

Quelle: Schneider-Reisinger, R., Harter-Reiter, S., Schober, C., Kreilinger, M., Bauer, J. & Plaute, W. (2020). BLuE - Bildung als Teilhabepaxis in einer dialogisch-strukturierten Aufgabengemeinschaft. In I. Boban & A. Hinz (Hrsg.), *Inklusion und Partizipation in Schule und Gesellschaft. Erfahrungen, Methoden, Analysen* (S. 297–310). Weinheim Basel: Beltz Juventa.

*Robert Schneider-Reisinger, Sabine Harter-Reiter,
Christine Schober, Maria Kreilinger, Jürgen Bauer &
Wolfgang Plaute*

BLuE – Bildung als Teilhabepaxis in einer dialogisch-strukturierten Aufgabengemeinschaft

0 Überblick

Dieser Beitrag versteht sich als einführender Überblick des tertiären Programms „BLuE“, das sich als Bildungsinitiative und hochschulisches Empowerment versteht. Bildung wird dabei ‚sozial‘ konnotiert und als dialogische verstanden, wobei „BLuE“ als paradigmatisch für den gesamten Bildungs- und Lebensraum Pädagogischen Hochschule *Stefan Zweig* verstanden wird. Insofern sollen sich *alle* Studierenden (und Lehrenden) als Teil einer Aufgabengemeinschaft verstehen und erfahren, welche sich in individuellen wie gemeinsamen Bildungspraxen verwirklicht. Dabei treten mitunter die Widersprüche separierender/exkludierender hochschulischer Bildungsräume sublim (z. T. aber auch offen) zutage. Das wird nicht zuletzt auch daran deutlich wird, dass in „BLuE“ selbst dichotome Konstruktionen von Studierenden bzw. deren Merkmalen/Eigenschaften prolongiert und deshalb immer wieder aufs Neue verhandelt werden müssen (etwa auch die Vorstellung *des*der* „BLuE“-Studierenden und deren typische Unterscheidung von Lehramtsstudierenden).

1 Bausteine des Hochschulprogramms „BLuE“: Bildung, Lebenskompetenz und Empowerment

Das Hochschulprogramm „BLuE“ trägt die zentralen theoretischen Bausteine und damit implizit die Überzeugungen des Projekts selbst schon im Namen. BLuE versteht sich als Akronym für Bildung, Lebenskompetenz und Empowerment und ist eines der wenigen europäischen inklusiven Hochschulprogramme – mit dem spezifischen Fokus auf Menschen mit kognitiven und/oder sozial-emotionalen Beeinträchtigungen. Damit reiht sich der Ansatz in viele US-amerikanische Vorbilder (z.B. KIESELBACH-RINK &

ZENTEL 2020) ein, adaptiert diese allerdings unter spezifisch kontinental-europäisch und österreichischer Perspektive.

Das Programm steht in der Tradition menschenrechtlicher Interpretation von Inklusion (vgl. THE SALAMANCA STATEMENT; CRPD) und setzt daher zentral an jener Überlegung an, über Teilnahme an Bildungsbewegungen zur Teilhabe an einer Gemeinschaft zur Bewältigung der *gemeinsamen Bildungsaufgabe* zu gelangen (vgl. SCHNEIDER-REISINGER 2019). Diese wiederum ist, so die Idee, selbst soziale Praxis und insofern Teil der menschlichen Gesamtpraxis sowie gesellschaftlicher Vorgänge und Transformationen. Dem Bild in der Tradition der Menschenrechte wird gefolgt, und ‚Person‘ zum Integrationspunkt inklusionspädagogischer Überlegungen gemacht (ebd.). Entwicklungsprozesse stellen dieser Perspektive folgend konservativ-progressives Werden dar: einerseits wird die Integrität und Identität an schon Bestehendem *erhalten*, andererseits an diesem neue Aufgaben entwickelt, die dann zu *erweiternd-schöpferischen* Tätigkeiten anregen. Die Person erhalte sich erweiternd durch die Bewältigung an/von Aufgaben, die ‚Welt‘ (die materialisierte Gleichheit) dieser stellt, wozu sie – da es sich um wechselseitige Bezüge handelt – die andere Person und deren Andersheit (und Gleichheit ihrer Menschlichkeit, *Gleichheiten*) in Rechnung stellen muss (Alterität) (ARENDE 2014/1958, 62-72, 272f). Der *andere* Mensch erscheint ent-ichend und mithin als Subjekt gleicher Ansprüche (z.B. an ein gelingendes Leben für sich und mit anderen: z.B. NUSSBAUM 1999; 2015) – als Freund*in (vgl. SCHNEIDER-REISINGER 2020; siehe das menschenrechtliche Konzept „brotherhood“; UDHR, art. 1). Als öffentliche Bewegungen sind diese individuellen Selbstbestimmungsversuche aber interdependent verschränkt, sodass in und durch diese auch die Gattungsqualität (Personalität) erhaltend erweitert wird (HELLER 1981, 19-55, 188ff, 214-242; ARENDE 2014/1958, 213-250). Kurz: Das *dialogische Band* wird durch die individuelle Tätigkeit *und* die zu leistende Hilfe (Unterstützung, Assistenz, Kooperation) an der gemeinsamen Bildungsaufgabe ständig aktualisiert. Bildungsprozesse können dieser Vorstellung folgend (MOLLENHAUER 2008/1983, 17f) als Verwirklichung des Guten – das nichtseparierte Dritte des Dialogs – verstanden werden (vgl. WALDENFELS 2017, 32-37; auch NUSSBAUM 1999, 24-84). Das schließt die wiederkehrende Auseinandersetzung damit ein, was *das Gute jetzt (now) und hier (here)* bedeuten könnte, was transformativ (offen, unabschließbar und mehr Raum als Ort, deshalb *nowhere* und eben nirgendwo) zu leisten wäre (vgl. WALDENFELS 2017, 306ff) und so in den Kern demokratischer Lebensform führt (vgl. DERRIDA 2015/1994, 264-278). Bildung, Leben und Praxis (in all ihren Formen, d.h. auch als Erwerbsarbeit) sind nicht zu fragmentieren, sondern zum Zwecke der Selbstbestimmung *und* umfassenden Partizipation aufeinander zu beziehen. Die dabei auftretenden Antagonismen (Differenziation-Integration, Individuierung-Vergemeinschaftung, Einheit/Gleichheit-Vielfalt, Personalität-Rollen usw.) werden nicht bloß wahrgenommen, sondern produktiv als Teil der Bildungsaufgabe *konkret* zu bewältigen versucht.

