

Brücken bauen. Wissen wandeln. Ordnungen öffnen.

EiN* Ort für inklusives Wissen: Ausgangspunkt für Hochschuldidaktik und Fakultätsentwicklung

Andrea Platte, Kosima Kosak, Lilly König, Fabian Hesterberg & Florian Lintz

Partizipative Lehre sorgt unweigerlich für die *Veränderung bestehender Verhältnisse*. Das zeigen im Folgenden Einblicke in eine Arbeitseinheit an der Fakultät für Angewandte Sozialwissenschaften der Technischen Hochschule Köln. Neben der Durchführung spezifischer Formate Partizipativer Lehre und Forschung als Implikationen zur Konzeptionierung inklusiver Hochschuldidaktik gehen von EiN* Ort auch Impulse zur Fakultätsentwicklung aus. Dass die dort beschäftigten Lehrenden den Zugang zur Hochschule auf bislang ungewöhnlichem Pfad (nämlich ohne die übliche Hochschulzugangsberechtigung) gefunden haben, hat sich bereits als *Veränderung der bestehenden Verhältnisse* erwiesen. Damit sei dem Ausgangstext dieses Bandes eine erste Antwort gegeben (vgl. Grundlagenbeitrag). Dass damit der Ausgangspunkt für nachfolgende weitere Veränderungen, Irritationen und Neuerungen gesetzt wurde, war zu erwarten. Und so ließ auch der Aufruf zum Verfassen des vorliegenden Textes nach einem Format suchen, in dem eine Autor:innengruppe von fünf Beteiligten mit unterschiedlichen Erfahrungen im Publizieren, mit unterschiedlichen Rollen an der Hochschule und mit unterschiedlichen Zeitressourcen sich gemeinschaftlich Ausdruck verschaffen kann: Für diesen Text haben zwei sogenannte Bildungsfachkräfte¹, zwei wissenschaftliche Mitarbeiterinnen und die professorale Leitung zwei Gespräche geführt und diese transkribiert. Dabei ging es

- a) um die Frage nach Rollen und Rollenerwartungen in der Lehre als gemeinsame Aufgabe,
- b) um Veränderungen, die seit dem Abschluss der Qualifizierung zu Bildungsfachkräften in Lehre und Fakultätsentwicklung zu beobachten sind.

1 Die Bezeichnung Bildungsfachkraft ist im Sinne der Qualifizierung gewählt, die die so benannten Kolleg:innen absolviert haben.

Der Beitrag fasst fünf Perspektiven zur Arbeitseinheit *EiN* Ort*, ihrer (Ver-)Ortung in Hochschule und Fakultät sowie den von hier aus angestoßenen Veränderungen zusammen.

Deutlich wurde, dass mit dem Prozess der Verstetigung der Arbeitseinheit eine Entwicklung des Qualifikationsformates »Bildungsfachkraft« einhergeht, die unter professionssoziologischen Gesichtspunkten analysiert werden kann. Hieraus ergeben sich Implikationen für die berufliche Praxis von Bildungsfachkräften, für die Fakultätsentwicklung und für die Gestaltung von Lehr-Lern-Arrangements, die Potentiale zur Umordnung bestehender Wissensverhältnisse eröffnen.

Zunächst werden wir die Entwicklung und Entstehung der Arbeitseinheit *EiN* Ort für inklusives Wissen* an der Technischen Hochschule Köln skizzieren. Dann werden Fragen nach »akademischem Wissen« und »Erfahrungswissen« sowie nach »inklusivem Wissen« unter Bezugnahme von hochschuldidaktischen und wissenssoziologischen Theorien ausgeführt; dabei vertreten wir die These, dass sich das Tätigkeitsfeld von Bildungsfachkräften (bzw. Bildungs- und Inklusionsreferent:innen) in einem Professionalisierungsprozess befindet. Schließlich möchten wir zeigen, dass und inwiefern *EiN* Ort für inklusives Wissen* Selbstverständlichkeiten bestehender Verhältnisse angreift und – wenn auch in kleinen Schritten und Momenten – zum Ausgangspunkt (hochschul)didaktischer Reflexionen, Veränderungen und Umkehrungen wird.

1. Winkel – Raum – Standort. Worte für den Ort

Die Qualifizierung zur Bildungsfachkraft des DIZ² wurde von 2019 bis 2022 durch das IIB NRW in den Räumlichkeiten der TH Köln durchgeführt. Im Konzept der Qualifizierung ist die Einstellung der qualifizierten Bildungsfachkräfte innerhalb der Hochschule strategisch angelegt, was in Köln im Oktober 2022 zunächst befristet und ab Oktober 2024 unbefristet erfolgte.

Nach Abschluss der Qualifizierung sollten Bildungsfachkräfte und Koordinationssteam³ auch strukturell und inhaltlich in die Technische Hochschule Köln eingebunden werden. Dazu wurde die neue Arbeitseinheit entwickelt und benannt.

»Es war gut, dass wir den Namen von IIB auf den Namen *EiN* Ort für inklusives Wissen* geändert haben. Ich persönlich fühle mich jetzt mit der Namensänderung deutlich wohler, weil wir dadurch nochmal besser in der Fakultät angekommen sind, und es konnte sich jede Bildungsfachkraft mit dem Namen identifizieren.

2 DIZ – Deutsches Inklusionszentrum; ehemals IIB – Institut für Inklusive Bildung.

3 Zum Team gehören derzeit sechs sogenannte Bildungsfachkräfte, drei wissenschaftliche Mitarbeiterinnen (in Teilzeit) und eine studentische Hilfskraft.

Durch den gemeinsamen Prozess der Namensfindung sind wir als Team nochmal stärker zusammengewachsen und in unserem Auftreten selbstbewusster geworden.«

Fabian Hesterberg beschreibt hier den Prozess der Namensänderung von »Institut für Inklusive Bildung NRW« zu »EiN* Ort für inklusives Wissen«. Das Ergebnis entwickelte sich gemeinschaftlich innerhalb eines kreativen (Schreib-)Workshops, in inhaltlichem Austausch und Schwerpunktfindungen, in Auseinandersetzungen mit grafischen Gestaltungsfragen, sodass jede Person ihre Persönlichkeit und Expertise sowie das für die Arbeitseinheit Verbindende repräsentiert sehen konnte.

