den Bildungssystemen begründet, die Migrantinnen und Migranten zu anderen macht. Dabei sind die Umgangsstrategien mit ihnen hochgradig unterschiedlich (heterogen). Während in Deutschland selbst das Zugangsrecht zur Schule zur Disposition steht (vgl. Hummrich, 2012), gibt es in Frankreich ein laizistisches System, in den skandinavischen Ländern eine Orientierung an *diversity*, die etwa auch England verfolgt. Doch zeigt sich insbesondere auch in England, dass die Diversitätskonstruktionen selbst wieder unterlaufen werden, indem die Leistungsfähigkeiten an Schulen publiziert und

insbesondere Eltern aus privilegierten Milieus verstärkt Schulen mit hohem ‚output‘ auswählen (Gomolla, 2006). Man kann an kaum einem anderen Punkt wie an diesem so deutlich nachvollziehen, dass Homogenisierung immer wieder durch faktische Heterogenität ‚unterwandert‘ wird, Heterogenität immer wieder Homogenisierungseffekte zur Folge hat – und dennoch die gesellschaftlichen Selektionsprinzipien und Teilhaberestriktionen aufrecht erhalten werden.

3. Die Ökonomisierung (Habermas, 2008, S. 91) ist Ausdrucksgestalt der neoliberalen Unterminierung sozialer Standards. Diese Entwicklung hat längst auch den Bildungs- und Erziehungsdiskurs vereinnahmt. Die mit standardisierten Leistungsvergleichsstudien auf internationalem Niveau einhergehende Output-Orientierung macht Schülerinnen und Schüler zu potenziellen Leistungsträgern. Der Homogenisierungseffekt könnte größer nicht sein. Gleichzeitig werden die Leistungen differenter Gruppen vermessen und deren Leistungsfähigkeit zu einem normativ festgelegten Mittelwert vermittelt. Damit entstehen neue Defizit- und Problemorientierungen – insbesondere in der Gruppe der Migrantinnen und Migranten (Hamburger, 2005), aber auch zur Gruppe der Jungen gegenüber den Mädchen. Immer früher werden dabei pädagogische Handlungsfelder in die Pflicht der Vermittlung von Kompetenzen genommen, immer mehr Angebote stehen zur individuellen Förderung bereit. Diese vermitteln aber vor allem eines: Wer sich nicht selbst bildet, ist selbst schuld. Sprich: Mit der Homogenisierung durch die Perspektive auf Schülerinnen und Schüler als Leistungsträger, die auch Personen mit Migrationshintergrund nicht ausnimmt, ist einerseits die Chance verbunden, dass Differenzierungen ausschließlich kriterial (aufgrund von Leistungsfähigkeit) stattfinden. Die Rückbindung der heterogenen Ergebnisse an gesellschaftliche Kategorien wird beantwortet mit einer Angebotsstruktur, die Defizite ausgleichen soll. Dabei geht es aber – so kann mit Foucault (2005) gesagt werden – weniger um eine die einzelne Person fördernde Angebotsstruktur als um ihre Anpassung an den Markt. Nicht Freiheit und Mündigkeit sind damit das Ziel der Förderung, sondern die Nützlichkeit in ökonomischer Perspektive. Förderung tritt somit als gouvernementale Struktur auf, die schon im Kindergartenalter beginnt (vgl. Wischer, 2009).

4. Die fundamentalistische Zuspitzung des kulturellen Pluralismus (Habermas, 2008, S. 92) zeigt sich nicht nur in den Terroranschlägen und den (re-)nationalisierenden Reaktionen darauf, sondern auch in der Wahrnehmung von Einwanderung im Bildungssystem. Wenn schon gesellschaftlich der Diskurs zentrale Fragen der inneren Sicherheit im Fall von Migration deutlich fokussiert, so kann dies auch in der Thematisierung des ‚Migrationshintergrundes‘ in den Klassenzimmern beobachtet werden (vgl. Diehm & Radtke, 1999). El-Mafaalani (2012) erklärt mit der fundamentalen Erfahrung gesellschaftlicher Zurückweisung trotz schulischen Erfolgs und individueller Anstrengung die politische Extremisierung. Damit zeigt

sich, dass die Konstruktion von Störenfrieden ein gesellschaftliches Dilemma beschreibt, das zum sicherheitspolitischen Fall wird. „Die Kinder und Kindeskiner der ehemaligen Immigranten sind schon lange Teil von uns. Und weil sie es nicht sind, stellen sie für die Zivilgesellschaft und die Innenminister eine Herausforderung dar“ (Habermas, 2008, S. 92). Die Homogenisierung in Deutschland gestaltet sich als Anpassung heterogener Lebenslagen. Dies ist im Grunde ein komplementäres Modell. Doch auch hier sind die Erfahrungen von Zurückweisung und die Verweigerung von Teilhabeoptionen Alltag (Riegel, 2004; Hummrich, 2009). In der Dialektik von Homogenisierung und Heterogenität muss dies so erklärt werden, dass die Zuschreibung anders zu sein – und damit als subjektive Verbürgung der faktischen Heterogenität zu gelten – homogenisierend wirkt, weil mit der Zurückweisung als Andere bzw. Anderer (im Sinne einer Entfremdung) Klassifizierungen verbunden sind, die stereotype Wahrnehmungsmuster begünstigen. Gleichzeitig ermöglicht die Sicht auf Migrantinnen und Migranten als Bürgen der Heterogenität die Dichotomie von Gleichheit und Verschiedenheit aufrechtzuerhalten. Solange Migrantinnen und Migranten ‚die von den Einheimischen unterschiedenen‘ sind, die das Schulsystem und seine Homogenisierungseffekte nicht verstehen und über gesellschaftliche Teilhabeoptionen nicht informiert sind (Relikowski, Yilmaz & Blossfels, 2012), steht die Struktur des Bildungssystems und seine befremdende Unübersichtlichkeit nicht zur Disposition. Die vormoderne Deprofessionalisierung, die sich in entgrenzenden Umgangsweisen mit Migrantinnen und Migranten im Unterricht artikuliert (Hamburger, 2005), reproduziert sich in der quasi-feudalen Ordnung der Bildungslandschaft (Schaub & Baker, 2013). Sie muss jedoch nicht reflektiert oder transformiert werden, solange die Nicht-Passung den unwissenden Akteuren angelastet werden kann.

Das hier noch einmal deutlich werdende dialektische Verhältnis von Homogenisierung und Heterogenität in pädagogischen Zusammenhängen erweist sich als tief verstrickt in die gesellschaftliche Reproduktion sozialer Ungleichheit, gerade weil die nationale Verfasstheit von Bildungssystemen immer wieder alte Ungleichheitsmechanismen bestätigt und demgegenüber die hochmodernisierten Lebensformen der Migration entwertet. Für pädagogische Praxis ist somit konstitutiv, dass sie dieser Reproduktion auch dann nicht entkommt, wenn sich die Chancen der Homogenisierung genau dort zu Teilhabersiken verkehren, wo Homogenitätsvorstellungen mit partikularistischen Verhaltensmustern einhergehen, die als fremd kategorisiert und abgespalten werden. Gleichzeitig werden durch die einseitige Fokussierung von Heterogenität als pädagogische Herausforderung, die die Homogenisierung pädagogischen Handelns ‚entlarvt‘, die proaktiven und produktiven Momente von Homogenität verkannt. Als pädagogischer Reflex eines gesellschaftlichen Motivs ist Homogenisierung schließlich nützlich und notwendig für gesell-

schaftliche Teilhabe und Voraussetzung dafür, Heterogenität Rechnung zu tragen, um die Teilhabe gewährleisten zu können.

#### 4. Forschungsperspektiven zum Schluss

Ich habe in diesem Beitrag an der These gearbeitet, dass der erziehungswissenschaftliche Diskurs um Heterogenität (und Homogenisierung) letztlich als Ausdrucksgestalt dieses Krisenszenarios verstanden werden muss und sich im Diskurs um Bildung und Erziehung die gesellschaftlichen Krisen reproduzieren. Pädagogik wird immer wieder in Anspruch genommen (und lässt sich in Anspruch nehmen), um gesellschaftliche Probleme zu lösen. Gerade an Fragen zum Umgang mit Heterogenität unter Homogenisierungsanforderungen in Zusammenhang mit Migration ließ sich die Reproduktionslogik zeigen. Diese liegt vor allem darin, dass die Rede von Heterogenität oftmals mit Blick auf die Schülerschaft erfolgt und die Frage, die implizit zugrunde liegt, ist: wer verursacht Heterogenität? Dabei sind die Migrantinnen und Migranten meist bei den erstgenannten. Angesprochen ist hier eine natio-ethno-kulturelle (Mecheril, 2004) Heterogenität, die ich in Auseinandersetzung mit Politik, Schulsystem und Streiflichtern in Bezug auf Unterricht versucht habe, zweifach zu diskutieren: Einerseits mit Blick auf die Homogenisierung, der diejenigen, welche die Heterogenität ‚verursachen‘, als Problemfall entgegenzustehen scheinen. Andererseits mit Bezug auf die Verschleierung der eigenen Unübersichtlichkeit und Unsicherheit, welche in der Zuschreibung der Anderen als Heterogenität verursachend liegt. Fremdheitstheoretisch lässt sich diese Verschleierung als Angstabwehr (Kristeva, 1990) erklären, modernisierungstheoretisch als Verschleierung der eigenen vormodernen Haltungen, die durch Migration herausgefordert werden.

Das dialektische Verhältnis von Homogenisierung und Heterogenität spiegelt sich schließlich auch in Forschungszugängen. Die oben bereits angesprochenen Leistungsvergleichsstudien zeugen von einer deutlichen Homogenisierung, die in der Anerkennung von Differenz wiederum homogenisiert, wenn Leistungsfähigkeit über die Zugehörigkeit zu Differenzkategorien erklärt wird. So wurde einige Jahre lang das schlechte Abschneiden Deutschlands in der OECD-Leistungsvergleichsstudie PISA durch das schlechte Niveau erklärt, das Migrantinnen und Migranten in dieser Studie repräsentieren. Erst die Relationierung zu sozialen Milieus macht deutlich, dass die Ergebnisse milieuspezifisch segregiert sind und nicht ethnizitätsspezifisch (Schümer, Tillmann & Weiß, 2004). In der öffentlichen Wahrnehmung wie auch in der Forschungspolitik reicht jedoch der Anfangsverdacht aus, um Migrantinnen und Migranten seither als potenziell defizitär unter die Lupe zu nehmen. Die Homogenisierung in der Gruppe der ‚Migranten‘ bzw. dies noch ausdeh-

gend als ‚Personen mit Migrationshintergrund‘ verweist auf eine Zementierung der Heterogenität (Wenning, 2015), da sie dauerhaft auf ihre Defizite festgeschrieben werden.

Selbstverständlich muss sich empirische Forschung immer die Frage gefallen lassen, ob nicht schon ‚Migrationsforschung‘ eine unzulässige Kategorisierung sei. Hier zeigt sich schließlich eine systematische Grenze von Forschung auf, die Begriffe benötigt, um Phänomene (etwa der Ausgrenzung, der Ungleichheit usw.) beschreiben zu können (Adorno, 1969/1970). Dabei bietet der Vergleich die Möglichkeit, Phänomene auch anders wahrzunehmen und Erziehungstatsachen auch anders zu denken. Wenn etwa deutlich wird, dass Homogenisierung und Heterogenität in pädagogischen Zusammenhängen in anderen Ländern als Deutschland in einem anderen Zusammenhang stehen, dann wird auch deutlich, dass der Umgang mit Migration nicht zwangsläufig zu den immer wieder gleichen Ergebnissen führen muss. Es gilt dabei, die Dialektik von Besonderem und Allgemeinem im Auge zu behalten, die sich darin ausdrückt, dass soziale Praxis uns zwar immer nur als besondere begegnen kann, sie aber zugleich Ausdrucksgestalt allgemeiner Möglichkeitsbedingungen ist (Hummrich & Rademacher, 2013).

Für den Umgang mit Homogenisierung und Heterogenität kommt es dabei darauf an, einerseits die Möglichkeitsräume vergleichend zu analysieren, in denen sich die symbolischen Ordnungen im Umgang mit z.B. Migration dokumentieren und zu fragen: Was sind die allgemeinen Homogenisierungen in einer Gesellschaft, einer Schule etc., auf deren Grundlage Heterogenität hergestellt wird und welche konkrete Ausdrucksgestalt findet sie in empirischem Material. Hierfür sind qualitativ-rekonstruktive Studien schließlich hochgradig anschlussfähig, weil in dieser Perspektive empirischer Bildungsforschung die Spannungsverhältnisse nicht operationalisiert werden müssen, sondern die dialektischen Denkbewegungen, die diesen Verfahren eigen sind (vgl. Oevermann, 1983), die Begriffe, Klassifikationen und Kategorisierungen offen halten können und an jeder Stelle der Untersuchung anders denken können.

## Literatur

- Adorno, T.W. (1969/70). *Negative Dialektik*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Auernheimer, G. (1995). *Einführung in die interkulturelle Erziehung* (2. Aufl.). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Boller, S., Rosowski, E. & Stroot, T. (2007). *Heterogenität in Schule und Unterricht: Handlungsansätze zum pädagogischen Umgang mit Vielfalt*. Weinheim: Beltz.
- Boos-Nünning, U. & Karakaşoğlu-Aydın, Y. (2007). Lebensbewältigung von jungen Frauen mit Migrationshintergrund im Schnittpunkt von Ethnizität und psychischer Stabilität. In C. Munsch, M. Gemende & S. Weber-Unger Rotine (Hrsg.), *Eva ist emanzipiert, Mehmet ist ein Macho: Zuschreibung, Ausgrenzung, Lebensbewältigung und Handlungsansätze im Kontext von Migration und Geschlecht* (S. 102–121). Weinheim: Juventa.
- Bourdieu, P. (2001). *Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule und Politik*. Hamburg: VSA-Verlag.
- Budde, J. (2012). Problematisierende Perspektiven auf Heterogenität als ambivalentes Thema der Schul- und Unterrichtsforschung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 58 (4), 522–540.
- Budde, J., Blasse, N., Bossen, A. & Ribler, G. (2015). *Heterogenitätsforschung: Empirische und theoretische Perspektiven*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Butler, J. (2006). *Hass Spricht. Zur Politik des Performativen*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Diehm, I. & Radtke, F.-O. (1999). *Erziehung und Migration: Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- El-Mafaalani, A. (2012). *BildungsaufsteigerInnen aus benachteiligten Milieus. Habitustransformation und soziale Mobilität bei Einheimischen und Türkeistämmigen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Emmerich, M. & Hormel, U. (2013). *Heterogenität – Diversity – Intersektionalität: Zur Logik Sozialer Unterscheidungen in Pädagogischen Semantiken der Differenz*. Wiesbaden: Springer VS.
- Foucault, M. (2005). *Die Heterotopien*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Geißler, R. (2005). Die Metamorphose der Arbeitertochter zum Migrantensohn. Zum Wandel der Chancenstruktur im Bildungssystem nach Schicht, Geschlecht, Ethnie und deren Verknüpfung. In P.A. Berger & H. Kahlert (Hrsg.), *Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert* (S. 71–100). Weinheim: Juventa.
- Gogolin, I. (2005). ‚Integration‘ – deutsche Erfahrungen und Beispiele von anderswo. In F. Ham-burge, T. Badawia & M. Hummrich (Hrsg.), *Migration und Bildung. Über das Verhältnis von Anerkennung und Zumutung in der Einwanderungsgesellschaft* (S. 279–294). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gomolla, M. (2006). Institutionelle Diskriminierung im Bildungs- und Erziehungssystem. In R. Leiprecht & A. Kerber (Hrsg.), *Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Ein Handbuch* (S. 97–109). Schwalbach: Wochenschau-Verlag.
- Gomolla, M. & Radtke, F.-O. (2002). *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule* (2. Aufl.) Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ha, K.N. & Schmitz, M. (2006). Der nationalpädagogische Impetus der deutschen Integrations(dis)kurse im Spiegel der postcolonial studies. In P. Mecheril & M. Witsch (Hrsg.), *Cultural Studies und Pädagogik: Kritische Artikulationen* (S. 225–266). Bielefeld: transcript.
- Habermas, J. (2008). Europa und seine Immigranten. In J. Habermas, *Ach, Europa* (Kleine politische Schriften, Bd. 11) (S. 88–95). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

- Hamburger, F. (1999). Zur Tragfähigkeit der Kategorien. ‚Ethnizität‘ und ‚Kultur‘ im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 2, 167–178.
- Hamburger, F. (2001). Migration. In H.-U. Otto & H. Thiersch (Hrsg.), *Handbuch Sozialarbeit/Sozialpädagogik* (2., völlig überarbeitete Aufl.) (S. 1211–1222). München: Juventa.
- Hamburger, F. (2005). Der Kampf um Bildung und Erfolg. Eine einleitende Feldbeschreibung. In F. Hamburger, T. Badawia & M. Hummrich (Hrsg.), *Migration und Bildung. Über das Verhältnis von Anerkennung und Zumutung in der Einwanderungsgesellschaft* (S. 7–22). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hamburger, F. (2011). Über die Unmöglichkeit Pädagogik durch Politik zu ersetzen. In M. Krüger-Potratz, U. Neumann & H.H. Reich (Hrsg.), *Bei Vielfalt Chancengleichheit. Interkulturelle Pädagogik und durchgängige Sprachbildung* (S. 16–23). Münster: Waxmann.
- Hamburger, F. (2016). Wie geht es weiter mit der Jugendhilfe für Unbegleitete Minderjährige Flüchtlinge? In ISM (Institut für Sozialpädagogische Forschung Mainz) (Hrsg.), *Praxishandbuch Unbegleitete Minderjährige Flüchtlinge*. Frankfurt a.M. (in Druck).
- Hamburger, F. & Hummrich, M. (2007). Familie und Migration. In J. Ecarius (Hrsg.), *Handbuch Familie* (S. 112–134). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hamburger, F., Seus, L. & Wolter, O. (1981). Über die Unmöglichkeit Politik durch Pädagogik zu ersetzen. *Unterrichtswissenschaft*, 2, 158–167.
- Hasenjürgen, B. (2013). *Demokratische Migrationsgesellschaft. Zusammenleben neu aushandeln*. Verfügbar unter: <http://www.bpb.de/apuz/156770/demokratische-migrationsgesellschaft-zusammenleben-neu-aushandeln?p=all> [05.09.2015].
- Helsper, W. (2008). Ungewissheit und pädagogische Professionalität. In Bielefelder Arbeitsgruppe (Hrsg.), *Soziale Arbeit in Gesellschaft* (S. 162–168). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Helsper, W. & Hummrich, M. (2005). Erfolg und Scheitern in der Schulkarriere. Ausmaß, Erklärungen, biographische Auswirkungen und Reformvorschläge. In C. Grunert (Hrsg.), *Kompetenzerwerb von Kindern und Jugendlichen im Schulalter* (S. 95–175). München: Deutsches Jugendinstitut.
- Helsper, W. & Hummrich, M. (2008). Familien. In T. Coelen & H.-U. Otto (Hrsg.), *Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch* (S. 371–382). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Herbart, J.F. (1806/1993). *Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet*. Bochum: Kamp.
- Hummrich, M. (2009). *Bildungserfolg und Migration. Biografien junger Frauen in der Einwanderungsgesellschaft* (2., überarbeitete Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hummrich, M. (2010). Exklusive Zugehörigkeit. Eine raumanalytische Betrachtung von Inklusion und Exklusion in der Schule. *Sozialer Sinn*, 1, 3–32.
- Hummrich, M. (2011). *Jugend und Raum. Exklusive Zugehörigkeitsordnungen in Familie und Schule* (Studien zur Schul- und Bildungsforschung, Bd. 38). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hummrich, M. (2012). Kulturvergleichende Migrationsforschung? Der Umgang mit Differenz und Bildung in Deutschland und den USA. In P. Mecheril, O. Thomas-Olalde, C. Melter, S. Arens & E. Romaner (Hrsg.), *Migrationsforschung als Kritik? Konturen einer Forschungsperspektive* (S. 93–108). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Hummrich, M. & Rademacher, S. (Hrsg.). (2013). *Kulturvergleich in der qualitativen Forschung. Erziehungswissenschaftliche Perspektiven und Analysen* (Studien zur Schul- und Bildungsforschung, Bd. 37). Wiesbaden: Springer VS.
- Katzenbach, D. & Schroeder, J. (2007). ‚Ohne Angst verschieden sein können‘. Über Inklusion und ihre Machbarkeit. *Zeitschrift für Inklusion*, (1). Verfügbar unter: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/176> [05.09.2015].
- Kristeva, J. (1990). *Fremde sind wir uns selbst*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Mecheril, P. (2004). *Einführung in die Migrationspädagogik*. Weinheim: Beltz.
- Mecheril, P. (2005). Pädagogik der Anerkennung. Eine programmatische Kritik. In F. Hamburger, T. Badawia & M. Hummrich (Hrsg.), *Migration und Bildung. Über das Verhältnis von Anerkennung und Zumutung in der Einwanderungsgesellschaft* (S. 311–328). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Meyer, J.W. (2005). Vorwort. In R. Hasse & G. Krücken (Hrsg.), *Neo-Institutionalismus* (2., vollständig überarbeitete Aufl.) (S. 5–12). Bielefeld: transcript.
- Oevermann, U. (1983). Zur Sache: die Bedeutung von Adornos methodologischem Selbstverständnis für die Begründung einer materialen soziologischen Strukturanalyse. In L.v. Friedeburg & J. Habermas (Hrsg.), *Adorno-Konferenz 1983* (S. 234–289). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Parsons, T. (2012). Die Schulklasse als soziales System. Einige ihrer Funktionen in der amerikanischen Gesellschaft. In U. Bauer, U.H. Bittlingmayer & A. Scherr (Hrsg.), *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie* (S. 103–124). Wiesbaden: Springer VS.
- Prenzel, A. (1993). *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in interkultureller, feministischer und integrativer Pädagogik*. Opladen: Leske + Budrich.
- Radtke, F.-O. (2004). Schule und Ethnizität. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 625–646). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Reckwitz, A. (2004). Die Reproduktion und die Subversion sozialer Praktiken. Zugleich ein Kommentar zu Pierre Bourdieu und Judith Butler. In K. Hörning & J. Reuther (Hrsg.), *Doing Culture: Neue Positionen zum Verhältnis von Kultur und sozialer Praxis* (S. 40–54). Bielefeld: transcript.
- Relikowski, I., Yilmaz, E. & Blossfeld, H.P. (2012). Wie lassen sich die hohen Bildungsaspirationen von Migranten erklären? Eine Mixed-Methods-Studie zur Rolle von strukturellen Aufstiegschancen und individueller Bildungserfahrung. In R. Becker & H. Solga (Hrsg.), *Soziologische Bildungsforschung* (Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 52) (S. 111–136). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Riegel, C. (2004). *Im Kampf um Zugehörigkeit und Anerkennung. Orientierungen und Handlungsformen von jungen Migrantinnen. Eine sozio-biografische Untersuchung*. Frankfurt a.M.: IKO.
- Schaub, M. & Baker, D.P. (2013). Conservative ideologies and the world educational culture. In M. Hummrich & S. Rademacher (Hrsg.), *Kulturvergleich in der qualitativen Forschung* (S. 121–138). Wiesbaden: Springer VS.
- Schümer, G., Tillmann, K.-J. & Weiß, M. (2004). *Die Institution Schule und die Lebenswelt der Schüler. Vertiefende Analysen der PISA 2000-Daten zum Kontext von Schülerleistungen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Trautmann, M. & Wischer, B. (2012). *Heterogenität in der Schule. Eine kritische Einführung* (2. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
- Weber, M. (1972). *Wirtschaft und Gesellschaft*. Tübingen: Mohr.

- Weber, M. (2003). *Heterogenität im Schulalltag. Konstruktion ethnischer und geschlechtlicher Unterschiede* (Schule und Gesellschaft, Bd. 30). Opladen: Leske + Budrich.
- Wenning, N. (2015). Heterogenitätsvorstellungen und empirische Wirklichkeit am Beispiel der Kategorie Migrationshintergrund. In J. Budde, N. Blasse, A. Bossen & G. Rißler (Hrsg.), *Heterogenitätsforschung: Empirische und theoretische Perspektiven* (S. 63–92). Weinheim: Beltz Juventa.
- Wischer, B. (2009). *Umgang mit Heterogenität im Unterricht – Das Handlungsfeld und seine Herausforderungen*. Verfügbar unter: <http://bsi.tsn.at/sites/bsi.tsn.at/files/dateien/lz/Umgang%20mit%20Heterogenitaet.pdf> [23.09.2015].
- Zymek, B. (2011). Welche Heterogenität und welche Homogenität soll das Schulsystem gewährleisten? Historische und aktuelle, nationale und internationale Befunde. In R. Schimöller & C. Fischer (Hrsg.), *Heterogenität als Herausforderung für schulisches Lernen* (S. 83–94). Münster: Aschendorff.



