

Goldbach, Anne; Leonhardt, Nico; Staib, Lucia
**Partizipative Lernerfahrungen – Sichtweisen zur inklusionsorientierten
Erwachsenenbildung im Hochschulbereich**

Qfl - Qualifizierung für Inklusion 2 (2020) 4



Quellenangabe/ Reference:

Goldbach, Anne; Leonhardt, Nico; Staib, Lucia: Partizipative Lernerfahrungen – Sichtweisen zur inklusionsorientierten Erwachsenenbildung im Hochschulbereich - In: Qfl - Qualifizierung für Inklusion 2 (2020) 4 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-212590 - DOI: 10.25656/01:21259

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-212590>

<https://doi.org/10.25656/01:21259>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://www.uni-frankfurt.de/de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und das Werk bzw. diesen Inhalt nicht bearbeiten, abwandeln oder in anderer Weise verändern.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to alter or transform this work or its contents at all.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Partizipative Lernerfahrungen – Sichtweisen zur inklusionsorientierten Erwachsenenbildung im Hochschulbereich

Anne Goldbach, Nico Leonhardt & Lucia Staib

Zusammenfassung

Die Etablierung inklusionsorientierter Hochschulbildung stellt einen elementaren Bereich der Erwachsenenbildung dar. Ein gemeinsames Lernen von Menschen mit und ohne Behinderungserfahrungen in regulären universitären Veranstaltungen ist dabei im deutschsprachigen Raum bisher nur in wenigen Ansätzen vorhanden. Auch wenn dies nur ein Baustein inklusionsorientierter Hochschulentwicklung sein kann, ist diese Perspektive bedeutsam zur Aufdeckung und Reflexion exklusiver Strukturen, Kulturen und Praktiken in einer bisher stark separierenden Institution. Anhand von Erfahrungen gemeinsamer Seminarbesuche im Rahmen des Hochschulprojektes QuaBIS wurden Sichtweisen der Qualifizierungsteilnehmer*innen und regulärer Studierender mit Bezug zum Index für Inklusion (Booth & Ainscow, 2017) erfasst und ausgewertet. Dabei zeigen sich neben einer großen Offenheit für die Realisierung partizipativer Lernerfahrungen ebenso offene Fragen, denen sich eine inklusionsorientierte Erwachsenenbildung im Hochschulbereich stellen muss.

Schlagworte

Inklusive Hochschule, Gemeinsames Lernen, Erwachsenenbildung, Inklusion

Title

Participatory learning experiences - Perspectives on inclusion-oriented adult education in higher education

Abstract

The establishment of inclusion-oriented higher education is a fundamental part of adult education. In German-speaking countries, there are only a few approaches to joint learning by people with and without experience of disability in regular university courses. Even if this can only be one component of inclusion-oriented higher education development, this perspective is important for uncovering and reflecting on exclusive structures, cultures and practices in an institution that has so far been highly divisive. Based on experiences of joint seminar visits within the framework of the university project QuaBIS, the views of project participants* and regular students with reference to the Index for Inclusion (Booth & Ainscow, 2017) were recorded and evaluated. In addition to a great openness to the realisation of participatory learning experiences, there are also open questions that inclusion-oriented adult education in higher education must address.

Keywords

Inclusive University, collaborative learning, Adult Education, Inclusion

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung
 2. Inklusionsorientierte Hochschule
 - 2.1. Inklusionsorientierte Hochschulentwicklung als Teil der Erwachsenenbildung
 - 2.2. Inklusionsorientierte Lehrer*innenbildung
 3. Fragestellung
 4. Methode
 - 4.1. Erhebung der Daten
 - 4.2. Auswertung der Daten
 5. Darstellung der Ergebnisse
 - 5.1. Stichprobe
 - 5.1.1. Welche Vorstellungen haben Studierende sowie Bildungs- und Inklusionsreferent*innen von inklusivem Handeln an der Hochschule und inwiefern reflektieren sie ihr Handeln vor diesem Hintergrund?
 - 5.1.2. Inwieweit erleben Studierende sowie Bildungs- und Inklusionsreferent*innen eine heterogenitätssensible Hochschullehre?
 - 5.1.3. Sehen Studierende in der Beteiligung von Menschen mit Behinderungserfahrungen eine Bereicherung für die Hochschullehre?
 6. Interpretation der Ergebnisse
 7. Fazit
- Literatur
Kontakt
Zitation

1. Einleitung

Inklusive Bildung ist seit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention 2008 und ihrer Inkrafttretung im März 2009 in Deutschland menschenrechtlich verankert. Ein grundlegender Inhalt ist die barrierefreie Teilhabe für Menschen mit Behinderungserfahrungen am sozialen und gesellschaftlichen Leben, zu der auch die Möglichkeit der Weiterbildung im tertiären Bildungsbereich zählt. Bisher kann hier jedoch vielmehr von einer „zaghaften Integrationsgeschichte“ gesprochen werden, die unter 1.1 kurz umrissen wird. Besonders für die Lehrer*innenbildung werden immer wieder Forderungen laut, dass gerade auch Hochschullehre inklusionsorientierte Strukturen braucht, um inklusive Strukturen und Kulturen langfristig in Schulen zu verankern (vgl. Abschnitt 1.2). Aufgrund bisher fehlender Erfahrungen, mangelt es jedoch an Erkenntnissen über Vorstellungen und Perspektiven von Studierenden auf heterogene, inklusionsorientierte Lerngruppen (vgl. 2.). Im Rahmen des Hochschulprojekts „Qualifizierung von Bildungs- und Inklusionsreferent*innen in Sachsen“ (QuaBIS) an der TU Dresden und der Universität Leipzig werden derzeit inklusionssensible Strukturen in der Lehrer*innenbildung etabliert. Menschen mit Behinderungserfahrungen, die bisher vorwiegend in segregierenden Einrichtungen der Behindertenhilfe (z.B. Werkstätten für behinderte Menschen, Sonderschulen oder Wohnheimen der Behindertenhilfe) tätig waren, werden dafür qualifiziert in Lehre und Forschung an der Hochschule tätig zu sein, um als Bildungs- und Inklusionsreferent*innen eigene Erfahrungen und erlerntes Wissen zu vermitteln und exklusive Hochschulstrukturen nachhaltig inklusiv zu verändern (vgl. Schuppener, Goldbach, Leonhardt, Langer & Mannewitz, 2020). Die daraus hervorgehenden Erfahrungen des gemeinsamen Studierens können für diesen Beitrag genutzt werden, um erfahrungsbasierte Perspektiven und Vorstellungen von

Studierenden herauszuarbeiten und anhand derer aufzuzeigen inwiefern Hochschulstrukturen im Sinne einer Heterogenitätssensibilität verändert werden müssten (vgl. 4. und 5.). [1]

