

Inklusion ist (k)eine Frage der Persönlichkeit – Inklusive Kompetenzen institutionell verankern!

Pia Algermissen, Mandy Hauser, Hannah van Ledden

Zusammenfassung

Orientiert am Themenschwerpunkt der „theoretischen und empirischen Klärung des Verständnisses pädagogischer Fachlichkeit“ beschäftigt sich unser Beitrag mit den Barrieren und Chancen, die sich in der Hochschulstruktur und -kultur und der universitären Lehre darstellen, wobei wir uns exemplarisch der Ausbildung inklusionsbezogener pädagogischer Fachlichkeit bei angehenden Lehrkräften zuwenden. Mit Bezug zu aktuellen Entwicklungen der bildungspolitischen Landschaft in Deutschland wird zunächst die Notwendigkeit eines Umdenkens in der Lehramtsausbildung, wie auch in der gesamten Hochschullandschaft, dargelegt und diskutiert. Dabei wird das dem Beitrag zugrunde liegende Verständnis von Inklusion verdeutlicht. Die sich daraus ergebenden Anforderungen an Hochschulen, besonders in Bezug auf ihr Selbstverständnis, das Verständnis von Wissenschaftlichkeit und die gelebte Hochschulkultur, werden daraufhin formuliert. Daran schließen Überlegungen zur Umsetzung inklusionsorientierter Praxen in der Lehrer*innenbildung an. Ein besonderer Fokus liegt dabei auf der partizipativen Lehre als möglichem Werkzeug für eine inklusionssensible Hochschulentwicklung. Am Beispiel partizipativer Lehre gemeinsam mit Menschen mit Lernschwierigkeiten¹ werden Möglichkeiten aufgezeigt, wie Menschen, die bisher keinen Zugang zur akademischen Wissensvermittlung hatten, als Lehrende tätig sein und so sowohl von Biografien unter der Erfahrung von Diskriminierung berichten, als auch diese Erfahrungen in die Produktion von Wissen einfließen lassen können. In der Diskussion um partizipative Lehre werden verschiedene Widersprüche und Diskurse deutlich, die geeignet sind, um über Hochschulkulturen und -praxen neu nachzudenken.

Schlagworte

Inklusive Hochschule, Hochschulentwicklung, Partizipative Lehre, Bildungsfachkräfte, Behinderungserfahrung, Inklusion

Title

Inclusion as a question of personality? Embedding resources for inclusive education in teacher training and postsecondary institutional structures

Abstract

The following article examines the consequences that current discussions about inclusive education have for post-secondary education, especially regarding teacher training. Teachers in the various types of schools in Germany are expected to be able to accommodate the needs of different pupils, while their training is not equipping them sufficiently for it. They are learning about inclusive education in a highly exclusive educational setting. Therefore, the structure of post-secondary education that is setting out to train professionals able and willing to implement inclusive values has to change. We will first discuss current developments at universities that are contradictory to inclusive efforts, then spell out the requirements that teacher training for inclusion poses to the universities and point out some strategies that can further the development towards more inclusive practices and skill development for teachers in training. A strong emphasis is therein placed on participatory teaching, meaning that people usually excluded from tertiary education participate in teaching at universities. This will be examined through recent efforts to include people with learning difficulties at universities. The administrative, social and

financial struggles accompanying these efforts are in themselves helpful in identifying risks for exclusion and are by far outweighed by the advantages for the development of an inclusive setting in post-secondary education.

Keywords

Inclusive education, postsecondary education, social justice pedagogy, teacher training, disability studies, participatory education

Inhaltsverzeichnis

1. Inklusion muss Institutionen – nicht Personen – herausfordern
 - 1.1. Inklusive Schulentwicklung als persönliche Aufgabe von Lehrer*innen?
 - 1.2. Engagement gegen inklusive Bildung
 - 1.3. Zur neoliberalen Konjunktur von „Inklusion“
 - 1.4. Hochschulen als Multiplikator*innen inklusiver Prozesse
2. Anforderungen an eine inklusionsorientierte Hochschule
 - 2.1. Inklusion in Hochschulkontexten - ein Widerspruch
 - 2.2. Veränderungen im Qualitätsverständnis wissenschaftlichen Arbeitens
 - 2.3. (Selbst-) Reflexivität als Teil inklusionssensibler Hochschulkultur
3. Partizipative Lehre in der inklusionsorientierten Hochschule
 - 3.1. Inklusionsbezogene pädagogische Fachlichkeit erfordert komplexe Fähigkeiten
 - 3.2. Inklusive Praxis an Hochschulen
 - 3.3. Partizipative Lehre in der Lehrer*innenbildung – doch eine Frage der Persönlichkeiten?
 - 3.4. Partizipative Lehre – Praxis, Stolpersteine und Ausblick
4. Die Herausforderung annehmen: Hochschule inklusiv entwickeln

Literatur

Kontakt

Zitation

1. Inklusion muss Institutionen – nicht Personen – herausfordern

1.1. Inklusive Schulentwicklung als persönliche Aufgabe von Lehrer*innen?

„Das Elend der Lehrer – Inklusion überfordert Lehrer“ heißt es in der Wirtschaftswoche (Knauß, 2013), „die Belastungsgrenze ist überschritten“ (Deutschlandfunk Kultur, 2017) titelt Deutschlandfunk Kultur und der Focus schreibt „Eine Lehrerin schlägt Alarm: ‚Ich komme mit den Kindern nicht mehr zum Lernen‘“ (Focus, 2018). Im Zusammenhang mit inklusivem Unterricht wird häufig eine steigende Belastung von Lehrer*innen als Indikator gescheiterter Inklusion, sowie als Argument gegen die weitere inklusive Entwicklung der Schullandschaft angeführt. In einer Untersuchung zur Einstellung sächsischer Grundschullehrer*innen zu inklusivem Unterricht wurde deutlich, dass massive Befürchtungen und Sorgen bezüglich größerer beruflicher Belastungen vorherrschen und die Lehrkräfte sich nicht ausreichend erfahren und qualifiziert für die Unterrichtung der inklusiven Lerngruppen fühlen (vgl. Eichfeld & Algermissen, 2016, S. 69f.). Entscheidend für das Belastungserleben in inklusiven Lerngruppen sei, auch anderen Untersuchungen zufolge, die individuelle Einstellung von Lehrer*innen gegenüber Heterogenität, denn diese werde „dann zu einer negativ eingeschätzten Herausforderung, wenn Lehrerinnen und

Lehrer hauptsächlich Aufwand, Mehrarbeit und Be- bzw. Überlastung mit der Heterogenität verbinden“ (Bosse, Jäntsich & Spörer, 2015, S. 138). Die Verantwortung für das Gelingen von Inklusion liegt in der öffentlichen Wahrnehmung allzu oft allein bei den Lehrer*innen vor Ort mit ihren professionellen und inklusionsspezifischen Kompetenzen (vgl. Moldenhauer & Oehme, 2016, S. 12) und Persönlichkeitseigenschaften (vgl. Bosse et al., 2015, S. 137). Unter Verweis auf die Metaanalysen von Hattie (2009) wird gar ein scheinbar empirischer Beleg dafür angeführt, dass der Erfolg guter Bildungsarbeit in Schulen „nicht in allgemeinen Systemeffekten, sondern in der Qualität der pädagogischen Arbeit vor Ort“ (Ahrbeck, 2014, S. 15) liege. [1]

Inklusion als Herausforderung für Lehrer*innen – auf diese Weise wird der Diskurs um Inklusion entpolitisiert und versucht, „ein strukturelles Problem der modernen Gesellschaft herunterzubrechen auf die individuelle Handlungsebene“ (Freitag, 2017, S. 60) ohne die mangelnden inklusiven Strukturen des gesamten Bildungssystems ausreichend zu beleuchten. [2]

1.2. Engagement gegen inklusive Bildung

Tatsächlich weist die aktuelle Situation der Bildungslandschaft in Deutschland zahlreiche Widersprüche und exklusionsorientierte Entwicklungen auf, die jegliche Forderungen an Lehrer*innen, sich für inklusive Bildung einzusetzen, ad absurdum führen: Große Teile des Bildungssystems haben sich Eliteförderung, Exklusivität und Exzellenz auf die Fahnen geschrieben. Die „neoliberale Bildungsreform mit ihrem Fokus auf ökonomischer Funktionalität, standardisierter Leistungsmessung und Monitoring“ (Dammer, 2015, S. 9), deren Verfechter*innen sich für die weitere Entpolitisierung aktueller Bildungsdiskurse einsetzen, steht der „Inklusion mit ihrem empathischen Individualisierungsdiskurs und der Betonung schulischer Gemeinschaft“ (Dammer, 2015, S. 9) gegenüber. So verstärkt sich in der Bildungspolitik „Ungleichheit durch Privatisierungstendenzen im öffentlichen Bildungssektor und im Sozialen“ (Freitag, 2017, S. 62). Auf der Ebene der Sekundarschulen spiegelt sich dieser Widerspruch aktuell in einem Kampf des Philologenverbandes für den Erhalt des Gymnasiums entgegen der ‚Bedrohung inklusives Schulsystem‘ ab. Gymnasien sind als Garanten exklusiver Bildung extrem beliebt. Sie „dienen der Aufrechterhaltung des selektiven Systems und sind eine Institutionalisierung der Selektion“ (Langner, 2019, S. 6). An der Umsetzung inklusiver Beschulung sind die Gymnasien bislang nur marginal beteiligt. Die Inklusionsquote liegt im Sekundarschulbereich ohnehin deutlich unter der im Elementar- und Primarbildungsbereich. Die Haupt- und Gesamtschulen bzw. weitere Schulformen mit mehreren Bildungsgängen stemmen den Großteil der inklusiven Beschulung, während nur 5,6% der inklusiv beschulten Sekundarschüler*innen an Gymnasien lernen (vgl. Klemm, 2015, S. 54). [3]

