

Mandy Hauser, Anne Goldbach, Saskia Schuppener,
Nico Leonhardt, Helene Hellmann (Hg.)

PARTIZIPATIVE LEHRE

Kritische Fragen an neue Entwicklungen
im Kontext inklusiver Hochschule

[transcript] Zukunft der Hochschule

Mandy Hauser, Anne Goldbach, Saskia Schuppener, Nico Leonhardt,
Helene Hellmann (Hg.)
Partizipative Lehre

Editorial

Die Hochschule befindet sich im Wandel: Studien- und Verwaltungsformen im Sinne des New Public Managements, die Digitalisierung sowie Forderungen nach mehr Diversität, Inklusion und Nachhaltigkeit stellen Forschung und Lehre vor große Herausforderungen.

Die Reihe **Zukunft der Hochschule** legt den Fokus auf die Risiken und Chancen dieser Entwicklungen und fragt nach der Zukunft unseres Hochschulsystems. Neben kritischen Perspektiven auf die neoliberalen Umstrukturierungsprozesse bietet sie Publikationen ein Forum, die Szenarien für eine sozial-ökologische Transformation der Hochschule entwerfen und nach inklusiveren Bildungszugängen und -formaten fragen. Zugleich ist dies der Ort in unserem Programm, an dem die Hochschulen mit außeruniversitären Forschungs- und Bildungseinrichtungen sowie zivilgesellschaftlichen Akteur:innen in Kontakt treten, um Strategien für einen partizipativen Wissenstransfer zu entwickeln.

Mandy Hauser lehrt und forscht im Bereich Sonder- und Inklusionspädagogik an der Universität Leipzig. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Partizipative Lehre und Forschung, Emotionen im Kontext inklusionsorientierter Hochschulentwicklung, reflexive Lehrer:innenbildung sowie systemische und erlebnispädagogisch orientierte Prozessbegleitung.

Anne Goldbach lehrt und forscht im Bereich Sonder- und Inklusionspädagogik an der Universität Leipzig und der Hochschule Zittau Görlitz. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Partizipative Lehre und Forschung, inklusionsorientierte Hochschulentwicklung, Leichte Sprache sowie Künstliche Intelligenz im Kontext von Bildungsgerechtigkeit.

Saskia Schuppener lehrt und forscht im Bereich Sonder- und Inklusionspädagogik an der Universität Leipzig. Ihre Forschungsschwerpunkte sind inklusionsorientierte, ableismuskritische Hochschulentwicklung, Partizipative Lehre und Forschung, Diagnostik im Kontext inklusiver Schule, inklusive Schulentwicklung und Sozialraumorientierung, Bildungsgerechtigkeit, Emotionen und Inklusion, Teilhabe und Autonomie, Leichte Sprache, herausforderndes Verhalten, strukturelle Macht und Gewalt, sowie freiheitseinschränkende Maßnahmen.

Nico Leonhardt lehrt und forscht im Bereich Sonder- und Inklusionspädagogik an der Universität Leipzig. Seine Forschungsschwerpunkte sind dabei Partizipative Lehre und Forschung, inklusive und ableismuskritische Schul- und Hochschulentwicklung, Sozialraumorientierung sowie Bildungsgerechtigkeit und Künstliche Intelligenz.

Helene Hellmann arbeitet im Bereich Sonder- und Inklusionspädagogik an der Universität Leipzig. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Partizipative Lehre und Forschung, (aversive) Emotionen im Kontext diskriminierungssensibler Arbeit und Barriersensibilität in partizipativen Settings, auch außerhalb von Hochschule.

Mandy Hauser, Anne Goldbach, Saskia Schuppener, Nico Leonhardt,
Helene Hellmann (Hg.)

Partizipative Lehre

Kritische Fragen an neue Entwicklungen im Kontext inklusiver Hochschule

[transcript]

Gefördert durch den Open-Access-Publikationsfonds der Universität Leipzig

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <https://dnb.dnb.de/> abrufbar.



Dieses Werk ist unter der Creative-Commons-Lizenz BY-NC-ND 4.0 lizenziert. Für die ausformulierten Lizenzbedingungen besuchen Sie bitte die URL <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de>.

Die Bedingungen der Creative-Commons-Lizenz gelten nur für Originalmaterial. Die Wiederverwendung von Material aus anderen Quellen (gekennzeichnet mit Quellenangabe) wie z.B. Schaubilder, Abbildungen, Fotos und Textauszüge erfordert ggf. weitere Nutzungsgenehmigungen durch den jeweiligen Rechteinhaber.

2026 © Mandy Hauser, Anne Goldbach, Saskia Schuppener, Nico Leonhardt, Helene Hellmann (Hg.)

transcript Verlag | Hermannstraße 26 | D-33602 Bielefeld | live@transcript-verlag.de

Umschlagkonzept: Maria Arndt

Druck: Elanders Waiblingen GmbH, Waiblingen

<https://doi.org/10.14361/9783839473108>

Print-ISBN: 978-3-8376-7310-4 | PDF-ISBN: 978-3-8394-7310-8

Buchreihen-ISSN: 2943-4882 | Buchreihen-eISSN: 2943-4890

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier mit chlorfrei gebleichtem Zellstoff.

Inhalt

1. Vorwort

Zur Verortung und Entstehung der Herausgeber:innenschaft

Mandy Hauser, Anne Goldbach, Saskia Schuppener, Nico Leonhardt & Helene Hellmann 11

2. Einfache Sprache

Beiträge und Zusammenfassungen in Einfacher Sprache 17

3. Grundlagenbeitrag

Zur (Weiter-)Entwicklung Partizipativer Lehre

Kritische Fragen an Theorie und Praxis in einem sich neu entwickelnden Feld

Anne Goldbach, Nico Leonhardt, Mandy Hauser, Helene Hellmann & Saskia Schuppener 83

4. Kritische Kommentierungen aus Wissenschaft, Aktivismus und Hochschulpraxis. Disziplinäre und theoretische Perspektiven der Antwortbeiträge

Um welches Wissen geht es?

Eine kritische Reflexion zu Wissensproduktion und ihrer Rolle für partizipative Lehre

Laura Picht-Wiggering, Lena Eckert & Steffi Hobuß 119

**Partizipative Lehre als Element von Hochschulentwicklung in
Macht- und Differenzverhältnissen**

Eine rassismuskritische Reflexion

Jocelyn Jasmin Dechêne & Jaël In 't Veld 133

**Inklusive Ansprüche an akademische Lehre aus der Perspektive
der Disability Studies**

Jürgen Homann & Siegfried Xaver Saerberg 147

Arbeit an Emotionen in Partizipativer Lehre

Potentiale und ambivalente Nebeneffekte der Sichtbarmachung
ungleich geteilter Emotionsarbeit

Yvonne Wechuli & Jana York 163

Die Vielfalt der Stimmen an Universitäten

Eine kritische Reflexion über Repräsentation aus der Perspektive
von partizipativ Lehrenden in Island und Deutschland

*Nico Leonhardt, Anne Goldbach, Kristín Björnsdóttir, Ragnar Smára, Steffen Martick &
Beate Schlothauer* 175

Empowerment und Teilhabe

Verbesonderte Gleichheit oder Inklusion

Benjamin Schmerer & Karolin Schumann 191

Intersektionale (Un-)Möglichkeiten Inklusiver Lehre

*Gunhild Hübel-Sharp, Lea Klöpfer, Gertraud Kremsner, Katja Pabst, Rosi Reusch,
Miriam Sayah & Anne Wagner* 205

Partizipative Lehre als kritische Instanz?

Ein multiperspektivischer Blick auf die strukturelle Etablierung

Karin Mannewitz 219

**Reflections on Powerful Relationships Using the Example of the Concept
of Service User Involvement**

Mend the Gap: Collaborative Learning with Service Users

*Colin Cameron, Yeow Beng Zhen, Katie Lewins, Natasha Downs, Cherry Lola Lee,
Niamh Page, Emily Gibbinson, Libby Walker, Judith Culham-Elliott, Heather Harvey,
Ana McKenna, Coen Teo, Sohag & Rachel Weatheritt* 231

Inklusiv – Kompetent – Bedeutsam, oder: Wie sehen andere unsere Arbeit?

*Hannah Brathuhn, Anni Burggraf, Rebecca Foth, Noemi Heister, Vera Heyl,
Hartmut Kabelitz, Thorsten Lihl, Kathrin Ludwig, Sarah Maier, Helmuth Pflanze,
Clara Schiefer, Stephanie Schleier, Florian Schindler & Karin Terloth* 247

Brücken bauen. Wissen wandeln. Ordnungen öffnen.

EiN* Ort für inklusives Wissen: Ausgangspunkt für Hochschuldidaktik
und Fakultätsentwicklung
Andrea Platte, Kosima Kosak, Lilly König, Fabian Hesterberg & Florian Lintz 269

Wer partizipiert an WAS (oder WÖRAN)?

Eine Diskussion aus Perspektive inklusiver Erwachsenenbildung(sforschung)
Olaf Dörner & Katharina Maria Pongratz 285

Partizipative Lehre aus Sicht der Behindertenbewegung

*Anne Goldbach & Nico Leonhardt im Gespräch mit Raúl Aguayo-Krauthausen,
Volker Schönwiese & Petra Flieger sowie Ohrenkuss* 301

5. Antwortversuche der Herausgeber:innen

Zur Bestimmung von (zukünftigen) Möglichkeiten

und Herausforderungen Partizipativer Lehre

Saskia Schuppener, Helene Hellmann, Anne Goldbach, Mandy Hauser & Nico Leonhardt 327

Ansätze zur Weiterentwicklung des Diskurses um Partizipative Lehre

Nico Leonhardt, Mandy Hauser, Saskia Schuppener, Helene Hellmann & Anne Goldbach 345

6. Anhang

Autor*innen 359

1. Vorwort

Zur Verortung und Entstehung der Herausgeber:innenschaft

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

Der Sammelband widmet sich mit dem Fokus auf Partizipative Lehre einem Diskurs- und Praxisfeld, welches sich aktuell in unterschiedlichen Ausrichtungen, inhaltlichen Schwerpunkten und Fundierungen an verschiedenen Hochschulen im deutschsprachigen Raum entwickelt. Wir als Herausgeber:innen stehen dabei nicht außerhalb des Feldes, sondern sind aus mehreren Perspektiven eng mit den angesprochenen Entwicklungen verbunden und in diese verwoben: Wir alle sind ausgebildete Sonderpädagog:innen und verstehen uns gleichsam als Inklusionspädagog:innen und Wissenschaftler:innen mit partizipationsorientierter Grundausrichtung, die in Lehre, Forschung und Transfer zu Themen inklusiver (Hochschul-)Entwicklungen arbeiten. Zudem forschen und lehren wir seit vielen Jahren in unterschiedlichen Statusgruppen als Akademiker:innen an Hochschulen – hauptamtlich an der Universität Leipzig in der Lehrer:innenbildung – und sind in differenten Formaten Partizipativer Lehre und Forschung aktiv, wie beispielsweise im Forschungsprojekt »ParLink – Partizipative Lehre im Kontext inklusionsorientierter Hochschulentwicklung«¹ (2018–2021) oder im partizipativen Lehrprojekt »QuaBIS – Qualifizierung von Bildungs- und Inklusionsreferent:innen in Sachsen« (2018–2025), mit Kolleg:innen, die ehemals in einer Werkstatt für Menschen mit Behinderung (WfbM) tätig waren. Aus unseren Aktivitäten und inzwischen jahrelangen Erfahrungen ist an der Universität Leipzig die Gründung eines »Freiraums für inklusive Lehre, Forschung und Transfer (FriLeFT)«² (2024) entstanden.

In diesem Zusammenhang und aus einer privilegiert-akademischen Perspektive erleben wir das Spannungsfeld, was sich zwischen exklusiver Hochschultradition und inklusiver Hochschulentwicklung auftut, unmittelbar und sind in unserer täglichen Arbeit beständig herausgefordert, uns zu den Widersprüchen und Herausforderungen, die dieses Spannungsfeld hervorbringt, zu positionieren und unsere eigenen Verortungen darin kritisch zu hinterfragen. Diese Positionierungs- und Ver-

1 Als Ergebnis des BMBF-geförderten partizipativen Forschungsprojektes ist u.a. der ParLink-Pool entstanden: <https://www.partizipative-lehre.de/>

2 <https://www.erzwiss.uni-leipzig.de/frileft>

ortungsversuche sind Teil eines fortlaufenden Suchprozesses, der für unsere praktische Tätigkeit ebenso leitend ist wie für unsere theoriebezogenen Auseinandersetzungen.

In diesem Kontext ist auch die Idee zur vorliegenden Herausgeber:innenschaft entstanden, die dazu einlädt, eine gemeinsame und (selbst)kritische Positionierung im Spannungsfeld zwischen Inklusion und Exklusion im Kontext von Hochschule und Wissensproduktion anzustoßen, um so Möglichkeitsräume für zukünftige Fundierung und Weiterentwicklungen Partizipativer Lehre zu bestimmen. Um dies zu erreichen, folgt das Buch einem *dialogischen Ansatz*, der sich in einer dreigliedrigen Struktur widerspiegelt, die gleichsam eigene disziplinäre Zugänge wie auch interdisziplinäre Perspektiven einbeziehen soll.

Im ersten Teil des Bandes formulieren wir als Herausgeber:innen einen Grundlagenbeitrag, in welchem wir zunächst die Entwicklung partizipativer Lehrformate im deutschsprachigen und internationalen Raum, ebenso wie deren Entstehungsgeschichte, nachzeichnen und im Sinne einer Praxisverortung den aktuellen Stand Partizipativer Lehre in Deutschland darstellen. Daran anknüpfend zeigen wir mit Blick auf unsere engen Verbindungen zu den dargestellten Entwicklungen und unsere Erfahrungen im Spannungsfeld inklusiver Bestrebungen und exklusiver Hochschultradition Aspekte unserer Suchbewegungen auf und geben Einblicke in unsere bisherigen Denkansätze und Erkenntnisse. Diese Ausführungen tragen einen fragenden Charakter und beinhalten die Markierung von Widersprüchen, Ambivalenzen und Leerstellen.

Die formulierten Fragen, Suchbewegungen, Verortungsversuche und Positionierungen laden in einem zweiten (zentralen) Teil des Bandes zu kritischen Kommentierungen aus unterschiedlichen Disziplinen und Erfahrungshintergründen ein. Für die Kommentierungen in Form von Beiträgen konnten Wissenschaftler:innen, Aktivist:innen sowie partizipativ Lehrende mit und ohne Exklusionserfahrungen gewonnen werden, die den vorangestellten Grundlagenbeitrag aus verschiedenen Perspektiven und mit je spezifischem thematischen Fokus kritisch aufgreifen und reflektieren.

In einem dritten Teil des Bandes fassen wir als Herausgeber:innen diese Kommentierungen zusammen und reflektieren, welche Bedeutungsebenen und Möglichkeitsräume sich daraus für die (kritische) Weiterentwicklung partizipativer Lehrformate im deutschsprachigen Raum ergeben können. Hier möchten wir ein Verständnis Partizipativer Lehre mit zentralen Theoriebezügen herausarbeiten und den Diskurs um wichtige Qualitätsanforderungen sowie Reflexions- und Transformationsansprüche bereichern.

Diese Herausgeber:innenschaft richtet sich sowohl thematisch als auch vom sprachlich-strukturellen Aufbau an eine breite Leser:innenschaft und soll damit möglichst vielen Interessierten einen Zugang zu diesem sich aktuell entwickelnden Diskurs über partizipative Lehrformate und damit einhergehende Veränderungen

an Hochschulen bieten. Adressiert sind im Besonderen Wissenschaftler:innen, Lehrende, Studierende und gleichsam gesellschaftliche Akteure. Damit die im Buch dargelegten Perspektiven auch für die Ausgestaltung eines zukünftigen Diskurs- und Praxisraumes für eine breite Zielgruppe zugänglich werden, sind alle Beiträge entweder mit einer Zusammenfassung in Einfacher Sprache³ versehen oder gänzlich in Einfacher Sprache verfasst.

3 Die Zusammenfassungen in Einfacher Sprache wurden mithilfe von ChatGPT und Optimeil erstellt. Sie wurden danach umfassend bearbeitet und jeweils von mehreren Herausgeber:innen gegengelesen und den Autor:innen zum Überprüfen geschickt.

2. Einfache Sprache

Beiträge und Zusammenfassungen in Einfacher Sprache

Vorwort – über uns als Herausgeber:innen

Diesen Text haben Mandy Hauser, Anne Goldbach, Saskia Schuppener, Nico Leonhardt und Helene Hellmann geschrieben.

Dieses Buch handelt vom Thema Partizipative Lehre. Das bedeutet, dass wir darüber sprechen, wie Menschen, die eigentlich keinen Zugang zur Hochschule haben, in der Hochschule unterrichten können.

Wir als Herausgeber:innen des Buches arbeiten selbst an der Hochschule. Wir haben alle eine Ausbildung in Sonderpädagogik, aber wir verstehen uns auch als Forscher:innen und Lehrer:innen, die sich für Inklusion einsetzen. Wir möchten, dass auch Hochschulen inklusiver werden. Seit 2019 arbeiten wir an der Universität Leipzig mit Menschen mit Lernschwierigkeiten zusammen in der Lehre.

Die Hochschule ist aber weiterhin ein sehr mächtiger Ort, der viele Menschen ausschließt. In unserer täglichen Arbeit spüren wir viele Herausforderungen, die sich aus dem Spannungsfeld zwischen ausschließender Tradition und inklusiver Entwicklung an Hochschulen ergeben.

Deshalb wollen wir dieses Buch herausgeben.

Wir möchten eine Diskussion darüber anregen, wie Partizipative Lehre an Hochschulen gestaltet werden kann.

Dabei möchten wir die Meinungen von Wissenschaftler:innen und von Menschen, die selbst eine Behinderung haben, einbeziehen.

Das Buch ist in drei Teile gegliedert:

1. Im ersten Teil beschreiben wir, wie sich Partizipative Lehre entwickelt hat und welche Fragen noch nicht geklärt sind.
2. Im zweiten Teil sagen Expert:innen aus verschiedenen Bereichen ihre Meinung zu diesem Thema.
3. Im dritten Teil fassen wir die verschiedenen Meinungen zusammen und geben Anregungen für die Weiterentwicklung von Partizipativer Lehre.

Wir möchten, dass dieses Buch von vielen Menschen gelesen wird. Deshalb versuchen wir, die Sprache einfach zu halten und komplizierte Ideen verständlich zu erklären.

Grundlagenbeitrag

Partizipative Lehre weiterentwickeln.

Unsere Gedanken und kritische Fragen an Expert:innen

Diesen Text haben Anne Goldbach, Nico Leonhardt, Mandy Hauser, Helene Hellmann und Saskia Schuppener geschrieben.

Einleitung

Seit einiger Zeit wird darüber gesprochen, dass Hochschulen zugänglicher für alle Menschen sein sollten.

Viele Menschen diskutieren aus verschiedenen Blickwinkeln darüber. Dabei geht es um die wichtigen gesellschaftlichen Themen wie Teilhabe, Mitmachen und Einbeziehung. Alle Menschen sollten die gleichen Chancen haben, an der Hochschulbildung teilzunehmen.

Aber es gibt Probleme:

Hochschulen sind immer noch Orte, an die nur bestimmte Leute gehen können. Um das zu ändern, müssen Hochschulen und die Menschen, die dort arbeiten, darüber nachdenken, wie und warum sie Menschen ausschließen. Sie müssen überlegen, wie sie das ändern können. Dafür müssen sie oft auch ihre eigene Haltung hinterfragen.

In den letzten Jahren gab es verschiedene Ideen, wie man mehr Vielfalt an den Hochschulen ermöglichen kann. Dabei sind Konzepte entstanden, die es möglich machen, dass Menschen ohne Abitur oder sogar ohne Schulabschluss an der Hochschule lernen und arbeiten können.

In Deutschland ist zum Beispiel das Konzept Partizipative Lehre entstanden. Dabei geht es darum, dass Menschen mit Lernschwierigkeiten Lehrer:innen an der Hochschule werden.

Bisher wurde noch nicht viel über Partizipative Lehre geforscht.

Deshalb gibt es viele Fragen zu diesem Thema:

- Was passiert, wenn wir Menschen, die bisher ausgeschlossen waren, in die Hochschulprozesse einbeziehen?

- Was müssen wir beachten, wenn wir Partizipative Lehre an Hochschulen einführen?
- Welche wissenschaftlichen Ideen sind wichtig, um über Partizipative Lehre nachzudenken?

Wir wollen diese Fragen nicht einfach beantworten, sondern über die verschiedenen Möglichkeiten nachdenken und sie diskutieren.

Dafür müssen wir verschiedene Dinge erklären.

1. Zuerst beschreiben wir die Eigenschaften von Hochschulen.
2. Dann beschreiben wir, wie Hochschulen begonnen haben, inklusiver zu werden.
3. Im nächsten Punkt möchten wir zeigen, dass Menschen mit Lernschwierigkeiten lange an Hochschulen vergessen wurden.
4. Danach stellen wir die Entwicklung von Partizipativer Lehre in Deutschland vor.
5. Und abschließend stellen wir unsere Fragen und Ideen vor.

Besonderheiten von Hochschulen

Hochschulen sind wichtige Orte für Wissenschaft und Gesellschaft. Sie entwickeln sich immer weiter und es entstehen neue Ideen. Aber man kann sagen, dass viele Ideen und Grundgedanken von Hochschulen schon eine lange Tradition haben. Deshalb geschehen Veränderungen hier oft sehr langsam.

Ein wichtiger Punkt in dieser Tradition ist die Exklusivität von Hochschulen. Das bedeutet, dass nicht jede Person an einer Hochschule lernen oder arbeiten kann. Es gibt bestimmte Regeln und Voraussetzungen dafür. Diese Exklusivität wird auch durch die Art und Weise unterstützt, wie Menschen über Hochschulen denken. Viele Menschen glauben, dass Hochschulen besondere Orte sind, an denen nur kluge Menschen arbeiten und studieren. Oft werden sie als Elite bezeichnet.

Diese Tradition hat einen Einfluss darauf, wie und welches Wissen hergestellt wird. Denn in dem Wissen, das an Hochschulen hergestellt wird, fehlen Sichtweisen von Menschen, die nicht an der Hochschule sein können. Damit hat die Hochschule auch einen großen Einfluss darauf, was in der Gesellschaft als normal und nicht normal angesehen wird.

Öffnung von Hochschulen für alle Menschen – Blick auf Vielfalt und Inklusion

Nationale und internationale Entwicklungen

In der heutigen Zeit verpflichtet sich jede Universität zu einer Politik der Vielfalt und Inklusion. Denn es gibt internationale Organisationen, die das empfehlen.

Vielfalt an Universitäten kann zum Beispiel bedeuten:

- Vielfalt der Studierenden oder
- Vielfalt der Lehrenden

In der Gesellschaft ist der Wunsch nach Vielfalt und Chancengleichheit in den letzten Jahren größer geworden. Deshalb gibt es auch den Wunsch, dass Hochschule ein inklusiver Ort wird. Trotzdem kommt diese Entwicklung in der Lehre von Hochschule nur langsam an.

Es gibt zwei verschiedene Wege im Umgang mit Vielfalt:

- 1) diskriminierende Strukturen an Hochschulen beseitigen
- 2) Vielfalt als etwas Positives wertschätzen

Beide Ansätze haben Vorteile und Nachteile. Beide Ansätze bedenken nicht, dass benachteiligte Personen an Hochschulen immer noch als anders und besonders wahrgenommen werden. Damit gehen Wertungen einher.

Spivak ist eine Philosophin. Sie hat viel über Privilegien nachgedacht. Privilegien sind Vorteile oder Rechte, die bestimmte Menschen oder Gruppen haben und andere nicht.

Spivak sagt: Es ist wichtig, dass Personen mit viel Macht über ihre Privilegien nachdenken. Sie müssen ihre Privilegien kritisch hinterfragen und versuchen, sie aufzugeben.

Bisher gibt es nur wenige Menschen mit Behinderungen als Lehrer:innen an der Hochschule. Das hat auch etwas damit zu tun, dass in Hochschulen bestimmte Fähigkeiten verlangt werden. Erst seit kurzem hinterfragen und kritisieren manche Wissenschaftler:innen diese Orientierung an bestimmten Fähigkeiten.

Geschichtliche Einordnung

In der Geschichte der Wissenschaft gibt es verschiedene Denker:innen mit verschiedenen Theorien. Diese Theorien blicken ganz unterschiedlich auf Gesellschaft und haben verschiedene Erklärungen dafür, wie eine Gesellschaft funktioniert.

Für uns sind die Theorien wichtig, die Machtverhältnisse in der Gesellschaft in den Blick nehmen und danach fragen, wie diese Machtverhältnisse sich entwickeln und was daraus entsteht. Die Theorien kritisieren die bestehenden Machtverhältnisse in der Gesellschaft. Ein wichtiger Punkt ihrer Kritik ist zum Beispiel, wie andere Kulturen in der Wissenschaft und Gesellschaft dargestellt werden. Denn oft werden andere Kulturen als fremd dargestellt. Damit entsteht ein Bild vom fremden Anderen und dadurch wird die Unterdrückung der Anderen als etwas Normales hingestellt.

Solche Theorien nennt man in der Wissenschaft post-strukturalistische Theorien.

In den 1980er Jahren wurden diese Ideen international bekannt.

Aber es dauerte eine Weile, bis sie an den Hochschulen ankamen. Denn damit wurden auch die bestehenden Machtverhältnisse an Hochschulen kritisiert.

Es gibt verschiedene Forschungsrichtungen, die aus diesen Ideen entstanden sind. Hier sind ein paar Beispiele:

- Die Gender Studies fordern, dass Menschen aller Geschlechter in die Arbeit an Hochschulen einbezogen werden.
- Die Race Studies fordern, dass Menschen mit Rassismuserfahrung in die Arbeit an Hochschulen einbezogen werden.
- Die Disability Studies fordern, dass Menschen mit Behinderung in die Arbeit an Hochschulen einbezogen werden.

Damit zeigt sich, dass diese Forschungsrichtungen fordern, dass Vielfalt in der Wissenschaft mehr umgesetzt und anerkannt wird.

Menschen mit Lernschwierigkeiten: Eine vergessene Personengruppe an Hochschulen?

An dieser Stelle möchten wir uns besonders auf die Entwicklungen und die Öffnung von Hochschulen für Menschen mit Lernschwierigkeiten konzentrieren.

Denn in vielen Ideen, die wir bis jetzt vorgestellt haben, waren Menschen mit Lernschwierigkeiten nicht mitgedacht.

Es ist nicht leicht herauszufinden, seit wann auch Menschen mit Lernschwierigkeiten in der Hochschule lernen und lehren können.

Denn das geschieht auch heute noch selten. Mögliche Gründe können sein:

- Wissenschaftler:innen haben Angst, ihre Privilegien zu verlieren.
- Sie haben Angst, dass Forschung und Lehre dann nicht mehr so gut sind.

Es gibt aber verschiedene Ansätze, um Menschen mit Lernschwierigkeiten an der Hochschulbildung zu beteiligen.

Wir möchten hier ein paar Entwicklungen aufzeigen.

Menschen mit Lernschwierigkeiten in den Disability Studies

Die Disability Studies in Großbritannien und Irland haben schon seit den 1980er Jahren gefordert, dass Menschen mit Behinderung an der Hochschule einbezogen werden. In Deutschland gibt es die Disability Studies etwa seit dem Jahr 2000. Aber die Disability Studies haben zunächst nicht dafür gekämpft, dass auch Menschen mit Lernschwierigkeiten einen Zugang zur Hochschule haben. Kritiker:innen bemängeln, dass Menschen mit Lernschwierigkeiten und ihre Bewegung in den Disability Studies nicht genauso anerkannt werden wie Menschen mit körperlichen Beeinträchtigungen. Eine Ausnahme ist Nordamerika. Hier wurden Menschen mit Lernschwierigkeiten bereits früh in den Disability Studies berücksichtigt.

Menschen mit Lernschwierigkeiten als Studierende

In den USA haben Menschen mit Lernschwierigkeiten viele Möglichkeiten, am Hochschulleben teilzunehmen. Seit 2008 gibt es ein Gesetz, das sagt, dass alle Menschen eine Möglichkeit haben sollen, an Hochschulen zu lernen. Deshalb sind in den USA viele Hochschulprogramme für Menschen mit Lernschwierigkeiten entstanden.

In Europa ist diese Entwicklung noch nicht so weit. Eine Möglichkeit für Menschen mit Lernschwierigkeiten, zu studieren, gibt es zum Beispiel:

- seit 2008 am Trinity College in Dublin
- seit 2014 an der Pädagogischen Hochschule in Zürich
- seit 2017 an der Pädagogische Hochschule Stephan Zweig in Salzburg

Die Möglichkeiten, zu studieren, sind noch sehr begrenzt.

In Deutschland können einzelne Menschen mit Lernschwierigkeiten bisher nur an einer Kunsthochschule richtig studieren.

Menschen mit Lernschwierigkeiten in der Forschung

Menschen mit Lernschwierigkeiten werden in deutschsprachigen Ländern ungefähr seit 20 Jahren als Co-Forscher:innen in Forschungsprojekte einbezogen. Ein wichtiger Ansatz, der lange Zeit besonders für Menschen mit Lernschwierigkeiten genutzt wurde, ist »Inclusive Research«. Auch im Bereich Forschung machen Menschen mit Lernschwierigkeiten in Großbritannien schon viel länger in der Wissenschaft mit. Die Forschung gemeinsam mit Menschen mit Lernschwierigkeiten hat sich aber auch in Deutschland weiterentwickelt. Es gibt immer mehr Projekte, in denen Menschen mit Lernschwierigkeiten gemeinsam mit Wissenschaftler:innen forschen. Damit sollen sie ihre Perspektiven in die Forschung als Forschende einbringen können und neues Wissen mitentwickeln. Heute spricht man bei solchen Projekten oft von Partizipativer Forschung. Partizipative Forschung beschäftigt sich mit Themen, die für die Personen wichtig sind, die mitforschen. Sie hat das Ziel, neues Wissen zu entwickeln und dadurch die Lebensbedingungen zu verbessern.

Menschen mit Lernschwierigkeiten als Lehrende

In Großbritannien entwickelte sich in den 1980er Jahren der Ansatz des Service User Involvements, der auch in Hochschulen der Sozialen Arbeit eine Rolle spielt. In Großbritannien sind die Hochschulen verpflichtet, sogenannte Service User in der Hochschullehre einzusetzen.

Das bedeutet:

Menschen, die Angebote der Sozialen Arbeit nutzen, berichten in der Hochschullehre von ihren Erfahrungen mit diesen Angeboten. Die Studierenden sollen so schon im Studium lernen, wie die Nutzer:innen die Angebote einschätzen und was man besser machen kann.

Es ist leider nicht ganz klar, seit wann auch Menschen mit Lernschwierigkeiten in diesen Prozess einbezogen wurden. Organisationen wie Our People setzen sich dafür ein, dass auch Menschen mit Lernschwierigkeiten als Nutzer:innen von sozialen Angeboten Lehre an der Hochschule mitgestalten können.

Entwicklung Partizipativer Lehre in der Praxis in Deutschland

Der Begriff Partizipative Lehre ist im Rahmen eines Forschungsprojekts entstanden. Das Projekt wollte verstehen, wie man Hochschulbildung inklusiver gestalten kann. Es wurde untersucht, wie Partizipative Lehre abläuft. Bei dem Begriff haben sich die Forscher:innen an der Idee und an dem Begriff der Partizipativen Forschung

orientiert. Denn bei Partizipativer Forschung und bei Partizipativer Lehre geht es darum, dass alle, die Teil der Lehre oder Forschung sind, mitwirken können. In beiden Fällen geht es darum, Menschen in die Hochschulbildung einzubeziehen, die bisher keinen Zugang dazu hatten.

Das Institut für Inklusive Bildung (IIB) in Kiel hat sich besonders darauf konzentriert, Menschen mit Lernschwierigkeiten in die Hochschullehre einzubeziehen. Das IIB wollte, dass Menschen mit geistiger Behinderung als Lehrkräfte an der Hochschule arbeiten können. Diese Idee entstand unter anderem aus einem Seminar namens: Meine Welt. Dieses Seminar fand 2008 an der Fachhochschule Kiel statt. Menschen mit Lernschwierigkeiten sollten als Expert:innen ihrer eigenen Lebenswelt in die Lehre einbezogen werden. Sie sollten aus ihrer Lebenswelt und von ihren Erfahrungen erzählen. Daraus entstand nach diesem Seminar in Kiel ein Modellprojekt. Dort konnten 6 Bildungsfachkräfte ausgebildet werden. Die Ausbildung konzentrierte sich darauf, dass die Bildungsfachkräfte gut von ihren Lebenserfahrungen (= Erfahrungswissen) berichten können.

Seitdem haben sich im deutschsprachigen Raum ähnliche Projekte entwickelt. Sie alle haben das Ziel, benachteiligte Personen, wie Menschen mit Lernschwierigkeiten, in die Hochschullehre einzubeziehen.

Die Projekte haben unterschiedliche Schwerpunkte und Ziele. Einige Projekte ähneln dem Kieler Modell und betonen die Bedeutung von Erfahrungswissen. Andere, wie in Leipzig und Dresden, legen außerdem noch mehr Wert auf die Vermittlung akademischer Theorie. In Koblenz soll eine Lehrgruppe mit Menschen aufgebaut werden, die aufgrund verschiedener Merkmale Diskriminierung erfahren und so verschiedenen Perspektiven einbeziehen können.

Die meisten dieser Projekte finden bisher in Studiengängen der Sozialwissenschaften statt.

Obwohl alle Projekte das Ziel haben, verschiedene Perspektiven in die Lehre einzubeziehen, unterscheiden sie sich in ihrer Umsetzung doch sehr deutlich.

Unsere Sichtweisen und Fragen an Partizipative Lehre

Damit Partizipative Lehre wirklich funktioniert, müssen Hochschulen ihr eigenes Verständnis hinterfragen.

Denn es geht nicht nur darum, dass alle Menschen an der Hochschule sein dürfen. Die Menschen müssen auch die Möglichkeit haben, sich wirklich zu beteiligen und mitzuwirken.

Doch dieser Anspruch steht oft im Konflikt mit den bisher gültigen Regeln an Hochschulen.

Dafür ist es wichtig, sich die aktuellen Strukturen und Regeln von Hochschulen anzuschauen.

Wie müssen die Bedingungen für Partizipative Lehre sein?

Die Hochschulen müssen ihre eigenen Regeln hinterfragen. Nur dann können sie dem Menschenrecht auf Bildung gerecht werden. Das zeigt sich auch bei der Einführung von Partizipativer Lehre. Damit Partizipative Lehre langfristig umgesetzt werden kann, müssen sich die Strukturen verändern. Zum Beispiel müssen auch Menschen ohne Schulabschluss einen Zugang zur Hochschule erhalten.

Es muss auch überlegt werden, ob Partizipative Lehre nur eine Ergänzung zur allgemeinen Lehre an Hochschulen ist. Dann müsste sich die Hochschule gar nicht so sehr verändern. Oder ob Partizipative Lehre als neue Lehre anerkannt werden soll. Dann müssten viele Regeln von Hochschulen verändert werden. Denn bisher ist an Hochschulen nicht jede Form von Wissen gleich anerkannt.

Um ein gutes Konzept für Partizipative Lehre zu erstellen, müssen sich alle damit auseinandersetzen, was sie unter Wissen verstehen. Und welche Rolle welches Wissen an der Hochschule spielt.

Um welches Wissen geht es in der Partizipativen Lehre?

Es gibt verschiedene Formen von Wissen. Wir möchten auf zwei Formen eingehen, die oft beschrieben werden:

Es gibt wissenschaftliches Wissen. Dieses Wissen wird oft auch theoretisches Wissen genannt. Es ist in der Wissenschaft besonders wichtig und es soll möglichst wenig von eigenen Erfahrungen abhängen. Man sagt auch: dieses Wissen soll neutral sein. Wissenschaftliches Wissen entsteht zum Beispiel durch Forschung.

Es gibt Erfahrungswissen. Das ist das Wissen, das ein Mensch im Laufe seines Lebens sammelt. Ein Beispiel ist, wenn jemand sagt: Ich weiß, wie es sich anfühlt, in einem Wohnheim zu leben. Dann ist das Erfahrungswissen. Dieses Wissen ist bisher in der Hochschule nicht so wichtig. Weil es nicht als neutral gilt.

Aber die Anerkennung verschiedener Wissensformen ist für Partizipative Lehre wichtig, denn Erfahrungswissen spielt in Partizipativer Lehre eine wichtige Rolle.

Es muss deshalb genauer untersucht werden:

- Welches Wissen wird in der Hochschullehre anerkannt?
- Wer darf Wissen schaffen?
- Wessen Wissen wird anerkannt?
- Wer erkennt welches Wissen an?
- Kann man Erfahrungswissen so klar von wissenschaftlichem Wissen trennen?
Wie werden insgesamt Erfahrungen in die Hochschullehre eingebracht?

Wer hat welche Rolle und welche Aufgabe in der Partizipativen Lehre?

Es ist wichtig, über die Frage nachzudenken, ob Partizipative Lehre als eine besondere Lehre wahrgenommen wird. Und ob das dazu führt, dass Lehrkräfte mit Lernschwierigkeiten anders behandelt werden als Wissenschaftler:innen. Das ist eine Frage, die in Diskussionen über Partizipative Forschung schon vorkommt, aber in der Lehre noch nicht beantwortet ist.

Ein Forschungsprojekt mit dem Namen ParLink hat einige Hinweise darauf gegeben, dass Studierende Partizipative Lehre oft mit dem Erleben von Behinderungen verbinden und Menschen mit Lernschwierigkeiten nur als Vermittler:innen von Erfahrungen sehen.

Das wirft grundlegende Fragen auf:

- Wer vertritt wessen Meinung und Perspektive in Partizipativer Lehre?
- Wo werden Menschen mit Lernschwierigkeiten auf ein einzelnes Merkmal – ihre Behinderung – reduziert?
- Welche Probleme ergeben sich daraus?

Wenn Menschen mit Lernschwierigkeiten in der Partizipativen Lehre als Expert:innen für ihre Behinderung angesehen werden, könnte das dazu führen, dass von ihnen erwartet wird, immer nur über ihre Probleme zu sprechen. Das könnte dazu führen, dass sie sich nicht weiterentwickeln können und dass andere sie besonders behandeln.

Das ist riskant, weil es sein kann, dass dadurch Menschen mit Lernschwierigkeiten nicht als vollwertige Lehrende, sondern nur als »Inspiration« in der Lehre angesehen werden.

Eine wichtige Perspektive, über die wir sprechen müssen, ist die Rolle der Sonderpädagogik in der Entwicklung Partizipativer Lehre. Warum sind diese Konzepte vor allem von akademischen Sonderpädagog:innen und Menschen aus der Behinder-

tenhilfe entwickelt worden? Das könnte erklären, warum bisherige Entwicklungen sich oft nur auf Menschen mit Lernschwierigkeiten konzentriert haben.

Zusammengefasst müssen wir uns bewusst machen, dass das Wissen über Partizipative Lehre noch viele Lücken hat. Wir müssen diese Lücken füllen und uns dabei immer bewusst sein, dass es keine einfachen und eindeutigen Antworten gibt. Deshalb ist es wichtig, dass wir Herausforderungen und Probleme offen ansprechen und uns damit auseinandersetzen.

Es geht darum, kritisch über unsere Vorstellungen von Partizipativer Lehre nachzudenken und sicherzustellen, dass sich Partizipative Lehre inklusiv weiterentwickeln kann.

Die Antworten auf unseren Beitrag

Die Menschen, die auf den Grundlagen-Text antworten, haben unterschiedliche Sichtweisen.

Sie denken verschieden über das Thema.

Das liegt daran,
dass sie unterschiedliche Erfahrungen gemacht haben
und aus verschiedenen Bereichen kommen.

Zum Beispiel:

Manche haben selbst bei Partizipativer Lehre mitgemacht.
Sie wissen also aus eigener Erfahrung, wie das funktioniert.

Andere schauen mit Abstand auf das Thema.
Sie untersuchen Partizipative Lehre eher von außen.

Viele arbeiten an der Universität.
Aber auch dort arbeiten sie in ganz verschiedenen Fach-Bereichen.

Es gibt auch Beiträge von Menschen,
die außerhalb der Universität in anderen Projekten mitarbeiten.

Alle bringen ihre eigene Sichtweise mit.
Und das, was sie erlebt und gelernt haben,
beeinflusst, wie sie den Text verstehen.

Deshalb sind ihre Antworten ganz unterschiedlich.
Sie stellen andere Fragen und setzen andere Schwerpunkte.

Antwortbeitrag 1: Welches Wissen ist wichtig für Partizipative Lehre?

Eine Gruppe von Autorinnen hat einen Text geschrieben.

Die Autorinnen heißen: Laura Picht-Wiggering, Lena Eckert und Steffi Hobuß.

Der Text ist über Lehre an der Hochschule.

Also: Wie alle zusammen an der Hochschule gut lehren und lernen können.

Die Autorinnen sagen:

Wissen ist nichts Festes.

Wissen entsteht zwischen Menschen. Zum Beispiel in einem Gespräch.

Wissen ist also ein Prozess.

Deshalb ist der Ort vom Lernen wichtig.

Auch die Menschen, die zusammen lernen, sind wichtig.

Alle Menschen sollen zusammen lernen.

In der Lehre sollen die Lernenden aktiv mitmachen.

Sie sollen sich Wissen selbst aneignen.

Wissen kann man nicht einfach weitergeben.

Lernen passiert im Austausch mit anderen.

Alle sollen mitmachen können.

Die Lehrenden sollen Räume schaffen, in denen alle gut lernen können.

Dabei ist wichtig:

Jede Person bringt andere Erfahrungen mit.

Zum Beispiel:

- unterschiedliche Lebenswege
- verschiedene Studien-Fächer
- verschiedene Hochschul-Formen
- unterschiedliche Räume

Auch die Themen und Texte in einem Seminar sind wichtig.

Sie beeinflussen, wie das Lernen stattfindet.

Die Lehrenden müssen sich Gedanken machen:

Wie kann ich viel Beteiligung ermöglichen?

Wie gestalte ich ein gutes Seminar?

Die Autorinnen sagen auch:

Es gibt verschiedene Arten von Wissen.

Zum Beispiel:

- Wissen, das man auswendig lernt
- Wissen, das man praktisch anwenden kann
- Wissen, das man konkret beschreiben kann
- Wissen, das man nicht direkt beschreiben kann

Viele Menschen denken: Wissen ist Besitz.

Aber die Autorinnen sagen: Wissen ist eine Tätigkeit.

Informationen allein sind noch kein Wissen.

Wissen entsteht erst, wenn man die Informationen versteht.

Oder wenn man die Informationen im Alltag anwendet.

Oder wenn man Informationen verknüpft.

Gutes Lernen braucht Zeit, Reflexion und Austausch.

In der Lehre gibt es immer Macht-Verhältnisse.

Die Lehrperson hat eine bestimmte Rolle.

Aber in der Partizipativen Lehre sollen sich Lehrende und Lernende auf Augenhöhe begegnen.

Alle sollen Verantwortung übernehmen.

Die Lehrenden helfen beim Lernen.

Die Lehrperson weiß viel.

Aber sie ist nicht allwissend.

Die Lehrenden lernen auch von den Lernenden.

Wichtig ist:

Lernen geschieht durch Erfahrung.

Auch das Leben außerhalb der Hochschule gehört dazu.

In jeder Lernsituation gibt es viele Wege zum Wissen.

Jede Person bringt eine eigene Sichtweise mit.

Die Lehrperson kann zeigen:

Auch ich weiß nicht alles.

Auch mein Wissen ist nicht fertig.
Auch ich lerne noch.

Jeder behandelt die Anderen respektvoll.
So entsteht eine gute Lern-Atmosphäre.
Man lernt voneinander.

Die Autorinnen sagen:
Es gibt viele Formen von Mitmachen.
Schon das Zuhören oder Mitdenken ist eine Form von Partizipation.

Gutes Lernen heißt auch:
Neue Fragen stellen.
Neues Denken möglich machen.

Wissen entsteht durch Resonanz.
Also: Wenn Menschen sich gegenseitig ernst nehmen.

Es soll Orte geben,
an denen viele verschiedene Formen von Mitmachen möglich sind.

Antwortbeitrag 2: Welche Rolle spielen Macht und Ungleichheit an Hochschulen bei Partizipativer Lehre?

Die Autor:innen Jocelyn Jasmin Dechêne und Jaël In 't Veld
haben diesen Text geschrieben.

Sie schreiben über:

Partizipative Lehre an Hochschulen.

Und darüber, wie diese Lehre helfen kann,

Macht, Ungleichheit und Ausschluss in der Hochschule sichtbar zu machen.

Besonders wichtig ist ihnen:

Ein Blick auf Rassismus in der Gesellschaft.

Sie sagen:

Auch Hochschulen sind Teil der Gesellschaft.

Und in der Gesellschaft gibt es Rassismus.

Rassismus ist ein Problem in der Gesellschaft.

Rassismus bedeutet:

Manche Menschen werden anders und schlechter behandelt.

Sie werden zu den anderen Menschen gemacht. Zum Beispiel, weil über sie gesagt wird, dass sie angeblich eine andere Religion oder Kultur haben. Es werden also Unterschiede gemacht.

Den Personen wird etwas zugeschrieben. So werden sie von anderen Menschen ausgeschlossen.

Rassismus wirkt auch in der Hochschule –
als strukturelles Problem.

Ein Ziel von Partizipativer Lehre ist:

Die Hochschulen sollen gerechter werden.

Früher durften viele Menschen nicht mitmachen.

Zum Beispiel:

- Menschen mit Lern-Schwierigkeiten
- Menschen mit Rassismus-Erfahrungen

Heute sollen sie Teil der Hochschule werden.

So kann man zeigen:
Alle Menschen haben Wissen.
Und nicht nur bestimmte Menschen.

Aber die Autor:innen fragen kritisch:

- Wer darf mitmachen bei der Gestaltung von Partizipativer Lehre – und wer nicht?
- Wer profitiert wirklich von der Partizipation?
- Werden alte Unterschiede dabei vielleicht verstärkt statt aufgehoben?

Sie sagen:
Hochschulen tun oft so,
als wären sie neutral, offen und gerecht.
Aber das stimmt nicht.

Hochschulen erhalten Unterschiede aufrecht.
Zum Beispiel durch Noten, Regeln, Barrieren oder Sprache.
Dadurch sind sie nicht gerecht.

Auch Aktionen für Vielfalt helfen nicht immer.
Wenn sie nur sagen:
»Alle sollen sich individuell anpassen« –
dann wird das System nicht verändert.

Die Autor:innen sprechen auch über Wissen:
Viel Wissen an Hochschulen
kommt aus der Geschichte.
Der sogenannten Kolonialzeit.

Das heißt:
Es wurde in einer Zeit gemacht,
in der viele Menschen unterdrückt wurden.

Noch heute wird oft nur dieses Wissen weitergegeben.
Deshalb sagen die Autor:innen:
Wir brauchen neue Sichtweisen.
Und wir müssen über privilegiertes und unterdrückendes Wissen nachdenken.

Ein weiteres Thema ist: Repräsentanz und Rollen.

Partizipative Lehre sagt:

Betroffene sollen selbst sprechen!

Aber:

Manchmal werden sie trotzdem nur als anders dargestellt.

Das nennt man: Othering.

Dann reden andere über sie statt mit ihnen.

Oder: Sie werden nur wegen ihrer Erfahrung eingeladen –
aber nicht wirklich einbezogen.

Deshalb sagen die Autor:innen:

Man muss genau hinschauen:

- Wie entsteht »Anderssein« in der Hochschule?
- Wer wird dargestellt als zugehörig oder nicht-zugehörig zur Hochschule?
- Wer wird wie dargestellt?
- Wer bekommt welche Rolle?
- Wer darf wo mitentscheiden?

Zum Schluss geben sie noch einen wichtigen Hinweis:

Man soll nicht nur über »Anerkennung« sprechen.

Denn Anerkennung alleine reicht nicht.

Wichtiger ist:

- Ressourcen gerecht verteilen
- Unterschiede nicht festschreiben
- neue Sichtweisen möglich machen

Partizipative Lehre soll nicht einfach so weiterlaufen.

Sie soll das System verändern, hinterfragen und umdenken.

Dazu gehört auch:

Selbst-Verständliches und Vorteile verlernen.

Und:

Fragen zu stellen wie:

- Warum gibt es diese Kategorien?
- Wem nützen sie?
- Können wir sie auch anders denken?

Antwortbeitrag 3: Was fordern die Disability Studies von der Lehre an Hochschulen?

Die Autoren heißen Jürgen Homann und Siegfried Xaver Saerberg.

Sie arbeiten am ZeDiS.

Die Abkürzung steht für Zentrum für Disability Studies.

Disability Studies ist Englisch.

Man spricht es so aus: Dis-ä-bi-liti Sta-dies.

Das heißt auf Deutsch:

Wissenschaft über Behinderung.

Die Autoren schreiben über das Lernen an Universitäten.

Sie sagen:

Menschen mit Behinderung sollen mitreden.

Besonders wenn es um das Thema Ungleichheit geht.

Nicht nur einzelne Menschen sollen stark gemacht werden.

Es sollen die Regeln an der Universität verändert werden.

Ein Ziel ist:

Alle sollen mitbestimmen können.

Es soll keine Bevormundung geben.

Alle sollen auf Augenhöhe miteinander sprechen.

Das nennt man: Partizipation.

Ein Spruch dazu ist: »Nichts über uns ohne uns!«

Das bedeutet:

Es soll nichts für Menschen mit Behinderung entschieden werden,
wenn diese Menschen nicht dabei sind.

Partizipation heißt auch:

Man muss über Macht nachdenken.

Man soll überlegen:

Wer hat Macht?

Wie kann man das ändern?

Die Autoren sagen:

Beim Lehren und Lernen soll es keine festen Rollen geben.

Alle sollen gleichberechtigt sein.

So wie früher in jüdischen Lehrhäusern:

Dort konnten alle miteinander sprechen.

Niemand war der Chef.

Aber:

Es gibt viele Hindernisse an der Universität.

Zum Beispiel:

Es gibt nur wenige Menschen mit Behinderung,

die an der Universität unterrichten.

Disability Studies gibt es oft nur an bestimmten Hochschulen.

Das macht es schwer, dass Menschen mit Behinderung dort lernen oder lehren.

Die Disability Studies sagen:

Behinderung entsteht durch die Gesellschaft.

Nicht nur durch den Körper.

Auch Barrieren sind ein Problem. Zum Beispiel:

- Gebäude ohne Aufzug
- schwere Sprache
- keine Dolmetscher

Und: Die Unterstützung kostet viel Geld.

Zum Beispiel für Gebärdensprach-Dolmetscher oder Leichte Sprache.

Die Autoren sagen auch:

Menschen mit Behinderung gelten oft als »Expert:innen in eigener Sache«.

Das bedeutet:

Sie sprechen über ihr eigenes Leben.

Aber das kann problematisch sein.

Denn dann denken andere:

Alle Menschen mit Behinderung sind gleich.

Und was eine Person sagt, gilt für alle.

Das ist falsch.

Das Wissen aus dem eigenen Leben ist wichtig.

Aber es ist nicht automatisch Fachwissen.

Beides zusammen ist gut:

Erfahrung und Theorie.

Die Autoren sprechen auch über Repräsentation.

Das heißt:

Wer spricht über Menschen mit Behinderung?

Oft sind es Fachleute wie Sonderpädagog:innen.

Aber das kann gefährlich sein.

Denn oft entscheiden dann andere über das Leben von Menschen mit Behinderung.

Die Autoren fordern:

Menschen mit Behinderung sollen selbst entscheiden.

Sie sollen gleichberechtigt mitarbeiten.

Das nennt man: Disability Lead.

Am Ende sagen die Autoren:

Es braucht eine neue Art von Lehre.

Mit Selbstreflexion.

Mit Offenheit für Unterschiede.

Mit Respekt für jede Person.

Sie schlagen ein »Lehrhaus für Alle« vor.

Das ist ein Ort zum Lernen für alle Menschen.

Das »Lernhaus für Alle« soll so sein:

- offen,
- barrierefrei,
- demokratisch,
- vielfältig,
- kritisch
- und lebensnah

Sie sagen:

Universitäten müssen barrierefrei sein.

Alle Menschen sollen mitmachen dürfen.

So wird Bildung inklusiv.

Und so steht es auch in der UN-Behindertenrechts-Konvention.

Antwortbeitrag 4: **Welche Gefühle spielen in Partizipativer Lehre eine Rolle?**

Die Autorinnen Yvonne Wechuli und Jana York haben diesen Text geschrieben.

Sie schreiben über Gefühle in der Lehre.

Genauer gesagt: über **Emotions-Arbeit**.

Emotions-Arbeit bedeutet:

Man sorgt dafür, dass sich andere wohlfühlen.

Man erklärt, beruhigt oder macht Dinge leichter.

Die Autorinnen sagen:

Menschen mit Behinderung

müssen oft mehr Emotions-Arbeit leisten als andere.

Das ist unfair.

Denn die Gesellschaft ist oft ableistisch.

Ableistisch heißt:

Menschen ohne Behinderung werden bevorzugt.

Auch an Hochschulen ist das so.

Ein Ziel Partizipativer Lehre ist:

Diese ungerechte Verteilung sichtbar machen.

Und die Arbeit gerechter verteilen.

Das bedeutet:

Nicht-behinderte Menschen

sollen mithelfen, Barrieren abzubauen.

Alle sollen gemeinsam dafür sorgen,

dass sich alle wohlfühlen.

Die Autorinnen sagen:

Gefühle sollen nicht nur als »persönlich« gesehen werden.

Denn oft haben sie mit der Gesellschaft zu tun.

Zum Beispiel mit Vorurteilen oder Macht.

Ein Beispiel sind **Peer Support Worker**.

Das sind Menschen mit Psychiatrie-Erfahrungen,
die andere beraten und unterstützen.

Wenn sie ihre Geschichte erzählen,
wissen sie oft nicht,
wie andere das aufnehmen oder bewerten.

Das kann auch in der Lehre passieren:
Wenn Menschen mit Lern-Schwierigkeiten
über ihr Leben sprechen,
können andere das falsch verstehen
oder sie in eine bestimmte Rolle drängen.

Das ist eine Frage von **Repräsentanz und Rollen**.

Es kann passieren,
dass diese Menschen ihre eigene Geschichte
nicht mehr kontrollieren können.

Sie sollen dann bestimmte Gefühle zeigen
oder sich auf eine bestimmte Art verhalten.

Die Autorinnen nennen ein wichtiges Konzept:
Access Intimacy.

Das bedeutet:
Nicht-behinderte Menschen übernehmen Mitverantwortung.
Sie fragen nicht ständig nach Rechtfertigungen.
Sie achten von sich aus auf Barriere-Freiheit.

Oft wird von behinderten Menschen erwartet:

- dass sie immer freundlich sind,
- dass sie dankbar sind,
- dass sie keine negativen Gefühle zeigen.

Das ist nicht gerecht.

Die Autorinnen sagen:
Das muss sich ändern.

Sie schlagen vor:

Man soll über diese Themen in der Lehre sprechen.

Zum Beispiel:

- Welche Gefühle werden von wem erwartet?
- Wer macht wie viel Emotions-Arbeit?
- Wie können wir das fairer gestalten?

Auch in Partizipativer Lehre sollen solche Fragen Thema sein.

Antwortbeitrag 5: Welche Stimmen sind an Universitäten hörbar?

Mehrere Autor:innen haben diesen Text geschrieben.

Sie heißen: Nico Leonhardt, Anne Goldbach, Kristín Björnsdóttir,
Ragnar Smára, Steffen Martick und Beate Schlothauer.

Sie haben sich mit Lehre an Hochschulen beschäftigt.

Und sie haben überlegt:

Wie kann Lehre so gestaltet werden,
dass alle Menschen mitmachen können?
Auch Menschen, die bisher wenig gehört wurden.

Sie haben Projekte aus Island und Deutschland untersucht:

- in Island das Projekt: Equality for All
- in Deutschland das Projekt: QuaBIS

Ein Ziel der Projekte ist:

Menschen mit wenig Macht sollen mehr mitreden dürfen.
Sie sollen selbst über ihre Erfahrungen sprechen.
Und sie sollen mitbestimmen, was an der Hochschule passiert.

Vor allem Menschen mit Lern-Schwierigkeiten
sollen mitforschen und mitarbeiten.

Früher wurden diese Menschen oft ausgeschlossen.
Jetzt sollen sie selbst sprechen dürfen.

Das kann alte Macht-Verhältnisse verändern.
Und es soll zu echtem Wandel führen.

Aber an der Universität gibt es viele Hürden.
Die drei Lehrenden mit Lern-Schwierigkeiten erzählen:

- Sie fühlen sich oft unsicher.
- Ihre Arbeitsverträge sind nicht immer sicher.
- Sie werden oft anders behandelt.

Manche Menschen denken,
sie gehören nicht richtig dazu.
Sie sind in einer abhängigen Position.

Die Universität muss Hürden finden
und diese Hürden verändern.
Nur so können alle gut mitmachen.

Es geht auch um die Frage:
Was ist Wissen?
Und wer darf Wissen weitergeben?
Welches Wissen ist wichtig?

Inklusive Lehre zeigt:
Auch Erfahrungen sind wertvolles Wissen.

Im Projekt QuaBIS sprechen Lehrende
über ihr eigenes Leben.
Sie verbinden das mit wissenschaftlichen Themen.

Aber es gibt ein Problem:
Manche sehen diese Lehrenden
nur als Menschen mit Erfahrung –
nicht als richtige Fachleute.

Deshalb braucht es neue Lernräume.
In diesen Räumen sollen alle voneinander lernen.
Und über eigene Vorteile nachdenken.

Ein weiteres Thema ist:
Was bedeutet Repräsentanz?

Repräsentanz heißt:
Man spricht für sich –
oder man spricht für andere.

Die drei Lehrenden mit Lern-Schwierigkeiten sagen:
Es ist wichtig, dass wir für uns selbst sprechen.
Aber wir können nicht für alle sprechen.

Martick sagt:

Wenn nur eine Person spricht,
werden andere Stimmen nicht gehört.

Smára sagt:

Ich habe eine besondere Sicht,
weil ich behindert und nicht-binär bin.
Aber auch ich kann nicht für alle sprechen.

Oft sind Lehrende mit Behinderung
gleichzeitig Fachleute und Vertreter:innen ihrer Gruppe.

Was ist sonst noch wichtig?

Es braucht Räume zum Verlernen.

Damit ist gemeint:

Menschen mit Macht müssen über ihre Vorteile nachdenken.

Die Universität muss sich selbst hinterfragen:

Wer darf mitentscheiden?

Wer hat Macht?

Wer wird gehört?

Auch Menschen aus benachteiligten Gruppen
sollen bei Forschung und Lehre mitmachen.

Denn: Meistens entscheiden nur Männer mit viel Macht.

Zum Beispiel:

Männer ohne Behinderung.

Oder Männer mit heller Hautfarbe.

Oder Männer, die auf Frauen stehen.

Das ist ungerecht.

Alle sollen mitreden dürfen.

So wird die Hochschule gerechter für alle.

Ausgegrenzte Menschen

müssen echte Mitbestimmung bekommen.

Ihre Stimmen müssen gehört werden.

Zum Beispiel durch:

- Beiräte
- eigene Leitungs-Positionen

Ziel ist eine Universität,
in der viele verschiedene Sichtweisen mitentscheiden.
Nicht nur die Perspektive von weißen, nicht-behinderten Männern.

Antwortbeitrag 6: Eigene Positionen in Partizipativer Lehre

Die Autor:innen Benjamin Schmerer und Karolin Schumann haben diesen Text geschrieben.

Sie schreiben über ein Projekt an der Universität Leipzig.
Das Projekt heißt QuaBIS.
Es geht um Menschen mit Behinderungs-Erfahrungen,
die an der Hochschule lehren und forschen.

Diese Menschen heißen im Projekt:
Bildungs- und Inklusions-Referentinnen (BIR).

Die Autor:innen untersuchen:
Wie sehen diese Referent:innen ihre Rolle in der Lehre?
Welche Schwierigkeiten gibt es dabei?

Ein Ziel von QuaBIS ist:
Menschen mit Behinderungs-Erfahrungen
sollen ihr Wissen an der Universität weitergeben.

Früher haben diese Menschen oft
nur in Einrichtungen für Menschen mit Behinderung gearbeitet.
Jetzt sollen sie aktiv an Hochschulen mitwirken.
Das verändert die Sicht auf Inklusion und Vielfalt.

Aber in der Hochschule gibt es ein Problem.
Man muss viel Leistung erbringen.
Das bringt auch Druck und Konkurrenz.
Das macht es schwer,
neue Formen des Lernens umzusetzen.

Die BIR arbeiten in einem Umfeld,
in dem Macht-Verhältnisse bestehen bleiben.

Wichtig ist:
Es gibt viele Arten von Wissen.
Nicht nur wissenschaftliches Wissen zählt.
Auch Wissen aus dem eigenen Leben ist wichtig.

Die BIR bringen ihre Erfahrungen mit.
Und sie verbinden diese mit theoretischem Wissen.
Das ist besonders wertvoll.

Aber:
Manche sehen die BIR nur als Menschen mit Erfahrung.
Nicht als gleichberechtigte Fachleute.
Das ist nicht gut.

Es geht auch um Rollen und Erwartungen.

Die Autorinnen erklären das mit dem Trilemma der Inklusion.
Ein Trilemma bedeutet:
Drei wichtige Ziele stehen im Konflikt zueinander.

Die BIR bewegen sich dabei auf einer bestimmten Linie:
Sie werden gestärkt (das heißt »Empowerment«)
und gleichzeitig wird versucht, sie »normal« darzustellen (das heißt »Normalisierung«).

Das führt zu Spannungen.

Sie sollen gleichzeitig
über ihre Behinderung sprechen
und trotzdem ganz »normal« sein.

Oft erwarten andere,
dass sie sich anpassen.
Und dabei verlieren sie ihre eigenen Bedürfnisse aus dem Blick.

Der Text gibt noch weitere Hinweise:

Lehrende sollen über ihre Rolle nachdenken.
Auch die Idee der Partizipativen Lehre
soll kritisch geprüft werden.

Vielleicht ist der Begriff Inklusive Lehre besser.
Denn hier geht es nicht nur ums Mitmachen,
sondern auch um das Verändern von Sichtweisen.

Es ist wichtig:

- über eigene Erwartungen nachzudenken,
- über Wünsche und Ziele zu sprechen,
- respektvoll miteinander umzugehen,
- einander besser zu verstehen.

Antwortbeitrag 7: Welche Grenzen und Chancen hat Inklusive Lehre?

Mehrere Autor:innen haben diesen Text geschrieben.

Sie heißen: Gunhild Hübel-Sharp, Lea Klöpfer, Gertraud Kremsner, Katja Pabst, Rosi Reusch, Miriam Sayah und Anne Wagner.

Sie berichten von einem neuen Team an der Universität Koblenz.
Das Team arbeitet seit April 2024 an Inklusiver Lehre.

In diesem Team arbeiten zwei Gruppen zusammen:

- Menschen mit Hochschul-Abschluss
- Frauen, die Ausgrenzung erlebt haben

Das Team möchte zeigen:
Inklusive Lehre ist möglich –
aber auch mit Herausforderungen verbunden.

Ein Ziel Inklusiver Lehre ist:
Die Hochschule soll sich verändern.

Früher waren viele Menschen ausgeschlossen.
Jetzt sollen auch diese Menschen
mitarbeiten und mitgestalten dürfen.

Ihr Wissen aus eigener Erfahrung
ist genauso wichtig wie akademisches Wissen.

Wer an Inklusiver Lehre teilnimmt,
soll sich mit Ausgrenzung und Diskriminierung beschäftigen.
Und über eigene Vorurteile nachdenken.

Inklusive Lehre richtet sich an alle –
nicht nur an bestimmte Gruppen.

Besonders wichtig:
Lehramts-Studierende sollen lernen,
mit vielen Lebens-Realitäten umzugehen.
Und weniger über Menschen sprechen,
ohne mit ihnen zu reden.

So arbeitet das Team in Koblenz:

- Es gehört zu einer Professur an der Universität.
- Die Mitglieder wurden über Flyer eingeladen.
- Es gab keine festen Kategorien für die Auswahl.
- Das Team trifft sich jede Woche.
- Es bereitet gemeinsam die Lehre vor.
- Es reflektiert gemeinsam.

Ein Problem:

Nicht alle Lehrenden werden gleich bezahlt.
Und sie haben oft keinen Zugang
zu den Kommunikations-Mitteln der Uni.

Ein zentrales Thema ist das Wissen.

An Hochschulen zählt meist nur theoretisches Wissen.
Aber das Team sagt: Auch Erfahrungs-Wissen ist wichtig.

Inklusive Lehre kann helfen,
dieses Denken zu verändern.

Erfahrungswissen kann:

- schneller vorbereitet werden
- Empathie schaffen

Aber es gibt auch Gefahren. Die Lehrenden könnten:

- angegriffen werden oder
- auf ihre Erfahrungen reduziert werden.

Die Frage ist:

Wie wird aus Erfahrung kritisches Wissen,
das auch wissenschaftlich zählt?

Auch über Rollen und Repräsentanz wird nachgedacht.

Niemand soll in eine bestimmte Rolle gedrängt werden.
Die Lehrenden sollen selbst entscheiden,
was sie von sich erzählen wollen.

Einige erleben die Lehre als bereichernd.
Andere fühlen sich dadurch selbstbewusster.

Aber es gibt auch Kritik:
Manche Menschen außerhalb der Uni
haben Vorurteile gegenüber den Lehrenden.

Und es besteht die Gefahr,
dass »Empowerment« nur als persönlicher Gewinn gesehen wird –
nicht als politisches Ziel.

Weitere wichtige Gedanken:

- Lehre und Forschung sollen zusammengedacht werden.
- Das Team bringt viele Perspektiven ein.
- Die Zusammenarbeit im Team ist wichtig.
- Bedürfnisse sollen wertgeschätzt werden.
- Es soll mehr Wertschätzung für Erfahrungs-Wissen geben.

Aber:
Man muss auch kritisch fragen:
Wer entscheidet, ob dieses Wissen
für die Hochschule »nützlich« ist?

Inklusive Lehre darf nicht nur dazu dienen,
das Uni-System effizienter zu machen.

Antwortbeitrag 8:**Gemeinsam lehren, gemeinsam hinterfragen**

Kann gemeinsame Lehre die Hochschule verändern?

Die Autorin dieses Textes heißt Karin Mannewitz.

Sie beschreibt ein Projekt an der Technischen Universität Dresden.

Das Projekt heißt: QuaBIS.

Es gehört zu den Bildungs-Wissenschaften für Lehramt.

In diesem Projekt arbeiten zwei Gruppen zusammen:

- Menschen mit sogenannter Behinderung
- Menschen ohne Behinderung

Sie forschen und lehren **gemeinsam**.

Das Ziel:

Alle sollen gemeinsam Wissen entwickeln.

Das Wissen von allen Menschen im QuaBIS-Team wird ernst genommen und ist Teil der Lehre.

Das gemeinsame Wissen hilft zum Beispiel dabei, Ausgrenzung besser zu verstehen.

In der Partizipativen Lehre geht es darum:

- neue Ideen, wer lehren darf, umzusetzen,
- neue Perspektiven auf Wissen zu entdecken,
- »Normalität« zu hinterfragen.

Die Bildungs- und Inklusions-Referent:innen zeigen in der Lehre, dass sie Wissen vermitteln und weitergeben können. Nicht nur als »Betroffene«, sondern als **Lehrende**.

Sie bringen neue Sichtweisen in die Universität.

Aber es gibt Probleme mit den Rahmen-Bedingungen:

Das Projekt gibt es seit 2018, aber es ist nicht dauerhaft.

Die Finanzierung ist unsicher.

Die Bildungs- und Inklusions-Referent:innen sind über Werkstätten angestellt.

Sie haben keinen offiziellen Hochschul-Abschluss

und bekommen darum keine festen Verträge.

Das Geld für das Projekt kommt von verschiedenen Stellen.

Die Uni muss deshalb noch nichts für das Projekt bezahlen.

Es ist noch nicht geklärt, wer die Bildungs- und Inklusions-Referent:innen bezahlt, wenn die anderen Stellen kein Geld mehr geben.

Die Uni-Leitung zeigt wenig Interesse, das Projekt fest zu verankern.

Zum Thema Wissen sagt der Text:

Wichtig ist die Verbindung von:

- Erfahrungs-Wissen
- Theorie-Wissen

Die Bildungs- und Inklusions-Referent:innen werden oft nur als »Betroffene« gesehen,

nicht als Fachleute.

Erwartungen und Vorstellungen sind ein zentrales Thema:

Die Bildungs- und Inklusionsreferent:innen

werden oft nicht als Lehrende mit Wissen angesehen.

Man erwartet von ihnen:

- dass sie über ihre Behinderung sprechen oder
- dass sie sich zum Beispiel mit Barriere-Freiheit auskennen.

Das Problem:

Sie werden auf Vorurteile reduziert.

Man will ihre Erfahrungen, aber nicht ihr ganzes Wissen.

Es gibt eine Gefahr.

Manche Menschen könnten denken:

Menschen mit Behinderung sind nur da, damit die Universität gut dasteht.

Zum Beispiel: Damit es so aussieht, als wäre die Universität offen und tolerant.

So entsteht **Tokenismus**:

Das bedeutet: Die Universität zeigt sich »offen«,
ohne wirklich etwas zu verändern.

Ein weiterer wichtiger Punkt in der Lehre ist: **Irritation**.

Das bedeutet: Es passiert etwas, was man nicht erwartet hat.

Wenn Menschen auf solche neuen Situationen und Sicht-Weisen treffen,
kann das Denken angestoßen werden.

Aber:

Irritation allein reicht nicht.

Veränderung braucht aktive Auseinandersetzung.

Der Text sagt:

Inklusion braucht Struktur-Veränderung.

Man muss die Hochschule aktiv verändern.

Nur so können alle Menschen wirklich gleichberechtigt teilhaben.

Dazu gehört auch:

- Ansichten hinterfragen
- Ableismus erkennen und abbauen
- Macht-Verhältnisse verändern

Antwortbeitrag 9: Machtvolle Beziehungen im partizipativen Lehren und Lernen

Mehrere Autor:innen haben diesen Text geschrieben:

Colin Cameron, Yeow Beng Zhen, Katie Lewins, Natasha Downs,
Cherry Lola Lee, Niamh Page, Emily Gibbinson, Libby Walker,
Judith Culham-Elliot, Heather Harvey, Ana McKenna, Coen Teo, Sohag und
Rachel Weatheritt.

Es sind Studierende und Lehrende an der Hochschule.

Colin Cameron hat die Gedanken der vielen Menschen zusammengetragen.

Sie berichten von einem Seminar.

Das Seminar heißt: »**Mend the Gap**«.

Das bedeutet auf Deutsch: »Die Lücke schließen«.

Das Seminar findet an zwei Orten statt:

- an der Northumbria University in Newcastle (England)
- an einer Partner-Hochschule in Singapur

In diesem Seminar lernen zwei Gruppen zusammen:

- Studierende
- Menschen, die soziale Dienst-Leistungen nutzen

Beide Gruppen bringen ihr Wissen mit.

Sie lernen gemeinsam und voneinander.

Das Ziel des Seminars ist: Alle sollen auf Augenhöhe lernen.

Früher war es oft so:

Nur die Lehrperson weiß etwas.

Jetzt soll das anders sein.

Auch Menschen mit Alltags-Erfahrung sind Expert:innen.

Ihr Wissen zählt genauso wie theoretisches Wissen.

Die Studierenden sollen:

- die Lebens-Realität anderer besser verstehen,
- über Ungerechtigkeit nachdenken,
- eigene Vorurteile hinterfragen.

So läuft das Seminar ab:

Die Lehrperson erklärt zuerst etwas Theoretisches.

Dann sprechen alle in kleinen Gruppen miteinander.

In diesen Gruppen arbeiten Studierende und Dienstleistungs-Nutzer:innen gemeinsam an einem Projekt.

Die Ergebnisse werden in verschiedenen Formen vorgestellt, zum Beispiel:

- Bücher
- Podcasts
- Präsentationen
- Newsletter

Die Nutzer:innen sozialer Dienste werden im Seminar als Gruppe ernst genommen. Sie dürfen ihre Meinung sagen und sich für ihre Interessen starkmachen.

Alle sollen gleichwertig lernen.

Die Lehrperson ist nicht die einzige Expertin.

Aber: Es gibt auch Probleme.

Manchen Studierenden fiel es schwer, die Kritik der Dienstleistungs-Nutzer:innen anzunehmen.

Oder sie haben deren Wissen nicht ernst genommen.

Das zeigt: Macht-Unterschiede gibt es auch in solchen Lernräumen.

Das Seminar folgt den Ideen von Paulo Freire.

Er sagt: Lernen soll zur Befreiung beitragen.

Wichtige Ideen von ihm sind:

- Bewusst-Werden
- Dialog
- Handeln mit Verantwortung

Das sind auch Ziele des Seminars.

Viele Teilnehmende fanden das Seminar sehr gut.

Der Text fordert: Solche Seminare soll es öfter geben.

Vor allem in Studiengängen, in denen Menschen später Macht über andere haben.

Antwortbeitrag 10:

Chancen und Herausforderungen bei der Entwicklung von Inklusiver Lehre in Heidelberg

Der Text wurde von einer partizipativen Forschungs-Gruppe geschrieben.

Die Autor:innen heißen: Hannah Brathuhn, Anni Burggraf, Rebecca Foth, Noemi Heister, Vera Heyl, Hartmut Kabelitz, Thorsten Lihl, Kathrin Ludwig, Sarah Maier, Helmuth Pflanze, Clara Schiefer, Stephanie Schleier, Florian Schindler und Karin Terfloth.

Die Forschungs-Gruppe arbeitet an der Pädagogischen Hochschule (PH) Heidelberg.

Der Text handelt von Forschungs-Ergebnissen vom Annelie-Wellensiek-Zentrum für Inklusive Bildung.

Das heißt kurz: **AW-ZIB**.

Das AW-ZIB gehört zur PH Heidelberg.

Es geht in dem Text darum, wie andere Menschen das AW-ZIB sehen.

Zum Beispiel: Studierende und Lehrende.

Das AW-ZIB arbeitet nach dem Motto:

Inklusiv – Kompetent – Bedeutsam.

Eine wichtige Aufgabe vom AW-ZIB ist:

Ein Teil der Lehre soll gemeinsam gemacht werden.

Das heißt: Erfahrungs-Expert:innen in eigener Sache können mitmachen.

Deshalb gibt es Bildungs-Angebote von Menschen mit Beeinträchtigungen.

Diese Menschen heißen: Bildungs-Fachkräfte. Kurz: **BFK**.

Sie haben viel eigene Erfahrung.

Sie sind Erfahrungsexpert:innen in eigener Sache.

Sie wissen, wie Barrieren im Alltag aussehen.

Sie wissen auch, wie man Barrieren abbaut.

Sie sind qualifiziert.

Sie haben gelernt, ihre Erfahrungen zu reflektieren und darüber zu berichten.

Durch die Bildungs-Angebote der BFK sollen Studierende und Lehrende:

- über Inklusion nachdenken,
- selbst etwas zur Inklusion beitragen,
- ihre Inklusions-Kompetenz verbessern.

Das AW-ZIB will:

- Hochschulen inklusiver machen,
- über Teilhabe-Chancen sprechen,
- Barrieren erkennen und abbauen,
- neue Ideen für eine bessere Gesellschaft geben.

Das AW-ZIB gibt es seit dem Jahr 2020.

Es hat barrierefreie Räume.

Informationen zum AW-ZIB bekommt man über eine barrierefreie Internet-Seite, einen Instagram-Kanal und einen Newsletter.

Das AW-ZIB macht Angebote zur Inklusion.

Die Bildungs-Angebote der BFK sind Pflicht an der Hochschule.

BFK arbeiten immer zu zweit.

Das Team vom AW-ZIB ist bunt gemischt.

Es gibt BFK und Wissenschaftler:innen.

Zwei Kolleginnen im Team übernehmen das Teilhabe-Management.

Sie kümmern sich darum, dass die BFK gut mitarbeiten können.

Alle BFK haben eine unbefristete Stelle.

Das heißt: Sie dürfen lange an der Hochschule arbeiten.

Sie können auch Fortbildungen machen.

Die partizipative Forschungs-Gruppe des AW-ZIB hat geforscht:

Wie sehen andere Personen das AW-ZIB?

Zum Beispiel Studierende und Lehrende.

Der Text zeigt die Forschungs-Ergebnisse auf.

Die Forschungs-Ergebnisse zeigen:

Es gibt verschiedene Arten von Wissen.

Zum Beispiel: Erfahrungswissen und akademisches Wissen.

Beides ist wichtig.

Die BFK haben viel Erfahrungswissen.

Sie lernen Fachbegriffe.

Sie lernen auch, wie man gute Bildungs-Angebote macht.

Manche Lehrende denken:

Akademisches Wissen ist wichtiger.

Aber das stimmt nicht.

BFK können Lern-Prozesse sehr gut begleiten.

Sie haben viel Wissen und können gut erklären.

Im Text steht auch:

Manchmal sehen andere Menschen nur die Behinderung der BFK.

Dann sehen sie nicht, wie viel die BFK können.

Einige Studierende haben die Sorge:

Die BFK könnten im Seminar nur ihre Geschichte erzählen.

Dann wirkt das Angebot künstlich.

Oder: Die BFK könnten vorgeführt werden.

Viele verstehen nicht gleich, was BFK bedeutet.

Darum ist es wichtig:

Die Hochschule muss besser erklären, was die BFK tun.

Auch die anderen Team-Mitglieder sind wichtig.

Sie dürfen nicht wie Hilfskräfte wirken.

Die Forschungs-Ergebnisse geben Vorschläge für die Zukunft:

- Das AW-ZIB soll bekannter werden.
- Das AW-ZIB sollte mehr Kontakte zu anderen Einrichtungen aufbauen.
- Das AW-ZIB will mehr Bildungs-Angebote gemeinsam mit Wissenschaftler:innen machen.
- Menschen sollen mehr Infos über die Arbeit der BFK bekommen.
- Die Bildungs-Angebote sollen mehr Lösungen zum Umgang mit Menschen mit Beeinträchtigungen aufzeigen.
- Die Berichte der BFK sollen kein Mitleid erregen.
- Die Berichte der BFK sollen zum Nachdenken anregen.
- Das AW-ZIB will auch mit Politik, Schulen und Firmen zusammenarbeiten.

Das Ziel ist:

Das AW-ZIB soll ein noch besseres Beispiel für Inklusion werden.

Antwortbeitrag 11:**Brücken bauen. Wissen wandeln. Ordnungen öffnen.**

Wer lehrt und wer lernt? – Rollen gemeinsam verändern

Mehrere Autor:innen haben diesen Text geschrieben.

Sie heißen: Andrea Platte, Kosima Kosak, Lilly König, Fabian Hesterberg und Florian Linz.

Sie schreiben über einen Arbeits-Bereich.

Der Arbeits-Bereich heißt: EiN* Ort für inklusives Wissen.

Er gehört zur Technischen Hochschule Köln.

In dem Arbeits-Bereich arbeiten Bildungs-Fachkräfte, wissenschaftliche Mitarbeitende und Studierende.

Der Arbeits-Bereich möchte die Lehre an der Hochschule verändern.

