



Anne Goldbach



Nico Leonhardt

Kritische Auseinandersetzung mit partizipativer Hochschullehre

| Teilhabe 4/2023, Jg. 62, S. 142–147

| KURZFASSUNG Hochschulen stehen trotz langjähriger exklusiver Traditionen vor dem Anspruch, sich inklusionsorientiert für vielfältige Perspektiven zu öffnen. Diesbezüglich haben sich international verschiedene Ansätze entwickelt, um Sichtweisen von Betroffenen oder Nutzer*innen aktiv in Forschung und Lehre einzubeziehen. Im deutschsprachigen Raum hat sich das Konzept der partizipativen Lehre verbreitet. Ein Beispiel dieser Lehrpraxis wird im Beitrag anhand eigener Erfahrungen aus dem Projekt QuaBIS und einer Evaluation von Studierendenperspektiven kritisch reflektiert.

| ABSTRACT *Critical Reflection with Participatory Teaching at the University.* Despite many years of exclusive traditions, universities are faced with the challenge of opening up to diverse perspectives in an inclusive way. In this regard, various approaches have been developed internationally to actively include the views of affected persons or users in research and teaching. In German-speaking countries, the concept of participatory teaching has become widespread. An example of this teaching practice is critically reflected in the article based on own experiences from the QuaBIS project and an evaluation of student perspectives.

Die Entwicklung partizipativer Lehrformate im deutschsprachigen Raum

Hochschulen gelten als exklusive Orte, die gleichsam dazu dienen, Exklusivität zu reproduzieren, indem sie auf leistungsorientierten und ableistischen Logiken des Ausschlusses beruhen. „Fähige Subjekte, sollen fähige Subjekte ausbilden“ (SCHUPPENER et al. 2022, 60). Menschen mit zugeschriebenen kognitiven Beeinträchtigungen und entsprechenden gesellschaftlichen Erfahrungen des Ausschlusses und der Behinderung sind dementsprechend als nicht-fähig markiert und von Hochschulbildung in jeglicher Hinsicht ausgeschlossen. Vor dem Hintergrund eines menschenrechtsbasierten Bildungsanspruches und im Sinne der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) sind Hochschulen jedoch aufgefordert, ihren exklusiven Charakter zu hinterfragen und sich inklusionssensibel weiterzuentwickeln, auch um die Bedarfe verschiedener Adressat*innen wirklich berücksichtigen zu können (vgl. LEONHARDT, SCHUPPENER & GOLDBACH 2022; SCHUPPENER et al. 2022; GOLDBACH, LEONHARDT & SCHUPPENER 2022; CHIAPPARINI, EICHER 2018).

Mit eben diesem Ziel, Hochschullehre zu öffnen, der sozialen Verantwortung von Hochschulen stärker nachzukommen (vgl. GOLDBACH et al. 2022), Studiengänge teilhabeorientierter und inklusionssensibler zu gestalten sowie eine größere Nähe zum praktischen Tätigkeitsfeld (insbesondere in sozialen Studiengängen) herzustellen, haben sich in den vergangenen Jahren verschiedene Formen der partizipativen Lehre auch im deutschsprachigen Raum etabliert (vgl. SCHUPPENER et al. 2022; GOLDBACH et al. 2022).

Zu nennen ist hier beispielsweise der Ansatz der *Shared Authority* in der (Public) Disability History (vgl. BARSCH 2020). Besonders ist aber im Bereich der Sozialen Arbeit auf den Ansatz des *Service User Involvements* (SUI) zu verweisen. Dieser hat sich, beginnend im Vereinigten Königreich (UK), aus einer sozialen Bewegung von Adressat*innen heraus etabliert und wurde schon in den 1970er Jahren auch an Hochschulen umgesetzt (vgl. WENDLAND 2017). So kann für Großbritannien von einer etwa 40-jährigen Tradition eines Einbezugs von Adressat*innen in die Forschung der Sozialen Arbeit

gesprächen werden. Seit 2003 sind Hochschulen der Sozialen Arbeit in Großbritannien verpflichtet, auch in der Lehre Adressat*innen einzubeziehen (vgl. CHIAPPARINI, EICHER 2018; WENDLAND 2017). Zu beschreiben sei der SUI-Ansatz anhand der vier Aspekte:

1. besseres Fallverstehen,
2. erfolgreiche Zusammenarbeit zwischen Adressat*innen und Fachpersonal,
3. verringertes Machtgefälle und
4. Basis für innovative und nachhaltige Projekte.

Mit diesen herausgestellten Aspekten machen die Vertreter*innen das Potenzial des Ansatzes deutlich (vgl. CHIAPPARINI, EICHER 2018).

Die Entwicklungen des SUI im deutschsprachigen Raum erfolgten eher zögerlich und verspätet, aber auch hier sind spätestens mit den Forderungen der UN-Behindertenrechtskonvention Veränderungen erkennbar. Ein Einbezug von Nutzer*innen in partizipative Forschungsprozesse (vgl. BERESFORD 2005; HAUSER 2020) ist hier ebenso zu nennen wie die scheinbare Einsicht „in der wissenschaftlichen Debatte [...], dass Partizipation von Nutzerinnen und Nutzern einen Wirkfaktor für gelingende Dienstleistungen darstellt“ (ACKERMANN, DETTMANN 2022, 7). Eine wirkliche Bestandsaufnahme von Service-User-Ansätzen an deutschen Hochschulen gibt es jedoch bisher nicht. Ebenso muss noch immer von einer theoretischen Unschärfe im Konzept des SUI gesprochen werden (vgl. WENDLAND 2017). Auch wenn eine Nennung zu theoretischen Bezügen durchaus besteht, bleibt festzustellen, dass schon die uneinheitliche Verwendung des Begriffs User Involvement weiterhin Diskussionsgegenstand ist.