2. Inklusionsorientierte Hochschule

2.1. Inklusionsorientierte Hochschulentwicklung als Teil der Erwachsenenbildung

Dem menschenrechtsbasierten Ansatz inklusiver Bildung folgend, gilt es dessen Umsetzung nicht nur im vorschulischen und schulischen Bereich zu implementieren, sondern ebenso im Bereich der Erwachsenen-/Weiterbildung zu verfolgen. Jedoch haben sich in der Vergangenheit gerade „in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung [...] Tendenzen zur Exklusion sogar eher noch verstärkt“ (Heimlich & Behr, 2009, S. 813). So galt es als erster Meilenstein „überhaupt entsprechende Angebote für Menschen mit Behinderung“ zu schaffen, auch wenn diese meist „an die klassischen Sonderinstitutionen [...] angegliedert“ waren (Heimlich & Behr, 2009, S. 815). Diese Angebote folgten eher dem zielgruppenspezifischen Ansatz und standen damit einem inklusiven Ansatz konträr gegenüber. In kritischer Auseinandersetzung zeigte sich, dass „eine *Themenorientierung* als zentrales Prinzip“ vielmehr dem Gedanken der Inklusion entspricht und dies eine stärkere Öffnung der Anbieter hinsichtlich inklusionsorientierter und gemeinsamer Angebote im Bereich der Erwachsenen-/Weiterbildung verlangt¹. Hochschulen sind als Teil des tertiären Bildungsbereichs und als „Ort[e] des Lehrens und Lernens“ ebenso aufgerufen ihre Angebote zu öffnen und insgesamt im Sinne inklusiver Bildung weiterzuentwickeln (Hauser & Schuppener, 2015, S. 100). Auch im Hochschulbereich gibt es eine „zaghafte Integrationsgeschichte“, die sich aber im Wesentlichen in Form von Baumaßnahmen, Nachteilsausgleichen oder in der Etablierung von Behindertenbeauftragten² äußert (Dannenbeck, Dorrance, Moldenhauer, Oehme & Platte, 2016, S. 10) und sich so bis heute eine Fokussierung auf das Themenfeld Studium und Behinderung feststellen lässt. Diesbezüglich werden meist Maßnahmen auf den Ebenen barrierefreies Studium & Lehre, Beratung, bauliche Barrierefreiheit/Orientierung/Mobilität, Infrastruktur, Forschung und Öffentlichkeitsarbeit ergriffen (vgl. Pioch, 2019). Auch wenn die Wichtigkeit dieser Instrumente nicht in Abrede gestellt werden soll, müssen sich Hochschulen durchaus kritisch die Frage stellen, ob dadurch „die Integrationslogik überwunden und über Zielgruppenzentrierungen hinaus eine verstetigte Reflexion der existierenden Studienbedingungen im generellen Blick auf Teilhabebehindernisse und Diskriminierungspotenziale etabliert werden kann“ (Platte, 2018, S. 23). Darüber hinaus zeigt sich im deutschsprachigen Raum bei dieser schon einschränkenden Zielgruppenzentrierung nochmals eine Fokussierung auf bestimmte Behinderungserfahrungen³, welche beispielsweise Menschen mit zugeschriebener geistiger Behinderung überwiegend ausschließt. Im internationalen Diskurs werden hingegen auch für diesen Personenkreis verschiedene Konzepte der Erwachsenenbildung im Hochschulbereich diskutiert und realisiert (vgl. Noonan, 2014; O’Brien, Bonati, Gadow & Slee, 2019b). Am weitesten verbreitet sind dabei das getrennte Modell, das gemischte Modell und das inklusive individuelle Unterstützungsprogramm (vgl. Noonan, 2014). [2]

Für inklusionsorientierte Hochschulentwicklung gilt es, sich hinsichtlich biographischer, altersbezogener, kultureller und geschlechterbezogener Sensibilität sowie sozioökonomischer Chancengleichheit weiterzuentwickeln. Ferner zeichnen sich „inklusive Bildungsprozesse an Hochschulen [...] nicht durch die Multiplikation von Zielgruppen und deren statistisches Wachsen und auch nicht durch spezifische und punktuelle Optimierung der Bedingungen, die diese dort antreffen“ (Platte, 2018, S. 31) aus. [3]

Inklusionssensible Hochschulentwicklung sollte daher folgende Ziele in den Blick nehmen:

- Eine „fortwährende und daher institutionalisierte Analyse der Exklusionsprozesse“;
- Untersuchung real existierender Studienbedingungen, d.h. „in wie fern [sic] sie einem barriere- und diskriminierungsfreien Studium [...] entgegenstehen“;

- Eine „theoretische Fundierung pädagogischer und didaktischer Praxen“ (Dannenbeck & Dorrance, 2016, S. 25) [4]

Es bedarf demnach struktureller Veränderungen, welche eine Entwicklung inklusiver Kulturen, Strukturen und Praktiken ermöglichen. Wie dargestellt werden Diversität und Partizipation bislang primär auf der Ebene von Lernenden betrachtet, weniger auf der Ebene der Lehrenden. Im Sinne einer diversitätssensiblen Weiterentwicklung von Hochschulen gilt es jedoch beide Ebenen in den Blick zu nehmen. Im Erwachsenenbildungsbereich muss daher ebenso berücksichtigt werden, welche Rolle beispielsweise Menschen mit Behinderungserfahrungen als Wissensvermittler*innen und damit Produzent*innen im akademischen Raum leisten können. Außerdem sollte eine grundlegende Reflexion des zugrunde liegende Inklusionsverständnisses insgesamt erfolgen, weil diese als Fundament einer inklusionsorientierten Hochschulentwicklung verstanden wird. [5]

2.2. Inklusionsorientierte Lehrer*innenbildung

Der Frage, welche Lehrer*innen für eine inklusivere Gesellschaft benötigt werden und welche grundlegenden Kompetenzen zur Umsetzung inklusiver Bildung notwendig sind, widmete sich das europäische Projekt „Teacher Education for Inclusion – TE4I“ und arbeitete diesbezüglich vier Grundwerte und Kompetenzen heraus, welche sich aus den drei Elementen Einstellungen, Kenntnisse und Fähigkeiten zusammensetzen: [6]

- Die Wertschätzung der Vielfalt der Lernenden zeigt sich daran, dass die „Differenz der Lernenden [...] als Ressource und Bereicherung für Bildung wahrgenommen“ wird (Europäische Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung, 2012, S. 8).
- Mit der Unterstützung aller Lernenden zeigen Lehrkräfte, dass sie „hohe Erwartungen an die Leistungen aller Lernenden“ haben (Europäische Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung, 2012, S. 8).
- Die Zusammenarbeit mit anderen ist „von zentraler Bedeutung für alle Lehrerinnen und Lehrer“ (Europäische Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung, 2012, S. 8f.).
- Mit Blick auf die persönliche berufliche Weiterentwicklung gilt, dass inklusiv orientierte Lehrkräfte das Unterrichten als „Lerntätigkeit [begreifen und] Verantwortung für ihr lebenslanges Lernen“ übernehmen (Europäische Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung, 2012, S. 9). [7]

Darüber hinaus wurden in den letzten Jahren vielfältige Konzepte und Ideen zur Entwicklung einer inklusionsorientierten Lehrer*innenbildung diskutiert, etabliert und reflektiert (vgl. Amrhein, 2011; Badstieber & Amrhein, 2016; Bender & Drolshagen, 2018; Langner, 2019; Plate, 2016; Radhoff, Buddenberg & Hornberg, 2018; Schuppener, 2014; Schuppener et al., 2020; Trumpa & Janz, 2014). [8]

Inklusionsorientierung, basierend auf der Weiterentwicklung von Strukturen, Kulturen und Praktiken, ist weit mehr als nur zu vermittelnder Lehrinhalt, sondern muss darüber hinaus „auch im eigenen hochschulischen Bildungsprozess erlebbar“ werden (Bender & Drolshagen, 2018) und „dies ist nur gewährleistet, wenn Menschen mit sehr unterschiedlichen Biografien und Erfahrungen ihre Perspektiven und Expertise einbringen können“ (Schuppener et al., 2020, S. 110). Selbstbestimmung und Partizipation sollten im Sinne einer inklusiven Lehre bereits in der Ausbildungsphase von Lehramtsstudierenden fester Bestandteil sein (vgl. Plate, 2016, S. 200). Der Rolle der Lehrenden bzw. auch der Beziehung zwischen Lehrenden und Studierenden kommt dabei eine besondere Funktion zu. Zum einen gilt es zu vermittelnde Werte „wie z.B. Menschenbild, Haltungen, ethische Prinzipien nicht nur zu lehren, sondern diese vorzuleben“ (Hehn-Oldiges, Sell & Widmer-Wolf, 2018). Weiterhin „schließen Lehrende und Lernende quasi ein ‚Arbeitsbündnis‘“ (Schober, 2020, S. 49 nach Helsper, 2002) welches reflektiert werden

sollte. Christine Schober hat im Rahmen eines Hochschulprojektes vier verschiedene Typen⁴ der Zusammenarbeit herausgearbeitet, die im Spannungsfeld zwischen der Ermöglichung gleichwertigen Lernens und Versuchen der Gleichbehandlung im Sinne einer Homogenisierung zu verorten sind. „Dazwischen liegen Formen des Bemühens und Ringens um Gleichbehandlung bzw. Gleichwertigkeit, die Hoffnung auf eine Entwicklung von sozialen Räumen machen“ (Schober, 2020, S. 53). [9]

