



Andrea Platte | Melanie Werner |
Stefanie Vogt | Heike Fiebig (Hrsg.)

Praxishandbuch Inklusive Hochschuldidaktik

BELTZ JUVENTA

Andrea Platte | Melanie Werner | Stefanie Vogt | Heike Fiebig (Hrsg.)
Praxishandbuch Inklusive Hochschuldidaktik

Andrea Platte | Melanie Werner |
Stefanie Vogt | Heike Fiebig (Hrsg.)

Praxishandbuch Inklusive Hochschuldidaktik

BELTZ JUVENTA

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronische Systeme.



Dieses Buch ist erhältlich als:
ISBN 978-3-7799-3772-2 Print
ISBN 978-3-7799-4798-1 E-Book (PDF)

1. Auflage 2018

© 2018 Beltz Juventa
in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel
Werderstraße 10, 69469 Weinheim
Alle Rechte vorbehalten

Herstellung und Satz: Ulrike Poppel
Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza
Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor_innen und Titeln finden Sie unter: www.beltz.de

Ein herzlicher Dank geht an alle, die mitgewirkt und das Projekt unterstützt haben. Das sind – neben den Autor*innen dieses Buches:

Alexandra Schneider, Alf Scheidgen, Angelina Schwarz, Antonia Kühn, Bernhard Wilmes, Bettina Jorzik für den Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft, Jana Havemann, Linda Farace, Lydia Scheithauer, Mangklarat Meier-Engelen, Martin Bans, Martin Cichon, Merle Boedler, Nadine Sohn, Nora Wilcke, das Referat für barrierefreies Studieren und chronisch Kranke (RebaS) des AStA der TH Köln, Saloua Oulad M. Hand, Sara Schneider, Tobias Abt und Yvonne Oerder.

Inhalt

Teil 1 Grundlegungen

Einleitung <i>Andrea Platte, Melanie Werner, Stefanie Vogt, Heike Fiebig</i>	12
(Hochschul-)Didaktische Fundierung inklusiver Bildungsprozesse <i>Andrea Platte</i>	20
Hochschuldidaktische Positionen von der „Revolution durch Didaktik“ zur „Didaktisierung von Bildung“ <i>Ute Müller-Giebeler</i>	43
Inklusive Hochschuldidaktik vs. hochschulisches Diversity-Management <i>Franz Kasper Krönig</i>	55
Zum Verhältnis von Diskriminierungsforschung, Intersektionalität und inklusiver Hochschuldidaktik <i>Donja Amirpur</i>	65
Zur Anerkennung von Differenzen <i>Thorsten Merl</i>	72
„Wie inklusiv ist Inklusion?“ Vom moralisierenden Diskurs zu einer ethischen Grundlegung – eine Skizze <i>Notker Schneider</i>	86
Inklusive Bildung aus studentischer Perspektive. Eine Reflexion <i>Sabrina Gröger, Dominika Kolacz</i>	98

Teil 2 Anstöße zu didaktischer Reflexion

Einleitung <i>Andrea Platte, Melanie Werner, Stefanie Vogt, Heike Fiebig</i>	102
Du oder Sie? Eine sozialphilosophische Lesart von Beziehungen an der Hochschule <i>Marcela Cano</i>	105

Hausarbeiten als Kommunikation statt als Selektion. Versuch eines inklusiven ‚Umdenkens‘ einer quälenden Prüfungsform nach dem <i>Pippi-Langstrumpf-Prinzip</i> <i>Franz Kasper Krönig</i>	111
Der Wolf im Schafspelz? Wieso wir uns vor dem Arbeiten ‚auf Augenhöhe‘ hüten sollten <i>Salomé Grams</i>	120
Es sprechen immer nur die Dieselben. Beteiligung im Seminar als Anlass zur Reflexion <i>Sarah Moll, Claudia Suhr, Sina Wilhelmy</i>	125
„Und irgendwie kann es nicht sein, dass dann alle die gleiche Note kriegen“ Gruppenarbeiten an der Hochschule <i>Heike Fiebig, Peter Mönnikes, Stefanie Vogt, Melanie Werner</i>	132
Kompetenz- und diversitätsorientiert lehren <i>Frank Linde</i>	139
Prüfungsleistung „im Ungewissen“: Gestaltungspotenzial in der Pflichterfüllung? <i>Marina Melles, Andrea Platte</i>	149
Perspektivwechsel – Reflektierender Dialog zwischen Tutor und Dozentin <i>Janine Birwer, Alexander Schlüter</i>	157
Critical Incidents/Kritische Situationen als Instrumentarium für die Entwicklung inklusionssensibler Lehre <i>Andreas Groß</i>	167

Teil 3 Anstöße zu didaktischer Umsetzung

Einleitung <i>Andrea Platte, Melanie Werner, Stefanie Vogt, Heike Fiebig</i>	180
Inklusive Strukturen und Praktiken entwickeln. Der Arbeitsbereich „Soziale Arbeit ^{plus} “ an der Fakultät für Angewandte Sozialwissenschaften der TH Köln <i>Christoph Gille, Stefanie Vogt, Melanie Werner</i>	183
Inklusive Didaktik als diskursiver Prozess – Die didaktische Mittagspause <i>Stefanie Vogt, Melanie Werner</i>	191

Digitalisierung als Beitrag zu einer inklusiven Hochschuldidaktik <i>Isabel Zorn</i>	195
Barrierefreie Lehre – Ein Projekt <i>Sonja Fröhlig, Elise Maureen Merkel, Anna-Katharina Vogel</i>	203
Die Bildungswerkstatt der TH Köln als Beispiel für einen didaktischen Raum <i>Milena Michelle Förster</i>	207
Lehrformat Vorlesung <i>Sigrid Leitner, Julia Zinsmeister</i>	215
Prüfungen überdenken <i>Melanie Werner, Christoph Gille</i>	220
Eine studentische Tagung als inklusionssensibler hochschulischer Raum? <i>Heike Fiebig</i>	226
Geschlechtersensible Sprache <i>Sabine Dael</i>	235
Familienfreundliche Hochschule. Eine Herausforderung zwischen Struktur und Flexibilität <i>Heike Fiebig, Bettina Ludwig</i>	243
Öffnung von Hochschulen für Studieninteressierte mit Fluchterfahrungen <i>Serpil Ertik</i>	252
Nachhaltigkeit als Bestandteil einer inklusiven Hochschulentwicklung <i>Sebastian Ulfik</i>	263
Autor*innenverzeichnis	269

Teil 1

Grundlegungen

Einleitung

Andrea Platte, Melanie Werner, Stefanie Vogt, Heike Fiebig

„Ich kann schwer beschreiben, welche Glücksgefühle ich in der Zeit nach dem Abschluss der Schule mit der Neugierde und dem Lernen verband. Beim ersten Betreten des Göttinger Hörsaals suchte ich noch den Aufpasser, der den Zugang kontrollierte; ich fand keinen. Ich setzte mich in die letzte Reihe [...]. Meine Gedanken kreisten um das Gefühl der Freiheit – niemand wird neben dir stehen und fragen: Was hast du davon verstanden? Was hast du mitgeschrieben? Kannst du das wiedergeben? Erst da empfand ich die Freiheit des Lernens – fast schon körperlich. *Das ist wirklich die Freiheit des Lernens*, dachte ich.“ (Negt 2016, S. 299; Herv. i. O.)

