

Hauser, Mandy

Ambivalente Gefühle – Zur Bedeutung von Emotionen für die inklusive Hochschulentwicklung

Schuppener, Saskia [Hrsg.]; Dederich, Markus [Hrsg.]: Ambivalente Emotionen im Kontext von Inklusion und (Geistiger) Behinderung. Bad Heilbrunn : Bundesvereinigung Lebenshilfe; Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 79-91



Quellenangabe/ Reference:

Hauser, Mandy: Ambivalente Gefühle – Zur Bedeutung von Emotionen für die inklusive Hochschulentwicklung - In: Schuppener, Saskia [Hrsg.]; Dederich, Markus [Hrsg.]: Ambivalente Emotionen im Kontext von Inklusion und (Geistiger) Behinderung. Bad Heilbrunn : Bundesvereinigung Lebenshilfe; Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 79-91 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-321861 - DOI: 10.25656/01:32186; 10.35468/6132-06

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-321861>

<https://doi.org/10.25656/01:32186>

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-License: <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
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der:


Leibniz-Gemeinschaft

Mandy Hauser

Ambivalente Gefühle – Zur Bedeutung von Emotionen für die inklusive Hochschulentwicklung

1 Einführung

Ein Phänomen, das die Strukturen und Kulturen der Hochschulen seit jeher prägt und wissenssoziologisch von verschiedenen Richtungen bis heute diskutiert wird, ist der Drang der Hochschule als Feld der Wissenschaft, sich als objektiv und möglichst sachlich-rational zu präsentieren (vgl. Trabert 2021). Dabei werden Emotionen in der Theorie und Praxis akademischen Arbeitens nach wie vor tendenziell tabuisiert, denn ihnen haftet häufig das „Stigma der Unprofessionalität, Naivität, Subjektivität und Unwissenschaftlichkeit an“ (Trabert 2021, o. S.), während „Rationalität mit Werten wie Wissenschaftlichkeit, Souveränität und Objektivität gleichgesetzt wird“ (ebd.). Noch 2021 beschreibt Butler-Rees (2021) Emotionen als die „unausgesprochenen und geheim gehaltenen Aspekte des akademischen Lebens“¹ (ebd., 37, eigene Übersetzung) und diese Umstände erschweren es, über Emotionen im Kontext Hochschule zu sprechen, zu schreiben und sie (selbst)reflexiv als Teil inklusiver Entwicklungen zu betrachten.

Doch öffnet sich der Blick, dann lassen sich die Emotionen, ihre Bedingtheiten und ihre Bedeutungen für die inklusive Hochschulentwicklung als äußerst komplex beschreiben. Es wird schnell deutlich, dass die immanenten Widersprüche und Ambivalenzen des Verhältnisses von Inklusion und Exklusion sowohl das akademische Feld als auch darin eingebettete Emotionen kennzeichnen (vgl. Hauser u. a. 2022). Die Komplexität geht mit einer Vielfalt an möglichen Zugängen einher, die emotionalen Anteile akademischen Arbeitens und Wirkens im Kontext inklusiver Entwicklungen zu analysieren, zu beschreiben und zu reflektieren. Im vorliegenden Beitrag wird die Auseinandersetzung über Perspektiven des ‚Academic Ableism‘ (vgl. Dolmage 2017; Brown 2021) und die Annahme der Sozialität und Kollektivität von Emotionen argumentativ aufgespannt. Dafür werden zunächst ausgewählte Denkansätze der Emotionssoziologie skizziert und über die Praxistheorie Hochschulen als Orte sozialer und emotionaler Praxis beschrieben sowie der Ableismus im akademischen Feld als endemisch gekennzeichnet (vgl. York & Wechuli 2023).

1 „some of the silences and secrets of academic life“

Weiterhin wird dem weiten Verständnis inklusiver Hochschulentwicklung nachgegangen und die Bedeutung der relationalen Perspektive auf Prozesse von Inklusion und Exklusion verdeutlicht. Den theoretischen Argumentationen folgend werden Emotionen als immanenter Bestandteil der Hochschularbeit gefasst und im Kontext ableistischer Praxen an Hochschulen mit Blick auf differente soziale Kollektive verortet und exemplarisch verdeutlicht. Abschließend werden Emotionen bzw. die Tabuisierung von emotionalen Anteilen als Teil eines ‚Verdeckungsgeschehens‘ im komplexen und ambivalenten Verhältnis von Inklusion und Exklusion in der inklusionsorientierten Hochschulentwicklung markiert und die Notwendigkeit der Enttabuisierung und kritischen Analyse verdeutlicht.

2 Emotionen aus emotionssoziologischer Perspektive

Wie im Einführungsbeitrag dieses Bandes bereits herausgestellt, wird unter anderem in den Kultur- und Sozialwissenschaften ungefähr seit den 2010er Jahren von einem ‚emotional turn‘ gesprochen und damit grob eine Wende zum Emotionalen, eine Hinwendung zur „Relevanz der Gefühle für den Aufbau der soziokulturellen Lebenswelt“ (Fischer 2015, 11) angesprochen. Für die Argumentation der Bedeutung von Emotionen für die inklusionsorientierte Hochschulentwicklung werden im Folgenden ausgewählte Denkansätze skizziert, die für die Emotionssoziologie leitend sind:

Die emotionssoziologische Perspektive impliziert, dass Emotionen von kultureller Bedeutung sind und ihren Ausdruck in der sozialen Beziehungsgestaltung finden. Das heißt, „soziale Arrangements [sind immer auch] zugleich emotionale Arrangements“ (Illouz 2004, 11) und soziale Praxis ist immer auch emotionale Praxis. Nach Neckel (2006) zeigt sich in Emotionen die „soziale Wahrnehmung gesellschaftlicher Konflikte um Macht und Moral“ (ebd., 133) am unmittelbarsten. Die emotionalen Reaktionen auf Verletzungen moralischer Normen und der damit verbundenen normativen Erwartungen erfolgen spontan und geben Hinweise auf deren Vorhandensein sowie Struktur und Ordnung. Damit repräsentieren Emotionen „grundlegende normative Bedeutungsdimensionen in den kulturellen Lebensformen sozialer Gruppen“ und sind Ausdruck sozialer (Ungleich-)Verhältnisse. Von diesem Ansatz ausgehend müssen Emotionen als äußerst vielschichtige, kontextabhängige Phänomene gefasst werden (Ahmed 2004). Das heißt, Emotionen sind nicht auf die individuelle Ebene des empfindenden Subjekts und auch nicht als bloße affektgeladene Gefühlsregung oder rein innere Zustände zu beschränken und sind damit „weit davon entfernt, nur Reflexe sozialer Lagen, Ergebnisse physiologischer Reizungen und subjektive Korrelate von Rollenerwartungen zu sein“ (Neckel 2006, 134). Sondern Emotionen sind „intentional auf Dinge in der inneren und äußeren Umwelt des Subjekts bezogen“ (Schützeichel 2006, 14) und zu-

dem auch als kollektive Emotionen tief mit sozialen und ableistischen Strukturen und Kulturen verbunden. Nach Ahmed (2004) sind Emotionen in diesem Sinne als relational zu verstehen und die Empfindungen des Subjekts werden sowohl durch den inneren Kontext, zum Beispiel durch vergangene subjektive Erfahrungen und Interpretationen, als auch den äußeren Kontext, zum Beispiel durch kollektive Geschichte oder Strukturen, beeinflusst. Damit bricht Ahmed „mit grundlegenden Unterscheidungen in der westlichen Philosophie zwischen Vernunft und Gefühl wie auch zwischen Intellekt und Emotion“ (Ural 2023, 34). Hinzu kommt Ahmeds Betrachtung von *Emotionen als responsiv*. Emotionen sind nicht rein subjektiv und individuell, sondern die subjektiv empfundenen Emotionen sind sozial vermittelt und stehen in Verbindung zu Emotionen, die in bestimmter sozial und kulturell beeinflusster Art und Weise zirkulieren (vgl. Ahmed in Schmitz & Ahmed 2020). Damit einher geht die Annahme, dass Emotionen sich nicht nur auf affektive, unbewusste Zustände beschränken, sondern zugleich auch reflexiv-kognitive Anteile sowie Motivations- und Handlungsbezüge besitzen. Emotion und Kognition stehen in einem interdependenten Verhältnis und dieser Perspektive folgend ist es überhaupt erst möglich, sich Zugang zu den eigenen Emotionen zu verschaffen und sie reflexiv zu bearbeiten (vgl. Hauser & Schuppener 2023).

3 Hochschulen als Orte sozialer Praxis

Um die Bedeutung von Emotionen für den Kontext Hochschule herauszuarbeiten, kennzeichne ich zunächst Hochschulen als Orte sozialer Praxis, die über die enge Verbindung von sozialen und emotionalen Settings auch als emotionale Praxis gefasst werden können. Für die Betrachtung von Emotionen aus emotionssoziologischer Perspektive eignet sich die Praxistheorie daher, da sie den „Dualismus von aktiv/passiv und damit echt/unecht genauso auf[hebt], wie sie Natur/Kultur, Körper/Geist, Akteur/Struktur überwindet“ (Scheer 2019, 356) und damit der im Beitrag angestrebten relationalen Sichtweise Platz macht. Vertreter:innen der Praxistheorie nachgehend ist die soziale Praxis bestimmt durch die Subjekte, die in ihr agieren und den Kontext, der sich „aus Bedingungen der natürlichen Umwelt, aus der Beschaffenheit von Artefakten sowie der Ausführung der Praktik selbst“ (Köhler 2013, o. S.) zusammensetzt, wobei je nach Theoretiker:in je unterschiedliche Gewichtungen der jeweiligen Bezugspunkte vorgenommen werden. In der Theorie sozialer Praxis wird von einem dynamischen, prozesshaften und relationalen Verhältnis der beteiligten Elemente ausgegangen: Einerseits bestimmen Subjekte und Kontext die soziale Praxis, andererseits werden sie auch durch die soziale Praxis bestimmt und beeinflusst. Diese Betrachtungsweise kann dazu beitragen, die Dynamiken, Responsivitäten und Relationen der Prozesse sozialer Praxis zu verstehen, die sich letztlich auch auf die individuellen wie kollektiven emotionalen Lagen und Verhältnisse der Hochschulakteur:innen auswirken. Für die Hochschu-

le lassen sich verschiedene Merkmale und Spezifika aufzeigen, die über die Subjekt- und Kontextebene die soziale Praxis beeinflussen bzw. die soziale Praxis wiederum auf die Subjekt- und Kontextebene Einfluss nimmt. In Anbetracht des Fokus des vorliegenden Beitrags auf die inklusionsorientierte Hochschulentwicklung und der Bedeutung von Emotionen werden hier insbesondere diejenigen Merkmale in den Blick genommen, die sich als vermeintliche Diskrepanz zwischen der (traditionell geprägten) Exklusivität der Hochschulen und inklusiver Entwicklung bemerkbar machen. Auf der Kontextebene geht es dabei um die spezifischen Bedingungen des akademischen Feldes, auf der Subjektebene um die Hochschulakteur:innen und für diesen Beitrag zunächst insbesondere um wissenschaftliches Personal und intrapersonelle, interpersonelle und kollektive Merkmale.

