

Empowerment und Teilhabe

Verbesonderte Gleichheit oder Inklusion

Benjamin Schmerer & Karolin Schumann

1. Einleitung

Ausgangspunkt dieses Beitrags ist das Rollenverständnis von Bildungs- und Inklusionsreferent:innen (kurz: BIR), welche als Hauptakteur:innen Partizipativer Lehre an der Universität Leipzig verstanden werden können. Im Rahmen unserer Staatsexamensarbeit untersuchten wir dieses anhand des Hochschulprojekts QuaBIS (»Qualifizierung von Bildungs- und Inklusionsreferent:innen in Sachsen«) Leipzig. Mit Bezug auf den Grundlagenbeitrag (in diesem Band) sehen wir die Auseinandersetzung mit Rollenverständnissen innerhalb inklusiv orientierter universitärer Projekte als einen Beitrag für eine kritisch-reflexive Auseinandersetzung mit der Theorie und Praxis Partizipativer Lehre (Grundlagenbeitrag) an. Ausgerichtet an den Grundfragen des Grundlagenbeitrags u.a. nach theoretischen Perspektiven zur kritischen Betrachtung, schlagen wir das Trilemma der Inklusion nach Boger vor. Mit dem Anspruch der Karthografie von Theorien zu Inklusion bietet es in diesem normativ geprägten Diskurs einen objektiv(er)en Zugang zu diesen und normative Färbungen können wertfrei(er) miteinander verbunden werden (vgl. Boger 2017: o.S.). Es geht daher eher um das Aushalten verschiedener Ansätze bzw., wie Boger beschreibt, um ein Pendeln (vgl. ebd.) als um das Kämpfen um Deutungshoheit. Oder wie eingangs formuliert: »relationale Perspektiven« (Grundlagenbeitrag: 83) statt Binarität in der Ausgestaltung von Rollen(erwartungen). Unterschiedliche Wege mit der gleichen Zielstellung der Inklusion können dargestellt werden und so die Diskussion um Partizipative Lehre in unseren Augen gewinnbringend erweitern.

Diese Annahme der Unterschiedlichkeit innerhalb von Rollen haben wir in unserer Arbeit (vgl. Schmerer/Schumann 2024) in der Auseinandersetzung mit BIR des Hochschulprojektes QuaBIS vertieft. Das Führen von narrativen Interviews (nach Mayring 2023: 64) hatte zum Ziel, die Sichtweise dieser Personengruppe in den Vordergrund zu rücken. Viel Beachtung haben wir dabei den BIR als einer von vielen Zielgruppen hochschulinklusive Entwicklung geschenkt. Sie können in

unseren Augen nach wie vor als marginalisierte Personengruppe wahrgenommen werden: Marginalisierte Personengruppen sind jene, die Diskriminierungserfahrungen haben. Diese lassen sich über sogenannte Heterogenitätsdimensionen bzw. Differenzlinien beschreiben. Nach Sturm (2016) sind Menschen mit Behinderungserfahrungen Teil sozialer Differenzdimensionen (vgl. Sturm 2016: 136). Differenz wird in diesem Verständnis durch soziale Interaktionen hervorgebracht (vgl. ebd.: 14). Mit Blick auf die im Grundlagentext beschriebenen Exzellenzstrategien von Hochschulpolitik kann angenommen werden, dass Leistungsfokussierungen nach wie vor im Mittelpunkt stehen und somit die soziale Aushandlung beeinflussen. Inwiefern können die BIR in diesem leistungs-meritokratischen System mithalten? Hütter und Krücken (2016) formulieren »die zunehmende Relevanz von Wettbewerbs- und Profilbildungsprozessen« (Hütter/Krücken 2016: 11). Dieser Fokus wird in sozial-gesellschaftlichen Aushandlungsprozessen reproduziert: Die Studierendenquote in Deutschland stieg von 34 % im Jahr 2000 auf über 50 % (im Jahr 2016) (vgl. ebd.). So steigert ein Studienabschluss berufliche Perspektiven und senkt das Arbeitslosigkeitsrisiko (vgl. Knauf 2022: 307). Das Streben nach hohen Berufsabschlüssen durch ein Studium scheint gesellschaftlich etabliert. Mit Bezug auf die adressierte Personengruppe der BIR wird sich zeigen, inwiefern politische Bemühungen einer inklusiven Hochschule gewinnbringend miteinander verbunden werden können. Derzeitige inklusive Entwicklungen adressieren vor allem Studierende (vgl. Gattermann-Kasper/Schütt 2022: 105), wenngleich Inklusionsansprüche von allen Gruppen universitärer Akteur:innen gestellt werden können (vgl. Hauser et al. 2016: 280). Mit dem Einbezug von Menschen, »denen der Zugang in den tertiären Bildungssektor bisher verwehrt blieb« (ebd.: 278), entsteht schlussendlich ein Spannungsfeld zwischen Exklusivität/Exzellenz und Diversität/Differenz (vgl. ebd.: 279). Die Ausgestaltung der Handlungen und die Aktivität in diesem Spannungsfeld ist, wie im Grundlagenbeitrag (in diesem Band) beschrieben, abhängig von sozialen Praktiken innerhalb von Einzelinitiativen und »bisher nicht strukturell in (hochschul)politischen Vereinbarungen festgehalten« (S. 92). Exzellenz wird beispielsweise in der Exzellenzstrategie von Bund und Ländern in Verbindung gebracht mit der Stärkung des »deutschen Wissenschaftsstandort[s] im internationalen Wettbewerb«, »Spitzenforschung« sowie »internationale[r] Wettbewerbsfähigkeit« (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2024: o.S.). Eine inklusivere Ausgestaltung von Hochschule und Universitäten kann als Teil eines Exzellenzanspruches gesehen werden, ist aber aktuell von der individuellen Bewertung inklusiver Hochschulprojekte abhängig. Die Perspektiven von BIR wahrzunehmen und zu multiplizieren, ist daher in unseren Augen Ausgangspunkt eines langfristig zu fokussierenden Prozesses, denn ihre Perspektiven werden bislang nur in wenigen Arbeiten (zum Beispiel Goldbach/Leonhardt/Staib 2020; Schlothauer et al. 2023) aufgenommen. Sie sind somit als Leerstelle zu markieren,

