

## **Grundverständnis zur schulischen Inklusion im Lehramt an der RWTH Aachen**

### **Bildungspolitische Wegmarken**

Mit der Änderung des Lehrerausbildungsgesetzes (LABG) sowie der Neufassung der Lehramtszugangsverordnung (LZV) ist die Auseinandersetzung mit dem Begriff „Inklusion“ für die Lehramtsausbildung in Nordrhein-Westfalen verbindlich geworden. Das LABG, in der Fassung vom 27. April 2016, fordert die „Befähigung zu einem professionellen Umgang mit Vielfalt insbesondere mit Blick auf ein inklusives Schulsystem“ (§ 2 Abs. 2 LABG). Das Gesetz adressiert damit nicht nur Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf, sondern fordert eine inklusive Beschulung aller Schüler\*innen unabhängig von ethischer und sozialer Herkunft, Religion, Geschlecht, Weltanschauung, Behinderung und sexueller Identität. In Anlehnung an diese Forderung formuliert die LZV – deren Neufassung am 25. April 2016 in Kraft getreten ist – Rahmenbedingungen zur Implementierung von Inklusion in den lehramtsbezogenen Bachelor- und Masterstudiengängen an den Hochschulen in NRW und schafft damit eine rechtliche Grundlage, die in Bezug auf die schulische Inklusion – aber auch auf gesamtgesellschaftlicher Ebene – eine hohe Relevanz einnimmt (vgl. Heimlich 2011: 45)<sup>1</sup>.

**1994: Salamanca-Erklärung schafft den ersten Rahmen für die internationale Umsetzung von Inklusion**

Die Konferenz der UNESCO im Jahr 1994, die in die sogenannte Salamanca-Erklärung mündete, führte den Begriff „Inklusion“ in die internationale schulpädagogische Diskussion ein (vgl. ebd.). Eine integrative Beschulung innerhalb der Regelschulen wurde unter anderem in Hinblick auf den Abbau diskriminierender Haltungen und den Aufbau einer Gemeinschaft maßgeblich unterstützt und im Rahmen eines umfangreichen Programms mit Feststellungen, Vorschlägen und Forderungen an die internationale Gemeinschaft festgehalten (vgl. Textor 2015: 48). In der deutschen Übersetzung wurde der Begriff „inclusion“ noch mit „Integration“ übersetzt, fasste Heterogenität jedoch „als Bereicherung und Chance für die Gestaltung eines Bildungsangebotes auf, das sich an alle Kinder und Jugendliche richtet“ (Heimlich 2011: 45). „Damit [konnte] eine historische Epoche überwunden werden, die davon ausging, es sei für Kinder mit Behinderung das Beste, in Sondereinrichtungen getrennt von allen anderen ihrer Altersgruppe zu lernen“ (Klemm/Preuss-Lausitz 2011: 12).

**1994: Die Ergänzung des Art. 3 im Grundgesetz sichert die Gleichstellung behinderter Menschen**

Gleichzeitig erzielten intensive Bemühungen des Initiativkreises „Gleichstellung Behinderter“ eine Ergänzung des Artikels 3 im Grundgesetz, in dem Menschen mit Behinderung seither als Träger\*innen von Grundrechten beschrieben wurden (vgl. Bösl 2010: 11).<sup>2</sup> Daran anknüpfend wurde am

---

<sup>1</sup> In den Fächern sind Leistungen zu inklusionsorientierten Fragestellungen im Umfang von mindestens 5 LP zu erbringen (vgl. LZV 2016); für die Umsetzung in den Bildungswissenschaften werden „Fragen der Inklusion“ (LZV 2016, § 4 Abs. 1) sowie „Leistungen zu spezifischen Fragen der Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf im Umfang von mindestens 4 LP“ (§ 4 Abs. 1 LZV 2016) gefordert.

<sup>2</sup> 1994 erhielt der Passus „Niemand darf wegen seiner Behinderung benachteiligt werden“ Einzug ins Grundgesetz (vgl. Textor 2015: 47).

**2006: Mit der Absicht, Benachteiligung durch personenbezogene Merkmale zu verhindern, wird das Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz (AGG) verabschiedet**

1. Mai 2002 das Behindertengleichstellungsgesetz (BGG) auf Bundesebene verabschiedet und damit die Forderung der Gleichstellung von Menschen mit Behinderung in konkretes Recht umgesetzt (Textor 2015: 47). Eine umfassende Barrierefreiheit, d. h. Zugang zu allen Lebensbereichen – ohne besondere Erschwerung, ohne fremde Hilfe sowie in der allgemein üblichen Weise –, ist Kernanliegen des BGG. Mit einem erweiterten Adressatenkreis wurde 2006 schließlich im zivilrechtlichen Bereich das Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz (AGG) verabschiedet, das eine Diskriminierung aufgrund personenbezogener Merkmale – wie Geschlecht, Religion oder Alter – untersagt (ebd.).

In Anlehnung an die Salamanca-Erklärung sowie die Grundgesetzänderung „Niemand darf wegen seiner Behinderung benachteiligt werden“ (Art. 3 GG i. d. F. vom 15.11.1994) verabschiedete die Kultusministerkonferenz (KMK) am 5. Mai 1994 „Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland“ und schaffte damit eine wesentliche Voraussetzung für die Beschulung von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Regelschulen (vgl. Textor 2015: 48). Damit einher ging der Perspektivenwechsel, der Behinderung nicht länger auf das Vorhandensein eines individuellen Mangels oder Fehlers zurückführte, sondern Behinderung als soziale Aktivität auffasste, die fest in der Gesellschaft verankert ist (vgl. Heimlich 2011: 48). Die KMK-Empfehlungen von 1994 beeinflussten maßgeblich die Weiterentwicklung von Diagnostik, Intervention und Evaluation bezogen auf die individuelle Förderung einzelner Schüler\*innen und lieferten wichtige Impulse, um die Entwicklung eines inklusiven Bildungssystems wirksam zu unterstützen (vgl. Heimlich 2011: 51).