## Marginalisierung durch Homogenisierung: Die migrationsgesellschaftlich ‚Anderen‘ im pädagogischen Diskurs der universitären Lehramtsausbildung

*Yasemin Karakaşoğlu & Anna Aleksandra Wojciechowicz*

*Universität Bremen*

### *Abstract*

University teacher training is being focused in this article. An exemplary case study, taken from a larger empirical study on meaningful experiences gained by students in their academic education, may show how practices of discrimination in schools and university become effective in everyday educational processes. The design of the study, conducted from a racism sensitive point of view, helps to illuminate practices of homogenization concerning the students once they are being reduced to ‘people with migrant backgrounds’. The findings also show how this experience can affect their process of professionalization as teachers.

### 1. Migrationsgesellschaftlich ‚Andere‘ im Feld der universitären Lehramtsausbildung – ‚Störfaktoren‘ institutioneller Normalitäts- und Homogenitätskonstrukte

In diesem Beitrag werden anhand ausgewählter Ergebnisse der an der Universität Bremen durchgeführten qualitativen ‚Grundlagenstudie zur Studiensituation von Lehramtsstudierenden im Migrationskontext‘ (Karakaşoğlu, Wojciechowicz, Bاندorski & Kul, 2013) Erfahrungen des Othering, also des ‚zum/zur Anderen-gemacht-werdens‘ (Velho, 2010, S. 114), innerhalb pädagogisch gerahmter Beziehungen zwischen Dozierenden und Lehramtsstudierenden mit zugeschriebenem Migrationshintergrund nachgezeichnet. Aus einer rassismuskritischen Perspektive kann am Beispiel einer konkreten Beratungssituation nachgezeichnet werden, wie migrationsgesellschaftliche Zuschreibungspraktiken als Homogenisierungszumutungen in alltägliches institutionelles Handeln eingeschrieben sind. Ferner kann

verdeutlicht werden, inwiefern derartige Erfahrungen der Marginalisierung dazu beitragen können, Professionalisierungsprozesse im Lehramt mit Blick auf die Ausbildung von Selbstreflexivität und Rollendistanz zu beeinträchtigen. Es wird deutlich, inwiefern Lehramtsstudierende mit zugeschriebenem Migrationshintergrund unter den Bedingungen hierarchisch gerahmter (Aus-)Bildungsbeziehungen in der Institution Universität als migrationsgesellschaftlich marginalisierte ‚Andere‘ in zweifacher Weise ‚Störfaktoren‘ im Bildungssystem darstellen. Sie sind ‚Störfaktoren‘, d.h. stören die Alltagsroutinen der Institution, wenn sie die über ‚Studierende mit Migrationshintergrund‘ institutionell etablierten defizitären Bilder in ihrem Handeln zu erfüllen scheinen und etwa durch besondere Unterstützungsbedürftigkeit im Hinblick auf die Aneignung akademischer Sprachkenntnisse auffallen. Sie werden aber auch als ‚Störfaktoren‘ der Normalitätskonstrukte wahrgenommen, wenn sie den homogenisierenden, durch Defizite geprägten Stereotypen über die ihnen zugeschriebene Gruppe nicht entsprechen und eine Betrachtung und Behandlung als nonkonforme Individuen einfordern.

Die Studie, aus der diesen Mechanismus belegende Befunde vorgestellt werden sollen, untersuchte das schulpraktische Handlungsfeld der Lehramtsausbildung unter migrationsgesellschaftlichen Bedingungen aus zwei Perspektiven, der der Lehramtsstudierenden und der Dozierenden. Auf Seiten der Lehramtsstudierenden wurden ihre Erfahrungsräume im Hinblick auf wahrgenommene Hindernisse im schulpraktischen Professionalisierungsfeld analysiert. Auf Seiten der Dozierenden interessierte dagegen die Frage, wie Lehramtsstudierende im Praktikum wahrgenommen und eingeschätzt werden. Beide Perspektiven wurden auf mögliche Einschreibungen migrationsrelevanter Unterscheidungen befragt, von denen strukturierende Wirkungen auf den Qualifizierungsprozess ausgehen (vgl. auch Karakaşoğlu, Wojciechowicz & Kul, 2013; Wojciechowicz, 2013). Insgesamt konnten 14 leitfadengestützte Interviews umgesetzt werden, die unter Rückgriff auf das methodische Instrumentarium der Grounded Theory nach Strauss und Corbin (1996) analysiert wurden. Aus dem umfangreichen Datenkorpus der Studie wurde für den vorliegenden Beitrag eine Fallanalyse mit zwei Lehramtsstudentinnen ausgewählt, die aufgrund ihrer hohen „interaktiven und metaphorischen Dichte“ (Bohnsack, 1999, S. 154) den Zusammenhang zwischen dem Professionalisierungsfeld und migrationsgesellschaftlichen Differenzverhältnissen in besonderer Weise zu veranschaulichen vermag. Der exemplarisch ausgewählte Interviewauszug, verstanden als eine Schlüsselszene zentraler Erfahrungen im Ausbildungsalltag, ermöglicht die Adressierungen als ‚defizitäre Andere‘ als hartnäckige, nahezu unentrinnbare Zuschreibungsfälle prägnant herauszuarbeiten.

## 2. Rassismuskritische Perspektive als analytischer Rahmen und ihr Bezug zu Prozessen des Othering

Seit nunmehr zehn Jahren ist eine breit geführte, bildungspolitische Debatte zum Thema ‚(mehr) Lehrkräfte mit Migrationshintergrund‘ (für eine kritische Betrachtung des Diskurses vgl. Karakaşoğlu, 2011; Akbaba, Bräu & Zimmer, 2013) wahrzunehmen. Empirische Untersuchungen, welche Professionalisierungsprozesse von (angehenden) Lehrerinnen und Lehrern unter Bedingungen von Migration in den Blick nehmen und dabei die (Re-)Produktion rassistischer Ordnungsstrukturen im Ausbildungsfeld thematisieren, finden sich hingegen nur vereinzelt (vgl. z.B. Akbaba, 2015; für die Schweiz siehe Edelmann, Bischoff, Beck & Meier, 2015). Einschlägig ist dabei für den bundesdeutschen Kontext die Studie von Georgi, Ackermann und Karakaş (2011), welche erstmalig auf der Grundlage einer breit angelegten empirischen Untersuchung Bildungsbiografien, Erfahrungen im Berufsalltag und das professionelle Selbstverständnis von Lehrerinnen und Lehrern ‚mit Migrationshintergrund‘ für den bundesdeutschen Kontext beleuchtet. Die Ergebnisse der qualitativen Erhebung (60 biografische Interviews) zeigen auf, dass Diskriminierungserfahrungen eine zentrale Rolle in den Erzählungen der Befragten – häufig erlebt als „einschneidende Erlebnisse“ oder „Wendepunkte in der Selbstwahrnehmung“ (ebd., S. 214) – einnehmen. Die erlebten Diskriminierungen bilden sich im Lichte ethnisierender Fremdzuschreibungen ab, die sich in der Nicht-Anerkennung von professionsbezogenen Kompetenzen äußern und mit der Festbeschreibung von Lehrerinnen und Lehrern ‚mit Migrationshintergrund‘ auf eine Sonderrolle zur Bearbeitung von Migrationsfragen in der Schule einhergehen. Der Blick auf die Bildungsbiografien im quantitativen Sample ( $N = 200$ ) verdeutlicht, dass Diskriminierungserfahrungen sich insbesondere auf dem Gymnasium und in der zweiten Phase der Lehramtsausbildung nachzeichnen lassen. Während für das Gymnasium entsprechende Studien bereits vorliegen, die aufzeigen können, inwiefern institutionenspezifische Normalitätskonstrukte Ausgrenzungsmechanismen mit Blick auf den ‚Migrationshintergrund‘ begründen (vgl. Hummrich, 2002; Ofner, 2003; Weber, 2003), steht eine vergleichbare Untersuchung des universitären Feldes noch aus. Erste Befunde qualitativer Untersuchungen in angrenzenden Feldern verweisen darauf, dass Befragte mit zugeschriebenem Migrationshintergrund nicht selten die Erfahrung machen, dass ihnen eine als angemessen betrachtete Kompetenzausstattung für die Platzierung im akademisch-professionellen Kontext pauschal abgesprochen wird (vgl. Tepecik, 2011; Kul, 2013; Akbaba, 2015). Diesen Prozess wollen wir im Folgenden Othering nennen, eine Praxis, die unter bestimmten Bedingungen als rassifizierende Praxis bezeichnet werden kann.

Der Vorgang der Zuordnung von Personen zu einer als von der eigenen grundsätzlich zu differenzierenden homogenen Gruppe bei gleichzeitiger Reduzierung dieser Gruppe auf bestimmte defizitäre Merkmale wird unter dem aus der postkolonialen Theorie entlehnten Begriff des Othering diskutiert. Der Prozess des Othering natio-ethno-sprachlich ‚anders‘ Markierter rekurriert auf historisch gewachsene und gesellschaftlich verbreitete Wissensbestände, die machtvolle Differenzierungen zwischen ‚Deutschen‘ und ‚Migrantinnen und Migranten‘ bzw. ‚Ausländerinnen und Ausländern‘ produzieren bzw. spezifisches „rassistisches Wissen“ (Terkessidis, 2004, S. 10) bereitstellen.

Im deutschsprachigen Kontext können insbesondere mit dem Merkmal ‚Migrationshintergrund‘, welches auch in pädagogischen Zusammenhängen prominente Verwendung findet, Dynamiken des Othering beobachtet werden. Das Merkmal hat sich als Synonym für eine homogen als Herausforderung bzw. Störung betrachtete Gruppe im öffentlichen Diskurs anstelle ‚der Ausländerin/des Ausländers‘ als Synonym für den negativ besetzten ‚Anderen‘ etabliert. Die Ergebnisse der Untersuchung von Scarvaglieri und Zech (2013, S. 222), die sich mit der Verwendung des Begriffes ‚Migrationshintergrund‘ auf der Grundlage einer funktional-semantischen Analyse von 640 Zeitungsartikeln beschäftigt haben, zeigen auf, dass dieser Wissen über Menschen aufruft, „die förderbedürftig, benachteiligt und nicht ausreichend integriert sind und die Gesellschaft aus diesen Gründen vor Probleme stellen“. Die Verwendung der Unterscheidungskategorie ‚mit und ohne Migrationshintergrund‘ im öffentlichen Diskurs zeigt Tendenzen zu Negativbebilderung, in der ‚mit Migrationshintergrund‘ Markierte durch Problembehafetheit, unüberwindbare Sprachdefizite, Unterstützungsbedürftigkeit und Modernisierungsrückstand repräsentiert werden, was ihnen eine inferiore Position zuschreibt und einen erschwerten Zugang zu gesellschaftlichen Privilegien (z.B. Platzierung im Feld höherer Bildung) rechtfertigt.

Zu einer rassistischen Alltagspraxis wird Othering, wenn damit ein hierarchisches Strukturierungsprinzip der Gesellschaft legitimiert oder begründet wird. In Anlehnung an aktuelle Rassismustheoretische Überlegungen (u.a. Terkessidis, 2004; Rommelspacher, 2009; Mecheril & Melter, 2010) wird (Alltags-)Rassismus als ein gesellschaftlich immanentes Strukturungsverhältnis begriffen, welches natio-ethno-kulturell ‚Andere‘/‚Fremde‘ durch (1) Homogenisierung, (2) Essentialisierung, (3) Dichotomisierung zum komplementär besetzten Eigenem hervorbringt und (4) die somit geschaffene Differenzierungen als Rechtfertigungs- und Legitimationsstrategien für Ausgrenzungen von rassistisch Dominierten verwendet. Das natio-ethno-kulturelle ‚Andere‘ und ‚Fremde‘ der Ihr-Gruppe wird „verstanden als das, was von uns selbst und dem, was uns zugehörig, eigen ist, abgegrenzt ist: die

Eigenschaft, die wir nicht haben oder uns jedenfalls nicht zuzuschreiben bereit sind“ (Schäfer & Schlöder, 1994, S. 70).

Begriffen als eine dualistischen Wahrnehmungs- und Denkschemata verhaftete Unterscheidungs- und Ausgrenzungslogik (emanzipiert-unterdrückt etc.) mit Zuweisung von Positionen in einem hierarchischen Strukturierungsverhältnis tritt Rassismus als Alltagspraktik selten in Gestalt einer expliziten Diskriminierung in Erscheinung. Auch wenn Rassismus eine Normalität gesellschaftlicher Migrationsverhältnisse darstellt, zeichnet sich der Umgang mit demselben durch Tabuisierung, Ablehnung und Verharmlosung aus, was ihn auf den ersten Blick so schwer fassbar macht. Dies mag darin begründet liegen, dass Rassismus im deutschsprachigen Raum fast automatisch mit der auf Vernichtung zielenden Rassenlehre des Nationalsozialismus verknüpft wird und gegenwärtige Formen angesichts der Ungeheuerlichkeit der historischen Erfahrung nicht mit demselben Begriff adressierbar erscheinen (Messerschmidt, 2007). Wenn die Normalität des Rassismus ihn an allen Orten auftauchen lässt, bleibt zu fragen, in welcher Form er sich im Feld der Hochschule in der Migrationsgesellschaft äußert und welche weiteren Implikationen für den als ‚aufgeklärt‘ verstandenen Kontext damit verbunden sind.

### 3. Empirische Ergebnisse zu Rassismus an der Universität am Fallbeispiel einer Besprechung des Praktikumsberichts von zwei als ‚mit Migrationshintergrund‘ markierten Lehramtsstudentinnen

An der Rekonstruktion eines Interviewauszugs aus der eingangs vorgestellten Studie wird nachfolgend die Dynamik migrationsbedingter Dominanzverhältnisse im schulpraktischen Feld der Lehramtsausbildung exemplarisch dargestellt. Das erziehungswissenschaftliche Schulpraktikum nimmt dabei als erste, besonders sensible Phase im Professionalisierungsprozess an der Schnittstelle von Theorie und Praxis eine Sonderstellung ein. Hier sollen Lehramtsstudierende zum ersten Mal eine kritisch-analytische Sicht auf Schule und Unterrichtsgeschehen als Teil der Entwicklung ihres Professionalisierungsprozesses einnehmen, die über einen Auftrag unterrichtlicher Beobachtung umgesetzt wird (Zentrum für Lehrerbildung, 2014, S. 8).

Beleuchtet werden die Erfahrungen von zwei Lehramtsstudentinnen, im Folgenden Aysel Güngör und Sibel Kaya genannt, mit der Betreuung des erziehungswissenschaftlichen Praktikumsberichts. Dadurch, dass die Studentinnen ihren Bericht zum Schulpraktikum gemeinsam anfertigten, fand das Interview als Gruppeninterview statt. Zum Zeitpunkt des Interviews lag das Praktikum zwei Semester zurück. Beide Studentinnen streben das Berufsziel des Lehramts für Grundschulen an. Den Schilderungen der Studentinnen ging eine offen gehaltene Erzählaufforderung voraus, die nach Erfahrungen im Umgang mit dem unterrichtsrelevanten Beobach-

tungsauftrag im Praktikum fragt. Daraufhin wird eine Erzählung mit hoher emotionaler Involviertheit entfaltet, die markiert, dass die Beratungssituation mit der Dozentin als belastend und ausweglos erlebt wird. Der analytische Zugang über rassismuskritische Perspektiven legitimiert sich dadurch, dass in der Erzählung direkt vermittelte Adressierungen in der Figur des ‚Anders-Seins‘ offeriert werden.

### 3.1 ‚Durchgefallen‘ – mangelnde Leistungsfähigkeit in der wissenschaftlichen Schriftsprache

Die Rekonstruktion des Interviews zeigt, dass die Beratungssituation zum Praktikumsbericht mit einer Dozentin einen in der Gesamterzählung zentralen Stellenwert einnimmt. Die narrativ strukturierte Ausführlichkeit und Genauigkeit der Erzählung, der chronologische Geschehensablauf mit der Angabe von konkreten Zeiten sowie die Verwendung von direkter Rede verleihen der Darstellung einen lebendigen Ausdruck und erzeugen ein Bemühen um Faktizität und Authentizität des Erlebten. Im Vergleich mit anderen Erzählsequenzen im Interview, in denen schulbiografische Erfahrungen oder Erfahrungen im Umgang mit Grundschülerinnen und Grundschülern im Praktikum flüssig präsentiert wurden, zeichnet sich die Darstellung der Beratungsszene darüber hinaus auch durch häufiges Luftholen und stockende Erzählung aus, evoziert eine hohe Emotionalität der Szene. Den Studentinnen scheint es schwer zu fallen, die erlebte Beratungssituation zu schildern.

Konkret schildern die Studentinnen eine Szene, die sich einige Zeit nach Abgabe des Praktikumsberichts zugetragen hat. Sie werden durch die betreuende Dozentin um eine Besprechung der Studienarbeit gebeten. Aysel Güngör berichtet: *„Wir sind zusammen zur Besprechung gegangen und danach (lachend) ja (.) sind wir durchgefallen“* (353–354). Die schlechte Bewertung des Praktikumsberichts wird von der Dozentin auf *„Sprache“* und *„Grammatik“* (378) zurückgeführt. Aus ihrer Sicht weist die Schriftsprache des Praktikumsberichts einen hohen Optimierungsbedarf auf, der jedoch nicht weiter konkretisiert wird. Die Formulierung einer differenzierten Rückmeldung (z.B. systematische Fehleranalyse), die den Studentinnen ermöglichen würde, ihre Einschätzung nachzuvollziehen und gegebenenfalls Maßnahmen zur Verbesserung ihrer schriftsprachlichen Kompetenzen einzuleiten, lässt sich nicht feststellen. Ihr Umgang zeigt vielmehr, dass ein hohes Maß an fehlerfreier Schriftlichkeit am Ende des zweiten Semesters vorausgesetzt wird.

### 3.2 Hausarbeit zum neuen Thema ‚Anderssein, weil wir ja auch anders sind‘

Die Dozentin schlägt zu der weiteren Umgangsweise mit der nicht bestandenen Prüfungsleistung zwei Alternativen vor. Aysel Güngör berichtet: *„Entweder halt (.) uns (.) durchkommen zu lassen mit ner Vier Null oder dass wir vielleicht noch mal*

*ne neue Hausarbeit schreiben*“ (383–384). Die Studentinnen entscheiden sich dafür, eine komplett neue Prüfungsleistung in Form einer schriftlichen Hausarbeit zu schreiben. Das Thema für die schriftliche Bearbeitung wird von der Dozentin „*vorgegeben*“ (384). Das von ihr als das ‚eigentliche Problem‘ formulierte Defizit in der wissenschaftlichen Schriftsprache wird hierbei ausgeblendet. Für die Dozentin scheint von besonderem Interesse zu sein, dass die Studentinnen das Thema „*Anderssein*“ (385) bearbeiten. Diese Themenauswahl begründet sie damit, dass Aysel Güngör und Sibel Kaya „*ja auch anders*“ (385) wären, ohne dies weiter auszuformulieren.

Gerade dadurch, dass die Zuschreibung eines ‚Andersseins‘ ohne weitere Begründung erfolgt, wird auf eine vorausgesetzte Differenzierung verwiesen. Es entsteht ein Verhandlungsfeld, in dem durch die Adressierung der Studentinnen als ‚anders‘ diese gleichzeitig in einen Gegensatz zur Normalität der Dozentin gebracht werden. Die Studentinnen gehören nicht der gleichen natio-ethno-kulturellen Wir-Gruppe der Dozentin an. Die hier verhandelte Differenz wird als eine Abweichung definiert und bei den ‚Anderen‘ belassen. Dieser dichotomen Gegenüberstellung und der Fixierung auf Differenz liegt ein Ausschließungsmoment inne, innerhalb welchem der prekäre Status der ‚anderen‘ Studentinnen entlarvt wird.

Mit dem expliziten Hinweis darauf, dass das ‚Anderssein‘ der Studentinnen in Form einer schriftlichen Auseinandersetzung bearbeitet werden sollte, wird damit zum Ausdruck gebracht, dass die Nicht-Zugehörigkeit zum dominanten Normalitätskontext eine problematisch-persönliche Erfahrung darstellt, die einer (selbst-)kritischen Analyse bedarf. Zumindest erfährt diese durch die Dozentin eine Bedeutungsaufladung, die sich durch eine wiederholte Leistung ins Positive wenden lässt. Eine Verknüpfung des neuen inhaltlichen Themas ‚Anderssein‘ mit professionstheoretischen oder praktikumsrelevanten Bezügen ist nicht ersichtlich. Sie erscheint als willkürliche Zumutung der machtvollen Dozentin.

Aysel Güngör und Sibel Kaya sind vor diesem Hintergrund „*schockiert*“ (389) über die Äußerungen der Dozentin und den Umgang mit ihnen. Die Erfahrung stellt ein dermaßen belastendes Ereignis dar, dass sie dies in der Beratungssituation verstummen lässt. Aysel äußert hierzu: „*In dem Moment wusst’ ich auch gar nicht, was ich sagen soll*“ (390).

### 3.3 Widerstand gegen das ‚Andersseins‘

„*Dieses Anderssein*“ (419) als Thema weisen die Studentinnen zurück, womit eine Distanzierung gegenüber der Fremdzuschreibung erfolgt. Stattdessen ‚übersetzen‘ sie das von der Dozentin vorgeschlagene Thema in eine für ihren Qualifizierungsprozess relevante Perspektive: Sie entscheiden sich selbständig und ohne Rücksprache mit der Dozentin, das Thema ‚Heterogenität‘ im Hinblick auf die Erforder-

nisse eines differenziert gestalteten Unterrichts zu vertiefen. Über diese indirekte, widerständige Praxis wird das Verstummen teilweise überwunden. Sie bitten die Dozentin nicht um Erlaubnis, sie wird lediglich per E-Mail benachrichtigt. Der sprachliche Perfektionsdruck, dem die Studentinnen unterliegen, wird durch den Umstand deutlich, dass sie die Hausarbeit vor der Abgabe gegen Bezahlung zum „*Korrekturlesen geschickt*“ (424) haben. Aysel Güngör und Sibel Kaya nehmen mit dem Korrekturlesen professionelle Dienstleistung in Anspruch, um zu verhindern, dass die erfolgreiche Bewertung ihrer Prüfungsleistung aufgrund sprachlicher Mängel erneut getrübt werden könnte. Das Anstreben eines sprachlichen Perfektionismus kann weiter als ein Hinweis darauf gelesen werden, dass die Studentinnen der Dozentin keinen Grund geben möchten, als ‚Andere‘ wahrgenommen bzw. auf ein ‚Anderssein‘ reduziert zu werden.

### 3.4 Plagiatsvorwurf – Unterstellung einer schriftsprachlichen Inkompetenz

Doch auch die sprachliche Perfektion erregt Misstrauen und zementiert den Prozess des Otherings. War zuvor die Kritik, dass die Arbeit der Studentinnen sprachlich nicht gut genug sei, wird ihnen die als Ersatzleistung abgegebene zweite Arbeit aufgrund sprachlicher Übererfüllung der Erwartungen der Dozentin nun erst gar nicht mehr als Eigenleistung zugeschrieben. Es steht der Vorwurf eines Plagiats im Raum.

Die Dozentin unterstellt ihnen, dass sie die akademischen Formulierungen und Fachbegriffe in der eingereichten Arbeit nicht kennen könnten. Als Beispiele hierfür führt sie die in dem Bericht verwendeten elaborierten Begriffe wie „*lediglich*“ (454), „*Curriculumphase*“ (550) oder „*kognitiv*“ (554) an. Die Studentinnen wehren sich gegen den Vorwurf, in dem sie die Begriffe mündlich umschreiben oder Synonyme liefern. Die Dozentin reagiert mit „*Klatschen*“ (458), begleitet von der Aussage: „*Toll, dass du das so weißt*“ (458). Aysel Güngör und Sibel Kaya kommen sich in dieser Besprechung wie „*im Zirkus*“ (460) vor, womit sie ausdrücken, dass sie sich wie Artistinnen fühlen, die eine besonders anspruchsvolle Vorstellung oder außergewöhnliche Geschicklichkeit präsentiert haben und mit Applaus honoriert werden müssten. Dabei steht das Wissen um Synonyme und damit die Kenntnis der in der Hausarbeit verwendeten Begriffe im Mittelpunkt der aus Sicht der Dozentin bemerkenswerten Darbietung. Eine direkte Konfrontation mit der Dozentin zu der ‚Zirkussituation‘ wagen die Studentinnen nicht, weil die Dozentin „*wirklich [...] das alles in der Hand*“ (463) habe. Die Angst vor negativen Sanktionen aufgrund des institutionellen Abhängigkeitsverhältnisses führt zum erneuten Schweigen.

