

# Inklusion als Herausforderung an eine reflexive Erziehungswissenschaft

Anmerkungen zur Professionalisierung von Lehrpersonen in „inkluisiven“ Zeiten

*Thomas Häcker & Maik Walm*

## 1 Versuch einer Lagebeschreibung

Grundsätze wie der einer „Full and effective participation and inclusion in society“ (Bundesregierung 2008) machen die Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) international zu einem menschenrechtsbegründeten Programm, das auf nichts weniger als einen umfassenden gesellschaftlichen Transformationsprozess zielt. Ihre Verbindung mit Fragen von Freiheits- und Gleichheitsrechten sowie von Anerkennung und Solidarität macht ihre große, vor allem auch moralische Gravität aus, die mitunter zugrunde liegende Interessensgegensätze nur schwer thematisierbar macht (vgl. Dannenbeck 2012a; Becker 2015) bzw. gegenüber kritischen Debatten etwa über die gesellschaftliche (Re-)Produktion sozialer Ungleichheit „immunisiert“ (vgl. dazu etwa Dannenbeck 2012a, 2012b; Sturm 2013).

Zwar hat die Ratifizierung der UN-BRK die inklusive Gestaltung von Bildungssystemen in allen Bundesländern auf die Agenda gesetzt, ohne dass strukturelle bzw. konzeptionelle Vorarbeiten erkennbar waren (vgl. Pabst 2015), doch scheint ein Konsens darüber, was Inklusion dem Begriff und der Sache nach bedeuten soll, nicht in Sicht. Es besteht Klärungsbedarf, wenn der neue Schlüsselbegriff nicht zu einem neuen Plastikwort (Pörksen 2011) geraten soll.

Was, so fragt sich, bedeutet das Inklusionsgebot für die Gestaltung einer darauf bezogenen Lehrerinnen- und Lehrerbildung, bei der – wie in anderen pädagogischen Berufsfeldern auch – unterschiedliche Disziplinen an der Entwicklung professionell-pädagogischer Kompetenzen in Theorie und Praxis beteiligt sind. Und zwar zum einen bezogen auf veränderte Anforderungen im Praxisfeld Schule: Hier ist davon auszugehen, dass sich die immer schon bestehende Heterogenität der Lernvoraussetzungen etwa durch die Hereinnahme vormals *gesonderter* Schülerinnen und Schüler in die Regelschulen, die Zusammenlegung von Haupt- und Realschulen (vgl. Budde/Hummrich 2013) bzw. die Beschulung von Kindern und Jugendlichen, die mit und ohne Eltern nach Deutschland geflüchtet sind, um weitere Facetten erweitert. Zum anderen üben auch standespolitische Interessen, disziplinäre Selbstverständnisse und damit verbunden berufsgruppenbezogene, die Kooperation und

Aufgabenverteilung betreffende Rollen- und Verhältnisbestimmungen zwischen Abgrenzung, Ausweitung der Zuständigkeiten und Subsidiarität einen wesentlichen Einfluss aus.

Der Aufruf zu einer gemeinsamen Debatte „Inklusion als Herausforderung für die Erziehungswissenschaft“ und das damit verbundene Ziel einer „trans-sektionalen“ Positionierung der DGfE stellen vor diesem Hintergrund einen konsequenten und zugleich notwendigen Schritt dar.

## 2 Reflexive Professionalisierung und reflektierte Professionalität im Lehrberuf

Aus einer professionalisierungstheoretischen Perspektive, die in der Folge des sogenannten *reflective turn* (vgl. Schön 1991) der Reflexion einen großen Stellenwert beim Aufbau pädagogischer Professionalität sowie für professionell-pädagogisches Handeln beimisst, ist zu fragen, welche spezifischen Reflexionsangebote und -anforderungen mit dem Inklusionsgebot verbunden sind.

