

Zahnd, Raphael; Kremsner, Gertraud

Zur vertieften Auseinandersetzung mit Heterogenität in Schulkontexten

Kremsner, Gertraud [Hrsg.]; Proyer, Michelle [Hrsg.]; Biewer, Gottfried [Hrsg.]: Inklusion von Lehrkräften nach der Flucht. Über universitäre Ausbildung zum beruflichen Wiedereinstieg. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2020, S. 134-140



Quellenangabe/ Reference:

Zahnd, Raphael; Kremsner, Gertraud: Zur vertieften Auseinandersetzung mit Heterogenität in Schulkontexten - In: Kremsner, Gertraud [Hrsg.]; Proyer, Michelle [Hrsg.]; Biewer, Gottfried [Hrsg.]: Inklusion von Lehrkräften nach der Flucht. Über universitäre Ausbildung zum beruflichen Wiedereinstieg. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2020, S. 134-140 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-189175 - DOI: 10.25656/01:18917

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-189175>

<https://doi.org/10.25656/01:18917>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. der Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden. Die neu entstandenen Werke bzw. Inhalte dürfen nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergegeben werden, die mit denen dieses Lizenzvertrages identisch oder vergleichbar sind.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public and alter, transform or change this work as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work. If you alter, transform, or change this work in any way, you may distribute the resulting work only under this or a comparable license.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft



Gertraud Kremsner
Michelle Proyer
Gottfried Biewer
(Hrsg.)

Inklusion von Lehrkräften nach der Flucht

Über universitäre Ausbildung zum
beruflichen Wiedereinstieg

Gertraud Kremsner
Michelle Proyer
Gottfried Biewer
(Hrsg.)

Inklusion von Lehrkräften nach der Flucht

Über universitäre Ausbildung zum
beruflichen Wiedereinstieg

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2020

k

„Allen Personen gewidmet, die geflüchtet sind, sich derzeit auf der Flucht befinden oder noch flüchten werden.“

*Die Publikation des Buches und die Open Access-Veröffentlichung wurde vom Zentrum für Lehrer*innenbildung und vom Postgraduate Center der Universität Wien bezuschusst.*

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2020.ig. © by Julius Klinkhardt.

Satz: Tina Obermayr, Wien

Abbildung Umschlagseite 1: Marwa Sarah (Österreich/Syrien) – Black Hole

The painful fact for a refugee or a foreigner is that you will be always looking for a place to belong to, and you will never find it again you will become a foreigner everywhere you go, slowly you will change and do not fit anywhere. and there will always be a black hole. black hole.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2020.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.



Die Publikation (mit Ausnahme aller Fotos, Grafiken und Abbildungen) ist veröffentlicht unter der Creative Commons-Lizenz: CC BY-NC-SA 4.0 International
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

ISBN 978-3-7815-5796-3 Digital

DOI doi.org/10.35468/5796

ISBN 978-3-7815-2358-6 Print

Inhaltsverzeichnis

Vorwort.....	9
---------------------	----------

1. Darstellungen und Forschungen zum Zertifikatskurs

<i>Gertraud Kremsner, Michelle Proyer und Tina Obermayr</i> Die Ausgangslage und die Einrichtung des Zertifikatskurses „Bildungswissenschaftliche Grundlagen für Lehrkräfte mit Fluchthintergrund“	17
---	----

<i>Gertraud Kremsner, Michelle Proyer und Alexander Schmölz</i> mit Unterstützung von Helena Deiß, Lisa-Katharina Möhlen, Sarah Hofmann, Marwa Sarah und Tina Obermayr Das Forschungsprojekt „Qualifizierung von Lehrkräften mit Fluchthintergrund“	46
---	----

2. Reflexion der Kursinhalte aus Sicht der Lehrenden

<i>Ines M. Breinbauer</i> Wie man in die Pädagogik einführen und dabei selber viel lernen kann! Bildungswissenschaftliche Grundlagen in der Lehrer*innenbildung für Lehrpersonen mit Fluchthintergrund.....	95
--	----

<i>Regina Studener-Kuras</i> „Dass ich Lehrerin bin, das habe ich auf eine recht eigene Art ganz vergessen gehabt!“ Lehren und Lernen im Kontext von Flucht und Neubeginn.....	100
---	-----