Als Auftakt zum ‚Praxishandbuch Inklusive Hochschuldidaktik‘ könnte definiert werden, dass eine inklusive Hochschule die von Oskar Negt erinnerten Glücksgefühle jeder/jedem Studierenden zu beschern in der Lage sein müsste. Das wäre nicht nur ein hehres, schönes und wohlklingendes Anliegen, sondern auch eines, das in der klaren Unterscheidung von Schule und Hochschule die Besonderheit der Letzteren vor Augen führt. Und es lässt sich fragen: Empfinden Studierende beim Eintritt ihres Studiums die ‚Freiheit des Lernens‘, begegnen sie dieser im Studium? Werden sie dieser ausgesetzt, erwarten sie diese, und wenn, würde sie Glücksgefühle auslösen? Haben andere Ideale das der Freiheit abgelöst?

Für die hier beginnende Auseinandersetzung mit inklusiver Hochschuldidaktik sind diese Fragen insofern relevant, als – wie zu zeigen sein wird – inklusive Didaktik weniger eine Frage der Zielgruppe ist als eine Didaktik, die unabhängig von erwarteten (vermeintlich homogenen oder heterogenen) Gruppierungen und stattdessen mit jeder Kohorte, mit jedem Semesterbeginn angesichts der aktuell Beteiligten neu zu fragen beginnt. Dabei geht es z. B. um die Fragen,

- wie eine Gruppe ihr Studium miteinander gestaltet und verhandelt,
- welche Vorgaben vorgefunden werden,
- wie diese Vorgaben mit Blick auf die Gruppe oder durch einzelne Mitglieder hinterfragt werden müssen,
- welche Barrieren oder Hindernisse dem Studium im Weg stehen,
- wie diese beseitigt werden können und
- was Studierende brauchen, um gut studieren zu können.

Eine Hochschule, die sich als inklusive verstehen möchte, müsste zunächst ihre

Zugangsbarrieren überprüfen. Soll das Studium für die, die den Zugang erlangt haben, inklusionssensibel verlaufen, so geht es neben der Beseitigung *struktureller Barrieren* um die Gestaltung einer *inkluisiven Hochschuldidaktik*. Reflexionen, Erfahrungen und Vorschläge im Bemühen um deren Realisierung sind der Inhalt dieses Handbuches, das dazu in drei Teile gegliedert ist: Die Beiträge des ersten Kapitels nehmen überwiegend wissenschaftliche Zugänge zur Beschreibung von inklusiver Didaktik in den Blick und bilden damit eine Grundlage für die folgenden zwei Kapitel. Das zweite und dritte Kapitel spiegeln die Themen wider, die im Verlauf des Projektes ‚Inklusive Hochschuldidaktik: Studierende coachen Lehrende‘ an der Fakultät für Angewandte Sozialwissenschaften der TH Köln über mehrere Semester bearbeitet wurden. Dabei geht es im zweiten Kapitel um Reflexionen und Fragen, die durch Beobachtungen in Seminaren und Vorlesungen angeregt wurden. Das dritte Kapitel enthält konkrete Vorschläge für die Veränderungen von Strukturen, Kulturen und Praktiken an der Hochschule hin zu einem Studium ‚für alle‘. Allen drei Kapiteln ist eine eigene Einleitung mit Überblick über die einzelnen Beiträge vorangestellt; die Einleitung zum ersten Kapitel beginnt hier mit einem Blick auf die o. g. Fakultät und mit der Beschreibung des zuvor erwähnten Projekts ‚Inklusive Hochschuldidaktik: Studierende coachen Lehrende‘.

„Um eine Hochschule realisieren zu können, in der alle gleichermaßen qualitativ studieren [und arbeiten] können, erscheint die Leitidee der Inklusion vielversprechend“ (Platte/Vogt/Werner 2016, S. 123). Was unter Inklusion verstanden und entsprechend ‚umgesetzt‘ wird, variiert jedoch erheblich (vgl. Achermann et al. 2017, S. 31; Platte 2012, S. 141). In einem *breiten Verständnis* geht es Inklusion darum, Bildungseinrichtungen von Barrieren zu befreien und dabei nicht nur den Abbau von Barrieren für bestimmte Personengruppen zu fokussieren, sondern Zugänglichkeit und Annehmbarkeit für alle Beteiligten zu gewähren (→ Platte)¹. Ausgangspunkt des vorliegenden Handbuchs war die Entwicklung des Aktionsleitfadens *Auf dem Weg zur inklusiven Fakultät* (Werner et al. 2014) an der Fakultät für Angewandte Sozialwissenschaften der TH Köln, welcher von Studierenden und Lehrenden gemeinsam entwickelt wurde. Inklusive Bildung, rechtlich verankert in der UN-Behindertenrechtskonvention (vgl. Deutsches Institut für Menschenrechte e.V. 2017), zielt auf die Reflexion und den Abbau von Barrieren, Diskriminierung und Exklusion. Die zugrunde liegende visionäre Zielsetzung lautet: (Künftige) Hochschulangehörige stehen nicht in der Bringschuld, sich als ‚geeignet‘ beweisen zu müssen, sondern die Verantwortung für den Abbau von Barrieren und Benachteiligungen liegt bei der Institution Hochschule (vgl. Platte/Vogt/Werner 2016, S. 127). Eine inklusive Fakultät bzw.

1 Interne Verweise auf einzelne Kapitel und Abschnitte des Bandes werden durch einen Pfeil → gekennzeichnet.

Hochschule fokussiert das Ziel, gute Studier- und Arbeitsbedingungen für alle zu schaffen, indem Barrieren und Benachteiligungen erkannt und behoben werden – dabei geht es nicht nur darum, inklusive Bildung zu lehren, sondern diese auch zu realisieren. Dass sich Hochschule mit Inklusion hinsichtlich ihrer eigenen Verfasstheit auseinandersetzt, war bislang nicht selbstredend (vgl. Dannenbeck et al. 2016, S. 9). Anhand einer Situationsanalyse und eines daraus abgeleiteten Maßnahmenkatalogs bemühen sich Angehörige der Fakultät für Angewandte Sozialwissenschaften der TH Köln, Barrieren und Benachteiligungen auf die Spur zu kommen und an der Fakultät *inklusive Kulturen* zu schaffen, *inklusive Strukturen* zu etablieren und *inklusive Praktiken* zu entwickeln – dies im Sinne des Index für Inklusion (vgl. Achermann et al. 2017, S. 63).

Als ein Stück des Weges hin zu einer inklusiven Fakultät kann das Projekt ‚Inklusive Hochschuldidaktik: Studierende coachen Lehrende‘ verstanden werden, welches zugleich Ausgangspunkt des vorliegenden Sammelbandes ist. Das als Fellowship vom Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft geförderte Projekt nahm sich zum Ziel, mit Studierenden und Lehrenden gemeinsam Lehrpraktiken an der Fakultät in den Blick zu nehmen, um aus den Beobachtungen Erkenntnisse für eine ‚inklusive Didaktik‘ zu gewinnen. Die Ergebnisse sollten für die eigene Fakultät und davon ausgehend für andere Fakultäten und Hochschulen fruchtbar gemacht werden. Von besonderem Interesse – so zeigt bereits der Titel des Projekts – war die Perspektive der Studierenden als Expert*innen ihres Lernens bzw. Studierens. Dabei galt es, gewohnte und zu erwartende Beziehungsstrukturen umzukehren und zu hinterfragen. Die Projektbeteiligten hatten sich zur Aufgabe gemacht, sich den inklusiven und exkludierenden Praktiken in der Lehre fragend anzunähern und dafür z. B. zu fragen: Was erschwert oder verhindert Lernen, Studieren und eine persönliche Weiterentwicklung im Studienverlauf und in konkreten Lehrveranstaltungen? Welche Barrieren, Benachteiligungen und Behinderungen treten in Lehrveranstaltungen in Erscheinung? Wie können diese überwunden oder verringert werden? Was deutet in konkreten Veranstaltungen auf eine Reduzierung von Barrieren hin? Was braucht es für ‚gelingendes‘ Studieren, das möglichst alle mit Freude beteiligt? Im Projekt ‚Inklusive Hochschuldidaktik: Studierende coachen Lehrende‘ beteiligten sich Studierende mit unterschiedlichen Erlebnishintergründen und Lebenssituationen. Die beteiligten Studierenden erhielten für ihre Tätigkeit ein Honorar.