Er will, dass alle Menschen mitmachen können.

Vor allem Menschen, die bisher ausgeschlossen wurden.

Partizipative Lehre bedeutet:

Alle sollen mitreden dürfen.

Alle sollen mitgestalten dürfen.

Alle sollen ihr Wissen gut einbringen können.

So kann sich die Hochschule verändern.

Die Autor:innen sagen:

Damit das klappt,

muss sich auch die Hochschule verändern wollen.

Es braucht Zeit, Offenheit und gute Zusammen-Arbeit.

Der Arbeits-Bereich »EiN* Ort« ist fest in der Fakultät verankert.

Er unterstützt inklusive Entwicklungen.

Und er ist ein wichtiger Teil der Hochschule.

Damit alle gut zusammen-arbeiten können, braucht es:

- genug Zeit
- Verständnis füreinander
- die Fähigkeit, mit Konflikten umzugehen

In der Lehre gibt es viele Arten von Wissen.

Zum Beispiel:

- wissenschaftliches Wissen
- Wissen aus Erfahrungen

Am Anfang haben die Bildungs-Fachkräfte ihr Erfahrungs-Wissen eingebracht.

Das heißt: Sie sprechen über das, was sie selbst erlebt haben.

Jetzt entwickeln die Bildungs-Fachkräfte auch persönliche Stärken und Fach-Kenntnisse.

Zum Beispiel in Leichter Sprache, Mobilität oder inklusiver Kommunikation.

Dieses Wissen hilft in der Lehre und Forschung.

Und es zeigt:

Berufliche Bildung hört nicht auf.

Sie geht immer weiter.

Der Arbeits-Bereich sagt:

Alle Arten von Wissen sind gleich wichtig.

Man soll keine Art von Wissen als besser bewerten.

Studierende und Lehrende begegnen sich auf Augenhöhe.

Gemeinsam wird neues Wissen entwickelt.

So entsteht ein Raum für Lernen und Haltung.

Inklusive Lehre verändert auch die Rollen:

Die Bildungs-Fachkräfte erzählen mehr über ihr Leben als andere Lehrende.

Das wird auch von ihnen erwartet.

Dann trauen sich auch die Studierenden, offen zu sein.

Und über ihr Leben zu sprechen.

Wenn mehrere Personen ein Seminar gestalten,

muss klar sein: Wer hat welche Aufgabe?

Das gibt den Studierenden Sicherheit.

Und auch den Lehrenden.

Die Bildungs-Fachkräfte tragen die Verantwortung für ihre Seminare.

Sie haben eine wichtige Rolle.

Auch die Studierenden haben eine wichtige Rolle:

Sie sind nicht nur Zuhörende.

Sie bringen ihr eigenes Wissen mit ein.
 Und die Lehrenden sind nicht nur Wissens-Vermittelnde.
 Sie lernen selbst mit.

Manchmal entstehen Irritationen.
 Das bedeutet: Etwas ist ungewohnt oder verwirrend.
 Zum Beispiel:
 Mehrere Personen leiten ein Seminar.
 Aber genau das hilft beim Lernen.
 Denn so denkt man über alte Sichtweisen nach.
 Und man lernt:
 Es kann auch anders gehen.

Partizipative Lehre macht neue Perspektiven sichtbar.
 Sie zeigt: Es gibt viele Arten, zu leben und zu lernen.
 Sie zeigt auch: Jedes Wissen ist wertvoll.

Die Teilnehmenden können sich gegenseitig Rückmeldung geben.
 So entsteht ein gemeinsamer Lernprozess.
 Die Lehrenden lernen dabei auch von den Studierenden.

Der Arbeits-Bereich »EiN* Ort« ist ein Raum zum Ausprobieren.
 Hier darf man neue Rollen testen und neue Ideen einbringen.

Der Arbeits-Bereich will:

- mehr Teilhabe ermöglichen,
- mehr Inklusion schaffen,
- die Hochschule weiterentwickeln.

Das gemeinsame Ziel ist mehr Inklusion.
 Es wird nur in Zusammenarbeit erreicht.
 Jede Person bringt ihre Stärken ein.
 So entsteht eine Einheit.

Die berufliche Bildung wird für jede einzelne Person und für den ganzen Arbeits-Bereich weitergehen.
 Die Hochschule verändert sich ständig.
 Es gibt positive Veränderungen.
 Zum Beispiel:
 Die Bildungs-Fachkräfte werden in der Organisation der Fakultät mitgedacht.

Es gibt auch Herausforderungen.

Zum Beispiel:

Die Forderung nach verständlicher Sprache.

Der Arbeits-Bereich »EiN* Ort für inklusives Wissen« versucht, die Hochschule inklusiver zu machen.

Das heißt: Er versucht, Barrieren abzubauen.

Und: Das Lernen für alle zu ermöglichen.

Manchmal klappt das schon gut.

Manchmal noch nicht.

Der Arbeits-Bereich arbeitet weiter an diesem Ziel.

Antwortbeitrag 12: Wer nimmt woran in der Erwachsenenbildung teil?

Die Autor:innen Olaf Dörner und Katharina Pongratz haben diesen Text geschrieben.

An Hochschulen soll jeder Mensch mitmachen können.
Besonders wichtig ist das für Menschen mit Behinderungen.
Denn oft werden sie ausgeschlossen.

Der Text erklärt:
Wie kann man die Hochschule für alle Menschen öffnen?
Wie kann man gemeinsam lernen und forschen?

Ein zentrales Wort im Text ist: **Partizipation**.
Das bedeutet: mitmachen, mitreden und mitentscheiden.
Im Text wird gesagt: Partizipation ist ein schwerer Begriff.
Er kann viele Bedeutungen haben.

Manchmal heißt Partizipation:
Ich bin einfach nur dabei.
Manchmal heißt es:
Ich darf aktiv mitgestalten.

Der Text stellt viele Fragen:
Wer darf mitmachen?
An was darf man mitmachen?
Mit wem macht man etwas zusammen?

Es wird auch gesagt:
Partizipation ist nicht automatisch Inklusion.
Beides sind große Begriffe.
Aber sie bedeuten nicht dasselbe.

Die Autor:innen schauen auf zwei Beispiele:
Die Werkstatt-Uni und das Lebenswelten-Seminar.
Beide Beispiele kommen von der Universität in Magdeburg.

In der Werkstatt-Uni lernen Menschen mit und ohne Behinderung gemeinsam an der Hochschule.
Auch Fachkräfte aus der Behinderten-Hilfe machen mit.

Das Ziel ist: Alle lernen zusammen an einem Thema.

Dabei geht es nicht nur um Wissen.

Wichtig ist auch, gemeinsam etwas zu erleben.

Aber die Beobachtungen zeigen:

Die Studierenden übernehmen oft die Rolle der Lehrer:innen.

Sie helfen den anderen, geben Aufgaben und Anleitungen.

Die Erwachsenen mit Behinderung dürfen wenig selbst entscheiden.

Oft warten sie auf Anweisungen.

Nur wenn sie gefragt werden, bringen sie eigene Ideen ein.

Dann zeigen sie, wie viel sie können.

Die Fachkräfte aus der Behinderten-Hilfe ändern ihre Rolle.

Erst betreuen sie die Menschen mit Behinderung.

Später machen sie beim Lernen mit.

Doch von außen ist nicht immer klar, wer welche Rolle hat.

Im Lebenswelten-Seminar ist das anders:

Hier unterrichten Menschen mit Behinderungen die Studierenden.

Sie heißen: Bildungs-Fachkräfte.

Sie erzählen von ihrem Leben und ihren Erfahrungen.

Die Studierenden lernen dabei viel.

Am Anfang sind sie unsicher.

Später arbeiten sie gut mit den Bildungs-Fachkräften zusammen.

Die Bildungs-Fachkräfte werden von pädagogischen Fachkräften unterstützt.

Wenn es schwierig wird, helfen diese Fachkräfte.

Manchmal erklären sie auch Dinge oder greifen ein.

Außerdem gibt es persönliche Assistent:innen.

Sie helfen den Bildungs-Fachkräften im Alltag.

Zum Beispiel beim Arbeiten mit Materialien.

Ein wichtiger Punkt:

Die Bildungs-Fachkräfte dürfen keine Prüfungen abnehmen.

Das machen andere Dozent:innen.

Das zeigt: Auch hier gibt es Unterschiede und Grenzen.

Beide Beispiele zeigen:

Partizipation – also Mitmachen – ist möglich.

Aber es gibt Hindernisse.

Nicht alle dürfen gleich viel mitentscheiden.

Die Autor:innen sagen:

Wir müssen Mitbestimmung genauer erforschen.

Wir müssen verstehen, was wirklich passiert.

Nur so kann man gute Ideen für die Zukunft finden.

Man soll nicht nur von Inklusion sprechen.

Man soll sie auch leben.

Partizipation bedeutet mehr als nur Mitmachen.

Es geht auch um Mitbestimmung.

Und an der Hochschule geht es darum, Wissen auf verschiedene Arten weiterzugeben.

Die Autor:innen meinen:

Inklusive Bildung muss nicht perfekt sein.

Aber sie muss offen für alle Menschen sein.

Und sie muss sich weiterentwickeln.

Antwortbeitrag 13: **Wie sieht die Behindertenbewegung Partizipative Lehre?**

In diesem Beitrag haben Anne Goldbach und Nico Leonhardt mit verschiedenen Menschen gesprochen:

Raúl Aguayo-Krauthausen

Natalie Dedreux, Anna-Lisa Plettenberg, Paul Spitzeck

Volker Schönwiese und Petra Flieger

Diese Menschen sind zum Beispiel:

- Menschen aus der Behinderten-Bewegung
- Menschen, die sich für Inklusion einsetzen
- Menschen, die in der Wissenschaft arbeiten

Die Gespräche waren über:

Wie kann Lehre so gestaltet werden,

dass alle mitmachen können – auch Menschen mit Behinderung?

Die Autor:innen wollten zeigen:

Warum ist es wichtig,

dass Menschen mit Behinderung in der Lehre mitwirken?

Und wie kann das gelingen?

Ein wichtiges Ziel ist:

Menschen mit Behinderung sollen gesehen und gehört werden.

Sie sollen selbst erzählen können, was sie erlebt haben.

Und sie sollen ihr Wissen in die Lehre einbringen.

So entsteht ein besseres Verständnis für verschiedene Lebensweisen.

Alle sollen voneinander lernen können.

Das hilft auch, Ängste und Unsicherheiten abzubauen.

Aktivist:innen sagen:

Inklusion hat mit Macht zu tun.

Raúl Aguayo-Krauthausen sagt:

Menschen mit Behinderung werden oft stärker kontrolliert.

Sie sollen selbst forschen und eigene Fragen stellen dürfen.

Volker Schönwiese und Petra Flieger sagen:
Mitmachen sollte schon im Kindergarten normal sein.
Das muss man nachholen.

Aber es gibt viele Hindernisse:

- zu wenig Geld und Zeit
- Vorurteile
- viele Regeln und komplizierte Abläufe

Aguayo-Krauthausen sagt:
Oft bestimmen Nicht-Behinderte, wie Inklusive Lehre abläuft.

Schönwiese sagt:
Es gibt viel Widerstand an der Uni.

Flieger sagt:
Es ist sehr aufwendig, Menschen mit Behinderung als Tutor:innen einzubinden.
Oft fehlen inklusive Angebote in Kursen.

Ein weiteres Thema ist:
Wissen von Menschen mit Behinderung.

Dieses Wissen kommt aus Erfahrung.
Und dieses Erfahrungs-Wissen ist sehr wichtig.

Zum Beispiel:

- Natalie Dedreux
- Anna-Lisa Plettenberg
- Paul Spitzneck

Sie erzählen selbst von ihren Erfahrungen.
So kann Wissen mit dem Alltag verbunden werden.
Schönwiese erklärt damit sogar wissenschaftliche Modelle.

Flieger sagt:
Menschen mit Lern-Schwierigkeiten sollen ihr Wissen weitergeben können.

Aber:
Sie sollen nicht nur auf ihre Behinderung reduziert werden.

Auch Menschen mit Lern-Schwierigkeiten können weiterlernen.
Lernen durch Möglichkeiten zum Mitmachen.
Leichte Sprache kann dabei helfen.

Ein weiteres Thema ist:
Wer darf wie in der Lehre sprechen?

Spricht man nur für sich?
Oder für viele andere Menschen mit Behinderung?

Natalie Dedreux sagt:
Ich rede über mich.
Aber ich spreche als Aktivistin auch für andere mit Down-Syndrom.
Sie will etwas in der Gesellschaft verändern.
Sie setzt sich für eine Sache ein.

Paul Spitzeck sagt:
Meine Videos zeigen meine Meinung.
Aber sie helfen auch anderen.
Sie machen aufmerksam auf Menschen mit Down-Syndrom.

Aguayo-Krauthausen warnt:
Behinderte Menschen werden oft benutzt,
damit sich andere gut fühlen.

Flieger sagt:
Es ist wichtiger, dass man überhaupt miteinander lernt.
Niemand kann für alle sprechen.

Schönwiese sagt:
Lehrende mit Behinderung sind oft auch Aktivist:innen.

Langfristige Projekte sind wichtig.
Kurze Projekte reichen nicht aus.

Menschen mit Behinderung sollen als Lehrende ernst genommen werden.
Aguayo-Krauthausen sagt:
Sie brauchen echte Macht und Mitbestimmung.

Es sollen neue Arbeitsplätze an der Uni entstehen.
Flieger sagt: Auch für Menschen mit Lern-Schwierigkeiten.

Schönwiese findet das ein gutes Beispiel:
Das Projekt »100 Jahre Behinderten-Bewegung«.
Zeitzeug:innen haben an Unis berichtet.

Wichtig ist:
Partizipation ist ein politischer Auftrag.
Alle sollen mitreden können.
In allen Lebensbereichen.

Der Leitsatz heißt:
»Nichts über uns ohne uns.«

Abschlussbeitrag 1 der Herausgeber:innen: Partizipative Lehre weiterdenken – Reflexionen

Diesen Text haben Saskia Schuppener, Helene Hellmann, Anne Goldbach, Mandy Hauser und Nico Leonhardt geschrieben.

Einleitung

Im Grundlagen-Beitrag haben wir erklärt:
Hochschulen sind oft Orte, die viele Menschen ausschließen.
Partizipative Lehre kann helfen, das zu verändern.

Wir haben die Fragen gestellt:

- Wer darf mitmachen?
- Welche Veränderungen braucht die Hochschule?
- Welches Wissen wird vom wem vermittelt?

Im zweiten Teil des Buches haben viele Autor:innen darauf geantwortet.
Sie haben ihre eigenen Erfahrungen und Sichtweisen eingebracht.

In diesem Abschluss-Beitrag fassen wir diese Antworten zusammen.

Wir zeigen:

Welche gemeinsamen Standpunkte gibt es?

Wo werden Unterschiede gesehen?

Und: Welche Fragen bleiben weiterhin offen?

Versuch einer Definition

Partizipation bedeutet, dass verschiedene Menschen bei etwas mitmachen können.

Hier geht es um das Mitmachen an Hochschulen.

Das nennen wir *Partizipative Lehre*.

Es gibt schon das Konzept: *Partizipative Forschung*.

Daher kommt die Bezeichnung Partizipative Lehre.

Wir haben versucht, den Begriff *Partizipative Lehre* genauer zu erklären.

Manchmal wird auch von *Inklusiver Lehre* gesprochen.

Die Begriffe sind sich ähnlich. Und sie sind nicht klar zu trennen.

Wichtig ist:

Partizipative Lehre ist nicht nur für Menschen mit Lern-Schwierigkeiten gedacht. Sie kann auch andere Gruppen einschließen, die Ausgrenzung erfahren haben. Zum Beispiel Menschen mit Behinderungen, mit Rassismus-Erfahrungen oder ohne Schul-Abschluss.

Ein weiterer Punkt:

Inklusion ist nie frei von Spannungen oder Konflikten. Es gibt immer Widersprüche zwischen Inklusion und Exklusion. Diese Widersprüche müssen bearbeitet werden – sie lassen sich nicht einfach auflösen.

Damit wird deutlich:

Partizipative Lehre ist kein fertiges Konzept. Es muss immer diskutiert und weiterentwickelt werden.

Blick auf die Strukturen von Hochschule

Im Grundlagen-Beitrag wurde betont:

Hochschulen haben feste Regeln und viele Traditionen. Damit schließen sie viele Menschen aus.

Die Antworten zeigen:

- Viele Beteiligte arbeiten nur befristet.
- Bezahlung fehlt oft oder ist nicht sicher.
- Zugang zu Räumen, Technik oder Informationen ist nicht selbstverständlich.
- Es gibt kaum Möglichkeiten für Aufstieg und langfristige Arbeit.

Deutlich wird:

Es reicht nicht, einzelne Projekte zu machen. Damit Partizipation gelingt, müssen auch Macht und Ressourcen anders verteilt werden.

Blick auf Partizipation

Im Grundlagen-Beitrag stand die Frage:

Soll Partizipative Lehre eine besondere Ergänzung sein?
Oder soll sie Hochschul-Lehre insgesamt verändern?

Die Antworten sind unterschiedlich:

- Manche sehen Partizipation als Chance für grundlegende Veränderungen.
- Andere warnen: Partizipation kann auch oberflächlich sein:
Wenn Menschen nur zuhören dürfen, aber nicht mitentscheiden.
- Manchmal findet kein wirkliches Mitmachen statt.
Dann verändert sie Strukturen nicht wirklich.

Das zeigt:

Partizipation bringt Spannungen mit sich.

Weil Menschen unterschiedlich sind – und nicht alle gleich gut mitmachen und mitbestimmen können.

Deshalb muss Partizipation immer wieder kritisch überprüft werden.

Blick auf verschiedene Rollen

Im Grundlagen-Beitrag haben wir gefragt:

Welche Rolle haben Menschen mit Lern-Schwierigkeiten in der Lehre?

Die Antworten machen deutlich:

- Lehrende mit Exklusions-Erfahrungen werden oft auf ihr Erfahrungswissen reduziert.
- Sie geraten in Rollen-Konflikte:
Einerseits sollen sie ihre Erfahrungen einbringen.
Andererseits werden sie als »Vertreter:innen« einer ganzen Gruppe gesehen.
Das nennt man Repräsentation.
- Diese Repräsentation kann zu Belastungen führen.

Einige Beiträge schlagen vor:

Rollen-Konflikte sollen offen angesprochen werden.

Repräsentation sollte als gemeinsame Aufgabe verstanden werden.

Blick auf Wissen

Im Grundlagen-Beitrag haben wir gefragt:

Welche Formen von Wissen werden in der Hochschule anerkannt?

Meistens ist das Theorie-Wissen.

Und wie kann Erfahrungswissen eingebracht werden?

Die Antworten zeigen:

- Manche sehen Erfahrungs-Wissen im Zentrum der Partizipativen Lehre.
- Andere warnen: Wenn es »nur« um persönliche Geschichten geht, kann Anerkennung wegfallen.
- Einige Projekte versuchen, Erfahrungs-Wissen und Theorie-Wissen zu verbinden.
- Und es gibt auch die Sichtweise: Theorie-Wissen wird nie ohne Erfahrungs-Wissen vermittelt.

Offen bleibt:

- Wie können beide Wissens-Formen gleichwertig nebeneinanderstehen?
- Wie ermöglichen wir Lehrenden mit Exklusions-Erfahrungen, auch Theorie-Wissen zu bekommen und zu vermitteln?
- Welches Wissen ist wie wichtig in der Partizipativen Lehre?

Offene Fragen

Der Grundlagen-Beitrag endete mit vielen Fragen.

Die Antwort-Beiträge haben versucht, sie zu beantworten.

Aber sie haben auch neue, andere Fragen gestellt.

Jetzt zeigen sich neue Diskussions-Punkte:

- Soll Partizipative Lehre eine Nische bleiben – oder Teil der Hochschule werden?
- Wie können Bezahlung und Assistenz dauerhaft gesichert werden?
- Wie lassen sich Macht und Verantwortung fair teilen?
- Wie können Rollen-Konflikte bearbeitet werden – ohne Menschen zu überlasten?
- Welche Bedingungen braucht »gute« Partizipative Lehre?

Fazit

Der Grundlagen-Beitrag hat die wichtigsten Fragen gestellt.

Die Antwort-Beiträge haben viele dieser Fragen vertieft.

Sie haben gezeigt:

- Strukturen an Hochschulen bleiben eine große Hürde.
- Partizipative Lehre ist kein einheitliches Konzept an Hochschulen.
- Partizipation ist mit Spannungen verbunden und nicht einfach oder selbstverständlich.

- Rollen und Repräsentation sind komplex und können auch für Streit sorgen.
- Erfahrungs-Wissen und Theorie-Wissen müssen neu gedacht und bewertet werden.

Deutlich wird:

Partizipative Lehre ist kein fertiges Modell.

Sie bleibt ein offenes Feld und entwickelt sich immer weiter.

Ihre Weiter-Entwicklung hängt von vielem ab: Zum Beispiel davon, wie Hochschulen mit Strukturen, Rollen und Wissen umgehen.

Abschlussbeitrag 2 der Herausgeber:innen: Partizipative Lehre weiterdenken – Perspektiven für die Zukunft

Diesen Text haben Nico Leonhardt, Mandy Hauser, Saskia Schuppener, Helene Hellmann und Anne Goldbach geschrieben.

Einleitung

In diesem Beitrag geht es darum,
wie Partizipative Lehre in Zukunft weitergedacht werden kann.
Wir knüpfen an die bisherigen Diskussionen im Buch an.
Die Antworten haben gezeigt:
Es gibt viele Widersprüche, offene Fragen und verschiedene Sicht-Weisen.

Wir stellen hier einige Ansätze vor,
wie die Diskussion um Partizipative Lehre weitergeführt werden kann.
Dabei geht es um:

- wichtige Themen und Konflikte
- Begriffe, die geklärt werden müssen
- den Blick auf Fähigkeiten
- Ungerechtigkeit beim Wissen
- Gefühle und Verletzlichkeit
- politische Fragen

Wichtige Themen und Konflikte

Die Diskussionen im Buch haben vier große Themen sichtbar gemacht:

1. Strukturen der Hochschule: Sie können Menschen ausschließen.
2. Begriffe wie »Partizipation« oder »Expert:innen« sind oft nicht eindeutig erklärt.
3. Rollenfragen: Wer spricht für wen – und mit welchen Folgen?
4. Wissen: Wie stehen Erfahrungs-Wissen und Theorie-Wissen in Beziehung?

Diese Themen helfen, die Diskussion um Partizipative Lehre zu ordnen.
Sie zeigen aber auch, dass vieles noch offen ist.

Partizipative Lehre muss diese Themen im Blick behalten und Wege finden,
mit den offenen Fragen umzugehen.

Wichtige Wörter erklären

Begriffe wie Partizipation, Inklusion, »auf Augenhöhe« oder Expert:innen werden sehr unterschiedlich genutzt.

Wenn sie nicht genau erklärt werden, können sie Missverständnisse oder neue Ausschlüsse schaffen.

Ein Beispiel ist der Begriff »Expert:innen in eigener Sache«.

Er kann stärkend wirken, weil er Erfahrungen als Wissen anerkennt.

Aber er kann auch dazu führen, dass Menschen nur noch über ihr persönliches Leben sprechen dürfen.

Für Partizipative Lehre bedeutet das:

Begriffe müssen bewusst eingesetzt und immer wieder neu erklärt werden.

Den Blick auf Fähigkeiten hinterfragen

Ein Ansatz für die Weiter-Entwicklung ist die Kritik des Ableismus.

Ableismus bedeutet:

Menschen werden nach ihren Fähigkeiten bewertet.

Manche Fähigkeiten gelten als »normal« und »wertvoll«.

Andere werden abgewertet.

An Hochschulen zeigt sich das zum Beispiel so:

- Zugang ist an Leistung gebunden.
- Alle sollen sich an Regeln der Uni anpassen.
- Emotionale Arbeit von Menschen mit Behinderung bleibt unsichtbar.

Eine ableismus-kritische Reflexion kann helfen, diese Strukturen sichtbar zu machen und zu fragen, wie sie verändert werden müssen.

Für Partizipative Lehre bedeutet das:

Sie muss kritisch hinterfragen, welche Fähigkeiten als wichtig gelten und welche Menschen dadurch ausgeschlossen werden.

Ungerechtigkeit beim Wissen

Ein zweiter Ansatz ist das Konzept epistemische Ungerechtigkeit.

Das bedeutet: Ungerechtigkeit im Umgang mit Wissen.

Es gibt zwei Formen:

- Ungerechtigkeit, wenn Aussagen von Menschen nicht ernst genommen werden, weil man ihnen weniger zutraut.
- Ungerechtigkeit, weil Menschen Begriffe fehlen, um Erfahrungen auszudrücken.

Dadurch bleiben manche Perspektiven unsichtbar.

Für Partizipative Lehre bedeutet das:

Sie muss Räume schaffen, in denen unterschiedliche Wissens-Formen anerkannt werden und neue Begriffe entstehen können.

Und Wissens-Formen sollten in Verbindung zueinander gedacht werden.

Gefühle und Verletzlichkeit

Ein weiterer Ansatz ist, Gefühle ernst zu nehmen.

An Hochschulen gilt oft:

Wissen muss sachlich und neutral sein.

Gefühle sollen keine Rolle spielen.

Aber:

Menschen, die Ausgrenzung erleben,
müssen oft viel Gefühls-Arbeit leisten.

Das bleibt meist unsichtbar,
obwohl es sehr wichtig ist.

Wenn Gefühle ernst genommen werden,
zeigen sich auch Ungerechtigkeiten.

Auch Verletzlichkeit sollte beachtet werden.

Sie wird oft als Schwäche gesehen.

Sie kann aber auch eine Stärke sein –

eine Grundlage für gemeinsames Lernen und Handeln.

Für Partizipative Lehre bedeutet das:

Sie sollte Gefühle und Verletzlichkeit als Teil von Wissen und Lehre anerkennen.

Politische Fragen

Partizipative Lehre ist nicht nur eine pädagogische Idee.

Sie ist auch politisch.

Das zeigt sich auf drei Ebenen:

- Strukturen: Wer darf an Entscheidungen teilnehmen?
- Politik: Welche Programme und Maßnahmen gibt es?
- Prozesse: Wie laufen Diskussionen und Reformen ab?

Außerdem stellt Partizipative Lehre Fragen nach Gerechtigkeit:

- Was ist gerechte Bildung?
- Wer darf über Inklusion forschen und sprechen?
- Wie können Macht-Verhältnisse in der Wissens-Vermittlung verändert werden?

Für uns bedeutet das:

Partizipative Lehre muss immer auch politisch gesehen werden – als Teil von Bildungs-Strukturen, Politik und Macht-Fragen.

Fazit

Partizipative Lehre bleibt eine Herausforderung mit offenen Fragen.

Es gibt viele Spannungen, die nicht einfach zu lösen sind.

Partizipative Lehre ist kein fertiges Modell, sondern eine Praxis, die immer wieder neu entwickelt werden muss.

3. Grundlagenbeitrag

Zur (Weiter-)Entwicklung Partizipativer Lehre

Kritische Fragen an Theorie und Praxis in einem sich neu entwickelnden Feld

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

1. Einleitung

Seit einigen Jahren wird die Diskussion um die Öffnung von Hochschulen und die kritische Auseinandersetzung um die Exklusivität der Wissensproduktion nicht mehr nur partikular geführt, sondern vermehrt breit im Sinne eines Öffnungs- und Entwicklungsprozesses in die Agenden der Hochschulen aufgenommen und aus unterschiedlichen Perspektiven diskutiert (vgl. u.a. Buß et al. 2018; Harter-Reiter/Plaute/Schneider-Reisinger 2018; Klein 2016). Diese Prozesse vollziehen sich auch mit Blick auf ihre Motivlagen in Anlehnung an gesellschaftspolitische Diskurse um Teilhabe, Partizipation und Inklusion. Darin inbegriffen sind Konzepte inklusiver Hochschulentwicklung (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. Eingeflochten in die Entwicklung diversitätssensibler, inklusionsorientierter Hochschule ist der Umstand, dass Hochschulen seit jeher als Orte privilegierter und exklusiver Wissensproduktion gelten (vgl. u.a. Pryzylla 2021; Alheit 2014) und dieser Status beispielsweise über die Exzellenzstrategien von Bund und Ländern tendenziell ausgebaut und verfestigt wird. Sollen die Öffnungs- und Entwicklungsprozesse im Sinne einer kritischen Auseinandersetzung mit dem Status Quo konsequent gedacht und ernst genommen werden, sind Hochschulen und deren Akteure dazu aufgerufen, ihre Institutionen und die darin »eingelagerten Praktiken« als privilegiert (Oldenburg 2021: 11f.) 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: 12). Dies verlangt einen reflexiven Fokus auf eine (neue) »Verhältnisbestimmung von Inklusion und Exklusion sowie dadurch entstehende Grenzverschiebungen und Grenzziehungen« (Oldenburg 2021: 11).

Im Rahmen der beschriebenen Öffnungsansprüche haben sich in den letzten Jahren verschiedene Ansätze entwickelt, mit dem Ziel, die Diversität der Gesellschaft im Hochschulkontext (stärker) abzubilden. So entwickelte sich beispielsweise im englischsprachigen Raum der Ansatz des Service User Involvement, welcher sich im Vereinigten Königreich (UK) aus einer sozialen Bewegung von Adressat:innen Sozialer Arbeit heraus (auch an Hochschulen) etabliert hat und nach dem diese aktiv in Forschung und Lehre einbezogen werden (vgl. Wendland 2017). Darüber hinaus, und aus unterschiedlichen Traditionen/Disziplinen heraus, haben sich Zugänge entwickelt, die ebenfalls Subjektperspektiven partizipativ in wissenschaftliche Prozesse einbinden bzw. diese Prozesse danach ausrichten. Zu nennen ist hier beispielsweise der Ansatz der ›Citizen Science‹ (vgl. u.a. Hand 2010; Finke 2014) oder das Konzept der ›Shared Authority‹ in der Disability History (vgl. Barsch 2020). Ebenso ist 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: 13) und sich wiederum auch (selbst)kritisch mit neuen Formaten innerhalb der diversitäts-sensiblen Hochschulentwicklung auseinanderzusetzen. Als beispielhaft erachten wir in diesem Zusammenhang die kritische Auseinandersetzung mit Partizipativer Forschung, wie sie von Flick und Herold (2021) in der Herausgeber:innenschaft »Zur Kritik der partizipativen Forschung« aufgearbeitet wird.

In den letzten Jahren sind im deutschsprachigen Raum Projekte und Ansätze entstanden, die unter dem Begriff Partizipative Lehre zusammengefasst werden können und mit teils stark unterschiedlichen Konzeptgrundlagen zunehmende Verbreitung finden. Partizipative Lehre wurde als Begriff erstmals im Forschungsprojekt ParLink¹ in Analogie zum Ansatz der Partizipativen Forschung geprägt. Aktuell wird er in der Regel dann verwendet, wenn es darum geht, (vorwiegend) Menschen mit Lernschwierigkeiten² als Hochschullehrende in Wissensvermittlung aktiv einzubinden, »die normalerweise keinen Zugang zu Hochschulen haben« (Parlink-Pool o.J.). Auch wenn es vereinzelt wissenschaftliche Erkenntnisse im Zusammenhang

1 Partizipative Lehre im Kontext inklusionssensibler Hochschule: <https://forschung-inklusive-bildung.de/weiterfuehrende-bildung/parlink>

2 Hierbei handelt es sich zumeist um Personen, die mit der Zuschreibung einer geistigen Behinderung leben und als ›Menschen mit Lernschwierigkeiten‹, ›Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung‹ oder ›Menschen mit geistiger Behinderung‹ bezeichnet werden. Wir nutzen im Folgenden primär den Begriff ›Menschen mit Lernschwierigkeiten‹, da dies die von Selbstvertreter:innen gewählte Begrifflichkeit ist (vgl. www.menschzuerst.de/pages/startseite/was-tun-wir/kampf-gegen-den-begriff-geistig-behindert.php).

mit diesen Lehrformaten gibt (vgl. u.a. Dörrer et al. 2023; Goldbach et al. 2022; Goldbach/Leonhardt 2023; Schuppener et al. 2022), steht eine breit angelegte, fundierte und kritisch-reflexive Auseinandersetzung mit der Theorie und Praxis Partizipativer Lehre bisher noch aus. Mit Blick auf dieses sich rasant entwickelnde Feld im Hochschulkontext stellen sich jedoch vielseitige Fragen:

Mit welchen Tradiertheiten, Selbstverständlichkeiten und Leerstellen muss sich die Entwicklung um Partizipative Lehre im Kontext Hochschule auseinandersetzen?

Zu welchen Spannungsfeldern und Veränderungen führt die aktive Einbindung von bisher exkludierten Perspektiven in Hochschulprozesse, insbesondere im Rahmen Partizipativer Lehre?

Welche theoretischen Perspektiven könnten Ausgangspunkte zur kritischen Betrachtung, Diskussion und Konzeption Partizipativer Lehre sein?

Ausgangspunkt zur Beantwortung dieser Fragen und Analyse der bisherigen Praxis Partizipativer Lehre ist dabei nicht die binäre Perspektive im Sinne einer Annahme von Gegensätzen zwischen Inklusion und Exklusion oder Partizipation und Nicht-Partizipation, sondern eine durchgängig *relationale Perspektive* auf sich prozesshaft verändernde Verhältnisse und darin eingebettete Beziehungen (vgl. Hauser/Schuppener/van Ledden 2022; Ebner von Eschenbach 2019). Daran anknüpfend verfolgt die Herausgeber:innenschaft keinen lösungsorientierten Ansatz, sondern widmet sich den Ambivalenzen und Widersprüchen, die inklusionsorientierten Entwicklungen immanent sind, sowie deren kritischer Analyse und Reflexion, um einen vielfältigen Diskurs nicht durch ein *Entweder-Oder* zu beschränken, sondern über die Perspektive des *Sowohl-als-Auch* Offenheit zu ermöglichen und der Dynamik und Prozesshaftigkeit der Entwicklungen gerecht zu werden.

Darin inbegriffen ist auch eine kritische Grundhaltung gegenüber den hegemonialen Verhältnissen, einschließlich ihrer Normen und Selbstverständlichkeiten, sowie gegenüber uns selbst und unseren Positionen darin. Die kritische Grundhaltung impliziert, dass wir unsere Positionen, Rollen und Perspektiven, gerade aufgrund unseres privilegierten Hintergrunds und aufgrund unserer engen Verwobenheit mit dem Themenfeld, sowohl hinterfragen als auch in Frage stellen lassen. Und sie impliziert auch, dass wir mit den analytischen Suchbewegungen – entgegen der Annahme einer Natürlichkeit oder Objektivität von Verhältnissen und Entwicklungen – der Blickrichtung folgen, bestehende (Ugleich-)Verhältnisse als Produkt sozialer, kultureller und historischer Prozesse zu sehen, und in diesem Sinne nicht nur den gegenwärtigen Status Quo aufgreifen, sondern rekonstruktiv auch dessen Werden in den Blick nehmen.

Und so sind auch inklusive und partizipative Konzepte, Initiativen und Projekte in bestimmte Strukturen eingebettet: Sie sind sozial, kulturell und historisch be-

dingt, was ebenso die Verortung der Protagonist:innen betrifft, die an der Konzeptionierung, Durchführung und Etablierung der Initiativen und Projekte in unterschiedlicher Funktion und mit unterschiedlichen Hintergründen beteiligt sind und die wir in ihrem Fühlen, Denken und Handeln als situiert verstehen (vgl. Brunner 2020; Haraway 2007). Diese Sichtweise macht es uns möglich, Differenzkonstruktionen, strukturelle Hierarchisierungen und darauf bezogene Praktiken sichtbar zu machen, zu analysieren und zu kritisieren (vgl. Scherr 2020) und insbesondere für unser Themenfeld als grundlegend für die Konstruktion von Wissen zu betrachten.

2. Kennzeichen des Hochschulraums

Hochschulen gelten als »zentrale Akteure in Wissenschaft und Gesellschaft« (HRK 2016: o.S.) und in den vergangenen 50 Jahren haben sich sehr vielfältige Konzepte etabliert, die es erschweren, den akademischen Sektor einvernehmlich darzustellen (vgl. Pasternack 2018). Und doch gibt es eine Reihe an Spezifika, durch die sich Hochschulen im Allgemeinen kennzeichnen – wenn auch in teils je unterschiedlicher Ausprägung und Intensität und mit differenten historischen Wurzeln. Und diese Spezifika beeinflussen nicht nur die Wissensproduktion und -vermittlung, sondern nehmen gemäß der Transferfunktion von Hochschule auch maßgeblich Einfluss auf gesellschaftliche Entwicklungen und Realitäten, wie auch relational die gesellschaftlich »eingelagerten Normen und Erwartungshaltungen« (Buchner 2022: 440 nach Powell/Di Maggio 1991) in vielfältiger Weise und sehr eng mit den Strukturen und Kulturen der Hochschule verwoben sind. So wird auch die traditionelle Exklusivität des Hochschulsektors nicht nur über hochschuleigene Mechanismen, sondern auch über gesellschaftliche Zuschreibungen und Erwartungen reproduziert und stabilisiert, die wiederum in einer hochschuleigenen »Aura der Exklusivität« (Alheit 2014: 66) münden. Die Exklusivität wird einerseits über strukturelle Kriterien wie beschränkte Zugangsrechte, eine vergleichsweise hohe Vergütung des wissenschaftlichen Personals oder eine starke Leistungsorientierung bedient, was darauf hindeutet, dass ihre Wirkweisen auf »leistungsorientierten und ableistischen Logiken des Ausschlusses beruhen« (Goldbach/Leonhardt 2023: 142). Andererseits verleiht auch der »Mythos der Genialität« (Klinkhammer 2004: 190) den Hochschulen einen exklusiven Anstrich:

»Die Universität erscheint [...] als die bessere Welt, als der Ort, an dem zur Ordnung kommt, was andernorts in Unordnung ist, als diejenige Institution, die nicht nur das Wissen vorantreibt und an die folgenden Generationen weitergibt, son-

dern die auch die Wunden der Gesellschaft heilt, die andere ihr und die sie sich selbst geschlagen hat« (Mittelstrass 1991: 9f.)³.

In dieses Bild eingepflegt stehen die Wissenschaftler:innen als leidenschaftlich-Lehrende und Forschende, spielt doch Leidenschaft nach Weber (1919) eine zentrale Rolle im Leben einer:s jeden Wissenschaftler:in. Und dieses mythosgetragene Bild hat auch auf der personellen Ebene Einfluss auf den hohen sozialen Status der Wissenschaftler:innen, die seit jeher gesellschaftlich besonders anerkannt werden. Die Kehrseiten dieser Facetten hochschulischer Spezifika sind vielfältig. Die Beschäftigungsverhältnisse sind durch die mehrheitliche Befristung von Arbeitsverträgen und die hohe Arbeitslast prekär und der Konkurrenzdruck enorm. Graf (2015: 59) beschreibt die Arbeit an Hochschulen gar als Arbeiten in einem »Spiel- und Kampffeld, in dem die Akteure um Positionen innerhalb des Feldes konkurrieren«. Mit der Gemengelage um die Produktion und Weitergabe von Wissen geht immer auch ein Kampf um eine möglichst hohe Position innerhalb des wissenschaftlichen Feldes einher (vgl. ebd.). In die Verhältnisse eingebettet ist ein an Fähigkeiten und meritokratischen Logiken orientierter *Academic Ableism* (vgl. Brown/Leigh 2020; Dolmage 2017), der es auch abseits formaler Zugangsbeschränkungen vielen Personen(gruppen) verunmöglicht, adäquat an der Wissensproduktion und -weitergabe zu partizipieren oder trotz formaler Qualifikation im selben Maß Schritt zu halten, wie ihre den normierten Fähigkeitsansprüchen entsprechenden Kolleg:innen. Die Anpassung an die Anforderungen und Erwartungen der sich in den vergangenen Jahrzehnten neoliberal verändernden Wissenschaft ist ein Leistungsanspruch, dem sich kaum ein:e Wissenschaftler:in entziehen kann: »Such neoliberalisation has been accompanied by increasing pressures and workloads placed upon academics, with scholars expected to both work harder and faster« (Butler-Rees 2021: 37). Doch hat die ableistische Ausrichtung von Hochschulen und die Legitimierung von Exklusion auf formaler und inhaltlicher Ebene eine lange Geschichte und Hochschulen definieren sich in vielfacher Hinsicht seit jeher über Abgrenzung, Ausschluss und akademisch-elitäre Privilegierung, was sich auch über die »meist positive Konnotationierung der Begriffe ›Elite‹ und ›Exzellenz‹« (Hauser/Leonhardt 2025: 103) ausdrückt und in Deutschland spätestens mit der Entwicklung der Exzellenzkampagnen von Bund und Ländern über sogenannte Exzellenzinitiativen gefördert und forciert wird (vgl. Algermissen/Hauser/van Ledden 2020). Doch auch unabhängig von dezidierten Kampagnen beschreibt Graf (2015) Wissenschaftler:innen als Teil einer Elite, die weitreichenden Einfluss auf die Rahmenbedingungen und Inhalte wissenschaftlichen Arbeitens ausübt. Daher drücken sich Machtverhältnisse im

3 Mittelstrass (1991) in Bezugnahme auf Max Horkheimer in seiner Immatrikulationsrede als Frankfurter Rektor 1952.

akademischen Sektor nicht nur über »hierarchisch geordnete [...] Entscheidungsbefugnisse und Stimmrechte sowie die ungleiche Verteilung von Sicherheit versus Prekarität in Abhängigkeit zur Statusgruppe« (Hauser/Schuppener 2023: 75) aus, sondern ganz zentral auch über die Frage, »wessen und welches Wissen als legitim, anerkennungswürdig, objektiv und universal gültig definiert wird« (Brunner 2021: o.S.). Diese Frage wird von Brunner (2020) im Kontext ihrer Ausführungen zum Konzept der *epistemischen Gewalt* gestellt, mit dem sie den Zusammenhang von »Wissen, Herrschaft und Gewalt in der kolonialen Moderne unserer Gegenwart« (ebd.: o.S) umfasst. Die Ergründung dieses Zusammenhangs ist für die Konzeption unserer Herausgeber:innenschaft leitend.

3. Öffnung von Hochschule – Blickrichtung inklusive, diversitätssensible Hochschule

Im folgenden Kapitel sollen nationale und internationale Diskurse um die Diversifizierung von Hochschule skizziert werden. Aktuelle Bestrebungen werden dabei aufgefasst und gleichzeitig wird kritisch auf deren Umsetzung geblickt. Schwierigkeiten liegen in der bereits beschriebenen Struktur des Hochschulraums, zusätzlich sollen jedoch auch weitere Herausforderungen und Sackgassen aufgegriffen werden. In Hinführung auf das nächste Kapitel wird dabei prüfend auf die Heterogenitätsdimension Behinderung geblickt. Zusätzlich werden die Anfänge und Errungenheiten der Particular Studies beleuchtet. Ihre Erkenntnisse, ihre Forderungen und ihr Verständnis von Wissenskonstruktion sind für unsere Positionierungen dabei maßgebend.

3.1 Internationale und nationale Diversifizierungen

Universitäten sind international spätestens seit der »zweiten Hälfte des zwanzigsten Jahrhunderts« (Allemann-Ghionda 2021: 488) mit einer deutlich ansteigenden Diversifizierung konfrontiert. Das Interesse an einem damit einhergehenden Umgang scheint insgesamt »zu wachsen, ist aber in den Fächern und Disziplinen« sehr unterschiedlich verteilt (ebd.: 493), mit Verweis auf Fallstudien aus Finnland (vgl. Välimaa/Weimer 2014) und Norwegen (vgl. Vabø/Wiers-Jenssen 2014). Im »Einklang mit und als Ergebnis von Empfehlungen supranationaler Körperschaften (Europäische Kommission, Vereinigte Nationen, UNESCO, OECD, Weltbank) [bekennt sich] derzeit jede Hochschule zu einer Politik der Diversität sowie zu einer Politik der Inklusion« (Allemann-Ghionda 2021: 474). Diversifizierungsstrategien lassen sich international gesehen in drei Ebenen einteilen:

- Diversifizierung der Universitäten selbst (zum Beispiel durch Erweiterung der Studierendenschaft)
- Diversifizierung der Lehrenden sowie
- Kompetenzbildung der Lehrenden

Dabei zeigen sich europäische Hochschuleinrichtungen »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.: 489). In Deutschland zeichnet sich eine Öffnung der Hochschule seit den 1990ern ab (vgl. Buß et al. 2018). Die Diversifizierung der Lehre um marginale Perspektiven erfolgte – ähnlich der europäischen Entwicklung und wie in Kapitel 3.2. skizziert – teilweise schleppend. Hinsichtlich verschiedener Heterogenitätsdimensionen lässt sich international wie national eine Lücke im Kontext von Behinderung feststellen, 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« (Allemann-Ghionda 2021: 486). Während sich schon länger Beschreibungen und Analysen zu diversitätsbezogenen Erfahrungen im Hochschulraum aufzeigen lassen (vgl. Brown 2020 mit Bezug zu den Arbeiten von Gabriel/Tate 2017 sowie Taylor/Lahad 2020), werden Ausarbeitungen im Zusammenhang mit ableistischen Strukturen und Kulturen an Hochschulen vor allem eher in jüngerer Zeit erkennbar (vgl. u.a. Price 2011; Dolmage 2017; Kerschbaum/Eisenman/Jones 2017; Brown 2020; Leonhardt 2024).

Zwei Umgangsweisen kristallisieren sich in der Konfrontation mit Diversität heraus: Der Abbau struktureller Diskriminierung beispielsweise durch einen erleichterten Zugang zu Ressourcen oder eine »Affirmation der Vielfalt« (Raab 2019: 419). Das bedeutet, dass sich durch Diversität die Wettbewerbsfähigkeit der Hochschule steigern lässt (vgl. Kergel/Heidkamp-Kergel 2019). Dadurch ist nicht auszuschließen, dass die Motive für das Fördern von Vielfalt der eigenen Wirtschaftlichkeit geschuldet sind (vgl. Darowska/Poblete 2019). Auch Dankwa et al. (2021) postulieren, dass Diversität entweder eine Ablehnung oder eine beinahe auffällige Aufwertung erfährt (vgl. ebd.). »In beiden Fällen bleibt das machtkritische Potential von Diversität ungenutzt und zugleich bleiben die gewaltvollen Praktiken der Zuschreibung, Adressierung und Kategorisierung von Verschiedenheit unsichtbar – nicht zuletzt in Bildungskontexten« (ebd.: 17). Dabei sollte eine differenzsensible Hochschule sich der Aufgabe stellen, »Identitätsmuster verstehend zur Kenntnis zu nehmen« (Kergel/Heidkamp-Kergel 2019: 11) und die damit »einhergehenden Beschränkungen« (ebd.) zu minimieren. Das bedeutet, dass es auch auf der Hochschulebene primär darum geht, Erfahrungen anzunehmen, ohne die eigene Verantwortung zu verkennen. Im Kontext der Öffnung von Hochschule

ist daher auch der international diskutierte Ansatz der ›University Social Responsibility‹ (USR) von Relevanz, auch wenn dieser derzeit kein festgelegtes Konzept bietet. Hochschulentwicklungen lassen sich mit dem USR-Ansatz jedoch auf unterschiedlichen Ebenen (Mikro-, Meso- und Makroebene) hinsichtlich der sozialen Verantwortung von Universitäten (auch in Verknüpfung mit Diversität) analysieren (vgl. Goldbach et al. 2022). Es gibt inzwischen auch verschiedene differenzsensible Ansätze, derer sich bedient werden kann. Zu nennen wären hier u.a. der Ansatz ›Doing Difference‹ (vgl. West/Fenstermaker 1995), die ›Transversal Politics‹ (vgl. u.a. Yuval-Davis 1999), das Spivak'sche Konzept des ›Verlernens‹ (vgl. Spivak 1996) oder die ›kontrapunktische Bildung‹ (vgl. Castro-Varela 2021).

International wird deutlich, dass der ›einfache‹ Einbezug von bisher exkludierten und marginalisierten Gruppen noch keine *realen anerkennenden Inklusionserfahrungen* per se ermöglicht. So weist beispielsweise McArthur (2021: 7) mit Blick auf Analysen mittels der (Frankfurter) Kritischen Theorie auf die Notwendigkeit eines *ganzheitlichen machtkritischen Bestrebens* hin, dass sich nicht auf »individual initiatives« oder »particular groups« beschränken lassen kann. Der damit einhergehende Essentialismus kann ansonsten für eine Personengruppe vielmehr zu einem ›Käfig‹ als zu einem sicheren Raum werden (vgl. ebd.). In Deutschland wird im Rahmen der Hochschulentwicklung vermehrt auf unternehmerische Ansätze wie das ›Diversity Management‹ zurückgegriffen (vgl. Dankwa et al. 2021). David Mitchell spricht diesbezüglich von »Inclusionism« (2018: 9) und verweist darauf, dass der Einbezug von Menschen mit Behinderungen, ähnlich wie andere partizipative Bestrebungen, durch »neoliberale Diskurse und Praktiken aufgeweicht würde« (Raab 2019: 525). Eine weitere Schwierigkeit in der praktischen Umsetzung der Diversitätsbestrebungen besteht darin, dass Begriffe wie Diversität, Vielfalt und Inklusion meist sehr unkonkret verwendet werden (vgl. Darowska/Poblete 2019). Die definitorische Unklarheit birgt »die Gefahr einer Beliebigkeit« (ebd.). Um eine wirkmächtige Etablierung marginaler Perspektiven zu ermöglichen, ist eine »präzise Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Privilegien und Diskriminierungskontexten und der [sic!] dazugehörigen Expertisen [...] von zentraler Bedeutung« (Dankwa et al. 2021: 24). Dies ist notwendig, »wenn es zu verhindern gilt, dass Diversity gleichmachend und entpolitisiert wirkt« (ebd.).

3.2 Wissenschaftshistorische Einordnung aus poststrukturalistischer Perspektive

Der Einfluss poststrukturalistischer Perspektiven ist für die Beleuchtung von Hochschulen und ihrer Wissensproduktion sehr bedeutsam. Sie tauchen zuerst in den Postcolonial Studies auf. Diese fanden in den 1980ern immer mehr Anklang im internationalen Raum (vgl. Sommer/Müller-Wille/Reinhardt 2017). Folgende Beobachtungen machen das postkoloniale Kritikverständnis aus: die Darstellung

»fremder Kulturen« durch sogenannte Expert:innen, die dadurch »das Fremde« erst erschaffen und gleichzeitig die Unterdrückung »des Fremden« legitimieren (Castro-Varela/Dhawan 2005: 31f.). Trotz der politischen Befreiung der Kolonien dominiert die eurozentristische Perspektive nach wie vor verschiedene Wissenschaften. Diese Perspektive setzt sich heute durch subtile Instrumente der Macht, wie beispielsweise Sprache, fort (vgl. Conrad 2002). Poststrukturalistische Ansätze identifizieren »Sprache und symbolische Ordnung als privilegierten Ort der Konstitution von Wirklichkeit [...]. Sprache ist demnach nicht Abbild einer gegebenen Wirklichkeit, sondern sinn- und damit ordnungsstiftend, d.h. welterzeugend« (Villa 2010: 265). Die Widerständigkeit gegen wissenschaftliche Perspektiven, die die Wissensk Konstruktion der Mehrheitsgesellschaft kritisieren, zeigt sich u.a. an der Zeitspanne zwischen dem Aufkommen einer poststrukturalistischen Perspektive und der Etablierung derselben im Hochschulraum⁴. Weitere poststrukturalistische Entwicklungen lassen sich unter dem Begriff *Particular Studies* zusammenfassen. Dazu gehören beispielsweise die feministische Forschung oder die Queer Studies. Die *Particular Studies* beschäftigen sich mit den verschiedenen Formen epistemischer Gewalt und fordern einen Fokus auf »Subjektivität, Erleben, biografische Erfahrung und individuelle Sichtweisen« (Bergold/Thomas 2010: 334). In den Forschungen der *Particular Studies* werden beispielsweise die Geschlechterrollen in der Wissenschaft explizit beleuchtet (vgl. Steffen/Rosenthal/Väth 2004) oder erzeugte Binaritäten und ihre vermeintliche Natürlichkeit grundsätzlich in Frage gestellt (vgl. Hark 2005). Der Kampf gegen biologistische Reduzierungen findet sich ebenso in den *Disability Studies* wieder. Die in den 1980ern in Großbritannien und den USA entstandenen *Disability Studies* verweisen auf die gesellschaftliche Konstruiertheit der Kategorie Behinderung (vgl. Homann/Bruhn 2010: 6). Sie forderten zudem einen Paradigmenwechsel in der Forschung: Menschen mit Behinderungen sollen nicht mehr bloße Objekte der Wissenschaft sein, sondern als Akteure derselben anerkannt und befähigt werden (vgl. Priestley 2003). Besonders im Bereich der Forschung forderte bereits die Aktionsforschung der 1970er ein Forschen *mit* und nicht *über* die betreffenden Menschen (vgl. Bergold/Thomas 2010). Erst seit den frühen 2000ern wird jedoch eine Etablierung in den Hochschulräumen sichtbar (vgl. Arbeitsgemeinschaft *Disability Studies* o.J.). Die *Disability Studies* berufen sich auf viele der in der *Critical Race Theory* entstandenen Leitmotive, Fragestellungen und Forschungsergebnisse. Dazu gehören u.a. die Unsichtbarkeit von Ability und die Forderung, dass Disability als ein Teil des Kontinuums menschlichen Seins anerkannt wird (vgl. Rocco 2005). In Anlehnung an die *Critical Race Theory* postuliert die entstehende *Critical Disability Theory*: »Disability has a unique voice and complex experience« (ebd.: 3).

4 Erst 2017 wurde an der Uni Kassel der erste Lehrstuhl für Entwicklungspolitik und Postkoloniale Studien eingerichtet (vgl. Uni Kassel o.J.).

4. Menschen mit Lernschwierigkeiten als »vergessener« Personenkreis?

Die bisherigen Darstellungen zur diversitätssensiblen Weiterentwicklung von Hochschule lassen erkennen, dass es im Zuge vielfältiger gesellschaftlicher Bewegungen auch zu einer Veränderung und Weiterentwicklung von Hochschulkonzepten durch die Particular Studies (zum Beispiel Queer Studies, Mad Studies, Race Studies und Disability Studies) gekommen ist. Wie im Folgenden gezeigt wird, waren die Weiterentwicklungen und Forderungen nach einer Öffnung von Hochschule im Rahmen der Particular Studies jedoch nicht weitreichend genug, um auch Menschen mit Lernschwierigkeiten zu adressieren. Dies könnte daran liegen, dass Menschen mit Lernschwierigkeiten oft in besonderer Weise von gesellschaftlichen Ausschlüssen u.a. im Bildungsbereich betroffen und häufig jahrelang in Einrichtungen der sogenannten Behindertenhilfe sozialisiert sind. Eine Anschlussfähigkeit an Hochschulbildung wurde möglicherweise deshalb lange Zeit nicht in Betracht gezogen. So ist auffällig, dass eine Adressierung von Menschen mit Lernschwierigkeiten als Hochschulakteure vergleichsweise spät und noch immer selten erfolgt, obwohl z.T. auch schon früh verschiedene Entwicklungslinien einer Öffnung von Hochschulen für den Personenkreis erkennbar waren. Bedingt ist diese Situation möglicherweise durch Ängste vor 1) Statusverlust, 2) einer Reduktion wissenschaftlicher Qualität (vgl. Hauser 2020) sowie 3) einem generellen Infragestellen akademischer Definitionslogiken (vgl. Schuppener/Goldbach/Hauser 2024).

Da das derzeitig primär umgesetzte Konzept Partizipativer Lehre jedoch vorwiegend Menschen mit Lernschwierigkeiten als Akteure adressiert und sie in Hochschullehre einbezieht, ist eine Reflexion der Öffnungsbestrebungen für diesen Personenkreis unerlässlich, auch weil die Dokumentation dieser Entwicklung bisher eher undurchsichtig erscheint, und so soll an dieser Stelle ein erster, noch vager Versuch der Systematisierung erfolgen.

4.1 Menschen mit Lernschwierigkeiten in den Disability Studies

Sowohl die Disability Studies in Großbritannien und Irland als auch die später einsetzenden Entwicklungen im deutschsprachigen Raum forderten zwar einen Einbezug von Menschen mit Behinderung in die akademische Arbeit, nahmen jedoch nicht solch weitreichende Veränderungen in den Blick, die notwendig gewesen wären, um Menschen mit Lernschwierigkeiten in der Hochschularbeit mitzudenken (vgl. Hauser/Schuppener 2015). Eine fundamentale Kritik am System Hochschule und eine Forderung der Beteiligung und Zugänglichkeit für *alle* Menschen mit Behinderungserfahrungen erfolgte nicht. Goodley (2004) unterstreicht dies, indem er darauf hinweist, dass Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen und ihre Behindertenbewegung von den Disability Studies auch in Großbritannien und Irland nicht die gleiche Anerkennung erhielten wie Menschen mit körperli-

chen Beeinträchtigungen, was infolgedessen mit einer geringeren Rezeption und Verbreitung der Bewegung einhergeht. Dies gilt Hauser und Schuppener (2015) zufolge auch für den deutschsprachigen Raum. Im Gegensatz dazu scheinen in den nordamerikanischen und kanadischen Disability Studies Menschen mit Lernschwierigkeiten schon früh Berücksichtigung gefunden zu haben. Dies lässt sich beispielsweise an der Arbeit des ›Centre on Human Policy‹ erkennen, welches 1971 an der Universität von Syracuse gegründet wurde. In Großbritannien entstand auch im Rahmen der Disability Studies im Jahr 1988 das ›Norah Fry Research Center‹ der University of Bristol als Forschungszentrum für und mit Menschen mit Lernschwierigkeiten (vgl. Hauser/Schuppener 2015). Die Akteure der deutschsprachigen Disability Studies erklären retrospektiv, dass die Beeinflussung durch internationale Strömungen zu Beginn der Bewegung sehr gering war. Vor allen Dingen auch deshalb, weil die Bewegung anfänglich primär aktivistisch geprägt war und daher die wenigen Kontakte in die USA beschränkt waren auf aktivistischen Austausch. Ein Kontakt in die Disziplin der amerikanischen Disability Studies bestand nicht (vgl. Köbsell et al. 2020). Inwiefern Menschen mit Lernschwierigkeiten heute als Akteure von Hochschule in den deutschsprachigen Disability Studies mitgedacht und in diese einbezogen werden, ist nicht offensichtlich und bedarf einer weiteren Auseinandersetzung.

4.2 Menschen mit Lernschwierigkeiten als Studierende

Vor dem Hintergrund eines Menschenrechts auf Bildung und im Sinne lebenslangen Lernens entwickelten sich seit Anfang der 2000er in vielen Ländern Möglichkeiten der postsekundären Bildung für Menschen mit Lernschwierigkeiten. »Provision has been informed by both normalising and emancipatory discourses about disability, difference and inclusion, which are well-known to professional audiences. These discourses are sometimes contested, sometimes contradictory and ever evolving« (O'Brien et al. 2019: xi). Ohne an dieser Stelle auf die verschiedenen Konzeptionen eingehen zu können, soll deutlich werden, dass es international zunehmende Bestrebungen gibt, Menschen mit Lernschwierigkeiten einen Zugang zum Hochschulstudium zu ermöglichen. Eine große Bedeutung in der Entwicklung solch inklusionsorientierter Hochschulstrukturen hat das ›Think College‹⁵ am Institute for Community Inclusion UMass Boston, welches 2008 als nationale Organisation, die sich der Entwicklung, Erweiterung und Verbesserung inklusiver Hochschulangebote für Menschen mit geistiger Behinderung widmet, gegründet wurde. Dieses Programm ist im Nachgang zum ›Higher Education Opportunity Act‹ von 2008 entstanden, durch den in den USA insgesamt eine Vielzahl an Möglichkeiten für Menschen mit

5 <https://thinkcollege.net/>

Lernschwierigkeiten entstand, um als Studierende am Hochschulalltag teilzunehmen. In Europa erfolgten diese Entwicklungen größtenteils verzögert, wenngleich das Trinity College in Dublin auch schon 2008 den Studiengang ›lebenslanges Lernen‹ etablierte (vgl. Hauser/Schuppener 2015). Dass in Europa erst sechs Jahre später an der Pädagogischen Hochschule in Zürich das Programm ›écoliv‹ startete (vgl. Gubler/Müller Bösch 2022) und insgesamt von keiner umfassenden Öffnungsbewegung gesprochen werden kann, mag daran liegen, dass es im Vergleich zu den USA im europäischen Raum keine entsprechenden nationalen oder internationalen Vereinbarungen zur postsekundären Bildung von Menschen mit Lernschwierigkeiten gibt. Um die Entwicklungen im europäischen Raum dennoch zu bündeln, hat sich aus einem Erasmus-Plus-Projekt das ›Inclusive Higher Education Network Europe JoinIn‹⁶ gegründet. Hochschulen, die diesem Netzwerk bisher beigetreten sind, sind:

- Pädagogische Hochschule Salzburg Stefan Zweig, die seit 2017 das Hochschulprogramm BluE (vgl. Plaute 2022) anbietet
- University College Cork (Irland)⁷
- Háskóli Íslands (Island)⁸
- Bar-Ilan University (Israel)⁹
- Waterford Institute of Technology (Irland)
- Miguel Hernández University (Spanien)

Diese Entwicklungen zeigen, dass eine Öffnung des Systems Hochschule auch für Menschen mit Lernschwierigkeiten als Studierende zumindest vereinzelt vorangetrieben wird¹⁰. Jedoch sind diese Bestrebungen bisher nicht strukturell in (hochschul)politischen Vereinbarungen festgehalten, weshalb sie in den meisten Fällen von den Initiativen engagierter und inklusionsorientierter Einzelakteure abhängig sind.

6 <https://joinin.education/>

7 <https://www.ucc.ie/en/ss6810/>

8 https://www.hi.is/starfstengt_nam_fyrir_folk_med_throskahomlun_grunndiploma

9 <https://afbiu.org/news/otzmot-empowerment-program>

10 An dieser Stelle sei auch auf die bereits vorangeschrittene Öffnung von Kunsthochschulen für Menschen mit Lernschwierigkeiten als Studierende verwiesen, die zentral durch das Programm EUCREA ART+ erreicht wurde: <https://eucreea.de/was-wir-tun/strukturprogramme/artplus-ausbildung-2021-2024>

4.3 Menschen mit Lernschwierigkeiten als Forschende

Aufgrund der vergleichsweise späten Entwicklung der Disability Studies im deutschsprachigen Raum und der anfänglich nicht ermöglichten Forschungsbeteiligung von Menschen mit Lernschwierigkeiten erfolgte in deutschsprachigen Ländern zunächst oftmals eine Orientierung am Konzept des ›Inclusive Research Ansatzes‹ (vgl. Walmsley/Johnson 2003). Menschen mit Lernschwierigkeiten wurden damit im Hochschulkontext erstmals als Forschungssubjekte adressiert. Die Entwicklung des Konzeptes erfolgte dabei auch in Großbritannien ohne explizite Bezugnahme auf die Disability Studies, sondern vielmehr mit Verbindungslinien zur ›Participatory Action Research‹ und zur Pädagogik der Unterdrückten von Paulo Freire (vgl. Koenig/Buchner 2011). Während der Ansatz der Inclusive Research vornehmlich Menschen mit Lernschwierigkeiten als Co-Forscher:innen adressierte, subsumierten sich unter dem Oberbegriff von Partizipativer Forschung auch andere Forschungsansätze, die nicht-akademisch vorgebildete Personen in Forschungsprozesse einbeziehen (vgl. Hauser 2020). Insgesamt sind auch die Entwicklungen Partizipativer und Inklusiver Forschung in Großbritannien und Irland deutlich früher zu verorten als im deutschsprachigen Raum. Zu einer vergleichsweise frühen und schnellen Etablierung dieser Forschungsansätze trugen sicherlich auch die Änderungen der Förderbedingungen bedeutender Forschungsförderinstanzen bei. So vergibt beispielsweise die Joseph Rowntree Foundation Fördergelder seit den 1990ern nur dann, wenn Menschen mit Behinderung – so auch Menschen mit Lernschwierigkeiten – nachweislich als Forschende am Forschungsprozess beteiligt sind (vgl. Hauser/Schuppener 2015). Ein solcher Wandel ist trotz einer Zunahme an partizipativen Forschungsprojekten (auch mit Menschen mit Lernschwierigkeiten) im deutschsprachigen Raum bisher nicht zu verzeichnen (vgl. Hauser 2020).

4.4 Menschen mit Lernschwierigkeiten als Lehrende

Scheinbar gleichzeitig in den 1980ern entwickelte sich in Großbritannien vornehmlich in der Disziplin der Sozialen Arbeit der Ansatz des ›Service User Involvements‹ (SUI). Anfangs auch in Großbritannien mit einem Fokus auf den Einbezug in Forschungsprozesse sind Hochschulen der Sozialen Arbeit in Großbritannien seit 2003 dazu verpflichtet, auch in der Lehre ›Nutzer:innen von Dienstleistungen‹, sogenannte Service User, einzubeziehen (vgl. Chiapparini/Eicher 2018; Wendland 2017). Dies geschieht mit dem Ziel a) eines besseren Fallverstehens, b) einer erfolgreicherer Zusammenarbeit zwischen Adressat:innen und Fachpersonal, c) einer Reduktion bestehender Machtungleichgewichte und d) der Schaffung einer Basis für innovative und nachhaltige Projekte.

Auch in der Entwicklungsgeschichte des Service User Involvements lassen sich auf den ersten Blick keine direkten Bezüge zu den Disability Studies erkennen,

gleichzeitig bleibt vorerst auch unklar, ab wann Menschen mit Lernschwierigkeiten als Service User in Hochschulprozesse mit einbezogen wurden. Eine wichtige Organisation, die auch Menschen mit Lernschwierigkeiten als Service User im Blick hat, ist die 1996 gegründete gemeinnützige Organisation »Our People«, die sich wie folgt spezialisiert hat: »[...] ensuring the voices of those facing the biggest barriers are heard. We work with people and organisations to make sure people with lived experience are listened to« (Shaping Our Lives o.J.). Der Ansatz des Service User Involvement scheint ein möglicher Anknüpfungspunkt für die Entwicklungen von Partizipativer Lehre, wie sie derzeit in Deutschland umgesetzt wird.¹¹ Nochmals hervorzuheben ist jedoch, dass sich dieser Ansatz keinesfalls auf Menschen mit Lernschwierigkeiten als Adressat:innenkreis beschränken lässt. Vielmehr umfasst er »Menschen, die in der Vergangenheit Soziale Arbeit erfahren haben oder aktuell nutzen. Diese Gruppe ist so bunt, wie die Handlungsfelder der Sozialen Arbeit vielfältig sind« (Dettmann/Scholz 2021: 57). Dieser partizipative Einbezug innerhalb der Lehre wurde 2004 in den Global Standards for Social Work Education and Training festgeschrieben und ist in Großbritannien inzwischen an Hochschulen verbindlich (vgl. International Federation of Social Workers 2020). Im Bereich der Biografiearbeit im Kontext von Rassismuserfahrungen gibt es ebenfalls Beispiele, in denen Personen von außerhalb des Universitätsbereichs in die Lehre einbezogen werden (vgl. zum Beispiel Mihan/Graf 2021; Ogette 2017).

5. Entwicklung Partizipativer Lehre in der Praxis

Im Unterschied zum Ansatz des Service User Involvement, welcher primär auf den Einbezug vielfältiger Nutzer:innen der Sozialen Arbeit in die Hochschullehre abzielt, ohne diese im Vorfeld für Hochschularbeit zu qualifizieren (vgl. Dörrer et al. 2023), hat sich durch das Institut für Inklusive Bildung (IIB) in Kiel eine in zweifacher Hinsicht »besondere Form des Service User Involvement« entwickelt (Goldbach/Leonhardt 2023: 143). Denn das IIB hatte sich zum Ziel gesetzt, dass insbesondere Menschen mit Lernschwierigkeiten die Möglichkeit erhalten sollten, als Lehrende an der Hochschule tätig zu werden, und sie hierfür in einer dreijährigen Qualifizierungsphase vorbereitet. Diese Fokussierung auf einen bestimmten Personenkreis sowie die entsprechende Qualifizierung ist im SUI nicht vorgesehen. Die Idee zum Konzept des IIB entwickelte sich u.a. aus dem Seminar »Meine Welt«, welches 2008 an der Fachhochschule Kiel im Bereich Soziale Arbeit durchgeführt wurde. Menschen mit Lernschwierigkeiten sollten diesem Verständnis zufolge als

11 Auch in anderen Disziplinen wurden partizipationsorientierte Ansätze im Rahmen der Lehre entwickelt. Ein zentrales Beispiel wäre u.a. der oben schon erwähnte »Shared Authority«-Ansatz innerhalb der Disability History (vgl. Barsch 2020).

»Expert:innen ihrer Lebenswelt« in die Hochschullehre einbezogen werden (vgl. ebd.). Angebunden an ein Modellprojekt der Stiftung Drachensee wurden darauf folgend in Kiel sogenannte Bildungsfachkräfte qualifiziert, um aktuell mit fester Anbindung an die Fachhochschule biografisch und erfahrungsbasierte Lehrformate durchzuführen. In den darauffolgenden Jahren haben sich im deutschsprachigen Raum unterschiedliche weitere Projekte im Kontext Partizipativer Lehre entwickelt. Während im originären Ansatz des Service User Involvement die einbezogenen Personen hauptsächlich als Nutzer:innen von Dienstleistungen im jeweiligen Feld betrachtet werden können, vereint die Projekte im Kontext Partizipativer Lehre das Ziel, marginalisierte Personen (aktuell: Personen mit Lernschwierigkeiten), die von Hochschulbeteiligung ausgeschlossen sind, in die akademische Lehre einzubeziehen. Die jeweiligen Ausrichtungen dieser Projekte haben sich jedoch konzeptionell sehr different entwickelt (vgl. ebd.). Während sich einige Projekte (zum Beispiel an den Standorten Heidelberg, Köln oder Stendal) sehr nah an dem Projekt in Kiel entwickelt haben und hier vor allem der Bezug zu biografischem Erfahrungswissen betont wird (vgl. DIZ 2023 in Geldner-Belli et al. 2024; Dettmann et al. 2023), hat sich in »kritischer Abgrenzung« in Leipzig und Dresden der konzeptionelle Schwerpunkt der Wissensvermittlung »akademisch relevanter Theoriebestände« entwickelt (vgl. Geldner-Belli et al. 2024). In Koblenz gibt es darüber hinaus aktuell Bestrebungen, eine möglichst intersektional ausgerichtete partizipative Forschungs- und Lehrgruppe aufzubauen.¹² Disziplinär verorten sich bisher die meisten dieser Lehrprojekte in Studiengängen der Sozialwissenschaften.¹³

Während sich, wie bereits erwähnt, alle diese Projekte dem Ziel widmen, marginalisierte Subjektperspektiven in Lehre einzubeziehen, unterscheiden sich die damit verbundenen Unterziele, Funktionen und Rollen. Dadurch spannt sich das Praxisfeld der Entwicklung Partizipativer Lehre nach wie vor sehr uneinheitlich auf und es lassen sich offene Fragen und Differenzen vorfinden, von denen wir einige im nächsten Kapitel beleuchten und zur Diskussion stellen.

12 Betont wird von den Beteiligten jedoch die Schwierigkeit, eine solche Gruppe ohne externe Zuschreibungen/Kategorisierungen aufzubauen (vgl. Geldner-Belli et al. 2024).

13 Ergänzend soll noch darauf hingewiesen werden, dass die Verwendung des Begriffs Partizipative Lehre teils auch in Einzelprojekten auftaucht, die unabhängig von den beschriebenen Entwicklungen zum Beispiel den partizipativen Einbezug von Studierenden (<https://profileh.replis.de/seminare/rahmenbedingungen-zur-gestaltung-partizipativer-lehre>) oder von Akteuren der allgemeinen Gesellschaft fokussieren (<https://www.uni-augsburg.de/de/fakultae/fakultat/powi-friedens-und-konfliktforschung/aktuelle-s/c32/>).

6. Widersprüche – Ambivalenzen – Leerstellen

Partizipative Lehre – wie auch Partizipative Forschung – ist mit dem Anspruch *Giving Voice* verbunden und hat das Anliegen, Perspektiven und Positionen von marginalisierten Personen, die aufgrund meritokratischer Logiken aus dem akademischen Raum ausgeschlossen sind, in den Prozess der Wissensproduktion und -vermittlung miteinzubeziehen. Damit sind differente Herausforderungen und Tücken verbunden, die im Folgenden entlang von vier Unterpunkten als Widersprüche, Ambivalenzen und auch Leerstellen herausgearbeitet werden sollen.

6.1 Zielsetzungen Partizipativer Lehre

Partizipative Lehre fordert das traditionelle Verständnis von Wissenschaft heraus und steht selbst vor dem Anspruch, das eigene Partizipationsverständnis offenzulegen und kritisch zu hinterfragen (vgl. Schuppener/Goldbach/Hauser 2024). Aus unserer Perspektive muss dieser Anspruch noch weitgehend als Leerstelle im Partizipative-Lehre-Diskurs markiert werden.

Den Reflexionscharakter von Partizipation zeichnet aus, dass er sich »nicht statisch mit formalen Beteiligungsmöglichkeiten zufrieden gibt [sic!], sondern [...] den Fokus auf die Ermächtigung individueller und kollektiver Akteure legt und nach den Bedingungen und Möglichkeiten fragt, unter denen Ausschluss[...]-effekte [...] reflektiert und überwunden werden können« (Weisser 2016: 423). Verbunden mit dieser Anrufung ist jedoch auch immer die Auseinandersetzung mit Transformationsansprüchen:

Ist das Ziel Partizipativer Lehre (immer) eine »Veränderung bestehender Verhältnisse« (Schuppener/Goldbach/Hauser 2024: 148), wie es mit einem (hochschul)politisch-emanzipatorischen Partizipationsbestreben assoziiert wird? Oder muss dieser Anspruch relativiert werden, da er unweigerlich an systemische Grenzen der Hochschul(organi)sations)logik stößt?

Neben der Frage nach dem Transformationscharakter gehört zur konzeptionellen Fundierung Partizipativer Lehre in Anbetracht der bisherigen Herleitungen auch die Auseinandersetzung mit erkenntnistheoretischen Fragen:

Welche epistemologischen Prämissen sind mit Partizipativer Lehre verbunden? Wie lässt sich dem potentiellen Risiko eines epistemologischen Paternalismus (vgl. Flick 2022; Schuppener/Goldbach/Hauser 2024) begegnen? Und worin besteht die Zielsetzung Partizipativer Lehre in epistemologischer Hinsicht entlang der Aneignung und Weitergabe theoriefundierter Wissensbestände und der Auseinandersetzung mit marginalisierten Erfahrungsperspektiven?

Ein mit diesen Fragen einhergehender, grundlegender Klärungsanspruch im Selbstverständnis Partizipativer Lehre zeichnet sich auch in der Diskussion ab, welchem Anspruch an *Besonderheit* oder *Versonderung* dieses Lehrformat zustimmt oder welchen es ablehnt.

Diese (und weitere) Fragen nach den Zielsetzungen und dem Selbstverständnis Partizipativer Lehre implizieren immer auch das Rückbesinnen und die Analyse der strukturellen Bedingungen der ›Arena der Wissenschaft‹, die folgend nochmal pointiert in den Blick genommen werden.

6.2 Strukturelle Bedingungen

Ausgehend von einem Menschenrechtsanspruch auf Bildung – welcher als Recht auf inklusive Bildung gelesen werden kann (vgl. Lohrenscheit 2013) – ist auch die Hochschule aufgefordert, sich zur Umsetzung dieses Anspruchs zu verhalten und die eigenen Struktur- und Organisationslogiken *ableismuskritisch* zu hinterfragen (vgl. Leonhardt/Schuppener/Goldbach 2022). Der Diskurs und die Praxisentwicklung Partizipativer Lehre sind stets eingelagert in diesen Reflexionsprozess und die damit verbundenen konkreten Weiterentwicklungen inklusionsorientierter Hochschule. Versteht sich die Hochschule als ein Ort »kritischer Praxis« (Castro-Varela/Dhawan 2012: 279), muss es möglich sein, an diesem Ort »das Nichtgedachte der dominanten Diskurse zu denken und denen zuzuhören, die zur Zielscheibe der epistemischen Gewalt werden« (ebd.). Mit Blick auf den »vergessenen Personenkreis von Menschen mit Lernschwierigkeiten« besteht ein Risiko im Verharren in punktuellen, zeitbegrenzten Projektinitiativen und/oder Alibi Praktiken einer Öffnung von Hochschule, die primär programmatisch in Inklusionsabsichtserklärungen auftauchen und damit verbundene Partizipationsversprechungen nicht (wirklich) einzulösen vermögen. Das damit verbundene grundlegende Risiko einer Scheininklusion oder einer Zwangspartizipation (vgl. Staib et al. 2022) ist nicht gering einzuschätzen, denn im Kontext der Etablierung partizipativer Lehrformate an Hochschulen treffen Lebensrealitäten und Institutionslogiken aufeinander, die durch ein hohes Maß an Fremdheit geprägt sind:

Inwieweit spiegeln sich diese scheinbaren Gegensätzlichkeiten (zum Beispiel Hochschule vs. Behindertenhilfesystem) in den Ansätzen Partizipativer Lehre wider? Welche Risiken der Reproduktion ableistischer Strukturen (vgl. Schuppener/Goldbach/Hausser 2024) oder pseudopartizipativer Entwicklung¹⁴ verbergen sich in dieser Fremdheit oder gar Unvereinbarkeit institutioneller Logiken?

14 Risiken der Pseudopartizipation sind im Kontext Partizipativer Forschung in der jüngeren Vergangenheit diskutiert worden (vgl. Flick 2022; Schuppener/Goldbach/Hausser 2024). Für den Bereich der Partizipativen Lehre ist dies noch weitgehend ausstehend.

Gerade Formate Partizipativer Lehre sind an einigen Universitätsstandorten im deutschsprachigen Raum nach wie vor in einem Projektstatus. Fehlt eine Einbindung in die strukturelle Weiterentwicklung der Hochschullehre insgesamt, bleibt es bei einem ›Add-on‹ partizipativer Lehrangebote für einen begrenzten Projektzeitraum, was eher als *romantisierte Anrufungsprogrammatik* bisher exkludierender Strukturen zu entlarven ist anstatt als etwas, das die Veränderung epistemischer Gewaltverhältnisse (vgl. Brunner 2020) anzustoßen vermag.

An einigen Standorten wurden jedoch nachhaltige Beschäftigungsstrukturen vollzogen und es besteht die Option einer Etablierung Partizipativer Lehre innerhalb der entsprechenden Hochschulstrukturen.

Welche tatsächlichen strukturellen Veränderungen gehen jedoch damit einher? Welche Widersprüche und Spannungen entstehen innerhalb der unterschiedlichen Zielsetzungen, Partizipative Lehre einerseits als eine Art Ergänzung zu traditioneller Hochschullehre zu verstehen (vgl. Dörner et al. 2023) und andererseits als Teil regulärer Hochschullehre mit dem Anspruch der (anteiligen) Transformation traditioneller Hochschullehre (vgl. Goldbach/Leonhardt 2023)?