<i>Michelle Proyer</i> ,Ich male denen die Perspektive‘ – Von Praxiserfahrungen zwischen ,bei uns‘ und ,bei euch‘, über das Erlernen von ,Reflexion‘ und hin zu einem ,Ankommen‘ im österreichischen Schulsystem.....	108
--	-----

Neda Forghani-Arani

Lived Experience of Teaching Displaced Teachers:
A Postcolonial Reading of Positions, Voices and Representations 115

Gottfried Biewer

„Inklusive Pädagogik und Vielfalt“
für Lehrkräfte mit Fluchthintergrund..... 121

Sabine Krause

Schulforschung und Unterrichtspraxis. Bewegungen zwischen
wissenschaftlicher Abstraktion und „Praxisrelevanz“ 127

Raphael Zahnd und Gertraud Kremsner

Zur vertieften Auseinandersetzung mit Heterogenität in Schulkontexten... 134

Michael Doblmair und Michelle Proyer

Am Ende steht (wieder) die Reflexion 141

3. Herausforderungen und Synergien

*Michelle Proyer, Gertraud Kremsner, Gottfried Biewer
und Camilla Pellech*

Herausforderungen und Synergien aus universitärer Perspektive 149

*Linda Kreuter, Helena Deiß, Lisa-Katharina Möhlen,
Kamal Alyouzbashi, Saad Chatto, Sahar Hashemi,
Nizar Mousa, Doha Tahlawi, Ahmed Zeki Al Hamid und Jomard Rasul*

„Werden Träume wahr?“ – Reflexionen der Kursteilnehmer*innen..... 154

Marie-Claire Sowinetz

„Nehmen wir das Gute von uns und das Gute von euch –
so werden wir alle besser.“ Ein persönlicher Rückblick
auf den Beginn des Zertifikatskurses für geflüchtete Lehrer*innen..... 166

Katharina Resch

Vier Strategien zur Entwicklung von universitären
Weiterbildungsprogrammen im Bereich Flucht und Migration 172

<i>Renate Faistauer, Thomas Laimer und Nicola Kraml</i> Beitrag zu einer nachhaltigen Sprachförderung für Lehrende mit Fluchthintergrund – Synergien in der Ausbildung schaffen und Empowerment bei den Teilnehmer*innen ermöglichen	178
---	-----

<i>Karoline Gerwisch, Denise Strehn, Nicolas Kieffer und Michelle Proyer</i> Reflexion der Kurspraktika – Perspektiven der Mentor*innen und Mentees	184
---	-----

4. Internationale Perspektiven

<i>Annika Käck</i> Migrant teachers in Swedish teacher education and their re-entry as professionals	197
--	-----

<i>Susanna Malm</i> Bridging Programmes for Migrant Teachers and Preschool Teachers in Sweden.....	202
--	-----

<i>Henrike Terhart, Ariane Elshof und Susanne Preuschoff</i> Programm für geflüchtete Lehrkräfte an der Universität zu Köln.....	207
---	-----

<i>Kristina Purrmann, Renate Schüssler, Christina Siebert-Husmann und Marie Vanderbeke</i> „Wir haben so lange auf eine Chance gewartet“ – Potentiale und Herausforderungen des Qualifizierungsprogrammes Lehrkräfte Plus für geflüchtete Lehrkräfte	217
---	-----

<i>Katja Kansteiner, Roswitha Klepser, Sarah Lukas, Kristin Rheinwald und Tim Kaiser</i> Integration geflüchteter Lehrkräfte in die Lehrer*innenausbildung in Baden-Württemberg – das IGEL-Programm.....	227
--	-----

