



Ines Boban | Andreas Hinz (Hrsg.)

Inklusion und Partizipation in Schule und Gesellschaft

Erfahrungen, Methoden, Analysen

BELTZ JUVENTA

Ines Boban | Andreas Hinz (Hrsg.)
Inklusion und Partizipation in Schule und Gesellschaft

Ines Boban | Andreas Hinz (Hrsg.)

Inklusion und Partizipation in Schule und Gesellschaft

Erfahrungen, Methoden, Analysen

BELTZ JUVENTA

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronische Systeme.



Dieses Buch ist erhältlich als:
ISBN 978-3-7799-6363-9 Print
ISBN 978-3-7799-5669-3 E-Book (PDF)

1. Auflage 2020

© 2020 Beltz Juventa
in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel
Werderstraße 10, 69469 Weinheim
Alle Rechte vorbehalten

Herstellung: Ulrike Poppel
Satz: Helmut Rohde, Euskirchen
Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza
Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor_innen und Titeln finden Sie unter: www.beltz.de

Inhalt

Einführung in den Band <i>Ines Boban & Andreas Hinz</i>	9
I Grundlegendes	
Inklusion und Partizipation Oder: Von der Unmöglichkeit mitzumachen, ohne sich vereinnahmen zu lassen <i>Peter Tiedeken</i>	18
Das Recht auf Partizipation – menschenrechtliche Handlungsnotwendigkeiten im Bildungsbereich <i>Sandra Reitz</i>	33
Politik nicht den Profis überlassen! Partizipation trifft auf (bildungs-)politische Wirklichkeit <i>Clemens Dannenbeck & Carmen Dorrance</i>	49
Ergebnisse pädagogisch-psychologischer Forschung zur Partizipation von Schüler*innen <i>Barbara Jürgens</i>	65
Gestaltung pädagogischer Beziehungen: Partizipation ermöglichen <i>Anne Piezunka</i>	82
Kinder- und Jugendpartizipation als Demokratieförderung – Handlungshorizonte von Kooperationsprojekten zwischen Schule und Jugendhilfe <i>Katrin Ehnert & Maximiliane Hädicke</i>	93
Partizipationsmöglichkeiten für <i>alle</i> erweitern – und erkennen, was wirklich von Bedeutung ist <i>Ines Boban & Andreas Hinz</i>	107
(Politische) Partizipation von Eltern im Bildungswesen <i>Hubert Hüppe</i>	121

II Methodisches

Aushandlungsprozesse als Kern Demokratischer Schulentwicklung <i>Dorothea Schütze</i>	136
Universal Design for Learning – ein Lösungsansatz für gelingende Partizipation aller Schüler*innen am inklusiven Unterricht!? <i>Marie-Luise Schütt</i>	151
Impulse des Kooperativen Lernens für mehr Partizipation in einer inklusiveren Schule <i>Thomas Kremers</i>	166
Soziokratie als Form gemeinschaftlicher Entscheidungsfindung <i>Ines Boban & Andreas Hinz</i>	178
„Transformative Bildung“ – Positionen zu einem zukunftsorientierten kritisch-emanzipatorischen Lernen <i>Basisdemokratischer Organisationskreis „BildungMachtZukunft“</i>	192

III Erfahrungen in und mit Schule

Inklusion und Partizipation – auch für Eltern?! <i>Bettina Krück</i>	200
Fünf Jahre „SchulLabor Inklusion“ – ein partizipatives Entwicklungs- projekt von vier sechsjährigen Grundschulen in Hamburg <i>Tanja Borgerding, Carolin Fischer, Sven-Erik Gries, Katrin Leitmont, Ernst Lund, Katja Peters-Muhs, Nancy Riewoldt & Regina Rudloff</i>	210
Partizipation durch Medikation? – Partizipation statt Medikation! Ein Erfahrungsbericht aus der Neuen Schule Hamburg <i>Anne Romero Früh</i>	224
Partizipation in einer demokratischen Schule <i>Niklas Gidion</i>	231
Freies Forschen und Herausforderungen in der PRIMUS-Schule Berg Fidel/Geist Münster <i>Reinhard Stähling & Barbara Wenders</i>	245
Herausforderungen – Lernen durch Partizipation und Engagement <i>Birgit Xylander</i>	259
„Lernen durch Engagement“ – Erfahrungen mit einem Wahlpflichtkurs <i>Claudia Grünberg</i>	272

IV Erfahrungen in und mit Hochschule, Kultur und Kommune

- „ganzheitlich – herausgefordert – werden“ – Partizipation
von Kindern und Studierenden in der OASE-Lernwerkstatt
Alina Schulte-Buskase & Barbara Müller-Naendrup 284
- BLuE – Bildung als Teilhabepaxis in einer
dialogisch-strukturierten Aufgabengemeinschaft
*Robert Schneider-Reisinger, Sabine Harter-Reiter, Christine Schober,
Maria Kreiling, Jürgen Bauer & Wolfgang Plaute* 297
- Inklusive Hochschulentwicklung im Spiegel differenter
Inklusionsverständnisse
Moscheh Bökle & Andreas Köpfer 311
- Wenn Kinder und Jugendliche ‚wirklich gemeint‘ sind –
das Theater junge Generation in Dresden
Ines Boban 325
- Wenn Schule aus der Bewegung Fridays For Future eine Lehre zieht
Luis Köhn 336
- Gemeinsam grüne Schulkultur entwickeln –
‚A Community of Learners Making Our World Sustainable‘
Anja Wetzel 343
- Oberteuringen wird inklusiv – Skizze eines Entwicklungswegs
zu einer veränderten kommunalen Welt
Gudrun Schäfer-Burmeister, Annika Taube & Ines Boban 356
- Kinderparlamente in Indien – ein Beispiel für die konsequente
Partizipation von Kindern an der Gestaltung von Welt
Ines Boban & Andreas Hinz 369

V Nachwort

- Die Förderung des Papageis (Neuerzählung)
Rabindranath Tagore & Manish Jain 384

- Verzeichnis der Autor*innen** 394

Einführung in den Band

Ines Boban & Andreas Hinz

Bildung und die Schule sind schwer in der Diskussion. Wieder einmal sollen sie ungelöste gesellschaftlichen Probleme bearbeiten und am besten auch lösen: Sie sollen

- hinreichende Leseförderung zu einem sinnentnehmenden Lesen leisten,
- mit digitaler Bildung zur zukünftigen Konkurrenzfähigkeit beitragen,
- durch kritische Reflexion von Technik zu adäquatem, nicht süchtigem Umgang mit Medien führen,
- in einem definierten Zeitraum definiertes Wissen vermitteln, abprüfen und bewerten,
- der OECD folgen und zur Handlungsfähigkeit, also dem Nutzen von Wissen sorgen,
- durch Appelle an Fairness Teamfähigkeit und weitere soft skills erzeugen,
- durch Noten und Rankings oder Auszeichnungen Ehrgeiz und Wettbewerb befeuern,
- mit der Formulierung von Standards u. a. die Qualität der Schulabschlüsse sicherstellen und sie für eine klarere Orientierung zukünftiger Arbeitgeber*innen vergleichbar machen,
- individualisieren und somit jedes Kind da abholen, wo vermutet wird, dass es stehe, um seine Potenziale als Zukunftsressourcen voll zu entfalten,
- für politische und die Menschenrechte vermittelnde Bildung im Sinne des unbeschädigten Überlebens der Demokratie sorgen,
- durch inklusive Bildung zum gesellschaftlichen Zusammenhalt beitragen,
- durch politische Bildung zur Erziehung der Schüler*innen zu ‚mündigen Bürger*innen‘ beitragen,
- durch nachhaltige und ökologische Bildung der nachfolgenden Generation ein entsprechendes Bewusstsein vermitteln – und das auch freitags,
- durch Sanktionen sicherstellen, dass Schüler*innen sich nicht zur Schulzeit politisch engagieren und demonstrieren,
- durch Tage der offenen Tür und andere Werbemaßnahmen sich mit individuellem Profil im Bildungsmarkt hervortun,
- abgeschlossene Türen haben, um ein sicherer Ort zu sein,

- durch Ermutigung zur Zivilcourage Einsatzbereitschaft und zivilgesellschaftliches Engagement erzeugen,
- mit dem Betreiben eines Schulgartens u. a. zum Bewusstsein für gesunde Ernährung beitragen,
- durch viel Bewegungsmöglichkeiten u. a. für Gesundheit sorgen bzw. gegen Adipositas angehen,
- durch musikalische Erziehung ...
- durch usw. usf. ...

