

---

**Schule**

Julia Gasterstädt und Andreas Köpfer

# Inklusive Bildung in der Schule

Reflexionen zur Umsetzung im Modus individueller Förderung

## Zur programmatischen Übersetzung des internationalen Paradigmas inklusiver Bildung in Deutschland

Die Forderung nach inklusiver Bildung im Sinne des Anspruchs auf die Gewährleistung von Teilhabe an Bildung für alle Schüler:innen findet seit den 1990er Jahren Eingang in internationale Vereinbarungen und wird kontinuierlich fortgeschrieben (zuletzt unter anderem in den Sustainable Development Goals der Vereinten Nationen). Entsprechend gilt die Forderung nach inklusiver Bildung als internationales Paradigma im Kontext der Gestaltung von Bildungsangeboten und -prozessen. Dem liegt der menschenrechtlich begründete Anspruch auf diskriminierungsfreie Teilhabe an Bildung zu Grunde, der inhaltlich durch das 4-A-Schema konkretisiert wird – Bildung soll also verfügbar (available), annehmbar (acceptable), zugänglich (accessible) und adaptierbar (adaptable) sein (Motakef 2006). Die UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK, UN 2006) konkretisiert diesen menschenrechtlichen Anspruch auf die spezifische Situation von Menschen mit Behinderungen (z. B. Degener 2012). In Hinblick auf die Relevanz des internationalen Paradigmas inklusiver Bildung gilt allerdings weiterhin, was Booth (1995) beschrieben hat: Inclusive Education ist ein „slippery concept“, das letztlich in lokalen Strukturen, Praktiken und Kulturen übersetzt werden muss und welches an bestehende soziale, politische und kulturelle Bedingungen anschließt und aus diesen heraus artikuliert beziehungsweise geformt wird (Schriewer 2013).

Im Kontext der bildungspolitischen Debatten in Deutschland nimmt die Forderung nach Inklusion erst im Nachgang der Ratifizierung der UN-BRK im Jahr 2009 größeren Raum ein (Budde et al. 2019). Dabei wurden seit den 1960er/70er Jahren in Schulversuchen unter dem Stichwort Integration bereits Erfahrungen mit der gemeinsamen Beschulung von Schüler:innen mit und ohne Behinderungen beziehungsweise sonderpädagogischem Förderbedarf (SPF) gesammelt und überwiegend reformpädagogisch orientierte schulisch-unterrichtliche Praxisformen gemeinsamen Unterrichts entwickelt (Lütje-Klose/Sturm 2023). Während das Förderschulsystem und die separierte Beschulung

von als sonderpädagogisch förderbedürftig markierten Schüler:innen seither zunehmend in der Kritik standen (zum Beispiel Empfehlung des Deutschen Bildungsrates von 1973) und alternative, integrative Formate erprobt wurden, stellte die UN-BRK eine spezifische menschenrechtliche Legitimation für diese Kritik bereit. Damit einher ging insbesondere eine Verunsicherung der historisch entwickelten, institutionellen und disziplinären Trennung zwischen Regel- und Sonderschulen (Heinrich et al. 2013). *Inklusion* wurde als Terminus in die schulgesetzlichen Regelungen aufgenommen und sowohl in bildungspolitischen als auch wissenschaftlichen Debatten zu einem zentralen Thema. Was allerdings darunter zu verstehen ist und welche zum Beispiel schulstrukturellen Veränderungen daran anschließen, unterscheidet sich zwischen den Bundesländern und im wissenschaftlichen Diskurs stark.

Im Fachdiskurs um inklusive Bildung wird seit Längerem unterschieden zwischen einem engen (Fokus auf Behinderung) und weiten (Fokus auf unterschiedliche Dimensionen von Heterogenität) Inklusionsverständnis (vgl. u. a. Werning 2014). Köpfer (2019) ergänzt dies um die Unterscheidung zwischen einem auf Personen beziehungsweise Personenkategorien ausgerichteten und einem struktur- beziehungsweise differenztheoretischen Verständnis von Inklusion. Unter inklusiver Bildung kann somit also sowohl der Anspruch auf die individuelle (sonderpädagogische) Förderung von Schüler:innen mit Behinderungen/sonderpädagogischem Förderbedarf im regelschulischen Setting verstanden werden, als auch eine struktukritische Perspektive auf Produktion und Bearbeitung von Differenz im und durch das Schulsystem und hierdurch hervorgebrachte Bildungsungleichheiten.

