

Intersektionale (Un-)Möglichkeiten Inklusiver Lehre

Gunhild Hübel-Sharp, Lea Klöpfer, Gertraud Kremsner, Katja Pabst, Rosi Reusch, Miriam Sayah & Anne Wagner

Einleitung

An der Universität Koblenz gibt es seit kurzer Zeit – seit April 2024 – ein intersektional zusammengesetztes Team für Inklusive Lehre (und zukünftig auch für Forschung). Im Team arbeiten akademisch akkreditierte Personen gemeinsam mit drei Frauen mit Exklusionserfahrungen, die in ihrem ersten Semester an der Uni an insgesamt drei Vorlesungseinheiten beteiligt waren; die Lehranteile werden sich in Zukunft kontinuierlich erhöhen. Im Beitrag findet sich die Perspektive des inklusiven Teams, genauso wie eine ›klassische‹ akademische Rahmung. Dabei beschäftigen wir uns mit der Frage, welche Zielsetzungen (intersektional besetzte) Inklusive Lehre verfolgt. Über unsere Auseinandersetzungen mit divergierenden Wissensformen leiten wir dann über zu den Widersprüchen, Herausforderungen und strukturellen Bedingungen, die im Kontext (intersektional besetzter) Inklusiver Lehre eine Rolle spielen (können). Wir schließen den Beitrag mit einer Reihe von Fragen, die wir bisher (noch) nicht klären konnten.

1. Setting the Scene – das Team Inklusiver (Forschung und) Lehre an der Uni Koblenz

Im April 2024 formierte sich an der Universität Koblenz ein Team für Inklusive Lehre. Angesiedelt ist dieses an der Professur für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt auf Pädagogische Professionalität im Kontext (schulischer) Heterogenität und Inklusion. Zur Gewinnung von Teammitgliedern wurde ein Flyer entworfen¹ und eine Informationsveranstaltung abgehalten. Bereits bei diesem Unterfangen stellte sich die Frage nach dem Wording, welches mit den Teammitgliedern zu einem späteren Zeitpunkt genauer eruiert wurde. Ziel war es, kategoriale Adressierungen (»Menschen mit xyz«) explizit zu vermeiden.

¹ Zur Kritik daran siehe Geldner-Belli et al. (2024).

Drei Frauen ließen sich auf das Projekt ein und gestalteten im Sommersemester 2024 Lehreinheiten einer Vorlesung zu »Menschenbilder«, »Leistung« und »Geschlecht und Gender« mit. Wöchentliche Teamsitzungen, die mit einem gemeinsamen Mittagessen abschlossen, dienten dem gegenseitigen Kennenlernen, der Vorbereitung von Lehre und der Reflexion. Die klare Struktur, die Rhythmisierung, Erklärungen und generellen Hinweise zur Funktionsweise von Universität halfen den Teammitgliedern dabei, sich im System Universität einzufinden. Während der Teamsitzungen wurden Inhalte des Grundlagenbeitrags besprochen und Impulsfragen erörtert. Die Gedanken und genannten Aspekte der Teammitglieder wurden in einem Notizendokument gesammelt. Dieses Dokument diente als Basis der Verschriftlichung. Der entstandene Text durchlief eine Feedbackschleife. Er wurde gemeinsam überarbeitet und wo nötig gekürzt oder ergänzt.

Im Fall des Beitrags unseres Autorinnen-Teams liegt es nahe, zunächst uns und unsere Arbeitsweise in Bezug auf diesen Text vorzustellen: Obwohl alle Inhalte gemeinschaftlich erarbeitet bzw. diskutiert wurden, finden sich nachfolgend Textteile in akademischer Sprache, die von den akademisch akkreditierten Autorinnen L. Klöpfer und G. Kreamsner verfasst wurden. Darüber hinaus finden sich von denjenigen Teammitgliedern konzipierte Textpassagen, die den formalen Anforderungen an traditionell akkreditierte Forscher:innen nicht entsprechen. Diese Textpassagen wurden von der studentischen Hilfskraft M. Sayah verschriftlicht. Der besseren Nachvollziehbarkeit halber sind sie kursiv.

Für diesen Artikel wurden G. Kreamsner und L. Klöpfer angefragt. Diese erkundigten sich im inklusiven Team darüber, ob Interesse bestünde, gemeinsam am Artikel zu arbeiten. Zunächst wurde damit begonnen, gemeinsam den Grundlagenbeitrag zu erarbeiten. Die Verschriftlichung dieser Diskussionen liegt hiermit vor und bildet den Kern des Beitrags. L. Klöpfer und G. Kreamsner schließen mit ihren Überlegungen daran an. Im Zuge der Diskussionen zum Grundlagenbeitrag offenbarten sich unterschiedliche Arbeitsweisen und Bedürfnisse der Teammitglieder. Im Lauf der Beschäftigung mit dem Grundlagenbeitrag wurde die Bezeichnung »Text in Einfacher Sprache« und »Text in schwerer Sprache« kritisch betrachtet, suggeriert diese doch eine Hierarchisierung im Sinne von »Text für Dumme« und »Text für Kluge«. Deshalb plädieren wir für alternative Bezeichnungen wie »Text in zugänglicher Sprache« und »Text in wissenschaftlicher Sprache«.