Die Bedeutung von Reflexion, d.h. der Habitualisierung/Institutionalisierung (selbst-)referenzieller Formen des Denkens in Ausbildung und Beruf von Lehrpersonen wird vor allem mit zwei Argumenten begründet. Zum einen wird ausgeführt, dass vom Wissen kein direkter Weg zum Handeln und von der Theorie keine gerade Linie zur Praxis führe, weil weder das Wissen der Wissenschaft noch die Regeln der Moral die Kriterien ihrer Anwendung in sich enthalten. Professionalität der pädagogischen Berufe zeige sich entsprechend nicht an der Form ihres Wissens, sondern im Umgang mit ihrem Wissen. Dieser sei genuin reflexiv (vgl. Herzog 1995). Zum anderen wird sie mit der systematischen Unsicherheit pädagogischen Handelns begründet (vgl. Combe/Kolbe 2008): So mache das von Dilemmata, Paradoxien und Antinomien geprägte pädagogische Arbeitsfeld etwa von Lehrpersonen (vgl. Helsper 2002) eine „doppelte Professionalisierung“ notwendig, d.h. die Ausbildung eines wissenschaftlich-reflexiven Habitus einerseits sowie eines Habitus des routinisierten, praktischen Könners andererseits, wobei beide Habitus in der beruflichen Praxis wiederum reflexiv aufeinander bezogen werden müssten (vgl. Helsper 2001).

In Bildungskontexten, in denen es um die Entwicklung des Selbst-, Fremd- und Weltverhältnisses geht (vgl. Dörpinghaus/Poenitsch/Wigger 2012), wird Reflexion immer schon mit einem *kritischen Anspruch* verbunden. Fasst man Reflexion konzeptionell, bspw. im Anschluss an Holzkamp als „begreifende Durchdringung“ der jeweiligen Handlungssituation (insbesondere ihrer Widersprüche) (vgl. Holzkamp 1995), verfolgt sie das Ziel, die individuellen (eigenen und fremden) Handlungsmöglichkeiten zu erweitern bzw. die eigene Handlungsfähigkeit zu verbessern. Einschränkungen und

Behinderungen des eigenen Handelns gelte es, offen zu legen, auf sie hinzuweisen, Stellung zu beziehen, ggf. erweiterte Verfügung über die Bedingungen des eigenen Handelns einzufordern bzw. Initiativen zu ergreifen und zwar gemeinsam mit anderen in Prozessen sozialer Selbstverständigung (vgl. Holzkamp 1996; Häcker/Rihm 2005).

Gleichwohl: Reflexion löst Widersprüche nicht auf, sie macht sie allenfalls sichtbar. Wo die Professionalisierung von Lehrpersonen zur Entwicklung von Schule und Unterricht einseitig als Steigerung der individuellen Reflexionsfähigkeit konzeptualisiert wird, kann die Reflexivitätssemantik zu einem Medium systematischer Deprofessionalisierung geraten: Das Risiko, eigene Einflussmöglichkeiten zu überschätzen, gesellschaftliche Probleme zu pädagogisieren, strukturelle Widersprüche auszublenden, Konflikte zu kulturalisieren, zu individualisieren und von einer Ebene auf die andere zu verschieben, bekommt unter dem Inklusionsgebot eine ganz besondere Brisanz (vgl. Trautmann/Wischer 2011; Dannenbeck 2012a). Aus der Perspektive einer reflexiven Professionalisierung von Lehrpersonen kann Inklusion somit als *spezifischer kritischer Reflexionsmodus* im Umgang mit der „*ärgerlichen*“ *Tatsache der Heterogenität*, als analytische Kategorie mit hoher gesellschaftspolitischer Relevanz, betrachtet werden (vgl. hierzu Dannenbeck/Dorrance 2009; Trautmann/Wischer 2011; Dannenbeck 2012 a,b; Budde/Hummrich 2013; Sturm 2013; Häcker/Walm 2015). Mit dem Bemühen um Inklusion verbindet sich dann die Perspektive der unabschließbaren Selbstverständigung einer Gesellschaft darüber, wie sie Differenz und damit verbunden Inklusions- und Exklusionsdynamiken (re-)produziert und bearbeitet (vgl. Häcker/Walm 2015).