Die im Verlauf des Projektes von März 2015 bis September 2016 beobachteten Lehrveranstaltungen sollten hinsichtlich der Platzierung im Studienverlauf, bezogen auf die inhaltliche Ausrichtung, die eingesetzten Methoden und räumlichen Gegebenheiten möglichst unterschiedlich sein. Zehn Veranstaltungen wurden von den Coaches teilnehmend beobachtet und nachgehend im Team reflektiert, wobei die Vorgehensweise nicht den Kriterien von wissenschaftlicher Forschung unterlag. Es ging darum, Hinweise auf eine (inklusive) Didaktik an Hochschulen auszumachen, die zum einen Barrieren weitestgehend vermeidet,

zum anderen alle Studierenden unterstützt. Im Laufe des Prozesses wurde deutlich, dass die gemeinschaftliche Reflexion unter Berücksichtigung unterschiedlicher Perspektiven tiefergehend war, als sie anhand von übergreifenden Regelungen, Kriterien oder Handlungsempfehlungen festzumachen wäre. Stattdessen wurde Wert darauf gelegt, die Formen des Austausches zu etablieren und zu verstetigen. Die dabei (weiter-)entwickelten Empfehlungen, Tipps und Orientierungen wurden parallel gesammelt, zusammengefasst und finden sich weitgehend im dritten Kapitel dieses Bandes. Der Wert des Prozesses, so die Rückmeldung der Beteiligten, zeigte sich vor allem in der Zeit und dem Raum für den Austausch zwischen Studierenden und Lehrenden zu Fragen von Didaktik.

Eine Unvoreingenommenheit hinsichtlich „komplexer Kommunikationssituationen, impliziter Dominanzverhältnisse und subtiler Ambivalenzen“ (Platte/Scheithauer/Vogt 2016, S. 309), aber auch eine Offenheit des gesamten Prozesses waren zentrale Eckpunkte des Projektes. So war es gewinnbringend, dass der vorab entworfene Ablaufplan (vgl. Abb. 1.; vgl. auch Platte/Scheithauer/Vogt 2016, S. 301) im Projektverlauf modifiziert werden konnte und wurde.

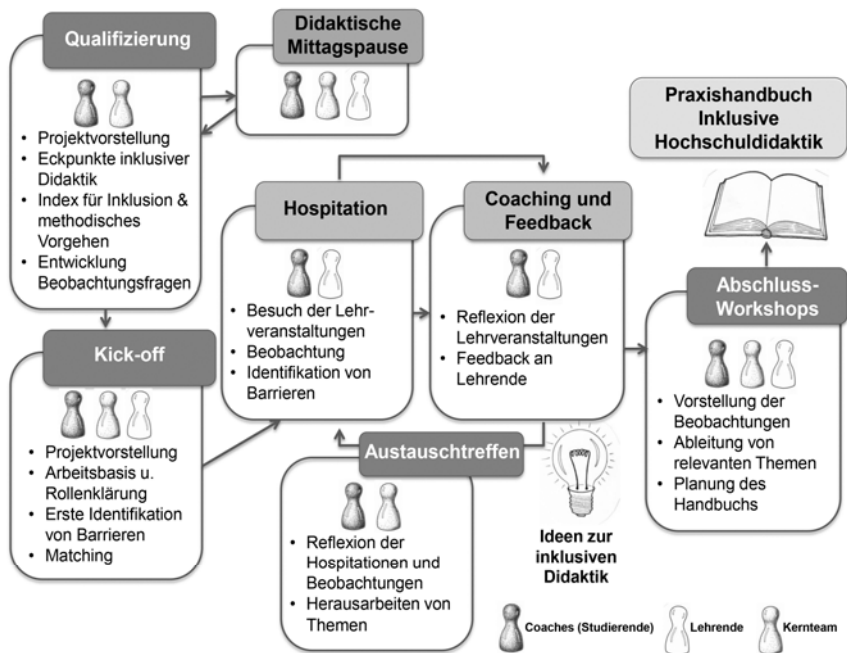


Abb. 1: Projektablauf Fellowship: ‚Inklusive Hochschuldidaktik: Studierende coachen Lehrende‘

Startpunkt des Projektes war eine *Qualifizierung* der beteiligten Studierenden in einem Workshop. Hier wurden erste Ideen für die anstehenden Beobachtungen fixiert; Orientierung gaben dabei Fragen aus der „Dimension C: Inklusive Prakti-

ken“ des Index für Inklusion (vgl. Achermann et al. 2017, S. 146 ff.). Als Teil dieser Qualifizierung etablierte sich die *Didaktische Mittagspause* (→ Vogt/Werner). Das Format, ursprünglich gedacht als Qualifikationsforum für die Projektbeteiligten, wurde für weitere Interessierte geöffnet und lädt inzwischen zwei- bis dreimal im Semester dazu ein, sich mit hochschuldidaktischen Fragestellungen im engeren und mit Fragen von Studium und Lehre im weiteren Sinne zu befassen.

In der gemeinsamen *Kick-off-Veranstaltung* mit allen am Projekt Beteiligten lernten sich die Lehrenden und Coaches kennen und es wurde ein gemeinsames Verständnis von inklusiver Bildung (auf der Basis des Index für Inklusion sowie des Aktionsleitfadens der Fakultät) geschaffen. Anschließend führten die Coaches *Hospitationen* in Lehrveranstaltungen einmal zu Beginn und einmal im weiteren Verlauf des Semesters durch. Im Anschluss an die zweite Hospitation wurden die Vorlesungs- oder Seminarteilnehmenden befragt, um auch hier die Perspektiven der Studierenden einzufangen. Angelehnt an den Index für Inklusion galt es, nicht nur offen an die Beobachtungen heranzutreten, sondern von diesen ausgehend weiterführende Fragen und Themen zu reflektieren.

In den *Austauschtreffen* des Projektteams wurden von den Beobachtungen ausgehende Themen herausgearbeitet und daran anknüpfend Reflexionsfragen entwickelt (vgl. Platte/Scheithauer/Vogt 2016, S. 303 f.). Die Lehrenden erhielten ein *Feedback* von ‚ihren‘ Beobachter*innen. Im *Abschlussworkshop* tauschten sich die Coaches, die beteiligten Lehrenden und die Projektleitung gemeinsam und teilweise sehr kontrovers über die Erfahrungen und ersten, groben Interpretationsversuche der Beobachtungen aus. Als besondere Herausforderung stellte sich auch in diesem eher geschützten Rahmen die Wirkmächtigkeit von Hierarchien im Hochschulkontext heraus. Da die Diskussion nicht für alle befriedigend zu Ende geführt werden konnte, wurde ein zweiter Abschlussworkshop angesetzt, in welchem die im Laufe des Projekts identifizierten Barrieren und gelungenen Praktiken zusammengefasst und die (als dahinter liegend) herausgearbeiteten Themen (vgl. Tab. 1) diskutiert wurden. Deutlich wurde durch diese Vorgehensweise, dass sich in den konkreten Beobachtungssituationen stets eine verallgemeinerbare Ebene abzeichnet, die eine Reflexion der persönlichen Erfahrungen im Hochschulalltag ermöglicht und zugleich einen inklusiven Reflexionsprozess anregt – und auf diese Weise inklusive Didaktik subjektiv erlebbar werden lässt.