In Bezug zum vorliegenden Beitrag liegt der Fokus auf den Möglichkeiten und Chancen des inklusiven Lehrens von Inklusion als ein wichtiger Baustein inklusiver Lehrer*innenbildung (vgl. Bender & Drolshagen, 2018; Plate, 2016; Schuppener et al., 2020). [10]

3. Fragestellung

Das QuaBIS-Projekt zielt auf eben solche strukturelle Veränderungen im Sinne einer „Hochschule für Alle“ ab. Die Bildungs- und Inklusionsreferent*innen sind während ihrer Qualifizierung zu Wissensvermittler*innen sowohl in der Rolle von Lernenden, die sich im Sinne eines „gemischten Modells“ (Vgl. Noonan, 2014) in Gruppenphasen, aber auch in regulären Seminaren der Lehrer*innenbildung mit bildungsbezogenen Themen auseinandersetzen. Weiterhin befinden sie sich zeitweise auch in der Position von Lehrenden, da sie im Sinne ihrer zukünftigen Tätigkeit bereits zum jetzigen Zeitpunkt einzelne oder ganze Seminarteile, Workshops, Vorträge o.ä. eigenaktiv übernehmen. In diesem Rahmen konnten die Qualifizierungsteilnehmer*innen bisher Erfahrungen in regulären Seminaren in den Bereichen der Bildungswissenschaften und der Allgemeinen Sonderpädagogik sammeln. [11]

Anhand erster Erfahrungen in diesem Hochschulprojekt sollen Perspektiven und Potenziale für inklusionsorientierte Hochschulentwicklung aus Sicht regulärer Studierender und der angehenden Bildungs- und Inklusionsreferent*innen herausgearbeitet und mit theoretischen Überlegungen zur inklusionsorientierten Lehrer*innenbildung verknüpft werden, wodurch sich folgende konkrete Fragestellungen ergeben: [12]

1. Welche Vorstellungen haben Studierende sowie Bildungs- und Inklusionsreferent*innen von inklusivem Handeln an der Hochschule und inwiefern reflektieren sie ihr Handeln vor diesem Hintergrund?
2. Inwieweit erleben Studierende sowie Bildungs- und Inklusionsreferent*innen eine heterogenitätssensible Hochschullehre?
3. Sehen Studierende in der Beteiligung von Menschen mit Behinderungserfahrungen eine Bereicherung für die Hochschullehre? [13]

4. Methode

4.1. Erhebung der Daten

Im Wintersemester 19/20 haben alle Bildungs- und Inklusionsreferent*innen mindestens ein vollständiges reguläres, im Vorlesungsverzeichnis der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Universität Leipzig angebotenes Seminar besucht und sich an diesem aktiv beteiligt. Die Seminare fanden sowohl in den Bildungswissenschaften als auch in der Allgemeinen Sonderpädagogik statt. In einer der letzten Seminarsitzungen wurde mit allen Seminarteilnehmenden eine schriftliche Befragung mittels Fragebögen durchgeführt, in welcher die Sichtweisen zum inklusiven Lernen an der Hochschule von allen am Seminar Beteiligten erfasst werden konnten. Um die Einschätzungen gut abbilden zu können, wurde für das Erhebungsinstrument eine Methodentriangulation gewählt, die sowohl quantitative als auch qualitative Elemente enthält. Die Erfassung von quantitativen Einschätzungen mittels einer 4-stufigen Likertskala⁵ ermöglichte es an einzelnen Stellen Vergleiche zwischen den verschiedenen Studierendengruppen vorzunehmen. Die Konstruktion des Erhebungsinstrumentes erfolgte auf der Basis des Index für Inklusion als ein Instrument zur Entwicklung und Etablierung einer inklusiven Praxis. Er dient

als Unterstützung einer gemeinsamen Reflexion für die Werteorientierung auf Basis der gleichen Würde aller Akteur*innen (Boban & Hinz, 2016, S. 35). [14]

Hehn-Oldiges, Sell und Widmer-Wolf (2018) weisen zurecht darauf hin, dass Begrifflichkeiten des Index eindeutig auf den schulischen Kontext angelegt sind, zeigen allerdings in ihrer Arbeit detailliert auf, dass dieser auch als Entwicklungs- und Reflexionsinstrument an Hochschulen (insbesondere in der Lehrer*innenbildung) zum Einsatz kommen kann (siehe auch weitere Beispiele bei Boban & Hinz, 2016). [15]

Im Rahmen der Projektkonzeption wurde hierzu eine Adaption für die projektinterne Arbeit an der Hochschule erarbeitet, an der sich die Werteorientierung und alltägliche Handlungspraxis im Projekt ausrichten. [16]

Die Erhebung erfolgte deduktiv auf Grundlage der für die projektspezifischen Belange adaptierten Indexfragen. Im Kontext der im Kapitel 3 dargestellten Fragestellungen, wurde sich vor allem mit den Bereichen *B: Inklusive Strukturen* etablieren und *C: Inklusive Praktiken* entwickeln, auseinandergesetzt. Die Adaption erfolgte vor dem Hintergrund heterogenitätssensibler Hochschulentwicklung und -lehre, um den Unterstützungsbegriff und verschiedene Formen von Unterstützung zu evaluieren (B2.1-4) und die Reflexion des eigenen Handelns vor dem Hintergrund inklusiver Werte (kritisch) zu erheben (C2.3). Des Weiteren wurde die Anpassung von Lehr- und Lernmaterialien wie auch Darstellungsmöglichkeiten der Arbeitsergebnisse an die heterogene Lerngruppe (C2.1) erfragt, ebenso die Teilhabemöglichkeiten aller im Seminar (C2.2) (vgl. Booth & Ainscow, 2017). [17]

4.2. Auswertung der Daten

Alle Daten wurden in eine Exceltabelle übertragen. So konnten die quantitativen Daten in SPSS und alle für die qualitative Auswertung nötigen Daten in MAXQDA importiert werden. [18]

Die Datenauswertung erfolgte primär auf deskriptiver Ebene. Es wurden Häufigkeiten, Mittelwerte und Mediane abgebildet. Unterschiede zwischen Gruppen wurden mittels T-Test überprüft. [19]

Die Auswertung des qualitativen Materials erfolgte mittels qualitativer Inhaltsanalyse in Anlehnung an die inhaltlich strukturierende Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2014). Hierfür wurde an den deduktiven Kategorien des Fragebogens induktiv ein ausdifferenziertes Kategoriensystem entwickelt und ein Kodierleitfaden erstellt. Mittels dieses Leitfadens wurden alle Antworten der befragten Studierenden von zwei unabhängigen Auswerter*innen codiert. Ergab sich für die anschließend errechnete Intercoderreliabilität ein Wert unter $r \leq 0,80$, was laut Neuendorf (2002) keine gute Übereinstimmung mehr bedeutet, wurden die Codierungen gemeinsam verglichen und diskrepante Einschätzungen besprochen (vgl. Schmidt, 2010). [20]

5. Darstellung der Ergebnisse

5.1. Stichprobe

An der Befragung nahmen 64 Studierende und sechs Bildungs- und Inklusionsreferent*innen teil. Die Studierenden wie auch die Bildungs- und Inklusionsreferent*innen befinden sich am Anfang des Studiums bzw. der Qualifizierung. Die teilnehmenden Studierenden lassen sich dabei in zwei Gruppen einteilen. In der Gruppe ASP werden die Studierenden zusammengefasst, die an der Befragung zum Seminar in der Allgemeinen Sonderpädagogik (ASP) teilgenommen haben. Diese Gruppe besteht aus $n = 35$ Personen. Die Gruppe BiWi besteht aus $n = 29$ und umfasst die Studierenden, die aus dem Seminar der Bildungswissenschaften⁶ an der Befragung teilgenommen haben. Die Bildungs- und Inklusionsreferent*innen haben an beiden Seminaren teilgenommen und werden dementsprechend keiner der beiden Gruppen (ASP oder BiWi) zugeordnet. [21]

5.1.1. Welche Vorstellungen haben Studierende sowie Bildungs- und Inklusionsreferent*innen von inklusivem Handeln an der Hochschule und inwiefern reflektieren sie ihr Handeln vor diesem Hintergrund?