Darin eingelagert ist immer auch die oben skizzierte Frage nach demtransformativen Selbstverständnis Partizipativer Lehre. Ob eine diversitätssensible Professionalisierung an der Hochschule auch mit dem Anspruch, *Inklusion inklusiv zu lehren*, einhergeht (vgl. Bender/Drolshagen 2018) und welche darin verwobenen Ambivalenzen und Widersprüchlichkeiten zu enttarnen sind, muss also stets hegemonieselbstkritisch reflektiert werden. Eng mit der Frage nach strukturellen Verortungen Partizipativer Lehre verbunden ist der Diskurs zur Ausgestaltung damit einhergehender Wissensproduktion und -vermittlung, die im Folgenden kritisch diskutiert werden soll.

6.3 Wissensformate im Widerstreit

Geht man von der Anerkennung einer Situiertheit von Wissen(schaft) aus (vgl. Haraway 2007), ist das Hinterfragen von Zugehörigkeitsrechten, (De-)Privilegien und Deutungshoheiten innerhalb der akademischen Lehre gleichermaßen unverzichtbar wie die hegemonieselbstkritische Auseinandersetzung mit der »Kolonialität von Wissen, Macht und Sein« (Brunner 2017: 37). Für den Diskurs zur Partizipativen Lehre bedeutet das im Speziellen auch die Bearbeitung der Fragen:

Wessen und welches Wissen wird innerhalb der Hochschullehre durch wen wie hergestellt und anerkannt (vgl. Brunner 2020)? Wie werden welche und wessen partikularen Interessen in der Wissensproduktion und -vermittlung offengelegt?

Eine Reflexion Partizipativer Lehre ist nahezu zwangsläufig an die Auseinandersetzung mit der Pluralität von Wissen gebunden. Im Kontext von Hochschule lässt sich eine »Pluralität von Wissensformen« (Eirmbter-Stolbrink 2011: 43) jedoch keineswegs als selbstverständlich ausmachen; im Gegenteil: Die Anerkennung von Theoriewissen als Alleinstellungsmerkmal von und in Hochschule sowie die damit verbundene Abwertung anderer Wissensformen scheint sehr tradiert und wirkmächtig. Partizipative Lehre wird jedoch oftmals primär mit einer Vermittlung von Erfahrungswissen assoziiert (vgl. u.a. Schuppener et al. 2022; Goldbach/Leonhardt 2023; Mackert/Leonhardt 2024). Während also Behinderungs-, Exklusions-, Marginalisierungs- und/oder Diskriminierungserfahrungen von Lehrenden mit Lernschwierigkeiten als Erfahrungswissen zum Ausdruck gebracht werden sollen, wird die Aneignung und Vermittlung theoretischen Wissens auf der Seite akademischer Akteure verortet. Diese einseitige, binäre Zuschreibungspraxis impliziert Risiken und Gefahren, die sich in den folgenden Fragen an Partizipative Lehre widerspiegeln:

Geht mit einer Binarisierung nicht stets eine Wissens-Hierarchisierung in Form einer Aufwertung von Theoriewissen und Abwertung von Erfahrungswissen einher? Inwieweit und in welchen konkreten Formen leistet dies einer stetigen Reproduktion ableistischer Hochschulstrukturen und -praxen Vorschub? Welche impliziten und expliziten Stereotypisierungen werden dabei deutlich und verhindern eine Weiterentwicklung diversitätssensibler Wissensproduktion durch eine relationale Betrachtung differenter Wissensformen?

Es ergeben sich für den Diskurs und die Weiterentwicklung Partizipativer Lehre aus unserer Sicht an dieser Stelle zwei Perspektiven:

Partizipative Lehre kann einen Beitrag dazu leisten, das Verständnis von Erfahrungswissen zu erweitern, und dafür eintreten, differente Wissensformen in einem relationalen Verhältnis zueinanderstehend zu definieren (vgl. Schuppener/Hauser 2025). Hierzu könnte beispielsweise Erfahrungswissen als eine Kombination von Alltags- und Expert:innenwissen betrachtet werden, welches einem *Wissen der Communities* entspricht und damit eine hohe Bedeutung in der Professionalisierung an Hochschulen hat (vgl. Eirmbter-Stolbrink 2011 mit Bezug zu Wetterer 2009 und Dölling 2005). Community-Wissensbestände können im Kontext Partizipativer Lehre zum Beispiel spezifische (Sonder-)Institutionserfahrungen oder besonderes Wissen über strukturelle Abhängigkeit aufgrund eines Lebens mit Assistenz sein (vgl. Schuppener/Hauser 2025). Dieses Wissen ist bedeutsam im Kontext einer Hochschulbildung, weil es spezifische Situiertheiten beinhaltet und »neues Wissen und neue Sprechweisen generiert« (Eirmbter-Stolbrink 2011: 43).

Bei einer binären Betrachtung von Theorie- vs. Erfahrungswissen kann der Fokus Partizipativer Lehre und Lehrentwicklung auch darauf liegen, dass diese Binari-

tät nicht an die entsprechenden Rollen der Akteure gekoppelt ist, sondern sich auch hier ein relationales Verhältnis aufspannt. Demzufolge werden Akademiker:innen dann nicht nur auf die Vermittlung von Theoriewissen begrenzt und Menschen mit Lernschwierigkeiten nicht nur auf die Vermittlung von Erfahrungswissen, sondern die Aneignung von Theoriewissen und die Vermittlung von Erfahrungswissen steht allen Akteuren Partizipativer Lehre offen bzw. wird entsprechend konzeptionell ermöglicht und ausgestaltet.

Die beiden Perspektiven schließen sich explizit nicht gegenseitig aus, sondern können in Verbindung miteinander verstanden und realisiert werden. Unter Rückgriff auf das wissenssoziologische Modell der ›Reflexiven Professionalität‹ nach Deweund Otto (2018) kann der Fokus dann auf einer Wissens-Relationierung und einer damit einhergehenden Anerkennung differenter Situiertheiten liegen (vgl. Schuppener/Hauser 2025). Bedeutsam ist es jedoch, sich diesem Spannungsverhältnis differenziert zu nähern und konstruktiv damit umzugehen. Denn die Ambivalenz zwischen studentischen Erwartungen auf der einen Seite und der Rollenerwartung einzelner lehrender Personen mit Lernschwierigkeiten auf der anderen Seite ist immanenter Bestandteil partizipativer Lehrerfahrungen. So zeigt sich beispielsweise, dass Studierende sich erhoffen, durch die Erfahrungen lehrender Personen mit Lernschwierigkeiten einen Zugang zu verschlossenen Lebensrealitäten zu erhalten (vgl. Goldbach/Leonhardt 2023), wohingegen Einzelne dieser Lehrenden einfordern, für ihr erworbenes Fachwissen Anerkennung zu erhalten (vgl. Mackert/Leonhardt 2024). Fragen der Wissens(arten)vermittlung sind also immer auch relational zu Rollen(erwartungs)fragen, auf welche wir im Folgenden ausschnittshaft eingehen.

6.4 Rollen- und Repräsentanzfragen

Eine Grundfrage von Rollen- und Repräsentanzdiskussionen im Kontext Partizipativer Lehre äußert sich darin (siehe 6.1.):

Führen partizipative Lehrformate als ›besondere Lehrangebote‹ zwangsläufig auch zu einer (ungewollten) Verbesonderung oder Veränderung (vgl. Boger 2017) Lehrender mit Lernschwierigkeiten?

Die Beantwortung dieser Frage taucht im Diskurs um Partizipative Forschung auf, präsentiert sich aber im Hinblick auf die Lehre noch als forschungs- und diskussionswürdig. Ergebnisse aus dem ParLink-Projekt verweisen auf erste Tendenzen,

dass Studierende partizipative Lehrveranstaltungen¹⁵ stark mit dem »Erleben von ›Behinderungsrepräsentation« (Schuppener et al. 2022: 66) assoziieren und Menschen mit Lernschwierigkeiten die ausschließliche Rolle der Vermittler:innen von Erfahrungswissen (siehe 6.3.) zuschreiben. Dies verweist auf grundlegende Fragen der Repräsentanz:

Wer repräsentiert wen wie in Partizipativer Lehre? Wo werden Menschen mit Lernschwierigkeiten als Repräsentant:innen einer vermeintlich homogenen Gruppe verkollektiviert (und verobjektiviert) und auf das ›Merkmal Behinderung‹ reduziert (vgl. Schuppener/Goldbach/Hauser 2024)? Welche Formen einer Essentialisierung von Behinderung tauchen hier auf? Was ermöglicht eine offene und kritische Auseinandersetzung mit Fragen der Repräsentanz und der Relevanz von Selbst- oder Interessensvertretung?

Wird Behinderung in Partizipativer Lehre zum Expert:innentum erklärt, kann dies dazu führen, dass von Menschen mit Lernschwierigkeiten ein Verharren in Selbstbetroffenheit erwartet wird. Dadurch wird zum einen die Entwicklung einer kritischen Rollendistanz verhindert (vgl. Homann/Bruhn 2020) und zum anderen wird der *Reproduktion von Othering-Prozessen* Vorschub geleistet. Dies scheint sich in Bezug zu den ParLink-Ergebnissen als Risiko abzuzeichnen, da im Kieler Modellprojekt »eine sehr deutliche Handlungsorientierung an einer ›Akteur:innenrolle im Kollektiv« eingenommen wird und »überwiegend in Wir-Form« gesprochen wird (Schuppener et al. 2022: 66).

Legt man das *Trilemma der Inklusion* nach Boger (2017) zugrunde, bliebe es dadurch Lehrenden mit Lernschwierigkeiten verwehrt, Positionen der Dekonstruktion von Behinderung einzunehmen. Sie wären auf eine kategoriale Repräsentanzlogik festgelegt und es wäre kaum eine kritische Auseinandersetzung mit externen Rollenzuschreibungen, Veränderungen und binären Strukturen (behindert vs. nicht-behindert) möglich. Damit ginge dann auch das Ausblenden individueller Selbst- und Behinderungsverständnisse sowie eigener Inklusionsbegehren (vgl. Schmerrer/Schumann 2024) von Lehrenden mit Lernschwierigkeiten einher und wäre mit dem Verlust einer »Definitionsmacht über das eigene Leben« verbunden (Boger 2015: 288). Flankierend lässt sich an dieser Stelle auf damit verbundene Risiken der Instrumentalisierung verweisen, weil Differenz somit nicht subjektorientiert und transformativ bearbeitet werden könnte, sondern ableistisch fest- und fortgeschrieben würde. Damit wären Lehrende mit Lernschwierigkeiten dem Risiko des *Inspiration Porn* ausgesetzt (vgl. Goldbach/Leonhardt 2023) und diese

15 Hier muss angemerkt werden, dass sich die ParLink-Forschungsergebnisse ausschließlich auf Konzepte Partizipativer Lehre des Kieler Instituts für Inklusive Bildung (IIB) beziehen und keine Gültigkeit für andere Konzeptualisierungen haben.

Lehrformate würden dann vielleicht eher mit dem Evozieren von Betroffenheit bei Studierenden assoziiert als mit wissenschaftlicher Wissensvermittlung und Professionalisierung (siehe Kapitel 6.1 und 6.3). Auch der grundlegende Anspruch einer identitär-biografischen Reflexion (vgl. Flick/Hoppe 2021) würde damit vereitelt und es käme eher zur Verfestigung hegemonialer Strukturen (vgl. Goldbach/Leonhardt 2023 mit Verweis auf Geldner-Belli/Wittig 2023).

Dieses Verfestigungsrisiko wird durch eine weitere Problematik bzw. Ambivalenz genährt: Die Einbindung in der Hochschule als lehrende Person kann empower, beispielsweise weil mit der Anerkennung als Hochschullehrende:r ein *sozialer Statusaufstieg* verbunden ist. Es bleibt jedoch noch zu prüfen, ob diese Anerkennung auch an die Vermittlung von Theoriewissen gekoppelt ist und sie Menschen mit Lernschwierigkeiten in ihrer Rolle als Lehrende dann gegebenenfalls verwehrt bleibt. Zudem ist neben dem Arbeitskontext Hochschule evtl. ein paralleler Alltag innerhalb von Sondersystemen (zum Beispiel einem Leben in einem Wohnheim für Menschen mit Behinderung) wirksam und es kann zum Erleben von Widersprüchen durch die Wahrnehmung von ›Parallelwelten‹ (siehe 6.2) und einer damit verbundenen Prekarität kommen: Die Akteur:innen werden sich beispielsweise der eigenen Benachteiligung, der strukturellen Gewalt in Behindertenhilfeeinrichtungen sowie einem ›Nicht-Sprechenkönnen‹ (vgl. Spivak 2008) und paternalistischer Interpretationen akademischer Akteure zunehmend differenzierter bewusst und stehen diesen Erkenntnissen gegebenenfalls ohnmächtig gegenüber. Der Status- und Wissenszuwachs Lehrender mit Lernschwierigkeiten entfaltet dann in Bezug auf eigene Weiterentwicklung nicht die Wirkung eines ›Befreiungswissens‹, sondern kann ins Gegenteil umschlagen und eine »Viktimisierung« (Flick 2022: 81) in Form eines verstärkten Ohnmachtserlebens verursachen.

Eine übergreifende und wesentliche Analyseperspektive in Bezug auf Rollenfragen ist auch die kritische Betrachtung der *Rolle der Sonderpädagogik* (vgl. Hauser 2024) innerhalb der bisherigen Entwicklung partizipativer Lehrformate:

Welche Wirkung erwächst daraus, dass Partizipative Lehre – und damit auch das implizite Selbstverständnis und die Zielsetzung – bislang sehr durch Initiierungen von akademisierten Sonderpädagog:innen und/oder Akteur:innen aus dem Bereich der Behindertenhilfe geprägt sind?

Damit könnte eventuell die Einengung auf den Personenkreis der Menschen mit Lernschwierigkeiten in der bisherigen Entwicklung Partizipativer Lehre (siehe Kapitel 4) erklärt werden. Hier stellt sich einerseits die Frage einer Öffnung und Weiterentwicklung von Diskurs und Praxis Partizipativer Lehre im Hinblick auf andere Personen, die bislang keinen gleichberechtigten Zugang zu Hochschulbildung haben, und andererseits ist der bisherige Ausgangspunkt grundlegend asymmetrischer Beziehungen der Beteiligten in partizipativen Lehrformaten als problema-

tisch zu kennzeichnen, da er vielfältige (z.T. skizzierte) *Paternalisierungsfallen* impliziert. Somit muss sich gerade auch die Rolle akademischer Akteure innerhalb der Partizipativen Lehre einer hegemonieselbstkritischen Reflexion unterziehen, was ebenfalls noch als weitgehende Leerstelle im Diskurs markiert werden kann.

Zusammengefasst zeigt sich, dass eine Anforderung dieser Herausgeber:innen-schaft darin besteht, bisherige Leerstellen im Diskurs zu Partizipativer Lehre zu identifizieren und zu füllen und dabei stets den Blick auf eine Auseinandersetzung mit Ambivalenzen, Paradoxien und Widersprüchen zu lenken. Da »wissenschaftliche Wissensproduktion [...] nie losgelöst von Macht- und Herrschaftsverhältnissen [ist] und damit nicht ambivalenzfrei sein [kann]« (Flick/Hoppe 2021: 37), muss es darum gehen, »konfliktvolle Dimensionen« (ebd.: 30) zu benennen und offen mit ihnen umzugehen. Mit einem Fokus auf die Reflexion normativer und epistemischer Ansprüche Partizipativer Lehre (vgl. Flick 2022) kann der Blick auf Diversitäts-, Inklusions- und Partizipationssemantiken hierbei ein übergreifender Fokus sein, um Ein- und Ausblendungen im Fachdiskurs sowie in der Praxis Partizipativer Lehre systematisch offenzulegen und einer transparenten Diskussion zugänglich zu machen.

Literatur

- Algermisen, Pia/Hauser, Mandy/van Ledden, Hannah (2020): »Inklusion ist (k)eine Frage der Persönlichkeit – Inklusive Kompetenzen institutionell verankern!«, in: QFI – Qualifizierung für Inklusion 2. www.pedocs.de/volltexte/2020/20914/pdf/Algermisen_Hauser_et_al_2020_Qfi_Inklusion_ist.pdf, zuletzt aufgerufen am 27.10.2025.
- Alheit, Peter (2014): »Die Exklusionsmacht des universitären Habitus. Exemplarische Studien zur ›neuen deutschen Universität‹«, in: Norbert Ricken/Hans-Christoph Koller/Edwin Keiner (Hg.), *Die Idee der Universität – Revisited*, Wiesbaden: Springer, S. 195–208.
- Allemann-Ghionda, Cristina (2021): »Diversität, Inklusion und Internationalisierung in der Hochschule: Eine komparative Perspektive«, in: Andreas Köpfer/Justin J.W. Powell/Raphael Zahnd (Hg.), *Handbuch Inklusion international*. Oppladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich, S. 473–498.
- Arbeitsgemeinschaft Disability Studies (o.J.): »Wir forschen selbst«. <https://disabilitystudies.de/>, zuletzt aufgerufen am 27.10.2025.
- Barsch, Sebastian (2020): »Disability History Goes Public: Public Disability History als shared authority«, in: Cordula Nolte (Hg.), *Dis/ability History Goes Public – Praktiken und Perspektiven der Wissensvermittlung*, Bielefeld: transcript, S. 27–48.

- Bender, Carsten/Drolshagen, Birgit (2018): »Inklusion inklusiv lehren«, in: Zeitschrift für Inklusion 1. www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/460, zuletzt aufgerufen am 27.10.2025.
- Bergold, Jarg/Thomas, Stefan (2010): »Partizipative Forschung«, in: Günther Mey/Katja Mruck (Hg.), Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften | Springer Fachmedien, S. 333–344.
- Boger, Mai-Anh (2015): »Das Trilemma der Depathologisierung«, in: Cora Schmehel/Fabian Dion/Kevin Dudek/Mäks* Roßmöller (Hg.), Gegendiagnose. Beiträge zur radikalen Kritik an Psychologie und Psychiatrie, Münster: edition assemblage, S. 268–288.
- Boger, Mai-Anh (2017): »Theorien der Inklusion – Eine Übersicht«, in: Zeitschrift für Inklusion 1. www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/413/317, zuletzt aufgerufen am 27.10.2025.
- Brehme, David/Fuchs, Petra/Köbsell, Swantje/Wesselmann, Carla (Hg.) (2020): Disability Studies im deutschsprachigen Raum, Weinheim: Beltz Juventa.
- Brown, Nicole (2020): »Introduction: Theorising ableism in academia«, in: Nicole Brown/Jennifer Leigh (Hg.), Ableism in Academia: Theorising Experiences of Disabilities and Chronic Illnesses in Higher Education, London: UCLPress, S. 1–10.
- Brown, Nicole/Leigh, Jennifer (Hg.) (2020): Ableism in Academia: Theorising Experiences of Disabilities and Chronic Illnesses in Higher Education, London: UCLPress.
- Brunner, Claudia (2017): »Von Selbstreflexion zu Hegemonieselbstkritik«, in: S+F Sicherheit und Frieden 35/4, S. 196–201.
- Brunner, Claudia (2020): Epistemische Gewalt. Wissenschaft und Herrschaft in der kolonialen Moderne, Bielefeld: transcript.
- Brunner, Claudia (2021): »schon immer politisch – Interview mit Claudia Brunner«, in: DUZ Magazin für Wissenschaft und Gesellschaft 5. <https://www.duz.de/beitrag/!/id/1110/schon-immer-politisch#!#:~:text=Unsere%20Wissenschaftslandschaft%20ist%20durchzogen%20von,Wissen%20gesellschaftlich%20und%20politisch%20dient>, zuletzt aufgerufen am 27.10.2025.
- Buchner, Tobias (2022): »Organisation«, in: Fabian Kessl/Christian Reutlinger (Hg.), Sozialraum, eine elementare Einführung, Wiesbaden: Springer VS, S. 439–449.
- Buchner, Tobias/Koenig, Oliver (2011): »Von der Ausgrenzung zur Inklusion: Entwicklung, Stand und Perspektiven gemeinsamen Forschens«, in: DIFGB (Hg.), Forschungsfälle Methode? Partizipative Forschung im Diskurs. Materialien der DIFGB, Band 1, Leipzig: DIFGB, S. 2–16. <https://bidok.uibk.ac.at/library/buchner-ausgrenzung.html>, zuletzt aufgerufen am 19.03.2025.
- Buß, Imke/Erbsland, Manfred/Rahn, Peter/Pohlenz, Philipp (2018): Öffnung von Hochschulen: Impulse zur Weiterentwicklung von Studienangeboten, Wiesbaden: Springer VS.

- Butler-Rees, Angharad (2021): »'There's no place for emotions in academia': experiences of the neoliberal academy as a disabled scholar«, in: Nicole Brown (Hg.), *Lived Experiences of Ableism in Academia. Strategies for Inclusion in Higher Education*, Bristol: Bristol University Press, S. 37–52.
- Castro-Varela, María do Mar/Dhawan, Nikita (2012): »Postkolonialer Feminismus und die Kunst der Selbstkritik«, in: Hito Steyerl/Encarnación Gutiérrez Rodríguez (Hg.), *Spricht die Subalterne deutsch? Migration und postkoloniale Kritik*, Münster: Unrast, S. 270–290.
- Castro Varela, María do Mar/Dhawan, Nikita (2005): *Postkoloniale Theorie: Eine kritische Einführung*. Bielefeld: transcript.
- Castro-Varela, María do Mar (2021): »Kontrapunktische Bildung, Critical Literacy und die Kunst des Verlernens«, in: Serena O. Dankwa/Sarah-Mee Filep/Ulla Klingovsky/Georges Pfründer (Hg.), *Bildung.Macht.Diversität. Critical Diversity Literacy im Hochschulraum*, Bielefeld: transcript, S. 111–130.
- Chiapparini, Emanuela/Eicher, Véronique (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.
- Conrad, Sebastian (2002): *Jenseits des Eurozentrismus: Postkoloniale Perspektiven in den Geschichts- und Kulturwissenschaften*. Frankfurt a.M. u.a.: Campus-Verl.
- Dankwa, Serena. O./Filep, Sarah-Mee/Klingovsky, Ulla/Pfründer, Georges (Hg.) (2021): *Bildung.Macht.Diversität: Critical Diversity Literacy im Hochschulraum*. Bielefeld: transcript.
- Dannenbeck, Clemens/Dorrance, Carmen/Moldenhauer, Anna/Oehme, Andreas/Platte, Andrea (2016): »Inklusionssensible Hochschule. Zur Einführung in diesen Band«, in: Clemens Dannenbeck/Carmen Dorrance/Anna Moldenhauer/Andreas Oehme/Andrea Platte (Hg.), *Inklusionssensible Hochschule. Grundlagen, Ansätze und Konzepte für Hochschuldidaktik und Organisationsentwicklung*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 9–21.
- Darowska, Lucyna/Poblete, Juana Salas (2019): »Diversitysensible Lehre im Lichte der Konzepte von Differenz und transversal politics«, in: David Kergel/Birte Heidkamp (Hg.), *Praxishandbuch Habitussensibilität und Diversität in der Hochschullehre*, Wiesbaden: Springer VS, S. 415–441.
- Dettmann, Marlene-Anne/Scholz, Katharina (2021): »Service User Involvement in der Hochschulqualifizierung für Soziale Arbeit. Chancen und Wirkungen«, in: *Die Hochschule: Journal für Wissenschaft und Bildung* 30/1, S. 56–69.
- Dettmann, Marlene-Anne/Dörrer, David/Heyl, Vera/Mechler, Christina/Müller, Bettina/Terfloth, Karin/Tillmann, Vera (2023): »Standpunktpapier«. [www.ph-heidelberg.de/fileadmin/sonstiges/Tagungen/AW-ZIB-Tagung_2023/St andpunktpapier_20240125.pdf](https://www.ph-heidelberg.de/fileadmin/sonstiges/Tagungen/AW-ZIB-Tagung_2023/St_andpunktpapier_20240125.pdf), zuletzt aufgerufen am 27.10.2025.

- Dewe, Bernd/Otto, Hans-Uwe (2018): »Professionalität«, in: Hans-Uwe Otto/Hans Thiersch/Rainer Treptow/Holger Ziegler (Hg.), *Handbuch Soziale Arbeit. Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik* (6. Aufl.), München: Reinhardt, S. 1203–1213.
- DIZ – Deutsches Inklusionszentrum (2023): »Von der Werkstatt an die Hochschule. Leitfaden zur Qualifizierung und Etablierung von Bildungsfachkräften«. www.deutsches-inklusionszentrum.de/wp-content/uploads/2024/01/DIZ_Leitfaden_BFK.pdf, zuletzt aufgerufen am 27.10.2025.
- Dölling, Irene (2005): »Geschlechter-Wissen« – ein nützlicher Begriff für die »verstehende« Analyse von Vergeschlechtlichungsprozessen?, in: *Zeitschrift für Frauenforschung & Geschlechterstudien* 23/1+2, S. 44–62.
- Dörrer, David/Mechler, Christina/Terfloth, Karin/Heyl, Vera (2023): Partizipative Hochschullehre durch Service User Involvement von Bildungsfachkräften mit Behinderungserfahrungen, in: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 74/12, S. 564–573.
- Dolmage, Jay Timothy (2017): *Academic Ableism: Disability and Higher Education*, Michigan: University of Michigan Press.
- Ebner von Eschenbach/Malte (2019): Relational Reframe. Einsatz einer relationalen Perspektive auf Migration in der Erwachsenenbildungsforschung, Weilerswist-Metternich: Velbrück Wissenschaft.
- Eirmbter-Stolbrink/Eva (2011): »Wissenschaftliches Wissen: Ansprüche an eine besondere Wissensform?«, in: *REPORT – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung* 34/2, S. 35–44.
- Finke, Peter (2014): *Citizen Science: Das unterschätzte Wissen der Laien*, München: oekom.
- Flick, Sabine (2022): »Zu den Tücken partizipativer Forschung«, in: *Widersprüche* 42/4, S. 75–84.
- Flick, Sabine/Herold, Alexander (2021): Zur Kritik der partizipativen Forschung. Forschungspraxis im Spiegel der Kritischen Theorie, Weinheim: Beltz.
- Flick, Sabine/Hoppe, Katharina (2021): »Reflexivität als Mantra? Voraussetzungen und Grenzen partizipativer Forschung«, in: Sabine Flick/Alexander Herold (Hg.), *Zur Kritik der partizipativen Forschung. Forschungspraxis im Spiegel der Kritischen Theorie*, Weinheim, Basel: Beltz, S. 18–40.
- Gabriel, Deborah/Tate, Shirley Anne (2017): »Inside the Ivory Tower: Narratives of Women of Colour Surviving an Thriving in British Academia«, London: Trentham Books.
- Geldner-Belli, Jens/Wittig, Steffen (2023): »Die Universität als demokratischer, pädagogischer und inklusiver Raum? Irritationen zur Rolle universitärer Lehre«, in: Mirijam Hoffmann/Thomas Hofmann/Lisa Pfahl/Michael Rasell/Hendrik Richter/Rouven Seebo/Miriam Sonntag/Josefine Wagner (Hg.), *Raum. Macht. Inklusion. Inklusive Räume erforschen und entwickeln*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 175–182.

- Geldner-Belli, Jens/Klöpfer, Lea/Hanf, Alicia/Kresmner, Gertraud (2024): »Repräsentation als umstrittene Strategie im Kontext Inklusiver Forschung«, in: Anne Goldbach/Anke Langner/Karin Mannewitz/Saskia Schuppener/Nico Leonhardt (Hg.), *Macht und Wissen – kritische Reflexionen im Kontext von Inklusion und Exklusion.*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 214–225.
- Goldbach, Anne/Hauser, Mandy/Schuppener, Saskia/Leonhardt, Nico/van Ledden, Hannah/Bergelt, Daniel (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.
- Goldbach, Anne/Leonhardt, Nico (2023): »Kritische Auseinandersetzung mit partizipativer Hochschullehre«, in: *Teilhabe* 62/4, S. 142–147.
- Goodley, Dan (2004): »The place of people with ›learning difficulties‹ in disability studies and research: introduction to this special issue«, in: *British Journal of Learning Disabilities* 32/2, S. 49–51.
- Graf, Angela (2015): »Macht- und Chancenstrukturen in der Wissenschaft. Die Konstitution der Wissenschaftselite Deutschlands«, in: Julian Hamann/Jens Maeße/Vincent Gengnagel/Alexander Hirschfeld (Hg.), *Macht in Wissenschaft und Gesellschaft. Diskurs- und feldanalytische Perspektiven*, Wiesbaden: Springer VS, S. 55–82.
- Gubler, Matthias/Müller Bösch, Cornelia (2022): »Eine Schweizer Hochschule auf dem Weg zur Inklusion – Entwicklungsprojekt écolsiv«, in: Robert Schneider-Reisinger/Manfred Oberlechner (Hg.), *Diversitätssensible PädagogInnenbildung in Forschung und Praxis. Utopien, Ansprüche und Herausforderungen*, Opladen: Barbara Budrich, S. 56–66.
- Hand, Eric (2010): »Citizen science: People power«, in: *Nature* 466/7307, S. 685–687.
- Haraway, Donna (2007): »Die Wissenschaftsfrage im Feminismus und das Privileg einer partialen Perspektive«, in: Sabine Hark (Hg.), *Dis/Kontinuitäten: Feministische Theorie* (2., akt. und erw. Aufl.), Wiesbaden: Springer VS, S. 305–322.
- Hark, Sabine (2005): »Queer Studies«, in: Christina von Braun/Inge Stephan (Hg.), *Gender@Wissen. Ein Handbuch der Gender-Theorien*, Köln: Böhlau Verlag, S. 449–470.
- Harter-Reiter, Sabine/Plaute, Wolfgang/Schneider-Reisinger, Robert (2018): *Inklusive Hochschule. Diskursbausteine offener Hochschulbildung aus Theorie, Praxis und Forschung*, Innsbruck: Studienverlag.
- Hauser, Mandy (2020): *Qualität und Güte im gemeinsamen Forschen mit Menschen mit Lernschwierigkeiten. Entwurf und Diskussion von Qualitätskriterien Partizipativer und Inklusiver Forschung*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hauser, Mandy (2024): »Sonderpädagogik und Inklusive Forschung – Die ambivalente Rolle von Sonderpädagogik und Sonderpädagog:innen im gemeinsamen Forschen mit Menschen mit Lernschwierigkeiten«, in: Marc Willmann/Sven

- Bärmig (Hg.), (Sonder-)Pädagogik oder Inklusion? Erziehungswissenschaftliche Verhältnisbestimmungen, Bielefeld: transcript, S. 67–87.
- Hauser, Mandy/Leonhardt, Nico (2025): »Hochschule als Lernwelt zwischen inklusionsorientierten Entwicklungen und exklusiven Traditionen«, in: Silke Schreiber-Barsch/Wiebke Curdt/Richard Stang (Hg.), *Inklusive Lernwelten*, Berlin: De Gruyter Saur, S. 102–112.
- Hauser, Mandy/Schuppener, Saskia (2015): »Menschen mit Lernschwierigkeiten an der Hochschule«, in: *Teilhabe* 54/3, S. 100–106.
- 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. www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/676/490, zuletzt aufgerufen am 27.10.2025.
- Heitzmann, Daniela/Klein, Uta (2012): »Zugangsbarrieren und Exklusionsmechanismen an deutschen Hochschulen«, in: Uta Klein/Daniela Heitzmann (Hg.), *Hochschule und Diversity. Theoretische Zugänge und empirische Bestandsaufnahme*, Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 11–45.
- Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (2016): »Die Hochschulen als zentrale Akteure in Wissenschaft und Gesellschaft – Eckpunkte zur Rolle und zu den Herausforderungen des Hochschulsystems«. www.hrk.de/positionen/beschluss/detail/die-hochschulen-als-zentrale-akteure-in-wissenschaft-und-gesellschaft-eckpunkte-zur-rolle-und-zu-d/, zuletzt aufgerufen am 27.10.2025.
- Homann, Jürgen/Bruhn, Lars (2010): »Eine Hochschule für Alle!? Barrierefreiheit und Nachteilsausgleiche, Überlegungen zum Diversity-Ansatz der BRK«, Vortrag im Rahmen der ZeDiS-Tagung »Uni-Vision 2020 – Chancengleichheit ist barrierefrei!«, Hamburg, 12.04.2010.
- Homann, Jürgen/Bruhn, Lars (2020): »Wer spricht denn da? Kritische Anmerkungen zum Konzept der Selbstbetroffenheit«, in: David Brehme/Petra Fuchs/Swantje Köbsell/Carla Wesselmann (Hg.), *Disability Studies im deutschsprachigen Raum. Zwischen Emanzipation und Vereinnahmung*, Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 82–88.
- International Federation of Social Workers (2020): »Global Standards for Social Work Education and Training«. www.ifsw.org/global-standards-for-social-work-education-and-training/, zuletzt aufgerufen am 27.10.2025.
- Kergel, David/Heidkamp-Kergel, Birte (Hg.) (2019): *Praxishandbuch Habitussensibilität und Diversität in der Hochschullehre*, Wiesbaden: Springer VS.

- Kerschbaum, Stephanie L./Eisenman, Laura T./Jones, James M. (Hg.) (2020): *Negotiating Disability: Disclosure and Higher Education*, Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Klein, Uta (Hg.) (2016): *Inklusive Hochschule. Neue Perspektiven in Forschung und Praxis*, Weinheim: Beltz.
- Klinkhammer, Monika (2004): *Supervision und Coaching für Wissenschaftlerinnen. Theoretische, empirische und handlungsspezifische Aspekte*, Wiesbaden: Springer VS.
- Köbsell, Swantje/Hermes, Gisela/Kuppers, Petra/Schönwiese, Volker/Wehrli, Peter (2020): »Wie war das damals eigentlich? Wie die Disability Studies Deutsch sprechen lernen«, in: David Brehme/Petra Fuchs/Swantje Köbsell/Carla Wesselmann (Hg.), *Disability Studies im deutschsprachigen Raum*, Weinheim: Beltz Juventa, S. 24–40.
- Leonhardt, Nico (2024): »Silent Processes in Higher Education: Examining Ableism Through an Ability-Critical Lens«, in: *Social Inclusion* 12. <https://www.cogitatio.press.com/socialinclusion/article/view/7752>, zuletzt aufgerufen am 27.10.2025.
- Leonhardt, Nico/Schuppener, Saskia/Goldbach, Anne (2022): »Menschenrecht auf (Hochschul)Bildung – eine Reflexion ableistischer Ordnungen im Rahmen diversitätssensibler Lehre«, in: Nico Leonhardt/Robert Kruschel/Saskia Schuppener/Mandy Hauser (Hg.), *Menschenrechte im interdisziplinären Diskurs. Perspektiven auf Diskriminierungsstrukturen und pädagogische Handlungsmöglichkeiten*, Weinheim: Beltz, S. 259–272.
- Lohrenscheit, Claudia (2013): »Das Menschenrecht auf Bildung«. www.bpb.de/geellschaft/bildung/zukunft-bildung/156819/menschenrecht, zuletzt aufgerufen am 27.10.2025.
- Mackert, So/Leonhardt, Nico (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«, Graz, 28.02.2024.
- McArthur, Jan (2021): »The Inclusive University: A Critical Theory Perspective Using a Recognition-Based Approach«, in: *Social Inclusion* 9/3, S. 6–16.
- Mihan, Anne/Graf, Aylin (2021): »Kritische Community Autoethnographie und die Sensibilisierung angehender Lehrpersonen für rassismuskritischen Englischunterricht«, in: Matthias Busch/Julia Frisch/Eva Vetter/Anke Wegner (Hg.), *Bedingungen und Bezüge politischer und sprachlicher Bildung*, Schwalbach am Taunus: Wochenschau Verlag, S. 229–262.
- Mitchell, David T. (2018): »Disability, diversity, and diversion. Normalization and avoidance in higher education«, in: David Bolt/Claire Penketh (Hg.), *Disability, Avoidance and the Academy: Challenging Resistance*, London: Routledge, S. 9–20.

- Mittelstrass, Jürgen (1991): »Hochschulkultur. Die Anstrengung des Begriffs und die Lust des Studierens«, in: Oldenburger Universitätsreden 49, S. 7–33.
- O'Brien, Patricia/Bonati, Michelle L./Gadow, Friederike/Slee Roger (Hg.) (2019): *People with Intellectual Disability Experiencing University Life. Theoretical Underpinnings, Evidence and Lived Experience*, Leiden: Brill Sense.
- Ogette, Tupoka (2017): *exit RACISM. rassismuskritisch denken lernen*, Münster: Unrast.
- Oldenburg, Maren (2021): *Schüler*innen – Studierende – Inklusion. Orientierungen auf dem Weg zu differenzsensibler Lehrer*innenbildung?*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Pasternack, Peer (2018): »Hochschulkonzepte-Expansion: Problemstellung und Vorgehen«, in: Peer Pasternack/Daniel Hechler/Justus Henke (Hg.), *Die Ideen der Universität. Hochschulkonzepte und hochschulrelevante Wissenschaftskonzepte*, Bielefeld: UniversitätsVerlagWebler, S. 7–14.
- Plaute, Wolfgang (Hg.) (2022): »Conference Proceedings ESOTA 2022. European State-Of-The-Art Congress on Inclusive Post-Secondary Programmes for Students with Intellectual Disabilities. joinIN – Inclusive Higher Education Network Europe«. <https://joinin.education/wp-content/uploads/2022/12/ESOTA-2022-conference-proceedings.pdf>, zuletzt aufgerufen am 27.10.2025.
- Powell, Walter W./Di Maggio, Paul J. (1991): *The New Institutionalism in Institutional Analysis*, Chicago: University of Chicago Press.
- Price, Margaret (2020): *Mad at School: Rhetorics of Mental Disability and Academic Life*, Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Priestley, Mark (2003): »Worum geht es bei den Disability Studies? Eine britische Sichtweise«, in: Anne Waldschmidt (Hg.), *Kulturwissenschaftliche Perspektiven der Disability Studies. Tagungsdokumentation*, Kassel: bifos e.V., S. 23–36.
- Przytulla, Nicole Viktoria (2021): *Exzellent inklusiv. Deutsche Hochschulen zwischen meritokratischer Ideologie und inklusivem Anspruch*, Weinheim, Basel: Beltz.
- Raab, Heike (2019): »Behinderung als Möglichkeitsraum an der Universität – Aspekte inklusiver, diskriminierungskritischer Lehre«, in: David Kergel/Birte Heidkamp-Kergel (Hg.), *Praxishandbuch Habitussensibilität und Diversität in der Hochschullehre*, Wiesbaden: Springer VS, S. 515–537.
- Rocco, Tonette S. (2005): »From Disability Studies to Critical Race Theory: Working Towards Critical Disability Theory, Adult Education Research Conference«. <https://newprairiepress.org/cgi/viewcontent.cgi?article=2685&context=aerc>, zuletzt aufgerufen am 27.10.2025.
- Scherr, Albert (2020): »Soziologische Diskriminierungsforschung«, in: Albert Scherr/Aladin El-Mafaalani/Anna Cornelia Reinhardt (Hg.), *Handbuch Diskriminierungsforschung*, Wiesbaden: Springer, S. 17–42.

- Schmerer, Benjamin F./Schumann, Karolin (2024): Die Rolle von Bildungs- und Inklusionsreferent*innen (BIR) im Projekt QuaBIS – Eine Interviewstudie zu differierenden Inklusionsbegehren partizipativer Hochschullehre. Unveröffentlichte Staatsexamensarbeit, Universität Leipzig.
- Schuppener, Saskia/Hauser, Mandy (2025): »Zum Umgang mit differenten Wissensformen im Kontext inklusiver Hochschulentwicklung – eine kritische Reflexion«, in: Pier Paolo Pasqualoni/Mirjam Hoffmann/Ursula Rapp/Petra Steinmair-Pösel (Hg.), Perspektiven Bildung – Band 2: Bildung im Spannungsfeld von Gleichheit, Differenz und Dekonstruktion. Münster: Waxmann, S. 159–166.
- Schuppener, Saskia/Goldbach, Anne/Hauser, Mandy (2024): »Kritische Auseinandersetzung mit (Pseudo)Partizipation im Kontext Partizipativer Forschung«, in: Gemeinsam Leben 3, S. 148–155.
- Schuppener, Saskia/Otten, Matthias/Platte, Andrea/Algermissen, Pia/van Ledden, Hannah/Hempel, Sebastian/Hauser, Mandy/Nutz, Anna (2022): »Partizipative Lehre im Kontext inklusionssensibler Hochschule«, in: Jonas Becker/Felix Buchhaupt/Dieter Katzenbach/Deborah Lutz/Alicia Strecker/Michael Urban (Hg.), Qualifizierung für Inklusion. Erwachsenenbildung, Hochschule und Berufsschule, Münster: Waxmann, S. 59–73.
- Shaping Our Lives (o.J.): »Homepage«. <https://shapingourlives.org.uk/>, zuletzt aufgerufen am 27.10.2025.
- Sommer, Marianne/Müller-Wille, Staffan/Reinhardt, Carsten (2017): Handbuch Wissenschaftsgeschichte, Stuttgart: J.B. Metzler.
- Spivak, Gayatri Chakravorty (1996): The Spivak Reader, London: Routledge.
- Spivak, Gayatri Chakravorty (2008): »Can the Subaltern Speak? Postkolonialität und subalterne Artikulation«, Wien, Berlin: turia + kant.
- Staib, Lucia/Schuppener, Saskia/Schlothauer, Beate/Leonhardt, Nico (2022): »Das System brems dich aus: Selbstbestimmung und Empowerment aus Sicht von Menschen mit (Sonder)Institutionserfahrungen – ein Beitrag in einfacher Sprache«, in: Carolyn Hollweg/Daniel Kieslinger (Hg.), Partizipation und Selbstbestimmung in einer inklusiven Erziehungshilfe – zwischen bewährten Konzepten und neuen Anforderungen, Freiburg i.Br.: Lambertus, S. 85–99.
- Steffen, Therese Frey/Rosenthal, Caroline/Väth, Anke (2004.): Gender Studies: Wissenschaftstheorien und Gesellschaftskritik, Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Taylor, Yvette/Lahad, Kinneret (2020): Feeling Academic in the Neoliberal University: Feminist Flights, Fights and Failures, Cham: Palgrave.
- von Unger, Hella (2016): Partizipative Forschung. Einführung in die Forschungspraxis, Wiesbaden: Springer.
- Vabø, Agnete/Wiers-Jenssen, Janneke (2014): »Internationalization, Diversification and Quality in Higher Education«, in: Zeitschrift für Pädagogik 60/5, S. 710–723.

- Välilä, Jussi/Weimer, Leasa (2014): »The Trends of Internationalization in Finnish Higher Education«, in: Zeitschrift für Pädagogik 60/5, S. 696–709.
- Villa, Irene (2010): »Poststrukturalismus: Postmoderne + Poststrukturalismus = Postfeminismus?«, in: Ruth Becker/Beate Kortendiek (Hg.), Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung, Frankfurt a.M.: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 262–266.
- Walmsley, Jan/Johnson, Kelley (2003): Inclusive Research with People with Learning Disabilities: Past, Present and Futures, London: Jessica Kingsley.
- Weber, Max (2002 [1919]): »Wissenschaft als Beruf«, in: Dirk Kaesler (Hg.), Max Weber Schriften 1894–1922, Stuttgart: Kröner, S. 474–511.
- Wendland, Jessica (2017): Der User Involvement Ansatz – ein komplexes Theoriekonstrukt. Ein Beitrag zur Erarbeitung der theoretischen Grundlagen für die Soziale Arbeit, Bern: Edition Soziothek.
- Weisser, Jan (2016): »Partizipation«, in: Markus Dederich/Iris Beck/Ulrich Bleidick/Georg Antor (Hg.), Handlexikon der Behindertenpädagogik: Schlüsselbegriffe aus Theorie und Praxis (3., erw. und überarb. Aufl.), Stuttgart: Kohlhammer, S. 421–423.
- West, Candace/Fenstermaker, Sarah (1995): »Doing Difference«, in: Gender and Society 9/1, S. 8–37.
- Wetterer, Angelika (2009): »Gleichstellungspolitik im Spannungsfeld unterschiedlicher Spielarten von Geschlechterwissen«, in: Gender. Zeitschrift für Geschlecht, Kultur und Gesellschaft 2/1, S. 45–60.
- Yuval-Davis, Nira (1999): »What is ›transversal politics‹?«, in: sounding 12, S. 94–98.

4. Kritische Kommentierungen aus Wissenschaft, Aktivismus und Hochschulpraxis. Disziplinäre und theoretische Perspektiven der Antwortbeiträge

Um die Vielfalt der Zugänge und Positionierungen in den Antwortbeiträgen sichtbar und nachvollziehbar zu machen, geben wir im Folgenden einen Einblick in die Standort-Epistemologien der Autor:innen. Denn in Abhängigkeit von diesen unterschiedlichen Verortungen variieren die Antworten auf den Grundlagenbeitrag: Sie speisen sich aus je spezifischen disziplinären und professionellen Kontexten, rekurren teils auf eigene Erfahrungen mit partizipativen Lehr- und Forschungsformaten oder nehmen eine analytisch-kritische Außenperspektive ein. In den Antwortbeiträgen versammeln sich Positionen aus der Lehrer:innenbildung, der inklusiven Bildung, den Disability Studies und der Teilhabeforschung, ferner aus der Erwachsenen-/Weiterbildungsforschung, der Liberal Education, der integrativen Heilpädagogik sowie der Hochschuldidaktik; zugleich fließen zivilgesellschaftlich-aktivistische Perspektiven ein.

Aus rassismuskritischer und migrationspädagogischer Perspektive fragen Jocelyn Dechêne und Jaël In 't Veld, wie Hochschulen Differenzen hervorbringen, normalisieren und damit Teilhabe ermöglichen oder begrenzen; ihr Beitrag verknüpft diesen macht- und herrschaftskritischen Zugriff mit der Praxis (rassismussensibler) Lehrer:innenbildung und mit Forschung zu Professionalisierung und hegemonialen Wissensordnungen.

Mit kritischer Theorie und poststrukturalistischen Konzepten (u.a. Foucault, Bourdieu, Spivak, Haraway) argumentiert sowohl der Beitrag um das Autor:innenteam Gunhild Hübel-Sharp, Lea Klöpfer, Gertraud Kremsner, Katja Pabst, Rosi Reusch, Miriam Sayah und Anne Wagner, der Theoriearbeit im inklusiven Team gemein-

schaftlich erarbeitet und auf konkrete Lehr-/Lernsituationen bezieht und damit intersektionale Sensibilisierung zu einem professionellen Handlungsprinzip der Schulpädagogik macht, als auch der Beitrag von Nico Leonhardt, Anne Goldbach, Kristín Björnsdóttir, Ragnar Smára, Steffen Martick und Beate Schlothauer, der sich den Fragen von Repräsentanz und Subalternität (Spivak) zuwendet, der jedoch gleichzeitig aus der Erfahrungsperspektive partizipativ lehrender Personen hochschuldidaktische Fragen adressiert. Ebenso poststrukturalistisch, aber auch sprachphilosophisch und konstruktivistisch sensibilisiert fragt Sarah Hobuß nach den Bedingungen von (Nicht-)Beteiligung in Debattenkulturen; dieser Zugriff wird professionell in Liberal Education, Curriculums- und Lehrentwicklung verankert und macht deutlich, wie formale und inhaltliche Arrangements Beteiligung ermöglichen.

Benjamin Schmerer und Karolin Schumann reflektieren aus (studentischer) Mitarbeiter:innenperspektive eines partizipativen Hochschulprojektes die Inklusionsbegehren von als marginalisiert wahrgenommenen Hochschullehrenden anhand des Trilemmas der Inklusion (Boger), wodurch ihre Argumentation ebenso durch poststrukturalistische und durch die Disability Studies beeinflusste Gedanken geprägt ist.

Einen weiteren Schwerpunkt bildet die Perspektive der Disability Studies, aus welcher heraus mehrere Beiträge argumentieren. Dabei fokussieren Yvonne Wechuli und Jana York den Aspekt der Ableismuskritik und Emotionssoziologie. Sie markieren Hochschule als ableistische Institution und rücken die ungleich verteilte Emotionsarbeit in partizipativen Formaten (Hochschild) sowie das Zirkulieren von Gefühlen (Ahmed) ins Zentrum; damit wird sichtbar, wie affektive Arbeit Teilhabe ermöglicht – oder stilllegt. Wissenschaftstheoretisch schärft Jürgen Hohmann diesen Strang, indem er Disability Studies mit Kritischer Theorie (u.a. Adorno) verschränkt und seine Situated-Knowledge-Position als hörbehinderter Wissenschaftler reflektiert; Siegfried Saerberg ergänzt phänomenologische (Schütz) und ethnografische Linien (*writing culture, ethnography of the senses*). Colin Cameron und Kolleg:innen verbinden Disability-Studies-Ansätze mit marxistischen, existentialistischen und kritisch-pädagogischen Traditionen (u.a. Freire, hooks, Gramsci, Foucault) und entwickeln daraus kooperative Lernsettings von Studierenden mit »service users«.

Anhand eigener Lehr- und Forschungspraxis reflektieren Olaf Dörner und Katharina Maria Pongratz den vielgestaltigen Begriff »Partizipation«: Aus reflexiv-anthropologischer Perspektive arbeiten sie mit rekonstruktiver Sozialforschung und situieren dies in inklusiver wissenschaftlicher Weiterbildung sowie in Kooperationen mit Werkstätten und Hochschulen.

Ebenso finden sich eine Reihe von Beiträgen, die aus einer hochschuldidaktischen Perspektive heraus argumentieren. Karin Mannewitz hebt die didaktische Dimension hervor, theoretisiert diese jedoch zugleich durch kulturhistorische Theorie, Tätigkeitstheorie und entwicklungslogische Didaktik (u.a. Vygotskij, Leontjew, Feuer, Jantzen).

Aus hochschuldidaktischer Perspektive bringt das Team um Andrea Platte verschiedene Praxisrollen – Mitarbeit, Lehre, Fakultätsleitung – zusammen und richtet den Blick auf didaktische Gestaltungsspielräume; die Argumente sind beruflich-professionell fundiert und zugleich biografisch situiert. Im Beitrag aus dem Annelie-Wellensiek-Zentrum von Brathuhn und Kolleg:innen wird aus bildungswissenschaftlicher Perspektive argumentiert und nimmt aus einem partizipativen Forschungsprozess heraus ebenso hochschuldidaktische wie -organisatorische Fragen in den Blick.

Aus zivilgesellschaftlich-aktivistischer Perspektive erinnert Raúl Aguayo-Krauthausen daran, dass Teilhabe politisch erkämpft ist: Er verbindet strategische Kommunikation und Design Thinking mit Impulsen der Behindertenbewegung (seit den 1970ern) und heutiger Aktivist:innen, um Bildungsräume für Inklusion und Barrierefreiheit praktisch zu öffnen.

Um welches Wissen geht es?

Eine kritische Reflexion zu Wissensproduktion und ihrer Rolle für partizipative Lehre

Laura Picht-Wiggering, Lena Eckert & Steffi Hobuß

1. Einleitung

Wenn es im vorliegenden Band darum geht, mit welchen Tradiertheiten, Selbstverständlichkeiten und Leerstellen sich die Entwicklung um partizipative Lehre im Kontext Hochschule auseinandersetzen muss, nehmen wir hier eine kritische Reflexion unterschiedlicher Verständnisse von Wissensproduktion vor. Wissensproduktion, verstanden als Aushandlungsprozess, kann eine theoretische Perspektive für die auch im Grundlagenbeitrag (in diesem Band) angestrebte kritische Betrachtung, Diskussion und Konzeption partizipativer Lehre liefern. Im Vergleich zum Grundlagenbeitrag adressieren wir einen epistemologisch noch grundlegenden Begriff von partizipativer Lehre, der aus unserer Sicht aber hilfreich für die (selbst)kritischen Positionierungen im Spannungsfeld zwischen Inklusion und Exklusion sein kann. Im Folgenden werden wir zunächst den Wissensbegriff beleuchten, Weisen der Wissensproduktion *zwischen* Partizipation und Aneignung betrachten und schließlich fragen, wie auf dieser Basis das Verhältnis von Studierenden und Lehrenden im Kontext der Hochschule/Universität für partizipative Lehre neu zu denken wäre.

2. Wissensbegriffe und ihr Einfluss auf Lehr-/Lernhandeln

Der Wissensbegriff zeichnet sich durch eine konstitutive Mehrdeutigkeit aus. So lässt sich unterscheiden zwischen *knowing that/knowing how*, *tacit knowledge*, implizitem, inkorporiertem, habitualisiertem oder explizitem Wissen, um nur einige Verständnisse zu nennen (vgl. Ichikawa/Steup 2024). Im alltäglichen Gebrauch wird Wissen oft als etwas verstanden, das man besitzen kann. Das zeigen Sachbücher wie das 1999 erschienene »Bildung. Alles, was man wissen muss« von Dietrich Schwanitz, und auch in vielen Zeitungen gibt es »Wissen« als Rubrik. Es erscheint als eine

Gegebenheit oder ein Vorrat, der weitergegeben werden kann, ohne dass es dabei zu Änderungen kommen muss. Tatsächlich passt ein solches Verständnis eher zum Begriff der »Information«, der von Wissen zu unterscheiden ist. So finden sich in Büchern, Texten und im Internet zunächst Informationen bzw. Daten. Zu Wissen werden diese erst durch Verknüpfungen, Kontextualisierungen und in der praktischen Anwendung, das heißt in einem Handlungskontext. In diesem Sinne betont Meusburger die Wichtigkeit einer begrifflichen Trennung von »Wissen« und »Information«:

»Wissen basiert auf Informationen, die verarbeitet, reflektiert und verinnerlicht worden sind. Informationen sind also gleichsam eine Vorstufe oder ein Rohstoff des Wissens. Zeichen und Daten müssen jedoch erst empfangen und in Informationen überführt werden und Informationen müssen verarbeitet, in ihrer Bedeutung erkannt und bewertet sowie mit anderen Wissensinhalten assoziativ verknüpft werden, bevor sie ein Empfänger in Wissen umwandeln kann. Wenn jemand Zugang zu einer Information hat, heißt dies noch lange nicht, dass er sie versteht und reflektiert, dass er alle damit verbundenen Implikationen erkennt, dass er die Informationen mit anderen Wissensinhalten assoziativ verknüpfen kann oder dass er die Information als gültig oder glaubwürdig akzeptiert und sie zu seinem Nutzen in Handlungen umsetzen kann.« (Meusburger 2005: 287)

Im Rahmen dieses Prozesses findet außerdem eine Aufladung mit Bedeutung statt, die immer vom jeweiligen gesellschaftlichen, kulturellen und situativen Kontext abhängig ist (vgl. Höhne 2003: 37f.). Es kann alles Information sein, sie wird aber nur dann zu Wissen, wenn sie (soziale) Relevanz gewinnt (vgl. ebd.: 56–59). »Wissen stellt also einen Relationsbegriff dar, mit dem gleichzeitig auf Subjekt, Kontext, Reflexion und Praktiken verwiesen wird« (ebd.: 73).

Auch Stehr und Adolf (2015: 28, 32–37) verstehen Wissen nicht als eine Entität, die besessen und damit auch einfach weitergegeben werden kann, sondern vielmehr als »Handlungsfähigkeit«. Wissen ist etwas, »das der Mensch tut«. In diesem Sinne schlagen wir vor, Wissen als Praxis zu begreifen, nicht als Gegenstand. Zu wissen ist eine andere Praxis als beispielsweise zu vermuten, zu ahnen, zu fühlen. Das grammatische Substantiv »Wissen« bezeichnet also eine Praxis, genau wie der Ausdruck »das Stricken« eine Tätigkeit und keinen Gegenstand benennt. Wissen findet dabei immer zwischen Menschen statt.¹ Es ist nicht etwas, das einfach gegeben wäre und weitergegeben werden kann, sondern es ent- und besteht im Austausch. Das bedeutet gleichzeitig, dass der Vorgang des Entstehens von Wissen sich nicht in einer Verknüpfung von Informationen erschöpft, sondern stets durch Erfahrungen und Kon-

1 Dies gilt nicht nur für das Entstehen von Wissen: Auch wenn wir davon sprechen, Wissen zu nutzen, anzuwenden oder zu reflektieren, wird es durch diese Praktiken gerade nicht zu einem einfach gegebenen Gegenstand, sondern verändert sich weiter.

textualisierungen geprägt wird. Diese Kontextualisierung von Wissen sowie sein Verständnis als aktive Handlung in und zwischen Individuen impliziert Konsequenzen für die Rolle der Positionalität und der Perspektive und, dass es unterschiedliche Möglichkeiten der Partizipation oder Nicht-Partizipation gibt – Aspekte, die weiter unten genauer betrachtet werden.

Dieses Verständnis von Wissen hat Konsequenzen für unser Verständnis von Lernen und damit für die universitäre Lehre. Wenn Wissen kein fixer Gegenstand ist, kann es auch nicht einfach im Sinne des Nürnberger Trichters von den Lehrenden auf die Lernenden transferiert werden. Transferiert werden allenfalls Informationen, die die Lernenden sich aneignen und so Wissen konstruieren. Folgt man diesem konstruktivistischen Verständnis von Lernen, so kann die Aneignung nur aktiv, das heißt durch die Lernenden selbst gesteuert geschehen, in demselben Sinne also, wie auch Wissen ein aktiver Prozess ist (vgl. Arnold/Gómez Tutor 2007: 20).

Gleichzeitig ist dieses Lernen – entsprechend dem Wissen – immer an Kontexte gebunden. Das betrifft sowohl die Umstände des Lernens selbst als auch das Potential, in anderen Situationen auf das Gelernte zurückgreifen zu können.² Dies wird auch in Gilles Deleuzes Verständnis von »apprenticeship« deutlich:

»Unlike the attainment of knowledge, a process in which the subject is required to accept certain facts as true and become incorporated into the order of which they are part, Deleuzian apprenticeship demands that the student react upon the world and make a difference in it. The [...] apprentice acts while learning and learns while acting; the Idea runs through her cognitive faculties, shattering their peaceful cooperation, and then bounces back to the world, affecting other people and problematizing other things. When the student learns to deal with a problem she passes it on, thereby generating new ones: an important aspect of learning is the ability to generate further problems.« (Snir, 2018: 308)

Wissensproduktion in der (universitären) Lehre ist ein gemeinsames Arbeiten zwischen Lehrenden und Lernenden, deren Rollen sich dabei auch vermischen können. Ob das gelingt, ist dabei immer auch vom Kontext abhängig (vgl. Faulstich 2014: 18;

2 In ähnlicher Weise schreiben die Vertreter:innen des situierten Lernens den Kontexten eine hohe Bedeutung zu (vgl. Greeno 1998; Reinmann/Mandl 2006: 626–628; Lave/Wenger-Trayner 2011; Schmohl 2021: 301), wengleich dieser Ansatz das Einbinden des Lernens in tatsächliche, praktische Tätigkeiten nahelegt – ein Anspruch, der sicher nicht für jegliche Form universitären Lernens umsetzbar ist oder sein muss.

Wissen als Praxis impliziert also ebenso wie das Lernen den Austausch zwischen Menschen, wobei Wissen nicht von den Wissenden zu den Nicht-Wissenden transportiert wird, sondern nur in gegenseitiger Resonanz produziert werden kann. Ähnliche Ansätze finden sich im Konnektivismus, dem zufolge Lernen in Netzwerken stattfindet (vgl. Siemens 2005; Moser 2008: 63–67; Reinmann 2015: 142).

Reinmann 2015: 145f.), wobei nie nur ein einzelner Kontext als determinierend angegeben werden kann (vgl. Derrida 1988). Es ist vielmehr davon auszugehen, dass hier viele unterschiedliche Kontexte eine Rolle spielen, weshalb dieser Aspekt im Folgenden genauer in den Blick genommen werden soll.

3. Orte und Kontexte der Wissensproduktion

Begreifen wir Wissen nicht nur als Verknüpfung von Informationen, sondern als Praxis, die u.a. durch vergangene und jetzige Erfahrungen gespeist wird, so sind auch die Orte bzw. Kontexte dieser Erfahrungen miteinzubeziehen, da sie die Bedingungen der Wissensproduktion darstellen. Auch diese Orte sind nicht einfach »gegeben«, obwohl sie in der Regel als vorgängig erlebt werden. Donna Haraway hat den Begriff der »situated knowledges« geprägt und betont, dass Wissen stets im Sinne situierter Praktiken und im Plural zu verstehen ist (vgl. Haraway 1988; vgl. dazu auch die Praxisverortung im Grundlagenbeitrag).

Auch in der universitären Lehre kommen verschiedene Kontexte zum Tragen: Jacques Derrida hat darauf hingewiesen, dass es in der Lehre keinen neutralen oder »natürlichen« Ort gibt, von dem aus man sprechen könne, sondern dass die Lehrperson immer die institutionellen und machtvollen Kontexte des Lehrens mitbedenken und die umfassende Positionalität des Lehrgeschehens wahrnehmen müsse:

»By passing off as natural (and therefore beyond question and transformation) the structures of a pedagogical institution, its forms, norms, visible or invisible constraints, settings, the entire apparatus that [...] determines that institution right to the center of its content, and no doubt from the center, one carefully conceals the forces and interests that, without the slightest neutrality, dominate and master [...] the process of teaching from within a heterogeneous and divided agonistic field wracked with constant struggle.« (Derrida 2002: 68)

Die Situation, in der universitäre Lehre stattfindet, ist keine neutrale, selbstverständliche, sondern eine, in der viele Mächte, Interessen und Kräfte arbeiten (vgl. Grundlagenbeitrag zur exklusiven Hochschultradition und zur epistemischen Gewalt). Zu lehren bedeutet, Position zu beziehen – vielleicht auch unbemerkt. Die Lehrperson befindet sich in einem Feld, das im Rahmen hochschulpolitischer und gesellschaftlicher Debatten immer schon umkämpft ist. Jede Entscheidung, dies oder jenes in der Lehre zu tun, zu lassen oder zu verändern, ist eine Entscheidung gegen etwas anderes. Das bedeutet auch, dass wir stets die Orte und Kontexte weitergestalten, sie also auch immer wieder ändern und/oder (re)produzieren. Partizipative Lehr-/Lernsituationen beinhalten daher immer das Potential machtkritischer Praktiken (vgl. Grundlagenbeitrag).

Zu den Orten und Kontexten zählen zunächst die unterschiedlichen Voraussetzungen der Studierenden, die ihre unterschiedlichen Perspektiven ausmachen: Studierende, die als *first generation academics* an die Universität kommen, Studierende mit Beeinträchtigungen, Marginalisierungen oder besonderen Erfahrungen. Die jeweilige Lehrveranstaltung richtet sich an Studienanfänger:innen oder fortgeschrittene Studierende aus bestimmten Fachrichtungen und ist Teil eines hoffentlich durchdachten Curriculums, das dezidierte Anforderungen mit sich bringt. Auch ob die Lehrveranstaltung z.B. an einer Fachhochschule oder einer Universität angesiedelt ist, spielt hierbei eine Rolle, da damit Unterschiede im Bildungsauftrag und in den Lehr-/Lernzielen einhergehen. Es ist sogar relevant, an welcher Universität oder Fachhochschule die Lehrveranstaltung konkret stattfindet, da die einzelnen Einrichtungen unterschiedliche Selbstverständnisse haben, die sich (idealerweise) auch auf die Lehre auswirken. Die Einrichtungen stehen selbst wiederum in einem größeren Kontext, nämlich mindestens dem des Bildungsverständnisses des jeweiligen Landes, aus dem sich ein ganz konkreter Bildungsauftrag ergibt, z.B. im Sinne einer stärkeren Fokussierung auf Beschäftigungsfähigkeit im Vergleich zu persönlicher Entwicklung (vgl. Reinmann/Mandl 2006: 616). Noch größer gedacht ließe sich auf internationale (z.B. Europa) oder globale Bildungsziele verweisen.

Neben dieser eher abstrakten Einbettung steht ein Seminar in einem konkreten räumlichen Kontext der Raumarrangements und Settings, die ebenfalls Einfluss auf das Lehren und Lernen nehmen (vgl. Holzkamp 1995: 253–257; Göhlich/Zirfas 2007: 98–106; Faulstich 2013: 152–162). Es findet in einem Hörsaal oder in einem (kleinen) Seminarraum statt, die Tische und Stühle können frontal ausgerichtet oder in Gruppen gestellt sein. Online- oder hybride Lehre eröffnen darüber hinaus ganz neue Dimensionen der Räumlichkeit.

Schließlich geht es in einem Seminar um bestimmte Inhalte. Auch diese sind als zu beachtender Kontext zu denken, geben sie doch ebenfalls Modi des Lehrens und Lernens vor (vgl. Reinmann/Mandl 2006: 617). Möglicherweise werden die Inhalte über die Lektüre von Texten erschlossen, deren Auswahl wiederum bestimmte Kontexte schafft, weil sie selbst in gesellschaftlichen, kulturellen und historischen Traditionen stehen und gegebenenfalls Paradigmen reproduzieren. All dies bestimmt die Lehr-/Lernumgebung des Seminars.

Darüber hinaus wird die Lehrveranstaltung durch die Lehrenden und Lernenden selbst beeinflusst, die ihre Hintergründe, Vorkenntnisse und Vorerfahrungen und damit je individuellen Kontexte mitbringen. Aufseiten der Lehrenden kommen dazu auch eigene Vorstellungen von Lehren, Lernen und Bildung, während die Studierenden Ziele, Erwartungen und Lernstrategien mitbringen (vgl. Faul-

stich/Bracker 2015: 27), die ebenfalls durch ihren gesellschaftlichen und kulturellen Hintergrund bedingt sind (vgl. Mandl/Friedrich 2006: 2; Wittpoth 2014: 276).³

Folgt man dem von Holzkamp (1995) begründeten subjektwissenschaftlichen Blick auf Lernen, so werden die äußeren Bedingungen, auf die die Lernenden im Seminar stoßen, von den Einzelnen aufgrund innerer Begründungen und Bedeutungszuweisungen unterschiedlich gewichtet (vgl. Faulstich/Bracker 2015: 9f.). Dennoch »kommt den objektiven Bedingungen maßgebliches Gewicht zu, setzen sie doch den Rahmen, in dem Subjekte ihre Handlungsfähigkeit realisieren« (ebd.: 28). Die Seminarbeteiligten beeinflussen sich darüber hinaus mit ihren Eigenheiten gegenseitig, weshalb z.B. in der Theorie des situierten Lernens ein Blick weg vom Individuum hin zur Lerngemeinschaft gefordert wird (vgl. Greeno 1998: 12; Schmohl 2021: 307).

Hinzu kommt, dass Lernen nicht auf den Seminarraum begrenzt werden kann, sondern sich auch außerhalb dessen fortsetzen mag. So betont John Dewey, dass Lernen durch Erfahrungen geschehe und es deshalb einen Austausch zwischen Schule und Leben bzw. Universität und Leben brauche (vgl. Göhlich et al. 2014: 15f.). Weil dabei Zufälle eine Rolle spielen, ist dieser Prozess weder vollständig steuer- noch vorhersehbar.

In jeder Lernsituation gibt es nach diesem Verständnis mehrere Optionen der Wissensproduktion, die jeweils den beteiligten Subjekten eigen und damit, neben der Situation, von ihren Positionalitäten wie Vorwissen, Fähigkeiten, Erfahrungen etc. abhängig sind (vgl. Lehner 2013: 6). Im Zuge der Wissensproduktion findet auch eine Beurteilung der Brauchbarkeit und Legitimität des Wissens statt. Gleichzeitig vertritt die Lehrperson im sozial-konstruktivistischen Verständnis und unter Beachtung ihrer eigenen Positionalität idealerweise die Haltung, dass auch ihr »Wissen konstruiert und auch unfertig und vorläufig ist und es auf eine aktive Haltung im Prozess der Entwicklung, Erschließung und Anwendung dieses Fachwissens ankommt« (Arnold/Schüsler 1998: 78). Dadurch kann eine Atmosphäre entstehen, die nicht nur ein Lernen aufseiten der Studierenden, sondern ein Voneinander-Lernen aller Beteiligten in einer Lehrveranstaltung ermöglicht und so eine weitere Option der Wissensproduktion hinzufügt.

3 Ein solcher Blick auf Lernende findet sich vor allem bei aus der Phänomenologie und der Kulturtheorie stammenden Verständnissen des Lernens (vgl. Göhlich/Zirfas 2007: 42–52).

4. Wissensproduktion zwischen Partizipation und Aneignung

Anna Sfard (1998) unterscheidet für die Wissensproduktion, die beim Lernen stattfindet, zwischen zwei Metaphern, der sogenannten »Acquisition Metaphor« (Lernen als Wissensaneignung) und der »Participation Metaphor«, nach der Wissen partizipatorisch entsteht. Als alleiniges Verständnis studentischen Lernens greifen die Metaphern einzeln zu kurz. Beim Lernen gebe es immer beides, und es gehe jeweils darum, die gegebenenfalls vernachlässigte Seite zu stärken. Sfard denkt Aneignung und Partizipation also als komplementäre Gegensätze. Es spricht einiges für diese Auffassung: So erzeugt die Metapher des Lernens als Aneignung spezifische Vorstellungen des Lehr-/Lernhandelns, die sich in Formulierungen niederschlagen wie »profitieren«, »Gewinn erzielen«, »bereichern«, Wissens"erwerb«, »Mehrwert« schaffen. Aber selbst wenn man sich Lernsituationen als Aneignung vorstellt, sind Lehr-/Lernsituationen stets von der Interaktion zwischen Lehrenden und auch aktiv handelnden Lernenden geprägt. In diesem Sinne hat auch Lernen durch Aneignung immer partizipativen Charakter. Insofern wird es schwierig, den Begriff der Partizipation nur für solche Lernsituationen zu reservieren, die didaktisch ganz besonders darauf ausgelegt sind. Vielmehr kann jede Lernsituation als partizipativ betrachtet werden.

Daran anschließend möchten wir eine weitere typische Vorannahme thematisieren: In der Regel geht es bei Diskussionen um Partizipation um die Studierendenperspektiven, aber wenn wir fragen, wer es ist, die:der in der Situation partizipiert, wäre auch die Lehrperson zu berücksichtigen. Wenn wir im Sinne der am Ende des letzten Abschnitts genannten Atmosphäre ein Voneinander-Lernen aller Beteiligten in einer Lehrveranstaltung als Ziel ansehen, ist die Partizipation aller Beteiligten eine der Grundbedingungen für eine solche Atmosphäre. Das erfordert, wie von Arnold und Gómez Tutor (2007: 61f.) betont, dass ein Abschied von älteren, lehrpersonenzentrierten Konzepten von Lehren und Lernen, wie sie z. B. der Behaviorismus und der Kognitivismus darstellten, notwendig ist, da hier vorgeschrieben wird, was gelernt werden soll, ohne dass die Lernenden mit ihren Bedürfnissen und Vorkenntnissen in den Blick genommen werden. Aktives Lernen bzw. eine gemeinschaftliche Wissensproduktion bedürfen dagegen eines »Inputs« von beiden Seiten – Lehrenden und Lernenden. So sollten auch die Studierenden an der inhaltlichen Gestaltung des Seminars teilhaben können, z.B. mit eigenen Problemen und Fragen.⁴

In dieses Verständnis von Lehren und Lernen ist auch das Prinzip des partizipativen Lernens einzuordnen, wie es von Kerstin Mayrberger (2019: 96–102) gefasst

4 Nach Snir (2018: 305) hält eine Konzentration auf die Vorgaben der Lehrenden die Studierenden in einem infantilen Zustand gefangen.

wird. Mit Bezug auf ältere, aus dem Bereich der Bürgerbeteiligung und der Beteiligung von Kindern und Jugendlichen stammende Stufenmodelle von Partizipation unterscheidet sie für den Bereich der Hochschullehre neun Stufen, die von »Nicht-Partizipation« über »Pseudo-Partizipation« bis hin zu »vollkommener Autonomie« reichen. Sie betont dabei, dass »wirkliche« Partizipation in der Lehre nur dann stattfindet, wenn die Studierenden in den Lehrveranstaltungen tatsächlich gestaltungsrelevante Beiträge leisten können. Zu solchen Beiträgen zählt sie bereits studentisches Feedback – unter der Prämisse, dass es zu einer tatsächlichen Veränderung führt.

Um Mitwirkung und Selbstbestimmung zu ermöglichen, bedarf es nach Mayrberger eines Partizipationsraums, dessen Ausgestaltung primär von dem Beziehungsgefüge von Lehrenden und Lernenden abhängig ist. »Kommunikation, Interaktion sowie Aushandlungsprozesse sind als Basis von partizipativen Lernprozessen sehr bedeutsam für die Gestaltung von Beziehungen« (Mayrberger 2019: 104). Für echte Partizipation braucht es eine Kommunikation auf Augenhöhe, wie sie mit der Verschiebung der Verantwortung für den Lernprozess von den Lehrenden zu den Lernenden einhergeht (vgl. Grundlagenbeitrag Kap. 6.1). Diese Verschiebung bedeutet auch eine Verschiebung von Machtverhältnissen, indem Entscheidungen nicht mehr nur aufseiten der Lehrenden liegen. Damit das gelingen kann, müssen beide Seiten bereit sein, Verantwortung abzugeben (Lehrende) bzw. diese Verantwortung auch anzunehmen (Lernende). Das bedeutet gegebenenfalls einen Bruch mit gefestigten Rollenverständnissen, wie sie durch das klassische Bild von Hochschullehre in Form von Vorlesungen vor einem gefüllten Hörsaal immer noch transportiert werden. Die Bereitschaft der Lernenden, ihren Teil der Verantwortung zu tragen, kann durch eine entsprechende Erwartungshaltung gehemmt werden. Daneben braucht es aber auch die notwendigen Fähigkeiten, die mit einer Partizipation einhergehende Entscheidungsmacht sinnvoll ausgestalten zu können, weshalb der Grad der Partizipation in einer Lehr-/Lernsituation immer dem entsprechenden Kontext angepasst werden sollte, z.B. indem Studienanfänger:innen mehr instruktive Begleitung erhalten als im weiter fortgeschrittenen Studium. Auch aufseiten der Lehrenden bedeutet die mit dem partizipativen Lernen einhergehende Abgabe der Verantwortung kein einfaches Zurücklehnen. Es wäre vielleicht sogar korrekter, von einer Verantwortungsverschiebung zu reden, da die Lehrpersonen zwar nicht mehr für das Lernergebnis zuständig sind, wohl aber dafür, eine konstruktive Lernumgebung zu schaffen und die Lernenden zu begleiten, sodass gelingendes Lernen möglich wird.

Nach Mayrberger beginnt Partizipation also erst mit einer echten Beteiligung der Studierenden an Entscheidungsprozessen im Rahmen der Ausgestaltung einer Lehrveranstaltung. Geht man aber von Wissensproduktion als einem aktiven und stets partizipativen Prozess aus, muss man den Partizipationsbegriff weiter fassen. Partizipation setzt dann schon ein, wenn Studierende sich innerlich auf eine Semi-

nardiskussion einlassen, auch wenn das äußerlich vielleicht gar nicht sichtbar ist. Lehr-/Lernsituationen haben so immer einen partizipativen Charakter.

Wie verhält es sich mit der Einschätzung, dass es Stufen von »mehr« und »weniger« oder unterschiedliche Arten der Partizipation gibt? Wenn Studierende sich innerlich auf eine Semindiskussion einlassen, das aber nach außen nicht zeigen, handelt es sich um Partizipation, aber um eine unsichtbare. Wir würden grundsätzlich auch die bloße Anwesenheit bereits als Partizipation fassen. Womöglich ist hier statt einer quantitativen Unterscheidung zwischen verschiedenen Graden an Partizipation eine qualitative Unterscheidung unterschiedlicher Arten der Partizipation hilfreich. Das hat Implikationen für die Frage nach der Verantwortung der Lehrperson: Wie (sehr) soll sie partizipieren und wieviel/welche Partizipation soll sie fördern? Was bedeuten die Idee der Partizipation und der Anspruch, Partizipation zu fördern, konkret? Und wie kann verhindert werden, dass Studierende oder Lehrende, die nicht auf eine bestimmte Art partizipieren möchten oder können, ausgeschlossen und über die Maße unter Druck gesetzt werden (vgl. Grundlagenbeitrag)? Es gilt der Anspruch, Möglichkeiten der »guten« Gestaltung von Lehr-/Lernsituationen möglichst auszuschöpfen und gemeinsam einen Raum herzustellen, der viel und unterschiedliche Partizipation »aushalten« kann.

5. Fazit: Das Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden und seine Herausforderungen

Es bleibt also festzuhalten, dass jede Lehr-/Lernsituation aus unserer Sicht immer schon partizipativ ist.⁵ Das hat Implikationen für das Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden: Im Sinne eines konstruktivistischen Lehr-/Lernverständnisses schaffen die Lehrenden vornehmlich Rahmenbedingungen und begleiten den Prozess. Dazu gehört auch, die einzelnen Lernenden mit ihren Möglichkeiten, Grenzen und Vorerfahrungen als Gesprächspartner:innen auf Augenhöhe ernst zu nehmen. Gelingt das, gibt es nicht mehr das klassische Machtgefälle von wissenden Lehrenden zu aufnehmenden Studierenden, sondern beide begegnen sich gleichsam als voneinander Lernende. So stellt Deleuze fest: »Wir lernen nichts von dem, der uns sagt: Mache es wie ich. Unsere Lehrer sind einzig diejenigen, die sagen: ›Mache es

5 Das Verständnis aller Lehr-/Lernsituationen als immer schon partizipativ hat weitreichende Implikationen und Wirkungen. bell hooks' »Teaching to Transgress« (1994) trägt diese schon im Titel und stellt den Begriff der »community« in den Fokus. Überschritten werden in hooks' Verständnis von Higher Education nicht nur starre Vorstellungen davon, wie die Verantwortung, das Engagement, die Partizipation und auch das Vergnügen in Lehr-/Lernsituationen verteilt sein sollten, sondern auch Rassismen, Sexismen und Ideologien der Unfreiheit: »Seeing the classroom always as a communal place enhances the likelihood of collective effort in creating and sustaining a learning community« (hooks 1994: 8).

mit mir zusammen« (Deleuze 1992: 41). Im Anschluss daran kommt auch Snir zu dem Schluss: »Learning is therefore always a mutual process in which the teacher also constantly learns from the student.« (Snir 2018: 308) In diesem Sinne fordert partizipative Wissensproduktion das traditionelle Verständnis von Wissenschaft als exklusivem Raum (vgl. Grundlagenbeitrag) heraus und stellt eine selbst- und machtkritische Praxis dar.

Mit diesem Verständnis lautet der Anspruch an Lehrkonzeption, innerhalb der (strukturellen) Bedingungen ein möglichst hohes Maß an Partizipation zu fördern, das den strukturellen Eingebundenheiten und dem Lehrinhalt Rechnung trägt. Für die Lehrperson geht es daher nicht nur um die Frage, welche Inhalte vermittelt werden sollen, sondern um Grundsätzlicheres: Wie soll die Lehr-/Lernsituation sein? Was bzw. welches Wissen sollen die Studierenden aus dem Seminar mitnehmen? Wie kann man die gemeinsame Produktion dieses Wissens möglichst fördern, ohne zu viel Raum einzunehmen und den Studierenden Verantwortung zu entziehen? Wie ermöglicht man, dass die Studierenden möglichst stark partizipieren können und dennoch die Expertise und die daraus folgende letztendliche Entscheidungsgewalt der Lehrperson im Sinne des Seminars respektiert wird? Und wie geht man damit um, dass man weder diesen Respekt noch die Wissensproduktion vollständig sicherstellen kann? Antworten auf diese Fragen sind individuell von der jeweiligen Lehrperson und der Lehr-/Lernsituation abhängig. Die konkrete Lehr-/Lernsituation ist auch darüber hinaus in Bedingungen eingebettet, die sich nicht leicht ändern lassen. Das bedeutet, dass sowohl Lehrende als auch Lernende manchmal Erwartungen haben, die nicht erfüllt werden können. Gerade darin liegt vielleicht der Anspruch begründet, Möglichkeiten der »guten« Gestaltung von Lehr-/Lernsituationen so weit wie möglich auszuschöpfen und gemeinsam einen Raum herzustellen, der möglichst viel und unterschiedliche Partizipation »aushalten« kann. Für die Lehrperson ist das mit einem ständigen Beurteilen der Situation verbunden, damit sie entsprechend Einfluss nehmen und ihre Expertise einbringen kann.