Klärungsbedarf gibt es auch für weitere Aspekte: Wenn wir uns nachfolgend auf »Inklusive Lehre« beziehen, dann resultiert dieser Zugang aus unserer Auseinandersetzung mit Inklusiver Forschung. Wir wollen damit einerseits auf die sinnvolle Verquickung von Forschung und akademischer Lehre verweisen. Andererseits stellen viele unserer Bezugsquellen Inklusive Forschung ins Zentrum und bespielen den Anteil Inklusiver Lehre nicht oder nur am Rande. Weil eine Vielzahl an Aspekten dazu aber auch auf Inklusive Lehre zutrifft, erlauben wir uns diesen Übertrag auch dann, wenn er in den Bezugstexten nicht explizit genannt wurde; die so verwendeten Quellen sind dann mit einem * im Kurzbeleg gekennzeichnet. Auffallen ist zudem vielleicht auch, dass wir von *Inklusiver* (und nicht von *Par-*

tizipativer) Forschung und Lehre sprechen. Dabei bedienen wir uns eines (v.a. im englischsprachigen Raum üblichen) Verständnisses von Inklusiver Forschung als Oberbegriff, der sich über Partizipative Forschung, Emanzipatorische Forschung und Participatory Action Research spannt (vgl. Walmsley/Johnson 2003; Nind 2014; Kremsner/Buchner/Koenig 2022). Obwohl der Begriff ursprünglich aus der Zusammenarbeit insbesondere mit Menschen mit Lernschwierigkeiten stammt, machen wir uns ein breites Inklusionsverständnis zu Nutze, das *alle* Menschen miteinschließt, sodass letztlich alle von Diskriminierungen betroffenen oder bedrohten Personen(gruppen) in Forschung und Lehre einbezogen werden können und sollen (vgl. Veck/Hall 2020). Auch intersektionale Verwobenheiten (als zentrales Thema nicht nur dieses Beitrags, sondern auch unseres Teams) können über diesen Zugang eindeutiger mit einbezogen werden. Wir unterscheiden uns damit zwar terminologisch von der eher im deutschsprachigen Raum angesiedelten und auch in diesem Band fortgeführten Tradition, »Partizipative Forschung« (bzw. Lehre) als Oberbegriff zu verwenden (vgl. zum Beispiel von Unger 2014), verweisen aber dennoch auf das explizite Näheverhältnis dieser Stränge (vgl. Kremsner/Proyer 2019).

Das aus sieben Frauen bestehende Team setzt sich laut eigener Angaben und grob zugeordnet wie folgt zusammen: Zwei festangestellte Lehrende, drei Personen mit Exklusionserfahrungen² und (übergangsweise zur »Staffelübergabe«) zwei studentische Hilfskräfte.

- 3 Personen sind zwischen 20 und 30 Jahre alt, 3 Personen zwischen 30 und 45 und eine Person über 45.
- 5 Personen haben keinen Migrationshintergrund, eine Person wurde in Österreich geboren und eine weitere in Tunesien.
- 6 Personen ordnen sich der »Mittelschicht« zu, eine Person der »Unterschicht«.
- 3 Personen sind ledig ohne Kinder, eine Person ist geschieden und ohne Kind, 2 Personen sind verheiratet (eine mit und eine ohne Kind), eine Person ist verlobt ohne Kind.
- 5 Personen sind heterosexuell, 2 sind bisexuell.
- 3 Personen leben mit einer körperlichen Erkrankung oder Beeinträchtigung, für 3 Personen trifft das nicht zu und eine Person macht dazu keine Angabe.
- 4 Personen leben mit einer psychischen Erkrankung oder Beeinträchtigung, für 2 Personen trifft das nicht zu und eine Person macht dazu keine Angabe.
- Alle Teammitglieder verfügen über einen Schulabschluss: Eine Person hat einen Mittlere-Reife-Abschluss, zwei Personen den Abschluss der Fachhochschulreife und vier Personen absolvierten das Abitur.

2 »Personen mit Exklusionserfahrungen« ist das Wording, auf das sich zwei der beteiligten Frauen geeinigt hatten; eine weitere Frau beschreibt sich als Person, »der viele Steine in den Weg gelegt wurden«.

- *Eine der Frauen beendete keine Berufsausbildung, eine Frau durchlief zwei Berufsausbildungen, eine weitere absolvierte sowohl eine Berufsausbildung als auch ein Studium. Die anderen vier Teammitglieder studierten (bei 3 Personen mit Abschluss und bei einer ohne).*
- *Eine Person hat keine Berufserfahrung, eine Person hat weniger als ein Jahr Berufserfahrung, 3 Personen haben 1–5 Jahre Berufserfahrung, eine Person 5–10 Jahre und eine weitere über 10 Jahre.*
- *2 Personen wohnen in einem Dorf, 5 Personen in der Stadt.*
- *6 Personen wohnen zur Miete, eine Person wohnt im Eigentum der Familie des Partners.*