### 3 Reflexionsanforderungen und -angebote in „inkluisiven Zeiten“

Mit dem Inklusionsgebot der UN-BRK werden theoretisch und praktisch veränderte Ansprüche und Anforderungen an die pädagogische Professionalität in Praxis und Ausbildung in Verbindung gebracht.<sup>1</sup> Reflexion und Reflexivität werden auch bei dem Bemühen, zu veränderten Formen der Bearbeitung von Differenz in Schule und Unterricht (und mithin in der Gesellschaft) zu gelangen, als wesentlich betrachtet (vgl. Budde/Hummrich 2013). Folgende Reflexionsanforderungen und -angebote für eine inklusionsbezogene Professionalisierung von Lehrpersonen lassen sich derzeit bspw. identifizieren: Auf der *Ebene der unterrichtlichen Interaktion* (Mikroebene) geht es u.a. darum, Praktiken sowie Strukturen und deren ggf. benachteiligendes bzw. lern-

---

<sup>1</sup> Vgl. dazu Heinrich/Urban/Werning 2013; HRK/KMK 2015; Moser/Kropp 2015.

behinderndes Potenzial zu vergegenwärtigen, sich reflexiv-hinterfragend mit naturalisierenden, kulturalisierenden, klassifizierenden Differenzkonstruktionen, insbesondere dem spezifisch schulischen Differenzierungskriterium „Leistung“ (vgl. Budde 2015) auseinanderzusetzen und dominante (eigene wie kollektive) Bearbeitungsformen von Differenz wie Ignorieren, Nivellieren oder Normieren zu erkennen. Dies schließt notwendig die Analyse der Gestaltung des Unterrichts bezogen auf die Wirkungen (berufs-)biographischer Milieuzugehörigkeiten sowie die Milieuprägungen der Unterrichtsgegenstände und Fachkulturen ein.

Auf der *Ebene der Schule* (Mesoebene) richtet sich die Reflexion auf die Wirkungen von Regeln, Prozeduren und Praktiken der Organisation, deren strukturelle Zielkonflikte (vgl. Rihm 2006) und funktionellen Widersprüche, die sich, wie etwa der zwischen Förderung und Selektion, auf allen Ebenen (re-)produzieren. So werden etwa Leistungsunterschiede als zentrale Zuweisungs- und Differenzierungskategorie im Unterrichtsvollzug permanent sozial hergestellt und gleichzeitig als legitim, notwendig und als in der individuellen Begabung der Lernenden verankert markiert (vgl. Budde 2015) und damit personalisiert. Potenziell benachteiligende und diskriminierende Praktiken und Strukturen lassen sich so als individuelle und institutionelle Bearbeitungsformen dieser Zielkonflikte deuten und verstehen.

Auf der *Ebene der Gesellschaft* (Makroebene) richtet sich die Reflexion im Kern auf die Frage, ob und ggf. inwiefern Schule als eine gesellschaftlich-pädagogische Organisation definiert wird, innerhalb derer in und durch Bildung Benachteiligungen abgebaut werden können (vgl. Sturm 2013). Widersprüche zeigen sich dort, wo mit Inklusion einerseits auf die Notwendigkeit von Struktur- und Ressourcenveränderungen lediglich hingewiesen wird, gleichzeitig aber andererseits den pädagogischen Akteurinnen und Akteuren „inklusive Handlungspraxen“ in einem nicht inklusiven Umfeld abverlangt werden (vgl. Trautmann/Wischer 2011; Dannenbeck 2012a). Diese Problematik reproduziert sich auf allen Ebenen; und zwar auch bei der Ausbildung von Lehrpersonen.