Das BluE-Programm ist demnach *ideal-real* angelegt, Prinzipien ebenso verpflichtet wie konkreten Praxen und sozialen Bedingungen, und insofern auf „phantasievoller Anteilnahme am Leben anderer“ (NUSSBAUM 2014, 569 ausgerichtet (ebd., 574-593; BLOCH 1985/1959, 165; STERN 1924, 48; 1923,

51f). BLuE ist dem lebendigen, nicht beliebigen Umgang mit Idealen und inklusiven Haltungen verpflichtet, ja mehr noch: selbst Teil deren Genese.

2 Personennähe und systemische Verantwortung: Entwicklungsdialoge als gemeinsamer Praxisraum

Diesen Ansprüchen und regulativen Prinzipien folgend, werden *bedeutsame* Situationen und Bildungsbewegungen in Dialogen (Entwicklungsdialog, ED) besprochen. Das gilt sowohl für formalisierte (z.B. zur Bewertung einer Leistung, zum Beginn/Ende eines Semesters usw.) als auch spontan-anlassbezogene Gespräche. Die Dialogpartner*innen variieren je nach Anlass und Bedarf, umfassen aber zumeist Vertreter*innen aller beteiligten Personengruppen. Grundsätzlich ‚übersetzen‘ die ED die unter 1 genannten bildungstheoretischen, ethischen und inklusionspädagogischen Überzeugungen in konkrete, empirische Bewegungen. Sie dienen der Unterstützung eines *pädagogischen* Verständnisses von *Lernen* (GÖHLICH & ZIRFAS 2007, 17) und sind im ursprünglichsten Sinne des Wortes *kompetenzorientiert* (ROTHS 1971, 180): Ihre Intention besteht darin, die Mündigkeit der*des Studierenden zu fördern, d.h. als Anregung die Tendenz zur Fähigkeit, Befähigung und tatsächlichen Ermöglichung von Handeln und Urteilen sowie dem (unterstützten) ‚Aushalten‘ ihrer Effekte und Folgen.

Ihre konkrete Ausrichtung wird mittels ROGERS (2014/1942; 2016/1959) *personenzentrierter* Beratung reguliert und vorstrukturiert. Neben der *Authentizität* (für ihre Bedeutsamkeit für ein gelingendes/gutes Leben: RÖSSLER 2017, 58, 101f, 372, auch 239-277) aller Dialogpartner*innen (ROGERS 2016/1959, 41) wird der Empathie eine entscheidende Bedeutung zuerkannt. Nicht zuletzt auch aufgrund ihres Als-ob-Moments kann diese die Gefährdungen von Gewalt in institutionellen Interaktionen minimieren: „Empathisch zu sein bedeutet, den inneren Bezugsrahmen der anderen möglichst exakt wahrzunehmen, mit all seinen emotionalen Komponenten und Bedeutungen, gerade so, als ob man die andere Person wäre, jedoch ohne jemals die ‚als-ob Position‘ aufzugeben“ (ebd., 44). Zudem wird dieses Gefühl vor dem Hintergrund von NUSSBAUMS (2014, v.a. 220-225, auch Kap. II, III) Überlegungen zum Mitgefühl als politisches Basisgefühl sowie der anthropologischen Systematik von Gefühlen dekonstruiert, ihrer Orientierungsfunktion und Bedeutung für die personale Identität von Menschen (HELLER 1981, 153-242).

3 Curriculare Rahmung: studienorganisatorische und inhaltliche Prägungen

Das BLuE Hochschulprogramm erstreckt sich als vierphasiges, postsekundäres Bildungsprogramm über vier Jahre (im Ausmaß von je 28 EC): Das erste Jahr versteht sich als Eingangs- und Orientierungsphase im hochschulischen Lern- und Erfahrungsraum, daran anschließend stehen die Grundbildung individueller Basiskompetenzen, eine individuelle Schwerpunktbildung und schließlich die Vertiefung im Schwerpunkt sowie der Berufsübergang verstärkt im Fokus. Zielsetzungen dieser nachschulischen Qualifizierungsmög-

lichkeit sind neben dem Erwerb von Kompetenzen für ein zunehmend unabhängiges und inklusives Leben das Entwickeln einer beruflichen Zukunftsperspektive und die Begleitung hin zu einem angemessenen Arbeitsplatz, z.B. im Bereich der ‚Pädagogischen Assistenz‘ (siehe Punkt 5).