2. Zielsetzung: Warum Inklusive Lehre?

Ziele Inklusiver Lehre lassen sich als strategischer Beitrag zur Öffnung und Transformation traditioneller Hochschulstrukturen verstehen, indem Hochschulen ihrer sozialen Verantwortung gerecht werden (vgl. Goldbach/Leonhardt 2023: 142). Formen Inklusiver Lehre streben an, bisher ausgeschlossene Personen in die akademische Lehre zu involvieren, um ihre Expertise (als Betroffene) in die Lehre und Wissens(re)produktion einzubringen (vgl. Schuppener et al. 2022: 60f.). Dadurch soll die »inklusive Qualität der Hochschulbildung ausgebaut« (ebd.: 61) werden, um exklusive Strukturen kritisch zu hinterfragen und neue Impulse für ein »Um- und Neudenken« (ebd.: 68) zu setzen. Adressat:innen inklusiver Lehrformate wird durch »die Auseinandersetzung mit Erfahrungen des Ausschlusses und der Diskriminierung« (Goldbach/Leonhardt 2023: 143) sowie der Offenlegung bestehender Barrieren die Möglichkeit zur Selbstreflexion und des aktiven Hinterfragens exkludierender Strukturen eröffnet. Ergänzend dazu halten wir fest, dass es einerseits zwar darum geht, explizit »behindertenpädagogische Expertisen« (Schuppener et al. 2021: 152) zu berücksichtigen, andererseits sind die genannten Ziele nicht explizit auf die Inklusive Lehre durch bestimmte Personengruppen (wie zum Beispiel Menschen mit Lernschwierigkeiten) festgelegt.

In Koblenz erfolgt die Inklusive Lehre momentan im Rahmen einer Vorlesung für Lehramtsstudierende der Realschule Plus. Da die Studierenden als Lehrkräfte mit unterschiedlichen Personen zu tun haben werden, sollen sie für deren Lebensrealität sensibilisiert werden. Der Austausch mit Betroffenen soll ihnen dabei helfen, einen realistischen Blick zu entwickeln und ihren Horizont zu erweitern. Sie erleben, wie Menschen mit Exklusionserfahrungen die universitäre Lehre bereichern, und erfahren, dass gesellschaftliche Kategorisierungen wenig aussagefähig dafür sind, was eine Person beitragen kann. Das inklusiv lehrende Team der Uni Koblenz möchte einen Beitrag dazu leisten, dass weniger über Personen mit Exklusionserfahrungen gesprochen wird, ohne mit diesen in Kontakt gekommen zu sein. Ein Ziel besteht auch darin, dass Lehrende an Hochschulen durch den Austausch mit dem inklusiven Team weniger berufsblind werden und die vermittelten Inhalte nicht ausschließlich dem Elfenbeinturm entspringen. Aber nicht nur die Studierenden profitieren von der Einbringung des inklusiven

Teams, sondern auch die Teammitglieder selbst ziehen Nutzen aus ihrer universitären Tätigkeit, die (wie jede andere Tätigkeit auch) Aushandlungsprozessen unterworfen ist.

Zum Teil empfinden die Koblenzer Lehrenden mit Exklusionserfahrungen die Rhythmisierung des Alltags als persönliche Bereicherung – neben dem Gefühl, nützlich zu sein. Andere Teammitglieder wertschätzen primär die kognitive Aktivierung, welche die Auseinandersetzung mit den Inhalten mit sich bringt. Ein Teammitglied nimmt wahr, dass die Tätigkeit an der Universität ihr Selbstbewusstsein fördert und selbst bestärkend wirkt. Feststellen lässt sich, dass Personen mit Exklusionserfahrungen unterschiedlich von Inklusiver Lehre und Forschung profitieren können. Um gemeinsam inklusionssensibel zu arbeiten, müssen Formen gefunden werden, die es jedem Teammitglied ermöglichen, eine eigene, dem individuellen Tempo entsprechende Arbeitsweise zu entwickeln. Es besteht keine Notwendigkeit, Inhalte und Themen zwingend im Kollektiv zu erarbeiten. Vielmehr kann das Inklusive eines solchen Teams auch dadurch zum Tragen kommen, dass die einzelnen Mitglieder interessen- und ressourcen-geleitet arbeiten. Den Teammitgliedern entsprechend gilt es, unterschiedliche Wissensformen in die Hochschullehre zu integrieren. Falls Teammitglieder dies möchten, sollte die Möglichkeit bestehen, über eigene Erfahrungen zu sprechen.

Im Folgenden widmen wir uns der Frage, inwiefern die für Partizipative Lehre geltend gemachten Ziele erweitert werden können, wenn von *inklusiv* (im Unterschied zu *partizipativ*) lehrenden Teams die Rede ist. Durch die Vermeidung einer kategorialen Adressierung soll den potentiell Lehrenden zunächst die Möglichkeit gegeben werden, sich so zu präsentieren, wie sie möchten (vgl. Veck/Hall 2020). Diese Art der Zusammensetzung von Teams kann als Beitrag zur Auflösung zunehmend undurchlässiger werdender kategorialer Grenzen und einer damit einhergehenden steigenden Entindividualisierung betrachtet werden (vgl. Klenkies 2020: 88). Indem (kategoriale) Differenzen nicht explizit gemacht werden, wird ein spezifisches Problem angegangen: Die Möglichkeit, dass inklusiv Lehrende anhand einer spezifischen, relevant gesetzten Differenz (beispielsweise als Menschen mit Lernschwierigkeiten) (v)erkannt werden, wird verringert, indem sich die inklusiv Lehrenden als komplexe und eben nicht als »schnell Verstehbare« (Mecheril/Klingler 2010: 110) positionieren können und es somit auf der Hand liegt, Differenzen in ihrer intersektionalen Verwobenheit zu thematisieren und zu diskutieren.

