

Logik der Heterogenität

Karsten Kenklies

1. Prolog: Das Problem von Heterogenität

„People are different from each other.“ (Sedgwick 1990, S. 22). Mit diesem (ersten) Axiom eröffnet Eve Kosofsky Sedgwick einen Text, der zu einem der Grundsteine moderner Queer Theory avancierte: *Epistemology of the Closet*. Tatsächlich läßt sich heute kaum noch eine Veröffentlichung zu Differenz, Inklusion oder ähnlichem finden, welche nicht unter diesem generellen Motto stehen würde. Das *Wir sind alle anders!* ist zum unhinterfragten (und gelegentlich sogar unhinterfragbaren) Leitmotiv aller, vor allem aber aller pädagogischen Diskussionen geworden: Hand in Hand geht die Feststellung absoluter Heterogenität mit der Forderung nach Inklusion bzw. einer inklusiven Pädagogik, welche die Heterogenität aller Beteiligten achtet und auf sie pädagogisch sensibel reagiert. Also, zumindest im Hinblick auf die Educandi – die Lehrenden und Erziehenden sind hier eher selten im Blick. Von denen erwartet man dann im Gegenteil eine sehr professionelle, nach allgemeinen Regeln und Richtlinien ausgerichtete pädagogische Praxis, welche eben aufgrund dieser allgemeinen Regeln und Richtlinien auch entsprechend hinterfragt, kritisiert und be- bzw. verurteilt werden kann und wird (wie im Recht, so führt auch hier die Forderung nach Gleichbehandlung aller zur zunehmenden Entpersönlichung der Handelnden). Der Feststellung der Heterogenität wird dann üblicherweise eine Forderung nach Individualisierung der Pädagogik gegenübergestellt, wie etwa in der Handreichung „Individuelle Förderung \Leftrightarrow Individualisiertes Lernen. Orientierungsgrundlagen zum Umgang mit Heterogenität in Unterrichts- und Schulentwicklung“ des Hessischen Kultusministeriums: „Doch nicht erst seit dieser Zeit wird – vor dem Hintergrund der zunehmenden und zunehmend wahrgenommenen Heterogenität von Schülerinnen und Schülern – individuelle Förderung als eine zentrale Aufgabe von schulischer Bildung angesehen. Dieses hat seither auch Niederschlag gefunden in den im Unterkapitel 2a. aufgeführten Bestimmungen des Hessischen Schulgesetzes sowie in verschiedenen Verordnungen.“ (Hessisches Kultusministerium 2012, S. 10) Das war natürlich nicht ganz unvorbereitet: Das reformpädagogische Insistieren auf der Besonderheit, der Unterschiedenheit von Kindern gegenüber Erwachsenen im Allgemeinen und ihrer jeweiligen Individualität im Besonderen sowie die generell steigende Akzeptanz und Anerkennung von Besonderheiten im pädagogischen Bereich (vgl. Koerrenz et al. 2017) lassen

solche queer-theoretischen Ansätze durchaus anschlussfähig erscheinen. Das scheinbare Geeignetsein dieser Phrase als Kampfbegriff tut dann ein Übriges, um allseits wiederholt zu werden.

Die generelle Akzeptanz dieser Zuschreibung ist erstaunlich, handelt es sich doch ganz offensichtlich um entweder ein Oxymoron, eine Unklarheit oder eine Banalität. Dem vereinheitlichenden *people* (*wir*) wird das Oppositum, möglicherweise genereller, Differenz zugeordnet. Entweder sagt also dieser Satz, daß *people* (*wir*) nicht alle vollständig identisch sind (was eine Banalität wäre und kaum der Erwähnung bedürfte, insofern es sich ja bereits um einen Plural handelt und daher, zumindest in Bezug auf Menschen mit Körpern, topische Unterschiedenheit angenommen werden muß), oder es soll ausgesagt werden, daß *people* (*wir*) absolut verschieden voneinander sind. In dieser Lesart handelt es sich um ein Oxymoron insofern es unter solchen Umständen unmöglich wäre, eine vereinheitlichende Kategorie (*people*) zu bilden bzw. ein Plural-Wort wie *wir* zu verwenden. Nehmen wir nicht eine absolute, sondern nur eine graduelle Differenz an, erscheint die Aussage insofern unklar, als daß unbeantwortet bleibt, wo die Grenze von Identität und Differenz verläuft: Es wäre etwa bereits möglich, dem Satz eine Richtigkeit zuzusprechen für den Fall, daß sich eine Gruppe von Entitäten nur durch ihren Ort unterscheidet, ansonsten aber absolut identisch ist (mit anderen Worten: Klone). Einem Eindruck folgend, daß in üblichen Diskursen zur Heterogenität Klone gerade nicht mitgedacht sind, bleibt uns also nur das Rätsel der Grenze von Identität und Differenz. Diese Offenheit verweist auf ein grundsätzliches Problem, welches hier zu Gegenstand der Darstellung gemacht werden soll.

Das Ineinander von Identität und Differenz ist kein neues Thema: 2500 Jahre europäische Philosophie-Geschichte lassen sich als ein Versuch lesen, eine Antwort auf das Problem zu finden. Auch erziehungswissenschaftliche Reflexionen sind sich durchaus der Komplexität des Problems bewußt. Im Folgenden soll der Versuch unternommen werden, das Problem tatsächlich als *pädagogisches* Problem genauer zu fassen. Beginnen wir mit einem etwas genaueren Blick darauf, was mit ‚Heterogenität‘ im pädagogischen Feld gemeint ist.

Im Anschluß an Heinzl/Prengel (2002) und Klinger et al. (2007) unterscheidet Heinzl (2008, S. 133 f.) zwischen 5 Dimensionen der Heterogenität in der Schule: 1. Sozioökonomischer Status, 2. Ethnizität/Kultur, 3. Gender, 4. Leistungsvermögen, und 5. Generation(endifferenz). Solche und ähnliche kategoriale Unterscheidungskriterien bekommt man überall in den entsprechenden Veröffentlichungen zur pädagogischen Heterogenität präsentiert. Im Englisch-sprachigen Bereich ist entsprechend oft vom ‚Diversity Wheel‘ die Rede, d.h. jenen Markern, welche die Identität einer Person auszeichnen (age, gender identity bzw. expression, gender, national origin, sexual orientation,

mental bzw. physical ability, race bzw. ethnicity) (die entsprechenden Variationen sind Aufnahmen und Weiterentwicklungen von: Loden/Rosener 1991).

