

Leonhardt, Nico

## **Reflexion Partizipativer Lehre im Kontext inklusiver Hochschulentwicklung. Macht- und ableismuskritische Perspektiven**

Weinheim : Beltz Juventa 2025, 94 S.



Quellenangabe/ Reference:

Leonhardt, Nico: Reflexion Partizipativer Lehre im Kontext inklusiver Hochschulentwicklung. Macht- und ableismuskritische Perspektiven. Weinheim : Beltz Juventa 2025, 94 S. - URN:

urn:nbn:de:0111-pedocs-341634 - DOI: 10.25656/01:34163; 10.3262/978-3-7799-9057-4

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-341634>

<https://doi.org/10.25656/01:34163>

in Kooperation mit / in cooperation with:

# **BELTZ JUVENTA**

<http://www.juventa.de>

### **Nutzungsbedingungen**

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen.

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/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and render this document accessible, make adaptations of this work or its contents accessible to the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor.

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



### **Kontakt / Contact:**

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



Nico Leonhardt

**Reflexion Partizipativer  
Lehre im Kontext inklusiver  
Hochschulentwicklung**

Macht- und ableismuskritische  
Perspektiven

**BELTZ** JUVENTA

Nico Leonhardt

Reflexion Partizipativer Lehre im Kontext inklusiver Hochschulentwicklung



Nico Leonhardt

# Reflexion Partizipativer Lehre im Kontext inklusiver Hochschulentwicklung

Macht- und ableismuskritische Perspektiven

**BELTZ** JUVENTA

Der Autor

Nico Leonhardt ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Förderpädagogik in Leipzig. Seine Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind Inklusive Schulentwicklung und Sozialraumorientierung, Inklusionssensible Hochschulentwicklung, Leichte Sprache, Partizipative Forschung & Lehre.

Ich danke der Max-Träger-Stiftung für die freundliche Unterstützung.



Die Open Access Publikation wurde durch das Sächsische Staatsministerium für Wissenschaft, Kultur und Tourismus unterstützt.

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Der Text dieser Publikation wird unter der Lizenz **Creative Commons Namensnennung 4.0 International (CC BY 4.0)** veröffentlicht. Den vollständigen Lizenztext finden Sie unter: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>. Verwertung, die den Rahmen der **CC BY 4.0 Lizenz** überschreitet, ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Die in diesem Werk enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmateriale unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Quellenangabe/Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.



Dieses Buch ist erhältlich als:

ISBN 978-3-7799-9056-7 Print

ISBN 978-3-7799-9057-4 E-Book (PDF)

DOI 10.3262/978-3-7799-9057-4

1. Auflage 2025

© 2025 Nico Leonhardt

Publikation: Beltz Juventa in der Verlagsgruppe Beltz

Werderstraße 10, 69469 Weinheim

[service@beltz.de](mailto:service@beltz.de)

Satz: Helmut Rohde, Euskirchen

Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza

Beltz Grafische Betriebe ist ein Unternehmen mit finanziellem Klimabeitrag

(ID 15985-2104-1001)

Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor:innen und Titeln finden Sie unter: [www.beltz.de](http://www.beltz.de)

Von der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Universität Leipzig ange-  
nommene kumulative Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades  
Doctor Philosophiae (Dr. Phil.).

Gutachterinnen: Prof.<sup>in</sup> Dr.<sup>in</sup> Saskia Schuppener &

Prof.<sup>in</sup> Dr.<sup>in</sup> Gertraud Kremsner

Tag der Verteidigung: 10.04.2025

Die hier veröffentlichte Rahmung bezieht sich auf die folgenden neun Beiträge:

Quelle	Auffindbar unter
<p>Goldbach, A.; Leonhardt, N. &amp; Staib, L. (2020): Partizipative Lernerfahrungen – Sichtweisen zur inklusionsorientierten Erwachsenenbildung im Hochschulbereich. In: QfI – Qualifizierung für Inklusion, 2(4). [Open Access] <a href="https://www.qfi-oz.de/index.php/inklusion/article/view/43">https://www.qfi-oz.de/index.php/inklusion/article/view/43</a></p>	
<p>Leonhardt, N.; Schuppener, S. &amp; Goldbach, A. (2022): Menschenrecht auf (Hochschul)Bildung – Eine Reflexion ableistischer Ordnungen im Rahmen diversitätssensibler Lehre. In: Leonhardt, N.; Kruschel, R.; Schuppener, S. &amp; Hauser, M. (Hrsg.): Menschenrechte im interdisziplinären Diskurs: Perspektiven auf Diskriminierungsstrukturen und pädagogische Handlungsmöglichkeiten. Weinheim &amp; Basel: Beltz, S. 259–272. [Open Access] <a href="https://www.beltz.de/fachmedien/sozialpaedagogik_soziale_arbeit/produkte/details/46406-menschenrechte-im-interdisziplinaeren-diskurs.html">https://www.beltz.de/fachmedien/sozialpaedagogik_soziale_arbeit/produkte/details/46406-menschenrechte-im-interdisziplinaeren-diskurs.html</a></p>	
<p>Goldbach, A.; Hauser, M.; Schuppener, S.; Leonhardt, N.; van Ledden, H. &amp; Bergelt, D. (2022): Social responsibility in the context of inclusive higher education development – experiences and insights from the perspective of participatory higher education teaching. In: International Journal of Sustainability in Higher Education, 23(4), S. 799–814. [Open Access] <a href="https://doi.org/10.1108/IJSHE-04-2021-0140">https://doi.org/10.1108/IJSHE-04-2021-0140</a></p>	
<p>Goldbach, A. &amp; Leonhardt, N. (2022): Elemente von Macht im Kontext einer inklusionssensiblen Hochschulentwicklung. Erfahrungen aus dem Hochschulprojekt der Universität Leipzig: „Qualifizierung von Bildungs- und Inklusionsreferent*innen in Sachsen“ (QuaBIS). In: Schimek, B.; Kremsner, G.; Proyer, M.; Grubich, R.; Paudel, F. &amp; Grubich-Müller, R. (Hrsg.): Grenzen.Gänge.Zwischen.Welten. Kontroversen – Entwicklungen – Perspektiven der Inklusionsforschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 173–180. [Open Access] <a href="https://www.klinkhardt.de/verlagsprogramm/2485.html">https://www.klinkhardt.de/verlagsprogramm/2485.html</a></p>	
<p>Leonhardt, N. &amp; Goldbach, A. (2022): „Ich empfinde die Universität als sehr machtvoll“ – Macht im Kontext (inklusionsorientierter) Hochschulentwicklung. In: Fränkel, S.; Grünke, M.; Hennemann, Th.; Hövel, D. C.; Melzer, C. &amp; Ziemer, K. (Hrsg.): Teilhabe in allen Lebensbereichen? Ein Blick zurück und nach vorn. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 289–293. <a href="https://www.klinkhardt.de/verlagsprogramm/2541.html">https://www.klinkhardt.de/verlagsprogramm/2541.html</a></p>	

Quelle	Auffindbar unter
<p>Goldbach, A. &amp; Leonhardt, N. (2023): Kritische Auseinandersetzung mit partizipativer Hochschullehre. In: Teilhabe, 62(4), S. 142–147. [Open Access]  <a href="https://www.lebenshilfe.de/fileadmin/Redaktion/PDF/Wissen/public/Zeitschrift_Teilhabe/Teilhabe_4_2023_GOLDBACH_LEONHARDT_Kritische-Auseinandersetzung-mit-partizipativer-Hochschullehre.pdf">https://www.lebenshilfe.de/fileadmin/Redaktion/PDF/Wissen/public/Zeitschrift_Teilhabe/Teilhabe_4_2023_GOLDBACH_LEONHARDT_Kritische-Auseinandersetzung-mit-partizipativer-Hochschullehre.pdf</a></p>	
<p>Leonhardt, N. (2024a): Silent Processes in Higher Education: Examining Ableism Through an Ability-Critical Lens. In: Social Inclusion, 12. [Open Access]  <a href="https://www.cogitatiopress.com/socialinclusion/article/view/7752">https://www.cogitatiopress.com/socialinclusion/article/view/7752</a></p>	
<p>Leonhardt, N. &amp; Goldbach A. (2024): Science for All – Innovative und transfergeleitete Lehrformate für eine diversitätssensible Lehrer:innenbildung. In: Greiten, S.; Rohnacher, J. L.; Geber, G.; Gruhn, A. &amp; Königer, M. (Hrsg.): Tagungsband Lehrer:innenbildung für Inklusion – Hochschuldidaktische Konzepte und Perspektiven. Weinheim &amp; Basel: Beltz Juventa, S. 230–242.  <a href="https://www.beltz.de/fachmedien/erziehungswissenschaft/produkte/details/53794-lehrerinnenbildung-fuer-inklusion.html">https://www.beltz.de/fachmedien/erziehungswissenschaft/produkte/details/53794-lehrerinnenbildung-fuer-inklusion.html</a></p>	
<p>Hauser, M. &amp; Leonhardt, N. (2025): Hochschule als Lernwelt – Über ein spannungsreiches Verhältnis zwischen inklusionsorientierten Entwicklungen und exklusiven Traditionen. In: Schreiber-Barsch, S.; Curdt, W. &amp; Stang, R. (Hrsg.): Inklusive Lernwelten. Berlin: Verlag De Gruyter/Saur, S. 102–112. [Open Access]  <a href="https://www.degruyter.com/serial/lw-b/html#volumes">https://www.degruyter.com/serial/lw-b/html#volumes</a></p>	



Für Luise, Noah und Vitus. Danke!



# Zusammenfassung in Einfacher Sprache

## **Kritisch nachdenken über gemeinsames Unterrichten von Menschen mit und ohne Behinderung an Hochschulen**

### **Einleitung**

Hochschulen sollen sich für alle Menschen öffnen. Das heißt: Jede\*r soll teilnehmen können. Um das zu erreichen, müssen Hindernisse erkannt und abgebaut werden. Oft werden Menschen ausgeschlossen. Wir müssen verstehen, warum das passiert, und daran arbeiten, es zu ändern.

Es gibt Ansätze wie zum Beispiel Partizipative Lehre. Man könnte auch Gemeinsames Unterrichten sagen. Das heißt: Auch Menschen, die oft nicht gehört werden, sollen unterrichten können. Sie sollen ihr Wissen und ihre Perspektiven weitergeben. So kommen unterschiedliche Sichtweisen in die Hochschulen. Das Ziel ist, dass alle ihre Ideen einbringen können. Es geht darum, mehr Gerechtigkeit und Mitbestimmung zu schaffen.

Partizipative Lehre soll dabei helfen, Hochschulen besser zu machen. Aber es fehlt an genauen Untersuchungen, ob und wie diese Ansätze wirklich helfen.

Ein Punkt, der untersucht werden muss, sind die Machtverhältnisse bei Partizipativer Lehre.

### **Hintergrund**

*Was ist Macht, und warum ist sie wichtig?*

Macht bedeutet, dass jemand andere beeinflussen kann. Das kann durch Regeln, Gewohnheiten oder Strukturen passieren. Manchmal merkt man Macht gar nicht direkt.

## *Inklusive Hochschulen*

In Hochschulen gibt es oft Machtverhältnisse, die unfair sind. Zum Beispiel werden behinderte Menschen oft ausgeschlossen. Das ist ein Beispiel für Ableismus. Das liegt daran: Es gibt Vorstellungen, dass manche Menschen besser oder fähiger sind als andere. Das sorgt dafür, dass nicht alle die gleichen Chancen haben. Weltweit versuchen Hochschulen etwas zu ändern.

Sie wollen nicht mehr nur für Menschen da sein, die als besonders fähig gelten. Dafür reicht es nicht, Gebäude barrierefrei zu machen. Es braucht mehr: Hochschulen müssen auch darüber nachdenken, wie sie arbeiten und wer ausgeschlossen wird. Hochschulen müssen gerechter werden. Das bedeutet: Wir müssen Machtverhältnisse hinterfragen und neue Wege finden, wie alle mitmachen können. Projekte wie QuaBIS zeigen, dass Veränderung möglich ist. Aber es braucht noch viel Arbeit, damit Hochschulen wirklich inklusiv sind.

### **Partizipative Lehre**

Partizipative Lehre heißt: Menschen, die sonst nicht mitreden dürfen, werden einbezogen. Ziel ist es, Machtungleichheiten zu verringern. Und Stimmen einzubeziehen, die sonst nicht gehört werden.

In Deutschland gibt es zum Beispiel das QuaBIS-Projekt<sup>1</sup>. Hier werden behinderte Menschen zu Lehrer\*innen und Forscher\*innen ausgebildet. Sie helfen, über Inklusion aufzuklären und Hochschulen zu inklusiveren Orten zu machen. Diese Projekte zeigen, was möglich ist. Es braucht aber noch mehr Untersuchungen.

### **Ziele und Fragen**

Das QuaBIS-Projekt ist ein Beispiel, wie Hochschulen inklusiver werden können. In diesem Buch werden folgende Fragen diskutiert:

*Was passiert, wenn bisher ausgeschlossene Gruppen an Hochschulen mitmachen?*

---

1 Mehr Informationen zum QuaBIS Projekt finden Sie unter diesem Link: [www.erzwiss.uni-leipzig.de/frileft](http://www.erzwiss.uni-leipzig.de/frileft)

*Wo gibt es Probleme, wenn alle mitreden sollen?*

*Welche Ungerechtigkeiten werden sichtbar, und wie können wir sie lösen?*

Besonders wichtig ist es, sich Ableismus genauer anzusehen. Deshalb ist noch eine Frage: Warum gibt es die Vorstellungen, dass manche Menschen „besser“ oder „fähiger“ sind als andere?

Es ist nicht nur wichtig, dass mehr verschiedene Menschen an Hochschulen kommen. Man muss auch schauen:

Wie werden Entscheidungen getroffen?

Wer darf entscheiden?

Und wer hat dabei Vorteile?

In diesem Buch werden die Ideen von Michel Foucault und Miranda Fricker vorgestellt. Sie sind wichtig, weil sie dabei helfen können eine Antwort auf die Fragen zu finden. Foucault sagt: Macht beeinflusst, wie Menschen handeln. Fricker sagt: Es gibt Ungerechtigkeit, wenn manche Menschen nicht gehört oder verstanden werden. Als Beispiel wird QuaBIS im Buch vorgestellt. Es zeigt, wie Mitbestimmung in der Lehre aussehen kann.

Der Autor von diesem Buch sagt, dass er aus einer besonderen Sicht schreibt. Er ist ein Mann, Weiß und hat keine Behinderung. Das beeinflusst, wie er die Ergebnisse sieht. Außerdem sagt er, dass Forschung oft von Menschen gemacht wird, die mehr Macht haben. Das kann unfair sein. Deshalb sollten die Ergebnisse auch kritisch gesehen werden.

## **Kritisch Nachdenken über Partizipative Lehre – Was wird im Buch diskutiert?**

In diesem Buch werden 4 Themen diskutiert. Die wichtigsten Punkte sind:

- Probleme in der Hochschule
- Was heißt „Mitmachen“?
- Vertretung: Wer spricht für wen?
- Verlernen: Alte Denkweisen hinterfragen

### *Probleme in der Struktur der Hochschule*

Hochschulen sind oft Orte, die nicht für alle Menschen offen sind.

Viele Menschen mit Behinderungen fühlen sich ausgeschlossen. Es gibt Regeln und Anforderungen an Hochschulen, die schwer zu erfüllen sind.

Es wird erwartet, dass man besonders gute Leistungen bringt. Zum Beispiel: viel arbeiten, gute Noten schreiben oder viele Bücher lesen.

Menschen mit Behinderungen stoßen auf Hindernisse, zum Beispiel schwere Texte oder komplizierte Sprache.

*Wichtige Aussage:* Hochschulen haben oft Regeln, die Menschen mit Behinderungen ausschließen. Partizipative Lehre versucht, das zu ändern, hat aber Schwierigkeiten, weil diese Regeln mächtig sind.

### *Was heißt „Mitmachen“?*

Mitmachen bedeutet, dass jede\*r die Möglichkeit hat, gehört zu werden und Entscheidungen zu treffen. Aber in der Praxis ist es oft anders:

Manche dürfen nur scheinbar mitmachen, ohne wirklich etwas verändern zu können.

Es gibt Begriffe wie „Scheinpartizipation“. Das bedeutet: Es sieht so aus, als dürften Menschen mitreden, aber in Wahrheit hat ihre Meinung keine Wirkung.

Häufig sind die Regeln und Strukturen so gestaltet, dass sie nur wenigen Menschen nützen.

*Wichtige Aussage:* Es ist nicht klar, was „Mitmachen“ genau bedeutet. Mitmachen muss echt sein. Alle sollen die gleichen Chancen haben, ihre Meinung zu sagen und dabei ernst genommen zu werden. Oft wird erwartet, dass alle gleich viel mitmachen können, aber das ist nicht immer möglich. Das kann anstrengend und verwirrend sein.

*Vertretung: Wer spricht für wen?*

Vertretung bedeutet: Jemand spricht für eine Gruppe oder zeigt, wie es dieser Gruppe geht. Das ist wichtig, damit die Gesellschaft über bestimmte Probleme Bescheid weiß. Aber es gibt auch Herausforderungen:

Menschen mit Behinderungen werden oft nur auf ihre Lebensgeschichte reduziert. Zum Beispiel erwarten andere, dass sie immer über ihre Behinderung sprechen.

Solche Erwartungen können unfair sein. Menschen sind mehr als nur eine Behinderung – sie haben viele verschiedene Fähigkeiten und Interessen.

Manchmal werden falsche Bilder erzeugt. Zum Beispiel wird gedacht, dass Menschen mit Behinderungen nicht genauso Wissen weitergeben können wie andere.

*Wichtige Aussage:* Menschen sollen zeigen können, wer sie wirklich sind. Sie sollen ernst genommen werden – als gleichwertige Wissensvermittler\*innen. Partizipative Lehre will zeigen, dass es viele verschiedene Arten von Wissen gibt. Es geht darum, dass alle Meinungen gehört und ernst genommen werden – egal, wer sie sagt.

*Verlernen: Alte Denkweisen hinterfragen*

Verlernen bedeutet: Wir müssen alte Vorstellungen loslassen, die andere Menschen ausgrenzen.

Zum Beispiel: Manche denken, dass Menschen mit Behinderungen weniger können oder weniger wissen. Solche Vorurteile müssen hinterfragt werden.

Lehrende, Studierende und alle anderen an der Hochschule sollten erkennen, dass jede\*r anders ist und dass Vielfalt eine Stärke ist.

Es ist wichtig, dass Menschen ihre eigenen Privilegien erkennen. Privilegien sind Vorteile, die manche haben, weil sie nicht behindert sind, wohlhabend sind oder andere Vorteile haben.

*Wichtige Aussage:* Partizipative Lehre kann dabei helfen, alte Regeln und Gewohnheiten zu ändern. Dafür müssen alle bereit sein, neue Dinge zu lernen und ihre alten Ideen zu überdenken.

Diese 4 Punkte können nur ein Anfang der Diskussion sein. Es ist wichtig, dass auch in Zukunft noch viele Beteiligten kritisch über Partizipative Lehre nachdenken. Auch um Hochschulen zu inklusiveren Orten zu machen.



# Zusammenfassung in akademischer Sprache

Dem menschenrechtbasierten Anspruch auf inklusive Zugänge in allen Bildungsphasen folgend stehen auch Hochschulen vor der Herausforderung, sich entgegen einer exklusiven Tradition verschiedenen Öffnungs- und Diversifizierungsprozessen zu widmen. Gleichzeitig zeichnen sich Hochschulen durch sehr beständige Kulturen, Strukturen und Praktiken aus, die sich in machtvollen und teils diskriminierenden Ordnungen widerspiegeln. Ableismuskritik gewinnt in diesem Kontext zunehmend an Bedeutung als relevanter Reflexionszugang, um eben solche Ordnungen sichtbar werden zu lassen. Im deutschsprachigen Raum lassen sich (wenn auch zunächst zögerliche) inklusionsorientierte Weiterentwicklungen an Hochschulen feststellen. Diese zielen vordergründig auf eine Diversifizierung von Studierenden ab und sind meist an Offenlegungen von beispielsweise Beeinträchtigungen gekoppelt. Eine Strömung, die sich verstärkt auf eine Pluralisierung von Lehrendenperspektiven konzentriert, lässt sich in zunehmenden Projekten im Kontext von sogenannter *Partizipativer Lehre* erkennen. Diese sind mit dem Ziel verbunden, insbesondere dem bisher weitgehend ‚vergessenen‘ Personenkreis von Menschen mit Lernschwierigkeiten Zugangsmöglichkeiten zur Wissensvermittlung an Hochschulen zu ermöglichen. Eine Zunahme solcher Projekte ist jedoch bisher nicht mit einer umfassenden (macht-)kritischen Reflexion verbunden. So widmet sich diese Dissertation diesem Desiderat und verfolgt die leitende Fragestellung:

*Zu welchen Spannungsfeldern führt die aktive Einbindung von bisher exkludierten Perspektiven in Hochschulprozesse (insbesondere im Rahmen Partizipativer Lehre)?*

Zur Beantwortung dieser Fragestellung werden in dieser kumulativ angelegten Dissertationsschrift insgesamt neun Publikationen (mit Bezug zu einem partizipativen Lehrprojekt) in drei Themenkomplexen (Grundlegender Beitrag zu inklusiver Hochschule; Beiträge im Kontext machtvoller/ableistischer Strukturen und Ordnungen an Hochschule; Beiträge zur kritischen Auseinandersetzung mit partizipativer Lehre und Wissensproduktion) gebündelt, dargestellt und in den aktuellen Fachdiskurs eingeordnet.

In Bezugnahme zu poststrukturalistischen Perspektiven und einer Verknüpfung mit dem Konzept der ‚Epistemischen Ungerechtigkeit‘ werden die Erkenntnisse aus den Publikationen fachwissenschaftlich diskutiert. Dabei werden vier leitende Thesen entwickelt, die den weiteren Diskurs um Partizipative Lehre anregen sollen.



# Inhalt

<b>Zusammenfassung in Einfacher Sprache</b>	<a href="#"><u>9</u></a>
<b>Zusammenfassung in akademischer Sprache</b>	<a href="#"><u>15</u></a>
<b>1. Einleitung und theoretischer Rahmen</b>	<a href="#"><u>19</u></a>
1.1 Hinführung	<a href="#"><u>19</u></a>
1.2 Theoretischer Hintergrund	<a href="#"><u>22</u></a>
1.2.1 Machttheoretische Grundlagen und Ableismus	<a href="#"><u>22</u></a>
1.2.2 Inklusiv Hochschulentwicklungen im nationalen und internationalen Kontext	<a href="#"><u>27</u></a>
1.2.3 Disziplinärer und reflexiver Analyserahmen	<a href="#"><u>31</u></a>
1.3 Entwicklung partizipativer Lehrformate im deutschsprachigen Raum	<a href="#"><u>34</u></a>
1.4 Erkenntniszugang und Forschungsfrage	<a href="#"><u>36</u></a>
<b>2. Zusammenfassung und (selbst-)reflexive Positionskritik hinsichtlich der eigenen Situiertheit</b>	<a href="#"><u>39</u></a>
<b>3. Systematisierte Ergebnisdarstellung</b>	<a href="#"><u>41</u></a>
3.1 Spannungsreiche Verhältnisse im (inklusive) Lernraum Hochschule	<a href="#"><u>43</u></a>
3.2 Machtvolle und ableistische Strukturen und Ordnungen an Hochschule	<a href="#"><u>45</u></a>
3.3 Kritische Auseinandersetzungen mit Partizipativer Lehre/ Wissensproduktion	<a href="#"><u>51</u></a>
<b>4. Diskussion der Erkenntnisse zur Weiterentwicklung Partizipativer Lehre</b>	<a href="#"><u>63</u></a>
4.1 Partizipative Lehre im Kontext fähigkeitsbasierter Logiken an Hochschule	<a href="#"><u>64</u></a>

4.2	Zur Deutung von Partizipation im Kontext Partizipativer Lehre – Zwischen normativer Setzung und menschenrechtlichem Anspruch	<a href="#">68</a>
4.3	Wissensproduktion zwischen Repräsentanz, Othering und Empowerment	<a href="#">71</a>
4.4	Partizipative Lehre als Anlass des Verlernens (und privilegierten Schweigens)	<a href="#">77</a>
<b>5.</b>	<b>Ausblick und sich anschließende Desiderate</b>	<a href="#">83</a>
	<b>Literatur</b>	<a href="#">87</a>

# 1. Einleitung und theoretischer Rahmen

## 1.1 Hinführung

Hochschulen sind seit einiger Zeit mit verschiedenen Öffnungs- und Entwicklungsprozessen konfrontiert, die auch mit gesellschaftspolitischen Diskursen verknüpft sind. Dabei ist das Paradigma einer Inklusiven Hochschule (vgl. u. a. Dannenbeck et al. 2016) sowie der Anspruch, verschiedene Transfermöglichkeiten (vgl. u. a. Roessler 2015) zur wechselseitigen Verknüpfung von Gesellschaft und Hochschule zu entwickeln, von großer Bedeutung. Gleichzeitig ist Hochschule bisher ein Ort privilegierter und exklusiver Wissensproduktion (vgl. u. a. Przyzlla 2021; Alheit 2014). Im Kontext diversitäts-, diskriminierungs- und inklusionssensibler Hochschulentwicklung sind Hochschulen und deren Akteure dazu aufgerufen, ihre Institutionen und die darin „eingelagerten Praktiken“ als privilegiert (Oldenburg 2021, S. 11 f.) anzuerkennen und damit generell „zu hinterfragen, wo Menschen Hochschulbildung erschwert oder verwehrt wird, weil aufgrund von Normalitätsmustern Barrieren bestehen, die bestimmten Menschen die Teilhabe an den hier verorteten Bildungsprozessen verwehren“ (Dannenbeck et al. 2016, S. 12). Dies verlangt einen reflexiven Fokus auf eine (neue) „Verhältnisbestimmung von Inklusion und Exklusion sowie dadurch entstehende Grenzverschiebungen und Grenzziehungen“ (Oldenburg 2021, S. 11). Der Diskurs um Inklusion hat gezeigt, dass die enge Verbindung mit Exklusion für die Analyse von inklusionsorientierten Entwicklungen notwendig ist. So betont Lanwer (2015, S. 159), dass „auch wenn im Prozess von Inklusion das Gegenteil von dem geschieht, was im Prozess der Exklusion stattfindet, gehören im gesellschaftlichen Leben beide Prozesse untrennbar zusammen“. Beiden Prozessen wohnt nach Hauser et al. (2022) die Möglichkeit der Veränderung inne, sodass beides als „höchst different und wandelbar“ (ebd., o. S. nach Schreiber-Barsch 2009) angesehen werden kann. Genau aus diesen Abhängigkeiten und Verbindungen heraus braucht eine kritische Auseinandersetzung mit Hochschulentwicklungen stets eine relationale Analyse und Reflexion beider Komponenten.

Im Rahmen der beschriebenen Öffnungsansprüche haben sich in den letzten Jahren verschiedene Ansätze entwickelt, mit dem Ziel, die Pluralisierung der Gesellschaft im Hochschulkontext abzubilden. So entwickelte sich beispielsweise im englischsprachigen Raum der Ansatz des Service-User-Involvement, welcher sich im Vereinten Königreich aus einer sozialen Bewegung von Adressat\*innen heraus auch an Hochschulen etabliert hat und wonach diese aktiv in Forschung einbezogen werden (vgl. Wendland 2017). Aus unterschiedlichen Disziplinen

haben sich darüber hinaus Zugänge entwickelt, die ebenfalls Subjektperspektiven in einem partizipativen Kontext in wissenschaftliche Prozesse einbinden bzw. diese Prozesse danach ausrichten. So ist beispielsweise Partizipative Forschung zu einem wesentlichen Zugang geworden, soziale Wirklichkeit unter Einbezug von beteiligten Personengruppen zu erforschen und zu verändern (vgl. von Unger 2014). Es geht also nicht (mehr) nur darum, wissenschaftliche Erkenntnisse als bedeutsam zu markieren, sondern auch kritisch zu betrachten, „wie Wissenschaft gemacht wird und die daraus resultierenden sozialen Konsequenzen“ zu analysieren (Heitzmann & Klein 2012, S. 13). In einem gleichen Verständnis von situiert verwurzelter Wissensproduktion an Hochschulen sind in den letzten Jahren im deutschsprachigen Raum auch Projekte und Ansätze entstanden, die unter dem Begriff *Partizipative Lehre* zusammengefasst werden und mit teils stark unterschiedlichen Konzeptgrundlagen zunehmende Verbreitung finden. Dabei geht es darum, Menschen mit Behinderungserfahrungen<sup>1</sup> aktiv in Wissensvermittlung einzubinden<sup>2</sup>. Auch wenn es bereits wissenschaftliche Forschungsprojekte in Zusammenhang mit diesen Lehrformaten gab<sup>3</sup>, blieb eine breit angelegte und (macht)kritisch-reflexive Auseinandersetzung mit den Wirkungen Partizipativer Lehre bisher weitgehend aus. Darüber hinaus weist Buchner (2024) in einer Kommentierung darauf hin, dass sich partizipative Hochschularbeit (insbesondere in der Zusammenarbeit mit Menschen mit Lernschwierigkeiten) insgesamt in einer Phase der Theoretisierung bewegt. Nach einer ersten Implementierungsphase in vielfältigen partizipativen Forschungs- und Lehrprojekten gibt es seiner Auffassung nach nun eine ‚second generation‘, die sich einer kritisch-reflexiven Auseinandersetzung mit bestehenden Ansätzen widmet. Damit einher geht ebenfalls eine sich anbahnende theoriebasierte Weiterentwicklung dieser partizipativen Hochschularbeit.

An dieses Desiderat einer noch fehlenden kritisch-reflexiven Auseinandersetzung mit partizipativer Hochschularbeit im Kontext von Lehre knüpft dieses Buch an und verfolgt dabei das Ziel einer systematisierten fachwissenschaftlichen Reflexion, die dann als *ein* Ausgangspunkt für weitere Theoretisierungsversuche dienen kann. Um dieses Ziel zu erreichen, wird der folgenden Fragestellungen nachgegangen:

- 
- 1 Aktuell sind dabei vor allem Menschen mit Lernschwierigkeiten oder sogenannter geistiger Behinderung involviert. Da jedoch einige der betroffenen Personen, diese Begriffe nicht für sich anwenden oder sie ablehnen, wird in der dieser Arbeit vorwiegend die Bezeichnung ‚Menschen mit Behinderungserfahrungen‘ genutzt.
  - 2 Beispiele (mit stark unterschiedlichen konzeptionellen Ausrichtungen) wären das Annelie-Wellensiek-Zentrum Heidelberg, das Institut für inklusive Bildung in Kiel sowie das QuaBIS-Projekt an der Universität Leipzig und TU Dresden (siehe Kapitel 1.3 und 1.4)
  - 3 z. B. im Projekt ParLink – [www.partizipative-lehre.de/parlink](http://www.partizipative-lehre.de/parlink)

*Zu welchen Spannungsfeldern führt die aktive Einbindung von bisher exkludierten Perspektiven in Hochschulprozesse (insbesondere im Rahmen Partizipativer Lehre)?*

- Wie lassen sich die entstehenden Spannungen in Hochschulentwicklungsprozessen auf Mikro-, Meso- und Makroebene einordnen?
- Welche machtvollen/diskriminierenden Ordnungen werden dabei sichtbar, (re)produziert oder verstärkt?
- Wie lassen sich diese Spannungsfelder und Machtordnungen aus ableismuskritischer Perspektive in den theoretischen Diskurs einordnen?

Um diesen Fragen nachzugehen, soll auf Erkenntnisse und (macht-)theoretische Bezüge der sogenannten *Postcolonial Studies* zurückgegriffen werden, um die Erkenntnisse fachwissenschaftlich und kritisch-reflexiv einzuordnen. Da innerhalb dieser Disziplin ein hohes Potenzial an (macht)kritischer Expertise vorhanden ist, lässt sich daran die Erwartung knüpfen, das Ziel einer systematisierten Reflexion umsetzen zu können. Als theoretische Folie dient der Arbeit insbesondere der Ansatz von Fricker (2023 [2007]) zu epistemischer Ungerechtigkeit (siehe auch Kap. 1.2.3). Die darin theoretisierten Überlegungen bilden einen wesentlichen Bezugspunkt innerhalb der abschließenden Diskussion (Kap. 4).

