

Pfahl, Lisa; Traue, Boris

Inklusion als Entkonditionalisierung von Mitgliedschaft. Wie partizipative Demokratie Inklusion verwirklichen hilft

Bosse, Ingo [Hrsg.]; Müller, Kathrin [Hrsg.]; Nussbaumer, Daniela [Hrsg.]: Internationale und demokratische Perspektiven auf Inklusion und Chancengerechtigkeit. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 43-56



Quellenangabe/ Reference:

Pfahl, Lisa; Traue, Boris: Inklusion als Entkonditionalisierung von Mitgliedschaft. Wie partizipative Demokratie Inklusion verwirklichen hilft - 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. 43-56 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-297378 - DOI: 10.25656/01:29737; 10.35468/6072-03

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-297378>

<https://doi.org/10.25656/01:29737>

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


Leibniz-Gemeinschaft

Lisa Pfahl und Boris Traue

Inklusion als Entkonditionalisierung von Mitgliedschaft. Wie partizipative Demokratie Inklusion verwirklichen hilft

1 Einleitung

Wenn die Aufmerksamkeit auf den Zusammenhang von Demokratie und Inklusion gerichtet wird, liegen zwei Fragerichtungen nahe: Einmal die Frage nach dem Nutzen von Inklusion für die Verwirklichung von Demokratie. Dies betrifft die Frage, ob und inwiefern Inklusion Demokratie fördert. Diese Fragerichtung wird in der inklusiven Pädagogik spätestens seit dem Erscheinen von Annedore Prengels Grundlagenwerk „Pädagogik der Vielfalt“ (1993) häufig diskutiert. In Philosophie, Politikwissenschaft und nicht zuletzt in der Inklusionsforschung zeigt sich ein wachsendes Interesse am Zusammenhang zwischen Inklusion und Demokratie. Das Hauptaugenmerk liegt dabei auf der Stärkung von Demokratie durch die Verwirklichung von Inklusion.

Wir möchten uns in diesem Beitrag allerdings mit der umgekehrten Fragerichtung befassen, nämlich der Demokratie als Voraussetzung von Inklusion. Wieviel Demokratie braucht Inklusion? Und da es nicht nur mehr oder minder vollständige Formen demokratischer Organisation, sondern auch unterschiedliche Formen demokratischen Handelns gibt, stellt sich auch die Fragen, wie Demokratie so gelebt werden kann, dass sie zur Verwirklichung von Inklusion im Sinne einer Teilhabe Aller beiträgt.

Die Beschäftigung mit der Frage, wieviel Demokratie Inklusion braucht, heißt, sich den Handlungsproblemen von Akteuren in Demokratien zu widmen und die demokratische Praxis zu untersuchen. Mit diesem Beitrag möchten wir deshalb nicht nur die Frage aufwerfen, wie Demokratie Inklusion ermöglicht, sondern auch das Verhältnis von Partizipation und Inklusion ansprechen, indem wir verschiedene Beteiligungsformen diskutieren. Dies stellt in der Inklusionsforschung bislang ein Desiderat dar. Die Schul- und Unterrichtsforschung neigt dazu, die Integration einzelner Schüler*innen oder individuelles Lernen zu fokussieren. Fragen nach gesellschaftlichen Lernprozessen, nach der Wertorientierung von Lehrkräften und Pädagog*innen oder nach der Subjektivierung von Kindern und Jugendlichen als Bürger*innen werden noch zu selten gestellt.

Der Beitrag widmet sich dem Verhältnis von Partizipation zu Inklusion zunächst theoretisch, indem zwei Demokratieverständnisse aufgegriffen und diskutiert werden. Anschließend werden in systematischer Absicht Hinweise darauf gegeben, wie Expert*innen und Beteiligte in einer partizipativen Demokratie zu Inklusion beitragen und somit Demokratie als notwendige Bedingung von Inklusion zu betrachten ist. Abschließend geben wir Hinweise darauf, welche Leistungen und Gefahren mit demokratischer Partizipation in Bildung verbunden sind, und wie Partizipation hilft, Inklusion zu verwirklichen.

2 Demokratieverständnisse

Beginnen möchten wir damit, in Erinnerung zu rufen, wie sich die Demokratie zeigt, und welche Grundverständnisse sie stützen. Zwei grundlegend unterschiedliche, sich aber auch ergänzende Verständnisse lassen sich unterscheiden: Einmal in der Linie von Thomas Hobbes zu John Rawls (Repräsentationsprinzip) und einmal in der Linie von Jean Jacques Rousseau zu Michael Walzer (Beteiligungsprinzip). Es lassen sich also zwei grundlegende demokratietheoretische Perspektiven unterscheiden. Erstens das liberale Verständnis einer Gemeinschaft freier Individuen, bei dem der Willen des Souveräns durch gewählte oder ernannte politische Vertreter repräsentiert wird. Es ist das im globalen Norden erfolgreichere Verständnis, das auf der Idee eines freien, autonomen Subjekts beruht und eng mit der europäischen Nationalstaatenbildung verknüpft ist. In einer Demokratie wird die Macht –in diesem Verständnis – durch diejenigen Bürger*innen ausgeübt und repräsentiert, denen Autonomie, Verantwortungsübernahme und Wissen zugesprochen wird. Dieses Repräsentationsprinzip dient bis heute wesentlich zur Organisation und Legitimation der Regierung großer Gemeinwesen, insbesondere von Staaten. Für praktische Fragen der Pädagogik und der Gestaltung der sozialen Arbeit wird seine Relevanz oft unterschätzt. Die historische und ländervergleichende Bildungsforschung zeigt, dass die jeweilige Ausgestaltung liberaler Demokratien Einfluss auf die Arbeitsweise von Regierung und Bürokratie nimmt, etwa in der Frage, ob und wie der Einfluss kapitalistischer Ökonomie in der Bildung eingehegt wird. Die mit einer liberalen Demokratie verbundenen Gerechtigkeitsvorstellungen hat John Rawls (1971) ausformuliert: die Demokratie soll den fairen Zugang freier Individuen zu *social common goods* regeln; d. h. allzu große Ungleichheiten bei der Realisierung individueller Freiheitsrechte sollen zu einem gewissen Grad durch eine Ressourcenverteilung ausgeglichen werden.

