

Felder, Franziska

Inklusion, demokratische Partizipation und die Aufgaben der Bildung

Bosse, Ingo [Hrsg.]; Müller, Kathrin [Hrsg.]; Nussbaumer, Daniela [Hrsg.]: Internationale und demokratische Perspektiven auf Inklusion und Chancengerechtigkeit. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 17-29



Quellenangabe/ Reference:

Felder, Franziska: Inklusion, demokratische Partizipation und die Aufgaben der Bildung - In: Bosse, Ingo [Hrsg.]; Müller, Kathrin [Hrsg.]; Nussbaumer, Daniela [Hrsg.]: Internationale und demokratische Perspektiven auf Inklusion und Chancengerechtigkeit. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 17-29 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-297351 - DOI: 10.25656/01:29735; 10.35468/6072-01

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-297351>

<https://doi.org/10.25656/01:29735>

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-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

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-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public 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 or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

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



Franziska Felder

Inklusion, demokratische Partizipation und die Aufgaben der Bildung

Überblickt man den deutschsprachigen Inklusionsdiskurs, dann zeigen sich trotz aller Unterschiede in den Verständnissen mindestens zwei Konsensbereiche betreffend der Bedeutung von Inklusion. Erstens wird im Diskurs angenommen, dass Inklusion die Kategorie Behinderung insofern übersteigt, als statt dem alleinigen Fokus auf Behinderung menschliche Vielfalt im Allgemeinen in den Blick gerät (Piezunka u. a. 2017). Statt spezifisch auf behinderte Kinder und Jugendliche zu fokussieren, bedingt Inklusion in den Augen vieler damit auch eine Reorientierung und Akzeptanz vielfältiger menschlicher Seins- und Ausdrucksformen und die Berücksichtigung derselben in Schule und Unterricht (Hinz 2015). Zweitens erfährt die Forderung nach Inklusion im Bildungsbereich eine starke schulstrukturelle sowie in der Anwendung im Unterricht eine vorwiegend didaktische und methodische Rahmung (Seitz 2005). Die Annahme herrscht vor, dass Inklusion ein Recht auf die Beschulung in einer Regelschule beinhaltet sowie – und auf den Unterricht bezogen – die Teilhabe an individualisierten Unterrichtsformen, die jedem Kind Rechnung tragen.

Bezüge zu demokratischer Partizipation sind diesem Diskurs implizit inhärent, werden aber selten explizit gemacht (Nilholm 2006). Sie tauchen stattdessen randständig, häufig verkürzt und de-kontextualisiert im Diskurs auf. Dies hat sicherlich vor allem damit zu tun, dass der Inklusionsdiskurs in der Bildungs- und Erziehungswissenschaft vorwiegend ein schulischer Inklusionsdiskurs ist. Zwar scheinen alle am Inklusionsdiskurs Beteiligten davon auszugehen, dass Inklusion nicht einfach ein didaktisches Konzept ist und dass behinderte Kinder und Jugendliche sehr wohl spezifische Formen der Benachteiligung erleiden, die teilweise sogar im Unterricht selbst gebildet werden, so beispielsweise über starre und unreflektierte Erwartungen betreffend Verhalten und Kognition sowie über fehlende oder falsch eingesetzte Ressourcen (Capovilla & Gebhardt 2016). Und dennoch arbeitet sich ein Grossteil der im Feld der inklusiven Bildung forschenden Personen daran ab, fast schon mantraartig zu betonen, dass Inklusion ein Recht und eine demokratische Aufgabe für alle sei, ohne genauer zu spezifizieren, was damit gemeint sein könnte.

Es ist die zentrale Absicht dieses Beitrags, die Bezüge zwischen Inklusion und demokratischer Partizipation explizit zu machen und konkret die Bedeutung inklusiver Bildung für demokratische Partizipation und ein demokratisches Gemeinwesen zu beleuchten. Dabei werde ich in einem ersten Schritt vor dem Hintergrund der Annahme, dass sich die Forderung nach Inklusion erst aufgrund von respektive als Reaktion auf Exklusion überhaupt verstehen lässt, aufzeigen, wie respektive wo Menschen mit Behinderung faktisch von demokratischer Partizipation ausgeschlossen sind. Illustrieren werde ich dies am Fall der Schweiz, auch wenn die aufgeworfenen Fälle von Ausschluss auch für andere Länder gelten oder zumindest historisch in vielen Ländern der Fall waren. In einem zweiten Schritt werde ich diese Formen von politischem Ausschluss konzeptuell rahmen. Die These, die ich dabei vertrete, ist, dass diese Ausschlüsse materialer, chancenbezogener und epistemischer Art sind, sehr häufig auch in komplexer und verwobener Art und Weise. In einem dritten Schritt und in positiver Absicht frage ich dann danach, wie demokratische Partizipation und Bildung gedacht werden müssten, damit die erwähnten Formen von Ausschluss vermieden werden könnten. Hier wird ein grosser Fokus auf das Demokratie- und Bildungsverständnis John Deweys gelegt werden, weil dieser auch nach über hundert Jahren für aktuelle Fragen der inklusiven Bildung fruchtbar gemacht werden kann. Ein Schlussteil rahmt die wichtigsten Punkte noch einmal neu.