„Der breite und unscharfe Begriffsradius und die daraus resultierende uneinheitliche Verwendung des Begriffs User Involvement wird von den entsprechenden Autoren diskutiert, ist aber bis heute kein Hinderungsgrund für die grosse Verbreitung dieses Ansatzes auf internationaler Ebene“ (CHIAPPARINI, EICHER 2018, 118).

ACKERMANN und DETTMANN (2022, 6) beschreiben den Ansatz des Service User Involvement als „Beteiligung von Nutzerinnen und Nutzern sozialer Dienste als Expertinnen und Experten aus Erfahrung“. Diese Bezüge auf das Erfahrungswissen von Expert*innen finden sich in vielen anderen definitorischen Zugängen (vgl. McLAUGHLIN

2022). Dabei konstatieren ACKERMANN und DETTMANN (2022), dass Erfahrungswissen nicht in Konkurrenz zu wissenschaftlichem Wissen stehen würde, sondern einen Dialog zwischen den verschiedenen Wissensformen ermöglicht. WENDLAND (2017, 18) hat verschiedene Studien zum Nutzen des SUI zusammengetragen und stellt heraus, dass für den Bereich des Lehreinbezugs zu konstatieren ist, „dass Studierende ihre Haltung gegenüber den Adressatinnen/Adressaten veränderten. Sie sahen diese positiver, bauten Vorurteile ab, betrachteten sie eher als Individuen und schätzten vermehrt deren Ressourcen und Wissen“. Auch für die Verbindung zwischen Theorie und Praxis der Sozialen Arbeit wird SUI als wertvoll beschrieben.

Eine besondere Form des Service User Involvement ist durch das Kieler Institut für Inklusive Bildung in Deutschland verbreitet worden.¹ Idee und explizites Ziel des Instituts für Inklusive Bildung war und ist es, Menschen mit sogenannter geistiger Behinderung als Expert*innen in eigener Sache in die Hochschullehre (und später auch Forschung) mit einzubeziehen. Diese Idee ist 2008 entstanden und wurde erstmals in einem Seminar „Meine Welt“ an der Fachhochschule Kiel im Studiengang Soziale Arbeit umgesetzt. In einem dreijährigen Modellprojekt der Stiftung Drachensee von 2013 bis 2016 konnten anschließend die ersten Menschen mit sogenannter geistiger Behinderung zu Bildungsfachkräften (BFK) ausgebildet werden.² Seit der Gründung des Instituts für Inklusive Bildung gGmbH im Jahr 2017 wird das Ziel verfolgt, die Idee im deutschen Raum zu verbreiten und an anderen (Hochschul-)Standorten zu etablieren. In vier weiteren Bundesländern (Baden-Württemberg, Nordrhein-Westfalen, Sachsen-Anhalt und Mecklenburg-Vorpommern) wurden und werden bisher mehr als 24 BFK ausgebildet.

Im Forschungsprojekt ParLink³ wurde herausgearbeitet, wie sich partizipative Lehre mit BFK am Standort Kiel vollzieht. Dabei konnte gezeigt werden, dass die BFK häufig als Akteur*innen eines Kollektivs (von Menschen mit Behinderung) agieren und entsprechend in Wir-Form argumentieren. Die klar abgestimmten Arbeitsaufteilungen zwischen BFK und wissenschaftlichem Personal unterstützen diese spezifische Rollenwahrnehmung. Aus studentischer

Perspektive ist mit dem Format der partizipativen Lehre die Hoffnung auf selbstreflexive Angebote durch Auseinandersetzungen mit Erfahrungen des Ausschlusses und der Diskriminierung verbunden. Gleichzeitig zeigt sich, dass Studierende partizipative Lehrangebote zwar als bereichernde Abwechslung wahrnehmen, jedoch erscheint „ihnen das Erleben von ‚Behinderungsrepräsentation‘ allein nicht als ausreichend professionelle Vorbereitung“ (SCHUPPENER et al. 2022, 66).

Auffällig ist, dass die hier beschriebenen Kieler Ansätze bisher wenig selbst am kritischen fachwissenschaftlichen Diskurs auch in Bezug auf „critical perspectives on user involvement“ (vgl. BARNES, COTTERELL 2012) beteiligt sind. Im Kontext dieser kritischen Auseinandersetzungen widmen sich Autor*innen zunehmend auch der Frage, inwiefern der Einbezug von Service User/Betroffenen/Selbstvertreter*innen nicht gleichsam auch mit einer sozialen Konstruktion und damit mit einem *Labeling* verbunden ist (vgl. McLAUGHLIN 2022; GOLDBACH, LEONHARDT & SCHUPPENER 2022). Diese kritische Auseinandersetzung muss auch auf die im deutschsprachigen Raum verbreitete Praxis der Arbeit der Bildungsfachkräfte erfolgen. Nicht zuletzt die Ergebnisse aus dem ParLink-Projekt (vgl. SCHUPPENER et al. 2022) machen dies deutlich. Erste kritische Perspektiven entstehen im theoretischen deutschsprachigen Diskurs. So machen beispielsweise HOMANN und BRUHN (2020, 83) deutlich, dass „Selbstbetroffenheit [...] demzufolge keine zwingende, über jeden Zweifel erhabene ‚Qualifikation‘ sein [kann]“. Vielmehr birgt der Einbezug von Selbstbetroffenheit auch die Gefahren der Vereinnahmung, der Verobjektivierung und Verbesonderung im Sinne eines *inspiration porn*, die den Gedanken von inklusiven Entwicklungen im eigentlichen Sinne entgegenstehen. HOMANN und BRUHN (2020) betonen deshalb, dass es für selbstbetroffene Stimmen deshalb von besonderer Bedeutung ist, eine kritische Rollendistanz zu entwickeln und gerade nicht im Sinne eines festlegenden „Wir“ zu sprechen.

