

Chancengerechtigkeit und Inklusion

KERSTEN REICH

Der Beitrag ist in drei Hauptpunkte aufgeteilt: 1. werden Chancengerechtigkeit de jure und de facto diskutiert, um zu zeigen, dass eine Erhöhung gleicher Teilhabechancen, wozu auch Inklusion gehört, nicht nur formal juristisch, sondern immer auch gesellschaftlich konkret bestimmt werden muss. 2. werden grundlegende Konfliktlinien im Kampf um Inklusion heute herausgearbeitet. 3. soll gefragt werden, wie die Chancengerechtigkeit und Inklusion de facto erhöht werden können. In allen Teilen wird sichtbar, dass die Fragen nach Chancengerechtigkeit und Inklusion nicht unabhängig voneinander diskutiert werden können. Zugleich wird thematisiert, dass in einer auf Individualisierung setzenden Erziehungs- und Bildungspolitik schnell in Vergessenheit gerät, welche gesellschaftlichen und vom Staat gewährten Ressourcen notwendig sind, um menschenrechtliche Versprechen tatsächlich einzulösen.

1. Chancengerechtigkeit de jure und de facto

Von den Menschenrechten her hat jeder Mensch das Recht auf eine Bildung, die gleiche und gerechte Chancen eröffnet. Dagegen schafft Exklusion Vorbedingungen für eine Verletzung nicht nur der Menschenrechte, sondern auch der demokratischen und friedlichen Grundlagen des menschlichen Zusammenlebens. Die UN-Behindertenrechtskonvention, die seit 2009 in der Bundesrepublik Deutschland gilt, als auch z.B. die UNESCO (2014), unterstützen die Inklusion deshalb in einem umfassenden Sinne, um Diskriminierungen in jeder Form als Störung eines friedlichen Zusammenlebens zu überwinden. Jede Form der Exklusion als ein Mangel an hinreichenden Teilhabechancen in der Gesellschaft oder Diskriminierung in der Interaktion und Kommunikation mit anderen ist aus dieser Sicht abzulehnen (vgl. Reich 2012, 24ff). Um das inklusive Menschenrecht konkret zu verwirklichen, bedarf es insbesondere gesellschaftlicher Vorkehrungen, um eine chancengerechte Teilhabe aller Menschen zu ermöglichen und als Ausgangspunkt solcher Teilhabe eine qualitativ hochwertige Bildung zu gestalten, Benachteiligungen in der Bildung zu überwinden und Menschen unabhängig von Geschlecht, ethnokultureller Herkunft, sozial-ökonomischer Benachteiligung, Behinderung, besonderen Lernbedürfnissen oder gewählten sozialen Lebensformen zu einer befriedigenden, friedlichen und vor allem im Vergleich mit anderen chancengerechten Lebensführung gelangen zu lassen (ebd., 52ff).

Der Begriff Chancengerechtigkeit bezeichnet in diesem Zusammenhang gesellschaftliche Praktiken, Routinen und Institutionen, die vor dem Hintergrund einer demokratischen gesellschaftlichen Orientierung einen gerechten, d.h. möglichst gleichen Zugang zu Ressourcen, Leistungen, Positionen oder Gütern auch bei unterschiedlichen Ausgangssituationen einzelner Gesellschaftsmitglieder zu ermöglichen. Eine gesellschaftliche soziale Ordnung gilt als relativ gerecht, wenn sie sowohl fair

in Bezug auf die Bedeutung der sozialen Ausgangsposition unterschiedlicher Individuen ausgleichend wirkt als auch bestehende Benachteiligungen aktiv aufgreift und ihnen entgegensteuert (vgl. Reich 2013). Mitunter wird in der politischen Diskussion der Begriff der Chancengerechtigkeit allerdings auch ganz anders verwendet, wenn mit ihm ausgesagt werden soll, dass bereits eine formale Gleichbehandlung, wie sie in einer repräsentativen Demokratie dem Anspruch nach durch entsprechende Verfassungen gilt, hinreichend Chancengerechtigkeit bedeute. Hierbei wird unterstellt, dass eine formale Gleichheit vor dem Gesetz allein ausreiche, um eine Gerechtigkeit herzustellen. Dagegen meine ich mit Chancengerechtigkeit den aktiven Einsatz, um insbesondere die Benachteiligungen, die durch soziale Herkunft entstehen, auszugleichen bzw. ihnen aktiv entgegen zu steuern. In einer kapitalistischen Gesellschaft ist solche Chancengerechtigkeit immer mit Kapital und Kapitalformen (vgl. Bourdieu 1986) verknüpft, weil diese alle Lebensbereiche und die Arbeit der Menschen durchdringen. Es wäre naiv und unrealistisch, Fragen der Chancengerechtigkeit jenseits ihrer ökonomischen Verankerung rein rechtlich und dabei sehr abstrakt zu verstehen. Der Begriff der Kapitalformen lässt sich sogar so erfassen, dass die Kapitalisierung nicht nur in ökonomischer, sondern auch in sozialer, kultureller, körper- und lernbezogener Hinsicht im Blick auf gerechte oder ungerechte Chancen analysiert werden kann, wie ich umfassend in Reich (2013) dargelegt habe.

In einer demokratischen Gesellschaft ist von den Ansprüchen der Menschenrechte her meist unterstellt, dass es eine Chancengerechtigkeit *de jure* gibt. Das Problem liegt dann allerdings darin, wie gegenwärtige theoretische wie empirische Analysen zeigen, dass nicht das, was gewünscht und in abstrakten Deklarationen festgeschrieben oder formal juristisch verankert ist, auch tatsächlich *de facto* die Lebens- und Arbeitswelt der Menschen konkret erreicht (vgl. Stiglitz 2012; 2015). Zygmunt Bauman spricht von einer »Individualität *de jure*« (Bauman 2000, S. 38), in der die freiheitliche Ordnung der Gesellschaft und Märkte immer schon eine Individualisierung in Form von Rechten (der Freiheit wie der Verpflichtung) voraussetzt, in der aber auch erwartet wird, dass wir gemäß dieser Rechtsposition handeln und als Individuen agieren, wie es *de jure* erwartet wird. *De jure* vermögen wir alles in einer emanzipierten Gesellschaft mit gleichen Rechten zu sein, unsere Individualisierung zeigt sich als ein Möglichkeitsraum einer freien Gesellschaft. Die Möglichkeiten sind dabei unübersichtlich, vielfältig, komplex. Wir sollen alles nutzen, was wir vermögen. Das ist auch die Erwartung, die andere an uns richten, also z.B. die Eltern an die Kinder, Lehrkräfte an die Lernenden, die Vorgesetzten an die Mitarbeiter. Aber die Individualität *de facto* verweist darauf, was wir tatsächlich aus unseren Möglichkeiten gemacht haben, aus unseren Voraussetzungen, Fähigkeiten, Lernergebnissen, Chancen und Ressourcen, insbesondere aus dem Privatbesitz, alles, was wir nutzen und gegen andere durchsetzen können. Wenn heute von Inklusion gesprochen wird, dann sind diese Voraussetzungen und dabei vorhandene Unterschiede immer schon mitgedacht. Dies provoziert dann allerdings die Schwierigkeit, dass die Menschen in ihrer Unterschiedlichkeit zwar *de jure* die gleichen Chancen erwarten sollen, aber *de facto* durch die Unterschiede, insbesondere bei Benachteiligungen und Behinderungen, dies nicht durchsetzen können.