In Hinblick auf die bildungspolitische Reaktion auf die UN-BRK und die damit einhergehende Übersetzung des Anspruchs auf die Gewährleistung inklusiver Bildung für alle Schüler:innen lässt sich erstens feststellen, dass die Interpretation dieses Anspruchs stark von der jeweiligen Ausgangslage in den Bundesländern abhängig war, beziehungsweise ist und die angesprochene Verunsicherung in einigen Bundesländern nur von kurzer Dauer war. Analysen zur Steuerung von Inklusion im Vergleich der Bundesländer (unter anderem Blanck et al. 2013; Gasterstädt 2019; Steinmetz et al. 2021) sowie schulstatistische Daten (zuletzt Klemm 2022) weisen darauf hin, dass eine Diskrepanz zwischen (überwiegend nördlichen) Bundesländern, unter anderem Bremen, Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern, und den tendenziell südlichen Bundesländern, unter anderem Baden-Württemberg, Rheinland-Pfalz, Bayern, besteht: Während in den zuerst genannten die Zahl der Schüler:innen in separativen Bildungssettings gesunken ist, bleibt diese Zahl in denen zuletzt genannten stabil oder steigt. Dabei muss bundesweit von einer Persistenz sonderpädagogischer Fördersysteme gesprochen werden, die auf fehlende strukturelle Transformationen im Bildungs-

system trotz der rechtlichen Grundlagen der UN-BRK verweist. So hat sich vielmehr die Anzahl von Diagnosen, das heißt, von Feststellungen sonderpädagogischen Förderbedarfs gemessen an der gesamten Schüler:innenpopulation, stark erhöht (laut Klemm 2022: vom Schuljahr 2008/2009 bis 2020/21 von 6,3 Prozent auf 7,7 Prozent). Die durch die Ratifizierung der UN-BRK entstandene Verunsicherung für die Bildungslandschaft und insbesondere das Förderschulsystem in Deutschland scheint also in weiten Teilen der Republik nur von kurzer Dauer gewesen zu sein. Vielmehr haben sich in den meisten Bundesländern auf schulgesetzlicher und bildungspolitischer Ebene Legitimationsfiguren zum Erhalt (oder Ausbau) des Förderschulsystems manifestiert (unter anderem das Elternwahlrecht; Ressourcenvorbehalt etc.) und es hat bundesweit kein grundlegender schulstruktureller Transformationsprozess stattgefunden (Rackles 2021).

Diese Entwicklung im Bildungssystem Deutschlands wird im Folgenden aus der Perspektive erziehungswissenschaftlich Forschender, die sich mit einem sozialwissenschaftlichen Verständnis von Ein- und Ausschluss dem Themenfeld inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung zuwenden, kommentiert. Dabei fokussieren wir vor allem die Engführung der programmatischen Reformagenda Inklusion im deutschen Bildungssystem auf die Kategorie des sonderpädagogischen Förderbedarfs und der entsprechend prozessierten individuellen Förderung zur Gewährleistung einer inklusiven Beschulung.

## **Individualisierung statt Transformation: Die Integration von Inklusion in bestehende Schul- und Unterrichtsstrukturen**

Wie bereits vorangehend deutlich wurde, zeichnen sich aktuelle bildungspolitische Umsetzungsformen inklusiver Bildung in Deutschland überwiegend dadurch aus, dass Inklusion als programmatische Reformagenda zur funktionalen Integration von Schüler:innen mit attestiertem sonderpädagogischen Förderbedarf in bestehende und persistente Schul- und Unterrichtssettings prozessiert wird. Dabei werden die Forderungen der UN-BRK auf die Bereitstellung individuell angemessener Vorkehrungen (Art. 24, 2c) verengt, die dann als sonderpädagogische Förderung oder Unterstützung gedeutet wird (Gasterstädt/Kistner 2023). Zentral scheint uns hier nicht nur, dass die menschenrechtlich geforderte Entwicklung „from special schooling to inclusive education“ (UN 2023, Abs. 53 a) in den meisten Bundesländern nicht gefördert wird, sondern auch, dass bisher ein individualisierendes und medizinisches Modell von Behinderung den