Mit meinen Ausführungen hoffe ich, einen Beitrag zur Kontextualisierung der Forderung nach politischer Partizipation innerhalb einer weiteren Inklusionsdebatte liefern zu können, bei der die spezifischen Herausforderungen für Menschen mit Behinderung sichtbar werden, wie auch mögliche Lösungsansätze zur Überwindung ihrer Exklusion.

1 Behindern und politischer Ausschluss

Seit ihren Anfängen haben sich Demokratien mit der Inklusion und Partizipation von Gruppen und Individuen auseinandergesetzt (Held 1987). Immer wieder wurden Menschen ausgeschlossen, weil sie beispielsweise als nicht ‚demokratiertauglich‘ galten. Dies lag entweder daran, dass sie nicht oder angeblich nicht über die Fähigkeiten verfügten, die für die Teilnahme am politischen Prozess als entscheidend angesehen wurden (z. B. Rationalität oder Vernunft), oder daran, dass angenommen wurde, dass sie die Grundwerte der Demokratie nicht teilten. In der Schweiz beispielsweise waren bis zur Einführung des Frauenstimmrechts 1971 und der Senkung des Wahlrechtaalters von 20 auf 18 Jahren rund 20 Jahre später nur rund 25% der Bevölkerung im Besitz des Stimm- und Wahlrechts. Zu den Gruppen der Ausgeschlossenen gehörten historisch betrachtet viele Menschen, beispielsweise – dem damaligen Amtsdeutsch nach – Armengenössige,

Bankrotteure, Gefändete, verurteilte Straftäter, Zwangsversorgte, Geisteskranke wie Geistesschwache sowie Sittenlose. Auch sogenannte Aufenthalter, also Männer aus anderen Kantonen und damit Binnen-Migranten, hatten kein Stimm- und Wahlrecht. In einigen Kantonen (Bern, Solothurn, Fribourg, Schwyz, Aargau) waren Männer mit Wirtshausverbot von der politischen Partizipation ausgeschlossen, also Rauf- und Trunkenbolde sowie Zechpreller. In Genf und Neuenburg waren Söldner ausgeschlossen, in Solothurn Bettler und Landstreicher und im Tessin Wahlbetrüger. Der katholische Halbkanton Appenzell Innerrhoden wiederum schloss Männer ohne genügenden Religionsunterricht aus und Wallis diejenigen, die eine Erbschaft ausgeschlossen hatten respektive die Schulden des Vaters nicht begleichen konnten (vgl. für diese Beispiele Mangold 2021). Das alles änderte sich aber nach und nach und so sind heute in der Schweiz nur noch wenige Gruppen vom Stimm- und Wahlrecht auf nationaler und/oder kantonaler Ebene ausgeschlossen.

Zu den heute noch material Ausgeschlossenen gehören neben den unter 18-Jährigen, den in der Schweiz lebenden Personen ohne Schweizer Pass auch Menschen, die aufgrund einer Beeinträchtigung psychischer oder kognitiver Art unter umfassender Beistandschaft stehen. Der Ausschluss aufgrund umfassender Beistandschaft ist in Artikel 136 der Bundesverfassung verankert und im Gesetz über die politischen Rechte an die umfassende Beistandschaft und den Vorsorgeauftrag geknüpft. Diese Form materialen Ausschlusses betrifft in der Schweiz immerhin knapp 10'900 Personen.

Daneben gibt es Formen von Ausschluss, die weniger direkt material, sondern eher chancenbezogen sind. Mit chancenbezogenem Ausschluss kann zum einen eine Form von Teilhabe gemeint sein, die einer betroffenen Person keine substantiellen Chancen bietet, sondern nur formale. Und zum anderen kann gemeint sein, dass sich die Teilhabe nur über Beschämung oder Erniedrigung erkaufen lässt. Ein Beispiel für letzteres lässt sich auch in der Schweizer Politik der jüngeren Vergangenheit und für das Beispiel Behinderung finden. Ende Januar 2023 lief die Frist für die Befragung für die Eidgenössische Volkszählung ab. Diese wird seit einigen Jahren als sogenannte Stichprobenerhebung durchgeführt. Das bedeutet, die Stichproben werden nach dem Zufallsprinzip aus dem Stichprobenregister des Bundesamtes für Statistik gezogen. Grundlage sind die amtlichen Personenregister der Gemeinden, der Kantone und des Bundes. Die Eidgenössische Volkszählung ist die einzige Befragung, zu deren Teilnahme man in der Schweiz gesetzlich verpflichtet ist. Sehbehinderte können aber den digitalen Fragebogen, der für ein Grossteil der abgefragten Themen verwendet wird, nicht ausfüllen, weil er nicht barrierefrei ist. Der Ausschluss aus dieser Form der politischen Beteiligung ist in gewisser Weise natürlich ebenfalls ein materialer Ausschluss. Gleichzeitig entstehen durch die die Zwangssituation der verpflichtenden Teilnahme aber auch Autonomiedefizite und in der Folge Beschämung bei den Betroffenen.