Mit dem Schreibworkshop als Auftakt, angeleitet durch die Schriftstellerin Simone Scharbert⁴, beschreibt Andrea Platte die Namensfindung als inklusives Vorgehen: Begleitet von der Frage »Was möchten wir mitnehmen in eine neu zu benennende und neu zu gestaltende Arbeitseinheit?« wurden die Buchstaben der Worte *Institut für Inklusive Bildung* auseinandergeschnitten, verschoben, neu gruppiert und zusammengestellt – bis zur ersten Erkenntnis, dass das »i« mitgenommen werden wollte. Als Anfangsbuchstabe von »inklusive«, »interessant«, »informativ«, »Inhalt«, »interdisziplinär« – sowie im Gegenüber von »innen« und »außen« schien es inhaltlich auszudrücken, was als wichtig und zentral für die zukünftige Arbeit gelten sollte. Im »alten« Namen war es zudem fünfmal vertreten und damit häufiger als alle anderen Buchstaben – auch ein Grund, mitgenommen zu werden. Das »n« gesellte sich als zweiter Buchstabe mehrerer der gefundenen Begriffe schnell hinzu und so entstand die Idee, dass das »i« von »n« und »e« eingerahmt werden wollte: EiN* als *Einladung*, Bedeutungen und Begriffe zu finden, die eine zukünftige inklusive *Einrichtung*, eine neben anderen, vielleicht aber auch *eins* ohne *anderes*, zu beschreiben. *Ein* – auch für einfach, die Einfache Sprache, eine Expertise, für die die *Arbeitseinheit* bereits bekannt ist. *EiN** – das * als Andeutung für weiterhin zu Findendes, für Offenheit und den Verzicht auf Einordnung. Dass sich der ORT anschließen würde, entschied sich erst später: Das einfache WORT erschien passend in seiner Kürze und Konkretion (drei Buchstaben, wie *ein*) sowie in der Kombination als Wort-Ort und *dOrt*. Der Ort im Wort war in einer Lehrveranstaltung entdeckt worden, das DORT erscheint richtungweisend zu einem Ort, den es erst noch zu finden, zu füllen, zu erarbeiten, zu gestalten gibt. *EiN* Ort*, den es so noch nicht gibt, der sich aus dem abseitigen Winkel heraus Raum nimmt und zentral positioniert in einer Umgebung, die inklusive Entwicklungen ermöglicht und benötigt, als Fleck, der sich ausweitert, und als Gelände des Wohlbefindens. Ein Winkel zunächst, der seinen Radius vergrößern möchte, sich ausweitert, um sich greift, über sich hinauswächst. Ein Standort unter anderen Hochschulstandorten, an denen Bildungsfachkräfte oder Bildungs- und Inklusionsreferent:innen tätig sind und die wohl alle ihre standortbezogenen konzeptio-

4 Lehrbeauftragte an der TH Köln: <https://simonescharbert.de/>

nellen Schwerpunkte setzen. Dazu, so scheint es uns, braucht es inklusives Wissen. Und so versteht sich *EiN* Ort* auch als Studierraum, von dem ausgehend inklusives Wissen gesucht, versammelt und sogleich auch verbreitet wird – im gemeinsamen Anliegen, auch Studieren als inklusiv zu verstehen.

So verlief die Namensfindung als ein gestaltgebender Prozess im gemeinschaftlichen Aufbau der Arbeitseinheit. Der Name drückt aus, was wir sein möchten: Ein Ort inklusiven Wissens. Ein Ort, an dem inklusives Wissen generiert und kultiviert wird, um von dort aus in Fakultät und Hochschule hineinzuwirken. Was das genau bedeutet, befindet sich in ständiger (Weiter-)Entwicklung, die von Neugier und Austausch geprägt ist.

Florian Lintz erklärt:

»[...] das, was als *EiN* Ort* für inklusives Wissen wahrgenommen wird, haben wir uns Stück für Stück selber aufgebaut. Das, was vom Institut für Inklusive Bildung kam, das mussten wir nur erfüllen. Also das war was, wo wir Erfüller:innen waren, [...] aber ich glaube, bei *EiN* Ort*, da haben wir selbst die Füllmenge gegeben, also was das ist, wie wir das füllen wollen. Also beim Institut war der Rahmen schon vorgegeben und hier füllen wir das halt selber, also hier formen wir selber noch.«

In der Qualifizierung war dieser vorgegebene Rahmen wichtig. Das neue Projekt als Grundlage für eine Professionalisierung brauchte diesen, um Fachlichkeit zu finden und einen gemeinsamen Kontext zu schaffen. Teamstrukturen mussten etabliert werden. Das Erlernen von sozialen und persönlichen Grundkompetenzen für die zukünftige Tätigkeit bedeutete eine Grundlage zur Professionalisierung. Um eine nachhaltig wirksame Arbeitseinheit zu schaffen, lernten die Kolleg:innen die Hochschule und deren Anforderungen kennen und verstehen und wuchsen als Team zusammen. Im »Trilemma der Inklusion« (Boger 2021) lässt sich die Zeit der Qualifizierung als Strategie der Normalisierung und des Empowerments verorten (vgl. ParLink 2021).

Auf diese Phasen folgte eine nächste, in der kritische Fragen nach der institutionellen Verortung von *EiN* Ort* innerhalb von Fakultät und Hochschule sowie nach den Gegenständen, Repräsentationsweisen und didaktischen Konzepten unserer Lehre stärker emergierten und reflektiert werden wollten. Im Trilemma der Inklusion sind damit Strategien der Dekonstruktion verbunden. Als Team, das in Hochschule und Fakultät ein »Role-Model« für inklusives Arbeiten darstellen möchte, liegt uns daran, die verschiedenen Ideen, Wünsche, Ziele und Bedarfe zu berücksichtigen und zum gemeinschaftlich gestalteten *EiN* Ort* zusammenzubringen. So geht es im nächsten Abschnitt um das zugrundeliegende Wissensverständnis des Teams.

