

Oliver Musenberg  
Judith Riegert  
(Hrsg.)

# **Didaktik und Differenz**

Oliver Musenberg  
Judith Riegert  
(Hrsg.)

# Didaktik und Differenz

Verlag Julius Klinkhardt  
Bad Heilbrunn • 2016

**k**

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe [www.klinkhardt.de](http://www.klinkhardt.de).

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

2016.k. © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.

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

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2016.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-2127-8

## Inhaltsverzeichnis

Vorwort

### I. Bildung als Leitbegriff der Didaktik

*Oliver Musenberg*

Zum Verhältnis von Didaktik und Differenz .....11

*Max Fuchs*

Bildung als kulturelle Teilhabe? .....33

*Teresa Sansour und Peter Zentel*

Bildung und ihre Gegenstände? Spurensuche in Bildungstheorie,  
Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik .....44

*Bettina Lindmeier und Christian Lindmeier*

Bildung als Handlungsbefähigung und Chance auf ein Leben  
im Wohlergehen.....53

### II. (Fach)Didaktische Theoriebildung

*Tanja Sturm*

Differenzen als Bezugspunkt unterrichtlicher Handlungspraxis .....69

*Bettina Reiss-Semmler*

Die (Un)Möglichkeit inklusiver Schulcurricula an Grundschulen.....81

*Thomas Hoffmann*

Entwicklungsorientierte Begründungen der Didaktik im  
Spannungsfeld von Inklusion und Exklusion.....91

*Hartmut Giest*

Aufsteigen vom Abstrakten zum Konkreten –  
eine Herausforderung für die didaktische Theoriebildung.....111

*Petra Anders*

Medien als Perspektive für Inklusion? Überlegungen zum  
gemeinsamen Unterricht im Fach Deutsch ..... 122

*Detlef Pech und Marcus Rauterberg*

Wozu Didaktik? Ein Beitrag zum Verhältnis von  
Sachunterrichtsdidaktik und Inklusion..... 134

*Andreas Nehring und Markus Bohlmann*

Inklusion als Herausforderung und Chance für die  
naturwissenschaftsdidaktische Theoriebildung..... 148

*Andrea Szukala*

Inklusiver Unterricht in den sozialwissenschaftlichen  
Fächern der Sekundarstufe..... 164

*Bettina Zurstrassen*

Inklusiver Fachunterricht in der beruflichen Bildung –  
am Beispiel des gesellschaftswissenschaftlichen Unterrichts ..... 178

### III. Methodologische Fragen empirischer Forschung

*Raphael Koßmann*

Unterrichtsforschung als empirische Didaktik: Ein ungewohnter  
Ansatzpunkt gerade für die inklusions- und sonderpädagogische  
Unterrichtsforschung..... 197

*Judith Riegert*

Lerngegenstände und ihre (Re-)Konstruktion im  
zieldifferenten Unterricht – Forschungsperspektiven ..... 215

*Kerstin Rabenstein*

Methodologische Fragen einer qualitativen Erforschung  
inklusive Unterrichts. Herausforderungen einer empirisch  
fundierten didaktischen Theoriebildung ..... 233

*Katharina Weiland und Rainer Lehmann*

Beiträge der empirischen Bildungsforschung zur Didaktik  
in den Rehabilitationswissenschaften ..... 245

Autorinnen und Autoren ..... 259

## Vorwort

»Wozu noch...Didaktik?« – diese Formulierung hat einige Vorbilder und sie taucht meistens dann auf, wenn Disziplinen ihren Gegenstand bedroht sehen, sei es durch die generelle Erosion etablierter Wissensordnungen oder auch nur aus Sorge vor der „feindlichen Übernahme“ durch andere Disziplinen. Diese Frage auf die Didaktik zu beziehen, ist motiviert durch die Beobachtung, dass sozialwissenschaftliche und psychologische Perspektiven in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit dem *Lehren und Lernen* aktuell dominieren.

