

Heterogenität & Inklusion

Einführung in ein plurales Diskursfeld

Ralf Schieferdecker

1. WORUM ES GEHT

Ziel des Beitrags ist es, eine Systematik vorzuschlagen, mit deren Hilfe sich die Diskurse um Heterogenität und Inklusion sowohl voneinander abgrenzen, wie auch miteinander in Beziehung setzen lassen. Anders, verschieden, vielfältig, besonders – im alltäglichen Sprachgebrauch sind die Bedeutungen unklar. Auch der pädagogische Fachdiskurs ist bei diesem Thema durch eine Vielzahl der Begriffe sowie deren uneinheitliche Verwendung geprägt. Im Januar 2018 ergab die Schlagwortsuche nach den Begriffen Heterogenität und Inklusion in der Datenbank des Deutschen Bildungsservers FIS Bildung (www.fachportal-paedagogik.de) insgesamt 6.418 Treffer. Allein in den Jahren 2016 und 2017 sind laut der Datenbank 937 Fachtexte zu den beiden Themenfeldern erschienen. Dies zeigt die Geschwindigkeit, in der die Themenfelder gewachsen sind. Im Folgenden wird eine mögliche Systematisierung des Diskursfelds vorgestellt. Als Ausgangspunkt der hier entwickelten Systematik wird die analytische Trennung zwischen Wahrnehmung von und Umgang mit Verschiedenheit und Vielfalt eingeführt. Von dieser grundlegenden Unterscheidung ausgehend, wird die Gegenüberstellung von Wahrnehmung und Umgang auf wesentliche Funktionen zurückgeführt. Dabei wird deutlich, dass es letztlich im pädagogischen Diskurs um Fragen von Fremdheit, Macht und Normalitätskonstruktionen geht. Daraus leitet sich die Notwendigkeit einer wertfreien Möglichkeit der Beschreibung von Unterschieden ab. Ein mögliches Modell, mit dem auch mehrdimensionale Überschneidungen in den Blick genommen werden, wird abschließend mit dem Modell der Differenzlinien vorgestellt.

2. HETEROGENITÄT UND HOMOGENITÄT

Der Begriff Heterogenität erfreute sich vor allem in den ersten Jahren der 2000er einer hohen Popularität innerhalb pädagogischer Debatten in Publikationen, Tagungen, Forschungsprojekten und Stellenausschreibungen. Damit ist das alte Pädagogikthema (Trautmann/Wischer 2011: 7; Grunder 2009: 20; Faulstich-Wieland 2011; Tillmann 2014: 38; Schieferdecker 2016: 29f.; Lang-Wojtasik 2018) in der ersten Dekade des 21. Jahrhunderts zu einem Trendthema (Wenning 2013: 127-150) geworden.

Heterogenität als pädagogisches Diskursphänomen

Bei Debatten über Heterogenität sind zwei Argumentationsstränge verbreitet. Zum einen orientieren sich die Akteure an der Gegenüberstellung von Heterogenität als Herausforderung (Köker/Romahn/Textor 2010) und als Chance (Groeben 2008). Beide Positionen verdeutlichen dabei den hoch normativen Kontext, in dem dieser Begriff ausgehandelt wird. Zum anderen geht es immer um die Spannung zwischen Differenzaufzählungen (Wenning 2007: 25-26; Leiprecht/Lutz 2006: 220) und einer Kritik an Kategorisierungspraktiken. Die Kritik konzentriert sich darauf, dass a) Listen nie vollständig sind, b) auf diese Weisen Kategorien reproduziert werden und c) die Komplexität von Abgrenzungsmechanismen durch derartige Modelle ausgeblendet wird. Hierzu gehört auch die Kritik an »Homogenitätsillusion[en]« (Spetsmann-Kunkel 2009: 7), die sich insbesondere im deutschen Bildungssystem als orientierungsleitend erweisen. Doch worin liegt der Erfolg des Begriffs im Diskurs um den richtigen Umgang mit Verschiedenheit und Vielfalt (Prenzel 2006)? Nachhaltig dekonstruiert Budde (2012: 56) die Verwendung des Heterogenitätsbegriffs im pädagogischen Diskurs und führt seine Popularität auf dessen Unabgeschlossenheit zurück. Heterogenität bleibt demnach auch in den pädagogischen Fachdebatten eine Leerstelle. Diese Leerstelle ermöglicht Diskussionen über ein Thema, ohne abschließend klären zu müssen, worum es sich konkret handelt. Die damit verbundene terminologische Unklarheit fördert offenbar die Sicherheit des Begriffs. Nicht nur die pädagogischen Praktiker*innen, auch die wissenschaftlichen Theoretiker*innen neigen dazu, in eine terminologische Praxis zu fallen, die die Verwendung des Begriffs Heterogenität als Leerstelle reproduziert. Unbeirrt davon eignet sich der Begriff offenbar dazu, »Mobilisierungs-

strategien« (Proske 2012: 84) auszurufen und kommt damit dem pädagogischen Bedürfnis von Veränderung nach.

Wahrnehmung von Heterogenität vs. Umgang mit Heterogenität

Der Versuch einer Trennung von Wahrnehmung und Handlung kann nur aus einer theoretisch-reflexiven Perspektive geschehen, denn damit ist genügend Abstand zum Handlungsdruck gegeben. Doch bereits die Wahl einer Beobachtungsperspektive stellt eine Handlung dar und so können wir nicht wahrnehmen, ohne bereits gehandelt zu haben (Siebert 2005: 21). Dennoch erscheint der Versuch einer systematischen Trennung von Wahrnehmung und Handlung analytisch sinnvoll, um gerade bei emotional aufgeladenen Themen normative (Vor-)Urteile so weit wie möglich auszuschließen. Hierfür hat sich m.E. folgender Dreischritt bewährt:

1. *Den Sachverhalt klären*

Bei der *Wahrnehmung* von Heterogenität geht es darum, was überhaupt als heterogen wahrgenommen wird bzw. was in den Fokus gerät. Beim *Umgang* mit Heterogenität stellt sich hier die Frage, wie mit dem, was wahrgenommen wird, umgegangen werden soll.

2. *Zusammenhänge und Bedingungen erkennen*

Beim Aspekt *Wahrnehmung* von geht es hier um die Identifikation von Grundlagen, die erst die Voraussetzungen dafür liefern, was wir als heterogen oder homogen wahrnehmen. Beim Aspekt *Umgang* mit zielt die Frage darauf ab, die Grundlagen der Handlungen und deren Routinen kritisch zu hinterfragen.

3. *Möglichkeiten der Veränderung*

Bezüglich der *Wahrnehmung* von Heterogenität liegt die Herausforderung darin, die Möglichkeiten und Grenzen auszuloten, in denen der eigene Fokus verändert werden kann. Die damit einhergehende Ungewissheit führt bezüglich des *Umgangs* mit Heterogenität dazu, Handlungssicherheit bei anhaltender Ungewissheit zu gewährleisten.

Soziale Phänomene im pädagogischen Kontext lassen sich mit Hilfe dieses Vorgehens einordnen. Es ist auf diese Weise möglich, eine reflexive Distanz zum konkreten Fall einzunehmen und die Fremdheitsvorstellung hinter diesem zu thematisieren und kritisch zu reflektieren. Ein

Beispiel für die Anwendung dieses Dreischritts findet sich am Ende von Kapitel 4.

3. INKLUSION ALS RAHMEN VON NORMALITÄTSKONSTRUKTION

Spätestens mit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention (UN 2006) durch Deutschland im Jahr 2009 wird der pädagogische Diskurs über Heterogenität von einem Inklusionsdiskurs überlagert. Diese Entwicklung der Bedeutung von Inklusion als zentrales pädagogisches Thema zeichnete sich spätestens mit der sogenannten Salamanca-Erklärung (UNESCO 1994; 2005) im Kontext der völkerrechtlichen Forderung einer Bildung für Alle ab (Datta/Lang-Wojtasik/Lange 2015). Mit der auf die Ratifizierung folgenden konkreten rechtlichen Verbindlichkeit sahen sich sowohl pädagogische Praktiker*innen als auch Wissenschaftler*innen vor neuen Herausforderungen.

Neben den bereits bekannten Fragen nach einem guten Umgang bzw. nach Homogenisierung und Kategoriendenken, entwickelten sich um den Begriff Inklusion in erster Linie zwei neue Diskursstränge: der Abgrenzung von Inklusion und Integration, sowie ein enges und weites Verständnis von Inklusion.

Inklusion und Integration

Mit beiden Begriffen wird auf einer allgemein bildungspolitischen Ebene der Anspruch formuliert, wie mit Menschen in Bildungseinrichtungen umgegangen werden soll. Die damit verbundenen hoch-normativen Erwartungen stehen im Widerspruch zu bekannten Funktionen von Schule (wie z.B. der Selektion, vgl.: Fend 1980; 2009) mit den darauf ausgerichteten Praktiken (Zensuren, Abschlusung usw.). Spezifisch für den deutschsprachigen Diskurs zeigen sich Abgrenzungs- und Differenzierungstendenzen zwischen den Begriffen Inklusion (also des Einschließens) und Integration (also der Eingliederung). Integration, ein Begriff der als traditionsreiche Errungenschaft der Behindertenrechtsbewegung (Hinz 1993; Speck 2008: 30-39) gilt und ebenfalls im schultheoretischen Diskurs (Fend 1980; 2009) und Migrationsdiskurs (Treibel 2015) etabliert schien, wurde zunehmend vom Begriff der Inklusion unterschieden. Sowohl In-

klusion als auch Integration werden in vielfältiger Weise verwendet (Werning 2017: 18). Bemühungen um eine Wertschätzung des Integrationsbegriffs (Hinz 2008: 127-136) blieben weitgehend aus. Ein aufkommendes Missverständnis lag in der Idee, dass beide Begriffe durch eine Entwicklungslinie (Hinz 2002: 345-361; Sander 2003: 313-329) miteinander verbunden wären; man müsse also nur lang genug integrieren, damit Inklusion gelinge. Hierbei wurde verkannt, dass es sich bei den theoretischen Konzepten, denen die Begriffe zugrunde liegen, um zwei unabhängige Zugänge handelt. Bei Integration bleibt die Vorstellung erhalten, dass es verschiedene Gruppen von Menschen gäbe (sog. »Zwei-Gruppentheorie«, Hinz 2002: 357). Im Gegensatz dazu wird über Inklusion versucht, einen Perspektivwechsel zu vollführen, der dieses Gruppendenken überwindet (Hinz 2006: 251-259; Erbring 2016: 31; Münch 2013: 17-24; Werning 2014: 601-623).

Nicht alle Menschen scheinen von der Gesellschaft in gleichem Maße als zur Gesellschaft zugehörig wahrgenommen zu werden. Es geht also auch um den Umgang mit *dem Anderen*. Historisch betrachtet dokumentiert sich in alltäglichen Entscheidungen zu jeder Zeit, wie Gesellschaft (eine Majorität) jemanden (oder eine Minorität) als andersartig wahrnimmt. Grundlage hierfür sind Zuschreibungen von *Fremden* in Abgrenzung zu *Bekannten*. Die gesellschaftliche Konstruktion von Fremdheit ist eine historisch bewährte Möglichkeit, mit Menschen aus anderen Kontexten umzugehen (Lang-Wojtasik 2014).¹ In den Debatten um Integration und Inklusion geht es daher immer auch um die Frage, wem Fremdheit zugeschrieben und wie damit umgegangen wird. Unklar bleibt hierbei, ob der Mensch sich selbst überhaupt fremd sein kann. Einerseits kann argumentiert werden, dass es keine absolute Fremdheit unter Menschen geben kann, solange alle Menschen atmen, denken, fühlen und empathische Wesen sind. Andererseits kann aber auch die unweigerliche Veränderbarkeit des Menschen »wie alles Zeitliche und Werdende« (Schleiermacher 1965: 40f.) als Argument dazu herangezogen werden, dass der Mensch sich ebenso nie ganz (er-)kennen wird.

Terminologisch bleibt Folgendes herausfordernd: Wenn von Integration die Rede ist, wird eine abgrenzende Fremdheitskonstruktion be-

1 | So wird dem Fremden ein entsprechender Status als *Gast* (der wieder geht), als *Wanderer* (um den man sich nicht weiter kümmert) oder als *Barbar* (der bekämpft werden muss) usw. zugeschrieben (Stichweh 2010: 25-44).

stärkt. Auch das begrifflich unscharfe Label »*Inklusionskind*« bleibt lediglich Platzhalter einer Gegenüberstellung. Es geht eigentlich um ein Kind, das Fremdheit erzeugende Merkmale (»*Behinderungen*«) aufweist und in etwas Bestehendes integriert werden soll. Wenn Fremdheitsvorstellungen abgebaut werden können und so die Vorstellung des Fremden als Orientierungshilfe hinfällig wird, kann von Inklusion gesprochen werden. In den Mittelpunkt rücken mögliche Potenziale anstelle angenommener Defizite aufgrund äußerlich wahrnehmbarer Merkmale. Es ist naheliegend, dass in der pädagogischen Praxis mehr Beispiele für Integration als für Inklusion vorzufinden sind. Ein entscheidender Grund hierfür ist, dass Integration einfacher gesteuert werden kann (mit Ressourcen, Programmatiken usw.), wohingegen sich Inklusion (als individueller Perspektivwechsel ernst genommen) der eindeutigen Einflussnahme entzieht.

Enges und weites Inklusionsverständnis

Gleichzeitig etabliert sich die Unterscheidung in ein sogenanntes enges und weites Verständnis von Inklusion (Löser/Werning 2015: 17). Es geht um Menschen mit gesellschaftlich zugeschriebener Behinderung im Gegensatz zu verschiedenen Formen gesellschaftlich zugeschriebener Fremdheitswahrnehmungen (Migration, Gender usw.). Ein sogenanntes enges Verständnis (Kuhl et al. 2015) hat den Vorteil, dass die Adressatengruppe klar(er) zu bestimmen ist. So können gezielt Ressourcen bereitgestellt und Vorgaben verändert werden. Jedoch kommt man bei diesem engen Verständnis nicht dazu, das Kategorien- und Gruppendenken aufzulösen. Hierzu eignet sich ein weites Verständnis von Inklusion. Bei diesem geht es nicht um Gruppen mit spezifischen Förderbedarfen, sondern um die Schärfung eines Blicks auf das jeweilige Individuum und seine Fördermöglichkeiten. Eine Einteilung in Gruppen wird hinfällig. Damit verbunden sind allerdings auch die Schwierigkeiten bei der Umsetzung und Suche nach programmatischen Ideen.

Insgesamt steht der pädagogische Diskurs vor der Herausforderung, terminologische Chiffren (Budde 2012) aufzulösen, um eindeutige Begrifflichkeiten zu etablieren. Präzise Begriffe sind für eine professionelle Kommunikation notwendig, denn nur so bleibt diese eindeutig und nachvollziehbar. Ebenso kann eine operationalisierte Sprache mit dazu beitragen, Homogenitätsillusionen aufzudecken und zu einer »Entdramatisierung« (Lang-Wojtasik 2013: 16) der Debatten um Heterogenität und

Inklusion führen. Dabei muss das Dilemma ausgehalten werden, dass Kategorien durch ihre Thematisierung reproduziert werden, aber auch ohne Thematisierung keine Kritik an den Kategorien möglich ist (Buttler 1991). Dies gehört mit zu den Aufgaben eines Bildungssystems, das sich demokratischen Werten verpflichtet fühlt (Schieferdecker 2017a: 211).

4. DIFFERENZ ALS ANGEBOT EINER SYSTEMATISCHEN UNTERSCHIEDUNG

Über den Begriff Differenz ist es möglich, die Diskurse um Heterogenität und Inklusion miteinander in Beziehung zu setzen (Lang-Wojtasik/Schieferdecker 2016: 71-82). Die bisher vorgestellten Konzepte von Heterogenität und Inklusion eint die Wahrnehmung von Unterschieden, die es zu überwinden gilt. Im Folgenden geht es darum, ein Modell der Differenzlinien als Angebot für die Analyse von Verschiedenheit und Vielfalt vorzustellen. Dieses Modell hat den Anspruch, (a) unabhängig von den jeweiligen Differenzvorstellungen (Behinderung, Gender, Migration usw.) zu bestehen und gleichzeitig auf diese bezogen werden zu können. Es ist geeignet, (b) das Neben- und Übereinander verschiedener Differenzvorstellungen bezüglich eines Subjekts abzubilden. Als Ausgangspunkt dient dabei das Modell der »Differenzlinien im Sozialen Raum« (Lutz 2001: 215-230; Krüger-Potratz/Lutz 2002: 89). Verschiedene Differenzwahrnehmungen werden hierbei durch Differenzlinien dargestellt, die im Sozialen Raum verschränkt übereinander und quer zueinander verlaufen. Differenzen sind sozial konstruiert. Die Differenzlinien strukturieren die soziale Wirklichkeit. Der Fokus liegt dabei einerseits auf der Mehrdimensionalität von Differenzvorstellungen (vergleichbar mit einem Bild, wie es sich bei einem Mikadospiele ergibt). Andererseits wird ein dualistisches Grundmuster skizziert, das sich grundsätzlich hinter Differenzvorstellungen verbirgt (z.B. Gesundheit = gesund vs. krank) und das darin bestehende Spannungsverhältnis illustriert. Der Vorteil dieses Modells liegt in der Möglichkeit, Differenzvorstellungen sowohl in ihrem Zusammenspiel zu beschreiben als auch dezidiert einzelne Differenzen zu betrachten und hierbei zwischen den jeweiligen Differenzlinien zu wechseln. Ergänzt man diese Vorstellung noch um die Frage von Macht und Machtlosigkeit, so stößt man auch auf das Konzept der Intersektionalität (Winker/Degele 2009; Riegel 2010; Walgenbach 2013; Emmerich/

Hormel 2013), das ursprünglich aus dem US-amerikanischen Diskurs in einem politisch-juristischen Kontext stammt (Crenshaw 1989: 139-167). Im Blick waren zunächst Antisexismus- und Antirassismusdebatten. Überschneidungen von Differenzlinien der sich jeweils benachteiligenden Differenzkategorien werden als intersektionale Zusammenhänge bezeichnet. Die folgende Darstellung (Abb. 1) bezieht die vorangegangenen Überlegungen ein. Die Differenzpole der jeweiligen Differenzlinien befinden sich außerhalb der sozialen Wirklichkeit. Dadurch wird deutlich, dass Vorstellungen wie absolut krank oder absolut gesund (a) bzw. absolut fremd oder absolut bekannt (b) gesellschaftlich konstruierte Idealtypen sind, die zwar der Orientierung dienen, in dieser Form jedoch nicht in der sozialen Wirklichkeit vorzufinden sind. Der Schnittpunkt der Differenzlinien (wie im Mikadospiel) verändert sich subjektbezogen zu je spezifischen sozialen Kontexten.

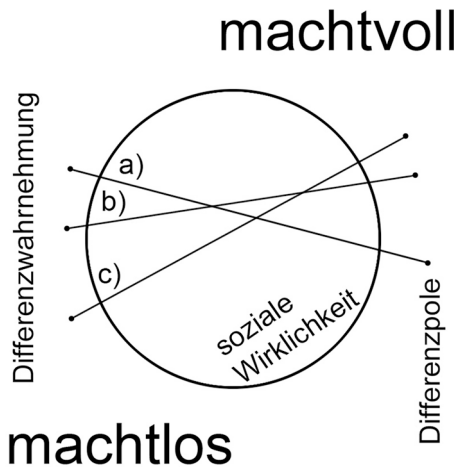


Abb. 1: Differenzlinien im Sozialen Raum. Quelle: Schieferdecker 2017b: 247

Mit Intersektionalität kann die Vielschichtigkeit gesellschaftlich konstruierter Differenzvorstellungen im Hinblick auf Macht und Ohnmacht bzw. Majorität und Minoritäten beschrieben werden. Aus dem Inklusionskonzept lässt sich ein analytisches Potenzial für Forschung zu Heterogenität und Ungleichheit ableiten (Bronner 2010: 256); insbesondere für die erziehungswissenschaftliche Ungleichheitsforschung (Budde 2013: 245-257). Ebenso kann es sich als bereichernd erweisen, wenn bei der Planung

und Reflexion pädagogischer Praxis intersektionale Zusammenhänge berücksichtigt werden.

Aus den vorangegangenen Überlegungen leiten sich Folgen für pädagogische Betrachtungen und pädagogisches Handeln ab. Hier entwickelt sich seit einigen Jahren das Konzept einer *Pädagogik der Differenz* (Lang-Wojtasik 2017: 374-320; 2018) mit ihren didaktischen Implikationen. Bei diesem Ansatz kommt dem Differenzbegriff eine zentrale Rolle bei der Beobachtung und Deutung sowie der Planung und Reflexion pädagogischer Settings zu. Spezifisch ist dabei der Blick über die einzelnen nationalstaatlichen Grenzen hinweg. Oder um bei dem Bild des Mikadospiels zu bleiben: das Spielfeld (soziale Wirklichkeit) wird im weitmöglichen Maße – als Weltgesellschaft – verstanden. Die pädagogischen Herausforderungen der Differenzwahrnehmungen, des Umgangs mit Differenz sowie die damit verbundenen sozialen Macht- und Hierarchiegefälle erweisen sich dann als globale Herausforderungen pädagogischer Professioneller (Lang-Wojtasik 2014: 4-9). Aus einer Pädagogik der Differenz heraus zeichnet sich pädagogische Professionalität unter anderem dadurch aus, dass (1) die persönliche Perspektive auf soziale Wirklichkeit (und den entsprechenden Differenzvorstellungen) *erkannt und reflektiert* wird. Hierzu gehört (2) *anzuerkennen*, dass es über die eigene Perspektive hinaus andere, gültige Perspektiven auf Differenz gibt. Im Idealfall folgt daraus, (3) dass diese unbekannten Perspektiven kennengelernt werden und sich so die Fähigkeit ausbildet, (4) zwischen verschiedenen Perspektiven zu *wechseln*. Abschließend geht es darum (5), zielgerichtet eine Perspektive für den jeweiligen passenden Kontext *bewusst einnehmen* zu können.

ZUSAMMENSCHAU DER MODELLE

Abschließend soll auf den Mehrwert eines *In-Beziehung-setzens* des bereits oben dargestellten Dreischrittes (Kap. 2) mit dem Modell intersektionaler Differenzlinien illustriert werden. Hierzu wird auf das Beispiel des sog. »*Inklusionskinds*« (Kap. 3) Bezug genommen. Mit dem ersten Schritt – den Sachverhalt klären – verlagert sich der Blick auf die Frage danach, welche Differenzlinien im konkreten Fall wahrgenommen werden. Es ist möglich, dass hier neben Gesundheit, das soziale Geschlecht, die Bildungsaffinität des Elternhauses uvm. im konkreten Fall zu berücksichti-

gen sind. Im zweiten Schritt – Zusammenhänge erkennen – wird deutlich, dass die sozialen Orientierungspunkte (Pole wie: gesund – krank; männlich – weiblich) gesellschaftlich konstruiert sind und hinterfragt werden können. Konkret stellt sich u.a. die Frage, welche gesellschaftliche Funktion sich hinter dem Label »*Behinderung*« verbirgt. Im dritten Schritt – Möglichkeiten der Veränderung – können Möglichkeiten und Grenzen der Veränderung des eigenen Blickwinkels abgewogen werden. Im Fall des sog. »*Inklusionskinds*« spielt z.B. finanzielle Zuwendung für die Bildungseinrichtung aufgrund des Labelings (»*spezifischer Förderbedarf*«) eine ambivalente Rolle.

Schließlich bleibt offen, welche Sichtweise und Handlungsoptionen sich generell als angemessen erweisen. So sieht sich die pädagogische Fachkraft vor der Herausforderung, kontextabhängig im individuellen Fall zu entscheiden. Hierbei relativieren sich Kategorien wie *richtig* oder *falsch* bei der Bewertung pädagogischer Planungs- und Reflexionsprozesse. Vielmehr kommt es darauf an, die *Angemessenheit* des Einzelfalls zu bewerten. Auf der Grundlage der vorangegangenen Überlegungen können Kriterien hierfür sein:

- Vielfalt der Perspektiven
- Wechsel der Perspektivität
- Dekonstruktion vorgegebener Perspektiven

Diese Kriterien können dazu genutzt werden, sowohl pädagogisch-praktische, als auch wissenschaftliche Überlegungen einzuordnen und mit Blick auf ihre Reichweite zu bewerten. Durch die Systematik wird eine mögliche Perspektive vorgestellt, um sich im Themenfeld zu orientieren. Damit verbunden ist die Erwartung, zu entdramatisieren, normative (Vor-)Urteile zu vermeiden, Homogenitätsillusionen zu durchschauen und den pädagogischen Diskurs präzise zu gestalten und Leerstellen systematisch zu bearbeiten.

LITERATUR

- Budde, Jürgen (2012): Die Rede von der Heterogenität in der Schulpädagogik. Diskursanalytische Perspektiven, in: *Forum Qualitative Sozialforschung*, 13(2), Art. 16. Online unter <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1202160> [19.01.2018].
- Buttler, Judith (1991): *Das Unbehagen der Geschlechter*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bronner, Kerstin (2010): Intersektionalität in der Forschungspraxis – zum Potential eines intersektionellen Forschungsblicks für die empirische Analyse, in: Riegel, Christine/Scherr, Albert/Stauber, Barbara (Hg.): *Transdisziplinäre Jugendforschung. Grundlagen und Forschungskonzepte*, Wiesbaden, S. 253-270.
- Datta, Asit/Lang-Wojtasik, Gregor/Lange, Sarah (2015): Education For All – bleibende Vision als Auftrag zum Handeln!, in: *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 38 (2015) 2, S. 4-9.
- Emmerich, Marcus/Hormel, Ulrike (2013): *Heterogenität – Diversity – Intersektionalität. Zur Logik sozialer Unterscheidungen in pädagogischen Semantiken der Differenz*, Wiesbaden: Springer VS.
- Erbring, Saskia (2016): Inklusive Schulentwicklung – eine Einführung, in: Bertels, Ursula/Krüsemann, Tania/Norrie, Katharina (Hg.): *Viel-falt unterstützen – Vielfalt leben: Kulturelle Identitätsförderung in inklusiven Klassen*, Münster & New York: Waxmann, S. 29-42.
- Faulstich-Wieland, Hannelore (Hg.) (2011): *Umgang mit Heterogenität und Differenz. Professionswissen für Lehrerinnen und Lehrer*, Bd. 3, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Fend, Helmut (1980): *Theorie der Schule*, München/Wien/Baltimore: Urban & Schwarzenberg.
- Fend, Helmut (2009): *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*, Wiesbaden: VS Verlag.
- Grunder, Hans-Ulrich (2009): Einführung in das Thema: Was bedeutet Heterogenität, in: Grunder, Hans-Ulrich/Gut, Adolf (Hg.): *Zum Umgang mit Heterogenität in der Schule*, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 14-23.
- Hinz, Andreas (1993): Heterogenität – eine neue Leitidee beginnt zu wirken, in: Henschel, Angelika (Hg.): *Konzepte der (Sonder)Pädagogik in*

- Ost und West. Wege, Entwicklungen und Beispiele integrativer Bildung und Erziehung*, Bad Segeberg: C. H. Wäser, S. 15-31.
- Hinz, Andreas (2006): Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung, in: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 53, S. 354-361.
- Hinz, Andreas (2006): Integration und Inklusion, in: Wüllenweber, Ernst/Theunissen, Georg/Mühl, Heinz (Hg.): *Pädagogik bei geistigen Behinderungen. Ein Handbuch für Studium und Praxis*, Stuttgart: Kohlhammer, S. 251-259.
- Hinz, Andreas (2008): Integration von Schülern mit (und ohne zugeschriebene) Behinderung, in: Lehberger, Rainer/Sandfuchs, Uwe (Hg.): *Schüler fallen auf. Heterogene Lerngruppen in Schule und Unterricht*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 127-136.
- Krüger-Potratz, Marianne/Lutz, Helma (2002): Sitting at a crossroads-rekonstruktive und systematische Überlegungen zum wissenschaftlichen Umgang mit Differenz, in: *Tertium Comparationis* 8/2, S. 81-92.
- Kuhl, Poldi/Stanat, Petra/Lütje-Klose, Birgit/Gresch, Cornelia/Pant, Hans Anand/Prenzel, Manfred (Hg.) (2015): *Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen*, Wiesbaden: Springer VS.
- Lang-Wojtasik, Gregor (2013): Schule als Adresse von Migration und Inklusion – Anregungen für eine differenzorientierte Bildungsarbeit, in: *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 35 (4), S. 16-22.
- Lang-Wojtasik, Gregor (Hg.) (2014): Vertrautheit und Fremdheit als Rahmen der Teilhabe. Differenzsensible Professionalität als Perspektive, Ulm/Münster: Klemm & Oelschläger.
- Lang-Wojtasik, Gregor (2017): Pädagogik der Differenz, in: Lang-Wojtasik, Gregor/Klemm, Ulrich (Hg.): *Handlexikon Globales Lernen*, Münster/Ulm: Klemm & Oelschläger, S. 317-320.
- Lang-Wojtasik, Gregor (2018): Heterogenität und Inklusion als pädagogisch-didaktische Dauerbrenner. Reflexive Distanz über Differenz als Chance, in: Lang-Wojtasik, Gregor/König, Stefan (Hg.): *Inklusion als gesellschaftliche, pädagogische und hochschulische Herausforderung*, Ulm/Münster: Klemm & Oelschläger, S. 19-44.
- Lang-Wojtasik, Gregor/Schieferdecker, Ralf (2016): Von der Inklusion zur Heterogenität und wieder zurück. Grundlegende Begriffe und Zusammenhänge mit schultheoretischem Anspruch, in: Lang-Wojtasik,

- Gregor/Kansteiner, Katja/Stratmann, Jörg (Hg.): *Gemeinschaftsschule als pädagogische und gesellschaftliche Herausforderung*, Münster/New York: Waxmann, S. 71-82.
- Leiprecht, Rudolf/Lutz, Helma (2006): Intersektionalität im Klassenzimmer: Ethnizität, Klasse, Geschlecht, in: Leiprecht, Rudolf/Keber, Anne (Hg.): *Schule in der Einwanderungsgesellschaft*, Schwalbach im Taunus: Wochenschau Verlag, S. 218-234.
- Lutz, Helma (2001): Differenz als Rechenaufgabe: Über die Relevanz der Kategorien Race, Class und Gender, in: Lutz, Helma/Wenning, Norbert (Hg.): *Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft*, Opladen: Leske & Budrich, S. 215-230.
- Löser, Jessica M./Werning, Rolf (2015): Inklusion – allgegenwärtig, kontrovers, diffus?, in: *Erziehungswissenschaft* 26/51, S. 17-24.
- Münch, Martina (2013): Inklusion wird unsere Gesellschaft verändern, in: Banse, Gerhard/Meier, Bernd (Hg.): *Inklusion und Integration. Theoretische Grundfragen und Fragen der praktischen Umsetzung im Bildungsbereich*, Frankfurt a.M.: Peter Lang, S. 17-24.
- Prenzel, Annedore (2006): *Pädagogik der Vielfalt*, Wiesbaden: Springer VS.
- Proske, Matthias (2012): Heterogenität und Differenzierung in der Schule, in: *PÄDAGOGIK* 7-8/12, S. 84-86.
- Sander, Alfred (2003): Von Integrationspädagogik zu Inklusionspädagogik, in: *Sonderpädagogische Förderung* 48/4, S. 313-329.
- Schieferdecker, Ralf (2016): *Orientierungen von Lehrerinnen und Lehrern im Themenfeld Heterogenität. Eine rekonstruktive Studie*, Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich.
- Schieferdecker, Ralf (2017a): Heterogenität und Pädagogik, in: Lang-Wojtasik, Gregor/Klemm, Ulrich (Hg.): *Handlexikon Globales Lernen*, Münster/Ulm: Klemm & Oelschläger, S. 209-212.
- Schieferdecker, Ralf (2017b): Intersektionalität, in: Lang-Wojtasik, Gregor/Klemm, Ulrich (Hg.): *Handlexikon Globales Lernen*, Münster/Ulm: Klemm & Oelschläger, S. 245-249.
- Schleiermacher, Friedrich (1965): *Gedanken zu einer Theorie der Erziehung: Aus der Pädagogik-Vorlesung von 1826*, Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Siebert, Horst (2005): *Pädagogischer Konstruktivismus. Lernzentrierte Pädagogik in Schule und Erwachsenenbildung*, Weinheim/Basel: Beltz.
- Speck, Otto (2008): *System Heilpädagogik. Eine ökologisch reflexive Grundlegung*, München/Basel: Ernst Reinhardt Verlag.

- Spetsmann-Kunkel, Martin (Hg.) (2009): *Homogenitätsillusion und Normalitätskonstruktion*. Aufsätze von Georg Hansen, Münster et al.: Waxmann.
- Stichweh, Rudolf (2010): *Der Fremde. Studien zu Soziologie und Sozialgeschichte*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Treibel, Annette (2015): *Integriert Euch! Plädoyer für ein selbstbewusstes Einwanderungsland*, Frankfurt/New York: Campus.
- UN (2009): *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. Online unter www.un.org/disabilities/documents/COP/crpd_csp2_2009_2.pdf [12.02.2018].
- UNESCO (1994): *The Salamanca Statement and Framework for Action on special needs education*. Online unter www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF [12.02.2018]
- UNESCO (2005): *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*. Online unter <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224e.pdf> [12.02.2018]
- Wenning, Norbert (2007): Heterogenität als Dilemma für Bildungseinrichtungen, in: Buchen, Herbert/Horster, Leonhard/Rolff, Hans-Günter (Hg.): *Heterogenität und Schulentwicklung*, Berlin/Stuttgart: Raabe, S. 145-162.
- Wenning, Norbert (2013): Die Rede von der Heterogenität – Mode oder Symptom?, in: Budde, Jürgen (Hg.): *Unschärfe Einsätze: (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld*, Wiesbaden: Springer VS, S. 127-150.
- Werning, Rolf (2014): Stichwort: Schulische Inklusion, in: *Erziehungswissenschaft* 17, S. 601-623. Online unter <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2F978389443309-015> [13.02.2018]
- Werning, Rolf (2017): Aktuelle Trends inklusiver Schulentwicklung in Deutschland – Grundlagen, Rahmenbedingungen und Entwicklungsperspektiven, in: Lütje-Klose, Birgit/Miller, Susanne/Schwab, Susanne/Streese, Bettina (Hg.): *Inklusion: Profile für Schulentwicklung. Beispiele aus Deutschland, Österreich und der Schweiz*, Münster: Waxmann, S. 17-30.
- Winker, Gabriele/Degele, Nina (2009): *Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheiten*, Bielefeld: transcript Verlag.