

Von suchenden Betrunkenen und rostigen Schweinen – Über inklusive Didaktik und soziale Benachteiligung

Timo Dixel – Universität Münster

Abstract

In diesem Beitrag wird nach den Möglichkeiten und Grenzen inklusiver Didaktik im Kontext sozialer Benachteiligung gefragt. Hierfür wird zunächst anhand von zwei anekdotischen Geschichten das Spannungsfeld von Individuum und Gemeinschaft mit Bezug zum Schulsystem beleuchtet. Danach werden subtile Reproduktionsmechanismen von Ungleichheit im deutschen Schulsystem skizziert, um schließlich in diesem Zusammenhang Aufgaben inklusiver Didaktik zu eruieren. Der Beitrag schließt mit einem Fazit.

1. Didaktik und Ungleichheit – zwei Geschichten

Um in das komplexe, spannungsreiche Thema des Beitrags einzuleiten, beginne ich mit zwei Geschichten. Die erste ist ein alter Witz und geht in etwa so:

Ein Betrunkener sucht im Schein der Laterne den Schlüsselbund, den er verloren hat. Kommt ein Passant vorbei und hilft bei der Suche. Nach einer Weile fragt der Passant: Haben Sie den Schlüssel auch wirklich hier verloren? Sagt der Betrunkene: Nein, aber hier ist das Licht besser.

Pädagogisch könnten wir diesen Witz als eine Warnung vor dem „falschen Ort“ Schule, Unterricht und Didaktik deuten. Bildung werde, so El-Mafaa-lani (2021), häufig als Lösung für gesellschaftliche Probleme aufgerufen, die aber womöglich gar nicht an dieser Stelle zu lösen sind. Beispielsweise sind

Part of

Seitz, S., Baroni, S., Lupa, A., Demo, H & Macchia, V. (Eds.). (2026).
Didattica e inclusione scolastica / Inklusion im Bildungsbereich 2025 –
Kontexte und Kontraste / Equità e sostenibilità.
bu.press. <https://doi.org/10.13124/9788860462084>

201

die Ursachen sozialer Benachteiligung¹ in einer hochkomplexen Gemengelage aus Politik, Wirtschaft und Gesellschaftssystem zu verorten. Während jedoch politische Prozesse langwierig, wirtschaftliche Interessen mächtig und gesellschaftliche Wandlungsprozesse träge sind, erscheinen die Schule und die nachwachsende Generation als ein Ort, an dem Veränderung zumindest leicht zu fordern ist – übertragen gesprochen, ist „hier das Licht besser“. So konstatiert auch Butterwegge (2010, S. 550) im Kontext des Themas dieses Aufsatzes: „Gerade wenn man der Schule eine Schlüsselrolle im Kampf gegen Kinderarmut zuerkennt, muss vor einer Selbstüberschätzung dieser Institution gewarnt werden“.

Es gibt jedoch auch eine andere Geschichte, die über die Verringerung von Ungleichheit erzählt werden kann. Der renommierte Historiker Ewald Frie, Träger des Deutschen Sachbuchpreises und Professor an der Universität Tübingen, berichtet in seiner Antrittsrede zur Aufnahme in die Heidelberger Akademie der Wissenschaften das Folgende:

Zu meiner Habilitation haben mir meine Geschwister ein rostiges Schwein geschenkt, aufzustellen in jedem zukünftigen Büro. Ich sollte nicht vergessen, woher ich kam. [...] Das Schwein in meinem Büro erinnert mich daran, dass ich viel Glück gehabt habe. Eine Generation zuvor hätte ich die Chance auf Bildungsaufstieg nicht erhalten. (Frie, 2020, S. 200–201)

Frie wurde als neuntes von elf Kindern einer katholischen Bauernfamilie im Münsterland geboren und konnte, unterstützt durch die Anforderungen der Mutter an die Bildungskarriere ihrer Kinder und nicht zuletzt durch das BAföG eine beachtliche Bildungskarriere hinlegen. Scheinbar war das deutsche Bildungssystem zumindest in einer bestimmten historischen Phase in der Lage, gewisse Ungleichheiten auszugleichen. Gleichzeitig ist festzuhalten, dass dieser Bildungsaufstieg für Frauen in Fries Alter ungleich schwieriger gewesen sein muss; auch heute ist der Aufstieg zum Beispiel für migrierte Kinder mit hohen Hürden verbunden (El-Mafaalani, 2012). Die Art der Ungleichheit (pädagogisch gesprochen: die Differenzdimension) scheint für

1 Unter sozialer Benachteiligung verstehe ich Einschränkungen in den Bereichen Ressourcen, Rechte und Chancen von Menschen, die aufgrund eines Aufwachsens in (relativer oder absoluter) Armut beziehungsweise in komplexen Lebenslagen erwachsen.