Das zweite Verständnis wird das republikanische oder kommunitaristische Verständnis genannt – auch bekannt als Rätmodell. Es basiert auf der grundlegenden Annahme, dass Bürger*innen als gesellschaftlich eingebundene Individuen zu betrachten sind, die freiwillig gegenseitig ihre Gesellschaftlichkeit anerkennen. Michael Walzer (1983) hebt in seinem Werk „Spheres of Justice“ hervor, dass wir

Demokratien pluralistisch denken müssen, weil Menschen qua Geburt, d. h. über die Familie, in die sie hineingeboren werden und den Ort, an dem sie aufwachsen, auf stark ungleich verteilte Ressourcen zurückgreifen können.

Individuen bilden über Zugehörigkeit zu Gemeinschaften unterschiedliche Bedürfnisse aus und benötigen zur Realisierung ihrer sozialen Rechte verschiedene Formen der Teilhabe und Unterstützung. Dabei stellt Walzer das demokratische Prinzip der Beteiligung der Bürger*innen in den Mittelpunkt. Er fragt, wo und wie sich Demokratie realisiert: durch Staatsbürgerschaft, Nachbarschaft, und durch Selbstverwaltung, insbesondere auch berufliche Selbstverwaltung. Das bedeutet, dass nicht nur politische, sondern auch institutionelle Gestaltungsprozesse als Orte demokratischer Partizipation mitzudenken sind.

In der ersten, liberalen Perspektive verwirklichen die Bürger*innen ihre Souveränität, indem sie Repräsentant*innen beauftragen – typischerweise durch Wahlen – diesen Willen umzusetzen. Hier spielt die Repräsentation durch Expertinnen, also die soziale Form der Expertise eine zentrale Bedeutung. Dieses Verständnis von Demokratie und Expertise wurde vielfältigen Kritiken unterzogen, hat aber auch eine spezifische Leistungsfähigkeit. Diese liegt v. a. in der Dominanz des Fachwissens und fachlich informierter Praktiken. Eine solche Fachexpertise zieht seine Berechtigung insbesondere aus dem Erhalt staatlicher Strukturen und der Bereitstellung grundlegender Leistungen. Damit eine Vorherrschaft des ‚fachlichen Sachverständes‘ akzeptiert wird, muss sie allerdings für alle Bürger*innen gerecht und gut funktionieren.

3 Fragestellung und Vorgehensweise: Demokratische Beteiligungsformen als Teil der Verfahrensordnung der Gewalt

Wie nehmen repräsentative und partizipative Demokratieverständnisse Einfluss auf die Realität von Inklusion? Zur Beantwortung dieser Frage greifen wir zunächst auf das kommunitaristische Verständnis von Demokratie zurück und fragen: Wer nimmt teil? Und: in welchen Rollen ist Teilnahme möglich? Hier sei an Walzer erinnert, der verdeutlicht, dass Demokratie nicht nur eine Form der Regierung, sondern auch eine Lebensweise ist, die eine aktive Teilhabe der Bürger*innen an der Öffentlichkeit beinhaltet und erfordert.

Die Bedürfnisse, die Menschen geltend machen, um ihr Recht auf Freiheit zu verwirklichen, unterscheiden sich je nach ihrer Zugehörigkeit zu Gemeinschaften. Während ein liberalistisches Demokratiemodell eine etwas schlicht gedachte Konstellation von gesellschaftlichen Großgruppen vorsieht, bei der sich Bürger*innen und Regierung unvermittelt gegenüberstehen, stellt sich im kommunitaristischen Verständnis vielmehr die Frage wie sich Bürger*innen und Interessensgruppen in verschiedenen Handlungskontexten an der Verwirklichung von Demokratie vermittelnd beteiligen.

Die Akteurskonstellation wird hier also komplexer gedacht; verschiedene Rollen der demokratischen Partizipation bei Fragen der Inklusion können unterschieden werden: der Citoyen (also *Jedermann*; im Gegenentwurf zum unfreien „Untertan“) sowie unterschiedliche Beteiligte an gesellschaftlichen Handlungsbereichen; dazu gehören Adressat*innen, d. h. Personen, die regiert werden, Expert*innen, Administrator*innen. Weiterhin gibt es Aktivist*innen, d. h. politisch aktive Adressat*innen und Verbündete, also ‚Allies‘ sowie die Regierenden selbst.

Aus Sicht des Staates – vor allem im liberalen Verständnis – hat eine Kritik an Regierung und Verwaltung durch Protestierende und die kritische Beobachtung von Verwaltungshandeln durch Dritte einerseits einen Informationswert, andererseits werden diese Beiträge immer auch als Partikularinteressen gewertet.¹ Denn je nach Politikbereich sind die Teilnehmerrollen aus unterschiedlichen Personengruppen zusammengesetzt. Ihrer Kritik Raum zu geben, heißt Interessensgruppen Einfluss zu gewähren. Es stellt sich damit die Frage, ob Interessensgruppen den allgemeinen Willen darstellen können bzw. hier: inwiefern sie zu einem umfassenden Wissen über Inklusion beitragen? Diese grundlegende Frage hat sich schon Rousseau gestellt. Für ihn setzt die Realisierung der *volonté générale* voraus, dass die Willensbildung möglichst wenig durch Interessensgruppen vorstrukturiert sein soll: „On peut dire alors qu’il n’y a plus autant de votants que d’hommes, mais seulement autant que d’associations. Les différences deviennent moins nombreuses et donnent un résultat moins général“ (Rousseau, [1762] 2008: 19). Auch im kommunitaristischen Modell ist das Problem der Partikularinteressen bekannt; es wird jedoch abgeschwächt, weil auf allen Ebenen unterschiedliche Interessen im Aushandlungsprozess abgebildet werden. Damit muss nicht jedes Partikularinteresse auch repräsentiert werden, da es im Prozess demokratischer Partizipation bereits ausgiert wird.

