

Wer partizipiert an WAS (oder WORAN)?

Eine Diskussion aus Perspektive inklusiver Erwachsenenbildung(sforschung)

Olaf Dörner & Katharina Maria Pongratz

Partizipative Lehr- und Forschungsansätze, so eine zentrale Forderung im sonderpädagogischen Partizipationsdiskurs, sollten die Anliegen und Perspektiven der durch hegemoniale Strukturen marginalisierten Personen an Hochschulen integrieren und die Positionen/Perspektiven akademisch Forschender im Sinne einer »Hegemonieselbstkritik« hinterfragen (vgl. Schuppener/Goldbach/Hauser 2024: 150). Dieser Forderung immanent ist die andere Seite von Hegemonialität, nämlich Nicht-Hegemonialität, vor deren Horizont Überlegungen zur Partizipation als soziale Teilhabe überhaupt erst generiert und konturiert werden können. Insofern eröffnen hegemoniale Strukturen an Hochschulen den Raum, nicht-hegemoniale Gestaltungsmöglichkeiten zu identifizieren und zu erforschen (vgl. Przytulla 2021: 7ff.).

Eine Möglichkeit, Partizipation von Erwachsenen mit geistiger Behinderung an Hochschulen zu gestalten, besteht in deren Einbindung in Hochschullehre. Dies ermöglicht ihnen, auch ohne anerkannte Hochschulzugangsberechtigung aktiv am Lehr- und Lernprozess teilzunehmen (vgl. Ackermann/Curd/ Pongratz 2022). Ihr Mitwirken kann als eine Form der Gestaltung nicht-hegemonialer Strukturen verstanden werden. Durch die Beobachtung und Analyse ihres Wirkens eröffnen sich zudem empirisch basierte Ansätze zur Klärung des Partizipationsbegriffes in der Hochschullehre.

Unser Artikel ist ein empiriebasierter und theoretisierender Kommentar zum Grundlagenbeitrag des vorliegenden Sammelbandes zum Thema Partizipation im Hochschulkontext. Mit unseren Überlegungen möchten wir, ausgehend von dem von den Autor:innen eingeführten, vielfältigen Begriff der Partizipation, Partizipation im Kontext inklusiver Erwachsenenbildung(sforschung) verorten und aus praxeologischer Perspektive akzentuieren. Anhand der Frage »Wer partizipiert an WAS?« stellen wir Überlegungen zum Verständnis von Partizipativer Lehre im Diskurs wissenschaftlicher Weiterbildung dar. Dies erfolgt mittels zweier ausgewählter Feldbeobachtungen, die wir in die Diskussionen um Hochschulöffnung,

Inklusion und Partizipation einordnen. Dazu skizzieren wir Reflexions- und Entwicklungsräume und stellen unser Verständnis Inklusiver Lehre mit partizipativen Elementen vor.

1. Tradiertheiten, Selbstverständlichkeiten und Leerstellen. Partizipation an Hochschule zwischen politischer Programmatik und sozialer Praxis

Im Grundlagenbeitrag des vorliegenden Sammelbandes laden die Autor:innen zur Reflexion und Weiterentwicklung Partizipativer Lehre ein sowie dazu, nicht-hegemoniale Gestaltungsmöglichkeiten (vgl. Przytulla 2021) zu identifizieren und zu analysieren. Sie verstehen Partizipative Lehre als ein »Diskurs- und Praxisfeld«, das sich in unterschiedlichen Ausrichtungen an Hochschulen im deutschsprachigen Raum entwickelt (vgl. Vorwort zum Sammelband). Dabei betonen sie, dass Partizipative Lehre nicht nur eine methodische, sondern auch eine gesellschaftliche und hochschulpolitische Herausforderung sei.

Mit ihren Überlegungen schließen die Autor:innen im weiteren Sinne an eine Diskussion über die Öffnung der Hochschulen an, wie sie neben der Diskussion um eine inklusionssensible Hochschule (vgl. Dannenbeck et al. 2016) auch im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung zu beobachten ist (vgl. Cendon et al. 2020) und die sie durch folgende Argumentationslinien gekennzeichnet sehen (vgl. Kapitel 2):

Erstens werde die Öffnung der Hochschulen im Kontext gesamtgesellschaftlicher Inklusions- und Teilhabediskurse diskutiert. Hochschulen sollen den Austausch zwischen akademischen Institutionen und der Gesellschaft fördern. Zweitens gelten Hochschulen als Orte privilegierter Wissensproduktion, die durch Exzellenzstrategien Teilhabebarrrieren schaffen. Diese strukturellen Ausschlüsse würden zunehmend kritisch reflektiert. Drittens erschwerten »eingelagerte Praktiken« und »Normalitätsmuster« an Hochschulen den Zugang marginalisierter Gruppen. Dies erfordere eine reflexive Neubestimmung des Verhältnisses von Inklusion und Exklusion.

Für die Diskussion eines vielseitig verwendeten Partizipationsbegriffes in der inklusiven Hochschullehre liegt unser primäres Interesse nicht darin, Universität als exklusiven Ort der Wissensproduktion zu verändern. Auch geht es uns nicht darum, Ableismus aktiv zu stoppen und aktivistisch zu wirken (vgl. Gersdorff/Sturm 2025). Es geht uns vielmehr darum, mithilfe empirischer Forschung zu verstehen, ob und wie sich Inklusion im Hochschulkontext über Partizipation als Forschungsgegenstand im Kontext von Lehre und inklusiven Bildungsformaten als soziale Praxis abbilden lässt.

Wir verstehen Partizipation demzufolge aus Perspektive einer inklusiven Erwachsenenbildungsforschung (s.o.) nicht als homogenen Begriff, sondern als relationale Figur, die in unterschiedlichen Kontexten verschiedene Bedeutungen annimmt. Unser Kommentar möchte verdeutlichen, dass es mit einer praxeologisch-rekonstruktiven Perspektive nicht darum geht, Partizipative Lehre normativ zu fordern (i.S.v.: Wer partizipiert an was?) oder organisatorisch zu verallgemeinern (Wer partizipiert an wem?). Vielmehr stellt sich uns die Frage, unter welchen Bedingungen, mit welchen Zuschreibungen und mit welchen Effekten die für unsere Begriffsentwicklung von Partizipation relevanten partizipativen Momente Inklusiver Lehre überhaupt hervorgebracht und rekonstruiert werden können (Wer partizipiert woran?).