Abschlussbemerkungen.....	237
----------------------------------	-----

Autor*innenverzeichnis.....	239
------------------------------------	-----

Zur vertieften Auseinandersetzung mit Heterogenität in Schulkontexten

1 Zum Geleit

Im Modul 7 – Vertiefung Inklusive Schule und Vielfalt – setzten wir uns zum Ziel, die in Modul 5 erworbenen Erkenntnisse exemplarisch zu intensivieren. Wir strukturierten den Kurs dazu entlang der auch bei Sturm (2016) angeführten und von uns ausgewählten Differenzdimensionen Geschlecht und sexuelle Vielfalt, soziale Klasse (sozio-ökonomisches Milieu) und Behinderung. Eine weitere Dimension, die wir zwar nicht als eigenständiges Thema behandelten, seitens der Gruppe aber jeweils als Ausgangspunkt für die Reflexion von (eigenen) Erfahrungen genutzt wurde, war diejenige des Fluchthintergrundes; bei Sturm (ebd., 95ff.) wird sie als „migrationsbedingte Heterogenität“ ebenfalls genannt. Auch insgesamt war unser Ziel, eine reflexive Auseinandersetzung mit den Inhalten anzuregen und die Teilnehmenden – aber auch uns selbst, wie sich im Verlauf des Moduls zeigen sollte – dazu aufzufordern, ihre bzw. unsere eigenen Haltungen auf Basis der Auseinandersetzungen zu hinterfragen. Dies bildete sich auch im Leistungsnachweis ab, der aus einer Reflexion der Differenzdimensionen im Spezifischen sowie des gesamten Moduls im Allgemeinen bestand. Den gewählten Themen geschuldet entschieden wir uns bereits vor dem Beginn des Moduls dazu, im Team bzw. durch zwei Lehrende zu unterrichten. Dies sollte dazu dienen, verschiedene Perspektiven auf Inklusive Schule und Vielfalt aufzuzeigen – und zwar nicht nur durch divergierende theoretische Hintergründe, sondern auch im Hinblick auf das sich unterscheidende Geschlecht der beiden Vortragenden sowie sich unterscheidende (Sozialisations-)Erfahrungen.

2 Ein Modell als gemeinsame Struktur der Auseinandersetzung mit Differenzdimensionen

Um den unterschiedlichen Themen eine gemeinsame theoretische Rahmung zu geben, die es auch ermöglichen sollte, über strukturelle Gemeinsamkeiten zwischen den verschiedenen Differenzdimensionen zu diskutieren, benutzen wir ein für eine frühere Publikation erarbeitetes bzw. adaptiertes Theoriemodell (Abb. 1; vgl. Zahnd, Kremsner & Proyer 2016). Das Modell stützt sich auf eine von Weisser (2005a; 2005b; 2007) entwickelte Konzeption einer anti-essentialistischen Theorie der Behinderung. Trotz diesem Bezug zur Differenzdimension Behinderung lässt es sich aufgrund der strukturellen Gemeinsamkeit für die Reflexion sämtlicher Dimensionen nutzen.

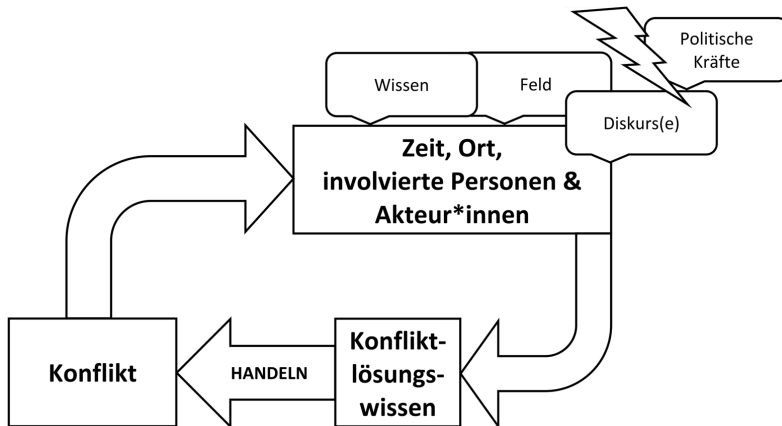


Abb. 1: Theoriemodell nach Weisser (2005a; 2005b; 2007)

Unsere Grundannahme ist, dass über die Differenzdimensionen Konflikte gerahmt werden, die sich in menschlichen Interaktionen ergeben. Die Differenzdimension ist dabei letztendlich eine theoretische Rahmung, die sich aus Zuschreibungsprozessen herleiten lässt. Zum Beispiel kann ein Konflikt darin bestehen, dass der Schüler Abrehe sich nicht mit seiner Lehrerin Susanne verständigen kann, weil beide eine andere Sprache sprechen. Resultieren aus diesem Konflikt in weiterer Folge zum Beispiel Probleme in der Schule, erfolgt eine Wertung, indem Abrehe's Fluchthintergrund als Grund für seine Schwierigkeiten benannt wird: Abrehe ist dann schlecht in der Schule, weil er

geflüchtet ist – und nicht, weil Lehrerin und Schüler kein gemeinsames und gleichermaßen beherrschtes Sprachsystem bedienen können. Differenzdimensionen werden im dargestellten Modell deshalb nicht als grundlegende Erklärungen für Konflikte verwendet, sondern sind das Resultat einer dem ursprünglichen Konflikt eingelagerten Wertung.