Der Ausschluss aus der politischen Sphäre zeigt sich aber nicht nur in der aktiven Ausübung als wählende und abstimmende Person, sondern auch im passiven Wahlrecht – also der Möglichkeit, sich für ein politisches Amt selbst zur Verfügung zu stellen. Hier kann man auch ohne detaillierte Kenntnisse der faktischen Datenlage in der Schweiz (und anderswo) feststellen, dass Menschen mit Behinderung weit unter ihrem Anteil in der Bevölkerung in den Parlamenten und Regierungen vertreten sind. Dies trifft auch dann zu, wenn man relativ konservativ rechnet und davon ausgeht, dass rund 10% der Bevölkerung mit einer Behinderung lebt.

2 Materiale, chancenbezogene und epistemische Aspekte von Ausschluss

Folgt man Martha Nussbaum (2006, 99), dann wirft Behinderung zwei Probleme sozialer Gerechtigkeit auf: Das erste betrifft die Art und Weise, wie soziale Arrangements beschaffen sind. Viele Menschen mit Behinderung benötigen besondere Anpassungen, Mittel oder Hilfe, um integriert zu sein und zum Leben anderer beitragen zu können. Diese Hilfe umfasst nicht nur materiale Güter, sondern auch sorgende Menschen respektive personale Ressourcen sowie ermögliche Strukturen. Das zweite Problem sozialer Gerechtigkeit im Kontext von Behinderung betrifft laut Nussbaum daher unter anderem die Sorgearbeit, die insbesondere Angehörige (häufig Frauen) leisten. Auch dieses Problem hat eine strukturelle und eine personale Seite.

Folgt man dem von Nussbaum vertretenen Capability Ansatz, dann ist die zentrale Frage sozialer Gerechtigkeit nicht primär, wie viele Ressourcen Menschen haben, sondern, was sie damit tun und sein können, konkret, welche Verwirklichungschancen sie haben. Bezogen auf politische Inklusion ist der normative Punkt folgender: Politische Rechte sind hohl, wenn sie nur formalen, nicht aber substanziellem Chancen entsprechen, diese Rechte auch tatsächlich ausüben zu können. Rekapituliert man den Ausschluss blinder Menschen von der Eidgenössischen Volkszählung 2023, dann ist ihre Exklusion unter anderem deshalb problematisch, weil komplett vergessen ging, ihnen den digitalen Zugang zur Befragung zu ermöglichen. In gewisser Weise kann man sagen, entging es den Behörden, dass auch blinde Menschen Bürger*innen dieses Landes sind. Dies ist umso stossender, da eine Teilhabe an der Volksbefragung gesetzlich verpflichtend ist.

Neben den bereits erwähnten Formen von Ausschluss – materialer und chancenbezogener Ausschluss – kommt noch eine dritte und in vielerlei Hinsicht grundlegendere Form von Ausschluss hinzu, die Menschen mit Behinderung häufig erfahren, nämlich eine epistemische. Wie es das Wort ‚epistemisch‘ andeutet, sind damit Ausschlüsse von Wissen respektive der Gemeinschaft von ‚Wissenden‘ gemeint. Von epistemischem Ausschluss sind zum einen Individuen betroffen, deren

Ansprüche auf gleichberechtigte Teilhabe verletzt werden, und denen sogar die epistemische Möglichkeit genommen wird, diesen Ausschluss zu thematisieren. Zum anderen ist aber auch die Gesellschaft betroffen. Denn diese weiß nicht, wie es einem Teil ihrer Bürger*innen geht. Die Gesellschaft ist – um mit Kevin Olson (2006) zu sprechen – so gesehen epistemisch blind.

Folgt man Miranda Fricker (2007), dann werden epistemische Ausschlüsse gebildet, wenn Menschen in ihrer Eigenschaft als Wissende benachteiligt und infolgedessen als Mitwirkende an einer Gesellschaft mit ihrem Wissen, ihren Perspektiven und Erfahrungen ignoriert werden. Zwei Arten können dabei unterschieden werden: testimonialer und hermeneutischer Ausschluss. Beide Formen betreffen wie schon angedeutet sowohl Individuen als auch ganze Gruppen respektive die Gesellschaft.