Aus der Perspektive der Dozentin scheint die Hausarbeit den prüfungsrelevanten Anforderungen zwar in besonderem Maße zu entsprechen. Allerdings traut sie den

Studentinnen nicht zu, die Arbeit eigenverantwortlich geschrieben zu haben, sie sei „zu gut“ für die Studentinnen, denn „Deutsche [könnten] gerade mal so was schreiben“ (441). Auffällig ist hier die verallgemeinernde, uneingeschränkt positive Konstruktion einer natio-ethno-kulturellen Wir-Gruppe der ‚Deutschen‘, womit eine schriftsprachliche Unfehlbarkeit dieser Gruppe suggeriert wird. Die wissenschaftliche Textkompetenz in der deutschen Sprache von Aysel Güngör und Sibel Kaya wird in einen Gegensatz zu den schriftsprachlichen Kompetenzen der ‚Deutschen‘ gesetzt. In der gegenüberstellenden Kodierung der beiden Studentinnen, die aus der Gruppe der ‚Deutschen‘ wie selbstverständlich ausgeschlossen werden, entsteht eine Homogenisierung und zugleich eine Hierarchisierung entlang natio-ethno-sprachlicher Differenz. Vermittelt wird, dass die schriftsprachliche Kompetenz der Studentinnen, die ‚anders‘ sind, der akademischen Schriftsprache der ‚Deutschen‘ nicht gleichen kann, sondern grundsätzlich schlechter ist bzw. sein müsste. Als ‚Nicht-Deutsche‘ können sie die Leistung der ‚Deutschen‘ quasi naturgegeben nicht erreichen. Die abgegebene Studienarbeit übersteigt jedoch in ihrer schriftsprachlichen Perfektion die Normalitätserwartungen an ‚Nicht-Deutsche‘ und bietet damit Anlass zu Misstrauen. Die Dozentin tritt hier in einer die ‚Deutschen‘ repräsentierenden Dominanzposition in Erscheinung, in der sie die Studentinnen als ‚anders‘ bzw. ‚nicht deutsch‘ definiert und ihnen Inkompetenz hinsichtlich der schriftsprachlichen Deutschkenntnisse zuschreiben kann, die sie für das Lehramtsstudium disqualifizieren. Die institutionelle Rolle als praktikumsbegleitende Dozentin stärkt dabei ihre Dominanzposition.

Die nun zweite Beratungssitzung endet mit dem Auftrag, dass die Studentinnen „die letzten sechs Seiten noch mal überarbeiten“ (467) sollen. Diesmal erfolgt die erneute Überarbeitung nicht aufgrund sprachlicher Inkompetenz, sondern, weil die Hausarbeit „so gut ist“ (468). Die verwendeten Fachbegriffe sollen die Studentinnen mit anderen Worten umschreiben, weil, wie Aysel Güngör sarkastisch anmerkt: „Weil wir das nicht wissen können“ (554).

### 3.5 Gefühle von Ohnmacht und Minderwertigkeit aushalten

Die erbrachte Leistung der Studentinnen hat in jeder Hinsicht die Anerkennung der Dozentin gefunden, denn sie sagt, diese sei „besser sogar als ne Eins Null“ (474). Sie bewertet die Hausarbeit jedoch mit der Note 2,3. Erneut ist zu beobachten, dass sich die Studentinnen nicht wehren, sondern kommentarlos die Note annehmen. Aysel Güngör bereut mittlerweile, dass sie sich mit der Note 4,0 für den Praktikumsbericht bei dem ersten Besprechungstermin nicht einverstanden gezeigt hat: „Also ne Vier Null wär’ mir auch lieber“ (478). Hätte sie gewusst, dass so viel „Arbeit [auf sie] zukommt“ (484), hätte sie lieber die schlechtere Note in Kauf genommen. Auch für Sibel Kaya lässt der erlebte „Stress“ (483) die Wertigkeit dieser

Note verblassen. Mit ihrer Aussage: „*Wir haben geheult, wir konnten nicht mehr, [...] wir waren schon mit den Nerven am Ende gewesen*“ (484–485) veranschaulicht sie den Höhepunkt dieser überfordernden und entwürdigenden Situation.

Insgesamt wird deutlich, dass die Beratungssitzungen mit der Dozentin als enorme Belastungssituationen erlebt werden. Die Studentinnen verwenden viel Energie darauf, (1) die „*Erniedrigung*“ (501) im Sinne einer demütigenden Behandlung zu erdulden, (2) wiederholt eine Studienarbeit zu schreiben und (3) in hohem Maße den Umstand auszuhalten, über keine geeignete Handlungsstrategie zur Lösung der Situation zu verfügen, die nicht negative Folgen nach sich ziehen würde, also ein Gefühl von Ausgeliefertsein anzunehmen. Die praktikumsbegleitende Dozentin als Repräsentantin der Dominanzgesellschaft tritt in der Erfahrungsschilderung als eine bedrohliche Figur auf. Die Beratungssituation wird zu einem Ort, an dem kein Bezug zu Erfahrungen im Praktikum hergestellt wird. Stattdessen nimmt eine konfrontative Fremdpositionierung als im Vergleich zu der Dozentin ‚Andere‘ und ‚Nicht-Dazugehörige‘ einen breiten Raum ein. In der stabilen Konstruktion der ‚Anderen‘ und damit als den ‚weniger Erfolgreichen und Leistungsfähigen‘ im Handlungsfeld Lehramtsausbildung können die Studentinnen durch eine dieser Konstruktion nicht entsprechende, besonders gute Leistung nicht überzeugen, sie können dem ‚Othering‘, der damit verbundenen negativen Zuschreibung nicht entkommen.

### 3.6 Aushandlung des professionellen Selbstverständnisses

Welche Konsequenzen können sich nun aus diesen Zuschreibungs- und Entwertungserfahrungen für das Aushandeln eines professionellen Selbstverständnisses als angehende Lehrperson im Zuge des universitären Professionalisierungsprozesses ergeben?

Andere Passagen des Interviews zur Begründung für die Präferenz bestimmter schulischer Kontexte als zukünftigem Wirkungsfeld legen zumindest die Vermutung nahe, dass solche Erfahrungen einer Reflexion der Rolle von herkunftsspezifischen Differenzmerkmalen und der Bedeutung dieser Reflexion für das professionelle Agieren im Feld Schule nicht zuträglich sind. In der folgenden Passage wird eine ebenso dichotome Wahrnehmung von ‚Migranten‘ versus ‚Deutschen‘ deutlich, die sich auch in der Bewertung ihrer Leitungen durch die Dozentin spiegelt. ‚Migranten‘ werden auch von Aysel Güngör und Sibel Kaya hier gleichgesetzt mit einer besonderen Herausforderung an pädagogisch-professionelles Handeln. Beide wünschen sich für ihre berufliche Zukunft, an einer Schule „*in sozialen Brennpunkten*“ (82) zu arbeiten, die „*mehr Migranten (.) an- (.) mehr Migrantenanteil hat*“ (105). Das zuletzt absolvierte Praktikum an einer Schule, die nicht unter die Kategorie ‚sozialer Brennpunkt‘ fällt und an der „*zu achtzig Prozent [...] deutsche Kin-*

der“ (89–90) vertreten waren, war „leicht“ (106) für Aysel Güngör. Sie zieht das Fazit, dass die ‚deutschen‘ Kinder „ganz zahm“ (107) sind, „sich nicht streiten“ (108) und „nicht durch die Klasse rennen“ (109). Sibel Kaya fügt dem hinzu, dass die ‚deutschen Kinder‘ „artig“ (162) sind und „keine Probleme“ (164) machen. Es bleibt nichts anderes übrig als „einfach nur ganz stumpf“ (163) zu unterrichten. Es gebe „keine Herausforderung“ (168) mit dieser Gruppe der Schülerschaft. Stattdessen war sie in ihrem Praktikum „sehr glücklich gewesen“, denn dort „waren auch sehr viele türkische Kinder“ (171–172). Deutlich wird hier eine homogenisierende Konstruktion von ‚deutschen Kindern‘ als ‚brav‘ in der Polarisierung zu ‚türkischen Kindern‘ als abweichend und nicht rollenkonform. Sie stellen damit eine positiv empfundene Herausforderung dar.

Auffällig ist an der Erzählung die Zuordnung der Kinder über das Kriterium der natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeit und die sich daran anschließende, in der Gegenüberstellung zueinander homogenisierende Charakterisierung der Kinder, die eine Bewertung entlang der so eingeführten nationalen Kategorie einschließt. Bemerkenswert ist dabei, dass die hier beschriebenen, für das Lernen generell eher förderlichen Eigenschaften der ‚deutschen Kinder‘ eine negative Bewertung erfahren. Die ‚deutschen Kinder‘ werden als nicht ‚aufregend‘ bzw. ‚lebendig‘ in ihrem (Lern-)Verhalten abgewertet. Gerade die positiv-emotionale Tönung, die bei dem Hinweis auf ‚türkische Kinder‘ im Praktikum mitschwingt, begründet die Verbundenheit und gewünschte Zuwendung zu dieser Zielgruppe. Es wird eine ausdrückliche Distanzierung zu Kindern der Dominanzgesellschaft durch eine pädagogische Orientierung auf die Kinder der ‚eigenen‘ natio-ethno-kulturellen Gruppe sichtbar.

Selbstverständlich kann an dieser Stelle kein linearer Zusammenhang zwischen den Erfahrungen des Othering in der Beratungssituation und dem professionellen Selbstverständnis der Studentinnen unterstellt werden, doch die Analyse bietet einen Hinweis darauf, dass das in die sich gerade erst herausbildenden, professionellen Orientierungen unreflektiert eingeschriebene Grundmuster der binären Kodierung im professionellen Umfeld nicht gebrochen wird. Im Gegenteil: Mit der selbstverständlichen Verwendung der dichotomen Unterscheidungs- und Bewertungslogik in ‚Wir‘ und ‚Ihr‘ wird diese als eine für den pädagogischen Umgang legitime Analyse- und Handlungskategorie eingeführt und bestätigt. Dies konnte am vorhergehenden Beispiel der Zuweisung von Mentalitäten zu natio-ethno-kulturellen Herkünften bei den Schülerinnen und Schülern durch die Studentinnen gezeigt werden. Daraus resultieren de-professionalisierende Denk- und Verhaltensschemata im Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität, mit denen die (Re-)Produktion von Ungleichheitsverhältnissen in der Schule unterstützt wird (vgl. Munsch, Gemende & Weber-Unger Rotino, 2007).

#### 4. Fazit

Das akademische Ausbildungs- und Professionsfeld des Lehramts gerät in Bewegung. Neue Akteurinnen und Akteure treten in Erscheinung und suchen in diesem Feld ihre berufliche Position jenseits von Marginalisierungserfahrungen als migrationsgesellschaftlich ‚Andere‘. Dass sie hierbei jedoch vor besondere Herausforderungen in ihrer Ausbildung und in der Entwicklung eines professionellen Selbstverständnisses stehen, zeigt das vorgestellte Fallbeispiel. Herausgearbeitet werden konnte, dass die Lehramtsausbildung als ein migrationsgesellschaftlicher Handlungsraum gekennzeichnet ist, in dem die sozial-institutionellen Positionen von Lehramtsstudierenden und Dozierenden durch die symbolischen Positionen der Dominanzverhältnisse im Migrationskontext Gefahr laufen, rassifizierenden Zuschreibungen Raum und Wirksamkeit zu verschaffen. Im Sinne des Ideals des ‚reflective practicioners‘ wird damit die Ebene der professionellen und zugleich biografisch fundierten Reflexion des Standpunktes, aus dem heraus Haltungen und Handlungen als (angehende) Lehrkräfte in Schule einer Revision unterzogen und einem professionellen Selbstverständnis zugeleitet werden sollten, gar nicht erst angebahnt. Dies findet in einer unheilvollen Verstrickung letztlich unreflektierten Niederschlag im Alltagshandeln der Dominanten wie Dominierten zugleich. Daraus wären in weiteren Schritten u.a. Konsequenzen für die selbstreflexive Qualifikation der Ausbilderinnen und Ausbilder im Lehramt in allen drei Ebenen im Hinblick auf pädagogische Professionalität in der Schule der Migrationsgesellschaft zu ziehen, deren Konkretisierung auf Basis weiterer Studien zu diesem Feld vorgenommen werden müsste.

#### Literatur

- Akbaba, Y. (2015). Paradoxe Handlungsanforderungen an Lehrer\*innen mit ‚Migrationshintergrund‘. In K. Bräu & C. Schlickum (Hrsg.), *Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht. Zu den Kategorien Leistung, Migration, Geschlecht, Behinderung, Soziale Herkunft und deren Interdependenzen* (S. 139–152). Opladen: Barbara Budrich.
- Akbaba, Y., Bräu, K. & Zimmer, M. (2013). Erwartungen und Zuschreibungen. Eine Analyse und kritische Reflexion der bildungspolitischen Debatte zu Lehrer/innen mit Migrationshintergrund. In K. Bräu, V.B. Georgi, Y. Karakaşoğlu & C. Rotter (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund. Zur Relevanz eines Merkmals in Theorie, Empirie und Praxis* (S. 37–58). Münster: Waxmann.
- Bohnsack, R. (1999). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in Methodologie und Praxis qualitativer Forschung*. Opladen: Leske + Budrich.
- Edelmann, D., Bischoff, S., Beck, M. & Meier, A. (2015). More students with migration backgrounds at Universities of Teacher Education. Theoretical reflections and empirical insights on potential aspects and challenges from the perspectives of pre-service teachers and lecturers. *Tertium Comparationis*, 21 (2), 205–224.

- Georgi, V.B., Ackermann, L. & Karakaş, N. (2011). *Vielfalt im Lehrerzimmer. Selbstverständnis und schulische Integration von Lehrenden mit Migrationshintergrund in Deutschland*. Münster: Waxmann.
- Hummrich, M. (2002). *Bildungserfolg und Migration. Biographien junger Frauen in der Einwanderungsgesellschaft*. Opladen: Leske + Budrich.
- Karakaşoğlu, Y. (2011). Lehrer, Lehrerinnen und Lehramtsstudierende mit Migrationshintergrund. Hoffnungsträger der interkulturellen Öffnung von Schule. In U. Neumann & J. Schneider (Hrsg.), *Schule mit Migrationshintergrund* (S. 121–135). Münster: Waxmann.
- Karakaşoğlu, Y., Wojciechowicz, A.A., Bandorski, S. & Kul, A. (2013). *Zur Bedeutung des Migrationshintergrundes im Lehramtsstudium. Quantitative und qualitative empirische Grundlagenstudie und Reflexion von Praxismaßnahmen an der Universität Bremen*. Verfügbar unter: [http://www.fb12.uni-bremen.de/fileadmin/Arbeitsgebiete/interkult/Publikationen/Bedeutung\\_Migrationshintergrund\\_Lehramtsstudium\\_Stand\\_AK18.05..pdf](http://www.fb12.uni-bremen.de/fileadmin/Arbeitsgebiete/interkult/Publikationen/Bedeutung_Migrationshintergrund_Lehramtsstudium_Stand_AK18.05..pdf) [22.02.2014].
- Karakaşoğlu, Y., Wojciechowicz, A.A. & Kul, A. (2013). Erfahrungen mit Fremdeitszuweisungen bei LehramtsanwärterInnen mit Migrationshintergrund in Praktikum und Referendariat. *Journal für Lehrerinnen- und lehrerbildung*, 13 (3), 15–19.
- Kul, A. (2013). ‚Jetzt kommen die Aysel’s auch ins Lehrerzimmer und bringen den Islam mit‘. Subjektiv bedeutsame Erfahrungen von Referendarinnen im Rassismuskontext. In K. Bräu, V.B. Georgi, Y. Karakaşoğlu & C. Rotter (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund. Zur Relevanz eines Merkmals in Theorie, Empirie und Praxis* (S. 157–171). Münster: Waxmann.
- Mecheril, P. & Melter, C. (2010). Gewöhnliche Unterscheidungen. Wege aus dem Rassismus. In P. Mecheril, M. do Mar Castro Varela, İ. Dirim, A. Kalpaka & C. Melter (Hrsg.), *Migrationspädagogik* (S. 168–198). Weinheim: Beltz.
- Messerschmidt, A. (2007). Entnormalisierung und Vermeidung. Vier Muster im Umgang mit Rassismus. In Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismusbearbeitung in NRW (Hrsg.), *Tagesdokumentation des Fachgesprächs zur ‚Normalität und Alltäglichkeit des Rassismus‘* (S. 56–71). Bielefeld: Universität Bielefeld.
- Munsch, C., Gemende, M. & Weber-Unger Rotino, S. (Hrsg.). (2007). *Eva ist emanzipiert, Mehmet ist ein Macho: Zuschreibung, Ausgrenzung, Lebensbewältigung und Handlungsansätze im Kontext von Migration und Geschlecht*. Weinheim: Juventa.
- Ofner, U. (2003). *Akademikerinnen türkischer Herkunft. Narrative Interviews mit Töchtern aus zugewanderten Familien*. Berlin: Weissensee.
- Rommelspacher, B. (2009). Was ist eigentlich Rassismus? In C. Melter & P. Mecheril (Hrsg.), *Rassismuskritik. Bd 1: Rassismustheorie und -forschung* (S. 25–38). Schwalbach: Wochenschau-Verlag.
- Scarvaglieri, C. & Zech, C. (2013). ‚ganz normale Jugendliche, allerdings meist mit Migrationshintergrund‘. Eine funktional-semantische Analyse von ‚Migrationshintergrund‘. *Zeitschrift für angewandte Linguistik*, 58, 201–227.
- Schäfer, B. & Schlöder, B. (1994). Identität und Fremdheit. Sozialpsychologische Aspekte der Eingliederung und Ausgliederung des Fremden. *Jahrbuch für Christliche Sozialwissenschaften*, 35, 69–87.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1996). *Grounded Theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Tepecik, E. (2011). *Bildungserfolge mit Migrationshintergrund. Biographien bildungserfolgreicher MigrantInnen türkischer Herkunft*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Terkessidis, M. (2004). *Die Banalität des Rassismus. Migranten zweiter Generation entwickeln eine neue Perspektive*. Bielefeld: transcript.
- Velho, A. (2010). (Un-)Tiefen der Macht. Subjektivierung unter den Bedingungen von Rassismuserfahrungen in der Migrationsgesellschaft. In A. Broden & P. Mecheril (Hrsg.), *Rassismus bildet. Subjektivierung und Normalisierung in der Migrationsgesellschaft* (S. 113–137). Bielefeld: transcript.
- Weber, M. (2003). *Heterogenität im Schulalltag. Konstruktion ethnischer und geschlechtlicher Unterschiede*. Opladen: Leske + Budrich.
- Wojciechowicz, A. (2013). ‚Kulturelle Differenz‘ als positionszuweisendes Deutungsmuster von Akteurinnen und Akteuren in der Praktikumsbegleitung von Lehramtsstudierenden aus Einwandererfamilien. In K. Bräu, V.B. Georgi, Y. Karakaşoğlu & C. Rotter (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund. Zur Relevanz eines Merkmals in Theorie, Empirie und Praxis* (S. 119–132). Münster: Waxmann.
- Zentrum für Lehrerbildung. (2014). *Handbuch Schulpraktische Studien. Für die allgemeinbildenden Lehrämter*. Verfügbar unter: [http://www.uni-bremen.de/fileadmin/user\\_upload/single\\_sites/zfl/Praktika/Handbuch\\_2014\\_\\_mit\\_Praxissemester.pdf](http://www.uni-bremen.de/fileadmin/user_upload/single_sites/zfl/Praktika/Handbuch_2014__mit_Praxissemester.pdf) [10.12.2014].



## Homogenisierung durch Nachhaltigkeit? Zur Semantik eines pädagogisch-didaktischen Hoffungsprogramms für Schule in der Weltgesellschaft

*Gregor Lang-Wojtasik*

*Pädagogische Hochschule Weingarten*

### *Abstract*

The UN-Sustainable Development Goals, adopted in September 2015, offer a homogenization of political hope and future-related aims to deal with the challenges of the world-society in the 21<sup>st</sup> century. To come forward concerning change and transformation, education can be addressed by the underlying societal semantic through concepts of Global Learning and/or Education for Sustainable Development. To think about related options for school as part of society it is helpful to be realistic about options and limitations of change through education and celebrate the important meaning of sustainability for basic orientation.

### Vorbemerkungen

Im September 2015 wurden die *Sustainable Development Goals* (SDGs) beschlossen (UN, 2015). Mit der Verabschiedung dieses facettenreichen völkerrechtlichen Dokuments steht die Weltgemeinschaft erneut an einem Scheideweg. Es werden Zielmarken benannt, mit denen große politische Hoffnungen verbunden sind, um die großen Herausforderungen der Welt zukunftsorientiert anzugehen und nachhaltige Lösungen zu realisieren, mit denen eine nicht nachhaltige Lebensweise überwunden werden kann. Ohne an dieser Stelle auf Details des Papiers einzugehen, lässt sich in Anlehnung an Niklas Luhmann (1990) erneut fragen: Alles ist bekannt, mündlich verbreitet und schriftlich fixiert – also als kommunikative Offerte an Gesellschaft präsent – doch warum passiert so wenig, um zu Veränderung beizutragen? Es geht um eine Resonanz von Problemlagen, die semantisch im Nachhaltigkeitsbegriff gebündelt werden können. Damit wird eine *Homogenisierung von*

*Weltherausforderungen* realisiert, deren kommunikative Anschlussfähigkeit nur über verschiedene gesellschaftliche Funktionssysteme denkbar ist. Auf den ersten Blick werden vor allem das Politiksystem und – in Verbindung mit Bildungsbestrebungen – das Erziehungssystem der Gesellschaft adressiert.<sup>1</sup> Erhofft werden so politische Veränderungen über pädagogisch-didaktische Arrangements. Im Globalen Lernen als einem Bildungsprogramm der Nachhaltigkeit wird davon ausgegangen, dass über Bildungsangebote Lernprozesse in Gang gesetzt werden, die auch gesellschaftliche Veränderung ermöglichen (Lang-Wojtasik & Klemm, 2012).<sup>2</sup>

Ausgangspunkt der systemtheoriegeleiteten Überlegungen sind aktuell wahrnehmbare zeitgeschichtliche Phänomene im Horizont einer variationsreichen *Weltgesellschaft*, die als riskant und Unsicherheit fördernd in den Blick kommt.<sup>3</sup> Hinter den politischen Appellen und pädagogisch-didaktischen Arrangements steht die semantische Annahme, dass ein direkter Durchgriff von Informationen sowie Konfrontationen bestimmte Wirkungen nach sich zieht, die im Idealfall als messbare Outputs darstellbar sind. Dass dies lediglich eine Annahme bleibt, lässt sich mit dem Konstrukt des *Technologiedefizits* illustrieren.

Gleichzeitig gilt die *Schule* als eine prädestinierte Einrichtung, in der gesellschaftliche Reproduktion als möglich angesehen wird. Immerhin scheint es aufgrund ihrer gegebenen Funktionalität möglich zu sein, pädagogisch-didaktische Begrenzungen als Rahmen zu realisieren, in dem eine homogenisierend-gebündelte Beschäftigung mit gesellschaftlichen Herausforderungen und eine Entfaltung neuer Optionen als möglich angesehen wird, ohne einen kausalen Durchgriff unterstellen zu müssen.

Um die Komplexität der Themenstellung angemessen zu würdigen, wird systematisierend auf vier systemtheoretische Perspektiven als Sinndimensionen rekuriert, die im Kontext Globalen Lernens in der Tradition Luhmanns und Hegels stark gemacht worden sind (Tremml, 2000, S. 250 ff.; Scheunpflug 2003a, 2003b). Im Folgenden wird somit immer wieder aus einer räumlichen, sachlichen, zeitlichen und sozialen Perspektive argumentiert.

## Weltgesellschaft – Herausforderungen – Lernen

Die Weltgesellschaft ist zunächst eine Tatsache globaler Gemeinschaft, die sich anhand verschiedener Phänomene thematisch eingrenzen lässt. Der Begriff verweist gleichzeitig auf ein Theorieangebot, das im weiteren Verlauf entfaltet wird.

Zunächst wird im Folgenden mit vier medialen Momentaufnahmen begonnen, die Anfang des Jahres 2014<sup>4</sup> im Alltagsdiskurs relevant waren und die aus einem deutschsprachigen Blickwinkel stellvertretend-illustrierend für jene Herausforderungen stehen, vor denen die Weltgesellschaft als Weltgemeinschaft steht. 10° C:

„Es bleibt mild bis Mitte Februar“ (2014) (Mitteldeutsche Zeitung, 17.2.2014) – „Bundeswehr bis Ende 2014 in Afghanistan“ (2104) (Mitteldeutsche Zeitung, 5.2.2014) – „85 Reiche besitzen so viel wie die Hälfte der Weltbevölkerung“ (2014) (Die Welt, 20.1.2014) – „Schweizer Gericht findet ‚Dreckasylant‘ nicht rassistisch“ (2014) (Süddeutsche Zeitung, 21.2.2014).