Der allgemeindidaktische Diskurs ist bereits mehrfach für tot erklärt worden, die Auseinandersetzung mit didaktischer Theorie finde, z.B. in Hochschulseminaren, primär als Nachzeichnung ihrer Traditionslinien und nicht als deren wie auch immer akzentuierte Weiterentwicklung statt. Darüber hinaus wird in der Erziehungswissenschaft unter der Überschrift Didaktik spätestens seit dem ‚kollektiven PISA-Schock‘ vor allem die Modellierung und Graduierung von Kompetenzstufen und in empirischer Hinsicht deren outputorientierte Messung betrieben. In diesem Zusammenhang bemühen sich auch die Fachdidaktiken, ihre prekär gewordenen Inhaltskataloge gegen domänenspezifische Kompetenzlisten auszutauschen und Bildungsprozesse konsequent von ihrem Ende her zu denken.

Der vorliegende Band schlägt zunächst einen anderen Weg ein, ohne die etablierte Kritik an der Ökonomisierung von Bildung und Didaktik zu wiederholen und dabei stehen zu bleiben: Im Rahmen der folgenden Beiträge werden zentrale Elemente didaktischen Denkens und didaktischer Modelle (auf)gesucht und auf ihre aktuellen Potentiale für Theoriebildung und empirische Forschung hin befragt. Dabei wird einerseits *Bildung* als zentralem Orientierungsbegriff der Didaktik besondere Aufmerksamkeit geschenkt, andererseits die Leitvorstellung *Inklusion* nicht nur als Programmatik formuliert, sondern als Herausforderung für bildungstheoretische Reflexion, didaktische Theoriebildung und empirische Forschung aufgegriffen.

Ausgehend von den individuellen Bildungsprozessen im Spannungsfeld von Selbstentwicklung und Weltaneignung in heterogenen Lerngruppen werden gegenstandbezogene Fragen aufgeworfen, welche die Inhaltlichkeit von Unterricht berühren und z.B. die Bedingungen der Konstituierung von (gemeinsamen) Gegenständen im inklusiven, zieldifferenten Unterricht betreffen. Relevanz haben diese Fragen nicht zuletzt für die Fachdidaktiken und die Weiterentwicklung ihrer Theoriemodelle vor dem Hintergrund einer bislang

kaum berücksichtigten, empirisch aber bereits gegebenen und in einem inklusiven Bildungssystem erweiterten Heterogenität.

Neben Aspekten der *Theoriebildung* Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik thematisieren die Beiträge des Sammelbands *Möglichkeiten der empirischen Bearbeitung* didaktischer Fragestellungen: Empirische Forschung im Feld der Didaktik arbeitet aktuell mit gravierenden Komplexitätsreduktionen und Problemverkürzungen bei der „Beobachtung“ von Vermittlungsprozessen. So wird in der empirischen Forschung zur schulischen Inklusion u.a. der Leistungsoutput der Schüler\*innen gemessen oder „Beliefs“ und Intentionen der Lehrer\*innen in den Blick genommen. Wie aber empirische Forschung *zur Didaktik* so weiterentwickelt werden kann, dass sie die Komplexität von Vermittlungs- und Aneignungsprozessen im Blick behält, ohne sich bei der forschungsmethodischen Umsetzung zu überfordern, die den normativ-pädagogischen Horizont mitdenkt und auch die Inhaltlichkeit von Unterricht nicht außer Acht lässt, ist eine anspruchsvolle methodologische und forschungspragmatische Aufgabenstellung.

Ein gemeinsames Ziel der hier versammelten Beiträge besteht darin, durch den Blick auf Differenz und Inklusion im Fachdiskurs der Didaktik zu einer Vertiefung und Weiterentwicklung didaktischer Theoriebildung und empirischer Forschung beizutragen.

Wir bedanken uns bei allen Autorinnen und Autoren für ihre Beiträge und bei Anneke Meyer und Felix Osthus für die Durchsicht der Manuskripte und die Gestaltung der Druckvorlage.