Hier darf nicht vergessen werden, dass die Expertise der Lehrperson eine zentrale Rolle spielt – obwohl und gerade weil unser Verständnis von Lehr-/Lernsituationen in einem dynamischen Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden resultiert: »The traditional teacher and student roles are undermined and become dynamic: despite their relative rarity, thought-inspiring encounters are not the exclusive province of educated, knowable people. Everyone can become a teacher and awaken thinking in others, even against their will« (Snir 2018: 308). Das birgt eine Herausforderung: Das Verständnis von Lehren und Lernen darf nicht beliebig werden, sondern muss den jeweiligen Situationen und Strukturen, also beispielsweise der Hochschulsituation, gerecht werden. Dafür ist die Expertise der Lehrperson von großer Bedeutung. Damit meinen wir nicht nur die Expertise in Bezug auf die Informationen, an denen entlang vielfältiges Wissen produziert

wird, sondern in Bezug auf Inhalte in einem weiteren Sinne: auf Lehrgestaltung, Zeitmanagement, Gruppendynamiken, Denkweisen, gute wissenschaftliche Praxis, die Entwicklung von Fragen, Reflexion, Prüfungsgestaltung, Benotungen etc. Das bedeutet, dass die Lehrperson in der partizipativen Auffassung von Lehr-/Lernsituationen, anders als es vielleicht auf den ersten Blick scheinen mag, ein höheres Maß an Verantwortung trägt als in klassischeren Auffassungen, weil ihre Rolle vielfältiger und relativer ist, also von den jeweiligen Bedingungen abhängt. Während das Ernstnehmen der gemeinsamen Wissensproduktion und des gegenseitigen Voneinander-Lernens flache Hierarchien bedeutet, bestehen durch die Expertise und die Kompetenzen der Lehrperson an anderer Stelle ausgeprägtere Hierarchien, die von zentraler Bedeutung für das Funktionieren eines Seminars sind. Das kann insbesondere von Studierenden als widersprüchlich empfunden werden und sogar zu Konflikten führen. Partizipative Wissensproduktion darf also nicht als das Versprechen, sämtliche Hierarchien aufzulösen, missverstanden werden. Es bedarf daher sowohl von Lehrenden als auch von Studierenden eines aufmerksamen und verantwortungsbewussten Umgangs mit der Lehr-/Lernsituation und miteinander, damit partizipative Wissensproduktion funktionieren kann.

Literatur

- Arnold, Rolf/Gómez Tutor, Claudia (2007): Grundlinien einer Ermöglichungsdidaktik: Bildung ermöglichen, Vielfalt gestalten (1. Aufl.), Augsburg: ZIEL-Verl.
- Arnold, Rolf/Schüssler, Ingeborg (1998): Wandel der Lernkulturen. Ideen und Bausteine für ein lebendiges Lernen, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Deleuze, Gilles (1992): Differenz und Wiederholung, München: Fink.
- Derrida, Jacques (1988): »Signatur Ereignis Kontext«, in: Ders.: Randgänge der Philosophie. Wien: Passagen Verlag, S. 291–314.
- Derrida, Jacques (2002): »Where a Teaching Body Begins«, in: Ders.: Who's Afraid of Philosophy? Right to Philosophy 1, Ort: Stanford University Press, S. 67–98.
- Faulstich, Peter (2013): Menschliches Lernen: Eine kritisch-pragmatistische Lerntheorie, Bielefeld: transcript.
- Faulstich, Peter (2014): »Lerndebatten«, in: Ders. (Hg.), Lerndebatten: Phänomenologische, pragmatistische und kritische Lerntheorien in der Diskussion, Bielefeld: transcript, S. 11–33.
- Faulstich, Peter/Bracker, Rosa (2015): Lernen – Kontext und Biographie: Empirische Zugänge, Bielefeld: transcript.
- Göhllich, Michael/Zirfas, Jörg (2007): Lernen: Ein pädagogischer Grundbegriff. Bildung, Erziehung und Sozialisation, Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.

- Göhlich, Michael/Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg (2014): »Pädagogische Zugänge zum Lernen: Eine Einleitung«, in: Michael Göhlich/Christoph Wulf/Jörg Zirfas (Hg.), *Pädagogische Theorien des Lernens* (2. Aufl.), Weinheim: Beltz Juventa, S. 7–19.
- Greeno, James G. (1998): »The Situativity of Knowing, Learning and Research«, in: *American Psychologist* 53, S. 5–26.
- Haraway, Donna (1988): »Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective«, in: *Feminist Studies* 14/3, S. 575–599.
- Höhne, Thomas (2003): *Pädagogik der Wissensgesellschaft*, Bielefeld: transcript.
- Holzkamp, Klaus (1995): *Lernen: Subjektwissenschaftliche Grundlegung*, Frankfurt a.M.: Campus-Verl.
- hooks, bell (1994): *Teaching to Transgress. Education as the Practice of Freedom*, Ort: Routledge.
- Ichikawa, Jonathan Jenkins/Steup, Matthias (2024): »The Analysis of Knowledge«, in: Edward N. Zalta/Uri Nodelman (Hg.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. <https://plato.stanford.edu/archives/fall2024/entries/knowledge-analysis/>, zuletzt aufgerufen am 28.10.2025.
- Lave, Jean/Wenger-Trayner, Etienne (2011): *Situated learning: Legitimate peripheral participation* (24. Aufl), Ort: Cambridge University Press.
- Lehner, M. (2013): »Inhalte als zentrale Aspekte einer Didaktik der Erwachsenenbildung«, in: *Magazin erwachsenenbildung.at* 20, S. 2–9.
- Mandl, Heinz/Friedrich, Helmut F. (Hg.) (2006): *Handbuch Lernstrategien*, Göttingen u.a.: Hogrefe.
- Mayrberger, Kerstin (2019): *Partizipative Mediendidaktik: Gestaltung der (Hochschul-)Bildung unter den Bedingungen der Digitalisierung*, Weinheim: Beltz Juventa.
- Meusburger, Peter (2005): »Wissen und Raum – Ein subtiles Beziehungsgeflecht«, in: Klaus Kempter/Peter Meusburger (Hg.), *Bildung und Wissensgesellschaft*, Berlin/Heidelberg: Springer, S. 269–308.
- Moser, Heinz (2008): *Einführung in die Netzdidaktik: Lehren und Lernen in der Wissensgesellschaft*, Ort: Schneider Verl. Hohengehren; Verl. Pestalozzianum.
- Reinmann, Gabi/Mandl, Heinz (2006): »Unterrichten und Lernumgebungen gestalten«, in: Andreas Krapp/Bernd Weidenmann (Hg.), *Pädagogische Psychologie: Ein Lehrbuch* (5., vollst. überarb. Aufl.), Weinheim: Beltz PVU, S. 613–658.
- Reinmann, Gabi (2015): *Studententext Didaktisches Design*, Universität Hburg.
- Schmohl, Tobias (2021): »Situieretes Lernen«, in: Ders./Thorsten Philipp (Hg.), *Handbuch transdisziplinäre Didaktik*, Bielefeld: transcript, S. 301–312.
- Sfard, Anna (1998): »On Two Metaphors for Learning and the Dangers of Choosing Just One«, in: *Educational Researcher* 27/4, S. 4–13.
- Siemens, George (2005): »Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age«, in: *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning* 2/1, S. 3–10.

- Snir, Itay (2018): »Making sense in education: Deleuze on thinking against common sense«, in: *Educational Philosophy and Theory* 50/3, S. 299–311.
- Stehr, Nico/Adolf, Marian (2015): *Ist Wissen Macht? Wissen als gesellschaftliche Tatsache*, Ort: Velbrück Wissenschaft.
- Wittpoth, Jürgen (2014): »Bedingtheiten, Formen und Reichweiten des Lernens«, in: Peter Faulstich (Hg.), *Lerndebatten: Phänomenologische, pragmatistische und kritische Lerntheorien in der Diskussion*, Bielefeld: transcript, S. 259–282.

Partizipative Lehre als Element von Hochschulentwicklung in Macht- und Differenzverhältnissen

Eine rassismuskritische Reflexion

Jocelyn Jasmin Dechêne & Jaël In 't Veld

1. Zum Anliegen des Beitrags

Laut Grundlagenbeitrag (in diesem Band) strebt die Idee der partizipativen Hochschullehre eine Antwort auf die historische Exklusivität der Wissensproduktion und -vermittlung von Hochschulen an, indem sogenannte ›Menschen mit Lernschwierigkeiten‹ aktiv in die Wissensvermittlung in der Hochschullehre eingebunden werden. Sie ist dabei u.a. dem bedeutsamen Ziel gewidmet, die Hierarchisierung von Wissen in Frage zu stellen bzw. aufzubrechen.

Aus einer rassismuskritischen Perspektive ist in diesem Zusammenhang die Auseinandersetzung damit relevant, welche Art von Praxis (partizipative) Hochschullehre darstellt und auf welchen Annahmen (von u.a. Lehren und Lernen) diese beruht. Es geht darum, Partizipation nicht per se als guten oder richtigen Ansatz der Ent-Hierarchisierung zu setzen, sondern diesen zunächst kritisch zu hinterfragen, etwa mit Blick darauf, wer wann und von welchen Verständnissen – auch der Partizipation – profitiert. Die Rassismustheorie stellt dafür einen Zugang dar, der es erlaubt, danach zu fragen, welche grundlegenden Differenzkonstruktionen und Differenzierungspraktiken der Hochschule, normative Ideen des Lernens, von ›Lernschwierigkeiten‹ und auch der Idee des Partizipativen zugrunde liegen. Denn wenn solche Fragen nicht gestellt werden, kann die Idee von Partizipativer Lehre Gefahr laufen, einen Gegensatz zwischen einem ›Able‹- und ›Nicht‹- oder ›Weniger-able‹-Subjekt zu reproduzieren und somit zu stabilisieren, anstatt die Konstruktion von ›Ableheit‹ selbst zu hinterfragen. Außerdem ist eine unkritische Idee der Partizipative Lehre gefährdet, Fragen der strukturellen Umverteilung von Ressourcen und Zugängen zu dethematisieren.

Hierfür werden wir in unserem Beitrag ein Verständnis von Hochschule als gesellschaftlich vermitteltem Ort darlegen (2). Dies geschieht aus rassismustheoreti-

scher und -kritischer Perspektive, welche auch von postkolonialen Zugängen und einer damit verbundenen Befragung der hegemonialen Episteme getragen wird. Dadurch wird aus unserer Sicht ein spezifischer gesellschaftstheoretischer Zugang zu Hochschule und zu den Bedingungen von Partizipativer Lehre eröffnet. Vor diesem Hintergrund nehmen wir die Idee von Partizipation und ihr zugrundeliegende Differenzkonstruktionen sowie die Riskanz der Essentialisierung in den Blick (3), um darauf aufbauende Reflexions-/Analysefragen zu stellen und somit das kritische Potential der Partizipativen Lehre zu entfalten (4).

2. Hochschule als gesellschaftlich vermittelter Ort

Im Hinblick auf den Hochschulkontext wird in den letzten 20 Jahren vermehrt Aufmerksamkeit auf ihre Exklusions- und Inklusionsmechanismen gerichtet, wobei bestimmte Strategien für die Bearbeitung und Beschäftigung mit den Mechanismen etwa mit ›Diversität‹, ›Vielfalt‹ oder ›Internationalisierung‹ bezeichnet werden. Karakaşoğlu et al. (2023) sehen hier ein stärker normatives Nachkommen der Hochschule, in der Diversität als Wertschätzung »als ein zentrales Merkmal einer Hochschule inzwischen also zum ›guten Ton‹« (ebd.: 147) gehöre. Zugleich markieren die Autor:innen Ökonomisierungs- und Technologisierungsstrategien durch diese Diversitätskampagnen, die sich in das Bildungsgerechtigkeitsverständnis im meritokratischen Bildungssystem einfügen und dabei diskriminierende Strukturen und Praktiken dethematisieren können. Denn bei diesen Kampagnen steht häufig nicht der strukturelle Aufbau der Hochschule im Fokus, sondern sie richten oftmals eine individualisierende Perspektive auf Inklusion, und so »instrumentalisieren Diversitätspolitik [...] Vielfalt und übergehen die Tiefendimension institutionalisierter intersektionaler Herrschaftspolitik« (Thompson/Vorbrugg 2018: 91). Da eine machtkritische Reflexion auf und durch diese Diversitätskampagnen oft nicht vollzogen wird, laufen diese Kampagnen laut des Grundlagenbeitrags (in diesem Band) Gefahr, Diskriminierungserfahrungen nicht konkret zu benennen und anzuerkennen und damit zu entpolitisieren. Wenn verschiedene Diskriminierungsformen nicht konkret benannt und bearbeitet werden, sondern stattdessen gewissermaßen subsumiert in sogenannten Diversitätskampagnen aufgehen sollen, kann dies zur Individualisierung diskriminierungskritischer Arbeit beitragen, indem Verantwortung in und durch solche Kampagnen eher auf einzelne Personen übertragen wird, welche konkrete Ausschlüsse bearbeiten und Barrieren markieren sollen. Die Entpolitisierung von Ungleichheit, die im Grundlagenbeitrag (in diesem Band) benannt wird, wird dadurch möglich oder sogar nahegelegt, denn »die Bedeutung liegt gerade nicht in den ›Dingen‹«, wie etwa die Etablierung von Diversitätskampagnen, »sondern [wird] über spezifische Praktiken hergestellt« (Shure 2023: 19, Herv. i. Orig.).

2.1 Rassismus als gesellschaftliches Strukturprinzip

Ausgehend von einem *kontextualisierenden Rassismusbegriff* (vgl. Mecheril/Rangger 2022) verstehen wir Rassismus als strukturelle Logik und als Ordnungsprinzip. Rassismus ist »eine Art und Weise, die Welt zu strukturieren und bedeutungsvoll zu klassifizieren« (Hall 2018: 57), er konstruiert Selbst- und Weltverhältnisse und beruht dabei auf einer gewaltvollen und reduktionistischen Einordnung, Homogenisierung und Essentialisierung von Menschen. Rassismus lässt sich nicht allein an Individuen identifizieren – etwa wenn wir »Rassist:innen« ausfindig machen und dadurch eine Art »polizeiliche[] Praxis« (Mecheril 2021: 6) vollziehen –, sondern sollte in seiner gesellschaftlichen Struktur befohrt und anerkannt werden. Rassismus als Logik einer Ordnung eines ›Wir vs. Nicht-Wir‹ zu denken, die bestimmte Verhältnisse von (Nicht-)Zugehörigkeit (vgl. Mecheril 2003) hervorbringt, ermöglicht es, das Phänomen als mächtiges Strukturprinzip sozialer Ungleichheit zu untersuchen. Rassismus funktioniert als Ordnungsprinzip, denn »[ü]berall da, wo ethnische, nationale oder kulturelle Zugehörigkeit essentialisiert, also als eine Art wesenhafte Identität verstanden wird, und diese Konstruktion dazu dient, den Vorrang eines ›Wir‹ gegenüber einem ›Nicht-Wir‹ zu behaupten und durchzusetzen, haben wir es mit an rassistischen Unterscheidungen anschließenden und diese stärkenden Praktiken zu tun« (Kooroshy/Mecheril/Shure 2023: 45).

Ein ›Wir‹ entsteht erst durch die Abgrenzung zu dem, was als ›Nicht-Wir‹ oder Andere konstruiert wird (vgl. Said 1979; Mecheril 2010). ›Wir‹ und ›Nicht-Wir‹ stehen dabei in einem binären Verhältnis. Im Zuge der Zuschreibung von Eigenschaften an ein ›Nicht-Wir‹ wird die Möglichkeit der meist unerklärten, nicht-explicit gemachten zugeschriebenen Eigenschaften des ›Wir‹ erkennbar. Wird dem ›Nicht-Wir‹ etwa Barbarei zugeschrieben, wird das ›Wir‹ als zivilisiert konstruiert. Wird dem ›Nicht-Wir‹ Nicht-Wissen zugeschrieben, wird das ›Wir‹ als wissend konstruiert. Rassismus verstehen wir also als eine binäre Unterscheidungspraxis, die tatsächliche oder imaginierte Differenzen betont, kreiert, bewertet, kollektiviert und hierarchisiert, wodurch Zugehörigkeitsordnungen entstehen. Rassismuskritik als Analyseperspektive (vgl. Mecheril 2004) ermöglicht uns somit, Zugehörigkeitsordnungen, die (u. a.) anhand der Differenzlinien ›able‹ und ›race‹ konstruiert werden, zu befohren.

2.2 Rassismus als Strukturprinzip der Hochschule

Wenn wir Rassismus als Ordnungs- und Strukturprinzip gesellschaftlicher Verhältnisse begreifen, dann wirkt dieser auch durch und in der Hochschule. Daher ist für uns die Auseinandersetzung damit notwendig, was durch die strukturellen Bedingungen der Hochschule hervorgebracht wird oder werden soll und wie Rassismus als Strukturprinzip daran beteiligt ist. Wir verstehen die Hochschule als ei-

nen (Bildungs-)Ort, der gesellschaftlich vermittelt ist und keine neutrale Position in gesellschaftlichen Verhältnissen einnimmt (vgl. Shure 2021). Vielmehr werden in und durch Hochschule entlang unterschiedlicher Differenzordnungen Macht und Ungleichheit reproduziert. Das zeigt sich etwa »in der Weitertradierung komplexitätsreduzierender eurozentristischer Wissensproduktion und paternalistischer Invisibilisierung« (Afeworki Abay 2023: 32). Thompson und Vorbrugg (2018) weisen in diesem Kontext beispielsweise auf den Nationalstaat hin und auf das darauf basierende Phantasma einer Gemeinschaft, das sich durch Ein- und Ausschlüsse gründet, etwa basierend auf Fähigkeits- oder natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeitsordnungen. Der Philosoph Étienne Balibar erkennt den zentralen Bezugsrahmen für rassistische Zugehörigkeitsordnungen häufig in der Nation, durch welche die Bevölkerung »ethniziert« wird – als bestünden eine »natürliche« Gemeinschaft und eine herkunftsmäßige, kulturelle und interessensmäßige Identität (vgl. Balibar 1990: 118). Das Nationale wird so als das Normale und das Natürliche konstruiert (vgl. Malkki 1992). Obwohl u.a. die Geschichtsdiziplin in der Vergangenheit häufig genutzt wurde, um eine solche Einheit zu »beweisen«, zeigen kritischere Ansätze, dass die Konstruktion einer einheitlichen »Sprache«, »Tradition«, »Ethnizität« und »Abstammung« historisch immer durch Unschärfen, Macht als Durchsetzungsmittel, Vereinfachungen, Illusionen, Verzerrungen und Auslöschungen bedingt ist (vgl. Hobsbawm 1994). Diese Ideen getrennter nationaler Kulturen sind nicht unschädlich, weil »Kultur« hier als »Sprachversteck für »Rasse«« funktioniert (Leiprecht 2001: 28). »Diese neue Logik funktioniert als ein »Rassismus ohne Rassen« (Hall 1982; Balibar 1989), als »Rassismus ohne Rassist:innen« (Bonilla-Silva 2014) oder als »Rassismen ohne Rassismus« (Goldberg 2008)« (zitiert in: Alexopoulou 2023: 42). Eine wichtige Ebene der Fähigkeits- und natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeitsordnungen ist also der Aspekt der Wissens(re)produktion, welche die Einbettung von Forschung und Lehre in Macht- und Herrschaftsverhältnisse umfasst. Durch das Verständnis vom Ort der Hochschule (oder auch der Universität)¹ als Ort der Aneignung sowie der Vermittlung von Wissen lassen sich verschiedene Machtverhältnisse thematisieren.

2.3 Das Potential der Postkolonialen Kritik an und durch Hochschule

In den letzten Jahren zeigen sich hochschulpolitische Bewegungen, die sich mit dem eurozentrischen Verständnis von Wissen und Lernen auseinandersetzen und die Gewordenheit dieses Zentrismus in historische Kontexte einbetten, etwa durch

1 In diesem Beitrag wird vorrangig von Hochschule gesprochen, um etwas umfassender zu argumentieren. Zugleich ließe sich auch hier noch einmal spezifischer über die Differenz zwischen Hochschule und Universität diskutieren, auch mit Blick auf machtvolle Wissensproduktion. Dies muss allerdings an anderer Stelle passieren.

de- und postkoloniale Theorien (vgl. Akbaba/Heinemann 2023; bildungsLab* 2023; Castro Varela/Dhawan 2020). Eine postkoloniale Perspektive auf Bildungsorte wie die Hochschule einzunehmen ist relevant, da das Wissen an/in der Universität »mit weißem (kolonial)rassistischen Wissen durchsetzt« ist (Aslan 2016: 752). Zudem ermöglicht sie, »privilegierte geopolitische und soziale Positionen kontinuierlich zu reflektieren, die u.a. durch die Weitertradierung und Legitimierung kolonialer Wissensregime möglich werden« (Afeworki Abay 2023: 28). Epistemische Macht- und Gewaltverhältnisse bedingen Orte der Bildung und die Konstruktion von Wissen, denn epistemische Gewalt ist »als konstitutiver Bestandteil der Kolonialität des Wissens« (ebd.: 32) zu verstehen. Wenn wir davon ausgehen, dass (rassismuskritische) Pädagogik als Ziel die Herstellung einer würdevolleren Existenz aller unter Berücksichtigung von Ungleichheits- und Differenzverhältnissen hat (vgl. Rangger 2024: 240), dann ist es notwendig, die Tradierung epistemischer Macht- und Gewalt(verhältnisse) zu hinterfragen, etwa indem der Kanon und die Curricula in Lehr- und Lernverhältnissen in den Blick genommen werden (vgl. Castro Varela 2021). Postkoloniale Bildung ist dabei als »Chiffre zu verstehen, die selbst alles re_insenziert, wiederholt oder aber verschiebt, was sie zu adressieren versucht: Sie suggeriert eine *Andersheit* zum etablierten Allgemeinen des westlich-weißen Kanons der Bildungstheorie« (Anh Boger/Castro Varela 2023: 15). Castro Varelas Konzept der kontrapunktischen Bildung, das sie in Anlehnung an Saids Idee des »contrapuntal reading« (1993: 66f.) entwickelt, setzt sich nicht etwa das Ziel, »hegemoniale Stimmen« durch »Gegenstimmen« (Castro Varela 2021: 123) zu ersetzen, sondern vielmehr eine Öffnung des Verstehensraums zu fokussieren und das »partikulare Denken zu überwinden« (ebd.: 119). Kontrapunktische Bildung schafft damit eine Möglichkeit, Eigenständigkeit im Polyphonen zuzulassen und zugleich Gemeinsames im Austausch zu verhandeln, indem »eher Zwischenräume geöffnet [werden], die andere Stimmen hörbar machen« (ebd.: 123), ohne dabei einem konsensuellen Ideal nachzugehen.

Kontrapunktische Bildung wird damit als Perspektive auf eine bestimmte Idee partizipativer Hochschule relevant, die sich nicht allein auf die Subjekte der Hochschule bezieht und eine individualisierende Perspektive auf Partizipation einnimmt. Stattdessen fragt sie, wie Wissen und Wissensvermittlung inklusiver gedacht werden können – wie also eine Idee von Partizipation in Lehre durch das Polyphone der Positionen und Perspektiven, beispielsweise durch die Auswahl von Material und Texten in der Lehre, entwickelt werden kann, die sich mit der strukturellen epistemischen Verfasstheit der Universität kritisch auseinandersetzt, was auch zu »produktive[n] Disharmonien führ[t], die einen epistemischen Wandel ermöglichen« (ebd.), und zudem die eigene Position in dieser Verfasstheit befragt.

3. Ambivalenzen und Spannungsverhältnisse Partizipativer Lehre aus rassismuskritischer Perspektive

Die Hierarchisierung von Wissen und Formen der Wissens(re)produktion durch unterschiedliche Positionierungen und (Nicht-)Zugehörigkeitskonstruktionen sowie von Zugängen zu Ressourcen bringt relevante gesellschaftliche Ordnung – etwa Ableismus und Rassismus – hervor. Daraus ergeben sich Fragen sowohl nach der »De-kolonialisierung rassistischer und ableistischer Wissensordnungen als auch nach der eigenen Standortgebundenheit und Positionierung in geopolitischen Machtstrukturen der Wissensproduktion« (Afeworki Abay 2023: 32). Mecheril und Klingler stellen zudem heraus, dass »[n]icht, was gelehrt wird, sondern die Art und Weise des Lehrens« (2010: 87) die Hochschule kennzeichnet. Letztendlich geht es also darum, »die Diskrepanz zwischen der Idee der Universität als Ort einer für jeden und jede dem Prinzip nach zugänglichen Lebensform der Überschreitung epistemischer Grenzen und der Wirklichkeit des Ausschlusses bestimmter Gruppen von der Universität [zu] beunruhigen – nach wie vor und angesichts der Selbstverständlichkeit, mit der in der Demokratie gelernt wurde, Bildung als Bürgerrecht [...] zu verstehen: immer mehr« (ebd.: 92f.). Wie gelehrt wird, sehen die Autor:innen dabei als entscheidend für die Idee der Universität selbst und sie verabschieden sich von der Vorstellung von Lehre als dem Vermitteln von vereindeutigtem Wissen, sondern verstehen dieses vielmehr als ein Wissensangebot, um »sich mit der Kontingenz der Grundlagen eigenen Denkens und Handelns auseinanderzusetzen« (ebd.: 88). Auch wenn Lehre eingebettet in die institutionellen Wissensstrukturen der Hochschule ist, die Ausschlusslogiken legitimieren, wodurch die Gefahr besteht, dass sie Differenzverhältnisse weiter reproduziert, kann sie dennoch ein wichtiges Moment zur kritischen Befragung von institutionellen Strukturen der Hochschule sowie hegemonialer Episteme sein. Für uns ergeben sich daraus Anschlussfragen an die Idee von Partizipativer Lehre, die sich etwa damit beschäftigen, inwiefern das Partizipative eine kritische Machtanalyse des eigenen institutionellen Rahmens ermöglicht und damit für die Weiterentwicklung und Stärkung von (ableismus- und rassismus)kritischen Bildungsorten produktiv werden kann. Wie kann also über Partizipation unter Bedingungen von Rassismus und Ableismus nachgedacht werden?

Überlegungen zu Ambivalenzen und Spannungsverhältnissen in Bezug auf Partizipation und einer damit verbundenen möglichen Affirmation von Differenzordnungen sind in Ansätzen Partizipativer Forschung diskutiert worden. Partizipative Forschung kritisiert, so Afeworki Abay, dass »wiederholt über die Betroffenen [...] statt mit ihnen gesprochen« (2023: 11) wird. Dannenbeck (2022) markiert die Riskanz der Reproduktion von Differenzordnungen und damit auch der Affirmation bestehender Differenzverhältnisse und -konstruktionen durch Partizipative Forschung. Affirmationen und die vermeintlich positiven Betonungen von Differenzen laufen Gefahr, dass eine Idee von Partizipation entworfen wird, die eher auf einer in-

dividualisierenden Perspektive beruht, indem die konstruierten ›Anderen‹ als ›Anderere‹ immer wieder betont und hervorgehoben werden. Wesentlich dafür ist, das postulierte Wissen über die ›Anderen‹, welches durch Affirmationen, etwa durch die eingangs dargelegten entpolitisierten Diversitätskampagnen, gefestigt wird, und die eigene Verstrickung darin zum Gegenstand der Kritik werden zu lassen. Es ist also danach zu fragen, wie die vermeintlich ›Anderen‹ in der Idee des Partizipativen hervorgebracht und welche Positionen in der Ordnung der Hochschule dabei konstruiert und zugeschrieben werden und welchen Einfluss die eigene Verstrickung (etwa als Forscher:in oder Lehrende:r) in diese Prozesse hat.

3.1 Spannungsverhältnisse von Anerkennung: Essentialisierung und Verdrängung

Wenn hochschulpolitische Anerkennungs- und Partizipationsansätze Gefahr laufen, durch Affirmation von Differenzkonstruktionen diese zu reproduzieren und zu verstetigen, was sollte dann fokussiert werden, um dies nicht zu wiederholen? Wie kann eine kritische, dekonstruierende Praxis grundlegender Bestandteil von Bildungsansätzen werden?

Eine in den letzten Jahren vermehrt eingesetzte hochschulpolitische Strategie, um Exklusion in Hochschulen zu bearbeiten, die mit Blick auf Partizipative Lehre in Betracht zu ziehen ist, sind sogenannte identitätspolitische Ansätze der Anerkennung von ›Diversität‹. Anerkennung gilt als ein zentrales erziehungswissenschaftliches Konzept (vgl. Castro Varela/Mecheril 2010: 93), weil es Subjektwerdung durch die Erfahrung von Handlungsmacht ermöglicht (vgl. ebd.). Jedoch können die meisten Anerkennungsmodelle nach Nancy Fraser auf mindestens zwei Ebenen kritisiert werden: Erstens erkennt Fraser in vielen Anerkennungsmodellen das »Problem der Verschiebung« (2009: 204). Durch den Fokus auf die Anerkennung von Identitäten wird die Frage der Umverteilung von Ressourcen verdrängt sowie die Ungleichheit des Zugangs zu gesellschaftlichen Mitteln dethematisiert und letztlich verfestigt, weil der Schein der Gleichheit weitere Kritik verhindert. Zweitens weist Fraser auf das »Problem der Verdinglichung« (2009: 205) hin. Sie zeigt damit, dass Anerkennungsmodelle dazu neigen, Identitäten zu vereinfachen, zu fixieren und zu vergegenständlichen. Sie schreibt, dass die »Aufdrängung einer einzelnen, drastisch vereinfachten Gruppenidentität [...] die Komplexität von Lebensweisen, die Vielfalt an Identifikationen und Spannungen zwischen den verschiedenen Zugehörigkeiten verleugnet« (ebd.).

Mit diesen Überlegungen lassen sich weitere Fragen an die Idee der partizipativen Lehre richten und zentrale Kritikpunkte formulieren: Mit welchen strukturellen bzw. institutionellen Umverteilungen, Zugängen, Bestimmungen, Entscheidungsmächten und Relevanzsetzungen von wichtigen Ressourcen gehen Konzepte und Praktiken partizipativer Lehre einher – oder eben nicht? Welche Umverteilungsnot-

wendigkeiten werden dabei möglicherweise verborgen? Wer profitiert davon? Und wie sowie an welchen Orten werden Identitäten in der partizipativen Lehre kritisch hinterfragt, oder aber fixiert und essentialisiert?

3.2 Essentialisierung als mögliche Gefahr von Partizipation: Ein transformativer Anerkennungs-begriff

An Frasers zweiten Kritikpunkt der Verdinglichung anschließend, richtet sich eine weitere Kritik an Anerkennungs- und Inklusionsansätze darauf, dass viele sich auf eine »spezifische Zielgruppen[orientierung]«-Orientierung (Shure 2017: 647) reduzieren. Dadurch entsteht die Gefahr, dass durch Differenzkonstruktionen wie Rassismus und Ableismus hergestellten Gruppen essentialisiert und somit reproduziert werden. Essentialisierung bedeutet, Menschen auf *eine* Differenzkonstruktion zu reduzieren, zu homogenisieren, zu simplifizieren und zu naturalisieren. Dies passiert nicht nur in politischen, gesellschaftlichen und medialen, sondern auch in pädagogischen und sozialwissenschaftlichen Kontexten. Der Soziologe Rogers Brubaker nennt diese sozialwissenschaftliche Neigung *Groupism*, also »die Tendenz, diskrete, scharf abgegrenzte, intern homogene und extern abgegrenzte Gruppen als Grundbestandteile des sozialen Lebens [...] und grundlegende Einheiten der sozialen Analyse zu betrachten« (2002: 164). Gruppen, so Brubaker, sind nie natürliche Einheiten, haben keine natürliche Existenz, sondern sind immer sozial(politisch) konstruiert. Ausschlussmechanismen in der Hochschule anzugehen, bedeutet demnach, nicht bloß Zielgruppenpolitik zu machen, sondern die darin zugrundeliegenden Differenzkonstruktionen und deren Legitimationen zu analysieren, d.h., *wie* diese Kategorien konstruiert, vergegenständlicht und naturalisiert werden. Für die Partizipative Lehre kann das heißen, nicht bloß hochschulhantierte Differenzkonstruktionen des Ableismus, wie beispielsweise essentialistische Gruppenkonstruktionen wie »Menschen mit Lernschwierigkeiten«, zu übernehmen und zu reproduzieren. Vielmehr sollte Partizipative Lehre die Konstruktion der »Lernschwierigen« (und die darin implizit vorhandene Konstruktion der »Lernfähigen«) in den Fokus rücken und kritisch befragen. Welche »Wir vs. Nicht-Wir«-Imagination wird mit dem Konzept der »Lernschwierigen« konstruiert, und wer profitiert davon? Welche Praxis der Hochschule wird dadurch legitimiert bzw. welche Legitimation bekommt Hochschule als gesellschaftliches Phänomen dadurch? Was wird somit als Lernen und legitimes Wissen anerkannt und was nicht?

Anerkennungstheoretische und partizipative Ansätze laufen beim Ausbleiben der kritischen Selbstreflexion also Gefahr, Differenzkonstruktionen, Strukturen und Praktiken der Exklusion zu reproduzieren und somit zu stabilisieren. Benhabib pointiert dieses Spannungsverhältnis: »Identitätsbewegungen sind soziologisch gesehen folgendem Paradox ausgesetzt: Sie sind gezwungen, die Kontingenz oder Willkür behaupteter Identitätsdefinitionen festzustellen, während sie gleichzeitig

für deren *essentiellen* Charakter eintreten« (1999: 19, Herv. i. Orig.). Wie kann also ein kritischer Anerkennungsansatz in einer kritischen Partizipativen Lehre aussehen, die Unterdrückung und Ausgrenzung von Subjekten mitdenkt?

Mit Bezug auf Nancy Fraser introduzieren Castro Varela und Mecheril (2010) einen »transformative[n] Anerkennungsansatz«, der Dekonstruktion als transformative Strategie anwendet und der »verführerische[n] Kraft des Identitätsdenkens [widersteht], eben weil [er] [...] das Prinzip der Unterscheidung zwischen *anders* und *nicht-anders* in Frage stellt« (ebd.: 110f., Herv. i. Orig.). Als Prinzip sollte pädagogisches Handeln nicht die Privilegierten als Gerechtigkeits-*Bringende* und die Unterdrückten als Gerechtigkeits-*Empfangende* (vgl. Spivak 2004) darstellen, sondern genau diese Ungerechtigkeiten, diese »Schief lagen« (Castro Varela/Mecheril 2010: 115) und Bedingungen beforschen und befragen, »warum bestimmte Gruppen, Regionen, Menschen in dieser Welt in Notlagen sind, in denen andere Gruppen, Regionen, Menschen nicht sind. Und wer wann welche Hilfe von wem erhält« (ebd.: 114).

Anerkennungsansätze oder Partizipative Lehre wären also kritisch daraufhin zu befragen, welches Wissen sie erzeugt über die »historische[n] Hintergründe der Schaffung von Notlagen und spezifischen Subjekten« (Castro Varela/Mecheril 2010: 115) wie »mit Migrationshintergrund« oder »mit Lernschwierigkeiten«. »Die Schaffung dieser Subjektpositionen stabilisiert das gute und privilegierte ›Wir‹« (ebd.), was als solches befragt werden muss, um die strukturelle Ungleichheit und ungleiche Ressourcenverteilung zu beunruhigen und gerecht(er) zu verteilen.

4. Schlussbetrachtung und Reflexionsfragen

In unserem Beitrag haben wir gezeigt, wie Lehre aus einem herrschaftskritischen Partizipationsverständnis heraus gedacht werden könnte. Zum einen haben wir dabei den strukturellen, institutionellen und epistemischen Aufbau der Hochschule in den Blick genommen und dessen Relevanz für herrschaftskritische Ideen von Partizipation herausgestellt, auch weil dieser zugleich die soziale Praxis der Hochschule mitbestimmt. Die Hochschule ist nicht allein der Ort für hierarchisierte Wissensvermittlung, sondern in der Praxis der Lehre wird er zu einem Ort sozialer Beziehung und Lebensformen. Castro Varelas Ansatz der kontrapunktischen Bildung ist eine Möglichkeit, die epistemische Ordnung in der Hochschule aufzubrechen, indem hinterfragt wird, was mit welchem »Zweck« (Shure 2023: 59) in der Hochschule gelehrt wird. Polyphonie zuzulassen und das eigene Wissen auch als ein Nicht-Wissen zu erkennen, ermöglicht eine Perspektive auf Partizipation in der Hochschule, welche neben der formalen Ebene der Öffnung des Zugangs zur Hochschule auch die Ebene des epistemischen Aufbaus in den Blick nimmt. Hierfür wird die Bereitschaft des Verlernens der Selbstverständlichkeit dieses strukturellen und epistemischen Aufbaus relevant, indem »Verlernen nach einem Aufnehmen der Fäden [ver-

langt], die zurückführen in die Geschichte(n) der Epistemologien, der historischen (gewaltvollen) Erfahrungen und ästhetischen Praxen. Verlernen nimmt es auf mit den Wirren der Ideengeschichte(n) und weicht nicht zurück vor den multiplexen Traumata, die sich vor uns auftürmen« (Castro Varela 2021: 122).

Zudem haben wir das Spannungsverhältnis von Anerkennung und Affirmation zur Herstellung von Differenz und der damit einhergehenden möglichen Gefahr der Essentialisierung in den Blick genommen. Die Partizipative Lehre läuft bei einer fehlenden herrschaftskritischen Reflexion Gefahr, ein ›Able-‹ versus ›Nicht-‹ oder ›Weniger-able-‹ Subjekt zu reproduzieren und somit zu stabilisieren und außerdem Fragen der materiellen Umverteilung zu verbergen. Das Befragen von und die Kritik an diesen Fragen und der ungleichen Ressourcenverteilung als pädagogische Praxis bedeutet immer, die privilegierten Positionen – das Normale, die ›gute‹ Subjektposition – in den Fokus der Kritik zu stellen.

Für diesen Reflexionsprozess und die Idee eines kritischen Partizipationsverständnisses der Lehre und Hochschule schlagen wir deshalb folgende Reflexionsfragen vor:

- (1) Bezogen auf hegemoniale Episteme und Zugänge in der Hochschule: Welche Inhalte werden aus welcher Idee heraus in der Lehre eingesetzt? Mit welchem Zweck wird welches Wissen gelehrt? Und welches Verständnis von Hochschule kommt dadurch zum Ausdruck? Wer lehrt aus welcher Position heraus? Für wen ist hochschulisches Lehren und Lernen (nicht) gedacht, wer hat wie (keinen) Zugang dazu?
- (2) Bezogen auf grundlegende Differenzkonstruktionen der Hochschule: Welche Gruppenkonstruktionen sind in hochschulpolitischen Diskursen vorzufinden? Welche Idee von Partizipation und Partizipativer Lehre geht mit diesen Gruppenkonstruktionen einher bzw. wird von diesen hervorgebracht?
- (3) Bezogen auf materielle Ressourcen in der Hochschule: Welche Umverteilungsnotwendigkeiten werden wie verdeckt und was braucht es, um diese Umverteilung umzusetzen?

Für Partizipative Lehre könnten diese Reflexionsfragen auf zwei Ebenen wirksam werden: Zum einen als kollektiver sowie reflexiver Blick auf das, *was* gelehrt wird und *wie* gelehrt wird; auch im Sinne der Befragung des Zwecks sowie der differentiellen Konsequenzen, je nach Positionierung der Lehrenden und Lernenden. Zum anderen, indem diese Fragen in die Lehre einbezogen und mit allen Beteiligten gemeinsam zum Gegenstand der Reflexion der Vermittlungsverhältnisse, aber auch der Organisations-, Planungs-, Umverteilungs- und Entscheidungsstrukturen gemacht werden.

Literatur

- Afeworki Abay, Robel (2023): Dekolonialisierung des Wissens: Eine partizipative Studie zu Diskriminierung und Teilhabe an Erwerbsarbeit von BIPOC mit Behinderungserfahrungen, Bielefeld: transcript.
- Akbaba, Yaliz/Heinemann, Alisha (2023): Erziehungswissenschaften dekolonisieren: theoretische Debatten und praxisorientierte Impulse, Basel: Beltz Juventa.
- Alexopoulou, Maria (2023): »Rassismus als Leerstelle der deutschen Zeitgeschichte«, in: Serpil Polat (Hg.), Rassismusforschung I, Bielefeld: transcript, S. 23–56.
- Aslan, Emine (2016): »Wem gehört der Campus? Weiße Unilandschaften und Widerstandsformen von Student_innen of Color in Deutschland«, in: Karim Fereidouni/Meral El (Hg.), Rassismuskritik und Widerstandsformen, Wiesbaden: Springer VS, S. 749–770.
- Balibar, Étienne/Wallerstein, Immanuel Maurice (1990): Rasse, Klasse, Nation: ambivalente Identitäten, Hamburg: Argument.
- Balibar, Étienne (2016 [1989]): »Gibt es einen ›Neo-Rassismus?‹«, in: Dorothee Kim-mich/Stephanie Lavorano/Franziska Bergmann (Hg.), Was ist Rassismus? Kritische Texte, Stuttgart: Reclam, S. 23–31.
- Benhabib, Seyla (1999): Kulturelle Vielfalt und demokratische Gleichheit: Politische Partizipation im Zeitalter der Globalisierung, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- bildungsLab* (Hg.) (2023): Bildung – Ein postkoloniales Manifest, Münster: Unrast.
- Bonilla-Silva, Eduardo (2014): Racism without Racists: Color-blind Racism and the Persistence of Racial Inequality in America (4. Aufl.), Lanham: Rowham & Littlefield.
- Brubaker, Rogers (2002): »Ethnicity without groups«, in: European Journal of Sociology/Archives Européennes de Sociologie/Europäisches Archiv für Soziologie 43/2, S. 163–189.
- Castro Varela, María do Mar (2021): »Kontrapunktische Bildung, Critical Literacy und die Kunst des Verlernens«, in: Serena O. Dankwa/Sarah-Mee Filep/Ulla Klingovsky/Georges Pfruender (Hg.), Bildung.Macht.Diversität. Critical Diversity Literacy im Hochschulraum, Bielefeld: transcript, S. 111–130.
- Castro Varela, María do Mar/Dhawan, Nikita (2020): Postkoloniale Theorie: Eine Kritische Einführung (3., akt. Aufl.), Bielefeld: transcript.
- Castro Varela, María do Mar/Mecheril, Paul (2010): »Anerkennung als erziehungswissenschaftliche Referenz? Herrschaftskritische und identitätsskeptische Anmerkungen«, in: Alfred Schäfer/Christiane Thompson (Hg.), Anerkennung, Paderborn: Schöningh, S. 89–118.
- Castro Varela, María do Mar/Mecheril, Paul (2010): »Grenze und Bewegung. Migrationswissenschaftliche Klärungen«, in: Paul Mecheril/María do Mar Castro Varela/Inci Dirim/Claus Melter, Migrationspädagogik: Bachelor | Master, Weinheim: Beltz Verlag, S. 150–178.

- Dannenbeck, Clemens (2022): »Von der notwendigen Praxis der Kritik in den Disability Studies«, in: Britta Konz/Anne Schröter (Hg.), *DisAbility in der Migrationsgesellschaft. Betrachtungen an der Intersektion von Behinderung, Kultur und Religion in Bildungskontexten*, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 80–91.
- Fraser, Nancy (2000): »Zur Neubestimmung von Anerkennung«, in: Hans-Christoph Schmidt am Busch/Christopher F. Zurn (Hg.), *Anerkennung*, Berlin: Akademie Verlag, S. 201–212.
- Goldberg, David Theo (2008): »Racisms without Racism«, in: *PMLA* 123/5, S. 1712–1716.
- Hall, Stuart (2018): *Das verhängnisvolle Dreieck: Rasse, Ethnie, Nation*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Hall, Stuart (2016 [1982]): »Rassismus als ideologischer Diskurs«, in: Dorothee Kim-mich/Stephanie Lavorano/Franziska Bergmann (Hg.), *Was ist Rassismus? Kritische Texte*, Stuttgart: Reclam, S. 177–188.
- Hobsbawm, Eric J. (1994): *Natie en nationalisme sedert 1780: Streven, mythe en werkelijkheid*, Amsterdam: Uitgeverij Jan Mets.
- Karakaşoğlu, Yasemin/Mecheril, Paul/Ohm, Vanessa/Streicher, Noelia (2023): »Obwohl du nicht hier geboren bist und das Abitur nicht hier gemacht hast, aber kannst du das schaffen.« Hochschule als Zugehörigkeitsraum und die Ambivalenz von Wert und Geringschätzung, in: Ulrike Koopmann/Carla Schriever (Hg.), *Intersektionale Perspektiven auf Flucht und Anerkennung*, Baden-Baden: Nomos, S. 145–164.
- Leiprecht, Rudolf (2001): *Alltagsrassismus. Eine Untersuchung bei Jugendlichen in Deutschland und den Niederlanden*, Münster: Waxmann.
- Malkki, Liisa (1992): »National Geographic: The Rooting of Peoples and the Territorialization of National Identity Among Scholars and Refugees«, *Cultural Anthropology* 7/1, S. 24–44.
- Mecheril, Paul (2004). *Einführung in die Migrationspädagogik*, Weinheim/Basel: Beltz.
- Mecheril, Paul (2021): »Begehren, Familienähnlichkeiten, postpositivistische Analyse – von Rassismusforschung zu rassismuskritischer Forschung«. <https://rat-fuer-migration.de/2021/11/11/rfm-debatte-2021-kommentar-paul-mecheril/>, zuletzt aufgerufen am 02.11.2025.
- Mecheril, Paul (2023): *Prekäre Verhältnisse: Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-)Zugehörigkeit* (2. Aufl.), Münster: Waxmann.
- Mecheril, Paul/Klingler, Birte (2010): »Universität als transgressive Lebensform: Anmerkungen, die gesellschaftliche Differenz- und Ungleichheitsverhältnisse berücksichtigen«, in: Lucyna Darowska/Claudia Machold/Thomas Lüttenberg (Hg.), *Hochschule als transkultureller Raum? Kultur, Bildung und Differenz in der Universität*, Bielefeld: transcript, S. 207–222.

- Mecheril, Paul/Kooroshy, Shadi/Shure, Saphira (2023): »Rassismuskritik migrationsgesellschaftlicher Verhältnisse«, in: Karina Becker/Michael Hofmann (Hg.), Rassismussensibler Literaturunterricht, Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 31–52.
- Mecheril, Paul/Rangger, Matthias (2022): »...dass das Lernen der Kinder aus gutbürgerlichen Haushalt gefährdet ist – Artikulationen von Rassismus in Organisationen«, in: Dies. (Hg.), Handeln in Organisationen der Migrationsgesellschaft. Differenz- und machttheoretische Reflexionen einer praxisorientierten Fortbildungsreihe, Wiesbaden: Springer VS, S. 53–88.
- Melter, Claus/Mecheril, Paul (2010): »Gewöhnliche Unterscheidungen: Wege aus dem Rassismus«, in: Paul Mecheril/María do Mar Castro Varela/Inci Dirim/Claus Melter, Migrationspädagogik: Bachelor | Master, Weinheim: Beltz Verlag, S. 150–178.
- Rangger, Matthias (2024): Kontingenz und Bildung: Migrationspädagogische Überlegungen zu einem politischen Bildungsbegriff, Bielefeld: transcript.
- Said, Edward (1993): Culture and Imperialism, London: Chatto & Windus.
- Shure, Saphira (2017): »Was fokussieren (schul-)pädagogische »Inklusionsperspektiven« (eher nicht)? Ein rassismuskritischer Kommentar«, in: Karim Fereidooni/Meral El (Hg.), Rassismuskritik und Widerstandsformen, Wiesbaden: Springer VS, S. 643–658.
- Shure, Saphira (2021): De Thematisierung migrationsgesellschaftlicher Ordnungen: Lehramtstudium als Ort der Bedeutungsproduktion, Weinheim: Beltz Juventa.
- Shure, Saphira (2021): »Orte der Bildung neu be-gründen?!«, in: bildungsLab* (Hg.), Bildung – Ein postkoloniales Manifest, Münster: Unrast S. 19–21.
- Shure, Saphira (2023): »Was kann es bedeuten, Lehrer:innen (nicht) als Pädagog:innen zu denken? Anfragen aus der Perspektive erziehungswissenschaftlicher Migrationsforschung«, in: Viola B. Georgi/Yasemin Karakaşoğlu (Hg.), Allgemeinbildende Schulen in der Migrationsgesellschaft. Ansätze und Perspektiven, Stuttgart: Kohlhammer, S. 56–69.
- Spivak, Gayatri Chakravorty (2004): »Righting Wrongs«, in: South Atlantic Quarterly 103/2–3, S. 523–581.
- Thompson, Vanessa Eileen/Vorbrugg, Alexander (2018): »Rassismuskritik an der Hochschule: Mit oder trotz Diversity-Policies?«, in: Mike Laufenberg/Martina Erlemann/Maria Norkus/Grit Petschick (Hg.), Prekäre Gleichstellung: Geschlechtergerechtigkeit, soziale Ungleichheit und unsichere Arbeitsverhältnisse in der Wissenschaft, Wiesbaden: Springer VS, S. 79–100.

Inklusive Ansprüche an akademische Lehre aus der Perspektive der Disability Studies

Jürgen Homann & Siegfried Xaver Saerberg

1. Einleitung

Der vorliegende Beitrag untersucht aus der Perspektive der Disability Studies, welche Anforderungen an akademische Lehre gestellt werden müssen, um das Prinzip der Partizipation konsequent umzusetzen. Im Zentrum steht nicht die individuelle Befähigung, sondern die Gestaltung und Veränderung von Strukturen, in denen individuelles So-Sein nicht als Kriterium für Partizipation herangezogen wird. Ziel ist es, Bedingungen zu schaffen, die Menschen mit Diskriminierungserfahrungen ermöglichen, sich als Lehrende gleichberechtigt und gleichwertig an akademischen Diskursen zur sozialen Ungleichheit zu beteiligen. Im Sinne des Slogans »Nothing about us without us!« wird eine gleichwertige, gleichberechtigte und antihierarchische Gestaltungs- und Entscheidungsmacht aller angestrebt. Jegliche Form von Bevormundung oder stellvertretendem Handeln soll abgebaut werden, um eine selbstbestimmte und faire Lehr- und Lernpraxis sicherzustellen.

Zunächst erfolgt eine machtkritische Reflexion der Bedingungen diskriminierungssensibler Lehre und Forschung, um hierarchische Strukturen zu hinterfragen und abzubauen. Anschließend wird analysiert, welche Interessen von Akteur:innen im Rahmen sogenannter »Partizipativer Lehre« verfolgt werden, wenn spezifische Anforderungen formuliert werden, die explizit Menschen mit Lernschwierigkeiten zugutekommen sollen. Diese Gruppe wird in zahlreichen Bundesländern im Rahmen segregierender Ausbildungsgänge zu »Bildungsfachkräften« bzw. »Bildungs- und Inklusionsreferent:innen« qualifiziert. Die Konzepte reproduzieren Behinderung als Individualkategorie und widersprechen damit dem Ansatz der Disability Studies diametral. Kritisiert wird dabei ein Wissensbegriff, der behinderte Lehrende prinzipiell auf ihre Rolle als »Expert:innen in eigener Sache« reduziert und ihnen gleichzeitig universelle Gültigkeit unterstellt. Dies spiegelt die Logik des medizinischen Modells wider, das Behinderungsarten hierarchisch differenziert und Partizipation an normative Leistungskriterien bindet. Abschließend leiten wir – im Kontrast zu dieser paternalistischen Logik – theoretische wie praktische

Anforderungen an eine nicht-kategorisierende, gleichberechtigte akademische Wissensproduktion ab, wie sie die Disability Studies einfordern: Partizipation muss strukturelle Machtungleichheiten auflösen, statt sie durch ›Sonderwege‹ für spezifische ›Behinderungsarten‹ wiederholt zu zementieren. Partizipative Lehre darf Menschen mit Lernschwierigkeiten nicht von Menschen mit Behinderungen und ganz allgemein von Menschen mit anderen Diskriminierungserfahrungen isolieren; sie muss intersektionell gedacht sein.

2. Von Belehrung zu Befreiung: Akademische Lehre als kritische (Selbst-)Reflexion und konzertierte politische Aktion

Disability Studies schließen sich Working-Class Studies, Postcolonial Studies, Critical Race Studies, Gender Studies und Queer Studies an, indem sie biologistische Identitätsvorstellungen in Frage stellen und soziale Normen sowie Machtstrukturen analysieren, die Diskriminierung und Ausgrenzung reproduzieren. Adorno (1971: 88f.) weist in seinem Essay »Erziehung nach Auschwitz« darauf hin, dass Erziehung nur dann sinnvoll ist, wenn sie zu kritischer Selbstreflexion befähigt und dem Besonderen, Andersartigen und Nicht-Identischen Vorrang einräumt. Für eine Lehre, die das Adjektiv ›partizipativ‹ beansprucht, folgt daraus, dass Inklusion nicht nur eingefordert werden muss, sondern fortlaufend auch eigene Perspektiven und Praktiken auf hegemoniale und normative Machtansprüche hin überprüft werden müssen.

Bruhn und Homann (2013a: 9ff.) argumentieren, dass eine diversitätssensible Lehre Lehrende und Lernende gleichermaßen als gleichberechtigte Akteur:innen betrachtet und hierarchische Rollenbilder auflöst. Kergel und Heidkamp (2019) sprechen in diesem Zusammenhang von einer Verflüssigung der Lehr- und Lernhaltung, die autoritäre Methoden durch dialogische, partizipative Prozesse ersetzt. Dieses Prinzip steht in Analogie zur jüdischen Lehrhaustradition, wie sie Franz Rosenzweig formulierte: Ein hierarchiefreier, wechselseitiger Suchprozess, in dem alle Beteiligten – Lehrende wie Lernende – gemeinsam lernen und lehren (vgl. Adunka 1999: 11f.). Kritische Selbstreflexion erfordert dabei, von einem Nicht-Wissen auszugehen, um Raum für Offenheit, Fragen und echte Verständigung zu schaffen, anstatt Wissen als rein faktische Ansammlung zu verstehen.

3. Fehlende Repräsentation von Menschen mit Diskriminierungserfahrungen und Stellvertreter:innentum in der akademischen Welt

Ein wiederkehrender Kritikpunkt in der Auseinandersetzung mit sozialer Ungleichheit ist die Unterrepräsentation von Menschen mit Diskriminierungserfahrungen in Forschung und Lehre. Diese Einschränkung der Perspektiven beeinflusst die Wissensproduktion nachhaltig. Im angelsächsischen Raum hat sich als Reaktion das Konzept des Service User Involvement als vermeintliche »Ergänzung zum wissenschaftlichen Wissen« etabliert (Dettmann/Scholz 2021: 59; vgl. Kap. 4.4 des Grundlagenbeitrags). Zwar bindet diese Methode Nutzer:innen unmittelbar in Prozesse ein, doch reproduziert sie zugleich hierarchisierende Wissensordnungen, indem sie Erfahrungswissen der Betroffenen dem akademischen Wissen unterordnet. Hegemoniale Perspektiven – etwa staatliche Effizienzvorgaben – können so paternalistische Strukturen zementieren (vgl. Barnes/Mercer 2003: 20f.).

Im Kontext von Behinderung kommen spezifische Diskurse hinzu: Theologie und Medizin haben über Jahrhunderte Disziplinen wie Heil-, Sonder- und Behindertenpädagogik geprägt, die bis heute eine advokatorische Stellvertreter:innenrolle übernehmen und oft im Sinne des medizinischen Modells agieren, das Behinderung als defizitäre Abweichung von einer klinischen Norm betrachtet (vgl. Bruhn/Homann 2013b: 142f.). Professionssoziologisch manifestieren sich hier Interessenkonstellationen, die auf den Erhalt eigener Deutungshoheit und Einflussosphären abzielen. In der Praxis zeigt sich dies in hierarchischen Forschungs-, Lehr- und Lernsettings, die selten barrierefrei sind und klare Rollenzuweisungen vorgeben. Die Disziplinen der sogenannten »Sozialprofis«, ein Begriff, den Klaus Dörner geprägt hat (vgl. Dörner 2007) zu denen, im Schlepptau von Medizin und Rehawissenschaften u.a. auch die Soziale Arbeit zählt, legitimieren sich also vor allem über die Kausalannahme, Behinderung sei eine individuelle Schädigung und/oder Beeinträchtigung, die die Anpassung an normative Lebensverhältnisse erschwere oder verhindere. Diese Prämisse dient als zentrale Rechtfertigung für ein behindertenspezifisches Expert:innentum, das dazu befähigt, die Interessen von Behinderung betroffener Menschen zu vertreten. Die Interessenvertretung anderer ist also ein zentrales Interesse dieser Professionen, um es pointiert auszudrücken. Das Ergebnis ist ein unverändert hochgradig ausdifferenziertes Sondersystem, bestehend aus zahlreichen Sonderschulen und spezialisierten Einrichtungen der Behindertenhilfe, in denen von Behinderung betroffene Menschen von der Außenwelt isoliert leben – nicht selten von der Wiege bis zur Bahre.

Darüber hinaus führt das Fehlen angemessener Repräsentationsmöglichkeiten prinzipiell zu zusätzlichen Herausforderungen, die auch andere intersektionale Disziplinen wie Gender oder Queer Studies betreffen. Die Lösung dieser Probleme ist entscheidend für die Schaffung von antihierarchischen, dialogischen und

inklusiven Lehr- und Lernerfahrungen. Aus der Perspektive der Disability Studies stehen drei zentrale Herausforderungen im Raum:

- Tendenziöse Wissensgenerierung durch epistemische Ungerechtigkeit (vgl. Fricker 2023) als systematische Benachteiligungen im Zusammenhang mit der Produktion, Anerkennung und Verbreitung von Wissen. Qua Ausgrenzung von Betroffenen mit Diskriminierungserfahrungen aus Diskursen zu sozialer Ungleichheit entsteht eine verzerrte Wissensproduktion, die bestehende Machtverhältnisse fortschreibt.
- Vermeidung von Tokenismus: Von Behinderung betroffene Menschen werden häufig nur symbolisch in Entscheidungsprozesse einbezogen, ohne dass ihre Perspektiven tatsächlich strukturell verankert oder Machtverhältnisse verändert werden. Dies untergräbt die Glaubwürdigkeit und Wirksamkeit von Inklusionsbemühungen und führt zu ›Scheinpartizipation‹ (vgl. Rakoska 2016).
- Reproduktion von Machtstrukturen: Die Dominanz etablierter Gruppen in der Wissenschaft führt so dazu, dass Menschen mit Diskriminierungserfahrungen dauerhaft weniger Zugang zu Ressourcen und Karrieremöglichkeiten haben. Ihnen wird teilweise gar die Fähigkeit zu objektiver Erkenntnis abgesprochen (vgl. Wachendorfer 2009: 533).

4. Bildungsfachkräfte, Bildungs- und Inklusionsreferent:innen – oder Systemverstärker?

Das Konzept, Menschen mit Lernschwierigkeiten im Hochschulkontext zu »Bildungsfachkräften« oder »Bildungs- und Inklusionsreferent:innen« auszubilden, erscheint nun auf den ersten Blick emanzipatorisch (vgl. Goldbach/Leonhardt 2023). Aus kritischer Perspektive der Disability Studies muss jedoch hinterfragt werden, ob dieser Ansatz nicht primär bestehende Wissenssysteme über Behinderung nach dem medizinischen Modell stärkt und damit etablierte Disziplinen des hegemonialen Behinderungsdiskurses weiter legitimiert. Eine Folge könnte die Einführung zusätzlicher Sonderausbildungsgänge sein, die wie bisher nach spezifischen ›Behinderungsarten‹ differenzieren. Zwar mögen solche Programme den Übergang von Werkstattbeschäftigten in reguläre Arbeitsverhältnisse fördern, doch droht zugleich eine Zementierung medizinisch normativer Denkmuster. Darüber hinaus gilt es, die curricularen Inhalte und Auswahlverfahren dieser Ausbildungsgänge kritisch zu beleuchten: Wer bestimmt, welches Wissen vermittelt wird? Inwiefern trägt das Curriculum dazu bei, Behinderung im Sinne des Diversity-Gedankens der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) als Teil der menschlichen Vielfalt anzuerkennen? Finden die Prinzipien eines selbstreflexiven, emanzipatorischen Erkenntnisinteresses ausreichend Berücksichtigung? Letztlich

dreht sich die Frage um das Ausmaß an Partizipation und Machtpotential, das den Betroffenen im Verhältnis zu professionellen Vertreter:innen etablierter Disziplinen tatsächlich eingeräumt wird. Aus antiessentialistischer Perspektive muss zudem anerkannt werden, dass jede Person – unabhängig von ihren individuellen Merkmalen – Expert:in in eigener Sache ist.

5. Das Konstrukt des ›Expert:innentums in eigener Sache‹

Dieses Konzept weist einen tiefsitzenden, epistemischen inneren Widerspruch zwischen Expert:innentum und Lebenswelt auf. Expert:innen verfügen über formalisiertes, generalisierbares Wissen aus staatlich regulierten Ausbildungen, das ihnen Einfluss in Entscheidungsprozessen sichert (vgl. Hitzler 1994). Im Gegensatz dazu ist biografisches Lebensweltwissen streng auf die eigene Erfahrung beschränkt und erfüllt nicht die Kriterien eines professionalisierten Expert:innentums. Goldbach und Leonhardt (2023) kritisieren, dass die Bezeichnung »Expert:innen in eigener Sache« das Erfahrungswissen behinderter Lehrender fälschlich als universell übertragbar stilisiert. Dadurch entsteht eine unscharfe Repräsentation, die Lebensweltwissen zugleich als authentisch und als exotisch markiert und damit paradoxerweise Individuen mit Lernschwierigkeiten zugleich nach außen ›verbesondert‹ und nach innen ›verallgemeinert‹. Die Disability Studies fragen kritisch, wo sich denn der bei Expert:innen angelegte Einfluss in Entscheidungsprozessen bei Bildungsfachkräften manifestiert?

Das Konstrukt eines ›Expert:innentums in eigener Sache‹ oszilliert damit zwischen Authentizitätsversprechen und problematischer Exotisierung. Aus Sicht der Disability Studies perpetuiert es eine medizinisch-normative Logik, die Behinderung wiederholt in starren Kategorien verortet und Machtstrukturen zementiert (vgl. Geldner-Belli et al. 2024). Statt emanzipatorischer Räume reproduziert es stereotype Narrative und verpasst die Chance inklusiver, entstigmatisierender Ansätze. Eine grundlegende Revision dieses Konzepts ist dringend geboten, um die Vielfalt individueller Lebensrealitäten anzuerkennen und die Exotisierung von Menschen mit Lernschwierigkeiten zu überwinden.

Ein möglicher Ansatz zur Bearbeitung des Problems einer unzureichenden und/oder die Realität verzerrenden Repräsentanz könnte etwa darin bestehen, einen offenen, allgemein zugänglichen Diskursraum zu schaffen, der Bildungsfachkräften sowie allen Interessierten offensteht. In einem solchen Raum könnten die verschiedenen Perspektiven diskursiv verhandelt und ein inklusiverer Dialog ermöglicht werden. Dabei lohnt der Blick auf die Entstehungsgeschichte der Disability Studies in Deutschland: Diese haben sich nicht etwa aus wissenschaftlicher Einsicht oder der Initiative etablierter Disziplinen heraus entwickelt. Vielmehr sind sie das Ergebnis eines aktivistischen Zusammenspiels von selbstbetroffenen

Studierenden, Akademiker:innen und Aktivist:innen der breiteren politischen Behinderten- und Krüppelbewegung (vgl. Köpsell 2023). Von Behinderung betroffene Einzelpersonen und Aktivist:innen haben sich Diskursräume gegen massive Widerstände erkämpft und angeeignet, um zunächst überhaupt einen Zugang zum akademischen Diskurs zu erlangen und klären zu können, welche Themen in den Disability Studies behandelt werden sollten. Aus dieser Geschichte heraus lässt sich dann auch erklären, warum Disability Studies zu Beginn vornehmlich von körperbehinderten Wissenschaftler:innen repräsentiert wurden und insbesondere Menschen mit Lernschwierigkeiten bislang eine eher marginale Rolle einnehmen. Die strukturellen und institutionellen Barrieren, insbesondere auch die physischen und symbolischen Mauern von Sondereinrichtungen der Behindertenhilfe wie Sonderschulen, Wohnheimen und Werkstätten, erwiesen sich als nahezu unüberwindbar. Diese verhinderten nicht nur den Zugang zu akademischen Diskursräumen, sondern sie etablierten auch Gatekeeper:innen, die den Insass:innen solcher Einrichtungen den Einbezug in Diskurse der Disability Studies systematisch erschwerten. Diese historische Ausgrenzung ist nicht nur für die Entwicklung der Disability Studies bedauerlich, sondern auch für die Gatekeeper:innen, die sich inzwischen im Zuge der UN-BRK einer kritischen Reflexion ihrer eigenen Rolle unterziehen müssen. Der Vorwurf, selbst Inklusion behindert zu haben, ist schmerzhaft – sowohl für diejenigen, die den Vorwurf erheben, als auch für diejenigen, auf die er zielt.

6. Repräsentation und potentielle Risiken der Betroffenenperspektive

Wer aber kann dann überhaupt als Repräsentant:in für die Gruppe von Menschen mit Lernschwierigkeiten gelten? Eine genauere Betrachtung zeigt, dass die Gruppe der Menschen mit Lernschwierigkeiten äußerst divers ist. Der Begriff ›Lernschwierigkeit‹ – ebenso wie die von Betroffenen als diskriminierend empfundene Kategorie der ›geistigen Behinderung‹ – stellt zudem eine Residualkategorie dar. Zugleich ist die Gruppe intersektional verflochten, etwa über Geschlecht, Alter, Behinderung, Herkunft, Religionszugehörigkeit oder Migration (vgl. Crenshaw 1989). Eindimensionale Ansätze einzelner Akteur:innen – wie sie häufig seitens »engagierter und inklusionsorientierter Einzelakteur:innen« vertreten werden – laufen daher Gefahr, diese Komplexität zu vernachlässigen und unbeabsichtigt bestehende Machtstrukturen zu reproduzieren (vgl. Grundlagenbeitrag). Zudem schützt das Erleben von Diskriminierung nicht automatisch vor der Übernahme hegemonialer Sicht- und Verhaltensweisen. Aus der Perspektive der Disability Studies sind insbesondere folgende Risiken zu beachten:

- **Selektive Einbeziehung von Stimmen:** Nicht alle Stimmen innerhalb marginalisierter Gruppen werden gleichermaßen gehört. Beispielfhaft wurde dies laut im Konflikt um die mangelnde Repräsentation von Frauen in der frühen Krüppelbewegung zu Beginn der 1980er Jahre – aber hier lange, bevor Crenshaw (1989) ihr Konzept der Intersektionalität entwickelte.
- **Machtungleichgewichte innerhalb marginalisierter Gruppen:** Innerhalb dieser Gruppen können bestimmte Perspektiven dominieren, während andere weiterhin unsichtbar bleiben. So waren etwa in den Anfängen der Disability Studies überwiegend körperbehinderte Personen vertreten, während zum Beispiel sinnesbehinderte oder kulturell taube Menschen erst allmählich zu Wort gekommen sind und Menschen mit Lernschwierigkeiten noch heute nur vereinzelt Gehör finden.
- **Instrumentalisierung der Betroffenenperspektive:** Die Betroffenenperspektive kann dazu genutzt werden, politische oder ökonomische Ziele zu fördern, ohne die tatsächlichen Bedürfnisse und Interessen der Betroffenen zu berücksichtigen. Dies führt zu einer instrumentellen Nutzung von Behinderung betroffener Menschen, etwa zur Legitimierung bestehender institutioneller Praxen oder zur Stärkung des sozialen und/oder wirtschaftlichen Profils von Unternehmen, Einrichtungen und Organisationen (vgl. Bruhn/Homann 2020: 84).

Nur durch kontinuierliche Reflexion interner Dynamiken und transparente, basisdemokratische Verfahren lässt sich verhindern, dass die Betroffenenperspektive selbst zur weiteren Reproduktionsquelle bestehender Machtstrukturen wird.

7. Exkurs: Disability Studies zwischen Reflexion und Anwendung

Die mit Essentialismus und Exotismus verknüpfte Reflexionsschwäche etablierter Disziplinen des hegemonialen Behinderungsdiskurses hat entscheidend dazu beigetragen, dass Disability Studies im deutschsprachigen Raum überwiegend an Hochschulen für Angewandte Wissenschaften verankert sind. So wurde dem 2005 an der Universität Hamburg gegründeten ZeDiS 2013 vom Präsidium anempfohlen, an eine Fachhochschule umzuziehen, um dort in erster Linie praxisorientiertes Wissen über Behinderung zu generieren, das für etablierte Disziplinen verwertbar sein sollte (vgl. Bruhn/Homann 2013). Diese neoliberale Reduktion von Erkenntnissen auf behinderungsspezifische Bedarfe bewirkt jedoch, dass Disability Studies vornehmlich als Anwendungswissenschaft missverstanden werden und vorwiegend für einen engen Kreis von Fachprofis relevant bleiben. Dabei übersehen viele, dass Disability Studies ein kritisch-interdisziplinärer Forschungsansatz sind, der sowohl theoretische als auch praktische Leerstellen und normativ geprägte Sichtweisen auf Behinderung in allen wissenschaftlichen Disziplinen in Frage stellt (vgl.

Meekosha 2004: 724). Wissenschaftstheoretisch gelten Disability Studies daher gleichermaßen als Anwendungs- und als Reflexionswissenschaft. Ihr zentrales Anliegen ist die Analyse normativer Machtstrukturen und die Sichtbarmachung marginalisierter Perspektiven, ohne selbst neue normative Schranken zu errichten. In einer Meta-Perspektive reflektieren Disability Studies bestehende Disziplinen, Theorien und Methoden, um Diskriminierungsstrukturen aufzubrechen und im Sinne von Artikel 24 der UN-BRK eine gleichberechtigte, inklusive Partizipation aller zu fördern.

8. Partizipatorische Anforderungen an Lehre aus einer menschenrechtlichen Perspektive

Disability Studies verfolgen dabei das Programm der Dekonstruktion und Entpersonalisierung von Behinderung. Kategorien wie ›geistige‹, ›körperliche‹ oder ›psychische‹ Behinderung werden abgelehnt, da sie vereinfachende, stigmatisierende und essentialisierende Sichtweisen des medizinischen Modells reproduzieren. Entpersonalisierung verlagert den Fokus von individuellen Defiziten auf gesellschaftlich konstruierte, systemische und strukturelle Barrieren. Ziel ist es, von Behinderung betroffene Menschen als handelnde Subjekte in sozialen und politischen Prozessen zu positionieren, statt sie als passive Empfänger:innen von Fürsorge zu betrachten. Hermeneutisch trägt der Selbstvertretungsanspruch zur Überwindung der Subjekt-Objekt-Spaltung bei, indem behinderte Menschen nicht länger bloße Forschungs- oder Fürsorgeobjekte sind.

Stone und Priestley formulieren ein zentrales Prinzip emanzipatorischer Forschung: die Kontrolle über Lehr- und Forschungsaktivitäten zu Behinderung zu erlangen, um vollständige Rechenschaftspflicht gegenüber Betroffenen und ihren Selbstvertretungsorganisationen sicherzustellen (vgl. Stone/Priestley 1996: 10). Die US-amerikanische Society for Disability Studies (SDS) betont in ihren Guidelines, dass Führungspositionen vorrangig mit von Behinderung betroffenen Menschen besetzt werden sollten, ohne die Mitarbeit nicht-behinderter Personen auszuschließen (vgl. Chen et al. 2004). Aus der Perspektive der Disability Studies muss dieses Prinzip analog auf die akademische Forschung und Lehre übertragen werden.

Vor diesem Hintergrund sind folgende Anforderungen und Leitfragen entscheidend:

- Selbstbestimmung und Selbstvertretung: Wer wird für die Lehre ausgewählt und wer entscheidet darüber? Dabei müssen von Behinderung betroffene Menschen prinzipiell als Wissens- und Entscheidungsträger:innen anerkannt werden.

- Auswahl des auszubildenden Personals: Welche Qualifikationen und Perspektiven müssen Lehrende mitbringen, um eine antihierarchische, diversitätssensible Praxis zu gewährleisten?
- Curriculumsentwicklung: Wer definiert Curricula und stellt sicher, dass sie die Vielfalt von Behinderung als gleichberechtigte Facette menschlicher Diversität abbilden? Werden Selbstvertretungsorganisationen von Behinderung betroffener Menschen wie beispielsweise die AG Disability Studies Deutschland, die Interessenvertretung Selbstbestimmt Leben in Deutschland oder das Netzwerk Mensch zuerst, People First Deutschland e.V. mit eingebunden? Wie lassen sich kritisch-emanzipatorische, empowernde Bildungsprozesse befördern?
- Peer-Support: Das Prinzip ›von und für Betroffene‹ muss auch in Ausbildungs- und Lehrkontexten verankert sein.
- Hierarchiefreie Repräsentanz und Partizipation: Wie werden Diskursräume geschaffen, die allgemein zugänglich sind, Übergänge zwischen akademischer und beruflicher Bildung schaffen und in denen Machtungleichgewichte offen benannt und antihierarchisch alle Stimmen gleichberechtigt gehört werden können?
- Institutionelle Verbindlichkeit und Disability Budgeting: Welche Strukturen und Mittel (beispielsweise Budgets für Dolmetscher:innen, Leichte Sprache, Assistenz) sind dauerhaft notwendig, um akademische Lehre im Sinne eines ›Für-Alle‹ nachhaltig zu finanzieren und umzusetzen?

Nur durch die konsequente Umsetzung dieser Prinzipien lässt sich eine menschenrechtlich fundierte, wirklich inklusive und demokratische akademische Lehre etablieren.

9. Ein »Lehrhaus für alle«

Das Konzept des ›Lehrhauses für alle‹ wurde von Mitgliedern des ZeDiS-Teams – Gudrun Kellermann, Sabine Maaß, Gerlinde Renzelberg, Anne Venter, Lars Bruhn und Jürgen Homann – als prozessuales und exploratives Modellprojekt entwickelt (vgl. Bruhn/Homann, 2013a). Es zielt darauf ab, einen offenen, antihierarchischen Lehr- und Lernraum zu schaffen, der allen Interessierten uneingeschränkt zugänglich ist. Neben dem offenen, basisdemokratischen Gestaltungsprinzip steht die physische Barrierefreiheit im Sinne eines Universal Designs im Vordergrund: Architektur, Kommunikation und Ausstattung müssen so gestaltet sein, dass sie Menschen mit unterschiedlichen Bedarfen gleichberechtigt partizipieren lassen (vgl. Volkmann 2010). Das ›Lehrhaus für alle‹ folgt dem Prinzip, in Anlehnung an Rosenzweig, »die Unwissenden lehren die Unwissenden« (Woppowa 2003: 58), indem es absolute Wissensdifferenzen anerkennt, ohne ihnen einen gruppen-

spezifischen Vorrang einzuräumen. Alle Beteiligten – Lehrende wie Lernende – verstehen sich zugleich als Lernende und Lehrende und teilen ihr (Un-)Wissen auf Augenhöhe. Kritik an professionellen Vorannahmen wird ausdrücklich willkommen geheißen, um Methoden und Wissensverständnisse dialogisch, kritisch und offen weiterzuentwickeln (vgl. Bruhn/Homann 2015).

Kernkompetenzen des »Lehrhauses für alle« sind:

- Barrierefreiheit in Architektur, Kommunikation und Denken: mit einer eigenen und ansprechenden Ästhetik, an Universal Design geschult
- Offenheit für neue Diskurskonstellationen zu Intersektionalität und sozialer Ungleichheit
- Inter- und Transdisziplinarität: Austausch mit wissenschaftlichen Disziplinen, Gesellschaft, Kunst, Kultur und Religion
- praktisch-politische Orientierung: Fokus auf konkrete Problemlösungen
- Lebensweltorientierung, Basisdemokratie und Antihierarchie
- Methodenpluralismus und Dialektik: Widersprüche zulassen und aushalten
- (selbst)kritisch-emanzipatorisch-reflexive Haltung
- Aufmerksamkeit für Differenzen in Identitäten und sozialer Lage

Da das »Lehrhaus für alle« niemals als fertiges Bauwerk, sondern als fortlaufendes Atelier-Labor gedacht war, entwickelt es sich schrittweise und den Allgemeinfall am Einzelfall ausrichtend. Hiermit lehnt es sich an Adornos negative Dialektik an, die in einfacher Form besagt, dass Umstände, die die herrschenden Verhältnisse überschreiten zu können in der Lage sein sollen, eben an Einzelfalllogiken entstehen können. Eine Ausdehnung der hier erarbeiteten Erkenntnisse kann dann vorsichtig über neue Einzelfälle erfolgen, wobei dies eher einem demütigen Weitertasten als entschlossenem Fortschreiten gleicht. Nichtsdestotrotz bedarf es gerade aus der Perspektive von Behinderung einer Materialisierung von offenen und vor allem zugänglichen Diskursräumen, denn gerade Disability Studies können keinesfalls bloß ideell und praktisch von jedem Ort aus betrieben werden.

10. Strukturelle Einschränkungen

Wir arbeiten seit vielen Jahren unter prekären und belastenden Bedingungen: Der Anspruch auf Selbstvertretung stößt ständig an strukturelle und finanzielle Grenzen, die die Umsetzung von Inklusion massiv erschweren. Auch Disability Studies benennen diese Barrieren, um nicht in paternalistische Muster zu verfallen. Zugleich verfolgen sie das Ziel, ihre theoretischen Grundlagen in die Praxis zu überführen, indem sie Inklusion im Sinne eines »Denkens vom Letzten her« als Maßstab

für Forschung und Lehre etablieren (Dörner 2008: 21) – ohne dabei Behinderung weiterhin durch eine defizitäre, medizinisch-stigmatisierende Linse zu betrachten. Inklusion im Sinne von Artikel 24 der UN-BRK gilt nicht nur für allgemeinbildende Schulen, sondern ausdrücklich auch für Universitäten und Hochschulen. Eine menschenrechtlich fundierte Partizipative Lehre muss daher alle marginalisierten Gruppen ansprechen, insbesondere jene, die bislang kaum Zugang zu akademischer Bildung hatten.

Gleichwohl darf die Komplexität intersektionaler Realitäten und der damit verbundene Finanzierungsbedarf nicht unterschätzt werden. So würde allein die Assistenz für eine wöchentliche, zweistündige Ringvorlesung mit simultaner Übersetzung in Deutsche Gebärdensprache, Schriftsprache und Leichte Sprache mindestens 25.000 EUR kosten. Solche Ausgaben sind essentiell, um Barrierefreiheit und Chancengleichheit sicherzustellen, verdeutlichen aber zugleich die enormen strukturellen Hürden.