Auf Hochschulebene spiegelt sich die aktuelle Entwicklung in der Exzellenzkampagne von Bund und Ländern wider, die kürzlich erneut einzelne Universitäten zu Exzellenzstandorten ernannt hat. In der Handreichung der Gemeinsamen Wissenschaftskonferenz selbst heißt es, Exzellenz sei geeignet „eine Leistungsspirale in Gang [zu] setzen“ (Gemeinsame Wissenschaftskonferenz 2005, S. 1 zit. nach Bröckling & Peter, 2017, S. 291) und so „den Wissenschaftsstandort Deutschland nachhaltig zu stärken, seine internationale Wettbewerbsfähigkeit zu verbessern und Spitzen im Universitäts- und Wissenschaftsbereich sichtbar zu machen“ (Gemeinsame Wissenschaftskonferenz 2005, S. 1 zit. nach Bröckling & Peter, 2017, S. 291). Die Exzellenzinitiative ist ein Beispiel dafür, dass „wettbewerbliches Denken und ökonomische Effizienzorientierung weit über wirtschaftliche Unternehmungen hinaus auch in andere gesellschaftliche Bereiche“ (Bröckling & Peter, 2017, S. 290) vorgedrungen sind. In einer Bildungslandschaft, in der Bildungsqualität und Leistung einfach quantifiziert werden, haben die Werte und Potenziale inklusiver Bildung keinen Platz. Forderungen nach Chancengleichheit und Solidarität passen nicht zum „unternehmerischen und konkurrenzialen Verhalten[...] der ökonomisch-rationalen Individuen“ (Schäper, 2006, S. 54 zit. nach Brachmann, 2011, S. 124), die sich für die leistungs- und fähigkeitsgebundene Ressourcenverteilung einsetzen. Die Basis für diese Entwicklungen bildet der Neoliberalismus, der „keinen Bezug auf die Menschenrechte“ (Schäper, 2006, S. 54 zit. nach Brachmann, 2011, S. 123) kennt. Die neoliberalen Entwicklungen im Bildungswesen

verhelfen den nicht von Exklusionsrisiken Betroffenen, sich von den Inklusionsbemühungen des öffentlichen Bildungssystems zurückzuziehen. [4]

Während also die Arbeit von Lehrer*innen im Kontext inklusiver Beschulung kritisiert wird, ihre Belastung durch neue Herausforderungen und die Notwendigkeit weiterer Kompetenzen diskutiert wird und die Lehrer*innen selbst ihre Aufgabe für pädagogisch unrealistisch halten, gerät in den Hintergrund, dass die inklusiven Werte des ‚ohne Angst verschieden sein Könnens‘ (Katzenbach & Schroeder, 2009) in einem prinzipiellen „Spannungsverhältnis mit dem in unserer Gesellschaft verankerten *meritokratischen Prinzip* der Bestenauswahl“ (Ackermann, 2017, S. 238, Hervorheb. i. O.) stehen. Lehrer*innen werden als Strohmänn*frau für Erfolg und Misserfolg des inklusiven Bildungsvorhabens verantwortlich gemacht, obwohl dieses Spannungsverhältnis auf gesellschaftlicher Ebene besteht und nicht durch pädagogische Arbeit aufgehoben werden kann. [5]

1.3. Zur neoliberalen Konjunktur von „Inklusion“

Nicht alle Facetten ‚der Inklusion‘ wecken die Angst vor dem Statusverlust durch egalitäre Differenz. Insbesondere im Zusammenhang mit dem Diversity-Begriff konnten Unternehmen und auch Hochschulen eine „neoliberale Strategie der Inklusion“ (Meuser, 2013, S. 173) entwickeln. In Unternehmen geht es hierbei meist um Heterogenität in der Belegschaft in Bezug auf unterschiedliche Heterogenitätskriterien wie Geschlecht, Sprache, sexuelle Orientierung, Behinderung etc., die nach außen hin für Werbezwecke demonstriert werden. Unter dem Deckmantel inklusionsorientierten Engagements verbergen sich ökonomische Interessen der Unternehmen. In einer Veröffentlichung des größten deutschen Software-Herstellers SAP aus dem Jahr 2007 heißt es bezüglich der Berücksichtigung von Diversitätskriterien bei der Einstellung von Personal, dass „die ökonomischen Gründe gegenüber den werteorientierten ethisch-moralischen Gründen, wie Fairness und Chancengleichheit, in der Praxis überwiegen“ (Lotzmann, 2019, S. 71). Hinter einer solchen Praxis scheinbar inklusionsorientierter Unternehmensentwicklung findet sich eine „versteckte Exklusionspraxis, die darin gründet, dass nicht jede Diversität als Potential gesehen wird“ (Meuser, 2013, S. 175). Der Kern des Diversity Managements ist nicht Gleichstellung, sondern die Optimierung des Personalmanagements durch eine erweiterte Suche nach Menschen, deren „Humankapitalkonfiguration [mit] den sich wandelnden Organisationsanforderungen kompatibel ist“ (Meuser, 2013, S. 172). In einem neoliberalen Inklusionstrend haben nur jene Menschen mit Behinderungserfahrung eine Chance, von denen die Unternehmen doppelt profitieren können: Einerseits über eine Marketingstrategie, die ein soziales Image und eine diverse Belegschaft nach außen kommuniziert, andererseits über die Ausnutzung spezieller Fähigkeiten dieser Arbeitnehmer*innen. Die Hoffnung, dass Inklusion zur sozialen Moderation des Marktes beitragen kann und dadurch „Menschen auch jenseits des unternehmerischen Selbst noch ein soziales Existenzrecht zu gesprochen wird“ (Dammer, 2015, S. 35), ist damit ausgehebelt. [6]

Nun, da Hochschulen – geprägt von einem „unternehmerischen Ethos“ (Birkmeyer, 2011, S. 1) – immer stärker in Konkurrenz miteinander treten und Marketingstrategien einsetzen, wird ‚Diversity‘ neben den gesetzlichen Anforderungen der Länder auch hier als Faktor gesehen, der für die Talentfindung und -förderung eine große Rolle spielt und damit auch zum Erfolg der einzelnen Hochschule beitragen kann (vgl. Meuser, 2013, S. 167). Damit besteht an Universitäten die Gefahr eines marktorientierten Wettlaufs darum, nach außen hin möglichst divers und inklusionsorientiert zu wirken, ohne sich dabei ernsthaft um die Belange jener Menschen zu bemühen, die entweder direkt, als Mitarbeiter*innen oder Student*innen, oder indirekt, als Schüler*innen von Schulen, deren Lehrer*innen an Universitäten ausgebildet werden, von Maßnahmen zur Verbesserung von Teilhabechancen betroffen sein könnten. Es kommt in den Hochschulen vor allem darauf an, „dass in den Modulkatalogen ein entsprechender Hinweis auf ‚Heterogenität‘ bzw. ‚Diversität‘ gegeben und der Begriff ‚Inklusion‘ formal genannt wird“ (Hunger, 2017, S. 84). [7]

1.4. Hochschulen als Multiplikator*innen inklusiver Prozesse

Vertreter*innen eines Inklusionsprozesses, der auf Zielen wie Gleichberechtigung, gerechten Teilhabemöglichkeiten und lebenslangem Lernen für alle Menschen ohne die Notwendigkeit einer Etikettierung ihrer individuellen Fähigkeiten und Möglichkeiten basiert, können über eine solche Konjunktur des Inklusionsbegriffs nicht erfreut sein. Werbung mit inklusionsbezogenen Slogans aus marktwirtschaftlichen Interessen verwässert nicht nur die eigentlichen Werte inklusiver Entwicklung, sondern torpediert jeglichen Gedanken von Egalität durch die Aufwertung Einzelner auf der einen Seite und die Schaffung neuer Exklusionsrisiken für Viele auf der anderen Seite. [8]