Berlin, im Sommer 2016

*Oliver Musenberg und Judith Riegert*

# I. Bildung als Leitbegriff der Didaktik



*Oliver Musenberg*

## **Zum Verhältnis von Didaktik und Differenz**

### **1. Einleitung**

Differenz ist ein etablierter Leitbegriff in der linguistischen (vgl. de Saussure, [1931], 2001), informationstheoretischen (vgl. Bateson, [1970]1985), soziologischen (vgl. Luhmann, 1997) und philosophischen (vgl. z.B. Deleuze, 1977) Theoriebildung. Bereits seit den 1970er Jahren ist *Differenz* auch Bestandteil des *erziehungswissenschaftlichen* Problembewusstseins von Gleichheit und Verschiedenheit und er gehört zum aktuellen Begriffskanon der pädagogischen Diskussion um Inklusion (vgl. Prengel, 1995; Katzenbach, 2015; Emmerich & Hormel, 2016).

Den Begriff der Differenz zu favorisieren und ihn prominent im Titel des Beitrags (und des Buches) zu führen, ist im aktuellen pädagogischen Diskurs nicht selbstverständlich, sind doch zahlreiche weitere Begriffe im Umlauf, die ebenfalls auf Unterschiede (und Ungleichheiten) in pädagogischen Zusammenhängen hinweisen (können) wie z.B. Heterogenität, Vielfalt und Diversity – insgesamt tragen diese Begriffe allerdings, so Jürgen Budde, weniger zur Präzisierung als zur „Verunklarung“ (Budde, 2015, 99) des Gegenstandes bei. Wenngleich all diese Begriffe grundsätzlich eine Skepsis gegenüber gruppenbezogenen Kategorisierungen mit sich führen, können sie bislang Kategorisierungsprozesse nicht verhindern: „Super-Begriffe wie Heterogenität“ führen nach Rendtorff dazu, dass alles miteinander „verwurstet“ werde und „im konkreten Bedarfsfall zu den verfügbaren, gewohnten und ohnehin plausibel erscheinenden Sortierungsmerkmalen gegriffen wird“ (Rendtorff, 2014, 115).

Differenz ist als theoretischer Begriff nicht selbsterklärend, er transportiert mehr, als die Bezeichnung eines eindeutigen Sachverhalts, was historisch-systematische Klärungen notwendig macht (vgl. Dederich, 2013, 30ff.; Groppe, Kluchert & Mattes, 2016; Koller, Casale & Ricken, 2014; Walgenbach, 2014a).

Im Folgenden geht es um die Reflexion des Verhältnisses von Differenz und *Didaktik*. Denn während Differenzkonstruktionen in Schule und Unterricht zwar mittlerweile in vielfältiger Weise untersucht werden, z.B. im Hinblick auf die Konstruktion von Kategorien wie Leistung, Migration, Geschlecht, Behinderung oder soziale Herkunft (vgl. Bräu & Schlickum, 2015), stellt die empirische Rekonstruktion *gegenstandsbezogener* Differenzen noch weitest-

gehend ein Desiderat dar (vgl. Riegert & Musenberg, 2015) und auch die Theoriebildung zu gegenstandsbezogenen, an der „Sache“ orientierten Vermittlungs- und Aneignungsprozessen (vgl. Feuser, 2011 und Seitz, 2006) im inklusiven, zieldifferenten Unterricht bedarf der Weiterentwicklung (vgl. die Beiträge von Pech & Rauterberg, Giest & Riegert in diesem Band).

Generell ließe sich angesichts der Zurückhaltung didaktischer Theorie und Empirie hinsichtlich gegenstands-, inhalts- oder sachbezogener Forschung etwas überpointiert fragen, wozu überhaupt noch Didaktik? Diese Frage ist motiviert durch die Beobachtung, dass sozialwissenschaftliche und psychologische Perspektiven in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit dem *Lehren und Lernen* aktuell dominieren. Der allgemeindidaktische Diskurs ist hingegen bereits mehrfach für tot erklärt worden, die Auseinandersetzung mit didaktischer Theorie finde, z.B. in Hochschulseminaren, primär als Nachzeichnung ihrer Traditionslinien und nicht als deren wie auch immer akzentuierte Weiterentwicklung statt. Darüber hinaus wird in der Erziehungswissenschaft unter der Überschrift Didaktik spätestens seit dem ‚kollektiven PISA-Schock‘ vor allem die Modellierung von Kompetenzen, die Graduierung von Kompetenzstufen und in empirischer Hinsicht deren outputorientierte Messung betrieben. In Verbindung mit der aktuellen Betonung des „Managements“ des Lernens drängt sich der Eindruck auf, dass hier das „Technologiedefizit“ der Pädagogik *überkompensiert* wird (vgl. u.a. Rabenstein & Reh, 2007). Auch die Fachdidaktiken haben bereits ihre prekär gewordenen Inhaltskataloge gegen domänenspezifische Kompetenzlisten ausgetauscht und denken Bildungsprozesse konsequent von ihrem Ende her, von den kompetenten und anschlussfähigen Bürger\*innen.

