

Geldner-Belli, Jens; Wittig, Steffen

## Die Universität als demokratischer, pädagogischer und inklusiver Raum? Irritationen zur Rolle universitärer Lehre

Hoffmann, Mirjam [Hrsg.]; Hoffmann, Thomas [Hrsg.]; Pfahl, Lisa [Hrsg.]; Rasell, Michael [Hrsg.]; Richter, Hendrik [Hrsg.]; Seebo, Rouven [Hrsg.]; Sonntag, Miriam [Hrsg.]; Wagner, Josefine [Hrsg.]: Raum. Macht. Inklusion. Inklusive Räume erforschen und entwickeln. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2023, S. 175-182



Quellenangabe/ Reference:

Geldner-Belli, Jens; Wittig, Steffen: Die Universität als demokratischer, pädagogischer und inklusiver Raum? Irritationen zur Rolle universitärer Lehre - In: Hoffmann, Mirjam [Hrsg.]; Hoffmann, Thomas [Hrsg.]; Pfahl, Lisa [Hrsg.]; Rasell, Michael [Hrsg.]; Richter, Hendrik [Hrsg.]; Seebo, Rouven [Hrsg.]; Sonntag, Miriam [Hrsg.]; Wagner, Josefine [Hrsg.]: Raum. Macht. Inklusion. Inklusive Räume erforschen und entwickeln. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2023, S. 175-182 - URN: urn:nbn:de:01111-pedocs-266863 - DOI: 10.25656/01:26686; 10.35468/5993-19

<https://doi.org/10.25656/01:26686>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

### Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-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 make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

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](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

*Jens Geldner-Belli und Steffen Wittig*

# Die Universität als demokratischer, pädagogischer und inklusiver Raum? Irritationen zur Rolle universitärer Lehre

## 1 Hinführung

Wir beschäftigen uns im Folgenden mit der Frage, was es heißen kann, Universität im Allgemeinen und universitäre Lehre im Besonderen als demokratische Räume zu verstehen.

Wir gehen nicht davon aus, dass die Universität demokratisch *ist*. Die Universität ist ein hoch exklusiver Raum der (Re-)Produktion sozialer Ungleichheit (vgl. Biemüller et al. 2021). Gleichzeitig aber ist es ihr Ideal, demokratisch zu sein. Der universitäre Raum scheint sich so in einem Spannungs- oder Konfliktfeld zu eröffnen: zwischen dem demokratischen Selbstverständnis und den hiermit konfligierenden sozialen Bedingungen (von Forschung, Lehre und Selbstverwaltung). Deshalb erscheint uns der Begriff der *Demokratisierung* angemessener als derjenige der Demokratie, um den Raum der Universität zu vermessen.

Dieser Anspruch der Demokratisierung artikuliert sich u. a. als eine Forderung an die Universität, sich gegenüber der Gesellschaft und deren Problemen zu öffnen. Dies zeigt sich z. B. an Diskussionen um die ‚third mission‘, die neben Forschung und Lehre das „aktive Wirken von Hochschulen in die Gesellschaft“ (Graf et al. 2021, 323) als gesellschaftliche „Verantwortung der Hochschulen“ (ebd., 325) definiert. Hochschule soll „außeruniversitäre Adressaten\* einbeziehen, gesellschaftliche Entwicklungsinteressen bedienen und dabei Ressourcen aus Forschung und Lehre nutzen“ (ebd., 323).

Eine ähnliche Rhetorik der Öffnung der Universität artikuliert sich im Zusammenhang mit Forderungen nach einer „inklusive Hochschule“. Hier sind es die aus der UN-BRK erwachsenden Ansprüche der gleichberechtigten Teilhabe, vor deren Hintergrund gefordert wird, „die Lebenswelten, spezifischen Belange und Sichtweisen von Menschen mit Behinderungen in den Mainstream der Aus- und Weiterbildung“ (Institut für Inklusive Bildung, 5) – eben auch der universitären – zu integrieren. So verbindet sich mit Projekten der „Bildungsfachkräfte“/„Bildungs- und Inklusionsreferent\*innen“ dann auch die Hoffnung, deren Expertise in die Uni-

versität einbringen zu können, diesen einen Zugang zum tertiären Bildungsraum zu ermöglichen und zugleich neue Beschäftigungsmöglichkeiten für Menschen mit Lernschwierigkeiten zu etablieren (vgl. ebd., 3).