Die curriculare Konzeption wurde in enger Anlehnung an traditionelle Hochschullehrgangsformate entwickelt (z.B. Dauer von acht Semestern, EC Zuteilung pro Lehrveranstaltung), um eine möglichst hohe Komptabilität unter allen Studierenden der Hochschule zu ermöglichen und damit der Idee eines inklusiven Bildungs- und Lernraumes für *alle* an der Hochschule beteiligten Personen (er-)lebbar zu machen. BLuE verfolgt nach GRIGAL & HART (2010, 59) ein „inclusive individual support“ Modell, d.h. BLuE-Studierende besuchen einerseits individuell nach Wünschen, Interessen und/oder Bedarfen gewählte Lehrveranstaltungen aus dem laufenden Primarstufencurriculum der Hochschule oder speziell für BLuE entwickelte Lehrveranstaltungen, die auch von Studierenden aus anderen Studienrichtungen inskribiert werden (Tutor*innen; siehe Punkt 4). Es gibt keine spezifischen Lehrveranstaltungen exklusiv nur für die Gruppe der BLuE-Studierenden. Das Curriculum sieht von Beginn an auch regelmäßig begleitete Praktika vor. Es impliziert je nach Interesse selbstverständlich die Möglichkeit der (begleiteten) Teilnahme an informellen Veranstaltungen, bzw. am studentischen Leben und der Hochschule.

Das BLuE Curriculum ist demnach einerseits geprägt von einer stabilen studienorganisatorischen Rahmung, andererseits von einem inhaltlich völlig individuell für die*den Studierenden entwickelten Studienplan. Prägende Grundlagen für Entscheidungen im Lernprozess bzw. im Studienverlauf werden formativ aus den Entwicklungsdialogen (siehe Punkt 2) generiert: Sie betreffen nicht nur die grundsätzliche Wahl der Lehrveranstaltungen, sondern auch Individualisierungsmaßnahmen innerhalb der Lehrveranstaltungen selbst, z. B. bezogen auf inhaltliche Schwerpunktsetzungen, Leistungsanforderungen und Seminarabschlüsse (siehe Punkt 6).

4 Tutor*innen-System: Vom Wert helfender Beziehung und ihrer Praxis

Für die erfolgreiche Umsetzung des Hochschulprogramms, das sich der Vermittlung von Bildung, Lebenskompetenz und Empowerment für Studierende mit Beeinträchtigung verschrieben hat, wurde ein Assistenzsystem installiert. In Anlehnung an amerikanische Modelle, z.B. dem „Supported Higher Education Projekt (SHEP) of Kentucky“ (KLEINERT, JONES, SHEPPARD-JONES, HARP & HARRISON 2012, 28) besteht eines der wichtigsten Ziele in der Unterstützung der Teilhabe von Studierenden mit ‚intellectual disabilities‘ (ID, d. h. Studierende mit kognitiver Beeinträchtigung) am hochschulischen Leben und Lernen, „where other members of the university community recognize students with ID as members of the community who can actively contribute and participate“ (ebd., 30). Einen weiteren Schwerpunkt bildet eine individuelle Unterstützung, die an den Bedarfen des*der jeweiligen BLuE-Studierenden ausgerichtet ist und konkrete Ziele in Hinsicht auf Bildung, Lebenskompetenz und Empowerment verfolgt. Die begleitenden Studierenden verstehen sich als Peer-Tutor*innen, die auf einer partnerschaftlichen Ebene unterstützen, wo es

erforderlich ist und durch die Begegnung auf Augenhöhe positive Entwicklungen anregen. Die erforderlichen Kompetenzen der Tutor*innen werden bei Primarstufenstudierenden zum einen vorausgesetzt, zum anderen dient eine Lehrveranstaltung als Begleitung, um theoretische Ansätze sowie diverse Handlungsoptionen zu diskutieren und etablieren. Studierende und Lehrende der Steuergruppe betreiben regen Austausch und arbeiten permanent an der Weiterentwicklung des Assistenzsystems.

Dieses BLuE-Tutorium begreift sich zusammengefasst als Unterstützung für das Lernen an der Hochschule, das THEUNISSEN & PLAUTE (2002, 37) folgend vom „Dreiklang von ‚Kollaboration – Stärken-Perspektive – Subjektzentrierung‘“ ausgeht und sich folgenden Prämissen verpflichtet fühlt:

- Aufbau eines Beziehungsverhältnisses, das von gegenseitiger Wertschätzung und Akzeptanz geprägt und auf gegenseitiges Vertrauen und Anerkennung von Autonomie ausgerichtet ist,
- Orientierung an den Stärken und Potenzialen der beteiligten Personen,
- Hilfe nur dort, wo es von der*dem jeweiligen Studierenden in Kooperation mit den Tutor*innen als notwendig erachtet wird, damit Selbstentfaltung und Erweiterung des Handlungsfeldes erreicht werden können,
- Hilfe nur in dem Ausmaß, das zur Selbsthilfe ausreicht, um zu „individuellen und kollektiven Empowerment-Prozessen“ anzuregen (ebd. 2002, 13),
- Hilfe hinsichtlich der räumlichen und strukturellen Orientierung innerhalb der Hochschule sowie Anregung zu eigenständiger Organisation von erforderlicher Unterstützung,
- Motivation zu Eigenaktivitäten, die selbstständige Erfahrungen ermöglichen und gleichzeitig Handlungskompetenzen aufbauen (vgl. THEUNISSEN 2013),
- Sinnstiftende Gestaltung von Lernprozessen; die Aneignung von Wissen und Kompetenzen kann nur dann erfolgreich sein, wenn der ganz subjektive Wert darin erkannt wird und damit eine Ausweitung der Handlungsmöglichkeiten verbunden ist (vgl. FAULSTICH & LUDWIG 2004).