Doch zurück zu den Akteuren demokratischer Partizipation. Wie wird bestimmt, wer sich beteiligen darf, und wie vehement? Die Soziologin Gesa Lindemann beschreibt, wie sich in modernen Gesellschaften seit dem 18. Jahrhundert Verfahrensordnungen herausbilden,² die sozialrechtlich festlegen, welche Rollen in administrativen Verfahren anerkannt werden bzw. wer (oder was) an politischen Willensbildungsprozessen teilhaben darf (Lindemann 2018).

1 Die sozialen Bewegungen haben im Bereich der schulischen Inklusion Vieles geleistet (Schnell, 2003; Köbsell, 2014). Heute fragt man sich: haben diese Wissenssätze und Forderungen von Teilnehmenden das Expertenwissen ersetzt oder nur konfrontiert? Durch die Akademisierung, das Eingehen auf diese Kritik, ist eine eigenständige Form von Expertise entstanden, die in das Expertenwissen integriert werden kann, aber auch dazu in Spannung steht: die Verwissenschaftlichung von Partikularinteressen und die Verbreiterung der politischen Basis führt zu einem vertieften Verständnis von Inklusion durch *pressure groups* (Boger, 2019).

2 Lindemann untersucht, wie sich seit dem 17. Jahrhundert Verfahrensordnungen herausbilden, um Gewalt und Ausbeutung zu regulieren. Sie rekonstruiert diese Regeln als sogenannte *Stoppregeln* für gesellschaftliche Gewalt. In der Ausbildung von Rechtsordnungen wird zunehmend darüber bestimmt, wo die Regierungsgewalt aufhören muss; zugleich wird festgelegt, inwieweit Personen zu beteiligen sind und sich beteiligen können.

Heute finden wir dies gesetzlich geregelt vor: In Verfahrensordnungen wird das Verhältnis der Rollenträger*innen bestimmt und damit auch die Beteiligungschancen, also wer sich woran wie beteiligen darf. Für den allgemeinen Willensbildungsprozess werden Wahlen genutzt; für den Zugriff auf die Verwaltung wird der Zugang kredentialistisch geregelt; d. h. über (Aus-)Bildungsabschlüsse. Damit ist Bildung als ein wichtiger Teil institutionalisierter *Verfahrensordnungen der Gewalt* zu verstehen, weil über Schulbildung und Ausbildung festgelegt wird, wer Erwerbchancen, Status und Autorität in unterschiedlichen gesellschaftlichen Bereichen erlangen kann.

4 Inklusion: Entkonditionalisierung von Mitgliedschaft

Durch die Aufwertung der beruflichen Mittelschichten sind Pädagog*innen zu einer Einflussgruppe herangewachsen (Pfahl 2014). Als Expert*innen für Bildungsfragen stellt die Pädagogik eine vermittelnde Autorität zwischen dem Staat und Adressat*innen dar. Als Gatekeeper entscheiden Pädagog*innen über Bildungs- und Lebenschancen, Möglichkeiten der Partizipation und die Mitgliedschaft in Berufsgruppen. In diesem Zusammenhang erscheint Inklusion nicht nur als veränderte Bildungspraxis, sondern allgemeiner als Abbau von Hürden und Barrieren, die die Teilnahme als aktive Teilnehmer an Verfahrensordnungen erleichtern oder eine Senkung der Bedingungsschwelle für Teilhabe.

Wir sprechen hier von Inklusion als Prinzip der *Ent-Konditionalisierung von Mitgliedschaft*. Das Bildungswesen ist bekanntlich ein System der *Konditionierung* von laufenden Mitgliedschaften und vor allem künftigen Mitgliedschaften – im Sinne einer Aufstellung von Konditionen. Das leitende Prinzip der leistungsorientierten Organisation von Bildung ist eine Verknappung der Zugänge zu begehrten Mitgliedschaften. Intern wird diese Verknappung als Gradierung von Anforderungen verstanden, die jeweils erfüllt werden müssen, damit – so eine gängige Begründung – die Bildungsaspiranten staats- und produktionswichtige Aufgaben wahrnehmen können. Hinsichtlich schulischer Inklusion ist Partizipation also als eine Beteiligung von den Bildungsaspirantinnen an den Entscheidungsprozessen über ihre Aufnahme und Platzierung in Bildung zu verstehen, sowie eine Beteiligung von Fürsprecher*innen wie z. B. Angehörigen. So können wir verstehen, weshalb im Bildungswesen *Probeunterricht* und *Elternwahl* eingeführt wurde.

Das Wissen über Inklusion kann dabei nicht nur ein Expertenwissen sein, weil es auf die Wünsche und die Erfahrung der Teilnehmer*innen angewiesen ist, *wie* sie Teilhabe erreichen. Das Wissen derjenigen, die sich nicht als Regierende oder Berufsmenschen für einen gesellschaftlichen Bereich interessieren, sondern denen die Mitgliedschaft verwehrt wird, und die sich ausgegrenzt fühlen, ist für die Verwirklichung von Inklusion konstitutiv. Dies verdeutlicht ein kurzes Gedankenexperiment: Stellen sie sich einen beliebigen Bereich der Inklusion vor – egal

ob offene Hochschulpolitik, Frauenförderung oder eine betriebliche Gesundheitsförderung, der völlig ohne das Wissen seiner Adressat*innen auskommen müsste: wesentliche Verbesserungen könnten nicht realisiert werden, müssten ausbleiben. Auch von seiten der Adressat*innen können Rekonditionierungen von Mitgliedschaft gewünscht sein. Jugendliche können sich etwa der gewünschten Inklusion verweigern, und selbst Maßstäbe für die Mitgliedschaft in der naturwüchsigen peer-group setzen als Alternative zu und in Abgrenzung zu den künstlichen Kollektiven der Erwachsenenwelt: Schule, Unternehmen, Urlaubaktivitäten.