Um näher zu bestimmen, was gegenwärtig eine Chancengerechtigkeit de jure und de facto bedeuten, will ich zunächst näher auf wesentliche Faktoren der Moderne schauen, um unsere Handlungsmöglichkeiten in diesem Feld kurz zu erkunden. Der Soziologe Zygmunt Bauman (1993) hat Charakteristika der Moderne und unserer heutigen Lebenssituation besonders anschaulich und genau beschrieben. Er hebt hervor, dass die Moderne insbesondere von einer Ordnungsvorstellung getragen ist. In dieser Ordnung ist alles hierarchisch und nach Zuständigkeiten geregelt. Es muss etwas erreicht, hergestellt, produziert werden, das einer bewussten Intention entspringt, die für alle Menschen gleich gelten soll. Hier atmet das Erbe der Aufklärung. Menschlicher Fortschritt gilt als Verwirklichung einer höheren rationalen Ordnung, die durch ein kontinuierliches und fortschrittliches Projekt und möglichst ständigen Fortschritt verwirklicht wird: die Industrialisierung, den materiellen Wohlstand, die rechtliche Festschreibung von erwünschten Verhaltensweisen, die Erziehung im Gleichschritt, die vermeintliche Gleichbehandlung, die Sicherung des Privatbesitzes, die Akzeptanz der Unterschiedlichkeit in der formalen Gleichheit – dies alles sind besonders wichtige Punkte. Diese Ordnung folgt klaren Unterscheidungen. Dabei sollen Praktiken, Routinen und Institutionen regelhaft geschehen und eindeutige Entscheidungswege aufzeigen. Die Menschen erscheinen jeweils als Teil einer Zuständigkeit, einer Gruppe, einer Ordnungsvorstellung. Sie sind zugehörig oder nicht zugelassen, sie besitzen bestimmte Eigenschaften und Merkmale, die ihnen Berechtigungen geben oder verweigern (vgl. Bauman 2004). Die mündliche Zusage oder familiäre oder freundschaftliche Beziehungen verlieren in der Moderne ihren vormals großen Berechtigungsstatus und werden durch formale Prozeduren ersetzt: Objektivierte Abschlüsse, Prüfungen, Zeugnisse usw. drücken Ordnung aus und erschaffen sie. Inklusion und Exklusion sind dabei Gegensätze, die deshalb entstehen, weil in der Moderne immer wieder »homogene Gruppen« gebildet werden, die sich nach Leistungen, Verhalten, Auffälligkeiten usw. von anderen unterscheiden, um die Ordnung einer Gleichbehandlung gruppenbezogen zu optimieren. Eine gruppenbezogen als Ziel entworfene und vorausgesetzte Ordnung verspricht Klarheit, Transparenz, eine Ergebnisvorausage und Ergebniskontrolle. Sie scheint für alle gleich zu gelten, ermöglicht dabei aber offensichtlich und scheinbar natürlich vorhandene Unterschiede. So hat man unterschiedliche Schulformen von der Haupt- über die Realschule bis zum Gymnasium gebildet, um die vermeintliche Ordnung der Berufe nach Arbeiter, Angestellten und Führungs-Eliten abzubilden, dabei zugleich Institutionen geschaffen, die über lange Zeit eine Ordnung bewahren sollten, obwohl sich die Anforderungen in der weiteren Entwicklung der Moderne schnell gegenüber dieser scheinbar klaren Ausgangslage verflüssigt haben. Heute gilt für das Lernen, dass sowohl die Veränderungen der beruflichen Welt als auch die Bildungsexpansion diese ursprünglich gedachte und gestaltete Ordnung in Frage stellen, die neueren Entwicklungen zeigen sie immer mehr als überholt und unproduktiv an. Allerdings reagieren die Länder der Welt darauf unterschiedlich. Besonders in Deutschland verharrt die Politik auf einem alten Modell von homogenisierender Ordnungssuche nach Schulformen, wohingegen weltweit eine gemeinsame Schule für alle zumindest bis zur neunten oder zehnten Klasse die Regel geworden ist. Dies ist der wesentliche Hintergrund dafür, dass der Bildungserfolg in Deutschland wie in keinem anderen Industrieland der Welt so stark von der sozialen Herkunft abhängig ist, weil die soziale

Herkunft überwiegend die Schullaufbahn bestimmt. Diese Chancengerechtigkeit de facto zementiert eine Chancenungerechtigkeit für die einen und bessere Chancen für die anderen. Risikofaktoren sind dabei insbesondere Armut, Migration und Benachteiligungen z.B. durch Behinderungen.

Die Erwartungen an den Erfolg der Moderne sind widersprüchlich. Schauen wir von heute rückblickend auf die Erfolgsgeschichte der Moderne: Sie hat nicht nur eine umfassende Ordnung mit mächtigen Routinen und Institutionen geschaffen, nicht nur den materiellen Reichtum in den industriell produzierenden Ländern vergrößert, sondern auch Umweltzerstörungen und Altlasten gebracht, sie hat nicht nur zum Durchbruch von Fortschritt geführt, sondern dabei auch Rückschritte wie Kriege und Krisen hinnehmen müssen, sie hat die Bildung zwar enorm zu erweitern geholfen und dennoch Bildungsunterschiede verstetigt. Damit tritt eine Ambivalenz der Moderne hervor, die wir in allen Lebensbereichen beobachten können. Dies gilt insbesondere auch für die Lernkultur. Wenn heute Inklusion durch internationale Rahmenverträge nach Deutschland getragen wird, dann steht sie mit einem Bein immer noch in den Altlasten der Moderne.

Der Übergang der Moderne in die flüssige Moderne (vgl. Bauman 1997; 2000) zeigt, dass die Ordnung selbst nicht gleich bleibt, die »harten« Fakten der Moderne und die damit verbundenen Annahmen erleben eine zunehmende Verflüssigung. Worin drückt sich diese Verflüssigung aus?