Was zeichnet die beiden Formen aus? Testimoniale Formen von Ausschluss nehmen die Glaubwürdigkeit, die Sprechenden zugestanden wird, in den Blick. Testimonial-epistemische Formen von Ungerechtigkeit entstehen beispielsweise, wenn Vorurteile gegenüber der Gruppe, der jemand angehört, bestehen oder einer Person gar nicht zugehört und geglaubt wird. Glaubwürdigkeit bezieht sich dabei nicht (wie beispielsweise vor Gericht) auf einzelne Aussagen von Personen, die als mehr oder weniger glaubwürdig eingeschätzt werden, sondern auf die Personen als Ganzes. Sie werden als solche als nicht glaubwürdig betrachtet. Iris Marion Young (2000, 6) hat Jahre vor der Publikation von Frickers wegweisendem Buch *Epistemic Injustice* diese Form von epistemischem Ausschluss wie folgt beschrieben: „[...] andere ignorieren oder weisen ihre Aussagen und Äußerungen ab oder bevormunden sie. Obwohl sie formell in ein Forum oder einen Prozess einbezogen sind, kann es vorkommen, dass ihre Forderungen nicht ernst genommen werden und dass sie glauben, nicht mit gleichem Respekt behandelt zu werden. Die vorherrschende Stimmung kann ihre Ideen oder Ausdrucksweisen für albern oder einfach und nicht der Beachtung werthalten. Sie können feststellen, dass sich ihre Erfahrungen, die für die diskutierten Themen relevant sind, so sehr von denen anderer in der Öffentlichkeit unterscheiden, dass ihre Ansichten nicht berücksichtigt werden.“ Diese Beschreibung macht deutlich, dass testimonialer Ausschluss ganz unterschiedliche subtile Formen annehmen kann (z. B. indem man sich über die Perspektive einer Person lustig macht oder ihre Forderungen ins Lächerliche zieht).

Hermeneutischer Ausschluss als zweite Form von epistemischem Ausschluss geht noch tiefer und ist dem testimonialen Ausschluss damit häufig vorgelagert. Hermeneutische Exklusion entsteht, wenn Lücken in den kollektiven Ressourcen fehlen und Menschen aufgrund dessen gar nicht in der Lage sind, ihre subjektiv gemachten Erfahrungen als Ausschlusserfahrungen zu benennen. Als Beispiel für diese Form epistemischen Ausschlusses nennt Fricker sexuelle Belästigung: In einer Kultur, in der der Begriff und das Konzept der sexuellen Belästigung nicht

existiert, können betroffene Personen auch nicht in der Lage sein, Verständnis für ihre Erfahrungen (auch sich selbst gegenüber) zu entwickeln. Der Effekt betrifft aber nicht nur sie. Die Folge ist vielmehr auch eine weitgehende Sprachlosigkeit, was auch ein Fehlen kollektiver hermeneutischer Ressourcen beinhaltet, epistemische Ausschlüsse gesellschaftlich als solche zu benennen. Epistemische Prozesse der Ausgrenzung sind weitaus schwieriger zu erfassen und zu beschreiben als explizite Diskriminierung oder materialer Ausschluss, wie sie beispielsweise durch fehlende Ressourcen oder mangelnde Unterstützung entstehen. In der Erfahrung der Betroffenen äußern sich diese Prozesse oft in Form von Unsicherheit über die eigene Position und den eigenen Status.

Paradoixerweise ist es auch so, dass bessere Inklusion im einen Bereich zu Exklusion in einem anderen führen kann. So hat die abnehmende soziale Segregation von Menschen mit Behinderung seit dem späten zwanzigsten Jahrhundert (zum Beispiel durch vermehrte schulische Inklusion) dazu geführt, dass Menschen mit Behinderung stärker isoliert sind und ihr epistemisches Wissen nicht mit anderen Betroffenen teilen können, wie Jackie Leach Scully (2018, 114) feststellt. Eine Folge zunehmender sozialer Integration aufgrund unter anderem gemeinsamer Beschulung sei nämlich, dass es für Menschen mit Behinderung heute seltener und daher auch schwieriger sei, Teil einer Gemeinschaft mit anderen Personen zu sein, die das Leben mit einer Beeinträchtigung auch kennen und ähnliche Behinderungserfahrungen gemacht hätten. So gebe es zwar viele Gründe, warum schulische Inklusion und generell eine stärkere soziale Integration sowohl für behinderte Menschen als auch die sie umgebenden Gemeinschaften besser sei, ihnen unter anderem eine aktivere und bedeutsamere gesellschaftliche Rolle zuweise. Es bedeute jedoch auch, dass es für Menschen mit Behinderung anspruchsvoller geworden sei, eine Art von Netzwerk zu finden, das notwendig sei, um das Wissen eines Lebens als Minderheit zu erwerben.

Bezieht man nun die unterschiedlichen Formen von Ausschluss – material, chancenbezogen und epistemisch – wieder auf die erwähnten Beispiele des politischen Ausschlusses von Menschen mit Behinderung, insbesondere auf den systematischen Ausschluss von Menschen unter vollständiger Beistandschaft vom aktiven Wahlrecht, aber auch den Mangel an Personen mit Behinderung in Parlamenten und Behörden – dann zeigt sich, wie weitreichend und komplex diese Ausschlüsse sind und wie anspruchsvoll es ist, Lösungen dafür zu finden.

Die Gefahr der epistemischen Blindheit als Folge epistemischen Ausschlusses könnte man zwar beispielsweise damit bekämpfen, dass man Repräsentant*innen respektive Stellvertreter*innen für die fehlenden Perspektiven einsetzt. Aber dies, so Olson (2006), würde nur ein neues Problem schaffen, nämlich das des Paternalismus. Statt dass Menschen befähigt würden, für sich selbst zu sprechen, täten das also andere für sie. Dieser Paternalismus beinhaltet sowohl ein moralisches als auch ein epistemisches Problem, denn: Niemand kenne die innere Perspektive eines an-

deren, niemand wisse, wie es sei, in einer anderen Gruppe als der eigenen zu sein. Und auch für Gruppen als Ganzes gelte: Niemand habe die Fähigkeit oder das Recht, aus der Perspektive aller zu sprechen. Aus diesen Gründen liessen sich Probleme der politischen Exklusion weder über Stellvertretungen lösen noch könnten sie materiell kompensiert werden. Gleichzeitig könne das Problem auch nicht ignoriert werden. Epistemische Blindheit sei ein schwerwiegendes Problem für eine nachhaltige soziale Integration und die umfassende Inklusion von Menschen, und sie betreffe nicht nur Einzelpersonen, sondern die Gesellschaft als Ganzes.

