

# Auf dem Weg zur inklusiven Schule

## *Fragestellungen im Kontext Vielfalt, Heterogenität und Diversität*

Sabine Höflich<sup>1</sup>

### *Zusammenfassung*

Um sich Fragestellungen im Kontext von Vielfalt, Heterogenität und Diversität zu stellen, bedarf es einer Haltung, die sich der Ungleichheit der Voraussetzungen, Erfahrungen, Bedarfe und Bedürfnisse aller im Feld Agierenden bewusst ist. Von menschenrechtlicher bzw. begrifflicher Grundlegung ausgehend gilt es, sich möglichst vorurteilsfrei, zumindest aber vorurteilsbewusst und ohne Bewertung, mit Marginalisierung und Unterschiedlichkeit zu beschäftigen sowie die einzelnen Kinder und deren Lebensgeschichten in den Mittelpunkt der Betrachtung zu stellen. Gleichzeitig sind sowohl Rahmenbedingungen, Bedürfnisse und Gruppendynamik zu beachten als auch lösungsorientierte Handlungsmöglichkeiten zu reflektieren, um eine theoriegeleitete und ressourcenorientierte Entwicklung zu ermöglichen.

### *On the way to an inclusive school.*

*Issues in the context of heterogeneity and diversity.*

### *Abstract*

Talking about heterogeneity and diversity, an attitude is required that integrates the diversity of experience, needs and requirements. Based on human rights and concepts that are free or aware of prejudices, it is important to deal with marginalization and diversity. By bringing the individuality of children and their unique biographies into focus, whereas reflection of circumstances, conditions in and outside school, individual and special needs and group-dynamics have to be considered, it is supposed to lead to a solution-oriented attitude, which is theory- and research-based and leads to resource-oriented abilities and enables development.

### *Schlüsselwörter:*

Inklusion  
Vielfalt - Diversität  
Heterogenität

### *Keywords:*

inclusion  
diversity  
heterogeneity

## **1 Einleitung**

Die Vielfalt der Schülerschaft und der Wertpluralismus unserer Gesellschaft zeigen sich in den unterschiedlichsten Bereichen des Lebens und fordern Flexibilität, Offenheit und Ambiguitätstoleranz, also die Fähigkeit, Vielseitigkeit, Unsicherheit und Ungewissheit aushalten zu können, sowie eine wertschätzende und forschende Haltung, um ein professionelles und förderliches Umfeld zu schaffen.

Lange war die Arbeit im integrativen bzw. sonderpädagogischen Feld der Expertise der Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen überlassen. In einer sich rasch wandelnden, immer vielfältigeren Welt ist jede Schule bzw. jede Klasse von immer größerer Heterogenität in unterschiedlichsten Formen gekennzeichnet, worauf das ganze System reagieren muss, um erfolgreich handeln zu können. Dazu bedarf es zunächst einer Haltung, die glaubhaft repräsentiert, dass sich alle Beteiligten für das Fortkommen aller Schülerinnen und Schüler zuständig fühlen. Des Weiteren bedarf es theoretischen Grundlagenwissens, reflektierter Erfahrungen und vielfältiger Kompetenzen, um sich den unterschiedlichen Herausforderungen im schulischen Alltag zu stellen und handlungsfähig zu bleiben.

<sup>1</sup> Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Mühlgasse 67, 2500 Baden.

E-Mail: [sabine.hoeflich@ph-noe.ac.at](mailto:sabine.hoeflich@ph-noe.ac.at)

Im Folgenden wird auf die Bedeutung einer forschend-entwickelnden Haltung und ihre reflexiven Hintergründe, die als grundlegend für Handlungsfähigkeit in herausfordernden Situationen betrachtet werden, eingegangen und es werden basierend auf menschenrechtlicher Grundlegung und theoretischen Konzepten mögliche praxisrelevante Zugänge zu Fragestellungen thematisiert.

## 2 Theoretische Bezüge zu Vielfalt in der Schule

Die unterschiedlichsten Szenarien, die sich in Schulklassen antreffen lassen, spiegeln die verschiedensten lebensweltlichen und persönlichen Befindlichkeiten, Bedürfnisse und Erfahrungen von Personen und Gruppen wider, denen Lehrpersonen professionell begegnen wollen.