Die Autor:innen des Grundlagenbeitrags betrachten Hochschulen hinsichtlich ihrer Inklusivität und Diversitätssensibilität mit einem grundsätzlich weiten Inklusionsverständnis, wobei ihr Fokus hier auf Behinderung liegt. Hochschulen seien noch weit davon entfernt, ihre gesellschaftliche Verantwortung für Inklusion zu kennen, hochschulische Privilegien kritisch zu reflektieren, marginalisierte Gruppen aktiv einzubinden und hegemoniale Strukturen kritisch zu hinterfragen. Dies zeige sich auch im internationalen und nationalen Diskurs zur Öffnung von Hochschulen (vgl. Kapitel 3). Während Diversifizierung und Inklusion global an Bedeutung gewinne und gefördert werde (zum Beispiel durch UNESCO, EU, OECD), bestehen erhebliche Herausforderungen in der Praxis. Insbesondere fehle eine systematische Einbindung von Menschen mit Behinderungen. Zudem drohe die Gefahr, dass Inklusionsstrategien oberflächlich blieben und nicht zu grundlegenden Veränderungen der Hochschulstrukturen führten.

Die Autor:innen greifen damit ein nicht untypisches Muster auf: Hochschulen werden in der politischen Inklusionsdebatte primär als Organisationen verstanden, die politische Forderungen umsetzen und zur Realisierung einer inklusiven Gesellschaft beitragen sollen. Diese Sichtweise entspricht der dominanten Auffassung des politischen Inklusionsdiskurses, die in der Inklusion als gesellschaftliches Ideal gilt (vgl. Geldner 2020; vgl. Pioch 2019). Die Frage, wer im Kontext Partizipativer Lehre WORAN partizipiert, ließe sich dementsprechend auch mit einem weiten Inklusionsverständnis diskutieren, wie es sich beispielsweise auch beim Diskurs über Lebenslanges Lernen zeigt (vgl. Hanft/Knust 2007; Kerres et al. 2012): Hochschulen sind gesetzlich verpflichtet, zur wissenschaftlichen Weiterbildung beizutragen und sich für nicht-traditionelle Zielgruppen zu öffnen. Doch ähnlich wie bei der Inklusionsdebatte bleibt die Umsetzung begrenzt. Trotz zahlreicher Programme bestehen weiterhin erhebliche Teilhabebarrrieren, die insbesondere Menschen mit nicht-traditionellen Bildungsbiografien von einer Teilnahme ausschließen (vgl. Dörner 2020a; Wolter/Kamm/Otto 2020; Iller 2020).

In beiden Diskursen (Inklusion und Lebenslanges Lernen) zeigt sich eine zentrale Spannung zwischen politischer Programmatik und organisationaler Hochschul-

praxis, wie sie auch im Kontext Partizipativer Lehre zu beobachten ist (vgl. Kapitel 3). Hochschulen sind keine autonomen Orte, sondern eingebettet in gesellschaftliche Strukturen, die Inklusion und wissenschaftliche Weiterbildung spezifisch prägen (vgl. Iller 2020; Dannenbeck et al. 2016).

Diesen Impuls greifen wir aus Sicht einer inklusiven Erwachsenenbildung und Erwachsenenbildungsforschung auf. Angesichts der Begriffsvielfalt von Partizipation konzentrieren wir uns allerdings auf partizipative Elemente, von denen wir annehmen, dass sie partizipative Momente bedingen können. Wir beziehen uns dazu exemplarisch auf zwei inklusiv konzipierte Angebote wissenschaftlicher Weiterbildung. Wir orientieren uns dabei an jener praxeologischen Perspektive, die Pierre Bourdieu in Abgrenzung zur phänomenologischen und objektivistischen Perspektive formuliert hat, um soziale Praxis als Ergebnis der Wechselwirkung zwischen objektiven Strukturen und subjektiven Erfahrungen und Orientierungen zu verstehen (vgl. Bourdieu 2015: 146ff.). Insofern sind Handlungen nicht isoliert zu betrachten, sondern in ihrem Zusammenspiel mit gesellschaftlichen Bedingungen (vgl. ebd.). Im Zentrum steht die Beziehung zwischen strukturellen Rahmenbedingungen und handlungsleitenden Orientierungen der Akteur:innen. Handlungen, Wahrnehmungen und Orientierungen entstehen dabei nicht zufällig, sondern basieren auf einem Habitus, verstanden als System dauerhafter Dispositionen, das vergangene Erfahrungen integriert und künftiges Handeln strukturiert (vgl. ebd.: 169). Daraus leiten sich weitere Fragen ab: Inwieweit weichen politische Forderungen (vgl. Geldner 2020) und tatsächliche Umsetzung bei der Diskussion der Vielseitigkeit des Begriffes von Partizipation im Hochschulkontext gegebenenfalls voneinander ab? Entstehen durch die Diskussion wirklich neue Fragen zu alten Großbegriffen wie Inklusion (vgl. Vogt/Boger/Bühler 2021) und Partizipation (vgl. von Unger 2014)?

2. Zur Diskrepanz zwischen politischer Forderung und tatsächlicher Umsetzung: Partizipation oder Inklusion?

Die eben aufgeführte Diskrepanz zwischen politischen Forderungen und ihrer tatsächlichen Umsetzung wird von den Autor:innen im Grundlagenbeitrag des Sammelbandes als relational beschrieben. Hochschulen bewegten sich demnach im Spannungsverhältnis zwischen Exklusivitätsaura, Genialitätsmythos und institutionellen Hierarchien, wodurch ableistische Ausschlusslogiken als Gegensatz zu Partizipation reproduziert würden (vgl. Dolmage 2017). Ähnliche Mechanismen lassen sich auch in der wissenschaftlichen Weiterbildung beobachten: Während sie politisch als Teil des lebenslangen Lernens adressiert wird, bleibt sie in der Praxis von Exklusionsstrukturen geprägt, die insbesondere marginalisierte Personen-

gruppen wie beispielsweise Erwachsene mit geistiger Behinderung ausschließen (vgl. Dörner 2020a; Iller 2020; Dörner/Pongratz 2022; Wolter 2017).