Insgesamt wird im vorliegenden Buch grundsätzlich von einem an den Menschenrechten orientierten Inklusionsverständnis ausgegangen, welches „Macht- und Ungleichheitsverhältnisse“ von (Bildungs-)Institutionen analysierend in den Blick nimmt und „daran orientiert ist, diese Strukturen und Praktiken zu verändern“ (Shure & Steinbach 2021, S. 164). Die Erkenntnisse dafür speisen sich dabei beispielhaft aus dem Hochschulprojekt „Qualifizierung von Bildungs- und Inklusionsreferent\*innen in Sachsen (QuaBIS)“<sup>4</sup> im Kontext Partizipativer Lehre mit dem Fokus auf Erfahrungen und empirische Auswertungen an der Universität Leipzig.

Um sich dem genannten Ziel zu nähern, folgt das Buch basierend auf einer kumulativ angelegten Dissertation einer dreiteiligen aufeinander aufbauenden Struktur. So werden zunächst grundlegende Fragen/Aspekte im Kontext inklusiver Hochschule definiert und beschrieben. In einem zweiten Teil werden Erfahrungen im QuaBIS-Projekt hinsichtlich machstruktureller und ableistischer Aspekte analysiert und reflektiert, wobei dabei insbesondere die Perspektiven der Bildungs- und Inklusionsreferent\*innen (BIR) und teils weiterer Akteure hinsichtlich des (machtvollen) Systems Hochschule herangezogen werden. In einem dritten Teil werden diese Darstellungen sowie Erkenntnisse aus dem Bereich

---

4 [www.erzwiss.uni-leipzig.de/frileft](http://www.erzwiss.uni-leipzig.de/frileft)

Partizipativer Lehre mit den unterschiedlichen Diskursen, wie zum Beispiel dem zur sozialen Verantwortung von Hochschule verknüpft. Auch dabei werden Perspektiven der BIR und darüber hinaus von Studierenden herangezogen.

Empirische erhobene Erkenntniszugänge stützen sich methodisch auf unterschiedliche Erhebungs- und Auswertungsmethoden: Erhebungen zum Beispiel mittels (themenzentrierter) Interviews, Gruppendiskussionen oder (Evaluations) Fragebögen; Auswertungen qualitativer Daten mittels kategorienbildender Qualitativer Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2014); Auswertungen quantitativer Daten mittels SPSS (überwiegend deskriptiv). Abschließend folgt eine zusammenführende Diskussion der Erkenntnisse aus den zugrunde liegenden Publikationen.

## 1.2 Theoretischer Hintergrund

### 1.2.1 Machttheoretische Grundlagen und Ableismus

Im wissenschaftlichen Diskurs finden sich vielfältige Vorstellungen und Theorien von Macht. „Der Selbstverständlichkeit des Phänomens steht eine totale Unklarheit des Begriffs gegenüber“ (Han 2005, S. 7), was die Skizzierung eines allgemeingültigen Verständnisses erschwert beziehungsweise nicht zielführend werden lässt. Eine sehr häufig herangezogene Definition ist die von Max Weber, der Macht folgendermaßen definiert:

„Macht bedeutet jede Chance, innerhalb einer sozialen Beziehung den eigenen Willen auch gegen Widerstreben durchzusetzen, gleichviel worauf diese Chance beruht.“ (Weber 1976, S. 28 in Han 2005, S. 17)

Auch Forster (1997, S. 113) beschreibt Macht als „die Fähigkeit, Regeln aufzustellen und diese auf Andere anzuwenden“.

Die von Weber angesprochene Chance kann dabei auf unterschiedlichen Aspekten beruhen, „sie kann sowohl auf *freiwilliger* Einsicht und Unterwerfung als auch auf *Zwang* basieren oder beides vereinen“ (Audhem 2021, S. 634, Herv. i. O.).

Macht ist zunächst „weder positiv noch negativ besetzt, sondern schlicht präsent. Eine Wertung kann erst im Einklang mit folgender Frage vorgenommen werden: Wie, durch wen und auf welche Weise kommt Macht zum Einsatz (und wirkt sich in weiterer Folge auf konkrete Personen aus)“? (Kremsner 2020, S. 10). Macht kann durchaus positiv wirken, wenn Sie Personen „handlungsfähig macht“ (Haruna-Oelker 2022, S. 54). Dennoch zeigt sich, dass insbesondere in Institutionen Machtstrukturen dazu führen (können), dass bestimmte Personen(gruppen) vergleichsweise über sehr wenig Macht verfügen, gleichzeitig jedoch subtiler und direkter Machtausübung ausgesetzt sind (vgl. für Menschen



mit Behinderungserfahrungen Kreamsner 2020), was sich meist als unbewusster Prozess gegenüber den Beteiligten zeigt (vgl. Kreamsner 2017). Es gilt deshalb umso mehr, und insbesondere für inklusionssensible Entwicklungen auch innerhalb der exklusiven Institution Hochschule, diese Prozesse aufzudecken, um damit Reflexions- und Veränderungsmöglichkeiten zu schaffen. Liebel (2020, S. 14 f.) differenziert dabei unterschiedliche Quellen von Macht, wie:

- „von Macht verliehene Macht
- Macht durch Belohnung oder Zwang
- Macht durch Identifikation mit dem Machthaber
- Macht durch überlegen geglaubtes Wissen („Expertenmacht“)
- Macht durch privilegierten Zugang zu Informationen und die Kontrolle über Formen der Kommunikation“

Im Kontext von Macht(strukturen) spielen Abhängigkeiten oder bestimmte Herrschaftsverhältnisse eine größere Rolle. Macht erscheint in jedem Fall omnipräsent und „kann verbal sein, körperlich oder symbolisch“ (ebd., S. 15). Machtpositionen sind jedoch nach Foucault nicht als determiniert zu betrachten. Sie sind „Teil eines gesellschaftlichen Kräfteverhältnisses, in dem ‚Subjektivität‘ unterworfen wird, sich aber auch dieser Unterwerfung widersetzt“ (ebd., S. 15 nach Foucault 2017). Sie kann auch nach Foucault als „subtil zirkulierendes System“ angesehen werden (Hertel 2020, S. 44 in Sassi et al. 2024, S. 280). Macht kann also weniger als persönlicher Besitz verstanden werden, „sondern vielmehr [als] etwas, was sich entfaltet“ (Foucault 1994, S. 38 in Audhem 2021, S. 637). Sie „produziert Subjekte mit bestimmten Eigenschaften, arbeitet an und mit ihren lebendigen, fühlenden, erkenntnisfähigen Körpern und lagert sich in diese ein“ (Audehm 2021, S. 636). Macht ist also nicht als statischer Zustand zu begreifen, sondern als fluider Prozess, „der ständiger Veränderung ausgesetzt ist und nicht nur eine repressive Natur aufweist, sondern auch Subjekte aktiv hervorbringt“ (Sassi et al. 2024, S. 280). Durch diese Machtwirkungen entstehen Ordnungen, also Strukturen, Systeme und Hierarchien, die innerhalb einer Gesellschaft oder Organisation existieren und die Verteilung und Ausübung von Macht bestimmen. Sassi et al. (2024, S. 280) weisen zum Beispiel darauf hin, dass durch Macht Wissensordnungen hervorgebracht werden, „indem sie ihre Wirkung innerhalb von Subjekten entfaltet und strukturiert, wie diese Subjekte im Rahmen von Wissensordnungen und Praktiken aufgerufen und positioniert werden“. Während Foucault Körper und Macht in ihrer „gegenseitigen *Komplizenschaft*“ betrachtet, verweist Butler durchaus auf die „*Eigenmächtigkeit subjektiven Handelns*“ (Audehm 2021, S. 636, Herv. i. O.).

Fricker (2023, S. 27) baut auf ähnlichen machttheoretischen Grundlagen auf und „begrift Macht im Wesentlichen als sozial situierte Fähigkeit, die Handlungen von anderen zu beeinflussen“. Diese Fähigkeit ist von aktiven und passiven

Anteilen geprägt, denn sie hat „auch in jeden Zeiten Bestand [...], in denen sie nicht ausgeübt wird, [...]also], wenn sie gerade nicht in die Tat umgesetzt wird“ (ebd., S. 34). Gegenüber der von Subjekten ausgeübten Macht (Handlungsmacht) kann Macht auch „*rein strukturell* wirken, sodass es keinen Handelnden gibt, der sie ausübt“ (ebd., S. 35, Herv. i. O.). Mit ‚sozial situiert‘ beschreibt sie die Notwendigkeit, dass jede „Machtausübung [...] von einem funktionierenden gesellschaftlichen Miteinander“ abhängt (ebd., S. 36). Das damit verbundene und ihren theoretischen Ausführungen zugrundeliegende Machtkonstrukt bezeichnet sie zusammenfassend als *Soziale Macht*, welches sie folgendermaßen definiert:

„Soziale Macht ist eine praktische und gesellschaftlich situierte Fähigkeit, die Handlungen anderer Personen zu beeinflussen, wobei diese Fähigkeit von bestimmten sozialen Akteuren (aktiv oder passiv) ausgeübt werden oder aber rein strukturell wirken kann.“ (ebd., S. 38)

Darunter beschreibt sie noch eine bestimmte Form sozialer Macht, die für das Verständnis ihrer Ausführungen zu epistemischer Ungerechtigkeit wesentlich erscheint, die von ihr als Identitätsmacht bezeichnet wird.

„Wie soziale Macht generell kann Identitätsmacht von Handlungssubjekten ausgeübt werden oder strukturell funktionieren; sie kann sowohl positiv wirken, um Handlungen hervorzubringen, als auch negativ, um sie einzuschränken; sie kann im Interesse desjenigen wirken, dessen Verhalten auf diese Weise zu beeinflusst wird, oder sie kann seinen Interessen zuwiderlaufen.“ (ebd., S. 42)

Von Identitätsmacht kann gesprochen werden, wenn sie auf „gemeinsamen Imaginationen und Begriffen [oder auch Stereotypen] von sozialer Identität“ beruht (ebd., S. 39). Wichtig zu betonen ist dabei, „dass es für die Ausübung von Identitätsmacht nicht erforderlich ist, dass eine der Parteien das Stereotyp wissentlich als wahr akzeptiert“, denn sie „funktioniert in erster Linie auf der Ebene kollektiver sozialer Imagination“ (ebd., S. 40) und ist dabei als rein „gedankliches oder diskursives Konstrukt“ zu verstehen (ebd., S. 41).

In Anlehnung an dieses Verständnis von (Identitäts-)Macht erscheinen für die hier vorliegende Forschungsarbeit vor allem Zugänge wie die des *Othering* und die der sogenannten *Subalternität* bedeutend, weil beide die Perspektive auf marginalisierte bzw. exkludierte Subjektpositionen richten.

Der Begriff *Othering* beschreibt einen Prozess des ‚Different-Machens‘ (vgl. Castro Varela & Dhawan 2020) und die damit verbundene Konstruktion der ‚Anderen‘. Diese führen zu kategorialen Zuschreibungen oder Konstruktionen fundamentaler Andersheit (vgl. Boger & Textor 2016), wodurch beispielsweise ableistische Diskriminierungen hervorgerufen werden. Solche Prozesse der

Veränderung<sup>5</sup> gründen in einer gesellschaftlich fest verwurzelten, hierarchischen und asymmetrischen Differenzordnung sowie damit verbundenen Herrschaftsverhältnissen (vgl. Riegel 2016). In Anlehnung an Foucault bedeutet dies, dass die Markierung einer Behinderung als Abweichung von der Norm erst durch den (wissenschaftlichen) Diskurs hervorgebracht wird und nicht per se besteht (vgl. Foucault, Seitter & Konersmann 1996).

Die Aufrechterhaltung und Reproduktion solcher Machtverhältnisse werden laut Butler (2006) gesichert, indem die als ‚Andere‘ markierte, sich aus diesen Prozessen heraus auch als anders wahrnehmen.

Ein anderer Ansatz ist der der Subalternität. ‚Subaltern‘ beschreibt dabei diejenigen, die an Herrschaft nicht beteiligt sind, genauer gesagt marginalisierte Personen(gruppen), die „aufgrund spezifischer Zuschreibungen unterdrückt werden“ (Kremsner 2020, S. 50). Spivak beschreibt dazu, dass „im imperialen Macht- und Wissensdiskurs die Perspektiven und Stimmen von marginalisierten Anderen nicht gehört werden bzw. diese sprachlos gemacht werden“ (Riegel 2016, S. 53). Dadurch haben sie geringe Möglichkeiten, Aufmerksamkeit für ihre Situation zu erlangen oder diese zu verändern (vgl. Spivak 2008). Subalterne Personen(gruppen) sind demnach Menschen, „die sich aufgrund ihrer Vorerfahrungen nicht trauen, zu sprechen, die nicht sprechen dürfen oder deren Stimme(n) einfach nicht gehört oder ernstgenommen werden“ (Goldbach & Leonhardt 2022, S. 175 nach Kremsner 2017).<sup>6</sup> Subaltern meint dabei aber nicht die Willen- oder Interessenslosigkeit hinsichtlich von Machteinwirkung. Gramsci (2004, S. 108 in Kremsner 2020, S. 49), auf dessen Ausführungen zu Subalternität Spivak aufbaut, schreibt, dass „in Wirklichkeit eine starke Willensaktivität existiert, ein direktes Einwirken auf die ‚Macht der Dinge‘, jedoch eben in impliziter, verschleierter Form, die sich ihrer selbst schämt, und das Bewusstsein ist daher widersprüchlich, es mangelt ihm an kritischer Einheit usw.“

### *Ableismus als machtkritischer (Analyse-)Zugang*

Ein für dieses Buch zentraler machtkritischer Reflexionszugang, um die Entwicklungen inklusionssensibler Praxis zu betrachten, stellt das Konzept des Ableismus dar. Dieser Begriff gewinnt innerhalb wissenschaftlicher Auseinandersetzungen (vgl. z. B. Buchner et al. 2015 oder Buchner 2022a) aber auch im Rahmen aktivistischer Diskurse<sup>7</sup> zunehmend an Bedeutung.

---

5 *Veränderung* ist als deutscher Begriff zu Othring zu verstehen.

6 Diese Gruppen sind aber nicht als einheitliche Gruppen misszuverstehen, vielmehr handelt es sich um eine schwer zu fassende und fluide Diversität (vgl. Kremsner 2020, S. 51).

7 Aktuelle Publikationen aus dem Kontext der Behindertenbewegung hierzu sind beispielhaft L’Audace 2022; Kollodzieyski 2020; Schöne 2022.

„Ableism steht für die Kritik an einem Produktionsmodus sozialer Ungleichheit, durch den über die An- und Aberkennung von Fähigkeiten Individuen und Gruppen de-/privilegiert und spezifische Praktiken des Ein- und Ausschlusses legitimiert werden.“ (Buchner 2022a, S. 203)

Die Konstruktion von ‚fähigen Subjekten‘ ist dabei zentral und eng mit individuellen und vor allem gesellschaftlich geprägten Fähigkeitsvorstellungen, Strukturen und Praktiken verknüpft (vgl. Buchner et al. 2015). Aus dem angloamerikanischen Raum stammend und vor allem durch die Behindertenbewegung und die Disability Studies verbreitet und theoretisch untermauert, gewinnt der Begriff zunehmend auch im deutschsprachigen Raum an Bedeutung. Im Rahmen verschiedener Inklusionsdiskurse wird Ableismus zunehmend als Analysekategorie zur Sichtbarmachung von diskriminierenden Strukturen, Kulturen und Praktiken herangezogen, wodurch der Begriff auch für (Hochschul)Entwicklungsaspekte von großer Bedeutung zu sein scheint. Ableismus kann dabei im Kontext von inklusionssensibler Hochschulentwicklung als Analysefolie dienen, um diskriminierende Machtstrukturen offenzulegen und diese in Verbindung mit Veränderungsprozessen zu reflektieren.

Die Vorstellungen und Erwartungen zu sogenannten ‚essential abilities‘ (vgl. Wolbring 2008) dienen dazu, ableistische und damit hierarchische Ordnungen aufrechtzuerhalten. Diese Ordnungen sind dabei von einer sehr wirkmächtigen Grenzziehung in ‚fähig‘ und ‚nicht fähig‘ geprägt, welche Campbell (2003) in ihrer Arbeit mit dem sogenannten ‚great divide‘ bezeichnet. „Ableismus ist ein ideologischer Diskurs, der nichtbehinderte Normalität, Autonomie und Nützlichkeit ganz grundsätzlich voraussetzt und einfordert, und der tief in gesellschaftliche Strukturen und in die Subjektivität aller eingelassen ist“ (Maskos 2023, o. S.). Aus dieser Perspektive heraus zeichnen sich verschiedene Überschneidungen zu meritokratischen (und kapitalistischen) Logiken ab, weshalb dieser Analysebegriff umso mehr für den Kontext Hochschule geeignet scheint. Auch wenn sich Ableismusanalyse nicht auf Behinderung beschränken sollte (vgl. Wolbring 2008), stellt diese Kategorie oder Differenzordnung eine ganz zentrale dar. „Behinderung wird dabei nicht nur zum Defizitären, sondern dient auch als konstitutives Außen des fähigen Subjekts“ (Buchner 2022b, S. 67 mit Bezug zu Campbell 2009). Der Begriff „wird seit langem verwendet, um die Hierarchisierung von Rechten und die Diskriminierung anderer sozialer Gruppen zu rechtfertigen und um Menschen auszuschließen, die nicht als ‚Behinderte‘ eingestuft werden“ (Wolbring 2008, S. 253, Ü. d. A.).

Ableismus weist im Vergleich zu anderen ‚Ismen‘ verschiedene Besonderheiten auf, weshalb er auch in diesem Beitrag fokussiert herangezogen werden soll. Wolbring (2008) bezeichnet Ableismus als eine Art „Schirm über anderen Ismen“ (S. 253, Ü. d. A.) und als „einen der gesellschaftlich am stärksten verankerten und akzeptierten Ismen und einer der größten Wegbereiter für andere Ismen“ (S. 255,

Ü. d. A.), nicht zuletzt weil die fähigkeitsbasierten Ordnungen und Vorstellungen sich in vielen weiteren Ismen in einem intersektionalen Sinne wiederfinden<sup>8</sup>. Die in ableistischen Ordnungen hergestellte Binarität zwischen einem erstrebenswerten ‚oben‘ (nicht-behindert/fähig) und einem zu vermeidenden ‚unten‘ (behindert/nicht fähig) ist in besonderer Weise von einer Fluidität gekennzeichnet. „So kann jederzeit, zum Beispiel durch einen Unfall oder eine psychische Krise, eine Re-Lokalisierung in die unteren Gefilde drohen“ und gleichzeitig besteht das „Potenzial für Mobilität in Richtung der höheren Sphären“ (Buchner 2022b, S. 67). Mit dieser Fragilität geht durchaus eine hohe Emotionalität innerhalb dieser Differenzordnung einher, da diese stets mit dem Druck verbunden, ist die eigene Positionierung nicht zu verlieren oder sie zu ‚verbessern‘.

Die ableismuskritische Perspektive, wie sie diesem Buch zugrunde liegt, hilft dabei, diskriminierende Strukturen, Kulturen und Praktiken mit Blick auf die Herstellung von Normalitäten, Zwängen und Ausschlüssen sichtbar zu machen. Aus diesem Grund erscheint diese Perspektive auch für (Hochschul)Entwicklungsaspekte bedeutsam. Ableismus kann dabei im Kontext von inklusionssensibler Hochschulentwicklung als Analysefolie dienen, um diskriminierende Machtstrukturen offenzulegen und diese in Verbindung mit Veränderungsprozessen zu reflektieren.

### 1.2.2 Inklusive Hochschulentwicklungen im nationalen und internationalen Kontext

Alle der hier beschriebenen Reflexion zugrundeliegenden Beiträge stehen im Kontext von Bestrebungen, Hochschulen inklusionsorientiert weiterzuentwickeln. Diese Vorhaben sind eng mit dem Menschenrecht auf Bildung verbunden, mit dem die Befähigung von Menschen einhergeht, sich „für die eigenen Rechte einzusetzen und sich im solidarischen Einsatz für die Menschenrechte anderer zu engagieren“ (Bielefeldt & Seidensticker 2006, S. 5). Diese empowernde Ausrichtung von Bildung fokussiert sich nicht auf Elementar- und Schulbildung, sondern bezieht sich gleichsam auf den tertiären Bildungssektor. Durch die UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) wird dieser menschenrechtliche Ansatz nochmals fokussiert und erweitert, indem Bildungsprozesse als *inklusionsorientierte* Prozesse zu betrachten sind, was u. a. auch deren Diversifizierung nach sich zieht. Spätestens seit der Ratifizierung der UN-BRK sind also auch Hochschulen dazu aufgerufen, sich dieser Öffnung und Weiterentwicklung zu stellen (vgl. Hauser & Schuppener 2015).

---

8 Beispielhaft zeigt sich dies bei der historischen Aberkennung von Rationalität bei Frauen – in Verbindung mit der Anerkennung von Rationalität als notwendige Fähigkeit, um wählen zu können/dürfen.

Im internationalen Kontext gibt es dabei eine langjährige Auseinandersetzung mit der Exklusivität von Hochschulen, in der traditionell „Wissenschaft als Elfenbeinturm, als elitär und privilegiert angesehen wird“ (Brown & Leigh 2020, S. 1, Ü. d. A.). Dabei wird deutlich, dass Universitäten weltweit spätestens seit der „zweiten Hälfte des zwanzigsten Jahrhunderts“ (Allemann-Ghionda 2021, S. 488) mit einer deutlich ansteigenden Diversifizierung konfrontiert sind, wobei deren Auswirkungen hinsichtlich bisher exklusiver Hochschulstrukturen zunehmend kritisch reflektiert werden. Der Fokus beziehungsweise das Interesse an einem Umgang mit Diversifizierung von Wissenschaft scheint dabei insgesamt „zu wachsen, ist aber in den Fächern und Disziplinen“ sehr unterschiedlich verteilt (ebd., S. 493 mit Verweis auf Fallstudien aus Finnland (vgl. Välimaa & Weimer 2014) und Norwegen (vgl. Vabø & Wiers-Jenssen 2014)). Weltweit zeigt sich jedoch grundsätzlich, dass sich im „Einklang mit und als Ergebnis von Empfehlungen supranationaler Körperschaften (Europäische Kommission, Vereinte Nationen, UNESCO, OECD, Weltbank) [...] derzeit jede Hochschule zu einer Politik der Diversität sowie zu einer Politik der Inklusion“ bekennt (Allemann-Ghionda 2021, S. 474). Allemann-Ghionda (2021) arbeitet dabei in ihrem Beitrag mit Blick auf internationale Bestrebungen drei unterschiedliche Strategieebenen heraus: Diversifizierung der Universitäten selbst (z. B. durch Erweiterung der Studierendenschaft), Diversifizierung der Lehrenden sowie Kompetenzbildung der Lehrenden. Insbesondere die zweite Ebene ist anschlussfähig für den Kontext Partizipativer Lehre, wobei hier für den angloamerikanischen Raum deutlich stärker, gezielte Strategien konstatiert werden (z. B. durch gezielte Rekrutierung marginalisierter Personengruppen über Strategien der ‚positiven Diskriminierung‘). Europäische Hochschuleinrichtungen zeigen sich dabei „eher vorsichtig hinsichtlich der absichtlichen Rekrutierung von ‚diversem Lehrpersonal‘, nicht zuletzt auch weil der soziale Aufstieg von Migrant\*innen zweiter und dritter Generation sowie die innereuropäische Mobilität mit der damit verbundenen Zirkulation von Sprachen und Kulturen auch ungeplant für Diversität sorgen“ (ebd., S. 489). Diese Zunahme von Diversität umfasst dabei vor allem die Bereiche Migration und Geschlechtergerechtigkeit, denn die „Beteiligung von Personen mit körperlichen oder anderen Beeinträchtigungen an der Hochschulbildung wurde bis zum späten zwanzigsten Jahrhundert in der einschlägigen Literatur kaum erwähnt“ (ebd., S. 486).

Die weiter oben erwähnten zunehmenden kritischen Reflexionen bisheriger Erfahrungen im Kontext von Transformationsprozessen im Bereich Diversität und Inklusion, beziehen sich dabei auf ganz unterschiedliche Perspektiven, an denen deutlich wird, „wie das Navigieren in der akademischen Welt ein persönliches und politisches Unterfangen ist, das intensive Gefühlsarbeit erfordert“ (Brown & Leigh 2020, S. 1, Ü. d. A. mit Bezug zu den Arbeiten von Gabriel & Tate 2017 sowie Taylor & Lahad 2018). Erfahrungen und Erkenntnisse im Zusammenhang mit ableistischen Strukturen und Kulturen an Hochschulen in Sinne

eines ‚academic ableism‘ werden dabei vor allem in jüngerer Zeit erkennbar (vgl. u. a. Dolmage 2017; Kerschbaum et al. 2017; Brown & Leigh 2020). Deutlich wird dabei, dass Hochschulprozesse (insbesondere im Kontext inklusiver Bestrebungen) stark daran gekoppelt sind, machtvoll innerhalb der tradierten und bestehenden Strukturen und Kulturen zu analysieren. International zeigt sich, dass der ‚einfache‘ Einbezug von bisher exkludierten und marginalisierten Gruppen durchaus negative Folgewirkungen haben kann, die es zu analysieren und reflektieren gilt.

Allemand-Ghionda (2021, S. 488) beschreibt beispielsweise mit Blick auf Praktiken in Kalifornien, dass das „Bestreben, Diversität anzuerkennen, inklusiv wertzuschätzen und gleichzeitig ‚diverse‘ Studierende zu fördern, [...] zu einem Boomerangeffekt führen und unter Umständen Exklusion und Stigmatisierung durch übermäßige Exposition hervorrufen“ kann. Auch McArthur (2021, S. 7, Ü. d. A.) weist mit Blick auf ihre Analysen mittels (Frankfurter) Kritischer Theorie darauf hin, dass es ein ganzheitliches, machtkritisches Bestreben geben muss und nicht nur auf „individuelle Initiativen“ oder „einzelne Gruppen“ fokussiert sein kann. Dabei besteht zu sehr die Gefahr, dass ein damit einhergehender Essentialismus für eine „Identitätsgruppe eher zu einem Käfig als zu einem Zuhause wird“ (ebd., S. 12, Ü. d. A.). Vielmehr braucht es ihren (anerkenntnis-)theoretischen Ausführungen folgend ein machtanalisierendes Inklusionsverständnis, in dem nicht nur „offensichtliche Ausdrücke von Macht“ in den Fokus geraten, sondern auch der Blick auf implizite beziehungsweise versteckte Formen von Macht gerichtet wird (ebd., Ü. d. A.).

Allemand-Ghionda (2021, S. 492) sieht in der Untersuchung der beschriebenen (macht)kritischen Erfahrungsanalysen, die gezeigt haben, dass damit u. a. Formen des „othering (exzessives, essentialistisches Hervorheben des Anderseins)“ verbunden sein können, insgesamt ein großes Potenzial für zukünftige Lernprozesse. Neben diesen Ausführungen zeigen sich im internationalen Raum ebenso verstärkt Diskurse in den Bereichen Partizipativer Lehre<sup>9</sup>, beispielsweise im Sinne des Universal Design for Learning-(UDL)Ansatzes (vgl. Bonati 2019) oder in der Öffnung der Hochschulen für Menschen mit zugeschriebener geistiger Behinderung (vgl. O’Brien et al. 2019).

Auch im deutschsprachigen Raum lässt sich laut Dannenbeck et al. (2016) eine zögerliche Integrationsgeschichte im Hochschulbereich konstatieren, bei der jedoch bislang die Heterogenität und Diversität von *Studierenden* stärker fokussiert werden (vgl. auch Platte 2018). Konkrete Maßnahmen beschränken sich diesbezüglich allerdings überwiegend auf punktuelle bauliche Veränderungen,

---

9 In Großbritannien ist beispielsweise der sogenannte ‚Service User Involvement‘ Ansatz verbreitet und teils fest an Universitäten verankert. Forschungserkenntnisse finden sich hierzu bsp. bei McLaughlin 2022 oder kritisch dazu bei Barnes & Cotterell 2012.

Barrierefreiheit, Nachteilsausgleiche oder die Etablierung von Behindertenbeauftragten (vgl. Dannenbeck et al. 2016). Eine Ursache dieser Beschränkung ist, dass an vielen Stellen unklar bleibt, mit welchem konkreten *Inklusionsverständnis* der jeweilige Hochschulentwicklungsprozess verbunden ist.

Insgesamt wird im Diskurs um inklusive Hochschule deutlich, dass diese Entwicklungen sich nicht durch eine „Multiplikation von Zielgruppen und deren statistisches Wachsen und auch nicht durch spezifische und punktuelle Optimierung der Bedingungen, die diese dort antreffen“ voranbringen lassen (Platte 2018, S. 31). Hierzu zeigen wissenschaftliche Auseinandersetzungen beispielweise im Kontext unterschiedlicher Diskriminierungsformen, die (Re)Produktion verschiedener Machterfahrungen und -praktiken, wie bereits weiter oben ausgeführt (vgl. u. a. Brown & Leigh 2020; Ngubia Kuria 2015). Deshalb sollte eine inklusionsorientierte Hochschulentwicklung vielmehr folgende Ziele in den Blick nehmen:

- Eine „fortwährende und daher institutionalisierte Analyse der Exklusionsprozesse“;
- eine Untersuchung real existierender Studienbedingungen, d. h. „in wie fern [sic] sie einem barriere- und diskriminierungsfreien Studium [...] entgegenstehen“;
- eine „theoretische Fundierung pädagogischer und didaktischer Praxen“ (Dannenbeck & Dorrance 2016, S. 25)

Diesen reflexiven Bestrebungen steht jedoch auch eine lang tradierte „Aura der Exklusivität“ (Alheit 2014) von Hochschulen gegenüber. So sind Hochschulen weiterhin stark von unternehmerischen und meritokratischen Logiken durchzogen und insbesondere der Bereich des Studiums ist von einer grundlegenden hegemonialen Struktur bestimmt (vgl. Przytulla 2021). Dies führt, nicht zuletzt durch bestehende Zugangsbeschränkungen, zu einer Exklusion verschiedener Personengruppen. Darüber hinaus lässt sich anhand von Erfahrungen von Studierenden mit Behinderung zeigen, dass bisherige Maßnahmen nicht zwangsläufig zu mehr Teilhabe führen. So werden beispielsweise Nachteilsausgleiche aufgrund der damit einhergehenden negativ wahrgenommenen Selbstmarkierung nur zu einem geringen Teil tatsächlich genutzt (vgl. McGowan & Bichsel 2021; best3 2023)<sup>10</sup>.

---

10 In Deutschland zeit sich dies ebenfalls in der aktuellen best3-Studie (2023), laut der von Menschen mit Behinderungserfahrungen nur 10 % im Bereich Studienorganisation, 7,5 % im Bereich Lehre und Lernen sowie 21,1 % im Bereich Prüfungen/Leistungsnachweise Nachteilsausgleiche beantragt haben.



Neben der beschriebenen Diversifizierung beziehungsweise den inklusionsorientierten Öffnungs- und Entwicklungsprozessen stehen Hochschulen vor dem Anspruch, sich zunehmend im Sinne eines Transfers für gesellschaftliche Prozesse und Aktivitäten zu öffnen. Die damit im Zusammenhang stehende *Third Mission* (vgl. Roessler 2015) stellt dabei einen multidimensionalen Ansatz dar, „der auch die kulturelle, soziale bzw. politische Dimension gleichberechtigt“ miteinschließt (Osthaus 2022, S. 20 nach Roessler et al. 2015).

„Im Third-Mission-Begriff werden damit all die Ansprüche reflektiert, die von der Hochschule fordern, eine sichtbarere und stärkere Rolle in der Gestaltung moderner Wissensgesellschaften zu spielen, und zwar durch die Bereitstellung sozial, kulturell oder ökonomisch nutzbaren Wissens.“ (Roessler et al. 2015, S. 5)

Ein Teilaspekt stellt dabei der im internationalen Raum diskutierte Ansatz des *University Social Responsibility (USR)* dar. Darunter wird vordergründig die Öffnung von Hochschulen verstanden und die damit einhergehende Verpflichtung sozial verantwortliches Handeln zu stärken. Es liegen jedoch weder einheitliche Definitionen dieses Konzeptes vor noch ist genau geklärt, auf wen konkret es abzielt, ob auf ein Handeln der Hochschule ihren Studierenden gegenüber oder gegenüber externen Akteuren (vgl. Bokhari 2017). Die Entstehungshintergründe für dessen Etablierung an deutschen Hochschulen liegen Vasilescu et al. (2010) zufolge in verschiedenen hochschulpolitischen Prozessen begründet. Darüber hinaus erkennen Aichinger et al. (2020) in der Hochschulentwicklung der letzten Jahre schon eine weite Öffnung für Diversität. Es ist jedoch festzustellen, dass auch USR noch kein festgelegtes Konzept ist, sondern es vielmehr erprobt und weiterentwickelt werden kann und sollte (vgl. Bokhari 2017).