Über die Klärung unterschiedlicher Begriffe sowie die Betrachtung menschenrechtlicher Verträge als theoretische Basis können Ansätze inklusiver Pädagogik, die Formen des Ausschlusses und des ‚An-den-Randgedrängt-Werdens‘ aufdecken bzw. Machtverhältnisse, Ungleichheiten und Marginalisierung thematisieren, zu aufschlussreichen Erkenntnissen und durch Ressourcen- und Lösungsorientierung letztendlich in die Handlungsfähigkeit führen.

### 2.1 Über Begrifflichkeiten von Heterogenität bis Inklusion

In einer vielfältigen Gesellschaft mit zahlreichen Möglichkeiten finden sich die unterschiedlichsten Vorstellungen, Persönlichkeiten und Situationen, die auch in der Schule in ihrer Vielfalt aufeinander treffen. Als geteilte Erfahrung in Verbindung mit dem Wissen über ein reflektiertes und egalitäres Miteinander von Differenz und Gemeinsamkeit beschreibt Sturm (2016) das Phänomen der Inklusion.

Auf begrifflicher Ebene gibt es neben dem Inklusionsbegriff weitere Begriffe wie jene der Heterogenität, der Diversität und der Vielfalt, die im Kontext der Unterschiedlichkeit der Schülerschaft gebräuchlich sind. Der Begriff der Heterogenität verweist auf die Verschiedenheit von Individuen, Gruppen und pädagogischen Organisationen, Diversität bzw. Diversity bezieht sich auf einen Fachdiskurs, der als Bereicherung für Bildung und Erziehung sowie als Antidiskriminierungsstrategie verstanden wird, und Vielfalt ist letztendlich ein Begriff, der nicht nur in der bildungswissenschaftlichen Diskussion, wie etwa in einer „Pädagogik der Vielfalt“, die sich als „Pädagogik der intersubjektiven Anerkennung zwischen gleichberechtigten Verschiedenen“ (Prenzel, 2019, 57) definiert, sondern hat auch im alltäglichen Sprachgebrauch seinen derzeit positiv konnotierten Platz gefunden (Sturm, 2016; Walgenbach, 2017).

### 2.2 Von Menschen- und Kinderrechten zu Entwicklungszielen

Bei der Analyse menschenrechtlicher Verträge und Dokumente finden sich Verweise auf den Bereich der Bildung. So kann die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte (UN, 1948) für argumentative Stränge herangezogen werden, da in dieser (inklusive) Bildung als menschenrechtsbasierte Grundhaltung verstanden wird, die ihren Ausgang von den Rechten vulnerabler und marginalisierter Menschen nimmt und sich für deren Teilhabe im Lebensbereich Schule einsetzt. Sie ist an dem Ziel orientiert, exkludierende Vorgehensweisen und Strukturen in Schule und Unterricht zu erkennen und zugunsten egalitärer Praktiken und Rahmenbedingungen zu überwinden. Weiters können alle Artikel der Kinderrechtskonvention (UN, 1989) in Bezug auf Schule und Unterricht gesetzt werden, wobei sich Artikel 28 explizit dem Recht auf Bildung, Schule und Berufsausbildung und Artikel 29 den Bildungszielen sowie den Einrichtungen des schulischen Bereichs widmet. Inklusive Werte wie Freiheit, Würde und Gleichheit werden bereits in der Präambel aufgegriffen (Biewer, Proyer & Kreamer, 2019; Biewer, 2017; Booth & Ainscow, 2017). Auch die Salamanca-Erklärung (UNESCO, 1994) thematisiert das grundsätzliche Recht auf Bildung und spricht die Forderung nach Berücksichtigung der Vielfalt an Eigenschaften und Bedürfnissen sowie nach Etablierung einer kindzentrierten, bedürfnisorientierten Pädagogik in Regelschulen mit inklusiver Orientierung an. Dies soll diskriminierende Haltungen vermeiden und das Entstehen einer Gemeinschaft, in der Bildung für alle angeboten wird, ermöglichen. Aktuell spricht die Agenda 2030 der UN bei den 17 nachhaltigen Entwicklungszielen ausdrücklich „Bildung“ (Sustainable Development Goal SDG 4) und „weniger Ungleichheit“ (SDG 10) sowie einzelne Differenzlinien wie „Geschlechtergerechtigkeit“ (SDG 5) an (UN General Assembly, 2015).