Tabelle 1 stellt beispielhaft den Versuch einer Systematisierung von Beobachtungen, dahinter liegenden Themen und für diese Themen wiederum relevanten Fragestellungen dar (vgl. Platte/Scheithauer/Vogt 2016, S. 304).

Die beobachtete Situation ‚Fenster schließen‘ bringt unterschiedliche Fragen und Interpretationen mit sich: Es kann dabei um die Bedingungen des Raumes gehen oder aber um Fragen von Verantwortung, Beziehung und Arbeitsatmosphäre. Wer übernimmt die Initiative? Kann sich jede*r trauen, das Fenster zu schließen? Wer nimmt überhaupt wahr, dass es (vielleicht nicht einmal für alle) zu laut wird?

Tab. 1: Systematisierung der Beobachtungen

Beobachtung	Themen	Fragen
Der Lehrende fragt, ob es zu laut sei, und schließt das Fenster.	<ul style="list-style-type: none"> • Raum • Verantwortung • Kommunikation • Arbeitsatmosphäre 	(Wie) werden (räumliche) Bedingungen wahrgenommen und angepasst? Wer übernimmt dafür die Verantwortung?

Im Zuge des Projekts konnte die Selbstreflexion der Beteiligten angeregt werden, sodass ein Raum entstand, in dem diese Fragen gestellt werden durften und unterschiedlichen Perspektiven nachgespürt werden konnte. Lehrende berichteten, dass die im Projekt ausgelösten Reflexionen Eingang in ihre Lehrpraxis finden konnten; Studierende gaben die Rückmeldung, dass sie sich ihrer Verantwortung bezogen auf die (Mit-)Gestaltbarkeit von Lehrveranstaltungen und hinsichtlich des eigenen Studierens bewusst wurden. Die Coaches und die Lehrenden des Projekts wurden für den Blick auf Barrieren im Studium sensibilisiert.

Ein zentrales Gestaltungselement inklusiver (Hochschul-)Didaktik ist Partizipation. An der Fakultät konnte der Diskurs unter der Beteiligung verschiedener Akteur*innen über inklusive Didaktik angestoßen werden. Dabei mussten alle Beteiligten lernen, dass dieser Diskurs nicht immer harmonisch verläuft, sondern von der Auseinandersetzung mit verschiedenen Sichtweisen lebt. Das Projekt kehrte das traditionelle Lehrende-Studierende-Verhältnis um: Lehrende hörten vor allem zu, was Studierende zu sagen haben, Studierende wurden Expert*innen für Didaktik. Dieser Prozess trägt sich weiter fort: Im Rahmen der *AG Inklusion* wird bspw. in jedem Semester über relevante Fragestellungen diskutiert; in der *Didaktischen Mittagspause* (→ Vogt/Werner) diskutieren fakultätsinterne und -externe Angehörige der Hochschule Themen, die Lehre und Studium betreffen (→ Melles/Platte).

Auch die sieben Beiträge, die als erster Teil dem ‚Praxishandbuch Inklusive Hochschuldidaktik‘ eine theoretische Grundlegung geben, sind auf unterschiedliche Weise mit den Reflexions- und Austauschprozessen, die entweder im Projekt oder an anderer Stelle in der Fakultät auftauchen, verbunden: So vertritt mit dem ersten Beitrag *Andrea Platte* das Verständnis von inklusiver Bildung, das zwar bereits Ausgang für den Projektantrag war, sich im Prozess gleichwohl stetig festigen und konkretisieren konnte. So wie inklusive Bildung durch didaktische Entscheidungen eine Fundierung erfahren (und wahrscheinlicher werden) kann, geht es hochschuldidaktisch darum, diese vorausgehend und exemplarisch zu erproben. *Ute Müller-Giebler* schafft einen Überblick über hochschuldidaktische Positionen seit den 1960er Jahren bis heute und arbeitet die darin äußerst unterschiedlichen Perspektiven auf Didaktik heraus. Die Notwendigkeit einer

aktuellen Positionierung betont *Franz Kasper Krönig*, der Widersprüche zwischen inklusiver Hochschuldidaktik und hochschulischem Diversity-Management markiert. Dass inklusive Hochschuldidaktik auf die Erkenntnisse von Diskriminierungsforschung und intersektionaler Forschung angewiesen ist, zeigt *Donja Amirpur* in ihrem Beitrag. *Thorsten Merl* beleuchtet Inklusion und Diversität als Begriffe, die „[...] ihren Ausgangspunkt in der sozialen Reproduktion von Differenz in pädagogischen Institutionen finden“. Der Beitrag ist die Verschriftlichung seines im Mai 2016 auf der Tagung ‚Inklusive Hochschule‘ im Kontext des Projekts gehaltenen Vortrages, welcher den Begriff Differenz aus poststrukturalistischer Perspektive beleuchtet. Mit einem kritischen Blick auf die Unterschiede von ‚ethischer Grundlegung‘ und ‚moralisierendem Diskurs‘ wirft der als Skizze angelegte Beitrag von *Notker Schneider* anschließend die Frage auf: „Wie inklusiv ist Inklusion?“. Den Abschluss dieses ersten grundlegenden Teils des ‚Praxishandbuchs Inklusive Hochschuldidaktik‘ bildet die Reflexion inklusiver Bildung aus studentischer Sicht von *Sabrina Gröger und Dominika Kolacz*.

Das Projekt ‚Inklusive Hochschuldidaktik: Studierende coachen Lehrende‘ war Ausgangspunkt für die vorliegende Veröffentlichung; ihre Beiträge entstanden unmittelbar aus seinen Fragen und Austauschprozessen. Sie möchte – genauso wie das Projekt – zunächst Fragen, Diskussionen und Reflexionen über das eigene Lehren und Studieren anregen und dabei die Perspektive der jeweils anderen einbeziehen. Entsprechend enthält das vorliegende Praxishandbuch Beiträge von Studierenden und Lehrenden und versteht sich selbst weniger handlungsanweisend, sondern vielmehr als ‚work in progress‘. Es möchte als Anregung und Denkanstoß für Studierende und Lehrende dienen. Ein Studium, das sich im Sinne eines breiten Inklusionsverständnisses aufstellt, würde sich der Vorstellung Max Horkheimers² zum Begriff der Bildung anschließen, der in einer Rede zur Immatrikulation im Wintersemester 1952/53 formuliert,

„[...] daß das Studium an einer Universität nicht bloß bessere wirtschaftliche und gesellschaftliche Möglichkeiten erschließt, nicht bloß Karriere verspricht, sondern zur reicheren Erfahrung der menschlichen Anlagen, zu einer angemesseneren Erfüllung der eigenen Bestimmung die Gelegenheit bietet.“ (Horkheimer 1953, S. 14)

In der Absicht, die Hochschule als Ort zu gestalten, der solche Erfahrungen erleben lässt, hoffen wir, dass die Beiträge Anlass zu Irritationen, Verunsicherungen und Auseinandersetzungen mit inklusiver Hochschuldidaktik bilden und somit Anstöße für die flexible und beständige Weiterentwicklung einer inklusiven Hochschuldidaktik geben.

