

Ansätze zur Weiterentwicklung des Diskurses um Partizipative Lehre

Nico Leonhardt, Mandy Hauser, Saskia Schuppener, Helene Hellmann & Anne Goldbach

1. *Academic Ableism & Epistemische Ungerechtigkeit als Analysefolien und theoretische Weiterentwicklungsmöglichkeiten*

In der Auseinandersetzung mit dem Grundlagenbeitrag dieses Bandes wurden Antwortversuche angestoßen, die insbesondere mit Blick auf deren Synthese ein vielfältiges Spektrum an Erfahrungen, (Be-)Grenzungen und Möglichkeitsräumen aufzeigen. Wie in der Einleitung des Abschlussteils deutlich wird, werden erste theoretisch-reflexive Perspektiven in diesem Band aus ganz unterschiedlichen gesellschaftlichen und disziplinären Positionen und Denkrichtungen heraus versammelt. Dadurch wird in besonderer Weise deutlich, dass sich aktuelle Antwortversuche vor allem als Such- und Denkprozesse beschreiben lassen, in denen Ambivalenzen und Spannungsfelder sichtbar werden. Zudem wird es durch die unterschiedlichen disziplinären Zugänge möglich, ›Verdeckungen‹ sichtbar werden zu lassen; denn was an einer Stelle verdeckt bleibt, wird an anderer Stelle bemerkt, aufgegriffen oder kritisiert.

Es zeigen sich widerstreitende Positionen, die wir in vier Spannungsfelder eingeteilt haben (Schuppener et al.):

- Wirkungen strukturell gewaltvoller Aspekte im Kontext von Hochschule und Wissenschaft
- widersprüchliche oder unklare Begriffsbezüge sowie (noch) unklare Benennungen von Herausforderungen vor allem hinsichtlich des Konstruktes ›Partizipation‹
- Ziele und Wirkungen verschiedener Repräsentationsbestrebungen und -begehren
- differente Positionen, auf welche Wissensformen oder welche Wissensrelationen Partizipative Lehre referiert

Mit Blick auf diese Spannungsfelder folgen hier erste Vorschläge, die beschriebene Suchbewegung in Bahnen einer Theoretisierung zu lenken.

Ganz grundlegend wird in den Antwortbeiträgen deutlich, dass zentrale Begriffe häufig diffus oder weitgehend ungeklärt bleiben. Insbesondere gilt das für Begriffe wie ›Partizipation‹, ›Inklusion‹, ›auf Augenhöhe‹ sowie ›Expert:innen‹, die einer tiefer gehenden Klärung und Reflexion unterzogen werden sollten, wobei folgende Fragen leitend sein können:

Welches theoretische Verständnis liegt hinter diesen Begriffen und welche praktischen Implikationen verbinden sich damit?

Was wird durch die Nutzung dieser Begriffe sichtbar und was wird verschleiert/verdeckt, z.B. durch eine (noch) fehlende Konkretisierung?

Eine theoretische Verortung und Konkretisierung ist als erster und zentraler Meilenstein auf dem Weg zur fundiert-kritischen Weiterentwicklung Partizipativer Lehre zu markieren. Exemplarisch kann das am Beispiel des Begriffs ›Expert:innen‹ im Beitrag von **Homann & Saerberg** gezeigt werden. Während Begriffe wie ›Expert:innen in eigener Sache‹ oder ›Erfahrungsexpert:innen‹ vielfach den Diskurs um Partizipative Lehre mitbestimmen, weist der genannte Beitrag darauf hin, dass die Verwendung derartiger Begrifflichkeiten vielfältige Les- und Interpretationsarten zulässt und bei ungeklärter Diffusität dazu beitragen kann, Stereotype zu reproduzieren und Lehrende mit Exklusionserfahrungen zu verbesondern. Auch wird dadurch verdeckt, ob und, wenn ja, wie die so bezeichneten Expert:innen tatsächlich als solche wahr- und ernstgenommen werden und beispielsweise gemäß ihres Expert:innenstatus an Entscheidungsprozessen beteiligt werden.

Wenden wir uns den genannten Spannungsfeldern zu, kann das Konzept *Ableism* bzw. *Ableismuskritik* ein zentrales Analyseinstrument sein. Einerseits weil im Diskurs um Partizipative Lehre die sozial und kulturell bestimmte Differenzlinie Behinderung häufig eine fokussierte Rolle einnimmt, obwohl durchaus intersektionale Entwicklungen (z.B. **Hübel-Sharp et al.**) zu erkennen sind. Aber auch weil insbesondere ein ableismuskritischer Zugang die Möglichkeit bietet, einen leistungsorientierten »Produktionsmodus sozialer Ungleichheit« zu kritisieren, bei dem »über die An- und Aberkennung von Fähigkeiten Individuen und Gruppen de-/privilegiert und spezifische Praktiken des Ein- und Ausschlusses legitimiert werden« (Buchner 2022: 203). Dabei können vor allem gesellschaftlich geprägte Fähigkeitsvorstellungen, Strukturen und Praktiken als eng verwoben mit einer Konstruktion von ›fähigen Subjekten‹ betrachtet werden (vgl. Buchner et al. 2015). Eine solche Fokussierung ermöglicht es, Differenzordnungsmarker (vgl. Mecheril 2008) zu erkennen, insbesondere in einer meritokratischen Leistungsgesellschaft. Gleichzeitig kann dadurch sichtbar gemacht werden, was insbesondere im Kontext