5 Berufspädagogische Aspekte und berufliche Vorbereitung

Ausgehend von der Forderung, dass sich an die Berufsvorbereitung sowie an die Berufsausbildung eine Beschäftigung am allgemeinen Arbeitsmarkt anschließen soll (vgl. HINZ & BOBAN 2001, 19), verfolgt auch das BLuE-Hochschulprogramm das Ziel, BLuE-Studierende dabei zu unterstützen, am allgemeinen, dem so genannten ersten Arbeitsmarkt Fuß zu fassen (vgl. BAUER, LEHRER & WOHLMUTH 2018, 106). Um die dafür notwendigen Voraussetzungen zu schaffen, absolvieren die BLuE-Studierenden im Rahmen des Hochschulprogramms regelmäßig, also einmal pro Woche, Praktika. Ausgehend vom in den USA entwickelten Modell des Supported Employment (SE) wurde ein eigenes Modell entwickelt. SE fußt auf vier Faktoren:

- die Teilhabe am ersten Arbeitsmarkt,
- Bezahlung der (Arbeits-)Leistung,
- langfristige Unterstützung durch eine*n Job-Coach*in am Arbeitsplatz,

- ‚First place, then train‘, also einer sofortigen und direkten Integration (vgl. DEBRUNNER & RÜST 2005, 11; DEBRUNNER 2017, 143).

Die direkte Arbeitsintegration (Erst platzieren, dann trainieren) findet in fünf Schritten statt: „Orientierung und Beauftragung, Erarbeitung eines beruflichen Profils, Arbeitsplatzfindung und Vermittlung, Arbeitgeberkontakt, betriebliche und ausserbetriebliche Unterstützung“ (DEBRUNNER 2017, 143). Die direkte Umsetzung des Modells mit den fünf Schritten der direkten Integration erschien für das BLuE-Hochschulprogramm nicht umsetzbar. Daher wurde das Modell der Trialen Berufsfeldvorbereitung entwickelt, das wie folgt definiert wird: „Die *Triale Berufsfeldvorbereitung* versteht sich als dreistufiger Prozess, der die Berufsanwärterinnen und -anwärter auf den Übertritt in den ersten Arbeitsmarkt vorbereitet. Dieser Dreischritt ist definiert über ein erstes Erkunden unterschiedlicher Berufsfelder durch das *Job Shadowing*, ein erweitertes Kennenlernen im Rahmen eines *Orientierungspraktikums* und die individuelle berufliche Professionalisierung durch die *Wirtschaftsintegrative Berufsvorbereitung*.“ (BAUER et. al. 2018, 106; Hervorhebungen im Original)

Findet das Job Shadowing einmal wöchentlich an unterschiedlichen Plätzen an der Pädagogischen Hochschule statt, so werden in den beiden weiteren Praktikumsphasen Praktikumsplätze außer Haus gewählt, wobei im Idealfall in der letzten Phase ein Praktikumsplatz der Anbahnung und eine Vorbereitung auf ein zukünftiges Arbeitsverhältnis dient. Die Phase des Job Shadowings umfasst mindestens zwei Semester, je nach Bedarf und Bedürfnissen der*des Studierenden. Die Triale Berufsfeldvorbereitung soll je nach Interesse BLuE-Studierende auf einen der vier Assistenzberufe, die mit dem Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft (ibw) entwickelt wurden und werden, vorbereiten. Bei den vier Assistenzberufen, die keine Teilqualifizierung im Sinne des Berufsausbildungsgesetzes nach § 8b darstellen, kann zwischen Büroassistent*in, Dienstleistungsassistent*in, Pädagogische*r Assistent*in sowie Tourismusassistent*in gewählt werden. Das Orientierungspraktikum, das sich mindestens über zwei Semester erstreckt, dient der Heranführung und Erkundung der o.g. Berufsfelder, die Wirtschaftsintegrative Berufsvorbereitung soll gezielt im ausgewählten und den Interessen, Fähigkeiten und Fertigkeiten entsprechendem Beruf absolviert werden.

Die BLuE-Studierenden werden bei allen Phasen der beruflichen Orientierung und Vorbereitung durch Praktikumsverantwortliche der Pädagogischen Hochschule, Praktikumsgeber an den jeweiligen Praktikumsstellen sowie Tutor*innen, die im Gegensatz zu Job Coaches nicht beim Praktikum anwesend, aber bei der Nachbereitung behilflich sind, begleitet, führen ein Praktikumsstagebuch und stellen im Idealfall Bezüge zwischen den absolvierten Lehrveranstaltungen und den Tätigkeiten her, die sie im Rahmen der Trialen Berufsfeldvorbereitung durchführen.