2 Oskar Negt, mit dessen Zitat dieser Text eingeleitet wurde, war Student bei Max Horkheimer.

Literatur

- Achermann, Bruno/Amirpur, Donja/Braunsteiner, Maria-Luise/Demo, Heidrun/Platte, Elisabeth/Platte, Andrea (2017): Index für Inklusion. Ein Leitfaden für Schulentwicklung. Mit Online-Materialien. Auch für Kindergärten, Hochschulen und andere Bildungseinrichtungen. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Dannenbeck, Clemens/Dorrance, Carmen/Moldenhauer, Anna/Oehme, Andreas/Platte, Andrea (2016): Inklusionssensible Hochschule. Zur Einführung in diesen Band. In: Dannenbeck, Clemens/Dorrance, Carmen/Moldenhauer, Anna/Oehme, Andreas/Platte, Andrea (Hrsg.): Inklusionssensible Hochschule. Grundlagen, Ansätze und Konzepte für Hochschuldidaktik und Organisationsentwicklung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 9–21.
- Deutsches Institut für Menschenrechte e.V. (2017): „Das Recht auf inklusive Bildung“. www.institut-fuer-menschenrechte.de/menschenrechtsbildung/menschenrecht-auf-bildung/das-recht-auf-inklusive-bildung/ (Abfrage: 29.05.2017).
- Horkheimer, Max (1953): Begriff der Bildung. In: Horkheimer, Max (Hrsg.): Gegenwärtige Probleme der Universität. Frankfurter Universitätsreden Heft 8. Frankfurt a. M.: Vittorio Klostermann, S. 14–23.
- Negt, Oskar (2016): ÜberLebensGlück. Eine autobiographische Spurensuche. Göttingen: Steidl.
- Platte, Andrea (2012): Inklusive Bildung als internationale Leitidee und pädagogische Herausforderung. In: Balz, Hans-Jürgen/Benz, Benjamin/Kuhlmann, Carola (Hrsg.): Soziale Inklusion. Grundlagen, Strategien und Projekte in der Sozialen Arbeit. Wiesbaden: VS, S. 141–162.
- Platte, Andrea/Scheithauer, Lydia/Vogt, Stefanie (2016): Exzellenz – Expertise – Exklusivität. Das Projekt „Studierende coachen Lehrende“ als Zugang zu einer inklusiven Hochschuldidaktik. In: Dannenbeck, Clemens/Dorrance, Carmen/Moldenhauer, Anna/Oehme, Andreas/Platte, Andrea (Hrsg.): Inklusionssensible Hochschule. Grundlagen, Ansätze und Konzepte für Hochschuldidaktik und Organisationsentwicklung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 299–311.
- Platte, Andrea/Vogt, Stefanie/Werner, Melanie (2016): Befreiung von Barrieren braucht mehr als Barrierefreiheit – Inklusive Hochschulbildung. In: Klein, Uta (Hrsg.): Inklusive Hochschule. Neue Perspektiven für Praxis und Forschung. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 123–134.
- Werner, Melanie/Leitner, Sigrid/Platte, Andrea/Zinsmeister, Julia (2014): „Aktionsleitfaden für eine inklusive Fakultät“. www.th-koeln.de/mam/downloads/deutsch/hochschule/fakultaeten/f01/aktionsleitfaden_f%C3%BCr_eine_inklusive_fakult%C3%A4t.pdf (Abfrage: 21.05.2017).

(Hochschul-)Didaktische Fundierung inklusive Bildungsprozesse

Andrea Platte

Für die begriffliche Zusammenführung von Hochschule und Didaktik zu „Hochschuldidaktik“ stellt sich zunächst die Frage, ob ein als „Studieren“ zu verstehender Prozess der didaktischen Unterstützung, die ja auch als Ein- oder Übergriff gesehen werden könnte, überhaupt bedarf. Dem lateinischen Wortstamm nach meint *studere* „(etwas eifrig) betreiben, sich (um etwas) bemühen, (nach etwas) streben, trachten, es zu erforschen suchen“ (Pons Latein – Deutsch 2017, Stichwort: „studeo“). Das lässt einen intrinsisch motivierten Beweggrund vermuten, der gerade nicht einer animierenden Motivation bedarf (im Unterschied zum schulischen Lernen, dem ein solcher Bedarf doch gern unterstellt wird), wohl aber der unterstützenden Moderation (um sich die als bedeutsam erwählten Inhalte unbeschwert ‚aneignen‘ zu können). Entsprechend bewegen sich Auseinandersetzungen um Hochschuldidaktik gern im Spannungsfeld zwischen der Warnung vor „Pädagogisierung“ (Krönig 2016a) an einem Bildungsort, der – idealerweise im mündigen Alter selbstgewählt – dafür stehen sollte, dass er (schul-)pädagogische Maßnahmen hinter sich gelassen hat, auf der einen und der (wie es scheint, zunehmenden) Verschulung und Optimierung (vgl. kritisch dazu Bröckling/Peter 2014) von Lehre, bei der sich die Bedeutsamkeit von Vermittlungswegen und Zielorientierung der der Inhalte anzunähern scheint, auf der anderen Seite. Der hier zu schreibende Beitrag kann sich den Luxus erlauben, sich einer diesbezüglichen Balance zu enthalten und stattdessen nach einem immer wieder neu angemessenen Austarieren zu suchen, denn: In erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Studiengängen und mithin an einer Fakultät für Angewandte Sozialwissenschaften stellt sich die Frage nach der Rolle und Bedeutung von Didaktik (im Unterschied zu vielen anderen Studiengängen, -fächern und Fakultäten) aus mehrfacher Perspektive – oder stellt sich, so könnte man formulieren, entsprechend nicht, trifft sie doch einen zentralen Kern der dort geführten Auseinandersetzung und Forschung. Didaktik stellt hier nicht nur die Frage nach der guten, gelingenden, effektiven oder exzellenten Lehre (also der vermeintlichen Hochschuldidaktik), sondern ist zugleich und darüber hinaus Lehr-, Lern- und damit Studieninhalt als Elementar Didaktik, Fachdidaktik, Bildungs Didaktik, als Didaktik der Erwachsenenbildung, der Elementar- oder Schulpädagogik und damit *gemeinsames Interesse* Lehrender und Lernender. Sie ist zentraler Inhalt des gemeinsamen Studierens, des engagierten Suchens und Forschens, und

gerade in den wechselnden Rollen und Perspektiven der Beteiligten als aktuell ‚Studierende‘, zukünftig ‚Erziehende‘, als aus Erfahrungen schöpfende ‚Lehrende‘ oder nach neuen didaktischen Wegen suchend ‚Forschende‘ liegt die Chance einer mehrperspektivischen Annäherung an das gemeinsame Anliegen „Didaktik“.

Hochschuldidaktik als inklusive?