Mit dem Begriff der Differenz (gr. Diaphora, lat. Differentia: Unterschied, Verschiedenheit) kann an eine philosophische Reflexionstradition angeschlossen werden, die ein radikales Konzept von Unterschiedlichkeit und Mannigfaltigkeit zu denken versucht, das ohne einen grundlegenden, maßgebenden oder normsetzenden Bezugspunkt auskommt (vgl. Deleuze & Guattari, 1977). In der Pädagogik wird diese Variante des Differenzbegriffs bereits aufgegriffen und als *radikale Differenz* einer relativen oder *relationalen Differenz* gegenübergestellt (vgl. Dederich, 2013, 42ff.; Ricken & Reh, 2014). Im Folgenden geht es darum, nach einer kurzen historisch-systematischen Skizze zum Differenzbegriff das Spannungsfeld von relationaler und radikaler Differenz auf die *didaktische* Theoriebildung anzuwenden und mit Hilfe dreier Bilder, dem *Baum*, dem *Fraktal* und dem *Rhizom*, die Möglichkeit der Berücksichtigung radikaler Differenz in der inklusionsbezogenen, didaktischen Theoriebildung zu reflektieren.

## 2. Zum Begriff der Differenz

### 2.1 Differenz in bildungshistorischer Perspektive

Wenn auch der Begriff *Differenz* nicht wie Bildung und Erziehung zu den „einheimischen Begriffen“<sup>1</sup> der Pädagogik zu zählen ist, so gehören Ausschnitte seines Bedeutungshorizontes seit langem zur Grundausrüstung pädagogischen und didaktischen Denkens – beispielsweise das vielzitierte Herbart'sche Diktum der „Verschiedenheit der Köpfe“, die Betonung individueller und unterschiedlicher Lernwege in Teilen der reformpädagogischen Bewegung oder auch der Hinweis auf die Notwendigkeit innerer Differenzierung bei Wolfgang Klafki (vgl. Klafki 1996, 188). In anderen Bereichen pädagogischer Theoriebildung findet der Differenzbegriff ebenfalls Verwendung, wenn z.B. die generelle „operative Geschiedenheit des Lehrens und Lernens“ (Gruschka, 2014, 31) von Klaus Prange als „pädagogische Differenz“ (2012, 109) bezeichnet wird oder Studien zur pädagogischen Anthropologie auf den Begriff der „anthropologischen Differenz“ rekurrieren (vgl. Ricken, 2006, 132ff.).

Ebenso wie der Gebrauch des Differenzbegriffs ist auch die Verwendung des Attributs „heterogen“ in didaktischen Zusammenhängen keineswegs neu. So schreibt beispielsweise der Mannheimer Stadtschulrat Sickinger, Hauptmann während des Ersten Weltkriegs, in einem Artikel für die *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik* im Jahr 1916:

Als mir im Dezember 1914 die Genesendenkompagnie des I. Ersatzbataillons des Grenadierregiments 110 in Mannheim übertragen wurde, und zwar mit völliger Bewegungsfreiheit nach der organisatorischen Seite, konnte für mich bezüglich des einzuschlagenden Weges kein Zweifel bestehen. War ich doch schon vor bald 20 Jahren vor einer ganz ähnlichen Aufgabe gestanden: innerhalb des Rahmens ein und desselben Volksschulkörpers für eine nicht minder heterogene Masse von Individuen eine allen Graden der Leistungsfähigkeit (vom geistigen Athleten bis herab zum geistigen Krüppel) entsprechende Unterrichtsbetätigung zu schaffen. Damals entschieden sich die verantwortlichen Stellen in Mannheim nach reiflicher Überlegung für eine Differenzierung der Schülermasse in mehrere Hauptgruppen unter Zuweisung differenzierter Anforderungen nach Maßgabe der durchschnittlichen Lern- und Arbeitsfähigkeit innerhalb der einzelnen Gruppen (Sickinger, 1916, 354).