Bei alledem sollen die Kinder und Jugendlichen lernen, was ihnen und der Gesellschaft zukünftig nützt. Gleichwohl – alle diese Anliegen werden gemeinhin als wichtig, sogar notwendig für das ökologische und ökonomische Überleben der Gesellschaft angesehen. Und da gehören Inklusion und Partizipation logischerweise dazu – und sie gehören doch logischerweise zusammen, oder? Zu beidem ist jede Schule in Deutschland verpflichtet. Eigentlich ist es ganz einfach: Durch Inklusion wachsen auch jene Menschen in der – nun real – allgemeinen Schule auf, die vorher von ihr ausgeschlossen waren; die Partizipation aller Akteur*innen stellt sicher, dass dies ein gemeinsamer aktiver Prozess ist – durch die Menschenrechte wiederholt begründet und gefordert.

Und doch stellt es sich als nicht wirklich einfach heraus. Schule ist eingebunden in gesellschaftliche Interessen und agiert also in Widersprüchen, etwa zwischen den Bedarfen und Bedürfnissen lernender Individuen in ihrer Entwicklungslogik einerseits und den gesellschaftlichen Ansprüchen und Anforderungen an die nächste Generation in einer hierarchischen Institution andererseits sowie zwischen der zukunftssichernden Qualifizierungsfunktion und der konkurrenzbasierten Verteilungsfunktion von unterschiedlichen Zukunftschancen.

Mit einem kritischen Blick wird eher unselbstverständlich, dass Inklusion und Partizipation schlicht notwendige und positiv besetzte Vorstellungen sind, denn sie bedeuten auch, sich den gesellschaftlich herrschenden Regeln und Mechanismen, allen voran der kapitalistischen Konkurrenzlogik, zu unterwerfen. Dieser Widerspruch, den Peter TIEDEKEN im einleitenden Beitrag des Bandes aufwirft, zieht sich in verschiedenen Nuancierungen durch viele Beiträge dieses Bandes. Das macht ihn nicht einfacher, aber besser.

Es ist ein notwendiger und manchmal schmerzlicher Widerspruch, der auch damit zu tun hat, dass es für das eigene Handeln sowohl um basale Orientierungen als auch um nächste pragmatische Schritte geht: Basale Orientierungen stellen häufig den gesellschaftlichen Status-Quo an die Wurzel gehend, also radikal in Frage, während nächste pragmatische Schritte ihn akzeptieren oder zumindest hinnehmen (müssen).

Diesen Widerspruch gilt es zu gestalten und häufig genug auch einfach nur auszuhalten. Bleibt der Blick auf die basale Orientierung beschränkt, droht die

kritische Analyse zur dogmatischen und destruktiven Kritisiererei zu werden – wofür es prominente Beispiele im Inklusionsdiskurs gibt. Wird der Blick dagegen nur auf nächste pragmatische Schritte gelenkt, droht der Verlust jeglicher grundlegender Orientierung, so dass Inklusion eine ‚leere‘ Technologie und als Containerbegriff beliebig wird; diese Tendenz dominiert den Diskurs in den letzten Jahren zunehmend, auch unter den bildungspolitischen Vorgaben ihrer weitgehend unzureichenden und die menschenrechtliche Basis ignorierenden Umsetzung. Es wäre auch überraschend, wenn Gesellschaften mit einer kapitalistischen Verwertungslogik und langen hierarchischen Traditionen sich ohne massives Knirschen zu deutlich mehr Inklusion in Bildung und Beschäftigung bewegten.

Es gilt also beides, basale Orientierung und pragmatische Schritte, im Blick zu haben und im Blick zu behalten. Insofern versammelt dieser Band unterschiedliche Beiträge, die mal mehr dem pragmatischen und mal mehr dem grundlegenden Pol näher sind. Und das ist gut so – zumal in diesen von mancherlei ökologischen, ökonomischen, politischen und nun auch noch gesundheitlichen Bedrohungen gekennzeichneten Zeiten.

Der Band gliedert sich in fünf Teile: Im einführenden Teil finden sich grundlegende, im zweiten Teil methodisch orientierte Beiträge. Teil III und IV halten eine Vielzahl von Erfahrungen bereit, zum einen in und mit Schule, zum anderen in und mit Hochschule, Kultur und Kommune. Den Band rundet ein – vielleicht Manche provozierendes – visionäres literarisches Nachwort ab.

Im Grundlagenkapitel geht also zunächst *Peter Tiedeken* (HAW Hamburg) der Frage der bestehenden Machtverhältnisse und den daraus resultierenden Interessenlagen in Sachen Inklusion und Partizipation nach und lotet aus, ob es je möglich ist, etwas ‚mitzumachen‘ ohne sich zu verbiegen und vereinnahmen zu lassen. *Sandra Reitz* (Deutsches Institut für Menschenrechte Berlin) beleuchtet das Recht auf Partizipation und weist auf Handlungsnotwendigkeiten in der Menschenrechtsbildung hin. Wie es aussehen kann, wenn Partizipation auf (bildungs-)politische Wirklichkeit trifft, zeigen *Clemens Dannenbeck* (Hochschule Landshut) und *Carmen Dorrance* (Hochschule Fulda) am Beispiel der Lehrpläne von Thüringen und Bayern auf; sie machen damit deutlich, dass (Inklusions-)Politik nicht ‚den Profis‘ zu überlassen ist. Die vorliegenden Ergebnisse pädagogisch-psychologischer Forschung zur Partizipation von Schüler*innen nimmt *Barbara Jürgens* (TU Braunschweig) in den Blick, ordnet sie ein und beleuchtet dabei manche inzwischen gängige Interpretation kritisch. Wie die Gestaltung pädagogischer Beziehungen Partizipation ermöglichen kann, verdeutlicht *Anne Piezunka* (Wissenschaftszentrum Berlin). *Katrin Ehnert* und *Maximiliane Hädicke* (DJI Halle) gehen der Kinder- und Jugendpartizipation als Demokratieförderung nach und stellen Handlungshorizonte von – häufig eher problematischen, da tendenziell hierarchischen – Kooperations-

projekten zwischen Schule und Jugendhilfe dar. Dass Partizipation oft an bestimmte Fähigkeiten geknüpft wird, problematisieren *Ines Boban* und *Andreas Hinz* (Universität Halle) mit Blick auf jene Menschen, die dann exkludiert werden, wenn Partizipation als aktiv zu erbringende Leistung verstanden wird. Und *Hubert Hüppe* (ehem. Beauftragter der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen) betrachtet die nach wie vor eher problematische Partizipation von Eltern im politischen Raum.

Das Kapitel über methodische Zugänge eröffnet die Schulentwicklungsbegleiterin *Dorothea Schütze* (Berlin) mit der Schilderung der Partizipation von Kindern an inklusiver Schulentwicklung. *Marie-Luise Schütt* (Universität Hamburg) zeigt am Konzept „Universal Design for Learning“ das Potenzial für gelingende Partizipation aller Schüler*innen am inklusiven Unterricht auf. *Thomas Kremers* (Gesamtschullehrer und Seminarleiter in Nordrhein-Westfalen) beleuchtet Impulse des Kooperativen Lernens für mehr Partizipation in einer inklusiveren Schule. Wie Soziokratie in Bildungseinrichtungen als eine Form gemeinschaftlicher Entscheidungsfindung zum Einsatz kommen kann, legen *Ines Boban* und *Andreas Hinz* dar. Die Herausforderung zu einer zukunftsorientierten kritisch-emanzipatorischen, transformativen Bildung des *Organisationskreises* ‚BildungMachtZukunft‘ der gleichnamigen Tagung (Kassel 2019) beschließt diesen Teil.