All das ist nicht weiter überraschend und folgt gängigen soziologischen Identitätstheorien. (Emmerich/Hormel 2013) Was jedoch ein wenig überrascht ist die Verschiedenheit der Kategorien, die in den unterschiedlichen Veröffentlichungen zum Thema präsentiert werden. Der Diskurs ist weit davon entfernt, sich einig zu sein über jene Identitätsmarker, die in einem pädagogischen Zusammenhang relevant sind. Die Feststellung dieser Kategorien-Vielfalt bringt uns nun zu unserer ersten Problematisierung: zur Konstruktion von Heterogenität.

2. Problematisierung I: Die Konstruktion von Heterogenität

Heterogenität ist mitnichten ein zuallererst pädagogisches Problem, sondern ein metaphysisches: Heterogenität ist die Antwort auf die Frage nach der Struktur des Seins in seiner Gesamtheit insofern Heterogenität das Ergebnis eines Unterscheidens ist. (vgl. Gloy 2001) Seit jeher machten Menschen Unterschiede zwischen Entitäten. Allerdings war man sich auch immer bewußt, daß der Akt des Unterscheidens der eines Teilens von etwas Ungeteiltem ist. Und so oft man auch teilte, so blieb das Ungeteilte entweder bewußt als abstrakte Ebene des Vereinigtseins, oder als Spur des Ungeteilten im nunmehr Geteilten. Von den (neo)platonischen Theorien der Emanation des Seienden aus Gott, welches nichts anderes ist als eine unablässliche Abspaltung von Etwas aus dem Einen, ohne jedoch jemals die Verbindung zum Ursprung völlig zu verlieren, bis hin zu den Bäumen des Wissens und den Bäumen der Abstammung, die später die Welt und die Dinge in ihnen in ihrem (auch genetischen) Verhältnis zueinander darstellen sollten und noch pädagogische Enzyklopädien wie den *Orbis Pictus* des Comenius strukturieren sollten – all diese Ordnungssysteme waren sich bewußt der Tatsache, daß Heterogenität, Verschiedenheit, nur immer im Verhältnis zu etwas zuallererst Vereinigendem zu erfassen ist. Auch wenn die geordneten Bäume als Großsysteme ausgedient haben und wir nun eher in Geflechten und Rhizomen denken, so bleibt doch im logischen und auch im lokal-epistemologischen Terrain wahr, daß Verschiedenheit immer eines Dritten als eines Bezugs bedarf, um als Verschiedenheit erfassbar zu werden.

Der Blick in die Geschichte erinnert an die Tatsache, daß Heterogenität auf jeder beliebig hohen oder niedrigen Abstraktionsstufe hergestellt werden kann: Ob wir das Seiende nun trennen in Belebtes und Unbelebtes, oder mitteleuropäische Menschen in Deutsche und, z.B., Franzosen, oder Menschen in einer Schulklasse in Jungen und Mädchen und andere, oder jene Menschen in einer Klasse, die einen deutschen Pass besitzen und als Jungen identifiziert sind (oder werden) in solche,

die lernstark, und solche, die lernschwach sind – alles das sind Möglichkeiten der Differenzierung und damit der Herstellung von Heterogenität, welche (metaphysisch gesprochen) auf unterschiedlicher Ebene der Abstraktion das Seiende ausdifferenzieren und somit näher bestimmen, bzw. (nicht-metaphysisch gesprochen) auf unterschiedliche Weise Differenzen eintragen und somit unterschiedliche Arten von Entitäten generieren. Nehmen wir den Begriff *Heterogenität* hier ernst, werden auf diese Weise verschiedene Gruppen von Entitäten erzeugt und einander als unterschiedene gegenübergestellt (insofern das *-genität* in *Heterogenität* von *genus* her stammt, welches eben *Art* bedeutet, und *Art* ein Gruppenbegriff ist und nicht auf ein absolut Individuelles verweist).

Somit wird hoffentlich deutlich, daß es eine unbestimmbare Anzahl von Weisen gibt, Heterogenität herzustellen, und es insofern auch gar nicht überraschend ist, daß verschiedene Publikationen zur Heterogenität verschiedene Varianten der differenzierenden Gruppenbildung vorschlagen. Die Frage ist, worin die Entscheidungen für die ein oder andere Art der Gruppenbildung gründen.

In einem noch metaphysisch eingebundenen Kontext mag das einfach sein, insofern die Differenzierungen ontologischen Strukturen des Seienden zu folgen behaupten. Noch moderne Naturwissenschaftler behaupten, sie würden die Entitäten ihrer Theorien nicht konstruieren sondern der Natur gewissermaßen anschauen: *carving nature at its joints*, wie das immer mal wieder ausgedrückt wird (hierin Platons *Phaidros* 265e folgend). (Campbell/O'Rourke/Slater 2011) Will man da etwas zurückhaltender sein, fragt man nach den menschlichen Intentionen der Differenzierung. Natürlich, Diskussionen über die Machtstrukturen, die solchen Differenzierungsprozessen unterliegen, können hier nur erinnert aber nicht wiederholt werden (mehr dazu weiter unten). In momentaner Absehung von solchen Intentionen, bleibt für den pädagogischen Bereich vielleicht zu hoffen, daß es, zumindest partiell, pädagogische Gründe sind, welche die Herstellung von Heterogenität anleiten. Es wäre dann so, daß eben genau jene Differenzen, die man für pädagogisch relevant hält, eingetragen werden, um ihnen pädagogisch *gerecht zu werden*. Dieses *gerecht werden* heißt dann wohl hauptsächlich, die pädagogische Bezugnahme so zu gestalten, daß denen, auf die man sich pädagogisch bezieht, keine Gewalt angetan wird, und daß die Bezugnahme, die ja immer eine ethisch prekäre ist insofern sie Einflußnahme bedeutet, wenigstens erfolgreich und damit (mehr oder weniger) gerechtfertigt ist. Natürlich: Was hier Gewalt heißen könnte, bliebe zu diskutieren: traditionalistische Gewaltbegriffe, die auf eine Verletzung der Natur der Personen rekurren, erscheinen inzwischen zu essentialistisch, während solche, die allein auf Gefühle verweisen, Schwierigkeiten haben, zwischen angemessenen und unangemessenen Berechtigungen zu unterscheiden. Doch selbst unter Idealbedingungen, in denen die Heterogenität einzig als Ergebnis pädagogischer Überlegungen konstruiert wird, wird kaum Einigkeit über die relevanten