Inklusives Handeln bedeutet für sehr viele der befragten Studierenden die Akzeptanz und Wertschätzung aller, was vor allen Dingen auch einen vorurteilsfreien Umgang meint. So schreibt S41, inklusives Handeln sei: „keine Vorurteile haben und zu erteilen; offen für jeden zu sein“ (Fragebogen S41). Es geht um die „Akzeptanz aller Seminarteilnehmer [und um die] Wertschätzung der anderen Seminarteilnehmer unabhängig von deren Habitus“ (Fragebogen S11). Ebenfalls erwähnen die Studierenden, dass „inklusive Handeln (...) das Einbeziehen und gemeinschaftliche Handeln von allen Menschen“ (Fragebogen S14) beschreibt, dass individuelle Bedürfnisse berücksichtigt werden und auch dementsprechende Unterstützung ermöglicht wird. Gleichzeitig verstehen manche Studierende unter inklusivem Handeln auch die Gleichbehandlung aller: „gleiches Behandeln von jedem Menschen unabhängig von Herkunft, Aussehen, etc.“ (Fragebogen S12). Deutlich seltener wird inklusives Handeln auch als ein gemeinsames Lernen und eine „gegenseitige Bereicherung“ (Fragebogen S33) beschrieben. Die Bildungs- und Inklusionsreferent*innen betonen diesen Aspekt des inklusiven Handelns im Gegensatz jedoch sehr deutlich. Sie verweisen darauf, sich in diesem Zusammenhang die verschiedenen Lebenswelten näher zu bringen, aufeinander einzugehen und miteinander an etwas zu arbeiten. [22]

Ein*e befragte*r Student*in verweist im Hinblick auf inklusives Handeln im Kontext von Hochschule darauf, dass „Kritik an ableistischen Strukturen in der Hochschule“ (Fragebogen S6) geübt werden muss. Vor diesem Hintergrund geben 72,9% der Studierenden (n = 62) an, dass sie ihr eigenes Handeln in Hinblick auf inklusive Hochschule hinterfragen. Mit einem Median von Md = 2,0, wird eine überwiegende Zustimmung zur Aussage: „Trifft eher zu“ deutlich. Lediglich 4,7 % geben an, dass sie ihr Handeln in dieser Hinsicht nicht hinterfragen. Unter den Bildungs- und Inklusionsreferent*innen (n = 6) schätzen alle ihr Handeln als reflektiert vor dem Hintergrund inklusiver Hochschule ein. Auch sie erreichen einen Median von Md = 2,0. [23]

Des Weiteren verdeutlichen die Seminarteilnehmenden, was für sie Unterstützung im Seminar im Kontext partizipativer Hochschule konkret bedeutet. Darin wird deutlich, dass bei Studierenden besonders das allgemeine Helfen als Unterstützungsform genannt wird. Hier scheint es auch von Bedeutung zu sein „nicht zu schüchtern [zu] sein um nach Hilfe zu bitten/Hilfe zu leisten“ (Fragebogen S16), so dass eine einzelne Person auch schreibt: „Hilfe leisten, auch dann, wenn der/die Betroffene nicht nach Hilfe fragt (man sieht es und hilft direkt)“ (Fragebogen S26). Nur vereinzelt wird jedoch auch darauf verwiesen, dass es sich um ein „gegenseitiges Helfen“ (Fragebogen S20) und „füreinander da sein“ (Fragebogen S42) handeln sollte. Relevant im Kontext des gemeinsamen Arbeitens im Seminar wird Unterstützung häufig im Sinne der Beantwortung und Klärung von Fragen gesehen, gleichzeitig wird von den befragten Studierenden häufig das gemeinsame Erschließen von Inhalten als mögliche Unterstützung im Kontext partizipativer Hochschule genannt. Für sie bedeutet Unterstützung im Seminar im genannten Kontext „in den Austausch über Fragen kommen & Gemeinsam über Unverständliches sprechen“ (Fragebogen S8). Außerdem deuten sie darauf hin, dass „Erklärungen aus anderen Perspektiven“ dabei helfen können, Fragen zu klären. Deutlicher fokussieren die Bildungs- und Inklusionsreferent*innen darauf, dass Unterstützung ein Miteinander in Form von „zusammenarbeiten“, „gegenseitige[m] Lernen“ und „erklären“ ist. Hier wird eine unterschiedliche Wahrnehmung und ein differentes Verständnis des Begriffes Unterstützung der Befragten deutlich. Die Studierenden erwähnen gleichzeitig die Berücksichtigung individueller Bedürfnisse als eine Form der Unterstützung. Hierbei sei es wichtig, aufmerksam auf Bedarfe zu achten und dann entsprechende Hilfen zur Verfügung zu stellen. [24]

In einem Fall wird diese Unterstützung auch als eine Voraussetzung für partizipative Hochschule angesehen, indem formuliert wird, es sei wichtig: „so weit [zu] unterstützen, dass jeder am Seminar teilhaben kann“ (Fragebogen S34). Neben diesen eher aktiven Unterstützungs-

leistungen sehen Studierende auch in einer entgegengebrachten Akzeptanz und Wertschätzung in der es darum geht, den anderen „ernst [zu] nehmen“ (Fragebogen S59), „aufeinander [zu]zugehen“ (Fragebogen S41) und einen „respektvollen Umgang“ (Fragebogen S25) zu pflegen ein Unterstützungspotential für partizipative Hochschulentwicklung. Deutlich seltener verweisen die Studierenden auf barrierefreie Zugänglichkeit als eine Form der Unterstützung. Inwiefern sie sich selbst als unterstützend bei Fragen und Problemen in diesem Sinne wahrnehmen, beantworten $n = 62$ der Befragten. Auch hierfür geben 4,7% an, dass diese Aussage nicht oder nur eher (15,7%) auf sie zutrefte. Dementsprechend stimmen 79,6% der Aussage zu, andere Lernende im Seminar zu unterstützen. Bei den Bildungs- und Inklusionsreferent*innen zeigt sich eine geringere Zustimmung zur eigenen Unterstützungsleistung in Seminaren. Nur 50% von ihnen geben an, das eigene Handeln im Seminar als Unterstützung für andere zu betrachten. [25]

Als Wünsche für eine partizipative Hochschulentwicklung verweisen die Studierenden am häufigsten auf eine stärkere Zusammenarbeit mit den Bildungs- und Inklusionsreferent*innen. Neben dem Wunsch nach mehr Aufklärung und dem Abbau von Berührungspunkten wünschen sich die Studierenden eine Veränderung von Lehrveranstaltungen hin zu solchen, die mehr Austausch und „mehr Möglichkeiten für Gespräche“ (Fragebogen S46) bieten; „offene Reflexionen, ob allen das Seminar gerecht wird“ (Fragebogen S57) sowie „mehr Binnendifferenzierung [und] individuelle Leistungsbewertung“ (Fragebogen S59). Generell wünschen sich Studierende mehr Informationen über inklusive Hochschulentwicklung, was gleichzeitig dem Wunsch der Bildungs- und Inklusionsreferent*innen entspricht, dem Thema der Inklusion und Teilhabe an Hochschulen mehr Aufmerksamkeit zu schenken. Der Wunsch nach mehr Barrierefreiheit im Sinne von Zugänglichkeit wird zwar von den Befragten vereinzelt aufgegriffen, ist aber vergleichsweise wenig vertreten. [26]

5.1.2. Inwieweit erleben Studierende sowie Bildungs- und Inklusionsreferent*innen eine heterogenitätssensible Hochschullehre?