Das dritte Kapitel bietet eine Fülle an praktischen Erfahrungen zur Erweiterung von Partizipation in und mit Schule. Es startet mit der Elternperspektive, aus der heraus *Bettina Krück* (Mutter und Lehrerin für Deutsch als Zweitsprache in Baden-Württemberg) überprüft, wie weit Inklusion und Partizipation auch für Eltern erfahrbar Gültigkeit haben. Das Projektteam *Tanja Borgerding*, *Carolin Fischer*, *Sven-Erik Gries*, *Katrin Leitmont*, *Ernst Lund*, *Katja Peters-Muhs*, *Nancy Riewoldt* und *Regine Rudloff* reflektiert als Steuergruppe das partizipative Entwicklungsprojekt ‚SchulLabor Inklusion‘ mit dem fünfjährigen Entwicklungsprozess von vier sechsjährigen Grundschulen in Hamburg. *Anne Romero Früh* (ehem. Lehrerin an der Neuen Schule Hamburg) schildert, wie ein Schüler, der nur mit Sedativa in der staatlichen Schule geduldet wurde, in der Neuen Schule Hamburg, die sich am Sudbury-Konzept orientiert, gänzlich ohne Medikation am Schulleben teilnehmen und lernen kann. *Niklas Gidion* (Lehrer an der Freien Schule Kapriole in Freiburg im Breisgau) führt aus, wie Partizipation in einer demokratischen Schule gelebt wird. ‚Freies Forschen‘ und ‚Herausforderungen‘ in der PRIMUS-Schule Berg Fidel/Geist Münster analysieren *Reinhard Stähling* und *Barbara Wenders* als Formen partizipativen Lernens. ‚Herausforderungen‘ sind ebenso wie ‚Lernen durch Engagement‘ auch an der Winterhuder Reformschule in Hamburg ein Element partizipativen Lernens, wie *Birgit Xyländer* (ehem. Leiterin der Winterhuder Reformschule) ausführt. Und ihre Erfahrungen genau damit in einem Wahlpflichtkurs im achten Jahr-

gang in einer Sekundarschule schildert *Claudia Grünberg* (Lehrerin in Sachsen-Anhalt).

Erfahrungen in und mit Hochschule, Kultur und Kommune kommen im vierten Kapitel in den Blick. Zunächst dokumentieren *Alina Schulte-Buskase* und *Barbara Müller-Naendrup* die Partizipation von Kindern und Studierenden in der Lernwerkstatt der Universität Siegen. Wie das Projekt „BLuE“ an der PH Salzburg angelegt ist, mit dem die Hochschule einen wichtigen Schritt zu mehr Inklusion geht, reflektieren die verantwortlichen Kolleg*innen *Robert Schneider-Reisinger*, *Sabine Harter-Reiter*, *Christine Schober*, *Maria Kreilinger*, *Jürgen Bauer* und *Wolfgang Plaute*. Ihre Erfahrungen mit inklusiver Hochschulentwicklung analysieren *Moscheh Bökle* und *Andreas Köpfer* (PH Freiburg) vor dem Hintergrund unterschiedlicher Inklusionsverständnisse. Über den Bereich der Schule hinaus recherchiert *Ines Boban* zur Partizipation von Kindern und Jugendlichen am Theater junge Generation in Dresden, das sich als Zukunftslabor versteht und die Stimmen von jungen Zuschauer- und -hörer*innen laut werden lässt. *Luis Köhn* (ehem. Schüler in Bremen) reflektiert als Teilnehmer an ‚Fridays For Future‘, was Schule aus dieser Bewegung lernen kann. Mit ebenso ökologischer Orientierung präsentiert *Anja Wetzels* (Lehrerin an der Ev. Schule Berlin Mitte), inspiriert durch die Green School in Bali, was es heißt, gemeinsam eine grüne, nachhaltige Schulkultur zu entwickeln. *Gudrun Schäfer-Burmeister* (freie Journalistin), *Annika Taube* (Inklusionsbeauftragte) und *Ines Boban* dokumentieren, wie der Ort Oberteuringen in Baden-Württemberg durch die Beteiligung vielfältiger Akteur*innen inklusiver wird und ordnen diesen Prozess ein. *Ines Boban* und *Andreas Hinz* schließlich stellen Kinderparlamente in Indien als ein Beispiel für konsequente Partizipation von Kindern an der Gestaltung von Welt vor, als einen ‚existenziellen Ernstfall‘ kontinuierlicher Partizipation.

Das kurze fünfte Kapitel schließt an den vorigen Beitrag an – quasi als Nachwort. Es gibt die Neuerzählung einer Geschichte des indischen Literaturnobelpreisträgers *Rabindranath Tagore* durch *Manish Jain* (Gründer der Swaraj-Universität in Rajasthan) wieder: „Die Förderung des Papageis“ denkt sehr grundsätzlich und radikal über Pädagogik in kapitalistischen Verhältnissen nach.

Zu guter Letzt findet sich ein Verzeichnis der beitragenden 37 (!) Autor*innen dieser 29 Texte. Allen Mitwirkenden herzlichen Dank für ihre Partizipation an diesem Band! Und ein ebenso herzlicher Dank an den Verlag Beltz Juventa für dessen Publikation!

Nachbemerkung aus aktuellem Anlass

Uns erscheint es geboten, einige zusätzliche Gedanken zu formulieren. Als das Skript für diesen Band an den Verlag geschickt war, wollten wir in Karlsruhe

eine Veranstaltung unter dem Titel „Lonelines is the only real disability“ gestalten. Und in Freiburg im Breisgau wollten wir danach zwei Tage eines Kurses über Zukunftsfeste in Unterstützer*innenkreisen anbieten. Aber dann ...

Es ist verwirrend: Wir haben lernen sollen, dass Solidarität und Unterstützung zeitweise am besten durch Separierung und Isolierung von sich selbst und anderen erfolgen und das Runterfahren jeglicher direkter sozialer Interaktion zugunsten des Rückzugs nach ‚zu Hause‘ geboten ist. Und Schule kann anscheinend ohne Probleme auch ausfallen bzw. in die Familien verlagert werden; Homeoffice und Homeschooling können so zu zentralen Problemlösebegriffen werden, Anwesenheits-, Dienst- und Schulpflicht werden zur Abstandshalte- und Zuhausebleibe-Pflicht. Manish JAIN dürfte sich die Hände reiben, da das Bildungssystem anscheinend fähig ist, auf sich selbst zu verzichten – zumindest in der bisherigen Form.

Es ist interessant, dass in einer solchen Situation einerseits Stabilität signalisiert wird, denn die ‚guten‘, also bereits digital qualifizierten Lehrer*innen schicken ihren Schüler*innen Lernpakete nach Hause, so dass sie den entsprechenden Stoff ‚durchnehmen‘ können. Andererseits sind in dieser Zeit Stimmen von Lehrer*innen zu hören, dass die Kinder die Programme mal nicht zu ernst nehmen, sondern eher die neuen Erfahrungen wahrnehmen und reflektieren sollen – sei es mehr Zeit zu Hause in und mit der Familie, sei es ein Podcast für Oma und Opa ... Und gleichzeitig warnen Pädagog*innen und Psycholog*innen davor, dass die ‚guten‘ Kinder mit dem ‚digitalen Unterricht‘ deutlich besser zurechtkommen dürften als die ‚anderen‘ Kinder, bei denen zu Hause weniger Equipment steht – soziale Ungleichheit könnte sich also in und durch Corona-Zeiten noch weiter verschärfen (so Reinhard Stähling, Schulleiter der Primus-Schule Berg Fidel/Geist in Münster am 02.04.2020 in der taz). Da kochen diverse Diskussionen in aktuellem Licht wieder auf, etwa die über Chancen und Begrenzungen digitaler Bildung und die über soziale Ungleichheit und die bildungspolitische Tatenlosigkeit ihr gegenüber – teils in ungebrochener Kontinuität und teils unter anderen, aktuell neuen Blickwinkeln.

Es wäre schön, wenn Stimmen wie die des Aktionsforschers Otto SCHARMER (in seinem Text vom 16.03.2020 im Netz) oder die des Zukunftsforschers Matthias HORX (im Artikel vom 18.03.2020 im Kurier) recht hätten. SCHARMER eröffnet die auf der Theorie U basierende Perspektive, sich nicht zu verschließen und abzuwenden, sondern für grundlegende Veränderungen offen zu sein und damit transformativ quasi unsere Zivilisation neu zu erfinden, indem der Übergang vom Ego-System zum Eco-System erfolgt – und dafür braucht es laut SCHARMER auch eine Schule der Transformation. Mit ähnlichem Zugang stellt HORX seine Regnose an, also den Rückblick aus der Zukunft auf die Nach-Corona-Gesellschaft: Die profitorientierte und auf Geschwindigkeit getrimmte Welt global vernetzter Produktionsabläufe wird nach dem Shutdown, das – vielleicht überraschend – kein politisch-gesellschaftlicher Zusammenbruch war,

abgelöst durch globalisierte Produktion, die nicht nur auf globalisierte maximale Profitmaximierung, sondern vor allem auf lokale, nachhaltige Entwicklung setzt. Der konkurrenzbetonte, hierarchieorientierte und durch Abwertung Anderer spaltende Umgang mit- (oder eher gegen-)einander wird abgelöst durch eine empathische Zugewandtheit zu Anderen, die auf veränderten individuellen wie gesellschaftlichen Prioritätensetzungen basiert – nicht mehr schneller, höher, weiter, sondern rücksichtsvoll, hilfsbereit und solidarisch haben nun einen hohen Stellenwert. Äußerliche Separierung und Isolation werden ergänzt durch vielfältige Formen innerlicher Gemeinsamkeit und Verbundenheit. Und es sind nicht mehr – so HORX – die Hetzer*innen (ja, auch hier gegendert, obwohl es deutlich mehr Männer sind), die relevant sind, sondern die ‚Gretas‘, die Zukunftsintelligenz zeigen.