Aspekte und Marker erwartbar sein: zu unterschiedlich sind zum einen die (zumeist didaktischen) Theorien über das Erreichen der pädagogischen Ziele und den Einfluß, den verschiedene Aspekte hierauf haben, und zum anderen besteht und bestand natürlich niemals Einigkeit über die Ziele pädagogischer Einflußnahme. Auch hier finden quasi essentialistische Überlegungen ihren Platz in dem Versuch, zwischen fundamentalen und nicht ganz so fundamentalen Aspekten, d.h. Identitätsmarkern, zu unterscheiden. Es bleibt also die Frage bestehen, welche Veränderungen als mehr oder weniger oberflächlich angesehen werden können oder müssen, und welche als grundlegende Transformationen der Person (einem klassischen Topos der Unterscheidung von primären und sekundären Qualitäten folgend) zu verstehen sind. Wenn man will, kann man hier einen reziproken Zusammenhang entdecken: Je allgemeiner und damit zustimmungsfähiger ein Ziel formuliert wird (z.B. Freiheit oder Selbstverwirklichung), desto mehr gehen die Meinungen darüber auseinander, was jenes Ziel(wort) bedeutet und wie der Zustand, den es bezeichnet, erreicht werden kann; je spezifischer und genauer ein Ziel jedoch formuliert wird und die damit einhergehende pädagogische Strategie möglicherweise als erfolgreich anerkannt sein würde, desto lauter wird die Debatte darüber, ob es sich hier überhaupt um ein angemessenes Ziel pädagogischer Einflußnahme handelt.

Zusätzlich zu den bereits angedeuteten Problemen der Entscheidung über den Ort und die Art und Weise der Heterogenisierung, hat sich in den letzten Jahren eine weitere Diskussion hinzugesellt. Waren bisher lediglich die möglichen Heterogenitäten verhandelt worden, die innerhalb einer feststehenden Gruppe von Entitäten eintragbar sind und auf die pädagogisch zu reagieren ist, d.h. innerhalb der Gruppe genannt *Menschen*, so gibt es nun Anfragen, welche die grundlegende, d.h. vorgängige, Differenzierung infrage stellen: Diskussionen um den sog. *Post-Humanismus* stellen die behauptete Heterogenität des Seienden selbst infrage und kritisieren die gängigen Differenzierungen des Seienden in etwa Lebendiges vs. Unlebendiges oder auch des Lebendigen in Menschen vs. Nicht-Menschen. (Braidotti 2013) Auch andere Differenzierungen und vor allem die mit ihnen einhergehenden Evaluationen kommen hierbei in den Blick und werden entsprechend infrage gestellt. Insofern der Art-Begriff noch nie unproblematisch war, sind das keine ganz überraschenden Entwicklungen. Für die bisherige Heterogenitätsdiskussion stellt sich nun allerdings die Frage nach der vorgängigen Ebene der Einheit: In welche Ebene soll nun Differenz eingetragen werden, und wie wird die jeweils vorgängige Grenzziehung legitimiert? Zugespitzt formuliert heißt das: Warum kommen Affen und Krähen nicht in den Genuß unserer pädagogischen Bemühungen, insofern sie doch ausgewiesenermaßen erstaunlich lernfähig sind? Hat man zurecht frühere Differenzierungen in Erziehbare und Unerziehbare, Belehrbare und Unbelehrbare aufgegeben, stellt sich doch die Frage danach, warum solche Unterscheidungen spezizistisch immer noch aufrecht erhalten werden. Und

wie ließe sich aus pädagogischem Denken heraus auf die post-humanistische Herausforderung antworten, insofern sie darauf abzielt, nicht nur (oder überhaupt) die fundamentale Heterogenität zu leugnen, sondern mehr die jeweils unterschiedliche Wertung unterschiedlicher Formen des Seienden infrage zu stellen (es seien doch alle Formen von Sein gleich wertvoll und es hätten also daher alle Formen des Seienden den gleichen Anspruch auf unsere Zuwendung). Wäre post-humanistische Kritik an einer Wertung verschiedener Seinsformen ernst zu nehmen, so bliebe daran zu erinnern, daß die angenommene Gleichwertigkeit alles Seienden jegliche pädagogische Anstrengung zur Änderung von Zuständen *ad absurdum* führen würde: Es würde keinerlei Grund mehr geben, einen Seinszustand ändern zu wollen, da eben kein Zustand besser als der andere wäre nach irgendeinem angebbaren Maßstab, der nicht vollkommen arbiträr wäre. Post-Humanismus und die mit ihm zumeist einhergehende *Flat Ontology* (De Landa 2013) würde demnach nicht nur die Existenz von Heterogenität in irgendeinem nicht-trivialen Sinne leugnen, sondern auch zur Eliminierung des pädagogischen Unternehmens als solchem führen.

Ein letztes Problem der Heterogenisierung sei zumindest angesprochen. Bis jetzt wurde Heterogenisierung als Strategie beschrieben, Seiendes zu kategorisieren, zu katalogisieren und einzuordnen. Resultat dieser Versuche sind verschiedene Kataloge von Unterschiedlichkeit. Was damit noch nicht angesprochen wurde, ist die Frage nach dem Agenten dieser Unterscheidung, insofern es sich natürlich unterscheiden ließe in Eigen- und Fremdzuschreibung: Verschiedenheit und Andersheit können von außen, aber auch von innen zugeschrieben werden; man kann jemanden einordnen oder man ordnet sich selbst ein. (Boger 2017) Epistemologisch wäre zu fragen, ob die einordnende Differenzierungsbewegung eine je andere sein kann, wenn sie von der Person selbst vollzogen wird (ethisch mag das einen Unterschied machen, wenn man von einem autonomen Individuum ausgeht); pädagogisch wäre zu fragen, welchen Unterschied dieses macht in Bezug auf pädagogische Prozesse und pädagogische Legitimationen.