Heterogenitätssensible Hochschullehre wird in der Befragung anhand der in Tabelle 1 und Tabelle 2 aufgelisteten Kriterien erfasst. Dabei wird deutlich, dass die Studierenden für das jeweils besuchte Seminar konstatieren, dass die meisten Kriterien für inklusionssensible Hochschullehre erfüllt sind. So scheint es in den Seminaren die Möglichkeit zu geben sich gegenseitig zu unterstützen ($M = 2,51$) und gleichzeitig wird genügend Raum für Nachfragen geboten ($M = 2,73$). Die bereitgestellten Arbeitsmaterialien seien so aufgearbeitet, dass sie von den Studierenden genutzt werden können ($M = 2,69$). Die Studierenden bestätigen auch eine rege Diskussionskultur, in der jede Äußerung ihre Berechtigung hat ($M = 2,66$) und geben an, dass im Seminar alle ermutigt werden, sich selbst einzubringen ($M = 2,52$). Generell empfinden die befragten Studierenden verschiedene Meinungen und Erfahrungen als Bereicherung für Seminare ($M = 2,79$). Weniger scheint es den Studierenden aber bisher möglich zu sein, in die Gestaltung der Lehrveranstaltungen aktiv mit einbezogen zu werden ($M = 1,95$). Auch ist es scheinbar weniger der Fall, dass die Seminare nach Rückmeldung von Studierenden entsprechende Anpassung erfahren ($M = 1,89$). In Bezug auf die Möglichkeit, Arbeitsergebnisse in individuell unterschiedlicher Präsentationsform ins Seminar einzubringen, fällt die Zustimmung vergleichsweise ebenso relativ niedrig aus ($M = 2,00$). Am wenigsten wird nach Einschätzung der Studierenden das Kriterium erfüllt, dass Seminaranforderungen für alle Teilnehmenden individuell unterschiedlich gestaltet sind ($M = 1,33$). [27]

	N	Median	Varianz	Mittelwert	Std. Fehler	Std.abweichung
Seminaranforderungen unterschiedlich	60	1	,734	1,33	,111	,857
Anpassung Seminare	54	2	,440	1,89	,090	,664
Mitwirkung Gestaltung Lehrveranstaltung	58	2	,646	1,95	,106	,804
Unterschiedliche Präsentationen	63	2	,484	2,0	,088	,696
Raum für Unterstützung	61	3	,354	2,51	,076	,595
Ermütigung Beteiligung Aller	61	3	,387	2,52	,080	,622
Anerkennende Diskussionskultur	61	3	,230	2,66	,061	,479
Gestaltung Arbeitsmaterialien	62	3	,216	2,69	,059	,465
Raum für Nachfragen	62	3	,301	2,73	,070	,548
Bereicherung verschiedene Meinungen	62	3	,234	2,79	,061	,484

Tabelle 1: Mediane und Mittelwerte für die Kriterien inklusionssensibler Hochschullehre nach Einschätzung der Studierenden

Stellt man der Einschätzung der Studierenden die Erfahrungen der Bildungs- und Inklusionsreferent*innen gegenüber, so fällt auf, dass diese im Gegensatz zu den Studierenden durchaus der Meinung sind, dass die Seminaranforderungen individuell verschieden gestaltet werden. Ähnlich positiv schätzen aber beide Gruppen den Raum für Nachfragen und Unterstützung, sowie die anerkennde und ermutigende Diskussionskultur ein. [28]

	N	Median	Varianz	Mittelwert	Std.abweichung
Mitwirkung Gestaltung Lehrveranstaltungen	6	2	,300	2,00	1,095
Raum für Unterstützung	6	2	,800	2,00	,894
Gestaltung Arbeitsmaterialien	5	2	,700	2,20	,837
Unterschiedliche Präsentation	6	2	,267	2,33	,516
Raum für Nachfragen	6	2	,267	2,33	,516
Anpassung Seminare	6	2	,267	2,33	,516
Nutzung Material und Hilfestellung	6	2,5	,300	2,5	,548
Einbringen Wissen und Erfahrung	6	2,5	,300	2,5	,548
Bereicherung verschiedene Meinung	6	2,5	,300	2,5	,548
Anerkennende Diskussionskultur	6	2,5	,300	2,5	,548
Ermütigung	5	2,5	,300	2,5	,548
Seminaranforderungen unterschiedlich	6	3	,300	2,6	,548

Tabelle 2: Mediane und Mittelwerte für die Kriterien inklusionssensibler Hochschullehre nach Einschätzung der Bildungs- und Inklusionsreferent*innen

Möglichkeiten zur Mitgestaltung der Lehrveranstaltungen sehen die Befragten darin, dass sie in Absprache mit den Dozent*innen Themen, Wünsche, Ideen und Anregungen äußern können. Auch in der Möglichkeit anderen etwas zu erklären, sehen die Studierenden die Chance das

Seminar mitzugestalten. Hauptsächlich scheint aber die Vorbereitung auf das schon geplante Seminar und die anschließende aktive Beteiligung in diesem die häufigste Form der Mitgestaltung zu sein. Einzelne Bildungs- und Inklusionsreferent*innen geben an, durchaus eine mitwirkende Rolle einnehmen zu können, weil sie vereinzelt auch in die Seminarplanung und -durchführung einbezogen werden. [29]

Als Möglichkeit der gegenseitigen Unterstützung beschreiben die Befragten vorwiegend die Arbeit in der Gruppe, den gegenseitigen Austausch, das Einbringen von Fragen und die gemeinsame Bearbeitung von Fragen. Die explizite Möglichkeit, Sachverhalte nochmals genauer zu erklären, wird deutlich seltener genannt. Vereinzelt berichten Studierende aber auch von einem wertschätzenden und offenen Umgang miteinander, der als Unterstützung fungieren kann, so schreibt beispielsweise S28: „Respektvoller und wertschätzender hilfreicher Umgang mit Fragen“ (Fragebogen S28). [30]

5.1.3. Sehen Studierende in der Beteiligung von Menschen mit Behinderungserfahrungen eine Bereicherung für die Hochschullehre?

Diese Frage richtet sich nur an die Studierenden und wird von den Bildungs- und Inklusionsreferent*innen nicht beantwortet. [31]

Die Studierenden ($n = 63$) geben zu 87,3% an, dass die Zusammenarbeit mit den Bildungs- und Inklusionsreferent*innen ihre Wahrnehmung in Bezug auf eine inklusive Hochschulentwicklung verändert hat. Nur eine Person antwortet, dass diese Veränderung auf sie nicht zutrefte. Insgesamt wird mit einem Median von $Md = 2,0$ eine überwiegende Zustimmung zur Aussage: „Trifft eher zu“ deutlich. Auffällig ist jedoch ein Unterschied in der Einschätzung zwischen den Studierendengruppen in ASP und BiWi. Während die Studierenden des Seminars in der Allgemeinen Sonderpädagogik in Bezug auf diese Aussage einen Mittelwert von $M = 2,57$ erzielen, erreichen die Studierenden in den Bildungswissenschaften einen Mittelwert von $M = 1,89$. Dieser Mittelwertunterschied lässt sich auch mittels T-Test als signifikant bestätigen: $T(61) = 4,160$, $p = 0,000$. [32]

