

Inklusive Pädagogik

Gertraud Kremsner & Andreas Sturm

Inklusion und Exklusion (in Pädagogik und Erziehungswissenschaft) – eine begriffliche Suchbewegung

Sowohl im gesellschaftlichen Alltag, in Politik und pädagogischer Praxis sowie in (erziehungs-)wissenschaftlichen Diskursen ist der Inklusionsbegriff nachhaltig bedeutsam. Peter & Waldschmidt (2017, S. 30) sprechen sogar von Inklusion als Leitidee der Gegenwartsgesellschaft. Beim Versuch einer gesellschaftstheoretischen bzw. soziologischen Verortung des Inklusionsbegriffs wird deutlich, dass Fragen nach Ein- bzw. Ausschlüssen in Gesellschaft, soziale Gruppen oder gesellschaftliche Teilbereiche einerseits und Vorstellungen gesellschaftlicher Teilnahme/-habe andererseits von Anbeginn der soziologischen Beschäftigung mit dem Verhältnis von Individuum und Gesellschaft (Weber, 1976, Durkheim, 1977) zusammenfallen. Mit Blick auf die wissenschaftliche Popularisierung des Begriffs der Inklusion stechen zuvörderst systemtheoretische Perspektiven sowie in französischer Traditionslinie stehende Auseinandersetzungen mit Exklusion hervor. Bezeichnend an der Etablierung des Begriffspaares Inklusion-Exklusion ist dabei die Tatsache, dass »Exklusion« im Rahmen von Gesellschaftsdiagnosen Einzug zunächst in Frankreich und hiernach auch in Deutschland hielt (Farzin, 2006, S. 9), wo Anschlüsse an wissenschaftliche Debatten zur »neuen Armut« und Prekarisierungsdiskursen gefunden wurden (Castel & Dörre, 2009).

Eine grundlegende Beschäftigung mit In- bzw. Exklusion anhand von Bürger*innenschaft (citizenship) findet sich bereits bei Marshall (1950), der das Verhältnis von (Nicht-)Bürger*innen mit Rechten und Pflichten zu Nationalstaaten aufgreift. Die wirkmächtigsten sozialwissenschaftlichen Beiträge bilden die Arbeiten von Luhmann (1995) und Castel (2000), welche systemtheoretische bzw. ungleichheitskritische Perspektiven repräsentieren. Luhmann arbeitet die Dichotomie von In- und Exklusion systemtheoretisch in den 80er Jahren aus (Farzin, 2006, S. 13) – jedoch nicht im Sinne einer einheitlichen oder geschlossenen Begriffsentwicklung, sondern (mindestens) in Unterscheidung von system-, differenzierungs- und kommunikationstheoretischer Perspektivierung (Farzin, 2006, S. 7, 10). Castels Beschäftigung mit der »neuen sozialen Frage« setzt in der Mitte der

90er Jahre ein und bezieht sich im Kontext moderner Exklusion auf Verknüpfungen von prekärer Erwerbsarbeit (bzw. fehlender sozialer Arbeitsteilung), mangelnden sozialen Beziehungen und dem Herausfallen aus sozialen Sicherungssystemen (Castel, 2000; Kronauer, 2010, S. 47, 230). An dem hier lediglich skizzierten öffentlichen wie wissenschaftlichen Diskurs wird deutlich, dass die Begriffe In-/Exklusion ein hohes Maß prinzipieller Offenheit und Übertragbarkeit in sich bergen. Gerade deshalb sei der Inklusionsbegriff, so Peter & Waldschmidt (2017, S. 37), zwar »hoch anschlussfähig mit großer Reichweite«, müsse als »leerer Signifikant« dennoch inhaltlich »immer wieder neu aufgefüllt werden« – und zwar im Zusammenspiel aus Theorie, gesellschaftlicher Debatte und gestützt durch praktisch umsetzbare Lösungskonzepte.