Schulerfolg eine Rolle zu spielen. Während zu Schulzeiten Fries in Deutschland vor allem Mädchen aus ländlichen Regionen von Schulerfolg ausgeschlossen waren, zeigen aktuelle empirische Studien, dass insbesondere Armut und Armutsgefährdung Bildungsungleichheit hervorrufen (Helbig et al., 2026). Dennoch: wir konnten in der langen Zeit der pandemiebedingten Schulschließungen bemerken, dass sich soziale Ungleichheiten verstärkten (Stanat et al., 2022). Das Schulsystem entfaltet zumindest eine gewisse kompensatorische Wirkung, wenn daran partizipiert werden kann (El-Mafaalani, 2021). Schon Bourdieu und Passeron (1971) argumentierten, dass eine rein wirtschaftliche und politische Betrachtung von Ungleichheit ohne Einbezug des Schulsystems nichts ändern würde: „Die Fortdauer der Privilegien ist aufgrund der immanenten Logik des Erziehungssystems gesichert [...]“ (S. 44) Die Betrachtung (und Veränderung) von Schule, Unterricht und Didaktik in Bezug auf Benachteiligung ist damit prinzipiell sinnvoll.

Auf der einen Seite ist also festzuhalten, dass das grundsätzliche Problem gesellschaftlicher Ungleichheit nicht allein über Didaktik gelöst werden kann – hier ist, übertragen gesprochen, lediglich das Licht besser. Auf der anderen Seite scheint es doch gewisse Möglichkeiten der unterrichtlichen Bearbeitung von sozialer Benachteiligung zu geben. Dieser Beitrag hat daher das Ziel, die Möglichkeiten und Grenzen von inklusiver Didaktik im Kontext der Verringerung sozialer Benachteiligung zu skizzieren.

2. Reproduktionsmechanismen schulischer Ungleichheit

Eine erfolgreiche Schulkarriere hängt in Deutschland in besonderem Maße von der sozio-kulturellen Herkunft der Schüler*innen ab; darauf verweisen zahlreiche empirische Studien (Behrmann et al., 2018; Maaz & Lörz, 2024). Alle Ebenen des Bildungssystems von der frühkindlichen Bildung über die Grundschule, Mittel- und Oberstufe bis in die Universitäten sind betroffen (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2024). Zentrale Problemstellen sind die unterfinanzierten und schlecht ausgebauten vorschulischen Angebote (El-Mafaalani et al., 2025), die kategoriale Vergabe sonderpädagogischer Förderbedarfe und die oft damit einhergehende Separierungspraxis (Gasterstädt et al., 2023) sowie die früh einsetzende Mehrgliedrigkeit