Ein wichtiger Aspekt für die Entwicklung unseres Partizipationsbegriffes ist die Berücksichtigung von Vielseitigkeit. Dabei geht es um folgende Dimensionen gleichzeitig:

- etwas zu geben (beizutragen) oder etwas zu erhalten (erlangen)
- passiver Zustand (involviert sein) und aktive Beteiligung (mitmachen)
- neutraler Zustand (teilnehmen) und ein Zweck (mitbestimmen) (vgl. Ukowitz 2021: 221)

Diese Differenzierung verdeutlicht auch eine Diskrepanz zwischen den Begriffen Partizipation und Inklusion, die für normativ geführte Diskussionen nicht selten ist und sich beispielsweise wie folgt zeigt: Beide Großbegriffe gelten nach wie vor als unterdefiniert und überbestimmt (vgl. Vogt/Boger/Bühler 2021: 11). Während einige Konzepte Inklusion etwa als »[p]ädagogisches Harmonisierungsidiyll« oder »Grenzposten fachlicher Zuständigkeiten« verstehen (Schreiber-Barsch 2019: 10), wird sie von anderen als »Inklusionslüge«, »Inklusionsfalle« oder »Inklusionsideologie« kritisiert (Platte 2019: 6). Diese exemplarisch herangezogene Begriffsvielfalt zeigt – überträgt man dies auf den Begriff der Partizipation –, dass beide weder als lineares (politisches) Programm noch als Lehrangebot umgesetzt werden können. Inklusion und Partizipation sind stets in Aushandlungsprozesse sozialer Praxis eingebettet. Als Großbegriff verstanden wirft Partizipation ebenso Fragen nach Zugangsmöglichkeiten zu Hochschulen, wissenschaftlicher Weiterbildung und Lehre sowie nach der Legitimität von Wissen und angemessenen Vermittlungs- und Aneignungsformen auf (vgl. Brunner 2020; Kade/Seitter 2003).

Diese vieldimensionalen Impulse zum Partizipationsbegriff (vgl. Ukowitz 2021: 221) übernehmen wir für unsere empiriebasierte Begriffsentwicklung von Partizipation im Kontext Hochschullehre. Mit der von uns eingenommenen praxeologischen Perspektive soll rekonstruiert und diskutiert werden, inwieweit Inklusion zunächst als soziale Praxis (grundlagentheoretisch) verstanden werden kann und unter welchen Bedingungen sie in welchen Formen realisiert wird (empirisch). In einem zweiten Schritt, dieser Logik folgend, widmen wir uns dem Begriff der Partizipation. Während die relationale Perspektive der Autor:innen auf Widersprüche und hegemoniale Verhältnisse fokussiert (vgl. Kapitel 6), konzentrieren wir uns mit der praxeologischen Perspektive auf Kontextualisierungen dieser Spannungen. Und zwar durch die Analyse sozialer Praktiken sowie die Erfassung von wissenschaftlicher Weiterbildung, Inklusion und Partizipation als sozialer Praxis insgesamt (vgl. Dörner 2020b; Pongratz 2021; Dörner/Pongratz 2022, 2025).

Partizipation in wissenschaftlicher Weiterbildung und Hochschullehre als soziale Praxis zu denken, bedeutet, jene sozialen Handlungsweisen und deren Bedin-

gungsgefüge zu rekonstruieren, die eben diese konstituieren. Es geht nicht nur um formale Organisation oder politische Regulierung, sondern auch darum, wie sie im Handeln der Akteur:innen sinnhaft wird und welche regulierenden Orientierungen und Bedeutungen ihr zugeschrieben werden (vgl. Wittpoth 2002; Dörner 2020b, 2020c). Demzufolge handelt es sich nicht nur um institutionelle Angebote, sondern um in soziale Felder eingebettete Handlungen, die von Machtverhältnissen geprägt sind. Hier ringen Akteur:innen mit unterschiedlich ausgestatteten Kapitalien (kulturell, sozial, symbolisch) um Positionen und Anerkennung (vgl. Bourdieu 2001: 49). Diese Felder strukturieren Spielregeln und Erwartungen, die beeinflussen, wie Angebote wissenschaftlicher Weiterbildung und Lehre mit partizipativen Elementen, die partizipative Momente ermöglichen, gedeutet und praktiziert werden können.

Im Folgenden möchten wir anhand zweier unterschiedlich konzipierter Zugänge zum Feld unsere empirischen Beobachtungen in den Angeboten ›Werkstatt-Uni‹ und ›Lebenswelten-Seminar‹ eine Möglichkeit zur Begriffsentwicklung von Partizipation skizzieren. Wir zeigen auf, dass inklusive Konzeptionen nicht zwangsläufig Partizipation im Sinne von Schaffung partizipativer und/oder inklusiver Momente bedingen. Wir möchten vielmehr dazu anregen, Partizipation als soziale Praxis empirisch zu rekonstruieren.

3. Werkstatt-Uni: Wissenschaftliche Weiterbildung inklusiv(e)?

Die ›Werkstatt-Uni‹ ist ein Format wissenschaftlicher Weiterbildung für Erwachsene mit geistiger Behinderung, das seit 2021 im Rahmen der wissenschaftlichen Weiterbildung der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg durchgeführt wird. Sie ist eine Weiterentwicklung eines zuvor entwickelten Grundbildungsangebotes zum Schriftspracherwerb (2018–2021). Die Teilnehmer:innenschaft umfasst Erwachsene mit geistiger Behinderung, pädagogisches Personal der Behindertenhilfe, Studierende der Bildungswissenschaft und wissenschaftliches Personal. Themen sind Numeralität, Literalität, Politische Grundbildung, Digitalität und Künstliche Intelligenz.