Um die Situation von Menschen mit Behinderungserfahrungen im Bildungssystem tatsächlich zu verbessern muss Inklusion „ihren Slogancharakter überwinden“ (Freytag, 2017, S. 62), indem sich Institutionen tatsächlich mit ihren Werten auseinandersetzen, gesellschaftliche Inklusion für sich definieren und ihre Definition in institutionelle Ziele umsetzen. Menschen, die pädagogische Arbeit leisten, sind nicht „in der Lage, gesellschaftliche Widersprüche zu kitten“ (Dammer, 2015, S. 35). Bevor also von Lehrkräften an den Schulen die Umsetzung von inklusiver Bildung eingefordert werden kann, muss insbesondere die Hochschule als Institution Stellung beziehen. Hier spielt sich die wissenschaftliche Ausbildung von Lehrer*innen und weiteren in Bildungsinstitutionen arbeitenden Berufsgruppen ab und hier müssen inklusionsbezogene Inhalte und Praxen als Teil des Verständnisses pädagogischer Fachlichkeit installiert werden. Im Folgenden soll daher ausdifferenziert werden, welche Anforderungen sich an eine inklusionsorientierte Hochschule ergeben und wie die Hochschulentwicklung in Richtung Inklusion in Bezug auf die Lehrer*innenbildung gelingen kann. [9]

2. Anforderungen an eine inklusionsorientierte Hochschule

2.1. Inklusion in Hochschulkontexten - ein Widerspruch

Anlässlich eines neu etablierten Studiengangs „Allgemeine Sonderpädagogik und Inklusive Pädagogik“ und des damit zusammenhängenden Numerus Clausus gab der Studienverantwortliche Herr A. den verantwortlichen Dozent*innen bekannt: „Wir haben es im neuen Studiengang mit Studierenden zu tun, die zu den besten ihres Jahrgangs zählen, man könnte auch sagen, mit denjenigen, die am besten angepasst sind.“ Damit brachte er zum Ausdruck, dass sich a) schulische Leistungen an einer äußeren Norm orientieren, dass b) die Anforderungen an Schüler*innen stark normorientiert sind und dass somit c) gute schulische Leistungen immer auch mit dem Druck verbunden sind, sich diesen Anforderungen anzupassen. Deshalb lässt sich aus den guten schulischen Leistungen der angehenden Studierenden zwar ableiten, dass sie in der Lage sind, sich äußeren Erwartungen anzupassen und dass ihr Notendurchschnitt den Vorgaben des Numerus Clausus entspricht, jedoch nicht, wie gut sie sich beispielsweise für die spätere Arbeit als Lehrer*innen eignen. Die Schüler*innen kommen dann also als Studierende mit einem durch ihre Schulerfahrungen geprägten Anspruch an sich selbst und an das, was sie im Studium erwartet, an die Hochschulen. Und tatsächlich löst sich dieser Anspruch zumindest in großen Teilen allzu oft ein, denn auch das Lernen an Hochschulen ist häufig geprägt durch Fremdbestimmung, Leistungsdruck und eine Kultur der Konkurrenz - so geht es doch um vorgegebene Lerninhalte, um das Bestehen von Prüfungen und um das Sammeln von Credit Points (vgl. Gudera & Wolfmayr, 2016, S. 142; Herbst, Voeth, Eidhoff, Müller & Stief, 2016, S. 21ff.). Der Anspruch, nur die „Besten“ auszubilden, heißt also auch hier nur diejenigen, die am besten angepasst sind an die Strukturen und Inhalte, die ihnen die Hochschulen jeweils vorgeben - von der Form der didaktischen Wissensaufbereitung bis zu den Formen der Wissensabfrage - und die dem Leistungsdruck standhalten können. Unter dieser Kultur leiden besonders Studierende mit Behinderungserfahrungen, chronisch-somatischen und psychischen Erkrankungen. So geben 35% der befragten Studierenden der best2-Studie (Poskowsky, Heißenberg, Zaussinger & Brenner, 2018) an, dass sie studienerschwerende Beeinträchtigungen durch Vorgaben zum Leistungspensum erfahren (Poskowsky et al., 2018, S. 8). Während die Schulen ihre Arbeitsweise unter anderem mit der Selektionsfunktion legitimieren (vgl. Breidenstein, 2018, S. 307), argumentieren die Hochschulen zusätzlich mit dem Anspruch

an wissenschaftliche Exzellenz und Qualität: „Um heutzutage in Wissenschaft und Forschung anerkannt zu sein, muss Exzellenz vorhanden sein.“ (Naue, 2011, S. 110). Exzellenz und Exklusion gehen dabei Hand in Hand, was sich auch daran erkennen lässt, dass längst nicht jede Person gleichberechtigt Zugang zur Hochschulbildung hat. Mit Ausnahme von Einzelfällen sind zumeist nur diejenigen zum Lernen und Arbeiten im tertiären Bildungssektor berechtigt, die einen adäquaten Schulabschluss, beispielsweise in Form des Abiturs, vorweisen können (vgl. Hauser & Kreamsner, 2018, S. 30). Geht man nun davon aus, dass ein guter Schulabschluss oftmals unmittelbar mit den sozioökonomischen Verhältnissen der Herkunftsfamilien zusammenhängt, wird deutlich, welche weitreichenden Exklusionsrisiken auch in Bezug auf die nachschulische Aus- und Weiterbildung vorherrschend sind (vgl. Heckerens, 2017). Auch manche Menschen mit Behinderungserfahrungen, die beispielsweise aufgrund einer zugeschriebenen geistigen Behinderung keinen entsprechenden Schulabschluss erwerben können, sind dadurch zumeist formal und rechtlich nicht zum Besuch einer Hochschule berechtigt (vgl. Hauser & Kreamsner, 2018, S. 30). Poskowsky et al. (2018) haben zudem festgestellt, dass 90% der Studierenden, die Behinderungserfahrungen machen, und die formal Zugang zu Hochschulbildung besitzen und diesen auch nutzen, sich im Studium und Hochschulleben Barrieren hochschul- und studienorganisatorischer, räumlicher und sozialer Art gegenübersehen. Dabei wäre eine Grundanforderung an Hochschulen, die sich auch im Sinne der UN-Behindertenrechtskonvention und ihrer Forderung nach gleichberechtigtem Zugang zu Hochschulbildung als inklusionssensibel verstehen, diese Zugangsbarrieren zu überdenken und zu reformieren, wie auch verschiedenste Aspekte von Lehre und Hochschulorganisation barriereärmer zu gestalten und individuellen Bedarfen einer heterogenen Studierendenschaft Rechnung zu tragen. So könnten Hochschulen zu einem Ort werden, „der die Ideen inklusiver Bildung aufgreift und seine Bildungsangebote auch Menschen zugänglich macht, denen der Zugang zu den tertiären Bildungsangeboten bisher verwehrt blieb.“ (Hauser, Schuppener, Kreamsner, Koenig & Buchner, 2016, S. 278). [10]

2.2. Veränderungen im Qualitätsverständnis wissenschaftlichen Arbeitens

Jedoch ist es allein mit der formal-rechtlichen Öffnung nicht getan. Vielfach wird beispielsweise mit Blick auf den Exzellenzanspruch der Hochschulen die Frage laut, wie es um die Qualität wissenschaftlichen Arbeitens bestellt ist, sollte das Lernen, Lehren und Forschen prinzipiell allen Personen(gruppen) offenstehen (vgl. Hauser, 2020; Goeke & Kubanski, 2012). In diesem Zusammenhang ist es wichtig und lohnend einen Schritt weiter zu gehen und die Frage zu stellen, welche Aspekte wissenschaftliche Qualität wirklich kennzeichnen und ob nicht Veränderungen und Neudefinitionen notwendig sind, die den Ansprüchen inklusionssensibler Hochschulen besser gerecht werden können als tradierte Vorstellungen von wissenschaftlicher Qualität. Im Bereich des gemeinsamen Forschens mit Menschen mit Lernschwierigkeiten wird diese Diskussion bereits seit einigen Jahren angeregt geführt (vgl. Hauser, 2020; Bergold & Thomas, 2012) und unseres Erachtens nach lassen sich deren Impulse und Gedanken durchaus auch auf den Diskurs zur inklusionssensiblen Hochschule - beziehungsweise auf den in diesem Artikel zentralen Aspekt der Ausbildung von Lehrer*innen für Inklusion - beziehen. [11]

Tradierte Qualitätsvorstellungen von Wissenschaft kennzeichnen sich vor allem durch ihr Festhalten an Kriterien wie Objektivität und Wertfreiheit. Objektivität heißt, „dass Forschende eine unvoreingenommene, ‚objektive‘ Position in Bezug auf den Forschungsgegenstand und die Forschungsumstände einnehmen können“ (Hauser, 2016, S. 79) und ihr situiertes Wissen in Form ihrer subjektiven Erfahrungen, Sichtweisen und Wertvorstellungen zugunsten dieser Position zurückstellen (vgl. Hauser, 2016, S. 79). In diesem Zusammenhang steht auch das Postulat der Wertfreiheit, Neutralität und Distanz: Den Forschungsgegenständen soll sich möglichst interessenlos und sachlich genähert werden, um dem Anspruch an Wissenschaft, möglichst „wahre“ Ergebnisse zu produzieren, gerecht zu werden (vgl. Paulitz, 2019, S. 156). Alternative Qualitätsvorstellungen wurden bereits in den 1960er und 1970er Jahren vor allem in der sogenannten Frauen- und Geschlechterforschung diskutiert, deren Protagonistinnen sich kritisch mit den Auswirkungen hegemonialer männlich dominierter Wissenschaft auf erkenntnisproduktive