trotz des Anspruchs, die »Sichtweisen von Betroffenen [...] aktiv in Forschung und Lehre einzubeziehen« (Goldbach/Leonhardt 2023: 142).

Nachfolgend suchen wir, ausgehend von den gesammelten Forschungsergebnissen unserer Arbeit, Antworten auf die Fragen nach (1) »theoretischen Perspektiven als Ausgangspunkte zur kritischen Betrachtung, Diskussion und Konzeption Partizipativer Lehre« (Grundlagenbeitrag: 85) und (2) nach möglichen »Spannungsfeldern und Veränderungen [durch] die aktive Einbindung von bisher exkludierten Perspektiven in Hochschulprozesse« (ebd.: 84). Dazu stellen wir zunächst das Trilemma der Inklusion (Punkt 2) als theoretischen Zugang vor und das Projekt QuaBIS (Punkt 3) als Bezugsprojekt unserer Arbeit. Mit dieser Grundlage möchten wir zu unseren Forschungsergebnissen (Punkt 4) übergehen. Diese beschäftigen sich mit dem Rollenbegriff (v.a. nach Goffman) in Verbindung mit Subjektstrategien und dem Trilemma. Daraus ergibt sich eine Kritik zur Begriffsverwendung der *Partizipativen Lehre* im Kontext *inklusive* Bestrebungen, ehe es zu einem Fazit (Punkt 5) bezüglich der Weiterentwicklung Partizipativer/Inklusiver Lehre auf Basis unserer Forschungsergebnisse kommt.

2. Vorstellung der Theorie der trilemmatischen Inklusion nach Boger

Bogers Theorie der trilemmatischen Inklusion geht von einem Inklusionsverständnis der Nicht-Diskriminierung aus (vgl. Boger 2019c: 7). Sie erarbeitet die Annahme, dass es »Grundformen des Begehrens diskriminierter Subjekte« (ebd.) gibt. Begehren sind »selbstwidersprüchlich oder unerfüllbar« (ebd.) und der Umgang mit ihnen ist bei jedem Menschen individuell. Manche »richten ihr Begehren situationsspezifisch auf andere Aspekte. Manche halten einen Punkt fest [...]. Andere sind zwischen zwei Positionen gespalten« (ebd.). Alle Menschen, die sich gegen Diskriminierung einsetzen, müssen zwischen den »drei Knotenpunkten, an denen sich das Begehren, nicht diskriminiert zu werden, regelhaft verdichtet« (ebd.: 7), pendeln. Boger beschreibt diese Knotenpunkte als (1) Empowerment, (2) Normalisierung und (3) Dekonstruktion (vgl. ebd.: 7) und nennt die Beziehung, in der diese Einsatzpunkte stehen, ein Trilemma. So ergeben sich folgende Verbindungslinien:

Die *Verbindungslinie EN* beschreibt das Ausgangsbegehren, als jemand Anderes^{*1} (E) an einer Normalität* (N) teilzunehmen. Dies führt dazu, dass man »die Dicho-

1 Wir folgen mit der Markierung durch Sternchen der Argumentationslinie Bogers: »Soziale Positionen wie ›Die Anderen*‹ [sic!], ›normal*‹ etc. sind in ihr mit einem Sternchen markiert. Sie erzeugen dadurch die Anderen* beim Lesen, indem Sie durch Assoziation eine Gruppe Menschen zu den Anderen* machen« (Boger 2019a: 101). Es wird damit auf eine Konstruktion von Normalität* einer Mehrheitsposition hingewiesen.

tomie normal*-anders* in diesem Moment nicht dekonstruieren« (Boger 2019c: 7) kann (non-D).

Die *Verbindungsline ND* als Linie des Universalen (vgl. ebd.: 281) bezeichnet Boger als »radikalen Konstruktivismus« (ebd.: 252). Sie kann »falsche Ansprüche an Geltung argumentativ zerlegen und falsche Universalismen durch Umbauten dezentrieren« (ebd.: 280). Ausgangsbegehren ist, »nicht als anders* wahrgenommen zu werden«, unter der Annahme, Normalität* sei ein Konstrukt. Infolgedessen ist ausgeschlossen, dass die begehrende Person in ihrer Andersheit* gesehen wird und somit »die andere* Stimme erheben« (ebd.: 7) kann (non-E).

Die *Verbindungsline DE* sieht Boger als die des Partikularen (vgl. ebd.: 281) (Verortung der »Particular Studies« an dieser Linie [vgl. ebd.: 370]). Wer nicht an der Normalität* teilnimmt (non-N), begehrt, als anders* wahrgenommen werden zu wollen.