Um diese Überlegungen zu entwickeln, schlagen wir einen *sparsamen sozialwissenschaftlichen Inklusionsbegriff* vor, der Inklusion als Ent-konditionierung und Re-Konditionierung von Mitgliedschaft fasst und empirisch am Wandel der Konditionierung von Mitgliedschaftsstatus zu überprüfen ist. Inklusion als Mitgliedschaft zu fassen, ergänzt sich gut mit dem in der Pädagogik etablierten erweiterten Inklusionsbegriff. Mai-Anh Boger (2019) formuliert in den „Theorien der in Inklusion“, dass Inklusion Anti-Diskriminierung, Empowerment und Dekonstruktion bzw. Kritik verstanden wird und trägt damit dem Wirkungsgefüge von Inklusion Rechnung. Um Anti-Diskriminierung, Empowerment und/oder Kritik zu realisieren, braucht es das Erfahrungswissen der Betroffenen, eine unterstützte Teilhabe durch angemessene Vorkehrungen und einen Wandel von Expertise.

Inklusion ist aus Perspektive der Expert*innen und Verbündeten in erster Linie ein Drängen auf eine Erweiterung der *Beteiligungsformate* in den Verfahrensordnungen. Im Zweifel sollten solche Formate versuchsweise ermöglicht werden, um gemeinsam mit den anderen Beteiligten zu sehen, ob eine errungene Mitgliedschaft auch zur vollen Teilhabe wird. Sobald Personen teilweise oder ganz partizipieren, reduzieren sich Zweifel an der Aufnahme oder es wird deutlich, dass die Verfahren der Mitgliedschaftsbestimmung nicht genügen.

5 Zwischenfazit

Erstens ist Inklusion prinzipiell als Möglichkeit der Mitgliedschaft für Aspirantinnen zu verstehen und darauf angewiesen, dass institutionelle Gatekeeper mit den Ansprüchen von Noch-Nicht-Inkludierten konfrontiert werden. Das geschieht üblicherweise indem Einzelne, sogenannte Pioniere, – wie Tobias Buchner (2018) zeigt, manchmal auch unbeobachtet oder zufällig – inkludiert werden und diese Erfahrung anschließend für andere miteinfördern.

Zweitens müssen Kriterien des Inkludiert-Werdens entwickelt werden, wofür sich Expert*innen mit den Ansprüchen der bislang Ausgegrenzten auseinandersetzen müssen. Drittens: Um institutionelle Wege der Inklusion zu finden bzw. festzulegen, wie Neuaufnahmen organisiert und realisiert werden können, braucht es die Mitarbeit der bislang Ausgegrenzten. Wir benötigen Einblick in das Erfahrungswissen, um die Beteiligungsformate und die Kriterien der Mitgliedschaft zu erweitern.

Demokratische Partizipation stellt, im Sinne eines weiteren Aufgabenbereichs für Expert*innen, eine konfliktbehaftete und scheiternsanfällige Beteiligung von Aspirant*innen an Entscheidungs- und Gestaltungsprozessen dar, die für Inklusion Leistungen erbringen kann und die Chancen auf Verwirklichung von Inklusion erhöht. Die Entkonditionalisierung von Mitgliedschaften führt dazu, dass die Mitgliedschaftsstatus länger prekär bleiben, weil Zeiträume der Bewährung installiert werden.

Dass (politische) Partizipation kein harmonischer Prozess ist, ist aus der Forschung zu Partizipation gut bekannt (Flieger 2005; Miessen 2012). Aber auch agonale Partizipationsformen können beachtliche Erfolge verbuchen, wie z. B. das Irving-Zola-Center in Berkeley zeigt. Auch aus der Stadtentwicklung und Architektur kennen wir Prozesse der Bürgerbeteiligung als aufwändig. Praktisch gibt es dabei Schwierigkeiten, die regelmäßig zu Konflikten und zum Scheitern führen. Demokratische Partizipation ist spannungsreich, weil darin Widersprüchlichkeiten enthalten sind: Nicht alle Partikularinteressen lassen sich zu Allgemeininteressen synthetisieren, die Beanspruchung von Zuständigkeit durch konkurrierende Gruppen schafft Konflikte, und nicht zuletzt: eine soziale Schließung der Gatekeeper verlangsamt den professionellen Wandel.³

Demokratische Partizipation an Inklusion bedeutet, dass Gatekeeper in der Administration einen Teil ihrer Positionierungsmacht (die Macht Positionen zu verteilen) an diejenigen abtreten, die Mitgliedschaft erringen wollen oder die Mitgliedschaft anderer befürworten (etwa Allies und Angehörige). Auch deshalb ist Partizipation im Zusammenhang mit Inklusion nie konfliktfrei oder harmonisch. Mehr noch: diese Abtretung von Positionierungsmacht im Zuge einer Entkonditionalisierung von Mitgliedschaft ist das fundamentale Problem, mit dem die Inklusion konfrontiert ist. Denn in modernen, arbeitsteiligen Gesellschaften ist Gatekeeping durch Berufsverbände und andere Instanzen in gewissen Umfang unvermeidlich.

Demokratische Partizipation zielt also auf eine Aushandlung von Interessenkonflikten und ist für alle Beteiligten mit Aufwand verbunden; sie birgt zugleich Verbesserungspotential. Um Partizipation umzusetzen, müssen geeignete Instrumente der Überwachung gefunden und eingesetzt, sowie Regeln und Weisen der Mitgestaltung ausgehandelt werden. Dies spiegelt sich u. a. in einem beruflichen Ethos der sozialen Arbeit als Menschenrechtsprofession wider, wie ihn Silvia Staub-Bernasconi (2016) beschrieben hat.⁴

3 Um in Bildungsinstitutionen das Verhältnis von Partikularinteressen zu allgemeinen Interessen auszuhandeln braucht es gemeinsamen Unterricht und gemeinsame Beschäftigung, d.h. demokratische Elemente bei der die Gruppe zusammenkommt und sich selbst vertritt. Schüler*innen Perspektivübernahme üben und gemeinsame Werte und Orientierungen hervorzubringen.