Zunächst ist zu betonen, dass die Moderne ihre auf Vollständigkeit angelegten Projekte niemals erfüllen konnte und kann. Der noch in der Aufklärung ausgesprochene Wunsch auf ständigen rationalen Fortschritt wird durch die widersprüchlichen Prozesse der Moderne selbst stets in Frage gestellt. Vielfach zeigte sich, dass der Fortschritt eher vom Wandel der Produktion, den gesellschaftlichen und sozialen Verhältnissen abhängig war, und weniger vom Grad der Aufklärung selbst abhing. Es gab und gibt zudem keinen Bereich der menschlichen Lebensverhältnisse, der in der Modernisierung nicht ambivalent erscheint. Nehmen wir den wachsenden materiellen Reichtum als Beispiel. Im Durchschnitt geht es allen Menschen in den Industrieländern im langen Zeitvergleich besser als früher, dennoch nimmt die Spaltung nach Arm und Reich dabei weiter zu. Im Grunde beherrschen Menschen die äußere Natur so gut wie noch nie, zugleich zerstören sie natürliche Ressourcen in bisher nicht gekanntem Ausmaß. Die Inklusion, d.h. die Teilhabe von Menschen mit Benachteiligungen, ist dem Gesetz nach vorgeschrieben, aber die Exklusion bestimmt bis heute noch stark das Bild in Schulen und der Arbeitswelt. Jedem Fortschritt könnte eine Niederlage, zumindest eine Infragestellung oder ein Risiko an die Seite gestellt werden.

Für den Wandel der Erziehung und Bildung sind insbesondere drei Prozesse in der Verflüssigung der Moderne wesentlich, die ich hier unter Bezug auf Bauman (1997; 2000) näher betrachten will, weil sie sowohl für die Chancengerechtigkeit als auch die Inklusion einen entscheidenden Rahmen abgeben:

(1) Veränderungen der Arbeitswelt:

Die Fabrik hat sich grundlegend gewandelt. Von der Arbeit am Fließband mit hoher Arbeitsintensität ist sie in ihren technisch innovativen Teilen mehr zur Arbeitsproduktivität übergegangen und hat dabei die Bildung von Arbeitsteams hervor gebracht. Aus den festen Formen der Produktion mit entsprechenden Maschinen ist im Prozess der Automation die Arbeit selbst dynamisiert, flexibilisiert und mobilisiert worden. Dienstleistungsberufe treten erst neben die klassische Arbeiterschaft und dominieren heute den Arbeitssektor. Die Anforderungen an die Arbeitenden richten sich nun auf Kompetenzen, mit denen diese sich ständig selbst weiter entwickeln, miteinander kooperieren und kommunizieren sollen, um mit der Dynamik von Produktion und Vermarktung Schritt zu halten. Dies führt zu neuen Unsicherheiten, denn kein Job bleibt auf Dauer gleich oder scheint als gesichert, Berufe verlieren ihren festen Status und sind in ständigem Wandel, Fähig- und Fertigkeiten werden nur zeit- und aufgabenbezogen angefordert und wechseln schnell, die Zuverlässigkeit der Ordnungen steht unter dem Druck des Wandels und der Verwertbarkeit, eben noch verführerisch wirkende Karrieren erweisen sich am nächsten Tag als Sackgassen (vgl. Bauman 1997, S. 22). Der Kapitalismus selbst hat sich verflüssigt, wurde dereguliert, dynamisiert, wobei die Kosten mehr und mehr auf das Individuum verschoben erscheinen: Es soll lernen, sich der Dynamik anzupassen, vielfältige Kompetenzen aneignen, die dem Markt zur Verfügung stehen, sich möglichst selbstwirksam entwickeln, um sich an die Welt anzupassen, wobei alle Risiken des Einsatzes vermehrt bei ihm selbst liegen. Einerseits erhöht dies die Freiheiten des Individuums, andererseits erlegt es ihm die Risiken auf, wie Beck (1986) in seiner »Risikogesellschaft« beschreibt. Dabei gibt es neben dem Erhalt der Produktion nach den Mustern der Moderne zunehmend einen leichten Kapitalismus, den Bauman so beschreibt: »Nachdem die sperrige Maschinerie und die gewaltigen Fabrikarbeiterschaften verloren gegangen sind, reist das Kapital mit leichtem Gepäck – einer Brieftasche, einem Laptop und Handy« (Bauman 2000, S. 150). Der leichte Kapitalismus sucht Profite in allen, möglichst leicht erreichbaren Formen, wobei die materiellen Formen immer mehr in den Hintergrund gedrängt werden und die »wahren« Gewinne aus Spekulationsgeschäften aller Art resultieren. Ideen werden hierbei immer wichtiger. »Ideen werden nur einmal produziert, und sie bringen dann Wohlstand abhängig von der Anzahl an Menschen, die als Käufer, Klienten, Konsumenten angezogen sind – nicht jedoch von der der Anzahl an beschäftigten Menschen, die einen Prototyp bloß nachmachen« (ebd., S. 151). Vor diesem Hintergrund verändert sich die Arbeit grundlegend. Kooperation und Kommunikation in Teamarbeit werden sowohl durch neue Anforderungen an die Individuen als auch an ihre Arbeit in Teams geknüpft (vgl. Reich 2013). Dabei wird deutlich, dass alle Formen der Beschäftigung, seien es die überkommenen Strukturen einer Industrie mit höherem Wandel in der technischen Innovation oder die verwaltenden, organisierenden, marktbezogenen Tätigkeiten mit Kosten- und Verkaufsdruck oder alle Arten von Dienstleistungen, neue Formen von Zusammenarbeit bedingen. Neben jeweils fachlichen Expertisen bestimmter Arbeitsfelder treten Aufgaben, die eine hohe Abstimmung und Synergie mit anderen erforderlich machen. Kooperation und Kommunikation sind neben fachlichen Kenntnissen immer wichtiger geworden.

(2) Emanzipation:

Oft wird die Emanzipation des Menschen auf die Zunahme seiner individuellen Freiheit reduziert. Aber dies darf nicht übersehen, dass alle Formen der Freiheit immer vor einem historischen und sozialen Hintergrund geschehen, also kontextbezogen zu betrachten sind. »Freiheit kann nicht gegen die Gesellschaft erreicht werden« (Bauman 2000, S. 20). Während in der Aufklärung bis hin in neuere philosophische und pädagogische Ansätze noch der Wunsch besteht, durch kritische Vernunft nach universellen Verstehenslösungen zu suchen, um diese Freiheit kritisch zu prüfen und zu fundieren, schlagen postmoderne Denker oder Beobachter wie Bauman, die auf die Verflüssigung der Moderne fokussieren, ein neues und anderes Bild vor. Für sie rücken die dunklen Seiten und Potentiale an die Seite der größeren Freiheit. Bauman z.B. schreibt: »Diese schwere/feste/kondensierte/systemische Moderne [...] ging [...] mit einer Tendenz zum Totalitarismus schwanger. Die totalitäre Gesellschaft des All-Umarmenden, der verpflichtenden und gestärkten Homogenität lauerte stets und bedrohlich am Horizont – als ihre letzte Bestimmung, als niemals vollständig entschärfte Zeitbombe oder niemals vollständig ausgetriebenes Schreckensgespenst. Diese Moderne war ein verschworener Gegner jeder Zufälligkeit, Vielfältigkeit, Vieldeutigkeit, des Eigensinns und der Eigenart, indem gegen all diese Anomalien ein heiliger Abnutzungskrieg geführt wurde; und es waren die individuelle Freiheit und Autonomie die gemeinhin als die hauptsächlichen Opfer des Kreuzzuges erwartet wurden.« (Ebd., S. 25)