von Hochschule als ›essential abilities‹ (vgl. Wolbring 2008) betrachtet wird und inwieweit dadurch ableistische und hierarchische Ordnungen aufrechterhalten werden. Über Ableismus als Reflexionsfolie können implizite Entwicklungen in aktuellen Projekten sichtbar werden, auch um aufzudecken, wie und durch welche gewaltvollen Strukturen bestimmte Körper und Fähigkeiten entlang gesellschaftlicher Bewertung kategorisiert, als besonders wertvoll gelabelt, bewertet oder ignoriert werden (vgl. Wolbring 2008). Diese Markierungs- bzw. Differenzpraktiken gehen zudem damit einher, dass Normalität und Normierung unthematisiert und unhinterfragt bleiben, und münden in Normierungspraktiken, die auch für den Hochschulraum und die Praxis partizipativer Lehrformate von wesentlicher Bedeutung sind. So spricht beispielsweise **Mannewitz** von einem Anpassungsdruck an etablierte akademische Normen und **Wechuli & York** beschreiben die ungleich geteilte Emotionsarbeit, die im Zuge ableistischer Praktiken auch im Hochschulkontext omnipräsent ist.

Aktuell lassen sich ableismuskritische Analysen vor allem im internationalen Hochschulraum feststellen (vgl. Dolmage 2017; Brown/Leigh 2020; Price 2021, 2024; Kerschbaum et al. 2017), im deutschsprachigen Raum sind sie bisher eher vereinzelt vertreten (vgl. Buchner 2022; Hauser 2025 oder Leonhardt 2024, 2025). Die internationalen Analysen machen Formen strukturell gewaltvoller *BEhinderungen* explizit sichtbar und verweisen so auf Partizipationshindernisse. Gleichzeitig werden in den bisherigen Analysen Neuausrichtungen von akademischen Wissensbeständen hervorgehoben, wobei explizit theoretisch-reflektierte Erfahrungswissensbestände zur Analyse beitragen. Dies geschieht vor allem durch ›lived experience‹ innerhalb des Hochschulraums, die im Kontext von *Academic Ableism* aktiv eingebracht wird und zu einer weiteren Theoretisierung beiträgt. Aktuell fokussieren sich Beiträge im Kontext von *Academic Ableism* zwar vordergründig auf die Kategorie Behinderung, wir schlagen diesen Zugang jedoch auch in einem erweiterten Sinne vor, da sich unter diesem Konzept intersektionale Verschränkungen und Erweiterungen anbieten und zukünftig denken lassen. So werden Erfahrungswissensbestände bzw. Wissen innerhalb epistemisch macht- und gewaltvoller Strukturen zur Grundlage einer Theoretisierung, um Phänomene innerhalb des Diskursfeldes ›Academic Ableism‹ sichtbar und beschreibbar zu machen. ›Lived experience‹ wird dabei als epistemisch privilegierte Wissensform verstanden, welche auf verkörperte und subjektiv erlebte Erfahrung aufbaut. Dies hebt sich jedoch vom statischen und bisher als ›ergänzend‹ gerahmten Erfahrungswissen ab, indem es immer wieder in seiner Verflechtung mit Machtstrukturen und Normalität betrachtet und reflektiert wird. Innerhalb der Disability Studies wird dadurch eine deutlich stärkere Relationierung von Wissensselementen hergestellt, ohne dabei Subjektperspektiven auszuschließen (vgl. Price 2021). Ein Beispiel einer solchen Theoretisierung stellen die Ausführungen von Price (2024) zur ›Crip Spacetime‹ dar. Aufbauend auf empirisch erhobenen ›lived experience‹ entwickelte sie ihre Theorie, um die materiell-diskursive Realität zu

beschreiben, die von Menschen mit Behinderungen erlebt wird. ›Crip Spacetime‹ beschreibt nach Price (2024) die Realität, die behinderte Menschen im akademischen Umfeld erleben, anhand von vier miteinander verflochtenen Dimensionen. Man kann sie sich wie vier verschiedene Linsen vorstellen, durch die man eine Situation betrachten kann, um zu verstehen, warum Barrierefreiheit so oft scheitert. Anhand der vier Dimensionen *Raum*, *Zeit*, *Kosten* und *Begleitung* zeigt Price, dass Barrieren nicht physisch-geografisch gegeben sind, sondern relational, historisch und diskursiv hergestellt werden. Beispielsweise lässt sich Raum (Space) nicht nur als ein Ort vorstellen, sondern als die gesamte Erfahrung, sich an diesem Ort zu bewegen und zu existieren. Für eine behinderte Person ist das Betreten eines Gebäudes damit nicht einfach nur ein Schritt durch eine Tür, sondern gegebenenfalls eine mentale Checkliste mit Fragen wie:

Wo ist der barrierefreie Eingang? Ist der Weg dorthin frei von Hindernissen? Wie schwer ist die Tür? Werde ich beobachtet, wenn ich meine Hilfsmittel benutze? Führt die ständige Beobachtung im Raum dazu, dass ich meine eigenen Bedürfnisse und Wahrnehmungen in Frage stelle? (Usw.)

Damit einhergehende Barrieren und ›disability work‹ für behinderte Menschen werden dabei von ›Nicht-Betroffenen‹ selten wahrgenommen. Für den Raum Hochschule bedeutet diese theoretische Analyse, dass gängige Zugangsmodelle, die auf individueller Anpassung basieren, Ungleichheit verschärfen, anstatt sie zu mindern. Im Hochschulraum wird nach Price (2024) meist eine vorhersehbare und (zum Beispiel durch Nachteilsausgleiche) ›fixierbare‹ Behinderung vorausgesetzt. Im Sinne oder mit Bezug zu den Disability Studies wird somit der Fokus abgelenkt von individuellen Anpassungen einzelner Subjekte, sondern vielmehr darauf gerichtet, Relationen, Systeme und Diskurse zu analysieren, sodass auch kollektive Verantwortungen ermöglicht werden. Für Partizipative Lehre könnte eine nähere Betrachtung dieser vier Dimensionen erkenntnisreich werden, da sich viele in den Antwortbeiträgen angedeuteten Aspekte darin wiederfinden. So lassen sich die Beschreibungen von **Wechuli & York** (in diesem Band) zu unterschiedlich wahrgenommener Emotionsarbeit im Hochschulraum innerhalb dieser Dimensionen betrachten, erklären und reflektieren.

Über diese Theorie hinaus lassen sich ebenso Reflexionsfolien aus anderen Disziplinen heranziehen, um sie fruchtbar zu machen für eine Kritik Partizipativer Lehre. Aus der Standpunkttheorie entstanden entwickelte Fricker (2023 [2007]) das Konzept der *epistemischen Ungerechtigkeit*. Leonhardt (2025) nutzte beispielsweise dieses Konzept, um erste Implikationen u.a. für die genannten Spannungsfelder herauszuarbeiten und diese mit ableismuskritischen Perspektiven zu verknüpfen. Epistemische Ungerechtigkeit kann dabei als eine »besondere Art von Ungerechtigkeit [...] [gelten], die uns spezifisch als Erkennende und Wissende betrifft« (Fricker

2023: 23). Fricker arbeitet dabei die zwei Phänomene ›Zeugnisingerechtigkeit‹ (*testimonial injustice*) und ›hermeneutischen Ungerechtigkeit‹ (*hermeneutical injustice*) heraus. Ersteres bezeichnet das Phänomen, »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: 353). Für das zweite Phänomen wird das Fehlen von »gesamtgesellschaftlich anerkannte[n] Begrifflichkeiten« beschrieben, »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.). Diese »Misshandlungspraktiken« können aus »fehlender Empathie, Diskriminierung und sozialer Geringschätzung« entstehen (ebd.). Leonhardt (2025) zeigt in seiner Analyse auf, dass sich diese Formen innerhalb der verschiedenen Spannungsfelder auftun können. Ableistische und machtvoll-strukturelle Logiken können beispielsweise dazu führen, dass Lehrende mit Exklusionserfahrungen epistemische Ungerechtigkeiten erfahren, sodass sie nicht gleichsam am (Lehr-)Diskurs teilnehmen können. Dies zeigt sich u.a. darin, dass testimoniale Aussagen einerseits nicht als wertvolle Wissensbestände anerkannt werden und dass gleichzeitig den Personen selbst nicht die Ressourcen zur Verfügung stehen, sich als epistemische Autoritäten sichtbar und hörbar zu machen. Die damit einhergehende Zeugnisingerechtigkeit wird dabei als strukturell verankert und nicht rein individuell verursacht beschrieben, da diese Personen nicht durchgehend als ›fähige Subjekte‹ mitgedacht werden. Gleichzeitig fehlt es dabei – wie in den Antwortbeiträgen festgestellt – weiterhin an einer durchgängigen strukturellen Verankerung (siehe Kapitel 2.1 in Schuppener et al.). Indem epistemische Ressourcen, um sich an Wissensprozessen zu beteiligen, nicht für alle gleichermaßen bereitgestellt werden und sich vor allem auf normierte und ›fähige‹ Kollektive ausrichten, kommt es zu epistemisch ungerechten Ausschlüssen. Diese nicht-behinderte Normorientierung zeigt sich zum Beispiel durch vielfältige Barrieren, wie eine starke Fokussierung auf komplexe Sprache, und auch an unhinterfragten und intransparenten (Leistungs-)Erwartungen. In der Konsequenz führen diese Strukturen und Logiken zu verinnerlichten Formen von epistemischen Ungerechtigkeiten (z.B. als Phänomene internalisierten Ableismus).