6 Institutionelle Kooperation und Kommunikation

Um die Wirksamkeit des Hochschulprogramms innerhalb der Institution voll zu entfalten, bedarf es einer Bewusstheit über die Notwendigkeit der Einbindung *aller* Akteur*innen (vgl. ZIEMEN 2018, 105).¹ In diesem Sinn und mit dieser Absicht wurden auf mehreren Ebenen Kooperationen geschaffen, die zumindest die Einbeziehung aller am Prozess beteiligten Personen gewährleisten und den gegenseitigen Austausch bzw. die gemeinsame Reflexion ermöglichen. Die Etablierung mehrerer Formate soll zur Entwicklung und zum Gelingen von BLuE im Sinn eines „[n]achhaltigen Veränderungsprozesse[s] durch einen Kulturwandel der gesamten Bildungseinrichtung“ (BROKAMP & ACHERMANN 2017, 197) beitragen. Dieser Wandel erfolgt „von innen heraus [und] bedeutet, bestehende Orientierungen im Dialog mit allen Beteiligten zu reflektieren und ggf. dadurch Veränderungen anzuregen, um eine Kultur zu entwickeln und zu pflegen, die Partizipation für alle ermöglicht“ (ebd.).

Als kleinstes Format mit der dichtesten Frequenz an Möglichkeiten zum direkten Austausch in Form von regelmäßigen *Jour fixes* agiert das Kernteam, die *Steuergruppe*, bestehend aus Lehrenden mit der engsten Anbindung an BLuE. Die klare Definition der Rollen aller Personen im Kernteam ermöglicht eine Aufteilung der Verantwortungsbereiche bei gleichzeitiger Übernahme einer gemeinsamen Verantwortung und bedeutet zugleich die Garantie, miteinander in Kontakt zu bleiben, um sich über Geschehnisse und Entwicklungen zu verständigen. Dieses Format gestattet durch seinen kontinuierlichen, verbindlichen und dialogischen Charakter ein hohes Maß an Kooperation innerhalb der Steuergruppe und sorgt für Transparenz des Prozesses innerhalb der Gruppe – durchgängig auch als Anregung zu inhaltlicher Auseinandersetzung und kritischer (Selbst-)Reflexion.

Eine *Arbeitsgemeinschaft* (BLuE-ArGe) bildet ein weiteres Format mit einer Frequenz von je zwei Terminen pro Semester. Die ArGe bietet ein Forum für kollegiale Beratung und für Dialog. Sie richtet sich an alle Unterstützer*innen und kooperierenden Kolleg*innen von BLuE, eingeladen werden am Projekt aktiv beteiligte Personen des jeweiligen Semesters: Hochschullehrende mit Lehrangeboten im BLuE Hochschulprogramm sowie Personen mit Angeboten im Praktikum, Mitglieder der Steuergruppe und leitende Tutor*innen. Die Steuergruppe lädt zur ArGe ein, grundsätzlich handelt es sich dennoch um ein offenes Format, an dem interessierte Personen aus der Institution teilnehmen können. *Eine* zentrale Aufgabe der ArGe ist der kollegiale Austausch im Sinn von Beratung über Themen, die sich aus den jeweiligen Rollen und Tätigkeiten der beteiligten Personen mit ihren damit verbundenen individuellen Erfahrungen ergeben und *nicht* in einem anderen Format (Steuergruppe, Tutorium) platziert werden können. Die Beschäftigung mit den Rollen der Akteur*innen und den Kooperationen, die sich daraus ergeben (vgl. Dimension II, ZIEMEN 2018, 96ff, 178), findet sich auch in anderen Formaten von BLuE wie der Steuergruppe und dem Tutorium. In Anlehnung an die *Mehrdimensionale reflexive*

¹ Auf die Einbindung des gesamten Personals zur Entwicklung gemeinsamer Ressourcen (vgl. BOOTH & AINSCOW 2019/2017, insbesondere Dimension C2.10) verweist der Index für Inklusion auf Ebene der Schulen, durchaus adaptierbar für tertiäre Bildungseinrichtungen.

Didaktik von Kerstin ZIEMEN (2018) auf Basis der *Entwicklungslogischen Didaktik* von Georg FEUSER (1995) bemüht sich die ArGe um eine Reflexion des gesamten Prozesses – im Idealfall auch um eine Selbstreflexion – im jeweiligen Semester (vgl. Dimension III; ZIEMEN 2018, 109, 178) und versucht daran anknüpfend, über das Verhältnis von Student*in und Lerngegenstand (vgl. Dimension IV; ebd., 110ff, 178) in Dialog zu treten. Dieses Format beschäftigt sich also auch und im Besonderen mit didaktisch-methodischen Fragen.

Als drittes – individuelles – Format fungieren die *persönlichen Absprachen mit Lehrenden* des jeweiligen Semesters, überwiegend bezogen auf die Information über die Teilnahme eines*r BLuE Studierenden an Lehrveranstaltungen, an Praxisangeboten und über die Leistungsbeurteilung. Informelle Gespräche werden in unterschiedlicher Ausprägung zwischen Studierenden, Tutor*innen, Praktikumsgebern und Lehrenden bezogen auf die jeweilig aktuelle Lehrveranstaltung bzw. den jeweilig aktuellen Praktikumsplatz geführt. Auf das Tutor*innen-System als prominentes Forum des Austausches wird der Vollständigkeit halber an dieser Stelle noch einmal hingewiesen.

Um die Einbindung der Akteur*innen im hochschulischen Feld auf wirklich *alle* auszudehnen, bedarf es der Verdichtung von Kooperation und Kommunikation und der Evaluation bewährter Foren, sowie der Entwicklung neuer Formate im Sinn einer Bewegung mit Blick auf Inklusion. Dabei zielen die Kooperationen auf eine „humane, wertschätzende und würdevolle Gestaltung von Beziehungen“ (ZIEMEN 2018, 103), eine fragende Haltung und eine „Offenheit im Dialog“ (BOBAN & HINZ 2017, 85).