Anders ist dies in Bezug auf die Einschätzung, inwiefern die Perspektive der Bildungs- und Inklusionsreferent*innen die Zusammenarbeit im Seminar bereichert. Hierfür erzielen die Studierenden ($n = 60$) insgesamt einen Mittelwert von $M = 2,6$ und damit einen Median von $Md = 3$, was einer überwiegenden Zustimmung zur Aussage „Trifft zu“ entspricht. Auch wenn sich die Mittelwerte für die einzelnen Studierendengruppen geringfügig unterscheiden, so ist dieser Unterschied nicht signifikant. Hinsichtlich der Einschätzung, inwiefern die Bildungs- und Inklusionsreferent*innen die Diskussionskultur bereichern, zeigt sich bei den Studierenden des Seminars der ASP mit $M = 2,72$ eine etwas stärkere Zustimmung als bei Studierenden des BiWi Seminars mit $M = 2,28$. Auch dieser Unterschied ist mit $T(59) = 2,412$, $p = 0,019$ signifikant. Dennoch liegt die Zustimmung aller Studierender für diese Variable insgesamt bei einem Median von $Md = 3$ und zeigt damit eine überwiegende Zustimmung für eine Bereicherung der Diskussionskultur an. [33]

6. Interpretation der Ergebnisse

Die Ergebnisse zeigen ein sehr differenziertes Bild der Sichtweisen aller Befragten in Bezug auf eine inklusionsorientierte Hochschulentwicklung. Dabei werden offene Fragen deutlich, die nun eingeordnet werden sollen. [34]

Die Vorstellungen der Befragten zum inklusiven Handeln zeigen einen starken Fokus auf einstellungsbezogene Barrierefreiheit im Sinne von Akzeptanz, Wertschätzung und Einbezug Aller, und werden bspw. in Äußerungen wie: Inklusives Handeln bedeutet „keine Vorurteile haben und zu erteilen, offen für jeden zu sein“ (Fragebogen S41) oder „alle mit dem gleichen Maß an Respekt behandeln und ernst nehmen“ (Fragebogen S10) deutlich. Bauliche oder organisatorische Aspekte von Barrierefreiheit werden hingegen weniger betont. Dies steht zum Teil im Gegensatz zu bisher üblichen Maßnahmen, die im Rahmen inklusionsorientierter Hochschule primär im deutschsprachigen Raum umgesetzt werden (vgl. Kapitel 2.1). [35]

Der Umgang miteinander und gemeinschaftliches Handeln im Sinne von: „ALLE Menschen miteinbeziehen“ (Fragebogen S13), scheint bei den Studierenden einen hohen Stellenwert zu haben. Die Ergebnisse zeigen deutlich, dass Studierende die verschiedenen Perspektiven, insbesondere der Bildungs- und Inklusionsreferent*innen, im Rahmen von Diskussionen als Bereicherung wahrnehmen. Auch wenn der signifikante Unterschied zwischen den Seminaren im Bereich der Bildungswissenschaften und der Allgemeinen Sonderpädagogik darauf hindeutet, dass es gerade Studierende der Sonderpädagogik sind, die in dieser Heterogenität eine Bereicherung sehen, bleibt die Zustimmung aller Lehramtsstudierenden hier dennoch hoch. Letztlich kann eine Erklärung für diesen Unterschied sein, dass Seminare im Bereich der Sonderpädagogik wesentlich stärker an die Themen Inklusion und Teilhabe gekoppelt sind und die höhere Zustimmung aufgrund des stärkeren Erfahrungshintergrundes in der Arbeit mit Menschen mit Behinderungserfahrungen entsteht. Dennoch ist auffällig, dass alle Studierenden die Zusammenarbeit mit den Bildungs- und Inklusionsreferent*innen als Bereicherung wahrnehmen, auch wenn dabei der Aspekt des gemeinsamen Lernens und der gegenseitigen Bereicherung eine geringere Bedeutung zu haben scheint. Im Unterschied hierzu betonen die Bildungs- und Inklusionsreferent*innen gerade dieses gemeinsame Lernen aufgrund unterschiedlicher Perspektiven. Hier stellt sich die Frage, ob die Bildungs- und Inklusionsreferent*innen vor dem Hintergrund eigener Exklusionserfahrungen womöglich einen stärkeren Wunsch danach haben, sich auf der einen Seite selbst, aber auch vielfältige Perspektiven insgesamt als Bereicherung wahrzunehmen. [36]

Sowohl die Studierenden als auch die Qualifizierungsteilnehmer*innen sehen in der Zusammenarbeit und der damit verbundenen Heterogenität in der Hochschule eine Bereicherung. Diese Sichtweise sowie der Fokus auf die einstellungsbezogene Barrierefreiheit ergibt die Notwendigkeit, Vielfalt als Ressource und Bereicherung stärker sichtbar zu machen, was einem der Grundwerte zukünftig inklusiv arbeitender Lehrkräfte entspricht (vgl. Europäische Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung, 2012). [37]

Die Ergebnisse legen weiterhin nahe, dass eine Analyse von Exklusionsprozessen als wichtiges Ziel inklusionsorientierter Hochschulentwicklung (vgl. Dannenbeck & Dorrance, 2016) bisher nicht institutionell verankert ist. Bei den Antworten der Studierenden und der Bildungs- und Inklusionsreferent*innen zeigt sich nur bei einer Person eine solche Zielrichtung, indem inklusives Handeln als „Kritik an ableistischen Strukturen in der Hochschule üben“ (Fragebogen S6) beschrieben wird. Ungeklärt bleibt auch, was beim inklusiven Handeln unter Gleichbehandlung verstanden wird, da sich Gleichbehandlung nach Schober (2020) zwischen der Ermöglichung gleichwertigen Lernens und Versuchen der Gleichbehandlung im Sinne einer Homogenisierung verorten lassen kann. In Bezug zum gemeinsamen Lernen zeigen die Ergebnisse, dass es bisher auch keinen differenzierten Unterstützungsbegriff bei den Studierenden zu geben scheint. Das „allgemeine Helfen“ in Form von „Hilfe des Einzelnen bei Fragen und anfallenden Problemen“ (Fragebogen S43), „wenn nötig helfen“ (Fragebogen S35) stehen deutlich im Vordergrund. Die Antwort: „Hilfe leisten, auch dann, wenn der/die Betroffene nicht nach Hilfe fragt (man sieht es und hilft direkt)“ (Fragebogen S26) lässt ein hierarchisches Verständnis von Unterstützung vermuten, welches möglicherweise aus caritativen Einstellungen hervorgeht. An dieser Stelle wäre hinsichtlich eines reflektierten, machtkritischen Blicks insgesamt auch die Klärung des Unterstützungsbegriffs geboten, denn wie Eliza Gawin aus Selbstvertreterinnen-sicht treffend in einem nicht mehr öffentlichen Blog schreibt: „jemande[m] zu helfen, um eine unverhältnismäßig große Erfüllung und Freude zu spüren ist falsch. Sich zu vergrößern, verkleinert jemand anderen.“ (Gawin, 2020) [38]

Um inklusionsorientierte soziale Räume zu schaffen und Arbeitsbündnisse zwischen Lehrenden und Studierenden, im Sinne einer gleichwertigen Auseinandersetzung, zu ermöglichen, bedarf es einer Schärfung des „gemeinsamen“ Inklusionsverständnisses. Da sich sowohl die Studierenden, als auch die Bildungs- und Inklusionsreferent*innen erst am Anfang ihres Studiums bzw. ihrer Qualifikation befinden, ist zu vermuten, dass diese Konturierung und Ausei-

nersetzung noch ausstehen. Als wichtiger Baustein inklusionsorientierter Entwicklungsprozesse sollte diese Verständnisklärung in der Aus- und Weiterbildung jedoch fest verankert sein (vgl. Trumpa & Janz, 2014). [39]

Positiv erscheint dabei, dass auf Seiten der Studierenden und der Bildungs- und Inklusionsreferent*innen eine prinzipielle Bereitschaft vorhanden zu sein scheint, sich mit den Themen Inklusion, Teilhabe und inklusionsorientierte Hochschulentwicklung auseinanderzusetzen. So äußerten sie den Wunsch nach „mehr Inhalt in Vorlesung oder Seminaren zum Thema Inklusion bzw. inklusive Hochschule“ (Fragebogen S62). [40]