Als wir die vielen Autor*innen um ihre Beiträge für diesen Band baten, hatten wir den Eindruck, dass wir dies in einem gesellschaftlichen Gegenwind eines Mainstreams tun, der Inklusion und allen menschenrechtsbasierten Ansätzen ins Gesicht bläst – aktuell sind wir uns nicht so sicher, ob das noch stimmt oder ob sich hier etwas Grundlegendes verändert. Jetzt sind wir noch viel froher über diese Sammlung von Beiträgen, da wir hoffen können, dass die darin enthaltenen Narrative als Impulse für die anstehenden Justierungen nach Corona eine größere gesellschaftliche Orientierungsmöglichkeit bieten und damit vielleicht eine andere Tragweite haben, als noch beim Verfassen der Artikel vorstellbar war.

I Grundlegendes

Inklusion und Partizipation

Oder: Von der Unmöglichkeit mitzumachen,
ohne sich vereinnahmen zu lassen

Peter Tiedeken

Der folgende Text richtet einen grundlegenden Blick auf Inklusion und Partizipation und fokussiert zunächst auf deren Verhältnis zueinander. Im zweiten Schritt analysiert er den Partizipationsbegriff vor dem Hintergrund seiner praktischen Eingebundenheit in ein kapitalistisch organisiertes Gemeinwesen, bevor er im dritten Schritt diese Analyse auf Inklusion in Bildung und Erwerbsarbeit bezieht und abschließend ein Fazit mit dem Spannungsverhältnis zwischen grundlegender soziologischer Kritik an den gesellschaftlichen Verhältnissen und pragmatischen pädagogischen Möglichkeitsräumen zieht.

1 Inklusion und Partizipation – eine theoretisch unbestimmte Wechselbeziehung

Bereits in den frühen Publikationen der amerikanischen Full-Inclusion-Bewegung (LIPSKY & GARTNER 1995, STAINBACK & STAINBACK 1996) wird Partizipation als ein elementarer Bestandteil der Inklusionspädagogik aufgeführt. Nahezu alle einschlägigen Veröffentlichungen machen den Partizipationsbegriff für das Inklusionskonzept fruchtbar und erklären diesen gleichermaßen zu einem Wert, Mittel, Prozessbaustein oder Ziel. Erschwert wird dadurch eine präzise Verhältnisbestimmung von Inklusion und Partizipation, d. h. es bleibt relativ unklar, wie sich die Begriffe eigentlich konzeptionell zueinander verhalten. Mal erscheint Partizipation als eine Art Vorbedingung für gelingende Inklusion (vgl. OEST 2012). Andere Publikationen stellen das Verhältnis wiederum auf den Kopf und bestimmen Inklusion als ein Mittel zur Erreichung politischer Partizipation (vgl. GUSY 2005). Nach BOOTH (2012, 54) gehe es bei Inklusion „in erster Linie [...] um die Stärkung der Teilhabe aller Individuen“, womit er die beiden Begriffe gewissermaßen tautologisch aufeinander bezieht. Partizipation ist hier insofern identisch mit Inklusion, als dessen besondere Qualität darin bestehe, *Teil* eines groß angelegten „inkluisiven Werteuniversums“ (BOOTH & AINSCOW 2017, 42) zu sein: „Wir haben uns bemüht, einen

Rahmen von Werten zusammenzustellen, die gemeinsam inklusive Entwicklungen von Schule und Bildung zu unterstützen“ (ebd., 33). Teilhabe¹ erscheint hier als einer von insgesamt 16 inklusiven Werten, die ohne Begründung eines logischen Zusammenhangs additiv zusammengefasst werden. Welche besondere Qualität ein Wert eigentlich aufweisen muss, um den Zusatz ‚inklusiv‘ für sich beanspruchen zu können, bleibt unbeantwortet (vgl. THRAN & TIEDEKEN 2017).

Mit der Verwandlung in einen ‚inkluisiven Wert‘ bezieht sich Teilhabe nicht allein auf die Analyse äußerer Partizipationsverfahren, sondern wird als *gesellschaftlich verpflichtende Haltung* eingefordert (vgl. BOOTH 2012, 59). Konstruiert wird so ein theoretisch unbestimmtes, aber zugleich parteiliches Anforderungsprofil, das sich unmittelbar an die Pädagog*innen und Adressat*innen in den Bildungsinstitutionen richtet, um diese gewissermaßen auf ‚inkluisiven Kurs‘ zu bringen. Ziel ist die Internalisierung eines „inkluisiven Wertebewusstseins“, das die Subjekte im Kontext ihres pädagogischen Tätigkeit nach außen vertreten, um sich mit intrinsischer Überzeugung für eine breite Beteiligungspolitik einzusetzen. Das inklusive Teilhabeverständnis von BOOTH & AINSCOW bleibt dabei denkbar abstrakt: „Teilhabe bedeutet, mit anderen zusammen zu sein und zusammenzuarbeiten. Es bedeutet, aktiv am Leben teilzuhaben. Beteiligt zu sein an den Entscheidungen über das eigene Leben, auch die Bildung betreffend, verbunden mit Ideen wie Demokratie und Freiheit“ (2017, 36).

Warum ‚das zusammen sein und zusammenarbeiten mit anderen‘ schon für sich genommen ein positiver Wert sein soll, erklären BOOTH & AINSCOW nicht weiter. Auch eine inhaltliche Konkretisierung dessen, was es ganz praktisch bedeutet, am ‚Leben‘, der ‚Bildung‘ und den damit verbundenen ‚Entscheidungen‘ teilzuhaben, erfolgt nicht, so dass der Index vielmehr indirekt zu einer kritischen Reflexion einlädt darüber, was es mit der politischen Forderung nach mehr Partizipation in Inklusionspädagogischen Settings auf sich hat.

2 Partizipation – eine Menschenregierungskunst

Rekurrierend auf FOUCAULTs Gouvernementalitätskonzept zählt BRÖCKLING Partizipation zu den gegenwartsbezogenen Menschenregierungstechnologien

1 Auch wenn Partizipation und Teilhabe in ihrer Bedeutung keineswegs identisch sind und sich dahinter differente, teilweise sogar divergente Konzepte verbergen, werden die Begriffe in diesem Artikel synonym verwendet. Dies ist primär der Tatsache geschuldet, dass auch im Inklusionsdiskurs eine Synonymisierung der Begriffe gegeben ist. Um die dahinterstehenden Konzepte und praktischen Verwirklichungsbedingungen aufzuschließen und analysieren zu können, wird dieser Gleichsetzung nun gefolgt. Eine inklusionstheoretische Differenzierung der Begriffe steht damit jedoch noch aus.

(2005, 19). Angesprochen sind damit die sanften Methoden der Herrschaftsausübung, die weniger als autoritäre Zwangs- und Kontrollmechanismen wirken, sondern die Adressat*innen als unternehmerische Gestalter*innen ihrer Selbst und ihrer Umwelt adressieren. Diese „freiheitlichen Zurichtungsstrategien“ (ebd.) zielen darauf ab, dass die Subjekte die gesellschaftlich an sie herangetragenen Anforderungsprofile in sinnstiftende „Chancen der Selbstverwirklichung“ (BRÖCKLING 2007, 26) umdeuten, sich also mit den vorgefundenen Verhältnissen identifizieren und sich als *aktiv partizipierende social beings* in das Gemeinwesen einbringen.