7 Nationale und internationale Perspektiven hochschulischer Inklusion

Weltweit sind Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung von vielen Lebensbereichen ausgeschlossen, oft auf spezialisierte Systeme wie Sonderschulen, geschützte Arbeitsumgebungen und Wohneinrichtungen verwiesen. Diese Regelungen beeinträchtigen ihre Lernmöglichkeiten und wirken sich negativ auf ihre Chancen als Erwachsene und ihre Lebensqualität aus.

Inklusive postsekundäre Bildung (inclusive post-secondary education - IPSE) für Personen mit kognitiver Beeinträchtigung an traditionellen Hochschulen und Universitäten ist eine relativ neue Praxis, die ein großes Versprechen für eine bessere Zukunft abgibt. Derzeit gibt es in Europa im Gegensatz zu den USA (vgl. thinkcollege.net) jedoch relativ wenige IPSE-Programme für junge Erwachsene mit kognitiver Beeinträchtigung. Dies deutet darauf hin, dass es auch in Europa einen wesentlich höheren Bedarf gibt und entsprechende Programme entwickelt und angeboten werden sollten. Darin besteht das vorrangige Ziel eines dreijährigen Projekts, das mit Förderung der EU 2019 bis 2022 durchgeführt wird (OEAD 2019).

In einer Recherche der PH Salzburg konnten neun IPSE-Programme in fünf europäischen Ländern identifiziert werden, sieben dieser Institutionen sind Partner in diesem Projekt: in Österreich die Pädagogische Hochschule Salzburg, in Deutschland die Katholische Fachhochschule Berlin, auf Island die Universität von Island, in Irland das University College Cork, das Waterford Institute of Technology und das Trinity College Dublin, und in der Schweiz die Pädagogische Hochschule Zürich.

Alle Partner*innen verfügen über umfangreiche Erfahrung und Kompetenz im Zusammenhang mit IPSE-Programmen an ihren Universitäten und haben jeweils einzigartige Stärken in Schlüsselbereichen gezeigt.

Das vorgeschlagene Projekt verfolgt fünf Ziele:

- (1) Verbesserung des Zugangs von Personen mit intellektuellen Beeinträchtigungen zu IPSE-Programmen in ganz Europa;
- (2) Entwicklung von inklusiven IPSE-Programmen für Personen mit kognitiven Beeinträchtigungen;
- (3) Verbesserung der bestehenden IPSE-Programme in Bezug auf den ersten Arbeitsmarkt;
- (4) Entwicklung von Schulungen für alle Stakeholder an Universitäten und Hochschulen, um ihr Wissen über Strategien zur Förderung von Inklusion und Selbstbestimmung von Personen mit kognitiver Beeinträchtigung zu verbessern;
- (5) Entwicklung und Verbreitung von Qualitätsindikatoren für IPSE-Programme an Hochschulen und Universitäten in ganz Europa.

Im Rahmen des Projekts werden folgende Produkte entwickelt, um die oben genannten Ziele zu erreichen.

IPSE Curriculum Framework: Derzeit bieten die verschiedenen IPSE-Programme eine Reihe von Lehrplanoptionen. Obwohl alle Programme unterschiedliche wertvolle Merkmale und Stärken aufweisen, wird kein Standardlehrplanmodell umgesetzt. Um die Ausrichtung und Qualität der Programme besser gewährleisten zu können, scheint jedoch ein Lehrplanrahmen für alle IPSE-Programme sinnvoll.

Strategische Inklusiv Informationsschulungsmodule: Um IPSE-Programme erfolgreich implementieren zu können, müssen zwei wichtige Personengruppen auf die Umsetzung dieser Modelle vorbereitet werden: a) professionelles Personal, das IPSE-Programme betreibt und b) Hochschulstudierende, die die Programme besuchen.

Während des Projekts werden daher zwei Trainingsmodule entwickelt und erprobt, eines für jede Gruppe, die jedoch auch gemeinsame Themen beinhalten, wie z.B.: Was ist Inklusion? Was sagt die Forschung über die Auswirkungen von Inklusion aus? Welche Strategien können in IPSE-Programmen verwendet werden, um Inklusion erfolgreich umzusetzen?

IPSE Knowledge Center: Dieses webbasierte Programm wird eine breite Palette von Informationen über IPSE-Programme für Studierende und ihre Familien und praktische Informationen für laufende und sich entwickelnde Programme in Europa bereitstellen. Es wird verschiedene Arten von Informationen ressourcenfrei beherbergen und wird über die Homepage der PH Salzburg erreichbar sein (www.phsalzburg.at). Die Website soll dabei vier Hauptfunktionen erfüllen:

- (1) eine Datenbank mit allen aktuellen und künftigen IPSE-Programmen in Europa und wichtigen Informationen zu den Programmen,
- (2) ein Blog zum Informationsaustausch, der es Fachleuten, Menschen mit Beeinträchtigungen und Familien ermöglicht, wichtige Ideen und erfolgreiche Praktiken im Zusammenhang mit dem Betrieb von IPSEs auszutauschen,

- (3) zugängliches Material, das für IPSE-Programme relevant ist, und
- (4) Quellen der technischen Hilfe.

IPSE-Konferenzen: Der finale Zweck des Projekts besteht darin, europäische Hochschulen und Universitäten zu ermutigen, IPSE-Programme für Studierende mit kognitiver Beeinträchtigung zu entwickeln und so umzusetzen, dass neue Partizipationsmöglichkeiten entstehen. Deshalb werden während der Laufzeit des Projekts zwei internationale Konferenzen angeboten. Dafür soll ein neues Europäisches Format entwickelt werden, das sich „European State-of-the-art conference“ nennt (ESOTA-Conference); dieses Format soll als Reihe von Konferenzen konzipiert sein, die alle zwei Jahre stattfinden und kontinuierlich an der Weiterentwicklung von IPSE Programmen in Europa arbeiten wird.