## 2.3 Vom Blick ins Klassenzimmer zur theoriebasierten Reflexion

An dieser Stelle wird exemplarisch ein Blick in eine Klasse geworfen, um die Notwendigkeit inklusiven Handelns wie auch die Alltäglichkeit heterogener Gruppen im Mikrosystem Schule darzustellen. Die Auswahl der Namen ist fiktiv. Die Verwendung von Namen soll zum Ausdruck bringen, dass gezeigtes bzw. wahrgenommenes Verhalten nur eine Facette des Menschen darstellt und dass hinter der kasuistischen Beschreibung die Individualität der Persönlichkeit, der Lebensgeschichte und der Befindlichkeit stehen, und im nächsten Schritt auf die Personwerdung im sozialen Kontext verweisen (vgl. Bauer, 2019).

Toni trägt gerne rosafarbige Kleidung, spielt bevorzugt mit Puppen und zieht sich im Schulbus die heimlich von der Mutter entwendeten Stöckelschuhe an. Ivana spricht zuhause Serbisch, am Schulhof mit Freundinnen und Freunden Türkisch und kann sich in der Schule in vertrauten Alltagssituationen ausreichend in deutscher Sprache verständigen. René spricht kaum, meidet Blick- und Sozialkontakt und verbringt die Pausen am liebsten allein. Olivia sieht aus, als wäre sie zehn Jahre alt, verhält sich allerdings wie eine Zweijährige, während Alex sich in Bücher über Planeten und das Weltall vertieft, im Zahlenraum 10.000 rechnet und mit seinem Wissensdurst bei Gleichaltrigen nicht immer auf Verständnis stößt. Diese Schülerinnen und Schüler besuchen gemeinsam mit zwölf anderen Kindern mit vielfältigen Interessen sowie unterschiedlichen Wissens- und Entwicklungsständen eine Klasse. Jedes Kind will gesehen werden, Beziehungen aufbauen, in Resonanz gehen, gemeinsam lernen, Neues erkunden und Freundinnen und Freunde finden. Alle Kinder sind jeweils etwas Besonderes und als solches gleichwertige Bestandteile einer Klassengemeinschaft.

Geschlechterrollen, Flucht, Migration sowie Beeinträchtigungen und Begabungen sind nur ein Auszug an Themen, die eine Lehrperson vor Herausforderungen stellen können und welche das Forschungsinteresse wecken. Zunächst braucht es Faktenwissen und eine theoriegeleitete, wissenschaftlich fundierte Basis, z.B. aus den Gender-Studies, den Forced-Migration-Studies oder den (Dis)Ability-Studies bzw. aus der feministischen, der inter- oder transkulturellen sowie der integrativen Pädagogik oder auch aus der „Pädagogik der Vielfalt“ (Prenzel, 2019), um sich einzelnen Differenzlinien nähern und systematisch wie lösungsorientiert vorgehen zu können. (Biewer, Proyer & Kreamer, 2019).

In herausfordernden Situationen, die im Kontext unterschiedlicher Bedürfnisse entstehen können, erweisen sich ressourcen- und lösungsorientierte Ansätze als vielversprechend bzw. zielführend. Als tragfähige Theorien, die die wissenschaftliche Basis zur Erlangung bzw. Aufrechterhaltung von Handlungsfähigkeit in anspruchsvollen, komplexen Situationen darstellen, können sich die Resilienztheorie (Werner, 2005) oder die Bindungstheorie (Bowlby, 2014, 2016) als Erklärungs-, Analyse- und Handlungshilfen erweisen. Resilienz als psychische Widerstandsfähigkeit, die sich der Betrachtung von personalen und sozialen Schutzfaktoren sowie dem Einfluss der Umwelt auf die Entwicklung von Selbstwert, Selbstregulation und Selbstwirksamkeit widmet, thematisiert die Möglichkeiten, verantwortungsvoll, soziale Netzwerke nutzend und realistisch zu erfolgreicher Problem- und Krisenbewältigung sowie zu sozialer Kompetenz und realistischen Kontrollüberzeugungen zu gelangen (Rönnau-Böse & Fröhlich-Gildhoff, 2015; Wustmann, 2005). Erkenntnisse aus der Bindungsforschung (Bowlby, 2014, 2016; Ainsworth, 1985) und der Entwicklungspsychologie (Bräutigam, 2018) über die Bedeutung von Beziehung fließen in die Bindungstheorie ein. Diese kann Rückschlüsse auf Beziehungs- und Interaktionsstrukturen in früher Kindheit ermöglichen und darauf basierend Möglichkeiten zum Aufbau von Beziehungen sowie zur Kontaktaufnahme und -aufrechterhaltung eröffnen (Brisch, 2012). Bauer (2019) weist auf die Bedeutung von Resonanz Erfahrungen, die Veränderungsprozesse bewirken können, im Lebensverlauf hin. Im schulischen Alltag haben diese Erfahrungen Einfluss auf die Beziehungsgestaltung der Schülerin bzw. des Schülers zu den Lehrpersonen wie zu den Mitschülerinnen und Mitschülern, auf Herangehensweisen an Aufgabenstellungen und auf die Gestaltung von Lernumgebungen oder Hilfestellungen (Höflich, 2019).