Wir möchten zudem die Frage aufwerfen, inwiefern durch Inklusive Lehre eines intersektional zusammengesetzten Teams der Problematik der Partikularisierung im Rahmen von Äußerungen von Selbstbetroffenheit (vgl. Homann/Bruhn 2020: 84) begegnet werden kann. Dem Grundlagenbeitrag (in diesem Band) folgend wird diesem Problem – zumindest in Leipzig – insofern begegnet, als die partizipativ Lehrenden nicht ausschließlich auf Grundlage biografischen Erfahrungswissens lehren. Dennoch merken Goldbach/Leonhardt (vgl. 2023: 145) an, dass Studierende auf der inhaltlichen Ebene vor allem das Erfahrungswissen der Bildungs- und Inklusionsreferent:innen positiv hervorheben. Wenn nun inklusiv Lehrende den Studierenden nicht als Expert:innen in *spezifischer* eigener Sache vorgestellt werden, son-

dern als ein durch Personen mit Exklusionserfahrungen intersektional zusammengesetztes Team, können gegebenenfalls relevante Inhalte verschiedener exklusionsrelevanter Gruppen bzw. die Verwobenheit dieser im Fokus stehen. Damit zusammenhängend kann gefragt werden, ob Studierenden aufgrund der nicht-kategorialen Vorstellung einerseits ein grundlegendes Verständnis für einen breiten Inklusionsbegriff vermittelt wird und sich andererseits in Folge davon eine Möglichkeit für eine Analyse von Verschiedenheit und Gleichheit bietet, die unabhängig von einer spezifischen kategorialen Perspektive erfolgt.

Der Grundlagenbeitrag regte in unserem Team eine intensive Auseinandersetzung mit Wissensformen an. Diskutiert wurde die Frage nach der Gleichwertigkeit von Wissensformen, den gesellschaftlichen Bedeutungen und Auswirkungen von Hochschulen als Institutionen der Wissensproduktion³ und der Vor- und Nachteile der unterschiedlichen Wissensformen für die Gestaltung von Lehre. Hochschulen gelten traditionell als Ort für die »Besten der Besten«. Am Campus sind deshalb regelmäßig Äußerungen sowohl von Studierenden wie auch von Lehrenden zu vernehmen, die unreflektiert Überlegenheit zum Ausdruck bringen bzw. ausschließend wirken (zum Beispiel wenn wie selbstverständlich davon ausgegangen wird, dass alle Anwesenden mindestens Abitur gemacht haben). Entsprechend nachvollziehbar ist es, wenn sich bei den inklusiv Lehrenden ein bedrückendes Gefühl bemerkbar macht. Der Eindruck entsteht, eigentlich nicht dazuzugehören. In Bezug auf die Frage, wie Teammitglieder ihre Tätigkeit beschreiben würden bzw. welches Selbstverständnis ihrerseits besteht, gaben diese unterschiedlich nuancierte Antworten. Ein Teammitglied äußert, dass sie sich als Unterstützerin für Lehre wahrnimmt. Ein weiteres Teammitglied merkt an, dass sie erlebt, wie sich ihr Selbstbild verändert. Ihrer Meinung nach geht die Arbeit an diesem Artikel in Richtung Forschung. Zudem empfindet sie sich als Hinterfragende und aktuell als Lernende (zum Beispiel hinsichtlich universitärer Strukturen). Eine der Frauen beschreibt, dass die Gruppenmitglieder insofern Forschende und Lehrende sind, als sie am Projekt teilnehmen, Reflexionsfragen entwickeln und Input geben.

Die Beschäftigung mit dem Grundlagenbeitrag (in diesem Band) verdeutlichte die Gering-schätzung gegenüber Erfahrungswissen an Hochschulen. Anerkennung kommt ausschließlich wissenschaftlichem Wissen zu. Dementsprechend findet sich an Hochschulen ein hierarchisches System, welches regelt, wer in welchem Rahmen lehren darf. Wenn nun Teams Inklusiver Lehre an Hochschulen tätig sind, unterwandern sie dieses System. Die inklusiv Lehrenden haben die Möglichkeit, sich durch das Vermitteln von Erfahrungswissen von akademisch akkreditierten Lehrenden abzugrenzen oder sich dem Hochschulduktus, der Erfahrungswissen ausklammert, anzupassen.

Die ausschließliche Vermittlung von Erfahrungswissen hat den Vorteil, dass inklusiv Lehrende kein theoretisches Wissen haben müssen und dadurch die Vorbereitung von Lehre schneller erfolgen kann. Zudem verfügt jede Person über Erfahrungswissen. Das Teilen von Erfah-