Neben dieser internationalen Perspektive darf die nationale Ebene in den Europäischen Ländern nicht vernachlässigt werden. Da Bildung in allen Ländern unterschiedlich gesetzlich geregelt wird, sind auch die Bedingungen, Möglichkeiten und Barrieren unterschiedlich ausgeprägt. Genau auf diese Rahmenbedingungen muss Einfluss genommen werden, um erfolgreich IPSE-Programme für Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung europaweit implementieren zu können:

- Es sind gesetzliche Grundlagen notwendig, die Studierenden mit und ohne Behinderung dieselben Rechte zugestehen, gleichzeitig die Behinderung wahrnehmen und auf einen Nachteilsausgleich achten.
- Studierende eines IPSE-Programmes dürfen nicht schlechter gestellt sein als alle anderen Studierenden (z.B. durch höhere Studiengebühren).
- Es werden eigene Ressourcen für Mobilität und Wohnen benötigt (on-campus/off-campus).
- Es werden Ressourcen für sozialarbeiterische Begleitung benötigt (z.B. durch Kooperation mit Dienstleistungsanbietern).
- Tutor*innen müssen ihre Leistungen großzügig für ihr Studium anrechnen lassen können.
- Die Studienprogramme müssen zu 100% partizipativ angelegt sein. Es darf also nicht auf exklusiv-separierende Veranstaltungen für Studierende mit (kognitiver) Beeinträchtigung ausgewichen werden.

Um eine Verbesserung der nationalen Situation zu befördern, ist wiederum eine Europäische Zusammenarbeit sinnvoll. Wir können voneinander lernen, Lösungsansätze austauschen und anhand von guten Beispielen die eigene nationale Arbeit verbessern, was sich direkt auf die Lernmöglichkeiten und damit Lebensqualität von Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung auswirken sollte.

Literatur

- ARENDDT, Hannah (2014/1958): Vita activa. Oder: Vom tätigen Leben. München/ Zürich: Piper
- BAUER, Jürgen, LEHRER, Johann & WOHLMUTH, Günter (2018): Triale Berufsfeldvorbereitung – Anschlussmöglichkeiten an den Arbeitsmarkt. In: HARTER-REITER, Sabine, PLAUTE, Wolfgang & SCHNEIDER-REISINGER, Robert (Hrsg.): Inklusive Hochschule. Diskursbausteine offener Hochschulbildung aus Theorie, Praxis und Forschung. Innsbruck: StudienVerlag, 103-114
- BLOCH, Ernst (1985/1959): Das Prinzip Hoffnung, Frankfurt am Main: Suhrkamp
- BOBAN, Ines & HINZ, Andreas (2012): Auf dem Weg zur inklusiven Schule – mit Hilfe des Index für Inklusion. In: MOSER, Vera (Hrsg.): Standards für die Umsetzung der inklusiven Schule. Stuttgart: Kohlhammer, 71-76