Dasselbe gilt für die begriffliche Spezifizierung von (Hochschul-)Didaktik *als inklusiver*: Mit dem Anspruch, Zugangsbarrieren abzubauen, institutionelle Diskriminierung sichtbar zu machen und ohne sie auszukommen, mit der Öffnung von Hochschulen für eine zunehmend breitere Studierendenschaft und mit der Anerkennung von Lebenswelten, die die ausschließliche Konzentration auf ein Studium erschweren (durch familienfreundliche Hochschule, behindertengerechte Hochschule, english-friendly courses), mit der anstehenden „Aufgabe, hochschulstrategisch und -politisch auf die UN-BRK zu reagieren“ (Dannenbeck et al. 2016a, S. 11), ist die Heterogenität und Diversität Studierender in den Blick gerückt. Häufig wird das als „inklusiv“ hingegenommen. Zugleich und darüber hinaus werden hier und da z. B. als „inklusionssensible Hochschule“ (ebd.) explizit strukturelle Veränderungen angebahnt und didaktische Vorgehensweisen erprobt, für die die Entwicklung *inklusive* Kulturen, Strukturen und Praktiken grundlegend und orientierend ist. Auch hier geht es ebenso um die inklusiv zu gestaltende hochschuldidaktische Realität als gemeinsamer Kommunikations- und Interaktionsrahmen, der solche Modelle erproben und erleben lässt, wie um inklusive Didaktik im früh-, schul- oder sozialpädagogischen Kontext, für die es sich in ebendiesen Studiensituationen zu professionalisieren gilt. Bildungseinrichtungen, die sich als inklusive präsentieren (und da Artikel 24 der UN-BRK alle Bildungsinstitutionen dazu auffordert, beanspruchen inzwischen fast alle diesen Begriff für sich), brauchen pädagogische Fachkräfte, die sich zutrauen, Pädagogik und Didaktik inklusionssensibel zu gestalten. Authentisch und überzeugend ermöglicht dies erst die eigene Erfahrung und Auseinandersetzung mit inklusionssensiblen Lehr-Lern-Situationen und Bildungsprozessen; eine Erfahrung, auf die im exklusiven Bildungssystem kaum jemand zurückblicken kann. Die Mehrperspektivität, aus der es eine inklusive Didaktik zu gestalten gilt, potenziert sich damit als komplexe: Die Aneignung von didaktischer Expertise vollzieht sich im besten Fall in Prozessen, die ihrerseits exemplarisch als didaktische ‚Vorbilder‘ gelten können; das gilt für Didaktik als Studiengegenstand im Allgemeinen und für inklusionssensible didaktische Prozesse im Besonderen.

Wenn im Folgenden ein Vorschlag entwickelt wird, Didaktik in hochschulischen Bildungsprozessen *als inklusive* zu verstehen, zu gestalten und zu konzipieren, so baut dieser auf der zweifachen Perspektive von a) Didaktik als (curri-

cularem) Vermittlungs- und Studieninhalt und b) Didaktik als Frage nach dem Handeln Lehrender im Kontext des „studentischen Bemühens um etwas“ (s. o.) auf. Dieser doppelte Auftrag didaktischer Auseinandersetzung im erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Kontext birgt neben dem Potenzial dauerhafter reflexiver Infragestellung seiner selbst die Chance einer mehrperspektivischen Konstituierung, ist doch zu erwarten, dass das Interesse an der didaktischen Gestaltung und damit an einer Konzeptionierung und Modell-Findung alle Beteiligten verbindet: Lehrende als Expert*innen für zu vermittelnde Inhalte und als moderierende Gestalter*innen spezifischer didaktischer Situationen sowie Studierende als Suchende nach Inhalten und als Teilnehmende in der konkreten didaktischen Situation. Für ein neu zu konzipierendes oder doch zumindest konzeptionell zu reflektierendes Inhaltsfeld wie das einer Didaktik, die sich als inklusionssensibel oder gar inklusiv bezeichnen möchte, lässt sich da eine Partizipation bedingende, Expertisen-übergreifende, verschiedener Perspektiven bedürftige Ausgangssituation erahnen. Ob diese auch für andere Studienfächer und -gänge relevant ist, mag dahingestellt bleiben; für die hier benannten ist sie konstitutiv und wesentlich. Dass die Auseinandersetzungen darüber hinaus auch für weitere Fachrichtungen, Studiengänge und Fakultäten bedeutsam und interessant sein mögen, gerade weil ihnen curricular nicht immanent, bleibt gleichzeitig zu wünschen.

Mit diesem zweifach konstituierenden Anspruch kann die sich so verstehende Hochschuldidaktik eine *Fundierung inklusiver Bildungsprozesse* in Aussicht stellen; vorweg sei geklärt, wann bzw. wodurch sie „als inklusive“ einzuordnen sei.

Inklusion ist nicht inklusiv

„Inklusion“ erlangt erst dann eine wirkliche Bedeutung, wenn sie sich a) auf etwas beziehen kann und wenn b) von einer voraussetzenden Verständigung über das, was als inklusiv zu bezeichnen sei, ausgegangen werden kann. Der Begriff braucht einen Kontext, für den eine inklusive Qualität oder Gestaltung avisiert werden kann; so kann es um das Ziel einer inklusiven Gesellschaft gehen, um inklusive Arbeitsbedingungen oder um ein inklusives Bildungssystem – und je fokussierter die Betrachtung möglich ist, desto konkreter lässt sich inklusive Qualität beschreiben oder anstreben. Die pauschale Forderung nach „Inklusion“ – in konventionaler Nähe zur UN-BRK gern auch als „Menschenrecht“ eingefordert – bleibt unkonkret und zudem sprachlich missverständlich in ihrer Entsprechung zur Logik der Integration, die einen adaptierenden Prozess der Anpassung Einzelner oder bestimmter Gruppierungen in ein normvorgebendes Areal impliziert. „Die Inklusion“ z. B. von Frauen in den Arbeitsmarkt schafft keinen qualitativ erkennbaren Unterschied zu ihrer Integration, ebenso wenig wie die fort-

schrittlich gemeinte Beteuerung, Inklusion adressiere nicht nur die Menschen „mit Behinderung“, sondern gewiss auch die „mit Fluchterfahrung“. Wenn „Inklusion“ einen Prozess „in etwas hinein“ unterstellt, ist keine Unterscheidung zur Integration auszumachen. Da der pädagogische Begriff der Inklusion sich an der Unterscheidung zu Integration identifiziert (vgl. Krönig 2016b, S. 66 ff.), verfehlt dieser Sprachmodus ihre Charakterisierung. Deswegen geht es hier nicht um eine Identifikation der „Inklusion“, sondern der „inkluisiven“ Qualität und Beschaffenheit von etwas – hier von Bildung, den sie vermittelnden Systemen und Didaktik.

Im Unterschied zur Schule hat es nie hochschulische Sondereinrichtungen gegeben. Versteht man unter inklusiver Bildung die gemeinsame Bildung von als behindert und nichtbehindert identifizierten Lernenden – für das Schulsystem wird das nach wie vor dominant so diskutiert –, so könnte man (trug-)schließen, der tertiäre Bildungsbereich sei bereits inklusiv, denn während die „Schule für alle“ stark umstritten ist, wird die „Hochschule für alle“ (zumindest mit Erlangen einer Hochschulzugangsberechtigung, d. h. nach Überwindung der sie umgebenden Zugangsbarrieren) nicht infrage gestellt. Die gesetzliche Verpflichtung, „behinderte Studierende [...] nicht [zu benachteiligen] und die Angebote möglichst ohne fremde Hilfe in Anspruch nehmen [zu] können“ (§ 2, Abs. 4 HRG), besteht bereits seit 1970 und es gibt eine lange Tradition an Maßnahmen zur Verbesserung der Studiensituation von Studierenden mit Behinderungen und chronischen Erkrankungen, z. B. in punktuellen (Bau-)Maßnahmen, Barrierefreiheit, Nachteilsausgleich im Falle nachgewiesener Beeinträchtigungen, auch in zunehmender Etablierung von Behindertenbeauftragten. Die 2009 durch Bund und Länder veröffentlichte Empfehlung der HRK „Eine Hochschule für Alle“ kann tatsächlich als Meilenstein bezeichnet werden, gleichzeitig bleibt ihr schön klingender Titel fragwürdig, denn eine Bildungseinrichtung für alle müsste auf Zugangsbarrieren (die der Hochschule, und zwar gemäß ihres Selbstverständnisses, immanent sind) verzichten.