Prozesse auseinandersetzen. Es wurden starke Zweifel daran laut, ob wissenschaftliche Erkenntnisse tatsächlich objektiv und neutral sein können oder ob sie nicht immer auch parteilichen Verzerrungen unterliegen (vgl. Paulitz, 2019, S. 156f.; Singer, 2011, S. 293f.). Die Wissenschaftlerinnen kritisierten, dass in der bisher sehr androzentrisch geprägten Forschung bestimmte Fragen nicht gestellt, bestimmte Themen nicht erforscht und bestimmte Auseinandersetzungen nicht oder nur eindimensional geführt wurden (vgl. Paulitz, 2019, S. 156f.). Als Gegenentwurf setzten sie sich für bewusste Parteilichkeit, Betroffenheit, Nähe und politisches Engagement als Leitprinzipien guten wissenschaftlichen Arbeitens ein (vgl. Isop, 2009). Mit der Forderung nach Offenlegung des bisher verleugneten subjektiven Einflusses ist die konstruktivistisch geprägte Idee verbunden, dass sich „Wahrheit“ immer situiert herstellt und eine reflektierte und transparente Auseinandersetzung mit den eigenen Einflüssen, (Vor-) Erfahrungen und Überzeugungen deshalb unbedingter Bestandteil guter Wissenschaft sein muss (vgl. Haraway, 2007, S. 305). Die genannten Qualitätsaspekte werden seitdem in Hochschulkontexten kontinuierlich diskutiert und kritisch reflektiert, wobei insbesondere die Notwendigkeiten und Möglichkeiten des reflektierten Umgangs mit der eigenen Subjektivität fokussiert werden (vgl. Brehm & Kuhlmann, 2018). Seit den 1970er Jahren haben die durchaus kontroversen Diskussionen um wissenschaftliche Qualität, die vertieft auch in der Auseinandersetzung um die Qualitative Sozialforschung geführt wurden, allmählich zu einer veränderten Perspektive auf das Arbeiten in wissenschaftlichen Kontexten geführt, so Möglichkeitsräume für neue emanzipatorische Forschungs- und Lehransätze eröffnet und damit wiederum Veränderungen in vielen Bereichen der Hochschulkulturen herbeigeführt. Die Etablierung der Disability Studies, Gender Studies oder der Critical Race Studies und damit zusammenhängend die Fokussierung herrschaftskritischer und emanzipatorischer Arbeitsweisen können hierfür nur Beispiele sein (vgl. Degener, 2002). Für die Entwicklung inklusionssensibler Hochschulkulturen und -strukturen, die sich durch veränderte Lehr-, Lern- und Forschungsbedingungen kennzeichnen und somit auch für die Ausbildung zukünftiger Lehrer*innen für inklusive Bildungssettings von entscheidender Bedeutung sind, bergen diese Diskurse und Entwicklungen ein großes Potential. [12]

2.3. (Selbst-) Reflexivität als Teil inklusionssensibler Hochschulkultur

In Gedanken an die eben skizzierten Ideen emanzipatorischer Wissenschaft soll nun der Aspekt der Reflexivität vertieft besprochen werden, der die Hochschulkultur nachhaltig inklusionsorientiert prägen kann und somit auch die „Lehrer_innenausbildung *durch* Inklusion“ (Plate, 2016, S. 195, Hervorh. i. O.) bereichert. Grundlegend ist ein weites Inklusionsverständnis, welches Inklusion mit Heterogenität verbindet und Kategorien wie Behinderung, Geschlecht, Ethnizität, ökonomische Verhältnisse, sexuelle Orientierung etc. als „ungleichheitsgenerierende Dimensionen“ (Bittlingmayer & Sahrei, 2017, S. 686) fasst und berücksichtigt, dass die so „benachteiligten Gruppen in besonderem Maße diskriminierenden Handlungen der Mehrheitsgesellschaft [...] ausgeliefert sind.“ (Bittlingmayer & Sahrei, 2017, S. 686). In Bezug auf die Hochschulkultur und die Erarbeitung einer inklusionssensiblen Professionalisierung bedeutet dieses Verständnis, dass es den (Lehramts-)Studierenden ermöglicht werden muss, sich (selbst-)reflexiv und differenziert mit den eigenen biografischen Erfahrungen, Privilegien, Einstellungen und Überzeugungen auseinanderzusetzen (vgl. Veber, Dexel & Bertels, 2016, S. 190f.). Gerade die biografischen Schulerfahrungen der Studierenden, die eher selten durch zentrale inklusionsorientierte Aspekte wie Chancengleichheit, eine gute Fehlerkultur oder einen wertschätzenden Umgang mit Diversität geprägt sind, sind dabei von besonderer Bedeutung (vgl. Gudera & Wolfmayr, 2016, S. 142). Doch nicht nur für die Studierenden, auch für die Mitarbeitenden auf allen Ebenen der Hochschule sind Reflexionsprozesse im Sinne einer inklusionssensiblen Hochschulkultur zentral. Die Arbeit im akademischen Sektor geht zumeist mit einem hohen Leistungs- und Konkurrenzdruck und einem professionellen Selbstverständnis einher, welches sich wiederum stark über Leistung und Konkurrenz definiert. Akademiker*innen haben oftmals lange Ausbildungsgänge abgeschlossen, „verfügen über ein wissenschaftliches Sonderwissen sowie eine spezielle Fachterminologie“ (Hauser & Kremsner, 2018, S. 33) und sind erfahren im Agieren in akademischen Settings. Die Hochschulen sind damit ein Ort der

Privilegierten, die nahezu selbstverständlich mit den Dos and Don'ts der Hochschularbeit vertraut sind, die aufgrund ihrer Bildungsabschlüsse Zugang zu den Hochschulinstitutionen haben und an die hierarchisch geprägten Verhältnisse angepasst sind. Notwendiger Bestandteil einer Hochschule, die sich inklusionssensibel Personenkreisen öffnet, denen der Zugang bisher verwehrt blieb, ist die Reflektion dieser Privilegien und deren Ab- und Weitergabe an diejenigen, die bisher als weniger privilegiert gelten. [13]

Für die Studierenden, die im Rahmen der Lehramtsausbildung inklusionsorientierte pädagogische Fachlichkeit ausbilden sollen, sind eine entsprechend veränderte Hochschulkultur und die Befähigung zur Selbstreflexivität besonders wichtig. Denn im Moment der Ausbildung sind sie selbst dem pädagogischen Handeln und der Lern- und Lehrkultur der Bildungsinstitution Hochschule ausgesetzt: „The nature of the institution in which they learn to teach also creates messages that they carry with them into their schools“ (Nes & Stromstad, 2003, S. 119). [14]

3. Partizipative Lehre in der inklusionsorientierten Hochschule

3.1. Inklusionsbezogene pädagogische Fachlichkeit erfordert komplexe Fähigkeiten

Um in ihrer späteren Berufspraxis inklusiv tätig zu sein, müssen die angehenden Lehrkräfte Verständnis für die Bedürfnisse und Belange ihrer Schüler*innen ausbilden, von einem klaren Menschenbild geleitet werden und Selbstreflexion üben können. Als Lehrkraft inklusiv tätig zu sein erfordert nicht bloß Toleranz gegenüber der heterogenen Schüler*innenschaft, sondern darüber hinaus einen proaktiven Umgang mit menschlicher Verschiedenheit, der antidiskriminierende Arbeit einschließt. Die Hochschulen müssen also ihr Angebot weiter auffächern. Inklusionsbezogene pädagogische Fachlichkeit auszubilden erfordert Lehre von Methodenwissen, theoretischen Konzepten, persönlichen Kompetenzen und Interessen, und die Auseinandersetzung mit Kommiliton*innen und Dozierenden. Die Ausbildung von inklusionsbezogenen Kompetenzen darf sich zudem nicht auf das Lehramt für Förderschulen beschränken, sondern ist für alle angehenden Lehrkräfte wichtig. [15]

3.2. Inklusive Praxis an Hochschulen

Zur Ausbildung dieses Komplexes „Inklusionsbezogene pädagogische Fachlichkeit“ ist es wichtig, dass die angehenden Lehrkräfte Erfahrungen machen, die über den Horizont der von ihnen erfahrenen Lebensrealität hinausgehen. Daher müssen die Hochschulen einen Rahmen schaffen, in dem Studierende mit unterschiedlichen Hintergründen und Bedürfnissen gemeinsam lernen und so auch praktisch Erfahrungen in heterogenen Lerngruppen sammeln können. Die pädagogische Praxis an Universitäten darf nicht fern sein von den didaktischen Prinzipien, die theoretisch vermittelt werden. Genauso wie Inklusion nicht in einem „hochselektiven Schulsystem, was sich einer Vielzahl von exklusiven Mechanismen bedient und diese durch sich selbst begründet“ (Langner, 2019, S. 2), umsetzbar ist, können Lehrer*innen nicht in einer hoch exklusiven Institution für die Arbeit in einer inklusiven Institution vorbereitet werden. Eine Hochschule, die ihre Lehramtsstudierenden pädagogisch fachlich mit Blick auf Inklusion ausbildet, muss auch selbst inklusive Strukturen leben. Das ist insbesondere deshalb wichtig, weil die meisten Lehramtsstudent*innen in ihrer eigenen Schulzeit keine inklusiven Lerngruppen erlebt haben (vgl. Hollick & Neißl, 2019, S. 8). [16]