Was bedeutet dies im Übertrag für pädagogische bzw. erziehungswissenschaftliche Kontexte? Sollen Mehrdeutigkeiten und Ambivalenzen des Begriffspaars In-/Exklusion produktiv gewendet werden (Kronauer, 2010, S. 22–23), so gilt für (schul-)pädagogische Perspektiven, das Spannungsverhältnis von »universalistischen Teilhabeversprechen«, »meritokratische[m] Versprechen der Teilhabeermöglichung« und damit konfligierenden, tatsächlichen sozialen Ungleichheitsrisiken als konstitutiv für pädagogisches Handeln zu betrachten (Budde & Hummrich, 2015, S. 34). Dabei fällt auf, dass »Inklusion« trotz seines ursprünglichen Bedeutungsgehalts nicht nur, aber insbesondere in Kontexten pädagogischer Praxis eine spezifische Engführung erfährt. Mit dieser geht (nach Budde & Hummrich, 2015, S. 33) eine Bedeutungsverschiebung im Sinne einer unterkomplexen Schieflage einher und der Begriff läuft Gefahr, einseitig-affirmativ genutzt zu werden. In der Konsequenz wird Inklusion a) entlang eines *engen Inklusionsverständnisses* (siehe folgender Abschnitt) und damit vorrangig entlang der kategorialen Zuschreibung von »Behinderung« verstanden; dazu kommt b), dass »Inklusion« vornehmlich auf den *Schulkontext* (hier auf »Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf«) bezogen wird. Die Gründe für diesen eingeschränkten Blick auf Inklusion sind vielfältig (siehe u. a. Peter & Waldschmidt, 2017; Afeworki Abay, 2023). Bedeutsam ist gewiss die Selbstverortung der Inklusionsforschung in der Tradition des als »Integrationsbewegung« bekannten Kampfes v. a. für die gemeinsame Beschulung von (nicht*)behinderten Schüler*innen und zu einem kleinen Teil für die Enthospitalisierung der Behindertenhilfe (Geldner-Belli et al., 2022). International hat bereits die Salamanca-Erklärung (UNESCO, 1994) zur engen inhaltlichen Kopplung des Inklusionsbegriffs an Diskurse um inklusive Bildungs- bzw. Schulsysteme beigetragen. Im Jahr 2006 wurde mit Veröffentlichung der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) eine besondere Legitimationsgrundlage für Inklusion gelegt (in Deutschland wiederum primär hinsichtlich des Schul- und Bildungssystems diskutiert), über die der Begriff massiv an Bedeutung gewonnen hat. In beiden Dokumenten wird Inklusion vorrangig für Menschen mit Behinderungen aus-

gedeutet, sodass eine auf Behinderung zugespitzte Lesart des Inklusionsbegriffs nicht überrascht.

Intersektionalität und Inklusive Pädagogik

Mit Blick auf die Ursprünge des sozialwissenschaftlichen, weiten Inklusionsbegriffs kann festgehalten werden, dass zwischen Intersektionalität und Inklusion, bzw. inklusiver Pädagogik, ein Näheverhältnis besteht. Dieses äußert sich, Walgenbach & Pfahl (2017) folgend u.a. durch a) den geteilten historischen Rückbezug auf Antidiskriminierung und Menschenrechte, b) den Einbezug divergierender Differenzkonstrukte und die Problematisierung von Mehrfachdiskriminierung *auch* in zentralen Dokumenten wie etwa der UN-BRK sowie c) den Einschluss aller marginalisierter und exkludierter Personen(-gruppen), deren Ressourcen und Potenziale spätestens seit der für das Feld hochbedeutsamen »Pädagogik der Vielfalt« (Prenzel, 1993) gewürdigt und wertgeschätzt werden. Zudem handelt es sich sowohl bei Inklusion als auch bei Intersektionalität um in divergierenden Feldern entsprechend vielfältig interpretierte »travelling concepts« (Köpfer, 2020 für Inklusion; Walgenbach & Pfahl, 2017 für Intersektionalität). Köpfers (2020) Argument, dass Inklusion keineswegs als statisches Konstrukt betrachtet werden könne, sondern aus differenten Artikulationen des Inklusionsansatzes gleichermaßen notwendige wie widersprüchliche Ambivalenzen erkennbar würden, lässt sich daher auf den Intersektionalitätsansatz übertragen. Ersichtlich werden solche Ambivalenzen u.a. an einer Engführung sowohl von Intersektionalität wie auch von Inklusion, wenn die »klassische« Intersektionalitätsforschung vor allem die Triade *gender*, *class* und *race* bearbeitet (u.a. Wansing & Westphal, 2014; Walgenbach & Pfahl, 2017), während der Inklusionsbegriff nach wie vor zu oft ausschließlich auf Behinderung bezogen wird.