**2008: Die völkerrechtlich bindende UN Behindertenrechtskonvention fordert Inklusion in allen Lebensbereichen**

Schließlich formuliert die von Deutschland am 31. Dezember 2008 ratifizierte und seitdem völkerrechtlich bindende Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen für die Rechte von Menschen mit Behinderung „maximum independence, full physical, mental, social and vocational ability, and full inclusion and participation in all aspects of life“ (Art. 26 Abs. 1 UN-BRK). Die Forderung nach Inklusion in allen Lebensbereichen und damit verbundene umfassende und wirksame Möglichkeiten gesellschaftlicher Teilhabe werden zu einer gesamtgesellschaftlichen Aufgabe, die innerhalb der Institutionen und mit deren Hilfe zu lösen ist (vgl. Hopf/Kronauer 2016: 15).

### **Inklusive Bildung – Umsetzung der UN-BRK in Deutschland**

„Geleitet vom Grundsatz der Inklusion, entwickelt die Konvention das Recht auf Bildung zu einem Recht auf inklusive Bildung fort“ (Aichele 2010: 16). Auch in Deutschland ist mit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention das Recht auf eine inklusive Bildung verbindlich geworden (vgl. Textor 2015: 49). Inklusion im Sinne einer Pädagogik der Vielfalt fordert das Leben und Lernen für alle Kinder in der allgemeinen Schule (vgl. Hinz 2002: 359). Dies erfordert die Bereitstellung umfassender Ressourcen sowie die „gezielte Ausbildung und Schulung von Lehrkräften und die Bereitstellung pädagogischer Materialien [...]“ (Textor 2015: 51).

**2011: Empfehlung der KMK als Grundlage für die gleichberechtigte Teilhabe an Bildung von Menschen mit Behinderungen**

Mit dem Inkrafttreten der UN-BRK in Deutschland wurden in vielen gesellschaftlichen Bereichen und politischen Handlungsfeldern relevante Entwicklungsschritte in Gang gesetzt. So legte die Kultusministerkonferenz 2010 zunächst ein Positionspapier „Pädagogische und rechtliche Aspekte der Umsetzung des Übereinkommens der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen in der schulischen Bildung“ vor und schaffte mit der Empfehlung „Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung in Schulen“ vom 20. Oktober 2011 die Grundlage für die gleichberechtigte Teilhabe von Menschen mit Behinderungen an Bildung. Zugleich stellt sie die Rahmenbedingungen einer inklusiven pädagogischen Praxis in den allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen dar (vgl. KMK 2011: 4).

In Hinblick auf die Forderung der UN-BRK „Lehrkräfte aller Schulformen [...] innerhalb ihrer Lehramtsstudiengänge mit sonderpädagogischen Grundkenntnissen auszustatten“ (Heimlich 2011: 52) hat die KMK mit überarbeiteten „Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften“ i. d. F. vom 12.06.2014 sowie mit den „Ländergemeinsamen inhaltlichen Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung“ den notwendigen Rahmen geschaffen, um relevante Kompetenzen zu fördern, die im Zuge der Ausbildung von Lehrkräften von Bedeutung sind.

In diesem Zusammenhang betont die Gesellschaft für Fachdidaktik e. V. in ihrem Positionspapier zum inklusiven Unterricht (2015): „Ziele und Inhalte der universitären Lehrer/-innenbildung müssen sich am Stand der pädagogischen und fachdidaktischen Forschung und Entwicklung orientieren oder diese entsprechend generieren, wo sie fehlen“ (GFD 2015: 4). Zur Realisierung inklusiven Unterrichts stellt sich daher für alle Fachdidaktiken die Aufgabe, „Rahmenbedingungen für gemeinsames Lernen im Fachunterricht zu entwickeln und entsprechende Konzepte praxisnah zu evaluieren“ (ebd.). Um die Inklusion von Menschen mit unterschiedlichen Lern- und Leistungsvoraussetzungen sowie Bildungsbiografien im gemeinsamen Fachunterricht als Gewinn wahrzunehmen, muss ein breites Verständnis von Diversität und der damit verbundenen Ausprägungen im fachlichen Lehren und Lernen angestrebt und zugrunde gelegt werden (vgl. ebd.).

**2013: Die 9. Schulrechtsänderung schreibt vor, dass allen SuS mindestens eine inklusive Schule angeboten werden muss**

Mit der 9. Schulrechtsänderung vom 05.11.2013 wurde zudem die Umsetzung des Rechts auf inklusive Bildung aller Schüler\*innen – und damit verbunden die Möglichkeit, ihre wohnortnahe Regelschule zu besuchen – wesentlich vorangebracht. „Die Schulbehörde ist verpflichtet, jeder Schülerin und jedem Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf mindestens eine inklusive Schule anzubieten [...]“ (Textor 2015: 58).

Die Um- und Durchsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention in deutsches Recht, die gezielte Professionalisierung der an Schule Beteiligten sowie die Bereitstellung notwendiger Ressourcen ist ein Prozess, der in den meisten Bundesländern initiiert wurde, jedoch noch nicht abgeschlossen ist (vgl. ebd.: 59). Um eine Grundlage für ein inklusives Bildungssystem auf allen Ebenen – sowohl in der Qualifizierung als auch in der Schul- und Unterrichtskonzeption – zu schaffen, bedarf es der Weiterentwicklung einzelner Institutionen und eines Dialogs,

in dem Schulpädagogik, erziehungswissenschaftliche Teildisziplinen und die Sonderpädagogik gleichermaßen einbezogen sind (vgl. Heimlich 2011).