### **1.2.3 Disziplinärer und reflexiver Analyserahmen**

Wissenschaftstheoretisch lassen sich, in den für die hier vorgestellte Analyse unterschiedliche disziplinäre Bezüge erkennen. Maßgeblichen Einfluss auf die Erkenntnisgewinnung haben dabei verschiedene poststrukturalistische Perspektiven, da diese „für die Beleuchtung von Hochschulen und ihrer Wissensproduktion sehr bedeutsam“ sind (Hauser et al., i. E.). Historisch wurden diese zuerst in Ansätzen und Beiträgen der *Postcolonial Studies* sichtbar (vgl. ebd.). Dabei handelt es sich um eine Vielzahl methodologischer „Herangehensweisen, die in einem ausgedehnten interdisziplinären Feld und in unterschiedlichsten Institutionen zur Anwendung kommen“ (Castro Varela & Dhawan 2020, S. 25 f.). Die teils

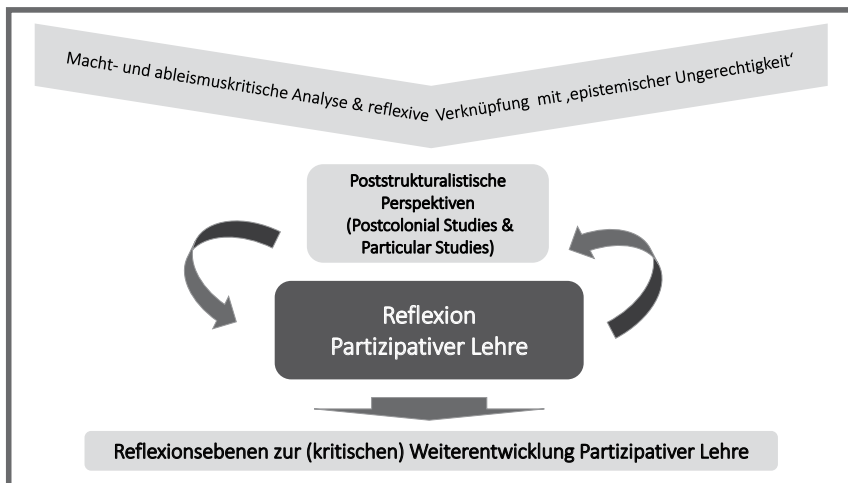
auch nicht unumstrittenen Perspektiven beziehen sich längst nicht mehr nur auf die „Wirkung der Kolonialisierung“, sondern betrachten vielmehr auch neokoloniale Machtverhältnisse und die damit in Verbindung stehenden „kulturellen Formationen“ (ebd., S. 26). Insbesondere dieser machtanalytische Blick findet sich in innerhalb der hier vorgestellten Reflexion wieder, beispielweise wenn es um Konzepte wie Subalternität, Repräsentanz und Othering geht. Weiterhin werden poststrukturalistische Verbindungen durch den disziplinären Bezug zu den *Particular Studies* (vgl. Boger 2016; 2017) deutlich. Da den *Particular Studies* „die Erforschung einer jeweils spezifischen Diskriminierungserfahrung einer gesellschaftlich konstruierten marginalisierten Gruppe sowie des Prozesses dieser Konstruktion gemein“ (Hauser et al. 2022, o. S.) ist, kann hierbei auf langjährige Erfahrungen und wesentliche wissenschaftliche Erkenntnisse zu (macht)theoretischen und (diskriminierungs)kritischen Überlegungen mit Bezug zu Subjektperspektiven zurückgegriffen werden. In den folgenden Darstellungen werden dabei beispielsweise immer wieder Bezüge zu Beiträgen der Disability Studies deutlich.

Den Disability Studies inhärent ist in einem engen Verständnis eine „gesellschaftskritische, bewegungsorientierte Perspektive“ (Waldschmidt 2020, S. 23). Als Disziplin im Kontext von Behinderung haben sie sich auch in Abgrenzung zu „den angewandten Wissenschaften [...], die ihrem Selbstverständnis und ihrem gesellschaftlichen Auftrag nach auf Intervention, Therapie, Förderung, Kompensation usw. hin angelegt sind“ (Dederich 2007, S. 52), entwickelt. Sie erforschen laut Waldschmidt (2020) Behinderung (und damit verbundene Themen), „als soziales, politisches, historisches und kulturelles Phänomen“ (S. 23) und verstehen dies als „vornehmlich ungleichheitstheoretisch“ (S. 22) bzw. als Kategorie, die „mit Marginalisierung und Exklusion verknüpft“ (ebd.) ist. „Sie untersuchen, wie Normalität und Anderssein historisch entstehen, sich zu Wissensbeständen verdichten, mit anderen Ungleichheiten intersektional verknüpfen und soziales Handeln bestimmen.“ (ebd.)

Anschließend an diese Diskursstränge wird als theoretische Folie das bereits erwähnte Konzept der *epistemischen Ungerechtigkeit* nach Fricker (2023 [2007]) herangezogen und für den Diskussionsteil genutzt. Die Idee dieses Konzeptes ist, „dass es eine besondere Art von Ungerechtigkeit gibt, die uns spezifisch als Erkennende und Wissende betrifft“ (Fricker 2023, S. 23). Sie arbeitet dabei vor allem zwei unterschiedliche Phänomene heraus, die für dies vorliegende Reflexion einen Erkenntnisgewinn versprechen. Zum einen *Zeugnisungerechtigkeit* (testimonial injustice) und zweitens *hermeneutische Ungerechtigkeit* (hermeneutical injustice) (ebd.). Beide Formen bauen auf ihren machtheoretischen Überlegungen zu sozialer (und Identitäts-)Macht auf (siehe Kap. 1.2.1). Um Zeugnisungerechtigkeit handelt es sich, „wenn Kenntnisse und Meinungen von Personen aufgrund ihres niedrigen soziokulturellen Status ignoriert werden und ihnen dabei die Fähigkeit aberkannt wird, sich an kooperativen Wissenserwerbsprozessen zu beteiligen“ (Stojanov 2019, S. 353). Hermeneutische Ungerechtigkeit beschreibt

das Fehlen von „gesamtgesellschaftlich anerkannte[n] Begrifflichkeiten [...], die [es] Mitgliedern von soziokulturell unterprivilegierten Gruppen erlauben würde [...], ihre Befindlichkeiten, aber auch ihre spezifischen Fähigkeiten und Kompetenzen öffentlich zu artikulieren und zu validieren“ (ebd.). Es handelt sich dabei um „Misshandlungspraktiken“, die u. a. aus „fehlender Empathie, Diskriminierung und sozialer Geringschätzung“ entstehen können (ebd.). Aus dieser Perspektive heraus rücken u. a. Subjektperspektiven in den Fokus, was für die folgende Diskussion in Kapitel 4 insbesondere aus einer ableismuskritischen Perspektive von hoher Relevanz sein wird. Die verschränkende Analyse mit Blick auf Ableismus und epistemische Ungerechtigkeit scheint deshalb sinnvoll, weil beide auf machttheoretischen Überlegungen fußen, mit der Verbindung subjektiver und struktureller Wirkungsebenen, die auf fähigkeitsbezogenen und vorurteilsbegründenden Normlogiken aufbauen.

Abbildung 1: Reflexionskonzept der Arbeit



Unter Nutzung der unterschiedlichen beschriebenen Aspekte werden in Kapitel 4 verschiedene Reflexionsebenen (Abb. 1) herausgearbeitet, die wichtige Erkenntnisse zur Weiterentwicklung partizipativer Lehre hervorbringen sollen.

### 1.3 Entwicklung partizipativer Lehrformate im deutschsprachigen Raum

In den bisherigen Ausführungen wurde deutlich, dass Hochschulprozesse mit unterschiedlichen Öffnungs- und Diversifizierungsprozessen verknüpft sind (siehe Kap. 1.2.2). In diesem Kontext entwickelte sich auch das Ziel, Hochschullehre als ein zentrales Aufgabenfeld von Universitäten teilhabe- und inklusionsorientierter zu entwickeln. Damit verknüpft haben sich u. a. Konzepte und Ansätze, auch im Zusammenhang mit sozial verantwortlicher und transferorientierter Zielrichtung entwickelt, die eine stärkere Praxis- und Adressat\*innenorientierung einfordern (vgl. u. a. Goldbach et al. 2022). Diese Entwicklungen vollziehen sich in unterschiedlichen Disziplinen und teils unabhängig voneinander. So entstand in den Disability History der Ansatz der *Shared Authority* (vgl. Barsch 2020) und im Bereich Sozialer Arbeit der sogenannte *Service-User-Involvement* (SUI) Ansatz (vgl. Wendland 2017). Insbesondere letzterer Ansatz gilt als wesentlich für die Entwicklung partizipativer Lehrkonzepte, da diese im Ursprung darauf aufbauen. Der SUI Ansatz hat sich bereits in den 1970er Jahren in Großbritannien durch Adressat\*innen aus einer sozialen Bewegung heraus entwickelt und gilt seitdem an Hochschulen (im Bereich der Sozialen Arbeit) in den UK als fest etabliert und ist seit 2003 verpflichtend (vgl. ebd.; Chiapparini & Eicher 2018). Der Ansatz ist dabei mit den folgenden Zielen verknüpft:

- Ein besseres Verständnis zu Fällen der Sozialen Arbeit zu erwirken;
- die Zusammenarbeit zwischen Fachpersonal und Adressat\*innen zu verbessern;
- gegebene Machtverhältnisse aufzubrechen und zu verbessern;
- und innovative und nachhaltige Projekte zu etablieren. (vgl. Chiapparini & Eicher 2018 in Goldbach & Leonhardt 2023)

Trotz dieser Zielstellungen zeigt sich nach wie vor eine Uneinheitlichkeit und Begriffsunschärfe in der Verwendung des SUI Ansatzes. So konstatieren Chiapparini & Eicher (2018, S. 118):

„Der breite und unscharfe Begriffsradius und die daraus resultierende uneinheitliche Verwendung des Begriffs User Involvement wird von den entsprechenden Autoren diskutiert, ist aber bis heute kein Hinderungsgrund für die grosse Verbreitung dieses Ansatzes auf internationaler Ebene.“

In vielen Bezügen zeigt sich jedoch die Gemeinsamkeit des Bezugs auf die Involvierung von ‚Erfahrungswissen‘ von ‚Expert\*innen‘ (vgl. McLaughlin 2022). So definieren Ackermann und Dettmann (2022, S. 6) den Ansatz beispielsweise wie folgt: „Beteiligung von Nutzerinnen und Nutzern sozialer Dienste als

Expertinnen und Experten aus Erfahrung“. Wer die jeweiligen einbezogenen Nutzer\*innen sind, ist dabei themenbezogen sehr unterschiedlich. Als Beispiel für den Einbezug von Menschen mit Behinderungserfahrungen ließe sich das Projekt *shaping our lives*<sup>11</sup> aus Großbritannien nennen.

Wendland (2017) hat verschiedene Studien zusammengetragen, die den Nutzen dieses SUI Ansatzes fokussieren. Dabei stellt sie u. a. fest, dass die Verknüpfung von Theorie und Praxis als wertvoll betrachtet wird und, „dass Studierende ihre Haltung gegenüber den Adressatinnen/Adressaten veränderten. Sie sahen diese positiver, bauten Vorurteile ab, betrachteten sie eher als Individuen und schätzten vermehrt deren Ressourcen und Wissen“ (ebd., S. 18).

Auch im deutschsprachigen Raum haben sich entsprechende Veränderungen in Hochschulprozessen entwickelt, die stärker auf Partizipation von Adressat\*innen ausgerichtet sind. Im Bereich der Forschung wären hierzu beispielsweise partizipative und inklusive Forschung zu nennen (vgl. Hauser 2020). Auf der Ebene von Lehre haben sich ebenfalls verschiedenen Projekte entwickelt, allerdings gibt es derzeit keine umfassenden Bestandsaufnahmen beispielsweise zur Etablierung von SUI Ansätzen an deutschen Hochschulen. Ähnlich der Idee des Service-User-Involvement Ansatzes entwickelte in Deutschland das Kieler Institut für Inklusive Bildung<sup>12</sup> zuerst ein Projekt, in dem Menschen mit sogenannter geistiger Behinderung in Hochschullehre als ‚Expert\*innen in eigener Sache‘ eingebunden werden sollten. Nach einer Projektphase von 2013 bis 2016, in der diese Personen zu sogenannten *Bildungsfachkräften* ausgebildet wurden, konnte dieser Ansatz an der Fachhochschule Kiel fest mit Seminarangeboten zu lebensweltbezogenen Themen verankert werden. Danach verbreitete sich der Ansatz auf weitere Hochschulstandorte, an denen teils konzeptionell nahe Projekte etabliert wurden (z. B. Baden-Württemberg, Nordrhein-Westfalen) oder auf der Grundidee aufbauende, aber deutlich differentere Konzepte entwickelt und etabliert wurden (wie z. B. das QuaBIS-Projekt in Sachsen, siehe Kap. 1.4).

Während im angloamerikanischen Raum durchaus kritische Diskurse mit Bezug auf „critical perspectives on user involvement“ (vgl. Barnes & Cotterell 2012) festzustellen sind, haben sich im deutschsprachigen Raum bisher nur vereinzelte kritische Beiträge in den Diskurs eingebracht (wie z. B. Geldner-Belli et al. 2024 oder die der vorliegenden Reflexion zugrunde liegenden Beiträge). Zu nennen ist in diesem Kontext auch das Forschungsprojekt ParLink, welches sich als erstes empirisch dem Feld Partizipativer Lehre gewidmet und die entsprechende Begrifflichkeit geprägt hat (siehe dazu auch Goldbach & Leonhardt 2023). Das vorliegende Buch fokussiert sich in machtkritischer Reflexion auf das partizipative Lehrprojekt QuaBIS, welches im folgenden Kapitel näher skizziert wird.

---

11 <https://shapingourlives.org.uk/help-with-involvement/>

12 Das Institut für Inklusive Bildung verweist nicht explizit auf den Ansatz des SUI, es verfolgt jedoch explizit die Idee und die Ziele des SUI.

## 1.4 Erkenntniszugang und Forschungsfrage

Das vorliegende Buch wurde als kumulatives Dissertationsprojekt innerhalb des drittmittelfinanzierten<sup>13</sup> Hochschulentwicklungs- und Transferprojektes „Qualifizierung von Bildungs- und Inklusionsreferent\*innen in Sachsen“ (QuaBIS)<sup>14</sup> erarbeitet. Durch eine Anstellung im genannten Projekt war dem Autor der Feldzugang gesichert, indem für die zugrunde liegenden Publikationsprojekte quantitative und qualitative Evaluationsdaten im Rahmen Partizipativer Lehre und Forschung und darüber hinaus qualitative Daten in Zusammenarbeit mit den BIR erhoben werden konnten.

Das bereits erwähnte Projekt QuaBIS widmet sich dem Ziel eines kulturellen und strukturellen Wandels von Hochschule und leistet damit einen wichtigen Beitrag zur inklusionsorientierten Hochschulentwicklung. Im Sinne einer sozialen Öffnung von Hochschule (vgl. Hans-Böckler-Stiftung 2009) wurden zwischen 05/2019 und 12/2022 u. a. an der Universität Leipzig fünf Menschen mit Behinderungserfahrungen zu Bildungs- und Inklusionsreferent\*innen qualifiziert, die bisher im System der sogenannten Behindertenhilfe – vorrangig in Werkstätten für Menschen mit Behinderung (WfbM) – tätig waren. Die Aufgaben der BIR liegen in der eigenverantwortlichen und innovativen Mitgestaltung von Hochschule in den Bereichen Lehre, Forschung und Transfer. So beschreibt eine BIR beispielhaft:

„Mein Ziel ist, dass ich irgendwann mal hier an der Uni arbeiten kann. Dass ich den Leuten auch was erklären kann, dass ich auch Vorträge halten kann und dass die staunen, was wir machen können. Dass die nicht nur auf unsere Behinderung schieben und sagen, ‚Ach ihr seid auch hier‘, ihr seid im normalen Team und nicht ausgegrenzt werden.“ (Leonhardt et al. 2019, S. 30)

Im Qualifizierungszeitraum konnten die BIR vielfältige Erfahrungen sammeln, die aktuell in universitäre Strukturen überführt werden sollen. Sowohl als Lernende als auch als Lehrende haben sie bisher beispielsweise Hochschulseminare im Bereich der Sonderpädagogik, Bildungswissenschaften sowie der Kulturwissenschaften an der Universität Leipzig (mit)gestaltet. Gleichzeitig konnten verschiedene Workshop- und Seminarangebote an weiteren Hochschulstandorten und in externen Bildungs- und Kultureinrichtungen durchgeführt werden.

Ein besonderes Augenmerk in der Arbeit der BIR liegt dabei im Sinne des USR darin, Bewusstseinsbildung und Sensibilisierung für Diversität von Hochschul- und externen Bildungsakteur\*innen voranzutreiben und aktiv mitzugestalten.

---

13 Das vom SMWKT geförderte Projekt QuaBIS wird finanziert durch Steuermittel auf Grundlage des von den Abgeordneten des sächsischen Landtags beschlossenen Haushalts.

14 [www.erzwiss.uni-leipzig.de/frileft](http://www.erzwiss.uni-leipzig.de/frileft)

Das Projekt bietet somit für die vorliegende reflexive Analyse die Möglichkeit, die (Aus-)Wirkung und Herausforderungen Partizipativer Lehre im Kontext von Hochschulentwicklung zu reflektieren und anhand des exemplarischen Zugangs systematisierte Reflexionsebenen herauszuarbeiten. Dabei werden zu insgesamt vier unterschiedlichen Ebenen Thesen herausgearbeitet beziehungsweise abgeleitet:

- Partizipative Lehre im Kontext fähigkeitsbasierter Logiken an Hochschule
- Zur Deutung von Partizipation im Kontext von Partizipativer Lehre – Zwischen normativer Setzung und menschenrechtlichem Anspruch
- Wissensproduktion zwischen Repräsentanz, Othering und Empowerment
- Partizipative Lehre als Anlass des Verlernens (und privilegierten Schweigens)

Leitend für diese reflexive thesenorientierte Analyse ist dabei die bereits genannte und ausdifferenzierte Fragestellung:

*Zu welchen Spannungsfeldern führt die aktive Einbindung von bisher exkludierten Perspektiven in Hochschulprozesse (insbesondere im Rahmen Partizipativer Lehre)?*

- Wie lassen sich die entstehenden Spannungen in Hochschulentwicklungsprozessen auf Mikro-, Meso- und Makroebene einordnen?
- Welche machtvollen/diskriminierenden Ordnungen werden dabei sichtbar, (re)produziert oder verstärkt?
- Wie lassen sich diese Spannungsfelder und Machtordnungen aus ableismuskritischer Perspektive in den theoretischen Diskurs einordnen?





## 2. Zusammenfassung und (selbst-)reflexive Positionskritik hinsichtlich der eigenen Situiertheit

Die vorliegende Analyse hat sich zum Ziel gesetzt, auf der Basis unterschiedlicher Publikationen machtkritisch auf die Implementierung von partizipativen Lehrformaten an Hochschulen zu schauen. Diesbezüglich wurde bisher herausgearbeitet, welche (inklusionsorientierten) Änderungs- und Öffnungsprozesse auf Hochschulen einwirken. Dabei wurde ebenfalls deutlich, dass es international bereits langjährige Diversifizierungsbestrebungen und Öffnungsversuche hinsichtlich einer sozialverantwortlichen Hochschule gibt. Es wurde aufgezeigt, dass insbesondere bei bisherigen Diversifizierungsprozessen (macht-)kritische Auseinandersetzungen feststellbar sind, die u. a. auf Verbesonderungs- und Essentialisierungsgefahren hinweisen, wenn es darum geht, Diversifizierung von Lehrpersonal voranzutreiben. Ebenfalls wurde deutlich, dass Inklusion und Exklusion in einem wechselseitigen Abhängigkeitsverhältnis stehen und somit Inklusionsbestrebungen immer mit einer (macht-)kritischen Analyse von Exklusionstendenzen einhergehen sollten. Dabei ist ersichtlich geworden, dass Inklusionsbestrebungen sich nicht daran ablesen lassen, welche Personen in welcher Anzahl in das System Hochschule gebracht werden. Vielmehr gilt es diese Veränderungs- und Hochschulzugangsprozesse machtanalytisch zu betrachten, wobei sich dabei insbesondere die Auseinandersetzung mit Subjektperspektiven anbietet, um sozial situierte Machtprozesse in den Blick zu nehmen. Die vorliegende Arbeit konzentriert sich auf die aktuelle Entwicklung von Partizipativer Lehre an deutschen Hochschulen, welche ebenfalls im Kontext aktueller Inklusions- und Diversifizierungsbestrebungen zu betrachten ist. Exemplarisch wird dabei auf empirisch und theoretisch aufbereitete Erkenntnisse aus einem Projekt geschaut, dem partizipativen Lehr- und Transferprojekt QuaBIS.

Die herausgearbeiteten und skizzierten machtheoretischen Grundlagen bilden den Verständnisrahmen für die vorliegende Analyse. Dabei wurde in Anlehnung an Foucault Macht als dynamisch, subjektkonstruierend und in Ordnungen auffindbar beschrieben. Konkreter wurde auf die Erläuterungen von Fricker zu epistemischer Ungerechtigkeit eingegangen, die ebenfalls auf einem sozialen Verständnis von Macht gründen. Die von ihr herausgearbeiteten zwei Aspekte *Zeugnisingerechtigkeit* und *hermeneutische Ungerechtigkeit* sollen als theoretische Zugänge die Diskussion am Abschluss bereichern.

Die vorliegende Forschungsarbeit, welche im Rahmen der Dissertation des Autors entstanden ist, ist kontextuell im Bereich Partizipativer Lehre anzusiedeln. Dies soll jedoch nicht missverständlich dazu verleiten, es als partizipative oder gar inklusive Forschungsarbeit zu begreifen. Die in der zugrundeliegenden

Forschungsarbeit aufbereiteten Subjektperspektiven wurden auf der Ebene des Datenzugangs einbezogen, jedoch nicht in einem kontinuierlichen Partizipationsprozess, wie es im Rahmen Partizipativer oder Inklusiver Forschung der Fall wäre (vgl. Hauser 2020). Dies gilt insbesondere, weil sich diese Beiträge der Sichtbarwerdung von marginalisierten Stimmen widmen, jedoch die Erhebung und Auswertung der Daten sowie die Theoretisierungen vom Autor aus einer stark privilegierten Position (Weiß, cis\*männlich, ohne Behinderungserfahrungen) heraus geschahen. Diesbezüglich bleiben bei einer solchen nicht-partizipativen Arbeit Grenzen der Interpretationsmöglichkeiten. Im Sinne einer situierten Verstrickung von Wissen (vgl. Haraway 2007) und Erfahrungshintergründen des Autors, muss auch die Entstehung und Interpretation in seiner Limitation und gegebenenfalls machtvollen Verwobenheit gelesen werden. Zwar werden die in dieser Reflexion herausgearbeiteten Diskussionsthesen gemeinsam mit den BIR in verständlicher Form aufgearbeitet, sodass diese kritisch-reflexiv weiterentwickelt werden können, doch bleiben dennoch die erwähnten Grenzen für diese Arbeit erhalten. Dies offen zu thematisieren, erscheint notwendig, weil wie Kreamsner (2020, S. 47 mit Verweis auf Opratko 2014, S. 45) betont, „jede Kritik an sozialen Verhältnissen die Kritik am eigenen Standpunkt und Alltagsverständnis beinhalten“ muss. Die vorliegende Arbeit widmet sich zwar genau dem Ziel, Exklusionsgefahren insbesondere mit Blick auf Subjektperspektiven (der BIR) herauszuarbeiten. Sie ist jedoch auch im Kontext ihrer Entstehung zu betrachten. So ist diese Arbeit fest an die Qualifizierungsphase und damit eine wissenschaftliche Tätigkeit bzw. Karriere des Autors gekoppelt. In diesem akademischen Kontext sieht Kreamsner (ebd., S. 170) eine „Gefahrenquelle [eines] sich reproduzierenden Machtungleichgewichts“, denn „Wissenschaftler\*innen agieren aus einer privilegierten Situation heraus [...]“, die an formal exkludierende Faktoren geknüpft sind. So erkennen Goodley & Moore (2000, S. 861, Ü. d. A. in Kreamsner 2020, S. 171) z. B.

„eine große Kluft zwischen der Rhetorik von Forschungsergebnissen (die die Befreiung von Menschen mit Behinderungen fördern) und den Diskursen und sozialen Praktiken, in denen wir arbeiten (die Karrieren in der akademischen Welt prägen)“.

Insbesondere, weil diese Arbeit einen machtanalytischen Blick verspricht, sollten die darin erhaltenen Erkenntnisse vor diesem Hintergrund gelesen und eingeordnet werden.

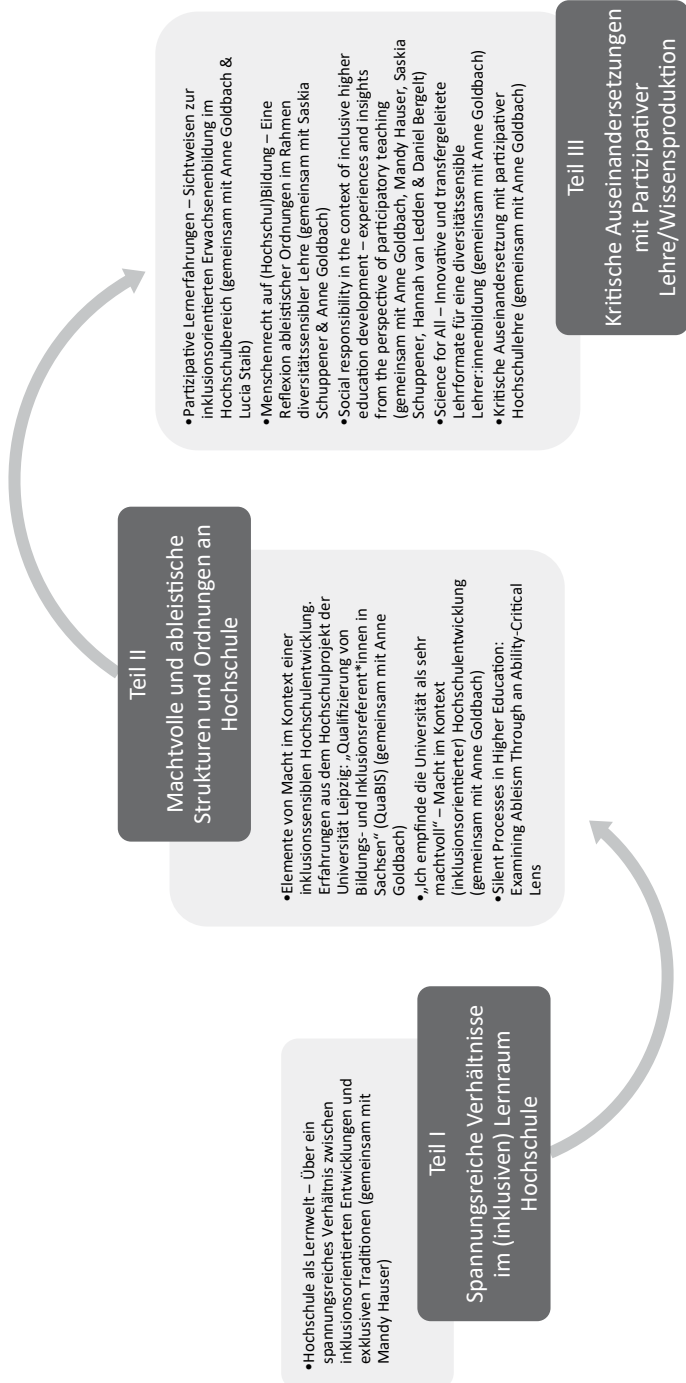
### 3. Systematisierte Ergebnisdarstellung

Im Folgenden werden die für die Reflexion zugrundeliegenden Publikationen systematisch dargestellt und eingeordnet. Die Reihenfolge der Darstellung richtet sich dabei nach einer inhaltlichen Systematik und nicht entlang der chronologischen Entstehung. Dabei werden die Ergebnisse aus den Publikationen auf den folgenden drei Ebenen dargestellt:

- Spannungsreiche Verhältnisse im (inkluisiven) Lernraum Hochschule
- Machtvolle und ableistische Strukturen und Ordnungen
- Kritische Auseinandersetzungen mit Partizipativer Lehre/Wissensproduktion

Die Beiträge sind in sehr unterschiedlichen Publikationssettings entstanden. Es handelt sich teils um Beiträge in Sammelbänden und um Beiträge in unterschiedlichen Zeitschriftenformaten. Ein Beitrag entstand in alleiniger Autorenschaft. Alle weiteren Texte wurden gemeinsam mit unterschiedlichen Kolleg\*innen erarbeitet. Zwei Beiträge wurden in internationalen Zeitschriften und damit englischsprachig veröffentlicht. Alle weiteren Publikationen erschienen in deutscher Sprache. Vor der systematischen Darstellung und Beschreibung der einzelnen Publikationen, wird an dieser Stelle eine Gesamtübersicht in Form der Abbildung 2 aufgeführt, welche die inhaltliche Systematik der Beiträge entlang von drei Teilen darstellt.

Abbildung 2 Publikationsübersicht



Als explizit empirische Beiträge sind Leonhardt (2024), Goldbach et al. (2020), Goldbach et al. (2022) sowie Goldbach & Leonhardt (2023) zu betrachten. Alle weiteren Beiträge sind entweder theoriegeleitet und angereichert durch nicht systematisch ausgewertetes Datenmaterial (Goldbach & Leonhardt 2022; Leonhardt & Goldbach 2022; Leonhardt & Goldbach 2024) oder ausschließlich theoriegeleitet (Hauser & Leonhardt 2025). Teils beziehen sich Publikationen auf gleiches Datenmaterial in der Sichtbarmachung von Erfahrungen, die dann aber jeweils in differente theoretische Diskurse eingebettet werden.

Jede der drei Ebenen beinhaltet die Beschreibung und Darstellung zentraler Inhalte und Ergebnisse aus ein oder mehreren Publikationen. Bei den Erkenntnissen handelt es sich um ausgewählte zentrale Ergebnisse. Eine vollumfängliche Darstellung und Interpretation der Erkenntnisse findet sich in den jeweiligen Beiträgen. Eine zusammenführende Diskussion der Erkenntnisse erfolgt anschließend im Kapitel 4.

### 3.1 Spannungsreiche Verhältnisse im (inklusive) Lernraum Hochschule

Die erste Ebene bezieht sich auf die Publikation von *Hauser & Leonhardt (2025)*<sup>15</sup>, welche der grundlegenden Frage nachgeht, in welchem Spannungsfeld inklusionsorientierte Hochschulentwicklungen sich bewegen und welche theoretischen und praktischen Ansätze aktuell diskutiert und erprobt werden. Dabei wird der aktuelle theoretische Diskurs dargestellt und Hochschule in seiner Spezifik als (tradiert exklusiver) Lernraum beschrieben. Es wird dabei betrachtet, inwiefern Wissensproduktion im Hochschulkontext Spannungsfeldern unterliegt und was dies für eine inklusionsorientierte Entwicklung bedeutet. Dabei werden insbesondere Herausforderungen herausgearbeitet, denen sich Hochschule im Sinne einer nicht ausschließenden Wissensproduktion stellen sollte.

Im Beitrag wird dabei in vier Schritten vorgegangen. Zunächst werden die Spezifik und einige grundlegenden Logiken der Lernwelt Hochschule beschrieben, um anschließend daraus folgende relationale Spannungsfelder zwischen Inklusion und Exklusion in Hochschulentwicklungsprozessen zu beleuchten. Darauf aufbauend werden einige aktuelle Entwicklungen im deutschsprachigen Raum dargestellt, um aufzuzeigen, was unter inklusionsorientierter Hochschulentwicklung zu verstehen ist und welche Praktiken nicht darunter zu subsumieren

---

15 Hauser, M. & Leonhardt, N. (2025): Hochschule als Lernwelt – Über ein spannungsreiches Verhältnis zwischen inklusionsorientierten Entwicklungen und exklusiven Traditionen. In: Schreiber-Barsch, S.; Curdt, W. & Stang, R. (Hrsg.): Inklusive Lernwelten. Berlin: Verlag De Gruyter/Saur, S. 102–112.

sind. Exemplarisch werden dabei einige Entwicklungen zur partizipativen Öffnung von Hochschulprozessen für Menschen mit Behinderungserfahrungen aufgezeigt. In einem letzten Schritt werden daraus Herausforderungen für zukünftige Entwicklungen in diesem Kontext herausgearbeitet. Für die kumulative Dissertation bildet dieser Beitrag eine theoretische Grundlage und einen Rahmen, um Hochschule als spezifischen Ort der Wissensproduktion zu fassen und weitere (kritisch-reflexive) Auseinandersetzungen zu ermöglichen. Es handelt sich um einen theoriegeleiteten Beitrag ohne eigenen empirischen Bezug.

### Zentrale Ergebnisse

In diesem grundlegenden Beitrag werden Ansätze und Praktiken inklusionsorientierter Hochschulentwicklung sichtbar. Gleichzeitig werden mit Hinblick auf das eng verknüpfte Verhältnis zwischen Inklusion und Exklusion in Hochschulentwicklungsbestrebungen damit einhergehende Herausforderungen deutlich. Die zentralen Herausforderungen können durch folgende exemplarische Zitate verdeutlicht werden (siehe Tab. 1).

Tabelle 1: Zentrale Erkenntnisse Hauser & Leonhardt (2025)

Erkenntnisse	Ausgewählte Zitate aus dem Beitrag
Geringe strukturelle Verankerung inklusionsorientierter Hochschulentwicklungsmaßnahmen	„Es lässt sich insgesamt konstatieren, dass es eine Reihe an Ansätzen und Praktiken inklusionsorientierter Hochschulentwicklung gibt, diese jedoch bisher wenig in Strukturen überführt und hinsichtlich des dargelegten Spannungsfeldes zwischen Inklusion und Exklusion ausreichend reflektiert und auch evaluiert worden sind.“ (S. 108)
Begriffliche Unschärfen, die innerhalb verschiedener Ansätze genutzt werden	„Eine wesentliche Herausforderung stellt die theoretische Unschärfe verwendeter Begrifflichkeiten und Konzepte dar [...], wobei durch die enge Verzahnung von Theorie und Praxis diese Unschärfe große Auswirkungen auf die jeweilige Praxis hat oder haben kann.“ (S. 108)
Gefahr der Reduzierung von Beteiligten oder essentialistischen Grenzbeziehungen	„Geschieht dies nicht, besteht die Gefahr der Reduzierung von Personen auf ihre Erfahrungen und der Essentialisierung bestimmter (zugeschriebener) Merkmale, was wiederum der Reproduktion von Stereotypen und gesellschaftlichen Ungleichheitsverhältnissen Vorschub leistet [...]“ (S. 108)
Auseinandersetzung mit Hochschullogiken und Kulturen im Kontext inklusionsorientierter Entwicklung	„Ebenso verhält es sich, wenn die inklusiven Entwicklungen der Lernwelt Hochschule gemäß eines breiten Inklusionsverständnisses [...] nicht gleichsam zu einer Auseinandersetzung mit dem eigenen Selbstverständnis der Hochschulen und ihren Protagonistinnen und Protagonisten, dem Verständnis von Wissenschaftlichkeit und der hegemonialen kulturellen und sozialen Praxis an Hochschulen führen.“ (S. 109)

Der Beitrag leistet daher einerseits einen rahmenden Einblick in den aktuellen Diskurs um inklusionsorientierte Hochschulentwicklung und liefert gleichzeitig grundlegende Betrachtungen, auf denen in der vorliegenden Analyse aufgebaut

wird. Denn in den Erkenntnissen wird die Notwendigkeit einer kritischen Reflexion einzelner inklusiv benannter Praktiken und Ansätze in Hinblick auf das Wechselverhältnis zwischen Inklusion und Exklusion zentral herausgearbeitet.

### 3.2 Machtvolle und ableistische Strukturen und Ordnungen an Hochschule

Im zweiten Übersichtsteil wird sich auf insgesamt drei Publikationen bezogen die im Folgenden nacheinander kurz vorgestellt werden. Zunächst wird dabei der Beitrag von *Goldbach & Leonhardt (2022)*<sup>16</sup> beschrieben. Dieser Tagungsbandbeitrag richtet den Blick auf Hochschulentwicklungen vor dem Hintergrund exklusiver und machtvoller Traditionen an eben diesen Hochschulen. Dabei untersucht der Beitrag im Kontext der Etablierung des QuaBIS-Projektes, welche Aspekte von Macht insbesondere aus Sicht der BIR deutlich werden. Es wird also der Frage nachgegangen, welche machtvollen Erfahrungen sichtbar werden, wenn innerhalb eines bisher exklusiven Systems Personen eingebunden werden, die bis dahin von Wissensproduktion an Hochschule ausgeschlossen waren. Im Beitrag werden Erfahrungen der BIR im Hochschulkontext in der Anfangsphase des Projektes beschrieben und hinsichtlich machttheoretischer Aspekte reflektiert.

Zunächst werden dafür machttheoretische Grundlagen beschrieben bzw. das zugrunde gelegte Machtverständnis dargelegt. Als exemplarische, machttheoretische Phänomene werden Othering-Prozesse und Subalternität genauer beschrieben. Im Anschluss wird der Diskurs um inklusionssensible Hochschulentwicklung erläutert, unter besonderer Berücksichtigung der Kategorie Behinderung im Hochschulkontext. Daran anknüpfend werden erste Projekterfahrungen aus Sicht der BIR anhand von Zitaten machttheoretisch innerhalb der zwei bereits genannten Phänomene Othering und Subalternität eingeordnet.

Den Zugang zu den Daten bieten (nicht empirisch ausgewertete) themenzentrierte Interviews mit den BIR zum Thema Macht und Machterfahrungen an der Hochschule. Im Beitrag wurden ausgewählte Zitate analysiert und hinsichtlich machttheoretischer Überlegungen eingeordnet.

---

16 Goldbach, A. & Leonhardt, N. (2022): Elemente von Macht im Kontext einer inklusionssensiblen Hochschulentwicklung. Erfahrungen aus dem Hochschulprojekt der Universität Leipzig: „Qualifizierung von Bildungs- und Inklusionsreferent\*innen in Sachsen“ (QuaBIS). In: Schimek, B.; Kreamsner, G.; Proyer, M.; Grubich, R.; Paudel, F. & Grubich-Müller, R. (Hrsg.): Grenzen.Gänge.Zwischen.Welten. Kontroversen – Entwicklungen – Perspektiven der Inklusionsforschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 173–180.

## Zentrale Ergebnisse

Durch die Einordnung von Erfahrungen der BIR in machttheoretische Überlegungen hinsichtlich der Phänomene Othinging und Subalternität konnten unterschiedliche Erkenntnisse generiert werden.

Tabelle 2: Zentrale Erkenntnisse Goldbach & Leonhardt 2022

Erkenntnisse	Ausgewählte Zitate aus dem Beitrag
Verinnerlichte Othingingprozesse sind erkennbar	„Die eigene Zuschreibung zur Gruppe der Anderen kann dabei als eine Folge der sozialen Wirkkraft hegemonialer Diskurse gedeutet werden [...]. Die als ‚anders‘ Markierten bedienen sich dabei in gleicher Weise der Argumentationen derer, die sie als anders konstruieren [...]“ (S. 177)
Differenzen führen aber nicht zwangsläufig zu wahrgenommenen Formen des Othinging	„So wird am oben genannten Zitat genauso deutlich, dass bestehende Differenzen nicht zwangsläufig zu einer wahrgenommenen Veränderung führen, sondern ein gemeinsames Studieren auf Augenhöhe ebenso möglich ist.“ (S. 177)
Asymmetrische (Macht-)Beziehungen durch Formen des Othinging	„Neben dem auch hier deutlich werdenden verinnerlichteten eigenen Anderssein verweist sie auf die von ihr wahrgenommene asymmetrische Beziehung und damit verbundene Machtverhältnisse zwischen ‚den jüngeren Studenten‘ und ihr selbst als Bildungs- und Inklusionsreferentin.“ (S. 177)
Sichtbarwerdung von Erfahrungen mit Subalternität in Verknüpfung bisheriger erlebter Unterdrückungserfahrungen	„In diesen Aussagen wird deutlich, dass sich durch die Erfahrungen von performativer Unterdrückung ein subalternes Selbstbild entwickeln kann [...], welches dazu führt, dass die Verschiebung bisheriger Grenzen bzw. Ordnungen gleichzeitig mit einem Moment der Ohnmacht einhergehen kann und Zugehörigkeit möglicherweise als brüchig wahrgenommen wird.“ (S. 178)

Es konnte herausgearbeitet werden, dass Erfahrungen im für die BIR neuen Raum Hochschule sich durchaus mit Aspekten von Macht verknüpfen lassen und dass diese wiederum verbunden sind mit zuvor erlebten Macht- und Unterdrückungserfahrungen. Der Beitrag liefert somit erste Erkenntnisse zur Wirkmacht des Hochschulraums in Verbindung mit der Öffnung für bisher exkludierte Personen. Gleichzeitig wird auch gezeigt, dass Differenzen nicht automatisch zu negativ erfahrenen Machterlebnissen führen, sondern ebenso „Grenzverschiebungen“ (Goldbach & Leonhardt 2022, S. 179) mit empowernden Charakter wahrgenommen werden.



Der Beitrag von *Leonhardt & Goldbach (2022)*<sup>17</sup> verfolgt in ähnlicher Weise das Ziel, erste Erfahrungen der BIR im für sie unbekanntem und bisher exklusiv tradierten Kontext Hochschule machttheoretisch einzuordnen. Dabei werden entlang eines Interviewausschnittes machttheoretische Phänomene sichtbar gemacht und in Bezug zu Notwendigkeiten inklusionsorientierter Hochschulentwicklung reflektiert. Ebenfalls wie im vorangegangenen Beitrag werden dabei insbesondere die Phänomene des Othering und der Subalternität analysierend herausgearbeitet. Den Kern bildet dabei ein Interviewausschnitt aus einem themenzentrierten Interview mit den BIR, welches durch machttheoretische Diskurse gerahmt wird.

Auch in diesem Tagungsbandbeitrag werden Zitate aus den bereits erwähnten (nicht empirisch ausgewerteten) themenzentrierten Interviews mit den BIR zu Macht und Machterfahrungen an der Hochschule herangezogen. Im Beitrag wurden ausgewählte Interviewpassagen ähnlich zum vorangegangenen Beitrag machttheoretisch und mit Blick auf inklusionssensible Hochschulentwicklungen eingeordnet.

### Zentrale Ergebnisse

Auch in diesem Beitrag wird deutlich, dass gemachte Erfahrungen im neuen Kontext Hochschule mit Blick auf subjektive Machtwahrnehmungen durchaus unterschiedlich ausfallen.

Tabelle 3: Zentrale Erkenntnisse Leonhardt & Goldbach 2022

Erkenntnisse	Ausgewählte Zitate aus dem Beitrag
Notwendigkeit, innerhalb von Entwicklungsprozessen Normalitätsgrenzen aus subjektorientierter Perspektive kritisch zu hinterfragen	„Für zukünftige Entwicklungsprozesse scheinen die Subjektperspektiven insgesamt deshalb relevant, weil sie auf individuell sehr unterschiedlichen biographischen Erfahrungen und damit verbundener Sensibilität für Exklusionsprozesse und Verbesonderungspraktiken beruhen, die tradierte universitäre Strukturen aus einer bisher wenig beachteten Perspektive beleuchten lassen. Jedoch mussten diese Erfahrungen auch in konkrete strukturelle und kulturelle Verankerungen innerhalb der Universität führen, weil die Wirkkraft ansonsten auf Projektebene beschränkt bleiben.“ (S. 292)
Sprache als bedeutender Machtfaktor	„In den Aussagen der Personen wird ebenfalls sichtbar, dass Sprache einen bedeutenden Machtfaktor darstellen kann, der Erfahrungen mit Subalternität erkennen lässt. So wird beispielsweise die Angst deutlich, ‚nicht mitreden‘ zu können.“ (S. 292)

17 Leonhardt, N. & Goldbach, A. (2022): „Ich empfinde die Universität als sehr machtvoll“ – Macht im Kontext (inklusionsorientierter) Hochschulentwicklung. In: Fränkel, S.; Grünke, M.; Hennemann, Th.; Hövel, D. C.; Melzer, C. & Ziemer, K. (Hrsg.): Teilhabe in allen Lebensbereichen? Ein Blick zurück und nach vorn. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 289–293.

Ähnlich wie beim vorangegangenen Beitrag werden in dieser Publikation Differenzwahrnehmungen mit damit verbundenen Otheringprozessen und Erfahrungen der Subalternität deutlich. Es wird auch herausgearbeitet, dass im Kontext inklusionssensibler Hochschulentwicklung Machtmechanismen analysiert und reflektiert werden sollten. Das heißt, eine Veränderung von Wissensproduktion kann nicht ohne das Offenlegen und die Irritation von machtvollen Ordnungen geschehen. Und dabei gilt es auch Erfahrungen in Bezug zu bisherigen biographischen (machtvollen) Erlebnissen zu betrachten, denn „durch Erfahrungen von performativer Unterdrückung [kann sich] ein subalternes Selbstbild“ (Leonhardt & Goldbach 2022, S. 288) entwickeln.

Der englischsprachige dritte Beitrag von *Leonhardt (2024a)*<sup>18</sup> in diesem Kapitel vertieft bisherige machttheoretische Überlegungen indem er sich auf der Basis empirischer Erhebungen dem Thema Schweigen an Hochschulen aus einer ableismuskritischen Perspektive widmet. Mit Rekurs auf die Tradition, dass Hochschulen als sehr gesellschaftsprägende Institutionen, aber gleichzeitig auch als privilegierte und exklusive Bildungsorte gelten, widmet sich dieser Beitrag der Frage: Welche ableistischen Praktiken und Kulturen des Schweigens zeigen sich im Hochschulkontext und wie lassen sich diese mit den Erkenntnissen der postkolonialen Studien zum Thema Schweigen verknüpfen? Dabei werden einerseits ‚etablierte Perspektiven‘ (Dozierende und Studierende), vor allem aber auch Perspektiven marginalisierter und ungehörter (Gruppen von) Menschen (Dozierende mit Behinderungserfahrungen) untersucht und analysiert. Die Ergebnisse aus zwei Gruppendiskussionen (N = 9) mit Perspektiven aus diesen drei unterschiedlichen Positionen werden vorgestellt, um implizite und explizite Prozesse des Schweigens herauszuarbeiten. Der (macht-)theoretische Bezug ist das Konzept des ‚ableism‘, welches mit (postkolonialen) Perspektiven bezüglich der vier Konstellationen des ‚Schweigens‘ nach Brunner (2017)<sup>19</sup> verbunden wird. Der Beitrag betont, dass es neben formalen Zugangsbeschränkungen zu universitärer Bildung auch implizite Barrieren gibt, die sich an intransparenten, ableistischen Leistungserwartungen orientieren, die wiederum Prozesse des Schweigens (re-) produzieren. Die Fallstudie bezieht sich auf subjektorientierte Erfahrungen an der Universität Leipzig und zeigt, dass der formale Hochschulzugang nur ein Aspekt des Abbaus von Ableismus ist. Im Mittelpunkt dieses Beitrags steht daher der Zusammenhang zwischen ableistischen Erfahrungen im Hochschulkontext und den Erkenntnissen aus postkolonialen Diskursen zum Thema Schweigen.

---

18 Leonhardt, N. (2024a): Silent Processes in Higher Education: Examining Ableism Through an Ability-Critical Lens. In: Social Inclusion, S. 12. [www.cogitatiopress.com/socialinclusion/article/view/7752](http://www.cogitatiopress.com/socialinclusion/article/view/7752)

19 Privilegiertes Schweigen und Schweigen als Technik der Macht; Marginalisiertes Schweigen als zweifaches Verstummen; Verweigerndes Schweigen von Marginalisierten als Ausgangspunkt für Veränderung; Schweigen der Privilegierten als solidarische Praxis.

In diesem empirischen Beitrag werden auf Basis von zwei leitfadengestützten Gruppendiskussionen an der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät (im Kontext des QuaBIS-Projektes) erstens Perspektiven von Dozierenden (N=2) und Studierenden (N=2) sowie zweitens von Bildungs- und Inklusionsreferent\*innen (N=5) erhoben. Diese transkribierten Gruppendiskussionen wurden inhaltlich-strukturierend (in Anlehnung an Kuckartz (2014)) ausgewertet. Dazu wurde ein Kategorisierungsleitfaden erstellt und das Material auf Basis von induktiven und deduktiven Kategorien systematisiert. Die Kategorisierung erfolgte vom Autor und einer studentischen Hilfskraft unabhängig voneinander parallel, damit Abweichungen danach besprochen und angepasst werden konnten.

### *Zentrale Ergebnisse*

Die Ausführungen im vorliegenden Beitrag zeigen, dass eine enge Verbindung von ableistisch-strukturierten Fähigkeitsnormen und Prozessen des Schweigens an Hochschulen besteht. Inklusive Bestrebungen erfordern unweigerlich, diese machtvollen Strukturen und Kulturen im Kontext epistemischer Gewalt zu analysieren. Eine Möglichkeit des Umgangs und der Veränderung wird in Spivaks Konzept des Verlernens gesehen. Die Herstellung und Bereitstellung von (selbstkritischen) Reflexionsräumen innerhalb des Hochschulsystems scheint dabei von großer Bedeutung.

Tabelle 4: Zentrale Erkenntnisse Leonhardt 2024a

Erkenntnisse	Ausgewählte Zitate aus dem Beitrag
Enge Verbindung hochschulischer Strukturen und Kulturen mit meritokratischen und ableistischen Norm(erwartungen)	„The results show that higher education in its structures and culture is deeply influenced by notions of ability and norms, which in turn have an effect on subjects inside and outside this space.“ (o. S.)
Ableistische Fähigkeitslogiken an Hochschulen können Schweigeprozesse auslösen/beinhalten	„This process characterized by ableism can certainly be described as a form of silencing since the exclusion is simultaneously connected with not being allowed to speak in the context of central social knowledge production.“ (o. S.)
Umgang mit Fähigkeitserwartungen als Technik der Macht	„Forms of silence are produced and maintained through the delegitimization or denial of skills and knowledge. At the same time, it becomes clear that the intransparency of ability expectations can be seen as a technique of silence that serves to maintain the status quo.“ (o. S.)
Internalisierter Ableismus kann zum Schweigen führen	„This internalized ableism (which, according to the SMEIE statements, also has clear non-university references) potentially leads to a silencing of the persons concerned. At the same time, testimonial squealing is further promoted by a (privileged) lack of institutional and personal awareness within the university of these ableist attributions and orders.“ (o. S.)
Differenzherstellung und Formen des Othering durch ableistische Normerwartungen (in Verbindung mit einem permanenten Risiko bei subversivem Handeln)	„However, it can be emphasized at this point that access to and existing in higher education for marginalized people is always linked to practices of ‚othering‘, since disclosure of difference (e. g., through disadvantage compensation) is structurally required. [...] Subversive silence or active (re)speaking against these ableist power structures is invariably highly risky for marginalized groups of people due to these forms of othering.“ (o. S.)
Notwendigkeit für Reflexionsräume im Kontext von Hochschulentwicklung (mit Bezug zu einem biographisch orientierten Verlernen nach Spivak)	„The necessity to create spaces for reflection, to question and deconstruct one’s own ableist-characterized ability expectations/concepts is described. At the same time, raising awareness and diversification (through accessibility) of university staff are mentioned as important aspects.“ (o. S.)

*Zusammenfassung zum Kapitel Machtvolle und ableistische Strukturen und Ordnungen an Hochschule*

Die drei in diesem Teil versammelten Beiträge haben ihren Fokus darauf gerichtet, mit welchen machtvollen Differenzherstellungsprozessen der Zugang für bisher exkludierte Personen im Hochschulkontext sein kann. Dabei wurden in den ersten beiden Publikationen unter machtheoretischem Fokus die Erfahrungen der BIR hinsichtlich der Phänomene Othering und Subalternität herausgearbeitet und theoretisiert. Aufgezeigt wurde dabei, dass der durch das

Projekt QuaBIS geschaffene Zugang zur im Kapitel 3.1 beschriebenen Lernwelt Hochschule, machtanalytisch und reflexiv zu begleiten ist. Die dabei fokussierten Subjektperspektiven der BIR machen in den ersten beiden Publikationen deutlich, dass machtvolle Erfahrungen bereits mit Eintritt in die Hochschullernwelt deutlich werden. Dies wird auch daran sichtbar, dass neben den an Hochschule vorhandenen Strukturen und Kulturen auch vorherige biographische Erfahrungen (z. B. im Rahmen der sogenannten Behindertenhilfe) eng mit neuen Erfahrungen verbunden sind, da hier u. a. ein bereits verinnerlichtes Verändern eine zentrale Rolle spielen kann. Gleichzeitig wurde aber auch deutlich, dass mit dem Zugang zum exklusiv tradierten Hochschulsystem durchaus Möglichkeiten des Empowerments bei einzelnen BIR wiederzufinden sind.

Im dritten Beitrag werden einerseits empirisch aufbereitete Erfahrungen zu einem deutlich späteren Zeitpunkt der Implementierung Partizipativer Lehre aufbereitet. Andererseits wird in dieser Publikation der machttheoretische Zugang deutlich fokussiert. Dabei wird, mit Blick auf Prozesse des Schweigens und unter Nutzung postkolonialer Perspektiven ein ableismuskritischer Blick auf das meritokratisch strukturierte Hochschulsystem geworfen. Dabei bestätigen sich die bereits in den anderen Beiträgen herausgearbeiteten Differenzherstellungsprozesse, werden jedoch in Verbindung mit fähigkeitsbasierten Logiken zusammengeführt und reflektiert.

Der zweite Publikationsteil liefert damit einen machttheoretischen Rahmen in dem Diversifizierungsstrategien und -projekte wie das partizipative Lehrprojekt QuaBIS operieren.

Im sich hier anschließenden Kapitel richtet sich der Fokus auf konkrete Erfahrungen und Erkenntnisse hinsichtlich Partizipativer Lehre, mit dem Fokus auf das konkrete Hochschul(lehr)projekt QuaBIS.

### **3.3 Kritische Auseinandersetzungen mit Partizipativer Lehre/ Wissensproduktion**

Im dritten Themenkomplex werden insgesamt fünf Publikationen überblicksartig dargestellt, die sich und zentrale Erkenntnisse diskutiert. Der Fokus liegt in diesem letzten Teil auf der konkreten kritischen Auseinandersetzung mit dem Lehrformat Partizipativer Lehre.

Im ersten Beitrag von *Goldbach, Leonhardt & Staib (2020)*<sup>20</sup> werden partizipative Lehrerfahrungen von Studierenden und der BIR aus zwei unterschiedlichen Seminaren empirisch ausgewertet und hinsichtlich einer inklusionsorientierten Erwachsenenbildung diskutiert. Mit Bezug auf die Bedeutung und Zielstellung inklusiver Hochschule/Hochschulentwicklung wird gezeigt, welche Sichtweisen die BIR<sup>21</sup> und reguläre Studierende im Rahmen gemeinsamer Seminarbesuche haben. Erläuterungen zum aktuellen Stand inklusionsorientierter Hochschulentwicklung (im Kontext der Erwachsenenbildung/Lehrer\*innenbildung) bilden den diskursiven Rahmen. Anschließend werden die Fragestellung und das methodische Vorgehen erläutert, um darauf folgend die Ergebnisse zu beschreiben und hinsichtlich des aktuellen Diskurses zu interpretieren. Dabei arbeitet der Beitrag heraus, mit welchen Vorstellungen von Studierenden den partizipativen Lernzügen begegnet wird. Außerdem werden offene Fragen generiert, denen sich eine inklusionsorientierte Erwachsenenbildung im Hochschulbereich stellen sollte.

Methodisch wird hier auf eine Evaluationsstudie aus dem Wintersemester 2019/20 referiert, welche partizipativ geöffnete Lehrveranstaltungen in den Bildungswissenschaften und der Allgemeinen Sonderpädagogik der Lehrer\*innenbildung an der Universität Leipzig beforcht. Die Evaluationsfragebögen wurden unter Einbezug des Index für Inklusion (vgl. Booth & Ainscow 2017) entwickelt. Die Ergebnisse wurden einerseits quantitativ (mittels SPSS) auf deskriptiver Ebene ausgewertet und andererseits qualitativ mittels (inhaltlich-strukturierender) Qualitativer Inhaltsanalyse (nach Kuckartz 2014) kategorisiert und analysiert.

### *Zentrale Ergebnisse*

Die Erhebung, auf die sich der Beitrag bezieht, fand in einem frühen Stadium des QuaBIS-Projektes statt, in dem die BIR stärker in der Rolle als Lernende adressiert wurden. Die gewonnenen Erkenntnisse lassen sich jedoch als Grundlage lesen, spätere partizipative Lehrformate kritisch zu reflektieren, da sich die Ergebnisse insbesondere auf ein ‚neues‘ gemeinsames pädagogisches Handeln beziehen. Dabei wird deutlich, dass es von Studierenden und BIR als Bereicherung empfunden wird, partizipative Formate mit der Analyse von Exklusionsprozessen zusammenzudenken, insbesondere, weil grundlegende Verständnisse noch ungeklärt scheinen.

---

20 Goldbach, A.; Leonhardt, N. & Staib, L. (2020): Partizipative Lernerfahrungen – Sichtweisen zur inklusionsorientierten Erwachsenenbildung im Hochschulbereich. In: *Qfi – Qualifizierung für Inklusion*, 2 (4). [www.qfi-oz.de/index.php/inklusion/article/view/43](http://www.qfi-oz.de/index.php/inklusion/article/view/43)

21 Zu diesem Zeitpunkt befanden die BIR sich noch in Ihrer Qualifizierungsphase und sind in diesem Beitrag als Lernende und nicht Lehrende im Hochschulkontext zu betrachten.

Tabelle 5: Zentrale Erkenntnisse Goldbach et al. (2020)

Erkenntnisse	Ausgewählte Zitate aus dem Beitrag
Partizipative Lernformate als gegenseitige Bereicherung	„Die Ergebnisse zeigen deutlich, dass Studierende die verschiedenen Perspektiven, insbesondere der Bildungs- und Inklusionsreferent*innen, im Rahmen von Diskussionen als Bereicherung wahrnehmen.“ (o. S.)
Notwendigkeit, bestehende Exklusionsprozesse (im Kontext Partizipativer Lehre) zu analysieren und reflektieren	„Die Ergebnisse legen weiterhin nahe, dass eine Analyse von Exklusionsprozessen als wichtiges Ziel inklusionsorientierter Hochschulentwicklung [...] bisher nicht institutionell verankert ist. Bei den Antworten der Studierenden und der Bildungs- und Inklusionsreferent*innen zeigt sich nur bei einer Person eine solche Zielrichtung, indem inklusives Handeln als ‚Kritik an ableistischen Strukturen in der Hochschule üben‘ (Fragebogen S6) beschrieben wird.“ (o. S.)
Hohe Bereitschaft sich mit Themen inklusionsorientierter Hochschulentwicklung auseinanderzusetzen	„Positiv erscheint dabei, dass auf Seiten der Studierenden und der Bildungs- und Inklusionsreferent*innen eine prinzipielle Bereitschaft vorhanden zu sein scheint, sich mit den Themen Inklusion, Teilhabe und inklusionsorientierte Hochschulentwicklung auseinanderzusetzen.“ (o. S.)
Themen und Verständnisse bleiben teils ungeklärt/unscharf	„Ungeklärt bleibt auch, was beim inklusiven Handeln unter Gleichbehandlung verstanden wird, da sich Gleichbehandlung [...] zwischen der Ermöglichung gleichwertigen Lernens und Versuchen der Gleichbehandlung im Sinne einer Homogenisierung verorten lassen kann. In Bezug zum gemeinsamen Lernen zeigen die Ergebnisse, dass es bisher auch keinen differenzierten Unterstützungsbegriff bei den Studierenden zu geben scheint.“ (o. S.)
Im Rahmen partizipativer Lernformate lässt sich erhöhte Bereitschaft für aktives Einbringen feststellen	„Im Rahmen partizipativer Lehre und Hochschule zeigt sich anhand der Ergebnisse eine erhöhte Bereitschaft, sich aktiv einzubringen bzw. der Wunsch nach ‚mehr Zusammenarbeit in weiteren Seminaren‘ (Fragebogen S12).“ (o. S.)

Der nächste Beitrag in diesem Kapitel von *Leonhardt, Schuppener & Goldbach (2022)*<sup>22</sup> widmet sich dem Menschenrecht auf Bildung (u. a. Art. 26 AEMR) und konzentriert sich dabei vorrangig auf die Umsetzung dieses Rechtes im tertiären Bildungsbereich, welcher weiterhin als exklusiver Raum zu betrachten ist und damit einem universal gültigen Menschenrecht auf Bildung entgegensteht. Am Beispiel des Hochschulprojektes QuaBIS werden im Kontext Partizipativer Lehre Möglichkeitsräume vorgestellt, wie diese Lehr- und Forschungsformate dazu beitragen können, einem universalen Bildungsanspruch auch im Hochschulkontext näher zu kommen. Im Beitrag kommen sowohl Studierende als auch BIR zu Wort und bieten Anlässe, um über Möglichkeiten und Barrieren einer inklusiven

22 Leonhardt, N., Schuppener, S. & Goldbach, A. (2022): Menschenrecht auf (Hochschul) Bildung – Eine Reflexion ableistischer Ordnungen im Rahmen diversitätssensibler Lehre. In: Leonhardt, N.; Kruschel, R; Schuppener, S. & Hauser, M. (Hrsg.): Menschenrechte im interdisziplinären Diskurs: Perspektiven auf Diskriminierungsstrukturen und pädagogische Handlungsmöglichkeiten. Weinheim & Basel: Beltz, S. 259–272.

Hochschulentwicklung zur Verwirklichung eines allgemeinen Menschenrechts auf Bildung auch im tertiären Bildungsbereich nachzudenken. Der Schwerpunkt dieser Auseinandersetzung liegt dabei in der kritischen Reflexion von ableistischen Machtstrukturen im Kontext von (Hochschul)Bildung.

Die bereits im zweiten Publikationsteil genutzten und erläuterten Aussagen der BIR aus (nicht empirisch aufbereiteten) themenzentrierten Interviews werden in diesem Beitrag mit Perspektiven von Studierenden aus gemeinsamen Lernsettings zusammengebracht bzw. zusammengedacht. Diese werden nochmals ergänzend bzw. erweiternd unter ableismuskritischen Gesichtspunkten und mit Bezug auf menschenrechtsbasierte Überlegungen interpretiert. Es handelt sich demnach nicht um einen empirischen Beitrag, sondern um einen theoriegeleiteten und diskursiven Beitrag, der bisherige Daten neu bzw. ergänzend diskutiert.

### *Zentrale Ergebnisse*

Die Interpretation innerhalb des Beitrags zeigt, dass insbesondere ein menschenrechtsbasierter Bezug dabei hilft, eine kritische Reflexion partizipativer Lehrformate anzustoßen. So wird deutlich, dass diese durchaus (im exklusiv tradierten Hochschulsystem) mit ableistischen Prägungen und Praktiken konfrontiert sind und gleichzeitig Partizipative Lehre bzw. die Perspektiven der BIR es ermöglichen, kritische Reflexionen zu initiieren, die Fragen der Standortpositionierung einzelner Akteure und Gestaltungsmöglichkeiten abseits ableistischer Strukturen aufwerfen.



Tabelle 6: Zentrale Erkenntnisse Leonhardt et al. 2022

Erkenntnisse	Ausgewählte Zitate aus dem Beitrag
Partizipative Lehrformate sind konfrontiert mit ableistischen Prägungen und Praktiken	„Dabei konnte aus der Perspektive von Dozierenden mit Exklusionserfahrungen und Studierenden gezeigt werden, dass eine Teilhabe im Sinne eines bloßen Zugangs zum Hochschulsystem nicht ausreicht, um tatsächliche Partizipation an hochschulischer Bildung zu erreichen. Durch gemeinsam besuchte Seminare entstanden zwar Weiterbildungsmöglichkeiten im Bereich diversitätssensibler Lehre, aber es treten auch ableistische Prägungen und Praktiken noch deutlicher hervor.“ (S. 269)
Partizipative Lehre bzw. Perspektiven von marginalisierten Personen als Reflexionsanlass	„Die QuaBIS-Projekterfahrungen zeigen dabei, dass insbesondere die Perspektive von bisher exkludierten Personengruppen, Reflexionsmöglichkeiten bisheriger Machtverhältnisse an der Hochschule in Gang setzen können.“ (S. 269)
Die mit Partizipativer Lehre (mögliche) angestrebte Machtverschiebung kann zu Irritationen führen	„Diese Habitussensibilität und ‚veränderte Machtbalance zwischen ‚Etablierten‘ und ‚Außenseitern‘ kann jedoch auch zu Verunsicherungen und Infragestellungen bisheriger Hierarchien führen, denen sich inklusionsorientierte Hochschulen stellen müssten [...]“ (S. 269)
Aufwerfen der Frage nach Standortpositionierungen und generellen Analyse-möglichkeiten	„Eine kritische Analyse partizipativer Prozesse lässt sich mit Bezug zu den beschriebenen Erfahrungen darüber hinaus als Notwendigkeit zur Schaffung inklusiver Handlungsmöglichkeiten markieren, was jedoch auch verschiedene noch offene Fragen aufwirft: Wer partizipiert mit welchem Anspruch und mit welcher Definitionsmacht bzw. Gestaltungshoheit an Hochschulbildung? Wie können ableistische Praxen in Hochschulen enttarnt und verändert werden? Wo finden sich nachhaltig wirksame Möglichkeitsräume für eine Emanzipation im Sinne einer Selbstbefreiung aus ableistischen (Hochschul)Zwangsstrukturen?“ (S. 270)

Im daran anschließenden Beitrag von *Goldbach, Hauser, Schuppener, Leonhardt, van Ledden & Bergelt (2022)*<sup>23</sup> werden Projekterfahrungen aus dem QuaBIS-Projekt und einem Forschungsprojekt zu Partizipativer Lehre (ParLink) mit Erkenntnissen aus dem Ansatz *university social responsibility* (USR) verknüpft. Vor dem Hintergrund einer exklusiv tradierten Wissensproduktion und -verbreitung an Hochschulen und unter Bezugnahme auf ausgewählte Prinzipien und Überlegungen aus dem USR-Konzept werden Aspekte der sozialen Verantwortung aus der Perspektive Partizipativer Lehre diskutiert. Im Beitrag werden für die Argumentation Erfahrungen aus dem partizipativen Lehr- und Lernprojekt (QuaBIS) und dem partizipativen Forschungsprojekt (ParLink) einbezogen. Beide Projekte teilen das Ziel und die Motivation, sozial verantwortlich zu handeln und die

23 Goldbach, A.; Hauser, M.; Schuppener, S.; Leonhardt, N.; van Ledden, H. & Bergelt, D. (2022): Social responsibility in the context of inclusive higher education development – experiences and insights from the perspective of participatory higher education teaching. In: *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 23 (4), S. 799–814. <https://doi.org/10.1108/IJSHE-04-2021-0140>

Praktiken im tertiären Bildungssektor mit gesellschaftlichen Entwicklungen im Sinne der Third Mission zu verknüpfen, durch die jeweils durchgeführten partizipativen Kooperationen.

Das Projekt QuaBIS evaluiert und reflektiert partizipative Lehrerfahrungen mit dem Fokus auf sozialer Verantwortung. Dafür wurden Seminarevaluationen aus zwei verschiedenen Seminaren einerseits quantitativ auf deskriptiver Ebene (mittels SPSS) ausgewertet und andererseits wurden qualitative Teile der Evaluation inhaltsanalytisch (strukturierend) (nach Kuckartz 2014) ausgewertet und interpretiert, wobei sowohl die Perspektive der BIR als auch die der Studierenden einbezogen wurde. Ergänzt wurden diese Erkenntnisse mit Erfahrungen, die mittels themenzentrierten Interviews festgehalten (jedoch nicht systematisch ausgewertet) wurden. Daneben fließen Erkenntnisse aus drei Gruppendiskussionen aus dem ParLink-Forschungsprojekt zur partizipativen Hochschullehrpraxis ein, welche ebenfalls qualitativ inhaltsanalytisch ausgewertet und aufgearbeitet wurden. Es handelt sich für beide Projekte um eine Sekundäranalyse mit dem Fokus auf sozial verantwortliches Handeln an Hochschulen.

### *Zentrale Ergebnisse*

Die Ergebnisse werden in Mikro-, Meso- und Makroebene im Kontext inklusiv-sensibler Hochschulentwicklung eingeordnet. Während sich die Mikroebene auf die Veränderung von Praktiken im Bereich der Hochschullehre konzentriert, beleuchtet die Mesoebene strukturelle und kulturelle Veränderungen in inklusiven Hochschulen. Auf der Makroebene wird die Rolle der Hochschulen im Prozess der sozialen Öffnung und Inklusion beleuchtet.

Tabelle 7: Zentrale Erkenntnisse Goldbach et al. 2022

Erkenntnisse	Ausgewählte Zitate aus dem Beitrag
Ziele Partizipativer Lehre lassen sich mit Vorstellungen zum sozialverantwortlichen Handeln von Universitäten verknüpfen	„In both projects, the collected experiences and research results clearly demonstrated that participatory teaching and the accompanying or underlying changes for universities can make a valuable contribution to advancing the social responsibility of universities in the sense of a mutual enrichment of science and society.“ (S. 806)
Die Ermöglichung qualitativ hochwertiger Lehre unter Berücksichtigung partizipativer Möglichkeiten	„The implementation of teachings offered by the SMEIE is characterized by creative and cooperative methodological approaches, which should also enable the participation of students to a greater extent.“ (S. 806)
Möglichkeiten der Veränderung hochschulkultureller Aspekte auf der Mikroebene	„Furthermore, the changed content-related settings have an effect on the university culture by sensitizing for participation discourses and often unquestioned social power structures.“ (S. 807)
Ermöglichung einer Diversitätssensibilität	„This focus on diversity sensitivity is also evident in the group discussions conducted as part of the ParLink project.“ (S. 807)
Gleichzeitiges Weiterbestehen exklusiver und machtvoller Kulturen	„At the same time, it is evident that SMEIE, in their role as teachers, are repeatedly confronted with the powerful and exclusionary university cultures that still exist.“ (S. 807)
Nachhaltige Lernanlässe durch die Schaffung von Möglichkeitsräumen innerhalb Partizipativer Lehre	„Without specifications of what has to be achieved by whom, in which time span and which proof of the performance have to be provided, it would be possible to teach and learn more freely, more self-reflexively and more sustainably.“ (S. 807 f.)
Notwendigkeit der Veränderung von Bedingungen auf unterschiedlichen Ebenen	„Such a university culture requires various organizational, structural and individual conditions: in order for those people, who are often objects to be talked about in teaching and research, to appear, barriers to access that make it difficult for them to participate as active subjects in these discourses must be removed.“ (S. 808)
Fehlende strukturelle Verankerung/ Veränderung auf der Meso-Ebene	„Even within the framework of the QuaBIS project, the possibility of opening up the university to more diversity-sensitive perspectives in the sense of the USR approach, has so far been offered too little at the meso level. At the moment, the contributions of SMEIE take place rather as additional, optional offers in cooperation with committed and interested colleagues or as individual offers in obligatory lectures and seminars.“ (S. 808)
Notwendigkeit eines hochschulkulturellen Wandels auf der Makroebene	„There can be no inclusive university practice without a change in the demands on university education, nor are inclusion-oriented changes in the practice of, for example, social work or school didactics possible without a changed academic culture.“ (S. 809)

Im vierten Beitrag innerhalb dieses Themenbereichs von *Leonhardt & Goldbach (2024)*<sup>24</sup> werden verschiedene, konkrete Seminarkonzeptionen des QuaBIS-Projektes in Bezug zu inklusionssensibler Hochschule/Lehrer\*innenbildung dargestellt und anschließend mit einer kritischen Reflexion hinsichtlich der Wissensproduktion an Hochschulen eingeordnet. Wissensproduktion und -vermittlung folgen im akademischen Kontext oftmals nicht dem Anspruch des Abbildens von Perspektivenvielfalt. Es dominiert nach wie vor eine Deutungshoheit von Dozierenden mit akademischem Habitus. Subjektperspektiven, wie z. B. von Menschen mit Behinderungserfahrungen spielen im exklusiven Hochschulkontext bisher nahezu keine Rolle. Insbesondere in einer Lehrer\*innenbildung für Inklusion durch Inklusion (vgl. Plate 2016) braucht es jedoch frühzeitige inklusive Lerngelegenheiten, die eine multiperspektivische Aneignung von Wissen und Kompetenzen ermöglicht.

Es handelt sich nicht um einen empirischen Beitrag. Vielmehr werden Praxiserfahrungen in Form von zwei Seminarkonzeptionen reflektiert und theoretisch und kritisch diskutiert. Für die Reflexion werden erste (zu diesem Zeitpunkt noch nicht systematisch ausgewertete) Stimmen der BIR herangezogen.

### *Zentrale Ergebnisse*

Das Projekt QuaBIS trägt durch eine Partizipative Lehre dazu bei, dass Studierende inklusive Strukturen und Kulturen in der Lehre erfahren und somit eigene (Normalitäts-)Vorstellungen konstruktiv und kritisch hinterfragen können. Im Beitrag wird jedoch auch deutlich, dass Möglichkeitsräume mit noch offenen Fragen konfrontiert sind, die es kritisch zu reflektieren gilt, beispielsweise hinsichtlich einer Neuaushandlung von Wissensvermittlung und der Rolle der BIR.

---

24 Leonhardt, N. & Goldbach A. (2024): Science for All – Innovative und transfergeleitete Lehrformate für eine diversitätssensible Lehrer:innenbildung. In: Greiten, S.; Rohnacher, J. L.; Geber, G.; Gruhn, A. & Königer, M. (Hrsg.): Tagungsband Lehrer:innenbildung für Inklusion – Hochschuldidaktische Konzepte und Perspektiven. Weinheim & Basel: Beltz Juventa, S. 230–242.

Tabelle 8: Zentrale Erkenntnisse Leonhardt &amp; Goldbach (2024)

Erkenntnisse	Ausgewählte Zitate aus dem Beitrag
Konfrontation von Partizipativer Lehre mit meritokratischer Hochschullogik	„Diese noch anfänglichen Entwicklungen stehen einem bisher exklusiv meritokratischen (und machtvollen) Hochschulsystem und dem Anspruch einer sich verändernden Wissensproduktion gegenüber [...]. Diese scheinbar gegensätzlichen Zielrichtungen machen eine kritisch reflexive Auseinandersetzung auch von partizipativer Lehre notwendig.“ (S. 237)
Partizipative Lehre bietet Reflexionsmöglichkeiten hinsichtlich pluraler Perspektiven	„Beide Seminarkonzeptionen bieten die Möglichkeit, Perspektiven durch bisher ausgeschlossene Sichtweisen und Erfahrungen zu erweitern. Dabei verfolgen sie das Ziel einer Pluralisierung von Zugängen und Perspektiven, die sich mit dem Anspruch inklusionsorientierter Lehrer*innenbildung deckt (vgl. Kap. 2) und die Wissensvermittlung auch aus Sicht der BIR bereichert.“ (S. 237)
Notwendigkeit der Neuaushandlung von Wissensvermittlung	„Grundlage der Seminare bildet, wie beschrieben nicht nur die Vermittlung von (Ausschluss- und Diskriminierungs-)Erfahrungen, wichtig ist den BIR auch eine reflexive Verknüpfung verschiedener Wissensformate. [...] Im Rahmen partizipativer Lehre steht genau diese Neuaushandlung von Wissensvermittlung und -produktion im Fokus.“ (S. 238)
Unklarheit bezüglich der Rollen der BIR in Kontext Partizipativer Lehre	„Ebenso stellt sich die eigene Verortung bzw. Rollenzuschreibung der BIR als sehr divers dar. Während einige sich klar als Wissenschaftler:innen sehen, bezeichnen sich andere eher als Forscher:innen oder Wissensvermittler:innen.“ (S. 238)
Zwiespältiges Verhältnis zwischen Selbstvertretung und Wissensvermittlung	„Und wiederum bezeichnen sich einige zusätzlich als Selbstvertreter:innen und andere wiederum explizit nicht.“ (S. 238)

Im letzten Beitrag innerhalb dieses Kapitels von *Goldbach & Leonhardt (2023)*<sup>25</sup> liegt der Fokus auf einer konzentrierten Darstellung kritischer Perspektiven hinsichtlich Partizipativer Lehre im QuaBIS-Projekt. Dafür wird zunächst umrissen, wie sich international verschiedene Ansätze entwickelt haben, um Sichtweisen von Betroffenen oder Nutzer\*innen aktiv in Forschung und Lehre einzubeziehen. Im deutschsprachigen Raum hat sich dabei das Konzept der Partizipativen Lehre verbreitet, deren Entwicklung ebenfalls dargestellt wird. QuaBIS wird anschließend als ein Beispiel dieser Lehrpraxis herangezogen und anhand empirischer Daten aus einer Seminarevaluation reflektiert. Diese Daten werden abschließend in einem Interpretationsteil theoretisch in aktuelle Diskurse eingeordnet.

Im Zuge von verschiedenen Seminaren, die maßgeblich durch die BIR gestaltet wurden, wurde eine Fragebogenerhebung (N= 169) durchgeführt. Die Seminare fanden in unterschiedlichen Studiengängen (Soziale Arbeit, Sonderpädagogik/Lehramt und Seiteneinstiegsqualifizierung) statt. Dabei wurden vor allem positive

25 Goldbach, A. & Leonhardt, N. (2023): Kritische Auseinandersetzung mit partizipativer Hochschullehre. In: *Teilhabe*, 62 (4), S. 142–147.

Erinnerungen und Verbesserungswünsche abgefragt. Für die Beantwortung der Fragestellung des Beitrags konnten N=64 Teilnehmende einbezogen werden. Die Antworten wurden qualitativ inhaltsanalytisch ausgewertet (nach Kuckartz 2014).

### Zentrale Ergebnisse

Die Ergebnisse aus dem Beitrag verdeutlichen die Spannungsfelder in welchen partizipative Lehrformate eingebettet sind. Insbesondere wird deutlich, dass bisher ungeklärt scheint, wie damit umzugehen ist, dass die BIR einerseits als diejenigen anerkannt und adressiert werden, die Erfahrungen weitergeben und sich damit aber gleichzeitig durchaus ableistische und machtvoll Positionierungen fortschreiben.

Tabelle 9: Zentrale Erkenntnisse Goldbach & Leonhardt (2023)

Erkenntnisse	Ausgewählte Zitate aus dem Beitrag
Prinzipiell positive Erfahrungen mit Partizipativer Lehre	„Als Ergebnis zeigt sich, dass Studierende sowohl in Bezug auf die Lehrinhalte, die Lehrmethoden, das soziale Miteinander und ganz explizit auch in Bezug auf die Bildungs- und Inklusionsreferent*innen als Dozierende positive Erinnerungen haben.“ (S. 145)
Partizipative Lehre ist austausch- und vielfaltsorientiert	„Methodisch heben die Studierenden hervor, dass sie die Seminare als teilhabe- und austauschorientiert in Erinnerung haben und in den Seminaren Heterogenität von Teilnehmenden berücksichtigt wurde.“ (S. 145)
Spannungsfeld zwischen Theorie und erfahrungsfokussiertem Wissen	„Auf der einen Seite wird positiv wahrgenommen, dass theoretisch-fachliche Inhalte eingebracht und übermittelt werden. Jedoch wird auch deutlich, dass die Studierenden die BIR trotzdem überwiegend als Vermittler*innen von Erfahrungen adressieren.“ (S. 146)
Positive Anerkennung der BIR	„In den Ergebnissen zeichnet sich demnach ab, dass die BIR in ihrer Rolle als Dozierende durchaus und überwiegend positiv anerkannt werden.“ (S. 146)
Reduktion des Inklusionsbegriffs	„So wurden im QuaBIS-Projekt Menschen mit Exklusionserfahrungen überwiegend im Kontext von Behinderung qualifiziert und weitere Heterogenitätsdimensionen weitgehend außer Acht gelassen.“ (S. 146)
Spannungsfeld zwischen Inhalt und Methode	„Während auf inhaltlicher Ebene stärker eine differenzschaffende Sicht deutlich wird, zeigen sich in den methodischen Einschätzungen interessanterweise eher positive Erfahrungen bezüglich einer differenzierten und inklusionssensiblen Seminargestaltung.“ (S. 146)
Fortsetzung ableistischer Vorstellungen in Bezug auf die Arbeit der BIR	„Bei genauerer Betrachtung scheinen sich jedoch auch hierbei ableistische Vorstellungen gegenüber den BIR zu zeigen, da diese Wünsche nicht an die BIR direkt gerichtet werden, sondern eher an die Dozierenden ohne Behinderungserfahrungen. So wird davon gesprochen, dass die BIR stärker angeleitet werden sollten, anstatt dass sie die Formate von sich aus zukünftig besser gestalten sollten.“ (S. 146)

*Zusammenfassung zum Kapitel Kritische Auseinandersetzungen mit  
Partizipativer Lehre/Wissensproduktion*

Die in diesem Teil vorgestellten fünf Publikationen bilden den Abschluss der Publikationsreihe. Während die vorangegangenen Teile sich verstärkt einem allgemeineren Zugang zur Deutung des Hochschulraums als exklusiv tradiertem Lernraums innerhalb der Wissenschaft widmen, fokussiert dieser Teil im Konkreten die Auswirkungen, die mit der Etablierung von Partizipativer Lehre einhergehen. Dabei liegt der Bezug auf einem speziellen Projekt in diesem Kontext, dem bereits beschriebenen QuaBIS-Projekt. Die in den Beiträgen diskutierten Aspekte beziehen sich vor allem auf qualitativ und quantitativ ausgewertete oder theoretisierend diskutierte Daten von Studierenden und den BIR. Immer wieder werden dabei machttheoretische und ableismuskritische Perspektiven zur Interpretation der Daten herangezogen. Durch diese Zugänge konnten in den Beiträgen verschiedene Möglichkeitsräume und Herausforderungen differenziert herausgearbeitet werden, die eine abschließende, fachwissenschaftliche Diskussion ermöglichen. Im Beitrag Goldbach et al. (2022) wurden die Perspektiven beziehungsweise die Daten nochmal im Speziellen in den Kontext sozial verantwortlichen Handelns an Hochschule gesetzt und dabei Verbindungslinien herausgearbeitet. In den Beiträgen wurde insgesamt deutlich, dass insbesondere die fehlende strukturelle Verankerung auf der Mesoebene zu Hindernissen führt. Darüber hinaus wurden jedoch auch Fragen herausgearbeitet, die die bisher tradierte Wissensproduktion an Hochschule irritieren und denen sich Partizipative Lehre stellen sollte.

Wie bereits erwähnt konnten in allen Beiträgen Fragen und Aspekte herausgearbeitet werden, die es nun abschließend fachwissenschaftlich zu diskutieren und reflektieren gilt. Eine wesentliche theoretische Folie bildet dabei der Ansatz der epistemischen Ungerechtigkeit nach Fricker (2023 [2007]), wie bereits im Theorieteil erläutert. In dieser Diskussion sollen die Erkenntnisse in vier Mögliche Reflexionsebenen eingeordnet werden, aus denen verschiedene Reflexionsthesen zur Weiterentwicklung Partizipativer Lehre abgeleitet werden.





## 4. Diskussion der Erkenntnisse zur Weiterentwicklung Partizipativer Lehre

Wie bereits erwähnt konnten in allen Beiträgen Fragen und Aspekte herausgearbeitet werden, die es nun abschließend fachwissenschaftlich zu diskutieren und reflektieren gilt. Partizipative Lehre zeichnet sich durch den Anspruch aus, transformativ zu wirken und ähnlich wie bei Partizipativer Forschung (vgl. Flick 2022) Marginalisierungen durch Demokratisierung entgegenzuwirken. Das damit verbundene inklusionsorientierte Versprechen des ‚Giving Voice‘ muss im Hinblick auf die ausgeführten, machttheoretischen Überlegungen fortwährend kritisch reflektiert werden. Die in diesem Buch genutzten Publikationen stellen einen solchen Versuch dar und müssen gleichzeitig im Rahmen einer temporären und sozial situierter Begrenzung gelesen werden. So sind die Beiträge überwiegend auf Erkenntnisse aus *einem* entsprechenden Projekt und auf einen bestimmten Zeitraum bezogen. Des Weiteren ist die folgende Diskussion eine diskursive Zusammenstellung bzw. Rahmung eines konkreten Autors, der damit auch eine Qualifizierungsmöglichkeit verbindet. In der folgenden Diskussion werden die Erkenntnisse in vier mögliche Reflexionsebenen eingeordnet, aus denen verschiedene Reflexionsthemen zur Weiterentwicklung partizipativer Lehre abgeleitet werden.

Neben Argumentationen aus dem aktuellen Diskurs werden in jedem Bereich immer wieder wesentliche theoretische Verschränkungen zum Ansatz der epistemischen Ungerechtigkeit nach Fricker (2023 [2007]) herausgearbeitet. Epistemisches Unrecht verletzt ihren Ausführungen folgend „jemand in seiner Eigenschaft als Wissenssubjekt“ (Fricker 2023, S. 28) und führt zu einem Schaden des Subjekts selber. Die dahinterliegende Identitätsmacht (siehe Kapitel 1.2.1) kann dabei von Subjekten ausgeübt werden oder strukturell wirken. Fricker arbeitet in ihrem Konzept die zwei zentralen Ungerechtigkeitsformen der Zeugnisungerechtigkeit und der hermeneutischen Ungerechtigkeit heraus. Ersteres beschreibt eine „Art von Ungerechtigkeit, bei der jemanden insbesondere in seiner Eigenschaft als erkennendes Subjekt Unrecht zugefügt“ und nicht angehört wird (ebd., S. 46). Das damit eng verknüpfte Glaubwürdigkeitsdefizit beruht auf einem von dem\*der Sprecher\*in nicht verschuldetem Irrtum und handelt sich laut Fricker um ein *vorurteilsbehafteten Glaubwürdigkeitsdefizit*. Ungleiche Machtverhältnisse sorgen weiterhin für eine unterschiedliche Verteilung von hermeneutischen Ressourcen, was auf die zweite zentrale Form epistemischer Ungerechtigkeit abzielt: „Wenn es also in einem oder mehreren maßgeblichen Bereichen der sozialen Erfahrung eine ungleiche hermeneutische Beteiligung gibt, werden die Mitglieder der benachteiligten Gruppe hermeneutisch marginalisiert“ (Fricker 2023, S. 209). Ob

dies strukturell oder vereinzelt wirkt „bedeutet [so oder so] immer eine Form von Ohnmacht“ (ebd., S. 210). Im Konkreten definiert Fricker diese hermeneutische Ungerechtigkeit als

*„die Ungerechtigkeit, dass ein wichtiger Bereich der eigenen sozialen Erfahrung aufgrund eines in der kollektiven hermeneutischen Ressource herrschenden strukturellen Identitätsvorurteils dem kollektiven Verständnis entzogen wird.“* (ebd., S. 212, Herv. i. O.)

Um diese zwei Formen gut nachvollziehen zu können, ist es wichtig zu verstehen, dass in Abgrenzung zu individualistischen Epistemologievorstellungen in der sogenannten sozialen Epistemologie ein eher relatives Verständnis vorherrscht. Dies bedeutet, dass „wissende Subjekte und ihre Wissenspraktiken als voneinander abhängig und relational [sind] sowie Wissen als situiert beschrieben“ wird (Hänel 2024, S. 15).

#### **4.1 Partizipative Lehre im Kontext fähigkeitsbasierter Logiken an Hochschule**

Allen vorgestellten Beiträgen ist gemein, dass sie Hochschule als einen tradiert exklusiven Raum beschreiben und sich dies auch in den Erkenntnissen der Publikationen widerspiegelt. Hochschulen sind demnach eng verbunden mit dem in sie eingeschriebenen Widerspruch, einerseits exklusiv zu sein und gleichzeitig verknüpft zu sein mit dem „Ideal, demokratisch zu sein“ (Geldner-Belli & Wittig 2023, S. 175). Wie in den Erkenntnissen deutlich wird, bewegt sich Partizipative Lehre genau in diesem Widerspruch und darin entfalten sich Spannungsfelder, die in diesem und in den weiteren Unterkapiteln expliziert werden.

So wurde u. a. im Beitrag von Hauser und Leonhardt (2025) deutlich, dass Inklusionsbestrebungen immer eng mit exklusiven Prozessen und Praktiken verbunden sind. Unter anderem die Beiträge Leonhardt et al. (2022) und Leonhardt (2024a) zeigen, dass in Bezug zu den Erkenntnissen innerhalb des Hochschulsystems ableistische Logiken wirksam werden, die produktiv auf die darin agierenden Praktiken und Subjekte wirken. Auch Wechuli (2023) macht deutlich, dass Ableismus als endemische Komponente innerhalb von Hochschule zu betrachten ist und begründet dies von unterschiedlichen Aspekten her:

- hohe Wettbewerbsorientierung/,Kultur des Perfektionismus‘
- „Normalisierung von Mehrarbeit und damit zusammenhängender Überlastung“
- atypische Beschäftigungsverhältnisse, die Ableismus verschärfen

- starke Konkurrenz, die einer Bedürfnisorientierung und der Entwicklung von Empathie entgegensteht
- unvermeidbare Erfahrungen des Scheiterns auch durch starke Ergebnisorientierung (starke Orientierung an Titeln, Preisen, Publikationen etc.), statt Prozessorientierung
- starke Orientierung an „Kopfarbeit“, und „wenig Raum für körperliche Bedürfnisse“ (Wechuli 2023, S. 159 f.)

Partizipative Lehre hat dabei den Anspruch in diesen ableistischen Aspekten und Logiken transformativ zu wirken, wenngleich deutschlandweit hierzu scheinbar sehr unterschiedliche Ansätze verfolgt werden. Dabei scheint sich derzeit ein Bogen aufzuspannen, indem es auf der einen Seite verstärkt um eine „Ergänzung“ (Dörner et al. 2023, S. 566) des Bestehenden geht und auf der anderen Seite um eine Irritation und kritische Infragestellung bestehender Kulturen und Praktiken innerhalb von Wissensproduktion (vgl. Goldbach & Leonhardt 2023). Die in dieser Arbeit beschriebenen Beiträge lassen sich dabei dem letztgenannten Pol zuordnen. Geldner-Belli und Wittig (2023, S. 181) hinterfragen jedoch inwieweit solche partizipativen Lehrprojekte insgesamt ein kritisches Befragen des „mehrdimensionalen Raum[s] der Universität“ und des eigenen Wirkens ermöglichen. Dabei gilt es zu prüfen, welche Räume durch die ‚neuen‘ sozialen Praktiken eröffnet werden „und welche Artikulationen von Universität damit vorstellbar werden, aber auch verstellt sind“ (ebd., S. 181). Mit Bezug auf Flick (2022) lässt sich dazu auch kritisch fragen, ob der hohe Transformationsanspruch innerhalb dieses widersprüchlichen Systems einhaltbar ist. So scheinen sich beispielsweise mit Blick auf den Beitrag von Leonhardt (2024) ableistische Logiken im Hochschulsystem zu Praktiken des Schweigens zu verdichten, die auch in Teilen als epistemische Ungerechtigkeiten angesehen werden können. Auch Hänel (2024, S. 205) weist darauf hin, dass „tiefgreifende ableistische Frameworks“ dazu führen, „dass die testimonialen Aussagen von behinderten Personen nicht intelligibel gemacht werden können“. Mit Verweis auf Anderson (2012) macht sie auch deutlich, dass Zeugnisungerechtigkeit dabei auch strukturell wirken kann, „wenn Institutionen so eingerichtet sind, dass sie Menschen ausschließen, ohne dass dafür eine direkte Entscheidung einer Person vorliegt“ (Hänel 2024, S. 198).

Dies wird zum einen daran deutlich, dass nach wie vor Personenkreise formal nicht als fähige Wissenssubjekte innerhalb von Hochschule zugelassen und anerkannt sind. Trotz verschiedener Bestrebungen der Diversifizierung im tertiären Bildungsbereich (vgl. Kapitel 1.2.2) gelten insbesondere Menschen mit Lernschwierigkeiten weiterhin als „vergessener Personenkreis“ (Hauser et al. i. E.). In Anlehnung an Fricker besteht dabei der Schaden darin, diesen Personenkreis aufgrund ableistischer Vorurteile nicht als wissende und vollwertige Subjekte anzuerkennen und damit nicht anzuhören. Damit wird nach Fricker (2023) eine der wesentlichsten menschlichen Fähigkeiten, die der Wissensaneignung,

infrage gestellt. Und zum anderen zeigt die vorliegende Arbeit mit Blick auf das partizipative Lehrprojekt QuaBIS, dass ein rein formaler Zugang zum Hochschulsystem ebenso nicht automatisch mit einer Anerkennung einhergeht. Insbesondere durch den Verbleib in einem Projektstatus auf der Mikroebene und einer fehlenden strukturellen Verankerung auf der Mesoebene (wie es bei Goldbach et al. 2022 herausgearbeitet wurde), werden die BIR weiterhin nicht als vollwertige Sprecher\*innen anerkannt und sind weiterhin Formen der epistemischen Ungerechtigkeit ausgesetzt. Dies unterstützt auch ein Fortbestehen hermeneutischer Ungerechtigkeit, indem entsprechende Ressourcen weiterhin an einem ‚normierten‘ Kollektiv ausgerichtet bleiben. Beispielhaft zeigt sich das u. a. daran, dass strukturelle (Leistungs-)Erwartungen vorwiegend intransparent (Leonhardt 2024a) bleiben und Wissen durch machtvolle und komplexe Sprache (Leonhardt & Goldbach 2022; Goldbach & Leonhardt 2022) unzugänglich bleibt. Dadurch besteht ein Hochschulsystem fort, das sich an ‚Nichtbehinderung‘ orientiert und auch im Sinne eines „Offenbarungsdilemma[s]“ dafür sorgt, dass „Nichtbehinderung antizipiert [wird], bis anderslautende Informationen geteilt werden“ (York & Wechuli 2023, S. 186)<sup>26</sup>. Dieser gesellschaftlich geprägte, epistemisch ungerechte Ressourcenzugang speist sich aus dem Fortbestehen struktureller Privilegien, in denen privilegierte Kollektive davon profitieren, dass

„ihre Identitäten bzw. Körper als ‚natürlich‘ oder ‚normal‘ markiert [bleiben]. In der Folge können sie ihre eigenen Interessen und Perspektiven als ‚universal‘ setzen. All dies gilt unabhängig von ihren Leistungen, politisch-progressiven Einstellungen oder persönlichen Intentionen.“ (Walgenbach 2022, S. 86)

In den Ausführungen von Hänel (2024, S. 199) wird diesbezüglich deutlich, dass hermeneutische Ungerechtigkeit Widerstand und Kritik an Strukturen und der Institution selbst dadurch erschwert.

Ein Projekt wie QuaBIS entfaltet ähnlich wie im Kontext von Rassismus (vgl. Akbaba & Wagner 2022) in der Auseinandersetzung mit Ableismus abwehrende Mechanismen und provoziert beziehungsweise irritiert gegebene Normen und vermeintliche Wahrheiten der Wissensproduktion. Die hier zugrunde liegenden Beiträgen zeigen jedoch ebenfalls deutlich, dass die Praktiken im QuaBIS-Projekt nicht zwingend an situative epistemische Ungerechtigkeiten gekoppelt sein müssen. So machen beispielsweise die Beiträge Goldbach und Leonhardt (2022) und Leonhardt und Goldbach (2024) deutlich, dass durchaus Sichtweisen

---

26 Siehe hierzu auch den im Theorieteil erwähnten kritischen Diskurs zum Othering durch Nachteilsausgleiche.

und Praktiken möglich werden, in denen die BIR als Sprecher\*innen anerkannt und geschätzt werden. Eine differenzierte Auseinandersetzung erfolgt in den folgenden Unterkapiteln.

Im Sinne einer ableistisch strukturierten und kultivierten Hochschule zeigt sich jedoch insgesamt, dass innerhalb des Hochschulraums epistemische Ungerechtigkeiten hervortreten und diese aus ethischer Sicht potenziell zu Schäden bei den Sprecher\*innen führen. Fricker (2023) sieht wesentliche Schäden gegeben, wenn es zu Verinnerlichungen von Verkennungen kommt, wie sie beispielsweise bei Leonhardt (2024a) als Formen des internalisierten Ableismus herausgearbeitet wurden. Damit wird deutlich, dass diese Verinnerlichungen in den Perspektiven der BIR nach wie vor wirksam sind. Dieser Beitrag zeigt, dass ableistische Logiken auch Wirkung (wenn auch in anderer Weise) bei anderen Akteuren, wie Studierenden und Dozierenden entfalten. Die weiter oben genannten meritokratischen Bedingungen des Wissenschaftsbetriebs wirken allumfassend und befördern auch nach York und Wechuli Formen der Verinnerlichung, wie beispielsweise dem sogenannten „Imposter Syndrom“, bei dem viele „Wissenschaftler\*innen beginnen an ihren eigenen Fähigkeiten zu zweifeln“ und infrage stellen, „ob ihre Leistungen ausreichen, in diesem wettbewerbsorientierten Raum mitzuhalten“ (York & Wechuli 2023, S. 185 mit Bezug auf Leigh & Brown 2020).

