

Hummrich, Merle

Homogenisierung und Heterogenität. Die erziehungswissenschaftliche Bedeutung eines Spannungsverhältnisses

Tertium comparationis 22 (2016) 1, S. 39-58



Quellenangabe/ Reference:

Hummrich, Merle: Homogenisierung und Heterogenität. Die erziehungswissenschaftliche Bedeutung eines Spannungsverhältnisses - In: *Tertium comparationis* 22 (2016) 1, S. 39-58 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-246503 - DOI: 10.25656/01:24650

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-246503>

<https://doi.org/10.25656/01:24650>

in Kooperation mit / in cooperation with:



WAXMANN
www.waxmann.com

<http://www.waxmann.com>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



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 KindesKinder 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 Arbeiterochter 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. Ecarus (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.