Seit der Einführung wird das Angebot fortlaufend konzeptionell und didaktisch weiterentwickelt. Es orientiert sich an der entwicklungslogischen Didaktik nach Feuser (vgl. Feuser 2018; Ziemer 2024). Die Zusammensetzung der Teilnehmer:innenschaft, die für Angebote wissenschaftlicher Weiterbildung eher untypisch ist, basiert u.a. auf dem Austausch-Struktur-Modell (vgl. Feuser 2023: 1–3). Ziel des Ansatzes ist es, den Austausch zwischen Umwelt und Individuum möglichst kontrastreich zu gestalten, um die Möglichkeiten einer Kooperation am gemeinsamen Gegenstand (vgl. ebd.: 2), insbesondere hinsichtlich partizipativer Elemente, zu erforschen.

Im Verlauf der Weiterentwicklung des Schriftspracherwerbskonzepts für Erwachsene mit sogenannter geistiger Behinderung (vgl. Schulze 2020) haben wir dazu immer wieder bestimmte Aspekte der entwicklungslogischen Didaktik einer allgemeinen Pädagogik nach Feuser (vgl. Feuser 2018; Ziemer 2024) herangezogen und zugleich Elemente der Tätigkeitstheorie nach Christel Manske (vgl. Manske 1995: 27ff.) verstärkt. Konkret bedeutet dies, dass der im Folgenden zunächst didaktisch skizzierte Rahmen der Werkstatt-Uni (gemeinsamer Gegenstand als inklusiver Raum, Persönlichkeitsentwicklung als Basis und Entwicklung als stufenweiser Lernprozess) als eine mögliche Grundlage herangezogen wird, Partizipation als Angebot inklusiver Erwachsenenbildung mit partizipativen Elementen zu untersuchen:

- *Der gemeinsame Gegenstand als inklusiver Raum:*
In Anlehnung an Feuser verstehen wir den gemeinsamen Gegenstand nicht als materiell fassbares Objekt oder rein didaktische Struktur (vgl. Feuser 2023; Ziemer 2024), sondern als dynamischen, sich stetig neu konstituierenden Prozess, an dem alle Beteiligten aktiv beteiligt sind. In diesem Raum sollen Erwachsene mit unterschiedlichen Alters-, Geschlechts-, Biografie- und Milieuerfahrungen eine gemeinsame Welt erleben.
- *Persönlichkeitsentwicklung als Basis für Inklusion:*
Persönlichkeitsentwicklung und potentielle Entwicklung sind aus unserer Sicht Basis für Komplexitätssteigerung und Diversifikation. In Anlehnung an die entwicklungslogische Didaktik von Feuser steht nicht die bloße Wissensvermittlung im Vordergrund des Kurses, sondern das gemeinsame Erleben und Gewinnen von Erkenntnissen in kooperativen Prozessen (vgl. Feuser 2023: 2; Ziemer 2024).
- *Entwicklung als stufenweiser Lernprozess:*
Die Werkstatt-Uni ist als Format wissenschaftlicher Weiterbildung konzipiert, in dem Lernen im Sinne eines tätigkeitstheoretischen Verständnisses Entwicklung induziert. Die Begegnung unterschiedlichster Menschen mit verschiedenen biografischen und beruflichen Erfahrungen und Qualifizierungen soll hierbei Raum für potentielle Entwicklung schaffen (vgl. Manske 1995: 27ff.).

Wir berücksichtigen dabei, dass die didaktische Logik des gemeinsamen Gegenstandes nur im Kontext der entwicklungslogischen Didaktik zu verstehen ist. Sie ist eingebettet in Überlegungen zu einer allgemeinen Pädagogik (vgl. Feuser 2023; Ziemer 2024), die mit den aktuellen Hochschulstrukturen auf den ersten Blick nicht vereinbar zu sein scheint (vgl. Przytulla 2021) und an den Grundlagenbeitrag erin-

ner. Unsere bisherigen empirischen Beobachtungen¹ (vgl. Dörner/Pongratz 2022, 2024, 2025) zeigen jedoch, dass bereits eine Reduktion der Gesamtlogik sowie die Anwendung einzelner Elemente und Begriffe auf die Werkstatt-Uni zu ersten empiriebasierten Diskussionen über zukünftige inklusive wissenschaftliche Weiterbildung und Partizipation im Kontext Hochschullehre anregt. Dazu folgende Beobachtungen:

- *Beobachtungen: Die Gruppe Studierender*

Per didaktischer Konzeption des Lernens am gemeinsamen Gegenstand innerhalb der Werkstatt-Uni wäre davon auszugehen, dass Studierende, Erwachsene mit und ohne geistige Behinderung und Beschäftigte der Behindertenhilfe alle in ähnlicher Funktion, nämlich als Seminarteilnehmende, an der Werkstatt-Uni teilnehmen. Unsere Beobachtungen zeigen allerdings vielmehr, dass die Studierenden ausschließlich als Lehrende wahrgenommen werden und sich auch selbst als solche sehen und verhalten. Sie stellen den Ablauf vor, erarbeiten Materialien, begleiten und unterstützen bei der Bearbeitung von Aufgabenblättern. Sie treten verstärkt als Lehrende und nicht als kooperativ Lernende in einem heterogenen Setting auf. Unsere Videoanalysen des Wintersemesters 2024/2025 weisen demzufolge auf den ersten (Auswerte-)Blick vielmehr auf ein klassisches, von hegemonialen Strukturen geprägtes sonderpädagogisches Angebot an der Hochschule hin statt auf ein inklusives. Das verwundert insofern, als dass die Werkstatt-Uni doch konsistent inklusiv konzipiert ist und programmatisch betrachtet auf Partizipative Lehre zielt.