Fricker (2023) weist auch darauf hin, dass es insbesondere die stetige, immer wiederkehrende und strukturell verankerte Auseinandersetzung ist, die diese Formen der Ungerechtigkeit so schädigend macht. Im Kontext von Rassismuserfahrungen und mittlerweile auch im Bereich des Ableismus wird dies mit dem Konzept der „Mikroaggressionen“ gefasst, bei dem immer wiederkehrende diskriminierende Verletzungen zu erheblichen Schädigungen führen (Haruna-Oelker 2022, S. 43). Die in der Hochschule inhärente Orientierung an einer privilegierten und nicht behinderten Norm verlangt diesbezüglich nach Ahmed (2013) von marginalisierten Subjekten wie den BIR eine sehr herausforderungsvolle und stetige ‚Diversity Work‘ in einem solchen nicht auf Pluralität ausgerichteten System.

**Aus diesem Teil abgeleitete These:**

Partizipative Lehre wird von ableistischen Ordnungen und Logiken herausgefordert, die dem Hochschulraum aus einer exklusiven Tradition und einer Kultur der Leistungsorientierung inhärent erscheinen.

## 4.2 Zur Deutung von Partizipation im Kontext Partizipativer Lehre – Zwischen normativer Setzung und menschenrechtlichem Anspruch

Wie bereits erwähnt, ist Partizipative Lehre ähnlich wie Partizipative Forschung mit einem Egalisierungsversprechen verbunden, welches sich laut Flick (2022) jedoch im Rahmen von Forschung in der Praxis nicht in dem vollumfänglich intendierten Sinne erfüllt zeigt. Auch die beschriebenen Publikationen haben gezeigt, dass dieses Versprechen im Kontext von Lehre durchaus kritisch reflektiert werden muss, da auch hier Gefahren der Reproduktion von Ungleichheiten sichtbar werden. Laut Jergus (2020, S. 458) geht Partizipation zwar mit dem Versprechen der Egalisierung einher, die Ausformungen erfolgt jedoch in asymmetrischen „Macht-, Sprach- und Ressourcenverhältnisse[n]“. Bei Partizipativer Lehre zeigt sich einerseits eine ‚Überforderung‘ der Partizipationsansprüche durch die bisher beschriebenen strukturellen und organisationalen Logiken, die insbesondere durch ableistische Verstrickungen deutlich werden. Und andererseits macht insbesondere der Beitrag Leonhardt et al. (2022) den menschenrechtlichen Bildungsanspruch deutlich, mit dem Partizipative Lehre in Verbindung steht und der dazu aufruft, die genannten Logiken kritisch zu befragen (Hauser et al. i. E.). Auch mit Blick auf die Beiträge von Goldbach et al. (2020) oder Goldbach & Leonhardt (2023) wird deutlich, dass Studierende große Erwartungen und Hoffnungen mit Partizipativer Lehre verbinden. So wird beispielsweise damit eine größere Zugänglichkeit zu komplexen Themen verbunden. Neben den beschriebenen Erwartungen zeigen sich jedoch auch Unklarheiten und Begriffsunschärfen im Kontext Partizipativer Lehre (auch aus Sicht der befragten Akteure wie z. B. der Studierenden) (vgl. Goldbach et al. 2020 oder auch Goldbach & Leonhardt 2023), beispielsweise in Bezug auf den Begriff Partizipation. Mit Bezug zum Fachdiskurs werden dabei Gefahren der Scheinpartizipation sichtbar, die laut Wagner (2017) auch verstärkt zu einer *Assimilation durch Partizipation* führen können. Hauser et al. (i. E. mit Bezug zu Staib et al. 2022) formulieren diesbezüglich die Gefahr der „Scheininklusion oder einer Zwangspartizipation“, da „im Kontext der Etablierung partizipativer Lehrformate an Hochschulen [...] Lebensrealitäten und Institutionslogiken aufeinander [treffen], die durch ein hohes Maß an Fremdheit geprägt sind“. Es stellt sich daher die Frage, welche partizipativen, inklusionsorientierten (oder auch exkludierenden) Räume sich durch Partizipative Lehrformate, wie sie aktuell bestehen, öffnen. Hierzu wird ebenfalls mit Bezug zu den beschriebenen Beiträgen (insbesondere Goldbach et al. 2022) deutlich, dass insbesondere fehlende strukturelle Verankerungen derzeit noch als umfassende Hürde hin zu einer entscheidungsrelevanten Partizipation angesehen werden können.

Partizipation ist im Ursprung eng verbunden mit sozialen Bewegungen und deren „Kampf um mehr Selbstbestimmung“ (Wagner 2017, S. 43), was sich mit dem politisch-emanzipatorischen Anspruch Partizipativer Lehre deckt. Dies schließt jedoch auch die Notwendigkeit ein strukturelle „Rahmenbedingungen zu beeinflussen“ (ebd., S. 45). Partizipation muss dabei „als Grundbegriff zur Entwicklung eines kritischen Verständnisses von sozialer Ausschließung genutzt“ werden (ebd., S. 48). In Anlehnung an den menschenrechtsorientierten Blick von Reitz (2020) ist hier reflexiv zu unterscheiden zwischen Partizipation als ‚Recht‘ und Partizipation als ‚Mittel zum Zweck‘. Letzteres findet sich häufig in pädagogischen Kontexten wieder, weil Mitbestimmung hier mit (pädagogischen) Zielen verknüpft ist und dort ‚gewährt‘ wird, wo es nützlich erscheint. In einem machtvoll und ableistisch strukturierten Hochschulraum verbindet sich jedoch damit die Gefahr des ‚epistemischen Paternalismus‘ (vgl. Flick 2022; Schuppener et al. 2024), weil es keinen gleichwertigen Zugang aller Perspektiven ermöglicht und an normative Setzungen des Bestehenden gebunden ist. Hierzu erscheint auch die Auseinandersetzung von Hauser (2024) in Bezug zu Partizipativer Forschung interessant, die aufzeigt, dass insbesondere der Einbezug von Menschen mit Lernschwierigkeiten in Forschungsprozesse aus einer sonderpädagogisch geprägten Tradition heraus entstanden ist, die sich überwiegend auch in Bezug zu bestehenden partizipativen Lehrformaten mit diesem Personenkreis zeigt. Eine zukünftige Reflexion solcher disziplinären Verortungen und einer Analyse von Begehren und Zielen der Beteiligten erscheint daher durchaus notwendig und sinnvoll, weil es ansonsten zu einer Pädagogisierung von partizipativen Bestrebungen kommen kann, wie sie im Diskurs zur Partizipativen Forschung bereits kritisch diskutiert wird (vgl. Schuppener et al. 2024). Ohne eine Reflexion disziplinärer und individueller Zielsetzungen besteht ebenfalls die Gefahr, epistemische Ungerechtigkeiten im Verhältnis zueinander zu verkennen. Es bleibt dabei die Frage, welche vorurteilsbezogenen Glaubwürdigkeitsdefizite sich implizit und explizit fortsetzen und so Zeugnisungerechtigkeitsformen (re-)produzieren. Echte Partizipation braucht dabei Räume und Strukturen der habitussensiblen und dialogischen Begegnung (vgl. u. a. Leonhardt et al. 2022). Dies wird im vierten Unterkapitel intensiver in Bezug zum Konzept des *Verlernens* diskutiert. Ebenfalls wurde bisher deutlich, dass hermeneutische Ressourcenzugänge in Hochschule unterschiedlich verteilt bleiben, was eine große Auswirkung auf partizipative Prozesse innerhalb der Lehre zur Folge hat. Ohne eine Umverteilung und Aushandlung dieser Ressourcen (und strukturelle Verankerungen) verbleiben die BIR als „fragile epistemische Subjekte“ abhängig von „dominanten Wissensressourcen“ und privilegierten Kollektivvorstellungen, was zu hermeneutischer Ungerechtigkeit führt (Hänel 2024, S. 184). Auch im Sinne einer barrierefreien Partizipation wie es Düber et al. (2018, S. 255) vorschlagen, geht es nicht nur um das Anhören von Stimmen, sondern auch um „eine tatsächliche Stärkung der Artikulationsfähigkeit und der Durchsetzungsmacht von benachteiligten

Gruppen“ worin sie „die eigentliche Herausforderung“ von Partizipation sehen. Dies braucht nach Fricker (2023) jedoch den ungehinderten Zugang zu hermeneutischen Ressourcen.

Hänel (2024) macht deutlich, dass epistemische Ungerechtigkeit sich nicht auf einen Lebensbereich beschränken lässt, sondern vielmehr verschiedene dieser Bereiche durchzieht. Dies bestätigt sich in Anlehnung an Luhmann (1993, S. 158 in Scheer 2024, S. 41), der darauf hinweist, dass eine Einzelperson, „nicht mehr nur einem und nur einem gesellschaftlichen Teilsystem angehören“ kann. Er betont dabei, dass dadurch Subjekte „nicht mehr durch Inklusion, sondern nur noch durch Exklusion definiert werden“ können (ebd.). Dies wird vor allem auch im beschriebenen Beitrag Hauser und Leonhardt (2025) deutlich, der dieses Wechselverhältnis hervorhebt. Und die Notwendigkeit sich bei einer reflexiven Analyse von Exklusionstendenzen nicht nur auf einen Lebensbereich zu beschränken, zeigt sich auch in einigen der beschriebenen Publikationen (z. B. Goldbach & Leonhardt 2022). Dabei wird deutlich, dass die BIR bei ihrer Arbeit im Kontext Partizipativer Lehre stark von bisherigen und noch parallel bestehenden Lebensbereichen geprägt sind. Ebenfalls zeigt sich, dass die verschiedenen Beteiligten innerhalb Partizipativer Lehre nicht aus der gleichen sozialen Position heraus partizipative Prozesse gestalten. Eine Begriffsbestimmung zu Partizipation sollte jedoch genau diese Standortpositionierung beinhalten. Und auch wenn der Zugang zum Hochschulraum gegebenenfalls einen sozialen Aufstieg oder zumindest eine soziale Neupositionierung gegenüber bisherigen sozialen Bezügen mit sich bringen kann, bleibt durch den engen Bezug zu anderen Lebensbereichen und bisherigen biographischen Verwurzelungen diese Veränderung begrenzt und höchst brüchig. Diese Brüchigkeit ist beispielsweise dadurch begründet, dass die BIR weiterhin im System der sogenannten Behindertenhilfe verbleiben und die Qualifizierung zur\* zum Bildungs- und Inklusionsreferent\*in keine anerkannte Ausbildung darstellt. Ein Wechsel der Tätigkeit oder des Arbeitsortes ist somit erschwert oder sogar verunmöglicht. Somit verbleibt die Befürchtung komplett wieder in die Werkstatt für behinderte Menschen wechseln zu müssen, womit auch die Veränderung der sozialen Position stark gefährdet bleibt.

Partizipative Lehre muss demnach, wenn sie ihrem menschenrechtlichen Anspruch entsprechen möchte, die Verhältnisse im Blick behalten in denen sie stattfindet. Mit Bezug zu Lessenich (2024) gilt es daher folgende Fragen bzw. Widersprüchlichkeiten in den Fokus zu rücken:

- Teilhabeanspruch und Teilhabeerwartung – Wer bestimmt den Teilhabeprozess?
- Teilhabeanspruch vs. Teilhabeabwehr – Wer bestimmt die Grenzziehungen und zu welchen sozialen Kämpfen führen die partizipativen Öffnungsprozesse?



- Teilhabeanspruch vs. Teilhabegewährung als Beiträge zur Normalisierung ‚falscher‘ Verhältnisse – Führt die Öffnung von partizipativen Räumen zur Schließung von Teilhabemöglichkeiten?

Partizipation bewegt sich demnach insgesamt in einem Spannungsfeld zwischen „Gleichheit ohne Angleichung“ sowie „Verschiedenheit ohne Stigmatisierung“ (Düber et al. 2018, S. 259). Im Kontext Partizipativer Lehre hat dies einen vielfältigen Einfluss auf Auswirkungen und Veränderungen auf Wissensproduktion, die im Folgenden differenziert in Bezug zu Repräsentation diskutiert werden soll.

**Aus diesem Teil abgeleitete These:**

Partizipative Lehre ist derzeit von einer unklaren Bestimmung des Partizipationsbegriffs geprägt und wird von einer damit in Verbindung stehenden Egalisierungserwartung heraus- beziehungsweise überfordert.

### 4.3 Wissensproduktion zwischen Repräsentanz, Othering und Empowerment

Der Diskurs um Partizipative Lehre reiht sich in Bestrebungen zur Diversifizierung an Hochschulen ein (vgl. Kapitel 1.2.2). Hochschule bzw. Hochschulprozesse sollen zugänglicher werden und gleichzeitig soll eine diversitätssensible Repräsentation erhöht werden (vgl. Knauf 2022). Der bereits beschriebene Transformationsanspruch innerhalb dieses Diskurses ist dabei eng verknüpft mit einem „Selbstvertretungsanspruch“ (Schuppener et al. 2020, S. 110), wodurch Fragen im Kontext von Repräsentation offensichtlich werden. Durch das Wirken als Teil einer politischen Praxis haben die Vorstellungen der BIR das Potenzial in gesellschaftliche Diskurse bzw. Aushandlungsprozesse einzuwirken (vgl. Winkler & Möhring-Hesse 2018) und haben somit einen emanzipativen und inklusiven Anspruch (vgl. Winkler 2017). Wie Boger jedoch aufzeigt sind Repräsentationsakte stets von einer „Unmöglichkeit des Wir\_Sprechens“ (Boger 2019, S. 92) begleitet und enden in einer „Antinomie von Exemplarischem und Singulärem“ (ebd., S. 97).

Wie die dargelegten Publikationen aufzeigen (u. a. Goldbach & Leonhardt 2023; Leonhardt & Goldbach 2024) unterliegen die BIR in dieser sich als transformativ verstehenden Praxis ganz verschiedenen Anrufungen (beispielsweise von Studierenden). Die BIR bewegen sich dabei nicht als ‚leeres Blatt‘ im Hochschulbetrieb. Vielmehr ist es ein Privileg der nicht behinderten Studierenden und Kolleg\*innen, sich mit der „Differenzerfahrung“ des Gegenübers auseinanderzusetzen (vgl. Haruna-Oelker 2022, S. 108). Dies eröffnet Fragen danach, wie die BIR als ‚neue‘ Akteure sich in diesem bisher exklusiven System positionieren

beziehungsweise positioniert werden. Nach Govrin (2022, S. 59) sind solche Positionierungen von Körpern „nicht zufällig“, vielmehr folgen deren Bewegungen „stummen Ordnungsrufen“. So führt sie dies in folgendem Zitat weiter aus:

„Körper, die von Differenzen markiert sind, bewegen sich anders in sozialen Räumen, als es Körper tun, die den Normen entsprechen. Während sich die einen beständig bedroht fühlen müssen, können sich andere in aller Selbstverständlichkeit bewegen. Erfahrungen der Bedrohung und Selbstverständlichkeit sind ungleich verteilt.“ (Govrin 2022, S. 14f.)

Erfahrungen des QuaBIS-Projektes zeigen dabei auch beispielhaft, dass mit partizipativen Lehrangeboten Repräsentationsbegehren der Studierenden den BIR gegenüber einhergehen (u. a. Mackert & Leonhardt 2024), auch wenn die BIR durchaus differente Perspektiven aufweisen beziehungsweise vermitteln. U. a. wurde dazu im Beitrag Leonhardt und Goldbach (2024) deutlich, dass dies teils im Widerspruch zu Eigendarstellungen der BIR steht, ob und wie sie sich als Repräsentant\*innen oder Selbstvertreter\*innen sehen. Auch Schmerer und Schumann (2024) haben durch Ihre Befragungen der BIR gezeigt, dass diese von sehr unterschiedlichen (Inklusions-)Begehren im Rahmen ihrer Arbeit angetrieben werden. Darüber hinaus wurden in den beschriebenen Publikationen (beispielsweise Goldbach & Leonhardt 2022 oder Leonhardt & Goldbach 2022) Otheringprozesse herausgearbeitet, die auch in diesem Kontext wirksam werden. Eine Aufforderung zum kollektiven Sprechen ist daher immer der Gefahr ausgesetzt „falschen Verallgemeinerungen“ (Boger 2019, S. 96) Vorschub zu leisten bzw. Stereotype zu (re-)produzieren oder gar den jeweils eigenen Empowermentprozess zu blockieren (vgl. Schmerer & Schumann 2024 nach Boger 2019). In den aufgezeigten Publikationen (u. a. Goldbach & Leonhardt 2022) wird jedoch auch deutlich, dass mit der neuen Rolle als BIR innerhalb des für sie neuen Raums Hochschule durchaus Empowermentprozesse ermöglicht werden können. Insbesondere mit Blick auf intersektionale Perspektiven sind Repräsentationspraktiken jedoch stets mit Otheringprozessen verbunden, die zum Ausschluss von Perspektiven führen (vgl. u. a. Boger 2023). Exemplarisch zeigt sich die spannungsvolle Auseinandersetzung mit Repräsentation an der Frage danach, welches Wissen durch wen anerkannt und (re-)produziert wird (vgl. Hauser et al. i. E.). Wie u. a. im Beitrag von Goldbach und Leonhardt (2023) deutlich wurde, evoziert (und provoziert) Partizipative Lehre eine Neubetrachtung beziehungsweise eine Neuaushandlung von Wissensformen innerhalb akademischer Wissensproduktion. Partizipative Lehrformate haben sich dabei im deutschsprachigen Raum sehr verschieden in der Schwerpunktsetzung und Konzeption entwickelt (u. a. Goldbach & Leonhardt 2023). So verfolgen einige Projekte oder Standorte (z. B. Kiel, Heidelberg & Köln) das vorrangige Ziel, biographisches Erfahrungswissen zu vermitteln, während sich in „kritischer Abgrenzung“ das QuaBIS Projekt verstärkt der Vermittlung

„akademisch relevanter Theoriebestände“ widmet (Geldner-Belli et al. 2024, S. 219). Aber auch im QuaBIS-Projekt werden, wie erwähnt, dabei immer wieder Repräsentationsanrufungen von z. B. Studierenden deutlich, die davon geprägt sind einen Einblick in die Lebenswelt der BIR erhalten zu wollen. Die Auseinandersetzung mit Repräsentationsfragen ist daher omnipräsent innerhalb Partizipativer Lehre. Ebenso ist diese dabei „zwangsläufig an die Auseinandersetzung mit der Pluralität von Wissen gebunden“ (Hauser et al. i. E.), welche im Hochschulkontext „keineswegs als selbstverständlich“ auszumachen ist (Eimbert-Stolbrink 2011, S. 43). Auch Fricker (2023) macht deutlich, dass Wissen ein Gut darstellt, um das ein gewisser Wettbewerb herrscht. Dies potenziert sich in einem meritokratischen Hochschulraum, der wie bereits dargestellt, ungleiche hermeneutische Ressourcenzugänge bereitstellt.

Imholz (2024, S. 269 mit Verweis auf Dederich 2007) weist darüber hinaus darauf hin,

„dass Repräsentationen immer mit Vorstellungen, Wissenskontexten und Wertungen angereichert sind. Sie sind mit der zu repräsentierenden Realität verbunden [...] wie auch kulturell und sozial konstruiert.“

In dem hier beschriebenen Kontext ist dieses (machtvoll strukturierte) Wissen weiterhin mit Bedeutungen und Vorstellungen zu Behinderung verknüpft. Dies ist wie die Repräsentation selbst einem „historischen und gesellschaftlich-kulturellen Wandel“ unterzogen (Imholz 2024, S. 267).

Die im Kontext der epistemischen Ungerechtigkeit elementaren Wahrnehmungsfähigkeit unterliegt auch nach Fricker (2023) einer gesellschaftlichen Prägung und (beispielsweise mit Bezug zum Beitrag Leonhardt et al. 2022) ableistischen Logiken. Wichtig ist dabei, dass nach Fricker Zeugnisungerechtigkeit bereits vor dem eigentlichen Informationsaustausch behindernd wirkt. Wie bereits oben erwähnt bewegen sich die BIR so gesehen von vornherein nicht ‚unbeschrieben‘ innerhalb dieser Wissensproduktion, denn die Studierenden verbinden mit diesen Wissensvermittler\*innen unterschiedliche Anrufungen und Begehren.

Mit Bezug zu den *Postcolonial Studies* reihen sich diese Positionierungsaspekte ein in eine historisch geprägte Wissensproduktion, in der das Wissen von „Subalternen an den Orten der modernen europäischen Epistemologie zum Schweigen gebracht wurde. Ganz nach dem Motto: ‚Die Subalternen haben Erfahrungen, die Intellektuellen haben Theorie‘“ (Mair 2023, S. 23). Eine postkoloniale Repräsentationskritik in Bezug zu subalternen Perspektiven nach Spivak (2008) unterstellt sich dabei der generellen Frage: „Wer spricht wie, wo und wann für wen?“ (Winkler 2017, S. 1 mit Verweis auf Thumfart 2008). Wie im Kapitel (1.2.1) dargelegt handelt es sich dabei nach Gramsci keineswegs um eine homogene Gruppe, sondern vielmehr beschreibt dieser sie als „diffus und uneins“ (Steyerl 2020, S. 9), wie es sich auch für die BIR zeigt. Im Kontext von Repräsentation

erscheint dies bedeutend, weil Subalterne sich eben nicht in einer „kollektive[n] Lage“ befinden, die es Ihnen erlauben würde „ihre Situation und ihre Interessen mit anderen abzugleichen und so zu kollektivieren“ (Winkler & Möhring-Hesse 2018, S. 170). In Bezug zum Themenfeld der Repräsentation lassen sich nun unterschiedliche Verknüpfungen zur Subalternität herstellen. Grundlegend steht im Fachdiskurs die Frage im Raum, inwieweit den subalternen Subjekten überhaupt eine Urteilsfähigkeit zugeschrieben werden kann. Laut Winkler und Möhring-Hesse (2018, S. 158 ff.) kann diese Frage je nach Denkrichtung sehr unterschiedlich beantwortet werden, wie es die drei folgenden Positionierungen skizzieren:

1. „Das Urteil(svermögen) Subalterner ist zugänglich oder kann durch bestimmte Befähigungsmaßnahmen zugänglich gemacht werden.“
2. „Das Urteil(svermögen) Subalterner ist nicht allgemein zugänglich.“
3. „Subalterne selbst besitzen kein Urteilsvermögen, es kann aber von anderen ersetzt werden.“

Spivak verbindet verschiedene Aspekte dieser Positionierungen, indem sie u. a.

- Subalternen zuspricht, dass sie die Urteilsfähigkeit besitzen;
- Den Hinweis der Kritischen Soziologie aufnimmt, dass Gesellschaft durch machtvolle Diskurse gebildet wird;
- und die Möglichkeit der Repräsentation nicht völlig verwirft.

Subalternität ist jedoch laut Spivak „primär als ein Repräsentationsproblem“ zu verstehen, weil in dem Moment, in dem Personen „für ihre Rechte eintreten, [...] sie nicht [mehr] als subaltern“ agieren (ebd., S. 161). Repräsentation ist daher stets ein ambivalenter Begriff im Kontext von Subalternität: Einerseits, da „manche Menschen nicht für sich sprechen können“ und andererseits „weil letztlich nur die betroffene Person selbst ihre Urteile direkt sozusagen unverfälscht äußern kann“ (Winkler 2017, S. 9). Damit treten Personen innerhalb von Repräsentationspraktiken immer in bestehende Herrschaftsverhältnisse ein, die sie dann selber auch (re-)produzieren. In Anlehnung daran ist Selbstrepräsentation laut Spivak (2008) nicht möglich, u. a. weil das „wirklich ‚Andere‘ in bestehenden hegemonialen Strukturen nicht gehört werden“ kann und sich Subalterne eben innerhalb dieser „dominanten Episteme [...] verständlich machen müssen“ (Angermüller & Bellina 2012, S. 29). Dennoch ergibt sich für Spivak (2008, S. 146) die politisch-ethische Notwendigkeit der Auflösung subalternen Räume sowie deren „Einführung in die (Staats)Bürgerschaft (was immer das heißen mag)“. Dem nicht auflösbaren Repräsentationsdilemma wird mit dem Hinweis in Anlehnung an Spivak begegnet, „dass Repräsentation reflexiv sein muss“ (Winkler & Möhring-Hesse 2018, S. 168). Dies beschreibt die Notwendigkeit:

- u. a. das Urteilsvermögen von Subalternen zu fokussieren und es „zur Bedingung des repräsentativen Urteils“ zu machen,
- und „Identitätspolitik kritisch“ zu betrachten, „wobei es unter Umständen ‚strategischer Repräsentation‘ bedarf, die ohne die Definition von Gruppen selbstverständlich nicht auskommt“. (ebd.)

In Bezug zu dem letztgenannten Aspekt prägte Spivak den Begriff des ‚strategischen Essentialismus‘, „mit dessen Hilfe die Widerstands- und Handlungsfähigkeit von marginalisierten Gruppen in vermachteten politischen Feldern in den Blick genommen werden kann“ (Bringmann o. J., o. S.). Damit fokussiert Spivak die beschriebene „unmögliche und gleichzeitig notwendige Selbstrepräsentation“ (ebd.). Unmöglich, weil die Zusammenfassung von Kategorien oder Stimmen nicht ohne gleichzeitige Ausschlüsse möglich ist. Die damit einhergehenden notwendigen essentialisierenden Zuschreibungen müssen in der Ansicht von Spivak auch immer wieder als solche entlarvt werden. Gleichzeitig ist aus ihrer Sicht Repräsentation „in der politischen Praxis nicht ohne ‚Universalisierungen‘ und ‚Essentialisierungen‘“ möglich, da sonst die reale Handlungsmöglichkeiten und -notwendigkeiten aus dem Blick geraten würden (ebd.). Es können also nach Spivak Essentialisierungen strategisch genutzt werden, um transformatorische Ziele anzustreben, wenngleich dabei immer die Unterschiedlichkeit der Beteiligten zu reflektieren ist.

Auch wenn einige der beschriebenen Beiträge Subalternität in Bezug zu den BIR herausgearbeitet haben, kann in Anlehnung an die bisherigen Ausführungen jedoch auch kritisch gefragt werden, ob die BIR als Wissensvermittler\*innen überhaupt noch als subaltern gelten können. Auch hier ermöglicht die exemplarische Auseinandersetzung mit der Thematik der Wissensformen eine differenzierte Antwort. So erhalten die BIR durch die Etablierung partizipativer Lehrformate die Möglichkeit im akademischen Betrieb zu sprechen. In Anlehnung an die oben dargestellten Positionierungsprozesse, bleibt jedoch die Frage, ob sie wirklich als glaubwürdige Wissensvermittler\*innen mit ihrem intendierten Erkenntnisinteresse anerkannt werden. Wenn partizipative Lehrprojekte (wie oben dargelegt) eine scheinbar ausschließlichen Vermittlungsfokus auf Erfahrungswissen legen, bleibt die Gefahr, die marginalisierten Lehrenden nicht wirklich in ihrer vollumfänglichen Erkenntnisfähigkeit anzuerkennen. So kann sich dann Zeugnisungerechtigkeit auch darin zeigen, dass (zugespitzt gesagt), den Personen ‚nur‘ die Fähigkeit zugetraut wird „nette Geschichten aus dem eigenen Leben zu erzählen“ (Boger 2022, S. 49). Der erkenntnisbezogene Schaden kann dann darin liegen, dass „Informationen, die an einen Zuhörer weitergegeben werden sollten“ nicht vollständig aufgenommen werden, indem Glaubwürdigkeitsurteile durch vorurteilsbehaftete Stereotype verzerrt werden (Fricker 2023, S. 75). Hilfreich erscheint dabei die Unterscheidung von Fricker zwischen Informationsgeber\*in und Informationsquelle. Als Informationsgeber\*in wird über diese Person Wissen

weitergegeben, während sich anhand einer Informationsquelle Wissen erschlossen wird. Nach Fricker (2023, S. 183) können Sprecher\*innen durch epistemische Ungerechtigkeit zu Informationsquellen und damit zu Objekten „degradiert“ und damit „aus der Rolle des aktiven epistemischen Akteurs verbannt“ werden. Dies geschieht, wenn sie auf einen passiven Inhalt reduziert werden, „aus dem sich Erkenntnisse gewinnen lassen“ (ebd.). Fricker führt dazu weiter aus: „Wenn ein Hörer die Sprecherin in ihrer Eigenschaft als Vermittlerin von Wissen untergräbt, wird die Sprecherin epistemisch zum Objekt gemacht“ (ebd., S. 184). Auch wenn partizipativ Lehrende natürlich aktiv Inhalte vermitteln, verbirgt sich in dem was konkret angehört wird, die Gefahr einer solchen Objektifizierung, die es kritisch zu reflektieren gilt.

Es zeigt sich also die Notwendigkeit, sich damit auseinanderzusetzen, wer und was repräsentiert wird. Dabei gilt es kritisch zu analysieren, inwieweit machtvolle Institutionslogiken epistemischer Gewalt (vgl. Brunner 2020) innerhalb der Wissensproduktion auf die marginalisierten Subjekte einwirken. Dies schließt epistemische Schäden durch Internalisierungen ein, denn nach Fricker (2023, S. 90, Herv. i. O.) besteht die Gefahr, dass Subjekte so konstituiert werden, „wie es dem Stereotyp entspricht“ und möglicherweise werden Personen „sogar *dazu gebracht*, dem Stereotyp, das sich gegen sie richtet, zu ähneln“, wodurch sie gewissermaßen zur „Exemplifizierung dieses Vorurteils“ werden. Macht oder machtvolle Prozesse können in diesem Sinne produktiv auf die Subjekte einwirken.

Die BIR befinden sich in diesem Sinne nach Khader (2011, S. 30) in einem „Handlungsdilemma“, da einerseits ihre Handlungsfähigkeit unterdrückt wird und andererseits Handlungsfähigkeit von ihnen erwartet wird. In diesem spannungsreichen Feld bleibt jedoch die oben beschriebene ethisch-politische Verantwortung, die subalternen Stimmen sichtbar und hörbar zu machen. Insbesondere weil mit Verweis auf Erfahrungen der Particular Studies der Diskurs nicht ohne Betroffenheitsperspektiven auskommt beziehungsweise auskommen sollte. Es kann aber nicht um eine „Selbstrepräsentation um der Selbstrepräsentation willen“ gehen (Boger 2022, S. 49).

Wichtig ist, dass Wissensproduktion durch Betroffenheitsperspektiven nicht automatisch „besser oder moralisch höherwertig“ werden (ebd., S. 50). Aber nach Govrin (2022, S. 220) führt die „Erfahrung, als Körper in einer bestimmten Weise ungleich gemacht zu werden, [...] zu einem besonderen Wissen, das aus dem erlebten Leiden und dem gelebten Leben hervorgeht.“ Auch Hauser et al. (i. E.) plädieren dafür, dass durch das Aufbrechen „einer binären Betrachtung von Theorie- vs. Erfahrungswissen“ im Sinne eines relationalen Verhältnisses eine Entkopplung entsprechender Rollenzuschreibungen ermöglicht werden kann. Ihrer Ansicht nach sollte es vielmehr um eine Kombination pluraler Wissensformate gehen, die einem „Wissen der Communities entspricht und damit eine hohe Bedeutung in der Professionalisierung an Hochschulen hat“ (ebd. mit Bezug zu Eirnbter-Stolbrink 2011). Dies kann im Zuge einer „Reflexiven Professionalität“

mit einer „Wissens-Relationierung“ und einer notwendigen Anerkennung differenter Situiertheiten einhergehen (Schuppener & Hauser 2025, S. 161 mit Bezug zu Dewe 2009).

Denn auch mit Bezug zu Boger (2022, S. 45 mit Verweis auf Hark 2005) kann es nicht um eine vollständige „Entpartikularisierung“ gehen, da mit dieser die Gefahr der „Produktion falscher Universalismen“ einhergehen kann. So hält sie beispielhaft für den Bereich Behinderung fest:

„Nicht über Behinderung als Behinderung zu sprechen, mag innerhalb unserer Reihen [der Inklusionsforschung] emanzipatorisch gemeint (gewesen) sein. Im öffentlichen Diskurs ist es hingegen schlichtweg eine weitere Möglichkeit, nicht über Behinderung zu sprechen.“ (ebd.)