---

<sup>1</sup> „Es dürfte wohl besser sein, wenn die Pädagogik sich so genau als möglich auf ihre einheimischen Begriffe besinnen, und ein selbständiges Denken mehr kultivieren möchte, wodurch sie zum Mittelpunkt eines Forschungskreises würde, und nicht mehr Gefahr liefe, als entfernte, eroberte Provinz von einem Fremden aus regiert zu werden. – Nur wenn sich jede Wissenschaft auf ihre Weise zu orientieren sucht, und zwar mit gleicher Kraft wie ihre Nachbarinnen, kann ein wohlthätiger Verkehr unter allen entstehen.“ (Auszug aus: Johann Friedrich Herbart: *Pädagogische Schriften*. 1913, 3. Aufl., zit. n. Wilhelm Flitner 1953, 254-255).

Differenz und deren Bearbeitung ist ‚schon immer‘ ein Thema in der Pädagogik, allerdings auf sehr unterschiedliche Weise – das zeigt nicht nur der durchaus zeittypische Duktus von Stadtschulrat Sickinger, sondern auch ein tieferer Blick in die Vergangenheit: So ist bei Comenius (1592-1670) einerseits von Bildung auch der „Schwachbegabten“ und „Stumpfsinnigen“ die Rede (vgl. Comenius, 56ff. u. Riegert & Musenberg 2010, 29ff.), allerdings strebt er mit seiner Konzeptualisierung des Unterrichts in Jahrgangsklassen danach, eine möglichst große Zahl von Schüler\*innen mit der gleichen Methode möglichst effektiv zum gleichen Ziel zu führen (vgl. Hoffmann in diesem Band). Die von Comenius wahrgenommene Heterogenität der Schüler\*innen führt hier nicht zu Individualisierung und Differenzierung. Folgt man der historischen Argumentation von Rita Casale, liegt das auch daran, dass die Begriffe Bildung und Differenz – zumindest in der weiteren historischen Entwicklung von der Moderne zur Postmoderne – in unterschiedlichen Welten zuhause sind:

Als Begriffe gehören sie zu zwei unterschiedlichen begrifflichen und erkenntnistheoretischen Konstellationen: der Bildungsbegriff zu einer bürgerlichen Konstellation, der Differenzbegriff zu deren Krise (Casale, 2016, 21).

Die Krise eines bürgerlich gedachten Bildungsbegriffs, der sich an einem Konzept von Allgemeinbildung und der Partizipation am Hegelschen Weltgeist orientiert, zeige sich im postmodernen Differenzdenken wie es z.B. bei den Philosophen Jacques Derrida und Gilles Deleuze zum Ausdruck kommt.

Vergleicht man die beiden geschilderten Konstellationen, kann Bildung als Chiffre der Hegemonie des Bildungsbürgertums betrachtet werden. Die Trägerschicht des Bildungsbegriffs verstand sich – durch die Hegemonie eines kulturellen Kanons, durch Institutionen gesehen als objektivierte Sittlichkeit und verbindliche Synthesis unterschiedlicher Interessen – als Repräsentant des Allgemeinen. Im Gegensatz dazu bildet Differenz die Chiffre einer postbürgerlichen Gesellschaft, die von der Vielfalt von Lebens- und Wissensformen und von der Betrachtung der Institutionen als Ort der Verhandlung von vorläufigen Maßnahmen geprägt ist. Eine solche Gesellschaft lässt sich nicht mehr durch einen hegemonialen kulturellen Kanon repräsentieren, der als Medium von Bildungsprozessen gelten kann. Die Differenz als Heterogenität wird nicht als Unterschied in Bezug auf eine vergleichende Instanz, sondern ohne ein *tertium comparationis* gedacht (Casale, 2016, 35).