Heute sind uns die Illusionen einer solchen Sicht bereits sehr deutlich geworden. Dies liegt an einem Wandel unserer Einstellungen zu materiellen Verhältnissen. War noch in der Moderne die Sphäre der Produktion die »Zauberdimension«, mit der aller Reichtum geschaffen wurde, so steht heute eher der Konsum im Vordergrund, weil er das Zauberreich für die Befriedigung aller Wünsche geworden ist. Die großen Meta-Erzählungen, die aus Begriffen wie Klasse, Kapital, Arbeit, Produktion, materieller Fortschritt, umfassende Bildung und anderen vor allem herleiten wollten, wie der gesellschaftliche Reichtum und ein besseres Leben für alle produziert wird, rücken heute hinter die Konsumerwartungen zurück, die keine größeren Erklärungen brauchen, sondern im Wirken des Geldes ausreichend begriffen zu werden scheinen. Von dieser neuen Position aus wissen wir immer schon, dass es einen widersprüchlichen Fortschritt geben wird, weil wir mit dem, was wir begehren, immer neue Wünsche erzeugen, die nicht für alle gleich und vor allem nicht folgenlos für unsere Umwelt befriedigt werden können. Die Warenmärkte der flüssigen Moderne wurden von lästigen Ordnungsmustern befreit, um allein den Märkten und ihren deregulierten und privatisierten Formen ein Vertrauen zu schenken, das nicht auf kritische Vernunft und aufgeklärte Emanzipation, sondern auf Machbarkeit des Konsums gründet. Damit ändern sich grundsätzlich das soziale Leben, die Erwartungshaltungen, die Wünsche der Menschen wie auch ihre Haltung gegenüber der Erziehung und Bildung. Eine Emanzipation des Lernens will sich heute aus den traditionellen Zwängen der Moderne befreien. Aber wie geschieht dies?

Für das Lernen wird sichtbar, dass es selbst in den Sog des Konsums geraten ist. Lernen soll möglichst auch nach den Mechanismen der Märkte funktionieren. Ich gebe Geld und tausche Wissen, ich wähle einen Einsatz und erwarte eine Gegenleistung. Lernsysteme kosten Geld und ich gebe dieses Geld als Steuerzahler oder als privater Zahler. Ich bin im Schul- und Bildungssystem Kunde und erwarte als solcher behandelt zu werden. Dies setzt der Chancengerechtigkeit enge Grenzen: Diejenigen, die über hinreichend Geld und entsprechende personelle, materielle und organisatorische Ressourcen verfügen, sind die Gewinner in einem solchen freien Bildungssystem. International zeigt sich dies in der Zunahme an Privatschulen und immer höheren Studiengebühren. In Deutschland zeigt es sich in der Zuweisung zu der besseren Schulform und bei den von sozialer Herkunft sehr stark bestimmten tatsächlich erreichten Abschlüssen.

Aber an dieser Stelle tritt die Moderne mit ihren Auffassungen von Ordnung und Untergebenheit noch vielfältig einer solchen scheinbar emanzipierenden Kapitalisierung des Lernens entgegen. Sie behauptet, dieser Raum sei frei von Konsumwünschen und ein Ort der alten Ordnung mit traditionellen Rollen in der Erziehung und Bildung. Dies erzeugt besondere Unsicherheiten und große Spannungen, welcher pädagogische Weg nun der richtige und wünschenswerte sein soll.

Es ist wichtig für die Chancengerechtigkeit de facto und eine tatsächlich realisierbare Inklusion als Ausdruck einer chancengerechten Lernkultur, diesen Gegensatz von vornherein im Auge zu behalten, auch wenn er sehr unangenehm für die Akteure ist. Die alte Ordnung hat im Lernen immer wieder ihre Effizienz für die besser Gestellten, die Gebildeten, die Erfolgreichen bewiesen, aber zugleich auch ihre Ineffizienz, die Ungerechtigkeit von Leistungs- und Verhaltensbewertungen, die Spaltung der Lernenden in die besser und schlechter Gestellten dokumentiert. Es wurde Mündigkeit und Autonomie für alle versprochen, aber eine Disziplinierung des Wissens, eine Reglementierung der Wissensvorräte, eine Überbetonung der Reproduktion, eine Anpassung auf das zeitbezogene erwünschte Verhalten waren immer die Beigaben, die als notwendig hinzugezählt wurden. Die Emanzipation durch Aufklärung litt zudem an dem Widerspruch, dass sie zwar versprochen, aber meist nur für einige und da meist auch erst nach dem Lernen, hinter den Abschlüssen, wenn überhaupt, verwirklicht werden konnte. Hier dominiert noch sehr stark eine Ordnung, die den einzelnen Lehrkräften die vorrangige, relativ autonome Rolle des Unterrichtens und Lehrens in allen Formen zuschreibt und den Einzelkämpfer im Ordnungssystem betont, aber gleichzeitig misstrauisch ist, so dass sie durch immer übertriebene Bürokratie die vermeintliche Autonomie abgeschafft hat.

Die flüssige Moderne tritt immer mehr neben die Moderne, sie macht dabei nicht alles besser, wenngleich anders. Wir erwarten, wenn wir die Veränderungen z.B. mit Bauman kritisch reflektieren, schon nicht mehr in einer Konsumgesellschaft eine große Meta-Erzählung einer Emanzipation für alle im Sinne noch größerer Freiheit des Denkens und zunehmender kritischer Reflexion, sondern müssen uns bereits von Anbeginn bewusst werden, dass die Menschen wie beim Konsum nach Vorteilen für sich streben, also Erziehung und Bildung immer auch mit individuellen und kon-