Was also kann man tun? Eine zunächst nur theoretische und zugegebenermaßen auch nur indirekte Möglichkeit könnte es sein, neu über Formen politischer Partizipation und demokratischer Beteiligung nachzudenken und auch die Rolle von Bildung von Menschen darin neu zu sehen.

3 Demokratische Partizipation und Bildung nach Dewey

Wenn man über die Bedeutung demokratischer Partizipation und die Rolle von Bildung nachdenkt, ist es zunächst hilfreich, Demokratie nicht nur als Staatsform und politische Rechte nicht einzig als Stimm- und Wahlrechte zu sehen. Vielmehr kann man demokratische Partizipation in einem umfassenderen Sinne als Partizipation in die menschliche Lebensform betrachten. So lassen sich vielfältige Formen von Beteiligung an einem Gemeinwesen als demokratische Partizipation rekonstruieren, was gedankliche Räume eröffnet, Programme zur Beseitigung politischer Exklusion ausserhalb formaler Politik und bereits früher als im Erwachsenenalter anzusetzen. Damit eröffnen sich – zunächst einmal rein konzeptuell – Möglichkeiten der Thematisierung von Demokratie in Schule, die über das Vermitteln demokratischen Wissens und Rechten hinausgeht, aber auch nicht einzig in einer Simulation von Demokratie (z. B. in Klassenräten und Schulversammlungen) besteht.

Ein damit skizzierter weites Verständnis von Demokratie schwebte dem amerikanischen Philosophen und Pädagogen John Dewey vor. Insbesondere in seinem Klassiker *Demokratie und Erziehung* (1916) entwarf Dewey die Vision einer Demokratie, in der Bildung als eine Art Gespräch gesehen wurde. Deweys Ansicht nach ermöglichen demokratische Formen des Zusammenschlusses das Wachstum der Erfahrung. Das Wachstum des einzelnen Menschen könne, so Dewey (ebd.) zumindest teilweise als ein Prozess der Charakterbildung verstanden werden, in dem der einzelne Mensch die Fähigkeiten entwickle, mit einem wachsenden Spektrum von herausfordernden Situationen umgehen zu können. Wachstum fördere auch Bewusstsein für die Vielfältigkeit der menschlichen Existenz und deren ästhetischen Qualitäten. Wachsen hiess nach Dewey lernen, und zwar in einer Weise, die zum menschlichen Wohlbefinden beiträgt.

Deweys Demokratiekonzeption war geprägt vom Ideal der sozialen Kooperation, die sich nicht – wie beim politischen Liberalismus – auf die im engeren Sinne politische Sphäre beschränkte. Vielmehr bezogen sich die kooperativen Interaktionsformen, die er im Blick hatte, auf die ganze Gesellschaft und ihre Institutionen. Deweys Perspektive war die einer reflexiv-experimentellen Demokratie. Für seine These, dass demokratische Assoziationsformen in besonderer Weise das Wachstum der Erfahrung ermöglichen, führte Dewey sozialphilosophische wie epistemische Gründe an. Sozialphilosophisch war er der Überzeugung, dass der Zweck der menschlichen Natur das Wachstum der Erfahrung sei, wobei dieses Ziel aber seiner Ansicht nach nur im gemeinschaftlichen Handeln verwirklicht werden könne. Dahinter stand die Auffassung, dass der Mensch primär ein soziales Wesen sei, dessen Charakter und Wünsche sich erst im Zusammenleben mit anderen Menschen herausbildeten und weiterentwickelten. Und je demokratischer die jeweiligen sozialen Sphären seien, desto größer sei für jeden einzelnen die Chance, in der Auseinandersetzung mit den Erfahrungen seiner Mitmenschen zu wachsen. Epistemisch war Dewey der Auffassung, dass Heterogenität in einer Gesellschaft nicht ein Übel, sondern geradezu das Lebenselixier einer lebendigen, kreativen Demokratie sei. Daraus folgte auch, dass sich die Idee der Demokratie nicht auf die politische Willensbildung beschränken dürfe, sondern als eine Erfahrung oder ein Lebensstil angesehen werden solle, der vielfältige Sphären des gesellschaftlichen und gemeinschaftlichen Lebens durchdringe.