Unabhängig davon, ob man dieser Gegenüberstellung von bürgerlicher Bildung und postbürgerlichem Differenzdenken folgen mag – der Bildungsbegriff wird ja schließlich auch in kritischer, durchaus „postbürgerlicher“ Wendung gebraucht (vgl. Bernhard, 2001) und zudem als basale Bildung auf grundlegende Symbolbildungsprozesse bezogen (vgl. Ackermann, 2010) – wird hier bereits deutlich, dass sich insbesondere *didaktisches* Denken mit dem Begriff radikaler Differenz möglicherweise Probleme einhandelt.

## 2.2 Die Unterscheidung der Unterschiede

Im aktuellen Diskurs der Erziehungswissenschaften ist *Differenz* ein viel verwendeter Begriff, der ab den 1970er Jahren zunächst als Kritik an der damals üblichen Defizitperspektive auf pädagogische Zielgruppen („die Ausländerpädagogik“, „die Arbeiterkinder“) gebräuchlich wurde (vgl. Walgenbach, 2014a, 20ff.) und dabei in der Regel auch die Problematisierung sozialer Unterschiede noch mitreflektierte (vgl. Emmrich & Hormel, 2016).

Walgenbach (2014a, 21) identifiziert fünf Bedeutungsdimensionen von Differenz in der Erziehungswissenschaft: *Differenz als Produkt sozialer Ungleichheiten*, *Differenz als Unterschiede (deskriptiv)*, *Differenz als das ‚Andere‘ bzw. Nicht-Identische* und *Differenz als Ungleichartigkeit/positive Ressource* (vgl. ebd.). Ähnlich differenziert Walgenbach vier Bedeutungsdimensionen des Heterogenitätsbegriffs: Heterogenität als Belastung oder Chance (*evaluative Bedeutungsdimension*), Heterogenität als Produkt sozialer Ungleichheiten (*ungleichheitskritische Bedeutungsdimension*), Heterogenität als Unterschiede (*deskriptive Bedeutungsdimension*) und Heterogenität als didaktische Herausforderung (*didaktische Bedeutungsdimension*) (vgl. Walgenbach, 2014b, 24ff.).

Unter anderem die Unterscheidung von (zu begrüßenden) Unterschieden einerseits und (zu nivellierenden) sozialen Ungleichheiten andererseits ist eine wichtige Differenzierung, die mit der Figur der „egalitären Differenz“, wie sie Annedore Prengel (vgl. 1995, 181) von Axel Honneth übernommen und für die Pädagogik fruchtbar gemacht hat, nicht immer hinreichend konturiert wird. Laut Katzenbach besteht die Problematik dieser Denkfigur in ihrem Potential zur Banalisierung und Übergeneralisierung:

Denn wenn man alle Unterschiede zwischen Menschen und menschlichen Lebenslagen bloß als anders, aber nicht als besser oder schlechter beurteilen würde, wie sollte man dann Erfahrungen subjektiven Leidens überhaupt noch ausdrücken können. Das würde zwar in den Zeitgeist passen, der ja verlangt, jedweder noch so schmerzhaften Erfahrung etwas Positives abzugewinnen, jede noch so trostlose Lebenslage ressourcenorientiert zu betrachten und jegliche Form von Ungerechtigkeit durch individuelle Stärkenorientierung und Empowerment zu begegnen. Wenn mithin alle Unterschiede zwischen Menschen und ihren Lebensverhältnissen nur noch als anders, aber nicht mehr als besser oder schlechter angesehen werden dürfen, entzieht man sich selbst die Grundlage für die Kritik gesellschaftlicher Missstände und sozialer Ungerechtigkeit (Katzenbach, 2015, 26).

Um nun sowohl den Aspekt der nicht wünschenswerten sozialen Ungleichheiten einerseits und den Aspekt der wertzuschätzenden Unterschiede andererseits im Blick behalten zu können, unterscheiden Lutz und Wenning (2001) horizontale und vertikale Differenz. Während vertikale Differenz *Ungleichheiten* meint, bezeichnet horizontale Differenz *Unterschiede*.