Ausgehend davon verweist Leonhardt (2025) auch in Bezug zu Partizipation darauf, dass Lehrende mit Exklusionserfahrungen »fragile epistemische Subjekte« (ebd.: 69 in Bezug auf Hänel 2024: 184) bleiben, die von dominanten Wissensressourcen und privilegierten Kollektivvorstellungen abhängig sind, was zu hermeneutischer Ungerechtigkeit führt. Partizipation würde dann auch bedeuten, hermeneutische Ressourcen neu zu denken (z.B. im Sinne einer Stärkung der Artikulations- und Durchsetzungsmacht). Dies bestätigt die Lesart, »Partizipation

nicht per se als guten oder richtigen Ansatz der Ent-Hierarchisierung zu setzen« (Dechêne & In 't Veld: 133).

Epistemische Ungerechtigkeit ist untrennbar in die soziale Situiertheit von Individuen in sämtlichen Lebensbereichen eingebettet; der Hochschulraum stellt dabei keinen isolierten Ort dar, sondern wirkt als Verstärker bereits bestehender Ungleichheiten. Deshalb müssen der Anspruch und die Chance für Partizipation stets kritisch befragt werden, da die Lehrenden mit Exklusionserfahrungen Prozesse nicht aus der gleichen sozialen Position heraus gestalten können, was zu vorurteilsbezogenen Glaubwürdigkeitsdefiziten und somit zur Reproduktion von Zeugnisungerechtigkeit führen kann. Auch in Bezug zu Wissen und Repräsentation wird hinsichtlich epistemischer Ungerechtigkeit deutlich, dass bestehende Vorurteile (z.B. ableistische Logiken) die Glaubwürdigkeitswahrnehmung der Lehrenden mit Exklusionserfahrungen beeinflussen können. Zeugnisungerechtigkeit wirkt dabei schon vor dem eigentlichen Informationsaustausch behindernd, da Studierende mit den entsprechenden Lehrenden als Wissensvermittler:innen unterschiedliche (oft stereotype) Erwartungen und Begehren verbinden. Wie auch in einzelnen Antwortbeiträgen hervorgehoben, stellt sich dabei die Frage, ob diese Lehrenden wirklich als glaubwürdige Wissensvermittler:innen mit ihrem beabsichtigten Erkenntnisinteresse anerkannt werden (siehe Kapitel 2.4). Wenn partizipative Lehrprojekte primär auf die Vermittlung von Erfahrungswissen abzielen, besteht die Gefahr, dass die Lehrenden mit Exklusionserfahrungen nicht in ihrer vollen Erkenntnisfähigkeit anerkannt bzw. als »Informationsquelle« objektiviert werden (siehe Kapitel 2.5) und damit epistemischen Ungerechtigkeiten Vorschub leisten. Im Anschluss an Loick (2024: 42) kann über die Arbeit von Leonhardt (2025) hinaus gefragt werden, inwieweit »Gegengemeinschaften« ermöglicht bzw. marginalisierte Wissensformate sorgsam erschlossen werden können, ohne »unter der Hand im Zuge der Inklusion« die innewohnende »Radikalität [zu] domestizieren und [zu] pazifizieren«. Er betont: Wenn »Befreiung irreduzibel ein kollektiver Prozess ist, dann geht es eher um eine Frage der Befähigung, also die Frage, wie wir uns selbst und die Arten unserer Theoriebildung so transformieren müssen, dass sie Teil eines gegenhegemonialen Diskurses werden können« (Loick 2024: 43). In Bezug zu Audre Lorde würde sich dann die Frage danach stellen, welche »survival skills« – oder in Anlehnung an Fricker: welche hermeneutischen Ressourcen – eine solche Befähigung beinhalten kann, »damit sie [die Personen] Verhältnisse würden verlassen können, die sie erniedrigen und verletzen, damit sie überleben« (Hark 2021: 13). Eine solche Befähigung kann in einem ableismuskritischen Sinne dabei stets nur in Wechselverhältnissen zwischen allen Beteiligten wirksam werden, um nicht der Individualisierungsgefahr zu verfallen, einzelne Subjekte »auszustatten«, um in exkludierenden Verhältnissen zu bestehen.