»Für ein Trilemma gilt, dass die Annahme zweier Lemmata zum Ausschluss des Dritten führt« (ebd.: 7), weswegen immer erkannt werden kann, welcher Punkt beim Versuch der Nicht-Diskriminierung verloren geht bzw. nicht bedient werden kann (vgl. ebd.). Die Theorie der trilemmatischen Inklusion ist eine Reaktion auf das bestehende »Theoriesynthesedefizit« (ebd.: 25; Herv.i.O). Sie »kartographiert« (Boger 2017: o.S.) verschiedene theoretische Bezugspunkte miteinander, anstatt sie gegeneinander aufzuwerten (vgl. ebd.). Diesen theoretischen Ansatz nutzen wir in unserer Arbeit, um systematisch die Begehren der BIR im Projekt QuaBIS herauszuarbeiten, sie in ihrer Verschiedenheit sichtbar zu machen und gleichzeitig zu beschreiben, warum ein vollkommen abgeschlossener inklusiver Anspruch in einer »Unmöglichkeit« (ebd.: 288) endet. So konnten wir »Begehrensformationen in ihrer Dissonanz nachzeichnen [...] ohne die Widersprüche darin zu tilgen« (ebd.: 8). Diese sind unumgänglich, da eine »widerspruchsfreie Pädagogik [...] entweder eine faschistische/totalitäre Pädagogik [ist] oder eine, die nur für einen kleinen Kreis an Menschen Geltung beanspruchen darf« (ebd.: 350).

3. Vorstellung des inklusiven Hochschulprojekts QuaBIS (heute: FriLeFT) als Bezugsprojekt

Das Hochschulprojekt QuaBIS (heute: FriLeFT als Abkürzung für »Freiraum für inklusive Lehre, Forschung und Transfer« der Universität Leipzig ist ein exemplarisches Projekt partizipativer Hochschullehre. Es zeichnet sich dadurch aus, dass »Menschen mit Behinderungserfahrungen, die bisher vorwiegend in segregierenden Einrichtungen der Behindertenhilfe [...] tätig waren« (Goldbach/Leonhardt/Staib 2020: 3), nach einer Qualifizierungsphase »Studierenden sowie Lehr-, Fach- und Führungskräften beispielhaft vermitteln, wie Inklusion und Diversität theoretisch zu verstehen sind, reflektiert werden können und praktisch funktionieren«

(Goldbach/Leonhardt 2022: 176). Die Qualifizierungsphase hat vor allem zum Ziel, dass die BIR sowohl in den universitären Curricula der Lehrer:innenbildung als auch in anderen relevanten Studiengängen (zum Beispiel Medizin, Jura, Sozialwissenschaften) unterrichtet werden und sich so ein umfassendes und reichhaltiges Wissen aneignen. Dieses soll sie befähigen, Seminare an der Universität selbst auszugestalten und aktiver Teil von Forschungsvorhaben zu sein. Damit grenzt sich QuaBIS von anderen Projekten ab, die vor allem das behinderungsspezifische und gesammelte Erfahrungswissen fokussieren (vgl. Grundlagenbeitrag). Mit Bezug auf das *Trilemma der Inklusion* könnte man daher annehmen, dass das Projekt QuaBIS eine Überwindung der Verortung auf der EN-Linie fokussiert. Die BIR verbinden in ihrer Arbeit »differenziert und reflexiv« (Goldbach/Leonhardt 2023: 143) Theorie- und Erfahrungswissen miteinander, wodurch das Projekt *auch* einem »Selbstvertretungsanspruch« (Schuppener et al. 2020: 110) gerecht wird. Reflexionen über Machtstrukturen im Hochschulsystem werden so ermöglicht und eine inklusive Entwicklung nicht nur auf der personellen Ebene, sondern auch in der Definition hochschulrelevanten Wissens umgesetzt. Die beschriebenen Reflexionsansprüche verweisen auf einen pendelnden Anspruch im *Trilemma*, welcher der ND-Linie (Verbindung zwischen Normalisierung und Dekonstruktion) zugeordnet werden kann.

4. Vorstellung der Forschungsergebnisse

Zentrales Ergebnis der Untersuchung im Sinne einer Feststellung war wider den beschriebenen Anspruch (Verortung auf der ND-Linie) die Verortung auf der EN-Linie (Verbindung von Empowerment und Normalisierung). Auf Grundlage der Interviews konnte verdeutlicht werden, dass BIR das Projekt QuaBIS v.a. auf der EN-Linie des Trilemmas wahrnehmen (vgl. Schmerer/Schumann 2024: 88). Mit dieser Verortung geht ein sofortiges Non-D einher. Das bedeutet, einzig und allein Dekonstruktion zu begehren, müsste, der Theorie folgend (vgl. Boger 2019c: 7), ausgeschlossen und somit nicht auffindbar sein. Dies bestätigte unsere Untersuchung, in der keine Interviewaussage der reinen Dekonstruktion zuzuordnen war (vgl. Schmerer/Schumann 2024: 88). Für die Praxis der Partizipativen Lehre bedeutet dies, dass BIR immer (auch) in ihrer Rolle als Menschen mit Behinderungserfahrungen adressiert werden bzw. selbst dieser Rollenzuschreibung nicht entfliehen (können). Diese Zuschreibung einer Behinderung den BIR gegenüber geht somit, so die Kurzdefinition von Dekonstruktion eines BIR, nicht »kaputt« (ebd.: 116). In ihrer Projektstruktur müssen sich Akteur:innen inklusiver Hochschulprojekte fragen, inwiefern fehlende/nicht-erfüllbare Dekonstruktionsbegehren (sogenanntes Non-D), welche durch die Projektstruktur selbst hervorgebracht werden, als unbeachteter Punkt (vgl. ebd.: 88) markiert werden sollten.