3 Aussage eines Teammitglieds: »Wir lassen uns von der Hochschule vorschreiben, wie man zu denken hat«.

rungrwissen schafft potentiell Empathie beim Gegenüber. Indem inklusive Teams Erfahrungswissen zum Bestandteil von Lehre machen, kann dieses aufgewertet und in Hochschulen integriert werden. Ein Risiko bei dieser Art der Lehre besteht darin, dass inklusiv Lehrende viel über sich preisgeben und sich dadurch angreifbar machen. Nicht auszuschließen ist, dass mit den geteilten Informationen missbräuchlich umgegangen wird und dies zu erneuter Diskriminierung führt. Ein weiteres Risiko ist, dass inklusiv Lehrende auf ihr Erfahrungswissen reduziert werden. Dies kann zur Folge haben, dass die entsprechenden Lehrenden nicht ernst genommen werden. Emotionale Überforderung der Lehrenden und Zuhörenden kann bei einer auf Erfahrungswissen basierenden Vermittlung erfolgen. Wenn Desinteresse an dem geteilten Erfahrungswissen signalisiert wird, kann dies als Zurückweisung der Person aufgefasst werden. Nachteilig kann es sein, wenn differenziert wird zwischen inklusiv Lehrenden, die Erfahrungswissen teilen, und akademisch akkreditierten Lehrenden, die wissenschaftliches Wissen vermitteln.

Ein Ansatz Inklusiver Lehre, welcher primär theoretisches Wissen vermittelt, verringert kategoriale Zuschreibungen. Sowohl inklusiv Lehrende wie auch akademisch akkreditierte Lehrende präsentieren wissenschaftliches Wissen. Menschen (mit und ohne Exklusionserfahrungen) reflektieren auf Grundlage der theoretischen Inhalte ihre eigene Situation. Sie werden nicht in die Situation gebracht, einen »Seelenstriptease« zu absolvieren. Die theoretische Auseinandersetzung mit den Themen ermöglicht allen Beteiligten emotionale Abgrenzung. Diese Art der Lehre schließt jedoch nicht aus, dass Erfahrungswissen indirekt einfließt. Bei diesem Ansatz ist darauf zu achten, dass inklusiv Lehrende nicht überfordert werden. Zudem erfordert die Vorbereitung der Lehre und die Erarbeitung der Inhalte einen gewissen Zeitaufwand, der hohe Konzentrationsfähigkeit erfordert.

In dieser Ausführung des inklusiven Teams zeigt sich ein Widerspruch, auf den auch im Grundlagenbeitrag (in diesem Band) mit Verweis auf Homann/Bruhn (vgl. 2020)⁴ angespielt wird: Inklusiv Lehrende werden in die Lehre mit eingebunden, um eine spezifische Sprecher:innenposition einzubringen, während gleichzeitig ein hochwertiges und theoretisch fundiertes Studium gewährleistet werden soll. Mit Bezug zu Haslanger (vgl. 2021: 188) kann dieser Widerspruch und insbesondere die Frage der Selbstbetroffenheit genauer betrachtet werden: Demnach ist situiertes Wissen nicht einem kritischen Standpunkt gleichzustellen; vielmehr ist die Notwendigkeit eines situierten *kritischen* Wissens hervorzuheben (siehe dazu auch Goldbach/Leonhardt 2023: 144). Dieses beinhaltet nicht nur Wissen über spezifische Praxen bzw. Wissen aus der Praxis heraus, sondern auch ein Verständnis für die ideologische Funktion der Praxis und mögliche Alternativen (vgl. Haslanger 2021: 190f.). Ideologie (wenn sie eine erfolgreiche ist) saugt uns nämlich aktiv teilnehmend in eine ungerechte Struktur und einige derjenigen, die der Unterordnung

4 Nach dieser Ansicht stellt Selbstbetroffenheit keine zwingende und unanfechtbare Qualifikation dar (vgl. Homann/Bruhn 2020: 83).

unterworfen sind, können keine Kritik an ihr entwickeln. Damit zusammenhängend ist also nicht zwangsläufig nach dem (hierarchischen) Verhältnis zwischen Theoriewissen und Erfahrungswissen (vgl. Grundlagenbeitrag) zu fragen, sondern wie bzw. wodurch sich Erfahrungswissen (in Form von spezifischem situiertem Wissen) in ein situiertes *kritisches* Wissen transformieren lässt.

3. Widersprüche, Herausforderungen und strukturelle Bedingungen

Die Autor:innen des Grundlagenbeitrags (in diesem Band) halten den Aufruf an Hochschulen und ihrer Akteure fest, ihre Institutionen und die darin eingelagerten Praktiken als privilegiert anzuerkennen. Sie fordern außerdem dazu auf, kritisch zu hinterfragen, inwiefern die dadurch entstehenden Normalitätsmuster Barrieren schaffen, die bestimmten Menschen die Teilhabe an universitären Bildungsprozessen verwehren. In Anlehnung an Brunner (vgl. 2020) bringen die Autor:innen diese Mechanismen auch mit »epistemischer Gewalt« in Zusammenhang. Lediglich angedeutet wird im Grundlagenbeitrag aber, was sich in den Auseinandersetzungen des Koblenzer Teams sehr deutlich zeigt: dass die derart produzierten Privilegien und ableistischen Normalitätsvorstellungen nämlich eben gerade nicht ausschließlich im Kontext der Hochschulen verbleiben, sondern direkt und indirekt jene beeinflussen, die grundsätzlich *nicht* mit der Akademie assoziiert werden (können) und/oder die als nun inklusiv Lehrende trotz fehlender formaler Voraussetzungen in die Akademie hineingeholt werden.