Solche generellen Probleme der Heterogenisierung sind natürlich nicht die einzigen theoretischen und auch praktischen Herausforderungen für die Pädagogik. Blicken wir im Folgenden auf etwas spezifischere Probleme der Heterogenisierung: auf ihre Folgen.

3. Problematisierung II: Die Folgen der Heterogenisierung

Die Herstellung von Heterogenität zeitigt Folgen, die nicht immer einfach zu bewältigen sind. Während die oben ausgeführten Probleme im Prozeß der Heterogenisierung auftreten, beziehen sich die folgenden Bemerkungen auf mögliche Folgen. Sie lassen sich vielleicht am ehesten unterscheiden in psychisch-normative und psychisch-epistemologische Folgen. Die Benennung als

‚psychisch‘ verweist dabei bereits auf ein gemeinsames Merkmal: obwohl solche Folgen vielleicht nicht notwendigerweise eintreten, so lassen sich entsprechende Erscheinungen doch häufig beobachten, d.h. sie sind nicht notwendig aber doch höchst wahrscheinlich.

Als ‚psychisch-normativ‘ läßt sich die Tendenz bezeichnen, Unterschiedenes auch vergleichend gegeneinander zu bewerten. Dinge sind nicht einfach anders, sondern gleichzeitig besser oder schlechter. Ein nicht unerheblicher Teil post-moderner sozial-philosophischer und auch sozial-psychologischer Diskussionen bezieht sich auf dieses Problem. Mit der Verabschiedung der Idee eines neutralen Agenten stehen jegliche Akte der Unterscheidung unter Verdacht, Interessen zu folgen und auf diese Weise normative Wertungen in den Akt des Unterscheidens selbst und damit auch in die darin Unterschiedenen einfließen zu lassen: Die Motivation des Unterscheidens färbt am Ende immer das Ergebnis des Unterscheidens. Seit man sich dessen bewußt wurde und es als Problem benannt hat, gibt es Versuche, solchen Wertungen zu entgehen oder sie doch wenigstens abzuschwächen. Entsprechend lang ist die Geschichte der Versuche, neutrale Formen und Sprachen des Unterscheidens zu finden. Gerade im pädagogischen Bereich lassen sich solche Entwicklungen beobachten. So zeigt sich in Schottland eine historische Verschiebung der legislativen Beschreibungskategorien von *handicapped*, *defective*, *feeble-minded*, *imbeciles* und *idiots*, die als *unbeschulbar* (*uneducable* bzw. *ineducable*) galten, zu *Kindern mit speziellen Anforderungen* (*Special Education Needs: SEN*) (Education (Scotland) Act 1981) hin zu *Kindern mit zusätzlichen Unterstützungsanforderungen* (*Additional Support Needs: ASN*) (Education (Additional Support for Learning) (Scotland) Act 2004). Solche historischen Verschiebungen machen aber auch immer eines deutlich: Jede neue Sprachregelung zeitigt eine andere Unterscheidung – die von den Bezeichnungen Betroffenen bleiben als Gruppe eher selten konstant; neue Worte ziehen neue Grenzen, und interessanterweise läßt sich an diesem Beispiel auch verfolgen, wie der Versuch einer immer neutraleren und wertfreieren Sprache die Gruppe der entsprechend Kategorisierten zahlenmäßig anwachsen läßt: Es gibt nun deutlich mehr Kinder mit ASN als es Kinder mit SEN gab, und zwar nicht, weil die Anzahl Betroffener aufgrund irgendwelcher Einflüsse plötzlich angestiegen wäre, sondern weil die Kategorie weiter gefaßt wird als vorher. Mit anderen Worten: Die Tendenz der Neutralisierung und Ent-Wertung hebt die Heterogenisierung schrittweise wieder auf. Doch, um das erneut zu betonen: In dem Maße in welchem wir annehmen, daß Differenzierungen das Ergebnis von Interessen und Machtausübungen sind, in gleichem Maße müssen wir annehmen, daß Heterogenität als pure Beschreibung unmöglich und daher, vor dem Hintergrund von Aspirationen der Anerkennung und sozialen Gerechtigkeit, als Instrument der Beschreibung möglichst zu vermeiden ist.

Die Tendenz zur wertenden Unterscheidung bleibt dabei allerdings nicht die einzige nicht notwendige, aber doch wahrscheinliche Bewegung. Als ‚psychisch-epistemologisch‘ läßt sich die Tendenz bezeichnen, die durch zunehmende Heterogenisierung immer genauer bezeichneten und dabei natürlich auch immer kleiner werdenden Gruppen ebenso zunehmend zu essentialisieren. Tatsächlich scheint oft angenommen zu werden, daß eine Ansammlung von immer mehr Beschreibungskategorien, mit denen nun Andersheit bzw. Heterogenität erfaßt wird, auch zur immer genaueren Beschreibung der jeweils Beschriebenen führt: Tatsächlich basiert ja die Idee, auf Heterogenität pädagogisch mit Individualisierung der pädagogischen Prozesse zu reagieren, auf der Vorstellung, eine steigende Anzahl von Beschreibungshinsichten würde zu einer immer größeren Annäherung an das, was man dann ‚Individuum‘ nennt, führen, d.h. je mehr Kategorien der Beschreibung und je vielfältiger die hiermit erfaßte Heterogenität, desto mehr bekommt man das Individuum in den Blick.