Regelungen zum sonderpädagogischen Förderbedarf als schulsystemeigener Behinderungskategorie zu Grunde liegt (Gasterstädt et al. 2020). Damit wird Inklusion weniger als Reflexion von Barrieren und Exklusionsmechanismen im Kontext schulischer Lernwelten verhandelt, sondern vielmehr – im Sinne eines engen und personenbezogenen Inklusionsverständnisses – als individualisierte Markierung von Förder- und Unterstützungsbedürftigkeit. Intersektionale Verstrickungen sowie Barrieren im unterrichtlichen Setting, die zur Zuschreibung von sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf führen können, werden als personenbezogene Merkmale einer eingeschränkten Lern- und Leistungsfähigkeit individualisiert (Gasterstädt et al. 2024; Pfahl 2011). Entlang dieser Ausweitung von Förder- und Unterstützungsbedürftigkeit entsteht eine gesteigerte Nachfrage nach paraprofessioneller (zum Beispiel Schulbegleitungen) wie professioneller (Sonderpädagog:innen) Unterstützung an Förderschulen und in inklusionsorientierten Bildungssettings. Sonderpädagog:innen sowie Schulbegleitungen tragen in der damit einhergehenden Akteurskonstellation dafür Sorge, dass die Ordnung der Regelschule auch dann nicht in Krise gerät, wenn Schüler:innen den darin eingelagerten Erwartungen an Lernen und Verhalten nicht ausreichend entsprechen (Gasterstädt et al. 2022). Der zusätzliche Aufbau von Ressourcen erfolgt dann im binären Modus von kategorialer sonderpädagogischer Professionalisierung (aktuell im Zuge der Implementation neuer sonderpädagogischer Studiengänge an verschiedenen Universitäten in Deutschland beobachtbar) bei gleichzeitiger Stagnation des Aufbaus inklusionspädagogischer Professionalisierung in der Allgemeinen Pädagogik (Köpfer/Fritzsche 2025). Somit erscheint es wenig verwunderlich, dass mit dem Vehikel Inklusion in den vergangenen Jahren sonderpädagogische Unterstützungssysteme ausgebaut wurden, die nicht zwangsläufig eine Transformation von Schule und Unterricht anstreben, sondern „Förderschulen [...] als vermeintliche[n] Teil eines inklusiven Systems“ (Monitoringstelle 2023, 38) behandeln, wie das Deutsche Institut für Menschenrechte in seinem Parallelbericht an den UN-Ausschuss für die Rechte von Menschen mit Behinderungen monierte. Zusammenfassend kann mit Sturm (2023) davon ausgegangen werden, dass diese kategorialen Setzungen (zum Beispiel Förderbedarfe) im Sinne eines *ableist divide* (Campbell 2003) weiter prozessiert werden und ein offenes, transformatives Bildungsverständnis verhindern. Dies bedeutet, dass askriptive und personenbezogen festgeschriebene Annahmen zu Leistungs- und Lernfähigkeit entlang von schulischen Normen erfolgen – in erster Linie entlang der Binarität von behindert/nicht-behindert – und hierdurch die Chancen auf erwartungsoffene Entwicklungen entlang von formativer und prozessbegleitender Unterstützung erschwert werden. Eine daran ansetzende pädagogische Praxis ist dann bereits begrenzt und limitiert, da sie rein innerhalb der vorab gezogenen Kategorie agiert. In Re-

ferenz auf Slee und Weiner (2011) stellt Sturm (2023) diese Bearbeitungsform von Inklusion als *technical problem* und nicht – im Sinne ganzheitlicher Schulentwicklung – als *cultural politics*, also als (schul-)kultureller Transformationsprozess, heraus.

Eine Interpretation von Inklusion mit Fokus auf die Bereitstellung individueller (sonderpädagogischer) Förderung erschwert also die Transformation exkludierender Strukturen, Kulturen und Praktiken. Für diese These sprechen nicht nur die schon angeführten Studien zur Steuerung von Inklusion und der stagnierenden Entwicklung der Anzahl von Schüler:innen in separativen Bildungseinrichtungen. Auch ein Blick auf Schul- und Unterrichtsentwicklung macht deutlich, dass – bezogen auf das Kontinuum von Individualität und Gemeinschaftlichkeit – in erster Linie Maßnahmen Einzug gehalten haben, die spezifische Bedürfnisse diagnostizieren, bearbeiten beziehungsweise kompensieren, ohne in der Breite der Schullandschaft grundlegend veränderte Formen auf Ebene der Schul- und Unterrichtsgestaltung sowie der Professionalisierung zu implizieren und zu initiieren.