In pädagogischen und gemeinwesenorientierten Kontexten genießt Partizipation hingegen einen durchweg positiven Ruf, der sich wohl „aus der fundamentalen normativen Vorentscheidung für Demokratie nicht nur als politisches System, sondern als Lebensform und aus den in Prozessen der Beteiligung gewonnenen Erfahrungen“ begründet (VON KARDORFF 2014, 10). Wo Menschen sich aus freien Stücken zusammentun, um aktiv auf ihre lebenspolitischen Bedingungen einzuwirken, sich also verantwortungsbewusst an der Lösung von Konflikten im Gemeinwesen beteiligen, wo sie als mündige Schüler*innen, Arbeitnehmer*innen oder Akteur*innen in Erscheinung treten und auch als solche anerkannt sind, da kann doch keine Herrschaft am Werk sein. Dass Partizipation in seiner institutionalisierten Form jedoch nicht die Emanzipation von Herrschaft verspricht, sondern vielmehr für deren Absicherung benötigt wird, bringt JUNGE zum Ausdruck: „Partizipative Verfahren sind Momente einer Subpolitik, die nicht eine gegenteilige Form zu den tradierten Herrschaftsverhältnissen ausdrückt, sondern einen Möglichkeitsraum konstruiert, in dem spezifische Regierungsziele an Selbsttechnologien angeschlossen werden können: Zum Vorschein kommt ein zivilgesellschaftliches Subjekt mit dem Ethos der Mündigkeit. Die produzierte Autonomie folgt jedoch keinem Selbstzweck, denn sie ist der Garant für die Legitimation von wissenschaftspolitischen Interventionen und letztlich des Regierungshandelns“ (2008, 368 f.).

Partizipation ist demnach eine zentrale Ressource der Ermöglichung von Herrschaftsregimen. Ohne verantwortungsbewusste Mitgestalter*innen, die die Verwaltung der installierten Ordnung zu ihrer Selbstaufgabe erklären, kann eine Herrschaft ihr Programm nicht realisieren. Rein funktional betrachtet zielt Partizipation somit „auf sozialpsychologische [...] Identifikation mit den politischen Entscheidungen und mit dem Gemeinwesen durch aktive Beteiligung und einer damit einhergehenden Verantwortungsübernahme“ (VON KARDORFF 2014, 10). So beteiligt sich das partizipierende Subjekt ganz ohne Zwang an normierten Verfahren und Programmen, die dabei in ihrer grundsätzlichen Funktionsbestimmung unberührt bleiben. Die selbstbestimmte Partizipation des Subjekts fällt demnach mit dessen Unterwerfung zusammen, schließlich setzt die Teilhabe an den Verfahren zur Verwaltung der Ordnung auch die

Zustimmung zu ihr voraus (vgl. ebd., 13). Entscheidend ist dann nicht, ob partizipative Verfahren „echte Teilhabe“ oder nur „Scheinpartizipation“ versprechen, so wie es z. B. breit rezipierte Stufenmodelle (vgl. WRIGHT u. a. 2007) thematisieren, die unabhängig von jeder konkreten Handlungssituation allgemeingültige Bedingungen gelingender und misslingender Partizipation formulieren.

Dem Steigerungsprinzip folgend beschreibt das neunstufige Modell von WRIGHT u. a. unterschiedliche Verlaufsformen der Partizipation und formuliert dabei allgemeine Kriterien zur Beurteilung individueller Entscheidungsmacht in partizipativen Settings. „Im Mittelpunkt steht das Grundprinzip, dass Partizipation Entscheidungsmacht bedeutet: Je größer die Entscheidungsmacht einer Person oder einer Gruppe, umso größer der Grad an Partizipation“ (2007, 1). Die Kriterien zur Machtverteilung sind dabei so allgemein formuliert, dass das ursprünglich aus der Gesundheitsförderung stammende Modell auch innerhalb anderer Fachdiskurse breite Anwendung findet, wie z. B. der Sozialen Arbeit (BEUSHAUSEN u. a. 2019, RÖH 2013, SCHNURR 2001). Wie eine *Folie* lässt sich das Modell auf gruppenbezogene Praxen übertragen, um „existierende partizipative Prozesse näher zu beschreiben“ (WRIGHT u. a. 2007, 2) und allgemeine Aussagen über die Qualität der Partizipation zu generieren. Dieser methodische Zugang hat den wissenschaftlichen Mangel, dass der ausgewählte Gegenstand einer vorgefassten Betrachtung unterworfen und am sachfremden Ideal des Stufenmodells gemessen wird. Die Beurteilung partizipativer Zusammenhänge entspricht dabei einem schlichten Vergleich, da nur noch geprüft wird, inwieweit Modell und Wirklichkeit zusammenpassen. Ungeachtet der konkreten Handlungssituation zielt das um Funktionalität bemühte Stufenmodell auf eine gelingende Partizipationspraxis ab und fokussiert praktische Fragen nach der Verteilung von Beteiligungsrechten (vgl. ebd., 4). Auf der höchsten und damit idealtypischen Stufe des Modells verfügt die fiktive Zielgruppe über die volle Verantwortung für *eine* Maßnahme und übernimmt alle Aspekte der Planung und Durchführung (vgl. ebd.). Doch welche konkreten Ziele und Zwecksetzungen hinter den verantwortungsbewusst realisierten Maßnahmen stehen, scheint nicht weiter relevant zu sein.

Für Kritiker*innen wie BRÖCKLING ist daher vielmehr entscheidend, welche Ziele die Subjekte mit ihren partizipativ organisierten Praxen verfolgen und wie sich die Anrufung des unternehmerischen Selbst im Kontext partizipativer Aktivierungskampagnen vollzieht. Doch auch BRÖCKLINGS Theorie der Partizipation vernachlässigt die spezifischen Besonderheiten der Verfahren, so dass an den teilweise sehr unterschiedlichen Partizipationsverfahren (z. B. politische Maßnahmen zur Bürgerbeteiligung, Arbeitsmarkt, Open-Space Angebote) vor allem definitorische Begriffsbestimmungen festgehalten werden, die sich in doppelter Hinsicht *gleichgültig* zu den ausgewählten Phänomenen stellen: Einerseits beansprucht der konstruierte Partizipationsbegriff übergreifende Gül-

tigkeit, andererseits stellt er sich dabei gewissermaßen gleichgültig zu seinen Gegenständen, da an ihnen ausschließlich Merkmale festgehalten werden, die zur Begriffsbildung taugen. BRÖCKLING erklärt die Gegenstände nicht, es verhält sich umgekehrt: An den ausgewählten Gegenständen (z. B. Demokratische Wahlen, Beziehungs- und Aufmerksamkeitsmärkte) entdeckt er lauter ‚Techniken der Selbstregierung‘, die er zur inhaltlichen *Füllung und Bebilderung* seines kritischen Partizipationsbegriffs nutzt.

3 Partizipation an der Konkurrenz um Bildungsabschlüsse und Erwerbsarbeit im Zeitalter der Inklusion

Um die Qualität inklusiver Partizipationsverfahren bestimmen zu können, gilt es, diese im Kontext ihrer realpolitischen Zusammenhänge zu analysieren. Wenngleich es sich bei Inklusion um einen „non-kategorialen Ansatz“ (HINZ 2002) handelt, wird in den einschlägigen Publikationen nahezu ausschließlich die gesellschaftliche Partizipation von Menschen mit Behinderung postuliert. Diese problematische Engführung spiegelt sich vor allem in der realpolitischen Umsetzung von Inklusion wider. Die praktisch etablierten Formen inklusiver Partizipation beschränken sich in der Regel auf die Ermöglichung der Teilhabe von Menschen mit Behinderung in allgemeinpädagogischen Settings. Nicht ganz widerspruchsfrei werden in der folgenden Analyse primär Verfahren berücksichtigt, die zwar dem Anspruch nach inklusiv sind, dies jedoch bereits aufgrund ihrer behinderungsspezifischen Ausrichtung nicht einlösen.

Die politische Aneignung und Durchsetzung eines dichotomen Inklusionskonzepts wurde spätestens mit der 2008 in Kraft getretenen UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) erreicht (UN 2006). Dem Leitbild der Inklusion verpflichtet, fordert die Konvention die Staaten dazu auf, sozial übergreifende Maßnahmen für Menschen mit Behinderungen zu schaffen, um ihnen „die volle und wirksame Teilhabe an der Gesellschaft und Einbeziehung in die Gesellschaft“ (Art. 3 UN-BRK) zu ermöglichen. Nach über 10 Jahren UN-BRK soll nun in knapper Form bilanziert werden, wie sich die gesellschaftliche Teilhabe von Menschen mit Behinderung in den Bereichen „Bildung“ (Art. 24 UN-BRK) und „Arbeit und Beschäftigung“ (Art. 27 UN-BRK) entwickelt hat und welche Veränderungen durch das neue Bundesteilhabegesetz (BTHG) zu erwarten sind.