Ein relevanter Teilaspekt einer ableismuskritischen Analyse betrifft die *Emotionen* im Kontext Hochschule (vgl. Hauser/Schuppener 2023). Emotionen fungieren

»als Triebkräfte gesellschaftlicher Diskurse, Debatten und Transformationsprozesse« (Sauerborn 2022: o.S.) und die Wahrnehmung und Bewertung von Verhältnissen als »ungerecht« impliziert unweigerlich eine emotionale Reaktion. Die Forderung nach Sachlichkeit und Rationalität, die dem Hochschulsektor eigen ist, ist in diesem Sinne äußerst kritisch zu hinterfragen und als Teil einer Dominanzkultur zu betrachten, da dadurch (epistemische) Ungerechtigkeiten unsichtbar und unbesprechbar bleiben. So betonen **Wechuli & York** in ihrem Beitrag die ungleich geteilte Emotionsarbeit, die Menschen mit Behinderungserfahrung auch an Hochschulen leisten müssen, um mit den Folgen von psycho-emotionalem Disableismus umzugehen. Davon ausgehend, dass Emotionen sich nicht auf die individuelle Ebene des empfindenden Subjekts beschränken, sondern auch als kollektive Emotionen tief mit ableistischen Strukturen und Kulturen verbunden sind, zeigt sich, dass die Beachtung von Emotionen ein wichtiger Marker für die beschriebenen Ungerechtigkeiten ist und ebenso im Prozess des Verlernens eine wesentliche Rolle einnimmt (vgl. Hauser 2025).

In Bezug auf Emotionen scheint auch eine theoretisch-reflexive Auseinandersetzung mit unterschiedlich vulnerablen Positionen und Positionierungen sinnvoll. Das im Grundlagenbeitrag angesprochene Konzept des »Verlernens« könnte dabei als Verstehens- und Lernprozess für partizipative Lehr- und Lernpraxis hilfreich sein, um unterschiedliche vulnerable und fragile Positionen zu verstehen. Hark (2021: 14) würde dabei ein »Anstiften zum Verlernen von Dominanzkultur«, zu »undoing dominance« als das eigentliche »Programm« verstehen, was »heißt[,] intersektional organisierte Verhältnisse der Unter- und Überordnung [zu] erkennen und verstehen [zu] lernen, uns mit ihnen [zu] konfrontieren und sie [zu] konfrontieren und ihnen die Loyalität [zu] verweigern.« Dies schließt eine »gewisse ›Trauerarbeit‹« (ebd. 22) und ein Entwirren bestehender Verhältnisse ein. Gleichzeitig könnte eine erweiterte Betrachtung von Vulnerabilität wiederum verbindende Elemente hervorheben (wie beispielsweise bei Govrin 2022 und Schmitz 2025), um solidarische Praktiken innerhalb Partizipativer Lehre zu entwickeln. Dabei zeigt beispielsweise die Arbeit von Kato Glück und Patiño Lang (2025: 19), dass Vulnerabilität ein empowerndes und widerständiges Potential zugeschrieben werden kann, da es um die Möglichkeit geht, »in und durch Vulnerabilität Handlungsfähigkeit und Erkenntnisse zu gewinnen sowie ›a common ground for solidarity and resistance‹ (Butler et al. 2016) zu schaffen«. Verlernen würde dann auch darauf abzielen, Privilegien als fragil in Frage zu stellen oder kritisch zu reflektieren und gleichzeitig einen empowernden Zugang zu Vulnerabilität zu ermöglichen. Vulnerabilität wird dabei nicht verschwiegen oder geleugnet, da sonst »epistemische wie ethische Ausschlüsse« produziert und »die Unterdrückung der Verletzlicheren« stabilisiert werden (Kato Glück/Patiño Lang 2025: 14 mit Bezug auf Gilson 2011). Verlernen, als intensive Auseinandersetzung mit Privilegierungen (vgl. Castro Varela 2017), kann dabei diversitätsbewusste Wege eröffnen, um auch mit ableismuskritischem

Fokus unterschiedliche Begehren von Subjektperspektiven (wie von **Schmerer & Schumann** hervorgehoben) zu verstehen und gleichzeitig plurale Adressierungs- und Anerkennungspraktiken zu reflektieren bzw. zu hinterfragen (vgl. Zimmer/Leonhardt 2025).