Im Rahmen partizipativer Lehre und Hochschule zeigt sich anhand der Ergebnisse eine erhöhte Bereitschaft, sich aktiv einzubringen bzw. der Wunsch nach „mehr Zusammenarbeit in weiteren Seminaren“ (Fragebogen S12). Eine aktive Rolle im Hochschulentwicklungsprozess wird demnach durchaus gesehen. Demgegenüber steht allerdings die Erfahrung, dass Partizipationsmöglichkeiten insbesondere bei der Mitgestaltung der Lehre von den Studierenden bisher wenig gesehen werden. Dies widerspricht den Vorstellungen zur inklusiven Lehrer*innenbildung, dass Partizipation und Selbstbestimmung bereits in der Ausbildungsphase erlebbar sein sollten (vgl. Plate, 2016). [41]

7. Fazit

Abschließend bleibt festzustellen, dass seitens der Befragten inklusives Handeln als Akzeptanz, Wertschätzung und Unterstützung gesehen und die gemeinsame Teilnahme am Seminar als gegenseitige Bereicherung wahrgenommen werden sowie Vorstellungen zur Weiterentwicklung der Hochschule in Ansätzen vorhanden sind. Dies deckt sich mit den im TE4I-Projekt herausgearbeiteten Grundwerten und Kompetenzen für Lehrer*innen in einer inklusiven Gesellschaft, die in der Zusammenarbeit mit Anderen und der Heterogenität und Differenz der Lernenden eine Bereicherung der Lehre und Bildung sehen (vgl. Kapitel 2.2). [42]

Bilanzierend wird deutlich, dass die Vorstellungen zur einstellungsbezogenen Barrierefreiheit bezogen auf einen wertschätzenden Umgang miteinander wie auch die Zustimmung der Lehramtsstudierenden zur Frage, ob Heterogenität und die Zusammenarbeit mit den Bildungs- und Inklusionsreferent*innen als Bereicherung wahrgenommen werden, einen positiven Rückschluss auf die Öffnung von Hochschule für alle Lernenden zulassen. Als Folge sind die Analyse von Exklusionsprozessen, wie auch eine Schärfung des „gemeinsamen“ Inklusionsverständnisses, in (Lehramts-)Curricula zu verankern und (hierarchische) Unterstützungsbegriffe in diesem Kontext kritisch zu hinterfragen. [43]

Mit Blick auf die Gesamtergebnisse bleibt zu berücksichtigen, inwieweit soziale Erwünschtheit einen Einfluss auf das Antwortverhalten der Studierenden sowie der Bildungs- und Inklusionsreferent*innen hat. Zudem gilt es, die differierenden Wahrnehmungen von gegenseitiger und inhaltlicher Bereicherung der Befragten bezüglich der Teilnahme am Seminar weiter zu beleuchten. Hier zeigen sich Grenzen dieser Forschungsarbeit. Zur Erweiterung wären Analysen auf der Handlungsebene sinnvoll und notwendig. Dabei könnte insbesondere die Rolle von Otheringprozessen und Verbesonderungspraktiken im Kontext gemeinsamen Lernens an der Hochschule in den Blick genommen und analysiert werden. [44]

Es gilt jedoch die individuellen Vorstellungen inhaltlich reflexiv zu schärfen sowie institutionell inklusionsorientierte Strukturen, Kulturen und Praktiken fest in der Hochschule zu verankern, um eben auch Menschen, die bisher davon ausgeschlossen waren einen Zugang zu diesem Bereich der Erwachsenenbildung zu ermöglichen. Um die Erkenntnisse gesamtgesellschaftlich zu verankern ist ein Wissenstransfer im Sinne der dritten Mission von Hochschule in gesellschaftliche Strukturen zu untersuchen und anzustreben. Ein stärkerer partizipativer Einbezug von Studierenden mit unterschiedlichen Perspektiven und Erfahrungen kann dabei als gewinnbringender Beitrag dieses Entwicklungsprozesses dienen, um das allgemeine gesellschaftliche Zusammenleben stärker inklusionsorientiert auszurichten. Mit Blick auf bisherige internationale Erfahrungen zeigt sich auch die Notwendigkeit einer umfassenden Partizipation,

denn „less than full participation at the university is continuing to reinforce the divide between *them and us*“ (O’Brien, Bonati, Gadow & Slee, 2019a, S. 278). Eine inklusionsorientierte Erwachsenenbildung im Bereich der Hochschule setzt dabei einen langfristigen Entwicklungsprozess voraus, der eine Teilhabe auf akademischer *und* sozialer Ebene ermöglicht (vgl. O’Brien et al., 2019a), denn „being a university student needs to be modelled on how the *us* have experienced it over the decades, mixing with other student peers, taking courses of their own, choosing and spending time at the university, growing in confidence to fully participate in society“ (O’Brien et al., 2019a, S. 278). Auf den Erfahrungen, die in einzelnen Seminaren im Rahmen des QuaBIS-Projektes gemacht werden, ließe sich aufbauen, um einen solchen langfristigeren Entwicklungsprozess im Sinne einer Professionalisierung anzustoßen. [45]

¹ Siehe hierzu auch die Erläuterungen zum sogenannten Mehrebenenmodell der integrativen Erwachsenenbildung nach Lindmeier (2003).

² Insbesondere bei Nachteilsausgleichen hat sich gezeigt, dass dieser, aufgrund der Gefahr einer Stigmatisierung und der Angst einer Sonderrolle, nur selten genutzt wird. Exkludierende Verhältnisse werden durch solche Instrumente nicht infrage gestellt. (Platte, 2018, S. 23f.)

³ siehe hierzu beispielsweise in der Studie „beeinträchtigt studieren – best2 (Deutsches Studentenwerk, 2018)

⁴ Offenes, entspanntes Arbeitsbündnis; herausforderndes, aber bewältigbares Arbeitsbündnis; Arbeitsbündnis, das Anpassung der Studierenden mit Behinderungserfahrung an die Rahmenbedingungen erfordert; Arbeitsbündnis – Gastrolle

⁵ skaliert wird mit den Werten 0 = trifft nicht zu, 1 = trifft eher nicht zu, 2 = trifft eher zu, 3 = trifft zu

⁶ Die Bildungswissenschaften werden von Studierenden aller Lehrämter besucht.