Kritische Auseinandersetzungen aus dem QuaBIS-Projekt heraus

Wie im vorangegangenen Kapitel deutlich wurde, gibt es für den deutschsprachigen Raum bisher nur einzelne Erfah-

¹ Auch wenn das Institut für Inklusive Bildung nicht explizit auf SUI verweist, folgt die Idee dem Ansatz und greift Ziele des SUI auf.

² <https://inklusive-bildung.org/de/startseite>

³ <https://www.partizipative-lehre.de/parlink>

rungen zu partizipativen Lehrformaten. Neben Ansätzen des Kieler Instituts für Inklusive Bildung, werden im Projekt „Qualifizierung von Bildungs- und Inklusionsreferent*innen in Sachsen“ (QuaBIS) mit einem anderen inhaltlichen und konzeptionellen Zugang seit 2019 partizipative Lehr- und Lernformate entwickelt. An der Universität Leipzig und an der TU Dresden wurden dabei jeweils bis zu fünf Personen in einem dreijährigen Prozess zu Wissensvermittler*innen qualifiziert, die in ihren vorangegangenen biografischen und berufsbezogenen Lebensstationen diverse Exklusions- und Behinderungserfahrungen gemacht haben. So haben die Personen überwiegend in Werkstätten für behinderte Menschen (WfbM) gearbeitet und waren auch darüber hinaus stark mit dem sogenannten Behindertenhilfesystem verbunden. Ziel des Projekts war es (insbesondere in der Lehrer*innenbildung, aber auch darüber hinaus), Lehre für eine inklusionsorientierte Professionalisierung *inklusiv* zu gestalten (vgl. beispielsweise BENDER, DROLSHAGEN 2018) und in Lehrveranstaltungen, Forschungsprojekten und transferorientierten Projekten/Formaten plurale Perspektiven sichtbar zu machen. Die hier dargestellten (kritischen) Reflexionen beziehen sich ausschließlich auf die Arbeit an der Universität Leipzig.

Auch wenn die Projektentstehungsphase von einer Mitwirkung des Instituts für Inklusive Bildung in Kiel gekennzeichnet war, erfolgte die Qualifizierungskonzeption und -arbeit selbst unabhängig vom Kieler Institut. So wurden Qualifizierungsinhalte/-module nicht anhand lebensweltorientierter Themen entwickelt, sondern aus einer Curriculum-Analyse heraus, die sich auf wesentliche Inhalte der Professionalisierung in sozialen Studiengängen bezog (Soziale Arbeit, Kindheitspädagogik und Lehrer*innenbildung). Diese inhaltliche Orientierung und Fokussierung auf Theorieinhalte ging von Anfang an auch mit einer kritischen Reflexion eines reinen Bezugs auf Erfahrungswissen einher. So stand es den Bildungs- und Inklusionsreferent*innen (BIR) von Anfang an offen, Erfahrungen in Lehre einzubringen oder sich ausschließlich auf theoretisches Wissen zu beziehen. Die Exklusions- und Behinderungserfahrungen der BIR sollten nicht ihr einziges Expert*innenmerkmal sein, sondern Theorie- und Erfahrungswissen sollte sich vielmehr differenziert und reflexiv aufeinander beziehen.

Da Inklusionsprozesse jedoch u. a. das Ziel verfolgen sollten, Exklusionsstrukturen und entsprechende Barrieren offenzulegen und zu reflektieren, war

dies immanenter Bestandteil der QuaBIS-Konzeption. Dies verlangt auch aktuell immer wieder die von OLDENBURG (2021, 11) beschriebene „Verhältnisbestimmung von Inklusion und Exklusion sowie dadurch entstehende Grenzverschiebungen und Grenzziehungen“. Durch die Prozesshaftigkeit der Implementierung partizipativer Lehre an der Universität Leipzig sind immer wieder Fragestellungen in diesem Spektrum aufgetaucht, die es zu

spielhaft BROWN, LEIGH 2020). Dadurch ist eine partizipative oder inklusionsorientierte Wissensvermittlung stets aufgerufen, diesen Neuaushandlungsprozess kritisch zu reflektieren. Diese Art der Wissensaushandlung als „Lebensform der Universität“ (MECHERIL, KLINGER 2010, 87) ist demnach immer der Frage unterworfen: *Wer ist in welchem Maße daran beteiligt, wer nicht und welche Rollenzuweisungen werden dabei erkennbar?*

Ableismus beschreibt die Diskriminierung von Menschen (mit Behinderungserfahrungen) aufgrund von fähigkeitsbasierten Zuschreibungen und Vorstellungen.