Dewey wies der Schule eine besondere Rolle bei der Entwicklung und Sicherung von Demokratien zu. Schulen könnten die Räume sein, in denen die Erfahrungen aller Lernenden respektiert und zum Gegenstand von Kommunikationsprozessen würden, so seine Ansicht. Richard Pring, ein intimer Kenner der Theorie Deweys, formuliert dieses Verständnis (übersetzt) so: „Demokratie ist eine tiefe und aktive Kommunikation zwischen Individuen. Sie begrüßt und unterstützt die Vielfalt der Erfahrungen und Hintergründe. Sie spiegelt den ständigen Versuch wider, die Barrieren abzubauen, die die Kommunikation behindern – die der sozialen Klasse, der Rassenstereotypen oder der selektiven Schulbildung. Jede derartige Trennung verarmt die Erfahrung aller. Sie blockiert die Erfahrungen der anderen, die die eigene Erfahrung bereichern würden. Die Aufgabe der Demokratie ist nie zu Ende, sie ist ein ständiger Kampf gegen die Ausgrenzung und Diskriminierung bestimmter Stimmen und Erfahrungen“ (Pring 2007, 119).

Dewey verstand Demokratie also ganzheitlicher als viele andere. Demokratie stellte für ihn in der Folge auch ein soziales und nicht in erster Linie ein politisches Ideal dar. Für seine Bildungsauffassung hatte das weitreichende Folgen. Statt demokratische Bildung nämlich als rein interindividuellen Prozess zu betrachten, in dem eine Lehrperson einen Schüler oder eine Schülerin unterrichtet, sah Dewey Bildung als einen sozialen Prozess. Demokratie war für ihn eine Art kommunikativer Prozess, ein Modell sozialvernetzter und wechselseitiger Verantwortung, das

die Differenz und Heterogenität von Menschen als Ausgangspunkt, aber auch als Herausforderung annahm. Um Inklusion zu erreichen, musste Demokratie nicht nur prozessual partizipativ ausgerichtet sein, sondern auch in der Zielorientierung inklusiv. Eine dergestalt reflexive Demokratie war somit doppelt demokratisch. Sie war zum einen partizipativ und zum anderen darauf ausgerichtet, Partizipation zu unterstützen.

Um gleichwertig partizipieren zu können, waren natürlich zunächst einmal individuelle Fähigkeiten vonnöten. Aber eben nicht nur. Ebenso wichtig waren geeignete strukturelle Bedingungen, die die Handlungsfähigkeit einer Person förderten, also Gesetze, Ressourcen, Hilfe und Unterstützung, aber auch die Möglichkeit, gesellschaftliche Rollen einzunehmen.

Bildung spielte in diesen Prozessen – sowohl in Gestalt individueller Befähigung als auch in Gestalt förderlicher Umwelten – eine zentrale Rolle. Für Dewey war die Schule dabei kein Miniaturdemokratieerlebnispark oder eine Art künstlicher Spielplatz zur Erprobung von Fähigkeiten in einem essentiell nicht demokratischen Umfeld. Mit anderen Worten: Es ging nicht darum, mit Hilfe didaktischer Kniffe wie dem Klassenrat eine Art demokratischer Versammlung zu simulieren. Vielmehr könnte man sagen, dass für Dewey grösstmögliche soziale Integration und strukturelle Einbeziehung die Voraussetzung demokratischer Bildung war, eine Bildung, in der über Erfahrung gelernt wurde, und in der Wachstum sowohl individuelle als auch gemeinschaftliche Entwicklung beinhaltete.

Wenn nun aber Inklusion eine Voraussetzung für Demokratie war und schulische Bildung eine der vielen Lebenspraxen, in denen dieser Zusammenhang erprobt und gelebt werden konnte, galt das dann auch für den umgekehrten Schluss? Stabilisierte Demokratie also auch die Inklusion? Man darf annehmen, dass Dewey davon ausging. Auch hier sind wieder Deweys naturalistisch geprägte Sichtweise auf Entwicklung und seine Auffassung des iterativen Prozesses von Dialog und Wachstum wichtig, um diesen wechselseitigen Zusammenhang zu verstehen.

Inklusive Lebensformen, wie sie Dewey vorsah, bedingten darüber hinaus zwar einen demokratischen Staat und daher auch demokratisch verfasste Rechte auf Teilhabe in Bildung. Das waren gewissermassen die notwendigen Bedingungen der Inklusion. Aber sie alleine genügten nicht. Es brauchte für umfassende Inklusion auch eine demokratische Bürgergesellschaft, was bedeutete, dass Vereine, Institutionen, Verbände, Gemeinschaften nötig waren, die inklusiv organisiert unterhalb des Staates angesiedelt waren. Es war also – mit Martin Seel (1993) gesprochen – das Bild eines „kommunitären Liberalismus“, das Dewey vertrat. Die Aufgabe für Bildungskontexte wie die Schule wurde damit sowohl rekontextualisiert als auch (potenziell zumindest) entgrenzt. Schule verstanden als zentrale Institution der Bildung und Sozialisierung der nachfolgenden Generation bot zum einen Chancen für Individuen wie Gemeinschaften, zu wachsen, neue Erfahrungen zu machen und Modalitäten des zwischenmenschlichen Miteinanders auszuprobieren.

ren. Gleichzeitig war es aber auch eine Herausforderung für Gemeinschaften, mit der Diversität von Menschen und Erfahrungswelten umgehen zu lernen. Deweys Einsicht war, dass diese Herausforderungen letztlich nur gemeinschaftlich bewältigt werden konnten.