In unserem Modell werden Konflikte zunächst einfach als Resultat gesellschaftlicher Performanz verstanden. Sie sind deshalb nicht durch Merkmale eines Individuums begründbar (und auch nicht durch Differenzzuschreibungen), sondern entstehen in konkreten Situationen und basieren auf einem Konflikt zwischen Fähigkeit und Erwartung (vgl. Weisser 2007, 243). Jemand erwartet, dass jemand anderes etwas kann oder tut – oder eben nicht. Begründet in einer Sequenz sozialer Interaktion handelt es sich dabei um einen Konflikt, der zwischen den Menschen liegt und nie bei einer einzelnen Person. Die Perspektive einer Beobachtung 2. Ordnung einnehmend, lässt sich dann feststellen, wie mit dem Konflikt umgegangen wird: Bspw. könnte Susanne der Meinung sein, Abrehe sei einfach ein ‚dummes‘ Flüchtlingskind, weil er immer noch nicht gut Deutsch kann und Abrehe findet vielleicht, Susanne sei eine ‚ignorante Kuh‘, weil sie die Unmöglichkeit der Anforderung, binnen kürzester Zeit eine neue Sprache zu lernen, nicht nachvollziehen kann. Jede Person bringt demnach spezifisches Wissen in eine Konfliktsituation mit, das ihr jeweiliges Handeln anleitet und gleichzeitig die Codierung des Problems¹ beeinflusst (vgl. Reynolds Whyte & Ingstad 2007, 14). Wissen ist dabei räumlich und zeitlich zu verorten, denn jede Person greift auf einen Wissenskorpus zurück, der eine enge Verbindung zu ihrer Herkunft und Biografie hat. Zeit und Raum definieren wesentlich, mit welchen Diskursen und welchem Wissen man überhaupt in Berührung kommt. Aus dem Wissen der in eine Konfliktsituation miteinbezogenen Personen generiert sich dann das Konfliktlösungswissen (vgl. Weisser 2007, 243), wobei hier die (politischen) Kräfteverhältnisse eine entscheidende Rolle spielen. So ist im Beispiel von Abrehe und Susanne die Zweitgenannte als Lehrperson in einer deutlich besseren Position, um ihre Lösung durchzusetzen. Damit wird auch klar, dass die ‚Lösung‘ nicht zwingend für alle involvierten Parteien eine ‚gute Lösung‘ sein muss. Das Modell regt demnach an, zu beobachten, welches Wissen in einer spezifischen Konfliktsituation miteinbezogen wird, wo dieses Wissen herkommt, wie die Kräfteverhältnisse zwischen den Akteur*innen verteilt sind, wie die Situation codiert und letztendlich der Konflikt aufgelöst wird. Konflikt und Konfliktlösung stehen jeweils wechselseitig miteinander in

¹ Differenzdimensionen sind eine mögliche Form der Codierung solcher Konflikte.

Beziehung, sie sind aber immer an Raum, Zeit und involvierte Akteur*innen gebunden, weil unterschiedliche Akteur*innen an unterschiedlichen Orten, zu unterschiedlichen Zeitpunkten nie auf dasselbe Wissen zurückgreifen.

3 Erfahrungen im Unterricht

Als Ausgangspunkt für die Auseinandersetzung mit dem Modell bzw. den Modulinhalten thematisierten wir die Zuschreibungsprozesse (Codierungen), die die Teilnehmenden selber vornehmen (bspw. wenn sie ein Bild von Conchita Wurst sehen) und die Zuschreibungsprozesse, die sie – vor allem auch im Kontext eines Lebens, das maßgeblich von der Zuschreibung geprägt ist, ‚Flüchtling‘ zu sein – selber erlebt haben. Erst im Anschluss an diese persönlichen Bezugspunkte folgte eine Auseinandersetzung mit den weiteren bereits genannten Heterogenitätsdimensionen.