## 4 Ausblick

Das Programm einer reflexiven Lehrerinnen- und Lehrerbildung bezieht sein kritisches Potenzial aus der Thematisierung gesellschaftlicher Kräfte- und Machtverhältnisse, struktureller Funktionswidersprüche und Probleme des in Universitäten und Schulen institutionalisierten Lernens, dessen Rahmenbedingungen und damit zusammenhängenden Ressourcenfragen, sowie den Möglichkeiten, Grenzen und Konsequenzen individuellen Handelns. Eine kritische Perspektive auf das Handeln in pädagogischen Institutionen lässt sich nur aus der Verbindung von Selbstreflexion, Strukturreflexion und The-

oriereflexion (vgl. Dannenbeck 2012a) gewinnen, die zudem nicht anders als sozial-kooperativ erfolgen kann (vgl. Feuser 2015) und – um nicht bei der Reflexion stehen zu bleiben – die Form einer sozialen Selbstverständigung annimmt. Erst in der Verbindung dieser Perspektiven entfaltet Reflexion ihr Potenzial.

Reflexion gewinnt unter dem Inklusionsgebot stärker an Bedeutung. Der Erziehungswissenschaft erwächst daraus mit Blick auf die Professionalisierung von Lehrpersonen (weiterhin) die Aufgabe, durch Forschung und im Studium und in der Lehre reflexive Professionalisierungsprozesse zu befördern und zu unterstützen, d.h. das berufsbiographische Entwicklungsproblem *Professionalität im Lehrberuf* (vgl. Terhart 2000) gerade im Blick auf ein inklusives Bildungssystem als ein phasenübergreifendes und „trans-sektionales“ Projekt zu verstehen und zu vertreten. Inklusion stellt eine Querschnittsaufgabe aller an der Lehramtsausbildung beteiligten Disziplinen dar und bedarf der Diskussion mit den Fachwissenschaften und den Fachdidaktiken. Multiprofessionelle Kooperation als Zielperspektive für den pädagogisch-professionellen Beitrag zu inklusiver schulischer Bildung bedarf bereits im Studium sozial-kooperativer Reflexion als Modus reflexiver Professionalisierung. Die Disziplinen müssen daraufhin befragt werden, welche Beiträge zur Professionalisierung von schulbezogenen pädagogisch-professionellen Fachkräften sie mit Blick auf die Möglichkeit zur Teilnahme und zur konstruktiven Gestaltung multiprofessioneller Kooperation bereits leisten bzw. künftig leisten müssen und in welchen Formen dies erfolgen kann. Die Diskussionen im Bereich der Sonderpädagogik weisen bereits auf notwendige Weiterentwicklungen und Neubestimmungen hin (vgl. Lütje-Klose/Neumann 2015; Moser/Kropp 2015). Feuser formuliert in diesem Zusammenhang eine weitreichende Forderung: Die Qualifikation zukünftiger Lehrpersonen müsste unter denselben Prämissen erfolgen, nach denen diese späterhin zu unterrichten haben, nämlich inklusiv und sozial-kooperativ (vgl. Feuser 2015). Bei der Anbahnung der so konzipierten künftig multiprofessionellen Arbeit geht es darum, die Akteurinnen und Akteure in den Stand zu versetzen, eigene und fremde soziale Praktiken in pädagogischen Kontexten sowie Strukturen und deren benachteiligendes bzw. lernbehinderndes Potenzial zu verstehen und kooperativ zu bearbeiten. Auf Reflexion orientierte Studienformate und –instrumente wie Fallarbeit, projektorientiertes Studium, Praxisforschung, forschendes Lernen und Portfolioarbeit entlang eigener Praxiserfahrungen bzw. transkribierter oder videographierter, ethnographisch gewonnener Protokolle der Wirklichkeit bieten sich dabei an. Hierzu bedarf es verstärkt ethnographischer Forschungen über Schule und Unterricht sowie eines systematischen Ausbaus kasuistischer Archive. Gleichzeitig erscheint es notwendig, künftig noch stärker die Wirkungen solcher und weiterer Formate zu erforschen. Die schulpraktischen Phasen während der Ausbildung benötigen verbindliche Standards für die wissenschaftlich-theoretische Begleitung und Reflexion