Die didaktischen Konzepte wie auch die bürokratischen Strukturen an Hochschulen müssen daher vielen unterschiedlichen Bedürfnissen gerecht werden, beispielsweise von Studierenden, die Kinder versorgen, von Studierenden mit Beeinträchtigungen oder chronischen Krankheiten. In einem umfassenden Verständnis von Inklusion als „vor diesem Hintergrund auf die Schaffung netzwerkartiger Strukturen in Schule und Gesellschaft ab[zielend], die zur Unterstützung der selbstbestimmten sozialen Teilhabe aller Menschen in allen gesellschaftlichen Bereichen beitragen und Tendenzen zum Ausschluss bestimmter Gruppen aus der Gesellschaft aktiv entgegenzutreten“ (Heimlich, 2012, S. 14), können sich diese Maßnahmen nicht auf das Erfüllen von Härtefallanträgen und Nachteilsausgleichen beschränken, sondern bestehen darin, eine Lernumgebung zu schaffen, in der auf individuellen Wegen und in einem flexiblen Zeitrahmen gelernt

werden kann. „[E]ine angemessene Lehrer*innenbildung für Inklusion kann [...] nur eine Lehrer*innenbildung durch Inklusion sein, d.h. basierend auf inklusiven Prinzipien in Kulturen, Strukturen und Praktiken.“ (Plate, 2016, S. 195). Durch das persönliche Erfahren einer heterogenitätsorientierten Lernumgebung können die Studierenden eine eigene Praxis ausbilden, um in späterer Berufstätigkeit eine solche Lernumgebung für eine heterogene Schüler*innenschaft bereitzustellen. Sie kennen sowohl didaktische Methoden, als auch Kulturen und Strukturen, die der Individualität der Lernenden gerecht werden, und haben deren Wirksamkeit selbst erfahren. [17]

3.3. Partizipative Lehre in der Lehrer*innenbildung – doch eine Frage der Persönlichkeiten?

Zu einer solchen Ausbildung gehört auch eine Diversität unter den Lehrenden und Forschenden, die zu einer Vielzahl an Perspektiven auf die Lehrinhalte führt. Vor allem im Lehrberuf, aber auch in anderen Studiengängen, die zu einer Tätigkeit im Kontakt mit vielen Menschen qualifizieren, ist es wichtig, verschiedene Lebensrealitäten abzubilden. Für Schüler*innen sind die Lehrkräfte wichtige Bezugspersonen und als Repräsentant*innen der Heterogenität der Schüler*innenschaft prägend. Gershenson et al. (2017) zeigen beispielsweise, dass für Schüler of colour der Unterricht durch eine schwarze Lehrkraft eine längere Teilnahme an staatlicher Bildung förderte, besonders bei den Schülern aus sozioökonomisch schlechter gestellten Haushalten. Für die am stärksten benachteiligten schwarzen, männlichen Schüler schätzen sie, dass der Kontakt zu nur einer schwarzen Lehrkraft in der Grundschule die High School-Abbruchraten um 39% verringerte. Außerdem erhöhte sich die Anzahl an Schüler*innen of colour, die das College besuchten (Gershenson et al., 2017, S. 35). Die Autor*innen führen als mögliche Erklärungen die Erwartungshaltung der Lehrkräfte gegenüber den Schülerleistungen an, sowie ihre Vorbildfunktion für die Schüler*innen. Auch Bettinger & Bridget (2005, S. 154) stellen Auswirkungen der Repräsentation von Schüler*innen- und Studierendenmerkmalen bei Lehrkräften fest, allerdings bezogen auf Geschlechterrollen. Für Lehrende und Lernende mit Behinderungserfahrungen sind solche Effekte nicht erforscht, es ist jedoch davon auszugehen, dass sowohl die Rollenmodellaspekte, als auch das Verständnis für individuelle Problemlagen in diesem Fall ebenfalls entsprechende Effekte verursachen können. [18]

Davon ausgehend, dass Lehrkräfte antidiskriminierend tätig sein müssen, brauchen sie Wissen über gesellschaftliche Diskriminierungsmechanismen und darüber, auf welche Art Diskriminierung von Betroffenen erfahren wird. Die Lehrer*innenschaft an deutschen Schulen ist eher homogen. Sie ist mehrheitlich weiblich und ohne Migrationshintergrund (vgl. Statistische Ämter des Bundes und der Länder, 2018; DIPF, 2018, S. 48). Zu Lehrkräften mit Behinderungserfahrungen gibt es keine statistischen Erhebungen. Gründe für diese Homogenität können in vielen Aspekten gesehen werden, unter anderem fehlende Repräsentation, Barrieren im Hochschulzugang oder Bildungsbenachteiligung. Die Studierenden, die nun aber mehrheitlich selbst keine Diskriminierungserfahrungen in ihrem Leben gemacht haben, brauchen für eine gute pädagogische Praxis mindestens ein Verständnis für diese. Dabei kann es hilfreich sein, von Betroffenen ihre Erfahrungen und Perspektiven auf Gesellschaft erzählt zu bekommen, sowie den (angehenden) Pädagog*innen „den eigenen Einflussbereich [...] bewusst zu machen und [...] wie wir alle in Machtverhältnisse verstrickt sind, beispielsweise, welche Etikettierungen wir gegenüber Schüler*innen verwenden.“ (Anti-Bias-Netz, 2017, S. 8) Wenn also beispielsweise Menschen mit Behinderungserfahrungen als Hochschullehrende tätig sind, dann hat das einerseits den Vorteil, dass sie Studierenden von ihren Erfahrungen erzählen und diese so für Diskriminierung sensibilisieren können, andererseits sorgen sie mit ihrer Präsenz in einem Raum, der Menschen mit ihrer Bildungsbiographie meist verschlossen ist, zunächst für Irritation. Diese Irritation ist positiv: Sie kann einen Prozess der Reflexion darüber auslösen, warum es nicht selbstverständlich, sondern irritierend ist, dass Menschen mit Behinderungserfahrungen an der Universität lehren. Im besten Falle führt das zu Erkenntnissen, die die Exklusivität von Hochschule, Inklusion und Barrieren, denen behinderte Menschen im Bildungssystem und in der Institution selbst begegnen, betreffen. [19]

Trotz Bemühungen um Integration und Inklusion spielt sich das Leben vieler Menschen mit Behinderungserfahrungen, im besonderen Maße das von Menschen mit Lernschwierigkeiten, häufig in Sonderinstitutionen ab. Sie besuchen Förderschulen, wechseln dann in „Werkstätten für behinderte Menschen“ und leben in Wohnheimen oder gesonderten WGs. Ihr Alltagsleben und ihre biografischen Erfahrungen weichen - beeinflusst auch von diesen Institutionen - unter Umständen stark von denen einer Person ohne Behinderungserfahrungen ab (Zu Diskriminierungserfahrungen von Menschen mit Behinderungen und chronischen Krankheiten vgl. Beigang, Fetz, Kalkum & Otto, 2017, insb. S. 293f.). Durch den fehlenden alltäglichen Kontakt zwischen Menschen mit und ohne Behinderungserfahrungen sind vielen nicht-behinderten Menschen diese Realitäten von Menschen mit Behinderungserfahrungen fremd. Ihre rechtlichen, räumlichen, institutionellen und sozialen Diskriminierungs- und Benachteiligungserfahrungen bleiben ihnen verborgen, sodass Berichte von Betroffenen das Problem überhaupt erst deutlich machen können. Eine Möglichkeit, Studierenden Zugang zu diesen Erfahrungen zu geben, kann die partizipative Lehre bieten. Im weiten Sinne verstanden, bedeutet partizipative Lehre zunächst einmal, dass Menschen, die sonst durch unterschiedliche Barrieren daran gehindert werden, Hochschullehre gestalten können. Sie bietet die Chance marginalisierten Gruppen Raum im Diskurs zu geben, auch – aber nicht nur – dort, wo dieser Diskurs sie betrifft. Personen „über“ die gelernt, vermittelt und geforscht wird, übernehmen hier den aktiven Part der Lehrenden. In unserer Auseinandersetzung betrachten wir im Folgenden partizipative Lehre verengt auf die Beteiligung von Menschen mit Lernschwierigkeiten an Hochschullehre. [20]