Mit diesen Zitaten wird auf vier große Inhaltsfelder verwiesen, mit denen die Weltgemeinschaft konfrontiert ist und die im Begriff nicht nachhaltiger Entwicklung gebündelt werden können. Es geht um Hinweise auf den Klimawandel, Kriegseinsätze in Krisenländern der Welt, Armut und Reichtum sowie Rassismus. So aktuell diese Zitate Anfang des Jahres 2014 waren, so schnell vergessen sind sie gleichzeitig und sie stehen – aus der Perspektive Globalen Lernens – für vier Themenfelder, die spätestens seit Ende der 1980er-, Anfang der 1990er-Jahre in den sozialwissenschaftlichen und bildungsbezogenen Diskurs Einzug gehalten haben. Es geht um Umwelt und Ressourcen, Frieden und Sicherheit, Entwicklung und Verteilung sowie Interkulturalität und Antirassismus.<sup>5</sup> Die benannten Themenfelder machen nicht vor nationalstaatlichen Grenzen Halt. Vielmehr wird durch ihre innere Vernetzung eine stetige Überschreitung nationalgesellschaftlicher Semantik deutlich.

Das Konstrukt einer Weltgesellschaft als Chiffre für Gesellschaft (Luhmann, 1984, S. 585) und „alle anschlussfähige Kommunikation“ (Luhmann, 1997, S. 145)<sup>6</sup> ist metatheoretisch bereits Anfang der 1970er-Jahre so beschrieben worden:

Die Weltgesellschaft konstituiert sich nicht dadurch, daß mehr und mehr Personen trotz räumlicher Entfernung in elementare Kontakte unter Anwesenden treten ... Tatsache ist, daß das Phänomen eines faktisch vereinheitlichten Welthorizontes neu und in einer Phase irreversibler Konsolidierung begriffen ist ... Funktionale Differenzierung führt mithin, gesamtgesellschaftlich gesehen, zu einer strukturell bedingten (und damit im System unvermeidlichen) Überproduktion von Möglichkeiten. Daraus folgen zum Beispiel eine Steigerung der Chancen, aber auch des Zwanges zur Selektion, höhere Unwahrscheinlichkeit und Riskiertheit jeder Festlegung zu bestimmter Form, das Erscheinen einer offenen Zukunft als unendlicher Raum der Darstellung jenes Überhangs an Möglichkeiten, eine hohe Enttäuschungsquote in den Normprojektionen der Teilsysteme, ein vordringendes Bewußtsein des Illusionären, Ideologischen, Hypothetischen, Projektiven der doch notwendig erzeugten Erwartungen und mit all dem gewisse Tendenzen zur Umstellung auf einen kognitiven Erwartungsstil und zur Trivialisierung moralischer Fragen (Luhmann, 1971, S. 8–20).

Damit wird theoretisch eine Menge jener Debatten vorweggenommen, die in der Folge unter Stichworten wie Risikogesellschaft (Beck, 1986, 2008) oder Zukunftsfähigkeit (BfdW, EED & BUND, 2008; BUND & Misereor, 1996) geführt wurden und die heute fast zum Common Sense interdisziplinärer Nachhaltigkeitswissenschaft gehören. Das Konstrukt der Weltgesellschaft umfasst deskriptiv alle Optionen eines unermesslichen Variationsreichtums, die für Menschen als Umgang mit

Risiko und Unsicherheit bzw. Verunsicherung charakterisiert sind. Im Diskurs Globalen Lernens hat sich dieser Referenzrahmen *als Problem- und Kommunikationshorizont* etabliert (Scheunpflug, 2003a, 2003b; Tremml, 2000; Lang-Wojtasik, 2008; Lang-Wojtasik & Klemm, 2012). Entlang von vier Sinndimensionen lassen sich die eingangs angedeuteten Herausforderungen theoretisch in den Blick nehmen.

*Räumlich* geht es um *Entgrenzung* und *Glokalisierung*. Mit dem Glokalisierungstheorem (Robertson, 1998) wird die enge Verzahnung globaler als universeller und lokaler als partikularer Prozesse sowie Phänomene unterstrichen. Es wird deutlich, dass Klimawandel nicht an nationalen Grenzen halt macht, es bei den ‚neuen Kriegen‘ in Afghanistan und anderen Regionen um geostrategische Interessen geht, die am Hindukusch oder anderswo ausgetragen werden und mit denen ein Zugriff auf Rohstoffe für das Alltagsleben realisiert werden soll. Demgegenüber kommen die konkreten Soldaten und Leichen aus Familien in der unmittelbaren Nachbarschaft.

*Sachlich* nehmen die *Komplexität* der Informationen und die *Kontingenz* der Legitimierbarkeit von Entscheidungen zu. Menschen suchen nach konkreten Optionen, um absehbare Folgen des Klimawandels abzumildern. Allerdings gibt es keine sicheren Optionen zum Umgang mit den düsteren Prognosen des blauen Planeten. Und doch sind Menschen gezwungen, aus der Fülle gegebener Informationen zu selektieren, um handlungsfähig zu bleiben; wissend, dass ihre Entscheidungen ein steigendes Maß an Unsicherheit generieren.

*Zeitlich* werden eine *Beschleunigung* (des Sozialen Wandels) und eine *Entzeitlichung* sichtbar. Es scheint normal zu sein – zumindest im globalen Norden –, ein mobiles Endgerät zum Standard der Alltagskommunikation zu zählen und konstant – entzeitlicht – online und erreichbar zu sein. Das Nachrichtentempo und die damit einhergehenden Vergessensleistungen sind atemberaubend. Auch verändert sich das konkrete Kommunikationsverhalten – nicht nur im globalen Norden. Wer noch vor 10 Jahren in Indien jemanden besuchen wollte, ging einfach vorbei. Heute werden vorab – ähnlich wie in Deutschland – mehrere Kurzbotschaften abgesetzt oder Kurzanrufe getätigt, um eine Zeit und einen Treffpunkt zu vereinbaren. Zudem führt die Zugänglichkeit globaler Informationen auch zu veränderten Wahrnehmungen von Modernität und Traditionalität. Auch dies lässt sich aktuell anschaulich in Indien beobachten, wo sich die weibliche Kleidungskultur immer häufiger an westlich angenommenen Standards von Freizügigkeit anpasst. Die gleichzeitig traditionell eher zurückhaltende Thematisierung von Liebe und Sexualität auf dem Subkontinent steht damit vor großen Herausforderungen.

*Sozial* geht es um den Zusammenhang von *Individualisierung* und *Pluralisierung*. Denn alle Menschen werden – zumindest in Deutschland grundgesetzlich

garantiert – als gleich verschieden betrachtet. Dies ist unvereinbar mit dem eingangs beschriebenen nicht rassistischen ‚Dreckasylant‘. Im Umgang mit der wachsenden Zahl von Geflüchteten in Europa wird sich zeigen, ob eine Anerkennung des Anderen in seiner Verschiedenheit gelingt oder ob die Angst vor dem Fremden zu neuen Abgrenzungen führt.

Mit diesen ausschnittshaften Überlegungen angesichts der Entwicklungstatsache einer variationsreichen Weltgesellschaft sind Lernherausforderungen verbunden, die prominent im Diskurs *Globalen Lernens* als einer Bildungskonzeption der Nachhaltigkeit thematisiert werden.

*Räumlich* geht es um einen Umgang mit der weltgesellschaftlich anmoderierten *Offenheit* von Nationalstaat und -gesellschaft. Diese ist eine Herausforderung, wenn es darum geht, *Eingrenzung* als machbar anzunehmen. Denn Eingrenzung bedeutet im Horizont der Weltgesellschaft, von Offenheit als gegebenem Rahmen von Reflexion und Handlung auszugehen. Es wird unwahrscheinlich, die eigene Wahrnehmung auf die Nationalgesellschaft zu konzentrieren, weil die offene Weltgesellschaft immer schon präsent ist. Damit ist zu fragen, welche räumliche Referenz eine Legitimation von Entscheidungen ermöglichen kann.

*Sachlich* ist diese Weltgesellschaft durch den Umgang mit *Wissen und Nicht-Wissen* gekennzeichnet. Menschen streben nach Wissen, um erkannte Probleme zu lösen. Dabei war das Nicht-Wissen immer größer als das Wissen. Gleichzeitig erschien es bis etwa Anfang der 2000er-Jahre semantisch als tragfähig, von Wissensbeständen auszugehen, die einen Kontingenzunterbrechenden Umgang mit Komplexität ermöglichten. In einer immer stärker wahrnehmbaren globalen Vernetzung von Kommunikation stellt sich die Frage, was heute die Leitlinien angesichts fehlender Metaerzählungen sein können, um mit dem Klimawandel und seinen absehbaren Folgen oder mit der Aufnahme von Geflüchteten und kultureller Diversität als Normalfall umzugehen.

Die Zukunft war immer *ungewiss*. Gleichwohl war eine relative *zeitliche Gewissheit* möglich, um etwa Heranwachsenden Perspektiven für das Kommende aufzuzeigen. Angesichts der zeitlichen Grenzenlosigkeit der Weltgesellschaft durch kommunikative Erreichbarkeit jenseits von Zeitzonen bekommen semantisch anschlussfähige Hoffnungen einer national gedachten Gesellschaft Legitimationsrisse. Als gewiss erscheint letztlich die stärker wahrnehmbare Ungewissheit dessen, was kommt.

Lernherausforderungen sind *sozial* in der Weltgesellschaft durch den Umgang mit *Vertrautheit und Fremdheit* charakterisiert. Wenn angesichts zunehmender Individualisierungserfordernisse die sichtbare Pluralisierung zunimmt, stellt sich die Frage von Vertrautheit in sozialer Perspektive neu. Direkte Bezugspersonen können als konkrete Personen weit entfernt sein und doch großes Vertrauen über ge-

meinsam geteilte Werte erzeugen – unterstützt durch die Möglichkeiten digitaler Medien. Parallel dazu können Menschen sehr fremd sein, die in unmittelbarer Nachbarschaft leben und völlig andere Interessen und Überzeugungen haben.

In dieser angedeuteten Gemengelage braucht es Orientierungspunkte, die im Konzept der Nachhaltigkeit gebündelt und als homogenisierend angeboten werden können. Aus der Perspektive Globalen Lernens sind dies – wie bereits angedeutet – folgende gesellschaftliche Handlungsfelder: Umwelt und Ressourcen, Frieden und Sicherheit, Entwicklung und Verteilung sowie Interkulturalität und Antirassismus.

## Nachhaltigkeit – Homogenisierung – Appelle

Verschiedene Zeitdiagnosen weisen darauf hin, dass unser aktueller Lebensstil wenig Optionen bietet, als nachhaltig in die Geschichte einzugehen. Jorgen Randers (2012) tut dies mit seiner Zukunftsprognose 2052 vor dem Hintergrund der *Limits of Growth*, Niko Paech (2013) fordert eine *Postwachstumsökonomie* und Christian Felber eine *Gemeinwohlökonomie* (2012). Gleichzeitig hat der Nachhaltigkeitsbegriff – im Horizont der UN-Konferenzen von Rio (1992) und Johannesburg (2002) auf den Zusammenhang von Umwelt und Entwicklung fokussiert – den Reiz, im gesellschafts- und bildungspolitischen Diskurs eine homogenisierende Bedeutung einzunehmen, um neue Optionen der als notwendig eingeschätzten ‚großen Transformation‘ zu vermessen (WBGU, 2011).

Im Kern steht die Frage, wie die damit erhoffte normative Vision der Nachhaltigkeit als eine gebündelte Handlungsoption sicht- und greifbar wird, um sich gegen den Kopf im Sand und für das Apfelbäumchen (im Anschluss an Martin Luther: Ditfurth, 1985) zu entscheiden, wie dies von der Brundtland-Kommission beschrieben wurde:

Die Menschheit ist einer nachhaltigen Entwicklung fähig – sie kann gewährleisten, dass die Bedürfnisse der Gegenwart befriedigt werden, ohne die Möglichkeiten künftiger Generationen zur Befriedigung ihrer eigenen Bedürfnisse zu beeinträchtigen (Brundtland-Bericht, 1987; zitiert nach Aachener Stiftung Kathy Beys, 2010).

Bis heute geht es im Feld der Nachhaltigkeit um Ziellinien als Selbstverpflichtungen der Weltgemeinschaft (Überblick: Bormann, 2012) – von der Brundtland-Kommission Ende der 1980er-Jahre über die UN-Konferenzen von Rio (1992) mit der Formulierung der Agenda 21 sowie Johannesburg (2002) und den Versuchen, ein zukunftsfähiges Deutschland als visionäre Konkretion auf die Beine zu stellen (BfdW, EED & BUND, 2008; BUND & Misereor, 1996).

Es gibt somit eine Menge von Appellen, die auf politischer Ebene formuliert werden, die Hoffnung auf Wandel implizieren und die als Adresse an politische Entscheidungsträgerinnen und Entscheidungsträger und eine aktive Zivilgesell-

schaft in den Blick kommen. Zu fragen ist somit weniger, was zu fordern ist, sondern vielmehr, wie politische Semantik in konkretes Handeln transformiert werden kann. Das ist letztlich jener Anlass, der im Kern der *Ökologischen Kommunikation* (Luhmann, 1990) beschrieben ist. Zusammengefasst geht es um Folgendes: Vieles ist bekannt – heute noch viel mehr als vor 25 Jahren – was die Grenzüberschreitung des Wachstums und das Überleben der Menschheit betrifft. Und doch passiert letztlich wenig, um Wege zu beschreiten, wie beschriebene Problemlagen anders bewältigt werden können. Aus einer systemtheoretischen Perspektive ist damit die Herausforderung von „Resonanzfähigkeit sowohl zwischen den Teilsystemen der Gesellschaft als auch im Verhältnis des Gesellschaftssystems zu seiner Umwelt“ angesprochen (ebd., S. 74). Was als vermeintliche Orientierungslosigkeit erscheinen mag, ist eigentlich nur ein Hinweis auf die Begrenztheit kommunikativer Anschlussmöglichkeiten. Es ist zum einen die Hoffnung auf quasi selbstverständliche Verknüpfung zwischen funktionalen Teilsystemen und zum anderen die Idee, dass ein kausaler Durchgriff vom Wissen zum Handeln wenn schon nicht realistisch dann wenigstens erhoffbar ist. Konkret: Wenn politisch darüber informiert wird, dass die Eisberge in der Antarktis schmelzen und dies zu einem politischen Appell einer Reduktion der Treibhausgase führt, so ist kein zwangsläufiger Appell im Wirtschafts- oder Rechtssystem zu erwarten. Und: Wenn jemand individuell entscheidet, auf das Auto oder Fleisch zu verzichten, um den Ausstoß von Treibhausgasen zu vermindern, ist dies zunächst eine individuelle Entscheidung, die auch andere zu einem solchen Schritt veranlassen kann, aber nicht muss.

Appelle zur Umsetzung von Nachhaltigkeit beziehen sich grundlegend auf die Bereiche Ökonomie, Ökologie und Soziales, die als interdependent begriffen werden. In diesem homogenisierenden Dreieck sind Themenfelder aufgehoben, deren Bearbeitung sich an einer nachhaltigen Lebensweise ausrichten soll, um das Überleben der Menschheit zu sichern. Angesprochen sind somit Normprojektionen in den gesellschaftlichen Teilsystemen – vor allem Wirtschaft und Politik. Um erhoffte politische Resonanz zu erzeugen, die möglicherweise Irritationen der Umwelt anderer Funktionssysteme nach sich zieht, geht es um eine Veränderung der öffentlichen Meinung als „eigentliche[r] Souverän“ für verschiedenartige Chancen einer politischen Wiederwahl (Luhmann, 1990, S. 175). Die aktuelle deutsche Debatte um eine Verminderung der Fluchtursachen, um die Zahl der um politisches Asyl bittenden Geflüchteten zu verringern, ist in diesem Sinne hoch interessant. Denn es wird suggeriert, als könnten kurzfristige Lösungen in den Herkunftsländern zu einer merklichen Veränderung in den Fluchtregionen beitragen. Die jetzt diskutierten Maßnahmen – vor allem auch im Bereich der Entwicklungszusammenarbeit – sind löblich und doch lösen sie das Grundproblem nicht, solange die erzielten Gewinne insbesondere dem *globalen Norden* als Vielfaches zugutekommen (Griffiths,

2014). Auch hier stellt sich die Herausforderung einer angenommenen Kopplung von politischem und ökonomischem Teilsystem, die keine empirische Entsprechung hat. Und auch das Wissen über den beschriebenen Tatbestand hat keine Chance auf einen zwangsläufigen Durchgriff vom Wissen zum Handeln.

Gleichzeitig erscheint es im Sinne von Orientierungsmarken notwendig, den Nachhaltigkeitsbegriff homogenisierend in das Zentrum von Appellen zu stellen, um gebündelte Irritationen wahrgenommener Überlebensherausforderungen in den Teilsystemen und damit auch Anschlussfähigkeit an das Gesamtsystem der Weltgesellschaft anzunehmen. Nachhaltigkeit bietet sich deshalb an, weil durch ihre Verankerung in den Überlegungen der Forstwirtschaft des 17./18. Jahrhunderts ein Grundgedanke verborgen ist, der funktionale Verbindungen zumindest semantisch nachvollziehbar macht. Seinerzeit ging es darum, dass nur so viel Wald abgeholzt würde, dass sich dieser in einer absehbaren Zeit eigenständig regenerieren könnte. Dies ist ein nach wie vor hoch interessanter Gedanke, wenn aus heutiger Perspektive die Nutzung und Verschwendung von Ressourcen im globalen Norden, der unkontrollierte Eingriff in gewachsene natürliche Kreisläufe (etwa im Rahmen von Gentechnik) oder die Energieerzeugung aus fossilen Quellen in den Blick kommt. Angesprochen sind in allen Fällen die Herausforderungen intra- und intergenerationaler Gerechtigkeit (Aachener Stiftung Kathy Beys, 2010).

## Bildung – Kompetenz – Technologie

Wenn diese Überlegungen auf den Bereich der Bildung bezogen werden, so wird das Erziehungssystem der Gesellschaft adressiert, das alle Formen institutionalisierter Bildung umfasst. Insbesondere in schulischen Organisationsformen können Menschen erreicht werden, die aufgrund ihres Alters und ihrer Lebenssituation generationell als gesellschaftliche Zukunft begriffen werden. Die damit verbundenen Hoffnungen sind nachvollziehbar und sie entsprechen dem, was seit Durchsetzung der modernen Schule semantisch stets transportiert wurde. In aktuellen Debatten wird bildungspolitisch und -forscherisch erhofft, von Input auf Output umzustellen (Lang-Wojtasik, 2014a) und so über Kompetenzorientierung die Wahrscheinlichkeit einer Umsetzbarkeit der angesprochenen Hoffnungen zu erhöhen. Im Zentrum steht ein Kompetenzverständnis, das sich in Performanz bewähren muss, um Veränderung wahrscheinlich zu machen. Stellvertretend für andere

versteht man unter Kompetenzen die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können ... fachliche Kompetenzen ..., fächerübergreifende Kompetenzen ... Handlungskompetenzen, die neben kognitiven auch soziale, motivationale, volitionale und

oft moralische Kompetenzen enthalten und es erlauben, erworbene Kenntnisse und Fertigkeiten in sehr unterschiedlichen Lebenssituationen erfolgreich, aber auch verantwortlich zu nutzen (Weinert, 2001, S. 26 f.).

Dieser sehr weite Kompetenzbegriff lässt offen, wie genau der Homo Absconditus, also der verborgene, versteckte, tiefsinnige und letztlich unverfügbare Mensch (Plessner, 1969/2003) zu Handlungen motiviert werden kann, die im Rahmen von Nachhaltigkeitsappellen und Bildung für nachhaltige Entwicklung erhofft werden. Auch daran anschlussfähige Konzeptionen – wie *Definition and Selection of Competencies* (DeSeCo) der OECD (Rychen & Salganik, 2003), Gestaltungskompetenz im Rahmen des Transfer 21 mit 10 bis 12 Teilkompetenzen (<http://www.transfer-21.de/index.php?p=222>) oder der Orientierungsrahmen Globale Entwicklung mit 3 Kompetenzbereichen und 11 Teilkompetenzen (BMZ, InWEnt, ISB & KMK, 2007; KMK, BMZ & Engagement Global, 2015) – sind normativ überzeugend.<sup>7</sup> Das grundlegende Problem der Pädagogik bleibt allerdings auch hier bestehen. Denn letztlich wird in den Konzeptionen erhofft, dass durch eine Steigerung des Wissens und Erhöhung der Kompetenz in Performanz wahrnehmbare Veränderungen möglich sind. Im Zentrum steht die Frage: Wie kriegen wir's in die Köpfe rein, was wir so gerne drin hätten, damit die Menschen, denen diese Köpfe gehören, mit dem Umdenken beginnen und veränderbare Ergebnisse als Output messbar werden?

Aus didaktischer Perspektive sollen Lernprozesse – im lebenslangen Horizont und in der Umstellung von In- auf Output – im Rahmen einer neuen Lernkultur nachhaltiges Lernen ermöglichen. Charakteristisch sind „Entwicklung und Förderung von (Kern)Kompetenzen, Individualisierung des Unterrichts, Methodenvielfalt, selbstbestimmtes und selbstorganisiertes Lernen, Orientierung an der Lebenswelt, Wertedialog“ (Schreiber, 2012, S. 126 f.). Folgt man diesen Anregungen, so müsste es möglich sein, relativ sicher auch das bisher beschriebene Nachhaltigkeitsverständnis und damit assoziierte Wissensbestände erfolgreich in den Köpfen der nachfolgenden Generation zu platzieren. Eigentlich wird jedoch mehr erhofft als der in internationalen Schulleistungsvergleichen gemessene Output. Vielmehr wird davon ausgegangen, dass erworbene Kompetenzen als Outcome sichtbar werden und so Gesellschaft erfolgreich veränderbar ist (Impact) (Bergmüller & Lang-Wojtasik, 2013).

Mit dem *Technologiedefizit der Erziehung* hat Niklas Luhmann (Luhmann & Schorr, 1982) auf eine Schwierigkeit hingewiesen, die vielen erziehungswissenschaftlichen und pädagogischen Überlegungen unterliegt. In diesen wird von einem direkten Durchgriff von Subjekten in Lehr-Lern-Prozessen ausgegangen. Dies unterliegt Formulierungen von Lernzielen („die Schülerinnen und Schüler sollen“) wie auch von Kompetenzen („die Schülerinnen und Schüler kennen/können“). Vielmehr ist es im Sinne von Luhmann und Schorr so, dass es keinen direkten Durch-

griff des sozialen auf das psychische System gibt, beide Systeme lediglich strukturell gekoppelt sind und sich wechselseitig irritieren können (räumlich). Letztlich können Veränderungen nur im sozialen System stattfinden, die im Operationsmodus Kommunikation funktionieren. Damit können Irritationen im psychischen System erhofft werden, das über den Operationsmodus Bewusstsein funktioniert. Ein kausaler (zeitlich), Zweck-Mittel-bezogener/rationaler (sachlich) und auf mindestens zwei Subjekte (sozial) bezogener Durchgriff (doppelte Kontingenz) vom Bewusstsein des Lehrenden auf das Bewusstsein des Lernenden durch Erziehung ist demnach eher als unwahrscheinlich einzuschätzen (Luhmann & Schorr, 1982, S. 11 f.).

Um es noch konkreter zu formulieren: Eine Umstellung von Input- auf Output-Orientierung bedeutet letztlich nur, den Fokus von Lernzielen auf Kompetenzorientierung zu verlagern. Solange dabei die Unverfügbarkeit der Blackbox jeden Lernprozesses unberücksichtigt bleibt, ist kaum Neues gewonnen. Die Menschen denken mit ihren eigenen Köpfen und sie sind keine Trivialmaschinen. Sie sind unverfügbar in dem, was sie aufnehmen, was sie in Performanz anbieten und wie sie Zukunftsprobleme angehen.

Gemessen an den bisher vorliegenden – vor allem qualitativ-empirisch gewonnenen – Erkenntnissen Globalen Lernens scheint es bedeutsam zu sein, die Einstellungen und Haltungen der an Lehr-Lern-Prozessen Beteiligten in den Blick zu nehmen. Es ist bekannt, dass Heranwachsende über Strategien verfügen, um mit den beschriebenen Herausforderungen der Weltgesellschaft im Sinne von Lernprozessen umzugehen (Asbrand, 2009, S. 230 f.). Gestaltete Lernumgebungen schaffen einen Rahmen, in dem Kompetenzen im Umgang mit „Nicht-Wissen, Perspektivität und Handlungsaufforderungen entstehen“ (Kater-Wettstädt, 2015, S. 254), wenn diese eröffnet und zugelassen werden. Ob dies jene Lösungswege sind, die Lehrende im Sinne Globalen Lernens antizipieren, ist eine andere Frage. Dabei besteht stets die Gefahr für Lehrkräfte, *moralinsaure* Wissensbestände überwältigend einzufordern, und es ist zu fragen, inwieweit eine (selbst-)reflexive Haltung der Lehrenden und Lernenden zu einer stärkeren Kompetenzorientierung beiträgt (ebd., S. 263–267).