## Entwicklungsdimensionen

Ohne an dieser Stelle eine ausführliche Einführung in die Traditionslinien des Inklusionsdiskurses im schulischen und erziehungswissenschaftlichen Kontext geben zu können (Slee 2001), soll im Folgenden eine Perspektive auf Inklusion dargelegt werden, die Prozesse von Ein- und Ausschluss in Schule als soziale und relationale Phänomene erachtet. Letztere sind in schulische Normen – das heißt, demnach auch in Praktiken, Strukturen und Kulturen – eingelagert und werden fortwährend als Bedingungen für Teilhabe an die Akteur:innen gerichtet (Budde/Hummrich 2013). Dieses Verständnis schließt an Diskurslinien aus dem internationalen sozialwissenschaftlichen Diskurs an (Ainscow et al. 2006), wobei davon ausgegangen wird, dass Inklusion und Exklusion eng mit Fragen von Bildungs(un-)gerechtigkeit und sozialer Ungleichheit verbunden sind. Demnach ist der Blick darauf zu richten, wie Unterschiede, die in asymmetrischen Bildungs- und Erziehungsverhältnissen angelegt sind (Weisser 2017), in und durch Schule und Unterricht (weiter) hervorgebracht und bearbeitet werden (Sturm 2023).

In Hinblick auf Schul- und Unterrichtsentwicklung findet sich ein solches Verständnis praktisch gewendet beispielhaft bei Ainscow und Kollegen (2006), die inklusive Bildung im schulischen Kontext als ganzheitliche Aufgabe von

Schul- und Unterrichtsentwicklung ansehen und dabei folgende Prinzipien zentral stellen:

- Inklusion stellt einen Prozess dar.
- Inklusion richtet den Blick auf die Identifikation und den Abbau von Barrieren und den Aufbau von Unterstützungssystemen und -strukturen.
- Inklusion bedingt die Anwesenheit, Teilhabe und die Leistungserwartung bezogen auf alle Schüler:innen.
- Inklusion erkennt die Bedürfnisse und Exklusionsgefahren spezifischer, von Marginalisierung bedrohter Lernender an.

In diesen Prinzipien wird deutlich, dass durch inklusive Bildung das gemeinsame Lernen aller ins Zentrum gerückt wird und dabei sowohl die Partizipation aller sowie der Abbau von Benachteiligungen und Barrieren insbesondere für marginalisierte Personen angestrebt wird (Ainscow 2021). Bezogen auf schulische und unterrichtliche Prozesse bedeutet dies konkret, dass inklusive Bildung nach einem Unterricht fragt, der alle Schüler:innen, ergo mit unterschiedlichen Lern- und Entwicklungsständen (Korff/Neumann 2023), berücksichtigt und interdependente Bildungsprozesse intendiert.

Dies bedeutet für Schul- und Unterrichtsentwicklung, dass vor dem Hintergrund des genannten Inklusionsverständnisses Konzepte aus der Allgemeinen (inklusiven) Pädagogik in den Vordergrund rücken, die danach fragen, wie gemeinsames Lernen in heterogenen Lerngruppen realisiert werden kann – das heißt, wie gemeinschaftliche und individualisierte Lernsituationen verankert und bildungsgerecht in Balance gebracht werden können. Um das Dilemma zu überwinden, dass didaktische Konzepte im Sinne subjektwissenschaftlicher Pädagogik an den Lern- und Entwicklungsständen der Schüler:innen ansetzen (Holzkamp 1995), nicht jedoch deren Etikettierungen und Defizitsetzungen als Ausgangspunkt für die didaktische Praxis haben sollten, werden (bereits bestehende) Konzepte des gemeinsamen Lernens und der inneren beziehungsweisen gegenstandsbezogenen Differenzierung relevant(er) (Häcker et al. 2024). An dieser Stelle können beispielsweise das Lernen am gemeinsamen Gegenstand (Feuser 2013) oder die Arbeit an und mit Differenzierungsmatrizen (Sasse/Schulzeck 2021; Sasse 2024) genannt werden. Wennleich sich die Zugänge in starkem Maße darin unterscheiden, wie viel an unterrichtlicher Planung vorbereitend geleistet wird, stimmen sie dahingehend überein, dass nicht die administrativen Kategorien (Förderschwerpunkte) als Ausgangspunkt für die didaktische und diagnostische Unterrichtsgestaltung herangezogen werden. Stattdessen bedingen grundlegende Kategorien des Lernens und der Entwicklung, in Form von Abstraktionsniveaus – hier orientiert an der kulturhistorischen Schule (u. a. Wygotski 1964) – die Lernangebote und -prozesse aller Schüler:innen.