York und Wechuli (2023) kennzeichnen als Spezifika des akademischen Feldes (1) die Beschäftigungssituationen sowie (2) den „endemischen Ableismus“ (ebd., 185):

- 1) Die Beschäftigungssituation wird York und Wechuli (2023) zufolge durch atypische Beschäftigungsverhältnisse bestimmt, die sich von Normalarbeitsverhältnissen durch ihre außergewöhnliche Prekarität abheben. Die Prekarität drückt sich vor allem „a) in den zeitlich befristeten Arbeitsverträgen für die Hochschulmitarbeiter:innen, b) in der Mehrarbeit zur Erreichung geforderter Zielsetzungen und c) in der Unsicherheit bezüglich der Erreichung bestimmter Karriereziele aus“ (Hauser & Schuppener 2023, 76). 92% des hauptberuflich wissenschaftlichen oder künstlerischen Personals sind nach dem Bundesbericht wissenschaftlicher Nachwuchs (2021) befristet beschäftigt. Zudem sind an die Stellenprofile häufig sehr heterogene Leistungsanforderungen geknüpft, deren zeitliche Bearbeitungsdauer zumeist nicht planbar ist.
- 2) Die Endemik des Ableismus im akademischen Feld als ‚Academic Ableism‘ (vgl. Dolmage 2017; Brown 2021) steht in engem Zusammenhang mit den Beschäftigungsverhältnissen. Mehrarbeit und Überlastung als Folge der unsicheren und prekären Lagen der Beschäftigten kennzeichnen den Status Quo des wissenschaftlichen Arbeitens und machen auch vor der professoralen Statusgruppe nicht Halt – auch wenn Professor:innen „gegenüber den atypischen Beschäftigten deutlich privilegiert [sind]“ (York & Wechuli 2023, 184). Ebenso sorgt der Anspruch an Exzellenz, der sich wahrnehmbar nicht am Prozess, sondern an den Ergebnissen jedweder Form wissenschaftlichen Arbeitens orientiert, für einen fortlaufenden Wettbewerb und ein Konkurrenzverhältnis zwischen den Mitarbeitenden und den Hochschulen selbst. Diese Ausrichtung auf Konkurrenzfähigkeit trägt dazu bei, dass Leistungsorientierung und Fähigkeitsnormierung nahezu unhinterfragt die Arbeit an Hochschulen prägen und bestimmen. Die feldspezifischen Fähigkeitsimperative werden auch über entsprechend konzipierte Zugangsvoraussetzungen, Prüfungsformate sowie Bewerbungsvoraussetzungen und -verfahren gestützt, die dem Leitmotiv der sogenannten „Bestenauslese“ folgen (vgl. Janotta & Laiz 2022). Wobei dieses Motiv „eben nicht die

Anerkennung von Leistung widerspiegelt“ (Janotta & Laiz 2022, o. S.), denn auf Professuren fehlen nach wie vor „Frauen, Menschen mit Behinderungen, mit Migrationsgeschichte und aus nicht-akademischen Haushalten“ (ebd.) – was Ableismus in seiner strukturellen Dimension verdeutlicht.

Auf der Subjektebene bewirken die feldspezifischen Kontextbedingungen einen „Kampf um die Positionierung im Wissenschaftsfeld“ (Hauser & Schuppener 2023, 76) und sind mit einem hohen Maß an Engagement sowie ökonomischen, sozialen und gesundheitlichen Entbehrungen und Risikobereitschaften verbunden. Neben der hohen gesellschaftlichen Anerkennung von Akademiker:innen fördern und stabilisieren diese individuellen Entbehrungen und Risiken die Identifikation mit der Rolle als Akademiker:in und können gleichzeitig mit einem Abgrenzungsbedürfnis beispielsweise zu Nicht-Akademiker:innen einhergehen, da „Identifikation leichter gelingt, wenn eine Abgrenzung zu einer Outgroup möglich ist“ (Zimmermann u. a. 2013, o. S.). Durch die beschriebenen Aspekte der Prekarität der Beschäftigungsverhältnisse und der Leistungsfähigkeit als Norm kommt es auf der Subjektebene unweigerlich zu Erfahrungen des Scheiterns und das „permanente Bedrohungsszenario“ (York & Wechuli 2023, 187) führt zu tiefgreifenden Selbstzweifeln, ob die eigenen Fähigkeiten tatsächlich ausreichen, dem Wettbewerb standzuhalten. Diese Wirkungen von endemischem Ableismus zeigen, dass Akademiker:innen unabhängig von ihrer (Nicht-)Behinderungserfahrung betroffen sind; auf die Arbeitsrealitäten von Akademiker:innen *mit* Behinderung hat es zudem spezifische Einflüsse. York und Wechuli (2023) nennen exemplarisch Offenbarungsdilemmata, die die Frage betreffen, „ob eigene Beeinträchtigungen einem differenzblinden Umfeld mitgeteilt werden sollen“ (ebd., 186). Das Abwägen zwischen den Kosten und Nutzen einer Offenbarung wird hier als fortlaufender Prozess beschrieben und fordert die betreffenden Personen ebenso kontinuierlich zu einer eigenen Positionierung auf. Doch auch entlang anderer Differenzlinien kann sich der Academic Ableism je unterschiedlich intensiv auf die Subjekte, ihr Arbeiten und Wirken und ihr „Bestehen“ im akademischen Feld auswirken. Akademiker:innen, die Kinder haben, die als pflegende Angehörige tätig sind, die Nebentätigkeiten nachgehen (müssen), die in erster Generation akademisch tätig sind und/ oder Fluchterfahrungen haben etc. stehen unter Umständen vor differenten Herausforderungen nicht nur wenn es darum geht, trotz formaler Qualifikation im selben Maß schrittzuhalten, sondern auch ganz grundlegend an der Wissensproduktion und -weitergabe zu partizipieren.