Ob das tatsächlich der Fall ist, sei erst einmal einmal dahingestellt. In Anbetracht der Tatsache, daß – wenn man überhaupt in einem emphatischen Sinne von Individuum reden möchte – das Individuum in letzter Hinsicht unaussprechbar bleibt und damit der Abstand des Gesagten zum Individuum echter Unendlichkeit anheimfällt, verschwindet jede anvisierte Annäherung im Angesicht des unendlich Entfernten. Damit erscheint die Hoffnung der zunehmenden Individualisierung fast naiv. Doch selbst vor einem weniger metaphysischen Hintergrund ist zu bezweifeln, daß Heterogenisierung zur Individualisierung beiträgt, insofern es eben zumeist der Fall ist, daß je genauer die Gruppe bzw. Kategorie bestimmt wird, die angeblich auf das Individuum zu passen scheint, die Leute eher dazu geneigt sind, diese Beschreibung zu essentialisieren und damit alle, die unter diese ‚genauere‘ Kategorie fallen, über einen Kamm zu scheren; im Versuch, den Menschen gerechter zu werden, wurden Kategorien angepaßt durch genauere Bestimmung, in welchen jene nun ‚gerechter‘ behandelten Menschen stärker als zuvor gefangen wurden. Derartiges läßt sich an vielen Beispielen beobachten, und ich will hier nur ein politisches geben: In einem klassischen Zwei-Parteien-System sind die beiden Seiten üblicherweise derart offen und in sich vielfältig, daß grundsätzlich verschiedene Perspektiven innerhalb ein und derselben Partei eingenommen werden können. Die zunehmende Ausdifferenzierung von Parteien führt zu einer programmatischen Geschlossenheit innerhalb der einzelnen Parteien in einer nun deutlich heterogeneren Parteienlandschaft. Ein- bzw. Ausschlüsse werden immer wahrscheinlicher in dem Maße, indem die Vorstellung der Reinheit und der konkreten Bestimmtheit einer parteilichen Ausrichtung zunimmt. Selbiges läßt sich etwa an der queeren Kritik am Feminismus beobachten (Butler 1990), der eben nicht immer nur ‚strategisch‘ essentialistisch agiert (aktuelle Diskussionen um den Status von Transfrauen sind hierfür ein beredtes Beispiel).

Auch wenn es also kontraintuitiv erscheint: Zunehmende Heterogenisierung scheint in vielen Fällen zu einer zunehmenden Entindividualisierung zu führen, insofern die kategorialen Grenzen dichter und undurchlässiger werden.

Doch selbst in den Fällen, wo das nicht der Fall ist, wo also auf der Grundlage zunehmender Heterogenisierung das Individuum im Kreuzungspunkt von immer mehr sich kreuzenden Linien verortet wird und nicht als Mitglied einer immer genauer bestimmten Gruppe bzw. die immer genauer bestimmte Gruppe am Ende nur noch ein Element enthält – selbst hier wird das Individuum noch eingeschlossen und vor allem eines: fest-gestellt. Repräsentiert die Zuordnung einer Person zu einer Gruppe eine Abstraktion über den Raum (d.h. verschiedene, räumlich voneinander getrennte Elemente werden zusammengefaßt), so repräsentiert die Erfassung einer einzelnen Person als eine bestimmte Person eine Abstraktion über die Zeit. Die Feststellung einer Person ist eben genau dieses – eine Fest-Stellung: Eine immer genauere Beschreibung einer Person muß von jeglicher Veränderung immer mehr absehen, und das Individuum wird ein und für alle Male bestimmt. Generell, aber vor allem in pädagogischen Prozessen mag das auch gar nicht anders gehen, insofern es pragmatisch unmöglich bleibt, immer wieder auf's Neue auszuhandeln, wer jemand ist.

Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen wird nun deutlich, daß der eingangs zitierte Wahlspruch *Wir sind alle anders!* mehr ist als eine einfache Feststellung: Er ist *in nuce* die Verdeutlichung des Problems, indem er die zwei absolut gegensätzlichen Seiten vereinigt und so auf die unbeantwortbare Frage verweist, die trotz aller Unbeantwortbarkeit doch immer wieder, in jedem Augenblick auf's Neue, beantwortet werden muß und auch beantwortet wird. Während ‚wir‘ und ‚alle‘ die extreme Absehung vom Individuellen darstellen, vermeint der Verweis auf die Andersheit eben jene absolute Individualität mit aufzurufen, d.h. auf das zu verweisen, wo jede_r eben nicht ‚wir‘ oder ‚alle‘ ist_sind. Es erscheint daher nur folgerichtig, wenn es vor dem Hintergrund angestrebter Individualisierung dann auch Versuche gab und gibt, eben jene Andersheit genauer zu bestimmen in ihrer Rolle für pädagogisches Denken und Handeln. Dem soll im Folgenden in Form einer letzten Problematisierung nachgedacht werden.

4. Problematisierung III: Jenseits der Heterogenisierung

Bereits 2007 bescheinigt Thomas Bedorf der Diskussion um Fremdes und Anderes eine Konjunktur (und stellt zugleich die komplexe Geschichte dieser Differenzierungsdifferenz dar). In Absetzung zum ‚Anderen‘ soll etwas theoretisch eingeholt werden, das vor allem Theoretiker_Innen des absolut Individuellen notwendig erscheint. Wurde oben besprochen, wie Heterogenität, d.h. kategorisierende Differenz, letztlich auf einer Identität auf höherer Ebene basiert, so soll nun der