4 Schluss

Vielfalt wird heute sowohl als praktische Realität als auch als Quelle großer kultureller und politischer Herausforderungen gesehen. Das bedingt, dass wir lernen, Vielfalt auch als Quelle alltäglicher Bildungschancen, wechselseitig korrigierender Blickwinkel zu sehen, die uns helfen, unsere demokratischen Institutionen und Praktiken kontinuierlich zu verbessern. Natürlich ist es für Institutionen wie die Regelschule, die über viele Jahre hinweg weitgehend homogene Monokulturen waren, eine Herausforderung, sich auf die Anwesenheit von Neuankömmlingen in ihrer Mitte einzustellen. Wie beim Einzug neuer Nachbarn im Haus, merken auch hier langjährige Bewohner die Auswirkungen des Lebens mit neuen Kulturen, neuen Sprachen, neuen Religionen, neuen Bedürfnissen, neuen sozialen Angeboten, neuen Lebensgewohnheiten und neuen politischen Präferenzen. Das ist nicht immer konfliktfrei und stellt nicht an sich und automatisch sicher, dass die genannten Formen politischen Ausschlusses – materiale, chancenbezogene und epistemische – der Vergangenheit angehören. Auch lösen sie das schwierige Problem der politischen Beteiligung von Menschen mit Behinderung nicht, nämlich beispielsweise das der nicht sprachlich kommunizierenden, kognitiv eingeschränkten Menschen mit Behinderung. Hier zeigt sich, dass ein spezifischer Blick auf Behinderung immer noch wichtig und richtig ist. Deweys Verständnis des Nexus' von Inklusion, Bildung und Demokratie als inspirierend für die Inklusionsdebatte zu sehen, hat weniger praktische, denn konzeptuelle Gründe.

Indem bei Dewey Wissen als letztlich sozial situiertes Wissen (Haraway) gesehen wird und nicht als dekontextualisiertes, objektives Wissen, und indem Demokratie und demokratische Bildung auch an inklusive Bildungsprozesse gekoppelt gesehen werden können, ist es möglich, Bildung über ihre individuelle Bedeutung hinaus als Gemeinschaftsprojekt zu verstehen. Dieses Gemeinschaftsprojekt birgt in sich materiale, chancenbezogene und epistemische Anteile. Dabei ist es weder ein Ziel noch eine realistische Chance, dass mit dieser veränderten Sichtweise alle Probleme und Herausforderungen aus der Welt geschafft werden. Wie bereits erwähnt, sind einige Herausforderungen so groß, dass eine aktive individuelle Beteiligung an demokratischen Prozessen für alle immer schwierig bleiben wird. Allerdings hilft uns eine veränderte Sichtweise auf Demokratie sowie die Erweiterung der Bedeutung und der Aufgaben politischer Partizipation über im engeren Sinne der Verfassung des Staates hinaus auch, die zentralen Anforderungen für ein de-

mokratisches Gemeinwesen unabhängig von den individuellen Fähigkeiten aller Beteiligten gemeinschaftlich neu zu denken. Deweys Auffassung des Zusammenhangs von Demokratie und Bildung weist beispielsweise auf die Bedeutung hin, politische Partizipation als Lebensaufgabe zu sehen, bei der die Inklusion in die Schule ein zentrales, aber bei weitem nicht einzige Element ist. Vielmehr umfasst die Aufgabe der Inklusion im Allgemeinen und die der politischen Beteiligung im Besonderen ganz viele Formen und Sphären gemeinschaftlichen wie gesellschaftlichen Lebens. Diese können weder allesamt über Rechte und Pflichten abgesichert werden noch können sie umfassend überwacht und unter Geling-Garantie gestellt werden. Vielmehr verlangen sie individuellen Einsatz bei gleichzeitig strukturellen Möglichkeiten und einer kognitiven Offenheit Neuem und Ungewohntem gegenüber. Was das konkret bedeuten könnte, soll zum Abschluss nochmals an den von Menschen mit Behinderung erlebten Ausschlussformen im Kontext politischer Beteiligung an Wahlen und Abstimmungen – aktiv wie passiv – erläutert werden. Einige Schritte der Inklusion sind in diesem Bereich auch in der Schweiz schon getan worden. So vergibt der Kanton Genf seit 2022 allen Menschen mit Behinderung das politische Recht auf Mitbestimmung an Wahlen und Abstimmungen. Er ist damit der erste Kanton in der Schweiz, der Menschen, die unter umfassender Beistandschaft stehen, ihre politischen Rechte nicht entzieht. Damit diese Menschen aber ihre Rechte nicht nur formal, sondern auch substanzell erhalten, sind eine Reihe von Maßnahmen notwendig. Menschen müssen dazu befähigt werden, Präferenzen und eine politische Meinung bilden zu können – ein gerade im Kontext von Menschen mit Lernschwierigkeiten und kognitiven Beeinträchtigungen wichtiges Bildungsziel. Und auch unabhängig davon, ob alle Menschen ihre Rechte faktisch ausüben, ist es notwendig, dass Behörden und politische Parteien Barrierefreiheit im Zugang zu Informationen bieten und ihre Mitarbeitenden dahingehend schulen, dass sie sensibilisiert werden für die Anliegen verschiedener Gruppen von Menschen mit Behinderung und deren Teilhabevoraussetzungen. Und es ist auch wichtig, politische Teilhabe als gesellschaftliche Querschnittsaufgabe zu sehen, deren epistemische Bedeutung nicht unterschätzt werden sollte. Folgt man den Überlegungen Miranda Frickers, dann umfasst epistemische Gerechtigkeit auch politisch-epistemisch Teilhabechancen. Diese zu ermöglichen, sollte Chancen und Möglichkeiten umfassen, damit Menschen ihre Gefühle und Erfahrungen äußern können. Zu dieser testimonialen Dimension politischer Teilhabe gesellt sich die grundlegendere hermeneutische, die wiederum bedingt, dass wir Worte für den Aus- wie auch den Einschluss haben, den Menschen erfahren. Da die Ausschlüsse, die Fricker im Blick hat, gesellschaftlicher und struktureller Natur sind, sind sie auch nicht damit bestreitig, dass individuelle Formen von Diskriminierung (wie beispielsweise individuell geäußerte Behindertenfeindlichkeit oder intersubjektiv gezeigter *ableism*) der Vergangenheit angehören. Vielmehr müssen Strukturen der gemeinsamen Erfahrung und des Austausches