- *Beobachtung: Die Gruppe Erwachsener mit geistiger Behinderung*

Die Gruppe der Erwachsenen mit geistiger Behinderung reist teils alleine, teils mit ihren Gruppenleiter:innen zu den regelmäßigen Seminarterminen der Werkstatt-Uni an. Gemeinsamer Treffpunkt ist das Labor für inklusive Erwachsenenbildung(sforschung). Nach dem Ankommen findet ein gemeinsames Frühstück statt. Anschließend geben die Studierenden und auch die Gruppenleiter:innen Hinweise und Anweisungen zur Veranstaltung. Vorher dürfen sich die Teilnehmer:innen nicht eigenständig in das Labor begeben oder mit den in der Regel schon aufgebauten Lehr- und Lernmaterialien beschäftigen. Die aus der Gruppe der Studierenden gewonnenen Beobachtungen lassen sich hier fortschreiben, wenngleich festzuhalten ist: Immer dann, wenn seitens der Seminarleitung oder der Studierenden der Raum für individuelles Einbringen geschaffen wird, etwa durch Fragen nach Ideen für die jeweilige Sitzung, oder Aufgaben gezielt abgegeben werden, wird dieser Raum von der Mehrheit der

1 Mittels teilnehmender Beobachtung, Bild-/Videodokumentation, biografischer und leitfadengestützter Interviews in der methodologischen Perspektive der dokumentarischen Methode (vgl. Bohnsack 2013).

Seminarteilnehmenden teils sehr engagiert und teils sehr einnehmend angenommen und umgesetzt. Diese und weitere Beobachtungen führen uns später noch zu der Überleitung von der Frage nach dem »Wer partizipiert an WAS?« zu »Wer partizipiert an WEM?«

- *Beobachtung: Die Gruppe Mitarbeitender der Behindertenhilfe*

Der Personengruppe der Mitarbeitenden der Behindertenhilfe kommt in der Werkstatt-Uni eine gesonderte Rolle zu. Haben sie bis zum Beginn des Weiterbildungsangebotes Werkstatt-Uni die mit ihrem Beruf einhergehende Aufgabe, die ihnen anvertrauten Personen in der Funktion der Gruppenleiter:innen zur Werkstatt-Uni zu begleiten und zu beaufsichtigen, wechselt diese mit Beginn der Weiterbildung. Innerhalb der Werkstatt-Uni verändert sich ihre Rolle von der begleitenden und anweisenden Person hin zu der Rolle der Mitlernenden. Aktuelle Videoauswertungen weisen auf entstehende Rollendiffusionen hin, die noch empirisch weiter analysiert werden müssen. Gleichwohl ist auffällig, dass teilnehmend Beobachtende, die nicht über das zusammengestellte Sample Werkstatt-Uni informiert sind, selten zwischen Erwachsenen mit geistiger Behinderung und den Mitarbeitenden der Behindertenhilfe differenzieren. Sichtbar wurde bisher ausschließlich die Unterscheidung zwischen »Werkstattmitarbeitenden« und »Studierenden«. Auch dieser empirischen Spur folgen wir in den nächsten Auswertephasen.

Insgesamt lässt sich anhand der empirischen Beobachtungen schon jetzt festhalten: In der Umsetzung der als per se inklusiv konzipierten wissenschaftlichen Weiterbildung dokumentieren sich Mechanismen und Orientierungen, die die partizipative Idee unterlaufen. Der partizipative Gehalt der Veranstaltung ist (zunächst) nicht offensichtlich und muss weiter analysiert werden.

4. Bildungsfachkräfte an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg: Lebenswelten-Seminar – inklusiv konzipiert und partizipativ gestaltet?

Das Lebenswelten-Seminar ist ein vom Institut für Inklusive Bildung konzipiertes Format von Hochschullehre, in dem Bildungsfachkräfte als Expert:innen in eigener Sache bundesweit an unterschiedlichen Hochschulen lehren. Bei dem für diesen Artikel herangezogenen Beispiel für inklusiv konzipierte Hochschullehre handelt es sich um ein Seminarangebot an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg, für das externe Bildungsfachkräfte engagiert werden. Es dient neben der Werkstatt-Uni als zweites Sample zur Erforschung inklusiver Erwachsenenbildung(sforschung).

Angeleitet durch die Bildungsfachkräfte und deren pädagogische Leitungen werden in einem 14-tägig stattfindenden Seminar Begriffe und gesetzliche Grundlagen rund um das Thema Inklusion behandelt. Bildungsfachkräfte und Studierende arbeiten praxisnah an Themen wie Beeinträchtigungen, Barrieren, individuelle Lebenswege, Wohnformen und Freizeitmöglichkeiten für Menschen mit Beeinträchtigungen. Ein wissenschaftliches Begleitseminar ermöglicht es den Studierenden, benotete Leistungsnachweise zu erhalten. Ziel der Lehrveranstaltung ist es, die Studierenden anhand biografischer Erfahrungen der Bildungsfachkräfte für die Bedürfnisse von Menschen mit Behinderungen und für Barrierefreiheit im Alltag, Bildungs- und Arbeitsumfeld zu sensibilisieren. Die Dozent:innen leiten die Studierenden zur Reflexion an, unterstützen sie und bewerten die Seminarleistungen.²

Für die Entwicklung eines Partizipationsbegriffes als Inklusive Lehre mit partizipativen Elementen, die Momente von Partizipation schaffen können, interessieren uns vor allem die folgenden Beobachtungen:

- *Beobachtung: Die Gruppe Studierender*
Die Lebenswelten-Seminare werden von Studierenden der Master- und Bachelor-Studiengänge Bildungswissenschaft besucht. Basierend auf den teilnehmenden Beobachtungen zeigt sich, dass die Studierenden zu Beginn der Lehrveranstaltung noch unsicher mit den Bildungsfachkräften sind und irritierende Situationen erleben (beispielsweise Unsicherheit darüber, wie Bildungsfachkräfte anzusprechen sind, oder die Frage an die Lehrbeauftragten, ob Behinderungen gegenüber den Bildungsfachkräften thematisiert werden »dürfen«). Bei den praktischen Erkundungen von Barrieren in Gebäuden und im Umgang mit Rollstuhl, Blindenführstock oder Gehörschutz treten die anfänglichen Irritationen jedoch recht schnell in den Hintergrund.
- *Beobachtung: Die Gruppe der Bildungsfachkräfte*
Bildungsfachkräfte bezeichnen sich selbst in den Seminaren als Expert:innen in eigener Sache. Sie erzählen von ihren Behinderungserfahrungen und biografischen Ereignissen. Gegenüber den Studierenden nehmen sie bewusst eine distanzierte Haltung ein, indem sie sie sitzen, ihre Position im Raum spezifisch wählen, die Studierende als Studierende ansprechen und ihre Rolle als Lehrende klar definieren. Die Bildungsfachkräfte dürfen die Studierenden jedoch nicht bewerten. Sie berichten von ihren Lebenserfahrungen und binden die Studierenden punktuell in die von ihnen vorgegebene Seminarstruktur ein. Auch hier zeigen sich empirische Spuren für Orientierungen, die dem Inklusionsgehalt

2 Der Lehrauftrag ist notwendig, da die Bildungsfachkräfte keine eigenständige Bewertung von Hochschulleistungen vornehmen dürfen.

der Veranstaltung widersprechen oder diesen unterlaufen und weiter analysiert werden.