des Schulsystems (Matthewes, 2020). Darüber hinaus existieren jedoch auch subtile Mechanismen, die nahezu unabhängig von der Schulstruktur wirken können. Besonders bekannt ist in diesem Zusammenhang das Habitus-Konzept des Soziologen Bourdieu (Rehbein & Saalman, 2014). Der Habitus ist ein System von Dispositionen, das über die gesamte Lebensspanne in sozialen Zusammenhängen erworben und ‚einverleibt‘ wird. Es strukturiert die Art und Weise, wie wir handeln und Situationen wahrnehmen, und ist gleichermaßen von den erlebten Situationen geprägt und gebildet. Der Habitus von privilegierten und nicht-privilegierten Menschen unterscheidet sich. Von klein auf hat das Management von Mangel oder Überfluss eine große Bedeutung für die Ausbildung des Habitus. Armutsbetroffene Kinder neigen dazu, kurzfristig zu denken und die Freude daran, gerade nicht an einem ungeliebten Thema arbeiten zu müssen, in den Vordergrund ihrer schulischen Handlungen zu stellen – dies hängt mit dem Aufwachsen in prekären Verhältnissen zusammen (El-Mafaalani, 2015; Jünger, 2008). In differenzierenden, offenen Unterrichtsformaten ist dies ein Nachteil für armutsbetroffene Schüler:innen. Es sind bestimmte Arbeitsweisen und Strategien notwendig, um gerade im reformpädagogischen Unterricht erfolgreich zu sein, die eher dem Habitus der Kinder aus privilegierten Milieus entsprechen. Ein Beispiel sind Formate des individualisierten Lernens, in denen Schüler:innen Inhalte selbst auswählen dürfen. Auch wenn Unterricht so gestaltet ist, dass eine große organisatorische Verantwortung bei den Schüler:innen liegt, sind die Prozesse der Bewertung von Leistungen, die Selektionsfunktion der Schule und auch die bei Lehrkräften oftmals implizit vorhandene Vorstellung davon, was eine „gute“ oder „sinnvolle“ Leistung ist, nicht aufgehoben (Steinwand et al., 2018). Auch im individualisierten Unterricht gelten machtvoll (Leistungs-)Ordnungen. Die Kriterien, an denen sie festgestellt werden können, werden jedoch intransparent: Sie sind zugleich offener als im Frontalunterricht und instabil, sie stellen hohe Anforderungen an die Selbstregulation und -organisation der Unterrichteten (Rabenstein, 2017). Schüler:innen, die das Management des Überflusses durch ein Aufwachsen in privilegierten Verhältnissen habitualisiert haben, erfüllen diese Erwartungen zumeist. Sie sind durch ihr Alltagsleben darauf vorbereitet, aus einer Vielzahl von Inhalten die passenden bzw. erfolgsversprechenden auszuwählen, dies langfristig zu organisieren und die Ziele ihrer selbst und des Unterrichts im Blick zu be-

halten. Eine Erklärung zur Reproduktion sozialer Ungleichheit in der Schule liegt darin begründet, dass Lehrer:innen häufig aus gebildeten Milieus stammen. Das habituell erzeugte Verhalten der benachteiligten Schüler:innen wird von den Lehrkräften mit mangelnder Intelligenz oder mangelnder Anstrengungsbereitschaft assoziiert (Edelstein, 2006). Eine mögliche Folge ist, dass das Anforderungsniveau im Unterricht stark gesenkt wird, was auch als Defizit-Didaktik bezeichnet werden kann (Werning & Lütje-Klose, 2012). Problematisch hieran kann sein, dass jeglicher Bildungsanspruch für die Schüler*innen aufgegeben wird (Kößmann, 2019).

3. Inklusive Didaktik und soziale Benachteiligung

Die Entwicklung inklusiver Didaktik in Deutschland steht in dem besonderen historischen Kontext der Integrationspädagogik. Im deutschen Schulsystem galt in den 1980er Jahren Integration als umkämpfte Ausnahme. Die Begleitforschung zielte daher eher auf das Belegen der Wirkung denn auf Entwicklung didaktischer Formate, es ist von einem „Vorausseilen“ der Praxis (Seitz, 2006, o. S.) die Rede. Aktuell stellt sich die Situation so dar, dass „empirische Arbeiten zum inklusiven Unterricht einen kritisch-analytischen Blick auf Schule und Unterricht(sinteraktion) richten, [...] Inklusive Didaktiken ihre Prinzipien häufig im Sinne idealiter Vorstellungen von Schule [formulieren]“ (Porsch & Korff, 2023, o. S.). Was könnten das für Prinzipien sein, wenn explizit gilt, dass sozial benachteiligte Schüler:innen in den inklusiven Didaktiken konzeptionell berücksichtigt werden? Dafür müssen wir noch einmal in Erinnerung rufen, was Kernmerkmale von inklusiver Bildung sind:

Der fachliche Blick in inklusiven Schulen gilt entsprechend nicht der Frage nach Behinderung bzw. sonderpädagogischem Förderbedarf [...], sondern der Analyse von Situationen, in denen Partizipation und / oder Lern- und Entwicklungsprozesse der einzelnen Kinder durch bestimmte Barrieren bzw. deren Zusammenwirken behindert werden. (Seitz, 2011, o. S.)