3.1 Teilhabe an inklusiver Bildung: Zwischen chancengleicher Konkurrenz und alternativpädagogischer Selbstregierung

Nach 10 Jahren UN-BRK erzielen Menschen mit Behinderung noch immer deutlich geringere Schulabschlüsse als Menschen ohne Behinderung. Laut Ar-

mutsbericht 2017 verlassen 17 % der 25- bis 45-Jährigen mit Behinderungen die Schule ohne einen Schulabschluss (vgl. ARNADE & SCHEYTT 2017, o.S.). Von den insgesamt 7,1 % schulpflichtigen Kindern mit amtlich diagnostizierten Förderbedarf besuchen auch heute noch ca. 4,3 % die Förderschule (vgl. ebd.). Im Zuge der Umsetzung der UN-BRK ist diese Form der Sonderbeschulung von Menschen mit Behinderung nun grundsätzlich zur Disposition gestellt. Förderschulen seien mit den bildungsbezogenen Gleichheitsprinzipien der UN-BRK nicht vereinbar, weil der als diskriminierend gewertete Ausschluss vom allgemeinen Bildungssystem den aussortierten Schüler*innen von vorherein jede Chance auf Bildungserfolg verweigere. Mit Verweis auf Art. 24 der UN-BRK wird daher die konsequente Realisierung eines allgemeinen und chancengleichen Bildungssystems gefordert, das den individuellen Bildungsbedürfnissen aller Schüler*innen gerecht wird und die dafür notwendigen Unterstützungsangebote bereitstellt. Menschen mit Behinderung sollen also nicht länger aufgrund einer verabsolutierten Zuschreibung von der allgemeinen Konkurrenzkultur ausgeschlossen werden – schließlich stehe ihnen ein individuell leistungsbezogenes Urteil zu, das unbeeinflusst von jeglicher gruppenspezifischen Zuschreibung zustande kommen soll. Eingeklagt wird die gerechte Behandlung im Verfahren sowie die Kompensation strukturell ungleicher Ausgangsbedingungen.

Problematisch an dieser ‚Konkurrenzkritik‘ ist, dass die Herstellung realer Gleichheit in Bezug auf die Startchancen und den Verlauf der Konkurrenz keineswegs zu gleichen Resultaten führt; dies wäre auch paradox, da eine Konkurrenz ohne Gewinner*innen und Verlierer*innen keine wäre. Dennoch wird auch im Inklusionsdiskurs für ‚wirkliche‘ Chancengleichheit argumentiert, schließlich sei damit allen Schüler*innen gedient, weil dann jede*r mit ihrer*seiner Leistung den eigenen Erfolg bestimmen könne. Dieser Logik entsprechend erscheint die chancengleiche Konkurrenzkultur als ein Dienst an den Interessen der Beteiligten. Das falsche Lob besteht jedoch in der Erwartung, dass die gleichberechtigte Partizipation aller Schüler*innen auch identisch sei mit ihrem Erfolg. Gerechtfertigt werden die Unterschiede in den Bildungsergebnissen dabei mit individuell verschiedenen Fähigkeiten, also damit, dass der Konkurrenzmaßstab Leistung in das Subjekt projiziert und das unterschiedliche Bewähren an diesem äußeren Maßstab als Ausdruck einer *inneren Fähigkeit* zur Leistung gedeutet wird. Im Rahmen dieser Subjektivierung von Konkurrenzresultaten kann auch ein schlechtes Abschneiden in der Notenkonkurrenz als individueller Erfolg gedeutet werden, insofern nämlich das Individuum in ‚bestmöglicher Weise‘ seine innere Fähigkeit in der Konkurrenz entäußert habe (vgl. THRAN & TIEDEKEN 2017, 173).

Kritiker*innen der Konkurrenzkultur hingegen wollen mit einem inklusiven Verständnis von Partizipation dem Sortierungsprinzip staatlich organisierter Bildung etwas entgegensetzen und verweisen dabei auf alternativpädä-

gogische Konzepte der demokratischen Bildung. Im Rahmen dieser Bildungskonzepte wird Partizipation radikal auf alle Ebenen des pädagogischen Handelns bezogen: „Ziel der Democratic Education ist es, eine Schulgemeinschaft mit dem Leitbild ‚Ein Mensch, eine Stimme‘ aufzubauen. Dieses Leitbild impliziert eine uneingeschränkte Teilhabe aller Menschen innerhalb der Gemeinschaft“ (WETZEL 2014, 79). Dies beinhaltet vor allem das Recht, „individuell zu entscheiden, was, wie, wo, wann und mit wem [die Schüler*innen] lernen und gleichberechtigt an Entscheidungen darüber beteiligt zu sein, wie ihre Organisationen insbesondere ihre Schulen geführt werden, ob Regeln oder Sanktionen nötig sind und gegebenenfalls welche“ (IDEC 2005). Inklusionspädagog*innen wie BOBAN & HINZ (2012, 2019), WETZEL (2014) und KRUSCHEL (2014) bestimmen demokratische Bildung und inklusive Pädagogik als eine sich wechselseitig befruchtende Beziehung, deren synergetische Praxis sie primär in den freien demokratischen Schulen verorten. Bei den demokratischen Schulen handelt es sich um private Ersatzschulen, die sich in ihrer konzeptionellen Ausrichtung drastisch von staatlichen Schulen unterscheiden. Zur Ermöglichung möglichst breiter Partizipation verfügen die Schulen über verschiedene demokratische Organisationsformen, wie z. B. Schulversammlungen oder Justizkomitees. Alle Mitarbeiter*innen und Schüler*innen können an den regelmäßigen Versammlungen teilnehmen, um über Schulangelegenheiten, wie z. B. Hausregeln, Personal- und Haushaltsfragen oder Lerninhalte zu diskutieren und abzustimmen. Die Beteiligten können so ihre individuellen Vorstellungen und Ideen unmittelbar in die Schulpraxis einbringen und ihren Bildungsalltag mitbestimmen.

Unberührt von diesen partizipativen Verfahren bleibt jedoch der grundsätzliche Modus des Schulbetriebs, der sich stets an den geltenden gesetzlichen Vorgaben relativieren muss. Nach GG Art. 7 Abs. 4 kann eine Genehmigung zur Schulgründung nur erfolgen, „wenn die privaten Schulen in ihren Lehrzielen und Einrichtungen sowie in der wissenschaftlichen Ausbildung ihrer Lehrkräfte nicht hinter den öffentlichen Schulen zurückstehen [...]“. Auch KODRON (2013, 55) konstatiert, dass private Ersatzschulen in ihrer Struktur und Funktion mit staatlichen Schulen vergleichbar sein müssen. Der Staat entbindet die freien demokratischen Schulen zwar von der Pflicht, die Bildungskonkurrenz über die Vergabe von Noten durchzuführen, er legitimiert damit jedoch ein alternatives Verfahren zur optimalen Vorbereitung auf die weiterführende Konkurrenz um Bildungsabschlüsse und Erwerbsarbeit. In den Schulen können die Lernenden ihre Lernaktivitäten individuell, selbstbestimmt und frei gestalten. „Selbstständig können sie ihre Inhalte wählen und müssen sich an keinen vorgegeben Lehrplan und Zeitrhythmus halten“ (WETZEL 2014, 89). Im Gegensatz zu staatlichen Schulen, in denen der allgemeine Selektions- und Allokationsauftrag über curricular festgelegte Bildungsinhalte abgewickelt wird, sind die Schüler*innen in den demokratischen Schulen aufgefordert, ihre Lernpro-

zesse eigenverantwortlich und selbstbestimmt zu organisieren. Vermittelt über den Dienst an den spezifischen Bildungsinteressen der Kinder, schaffen die Schulen ein individualisiertes Angebot zur Identitätsfindung, in dessen Rahmen die Schüler*innen „authentisch sein, sich selbst spüren und ihre ureigene Persönlichkeit entfalten“ können (DEMOKRATISCHE SCHULE MÜNCHEN E.V. 2018). Das pädagogisch Verlangte – die Entwicklung einer eigenverantwortlichen und damit „gut vorbereiteten“ (KRUSCHEL 2014, 134) Persönlichkeit – wird so als ureigener Wille des Menschen angegeben. Denn auch diese Form der Subjektivität soll passen und praktisch beitragen zu einer „funktionierenden Gesellschaft“ und harmonisiert sich so mit der Welt (ebd.).