3.4. Partizipative Lehre – Praxis, Stolpersteine und Ausblick

Diesen Ansatz verfolgen mehrere aktuelle Projekte in Deutschland, in denen Menschen mit Lernschwierigkeiten für Hochschullehre qualifiziert werden.² Die Teilnehmenden lernen theoretische Grundlagen, Arbeitsweisen im universitären und wissenschaftlichen Umfeld und reflektieren eigene biografische Erfahrungen, um später Studierenden in auf soziale und lehrende Berufe vorbereitenden Studiengängen behinderungs-, diskriminierungs- und inklusionsbezogene Themen zu vermitteln und die Lehramtsstudierenden für die Arbeit in inklusiven Schulen zu qualifizieren (vgl. Schuppener, Goldbach, Leonhardt, Langer & Mannewitz, 2020). Was bislang nur wenige Projekte mit begrenzter Förderdauer entwickeln, könnte schon bald zu einem institutionell verankerten Ausbildungsprinzip in der Lehrer*innenbildung werden, und wäre damit eine Möglichkeit, das Verständnis pädagogischer Fachlichkeit an Universitäten um Inklusion zu erweitern. Die Notwendigkeit für solche Projekte ergibt sich aus der Beobachtung, dass viele nicht-behinderte Lehrkräfte, Sozialarbeiter*innen, Ärzt*innen und Verwaltungsmitarbeiter*innen unabsichtlich diskriminierend handeln oder Barrieren nicht erkennen, weil sie Situationen nicht aus der Perspektive von behinderungserfahrenen Menschen kennen oder wahrnehmen können. Durch den persönlichen Kontakt zu Menschen mit Behinderungserfahrungen und deren Erzählungen über ihren Alltag - auch über Barrieren und Diskriminierungen – soll das Verständnis, die Sensibilität und die Bereitschaft, auf die Bedürfnisse des Gegenübers einzugehen, schon bei den Studierenden gefördert werden. So kommen Menschen, die von diesen Strukturen auf Grund von fehlenden Qualifizierungsabschlüssen bisher ausgeschlossen waren, als Lehrende an die Universität. Sie werden als Expert*innen für ihre Lebenssituation eingeladen und auch als solche gesehen. Dabei bleibt jedoch zunächst weiterhin eine Trennung aufrechterhalten, in der Menschen mit Behinderungserfahrungen als anders wahrgenommen werden und erst in diesem ‚Anderssein‘ Zugang zur Hochschullehre und -bildung erhalten. So werden die behindernden Erfahrungen, die sie gemacht haben, auch hier als eine (qualifizierende) Eigenschaft ihrer Person markiert. Im schlimmsten Fall bleibt der Kontakt zwischen mehrheitlich nicht-behinderten Studierenden und den behinderten Dozierenden auf Seminare über Behinderung und Inklusion beschränkt und Studierende entwickeln ein Bild von Menschen mit Behinderungserfahrungen, in dem diese Erfahrungen zu ihrer zentralen Eigenschaft wird, anstatt sie als vielschichtige Personen zu erleben. [21]

Um diese Wahrnehmung aufzubrechen und dennoch den Kontakt zu und die Sichtbarkeit von Menschen mit Behinderungserfahrungen zu ermöglichen, ist es notwendig, dass Menschen mit Behinderungen - und vor allem Menschen mit Lernschwierigkeiten - nicht ausschließlich als

Expert*innen für Behinderungserfahrungen auftreten. Über die Vermittlung dieser Erfahrungen hinaus können sie auch Theorien und Konstrukte von Behinderung und Diskriminierung vermitteln, diskutieren und kritisieren. Menschen mit Behinderungserfahrungen können zudem für weitere Themen, für die sie sich interessieren, Expert*innen werden. Grundsätzlich ist es wünschenswert, dass Menschen mit Lernschwierigkeiten in vielen verschiedenen Bereichen an universitärer Lehre und Forschung teilhaben, nicht nur in den Studiengängen, die Studierende auf die Arbeit in Institutionen z.B. des Bildungs-, Gesundheits- und Rechtssystems vorbereiten und nicht nur im Kontext von Behinderung. Die genannten Studiengänge sind jedoch von besonderer Relevanz, da die Absolvent*innen später in Institutionen und Funktionen arbeiten können, in denen behinderte Menschen häufig Diskriminierungserfahrungen machen (vgl. Beigang et al., 2017). [22]

So wünschenswert es auch ist; solange Menschen mit Behinderungserfahrungen als Gastdozierende oder als extern angestellte Bildungsfachkräfte an Hochschulen in diesem Rahmen einzelne Seminarzeiten zur Verfügung gestellt bekommen, in denen sie über ihre Erfahrungen berichten können oder sollen, haben sie wenig Möglichkeiten selbst zu entscheiden, wie ihre Lehre inhaltlich und didaktisch gestaltet sein soll. Solange sie an diesen Entscheidungsprozessen nicht gleichberechtigt beteiligt werden, droht ihre Teilhabe in Schein-Partizipation abzugleiten. Ein Anspruch an umfassende Teilhabe, wie ihn das Prinzip der community based participatory research formuliert, ist ebenfalls auf die Teilhabe an universitärer Lehre durch Menschen mit Lernschwierigkeiten anwendbar: „Die Zusammenarbeit muss gleichberechtigt sein. Die Partner/innen sollen in allen Phasen des Forschungsprozesses [...] das gleiche Mitspracherecht und die gleiche Entscheidungsmacht besitzen wie die wissenschaftlichen Partner/innen.“ (Unger, 2012) Wenn Menschen mit Behinderungserfahrungen gleichwertig als Mitarbeiter*innen der Universität arbeiten, beeinflussen sie Curriculum und Inhalte und bestimmen über ihre Arbeit selbst. Das bedeutet jedoch, dass auch in den Verwaltungsstrukturen der Hochschulen eine Veränderung geschehen muss: Gleichberechtigte Teilhabe erfordert es, den Zugang für Menschen zu ermöglichen, die formal keine entsprechenden Qualifikationen erworben haben, sondern aus anderen Gründen eine für die universitäre Lehre bedeutsame Expertise mitbringen. Das bedeutet in der Konsequenz auch, dass, solange an den Hochschulen an den bestehenden Formen der Leistungsmessung festgehalten wird, eine gleichberechtigte Beteiligung von Lehrenden mit Behinderungserfahrungen an Prüfungs- und Bewertungsfunktionen stattfinden muss. [23]

Partizipative Lehre hat das Potenzial, hergebrachte Strukturen und Kulturen an Hochschulen herauszufordern und durch Repräsentation, geteilte Erfahrungen, veränderte Biografien und den Abbau von exklusiven Räumen zu verändern. In der Umsetzung gibt es viele Hürden zu überwinden, die ihrerseits auf noch bestehende blinde Flecken hinweisen können und deren Bearbeitung selbst bereits zu anderen Einstellungen und Kulturen – und damit zu einer Inklusionsorientierung – hinführen kann. [24]

4. Die Herausforderung annehmen: Hochschule inklusiv entwickeln

Inklusion als inhärenten Bestandteil pädagogischer Fachlichkeit in der Institution Hochschule zu installieren erfordert Engagement auf vielen Ebenen: Die Entwicklung muss sich sowohl auf die Mitarbeiter*innen, Studierenden und Besucher*innen der öffentlichen Hochschule selbst mit ihren individuellen Teilhabemöglichkeiten beziehen, als auch auf die Inhalte der Studiengänge. Es wird deutlich, dass der inklusive Wandel in der Hochschullandschaft auch die bestehenden Exklusionspraktiken der Hochschulen angreift (Moldenhauer & Oehme, 2016, S. 12) und damit eine Reihe schwerwiegender Veränderungen anstoßen muss. Zahlreiche traditionelle Praktiken der Vergabe von Chancen, Anerkennungen und Qualifikationsnachweisen werden neu ausgehandelt werden müssen und ein verändertes Verständnis von Wissenschaftlichkeit, das auf Selbstreflexivität beruht, muss Anerkennung erhalten. [25]

Inklusionsorientierung bedeutet, möglichst vielen Exklusionsrisiken zu begegnen, nicht durch Zuschreibungen an Studierende und Lehrende, sondern indem die Hochschulen in ihren

Strukturen und Kulturen so eingerichtet sind, dass verschiedene Bedürfnisse adäquat berücksichtigt werden können. Aktuell sträubt sich das gesamte Bildungssystem dagegen, solch tiefgreifende Erschütterungen seiner Strukturen zuzulassen. Ist es einerseits eine naive Erwartung, dass sich eine träge Institution „konträr zu gesellschaftlichen Trends entwickeln wird“ (Bröckling & Peter, 2017, S. 177), so besteht doch aktuell eine historisch einzigartige Chance, dass sich – angetrieben durch die gesetzlichen Anforderungen seit der Unterzeichnung der UN-BRK und die damit verbundenen Forderungen an die inklusive Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung – die Lehrer*innenbildung als innovativer Zweig der Hochschulbildung zum Vorreiter der Inklusionsbewegung formiert und so die Institution Universität langfristig beeinflusst. [26]

Die Diskussion um pädagogische Fachlichkeit sollte sich also nicht auf eine Diskussion um Kompetenzen einzelner Lehrer*innen in ihrer beruflichen Praxis beschränken, sondern stattdessen auf höher strukturierte Ebenen abstrahieren: Die Institution Hochschule definiert durch ihre Gestaltung der Lehrer*innenbildung ein Konzept von pädagogischer Fachlichkeit und bestimmt, welche Inhalte, Erfahrungen und Werte dafür notwendig sind. Sie hat die Möglichkeit und die Aufgabe, sich durch Inklusion herausgefordert zu fühlen – heraus aus ihren eigenen exklusiven Strukturen und ihren auf ein exklusives Schulsystem abgestimmten Bildungsinhalten – und einen Diskurs über die Installation von Ressourcen für inklusionsbezogene pädagogische Fachlichkeit zu beginnen. Exzellenz in der Lehrer*innenbildung bedeutet das Gegenteil dessen, was in Exzellenzinitiativen verfolgt wird: Offenheit statt Elitenbildung, Austausch und Dialog statt Messbarkeit und Persönlichkeitsbildung vor dem Vergleich von Leistungen. Gute Lehrkräfte in einem inklusionsorientierten Sinn können diejenigen werden, die über ihre eigenen Erfahrungen in Gesellschaft und Bildung reflektieren und hinaussehen können. Dazu sollte die universitäre Lehrer*innenbildung befähigen. In ihr sollte daher Inklusionsorientierung in Praxen und Kulturen, nicht bloß in Lerninhalten verankert werden und zwar unabhängig von bildungspolitischen Trends. [27]