Betrachten wir die subtilen Reproduktionsmechanismen von gesellschaftlicher Ungleichheit im Unterricht, können wir die folgenden Barrieren identifizieren: Die vorausgesetzte Kompetenz, im offenen und individualisierten

Unterricht zu bestehen, die (zu) niedrigen Anforderungsniveaus und die intransparente Unterrichtsgestaltung. Minimiert werden könnten diese Barrieren durch die Förderung von Lern- und Arbeitsstrategien im Unterricht, durch eine stärkenorientierte, fördernde Grundhaltung (an alle Schüler:innen müssen hohe Ansprüche gestellt werden) und eine transparente und explizite Unterrichtsgestaltung mit klaren Leistungskriterien.

Im offenen und individualisierten Unterricht werden Arbeitsweisen benötigt, die auch als selbstreguliertes Lernen bezeichnet werden können. Dies wird definiert als

de[r] Prozess, bei dem Lernende eigenständig ihre Lernziele setzen, Strategien zur Zielerreichung auswählen, den Lernfortschritt überwachen und ihre Vorgehensweise bei Bedarf anpassen. Es umfasst die Fähigkeit, sich selbst zu motivieren, die eigenen Emotionen zu kontrollieren und Aufmerksamkeit sowie Zeit effizient zu managen. (Deutsche Akademie der Naturforscher Leopoldina, 2024, S. 56)

Wenn diese Fähigkeiten von Schüler:innen erwartet werden, dann ist es unbedingt notwendig, diese im Unterricht einzuüben und zu reflektieren, dies z. B. durch die Thematisierung von Lernstrategien. Damit sind z. B. Strategien zum besseren Verständnis von Texten, zur Organisation und übersichtlichen Darstellung von Wissen oder zur Planung von Vorgehensweisen, etwa bei einer Projektarbeit, gemeint (Fischer et al., 2021). Die Unterstützung von selbstreguliertem Lernen könnte durch Inputs von Lehrkräften, Tippkarten oder transparente Leitfäden und Pläne gefördert werden. Diese Unterstützungsmaßnahmen (auch *scaffolds* genannt) können mit der Zeit reduziert werden. Hinsichtlich des Unterrichtsniveaus ist es wichtig, allen Schüler:innen Leistungen zuzutrauen. Seitz und Pfahl (2016) erinnern daran, dass Begabung ein relationales Konstrukt ist. Hohe Erwartungen an alle Schüler:innen in sozialer Eingebundenheit zu stellen ist aus ihrer (und meiner) Perspektive Teil von inklusiver Bildung. Schließlich stellt sich die Frage nach den transparenten Leistungskriterien. Dazu konstatiert Kuhlmann (2018), dass Lehrer:innen nichts als bekannt voraussetzen dürfen. Warum ist dies notwendig? Sie weist darauf hin, dass Prüfungskriterien transparent sein müssen, denn alles, was nicht explizit genannt, aber trotzdem vorausgesetzt wird, bevorteilt

diejenigen, die diese Kriterien bereits habituell erfüllen (Kuhlmann, 2018, S. 440) – wie am Beispiel der Arbeitsstrategien im offenen Unterricht gezeigt.

4. Fazit

Mit Blick auf die Zielstellung des Beitrags, Möglichkeiten und Grenzen von inklusiver Didaktik im Kontext der Verringerung sozialer Benachteiligung zu skizzieren, können folgende Punkte zusammengefasst werden: Unterrichtsgestaltung kann einen positiven Einfluss auf das Erreichen von Bildungszielen haben und individuelle Situationen von Menschen ganz konkret verbessern. Inklusive Didaktik kann hierfür als Reflexionsfolie dienen, ob mit guten Gründen eingeführte Unterrichtsarrangements (Stichwort offener Unterricht) nicht ungewollte Nebenfolgen haben. Schulische, ja sogar gesellschaftliche Gerechtigkeit als alleinige Frage von Didaktik zu verhandeln, erscheint jedoch überfordernd (und womöglich als Stelle, an der „das Licht besser ist“ und gar nicht so sehr als eigentliche Ursache). Festzuhalten ist außerdem, dass der individuelle Erfolg von Bildungsaufsteiger*innen immer auch als Legitimation für ein ungerechtes System dienen kann; schließlich können diese Beispiele als Argument dafür gelten, dass es „jede*r schaffen kann“ (ausführlich: Rieger-Ladich, 2024). Inklusive Didaktik und Unterrichtsgestaltung bewegen sich hier in dem Spannungsfeld von Individuum und Gemeinschaft (Dexel et al., 2025). Dies in dem Sinne, dass Schulen Teil einer bestimmten Gesellschaft sind. Weischer (2022) konstatiert für hiesige Verhältnisse eine Marktgesellschaft, in der ein hohes Maß an „Eigenverantwortung“ von Menschen gefordert wird, unabhängig davon, ob diese wirklich individuell erfüllt wird oder nicht doch gesellschaftlich determiniert ist – Bourdieu und Passeron (1971) haben dies tiefgehend analysiert. Das Schulsystem spiegelt dies aber wider, was mit Selektion derer einhergeht, die diese „Eigenverantwortung“ scheinbar nicht erbringen können. Didaktik kann diese gesellschaftliche Verfasstheit nicht verändern. Sie kann aber dazu beitragen, dass durch veränderte, inklusive Unterrichtsgestaltung möglichst vielen Schüler*innen Bildung vermittelt wird.