Begriff des ‚Fremden‘ eben jene absolute Andersheit meinen, die jenseits einer identifizierenden Identität liegen soll. „Das Andere oder der/die Andere ist dann dasjenige, das sich vom Selben oder vom Ich nur ontologisch oder numerisch unterscheidet, aus übergeordneter Perspektive jedoch gleich erscheint. Das Fremde oder der Fremde hingegen »unterscheidet sich« (ohne diese Metaperspektive) oder bestimmt sich als dasjenige, was jenseits einer Grenze als das Ausgeschlossene liegt.“ (Bedorf 2007, S. 23). Bereits hier wird deutlich, daß der Versuch, das Fremde als das jenseits aller Identifikationen Liegende, zu kämpfen haben wird mit der Sprache und dem Verweisen: In einer Sprache, welche Bestimmtheit immer aus der Differenz, d.h. der Negation, generiert, bleibt das Negierte immer Teil und Bezugspunkt des Negierenden. Jede Anstrengung, auf etwas außerhalb diese Diade zu verweisen, bleibt notwendig schwierig und nur ahnend: Mögen wir auch noch so sehr von Innen an die Grenzen stoßen, so bleiben wir doch eben immer nur Innen, und das Außen steht als solches bereits unter Spekulationsverdacht bzw. unter dem Verdacht, am Ende doch nur transzendental erschlossen zu sein (was dann das angeblich doch existierende Außen zu einem *Noumenon* werden ließe, dessen ontologischer Status mehr als prekär wäre). So wird dann auch das Fremde zumeist als ein Sich-Entziehendes behauptet, zu welchem man allenfalls orphische Bezüge herzustellen vermag (d.h. solche Bezüge, die dasjenige, zu welchem man sich in Bezug setzt, im Bezugnehmen verschwinden lassen). (Hogrebe 1997) Oder man verweist auf Brüche, Überraschungen, Unerwartetes – auf jene Ereignisse, in denen die Grenze gewissermaßen von Außen durchstoßen wird und damit auf etwas aufmerksam gemacht wird, was eben nicht innerhalb der Mauern heimisch gewesen zu sein schien. Da allerdings auch hier das Außen, wiewohl uneinholbar, doch noch ein Außen in Bezug auf ein Innen bleibt, hat Waldenfels (1997) noch zusätzlich unterschieden zwischen einem ‚absoluten‘ und einem ‚radikal‘ Fremden, wobei das absolut Fremde so fremd ist, daß es für uns gewissermaßen nicht einmal existiert, während das radikal Fremde „all das [betrifft], was außerhalb jeder Ordnung bleibt und uns mit Ereignissen konfrontiert, die nicht nur eine bestimmte Interpretation, sondern die bloße Interpretationsmöglichkeit in Frage stellen“ (Waldenfels 1997, S. 36).

Tatsächlich bliebe nun zu fragen, wie es mit dem Individuellen steht, welches doch den pädagogischen Individualisierungsbestrebungen zugrunde liegen soll: Ist jenes Individuelle im pädagogischen Prozess ein Anderes, ein radikal Fremdes, oder gar ein absolut Fremdes? Nimmt man das oben erinnerte Mantra ernst, so handelt es sich bei den in einem pädagogischen Bezug Stehenden um jeweils Andere. Das würde bedeuten, daß es gerade nicht um Individualitäten in einem emphatischen Sinne geht, die sich hier angeblich gegenüberstehen würden: Insofern das Andere eben nur ein Anderes in Bezug auf mich ist und mir daher in gewisser Weise auch identisch, bleibt das absolut Individuelle auf der Strecke. Tatsächlich wäre dann auch die gern wiederholte

Aufforderung, das Andere *als* Anderes anzuerkennen und zu behandeln, nichts anderes als eine Aufforderung, alle identisch zu behandeln, insofern hier nichts anderes gesagt wird, als daß alle eben Andere sind, und eben als Andere identisch. Und auf dieses uns allen Gemeinsame wäre sich dann pädagogisch in je identischer Weise zu beziehen. Gleiches trifft im Übrigen auf Verweise zu, die sich auf die ‚Individualität‘ beziehen, insofern hier Individualität eben auch nur als eine allgemeine Eigenschaft ausgesagt wird, die uns allen zukommt, und daher die Aufforderung, jemanden *als* Individuum zu behandeln, eben gerade heißt, alle identisch zu behandeln. Mit solchen generellen Aufforderungen ist daher gar nichts erreicht – sie sagen wohl das Gegenteil von dem, was die Aussagenden gerne ausgesagt haben möchten. Hier wäre dann auch der Platz, auf das generelle Problem der Anerkennung zu verweisen, welche eben immer nur Anerkennung als etwas Bestimmtes sein kann: Anerkennung bleibt somit immer eine dreistellige Relation (etwas wird von etwas als etwas anerkannt), und im Akt des Anerkennens wird nicht einfach etwas festgestellt, sondern es wird tatsächlich fest-gestellt, in eine Form, d.h. Kategorie, gebracht und auf dieses Weise anderem identifiziert. In dieser Fest-Stellung wird dann dasjenige nicht an-, sondern verkannt, was möglicherweise jenseits jener kategorialen Identifizierung liegen könnte (und genau eine solche Aussage macht eigentlich gar keinen Sinn). (Bedorf 2010) Für pädagogische Theorie und pädagogisches Handeln hat das natürlich gravierende Folgen, wie Waldmann (2019) in aller wünschenswerten Klarheit herausarbeitet.

Wie sieht es nun mit dem Fremden aus? Lassen sich absolut oder radikal Fremdes in irgendeiner Weise mit einem in einem emphatischen Sinne Individuellen (dem *individuum ineffabile*) in eine pädagogische Verbindung bringen?

Diese Frage läßt sich von zwei verschiedenen Seiten aus beantworten, die ich hier der Einfachheit halber als ‚Erziehung‘ und ‚Bildung‘ gegenüberstelle. So wäre aus der Perspektive der Erziehung zu fragen, was *mit* dem Fremden passiert in der Inbezugsetzung durch ein Subjekt bzw. eine Person, und aus einer Perspektive der Bildung, was *durch* das Fremde passiert mit dem Subjekt bzw. der Person im Ereignis der als formend vorgestellten Inbezugsetzung.

In der ersten Perspektive erscheint das Fremde in jenem Moment vernichtet, in welchem auf es Bezug genommen wird. Tatsächlich ist es ja gerade das Charakteristische eines pädagogisch-erzieherischen Ereignisses, daß eine Entität möglicherweise als Mensch (zumindest vor post-humanistischen Anfragen) und als Erziehbares kategorisiert und an- bzw. verkannt wird. Die pädagogische Relation als Kern des pädagogischen Geschehens verlangt ein In-Bezug-Setzen, das das ehemals Fremde als pädagogisches Gegenüber bestimmt und kategorisiert. Insofern wird die absolute Fremdheit und mit ihr die absolute Individualität genichtet: trotzdem also möglicherweise alle möglichen Aspekte von Heterogenität und Andersheit beachtet (und, natürlich, anerkennend