geschaffen werden. Genau solche Formen der Inklusion in Bildung schwieben John Dewey bereits vor über hundert Jahren vor. Inklusion wird in dieser Fassung seiner engen schulstrukturellen und didaktisch-methodischen Rahmung enthalten und erscheint als lebenslanges, komplexes (und damit auchforderndes und vages) Prinzip zwischenmenschlichen Miteinanders. Was man nun als Schwäche sehen könnte, entpuppt sich vielleicht bei genauerer Hinsicht als mögliche Stärke dieses Zugangs zu Inklusion und demokratischer Partizipation. Denn Inklusion auch – aber nicht nur – als schulische Bildungsaufgabe zu betrachten und darüber hinaus als prozessuale, nie komplett zu erfüllende, bedingt eine ganzheitliche und gesellschaftliche Sicht auf Inklusion, in der die Erfahrung von materialem, chancenbezogenem und epistemischem Ausschluss nicht nur ein Problem für und von Menschen mit Behinderung ist, sondern für und von uns allen.

Literatur

- Capovilla, D. & M. Gebhardt (2016): Assistive Technologien für Menschen mit Sehschädigung im inklusiven Unterricht. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 67(1), 4–15.
- Dewey, J. (1916): Democracy and Education. Middle Works, Vol. 9. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Fricker, M. (2007): Epistemic Justice: Power and the Ethics of Knowing. Oxford: Oxford University Press.
- Held, D. (1987): Models of Democracy. Cambridge: Polity Press.
- Hinz, A. (2015): Inklusion: Ansatz für einen veränderten Umgang mit Heterogenität. In: C. Fischer, M. Veber, C. Fischer-Ontrup & R. Buschmann (Hrsg.): Umgang mit Vielfalt: Aufgaben und Herausforderungen für die Lehrerinnen und Lehrerbildung. Münster: Waxmann, 101–118.
- Mangold, H. (2021): Stimmlos. In: Blog des Schweizerischen Nationalmuseums. Online unter: [Stimmlos](#). (Abrufdatum: 15.12.2023).
- Nilholm, C. (2006): Special Education, Inclusion and Democracy. In: European Journal of Special Needs Education 21 (4), 431–445.
- Nussbaum, M. (2006): Frontiers of Justice: Disability, Nationality, Species Membership. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Olson, K. (2006): Reflexive Democracy – Political Equality and the Welfare State. Cambridge MA: MIT Press.
- Piezunka, A., et al. (2017): Vier Definitionen von schulischer Inklusion und ihr konsensueller Kern. Ergebnisse von Experteninterviews mit Inklusionsforschenden. In: Unterrichtswissenschaft 45 (4), 207–222.
- Pring, R. (2007): John Dewey: A Philosopher of Education for Our Time? London: Continuum.
- Scully, J. L. (2018): From „She Would Say That, Wouldn't She?“ to „Does She Take Sugar?“ Epistemic Injustice and Disability. In: International Journal of Feminist Approaches to Bioethics 11(1), 106–124.
- Seel, M. (1993): Ethik und Lebensformen. Gemeinschaft und Gerechtigkeit. M. Brumlik and H. Brunkhorst. Frankfurt a.M., Fischer. 244–259.
- Seitz, S. (2005): Chancen inklusiver Didaktik. In: Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft 28(1), 14–19.
- Young, I. M. (2000): Inclusion and Democracy. Oxford: Oxford University Press.

Autor*innen

Franziska Felder, Prof. Dr.
Professur für Inklusion und Diversität
Institut für Erziehungswissenschaft
Universität Zürich
Franziska.felder@ife.uzh.ch