## 3 Handlungsfähigkeit durch forschenden Geist

Inklusion ist ein ständiger Veränderungs-, Entwicklungs- und Reflexionsprozess (Dannenbeck & Dorrance, 2009), der immer wieder neue Fragestellungen aufwirft und so eine unerschöpfliche Quelle spannender Themenstellungen mit vielfältigen Herangehensweisen sein kann.

Ein inklusiver Blick auf Vielfalt, der das Gemeinsame verfolgt und der Individualität jeder und jedes Einzelnen gerecht werden will, bietet zahlreiche Möglichkeiten, sich forschend-entdeckend unterschiedlichen Fragestellungen zu widmen. Themenstellungen und Forschungsvorhaben können sich von der Erfassung von Haltungen, Bewertungen und Maßnahmen im Umgang mit Heterogenität bis zu konkreten Fördermaßnahmen

und der Fallarbeit mit einzelnen Schülerinnen und Schülern sowie zu Förderprogrammen für gesamten Schulklassen erstrecken. Dieser forschende Habitus dient unter anderem der Reflexion und Evaluation der Wirksamkeit von im Unterricht gesetzten Maßnahmen und der kriteriengeleiteten Einschätzung der Entwicklung der Kinder.

### 3.1 Das Lehrerteam im Blick

Vielfalt zeigt sich auch in schulischen Teams. Werden unterschiedliche Herangehensweisen von verschiedenen Professionistinnen und Professionisten wie Lehrpersonen, Schulleiterinnen und -leitern, Freizeit- oder Sozialpädagoginnen und -pädagogen sowie Fachkräften der Schulassistenten thematisiert, können sich Gemeinsamkeiten, aber auch unterschiedliche Blickwinkel und Stärken, die sich nicht in jedem Bereich gleichen, zeigen. Auch wenn mit verschiedenen Methoden gearbeitet wird, in unterschiedlichen vorbereiteten Settings andere Maßnahmen umgesetzt und nicht immer dieselben Ziele verfolgt werden, sollen bzw. können ein gemeinsamer, wertebasierter Rahmen sowie eine bestimmte Grundhaltung zu einem produktiven Miteinander führen. Begleitet ein Forschungsvorhaben ein Team bei der inklusiven Schulentwicklung, können die Konstrukte „Bewertung von Heterogenität“ und „Umgang mit Diversität“ vor Beginn und nach Beendigung des Prozesses qualitativ erfasst und damit der Einfluss inklusiver Schulentwicklungsmaßnahmen auf Haltungen und Handlungsfähigkeit geprüft werden. Der Prozess selbst kann durch den Index für Inklusion (Booth & Ainscow, 2017), einen Leitfaden für Schulentwicklung, strukturiert werden. Der Planungsrahmen des Index gliedert sich in drei große Dimensionen: erstens die Schaffung inklusiver Kulturen, in der die Gemeinschaft des Teams im Vordergrund steht, zweitens die Etablierung inklusiver Strukturen, in der die Entwicklung einer „Schule für alle“ thematisiert und die Organisation von Unterstützung für Vielfalt angestrebt wird und drittens die Entwicklung inklusiver Praktiken, in der Curricula für alle Kinder erstellt werden und so eine Arbeit am gemeinsamen Gegenstand ermöglicht wird sowie eigenverantwortliches, wertschätzendes, soziales Arbeiten gefördert werden soll (Boban & Hinz, 2015).