2. Wissen – erfahren – studieren. Partizipative Prozesse

Anknüpfend an bildungsbiografische Erfahrungen mit Institutionen der formalen Bildung, die auf das Erreichen einer Qualifikation hin ausgerichtet sind, erwarten Studierende auch im Studium zunächst Wissensvermittlung. Die Strukturierung von Studienverläufen nach Bologna anhand von Modulhandbüchern bestätigt dies. Die Annahme, Studieren sei »Konsumieren und Rezipieren« (Seckelmann 2020: 12), versteht dies als Reproduktion, nicht als Transformation.

Die Einigung auf den Namen »Ein* Ort für inklusives Wissen« deutet ein anderes Verständnis von Wissen und auch von Studieren an. Wissen wird hier als »Kollektivsingular« (Vogl 2011: 54) wirksam, das in verschiedenen Formen und an unterschiedlichen Orten entsteht, sich gegenseitig beeinflusst und entsprechend transformiert. Dabei wird eine Hierarchisierung von Wissensformen, wie zwischen akademischem und erfahrungsbasiertem Wissen, weitgehend vermieden, auch wenn unterschiedliche Genesen anerkannt werden. Erkenntnisse und Wissen werden als Aushandlungsgegenstand betrachtet. So verlagert sich die Praxis des Studierens hin zum »Generieren und Engagieren« (Seckelmann 2020: 12).

Im Spektrum der Verständnisse von »Wissen« wird in der Hochschullehre häufig ersteres wirksam, sodass bestehende Macht- und Herrschaftsverhältnisse reproduziert werden und sich in Praktiken, Kulturen und Strukturen der Institution spiegeln.⁵ Aus systemtheoretischer Perspektive ist es nachvollziehbar, akademisches Wissen als wichtigste Wissensform im Hochschulbetrieb zu setzen. Dadurch wird aber die Relevanz weiterer Wissensformen für Fachdiskurse negiert. Neben einer Verengung der Diskurse werden Einflüsse, die andere Wissensformen und Wissensweisen auf die Produktion von wissenschaftlichem Wissen haben, verklärt.

Der Reproduktion gesellschaftlicher Machtverhältnisse in Hochschulen kann durch partizipative Lehr-Lern-Arrangements entgegengewirkt werden. Allerdings reicht die Integration partizipativer Lehrformate in bestehende Strukturen nicht zur Entfaltung transformatorischer Potentiale aus, wenn nicht zugleich Veränderungen von Kulturen und Strukturen angestoßen werden. Auf didaktischer Ebene löst sich der Anspruch einer partizipativen Praxis nicht ein, wenn Veranstaltungen auf ein geschlossenes Wissenskonzept gerichtet sind und kein mehrdimensionales Verständnis von Wissen finden.

Erfahrungswissen wird in der Regel als grundlegende Expertise sogenannter Bildungsfachkräfte dargestellt; so richtete sich die Qualifizierung auf eine kompetente und methodisch überzeugende Vermittlung von lebensweltlichen Erfahrungen. Es ist nach wie vor Anknüpfungspunkt für (Weiter-)Entwicklungen und ermöglicht auch den Austausch »auf Augenhöhe« (ParLink 2021) mit Studierenden.

5 Die Systematisierung »Kulturen – Strukturen – Praktiken« folgt dem Index für Inklusion. Vgl. Booth 2026; Achermann et al. 2019.

Damit bietet es eine Grundlage für Weiterentwicklungen im Sinne einer ›reflexiven Professionalität‹. Lebensweltliches Wissen kann Ausgangspunkt gemeinsam zu entwickelnden Wissens und Studierens sein. Dabei folgen wir der Annahme, dass Erfahrungswissen weit mehr ist als in der Vergangenheit angesammelte Erfahrungen.

»Erfahrungswissen ist vor allem ein besonderes Wissen über systematisch kaum erfassbare Eigenschaften und Verhaltensweisen konkreter Gegebenheiten [...]. Dieses Erfahrungswissen beruht auf einer besonderen Erfahrungsfähigkeit und einer Arbeitsweise, die den Grundsatz ›Erst planen, dann handeln‹ durch ein entdeckend-exploratives Vorgehen ergänzt und die exakte objektivierende Wahrnehmung und das analytische Denken durch Gespür und assoziativ bildhaftes Denken erweitert.« (Böhle/Sauer 2019: 245)

Im Hochschulkontext bringen alle Beteiligten Erfahrungswissen mit. Mit gemeinsam erarbeitetem wissenschaftlichem bzw. akademischem Wissen entsteht ein Raum für die Entwicklung von Professionalität und Haltung, die diverse Wissensformen aufnimmt und sich aus ihnen heraus formt. Das durch die Bildungsfachkräfte zur Verfügung gestellte lebensweltliche Erfahrungswissen bleibt damit nicht nur Lerninhalt, sondern wird zum Zugang, über den alle Teilnehmenden an einem gemeinsamen Gegenstand arbeiten. Zwischen den Bildungsfachkräften und den Studierenden entsteht im Austausch gemeinsames Wissen; persönliche Resonanzen werden hervorgehoben. Hat das geteilte Erfahrungswissen Zugänge eröffnet, kann es mit akademischem Wissen verknüpft werden. Bedeutsam dabei ist, dass sowohl Studierende als auch Bildungsfachkräfte (als Lehrende) hier neues Wissen finden und entwickeln – und so aktives, nicht reproduzierendes ›Studieren‹ erleben können (s.o.).