Vor dem Hintergrund solcher Selbstbeschreibungen verstehen wir Einsätze für „inklusive Universitäten/Lehre“ also als spezifische Artikulationen der Forderung einer Demokratisierung der Universität durch deren gesellschaftliche Öffnung. Zu diesen möchten wir uns in unserem Beitrag nochmals in ein kritisches Verhältnis setzen, indem wir nach unterschiedlichen Perspektiven auf das Verhältnis von Universität, Demokratie und Pädagogik fragen. So wollen wir andeuten, welche Fragen sich stellen, wenn der Anspruch der „inklusive Universität“ in einen (bildungs-, erziehungs- und politik-)philosophischen Diskurs um die Spezifität der Universität eingewoben wird. Hierbei hilft uns auch die Metapher des Raums.

## 2 Universität als verschränkter Raum

Einen ersten Hinweis auf einen Zusammenhang von Universität und Demokratie finden wir bei Prado, der sich während des Konflikts um die neoliberalen französischen Universitätsreformen Anfang der 2000er Jahre mit dem „Prinzip Universität“ auseinandergesetzt hat (Prado 2010). Dieses Prinzip qualifiziert er durch fünf Kernelemente:

- a) unbedingte Unabhängigkeit;
- b) freie, öffentliche Ausübung des Denkens;
- c) kritischer Aufruhr als Verantwortung vor der Zukunft;
- d) sich Zeit zum Verlernen geben;
- e) das Universitätsprinzip als Widerstandsprinzip (vgl. ebd., 7).

Hier deuten sich u. E. wichtige Spannungsfelder der Debatten um die Bedeutung der Universität in der Demokratie an, die ihren Ausgangspunkt in der Autonomie derselben nehmen. So konstatiert Prado: (a) „Es gibt keine Universität ohne einen ersten grundlegenden Bezug zu einem Prinzip von Unabhängigkeit“ (ebd., 8). Und zwar einer „Unabhängigkeit des Denkens“, einer „*autonomia*“, in der *nur* das Denken sich „sein eigenes Gesetz (*nomos*) gibt“ (ebd., 8). Es soll „keiner äußeren Macht und keiner äußeren Zweckmäßigkeit [...] unterworfen [...] sein“ (ebd., 8). Diese Autonomie gilt es (b) zugleich in und vor der Öffentlichkeit auszuüben. Hier artikuliert sich also eine „Öffnung der Universität [...] für die Allgemeinheit“ in der Praxis der „Veröffentlichung“ der Dispute (ebd., 13). Mit dieser wird ein „Zeit-Raum der Diskussion und der Reflexion [...] *eröffnet*“ (ebd., 13; Herv. i. Orig.), in dem einem jeden die Möglichkeit der Kritik von allem (vgl. ebd., 15) gewährt sein muss. Diese öffentliche Ausübung der Autonomie dient jedoch nicht nur der Wissenschaft. Vielmehr sei sie (c) im kritischen Aufruhr der

Zukunft gerade deshalb verpflichtet, weil sie sich mit dem Anspruch verbindet, „einen Bildungsprozess der Gemeinschaft der Bürger in Gang zu setzen, nämlich den Emanzipationsprozess“ (ebd., 20).

Universität artikuliert sich hier also zunächst als ein *imaginärer Raum* der unbedingten Autonomie, die sich jenseits gesellschaftlicher Positioniertheit und Machtverhältnisse in der freien Ausübung des Denkens vollzieht und so Emanzipation ermöglicht.