Auch das ZeDiS, in dem vorwiegend selbstbetroffene Referent:innen – punktuell auch mit Lernschwierigkeiten – tätig waren und sind, verfügt unter den aktuellen Rahmenbedingungen nicht über ein Disability Budgeting, das alle Assistenzbedarfe kontinuierlich abdecken könnte. Disability Budgeting zielt darauf ab, im Voraus ausreichende Mittel für alle notwendigen Unterstützungsleistungen bereitzustellen, wie es die UN-BRK fordert. Dass es dem ZeDiS bis heute nicht gelungen ist, diese Bedarfe vollständig zu decken, unterstreicht die tiefgreifenden finanziellen und organisatorischen Herausforderungen. Darüber hinaus erschweren infrastrukturelle und institutionelle Hindernisse – unzureichende barrierefreie Zugänge, fehlende Räumlichkeiten und mangelnde Berücksichtigung spezifischer Assistenzbedarfe in Lehre und Forschung – den gleichberechtigten Zugang behinderter Menschen zur akademischen Partizipation. Ohne die konsequente Beseitigung dieser Barrieren fehlen die grundlegenden Voraussetzungen für eine gleichwertige Nachwuchsförderung und Wissenschaftskarriere von Behinderung betroffener Akademiker:innen.

11. Fazit

Partizipative Bildungsprojekte müssen nach Einschätzung des Hamburger ZeDiS eine Reihe zentraler Kriterien erfüllen, um ihrem kritisch-emanzipatorischen Anspruch gerecht zu werden. Sie sollten

- machtkritisch angelegt sein, um bestehende Hierarchien und Machtverhältnisse se konsequent zu hinterfragen,

- allgemein zugänglich und barrierefrei gestaltet sein, sodass niemand ausgeschlossen wird – unabhängig von physischen, kognitiven, sozialen oder anderen Barrieren,
- Partizipation ohne Schranken denken und praktizieren, wobei jede Form der Partizipation im Sinne von Inklusion als Menschenrecht und nicht als Zugeständnis verstanden wird,
- die Frage der Repräsentation in offenen, kritischen Diskursräumen erörtern und dabei die Prinzipien der Selbstvertretung und Selbstbestimmung konsequent ins Zentrum rücken,
- intersektional ausgerichtet sein, um die Überschneidungen und Wechselwirkungen verschiedener Diskriminierungskategorien angemessen zu berücksichtigen,
- eigene Praxen, Theorien und Voraussetzungen permanent kritisch und selbstreflexiv hinterfragen, um hegemoniale Deutungen zu vermeiden und Diskriminierungsstrukturen aufzubrechen,
- das Prinzip ›Disability Lead‹ umsetzen, indem von Behinderung betroffene Menschen als federführende Stimmen und Gestalter:innen von Lehr- und Lernprozessen anerkannt und eingebunden werden,
- Disability Budgeting konsequent betreiben, indem ausreichend finanzielle Mittel für Barrierefreiheit und notwendige Assistenzleistungen bereitgestellt werden,
- die Betroffenenperspektive in jeder Hinsicht, analytisch, methodisch, praktisch, ins Zentrum stellen, damit von Behinderung betroffene Menschen als gleichberechtigte Wissens- und Entscheidungsträger:innen anerkannt sind und ihre Erfahrungen strukturell verankert werden,
- besonders für von Behinderung betroffene Lehrende umfassende Barrierefreiheit gewährleisten, um ihnen ihre Arbeit und auch ihre akademische Weiterbildung zu ermöglichen und ihnen einen gleichberechtigten Platz in der Statusgruppe der Lehrenden an Universitäten und Hochschulen zu sichern.

Diese Kriterien stehen im Einklang mit Art. 24 der UN-BRK, die inklusives Lernen auf allen Bildungsebenen fordert. Universitäten und Hochschulen tragen als Orte kritischer Wissenschaft eine Schlüsselrolle für gesellschaftlichen Wandel, gleichwie für die Umsetzung und Gewährleistung von Menschenrechten: Sie müssen sich zu offenen, barrierefreien Lernorten entwickeln, die lebenslanges Lernen ermöglichen und auch Menschen ohne formale Hochschulzugangsberechtigung chancengleich partizipieren lassen. Nur so lassen sich Barrieren in Bildung und Gesellschaft nachhaltig beseitigen und der Weg für eine gerechtere, inklusivere Zukunft ›für alle‹ ebnen.

Literatur

- Adorno, Theodor W. (1971): »Erziehung nach Auschwitz«, in: Ders./Gerd Kadelbach (Hg.), *Erziehung zur Mündigkeit*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 88–104.
- Adunka, Evelyn (1999): »Einleitung«, in: Dies./Albert Brandstätter (Hg.), *Das jüdische Lehrhaus als Modell lebensbegleitenden Lernens*, Wien: Passagen-Verlag, S. 11–18.
- Barnes, Colin/Mercer, Geof (2003): »Research Review on User Involvement in Promoting Change and Enhancing the Quality of Social ›Care‹ Services for Disabled People, Centre for Disability Studies«. <https://disability-studies.leeds.ac.uk/wp-content/uploads/sites/40/library/Barnes-SCIE-user-involvement-2.pdf>, zuletzt aufgerufen am 09.12.2024.
- Bruhn, Lars/Homann, Jürgen (2013a): »Ein Lehrhaus für Alle. Zur Einführung«, in: Dies. (Hg.), *UniVision 2020. Ein Lehrhaus für Alle. Perspektiven für eine barriere- und diskriminierungsfreie Hochschule*, Freiburg i.Br.: Centaurus, S. 9–12.
- Bruhn, Lars/Homann, Jürgen (2013b): »Behinderungsdiskurse: Heil- und Sonderpädagogik im Vergleich mit Disability Studies«, in: Eckhard Rohrmann (Hg.), *Aus der Geschichte lernen, Zukunft zu gestalten, Inklusive Bildung und Erziehung in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft*, Marburg: Tectum, S. 137–160.
- Bruhn, Lars/Homann, Jürgen (2015): »Wissenschaft, Partikularität und das Lehrhaus für Alle – Emanzipation zwischen Objektivität, Identität und Subjektivität«, in: *DAS ZEICHEN. Zeitschrift für Sprache und Kultur Gehörloser* 100, S. 226–237. <https://www.zedis-hamburg.de/wp-content/download-pdfs/homann.etal.100.pdf>, zuletzt aufgerufen am 04.12.2024.
- Bruhn, Lars/Homann, Jürgen (2020): »Wer spricht denn da? Kritische Anmerkungen zum Konzept der Selbstbetroffenheit«, in: David Brehme/Petra Fuchs/Swantje Köbsell/Carla Wesselmann (Hg.), *Disability Studies im deutschsprachigen Raum. Zwischen Emanzipation und Vereinnahmung*, Weinheim: Basel, S. 82–88.
- Chen, Linda/Kudlick, Cathy/Kirchner, Corinne (2004): »Guidelines for Disability Studies. Highlights of a 2004 SDS Listserv Discussion«, in: *Disability Studies Quarterly* 24/4. dsq-sds.org/article/view/894/1069, zuletzt aufgerufen am 06.01.2025.
- Chrenshaw, Kimberlé (1989): »Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory, and Antiracist Politics«, in: *University of Chicago Legal Forum* 1, S. 139–167.
- Dettmann, Marlene-Anne/Scholz, Katharina (2021): »Service User Involvement in der Hochschulqualifizierung für Soziale Arbeit Chancen und Wirkungen«, in: *Die Hochschule. Journal für Wissenschaft und Bildung* 30/1, S. 56–69. https://www.pedocs.de/volltexte/2023/26495/pdf/Dettmann_Scholz_2021_1_Die_Hochschule_Service_User.pdf, zuletzt aufgerufen am 09.12.2024.

- Dörner, Klaus (2007): »De-Institutionalisierung im Lichte von Selbstbestimmung und Selbstüberlassung – Absichten, Einsichten und Aussichten entlang der Sozialen Frage«, Vortrag im Rahmen der ZeDiS-Ringvorlesung »Behinderung ohne Behinderte!? Perspektiven der Disability Studies«, Universität Hamburg, 27. November 2007. https://www.zedis-hamburg.de/wp-content/download-pdfs/dorner_deinstitutionalisierung.pdf, zuletzt aufgerufen am 06.01.2025.
- Fricker, Miranda (2023): *Epistemische Ungerechtigkeit, Macht und die Ethik des Wissens*, München: C.H. Beck.
- Geldner-Belli, Jens/Klöpfer, Lea/Hanf, Alicia/Kremsner, Gertraud (2024): »Repräsentation als umstrittene Strategie im Kontext Inklusiver Forschung«, in: Anne Goldbach/Anke Langner/Karin Mannewitz/Saskia Schuppener/Nico Leonhardt (Hg.), *Macht und Wissen, Kritische Reflexion im Kontext von Inklusion und Exklusion*, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 214–225.
- Goldbach, Anne/Leonhardt, Nico (2023): »Kritische Auseinandersetzung mit partizipativer Hochschullehre«, in: *Teilhabe* 62/4, S. 142–147.
- Habermas, Jürgen (1969): *Technik und Wissenschaft als Ideologie*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Hitzler, Ronald (1994): »Wissen und Wesen des Experten. Ein Annäherungsversuch – zur Einleitung«, in: Ronald Hitzler/Anne Honer/Christoph Maeder (Hg.), *Expertenwissen. Die institutionalisierte Kompetenz zur Konstruktion von Wirklichkeit*, Opladen: Budrich, S. 13–30.
- Köbsell, Swantje (2023): »Gegen Aussonderung – für Selbstvertretung: zur Geschichte der (west-)deutschen Behindertenbewegung«, in: Lars Bruhn/Jürgen Homann/Matthias Nauerth/Siegfried Saerberg (Hg.), *Disability Studies und Soziale Arbeit*, Weinheim: Beltz, S. 25–53.
- Kergel, David/Heidkamp, Birte (2019): »Plädoyer für eine fluide Lehr-/Lernkultur. Hochschullehre zwischen Homogenisierung und Vielfalt«, in: Dies. (Hg.), *Praxishandbuch Habitussensibilität und Diversität in der Hochschullehre*, Wiesbaden: Springer, S. 3–21.
- Meekosha, Helen (2004): »Drifting down the gulf stream: navigating the cultures of disability studies«, in: *Disability & Society* 19/7, S. 721–733.
- Rakoska, Bugandi (2016): »Disability and Tokenism. Why No One Can Speak On Behalf of Everyone«. <https://rootedinrights.org/disability-and-tokenism-why-no-one-can-speak-on-behalf-of-everyone/>, zuletzt aufgerufen am 29.04.2025.
- Volkman, Michael (2010): »Ein historischer und theologischer Blick auf die Lehrhausbewegung«. https://imdialog.org/bp2013/03/lehrhaus_blickpunkte.pdf, zuletzt aufgerufen am 06.01.2025.
- Wachendorfer, Ursula (2009): »Weiße halten weiße Räume weiß«, in: Maureen Maisha Eggers/Grada Kilomba/Peggy Piesche/Susan Arndt (Hg.), *Mythen, Masken und Subjekte. Kritische Weißseinsforschung in Deutschland* (2., überarb. Aufl.), Münster: Unrast Verlag, S. 530–539.

Woppowa, Jan (2003): »Religiöse Bildung bei Franz Rosenzweig, Martin Buber und Ernst Simon«, in: Münchener Theologische Zeitschrift 54/1, S. 55–67. <https://mthz.ub.uni-muenchen.de/MThZ/article/download/2003H1S55-67/3472/5207>, zuletzt aufgerufen am 24.04.2025.

Arbeit an Emotionen in Partizipativer Lehre

Potentiale und ambivalente Nebeneffekte der Sichtbarmachung ungleich geteilter Emotionsarbeit

Yvonne Wechuli & Jana York

1. Einleitung

Im Grundlagenbeitrag explizieren die Herausgeber:innen ein Spannungsfeld zwischen »exklusiver Hochschultradition« und »inklusive Hochschulentwicklung«. Der vorliegende Beitrag schlägt nun eine spezifische Ebene vor, auf der Partizipative Lehre für Diversität sensibilisieren kann – nämlich dafür, dass behinderten Menschen¹ alltäglich aufgebürdet wird, einen überproportionalen Anteil einer Arbeit an Emotionen zu leisten, wie wir bereits an anderer Stelle argumentiert haben (vgl. Wechuli 2023; York/Wechuli 2023). Diese Manifestation einer ableistischen Gesellschaft wird auch an Hochschulen reproduziert, insbesondere da diese ebenfalls als inhärent ableistisch angesehen werden können (vgl. Wechuli 2023; York/Wechuli 2023). Mit der Diversifizierung der Hochschulen durch Erweiterungen der Studierenden- und Lehrendenschaft (vgl. Grundlagenbeitrag) – etwa, aber nicht ausschließlich durch Partizipative Lehre – wird eine zwischen behinderten und nicht-behinderten Menschen ungleich geteilte Emotionsarbeit auch im Hochschulkontext aktuell.

Der Beitrag beschreibt ungleich geteilte Emotionsarbeit zwischen behinderten und nicht-behinderten Menschen bewusst offen, um eine Reflexionsfolie für Ungleichheitslagen unterschiedlicher Statusgruppen an Hochschulen sowie in heterogenen Anwendungsfeldern zu konturieren. Herangezogen werden kann diese Reflexionsfolie nicht nur für die Analyse von Ungleichheiten zwischen behinderten und nicht-behinderten Studierenden, Lehrenden und Forschenden, sondern auch für weitere Kontexte, die mit einer Diversifizierung von Hochschulen Relevanz entfalten.

1 Wir sprechen in diesem Beitrag von behinderten Menschen, um anzuzeigen, dass diese soziale Gruppe behindert wird.

Im Folgenden wird zunächst das Konzept der Emotionsarbeit nach Arlie Hochschild (2012 [1983]) vorgestellt und beschrieben, wie es in den Disability Studies zu meist rezipiert wird (Abschnitt 1). Anschließend stellen wir das Potential Partizipativer Lehre für eine zwischen behinderten und nicht-behinderten Menschen gerechter verteilte Emotionsarbeit heraus (Abschnitt 2) und beleuchten mögliche ambivalente Nebeneffekte (Abschnitt 3). Alle drei Aspekte werden abschließend in einem Fazit (Abschnitt 4) diskutiert.

2. Ungleich geteilte Emotionsarbeit

Der Begriff Emotionsarbeit geht auf die Emotionssoziologin Arlie Hochschild (2012 [1983]) zurück, die zunächst bei Beschäftigten im Dienstleistungssektor aufzeigte, wie diese ihre eigenen Emotionen (oder auch die Emotionen anderer Menschen) zu beeinflussen versuchen, um situationsspezifischen Erwartungen – sogenannten Gefühlsnormen – gerecht zu werden, die soziokulturell und historisch geprägt sind. Emotionsarbeit wird auch im privaten (vgl. Hochschild 2013) oder etwa politischen Bereich (vgl. Hochschild 2016; siehe auch Wechuli 2019) geleistet, wobei sich zwei Formen unterscheiden lassen. Beim *Oberflächenhandeln* wird der eigene emotionale Ausdruck verändert, während beim *Tiefenhandeln* die Empfindung selbst zu beeinflussen versucht wird, etwa durch Umdeutungen der Situation oder Atemtechniken (vgl. Hochschild 1998).

Emotionsarbeit ist ein in den Disability Studies häufig rezipiertes Konzept – insbesondere im Vergleich mit anderen emotionstheoretischen Konzepten.² Es wird meist dazu verwendet, um die zusätzliche, unbezahlte *Arbeit* zu beschreiben, die behinderten Menschen abverlangt wird, etwa um mit den Folgen von psycho-emotionalem Disablism (vgl. Reeve 2014, 2020; Thomas 1999, 2007) umzugehen. Psycho-emotionalen Disablism beschreibt Carol Thomas (1999, 2007) in ihrer relationalen Weiterentwicklung des sozialen Modells von Behinderung als von direkten Beeinträchtigungsfolgen zu unterscheidende, gefühlsmäßige Belastung und Einschränkung von Aktivitäten durch eine diskriminierende Gesellschaft. »[P]sycho-emotional disablism places limits on who they *can be* by shaping individuals' ›inner worlds‹, sense of ›self‹ and social behaviours« (Thomas 2007: 72; Herv.i.O.). Dabei lässt sich indirekter von direktem psycho-emotionalem Disablism unterscheiden: Ersterer wird durch eine Konfrontation mit baulichen Barrieren verursacht und letzterer durch abwertende Worte und Handlungen nicht-behinderter Menschen, wie etwa Vermeidung, aufdringliche Fragen, Anstarren oder Hassrede. Wenn

2 Obwohl Emotionsarbeit auf Grundlage von Gefühlsnormen geleistet wird, ist der Begriff der Gefühlsnormen in den Disability Studies bisher deutlich seltener rezipiert worden (Ausnahmen siehe z.B. Liddiard 2018).

(in)direkter Disablism internalisiert wird, verändert er darüber hinaus das eigene Selbstverhältnis (vgl. Reeve 2014, 2020). Der Begriff des psycho-emotionalen Disablism politisiert sozusagen subjektiv empfundene Dimensionen von Behinderung (vgl. Thomas 1999).

Inwiefern löst psycho-emotionaler Disablism nun Emotionsarbeit aus? Dies soll im Folgenden in Bezug auf indirekten und direkten psycho-emotionalen Disablism weiter ausgeführt werden.

Barrieren – verstanden als indirekter psycho-emotionaler Disablism (vgl. Reeve 2014, 2020) – lösen bei durch diese behinderte Menschen eine Vielzahl emotionaler Reaktionen aus, mit denen sie einen Umgang finden müssen, etwa Frustration, Ärger oder Verlegenheit (vgl. Reeve 2020). Barrieren betreffen behinderte Menschen direkt leiblich (vgl. Price/Kerschbaum 2016) und schränken ihre Präsenz in und Zugehörigkeit zu sozialen Räumen ein (vgl. Titchkosky 2011). Mia Mingus (2011: o.S.) beschreibt den alltäglichen Eindruck, den Barrieren bei ihr hinterlassen, wie folgt: »the weight, emotion, logistics, isolation, trauma, fear, anxiety and pain of access«. Insbesondere prägt jedoch die mangelnde Bereitschaft nicht-behinderter Menschen, Differenz und unterschiedliche Betroffenheit wahrzunehmen, die gefühlsmäßige Wirkung von Barrieren (vgl. Mingus 2011; Campbell 2020). Nicht-behinderte Menschen bemerken Barrieren, von denen sie nicht betroffen sind, in der Regel selbst nicht³ und auch nicht den Aufwand, der dazu aufgebracht werden muss, Anpassungen einzufordern (vgl. Olsen 2018). Behinderte Menschen, die ihre Zugangsbedürfnisse äußern oder angemessene Vorkehrungen einfordern, berichten von verständnislosen Reaktionen nicht-behinderter Menschen, beispielsweise davon, dass nicht-behinderte Bekannte irritiert reagieren, wenn behinderte Menschen bei der Planung von Freizeitaktivitäten Barrierefreiheit gegenüber hedonistischeren Aspekten wie etwa dem gastronomischen Angebot priorisieren (vgl. Schönwiese 2011).

In einer ableistischen und neoliberalen Gesellschaft wird die Verantwortung für den Umgang mit diesen allgegenwärtigen Barrieren individualisiert. Daher müssen sich behinderte Menschen stets selbst darum kümmern, Informationen über (fehlende) Barrierefreiheit einzuholen und angemessene Vorkehrungen einzufordern sowie mit den gefühlsmäßigen Auswirkungen vorhandener Barrieren umzugehen (vgl. Ahmed 2017; Inckle 2018; Olsen 2018; Price 2021; Price/Kerschbaum 2016; Schönwiese 2011). »The very effort required to find out about access can end up making events inaccessible. Access can become inaccessible« (Ahmed 2017: 114). Eine Weigerung, die Verantwortung für Barrierefreiheit individuell zu tragen, kann in

3 Auch wenn nicht-behinderte Menschen allgegenwärtige Barrieren häufig nicht bewusst wahrnehmen, sind Anpassungsmaßnahmen nur deshalb notwendig, weil Umweltbedingungen nach den Bedürfnissen nicht-behinderter Menschen gestaltet sind (vgl. Kafer 2013).

Ausgrenzung münden (vgl. Campbell 2020). Selbst wenn angemessene Vorkehrungen wie etwa Nachteilsausgleiche formell beantragt werden können, müssen behinderte Menschen ihre Zeit und auch emotionale Energie investieren, um ihre Ansprüche durchzusetzen (vgl. Ahmed 2017; Inckle 2018; Osborne 2019; Price 2021). Dies lässt sich als zusätzliche, unbezahlte Arbeit beschreiben, die zumeist unsichtbar bleibt (vgl. Inckle 2018). Darüber hinaus gibt es auf individueller Ebene keine Lösung für die strukturelle Gewalt, die sich in Barrieren manifestiert: Es wirkt systemstabilisierend, egal ob behinderte Menschen sich aus Sozialräumen zurückziehen oder Einzelfall-Lösungen finden (vgl. Schönwiese 2011).

Abwertende Worte und Handlungen nicht-behinderter Menschen – verstanden als direkter psycho-emotionaler Disablism (vgl. Reeve 2014, 2020) –, wie etwa Vermeidungsverhalten oder Eingriffe in die Privatsphäre behinderter Menschen, lösen ebenfalls Emotionsarbeit aus. Sichtbar behinderte Menschen erleben bisweilen, dass nicht-behinderte Menschen vermeiden, überhaupt mit ihnen zu interagieren (vgl. Murphy 1995; Reeve 2020; Thomas 2007), und sich etwa körperlich von ihnen distanzieren, ihre Augen abwenden oder nicht wissen, was sie zu ihnen sagen sollen (vgl. Murphy 1995). Wenn ihnen nicht ausweichend begegnet wird, müssen behinderte Menschen möglicherweise mit Eingriffen in die Privatsphäre umgehen, denen sichtbar behinderte Menschen in der Öffentlichkeit ausgesetzt sind – wie dies etwa für Rollstuhlnutzer:innen beschrieben worden ist (vgl. Cahill/Eggleston 1994; Maskos 2018). Nicht-behinderte Menschen scheinen von ihnen zu erwarten, jede noch so unangemessene Frage freundlich zu beantworten, um voyeuristische Bedürfnisse zu befriedigen (vgl. Goodley/Liddiard/Runswick-Cole 2018) – etwa über Ätiologien und die Logistik des Alltags, beispielsweise mit Prothesen (vgl. Garland-Thomson 2009), oder über das Intim- und Sexualleben ihnen nicht näher bekannter behinderter Menschen (vgl. Liddiard 2018). Weiter kann das Anstarren als visuelles Eindringen in die Privatsphäre behinderter Menschen aufgefasst werden (vgl. Garland-Thomson 2009).

Die gefühlsmäßige Belastung durch abwertende Worte und Handlungen wird durch die Erwartung verschärft, dass behinderte Menschen nicht-behinderten Menschen den Umgang mit *ihrer* Differenz so angenehm wie möglich⁴ machen sollen (vgl. Garland-Thomson 2009; Murphy 1995; Watermeyer/Swartz 2008) und dazu etwa auftretende Spannungen abbauen und nicht-behinderten Menschen potentielle Unsicherheiten nehmen sollen (vgl. Murphy 1995). Wenn der Umgang miteinander unangenehm verläuft, wird dies tendenziell behinderten Menschen zugeschrieben (vgl. Ancet 2013; Watermeyer/Swartz 2008). Darüber hinaus wird von behinderten Menschen erwartet, nicht-behinderte Menschen vor eventuell aufkommenden Schuldgefühlen zu schützen, wenn sie sich etwa ungleicher

4 An Angehörige anderer Minderheiten wird ebenfalls die Erwartung gerichtet, Verantwortung für angenehme Interaktionen zu übernehmen (vgl. Ahmed 2014).

Chancen oder allgegenwärtiger Barrieren bewusst werden (vgl. Watermeyer 2014). Eine Weigerung, die Verantwortung für den angenehmen Verlauf sozialer Interaktionen individuell zu übernehmen, kann dazu führen, dass die Legitimität der Anwesenheit behinderter Menschen in Frage gestellt wird (vgl. Ancet 2013). Die gefühlsmäßige Belastung durch direkten psycho-emotionalen Disablism wird dabei durch seine Unvorhersehbarkeit weiter verschärft. Anders als bei baulichen Barrieren lässt sich über zwischenmenschliche Begegnungen nicht voraussagen, wie sie ablaufen werden und ob beispielsweise Eingriffe in die Privatsphäre oder anderweitig verletzendes Verhalten bewältigt werden muss (vgl. Reeve 2014).

Die Disability Studies rezipieren Emotionsarbeit in Anlehnung an Arlie Hochschild (2012 [1983]) als sozial ungleich verteilt. Hochschild (2012 [1983]) selbst sieht in der nicht paritätisch aufgeteilten Arbeit an Emotionen (etwa zwischen den Geschlechtern) eine häufige Ursache von zwischenmenschlichen Konflikten. Ähnlich konstatiert Sara Ahmed (2014), dass ein unverhältnismäßig hoher Anteil der Arbeit an Emotionen den Angehörigen von Minderheiten aufgebürdet werde: »Those who do not sink into spaces, whose bodies are registered as not fitting, often have to work to make others comfortable. Much of what I have called earlier ›diversity work‹ is thus emotional work« (ebd.: 224).

3. Potentielle Partizipativer Lehre für eine gerechter verteilte Emotionsarbeit

Wie ließe sich nun »[v]erlernen« (vgl. Grundlagenbeitrag), behinderten Menschen einen überproportional hohen Anteil an Emotionsarbeit aufzubürden und dies im Sinne eines »(hochschul)politisch-emanzipatorischen Partizipationsbestreben[s]« (Grundlagenbeitrag: 98)?

Sowohl durch indirekten als auch durch direkten psycho-emotionalen Disablism (vgl. Reeve 2014, 2020) ausgelöste Emotionsarbeit ist stark dadurch geprägt, dass die Verantwortung für Barrierefreiheit, wie auch für angenehme Interaktionen, nicht geteilt wird. Partizipative Lehre könnte einen Rahmen schaffen, beides zu erproben.

Disability-Studies-Autor:innen beschreiben die gefühlsmäßige Wirkung von Barrieren als vergleichsweise leicht abzumildern: »the next time someone tells you they need something – anything, any accommodation for any reason – *believe them*« (Price 2021: 273; Herv.i.O.). Die Behindertenrechtsaktivistin Mia Mingus (2011) präzisiert in ihrem Aufsatz »Access Intimacy«, wie nicht-behinderte Menschen die Verantwortung für vorhandene Barrieren mittragen können, nämlich indem sie geäußerte, individuelle Zugangsbedürfnisse nicht hinterfragen, auch zu einem späteren Zeitpunkt erinnern oder etwa eine gemeinsame Überprüfung von Barrierefreiheit anbieten und dafür keine besondere Dankbarkeit erwarten. »Access

intimacy is that elusive, hard to describe feeling when someone else ›gets‹ your access needs. The kind of eerie comfort that your disabled self feels with someone on a purely access level« (ebd.: o.S.). Access Intimacy setzt dabei keine vollständige Barrierefreiheit voraus und ebenso geht Access Intimacy nicht immer mit vollständiger Barrierefreiheit einher. »Many of us have experienced obligatory access that has left us feeling like a burden, violated or just plain shitty« (ebd.).

Da die gefühlsmäßige Wirkung von abwertenden Worten und Handlungen nicht-behinderter Menschen ebenfalls dadurch geprägt scheint, dass von behinderten Menschen erwartet wird, Verantwortung für den angenehmen Verlauf sozialer Interaktionen individuell zu übernehmen, wäre auch in diesem Bereich durch ein »Verlernen« (vgl. Grundlagenbeitrag) mit einer Abmilderung ebendieser gefühlsmäßigen Belastung zu rechnen. Ansatzpunkt könnten hier an behinderte Menschen gerichtete, situationsspezifische Erwartungen an sogenannte Gefühlsnormen (vgl. Hochschild 2012 [1983]) sein. Beispielsweise wird von ihnen erwartet, Gefühle nicht öffentlich zu verhandeln, die behinderten Menschen stereotyp zugeschrieben werden, etwa Trauer und Trübseligkeit, Hilflosigkeit und Verletzlichkeit oder Wut und Ärger (vgl. Murphy 1995; Watermeyer 2014). Diese Gefühlsnorm zeigt sich insbesondere auch, wenn von behinderten Menschen erwartet wird, nicht verärgert oder gar aggressiv auf die oben beschriebenen Eingriffe in ihre Privatsphäre zu reagieren, um nicht als unfreundlich oder sogar als *verbittert* wahrgenommen zu werden (vgl. Cahill/Eggleston 1994; Goodley/Liddiard/Runswick-Cole 2018). Eine weitere Gefühlsnorm lässt sich als Erwartung beschreiben, dass behinderte Menschen für (jegliche) ihnen angebotene Unterstützung dankbar *sein*⁵ sollen (vgl. Watermeyer/Swartz 2008). Dankbarkeitserwartungen sind insbesondere auch deshalb problematisch, da sie beispielsweise auch auf unzureichende Versorgung (vgl. Waldschmidt 2012) oder ungebetene Hilfe (vgl. Cahill/Eggleston 1994) ausgedehnt werden können.

4. Ambivalente Nebeneffekte

Weiter nehmen die Herausgeber:innen eine durchgängig relationale Perspektive auf sich prozesshaft verändernde Verhältnisse und darin eingebettete Beziehungen (vgl. Grundlagenbeitrag) zwischen Inklusion und Exklusion ein, um Ambivalenzen und Widersprüche abzubilden und der »Dynamik und Prozesshaftigkeit« (siehe Grundlagenbeitrag: 85) inklusionsorientierter Bestrebungen gerecht zu werden. Auch heben sie das Risiko der Essentialisierung hervor, wenn Menschen ohne

5 Während die Erwartung, stereotyp zugeschriebene Gefühle zu verlernen, sich als Oberflächenhandeln (vgl. Hochschild 1998) beschreiben lässt, entspricht die Erwartung, Dankbarkeit auch tatsächlich zu empfinden, einem Tiefenhandeln (vgl. ebd.).

reguläre Hochschulzugangsmöglichkeiten in Hochschullehre einbezogen sind und Partizipative Lehre meist als Vermittlung von Erfahrungswissen konzipiert und ein Verharren in Selbstbetroffenheit (vgl. Grundlagenbeitrag) erwartet wird. Die Herausgeber:innen schlagen hier u.a. vor, auf in Communities geteiltes und erzeugtes Wissen zu rekurren.

Um Partizipative Lehre für eine gerechter geteilte Emotionsarbeit fruchtbar zu machen, ist von zentraler Bedeutung, Emotionen in diesem Sinne zu deindividualisieren.

Hierzu anschlussfähig problematisiert Jijian Voronka (2019a, 2019b) in ihrer Forschung als und über sogenannte Peer Support Worker im kanadischen Gesundheitswesen die begrenzte Kontrolle von Erzählenden über die Rezeption ihrer Narrative – sogar dann, wenn sie selbst emanzipatorische Lesarten anbieten. Peer Support Worker sind ehemalige Nutzer:innen psychiatrischer Dienste, die u.a. im kanadischen Gesundheitswesen beschäftigt werden, um die gefühlte Distanz zwischen Nutzer:innen und Anbieter:innen zu überbrücken, etwa indem Peer Support Worker ihre gelebten und erzählten Erfahrungen in die Ausbildung von medizinischen Fachkräften einbringen.

Nicht verhindern zu können, dass ihre eigene Lebensgeschichte etwa als *inspirierend* gehört wird, beschreibt Voronka (2019a, 2019b) als frustrierend, verletzend und erlebt dies weiter als Ausdruck einer »epistemischen Gewalt« (Spivak 1988: LXXVI; eigene Übersetzung):

»[E]ven when the intent of the stories shared are to offer systemic critique of mental health epistemes, it is difficult to hear such stories beyond the psychiatric gaze. I argue that individual storytelling practices now get processed through resiliency and recovery metanarratives that continue to position both the problem and its potential solution at the level of individual bodies« (Voronka 2019a: 8).

Verkompliziert wird diese Problematik einer individualisierenden Rezeption dadurch, dass Peer Support Worker mit paradoxen Erwartungen konfrontiert werden – ähnlich den beobachteten Paradoxien, die Gayatri Spivak (1988) in ihrer Theoretisierung von subalternen Subjektivitäten respektive von Untergeordnetheit und Machtlosigkeit beschreibt. So beschreiben Peer Support Worker einerseits, wie sie ihre Sprache, ihr Verhalten und ihr Erscheinungsbild sorgfältig verändern, um ihre Gegenwart etwa für medizinische Fachkräfte *angenehmer* zu gestalten und den engen Vorstellungen professionellen Verhaltens zu entsprechen. Andererseits distanziert ihre neue Rolle als Peer Support Worker sie von ebenjener Gruppe, als deren vermeintliche Peers sie eingestellt worden sind – eine Distanz, die sie aktiv zu minimieren versuchen, etwa indem sie zurückliegende Krisenzustände gegenüber Fachkräften und Peers betonen (vgl. Voronka 2019b).

Ähnlich gelagerte ambivalente Nebeneffekte lassen sich für die Partizipative Lehre antizipieren. Sie werden relevant, wenn Menschen mit Lernschwierigkeiten als »Expert:innen ihrer Lebenswelt« (vgl. Grundlagenbeitrag: 97) in der Hochschullehre tätig sind. Anzunehmen wäre, dass auch Hochschullehrende mit Lernschwierigkeiten mit einem Verlust der Kontrolle der Rezeption ihrer eigenen Narrative konfrontiert werden können. Wir verknüpfen insbesondere »biografisch und erfahrungsbasierte Lehrformate« (vgl. Grundlagenbeitrag: 97) nicht nur mit Chancen einer Teilhabe bislang von Hochschulen ausgeschlossener Personengruppen, sondern auch mit Gefahren einer individualisierten, verklärten Rezeption ihrer jeweils eigenen Geschichten.

5. Fazit

An dieser Stelle lässt sich zusammenfassen, dass die Disability Studies Arlie Hochschilds (2012 [1983]) Konzept der Emotionsarbeit zumeist rezipieren, um einen überproportional hohen Anteil an einer Arbeit an Emotionen zu beschreiben, der behinderten Menschen aufgebürdet wird. Diese ungleiche Verteilung ergibt sich u.a. daraus, dass nicht-behinderte Menschen in einer ableistischen Gesellschaft die Verantwortung für (in)direkten psycho-emotionalen Disablism – oder für allgegenwärtige Barrieren und diskriminierende Worte und Handlungen – in der Regel nicht mittragen. An dieser Stelle kann Partizipative Lehre ansetzen und einen Rahmen bieten, in dem eine gerechter geteilte Emotionsarbeit erprobt wird. In Bezug auf die Übernahme von Verantwortung für fehlende Barrierefreiheit ist das Konzept der »Access Intimacy« (vgl. Mingus 2011) aufschlussreich. Die Verantwortung für die abwertenden Worte und Taten nicht-behinderter Menschen gerechter zu teilen, könnte sich darin äußern, spezifisch an behinderte Menschen gerichtete Gefühlsnormen zu hinterfragen, etwa Verbote, stereotyp zugeschriebene Gefühle öffentlich zu verhandeln, oder Dankbarkeitserwartungen. Beide Gefühlsnormen legen behinderten Menschen die Verantwortung für angenehme Interaktionen individualisiert auf. Themen wie Barrieren an Hochschulen oder das Teilen von Verantwortung an der Arbeit an Emotionen könnten Gegenstand von Lehrveranstaltungen – auch, aber nicht ausschließlich eingebunden in Partizipativer Lehre – sein.

Literatur

- Ahmed, Sara (2014): *The Cultural Politics of Emotion*, Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Ahmed, Sara (2017): *Living a Feminist Life*, Durham: Duke University Press.

- Ancet, Pierre (2013): »La honte d'exister«, in: ALTER – European Journal of Disability Research/Revue Européenne de Recherche sur le Handicap 7, S. 46–55.
- Cahill, Spencer E./Eggleston, Robin (1994): »Managing Emotions in Public. The Case of Wheelchair Users«, in: Social Psychology Quarterly 57, S. 300–312.
- Campbell, Fiona K. (2020): »The violence of technicism: Ableism as humiliation and degrading treatment«, in: Nicole Brown/Jennifer Leigh (Hg.), Ableism in Academia: Theorising experiences of disabilities and chronic illnesses in higher education, London: University College London Press, S. 202–224.
- Garland-Thomson, Rosemarie (2009): Staring. How We Look, Oxford: Oxford University Press.
- Goodley, Dan/Liddiard, Kirsty/Runswick-Cole, Katherine (2018): »Feeling disability. Theories of affect and critical disability studies«, in: Disability & Society 33, S. 197–217.
- Hochschild, Arlie R. (1998): »The sociology of emotion as a way of seeing«, in: Gillian Bendelow/Simon J. Williams (Hg.), Emotions in Social Life. Critical Themes and Contemporary Issues, London: Routledge, S. 3–15.
- Hochschild, Arlie R. (2012 [1983]): The Managed Heart. Commercialization of Human Feeling, Berkeley: University of California Press.
- Hochschild, Arlie R. (2013): So How's the Family? And other essays, Berkeley: University of California Press.
- Hochschild, Arlie R. (2016): Strangers in Their Own Land. Anger and Mourning on the American Right, La Vergne: The New Press.
- Inckle, Kay (2018): »Unreasonable adjustments. the additional unpaid labour of academics with disabilities«, in: Disability & Society 33, S. 1372–1376.
- Kafer, Alison (2013): Feminist, Queer, Crip, Bloomington: Indiana University Press.
- Liddiard, Kirsty (2018): The Intimate Lives of Disabled People, London: Routledge.
- Maskos, Rebecca (2018): »»Und dann hab ich gemerkt, wie viel Spaß das auch macht«. Rekonstruktionen von Behinderung und Nichtbehinderung am Beispiel der Rollstuhlnutzung. Vorläufige Ergebnisse einer qualitativen Interviewstudie mit gehbeeinträchtigten Menschen«, in: Journal für Psychologie 26, S. 50–74.
- Mingus, Mia (2011): Access Intimacy: The Missing Link. <https://leavingevidence.wordpress.com/2011/05/05/access-intimacy-the-missing-link/>, zuletzt aufgerufen am 07.06.2024.
- Murphy, Robert (1995): »Encounters. The Body Silent in America«, in: Benedicte Ingstad/Susan Reynolds Whyte (Hg.), Disability and Culture, Berkeley: University of California Press, S. 140–158.
- Olsen, Jason (2018): »Socially disabled: the fight disabled people face against loneliness and stress«, in: Disability & Society 33, S. 1160–1164.
- Osborne, Tanya (2019): »Not lazy, not faking: teaching and learning experiences of university students with disabilities«, in: Disability & Society 34, S. 228–252.
- Price, Margaret (2021): »Time Harms«, in: South Atlantic Quarterly 120, S. 257–277.

- Price, Margaret/Kerschbaum, Stephanie L. (2016): »Stories of Methodology. Inter-viewing Sideways, Crooked and Crip«, in: *Canadian Journal of Disability Studies* 5, S. 18–56.
- Reeve, Donna (2014): »Psycho-emotional Disablism and Internalised Oppression«, in: John Swain/Sally French/Colin Barnes/Carol Thomas (Hg.), *Disabling Barriers – Enabling Environments*, London: SAGE, S. 92–98.
- Reeve, Donna (2020): »Psycho-emotional disablism. The missing link?«, in: Nick Watson/Simo Vehmas (Hg.), *Routledge Handbook of Disability Studies*, London: Routledge, S. 102–116.
- Schönwiese, Volker (2011): »Behinderung und Identität. Inszenierungen des Alltags«, in: Christian Mürner/Udo Sierck (Hg.), *Behinderte Identität?*, Neu-Ulm: AG-SPAK-Bücher, S. 143–162.
- Spivak, Gayatri C. (1988): »Can the Subaltern Speak?«, in: Cary Nelson (Hg.), *Marxism and the interpretation of culture*, Urbana: University of Illinois Press, S. 271–313.
- Thomas, Carol (1999): *Female Forms. Experiencing and understanding disability*, Buckingham: Open University Press.
- Thomas, Carol (2007): *Sociologies of Disability and Illness. Contested Ideas in Disability Studies and Medical Sociology*, Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Titchkosky, Tanya (2011): *The Question of Access. Disability, Space, Meaning*, Toronto: University of Toronto Press.
- Voronka, Jijian (2019a): »Storytelling Beyond the Psychiatric Gaze. Resisting resilience and recovery narratives«, in: *Canadian Journal of Disability Studies* 8, S. 8–30.
- Voronka, Jijian (2019b): »The mental health peer worker as informant: performing authenticity and the paradoxes of passing«, in: *Disability & Society* 34, S. 564–582.
- Waldschmidt, Anne (2012): *Selbstbestimmung als Konstruktion. Alltagstheorien behinderter Frauen und Männer*, Wiesbaden: VS.
- Watermeyer, Brian (2014): »Disability and Loss. The Psychological Commodification of Identity«, in: *Psychology Journal* 11, S. 99–107.
- Watermeyer, Brian/Swartz, Leslie (2008): »Conceptualising the psycho-emotional aspects of disability and impairment: the distortion of personal and psychic boundaries«, in: *Disability & Society* 23, S. 599–610.
- Wechuli, Yvonne (2019): »Strangers in their own land: anger and mourning on the American right, by Arlie Russell Hochschild, New York, The New Press, 2016, 351 pp., 18,99€ (hardback), ISBN 978-1-62097-225-0«, in: *Disability & Society* 34, S. 855–857.
- Wechuli, Yvonne (2023): »Behindernde Affekte im Hochschulkontext. Ungleich geteilte Emotionsarbeit in einer ableistischen Akademie«, in: Stefanie Leinfellner et al. (Hg.), *#acertaindegreeofflexibility. Bedingungen der Wissensproduktion*

zwischen Qualifizierung, Selbstoptimierung & Prekarisierung, Opladen: Barbara Budrich, S. 157–173.

York, Jana/Wechuli, Yvonne (2023): »Ungleichheiten in akademischen Räumen. Behinderte Akademiker*innen zwischen atypischer Beschäftigung und Offenbarungs-Dilemmata«, in: Mirjam Hoffmann/Thomas Hoffmann/Lisa Pfahl/Michael Rasell/Hendrik Richter/Rouven Seebo/Miriam Sonntag/Josefine Wagner (Hg.), Raum. Macht. Inklusion. Inklusive Räume erforschen und entwickeln, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 183–189.

Die Vielfalt der Stimmen an Universitäten

Eine kritische Reflexion über Repräsentation aus der Perspektive von partizipativ Lehrenden in Island und Deutschland

Nico Leonhardt, Anne Goldbach, Kristín Björnsdóttir, Ragnar Smára, Steffen Martick & Beate Schlothauer

1. Einführung

Der Grundlagenbeitrag hat aufgezeigt, dass inklusionsorientierte Hochschulentwicklung darauf abzielt, Hochschulen zu diversifizieren und besser zugänglich zu machen (vgl. Allemann-Ghionda 2021). Dazu gehört eine verstärkte diversitätssensible Repräsentation (vgl. Knauf 2022). Die in diesem Artikel vorgestellten Projekte befassen sich (gewollt oder ungewollt) mit der Repräsentation von marginalisierten Personengruppen und dem Anspruch an Selbstrepräsentation (vgl. Schuppener et al. 2020). Beide Projekte verorten sich im Themenfeld Partizipativer Lehre, wie es im Grundlagenbeitrag beschrieben wurde. Die dort stattfindenden Beiträge von marginalisierten Lehrenden haben das Potential, gesellschaftliche Diskurse und Aushandlungsprozesse zu beeinflussen und so eine emanzipierte und inklusive Agenda durchzusetzen (vgl. Winkler 2017; Winkler/Möhring-Hesse 2018).

Wie im Grundlagenbeitrag argumentiert und von Boger (2019) festgehalten, sind Akte der Repräsentation immer von Herausforderungen begleitet, einschließlich der »Unmöglichkeit des Wir_Sprechens« (ebd.: 92) und der »Antinomie von Exemplarischem und Singulärem« (ebd.: 97). Insbesondere aus intersektionaler Perspektive zeichnet sich ab, dass Repräsentationspraktiken zu Othering-Prozessen führen können, die bestimmte Perspektiven oder Standpunkte ausschließen (vgl. Boger 2023). Imholz (2024: 269 mit Verweis auf Dederich 2007) macht deutlich, »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: 267).

Aufbauend auf diesen Ideen werden wir eine theoretische Reflexion über die Erfahrungen im Zusammenhang mit zwei internationalen Projekten durchführen. Wir verzichten darauf, den Diskurs zu inklusionsorientierter Hochschulentwicklung nochmals zu umreißen, da wir unsere Überlegungen an den Grundlagenbeitrag anschließen. Wir skizzieren jedoch kurz das isländische Projekt *Equality for All* und das deutsche Projekt *QuaBIS* und geben Einblicke in das Berufsleben von drei Lehrenden mit Lernschwierigkeiten, die an diesen Projekten beteiligt waren. Als Nächstes werden wir Spivaks (2008) Ideen zur Repräsentation vertieft erörtern und sie anhand der Erfahrungen und Ansichten dieser Lehrenden reflektieren. Abschließend werden wir unsere Gedanken und theoretischen Erklärungen als Ganzes diskutieren.

Dieser Artikel ist das Ergebnis einer Zusammenarbeit, bei der die Autor:innen mit und ohne Lernschwierigkeiten aus beiden Projekten zusammenkamen. Während des Schreibprozesses wurden Teile des Textes in eine leicht verständliche Sprache übersetzt, mit allen Autor:innen diskutiert und weiterentwickelt, um sicherzustellen, dass jede Stimme gehört und wertgeschätzt wurde.¹

2. Partizipative Lehre im Projekt *Equality for All* (Island) und *QuaBIS* (Deutschland) – beispielhafte Projekte und Lebenswege zur Hochschulbildung

2.1 *Equality for All* und Ragnar Smáras Bildungsweg im Hochschulbereich

2013 schloss Ragnar Smára ein berufliches Diplomstudium an der University of Iceland (UI) ab. Nach dem Abschluss war Ragnar Smára in einer Behindertenwerkstatt beschäftigt und wirkte in einer lokalen Theatergruppe mit. Im Januar 2016 stellte die UI Ragnar Smára zusammen mit Gísli Björnsson (kein Autor) ein, um in Zusammenarbeit mit Kristín Björnsdóttir, einer Professorin für Disability Studies, an dem Forschungs- und Bildungsprojekt *Equality for All* zu arbeiten. Da sich die bisherige Forschung zum Themenfeld »Behinderung« in Island hauptsächlich auf Frauen konzentrierte, war es war schwierig, Männer mit Behinderungen für die Projekte zu gewinnen. Der Beitrag von Ragnar Smára zum Projekt erwies sich deshalb durch die

1 Dieser Beitrag erschien bereits in sehr ähnlicher Form englischsprachig (vgl. Leonhardt et al. 2024). Für diesen Antwortbeitrag wurden große Teile in übersetzter Form genutzt. Vertiefte Informationen zu den Projekten *Equality for All* (Island) und *QuaBIS* (Deutschland) finden sich in dem genannten Beitrag.

Mitentwicklung und Durchführung im gesamten Prozess (Entwurf des Projekts, Rekrutierung von Teilnehmer:innen, Durchführung von Interviews, Präsentation der Daten in Fachartikeln und auf Konferenzen, Lehre an Universitäten und weiterführenden Schulen, Aktivismus auf Grundlage der Forschungsergebnisse) als wichtig. Kristín Björnsdóttir führte den Erfolg des Projekts maßgeblich auf Ragnar Smáras Bemühungen im gesamten Prozess zurück.

Equality for All untersuchte die Perspektiven von Männern mit Lernschwierigkeiten, insbesondere ihre Reflexionen über Geschlechterrollen, unter Berücksichtigung eines intersektionalen Ansatzes. Das Projekt hatte zum Ziel zu untersuchen, wie Männer mit sogenannter geistiger Behinderung Gleichstellung verstehen und erleben, insbesondere im Zusammenhang mit der Überschneidung von Geschlecht und anderen sozialen Kategorien der Unterdrückung. Außerdem sollten Informationen über ihren Zugang zu Gleichstellungsinitiativen gesammelt und wirksame Methoden ermittelt werden, um ihr Wissen über Gleichstellung zu verbessern und ihre aktive Beteiligung an Gleichstellungsarbeit zu fördern. Ragnar Smára sammelte zusammen mit anderen Mitgliedern des Projektteams Daten mithilfe von Fokusgruppeninterviews und politischen Kunsttechniken, wie z.B. dem Platzieren von anonymen Kunstwerken im öffentlichen Raum, um die Öffentlichkeit zum Nachdenken über Gleichstellungsfragen anzuregen (vgl. Björnsson et al. 2017). Das Projekt bot Ragnar Smára mehrere wichtige Möglichkeiten, darunter die Präsentation der Ergebnisse auf nationalen und internationalen Konferenzen, das Verfassen wissenschaftlicher Arbeiten und die Verwaltung der Projektwebsite.

Das Projekt endete offiziell im Jahr 2018 und der Schwerpunkt verlagerte sich auf die Lehre und die Entwicklung von Unterrichtsmaterialien auf Grundlage der Ergebnisse. Von 2018 bis 2020 arbeiteten Ragnar Smára und das Projektteam mit zahlreichen Schulen der Sekundarstufe II zusammen und boten Ganztagsmodule und kürzere Workshops für Schüler:innen an. Ragnar Smára war der:die Hauptdozierende, während Kristín Björnsdóttir nach Bedarf unterstützte. Für die meisten der Schüler:innen mit und ohne Behinderungen war es das erste Mal, dass ihre Lehrperson Behinderungserfahrungen hatte.

Im Jahr 2020 trat Ragnar Smára dem Forschungsteam »Behinderung in Zeiten von Pandemien« an der UI bei. Ziel dieses Teams ist es, die Erfahrungen, die Gesundheit und das Wohlbefinden von Menschen mit Behinderungserfahrungen während Pandemien zu verstehen, indem es kritische Perspektiven nutzt und die Ansichten und Perspektiven von Menschen mit Behinderungserfahrungen betont. Die Aufgabe von Ragnar Smára besteht darin, Ergebnisse in leicht verständlicher Sprache zu präsentieren und mit Selbsthilfegruppen zusammenzuarbeiten. Ragnar Smára ist Teilzeit-Dozent:in in einem Modul über inklusive Forschungsmethoden. Ragnar Smára schätzt die Arbeit an der Universität und glaubt, dass sie sich positiv aufs Leben ausgewirkt hat.

»Ich mag es, eine bezahlte Arbeit zu haben, weil es bedeutet, dass ich in der Gesellschaft aktiv bin. Was ich an meinem Job am meisten liebe, ist das Unterrichten und das Zusammensein mit Menschen. Ich habe an mehreren Forschungsprojekten mitgewirkt und ich denke, es ist wichtig, sich einzubringen. Ich möchte nicht, dass nicht-behinderte Akademiker die einzigen sind, die entscheiden, wie wir über Behinderung sprechen.« (Übersetzung der Autor:innen)

Ragnar Smára sieht sich selbst in einer privilegierten Position, da die Universität nicht viele Menschen mit Behinderungen aufgrund traditioneller und ressourcenbezogener Beschränkungen beschäftigt.

2.2 Partizipative Lehre im Projekt QuaBIS und die universitären Wege der Bildungsreferent:innen Steffen Martick & Beate Schlothauer

Das Hochschulprojekt QuaBIS ist im Frühjahr 2019 gestartet. Es zielte auf die Qualifizierung von Bildungs- und Inklusionsreferent:innen an der Universität Leipzig ab. Sechs Personen, die vorher überwiegend in einer Werkstatt für behinderte Menschen (WfbM) beschäftigt waren und ansonsten vielfältige Erfahrungen im Zusammenhang mit exkludierenden Strukturen der sogenannten Behindertenhilfe gemacht haben, wurden ab Mai 2019 im Projekt zu Wissensvermittler:innen qualifiziert. Ihre Aufgabe an der Hochschule ist es, zur Entwicklung einer inklusionsorientierten Hochschulpraxis beizutragen und die unhinterfragte Deutungshoheit des akademischen Wissens in Frage zu stellen. Sie setzen sich für den Einbezug von subjektivem Erfahrungswissen zu Ausgrenzung und Behinderung ein und wollen damit eine kritische Neubewertung von Wissensproduktion und -verbreitung fördern, wie auch Leonhardt, Schuppener und Goldbach (2022) ausführen. Dabei wurden theoretische Diskurse aus den Bereichen Pädagogik, Soziologie und Ethik mit einer reflektierten Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Sozialisationserfahrungen verschränkt. Die BIR entwickeln theoriegeleitete Inhalte, die sie vor dem Hintergrund ihrer eigenen Sozialisation hinterfragen und entsprechend ihrer Perspektive verfeinern. Die zusammengefassten Inhalte werden dann in die Lehre, Forschung und in den Transfer integriert. Diese Praxis zielt darauf ab, die Bedeutung von zuvor marginalisiertem, übersehenem und verborgenem Wissen zu verstärken. Dadurch kann akademisches Wissen entsprechend erweitert oder verändert werden, wodurch auch eine kritische Reflexion bisher bestehender Wissensbestände aus der Perspektive epistemischer Gewalt ermöglicht wird.

Die BIR (Mitautor:innen) beschreiben ihren Weg und ihre Aufgaben an der Universität mit den folgenden Worten:

»Mein Weg zur Universität verlief wie folgt: Ich hatte bereits vor einiger Zeit an einem anderen Forschungsprojekt an der Universität Leipzig teilgenommen; daher

kannte ich Anne und andere Dozierende und studentische Hilfskräfte. Später, als ich in der WfbM arbeitete, erzählte mir ein Kollege, dass an der Universität eine neue Stelle ausgeschrieben war, auf der ein Foto von mir abgebildet war. Also habe ich Anne und Nico kontaktiert. Dann habe ich mich heimlich beworben, weil ich eine neue Stelle annehmen wollte.

Ich wollte etwas Neues machen und über Leichte Sprache sprechen. Ich hatte bereits Erfahrung in diesem Bereich. Außerdem wollte ich neue Dinge lernen und anderen zeigen, dass ich an der Universität Aufgaben erledigen kann.

Nach dem Forschungsprojekt erhielt ich die Anfrage, Prüferin für Leichte Sprache im Verein Handicaps zu werden, und absolvierte einen Ausbildungskurs. Durch meinen Kontakt zu Anne und Nico wurde ich in das Projekt QuaBIS eingebunden. Der Unterstützungsdienst hätte nie gedacht, dass ich hier an der Universität anfangen könnte. Viele Leute haben mir davon abgeraten, aber ich habe nicht auf sie gehört. Ein Freund half mir bei der Bewerbung. Als ich dann an der Universität war, fiel es mir nicht leicht, auf Konferenzen und in Seminaren vor anderen Menschen zu sprechen. Neue Themen wie Inklusion und Ethik waren für mich eine große Herausforderung. Manchmal dachte ich sogar daran aufzugeben. Ich hatte vorher noch nie etwas von diesen Themen gehört und sie auch nicht in der Schule gelernt.« (Beate Schlothauer)

»Mein Name ist Steffen Martick und ich bin als Bildungs- und Inklusionsreferent an der Universität Leipzig tätig. Mein Weg führte mich von der Förderschule (Förderschule für Körperbehinderte in Leipzig) über die Berufsausbildung im BBW und die Arbeit in der Werkstatt für behinderte Menschen an die Universität Leipzig. Ich habe keinen Schulabschluss an einer Förderschule erworben; den Hauptschulabschluss habe ich während meiner Ausbildung erfolgreich abgeschlossen. Die anerkannte Ausbildung habe ich als Hauswirtschaftshelfer abgeschlossen. Den Weg in die WfbM habe ich selbst gewählt, weil der Arbeitsmarkt in Deutschland zu viele Leistungsanforderungen stellt (hohe Abschlussnoten und hoher Leistungsdruck). Über eine Mitarbeiterin der WfbM habe ich von dem Projekt QuaBIS an der Universität Leipzig erfahren und mich beworben. Ich habe lange überlegt, ob ich mich für das Projekt bewerben soll. Auf dem Bewerbungsflyer stand: ›Wir suchen Menschen mit sogenannten geistigen Behinderungen.« Ich habe keine geistige Behinderung. Ich habe diesen Schritt nicht bereut. Meinen Tagesablauf selbstständig zu planen, war etwas Neues für mich. Außerdem macht mir die Arbeit an der Universität Leipzig sehr viel Spaß. Es ist immer wieder spannend, mit meinen Kollegen von QuaBIS und den dortigen Dozierenden zusammenzuarbeiten, um neues Wissen zu erwerben, zu entwickeln und in einem universitären Kontext zu vermitteln.« (Steffen Martick)

3. Subalternität und Repräsentation nach Spivak

Im Grundlagenbeitrag wurde u.a. das Spannungsfeld von »Rollen- und Repräsentanzfragen« (Kapitel 6.4) aufgegriffen, welches im Folgenden nochmal stärker auf Erkenntnisse aus den Postkolonialen Studien, insbesondere bezogen auf die Überlegungen von Spivak, diskutiert wird.

Dieser Artikel untersucht diese postkoloniale Kritik der Repräsentation aus der Sicht der Subalternen und stützt sich dabei hauptsächlich auf Spivaks (2008) bedeutendes Werk *Can the Subaltern Speak?* Im Mittelpunkt dieser Analyse steht die Frage: »Wer spricht wie, wo und wann für wen?« (Winkler 2017: 1 mit Verweis auf Thumfart 2008). Spivak hat argumentiert, dass marginalisierte Stimmen aufgrund tief verwurzelter sozialer Ungleichheiten oft vom sozialen Dialog ausgeschlossen sind:

»Vor allem Menschen, die zumeist am unteren Rande der sozialen Ungleichheiten stehen und bei denen sich die aus den sozialen Ungleichheiten ergebenden Benachteiligungen vielschichtig bündeln, sind ausgeschlossen (sub...) aus den öffentlichen Aushandlungsprozessen der sozialen Ordnung, aus denen sich die sozialen Ungleichheiten und die damit verbundenen Benachteiligungen ergeben – und damit ausgeschlossen aus jener Wechselseitigkeit (...alternus), die sich Menschen, die einander anders sind und anders sein lassen (...alter...), zumindest als BürgerInnen einer demokratischen Gesellschaft schulden« (Winkler/Möhring-Hesse 2018: 153f.)

Das Konzept der Subalternität, das ursprünglich von Antonio Gramsci beschrieben wurde, stellt marginalisierte Gruppen als »diffus und uneins« dar, was eine kollektive Mobilisierung aufgrund ihres Ausschlusses vom Mainstream-Diskurs erschwert (vgl. Steyerl 2020: 9). Nach Winkler und Möhring-Hesse (2018) variieren die Perspektiven auf die Zugänglichkeit subalternen Urteile je nach Denkschule. Die Autor:innen führen die folgenden Optionen auf:

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

Spivaks Rahmenwerk umschiffte diese Standpunkte, indem es die Fähigkeit der Subalternen anerkennt, Urteile zu fällen, und gleichzeitig anerkennt, dass die Gesellschaft von mächtigen Diskursen geprägt ist. Sie lehnt die Möglichkeit der Repräsentation nicht völlig ab. Für Spivak (2008) ist Subalternität in erster Linie ein Problem der Repräsentation, denn in dem Moment, in dem Personen »für ihre Rechte eintre-

ten, [...] [gelten] sie nicht [mehr] als subaltern« (ebd.: 161). Repräsentation ist immer mit den beiden gegensätzlichen Aspekten »der Darstellung« und »der Vertretung« verbunden, wobei Letztere immer mit »Fremddarstellung« einhergeht (ebd.: 161f.). Daher ist Repräsentation im Kontext der Subalternität ein nuancierter Begriff. 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: 9).

Spivak (2008) hat auch argumentiert, dass Selbstrepräsentation innerhalb hegemonialer Strukturen unmöglich ist u.a. weil das »wirklich ›Andere‹ in den bestehenden hegemonialen Strukturen nicht gehört werden« kann und sich Subalterne eben innerhalb dieser »dominanten Episteme [...] verständlich machen müssen« (Angermüller/Bellina 2021: 29). Dennoch ergibt sich für Spivak die politisch-ethische Notwendigkeit der »Auflösung subalternen Räume« sowie »deren Integration in das demokratische Projekt [...] (was immer das heißen mag)« (ebd.: 146f.). Der von Spivak eingeführte Begriff »strategischer Essentialismus« unterstreicht die Fähigkeit marginalisierter Gruppen, sich der Machtdynamik innerhalb politischer Landschaften zu widersetzen (vgl. Bringmann o.J.).

Spivaks Arbeit verdeutlicht die Spannung zwischen der Notwendigkeit der Repräsentation im politischen Aktivismus und der Gefahr der Essentialisierung komplexer Identitäten. Essentialisierung kann strategisch eingesetzt werden, um transformatorische Ziele zu erreichen, obwohl die Vielfalt der Beteiligten immer reflektiert werden muss. Die Projekte in Island und Deutschland sind eng mit dem Ziel verbunden, die Repräsentation von Menschen mit Lernschwierigkeiten mit transformatorischen Zielen im universitären Raum zu verbinden. In Anlehnung an Spivak ist dies unweigerlich mit Essentialisierungsprozessen verbunden. Im folgenden Abschnitt werden daher die Perspektiven der oben genannten Dozenten mit Lernschwierigkeiten auf die Relevanz und die Herausforderungen der Repräsentation dargestellt.

4. Die Meinungen zur Vertretung der partizipativ Lehrenden

Im Folgenden werden einige der Überlegungen der Dozent:innen mit Lernschwierigkeiten zu Subalternität und Repräsentation dargestellt. Diese Überlegungen haben entscheidende, aber oft übersehene Aspekte des Repräsentationsdiskurses hervor.

Beate Schlothauers Überlegungen

»Für mich bedeutet Vertretung zum Beispiel, wenn andere für Menschen mit Behinderungen sprechen – zum Beispiel an der Universität.

Bei QuaBIS sprechen wir über unsere Standpunkte; wir sprechen aus unseren Erfahrungen. Wenn ich zum Beispiel über Leichte Sprache spreche, spreche ich nicht nur für mich. Ich spreche auch über andere. Wenn ich meine eigenen Erfahrungen gemacht habe, spreche ich über meine Sichtweise, aber ich habe von anderen gelernt, was Leichte Sprache ist. Ich nehme also die Ansichten anderer auf, und dann sage ich ihnen meine eigene. Ich sage nicht, dass meine Meinung die richtige ist. Es gibt verschiedene Meinungen. Meine Meinung ist meine Meinung und andere müssen sie nicht akzeptieren.

An der Universität gibt es viele Menschen, die keine Behinderungen haben. Sie bringen ihre eigenen Erfahrungen ein. Die Professoren zum Beispiel bringen ihre Erfahrungen aus der Forschung ein. Sie sprechen oft nicht über ihre eigenen Erfahrungen, sondern über Menschen mit Behinderungen – zum Beispiel – aus ihrer Perspektive.

Bei QuaBIS wollen die Studenten durch uns einen Einblick in das Leben von Menschen mit Behinderungen gewinnen. In gewisser Weise finde ich es gut, dass wir unsere Erfahrungen weitergeben können, damit sie einen Einblick bekommen, wie sie mit uns umgehen. So können sie zum Beispiel sehen, wie es in der Behindertenwerkstatt wirklich zugeht. Aber das ist nicht immer gut.

Manchmal, wenn wir über unsere Erfahrungen sprechen, ist das schlecht. Wenn die Schüler zum Beispiel Fragen zu Löhnen und Sozialleistungen stellen, ist das problematisch. Ich mag es nicht, in der Öffentlichkeit über diese Themen zu sprechen.

Ich finde es auch schwierig, wenn ich meine Erfahrungen und mein Wissen mit anderen teile. Jeder vermittelt seine eigene Sichtweise und wir kommen nicht zu einem gemeinsamen Verständnis. Wenn ich zum Beispiel über meine Sichtweise und meine Erfahrungen spreche, hört mir jemand zu; dann übernimmt er ein paar Worte von mir und erzählt seine Sichtweise. Das passiert bei jedem, aber manchmal finde ich es schlecht.«

Steffen Marticks Überlegungen

»Repräsentieren bedeutet für mich, dass man für jemanden einspringt oder für jemanden spricht. In Bezug auf die Hochschulbildung [im Bereich der geistigen Entwicklung] bedeutet es, dass Lehre und Forschung von Personengruppen durchgeführt werden, die nicht direkt [von dem Phänomen] betroffen sind, sich aber theoretisch damit auseinandergesetzt haben. Die Universität ist ein privilegierter Ort, zu dem nur wenige Menschen Zugang haben. Sie bleibt bestimmten (marginalisierten) Gruppen von Menschen verschlossen.

An der Universität sind ausgewählte Personen berechtigt, viele Menschen zu unterrichten. Nicht jeder kann andere einfach so unterrichten. Es reicht nicht aus, das Wissen, den Wunsch oder das Talent dazu zu haben. Vielmehr schreibt die Gesellschaft vor, dass Lehrer bestimmte Kriterien erfüllen und bestimmte Vorkenntnisse mitbringen müssen; außerdem müssen sie sich an der Universität weiterbilden und dies dann mit einem Zertifikat nachweisen. Wir Bildungs- und Inklusi-

onsbeauftragten sprechen an der Universität Leipzig für die spezielle [Randgruppe] »Menschen mit Behinderungen«, insbesondere für solche mit sogenannten geistigen Behinderungen. Wir sind von der Hochschule im Bereich der Behindertenhilfe – Inklusion, Teilhabe, Diagnostik usw. – speziell qualifiziert (autorisiert) worden – um Studenten als angehende Erzieher zu unterrichten. Unsere Lehrveranstaltungen [Seminare, Vorlesungen etc.] sind so aufgebaut, dass wir sowohl Fachwissen als auch unsere Erfahrungen als Menschen mit Behinderung vermitteln.

Ich finde es gut, dass einige Leute für bestimmte Gruppen von Menschen sprechen können. Das vereinfacht die Kommunikation und die Entscheidungsfindung, zum Beispiel bei Projekttreffen und demokratischen Prozessen.

Ich finde es jedoch problematisch, wenn eine Person für alle spricht, da die Gefahr besteht, dass nicht alle gehört werden und dass die Stimme der Mehrheit weniger Gewicht hat als die Stimme, die spricht. An der Universität besteht die Gefahr, dass einzelne Personen entscheiden, welches Wissen richtig und wichtig ist, insbesondere bei der Verbreitung von Informationen über bestimmte [Rand-]Gruppen. Es besteht auch die Gefahr des Machtmissbrauchs und einer gewissen Abhängigkeit oder Bevormundung gegenüber bestimmten (Rand-)Gruppen.«

Ragnar Smáras Überlegungen

»Bei meiner Arbeit als Hochschullehrer:in und Forscher:in kann ich aufgrund meiner einzigartigen Position als behinderte und nicht-binäre Person wertvolle Perspektiven anbieten, die sich aus meinen Erfahrungen ergeben. Auch wenn ich nicht für alle Randgruppen sprechen kann, glaube ich, dass es wichtig ist, diese Gemeinschaften im universitären Umfeld zu vertreten, um ihre Sichtbarkeit zu erhöhen. Auch Fachleute und Verbündete können wertvolle Einblicke in marginalisierte Gruppen geben und als wichtige Stimmen in der Interessenvertretung dienen. Man muss sich jedoch darüber im Klaren sein, dass ihre Erfahrungen die Lebenswirklichkeit derer, denen sie helfen wollen, möglicherweise nicht vollständig widerspiegeln.

Mit meinen Erfahrungen aus erster Hand möchte ich den Studierenden des Berufsdiplomstudiengangs maßgeschneiderte Unterstützung bieten. Da ich während meiner akademischen Laufbahn ähnliche Herausforderungen bewältigt habe, kenne ich den Stress, den große Klassen und der Übergang zur Universität mit sich bringen können. Ich bemühe mich um einen einfühlsamen Umgang mit den Studierenden, weil ich weiß, wie sie sich fühlen. Durch Vorlesungen und Diskussionen über Themen wie Gleichberechtigung und meine eigenen Erfahrungen verwickle ich die Studierenden in Dialoge, die persönliche Erzählungen mit pädagogischen Erkenntnissen verbinden. Es ist manchmal schwierig, über vergangene Kämpfe nachzudenken, aber das Teilen von Erfolgen stärkt mich und inspiriert oft die Studierenden. Die Universitäten müssen sich der Verletzlichkeit bewusst sein, die mit dem Austausch persönlicher Erfahrungen einhergeht, insbesondere für marginalisierte Personen, die mit Konsequenzen rechnen müssen,

wenn sie ihre Unzufriedenheit zum Ausdruck bringen. Ich setze mich dem Risiko aus, Unterstützungsleistungen zu verlieren. Die Anerkennung der emotionalen Auswirkungen und die Entschädigung für das Erzählen von Geschichten sind von entscheidender Bedeutung, um eine faire Behandlung und den Respekt für marginalisierte Stimmen zu gewährleisten. Manchmal werden Menschen nicht dafür bezahlt, dass sie ihre Geschichten erzählen, was ungerecht ist.

Viele Menschen gehen davon aus, dass ich nicht kommunizieren oder keine Meinung zu meinem Leben haben kann. Meine nicht-behinderten Kollegen und Betreuer werden oft nach meinem Leben, meinen Erfahrungen und Wünschen gefragt. Menschen mit Lernschwierigkeiten werden häufig unterschätzt und dürfen sich nicht äußern; ihr wertvolles Wissen wird ignoriert. Eine wahrheitsgetreue Darstellung von Menschen mit Lernschwierigkeiten in der Hochschulbildung könnte diese Missverständnisse ausräumen.«

5. Pluralisierung und Repräsentation: Eine Diskussion der verschiedenen Perspektiven

Die Geschichten der drei oben genannten Autor:innen, die partizipativ Lehrende sind, zeigen die von Spivak (2008) beschriebenen und im Grundlagenbeitrag aufgezeigten Spannungsfelder von Repräsentation auf. Sie melden sich in dem historisch exklusiven Raum der Universität zu Wort, einem Kontext, der ihre Erfahrungen und Rollen stark beeinflusst hat. Ihre Geschichten decken sich mit den Erkenntnissen von Boger (2019), die betont, dass eine Aufforderung zum kollektiven Sprechen immer der Gefahr ausgesetzt ist, »falsche Verallgemeinerungen« (ebd.: 96) zu fördern, Stereotypen zu (re)produzieren oder sogar das individuelle Empowerment zu behindern (vgl. Schmerer/Schumann 2024 nach Boger 2019). So bewegt sich »Wir_Sprechen« im Spannungsfeld zwischen der Gefahr, »falsch« angesprochen zu werden oder über andere zu sprechen, ohne die Legitimation dafür zu haben, und der Notwendigkeit, plurale Perspektiven aufzuzeigen, um bestehende Grenzen zu hinterfragen.

Die drei Dozierenden unterstreichen, dass Dozierende mit Behinderungen aus einer verletzlichen Position heraus agieren. Ohne sichere Beschäftigung und strukturelle Verankerung bleiben sie in einer hierarchischen und stark abhängigen Position. Sie agieren nicht als »unbeschriebenes Blatt«. Im Gegensatz dazu haben Studierende und Kolleg:innen ohne Behinderungen das Privileg, sich mit den »Differenzenerfahrungen« ihres Gegenübers auseinanderzusetzen (Haruna-Oelker 2022: 108).

Es bleibt die Frage, wie sich marginalisierte Dozierende, wie zum Beispiel solche mit Lernschwierigkeiten, als neue Akteur:innen im bisher exklusiven Universitätssystem positionieren (oder positioniert werden). Nach Govrin (2022: 59) ist diese Positionierung »nicht zufällig«, sondern folgt »stummen Ordnungsrufen«. Die drei oben genannten Dozierenden machen auch darauf aufmerksam, dass sie als Dozie-

rende mit Behinderungserfahrung potentiell anders angesprochen werden. Andere Studien haben gezeigt, dass Prozesse des Otherings mit partizipativen Lehrformaten verbunden sein können (vgl. Goldbach/Leonhardt 2022; Mackert/Leonhardt 2024). In diesem Zusammenhang besteht die Gefahr, eher als ›Informationsquelle‹ denn als ›Informationsgeber:in‹ behandelt zu werden (vgl. Leonhardt 2025 basierend auf Fricker 2023). Die Dozierenden mit Lernschwierigkeiten, die diesen Artikel mitverfasst haben, verdeutlichen dies, indem sie die Gefahr betonen, auf Erfahrungswissen reduziert zu werden, welches sich die Studierenden selbst aneignen. Dies spiegelt eine Problematik wider, die bereits im Grundlagenbeitrag angesprochen wird.

Die beiden hier untersuchten Projekte aus Island und Deutschland zeigen, dass die Wissensproduktion mit dem Überdenken oder Neuverhandeln von Wissensformen in einem akademischen Kontext verbunden ist. Reduktionen durch Repräsentation müssen kritisch bewertet werden, um eine binäre Ordnung zu vermeiden, die theoretisches, objektives Wissen bei etablierten Akademiker:innen und subjektives, erfahrungsbasiertes Wissen bei marginalisierten Dozierenden ansiedelt. Wie die drei Dozierenden feststellten, diskutieren akademische Mitarbeiter:innen typischerweise die Situationen/Erfahrungen anderer und nicht ihre eigenen. Die drei Dozierenden wollen zur Wissensproduktion beitragen, um die bestehenden universitären Bedingungen zu kritisieren und zu verändern. Gleichzeitig sind sie sich der Herausforderung bewusst, stets der Gefahren ausgesetzt zu sein, die mit der Repräsentation und ihrer Rolle als Lehrende verbunden sind. Nach Leonhardt (2025) erfordert dieser Prozess Räume des *Verlernens* (im Sinne von Spivak) und des Dialogs, in denen Privilegien und Erfahrungen hegemonieselbstkritisch reflektiert werden können. Darüber hinaus müssen die kulturellen und strukturellen Bedingungen der Institution Universität analysiert und kritisiert werden. Für diese Kritik sind die Perspektiven von marginalisierten Gruppen unerlässlich, 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: 4)

Die Perspektiven der marginalisierten Dozierenden in diesem Artikel zeigen, dass eine inklusionsorientierte Universität potentiell einen Raum für das Verlernen von Privilegien bieten kann. So unterstreicht der Beitrag die Bedeutung eines gerechten

akademischen Umfelds, das unterschiedliche Sichtweisen und Erfahrungen widerspiegelt und zur Umgestaltung der Hochschullandschaft beiträgt.

6. Schlussbemerkungen

Die hier besprochenen Initiativen in Island und Deutschland veranschaulichen bedeutende Fortschritte auf dem Weg zu einer inklusiveren und sozial verantwortlicheren Universität, insbesondere im Hinblick auf das, was Spivak (2008) als Repräsentation bezeichnet. Durch die Inklusion von Menschen mit Lernschwierigkeiten in Lehr- und Forschungsaufgaben stellen diese Initiativen die traditionellen Vorstellungen darüber in Frage, wer in akademischen Räumen wie repräsentiert wird. Spivaks Konzept der Repräsentation unterstreicht, wie wichtig es ist, denjenigen eine Stimme zu geben, die in der Vergangenheit an den Rand gedrängt wurden, und dafür zu sorgen, dass ihre Perspektiven nicht nur einbezogen, sondern auch wirklich in akademischen Diskursen reflektiert werden. Dieser Wandel ist entscheidend, um die seit langem bestehende Machtdynamik zu unterbrechen, die diese Gruppen traditionell zum Schweigen gebracht oder übersehen hat.

Die im Grundlagenbeitrag angesprochenen Hinweise zur Frage der Repräsentanz wurden hier nochmals spezifiziert durch die theoretischen Überlegungen von Spivak und die Perspektiven von drei partizipativ Lehrende.

Es wird dabei deutlich, dass, um den Grundsatz der Repräsentation wirklich zu wahren, die Universitäten sinnvolle Möglichkeiten für marginalisierte Gruppen schaffen müssen, sich an Entscheidungsprozessen zu beteiligen. Dazu könnte die Einrichtung von Beiräten oder Leitungsstrukturen gehören, in denen diese Stimmen gehört werden und echte Macht haben. Die Zukunft inklusionsorientierter Universitäten liegt in der Schaffung von Umgebungen, in denen vielfältige Perspektiven nicht nur existieren, sondern auch die Prioritäten der Wissenschaft aktiv mitgestalten. Dieser Ansatz würde sicherstellen, dass die Repräsentation an den Universitäten sowohl sinnvoll als auch transformativ ist und somit einen echten sozialen Wandel bewirkt.

Literatur

Allemann-Ghionda, Cristina (2021): »Diversität, Inklusion und Internationalisierung in der Hochschule: Eine komparative Perspektive«, in: Andreas Köpfer/Justin J.W. Powell/Raphael Zahnd (Hg.), Handbuch Inklusion international/International Handbook of Inclusive Education: Globale, nationale und lokale Perspektiven auf Inklusive Bildung/Global, National and Local Perspectives, Berlin, Toronto: Budrich, S. 474–498.

- Angermüller, Johannes/Bellina, Leonie (2012): »Poststrukturalismus und Postkolonialismus. Jacques Derridas ›Grammatologie‹ sowie Gilles Deleuzes und Felix Guattaris ›Tausend Plateaus‹«. In: Julia Reuter/Alexandra Karentzos (Hg.), Schlüsselwerke der Postcolonial Studies, Wiesbaden: Springer VS, S. 27–37.
- Björnsdóttir, Kristín (2017): »Belonging to higher education: inclusive education for students with intellectual disabilities«, in: European Journal of Special Needs Education 32/1, S. 125–136.
- Boger, Mai-Anh (2019): Theorien der Inklusion: Die Theorie der trilemmatischen Inklusion zum Mitdenken, Münster: edition assemblage.
- Boger, Mai-Anh (2023): »(Re-)Produktion von Diskriminierung in sozialen Bewegungen«, in: Albert Scherr/Aladin El-Mafaalani/Anna Cornelia Reinhardt (Hg.), Handbuch Diskriminierung, Wiesbaden: Springer, S. 759–771.
- Bringmann, Julia (o.J.): »Strategischer Essentialismus«. <https://zeitschrift-luxemburg.de/abc/strategischer-essenzialismus/>, zuletzt aufgerufen am 27.20.2025.
- Castro Varela, María do Mar/Dhawan, Nikita (2015): Postkoloniale Theorie: Eine kritische Einführung (2. Aufl.), Bielefeld: transcript.
- Dederich, Markus (2007): Körper, Kultur und Behinderung. Eine Einführung in die Disability Studies, Bielefeld: transcript.
- Fricker, Miranda (2023 [2007]): Epistemische Ungerechtigkeit. Macht und Ethik des Wissens, Ort: Beck.
- Ganz, Kathrin./Scharf, Bertold (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, zuletzt aufgerufen am 27.20.2025.
- Goldbach, Anne/Leonhardt, Nico (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: Bernhard Schimek/Gertraud Kremsner/Michelle Proyer/Rainer Grubich/Florentine Paudel/Regina Grubich-Müller (Hg.), Grenzen.Gänge.Zwischen.Welten. Kontroversen – Entwicklungen – Perspektiven der Inklusionsforschung, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 173–180.
- Govrin, Jule (2022): Politische Körper. Von Sorge und Solidarität, Berlin: Matthes & Seitz.
- Haruna-Oelker, Hadija (2022): Die Schönheit der Differenz. Miteinander anders denken, München: btb.
- Imholz, Susanne (2024): »Marginalisierte Selbst(re)präsentation Behinderter als Handlungsmacht, epistemische Privilegierung und diversitätsbewusster Wissenszugang«, in: Anne Goldbach/Anke Langner/Karin Mannewith/Saskia Schuppener/Nico Leonhardt (Hg.), Macht und Wissen – kritische Reflexionen im Kontext von Inklusion und Exklusion, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 267–277.