Neben der Unterscheidung von Ungleichheiten und Unterschieden findet sich in der Sozialphilosophie die Unterscheidung von relationaler und radikaler Differenz (vgl. Dederich, 2013, 30ff.), die auch im erziehungswissenschaftlichen Diskurs aufgegriffen wird – unlängst von Norbert Ricken & Sabine Reh (2014) im Hinblick auf Herausforderungen ethnographischer Forschung in pädagogischen Feldern. Relationale Differenz ist immer eine Unterscheidung im Hinblick auf etwas und benötigt einen Vergleichsmaßstab und eine Logik des Allgemeinen und Besonderen. Das Einzelne oder Singuläre kann hier also nur als eine Variante des Allgemeinen gedacht werden (vgl. Katzenbach, 2016, 25). Walgenbach stellt auch den Heterogenitätsbegriff unter die Prämisse, dass sich dieser immer auf einen Bezugspunkt bzw. Vergleichsmaßstab beziehen muss:

Heterogenität setzt sich etymologisch aus den altgriechischen Begriffen *héteros* (anders/verschieden) und *génos* (Klasse/Art) zusammen [...]. Heterogenität verweist auf Verschiedenheit, Ungleichartigkeit oder Andersartigkeit bezogen auf Individuen, Gruppen oder pädagogische Organisationen. Heterogenität existiert nicht an sich, sondern braucht konstitutiv ein *tertium comparationis*. Heterogenität ist somit untrennbar mit Homogenität verbunden (Walgenbach, 2014b, 13).

Radikale Differenz ist hingegen eine radikal gedachte Verschiedenheit und Einzigartigkeit, „die gerade durch kein Allgemeines, keine Einheit mehr zusammengehalten wird“ (Ricken & Reh, 2014, 27), sondern dieses Allgemeine löse sich auf zugunsten des unabschließbaren Zusammenhangs von Konstruktion und Dekonstruktion (vgl. ebd.). Dies führe zu zwei Einsichten, einerseits zur Einsicht in die klassifikatorische Tätigkeit des Beobachtens und Erkennens und andererseits zur Einsicht in die Unzulänglichkeit eben dieser Klassifikationen und Konstruktionen (vgl. ebd.). In der empirischen Unterrichtsforschung wird radikales Differenzdenken z.B. dadurch zu realisieren versucht, dass nicht bestimmte Kategorien (Differenzlinien oder Heterogenitätsdimensionen) im Forschungsdesign vorausgesetzt werden, z.B. bei der Untersuchung der Konstruktion von Leistungsunterschieden (vgl. die Beiträge von Sturm und Rabenstein in diesem Band), sondern dass Differenzen erst im Prozess der Datenauswertung rekonstruiert werden. Während der komplette Verzicht auf Kategorien mit der Gefahr einhergeht, Unterschiede und Ungleichheiten unsichtbar zu machen, kann die Orientierung an Kategorien wie Behinderung oder Geschlecht mit der Essenzialisierung dieser Kategorien, ihrer Bestätigung und Verstetigung einhergehen – im Alltag, im Fachdiskurs und im Design empirischer Studien (vgl. Musenberg & Riegert, 2013).

**Die Beiträge des Buches fokussieren didaktische Fragen im Kontext von Inklusion.**

Die Leitvorstellung Inklusion wird dabei nicht nur als Programmatik formuliert, sondern als Herausforderung für bildungstheoretische Reflexion, (fach-)didaktische Theoriebildung und empirische Forschung aufgegriffen.

Ein gemeinsames Ziel der hier versammelten Beiträge besteht darin, durch den Blick auf Differenz zu einer Vertiefung und Weiterentwicklung didaktischer Theoriebildung und empirischer Forschung beizutragen.

**Die Herausgeber**

**Oliver Musenberg**, Dr. phil., vertritt die Professur für Inklusion und Bildung im Institut für Erziehungswissenschaft an der Stiftung Universität Hildesheim.

**Judith Riegert**, Dr. phil., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Institut für Rehabilitationswissenschaften der Humboldt-Universität zu Berlin.

978-3-7815-2127-8



9 783781 521278