4 Für Veränderung des Expertenwissens braucht es Empathie, Auseinandersetzung und Positionierung (Staub-Bernasconi, 2016). Eine solche Selbstorganisations- und Kampagnenfähigkeit der pädagogischen Institution schafft Vertrauen in diese demokratische Institutionen, das nicht missbraucht wird (Traue/Pfahl, 2020).

Bei der Diskussion von Modellen der Demokratie in Zusammenhang mit der Inklusionsthematik stellt sich desweiteren die Frage, wie sich jeweils die Gewalt ausdrückt, die jedwede Form demokratischer Regierung etabliert. Neben den gesetzgebenden Verfahren spielt die Administration bei der Verteilung von Positionen und Ressourcen eine zentrale Rolle bei der Frage, ob wir uns im politischen System repräsentiert fühlen oder nicht. Auch führt Beteiligung von Nichtregierungsorganisationen bei der staatlichen Administration dazu, Regierenden zu kontrollieren und das Expert*innenhandeln zu verbessern. Die Beteiligung menschenrechtsorientierter zivilgesellschaftlicher Akteure in der Pädagogik (Traue & Pfahl 2020) kann dabei den Zug jeder Regierung zur Wahrung der Staatsräson korrigieren. Je nachdem wie Expert*innen ihr Verhältnis zum Staat und zu ihren Klient*innen bestimmen, können sehr unterschiedliche Beteiligungsformen an staatlichen Aufgaben hervorgebracht und eingesetzt werden.

6 Demokratisierung als gesellschaftliche Daueraufgabe

Die demokratisch partizipative Realisierung des Prinzips von Inklusion ist eine gesellschaftliche Daueraufgabe: sie ist aufwändig, erfordert den Willen, sich an ihr zu beteiligen und es bleibt notwendig umstritten, wer sich wie beteiligen darf. Um nicht bei diesen allgemeinen Bestimmungen stehenzubleiben – denn der Teufel steckt wie immer im Detail – werden abschließend drei Probleme der Demokratisierung von Inklusion aufgegriffen: 1. Der hohe Professionalisierungs- also Qualifikations- und Zeitbedarf in der Überwachung der Inklusion, 2. die Subjektivierung der Expert*innen und Co-Expert*innen, 3. die Rolle der Stellvertretung bei der Gestaltung der Verfahrensordnung.

6.1 Professionalisierung

Eine Partizipation an der Gestaltung von Bildung bedarf der Professionalisierung von Bildungsteilnehmer*innen, um die Umsetzung durch Expert*innen kontrollieren und kritisieren zu können (Pfahl 2014). In vielen Bereichen werden auch Reparaturinstanzen benötigt, wie z. B. Gleichstellungsausschüsse oder – meist ehrenamtlich besetzte – Ombudspersonen, die den Konflikt moderieren. Die Förderung von demokratischer Partizipation an Bildung bedingt somit zugleich eine Akademisierung der Kritik: Betroffene, Eltern, Schüler*innen vollziehen eine Selbstexpertisierung, behinderte Menschen werden zu Expertinnen in eigener Sache (Köbsell 2014). Dies zeigt sich deutlich bei der Umsetzung der Behindertenrechtskonvention. Sie sieht vor, dass Menschen mit Behinderungen in allen öffentlichen Belangen, die sie betreffen, in die politisch-administrative Entscheidungsfindung einzubeziehen sind (Degener 2019).

Mit dieser Bürger*innen-Beteiligung geht ein hoher Qualifikationsbedarf einher: Behinderte Menschen müssen geschult werden und Quasi-Expertenstatus erreichen, um wirkungsvoll partizipieren zu können. Zugleich braucht es für ihre Mitarbeit Entschädigung und Entlastung, die oft nur unzureichend bereitgestellt wird. Auch führen solche Beteiligungen innerhalb von *communities* zu Ungleichheit und Konkurrenz, z. B. wenn Ämter sich häufen.

Zur Überwachung der Einhaltung von Verfahrensordnungen und Entscheidungen in den Verwaltungen wurden auf Bund- und Länder-Ebene Monitoring-Ausschüsse eingesetzt, die wichtige öffentliche Arbeit leisten und bislang zu wenig Beachtung in Wissenschaft und Öffentlichkeit finden. Fehlt diese Form funktionierender Überwachung, weil gar nicht ausreichend qualifizierte Menschen mit Erfahrungswissen und Selbstexpertise z. B. bei der Umsetzung von Inklusion in Bildung bereitstehen – oder steht das Erfahrungswissen und damit verbundene Forderungen von Exkludierten in einem starkem Widerspruch zum Expert*innenwissen und den von ihnen festgelegten Kriterien der Mitgliedschaft, – *dann* besteht die Gefahr, dass demokratische Prinzipien unterlaufen werden und es zu Konflikten zwischen *pressure groups* kommt.