- Knauf, Helen (2022): »Hochschule«, in: Ingeborg Hedderich/Gottfried Biewer/Judith Hollenweger/Reinhard Markowetz (Hg.): Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik: Eine Einführung (2., akt. und erw. Auf.), Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 307–312.
- Leonhardt, Nico (2025): Reflexion partizipativer Lehre im Kontext inklusiver Hochschulentwicklung. Macht- und ableismuskritische Perspektiven, Weinheim, Basel: Beltz.
- Leonhardt, Nico/Schuppener, Saskia/Goldbach, Anne (2022): »Menschenrecht auf (Hochschul)Bildung – eine Reflexion ableistischer Ordnungen im Rahmen diversitätssensibler Lehre«, in: Nico Leonhardt/Robert Kruschel/Saskia Schuppener/Mandy Hauser (Hg.), Menschenrechte im interdisziplinären Diskurs. Perspektiven auf Diskriminierungsstrukturen und pädagogische Handlungsmöglichkeiten, Ort: Beltz, S. 259–272.
- Mackert, So/Leonhardt, N. (2024): »Die Arbeit am (pädagogischen) Selbst – Biographische (Selbst-)Reflexion angehender Lehrpersonen im Kontext ableismuskritischer Lernräume«, Vortrag gehalten auf der 37. Internationalen Tagung der Inklusionsforscher »Inklusion. Resilienz. Lernende Systeme«, Graz, 28. Februar 2024.
- Mair, Michele (2023): Wissen als Element von Macht im inklusionssensiblen Hochschulkontext. Unveröffentlichte Staatsexamensarbeit, Universität Leipzig.
- Schmerer, BenjaminFriedrich/Schumann, Karolin (2024): Die Rolle von Bildungs- und Inklusionsreferent*innen (BIR) im Projekt QuaBIS – Eine Interviewstudie zu differenten Inklusionsbegehren partizipativer Hochschullehre. Unveröffentlichte Staatsexamensarbeit, Universität Leipzig.
- Schuppener, Saskia/Goldbach, Anne/Leonhardt, Nico/Langner, Anke (2020): »Inklusion inklusiv vermitteln: Menschen mit Behinderungserfahrungen als Lehrende an der Hochschule«, in: Robert Schneider-Reisinger/Manfred Oberlechner (Hg.), Diversitätssensible PädagogInnenbildung in Forschung und Praxis: Utopien, Ansprüche und Herausforderungen, Berlin, Toronto: Budrich, S. 108–117.
- Spivak, G.C. (2008): Kann die Subalterne sprechen? Postkolonialität und subalterne Artikulation, Wien, Berlin: turia + kant.
- Steyerl, Hito (2020): »Vorwort zur dt. Übersetzung von G.C. Spivaks Can the subaltern speak? Postkolonialität und subalterne Artikulation«, in: Gayatri Chakravorty Spivak (Hg.): Can the Subaltern Speak? Postkolonialität und subalterne Artikulation, Wien, Berlin: turia + kant, S. 5–16.
- Thumfart, Alexander (2008): »Art. Repräsentation«, in: Stefan Gosepath/Wilfried Hinsch/Beate Rössler (Hg.): Handbuch der politischen Philosophie und Sozialphilosophie (Bd. 2), Berlin: De Gruyter, S. 1113–1117.
- Winkler, Katja (2017): »Kritik der Repräsentation. Postkoloniale Perspektiven für die theologische Sozialethik«, in: Ethik und Gesellschaft 2, S. 1–24.

Winkler, Katja/Möhring-Hesse, Matthias (2018): »Reflexive Repräsentation der ›Gerechtigkeit von unten‹. Wie kann die Urteilstkraft Subalterner in der theologisch-sozialethischen Theoriebildung aufgegriffen werden?«, in: Bernhard Emunds (Hg.): Christliche Sozialethik – Orientierung welcher Praxis? Friedhelm Hengsbach SJ zu Ehren, Baden-Baden: Nomos, S. 153–178.

Empowerment und Teilhabe

Verbesonderte Gleichheit oder Inklusion

Benjamin Schmerer & Karolin Schumann

1. Einleitung

Ausgangspunkt dieses Beitrags ist das Rollenverständnis von Bildungs- und Inklusionsreferent:innen (kurz: BIR), welche als Hauptakteur:innen Partizipativer Lehre an der Universität Leipzig verstanden werden können. Im Rahmen unserer Staats-examensarbeit untersuchten wir dieses anhand des Hochschulprojekts QuaBIS (»Qualifizierung von Bildungs- und Inklusionsreferent:innen in Sachsen«) Leipzig. Mit Bezug auf den Grundlagenbeitrag (in diesem Band) sehen wir die Auseinandersetzung mit Rollenverständnissen innerhalb inklusiv orientierter universitärer Projekte als einen Beitrag für eine kritisch-reflexive Auseinandersetzung mit der Theorie und Praxis Partizipativer Lehre (Grundlagenbeitrag) an. Ausgerichtet an den Grundfragen des Grundlagenbeitrags u.a. nach theoretischen Perspektiven zur kritischen Betrachtung, schlagen wir das Trilemma der Inklusion nach Boger vor. Mit dem Anspruch der Karthografie von Theorien zu Inklusion bietet es in diesem normativ geprägten Diskurs einen objektiv(er)en Zugang zu diesen und normative Färbungen können wertfrei(er) miteinander verbunden werden (vgl. Boger 2017: o.S.). Es geht daher eher um das Aushalten verschiedener Ansätze bzw., wie Boger beschreibt, um ein Pendeln (vgl. ebd.) als um das Kämpfen um Deutungshoheit. Oder wie eingangs formuliert: »relationale Perspektiven« (Grundlagenbeitrag: 83) statt Binarität in der Ausgestaltung von Rollen(erwartungen). Unterschiedliche Wege mit der gleichen Zielstellung der Inklusion können dargestellt werden und so die Diskussion um Partizipative Lehre in unseren Augen gewinnbringend erweitern.

Diese Annahme der Unterschiedlichkeit innerhalb von Rollen haben wir in unserer Arbeit (vgl. Schmerer/Schumann 2024) in der Auseinandersetzung mit BIR des Hochschulprojektes QuaBIS vertieft. Das Führen von narrativen Interviews (nach Mayring 2023: 64) hatte zum Ziel, die Sichtweise dieser Personengruppe in den Vordergrund zu rücken. Viel Beachtung haben wir dabei den BIR als einer von vielen Zielgruppen hochschulinklusive Entwicklung geschenkt. Sie können in

unseren Augen nach wie vor als marginalisierte Personengruppe wahrgenommen werden: Marginalisierte Personengruppen sind jene, die Diskriminierungserfahrungen haben. Diese lassen sich über sogenannte Heterogenitätsdimensionen bzw. Differenzlinien beschreiben. Nach Sturm (2016) sind Menschen mit Behinderungserfahrungen Teil sozialer Differenzdimensionen (vgl. Sturm 2016: 136). Differenz wird in diesem Verständnis durch soziale Interaktionen hervorgebracht (vgl. ebd.: 14). Mit Blick auf die im Grundlagentext beschriebenen Exzellenzstrategien von Hochschulpolitik kann angenommen werden, dass Leistungsfokussierungen nach wie vor im Mittelpunkt stehen und somit die soziale Aushandlung beeinflussen. Inwiefern können die BIR in diesem leistungs-meritokratischen System mithalten? Hütter und Krücken (2016) formulieren »die zunehmende Relevanz von Wettbewerbs- und Profilbildungsprozessen« (Hütter/Krücken 2016: 11). Dieser Fokus wird in sozial-gesellschaftlichen Aushandlungsprozessen reproduziert: Die Studierendenquote in Deutschland stieg von 34 % im Jahr 2000 auf über 50 % (im Jahr 2016) (vgl. ebd.). So steigert ein Studienabschluss berufliche Perspektiven und senkt das Arbeitslosigkeitsrisiko (vgl. Knauf 2022: 307). Das Streben nach hohen Berufsabschlüssen durch ein Studium scheint gesellschaftlich etabliert. Mit Bezug auf die adressierte Personengruppe der BIR wird sich zeigen, inwiefern politische Bemühungen einer inklusiven Hochschule gewinnbringend miteinander verbunden werden können. Derzeitige inklusive Entwicklungen adressieren vor allem Studierende (vgl. Gattermann-Kasper/Schütt 2022: 105), wenngleich Inklusionsansprüche von allen Gruppen universitärer Akteur:innen gestellt werden können (vgl. Hauser et al. 2016: 280). Mit dem Einbezug von Menschen, »denen der Zugang in den tertiären Bildungssektor bisher verwehrt blieb« (ebd.: 278), entsteht schlussendlich ein Spannungsfeld zwischen Exklusivität/Exzellenz und Diversität/Differenz (vgl. ebd.: 279). Die Ausgestaltung der Handlungen und die Aktivität in diesem Spannungsfeld ist, wie im Grundlagenbeitrag (in diesem Band) beschrieben, abhängig von sozialen Praktiken innerhalb von Einzelinitiativen und »bisher nicht strukturell in (hochschul)politischen Vereinbarungen festgehalten« (S. 92). Exzellenz wird beispielsweise in der Exzellenzstrategie von Bund und Ländern in Verbindung gebracht mit der Stärkung des »deutschen Wissenschaftsstandort[s] im internationalen Wettbewerb«, »Spitzenforschung« sowie »internationale[r] Wettbewerbsfähigkeit« (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2024: o.S.). Eine inklusivere Ausgestaltung von Hochschule und Universitäten kann als Teil eines Exzellenzanspruches gesehen werden, ist aber aktuell von der individuellen Bewertung inklusiver Hochschulprojekte abhängig. Die Perspektiven von BIR wahrzunehmen und zu multiplizieren, ist daher in unseren Augen Ausgangspunkt eines langfristig zu fokussierenden Prozesses, denn ihre Perspektiven werden bislang nur in wenigen Arbeiten (zum Beispiel Goldbach/Leonhardt/Staib 2020; Schlothauer et al. 2023) aufgenommen. Sie sind somit als Leerstelle zu markieren,

trotz des Anspruchs, die »Sichtweisen von Betroffenen [...] aktiv in Forschung und Lehre einzubeziehen« (Goldbach/Leonhardt 2023: 142).

Nachfolgend suchen wir, ausgehend von den gesammelten Forschungsergebnissen unserer Arbeit, Antworten auf die Fragen nach (1) »theoretischen Perspektiven als Ausgangspunkte zur kritischen Betrachtung, Diskussion und Konzeption Partizipativer Lehre« (Grundlagenbeitrag: 85) und (2) nach möglichen »Spannungsfeldern und Veränderungen [durch] die aktive Einbindung von bisher exkludierten Perspektiven in Hochschulprozesse« (ebd.: 84). Dazu stellen wir zunächst das Trilemma der Inklusion (Punkt 2) als theoretischen Zugang vor und das Projekt QuaBIS (Punkt 3) als Bezugsprojekt unserer Arbeit. Mit dieser Grundlage möchten wir zu unseren Forschungsergebnissen (Punkt 4) übergehen. Diese beschäftigen sich mit dem Rollenbegriff (v.a. nach Goffman) in Verbindung mit Subjektstrategien und dem Trilemma. Daraus ergibt sich eine Kritik zur Begriffsverwendung der *Partizipativen Lehre* im Kontext *inklusive* Bestrebungen, ehe es zu einem Fazit (Punkt 5) bezüglich der Weiterentwicklung Partizipativer/Inklusive Lehre auf Basis unserer Forschungsergebnisse kommt.

2. Vorstellung der Theorie der trilemmatischen Inklusion nach Boger

Bogers Theorie der trilemmatischen Inklusion geht von einem Inklusionsverständnis der Nicht-Diskriminierung aus (vgl. Boger 2019c: 7). Sie erarbeitet die Annahme, dass es »Grundformen des Begehrens diskriminierter Subjekte« (ebd.) gibt. Begehren sind »selbstwidersprüchlich oder unerfüllbar« (ebd.) und der Umgang mit ihnen ist bei jedem Menschen individuell. Manche »richten ihr Begehren situationsspezifisch auf andere Aspekte. Manche halten einen Punkt fest [...]. Andere sind zwischen zwei Positionen gespalten« (ebd.). Alle Menschen, die sich gegen Diskriminierung einsetzen, müssen zwischen den »drei Knotenpunkten, an denen sich das Begehren, nicht diskriminiert zu werden, regelhaft verdichtet« (ebd.: 7), pendeln. Boger beschreibt diese Knotenpunkte als (1) Empowerment, (2) Normalisierung und (3) Dekonstruktion (vgl. ebd.: 7) und nennt die Beziehung, in der diese Einsatzpunkte stehen, ein Trilemma. So ergeben sich folgende Verbindungslinien:

Die *Verbindungslinie EN* beschreibt das Ausgangsbegehren, als jemand Anderes^{*1} (E) an einer Normalität* (N) teilzunehmen. Dies führt dazu, dass man »die Dicho-

1 Wir folgen mit der Markierung durch Sternchen der Argumentationslinie Bogers: »Soziale Positionen wie ›Die Anderen*‹ [sic!], ›normal*‹ etc. sind in ihr mit einem Sternchen markiert. Sie erzeugen dadurch die Anderen* beim Lesen, indem Sie durch Assoziation eine Gruppe Menschen zu den Anderen* machen« (Boger 2019a: 101). Es wird damit auf eine Konstruktion von Normalität* einer Mehrheitsposition hingewiesen.

tomie normal*-anders* in diesem Moment nicht dekonstruieren« (Boger 2019c: 7) kann (non-D).

Die *Verbindungsline ND* als Linie des Universalen (vgl. ebd.: 281) bezeichnet Boger als »radikalen Konstruktivismus« (ebd.: 252). Sie kann »falsche Ansprüche an Geltung argumentativ zerlegen und falsche Universalismen durch Umbauten dezentrieren« (ebd.: 280). Ausgangsbegehren ist, »nicht als anders* wahrgenommen zu werden«, unter der Annahme, Normalität* sei ein Konstrukt. Infolgedessen ist ausgeschlossen, dass die begehrende Person in ihrer Andersheit* gesehen wird und somit »die andere* Stimme erheben« (ebd.: 7) kann (non-E).

Die *Verbindungsline DE* sieht Boger als die des Partikularen (vgl. ebd.: 281) (Verortung der »Particular Studies« an dieser Linie [vgl. ebd.: 370]). Wer nicht an der Normalität* teilnimmt (non-N), begehrt, als anders* wahrgenommen werden zu wollen.

»Für ein Trilemma gilt, dass die Annahme zweier Lemmata zum Ausschluss des Dritten führt« (ebd.: 7), weswegen immer erkannt werden kann, welcher Punkt beim Versuch der Nicht-Diskriminierung verloren geht bzw. nicht bedient werden kann (vgl. ebd.). Die Theorie der trilemmatischen Inklusion ist eine Reaktion auf das bestehende »Theoriesynthesedefizit« (ebd.: 25; Herv.i.O). Sie »kartographiert« (Boger 2017: o.S.) verschiedene theoretische Bezugspunkte miteinander, anstatt sie gegeneinander aufzuwerten (vgl. ebd.). Diesen theoretischen Ansatz nutzen wir in unserer Arbeit, um systematisch die Begehren der BIR im Projekt QuaBIS herauszuarbeiten, sie in ihrer Verschiedenheit sichtbar zu machen und gleichzeitig zu beschreiben, warum ein vollkommen abgeschlossener inklusiver Anspruch in einer »Unmöglichkeit« (ebd.: 288) endet. So konnten wir »Begehrensformationen in ihrer Dissonanz nachzeichnen [...] ohne die Widersprüche darin zu tilgen« (ebd.: 8). Diese sind unumgänglich, da eine »widerspruchsfreie Pädagogik [...] entweder eine faschistische/totalitäre Pädagogik [ist] oder eine, die nur für einen kleinen Kreis an Menschen Geltung beanspruchen darf« (ebd.: 350).

3. Vorstellung des inklusiven Hochschulprojekts QuaBIS (heute: FriLeFT) als Bezugsprojekt

Das Hochschulprojekt QuaBIS (heute: FriLeFT als Abkürzung für »Freiraum für inklusive Lehre, Forschung und Transfer« der Universität Leipzig ist ein exemplarisches Projekt partizipativer Hochschullehre. Es zeichnet sich dadurch aus, dass »Menschen mit Behinderungserfahrungen, die bisher vorwiegend in segregierenden Einrichtungen der Behindertenhilfe [...] tätig waren« (Goldbach/Leonhardt/Staib 2020: 3), nach einer Qualifizierungsphase »Studierenden sowie Lehr-, Fach- und Führungskräften beispielhaft vermitteln, wie Inklusion und Diversität theoretisch zu verstehen sind, reflektiert werden können und praktisch funktionieren«

(Goldbach/Leonhardt 2022: 176). Die Qualifizierungsphase hat vor allem zum Ziel, dass die BIR sowohl in den universitären Curricula der Lehrer:innenbildung als auch in anderen relevanten Studiengängen (zum Beispiel Medizin, Jura, Sozialwissenschaften) unterrichtet werden und sich so ein umfassendes und reichhaltiges Wissen aneignen. Dieses soll sie befähigen, Seminare an der Universität selbst auszugestalten und aktiver Teil von Forschungsvorhaben zu sein. Damit grenzt sich QuaBIS von anderen Projekten ab, die vor allem das behinderungsspezifische und gesammelte Erfahrungswissen fokussieren (vgl. Grundlagenbeitrag). Mit Bezug auf das *Trilemma der Inklusion* könnte man daher annehmen, dass das Projekt QuaBIS eine Überwindung der Verortung auf der EN-Linie fokussiert. Die BIR verbinden in ihrer Arbeit »differenziert und reflexiv« (Goldbach/Leonhardt 2023: 143) Theorie- und Erfahrungswissen miteinander, wodurch das Projekt *auch* einem »Selbstvertretungsanspruch« (Schuppener et al. 2020: 110) gerecht wird. Reflexionen über Machtstrukturen im Hochschulsystem werden so ermöglicht und eine inklusive Entwicklung nicht nur auf der personellen Ebene, sondern auch in der Definition hochschulrelevanten Wissens umgesetzt. Die beschriebenen Reflexionsansprüche verweisen auf einen pendelnden Anspruch im *Trilemma*, welcher der ND-Linie (Verbindung zwischen Normalisierung und Dekonstruktion) zugeordnet werden kann.

4. Vorstellung der Forschungsergebnisse

Zentrales Ergebnis der Untersuchung im Sinne einer Feststellung war wider den beschriebenen Anspruch (Verortung auf der ND-Linie) die Verortung auf der EN-Linie (Verbindung von Empowerment und Normalisierung). Auf Grundlage der Interviews konnte verdeutlicht werden, dass BIR das Projekt QuaBIS v.a. auf der EN-Linie des Trilemmas wahrnehmen (vgl. Schmerer/Schumann 2024: 88). Mit dieser Verortung geht ein sofortiges Non-D einher. Das bedeutet, einzig und allein Dekonstruktion zu begehren, müsste, der Theorie folgend (vgl. Boger 2019c: 7), ausgeschlossen und somit nicht auffindbar sein. Dies bestätigte unsere Untersuchung, in der keine Interviewaussage der reinen Dekonstruktion zuzuordnen war (vgl. Schmerer/Schumann 2024: 88). Für die Praxis der Partizipativen Lehre bedeutet dies, dass BIR immer (auch) in ihrer Rolle als Menschen mit Behinderungserfahrungen adressiert werden bzw. selbst dieser Rollenzuschreibung nicht entfliehen (können). Diese Zuschreibung einer Behinderung den BIR gegenüber geht somit, so die Kurzdefinition von Dekonstruktion eines BIR, nicht »kaputt« (ebd.: 116). In ihrer Projektstruktur müssen sich Akteur:innen inklusiver Hochschulprojekte fragen, inwiefern fehlende/nicht-erfüllbare Dekonstruktionsbegehren (sogenanntes Non-D), welche durch die Projektstruktur selbst hervorgebracht werden, als unbeachteter Punkt (vgl. ebd.: 88) markiert werden sollten.

An diesem Punkt entstehen in unseren Augen bereits zwei Spannungsfelder auf der Metaebene der Ausgestaltung Partizipativer Lehre: Erstens muss sich intensiv mit *individuellen Rollenverständnissen und -ansprüchen* auseinandergesetzt und zweitens der Begriff der *Partizipativen* Lehre im Kontext inklusiver Bestrebungen in Frage gestellt werden.

4.1 Individuelle Rollenverständnisse und -ansprüche

Narrative Interviews dienten als methodischer Zugang unserer Arbeit. Mit ihnen kann der Anspruch verfolgt werden, Perspektiven sichtbar zu machen und den Ausführungen der BIR einen Raum zu geben (vgl. Mayring 2023: 64). So konnten wir auch Leerstellen herausarbeiten, welche die derzeitige Bildungsarbeit mit sich bringt. Im Mittelpunkt stand das (Er-)Leben von/in EN-Strukturen, sowohl mit dem inklusiven als auch dem diskriminierenden Potential. Aufgrund des Spannungsfeldes innerhalb dieser Linie rückte sie auch in den Erzählungen immer wieder in den Vordergrund: In allen Interviews waren EN-Begehren jene, die am häufigsten genannt wurden (vgl. Schmerer/Schumann 2024: 67–78). Es scheint, als sei ihre Bewältigung mit positiven und negativen Emotionen verstrickt. Vordergrundig waren dabei differente, kontrovers betrachtete Themenfelder, welche wir als Subkategorien herausarbeiten konnten und die sich mit der vorherigen Theoriearbeit deckten: Teilhabe am Arbeitsmarkt, Leistungsdruck/Exzellenz, Rolle (eigene Rolle, soziale Rolle, Rolle anders* zu sein), Partizipation, inklusive Entwicklung (Schule, Hochschule, Gesellschaft), Lehre und Bildung (eigenes Verständnis, Ansprüche) (vgl. ebd.: 66).

Die unterschiedlichen Zugänge der BIR zeigten auf, dass ausgehend von der EN-Linie immer auch die angrenzenden Linien (ND- und DE-Linie) begehrt werden. Dennoch scheint es für die BIR im Projekt QuaBIS nur einen begrenzten Möglichkeitsraum zu geben, weshalb die ND- und DE-Linie weniger als isoliertes Spannungsfeld für sich erlebbar werden. Vielmehr versuchen die BIR immer wieder (vorsichtig), ausgehend von differenten Subjektstrategien, Alternativen kennenzulernen. Die Betrachtung der verschiedenen Subjektstrategien zeigte, dass bei ausbleibender Unterordnung unter die EN-Linie das Verweilen im Projekt in seiner jetzigen Struktur unmöglich scheint. Während der BIR B beispielsweise die ND-Linie begehrte, in der er sein eigenes Potential besser ausschöpfen könnte (vgl. ebd.: 82), ruderte er immer wieder zurück in die EN-Linie und ihre ›Versprechen‹ nach Mitbestimmung, wenngleich er sich so den Machtverhältnissen unterwerfen musste. Er weiß um die Vorteile seiner Unterwerfung und erhebt sich gegen diese nur begrenzt, um die Adressierung als ›nicht-normal*‹ zu umgehen/hinauszuzögern (vgl. ebd.: 80). Sein Streben nach Normalisierung wird im Verlauf des Interviews wiederholt, auch wenn er von systemischer Seite aufgezeigt bekommt, diesem nicht angehören zu können (zum Beispiel hinsichtlich Vergütung, Arbeitsvertrag etc.) (vgl.

ebd.: 81). Demgegenüber steht ein Kreisen um den N-Punkt von BIR C, welcher mit dem Begehren der ND-Linie und den Anerkennungspraktiken von N (zum Beispiel Vergütung, unabhängige Lehre) scheinbar nicht anders umgehen konnte, als aus den Zwängen der EN-Linie auszubrechen. Dies zeigte sich in vielen Kritikäußerungen und endete schlussendlich in einer Kündigung des Arbeitsverhältnisses, da das Projekt nicht als ausreichend ›partizipativ‹ (i.S.v. machtegalisierend) wahrgenommen wurde (vgl. ebd.: 83). Es wurde deutlich, was Kremsner, Buchner und Koenig (2022) beschrieben: Die bestehenden Machtverhältnisse können schlussendlich nicht komplett aufgelöst werden (vgl. ebd.: 688). Während bei B und C die DE-Linie nahezu nicht begehrenswert erschien, war sie im Interview von G umso präsenter. Dies führte dazu, dass Normalitätsperspektiven ausgeschlossen wurden, allen voran die Orientierung an Leistungsdruck im Rahmen hochschuleigener Aspekte wie Lehre und Forschung (vgl. Schmerer/Schumann 2024: 87). Der ambivalente Wunsch zur Vereinigung der DE-Linie mit den Normalitätsvorstellungen von Hochschule wurde (1) in keinem Interview genannt und ist (2) im Spiegel der Theoriekonzeption schwer vorstellbar, wenn Begehrensformationen zum Ausschluss anderer Begehrensformationen führen.

Es bleibt fraglich, inwiefern QuaBIS daher einen Ausbruch in einen anderen, neuen (Schon-)Raum darstellt oder diese Begehren Teil der Hochschulentwicklung werden können. Bei A wird dies unter dem Deckmantel des Empowerments deutlich, welches er durchläuft, aber nicht in Verbindung mit einem anderen Knotenpunkt des Trilemmas begehrt. Dies hat zur Folge, dass seine Selbstbestimmung in den Vordergrund gerückt wird, das Empowerment aber zu einem »chaotische[n] Begriff« (Boger 2019c: 109) wird. Insgesamt ist sein Begehren so vielfältig, dass es nicht eindeutig zugeordnet werden kann und somit ein leerer Raum im Trilemma hervorgerufen wird (vgl. Schmerer/Schumann 2024: 79). Führt das dazu, dass sein Begehren im leeren Raum verpufft, da man (Systeme, Strukturen, Akteur:innen – wer ist *man* eigentlich?) ihm nicht gerecht werden kann? Oder sind es die Personen selbst, die einen Weg finden (müssen)? Oder von beidem ein bisschen?

Dieser unterschiedliche Umgang mit Begehren kann in engem Zusammenhang mit Goffmans Unterscheidung von Rollen gedacht werden: Menschen nehmen nach Goffman in Abhängigkeit ihrer Position in gesellschaftlichen Kontexten verschiedene Rollen an. Sie sind Darstellende vor einem Publikum, dem sie entweder aufrichtig begegnen, wenn sie an ihre Rolle glauben, oder zynisch begegnen, wenn sie sich bewusst für das Publikum anders* verhalten, als sie es freiwillig tun würden (vgl. Goffman 2016: 19f.). Mit der verkörperten Rolle gehen bestimmte Verhaltensweisen einher, die die Überzeugungskraft der Rolle verstärken sollen, sodass das Publikum an die entsprechende Wahrhaftigkeit glauben kann. Die gespielte Rolle kann ebenso idealisiert werden, um den gesellschaftlich anerkannten Werten, beispielsweise der Arbeitsstelle, zu entsprechen. Angenommen ungewollte Handlungen in dem spezifischen Raum werden bewusst oder unbewusst geheim gehalten, um Ankla-

gen aus dem Weg zu gehen (vgl. ebd.:41) und bei der Einordnung in soziale Hierarchien möglichst begehrte Positionen zugewiesen zu bekommen (vgl. Preyer 2012: 69f.). Es bleibt dadurch offen, inwiefern geäußerte Inklusionsbegehren möglicherweise auch Teil einer »zynischen« (Goffman 2016: 19f.) Rolle sind. Wenn ein Mensch einer normativen Rollenerwartung nicht entspricht, kann dieser mit einem Stigma identifiziert werden, das aufgrund eines einzelnen Merkmals die gesamte Person diskreditiert, wodurch diese als nicht-normales* Individuum wahrgenommen wird (vgl. Schroer 2022: 227f.).

Mit der Organisation des Projektes QuaBIS in EN-Strukturen gehen verschiedene Rollenerwartungen an die BIR einher. Bestimmte Verhaltensweisen werden als normal* anerkannt, andere weniger geduldet. Insofern die erwarteten Verhaltensweisen wahrnehmbar werden, sind die BIR anerkannte Angestellte des Projektes. Weichen sie von diesen ab, können sie auf Unverständnis und Zurechtweisung treffen. Dabei nehmen die BIR verschiedene Rollen an der Universität ein. Zum einen sind sie als Studierende Teil von Lehrveranstaltungen, zum anderen gestalten sie als Dozierende selbst Veranstaltungen aus und werden gleichzeitig häufig auf ihr Erfahrungswissen reduziert, wodurch sie dann die Rolle eines Menschen mit Behinderungserfahrung einnehmen müssen. Eine Spannung kann entstehen, weil zu vielen verschiedenen Ansprüchen entsprochen werden muss, die sich auch gegenseitig ausschließen können. Dabei besteht die Wahrscheinlichkeit, dass die BIR sich selbst und ihre eigenen Bedürfnisse aus dem Blick verlieren und nur noch Verhaltensweisen zeigen, die den Bedürfnissen ihrer Mitmenschen entsprechen, die ihnen bestimmte Rollen zuweisen. Es braucht neben einer grundlegenden Passung eine hohe flexible Anpassungsfähigkeit für die entsprechenden Normen und Werte des Arbeitsumfeldes, um daran nicht zu zerreißen. Diese Fähigkeit wird nicht anerkannt, sondern vorausgesetzt. Die Problematik des Anpassungszwangs wurde in den narrativen Interviews immer wieder deutlich. Außerdem zeigten sich zwischenmenschliche Auseinandersetzungen, bei denen die Anpassungsfähigkeit an das Projekt über die Machtposition in diesem zu entscheiden scheint. Zudem wird von manchen BIR mehr Anpassungsfähigkeit als von anderen erwartet, was ableistische Strukturen verdeutlicht. Je mehr Anpassung möglich ist, desto größere Aufgaben mit Verantwortung werden den BIR zugetraut. Dabei geht die Offenheit für andere Verhaltensweisen und Rollenverständnisse verloren.

4.2 Begriff der Partizipativen Lehre im Kontext inklusiver Bestrebungen

Mit dem Begriff der Partizipativen Lehre können wir bereits auf eine normative Färbung eingehen. Partizipation kann beschrieben werden als »positiv aufgeladene[r] Begriff« (Baumgardt 2018: 30), der allerdings auch kritisch betrachtet werden kann. So ist dieser geprägt von Aspekten der Teilhabe und Teilgabe (vgl. Reichert-Garschhammer et al. 2015: 10). Es wird von Partizipationsmöglichkeiten gesprochen, welche

mit Gefahren von ›Scheinpartizipation‹ einher gehen (vgl. Schwab 2022: 133). Diese Beschreibungen bedeuten nicht nur, dass die Scheinpartizipation als Gefahr existiert, sondern setzt das Vorhandensein von Akteur:innen bzw. Gesellschaftsstrukturen, welche entsprechende Möglichkeitsräume schaffen, voraus. Soziale Verhältnisse, in denen, wie oben beschrieben, In- und Exklusionsprozesse stattfinden, sind in einem subjektorientierten Partizipationsverständnis geprägt vom (1) Verhältnis zwischen Individuum und Gesellschaft und (2) darin enthaltenen Aspekten von Zugehörigkeit, Macht und Einflussnahme (vgl. Moldenhauer 2015: 4). Dies führt gegebenenfalls zu Rollenkonstruktionen der Binarität: Eine Gruppe der Machtvollen ist bereits Teil einer Normalität, zu welcher die gegenüberstehende Gruppe ermächtigt werden soll. Es ist daher bereits im Wording möglich, Spannungsfelder zu bearbeiten, auch wenn sie sich dadurch selbstverständlich nicht auflösen. Mit Rückbezug auf das Trilemma ist es jedoch sinnvoll, den Anspruch einer *Inklusiven* statt einer *Partizipativen* Lehre zu verfolgen. So argumentieren Kreamer, Buchner und Koenig bereits äquivalent für eine Inklusive Forschung mit dem Wissen, dass es vermutlich nie eine vollständige Auflösung von bestehenden Machtverhältnissen geben kann (vgl. Kreamer/Buchner/Koenig 2022: 668). In einer Inklusiven Lehre müsste, entsprechend der Theorievorgaben des Trilemmas, der Anspruch zumindest besser erfüllt werden können, dass es auch zu einer Dekonstruktion von Behinderung kommen kann, und ein Pendeln zwischen *allen* Polen als *Anspruch* gelingender Inklusion könnte greifbarer werden – zumindest wäre in der Theorie die Tür zu diesem Wirkungsraum geöffnet.

Die Ergebnisse der Untersuchungen sollen mit der Annahme betrachtet werden, dass es auch in anderen ähnlichen Projekten zu ähnlichen Problemstellungen führen kann, wenn sich partizipative Projekte an einer Hochschule zum Ziel machen, eine marginalisierte Gruppe in den exklusiven Raum einer Universität aufzunehmen und ihre Perspektive miteinzubeziehen. Das ausschließliche Handeln auf der EN-Linie neigt stets zu einer Essentialisierung (Prozess der Zuschreibung) oder einer Negierung (Prozess der Aberkennung) von Andersheit, was Boger als ihre »Sackgassen« (Boger 2019b: 102) beschreibt und als Kernherausforderung an dieser Stelle markiert (vgl. Boger 2019b: 102f.). Wie bereits festgestellt, kann verschiedenen Vorstellungen von Normalität und Anpassungszwängen nicht aus dem Weg gegangen werden. Allerdings sollte eine Strategie ausgearbeitet werden, wie mit angesprochenen Problemen in einem Team umgegangen werden kann. Insofern mit einer differnten Gruppe von Personen mit verschiedenen Vorerfahrungen und Bedürfnissen zusammengearbeitet wird, kann davon ausgegangen werden, dass es zu Auseinandersetzungen mit divergenten Positionen kommt. Sodann stellt sich die Frage, ob eine Vereinheitlichung von Handlungsmustern angestrebt und damit von den Angestellten eine Anpassung verlangt wird oder welcher Grad an Vielfalt auf der Ebene des Unterstützungsbedarfs und der Verantwortlichkeit für Aufgaben toleriert wird. Wenn die Erwartung besteht, dass alle Beteiligten die gleiche Leistung erbringen,

kann davon ausgegangen werden, dass die Anpassungsleistung an dieses Niveau für einige Personen größer ausfällt als für andere. Eine weitere Möglichkeit wäre, die BIR bereits bei der Anstellung zum Beispiel in den Bereichen Leistung und Unterstützungsbedarf zu vereinheitlichen. Dies entspräche dem Anspruch eines partizipativen Projektes nur noch auf einer scheinbaren Ebene. Projekte wie QuaBIS müssen sich somit der Aufgabe stellen, mit Diversität im Kollegium und einhergehenden Problemstellungen umzugehen. Sie lösen zu wollen ist das Mindestmaß, sie im Trilemma pendelnd zu lösen die Spitzendisziplin, wenn sie einem inklusiven Anspruch folgen. Partizipation beinhaltet immer die Erlaubnis der Normalen*, dass die Anderen* teilnehmen dürfen. So wird immer eine Hierarchie bestehen bleiben, in der Menschen durch Anpassung an anerkannte Normen auf Kosten anderer aufsteigen können und ein Machtgefälle nicht aufgelöst werden kann. Sowohl inklusives als auch partizipatives Arbeiten schließen Diskriminierung nicht automatisch aus, wie das Trilemma in seiner Theoretisierung eingangs bereits aufzeigte, versuchen ihr aber produktiv zu begegnen.

5. Fazit

Ein bestehendes System zu verändern, gestaltet sich immer als eine herausfordernde Aufgabe. Wenn dieses System anerkannt, positiv verklärt und für die Mehrheitsgesellschaft logisch nachvollziehbar organisiert ist, bedarf diese Veränderung Durchhaltevermögen, Überzeugungskraft und Geduld. Es stellt sich die Frage, ob das historisch gewachsene System der Universität, das sich über den gelebten meritokratisch begründeten Leistungsdruck definiert, offen genug sein kann, die eigenen Werte zugunsten marginalisierter Personen und ungehörter Perspektiven weniger machtvoller Gesellschaftsgruppen zu verändern. Diese Veränderung müsste sich insofern aus Sicht der Universität lohnen, als dass sie vonseiten der Systemlogik unterstützt wird. Gesetzliche Richtlinien können Veränderungen unterstützen, sind aber von einer extrinsischen Antriebsdynamik geleitet anstatt von intrinsischer Motivation. Das im Eingangstext beschriebene Spannungsfeld »zwischen exklusiver Hochschultradition und inklusiver Hochschulentwicklung« (S. 1) ist somit in seiner Entwicklung stark von seinen in ihm handelnden Akteur:innen sowie der idealisierenden Annahme der Universität als besseren Welt (vgl. Grundlagenbeitrag nach Mittelstrass 1991: 9f.) abhängig. In den Untersuchungen stellte sich heraus, dass bereits inklusiv orientiert Handelnde differente Ansatzpunkte haben, wenngleich sie die Zielstellung der Inklusion eint. Uns stellt sich die Frage, wieso im Projekt QuaBIS die ND- und DE-Linie durch die EN-Linie verdrängt werden, wenngleich entsprechend des Trilemmas der Anspruch bestehen müsste, die Möglichkeit zu schaffen, sich auch auf diesen zwei Linien gleichermaßen bewegen zu können.

Des Weiteren kommt die Frage auf, inwiefern ein separiertes System in ein etabliertes Hochschulsystem integriert oder das System selbst als »komplettinklusiv« verändert werden soll. Müssen wir daher »resigniert« feststellen, dass wir immer auch das »Produkt sozialer, kultureller und historischer Prozesse« (Grundlagenbeitrag: 83) sind? Oder dürfen wir auch auf ein inklusives System hinarbeiten und dieses idealisieren? So oder so wird deutlich, dass zuvor exkludierte Personen sich den Logiken der Universität anpassen oder einen guten Grund liefern müssen, warum diese Logik zu verändern ist. Mit dem Trilemma der Inklusion nach Boger, seinen Begehrensäußerungen und der Annahme, nach Goffman in Rollen verstrickt zu handeln, ist es, so unser Fazit, Aufgabe partizipativer bzw. inklusiver Bestrebungen, diese mitunter schmerzvollen, nervenaufreibenden und nicht zu überwindenden Spannungsfelder, produktiv aufzunehmen, um sich mäandernd und hermeneutisch zirkulierend der Zukunft und ihrer menschenrechtsbasierten und -orientierten Entwicklung zu stellen mit dem Wissen ihrer Unendlichkeit und Unabschließbarkeit. Durch reflektierendes Zurücktreten, gemeinsame Begehrensanalysen und gegenseitiges Verständnis kann Unterstellungen des nicht-inklusionen Handelns einzelner Akteur:innen produktiv statt destruktiv begegnet werden. Dies geht mit der Frage einher, ob sich als partizipativ oder inklusiv betitelte Projekte mit unterschiedlichen Ansätzen gegenseitig ausschließen oder ergänzen, indem sie verschiedenen Zielgruppen und ihren differenten Begehren gerecht werden. Die jeweils passende Sichtweise auf Inklusion richtet sich damit immer an denen aus, die in Raum und Zeit gemeinschaftlich leben, lernen, lehren, forschen und niemals müde werden zu diskutieren.

Literatur

- Baumgardt, Iris (2018): »Partizipation im inklusiven Sachunterricht – ein Beitrag für die demokratische Schul- und Unterrichtsentwicklung?«, in: Detlef Pech/Claudia Schomaker/Toni Simon (Hg.), *Sachunterrichtsdidaktik & Inklusion: Ein Beitrag zur Entwicklung*, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 26–38.
- Boger, Mai-Anh (2017): »Theorien der Inklusion – eine Übersicht«, in: *Zeitschrift für Inklusion* (1). <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/413/317>, zuletzt aufgerufen am 21.08.2024.
- Boger, Mai-Anh (2019a): *Die Methode der sozialwissenschaftlichen Kartographie: Eine Einladung zum Mitfühlen – Mitdiskutieren – Mitdenken* (1. Aufl.), Münster: edition assemblage.
- Boger, Mai-Anh (2019b): *Politiken der Inklusion: Die Theorie der trilemmatischen Inklusion zum Mitdenken* (1. Aufl.), Münster: edition assemblage.

- Boger, Mai-Anh (2019c): Theorien der Inklusion: Die Theorie der trilemmatischen Inklusion zum Mitdenken (1. Aufl.), Münster: edition assemblage.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2024): »Hochschulen. Exzellenzstrategie«. https://www.bmbf.de/DE/Forschung/Wissenschaftssystem/Hochschulen/Exzellenzstrategie/exzellenzstrategie_node.html, zuletzt aufgerufen am 21.02.2025.
- Gattermann-Kasper, Maike/Schütt, Marie-Luise (2022): »Inklusive Hochschule: Konzeptionelle Grundlagen, aktueller Stand und Entwicklungen«, in: Recht der Jugend und des Bildungswesens 70/1, S. 92–106.
- Goffman, Erving (2016): Wir alle spielen Theater: Die Selbstdarstellung im Alltag (16. Aufl.), München: Piper.
- Goldbach, Anne/Leonhardt, Nico/Staib, Lucia (2020): »Partizipative Lernerfahrungen – Sichtweisen zur inklusionsorientierten Erwachsenenbildung im Hochschulbereich«, in: QfI – Qualifizierung für Inklusion 2/4.
- Goldbach, Anne/Leonhardt, Nico (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: Bernhard Schimek/Gertraud Kremsner/Michelle Proyer/Rainer Grubich/Florentine Paudel/Regina Grubich-Müller (Hg.), Grenzen. Gänge. Zwischen. Welten. Kontroversen – Entwicklungen – Perspektiven der Inklusionsforschung, Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 173–180.
- Goldbach, Anne/Leonhardt, Nico (2023): »Kritische Auseinandersetzung mit partizipativer Hochschullehre«, in: Fachzeitschrift Teilhabe 69/4, S. 142–147.
- Hauser, Mandy/Schuppener, Saskia/Kremsner Gertraud/Koenig, Oliver/Buchner, Tobias (2016): »Auf dem Weg zu einer Inklusiven Hochschule? Entwicklungen in Großbritannien, Irland, Deutschland und Österreich«, in: Tobias Buchner/Oliver Koenig/Saskia Schuppener (Hg.), Inklusive Forschung: Gemeinsam mit Menschen mit Lernschwierigkeiten forschen, Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 278–289.
- Hüther, Otto/Krücken, Otto (2016): Hochschulen: Fragestellungen, Ergebnisse und Perspektiven der sozialwissenschaftlichen Hochschulforschung, Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Knauf, Helen (2022): »Hochschule«, in: Ingeborg Hedderich/Gottfried Biewer/Judith Hollenweger/Reinhard Markowetz (Hg.), Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik: Eine Einführung (2., akt. und erw. Aufl.), Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 307–312.
- Kremsner, Gertraud/Buchner, Tobias/Koenig, Oliver (2022): »Inklusive Forschung«, in: Ingeborg Hedderich/Gottfried Biewer/Judith Hollenweger/Reinhard Markowetz (Hg.), Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik: Eine Einführung (2., akt. und erw. Aufl.), Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 665–669.

- Mayring, Philipp (2023): Einführung in die qualitative Sozialforschung: Eine Anleitung zu qualitativem Denken (7., über. Aufl.), Weinheim, Basel: Beltz.
- Moldenhauer, Anna (2015): Dialektik der Partizipation: Eine rekonstruktive Studie zu Erfahrungen von Schülerinnen und Schülern mit Partizipation in Gemeinschaftsschulen. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Preyer, Gerhard (2012): Rolle, Status, Erwartungen und soziale Gruppe: Mitgliederschaftstheoretische Reinterpretationen, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Reichert-Garschhammer, Eva/Kieferle, Christa/Wertfein, Monika/Becker-Stoll, Fabienne (Hg.) (2015): Inklusion und Partizipation – Vielfalt als Chance und Anspruch, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schlothauer, Beate/Pöschmann, Frank/Martick, Steffen/Kremsner, Gertraud (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, Keagan-Bull, Giles & Tuffrey-Wijne 2023)«, in: British Journal of Learning Disabilities 51/3, S. 469–473.
- Schmerer, Benjamin Friedrich/Schumann, Karolin (2024): Die Rolle von Bildungs- und Inklusionsreferent*innen (BIR) im Projekt QuaBIS – Eine Interviewstudie zu differenten Inklusionsbegehren partizipativer Hochschullehre«. Unveröffentlichte Staatsexamensarbeit, Universität Leipzig.
- Schroer, Markus (2022): Soziologische Theorien: Von den Klassikern bis zur Gegenwart (2., über. Aufl.), Paderborn: Brill | Fink.
- Schuppener, Saskia/Goldbach, Anne/Leonhardt, Nico/Langner, Anke/Mannewitz, Karin (2020): »Inklusion inklusiv vermitteln: Menschen mit Behinderungserfahrungen als Lehrende an der Hochschule«, in: Robert Schneider-Reisinger/Manfred Oberlechner-Duval (Hg.), Diversitätssensible PädagogInnenbildung in Forschung und Praxis: Utopien, Ansprüche und Herausforderungen, Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 108–117.
- Schwab, Susanne (2022): »Partizipation«, in: Ingeborg Hedderich/Gottfried Biewer/Judith Hollenweger/Reinhard Markowetz (Hg.), Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik: Eine Einführung (2., akt. und erw. Aufl.), Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 130–134.
- Sturm, Tanja (2016): Lehrbuch Heterogenität in der Schule (2., überarb. Aufl.), München; Basel: Ernst Reinhardt Verlag.

Intersektionale (Un-)Möglichkeiten Inklusiver Lehre

Gunhild Hübel-Sharp, Lea Klöpfer, Gertraud Kremsner, Katja Pabst, Rosi Reusch, Miriam Sayah & Anne Wagner

Einleitung

An der Universität Koblenz gibt es seit kurzer Zeit – seit April 2024 – ein intersektional zusammengesetztes Team für Inklusive Lehre (und zukünftig auch für Forschung). Im Team arbeiten akademisch akkreditierte Personen gemeinsam mit drei Frauen mit Exklusionserfahrungen, die in ihrem ersten Semester an der Uni an insgesamt drei Vorlesungseinheiten beteiligt waren; die Lehranteile werden sich in Zukunft kontinuierlich erhöhen. Im Beitrag findet sich die Perspektive des inklusiven Teams, genauso wie eine ›klassische‹ akademische Rahmung. Dabei beschäftigen wir uns mit der Frage, welche Zielsetzungen (intersektional besetzte) Inklusive Lehre verfolgt. Über unsere Auseinandersetzungen mit divergierenden Wissensformen leiten wir dann über zu den Widersprüchen, Herausforderungen und strukturellen Bedingungen, die im Kontext (intersektional besetzter) Inklusiver Lehre eine Rolle spielen (können). Wir schließen den Beitrag mit einer Reihe von Fragen, die wir bisher (noch) nicht klären konnten.

1. Setting the Scene – das Team Inklusiver (Forschung und) Lehre an der Uni Koblenz

Im April 2024 formierte sich an der Universität Koblenz ein Team für Inklusive Lehre. Angesiedelt ist dieses an der Professur für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt auf Pädagogische Professionalität im Kontext (schulischer) Heterogenität und Inklusion. Zur Gewinnung von Teammitgliedern wurde ein Flyer entworfen¹ und eine Informationsveranstaltung abgehalten. Bereits bei diesem Unterfangen stellte sich die Frage nach dem Wording, welches mit den Teammitgliedern zu einem späteren Zeitpunkt genauer eruiert wurde. Ziel war es, kategoriale Adressierungen (»Menschen mit xyz«) explizit zu vermeiden.

¹ Zur Kritik daran siehe Geldner-Belli et al. (2024).

Drei Frauen ließen sich auf das Projekt ein und gestalteten im Sommersemester 2024 Lehreinheiten einer Vorlesung zu »Menschenbilder«, »Leistung« und »Geschlecht und Gender« mit. Wöchentliche Teamsitzungen, die mit einem gemeinsamen Mittagessen abschlossen, dienten dem gegenseitigen Kennenlernen, der Vorbereitung von Lehre und der Reflexion. Die klare Struktur, die Rhythmisierung, Erklärungen und generellen Hinweise zur Funktionsweise von Universität halfen den Teammitgliedern dabei, sich im System Universität einzufinden. Während der Teamsitzungen wurden Inhalte des Grundlagenbeitrags besprochen und Impulsfragen erörtert. Die Gedanken und genannten Aspekte der Teammitglieder wurden in einem Notizendokument gesammelt. Dieses Dokument diente als Basis der Verschriftlichung. Der entstandene Text durchlief eine Feedbackschleife. Er wurde gemeinsam überarbeitet und wo nötig gekürzt oder ergänzt.

Im Fall des Beitrags unseres Autorinnen-Teams liegt es nahe, zunächst uns und unsere Arbeitsweise in Bezug auf diesen Text vorzustellen: Obwohl alle Inhalte gemeinschaftlich erarbeitet bzw. diskutiert wurden, finden sich nachfolgend Textteile in akademischer Sprache, die von den akademisch akkreditierten Autorinnen L. Klöpfer und G. Kreamsner verfasst wurden. Darüber hinaus finden sich von denjenigen Teammitgliedern konzipierte Textpassagen, die den formalen Anforderungen an traditionell akkreditierte Forscher:innen nicht entsprechen. Diese Textpassagen wurden von der studentischen Hilfskraft M. Sayah verschriftlicht. Der besseren Nachvollziehbarkeit halber sind sie kursiv.

Für diesen Artikel wurden G. Kreamsner und L. Klöpfer angefragt. Diese erkundigten sich im inklusiven Team darüber, ob Interesse bestünde, gemeinsam am Artikel zu arbeiten. Zunächst wurde damit begonnen, gemeinsam den Grundlagenbeitrag zu erarbeiten. Die Verschriftlichung dieser Diskussionen liegt hiermit vor und bildet den Kern des Beitrags. L. Klöpfer und G. Kreamsner schließen mit ihren Überlegungen daran an. Im Zuge der Diskussionen zum Grundlagenbeitrag offenbarten sich unterschiedliche Arbeitsweisen und Bedürfnisse der Teammitglieder. Im Lauf der Beschäftigung mit dem Grundlagenbeitrag wurde die Bezeichnung »Text in Einfacher Sprache« und »Text in schwerer Sprache« kritisch betrachtet, suggeriert diese doch eine Hierarchisierung im Sinne von »Text für Dumme« und »Text für Kluge«. Deshalb plädieren wir für alternative Bezeichnungen wie »Text in zugänglicher Sprache« und »Text in wissenschaftlicher Sprache«.

Klärungsbedarf gibt es auch für weitere Aspekte: Wenn wir uns nachfolgend auf »Inklusive Lehre« beziehen, dann resultiert dieser Zugang aus unserer Auseinandersetzung mit Inklusiver Forschung. Wir wollen damit einerseits auf die sinnvolle Verquickung von Forschung und akademischer Lehre verweisen. Andererseits stellen viele unserer Bezugsquellen Inklusive Forschung ins Zentrum und bespielen den Anteil Inklusiver Lehre nicht oder nur am Rande. Weil eine Vielzahl an Aspekten dazu aber auch auf Inklusive Lehre zutrifft, erlauben wir uns diesen Übertrag auch dann, wenn er in den Bezugstexten nicht explizit genannt wurde; die so verwendeten Quellen sind dann mit einem * im Kurzbeleg gekennzeichnet. Auffallen ist zudem vielleicht auch, dass wir von *Inklusiver* (und nicht von *Par-*

tizipativer) Forschung und Lehre sprechen. Dabei bedienen wir uns eines (v.a. im englischsprachigen Raum üblichen) Verständnisses von Inklusiver Forschung als Oberbegriff, der sich über Partizipative Forschung, Emanzipatorische Forschung und Participatory Action Research spannt (vgl. Walmsley/Johnson 2003; Nind 2014; Kremsner/Buchner/Koenig 2022). Obwohl der Begriff ursprünglich aus der Zusammenarbeit insbesondere mit Menschen mit Lernschwierigkeiten stammt, machen wir uns ein breites Inklusionsverständnis zu Nutze, das *alle* Menschen miteinschließt, sodass letztlich alle von Diskriminierungen betroffenen oder bedrohten Personen(gruppen) in Forschung und Lehre einbezogen werden können und sollen (vgl. Veck/Hall 2020). Auch intersektionale Verwobenheiten (als zentrales Thema nicht nur dieses Beitrags, sondern auch unseres Teams) können über diesen Zugang eindeutiger mit einbezogen werden. Wir unterscheiden uns damit zwar terminologisch von der eher im deutschsprachigen Raum angesiedelten und auch in diesem Band fortgeführten Tradition, »Partizipative Forschung« (bzw. Lehre) als Oberbegriff zu verwenden (vgl. zum Beispiel von Unger 2014), verweisen aber dennoch auf das explizite Näheverhältnis dieser Stränge (vgl. Kremsner/Proyer 2019).

Das aus sieben Frauen bestehende Team setzt sich laut eigener Angaben und grob zugeordnet wie folgt zusammen: Zwei festangestellte Lehrende, drei Personen mit Exklusionserfahrungen² und (übergangsweise zur »Staffelübergabe«) zwei studentische Hilfskräfte.

- 3 Personen sind zwischen 20 und 30 Jahre alt, 3 Personen zwischen 30 und 45 und eine Person über 45.
- 5 Personen haben keinen Migrationshintergrund, eine Person wurde in Österreich geboren und eine weitere in Tunesien.
- 6 Personen ordnen sich der »Mittelschicht« zu, eine Person der »Unterschicht«.
- 3 Personen sind ledig ohne Kinder, eine Person ist geschieden und ohne Kind, 2 Personen sind verheiratet (eine mit und eine ohne Kind), eine Person ist verlobt ohne Kind.
- 5 Personen sind heterosexuell, 2 sind bisexuell.
- 3 Personen leben mit einer körperlichen Erkrankung oder Beeinträchtigung, für 3 Personen trifft das nicht zu und eine Person macht dazu keine Angabe.
- 4 Personen leben mit einer psychischen Erkrankung oder Beeinträchtigung, für 2 Personen trifft das nicht zu und eine Person macht dazu keine Angabe.
- Alle Teammitglieder verfügen über einen Schulabschluss: Eine Person hat einen Mittlere-Reife-Abschluss, zwei Personen den Abschluss der Fachhochschulreife und vier Personen absolvierten das Abitur.

2 »Personen mit Exklusionserfahrungen« ist das Wording, auf das sich zwei der beteiligten Frauen geeinigt hatten; eine weitere Frau beschreibt sich als Person, »der viele Steine in den Weg gelegt wurden«.

- *Eine der Frauen beendete keine Berufsausbildung, eine Frau durchlief zwei Berufsausbildungen, eine weitere absolvierte sowohl eine Berufsausbildung als auch ein Studium. Die anderen vier Teammitglieder studierten (bei 3 Personen mit Abschluss und bei einer ohne).*
- *Eine Person hat keine Berufserfahrung, eine Person hat weniger als ein Jahr Berufserfahrung, 3 Personen haben 1–5 Jahre Berufserfahrung, eine Person 5–10 Jahre und eine weitere über 10 Jahre.*
- *2 Personen wohnen in einem Dorf, 5 Personen in der Stadt.*
- *6 Personen wohnen zur Miete, eine Person wohnt im Eigentum der Familie des Partners.*

2. Zielsetzung: Warum Inklusive Lehre?

Ziele Inklusiver Lehre lassen sich als strategischer Beitrag zur Öffnung und Transformation traditioneller Hochschulstrukturen verstehen, indem Hochschulen ihrer sozialen Verantwortung gerecht werden (vgl. Goldbach/Leonhardt 2023: 142). Formen Inklusiver Lehre streben an, bisher ausgeschlossene Personen in die akademische Lehre zu involvieren, um ihre Expertise (als Betroffene) in die Lehre und Wissens(re)produktion einzubringen (vgl. Schuppener et al. 2022: 60f.). Dadurch soll die »inklusive Qualität der Hochschulbildung ausgebaut« (ebd.: 61) werden, um exklusive Strukturen kritisch zu hinterfragen und neue Impulse für ein »Um- und Neudenken« (ebd.: 68) zu setzen. Adressat:innen inklusiver Lehrformate wird durch »die Auseinandersetzung mit Erfahrungen des Ausschlusses und der Diskriminierung« (Goldbach/Leonhardt 2023: 143) sowie der Offenlegung bestehender Barrieren die Möglichkeit zur Selbstreflexion und des aktiven Hinterfragens exkludierender Strukturen eröffnet. Ergänzend dazu halten wir fest, dass es einerseits zwar darum geht, explizit »behindertenpädagogische Expertisen« (Schuppener et al. 2021: 152) zu berücksichtigen, andererseits sind die genannten Ziele nicht explizit auf die Inklusive Lehre durch bestimmte Personengruppen (wie zum Beispiel Menschen mit Lernschwierigkeiten) festgelegt.

In Koblenz erfolgt die Inklusive Lehre momentan im Rahmen einer Vorlesung für Lehramtsstudierende der Realschule Plus. Da die Studierenden als Lehrkräfte mit unterschiedlichen Personen zu tun haben werden, sollen sie für deren Lebensrealität sensibilisiert werden. Der Austausch mit Betroffenen soll ihnen dabei helfen, einen realistischen Blick zu entwickeln und ihren Horizont zu erweitern. Sie erleben, wie Menschen mit Exklusionserfahrungen die universitäre Lehre bereichern, und erfahren, dass gesellschaftliche Kategorisierungen wenig aussagefähig dafür sind, was eine Person beitragen kann. Das inklusiv lehrende Team der Uni Koblenz möchte einen Beitrag dazu leisten, dass weniger über Personen mit Exklusionserfahrungen gesprochen wird, ohne mit diesen in Kontakt gekommen zu sein. Ein Ziel besteht auch darin, dass Lehrende an Hochschulen durch den Austausch mit dem inklusiven Team weniger berufsblind werden und die vermittelten Inhalte nicht ausschließlich dem Elfenbeinturm entspringen. Aber nicht nur die Studierenden profitieren von der Einbringung des inklusiven

Teams, sondern auch die Teammitglieder selbst ziehen Nutzen aus ihrer universitären Tätigkeit, die (wie jede andere Tätigkeit auch) Aushandlungsprozessen unterworfen ist.

Zum Teil empfinden die Koblenzer Lehrenden mit Exklusionserfahrungen die Rhythmisierung des Alltags als persönliche Bereicherung – neben dem Gefühl, nützlich zu sein. Andere Teammitglieder wertschätzen primär die kognitive Aktivierung, welche die Auseinandersetzung mit den Inhalten mit sich bringt. Ein Teammitglied nimmt wahr, dass die Tätigkeit an der Universität ihr Selbstbewusstsein fördert und selbst bestärkend wirkt. Feststellen lässt sich, dass Personen mit Exklusionserfahrungen unterschiedlich von Inklusiver Lehre und Forschung profitieren können. Um gemeinsam inklusionssensibel zu arbeiten, müssen Formen gefunden werden, die es jedem Teammitglied ermöglichen, eine eigene, dem individuellen Tempo entsprechende Arbeitsweise zu entwickeln. Es besteht keine Notwendigkeit, Inhalte und Themen zwingend im Kollektiv zu erarbeiten. Vielmehr kann das Inklusive eines solchen Teams auch dadurch zum Tragen kommen, dass die einzelnen Mitglieder interessen- und ressourcen-geleitet arbeiten. Den Teammitgliedern entsprechend gilt es, unterschiedliche Wissensformen in die Hochschullehre zu integrieren. Falls Teammitglieder dies möchten, sollte die Möglichkeit bestehen, über eigene Erfahrungen zu sprechen.

Im Folgenden widmen wir uns der Frage, inwiefern die für Partizipative Lehre geltend gemachten Ziele erweitert werden können, wenn von *inklusiv* (im Unterschied zu *partizipativ*) lehrenden Teams die Rede ist. Durch die Vermeidung einer kategorialen Adressierung soll den potentiell Lehrenden zunächst die Möglichkeit gegeben werden, sich so zu präsentieren, wie sie möchten (vgl. Veck/Hall 2020). Diese Art der Zusammensetzung von Teams kann als Beitrag zur Auflösung zunehmend undurchlässiger werdender kategorialer Grenzen und einer damit einhergehenden steigenden Entindividualisierung betrachtet werden (vgl. Klenkies 2020: 88). Indem (kategoriale) Differenzen nicht explizit gemacht werden, wird ein spezifisches Problem angegangen: Die Möglichkeit, dass inklusiv Lehrende anhand einer spezifischen, relevant gesetzten Differenz (beispielsweise als Menschen mit Lernschwierigkeiten) (v)erkannt werden, wird verringert, indem sich die inklusiv Lehrenden als komplexe und eben nicht als »schnell Verstehbare« (Mecheril/Klingler 2010: 110) positionieren können und es somit auf der Hand liegt, Differenzen in ihrer intersektionalen Verwobenheit zu thematisieren und zu diskutieren.

Wir möchten zudem die Frage aufwerfen, inwiefern durch Inklusive Lehre eines intersektional zusammengesetzten Teams der Problematik der Partikularisierung im Rahmen von Äußerungen von Selbstbetroffenheit (vgl. Homann/Bruhn 2020: 84) begegnet werden kann. Dem Grundlagenbeitrag (in diesem Band) folgend wird diesem Problem – zumindest in Leipzig – insofern begegnet, als die partizipativ Lehrenden nicht ausschließlich auf Grundlage biografischen Erfahrungswissens lehren. Dennoch merken Goldbach/Leonhardt (vgl. 2023: 145) an, dass Studierende auf der inhaltlichen Ebene vor allem das Erfahrungswissen der Bildungs- und Inklusionsreferent:innen positiv hervorheben. Wenn nun inklusiv Lehrende den Studierenden nicht als Expert:innen in *spezifischer* eigener Sache vorgestellt werden, son-

dern als ein durch Personen mit Exklusionserfahrungen intersektional zusammengesetztes Team, können gegebenenfalls relevante Inhalte verschiedener exklusionsrelevanter Gruppen bzw. die Verwobenheit dieser im Fokus stehen. Damit zusammenhängend kann gefragt werden, ob Studierenden aufgrund der nicht-kategorialen Vorstellung einerseits ein grundlegendes Verständnis für einen breiten Inklusionsbegriff vermittelt wird und sich andererseits in Folge davon eine Möglichkeit für eine Analyse von Verschiedenheit und Gleichheit bietet, die unabhängig von einer spezifischen kategorialen Perspektive erfolgt.

Der Grundlagenbeitrag regte in unserem Team eine intensive Auseinandersetzung mit Wissensformen an. Diskutiert wurde die Frage nach der Gleichwertigkeit von Wissensformen, den gesellschaftlichen Bedeutungen und Auswirkungen von Hochschulen als Institutionen der Wissensproduktion³ und der Vor- und Nachteile der unterschiedlichen Wissensformen für die Gestaltung von Lehre. Hochschulen gelten traditionell als Ort für die »Besten der Besten«. Am Campus sind deshalb regelmäßig Äußerungen sowohl von Studierenden wie auch von Lehrenden zu vernehmen, die unreflektiert Überlegenheit zum Ausdruck bringen bzw. ausschließend wirken (zum Beispiel wenn wie selbstverständlich davon ausgegangen wird, dass alle Anwesenden mindestens Abitur gemacht haben). Entsprechend nachvollziehbar ist es, wenn sich bei den inklusiv Lehrenden ein bedrückendes Gefühl bemerkbar macht. Der Eindruck entsteht, eigentlich nicht dazuzugehören. In Bezug auf die Frage, wie Teammitglieder ihre Tätigkeit beschreiben würden bzw. welches Selbstverständnis ihrerseits besteht, gaben diese unterschiedlich nuancierte Antworten. Ein Teammitglied äußert, dass sie sich als Unterstützerin für Lehre wahrnimmt. Ein weiteres Teammitglied merkt an, dass sie erlebt, wie sich ihr Selbstbild verändert. Ihrer Meinung nach geht die Arbeit an diesem Artikel in Richtung Forschung. Zudem empfindet sie sich als Hinterfragende und aktuell als Lernende (zum Beispiel hinsichtlich universitärer Strukturen). Eine der Frauen beschreibt, dass die Gruppenmitglieder insofern Forschende und Lehrende sind, als sie am Projekt teilnehmen, Reflexionsfragen entwickeln und Input geben.

Die Beschäftigung mit dem Grundlagenbeitrag (in diesem Band) verdeutlichte die Gering-schätzung gegenüber Erfahrungswissen an Hochschulen. Anerkennung kommt ausschließlich wissenschaftlichem Wissen zu. Dementsprechend findet sich an Hochschulen ein hierarchisches System, welches regelt, wer in welchem Rahmen lehren darf. Wenn nun Teams Inklusiver Lehre an Hochschulen tätig sind, unterwandern sie dieses System. Die inklusiv Lehrenden haben die Möglichkeit, sich durch das Vermitteln von Erfahrungswissen von akademisch akkreditierten Lehrenden abzugrenzen oder sich dem Hochschulduktus, der Erfahrungswissen ausklammert, anzupassen.

Die ausschließliche Vermittlung von Erfahrungswissen hat den Vorteil, dass inklusiv Lehrende kein theoretisches Wissen haben müssen und dadurch die Vorbereitung von Lehre schneller erfolgen kann. Zudem verfügt jede Person über Erfahrungswissen. Das Teilen von Erfah-

3 Aussage eines Teammitglieds: »Wir lassen uns von der Hochschule vorschreiben, wie man zu denken hat«.

rungrwissen schafft potentiell Empathie beim Gegenüber. Indem inklusive Teams Erfahrungswissen zum Bestandteil von Lehre machen, kann dieses aufgewertet und in Hochschulen integriert werden. Ein Risiko bei dieser Art der Lehre besteht darin, dass inklusiv Lehrende viel über sich preisgeben und sich dadurch angreifbar machen. Nicht auszuschließen ist, dass mit den geteilten Informationen missbräuchlich umgegangen wird und dies zu erneuter Diskriminierung führt. Ein weiteres Risiko ist, dass inklusiv Lehrende auf ihr Erfahrungswissen reduziert werden. Dies kann zur Folge haben, dass die entsprechenden Lehrenden nicht ernst genommen werden. Emotionale Überforderung der Lehrenden und Zuhörenden kann bei einer auf Erfahrungswissen basierenden Vermittlung erfolgen. Wenn Desinteresse an dem geteilten Erfahrungswissen signalisiert wird, kann dies als Zurückweisung der Person aufgefasst werden. Nachteilig kann es sein, wenn differenziert wird zwischen inklusiv Lehrenden, die Erfahrungswissen teilen, und akademisch akkreditierten Lehrenden, die wissenschaftliches Wissen vermitteln.

Ein Ansatz Inklusiver Lehre, welcher primär theoretisches Wissen vermittelt, verringert kategoriale Zuschreibungen. Sowohl inklusiv Lehrende wie auch akademisch akkreditierte Lehrende präsentieren wissenschaftliches Wissen. Menschen (mit und ohne Exklusionserfahrungen) reflektieren auf Grundlage der theoretischen Inhalte ihre eigene Situation. Sie werden nicht in die Situation gebracht, einen »Seelenstriptease« zu absolvieren. Die theoretische Auseinandersetzung mit den Themen ermöglicht allen Beteiligten emotionale Abgrenzung. Diese Art der Lehre schließt jedoch nicht aus, dass Erfahrungswissen indirekt einfließt. Bei diesem Ansatz ist darauf zu achten, dass inklusiv Lehrende nicht überfordert werden. Zudem erfordert die Vorbereitung der Lehre und die Erarbeitung der Inhalte einen gewissen Zeitaufwand, der hohe Konzentrationsfähigkeit erfordert.

In dieser Ausführung des inklusiven Teams zeigt sich ein Widerspruch, auf den auch im Grundlagenbeitrag (in diesem Band) mit Verweis auf Homann/Bruhn (vgl. 2020)⁴ angespielt wird: Inklusiv Lehrende werden in die Lehre mit eingebunden, um eine spezifische Sprecher:innenposition einzubringen, während gleichzeitig ein hochwertiges und theoretisch fundiertes Studium gewährleistet werden soll. Mit Bezug zu Haslanger (vgl. 2021: 188) kann dieser Widerspruch und insbesondere die Frage der Selbstbetroffenheit genauer betrachtet werden: Demnach ist situiertes Wissen nicht einem kritischen Standpunkt gleichzustellen; vielmehr ist die Notwendigkeit eines situierten *kritischen* Wissens hervorzuheben (siehe dazu auch Goldbach/Leonhardt 2023: 144). Dieses beinhaltet nicht nur Wissen über spezifische Praxen bzw. Wissen aus der Praxis heraus, sondern auch ein Verständnis für die ideologische Funktion der Praxis und mögliche Alternativen (vgl. Haslanger 2021: 190f.). Ideologie (wenn sie eine erfolgreiche ist) saugt uns nämlich aktiv teilnehmend in eine ungerechte Struktur und einige derjenigen, die der Unterordnung

4 Nach dieser Ansicht stellt Selbstbetroffenheit keine zwingende und unanfechtbare Qualifikation dar (vgl. Homann/Bruhn 2020: 83).

unterworfen sind, können keine Kritik an ihr entwickeln. Damit zusammenhängend ist also nicht zwangsläufig nach dem (hierarchischen) Verhältnis zwischen Theoriewissen und Erfahrungswissen (vgl. Grundlagenbeitrag) zu fragen, sondern wie bzw. wodurch sich Erfahrungswissen (in Form von spezifischem situiertem Wissen) in ein situiertes *kritisches* Wissen transformieren lässt.

3. Widersprüche, Herausforderungen und strukturelle Bedingungen

Die Autor:innen des Grundlagenbeitrags (in diesem Band) halten den Aufruf an Hochschulen und ihrer Akteure fest, ihre Institutionen und die darin eingelagerten Praktiken als privilegiert anzuerkennen. Sie fordern außerdem dazu auf, kritisch zu hinterfragen, inwiefern die dadurch entstehenden Normalitätsmuster Barrieren schaffen, die bestimmten Menschen die Teilhabe an universitären Bildungsprozessen verwehren. In Anlehnung an Brunner (vgl. 2020) bringen die Autor:innen diese Mechanismen auch mit »epistemischer Gewalt« in Zusammenhang. Lediglich angedeutet wird im Grundlagenbeitrag aber, was sich in den Auseinandersetzungen des Koblenzer Teams sehr deutlich zeigt: dass die derart produzierten Privilegien und ableistischen Normalitätsvorstellungen nämlich eben gerade nicht ausschließlich im Kontext der Hochschulen verbleiben, sondern direkt und indirekt jene beeinflussen, die grundsätzlich *nicht* mit der Akademie assoziiert werden (können) und/oder die als nun inklusiv Lehrende trotz fehlender formaler Voraussetzungen in die Akademie hineingeholt werden.

Die Etablierung eines Teams für Inklusive Lehre geht auch mit Herausforderungen einher. Eine kontinuierliche und nach wie vor nur temporär gelöste Problematik ist die Vergütung bzw. Aufwandsentschädigung der inklusiv Lehrenden. Langfristig ist noch einiges in die Wege zu leiten, um die Vergütung automatisiert und unverzögert sicherzustellen. Ein weiteres Problem besteht darin, dass inklusiv Lehrende nicht auf universitätsinterne Informations- und Kommunikationstools zugreifen können.

Teammitglieder berichteten von Reaktionen zu ihrer Tätigkeit an der Universität, die frustrierten. Das Familienmitglied einer Frau meinte, dass sie sich ja jetzt nützlich fühle. Diese Aussage wurde von der Adressierten als Schlag ins Gesicht empfunden, suggeriert sie doch, vorher nicht nützlich gewesen zu sein. Aufgrund von Scham vermied ein anderes Teammitglied es, mit einem ebenfalls an einer Hochschule arbeitenden Familienmitglied direkt über das Projekt zu sprechen. Als die Person über verschiedene Ecken von der Lehrtätigkeit erfuhr, wirkte sie skeptisch und kritisch.

Inklusive Lehre ist keineswegs frei von ableistischen Aspekten – weder von innen, d.h. durch das inklusive Team selbst, noch von außen, zum Beispiel wenn Verwandte inklusiven Teammitgliedern erst durch die Tätigkeit an der Uni zugestehen, sich nützlich zu fühlen. Wenn einzelne Personen des Koblenzer Teams sich für ihre Tätigkeit an der Uni schämen, kann dies wiederum als Ausdruck von *internalisiertem*

Ableismus gelesen werden: »Internalized ableism means that to assimilate into the norm the referentially disabled individual is required to embrace, indeed to assume, an ›identity‹ other than one's own – and this subject is repeatedly reminded of this by epistemological formations and individuals with hegemonic subjectifications of their provisional and (real) identity« (Campbell 2008: 157).

Zu betonen bleibt aber, dass sich ableistische Aspekte aufgrund des noch jungen Alters des Koblenzer Teams hier lediglich andeuten. Darüber hinausgehend antizipieren wir – auch in Ergänzung zum Grundlagenbeitrag (in diesem Band) –, dass die prekären Arbeitsbedingungen an Universitäten nicht nur umfassend für die traditionell akademisch akkreditierten Mitarbeiter:innen beschrieben werden (vgl. Hark/Hofbauer 2023), sondern die Analyse der Bedingungen und Erwartungen auch für inklusiv Lehrende gedacht werden können. Für sie wird scheinbar eine nahezu bedingungslose Leidenschaft zum Einbringen ihrer (wie auch immer verfassten) Expertise angenommen. Die strukturellen (Zugangs-)Beschränkungen zu und in Universität kann für inklusiv Lehrende in Abhängigkeit der Eingebundenheit (beispielsweise Projektfinanzierung oder unabhängige Umsetzung) bedeuten, sich im Spannungsfeld zwischen bezahlter und unbezahlter (Mit-)Arbeit zu befinden (vgl. Lindmeier/Imholz/Meyer 2024: 194*). Das heißt: Auf der einen Seite befinden sich traditionell akademisch akkreditierte Personen, die sich jeweils in ihren prekären Arbeitsbedingungen befinden, jedoch über ihre bestehenden Arbeitsverträge (wenn auch zu 90 % befristet [siehe Hark/Hofbauer 2023: 26]) ein tariflich geregeltes Einkommen erwarten können. Auf der anderen Seite stehen die inklusiv Lehrenden, die in der Regel in ökonomischer Hinsicht von der versprochenen Inklusion nicht profitieren und auch nicht angemessen für ihre eingebrachte Expertise bezahlt werden (vgl. Hill/Imholz 2024: 194*). Es ist auch davon auszugehen, dass – für den Arbeitsalltag der traditionell akademisch akkreditierten Personen selbstverständliche – arbeitsermöglichende Faktoren (beispielsweise räumliche Ressourcen, Zugang zu inneruniversitären Dienstleistungen und Kommunikationstechniken) (vgl. Keeley et al. 2019: 99*) für inklusiv Lehrende vom Engagement Einzelner abhängt, weil diese grundsätzlichen Rahmenbedingungen von Universitäten oft nicht gestellt werden (können). Wenn vor diesem Hintergrund nun also das (berechtigte) Argument fällt, die Mitarbeit an Inklusiver Forschung und Lehre empowere die darin Tätigen (u.a. Walmsley/Johnson 2003*), ist die Gefahr groß, dass dieses Argument einseitig interpretiert wird: In inklusiv forschenden bzw. lehrenden Zusammenhängen bleibt es oft nicht dabei, dass Empowerment *einer* der Nutzen sei, den Mitarbeitende daraus zögen – vielmehr wird es nur allzu oft (und leider auch am Standort Koblenz) zum *alleinigen* Nutzen. Damit wird nicht nur (über fehlende formale Voraussetzungen bürokratisch gerechtfertigte) neoliberale Ausbeutung moralisch vertretbar(er), sondern es werden Hochschulen und Universitäten ohnehin inhärente ableistische Mechanismen auch fundamental gestützt. Damit zusammenhängend kann auch gefragt werden, inwiefern intersektional zusammengesetzte Teams von inklusiv Leh-

renden als Kritik der Ökonomisierung gelten: Um sie sinnvoll etablieren zu können, müssen sich gegebene Strukturen ganzheitlich verändern. Allerdings lässt sich Inklusive Lehre nicht nur als inhaltlich gut begründbarer Ansatz argumentieren, sondern kann auch als Anti-Diskriminierungspolitik bedeutsam werden. Daraus wiederum ergibt sich das Spannungsfeld, dass die Verwertung und Valorisierung von intersektional gedachter Differenz im Sinne von Humankapitalverwertung interpretiert werden kann und damit »der allgemeinen Effizienz- und Produktivitätssteigerung des Wissenschaftssystems« (Laufenberg 2018: 10) zuträglich ist – wodurch sich die bereits angespielte neoliberale Ausbeutung abermals verstärkt.

4. Fazit – oder viele neue Fragen?

Wir haben uns im vorliegenden Beitrag mit aufkommenden und für das Team relevanten Folgen einer nicht-kategorialen Adressierung und dem Versuch einer Teambildung, die intersektionale Verwobenheit im Kontext von Inklusiver Lehre berücksichtigt, auseinandergesetzt. Zudem wurden die Ziele, Herausforderungen und Widersprüche von Inklusiver Lehre um Intersektionalität berücksichtigende Aspekte ergänzt. Als spezifischer Aspekt kann hier die zentrale Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Arbeitsweisen und Bedürfnissen genannt werden.

Durch die heterogene Zusammensetzung werden alle Teammitglieder mit divergierenden Vorstellungen konfrontiert, welche durch die nicht-kategoriale Adressierung allerdings nicht anhand vermeintlicher Zugehörigkeiten zu spezifischen Personengruppen verhandelt werden können, sondern *alle* Mitglieder des Teams zu einer grundständigen Auseinandersetzung und Kommunikation mit ihren eigenen Bedürfnissen und denen ihrer Teammitglieder herausfordert.

Die Reflexion der teamdynamischen Prozesse zeigte, dass die Konzeption von bedürfnisorientiertem Arbeiten nicht immer einfach ist: Beispielsweise sind wir gewohnt, dass immer alle dasselbe machen müssen. Dementsprechend möchten wir einüben, etwaige Gedanken abzulegen und individualisiertem Arbeiten Raum zu geben. Bedeutsam ist es zu spiegeln, dass, wenn eine Person an einem Thema nicht arbeiten kann oder möchte, dies kein Ausschlusskriterium ist und die Person weiterhin zum Team gehört.

Es hat sich gezeigt, dass Auseinandersetzungen mit Wissensformen auch für unser intersektional zusammengesetztes, inklusiv lehrendes Team zentral sind. Die nicht-kategoriale Adressierung führt nicht zur Vorstellung einer Person mit kategorienspezifischer Expertise und birgt somit unserer Erfahrung nach folgende Möglichkeit: Die inklusiv Lehrenden haben größeren Freiraum hinsichtlich der (Nicht-)Thematisierung ihres biografischen Erfahrungswissen, da es ihnen selbst überlassen ist, wie sie sich in Lehrveranstaltungen präsentieren und welches Wissen sie wie in den Fokus stellen.

Grundsätzlich fänden wir es gut, wenn Erfahrungswissen an Hochschulen ernster genommen würde. Anstrebenswert erscheint uns, eine Balance zwischen den Wissensformen. Bestandteil des kollegialen Austauschs sollte es konstant sein, Wissensformen transparent zu machen und mit den Teammitgliedern entsprechend immer wieder neu zu verhandeln, welche Wissensformen wann und wie eingesetzt werden.