### **Konzepte von Inklusion – Kategorisierung und Dekategorisierung**

Für die Auseinandersetzung mit dem Begriff „Inklusion“ im Rahmen einer Debatte zur Umsetzung eines inklusiven Schul- und Bildungssystems ist zu berücksichtigen, dass sich die Begriffsverwendung nicht auf den schulischen Kontext beschränkt, sondern ebenfalls für andere gesellschaftliche Felder erfolgt und eine starke Verwobenheit mit soziologischen Diskursen zu den Mechanismen sozialer Ungleichheitsverhältnisse besteht (vgl. Schnell 2015; Lindmeier/Lütje-Klose 2015). Demgemäß ist im Folgenden das Inklusionsverständnis für den schulischen Handlungskontext zu präzisieren.<sup>3</sup> In Verbindung mit einer soziologischen Perspektive wird Inklusion als Teilhabe an Ressourcen spezifiziert, die mit der gesellschaftlichen Positionierung verknüpft und ungleich verteilt sind. Exklusion geht mit der fehlenden Verfügbarkeit von Ressourcen und dem bedingten Zugang zu gesellschaftlichen Positionen einher (vgl. Hradil 2006: 456). Nach diesem allgemein-soziologischen Verständnis handelt es sich bei der Inklusion um gesellschaftliche Teilhabeprozesse, deren Vollzug nähere Bestimmungen der Mechanismen – entsprechend ihrer Spezifikation für das jeweilige Feld, der jeweiligen Handlungssituation sowie der mit den Ressourcen verbundenen Unterscheidungskategorien – erfordert.

#### **Schule als Reproduktionsort sozialer Ungleichheit**

Bezüglich des schulischen Handlungskontextes ist vorab festzustellen, dass das Schul- und Bildungssystem regelmäßig in seiner Relevanz für die Reproduktion sozialer Ungleichheit diskutiert wird. Schon die ersten umfassenden Reformbestrebungen der Nachkriegszeit im Jahre 1972 zielten einerseits auf die Effektivität und andererseits auf die soziale Öffnung zwecks Inklusion und dies vorrangig mit einer auf das gesellschaftliche Schichtensystem bezogenen Perspektive (vgl. zusf. Carvalho 2017; Furck 1998). In Folge der Veröffentlichung der PISA-Ergebnisse hat sich diese Debatte noch einmal verschärft. „Individualisierung“ als Schlagwort verbreitete sich als Lösungsweg zur Förderung von Bestleistungen unter Einbezug der sogenannten Bildungsbenachteiligten. Stärker berücksichtigt wird seither die Situation von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund und aktuell auch mit Fluchterfahrungen. In der Debatte zur In- und Exklusion im Anschluss an die Ratifizierung der UN-BRK wird zusätzlich der Bedarf an individueller und sonderpädagogischer Förderung für Schüler\*innen mit Beeinträchtigungen zum Thema. Allerdings soll sich hier im Sinne eines weiten Inklusionsverständnisses nicht auf die Kategorie Lernende mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf beschränkt werden, sondern alle Lernenden sollen selbstverständlich in ihrer Vielfalt wertgeschätzt und gefördert werden. So trivial das klingt, so komplex und vielschichtig sind die Auseinandersetzungen darum, was denn angemessene Inklusion und Reduzierung von Exklusion im Schul- und Unterrichtsalltag bedeutet.

---

<sup>3</sup> Ferner ist zu berücksichtigen, dass Inklusion nur umfassend im Verhältnis zur Exklusion bestimmt werden kann.

Mit Blick auf die Etymologie und in diesem Fall der lateinischen Wortherkunft bedeutet Inklusion *inclusio/includere* einbeziehen bzw. der Einbezug von Objekten, Personen oder Gruppen und Exklusion *exclusio/encludere* als Pendant bezeichnet deren Ausschluss (vgl. Stangl 2018; Terfloth 2013).

**Vier grundlegende Aspekte der Inklusion im Schulkontext nach Ainscow und Miles (2009)**

Nach dem Verständnis im Anschluss an Ainscow und Miles (2009) sind vier Aspekte für das Inklusionsverständnis im Sinne einer pädagogischen Inklusion im Schulkontext maßgeblich:

- 1) Gerahmt von und realisiert durch Schulentwicklungsprozesse zielt Inklusion auf den verbesserten Umgang mit Diversität ab (vgl. Lindmeier/Lütje-Klose 2015: 10). Dies bedeutet zunächst einmal nur, den passend fördernden Unterricht in einem wertschätzenden Schulklima zu realisieren.
- 2) Damit verbunden zielt Inklusion auf die Reduzierung von Exklusion, indem Barrieren erkannt und abgebaut werden. Relevant dafür ist die Offenheit und Kreativität der beteiligten Akteure (vgl. ebd.).
- 3) Ferner ist der Erfolg aller Lernenden das Ziel und ist über deren Präsenz und Partizipation zu realisieren. Mit Präsenz wird auf die gemeinsame Teilhabe an Unterricht und schulischen Bildungsangeboten rekuriert und sich somit für Binnendifferenzierung ausgesprochen (vgl. ebd.)
- 4) Gleichzeitig werden im Inklusionsprozess auch die sogenannten vulnerablen Gruppen stärker in den Fokus gerückt, da deren Exklusionsrisiko erhöht ist und Maßnahmen zur Verhinderung des Underachievement quasi gebündelt angeboten werden können. Diese Auffassung wird von der UNESCO (2005) geteilt. (vgl. ebd.: 9 – 10) Mit diesem Punkt wird das Ziel der Inklusion über den Schulkontext hinweg ausgeweitet und es geht letztendlich um die Erhöhung der gesellschaftlichen Teilhabechancen dieser Gruppen über den Weg der schulischen Bildung. Sinnvoll ist es also, an dieser Stelle zusätzlich zu berücksichtigen, dass im In- und Exklusionsprozess mit der Herstellung eines Adressatenbezuges Unterscheidungskategorien angelegt werden. Nach Emmerich/Hormel (2013: 53) können dabei schulinterne und schulexterne Kategorien herangezogen werden.