Dafür braucht es jedoch für eine Qualitätssteigerung von Hochschulprozessen eine „im Dialog vollzogene Reflexion der Positionierungen und Perspektivierungen aller Beteiligten“ (ebd., S. 50). Im folgenden Kapitel soll aufgezeigt werden, welchen Möglichkeiten Partizipative Lehre für einen solchen Dialog bietet.

**Aus diesem Teil abgeleitete These:**

Partizipative Lehre evoziert und provoziert eine Auseinandersetzung mit pluralen Wissensformaten, die insbesondere im Kontext von Repräsentationsfragen und hinsichtlich damit einhergehender Anerkennungs- und Verkennungsprozesse kritisch reflektiert werden sollten.

#### **4.4 Partizipative Lehre als Anlass des Verlernens (und privilegierten Schweigens)**

Wie bisher deutlich wurde ist Hochschule von unterschiedlichen Begrenzungen und machtvollen Prozessen geprägt, welche den beschriebenen menschenrechtlichen Anspruch auf inklusionsorientierte und partizipative Öffnungen herausfordern. Jedoch schaut Shure (2023, S. 21) aus postkolonialer Perspektive durchaus hoffnungsvoll auf Bildungsorte (und dabei auch Hochschule), weil diese eben

„nicht als gänzlich feststehende Körper zu verstehen sind, sondern als durch Praktiken konstruiert und Praktiken hervorbringend, haben sie auch das Potenzial, etwas über Praktiken der systematischen Befragung, verändert, sogar neu be\_ gründet und auf diesem Weg hoffentlich weniger gewaltvolle, weniger ignorante, weniger Ausschlüsse produzierende Orte zu werden.“

Auch York und Wechuli (2023, S. 188 mit Verweis auf Kuhnke et al. 2016) verweisen darauf, dass hochschulische Räume „als Motor für gesellschaftliche Innovationsprozesse fungieren [können], wenn sie beispielsweise Erfahrungsräume für Inklusion bereitstellen.“ Dafür braucht es jedoch strukturelle Veränderungen und „eine offene Kommunikationskultur über heterogene Bedürfnislagen aller Beschäftigten, um ableistische akademische Strukturen aufzubrechen“ (York & Wechuli 2023, S. 188). Inklusive Entwicklungen sind dabei wie bereits beschrieben mit „Transformationserwartungen an Institutionen und Organisationen“ verbunden, die wiederum mit Grenzverschiebungen einhergehen (Blaha et al. 2024, S. 9). Die vorliegenden Beiträge haben gezeigt, dass dieser Transformationsprozess einer kritischen Reflexion bedarf. Gleichzeitig haben sich in den Publikationen (hierzu vor allem Leonhardt et al. 2022 und Leonhardt 2024a) gezeigt, dass sich durchaus Möglichkeitsräume für Weiterentwicklungen von Hochschule auf tun. Allen (2019) macht in Bezug zur Kritischen Theorie deutlich, dass der mit der Weiterentwicklung einhergehende Fortschritt einen kritischen Blick zurück bedarf. Dabei bedient sie sich der Idee von Adorno, dass Fortschritt „sich nur dort [ereignet] wo er endet“ (ebd., S. 258). Das heißt es gilt zu betonen (und zu analysieren), dass die Idee des historischen Fortschritts „mit komplexen Verhältnissen der Beherrschung, der Exklusion und des *silencing* kolonisierter und rassifizierter Subjekte verbunden“ ist (ebd., S. 51, Herv. i. O.). Aus postkolonialer Perspektive stellt sich also die epistemische Frage: „Auf welcher Grundlage behaupten wir zu wissen, was als Fortschritt gilt?“ (ebd., S. 51). Partizipative Lehre stellt, so wird es in den Publikationen deutlich, die bisherige Wissensproduktion infrage und versucht, zumindest mit Blick auf das QuaBIS-Projekt, sich einer solchen Frage zu widmen (vgl. hierzu auch Hauser et al. i. E.). So wurde im Rahmen der Publikation Leonhardt (2024a) der Fokus auf Prozesse des Schweigens gelegt und wie sich die Sicht der BIR und anderer Akteure an Hochschule zeigen. U. a. im Beitrag Leonhardt et al. (2022) wird weiterhin darauf verwiesen, dass es eine hegemonieselbstkritische Standortpositionsreflexion braucht, um Möglichkeitsräume zu etablieren. Im Beitrag Leonhardt (2024a) wird vor allem auf die Notwendigkeit des *Verlernens* verwiesen, welche an dieser Stelle vorrangig diskutiert werden soll. Geldner-Belli und Wittig (2023, S. 176 mit Verweis auf Prado 2010) betonen, dass ein Kernelement eines universitären Anspruchs sein kann „Zeit zum Verlernen“ zu ermöglichen. Bereits Foucault und Adorno betrachteten die Notwendigkeit des Verlernens, in dem sie

„die kritischen Theoretiker dazu ermutigen, sich in einen interkulturellen Dialog mit subalternen Subjekten zu begeben, ohne vorauszusetzen, dass wir schon wissen, worin das Resultat dieses Dialogs bestehen soll, das heißt mit der Offenheit für die sehr reale Möglichkeit des Verlernens. Tatsächlich sehen beide eine Art des Verlernens – eine kritische Problematisierung



unseres eigenen, historische sedimentierten Standpunkts, die uns in unserem Verhältnis zu ihm frei macht – als den springenden Punkt von Kritik an.“ (Allen 2019, S. 262)

Auch aus postkolonialer Sicht ergibt sich eine Verantwortung zum Verlernen (vgl. Allen 2019). Spivak hat dieses Verlernen konzeptualisiert und versteht darunter eine „Fähigkeit [...] das zu hören, was man noch nicht versteht“ (ebd., S. 36). Dies verortet sich „dabei innerhalb einer dekonstruktiven Perspektive, die uns dazu nötigt, die Gewalt von Lernprozessen zu erkennen, aber auch die Unmöglichkeit des [vollständigen] Verlernens anzuerkennen“ (Castro de Varela 2017, o. S.). Dieses Verlernen beinhaltet eine hegemonieselbstkritische Auseinandersetzung mit den eigenen Privilegien. Das wiederum erscheint laut Walgenbach (2022, S. 73) nicht selbstverständlich oder einfach, da eine solche Thematisierung „in der Moderne[...] unsagbar, unsichtbar, abgewehrt“ und „in eine zurückliegende Epoche“ projiziert wird. Es geht jedoch nicht darum sich der eigenen Privilegien zu schämen,

„[...] viel eher sollten wir Privilegien als Verlust erleben. Verlernen bedeutet in diesem Zusammenhang, sich uns als historisch gewordene Subjekte vorzustellen, die Teil gesellschaftlicher Verhältnisse sind und in diesen distinkte Positionen einnehmen. Subjekte entstehen in sozialen Prozessen der Adressierung aber auch Marginalisierung, und jede Position geht mit einer spezifischen, immer auch eingeschränkten Handlungsmacht einher“ (Castro Varela 2017, o. S. mit Verweis auf Castro Varela & Heinemann 2017).

Solche Orte des Verlernens sollten Elemente des Powersharing enthalten. Damit ist der Austausch „über die eigenen Vorteile und Dominanzerfahrung[en]“ gemeint (Haruna-Oelker 2022, S. 111). Es braucht eine Befähigung über Diskriminierung zu sprechen, um sich dem „Ansprechen, Aussprechen und Zuhören“ zu stellen (ebd., S. 85). Im Beitrag Leonhardt (2024a) wird deutlich, dass nicht nur die BIR, sondern auch die Studierenden und Dozierenden in dieser Form der Auseinandersetzung Möglichkeitsräume für sich sehen. Da Bildung jedoch auch als Formung verstanden werden kann, bedeutet dies für Partizipative Lehre ein Arbeiten *gegen* die eigene Subjektwerdung unter den Fragen: „*Wer gehört dazu? Wer nicht? Wer definiert dies? Anders gewendet: Wie wird Zugehörigkeit reguliert?*“ (Castro Varela 2017, o. S., Herv. d. A.) Dieser Prozess ist demnach immer im Spiegel von Kollektivierungsprozessen zu betrachten, wie es auch im vorangegangenen Kapitel kritisch diskutiert wurde.

Auch Fricker (2023, S. 131) verweist auf die Notwendigkeit einer aktiven und selbstkritischen Reflexion, um Zeugnissensibilität zu erzeugen, wofür sie auch ein kritisches „Bewusstsein von sozialen Beziehungen“ für erforderlich hält. Darin sieht sie die Voraussetzung um „Vorurteile bei eigenen Glaubwürdigkeitsurteilen

zu korrigieren“ (ebd., S. 132). Aus ihrer Sicht braucht es dafür eine Pluralisierung von Zeugniserfahrungen, denn wenn diese nicht different ausgeprägt sind, „wird das Ausmaß, in dem wir die Tugend uneingeschränkt (spontan und nicht durch Reflexion) auf alle Identitätsvorurteile, die es so gibt, anwenden können, lückenhaft bleiben.“ (ebd., S. 140).

Auch wenn Flick und Hoppe (2021, S. 37) darauf hinweisen, dass durch Reflexionen nicht alle Spannungen innerhalb von Wissensproduktion aufgelöst werden können, sehen sie in der „Vernetzung partialer Perspektiven“ die Möglichkeit, „irritierbares Wissen zu produzieren und heterogene Positionen in Gespräche zu bringen, die eben [aber] nie bruchlos sein können.“ Privilegierte Perspektiven sollten sich dabei nicht in „rechtfertigenden Narrativen“ verlieren, vielmehr ist der Prozess des Verlernens an einen echten offenen und unabgeschlossenen Dialog „mit kolonisierten und subalternen Subjekten“ gebunden, der „eine Art von Bescheidenheit oder Demut“ voraussetzt (Allen 2019, S. 271). Die erwähnte implizierte Standpunktkritik geht über ein Einräumen der Möglichkeit, Unrecht zu haben hinaus und beinhaltet in Anlehnung an Spivak die Notwendigkeit, die eigenen Denksysteme von den Subalternen begrenzen zu lassen (vgl. ebd.).

Eine solche machtkritische, radikale „Offenheit und Empfänglichkeit kann die Vernunft dazu befähigen, die verzerrenden und exkludierenden Effekte von Beherrschung und Unterdrückung abzumildern“ (ebd., S. 287), was jedoch nach Allen auch eine Vulnerabilisierung der eigenen Position und ein Zulassen bisher unvertrauter Kritikformen voraussetzt.

Die Erfahrungen im QuaBIS-Projekt haben gezeigt, dass eine solche Irritation des eigenen Standpunktes und die Entwicklung einer Habitussensibilität (vgl. u. a. Leonhardt et al. 2022) durchaus ermöglicht werden können. Vor allem langangelegte, semesterbegleitende partizipative Lernformate, wie sie im Beitrag Leonhardt und Goldbach (2024) sichtbar wurden, lassen solche Reflexionsmöglichkeiten potenziell zu<sup>27</sup>. Fraglich bleibt eher, ob konzeptionell auf Einzelseminare angelegte Formate, die auf die Übermittlung von Behinderungserfahrungen ausgelegt sind, dieselbe intensive Wirkung erzielen. Dies erscheint mit Blick auf die bereits diskutierten Anrufungserfahrungen durch Studierende zumindest kritikwürdig. Insbesondere deswegen, weil ein Verlernen „keine Geste [darstellt], sondern [eine] anstrengende Lern-Praxis-Erfahrung“, die darauf abzielt „konstant und persistent zu analysieren, wie Wahrheiten hergestellt werden“ (Spivak 1996, S. 27, in Castro Varela 2017, o. S.).

Die Aufgabe beziehungsweise Möglichkeit Partizipativer Lehre kann es demnach sein, Räume und Prozesse des Verlernens zu öffnen beziehungsweise zu initiieren und dabei gleichzeitig bisherige Wahrheiten zu irritieren, um die mit

---

27 Eine weitere Referenz wäre ein semesterbegleitendes biographisches Lernangebot in Bezug auf Diskriminierungs- und Ableismussensibilität wie es bei Mackert und Leonhardt (2024) vorgestellt wurde.

Inklusion verknüpfen ‚Grenzziehungen‘ (Blaha et al. 2024) zu ermöglichen. Im Sinne postkolonialer Bildung bleibt jedoch klar, dass solche Bildungsprozesse „kontrapunktisch“ bleiben, in dem Sinne, dass es darum geht „andere Stimmen nicht nur zur Kenntnis zu nehmen, sondern diesen eine Möglichkeit zu eröffnen, den Kanon, die Curricula, die Wahrheiten zu irritieren, ohne dass eine neue Wahrheit gesetzt wird.“ (Boger & Castro Varela 2023, S. 11, Herv. i. O.). Im Sinne Frickers (2023) gilt es bei dieser Ermöglichung zu beachten, welche Maßnahmen und Ressourcen geschaffen werden müssen, um auch hermeneutischen Ungerechtigkeiten zu begegnen. Wie es in den dargestellten Publikationen (hierzu vor allem Leonhardt 2024a oder Hauser & Leonhardt 2024) deutlich wurde, braucht es dazu auch ein kritisches Hinterfragen aktueller Leistungsorientierungen und Exzellenzbestrebungen an Hochschulen, die an ableistische Logiken geknüpft sind, da durch diese eben keine Gleichverteilung von hermeneutischen Ressourcen gegeben sind. Die Beiträge Goldbach und Leonhardt (2022) und Leonhardt und Goldbach (2022) zeigen, dass Sprache dabei eine wesentliche Zugangsbarriere darstellt. Nach Haruna-Oelker (2022, S. 28) „sucht [Sprache] neue Wege, zeigt Leerstellen auf, und neue Worte etablieren sich. Das ermöglicht, unsere gesellschaftlichen Vorgänge besser oder exakter zu beschreiben.“ Aktuell haben die BIR keinen gleichwertigen sprachlichen Zugang innerhalb des Hochschulraums. Eine möglichst akademisch komplizierte Sprache gilt aktuell immer noch als eine wesentliche Normorientierung, die für die BIR eine hermeneutische Ungerechtigkeit produziert. Das QuaBIS-Projekt zeigt in verschiedenen Versuchen auf, dass Lehr- und Lernmaterialien sowie Publikationen durchaus neu und barriereärmer gedacht und erstellt werden können<sup>28</sup>. Der notwendige kulturelle Wandel, den eine Umverteilung von hermeneutischen Ressourcen braucht, kann jedoch nicht allein durch ein Projekt auf der Mikroebene etabliert werden. Auch hier braucht es die in den Beiträgen aufgezeigte Leerstelle der strukturellen Verankerungen. Des Weiteren braucht es eine persistente Arbeit, um eine gemeinsame Sprache zu entwickeln, die gleichzeitig plurale Perspektiven zulässt.

Insgesamt zeigt sich, dass Partizipative Lehre die Möglichkeit bietet, an Hochschulen inklusionsorientierte Räume des Verlernens zu initiieren und zu öffnen. Dieses „doing inclusion“ ist jedoch nach Buchner (2022b, S. 72) als ein „voraussetzungsvolles Tun in Widersprüchen“ zu betrachten. Geschaffene inklusive Räume sind dabei immer höchst fluide und „müssen daher immer wieder geschaffen bzw. erarbeitet werden“ (Buchner 2022c, S. 444). Aus postkolonialer Perspektive ist jedoch dieses

---

28 Ein Beispiel zur Schaffung von hermeneutischen Ressourcenzugängen stellt auch das internationale Kooperationsprojekt ‚BIG IDEAS‘ dar, in welchen die BIR aktiv an einer verständlichen Theoriebildung beteiligt sind. Darüber hinaus können im Bereich verständlicher theoretisch-reflexiver Veröffentlichungen Schlothauer et al. (2023), Leonhardt et al. (2023) oder Leonhardt (2024b) als Beispiele genannt werden.

„Unklare und Flüchtig-Entgrenzte [...] kein Manko, sondern vielmehr Möglichkeitsbedingung einer doppelbödigen Reflexionsbewegung, die ersucht, Wissen zu schaffen, während sie gleichzeitig die Geltungsbedingungen eben-jenen ‚Wissens‘ mitverschiebt. Ein Balanceakt, der ohne Selbstkritik zum Sturz führt.“ (Boger & Castro Varela 2023, S. 15)

**Aus diesem Teil abgeleitete These:**

Partizipative Lehre hat die Möglichkeit, bestehende Grenzen und Ordnungen zu provozieren, zu verändern und zu irritieren, wenn Sie mit einer hegemonieselbstkritischen Form des Verlernens verknüpft werden.

## 5. Ausblick und sich anschließende Desiderate

Partizipative Lehre stellt einen Versuch im Hochschulbereich dar, dem menschenrechtlichen Anspruch auf Teilhabe in allen Bildungsbereichen und Bestrebungen für eine Zunahme an Diversifizierung gerecht zu werden. Wie dargestellt wurde ist dieser Etablierungsprozess durch vielfältige Aspekte herausgefordert, bietet jedoch gleichzeitig auch Möglichkeiten, Hochschulbildung weiterzuentwickeln. Anhand der vier Aspekte im vorangegangenen Kapitel und insgesamt aus dem vorliegenden Buch lassen sich vier leitende Thesen ableiten, anhand welcher sich zukünftige Reflexionen und Weiterentwicklungen orientieren können:

1. Partizipative Lehre wird von ableistischen Ordnungen und Logiken herausgefordert, die dem Hochschulraum aus einer exklusiven Tradition und einer Kultur der Leistungsorientierung inhärent erscheinen.
2. Partizipative Lehre ist derzeit von einer unklaren Bestimmung des Partizipationsbegriffs geprägt und wird von einer damit in Verbindung stehenden Egalisierungserwartung heraus- beziehungsweise überfordert.
3. Partizipative Lehre evoziert und provoziert eine Auseinandersetzung mit pluralen Wissensformaten, die insbesondere im Kontext von Repräsentationsfragen und hinsichtlich damit einhergehender Anerkennungs- und Verkennungsprozesse kritisch reflektiert werden sollten.
4. Partizipative Lehre hat die Möglichkeit, bestehende Grenzen und Ordnungen zu provozieren, zu verändern und zu irritieren, wenn Sie mit einer hegemonieselbstkritischen Form des Verlernens verknüpft werden.

Die leitende Forschungsfrage dieser Arbeit war: *Zu welchen Spannungsfeldern führt die aktive Einbindung von bisher exkludierten Perspektiven in Hochschulprozesse (insbesondere im Rahmen Partizipativer Lehre)?*

In der Gesamtschau der für diese Arbeit genutzten Publikationen konnten eben diese Spannungsfelder herausgearbeitet und in den vorangegangenen Thesen zusammengefasst werden. Wie aufgezeigt werden konnte, navigieren Projekte wie QuaBIS in ihrer Arbeit und in ihrem Bestreben in scheinbar unauflösbaren Widersprüchen und Spannungsfeldern, die es zu erkennen und gleichzeitig immer wieder zu befragen gilt, um mit entsprechenden machtvollen Verstrickungen umzugehen. Ein wesentliches Ziel Partizipativer Lehre ist es, bisherige Traditionen und damit einhergehende Privilegierungen zu irritieren und kritisch zu befragen. Besonders ableismuskritische Analysen und Perspektiven scheinen hierbei hilfreich, da hierdurch im Besonderen exkludierende leistungsorientierte Normsetzungen deutlich und sichtbar werden. Wichtig bleibt dabei zu betonen, dass Ableismuskritik nicht auf eine generelle Kritik an Fähigkeitserwartungen

abzielt, sondern vornehmlich auf die „Dekonstruktion vermeintlich ‚natürlicher‘ Fähigkeitskonstruktionen“ (Kaiser & Pfahl 2020, S. 101 in Boger 2022, S. 52). Eine pauschalisierte und generelle Kritik würde hingegen zu einer „Wiederholung der Verwerfung der Bildsamkeit behinderter Menschen“ führen, getarnt als Ableismuskritik (Boger 2022, S. 52).

Für diese Art der Kritik sind partikuläre Perspektiven von marginalisierten Gruppen ein wesentlicher Bestandteil, auch wenn nicht

„nur Angehörige marginalisierter Gruppen [...] in der Lage [sind], Herrschaftsverhältnisse zu erkennen. Aber für sie macht eine andere Sichtweise eben häufig auch einen Unterschied in ihrem alltäglichen Leben und ist damit mehr als nur ein hilfreiches Tool für eine bessere, weil vollständigere Sicht auf die Wirklichkeit. Zudem sind Wissenschaft, aber auch Politik und Gesellschaft bis heute immer noch von nichtbehinderten, weißen, heterosexuellen Männern dominiert. Eine Beteiligung benachteiligter Gruppen an Forschung und Lehre – auch und vor allem bei der Entwicklung von Themen und in verantwortlicher Position – ist deswegen geboten, um dieser Ungerechtigkeit entgegenzuwirken.“ (Ganz & Scharf 2024, S. 4)

Da im Rahmen der vorliegenden Arbeit nicht alle Reflexionsanforderungen berücksichtigt und aufgedeckt werden konnten, sollen im Folgenden weitere Diskussionsfelder aufgezeigt werden. Wie in der Arbeit sichtbar wurde, ergeben sich wesentliche Überschneidungen zu bisherigen Erfahrungen und Erkenntnissen anderer Disziplinen. Hierzu wären vor allem interdisziplinäre Perspektiven hilfreich, wie sie beispielsweise von Hauser et al. (i. E.) angestrebt werden, um entsprechende Reflexionen mit bisherigen Erkenntnissen zu verknüpfen. An solche intersektionale Betrachtungen anschließend wäre auch die in der Arbeit angegriffene ‚sonderpädagogische Herkunft oder Verortung‘ von Partizipativer Lehre weitergehend zu untersuchen.<sup>29</sup> Andernfalls verbleibt Partizipative Lehre nicht nur aus ihrer Herkunft heraus in der Gefahr als ‚sonderpädagogisches Wirken‘ reduziert zu werden. Hierzu wäre auch kritisch zu fragen, wie es partizipativen Lehrformaten gelingen kann, mehrperspektivische und intersektionale Konzepte an Hochschule zu entwickeln. Geldner-Belli et al. (2024) zeigen im Hinblick auf solche Bestrebungen auf, dass auch hierbei Repräsentationsfragen herausfordernd erscheinen, in Bezug zur Anwerbung von Wissensvermittler\*innen.

Ein weiteres Feld, welches im Hochschulkontext insgesamt ein zentrales Desiderat darstellt, ist der Umgang mit Emotionen. Emotionalität und Rationalität lässt sich dabei durchaus als „ein spannungsreiches und komplexes Verhältnis“ betrachten (Hauser & Schuppener 2023, S. 73). Hauser und Schuppener (2023,

---

29 Als impulsgebend kann hier die Arbeit von Hauser (2024) im Kontext von Partizipativer Forschung betrachtet werden.

S. 78, Herv. i. O.) zeigen beispielhaft auf, dass Wissensproduktion von verschiedenen „kontextgebundene[n] *Emotionsnormen*“ geprägt sind, die es offen zu thematisieren und zu bearbeiten gilt. Sie verweisen auch darauf, dass insbesondere partizipative Lehr- und Forschungskontexte eine solche Auseinandersetzung evozieren, weshalb es hierzu weitergehende Analysen bräuchte, um eventuelle Hindernisse sichtbar zu machen. Auch Wechuli 2023 macht deutlich, dass Emotionsarbeit an Hochschule ungleich verteilt ist und marginalisierte Personengruppen einen wesentlich höheren Anteil leisten müssen, wodurch verschiedene Barrieren entstehen können.

Insgesamt lässt sich konstatieren, dass sich Partizipative Lehre noch als ein ‚junges‘ Handlungsfeld darstellt und es umso wichtiger erscheint, diesen spannungsvollen und widersprüchlichen Prozess weiter zu evaluieren. Diese Form der Lehre stellt einen Versuch dar, Teilhabebestrebungen von Menschen mit Behinderungserfahrungen innerhalb von Hochschule zu institutionalisieren. Dies findet jedoch nicht in einem macht- und diskriminierungsfreien Raum statt, wie die vorliegende Arbeit insgesamt aufzeigen konnte. Mit Blick auf ähnliche emanzipatorische Bestrebungen verweist Boger (2022, S. 48 mit Bezug zu Hark 2005) auch darauf, dass der „Gang durch die Institutionen“ immer mit Verwässerungen und Disziplinierungen der eigenen emanzipatorischen Ansprüche einhergeht. Es bleibt dabei zu reflektieren, wer welche Art von Zugang erhält und welche Formen der Wissensproduktion letztlich zugelassen werden. Denn wenn mit Boger (2022, S. 48) gesprochen innerhalb des Wissenschaftsbetriebs nur die „pflegeleicht integrierbare[n]“ Erkenntnisse verbleiben, bleibt die Gefahr, dass blinde Flecken bzw. exklusive und hierarchisierende Praktiken (re)produziert werden.





# Literatur

- Ackermann, T. & Dettmann, M.-A. (2022): Service User Involvement in der Hochschulbildung – gelebte Partizipation? In: Die neue Hochschule (DNH), (3), S. 6–9.
- Ahmed, S. (2013): Whiteness and the General Will: Diversity Work as Willful Work. In: PhiloSOPHIA: A Journal of Continental Feminism, 2 (1), S. 1–20.
- Aichinger, R.; Linde, F. & Auferkorte-Michaelis, N. (2020): Editorial: Diversität an Hochschulen – Chancen und Herausforderungen auf dem Weg zu exzellenten und inklusiven Hochschulen. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung (ZFHE), 15 (3), S. 9–23.
- Akbaba, Y. & Wagner, C. (2022): Rassismuskritische Lehre in der Universität. In: Fuhrmann, L. & Akbaba, Y. (Hrsg.): Schule zwischen Wandel und Stagnation. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 435–455.
- Alheit, P. (2014): Die Exklusionsmacht des universitären Habitus. Exemplarische Studien zur „neuen deutschen Universität“. In: Ricken, N.; Koller, H.-C. & Keiner, E. (Hrsg.): Die Idee der Universität – revisited. Wiesbaden: Springer, S. 195–208.
- Allemann-Ghionda, C. (2021): Diversität, Inklusion und Internationalisierung in der Hochschule: Eine komparative Perspektive. In: Köpfer, A.; Powell, J. J. W. & Zahnd, R. (Hrsg.): International Handbook of inclusive Education. Opladen, Berlin & Toronto: Barbara Budrich, S. 474–498.
- Allen, A. (2019): Das Ende des Fortschritts. Frankfurt a. M. & New York: Campus.
- Anderson, E. (2012): Epistemic Justice as a Virtue of Social Institutions. In: Social Epistemology. A Journal of Knowledge, Culture and Policy, 26 (2), S. 163–173.
- Angermüller, J. & Bellina, L. (2012): Poststrukturalismus und Postkolonialismus. Jacques Derridas „Grammatologie“ sowie Gilles Deleuzes und Felix Guattaris „Tausend Plateaus“. In: Reuter, J. & Karentzos, A. (Hrsg.): Schlüsselwerke der Postcolonial Studies. Wiesbaden: Springer VS, S. 27–37.
- Audhem, K. (2021): Macht. Einführung. In: Kraus, A.; Budde, J.; Hietzge, M. & Wulf, Ch. (Hrsg.): Handbuch Schweigendes Wissen. Erziehung, Bildung, Sozialisation und Lernen (2. überarb. Aufl.). Weinheim & Basel: Beltz Juventa, S. 634–646.
- Barnes M. & Cotterell, Ph. (2012): Critical Perspectives on User Involment. Bristol: Policy Press.
- Barsch, S. (2020): Disability History Goes Public: Public disability history als shared authority. In: Nolte, C. (Hrsg.): Dis/ability history goes public – Praktiken und Perspektiven der Wissensvermittlung. Bielefeld: transcript, S. 27–48.
- best3 (2023): Die Studierendenbefragung in Deutschland: best3. Studieren mit einer gesundheitlichen Beeinträchtigung. <https://www.studierendenwerke.de/beitrag/die-studierendenbefragung-in-deutschland-best3-studieren-mit-einer-gesundheitlichen-beeintraechtigung>
- Bielefeldt, H. & Seidensticker, F. (2006): Vorwort. In: Deutsches Institut für Menschenrechte (Hrsg.): Das Menschenrecht auf Bildung und der Schutz vor Diskriminierung. Exklusionsrisiken und Inklusionschancen. Berlin: Institut für Menschenrechte, S. 5.
- Blaha, K.; Boger, M.-A.; Geldner-Belli, J.; Körner, N.; Moser, V. & Walgenbach, K. (2024): Inklusion und Grenzen. Soziale, politische und pädagogische Verhältnisse. Eine Einleitung. In: Blaha, K.; Boger, M.-A.; Geldner-Belli, J.; Körner, N.; Moser, V. & Walgenbach, K. (Hrsg.): Inklusion und Grenzen. Soziale, politische und pädagogische Verhältnisse. Bielefeld: transcript, S. 7–25.
- Boger, M.-A. (2016): Zwischen Partikularisierung und Solidarisierung. Vortrag in der Ringvorlesung „Behinderung ohne Behinderte!? Perspektiven der Disability Studies“, Hamburg, 01.11.2016.
- Boger, M.-A. (2017): Theorien der Inklusion – eine Übersicht. In: Zeitschrift für Inklusion Online (1). [www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/413](http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/413)
- Boger, M.-A. (2019): Theorien der Inklusion: Die Theorie der trilemmatischen Inklusion zum Mitdenken, Bd. 4). Münster: edition assemblage.
- Boger, M.-A. (2022): Risse in der Landschaft der Inklusionsforschung – Aktuelle Entwicklungen und offene Fragen. In: Schimek, B.; Kreamsner, G.; Proyer, M.; Grubich, R.; Paudel, F. & Grubich-Müller, R. (Hrsg.): Grenzen.Gänge.Zwischen.Welten. Kontroversen – Entwicklungen – Perspektiven der Inklusionsforschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 43–58.

- Boger, M.-A. (2023): (Re-)Produktion von Diskriminierung in sozialen Bewegungen. In: Scherr, A.; El-Mafaalani, A., Reinhardt, A. C. (Hrsg.): Handbuch Diskriminierung. Wiesbaden: Springer, [https://doi.org/10.1007/978-3-658-11119-9\\_52-1](https://doi.org/10.1007/978-3-658-11119-9_52-1)
- Boger, M.-A. & Castro Varela, M. (2023): Was ist postkoloniale Bildung (überhaupt)? In: bildungs-Lab\* (Hrsg.): Bildung. Ein Postkoloniales Manifest (2. Aufl.). Münster: Unrast, S. 11–18.
- Boger, M.-A. & Textor, A. (2016): Das Förderungs-Stigmatisierungs-Dilemma – Oder: Der Effekt diagnostischer Kategorien auf die Wahrnehmung durch Lehrkräfte. In: Amrhein, B. (Hrsg.): Diagnostik im Kontext inklusiver Bildung – Theorien, Ambivalenzen, Akteure, Konzepte. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 79–97.
- Bokhari, A. A. H. (2017): Universities' social responsibility (USR) and sustainable development: a conceptual framework. In: International Journal of Economics and Management Studies (SS-RGIJEMS), 4, S. 1–9.
- Bonati, M. L. (2019): Inclusive tertiary education through universal design for learning and service-learning. In: O'Brien, P.; Bonati, M. L.; Gadow, F. & Slee, R. (Hrsg.): People with Intellectual Disability Experiencing University Life. Theoretical Underpinnings, Evidence and Lived Experience. Brill, Leiden, S. 243–254.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2017): Index für Inklusion. Ein Leitfaden für Schulentwicklung, (1. Aufl.). Hrsg. v. Achermann, B.; Ahrandjani-Amirpur, D.; Braunsteiner, M.-L.; Demo, H.; Plate, E. & Platte, A. Weinheim, Basel: Beltz.
- Bringmann, J. (o. J.): Strategischer Essentialismus. <https://zeitschrift-luxemburg.de/abc/strategischer-essenzialismus/>
- Brown, N. & Leigh, J. (2020): Ableism in Academia. Theorising experiences of disabilities and chronic illnesses in higher education. UCLPress.
- Brunner, C. (2017): Vom Sprechen und Schweigen und (Zu)Hören in der Kolonialität des Wissens – Paradoxe Überlegungen zur Analyse, Kritik und Entgegnung (nicht nur) epistemischer Gewalt. In: H. A. Niederle (Hrsg.), Sprache und Macht. Dokumentation des Symposiums. Wien: Löcker Verlag, S. 30–71.
- Brunner, C. (2020): Epistemische Gewalt. Wissen und Herrschaft in der kolonialen Moderne. Bielefeld: transcript.
- Buchner, T. (2022a): Ableism Verlernen. Reflexionen zu Bildung und Fähigkeit als Professionalisierungsangebot für Lehrer\*innen im Kontext inklusiver Bildung. In: Akbaba, Y.; Buchner, T.; Heinemann, A. B.; Pokitsch, D. & Thoma, N. (Hrsg.): Lehren und Lernen in Differenzverhältnissen. Interdisziplinäre und intersektionale Betrachtungen. Wiesbaden: Springer VS, S. 168–185.
- Buchner, T. (2022b): Ableism-kritische Professionalisierung als Beitrag für Transformationsprozesse in Zielperspektive Inklusiver Bildung. In: Koenig, O. (Hrsg.): Inklusion und Transformation in Organisationen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 65–76.
- Buchner, T. (2022c): Organisation. In: Kessl, F. & Reutlinger, Ch. (Hrsg.): Sozialraum, Sozialraumforschung und Sozialraumarbeit. Wiesbaden: Springer-VS, S. 439–450.
- Buchner, T. (2024): Kommentierung. Im Rahmen der Forschungswerkstatt „Partizipative Forschung – Perspektiven auf das Bedingungsgefüge von Wissenschaft, Praxis, Gesellschaft und Subjekt“ im Rahmen der 37. Internationalen Jahrestagung der Inklusionsforscher\*innen „Inklusion. Resilienz. Lernende Systeme“ in Graz, 29.02.2024.
- Buchner, T.; Pfahl, L. & Traue, B. (2015): Zur Kritik der Fähigkeiten: Ableism als neue Forschungsperspektive der Disability Studies und ihrer Partner. In: Zeitschrift für Inklusion, (2). <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/273/256>
- Butler, J. (2006): Hass spricht: Zur Politik des Performativen. Suhrkamp.
- Campbell, F. K. (2003): The Great Divide: Ableism and Technologies of Disability Production. PhD-Thesis. Queensland University of Technology.
- Campbell, F. K. (2009): Contours of Ableism. London: Palgrave Macmillan.
- Castro Varela, M. (2017): (Un-)Wissen. Verlernen als komplexer Lernprozess. In: Migrazine (1). <https://www.migrazine.at/artikel/un-wissen-verlernen-als-komplexer-lernprozess>
- Castro Varela, M. & Dhawan, N. (2020): Postkoloniale Theorie: Eine kritische Einführung, (3. Aufl.). Bielefeld: UTB.