Die Parteilichkeit für die herrschende Ordnung wird besonders deutlich, wenn Vertreter*innen der freien Schulen den Erfolg ihres pädagogischen Konzepts mit den Bildungskarrieren ihrer Absolvent*innen belegen, die „offenbar gut in ihrem Leben zurechtkommen.“ (ebd., 130) So lobt das Berliner Kinderrechtprojekt KINDERRÄCHTSZÄNKER (2006, o.S.) den Erfolg demokratischer Schulen mit Blick auf die Konkurrenzsituation. Demokratische Schulen seien nicht nur grundsätzlich kompatibel mit einer Gesellschaft, in der wirtschaftliche Verwertbarkeit und Leistung elementar sind, sondern: „Die bereits heute existierenden Schulen [...] beweisen, dass freiheitliche Schulen dauerhaft in einem wirtschaftsliberalen Gesellschaftssystem existieren können und dass die Schüler dort sogar erfolgreicher als Schüler traditioneller Staatsschulen sind: 85 % gehen auf die Uni oder andere Einrichtungen höherer Bildung; fast alle bekommen den gewünschten Beruf“ (ebd.).

Entnehmen lässt sich dieser radikal affirmativen Position, dass insbesondere die demokratischen Schulen in der Beweispflicht stehen, den Schüler*innen die erfolgreiche Teilhabe an der Konkurrenz um Bildungsabschlüsse und Erwerbsarbeit zu ermöglichen. Eine Anforderung, die sich als äußerer Sachzwang darstellt, denn schließlich stehen insbesondere die Privatschulen unter dem enormen Druck, die ‚Erfolgsenerwartungen‘ von Eltern und Schüler*innen sowie die hohen Auflagen des Gesetzgebers zu erfüllen. Mit diversen Studien belegen die Pädagog*innen, dass ihnen die Ermöglichung gesellschaftlicher Teilhabe auch in besonders beeindruckender Weise gelingt. Erreicht wird so die pädagogisch beabsichtigte Übersetzung institutioneller Herrschaft in Selbstbeherrschung, die die Vereinheitlichung von Sollen und Wollen perfektioniert, sodass die Schüler*innen die weiterführende Konkurrenz um Bildungsabschlüsse und Erwerbsarbeit wollen, nicht nur, weil sie wissen, dass sie darauf angewiesen sind, sondern auch, weil ihnen nahegelegt wird, den Erfolg in der Welt als Veredelung ihrer Identität zu begreifen.

3.2 Inklusive Teilhabe am Arbeitsleben: Ein modernes Unterstützungsangebot zur selbstbestimmten Zurichtung

Menschen mit Behinderung sind auch heute noch überproportional häufig von Arbeitslosigkeit und damit auch von Armut betroffen. Im Jahr 2018 waren ca. 157.000 schwerbehinderte Menschen ohne Arbeit, von denen 42 % in der Arbeitslosenversicherung gemeldet waren. Ihr Anteil lag damit deutlich über dem der nicht-schwerbehinderten Arbeitslosen (vgl. STATISTIK BAA 2019, 10). Vor diesem Hintergrund fordert die UN-BRK mit Art. 27 explizit ein inklusives „Recht auf Arbeit“ für Menschen mit Behinderung. Das an dieser Stelle artikuliert Menschenrecht auf Arbeit ist dabei keineswegs mit einem tatsächlichen Rechtsanspruch auf einen Arbeitsplatz zu verwechseln: Rechtlich zugesichert wird nicht mehr als ein diskriminierungsfreier und chancengerechter Zugang zum Arbeitsmarkt. Doch ist die Schwierigkeit von Menschen mit Behinderung, sich einen Lebensunterhalt durch Arbeit zu verdienen, tatsächlich auf eingeschränkte Teilhabemöglichkeiten zurückzuführen oder ist ihre Lage nicht vielmehr Resultat der Teilhabe am Arbeitsmarkt? Die im Inklusionsdiskurs prominent vertretene Auffassung, dass Menschen mit Behinderung vom Arbeitsmarkt ausgegrenzt seien, weist BECKER entschieden zurück und gibt zu verstehen, dass „ihre Zugehörigkeit zur Arbeitswelt gerade in dieser negativen und defizitären Definition [bestünde]. Sie sind Menschen ohne Arbeit. Sie gelten als beschäftigungsfähig, müssen ihre Arbeitsbereitschaft stetig unter Beweis stellen, [...] und beziehen schließlich eine Transferleistung, die ersatzweise bis zur Integration in Arbeit sozialrechtlich gewährt wird. [...] Auf diese Weise werden Menschen in Arbeitslosigkeit bürokratisch, materiell und disziplinierend an die Welt der Arbeit gebunden“ (2015, 72).

Menschen mit Behinderung sind also nicht ausgeschlossen vom Arbeitsmarkt – wie alle anderen lohnabhängigen Teile der Bevölkerung dürfen und sollen sie ihren Erfolg dort suchen. In der Regel stellt eine körperliche oder geistige Beeinträchtigung jedoch eine erschwerende Bedingung für den Erfolg in der marktwirtschaftlichen Konkurrenz um Erwerbsarbeit dar. Davon, so BECKER, wird jedoch abstrahiert, wenn auch Menschen mit Behinderung sozialrechtlich als ‚beschäftigungsfähig‘ angesehen werden.

Zugleich ist auch festzuhalten, dass der Gesetzgeber diese gleichmachende Abstraktion ergänzt um den Realismus notwendiger Unterstützungsmaßnahmen, wenn so etwas wie Teilhabe am Arbeitsmarkt gelingen soll: Aufgrund der schlechten Vermittlungsquoten wurde mit dem SGB IX eine klar definierte Rechtslage eingerichtet, um Menschen mit Behinderung die kompensatorische Teilhabe am Arbeitsleben zu ermöglichen. Übergeordnetes Ziel ist dabei nach § 49 Abs. 1 SGB IX die Erbringung rehabilitativer Leistungen, „um die Erwerbsfähigkeit von Menschen mit Behinderungen oder von Behinderung bedrohter Menschen entsprechend ihrer Leistungsfähigkeit zu erhalten, zu

verbessern, herzustellen oder wiederherzustellen und ihre Teilhabe am Arbeitsleben möglichst auf Dauer zu sichern.“

Für einen Großteil der Leistungen zeigen sich auch heute noch die Werkstätten für Menschen mit Behinderung (WfbM) verantwortlich. Zwar handelt es sich bei den WfbM um rehabilitative Einrichtungen mit berufspädagogischen Auftrag – die Werkstätten betätigen sich jedoch zugleich als reguläre Wirtschaftsbetriebe, die durch ihre Einnahmen nicht nur einen Teil der Kosten einsparen, sondern mit echten Arbeitsaufträgen eine unmittelbare Arbeitsmarktnähe herstellen (vgl. CECHURA 2015, 59). Gelobt wird die gewissermaßen simulierte Teilhabe am Arbeitsleben vor allem dafür, dass Menschen mit Behinderung hier die Möglichkeit erhielten, ihren individuellen Beitrag zur Arbeitsgesellschaft zu leisten – schließlich fehle es gerade dieser marginalisierten Gruppe häufig an sozialer Anerkennung und Selbstwertgefühl (vgl. BAG WFBM 2013, o.S.). Die Teilhabe am Arbeitsleben erscheint in dieser Argumentation als eine Art natürliches Menschheitsbedürfnis. Auch WALDECK (2003, 9) bemisst der Berufstätigkeit von Menschen mit Behinderung vor allem eine identitätsstiftende Bedeutung bei: „Sie dient zur Persönlichkeitsentfaltung und Selbstbestätigung, schafft Zufriedenheit und vermittelt das Gefühl dazuzugehören.“ Dieser Logik folgend wird die Ermöglichung von Arbeit zu einem Dienst am Menschen. Die Bestimmung von Arbeit als Verwirklichungsbedingung von Selbstwert und sozialer Anerkennung kennzeichnet den Arbeitslohn als einen untergeordneten Gesichtspunkt und bestimmt den Sinn der Arbeit damit, sich als Arbeitskraft selbst zu verwirklichen. Zweifelsohne handelt es sich dabei – so SCHNATH – um eine gesellschaftlich nützliche Ideologie, „weil sie die eigeninteressierte Unterordnung der Betroffenen unter dieser Vorgabe befördert“ (2015, 92). Die schlechte materielle Lage von Menschen mit Behinderung – ein*e Werkstattbeschäftigte*r verdient monatlich ca. 180 Euro – bleibt dabei unbeachtet.