3. Qualifizierung – Professionalisierung – Perspektiventwicklung. Wissen formen

Wenngleich das lebensweltliche Erfahrungswissen ein wichtiger Bestandteil der Arbeit von Bildungsfachkräften ist, lässt sich darauf aufbauend und darüber hinaus Professionswissen entwickeln, ein »Erfahrungswissen, das sich in der praktischen Auseinandersetzung selbst korrigiert« (Schön 1983 zit.n. Schützeichel 2018: 14). Wird die Lehrtätigkeit sogenannter Bildungsfachkräfte im Sinne von Schützeichel (2018) als Praxisfeld einer Profession gesehen, stellen sich Fragen nach der Wissensrelationierung, verstanden »als wesentlicher Modus der Bildung und Entstehung von Wissen durch Verknüpfung strukturverschiedener Wissensformen sowie Nicht-Wissen« (Erdmann/Schmier 2024: 422). Dies geschieht sowohl auf der

Dimension der Professionalisierung als Lehrende als auch auf der Dimension der professionellen Handlung in der Form der Gestaltung von Lehrveranstaltungen auf zwei Ebenen: Einerseits als zu thematisierender Gegenstand und andererseits in der Ausbildung der Studierenden, hier konkret der angehenden Sozialarbeitenden, Kindheitspädagog:innen und angehenden Lehrer:innen. In der Professionalisierungsforschung der Sozialen Arbeit wird Wissensrelationierung als konstitutiv für professionelles Handeln gesehen (vgl. ebd.). Das Studium besteht vorwiegend aus Lehrveranstaltungen, in denen akademisches und theoretisches Wissen gehandelt wird, und aus Praxisphasen, in denen die persönliche Professionalität erprobt wird. Die professionelle Auseinandersetzung mit lebensweltlichem Erfahrungswissen, und damit verbunden die Relationierung von Wissensbeständen in den Lehrveranstaltungen von Bildungsfachkräften, ist somit eine hochschuldidaktische Erweiterung. Die strukturelle Verankerung von *EiN* Ort für inklusives Wissen* in Fakultät und Hochschule eröffnet Möglichkeiten zur Transformation von Wissensordnungen in der akademischen Organisation: Lebensweltliches Erfahrungswissen wird durch eine professionelle Vermittlung Teil der Wissensordnung. Die dafür verantwortlichen Kolleg:innen als professionalisierte Lehrende leisten damit einen anderen Beitrag zum bestehenden Diskurs als z.B. Service User (vgl. beispielsweise Dettmann/Scholz 2021).

Rückblickend wurden in der Qualifizierung grundlegende Voraussetzungen geschaffen, die das Zurechtfinden der Kolleg:innen auf dem Campus, im System Hochschule und in Rollenzuweisungen (Lehrende, Forschende) unterstützen. Durch den Aufbau inhaltlicher und methodischer Kompetenzen konnten lebensweltliche Erfahrungen in ihrer Relevanz für pädagogische und sozialarbeiterische Studiengänge sowie für ein darin zu erwerbendes Professionswissen verortet und vermittelt werden. Nach der Zertifikatsübergabe und im neuen Beschäftigungsverhältnis war zum einen ein gemeinschaftliches Aufatmen spürbar (das sich schließlich mit der Einrichtung der entfristeten Arbeitsplätze vertiefen konnte), zum anderen wurde deutlich, dass Professionalisierung keinen Abschluss findet, sondern mit einem festen Arbeitsverhältnis in eine neue Phase tritt und sich fortsetzt. Dies zeigte sich in der oben beschriebenen Konstituierung durch die neue und gemeinschaftlich gewählte Bezeichnung der Arbeitseinheit. Es zeigte sich durch neue Formen der Verantwortung, in Kooperationen, in Reaktionen auf Anfragen und in zusätzlichen Aufgaben, die den Bildungsfachkräften als Fakultätsmitglieder zugemutet oder anfragend an sie herangetragen wurden. Die Phase der Professionalisierung ist nicht abgeschlossen und wird andauern – für jede:n Einzelne:n, für das Team von *EiN* Ort* und für die Fakultät, an die das Team ihrerseits Ansprüche stellt. Die *Veränderung bestehender Verhältnisse* setzt sich fort; dabei ereignen sich sowohl willkommene Neuerungen – wie zum Beispiel Unterstützungen in der Pflege, Gestaltung und Belebung der fakultätseigenen Bildungswerkstatt – als auch herausfordernde Einschnitte – wie der Anspruch auf

verständliche Sprache und zeitliche Angemessenheit in kollegialen Klausuren und Konferenzen. Die Fakultät für Angewandte Sozialwissenschaften der TH Köln hatte sich im Jahr 2014 mit dem Aktionsplan »Auf dem Weg zur inklusiven Fakultät« (vgl. Werner et al. 2014) einer inklusionssensiblen Ausrichtung verschrieben. Diese wird von *EiN* Ort* permanent und kritisch überprüft und neu angestoßen. Dabei wird deutlich, dass die Gestaltung inklusiver Kulturen, Strukturen und Praktiken sich nicht durch eine übertragene Zuständigkeit (auf eine Arbeitseinheit oder eine:n Beauftragte:n) realisieren lässt, sondern die gesamte Fakultätsentwicklung und damit alle Fakultätsangehörigen dauerhaft und umfassend fordert. *EiN* Ort für inklusives Wissen* ist ein (Wesens-)Kern der beständigen Fragen nach Inklusivität, nach der Aufmerksamkeit für Barrieren und Diskriminierungen, im Bemühen um einen Campus, auf dem sich in Wohlbefinden und Sicherheit studieren lässt. Ein Ort, an dem kontinuierlich *inklusives Wissen* gesucht und gesammelt, zusammengetragen und erforscht wird.

Innerhalb dieses anspruchsvollen Auftrags, der *EiN* Ort* explizit aus einem Winkel in die Hochschullandschaft holt, entwickelt jede:r einzelne Kolleg:in persönliche Blickwinkel, Stärken, Zuständigkeiten, Expertisen. Dabei hat sich die Konturierung individueller Expertisen sowohl aus didaktischer Perspektive als auch für die einzelnen Professionalisierungswege als zuträglich und weiterentwickelnd herausgestellt. Als solche Expertisen gelten z.B. das Fach- und Erfahrungswissen über

- Leichte, Einfache und inklusive Sprache,
- rechtliche Betreuung,
- Mobilität und Barrierefreiheit im Verkehr,
- unterstützte Kommunikation,
- inklusive und exklusive Schullaufbahnen,
- den Index für Inklusion als Qualitätsentwicklungsinstrument.