Literaturverzeichnis

- Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung. (2024). *Bildung in Deutschland 2024: Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu beruflicher Bildung. wbv Publikationen*. <https://doi.org/10.3278/6001820iw>
- Behrmann, L.; Eckert, F.; Gefken, A. & Berger, P. A. (2018). *„Doing Inequality“: Prozesse sozialer Ungleichheit im Blick qualitativer Sozialforschung*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-07420-3>
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1971). *Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs. Texte und Dokumente zur Bildungsforschung*. Klett.
- Butterwegge, C. (2010). Kinderarmut und Bildung. In G. Quenzel & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Bildungsverlierer: Neue Ungleichheiten* (1. Auflage, S. 537–556). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Deutsche Akademie der Naturforscher Leopoldina. (2024). *Förderung der Selbstregulationskompetenzen von Kindern und Jugendlichen in Kindertageseinrichtungen und Schulen*. https://doi.org/10.26164/leopoldina_03_01157
- Dixel, T., Adl-Amini, K., Katzenbach, D. & Reiss-Semmler, B. (2025). Spannungsfelder in der schulischen Inklusion – Versuch einer Systematisierung. *Zeitschrift für Inklusion*, 19(1-2). <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/820>
- Edelstein, W. (2006). Bildung und Armut. Der Beitrag des Bildungssystems zur Vererbung und zur Bekämpfung von Armut. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 26(2), 120–134.
- El-Mafaalani, A. (2012). *BildungsaufsteigerInnen aus benachteiligten Milieus*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19320-5>
- El-Mafaalani, A. (2015). *Bildungsaufstieg – (K)eine Frage von Leistung allein? Bundeszentrale für politische Bildung*. <https://www.bpb.de/themen/bildung/dossier-bildung/205371/bildungsaufstieg-k-eine-frage-von-leistung-allein/>
- El-Mafaalani, A. (2021). *Mythos Bildung: Die ungerechte Gesellschaft, ihr Bildungssystem und seine Zukunft. Mit einem Zusatzkapitel zur Corona-Krise*. Kiepenheuer & Witsch.

- El-Mafaalani, A.; Kurtenbach, S. & Strohmeier, K. P. (2025). *Kinder – Minderheit ohne Schutz: Aufwachsen in der alternden Gesellschaft* (1. Auflage). Kiepenheuer & Witsch.
- Fischer, C., Hillmann, D., Kaiser-Haas, M. & Konrad, M. (Hrsg.). (2021). *Begabungsförderung: Bd. 11. Strategien selbstregulierten Lernens in der Individuellen Förderung: Ein Praxishandbuch zum Förder-Förder-Projekt*. Waxmann Verlag. <https://directory.doabooks.org/handle/20.500.12854/98178>
- Frie, E. (2020). Antrittsrede. In Heidelberger Akademie der Wissenschaften (Hrsg.), *Jahrbuch 2019* (S. 198–201). mediaprint solutions GmbH.
- Gasterstädt, J.; Adl-Amini, K.; Klenk, F. C.; Kistner, A.-L. & Kadel, J. (2023). Aktuelle Forschungsprojekte: InDiVers – Inklusive Diagnostik in Verfahren zur Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs? Zwischen angemessener Förderung und institutioneller Diskriminierung. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 92(3), 245–247. <https://doi.org/10.2378/vhn2023.art30d>
- Helbig, M., Karwath, C. & Kleinert, C. (2026). *Von der Kita bis zur Uni: Wie soziale Ungleichheiten unseren Bildungsweg beeinflussen*. Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783818850166>
- Jünger, R. (2008). *Bildung für alle? Die schulischen Logiken von ressourcenprivilegierten und -nichtprivilegierten Kindern als Ursache der bestehenden Bildungsungleichheit*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91130-4>
- Koßmann, R. (2019). *Schule und „Lernbehinderung“: Wechselseitige Erschließungen*. Verlag Julius Klinkhardt.
- Kuhlmann, C. (2018). Bildungsarmut und die soziale ‚Vererbung‘ von Ungleichheiten. In E.-U. Huster, J. Boeckh & H. Mogge-Grotjahn (Hrsg.), *Handbuch Armut und soziale Ausgrenzung* (S. 431–456). Springer VS.
- Maaz, K. & Lörz, M. (2024). *20 Jahre PISA: Soziale Bildungsungleichheit im Fokus: Haben die sozialen Ungleichheiten in den Lese- und Mathematikkompetenzen zwischen 2000 und 2018 zu- oder abgenommen?* Bertelsmann Stiftung.
- Matthewes, S. H. (2020). Längeres gemeinsames Lernen macht einen Unterschied. *WZBrief Bildung*, 13(40), 1–9. https://bibliothek.wzb.eu/wzb-brief-bildung/WZBriefBildung402020_mattthewes.pdf