## Fazit

Wie in den Darstellungen deutlich wurde, stellt die Entwicklung inklusiver Bildung im pädagogischen Feld der Schule eine herausfordernde Aufgabe dar. Dabei setzt die bildungspolitische Engführung der programmatischen Reformagenda Inklusion im deutschen Bildungssystem auf die Kategorie des sonderpädagogischen Förderbedarfs und der entsprechend prozessierten individuellen Förderung zur Gewährleistung einer inklusiven Schulbildung nur wenig transformatorische Anreize beziehungsweise stabilisiert exkludierende Strukturen, Kulturen und Praktiken in Schule. Im Vergleich zu weiteren bildungsbiographischen Stationen und Eingebundenheiten in (Bildungs-)Organisationen zeichnet sich Schule insbesondere durch ihren Pflichtcharakter und die Qualifikationsfunktion aus, die Standardisierung und Leistungsnormierung hervorbringen und maßgeblich an der Konstruktion des Anderen, Defizitären, Behinderten mit beteiligt sind. Auch die wissenschaftliche Beteiligung – sei es durch Professionalisierung im Bereich der Lehrer:innenbildung oder durch die strategische Beteiligung an Forschungsförderprogrammen – ist in diese Hervorbringungsprozesse verstrickt. Eine grundlegende Infragestellung und Transformation von norm- und leistungsbasierten Inklusionsbedingungen in Schule und Unterricht ist wenig erkennbar. So kann in Frage gestellt werden, ob von einer Entwicklung eines inklusiven Bildungssystems die Rede sein kann oder von einer Aussonderung und Bildungsarmut hervorbringenden vertikalen Bildungsstruktur. Mit Blick auf das in diesem Sammelband angestoßene Leitmotiv der Entwicklung *inklusiver Lernwelten* kann bezogen auf schulische Inklusion darüber hinaus gefragt werden, was aktuell in Kauf genommen wird, um so genannte *inklusive Lernwelten* hervorzubringen.

## Literatur

- Ainscow, M. (2021): Inclusion and equity in education. Responding to a global challenge. In: A. Köpfer; J. J. W. Powell; R. Zahnd (Hrsg.): *International Handbook of Inclusive Education*. Opladen; Toronto: Barbara Budrich, 75–88.
- Ainscow, M.; Booth, T.; Dyson, A. (2006): *Improving Schools, Developing Inclusion*. London; New York: Routledge.
- Blanck, J. M.; Edelstein, B.; Powell, J. J. W. (2013): Von der schulischen Segregation zur inklusiven Bildung? Die Wirkung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen auf Bildungsreformen in Bayern und Schleswig-Holstein. *Discussion Paper*.
- Booth, T. (1995): Mapping inclusion and exclusion: concepts for all? In: C. Clark; A. Dyson; A. Millward (Hrsg.): *Towards Inclusive Schools?* London: David Fulton Publishers, 96–108.