Dies können wir im Feld der Bildung in Form eines Backlashs oder Stillstands der Entwicklung hin zu schulischer Inklusion beobachten. Julia Biermann (2021) beschreibt in ihrer kontextvergleichenden Studie zur Umsetzung des Artikel 24 in Nigeria und Deutschland, wie die Bildungsverwaltung in beiden Ländern auf eine *Sonderpädagogisierung der Inklusion* setzt und kaum Wandel des Expertenwissens um Inklusion in Bildung vollzogen wird. In Nigeria setzen sich Expert*innen und meist wohlhabende Eltern als *pressure groups* für eine Orientierung am westlichen Modell des sonderpädagogischen Förderbedarfs ein. Wie in Deutschland auch, fehlt es an Menschen mit Behinderungen, die als Pioniere anderes erlebt haben und ihr Wissen dauerhaft in die Aushandlungen neuer Mitgliedschaftskriterien einbringen können oder die Umsetzung von Inklusion kritisieren können. Für Expert*innen in den Bildungsinstitutionen besteht die Aufgabe, viel mehr Menschen mit Behinderungen in verschiedensten Berufen und Disziplinen auszubilden, um Menschen mit Behinderungen Partizipation an politischen und institutionellen Prozessen zu ermöglichen. Hier stehen auch die Universitäten und Hochschulen in der Pflicht: So sind diverse Programme zur Ausbildung von Menschen mit Lernschwierigkeiten entstanden, wie in Salzburg oder Köln. Die Schwierigkeit besteht anschließend für die Absolvent*innen darin, bezahlte Arbeit zu finden.

6.2 Subjektivierung

Auch die Subjektivierung der Expert*innen und Co-Expert*innen stellt ein Problem der Demokratisierung von Inklusion dar. Viele staatliche und professionelle Akteure im Feld der Bildung scheinen ein einseitig liberales und damit verkürztes

Verständnis von Demokratie zu besitzen und sehen Handlungsbedarfe im Bereich Bildung lediglich in der Steigerung der Leistungsfähigkeit von Kindern und Jugendlichen. Fragen der Ressourcenverteilung werden aufgegriffen, um Potentiale und Leistungen von Schüler*innen zu fördern und nur selten – und dann zumeist in defensiver Absicht – um die Schule als Sozialisationsort demokratisch auszugestalten. In der deutschen Pädagogik blicken wir auf eine Reihe von theoretischen Ansätzen, die den Zusammenhang von sozialer Ungleichheit, Bildungsbenachteiligung und nicht realisierter Teilhabe an Gesellschaft herausgearbeitet haben: von Heinrich Roth über Wolfgang Edelstein bis zu Margarete Faulstich-Wieland, um nur einige wenige zu nennen. Auf unterschiedliche Weise setzen sie sich für eine Demokratisierung von Bildung ein. So können Kinder und Jugendliche nicht immer zu höchsten Bildungsabschlüssen geführt werden, aber sie können sich als Teil des Ganzen empfinden, wenn sie ihre Bedürfnisse artikulieren, aushandeln und an der Gestaltung des Schulalltags partizipieren. Methodologische Fähigkeiten und Erfahrungen von Schüler*innen, die einen Klassenrat leiten und für eine Sache eintreten oder als Konfliktlotsen die Sorgen anderer verstehen lernen, stehen in Zusammenarbeit mit situationsübergreifenden Lernprozessen, die wir als *gesellschaftliches Lernen* verstehen können.⁵

Um alle Beteiligten einer Schule einzubeziehen, braucht es einen kommunitaristisch geschulten Blick auf die Subjektivitäten und Sozialitäten der potentiell an einer Institution anwesenden Menschen. Über die Förderung der Partizipation von Schüler*innen und Lehrkräfte werden Motivation und Interessen und letztlich auch Lern- und Berufserfolg gestärkt, wie bereits Hans Eberwein und Sabine Knauer gezeigt haben. Das ist meines Erachtens auch der Grund, weshalb in der Begabtenförderung weniger auf eine Individualisierung und Differenzierung von Lernzielen, als vielmehr auf eine Mitbestimmung über die Ausgestaltung der Lernwege durch Akzeleration und Enrichment geachtet wird (Seitz et al., 2012): alle sollen anspruchsvolle Bildungsziele erreichen und erhalten zusätzliche Ressourcen um mit ihren Peers zu lernen.

In der Inklusionsforschung scheint sich diesbezüglich gerade eine Trendwende abzuzeichnen. Zunehmend wird ein kritischer Blick auf Formen der Individualisierung von Unterricht gelegt (s. z. B. Rabenstein 2016). Es gibt Hinweise darauf, dass individualisiertes Lernen die Ungleichheiten zwischen Schüler*innen eher verstärkt als verringert, auch wenn gar kein zieldifferenter Unterricht angestrebt wird. An den österreichischen (neuen) Mittelschulen hat David Furtschegger (2022) in seiner Studie zur „Lebenswelt Schule in Erosion“ beobachtet, dass Lehrkräfte immer dann zum zentrierten Unterricht zurückkehren, wenn

5 Bemerkenswert sind in diesem Zusammenhang auch systematische Bemühungen, Lernprozesse anzuregen, die über den topischen Rahmen der schulischen Lerninhalte hinausgehen. Beispielhaft ist hier die Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik (DeGeDe), die nach den rassistischen Programmen in Rostock-Lichtenhagen demokratische Beteiligungsformen für Schüler*innen entwickelt hat.

Schüler*innen ihnen ganz „durchs Raster“ zu fallen drohen. Eine Übertragung von Verantwortung für die eigene Schulleistungen ist vor allem für diejenigen Kinder eine Überforderung, deren Partizipation an Schule aufgrund ihrer sozialen Herkunft bereits als prekär einzuschätzen ist. Der Individualisierung von Unterricht sind somit enge Grenzen gesetzt, wenn Ungleichheiten nicht noch weiter verstärken werden sollen.