### 3.2 Blick auf die Kinder

Die Begegnung mit Toni und seinen als geschlechtsuntypisch erscheinenden Interessen kann zur Reflexion über Annahmen bezüglich Geschlechtlichkeit und Genderfragen und zur Auseinandersetzung darüber führen, dass Geschlecht nicht nur biologisch festgelegt, sondern mit geschlechtlicher Identität, sexueller Anziehung und Orientierung sowie dem nach außen gerichteten Ausdruck verbunden ist. Der Kontakt zu Ivana mit ihrer Form der gelebten Mehrsprachigkeit könnte zur Reflexion über kulturelle und sprachliche Vielfalt anregen. Die Betrachtung der Lebenswelten von René, Olivia und Alex kann zum Entdecken unterschiedlichster Interessen, Stärken und Begabungen führen sowie erschwerte Bedingungen in körperlichen oder sozial-emotionalen und durch die Umwelt bedingten Bereichen aufzeigen.

Olivia braucht andere Materialien und Aufgabenstellungen, andere Formen der Zuwendung und Anregung, andere Bedingungen von Zeit und Raum, um den nächsten Entwicklungsschritt machen zu können, als Ivana, Alex oder René. Hier bedarf es des Fachwissens in spezifischen Bereichen wie Begabung, Förderung oder Sprache, um den aktuellen Entwicklungs- und Leistungsstand zu erfassen und geeignete Anregungen zu geben.

Reflektierte Kasuistik als Untersuchungsmethodik, die sich am Einzelfall orientiert, soll Wechselwirkungen zwischen dem Individuum und den gewählten Maßnahmen bzw. den Umweltaspekten aufzeigen. So kann die Analyse bedarfs- und bedürfnisorientierter Maßnahmen Rückschlüsse auf die Lern- und Entwicklungswege einzelner Kinder geben (Hummrich, 2016). Im Wechselspiel von erworbenem Fachwissen und individuellen Lösungsansätzen können erfolgreiche wie auch wenig effiziente Maßnahmen analysiert werden. Um Gruppenarbeiten sinnvoller einsetzen zu können und aus der Klasse eine Gemeinschaft zu machen, kann sich die Durchführung eines sozialen Fördertrainings oder eine unterrichtliche Schwerpunktsetzung als förderlich erweisen. Sollen sich gezielte Maßnahmen auf eine gesamte Gruppe beziehen, eignet sich eine Interventionsstudie im Pre-Post-Design (Schlömerkemper, 2010), um dies forschungsmethodisch durchzuführen. Soziale Kompetenzen können durch Selbsteinschätzung der Schülerinnen und Schüler bzw. durch Fremdeinschätzung durch die Lernperson erfasst werden. Nach Absolvierung des Kompetenztrainingsprogramms wird mittels Selbst- und Fremdeinschätzung nach den Elementen sozialer Kompetenz gefragt und statistisch geprüft, ob sich das Sozialverhalten der Kinder, die am Förderprogramm teilgenommen haben, verbessert hat. Dabei weiters Geschlechter-, Alters- und Sprach- bzw. Kulturaspekte zu berücksichtigen, kann interessante Erkenntnisse bringen. Dabei ist eine Nachhaltigkeitsüberprüfung (Döring &

Bortz, 2016) nach einiger Zeit bzw. ein konsequentes, wiederholtes Wiederaufgreifen der Thematik empfehlenswert.

### 3.3 Blick auf alle Beteiligten

Inklusionsforschung soll nicht ausschließlich über durch Ausgrenzungsmerkmale definierte Menschen oder marginalisierte Gruppen betrieben werden, sondern alle im Prozess Befindlichen miteinbeziehen, um dem Prinzip der Partizipation durch Teilhabe an der Gesellschaft sowie jenem der Ermöglichung aktiver Mitgestaltung zu entsprechen. Damit das Phänomen des Interesses aus mehreren Perspektiven gleichberechtigt beleuchtet und der Forschungsgegenstand komplex dargestellt werden kann, können die Schülerinnen und Schüler selbst befragt, Unterrichtsverläufe beobachtet sowie Diskussionen innerhalb des Schulteam durchgeföhrt werden. Durch Interviews werden subjektive Standpunkte erhoben, durch teilnehmende Beobachtungen reale Handlungen erfasst und durch Gruppendiskussion kollektive Meinungen eruiert (Döring & Bortz, 2016; Flick, 2011; Schlömerkemper, 2010).