vernichtet) werden, so bleibt doch der Akt der pädagogischen Bezugnahme ein Akt grundlegender Kategorisierung, welchem pädagogische Prozesse nicht entrinnen können. Waldenfels beschreibt dieses als die „Aneignung des Fremden“ (Waldenfels 1997, S. 48 ff.). Tatsächlich bildet diese Figur der Aneignung das Rückgrat von Hegels Konzeption der ‚Aufhebung‘, in welcher durch die Negation der ursprünglichen Negation diese aufgehoben und so gewissermaßen angeeignet, d.h. als etwas ursprünglich Ununterschiedenes erkannt wird. Und als Randbemerkung sei gestattet: Die Konjunktur von Levinas im Zuge pädagogischer Theoretisierungen des Fremden bleibt immerhin solange frag-würdig, solange es erscheint, als ob die grundlegende Bestimmung des Fremden als *visage*, als ‚Gesicht‘ oder auch ‚Antlitz‘, nicht doch bereits ursprünglich anthropomorphisiert und daher also einem ebenso ursprünglichen Akt der An- und damit Verkennung entstpringt – in welchem Falle es eben doch nicht ein absolut Fremdes, sondern ein in der Kategorisierung als Humanes bereits Angeeignetes ist (und der Verdacht bestehen bleibt, daß es lediglich eben diese Anthropomorphisierung ist, die es nun sinnvoll erscheinen läßt, daß Ganze als ‚Ethik‘ anzusprechen). Doch das hier nur am Rande als Anfrage im Angesicht einer Konjunktur der Levinas-Rezeption.

Für die andere Perspektive ist ein theoretisches Angebot gemacht worden, das ebenfalls an Waldenfels anschließt. Hier wird gefragt, was die Begegnung mit dem Fremden mit dem Subjekt macht, und inwiefern diese Begegnung mit dem, oder vielmehr: der Einfall des Fremden das Subjekt in einer dynamisierend-formenden Weise beeinflusst, welche aus pädagogischer Perspektive als ‚Bildung‘ apostrophiert werden könnte. Kollers „Theorie der transformatorischen Bildung“ (Koller 2011) schließt sich an die dritte von Waldenfels beschriebene Art und Weise des Umgangs mit dem Fremden an: „Antwort auf den Anspruch des Fremden“ (Waldenfels 1997, S. 50 ff.). Für Waldenfels ergibt sich aus der responsiven Bezugnahme eine Offenheit, welche das Fremde eben nicht aneignet, sondern als Fremdes vorgängig sein läßt, ohne daß es im Verlauf des Beziehens vernichtet wird, indem ihm der Sinn des Subjekts sozusagen übergestülpt wird. Der entstehende Sinn entsteht vielmehr zwischen Fremdem und Subjekt, ohne daß der Sinn dabei vom Subjekt selbst hervorgebracht wird. (vgl. Waldenfels 1997, S. 53) Auf diese Weise wird die Hoffnung theoretisiert, eine Bezugnahme und Sinnstiftung konzeptionell hervorzubringen, welche die Fremdheit des Fremden bewahrt. Ich will hier nicht im Einzelnen diskutieren, ob das überzeugend ist, oder doch am Ende nur ein nettes Spiel mit Worten bleibt, auf das funktionieren muß, was funktionieren soll: Es erscheint schwierig sich vorzustellen, daß dieses Theorem nicht doch den Boden einer Phänomenologie verläßt, verlassen muß (und sich auf diese Weise Diskussionen annähert, die Fichte bereits deutlich früher im Rahmen einer Transzendental-Philosophie im Hinblick auf das führte, was er ‚Anstoß‘ nannte). Transformatorische Bildungstheorie jedenfalls schließt an Waldenfels insofern an, insofern sie nun die Begegnung mit dem Fremden, die hierbei entstehende Irritation und

grundlegende Infragestellung bestehender Sinn-Ordnungen als Anlaß für eine Neu-Bestimmung der Welt- und Selbstverhältnisse des Subjekts anspricht. Ebenfalls relevant erscheint hier die Responsivität des Bildungsgeschehens, in welcher nun eine Beteiligung des Fremden eingeschrieben ist: Bildung kann demnach nie völlige Selbst-Bildung sein. Darüber hinaus bleibt sie allerdings u.a. skeptisch in Bezug auf Waldenfels' Vorstellungen von der Entstehung des Neuen im Zwischen von Subjekt und Fremden. (Koller 2011) Hier besteht noch Klärungsbedarf, und tatsächlich läßt sich Derartiges erst dann verstehen, wenn klar geworden ist, wie dieses Zwischen beschaffen ist, wie es entsteht, d.h. durch wen oder was, und wie um es *als* ein Zwischen gewußt werden kann und ob also die Rede vom Zwischen tatsächlich Substantielles meinen kann oder doch am Ende nur eine jener theoretischen Schachzüge ist, mit welchen Theoretiker gelegentlich paradox oder gar unmöglich erscheinende Situationen zu ‚lösen‘ versuchen. Allerdings: Mit derartigen Überlegungen haben wir das, was üblicherweise unter Heterogenität im pädagogischen Diskurs verhandelt wird, bereits verlassen.

Mit diesen Überlegungen erscheint der Raum möglicher Heterogenisierungsdebatten ausgemessen zu sein. Natürlich lassen sich alle angesprochenen Aspekte und Debatten vertiefen. Doch sind dieses dann wohl zumeist Diskussionen innerhalb des hier vorgestellten Rahmens. Wie ist nun damit umzugehen? Wie läßt sich pädagogisch auf diese Probleme reagieren? Dazu einige abschließende Gedanken.

5. Epilog: Umgang mit dem Dilemma

Blicken wir kurz zurück: Heterogenität erwies sich als ein Hergestelltes, für dessen Herstellungsprozeß keine Regeln abschließend und verbindlich angebbbar wären. Sind es auf der einen Seite metaphysische Überlegungen zur Ordnung des Seienden, im Hinblick auf epistem- und ontologische Über-, Unter- und Zuordnungen, steuern auf der anderen Seite pädagogisch-teleologische Theorien didaktischer Relevanz die Art und Weise, auf welche Heterogenität mit Blick auf personale Identitäten in pädagogischen Kontexten hergestellt wird. Weit davon entfernt, neutral zu sein oder auch nur sein zu können, gehen solche Heterogenisierungsakte zumeist einher mit Evaluationen und stehen in der Gefahr, das mit Blick auf eine erhoffte zunehmende Individualisierung vermeintlich immer genauer Bestimmte immer stärker zu essentialisieren und in Raum und Zeit festzustellen. Selbst dort, wo mit dem Extrem des absolut Fremden theoretisiert wird, verbleibt das Pädagogische gebunden an den pädagogischen Bezug und damit die Heterogenisierung innerhalb der Logik der Ent-Fremdung, der An- und Verkennung. Nur dort, wo das Bezughafte der