Bezugnehmend auf das vorgestellte und im Kontext des Zertifikatskurses intensiv diskutierte Theoriemodell zeigte sich sehr schnell, dass den Teilnehmer*innen die Aneignung des damit verbundenen theoretischen Wissens sehr leichtfiel. Hilfreich hierfür war die eigene, durch wirkmächtige Zuschreibungen charakterisierte Situation, ‚Flüchtling‘ in einem neuen Land zu sein: Alle Teilnehmenden berichteten von einer Vielzahl an Erfahrungen, die (zumeist auf der Grundlage von Aussehen in Kombination mit Deutschkenntnissen) zu Etikettierungen und – oftmals – Benachteiligungen führten; so gut wie immer fühlten und fühlen sich die Teilnehmenden dadurch ohnmächtig in einer durch ungleiche Kraftverhältnisse gekennzeichneten Situation. Auch der Einfluss medialer und (gesellschafts-)politischer Diskurse – durchaus bezugnehmend auf tagesaktuelle Schlagzeilen und politische Entwicklungen – wurde hier als der ‚österreichischen‘ Bevölkerung² zur Verfügung stehendes Konfliktlösungswissen gerahmt und dadurch zum mitunter stark emotional besetzten Thema. Teilnehmende wehrten sich gegen die Zuschreibung, ‚Flüchtling‘ zu sein, lehnten sie ab oder formulierten auch aktiv Widerstand dagegen, wie sich beispielsweise in der wiederholt geäußerten Forderung, den Zertifikatskurs in ‚Bildungswissenschaftliche Grundlagen für Lehrkräfte‘ (mit Streichung des Suffixes ‚mit Fluchthintergrund‘) umzubenenennen, nachweisen lässt.

² Weder die Teilnehmenden selbst noch wir als Autor*innen können bzw. wollen angeben, wer diese ‚Österreicher*innen‘ sind und wie und durch welche Eigenschaften oder Merkmale sie von ‚Nicht*Österreicher*innen‘ abgegrenzt werden können.

Trotz dem grundsätzlichen Durchdringen des theoretischen Modells fiel es den Teilnehmenden aber schwer – übrigens ohne sich dadurch von regulären Lehramtsstudierenden zu unterscheiden –, Zuschreibungen entlang weiterer Heterogenitätsdimensionen als solche zu erkennen und kritisch zu reflektieren. Am offensichtlichsten wurde dies beim Thema Geschlecht und sexuelle Vielfalt. Die Auseinandersetzung mit Geschlechtern und Geschlechterbildern jenseits der klassischen Dichotomisierung Mann/Frau sowie mit Formen der Sexualität auch abseits einer heteronormativen Logik führte, wie ebenfalls auch bei regulären Lehramtsstudierenden zu beobachten, zu emotionalen Diskussionen. Die persönlichen Positionierungen zu den Themen waren sehr unterschiedlich und bewegten sich zwischen vollständiger Akzeptanz bis hin zu Widerstand, Unverständnis oder auch Ablehnung. Wichtig hierbei ist allerdings, dass die Teilnehmenden durchaus differenziert argumentierten und auf die Differenz zwischen ihrer persönlichen Meinung und derjenigen, die sie als Lehrpersonen zu vertreten haben, verwiesen. Abgelehnte Aspekte wurden dabei als ‚Logik der hiesigen Gesellschaft‘ codiert, die man für die Rolle als Lehrperson als relevant erachtete, aber nicht mit der eigenen Kultur verbinden konnte. Dieses Bild wurde aufrechterhalten, obwohl das Thema im Kurs explizit an Beispielen aus den Herkunftsländern der Teilnehmenden diskutiert wurde.

4 Unsere Lerneffekte

Es wäre grundsätzlich falsch, wenn man davon ausgehen würde, dass die Lernprozesse primär auf Seiten der Kursteilnehmenden initiiert wurden. Auch wir als Kursleitende gingen über die Dauer des Moduls hinweg durch einen Lernprozess, der sowohl triviale Dinge (bspw. dass es gut möglich ist, eine großzügige Portion Knoblauch zum Frühstück zu vertilgen) als auch tiefergreifende Fragen beinhaltete und zur Auseinandersetzung mit dem Lehramtsstudium im Allgemeinen führte.