bearbeiten und zu reflektieren galt. Zu Beginn wurden beispielsweise grundlegende Exklusions- und Machterfahrungen in themenzentrierten Gruppendiskussionen mit den BIR besprochen. Das dabei deutlich gewordene Spannungsfeld von Verbesserung auf der einen Seite und Gestaltungs- bzw. Veränderungsmöglichkeiten auf der anderen, führte dazu, die verschiedenen Lehrformate immer wieder zu diskutieren. Im weiteren Verlauf rückte in dieser Reflexion auch das Themenfeld der Wissensproduktion und die damit einhergehende Rolle der BIR in den Fokus (vgl. u. a. GOLDBACH, LEONHARDT & SCHUPPENER 2022). Dabei wurde von Beginn an eine kategorisierende Vorstellung von partizipativer Lehre bzw. das Sprechen *für* ganze Personengruppen kritisch hinterfragt. Denn wie bereits oben mit Bezug auf HOMANN und BRUHN beschrieben, können diese zu starken Rollenzuweisungen und Fokussierung auf Selbstvertretung *ableistische* Verbesserungstendenzen verstärken, zumal die BIR selbst sich auch in einem sehr unterschiedlichen Maße als Selbstvertreter*innen bezeichnen würden oder auch eben nicht. Während es einzelnen Personen sehr bedeutsam erscheint, über eigene Erfahrungen in Lehre und Forschung zu berichten, lehnen andere es wiederum ab, diese Erfahrungen stets erneut zum Diskussionsgegenstand für andere zu machen. Die Erfahrungen im QuaBIS-Projekt haben verdeutlicht, dass ein alleiniger Zugang zur Hochschule diskriminierende und machtvoll Strukturen, Kulturen und Praktiken nicht außer Kraft setzt (vgl. LEONHARDT, SCHUPPENER & GOLDBACH 2022). Die Erfahrungen mit diesen Aspekten decken sich auch mit (inter)nationalen Darstellungen zu Ableismus (vgl. bei-

Gleichzeitig kann es nicht Ziel sein, bisher tradierte Wissensproduktionsvorstellungen für die BIR anzustreben und damit zu zementieren, in denen Erfahrungsbezüge völlig ausgeklammert werden. Denn mit den Ausführungen von HARAWAY zum sogenannten situierten Wissen (vgl. GRAMLICH 2021), geht es vielmehr darum, ein kritisch-reflexives und fluides Verständnis von pluralen Wissensformen in Lehre (und Forschung) zu entwickeln. So schreiben auch DUFFY und BERESFORD (2022, 11) zum SUI-Ansatz:

“At the very core of involving service users is an essential recognition that this involvement in itself brings with it a particular type of knowledge. It is, therefore, arguable that a fundamental questioning and shift has accrued in what is regarded as knowledge in the domain of human service work”.

Ähnlich wie die erwähnten Ergebnisse von WENDLAND (2017) zeigten erste Evaluationen, dass die Zusammenarbeit mit den BIR von Studierenden als sehr sinnvoll und bereichernd empfunden wird (vgl. GOLDBACH, LEONHARDT & STAIB 2020). Offen blieb, inwiefern sich an den Erinnerungen Studierender Verbesserungstendenzen auf der Ebene der Vermittlung von Lerninhalten erkennen lassen und inwieweit diese ggf. zu Verfestigungen von kategorialen Denkweisen über Behinderung oder das Rollenverständnis der BIR führen. An diese Frage knüpft dieser Beitrag an und lenkt die Darstellung im Folgenden auf die Sichtweisen von Studierenden.

Studentische Erinnerungen an partizipative Seminarbeteiligung

Methodischer Zugang

Nachdem die Bildungs- und Inklusionsreferent*innen im Wintersemester 2021/2022 verschiedene Seminare durchgeführt hatten, wurden die teilnehmenden Studierenden⁴ in der letzten Semesterwoche mit einem Onlinefragebogen darum gebeten, die folgenden Satzanfänge zu vervollständigen:

1. „Von der Seminararbeit mit den Bildungs- und Inklusionsreferent*innen ist mir positiv in Erinnerung geblieben ...“ und
2. „Zur Verbesserung der Seminararbeit der Bildungs- und Inklusionsreferent*innen würde ich mir wünschen ...“.

Dieser explorative Zugang wurde gewählt, um insbesondere die intuitiven Wahrnehmungen und Erinnerungen der Studierenden erfassen zu können, ohne auf zuvor festgelegte Kategorien zu verweisen und damit stärker eine reflexive Auseinandersetzung mit den Lehr- und Lernerfahrungen zu erfassen. Dabei waren die zwei genannten Fragen der abschließende Teil einer größeren Befragung, die im Rahmen einer Staatsexamensarbeit zum Thema „Das QuaBis-Projekt der Universität Leipzig – Ein Beispiel für gelungene inklusive und sozial verantwortliche Hochschulentwicklung?“ (OSTHAUS 2022) durchgeführt wurde. Der Fragebogen wurde mit SurveyMonkey erstellt und anschließend in Excel exportiert. An der Befragung haben insgesamt 169 Studierende der Studiengänge Soziale Arbeit, der wissenschaftlichen Ausbildung für Lehrkräfte (Seiteneinstiegsqualifizierung) sowie des Studiengangs Lehramt Sonderpädagogik teilgenommen. In die Auswertungen zur Fragestellung dieses Beitrags konnten Antworten von insgesamt 64 Studierenden einbezogen werden. Die hierfür relevanten qualitativen Aussagen wurden in Anlehnung an Kuckartz mit der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse ausgewertet. Anhand der Aussagen der Studierenden wurden induktive Kategorien gebildet. Das daraus resultierende Kategoriensystem ist in Tabelle 1 dargestellt. Anhand eines erstellten Kodierleitfadens wurden anschließend alle Aussagen zusätzlich von einer externen Person kodiert, um nach Überprüfung der Intercoderreliabilität Korrekturen vorzunehmen.