Auch wenn individualisierende Praktiken nicht zwangsläufig einen starken Zug zur Resonsibilisierung haben („du bist selbst verantwortlich für alle deine Leistungen, all dein Scheitern“) – individualisierende pädagogische Praktiken, die Verantwortungsübernahme als zentrales Merkmal der (Entscheidungs-)Freiheit propagieren sind typisch für liberalistische Subjektformationen. Die Subjektivierung selbstverantwortlicher Leistungsträger ist für die Inklusion einer möglichst pluralistischen Schülerschaft nur sehr begrenzt hilfreich. Um Inklusion zu fördern, braucht es bestimmte Kompetenzen und Mentalitäten der Beteiligten (die vielbeschworene, richtige „Haltung“). Ein Bewusstseinswandel kann sich jedoch erst vollziehen, wenn die Erfahrungen der pädagogisch Regierten – oder Unterdrückten, wie Paolo Freire sie bezeichnet – einbezogen werden. Dieser Gedanke ist zentral für die Menschenrechtspädagogik, die Kinder und Jugendliche nicht nur in Kenntnis setzt, sondern ihre Themen und Anliegen im Prozess der Bildung erfahrbar macht (Biermann & Pfahl 2022). Sie vermeidet eine alleinige Responsibilisierung von Lernsubjekten; umgekehrt werden die Funktionäre und Professionellen in die Verantwortung genommen. Ein Konzept dieser Einbeziehung der Erziehungspflichtigen ist ihre Selbstvertretung in Institutionen. Selbstvertretung ist nicht nur Wahrnehmung eines Rechts, sondern eine Übertragung von Verantwortung – nicht auf sich selbst, sondern auf die demokratischen Abläufe und auf die höherstufigen Kontrollhierarchien: Leitung, Verwaltung, Legislative, Sicherheitsorgane.

6.3 Selbstvertretung

Die Stellvertretung der Beteiligten durch sich selbst ist ein historisch gewachsenes Konzept in der Gestaltung der modernen Verfahrensordnung (Lindemann 2018). Es gibt Aspekte von Inklusion, die ohne Selbstvertretung und Partizipation gar nicht umgesetzt werden können. So können beispielsweise Unterstützungsnetzwerke zwischen Betroffenen, Allies*innen und Expert*innen ohne Partizipation schwerlich gefördert werden. Allerdings sind Verbündete oder Angehörige nicht mit den Betroffenen zu verwechseln; sie agieren anders als die eigentlichen Aspirant*innen auf Mitgliedschaft. Als Stellvertretungsakteure unterstützen sie aus Sympathie und/oder aus eigenen Interessen. Allies sind damit keine homogene Gruppe. Auch unter ihnen bestehen Differenzen und Spannungen. In den Disability Studies bleibt es umstritten, wie weit Stellvertreter*innen-Rechte gehen

sollte. So sind in den im Zuge der BRK eingerichteten Monitoring-Ausschüssen Eltern als Angehörige zumeist ausgeschlossen. Gerade bei der Beteiligung von Kindern führt das in eine schwierige Situation.⁶

Angehörige erleben die Diskriminierung und den Ausschluss ihrer Kinder mit und erfahren in eugenisch motivierten öffentlichen Diskursen selbst Diskriminierung bzw. ein Othinging als „Eltern eines behinderten Kindes“, wie Judith Tröndles (2022) Studie eindrücklich zeigt.

Solange die Rolle *aktivistischer Eltern* wenig Anerkennung findet, wird es Eltern schwerfallen, sich in einer anderen Rolle als die des übel beleumundeten Co-Expert*in in die Gestaltung administrativer Verfahrensordnungen für Inklusion einzubringen. Als Co-Expert*innen sind Angehörige eben nur mäßig gute Stellvertreter ihrer Kinder. Gerade in ungewissen Situationen oder in Konflikten orientieren sie sich an bestehendem Fachwissen. Hier besteht unseres Erachtens pädagogischer Handlungsbedarf, denn der Einbezug von Eltern als Angehörige ist schwierig, aber notwendig (Tröndle et al., 2023). Es bedarf Forschung zu den begrenzten Möglichkeiten der Stellvertretung durch Angehörige sowie der Bedeutung ihrer Beratung durch Menschen mit Behinderungen. Solange Expert*innen Eltern jedoch einseitig, d. h. als *gute* oder als *störende* Eltern wahrnehmen, verlangsamt dies die inklusive Reform immens. Für die reformerischen Chancen der Selbstvertretung hat dies zur Folge, dass eine Spaltung zwischen Aktivist*innen und Allies die Potentiale der Selbstvertretung beschränkt. Diese Beschränkung ist letztlich eine *Selbstbeschränkung*, durch Gruppenbildung bedingt, die Koalitionen und damit eine echte Verschränkung von Perspektiven verhindert.

7 Entkonditionalisierung von Mitgliedschaft und Demokratie

Grundlagentheoretisch ist Inklusion als eine ‚Entkonditionalisierung von Mitgliedschaft‘ zu verstehen. Dies ermöglicht Formen von Mitgliedschaft, die sich weniger durch Motive des Staterhalts und mehr durch Verständigungsinteresse auszeichnen. Dies ist das zentrale Argument des Textes. Ehemals ausgegrenzte Individuen und Gruppen nehmen an sozialen Institutionen teil; ihre Allies werden eingeladen, Visionen und Lösungsvorschläge einzubringen; Funktionäre und Professionelle werden in die Verantwortung genommen, indem Verantwortung für die eigene kollektive Interessensvertretung übernommen wird. Dabei werden nicht alle Kriterien der Mitgliedschaft außer Kraft gesetzt. Es zeigt sich, dass geldgebundene, altersgebundene und leistungsbezogene Mitgliedschaften häufig unangetastet bleiben. Wie wir wissen, sind Expert*innenverbände meist sozial geschlossen und geben ihre Macht über Mitgliedschaftsfragen entlang von

⁶ Wir übernehmen hier den Begriff aus der anglophonen Debatte, da die Rolle der Verbündeten in diesem Diskussionsstand schon stärker institutionalisiert ist.

religiöser, sozialer oder leistungsbezogener Differenz nur äußerst ungern ab. Der politische Allgemeinwille hält sie jedoch dazu an, bislang exkludierte Individuen und Gruppen eine Mitgliedschaft in der neuen globalen Norm der Inklusion zu gewährleisten. Dies kann nur durch Beteiligung gelingen.