Zu den relevanten Fragen in diesem Lernprozess gehört sicherlich die Feststellung, dass wir mit den Teilnehmenden Themen behandelten, die eigentlich für alle Lehramtsstudierenden in dieser Form diskutiert werden müssten, weil sie mit der grundlegenden Frage einer gerechten Schule für Alle zu tun haben. Aus unserer Erfahrung in der Ausbildung wissen wir, dass dieselben Themen von regulären Lehramtsstudierenden ebenfalls kontrovers diskutiert werden. Auch hier sei nochmals explizit auf das Thema Geschlecht und sexuelle Vielfalt verwiesen: Im regulären Lehramtsstudium wird dieses Thema durch uns eingebracht, jedoch aufgrund der Vorannahme und damit Zu-

schreibung, die kulturelle Gleichheit sei in diesem Fall (tendenziell) gegeben, deutlich weniger ausgiebig und intensiv diskutiert. Wir sind uns sicher, dass eine ähnliche vertiefte Behandlung mit allen Lehramtsstudierenden zu ähnlich kontroversen und emotionalen Diskussionen führen würde; unserem eigenen Lernprozess folgend nehmen wir dementsprechend die inhaltliche und didaktische Aufbereitung auch in unsere Lehrveranstaltungen im Regelstudium auf.

Als Konsequenz dessen, dass wir mit den Inhalten in sehr persönliche Bereiche der Teilnehmenden vordrangen, vor allem aber im Anschluss an die explizite Forderung eben jener, zogen auch wir mit und legten unsere eigenen Erfahrungen im Kontext der Lehre offen. Dies hatte zur Konsequenz, dass gegenseitig Erfahrungen und Haltungen benannt und zur Diskussion gestellt wurden, die im Rahmen eines solchen Kurses in der Regel nicht zur Sprache kommen. Für uns blieb dabei die Schwierigkeit, wie wir mit Haltungen umgehen, die im Widerspruch zu den vermittelten Inhalten stehen. Es ist eine Frage, die wir persönlich nicht restlos klären konnten und können, hier jedoch nicht als Frage für den Zertifikatskurs an sich, sondern für die Lehrer*innenbildung als Ganzes.

5 Schluss

Insgesamt hat sich das Modell als Zugang zur Auseinandersetzung bewährt. Das bedeutet nicht, dass es zu keinen Fragen oder Unklarheiten geführt hat, aber es legte eine differenzierte Auseinandersetzung mit den eigenen Zuschreibungsprozessen nahe. Das hat zu Lernprozessen auf beiden Seiten (Studierende und Lehrende) geführt. Zum Schluss bleibt wohl die Frage offen, wer durch das Modul mehr profitierte: wir als Dozierende oder die Studierenden?

Literatur

- Reynolds Whyte, S. & Ingstad, B. (2007): Introduction: Disability Connections. In: Ingstad, B. & Reynolds Whyte, S. (Hrsg.): *Disability in Local and Global Worlds*. Berkeley/Los Angeles & London, 1-29.
- Sturm, T. (2016): *Lehrbuch Heterogenität in der Schule*. 2. überarb. Aufl. München/Basel.
- Weisser, J. (2005a): *Behinderung, Ungleichheit und Bildung. Eine Theorie der Behinderung*. Bielefeld.
- Weisser, J. (2005b): Sonderpädagogische Probleme formulieren: Konzepte und die Logik sonderpädagogischen Wissens. In: Horster, D., Hoyningen-Süess, U. & Liesen, C. (Hrsg.): *Sonderpädagogische Professionalität. Beiträge zur Entwicklung der Sonderpädagogik als Disziplin und Profession*. Zürich, 97-115.

Weisser, J. (2007): Für eine anti-essentialistische Theorie der Behinderung. In: Behindertenpädagogik, 46, H.3/4, 237-249.

Zahnd, R., Kreamsner, G. & Proyer, M. D. (2016): Diskurs Macht Behinderung – Eine Systemkritik. In: Sturm, T., Köpfer, A. & Wagener, B. (Hrsg.): Bildungs- und Erziehungsorganisation im Spannungsfeld von Inklusion und Ökonomisierung. Bad Heilbrunn, 79-97.