- BOBAN, Ines & HINZ, Andreas (2017): Inklusive Wertorientierung – ein Kernaspekt inklusiver Entwicklung. In: BOBAN, Ines & HINZ, Andreas (Hrsg.): *Inklusive Bildungsprozesse gestalten. Nachdenken über Horizonte, Spannungsfelder und Schritte*. Seelze: Klett-Kallmeyer, 70-87
- BOOTH, Tony & AINSCOW, Mel (2019/2017): *Index für Inklusion. Ein Leitfaden für Schulentwicklung*. Weinheim/Basel: Beltz
- BROKAMP, Barbara & ACHERMANN, Bruno (2017): Organisationsentwicklung inklusiv gestalten – auf dem Weg zu einem anerkennenden Umgang mit Vielfalt. In: BOBAN, Ines & HINZ, Andreas (Hrsg.): *Inklusive Bildungsprozesse gestalten. Nachdenken über Horizonte, Spannungsfelder und Schritte*. Seelze: Klett-Kallmeyer, 192-215
- CRPD (UNITED NATIONS CONVENTION ON THE RIGHTS OF PERSONS WITH DISABILITIES) (2006): Resolution 61/106 der Generalversammlung der UNO vom 13.12. 2006. Verfügbar unter https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/PDF-Dokumente/Pakte_Konventionen/CRPD_behindertenrechtskonvention/crpd_en.pdf
- DEBRUNNER, Annelies & RÜST, Thomas (2005): „Supported Employment“. Modelle unterstützter Beschäftigung bei psychischer Beeinträchtigung. Zürich/Chur: Rüegger
- DEBRUNNER, Annelies (2017): *Soziales Engagement gehört dazu. Arbeitsintegration in Schweizer Unternehmen*. Zürich: Versus
- DERRIDA, Jacques (2015/1994): *Politik der Freundschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- FAULSTICH, Peter, & Ludwig, Joachim (2004): Lernen und Lehren – aus „subjektwissenschaftlicher Perspektive“. In: FAULSTICH, Peter & LUDWIG, Joachim (Hrsg.): *Expansives Lernen*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, 10-28
- FEUSER, Georg (1995): *Behinderte Kinder und Jugendliche zwischen Integration und Aussonderung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft
- GÖHLICH, Michael & ZIRFAS, Jörg (2007): *Lernen. Ein pädagogischer Grundbegriff*. Stuttgart: Kohlhammer
- GRIGAL, Meg & HART, Debra (2010): *The Spectrum of Options – Current Practices*. In: GRIGAL, Meg & HART, Debra (Hrsg.): *Think college! Postsecondary Education Options for Students with Intellectual Disabilities*. Baltimore: Paul H. Brookes, 49-86
- HELLER, Agnes (1981): *Theorie der Gefühle*. Hamburg: VSA
- HINZ, Andreas (2013): *Inklusion – von der Unkenntnis zur Unkenntlichkeit?! Kritische Anmerkungen zu zehn Jahren Diskurs zur schulischen Inklusion*. *Inklusion Online – Zeitschrift für Inklusion*. H. 1. Online unter: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/201/182>
- HINZ, Andreas, & BOBAN Ines (2001): *Integrative Berufsvorbereitung. Unterstütztes Arbeitstraining für Menschen mit Behinderung*. Neuwied/Berlin: Luchterhand
- KIESELBACH-RINK, Sven & ZENTEL, Peter (2020, i. E.): *Postsecondary Education for students with intellectual disabilities in universities and colleges in the United States*. In: SCHNEIDER-REISINGER, Robert & OBERLECHNER, Manfred (Hrsg.): *Diversitätssensible Pädagog*innenbildung in Forschung und Praxis: Utopien, Ansprüche und Herausforderungen. Wegmarken inklusiver Hochschulen*. Leverkusen: Budrich
- KLEINER, Harold T., JONES, Melissa M., SHEPPARD-JONES, Kathleen, HARP, Beverly & HARRISON, Elizabeth M. (2012): *Students with Intellectual Disabilities Going to College? Absolutely!* *TEACHING Exceptional Children*, 44, 26-35
- MOLLENHAUER, Klaus (2008/1983): *Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung*. Weinheim/München: Juventa
- MSJG (MONTAG STIFTUNG JUGEND UND GESELLSCHAFT) (Hrsg.) (2011): *Inklusion vor Ort. Kommunalen Index für Inklusion – ein Praxishandbuch*. Berlin: Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge
- NUSSBAUM, Martha C. (1999): *Gerechtigkeit oder das gute Leben*. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- NUSSBAUM, Martha C. (2014): *Politische Emotionen. Warum Liebe für Gerechtigkeit wichtig ist*. Berlin: Suhrkamp
- NUSSBAUM, Martha C. (2015): *Fähigkeiten schaffen. Neue Wege zur Verbesserung menschlicher Lebensqualität*. Freiburg/München: Alber
- OEAD (2019): *Inclusive Postsecondary Education Programme for Students with Intellectual Disabilities*. 2019-1-AT01-KA203-051189. Verfügbar unter: https://erasmusplus.at/fileadmin/Media/erasmusplus.at/Auswahllisten/2019_Auswahlliste_KA203_Hochschulbildung_Strategische_Partnerschaften.pdf
- ROGERS, Carl R. (2014/1942): *Die nicht-direktive Beratung*. Frankfurt am Main: Fischer
- ROGERS, Carl R. (2014/1942): *Eine Theorie der Psychotherapie*. München/Basel: Reinhardt

- RÖSSLER, Beate (2017): *Autonomie. Ein Versuch über das gelungene Leben*. Berlin: Suhrkamp
- ROTH, Heinrich (1971): *Pädagogische Anthropologie* (Bd. 2). Hannover: Schroedel
- SCHNEIDER-REISINGER, Robert (2019): *Eine allgemeine inklusive Pädagogik. Ein personalistischer Entwurf einer kritisch-bildungstheoretischen Grundlegung gemeinsamer Schulen*. Weinheim: BeltzJuventa
- SCHNEIDER-REISINGER, Robert (2020, i. E.): *Hochschulen als Orte inklusiver Demokratie. Zur Provokation inklusiver Prozesse an ‚exklusiven‘ Orten – oder: über Freundschaft und Aufklärung an Hochschulen*. In: SCHNEIDER-REISINGER, Robert & OBERLECHNER, Manfred (Hrsg.): *Diversitätssensible Pädagog*innenbildung in Forschung und Praxis: Utopien, Ansprüche und Herausforderungen. Wegmarken inklusiver Hochschulen*. Leverkusen: Budrich
- STERN, William (1923): *Die menschliche Persönlichkeit*. Leipzig: Johann Ambrosius Barth
- STERN, William (1924): *Wertphilosophie*. Leipzig: Johann Ambrosius Barth
- THE SALAMANCA STATEMENT AND FRAMEWORK FOR ACTION ON SPECIAL NEEDS EDUCATION, ED.94/WS/18 von 7.–10.06. 1994. Verfügbar unter <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>
- THEUNISSEN, Georg (2013): *Empowerment und Inklusion behinderter Menschen*. 3., aktualisierte Auflage. Freiburg/Breisgau: Lambertus.
- THEUNISSEN, Georg, & PLAUTE, Wolfgang (2002): *Handbuch Empowerment und Heilpädagogik*. Freiburg/Breisgau: Lambertus
- UDHR (UNIVERSAL DECLARATION OF HUMAN RIGHTS) (1948): *Resolution 217 A (III) vom 10.12.1948*. Verfügbar unter <https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Pages/UDHRIndex.aspx>
- WALDENFELS, Bernhard (2017): *Platon. Zwischen Logos und Pathos*. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- ZIEMEN, Kerstin (2018): *Didaktik und Inklusion*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht