

Inklusion aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive

Jürgen Budde & Merle Hummrich

1 Einleitung

Das Thema Inklusion ist in Erziehungswissenschaft, Praxis und Bildungspolitik allgegenwärtig. Die Stellungnahme der DGfE identifiziert mit Inklusion eine der drei maßgeblichen „Revolutionen im bundesdeutschen Bildungswesen“ (DGfE 2015, S. 1) und verknüpft Inklusion mit dem bildungspolitischen Impuls, der von der *UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities* ausgegangen ist. Im Kern wird dabei bislang zumeist aus einer sonder- und rehabilitationspädagogischen Perspektive die Anerkennung bzw. die Teilhabe von Menschen mit Behinderungen in pädagogische Institutionen gefordert. Daneben stehen Ansätze, die Inklusion breiter fassen und aus menschenrechtsbasierter, anerkennungstheoretischer oder sozialwissenschaftlicher Perspektive Fragen sozialer Ungleichheit in den Blick nehmen. Für eine erziehungswissenschaftliche Schärfung wollen wir im Folgenden auf vier Bereiche eingehen: a) die theoretische Verknüpfung von Inklusion mit Exklusion, b) die Skizzierung einer von Intersektionalität und Interdisziplinarität geprägten Perspektive auf Inklusion, c) das Verhältnis von Bildungspolitik und Pädagogik. Wir schließen mit d) einem Plädoyer für reflexive Inklusion.

2 Inklusion und Exklusion in erziehungswissenschaftlichen Zusammenhängen

Betrachtet man Inklusion vornehmlich als sonderpädagogisches Thema, wird dadurch eine Fokussierung des Inklusionsbegriffes auf die Anerkennung bzw. die Teilhabe von Menschen mit Behinderungen bzw. besonderen Förderbedarfen in gesellschaftlichen Funktionssystemen evoziert, und der Inklusionsbegriff erhält eine unterkomplexe Schiefelage. Eine solche Engführung auf Teilhabe „behinderter“ Personen an pädagogischen Institutionen läuft Gefahr, einseitig und affirmativ zu werden. Inklusion scheint in einer solchen Konzeptionierung als erziehungswissenschaftlicher Begriff nicht tauglich, da ihm die analytische Bestimmtheit fehlt. Der Grund ist, dass er nicht – wie sozialwissenschaftlich üblich (Stichweh 2005) – in einen relationalen Zusammenhang gebracht und mit dem Komplementärbegriff der Exklusion konfrontiert wird. Deshalb wird eine Perspektive eingenommen, welche die gesellschaftskonstitutive Bedeutsamkeit der aufeinander bezogenen Begriffe Inklusion/Exklusion berücksichtigt und sie im Sinne von Teilhabe- und Aus-

schlussprozessen in den Blick nimmt. Pädagogische Institutionen sind in diesem „Inklusionsverständnis“ zwar der sozialen Inklusion verpflichtet, tragen aber auch den prinzipiell exklusiven Anteilen sozialer Institutionen Rechnung.

Schon diese kurzen Hinweise machen deutlich, dass das Begriffspaar „Inklusion/Exklusion“ nicht einheitlich bestimmt wird (Farzin 2006, S. 7). So wird etwa systemtheoretisch mit Inklusion/Exklusion eine analytische Kategorisierung vorgeschlagen, die „die Art und Weise [bezeichnet], in der gesellschaftliche Funktionskontexte den Gesellschaftsmitgliedern zugänglich gemacht werden, also in welcher Form Partizipation möglich ist und gesichert wird“ (ebd., S. 23). Luhmann (1989) hat darauf hingewiesen, dass die voranschreitende Ausdifferenzierung der gesellschaftlichen Teilsysteme zu einer immer stärkeren Individualisierung führt. Die Inkludiertheit eines Individuums in die Gesellschaft formt sich demnach entlang einer „Vielzahl von Inklusions- und Exklusionsunterscheidungen“ (Farzin 2006, S. 32) aus. In neo-institutionalistischer Perspektive nimmt die Bedeutung der Untersuchung von Ausschluss ab, weil davon ausgegangen wird, dass die Weitergabe von Lebenschancen qua Geburt an Bedeutung verliert und die meritokratischen Teilhabechancen demgegenüber überwiegen (Meyer 2005). Dies hat weitreichende Konsequenzen für Fragen nach Teilhabe an der Gesellschaft, wie mit Blick auf die öffentliche Erziehung herausgearbeitet werden kann (etwa Adick 2008). Auch in strukturtheoretischen Bestimmungen wie in Bourdieus Habituskonzept finden wir die Vorstellung, dass vollständige Exklusion im modernen Erziehungssystem nicht mehr vorhanden ist (Bourdieu 1974). Jedoch bringt Bourdieu mit dem Typus der „intern Ausgeschlossenen“ (Bourdieu 1998, S. 527ff.) einen Benachteiligungstypus, dessen Teilhabeoptionen an höherer Bildung maximal minimiert sind, weil die Schülerinnen, Schüler und Studierenden, die zu dieser Gruppe zählen, nicht über den Habitus verfügen, mit dem sie an die Exzellenzanforderungen exklusiver Bildungsarrangements anschließen können.

An diesem kurzen und sehr exemplarischen Gang durch die sozialwissenschaftlichen Theorien kann gezeigt werden, dass Inklusion kaum zu thematisieren ist, ohne ihren dialektischen Widerpart anzusprechen: die Exklusion. Betrachten wir pädagogisches Handeln aus dieser Perspektive, so wird deutlich, dass die universalistischen Teilhabeversprechen moderner Gesellschaften und das meritokratische Versprechen der Teilhabeermöglichung in der Schule durch soziale Ungleichheitsrisiken gebrochen werden. Zugleich befindet sich pädagogisches Handeln immer im Spannungsfeld von einerseits gesellschaftlicher Vereinnahmung (Integration, Teilhabeermöglichung, Kontrolle und Normierung) und andererseits der Ermöglichung individueller Vorstellungen (Autonomie, Selbstbestimmtheit, Eigenverantwortlichkeit). Damit ist zum einen auf die Benachteiligungsrisiken von Teilhabe in einem umfassenden – nämlich intersektionalen und interdisziplinären Zusammenhang –

und zum anderen auf das Verhältnis von Politik und Pädagogik im Zusammenhang von gesellschaftlicher Teilhabe/gesellschaftlichem Ausschluss einzugehen.

3 Intersektionale und interdisziplinäre Perspektiven

In Konsequenz plädieren wir für eine breite Fassung des Inklusionsbegriffs aus erziehungswissenschaftlicher Sicht (Budde/Hummrich 2013), die die Relationalität von Inklusion und Exklusion zum Ausgangspunkt nimmt. Wir möchten dabei nicht nur die oben eröffnete Perspektive auf die sozialwissenschaftliche Einbettung des Inklusionsbegriffs in den Vordergrund rücken, sondern auch darauf verweisen, dass eine breite Fassung des Inklusionsbegriffs erst die volle Potenzialität der Thematisierung von Inklusion/Exklusion entfaltet. Für diese Perspektive spricht eine Reihe von Argumenten:

1. Pädagoginnen und Pädagogen gehen qua Professionalität mit einer heterogenen Adressatenschaft um. Die Tatsache, dass die Adressaten pädagogischer Bemühungen unterschiedlich sind, ist nachgerade ein konstitutives Merkmal der Profession. Diese Tatsache ist keineswegs neu, denn pädagogische Institutionen sind prinzipiell mit dem Sachverhalt der Differenz und ihrer Bearbeitung in inklusiven und exklusiven Settings befasst. Neu ist, dass dieser Umstand nicht ignoriert bzw. im Diskurs nicht länger als Belastung (Reh 2005), sondern als eine positive Tatsache angenommen wird (Boller et al. 2007). Diese tendenzielle Überhöhung erweist sich als bedeutsamer Faktor: „Inklusion erscheint, ähnlich ‚Ermöglichung‘ oder ‚Teilhabe‘ als ein Ziel, das keinen Einspruch zulässt“ (DGfE 2015, S. 2). Dies lässt sich als zunehmende „Heterogenitätsorientierung“ (Budde 2015) beschreiben.
2. Bei einer Einführung des Inklusionsbegriffs auf Personen mit Förderbedarf ist zu bedenken, dass gerade die „gut gemeinten“ Fördermaßnahmen die Wahrnehmung von Behinderung mitkonstruieren. Was oben bereits auf einer abstrakteren Ebene dargestellt wurde, entfaltet in der pädagogischen Praxis problematische Effekte. Die Differenz zwischen Menschen mit und Menschen ohne Behinderung wird durch sonderpädagogische Förderangebote institutionell mit aufrechterhalten. Die Bemühungen um Förderung gehen auf diese Weise mit problematisierenden Zuschreibungen einher, durch die Differenz nicht institutionell aufgehoben, sondern verstärkt wird. So bleibt die Trennung zwischen sogenannten „Normalen“ (ohne besondere Förderbedarfe) und sogenannten „I-Kindern“ (mit spezifischen Förderbedarfen) nicht nur weiterhin bestehen, sondern konstituiert sich in spezifischer Weise erst. Beispielhaft kann dies anhand von Diagnoseverfahren (Kelle/Tervooren 2008), der Handhabung des sogenannten „Inklusionsraums“ (Buchner 2015) oder der Interaktionsord-

nungen der Professionellen (Blasse et al. 2014) verdeutlicht werden. Alle Beispiele verweisen darauf, dass die Verfahren zur Bearbeitung von Behinderung (mit dem Ziel der Inklusion) als „*doing disability*“ (Waldschmidt 2008) wirksam werden. Wenn im Gegensatz dazu Inklusion als Postulat aus der universalistischen Bildungs- und Gerechtigkeitsidee hergeleitet wird, mithilfe erziehungswissenschaftlicher Theoriebestände gefasst wird und sich als Gegenentwurf zu einem exkludierenden Bildungssystem versteht, muss erziehungswissenschaftliche Inklusionsforschung neben der Differenzkategorie Behinderung/Nichtbehinderung entsprechend auch andere exklusionsrelevanten Differenzkategorien systematisch und in ihrer Wechselbeziehung einbeziehen, wie etwa Ethnizität, Milieu, Geschlecht.

3. Deutlich wird, dass die Diagnoseverfahren und Bearbeitungsinstrumente für die Sicherstellung besonderer Förderbedarfe die jeweiligen Problemlagen individualisieren und psychologisieren, denn vor allem die Behinderung der jeweiligen Adressatin und des jeweiligen Adressaten wird als Problem erkannt. Kulturelle Kontexte, konflikthafte Passungsverhältnisse oder etwa Armut als Ursachen für Teilhabeschwierigkeiten geraten aus dem Blick. Ähnliches gilt auch umgekehrt für jede andere Differenzkategorie. Auch aus diesem Grund ist für ein weites, intersektionales Verständnis von Inklusion zu plädieren.¹ Auf die Ebene der einzelnen pädagogischen Einrichtung heruntergebrochen bedeutet dies, das „*doing difference*“ in intersektionaler Perspektive zu betrachten. So wie auch andere soziale Differenzkategorien in sozialen Mikropraktiken konstruiert werden, so ist Behinderung keine feststehende Tatsache, sondern Resultat von Praktiken des „*doing disability*“ (ebd.).
4. In einem breiten Verständnis kann Inklusion schließlich als Leitfigur für pädagogische Institutionen stehen, die dem Abbau von Bildungungleichheit verpflichtet ist. Dennoch führt Inklusion notwendigerweise Differenzierung mit sich, die primär in der Schule durch die Idee von Leistungs- und Begabungsdifferenzierung legitimiert wird. Die gesellschaftliche Positionierung auf der Grundlage des meritokratischen Leistungsprinzips (Becker/Hadjar 2009) wird durch Inklusion nicht angeührt, nicht zuletzt da Leistung oftmals als eine Kategorie des persönlichen Potenzials naturalisiert wird. Dabei zeigen Studien immer wieder, dass diese vermeintlich neutrale Leistungsdifferenzierung nicht nur leistungsbezogen erfolgt, sondern auch aufgrund ebenjener (intersektiona-

1 Intersektionalität beschreibt dabei, vereinfacht ausgedrückt, die Überschneidung unterschiedlicher sozialer Kategorien und der damit einhergehenden sozialen Positionierungen. Es geht unter dem Intersektionalitätsparadigma darum, soziale Positionierungen als ein Zusammenspiel unterschiedlicher (Struktur-) Kategorien zu verstehen (Degele/Winker 2008; für Erziehungswissenschaft: Budde 2012).

len) Differenzkategorien: Milieu, Gender, Ethnizität und Behinderung. Die Konzentration auf die Inklusion von Menschen mit Behinderungen blendet demgegenüber andere Differenzierungskategorien aus, obwohl es gerade das Potenzial der analytischen Auseinandersetzung mit Inklusion und Exklusion wäre, Ungleichheitsprozesse (z.B. „othering“, ökonomische Benachteiligung, etc.) umfassend in den Blick zu bekommen.

4 Bildungspolitik und Pädagogik

Die Herausforderung, vor der pädagogisches Handeln und pädagogische Professionalisierung stehen, lässt sich damit deutlich bestimmen: Bedeutsam ist aus der Perspektive eines breiten Verständnis von Inklusion (und Exklusion) eine Reflexion auch der Grenzen des Pädagogischen, da nicht nur die Forderung nach Inklusion keine genuin bildungspolitische ist, sondern die Achse von Inklusion/Exklusion ist in gesellschaftlich-politischen Feldern begründet, die sich einer Bearbeitung allein in der pädagogischen Praxis entzieht. Pädagogische Institutionen stellen in diesem Sinne kein gesellschaftliches „Außen“ dar, sondern reflektieren auf gesellschaftliche Exklusionsmechanismen ebenso wie auf den Auftrag der Bildungsgerechtigkeit. Pädagogische Praxis wird bildungspolitisch häufig dann in Anspruch genommen, wenn Gerechtigkeitsprobleme als Handlungsprobleme identifiziert werden. Dies zeigt schon die Auseinandersetzung mit der „Schwierigkeit Politik durch Pädagogik zu ersetzen“ (Hamburger et al. 1981) und den affirmativen Aufladungen von Teilen der interkulturellen Pädagogik (Hamburger 2009). Die damit einhergehenden Überhöhungen des Pädagogischen laufen leicht Gefahr, die alten Ungleichheiten fortzuschreiben – wie dies auch für den Umgang mit Inklusion festgestellt wurde. Aus sonderpädagogischen Motiven wird dann eine Besonderungspädagogik, die die Herstellung von Differenz immer wieder benötigt, um sich selbst zu legitimieren. Die zumeist hochproblematischen (sprich kostenneutralen) Bedingungen der Umsetzung von Inklusion lassen zusätzliche Zweifel an einer bildungspolitischen Ausrichtung primär auf Bildungsgerechtigkeit nicht unberechtigt erscheinen.

Wir schlagen vor, an dieser Stelle die Perspektive umzudrehen und die Frage, inwieweit es sich bei den aktuellen Prozessen um Inklusion handelt, als empirische Frage zu markieren. Zu privilegieren wäre eine Perspektive, die nach der Prozessierung des Anspruchs von Inklusion in Bildungspolitik und Bildungspraxis fragt und nicht schon den Begriff vorwegnehmend als das Ergebnis eines (bislang ungeklärten) Prozesses konzeptionalisiert. Dazu scheinen insbesondere rekonstruktive Forschungsverfahren in der Lage zu sein, da diese sparsam mit Vorannahmen umgehen können (z.B. Blasse et al. 2015).

5 Reflexive Inklusion

Um pädagogische Praxis in einem breiten Inklusionsverständnis zu konzeptionalisieren, wäre aus dieser Perspektive weniger für eine Ausweitung des methodisch-didaktischen Spektrums zu plädieren, sondern vielmehr für einen Wandel in den professionellen Orientierungen mit Blick auf soziale Ungleichheit (Moser et al. 2011; Dlugosch 2011; Hedderich/Hecker 2009). In Bezug auf die sozialen Kategorien Gender und Ethnizität haben in den letzten Jahrzehnten als zugehörige pädagogische Konzepte die reflexive Koedukation bzw. reflexive Interkulturalität an Bedeutung gewonnen (vgl. Faulstich-Wieland/Horstkemper 1995, Hamburger 2000). In beiden Konzepten ist ein Spannungsfeld aus Dramatisierung und Entdramatisierung sozialer Differenzkategorien angelegt, besonderer Aufmerksamkeit wird der Reflexivität des eigenen Handelns zwischen Reifizierung und Auflösung von Stereotypen entgegengebracht. Angelehnt an diese Konzepte schlagen wir vor, die Perspektive hin zu einer *reflexiven Inklusion* zu wechseln. Reflexive Inklusion zielt in dieser Anlehnung sowohl auf das Wahrnehmen und Ernstnehmen von Differenzen und das Sichtbarmachen von darin eingeschriebener Benachteiligung, als auch auf den Verzicht auf Festschreibung und Verlängerung impliziter Normen durch deren Dekonstruktion. Damit werden die Forderungen nach einem (in situ unentscheidbaren) Zusammenspiel von Dramatisierung und Entdramatisierung von Differenzen sowie nach Reflexivität als professionelle Haltung aufgenommen und für Inklusion fruchtbar gemacht.

In Erweiterung bisheriger „Teilbereichspädagogiken“ wie reflexive Koedukation oder reflexive Interkulturalität bietet eine reflexive Inklusion Perspektiven über die bisherigen differenzspezifischen Ansätze. Denn reflexive Inklusion ist nicht fachspezifisch zu verorten, sondern als interdisziplinäre Aufgabe unterschiedlicher erziehungswissenschaftlicher, schulpädagogischer, sonderpädagogischer, sozialpädagogischer oder etwa fachdidaktischer Domänen zu verstehen. Im Gegensatz zur reflexiven Koedukation oder interkulturellen Pädagogik wäre allerdings die Engführung auf die eine Kategorie Behinderung zu vermeiden und für ein breites, intersektionales Verständnis zu plädieren. Damit wäre eine reflexive Inklusion von dem Anspruch auf Intersektionalität und Interdisziplinarität zu rahmen.

Um ein solches Inklusionsverständnis als Teil einer sich professionalisierenden Pädagogik zu etablieren, müsste in der pädagogischen Bildung erstens darauf hingewirkt werden, dass überall dort keine Unterschiede gemacht werden und Ungleichheitskategorien dekonstruiert werden, wo dies möglich ist. Da dies ein Anspruch ist, der pädagogisches Handeln an seine Grenzen bringt, bedarf es zweitens der systematischen Fallarbeit, in welcher die exkludierenden Aspekte von pädagogischem Handeln reflexiv zugänglich werden. Drittens ist ein spezifisches Wissen um pädagogische Diagnostik und die Bedeutungen sozialer Ungleichheitskategorien wie Behinderungen, Gen-

der, Ethnizität, Milieu usw. notwendig. Auf diese Weise wird schließlich deutlich, dass reflexive Inklusion eine Haltung der Reflexivität hinsichtlich der Antinomie von Gleichheit und Differenz und der Grenzen pädagogischen Handelns insgesamt bedeutet.

Aus dem Anspruch einer reflexiven Inklusion ergeben sich Anschlussdiskussionen auch für das erziehungs- und bildungswissenschaftliche Profil insgesamt. Für die Lehre wäre zu klären, ob Inklusion als Querschnittsaufgabe oder als spezifische Qualifikation mit entsprechenden Studienmodulen verstanden wird. Im ersten Fall könnte zwar eine breite Wirkung erzielt werden, das Thema könnte aber ebenso „in Vergessenheit“ geraten. Im zweiten Fall wiederum besteht das Risiko, dass der „Sonderstatus“ nicht aufgehoben würde. Für die pädagogische Praxis bedeutet reflexive Inklusion eine Haltung der Reflexivität hinsichtlich der Relationierungen von Universalismus, Individualität und Differenz. Weiter wären die Möglichkeiten kritisch zu reflektieren, (bildungs-)politische Phänomene allein auf der Ebene des pädagogischen Handelns zu bearbeiten. Erziehungswissenschaftliche Forschung wiederum sollte den Blick zur Klärung des Gegenstandes verstärkt auf Bedingungen und Umsetzungen des Anspruchs an Inklusion in sozialwissenschaftlicher Perspektive richten.

Jürgen Budde, Prof. Dr., ist Hochschullehrer am Institut für Erziehungswissenschaften an der Europa-Universität Flensburg.

Merle Hummrich, Prof. Dr., ist Hochschullehrerin am Institut für Erziehungswissenschaften an der Europa-Universität Flensburg.

Literatur

- Adick, Christel (2008): Vergleichende Erziehungswissenschaft. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Becker, Rolf/Hadjjar, Andreas (2009): Meritokratie. Zur gesellschaftlichen Legitimation ungleicher Bildungs-, Erwerbs- und Einkommenschancen in modernen Gesellschaften. In: Becker, R. (Hrsg.): Lehrbuch der Bildungssoziologie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 35-59.
- Blasse, Nina/Budde, Jürgen/Hinrichsen, Merle/Hummrich, Merle/Niemeyer-Jensen, Beatrix/Thon, Christine (2015): Die Exklusivität des Inklusiven. In: Siedenbiedel, C./Theurer, C. (Hrsg.): Grundlagen inklusiver Bildung 1. Inklusive Unterrichtspraxis und -entwicklung. Immenhausen bei Kassel: Prolog-Verlag, S. 137-161.
- Boller, Sebastian/Rosowski, Elke/Stroot, Thea (Hrsg.) (2007): Heterogenität in Schule und Unterricht. Weinheim: Beltz.

- Bourdieu, Pierre (1974): *Zur Soziologie der symbolischen Formen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (1998): *Das Elend der Welt*. Konstanz: UVK.
- Bourdieu, Pierre (1999): *Die feinen Unterschiede*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Buchner, Tobias (2015): *Mediating ableism: border work and resistance in the biographical narratives of young disabled people*. In: *Zeitschrift für Inklusion* 2. www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/272/255 [Zugriff: 01. Juli 2015].
- Budde, Jürgen (2012): *Intersektionalität als Herausforderung für eine erziehungswissenschaftliche soziale Ungleichheitsforschung*. In: Sieholz, S./Schneider, E./Busse, S./Sandring, S./Schippling, A. (Hrsg.): *Prozesse sozialer Ungleichheit: VS Verlag für Sozialwissenschaften*, S. 245-258.
- Budde, Jürgen (2015): *Heterogenitätsorientierung*. In: Budde, J./Blasse, N./Bossen, A./Rißler, G. (Hrsg.): *Heterogenitätsforschung – Empirische und theoretische Perspektiven*. Weinheim: Beltz Juventa, S. 19-37.
- Budde, Jürgen/Hummrich, Merle (2013): *Reflexive Inklusion*. In: *Zeitschrift für Inklusion* 8, 4. www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/193/199 [Zugriff: 01. Juli 2015].
- Degele, Nina/Winker, Gabriele (2008): *Praxeologisch differenzieren. Ein Beitrag zur intersektionalen Gesellschaftsanalyse*. In: Klinger, C./Knapp, G.-A. (Hrsg.): *Über-Kreuzungen. Fremdheit, Ungleichheit, Differenz (=Forum Frauen- und Geschlechterforschung, Band 23)*. Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 194-209.
- Dlugosch, Andrea (2011): *Der „Fall“ der Inklusion: Divergenzen und Konvergenzen in Professionalitätsvorstellungen*. In: Lütje-Klose, B./Langer, M.-T./Serke, B./Urban, M. (Hrsg.): *Inklusion in Bildungsinstitutionen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 135-142.
- Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) (2015): *Inklusion als Herausforderung für die Erziehungswissenschaft*. www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Stellungnahmen/2015_Inklusion_Positionierung.pdf [01. Juli 2015].
- Farzin, Sina (2006): *Inklusion/Exklusion. Entwicklungen und Probleme einer systemtheoretischen Unterscheidung*. Bielefeld: transcript.
- Faulstich-Wieland, Hannelore/Horstkemper, Marianne (1995): *„Trennt uns bitte, bitte nicht!“ Koedukation aus Mädchen- und Jungensicht*. Opladen: Leske + Budrich.
- Hamburger, Franz (1999): *Von der Gastarbeiterbetreuung zur Reflexiven Interkulturalität*. In: *IZA – Zeitschrift für Migration und Soziale Arbeit*, 11 3-4, S. 33-38.
- Hamburger, Franz (2000): *Reflexive Interkulturalität*. In: Hamburger, F./Kolbe, F.-U./Tippelt, R. (Hrsg.): *Pädagogische Praxis und erziehungswissen-*

- schaftliche Theorie zwischen Lokalität und Globalität. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 191-200.
- Hamburger, Franz (2009): Abschied von der interkulturellen Pädagogik. Weinheim: Beltz.
- Hamburger, Franz/Seus, Lydia/Wolter, Otto (1981): Über die Unmöglichkeit Politik durch Pädagogik zu ersetzen. Reflexionen nach einer Untersuchung „Bedingungen und Verfestigungsprozesse der Delinquenz bei ausländischen Jugendlichen“. In: Unterrichtswissenschaft 9, 2, S. 158-167.
- Hedderich, Ingeborg/Hecker, André (2009): Belastung und Bewältigung in Integrativen Schulen. Eine empirisch-qualitative Pilotstudie bei LehrerInnen für Förderpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kelle, Helga/Tervooren, Anja (2008): Kindliche Entwicklung zwischen Heterogenität und Standardisierung – eine Einleitung. In: Kelle, H./Tervooren, A. (Hrsg.): Ganz normale Kinder. Heterogenität und Standardisierung kindlicher Entwicklung. Weinheim: Juventa, S. 7-14.
- Luhmann, Niklas (1989): Gesellschaftsstruktur und Semantik. Band 3. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Meyer, John W. (2005): Weltkultur. Wie die westlichen Prinzipien die Welt durchdringen. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Moser, Vera/Schäfer, Lea/Redlich, Hubertus (2011): Kompetenzen und Beliefs von Förderschullehrkräften in inklusiven Settings. In: Lütje-Klose, B./Langer, M.-T./Serke, B./Urban, M. (Hrsg.): Inklusion in Bildungsinstitutionen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 143-149.
- Reh, Sabine (2005): Warum fällt es Lehrerinnen und Lehrern so schwer, mit Heterogenität umzugehen? In: Die deutsche Schule 97, 1, S. 76-86.
- Stichweh, Rudolf (2005): Inklusion und Exklusion. Studien zur Gesellschaftstheorie. Bielefeld: transcript.
- Waldschmidt, Anne (2008): „Wir Normalen“ – „die Behinderten“? In: Rehberg, K.-S./Deutsche Gesellschaft für Soziologie (DGS) (Hrsg.): Die Natur der Gesellschaft: Verhandlungen des 33. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie. Frankfurt am Main: Campus, S. 5799-5809.