Wird an dieses Inklusionsverständnis von Ainscow und Miles (2009) derart angeschlossen, dann werden insgesamt zwei wesentliche Aspekte gesetzt: *Erstens* wird das Ziel der Inklusion mitsamt Reduzierung von Exklusion im Schulentwicklungsprozess realisiert. Prominentes Instrument ist dazu der Index für Inklusion. Gleichwohl ist damit verbunden, stetig die Frage nach Verantwortlichkeit und Ressourcenbereitstellung für die Umsetzung zu stellen. *Zweitens* wird einerseits mit einem weiten Inklusionsverständnis gearbeitet, dass potentiell Alle einschließt, aber andererseits noch Gruppen mit Mehrbedarf identifiziert und gleichzeitig auch differenziert. Dieses Spannungsverhältnis ist dem Ressourcen-Etikettierungs-Dilemma (vgl. Füssel/Kretschmann 1993) ähnlich. Präzise formuliert Katzenbach (2015) dieses Spannungsverhältnis unter dem Schlagwort „(De)thematization“. Aufgrund der Gefahr einer Reifizierung von Differenzierung der Einzelnen durch die Zuschreibung einer Gruppenzugehörigkeit via Kategorisierung sollte nach Ansicht einiger Vertreter\*innen der Inklusionsdebatte gänzlich auf Kategorien verzichtet werden und die passende individuelle Förderung sollte selbstverständlich sein (vgl. ebd.: 23). Dem entgegensteht, dass in Folge eines Verzichtes auf Kategorien Unterscheidungen nicht getroffen und komplexere gesellschaftliche Benachteiligungen nicht mehr wahrgenommen werden können

**Individuelle Förderung statt Kategorisierung**



(vgl. ebd.: 27). Wenn sich der Gebrauch von Kategorien und somit die Unterscheidung von einzelnen untereinander und diesbezüglich einer möglichen Zuschreibung von Gruppenzugehörigkeit nicht vermeiden lässt, dann ist dies ausschließlich in dem Bewusstsein zu vollziehen, dass es sich um eine quasiformale Zugehörigkeitszuschreibung handelt und damit nicht auf die Identität und das Zugehörigkeitsgefühl des Bezeichneten geschlossen werden kann. Zudem ist zu hinterfragen, welche Zuschreibungsverkettungen womöglich aus dem eigenen bisherigen alltäglichen Erfahrungshorizont bestehen, die u. U. stigmatisierend wirken können (vgl. Goffman 1964).

### **Inklusive Didaktik**

Damit die positiven Effekte, die einer inklusiven Beschulung zugeschrieben werden, für alle Kinder auch zum Tragen kommen können, bedarf es angemessener didaktischer Konzepte. Dabei kann eine inklusive Didaktik an bereits bestehende Ansätze anknüpfen, insbesondere an solche, die in den letzten Jahren unter dem Label „Heterogenität“ entwickelt, diskutiert und auch bereits umgesetzt wurden. So beschreibt z. B. Annette Textor inklusive Lerngruppen explizit als Lerngruppen "von maximaler Heterogenität“ (Textor u. a. 2014: 90) oder als „im Prinzip nichts anderes als besonders heterogene Lerngruppen, deren Heterogenität den Lehrkräften bewusst ist und nach Möglichkeit produktiv genutzt wird“ (Textor 2015: 121). „Um für inklusive Lerngruppen geeignet zu sein“, so die Autorin, „brauch[e] ein didaktisches Modell daher nicht explizit auf den Unterricht mit Kindern mit unterschiedlichem sonderpädagogischen Förderbedarf einzugehen.“ Erfüllt werden müssten allerdings vier Bedingungen:

1. inklusive Werte und Grundhaltungen (insbesondere Anerkennung und Akzeptanz der Schüler\*innen in ihrer Unterschiedlichkeit),
2. eine Individualisierung und Adaptivität (oder auch Binnendifferenzierung) des Unterrichts,
3. ein bewusster Umgang mit den sozialen Beziehungen nicht nur im Unterrichtskontext (insbesondere eine bewusste Aufmerksamkeit für die Herstellung von Gemeinsamkeit zwischen den Schüler\*innen) und schließlich
4. das Angebot vielseitiger Zugänge anstatt einer Beschränkung auf rein kognitive Inhalte.

Diese Bedingungen werden bereits weitestgehend z. B. durch eine Umsetzung der Prinzipien „guten Unterrichts“ im Sinne von Hilbert Meyer (2013) erfüllt.<sup>4</sup> Als besonders geeignet für inklusive Unterrichtsettings haben sich darüber hinaus die verschiedenen Formen des „geöffneten Unterrichts“ (oder auch: „offenen Unterrichts“) erwiesen, u. a. aufgrund ihrer Eignung für Binnendifferenzierung. Andere bereits bestehende Elemente, die im Kontext einer inklusiven Didaktik aufgegriffen werden, sind Methoden des „kooperativen Lernens“ (Green/Green 2005; Brüning/Saum 2009) und das Konzept des „Classroom Managements“ (Kounin 1970). Das bedeutet allerdings nicht, dass sonderpädagogisches Wissen

<sup>4</sup> Unter der Überschrift „Individuelles Fördern“ geht Meyer (bzw. seine Mitautorin Ela Eckert) dabei sogar bereits explizit auf einzelne Förderschwerpunkte und Teilleistungsstörungen ein.

zu einzelnen Förderschwerpunkten im Zusammenhang mit Inklusion im Schulkontext keinerlei Relevanz zukäme; es ist lediglich nicht bedeutsam für ein grundlegendes inklusives didaktisches Konzept.<sup>5</sup>

**Pädagogik der Vielfalt nach  
Prenzel (1993)**

Ein zentraler Bezugspunkt in der Diskussion um eine inklusive Pädagogik und Didaktik ist Annedore Prenzels Entwurf einer „Pädagogik der Vielfalt“ (Prenzel 1993). Diese basiert auf Prenzels Sichtung der pädagogischen Konzepte der Feministischen, der Interkulturellen und der Integrativen Pädagogik, die jeweils von einer entsprechenden politisch-pädagogischen Bewegung vorangetrieben wurden. Als eine entscheidende Gemeinsamkeit arbeitet Prenzel dabei heraus, dass in allen drei pädagogischen Bewegungen auf eine Phase, in der die Gleichberechtigung im Zentrum gestanden hat, eine Phase folgte, in der das Recht auf Verschiedenheit und die Kritik an einem Zwang zur Angleichung als zentral erachtet wurde, eine Entwicklung, die sich auch in den entsprechenden pädagogischen und didaktischen Konzepten niederschlägt. Ganz in diesem Sinne hebt auch der von Prenzel in die Pädagogik eingeführte Begriff „egalitäre Differenz“ (2001)<sup>6</sup> die Wichtigkeit der Gleichberechtigung (anstatt einer Hierarchisierung) von Verschiedenem hervor oder auch die Notwendigkeit der gegenseitigen Ergänzung der Konzepte Freiheit und Gleichheit: „Keine der beiden Dimensionen ist in diesem Zusammenhang verzichtbar, denn Gleichheit ohne Differenz würde undemokratische Gleichschaltung und Differenz ohne Gleichheit undemokratische Hierarchie her vorbringen“ (Prenzel 2001: 93).<sup>7</sup>