Ein solcher Einsatz für Autonomie als Bedingung der Universität findet sich auch bei Derrida: „Was diese Universität beansprucht, ja erfordert und prinzipiell genießen sollte, ist über die sogenannte akademische Freiheit hinaus eine unbedingte Freiheit der Frage und Äußerung [...]“ (Derrida 2012, 9f.). Diese Freiheit artikuliert sich bei Prado nun als Widerstandsprinzip (e). Und auch Derrida setzt die Universität in Opposition zur Staatsmacht, zu ökonomischen Mächten und zu „medialen, religiösen und kulturellen Mächten etc., kurzum: zu allen Mächten, welche die kommende und im Kommen bleibende Demokratie einschränken“ (ebd., 14). Dies ist der Punkt, an dem die Frage nach der Universität der Demokratie bzw. in der Demokratie nicht weiter im imaginären Raum aufgeht, der von sozialen Positionierungen abstrahiert. Vielmehr verweist dieser gerade auf den symbolischen Raum, *gegen* den sich das universitäre Denken richtet. So scheint die Universität als kritisch-aufrührerischer Raum der Infragestellung sowohl *imaginär* in einem Raum des Denkens als auch *symbolisch* auf der Ebene sozialer Praktiken einen Raum des politischen Dissenses zu eröffnen (vgl. Butler 2010). Demokratie muss im Anschluss an Derrida dabei aber unbestimmt bleiben, um ihrem eigenen Anspruch gerecht zu werden (vgl. Derrida 2006) – und das gilt gewissermaßen auch für die Universität. Demokratisches – ergo: wissenschaftliches – Denken zeichnet sich gerade durch die Infragestellung gegebener Ordnungen und die Öffnung des Denkens hin zu einer im Kommen bleibenden Demokratie aus (vgl. Flügel-Martinsen 2019). Der Raum dieses kritischen Aufbruchs bzw. des politischen Dissenses verweist so nicht auf einen „im Voraus begründete[n] Anspruch“ (Butler 2010, 307). Vielmehr, so unsere These, artikuliert sich dieser „kritische Raum des Aufbruchs“ erst in Konfrontation mit dem Unbestimmten. Dies erfordert eine dauerhafte Offenheit gegenüber dem, was Demokratie und Universität noch nicht sind – eine Denkfigur, die u. E. auf eine dritte Dimension des universitären Raums verweist: *das Reale*.

Folgt man diesen Ausführungen, dann ließe sich im Anschluss an das Lacan'sche Begriffsrepertoire sagen: Die Universität lässt sich als ein dreidimensionaler Raum oder ein Raum dreier Register fassen: Sie ist ein *imaginärer Raum* des widerständigen Denkens, der gerade über das Moment der Widerständigkeit an eine Auseinandersetzung mit dem *symbolischen Raum* gebunden ist und damit zugleich stets die Grenzen *hin zum Realen* bearbeitet.

Diese Verschränkung von imaginärem, symbolischem und realem Raum wird von Prado u. E. allerdings dort nicht angemessen berücksichtigt, wo er (d) mit Bezug auf das vierte Prinzip (sich Zeit zum *Verlernen* geben) von der antiken *shkolé* spricht und das rationale Subjekt als Zentrum des Autonomiestrebens ausmacht, das dem universitären Ethos gleichsam außerhalb sozialer Verhältnisse nachkommt. So verbleibt seine Argumentation hier auf der Ebene des Imaginären und macht die Vorstellung eines Subjekts geltend, das längst nicht mehr unhinterfragter Bezugspunkt bildungstheoretischer Überlegungen ist (vgl. Thompson 2009). Als Gegenentwurf zu einer solchen subjekttheoretisch fundierten Lesart universitärer Lehre wenden wir uns in einem nächsten Schritt deshalb einem Zugang zu, der es erlaubt, die Universität gerade als pädagogischen Raum der (Ent-)Subjektivierung aufzurufen und zu kartografieren.