An diesem Punkt entstehen in unseren Augen bereits zwei Spannungsfelder auf der Metaebene der Ausgestaltung Partizipativer Lehre: Erstens muss sich intensiv mit *individuellen Rollenverständnissen und -ansprüchen* auseinandergesetzt und zweitens der Begriff der *Partizipativen* Lehre im Kontext inklusiver Bestrebungen in Frage gestellt werden.

4.1 Individuelle Rollenverständnisse und -ansprüche

Narrative Interviews dienten als methodischer Zugang unserer Arbeit. Mit ihnen kann der Anspruch verfolgt werden, Perspektiven sichtbar zu machen und den Ausführungen der BIR einen Raum zu geben (vgl. Mayring 2023: 64). So konnten wir auch Leerstellen herausarbeiten, welche die derzeitige Bildungsarbeit mit sich bringt. Im Mittelpunkt stand das (Er-)Leben von/in EN-Strukturen, sowohl mit dem inklusiven als auch dem diskriminierenden Potential. Aufgrund des Spannungsfeldes innerhalb dieser Linie rückte sie auch in den Erzählungen immer wieder in den Vordergrund: In allen Interviews waren EN-Begehren jene, die am häufigsten genannt wurden (vgl. Schmerer/Schumann 2024: 67–78). Es scheint, als sei ihre Bewältigung mit positiven und negativen Emotionen verstrickt. Vordergrundig waren dabei differente, kontrovers betrachtete Themenfelder, welche wir als Subkategorien herausarbeiten konnten und die sich mit der vorherigen Theoriearbeit deckten: Teilhabe am Arbeitsmarkt, Leistungsdruck/Exzellenz, Rolle (eigene Rolle, soziale Rolle, Rolle anders* zu sein), Partizipation, inklusive Entwicklung (Schule, Hochschule, Gesellschaft), Lehre und Bildung (eigenes Verständnis, Ansprüche) (vgl. ebd.: 66).

Die unterschiedlichen Zugänge der BIR zeigten auf, dass ausgehend von der EN-Linie immer auch die angrenzenden Linien (ND- und DE-Linie) begehrt werden. Dennoch scheint es für die BIR im Projekt QuaBIS nur einen begrenzten Möglichkeitsraum zu geben, weshalb die ND- und DE-Linie weniger als isoliertes Spannungsfeld für sich erlebbar werden. Vielmehr versuchen die BIR immer wieder (vorsichtig), ausgehend von differenten Subjektstrategien, Alternativen kennenzulernen. Die Betrachtung der verschiedenen Subjektstrategien zeigte, dass bei ausbleibender Unterordnung unter die EN-Linie das Verweilen im Projekt in seiner jetzigen Struktur unmöglich scheint. Während der BIR B beispielsweise die ND-Linie begehrte, in der er sein eigenes Potential besser ausschöpfen könnte (vgl. ebd.: 82), ruderte er immer wieder zurück in die EN-Linie und ihre ›Versprechen‹ nach Mitbestimmung, wenngleich er sich so den Machtverhältnissen unterwerfen musste. Er weiß um die Vorteile seiner Unterwerfung und erhebt sich gegen diese nur begrenzt, um die Adressierung als ›nicht-normal*‹ zu umgehen/hinauszuzögern (vgl. ebd.: 80). Sein Streben nach Normalisierung wird im Verlauf des Interviews wiederholt, auch wenn er von systemischer Seite aufgezeigt bekommt, diesem nicht angehören zu können (zum Beispiel hinsichtlich Vergütung, Arbeitsvertrag etc.) (vgl.

ebd.: 81). Demgegenüber steht ein Kreisen um den N-Punkt von BIR C, welcher mit dem Begehren der ND-Linie und den Anerkennungspraktiken von N (zum Beispiel Vergütung, unabhängige Lehre) scheinbar nicht anders umgehen konnte, als aus den Zwängen der EN-Linie auszubrechen. Dies zeigte sich in vielen Kritikäußerungen und endete schlussendlich in einer Kündigung des Arbeitsverhältnisses, da das Projekt nicht als ausreichend ›partizipativ‹ (i.S.v. machtegalisierend) wahrgenommen wurde (vgl. ebd.: 83). Es wurde deutlich, was Kremsner, Buchner und Koenig (2022) beschrieben: Die bestehenden Machtverhältnisse können schlussendlich nicht komplett aufgelöst werden (vgl. ebd.: 688). Während bei B und C die DE-Linie nahezu nicht begehrenswert erschien, war sie im Interview von G umso präsenter. Dies führte dazu, dass Normalitätsperspektiven ausgeschlossen wurden, allen voran die Orientierung an Leistungsdruck im Rahmen hochschuleigener Aspekte wie Lehre und Forschung (vgl. Schmerer/Schumann 2024: 87). Der ambivalente Wunsch zur Vereinigung der DE-Linie mit den Normalitätsvorstellungen von Hochschule wurde (1) in keinem Interview genannt und ist (2) im Spiegel der Theoriekonzeption schwer vorstellbar, wenn Begehrensformationen zum Ausschluss anderer Begehrensformationen führen.