2. Fragen der politischen Dimensionierung Partizipativer Lehre

Die Beiträge des Sammelbands durchziehen implizit wie explizit Aspekte politischer Dimensionierungen. Partizipation in der Lehre und die Entwicklung inklusionsorientierter Hochschule ist Teil des großen Forschungsfelds »Inklusion« und »Forderungen nach einer Repolitisierung der Inklusionsforschung« (Geldner-Belli et al. 2022: o.S.) betreffen auch diesen Forschungs- und Entwicklungsstrang. Dadurch, dass Wissenschaft in all ihren Ausprägungen in Forschung, Lehre und Transfer nicht losgelöst von sozialen und kulturellen Prozessen stattfindet und in gesellschaftliche Auseinandersetzungen und Machtverhältnisse verstrickt ist (vgl. ebd.), stellt sich aus unserer Perspektive auch für Partizipative Lehre »nicht die Frage, *ob* sie sich als politisch versteht, sondern *wie* sie sich politisch positioniert und ausrichtet« (Hauser et al. 2022: o.S., Herv.i.O.). Dabei sind auch in den Auseinandersetzungen um Partizipative Lehre innerhalb dieses Bandes mindestens zwei der Perspektivierungen zu beobachten, die Geldner-Belli et al. (2022) für die Inklusionsforschung kennzeichnen:

Politik als gesellschaftlicher Teilbereich. Deskriptive Zugänge in Nähe zur Politikwissenschaft

Die hier aufgerufene Perspektivierung nimmt die politikwissenschaftliche Bestimmung des Politikbegriffs in den Blick und differenziert entlang der Begriffe *polity*, *policy* und *politics*. *Polity* verbindet sich mit der »Frage nach der (formalen und institutionalisierten) Beteiligung an politischen Entscheidungsprozessen«; *policy* mit der »Ausdifferenzierung unterschiedlicher Politikfelder (wie zum Beispiel die Sozial- oder die Bildungspolitik) sowie die Implementierung und Evaluation bestimmter Programme und Maßnahmen«; *politics* widmet hingegen die »Aufmerksamkeit politischen Prozessen und Reformen« und nimmt dabei auch die »unterschiedlichen Handlungslogiken auf verschiedenen Handlungsebenen und in unterschiedlichen bildungs- und sozialpolitischen Arenen« (ebd.) in den Blick.

Alle drei Verbindungen finden sich auch im Diskurs um Partizipative Lehre wieder, wenn beispielsweise die Frage nach Entscheidungsmacht und Beteiligung an Entscheidungsprozessen in den Fokus gerückt wird (u.a. **Homann & Saeberg; Dechêne & In 't Veld**), die differenten, bildungspolitisch begründeten strukturellen Verankerungen der bisherigen partizipativen Lehrformate thematisiert

werden (u.a. **Brathuhn et al.**) und nach der strukturellen, disziplinären Verortung partizipativer Lehrformate gefragt wird oder Verbesonderungspraktiken hinterfragt werden (u.a. **Homann & Saeberg**).

Zum Wesen der Politik. Normative Bestimmungen in Nähe zur Politischen Theorie

Entlang eines normativ gefassten Politikbegriffs wird in dieser Perspektivierung versucht, »Antworten auf die Frage zu finden, wie gutes (Zusammen-)Leben, gute Ordnung und Allgemeinwohl verwirklicht werden können« (Geldner-Belli et al. 2022: o.S.), wobei sich drei Stränge identifizieren lassen: Ein erster Strang geht von einer »Verantwortung *aller* für ein ›gutes‹ soziales Zusammenleben« aus und setzt einen Kontrapunkt zu neoliberalen Anrufungen an das Individuum. Ein zweiter Strang »verbindet sich mit unterschiedlichen Fassungen von (*Bildungs-*)*Gerechtigkeit*, *sozialer Ungleichheit* bzw. *Umverteilung* und *Differenzgerechtigkeit*«, ein dritter Strang stellt die Frage ins Zentrum, »wer denn zu Inklusion legitim forschen, lehren und sprechen kann, darf und soll und wie traditionell gewachsene Hegemonien in der Wissensproduktion aufgebrochen und demokratisiert werden können« (ebd., Herv.i.O.).

In den Bezügen, die die Autor:innen der Beiträge ebenso wie wir selbst als Herausgeber:innen herstellen, lassen sich vielfältige normativ orientierte Bestimmungsversuche identifizieren, die – wie im vorherigen Beitrag bereits betont – einer immanenten (selbst)kritischen Überprüfung und auch Problematisierung bedürfen. Denn eine (zu stark) normativ ausgerichtete Perspektivierung versperrt unweigerlich die relationale Sicht auf Beziehungen, Verknüpfungen und Interdependenzen. Hier kann die Unterscheidung der politischen Dimensionen eine hilfreiche Orientierung bieten, ebenso wie zur Analyse der differenten, jedoch eng miteinander verzahnten Diskursfelder und jeweils gesetzten Schwerpunkte bei der Auseinandersetzung um Partizipative Lehre.