kurrenzbezogenen Wünschen nach Zertifizierungen, Abschlüssen, Aufrückungen für sich und gegen andere verbinden. Die im Lernen angeeigneten Kompetenzen müssen sich auf einem Arbeits- und Verwertungsmarkt tatsächlich bewähren, wenn wir im Konsum mit anderen und gegen andere mithalten wollen. Eine ambivalente Lern-Welt entsteht. Sie bietet uns im Konsum alle Vorteile, wenn wir teilhaben können, aber auch alle Nachteile, wenn dies nicht gelingt. Arme und Reiche, Gebildete und Ungebildete, Abgestiegene und Aufgestiegene, Opfer und Helden, Bevorzugte und Benachteiligte, Nicht-Behinderte und Behinderte der flüssigen Moderne sind sowohl in den Lernprozessen als auch in seinen sozialen, kulturellen und ökonomischen Resultaten als Spannungsverhältnisse allgegenwärtig. Bauman (2004) fasst solche Verhältnisse nicht nach gut oder schlecht auf, er moralisiert sie nicht, er konstatiert vielmehr nüchtern, wie sie gelebt werden. Wie sollten sich Menschen auch gegen eine Kapitalisierung des Lernens wenden, wenn verausgabte Zeit, Mittel und Aufwendungen einen Vorteil der Zertifikate, Abschlüsse und Einstellungschancen gegen andere erbringen? Wie sollte sich eine Mehrheit gegen den Kapitalismus und seine nicht immer erfreulichen sozialen Bedingungen wenden, wenn er selbst niedrige Zinsen zum Kauf einer Wohnung oder hohe Zinsen bei selbst einer kleinen Bank-einlage erwartet? Die Konstellation zwischen Individuum und Gesellschaft hat sich zumindest für größere Menschengruppen grundlegend gewandelt. Die Individualität selbst hat sich verflüssigt und ist durchdrungen von Kapitalisierungen der eigenen Handlungen (vgl. Bourdieu 1986; Reich 2013).

(3) Individualisierung:

Die Verflüssigung der Lebensverhältnisse in der Gegenwart zeigt sich in der Rollen-vielfalt, die ein Individuum einnehmen muss. Es agiert nie nur für sich, sondern in stets unterschiedlichen Gruppen, die alle unter dem Druck ständigen Wandels und ständiger Neuanpassung an veränderte Bedingungen stehen. Individualisierung bedeutet nicht nur eine Zunahme der persönlichen Entscheidungsfreiheit, sondern auch eine wachsende Rücksichtnahme auf soziale Bedingungen, auf die Veränderungen der Arbeitswelt und die Relativierungen der Emanzipation, auf unterschiedliche Erwartungen unterschiedlicher Akteure im sozialen Feld, Selbst- und Fremdzwänge in den Erwartungen und im Rollenverhalten (vgl. Elias 1976).

Individualisierung gilt dann als besonders erfolgreich, wenn der Konsum gesteigert werden kann. Der Maßstab für Erfolg ist selbst nicht mehr nur an Bildung gebunden (wenn er das überhaupt je einseitig war), sondern ziemlich vordergründig darauf gerichtet, ob jemand hinreichend Möglichkeiten hat, am Konsum teilzunehmen. Hier scheiden sich die Gewinner und Verlierer, die Helden und die Opfer. Oder kurz gefasst: »Divided, we shop.« (Bauman 2000, S. 89)

Individualisierung geht mit erhöhter Flexibilität, Mobilität und Disponibilität sowohl der Arbeitskraft als auch des Lernenden einher. Nichts ist mehr schlicht gegeben, alles ist Herausforderung. Die eigene Biografie muss konstruiert und stets wohl bedacht und nach außen beworben werden. Die Entbettung aus traditionellen For-

men der Familie und Beziehungen bietet Vorteile schneller Befreiung, aber auch den Nachteil einer wachsenden Unsicherheit. So besteht für alle Individuen ein großer Druck, sich entsprechende soziale Gruppen als Rückzugsort und Schutzzone zu suchen. Die Sehnsucht der Individuen nach Übersicht, Autoritäten, Ratgebern und Beispielen für erfolgreiche Bewältigung wächst.

Diese Punkte zeigen, dass soziale Gruppen den Prozess der Individualisierung durchgehend begleiten. Sie stellen eine Chance der Orientierung, Kommunikation über Ressourcen und Lösungen, der Kooperation zur Bewältigung des Drucks an die Anpassung an Erwartungen und Märkte dar, eine Chance, die helfen kann, mit den Anforderungen umzugehen. Eine Gesellschaft, die sehr stark auf die Individualisierung fokussiert, vergisst leicht, dass die Individualität nur auf der Basis einer sozialen Bezugsgruppe entwickelt werden kann. Für die Chancengerechtigkeit de facto ist eine solche Individualisierung ein großes Problem, da die Chancen eher nach Gruppen – vor allem vermittelt über den schon vorhandenen Bildungsbesitz, die ökonomischen Mittel, die sozialen Beziehungen und ausgedrückt über die Zulassung zu den Schulformen – verteilt werden, aber im gesellschaftlichen Denken und nach Verteilung der Ressourcen eher als eine individuelle Aufgabe erscheinen. Der Staat mag noch so dürftige Mittel im Vergleich zum sonstigen Reichtum bereitstellen und im Vergleich zu anderen Ländern sehr niedrige Bildungsausgaben tätigen, wie es in Deutschland der Fall ist, aber die Erwartung gilt, dass das Individuum den Mangel ausgleichen soll. Dieser Hintergrund ist für alle Maßnahmen der Chancengerechtigkeit und hierbei auch der Inklusion ein Rahmen, der es sehr schwer macht, Erfolge tatsächlich zu erzielen, weil die Menschen mit hohem Förder- und Inklusionsbedarf eben nicht über jene individuellen Ressourcen verfügen, die das System von vornherein von ihnen erwartet.

2. Grundlegende Konfliktlinien und Stolpersteine im Kampf um Inklusion

Auch wenn die UN-Konvention seit 2009 völlig neue Maßstäbe setzt, so schufen Bemühungen um Integration zuvor bereits ein Bewusstsein dafür, heute Inklusion überhaupt zu wollen und breit anzulegen (vgl. Prengel 1993). Die vorhandenen Kompetenzen in der Integration erscheinen daher vielen heute als eine Voraussetzung, um insbesondere inklusive Haltungen weiter zu entwickeln und Ängste gegenüber den inklusiven Aufgaben abzubauen. Gleichwohl ist diese Aussage ambivalent, denn die bisherige Integration, die oft ein Abschieben der Menschen mit Behinderungen und besonderen Förderbedarfen in Sonderschulen bedingte, steht heute dem Druck, Inklusion umfassender zu wagen, entgegen. Etliche Sonderschulen wollen sich gegen den gemeinsamen Unterricht behaupten, obwohl sie nachweislich nicht zu einer sehr hohen qualifizierten Abschlussquote ihrer Schüler/innen beigetragen haben (vgl. Haeberlin et al. 2003; Schnell et al. 2011; Eckhart et al. 2011; Klemm 2009). Der Misserfolg kann schwerlich motivieren, eine Schulform zu erhalten, die zudem immer mehr Heranwachsende (meist mehr als 70 Prozent der Sonderschülerschaft) mit Schwierigkeiten beim Lernen, in der sozial-emotionalen Entwicklung oder in der Sprache in Sonderschulen hält, obwohl hier nach weltweiten Normen grundsätz-

lich die Regelschule zuständig wäre, weil es gar nicht um Behinderungen geht. Insbesondere ist zu beachten, dass die UN-Konvention zwar insbesondere die Rechte von Menschen mit Behinderungen berührt und stärken will, aber gleichzeitig ebenso auf die soziale Herkunft, Armut, Geschlecht, Anti-Homophobie, Anti-Rassismus und Anti-Sexismus wie alle Formen von Diskriminierungen abzielt und diese beseitigen will. Dieser breite Inklusionsbegriff erweitert die Kriterien gelingender Inklusion deutlich und zielt damit auf eine Verbreiterung des Feldes der Chancengerechtigkeit (vgl. Reich 2014, Kapitel 4):