Partizipative Lehre und Forschung können zu einer inklusiveren Entwicklung der Hochschulen beitragen und sind wichtige Bausteine für ein zeitgemäßes Bildungssystem. Das Ziel der Bemühungen um inklusionsbezogene Fachlichkeit in der Hochschulausbildung für pädagogische Berufe muss also auch sein, Menschen mit Behinderungserfahrungen selbstverständlich Zugang zu allen Aspekten akademischer Lehre und Forschung zu ermöglichen. Die dabei in den Vordergrund tretenden Widersprüche und Widerstände sind als Hinweise auf bestehende Exklusionsmechanismen zu verstehen und können als Ansatzpunkte weiterer Überlegungen zu der Konstitution inklusionsorientierter Bildungs- und Gesellschaftsstrukturen nutzbar gemacht werden. [28]

¹ *Menschen mit Lernschwierigkeiten* bzw. *people with learning difficulties* ist der selbstgewählte Begriff des Selbstvertretungsnetzwerks People First und bezieht sich auf diejenigen Personengruppen, denen eine sogenannte geistige Behinderung zugeschrieben wird. Die Bezeichnung „geistig behindert“ wird von betroffenen Personen oftmals als diskriminierend und entwertend empfunden und wird auch im Fachdiskurs zunehmend kritisch diskutiert (vgl. Kreamer, 2017, S. 15).

² Das *Institut für inklusive Bildung* in Kiel war Vorreiter in der Qualifikation von Menschen mit Lernschwierigkeiten für die Hochschullehre, inzwischen gibt es Institute für inklusive Bildung in NRW, Baden-Württemberg, Sachsen-Anhalt und in Sachsen das QuaBiS Projekt mit einem anderen Konzept.

Literatur

- Ackermann, K.-E. (2017). Zum Umgang mit Widersprüchen in der sonderpädagogischen Diskussion um Inklusion. In M. Gercke, S. Opalinski, & T. Thonagel (Hrsg.), *Inklusive Bildung und gesellschaftliche Exklusion. Zusammenhänge – Widersprüche – Konsequenzen* (S. 229–247). Wiesbaden: Springer VS.
- Ahrbeck, B. (2014). Schulische Inklusion – Möglichkeiten, Dilemmata und Widersprüche. *Soziale Passagen*, 6(1), 5–19.
- Anti-Bias-Netz. (2017). *Anti-Bias - ein Ansatz zur Unterstützung vorurteilsbewusster Veränderungsprozesse in Schule*. Abgerufen unter: http://www.vielfalt-mediathek.de/data/expertise_antibias.pdf.
- Beigang, S., Fetz, K., Kalkum, D., & Otto, M. (2017). *Diskriminierungserfahrungen in Deutschland. Ergebnisse einer Repräsentativ- und einer Betroffenenbefragung*. Baden-Baden: Nomos.
- Bergold, J., & Thomas, S. (2012). Partizipative Forschungsmethoden. Ein methodischer Ansatz in Bewegung. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 13(1). Abgerufen unter: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1801>.
- Bettinger, E. P., & Bridget, T. L. (2005). Do Faculty Serve as Role Models? The Impact of Instructor Gender on Female Students. *American Economic Review*, 95(2), 152–157.
- Birkmeyer, J. (2011). Kritische Bildung perdu? Einsprüche gegen das neoliberale Hochschulklima. In U. Reitemeyer & J. Helmchen (Hrsg.), *Das Problem Universität. Eine internationale und interdisziplinäre Debatte zur Lage der Universitäten* (S. 1–28). Münster: Waxmann.
- Bittlingmayer, U. H., & Sahrei, D. (2017). Inklusion als Anti-Diskriminierungsstrategie. In A. Scherr, A. El-Mafaalani, & G. Yüksel (Hrsg.), *Handbuch Diskriminierung* (S. 683–699). Wiesbaden: Springer VS.
- Bosse, S., Jäntsche, C., & Spörer, N. (2015). Einschätzungen von Lehrerinnen und Lehrern zum inklusiven Unterricht. In D. Bosse, H. Dumont, K. Friedrich, A. Gronostaj, T. Henke, H. Koch et al. (Hrsg.), *Inklusives Lernen und Lehren im Land Brandenburg. Abschlussbericht zur Begleitforschung des Pilotprojektes „Inklusive Grundschule“* (S. 137–154).
- Brachmann, A. (2011). *Re-Institutionalisierung statt De-Institutionalisierung in der Behindertenhilfe*. Wiesbaden: Springer VS.
- Brehm, A., & Kuhlmann, J. (2018). *Reflexivität und Erkenntnis. Facetten kritisch-reflexiver Wissensproduktion*. Gießen: Psychosozialverlag.
- Breidenstein, G. (2018). Das Theorem der ‚Selektionsfunktion der Schule‘ und die Praxis der Leistungsbewertung. In S. Reh & N. Ricken (Hrsg.), *Leistung als Paradigma. Zur Entstehung und Transformation eines pädagogischen Konzepts* (S. 307–327). Wiesbaden: Springer VS.
- Bröckling, U., & Peter, T. (2017). Das Dispositiv der Exzellenz. Zur Gouvernementalität ökonomischer Arrangements an Hochschulen. In R. Diaz-Bone & R. Hartz (Hrsg.), *Dispositiv und Ökonomie. Interdisziplinäre Diskursforschung* (S. 283–303). Wiesbaden: Springer VS.
- Dammer, K.-H. (2015). Gegensätze ziehen sich an. Gemeinsamkeiten und Synergieeffekte zwischen Inklusion und Neoliberalismus. In S. Kluge, A. Liesner, & E. Weiß (Hrsg.), *Jahrbuch für Pädagogik* (S. 21–40). o.O.: Peter Lang.
- Degener, T. (2002). *Disability Studies: Ansätze einer neuen Disziplin in den USA und UK und anderen Ländern – What it is and what it should be. Vortrag auf dem ersten Treffen der Disability Studies Deutschland, 13.04.2002 in der Universität Dortmund*. Abgerufen unter: <http://www.disabilitystudies.de/agdsg.html>.
- Deutschlandfunk Kultur. (2017). *Die Belastungsgrenze ist überschritten. Wie eine Lehrerin Inklusion erlebt*. Abgerufen unter: https://www.deutschlandfunkkultur.de/wie-eine-lehrerin-inklusion-erlebt-die-belastungsgrenze-ist.1895.de.html?dram:article_id=385275.
- DIPF. (2018). *Nationaler Bildungsbericht 2018*. Abgerufen unter: <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2018/pdf-bildungsbericht-2018/bildungsbericht-2018.pdf>.