- Castro Varela, M. & Heinemann, A. M. B. (2017): Ambivalente Erbschaften. Verlernen erlernen! In: trafo. K. (Hrsg.): Strategien für Zwischenräume. Ver\_Lernen in der Migrationsgesellschaft. Zwischenräume #10. <http://trafo-k.at/schriftenreihe/>
- Chiapparini, E. & Eicher, V. (2018): Der Ansatz User Involvement in der Sozialen Arbeit: Anknüpfungspunkte für Praxis-, Forschungs- und Ausbildungsprojekte in der Schweiz. In: Schweizerische Zeitschrift für Soziale Arbeit, 24 (18), S. 117–134.
- Dannenbeck, C.; Dorrance, C.; Moldenhauer, A.; Oehme, A. & Platte, A. (2016): Inklusionssensible Hochschule. Zur Einführung in diesen Band. In: Dannenbeck, C.; Dorrance, C.; Moldenhauer, A.; Oehme, A. & Platte, A. (Hrsg.): Inklusionssensible Hochschule. Grundlagen, Ansätze und Konzepte für Hochschuldidaktik und Organisationsentwicklung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 9–21.
- Dederich, M. (2007): Körper, Kultur und Behinderung. Eine Einführung in die Disability Studies. Bielefeld: transcript.
- Dewe, B. & Otto, H.-U. (2018): Professionalität. In: Otto, H. U.; Thiersch, H.; Treptow, R. & Ziegler, H. (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit. Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik, (6. Aufl.). München: Reinhardt, S. 1203–1213.
- Dolmage, J. T. (2017): Academic Ableism. Disability an Higher Education. University of Michigan Press.
- Dörner, D.; Mechler, Ch.; Terfloth, K & Heyl, V. (2023): Partizipative Hochschullehre durch Service User Involvement von Bildungsfachkräften mit Behinderungserfahrungen. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 74 (12), S. 564–573.
- Düber, M.; Rohrmann, A. & Windisch, M. (2018): Barrierefreie Partizipation. Herausforderungen für die Soziale Arbeit. In: Stehr, J.; Anhorn, R. & Rathgeb, K. (Hrsg.): Konflikt als Verhältnis – Konflikt als Verhalten – Konflikt als Widerstand. Widersprüche der Gestaltung Sozialer Arbeit zwischen Alltag und Institution. Wiesbaden: SpringerVS, S. 253–264.
- Eirmbter-Stolbrink, E. (2011): Wissenschaftliches Wissen: Ansprüche an eine besondere Wissensform? In: REPORT – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, 34 (2), S. 35–44.
- Flick, S. (2022): Zu den Tücken partizipativer Forschung. In: Widersprüche, 42 (4), S. 75–84.
- Flick, S. & Herold, A. (2021): Zur Kritik der partizipativen Forschung. Forschungspraxis im Spiegel der Kritischen Theorie. Weinheim: Beltz.
- Forster, R. (1997): Psychiatriereformen zwischen Medikalisation und Gemeindeförderung. Eine kritische Bilanz. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Foucault, M. (1994): Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Foucault, M. (2017): Subjekt und Macht (1982). In: Ders.: Analytik der Macht. Hrsg. v. Defert, D. & Ewald, F. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 240–263.
- Foucault, M., Seitter, W. & Konersmann, R. (1996): Die Ordnung des Diskurses. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Fricker, M. (2023 [2007]): Epistemische Ungerechtigkeit. Macht und Ethik des Wissens. München: Beck.
- Gabriel, D. & Tate, S. A. (2017): Inside in the Ivory Tower: Narratives of Women of Colour Surviving and Thriving in British Academia. London: Trentham Books.
- Ganz, K. & Scharf, B. (2024): Es bleibt kompliziert: Identitätskritik und Betroffenenperspektive in den Disability und Gender Studies. In: Zeitschrift für Disability Studies, (1), DOI 10.15203/ZDS\_24\_1.05
- Geldner-Belli, J. & Wittig, St. (2023): Die Universität als demokratischer, pädagogischer und inklusiver Raum? Irritationen zur Rolle universitärer Lehre. In: Hoffmann, M.; Hoffmann, Th.; Pfahl, L.; Rasell, M.; Richter, H.; Seebo, R.; Sonntag, M. & Wagner, J. (Hrsg.): Raum. Macht. Inklusion. Inklusive Räume erforschen und entwickeln. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 175–182.
- Geldner-Belli, J.; Klöpfer, L.; Hanf, A. & Kreamer, G. (2024): Repräsentation als umstrittene Strategie im Kontext Inklusiver Forschung. In: Goldbach, A.; Langner, A.; Mannewitz, K.; Schuppener, S. & Leonhardt, N. (Hrsg.): Macht und Wissen – kritische Reflexionen im Kontext von Inklusion und Exklusion. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 214–225.

- Goldbach, A. & Leonhardt, N. (2022): Elemente von Macht im Kontext einer inklusionssensiblen Hochschulentwicklung. Erfahrungen aus dem Hochschulprojekt der Universität Leipzig: „Qualifizierung von Bildungs- und Inklusionsreferent\*innen in Sachsen“ (QuaBIS). In: Schimek, B.; Kreamer, G.; Proyer, M.; Grubich, R.; Paudel, F. & Grubich-Müller, R. (Hrsg.): Grenzen.Gänge. Zwischen.Welten. Kontroversen – Entwicklungen – Perspektiven der Inklusionsforschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 173–180.
- Goldbach, A. & Leonhardt, N. (2023): Kritische Auseinandersetzung mit partizipativer Hochschullehre. *Teilhabe*, 62 (4), S. 142–147.
- Goldbach, A., Hauser, M., Schuppener, S., Leonhardt, N., Van Ledden, H. & Bergelt, D. (2022): Social responsibility in the context of inclusive higher education development – experiences and insights from the perspective of participatory higher education teaching. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 23 (4), S. 799–814.
- Goldbach, A.; Leonhardt, N. & Staib, L. (2020): Partizipative Lernerfahrungen – Sichtweisen zur inklusionsorientierten Erwachsenenbildung im Hochschulbereich. In: QfI – Qualifizierung für Inklusion, 2 (4). [www.qfi-oz.de/index.php/inklusion/article/view/43](http://www.qfi-oz.de/index.php/inklusion/article/view/43)
- Goodley, D. & Moore, M. (2000): Doing Disability Research: activist lives and the academy. In: *Disability & Society*, 15 (6), S. 861–882.
- Govrin, Julie (2022): *Politische Körper. Von Sorge und Solidarität*. Berlin: Matthes & Seitz.
- Han, B.-Ch. (2005) *Was ist Macht?* Ditzingen: Reclam.
- Hänel, H. Ch. (2024): *Epistemische Ungerechtigkeiten*. Berlin & Boston: de Gruyter.
- Hans-Böckler-Stiftung (2009): *Hochschule in gesellschaftlicher Verantwortung*. [www.boeckler.de/pdf/stuf\\_proj\\_leitbild\\_leitbild\\_2009.pdf](http://www.boeckler.de/pdf/stuf_proj_leitbild_leitbild_2009.pdf), 22.03.2021, 30.05.2023
- Haraway, D. (2007): Die Wissenschaftsfrage im Feminismus und das Privileg einer partialen Perspektive. In: Hark, S. (Hrsg.): *Dis/Kontinuitäten: Feministische Theorie*, (2. akt. und erw. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS, S. 305–322.
- Hark, S. (2005): *Dissidente Partizipation. Eine Diskursgeschichte des Feminismus*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Haruna-Oelker, H. (2022): *Die Schönheit der Differenz. Miteinander anders denken*. München: btb.
- Hauser, M. (2020): *Qualität und Güte im gemeinsamen Forschen mit Menschen mit Lernschwierigkeiten. Entwurf und Diskussion von Qualitätskriterien Partizipativer und Inklusiver Forschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hauser, M. (2024): *Sonderpädagogik und Inklusive Forschung – Die ambivalente Rolle von Sonderpädagogik und Sonderpädagog:innen im gemeinsamen Forschen mit Menschen mit Lernschwierigkeiten*. In: Willmann, M. & Bärmig, S. (Hrsg.): *(Sonder-)Pädagogik oder Inklusion? Erziehungswissenschaftliche Verhältnisbestimmungen*. Bielefeld: transcript, S. 67–88.
- Hauser, M. & Leonhardt, N. (2025): *Hochschule als Lernwelt zwischen inklusionsorientierten Entwicklungen und exkludierenden Traditionen*. In: Schreiber-Barsch, S. & Curdt, W. & Stang, R. (Hrsg.): *Inklusive Lernwelten*. Berlin: Verlag De Gruyter/Saur, S. 102–112.
- Hauser, M. & Schuppener, S. (2015): *Menschen mit Lernschwierigkeiten an der Hochschule*. In: *Teilhabe*, 54 (3), S. 100–106.
- Hauser, M. & Schuppener, S. (2023): *Emotionen und Partizipation im Kontext der Hochschulorganisationslogik*. In: Grummt, M.; Kulig, W.; Lindmeier, Ch.; Oelze, V. & Sallat, St. (Hrsg.): *Partizipation – Wissen – Kommunikation im sonderpädagogischen Diskurs*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 73–80.
- Hauser, M.; Schuppener, S.; Goldbach, A.; Hellmann, H. & Leonhardt, N. (i.E.): *Zur (Weiter-)entwicklung Partizipativer Lehre – Kritische Fragen an Theorie und Praxis in einem sich neu entwickelnden Feld*. In: Hauser M.; Schuppener, S.; Goldbach, A.; Hellmann, H. & Leonhardt, N. (Hrsg.): *Zur (Weiter-)entwicklung Partizipativer Lehre. Kritische Fragen an Theorie und Praxis in einem sich neu entwickelnden Feld*. Frankfurt a. M.: transcript.
- Hauser, M., Schuppener, S. & Ledden, H. (2022): *Zur Relevanz von Widersprüchen im Kontext akademischer Wissensproduktion für Inklusion*. *Zeitschrift für Inklusion*, (3). [www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/676](http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/676)
- Heitzmann, D. & Klein, U. (2012): *Zugangsbarrieren und Exklusionsmechanismen an deutschen Hochschulen*. In: Klein, U. & Heitzmann, D. (Hrsg.): *Hochschule und Diversity. Theoretische Zugänge und empirische Bestandsaufnahme*. Weinheim & Basel: Beltz Juventa, S. 11–45.

- Hertel, T. (2020): Entziffern und Strafen. Schulische Disziplin zwischen Macht und Marginalisierung. Bielefeld: transcript.
- Imholz, S. (2024): Marginalisierte Selbst(re)präsentation Behinderter als Handlungsmacht, epistemische Privilegierung und diversitätswusster Wissenszugang. In: Goldbach, A.; Langner, A.; Mannewitz, K.; Schuppener, S. & Leonhardt, N. (Hrsg.): Macht und Wissen – kritische reflexionen im Kontext von Inklusion und Exklusion. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 267–277.
- Jergus, K. (2020): Partizipation. In: Weiß, G. & Zirfas, J. (Hrsg.): Handbuch Bildungs- und Erziehungsphilosophie. Wiesbaden: Springer VS, S. 453–465.
- Kaiser, M. & Pfahl, L. (2020): Ableism und Verletzlichkeit – Überlegungen zur ‚Erfindung neuer Formen von Subjektivität‘. In: Brehme, D.; Fuchs, P.; Köbsell, S. & Wesselmann, C. (Hrsg.): Disability Studies im deutschsprachigen Raum – Zwischen Emanzipation und Vereinnahmung. Weinheim & Basel: Beltz, S. 96–102.
- Kerschbaum, S. L.; Eisenman, L. T. & Jones, J. M. (Hrsg.) (2017): Negotiating Disability: Disclosure and Higher Education. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Khader, S. (2011): Adaptive Preferences and Women's Empowerment. Oxford & New York: Oxford University Press.
- Knauf, H. (2022): Hochschule. In: Hedderich, I.; Biewer, G.; Hollenweger, J. & Markowetz, R. (Hrsg.): Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik: Eine Einführung, (2., aktual. und erw. Auf.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 307–312.
- Kolodzieyski, T. (2020): Ableismus. Berlin: Sukultur.
- Kremsner, G. (2017): Vom Einschluss der Ausgeschlossenen zum Ausschluss der Eingeschlossenen. Biographische Erfahrungen von so genannten Menschen mit Lernschwierigkeiten. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kremsner, G. (2020): Gewalt und Machtmissbrauch gegen Menschen mit Lernschwierigkeiten in Einrichtungen der Behindertenhilfe. In: Teilhabe, 59, S. 10–15.
- Kuckartz, U. (2014): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung, (2. Aufl.). Beltz Juventa.
- Kuhnke, Y.; Diehl, L. M. & York, J. (2016): Mehr DOMokratie wagen: Möglichkeiten und Grenzen inklusiver(er) Semingestaltung. In: Dannenbeck, C.; Dorrance, C.; Moldenhauer, A.; Oehme, A. & Platte, A. (Hrsg.): Inklusionssensible Hochschule. Grundlagen, Ansätze und Konzepte für Hochschuldidaktik und Organisationsentwicklung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 237–252.
- Lanwer, W. (2015): Exklusion und Inklusion. Anmerkungen zu einer gegensätzlichen Einheit. In: Jahrbuch für Pädagogik, (1), S. 159–173.
- L'Audace, L. (2022): Behindert und Stolz. Warum meine Identität politisch ist und Ableismus uns alle etwas angeht. Hamburg: Eden Books.
- Leigh, J. & Brown, N. (2020): Internalised ableism: Of the political and the personal. In: Brown, N. & Leigh, J. (Hrsg.): Ableism in Academia. Theorising experience of disabilities and chronic illnesses in higher education. London: UCL Press, S. 164–181.
- Leonhardt, N. (2024a): Silent Processes in Higher Education: Examining Ableism Through an Ability-Critical Lens. In: Social Inclusion, S. 12. [www.cogitatiopress.com/socialinclusion/article/view/7752](http://www.cogitatiopress.com/socialinclusion/article/view/7752)
- Leonhardt, N. (2024b): Praxisbuch Ableismus in der Schule. Für einen neuen Umgang mit Behinderung und Fähigkeiten. Weinheim & Basel: Beltz Pädagogik.
- Leonhardt, N. & Goldbach, A. (2022): „Ich empfinde die Universität als sehr machtvoll“ – Macht im Kontext (inklusionsorientierter) Hochschulentwicklung. In: Fränkel, S.; Grünke, M.; Henneemann, Th.; Hövel, D. C.; Melzer, C. & Ziemen, K. (Hrsg.): Teilhabe in allen Lebensbereichen? Ein Blick zurück und nach vorn. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 289–293.
- Leonhardt, N. & Goldbach, A. (2024): Science for All – Innovative und transfergeleitete Lehrformate für eine diversitätssensible Lehrer:innenbildung. In: Greiten, S.; Rohnacher, J. L.; Geber, G.; Gruhn, A. & Königer, M. (Hrsg.): Tagungsband Lehrer:innenbildung für Inklusion – Hochschuldidaktische Konzepte und Perspektiven. Weinheim & Basel: Beltz Juventa, S. 230–242.
- Leonhardt, N.; Goldbach, A.; Staib, L. & Schuppener, S. (2023): Macht in der Schule. Wissen – Sichtweisen – Erfahrungen. Texte in Leichter Sprache, Einfacher Sprache und Fachsprache. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Leonhardt, N.; Schuppener, S. & Goldbach, A. (2022): Menschenrecht auf (Hochschul)Bildung – eine Reflexion ableistischer Ordnungen im Rahmen diversitätssensibler Lehre. In: Leonhardt, N.; Kruschel, R.; Schuppener, S. & Hauser, M. (Hrsg.): Menschenrechte im interdisziplinären Diskurs. Perspektiven auf Diskriminierungsstrukturen und pädagogische Handlungsmöglichkeiten, Weinheim: Beltz, S. 259–272.
- Leonhardt, N.; Staib, L. und angehende Bildungsfachkräfte (2019): Qualifizierung von Bildungsfachkräften. Ein Baustein inklusionsorientierter Hochschulentwicklung. In: Referat für Lehramt des Student\_innenRates der Universität Leipzig & Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft – Junge GEW Leipzig (Hrsg.): Kritisches Lehramtsportfolio, (2. Ausgabe), S. 29–33.
- Lessenich, St. (2024): Teilhabe in der Teilhabegesellschaft. Präsentation im Rahmen der Tagung „Epistemologische und gesellschaftstheoretische Grundlagen der Teilhabeforschung“ in Frankfurt a. M., 19.04.2024.
- Liebel, M. (2020): Unerhört. Macht und Macht. Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Luhmann, N. (1993): Individuum, Individualität, Individualismus. In: Ders. (Hrsg.): Gesellschaftsstruktur und Semantik. Studien zur Wissenssoziologie der Modernen Gesellschaft, (Bd. 3). Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 149–258.
- Mackert, S. & Leonhardt, N. (2024): Die Arbeit am (pädagogischen) Selbst – Biographische (Selbst-) Reflexion angehender Lehrpersonen im Kontext ableismuskritischer Lernräume. Präsentation im Rahmen der 37. Internationalen Jahrestagung der Inklusionsforscher\*innen „Inklusion. Resilienz. Lernende Systeme“ in Graz, 28.02.2024.
- Mair, M. (2023): Wissen als Element von Macht im inklusionssensiblen Hochschulkontext (unveröffentlichte Staatsexamensarbeit).
- Maskos, R. (2023): Ableismus und Behindertenfeindlichkeit. Diskriminierung und Abwertung behinderter Menschen. [www.bpb.de/themen/inklusion-teilhabe/behinderungen/539319/ableismus-und-behindertenfeindlichkeit/](http://www.bpb.de/themen/inklusion-teilhabe/behinderungen/539319/ableismus-und-behindertenfeindlichkeit/)
- McArthur, J. (2021): The Inclusive University: A Critical Theory Perspective Using a Recognition-Based Approach. In: Social Inclusion 9 (3), S. 6–16.
- McGowan, B. & Bichsel, H. (2021): Vom Aussortiertwerden. Ein Essay zur Situation von Studierenden mit Behinderung. In: Dankwa, S.; Filep, S.-M.; Klingovsky, U. & Pfruender, G. (Hrsg.), Bildung.Macht.Diversität. Critical Diversity Literacy im Hochschulraum. Bielefeld: transcript, S. 187–200.
- McLaughlin, H. (2022): Who are the service users? Language, Neo-Liberalism and social constructions. In: McLaughlin, H.; Beresford, P.; Cameron, C.; Casey, H. & Duffy, J. (Hrsg.): The routledge Handbook of Service User Involvement in Human Services Research and Education. London & New York: Routledge International Handbooks, S. 30–40.
- Ngubia Kuria, E. (2015): eingeschrieben. Zeichen setzen gegen Rassismus an deutschen Hochschulen. Berlin: w\_orten & meer.
- O'Brien, P., Bonati, M. L., Gadow, F. & Slee, R. (Hrsg.) (2019): People with Intellectual Disability Experiencing University Life. Theoretical Underpinnings, Evidence and Lived Experience. Brill.
- Oldenburg, M. (2021): Schüler\*innen – Studierende – Inklusion. Orientierungen auf dem Weg zu differenzsensibler Lehrer\*innenbildung?. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Opratko, B. (2014): Hegemonie, (2. überarb. Aufl.). Münster: Verlag Westfälisches Dampfboot.
- Osthaus, P. (2022): Inklusive Hochschulentwicklung. Das QuaBis-Projekt der Universität Leipzig – Ein Beispiel für gelungene inklusive und sozial verantwortliche Hochschulentwicklung? (unveröffentlichte Staatsexamensarbeit).
- Plate, E. (2016): Lehrer\_innenbildung für Inklusion braucht Lehrer\_innenbildung durch Inklusion. In: Dannenbeck, C.; Dorrance, C.; Moldenhauer, A.; Oehme, A. & Platte, A. (Hrsg.): Inklusionsensible Hochschule. Grundlagen, Ansätze und Konzepte für Hochschuldidaktik und Organisationsentwicklung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 194–214.
- Platte, A. (2018): (Hochschul-)Didaktische Fundierung inklusiver Bildungsprozesse. In: Platte, A.; Werner, M.; Vogt, St. & Fiebig, H. (Hrsg.): Praxishandbuch Inklusive Hochschuldidaktik. Weinheim & Basel: Beltz Juventa, S. 20–42.
- Prado P. (2010): Das Prinzip Universität (als unbedingtes Recht auf Kritik). Zürich: diaphanes.
- Przytulla, N. V. (2021): Exzellent inklusiv. Deutsche Hochschulen zwischen meritokratischer Ideologie und inklusivem Anspruch. Weinheim & Basel: Beltz.

- Reitz, S. (2020): Das Recht auf Partizipation – menschenrechtliche Handlungsnotwendigkeiten im Bildungsbereich. In: Boban, I. & Hinz, A. (Hrsg.): *Inklusion und Partizipation in Schule und Gesellschaft. Erfahrungen, Methoden, Analysen.* Beltz Juventa, S. 33–48.
- Riegel, Ch. (2016): *Bildung – Intersektionalität – Othering.* Pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen. Bielefeld: transcript.
- Roessler, I. (2015): Third Mission. Die ergänzende Mission neben Lehre und Forschung. In: *wissenschaftsmanagement*, (2), S. 46–47.
- Sassi, Y.; Viermann, M. & Henkel, R. (2024): Rassismus und Ableism als Systeme gesellschaftlicher Differenzierungs- und Exklusionspraxis – Überlegungen für eine inklusionsorientierte Lehrkräftebildung. In: Goldbach, A.; Langner, A.; Mannewitz, K.; Schuppener, S. & Leonhardt, N. (Hrsg.): *Macht und Wissen – kritische Reflexionen im Kontext von Inklusion und Exklusion.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 278–287.
- Scheer, A. (2024): Grenzen der Inklusion. Inklusions-/Exklusionsordnungen in der funktional differenzierten Weltgesellschaft. In: Blaha, K.; Boger, M.-A.; Geldner-Belli, J.; Körner, N.; Moser, V. & Walgenbach, K. (Hrsg.): *Inklusion und Grenzen. Soziale, politische und pädagogische Verhältnisse.* Bielefeld: transcript, S. 29–54.
- Schlothauer, B.; Pöschmann, F.; Martick, St. & Kreamsner, G. (2023): In Response to „My name on the door by the Professor’s name“: The process of recruiting a researcher with a learning disability at a UK university (Anderson, R.; Keagan-Bull, R.; Giles, J. & Tuffrey-Wijne, I. 2023). In: *British Journal of Learning Disabilities*, 51 (3), S. 469–473.
- Schmerer, B. F. & Schumann, K. (2024): Die Rolle von Bildungs- und Inklusionsreferent\*innen (BIR) im Projekt QuaBIS – Eine Interviewstudie zu differenten Inklusionsbegehren partizipativer Hochschullehre (unveröffentlichte Staatsexamensarbeit).
- Schöne, A. (2022): *Behinderung und Ableismus.* Münster: Unrast transparent.
- Schreiber-Barsch, S. (2009): Ein Idyll von Exklusion und Inklusion? Die Aufgabe von Erwachsenenbildung und Jacques Rancières Logik des Unvernehmens. In: *REPORT Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, (1), S. 59–69.
- Schuppener, S. & Hauser, M. (2025): Zum Umgang mit differenten Wissensformen im Kontext inklusiver Hochschulentwicklung – eine kritische Reflexion. In: Pasqualoni, P. P.; Hoffmann, M.; Rapp, U. & Steinmair-Pösel, P. (Hrsg.): *Hochschulreihe PerspektivenBildung – Band 2: Bildung im Spannungsfeld von Gleichheit, Differenz und Dekonstruktion.* Münster: Waxmann, S. 159–166.
- Schuppener, S.; Goldbach, A. & Hauser, M. (2024): Kritische Auseinandersetzung mit (Pseudo)Partizipation im Kontext Partizipativer Forschung. In: *Gemeinsam Leben*, (3), S. 148–155.
- Schuppener, S., Goldbach, A., Leonhardt, N., Langner, A. & Mannewitz, K. (2020): Inklusion inklusiv vermitteln: Menschen mit Behinderungserfahrungen als Lehrende an der Hochschule. In: Schneider-Reisinger, R. & Oberlechner, M. (Hrsg.): *Diversitätssensible PädagogInnenbildung in Forschung und Praxis: Utopien, Ansprüche und Herausforderungen.* Leverkusen-Opladen: Budrich, S. 108–117.
- Shure, S. (2023): Orte der Bildung neu be\_gründen?! In: *bildungsLab\** (Hrsg.): *Bildung. Ein Postkoloniales Manifest*, (2. Aufl.). Münster: Unrast, S. 19–21.
- Shure, S. & Steinbach, A. (2021): Inklusion und Diskriminierungskritik. Machttheoretische Überlegungen zu gegenwärtigen (Thematisierungs-)Praktiken im schulischen Kontext. In: Herzog, S.; Wieckert, S. (Hrsg.): *Inklusion – eine Chance Bildung neu zu denken?! Weinheim & Basel: Beltz Juventa*, S. 150–169.
- Spivak, G. C. (1996): *The Spivak Reader.* London: Routledge.
- Spivak, G. C. (2008): *Can the Subaltern Speak? Postkolonialität und subalterne Artikulation.* Wien & Berlin: turia + kant.
- Staub, L.; Schuppener, S.; Schlothauer, B. & Leonhardt, N. (2022): „Das System bremst Dich aus“: Selbstbestimmung und Empowerment aus Sicht von Menschen mit (Sonder)Institutionserfahrungen – ein Beitrag in einfacher Sprache. In: Hollweg, C. & Kieslinger, D. (Hrsg.): *Partizipation und Selbstbestimmung in einer inklusiven Erziehungshilfe – zwischen bewährten Konzepten und neuen Anforderungen.* Freiburg im Breisgau: Lambertus, S. 85–99.

- Steyerl, H. (2020): Vorwort zur dt. Übersetzung von G. C. Spivaks *Can the Sub-altern Speak? Postkolonialität und subalterne Artikulation*. In: G. C. Spivak (Hrsg.): *Can the subaltern speak? Postkolonialität und subalterne Artikulation*. Wien & Berlin: Turia + Kant, S. 5–16.
- Stojanov, K. (2019): Bildungsgerechtigkeit. In: Drerup, J. & Schweiger, G. (Hrsg.): *Handbuch Philosophie der Kindheit*. Berlin: J. B. Metzler, S. 348–354.
- Taylor, Y. & Lahad, K. (Hrsg.) (2018): *Feeling Academia in the Neoliberal University: Feminist Flights, Fights and Failures*. Palgrave Studies in Gender and Education. Cham: Palgrave Macmillan.
- Thumfart, A. (2008): Art. Repräsentation. In: Gosepath, St.; Hirsch, W. & Rössler, B. (Hrsg.): *Handbuch der politischen Philosophie und Sozialphilosophie*, (Bd. 2). Berlin & New York: de Gruyter, S. 1113–1117.
- von Unger, Hella (2016): *Partizipative Forschung. Einführung in die Forschungspraxis*. Wiesbaden: Springer.
- Vabø, A. & Wiers-Jenssen, J. (2014): Internationalization, Diversification and Quality in Higher Education. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 60 (5), S. 710–723.
- Välilä, J. & Weimer, L. (2014): The Trends of Internationalization in Finnish Higher Education. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 60 (5), S. 696–709.
- Vasilescu, R.; Barna, C.; Epure, M. & Baicu, C. (2010): Developing university social responsibility: a model for the challenges of the new civil society. In: *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2 (2), S. 4177–4182.
- Wagner, Th. (2017): Partizipation. In: Kessler, F.; Kruse, E.; Stövesand, S. & Thole, W. (Hrsg.): *Soziale Arbeit – Kernthemen und Problemfelder*. Opladen & Toronto: UTB, S. 43–51.
- Waldschmidt, A. (2020): *Disability Studies. Eine Einführung*. Hamburg: Junius.
- Walgenbach, K. (2022): Privilegien in der Moderne. In: *Privilegien: Was leistet der umstrittene Begriff?* S. 68–94. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:hbz:465-20220815-125902-2>
- Weber, M. (1976): *Wirtschaft und Gesellschaft*, (1. Halbbd.). Tübingen.
- Wechuli, Y. (2023): Behindernde Affekte im Hochschulkontext. Ungleich geteilte Emotionsarbeit in einer ableistischen Akademie. In: Leinfellner, St.; Thole, F.; Simon, St. & Sehmer, J. (Hrsg.): *Bedingungen der Wissensproduktion. Qualifizierung, Selbstoptimierung und Prekarisierung in der Wissenschaft und Hochschule*. Opladen, Berlin & Toronto: Barbara Budrich, S. 157–173.
- Wendland, J. (2017): *Der User Involment Ansatz – ein komplexes Theoriekonstrukt. Ein Beitrag zur Erarbeitung der theoretischen Grundlagen für die Soziale Arbeit*. Bern: Edition Soziothek.
- Winkler, K. (2017): Kritik der Repräsentation. Postkoloniale Perspektiven für die theologische Sozialethik. In: *ethik und gesellschaft*, (2), S. 1–24.
- Winkler, K. & Möhring-Hesse, M. (2018): Reflexive Repräsentation der „Gerechtigkeit von unten“. Wie kann die Urteilskraft Subalternen in der theologisch-sozialethischen Theoriebildung aufgegriffen werden? In: Emunds, B. (Hrsg.): *Christliche Sozialethik – Orientierung welcher Praxis?* Friedhelm Hengsbach SJ zu Ehren (Ethik und Gesellschaft Bd. 4). Baden-Baden: Nomos, S. 153–178.
- Wolbring, G. (2008): The politics of Ableism. *Development*, 51, S. 252–258.
- York, J. & Wechuli, Y. (2023): Ungleichheiten in akademischen Räumen: Behinderte Akademiker\*innen zwischen atypischer Beschäftigung und Offenbarungs-Dilemmata. In: Hoffmann, M.; Hoffmann, Th.; Pfahl, L.; Rasell, M.; Richter, H.; Seebo, R.; Sonntag, M. & Wagner, J. (Hrsg.): *Raum. Macht. Inklusion. Inklusive Räume erforschen und entwickeln*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 183–189.