Eine grundsätzliche, bisher nicht berücksichtigte Frage im Kontext von Wissensformen scheint aber doch zu sein, auf welcher Grundlage inklusiv Lehrende mit spezifischem Erfahrungswissen zu Vermittler:innen von »akademisch relevanten Theoriebeständen« werden. Die diesen Prozessen inhärenten Mechanismen bedürfen grundständiger Reflexion, deren Notwendigkeit für den Standort Koblenz gerade erst erkannt wurde. Der Zusammenhang zwischen der Legitimierung des Einbezugs von bisher ausgeschlossenen Personengruppen auf Grundlage einer spezifischen Expertise⁵ und der »Weiterentwicklung« von Partizipativer Lehre zur Vermittlung von »akademisch relevanten Theoriebeständen« (Geldner-Belli et al. 2024) kann als differenzierter auszuführen betrachtet werden und wirft weitere Fragen auf, die auch in Koblenz noch zu behandeln sein werden.

Literatur

- Brunner, Claudia (2020): Epistemische Gewalt. Wissenschaft und Herrschaft in der kolonialen Moderne, Bielefeld: transcript.
- Campbell, Fiona A. Kumari (2008): »Exploring internalized ableism using critical race theory«, in: *Disability & Society* 23/2, S. 151–162.
- Geldner-Belli, Jens/Klöpfer, Lea/Hanf, Alicia/Kremsner, Gertraud (2024): »Repräsentation als umstrittene Strategie im Kontext Inklusiver Forschung«, in: Anne Goldbach/Anke Langner/Karin Mannewitz/Saskia Schuppener/Nico Leonhardt (Hg.), *Machtkontexte – Kritische Reflexionen von Wissensordnungen, Wissensproduktion und Wissensvermittlung. Sammelband zur 58. Tagung der Sektion Sonderpädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 214–225.
- Goldbach, Anne/Leonhardt, Nico (2023): »Kritische Auseinandersetzung mit partizipativer Hochschullehre«, in: *Teilhabe* 62/4, S. 142–147.
- Hark, Sabine/Hofbauer, Johanna (2023): *Die ungleiche Universität. Diversität, Exzellenz und Anti-Diskriminierung*, Wien: Passagen Verlag.

5 In diesem Fall ist es nicht von Relevanz, ob es sich um eine Expertise von nach gängigen Heterogenitätsdimensionen formulierten Kategorien (also beispielsweise Menschen mit Lernschwierigkeiten) oder um eine Expertise, die nicht durch gängige Kategorisierungen spezifiziert wird, handelt.

- Haslanger, Sally (2021): »Reproducing Social Hierarchy (or Not!)«, in: *Philosophy of Education* 77/2, S. 185–222.
- Hill, Philipp/Imholz, Susanne (2024): »Unterschiedlich und gleich viel wert. Interview zu Aktivismus und Partizipativer Forschung«, in: *Zeitschrift für Inklusion* 32/3, S. 190–196.
- Homann, Jürgen/Bruhn, Lars (2020): »Wer spricht denn da? Kritische Anmerkungen zum Konzept der Selbstbetroffenheit«, in: David Brehme/Petra Fuchs/Swantje Köbsell/Carla Wesselmann (Hg.), *Disability Studies im deutschsprachigen Raum. Zwischen Emanzipation und Vereinnahmung*, Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 82–88.
- Keeley, Caren/Munde, Vera/Schowalter, Rahel/Seifert, Monika/Tillmann, Vera/Wiegering, Ruth (2019): »Partizipativ forschen mit Menschen mit komplexem Unterstützungsbedarf«, in: *Teilhabe* 58/3, S. 96–102.
- Klenkies, Karsten (2020): »Logik der Heterogenität«, in: Ralf Koerrenz (Hg.), *Globales lehren, Postkoloniales lehren: Perspektiven für Schule im Horizont der Gegenwart*, Weinheim: Beltz Juventa, S. 81–95.
- Kremsner, Gertraud/Proyer, Michelle (2019): »Doing Inclusive Research: Möglichkeiten und Begrenzungen gemeinsamer Forschungspraxis«, in: *Österreichische Zeitschrift für Soziologie (ÖZS)* 44/3, S. 61–81.
- Kremsner, Gertraud/Buchner, Tobias/Koenig, Oliver (2022): »Inklusive Forschung«, in: Ingeborg Hedderich/Gottfried Biewer/Judith Hollenweger/Reinhard Markowitz (Hg.), *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik*, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 665–669.
- Laufenberg, Mike/Erleman, Martina/Norkus, Maria/Petschick, Grit (2018): »Prekäre Gleichstellung – Eine Einleitung«, in: Mike Laufenberg/Martina Erlemann/Maria Norkus/Grit Petschick (Hg.), *Prekäre Gleichstellung: Geschlechtergerechtigkeit, soziale Ungleichheit und unsichere Arbeitsverhältnisse in der Wissenschaft*, Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 1–24.
- Lindmeier, Bettina/Imholz, Susanne/Meyer, Dorothee (2024): »Partizipative Forschung als Versuch einer gemeinsamen Veränderung der Wissensproduktion – Bedeutung marginalisierten Wissens und epistemischer Ungerechtigkeit«, in: *Zeitschrift für Inklusion* 32/3, S. 140–147.
- Mecheril, Paul/Klingler, Birte (2010): »Universität als transgressive Lebensform. Anmerkungen, die gesellschaftliche Differenz- und Ungleichheitsverhältnisse berücksichtigen«, in: Lucyna Darowska/Thomas Lüttenburg/Claudia Machold (Hg.), *Hochschule als transkultureller Raum? Kultur, Bildung und Differenz in der Universität*, Bielefeld: transcript, S. 83–116.
- Nind, Melanie (2014): *What is Inclusive Research?*, London: Bloomsbury.
- Schuppener, Saskia/Schlichting, Helga/Goldbach, Anne/Hauser, Mandy (2021): *Pädagogik bei zugeschriebener geistiger Behinderung*, Stuttgart: Kohlhammer.

- Schuppener, Saskia/Otten, Matthias/Platte, Andrea/Algeremissen, Pia/van Ledden, Hannah/Hempel, Sebastian/Hauser, Mandy/Bergelt, Daniel/Nutz, Anna (2022): »Partizipative Lehre im Kontext inklusionssensibler Hochschule«, in: Jonas Becker/Felix Buchhaupt/Dieter Katzenbach/Deborah Lutz/Alica Strecker/Michael Urban (Hg.), *Qualifizierung für Inklusion. Berufsschule, Hochschule und Erwachsenenbildung*, Münster, New York: Waxmann, S. 59–74.
- Veck, Wayne/Hall, Michael (2020): »Inclusive research in education: dialogue, relations and methods«, in: *International Journal of Inclusive Education* 2020, 24/10, S. 1081–1096.
- von Unger, Hella (2014): *Partizipative Forschung. Einführung in die Forschungspraxis*, Wiesbaden: Springer VS.
- Walmsley, Jan/Johnson, Kelley (2003): *Inclusive Research with People with Learning Disabilities. Past, Present and Futures*, London, Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.

Partizipative Lehre als kritische Instanz?

Ein multiperspektivischer Blick auf die strukturelle Etablierung

Karin Mannewitz

1. Partizipative Lehre – erste Ausgangspunkte

Partizipative Lehre bewegt sich im Spannungsfeld, Exklusionserfahrungen aufzunehmen, um Enthinderungsprozesse auszulösen, und Exklusionsmechanismen ableismuskritisch zu dekonstruieren. Zudem soll Partizipative Lehre es ermöglichen, Grenzen zwischen radikaler und relativer Differenz in der Wissensproduktion zu bearbeiten und zu verschieben (vgl. Geldner-Belli 2024). Gleichzeitig ist Partizipative Lehre automatisch »keine Garantie für Inklusion« (König 2020: 99). So entfaltet sich in diesem Beitrag die Frage, ob Partizipative Lehre tatsächlich als kritische Instanz wirken kann, um Hochschulstrukturen zu transformieren, oder ob sie lediglich im Hochschulkontext als symbolisches Mittel zur Legitimation bestehender Verhältnisse dient und ihr kritischer Anspruch unbeachtet bleibt. Die Perspektive dieses Beitrags basiert auf den Erfahrungen von QuaBIS (Qualifizierung von Bildungs- und Inklusionsreferent:innen in Sachsen) an der Technischen Universität Dresden, die in den letzten fünf Jahren gesammelt wurden. Im Folgenden wird zunächst QuaBIS vorgestellt, bevor die Herausforderungen erörtert werden, partizipative Lehrformate in der Hochschullandschaft sowohl auf der Ebene der Lehre als auch der strukturellen Verfestigung zu etablieren. Der Beitrag konzentriert sich auf die im Grundlagenbeitrag vorgestellten Dimensionen von Traditionen und Selbstverständlichkeiten im Hochschulkontext. Dabei werden insbesondere die damit verbundenen exkludierenden Praktiken in Bezug auf Partizipative Lehre vorgestellt, die häufig von einem normierten Verständnis von Lehre und den eingefahrenen Vorstellungen über Lernende abweichen.

2. QuaBIS – Ansätze und Abgrenzungen

Seit Mai 2019 ist QuaBIS an der Universität Leipzig und der Technischen Universität Dresden aktiv. Die Verortung des Arbeitsfeldes liegt im QuaBIS-Team Dresden

primär in den Bildungswissenschaften des Lehramtes aller als *Regelschulen* deklarierten Schulformen. Das QuaBIS-Team setzt sich aus Menschen zusammen, die als sogenannt *geistig behindert*¹ gelten, und aus Kolleg:innen, die nicht dieser Kategorie zugeordnet werden und deshalb die hochschulnotwendigen Voraussetzungen besitzen, um in einer Universität im *üblichen*² Sinn Forschung und Lehre betreiben zu können.

Der Schwerpunkt der Arbeit liegt nicht darin, die Lehre und Forschung anhand der Lebenserfahrungen der Bildungs- und Inklusionsreferent:innen zu rahmen und diese anschließend durch die wissenschaftlichen Mitarbeiter:innen als theoretisch wahr und relevant zu bestätigen, sondern auf der Vermittlung bedeutsamer Theorien und Tatsachen (vgl. Goldbach/Leonhardt 2023), die sich häufig unter der Masterkategorie ›Ausschluss und Teilhabe‹ verorten lassen. Dies geschieht vor dem Hintergrund des gemeinsamen Erarbeitens von Inhalten und dem Herstellen von Verbindungen aus den jeweiligen Wissensarchiven des gesamten Teams, die somit selbstverständlich auch Behinderungserfahrungen enthalten. Durch die gemeinsame Arbeitsweise wird ein weiteres zentrales Ziel von QuaBIS erfüllt, die mögliche Heterogenität von Lehrpersonen in der Hochschullehre abzubilden und somit auch die Hochschullandschaft inklusionsorientiert mitzugestalten.

Die Erfahrungen des gesamten Teams dienen als Grundlage, um die Mehrheitsgesellschaft aus der Perspektive einer behinderten Realität zu erweitern und zu analysieren. Das Ziel ist, den Bildungs- und Inklusionsreferent:innen Handlungsmacht anzubieten, sodass sie sich als kompetente Menschen erleben können, während sie in anderen Kontexten oft als »Arbeitskraft minderer Güte« (Jantzen 1992: 30) kategorisiert werden.

3. Hochschule und Partizipative Lehre – eine Irritation

Universitäten sind wie andere Institutionen auch »Gebilde wechselseitig aufeinander verweisender und einander tragender, intersubjektiv geteilter normativer,

1 Die Bildungs- und Inklusionsreferent:innen in QuaBIS Dresden sprechen sich gegen die Bezeichnung anderer Selbstvertreter:innen aus, die die Bezeichnung ›Menschen mit Lernschwierigkeiten‹ nutzen, da sie finden, dass ihnen nicht das Lernen Schwierigkeiten bereitet, sondern die Art und Weise, wie Wissen vermittelt wird. Nicht unbedingt als besser, aber ›ehrlicher‹ empfinden sie den Begriff der sogenannten ›geistigen‹ Behinderung, weil sie oft erleben, unter diesem Label adressiert und damit nicht ernst genommen und zu Anderen gemacht zu werden.

2 Damit sind vor allem Formalien wie die Lehrbefähigung durch den Studienabschluss und die Abnahme von Prüfungsleistungen gemeint, zu denen die Bildungs- und Inklusionsreferent:innen aufgrund ihrer fehlenden Hochschulzugangsberechtigung aktuell nicht berechtigt sind, da sie nach Hochschulrecht nicht als Dozierende oder Hochschullehrende gelten.

evaluativer und kognitiver Orientierungen des Handelns« (Schimank 2014: 158). Somit trägt der Wissenschaftsbetrieb wie jede andere Institution hegemonial geprägte Vorstellungen in sich, die sich auch in ihren Strukturen manifestieren (vgl. Hausner et al. 2022). Grundsätzlich ist die Universität deshalb als ein Ort zu bestimmen, der unhinterfragte Traditionen des Ausschlusses immer wieder reproduziert (vgl. Dannebeck et al. 2016). Diese Praxis ermöglicht es der Institution, ein »Wir« zu definieren, das sich beständig gegen die »Anderen« abgrenzt (Windisch 2014: 21ff.).

Vor dem Hintergrund des definierten *WIR* vermitteln diese Strukturen auch »[...] ein Wissen darüber, wie die Welt in ihrem Kontext beschaffen ist, welche Wirkungszusammenhänge bestehen und das Können der Akteure ausmachen« (Schimank 2014: 158). Dieses Können bezieht sich aufgrund der Exklusivität der Universitäten allerdings nur auf bestimmte Gruppen und sichert dadurch nicht volle und wirksame Teilhabe, sondern schließt diese förmlich aus. Somit sind diese exklusiven Normalitätsunterstellungen als selbstverständliche Konstruktionen zu identifizieren, die festlegen, wer Wissen vermitteln und Lehre an der Universität halten kann.

In diesem Zusammenhang zeigt sich, was im Grundlagenbeitrag schon deutlich wurde, nämlich dass universitäre Strukturen nicht nur Wissen und Können vermitteln, sondern auch soziale Ausschlüsse und Machtverhältnisse reproduzieren und legitimieren. Dies beinhaltet auch eine Vorstellung davon, wer als legitimiert gilt, Wissen weiterzugeben und Lehre zu gestalten. Um solche Ausschlüsse zu hinterfragen, bedarf es einer differenzsensiblen Lehre, die darauf abzielt, vermeintlich natürliche Differenzlinien zu dekonstruieren und bestehende Ordnungen von Differenz zu destabilisieren. »Universitäre Lehre, die sich als differenzsensibel versteht und auf Dekonstruktion natürlich erscheinender Differenzlinien gerichtet ist, will [...] Differenzordnungen in Unordnung bringen« (Hoffarth et al. 2013: 52).

Bei QuaBIS wird diese Unordnung durch Partizipative Lehre erzeugt, ohne die Bildungs- und Inklusionsreferent:innen zu bloßen Anschauungsobjekten inklusiver Praxis zu machen. Stattdessen sind sie aktiv in der Lehre tätig und somit ebenfalls Mitgestalter:innen von Wissensproduktionen. Mit ihrer Arbeit eröffnen sie neben hegemonial bestimmten Diskursen weitere Perspektiven, die in ihrer Wissensvermittlung erkennbar werden. Folglich ist Partizipative Lehre »eine mögliche Antwort auf die Frage, wie akademische Wissensproduktion und -weitergabe inklusionsorientiert gestaltet werden kann« (Schuppener et al. 2022: 67).

Darüber hinaus werden universitäre Lernprozesse, die von Dominanzstrukturen geprägt sind, irritiert, wenn Bildungs- und Inklusionsreferent:innen aktiv in der Lehre sichtbar werden.

Diese Irritation betrifft sowohl Lernende als auch Lehrende in der Hochschule, da die Annahmen, wer lehren kann, ins Wanken geraten. Partizipative Lehre hinterfragt Normalitätsunterstellungen, erweitert die Diversitätsdimensionen und macht sie lebendig. Der Moment der Irritation, der durch diese Praxis entsteht,

ist ein »produktiver und konstitutiver Bestandteil von Bildung« (Hoffarth et al. 2013: 52). Allerdings führt Irritation nicht automatisch zu einem linear verlaufenden Erkenntnisgewinn, der unmittelbar die Infragestellung eigener Denkmuster hervorruft. Stattdessen werden immer wieder Bestätigungsfehler gefunden, um bereits vorhandene Denkmuster zu bekräftigen. Somit wird auf kategoriale Stereotypen zurückgegriffen, die ihre bestehenden Überzeugungen stützen, während belegbare Beweise, die diesen Denkmustern entgegenstehen, ignoriert werden (vgl. Fiske/Neuberg 1990). Dies verdeutlicht, dass der Prozess der Erkenntnisgewinnung oft von der Erwartungshaltung des institutionellen Wir überlagert wird, die dazu führen, dass bestehende Überzeugungen eher gefestigt sind, als hinterfragt werden.

4. Das Herstellen des Anderen und NICHT-Zugehörigkeit im Hochschulkontext

Die dreijährige Qualifikationsphase, die die Bildungs- und Inklusionsreferent:innen durchlaufen haben, hat das Ziel, sie zu Wissensvermittler:innen zu qualifizieren und nicht sie in ihrer Selbstbetroffenheit zu professionalisieren (vgl. Hohman/Bruhn 2020). Die Interessensgebiete der Kolleg:innen sind sehr vielfältig und die Themen, die sie sich in der Qualifizierung erarbeitet haben und in der Lehre anbieten, beziehen sich auf einen weiten Inklusionsbegriff, der sich darin wiederfindet, wie Feuser (2016) ihn bestimmt. Hier ist Inklusion so definiert, dass Ausschluss immer mitgedacht werden muss, um eine dadurch hergestellte konstruierte Unterscheidung zu erkennen. Werden diese Unterscheidungen tatsächlich wahrgenommen, können sie überwunden und Angebote geschaffen werden, die Teilhabe für ALLE ermöglichen (vgl. Feuser 2016). Dieses weite Inklusionsverständnis lässt viele Zugänge zu und eröffnet viele Räume, Ausschluss und Teilhabe weiterzudenken, zu analysieren, zu reflektieren und dadurch Veränderungen hervorzurufen. Dennoch werden das Suchen und damit verbunden das Wissen von konstruierten Unterscheidungen außerhalb der gemeinsamen Lehre sehr häufig nicht angefragt. Stattdessen werden die Kolleg:innen immer wieder als *Behinderte* platziert und dezidiert zu Themen angefragt, die sie aus ihrer unterstellten *Betroffenperspektive* heraus beantworten sollen. Diese angefragte Perspektive soll nach den Wünschen der nicht-behinderten Teilnehmenden für exklusive Strukturen und Barrieren *sensibilisieren*³. Dadurch werden die Bildungs- und Inklusionsreferent:innen nicht als Lehrende oder Forschende angesprochen, sondern als *Behinderte*. Folglich werden sie als Angehörige dieser Gruppe adressiert und ihnen eine »[...]

3 Die Paarung aus den Worten Betroffenheitsperspektive und Sensibilisierung findet sich überdurchschnittlich oft in Anfragen an das QuaBIS-Team Dresden.

Identifikation mit Klischees und Rollenvorgaben angeboten, die den Interessen der Dominanten entsprechen.« (Rommelsbacher 1998: 186) In diesem Zusammenhang werden sie durch Dritte zu Expert:innen in eigener Sache erklärt, ohne dass ein wirkliches Interesse daran besteht, was die *eigene* Sache tatsächlich ist oder was neben (Diskriminierungs-)Erfahrungen unabhängig von dieser Platzierung noch von Interesse sein kann. In vielen Anfragen steckt die Idee, dass Menschen mit Behinderung sich ausschließlich zu relevanten Themen, die *behindertenspezifisch* gedeutet werden, auskennen müssen und dass diese Themen auch für sie persönlich eine hohe Relevanz besitzen. Noch stärker wurde allerdings bemerkt, dass gerade die ganz persönlichen Diskriminierungserfahrungen angesprochen werden und es zum Teil erwartet wird, etwas von sich preiszugeben, was sehr persönlich und zum Teil auch schmerzhaft ist.

Um zu verdeutlichen, dass Partizipative Lehre mehr ist als das vermeintliche Steckenbleiben in der Einbahnstraße zugeschriebener Betroffenheit und der im Grundlagenbeitrag beschriebenen kategorialen Repräsentanzlogik, sollte betont werden, dass es in Partizipativer Lehre nicht darum geht, die eigenen Perspektiven und Erfahrungen zu negieren, sondern vielmehr darum, hegemoniale Annahmen des angeblich Selbstverständlichen, Gewöhnlichen, Nicht-Behinderten aufbrechen und Veränderung bewirken zu können (vgl. Homann/Bruhn 2020: 53). Allerdings bietet diese »[...] Zuweisung auf inhaltlicher Ebene [...] einerseits die Möglichkeit, bisher nicht sichtbare Lebensrealitäten aufzudecken, birgt jedoch die Gefahr, diese Lebenswelten in einem festgelegten Sinne zu kategorisieren.« (Goldbach/Leonhardt 2023: 146) Partizipative Lehre allein verhindert nicht automatisch Othering-Prozesse, sondern kann sogar Tokenism provozieren (vgl. Geldner-Belli et al. 2024). Mit der Schaffung des signifikant Anderen im Sinne des Otherings gegenüber den Bildungs- und Inklusionsreferent:innen wird übersehen, dass durch diesen Prozess auch eine Verobjektivierung geschieht, die einzelne Personen zu Repräsentant:innen *einer* Gruppe machen, die *alle* Menschen mit Behinderungserfahrungen vertreten sollen. Dies beinhaltet für die Anfragenden nach Ngubia Kuria (2015) auch die Idee, dass die Aussagen einer Person auch für die kreierte Gruppe gelten und dadurch das Hauptziel erfüllt wird, sich als offen und tolerant zu präsentieren. Dieses *Offen* und *Tolerant* zeigt aber auch – dass eigentlich etwas verschlossen und intolerant gegenüber Wissensformen ist, sonst wäre diese Form der Öffnung nicht notwendig (vgl. ebd.).

Nichts ändert sich, wenn sogenannte *Personenkreise* zusammenfassend auf der Basis kategorialer Zuschreibungen angesprochen werden (vgl. Dederich 2015). Diese Reduktion auf die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Überkategorie ignoriert die Vielfalt individueller Perspektiven und Erfahrungen. Gleichzeitig wird übersehen, dass Behinderung nicht nur eine menschliche Daseinsform ist, sondern immer auch durch soziale und strukturelle Rahmenbedingungen mitgeformt wird. Solch ein reduzierter Blick verstellt die Möglichkeit, die Expertise der Bildungs-

und Inklusionsreferent:innen als vielschichtig und kontextabhängig zu begreifen. Statt differenzierte Erfahrungen und Fachkompetenzen zu erkennen, werden die Bildungs- und Inklusionsreferent:innen auf ihre Betroffenheit reduziert – als könnten sie allein aus dieser Position heraus alle Fragen zu Inklusion und Behinderung umfassend beantworten.

Diese Erwartung offenbart auch ein strukturelles Missverständnis von Inklusion als einem Prozess, für den nur bestimmte Personen zuständig sind, anstatt Inklusion als eine gemeinsame gesellschaftliche Verantwortung zu begreifen und einzufordern.

Ein zentrales Merkmal der Bildungs- und Inklusionsreferent:innen ist ihre Erfahrung von Nicht-Zugehörigkeit, sowohl an der Universität als auch auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt. Sie sind zwar in das Universitätsgeschehen integriert, jedoch nicht anerkennend inkludiert. Die Erwartung, sich unauffällig den universitären Logiken und dem Habitus anzugleichen, zeigt sich beispielsweise darin, dass Veranstaltungen oft in schwerer Sprache und ohne barrierefreie Gestaltung angeboten werden. Vorschläge zur Transformation akademischer Formate werden häufig mit Unverständnis oder Ablehnung beantwortet, obwohl sie für alle Hochschulakteure positive Auswirkungen haben könnten. *Gelungene* Teilhabe bedeutet hier oft, sich den herrschenden gesellschaftlichen Grundprinzipien anpassen zu können (vgl. Hazibar/Mecheril 2013).

Die Idee, an der Universität zu arbeiten, setzt – wie das obere Beispiel zeigen soll – bei vielen voraus, sich auch in den Strukturen der Universität bewegen zu können, in Form von Teilnahme an längeren Diskussionsforen in akademischer Sprache oder dem Angebot von Seminaren ohne kooperative Formate oder Anteile des forschenden Lernens. Transformationen brauchen beteiligte Akteur:innen oder Systeme, die aufeinander reagieren, um eine Veränderung zu initiieren.

Hauser et al. (2022) verwenden den Begriff der »Exklusivitätsdominanz«, wenn es um Zugehörigkeitsordnungen geht, die an der Hochschule mehrheitlich über Leistung hergestellt werden und somit meritokratischen Gesetzmäßigkeiten folgen. Mit dieser Auslegung stellen sie fest, dass sich am Ende die Inklusionsbemühungen in diesem Bildungssektor auch nur wieder dem System anpassen müssen und nicht umgekehrt.

Bildungs- und Inklusionsreferent:innen werden, wie beschrieben, häufig als *Betroffene* adressiert und wiederum in ihrer Profession in QuaBIS als Wissensvermittler:innen angesprochen. Dies alles geschieht vor dem Hintergrund einer von Ableismus geprägten Biografie. Zur strukturellen Etablierung gehört deshalb auch die Frage, die nicht nur die Bildungs- und Inklusionsreferent:innen beschäftigt: »Wie soll ich hier sein?«

Der tägliche Wechsel zwischen universitären Strukturen und klassischen Wohnformen der sogenannten Behindertenhilfe verstärkt diese Ambivalenz. Ihre

Identität ist häufig mit zugeschriebener Unfähigkeit verbunden und von Erfüllungszielen geprägt, die Dritte definieren (vgl. Falkenstörfer 2022).

Somit ist bei der Etablierung Partizipativer Lehre stets eine internalisierte doppelte Realität zu berücksichtigen (vgl. Basaglia 1974: 15). Diese doppelte Realität verweist darauf, dass gesellschaftliche Verhältnisse auf zwei miteinander verflochtenen Ebenen wirken: Zum einen gibt es objektive strukturelle Rahmenbedingungen – wie soziale, politische oder ökonomische Gegebenheiten –, die das Leben und die Handlungsmöglichkeiten der Beteiligten beeinflussen. Zum anderen existiert die subjektive Ebene, also die individuellen Wahrnehmungen, Deutungen und Erfahrungen, mit denen Menschen ihre Realität verstehen und verarbeiten.

Für Menschen, die als *geistig behindert* bezeichnet werden, bedeutet diese doppelte Realität, insbesondere durch medizinisch-psychologische Zuschreibungen pathologisiert zu werden. Diese Fremddefinition führt häufig zu Ausschluss und Stigmatisierung. Somit sind sie nicht nur realen gesellschaftlichen Ausgrenzungsmechanismen ausgesetzt, sondern erleben auch, wie diese Zuschreibungen ihre Wahrnehmung durch andere und ihr eigenes Selbstbild prägen. (vgl. ebd.; Jantzen/Lanwer-Koppelin 1996)

In partizipativen Lehrprozessen ist es daher entscheidend, beide Ebenen zu berücksichtigen, da sie sich wechselseitig beeinflussen. Strukturelle Ausschlüsse formen individuelle Erfahrungen, während subjektive Deutungen wiederum beeinflussen, wie diese Strukturen wahrgenommen, hinterfragt oder reproduziert werden. Wird diese doppelte Realität anerkannt und als solche verstanden, kann ein Raum entstehen, in dem soziale Realitäten nicht nur kritisch hinterfragt, sondern auch verändert werden. Dies eröffnet die Möglichkeit, Mechanismen der Pathologisierung zu dekonstruieren, alternative Deutungsweisen zu entwickeln und Ermächtigungsprozesse zu fördern.

Bezugnehmend auf die Frage im Grundlagenbeitrag dieses Bandes, wie Stereotypisierungen die Weiterentwicklung diversitätssensibler Wissensproduktion behindern, zeigen sich in ableistischen Hochschulstrukturen explizite und implizite Stereotypisierungen. Explizit werden Menschen mit Behinderungserfahrungen häufig auf ihre Betroffenheit reduziert und wie beschrieben als Repräsentant:innen einer gesamten Gruppe instrumentalisiert und ihre Nicht-Zugehörigkeit dadurch manifestiert. Implizit äußern sich Stereotypisierungen in einer meritokratischen Logik, die Zugehörigkeit und Anerkennung primär über ein tradiertes Leistungsverständnis definiert. Diese Erwartung trägt die Vorstellung der Anpassung an etablierte akademische Normen in sich und marginalisiert dadurch Wissensformen, die sich außerhalb dieser normierten Erwartungen befinden und für eine diversitätssensible Wissensproduktion essentiell sind.

5. Die strukturelle Etablierung – über scheinbare Unmöglichkeiten

Um den Fortbestand des Wissenschaftsbetriebs zu sichern, beinhaltet dieser verpflichtende Soll-Vorgaben, aus denen sich auch ein Wollen ergeben soll, da etwas als erstrebenswert gilt, zum Beispiel exzellent zu sein (vgl. Schimank 2014: 158). Aktuell gehören noch Bekenntnisse zu Diversität und Inklusion dazu. Diese Ausrichtung impliziert eine Öffnung und das Aufbrechen von Zugangsbarrieren. Allerdings wirft dieses Postulat auch die Frage auf, inwieweit damit tatsächliche und ernst gemeinte strukturelle Veränderungen einhergehen können und dürfen, aber auch wie viel dies die Universität kosten darf.

Seit der Vorbereitungsphase 2018 wird die Arbeit von QuaBIS an den Universitäten Dresden und Leipzig im Projektstatus durchgeführt und ist durch diesen Status an zeitliche Begrenzungen sowie an verschiedene Aushandlungsprozesse und fortlaufende Förderanträge gebunden. Fast ebenso lange wird mit den Universitätsleitungen über eine Verstetigung des Projekts und eine (sozialversicherungspflichtige) Anstellung für die Bildungs- und Inklusionsreferent:innen verhandelt. Die Verträge der wissenschaftlichen Mitarbeiter:innen unterliegen dem Wissenschaftszeitvertragsgesetz und sind dementsprechend ebenfalls zeitlich begrenzt. Eine verstetigte Stelle ist zwar in der Tätigkeitsbeschreibung in Bezug auf QuaBIS formuliert, doch der Arbeitsvertrag ist im Lehrdeputat nicht mit diesen Tätigkeiten umfassend vereinbar – und umgekehrt. Die Mitarbeiter:innenstruktur ist daher immer wieder prekär und somit in ihrer Zukunftsfähigkeit eher instabil.

In Dresden sind alle Bildungs- und Inklusionsreferent:innen über Außenarbeitsplätze für Werkstätten für Menschen mit Behinderung angestellt. Wer an der Universität als Lehrende:r verstanden wird und dementsprechend die Bezeichnung »Dozent:in« tragen und demzufolge vergütet werden darf, ist im Tarifvertrag festgelegt. Da die Bildungs- und Inklusionsreferent:innen diese Voraussetzungen nicht besitzen, haben sie dieser Logik folgend auch keine Berechtigung auf eine Beschäftigung und Vergütung als Lehrende an der Universität, unabhängig davon, welche Lehr- und Forschungstätigkeiten sie in ihrem Arbeitsalltag tatsächlich vollziehen. Mögliche angedachte Eingruppierungskonstellationen sehen kein Entgelt vor, das ihren Lebensunterhalt eigenständig sichern könnte. Somit würde dies weiterhin zur Aufrechterhaltung struktureller Ungleichheit beitragen, anstatt sie durch eine sozialversicherungspflichtige Anstellung auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt zu überwinden. Abgesehen davon müsste selbst ein sehr niedriges Eingruppierungsgelalt für die Bildungs- und Inklusionsreferent:innen von der Universität gezahlt werden, ein entsprechender und/oder zuständiger Haushalt selbst zur Deckung dieser Kosten konnte bisher nicht gefunden bzw. in Aussicht gestellt werden.⁴

4 Die Teilhabe am Arbeitsleben und die Ideen zur Umsetzung durch die Eingliederungshilfe stießen bisher bei den Verhandlungen zwischen den verantwortlichen Kostenträgern und

Gerade durch das Wegdefinieren von Zuständigkeiten, die für einen gemeinsamen Prozess der strukturellen Etablierung notwendig sind, findet sich für QuaBIS aktuell keine angemessene Antwort, die einen Transformationsprozess mit allen Beteiligten in Gang setzen kann. Das liegt daran, dass die Unterstellungen von dem, was vermeintlich normal ist, weiter unumstößlich festgelegt sind (vgl. Wojciechowicz 2018: 80ff.).

In Übereinstimmung mit dem Grundlagenbeitrag muss kritisch hinterfragt werden, ob es sich bei der bisherigen Umsetzung Partizipativer Lehre vor dem Hintergrund der gemachten Erfahrungen tatsächlich um nachhaltige Etablierungsbe-mühungen handelt – oder ob diese vielmehr als Alibi-praktiken zu verstehen sind, da eine tiefgreifende strukturelle Veränderung bislang nicht erkennbar ist.

Betrachtet man das Bekenntnis zu Diversität und Inklusion seitens der Entscheidungsträger:innen der Hochschule und hinterfragt dessen Wert, zeigen die bisherigen Erfahrungen nur wenig Zielfokussierung auf eine nachhaltige Etablierung im Hochschulsystem. Dies könnte mutmaßlich daran liegen, dass der Nutzen des Projekts als Legitimationsfassade zwar hilfreich für die Glaubwürdigkeit der Absichtserklärung ist, eine inklusive Hochschule zu sein, die Universität aber am Ende keinen Schaden erleiden würde, wenn das Projekt nach der Finanzierungszeit durch das Staatsministerium endet. Den Wettbewerb um die *besten Köpfe* hätte QuaBIS damit – unabhängig von den im Projekt erbrachten Leistungen – aufgrund der nicht zustande gekommenen strukturellen Etablierung durch fehlende Finanzierungsmöglichkeiten verloren.

6. Akademische Normalität und Widerstand

Im Grundlagenbeitrag dieses Bandes wird die Frage aufgeworfen, ob der Anspruch Partizipativer Lehre als eine Veränderung bestehender Verhältnisse relativiert werden muss, da er an die systemischen Grenzen der Hochschullogik stößt. Diese Frage muss trotz vielfältiger und zum Teil sehr großer Hürden klar verneint werden. Entscheidend für die Etablierung Partizipativer Lehre ist, dass sie nicht nur die Beteiligung an Lehre und Forschung umfasst, sondern auch darauf abzielt, exklusive Strukturen – in diesem Fall den Wissenschaftsbetrieb – zu überwinden und zu öffnen.

den Projektverantwortlichen auf sehr unterschiedliche Interpretationen der Rechtslage. Die Verantwortung für die Finanzierung wird dabei jeweils zwischen den Verantwortlichen der Eingliederungshilfe und der Universität hin- und hergeschoben. Daher liegt es weiterhin bei den Projektverantwortlichen, alternative Finanzierungsideen zu entwickeln und diese immer wieder zu präsentieren. Die Fördermittel des Staatsministeriums für Wissenschaft und Kunst, über die das Projekt aktuell an beiden Standorten finanziert wird, laufen im September 2025 aus.

Ein zentraler Bestandteil partizipativer Prozesse ist das Erkennen und Hinterfragen marginalisierter Positionierungen, die bisher durch bestehende Strukturen konstruiert wurden. Nur durch diese kritische Reflexion können solche Positionierungen überwunden werden. Eine Anpassung im Sinne einer Relativierung würde hingegen bedeuten, die hegemonial zugewiesene Positionierung zu akzeptieren. Dies käme einer Kapitulation gleich und würde die bestehende Exklusion weiter zementieren und u.a. auch den Forderungen der UN-Behindertenrechtskonvention widersprechen.

Partizipative Lehre ist zudem eng mit dem Konzept der immanenten Kritik verbunden (vgl. Jaeggi 2014). Sie ermöglicht es, innerhalb des Hochschulbetriebs konstruktiv mitzuwirken und diesen aktiv mitzugestalten, während man gleichzeitig Teil des Systems ist, welches diese exklusiven Strukturen hervorbringt und stützt. In und durch die Institution Hochschule wird gelehrt und gelernt, wie Wissenschaft funktioniert – insbesondere, dass sie auf der Offenheit basiert, bestehendes Wissen und in diesem Zusammenhang auch Gewissheiten kontinuierlich zu hinterfragen.

Folglich beruht die Stabilität von Wissen auf dem Prinzip der kritischen Überprüfung, welches sicherstellt, dass Erkenntnisse nicht willkürlich angenommen werden. Die Verlässlichkeit von Wissen gründet sich auf dem Prinzip der wissenschaftlichen Kritik. Dieser Kritik zur Veränderung ihrer ableistischen Strukturen muss sich auch und gerade die Institution unterziehen, die die Wissenschaft *erfunden* hat und in der diese *zu Hause* ist. In diesem Sinne ist Partizipative Lehre durchaus als kritische Instanz zu verstehen.

Ob Partizipative Lehre tatsächlich als kritische Instanz wirken kann, um Hochschulstrukturen inklusiver zu gestalten und die volle sowie wirksame Teilhabe aller Menschen zu ermöglichen und somit eine Transformation auszulösen, lässt sich allerdings derzeit nicht abschließend beurteilen. Aktuelle Entwicklungen deuten darauf hin, dass die Bestrebungen für Diversität und Inklusion nicht nur in der Hochschullandschaft eher rückläufig und bedroht sind und somit auch die Kritik verhallt. Das umfassende Ideal einer inklusiven Hochschule und damit verbunden die selbstverständliche Etablierung Partizipativer Lehre ist noch nicht erreicht. Dieses Ideal entwickelt sich jedoch aus den bestehenden Widersprüchen heraus und richtet die Transformation an der gelebten Realität aus (vgl. ebd.: 277). Partizipative Lehre birgt das Potential, Hochschulen inklusiver und demokratischer zu gestalten – vorausgesetzt, sie wird strukturell verankert und ernsthaft umgesetzt, ohne dadurch wieder neue Verbesonderungen zu reproduzieren oder neue hervorzubringen.

Literatur

- Basaglia, Franco (1974): Was ist Psychiatrie?, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Dannenbeck, Clemens/Dorrance, Carmen/Moldenhauer, Anna/Oehme, Andreas/Platte, Andrea (Hg.) (2016): Inklusionssensible Hochschule. Grundlagen, Ansätze und Konzepte für Hochschuldidaktik und Organisationsentwicklung, Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Dederich, Markus (2015): »Kritik der Dekategorisierung: Ein philosophischer Versuch«, in: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete 84/3, S. 192–205.
- Falkenstörfer, Sophia (2022): »Vom Recht auf Teilhabe zu der Pflicht teilzuhaben – Ein verhängnisvoller Wandel, nicht nur für Menschen mit komplexen Behinderungen«, in: Silvia Fränkel/Matthias Grünke/Thomas Hennemann/Dennis C. Hövel/Conny Melzer/Kerstin Ziemer (Hg.), Teilhabe in allen Lebensbereichen? Ein Blick zurück und nach vorn, Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 52–57.
- Feuser, Georg (2016): »Die Integration der Inklusion in die Segregation«, in: Ursula Böing/Andreas Köpfer (Hg.), Be-Hinderung der Teilhabe. Soziale, politische und institutionelle Herausforderungen inklusiver Bildungsräume, Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 26–43.
- Fiske, Susan T./Neuberg, Steven L. (1990): »A Continuum of Impression Formation, from Category-Based to Individuating Processes«, in: Advances in Experimental Social Psychology 23, S. 1–74.
- Geldner-Belli, Jens/Klöpper, Lea/Hanf, Alicia/Kremsner, Gertraud (2024): »Repräsentation als umstrittene Strategie im Kontext Inklusiver Forschung«, in: Anne Goldbach/Anke Langner/Karin Mannewitz/Saskia Schuppener/Nico Leonhardt (Hg.), Macht und Wissen – kritische Reflexionen im Kontext von Inklusion und Exklusion, Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 214–225.
- Goldbach, Anne/Leonhardt, Nico (2023): »Kritische Auseinandersetzung mit partizipativer Hochschullehre«, in: Teilhabe 62/4, S. 142–147.
- 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 28.10.2025.
- Hazibar, Kerstin/Mecheril, Paul (2013): »Es gibt keine richtige Pädagogik in falschen gesellschaftlichen Verhältnissen. Widerspruch als Grundkategorie einer Behindertenpädagogik«, in: Inklusion online 1. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/23>, zuletzt aufgerufen am 28.10.2025.
- Hoffarth, Britta/Klingler, Birte/Plößler, Melanie (2013): »Reizende Ereignisse. Irritation als Beunruhigung und als Verschiebung von Ordnungen«, in: Paul Mecheril/Susanne Arens/Susann Fegter/Britta Hoffarth/Birte Klingler/Claudia Machold/

- Margarete Menz/Melanie Plößer/Nadine Rose (Hg.), *Differenz unter den Bedingungen von Differenz. Zu Spannungsverhältnissen universitärer Lehre*, Wiesbaden: Springer VS, S. 51–70.
- Homann, Jürgen/Bruhn, Lars (2020): »Wer spricht denn da? Kritische Anmerkungen zum Konzept der Selbstbetroffenheit«, in: David Brewes/Petra Fuchs/Swantje Köbsell/Carla Wesselmann (Hg.), *Disability Studies im deutschsprachigen Raum. Zwischen Emanzipation und Vereinnahmung*, Weinheim: Beltz Juventa, S. 82–88.
- Jaeggi, Rahel (2014): *Kritik von Lebensformen* (2. Aufl.), Berlin: Suhrkamp.
- Jantzen, Wolfgang (1992): *Allgemeine Behindertenpädagogik. Band 1. Sozialwissenschaftliche und psychologische Grundlagen*, Weinheim: Beltz.
- Jantzen, Wolfgang/Lanwer-Koppelin, Willehad (1996): *Diagnostik als Rehistorisierung. Methodologie und Praxis einer verstehenden Diagnostik am Beispiel schwer behinderter Menschen*, Berlin: Edition Marhold.
- König, Oliver (2020): »Inklusion ermöglichende Lernräume an Hochschulen gestalten«, in: *Gemeinsam Leben. Zeitschrift für Inklusion* 38/2, S. 97–105.
- Ngubia Kuria, Emily (2015): *Eingeschrieben. Zeichen setzen gegen Rassismus an deutschen Hochschulen*, Berlin: w_orten & meer.
- Schimank, Uwe (2014): »Hochschule als Institution: Gussform, Arena und Akteur«, in: Karin Zimmermann/Marion Kamphans/Sigrid Metz-Göckel (Hg.), *Perspektiven der Hochschulforschung*, Wiesbaden: VS Verlag, S. 157–164.
- Schuppener, Saskia/Otten, Matthias/Platte, Andrea/Algermissen, Pia/van Ledden, Hannah/Hempel, Sebastian/Hauser, Mandy/Bergelt, Daniel/Nutz, Anna (2022): »Partizipative Lehre im Kontext inklusionssensibler Hochschule«, in: Jonas Becker/Felix Buchhaupt/Dieter Katzenbach/Deborah Lutz/Alica Strecker/Michael Urban (Hg.), *Qualifizierung für Inklusion, Berufsschule, Hochschule, Erwachsenenbildung*, Münster: Waxmann, S. 59–73.
- Windisch, Monika (2014): *Behinderung – Geschlecht – Soziale Ungleichheit. Intersektionelle Perspektiven*, Bielefeld: transcript.
- Wojciechowicz, Anna Aleksandra (2018): *Erkämpfte Hochschulzugänge in der Migrationsgesellschaft. Rassismuskritische Perspektiven auf Biografien von Lehramts- und Jurastudentinnen*, Wiesbaden: Springer VS.

Reflections on Powerful Relationships Using the Example of the Concept of Service User Involvement

Mend the Gap: Collaborative Learning with Service Users

Colin Cameron, Yeow Beng Zhen, Katie Lewins, Natasha Downs, Cherry Lola Lee, Niamh Page, Emily Gibbinson, Libby Walker, Judith Culham-Elliot, Heather Harvey, Ana McKenna, Coen Teo, Sohag & Rachel Weatheritt

1. Introduction

This chapter involves an attempt to contribute to the book's aim 'to identify and fill existing gaps in the discourse on participatory teaching while always focusing on an engagement with ambivalences, paradoxes, and contradictions'. I will focus on the preface's suggestion that service user involvement could be a starting point for developing participatory teaching in Germany. To this I would respond that maybe it could, maybe it couldn't, it depends how service user involvement is done. Although the background and current practice of service user involvement in higher education in the UK is inevitably different in many ways from in Germany, there are similar issues to be critically considered in both countries. The chapter involves a reflection on a module I have developed and delivered at Northumbria University, which has also been run by Northumbria University's partner institution KAPLAN in Singapore. The module is entitled Mend the Gap: Participatory Learning with Service Users and is strongly rooted in ideas about both service user involvement and participatory teaching. It has run annually for several years now. I begin by outlining some of the background to service user involvement as an approach in higher education in the UK to explain both what the module is and is not about, to characterise it as involving an approach which values both experiential and theoretical knowledge. I then focus on its delivery at Northumbria, contextualising this in terms of the wider discussion in this book, and I briefly consider its development in Singapore. Finally, I draw conclusions relating back to the initial suggestion. I draw on written reflective statements about their involvement made by students and service users who have been part of this project and acknowledge thanks to all who have

kindly contributed their thoughts. I write as a disabled activist and academic who has been involved in the UK disabled people's movement and with the critical discipline Disability Studies since the 1990s.

2. Service User Involvement and Participatory Teaching

Though the UK service users' movement has evolved to include an increasingly diverse number of service user groups – including older people, people living with HIV/AIDS, people with chronic and life limiting illnesses and conditions, carers, and other people with experience of social work systems (cf. Beresford 2010) – it has its origins in the campaigning activity of the disabled people's movement towards the end of the 20th Century (cf. Branfield et al. 2006; Beresford/Carr 2012; Beresford/Carr 2018). This movement was characterised by rejection of the narrative put over by the large charities that different impairment groups had separate interests and involved the coming together of people with a wide range of impairments – people with physical and sensory impairments, mental health service users and survivors, people labelled as having learning difficulties. While it was recognised that people's impairments may be different, it became increasingly recognised that disability involves similar processes of control, exclusion and marginalisation. The extent to which disabled people became active in the movement depended on a number of factors, not least the extents to which their lives were subject to intrusion and control by 'caring professionals' and their self-identities colonised by perspectives of the non-disabled.

Rooting their ideas in their own formulation, the social model of disability, which made a distinction between impairment, identified as an embodied condition, and disability, regarded as a form of social oppression (cf. UPIAS 1976; Cameron 2014a), through their own organisations disabled people collectively protested at the paternalism which characterised the way human services, including social welfare and education services, had traditionally been organised. They critiqued the individual or medical model, which identified disability as unfortunate limitation and abnormality arising from impairment (cf. Oliver 1996; Cameron 2014b), arguing that disability involved the exclusion of people with impairments from ordinary community life through the establishment of physical and social barriers. Physical barriers to public buildings, places of employment, shops, places of leisure and entertainment, public transport, housing, places of worship, schools, colleges, universities, and so on, prevented access to the social mainstream (cf. Swain et al. 2014; Clark 2014; Heaton 2014; Clifford 2020). Social barriers which involved stereotyped and demeaning cultural representations, for example, led to disabled people experiencing condescending and absurd interactions with the non-disabled in everyday life, the non-disabled typically making strange, oppressive and

judgemental assumptions about the meaning and experience of impairment (cf. Morris 1991; Cameron 2014c; Cameron/Smith 2024).

An understanding was developed of disability as a historical phenomenon, emerging at the time of the 19th Century industrial revolution, to do with the requirements of the capitalist system for a conformist, docile population of workers who would do what they were expected to, in the time required, in the manner expected (cf. Barnes 1997; Fromm 2001; Elias 2001; Cameron 2014d; Foucault 2020). People with impairments had posed a challenge to this new regulated society, to the assumption of normalcy as standard, and had been institutionalised and otherwise removed from sight. Disabled scholars Albrecht (1992) and Oliver (1996) identified the emergence of a 'disability business', an army of professionals – e.g. social workers, special school teachers, occupational therapists, physiotherapists, music therapists, arts therapists, day centre workers, etc. – which appeared across the 20th Century to manage the lives of disabled people in the segregated settings on the margins of society where they were required to spend their lives. The so-called 'scientific' research with and in which these pseudo-professions rooted and justified their practice was founded upon ideological assumptions about the 'personal tragedy' of impairment and the desirability of normality. Disabled people were regarded largely as problems in need of fixing and professional 'care' (cf. Oliver 1996; Cameron 2014e), and services were organised accordingly. The hierarchical reasoning underlying the planning and delivery of services, in which professionals 'did' and disabled people were 'done to' was identified as creating dependence (cf. Swain/French 1998; McKnight 2005), as were ongoing programmes of higher education which largely continued to teach the individual model to new generations of human service professionals.

It was this which disabled people opposed as they demanded inclusion in ordinary community life on their own terms: as people with impairments rather than as flawed normal people; as people with their own valid knowledge, understanding and experience of life, rather than as not-quite-good-enough human beings. The disabled people's movement required that impairment be recognised and included as a fundamental part of the diversity of human life – as a part of human experience that can be learned and gained from – rather than regarded as a cause for pity and condescension.

The major victory of the UK disabled people's movement resulted in the establishment of the 1995 Disability Discrimination Act, later superseded by the 2010 Equality Act. This, however, has long been regarded as partial victory (cf. Swain/French/Cameron 2003; Cameron 2023), as it enshrined in law an individual, medical model of disability. The Equality Act 2010 states that 'you are disabled if you have a physical or mental impairment that has a 'substantial' and 'long-term' negative effect on your ability to do normal daily activities' (GOV.UK 2025). In other words, disability is identified as something 'wrong' with some people's bodies, which has

nothing positive to offer and is abnormal. While another important victory of the disabled people's movement included the establishment of rights to be involved in the planning and delivery of public services, in areas of health, social work and higher education, for example, the underpinning of such activity by a personal tragedy definition of disability has led to the persistence of contradictions.

Since 2003, for example, it has been a requirement that service users are involved in recruitment and education processes within university social work qualifying courses (cf. Beresford/Carr 2012). While there is undoubtedly much that is positive to be said about service user involvement in professional qualifying courses, such as social work degrees, caution has been expressed too. Eriksson (2018: 834) has observed:

when transformed into a public concept, service user involvement becomes something distinctively different from service users mobilizing themselves to make a social impact. Rather, it becomes a case of service users being activated in welfare organizations' internal evaluation, development, and quality management.

Eriksson suggests that when collective voices become incorporated within public institutions, they tend to be come individualised and 'tamed' to comply with institutional logic: not to be too critical, or radical, or too far-reaching in their demands, but to be constructive and to focus on issues where common ground can be found:

While the idea of user involvement was initially formulated from outside the public administration by an independent grass-roots movement ... today user involvement is largely a political and organizational concept managed from above (Eriksson 2018: 834).

The shift in descriptions of service users to the currently fashionable 'experts by experience' or 'educators by experience' reflects the individualisation Eriksson speaks of. *Shaping Our Lives* (2024), the UK national campaigning network of service users, identifies 'service user' as an important political identity – a collective identity – involving an assertion of entitlement to receive welfare services. This is important in an economic climate where much of the welfare system has been decimated as successive UK governments have imposed punitive austerity measures. The terms 'experts by experience' and 'educators by experience' place emphasis on personal, lived experience as individuals – without the collective, political consciousness and theoretical understanding developed within the disabled people's movement. There is much talk about diversity and inclusion, reflecting perhaps an understanding that diversity can enhance the competitiveness of the university, but little talk about oppression and discrimination (cf. Cameron 2023b). The social model, which identifies disability as oppression, is discounted in the colonising view of the universities. Dis-

ablism is identified as an administrative issue, to be resolved through better management and more 'niceness'. In the meantime, disability is still characterised as as something 'wrong' with people, something people 'have'.

In a 2017 national research report, *Shaping Our Lives* (2017: 8) identified common frustrations service user representatives felt about their experiences of service user involvement. These included:

- frustration at it taking so long for anything to happen;
- annoyance as it became clear that it was all just a tick box exercise;
- difficulty as organisations had their own way of doing things which needed to be understood;
- feelings of being patronised and not listened to;
- a feeling of a lack of real commitment by professionals to actually doing anything;
- service user involvement being treated as an add-on item at the end of the agenda, when professionals would start to excuse themselves;
- a sense of pointlessness as professionals only asked those to talk who could be trusted to say what was wanted.

Service user involvement can be a valuable and important thing, but it is often made a less than satisfying experience because of fundamental power inequalities (cf. Cameron/Molloy-Graham/Cameron 2020). I recall while gathering data for the PowerUs Charter (2024a), consulting disabled members of a service user group involved with a social work degree at a Northeast university, the service users always checked, making eye contact with the non-disabled programme leaders, seeking their permission before they answered any of my questions. However much is said about valuing and listening to service users and experts or educators by experience, so long as higher education professionals adhere to an individual model understanding of disability, real change is unlikely. So long as service user representatives have their voices tamed within these processes, I'd argue that to an extent this involvement is a bit meaningless.

I wanted to make this background clear to emphasise the fact that Mend the Gap, while firmly rooted in a service user activist perspective, is not really the same as much that currently happens under the description service user involvement in many UK universities. It is grounded, instead, in the social model principles established in the UK by the Union of the Physically Impaired Against Segregation in 1976, and in the liberatory education principles established by Paulo Freire in his 1970 book *Pedagogy of the Oppressed*. In Mend the Gap we talk about oppression.

3. Module PP0549: Mend the Gap at Northumbria

The Mend the Gap module has its origins in 2011 in a collaborative project between Lund University in Sweden, Lillehammer University in Norway and Shaping Our Lives (cf. Askheim/Beresford/Heule 2016; Heule/Knutagård/Kristiansen 2017). It had been observed that many social work students had done their learning in classrooms and perhaps in a couple of structured placement settings, then had come out as qualified professionals with power to make decisions about people's lives, without having ever really talked to any of the recipients of their services, or without really having an understanding of the issues service users experienced in their daily lives. As well, it was observed that many people who used services had views about professionals as all-knowing, as experts, as all-powerful, rather than as harassed people struggling within large bureaucracies.

Bringing students and service users together to learn from each other was seen as a way of mending the gaps in knowledge that existed between them. About beginning together to identify small changes that could be made to the way things were done. About learning from service users' experience and understanding. The early projects involved people with addiction issues and homeless people in Sweden (cf. Askheim/Beresford/Heule 2016; Heule/Knutagård/Kristiansen 2017) but projects have since developed in many European countries and beyond, working with many different groups – refugees, asylum seekers, different groups of disabled people, older people, children of refugee parents, for example. These diverse projects are all part of an international network, PowerUs (cf. PowerUs 2024b). I learned about the gap mending approach attending a conference at Lund in 2014 through my involvement with Shaping Our Lives.

The undergraduate BA Joint Honours degree at Northumbria University, of which Disability Studies had been a part, was shelved in 2018 due to departmental restructuring. Several new degrees emerged, among them BA (Hons) Guidance and Counselling and BSc (Hons) Health and Social Care. Suggestions were requested for Level 5 (Second Year) options modules for these degrees (students could choose from various options which module to take as part of their second semester studies). I developed and proposed an outline for a module entitled Mend the Gap: Collaborative Learning with Service Users, which was validated and first ran at Northumbria in 2019 and at KAPLAN in Singapore in 2020. Service users involved have included asylum seekers, refugees, disabled people with various physical, sensory, cognitive and emotional impairments, transgender people and migrant workers. This current year service users at Northumbria were people with experiences of emotional distress, autistic people, a woman labelled as having learning difficulties and transgender people.

The module at Northumbria runs over 10 three-hour sessions and involves a small, balanced number of students and service users coming together to share

and reflect upon experiences and ideas. It is all based on Freire's (1970, 2017) ideas about education for liberation. This requires moving away from a view which sees the teacher as the all-knowing expert and students as empty vessels to be filled with knowledge. Instead, it involves constructing a situation where participants can come together to share their own experiences and personal insights to develop a critical perspective based on a collective understanding. Applying principles of participatory teaching, it is about creating a situation where the students can learn from the service users, gaining respect for their experience and understanding that the knowledge gained from lectures, books and journals is not the only valid knowledge. There is a recognition of the importance of theory as a tool for the development of critique, however, and each session starts with a short(ish) lecture on themes identified in the first week's discussion. This gives context to the emerging conversations, and involves an attempt to establish praxis, in which theory and experiential understanding fuse to lead to politically aware action. My role is as a facilitator rather than as a teacher.

The first week of the module began with an introductory lecture outlining Freire's principles. Relating these to the context of Mend the Gap involved developing an understanding that:

- relationships between professionals as *doers* and service users as *done to* involve relationships of domination and control which require to be challenged so that service users gain agency and self-determination;
- the traditional understanding that professionals' knowledge counts, while service users' knowledge doesn't count, impacts negatively on the relationship for both sides;
- through dialogue between professionals and service users, a truer understanding of how things really are will emerge;
- it is a requirement, if they want to take control of their lives, that service users free themselves of the low expectations and the internalised oppression that has been instilled through the experience of domination by professionals.

Following the introductory lecture, students and service users organised themselves into small groups to begin talking with each other and to identify issues they wanted to explore over the course of the module. Most of the students involved are quite young – 19 or 20 years old, while the service users, aged from their late 20s to their 70s, usually have long and interesting histories behind them.

As student Katie Lewins put it:

Having external students, not knowing anything about them beforehand, is awkward at first as they are older and new. But the more we communicate, and the more sessions attended, the more comfortable I feel working together.

Issues identified during the first session this year included: discrimination, misdiagnosis, sexism, class, domestic abuse, gender abuse, roles as natural, diagnosis, bullying (acceptance of poor treatment), 'I'm the problem' (accepting passive roles imposed), system reinforces it, appearances, power and professionals, medicalisation and power, dealing with institutions, asking for help, fear, relationships with people, compliance, empowerment, 2010 Equality Act, psychiatrists and medicalisation, different professional views, being heard and believed.

Commenting on why she found the lecture part of each session important, service user Natasha Downs noted:

I enjoyed the lecture portion of the course as I found learning theory which complemented the understanding of my own lived-experiences insightful. I appreciate what this symbolised structurally— both are equally useful as sources of knowledge.

In advance of each session, I sent out readings and journal articles relevant to each lecture both to students and service users, making it clear that these were to be regarded as resources for people to use if they wanted, but not required reading. Service user Cherry Lola Lee reflected that:

Having course resources shared was very beneficial, placing all participants on equal footing with access to information, promoting worth and equal standing of service users who are entering an academic setting which of itself challenges institutionalised oppressive dogma.

Following the lecture, after a break, groups spent the rest of each session working together on the development of a project, to be presented during the last session in Week 10. As a Level 5 module this counts towards students' degrees and so has to be formally assessed. Presentation of project work forms one part of the assessment and students are required to write a reflective diary as the other part. I never have any idea at the start of a Mend the Gap module what kinds of projects will emerge. What develops is all down to the members of the groups, the students and service users, in collaboration. In past years groups have produced books, newsletters, Talking Heads videos, podcasts, and developed a women's safety campaign. This year, one group produced a series of reflective letters to their younger and older selves. Another produced a podcast based on interviews with the service users and student reflections on what they had learned. The third developed an interactive exercise highlighting the ways structural issues are often experienced as personal troubles, identifying and building a wall of barriers then coming up with ways to knock this down. Student Niamh Page wrote:

I found that this was the part I was most excited for each week, to share insights with one another and really grasp how people viewed the system through their own experiences. I really enjoyed the freedom of choosing the creative way of producing this work and what subject we could focus on.

While each group ended up getting a good mark for its presentation, as far as I am concerned the marks students got for their project work was secondary to the learning which emerged as an outcome of the collaborative processes. I received numerous statements, from both students and service users, saying that it had been the process involved, in listening to and learning from each other, that had been of most value.

As student Emily Gibbinson put it:

You feel like you have gained a different perspective once you have heard about what it felt like ... when listening to life experiences.

Service user Libby Walker wrote about why she thought this approach was important:

The process is what worked, we became united and merged, the barriers were shifted organically. I like feeling like I and other service users had input in the students' journeys as the future generation of health care workers. Students learned to be critical about power, control, equality, social structure, social norms, cultural constructs, and are clearly aware of the gaps now after this module.

Service users were registered as students for the course of the semester, giving them access to the University library and other benefits, and had expenses covered. They also received a certificate of attendance but unfortunately gained no official accreditation. The reasons for this are financial, to do with the fact that students pay fees to do their degrees and involve complications around that. Nevertheless, both groups, service users and students, recognised the value of what was happening.

Niamh Page recalled:

I have been so glad to have met the two ladies in my group ... that they were able to open up to us all about their trauma and experiences to help us really gauge an understanding of what we can challenge when we become healthcare professionals ourselves.

Niamh's statement makes it clear that, while the group discussion and collaborative learning was something she enjoyed, it did involve listening to personal accounts of traumatic and upsetting experiences. As service user Judith Culham-Elsdon observed, though, students also spoke about their own gender-, class- and disability-

related experiences of oppression, a collective understanding emerging of the structural nature of oppression: of its subtle transmission in the practices of everyday life, and of the way it is often replicated in professional practice (cf. Reeve 2014; Thomas 1999; Young 2022).

Talking about our lives and traumas is hard as it brings up suppressed feelings and triggers. For all the students are young, they have experienced traumas too which has led them to take the education path they have. We think the students have got a lot from the course as it has allowed them to have a better understanding of what is ahead of them.

I would be dishonest to try and pretend that every part of everybody's experience of this module was without tension. Heather Harvey discussed resistance she encountered from students in one of the groups to her accounts of negative experiences as a service user:

The students did not use us as a resource. I felt that they were very guarded and defensive of 'the system' (aka doctors). Any criticism stemming from my personal experience was met with disdain.

Heather's point here was endorsed by service user Ana McKenna:

One of my strongest memories of group interaction was trying to explain to a student how it feels to account for yourself to a medical or quasi-medical authority, something I have personal experience of. What stood out to me was her shocked insistence that doctors are simply trying to help patients, which to me seems a dangerously naive viewpoint.

Some resistance should perhaps be expected, particularly if service users' accounts run counter to what is being 'officially' taught in the classroom. Strong identities as students of Health and Social Care were involved, and in this module many assumptions underlying practice were brought into question. Any process requiring people to examine deeply held beliefs about who and what they are about can be disturbing and unsettling. The voices of real people talking about their experiences as service users turned expectations upside down. Where there was tension in this one group, it made for a sometimes-difficult process, though good project work was produced in the end.

4. Mend the Gap in Singapore

Rather than involving a range of service users, each of the nine Mend the Gap iterations at KAPLAN in Singapore has involved students working with people from one service user group: either, initially, migrant workers or, later, transmen and transwomen. Yeow Beng Zhen, who runs the module in Singapore, makes the following observation:

Allowing the students to be engaged in real life issues brought forth by service users, it got the students to re-examine their own lives, while bringing the knowledge learned from the service users at the classroom to integrate back to what is happening around them. Students were able to connect to their own past or/and present struggles, and them identifying different parts of themselves within the narratives of the service users. To be able to connect with another fellow person at such a level, and allowing vulnerabilities to come through, this is certainly one example that the usual educational system could not deliver and achieve.

In terms of the service user involvement approach adopted in this module, importance is placed on making links between structural and personal experiences of oppression and of how these are manifested in everyday life. In Young's (2022: 41) terms, structural oppression involves:

the disadvantage and injustice some people suffer not because a tyrannical power coerces them, but because of the everyday practices of a well-intentioned liberal society.

Structural oppression is not necessarily the outcome of intentional acts and behaviours deliberately calculated to hurt or demean but is characteristic of the ways we have all been educated and socialised to relate to each other. It goes on, unnoticed, in everyday life. It is the outcome of sets of social arrangements organised to advantage some and disadvantage others. Everybody is caught up in these relations of oppression (cf. Ruth 2019), but this is not always clear to see. Oppressive social relations of class, gender, race, disability, and so on, are obscured by their familiarity. Meeting with and learning from service users enabled the Singapore students to reflect on their own positions in relation to these oppressive social relations.

Coen Teo, a Singaporean transman who participated in Mend the Gap, has commented:

Sharing my life experience with students offered them a valuable opportunity to meet a real service user and gain firsthand insight into the challenges we face. By hearing directly from someone in the transgender community, students were able to better understand the complexities of our struggles, beyond what can be

learned through textbooks or classroom instruction. This personal interaction helped to humanize our experiences, contrasting with the often inaccurate or sensationalized depictions of transgender individuals in the media or through third-party narratives.

Earlier I identified this module's origins in the PowerUs project started at Lund University. I know that in developing this module – which, as far as I am aware, as a member of the PowerUs network, is the only Mend the Gap module regularly running at any higher education institution – I have made sure of a balance between theory and experiential understanding. This, I think, is down to my own subject position as a disabled activist academic, as a disabled person committed to, and whose life has been transformed by, the critical understanding the social model gave me. Perhaps Mend the Gap might be run differently elsewhere. My point, though, is that it seems to work, and it makes a real difference to students' and service users' understanding. It has been piloted at Northumbria and in Singapore, and I would hope now that somebody may take it up in a German-speaking country.

Sohag, a migrant worker in Singapore, commented:

This lesson is very good because students need to learn from different people's life. This lesson helps students learn about workers life. I am very happy because student get to know about our problems/struggles, and they show concern for us. They give effort to think of solution. The students get to know workers life and I also understand more our Singapore student life is.

Sohag's words sum up for me what the module is all about. In Freire's terms, it is about education for liberation.

5. Conclusion

In the introduction to this chapter, I expressed uncertainty about whether service user involvement might be a starting point for the development of participatory teaching as it is currently implemented in Germany. I suggested that it might be, or it mightn't be, it depends how it is done. There are issues to be addressed relating to Eriksson's concerns about the taming of service users' voices once they have been incorporated within institutional practice. Unequal power relationships and professionals' persistence in framing disability discourse in individual model terms, as something 'wrong' with people, involve a stifling of the possibility for meaningful criticality. There are good reasons to be cautious. On the other hand, when service user involvement is underpinned by a critical perspective, and has as its aim the es-

establishment of praxis, of emancipatory action informed both by lived experience *and* by theory, it could be just what is wanted.

At Northumbria, Module PPO554 Mend the Gap: Collaborative Learning with Service Users is a Level 5 options model for students of BA (Hons) Guidance and Counselling and BSc (Hons) Health and Social Care. It involves a very small number of students each year and brings them together with a very small number of service users. Though it has transformed things for many of those who have taken part, it hasn't yet made much of an impact beyond itself, though service users involved have made recommendations that the approach should be taken up more widely. Service user Rachel Weatheritt has suggested:

Mend the Gap should be a required part of every professional qualifying degree, not just optional and not just at Northumbria. Teachers, social workers, nurses, police, physios and OTs, as well as counsellors and health and social care. Wherever any future role involves power relationships, students need to be learning from service users like this.

In the meantime, structural oppression persists in countless everyday interactions and assumptions made about service users. It is ubiquitous and goes unnoticed. Part of the issue is that, as Martin (2003: 1) expresses it:

We are not trained to think of the repetitive activities and apparently banal objects that make up our everyday experience in an intellectual way.

I am not suggesting that Mend the Gap is the perfect module or that it is without faults. As an organic process, there are places where it lacks organisation and structure, and no doubt it could, should and would be done differently in plenty of ways if it was developed elsewhere. But there is something at its core – in terms of the opportunities it creates for service users' voices to be heard, for students to learn directly from service users, and for service users and students to come together in a spirit of critical enquiry – seeking new ways to mend gaps in knowledge between them – which I think is very important. As service user Cherry Lola Lee states:

I've learnt much about oppression. It's entrenched, it's extremely difficult to challenge and is insidious We impact people and are affected by others to varying degrees according to oppressive stereotypes, prejudices and discriminations of class, gender, race, disability. Hierarchical power divisions are reinforced through oppressive behaviour which holds us back individually and collectively from reaching our full potential. Working in groups collectively on a task provides a premise for unification. Without trying there's no challenge and therefore no change. I'm pleased I took part.

References

- Albrecht, Gary L. (1992): *The Disability Business: Rehabilitation in America*, London: Sage.
- Askheim Ole Petter/Beresford, Peter/Heule, Cecilia (2017): 'Mend the gap – strategies for user involvement in social work education', in: *Social Work Education* 36/2, pp. 128–140.
- Barnes, Colin (1997): 'A Legacy of Oppression: A History of Disability in Western Culture', in: Len Barton/Mike Oliver (eds.), *Disability Studies: Past, Present and Future*, Leeds: The Disability Press, pp. 3–24.
- Branfield, Fran/Beresford, Peter/Chambers, Patricia/Staddon, Patsy/Wise, Grace/Findlay-Williams, Bob/Andrews, Eamon (2006): *Making User Involvement Work: Supporting Service User Networking and Knowledge*, York: Joseph Rowntree Foundation.
- Beresford, Peter (2010): 'Public partnerships, governance and user involvement: a service user perspective', in: *International Journal of Consumer Studies* 34, pp. 495–502.
- Beresford, Peter/Carr, Sarah (eds.) (2012): *Social Care, Service Users and User Involvement*, London: Jessica Kingsley.
- Beresford, Peter/Carr, Sarah (eds.) (2018): *Social policy first hand: An international introduction to participatory social welfare*, Bristol: Policy.
- Cameron, Colin (2014a): 'The Social Model', in: Cameron, Colin (ed.), *Disability Studies: A Student's Guide*, London: Sage, pp. 137–139.
- Cameron, Colin (2014b): 'The Medical Model', in: Cameron, Colin (ed.), *Disability Studies: A Student's Guide*, London: Sage, pp. 98–100.
- Cameron, Colin (2014c): 'Stereotypes', in: Cameron, Colin (ed.), *Disability Studies: A Student's Guide*, London: Sage, pp. 144–146.
- Cameron, Colin (2014d): 'The Historical Construction of Disability', in: Cameron, Colin (ed.), *Disability Studies: A Student's Guide*, London: Sage, pp. 65–67.
- Cameron, Colin (2014e): 'Care', in: Cameron, Colin (ed.), *Disability Studies: A Student's Guide*, London: Sage, pp. 20–22.
- Cameron, Colin (2023): 'Sometimes I just wish it was all over', in: *Disability & Society* 39/2, pp. 506–511.
- Cameron, Colin/Molloy-Graham, Joanne/Cameron, Maggie (2021): 'A Matter of Power: Relationships between professionals and disabled service users', in: Hugh McLaughlin/Peter Beresford/Colin Cameron/Helen Casey/Joe Duffy (eds.), *The Routledge Handbook of Service User Involvement in Human Services Research and Education*, Abingdon: Routledge, pp. 64–84.
- Cameron, Colin/Smith, Laura (2024): 'I'm living my life as the person I'm meant to be, not in spite of the person I am', in: *Disability & Society* 40(8), 2316–2321.

- Clark, Laurence (2014): 'Barriers', in: Cameron, Colin (ed.), *Disability Studies: A Student's Guide*, London: Sage, pp. 14–17
- Clifford, Ellen (2020): *The War on Disabled People: Capitalism, Welfare and the Making of a Human Catastrophe*, London: Zed Books.
- Elias, Norbert (2001): *The Society of Individuals*, London: Continuum.
- Eriksson, Erik (2018): 'Incorporation and Individualization of Collective Voices: Service User Involvement and the User Movement's Mobilization for Change', in: *Voluntas* 29, pp. 832–843.
- Foucault, Michel (2020): *Discipline and Punish: The Birth of the Prison*, London: Penguin.
- Freire, Paulo (2017): *Pedagogy of the Oppressed*, London: Penguin.
- Fromm, Erich (2001): *The Fear of Freedom*, Abingdon: Routledge.
- GOV.UK (2024): 'Definition of disability under the Equality Act 2010'. <https://www.gov.uk/definition-of-disability-under-equality-act-2010>, accessed 19.12.2024.
- Heaton, Tony (2014): 'Access', in: Cameron, Colin (ed.), *Disability Studies: A Student's Guide*, London: Sage, pp. 1–3.
- Heule, Cecilia/Knutagård, Marcus/Kristiansen, Arne (2017): 'Mending the gaps in social work education and research: two examples from a Swedish context', in: *European Journal of Social Work* 20(3), 396–408.
- Martin, Fran (2003): *Interpreting Everyday Culture*, London: Arnold.
- McKnight, John (2005): 'Personalised Service and Disabling Help', in: Ivan Illich/ Irving Kenneth Zola, /John McKnight/Jonathan Caplan/Harley Shaken (eds.), *Disabling Professions*, London: Marion Boyars, pp.69–91
- Morris, Jenny (1991): *Pride Against Prejudice: Transforming Attitudes to Disability*, London: The Women's Press.
- Oliver, Michael (1996): *Understanding Disability: From Theory to Practice*, Basingstoke: Macmillan.
- Oliver, Michael/Barnes, Colin (2012): *The New Politics of Disablement*, Basingstoke: Palgrave.
- PowerUs (2024a): 'Charter of Principles'. <https://powerus.eu/about-us/charter-of-principles/>, accessed 08.05.2024.
- PowerUs (2024b): 'This is PowerUs'. <https://powerus.eu/>, accessed 08.05.2024.
- Reeve, Donna (2014): 'Psycho-emotional Disablism', in Cameron, Colin (ed.), *Disability Studies: A Student's Guide*, London: Sage, pp. 122–124.
- Ruth, Seán (2019): *Personal Struggles: Oppression, healing and liberation*, Cork: Atrium.
- Shaping Our Lives (2017): 'Improving Understanding of Service User Involvement and Identity A Report of Research Findings'. <https://shapingourlives.org.uk/wp-content/uploads/2021/08/Service-User-Identity-Research-Findings2.pdf>, accessed 19.12.2024.

- Shaping Our Lives (2024): 'What do we mean when we say "service user"?' <https://shapingourlives.org.uk/about-us-and-inclusive-involvement/definitions-and-meanings/>, accessed 08.05.2024.
- Swain, John/French, Sally (1998): 'Normality and Disabling Care', in: Ann Brechin/Jan Walmsley/Jeanne Samson Katz/Sheila Peace (eds.), *Care Matters: Concepts, Practice and Research in Health and Social Care*, London: Sage, pp. 81–95.
- Swain, John/French, Sally/Cameron, Colin (2003): *Controversial Issues in a Disabling Society*, Maidenhead: Open University Press.
- Swain, John/French, Sally/Barnes, Colin/Thomas, Carol (2014): *Disabling Barriers – Enabling Environments*, London: Sage.
- Thomas, Carol (1999): *Female Forms: Experiencing and Understanding Disability*, Buckingham: Open University Press.
- Union of the Physically Impaired Against Segregation (1976): *Fundamental Principles of Disability*, London: UPIAS.
- Young, Iris Marion (2022): *Justice and the Politics of Difference*, Princeton: Princeton University Press.

Inklusiv – Kompetent – Bedeutsam, oder: Wie sehen andere unsere Arbeit?

*Hannah Brathuhn, Anni Burggraf, Rebecca Foth, Noemi Heister, Vera Heyl,
Hartmut Kabelitz, Thorsten Lihl, Kathrin Ludwig, Sarah Maier, Helmuth Pflanze,
Clara Schiefer, Stephanie Schleier, Florian Schindler & Karin Terfloth*

1. Einleitung

Forschende von der Universität Leipzig haben uns eingeladen. Wir sollten über ihre Fragen nachdenken. Es geht um die Partizipative Lehre an Hochschulen. Partizipativ bedeutet: Alle dürfen mitmachen. Wir wollen uns mit Folgendem beschäftigen: Wie wichtig ist Erfahrungswissen in der Partizipativen Lehre? Wir wollen auch wissen: Wie sehen Studierende und Lehrende unsere Arbeit am Annelie-Wellensiek-Zentrum für Inklusive Bildung (AW-ZIB)?

Das AW-ZIB gehört zur Pädagogischen Hochschule (PH) Heidelberg. Es ist eine wissenschaftliche Einrichtung. Es ist auch eine Inklusionsabteilung. Wir machen Bildungsangebote für Lehrende und Studierende. Wir möchten unsere Außenwirkung verbessern. Wir untersuchen deshalb: Wie zeigen wir unsere Ziele nach außen?

Die wichtigsten Botschaften des AW-ZIB sind:

- Wir leben Inklusion!
- Wir sind qualifizierte Expert:innen.
- Wir bringen unser Wissen in Bildung und Gesellschaft ein.

Unser Motto ist: **Inklusiv – Kompetent – Bedeutsam**

Wir beschreiben in diesem Text unsere Untersuchung. Wir fragen uns:

- Wie zeigen wir unsere Arbeit nach außen?
- Wie nehmen Studierende und Lehrende unser Motto wahr?
- Werden Bildungsfachkräfte (BFK) als gleich berechnigte Lehrende gesehen?
- Wie wichtig ist Erfahrungswissen an einer Hochschule?

Wir haben dafür Aussagen von Studierenden und Lehrenden gesammelt.

Wir haben versucht, in Einfacher Sprache zu schreiben. Wenn wir unser Wissen in Bildung und Gesellschaft einbringen wollen, lassen sich Fach·begriffe nicht vermeiden.

Bei den unterstrichenen Wörtern handelt es sich um Fach·begriffe und Wörter, die wir am AW-ZIB verwenden. Diese Wörter werden im Wörter·buch am Ende des Textes erklärt.

Wir haben den Text zuerst in schwerer Sprache geschrieben. Dann haben wir eine Künstliche Intelligenz (KI) genutzt. Die KI hat den Text in verständliche Sprache umformuliert. Abschließend haben wir den Text umfangreich überarbeitet. Die Anweisungen für die KI (Prompts) stehen am Ende des Textes.

2. Das AW-ZIB im Überblick

Das AW-ZIB wurde im Jahr 2020 gegründet.

2.1 Das Team des AW-ZIB

Am AW-ZIB arbeiten Menschen mit unterschiedlichen Erfahrungen. Einige Team·mitglieder haben eine drei·jährige Vollzeit·qualifizierung zur BFK gemacht. Sie sind Expert:innen in eigener Sache. Andere Team·mitglieder haben an einer Hochschule studiert. Sie arbeiten als Wissenschaftler:innen. Manche Kolleg:innen haben die Aufgabe, die Teilhabe der BFK an den Hochschulen zu ermöglichen. Das nennen wir Teilhabe·management. Unsere Berufe sind verschieden.

Unser Team gibt Einblick in verschiedene Lebens·welten. Wir haben Erfahrungen mit Inklusion und Exklusion. Wir organisieren und entwickeln Bildungs·arbeit. Wir machen Bildungs·angebote und geben unser Wissen weiter.

Unsere Hochschule möchte sich weiterentwickeln. Wir fragen uns: Wie können Hochschulen inklusiver werden?

2.2 Motto des AW-ZIB: »Inklusiv – Kompetent – Bedeutsam«

Am AW-ZIB haben wir ein Motto entwickelt. Dieses Motto beschreibt unsere Arbeit als vielfältiges Team. Das Motto beschreibt auch die Ziele, die das AW-ZIB mit seiner Arbeit verfolgt. Wir wollen nach außen als »Inklusiv – Kompetent – Bedeutsam« wahrgenommen werden.