Es bleibt fraglich, inwiefern QuaBIS daher einen Ausbruch in einen anderen, neuen (Schon-)Raum darstellt oder diese Begehren Teil der Hochschulentwicklung werden können. Bei A wird dies unter dem Deckmantel des Empowerments deutlich, welches er durchläuft, aber nicht in Verbindung mit einem anderen Knotenpunkt des Trilemmas begehrt. Dies hat zur Folge, dass seine Selbstbestimmung in den Vordergrund gerückt wird, das Empowerment aber zu einem »chaotische[n] Begriff« (Boger 2019c: 109) wird. Insgesamt ist sein Begehren so vielfältig, dass es nicht eindeutig zugeordnet werden kann und somit ein leerer Raum im Trilemma hervorgerufen wird (vgl. Schmerer/Schumann 2024: 79). Führt das dazu, dass sein Begehren im leeren Raum verpufft, da man (Systeme, Strukturen, Akteur:innen – wer ist *man* eigentlich?) ihm nicht gerecht werden kann? Oder sind es die Personen selbst, die einen Weg finden (müssen)? Oder von beidem ein bisschen?

Dieser unterschiedliche Umgang mit Begehren kann in engem Zusammenhang mit Goffmans Unterscheidung von Rollen gedacht werden: Menschen nehmen nach Goffman in Abhängigkeit ihrer Position in gesellschaftlichen Kontexten verschiedene Rollen an. Sie sind Darstellende vor einem Publikum, dem sie entweder aufrichtig begegnen, wenn sie an ihre Rolle glauben, oder zynisch begegnen, wenn sie sich bewusst für das Publikum anders* verhalten, als sie es freiwillig tun würden (vgl. Goffman 2016: 19f.). Mit der verkörperten Rolle gehen bestimmte Verhaltensweisen einher, die die Überzeugungskraft der Rolle verstärken sollen, sodass das Publikum an die entsprechende Wahrhaftigkeit glauben kann. Die gespielte Rolle kann ebenso idealisiert werden, um den gesellschaftlich anerkannten Werten, beispielsweise der Arbeitsstelle, zu entsprechen. Angenommen ungewollte Handlungen in dem spezifischen Raum werden bewusst oder unbewusst geheim gehalten, um Ankla-

gen aus dem Weg zu gehen (vgl. ebd.:41) und bei der Einordnung in soziale Hierarchien möglichst begehrte Positionen zugewiesen zu bekommen (vgl. Preyer 2012: 69f.). Es bleibt dadurch offen, inwiefern geäußerte Inklusionsbegehren möglicherweise auch Teil einer »zynischen« (Goffman 2016: 19f.) Rolle sind. Wenn ein Mensch einer normativen Rollenerwartung nicht entspricht, kann dieser mit einem Stigma identifiziert werden, das aufgrund eines einzelnen Merkmals die gesamte Person diskreditiert, wodurch diese als nicht-normales* Individuum wahrgenommen wird (vgl. Schroer 2022: 227f.).

Mit der Organisation des Projektes QuaBIS in EN-Strukturen gehen verschiedene Rollenerwartungen an die BIR einher. Bestimmte Verhaltensweisen werden als normal* anerkannt, andere weniger geduldet. Insofern die erwarteten Verhaltensweisen wahrnehmbar werden, sind die BIR anerkannte Angestellte des Projektes. Weichen sie von diesen ab, können sie auf Unverständnis und Zurechtweisung treffen. Dabei nehmen die BIR verschiedene Rollen an der Universität ein. Zum einen sind sie als Studierende Teil von Lehrveranstaltungen, zum anderen gestalten sie als Dozierende selbst Veranstaltungen aus und werden gleichzeitig häufig auf ihr Erfahrungswissen reduziert, wodurch sie dann die Rolle eines Menschen mit Behinderungserfahrung einnehmen müssen. Eine Spannung kann entstehen, weil zu vielen verschiedenen Ansprüchen entsprochen werden muss, die sich auch gegenseitig ausschließen können. Dabei besteht die Wahrscheinlichkeit, dass die BIR sich selbst und ihre eigenen Bedürfnisse aus dem Blick verlieren und nur noch Verhaltensweisen zeigen, die den Bedürfnissen ihrer Mitmenschen entsprechen, die ihnen bestimmte Rollen zuweisen. Es braucht neben einer grundlegenden Passung eine hohe flexible Anpassungsfähigkeit für die entsprechenden Normen und Werte des Arbeitsumfeldes, um daran nicht zu zerreißen. Diese Fähigkeit wird nicht anerkannt, sondern vorausgesetzt. Die Problematik des Anpassungszwangs wurde in den narrativen Interviews immer wieder deutlich. Außerdem zeigten sich zwischenmenschliche Auseinandersetzungen, bei denen die Anpassungsfähigkeit an das Projekt über die Machtposition in diesem zu entscheiden scheint. Zudem wird von manchen BIR mehr Anpassungsfähigkeit als von anderen erwartet, was ableistische Strukturen verdeutlicht. Je mehr Anpassung möglich ist, desto größere Aufgaben mit Verantwortung werden den BIR zugetraut. Dabei geht die Offenheit für andere Verhaltensweisen und Rollenverständnisse verloren.