Die Expertisen gingen zumeist aus lebensweltlichen Erfahrungen hervor und wurden – vorbereitend auf Lehrveranstaltungen oder auch innerhalb dieser, wie oben beschrieben – bereichert durch Faktenwissen, Fachlichkeit und zusätzliche Perspektiven (Literatur, Medien, Kooperationen). Die Kolleg:innen stehen für diese Schwerpunkte sowohl in der Lehre als auch in der Forschung und werden auch dafür gezielt angefragt.

Das gemeinsame Anliegen – »mehr Inklusion«, wie es einige Kolleg:innen formulieren, oder, fokussierter formuliert, die Realisierung von inklusiver Hochschuldidaktik innerhalb einer entsprechenden Fakultätsentwicklung – wird ausgehandelt im Zusammenspiel individueller Expertisen in und zu einer verbindenden Einheit. *EiN* Ort* spiegelt oder vollführt damit das, was auch Kindergruppen, Schulklassen, Betriebe und Seminargruppen als inklusiv auszeichnet: ein Zusammen- und Wechselspiel persönlicher Bedarfe, Stärken und Zuständigkeiten (= Expertisen)

macht die Einzigartigkeit des Ganzen aus. Es entwickelt ein Kollektivsingular (s.o.) und wird zum Role-Model: »Die Aneignung von didaktischer Expertise vollzieht sich im besten Fall in Prozessen, die ihrerseits exemplarisch als ›didaktische Vorbilder‹ gelten können« (Platte 2018: 21).

4. Vorfinden – nachfühlen – gestalten. Didaktische Rollen

Dem Konzept Engagierter Pädagogik nach bell hooks zufolge ist in Bildungsprozessen das Potential für die Befreiung aus gesellschaftlichen Herrschaftsbeziehungen angelegt. Hier können emanzipatorische Prozesse aus diskriminierenden Verhältnissen befreien, seien es sexistische, klassistische, rassistische oder ableistische oder solche, die sich am Alter oder der Religion orientieren (vgl. Sonderegger 2016: 8). Zugleich sind Hochschulen auch Orte, an denen diese Verhältnisse reproduziert und wirksam sind. Alleine partizipative Lehr-Lern-Arrangements reduzieren die Reproduktion dieser Verhältnisse nicht, sie können aber dazu beitragen. Florian Lintz beschreibt die Unterschiedlichkeit von Fachwissen und lebensweltlichem Wissen, die die Verschiedenheit Lehrender und ihrer Rollen begleitet:

»Ich glaube, viele Dozierende geben nicht so viel über sich selber preis, weil sie ein Fachgebiet haben, über das sie ihre Lehre machen, und die Dozierenden erzählen in ihrer Lehre nicht so viel von dem Privatleben. Wir als Bildungsfachkräfte geben schon viel preis, was wir in dieser Stellung auch machen müssen, dies wird von uns erwartet. Wir geben auch sehr viele Einblicke, die andere Lehrende jetzt nicht unbedingt geben beziehungsweise geben müssen. Bei uns ist das auch immer ein Stück von unserer Lebenswelt, mit der wir uns auseinandersetzen und in der wir lehren.«

Die Herausforderung bestehender Rollenverhältnisse, so wird hier deutlich, ist mit dem affektiven Prozess des Sich-Öffnens verbunden, der zu Vulnerabilität und Rollendiffusion führen kann. Möchten wir, dass Studierende die Hochschule als einen Raum sehen, in dem sie sich selbst verorten können, ist dieser Prozess Teil des ›Studiens‹. Für die Seminare der Bildungsfachkräfte beschreibt Florian Lintz:

»Die Auswirkungen, die wir selber mitkriegen, sind, dass sie sich auch öffnen. Ich denke an zum Beispiel die Themen Freizeit oder Wohnen, das sind ja auch sehr private Felder. Vielleicht öffnen sich die Studierenden anderen durch diese Einblicke in unseren Seminaren mehr, als in einem Hochschulkontext erwartet. Und vielleicht zeigt das einfach gewissen Studierenden, dass es auch wichtig ist, gerade über sowas zu reden oder sowas mitzudenken. Weil das ja eigentlich Fälle sind, über die kaum in der Lehre oder in der Bildung gesprochen wird, aber den-

noch merken wir, dass es wichtig ist, so etwas auch mit einzubeziehen, um das eben auch mit zu bedenken.«

Hier zeigt sich das lebensweltliche Wissen als Ausgangspunkt für die oben beschriebene Wissensrelationierung. Es scheint gewohnte Verhältnisse zu ändern. So erklärt Fabian Hesterberg:

»Aus meiner Sicht ist es so, dass es die Studierenden in der allerersten Sitzung irritiert, wenn da auf einmal sechs Bildungsfachkräfte auftauchen und eine Seminarreihe machen, weil sie meistens nur eine dozierende Person gewöhnt sind, die vorne steht und was erzählt oder präsentiert. Aber man merkt von Sitzung zu Sitzung, wie wir mit der gesamten Seminargruppe zusammenwachsen und wie wir auch als gesamtes Team der Bildungsfachkräfte nochmal mehr zusammenwachsen. Damit ermöglichen wir uns und den Studierenden natürlich auch, eine Zusammenarbeit auf Augenhöhe zu schaffen.«

Das Aufbrechen von traditionellen Rollen irritiert. Aus der Perspektive des transformativen Bildungsverständnisses sind Irritationen eine Voraussetzung von Bildungsprozessen. Irritationen lassen Denk- und Handlungsweisen sowie Normalitätserwartungen in Frage stellen und öffnen ein Feld neuer Strukturen und Erwartungen (vgl. Hautz/Slepcevic-Zach 2022: 4). Doch auch hier werden Aushandlungsprozesse gerahmt. So ist es Kosima Kosak wichtig,

»wenn wir diese Seminarreihen gemeinsam planen – und dann ja auch irgendwo gemeinsam durchführen –, meine Rolle sehr klar zu machen. Direkt am Anfang, wenn man die Studierenden kennenlernt und ihnen das ganze Konzept näherbringt. Ich sage dann deutlich: »Ich heiße Kosima Kosak, ich bin hier wissenschaftliche Mitarbeiterin, ich bin aber nicht die Dozentin von diesem Seminar. Ich bin dabei, um das zum Beispiel technisch zu unterstützen, oder ich bin auch die Person, die sich mit den Prüfungsleistungen auseinandersetzt. Aber ich bin nicht hier, um zu dozieren. Das sind eben meine Kolleg:innen«. Das finde ich wichtig, damit wenigstens versucht wird, von vorneherein klarzumachen, dass ich nicht in dieser Rolle angesprochen werde.«

Diese Rahmung macht die Rollen transparent. Da Bildungsfachkräfte bislang eher selten als Lehrende auftreten, werden sie unter Umständen nicht sogleich als solche erkannt. In einem von mehreren Personen gestalteten Lehrformat – das sich von der eindeutigen Rolle zum Beispiel eines ›Vorlesenden‹ unterscheidet – dient die transparente Kommunikation, z.B. durch einleitende Information über Rollenverteilung innerhalb des Teams, als Orientierung für Studierende und als Rollenklärung: Die Verantwortung für die Lehrveranstaltung liegt bei den Bildungsfachkräften.

Das Aufbrechen von Rollenerwartungen kann ein Anstoß für alle Beteiligten sein und zur Auseinandersetzung mit Rollen und -zuschreibungen ermutigen. Nach hooks (2023: 49) ist ein zentrales Ziel der transformativen Pädagogik, Lehre als demokratisches Setting zu gestalten, in dem sich jede Person verantwortlich einbringen kann. Danach übernehmen auch Studierende Verantwortung für das gemeinsame Studieren und sind nicht in einer konsumierenden, aufnehmenden Rolle.

Lilly König fasst zusammen, dass

»dadurch auch die Rollenerwartung an Studierende verändert wird. Ein Teil der Verantwortung für ein gut laufendes Seminar liegt bei den Studierenden explizit, weil man eben anerkennt, dass sie auch ein Wissen haben. Wir erwarten also, dass sie es auch einbringen und so stärker am Seminarverlauf partizipieren.«

bell hooks (2023) konstatiert, »dass wir alle in dem Maße gleich sind, in dem wir gleichermaßen an der Schaffung eines Lernkontextes beteiligt sind« (ebd.: 157). Analog zur Beteiligung Studierender in den Lehrformaten ist die Erwartung an Lehrende, sich »als Lernende« (ebd.) zu begreifen. Hier zeigt sich eine Bruchlinie im Diskurs: Das Bild von ›Hochschullehrenden‹ gerät durch die Rolle der Bildungsfachkräfte in einen Rekonstruktionsprozess. Studieren wird zum Marker für ein Professionsverständnis von Bildungsfachkräften und ist Teil professioneller Tätigkeit, genauso wie kontinuierliches Studieren impliziter Teil des Selbstverständnisses aller Lehrenden ist.

Dieses erweiterte und damit fluidere Rollenverständnis löst wahrnehmbare Irritationen aus. Fabian Hesterberg beschreibt seine Erfahrungen in der Lehre mit anderen Dozierenden wie folgt:

»Da hatte ich das Gefühl, dass sie beim ersten Treffen unsicher war, wie gehe ich jetzt mit den Bildungsfachkräften um. Trotz der Unsicherheit haben wir uns auf eine sehr gute Arbeitsatmosphäre geeinigt, wo jeder Einzelne in seinem Tempo gut mitkommt. Ich habe häufiger das Gefühl, wenn Dozierende auf uns zukommen, dass sie nicht wissen, wie sie mit uns umgehen sollen. Wie können wir das Eis brechen, damit die Dozierenden keine Hemmungen mehr haben, uns zu begegnen? Dozierende müssen aus ihrer Komfortzone rauskommen, die sie jahrelang für sich entwickelt haben, und sich auf etwas Neues einlassen. Wir bitten die Dozierenden, mit denen wir die Lehre gestalten, auch mitzuarbeiten. Ich glaube, dass das die Personen irritiert, aber wenn man die erste Seminarsitzung von der fortlaufenden Seminarreihe durchgeführt hat, gehört das schon zum Seminar dazu, dass die Dozierenden automatisch auch bei den fortlaufenden Sitzungen mitarbeiten. Dann ist es aus meiner Sicht eine Partizipative Lehre.«

So verstandene Partizipative Lehre kann dazu anstoßen, Rollenerwartungen zu reflektieren, zu erweitern, zu dekonstruieren. Lehrende sind sowohl Wissensvermittler:innen als auch ihrerseits Lernende. Mit dem Rückgriff auf das oben skizzierte Verständnis von Wissen können Erfahrungsräume entstehen, in denen akademisches und wissenschaftliches Wissen ebenso bedeutsam für gemeinschaftliche Lernprozesse sind wie Erfahrungs- und lebensweltliches Wissen und Interdependenzen innerhalb von Wissensordnungen sichtbar werden. Im aufgezeichneten Gespräch fasst Kosima Kosak zusammen:

»Ich finde auch, dadurch dass dieses normalisierte Verständnis von einer Professorin, die vorne steht und ihr Wissen vermittelt – und Studierende dieses Wissen aufnehmen, geöffnet wird und vielleicht sogar durch die Bildungsfachkräfte gesprengt wird, können andere Wissensräume entstehen. Plötzlich sind noch andere Personen da, die haben dann auch ein Wissen. Das ist aber vielleicht gar kein akademisches Wissen, aber es ist trotzdem ein Wissen, was jetzt hier Platz findet. Dadurch öffnen sich andere Formen von Wissen, die auch sinnvoll und wichtig sind und auch die Studierenden können ihr Wissen mit einbringen oder trauen sich mehr, ihr Wissen zu äußern. Sie bekommen diese Idee von »Mein Wissen ist auch etwas wert hier«, obwohl es vielleicht ganz anders angeeignet oder erfahren wurde.«

So entstehen Räume, in denen Wissen aus verschiedenen Rollen, Perspektiven und Erfahrungen ausgetauscht und weiterentwickelt wird – als gemeinschaftliches Studieren. *EiN* Ort* ist dafür Ausgangspunkt und Experimentierraum; ausgehend von Formaten, Methoden und Momenten, in denen Rollen hinterfragt, vervielfältigt und umgekehrt werden können, erweist und entwickelt sich die Lehrpraxis hier als inklusive (Hochschul-)Didaktik. Diese didaktische Praxis soll Perspektiven aufzeigen, die bislang in der Hochschule wenig sichtbar sind. Dabei gilt es, bell hooks nach zu bedenken,

»die jeweils eigene Erfahrung nicht als Letztbegründung für welche Auffassung auch immer gelten zu lassen. Wenn die verschiedenen Erfahrungen, die sich in einem Lehr- und Lernraum versammeln, gleichermaßen ernst genommen werden, ermöglicht das vielmehr eine wechselseitige und konstruktive Kritik dessen, was einer oder einem zunächst einmal als unmittelbare Evidenz erscheint.« (in Sonderegger 2016: 10)

So beschreibt Florian Lintz:

»Ich finde für das, was wir vermitteln wollen, ist es viel hilfreicher, wenn wir so lehren, wie wir jetzt lehren. Also, dass wir wirklich auch reingehen und wirklich dabei sind. Also ja, dieses Traditionelle, das könnten wir auch machen, aber ich denke,

das würde den Studierenden vielleicht nicht so viel bringen, weil dann würden wir unsere Lehre nicht so dynamisch gestalten, wie wir sie jetzt gestalten. Das hat ja auch was mit Augenhöhe zu tun. Dadurch dass wir einfach mit dabei sind und uns nicht irgendwie irgendwo hinsetzen und sagen, alle arbeiten vor, sondern dass alle arbeiten, wir aktiv in dem Prozess sind und uns beteiligen, ist das ganze Seminar viel variabler und dynamischer, als wenn wir dahin gehen und sagen: »Hier, das und das ist die Aufgabe, sucht das und das raus und wir setzen uns irgendwo hin«. Das war einfach nie so. Dadurch alleine hat es eine ganz andere Dynamik, die so, auch für das, was wir machen, besser ist, weil wir eben auch immer noch etwas reingeben können. So haben wir das erlebt, dass Wissen, das nirgendwo so steht, bei uns zu finden ist.«

Und ähnlich formuliert Fabian Hesterberg:

»Was ich an der Methode mag, die wir in unserer Lehre praktizieren, ist, dass wir selbst mit in die Lehre gehen, um auch für uns weiter zu lernen, und auch für die zukünftigen Lehrveranstaltungen möchten wir für uns was mitnehmen. So können wir sehen, wie wir unsere zukünftigen Lehrveranstaltungen noch verbessern können. Wir kriegen einen Einblick, wie die Studierenden studieren und wie sie ihr Wissen aufnehmen, um möglichst viel aus den Lehrveranstaltungen von uns mitzunehmen. Da ist es auch wichtig, in den jeweiligen Arbeitsphasen mit teilzuhaben und mit zu studieren. Wo hapert es noch, wo können wir unser Konzept, wie wir unsere Lehre vermitteln, noch anpassen? Sodass wir noch mehr Studierende, die die Seminarreihe besuchen, mitnehmen können und dass diese dann im späteren Berufsleben, zum Beispiel als Sozialarbeiter:in, ihr Konzept, was sie sich erstellt haben, dann auch möglichst partizipativ anwenden können.«

Das Teilen von Erfahrungswissen in Lehrveranstaltungen bezieht auch sensible Inhalte und Verletzbarkeiten ein. Häufig geht es um erlebte Diskriminierung, strukturelle Gewalt und schmerzhaft Erfahrungen; dabei werden diese auch reproduziert. *EiN* Ort für inklusives Wissen* bemüht sich deswegen auch, möglichst ein Raum der Sicherheit und des Wohlbefindens zu sein.

5. Kulturen – Strukturen – Praktiken. Veränderungen und Umkehrungen

»Um eine Hochschule realisieren zu können, in der alle gleichermaßen qualitativ studieren und arbeiten können, erscheint die Leitidee der Inklusion vielversprechend« (Platte/Vogt/Werner 2016: 123). Dies bestätigt die Arbeitseinheit *EiN* Ort für inklusives Wissen*, denn sie deutet Veränderungen für Kulturen, Strukturen und Praktiken in Hochschuldidaktik und Fakultätsentwicklung an: Mit der Beschäftigung von Kolleg:innen, die üblicherweise keine Hochschulzugangsberechtigung

finden und deren spezifischer Expertise es hier bedarf, fällt sie aus dem Rahmen von Hochschustrukturen, lässt Rollen und Wissensordnungen neu definieren. Der Einsatz von (didaktischen) Praktiken, die sich als inklusiv und für jede:n Beteiligte:n immer wieder neu als angemessen erweisen müssen, hat die Entwicklung inklusiver Kulturen angestoßen. So wird zunehmend weniger von »den Bildungsfachkräften« gesprochen als von »den Kolleg:innen von EiN* Ort«. Bei der Planung von Fakultätsterminen wird bedacht, dass Mitarbeitende auf vororganisierte Fahrdienste angewiesen sind und Arbeitszeiten nicht ohne weiteres ausgedehnt oder verschoben können. Das Bemühen um Einfache oder verständliche Sprache zeigt sich in kollegialen Veranstaltungen, das Tempo in Gremien wird angepasst. Florian Lintz ist Mitglied des Fakultätsrats und Fabian Hesterberg unterstützt das Fakultätssekretariat. Auch in der Kommunikation auf Verwaltungsebene ergeben sich Veränderungen. Das führt auch zu Verantwortungsübernahme und Ermächtigung, beschreibt Florian Lintz:

»Es gibt mir durchaus mehr Kraft, weil das ich halt noch nie hatte. Also das hatte ich so noch nie und das gibt mir einfach auch so viel mehr Kraft, auch in so Entscheidungsprozesse mit eingebunden zu sein, die eben auch – wenn es dann eine falsche Entscheidung ist, wodurch ich dann auch vielleicht Nachteile habe – aber ich finde, dadurch lerne ich, also wenn mir immer andere Entscheidungen abnehmen würden, würde ich halt nichts lernen.«

Dass *EiN* Ort für inklusives Wissen* die Partizipative Lehre etablieren und weiterentwickeln würde, war zu erwarten. Dass daneben und darüber hinaus von *dOrt* Anstöße zur Fakultätsentwicklung ausgehen würden, erweist sich als deutlich weiter reichende Irritation, die für die Veränderung bestehender Verhältnisse sorgt. »Bildung wird nicht zur ›inklusive‹, indem sie verschiedenen Personengruppen Zugang verschafft und diese (bei zu erwartender Assimilationsbereitschaft) integriert, sondern indem sie durch konzeptionelle und reflektierende Weiterentwicklung Verhältnisse schafft, die Diskriminierung verhindern, und indem sie solidarisierende, Gemeinschaft stiftende Entwicklungen gegenüber auf Konkurrenz bauender Elitenförderung aufwertet.« (Platte 2017: 24) Selbstverständlich haben wir durch unsere Präsenz noch keine inklusive und partizipative Fakultät geschaffen. Aber wir sehen konkrete Auswirkungen von *EiN* Ort* im kollegialen Miteinander, in der Lehre, in Forschungszugängen und in den Arbeitsstrukturen. Wir sitzen am Tisch. Wir beteiligen uns am Diskurs (vgl. Trescher/Hauk 2020). In diesem Bewusstsein möchten wir die konzeptionelle und strategische Ausrichtung von *EiN* Ort für inklusives Wissen* schärfen, um Partizipation und Inklusion in der Hochschullandschaft und darüber hinaus zu stärken.

Literatur

- Achermann, Bruno/Amirpur, Donja/Braunsteiner, Maria-Luise/Demo, Heidrun/Platte, Elisabeth/Platte, Andrea (Hg.) (2019): Index für Inklusion. Ein Leitfaden für Schulentwicklung, Weinheim: Beltz.
- Böhle, Fritz/Sauer, Stefan (2019): »Erfahrungswissen und lernförderliche Arbeit – Neue Herausforderungen und Perspektiven für Arbeit 4.0 und (Weiter-)Bildung«, in: Rolf Dobischat/Bernd Käßlinger/Gabriele Molzberger/Dieter Münk (Hg.), *Bildung 2.1 für Arbeit 4.0?*, Wiesbaden: Springer Fachmedien GmbH, S. 241–263.
- Dettmann, Marlene-Anne/Scholz, Katharina (2021): »Service User Involvement in der Hochschulqualifizierung für Soziale Arbeit. Chancen und Wirkungen«, in: *Die Hochschule. Journal für Wissenschaft und Bildung* 30/1, S. 56–69.
- Erdmann, Nina/Schmier, Alena (2024): »Wissensrelationierung als Potenzial für die Professionalisierungsforschung? Fragen und Herausforderungen«, in: *Soziale Arbeit* 73/11, S. 422–429.
- Hautz, Hannes/Slepcevic-Zach, Peter (2022): »Irritationen als Anstoß für Lern- und Bildungsprozesse. Das Beispiel Service-Learning«, in: *bwp@ Spezial AT-4: Beiträge zum 15. Österreichischen Wirtschaftspädagogik-Kongress*, S. 1–20.
- hooks, bell (2023): *Pädagogische Gemeinschaftsbildung. Ein Dialog*, in: bell hooks (Hg.): *Die Welt verändern lernen. Bildung als Praxis der Freiheit*. Münster: UN-RAST Verlag.
- Kärner, Tobias/Jüttler, Michael/Fritzsche, Yannick/Heid, Helmut (2023): »Partizipation in Lehr-Lern-Arrangements. Literaturreview und kritische Würdigung des Partizipationskonzeptes«, in: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 26, S. 1053–1103.
- ParLink (2021): »Das Trilemma«. <https://www.partizipative-lehre.de/trilemma-der-inklusion>, zuletzt aufgerufen am 19.12.2024.
- Platte, Andrea (2017): »(Hochschul-)Didaktische Fundierung inklusiver Bildungsprozesse«, in: Andrea Platte/Melanie Werner/Stefanie Vogt/Heike Fiebig (Hg.), *Praxishandbuch Inklusive Hochschuldidaktik* Weinheim: Beltz Juventa, S. 20–42.
- Schützeichel, Rainer (2018): »Professionswissen«, in: Christiane Schnell/Michaela Pfadenhauer (Hg.), *Handbuch Professionssoziologie*, Wiesbaden: Springer VS, o.S.
- Seckelmann, Astrid (2020): »Der Nutzen von Exkursionen für die Studierenden: Lernerfolg, fachliche Identität und soziale Integration«, in: Astrid Seckelmann/Angela Hof (Hg.), *Exkursionen und Exkursionsdidaktik in der Hochschullehre. Erprobte und reproduzierbare Lehr- und Lernkonzepte* Berlin: Springer Spektrum Verlag, S. 7–14.

- Sonderegger, Ruth (2016): »Reviewessay: Engaged Pedagogy. Antidiskriminatorisches Lehren und Lernen bei bell hooks von Belinda Kazeem-Kaminski«, in: *medienimpulse* 55/3, S. 1–17.
- Trescher, Hendrik/Hauck, Teresa (2020): *Inklusion im kommunalen Raum*, Bielefeld: transcript.
- Vogl, Joseph (2011): »Poetologie des Wissens«, in: Harun Maye/Leander Scholz (Hg.): *Einführung in die Kulturwissenschaft*, München: Wilhelm Fink Verlag, S. 49–72.
- Werner, Melanie/Leitner, Sigrid/Platte, Andrea/Zinsmeister, Julia (2014): »Aktionsleitfaden für eine inklusive Fakultät«. https://www.th-koeln.de/mam/downloads/deutsch/hochschule/fakultaeten/fo1/aktionsleitfaden_f%C3%BCr_eine_inklusive_fakult%C3%A4t.pdf, zuletzt aufgerufen am 29.10.2025.