Literatur

- Amrhein, B. (2011). Inklusive LehrerInnenbildung – Chancen universitärer Praxisphasen nutzen. *Zeitschrift für Inklusion*, (3). Verfügbar unter <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/84>
- Badstieber, B. & Amrhein, B. (2016). Lehrkräfte zwischen sonderpädagogischer Qualifizierung und inklusiver Bildung. In V. Moser & B. Lütje-Klose (Hrsg.), *Schulische Inklusion* (Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft, Bd. 62, S. 175–189). Weinheim: Beltz Juventa.
- Bender, C. & Drolshagen, B. (2018). Inklusion inklusiv lehren. *Zeitschrift für Inklusion*, (1). Verfügbar unter <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/460>
- Boban, I. & Hinz, A. (2016). Das Ringen um Inklusion und Entwicklungen mit dem Index. In I. Boban & A. Hinz (Hrsg.), *Arbeit mit dem Index für Inklusion. Entwicklungen in weiterführenden Schulen und in der Lehrerbildung* (S. 15–49). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2017). *Index für Inklusion. Ein Leitfaden für Schulentwicklung*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Dannenbeck, C. & Dorrance, C. (2016). Da könnte ja jede/r kommen! – Herausforderung einer inklusionssensiblen Hochschulentwicklung. In C. Dannenbeck, C. Dorrance, A. Moldenhauer, H. Oehme & A. Platte (Hrsg.), *Inklusionssensible Hochschule. Grundlagen, Ansätze und Konzepte für Hochschuldidaktik und Organisationsentwicklung* (S. 22–33). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Dannenbeck, C., Dorrance, C., Moldenhauer, A., Oehme, A. & Platte, A. (2016). Inklusionssensible Hochschule. Zur Einführung in diesen Band. In C. Dannenbeck, C. Dorrance, A. Moldenhauer, H. Oehme & A. Platte (Hrsg.), *Inklusionssensible Hochschule. Grundlagen, Ansätze und Konzepte für Hochschuldidaktik und Organisationsentwicklung* (S. 9–21). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Deutsches Studentenwerk. (2018). *Beeinträchtigt studieren – best2. Datenerhebung zur Situation Studierender mit Behinderung und chronischer Krankheit 2016/17*. Verfügbar unter https://www.studentenwerke.de/sites/default/files/beeintraechtigt_studieren_2016_barrierefrei.pdf
- Europäische Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung. (2012). *Ein Profil für inklusive Lehrerinnen und Lehrer*. Odense: European Agency for Development in Special Needs Education. Verfügbar unter https://www.european-agency.org/sites/default/files/profile_of_inclusive_teachers_de.pdf
- Gawin, E. (2020). *Über Spaziergänge, Erfüllung und Helfersyndrom*. Verfügbar unter <https://www.dasbisschenrollstuhl.de/ueber-spaziergaenge-erfuellung-und-helfersyndrom/> [nicht mehr abrufbar]
- Hauser, M. & Schuppener, S. (2015). Menschen mit Lernschwierigkeiten an der Hochschule – Entwicklungen in Großbritannien, Irland und Deutschland. *Teilhabe*, 54(3), 100–106.
- Hehn-Oldiges, M., Sell, U. & Widmer-Wolf, P. (2018). Zur Ethik pädagogischer Beziehungen in der LehrerInnenbildung. *Zeitschrift für Inklusion*, (4). Verfügbar unter <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/491>
- Heimlich, U. & Behr, I. (2009). Inklusion von Menschen mit Behinderung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In R. Tippelt (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (3. Aufl., S. 813–826). Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwissenschaften.
- Helsper, W. (2002). Lehrerprofessionalität als antinomische Handlungsstruktur. In M. Kraul, W. Marotzki & C. Schweppe (Hrsg.), *Biographie und Profession* (S. 64–102). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kuckartz, U. (2014). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (2. durchgesehene Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Langner, A. (2019). Einleitung – Warum ein Buch für ein inklusives Lernen im Rahmen der Lehrer*innenbildung? In A. Langner, M. Ritter, J. Steffens & D. Jugel (Hrsg.), *Inklusive Bildung forschend entdecken. Das Konzept der kooperativen Lehrer*innenbildung* (S. 1–19). Wiesbaden: Springer.
- Lindmeier, C. (2003). Integrative Erwachsenenbildung. Auftrag, Didaktik, Organisationsformen. *DIE Magazin*, (4), 28–35. Verfügbar unter <http://www.die-bonn.de/id/1125>
- Neuendorf, K. A. (2002). *The content analysis guidebook*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Noonan, M. (2014). Inklusives Lernen – Eine Initiative an der NUI, der Nationalen Universität von Irland. Die Suche nach einem guten Praxisbeispiel, um Studenten mit einer intellektuellen Beeinträchtigung zu integrieren. *Leben mit Down-Syndrom*, 77, 49–51.
- O’Brien, P., Bonati, M. L., Gadow, F. & Slee, R. (2019a). Moving from rhetoric to reality. Inclusive Tertiary Education for Adults with Intellectual Disability. In P. O’Brien, M. L. Bonati, F. Gadow & R. Slee (Hrsg.), *People with Intellectual Disability Experiencing University Life. Theoretical Underpinnings, Evidence and Lived Experience* (S. 277–287). Leiden: Brill.
- O’Brien, P., Bonati, M. L., Gadow, F. & Slee, R. (Hrsg.). (2019b). *People with Intellectual Disability Experiencing University Life. Theoretical Underpinnings, Evidence and Lived Experience*. Leiden: Brill.
- Pioch, L. (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*. Verfügbar unter <https://d-nb.info/1198679255/34>
- Platte, E. (2016). Lehrer_innenbildung für Inklusion braucht Lehrer_innenbildung durch Inklusion. In C. Dannenbeck, C. Dorrance, A. Moldenhauer, H. Oehme & A. Platte (Hrsg.), *Inklusionssensible Hochschule. Grundlagen, Ansätze und Konzepte für Hochschuldidaktik und Organisationsentwicklung* (S. 194–214). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Platte, A. (2018). (Hochschul-)Didaktische Fundierung inklusiver Bildungsprozesse. In A. Platte, M. Werner, S. Vogt & H. Fiebig (Hrsg.), *Praxishandbuch Inklusive Hochschuldidaktik* (S. 20–42). Weinheim: Beltz Juventa.

- Radhoff, M., Buddenberg, M. & Hornberg, S. (2018). Inklusion in der Lehrerbildung im Spannungsfeld unterschiedlicher Professionen. *heiEDUCATION Journal*, (1/2), 197–219. doi: [10.17885/heiup.heied.2018.1-2.23832](https://doi.org/10.17885/heiup.heied.2018.1-2.23832)
- Schmidt, C. (2010). Auswertungstechniken für Leitfadeninterviews. In B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 473–486). Weinheim: Juventa.
- Schober, C. (2020). Gleichbehandlung von Lernenden in tertiären inklusiven Lehr-Lern-Settings. Aufgezeigt am Beispiel des BluE-Hochschulprogramms an der Pädagogischen Hochschule Salzburg Stefan Zweig. In R. Schneider-Reisinger & M. Oberlechner (Hrsg.), *Diversitätssensible PädagogInnenbildung in Forschung und Praxis: Utopien, Ansprüche und Herausforderungen* (S. 46–55). Leverkusen-Opladen: Budrich.
- Schuppener, S. (2014). Inklusive Schule: Anforderungen an Lehrer_innenbildung und Professionalisierung. *Zeitschrift für Inklusion*, (1-2). Verfügbar unter <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/220>
- Schuppener, S., Goldbach, A., Leonhardt, N., Langer, A. & Mannewitz, K. (2020). Inklusion inklusiv vermitteln: Menschen mit Behinderungserfahrungen als Lehrende an der Hochschule. In R. Schneider-Reisinger & M. Oberlechner (Hrsg.), *Diversitätssensible PädagogInnenbildung in Forschung und Praxis: Utopien, Ansprüche und Herausforderungen* (S. 108–117). Leverkusen-Opladen: Budrich.
- Trumpa, S. & Janz, F. (2014). „Ich mach‘ mir die Welt, wie sie mir gefällt!“ Rekontextualisierungen und Verantwortungsübernahme im Implementierungsprozess der Inklusion. In S. Trumpa, S. Seifried, E. Franz & T. Klauß (Hrsg.), *Inklusive Bildung: Erkenntnisse aus Fachdidaktik und Sonderpädagogik* (S. 61–78). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Kontakt

Anne Goldbach, Universität Leipzig, Erziehungswissenschaftliche Fakultät, Institut für Förderpädagogik, Marschnerstraße 29e, 04109 Leipzig
E-Mail: goldbach@uni-leipzig.de

Zitation

Goldbach, A., Leonhardt, N. & Staib, L. (2020). Partizipative Lernerfahrungen – Sichtweisen zur inklusionsorientierten Erwachsenenbildung im Hochschulbereich. *Qfl - Qualifizierung für Inklusion*, 2(4), doi: [10.21248/Qfl.43](https://doi.org/10.21248/Qfl.43)

Eingereicht: 15. Mai 2020

Veröffentlicht: 17. Dezember 2020



Dieser Text ist lizenziert unter einer [Creative Commons Namensnennung - Keine Bearbeitungen 4.0 International](https://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/) Lizenz.