Im Zuge der groß angelegten Inklusionsreform will der Staat nun mit seinem Bundesteilhabegesetz (BTHG) zusätzliche Alternativen zur WfbM schaffen, die eine Vermittlung auf den ersten Arbeitsmarkt wahrscheinlicher machen. Vermittelt über das neue ‚Budget für Arbeit‘ (§ 61 SGB IX) wird praktisch ernstgemacht mit der *effektiven Rehabilitation*, also jener Form der beruflichen Wiedereingliederung, die nicht bloß Teilhabe am Arbeitsleben simuliert, sondern den Adressat*innen tatsächlich den Weg in die materielle Eigenverantwortung (wieder-)eröffnen soll. Einen Anspruch auf das neue ‚Budget für Arbeit‘ haben alle werkstattberechtigten Menschen, „denen von einem privaten oder öffentlichen Arbeitgeber ein sozialversicherungspflichtiges Arbeitsverhältnis mit einer tarifvertraglichen oder ortsüblichen Entlohnung angeboten wird“ (§ 61 SGB IX Abs. 1). Das BTHG will damit neue finanzielle, aber auch persönliche Anreize für Menschen mit Behinderungen schaffen, eine Tätigkeit auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt aufzunehmen. Menschen mit Behinderung sind

damit aufgefordert, sich eigenverantwortlich um einen solchen Arbeitsplatz zu bemühen. Hoffnungen auf einen merkbaren Lohnanstieg weist SCHÄFER (2018, o.S.) allerdings schon jetzt als illusorisch zurück: „Werkstattbeschäftigte erwartet nach dem Wechsel auf einen sozialversicherungspflichtigen Arbeitsplatz allerdings nicht unbedingt finanzieller Wohlstand. Wenn sie gering qualifiziert sind, werden sie nicht viel mehr als den Mindestlohn verdienen.“

Finanziell lohnen wird sich das ‚Budget für Arbeit‘ als Mittel einer erhöhten Partizipation am Arbeitsmarkt also vor allem für die Arbeitgeber*innen. Sie erhalten nach § 61 SGB IX Abs. 1 Lohnkostenzuschüsse bis zu 75 % des Arbeitsentgeltes „zum Ausgleich der Leistungsminderung des Beschäftigten und die Aufwendungen für die wegen der Behinderung erforderliche Anleitung und Begleitung am Arbeitsplatz.“ Der Vorstandsvorsitzende des Berliner Behindertenverbands, Dominik PETER, stuft das ‚Budget für Arbeit‘ deshalb als ein Angebot an die Arbeitgeber*innen ein, da es vor allem die Akquise billiger Arbeitskräfte deutlich erleichtert (vgl. PETER 2017, 1). Eine Höchstgrenze der Lohnkostenzuschüsse hat der Gesetzgeber mit bis zu 1200 Euro im Monat vorsorglich eingerichtet. Arbeitgeber*innen, die den vollen Lohnkostenzuschuss einstreichen wollen, bieten folglich nur Löhne im unteren Segment an. Auf diese Problematik weist PETER schon jetzt hin: „Der Dumme ist der Werkstattmitarbeiter, denn er wird mithilfe seines Niedriglohns nur sehr schwerlich aus der Armutsfalle kommen. Behinderung bleibt daher nach wie vor ein Armutrisiko“ (ebd.). Daneben weist das Budget für Arbeit einen weiteren schwerwiegenden Mangel für die Werkstattbeschäftigten auf: Die Beschäftigung in einer WfbM sichert den Mitarbeiter*innen eine Aufstockung ihrer Rentenversicherungsbeträge mit bis zu 80 % der durchschnittlichen Bruttoeinkommen aller Rentenversicherten. Diese Rentenaufstockung entfällt für die Werkstattmitarbeiter*innen, wenn sie das ‚Budget für Arbeit‘ in Anspruch nehmen: Niedrigere Renten sind damit vorprogrammiert.

Auch im Zeitalter der Inklusion bleibt die Teilhabe am Arbeitsleben für Menschen mit Behinderung eine prekäre Angelegenheit und offenbart sich bei näherer Betrachtung als groß angelegte Aktivierungskampagne mit der Perspektive auf Armut *mit* statt *ohne* Lohnarbeit. War die WfbM lange Zeit die einzige Option beruflicher Teilhabe, die den Menschen zwar ihre Existenz sicherte, sie jedoch in eine „Taschengeldsituation“ (KASPER 2003, 23) manövrierte, gilt heute radikal das aktivierende Prinzip des eigenverantwortlichen Selbstunternehmers. Menschen mit Behinderung sind nunmehr aufgefordert, die rehabilitativen Maßnahmen zur beruflichen Eingliederung selbst zu organisieren, die sie nun einmal benötigen, um sich den Anforderungen der modernen Arbeitswelt anzupassen. Schließlich orientieren sich auch die durch das ‚Budget für Arbeit‘ finanzierten Leistungen zur Teilhabe am Arbeitsleben nach wie vor am übergeordneten Ziel der beruflichen Wiedereingliederung.

4 Inklusion: Partizipation an der Konkurrenzgesellschaft oder Kritik der Verhältnisse?

Die Forderung nach mehr Partizipation an Bildung und Erwerbsarbeit bleibt auch im Kontext inklusiver Reformvorhaben eine widersprüchliche Angelegenheit, da der Rahmen unverändert von Marktlogiken und Allokationsansprüchen geprägt ist. Über die Beteiligung der Subjekte an den (bildungs-)politischen und institutionellen Verfahren lassen sich zwar die Bedingungen der Teilhabe verhandeln, so dass vielleicht an der Kultur, dem Leitbild, dem Personal, dem Lehrplan, eventuell auch an den baulichen Voraussetzungen einer Institution etwas geändert werden kann. Der bestimmende Modus des egal wie (alternativ) strukturierten Betriebs – die Vorbereitung auf die Konkurrenz um Bildungsabschlüsse und Arbeit – bleibt davon jedoch weitgehend unberührt. Mit BRÖCKLING lässt sich vielmehr feststellen, dass Partizipation eine notwendige Bedingung und Strategie zur Realisierung von Regierungsprogrammen ist, da es verantwortungsbewusste Subjekte braucht, die den politischen und pädagogischen Imperativen eine praktische Verlaufsform geben.

Für den Inklusionsdiskurs ergibt sich damit die Notwendigkeit, das theoretisch noch weitgehend unbestimmte Verhältnis zu den vorherrschenden Partizipationskonzepten grundsätzlich zu überdenken. Zwar wurden inzwischen unzählige empirische Studien und praktische Handreichungen zu partizipativen Verfahren in inklusionspädagogischen Settings publiziert (z. B. SCHMITT 2019, KRAWINKEL u. a. 2017, PRENGEL 2016). Theoretisch unbearbeitet ist allerdings die vorangestellte Frage, ob Inklusion als ein Ansatz zur „radikalen Veränderung der Verhältnisse“ (STEIN 2012, 88) überhaupt mit pädagogisch-affirmativen Konzepten zur Beteiligung, Teilhabe und Partizipation vereinbar ist. Hier ist mit BECKER darauf hinzuweisen, dass Inklusion in seiner ursprünglichen, politisch noch nicht vollständig vereinnahmten Bedeutung „die Fabrikation anderer Räume [meinte], in der auch Menschen mit Behinderung die Bauherren sind. Die alten Räume stehen selber zur Disposition, die Architektur der dynamischen Stabilisierung müsste korrigiert werden“ (2018, 18). Vor diesem Hintergrund gilt es einerseits die veränderten rechtlichen Rahmenbedingungen inklusiver Teilhabe zu reflektieren, die auf eine chancengleiche Teilnahme von Menschen mit Behinderung an der Arbeitsmarkt- und Bildungskonkurrenz abzielen und andererseits die auf radikale Selbstbestimmung angelegten Partizipationskonzepte demokratischer Bildung zu durchdringen. Diese stellen sich zwar kritisch zur Schulkonkurrenz der allgemeinen Schulen, in erster Linie jedoch, weil sich Zensuren ungünstig auf die Leistungsentwicklung der Schüler*innen auswirken würden (vgl. KRUSCHEL 2014, 127). Dadurch werde verhindert, dass aus den Kindern „selbstbewusste Menschen werden, die gut auf ein Leben vorbereitet sind, welches Unabhängigkeit und Kreativität fordert“ (ebd., 139). Dass es sich auch hierbei um ein anspruchsvolles Erziehungsvorha-