4 Inklusionsorientierte Hochschulentwicklung

Inklusionsorientierte Hochschulentwicklung wird zumeist im Kontext einer diversitätssensiblen Öffnung von Hochschule im Sinne einer „Politik der Diversität sowie [...] Politik der Inklusion“ (Allemann-Ghionda 2021, 474) gedacht und wird

seit einigen Jahren auch im deutschsprachigen Raum konzeptioniert und erprobt (vgl. Dannenbeck u. a. 2016; Klein 2016; Harter-Reiter u. a. 2018). Dabei sind die Ebenen der Öffnung höchst different und reichen von der Fokussierung baulicher Barrieren über den Ansatz, „vielen unterschiedlichen Bedürfnissen gerecht [zu] werden, beispielsweise von Studierenden, die Kinder versorgen, von Studierenden mit Beeinträchtigungen oder chronischen Krankheiten“ (Algermisen u. a. 2020, o. S.) bis hin zur grundlegenden Kritik an der hegemonialen Wissensproduktion und -weitergabe und der Forderung nach konsequenter Partizipation möglichst vieler Personengruppen unabhängig ihrer formalen Bildungsabschlüsse (vgl. Hauser & Leonhardt i. E.). Dieses weite Verständnis impliziert eine politische Ausrichtung im Sinne eines epistemischen Wandels und muss in seinen praktischen Ausprägungen und theoretischen Verortungen differenziert erfasst werden, da es eine große Vielfalt und Komplexität auf allen Ebenen der Betrachtung nach sich zieht. Allem voran stellt sich die Frage, ob nicht gerade die Exklusivität des Hochschulsektors mitsamt der dargestellten Kontextbedingungen in großem (vielleicht zu großem?) Kontrast zum Anspruch an inklusive Öffnung steht. Und ja, der tertiäre Bildungssektor ist nicht nur strukturell, sondern auch kulturell mehr noch als andere durch eine „Aura der Exklusivität“ (Alheit 2014, 66) geprägt und hebt sich in diesem Sinne von vielen anderen Bereichen gesellschaftlichen Lebens ab. Im gleichen Atemzug sind Hochschulen jedoch auch ein Spiegel gesellschaftlicher Verhältnisse und gesellschaftliche Praxis spiegelt sich in der Struktur und Kultur des tertiären Bildungssektors wider und präsentiert sich in dortiger sozialer Praxis, so wie beispielsweise die Dimensionen der Ungleichheit und Diskriminierung auch das Arbeiten und Wirken an Hochschulen prägen (vgl. Hauser u. a. 2022). In diesem Sinne zeigt sich in der inklusiven Hochschulentwicklung das äußerst komplexe Verhältnis von Exklusion und Inklusion in besonders intensiver Weise. Beispielsweise halten Schuppener u. a. (i. E.) für die Partizipative Forschung fest, dass hier „Lebensrealitäten oder Institutions-Logiken aufeinandertreffen, die durch ein hohes Maß an Fremdheit geprägt sind, so zum Beispiel ‚Hochschule vs. Behindertenhilfesystem‘“ (ebd.). Aber auch das Aufeinandertreffen äußerst differenter Lebensrealitäten innerhalb partizipativer Lehr- oder Forschungssettings oder die angestrebte möglichst gleichberechtigte Zusammenarbeit im Angesicht formaler Zugangsverweigerung und immanenter, scheinbar unverhandelbarer Fähigkeitsansprüche machen die Komplexität deutlich.

Die Analyse des sich hier brennglasartig zeigenden Verhältnisses von Inklusion und Exklusion kann als äußerst erkenntnisreich auch für gesamtgesellschaftliche Entwicklungen gekennzeichnet werden. Dafür ist es notwendig, von der kontrastierenden Betrachtungsweise abzusehen und Inklusion und Exklusion als gesellschaftliche Prozesse zu verstehen, die sich untrennbar zusammengehörig in einem relationalen Verhältnis zueinander befinden, „in dem der Prozess der Inklusion nie ohne Blick auf den Prozess der Exklusion gefasst werden kann und in dem

sich der Grad an Inklusion am Grad der Exklusion misst“ (Hauser & Leonhardt i. E.). Diese Perspektive impliziert Widersprüche und Ambivalenzen, die für die Beziehung zwischen Inklusion und Exklusion „die Quelle, ihre Entwicklung und Veränderung“ (Lanwer 2015, 160) darstellen. Widersprüche und Ambivalenzen bestimmen die soziale Praxis, zeigen sich mannigfaltig in ihr und ihre „Wahrnehmung und Einflechtung in diskursive Auseinandersetzungen [sind, d. A.] wichtiger und gewinnbringender Bestandteil inklusionsorientierter Hochschulentwicklung“ (Hauser & Leonhardt i. E.). Als Teil sozialer Praxis wirken Widersprüche auch auf der emotionalen Ebene und Emotionen sind als emotionale Praxis sowohl Resultat als auch Motor bestimmter Verhältnisse und Entwicklungen.