4.2 Begriff der Partizipativen Lehre im Kontext inklusiver Bestrebungen

Mit dem Begriff der Partizipativen Lehre können wir bereits auf eine normative Färbung eingehen. Partizipation kann beschrieben werden als »positiv aufgeladene[r] Begriff« (Baumgardt 2018: 30), der allerdings auch kritisch betrachtet werden kann. So ist dieser geprägt von Aspekten der Teilhabe und Teilgabe (vgl. Reichert-Garschhammer et al. 2015: 10). Es wird von Partizipationsmöglichkeiten gesprochen, welche

mit Gefahren von ›Scheinpartizipation‹ einher gehen (vgl. Schwab 2022: 133). Diese Beschreibungen bedeuten nicht nur, dass die Scheinpartizipation als Gefahr existiert, sondern setzt das Vorhandensein von Akteur:innen bzw. Gesellschaftsstrukturen, welche entsprechende Möglichkeitsräume schaffen, voraus. Soziale Verhältnisse, in denen, wie oben beschrieben, In- und Exklusionsprozesse stattfinden, sind in einem subjektorientierten Partizipationsverständnis geprägt vom (1) Verhältnis zwischen Individuum und Gesellschaft und (2) darin enthaltenen Aspekten von Zugehörigkeit, Macht und Einflussnahme (vgl. Moldenhauer 2015: 4). Dies führt gegebenenfalls zu Rollenkonstruktionen der Binarität: Eine Gruppe der Machtvollen ist bereits Teil einer Normalität, zu welcher die gegenüberstehende Gruppe ermächtigt werden soll. Es ist daher bereits im Wording möglich, Spannungsfelder zu bearbeiten, auch wenn sie sich dadurch selbstverständlich nicht auflösen. Mit Rückbezug auf das Trilemma ist es jedoch sinnvoll, den Anspruch einer *Inklusiven* statt einer *Partizipativen* Lehre zu verfolgen. So argumentieren Kreamer, Buchner und Koenig bereits äquivalent für eine Inklusive Forschung mit dem Wissen, dass es vermutlich nie eine vollständige Auflösung von bestehenden Machtverhältnissen geben kann (vgl. Kreamer/Buchner/Koenig 2022: 668). In einer Inklusiven Lehre müsste, entsprechend der Theorievorgaben des Trilemmas, der Anspruch zumindest besser erfüllt werden können, dass es auch zu einer Dekonstruktion von Behinderung kommen kann, und ein Pendeln zwischen *allen* Polen als *Anspruch* gelingender Inklusion könnte greifbarer werden – zumindest wäre in der Theorie die Tür zu diesem Wirkungsraum geöffnet.

Die Ergebnisse der Untersuchungen sollen mit der Annahme betrachtet werden, dass es auch in anderen ähnlichen Projekten zu ähnlichen Problemstellungen führen kann, wenn sich partizipative Projekte an einer Hochschule zum Ziel machen, eine marginalisierte Gruppe in den exklusiven Raum einer Universität aufzunehmen und ihre Perspektive miteinzubeziehen. Das ausschließliche Handeln auf der EN-Linie neigt stets zu einer Essentialisierung (Prozess der Zuschreibung) oder einer Negierung (Prozess der Aberkennung) von Andersheit, was Boger als ihre »Sackgassen« (Boger 2019b: 102) beschreibt und als Kernherausforderung an dieser Stelle markiert (vgl. Boger 2019b: 102f.). Wie bereits festgestellt, kann verschiedenen Vorstellungen von Normalität und Anpassungszwängen nicht aus dem Weg gegangen werden. Allerdings sollte eine Strategie ausgearbeitet werden, wie mit angesprochenen Problemen in einem Team umgegangen werden kann. Insofern mit einer differierten Gruppe von Personen mit verschiedenen Vorerfahrungen und Bedürfnissen zusammengearbeitet wird, kann davon ausgegangen werden, dass es zu Auseinandersetzungen mit divergenten Positionen kommt. Sodann stellt sich die Frage, ob eine Vereinheitlichung von Handlungsmustern angestrebt und damit von den Angestellten eine Anpassung verlangt wird oder welcher Grad an Vielfalt auf der Ebene des Unterstützungsbedarfs und der Verantwortlichkeit für Aufgaben toleriert wird. Wenn die Erwartung besteht, dass alle Beteiligten die gleiche Leistung erbringen,

kann davon ausgegangen werden, dass die Anpassungsleistung an dieses Niveau für einige Personen größer ausfällt als für andere. Eine weitere Möglichkeit wäre, die BIR bereits bei der Anstellung zum Beispiel in den Bereichen Leistung und Unterstützungsbedarf zu vereinheitlichen. Dies entspräche dem Anspruch eines partizipativen Projektes nur noch auf einer scheinbaren Ebene. Projekte wie QuaBIS müssen sich somit der Aufgabe stellen, mit Diversität im Kollegium und einhergehenden Problemstellungen umzugehen. Sie lösen zu wollen ist das Mindestmaß, sie im Trilemma pendelnd zu lösen die Spitzendisziplin, wenn sie einem inklusiven Anspruch folgen. Partizipation beinhaltet immer die Erlaubnis der Normalen*, dass die Anderen* teilnehmen dürfen. So wird immer eine Hierarchie bestehen bleiben, in der Menschen durch Anpassung an anerkannte Normen auf Kosten anderer aufsteigen können und ein Machtgefälle nicht aufgelöst werden kann. Sowohl inklusives als auch partizipatives Arbeiten schließen Diskriminierung nicht automatisch aus, wie das Trilemma in seiner Theoretisierung eingangs bereits aufzeigte, versuchen ihr aber produktiv zu begegnen.