### 3 Universität als Raum der (Ent-)Subjektivierung

#### a) Universität als „pädagogische Form“

Für Masschelein/Simons (2016) artikulieren sich Universitäten als „pädagogische[...] Formen sui generis“ (ebd., 40), d. h. nicht nur als Institutionen, sondern v. a. als praktische, „revolutionäre Formen der Muße“ (ebd., 37). Das zuvor skizzierte Spannungsfeld von Imaginärem, Symbolischem und Realem findet sich hier in einer spezifischen „pädagogischen“ Lektüre der Arbeiten Hannah Arendts wieder, die sie gegen eine neoliberale Universität in Stellung bringen: *Erstens* artikuliert sich „die pädagogische Form“ demnach über den Anspruch, „dass jede ankommende Generation sich als neue Generation erfahren kann, und deshalb die Chance hat, die Gesellschaft zu erneuern und sich selbst zu bestimmen“ (Masschelein/Simons 2010, 40) – was eben auch die Möglichkeit der Infragestellung der pädagogischen Form selbst impliziert. Die pädagogische Form ist deshalb, *zweitens*, immer schon mit der unmöglichen Aufgabe der permanenten Infragestellung ihrer eigenen Bestimmungen konfrontiert. „Pädagogische Formen“ artikulieren sich als kontingente „historische Erfindungen“, die ihre eigene „Suspendierung“ „implizieren“ (ebd.). So haben „pädagogische Formen“, *drittens*, „einen radikalen und revolutionären Charakter“, da sie als Sphäre der Suspendierung auch „immer erneut die bestehende gesellschaftliche Ordnung, und die dazu gehörenden sozialen, kulturellen und ökonomischen Ungleichheiten, aufs Spiel setzen können“ (ebd.).

Masschelein/Simons bedienen sich also jener imaginären Prinzipien der *autonomia*, des öffentlichen Gebrauchs der Vernunft und des kritischen Aufbruchs, die auch Prado anführt. Jedoch erlauben sie eine Berücksichtigung der Register des Symbolischen und des Realen. *Autonomia* ist nicht „Idee oder Ideal“ (ebd., 40), sondern versuchte Ermöglichung eines „Zeitraum-Arrangements, verbunden mit

bestimmten Praktiken und Technologien, die Menschen und Dinge versammeln“ und so die Möglichkeit „kritischen Aufruhrs“ in Relation zu Praktiken der machtvollen Unterwerfung (ebd., 37) vorstellbar machen.

### b) „Wegstrecken“ als Praxis der Des-Identifikation

Mit Masschelein und Simons lässt sich Universität aber nicht nur als eine pädagogische Form artikulieren, die sich in der Verschränktheit von imaginären, symbolischen und realen Bezugspunkten aufspannt. Sie bieten in ihren eher hochschuldidaktischen Arbeiten auch Ideen an, wie dieser Anspruch für Experimente in und mit dem universitären Raum genutzt werden könnte.

Raum wird hier mit de Certeau (1988) im Gegensatz zum Ort aufgerufen: Während der Ort als „eine momentane Konstellation von festen Punkten“ und damit als eine Ordnung erscheint, bezeichnet „Raum“ einen „Ort, mit dem man etwas macht“ (ebd., 345). Räume konstituieren sich also erst durch die in ihnen stattfindenden symbolischen Praktiken und lassen sich deshalb nicht einfach „mappen“ (vgl. Masschelein 2010, 280). Von Orten können Karten angefertigt, Ordnungen und Schwellen (machtvoll) beschrieben werden; in Räumen, die sich qua symbolischer Praxis hervorbringen, können demnach lediglich „Wegstrecken“ (Certeau 1988, 347) der Erschließung skizziert werden.

Masschelein fragt deshalb: „what is experienced when we are attentive or when we are ‚present in the present‘“ (Masschelein 2010, 276)? In einem hochschuldidaktischen Experiment fordert er Student\*innen während einer Seminarexkursion in „post-conflict cities (Sarajevo, Belgrade [...])“ dazu auf „to walk day and night along arbitrary lines drawn on city maps“. Hierbei sollten sie nur wenige Fragen beantworten: „What have you seen? What have you heard? What do you think about it? What do you make of it?“ (ebd., 288) Diese Fragen dienen dabei dem Verfolgen der Frage, wovon der Blick der Subjekte angezogen und was dadurch als relevant hervorgebracht wird.