In der Erziehungswissenschaft und sozialen Arbeit etablieren sich – in mehr oder weniger bewusster Reaktion auf diese Problemlage – demokratische, menschenrechtsorientierte Beteiligungsformate, die es umzusetzen und weiterzuentwickeln gilt. Auch das berufliche Ethos und die persönliche Einsicht, dass faire und partizipativ gestaltete Verfahrensordnungen grundlegender Bestandteil unserer Gesellschaft darstellen, ist ein wichtiges Element, wenn es darum geht, dass die, die Mitglied werden könnten, auch *real* Mitglied werden können.

Ohne demokratische Beteiligung kann soziale Inklusion nicht gelingen. Die Demokratisierung von Inklusion ist dabei eine notwendige, aber keine hinreichende Bedingung für Inklusion. Da sich Demokratie und Inklusion wechselseitig stützen, fließt damit *in the long run* das Wissen der inklusiv Gebildeten in Verfahren demokratischer Partizipation ein und wird diese – hoffentlich – weiterhin vielfältig, lebendig und menschenrechtsorientiert ausgestalten.

Demokratie ist eine – wenn nicht gar *die* – kulturelle Legitimation für Beteiligung. Es ist legitim, etwas beitragen zu wollen, dass auch einen Dissens beinhalten kann. Beides, Inklusion und Demokratie – sind zwei Gebilde, die nicht statisch denkbar sind, sondern einen Prozess beschreiben, der von Akteuren gestaltet wird und veränderbar bleibt. Der Beitrag der Demokratie für Inklusion besteht darin, dass die Partizipation von Bürger*innen vorgesehen ist und es durch Beteiligung von neuen Bildungsaspirant*innen zur Erweiterung der Beteiligungsformate in den Verfahrensordnungen der Inklusion in Bildung kommt. Die demokratische Partizipation trägt somit zur Umsetzung von Inklusion durch die (Legitimation der) Entkonditionalisierung von Mitgliedschaft bei. Ein wesentlicher Begleitumstand dieser Demokratisierung ist die Steigerung von Verantwortung auf allen Seiten.

Literatur

- Boger, M.-A. (2019): Theorien der Inklusion. Münster: Edition Assemblage.
- Biermann, J. (2021): Translating Human Rights in Education. Ann-Arbor, Michigan: University of Michigan Press.
- Biermann, J. & Pfahl, L. (2022): Menschenrechtliche Zugänge und inklusive Bildung. In: I. Hedderich, G. Biewer, J. Hollenweger & R. Markowetz (Hrsg.) Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik. 2. Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag, S. 205–213.
- Buchner, T. (2018): Die Subjekte der Integration. Schule, Biographie und Behinderung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.
- Degener, T. (2019): Die UN Behindertenrechtskonvention – Ansatz einer inklusiven Menschenrechtstheorie. In: Jahrbuch öffentliches Recht der Gegenwart, Bd. 67, 487–207.
- Flieger, P. (2005): Der partizipatorische Forschungsansatz des Projekts „Bildnis eines behinderten Mannes“. In: Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft 5/2005, S. 42–49.

- Furtschegger, D. (2022): Individualisiert – idealisiert – instrumentalisiert. Lebenswelt Schule in Erosion. Weinheim: Beltz Verlag.
- Köbsell, S. (2014): Wegweiser Behindertenbewegung, AK SPAK.
- Lindemann, G. (2018): Strukturnotwendige Kritik. Theorie der modernen Gesellschaft Bd. 1. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Miessen, M. (2012): Alptraum Partizipation. Berlin: Merve.
- Pfahl, L. (2014): Das Recht auf Inklusion im Bildungswesen und die Professionalisierung der Pädagogik. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) Bildungsforschung 2020: Herausforderungen und Perspektiven. BMBF: Bonn.
- Pregel, A. (1993): Pädagogik der Vielfalt. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rabenstein, K. (2016): Individualisierung im empirischen Diskurs der Schulpädagogik. Steigerungsförmel für Leistung und Ungleichheiten in Eigenverantwortung. In: N. Ricken, R. Casale & Ch. Thompson (Hrsg.) Die Sozialität der Individualisierung. Paderborn: Schöningh, S. 197–214.
- Rawls, J. (1971): A Theory of Justice. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Rousseau, J.-J. ([1762 (2007): Le contrat social. Ou principes du droit politique. Amsterdam: Metalibri.
- Schnell, I. (2003): Geschichte schulischer Inklusion. Weinheim und München: Juventa.
- Seitz, S.; Pfahl, L. & Scheidt, K. (2012): Wie Begabungsförderung und inklusive Pädagogik zusammenpassen – ein Diskussionsbeitrag. In: Gemeinsam Leben 3/2012, S. 132–138.
- Staub-Bernasconi, S. (2016): Social Work and Human Rights—Linking Two Traditions. In: Journal Human Rights and Social Work 1: S. 40–49.
- Traue, B. & Pfahl, L. (2020): Multiperspektivische Optimierung. Umriss eines eigenständigen Optimierungskonzepts in den Bildungswissenschaften und der Sozialen Arbeit. In: Zeitschrift für Pädagogik 66 (1), S. 36–47.
- Tröndle, J. (2022): Othering als Eltern eines behinderten Kindes. Wiesbaden: SpringerVS.
- Tröndle, J.; Pfahl, L. & Traue, B. (2023): Beyond Complicity or Allyship: Towards a New Understanding of Caregivers. In: G. Ciciurkaite & R. L. Brown (Hrsg.) Research in Social Science and Disability (RSSD) Volume 15 (im Erscheinen).
- Walzer, M. (1983): Spheres of Justice. A Defense of Pluralism and Equality. New York: Basic Book.

Autor*innen

Lisa Pfahl, Prof. Dr.

Universität Innsbruck/Fakultät für Bildungswissenschaft

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Inklusion, Menschenrecht und Subjektivierung

Institut für Erziehungswissenschaften

lisa.pfahl@uibk.ac.at

Boris Traue, Prof. Dr.

Université du Luxembourg/Department of Education and Social Work

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Soziale Arbeit, Macht und Subjektivierung

Institute for Social Research and Social Intervention

Maison des Sciences Humaines

boris.traue@uni.lu