5. Fazit

Ein bestehendes System zu verändern, gestaltet sich immer als eine herausfordernde Aufgabe. Wenn dieses System anerkannt, positiv verklärt und für die Mehrheitsgesellschaft logisch nachvollziehbar organisiert ist, bedarf diese Veränderung Durchhaltevermögen, Überzeugungskraft und Geduld. Es stellt sich die Frage, ob das historisch gewachsene System der Universität, das sich über den gelebten meritokratisch begründeten Leistungsdruck definiert, offen genug sein kann, die eigenen Werte zugunsten marginalisierter Personen und ungehörter Perspektiven weniger machtvoller Gesellschaftsgruppen zu verändern. Diese Veränderung müsste sich insofern aus Sicht der Universität lohnen, als dass sie vonseiten der Systemlogik unterstützt wird. Gesetzliche Richtlinien können Veränderungen unterstützen, sind aber von einer extrinsischen Antriebsdynamik geleitet anstatt von intrinsischer Motivation. Das im Eingangstext beschriebene Spannungsfeld »zwischen exklusiver Hochschultradition und inklusiver Hochschulentwicklung« (S. 1) ist somit in seiner Entwicklung stark von seinen in ihm handelnden Akteur:innen sowie der idealisierenden Annahme der Universität als besseren Welt (vgl. Grundlagenbeitrag nach Mittelstrass 1991: 9f.) abhängig. In den Untersuchungen stellte sich heraus, dass bereits inklusiv orientiert Handelnde differente Ansatzpunkte haben, wenngleich sie die Zielstellung der Inklusion eint. Uns stellt sich die Frage, wieso im Projekt QuaBIS die ND- und DE-Linie durch die EN-Linie verdrängt werden, wenngleich entsprechend des Trilemmas der Anspruch bestehen müsste, die Möglichkeit zu schaffen, sich auch auf diesen zwei Linien gleichermaßen bewegen zu können.

Des Weiteren kommt die Frage auf, inwiefern ein separiertes System in ein etabliertes Hochschulsystem integriert oder das System selbst als »komplettinklusiv« verändert werden soll. Müssen wir daher »resigniert« feststellen, dass wir immer auch das »Produkt sozialer, kultureller und historischer Prozesse« (Grundlagenbeitrag: 83) sind? Oder dürfen wir auch auf ein inklusives System hinarbeiten und dieses idealisieren? So oder so wird deutlich, dass zuvor exkludierte Personen sich den Logiken der Universität anpassen oder einen guten Grund liefern müssen, warum diese Logik zu verändern ist. Mit dem Trilemma der Inklusion nach Boger, seinen Begehrensäußerungen und der Annahme, nach Goffman in Rollen verstrickt zu handeln, ist es, so unser Fazit, Aufgabe partizipativer bzw. inklusiver Bestrebungen, diese mitunter schmerzvollen, nervenaufreibenden und nicht zu überwindenden Spannungsfelder, produktiv aufzunehmen, um sich mäandernd und hermeneutisch zirkulierend der Zukunft und ihrer menschenrechtsbasierten und -orientierten Entwicklung zu stellen mit dem Wissen ihrer Unendlichkeit und Unabschließbarkeit. Durch reflektierendes Zurücktreten, gemeinsame Begehrensanalysen und gegenseitiges Verständnis kann Unterstellungen des nicht-inklusionen Handelns einzelner Akteur:innen produktiv statt destruktiv begegnet werden. Dies geht mit der Frage einher, ob sich als partizipativ oder inklusiv betitelte Projekte mit unterschiedlichen Ansätzen gegenseitig ausschließen oder ergänzen, indem sie verschiedenen Zielgruppen und ihren differenten Begehren gerecht werden. Die jeweils passende Sichtweise auf Inklusion richtet sich damit immer an denen aus, die in Raum und Zeit gemeinschaftlich leben, lernen, lehren, forschen und niemals müde werden zu diskutieren.

Literatur

- Baumgardt, Iris (2018): »Partizipation im inklusiven Sachunterricht – ein Beitrag für die demokratische Schul- und Unterrichtsentwicklung?«, in: Detlef Pech/Claudia Schomaker/Toni Simon (Hg.), Sachunterrichtsdidaktik & Inklusion: Ein Beitrag zur Entwicklung, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 26–38.
- Boger, Mai-Anh (2017): »Theorien der Inklusion – eine Übersicht«, in: Zeitschrift für Inklusion (1). <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/413/317>, zuletzt aufgerufen am 21.08.2024.
- Boger, Mai-Anh (2019a): Die Methode der sozialwissenschaftlichen Kartographie: Eine Einladung zum Mitfühlen – Mitdiskutieren – Mitdenken (1. Aufl.), Münster: edition assemblage.
- Boger, Mai-Anh (2019b): Politiken der Inklusion: Die Theorie der trilemmatischen Inklusion zum Mitdenken (1. Aufl.), Münster: edition assemblage.