Der „Gang“ die Straße entlang unterwirft den Gehenden der „Herrschaft“ des „Geländes“. Er wird mit der Erfahrung der Hindernisse, die in diesem Gelände subjektiv erfahren werden, konfrontiert. Der Gang „is about physically delivering oneself, embarking to follow an arbitrary line i.e. the road [...] and exposing oneself to its command“ (ebd., 279). Die Konfrontation mit dem Hindernis liefert uns dem Kommando desselben aus und unterwirft uns den Befehlen der Wegstrecke. An erfahrenen Hindernissen verfangen sich unser Blick und die Bewegung unseres (Gedanken-)Ganges. Die Erfahrung des Hindernisses zwingt uns zu einer exponierenden Selbstverhältnissetzung. Gleichsam verrückt diese Exposition „one’s gaze so that one can see differently, can see what is visible“ (ebd., 278). Woran sich dieser Blick als Hindernis verfängt, artikuliert what „becomes evident and ‚commands our soul‘“ (ebd., 279). Masschelein geht es hier also nicht nur um materielle Barrieren. Es geht ihm um Grenzen symbolischer Ordnungen

und die Dezentrierung des Subjekts in dem Moment, in dem sich dieses an den Grenzen stößt.

Aus unserer Perspektive erscheint eine solche Auseinandersetzung nun in zweifacher Weise von Interesse. 1. erscheint uns eine Begehung und Kartografierung des universitären Raums und dessen Barrieren möglich. 2. ließe sich in der Lehre ein dissensueller Raum rund um die Frage eröffnen, in welcher Weise ein Hindernis den Blick und den Gang verrückt. Wir wollen in einem letzten Schritt danach fragen, inwiefern dies ein Ausgangspunkt für Auseinandersetzungen um die inklusive Hochschule sein kann.

#### 4 Zum Anspruch „inklusive Hochschule“

Der Diskurs um die „inklusive Hochschule“ adressiert aktuell Fragen bezüglich grundlegender „strukturelle[r] Änderung[en] der Zugänge zum tertiären Bildungsbereich, der Grundhaltung der Hochschulakteur\*innen sowie der konkreten Gestaltung von Hochschulangeboten in allen Wirkungsbereichen“ (Schuppenner et al. 2020, 108).

Einen besonderen Stellenwert nehmen hierbei Projekte mit bzw. der sogenannten „Bildungsfachkräfte“/„Inklusionsreferent\*innen“ ein. Beispiele hierfür sind das Institut für Inklusive Bildung (Stiftung Drachensee und Universität Kiel); das QuaBIS-Projekt (Universität Leipzig und TU Dresden); das Annelie-Wellensiek-Zentrum (Pädagogische Hochschule Heidelberg). Bei allen Unterschieden zwischen den Projekten eint diese, dass sie Menschen mit Lernschwierigkeiten in mehrjährigen Ausbildungen dazu qualifizieren, u. a. in der Lehrer\*innenbildung als Expert\*innen in eigener Sache zu lehren. Als Beitrag zur Demokratisierung werden die Projekte insbesondere unter Verweis auf die UN-Behindertenrechtskonvention aufgerufen. Mit van Essen (2017) geht es 1. um eine qualitativ hochwertige Ausbildung von Menschen mit Lernschwierigkeiten [Art. 24 UN-BRK: Ausbildung]. 2. dienen die Projekte der Vermittlung von (inklusive oder Heterogenitäts-)Kompetenzen an Lehramtsstudierende [Artikel 8: Bewusstseinsbildung]. 3. dienen sie der Ermöglichung der Teilhabe am Arbeitsmarkt [Art. 27]. Ein solcher Ansatz wirft vielfältige Fragen auf, die hier nicht alle diskutiert werden können. Wir wollen einige Aspekte herausgreifen, die entlang der zurückliegenden Überlegungen zur Universität geschärft werden können. (1.) Zunächst ließe sich problematisieren, dass hier politische Programme zu universitären Zielen gemacht werden. So ließen sich die aufgerufenen Anliegen der Projekte gerade nicht als universitäre Zielstellungen *sensu stricto* verstehen, sondern als eine kritiklose Übernahme sozialpolitischer Programmatiken. Eine solche Kritik befände sich in kritischer Distanz zur „third mission“ der Universität und verstünde diese als Eingriff in die Autonomie derselben – als eine illegitime Neufassung des Verhältnisses

von Öffentlichkeit und Universität, weil Letztere gerade nicht mehr die Funktion erfüllte, Erstere kritisch zu befragen (vgl. Weingart 2015).