Pädagogik aufgegeben wird, erscheint etwas anderes möglich. Dieses allerdings um den Preis der Einführung einer theoretischen Figur des bezuglosen Bezugs, der relationslosen Relation – eines Zwischen, welches ein Zwischen bleibt, ohne daß es in Bezug zu den jeweils beiden Seiten stehen würde, dessen Zwischen es angeblich ist. Die Formulierung einer überzeugenden pädagogischen Theorie der nicht-aneignenden Heterogenität bzw. Heterogenisierung wird davon abhängen, diese Figur plausibel machen zu können. Bis dahin bleibt Heterogenität eben genau nicht Heterogenität, sondern Heterogenisierung, d.h. eine performativ aufrecht erhaltene Differenzierung, welche im Prinzip auch anders verlaufen könnte. Und damit verbleiben wir, die wir heterogenisieren, absolut verantwortlich für die Folgen jenes Aufrechterhaltens. In einem gewissen Sinne ist ein Scheitern am Individuum unvermeidlich – zumindest dann, wenn wir emphatisch von einem solchen reden wollen. Und damit schließt sich ein Kreis, der uns zurückbringt an ein Ursprungsproblem moderner Pädagogik: Wie läßt sich eine unvermeidlich am Individuum scheiternde pädagogische Praxis rechtfertigen? Oder, in Kants berühmten Worten: „Eines der größten Probleme der Erziehung ist, wie man die Unterwerfung unter den gesetzlichen Zwang mit der Fähigkeit, sich seiner Freiheit zu bedienen, vereinigen könne. Denn Zwang ist nötig!“ (Kant 1803, S. 711/A32) Was Kant lediglich für nötig hält, hat sich als unvermeidlich erweisen: In pädagogischer Praxis muß jeden Augenblick auf's Neue entschieden oder bestätigt werden, in welcher Weise das Individuum im Bezugnehmen fest-gestellt und so im Anerkennen verkannt wird. Die Verantwortung hierfür läßt sich nicht aufschieben oder gar abschieben: Keine noch so gute Begründung würde diese Last verschwinden lassen. Und weil es immer ein persönliches Scheitern ist, muß auch jede_r eine persönliche Rechtfertigung finden. Nichts läßt sich hier delegieren, und die Schuld verschwindet nicht, nur weil man die Augen geschlossen hält und sich hinter der angeblichen Wahrheit der richtigen Bestimmung versteckt.

Literatur

- Bedarf, Thomas (2007): Die Konjunktur des Fremden und der Begriff des Anderen. In: Röttgers, Kurt/ Schmitz-Emans, Monika (Hrsg.): Die Fremde. Essen: Blaue Eule, S. 23-38.
- Bedarf, Thomas (2010): Verkennende Anerkennung. Über Identität und Politik. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Boger, Mai-Anh (2017): Theorien der Inklusion – eine Übersicht. In: Zeitschrift für Inklusion 1 (<https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/413>).
- Braidotti, Rosi (2013): The Posthuman. Oxford: Polity Press.

- Butler, Judith (1990): Gender trouble: feminism and the subversion of identity. New York: Routledge.
- Campbell, Joseph Keim/ O'Rourke, Michael/ Slater, Matthew H.(2011): Carving Nature at Its Joints. Natural Kinds in Metaphysics and Science. Cambridge/MA.: MIT Press.
- De Landa, Manuel (2013): Intensive science and virtual philosophy. London; New York: Bloomsbury.
- Emmerich, Marcus/Hormel, Ulrike (2013): Heterogenität - Diversity - Intersektionalität. Zur Logik sozialer Unterscheidungen in pädagogischen Semantiken der Differenz. Wiesbaden: Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gloy, Karen (2001): Vernunft und das Andere der Vernunft Freiburg und München: Alber.
- Heinzel, Friederike (2008): Umgang mit Heterogenität in der Grundschule. In: Ramseger, Jörg/Wagener, Matthea (Hrsg.): Chancenungleichheit in der Grundschule. Wiesbaden: Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 133-38.
- Heinzel, Friederike/Prenzel, Annedore (Hrsg.) (2002): Heterogenität, Integration und Differenzierung in der Primarstufe. Jahrbuch Grundschulforschung 6. Opladen: Leske + Budrich.
- Hessisches Kultusministerium (2012): Individuelle Förderung Individualisiertes Lernen. Orientierungsgrundlagen zum Umgang mit Heterogenität in Unterrichts- und Schulentwicklung des Hessischen Kultusministeriums. Wiesbaden: Hessisches Kultusministerium (<https://kultusministerium.hessen.de/presse/infomaterial/9/individuelle-foerderung-individualisiertes-lernen>).
- Hoglebe, Wolfgang (1997): Orphische Bezüge. Jena/Erlangen: Palm & Enke.
- Kant, Immanuel (1803): Über Pädagogik. In: (Ders.) (1983): Werke in 10 Bänden. Hrsg. Von Wilhelm Weischedel. Band 10. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 691-764.
- Klinger, Cornelia/ Knapp, Gudrun-Axeli/ Sauer, Birgit (Hrsg.) (2007): Achsen der Ungleichheit. Zum Verhältnis von Klasse, Geschlecht und Ethnizität. Wiesbaden: Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Koerrenz, Ralf et al. (2017): Geschichte der Pädagogik. Paderborn: UTB.
- Koller, Hans-Christoph (2011): Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Stuttgart: Kohlhammer.
- Loden, Marilyn/Rosener, Judy B. (1991): *Workforce America! Managing Employee Diversity as a Vital Resource*. Homewood, Ill.: Business One Irwin.
- Sedgwick, Eve Kosofsky (1990): Epistemology of the Closet. Berkeley: UCP.

- Waldenfels, Bernhard (1997): Topographie des Fremden. Studien zur Phänomenologie des Fremden. Band 1. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Waldmann, Maximilian (2019): Queer/Feminismus und kritische Männlichkeit. Ethico-politische und pädagogische Positionen. Leverkusen-Opladen: Budrich UniPress Ltd.