- *Beobachtung: Die Gruppe der pädagogischen Leitungen*
Bei den pädagogischen Leitungen handelt es sich um akademisch qualifizierte Fachkräfte, die die Bildungsfachkräfte seit Beginn ihrer Qualifizierung fachlich ausbilden, begleiten und gemeinsam mit ihnen die Seminare vorbereiten und durchführen. Auffallend ist, dass sie dann aktiv werden oder in das Seminargeschehen eingreifen, wenn rechtliche oder sehr komplexe Themen behandelt werden. Bei Bedarf erinnern sie die Bildungsfachkräfte an den Ablauf oder die vorbereiteten Inhalte, insbesondere wenn die Bildungsfachkräfte Unsicherheiten zeigen oder den roten Faden verloren zu haben scheinen. Auch bei inhaltlichen Fehlern oder Unsicherheiten greifen die pädagogischen Leitungen unterstützend ein, korrigieren Inhalte oder passen sie an.
- *Beobachtung: Die Gruppe der Persönlichen Assistenzen*
Die im Lebenswelten-Seminar anwesenden Persönlichen Assistenzen haben die Aufgabe, die Bildungsfachkräfte bei Bedarf in ihrer Lehrtätigkeit zu unterstützen. Dazu zählen beispielsweise Führung bei nicht vorhandenen Blindenleitsystemen, Einstellung der Tische für die Rollstuhlunterfahrbarkeit, das Anreichen von Materialien und die Begleitung zur barrierefreien Toilette. Unsere Beobachtungen zeigen bei dieser Personengruppe eine Besonderheit. Die Persönlichen Assistenzen engagieren sich selbst aktiv am Seminargeschehen, bringen eigene Erfahrungen ein und gestalten das Seminar inhaltlich mit.
- *Beobachtung: Die externen Lehrbeauftragten*
Die externen Lehrbeauftragten wechseln im Gegensatz zu den Bildungsfachkräften und den pädagogischen Leitungen regelmäßig. Dies ist einzig und allein der Verfügbarkeit entsprechender Fachkräfte geschuldet. Die externen Lehrbeauftragten nehmen in der Regel nicht selbst am Lebenswelten-Seminar teil, sondern koordinieren und bewerten die Prozesse der Selbstreflexion der Studierenden die am Lebenswelten-Seminar teilnehmen. Von ihnen erhalten die Studierenden am Ende des Semesters die erforderlichen Leistungsnachweise.

Eine gruppenübergreifende Beobachtung ist, dass in allen Semestern die Studierenden bei der Vorstellungsrunde ihre Vornamen auf die Namensschilder schreiben, während die Bildungsfachkräfte ihre Nachnamen verwenden. Bei den pädagogischen Leitungen und persönlichen Assistenzen variiert die Wahl der Anrede. Es wurde beobachtet, dass vor allem die Studierenden die Bildungsfachkräfte siezen, während die Bildungsfachkräfte die Studierenden duzen. Diese und weitere gruppendynamischen Beobachtungen werden bei den weiteren Auswertungen und der Rekonstruktion der im Material zu dokumentierenden Orientierungen weiter berücksichtigt.

Unsere Beobachtungen von Angeboten wie der Werkstatt-Uni oder dem Lebenswelten-Seminar bestätigen, dass partizipativ konzipierte Lehr-Lern-Settings zur Erforschung inklusiver Erwachsenenbildung als sozialer Praxis geeignet sind. Um ein Verständnis des im Grundlagenbeitrag als vielseitig eingeführten Begriffs der Partizipation im Kontext Hochschullehre zu entwickeln, bedarf es aus unserer Sicht einer empirischen Klärung sowie einer Abgrenzung vom Großbegriff Inklusion (vgl. Vogt/Boger/Bühler 2021), mit dem der Großbegriff Partizipation eingeschlossen werden kann. Inwieweit beide vorgestellten Formate tatsächlich Formen nicht-hegemonialer Gestaltungsmöglichkeiten (vgl. Przytulla 2021) abbilden, inklusive Momente ermöglichen und den Diskurs zu Partizipativer Lehre im Hochschulkontext anregen, kann noch nicht gesagt werden und bedarf weiterer empirischer Analysen.

5. Fazit: Partizipative Lehre – Begriffsentwicklung(en) empirisch denken!

Unser besonderes Augenmerk bei der Begriffsentwicklung von Partizipation im Kontext inklusiver Hochschullehre lag in diesem Kommentar auf der Berücksichtigung der Heterogenitätsdimension geistiger Behinderung, akzentuiert durch empirische Beispiele der Werkstatt-Uni und der Lebenswelten-Seminare.

Eine Perspektive auf die hier verwendete Begrifflichkeit der inklusiven Lehre mit partizipativen Elementen, die partizipative Momente ermöglicht – oder eben nicht – liegt darin begründet, dass empirisch noch untersucht wird, inwiefern die im Grundlagenbeitrag kommentierten Maßstäbe zur Inklusion und Diversitätssensibilität im Hochschulkontext als Orientierungen rekonstruierbar sind. Eine finale empiriebasierte Begriffsentwicklung von Partizipation in unserem theoriegenerierenden Verständnis können wir aktuell weder aus den Beobachtungen der Werkstatt-Uni noch aus dem Lebenswelten-Seminar ableiten. Gleichwohl konnten wir partizipative Elemente identifizieren, die wiederum partizipative Momente schaffen, wie beispielsweise das Erfahren von Behinderung im Lebenswelten-Seminar, das Barrieren in der Begegnung abbaut, oder das Verständnis aus dem Werkstatt-Uni-Angebot, dass mit den speziellen didaktischen Methoden (besser) gelernt und gelehrt werden kann.