3. Fazit

Mit diesem abschließenden Beitrag wurde eine Reihe an Ansätzen aufgerufen, Partizipative Lehre zu denken, zu (er)fassen, zu erforschen und zu problematisieren. Auch dabei wird deutlich, dass das zirkulierende Abarbeiten an Widersprüchen und sich immer wieder neu stellenden Herausforderungen in einer konstanten Problemorientierung mündet, die die Komplexität des Unterfangens inklusiver Hochschule unterstreicht und den Diskurs um Partizipative Lehre bestimmt – was auch die Auseinandersetzungen im vorliegenden Sammelband durchzieht. »Inklusion braucht somit eine ›Treue zum Problem‹ sowie eine ›beim Problem

bleibende Praxis« (Thiele 2015: 161) und darf sich deswegen der Herausforderung und Vielschichtigkeit seines Anliegens nie entziehen« (Esefeld et al. 2019: 11). In diesem Sinne kann es auch für die Weiterentwicklung Partizipativer Lehre nicht darum gehen, sich in der Binarität von Problemstellung und Lösungsfindung zu bewegen, sondern auch hier Probleme und Lösungen relational und dynamisch zu denken. Gerade die Phasen der Transformation, der Schwebezustand des ›Nicht-Mehr und Noch-Nicht‹, wie ihn Michael Wimmer beschreibt, »so bedrohlich seine Unbestimmtheit auch erscheinen mag, schafft gleichwohl die Voraussetzung, ›eine Distanz zur Normalität eines Selbstverständnisses und der mit ihr verbundenen Weltsicht, die als quasi-natürliche Gegebenheit aller Erfahrung zugrunde liegt‹ [...] einzunehmen, um andere Referenzpunkte überhaupt wahrnehmen zu können« (Ebner von Eschenbach 2019: 16). Den Schwebezustand des ›Nicht-Mehr‹ und ›Noch-Nicht‹ gilt es auch weiterhin für die Partizipative Lehre auszuloten und forschend, diskursiv und praktizierend aufzugreifen – wobei durch die differenten Perspektiven, Praxiseinblicke, Herausforderungen und Widersprüche in den Beiträgen dieses Sammelbands zahlreiche Anknüpfungspunkte offengelegt wurden.

Literatur

- Brown, Nicole/Leigh, Jennifer (2020): *Ableism in Academia. Theorising experiences of disabilities and chronic illnesses in higher education*, London: UCLPress.
- Buchner, Tobias (2022): »Ableism Verlernen? Reflexionen zu Bildung und Fähigkeit als Professionalisierungsangebot für Lehrer*innen im Kontext inklusiver Bildung«, in: Yalız Akbaba/Tobias Buchner/Alisha M.B. Heinemann/Doris Pokitsch/Nadja Thoma (Hg.), *Lehren und Lernen in Differenzverhältnissen. Interdisziplinäre und intersektionale Betrachtungen*, Wiesbaden: Springer VS, S. 203–227.
- Buchner, Tobias/Pfahl, Lisa/Traue, Boris (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>, zuletzt aufgerufen am 27.10.2025.
- Butler, Judith/Gambetti, Zeynep/Sabsay, Leticia (2016): *Vulnerability in Resistance*, Durham, London: Duke University Press.
- Castro Varela, María do Mar (2017): »(Un-)Wissen. Verlernen als komplexer Lernprozess«, in: *Migrazine* 1. <https://www.migrazine.at/artikel/un-wissen-verlernen-als-komplexer-lernprozess>, zuletzt aufgerufen am 27.10.2025.
- Dolmage, Jay Timothy (2017): *Academic Ableism. Disability an Higher Education*, Michigan: University of Michigan Press.