(vgl. Hascher/de Zordo 2015). Um reflexive Professionalisierung und reflektierte Professionalität auch im Praxisfeld Schule während des Referendariates und im Beruf zu ermöglichen, bedarf es institutionell abgesicherter Zeitstrukturen und Unterstützungsformen (etwa Fallarbeit, kollegiale Beratung, Coaching und Supervision), deren Wirkungen ebenfalls konsequent erforscht werden müssen. Das Programm einer reflexiven Professionalisierung könnte – phasenübergreifend angelegt – das Potenzial haben, die Umsetzung des gesellschaftlich-transformatorischen Anspruches der UN-BRK bezogen auf den Beitrag der professionell-pädagogisch Tätigen mindestens zu unterstützen.

*Thomas Häcker*, Prof. Dr., ist Hochschullehrer für Erziehungswissenschaft unter besonderer Berücksichtigung der Schulpädagogik und empirischen Bildungsforschung an der Universität Rostock.

*Maik Walm*, Dipl.-Päd., ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Erziehungswissenschaft unter besonderer Berücksichtigung der Schulpädagogik und empirischen Bildungsforschung an der Universität Rostock.

## Literatur

- Becker, Uwe (2015): Die Inklusionslüge. Behinderungen im flexiblen Kapitalismus. Bielefeld: transcript.
- 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](http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/193/199) [Zugriff: 4. August 2015].
- Budde, Jürgen (2015): Zum Verhältnis der Begriffe Inklusion und Heterogenität. In: Häcker, T./Walm, M. (Hrsg.): Inklusion als Entwicklung. Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S.117-132.
- Bundesregierung (2008): Gesetz zu dem Übereinkommen der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen sowie zu dem Fakultativprotokoll vom 13. Dezember 2006 zum Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Bundesgesetzblatt Jahrgang 2008 Teil II Nr. 35, ausgegeben zu Bonn am 31. Dezember 2008, S. 1419ff.
- Combe, Arno/Kolbe, Fritz-Ulrich (2008): Lehrerprofessionalität: Wissen, Können Handeln. In: Helsper, W/Böhme, J. (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. 2., durchgesehene und erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 857-876.
- Dannenbeck, Clemens (2012a): Wie kritisch ist der pädagogische Inklusionsdiskurs? Entpolitisierungsrisiko und theoretische Verkürzung. In: Rath-

- geb, K. (Hrsg.): Disability Studies. Kritische Perspektiven für die Arbeit am Sozialen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 55-67.
- Dannenbeck, Clemens (2012b): Inklusion reflexiv – ein Immunisierungsversuch gegen politische Umarmungsstrategien. In: Seitz, S. et al. (Hrsg.): Inklusiv gleich gerecht? Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 107-114.
- Dannenbeck, Clemens/Dorrance, Carmen (2009): Inklusion als Perspektive (sozial)pädagogischen Handelns – eine Kritik der Entpolitisierung des Inklusionsgedankens. In: Zeitschrift für Inklusion [www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/161/161](http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/161/161) [Zugriff: 4. August 2015].
- Dörpinghaus, Andreas/Poenitsch, Andreas/Wigger, Lothar (2012): Einführung in die Theorie der Bildung. 4., durchgesehene Auflage. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Feuser, Georg (2015): Zur Frage der Didaktik einer inklusionskompetenten LehrerInnen-Bildung unter Aspekten multiprofessioneller Unterrichtsarbeit. In: Häcker, T./Walm, M. (Hrsg.): Inklusion als Entwicklung. Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 47-67.
- Häcker, Thomas/Rihm, Thomas (2005): Professionelles Lehrer(innen)handeln – Plädoyer für eine situationsbezogene Wende. In: Carlsburg, G.-B. v./Musteikiené, I. (Hrsg.): Bildungsreform als Lebensreform. Educational Systems Development as Development of Human Being. Frankfurt am Main u.a.: Peter Lang, S. 359-380.
- Häcker, Thomas/Walm, Maik (2015): Inklusion als Entwicklung – Einleitung. In: Häcker, T./Walm, M. (Hrsg.): Inklusion als Entwicklung. Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 11-24.
- Hascher, Tina/de Zordo, Lea (2015): Praktika und Inklusion. In: Häcker, T./Walm, M. (Hrsg.): Inklusion als Entwicklung. Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 165-184.
- Heinrich, Martin/Urban, Michael/Werning, Rolf (2013): Grundlagen, Handlungsstrategien und Forschungsperspektiven für die Ausbildung und Professionalisierung von Fachkräften für inklusive Schulen. In: Döbert, H./Weishaupt, H. (Hrsg.): Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen. Münster: Waxmann, S. 69-134.
- Helsper, Werner (2001): Praxis und Reflexion. Die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers. In: Journal für LehrerInnenbildung 1, 3, S. 7-15.
- Helsper, Werner (2002): Lehrerprofessionalität als antinomische Handlungsstruktur. In: Kraul, M./Marotzki, M./Schweppe, C. (Hrsg.): Biographie und Profession. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 64-102.