Die Etablierung eines Teams für Inklusive Lehre geht auch mit Herausforderungen einher. Eine kontinuierliche und nach wie vor nur temporär gelöste Problematik ist die Vergütung bzw. Aufwandsentschädigung der inklusiv Lehrenden. Langfristig ist noch einiges in die Wege zu leiten, um die Vergütung automatisiert und unverzögert sicherzustellen. Ein weiteres Problem besteht darin, dass inklusiv Lehrende nicht auf universitätsinterne Informations- und Kommunikationstools zugreifen können.

Teammitglieder berichteten von Reaktionen zu ihrer Tätigkeit an der Universität, die frustrierten. Das Familienmitglied einer Frau meinte, dass sie sich ja jetzt nützlich fühle. Diese Aussage wurde von der Adressierten als Schlag ins Gesicht empfunden, suggeriert sie doch, vorher nicht nützlich gewesen zu sein. Aufgrund von Scham vermied ein anderes Teammitglied es, mit einem ebenfalls an einer Hochschule arbeitenden Familienmitglied direkt über das Projekt zu sprechen. Als die Person über verschiedene Ecken von der Lehrtätigkeit erfuhr, wirkte sie skeptisch und kritisch.

Inklusive Lehre ist keineswegs frei von ableistischen Aspekten – weder von innen, d.h. durch das inklusive Team selbst, noch von außen, zum Beispiel wenn Verwandte inklusiven Teammitgliedern erst durch die Tätigkeit an der Uni zugestehen, sich nützlich zu fühlen. Wenn einzelne Personen des Koblenzer Teams sich für ihre Tätigkeit an der Uni schämen, kann dies wiederum als Ausdruck von *internalisiertem*

Ableismus gelesen werden: »Internalized ableism means that to assimilate into the norm the referentially disabled individual is required to embrace, indeed to assume, an ›identity‹ other than one's own – and this subject is repeatedly reminded of this by epistemological formations and individuals with hegemonic subjectifications of their provisional and (real) identity« (Campbell 2008: 157).

Zu betonen bleibt aber, dass sich ableistische Aspekte aufgrund des noch jungen Alters des Koblenzer Teams hier lediglich andeuten. Darüber hinausgehend antizipieren wir – auch in Ergänzung zum Grundlagenbeitrag (in diesem Band) –, dass die prekären Arbeitsbedingungen an Universitäten nicht nur umfassend für die traditionell akademisch akkreditierten Mitarbeiter:innen beschrieben werden (vgl. Hark/Hofbauer 2023), sondern die Analyse der Bedingungen und Erwartungen auch für inklusiv Lehrende gedacht werden können. Für sie wird scheinbar eine nahezu bedingungslose Leidenschaft zum Einbringen ihrer (wie auch immer verfassten) Expertise angenommen. Die strukturellen (Zugangs-)Beschränkungen zu und in Universität kann für inklusiv Lehrende in Abhängigkeit der Eingebundenheit (beispielsweise Projektfinanzierung oder unabhängige Umsetzung) bedeuten, sich im Spannungsfeld zwischen bezahlter und unbezahlter (Mit-)Arbeit zu befinden (vgl. Lindmeier/Imholz/Meyer 2024: 194*). Das heißt: Auf der einen Seite befinden sich traditionell akademisch akkreditierte Personen, die sich jeweils in ihren prekären Arbeitsbedingungen befinden, jedoch über ihre bestehenden Arbeitsverträge (wenn auch zu 90 % befristet [siehe Hark/Hofbauer 2023: 26]) ein tariflich geregeltes Einkommen erwarten können. Auf der anderen Seite stehen die inklusiv Lehrenden, die in der Regel in ökonomischer Hinsicht von der versprochenen Inklusion nicht profitieren und auch nicht angemessen für ihre eingebrachte Expertise bezahlt werden (vgl. Hill/Imholz 2024: 194*). Es ist auch davon auszugehen, dass – für den Arbeitsalltag der traditionell akademisch akkreditierten Personen selbstverständliche – arbeitsermöglichende Faktoren (beispielsweise räumliche Ressourcen, Zugang zu inneruniversitären Dienstleistungen und Kommunikationstechniken) (vgl. Keeley et al. 2019: 99*) für inklusiv Lehrende vom Engagement Einzelner abhängt, weil diese grundsätzlichen Rahmenbedingungen von Universitäten oft nicht gestellt werden (können). Wenn vor diesem Hintergrund nun also das (berechtigte) Argument fällt, die Mitarbeit an Inklusiver Forschung und Lehre empowere die darin Tätigen (u.a. Walmsley/Johnson 2003*), ist die Gefahr groß, dass dieses Argument einseitig interpretiert wird: In inklusiv forschenden bzw. lehrenden Zusammenhängen bleibt es oft nicht dabei, dass Empowerment *einer* der Nutzen sei, den Mitarbeitende daraus zögen – vielmehr wird es nur allzu oft (und leider auch am Standort Koblenz) zum *alleinigen* Nutzen. Damit wird nicht nur (über fehlende formale Voraussetzungen bürokratisch gerechtfertigte) neoliberale Ausbeutung moralisch vertretbar(er), sondern es werden Hochschulen und Universitäten ohnehin inhärente ableistische Mechanismen auch fundamental gestützt. Damit zusammenhängend kann auch gefragt werden, inwiefern intersektional zusammengesetzte Teams von inklusiv Leh-

renden als Kritik der Ökonomisierung gelten: Um sie sinnvoll etablieren zu können, müssen sich gegebene Strukturen ganzheitlich verändern. Allerdings lässt sich Inklusive Lehre nicht nur als inhaltlich gut begründbarer Ansatz argumentieren, sondern kann auch als Anti-Diskriminierungspolitik bedeutsam werden. Daraus wiederum ergibt sich das Spannungsfeld, dass die Verwertung und Valorisierung von intersektional gedachter Differenz im Sinne von Humankapitalverwertung interpretiert werden kann und damit »der allgemeinen Effizienz- und Produktivitätssteigerung des Wissenschaftssystems« (Laufenberg 2018: 10) zuträglich ist – wodurch sich die bereits angespielte neoliberale Ausbeutung abermals verstärkt.