Entscheidend scheint darüber für eine Kompetenzorientierte Förderung von Lernprozessen hinaus zu sein, kognitive Aspekte mit affektiven Zugängen zu verbinden, Sozialitätserlebnisse zu ermöglichen sowie reflexiven Umgang mit Vielfalt und Hierarchie zuzulassen (Scheunpflug & Uphues, 2010, S. 70 ff.; Applis, 2012; Höhnle, 2014). Damit sind auch zentrale Bausteine für ein weiteres Nachdenken über Eckpunkte eines *Global Teacher* angesprochen, der die Chancen und Grenzen seines Handelns für den Erwerb von Kompetenzen im Blick hat (Lang-Wojtasik, 2014a).

Das Problem des erhofften direkten Durchgriffs lässt sich nach derzeitigem Stand nicht überwinden. Was aber bedeutet das Wissen um die enge Verknüpfung kognitiver und affektiver Zugänge für zukünftige didaktische Arrangements? Dies ist eine Frage, die weiterer empirischer und theoretischer Forschung bedarf. Auf einer praxeologischen Ebene wird deutlich, dass pädagogische Hoffnung und Konkrektion selten deckungsgleich sind.

## Schule – Gesellschaft – Weltgesellschaft

Gleichzeitig lässt sich festhalten, dass die Schule einen prädestinierten Rahmen bietet, um die homogenisierende Vision von Nachhaltigkeit als Option einer zukunftsfähigen Gesellschaft denkbar zu machen.

In der Studie zur Schultheorie in der Weltgesellschaft (Lang-Wojtasik, 2008) wurden aus einer systemtheoretischen Perspektive historisch-systematisch der deutschsprachige schultheoretische Diskurs ab ca. 1965 sowie ausgewählte Aspekte des neo-institutionalistischen Diskurses bearbeitet. Als Ergebnis kann festgehalten werden, dass sich die *Funktionalität von Schule* als Ermöglichung des Umganges mit dem Variationsreichtum der Weltgesellschaft beschreiben lässt. Dabei werden vier zentrale Aspekte (Überblick: Lang-Wojtasik, 2008, S. 199) vor dem Hintergrund des Globalen Lernens (Lang-Wojtasik & Klemm, 2012) unterschieden:

Durch die Begrenzung von Umwelt und Strukturierungsangeboten ist *räumlich* eine Erweiterung des personalen Horizonts möglich, über die ein Umgang mit Offenheit auch jenseits nationalstaatlicher Orientierungen möglich wird. Innerhalb der Schule sind Entscheidungsoptionen und Anschlussmöglichkeiten an kulturelle Variationsvielfalt denkbar, die *sachlich* einen Umgang mit Wissen und Nicht-Wissen wahrscheinlich machen. Durch die Begrenzung von Schule wird es denkbar, *zeitlich* Orientierungsmöglichkeiten für eine offene Zukunft und eine Rhythmisierung personaler Umweltbezüge zu realisieren. Diese Begrenzung ermöglicht *sozial* eine Entfaltung von Individualität und eine Entdeckung und Erprobung von Optionen zum Umgang mit Pluralität.

Damit wird Abstand genommen von der impliziten Annahme bisher vorgelegter Schultheorie, nationale Kultur und Gesellschaft könnten trennscharf beschrieben werden und seien deckungsgleich. Auch die in der Konsequenz formulierte Annahme, Schule könne gesellschaftliche und kulturelle Reproduktionsfähigkeit (z.B. Fend, 1980) erzeugen – Qualifikation, Selektion/Allokation, Legitimation/Integration, Kulturelle Konstanz/Entwicklung – müsste vor dem Hintergrund einer weltgesellschaftlichen Perspektive reformuliert werden. Es macht Sinn, Kultur als ein eigenständiges Funktionssystem zu beschreiben, in dem entlang des binären Codes anschlussfähig/nicht anschlussfähig gesellschaftstheoretische Zusammen-

hänge in den Blick genommen werden können (Lang-Wojtasik 2008, S. 159 ff.; Lang-Wojtasik, 2014c).

Es macht aus heutiger Perspektive Sinn, den Zusammenhang von Schule, Gesellschaft und Kultur im Kontext von Weltgesellschaft zu reformulieren (Lang-Wojtasik, 2013, 2014b, 2014c). Nachhaltigkeit könnte dabei ein homogenisierendes Potenzial zukünftiger Schulkultur zukommen, über die der Rahmen eingegrenzt, Entscheidungen legitimiert, zu Entschleunigung beigetragen und Diversität erlebbar gemacht wird.

## Fazit – Perspektiven – Hoffnung

Pädagogisch bleibt Nachhaltigkeit ein normativ-semantisches Programm, über das homogenisierend Hoffnung ausgedrückt wird und an Bildung adressiert werden kann. Da sich Pädagogik zu einem großen Teil aus Hoffnung speist, erscheint es – angesichts der beschriebenen Weltsituation – sinnvoll, auf das Apfelbäumchen zu setzen und den Kopf aus dem Sand zu ziehen! Damit soll einem möglicherweise durchschimmernden Pessimismus vorgebeugt werden: Mit dem Beitrag soll ein systematischer Zwischenruf gewagt werden, konsequent zwischen gesellschaftspolitischen Notwendigkeiten und pädagogischen Möglichkeiten zu unterscheiden und sich gezielt für das eine oder andere zu entscheiden. Denn die Frage, welche Bildung für das Jahr 2050 aus heutiger Perspektive sinnvoll ist, bleibt herausfordernd und prognostisch unbefriedigend (Datta & Lang-Wojtasik, 2013).

Gleichzeitig braucht es Orientierungspunkte, um gesellschaftlich und pädagogisch handlungsfähig zu bleiben. Eine Homogenisierung über Nachhaltigkeit ist dabei eine bedeutende Offerte. Sie wird zur Vision und zum möglichen Motor für Sozialen Wandel einer Weltgesellschaft, die sich kommunikativ ihrer Grenzen und Chancen bewusst werden kann. Eine Kultur der Nachhaltigkeit in Gesellschaft und Schule als Leitbild ist bezogen auf Hoffnung weitgehend alternativlos.

## *Anmerkungen*

1. Letztlich sind auch die anderen Funktionssysteme der modernen (Welt-)Gesellschaft angesprochen – Wirtschaft, Recht, Wissenschaft, Religion etc.
2. Die folgende Argumentation konzentriert sich auf den Diskussionsstand des Globalen Lernens, der sich aus der Tradition entwicklungsbezogener Bildung und der Entwicklungspädagogik entwickelt hat. Zur Bildung für nachhaltige Entwicklung aus der Traditionslinie der Umweltbildung: siehe z.B. Bormann und Haan (2008), Haan, Bormann und Leicht (2010).
3. Mit der Entscheidung für den systemtheoretischen Weltgesellschaftsbegriff sensu Luhmann wird ein Konstrukt in der Tradition europäischer Aufklärung gesetzt; wissend, dass es weltweit auch andere Optionen der Beschreibung gibt.
4. Überarbeitete Fassung eines Vortrags auf dem DGfE-Kongress am 11. März 2014 in Berlin.

5. Während der Überarbeitung dieses Beitrags nach den wertvollen Rückmeldungen der Gutachtenenden, erlebt die Welt erneut eines der wärmsten Jahre seit der Aufzeichnung von Klimadaten, die Völkerwanderung von Menschen aus Kriegsgebieten nach Europa nimmt rasant zu, Deutschland ist der viertgrößte Rüstungsproduzent der Welt, neben Ressentiments gegenüber dem Fremden aufgrund von Verteilungsängsten existiert gleichzeitig eine ‚Willkommenskultur‘ und Hoffnung auf umsetzbare Integration von Geflüchteten.
6. Dabei ist zu fragen, welche Bedeutung Kommunikation über den Globus hinaus hat; wenn also das Weltall mit bisher unerforschten Herausforderungen in den Blick kommt. Die damit verbundene Suche nach einem *Blinden Fleck der Theorie* bleibt weiteren Studien vorbehalten.
7. Um einen Überblick im stetig wachsenden und stellenweise redundanten Diskurs zu bekommen, bietet die empirische Studie von Rieckmann (2010) einen gelungenen systematischen Überblick des Status Quo im europäisch-lateinamerikanischen Kontext.

### Literatur

- 85 Reiche besitzen so viel wie die Hälfte der Weltbevölkerung. (2014, 20. Januar). *Die Welt*. Verfügbar unter: [http://www.welt.de/newsticker/dpa\\_nt/infoline\\_nt/brennpunkte\\_nt/article124041971/85-Reiche-besitzen-so-viel-wie-arme-Haelfte-der-Welt.html](http://www.welt.de/newsticker/dpa_nt/infoline_nt/brennpunkte_nt/article124041971/85-Reiche-besitzen-so-viel-wie-arme-Haelfte-der-Welt.html) [27.02.2014].
- Aachener Stiftung Kathy Beys. (2010). *Lexikon der Nachhaltigkeit*. Verfügbar unter: <http://www.aachener-stiftung.de/national/information/nachhaltigkeitslexikon.html> [27.02.2014].
- Applis, S. (2012). *Wertorientierter Geographieunterricht im Kontext Globalen Lernens. Theoretische Fundierung und empirische Untersuchung mit Hilfe der dokumentarischen Methode*. Weingarten: Selbstverlag des Hochschulverbandes für Geographie und ihre Didaktik e.V.
- Asbrand, B. (2009). *Wissen und Handeln in der Weltgesellschaft. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie zum Globalen Lernen in der Schule und in der außerschulischen Jugendarbeit*. Münster: Waxmann.
- Beck, U. (1986). *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Beck, U. (2008). *Weltrisikogesellschaft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bergmüller, C. & Lang-Wojtasik, G. (2013). Qualität in der Debatte. Anmerkungen zum VENRO-Papier. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 36 (1), 44–46.
- BfdW, EED & BUND. (Hrsg.). (2008). *Zukunftsfähiges Deutschland in einer globalisierten Welt. Ein Anstoß zur gesellschaftlichen Debatte. Eine Studie des Wuppertal Instituts für Klima, Umwelt, Energie*. Frankfurt a.M.: Fischer.
- BMZ, InWent, ISB & KMK (Hrsg.). (2007). *Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung*. Bonn: BMZ/KMK.
- Bormann, I. (2012). Nachhaltigkeit und Bildung. In G. Lang-Wojtasik & U. Klemm (Hrsg.), *Handlexikon Globales Lernen* (S. 188–191). Münster: Klemm & Oelschläger.
- Bormann, I. & Haan, G.d. (Hrsg.). (2008). *Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Operationalisierung, Messung, Rahmenbedingungen, Befunde*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- BUND & Misereor. (Hrsg.). (1996). *Zukunftsfähiges Deutschland. Ein Beitrag zu einer global nachhaltigen Entwicklung. Studie des Wuppertal Instituts für Klima, Umwelt und Energie*. Basel: Birkhäuser.

- Bundeswehr bis Ende 2014 in Afghanistan: Kriege in Afghanistan und Mali. (2014, 5. Februar). *Mitteldeutsche Zeitung*. Verfügbar unter: <http://www.mz-web.de/politik/-kabinett-bundeswehr-bis-ende-2014-in-afghanistan,20642162,26098858.html> [19.02.2014].
- Datta, A. & Lang-Wojtasik, G. (2013). Bildung für die Welt im Jahr 2050. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 36 (3), 4–10.
- Ditfurth, H.v. (1985). *Sou laßt uns denn ein Apfelbäumchen pflanzen. Es ist soweit*. Osnabrück: Rasch & Röhring.
- Es bleibt mild bis Mitte Februar. (2014, 17. Februar). *Mitteldeutsche Zeitung*. Verfügbar unter: <http://www.mz-web.de/mitteldeutschland/wetterprognose-es-bleibt-mild-bis-ende-februar,20641266,26223466.html> [19.02.2014].
- Felber, C. (2012). *Gemeinwohlökonomie* (2. Aufl.). Wien: Zsolnay.
- Fend, H. (1980). *Theorie der Schule*. München: Urban & Schwarzenberg.
- Griffiths, J. (2014). *The state of finance for developing countries, 2014. An assessment of the scale of all sources of finance available to developing countries*. Brüssel. Verfügbar unter: [http://www.eurodad.org/finance\\_for\\_developing\\_countries](http://www.eurodad.org/finance_for_developing_countries) [03.08.2015].
- Haan, G.d., Boormann, I. & Leicht, A. (Hrsg.). (2010). The midway point of the UN decade of education for sustainable development: Where do we stand? *International Review of Education*, 56 (2/3 special issue).
- Höhnle, S. (2014). *Online-gestützte Projekte im Kontext Globalen Lernens im Geographieunterricht. Empirische Rekonstruktion internationaler Schülerperspektiven*. Münster: MV-Verlag.
- Kater-Wettstädt, L. (2015). *Unterricht im Lernbereich Globale Entwicklung. Der Kompetenzerwerb und seine Bedingungen*. Münster: Waxmann.
- KMK, BMZ & Engagement Global. (Hrsg.). (2015). *Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung* (2., aktualisierte und erweiterte Aufl.). Bonn. Verfügbar unter: <http://www.engagement-global.de/globalentwicklung.html> [19.10.2015].
- Lang-Wojtasik, G. (2008). *Schule in der Weltgesellschaft. Herausforderungen und Perspektiven einer Schultheorie jenseits der Moderne*. Weinheim: Juventa.
- Lang-Wojtasik, G. (2013). Die Weltgesellschaft und der Mensch im Sozialen Wandel. Differenzpädagogische Überlegungen im Horizont von Systemtheorie und Philosophischer Anthropologie. In S. Hornberg, C. Richter & C. Rotter (Hrsg.), *Erziehung und Bildung in der Weltgesellschaft. Festschrift für Christel Adick* (S. 13–34). Münster: Waxmann.
- Lang-Wojtasik, G. (2014a). Global Teacher für die Weltgesellschaft!? Theoretische Überlegungen zu den Kompetenzen von Lehrkräften, um Globales Lernen kompetenzorientiert zu unterrichten. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 36 (3), 4–9.
- Lang-Wojtasik, G. (2014b). Der Mensch auf der Suche nach Sicherheit. Unsicherheit und Risiko als Rahmen der Teilhabe. In G. Lang-Wojtasik (Hrsg.), *Pädagogische und gesellschaftliche Teilhabe – interkulturelle und interreligiöse Perspektiven* (S. 25–37). Münster: Klemm & Oelschläger.
- Lang-Wojtasik, G. (2014c). Inklusion in die Weltgesellschaft durch differenzsensible Schule – schultheoretische und allgemeindidaktische Überlegungen. In G. Lang-Wojtasik (Hrsg.), *Pädagogische und gesellschaftliche Teilhabe – interkulturelle und interreligiöse Perspektiven* (S. 153–167). Münster: Klemm & Oelschläger.
- Lang-Wojtasik, G. & Klemm, U. (Hrsg.). (2012). *Handlexikon Globales Lernen*. Münster: Klemm & Oelschläger.

- Luhmann, N. (1971). Die Weltgesellschaft. *Archiv für Rechts- und Sozialphilosophie*, 57, 1–35.
- Luhmann, N. (1984). *Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (1990). *Ökologische Kommunikation. Kann die moderne Gesellschaft sich auf ökologische Gefährdungen einstellen?* (3. Aufl.). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Luhmann, N. (1997). *Die Gesellschaft der Gesellschaft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Luhmann, N. & Schorr, K.E. (1982). Das Technologieproblem der Erziehung und die Pädagogik. In N. Luhmann & K.E. Schorr (Hrsg.), *Zwischen Technologie und Selbstreferenz: Fragen an die Pädagogik* (S. 11–40). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Paech, N. (2013). *Befreiung vom Überfluss. Auf dem Weg in die Postwachstumsökonomie* (4. Aufl.). München: Oekom.
- Plessner, H. (1969/2003). Homo absconditus. In H. Plessner, *Conditio humana* (Gesammelte Schriften, Bd. 8) (S. 353–366). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Randers, J. (2012). *2052 a global forecast for the next forty years. A report to the Club of Rome commemorating the 40th anniversary of the limits to growth*. Vermont: Chelsea Green Publishing White River Junction.
- Rieckmann, M. (2010). *Die globale Perspektive der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Eine europäisch-lateinamerikanische Studie zu Schlüsselkompetenzen für Denken und Handeln in der Weltgesellschaft*. Berlin: Berliner Wissenschaftsverlag.
- Robertson, R. (1998). Globalisierung: Homogenität und Heterogenität in Raum und Zeit. In U. Beck (Hrsg.), *Perspektiven der Weltgesellschaft* (S. 192–220). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Rychen, D.S. & Salganik, L.H. (Ed.). (2003). *Key competencies for a successful life and a well-functioning society*. Göttingen: Hogrefe & Huber.
- Scheunpflug, A. (2003a). Globalisierung als Bildungsherausforderung. In J. Beillerot & C. Wulf (Hrsg.), *Erziehungswissenschaftliche Zeitdiagnosen: Deutschland und Frankreich* (S. 262–278). Münster: Waxmann.
- Scheunpflug, A. (2003b). Stichwort: Globalisierung und Erziehungswissenschaft. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 6 (2), 159–172.
- Scheunpflug, A. & Uphues, R. (2010). Was wissen wir in Bezug auf das Globale Lernen? Eine Zusammenfassung empirisch gesicherter Erkenntnisse. In G. Schrüfer & I. Schwarz (Hrsg.), *Globales Lernen. Ein geographischer Diskursbeitrag* (S. 63–100). Münster: Waxmann.
- Schreiber, J.-R. (2012). Globales Lernen und Neue Lernkultur. In G. Lang-Wojtasik & U. Klemm (Hrsg.), *Handlexikon Globales Lernen* (S. 126–129). Münster: Klemm & Oelschläger.
- Schweizer Gericht findet ‚Dreckasylant‘ nicht rassistisch. (2014, 21. Februar). *Süddeutsche Zeitung*. Verfügbar unter: <http://www.sueddeutsche.de/politik/urteil-zu-beschimpfung-schweizer-gericht-haelt-dreckasylant-nicht-fuer-rassistisch-1.1895071> [27.02.2014].
- Tremblay, A.K. (2000). *Allgemeine Pädagogik. Grundlagen, Handlungsfelder und Perspektiven der Erziehung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- UN (United Nations). (2015). *Sustainable development goals*. Verfügbar unter: <https://sustainabledevelopment.un.org/?menu=1300> [19.10.2015].
- WBGU (Wissenschaftlicher Beirat der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen). (2011). *Welt im Wandel. Gesellschaftsvertrag für eine große Transformation*. Berlin: WBGU.
- Weinert, F.E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F.E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 17–31). Weinheim: Beltz.



## Funktion und Funktionalisierung des Vergleichs: Homogenisierung als Notwendigkeit und Folge komparativen Forschens

*Imke von Barga*

*Universität Paderborn*

### *Abstract*

The article explores the motives and functions of comparisons in the field of International and Comparative Education. When conducting comparative research, there is always the danger of a homogenous perception which may lead to one-dimensional assumptions of the study conducted. By looking at the classification scheme of the ‘functions of comparison’ (Hörner, 1993), the article discusses in which way those incorporate the tendency of a homogenization. Furthermore, crucial steps within the research process are identified and examples presented which show alternative ways on how to take the heterogeneity of the data into account. This illustrates that homogenization is a necessity and a consequence of the comparative research process.

### 1. Einleitung: Homogenisierung und Vergleich

Ein Vergleich ohne Homogenisierung ist nicht möglich. Sobald ein Vergleich stattfindet, wird immer nach Strukturierungsmöglichkeiten und Kategorien gesucht, die diesen erleichtern und zugleich die eigene Wahrnehmung beeinflussen. So vollzog etwa der Schweizer Lehrer und Reformpädagoge Adolphe Ferrière in seiner Auseinandersetzung mit der „Tatschule“<sup>41</sup> einen Vergleich ‚des Franzosen‘ und ‚des Engländer‘:

Die Schule nun ist eine Form des Gemeinschaftslebens. Jedes Volk muß ihr gegenüber auf seine besondere Weise reagieren. Woran liegt es, daß, nach Ansicht Maßgebender, der Fortschritt auf dem Gebiete der Pädagogik in Frankreich ein so langsamer ist ...?

Weil der sehr umgängliche Franzose sehr wenig sozial eingestellt ist: er verabscheut Organisation, Rangordnung, Unterordnung; er unterwirft sich nur, wenn er gezwungen wird: freiwillig tut er es nicht. Dagegen ist sein Verstand klar und scharf, was sich in seiner

Sprache offenbart, die die klarste und nuancenreichste ist, die es gibt .... Der Angelsachse ist von Natur unumgänglich, ist individuell eingestellt und ist vom Standpunkt des Tuns und Denkens aus ein Empiriker (1928, S. 60 f.).

Das Zitat mag aus heutiger Perspektive Irritationen hervorrufen, verdeutlicht jedoch, dass durch einen Vergleich eine Zuschreibung erfolgen kann, die wiederum eine homogenisierende Wirkung besitzt. Im konkreten Fall werden ‚dem Angelsachsen‘ und ‚dem Franzosen‘ Eigenschaften zugeschrieben, die für eine ganze Nation zu gelten scheinen.<sup>2</sup> Bei den Rezipienten werden dadurch unterschiedliche Assoziationen hervorgerufen. Mit Homogenisierung wird in diesem Artikel somit eine Zusammenfassung und Vereinheitlichung bestimmter Gruppen bezeichnet, die eine Entsubjektivierung zur Folge hat. Entsubjektivierung bezieht sich wiederum auf die Tatsache, dass nicht die einzelnen Subjekte (Personen, Gruppen oder Gegenstände) mit ihren spezifischen Eigenheiten in den Blick genommen werden. Sie führt zu einer Vereinheitlichung, die zu allen Zeitpunkten des Forschungsprozesses geschehen kann; sie ist unabhängig davon, auf welcher Ebene ein Vergleich ange setzt ist (Makro-, Meso-, Mikroebene).

Mit jedem Vergleich findet eine Vereinheitlichung und Zusammenfassung bestimmter Gruppen zu Einheiten statt, allerdings wird eine solche Homogenisierung nicht in allen Fällen als ‚problematisch‘ wahrgenommen, sondern nur, wenn durch das Vorgehen eine notwendige Differenzierung verloren geht, wie es im Falle Ferrière deutlich wird. Solchen Vergleichen fehlt es an Tiefe, da scheinbar logische Kriterien unreflektiert an den Untersuchungsgegenstand herangetragen werden. Die Bewertung, ob ein Vergleich ‚problematisch‘ ist, erfolgt durch die Rezipienten der Studie und ist zudem von dem Kontext abhängig, in den die Studie eingebettet ist.

Der Beitrag möchte untersuchen, ob bestimmte Funktionen eines Vergleichs eine Homogenisierung bestärken können und wenn ja, in welcher Form. Diese theoretische Auseinandersetzung wird anschließend auf den komparativen Forschungsprozess übertragen und anhand konkreter Beispiele verdeutlicht. Hieraus ergibt sich folgende Gliederung: In einem ersten Schritt werden die Funktionen des Vergleichs vorgestellt und auf mögliche homogenisierende Tendenzen hin untersucht. Anschließend wird die mögliche Gefahr einer Funktionalisierung durch den Vergleich thematisiert. Im zweiten Teil des Beitrags wird anhand unterschiedlicher Stufen des Forschungsprozesses erörtert, wie sich Funktion und Funktionalisierung äußern können.

## 2. Funktion und Funktionalisierung in Zusammenhang mit Homogenisierung

### 2.1 Funktionen des Vergleichs in der Vergleichenden Erziehungswissenschaft

In der Vergleichenden Erziehungswissenschaft bildet der methodengeleitete Vergleich das namensgebende Hauptcharakteristikum der Forschung. Das Erkenntnisinteresse, das an eine Untersuchung herangetragen wird, kann nach bestimmten Funktionen klassifiziert werden (vgl. Hörner, 1993, S. 5). Die Unterteilung dieser verschiedenen Interessen des Vergleichs variiert dabei bei den verschiedenen Autorinnen und Autoren. Ebbinghaus beispielsweise, der sich wiederum auf Tilly (1984) bezieht, favorisiert den Begriff der ‚Strategie‘ anstelle des Funktionenbegriffs, indem er drei verschiedene Strategien unterteilt: die Suche nach Einmaligkeit, Unterschiedlichkeit oder Gleichförmigkeit, welche wiederum mit unterschiedlichen Forschungsmethoden bearbeitet werden können (vgl. Ebbinghaus, 2009, S. 486). Diese ‚Strategien‘ weisen Ähnlichkeiten zu den Modellen von Schriewer (1982) und Hörner (1993) auf, die wiederum mit der Disziplingeschichte der Vergleichenden Erziehungswissenschaft eng verwurzelt sind (vgl. Adick, 2008, S. 177) und daher diesem Beitrag zugrunde gelegt werden. Während Schriewer den Begriff der ‚Paradigmen‘ wählt, bezieht sich Hörner auf den bereits genannten Begriff der ‚Funktionen‘.<sup>3</sup> Hervorzuheben ist, dass mit dem Begriff der ‚Funktion‘ unterschiedliche Formen des Vergleichs dargestellt werden, die wiederum mit unterschiedlichen Interessen verbunden sind.