- Herzog, Walter (1995): Reflexive Praktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Beiträge zur Lehrerbildung 13, 3, S. 235-273.
- Holzkamp, Klaus (1995): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt am Main, New York: Campus.
- Holzkamp, Klaus (1996): Manuskripte zum Arbeitsprojekt „Lebensführung“: Die wissenschaftssprachlichen Grundlagen der Psychologie. In: Forum Kritische Psychologie 36, S. 75-112.
- HRK/KMK (2015): Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt. Gemeinsame Empfehlung von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12. März 2015/Beschluss der Hochschulrektorenkonferenz vom 18. März 2015). [www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2015/2015\\_03\\_12-Schule-der-Vielfalt.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_03_12-Schule-der-Vielfalt.pdf) [Zugriff: 4. August 2015].
- Lütje-Klose, Birgit/Neumann, Phillip (2015): Die Rolle der Sonderpädagogik im Rahmen der Lehrerinnen- und Lehrerprofessionalisierung für eine inklusive schulische Bildung. In: Häcker, T./Walm, M. (Hrsg.): Inklusion als Entwicklung. Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 101-116.
- Moser, Vera/Kropp, Andreas (2015): Kompetenzen in Inklusiven Settings (KIS) – Vorarbeiten zu einem Kompetenzstrukturmodell sonderpädagogischer Lehrkräfte. In: Häcker, T./Walm, M. (Hrsg.): Inklusion als Entwicklung. Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 185-212.
- Pabst, Antje (2015): Inklusive Lehrerinnen- und Lehrerbildung – Positionen und Aktivitäten der Kultusministerkonferenz. In: Häcker, T./Walm, M. (Hrsg.): Inklusion als Entwicklung. Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 135-148.
- Pörksen, Uwe (2011): Plastikwörter. Die Sprache einer internationalen Diktatur. 7. Auflage. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Rihm, Thomas (2006): Schule als Ort kooperativer Selbstverständigung entwickeln. In: Rihm, T. (Hrsg.): Schulentwicklung. Vom Subjektstandpunkt ausgehen. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 393-428.
- Schön, Donald A. (Hrsg.) (1991): The Reflective Turn: Case Studies in and on Educational Practice. New York: Teachers' College Press, Columbia University.
- Sturm, Tanja (2013): Lehrbuch Heterogenität in der Schule. München u.a.: Reinhardt/UTB.
- Terhart, Ewald (Hrsg.) (2000): Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Weinheim, Basel: Beltz.



Trautmann, Matthias/Wischer, Beate (2011): Heterogenität in der Schule. Eine kritische Einführung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.