- Budde, J.; Hummrich, M. (2013): Reflexive Inklusion [Inklusion; Exklusion; Intersektionalität; Partikularismus; Universalismus]. *Zeitschrift für Inklusion* 4, <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/193/199>.
- Budde, J.; Panagiotopoulou, J. A.; Sturm, T. (2019): Bildungspolitische Steuerung des erziehungswissenschaftlichen Diskurses zu schulischer Inklusion. In: J. Budde; A. Dlugosch; P. Herzmann; L. Rosen; J. A. Panagiotopoulou; T. Sturm, T.; M. Wagner-Willi (Hrsg.): *Inklusionsforschung im Spannungsfeld von Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik*. Leverkusen: Barbara Budrich, 19–38.
- Campbell, F. A. K. (2003): *The great divide. ableism and technologies of disability production*. Brisbane: Queensland University of Technology.
- Degener, T. (2012): Das Recht auf inklusive Bildung als Menschenrecht. *Kritische Justiz* 45/4, 405–419.
- Deutscher Bildungsrat (1973): *Empfehlungen der Bildungskommission. Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher*. Bonn.
- Feuser, G. (2013): Die „Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand“. Eine Entwicklung induzierendes Lernen. In: G. Feuser; J. Kutscher (Hrsg.): *Entwicklung und Lernen. Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik: Behinderung, Bildung, Partizipation*. Stuttgart: Kohlhammer, 282–293.
- Gasterstädt, J. (2019): *Der Komplexität begegnen und Inklusion steuern. Eine Situationsanalyse zur Umsetzung von Artikel 24 der UN-BRK in zwei Bundesländern in Deutschland*. Wiesbaden: Springer VS.
- Gasterstädt, J. (2020): Kinder- vs. Elternrechte. Wie Akteure der Bildungsadministration im Kontext der Entwicklung „inklusiver“ Strukturen auf die Rechte von Eltern und Kindern Bezug nehmen. In: T. Dietze; D. Gloystein; V. Moser; A. Piezunka; L. Röbenack; L. Schäfer; G. Wachtel; M. Walm (Hrsg.): *Inklusion – Partizipation – Menschenrechte. Transformationen in die Teilhabegesellschaft?* Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 139–146.
- Gasterstädt, J.; Kistner, A. (2023): Steuerung aus Perspektive der Situationsanalyse. Die Umsetzung von Inklusion in drei deutschen Bundesländern im Vergleich. In: R. Kruschel; K. Merz-Atalik (Hrsg.): *Steuerung von Inklusion!? Perspektiven auf Governance Prozesse im Schulsystem*. Wiesbaden: Springer, 71–83.
- Gasterstädt, J.; Kistner, A.; Adl-Amini, K. (2020): Die Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs als institutionelle Diskriminierung? Eine Analyse der schulgesetzlichen Regelungen. *Zeitschrift für Inklusion* 4, <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/551>.
- Gasterstädt, J.; Strecker, A.; Urban, M. (2022): Konflikte in der komplexen Konstellation von Familie, Schule und Schulbegleitung: Elternarbeit zwischen struktureller Verantwortungslosigkeit und inklusivem Anspruch. *Zeitschrift für Inklusion* 1, <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/652/474>.
- Gasterstädt, J.; Adl-Amini, K.; Klenk, F.; Kistner, K.; Kadel, J. (2024): Zur Individualisierung komplexer Problemkonstellationen im Kontext der Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs. Erste Ergebnisse aus dem Projekt InDIvers. In: K. Bräu; J. Budde; M. Hummrich; F. C. K. (Hrsg.): *Vielfaltorientierung und Diskriminierungskritik*. Opladen; Toronto: Budrich, 137–150.
- Häcker, T.; Köpfer, A.; Granzow, S.; Rühlow, D. (Hrsg.) (2024): *EIN Unterricht für Alle? Zur Planbarkeit des Gemeinsamen und Kooperativen im Inklusiven*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Heinrich, M.; Urban, M.; Werning, R. (2013): Grundlagen, Handlungsstrategien und Forschungsperspektiven für die Ausbildung und Professionalisierung von Fachkräften für