Für Hörner bilden diese Funktionen „Klassifikationskriterien“, die sich aus der Kreuzung der Gegensatzpaare „theoretisches/praktisches Interesse“ und der „Besonderheit/Universalität“ ergeben (Hörner, 1997, S. 70). Die idiographische Funktion beschreibt die „Suche nach dem Besonderen“, sie möchte das jeweilige Einzigartige oder Einmalige in einem Phänomen darstellen, indem sie beispielsweise auf den bereits erläuterten Nationalcharakter verweist. Die „melioristische Funktion“ als die „Suche nach dem besseren Modell“ umfasst das bildungspolitisch-praktische Motiv: das Bestreben aus den positiven oder negativen Erfahrungen anderer zu lernen und sich diese für das eigene Land bzw. den eigenen Kontext nutzbar zu machen (vgl. Hörner, 1993, S. 5–8). Die „evolutionistische Funktion“ oder die „Suche nach dem Entwicklungstrend“ hat zum Ziel (länder-)übergreifende Strömungen zu identifizieren, wobei zugleich die Frage aufkommt, welche eigene Position gegenüber diesem Trend vertreten wird. Ferner nennt Hörner die „experimentelle Funktion“ oder die „Suche nach dem Universellen“ (Hörner, 1993, S. 10 f.), die zum Ziel hat Gemeinsamkeiten über bestehende Grenzen hinweg zu identifizieren. Hörner wehrt sich gegen die Annahme, dass die Funktionen als Paradigmen vergleichender Vorgehensweisen gelten; stattdessen sieht er diese Klassi-

fizierung eher als eine „funktionale Betrachtungsweise“ an (Hörner 1993, S. 6), die eine genauere Analyse der eigenen Studie ermöglicht. Einer Studie können eine oder mehrere dieser Funktionen zugeschrieben werden.

## 2.2 Homogenisierende Tendenzen in den Funktionen des Vergleichs

In diesem Abschnitt werden die Funktionen unter der Bedeutung der Homogenisierung betrachtet, d.h., es soll erörtert werden, in welcher Weise homogenisierende Tendenzen in den Funktionen verankert sind.

Die idiographische Funktion möchte das jeweilig Einzigartige von Bildungssystemen oder Erziehungsphänomenen beschreiben. Mit solchen Vergleichen geht immer eine strukturelle Gefahr einher, die sich darin äußert, einen Vergleich implizit und nicht explizit durchzuführen. Es bedeutet, dass sich die Autorin/der Autor auf nur ein Land bzw. nur ein einzelnes Kriterium bezieht und im eigentlichen Sinne nicht vergleicht, weil auf das konstitutive Vergleichsmerkmal der Alterität verzichtet wird. Hierdurch kann der Vergleich eine ‚Eigendynamik‘ entwickeln und die Komplexität des Falles ausgeblendet werden. Ergebnisse und Besonderheiten würden beispielsweise primär auf die Nation bezogen werden. Es führt möglicherweise zu einer Nachzeichnung von Stereotypen, sei es im Sinne von Nationalcharakteren oder anderen Gruppen (vgl. Hörner, 1993, S. 3) und in solchen Fällen zu einer Homogenisierung, die gruppenspezifische Festschreibungen enthält, die nicht in ausreichendem Maße reflektiert werden.

Bei der melioristischen Funktion („Suche nach dem besseren Modell“) kommt der Systematik des Vergleichs, also der Frage, in welchem Spektrum der wissenschaftliche Vergleich durchgeführt wird, eine besondere Bedeutung zu (vgl. Hörner, 1993, S. 8). Hier kommen die Motive zum Tragen: Dient der Vergleich allein dazu, bestimmte Aspekte eines fremden Bildungssystems unreflektiert zu übernehmen? Oder soll hiermit die Reformdiskussion in dem eigenen oder fremden Land neu belebt werden? Bei dieser Funktion spielt die Wahl der Vergleichseinheiten, die an eine Untersuchung herangetragen werden, eine zentrale Rolle, aber auch die Frage, in welcher Form Daten über das jeweilige Bildungssystem aufgearbeitet werden. Je differenzierter und sorgsamer Vergleichseinheiten gewählt werden, desto geringer ist dabei die Tendenz zu einer Homogenisierung (vgl. Abschnitt 3). Berücksichtigt der Vergleich den Zusammenhang einzelner Phänomene und besteht das Ziel nicht in einer ‚naiven‘ Übernahme bestimmter Sachverhalte, so ist die Gefahr der Homogenisierung zwar vorhanden, aber vergleichsweise gering.

Die evolutionistische Funktion möchte gemeinsame Tendenzen identifizieren, die weltweit bzw. für bestimmte Regionen zu gelten scheinen. Eine Gefahr liegt hier weniger in einer Homogenisierung per se, sondern darin, dass die Identifikation eines solchen Trends dazu genutzt wird, eigene politische Reformvorstellun-

gen durchzusetzen. Eigene Motive, die mit dem Vergleich einhergehen, stehen dabei möglicherweise vor dem wissenschaftlich fundierten Vergleich. Hieraus können bestimmte Argumentationslinien entstehen, ein prominentes Beispiel dafür ist dabei die Forderung nach mehr Gesamtschulen in Deutschland, eine Diskussion, die in Deutschland im Zuge der Veröffentlichung der PISA-Ergebnisse in den Vordergrund getreten ist (vgl. Oelkers, 2006).

Neben der idiographischen Funktion besitzt auch die experimentelle Funktion die Tendenz zur Homogenisierung durch den Vergleich. Konträr zu der idiographischen Funktion möchte die experimentelle Funktion das Universelle, das Gemeinsame erarbeiten, welches wiederum der Identifikation von umfassenden Strukturen dient. Hier liegt die Gefahr, dass durch die Tendenz zu einer Verallgemeinerung und das Streben nach scheinbar absoluten Strukturen die Binnenheterogenität verloren geht. Im Fokus stünde dann die Identifikation größtmöglicher Differenzen und Gemeinsamkeiten, was auf methodischer Ebene dazu führen kann, dass eine Vereinheitlichung und somit eine Homogenisierung betrieben wird, die in dieser Form überhaupt nicht existent ist (für methodologische Implikationen in Bezug auf den Forschungsprozess vgl. Abschnitt 3).

### 2.3 Gefahr der Funktionalisierung durch Hervorhebung einer Funktion

Nachdem die einzelnen Funktionen auf homogenisierende Tendenzen hin untersucht worden sind, soll in diesem Zusammenhang die Bedeutung einer Funktionalisierung betrachtet werden. Eine Funktionalisierung beschreibt alltagssprachlich verwendet eine Vereinnahmung, indem ein Gegenstand oder Sachverhalt für die eigenen Zwecke nutzbar gemacht wird. Auf die Funktionen des Vergleichs übertragen bedeutet es, dass eine Funktion für die eigenen Motive und Interessen nutzbar gemacht wird, was einer Funktionalisierung gleichkommt. Diese Funktionalisierung kann bewirken, dass eine Studie nicht mehr offen auf den jeweiligen Untersuchungsgegenstand blickt, sondern bereits ihrer Anlage nach eingeschränkt ist. Eine solche Einschränkung hat wiederum Auswirkungen auf die Durchführung der Studie, aber auch auf die Darstellung und Rezeption der Ergebnisse.

Unter dem Aspekt der Homogenisierung erscheint es daher bedenklich, wenn allein eine einzelne Funktion als Kriterium ausgewählt wird. Eine solche Fokussierung, beispielsweise auf die Funktion des Partikularen oder des Universellen läuft offenbar besonders Gefahr, zu einer Funktionalisierung zu führen, da es dazu verleitet bestehende Kriterien und Vergleichseinheiten zu übernehmen, ohne dass eine methodisch kontrollierte Auseinandersetzung stattfindet.

Eine Kombination von einer Funktion mit einer weiteren könnte einer Homogenisierung entgegenwirken, da in dieser Weise der Fokussierung auf das Partikulare bzw. auf das Universelle entgegengewirkt wird und eine solche Kombination eine

besondere Reflexion erfordert. Der folgende Abschnitt möchte auf diese ‚neuralgischen Stellen‘ im Forschungsprozess eingehen und anhand von Beispielen verdeutlichen, wann eine solche Funktionalisierung problematisch sein kann und was eine methodisch reflektierende Auseinandersetzung bedeuten kann.

### 3. Funktion und Funktionalisierung des Vergleichs – Implikationen für den Forschungsprozess

Im folgenden Abschnitt werden zwei solcher neuralgischer Stellen vertiefend betrachtet. Zunächst wird ein Blick auf die Bildung und Bedeutung von Vergleichseinheiten zu Beginn einer Untersuchung gerichtet, anschließend wird auf die Bedeutung des Auswertungsverfahrens eingegangen.

#### 3.1 Bildung und Bedeutung von Vergleichseinheiten

Die vorangegangene Auseinandersetzung mit den Funktionen des Vergleichs verdeutlichte, dass die Bildung und Bedeutung von Vergleichseinheiten, unabhängig davon, welche Funktion ein Vergleich besitzt, einen besonderen Stellenwert einnehmen.

In dem eingangs genannten Zitat wählt Ferrière eine Vergleichseinheit im Sinne einer Nation, der ein Mensch zugehörig ist. Dieses Unterscheidungskriterium ist eines, welches die Disziplin der Vergleichenden Erziehungswissenschaft, so Watterkamp, seit ihren Ursprüngen begleitet, so spricht er auch von einem „problematischen Erbe“ (2006), das sich bis heute auswirke. Ein weiteres Kriterium betrifft das Unterscheidungskriterium Ethnie. Mit der Verwendung einer solchen Unterscheidungseinheit geht die Gefahr einer Verallgemeinerung im Sinne von Nation bzw. Ethnie einher, die in der Disziplin mit dem Begriff des methodologischen Nationalismus bzw. Kulturalismus bezeichnet wird (vgl. Wimmer & Glick Schiller, 2002). Der Begriff umfasst die Tendenz zur Naturalisierung und Territorialisierung von Nationalstaaten und zur Naturalisierung und Ethnisierung von Kulturen (vgl. Adick, 2008). Es bedeutet, dass durch die Setzung festlegender Kriterien zu Beginn einer Untersuchung Befunde und Ergebnisse territorialisiert und ethnisiert werden, indem sie bestimmten abgegrenzten Containergesellschaften zugeschrieben werden. Beispielsweise werden Bildungssysteme zweier oder mehrerer Länder dieser Welt miteinander verglichen und gegenübergestellt, ohne zu fragen, ob die Verwendung einer solchen Vergleichseinheit überhaupt Sinn ergibt (vgl. Adick, 2008). Dieser Aspekt wird umso brisanter, wenn die Auswirkungen der Globalisierung einbezogen werden, die Prozesse umfassen, die sich auf räumliche und zeitliche Entgrenzungen beziehen, die zugleich aber auch eine Vermehrung weltweiter In-

terdependenzen zwischen Staaten und Regionen in den Blick nehmen (vgl. Parreira do Amaral, 2014).

Durch diese Setzungen und die Unterteilung in bestimmte Gruppen wird ein Fokus auf Differenz gelegt, der konstituierend für den weiteren Verlauf des Forschungsprozesses ist (vgl. Abschnitt 2). Der Vergleich läuft Gefahr, eingeschränkt zu sein, da dadurch das Erhebungs- und Auswertungsverfahren gleichermaßen eingeschränkt ist. Ergebnisse werden auf das festgesetzte Kriterium zurückgeführt. Aus diesem Grund stellt es eine Notwendigkeit dar, dem Prinzip der Offenheit, einem der Grundprinzipien qualitativer Forschung (vgl. Strübing, 2014; Flick, 2011), hinsichtlich der Homogenisierungsdiskussion Genüge zu leisten. Diese Offenheit kann durch eine erhöhte Sensibilität bei der Festlegung der Zielgruppe sowie der Analyseeinheiten erreicht werden, indem zugleich das eigene Vorwissen kritisch auf Homogenisierungsannahmen hinterfragt wird. Ähnlich verhält es sich bei der Verwendung von bestimmten Begriffen oder Fachtermini. Es gilt zu definieren, welche Konzepte für einen bestimmten Begriff stehen, indem festgelegt wird, was beispielsweise Ferrière unter dem Begriff ‚des Franzosen‘ versteht. Bei der Verwendung von Fachtermini spielt sich genau das gleiche Phänomen ab, da diese je nach Kontext unterschiedliche Bedeutungen besitzen. Eine weitere Möglichkeit zeigt sich in dem Austausch und in der Auseinandersetzung mit anderen Personen über den Untersuchungsgegenstand, die dazu dienen Vorannahmen offen zu legen, die oftmals unbewusst existieren. Die genannten Aspekte können einer Funktionalisierung durch den Vergleich entgegenwirken.

### 3.2 Methodische Umsetzung: Bedeutung der Auswertungsverfahren

Eine genaue Benennung sowie Festlegung von Kriterien reicht nicht aus, wenn das weitere Auswertungsverfahren nicht den Herausforderungen im Zuge der Homogenisierung angepasst wird. Hierbei eignen sich sowohl quantitative als auch qualitative<sup>4</sup> (vgl. Pfaff, 2014) bzw. Mixed-Methods-Zugänge (vgl. Parreira do Amaral, 2014). Grundsätzlich bieten alle Auswertungsverfahren die Möglichkeit zu einer Auseinandersetzung mit Homogenisierung, wobei jeweils spezifische Hürden auftreten, die auf den eigenen Untersuchungsgegenstand übertragen werden müssen. Im Folgenden wird ein exemplarisches Beispiel mit qualitativem Zugang dargelegt (vgl. Barga, 2014), indem eine Studie ausgewählt wird, die in einer Kombination von idiographischer sowie experimenteller Funktion angelegt ist. Am Beispiel des Ländervergleichs soll konkretisiert werden, wie sich die Gefahr einer Funktionalisierung des Partikularen äußern kann, hierfür wird eine neuralgische Stelle im Auswertungsverfahren erläutert.

Die Arbeit befasst sich mit dem beruflichen Selbstverständnis von Lehrkräften in England und Deutschland und entwickelte sich von einem ursprünglich ange-

dachten Ländervergleich hin zu einem länderübergreifenden Ansatz. In der Studie wurden Leitfadeninterviews mit Lehrkräften unterschiedlicher Schulformen aus dem Nordosten Englands sowie in Nordrhein-Westfalen erhoben. Ausgangslage war die Frage, aus welchen Elementen sich das berufliche Selbstverständnis konstituiert und ob möglicherweise gemeinsame Elemente vorhanden sind; das Tertium Comparationis entwickelte sich im Forschungsprozess. Das Auswertungsverfahren bestand aus einer Adaption der Inhaltsanalyse nach Schreier (2012) bzw. Kuckartz (2014) und einer Typenbildung in Anlehnung an Kluge (1999) bzw. Kelle und Kluge (2010).

Den ersten Schritt im Auswertungsprozess bildete die Erstellung des Kategoriensystems (vgl. Rustemeyer, 1992). Scheinbar logisch erschien es bei der Ausgangslage einer Studie mit mehr als einem Land, separate Kategorienbäume für die jeweiligen Länder zu entwickeln und im weiteren Verlauf gegenüberzustellen. Die Ergebnisse wären anschließend auf Unterschiede und Gemeinsamkeiten untersucht worden. Es hätte allerdings dazu geführt, dass Ergebnisse, ähnlich wie bei Ferrière, primär auf die Nation zurückgeführt worden wären und weitere mögliche Interpretationsformen aus dem Blickfeld geraten wären. Die Funktion der Studie wäre eine andere geworden, da nur eine der jeweiligen Funktionen in den Mittelpunkt gerückt worden wäre.

Um dem Kriterium eines länderübergreifenden Ansatzes Genüge zu leisten, wurde stattdessen ein gemeinsamer Kategorienbaum erstellt, dessen Ergebnisse zentrale Themen aller Lehrkräfte bildeten. In einem daran anschließenden Verfahren der Typenbildung konnten konstituierende Elemente eines beruflichen Selbstverständnisses identifiziert werden und auf Gemeinsamkeiten und Differenzen hin gedeutet werden. Zwar kommt es auch hier zu einer Homogenisierung, diese birgt aber eine vergleichsweise geringe Gefahr einer Funktionalisierung, da zum einen eine differenzierte Betrachtungsweise möglicher gesetzter Gruppen erfolgt und zum anderen eine methodisch reflektierte Auseinandersetzung erfolgte. Das Potenzial eines solchen Ansatzes wird mit Hilfe zweier Beispiele verdeutlicht.

Ein Ergebnis der Studie zeigte sich in der Identifikation von Unterschieden hinsichtlich des Geschlechts, die bei einer länderspezifischen Auswertung nicht in der Form hätten identifiziert werden können. Bereits Czerniawski hat in seiner Studie zur Lehreridentität am Beispiel Norwegens, Deutschlands und Englands auf die Bedeutsamkeit dieses Aspekts hingewiesen, konnte dies allerdings in seinem methodologischen Design nicht berücksichtigen (vgl. 2010). Das hier erläuterte methodische Design ließ aufgrund der offenen Herangehensweise eine Auseinandersetzung mit diesem Kriterium zu. Lehrerinnen äußerten sich in der vorliegenden Studie zu der Doppelbelastung Familie und Beruf. Sie gaben an, dass sie darunter litten, und dass die Zunahme von Bürokratie, Verschriftlichung und Rechenschafts-

legung diese noch verstärken würde (vgl. Barga, 2014). Es wurde deutlich, dass der Lehrerberuf bei Frauen noch immer mit einer guten Vereinbarkeit von Familie und Beruf assoziiert wird, wie es beispielsweise von Schaarschmidt (2005) formuliert oder im angloamerikanischen Diskurs als „female-friendly option“ bezeichnet wird (Moreau, Osgood & Halsall, 2005, S. 42). Die Gemeinsamkeiten über die Länder hinweg zeigten sich am Beispiel der Kategorie ‚Geschlecht‘ sehr deutlich.

Das gewählte Auswertungsverfahren ermöglichte zugleich die Identifikation nationaler Partikularitäten, was am Beispiel des ‚deutschen Beamten‘ und des ‚englischen Angestellten‘ verdeutlicht wird. Der Lehrerberuf ist tendenziell von einer beruflichen Sicherheit gekennzeichnet, allerdings äußert sich beim ‚deutschen Beamten‘ diese Sicherheit in Form eines Fluchs bzw. Segens für die eigene Person, je nach der eigenen beruflichen Zufriedenheit. Im Zuge der Einführung neuer Maßnahmen an einer Schule scheut der ‚deutsche Beamte‘ nicht davor zurück, sich kritisch gegenüber selbigen zu äußern und dies auch vor Schulleitung bzw. anderen leitenden Personen zu vertreten.

Auf der anderen Seite ist bei dem ‚englischen Angestellten‘ eine stärkere Resignation auszumachen, die auftritt, wenn bestimmte Anforderungen an ihn gestellt werden. Ein Grund hierfür liegt in dem hierarchischen Aufbau des Systems sowie den entsprechenden Konsequenzen. Dies wird auch anhand der Bedeutung der Gewerkschaft deutlich, die einen zentralen Stellenwert einnimmt. Bei Vorfällen im Kontext Schule besitzt die Gewerkschaft eine schützende Funktion, wie es anhand eines Zitats einer Lehrkraft, die im Rahmen der Studie interviewt wurde, deutlich wird: „We need the legal power of the union to defend you. If you haven’t got that, then basically you are more or less your own“. Die Berücksichtigung des Homogenitätsdiskurses und eine Auseinandersetzung mit den Funktionen des Vergleichs sowohl zu Beginn der Untersuchung als auch im Auswertungsverfahren ermöglichten, die benötigte Offenheit zu wahren. Hierdurch wurde zum einen die Überbetonung nationaler Besonderheiten vermieden, indem Aspekte identifiziert wurden, die jenseits scheinbar ‚logischer‘ bzw. naheliegender Kategorien lagen. Ebenso wurde eine Ignoranz oder Ausblendung der Kategorie ‚Nation‘ vermieden. Eine gewisse Vereinheitlichung und Zusammenfassung von Gruppen findet trotzdem statt, allerdings werden die Kriterien und Gruppen jeweils differenziert dargelegt. Streng genommen werden also auch die Lehrerinnen und Lehrer einer Homogenisierung unterworfen, ohne die, so wurde bereits zu Beginn des Beitrags deutlich, ein Vergleich auch nicht möglich ist. Das hier erläuterte Beispiel ermöglicht vielmehr eine methodisch reflektierte Auseinandersetzung, die verschiedene Perspektiven auf einen Untersuchungsgegenstand offenlegt und dadurch Heterogenität innerhalb einer Homogenisierung nicht nur zulässt, sondern auch bewusst fördert.

#### 4. Fazit: Funktion und Funktionalisierung des Vergleichs – Homogenisierung als Notwendigkeit und Folge komparativen Forschens

Die bisherigen Ausführungen haben verdeutlicht, dass ein Vergleich nie ohne Homogenisierung vollzogen werden kann. Eine solche Homogenisierung ermöglicht es, Erklärungen für bestimmte Phänomene zu finden oder auf Regeln zu stoßen, die vermeintlich für bestimmte Gruppen gelten. Diese Erklärungsversuche beziehen sich dabei oft auf Ländergrenzen oder auf weitere Kriterien. Eine Homogenisierung, auf welcher Ebene auch immer diese angesetzt wird, ist nicht per se problematisch, da bei jeder Studie beispielsweise homogenisierende Begriffe (Schulsystem, Schülerinnen und Schüler) verwendet werden. Ergebnisse werden ebenfalls so vorgestellt, dass hier eine Zusammenfassung erfolgt. Homogenisierung ist somit Notwendigkeit und Folge eines Forschungsprozesses, sofern eine methodisch reflektierende Auseinandersetzung stattfindet. In Kombination mit einer Auseinandersetzung der Funktionen nach Hörner wird so das eigene Forschungsvorhaben kritisch auf mögliche Anzeichen einer Funktionalisierung hinterfragt.

Homogenisierung wird zum Problem, wenn die (implizite) Anerkennung von Heterogenität verloren geht und wir das Kriterium, mit dem wir vergleichen, nicht ständig hinterfragen bzw. es unklar bleibt, was genau unter den jeweiligen Begriffen zu verstehen ist. Letzteres ist ein Aspekt, der wiederum alle Disziplinen betrifft und sich nicht auf die Disziplin der Vergleichenden Erziehungswissenschaft beschränkt (vgl. Rendtorff, 2014). Hinsichtlich der Funktionen des Vergleichs konnte aufgezeigt werden, dass einzelne Funktionen eine besondere Tendenz zu einer Funktionalisierung implizieren, mit der die Gefahr einhergeht, beispielsweise das Universelle oder Partikulare hervorzuheben. Zwar ist das Bewusstsein über die ‚Gefahr‘, die mit einer Homogenisierung einhergeht, durchaus vorhanden, es fehlt aber oftmals noch an Studien, die dies konsequent anwenden bzw. im Forschungsprozess entsprechend thematisieren und damit das Bewusstsein hierüber schärfen.

#### Anmerkungen

1. Ferrière benutzte ebenfalls den Begriff der „Schule der Selbstbetätigung“, damit umschrieb er eine „Gegenbewegung gegen alles, was es noch an Mittelalterlichem im gegenwärtigen Schulbetrieb gibt“ (Ferrière, 1928, S. 3). Er wollte eine Schule, die die spontane, persönliche und produktive Aktivität der Schülerinnen und Schüler fördert.
2. Dieses aus dem frühen 20. Jahrhundert stammende Beispiel weist auf ein Phänomen hin, das noch heute vorzufinden ist, wenn in (vergleichenden) Studien beispielsweise auf Eigenheiten einer jeweiligen Nation hingewiesen wird, ohne die Vergleichseinheit entsprechend zu hinterfragen, was Adick als „methodologischen Nationalismus“ bezeichnet (2008, S. 184) (vgl. Abschnitt 3).

3. Aufgrund des engen Rahmens kann an dieser Stelle keine Diskussion der Gemeinsamkeiten der Modelle von Schriewer und Hörner erfolgen, stattdessen wird an dieser Stelle auf Adick (2008, S. 178 f.) verwiesen, die sich mit diesen Modellen in vergleichender Weise auseinandergesetzt hat. Im vorliegenden Beitrag wird primär auf das Modell von Hörner Bezug genommen.
4. Beispielsweise zeigen Hummrich und Rademacher auf, wie die Dokumentarische Methode als rekonstruktives Verfahren eingesetzt werden kann, um festlegende Begriffe wie Kultur zu dekonstruieren (vgl. 2012). Hummrich hat sich in diesem Zuge mit dem Potenzial qualitativer Mehrebenenanalysen auseinandergesetzt, die es ermöglichen den Blick auf die Relationierung von Fällen zu öffnen (vgl. 2014).

### Literatur

- Adick, C. (2008). *Vergleichende Erziehungswissenschaft. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Bargen, I.v. (2014). *Lehrkräfte in einer globalisierten Welt. Eine länderübergreifende Studie zu ihrem beruflichen Selbstverständnis*. Wiesbaden: Springer VS.
- Czerniawski, G. (2010). *Emerging teachers and globalization*. New York: Routledge.
- Ebbinghaus, B. (2009). Vergleichende Politische Soziologie: Quantitative Analyse- oder qualitative Fallstudiendesigns? In V. Kaina & A. Römmele (Hrsg.), *Politische Soziologie. Ein Studienbuch* (S. 481–501). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ferrière, A. (1928). *Schule der Selbstbetätigung oder Tatschule*. Weimar: Böhlau.
- Flick, U. (2011). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung* (4. Aufl.). Reinbek: Rowohlt.
- Hörner, W. (1993). *Technische Bildung und Schule. Eine Problemanalyse im internationalen Vergleich* (Studien und Dokumentationen zur vergleichenden Bildungsforschung, Bd. 52). Köln: Böhlau.
- Hörner, W. (1997). ‚Europa‘ als Herausforderung für die Vergleichende Erziehungswissenschaft. Reflexionen über die politische Funktion einer pädagogischen Disziplin. In C. Kodron, B.v. Kopp, U. Lauterbach, U. Schäfer & G. Schmidt (Hrsg.), *Vergleichende Erziehungswissenschaft. Herausforderung – Vermittlung – Praxis* (S. 65–80). Köln: Böhlau.
- Hummrich, M. (2014). Kultur als symbolische Ordnung und die Möglichkeiten des Vergleichs. Methodologische Skizzierungen eines Programms rekonstruktiv vergleichenden Vorgehens. In C. Freitag (Hrsg.), *Methoden des Vergleichs. Komparatistische Methodologie und Forschungsmethodik in interdisziplinärer Perspektive* (S. 81–99). Opladen: Budrich UniPress.
- Hummrich, M. & Rademacher, S. (2012). Die Wahlverwandtschaft von qualitativer Forschung und Kulturvergleich und ihre Bedeutung für die Erziehungswissenschaft – strukturtheoretische Überlegungen. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 13 (1/2), 39–55.
- Kelle, U. & Kluge, S. (2010). *Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der Qualitativen Sozialforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kluge, S. (1999). *Empirisch begründete Typenbildung. Zur Konstruktion von Typen und Typologien in der qualitativen Sozialforschung*. Opladen: Leske + Budrich.
- Kuckartz, U. (2014). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (2., durchgesehene Aufl.). Weinheim: Beltz Juventa.
- Moreau, M.-P., Osgood, J. & Halsall, A. (2005). *The career progression of women teachers in England: A study of barriers to promotion and career development. Final report of the*

- Women Teachers' Careers and Progression Project*. London: London Metropolitan University. Verfügbar unter: [http://www.londonmet.ac.uk/library/c51886\\_3.pdf](http://www.londonmet.ac.uk/library/c51886_3.pdf) [06.03.2013].
- Oelkers, J. (2006). *Gesamtschule in Deutschland*. Weinheim: Beltz.
- Parreira do Amaral, M. (2014). Globalisierung im Fokus vergleichender Forschung. In C. Freitag (Hrsg.), *Methoden des Vergleichs. Komparatistische Methodologie und Forschungsmethodik in interdisziplinärer Perspektive* (S. 117–138). Opladen: Budrich UniPress.
- Pfaff, N. (2014). Konzeptionen des Vergleichs. Methodische Zugänge vergleichender Forschung am Beispiel eines ausgewählten Forschungsfelds. In C. Freitag (Hrsg.), *Methoden des Vergleichs. Komparatistische Methodologie und Forschungsmethodik in interdisziplinärer Perspektive* (S. 159–172). Opladen: Budrich UniPress.
- Rendtorff, B. (2014). Heterogenität und Differenz. Über die Banalisierung von Begriffen und den Verlust ihrer Produktivität. In H.-C. Koller, R. Casale & N. Ricken (Hrsg.), *Heterogenität. Zur Konjunktur eines pädagogischen Konzepts* (S. 115–130). Paderborn: Schöningh.
- Rustemeyer, R. (1992). *Praktisch-methodische Schritte der Inhaltsanalyse. Eine Einführung am Beispiel der Analyse von Interviewtexten*. Münster: Aschendorff.
- Schaarschmidt, U. (2005). *Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf – Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes*. Weinheim: Beltz.
- Schreier, M. (2012). *Qualitative content analysis in practice*. London: Sage.
- Schriewer, J. (1982). ‚Erziehung‘ und ‚Kultur‘. Zur Theorie und Methodik Vergleichender Erziehungswissenschaft. In W. Brinkmann & K. Renner (Hrsg.), *Die Pädagogik und ihre Bereiche* (S. 185–236). Paderborn: Schöningh.
- Strübing, J. (2014). *Qualitative Sozialforschung*. München: Oldenbourg.
- Tilly, C. (1984). *Big structures, large processes, huge comparisons*. New York: Sage.
- Waterkamp, D. (2006). *Vergleichende Erziehungswissenschaft. Ein Lehrbuch*. Münster: Waxmann.
- Wimmer, A. & Glick Schiller, N. (2002). Methodological nationalism and beyond: Nation-state building, migration and the social sciences. *Global Networks*, 2, 301–334.

## Autorinnen und Autoren

*Imke von Barga*n, Dr., Universität Paderborn, Fakultät für Kulturwissenschaften, Institut für Erziehungswissenschaft, Warburger Str. 100, D-33098 Paderborn, E-Mail: [ivbarga@mail.upb.de](mailto:ivbarga@mail.upb.de)

*Christine Freitag*, Prof. Dr., Universität Paderborn, Fakultät für Kulturwissenschaften, Institut für Erziehungswissenschaft, Warburger Str. 100, D-33098 Paderborn, E-Mail: [christine.freitag@uni-paderborn.de](mailto:christine.freitag@uni-paderborn.de)

*Merle Hummrich*, Prof. Dr., Europa-Universität Flensburg, Abteilung Erziehungswissenschaft, Arbeitsbereich Empirische Bildungsforschung, Auf dem Campus 1, D-24943 Flensburg, E-Mail: [merle.hummrich@uni-flensburg.de](mailto:merle.hummrich@uni-flensburg.de)

*Yasemin Karakaşoğlu*, Prof. Dr., Universität Bremen, Fachbereich Erziehungs- und Bildungswissenschaften, Arbeitsbereich Interkulturelle Bildung, Postfach 330 440, D-28334 Bremen, E-Mail: [karakasoglu@uni-bremen.de](mailto:karakasoglu@uni-bremen.de)

*Gregor Lang-Wojtasik*, Prof. Dr., Pädagogische Hochschule Weingarten, Erziehungswissenschaft, Kirchplatz 2, D-88250 Weingarten, E-Mail: [lang-wojtasik@ph-weingarten.de](mailto:lang-wojtasik@ph-weingarten.de)

*Nicolle Pfaff*, Prof. Dr., Universität Duisburg-Essen, Bildungswissenschaftliche Fakultät, AG Migrations- und Ungleichheitsforschung, Berliner Platz 6–8, D-45127 Essen, E-Mail: [nicolle.pfaff@uni-due.de](mailto:nicolle.pfaff@uni-due.de)

*Norbert Wenning*, Prof. Dr., Universität Koblenz-Landau, Fachbereich Erziehungswissenschaften, Institut für Bildung im Kindes- und Jugendalter, Arbeitsbereich Interkulturelle Bildung, Thomas-Nast-Str. 44, D-76829 Landau, E-Mail: [wenning@uni-landau.de](mailto:wenning@uni-landau.de)

*Anna Aleksandra Wojciechowicz*, Dipl. Päd., Universität Bremen, Fachbereich Erziehungs- und Bildungswissenschaften, Arbeitsbereich Interkulturelle Bildung, Postfach 330 440, D-28334 Bremen, E-Mail: [wojciechowicz@uni-bremen.de](mailto:wojciechowicz@uni-bremen.de)

## Berichte und Notizen

### *Mitteilungen der Sektion 3 Interkulturelle und International Vergleichende Erziehungswissenschaft (SIIVE)*

#### *SAVE THE DATE* – SIIVE Winter School für den wissenschaftlichen Nachwuchs 2016 in Bamberg

Auch in diesem Jahr bietet die Winter School der SIIVE dem wissenschaftlichen Nachwuchs Möglichkeiten zur Diskussion von methodologischen und methodischen Fragen im Kreis von Personen in der Qualifikationsphase sowie Expertinnen und Experten. *SAVE THE DATE*: Die diesjährige 5. Winter School findet am 1. und 2. Dezember 2016 an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg statt. Weitere Informationen zu Thema, Anmeldung und Programm folgen in Kürze über den SIIVE-Verteiler. Für Fragen wenden Sie sich bitte an Dr. Sarah Lange, E-Mail: sarah.lange@uni-bamberg.de

#### Erfolgreich durchgeführt: Interdisziplinäre Nachwuchstagung ‚Bildung für nachhaltige Entwicklung – theoretische, konzeptuelle und empirische Perspektiven‘

Vom 16. bis 17. Oktober 2015 fand an der Freien Universität Berlin die interdisziplinäre Nachwuchstagung ‚Bildung für nachhaltige Entwicklung – theoretische, konzeptuelle und empirische Perspektiven‘ der Kommission Bildung für nachhaltige Entwicklung statt. 17 Promovierende stellten ihre sehr unterschiedlich weit fortgeschrittenen Arbeiten zur Diskussion. So wurden sowohl kurz vor der Fertigstellung stehende Dissertationsprojekte als auch noch in der Konzeptionsphase befindliche Promotionsvorhaben vorgestellt. Sechs im Forschungsfeld der Bildung für nachhaltige Entwicklung tätige Professorinnen und Professoren nahmen ebenfalls an der Tagung teil und beteiligten sich an der Diskussion der Promotionsvorhaben. Inhaltlich war das Programm sehr weitläufig aufgestellt. Die Forschungsgegenstände bewegten sich u.a. in den folgenden Feldern: empirische Analysen der Umsetzung von Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Praxis, Förderung und Implementierung von nachhaltigkeitsrelevanten Kompetenzen, kritische Auseinandersetzung mit den Konzepten einer Bildung für nachhaltige Entwicklung im Kontext sich verändernder gesellschaftlicher Herausforderungen, naturwissenschaftsdidaktische Vorstellungsforschung zu nachhaltigkeitsrelevanten Sachverhalten sowie Wahrnehmung und Bewerten von nachhaltigkeitsrelevanten Sachverhalten. Dabei

wurden vor allem die pädagogischen Handlungsfelder Schule, Hochschule sowie Kommune in den Blick genommen.

In der Reihe *Schriftenreihe ‚Ökologie und Erziehungswissenschaft‘* der Kommission Bildung für nachhaltige Entwicklung sind drei neue Bände erschienen:

- Holz, Verena (2016). Bildung für eine nachhaltige Entwicklung: Kulturwissenschaftliche Forschungsperspektiven. Opladen: Budrich.
- Brodowski, Michael & Verch, Johannes (Hrsg.). (2016). Informelles Lernen vor Ort als Beitrag zur nachhaltigen Kommunal- und Regionalentwicklung. Opladen: Budrich.
- Barth, Matthias & Rieckmann, Marco (Hrsg.). (2016). Empirische Forschung zur Bildung für nachhaltige Entwicklung: Themen, Methoden und Trends. Opladen: Budrich.

Auf der Mitgliederversammlung am 14. März 2016 auf dem DGfE-Kongress in Kassel hat die *Kommission Bildung für nachhaltige Entwicklung* einen *neuen Vorstand* gewählt. Der Vorsitzende ist weiterhin Prof. Dr. Marco Rieckmann (Universität Vechta), neue stellvertretende Vorsitzende ist Dr. Verena Holz (Leuphana Universität Lüneburg).

Erfolgreich durchgeführt: Winter School für den wissenschaftlichen Nachwuchs ‚Normativität in der Vergleichenden und Internationalen Erziehungswissenschaft‘ 2015

Am 26. und 27. November 2015 fand an der TU Dortmund die mittlerweile sechste Auflage der Winter School für den wissenschaftlichen Nachwuchs statt, die durch Dr. Magdalena Buddeberg und Michael Pawicki (TU Dortmund) sowie Dr. Imke von Barga (Universität Paderborn) organisiert wurde. Die Tagung trug in diesem Jahr den Titel ‚Normativität in der Vergleichenden und Internationalen Erziehungswissenschaft‘.

In einem einführenden Vortrag gab Dr. Phillip D.Th. Knobloch (Ruhr-Universität Bochum) zunächst einen Einblick zum ‚Fallstrick‘ Normativität in der Vergleichenden und Internationalen Erziehungswissenschaft. Das Thema wurde anschließend in zwei Workshops vertieft. So befasste sich der Workshop von Prof. Dr. Marcelo Parreira do Amaral (Universität Münster) mit der Reflexion der eigenen Position des Forschungsprozesses im Kontext von Normativität, der Workshop von Prof. Dr. Sandra Rademacher und Prof. Dr. Merle Hummrich (Universität Flensburg) zum ‚Kulturvergleich‘ nahm dagegen eine methodologische Perspektive ein. Neben diesen Workshops hatten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer die Möglichkeit, die eigenen Forschungsprojekte einem breiten Publikum vorzutragen

und Rückmeldung durch die anderen Teilnehmerinnen und Teilnehmer sowie jeweils eingeladenen Expertinnen und Experten zu erhalten. In diesem Jahr konnten Dr. Phillip D.Th. Knobloch (Universität Bochum), Prof. Dr. Marcelo Parreira do Amaral (Universität Münster) sowie Prof. Dr. Sabine Hornberg (Technische Universität Dortmund) als Expertinnen und Experten gewonnen werden.

Die Winter School hat sich mittlerweile als festes Angebot der Sektion ‚Interkulturell und International Vergleichende Erziehungswissenschaft‘ etabliert und wird gut angenommen. Sie richtet sich primär an Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftler, die an einer Promotion arbeiten bzw. eine solche planen. Insbesondere die Möglichkeit, sich in ungezwungener Atmosphäre auszutauschen, Feedback zu den jeweiligen Arbeiten zu erhalten und Kontakte zu knüpfen, wird dabei positiv wahrgenommen. Die Durchführung einer solchen Tagung wäre ohne die finanzielle Unterstützung durch die SIIVE und zugleich das Engagement der eingeladenen Expertinnen und Experten sowie Workshopleitungen nicht möglich gewesen. Die Organisatorinnen und Organisatoren freuen sich über die positive Resonanz, sodass einer siebten Auflage im kommenden Jahr nichts im Wege steht.

Kontakt:

Dr. Imke von Barga, Universität Paderborn, E-Mail: [ivbarga@mail.upb.de](mailto:ivbarga@mail.upb.de)

Dr. Magdalena Buddeberg, Technische Universität Dortmund, E-Mail:

[magdalena.buddeberg@fk12.tu-dortmund.de](mailto:magdalena.buddeberg@fk12.tu-dortmund.de)

## Rezensionen

McCloskey, Stephen (2014). *Development Education in Policy and Practice*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 310 S., \$ 79,99.

Dieser Sammelband vereint ein breites Spektrum an Autorinnen und Autoren, welche die aktuellen Debatten und die Weite der Themen der entwicklungspolitischen/-bezogenen Bildung widerspiegeln. Der Herausgeber – Stephen McCloskey – ist Direktor einer NRO in Belfast (Centre for Global Education, siehe [www.centreforglobaleducation.com](http://www.centreforglobaleducation.com)) und Herausgeber der Zeitschrift ‚Policy and Practice: A Development Education Review‘. Auch diese Publikation ist an der Schnittstelle zwischen Politik und Praxis zu verorten. Der Herausgeber verwendet ‚development education‘ als Oberbegriff der vielfältigen Begrifflichkeiten, die in diesem Feld – wie auch von den Autorinnen und Autoren der Publikation – verwendet werden (darunter ‚global citizenship education‘, ‚global education‘ oder ‚sustainable development‘). Dies ist ein wegweisender Ansatz, da damit andeutet wird, dass die langwierigen Diskussionen zu den Begrifflichkeiten (größtenteils?) überwunden und durch einen starken Fokus auf die geteilten Inhalte ersetzt wurden. Der Klappentext postuliert hierzu: ‚Development education is a radical form of learning that addresses the structural causes of poverty, inequality and injustice in the global

North and South. It equips learners with the skills, values, attributes and understanding needed to take effective action toward social change“.

In einem Vorwort liefert Helmut Hartmeyer – Vorsitzender von GENE (Global Education Network Europe) – eine kurze Bestandsaufnahme und einen Ausblick zum Globalen Lernen in Europa und beschreibt dabei die Entwicklung von angemessenen Instrumenten und Prozessen für Qualitätsmonitoring als eine zukünftige Herausforderung. Die Veröffentlichung ist in fünf Teile gegliedert. Teil I (‚Soft versus critical development education‘) konzentriert sich auf die Diskussion von ‚critical literacy‘ als Ziel entwicklungspolitischer Bildungsprozesse. In diesem Teil präsentiert Audrey Bryan Forschungsergebnisse einer Lehrplananalyse, anhand derer sie aufzeigt, dass im post-primären Bereich in Irland aktuell vor allem Ansätze von ‚Global Citizenship‘ dominieren, die auf der personenbezogenen Ebene verweilen. Vanessa de Oliveira Andreotti betont in Kapitel 2 die Verschiebung hin zu einer ‚critical global citizenship education‘, die sich um die Reflexion der Ursprünge von sozialer Ungerechtigkeit bemüht.

Teil II (‚Development education sectors‘) behandelt eine Auswahl von drei Bildungsbereichen: Jugend, Lehrerbildung und Hochschulbildung. In diesem Teil betont Fionnuala Waldron in Kapitel 7, dass Lehramtsstudierende in ihrem Studium Möglichkeiten

für die kritische Reflexion von für selbstverständlich gehaltenen Vorstellungen zum Lehren und Lernen benötigen, zum Beispiel anhand von ‚troublesome spaces‘. Damit verbindet die Autorin die Hoffnung der Loslösung der vordringlich verwendeten ‚soft‘-Ansätze in der entwicklungspolitischen Bildung, die Gefahr laufen, bestehende Dominanzverhältnisse zu reproduzieren statt in Frage zu stellen. Im Kontext der neuen ‚Sustainable Development Goals‘ (SDG) nochmals mehr zeitgemäß konzentriert sich Teil III auf den Zusammenhang von entwicklungsbezogener Bildung und nachhaltiger Entwicklung. So plädiert z.B. Glenn Strachan für einen ganzheitlichen Ansatz betreffend des Klimawandels, basierend auf der Erkenntnis, dass Fragen nach Ursachen und Auswirkungen ein Problem der Gleichberechtigung und der sozialen Gerechtigkeit sind – eng verknüpft mit wirtschaftlichen Interessen, Migrationsbewegungen und anderen inhaltlich verwandten Bereichen.

In Teil IV (‚New development paradigms: Lessons for development education‘) werden globale Kontexte betrachtet, in denen entwicklungspolitische Bildungsarbeit eingebunden ist, und in Teil V (‚Development education’s shifting policy landscape‘) wird die sich wandelnde bildungspolitische Situation mit Blick auf deren Wirkung auf die Bildungspraxis diskutiert. Der letzte Beitrag von Stephen McCloskey stellt eine starke normative Positionierung des Herausgebers dar, die zugleich

den Grundtenor der Publikation beschreibt. McCloskey formuliert darin Ursachen und Effekte der aus seiner Sicht neoliberalen Krise und daraus resultierende Herausforderungen für ‚development education‘, für die er vier mögliche Reaktionen formuliert.

Das Ziel des Herausgebers „to provide the reader with a text that captures the breadth of development education“ (S. 12) wird mit der beschriebenen fünfteiligen Struktur der Publikation erfüllt – insbesondere durch das Abbild der breiten Palette des Themenfelds. Die Auswahl der Beiträge kommt dabei dem vom Herausgeber (vgl. Publikationstitel) explizit formulierten Ziel nach, die (häufig gegenläufigen) entwicklungspolitischen und praxisbezogenen Räume in einer Publikation abzubilden. Eine prominentere Rolle von wissenschaftlichen Forschungsergebnissen hätte nützliche ‚Koordinaten‘ für die Orientierung und die Gesamtschau des Themenfelds liefern können. Die Publikation ist insbesondere für Leserinnen und Leser gewinnbringend, die sich Einblicke zu dem Themenspektrum ‚development education‘ sowie zu den derzeit diskutierten Ansätzen in der entwicklungspolitischen/-bezogenen Bildung aneignen möchten.

Dr. Sarah Lang  
Lehrstuhl für Allgemeine Pädagogik,  
Otto-Friedrich-Universität Bamberg

Perrefort, M. (2015). *Der deutsch-französische Grundschullehreraustausch. Mobilitätserfahrungen im Perspektivenwechsel*. Münster: Waxmann, 176 S., 29,90 €.

Marion Perrefort, emeritierte Professorin der Romanistik und Germanistik an der Universität de Franche-Comté (Besançon), begleitet seit über 30 Jahren Forschungsprojekte des Deutsch-Französischen Jugendwerkes (DFJW) und publiziert zu Mobilitätserfahrungen von Schülerinnen und Schülern und Lehrkräften. Die vorliegende Studie entstand in Zusammenarbeit mit Martin Bauch, wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Europäische Studien der Technischen Universität Chemnitz und Dominique Granoux, Koordinatorin des deutsch-französischen Grundschullehreraustausches am DFJW.

Das DFJW führt seit nahezu 50 Jahren einen Grundschullehreraustausch durch, an dem jährlich durchschnittlich 40 Lehrkräfte beider Länder partizipieren. Der Austausch ist auf einen Aufenthalt von einem Jahr ausgelegt, ein Drittel der Teilnehmenden verbringt nach freiwilliger Verlängerung zwei Jahre im jeweiligen Partnerland. Im Jahr 1998 hat es eine erste Studie zu den Mobilitätserfahrungen der teilnehmenden Lehrkräfte gegeben, eine Anschlussstudie liefert nun Ergebnisse und Deutungsmuster zu den sozialen, kulturellen und symbolischen Dimensionen des Austausches. Ziel der Studie ist es, Aussagen über die Nachhaltig-

keit eines Grundschullehreraustausches unter Berücksichtigung von individuellen Identitätsfragen zu treffen.

Das Buch ist in insgesamt zehn Kapitel unterteilt, die in einem zu Beginn stehenden Lektürehinweis (S. 13–15) vorgestellt werden. Im ersten Kapitel werden Aussagen zu den historischen Entwicklungen und strukturellen Voraussetzungen des deutsch-französischen Grundschullehreraustausches getroffen (S. 16–33). Es folgt eine portraittierende Darstellung der 21 Lehrkräfte, die an den Gruppengesprächen teilgenommen haben (S. 34–57). Einen Überblick über den aktuellen Forschungsstand zu ausgewählten Fragestellungen im Bereich der Lehrkräftemobilität gibt das zweite Kapitel (S. 58–64). Nach Darstellung des Forschungsdesigns im dritten Kapitel widmen sich die weiteren Kapitel der Datenauswertung auf themenanalytischer Basis. So werden die berufsrelevanten und persönlichen Motive zur Teilnahme erörtert (S. 79–102), emotionale Einstellungen zum Land und zur Sprache des Anderen dargelegt (S. 103–116), familiäre Verpflichtungen, Zwänge und Herausforderungen in der neuen sozialen Lebenswelt aufgezeigt (S. 117–132) sowie Erfahrungen und Empfindungen nach der Rückkehr geschildert und gedeutet (S. 132–167).

Der Studie liegt eine Verbindung von quantitativen und qualitativen Ansätzen zugrunde. Mittels umfangreicher Fragebögen wurden knapp 7 Prozent (n = 55) aller zwischen 1999 und 2008

am Austausch Beteiligten zum Mobilitätskapital, zu individuellen Dispositionen, zur praktischen Organisation sowie zum sozialen und sprachlichen Integrationsprozess (S. 22) befragt. Im Anschluss wurden 21 Personen für Gruppengespräche ausgewählt. Das qualitative Vorgehen zielt darauf ab, subjektive Perspektiven und persönliche Erkenntnisse in der Entscheidungsfindung, Verarbeitung und Aufarbeitung zu fokussieren. Um die stattgefundenen sozialen Prozesse objektivierend beschreiben und interpretieren zu können, erfolgt die Auswertung aufbauend auf der Methode der Grounded Theory induktiv und offen, ohne vorab Hypothesen zu bilden.