Wir schließen unseren Kommentar zur Begriffsdiskussion rund um den Großbegriff »Partizipation« in Anlehnung an Vogt, Boger und Bühler (2021: 11) mit dem Resümee, dass eine partizipativ orientierte Begriffsentwicklung nur unter Einbeziehen der zu rekonstruierenden Orientierungen zu einem theoretisch fundierten Begriffsverständnis von Partizipation in der Hochschullehre führen kann.

Inklusive Lehre mit partizipativen Elementen, die partizipative Momente schafft, so wie wir sie u.a. in der wissenschaftlichen Weiterbildung (Werkstatt-

Uni) untersuchen, ist zwar eng mit Partizipativer Lehre im Sinne des Grundlagenbeitrages der Autor:innen verbunden, aber nicht mit ihr identisch. Inklusive Erwachsenenbildung(sforschung) mit partizipativen Elementen beobachtet und rekonstruiert Prozesse. Sie öffnet den Blick auf Ambivalenzen, Paradoxien und strukturelle Spannungen partizipativ konzipierter Formate, ohne sie als feststehende Kategorie zu bewerten oder zu instrumentalisieren. In diesem Sinne versteht sich unser Kommentar als Beitrag zur Differenzierung des Diskurses rund um die vielseitige Anwendung des Begriffs der Partizipation: Wir grenzen uns nicht per se von Partizipativer Lehre ab, sondern vielmehr von idealisierenden, teils historisch bedingten Vorstellungen, die davon ausgehen, dass der »Partizipationsbegriff von Anfang an fest verknüpft mit politisch-emanzipatorischen Bestrebungen« ist, die »auf die Veränderung bestehender Verhältnisse gerichtet« sind (Schuppener/Goldbach/Hauser 2024: 148).

Vielleicht liegt die produktivste Weiterentwicklung Partizipativer Lehre nicht in ihrer Ausweitung, sondern in ihrer präziseren Bestimmung bzw. in ihrer situieren, konfliktträchtigen, widersprüchlichen Praxis. Diese empirische Perspektive wäre kein Rückzug auf Beobachtung, sondern ein Angebot zur Reflexion: Partizipativ nicht nur zu handeln, sondern auch partizipative Zuschreibungen selbst zum Gegenstand wissenschaftlicher Auseinandersetzung zu machen.

Inwiefern diese (solche) Formate als partizipative oder inklusive Angebote mit partizipativen Elementen, die partizipative Momente ermöglichen, im Sinne der hier diskutierten Maßstäbe gelten können, bleibt eine offene Frage und muss unserer Logik folgend durch eine Rekonstruktion sozialer Praxis beantwortet werden.

Literatur

- Ackermann, Karl-Ernst/Curdt, Wiebke/Pongratz, Katharina M. (2022): »Konzepte und Praktiken der Qualifizierung für Kursleitungen in der inklusiven Erwachsenenbildung«, in: Zeitschrift für Erwachsenenbildung und Behinderung 33, S. 3–10.
- Bohnsack, Ralf (2003): Rekonstruktive Sozialforschung: Einführung in qualitative Methoden (5. Aufl.), Opladen: Leske Budrich.
- Bourdieu, Pierre (2015): »Entwurf einer Theorie der Praxis«, in: Pierre Bourdieu/Cordula Pialoux/Bernd Schwibs (Hg.), Entwurf einer Theorie der Praxis. Auf der ethnologischen Grundlage der kabyllischen Gesellschaft, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (2001): Das politische Feld. Zur Kritik der politischen Vernunft, Konstanz: UVK-Verl.-Ges.
- Brunner, Claudia (2020): Epistemische Gewalt. Wissen und Herrschaft in der kolonialen Moderne, Bielefeld: transcript.

- Cendon, Eva/Elsholz, Uwe/Speck, Karsten/Wilkesmann, Uwe/Maschwitz, Annika/Nickel, Sigrun (2020): *Wandel an Hochschulen?*, Münster: Waxmann Verlag.
- Dannenbeck, Clemens/Dorrance, Carmen/Moldenhauer, Anna/Oehme, Andreas/Platte, Andrea (Hg.) (2016): *Inklusionssensible Hochschule. Grundlagen, Ansätze und Konzepte für Hochschuldidaktik und Organisationsentwicklung*, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Dörner, Olaf (2020a): »Öffnung nicht ohne Schließung. Diskursivität und Paradoxien der Öffnung von Hochschulen durch wissenschaftliche Weiterbildung«, in: Carola Iller (Hg.), *Von der Exklusion zur Inklusion. Weiterbildung im Sozialsystem Hochschule*, Bielefeld: wbv Media, S. 63–74.
- Dörner, Olaf (2020b): »Soziale Praxis wissenschaftlicher Weiterbildung. Theoretische und empirische Implikationen zu einer Forschungsperspektive«, in: Wolfgang Jütte/Maria Kondratjuk/Mandy Schulze (Hg.), *Hochschulweiterbildung als Forschungsfeld. Kritische Bestandsaufnahmen und Perspektiven*, Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 21–36.
- Dörner, Olaf (2020c): *Wissenschaftliche Weiterbildung als Problem der Öffnung von Hochschulen für nichttraditionelle Studierende*, Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Dörner, Olaf/Pongratz, Katharina M. (2022): »Behinderung als erziehungswissenschaftlicher Gegenstand in praxeologischer Perspektive und rekonstruktiver Absicht«, in: *Zeitschrift für Disability Studies* 2, S. 1–14.
- Dörner, Olaf/Pongratz, Katharina M. (2025): »Exklusion durch inklusive Hochschulbildung – empirische Ergebnisse zu Exklusionserfahrungen von Erwachsenen mit geistiger Behinderung an deutschen Hochschulen«, in: Anja Hackbarth/Anne Verena Häseker/Saskia Bender/Mai-Anh Boger/Karin Bräu/Julie Argyro Panagiotopoulou (Hg.), *Erfahrungen von Exklusion. Differenzsensible und Diskriminierungskritische Perspektiven auf Pädagogische Handlungsfelder*. Leverkusen-Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 99–112.
- Feuser, Georg (2018): *Entwicklungslogische Didaktik*, Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Feuser, Georg (2023): *Zur Grundlegung eines Verständnisses des Begriffes »Gemeinsamer Gegenstand«*, Vortrag 36. Ifo 02/2023 HfH Zürich: <https://www.georg-feuser.com/wp-content/uploads/2023/02/Feuser-G.-Zur-Grundlegung-eines-Verstaendnisses-des-Begriffes-Gemeinsamer-Gegenstand-36.-IFO-2023-HFHn-ZH-12-02-2023.pdf> (Zugriff: 24.11.25)
- Geldner, Jens (2020): *Inklusion, das Politische und die Gesellschaft*, Bielefeld: transcript.
- Gersdorff, Anne/Sturm, Karina (2025): *Stoppt Ableismus! Diskriminierung erkennen und abbauen*, Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Hanft, Anke/Knust, Michaela (Hg.) (2007): *Weiterbildung und lebenslanges Lernen in Hochschulen. Eine internationale Vergleichsstudie zu Strukturen, Organisation und Angebotsformen*, Münster, München, Berlin: Waxmann.