- inklusive Schule. In: H. Döbert; H. Weishaupt (Hrsg.): *Inklusive Bildung professionell gestalten*. Münster: Waxmann, 69–133.
- Holzkamp, K. (1995). *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Frankfurt a. M.; New York: Campus.
- Klemm, K. (2022): *Inklusion in Deutschlands Schulen. Eine bildungsstatistische Momentaufnahme 2020/21*. München: Bertelsmann Stiftung. <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/inklusion-in-deutschlands-schulen-eine-bildungsstatistische-momentaufnahme-202021-all>.
- Köpfer, A. (2019): Rekonstruktion behinderungsbedingter Differenzproduktion in inklusionsorientierten Schulen. In: J. A. Budde; P. Dlugosch; P. Herzmann; L. Rosen; J. A. Panagiotopoulou; T. Sturm; M. Wagner-Willi (Hrsg.): *Inklusionsforschung im Spannungsfeld von Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik*. Leverkusen: Barbara Budrich, 143–164.
- Köpfer, A.; Fritzsche, B. (2025): Der Ausbau sonderpädagogischer Studiengänge im Spiegel von Inklusion und Exklusion. Eine Analyse aktueller Transformationen in der deutschen Bildungslandschaft. In: A. Hackbarth; S. Bender; M.-A. Boger; K. Bräu; A. Häseker; B. Lütje-Klose; J. A. Panagiotopoulou (Hrsg.): *Erfahrungen der Exklusion*. Opladen, Toronto: Barbara Budrich, 199–210.
- Korff, N.; Neumann, P. (Hrsg.): Unterricht und Inklusion. In: T. Hascher, T.-S. Idel, W. Helsper (Hrsg.): *Handbuch Schulforschung*. 3. Auflage. Wiesbaden: Springer VS, 935–958.
- Lütje-Klose, B.; Sturm, T. (2023): Förderschule und Inklusion. In: T. Hascher; T.-S. Idel; W. Helsper (Hrsg.): *Handbuch Schulforschung*. Wiesbaden: Springer, 361–383.
- Monitoring-Stelle UN-Behindertenrechtskonvention (2023): *Parallelbericht an den UN-Ausschuss für die Rechte von Menschen mit Behinderungen zum 2./3. Staatenprüfverfahren Deutschlands*. Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte. <https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/publikationen/detail/parallelbericht-an-den-un-ausschuss-fuer-die-rechte-von-menschen-mit-behinderungen-zum-23-staatenpruefverfahren-deutschlands>.
- Motakef, M. (2006): *Das Menschenrecht auf Bildung und der Schutz vor Diskriminierung*. Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte.
- Pfahl, L. (2011): *Techniken der Behinderung*. Bielefeld: transcript.
- Rackles, M. (2021): *Inklusive Bildung in Deutschland. Beharrungskräfte der Exklusion und notwendige Transformationsimpulse*. Policy Paper 07/21. Berlin: Mark Rackles Consulting.
- Sasse, A. (2024): Vom Gegenstand Inklusion zu unterschiedlichen Lerngegenständen. Grundlagen inklusiven Unterrichts. In: T. Häcker, A. Köpfer, S. Granzow, D. Rühlöw (Hrsg.) (2024): *EIN Unterricht für Alle? Zur Planbarkeit des Gemeinsamen und Kooperativen im Inklusiven*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 35–50.
- Sasse, A.; Schulzeck, U. (2021): Die thematische Komplexität des gemeinsamen Lerngegenstands. Differenzierungsmatrizen aus subjektwissenschaftlicher Perspektive. In: A. Sasse; U. Schulzeck (Hrsg.): *Inklusiven Unterricht planen, gestalten und reflektieren*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 51–77.
- Schriewer, J. (2013): Vergleichende Erziehungswissenschaft als Forschungsfeld. In: M. Hummrich; S. Rademacher (Hrsg.): *Kulturvergleich in der qualitativen Forschung: Erziehungswissenschaftliche Perspektiven und Analysen*. Wiesbaden: Springer VS, 15–41. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-18937-6\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-531-18937-6_2).
- Slee, R. (2001): Inclusion in practice: does practice make perfect? *Educational Review* 53/2, 113–123.
- Slee, R.; Weiner, G. (2011): Education Reform and Reconstruction as a Challenge to Research Genres. Reconsidering School Effectiveness Research and Inclusive Schooling. *School Ef-*

- fectiveness and School Improvement. An International Journal of Research, Policy and Practice* 12/1, 83–98.
- Steinmetz, S.; Wräse, M.; Helbig, M.; Döttinger, I. (2021): *Die Umsetzung schulischer Inklusion nach der UN-Behindertenrechtskonvention in den deutschen Bundesländern*. Baden-Baden: Nomos.
- Sturm, T. (2023): *Inklusion und Exklusion in Schule und Unterricht. Leistung – Differenz – Behinderung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- UN – United Nations (2006): *Convention on the rights of persons with disabilities*. [http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convention\\_accessible.pdf](http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convention_accessible.pdf).
- United Nations Committee on the Rights of Persons with Disabilities (2023): *Concluding observations on the combined second and third periodic reports of Germany*. CRPD/C/DEU/CO/2-3. [https://tbinternet.ohchr.org/\\_layouts/15/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=CRPD%2FC%2FDEU%2FCO%2F2-3&Lang=en](https://tbinternet.ohchr.org/_layouts/15/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=CRPD%2FC%2FDEU%2FCO%2F2-3&Lang=en).
- Weisser, J. (2017): *Konfliktfelder schulischer Inklusion und Exklusion im 20. Jahrhundert. Eine Diskursgeschichte*. Weinheim; Basel: Beltz Juventa.
- Werning, R. (2014): Stichwort: Schulische Inklusion. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 17/4, 601–623. <https://doi.org/10.1007/s11618-014-0581-7>.
- Wygotski, L. S. (1964): *Denken und Sprechen*. Fischer: Berlin.