5 Emotionen im Kontext inklusiver Hochschulentwicklung

„Emotion hat man nicht, Emotion tut man“ – so formuliert es Scheer (2019, 352) und verweist damit auf die bereits eingangs angesprochene Perspektive der Sozialität und Kollektivität von Emotionen. Dafür ist zum einen „der Körper, der Emotionen, tut“, immer ein durch und durch sozialisierter Akteur“ (ebd.), zum anderen werden die Emotionen zwar situativ vom einzelnen Subjekt erlebt, werden aber auch als kollektive Emotionen durch die soziale Identität, soziale Kategorisierung und durch die Relevanz von Gruppenbelangen ausgelöst. Das heißt, die Emotionen von Individuum und Kollektiv werden aus dieser Perspektive nicht primär einzeln betrachtet, sondern, wie mit Verweis auf Ahmed (2004) bereits skizziert, in ihrer Relationalität. Aus dieser Perspektive tragen gemeinsame geteilte Werte, die sich auch in sozialen Normen wiederfinden, dazu bei, dass Individuen „Ereignisse und Situationen in ähnlicher Weise interpretieren und somit in ihren emotionalen Reaktionen übereinstimmen“² (von Scheve 2017, o. S., eigene Übersetzung).

Nun lassen sich soziale Kollektive über unterschiedliche Merkmale bestimmen. Von Scheve (ebd.) nennt „Gruppen (durch soziale Kategorie), Organisationen (durch formale Mitgliedschaft), Menschenmengen (durch physische Ko-Präsenz), Gemeinschaften (durch soziale Bindungen) oder Nationen (durch Staatsbürgerschaft)“. Der vorangegangenen Skizzierung hochschulischer Spezifika folgend kann im Kontext von Academic Ableism *ein* soziales Kollektiv über diejenigen Subjekte bestimmt werden, die durch ihre spezifischen bildungsbiografischen Hintergründe und auch aufgrund ihres Status als nicht-behinderte Akademiker:innen Teil der Dominanzgesellschaft (Afeworki Abay 2022) sind, sich dabei tendenziell mehr noch als andere Personen(gruppen) an Fähigkeitslogiken und meritokratischen Prinzipien orientieren und über deren soziales Handeln „Individuen und Gruppen de-/privilegiert und spezifische Praktiken des Ein- und Ausschlusses legitimiert werden“ (Buchner 2022, 203). Als ein weiteres soziales Kollektiv können

2 „to interpret events and situations in similar ways and thus to converge in their emotional reactions“

Subjekte gefasst werden, die beispielsweise aufgrund einer Behinderung minorisierte Erfahrungshintergründe (vgl. Afeworki Abay 2022) in die Hochschularbeit einbringen und durch die beschriebenen ableistischen Strukturen des Kontext Hochschule mehr noch als andere Personen(gruppen) von den feldspezifischen Fähigkeitsimperativen herausgefordert sind.

Es lässt sich darauf schließen, dass die beschriebenen ableistischen Kontextbedingungen des akademischen Feldes und der daraus resultierende Konkurrenz- und Leistungsdruck sowie die hohe Arbeitsbelastung auf der Subjektebene emotionale Resonanzen hervorrufen und diese Emotionen bewusst wie unbewusst das Handeln der Individuen und der Gruppen prägen. Butler-Rees (2021, 37, eigene Übersetzung) beschreibt für Akademiker:innen beispielsweise „Angst, Stress und Scham darüber, dass sie nicht mithalten können und/ oder abgelehnt werden“³. Mit diesen und anderen Emotionen umzugehen bedeutet für alle Beteiligten ein hohes Maß an emotionaler Arbeit, „um ihr Wohlbefinden und ihre Funktionsfähigkeit zu schützen“⁴ (Antoniadou & Crowder 2021, 4, eigene Übersetzung) – und das häufig *nicht* mit dem gewünschten Erfolg (vgl. ebd.). Der Begriff ‚Emotionsarbeit‘ geht auf die Arbeiten von Hochschild (1983, 1990) zurück, und meint „das Management der Gefühle, das darauf bedacht ist, einen öffentlich sichtbaren Körper- und Gesichtsausdruck herzustellen“ (Hochschild 1990, 30). Das heißt, Emotionsarbeit bezieht sich auf Prozesse der Emotionsregulation, die sich im Hervorbringen und Darstellen erwünschter und im Unterdrücken unerwünschter Emotionen und emotionaler Zustände äußern (Werner 2023) und die von York und Wechuli (2023) insbesondere für behinderte Akademiker:innen als zusätzliche unbezahlte Arbeit und als Zeichen struktureller Benachteiligung gekennzeichnet wird. In der inklusiven Hochschulentwicklung werden die ableistischen Kontextbedingungen des Arbeitens und Wirkens erst seit wenigen Jahren überhaupt kritisch hinterfragt. Die emotionalen Auswirkungen noch weit weniger – wobei Publikationen insbesondere im anglophonen Raum erschienen sind (vgl. u. a. Antoniadou & Crowder 2021; Brown 2021; Butler-Rees 2021). Das bisherige Ausblenden der Bedingungen ist mit dem Beibehalten hegemonialer Strukturen und Kulturen verbunden und impliziert Forderungen der Anpassung an all diejenigen, die in Hochschule wissenschaftlich tätig sein wollen. Die Anpassungsanforderungen bzw. der damit verbundene Anpassungsdruck im Kontext der Reproduktion von Fähigkeitslogiken der Hochschulen können für Menschen mit Behinderungserfahrung auch und gerade auf emotionaler Ebene weitreichende Folgen haben. Beispielsweise können sich die oben erwähnten Emotionen Angst und Scham sowie Stressgefühle als Teil eines internalisierten Ableismus äußern – also des Drucks, sich über Leistung und Funktionalität eine Daseins-

3 „anxiety, stress and shame about their failure to keep up and/or about receiving rejection“