- Porsch, R. & Korff, N. (2023). Perspektiven auf inklusiven Unterricht: Das Verhältnis der Inklusiven und Allgemeinen Didaktik. *Zeitschrift für Inklusion*, 2. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/711/514>
- Rabenstein, K. (2017). Zur Verschiebung schulischer Leistungsbewertung. Ethnographische Beobachtungen zu Rückmeldepraktiken im individualisierenden Unterricht. In C. Bünger, R. Mayer, S. Schröder & B. Hoffarth (Hrsg.), *Leistung – Anspruch und Scheitern: Wittenberger Gespräche 2015* (S. 41–60). epubli.
- Rehbein, B. & Saalmann, G. (2014). Habitus (habitus). In G. Fröhlich & B. Rehbein (Hrsg.), *Bourdieu-Handbuch* (S. 110–118). J.B. Metzler.
- Rieger-Ladich, M. (2024). Abschied von den einsamen Helden. Wie sich die Rede vom Bildungsaufstieg verkomplizieren lässt. In K. Ammann, F. Emmenegger, R. Gerstgrasser, O. Ibrahim, T. Rucker & G. Welti (Hrsg.), *Bildsamkeit – Komplexität – Werteorientierung: Beiträge zur erziehungswissenschaftlichen Grundlagenforschung* (S. 205–221). Verlag Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.25656/01:30887>
- Seitz, S. (2006). Inklusive Didaktik: Die Frage nach dem ‚Kern der Sache‘. *Zeitschrift für Inklusion*, 1(1). <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/184/184>
- Seitz, S. (2011). Eigentlich nichts Besonderes – Lehrkräfte für die inklusive Schule ausbilden. *Zeitschrift für Inklusion*, 3. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/83/83>
- Seitz, S. & Pfahl, L. (2016). Begabungsförderung und Inklusion. In S. Seitz, L. Pfahl, M. Lassek, M. Rastede & F. Steinhaus (Hrsg.), *Hochbegabung inklusive: Inklusion als Impuls für Begabungsförderung an Schulen. Auf dem Weg zu mehr Bildungsgerechtigkeit* (S. 15–34). Beltz.
- Stanat, P., Schipolowski, S., Schneider, R., Sachse, K. A., Weirich, S. & Henschel, S. (Hrsg.). (2022). *IQB-Bildungstrend 2021. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich*. Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830996064>
- Steinwand, J.; Schütz, A. & Gerkmann, A. (2018). Doing Difference beobachten – Selbstständigkeit als Leistung im individualisierten Unterricht. In L. Behrmann, F. Eckert, A. Gefken & P. A. Berger (Hrsg.), *‚Doing Inequality‘*

(S. 83–99). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-07420-3_4

Weischer, C. (2022). *Stabile Ungleichheiten: Eine praxeologische Sozialstrukturanalyse*. Springer VS.

Werning, R. & Lütje-Klose, B. (2012). *Einführung in die Pädagogik bei Lernbeeinträchtigungen* (3., überarb. Aufl.). Reinhardt.