Eine brisante Frage für die Gestaltung inklusiver Bildungsprozesse (nicht nur an der Hochschule) ist, ob die Integrationslogik überwunden und über Zielgruppenzentrierungen hinaus eine verstetigte Reflexion der existierenden Studienbedingungen im generellen Blick auf Teilhabehindernisse und Diskriminierungspotenziale etabliert werden kann; erst eine solche Perspektive auf Didaktik könnte als inklusive oder inklusionssensible bezeichnet werden. Das Projekt, vor dessen Hintergrund dieses Handbuch publiziert wurde (→ Einleitung zu Teil 1), hat es sich in diesem Sinne zur Aufgabe gemacht, von der grundsätzlichen Heterogenität Studierender und Lehrender ausgehend Barrieren zu identifizieren, die sowohl Zielgruppen betreffen, über diese hinaus aber auch andere, vielleicht alle Studierenden – und das aus Gründen, die nicht zur Erlangung eines Nachteilsausgleiches veröffentlicht werden müssen, vielleicht gar nicht jede*r Betroffenen einen solchen gewähren würden. Die DSW-Studie „Beeinträchtigt Studieren“ hat

gezeigt, „dass das Instrument ‚Nachteilsausgleich‘ nach wie vor von vielen Studierenden nicht genutzt wird, insbes. weil es nicht bekannt ist oder mit der Nutzung eine unerwünschte Sonderbehandlung bzw. die Gefahr einer Stigmatisierung verbunden wird“ (Gattermann-Kasper 2015, S. 108). Der Nachteilsausgleich als bewährtes Instrument zur Überwindung von Hindernissen im Studium wird damit zwar vorerst nicht unverzichtbar, entlarvt sich aber als Kosmetik, dank derer individuelle Erleichterungen und Unterstützungen erreicht werden, ohne dass die verursachenden exkludierenden Verhältnisse infrage gestellt werden müssen. Inklusive Strukturen verlangen Bedingungen, die z. B. durch Flexibilität Nachteilsausgleiche erübrigen können – diese zu schaffen, wäre ein erster Auftrag inklusiver Didaktik.

Dass eine Fakultät Studierende mit Behinderungen oder chronischen Erkrankungen durch die Vergabe von Nachteilsausgleichen unterstützt, dass eine Bildungseinrichtung Kinder mit sogenanntem sonderpädagogischen Förderbedarf aufnimmt, dass ein Projekt behinderte und nichtbehinderte Teilnehmende zusammenbringt, macht sie nicht zur inklusiven Einrichtung. Bildung wird nicht zur ‚inkluisiven‘, indem sie verschiedenen Personengruppen Zugang verschafft und diese (bei zu erwartender Assimilationsbereitschaft) integriert, sondern indem sie durch konzeptionelle und reflektierende Weiterentwicklung Verhältnisse schafft, die Diskriminierung verhindern, und indem sie solidarisierende, Gemeinschaft stiftende Entwicklungen gegenüber auf Konkurrenz bauender Elitenförderung aufwertet. Das lässt sich auf der bildungspolitischen Makroebene nur in Bildungseinrichtungen realisieren, die nicht aussondern und allen Zugang gewähren. Auf der Mikroebene der täglichen pädagogischen Gestaltung erfordert das eine inklusive Didaktik, die sensibel für Barrieren ist, die Wohlbefinden, Beteiligung und in der Folge auch Lernen verhindern. Inklusive Bildung fordert Beteiligungsformen und setzt sich ins Verhältnis z. B. zu Lernprozessen, zu (Lern-)Gemeinschaften und ihren Interaktionen. Das Charakteristikum des ‚Inklusiven‘ sind daher nicht die Beteiligten, nicht deren Stärken, Schwächen oder Erfahrungen, auch nicht deren Vielfalt, Heterogenität oder gar vermeintliche Diversität, sondern das Anliegen, welches sie miteinander verbindet, und die Art und Weise, wie sie sich in diesem aufeinander beziehen. Die naheliegende Verbindung von Inklusion mit Heterogenität im Sinne des wertschätzenden Umgangs mit Verschiedenheit oder auch als Diversity-Management ist so verstanden Grundlage und Voraussetzung, aber nicht ausreichend.

Das Dilemma der gegenwärtigen Verwendung des Inklusionsbegriffes ist, dass Inklusion weitverbreitet gedeutet und umgesetzt wird im Sinne systemstabilisierender Vereinnahmung durch affirmative Ergänzungen (Nachteilsausgleich könnte als eine solche gedeutet werden), die in reduzierter Interpretation gesellschaftliche Verhältnisse nicht als ihr Thema versteht (enger Inklusionsbegriff) und sich dadurch zurecht kritischer Intervention aussetzt (vgl. z. B. Becker 2015). Ursprünglich und veranlassend für die Forderung inklusiver Pädagogik

war hingegen der Anspruch grundlegender Reflexionen und Veränderungen der Bildungsverhältnisse basierend auf inklusiven Werten mit dem Ziel des Abbaus von Diskriminierung und Barrieren (weiter Inklusionsbegriff) (vgl. Ottersbach/Platte/Rosen 2016; Dannenbeck et al. 2016b). Zu letzterem weiten und kritischen Inklusionsverständnis gehört die Erkenntnis, die sich auch auf der handlungspraktischen Ebene des genannten Projekts bestätigt hat: Wissen über „die anderen“ ist häufig mit Hierarchiebildung und Macht verbunden und läuft Gefahr, einseitig errichtete Konstruktionen zu reifizieren. Im pädagogischen und sozialen Kontext führt dies gern zu kolonialisierenden Verhältnissen: Sonderpädagog*innen urteilen über Behinderte, Sozialarbeiter*innen über Klient*innen, Erzieher*innen über Eltern, Lehrer*innen über Schüler*innen und alle Expert*innen über das jeweilige Wohl der so zusammengefassten Gruppierungen. Inklusive Bildung indes verlangt große Vorsicht gegenüber dem Wissen, was die jeweils anderen brauchen, was sie können, wie sie sind, was sie lernen sollen, und anerkennt stattdessen Ungewissheit als wesentlichen Faktor von Lern- und Gestaltungsprozessen (vgl. Böing 2016; Amirpur/Platte 2017b). Die Auswirkung von verringerter und gar verweigerter Festlegung und Zuschreibung bei der Planung und Gestaltung von Studienverlaufsplänen, Curricula, Learning Outputs ist selbstredend und birgt ihrerseits Gefahren, die als Barrieren angemahnt werden (so z. B. der von Studierenden vehement geäußerte Wunsch nach genauen An- und Vorgaben zur Form von Prüfungsleistungen; → Krönig, Teil 2; → Melles/Platte).