- Inklusion basiert auf Menschenrechten. Inklusion erfordert umfassende und vernetzte Ressourcen und einen stärkeren pädagogischen Einsatz als ein nicht inklusives System. Inklusion scheitert als Billigmodell und gelingt insbesondere nicht bei fehlenden ganzheitlichen Ansätzen (»eine Schule für alle«) und ungünstigen inklusiven pädagogischen Haltungen der Lehrenden und des weiteren Personals.
- Heterogene Gruppen helfen, Erfolg zu haben und bessere Abschlüsse zu erreichen. Diversität umfassend anzuerkennen, das ist ein Grundsatz einer demokratischen Kultur in Vielfalt, Toleranz, gegenseitigem Respekt und mit Anspruch auf eine Beseitigung von Diskriminierungen und Benachteiligungen. Hierzu muss aber tatsächlich Heterogenität der Lerngruppen möglichst repräsentativ zur Bevölkerung in Schulen hergestellt werden.
- Lehrende sind eine äußerst wichtige Lernumgebung für Lernende. Lehrende und das weitere pädagogische Personal müssen ein professionelles inklusives Modell verwirklichen. Sie gestalten eine anregende, sichere und günstige Lernumgebung, sie ermöglichen positive Erlebnisse und Erfolge, für ihren Beruf sollten sie gezielt ausgewählt und umfassend inklusiv ausgebildet werden. Inklusives Lernen benötigt auch heterogene Lehrteams, um die Vielfalt und Qualität der Aufgaben zu bewältigen (vgl. Hattie 2009; 2012).
- Jede/r ist anders. Lernchancen müssen mit unterschiedlichen Eigenzeiten, mit verschiedenen Perspektiven, Zugängen und Ergebnissen verbunden sein. Lernen kann nicht mehr im Gleichschritt gelingen, sondern benötigt individuelle und kollektive Gestaltungsräume, die den Aufbau individueller Kompetenzen und persönlicher Exzellenz aller bei gleichzeitiger Kooperation und Kommunikation im Bildungssystem fördern.
- Es darf keine doppelten Standards geben. Basisqualifikationen für alle in einem gemeinsamen Curriculum sind notwendig, bevor Differenzierungen einsetzen. Es gibt für alle Lernenden ein gemeinsames Qualifikationsziel, das alle erreichen sollen, es gibt hinreichende Differenzierungen für individuelle Lernwege und Lernerfolge.
- Gute Lernumgebungen sind für das Lernen entscheidend. Sie sind als inklusive Didaktik umfassend zu gestalten. Erfolgreiche Lernumgebungen müssen tatsächliche Entwicklungsfortschritte der Lernenden durch Evaluation beweisen.
- Der Lernstoff muss begrenzt und gezielt lebensnah ausgewählt werden. Problematisch erscheint, dass die Fachwissenschaften immer mehr Lernstoff in die Schu-

le pumpen. Dabei kommt das berufs- und lebensweltrelevante Wissen zu kurz. Dies wirkt sich besonders nachteilig für Lernende aus, die benachteiligt in das Bildungssystem eintreten. Hier ist nicht nur die emotionale Intelligenz neben der kognitiven stärker zu fokussieren, es ist auch darauf zu achten, dass die vermittelten Inhalte der Schule nicht abgekoppelt von der Berufs- und Lebenswelt gestaltet werden.

Der Prozess eines Ringens um mehr Chancengerechtigkeit und Inklusion ist ein gegenwärtig stattfindendes emanzipatorisches Ereignis, das wie andere Bewegungen um bessere soziale Gleichstellung wie Migration, Gesundheit oder Geschlechtergerechtigkeit stark mit den Menschenrechten und der Menschenwürde verbunden ist. Die selektiven Interessen von unterschiedlichen Gruppen von Menschen zeigen sich sofort in unterschiedlichen Ansichten und gesellschaftlichen Machtkämpfen, wenn es um konkrete und nicht bloß unverbindliche Maßnahmen der Umsetzung solcher Rechte geht. Insbesondere an folgenden Differenzlinien entzündeten sich gegenwärtig die Meinungsunterschiede:

(1) Benachteiligte, diskriminierte Menschen vor allem aus Armut, Migration und insbesondere Menschen mit Behinderungen haben es im öffentlichen Leben nach wie vor schwer (vgl. Wilkinson/Pickett 2010). In einer liberalen Marktwirtschaft sind für sie sowohl das Finden einer bezahlten Arbeit als auch eine hinreichende Teilhabe am sozialen, kulturellen oder bildungsbezogenen Leben prekär, solange der Staat nicht Vorkehrungen ergreift, diese Teilhabe gesetzlich zu regeln und angemessen ins Bewusstsein der Bevölkerung zu bringen. Seit 2009 hatte der Bund Zeit, diese Aufgaben nach der UN-Konvention stärker in Angriff zu nehmen, aber geschehen ist diesbezüglich deutlich zu wenig, wie die Monitoring-Stelle des Deutschen Instituts für Menschenrechte, die von der Bundesregierung als Clearing-Stelle eingesetzt wurde, immer wieder anmahnt. Inklusion bezeichnet ein Menschenrecht, das weit über die Schule hinausgeht und einer breiten Initiative in der Politik und Zivilgesellschaft bedarf, um weitere Ausgrenzungen zu vermeiden.

(2) Teilhabe von sozial Benachteiligten, diskriminierten Menschen oder Menschen mit Behinderung erscheint heute oft noch als ein individuelles Schicksal, das allein die Betroffenen zu verantworten haben. Hier kann nur ein umfassendes, bildungspolitisch wie auch rechtlich flankiertes Maßnahmenprogramm helfen, um Benachteiligungen grundsätzlich durch ein höheres Engagement auszugleichen. Die Familien sind hier sehr oft überfordert, staatliche Institutionen müssen Vorsorge und Erziehung und Bildung in viel stärkerem Maße leisten, als es dem traditionellen Bild noch entspricht.