- Eichfeld, C., & Algermissen, P. (2016). Aber nicht in Sachsen...? Synopse von Studien zu Einstellungen sächsischer Grundschullehrkräfte zu inklusivem Unterricht. In K. Liebers, B. Landwehr, S. Reinhold, S. Riegler, & R. Schmidt (Hrsg.), *Facetten grundschulpädagogischer und -didaktischer Forschung* (S. 67–72). Wiesbaden: Springer VS.
- Focus. (2018). *Eine Lehrerin schlägt Alarm: „Ich komme mit den Kindern nicht mehr zum Lernen“*. Abgerufen unter: https://www.focus.de/familie/schule/chaos-an-deutschen-schulen-eine-lehrerin-schlaegt-alarm-ich-komme-mit-den-kindern-nicht-mehr-zum-lernen_id_6750798.html.
- Freytag, T. (2017). Zur Konjunktur von Inklusion. In O. Bilgi, M. Frühauf, & K. Schulze (Hrsg.), *Widersprüche gesellschaftlicher Integration* (S. 53–63). Wiesbaden: Springer VS.
- Gershenson, S., Hart, C., Lindsay, C., & Papageorge, N. W. (2017). *The Long-Run Impacts of Same-Race Teachers*. IZA Discussion Paper Series: 10630. Abgerufen unter: <http://ftp.iza.org/dp10630.pdf>.
- Goeke, S., & Kubanski, D. (2012). Menschen mit Behinderung als GrenzgängerInnen im akademischen Raum – Chancen partizipatorischer Forschung. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 13(1). Abgerufen unter: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1782>.
- Gudera, U., & Wolfmayr, I. (2016). Inklusive Berufsausbildung im Sozialbereich – der Index für Inklusion als Startimpuls. In I. Boban & A. Hinz (Hrsg.), *Arbeit mit dem Index für Inklusion. Entwicklungen in weiterführenden Schulen und in der Lehrerbildung* (S. 135–156). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Haraway, D. (2007). Die Wissenschaftsfrage im Feminismus und das Privileg einer partialen Perspektive. In S. Hark (Hrsg.), *Dis/Kontinuitäten: Feministische Theorie* (2. Aufl., S. 305–322). Wiesbaden: Springer VS.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Hauser, M. (2016). Qualitätskriterien für die Inklusive Forschung mit Menschen mit Lernschwierigkeiten. In T. Buchner, O. Koenig, & S. Schuppener (Hrsg.), *Inklusive Forschung. Gemeinsam mit Menschen mit Lernschwierigkeiten forschen* (S. 77–98). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hauser, M. (2020). *Qualität und Güte im gemeinsamen Forschen mit Menschen mit Lernschwierigkeiten. Entwurf und Diskussion von Qualitätskriterien Partizipativer und Inklusiver Forschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hauser, M., & Kreamsner, G. (2018). Gemeinsames Forschen mit Menschen mit Lernschwierigkeiten. *Erwachsenenbildung und Behinderung*, 29(1), 30–38.
- Hauser, M., Schuppener, S., Kreamsner, G., Koenig, O., & Buchner, T. (2016). Auf dem Weg zu einer Inklusiven Hochschule? Entwicklungen in Großbritannien, Irland, Deutschland und Österreich. In T. Buchner, O. Koenig, & S. Schuppener (Hrsg.), *Inklusive Forschung. Gemeinsam mit Menschen mit Lernschwierigkeiten forschen* (S. 278–289). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Heckerens, H.-P. (2017). *Pisa und die Bildungsgerechtigkeit – Denkanstöße aus Anlass von PISA 2015 und TIMSS 2015*. Abgerufen unter: <https://www.socialnet.de/materialien/27661.php>.
- Heimlich, U. (2012). *Inklusion in Schule und Unterricht. Wege zur Bildung für alle*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Herbst, U., Voeth, M., Eidhoff, A. T., Müller, M., & Stief, S. (2016). *Studienstress in Deutschland – eine empirische Untersuchung*. Abgerufen unter: https://www.ph-ludwigsburg.de/uploads/media/AOK_Studie_Stress.pdf.
- Hollick, D., & Neißl, M. (2019). Editorial. Inklusive Bildung – Anspruch und Herausforderung für die Professionalisierung von Pädagoginnen und Pädagogen. *Pädagogische Horizonte*, 3(1). Abgerufen unter: <https://paedagogische-horizonte.at/index.php/ph/article/view/73>.

- Hunger, I. (2017). „Inklusion? Ja, ja, machen wir jetzt auch!“. *Sport und Gesellschaft*, 14(1), 81–86.
- Isop, U. (2009). Emanzipatorische betroffenenkontrollierte Forschung aus feministischer und geschlechterkritischer Perspektive. In Plattform Massenuni (Hrsg.), *Jenseits von Humboldt. Von der Kritik der Universität zur globalen solidarischen Ökonomie des Wissens*. Wien: o.V. Abgerufen unter: <http://wwwu.uni-klu.ac.at/uisop/wordpress/wp-content/emanzipatorische-betroffenenkontrollierte-forschung-aus-feministischer-und-geschlechterkritischer-perspektive.pdf>.
- Katzenbach, D., & Schroeder, J. (2009). „Ohne Angst verschieden sein können“ Über Inklusion und ihre Machbarkeit. *Zeitschrift für Inklusion*, 2(1). Abgerufen unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/176>.
- Klemm, K. (2015). *Inklusion in Deutschland - Daten und Fakten*. Abgerufen unter: https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Studie_IB_Klemm-Studie_Inklusion_2015.pdf.
- Knauß, F. (2013). Das Elend der Lehrer. *Wirtschaftswoche*. Abgerufen unter: <https://www.wiwo.de/politik/deutschland/schulpolitik-inklusion-ueberfordert-lehrer/8984614-4.html>.
- Kremsner, G. (2017). *Vom Einschluss der Ausgeschlossenen zum Ausschluss der Eingeschlossenen. Biographische Erfahrungen von so genannten Menschen mit Lernschwierigkeiten*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Langner, A. (2019). Einleitung – Warum ein Buch für ein inklusives Lernen im Rahmen der Lehrer*innenbildung? In A. Langner, M. Ritter, J. Steffens, & D. Jugel (Hrsg.), *Inklusive Bildung forschend entdecken* (S. 1–19). Wiesbaden: Springer VS.
- Lotzmann, N. (2019). Diversity Management bei der SAP AG. In M. Holz & P. Da-Cruz (Hrsg.), *Demografischer Wandel in Unternehmen* (S. 69–88). Wiesbaden: Springer VS.
- Meuser, M. (2013). Diversity Management – Anerkennung von Vielfalt? In L. Pries (Hrsg.), *Zusammenhalt durch Vielfalt?* (S. 167–181). Wiesbaden: Springer VS.
- Moldenhauer, A., & Oehme, A. (2016). Inklusionssensible Hochschule. Zur Einführung in diesen Band. In C. Dannenbeck, C. Dorrance, A. Moldenhauer, A. Oehme, & A. Platte (Hrsg.), *Inklusionssensible Hochschule. Grundlagen, Ansätze und Konzepte für Hochschuldidaktik und Organisationsentwicklung* (S. 9–21). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Naue, U. (2011). Disability Studies und Menschen mit Lernschwierigkeiten. *Inklusion in Wissenschaft und Forschung. Teilhabe*, 50(3), 107–112.
- Nes, K., & Stromstad, M. (2003). Creating structures for inclusive development in teacher education. In T. Booth, K. Nes, & M. Stromstad (Hrsg.), *Developing inclusive teachers education* (S. 116–129). London: Routledge Falmer.
- Paulitz, T. (2019). Parteilichkeit – Objektivität. Frauen- und Geschlechterforschung zwischen Politik und Wissenschaft. In B. Kortendiek, B. Riegraf, & K. Sabisch (Hrsg.), *Handbuch interdisziplinäre Geschlechterforschung* (S. 155–164). Wiesbaden: Springer VS.
- Platte, E. (2016). Lehrer_innenbildung für Inklusion braucht Lehrer_innenbildung durch Inklusion. In C. Dannenbeck, C. Dorrance, A. Moldenhauer, A. Oehme, & A. Platte (Hrsg.), *Inklusionssensible Hochschule. Grundlagen, Ansätze und Konzepte für Hochschuldidaktik und Organisationsentwicklung* (S. 195–215). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Poskowsky, J., Heißenberg, S., Zaussinger, S., & Brenner, J. (2018). *beeinträchtigt studieren - best2. Datenerhebung zur Situation Studierender mit Behinderung und chronischer Krankheit 2016/2017*. Berlin: Deutsches Studentenwerk (DSW).
- Schuppener, S., Goldbach, A., Leonhardt, N., Langer, A., & Mannewitz, K. (2020). Inklusion inklusiv vermitteln: Menschen mit Behinderungserfahrungen als Lehrende an der Hochschule. In R. Schneider-Reisinger & M. Oberlechner (Hrsg.), *Diversitätssensible PädagogInnenbildung in Forschung und Praxis: Utopien, Ansprüche und Herausforderungen*. Leverkusen-Opladen: Budrich.

- Singer, M. (2011). Feministische Wissenschaftskritik und Epistemologie. In R. Becker & B. Kortendiek (Hrsg.), *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung* (3. Aufl., S. 292–301). Wiesbaden: Springer VS.
- Statistische Ämter des Bundes und der Länder. (2018). *Lehrkräfte an allgemeinbildenden Schulen nach Beschäftigungsumfang und Geschlecht*. <https://www.statistikportal.de/de/bildung-und-kultur/lehrkraefte-allgemeinbildenden-schulen>.
- Unger, H. v. (2012). Partizipative Gesundheitsforschung: Wer partizipiert woran? *Forum Qualitative Sozialforschung*, 13(1). Abgerufen unter: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1781/3298>.
- Veber, M., Dexel, T., & Bertels, D. (2016). Der Index für Inklusion als Instrument Forschenden Lernens – Impressionen aus der ersten und dritten Phase der Lehrer*innenbildung. In I. Boban & A. Hinz (Hrsg.), *Arbeit mit dem Index für Inklusion. Entwicklungen in weiterführenden Schulen und in der Lehrerbildung* (S. 189–200). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Kontakt

Mandy Hauser, Universität Leipzig/Pädagogik im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung, ParLink Projekt, Marschnerstr. 29 e, 04109 Leipzig
E-Mail: mandy.hauser@uni-leipzig.de

Zitation

Algermissen, P., Hauser, M., & van Ledden, H. (2020). Inklusion ist (k)eine Frage der Persönlichkeit – Inklusive Kompetenzen institutionell verankern! *Qfl - Qualifizierung für Inklusion*, 2(1), doi: 10.21248/Qfl.23

Eingereicht: 13. September 2019

Veröffentlicht: 23. Juli 2020



Dieser Text ist lizenziert unter einer [Creative Commons Namensnennung - Keine Bearbeitungen 4.0 International](https://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/) Lizenz.