Eine Engführung von Inklusion zeigt sich zudem in Kontexten, in denen Inklusion nur vordergründig verhandelt wird, da bspw. »Migration« weiter eher in Relation zu Integration anstelle von Inklusion verortet wird (Wansing & Westphal, 2014, S. 18). Offenbar ist diese spezifische Engführung eine Kehrseite der Prominenz der Forderungen nach Auflösung der Sonder- bzw. Förderschulen – abgeleitet aus Art. 24 der UN-BRK – verbunden mit kontroversen Diskussionen um fachliche und handlungsorientierte Perspektiven der Sonder-, Heil- bzw. Inklusiven Pädagogik (ebd., S. 20); auch aktuell findet Inklusion abseits der Thematisierung von Behinderung in außerschulischer pädagogischer Praxis und teilweise in erziehungswissenschaftlichen Auseinandersetzungen zu wenig Beachtung.

Die Konsequenz aus einem »engen Inklusionsverständnis« ist alles andere als trivial: gerade, weil Inklusive Pädagogik bzw. erziehungswissenschaftlich ausgerichtete Inklusionsforschung auf Gegenentwürfe zu exkludierenden Bildungssystemen abzielen und sich in dieser Weise als praxisrelevant verstehen, dürfen sie nicht bei

Bezugnahmen auf einzelne Differenzkategorien verharren. Stattdessen müssen sie alle exklusionsrelevanten Differenzkategorien systematisch und in ihrer (intersektionalen) Wechselbeziehung bedenken (Budde & Hummrich, 2015, S. 36). Geschieht dies nicht, werden Heterogenitätsdimensionen im Sinne kategorialer Zuschreibungen als vermeintlich homogene, feststehende Entitäten konstruiert, die einander überlagern. Mit Stošić et al. (2019, S. 64) offenbaren sich im Verweis auf nur eine einzige Differenzkategorie (»Behinderung«) »ableistische Codierungen«: Werden – wie allzu oft – z.B. Schüler*innen aufgrund zugeschriebener verminderter Fähigkeitspotentiale einer Sonder- bzw. Förderschule zugewiesen, rücken Label sonderpädagogischer Förderbedarfe in den Vordergrund; diese spielen

»vor allem bei der Verknüpfung von ethnischen/sprachlichen Differenzen und der Behauptung verminderter Fähigkeitspotentiale eine Rolle [...]. Diese verdecken mitunter darunter liegende ethnische Codierungen, vor allem wenn Inklusion einseitig auf Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf bezogen bleibt – Exklusionen und Diskriminierungen, die aufgrund von Herkunft und Sprache nach wie vor wirksam sind, [...] bleiben ausgeblendet« (ebd.).

Spätestens hier wird ein verengtes Inklusionsverständnis zum Anlassfall für Analysen intersektionaler Überlagerungen. Zu betonen ist, dass jede Form der kategorialen Zuschreibung Konsequenzen evoziert – selbst dann, wenn Kategorien dekonstruiert werden. Afeworki Abay (2023, S. 251) benennt hier das »konstante Dilemma zwischen Kategorisierung und De-Kategorisierung bzw. Dekonstruktion von Differenzkategorien als zentrale Herausforderung der Intersektionalitätsforschung«; dieses betrifft gleichsam die Inklusionsforschung. Hilfreich zur grundständigen Reflexion von und Kritik an der (Re-)Produktion kategorialer Zuschreibungen ist McCalls (2005) für die Intersektionalitätsforschung beschriebene methodologische Unterscheidung von *anti-*, *intra-* und *interkategorialen Zugängen* in der Intersektionalitätsforschung, die unmittelbar auf den Kontext Inklusion übertragen werden kann. Umgekehrt stammt aus der Inklusionsforschung die auch in der Intersektionalitätsforschung nutzbare »Theorie der trilemmatischen Inklusion« (Boger, 2017 in der Kurzfassung), mit der Widersprüche und Ambivalenzen im Kontext von Inklusion eingeordnet werden können. Diese geht vom Zusammenspiel dreier »Basissätze« von Inklusion (Empowerment, Normalisierung und Dekonstruktion) im Sinne eines Trilemmas aus, in welchem jeweils zwei Basissätze kombiniert werden können, während der dritte Basissatz ausgeschlossen bleiben muss.

Folglich ergibt sich für pädagogische bzw. erziehungswissenschaftliche Kontexte die Notwendigkeit der Anerkennung der Unterschiedlichkeit *aller* Kinder, Jugendlicher (Wansing & Westphal, 2014, S. 20) und Erwachsener, die sich – ausgehend von der Relation von In- und Exklusion (Budde & Hummrich, 2015, S. 35) – mittels eines *weiten Inklusionsverständnisses* ausdrücken lässt. Hiermit wird

keineswegs der Anspruch verbunden, eindeutig zu bestimmen, welche kategorialen Zuschreibungen unter dem Dach eines weiten Inklusionsverständnisses subsumiert werden können (Budde, 2018). Behrendt sieht es für das Ziel einer inklusiven Inklusionstheorie im Gegenteil sogar als instruktiv, dass

»der Inklusionsbegriff nicht nur exklusiv auf einen speziellen Personenkreis zugeschnitten wird – etwa Menschen mit Behinderungen, Menschen mit Flucht- und Migrationserfahrungen usw. –, sondern prinzipiell kontextübergreifend zur Behandlung gesellschaftlicher Teilhabeverhältnisse überhaupt anwendbar ist« (Behrendt 2024, S. 122)

Parallel hierzu müssen auch die gesamtgesellschaftlichen Funktionen von Schule (im Spannungsfeld zwischen sozialer Inklusionsfunktion und mit Exklusion verbundener Selektionsfunktion) mitbedacht werden (Budde, 2018, S. 51). Letztlich bedarf es auch eines gesellschaftlich-politischen Willens zur Teilhabe Aller; dafür notwendige Strukturen sind derzeit allerdings nicht gegeben.

Konsequenzen einer intersektional informierten Inklusiven Pädagogik

Welche Konsequenzen ergeben sich, wenn Inklusive Pädagogik grundständig unter Berücksichtigung intersektionaler Verwobenheiten konzeptualisiert wird?

Mit Blick auf *Inklusion im sozialwissenschaftlichen Sinne* ist zuerst darauf zu verweisen, dass intersektionales Zusammenwirken divergierender kategorialer Zuschreibungen als Ausdruck Sozialer Ungleichheit zu verstehen ist (Bronner & Paulus, 2021, S. 14; Budde, 2018, S. 46–47; Wansing & Westphal, 2014, S. 38; Walgenbach & Pfahl, 2017). Zu unterscheiden sind *vertikale* und *horizontale Soziale Ungleichheit*: Während erstere sich v.a. in formalen Bildungsgraden, dem Zugang zu gesicherten Anstellungsverhältnissen, Einkommenshöhen und beruflichem Prestige ausdrückt, zeigt sich letztere in Form von Auffächerungen in Hierarchien höherer und niedriger Positionen innerhalb jeder genannten Dimension (Bronner & Paulus, 2021, S. 19). Darauf aufbauend kann Soziale Ungleichheit als Dispositiv bezeichnet werden, mit dem machtanalytische Perspektiven auf Problematisierungsweisen, gesellschaftliche Positionierungen und entsprechende Verwobenheiten analysierbar werden. Wird (intersektional informierte) Inklusion im Zusammenhang mit Sozialer Ungleichheit verhandelt, werden (mit Budde & Hummrich, 2015, S. 37) so die »Grenzen des Pädagogischen« erkennbar: Inklusion ist dann keine rein bildungspolitische Forderung mehr, sondern in allen gesellschaftlich-politischen Feldern bedeutsam. Eine Bearbeitung allein in pädagogischer Praxis wäre daher völlig unzureichend, obgleich es vermessen wäre, Pädagogik aus ihrer Verantwortung zu entlassen; schließlich muss das Schul- und Bildungssystem zugleich auch

als Hegemonialapparat interpretiert werden, der an der Konstruktion und Stabilisierung von ›schulischer Behinderung‹ mitwirkt (Wansing & Westphal, 2014). Es ist nämlich schulische Praxis selbst, die im Sinne eines ›doing difference‹ Subjekte mit ungleich verteilten Möglichkeitsbedingungen hervorbringt und dadurch (gesellschaftliche) Ungleichheit(-sverhältnisse) (re-)produziert (Fritzsche, 2014, S. 333, bezugnehmend auf Balzer & Ricken, 2010).

Wird der Fokus auf *Inklusion im erziehungswissenschaftlichen Sinne* gerichtet, kann im Kontext von Intersektionalität auf die Diskussion um die Relation zwischen Allgemeinem und Besonderem nicht verzichtet werden. Sowohl Allgemeine Pädagogik wie auch Inklusive Pädagogik verstehen sich als Pädagogik für *Alle*, wenngleich mit divergierenden Ansprüchen und Ansätzen hinsichtlich des (Spannungs-)Verhältnisses von Allgemeinem, Besonderem und Singulärem (Balzer et al., 2023, S. 9): Während der Allgemeinen Pädagogik von Zeit zu Zeit vorgeworfen wird, Kinder, Jugendliche und Erwachsene mit Behinderungs- oder teilweise auch anderen kategorialen Zuschreibungen nicht mitzudenken, sei – nach Ricken (2023) – auch eine Inklusive Pädagogik, welche lediglich (individualisierte) Vielfalt beschwöre, noch kein hinreichender Schutz vor Abwertung und Ausgrenzung, eben *weil* diese in der Regel im Modus *gleichzeitiger* Individualisierung und Verallgemeinerung operiere. Somit stelle sie keine pädagogische Antwort, sondern vielmehr bloß eine wichtige (auch gesellschaftstheoretische) Markierung und Weichenstellung dar (ebd.). Einen konzeptionell weiterführenden, fruchtbaren Ansatz im Sinne intersektional informierter Inklusiver Pädagogik bieten demgegenüber Budde & Hummrich (2015) bzw. Budde (2018) mit *Reflexiver Inklusion*. Dieser Ansatz greift das angeführte (Spannungs-)Verhältnis von Allgemeinem und Besonderem auf, indem er auf das Wahrnehmen und Ernstnehmen von Differenzen und das Sichtbarmachen von darin eingeschriebener Benachteiligung« (Thematisierungsfunktion) und auf »den Verzicht von Festschreibungen« (De-Thematisierungsfunktion) im Sinne einer »dialektisch-widersprüchliche[n] Doppelstellung« (Budde, 2018, S. 54) abzielt; entscheidend sei zudem eine an konkrete Situationen gebundene (*Ent-*)*Dramatisierung von Differenzen* und eine *Reflexivität als professionelle Haltung* (ebd.). Es zeigt sich in dieser reflexiven Adressierungsweise, dass sich sehr wohl Potenzial nicht nur zum Schutz vor Abwertung und Ausgrenzung findet, sondern darüber hinaus eine wesentliche Fundierung einer Inklusiven Pädagogik gelingen kann. Hiernach bedeute eine grundständig intersektional informierte Inklusive Pädagogik eben keine ›Bindestrich-Disziplin‹ oder ›(Teil-)Bereichs-Pädagogik‹, vielmehr wirke sie reflexiv wie auch interdisziplinär in alle erziehungswissenschaftlichen, (schul-, sonder- und sozial-)pädagogischen sowie fachdidaktischen Domänen als übergeordnete Klammer hinein (ebd., S. 55).

Literatur

- Afeworki Abay, R. (2023). *Dekolonisierung des Wissens: Eine partizipative Studie zu Diskriminierung und Teilhabe an Erwerbsarbeit von BIPOC mit Behinderungserfahrungen*. transcript.
- Balzer, N., Sturm, T., Budde, J. & Hackbart, A. (2023). Zur Einleitung in den Band. In T. Sturm, N. Balzer, J. Budde & A. Hackbarth (Hg.), *Erziehungswissenschaftliche Grundbegriffe im Spiegel der Inklusionsforschung* (S. 7–18). Barbara Budrich.
- Balzer, N., Ricken, N. (2010). Anerkennung als pädagogisches Problem – Markierungen im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In A. Schäfer, C. Thompson (Hg.), *Anerkennung* (S. 35–87). Schöningh.
- Behrendt, H. (2024). Von den Rändern sprechen. Sozialphilosophische Perspektiven auf die Grenzen von Inklusion und Teilhabe. In K. Blaha, M.-A. Boger, J. Geldner-Belli, N. Körner, V. Moser & K. Walgenbach (Hg.), *Inklusion und Grenzen: Soziale, politische und pädagogische Verhältnisse* (S. 119–139). transcript.
- Boger, M.-A. (2017). Theorien der Inklusion – eine Übersicht. *Zeitschrift für Inklusion*, 1. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/413>
- Bronner, K. & Paulus, S. (2021). *Intersektionalität: Geschichte, Theorie und Praxis: Eine Einführung für das Studium der Sozialen Arbeit und der Erziehungswissenschaft* (2. durchges. Aufl.). Budrich (utb).
- Budde, J. (2018). Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf Inklusion und Intersektionalität. In Sturm, T. & Wagner-Willi, M. (Hg.), *Handbuch schulische Inklusion* (S. 45–59). Barbara Budrich.
- Budde, J. & Hummrich, M. (2015). Inklusion aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive. *Erziehungswissenschaft*, 26(2), S. 33–41. DOI: <https://doi.org/10.25656/01:11569>
- Castel, R. (2000). *Die Metamorphosen der Sozialen Frage: Eine Chronik der Lohnarbeit*. UVK.
- Castel, R. & Dörre, K. unter Mitarbeit von Bescherer, P. (Hg.) (2009). *Prekarität, Abstieg, Ausgrenzung – Die soziale Frage am Beginn des 21. Jahrhunderts*. Campus.
- Durkheim, É. (1977). *Über die Teilung der sozialen Arbeit*. Suhrkamp.
- Farzin, Sina (2006). *Inklusion/Exklusion: Entwicklungen und Probleme einer systemtheoretischen Unterscheidung*. transcript.
- Fritzsche, B. (2014). Inklusion als Exklusion: Differenzproduktionen im Rahmen des schulischen Anerkennungsgeschehens. In A. Tervooren, N. Engel, M. Göhlich, I. Miethe & S. Reh (Hg.), *Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern* (S. 329–348). transcript.
- Geldner-Belli, J., Kremsner, G. & Brummer, M. (2022). Auf der Suche nach der politischen Dimension der Inklusionsforschung. *Zeitschrift für Inklusion* 3. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/671>.

- Köpfer, A. (2020). Artikulationen Inklusiver Bildung zwischen Strukturkritik und funktionaler Integration: Erkundungen mit Stuart Hall. *Vierteljahrsschrift für Wissenschaftliche Pädagogik*, 96(2020), S. 296–310.
- Kronauer, M. (2010). *Exklusion. Die Gefährdung des Sozialen im hoch entwickelten Kapitalismus* (2. aktual. & erw. Aufl.). Campus.
- Luhmann, N. (1995). Inklusion und Exklusion. In *Soziologische Aufklärung 6: Die Soziologie und der Mensch* (S. 237–264). Westdeutscher Verlag.
- Marshall, T.H. (1950). Citizenship and Social Class. And other essays. In T. H. Marshall. *Citizenship and Social Class* (S. 1–85). Cambridge at the University Press.
- McCall, L. (2005). The Complexity of Intersectionality. *Journal of Women in Culture and Society*, 30(3), S. 1771–1800.
- Peter, T. & Waldschmidt, A. (2017). Inklusion: Genealogie und Dispositivanalyse eines Leitbegriffs der Gegenwart. *Sport und Gesellschaft*, 14(1), S. 29–52. <https://doi.org/10.1515/sug-2017-0003>.
- Prengel, A. (1993). *Pädagogik der Vielfalt: Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik*. Leske & Budrich.
- Ricken, N. (2023). »Inklusion« und die Logik erziehungswissenschaftlicher Grundbegriffe. In T. Sturm, N. Balzer, J. Budde & A. Hackbarth (Hg.), *Erziehungswissenschaftliche Grundbegriffe im Spiegel der Inklusionsforschung* (S. 21–41). Barbara Budrich.
- Stošić, P., Hackbarth, A., & Diehm, I. (2019). Inklusion versus Integration im Kontext von Migration und Behinderung: Zur Herstellung ableistisch codierter Differenz in der Schule. In J. Budde, A. Dlugosch, P. Herzmann, J. A. Panagiotopoulou, L. Rosen, T. Sturm & M. Wagner-Willi (Hg.), *Inklusionsforschung im Spannungsfeld von Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik*: Schriftenreihe der AG Inklusion der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (S. 49–69). Barbara Budrich.
- United Nations Educational Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Adopted by the World Conference on Special Needs Education: Access and Quality (S. 7–10). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>
- Walgenbach, K. & Pfahl, L. (2017). Intersektionalität. In T. Bohl, J. Budde & M. Rieger-Ladich (Hg.): *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht* (S. 141–158). Julius Klinkhardt.
- Wansing, G. & Westphal, M. (2014). Behinderung und Migration: Kategorien und theoretische Perspektiven. In G. Wansing & M. Westphal (Hg.), *Behinderung und Migration: Inklusion, Diversität, Intersektionalität* (S. 17–47). Springer VS.
- Weber, M. (1976). *Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriß der verstehenden Soziologie*. Mohr.