(3) Im Erziehungs- und Bildungssystem erscheint bis heute eine Stückwerkmentalität, wobei die Politik es noch nicht hinreichend geschafft hat, verbindliche gesetzliche Regelungen und Planungen überall auf den Weg zu bringen, um die inklusiven Maßnahmen einheitlich in Bund, Ländern und Kommunen zu gestalten. Die unsichere Finanzierung auf kommunaler Ebene im Streit mit den Ländern ist ein Ausdruck hiervon. Viele Menschen denken daher, Inklusion sei ohnehin zu teuer,

weil Länder und Kommunen miteinander mehr um die Finanzierung ringen, als ein klares Bekenntnis für die Inklusion abzulegen. Der Bund, der die UN-Konvention unterschrieben hat, hält sich paradoxerweise aus einer Initiative für die bundesweite Inklusion und eine Finanzierung vollständig heraus und überlässt dies den Ländern. In dieser Politik zeigen sich immer noch eine Orientierung an den alten Idealen der Moderne und eine Individualisierung, die jedoch nicht die Lösung, sondern das Problem darstellen.

(4) Die Ressourcen in der Gesellschaft im Allgemeinen und pro Schule und Schüler/in im Besonderen sind umstritten. Da, wo andere Länder im internationalen Vergleich grundsätzlich von einer hohen allgemeinen Unterstützungsleistung und Förderungspolitik in inklusiven Lerngruppen und einer schon deshalb notwendigen höheren Finanzierungslast ausgehen, wird in Deutschland eher darum gerungen, die Stunden pro Schüler/in mit besonderem Bedarf möglichst gering und kostengünstig zu halten. Nicht die Priorität einer Teilhabe aller am gesellschaftlichen Leben oder die pädagogische Notwendigkeit inklusiver Erziehung und Bildung bestimmt vorrangig die Richtung der Argumentation, sondern die jeweils spezifische (aber eigentlich immer geringe) Haushaltskasse. Inklusion ist heute ein Streitfall zwischen Politik und Haushalt auf der einen und verantwortlichen inklusiven Praktiker/innen mit berechtigten Mehrbedarfen auf der anderen Seite.

(5) Zugleich ist es ein sehr großes Problem, dass für die Inklusion kein hinreichend breit ausgebildetes Personal von der sozialen Arbeit bis zur Schularbeit bereitsteht, um in der Praxis mit allen Formen von Benachteiligung und Behinderung professionell umzugehen. Das bisherige System war auf Exklusion angelegt, so dass sich entsprechend exklusive professionelle Arbeitsbiografien um die Besonderung gebildet haben, die in besonderen »Schutzzonen« arbeiten. In der Umstellung auf Inklusion als Regelfall steht deshalb beispielsweise keine komplett inklusiv ausgebildete Lehrerschaft zur Verfügung, so dass spezialisierte Sonderpädagog/innen als Lösung für alle Inklusionsbedarfe erhalten sollen. Dies ist ein heikler Weg, der sich international kaum bewährt hat, weil nicht eine Spezialisierung für eine der vielen Formen von Behinderung und Benachteiligung notwendig ist, sondern eine breite inklusiv- und diversitätsorientierte Ausbildung. Das Ziel des gemeinsamen Lernens steht den bisher üblichen Praktiken der Ausgrenzung und des Verbergens dieser Menschen deutlich entgegen.

In vielen Ländern ist die Inklusion bereits eine längere Erfolgsgeschichte, weil und insofern es Anstrengungen gibt, diese Konfliktlinien zu überwinden und exkludierende Praktiken und Routinen zu beseitigen und gleichzeitig institutionelle Vorkehrungen für eine möglichst hohe Gleichbehandlung zu treffen. Dabei ist nicht nur die Schule von solchen Maßnahmen betroffen, auch der Arbeitsmarkt, die öffentliche Lebenswelt mit ihren Räumen, der Verkehr und die Teilhabe an Kultur, sozialer Mitbestimmung, Gesundheit und Bildung sind zu bedenken. Gleichwohl ist die Schule ein wesentlicher Bereich, wenn Inklusion gesellschaftlich verwirklicht werden soll.

In der Bundesrepublik Deutschland gibt es zahlreiche konkrete Stolpersteine, die mehr Chancengerechtigkeit und inklusive Prozesse behindern (vgl. Reich 2013; 2014):

- Der kapitalistische Arbeitsmarkt ist in vielen Bereichen eine inklusionsfreie Zone, soweit es keine hinreichenden Normen und Standards zur Pflichtbeschäftigung von Menschen mit Behinderungen oder Beeinträchtigungen gibt. Insbesondere die hohe Anzahl dequalifizierter Jugendlicher macht Anstrengungen für eine Inklusion in den Arbeitsmarkt notwendig.
- Es fehlt eine bundesweite Gesetzgebungsinitiative, die den Inklusionsbedarf auf die spezifischen Gesetze in den unterschiedlichen Bereichen der Arbeit, Gesundheit, Bildung, Kultur usw. abstimmt und für durchgängige Standards sorgt. Das gegenwärtige Stückwerk an Regelungen und Nicht-Regelungen bei gleichzeitiger Unübersichtlichkeit erschwert die rechtliche Umsetzung.
- Die Gliederung des Schulsystems mit ihrer grundlegend selektiven und exkludierenden Ausrichtung verhindert bereits nach sehr kurzer Grundschulzeit einen gemeinsamen Unterricht aller Heranwachsenden und stellt die Weichen auf frühe Aussonderung. Insbesondere das Gymnasium geht einen »exklusiven« Weg, wobei hier eine vermeintlich homogene Schüler/innenschaft angenommen wird, obwohl das Abitur mittlerweile weltweit längst zur Standardausbildung für die große Mehrheit des Jahrgangs geworden ist. Das Besitzstandsdenken eines traditionellen Bildungssystems ist ein starker Motor in der bisherigen Verhinderung der Inklusion.
- Ein effektives und durchgehend finanziertes Ganztagsystem vom Kindergarten bis zum Schulabschluss ist eine Grundvoraussetzung für Inklusion, weil nur durch die ganztägige Betreuung und Förderung hinreichende inklusive Effekte auf eine bessere Chancengerechtigkeit erzielt werden können. Der Ganztag ist dagegen bis heute nicht für alle Schüler/innen durchgehend verfügbar.
- Das Berufsschulsystem und die duale Ausbildung sind nicht hinreichend mit den inklusiven Standards vernetzt.
- Die Praxis der Notengebung in Rangvergleichen macht es schwer, heterogene Lerngruppen zu bilden, gerecht und sinnvoll zu fördern und gleichzeitig fair zu beurteilen.
- Es fehlen Fortbildungskonzepte und Fortbildungen zur Inklusion für alle Lehrkräfte, um inklusive Kompetenzen umfassend zu vermitteln.
- Eine inklusive Lehramtsausbildung ist nur angedacht, teilweise wird sie umgesetzt, aber weder von den Stundenansätzen noch von den Curricula her werden internationale Standards nach Umfang, Breite und Tiefe erreicht. Die Fachwissenschaften der Schulfächer dominieren das Curriculum, für die notwendige inklusive Ausbildung müssen inklusive Fachdidaktiken entstehen.
- Große Unterschiede sind in der föderalen und kommunalen Struktur sichtbar. In Einzelmodellen wird zwar gezeigt, wie Inklusion zu realisieren wäre, aber es fällt