4. Fazit – oder viele neue Fragen?

Wir haben uns im vorliegenden Beitrag mit aufkommenden und für das Team relevanten Folgen einer nicht-kategorialen Adressierung und dem Versuch einer Teambildung, die intersektionale Verwobenheit im Kontext von Inklusiver Lehre berücksichtigt, auseinandergesetzt. Zudem wurden die Ziele, Herausforderungen und Widersprüche von Inklusiver Lehre um Intersektionalität berücksichtigende Aspekte ergänzt. Als spezifischer Aspekt kann hier die zentrale Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Arbeitsweisen und Bedürfnissen genannt werden.

Durch die heterogene Zusammensetzung werden alle Teammitglieder mit divergierenden Vorstellungen konfrontiert, welche durch die nicht-kategoriale Adressierung allerdings nicht anhand vermeintlicher Zugehörigkeiten zu spezifischen Personengruppen verhandelt werden können, sondern *alle* Mitglieder des Teams zu einer grundständigen Auseinandersetzung und Kommunikation mit ihren eigenen Bedürfnissen und denen ihrer Teammitglieder herausfordert.

Die Reflexion der teamdynamischen Prozesse zeigte, dass die Konzeption von bedürfnisorientiertem Arbeiten nicht immer einfach ist: Beispielsweise sind wir gewohnt, dass immer alle dasselbe machen müssen. Dementsprechend möchten wir einüben, etwaige Gedanken abzulegen und individualisiertem Arbeiten Raum zu geben. Bedeutsam ist es zu spiegeln, dass, wenn eine Person an einem Thema nicht arbeiten kann oder möchte, dies kein Ausschlusskriterium ist und die Person weiterhin zum Team gehört.

Es hat sich gezeigt, dass Auseinandersetzungen mit Wissensformen auch für unser intersektional zusammengesetztes, inklusiv lehrendes Team zentral sind. Die nicht-kategoriale Adressierung führt nicht zur Vorstellung einer Person mit kategorienspezifischer Expertise und birgt somit unserer Erfahrung nach folgende Möglichkeit: Die inklusiv Lehrenden haben größeren Freiraum hinsichtlich der (Nicht-)Thematisierung ihres biografischen Erfahrungswissen, da es ihnen selbst überlassen ist, wie sie sich in Lehrveranstaltungen präsentieren und welches Wissen sie wie in den Fokus stellen.

Grundsätzlich fänden wir es gut, wenn Erfahrungswissen an Hochschulen ernster genommen würde. Anstrebenswert erscheint uns, eine Balance zwischen den Wissensformen. Bestandteil des kollegialen Austauschs sollte es konstant sein, Wissensformen transparent zu machen und mit den Teammitgliedern entsprechend immer wieder neu zu verhandeln, welche Wissensformen wann und wie eingesetzt werden.

Eine grundsätzliche, bisher nicht berücksichtigte Frage im Kontext von Wissensformen scheint aber doch zu sein, auf welcher Grundlage inklusiv Lehrende mit spezifischem Erfahrungswissen zu Vermittler:innen von »akademisch relevanten Theoriebeständen« werden. Die diesen Prozessen inhärenten Mechanismen bedürfen grundständiger Reflexion, deren Notwendigkeit für den Standort Koblenz gerade erst erkannt wurde. Der Zusammenhang zwischen der Legitimierung des Einbezugs von bisher ausgeschlossenen Personengruppen auf Grundlage einer spezifischen Expertise⁵ und der »Weiterentwicklung« von Partizipativer Lehre zur Vermittlung von »akademisch relevanten Theoriebeständen« (Geldner-Belli et al. 2024) kann als differenzierter auszuführen betrachtet werden und wirft weitere Fragen auf, die auch in Koblenz noch zu behandeln sein werden.

Literatur

- Brunner, Claudia (2020): Epistemische Gewalt. Wissenschaft und Herrschaft in der kolonialen Moderne, Bielefeld: transcript.
- Campbell, Fiona A. Kumari (2008): »Exploring internalized ableism using critical race theory«, in: Disability & Society 23/2, S. 151–162.
- Geldner-Belli, Jens/Klöpper, Lea/Hanf, Alicia/Kremsner, Gertraud (2024): »Repräsentation als umstrittene Strategie im Kontext Inklusiver Forschung«, in: Anne Goldbach/Anke Langner/Karin Mannewitz/Saskia Schuppener/Nico Leonhardt (Hg.), Machtkontexte – Kritische Reflexionen von Wissensordnungen, Wissensproduktion und Wissensvermittlung. Sammelband zur 58. Tagung der Sektion Sonderpädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 214–225.
- Goldbach, Anne/Leonhardt, Nico (2023): »Kritische Auseinandersetzung mit partizipativer Hochschullehre«, in: Teilhabe 62/4, S. 142–147.
- Hark, Sabine/Hofbauer, Johanna (2023): Die ungleiche Universität. Diversität, Exzellenz und Anti-Diskriminierung, Wien: Passagen Verlag.