- Iller, Carola (Hg.) (2020): Von der Exklusion zur Inklusion. Weiterbildung im Sozialsystem Hochschule, Bielefeld: wbv Media.
- Kade, Jochen/Seitter, Wolfgang (2003): »Von der Wissensvermittlung zur pädagogischen Kommunikation«, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 6, S. 603–618.
- Kamm, Caroline/Otto, Alexander/Wolter, Andrä (2020): »Selektion und Selbstselektion am Übergang von nicht-traditionellen Studierenden in die Hochschule: Institutionelle und biografische Mechanismen der Öffnung und Schließung«, in: Olaf Dörner (Hg.), Wissenschaftliche Weiterbildung als Problem der Öffnung von Hochschulen für nichttraditionelle Studierende, Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 103–124.
- Kerres, Michael/Hanft, Anke/Wilkesmann, Uwe/Wolff-Bendik, Karola (Hg.) (2012): Studium 2020. Positionen und Perspektiven zum lebenslangen Lernen an Hochschulen, Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Manske, Iris (1995): Lernen können ja alle Leute. Lesen-, Rechnen-, Schreibenlernen mit der Tätigkeitstheorie, Weinheim: Beltz.
- Pioch, Lucielle (2019): Inklusion von Menschen mit Behinderung an deutschen Universitäten von vier Bundesländern – ein Vergleich unter der Perspektive der Entwicklung von Handlungsempfehlungen für eine inklusive Hochschule, Augsburg: Universität Augsburg.
- Platte, Andrea (2019): »Beobachtungen zu Norm-Verwendungen in inklusiver Pädagogik und deren (Er- bzw. Be-)Forschung«, in: Zeitschrift für Inklusion 10. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/533> (Zugriff: 27.11.25)
- Pongratz, Katharina M. (2021): »Inklusion als soziale Praxis? Über die Relevanz phänomenologischer Anleihen bei Pierre Bourdieu für ein praxeologisches Inklusionsverständnis«, in: Menschen 44/3+4, S. 45–50.
- Przytulla, Nicole V. (2021): Exzellent inklusiv. Deutsche Hochschulen zwischen meritokratischer Ideologie und inklusivem Anspruch, Weinheim: Beltz.
- Schreiber-Barsch, Silke (2019): »Stichwort Inklusion«, in: weiter bilden. DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung 1/2019, S. 10–11.
- Schulze, Marion (2020): Konzept zum Schriftspracherwerb bei erwachsenen Menschen mit geistiger Beeinträchtigung. Lesen- und Schreiben-Lernen auf der Grundlage der Tätigkeitstheorie nach Christel Manske, Magdeburg: Otto-von-Guericke Universität.
- Schuppener, Saskia/Hauser, Mandy/Goldbach, Anne (2024). »Kritische Auseinandersetzung mit (Pseudo)-Partizipation im Kontext partizipativer Forschung«, in: Gemeinsam leben 3, S. 148–155.
- Ukowitz, Martina (2021): »Partizipative Forschung«, in: Tobias Schmohl/Thorsten Philipp (Hg.), Handbuch Transdisziplinäre Didaktik. Bielefeld : transcript 2021, S. 221–230.

- von Unger, Hella (2014): *Partizipative Forschung. Einführung in die Forschungspraxis*, Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Vogt, Michaela/Boger, Mai-Anh/Bühler, Patrick (Hg.) (2021): *Inklusion als Chiffre. Bildungshistorische Analysen und Reflexionen*, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Wittpoth, Jürgen (2002): »Regulative in der Weiterbildungsbeteiligung«, in: Rolf Arnold/Peter Faulstich/Wilhelm Mader/Ekkehard Nuissl/Erhard Schlutz/Jürgen Wittpoth (Hg.), *Forschungsschwerpunkte zur Weiterbildung*, Bonn: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, S. 22–25.
- Wolter, Andrä (2017): »Offene Hochschule: Motor wissenschaftlicher Weiterbildung?«, in: Bernd Hörr/Wolfgang Jütte (Hg.), *Weiterbildung an Hochschulen. Der Beitrag der DGWF zur Förderung wissenschaftlicher Weiterbildung*, Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 181–194.
- Ziemen, Kerstin (2024): »Didaktische Grundorientierung. Die Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand und die Mehrdimensionale Reflexive Pädagogik und Didaktik«, in: Thomas Häcker/Andreas Köpfer/Daniel Rühl/Stefanie Granzow (Hg.), *Ein Unterricht für Alle? Zur Planbarkeit des Gemeinsamen und Kooperativen im Inklusiven*, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 11–21.