Ergebnisse

Als Ergebnis zeigt sich, dass Studierende sowohl in Bezug auf die Lehrinhalte, die Lehrmethoden, das soziale Miteinander und ganz explizit auch in Bezug auf die Bildungs- und Inklusionsreferent*innen als Dozierende positive Erinnerungen haben. Gleichzeitig werden aber auch konkrete Verbesserungswünsche geäußert.

Um die Wahrnehmung von partizipativer Lehre kritisch vor dem Hintergrund einer möglichen Verbesserung durch diese zu reflektieren, werden im Folgenden die zentralen und besonders anschlussfähigen Ergebnisse in den Kategorien P_Inhalt, V_Inhalt und P_Methode sowie V_Zusammenarbeit betrachtet.

Fokussiert man auf die inhaltliche Ebene, zeigt sich, dass hier sowohl die Vermittlung von expliziten Fachthemen genannt wird (n = 9), so beispielsweise „Die Expertise auf dem Gebiet Regeln in der Leichten Sprache“ (60, Pos. 3) oder „Themenfelder Normalität, Behinderung und Teilhabe“ (150, Pos. 1). Insbesondere wird aber deutlich, dass vor allem die Vermittlung von Erfahrungswissen der Bildungs- und Inklusionsreferent*innen positiv erinnert wird (n = 32): „Austausch unterschiedlicher Erfahrungen und Sichtweisen verschiedener Lebensrealitäten“ (78, Pos. 1), „Einblick in die Lebenswelt von Menschen mit Behinderungserfahrungen“ (16, Pos. 2).

Methodisch heben die Studierenden hervor, dass sie die Seminare als teilhabe- und austauschorientiert in Erinnerung haben und in den Seminaren Heterogenität von Teilnehmenden berücksichtigt wurde. Dies zeigt sich beispielsweise

in Aussagen wie: „Besonders positiv ist mir in Erinnerung geblieben, dass alles so ausgedrückt wurde das es ALLE verstehen“ (49, Pos. 1) oder: „Jeder wird so angenommen wie er ist. Es wird versucht sich an jeden einzelnen Menschen und seine Bedürfnisse anzupassen. Nicht andersherum“ (55, Pos. 1). Ein*e Student*in erinnert sich positiv an die „Abwechslung und das alle eingebunden worden sind. Jeder hatte das Recht zu sprechen und mitzuarbeiten. Zu keinem Zeitpunkt herrschte ein Gefühl der Diskriminierung oder Ausgrenzung (40, Pos. 1). Es war ein ehrlicher und offener Austausch auf Augenhöhe“ (101, Pos. 1).

Gleichzeitig werden aber für beide Bereiche auch Veränderungswünsche deutlich: Auf *inhaltlicher Ebene* zeigt sich vereinzelt der Wunsch nach mehr thematischem und vertiefendem Input: „z.T. mehr Inhalt, man kann sich natürlich noch in die Literatur vertiefen, allerdings habe ich oft mehr thematischen Input erwartet“ (128, Pos. 3). Ein*e Seminarbeteiligter*in macht auf die eindimensionale Inklusionsausrichtung des QuaBIS-Projekts aufmerksam und fragt, „ob nicht durch die alleinige Betrachtung der Sichtweisen von Behinderten Vielfalt wieder eingeschränkt und nur einseitig betrachtet wird. Wir haben gelernt, dass Heterogenität sich auf alle Menschen bezieht. QuaBIS berücksichtigt aber bei seinen Ausführungen wieder nur eine ‚besondere Menschengruppe‘“ (107, Pos. 2).

Auf der anderen Seite besteht aber auch der Wunsch danach, noch stärker an den Lebenserfahrungen der Bildungs- und Inklusionsreferent*innen teilzuhaben und darüber ins Gespräch zu kommen. Dies zeigt sich unter anderem in dem

Tab. 1: Kategoriensystem

P – positiv in Erinnerung geblieben	V – Verbesserungswünsche
P_Inhalt	V_Inhalt
P_Methode	V_Methode
P_Soziales Miteinander	V_Zusammenarbeit
P_Lehrpersonen	V_Hochschulstrukturell
P_Sonstiges	V_Seminarorganisation

⁴ Befragt wurden die Studierenden aus dem Studiengang der wissenschaftlichen Ausbildung von Lehrkräften. Die BIR waren hier im gesamten Semester in die Lehre im Rahmen der Vorlesung „Dimensionen von Heterogenität und Vielfalt im Kontext von Bildung“ eingebunden und haben das Seminar „Theorie-Praxis-Transfer des Umgangs mit Heterogenität“ mitgestaltet. Außerdem wurden Studierende des Lehramts Sonderpädagogik im Fachbereich Geistige Entwicklung befragt, die am Forschungsseminar teilgenommen haben. Sie haben das gesamte Semester in Kleingruppen gemeinsam mit den BIR gearbeitet.

Wunsch nach „eventuell mehr Erfahrungsberichte[n] betroffener Personen bezüglich Diskriminierung etc.“ (37, Pos. 2).

Da auf methodischer Ebene hauptsächlich die Durchführung als Präsenzlehrveranstaltung gewünscht wurde, soll an dieser Stelle explizit auf die Verbesserungswünsche in Bezug auf die *Ebene der Zusammenarbeit* mit den Bildungs- und Inklusionsreferent*innen eingegangen werden. An verschiedenen Stellen wünschen sich die Studierenden eine bessere und genauere Instruktion der Bildungs- und Inklusionsreferent*innen für ihre Tätigkeit. Ein*e Seminarteilnehmer*in wünscht sich beispielsweise „genauere Anweisung was die Bildungsreferentinnen tun sollen, falls keine Fragen von Studierenden kommen“ (49, Pos. 2). Ein weiterer Wunsch legt nahe, den „Referent*innen [das] inhaltliche Ziel der Zusammenarbeit deutlicher [zu] machen“ (76, Pos. 4). Außerdem wird es von den Studierenden als wünschenswert eingeschätzt, dass es „entweder mehr gemeinsame Zeit mit den Inklusionsreferenten, um die Inhalte aus wissenschaftlichen Texten zu besprechen [gibt,] oder eine vorherige Vorbereitung der Inklusionsreferenten, sodass alle auf dem gleichen Stand sind“ (61, Pos. 2).

die Möglichkeit, bisher nicht sichtbare Lebensrealitäten aufzudecken, birgt jedoch die Gefahr, diese Lebenswelten in einem festlegenden Sinne zu kategorisieren. Diese differenzschaffenden Otherring-Prozesse beschränken die Tätigkeiten der BIR in einem ableistischen Sinne. Die studentischen Perspektiven machen deutlich, dass sich dies u. a. auch durch die Zusammensetzung des Projekts begründen lässt, da hier eine Fokussierung (oder Reduzierung) immanent erscheint. So wurden im QuaBIS-Projekt Menschen mit Exklusionserfahrungen überwiegend im Kontext von Behinderung qualifiziert und weitere Heterogenitätsdimensionen weitgehend außer Acht gelassen. Dies erschwert scheinbar eine wirkliche Pluralisierung von Lebenserfahrungen im Lehrkontext. Neben diesem Aspekt kann jedoch ein weiterer Begründungsansatz als sehr bedeutend und wirkmächtig angesehen werden. So kann kritisch hinterfragt werden, inwieweit erlernte Fähigkeitslogiken und Normalitätsvorstellungen der Studierenden zu den genannten Platzierungen im Hochschulkontext führen. BUCHNER (2022, 204) weist beispielsweise darauf hin, dass Professionalisierung im Kontext von Inklusion „ein (biographisches) Verlernen verinnerlichter Fähigkeitserwartungen und ableistischer Selbstverständlichkeit“

wird (vgl. BENDER, DROLSHAGEN 2018). Dies ermöglicht (zumindest methodisch gesehen) eine Erweiterung von Perspektiven, was von den Studierenden auch positiv im Vergleich zu tradierten Lehr- und Lernformen gesehen wird. Gleichzeitig wünschen sich die Studierenden eine stärkere Professionalisierung der BIR hinsichtlich der Anleitung von Seminarprozessen. Bei genauerer Betrachtung scheinen sich jedoch auch hierbei ableistische Vorstellungen gegenüber den BIR zu zeigen, da diese Wünsche nicht an die BIR direkt gerichtet werden, sondern eher an die Dozierenden ohne Behinderungserfahrungen. So wird davon gesprochen, dass die BIR stärker angeleitet werden sollten, anstatt dass sie die Formate von sich aus zukünftig besser gestalten sollten. Die Vorstellung oder Fähigkeitszuschreibung, die eigene Lehre eigenaktiv weiterzuentwickeln, scheint in diesem Kontext nicht vollumfänglich gesehen zu werden.

Fazit

Die hier vollzogene kritische Auseinandersetzung mit der studentischen Wahrnehmung von partizipativer Lehre im Lehramtsstudium macht das große Spannungsfeld deutlich, in dem sich partizipative Lehre mit dem Ziel der Inklusionsorientierung befindet.

Die positiven Rückmeldungen in Bezug auf die Bedeutung der Seminare als ein Beispiel für gelungenes inklusives Lehren und Lernen stehen der kritisch zu reflektierenden Verbesonderung der Bildungs- und Inklusionsreferent*innen gegenüber. GELDNER-BELLI (2023, 181), der eine mögliche Verfestigung hegemonialer Strukturen befürchtet, verweist darauf, dass sich Universität

Otherring meint den Prozess oder Prozesse, in dem Personen oder Personengruppen als nicht zugehörig markiert werden und somit zu „Anderen“ bzw. Fremden gemacht werden.

Interpretation

In den Ergebnissen zeichnet sich demnach ab, dass die BIR in ihrer Rolle als Dozierende durchaus und überwiegend positiv anerkannt werden. Differenziert betrachtet zeigen sich jedoch verschiedene Wirkmechanismen, die im Kontext von bisherigen Hochschultraditionen zu betrachten sind. Auf der einen Seite wird positiv wahrgenommen, dass theoretisch-fachliche Inhalte eingebracht und übermittelt werden. Jedoch wird auch deutlich, dass die Studierenden die BIR trotzdem überwiegend als Vermittler*innen von Erfahrungen adressieren. Diese Verbesonderungstendenzen können ggf. darin begründet liegen, dass den BIR Fähigkeiten primär im Bereich der Vermittlung von Erfahrungswissen zugeschrieben werden und sie im Seminarkontext vorwiegend dafür Anerkennung erhalten. Diese Zuweisung auf inhaltlicher Ebene bietet einerseits

ten“ erfordert. Ohne dieses selbstreflexive Aufbrechen erlernter Normalitätsvorstellungen scheint ein Ausbrechen aus einer zugewiesenen Rolle nur erschwert möglich zu sein, wengleich zumindest der Wunsch von den Studierenden danach geäußert wird, thematische Inputs im Seminar zu verstärken.

Während auf inhaltlicher Ebene stärker eine differenzschaffende Sicht deutlich wird, zeigen sich in den methodischen Einschätzungen interessanterweise eher positive Erfahrungen bezüglich einer differenzierten und inklusionssensiblen Seminargestaltung. So werden Aspekte betont, die partizipative Lehre in methodischer Sicht evozieren: wertschätzende, authentische und kooperative Zusammenarbeit. Inklusion scheint dabei auch inklusiv in der Lehre umgesetzt zu werden, wie es beispielsweise in Bezug zu inklusionssensibler Lehrer*innenbildung seit einigen Jahren gefordert

„durch eine autonomia auszeichne[t], indem sie sich (1.) von gesellschaftlichen Anforderungen frei macht und (2.) von sozialen Positionierungen abstrahiert. Es wäre demnach geradezu der Auftrag der Universität, sich gegen solche Anmaßungen und den damit verbundenen Repräsentationsansprüchen zu distanzieren.“

Um jedoch die epistemische Gewalt in unseren gesellschaftlichen Systemen aufzudecken und zu verändern, „muss eine kritische Praxis in der Lage sein, das Nichtgedachte der dominanten Diskurse zu denken, und denen zuzuhören, die zur Zielscheibe der epistemischen Gewalt werden“ (CASTRO VARELA, DHAWAN 2012, 279).

Dementsprechend sollte es die Aufgabe von Hochschulakteur*innen sein, die Bedeutung von marginalisiertem Erfahrungswissen in der Professionalisierung von (Lehramts-)Studierenden zu reflektieren und hierin ebenso die Perspektive der Bildungs- und Inklusionsreferent*innen als Vermittler*innen von Wissen zu berücksichtigen. Denn für die Weiterentwicklung von inklusionsorientierten und offeneren Hochschulstrukturen, -kulturen und -praktiken erscheint es unabdingbar, die entstandenen Spannungsfelder offenzulegen und konstruktiv weiterzuentwickeln.

LITERATUR

ACKERMANN, Timo; DETTMANN, Marlene-Anne (2022): Service User Involvement in der Hochschulbildung – gelebte Partizipation? In: Die neue Hochschule (DNH) (3), 6–9.

BARNES, Marian; COTTERELLI, Phil (2012): Critical Perspectives on User Involvement. Bristol: Policy Press.

BARSCH, Sebastian (2020): Disability history goes public: Public disability history as shared authority. In: Nolte, Cordula (Hg.): Dis/ability history goes public – Praktiken und Perspektiven der Wissensvermittlung. Bielefeld: transcript.

BENDER, Carsten; DROLSHAGEN, Birgit (2018): Inklusion inklusiv lehren. In: Zeitschrift für Inklusion (1). <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/460> (abgerufen am 29.05.2023).

BERESFORD, Peter (2005): Service User: Regressive or liberatory terminology? In: Disability and Society 20 (4), 469–477.

BROWN, Nicole; LEIGH, Jennifer (2020): Ableism in Academia. Theorising experiences of disabilities and chronic illnesses in higher education. London: UCL Press.

BUCHNER, Tobias (2022): Ableism Verlernen? Reflexionen zu Bildung und Fähigkeit als Professionalisierungsangebot für Lehrer*innen im Kontext inklusiver Bildung. In: Akaba, Yaliz; Buchner, Tobias; Heinemann, Alisha M.B.; Pokitsch, Doris; Thoma, Nadja (Hg.): Lehren und Lernen in Differenzverhältnissen. Interdisziplinäre und Intersektionale Betrachtungen. Wiesbaden: Springer VS, 203–228.

CASTRO VARELA, María do Mar; DHAWAN, Nikita (2012): Postkolonialer Feminismus und die Kunst der Selbstkritik. In: Steyerl, Hito; Gutiérrez Rodríguez, Encarnación (Hg.): Spricht die Subalterne deutsch? Migration und postkoloniale Kritik. Münster: Unrast, 270–290.

CHIAPPARINI, Emanuela; EICHER, Véronique (2018): Der Ansatz User Involvement in der Sozialen Arbeit: Anknüpfungspunkte für Praxis-, Forschungs- und Ausbildungsprojekte in der Schweiz.

In: Schweizerische Zeitschrift für Soziale Arbeit 24 (18), 117–134.

DUFFY, Joe; BERESFORD, Peter (2022): Critical issues in the development of service user involvement. In: McLaughlin, Hugh; Beresford, Peter; Cameron, Colin; Casey, Helen; Duffy, Joe (Hg.): The Routledge Handbook of Service User Involvement in Human Services Research and Education. London & New York: Routledge International Handbooks.

GELDNER-BELLI, Jens; WITTIG, Steffen (2023): Die Universität als demokratischer, pädagogischer und inklusiver Raum? Irritationen zur Rolle universitärer Lehre. In: Hoffmann, Mirjam; Hofmann, Thomas; Pfahl, Lisa et al. (Hg.): Raum. Macht. Inklusion. Inklusive Räume erforschen und entwickeln. Bad Heilbrunn, Klinkhardt, 175–182.

GOLDBACH, Anne; LEONHARDT, Nico; STAIB, Lucia (2020): Partizipative Lernerfahrungen – Sichtweisen zur inklusionsorientierten Erwachsenenbildung im Hochschulbereich. In: Qfi – Qualifizierung für Inklusion (4). www.qfi-oz.de/index.php/inklusion/article/view/43 (abgerufen am 29.05.2023).

GOLDBACH, Anne; LEONHARDT, Nico; SCHUPPENER, Saskia (2022): Partizipative Lehre – Erfahrungen aus dem diversitätssensiblen Hochschulprojekt QuaBIS. Impulse für inklusive Erwachsenenbildung und Behinderung 33 (2), 11–20.

GOLDBACH, Anne; HAUSER, Mandy; SCHUPPENER, Saskia; LEONHARDT, Nico; VAN LEDDEN, Hannah; BERGELT, Daniel (2022): Social responsibility in the context of inclusive higher education development – experiences and insights from the perspective of participatory higher education teaching. In: International Journal of Sustainability in Higher Education 23 (4), 799–814.

GRAMLICH, Naomie (2021): Situiertes Wissen. In: Gender Glossar. Open Access Journal zu Gender und Diversity im intersektionalen Diskurs. www.gender-glossar.de/post/situiertes-wissen (abgerufen am 07.02.2023).

HAUSER, Mandy (2020): Qualität und Güte im gemeinsamen Forschen mit Menschen mit Lernschwierigkeiten. Entwurf und Diskussion von Qualitätskriterien Partizipativer und Inklusiver Forschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

HOMANN, Jürgen; BRUHN, Lars (2020): Wer spricht denn da? Kritische Anmerkungen zum Konzept der Selbstbetroffenheit. In: Brehme, David; Fuchs, Petra; Köbsell, Swantje; Wesselmann, Carla (Hg.): Disability Studies im deutschsprachigen Raum. Zwischen Emanzipation und Vereinnahmung. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, 82–88.

LEONHARDT, Nico; SCHUPPENER, Saskia; GOLDBACH, Anne (2022): Menschenrecht auf (Hochschul)Bildung –

eine Reflexion ableistischer Ordnungen im Rahmen diversitätssensibler Lehre. In: Leonhardt, Nico; Kruschel, Robert; Schuppener, Saskia; Hauser, Mandy (Hg.): Menschenrechte im interdisziplinären Diskurs. Perspektiven auf Diskriminierungsstrukturen und pädagogische Handlungsmöglichkeiten. Weinheim: Beltz, 259–272.

McLAUGHLIN, Hugh (2022): Who are the service users? Language, Neo-Liberalism and social constructions. In: McLaughlin, Hugh; Beresford, Peter; Cameron, Collin; Casey, Helen; Duffy, Joe (Hg.): The Routledge Handbook of Service User Involvement in Human Services Research and Education. London, New York: Routledge International Handbooks, 30–40.

MECHERIL, Paul; KLINGLER, Birte (2010): Universität als transgressive Lebensform. Anmerkungen, die gesellschaftliche Differenz- und Ungleichheitsverhältnisse berücksichtigen. In: Darowska, Lucyna; Lüttenberg, Thomas; Machold, Claudia (Hg.): Hochschule als transkultureller Raum? Kultur, Bildung und Differenz in der Universität. Bielefeld: transcript, 83–116.

OLDENBURG, Maren (2021): Schüler*innen – Studierende – Inklusion. Orientierungen auf dem Weg zu differenzsensibler Lehrer*innenbildung? Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

OSTHAUS, Paula (2022): Inklusive Hochschulentwicklung. Das QuaBIS-Projekt der Universität Leipzig – Ein Beispiel für gelungene inklusive und sozial verantwortliche Hochschulentwicklung? Unveröffentlichte Staatsexamensarbeit.

SCHUPPENER, Saskia; OTTEN, Matthias; PLATTE, Andrea; ALGERMISSEN, Pia; LEDDEN, Hannah van; HEMPEL, Sebastian; HAUSER, Mandy; BERGELT, Daniel; NUTZ, Anna (2022): Partizipative Lehre im Kontext inklusionssensibler Hochschule. In: Becker, Jonas; Buchhaupt, Felix; Katzenbach, Dieter; Lutz, Deborah; Streckler, Alica; Urban, Michael (Hg.): Qualifizierung für Inklusion. Berufsschule, Hochschule, Erwachsenenbildung. Münster, New York: Waxmann.

WENDLAND, Jessica (2017): Der User Involvement Ansatz – ein komplexes Theoriekonstrukt. Ein Beitrag zur Erarbeitung der theoretischen Grundlagen für die Soziale Arbeit. Bern: Edition Soziothek.



Die Autor*innen:

Dr.in Anne Goldbach

Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Leipzig



goldbach@uni-leipzig.de

Nico Leonhardt

Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität Leipzig



nico.leonhardt@uni-leipzig.de