Während im Schulsystem unter der Prämisse der Schulpflicht nur eine ‚Schule für alle‘ als inklusive gelten kann (und somit gibt es im deutschen Bildungssystem keine inklusive Schule, keine inklusive Klasse) und die ‚Schule für alle‘ also nicht nur erklärtes Ziel, sondern Voraussetzung für eine inklusive Bildungsgestaltung ist, lässt sich für Hochschulen, die neben der Hochschulzugangsberechtigung Selektionen z. B. durch Master-Beschränkung (oder bezüglich einer vermeintlichen Homogenität von Interessen) praktizieren, noch dezidiert fragen, inwiefern es überhaupt ihr Ziel sein kann, sich inklusiv zu organisieren. ‚Eine für alle‘ – kann/will sie das werden? Im Kontext der Entwicklung eines inklusiven Bildungssystems stellen sich den Hochschulen zunächst folgende Aufgaben:

Auftrag der Hochschule...

(1) Der Blick auf Hochschulen im Kontext der rund um Inklusion anstehenden Veränderungen richtete sich zunächst auf die zu reformierenden Lehramtsausbildungen. Während andere Professionen wie die Früh- und Kindheitspädagogik sich mit einer Zuständigkeit für alle Kinder scheinbar eher identifizieren können und die Soziale Arbeit häufig argumentiert, sie sei von jeher inklusiv in ihrem

Bezug auf benachteiligte Gruppierungen, geht es hier nach wie vor darum, zwei parallel existierende Systeme zusammenzubringen. In erster Linie für die Lehrer*innenbildung ergibt sich daraus ein inhaltlicher Auftrag, ein *Vermittlungsauftrag*, der dazu auffordert, Curricula, Studienverlaufspläne, Modulinhalte, Studiengänge im Hinblick auf Inklusion als bildungspolitische und pädagogische Leitidee zu reflektieren. Ein inhaltlicher Bedarf wäre dabei z. B. die Anpassung selbiger an das in der UN-BRK vertretene Verständnis von Behinderung, das menschenrechtliche Modell. Der Bedarf von Professionalisierungsvorschlägen und -prozessen in Richtung einer als inklusiv zu verstehenden Bildungsgestaltung wird aktuell in Publikationen und Weiterbildungen für unterschiedliche Professionsfelder abgebildet und aufgenommen (vgl. z. B. für die Kindheitspädagogik die Publikationen von WiFF sowie Amirpur/Platte 2017b, für die Lehrer*innenbildung Plate 2016, für die Soziale Arbeit Balz/Benz/Kuhlmann 2012).

(2) In zweiter Hinsicht geht es darum, ein Erfahrungswissen zu etablieren: Sowohl Studierende als auch Lehrende wurden durch ihre eigene Bildungsbiografie und damit durch selektive und exkludierende Bildungseinrichtungen sozialisiert – und so erhebt sich der Anspruch, an der Hochschule inklusive Inhalte nicht nur kognitiv zu erfassen, sondern zugleich in einer Art Experimentierraum zu erleben. Die Hochschule als Ort akademischer Bildung repräsentiert durch die konkrete Ausgestaltung ihrer Studien- und Arbeitsbedingungen selbst reflexionsbedürftige Inklusions- und Exklusionsbedingungen. So stellt sich neben dem Inhalts- oder Vermittlungsauftrag der *Gestaltungsauftrag*: Wie inklusiv entwickelt und gestaltet sich die Hochschule selber?

Die Verständigung darüber, was unter inklusiver Hochschule und weiter dann unter inklusiver Didaktik zu verstehen sei, ist bestimmt vom zugrunde liegenden Inklusionsverständnis hochschulstrategischer Diskussionen und hochschulpolitischer Veränderungen. Das bis hier aufgezeigte Verständnis inklusiver Bildung lässt die Fragen stellen: Wo wird Hochschulbildung erschwert oder verwehrt aufgrund von Normalitätsmustern, die Barrieren bilden? Und wo steht institutionelle Diskriminierung an Hochschulen einer inklusiven Bildung im Weg? Mit Peter Alheit (2014, S. 195) gerät damit selbstverständlich auch die „Exklusionsmacht des universitären Habitus in den Blick“; vielleicht erfährt sie in ihrem Selbstverständnis gar eine Erschütterung. Das führt zu einer dritten Ebene:

(3) Hochschulen und Universitäten sind auch Experimentierräume, Labore, Vorbild- und Leuchtturmeinrichtungen, von denen Impulse und Innovationen ausgehen, und haben damit einen *Entwicklungsauftrag*. Dem verbreiteten Bild des Elfenbeinturms zum Trotz haben sie sich immer schon gesellschaftlich engagiert, haben selber den Anspruch, eine Quelle der Aufklärung (vgl. Powell 2016, S. 34) und „Dienstleister für das Gemeinwohl“ zu sein (ebd., S. 39). Da wäre eine Vorreiter*innenrolle in gesellschaftlichen Veränderungsprozessen wünschens-

wert (auch wenn diese kritisches Bewusstsein z. B. gegenüber Eingebundenheit in educational governance bedeuten würde), zumal sie längst nicht mehr für eine Elite oder Minderheit reserviert sind und dadurch noch mehr zu einem integralen Bestandteil des (lebenslangen) Lernens werden. Während regelmäßige Beiträge von Forscher*innen mit Behinderung weltweit anerkannt und erwünscht sind, verstärken aktuelle Transformationen wie der Bologna-Prozess mit seiner international greifenden Standardisierung Hindernisse zur vollen Teilhabe. So stellt Justin Powell fest, dass

„[...] die wohl hartnäckigste ableistische Barriere [...] sich in der Selbstverständlichkeit leistungsorientierter Mythen [zeigt], dass nur diejenigen, die ‚fähig‘ genug sind, erfolgreich Zugang zu Hochschulen haben können oder sollten.“ (ebd., S. 37)

Dabei wissen wir schlicht und ergreifend nicht, wie viele junge Menschen erfolgreich eine höhere Bildung absolvieren würden, „wenn ihre Bestrebungen nicht von vornherein durch Geringschätzung und institutionelle Diskriminierung entwertet würden“ (ebd.). Die UN-BRK verlangt inklusive Bildung auf allen Ebenen des Bildungssystems und nennt als eines ihrer Ziele, Bewusstsein zu schaffen und Diskriminierung und Benachteiligungen zu mindern. Damit ist sie ein Werkzeug, von dem nicht nur die Menschen profitieren, denen Behinderungen oder Beeinträchtigungen zugeschrieben werden, sondern darüber hinaus auch die, bei denen nicht diagnostizierbar ist, warum sie Barrieren vorfinden, und für die insofern kein Ausgleich vorgesehen ist. Den drei Aufträgen schließt sich ein vierter notwendigerweise und hochschulspezifisch an:

(4) Hochschulen haben einen *Forschungsauftrag*, der gerade neue und anspruchsvolle Inhalte, Aufgaben und Paradigmen betrifft und gesellschaftliche Veränderungsprozesse unterstützen soll. Dieser wird im Kontext von inklusiver Hochschule auch umgesetzt als Teilhabeforschung (vgl. Waldschmidt 2015). Das Projekt ‚Inklusive Hochschuldidaktik: Studierende coachen Lehrende‘ (→ Einleitung zu Teil 1) hat sich, wenn auch nicht als Forschungsprojekt deklariert, mit diesem Auftrag verbunden im Anliegen, Hinweise für eine inklusive (Hochschul-)Didaktik zu erarbeiten. In dem gemeinsamen Bemühen und durch den Perspektivenwechsel, den sein Titel andeutet, realisiert sich ein Verständnis dessen, was inklusive Didaktik nach dem oben skizzierten weiten Inklusionsverständnis sein könnte bzw. müsste. Der vorliegende Band ist nicht zuletzt ein Ergebnis dieses Prozesses und zugleich Vorschlag, dessen Fragen und Erkenntnisse weiterzutragen und fortzuführen.