- Ebner von Eschenbach, Malte (2019): Relational Reframe. Einsatz einer relationalen Perspektive auf Migration in der Erwachsenenbildungsforschung, Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Esefeld, Marie/Müller, Kirsten/Hackstein, Philipp/von Stechow, Eva/Klocke, Barbara (2019): »Zur Inklusion von Widersprüchen«, in: Elisabeth von Stechow/Philipp Hackstein/Kirsten Müller/Marie Esefeld/Barbara Klocke (Hg.), Inklusion im Spannungsfeld von Normalität und Diversität. Band I: Grundfragen der Bildung und Erziehung, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 9–18.
- Fricker, Miranda (2023 [2007]): Epistemische Ungerechtigkeit. Macht und Ethik des Wissens, München: Beck.
- Geldner-Belli, Jens/Kremsner, Gertraud/Brummer, Mira (2022): »Auf der Suche nach der politischen Dimension der Inklusionsforschung«, in: Zeitschrift für Inklusion 3. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/671>, zuletzt aufgerufen am 27.10.2025.
- Gilson, Erinn (2011): »Vulnerability, Ignorance, and Oppression«, in: Hypatia 26/2, S. 308–332. Doi: 10.1111/j.1527-2001.2010.01158.x
- Govrin, Jule (2022): Politische Körper. Von Sorge und Solidarität, Berlin: Matthes & Seitz.
- Hänel, Hilkje Charlotte (2024): Epistemische Ungerechtigkeiten, Berlin, Boston: De Gruyter.
- Hark, Sabine (2021): Gemeinschaft der Ausgewählten. Umriss eines politischen Ethos der Kohabitation, Berlin: Suhrkamp.
- Hauser, Mandy (2025): Ableism-sensitive, self-reflective emotion work as part of inclusive teacher education, in: Frontiers in Sociology 10. <https://doi.org/10.3389/fsoc.2025.1401775>, zuletzt aufgerufen am 27.10.2025.
- Hauser, Mandy/Schuppener, Saskia (2023): »Emotionen und Partizipation im Kontext der Hochschulorganisationslogik«, in: Marek Grummt/Wolfram Kulig/Christian Lindmeier/Vera Oelze/Stephan Sallat (Hg.), Partizipation – Wissen – Kommunikation im sonderpädagogischen Diskurs, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 73–80.
- Hauser, Mandy/Schuppener, Saskia/van Ledden, Hannah (2022): »Zur Relevanz von Widersprüchen im Kontext akademischer Wissensproduktion für Inklusion«, in: Zeitschrift für Inklusion 3. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/676>, zuletzt aufgerufen am 27.10.2025.
- Kato Glück, Rosa/Patiño Lang, Cat (2025): »VerAndern und VerRücken: Sanismus und das Potential radikaler Vulnerabilität. Starke im Schwachen und das Schwache im Starken?«, in: Zeitschrift Diskurs 9, S. 1–27.
- Kerschbaum, Stephanie L./Eisenman, Laura T./Jones, James M. (Hg.) (2017): Negotiating Disability: Disclosure and Higher Education, Ann Arbor: University of Michigan Press.

- Leonhardt, Nico (2024): »Silent Processes in Higher Education: Examining Ableism Through an Ability-Critical Lens«, in: *Social Inclusion* 12. www.cogitatiopress.com/socialinclusion/article/view/7752, zuletzt aufgerufen am 27.10.2025.
- Leonhardt, Nico (2025): *Reflexion Partizipativer Lehre im Kontext inklusiver Hochschulentwicklung. Macht- und ableismuskritische Perspektiven*, Weinheim: Beltz Juventa.
- Loick, Daniel (2024): *Die Überlegenheit der Unterlegenen. Eine Theorie der Gegengemeinschaften*, Berlin: Suhrkamp.
- Mayrberger, Kerstin (2019): *Partizipative Mediendidaktik: Gestaltung der (Hochschul-)Bildung unter den Bedingungen der Digitalisierung*, Weinheim, Basel: Beltz Juventa. www.content-select.com/index.php?id=bib_view&ean=9783779946991, zuletzt aufgerufen am 27.10.2025.
- Mecheril, Paul (2008): »Diversity: Differenzordnungen und Modi ihrer Verknüpfung«. <https://heimatkunde.boell.de/de/2008/07/01/diversity-differenzordnung-gen-und-modi-ihrer-verknuepfung>, zuletzt aufgerufen am 27.10.2025.
- Price, Margaret (2021): *Lived Experience of Ableism in Academia. Strategies for Inclusion in Higher Education*, Bristol: University Press.
- Price, Margaret (2024): *Crip Spacetime. Access, Failure, and Accountability in Academic Life*, Durham, London: Duke University Press.
- Sauerborn, Elgen (2022): »Emotionale Reflexivität. Affective Societies«. <https://key-concepts.sfb-affective-societies.de/articles/emotionale-reflexivitaet-version-1-0/>, zuletzt aufgerufen am 23.02.2026.
- Schmitz, Barbara (2025): *Offenheit und Berührbarkeit. Neue Wege zu Verletzbarkeiten und Resilienz*, Ort: Reclam.
- Sfard, Anna (1998): »On Two Metaphors for Learning and the Dangers of Choosing Just One«, in: *Educational Researcher* 27/4, S. 4–13.
- Stojanov, Krassimir (2019): »Bildungsgerechtigkeit«, in: Johannes Drerup/Gottfried Schweiger (Hg.), *Handbuch Philosophie der Kindheit*, Berlin: J.B. Metzler, S. 348–354.
- Wolbring, Gregor (2008): »The Politics of Ableism«, in: *Development* 51, S. 252–258.
- Zimmer, Julia/Leonhardt, Nico (2025): »Unlearning as a strategy in current times. An attempt to mediate between discourses on vulnerability and resilience«. Posterpräsentation auf der Tagung »Exploring Vulnerability in Childhood – Between Normalization and Disablement«, Essen, 11.09.2025.