Bei der Erfassung des subjektiven Erlebens aller Schülerinnen und Schüler muss mitbedacht werden, dass Interviews sprachbasiert sind und der Ausdrucksfähigkeit bzw. der Informationsvermittlung an das Gegenüber insbesondere in der Schuleingangsphase bzw. bei manchen Menschen mit Lern-, Sprech- und Sprachschwierigkeiten Grenzen gesetzt sind. Durch grafische Darstellungen bzw. Smileys lassen sich sprachfrei Emotionen („Es geht mir gut – indifferent – schlecht“ bzw. „Das bereitet mir viel / wenig Freude“ bzw. „Das ist mir egal.“) und Einschätzungen („Das war leicht – mittel – schwer“) vereinfacht erfragen. So gestaltete kindgerechte, meist dreistufige Fragebögen lassen sich bei der Methode der Lektionsunterbrechung, basierend auf der Theorie der Situationsspezifität nach Patry (2018), in unterschiedlichsten Settings gut einsetzen. Mit ihrer Hilfe kann Fragen nach dem Befinden in verschiedenen Lernumgebungen oder Sozialformen sowie hinsichtlich bestimmter Aufgabenstellungen und nach bestimmten Aktionen etc. nachgegangen werden. Dabei ist die Festlegung der Taktung der Erhebungszeitpunkte bedeutsam, um Routine zu erlangen und Erinnerungsverzerrung, die bei Fragen nach Wohlbefinden (Hascher, 2004) bzw. nach Emotionen (Holodynski & Seeger, 2019; Krapp & Hascher, 2011) rasch eintreten kann, zu vermeiden (Gläser-Zikuda, Hofmann, Bonitz & Lippert, 2018). Überdies kann eine weitere Reflexion in zeitlichem Abstand insofern aussagekräftig sein, als dass sie die Veränderungen bzw. die Intensität der Emotion bzw. der Bewertung, die nicht mehr im emotionalisierten Zustand abgegeben wird, vergleichen kann.

## 4 Fazit

Es kann kein allgemeingültiges „Rezeptbuch für gelingende Entwicklungsprozesse“ für alle geben. Herausforderungen und Veränderungen werden den Schulalltag immer beeinflussen. Eine forschend-entwickelnde Haltung stellt eine Möglichkeit dar, aus einer emotionalen Bewertung und aus einem Ohnmachtsgefühl aufgrund mangelnder Erfahrungen herauszutreten und Neuem und Unerwartetem professionell theoriegeleitet und reflektiert zu begegnen, stärken- und lösungsorientiert zu agieren und so handlungsfähig zu bleiben.

### Literatur

- Ainsworth, M. (1985). Patterns of infant-mother attachments: antecedents and effects on development. In Bull N Y Acad Med. 1985 Nov; 61(9). 771-791. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1911899/>
- Bauer, J. (2019). Neurowissenschaften und Pädagogik im Dialog. Entscheidend für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen ist die Pädagogische Beziehung. In Sozialpädagogische Impulse (2). 7-13.
- Biewer, G., Proyer, M. & Kremser, G. (2019). Inklusive Schule und Vielfalt. Stuttgart: Kohlhammer.
- Biewer, G. (2017). Grundlagen der Heilpädagogik und der Inklusiven Pädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Boban, I. & Hinz, A. (2015). Erfahrungen mit dem Index für Inklusion. Kindertageseinrichtungen und Grundschulen auf dem Weg. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2017). Index für Inklusion. Ein Leitfaden für Schulentwicklung. Weinheim und Basel: Beltz.
- Bowlby, J. (2016). Frühe Bindung und kindliche Entwicklung. München Basel: Ernst Reinhardt Verlag.