- Boger, Mai-Anh (2019c): Theorien der Inklusion: Die Theorie der trilemmatischen Inklusion zum Mitdenken (1. Aufl.), Münster: edition assemblage.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2024): »Hochschulen. Exzellenzstrategie«. https://www.bmbf.de/DE/Forschung/Wissenschaftssystem/Hochschulen/Exzellenzstrategie/exzellenzstrategie_node.html, zuletzt aufgerufen am 21.02.2025.
- Gattermann-Kasper, Maike/Schütt, Marie-Luise (2022): »Inklusive Hochschule: Konzeptionelle Grundlagen, aktueller Stand und Entwicklungen«, in: Recht der Jugend und des Bildungswesens 70/1, S. 92–106.
- Goffman, Erving (2016): Wir alle spielen Theater: Die Selbstdarstellung im Alltag (16. Aufl.), München: Piper.
- Goldbach, Anne/Leonhardt, Nico/Staib, Lucia (2020): »Partizipative Lernerfahrungen – Sichtweisen zur inklusionsorientierten Erwachsenenbildung im Hochschulbereich«, in: QfI – Qualifizierung für Inklusion 2/4.
- Goldbach, Anne/Leonhardt, Nico (2022): »Elemente von Macht im Kontext einer inklusionssensiblen Hochschulentwicklung: Erfahrungen aus dem Hochschulprojekt der Universität Leipzig ›Qualifizierung von Bildungs- und Inklusionsreferent:innen in Sachsen‹ (QuaBIS)«, in: Bernhard Schimek/Gertraud Kremsner/Michelle Proyer/Rainer Grubich/Florentine Paudel/Regina Grubich-Müller (Hg.), Grenzen. Gänge. Zwischen. Welten. Kontroversen – Entwicklungen – Perspektiven der Inklusionsforschung, Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 173–180.
- Goldbach, Anne/Leonhardt, Nico (2023): »Kritische Auseinandersetzung mit partizipativer Hochschullehre«, in: Fachzeitschrift Teilhabe 69/4, S. 142–147.
- Hauser, Mandy/Schuppener, Saskia/Kremsner Gertraud/Koenig, Oliver/Buchner, Tobias (2016): »Auf dem Weg zu einer Inklusiven Hochschule? Entwicklungen in Großbritannien, Irland, Deutschland und Österreich«, in: Tobias Buchner/Oliver Koenig/Saskia Schuppener (Hg.), Inklusive Forschung: Gemeinsam mit Menschen mit Lernschwierigkeiten forschen, Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 278–289.
- Hüther, Otto/Krücken, Otto (2016): Hochschulen: Fragestellungen, Ergebnisse und Perspektiven der sozialwissenschaftlichen Hochschulforschung, Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Knauf, Helen (2022): »Hochschule«, in: Ingeborg Hedderich/Gottfried Biewer/Judith Hollenweger/Reinhard Markowetz (Hg.), Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik: Eine Einführung (2., akt. und erw. Aufl.), Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 307–312.
- Kremsner, Gertraud/Buchner, Tobias/Koenig, Oliver (2022): »Inklusive Forschung«, in: Ingeborg Hedderich/Gottfried Biewer/Judith Hollenweger/Reinhard Markowetz (Hg.), Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik: Eine Einführung (2., akt. und erw. Aufl.), Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 665–669.

- Mayring, Philipp (2023): Einführung in die qualitative Sozialforschung: Eine Anleitung zu qualitativem Denken (7., über. Aufl.), Weinheim, Basel: Beltz.
- Moldenhauer, Anna (2015): Dialektik der Partizipation: Eine rekonstruktive Studie zu Erfahrungen von Schülerinnen und Schülern mit Partizipation in Gemeinschaftsschulen. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Preyer, Gerhard (2012): Rolle, Status, Erwartungen und soziale Gruppe: Mitgliederschaftstheoretische Reinterpretationen, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Reichert-Garschhammer, Eva/Kieferle, Christa/Wertfein, Monika/Becker-Stoll, Fabienne (Hg.) (2015): Inklusion und Partizipation – Vielfalt als Chance und Anspruch, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schlothauer, Beate/Pöschmann, Frank/Martick, Steffen/Kremsner, Gertraud (2023): »In Response to »My name on the door by the Professor's name«: The process of recruiting a researcher with a learning disability at a UK university (Anderson, Keagan-Bull, Giles & Tuffrey-Wijne 2023)«, in: British Journal of Learning Disabilities 51/3, S. 469–473.
- Schmerer, Benjamin Friedrich/Schumann, Karolin (2024): Die Rolle von Bildungs- und Inklusionsreferent*innen (BIR) im Projekt QuaBIS – Eine Interviewstudie zu differenten Inklusionsbegehren partizipativer Hochschullehre«. Unveröffentlichte Staatsexamensarbeit, Universität Leipzig.
- Schroer, Markus (2022): Soziologische Theorien: Von den Klassikern bis zur Gegenwart (2., über. Aufl.), Paderborn: Brill | Fink.
- Schuppener, Saskia/Goldbach, Anne/Leonhardt, Nico/Langner, Anke/Mannewitz, Karin (2020): »Inklusion inklusiv vermitteln: Menschen mit Behinderungserfahrungen als Lehrende an der Hochschule«, in: Robert Schneider-Reisinger/Manfred Oberlechner-Duval (Hg.), Diversitätssensible PädagogInnenbildung in Forschung und Praxis: Utopien, Ansprüche und Herausforderungen, Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 108–117.
- Schwab, Susanne (2022): »Partizipation«, in: Ingeborg Hedderich/Gottfried Biewer/Judith Hollenweger/Reinhard Markowetz (Hg.), Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik: Eine Einführung (2., akt. und erw. Aufl.), Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 130–134.
- Sturm, Tanja (2016): Lehrbuch Heterogenität in der Schule (2., überarb. Aufl.), München; Basel: Ernst Reinhardt Verlag.