zugleich auf, dass eine übergreifende Konzeption noch fehlt und die Verantwortung meist bloß an die Praxis abgegeben wird. Die Übertragbarkeit von solitären Modellen und ausgezeichneten Preisträgerinstitutionen ist oft nicht gegeben. Die unübersichtliche und zu wenig verantwortlich strukturierte Situation überfordert die Praxis nicht selten.

- In der Praxis gibt es zudem noch zu viele inklusionsfreie Räume. Eltern und Kinder suchen vergeblich eine inklusive Teilhabe in der Gesellschaft vor Ort, etwa Unterstützung in sozialen und kulturellen Fragen, aber auch die Schulen, insbesondere Gymnasien und Berufsschulen, nehmen das Thema nur zögerlich an.

3. Können Chancengerechtigkeit und Inklusion de facto verbessert werden?

Eine Reflexion auf die Veränderungen zwischen der Moderne und ihrer Verflüssigung wirkt auf viele Betrachter ernüchternd, weil die Erwartung an einen ständig und gleichmäßig voranschreitenden Fortschritt sich nicht erfüllt hat. Im Übergang wird deutlich, dass die traditionellen Erwartungen nach Ordnung und die Bildung homogener Gruppen sich zunehmend als Sackgasse in der Erziehung und Bildung erwiesen, aber ungebrochen bis heute im deutschen Schulsystem fortleben und eine Chancengerechtigkeit de facto für große Menschengruppen mit Benachteiligungen unterbinden. Eine Erhöhung der Chancengerechtigkeit de facto ist dann möglich, wie die Vorbilder aus Skandinavien eindringlich zeigen, wenn schon im Vorschul- und Schulsystem eine höhere soziale Durchlässigkeit erreicht wird. Wunder vollbringen keine Länder. Aber ein Minimum an struktureller Chancengerechtigkeit wie ein einheitliches Schulsystem für alle bis zur zehnten Klasse, kostenlose und verbindliche Früherziehung, ein inklusiv qualifiziertes Personal, ein räumlich funktionales Gebäude, eine heterogene Lerngruppe, die repräsentativ für die Gesamtbevölkerung und nicht für bestimmte Problemgruppen ist, dies sind Minimalstandards, damit sich die Chancen benachteiligter Menschen verbessern und Inklusion überhaupt gelingen kann. Hier ist die Individualisierung Chance wie Risiko zugleich: Sie ist eine Chance, wenn im Erziehungs- und Bildungssystem auf die Ressourcen und Lösungen geschaut wird, die ein Individuum für mehr Teilhabe und große Chancen im Vergleich zu anderen haben sollte und tatsächlich durch eigene Anstrengung erreichen kann, sie ist ein Risiko, wenn die Verantwortung dafür überwiegend und allein dem Individuum, das über nicht hinreichende Ressourcen verfügt, überlassen bleibt.

Literatur

- Bauman, Z. (1993): *Modernity and Ambivalence*. Cambridge, Oxford: Polity Press.
- Bauman, Z. (1997): *Postmodernity and its discontents*. New York: New York University Press.
- Bauman, Z. (2000): *Liquid Modernity*. Cambridge: Polity Press.
- Bauman, Z. (2004): *Wasted Lives. Modernity and its Outcasts*. Cambridge: Polity Press.
- Beck, U. (1986): *Risikogesellschaft*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

- Bourdieu, P. (1986): The Forms of Capital. In: Richardson, J. (Hrsg.): Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education. New York: Greenwood, S. 241-258.
- Eckhart, M./Haeberlin, U./Sahli Lozano, C./Blanc, P. (2011): Langzeitwirkungen der schulischen Integration. Eine empirische Studie zur Bedeutung von Integrationserfahrungen in der Schulzeit für die soziale und berufliche Situation im jungen Erwachsenenalter. Bern: Haupt.
- Elias, N. (1976): Über den Prozeß der Zivilisation. 2 Bde. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Haeberlin, U./Bless, G./Moser, U./Klaghofer, R. (2003): Die Integration Lernbehinderter. Versuche, Theorien, Forschungen, Enttäuschungen, Hoffnungen. Bern: Haupt.
- Hattie, J. (2009): Visible Learning. A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement. London, New York: Routledge.
- Hattie, J. (2012): Visible Learning for Teachers. Maximizing Impact on Learning. London, New York: Routledge.
- Prenzel, A. (1993): Pädagogik der Vielfalt. Opladen: Leske & Budrich.
- Reich, K. (Hrsg.) (2012): Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. Weinheim u.a.: Beltz.
- Reich, K. (2013): Chancengerechtigkeit und Kapitalformen. Wiesbaden: VS Springer.
- Reich, K. (2014): Inklusive Didaktik. Weinheim u.a.: Beltz.
- Schnell, I./Sander, A./Federolf, C. (Hrsg.) (2011): Zur Effizienz von Schulen für Lernbehinderte. Forschungsergebnisse aus vier Jahrzehnten. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Stiglitz, J. E. (2012): The Price of Inequality. New York, London: Norton & Company.
- Stiglitz, J. E. (2015): The Great Divide. New York, London: Norton & Company.
- Wilkinson, R./Pickett, K. (2010): The Spirit Level. Why Equality is Better for Everyone. London: Penguin.

Internetquellen

- Klemm, K. (2009): Sonderweg Förderschulen: Hoher Einsatz, wenig Perspektiven. Gutachten im Auftrag der Bertelsmann Stiftung. URL: http://www.bertelsmann-stiftung.de/bst/de/media/xcms_bst_dms_29959_29960_2.pdf (Datum des letzten Abrufs: 26. Februar 2016).
- UNESCO (2014): Bonner Erklärung zur inklusiven Bildung in Deutschland verabschiedet von den Teilnehmenden des Gipfels »Inklusion – Die Zukunft der Bildung« am 20. März 2014 in Bonn. URL: http://www.unesco.de/gipfel_inklusion_erklaerung.html (Datum des letzten Abrufs: 26. Februar 2016).