4 „to protect and maximise their well-being and functioning in their workplaces“

berechtigung zu schaffen (vgl. Krauthausen 2022). Und die Emotionen können sich umso intensiver ausdrücken, je fremder sich die Logiken des Hochschulfelds und die sonstigen Lebensrealitäten der Akteure sind (vgl. Schuppener u. a., i. E.). Das Aufeinandertreffen differenter Lebensrealitäten äußert sich in der inklusionsorientierten Hochschulentwicklung jedoch auch auf der interpersonellen Ebene. Dederich (2015) beschreibt es als emotionale Resonanz auf Behinderung, dass „Gefühle gegenüber Menschen, die als anders wahrgenommen werden“ (Dederich 2015, 121) das gemeinsame Arbeiten prägen. „Unsicherheiten, Scham, Verlegenheit, Beklemmung, Wut, Frustration“ (ebd., 123) sind Beispiele für Emotionen, die bei allen Personen(gruppen) ausgelöst werden können. Dederich (ebd.) führt die emotionalen Reaktionen auf Momente der Irritation zurück, die sich in der Interaktion zeigen und als Bedrohung der Subjektivität und Bedrohung der sozialen Ordnungen un- oder vorbewusst wahrgenommen werden können. Gerade im Kontext des Arbeitens im akademischen Feld, welches sich durch „besondere soziale Anerkennung und hohe symbolische Wertschätzung“ (Goetze & Kubanski 2012, o. S.) kennzeichnet und sich auch aufgrund der Prekarität als Kampffeld beschreiben lässt, kommt der Bedrohung der sozialen Ordnung durch die Anwesenheit von Menschen mit Behinderung eine besondere Bedeutung zu – insbesondere dann, wenn es um Menschen geht, die keine akademische Vorbildung besitzen und denen schon rein formal kein Platz im akademischen Feld zugestanden wird. Folgt man dem weiten Verständnis inklusionsorientierter Hochschulentwicklung, werden in der Konsequenz die „ordnungsbildenden und systemsichernden Grenzziehungen“ (Dederich 2015, 128) und hegemonialen Ordnungen grundlegend in Frage gestellt. Dies kann gerade von den Personen(gruppen) als Bedrohung empfunden werden, die sich mühevoll einen Platz auf der Karriereleiter erkämpft haben – was wiederum mit Emotionen wie Angst, Frustration, Unsicherheit oder Wut einhergehen kann.

6 Resümee

Emotionen sind in der inklusionsorientierten Hochschulentwicklung als Teil eines ‚Verdeckungsgeschehens‘ zu betrachten, da sie ununterbrochen wirken, jedoch nicht oder kaum expliziert, geschweige denn (intensiv) reflektiert werden. Exklusion und Inklusion, so die in diesem Beitrag vertretene Annahme, stehen in einem komplexen Verhältnis zueinander und „Inklusion führt häufig zu verdeckten Exklusionen“ (Bender u. a. 2023, 10). Unter dem Begriff der Verdeckungen subsumieren Bender u. a. (2023) Aspekte und Mechanismen, die trotz „inklusive Semantik der Gleichheit“ Ausschlussverhältnisse verdecken und sie führen ‚Verdeckungen‘ als Kategorie ein, „die es ermöglicht, einen anderen Blick auf unvermittelte, ja oftmals gar nicht präzise erfasste Ambivalenzen in den Ein- und Ausschlussverhältnissen [...] zu untersuchen“ (ebd., 9). In Bezug auf die emotio-

nen Anteile des Arbeitens und Wirkens auch in der inklusiven Hochschule ist das Verdeckungsgeschehen zunächst in der Tabuisierung von Emotionen und der Negierung derer Einflüsse zu verstehen. Um sie als wesentlichen Bestandteil des widersprüchlichen und ambivalenten Verhältnisses von Inklusion und Exklusion überhaupt analysieren zu können, müssten sie zunächst in ihrer Relevanz anerkannt werden. Doch das ist ein schwieriges Unterfangen, da auch die vermeintliche Abwesenheit von Emotionen und damit verknüpft Kriterien wie Rationalität, Objektivität und Wertfreiheit wichtige Bezugspunkte der sozialen und kulturellen Ordnungen des akademischen Feldes sind. Das heißt, dass allein das *Anerkennen* von Emotionen und deren Wirkkraft bereits zur Irritation der hegemonialen Ordnungen führen würde. Hinzu kommt die Tendenz, Emotionen auf der individuellen Ebene zu verorten und nicht in ihrer Sozialität sowie strukturellen und kulturellen Bedeutung zu fassen (vgl. Butler-Rees 2021). Damit verbunden ist auch hier die Verschiebungen struktureller Problemlagen auf die individuelle Handlungsebene, was im Kontext inklusionsorientierter Hochschulentwicklung einem grundlegenden epistemischen Wandel entgegensteht.

Gerade im Kontext Hochschule spannt sich das ambivalente und widersprüchliche Verhältnis von Inklusion und Exklusion in einer umfassenden Art und Weise auf. Die tiefgreifende ableistische Struktur und Kultur trifft auf die „sozialmoralischen Kernforderungen von Inklusion“ (Dederich 2015, 212) des wertschätzenden Umgangs mit Vielfalt und Differenz und auf den politischen Anspruch, die hegemonialen Formen von Wissensproduktion und -weitergabe ganz grundlegend zu hinterfragen. Der Individualisierung und Tabuisierung entgegen kann das (An) Erkennen und empirische Erfassen von Emotionen in ihrer Sozialität und Kollektivität und in all ihren ambivalenten Facetten als politischer Aufruf zur Veränderung gefasst werden (vgl. Butler-Rees 2021) und zu einem tieferen Verständnis für Prozesse der Inklusion und Exklusion beitragen. Darin eingebettet ist einerseits eine ableismuskritische Perspektive auf die soziale Praxis an Hochschulen und die sie bedingenden Kontextfaktoren und andererseits die Schaffung eines Raumes, der die Möglichkeit der Vertiefung „der Reflexionsprozesse im Sinne einer inklusionssensiblen Hochschulkultur“ (Algermissen u. a. 2020, o. S.) beinhaltet.

Literatur

- Afeworki Abay, R. (2022): Rassismus und Ableismus: Same, Same but Different? Intersektionale Perspektive und konviale Visionen auf Erwerbsarbeit in der Dominanzgesellschaft. In: B. Konz & A. Schroeter (Hrsg.): *DisAbility in der Migrationsgesellschaft. Betrachtungen an der Intersektion von Behinderung, Kultur und Religion in Bildungskontexten*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 93-110.
- Ahmed, S. (2004): *The Cultural Politics of Emotion*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Algermissen, P. & Hauser, M. & van Ledden, H. (2020): Inklusion ist (k)eine Frage der Persönlichkeit – Inklusive Kompetenzen institutionell verankern! In: QFI - Qualifizierung für Inklusion 2/ 2020. Online unter: www.pedocs.de/volltexte/2020/20914/pdf/Algermissen_Hauser_et_al_2020_Qfi_Inklusion_ist.pdf (Abrufdatum: 11.07.2024)

- Alheit, P. (2014): Die Exklusionsmacht des universitären Habitus. Exemplarische Studien zur 'neuen deutschen Universität'. In: N. Ricken & H.-C. Koller & E. Keiner (Hrsg.): Die Idee der Universität – Revisited, Wiesbaden: Springer, 195–208.
- Allemann-Ghionda, C. (2021): Diversität, Inklusion und Internationalisierung in der Hochschule: Eine komparative Perspektive. In: A. Köpfer & J.J.W. Powell & R. Zahnd (Hrsg.): Handbuch Inklusion international. Opladen, Berlin und Toronto: Verlag Barbara Budrich, 473–498.
- Antoniadou, M. & Crowder, M. (2021): Emotional Self-Management in Academia. Leeds: Emerald Publishing Limited. Online unter <https://doi.org/10.1108/978-1-78973-511-620211002> (Abrufdatum: 08.08.2024).
- Bender, S. & Flügel-Martinsen, O. & Neuhaus, T. & Peters, M. & Tiefenthal, G. & Vogt, M. (2023): Vorwort. In: S. Bender & O. Flügel-Martinsen & M. Vogt (Hrsg.): Verdeckungen: Interdisziplinäre Perspektiven auf gesellschaftliche Ein- und Ausschlüsse. Bielefeld: transkript, 9–14.
- Brown, N. (2021): Lived Experiences of Ableism in Academia. Strategies for Inclusion in Higher Education. Bristol: Bristol University Press.
- Buchner, T. (2022): Ableism verlernen? Reflexionen zu Bildung und Fähigkeit als Professionalisierungsangebot für Lehrer:innen im Kontext inklusiver Bildung. In: Y. Akbaba & T. Buchner & A. M. B. Heinemann & D. Pokitsch & N. Thoma (Hrsg.): Lehren und Lernen in Differenzverhältnissen. Interdisziplinäre und Intersektionale Betrachtungen, Wiesbaden: Springer VS, 203–227.
- Butler-Rees, A. (2021): There's no place for emotions in academia: Experiences of the neoliberal academy as a disabled scholar. In: N. Brown (Hrsg.): Lived Experiences of bleism in Academia. Strategies for Inclusion in Higher Education. Bristol: Bristol University Press, 37–52.
- Dannenbeck, C. & Dorrance, C. & Moldenhauer, A. & Oehme, A. & Platte, A. (Hrsg.) (2016): Inklusionssensible Hochschule. Grundlagen, Ansätze und Konzepte für Hochschuldidaktik und Organisationsentwicklung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Dederich, M. (2015): Nature Loves Variety – Unfortunately Society Hates it. Emotionale Resonanz auf Behinderung und ihre Bedeutung für die Inklusion. In: Jahrbuch für Pädagogik 1/ 2015, 121–132.
- Dolmage, J. T. (2017): Academic Ableism: Disability and Higher Education. University of Michigan Press.
- Fischer, J. (2015): Der Emotional Turn in den Kultur- und Sozialwissenschaften aus der Perspektive Max Schelers. In: Thaumazien 3/ 2015, 11–28.
- Goeke, S. & Kubanski, D. (2012): Menschen mit Behinderungen als GrenzgängerInnen im akademischen Raum. In: Forum Qualitative Sozialforschung 13 (1).
- Harter-Reiter, S. & Plaute, W. & Schneider-Reisinger, R. (2018): Inklusive Hochschule. Diskursbausteine offener Hochschulbildung aus Theorie, Praxis und Forschung. Innsbruck: Studienverlag.
- Hauser, M. & Leonhardt, N. (i. E.): Hochschule als Lernwelt zwischen inklusionsorientierten Entwicklungen und exklusiven Traditionen. In: S. Schreiber-Barsch & W. Curdt & R. Stang (Hrsg.): Inklusive Lernwelten. Berlin: Verlag De Gruyter/Saur.
- Hauser, M. & Schuppener, S. (2023): Emotionen und Partizipation im Kontext inklusiver Hochschule. In: M. Grummt & W. Kulig & Ch. Lindmeier & V. Oelze & S. Sallat (Hrsg.): Partizipation, Wissen und Kommunikation im sonderpädagogischen Diskurs. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 73–80.
- Hauser, M. & Schuppener, S. & van Ledden, H. (2022): Zur Relevanz von Widersprüchen im Kontext akademischer Wissensproduktion für Inklusion. In: Zeitschrift für Inklusion 3/ 2022. Online unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/676/490> (Abrufdatum: 22.05.2024).
- Hochschild, A. R. (1983): The Managed Heart. Commercialization of Human Feeling. Berkley: University of California Press.
- Hochschild, A. R. (1990): Das gekaufte Herz. Zur Kommerzialisierung der Gefühle. Frankfurt/M und New York: Campus.
- Illouz, E. (2004): Gefühle in Zeiten des Kapitalismus. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

- Janotta, L. & Laiz, A. M. (2022): Befristungen sind keine „Bestenauslese“. In: Jacobin. Online unter: <https://www.jacobin.de/artikel/befristungen-sind-keine-bestenauslese-wisszeitvg-ich-bin-hanna-arbeitsbedingungen-forschung-peter-andre-alt-ludwig-kronthaler> (Abrufdatum: 22.05.2024)
- Klein, U. (2016): *Inklusive Hochschule. Neue Perspektiven in Forschung und Praxis*. Weinheim: Beltz.
- Köhler, B. (2013). Die Rolle des Subjekts in den sozialen Praktiken. In: soziologieblog. Online unter: <https://doi.org/10.58079/ui9g> (Abrufdatum: 22.05.2024)
- Konsortium Bundesbericht wissenschaftlicher Nachwuchs (2021): *Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs 2021. Statistische Daten und Forschungsbefunde zu Promovierenden und Promovierten in Deutschland*. Bielefeld: wbv. Online unter <https://www.buwin.de/dateien/buwin-2021.pdf> (Abrufdatum: 08.08.2024)
- Krauthausen, R. (2022): Disability Bourn-Out. Internalisierter Ableism und seine Folgen. Online unter: <https://raul.de/allgemein/disability-burn-out-internalisierter-ableismus-und-seine-folgen/> (Abrufdatum: 22.05.2024)
- Janwer, W. (2015): Exklusion und Inklusion. Anmerkungen zu einer gegensätzlichen Einheit. In: *Jahrbuch für Pädagogik*, 1/ 2015, 159-173.
- Neckel, S. (2006): Kultursozio-logie der Gefühle. In: R. Schützeichel (Hrsg.): *Emotionen und Sozialtheorie. Disziplinäre Ansätze*. Frankfurt/M.: Campus Verlag, 124-139.
- Scheer, M. (2019): Emotionen und kulturelle Praxis. In: H. Kappelhoff & J.H. Bakels & H. Lehmann & C. Schmitt (Hrsg.): *Emotionen*. Stuttgart: J.B. Metzler.
- Schmitz, S. & Ahmed, S. (2020): Affect/ Emotion: Orientation Matters. *A Conversation between Sigrid Schmitz and Sara Ahmed*. *Freiburger Zeitschrift für GeschlechterStudien* 20/ 2, 97-108.
- Schützeichel, R. (2006): Emotionen und Sozialtheorie – Eine Einleitung. In: R. Schützeichel (Hrsg.): *Emotionen und Sozialtheorie. Disziplinäre Ansätze*. Frankfurt/M.: Campus Verlag, 7-26.
- Schuppener, S. & Goldbach, A. & Hauser, M. (i.E.): Kritische Auseinandersetzung mit (Pseudo) Partizipation im Kontext Partizipativer Forschung. In: *Gemeinsam leben*, Heft 3/ 2024.
- Trabert, G. (2021): Ist Emotionalität un-wissenschaftlich? *Forschung & Lehre* 1/ 2021. Online unter: <https://www.forschung-und-lehre.de/zeitfragen/ist-emotionalitaet-un-wissenschaftlich-3380> (Abrufdatum: 22.05.2024)
- Ural, N.Y. (2023). Sara Ahmed: The Cultural Politics of Emotions. In: K. Senge & R. Schützeichel & V. Zink (Hrsg.): *Schlüsselwerke der Emotionssoziologie*. Wiesbaden: Springer VS, S. 31-39.
- von Scheve, C. (2017): Collective Emotions. In: B. Turner & P. Kivisto & W. Outhwait & C. Kyung-Sup & J.M. Ryan (Hrsg.): *The Wiley-Blackwell Encyclopedia of Social Theory*. London: Wiley Blackwell.
- Werner, S. (2023): Emotionsarbeit. Online unter: <https://www.socialnet.de/lexikon/Emotionsarbeit> (Abrufdatum: 22.05.2024)
- York, J., Wechuli, Y. (2023): Ungleichheiten in akademischen Räumen. Behinderte Akademiker:innen zwischen atypischer Beschäftigung und Offenbarungs-Dilemmata. In: M. Hoffmann & T. Hoffmann & L. Pfahl & M. Rasell, & H. Richter & R. Seebo & M. Sonntag & J. Wagner (Hrsg.): *Raum. Macht. Inklusion. Inklusive Räume erforschen und entwickeln*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 183-189.
- Zimmermann, A. & Falkner, G. & Müllner, J. (2013). Identifikation und Nicht-Identifikation der Mitarbeiter mit ihrer Organisation nach Veränderungsprozessen. In: *Journal für Psychologie* (21) 3.

Autorin**Hauser, Mandy, Dr. ⁱⁿ**

Universität Leipzig

Erziehungswissenschaftliche Fakultät – Institut für Förderpädagogik

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Inklusive Bildung und Partizipation im Kontext zugeschriebener geistiger Behinderung;

Partizipative Forschung und Lehre; Methoden und ethische Implikationen der empirischen Sozialforschung im Kontext zugeschriebener geistiger Behinderung; Emotionen in der inklusionsorientierten

Hochschulentwicklung; Selbstreflexivität im Lehramtsstudium

E-Mail: mandy.hauser@uni-leipzig.de