(2.) Eine weitere mögliche Kritik richtet sich gegen die Legitimierung der Projekte unter Verweis auf die „Expertise im Umgang mit exklusiven Bildungs- und Gesellschaftsstrukturen“ (Schuppener et al. 2020, 109) der Beteiligten, die eine authentische Vermittlung dieser Erfahrungen ermöglichen sollen. Unter Verweis auf die Selbstbetroffenheit setzen sich solche Projekte dem politischen und erkenntnistheoretischen Repräsentationsproblem aus. Von hier aus lässt sich die Befürchtung artikulieren, dass die Projekte unterschwellig dazu beitragen, „hegemoniale Strukturen zu verfestigen und von Behinderung betroffene Menschen erneut auf ‚ihre‘ Behinderung zu reduzieren“ (Homann & Bruhn 2020, 82).

Solche Kritiken befinden sich auf einer Linie mit den skizzierten Überlegungen Prados zum Prinzip der Autonomie. Universität soll sich demnach durch eine *autonomia* auszeichnen, indem sie sich (1.) von gesellschaftlichen Anforderungen frei macht und (2.) von sozialen Positionierungen abstrahiert. Es wäre demnach geradezu der Auftrag der Universität, sich gegen solche Anmaßungen und den damit verbundenen Repräsentationsansprüchen zu distanzieren. Die Universität ist hier weder der Ort für Identitätspolitik noch für eine Kommodifizierung sozialwissenschaftlichen Wissens in Form von social innovations.

Masschelein/Simons hingegen eröffnen eine andere, u. E. differenziertere Lesart der Projekte, weil mit ihnen nicht nur der imaginäre Raum der Universität geltend gemacht wird, sondern sich dieser gerade in der Praxis der Auseinandersetzung mit symbolischen Räumen und einer Aufmerksamkeit für das Reale eröffnet. Hier ist der Raum der Universität nie losgelöst zu betrachten von sozialen Bedingungen und Machtverhältnissen. Das Imaginiäre der Universität richtet sich nicht auf das Ideal eines macht- und repräsentationsfreien Raums, sondern auf mögliche Konfliktlinien in der Topografie vorhandener Macht- und Repräsentationsverhältnisse, die eine Öffnung hin zu einer zukünftigen, einer anderen Universität ermöglichen.

Eine solche Perspektive auf die Universität stellt die Projekte u. E. nicht grundsätzlich in Frage. Vielmehr wirft sie die Frage auf, ob/wie es hier möglich wird, den mehrdimensionalen Raum der Universität und den eigenen Einsatz in diese kritisch zu befragen. Der Fokus bzw. die „Evaluation“ eines solchen Projekts richtet sich dann gerade nicht auf die Frage einer erfolgreichen Vermittlung von „Heterogenitätskompetenz“ auf Seiten der Studierenden oder auf die erfolgreiche Arbeitsmarktbeteiligung der Personen. Geht man mit Masschelein/Simons davon aus, dass sich Räume und damit verbundene Subjektpositionen erst durch spezifische Praktiken der (Er-)Schließung konstituieren, wäre gerade danach zu fragen, welche Räume die benannten Projekte allen Beteiligten eröffnen (sollen), mit welchen Hindernissen sie hierbei konfrontiert werden und welche Artikulationen von Universität damit vorstellbar werden, aber auch verstellt sind.

Die gemeinsame Begehung und Kartografierung des universitären Raums wäre u. E. ein spannendes Experiment in diesem Sinne. Insofern bleibt in den Worten Algermissens/Hausers/van Leddens (2020, 1) gespannt abzuwarten, welche „Widersprüche und Diskurse [hier] deutlich [werden], die geeignet sind, um über Hochschulkulturen und -praxen neu nachzudenken“.