Vor dem Hintergrund der Zielstellung und Methodenwahl können als zentrale Ergebnisse der Studie insbesondere Aussagen über identitätsstiftende Momente getroffen werden. Das Bestreben nach Selbstverwirklichung vorrangig auf beruflicher Ebene stellt demnach sowohl Motivation zur Teilnahme an dem Austausch wie auch Resultat der Mobilitätserfahrungen dar. Vorab existente Identitätskrisen sind oftmals Grund für die Teilnahme, durch eine soziale und interkulturelle Kompetenzerweiterung erfahren berufliche, teils festgefahrene Strukturen nach dem Austausch eine andere Wertigkeit und werden anhand neuer Identitätskategorien neu zu definieren versucht. Durch den Perspektivwechsel werden vorhandene kollegiale und institutionelle Bindungen kritisch hinterfragt, aufgrund

der gemeinsamen Fremdheitserfahrung wird insbesondere der Kontakt zum neuen Netzwerk der am Austausch beteiligten Personen gesucht. Die berufliche Mobilität wird somit ebenso zu einer identitären Mobilität.

Mobilitätserfahrungen von Lehrkräften stehen zum einen durch die politische Forderung nach einer Internationalisierung der Lehrkräfteausbildung wie -weiterbildung, zum anderen durch die zunehmende kulturelle Heterogenität in deutschen Klassenzimmern verstärkt im Fokus des wissenschaftlichen Interesses. Wie wirken sich eigene Fremdheitserfahrungen auf die pädagogische Praxis aus? Finden Sensibilisierungsprozesse statt, die einen positiven Einfluss auf die weitere schulische Arbeit haben? Die Autorinnen und der Autor geben mit der vorliegenden Studie Aufschlüsse über die persönliche Motivation und die Nachhaltigkeit einer spezifischen Mobilitätsform. Der Aufbau des Buches und die Darstellung der Inhalte sind durch die vorgenommene Gliederung besonders, wird doch der empirische Teil der Arbeit nicht explizit abgegrenzt, sondern themenspezifisch aufgegriffen. Der vorangestellte Lektürehinweis erweist sich für einen schnelleren Überblick als sehr hilfreich. Durchaus different zu vorangegangenen Studien ist die Methodenwahl. Über die gängige Form des Einzelinterviews hinaus und zugunsten eines ganzheitlichen Einblicks in die Erfahrungen der Teilnehmenden haben sich die Autorinnen und der Autor für

die umfangreichere Form der Gruppengespräche entschieden. Trotz der detaillierten Herangehensweise und Auswertungsmethodik ist der quantitative Ansatz der Studie aufgrund der geringen Stichprobe nicht repräsentativ (S. 22). Die Ergebnisse geben somit einen interessanten, jedoch keinen übertragbaren Einblick in die teils sehr persönlich formulierten Erfahrungen.

Eine weitere Besonderheit stellt die Aufnahme von zahlreichen Aussagen der Teilnehmenden in längeren Textpassagen sowie die Darstellung der Kurzbiografien der befragten Personen dar. Diese sollen unter anderem Antworten zur Frage, „ob sich der Wunsch nach Mobilität aus einschneidenden Erlebnissen, Krisen oder Sozialisationsprozessen im beruflichen oder persönlichen Werdegang herleiten lässt“ (S. 34) liefern, erheben jedoch zugleich keinen Anspruch auf Vollständigkeit oder Richtigkeit.

Das Buch eignet sich als Lektüre für Personen und Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, die sich auf berufsbiografische Perspektiven von Auslandsmobilität fokussieren. Persönliche Wahrnehmungen und Reflexionen des Erlebten stehen durch den methodisch angeleiteten Erfahrungsaustausch im Vordergrund der Studie, werden ausführlich dargelegt und ausgewertet. Die Ergebnisse liefern einen neuen Einblick in die identitätsstiftenden Momente eines Auslandsaufenthaltes bei Grundschullehrkräften und stellen somit Basis für die künftige Organisation eines

Lehreraustausches sowie für die Eingliederungsmöglichkeiten der Beteiligten in den Schulalltag dar.

Julia Egbers

Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

Geier, Thomas & Zaborowski, Katrin U. (2016). *Migration: Auflösungen und Grenzziehungen. Perspektiven einer erziehungswissenschaftlichen Migrationsforschung*. Wiesbaden: Springer VS, 240 S., 29,99 €.

Im Kontext von globaler Not und Ungleichheit und den damit einhergehenden weltweiten Fluchtbewegungen sind Grenzen (faktischer sowie symbolischer Art) – erneut – zu einem zentralen gesellschaftspolitischen Thema geworden. Es geht unter anderem um Fragen der Abgrenzung, Grenzziehung, Grenzstärkung, Grenzschließung sowie der Zuordnung, Zurückweisung oder Zuteilung von Menschen. Diese Fragen sind verschränkt mit der Infragestellung, den konkreten Überwindungen, den Verwischungen oder sogar Auflösungen von bestehenden Grenzen und einer kritischen Betrachtung ihrer Legitimität. Auch die Erziehungswissenschaft und professionelle pädagogische Praxis müssen sich *zu beziehungsweise in* diesen Bewegungen verhalten.

Der Sammelband ‚Migration: Auflösungen und Grenzziehungen. Perspektiven einer erziehungswissen-

schaftlichen Migrationsforschung‘ herausgegeben von Thomas Geier und Katrin U. Zaborowski, der im Anschluss an die Halleschen Abendgespräche (im Wintersemester 2012/13) am Zentrum für Schul- und Bildungsforschung entstanden ist, stellt eine in diesem Zusammenhang aktuelle und vielseitige Bündelung erziehungswissenschaftlicher Perspektiven auf die komplexen Themenfelder ‚Migration‘ und ‚Migrationsgesellschaft‘ dar. Die in dem Band versammelten Perspektiven reichen von der kritischen Betrachtung, (Weiter-)Entwicklung und Verschiebung pädagogischer Ansätze über die Konkretisierung eines spezifischen Verständnisses von Kritik innerhalb der Migrationsforschung bis hin zur Darstellung unterschiedlicher Forschungsarbeiten, die in den Themenfeldern ‚Migration‘ sowie ‚Migration und Bildung‘ verortet werden können.

Gegliedert ist der Band in sechs Teile, die sich im Feld der Schwerpunkte *pädagogische Perspektiven, Migrationsforschung* und *qualitativ-empirische Fragestellungen* bewegen und die jeweils unterschiedliche und sich zugleich ergänzende Blickrichtungen und Kerngedanken aufweisen. Die Bewegung zwischen Grenzziehung und der Öffnung von Grenzen, die als Schwerpunkt des Bandes bezeichnet werden kann, wird durch die Beiträge in überzeugender Weise aufgegriffen und veranschaulicht.

Migration wird in dem Sammelband als sogenanntes ‚Topthema‘ (vgl. S. 1)

– auch der Erziehungswissenschaft – aus vielfältigen Blickrichtungen betrachtet. In der Einleitung der Herausgeberin/des Herausgebers wird die historische Entwicklung der Beschäftigung mit ‚Migration‘, sowohl im Bereich der Wissenschaft als auch im Rahmen pädagogischer Konzepte, dargestellt und reflektiert. In differenzierter und überzeugender Weise zeigen Geier und Zaborowski die Bewegung von Schließung, Öffnung, Verschiebung und Erneuerung von Grenzen auf und verdeutlichen die Bedeutung dieser Bewegung für pädagogische Perspektiven und erziehungswissenschaftliche Forschung. Im Rahmen der Beiträge des Bandes werden postkoloniale, rassismuskritische oder postmigrantische Theorieansätze aufgegriffen, die im Kontext deutschsprachiger „erziehungswissenschaftlicher Migrationsforschung“ (S. 7) in den letzten Jahren vertieft, gestärkt, (weiter-)entwickelt und gefestigt wurden. Der empirische Fokus des Bandes gibt besonders qualitativen Forschungsprojekten zu migrationsgesellschaftlichen Themen einen Raum und zeigt dementsprechend die Relevanz dieser Forschungsperspektiven für eine professionelle Auseinandersetzung mit Bildungsprozessen, Bildungskontexten und gesellschaftlichen Verhältnissen (siehe z.B. das laufende Dissertationsprojekt von Aysun Doğmuş, in das die Autorin in ihrem Beitrag Einblick gibt).

Im ersten Teil des Bandes mit dem Titel ‚Kritische Ein- und Ansätze‘ wer-

den grundlegende Perspektiven zu erziehungswissenschaftlicher Forschung und Pädagogik in der Migrationsgesellschaft dargelegt. Eine Gemeinsamkeit der Beiträge besteht in den Erläuterungen – und der gleichzeitigen Aufforderung – zur *(Selbst-)Kritik* im Rahmen von einerseits Migrationsforschung und andererseits Migrationspädagogik.

So konturiert z.B. der Beitrag von Paul Mecheril, Oscar Thomas-Olalde, Claus Melter, Susanne Arens und Elisabeth Romaner ‚Migrationsforschung als (Herrschafts-)Kritik!‘ die Perspektive kritischer Migrationsforschung und verdeutlicht, dass Selbstkritik als konstitutiver Bestandteil einer Kritik verstanden werden muss, die sich „das Aufzeigen dessen, was Menschen im Hinblick auf die Möglichkeit einer freieren Existenz behindert, degradiert und entmutigt“ (S. 21) zum ‚Grundmotiv‘ gemacht hat.

Dieses ‚Aufzeigen‘ – im Sinne eines analytischen Interesses – und zudem die kritische Untersuchung der Reproduktion und Verschiebung von Grenzen bilden das Programm der von den Autorinnen und Autoren dargestellten Forschungsrichtung. Das im Text dargestellte „reflexive Verständnis von Kritik“ (S. 31) ist eine wichtige Grundlage für die Betrachtung „asymmetrischer“ gesellschaftlicher Verhältnisse (S. 35), welche als ein Motiv der Migrationsforschung bezeichnet werden kann. In diesem Zusammenhang ist besonders die in dem Beitrag dargelegte Unterscheidung zwischen dem Einsatz für

eine „Veränderung der Verhältnisse“, der eher im Rahmen politischer Arbeit und nicht im Kontext von Forschung verortet wird, und einem „epistemischen Engagement“ (S. 34), das stärker die Strukturen, Bedingungen und Konsequenzen dieser Verhältnisse analysiert, interessant. Ungeachtet dessen machen die Autorinnen und Autoren deutlich, dass kritische Migrationsforschung *auch* die Untersuchung von Möglichkeiten der Veränderung der Verhältnisse zum Ziel hat.

Maria do Mar Castro Varela behandelt in ihrem Beitrag ‚Von der Notwendigkeit eines epistemischen Wandels‘ Grenzen und Formen der Grenzziehung, die durch historisch gewordene (Norm-)Vorstellungen (vgl. S. 44) entstehen und ermöglicht werden. Der Beitrag gibt Einblicke in eine Pädagogik, die nicht alleine den Blick auf migrationsbezogene Differenz richtet, sondern vielfältige und sich überlappende Differenzlinien einbezieht. Daran anschließend muss der Autorin zufolge Pädagogik selbst als ein bedeutsames Instrument der Grenzziehung und Zuweisung von Positionen im Rahmen der Grenzen erkannt werden. Die Autorin macht eine pädagogische Perspektive stark, die das Politische der Pädagogik nicht ausblendet. Anhand der Betrachtung der „Spivakschen Bestimmung von Bildung“ (S. 51) wird in dem Beitrag eine Blickrichtung postkolonialer Pädagogik entwickelt, die auf die Auseinandersetzung mit ‚Begehren‘ als sozial gelernte Kategorie und auf

eine pädagogische Adressierung von ‚Ignoranz‘ abzielt.

Der Beitrag ‚Konstruktion und Relevanz von Ethnizität im deutsch-französischen Vergleich‘ von Carsten Keller und Ingrid Tucci bildet den zweiten Teil des Bandes zu ‚Auflösungen und Grenzziehungen im Ländervergleich‘ und zugleich den Einstieg in die Darstellungen der empirischen Forschungsarbeiten. Die Ausführungen von Keller und Tucci beziehen sich auf ein Projekt, in dessen Rahmen sie Arten und Ausprägungen „ethnischer Grenzziehungen“ (S. 72) innerhalb der nationalstaatlichen Kontexte Deutschland und Frankreich untersucht haben. Diese Grenzziehungen beruhen Keller und Tucci zufolge auf verschiedenen Logiken, die maßgeblich durch die „politisch-institutionelle Ordnung“ (S. 74) – anhand von Politiken und Praktiken – konstituiert werden. Aus der Perspektive der erziehungswissenschaftlichen Migrationsforschung ist vor allem der Befund, dass „das Bildungssystem als Bestandteil der institutionellen Ordnung beider Länder an der Schärfe und Legitimität ethnischer Grenzziehungen wesentlich beteiligt ist“ (S. 76) herauszustellen, wenn auch die Bedeutung des Vergleichs der nationalstaatlichen Kontexte etwas unscharf bleibt.

Der dritte Teil des Sammelbandes trägt den Titel ‚Auflösungen und Grenzziehungen in pädagogischen Institutionen‘ und enthält drei Beiträge, die sich den Institutionen und dem, was in diesen Institutionen im Hinblick auf

Grenzen passiert, in analytischer Form zugewandt haben.

Birgit zur Nieden und Juliane Karakayali stellen unter der Überschrift ‚Harte Tür‘ die Begrenzung der Zugänglichkeit von Schule für Schülerinnen und Schüler dar, denen eine bestimmte Herkunft zugeschrieben wird. Die Metapher der ‚Harten Tür‘ der Migrationsgesellschaft verdeutlicht in anschaulicher Form, dass die bundesdeutsche Migrationsgesellschaft im Sinne eines „exklusiven Clubs“ (S. 93) strukturiert ist. Aufgrund bestimmter Merkmale beziehungsweise Zuschreibungen wird Menschen der Einlass, z.B. in die Bildungsinstitutionen, verweigert und diese Verweigerung gleichzeitig legitimiert. Die Autorinnen führen kurz in die für ihre Forschung relevanten Analyseperspektiven ‚Rassismus‘ und ‚Migrationsregime‘ ein (vgl. S. 82 f.) und nehmen anhand dieser Perspektiven die „Umkämpftheit und Ambivalenz“ von Regelungen und Praktiken im schulischen Umgang mit Migration in den Blick. Vor diesem Hintergrund zeichnet der Beitrag die Segregation an Schulen in der historischen Entwicklung nach und verdeutlicht die Segregationspraktiken und -effekte besonders anhand von Studien über Berliner Schulen. Die Autorinnen weisen auf Formen der Markierung von Schülerinnen und Schülern, etwa als Kinder „nichtdeutscher Herkunftssprache“ (S. 89), sowie die damit einhergehende Kontinuität segregierender schulischer Praktiken hin.

Der Beitrag ‚Differenz(en) aufrufen‘ von Nadine Rose geht mit einem empirisch-qualitativen Zugang auf die Ebene der Schule als ‚Raum‘, in dem in unterschiedlicher Weise migrationsgesellschaftliche Differenz aufgerufen wird. Die Autorin macht eingangs zwei zentrale theoretische Erläuterungen. Erstens beschreibt sie die „reflexive Wende der Migrationsforschung“ (S. 98) und die damit einhergehende Beschäftigung mit den Prozessen des Aufrufens von Differenz. Zweitens geht sie auf die Bedeutung sozialer Normen für Subjektivierungsprozesse ein und schließt eine knappe Herleitung des Begriffs ‚Migrationsandere‘ an, der für die Analyse ihrer Fallstudien bedeutsam ist. Die Analysen der Textausschnitte, in denen von dem ersten Tag an der Grundschule erzählt wird, erfolgen jeweils auf der Ebene des Settings Schule als Differenz aufrufend und auf der Ebene der erzählenden ‚Hauptfigur‘ als Differenz aufrufende Instanz. Die Autorin macht in diesem Zusammenhang Formen des Aufrufens eines ‚Andersseins‘ deutlich und zeigt die institutionalisierten Differenzierungslogiken der Schule auf. In dem Vergleich beider Fallstudien werden die unterschiedlichen „Möglichkeitsräume zur Positionierung“ (S. 111) der Hauptfiguren deutlich. Schnell schließt sich hier die spannende Frage nach den Chancen für eine Erweiterung dieser Möglichkeitsräume an und danach, inwiefern pädagogisch Tätige innerhalb des schulischen Handlungsfeldes diese Chancen nutzen können.

Melanie Kuhn und Miriam Mai beschäftigen sich in ihrem Beitrag zum Thema ‚Ethnisierende Differenzierung im Elementarbereich‘ damit, inwieweit im Rahmen von Sprachstandserhebungsverfahren ethnisiert und damit Differenz reproduziert wird. Die Autorinnen greifen hierzu auf ihr gemeinsames Forschungsprojekt zurück, das durch einen „artefakt- und dokumentenorientierten ethnographischen Zugang“ (S. 116) gekennzeichnet ist. Im Rahmen des Beitrags werden sowohl ausgewählte Ergebnisse des Projekts als auch das methodische/methodologische Vorgehen nachvollziehbar dargestellt und einer kritischen Reflexion unterzogen. Kuhn und Mai zeigen auf, dass die Lehrerinnen und Lehrer das Verfahren zur Sprachstandserhebung teilweise „widerständig“ (S. 126) umsetzen – da im Hinblick auf die Ergebnisse an einigen Stellen „gemogelt“ wird – und gleichzeitig die Reproduktion dominanter Logiken stattfindet, indem der Sprachstand einzelner Kinder anhand „ethnischer“ Klassifizierungen“ (S. 130) – deutsch/nicht deutsch – beurteilt wird.

Unter der Überschrift ‚Auflösungen und Grenzziehungen in Sprachverhältnissen‘ wird in Teil IV des Sammelbandes anhand unterschiedlicher Foki aufgezeigt, inwiefern Sprache eine spezifische Form der Grenzziehung und der Auflösung von Grenzen darstellt.

Birgit Springsits und İnci Dirim analysieren im Rahmen ihres Beitrags ‚Türkisch ist voll gangster!‘ Perspekti-

ven auf Mehrsprachigkeit im Kontext von (Regel-)Unterricht und weisen in diesem Zusammenhang auf die problematische Fokussierung der Förderung einer „mehrsprachigen“ Identität (S. 147) von Schülerinnen und Schülern hin. Über die Vorstellung stabiler Identitäten und die starke Verknüpfung von Sprache und „kultureller Identität“, die besonders in Deutschland und Österreich auch in der Gleichsetzung der Idee von Sprachgemeinschaft und „einheitlicher Nation“ (S. 140) deutlich wird, werden den Autorinnen zufolge wichtige historische und diskursive Aspekte ausgeblendet. In ihrem Beitrag heben die Autorinnen die pädagogische Bedeutsamkeit „gesellschaftlicher Sprachdiskurse“ sowie „Sprachbewertungen“ (S. 136), auch für die Konzeption von Unterricht, hervor. Springsits und Dirim geben daran anschließend, mit Blick auf mehr Bildungsgerechtigkeit, wichtige Hinweise für die Reflexion und die Gestaltung von Unterricht in der Migrationsgesellschaft.

In dem Beitrag ‚Frühkindliche Sprachförderung oder Forderung nach Sprachentrennung?‘ greifen Argyro Panagiotopoulou und Maria Kassis auf Ergebnisse aus einem ethnografischen Forschungsprojekt zurück und erläutern daran, inwiefern unterrichtliche Praxis an „Hochdeutsch“ und damit an einer als angemessen erachteten Sprache bzw. an „Standardsprache“ (S. 155) ausgerichtet ist. Differenzierung der Schülerinnen und Schüler im Hinblick

auf Sprache geschieht, so die Autorinnen, in deutschsprachigen Kontexten weiterhin entlang der Zuschreibung/Zuordnung von ‚Herkunft‘ bzw. ‚Hintergrund‘. Sprachförderung verbleibt in diesem Zusammenhang überwiegend im Modus der Korrektur hin zu einer standardisierten deutschen Bildungssprache (vgl. S. 163). Die Autorinnen weisen im Rahme des Beitrags auch auf das folgenreiche Konstrukt der Reinheit und Trennbarkeit von Sprache(n) hin.

Teil V ‚Auflösungen und Grenzziehungen in der Praxis angehender Lehrkräfte‘ richtet den Blick auf die migrationsgesellschaftliche Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern.

Argyro Panagiotopoulou und Lisa Rosen stellen in ihrem Beitrag mit dem Titel ‚Sprachen werden benutzt, um sich auch gewissermaßen abzugrenzen von anderen Menschen‘ Forschungsergebnisse aus dem gemeinsamen Projekt vor, das die Perspektiven (angehender) Lehrerinnen und Lehrer auf „migrationsbedingte Mehrsprachigkeit im schulischen Kontext“ (S. 174) betrachtet. Anhand der Reflexion bestehender Forschung zeigen die Autorinnen auf, dass Lehrerinnen und Lehrer, die mehrere Sprachen sprechen, in der Schule eher distanziert mit nicht deutscher Sprache bzw. migrationsbedingter Mehrsprachigkeit umgehen. Im Rahmen der Analysen einiger Ausschnitte aus Texten, die in Peer-Interviews entstanden sind, gehen Panagiotopoulou und Rosen den Betrachtungsweisen der „mehrsprachigen Lehramts-

studierenden“ (S. 184) nach und arbeiten heraus, dass die meisten Studierenden die klare Trennung der Sprachen bzw. der Sprachräume befürworten und sogar ein Plädoyer für „Ein- bzw. Deutschsprachigkeit“ (S. 186) in der Schule halten. Es überwiegt das Bild, nach welchem eine Sprache eine (Klassen-)Gemeinschaft bildet, die durch Mehrsprachigkeit gefährdet wird.

Der Beitrag ‚Migrationsverhältnisse und pädagogische Professionalisierung‘ von Aysun Dođmuş gibt einen Einblick in das laufende Dissertationsprojekt der Autorin, in dem es um „Professionalisierungsprozesse“ (S. 192) im Rahmen des Referendariats unter der Perspektive migrationsgesellschaftlicher Verhältnisse geht. In dem Text werden einerseits methodologische Grundlagen des Projekts erläutert und andererseits Analysen von Interviewtexten und den zugehörigen Interviewsituationen dargestellt. Unter der Perspektive „kritisch-reflexiver Migrationsforschung“ rekonstruiert Aysun Dođmuş verschiedene „Aushandlungspraxen migrationsgesellschaftlicher Differenzen“ (S. 204) im Kontext des zweiten Ausbildungsfeldes von Lehrerinnen und Lehrern.

Den Abschluss des Sammelbandes bildet der Beitrag ‚Bildung im ‚hizmet‘ von Thomas Geier und Magnus Frank, der unter dem Überbegriff ‚Auflösungen und Grenzziehungen in Religionsverhältnissen‘ gefasst wird. Die Autoren beginnen mit einigen Erläuterungen zur ‚Gülen-Bewegung‘ und der von dieser Bewegung ausgehenden

‚Bildungsarbeit‘ (S. 211), um daran anschließend Teile aus der gemeinsamen Feldforschung darzustellen, in deren Rahmen zum einen das „studentische *sohbet*“ (S. 213) beobachtet und zum anderen narrative Interviews mit Teilnehmenden geführt wurden. Der Beitrag gibt erste Einblicke in das *sohbet*-Geschehen, das aus einer erziehungswissenschaftlichen Perspektive dokumentiert und rekonstruiert wird. Über biografische Fallportraits zeigen Geier und Frank die individuelle Bedeutung des *sohbets* für die Bildungsbiografien der Teilnehmenden auf und analysieren die „religiöse Orientierung“ als eine „Interpretationsfolie“ des Bildungserfolgs (S. 232).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Bewegung zwischen Grenzziehungen und -auflösungen einen roten Faden des Sammelbandes bildet. Die Zugänge, die in den Beiträgen zum Ausdruck kommen, weisen ein hohes theoriegeleitetes Niveau auf, das an der einen oder anderen Stelle durchaus voraussetzungsreich ist. Anhand der empirisch-qualitativen Forschungsprojekte, deren Ergebnisse für die erziehungswissenschaftliche Migrationsforschung und für die Pädagogik in der Migrationsgesellschaft relevant und aufschlussreich sind, werden Fragen und Spannungsfelder im Themenfeld ‚Migration‘ deutlich, die noch immer zu wenig Aufmerksamkeit erfahren (z.B. wie etwa die Frage danach, welche Formen des ‚Differenz-Aufrufens‘ im Kontext von Schule aufgezeigt wer-

den können, die von Nadine Rose in den Blick genommen wird.). Interessierten, die sich kritisch-reflexiv und theoriebezogen mit migrationsgesellschaftlichen Verhältnissen beschäftigen (möchten) und Interesse an den Zugän-

gen und Ergebnissen qualitativer Forschungsprojekte haben, ist dieser Band sehr zu empfehlen.

Saphira Shure  
Technische Universität Dortmund