**Georg Feuser entwickelt in  
den 1980er Jahren das Konzept  
der Entwicklungslogischen  
Didaktik. Seine Forderung:  
Lernen am gemeinsamen  
Gegenstand.**

Daneben kann an überwiegend aus dem Kontext der Sonderpädagogik stammende theoretische Arbeiten und an Ergebnisse entsprechender Modellprojekte angeknüpft werden. Ein erster, differenziert ausgearbeiteter und auch stark rezipierter Vorschlag ist Georg Feusers Entwurf einer „allgemeinen integrativen (in der aktuellen Begrifflichkeit eigentlich: inklusiven) Pädagogik und entwicklungslogischen Didaktik“. Für diese ist es zentral, dass „alle Kinder und Schüler in Kooperation miteinander auf ihrem jeweiligen Entwicklungsniveau nach Maßgabe ihrer momentanen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungskompetenzen in

---

<sup>5</sup> So bedarf es nicht nur bei den Sinnesbehinderungen und im Bereich des Autismusspektrums sondern z. B. auch bei den weniger medizinisch-biologischen Lern- und Entwicklungsstörungen darüber hinaus spezifischer Unterstützungsleistungen und einer entsprechenden Expertise. So arbeitet etwa Preuss-Lausitz heraus, dass „guter Unterricht“ unter Bedingungen von Inklusion und Heterogenität [...], also Unterricht im Rahmen einer Pädagogik der Vielfalt“ für „Schüler mit starken emotionalen und/oder sozialen Problemen“ (2013: 16) zwar sinnvoll sei, aber alleine nicht ausreiche (vgl. ebd.). Stattdessen bedürfe es neben einem angemessenen Umgang mit diesen Kindern (als zentral betrachtet Preuss-Lausitz dabei u. a. die Bearbeitung des ‚verborgenen Themas des Kindes‘ (2013: 16), ein Aufbrechen der sozialen Isolation, das Treffen von Vereinbarungen oder auch die Möglichkeit einer kurzfristigen Entspannung durch Trennung (vgl. 2013: 16 – 20) insbesondere auch die Kooperation und Vernetzung mit außerschulischen Hilfsorganisationen, wie etwa Erziehungsberatungsstellen, dem Kinder- und Jugendpsychiatrischen sowie dem Sozialpädagogischen Dienst oder auch Beratungsstellen für suizidgefährdete Schüler\*innen (vgl. 2013: 21). Ein Problem, dass sich bei der Verwendung sonder- oder auch förderpädagogischer Expertise in inklusiven Kontexten stellt, besteht darin, dass die diversen Heil- und Behindertenpädagogiken in der Regel auf die Ver-Besonderung der jeweiligen Adressat\*innengruppe angelegt waren (und teilweise auch noch sind): In ihrem Kampf um die Anerkennung als eigenständige Fachbereiche, definierten sie sich nämlich über die Besonderheit ihrer jeweiligen Klientel, für die darum teilweise regelrecht eigenständige Anthropologien entwickelt wurden, die die Andersheit der entsprechend Etikettierten zementierten (vgl. Moser 2003/von Stechow 2016).

<sup>6</sup> Geprägt wurde er ursprünglich von Axel Honneth (1990: 1050).

<sup>7</sup> Die Gefahr eines unhinterfragten Zwangs zur Angleichung an eine wie auch immer geartete Normalität heben aktuell auch die Disability Studies in Education hervor.

Orientierung auf die ‚nächste Zone ihrer Entwicklung‘ an und mit einem ‚gemeinsamen Gegenstand‘ spielen, lernen und arbeiten“ (Feuser 1995: 173/174). Mit seiner Bezugnahme auf das auf Lev Semionovitch Vygotsky zurückgehende Konzept der ‚Zone der nächsten Entwicklung“ (Feuser 1932 – 1934) integriert Feuser hier (Förder-)Diagnostik<sup>8</sup> als ein zentrales Element in sein didaktisches Konzept.

Hans Wocken (1998) kritisiert Feusers Theorem der Unverzichtbarkeit eines gemeinsamen Gegenstandes und von Kooperation, die nur im Projektunterricht realisiert werden könne, als zu eng und differenziert stattdessen zwischen einer Reihe unterschiedlicher Lernsituationen, die ebenfalls für die Herstellung von Gemeinsamkeit und damit Inklusion/Integration genutzt werden können.<sup>9</sup> Für Simone Seitz (2009) wiederum wird die Gemeinsamkeit von den Kindern selbst ausgehend von einer geöffneten Lernsituation und begleitet von der Unterstützung durch Pädagog\*innen über die Herauskristallisation eines jeweiligen ‚Kerns der Sache‘ hervorgebracht.

#### Bildungsbegriff nach Klafki

Zahlreiche Ausführungen und Modelle knüpfen auch an Wolfgang Klafkis kritisch-konstruktive Didaktik an (1991). Zentral ist hier insbesondere sein gemeinsam mit Herrmann Stöcker entwickeltes ‚Perspektiven- und Dimensionenraster zur Inneren Differenzierung“ (1991) aber auch sein (hier neu konzipierter) Bildungsbegriff. Dieser setzt sich aus Allgemein- und Individualbildung zusammen und fasst darunter jeweils folgende Aspekte: Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidaritätsfähigkeit sowie ‚Bildung für alle“, ‚Bildung in allen Grunddimensionen menschlicher Interessen und Fähigkeiten“ (d. h. vor allem keine Beschränkung auf kognitive Aspekte) und schließlich ‚Bildung im Medium des Allgemeinen“, d. h. durch die Auseinandersetzung mit den ‚epochaltypischen Schlüsselproblemen“. Dabei ist vor allem das Schlüsselproblem ‚gesellschaftlich reproduzierte Ungleichheit“ auf das Engste mit dem Paradigma Inklusion verknüpft.

Nur eine Didaktik, die nicht ausschließend ist und sich an alle Kinder richtet, ist streng genommen tatsächlich eine allgemeine Didaktik, ansonsten handelt es sich, wie u. a. auch Andreas Hinz (2007) kritisiert, nämlich lediglich um eine Regelschuldidaktik und damit ebenfalls um eine Spezial- oder sogar Sonderdidaktik, d. h. um eine Didaktik für ein bestimmtes Klientel, in diesem Fall für Kinder, die als ‚normal“ etikettiert werden. Entsprechend nennen Harry Kull-

---

<sup>8</sup> Im Rahmen von (Förder-)Diagnostik in inklusiven Settings ist neben einer Analyse möglicher Barrieren und auch Ressourcen die Ermittlung der jeweiligen nächsten Zone der Entwicklung zentral, d. h. der Anforderungsbereich, den ein Kind noch nicht bewältigt, in dem es sich aber mit Unterstützung bereits bewegen kann.

<sup>9</sup> Er nennt die koexistente, die kommunikative und die subsidiäre Lernsituation, die noch einmal in eine unterstützende und eine prosoziale Lernsituation unterschieden werden kann und schließlich die kooperative Lernsituation, unterscheidbar in komplementäre und solidarische Lernsituationen. Dabei gibt es nur in der solidarischen Lernsituation einen tatsächlichen gemeinsamen Gegenstand. Bei der subsidiären Lernsituation widmet sich ein helfendes Kind kurz- oder auch längerfristig dem Gegenstand eines anderen Kindes und die kommunikative Lernsituation kommt als ‚Interaktion pur‘ weitestgehend ohne (gemeinsamen) Gegenstand aus: Nichtsdestotrotz sind Pausenunterhaltungen, sogenanntes ‚Schwätzen‘ oder auch Gespräche auf dem Schulweg als ‚sozialer Kitt‘ für eine gelingende Inklusion von größter Bedeutung. In der komplementären Lernsituation wiederum haben die Beteiligten zwar keinen gemeinsamen Gegenstand, sind aber trotzdem aufeinander angewiesen, so z. B. in kompetitiven Spielen.



**Bielefelder Ansatz einer Allgemeinen Didaktik für inklusive Lerngruppen**

mann, Birgit Lütje-Klose und Anette Textor ihren Vorschlag, der unterschiedliche Ansätze und empirische Forschungsergebnisse bündelt auch „Bielefelder Ansatz einer Allgemeinen Didaktik für inklusive Lerngruppen“ (2014). Sie fassen ihre Vorschläge dabei in fünf Leitprinzipien zusammen:

1. Die Akzeptanz aller Schüler\*innen in ihrer Individualität
2. Die didaktische Einbindung förderdiagnostisch fundierter individualisierter Curricula
3. Die Verwirklichung eines adaptiven und binnendifferenzierten Unterrichts
4. Eine besondere Aufmerksamkeit für die Herstellung von Gemeinsamkeit aller Schüler\*innen
5. Die Umsetzung im Co-Teaching

Neben Wolfgang Klafik kritisch-konstruktiver Didaktik stellen konstruktivistische Herangehensweisen generell einen wichtigen Bezugspunkt innerhalb der Diskussion um eine inklusive Didaktik dar. Kersten Reich – neben Horst Siebert der wichtigste konstruktivistische Didaktiker im deutschsprachigen Raum (Konstruktivistische Didaktik 1996) und Begründer der systemisch-konstruktivistischen Pädagogik (Systemisch-konstruktivistische Pädagogik 2002) – entwickelte zudem auch selbst eine inklusive Didaktik (Inklusive Didaktik 2014). Anders als die oben angeführten Pädagog\*innen knüpft er dabei weniger an die deutschsprachige Diskussion der Allgemeinen Didaktik an, sondern an internationale Diskurse, insbesondere der Lehr- und Lernforschung und der Pädagogischen Psychologie. Dabei vertritt er dezidiert einen weiten Inklusionsbegriff, fasst zudem Didaktik viel weiter als die bisher vorgestellten Autor\*innen und betrachtet diese als untrennbar verknüpft mit einer inklusiven Schulentwicklung (z. B. unter Verwendung des Index of Inclusion 2002).

**Zehn Bausteine für eine inklusive Didaktik nach Reich (2014)**

Kersten Reich arbeitet zehn Bausteine heraus, die insbesondere (aber nicht nur) für inklusive Settings von Bedeutung sind: Beziehungen und Teams, Demokratie und Partizipation, eine chancengerechte Qualifikation, Ganztages-Konzeption, eine förderliche Lernumgebung, Feststellung von Förderbedarf ohne Stigmatisierung, ein neues Beurteilungssystem, eine neue Schularchitektur, eine Öffnung in die Lebenswelt und schließlich Beratung, Supervision und Evaluation (vgl. Reich 2014). Reichs Inklusive Didaktik löst dabei gewissermaßen seine Konstruktivistische Didaktik ab: Er entwickelt seine Konstruktivistische Didaktik zu einer (nach wie vor konstruktivistischen) Inklusiven Didaktik weiter und versteht diese dabei auch nicht etwa als eine neue Sonderdidaktik sondern vielmehr als eine durch ihre Berücksichtigung von Heterogenität nun erst wirklich Allgemeine Didaktik. In diesem Sinne plädiert Reich auch für eine sofortige Verabschiedung der bisherigen Unterteilung in eine Allgemeine Pädagogik und diverse Sonderpädagogiken, nicht nur im Rahmen von Studiengängen, sondern auch auf der Ebene der Organisation von universitären Instituten (vgl. Reich 2012: 89).

## Quellen

- Aichele, V. (2010): *Behinderung und Menschenrechte: Die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung*. Bundeszentrale für politische Bildung  
<http://www.bpb.de/apuz/32709/behinderung-und-menschenrechte-die-un-konvention-ueber-die-rechte-von-menschen-mit-behinderungen?p=all> (Zugriff vom 20.07.2018).
- Amrhein, B. (2016) (Hrsg.): *Diagnostik im Kontext inklusiver Bildung*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Booth, T./Ainscow, M. (2002): *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*, Centre for Studies an Inclusive Education (CSIE)  
<http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf> (Zugriff vom 21.4.2018).
- Bösl, E. (2010): Die Geschichte der Behindertenpolitik in der Bundesrepublik aus Sicht der Disability History. *APuZ*, H. 23, 6 – 12.
- Brüning, L./ Saum, T. (2009): *Erfolgreich unterrichten durch Kooperatives Lernen. Strategien zur Schüleraktivierung*. Band 1 (mittlerweile 5. Auflage), Essen: Neue Deutsche Schule.
- Carvalho, I. N. (2017): *Gymnasium und Ganztagschule*, Wiesbaden, Springer.
- Deutsche UNESO-Kommission (2014) (Hrsg.): *Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik*, Bonn: DUK.
- Emmerich, M./Hormel, U. (2013): *Heterogenität – Diversity – Intersektionalität*, Wiesbaden: Springer VS.
- Feuser, G. (1995): *Behinderte Kinder und Jugendliche zwischen Integration und Aussonderung*, Darmstadt: WBG.
- Freisel, L. (2007): Das Gymnasium im Wandel. In: Jahnke-Klein, S./Kiper, H./ Freisel, L. (Hrsg.): *Gymnasium heute. Zwischen Elitebildung und Förderung der Vielen*, Baltmannsweiler, 51 – 68.
- Furck, C.-L. (1998): Das Schulsystem. In: Führ, C./Furck, C.-L. (Hrsg.): *Handbuch der Bildungsgeschichte*, Band VI: 1945 bis zur Gegenwart, 282 – 355.
- Füssel, H.-P./Kretschmann, R. (1993): *Gemeinsamer Unterricht für behinderte und nicht-behinderte Kinder*, Witterschlick: Wehle.
- GFD: *Position der Gesellschaft für Fachdidaktik zum inklusiven Unterricht unter fachdidaktischer Perspektive vom 20.11.2015*  
<https://www.fachdidaktik.org/wordpress/wp-content/uploads/2015/09/GFD-Stellungnahme-zum-inkluisiven-Unterricht-Stand-28.01.2017.pdf> (Zugriff vom 22.01.2021)
- Goffman, E. (1964): *Stigma*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

- Green, N./Green, K. (2005): *Kooperatives Lernen im Klassenraum und im Kollegium. Das Trainingsbuch* (mittlerweile 7. Auflage), Seelze: Klett & Kallmeyer.
- Hadril, S. (2006): Sozialer Wandel/Soziale Ungleichheit. In: Krüger, H.-H./Gruner, C. (Hrsg.): *Wörterbuch Erziehungswissenschaft*, 453 – 460.
- Heimlich, U. (2011): Die Bedeutung der Behindertenrechtskonvention (BRK) für die Modernisierung sonderpädagogischer Förderung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, H 2, 44 – 54.
- Heinrich, M./Urban, M./Werning, R. (2013): Expertise zur Ausbildung und Professionalisierung von Fachkräften zur Realisierung inklusiver Bildung in Deutschland. In: Döbert, H./Weishaupt, H. (Hrsg.): *Inklusive Bildung professionell gestalten*, Münster: Waxmann, 69 – 133.
- Hinz, A. (2002): Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? *Zeitschrift für Heilpädagogik*, Jg. 53, H. 9, 354 – 361.
- Hinz, A. (2007): Elementare Unterstützungsbedürfnisse als Herausforderung an eine inklusive Pädagogik". In: ders. (Hrsg.): *Schwere Mehrfachbehinderung und Integration. Herausforderungen, Erfahrungen, Perspektiven*, Marburg und Oberhausen: Athena-Verl., 15 – 41.
- Honneth, A. (1990): Integrität und Missachtung. Grundmotive einer Moral der Anerkennung. *Merkur. Deutsche Zeitschrift für europäisches Denken*, H. 7, Jg. 44, 1990, 1043 – 1045.
- Katzenbach, D. (2015): Zu den Theoriefundamenten der Inklusion. In: Schnell, I. (Hrsg.): *Herausforderung Inklusion. Theoriebildung und Praxis*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 19 – 32.
- Klafki, W. (1991): *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*, Weinheim und Basel: Beltz.
- Klemm, K./Preuss-Lausitz, U. (2011): *Auf dem Weg zur schulischen Inklusion in Nordrhein-Westfalen. Empfehlungen zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention im Bereich der allgemeinen Schule*, Essen/Berlin. [https://www.schulministerium.nrw.de/sites/default/files/documents/NRW\\_Inklusionskonzept\\_2011\\_-\\_neue\\_Version\\_08\\_07\\_11.pdf](https://www.schulministerium.nrw.de/sites/default/files/documents/NRW_Inklusionskonzept_2011_-_neue_Version_08_07_11.pdf) (Zugriff vom 02.01.2021).
- KMK: *Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und die Fachdidaktiken in der Lehrerbildung vom 16.10.2008 i. d. F. vom 08.09.2016.* [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2008/2008\\_10\\_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf) (Zugriff vom 22.06.2018).
- KMK: *Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen vom 20.10.2011.* [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2011/2011\\_10\\_20-Inklusive-Bildung.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_10_20-Inklusive-Bildung.pdf) (Zugriff vom 21.06.2018).

- KMK: *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften vom 16.12.2004 i. d. F. vom 12.6.2014.*  
[https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2004/2004\\_12\\_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf) (Zugriff vom 21.06.2018).
- Köbsell, S. (2015): Disability Studies in Education. *Zeitschrift für Inklusion*, H. 2.  
<https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/275> (Zugriff vom 20.4.2018).
- Kounin, J. S. (1970): *Discipline and group management in classrooms*, Toronto: Holt, Rinehart & Winston of Canada.
- Kullmann, H./Lütje-Klose, B./Textor, A. (2014): Eine Allgemeine Didaktik für inklusive Lerngruppen – fünf Leitprinzipien als Grundlage einer Bielefelder Ansatzes für inklusive Lerngruppen. In: Amrhein, B./Dziak-Mahler, M. (Hrsg.): *Fachdidaktik inklusive. Auf der Suche nach didaktischen Leitlinien nach der Vielfalt in der Schule*, Münster und New York, 89 – 107.
- LABG: *Lehrerausbildungsgesetz vom 12.05.2009 i. d. F. vom 27.04.2016*  
<https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/LAusbildung/LABG/LABGNeu.pdf> (Zugriff vom 22.06.2018).
- Lindmeier, C./Lütje-Klose, B. (2015): Inklusion als Querschnittsaufgabe in der Erziehungswissenschaft. *Erziehungswissenschaft*, Jg. 26, H. 51, 7 – 16.
- Löser, J./Werning, R. (2015): Inklusion – allgegenwärtig, kontrovers, diffus? *Erziehungswissenschaft*, Jg. 26, H. 51, 17 – 24.
- Lübeck, A./Heinrich, M. (2016): *Schulbegleitung im Professionalisierungsdilemma*, Münster: MV-Verlag.
- LZV: *Lehramtszugangsverordnung vom 25.04.2016*  
[https://recht.nrw.de/lmi/owa/br\\_vbl\\_de-tail\\_text?anw\\_nr=6&vd\\_id=15620&vd\\_back=N211&sg=1&menu=1](https://recht.nrw.de/lmi/owa/br_vbl_de-tail_text?anw_nr=6&vd_id=15620&vd_back=N211&sg=1&menu=1) (Zugriff vom 22.06.2018)
- Meyer, H. (2013): *Was ist guter Unterricht*, Berlin: Cornelesen.
- Moser, V (2003): *Konstruktion und Kritik. Sonderpädagogik als Disziplin*, Opladen: Leske & Budrich.
- Moser, V. (2012) (Hrsg.): *Die inklusive Schule*, Stuttgart: Kohlhammer.
- Moser, V./Lütje-Klose, B. (Hrsg.) (2016): *Schulische Inklusion*, Weinheim und Basel: Beltz Juventa, [14] – 26.
- Textor, A. (2015): *Einführung in die Inklusionspädagogik*, Regensburg: Klinkhardt, 17 – 37.
- Prenzel, A. (1993): *Pädagogik der Vielfalt Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik*, Opladen: VS.

- Prengel, A. (2001): Egalitäre Differenz in der Bildung. In: Lutz, H./Wenning, N. (Hrsg.) (2001): *Unterschiedlich verschieden. Differenzen in der Erziehungswissenschaft*, Opladen, 93 – 107.
- Preuss-Lausitz, U. (2013): Gemeinsam auf dem Weg. Zur Perspektive integrativer Arbeit mit schwierigen Kindern und Jugendlichen. In: ders. (Hrsg.): *Schwierige Kinder - Schwierige Schule. Inklusive Förderung verhaltensauffälliger Schülerinnen und Schüler*, Weinheim und Basel: Beltz, 13 – 25.
- Reich, K. (2014): *Inklusive Didaktik. Bausteine für eine inklusive Schule*, Weinheim und Basel: Beltz.
- Reich, K. (2012): *Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. Standards und Regeln zur Umsetzung einer inklusiven Schule*, Weinheim und Basel: Beltz.
- Reich, K. (2002): *Konstruktivistische Didaktik. Lehren und Lernen aus interaktionistischer Sicht*, Berlin: Luchterhand. (Mittlerweile 5. Auflage unter dem Titel: *Konstruktivistische Didaktik. Das Lehr- und Studienbuch mit Online-Methodenpool*, Weinheim und Basel 2012).
- Reich, K. (1996): *Systemisch-konstruktivistische Pädagogik. Einführung in die Grundlagen einer interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik*, Berlin: Beltz. (Mittlerweile 6. Auflage, Weinheim und Basel 2010).
- Seitz, S. (2009): Inklusive Didaktik: Die Frage nach dem 'Kern der Sache'. *Zeitschrift für Inklusion*, (1, 2009). <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/184> (Zugriff vom 20.4.2018).
- Stangl, W. (2018): Inklusion. <http://lexikon.stangl.eu/244/inklusion/> (Zugriff vom 10.9.2018).
- Terfloth, K. (2013): *Exklusion*. [http://www.inklusion-lexikon.de/Exklusion\\_Terfloth.php](http://www.inklusion-lexikon.de/Exklusion_Terfloth.php) (Zugriff vom 10.9.2018)
- Textor, A. (2015): *Einführung in die Inklusionspädagogik*, Regensburg: Klinkhardt.
- UNESCO (2005): *Guidelines for Inclusion. Ensuring Access to Education for All*, Paris: UNESCO.
- Vygotskij, L. S. (1932-34/2005): Das Problem der Altersstufen. In: Lompscher, J. (Hrsg.): *Ausgewählte Schriften*. Band 2. Berlin: Lehmanns Media, 53 – 90.
- Von Stechow, E. (2016): Sonderpädagogik als Pädagogik für besondere Schulen. In: Hedderich, I./ Biewer, G./ Hollenweger, J./ Markowetz, R. (Hrsg.): *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik*, Ort: Verlag, 32-36.
- Wenning, N. (2004): Heterogenität als neue Leitidee der Erziehungswissenschaft? Zur Berücksichtigung von Gleichheit und Verschiedenheit. *Zeitschrift für Pädagogik*, H. 4, S. 565 – 582.
- Wocken, H. (1998): Gemeinsame Lernsituation. Eine Skizze zur Theorie des gemeinsamen Unterrichts. In: Hildeschiedt, A./Schnell, I. (Hrsg.): *Integrationspädagogik*, Weinheim: Beltz, 37-52, auch unter: <http://www.hans-wocken.de/Werk/werk23.pdf> (Zugriff vom 20.4.2018).