## Literatur

- Algermissen, P., Hauser, M. & van Ledden, H. (2020): Inklusion ist (k)eine Frage der Persönlichkeit – Inklusive Kompetenzen institutionell verankern! In: *Qualifizierung für Inklusion*, 2, H1. Online unter: <https://www.qfi-oz.de/index.php/inklusion/article/view/23/31> (letzter Zugriff: 03.01.2022).
- Biemüller, R., Froebus, K., Schröder, S. (2021): Who cares about Übergänge? (online first). In: *Debatte*, 4, H. 1, 1–7. DOI: 10.3224/debatte.v4i1.08.
- Butler, J. (2010): Kritik, Dissens, Disziplinarität. In: *Unbedingte Universitäten* (Hrsg.): Was passiert? Stellungnahmen zur Lage der Universität. Zürich: diaphanes, 307–309.
- Certeau, M. (1988): *Kunst des Handelns*. Berlin: Merve-Verlag.
- Derrida, J. (2006): *Schurken. Zwei Essays über die Vernunft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Derrida, J. (2012): *Die unbedingte Universität*. 4. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Flügel-Martinsen, O. (2019): Jacques Derrida. In: Comtesse, D., Flügel-Martinsen, O. & Martinsen, F. (Hrsg.): *Radikale Demokratietheorie. Ein Handbuch*. Berlin: Suhrkamp, 275–284.
- Graf, D., Schober, B., Jordan, G. & Spiel, Christiane (2021): Third Mission. In: Schmohl, T. & Philipp, T. (Hrsg.): *Handbuch Transdisziplinäre Didaktik*. Bielefeld: transcript, 323–332.
- Homann, J. & Bruhn, L. (2020): Wer spricht denn da? Kritische Anmerkungen zum Konzept der Selbstbetroffenheit. In: Brehme, D., Fuchs, P., Köbsell, S., Wesselmann, C. (Hrsg.): *Disability Studies im deutschsprachigen Raum. Zwischen Emanzipation und Vereinnahmung*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, 82–88.
- Institut für Inklusive Bildung: Jahresbericht 2019. Online unter: [https://inklusive-bildung.org/sites/default/files/Jahresbericht%202019%20Institut%20f%C3%BCr%20Inklusive%20Bildung\\_0.pdf](https://inklusive-bildung.org/sites/default/files/Jahresbericht%202019%20Institut%20f%C3%BCr%20Inklusive%20Bildung_0.pdf) (letzter Zugriff: 17.10.2022).
- Masschelein, J. (2010): The Idea of Critical E-ducational Research—E-ducating the Gaze and Inviting to go Walking. In: Gur-Ze’ev, I. (Hrsg.): *The Possibility/Impossibility of a New Critical Language in Education*. Boston: BRILL, 275–291.
- Masschelein, J. & Simons, M. (2017): Die Schule und die Universität reklamieren. Pädagogische Annäherungen an eine Katastrophe. In: Wigger, L., Platzer, B., Bünger, C. (Hrsg.): *Nach Fukushima? Zur erziehungs- und bildungstheoretischen Reflexion atomarer Katastrophen: internationale Perspektiven*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 37–53.
- Prado, P. (2010): Das Prinzip Universität (als unbedingtes Recht auf Kritik). Zürich: diaphanes.
- Schuppener, S., Goldbach, A., Leonhardt, N., Langner, A. & Mannewitz, K. (2020): Inklusion inklusiv vermittelt: Menschen mit Behinderungserfahrungen als Lehrende an der Hochschule. In: Schneider-Reisinger, R., Oberlechner, M. (Hrsg.): *Diversitätssensible PädagogInnenbildung in Forschung und Praxis. Utopien, Ansprüche und Herausforderungen*. Opladen: Barbara Budrich, 108–117.
- Thompson, C. (2009): *Bildung und die Grenzen der Erfahrung. Randgänge der Bildungsphilosophie*. Paderborn: Schöningh.
- van Essen, F. (2017): Menschen mit Lernschwierigkeiten gestalten Lehre: Inklusive Hochschulbildung. In: *Zeitschrift für gemeinsames Leben, Lernen und Arbeiten*, 40, H. 1, 41–47.
- Weingart, P. (2015): *Die Wissenschaft der Öffentlichkeit. Essays zum Verhältnis von Wissenschaft, Medien und Öffentlichkeit*. 3. Aufl. Weilerswist: Velbrück Wiss.