- Bowlby, J. (2014). Bindung als sichere Basis. Grundlagen und Anwendung der Bindungstheorie. München Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- Bräutigam, B. (2018). Grundkurs Psychologie für die Soziale Arbeit. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Brisch, K.-H. (2012). Bindung und Bindungsstörungen. Bedeutung für Diagnose, Beratung und Therapie. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Dannenbeck, C. & Dorrance, C (2009). Inklusion als Perspektive (sozial)pädagogischen Handelns – eine Kritik der Entpolitisierung des Inklusionsgedankens. In Zeitschrift für Inklusion. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/issue/view/2-2009>.
- Döring, N. & Bortz, J. (2016). Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial und Humanwissenschaften. Heidelberg: Springer.
- Flick, U. (2011). Triangulation. Eine Einführung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gläser-Zikuda, M., Hofmann, F., Bonitz, M. & Lippert, N. (2018). Methodische Zugänge zu Emotionen in Schule und Unterricht. In M. Huber & S. Krause (Hrsg.). Bildung und Emotion. Wiesbaden: Springer VS. 377-396.
- Hascher, T. (2004). Wohlbefinden in der Schule. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Höflich, S. (2019). Kontakt aufnehmen. Professionelle Beziehungsgestaltung durch die Lehrperson. Professionelle Beziehungsgestaltung durch die Lehrperson. In R&ESource. Open Online Journal for Research and Education. 11. <https://journal.ph-noe.ac.at/index.php/resource/issue/view/30>
- Holodynski, M. & Seeger, D. (2019). Expressions as Signs and Their Significance for Emotional Development. In Developmental Psychology. 55 (9). 1812-1829.
- Hummrich, M. (2016). Was ist der Fall? Zur Kasuistik in der Erziehungswissenschaft. In M. Hummrich, A. Hebenstreit, M. Hinrichsen & M. Meier (Hrsg.). Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns. Wiesbaden: VS-Verlag, 13-37.
- Krapp, A. & Hascher, T. (2011). Forschung zu Lehreremotionen. In E. Terhard, H. Bennevitz & M. Rothland. Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster/New York/ München/Berlin: Waxmann.
- Patry, J.-L. (2018). Situationspezifität. In K. Allabauer, A. Forstner-Ebhart, N. Kraker & H. Schwetz (Hrsg.). Masterarbeiten in pädagogischen Berufsfeldern. Pädagogischen Situationen theoriegeleitet begegnen. Wien: facultas. 99-115.
- Prenzel, A. (2019). Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. Opladen: Leske und Budrich.
- Rönnau-Böse, M. & Fröhlich-Gildhoff, K. (2015). Resilienz. München: UTB.
- UNESCO (2009). Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik. Paris. <https://www.unesco.de/fileadmin/medien/Dokumente/Bildung/InklusionLeitlinienBildungspolitik.pdf>
- UN General Assembly (2015). Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development, 21 October 2015, A/RES/70/1. <https://www.refworld.org/docid/57b6e3e44.html>
- UN (1989). UN-Konvention über die Rechte des Kindes (KRK). <https://unicef.at/kinderrechte-oesterreich/kinderrechte/>
- UN Department for General Assembly (1984). Universal Declaration of Human Rights. <https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Pages/Language.aspx?LangID=ger>
- UNESCO (1994). Die Salamanca Erklärung und der Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse angenommen von der Weltkonferenz "Pädagogik für besondere Bedürfnisse: Zugang und Qualität". Salamanca, Spanien, 7.-10. 6., Paris: Unesco. [https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-03/1994\\_salamanca-erklaerung.pdf](https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-03/1994_salamanca-erklaerung.pdf)
- Schlömerkemper, J. (2010). Konzepte pädagogischer Forschung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Sturm, T. (2016). Heterogenität in der Schule. München: UTB.
- Walgenbach, K. (2017). Heterogenität – Intersektionalität – Diversity in der Erziehungswissenschaft. Opladen: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Werner, E. (2005). Resilience and recovery. Findings from the Kauai longitudinal study. In: FOCAL POiNT Research, Policy, and Practice in Children's Mental Health. Summer 2005, 19 (1), 11-14. <https://www.pathwaysrtc.pdx.edu/pdf/fpS0504.pdf>

Wustmann, C. (2005). Die Blickrichtung der neueren Resilienzforschung. Wie Kinder Lebensbelastungen bewältigen. In Zeitschrift für Pädagogik. 51 (2), 192-206. [https://www.pedocs.de/volltexte/2011/4748/pdf/ZfPaed\\_2005\\_2\\_Wustmann\\_Blickrichtung\\_Resilienzforschung\\_D\\_A.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2011/4748/pdf/ZfPaed_2005_2_Wustmann_Blickrichtung_Resilienzforschung_D_A.pdf)