5 In diesem Fall ist es nicht von Relevanz, ob es sich um eine Expertise von nach gängigen Heterogenitätsdimensionen formulierten Kategorien (also beispielsweise Menschen mit Lernschwierigkeiten) oder um eine Expertise, die nicht durch gängige Kategorisierungen spezifiziert wird, handelt.

- Haslanger, Sally (2021): »Reproducing Social Hierarchy (or Not!)«, in: *Philosophy of Education* 77/2, S. 185–222.
- Hill, Philipp/Imholz, Susanne (2024): »Unterschiedlich und gleich viel wert. Interview zu Aktivismus und Partizipativer Forschung«, in: *Zeitschrift für Inklusion* 32/3, S. 190–196.
- Homann, Jürgen/Bruhn, Lars (2020): »Wer spricht denn da? Kritische Anmerkungen zum Konzept der Selbstbetroffenheit«, in: David Brehme/Petra Fuchs/Swantje Köbsell/Carla Wesselmann (Hg.), *Disability Studies im deutschsprachigen Raum. Zwischen Emanzipation und Vereinnahmung*, Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 82–88.
- Keeley, Caren/Munde, Vera/Schowalter, Rahel/Seifert, Monika/Tillmann, Vera/Wiegering, Ruth (2019): »Partizipativ forschen mit Menschen mit komplexem Unterstützungsbedarf«, in: *Teilhabe* 58/3, S. 96–102.
- Klenkies, Karsten (2020): »Logik der Heterogenität«, in: Ralf Koerrenz (Hg.), *Globales lehren, Postkoloniales lehren: Perspektiven für Schule im Horizont der Gegenwart*, Weinheim: Beltz Juventa, S. 81–95.
- Kremsner, Gertraud/Proyer, Michelle (2019): »Doing Inclusive Research: Möglichkeiten und Begrenzungen gemeinsamer Forschungspraxis«, in: *Österreichische Zeitschrift für Soziologie (ÖZS)* 44/3, S. 61–81.
- Kremsner, Gertraud/Buchner, Tobias/Koenig, Oliver (2022): »Inklusive Forschung«, in: Ingeborg Hedderich/Gottfried Biewer/Judith Hollenweger/Reinhard Markowitz (Hg.), *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik*, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 665–669.
- Laufenberg, Mike/Erleman, Martina/Norkus, Maria/Petschick, Grit (2018): »Prekäre Gleichstellung – Eine Einleitung«, in: Mike Laufenberg/Martina Erlemann/Maria Norkus/Grit Petschick (Hg.), *Prekäre Gleichstellung: Geschlechtergerechtigkeit, soziale Ungleichheit und unsichere Arbeitsverhältnisse in der Wissenschaft*, Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 1–24.
- Lindmeier, Bettina/Imholz, Susanne/Meyer, Dorothee (2024): »Partizipative Forschung als Versuch einer gemeinsamen Veränderung der Wissensproduktion – Bedeutung marginalisierten Wissens und epistemischer Ungerechtigkeit«, in: *Zeitschrift für Inklusion* 32/3, S. 140–147.
- Mecheril, Paul/Klingler, Birte (2010): »Universität als transgressive Lebensform. Anmerkungen, die gesellschaftliche Differenz- und Ungleichheitsverhältnisse berücksichtigen«, in: Lucyna Darowska/Thomas Lüttenburg/Claudia Machold (Hg.), *Hochschule als transkultureller Raum? Kultur, Bildung und Differenz in der Universität*, Bielefeld: transcript, S. 83–116.
- Nind, Melanie (2014): *What is Inclusive Research?*, London: Bloomsbury.
- Schuppener, Saskia/Schlichting, Helga/Goldbach, Anne/Hauser, Mandy (2021): *Pädagogik bei zugeschriebener geistiger Behinderung*, Stuttgart: Kohlhammer.

- Schuppener, Saskia/Otten, Matthias/Platte, Andrea/Algeremissen, Pia/van Ledden, Hannah/Hempel, Sebastian/Hauser, Mandy/Bergelt, Daniel/Nutz, Anna (2022): »Partizipative Lehre im Kontext inklusionssensibler Hochschule«, in: Jonas Becker/Felix Buchhaupt/Dieter Katzenbach/Deborah Lutz/Alica Strecker/Michael Urban (Hg.), *Qualifizierung für Inklusion. Berufsschule, Hochschule und Erwachsenenbildung*, Münster, New York: Waxmann, S. 59–74.
- Veck, Wayne/Hall, Michael (2020): »Inclusive research in education: dialogue, relations and methods«, in: *International Journal of Inclusive Education* 2020, 24/10, S. 1081–1096.
- von Unger, Hella (2014): *Partizipative Forschung. Einführung in die Forschungspraxis*, Wiesbaden: Springer VS.
- Walmsley, Jan/Johnson, Kelley (2003): *Inclusive Research with People with Learning Disabilities. Past, Present and Futures*, London, Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.