»Inklusiv«

Wir wollen im AW-ZIB nicht nur über Inklusion sprechen. Wir wollen Inklusion leben. Unser erstes partizipatives Forschungs-projekt hatte das Thema: Zusammenarbeit in inklusiven Teams. Ein Ergebnis unseres Forschungs-projekts war:

»Zusammenarbeit in inklusiven Teams bedeutet, dass viele unterschiedliche Menschen sich gegenseitig unterstützen [...]. Jedes inklusive Team ist anders. Es gibt zugleich einige Haltungen, die für ein gutes Miteinander wichtig sind. [...] Im Team werden gemeinsame Ziele verfolgt. Alle können selbst Ziele vorschlagen. [...] Alle bekommen die Möglichkeit, ihre Fähigkeiten und Sicht-weisen einzubringen. Alle können voneinander lernen. [...] Alle haben gleiche Rechte in der Zusammenarbeit. [...] Alle im Team nehmen sich gegenseitig ernst und begegnen sich mit Wertschätzung« (Partizipatives Forschungs-plenum AW-ZIB 2024: 1f.).

Auch wenn die inklusive Zusammenarbeit im AW-ZIB gelingt, wissen wir, dass sich diese Erfahrungen noch nicht auf die gesamte Hochschule übertragen lassen (vgl. Hauser et al., Kapitel 4).

Sehen Studierende BFK als Lehrende? Dazu gibt es eine Studie von Otten, Hempel, Masurek und Platte (2020). Ein Ergebnis war: BFK werden vor den Bildungs-angeboten nicht als Lehrende gesehen. Erst durch ihr Handeln zeigen sie, dass sie lehren können. BFK erleben sich nicht automatisch als Lehrende. Erst durch das, was im Seminar passiert, fühlen sie sich in ihrer Rolle bestätigt (vgl. Otten et al. 2020).

Es gibt auch eine Gefahr: Die Behinderungen der BFK stehen im Vordergrund. Die Vielfalt der Team-mitglieder soll sichtbar gemacht werden. Aber das ist nicht einfach. Vielfalt wird oft vereinfacht dargestellt. Manche Menschen haben aber mehr Nachteile als andere. Sie erfahren mehr Diskriminierung als andere. Das bedeutet: Menschen werden aus mehreren Gründen benachteiligt. Das nennt man Intersektionalität. Zum Beispiel: Eine Person hat eine Behinderung und gleichzeitig eine andere Herkunft. Diese Person kann stärker von Diskriminierung betroffen sein als andere (vgl. Küppers 2014: 1). Auch Hochschulen dürfen Menschen nicht diskriminieren. Deshalb ist es wichtig, dass Hochschulen ihre Vielfalt zeigen. Sie müssen auch die Teilhabe-chancen ihrer Mitglieder untersuchen. Sie müssen auch Teilhabe-barrieren abbauen.

»Kompetent«

BFK müssen eine Qualifizierung machen. Die Qualifizierung dauert drei Jahre. Dafür gibt es ein Handbuch. In diesem Handbuch stehen die Kompetenzen für BFK. Kompetenzen sind Fähigkeiten, die am Ende der Qualifizierung beherrscht werden sollen.

Zu Beginn geht es darum, das Lernen zu lernen. Die angehenden BFK kommen aus einer Werkstatt für Menschen mit Behinderungen. Sie müssen sich die Lern-und Arbeits-welt neu erschließen. Ein wichtiger Punkt ist: Die Reflexion ihrer eigenen Lebens-welt. Dazu gehören Arbeit, Bildung, Wohnen und Freizeit.

Die BFK lernen auch Fach-begriffe. Sie lernen, Bildungs-angebote zu gestalten. Sie müssen Methoden kennen und sie anwenden können. Sie üben, sicher vor einem Publikum zu sprechen. Die Bildungs-arbeit findet meistens in wechselnden Teams statt. Die Zusammenarbeit der BFK mit anderen Lehrenden ist wichtig. Dafür sind gute Team-arbeit und Interaktions-kompetenz wichtig (vgl. Albrecht et al. 2022: 54).

Die Qualifizierung hat mehrere Ziele. Menschen mit Behinderungen werden als Expert:innen anerkannt. BFK planen und geben Bildungs-angebote. Die Bildungs-angebote regen eine kritische Auseinandersetzung mit Assistenz und sozialen Dienstleistungen an.

»Bedeutsam«

Studierende lernen durch die Begegnung mit BFK. Sie reflektieren ihre eigenen Erfahrungen. Sie erweitern ihre Inklusions-kompetenz. Studierende erweitern ihre beruflichen Kompetenzen.

Das AW-ZIB ist Teil der Hochschule. Es verändert Strukturen und Methoden. Hochschulen haben einen Einfluss auf Inklusion und Exklusion. Sie sind Orte der Lehre und der Weiterbildung. Sie geben Anstöße für gesellschaftliche Entwicklungen. Sie spielen eine wichtige Rolle in der Gesellschaft (vgl. Leonhardt et al. 2022: 259).

2.3 Bildungs-angebote

Die BFK machen Bildungs-angebote. Sie wollen zeigen, wie ihr Leben ist. Studierende sollen darüber nachdenken: Wie kann ich Exklusion vermeiden? Wie kann ich vielen Menschen Mitbestimmung ermöglichen?

Lehrende an Hochschulen in Baden-Württemberg arbeiten mit dem AW-ZIB zusammen. Sie können die BFK für ein Bildungs-angebot in ihr Seminar einladen. Ein Bildungs-angebot dauert 90 Minuten. Die Lehrenden können aus verschiedenen Themen auswählen. Damit sind die Bildungs-angebote des AW-ZIB für die Studierenden ausschließlich Teil der verpflichtenden Lehre. Die Studierenden wählen das Bildungs-angebot nicht selbst aus. Sie nehmen es als Teil der Lehre wahr, die auf die Prüfungen vorbereitet. Damit stellt die Partizipative Lehre der BFK keine »Verbesserung« dar (siehe hierzu Grundlagen-beitrag). Die BFK sind ebenfalls Lehrende und sollten an den verschiedenen Hochschulen auch so angekündigt werden.

Die BFK machen die Bildungs-angebote immer zu zweit. Sie planen das Bildungs-angebot. Sie bereiten das Thema vor. Sie schreiben einen Ablauf-plan. Sie überlegen, welche Ziele das Bildungs-angebot hat. Sie teilen die Aufgaben unter sich auf. Sie sprechen vorher mit den Lehrenden. Die Lehrenden nennen ihre Wünsche für das Bildungs-angebot (vgl. Albrecht et al. 2022: 55).

Nach den Bildungs-angeboten sind viele Studierenden interessiert. Sie fragen nach einem Praktikum oder einem Hilfs-kraft-job beim AW-ZIB. Oder sie möchten

eine Abschluss-arbeit am AW-ZIB schreiben. Oder sie möchten im partizipativen Forschungs-plenum mitmachen.

2.4 Partizipatives Forschungs-plenum

Wir sind eine Gruppe an der PH Heidelberg. Wir haben alle verschiedene Erfahrungen mit Forschung. In unserer Gruppe arbeiten auch BFK mit. Auch Studierende sind mit dabei. Auch Forscher:innen machen mit. Die Gruppe trifft sich einmal in der Woche. Im Forschungs-plenum ist eine Regel sehr wichtig: Alle treffen die Entscheidungen gemeinsam.

3. Untersuchung zur Außen-wahrnehmung

3.1 Außen-darstellung des AW-ZIB

Das AW-ZIB ist barrierefrei im Unter-geschoss der PH Heidelberg untergebracht. Man kann die Büros als ein gemeinsames Zentrum erkennen. Im Flur gibt es eine Foto-wand mit allen Mitarbeitenden. An der Wand steht das Logo vom AW-ZIB.

Seit April 2022 gibt es die Internet-seite auch in Einfacher Sprache. Auf der Internet-seite stellt sich das Team vor. Die BFK stellen sich zusätzlich in kurzen Videos vor. Die Videos zeigen den Lehrenden und Studierenden: Wer macht das Bildungs-angebot? Auf der Internet-seite kann man über unsere Forschungs-projekte lesen und auch sehen, welche Texte wir veröffentlicht haben. Auf der Internet-seite steht auch, an welchen Terminen wir an Tagungen und anderen Veranstaltungen teilnehmen. Wir verbessern die Barriere-freiheit der Internet-seite weiter.

Das AW-ZIB hat einen eigenen Instagram-Account. Wir machen regelmäßig Werbung dafür. Wir haben einen Newsletter. Darin stehen Neuigkeiten vom AW-ZIB. Darin stehen auch Artikel und Veröffentlichungen aus der Hochschule. Der Newsletter kommt zweimal im Jahr. Regelmäßig zu Semester-beginn bekommen neue Studierende einen Flyer mit Informationen über das AW-ZIB.

Wir haben oben beschrieben, wie wir uns nach außen darstellen. Wir möchten mit unserer Außen-darstellung unser Motto »Inklusiv – Kompetent – Bedeutsam« zeigen. Wir wissen aber nicht, ob das gelingt. Wir wollen herausfinden: Wie sehen andere unsere Arbeit am AW-ZIB? Dafür haben wir uns diese Fragen gestellt:

- Wie zeigen wir unsere Arbeit nach außen?
- Wie sehen Studierende und Lehrende unsere Arbeit?
- Sehen Studierende die BFK als gleich-berechtigte Lehrende?
- Wie wichtig ist Erfahrungs-wissen an einer Hochschule?

Für die Untersuchung haben wir Interviews und Texte von Studierenden und Lehrenden ausgewertet. Manche Interviews und Texte hatten wir schon. Andere Interviews haben wir erst in diesem Jahr gemacht. Wir haben im Forschungs-plenum in zwei Gruppen gearbeitet. Jede Person hat sich entweder für die Sicht der Studierenden oder die Sicht der Lehrenden entschieden. Die beiden Gruppen haben sich zwischendurch immer wieder besprochen. Dennoch sind die Gruppen unterschiedlich vorgegangen. Daher ist der Aufbau der Kapitel 3.2 und 3.3 nicht gleich.

3.2 Sicht der Lehrenden

Wir haben sechs Lehrende von verschiedenen Hochschulen befragt. Diese Lehrenden hatten in den letzten Semestern BFK in ihre Lehre eingeladen.

Befragung

Die Interviews wurden im Forschungs-team gemeinsam geplant und durchgeführt. Auch die Auswertung der Interviews war gemeinsam.

Alle Lehrenden haben unterschiedlich viele Bildungs-angebote genutzt. Alle Lehrenden hatten einen anderen Kontakt zum AW-ZIB. Die Fragen im Interview gingen um das Motto: »Inklusiv – Kompetent – Bedeutsam«.

- Wir wollten wissen, wie die Lehrenden vom AW-ZIB erfahren haben. Und was sie mit dem AW-ZIB verbinden.
- Wir haben auch gefragt, warum sie qualifizierte BFK in ihre Lehre einladen. Und ob Erfahrungswissen genauso wichtig ist wie akademisches Wissen.
- Zum Schluss haben wir nach der Bedeutung des AW-ZIB für die Gesellschaft gefragt.

Die Interviews fanden online statt. Jedes Gespräch dauerte etwa 20 Minuten. Die Gespräche wurden aufgezeichnet und in Text umgewandelt. Danach haben wir die Texte ausgewertet.

Auswertung

Wir haben die Interviews nach bestimmten Regeln ausgewertet. Zuerst haben wir die Interviews in Text umgewandelt. Danach haben wir die Texte gelesen. Beim Lesen haben wir nach Textstellen gesucht, die zu unserem Motto »Inklusiv – Kompetent – Bedeutsam« passen. Passende Textstellen haben wir den Kategorien »Inklusiv« oder »Kompetent« oder »Bedeutsam« zugeordnet. Außerdem haben wir nach anderen interessanten Textstellen gesucht und dabei die Kategorie »Berührungspunkte« gebildet. In allen Kategorien wurden auch Unter-kategorien gefunden. Bei der Auswertung der Interviews haben wir teilweise vorher festge-

legte Kategorien genutzt (deduktiv) und teilweise haben wir die Kategorien aus dem Text neu entwickelt (induktiv). Wir haben vier große Kategorien gefunden: »**Berührungspunkte**«, »**Inklusiv**«, »**Kompetent**«, »**Bedeutsam**«. Wir haben die Antworten aus den Interviews in weitere Unterkategorien eingeteilt.

Kategorie »Berührungspunkte«

Hier ging es um die Frage: Wie haben die Lehrenden das AW-ZIB kennengelernt? Was wissen sie über unsere Öffentlichkeitsarbeit?

Unter-kategorien:

- persönlicher Kontakt
- Öffentlichkeitsarbeit
- kaum Berührungspunkte über die Bildungsangebote hinaus
- Eigeninitiative der Kund:innen
- Angebote des AW-ZIB

Kategorie »Inklusiv«

Wir haben uns gefragt, wie Lehrende das AW-ZIB sehen. In den Antworten ging es meist um das Team vom AW-ZIB.

Unter-kategorien:

- gesamtes Team
- nur BFK
- Behinderungen der BFK im Vordergrund
- BFK mit Assistenz

Kategorie »Kompetent«

Wir wollten wissen: Werden BFK als gleichberechtigte Lehrende gesehen? Wie wichtig ist die Qualifizierung der BFK für die Lehrenden? In den Antworten ging es um das Wissen und die Kompetenzen der BFK.

Unter-kategorien:

- Theorie-wissen
- Erfahrungs-wissen
- Theorie- und Erfahrungs-wissen verbinden
- hochschul-didaktische Kompetenzen
- Interaktionskompetenz

- organisatorische Kompetenz
- Forschungs-kompetenz
- Professionell durch Qualifizierung

Kategorie »Bedeutsam«:

Hier ging es um die Bedeutung der Arbeit vom AW-ZIB.

Unter-kategorien:

- Bedeutsamkeit für Lehrende und Studierende
- Bedeutsamkeit für Lehr-veranstaltungen
- Bedeutsamkeit für Hochschulen
- Bedeutsamkeit für die Gesellschaft

Ergebnisse

»Berührungs-punkte«

Als Antwort auf die Frage »Wie haben die Lehrenden das AW-ZIB kennengelernt?« haben wir herausgefunden: Viele Lehrende haben das AW-ZIB durch den persönlichen Kontakt mit Mitarbeitenden kennengelernt. Tagungen sind besonders gut, um das AW-ZIB bekannt zu machen. Eine Lehrperson sagt: »[...] und der Aufschlag war die Tagung, sonst hätte ich vielleicht nie oder erst viel, viel später davon erfahren.« (Interview 5)

Über unsere Öffentlichkeits-arbeit wissen Lehrende, dass es eine Internet-seite, Instagram und andere Medien gibt. Das AW-ZIB nutzt viele Möglichkeiten, um sichtbar zu sein. Viele Lehrenden nutzen diese Möglichkeiten von sich aus, um sich über das AW-ZIB zu informieren. Aber die Lehrenden nutzen die Medien unterschiedlich oft. Trotzdem wissen viele Lehrenden nicht genau, dass das AW-ZIB auch Forschung macht und Wissen in die Gesellschaft bringt. Einige Lehrende kennen noch eher die Forschung. Fast alle Lehrenden denken beim AW-ZIB zuerst an die Bildungs-angebote. Eine Lehrperson sagt über das AW-ZIB: »[...] es ist eine Dienst-leistung eigentlich, die ich gut finde, gutheiße [...].« (Interview 4)

»Inklusiv«

Wir haben uns gefragt, was die Lehrenden mit dem Begriff AW-ZIB und mit dem Team des AW-ZIB verbinden. Wir haben Folgendes herausgefunden:

Wenn Lehrende über das Team vom AW-ZIB sprechen, nennen sie meistens die BFK. Eine Lehrperson sagt: »[...] das ist ja letzten Endes vielleicht auch so ein bisschen [...] eine Fokussierung, die sozusagen das AW-ZIB hat [...], dass halt die BFK ausgebildet werden und so in die Bildungs-angebote eingebunden werden.« (Interview 6) Das bedeutet: Die BFK stehen im Mittel-punkt der Aufmerksamkeit. Andere Team-mitglieder werden

weniger gesehen. Oft denken die Lehrenden, dass die anderen nur Assistenz-kräfte sind. Eine Lehrperson sagt: »*Da sind immer so Menschen rundherum, sehr nette Menschen, mit denen man sich vorher unterhält [...]*« (Interview 4). Das passiert besonders bei Lehrenden, die nur die Bildungs-angebote kennen. Lehrende, die das AW-ZIB aus verschiedenen Zusammenhängen kennen, sehen es anders.

Eine Lehrperson sieht das AW-ZIB »[...] als Institut mit einer modernen, innovativen Form des Zusammenarbeitens.« (Interview 3) Viele Lehrenden verbinden das AW-ZIB vor allem mit dem Thema Behinderung. Eine Lehrperson sagt: »[...] zentrale Themen sind für mich [...] alle unterschiedlichen Formen der Auseinandersetzung mit Behinderung.« (Interview 6) Für viele Lehrenden ist das AW-ZIB nur inklusiv, weil es BFK gibt. Eine Lehrperson sagt: »[...] es ist irgendwie eine inklusive Arbeit, eine Arbeit mit Menschen mit Behinderung.« (Interview 4)

Ein weites Inklusions-verständnis oder inklusive Team-arbeit wird selten genannt.

»Kompetent«

Wir haben gefragt: Warum laden die Lehrenden die BFK in die Lehre ein? Werden die BFK als gleich-berechtigte Lehrende gesehen? Was sehen die Lehrenden als wertvoll an der Arbeit der BFK an? Die Antworten der Lehrenden zeigen: Die BFK stehen im Mittel-punkt des AW-ZIB. Ihr Erfahrungs-wissen wird als wertvoll für die Lehre angesehen. Oft wird gesagt: Die BFK vermitteln ihr Wissen sehr gut.

Eine Lehrperson meint: Die BFK bereiten sich gut vor. Der Ablauf ist durchdacht. Die Gestaltung ist professionell (Interview 5).

Das zeigt: Die BFK haben eine gute Qualifizierung. Diese wird an der PH Heidelberg ständig weiterentwickelt.

Alle Lehrenden sagen: In den Bildungs-angeboten gibt es viel Austausch zwischen BFK und Studierenden. Die BFK wissen, wie sie ihre Sicht-weise einbringen. Sie wissen auch, wie sie steuern können, was im Bildungs-angebot passiert. Eine Lehrperson sagt: »[...] wie sie das tun [...] und vor allem auch wie sie das steuern können [...]« (Interview 6). Die BFK werden als so kompetent gesehen, dass Lehrende die Verantwortung abgeben. Eine Lehrperson sagt, dass »[...] komplett die Verantwortung, die Leitung, die Moderation ab[gegeben wird] [...]« (Interview 3).

Wir haben auch gefragt: Macht es einen Unterschied, dass die BFK eine Qualifizierung gemacht haben? Dazu haben die Lehrenden gesagt: Die qualifizierten BFK arbeiten immer zu zweit. Sie machen ihre Bildungs-angebote eigenständig. Die Assistenz hilft nur bei technischen Fragen. Die Lehrenden sehen in der Qualifizierung einen deutlichen Vorteil und sagen auch: Erfahrungs-wissen und akademisches Wissen sind gleich-wertig.

Ein Lehrender sagt: »[...] von dem her ist es schon das Komplettpaket sozusagen der BFK, was sie und ihre Arbeit ausmacht und da sind eben mehrere Bausteine drin, als jetzt nur die Selbsterfahrung. [...] Es [ist] das tatsächlich theoretische Wissen zu Themen zu Inhalten [...]« (Interview 3).

Aber manche Lehrenden sehen Erfahrungswissen als Grundlage für akademisches Wissen. Manche denken, dass akademisches Wissen das Erfahrungswissen ordnet. Eine Lehrperson sagt: »Das akademische Wissen ordnet und strukturiert das Erfahrungswissen.« (Interview 4) Das ist ein Widerspruch zur Aussage, dass beide Wissensformen gleichwertig sind. Es zeigt, dass akademisches Wissen teilweise höher bewertet wird. Das bestätigt auch die Forschung aus dem ParLink-Projekt. Das theoretische Wissen bleibt oft bei den akademisch Lehrenden. Am AW-ZIB sehen wir darin keine Abwertung der BFK in ihrer Rolle. Sie bringen ihr Erfahrungswissen ein. Das ist die Kompetenz der BFK.

»Bedeutsam«

Zum Schluss haben wir die Lehrenden gefragt, welche Bedeutung die Arbeit der BFK für sie, ihre Studierenden und auch für die Politik hat. Die Lehrenden sagen: Das AW-ZIB ist für sie und die Studierenden wichtig.

Viele Lehrenden sagen: Der Kontakt mit den BFK hilft den Studierenden. Sie lernen etwas über Inklusion. Eine Lehrperson sagt: »[...] und die Studierenden haben das [Bildungsangebot] auch als sehr bereichernd empfunden und sehr gelobt [...]« (Interview 1). Eine andere Lehrperson sagt: »Die Lebenserfahrungen der BFK berühren viele Studierende« (Interview 2). Die Lehrenden sagen auch: Das Erfahrungswissen der BFK ist sehr wertvoll.

Ein Lehrender sagt: »[...] dadurch, dass sie mit der eigenen Erfahrung immer auch noch [...] Seminarinhalte gestalten, gibts da einen Zusatz-effekt, einen weiteren Lerneffekt, der eben nur durch sie, mit ihnen, transportiert werden kann.« (Interview 3)

Die BFK sind qualifiziert, um Erfahrungswissen zu vermitteln.

Ein Lehrender sagt: »[...] grundsätzlich jetzt natürlich vielleicht irgendwie neue Perspektiven mit reinbringen, klar und auch irgendwie vielleicht Betroffenenperspektiven mit reinbringen, aber ich glaube auch einfach überhaupt grundsätzlich über das Thema Behinderung zu informieren. [...]« (Interview 6).

Eine andere Lehrperson sagt: Das AW-ZIB kann ein gutes Beispiel für Inklusion an Hochschulen sein (Interview 2). Die Lehrenden sagen: Das AW-ZIB setzt neue Möglichkeiten für Teilhabe. Es ist ein wichtiges Zentrum für unsere Gesellschaft.

Eine Lehrperson sagt: Das AW-ZIB kann ein Vorbild sein (Interview 3). Viele Lehrenden wünschen sich mehr Gespräche mit den BFK. Besonders zu politischen und bildungs-politischen Themen. Eine Lehrperson sagt: »[...] *bei vielen Politikerinnen und Politikern wahrscheinlich das Gleiche passieren wird wie bei unseren Studierenden, dass einfach ein Blick-wechsel [...] stattfindet.*« (Interview 5)

Diese Aussagen passen zu dem, was andere Forscher:innen herausgefunden haben (vgl. Leonhardt et al. 2022: 259; Schuppener et al. 2022: 68).

3.3 Sicht der Studierenden

Wir wollen wissen: Wie sehen die Studierenden das AW-ZIB?

Dafür haben wir Interviews und schriftliche Reflexionen von Studierenden ausgewertet. Die Interviews stammen aus einer früheren Forschung (vgl. Mechler et al. 2023).

Erhebung

In allen Interviews wurden ähnliche Fragen gestellt. Die Interviews fanden im Sommer 2022 statt. Wir wollten herausfinden, welche Wirkung die Bildungs-angebote auf die Studierenden haben.

Es wurden Ton-aufnahmen gemacht. Dann wurden die Aufnahmen als Text aufgeschrieben. Die Namen der Personen wurden entfernt. So kann man nicht erkennen, wer was gesagt hat (vgl. Mechler et al. 2023).

Insgesamt haben 16 Studierende an den Interviews teilgenommen. Fast alle studieren Sonder-pädagogik an der PH Heidelberg.

Außerdem haben wir 50 schriftliche Reflexionen ausgewertet. Diese Texte haben Studierende nach einem Bildungs-angebot geschrieben.

- 16 Reflexionen stammen aus dem Sommer 2024 (Universität Siegen).
- 34 Reflexionen stammen aus dem Winter 2024 (PH Heidelberg).

Auswertung

Die Auswertung wurde gemeinsam gemacht.

- Wir haben in den Texten Stellen markiert. Diese Stellen zeigen, wie die Studierenden das AW-ZIB sehen.
- Wir haben die markierten Text-stellen zusammengefasst.
- Wir haben die zusammen gefassten Aussagen in Kategorien sortiert.
- Wir haben in jeder positive und negative Aussagen unterteilt.
- Wir haben Unter-kategorien gebildet.

- Wir haben die Kategorien mit dem Motto »Inklusiv – Kompetent – Bedeutsam« verglichen.

Ergebnisse

Aus den Aussagen der Studierenden ergeben sich die Kategorien:

- das AW-ZIB
- das Berufs-bild BFK
- die Bildungs-angebote

Kategorie: »AW-ZIB«

Diese Kategorie beschreibt, welche Auswirkungen die Arbeit am AW-ZIB auf die BFK hat. Welche Aufgaben das AW-ZIB hat. Und wie die Arbeits-bedingungen für die BFK am AW-ZIB sind.

Unter-kategorien:

- Auswirkungen der Arbeit am AW-ZIB auf die BFK
- Aufgaben des AW-ZIB
- Arbeits-bedingungen am AW-ZIB

Kategorie: »Berufs-bild BFK«

Diese Kategorie beschreibt die Sicht der Studierenden auf die Qualifizierung zur BFK. Wie die BFK im Berufs-leben wahrgenommen werden. Wie wichtig Erfahrungswissen im Vergleich zu akademischem Wissen ist und was die BFK in der Bildungsarbeit machen.

Unter-kategorien:

- Qualifizierung zur BFK
- Anerkennung der Profession BFK
- Wahrnehmung der Rolle und Aufgaben der BFK

Kategorie: Bildungs-angebote

Diese Kategorie beschreibt, wie die Studierenden die Bildungs-angebote sehen. Was die Ziele der Bildungs-angebote sind. Welche Wirkung die Bildungs-angebote auf die Studierenden haben. Wie das Bildungsangebot im Vergleich zum sonstigen Lehrangebot wahrgenommen wird. Und wie die BFK im Bildungsangebot gesehen werden.

Unterkategorien:

- Wahrnehmung des Bildungs-angebots
- Bewertungen des Bildungs-angebots
- Wahrnehmung der BFK im Bildungs-angebot

Alle gesammelten Aussagen passen zu unserem Motto: »Inklusiv – Kompetent – Bedeutsam«.

»Inklusiv«

Die meisten Aussagen der Studierenden passen zum Begriff »Inklusiv«.

Viele Studierenden sagen: Das **AW-ZIB** ist ein gutes Beispiel für Inklusion auf dem Arbeits-markt. Denn dort werden BFK wert-geschätzt. Die Mitarbeitenden setzen sich für Gleich-berechtigung ein. Aber manche Studierenden kritisieren:

Sind die Arbeits-bedingungen wirklich inklusiv?

- Das AW-ZIB hat ein enges Inklusions-verständnis.
- Die BFK haben nicht überall die gleichen Rechte wie andere Mitarbeitende.
- Die BFK sind nicht in Gremien vertreten.
- Das AW-ZIB liegt im Unter-geschoss. Das ist ungünstig für Begegnungen.
- Die BFK haben außerhalb der Bildungs-angebote wenig Kontakt mit anderen Personen an der Hochschule.

Auch das **Berufs-bild** BFK wird hinterfragt: Die Qualifizierung ist zwar gut, aber

- nur wenige Menschen können die Qualifizierung machen,
- nur leistungs-starke Menschen haben eine Chance.

Die Studierenden sagen: Die Behinderungen der BFK stehen oft im Vorder-grund.

Viele wissen nicht genau, was die BFK eigentlich machen.

Die Studierenden sehen, dass die BFK oft über ihre eigenen Erfahrungen sprechen.

Aber ist das genug? Manche finden es gut, dass sich die Rollen in der Lehre ändern:

Nicht nur Professor:innen lehren, sondern auch BFK. Aber manche fragen sich:

Werden die BFK nur vor-geführt? Das Bildungs-angebot fühlt sich manchmal künstlich an. Einige befürchten: Man könnte das Berufs-bild BFK falsch verstehen. Man könnte denken, dass das allein schon Inklusion ist.

Sind die **Bildungs-angebote** inklusiv?

Die Studierenden sagen:

- Die Bildungs-angebote sind anders als übliche Vorlesungen.
- Es gibt mehr Mit-bestimmung und mehr Gespräche.
- Man spricht mit Menschen statt über sie.

Die Bildungs-angebote zeigen:

- Alle können voneinander lernen.
- Nicht nur Menschen mit Behinderungen stoßen auf Barrieren.
- Inklusion und Vielfalt sind wichtig.

Die Themen der Bildungs-angebote machen Spaß. Man kann sich gut in die Themen hinein-denken.

»Kompetent«

Viele Aussagen der Studierenden passen zum Begriff »Kompetent«.

Manche Studierenden wissen nicht genau, was das **AW-ZIB** macht. Aber einige wissen: Am AW-ZIB wird gelehrt und geforscht. Die BFK können dort ihre Fähigkeiten einbringen.

Die Studierenden sagen: Die Qualifizierung zur BFK hilft dabei, ihre Fähigkeiten zu entdecken und zu nutzen. Die Qualifizierung ermöglicht Weiter-entwicklung und Wissens-erwerb.

Die Meinungen zum **Berufs-bild** BFK sind unterschiedlich. Die Studierenden sehen die BFK als Expert:innen für Erfahrungswissen. Manche sagen: Die BFK vermitteln auch Fachwissen, aber nicht immer. Die Bezeichnung »BFK« wird als unklar empfunden. Sie zeigt nicht eindeutig, dass die BFK professionelle Lehrkräfte sind.

Führen die **Bildungs-angebote** zu Kompetenz? Das Erfahrungswissen der BFK ist wertvoll. Studierende sagen: Sie können aus den Erfahrungen lernen. Das Bildungsangebot hilft, mehr über Inklusion nachzudenken. Die Studierenden lernen, über sich selbst nachzudenken. Und sie lernen, sich mehr mit dem Thema zu beschäftigen.

Viele Studierenden finden es gut, dass in den Bildungsangeboten Erfahrungswissen mit Theorie verbunden wird. Die Zusammenarbeit der BFK im Bildungsangebot ist ein gutes Beispiel für Team-Teaching.

Aber es gibt auch Kritik: Die Erfahrungsberichte zeigen nur Einzelfälle und gelten nicht für alle Menschen. Es wird nicht genug darüber gesprochen, was man verbessern könnte.

Vor dem Bildungsangebot wissen die Studierenden oft zu wenig über die BFK. Manchmal bekommen sie widersprüchliche Informationen: Die BFK werden einmal als qualifizierte Fachkräfte vorgestellt. Ein anderes Mal werden sie als Gäste in der Lehrveranstaltung angekündigt. Beides kann falsche Erwartungen wecken.

Manche Studierenden berichten: Es war unklar, ob sich die Erklärungen der Lehrkraft an die Studierenden oder an die BFK richteten. Dadurch wirkte es so, als wären die BFK keine richtigen Lehrkräfte.

»Bedeutsam«

Manche Aussagen der Studierenden passen zum Begriff »Bedeutsam«.

Die Studierenden sagen: Das **AW-ZIB** ist noch jung und es wird sich weiterentwickeln. Die Bezahlung der BFK ist im Vergleich zu ihrer vorherigen Bezahlung fair. Das ist ein Vorbild für andere. Das AW-ZIB ist einzigartig und eine Erfolgsgeschichte. Das AW-ZIB zeigt: Man kann alte Strukturen verändern. Zum Beispiel mit Partizipativer Forschung. Die Studierenden finden: Das AW-ZIB sollte auch Bildungsangebote für Schulen und Unternehmen machen. Das AW-ZIB sollte noch sichtbarer werden.

Wie bedeutsam ist das **Erfahrungswissen der BFK**?

Die Studierenden finden: Das Erfahrungswissen ist sehr wertvoll. Aber: Eine Lehrveranstaltung sollte jedoch mehr bieten als nur Erfahrungsberichte.

Wie bedeutsam sind die **Bildungsangebote**?

Die Studierenden sind sich einig: Das Bildungsangebot ist anders als normale Lehrveranstaltungen. Aber die Bewertungen sind unterschiedlich:

Positiv: Es bringt Abwechslung. Es ist eine gute Möglichkeit, Inhalte anders zu lernen.

Negativ: Das Bildungsangebot ist nicht gleichgestellt mit anderen Lehrveranstaltungen. Man lernt dort zum Beispiel nicht so viel.

4. Ableitung von Maßnahmen

Das AW-ZIB arbeitet seit 2020 an dem Ziel, dass die Bildungsangebote und andere Beiträge der BFK zum üblichen Angebot der Hochschulen gehören. Eine »Verbesserung« der Arbeit der BFK soll dadurch vermieden werden. Die Aussagen von Lehrenden und Studierenden helfen uns, dieses Ziel noch besser zu erreichen. Die folgenden Maßnahmen möchten wir umsetzen.

Teilhabe-management

Die Lehrenden sehen und würdigen die Kompetenzen, die die BFK in der Qualifizierung gelernt haben. Es gibt einen Unterschied zwischen qualifizierten und unqualifizierten Erfahrungs-expert:innen. Das wird für die Lehrenden sehr deutlich. Das zeigt: Lebenslanges Lernen im Beruf ist wichtig. Im AW-ZIB sorgt das Teilhabe-management dafür, dass das funktioniert. Auch gemeinsame Fortbildungen im gesamten Team sind sehr wichtig.

Erhöhung der Sichtbarkeit und Vernetzung

Erste Kontakte mit dem AW-ZIB entstehen oft im persönlichen Gespräch. Zum Beispiel auf Tagungen. Daher ist es sinnvoll, noch öfter bei Fach-tagungen und Fach-veranstaltungen dabei zu sein und das Netzwerk auszubauen. Diese Ergebnisse zeigen, dass das AW-ZIB als Zentrum und die BFK als Personen bereits Teil der Hochschule sind (vgl. Grundlagen-beitrag: Kapitel 6.2). Dennoch sollten wir weiter an der Sichtbarkeit unseres Zentrums arbeiten. Das zeigt auch die unterschiedliche Nutzung der Internet-seite.

Inklusive Lehre und Inklusions-verständnis

Im Außen-bild wird das AW-ZIB oft mit dem Begriff Behinderung verbunden. Ein weites Inklusions-verständnis kann zum Beispiel durch gemeinsame Bildungs-angebote von BFK und anderen Lehrenden vermittelt werden. So können Theorie- und Erfahrungswissen noch mehr miteinander verbunden werden. Zu einzelnen Themen wird das im AW-ZIB bereits gemacht, wie bei Bildungs-angeboten zur Partizipativen Forschung oder Evaluation. Aufgabe der BFK ist es auch dort, ihr Erfahrungswissen einzubringen. Damit ist aus unserer Sicht keine Abwertung der Rolle als Lehrende:r verbunden (vgl. Grundlagen-beitrag: Kapitel 6.3 und 6.4). Jede Person bringt das Wissen ein, für das sie qualifiziert ist.

Wir bieten bereits Vorträge, Interviews und Gespräche in Gruppen mit verschiedenen Kolleg:innen aus dem AW-ZIB-Team an. Wir wollen als inklusives Team wahrgenommen werden. Wir wissen: Lehrende, die BFK in ihre Lehre einladen, haben verschiedene Erwartungen an die Rollen der BFK. Wir überlegen, wie die Planung von Lehr-veranstaltungen gemeinsam mit Studierenden und Mitgliedern des Teams möglich ist. Dadurch können Erfahrungs-expert:innen und Studierende wechselseitig ihre Lebens-situationen besser verstehen und sich annähern. Ein Fach-begriff für diese Annäherung ist das »Gap-Mending« (Chiapparini/Eicher 2015). Unsicherheiten über die Rolle und Tätigkeiten der BFK können durch Beschreibungen und Informations-materialien geklärt werden. Das kann auch Bedenken wegen einer »Zurschaustellung« verringern (vgl. Grundlagen-beitrag: Kapitel 6.3 und 6.4).

Stärkung der inhaltlichen Ausrichtung der Bildungs-angebote

Sowohl Lehrende als auch Studierende betonen, wie wichtig das Erfahrungswissen der BFK ist. Die Bildungs-angebote der BFK führen auch dazu, dass Lehrende und Studierende das Zusammen-spiel von Erfahrungswissen und wissenschaftlichem Wissen reflektieren (vgl. Grundlagen-beitrag: Kapitel 6.3). Aber es gibt auch ein Ungleichgewicht zwischen Erfahrungswissen und akademischem Wissen. Aus unse-

rer Sicht ist es wichtig zu erkennen: Beides ist gleichwertig. Daher versuchen die BFK seit einigen Semestern zu Beginn der Bildungsangebote ihre Rolle, ihre Ziele und ihre Aufgaben eindeutiger zu benennen und mit den Studierenden zu klären. Auch die anderen Lehrenden sollten die Bildungsangebote mit den Studierenden vorbereiten und nachbereiten.

Es gibt auch inhaltliche Kritik: In den Bildungsangeboten fehlen den Studierenden Lösungsvorschläge für Probleme, über die die BFK berichten. Daher sollten die Bildungsangebote praxis- und lösungsorientierter gestaltet werden.

Vom Mitleid zur kritischen Reflexion

Die BFK sind Erfahrungs-expert:innen, die ihre Erfahrungen teilen. Ihr Ziel ist nicht, Mitleid zu bekommen, sondern über Bildung und Gesellschaft nachzudenken. Die Untersuchung hat auch gezeigt: Lehrende und Studierende fühlen sich oft persönlich betroffen von den Erfahrungsberichten. Das lässt sich nicht vermeiden. Es ist aber wichtig, dass diese Gefühle zu einem Nachdenken führen. So kann man seine eigene Denkweise hinterfragen (vgl. Grundlagenbeitrag: Kapitel 6.4). Das kann helfen, die Gesellschaft zu verbessern. Die Lehrenden sagen: Die BFK sind qualifiziert und kompetent. Deshalb gehen sie gut mit der Betroffenheit um. Um ihr Ziel weiterhin zu erreichen, besuchen sie Fortbildungen und bilden sich weiter.

Ausbau der bildungs-politischen und gesellschaftlichen Sichtbarkeit

Ein Ergebnis ist: Wir sollten das AW-ZIB auch außerhalb der Hochschulen bekannt machen. Dafür kann die Zusammenarbeit mit Politik, Unternehmen und Schulen verstärkt werden. Inklusive Bildung bringt der Gesellschaft einen Mehrwert und kann die Bildungspolitik verändern. Das AW-ZIB ist kein zeitlich begrenztes Projekt. Die Stellen der BFK und anderer Mitglieder der Inklusionsabteilung sind an der Hochschule unbefristet. Die Bildungsangebote der BFK sind ein wichtiger Teil der Hochschullehre. Das ist gut, denn so kann das AW-ZIB als Ideengeber für den gesellschaftlichen Wandel sichtbar werden (vgl. Grundlagenbeitrag: Kapitel 6.2).

5. Fazit

Ziel des Beitrags war es, die Außenwahrnehmung des AW-ZIB zu untersuchen. Dafür wurden Aussagen von Lehrenden und Studierenden ausgewertet. Das AW-ZIB wird von Lehrenden und Studierenden als wichtiges Zentrum für inklusive Bildung angesehen.

Insgesamt muss berücksichtigt werden, dass die Aussagen der Studierenden teilweise schon drei Jahre alt sind. Seitdem haben sich Dinge geändert. Auch die Wahrnehmung der Studierenden könnte sich geändert haben.

Die Außen-wahrnehmung unseres Mottos »Inklusiv – Kompetent – Bedeutsam« ist überwiegend gegeben. Wir haben aber auch einige Punkte zur Weiter-entwicklung der Bildungs-angebote herausgearbeitet. Deshalb wollen wir im partizipativen Forschungs-plenum diese Untersuchung fortsetzen. Wir möchten alle Lehrenden befragen, die die Bildungs-angebote nutzen. Und wir wollen überprüfen, ob sich die Sichtweisen der Studierenden verändert haben.

Literatur

- Albrecht, Julia/Dörrer, David/Heyl, Vera/Mechler, Christina/Terfloth, Karin/Wulf-Schnabel, Jan (2022): »Qualifizierungsziel ›Bildungsfachkraft an Hochschulen‹. Von der Werkstatt für behinderte Menschen (WfbM) in die inklusive Berufstätigkeit als Mitarbeitende einer Hochschule«, in: Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik 28/11, S. 51–57.
- Chiapparini, Emanuela/Eicher, Véronique (2015): »Einbezug von Adressaten der Sozialen Arbeit (›service users‹) in die Lehre: Eine Analyse des gap-mending Ansatzes des Netzwerk PowerUs«. <https://digitalcollection.zhaw.ch/items/c1776513-7d45-4413-aa6b-bbec1c27840b/full> zuletzt aufgerufen am 17.11.2025.
- Küppers, Carolin (2014): »Intersektionalität«. <https://www.gender-glossar.de/post/intersektionalitaet>, zuletzt aufgerufen am 17.11.2025.
- Leonhardt, Nico/Schuppener, Saskia/Goldbach, Anne (2022): »Menschenrecht auf (Hochschul)Bildung – eine Reflexion ableistischer Ordnungen im Rahmen diversitätssensibler Lehre«, in: Nico Leonhardt/Robert Kruschel/Saskia Schuppener/Mandy Hauser (Hg.), Menschenrechte im interdisziplinären Diskurs. Perspektiven auf Diskriminierungsstrukturen und pädagogische Handlungsmöglichkeiten, Weinheim: Beltz, S. 259–272.
- Mechler, Christina/Dörrer, Dörrer/Heyl, Vera/Terfloth, Karin/Scheer, David (2023): »Informationen aus erster Hand bleiben besser hängen: Eine qualitative Studie zu den Wirkungen von Bildungsangeboten durch Bildungsfachkräfte auf Lehramtsstudierende«, in: heiEDUCATION Journal 11, S. 197–226.
- Otten, Matthias/Hempel, Sebastian/Masurek, Martina/Platte, Andrea (2020): »Die Blicke gehen alle nach vorne« – Qualitative Rekonstruktion zum Anerkennungserleben von Bildungsfachkräften für Inklusion«, in: QfI – Qualifizierung für Inklusion 2/4. <https://www.qfi-oz.de/index.php/inklusion/article/view/36>, zuletzt aufgerufen am 17.11.2025.

- Otten, Matthias/Platte, Andrea/Schuppener, Saskia (2018/2021): »ParLink – Partizipative Lehre im Kontext inklusionsorientierter Hochschulentwicklung«. www.partizipative-lehre.de, zuletzt aufgerufen am 17.11. 2025.
- Partizipatives Forschungsplenum des AW-ZIB (2024): »Zusammenarbeit in inklusiven Teams«. https://read.bookcreator.com/HpGMitP9r1hU9qpsqRMDwPBkacB3/atPCfarrQ9O8M6lU_sKNgA, zuletzt aufgerufen am 17.11.2025.
- Schuppener, Saskia/Otten, Matthias/Platte, Andrea/Algermissen, Pia/van Ledden, Hannah/Hempel, Sebastian/Hauser, Mandy/Bergelt, Daniel/Nutz, Anna (2022): »Partizipative Lehre im Kontext inklusionssensibler Hochschule«, in: Jonas Becker/Felix Buchhaupt/Dieter Katzenbach/Deborah Lutz/Alica Strecker/Michael Urban (Hg.), Qualifizierung für Inklusion. Berufsschule, Hochschule und Erwachsenenbildung, Münster: Waxmann, S. 59–73.

Prompts für die KI

Wir haben diesen Beitrag geschrieben, dieser ist in schwerer Sprache geschrieben: Deine Aufgabe ist es, den Beitrag in Leichter Sprache nach folgenden Regeln zu schreiben:

1. Nutze das Regelwerk: Regelwerk_NLS_Neuaufgabe-2022.pdf.
2. Nutze weiterhin Mediopunkte: Der Mediopunkt ist ein **Punkt auf halber Zeilenhöhe**. Je nach Sprache trennt der Punkt Wörter oder Sinneinheiten. In der Leichten Sprache dient er der besseren Lesbarkeit von mehrsilbigen Wörtern. Zum Beispiel: Sozialgericht. Richtige Rechtschreibung: Sozialgericht. Nach dem Mediopunkt schreibt man mit einem kleinen Buchstaben weiter. Zum Beispiel: Sozial-gericht. Man ändert also nicht die Rechtschreibung.
3. Lasse die markierten Wörter, wie sie sind, und ändere sie auch nicht, wenn sie noch einmal im Text unmarkiert vorkommen: Zum Beispiel das Wort Inklusion immer im Text so lassen und nicht gegen ein anderes Wort austauschen.
4. Nehme keine Änderungen im Wörterbuch vor! Nehme keine Änderungen in der Literatur vor, behalte alle Quellenverweise!
5. Gendere alles einheitlich: immer mit Doppelpunkt. Zum Beispiel: Lehrer:innen, Schüler:innen.
6. Bitte überprüfe, ob der umgeschriebene Text barrierefrei und verständlich für Menschen mit Lernschwierigkeiten ist. Falls nötig, verbessere ihn noch einmal.

Das Ergebnis von ChatGPT (OpenAI) haben wir umfangreich überarbeitet.

Wörter-buch

Bildungs-fachkräfte (BFK) Bildungs-fachkräfte sind kognitiv beeinträchtigte Menschen mit 3-jähriger Vollzeit-qualifizierung. Sie bringen Bildungs-angebote aus. Mit ihrem Erfahrungs-wissen ergänzen sie die Lehre an Hochschulen.

Diskriminierung Diskriminierung bedeutet, dass Menschen unfair behandelt werden, nur weil sie zu einer bestimmten Gruppe gehören. Das kann zum Beispiel wegen ihrer Haut-farbe, ihres Geschlechts, ihrer Herkunft, ihrer Religion oder ihrer sexuellen Orientierung passieren. Anstatt die Menschen gleich zu behandeln, werden sie benachteiligt oder ausgeschlossen. Diskriminierung ist ungerecht, weil jeder Mensch das Recht hat, respektiert und gleich behandelt zu werden.

Eigen-initiative Man macht etwas von sich aus. Zum Beispiel: Man hat eine Idee. Und man setzt die Idee selbstständig um.

Enges und weites Inklusions-verständnis Ein enges Inklusions-verständnis bedeutet, dass nur Menschen mit bestimmten Merkmalen berücksichtigt werden, zum Beispiel nur Männer.

Ein weites Inklusions-verständnis bedeutet, dass wirklich alle Menschen berücksichtigt werden, auch Menschen mit anderen Merkmalen.

Forschungs-plenum Das Forschungs-plenum ist eine inklusive Forschungs-gruppe des AW-ZIB. Dort forschen Menschen mit und ohne Behinderungen sowie Menschen mit und ohne Erfahrung in der Forschung gemeinsam zum Thema Inklusion. Sie können ihre Ideen, Erfahrungen und Meinungen einbringen. Jede Stimme ist wichtig und wird gehört.

Fort-bildung Fort-bildung bedeutet: Lernen für den Beruf, während man schon arbeitet.

Gremien Gremien sind Gruppen von Menschen. Diese Menschen treffen sich. Sie sprechen über wichtige Themen. Sie treffen Entscheidungen.

Hochschul-didaktische Kompetenzen Menschen mit hochschul-didaktischen Kompetenzen wissen, wie sie lehren können. Die Hochschul-didaktik beschäftigt sich mit Fragen wie: Wie kann man Wissen gut weitergeben? Wie können Studierende gut lernen? Wie kann man Lehr-veranstaltungen spannend gestalten?

Interaktion Interaktion bedeutet: Menschen sind in Kontakt und reagieren aufeinander.

Intersektionalität Menschen haben verschiedene Merkmale. Zum Beispiel: Geschlecht, Hautfarbe, Religion, Behinderungen, sexuelle Orientierung. Diese Merkmale können Probleme machen. Zum Beispiel: Diskriminierung, Benachteiligung. Intersektionalität schaut: Wie wirken die Merkmale zusammen? Und wie machen sie Probleme zusammen? Intersektionalität hilft uns zu verstehen, dass Ungerechtigkeiten oft zusammenhängen und manche Menschen dadurch stärker betroffen sind als andere.

Interviews Ein Interview ist ein Gespräch, bei dem eine Person Fragen stellt und die andere Person antwortet. Interviews werden oft in der Forschung genutzt, um etwas über eine Person oder ein Thema zu erfahren.

Kategorien In einer Kategorie werden Dinge zusammengefasst, die etwas gemeinsam haben. Kategorien helfen uns, Dinge besser zu ordnen und zu verstehen.

Kompetenz Kompetenz bedeutet: Man kann etwas gut, man hat Wissen und Erfahrung und man kann es anwenden.

Newsletter Ein Newsletter ist ein regelmäßiger Bericht, der an eine Gruppe von Personen verschickt wird. Meistens enthält er Informationen, Neuigkeiten oder Ankündigungen zu einem bestimmten Thema. Ein Newsletter wird oft per E-Mail verschickt.

Professionell Professionell sein bedeutet: Man macht seine Arbeit gut. Man hat viel Wissen über seine Arbeit.

Qualifizierung Eine Qualifizierung ist ähnlich wie eine Ausbildung. Die Bildungsfachkräfte haben eine Qualifizierung gemacht. In der Qualifizierung haben sie gelernt, an Hochschulen zu lehren. Das haben sie in Prüfungen gezeigt.

Reflexion Reflexion bedeutet, dass man über etwas oder sich selbst nachdenkt.

Team-Teaching Team-Teaching bedeutet, dass zwei oder mehr Lehrende zusammen unterrichten. Sie teilen sich die Arbeit und bringen ihre unterschiedlichen Stärken ein.

Teilhabe-management Teilhabe-management unterstützt Personen mit Hilfebedarf dabei, selbstbestimmt zu leben. Zum Beispiel: Ein Mensch mit Behinderungen möchte einen Job. Der Mensch fragt das Teilhabe-management. Das Teilhabe-management hilft ihm. Der Mensch bekommt einen Job.

Brücken bauen. Wissen wandeln. Ordnungen öffnen.

EiN* Ort für inklusives Wissen: Ausgangspunkt für Hochschuldidaktik und Fakultätsentwicklung

Andrea Platte, Kosima Kosak, Lilly König, Fabian Hesterberg & Florian Lintz

Partizipative Lehre sorgt unweigerlich für die *Veränderung bestehender Verhältnisse*. Das zeigen im Folgenden Einblicke in eine Arbeitseinheit an der Fakultät für Angewandte Sozialwissenschaften der Technischen Hochschule Köln. Neben der Durchführung spezifischer Formate Partizipativer Lehre und Forschung als Implikationen zur Konzeptionierung inklusiver Hochschuldidaktik gehen von EiN* Ort auch Impulse zur Fakultätsentwicklung aus. Dass die dort beschäftigten Lehrenden den Zugang zur Hochschule auf bislang ungewöhnlichem Pfad (nämlich ohne die übliche Hochschulzugangsberechtigung) gefunden haben, hat sich bereits als *Veränderung der bestehenden Verhältnisse* erwiesen. Damit sei dem Ausgangstext dieses Bandes eine erste Antwort gegeben (vgl. Grundlagenbeitrag). Dass damit der Ausgangspunkt für nachfolgende weitere Veränderungen, Irritationen und Neuerungen gesetzt wurde, war zu erwarten. Und so ließ auch der Aufruf zum Verfassen des vorliegenden Textes nach einem Format suchen, in dem eine Autor:innengruppe von fünf Beteiligten mit unterschiedlichen Erfahrungen im Publizieren, mit unterschiedlichen Rollen an der Hochschule und mit unterschiedlichen Zeitressourcen sich gemeinschaftlich Ausdruck verschaffen kann: Für diesen Text haben zwei sogenannte Bildungsfachkräfte¹, zwei wissenschaftliche Mitarbeiterinnen und die professorale Leitung zwei Gespräche geführt und diese transkribiert. Dabei ging es

- a) um die Frage nach Rollen und Rollenerwartungen in der Lehre als gemeinsame Aufgabe,
- b) um Veränderungen, die seit dem Abschluss der Qualifizierung zu Bildungsfachkräften in Lehre und Fakultätsentwicklung zu beobachten sind.

1 Die Bezeichnung Bildungsfachkraft ist im Sinne der Qualifizierung gewählt, die die so benannten Kolleg:innen absolviert haben.

Der Beitrag fasst fünf Perspektiven zur Arbeitseinheit *EiN* Ort*, ihrer (Ver-)Ortung in Hochschule und Fakultät sowie den von hier aus angestoßenen Veränderungen zusammen.

Deutlich wurde, dass mit dem Prozess der Verstetigung der Arbeitseinheit eine Entwicklung des Qualifikationsformates »Bildungsfachkraft« einhergeht, die unter professionssoziologischen Gesichtspunkten analysiert werden kann. Hieraus ergeben sich Implikationen für die berufliche Praxis von Bildungsfachkräften, für die Fakultätsentwicklung und für die Gestaltung von Lehr-Lern-Arrangements, die Potentiale zur Umordnung bestehender Wissensverhältnisse eröffnen.

Zunächst werden wir die Entwicklung und Entstehung der Arbeitseinheit *EiN* Ort für inklusives Wissen* an der Technischen Hochschule Köln skizzieren. Dann werden Fragen nach »akademischem Wissen« und »Erfahrungswissen« sowie nach »inklusivem Wissen« unter Bezugnahme von hochschuldidaktischen und wissenssoziologischen Theorien ausgeführt; dabei vertreten wir die These, dass sich das Tätigkeitsfeld von Bildungsfachkräften (bzw. Bildungs- und Inklusionsreferent:innen) in einem Professionalisierungsprozess befindet. Schließlich möchten wir zeigen, dass und inwiefern *EiN* Ort für inklusives Wissen* Selbstverständlichkeiten bestehender Verhältnisse angreift und – wenn auch in kleinen Schritten und Momenten – zum Ausgangspunkt (hochschul)didaktischer Reflexionen, Veränderungen und Umkehrungen wird.

1. Winkel – Raum – Standort. Worte für den Ort

Die Qualifizierung zur Bildungsfachkraft des DIZ² wurde von 2019 bis 2022 durch das IIB NRW in den Räumlichkeiten der TH Köln durchgeführt. Im Konzept der Qualifizierung ist die Einstellung der qualifizierten Bildungsfachkräfte innerhalb der Hochschule strategisch angelegt, was in Köln im Oktober 2022 zunächst befristet und ab Oktober 2024 unbefristet erfolgte.

Nach Abschluss der Qualifizierung sollten Bildungsfachkräfte und Koordinatinationsteam³ auch strukturell und inhaltlich in die Technische Hochschule Köln eingebunden werden. Dazu wurde die neue Arbeitseinheit entwickelt und benannt.

»Es war gut, dass wir den Namen von IIB auf den Namen *EiN* Ort für inklusives Wissen* geändert haben. Ich persönlich fühle mich jetzt mit der Namensänderung deutlich wohler, weil wir dadurch nochmal besser in der Fakultät angekommen sind, und es konnte sich jede Bildungsfachkraft mit dem Namen identifizieren.

2 DIZ – Deutsches Inklusionszentrum; ehemals IIB – Institut für Inklusive Bildung.

3 Zum Team gehören derzeit sechs sogenannte Bildungsfachkräfte, drei wissenschaftliche Mitarbeiterinnen (in Teilzeit) und eine studentische Hilfskraft.

Durch den gemeinsamen Prozess der Namensfindung sind wir als Team nochmal stärker zusammengewachsen und in unserem Auftreten selbstbewusster geworden.«

Fabian Hesterberg beschreibt hier den Prozess der Namensänderung von »Institut für Inklusive Bildung NRW« zu »EiN* Ort für inklusives Wissen«. Das Ergebnis entwickelte sich gemeinschaftlich innerhalb eines kreativen (Schreib-)Workshops, in inhaltlichem Austausch und Schwerpunktfindungen, in Auseinandersetzungen mit grafischen Gestaltungsfragen, sodass jede Person ihre Persönlichkeit und Expertise sowie das für die Arbeitseinheit Verbindende repräsentiert sehen konnte.

Mit dem Schreibworkshop als Auftakt, angeleitet durch die Schriftstellerin Simone Scharbert⁴, beschreibt Andrea Platte die Namensfindung als inklusives Vorgehen: Begleitet von der Frage »Was möchten wir mitnehmen in eine neu zu benennende und neu zu gestaltende Arbeitseinheit?« wurden die Buchstaben der Worte *Institut für Inklusive Bildung* auseinandergeschnitten, verschoben, neu gruppiert und zusammengestellt – bis zur ersten Erkenntnis, dass das »i« mitgenommen werden wollte. Als Anfangsbuchstabe von »inklusive«, »interessant«, »informativ«, »Inhalt«, »interdisziplinär« – sowie im Gegenüber von »innen« und »außen« schien es inhaltlich auszudrücken, was als wichtig und zentral für die zukünftige Arbeit gelten sollte. Im »alten« Namen war es zudem fünfmal vertreten und damit häufiger als alle anderen Buchstaben – auch ein Grund, mitgenommen zu werden. Das »n« gesellte sich als zweiter Buchstabe mehrerer der gefundenen Begriffe schnell hinzu und so entstand die Idee, dass das »i« von »n« und »e« eingerahmt werden wollte: EiN* als *Einladung*, Bedeutungen und Begriffe zu finden, die eine zukünftige inklusive *Einrichtung*, eine neben anderen, vielleicht aber auch *eins* ohne *anderes*, zu beschreiben. *Ein* – auch für einfach, die Einfache Sprache, eine Expertise, für die die *Arbeitseinheit* bereits bekannt ist. *EiN** – das * als Andeutung für weiterhin zu Findendes, für Offenheit und den Verzicht auf Einordnung. Dass sich der ORT anschließen würde, entschied sich erst später: Das einfache WORT erschien passend in seiner Kürze und Konkretion (drei Buchstaben, wie *ein*) sowie in der Kombination als Wort-Ort und *dOrt*. Der Ort im Wort war in einer Lehrveranstaltung entdeckt worden, das DORT erscheint richtungweisend zu einem Ort, den es erst noch zu finden, zu füllen, zu erarbeiten, zu gestalten gibt. *EiN* Ort*, den es so noch nicht gibt, der sich aus dem abseitigen Winkel heraus Raum nimmt und zentral positioniert in einer Umgebung, die inklusive Entwicklungen ermöglicht und benötigt, als Fleck, der sich ausweitet, und als Gelände des Wohlbefindens. Ein Winkel zunächst, der seinen Radius vergrößern möchte, sich ausweitet, um sich greift, über sich hinauswächst. Ein Standort unter anderen Hochschulstandorten, an denen Bildungsfachkräfte oder Bildungs- und Inklusionsreferent:innen tätig sind und die wohl alle ihre standortbezogenen konzeptio-

4 Lehrbeauftragte an der TH Köln: <https://simonescharbert.de/>

nellen Schwerpunkte setzen. Dazu, so scheint es uns, braucht es inklusives Wissen. Und so versteht sich *EiN* Ort* auch als Studierraum, von dem ausgehend inklusives Wissen gesucht, versammelt und sogleich auch verbreitet wird – im gemeinsamen Anliegen, auch Studieren als inklusiv zu verstehen.

So verlief die Namensfindung als ein gestaltgebender Prozess im gemeinschaftlichen Aufbau der Arbeitseinheit. Der Name drückt aus, was wir sein möchten: Ein Ort inklusiven Wissens. Ein Ort, an dem inklusives Wissen generiert und kultiviert wird, um von dort aus in Fakultät und Hochschule hineinzuwirken. Was das genau bedeutet, befindet sich in ständiger (Weiter-)Entwicklung, die von Neugier und Austausch geprägt ist.

Florian Lintz erklärt:

»[...] das, was als *EiN* Ort* für inklusives Wissen wahrgenommen wird, haben wir uns Stück für Stück selber aufgebaut. Das, was vom Institut für Inklusive Bildung kam, das mussten wir nur erfüllen. Also das war was, wo wir Erfüller:innen waren, [...] aber ich glaube, bei *EiN* Ort*, da haben wir selbst die Füllmenge gegeben, also was das ist, wie wir das füllen wollen. Also beim Institut war der Rahmen schon vorgegeben und hier füllen wir das halt selber, also hier formen wir selber noch.«

In der Qualifizierung war dieser vorgegebene Rahmen wichtig. Das neue Projekt als Grundlage für eine Professionalisierung brauchte diesen, um Fachlichkeit zu finden und einen gemeinsamen Kontext zu schaffen. Teamstrukturen mussten etabliert werden. Das Erlernen von sozialen und persönlichen Grundkompetenzen für die zukünftige Tätigkeit bedeutete eine Grundlage zur Professionalisierung. Um eine nachhaltig wirksame Arbeitseinheit zu schaffen, lernten die Kolleg:innen die Hochschule und deren Anforderungen kennen und verstehen und wuchsen als Team zusammen. Im »Trilemma der Inklusion« (Boger 2021) lässt sich die Zeit der Qualifizierung als Strategie der Normalisierung und des Empowerments verorten (vgl. ParLink 2021).

Auf diese Phasen folgte eine nächste, in der kritische Fragen nach der institutionellen Verortung von *EiN* Ort* innerhalb von Fakultät und Hochschule sowie nach den Gegenständen, Repräsentationsweisen und didaktischen Konzepten unserer Lehre stärker emergierten und reflektiert werden wollten. Im Trilemma der Inklusion sind damit Strategien der Dekonstruktion verbunden. Als Team, das in Hochschule und Fakultät ein »Role-Model« für inklusives Arbeiten darstellen möchte, liegt uns daran, die verschiedenen Ideen, Wünsche, Ziele und Bedarfe zu berücksichtigen und zum gemeinschaftlich gestalteten *EiN* Ort* zusammenzubringen. So geht es im nächsten Abschnitt um das zugrundeliegende Wissensverständnis des Teams.

2. Wissen – erfahren – studieren. Partizipative Prozesse

Anknüpfend an bildungsbiografische Erfahrungen mit Institutionen der formalen Bildung, die auf das Erreichen einer Qualifikation hin ausgerichtet sind, erwarten Studierende auch im Studium zunächst Wissensvermittlung. Die Strukturierung von Studienverläufen nach Bologna anhand von Modulhandbüchern bestätigt dies. Die Annahme, Studieren sei »Konsumieren und Rezipieren« (Seckelmann 2020: 12), versteht dies als Reproduktion, nicht als Transformation.

Die Einigung auf den Namen »Ein* Ort für inklusives Wissen« deutet ein anderes Verständnis von Wissen und auch von Studieren an. Wissen wird hier als »Kollektivsingular« (Vogl 2011: 54) wirksam, das in verschiedenen Formen und an unterschiedlichen Orten entsteht, sich gegenseitig beeinflusst und entsprechend transformiert. Dabei wird eine Hierarchisierung von Wissensformen, wie zwischen akademischem und erfahrungsbasiertem Wissen, weitgehend vermieden, auch wenn unterschiedliche Genesen anerkannt werden. Erkenntnisse und Wissen werden als Aushandlungsgegenstand betrachtet. So verlagert sich die Praxis des Studierens hin zum »Generieren und Engagieren« (Seckelmann 2020: 12).

Im Spektrum der Verständnisse von »Wissen« wird in der Hochschullehre häufig ersteres wirksam, sodass bestehende Macht- und Herrschaftsverhältnisse reproduziert werden und sich in Praktiken, Kulturen und Strukturen der Institution spiegeln.⁵ Aus systemtheoretischer Perspektive ist es nachvollziehbar, akademisches Wissen als wichtigste Wissensform im Hochschulbetrieb zu setzen. Dadurch wird aber die Relevanz weiterer Wissensformen für Fachdiskurse negiert. Neben einer Verengung der Diskurse werden Einflüsse, die andere Wissensformen und Wissensweisen auf die Produktion von wissenschaftlichem Wissen haben, verklärt.

Der Reproduktion gesellschaftlicher Machtverhältnisse in Hochschulen kann durch partizipative Lehr-Lern-Arrangements entgegengewirkt werden. Allerdings reicht die Integration partizipativer Lehrformate in bestehende Strukturen nicht zur Entfaltung transformatorischer Potentiale aus, wenn nicht zugleich Veränderungen von Kulturen und Strukturen angestoßen werden. Auf didaktischer Ebene löst sich der Anspruch einer partizipativen Praxis nicht ein, wenn Veranstaltungen auf ein geschlossenes Wissenskonzept gerichtet sind und kein mehrdimensionales Verständnis von Wissen finden.

Erfahrungswissen wird in der Regel als grundlegende Expertise sogenannter Bildungsfachkräfte dargestellt; so richtete sich die Qualifizierung auf eine kompetente und methodisch überzeugende Vermittlung von lebensweltlichen Erfahrungen. Es ist nach wie vor Anknüpfungspunkt für (Weiter-)Entwicklungen und ermöglicht auch den Austausch »auf Augenhöhe« (ParLink 2021) mit Studierenden.

5 Die Systematisierung »Kulturen – Strukturen – Praktiken« folgt dem Index für Inklusion. Vgl. Booth 2026; Achermann et al. 2019.

Damit bietet es eine Grundlage für Weiterentwicklungen im Sinne einer ›reflexiven Professionalität‹. Lebensweltliches Wissen kann Ausgangspunkt gemeinsam zu entwickelnden Wissens und Studierens sein. Dabei folgen wir der Annahme, dass Erfahrungswissen weit mehr ist als in der Vergangenheit angesammelte Erfahrungen.

»Erfahrungswissen ist vor allem ein besonderes Wissen über systematisch kaum erfassbare Eigenschaften und Verhaltensweisen konkreter Gegebenheiten [...]. Dieses Erfahrungswissen beruht auf einer besonderen Erfahrungsfähigkeit und einer Arbeitsweise, die den Grundsatz ›Erst planen, dann handeln‹ durch ein entdeckend-exploratives Vorgehen ergänzt und die exakte objektivierende Wahrnehmung und das analytische Denken durch Gespür und assoziativ bildhaftes Denken erweitert.« (Böhle/Sauer 2019: 245)

Im Hochschulkontext bringen alle Beteiligten Erfahrungswissen mit. Mit gemeinsam erarbeitetem wissenschaftlichem bzw. akademischem Wissen entsteht ein Raum für die Entwicklung von Professionalität und Haltung, die diverse Wissensformen aufnimmt und sich aus ihnen heraus formt. Das durch die Bildungsfachkräfte zur Verfügung gestellte lebensweltliche Erfahrungswissen bleibt damit nicht nur Lerninhalt, sondern wird zum Zugang, über den alle Teilnehmenden an einem gemeinsamen Gegenstand arbeiten. Zwischen den Bildungsfachkräften und den Studierenden entsteht im Austausch gemeinsames Wissen; persönliche Resonanzen werden hervorgehoben. Hat das geteilte Erfahrungswissen Zugänge eröffnet, kann es mit akademischem Wissen verknüpft werden. Bedeutsam dabei ist, dass sowohl Studierende als auch Bildungsfachkräfte (als Lehrende) hier neues Wissen finden und entwickeln – und so aktives, nicht reproduzierendes ›Studieren‹ erleben können (s.o.).

3. Qualifizierung – Professionalisierung – Perspektiventwicklung. Wissen formen

Wenngleich das lebensweltliche Erfahrungswissen ein wichtiger Bestandteil der Arbeit von Bildungsfachkräften ist, lässt sich darauf aufbauend und darüber hinaus Professionswissen entwickeln, ein »Erfahrungswissen, das sich in der praktischen Auseinandersetzung selbst korrigiert« (Schön 1983 zit.n. Schützeichel 2018: 14). Wird die Lehrtätigkeit sogenannter Bildungsfachkräfte im Sinne von Schützeichel (2018) als Praxisfeld einer Profession gesehen, stellen sich Fragen nach der Wissensrelationierung, verstanden »als wesentlicher Modus der Bildung und Entstehung von Wissen durch Verknüpfung strukturverschiedener Wissensformen sowie Nicht-Wissen« (Erdmann/Schmier 2024: 422). Dies geschieht sowohl auf der

Dimension der Professionalisierung als Lehrende als auch auf der Dimension der professionellen Handlung in der Form der Gestaltung von Lehrveranstaltungen auf zwei Ebenen: Einerseits als zu thematisierender Gegenstand und andererseits in der Ausbildung der Studierenden, hier konkret der angehenden Sozialarbeitenden, Kindheitspädagog:innen und angehenden Lehrer:innen. In der Professionalisierungsforschung der Sozialen Arbeit wird Wissensrelationierung als konstitutiv für professionelles Handeln gesehen (vgl. ebd.). Das Studium besteht vorwiegend aus Lehrveranstaltungen, in denen akademisches und theoretisches Wissen gehandelt wird, und aus Praxisphasen, in denen die persönliche Professionalität erprobt wird. Die professionelle Auseinandersetzung mit lebensweltlichem Erfahrungswissen, und damit verbunden die Relationierung von Wissensbeständen in den Lehrveranstaltungen von Bildungsfachkräften, ist somit eine hochschuldidaktische Erweiterung. Die strukturelle Verankerung von *EiN* Ort für inklusives Wissen* in Fakultät und Hochschule eröffnet Möglichkeiten zur Transformation von Wissensordnungen in der akademischen Organisation: Lebensweltliches Erfahrungswissen wird durch eine professionelle Vermittlung Teil der Wissensordnung. Die dafür verantwortlichen Kolleg:innen als professionalisierte Lehrende leisten damit einen anderen Beitrag zum bestehenden Diskurs als z.B. Service User (vgl. beispielsweise Dettmann/Scholz 2021).

Rückblickend wurden in der Qualifizierung grundlegende Voraussetzungen geschaffen, die das Zurechtfinden der Kolleg:innen auf dem Campus, im System Hochschule und in Rollenzuweisungen (Lehrende, Forschende) unterstützen. Durch den Aufbau inhaltlicher und methodischer Kompetenzen konnten lebensweltliche Erfahrungen in ihrer Relevanz für pädagogische und sozialarbeiterische Studiengänge sowie für ein darin zu erwerbendes Professionswissen verortet und vermittelt werden. Nach der Zertifikatsübergabe und im neuen Beschäftigungsverhältnis war zum einen ein gemeinschaftliches Aufatmen spürbar (das sich schließlich mit der Einrichtung der entfristeten Arbeitsplätze vertiefen konnte), zum anderen wurde deutlich, dass Professionalisierung keinen Abschluss findet, sondern mit einem festen Arbeitsverhältnis in eine neue Phase tritt und sich fortsetzt. Dies zeigte sich in der oben beschriebenen Konstituierung durch die neue und gemeinschaftlich gewählte Bezeichnung der Arbeitseinheit. Es zeigte sich durch neue Formen der Verantwortung, in Kooperationen, in Reaktionen auf Anfragen und in zusätzlichen Aufgaben, die den Bildungsfachkräften als Fakultätsmitglieder zugemutet oder anfragend an sie herangetragen wurden. Die Phase der Professionalisierung ist nicht abgeschlossen und wird andauern – für jede:n Einzelne:n, für das Team von *EiN* Ort* und für die Fakultät, an die das Team ihrerseits Ansprüche stellt. Die *Veränderung bestehender Verhältnisse* setzt sich fort; dabei ereignen sich sowohl willkommene Neuerungen – wie zum Beispiel Unterstützungen in der Pflege, Gestaltung und Belebung der fakultätseigenen Bildungswerkstatt – als auch herausfordernde Einschnitte – wie der Anspruch auf

verständliche Sprache und zeitliche Angemessenheit in kollegialen Klausuren und Konferenzen. Die Fakultät für Angewandte Sozialwissenschaften der TH Köln hatte sich im Jahr 2014 mit dem Aktionsplan »Auf dem Weg zur inklusiven Fakultät« (vgl. Werner et al. 2014) einer inklusionssensiblen Ausrichtung verschrieben. Diese wird von *EiN* Ort* permanent und kritisch überprüft und neu angestoßen. Dabei wird deutlich, dass die Gestaltung inklusiver Kulturen, Strukturen und Praktiken sich nicht durch eine übertragene Zuständigkeit (auf eine Arbeitseinheit oder eine:n Beauftragte:n) realisieren lässt, sondern die gesamte Fakultätsentwicklung und damit alle Fakultätsangehörigen dauerhaft und umfassend fordert. *EiN* Ort für inklusives Wissen* ist ein (Wesens-)Kern der beständigen Fragen nach Inklusivität, nach der Aufmerksamkeit für Barrieren und Diskriminierungen, im Bemühen um einen Campus, auf dem sich in Wohlbefinden und Sicherheit studieren lässt. Ein Ort, an dem kontinuierlich *inklusives Wissen* gesucht und gesammelt, zusammengetragen und erforscht wird.

Innerhalb dieses anspruchsvollen Auftrags, der *EiN* Ort* explizit aus einem Winkel in die Hochschullandschaft holt, entwickelt jede:r einzelne Kolleg:in persönliche Blickwinkel, Stärken, Zuständigkeiten, Expertisen. Dabei hat sich die Konturierung individueller Expertisen sowohl aus didaktischer Perspektive als auch für die einzelnen Professionalisierungswege als zuträglich und weiterentwickelnd herausgestellt. Als solche Expertisen gelten z.B. das Fach- und Erfahrungswissen über

- Leichte, Einfache und inklusive Sprache,
- rechtliche Betreuung,
- Mobilität und Barrierefreiheit im Verkehr,
- unterstützte Kommunikation,
- inklusive und exklusive Schullaufbahnen,
- den Index für Inklusion als Qualitätentwicklungsinstrument.

Die Expertisen gingen zumeist aus lebensweltlichen Erfahrungen hervor und wurden – vorbereitend auf Lehrveranstaltungen oder auch innerhalb dieser, wie oben beschrieben – bereichert durch Faktenwissen, Fachlichkeit und zusätzliche Perspektiven (Literatur, Medien, Kooperationen). Die Kolleg:innen stehen für diese Schwerpunkte sowohl in der Lehre als auch in der Forschung und werden auch dafür gezielt angefragt.

Das gemeinsame Anliegen – »mehr Inklusion«, wie es einige Kolleg:innen formulieren, oder, fokussierter formuliert, die Realisierung von inklusiver Hochschuldidaktik innerhalb einer entsprechenden Fakultätsentwicklung – wird ausgehandelt im Zusammenspiel individueller Expertisen in und zu einer verbindenden Einheit. *EiN* Ort* spiegelt oder vollführt damit das, was auch Kindergruppen, Schulklassen, Betriebe und Seminargruppen als inklusiv auszeichnet: ein Zusammen- und Wechselspiel persönlicher Bedarfe, Stärken und Zuständigkeiten (= Expertisen)

macht die Einzigartigkeit des Ganzen aus. Es entwickelt ein Kollektivsingular (s.o.) und wird zum Role-Model: »Die Aneignung von didaktischer Expertise vollzieht sich im besten Fall in Prozessen, die ihrerseits exemplarisch als ›didaktische Vorbilder‹ gelten können« (Platte 2018: 21).

4. Vorfinden – nachfühlen – gestalten. Didaktische Rollen

Dem Konzept Engagierter Pädagogik nach bell hooks zufolge ist in Bildungsprozessen das Potential für die Befreiung aus gesellschaftlichen Herrschaftsbeziehungen angelegt. Hier können emanzipatorische Prozesse aus diskriminierenden Verhältnissen befreien, seien es sexistische, klassistische, rassistische oder ableistische oder solche, die sich am Alter oder der Religion orientieren (vgl. Sonderegger 2016: 8). Zugleich sind Hochschulen auch Orte, an denen diese Verhältnisse reproduziert und wirksam sind. Alleine partizipative Lehr-Lern-Arrangements reduzieren die Reproduktion dieser Verhältnisse nicht, sie können aber dazu beitragen. Florian Lintz beschreibt die Unterschiedlichkeit von Fachwissen und lebensweltlichem Wissen, die die Verschiedenheit Lehrender und ihrer Rollen begleitet:

»Ich glaube, viele Dozierende geben nicht so viel über sich selber preis, weil sie ein Fachgebiet haben, über das sie ihre Lehre machen, und die Dozierenden erzählen in ihrer Lehre nicht so viel von dem Privatleben. Wir als Bildungsfachkräfte geben schon viel preis, was wir in dieser Stellung auch machen müssen, dies wird von uns erwartet. Wir geben auch sehr viele Einblicke, die andere Lehrende jetzt nicht unbedingt geben beziehungsweise geben müssen. Bei uns ist das auch immer ein Stück von unserer Lebenswelt, mit der wir uns auseinandersetzen und in der wir lehren.«

Die Herausforderung bestehender Rollenverhältnisse, so wird hier deutlich, ist mit dem affektiven Prozess des Sich-Öffnens verbunden, der zu Vulnerabilität und Rollendiffusion führen kann. Möchten wir, dass Studierende die Hochschule als einen Raum sehen, in dem sie sich selbst verorten können, ist dieser Prozess Teil des ›Studiens‹. Für die Seminare der Bildungsfachkräfte beschreibt Florian Lintz:

»Die Auswirkungen, die wir selber mitkriegen, sind, dass sie sich auch öffnen. Ich denke an zum Beispiel die Themen Freizeit oder Wohnen, das sind ja auch sehr private Felder. Vielleicht öffnen sich die Studierenden anderen durch diese Einblicke in unseren Seminaren mehr, als in einem Hochschulkontext erwartet. Und vielleicht zeigt das einfach gewissen Studierenden, dass es auch wichtig ist, gerade über sowas zu reden oder sowas mitzudenken. Weil das ja eigentlich Fälle sind, über die kaum in der Lehre oder in der Bildung gesprochen wird, aber den-

noch merken wir, dass es wichtig ist, so etwas auch mit einzubeziehen, um das eben auch mit zu bedenken.«

Hier zeigt sich das lebensweltliche Wissen als Ausgangspunkt für die oben beschriebene Wissensrelationierung. Es scheint gewohnte Verhältnisse zu ändern. So erklärt Fabian Hesterberg:

»Aus meiner Sicht ist es so, dass es die Studierenden in der allerersten Sitzung irritiert, wenn da auf einmal sechs Bildungsfachkräfte auftauchen und eine Seminarreihe machen, weil sie meistens nur eine dozierende Person gewöhnt sind, die vorne steht und was erzählt oder präsentiert. Aber man merkt von Sitzung zu Sitzung, wie wir mit der gesamten Seminargruppe zusammenwachsen und wie wir auch als gesamtes Team der Bildungsfachkräfte nochmal mehr zusammenwachsen. Damit ermöglichen wir uns und den Studierenden natürlich auch, eine Zusammenarbeit auf Augenhöhe zu schaffen.«

Das Aufbrechen von traditionellen Rollen irritiert. Aus der Perspektive des transformativen Bildungsverständnisses sind Irritationen eine Voraussetzung von Bildungsprozessen. Irritationen lassen Denk- und Handlungsweisen sowie Normalitätserwartungen in Frage stellen und öffnen ein Feld neuer Strukturen und Erwartungen (vgl. Hautz/Slepcevic-Zach 2022: 4). Doch auch hier werden Aushandlungsprozesse gerahmt. So ist es Kosima Kosak wichtig,

»wenn wir diese Seminarreihen gemeinsam planen – und dann ja auch irgendwo gemeinsam durchführen –, meine Rolle sehr klar zu machen. Direkt am Anfang, wenn man die Studierenden kennenlernt und ihnen das ganze Konzept näherbringt. Ich sage dann deutlich: »Ich heiße Kosima Kosak, ich bin hier wissenschaftliche Mitarbeiterin, ich bin aber nicht die Dozentin von diesem Seminar. Ich bin dabei, um das zum Beispiel technisch zu unterstützen, oder ich bin auch die Person, die sich mit den Prüfungsleistungen auseinandersetzt. Aber ich bin nicht hier, um zu dozieren. Das sind eben meine Kolleg:innen«. Das finde ich wichtig, damit wenigstens versucht wird, von vorneherein klarzumachen, dass ich nicht in dieser Rolle angesprochen werde.«

Diese Rahmung macht die Rollen transparent. Da Bildungsfachkräfte bislang eher selten als Lehrende auftreten, werden sie unter Umständen nicht sogleich als solche erkannt. In einem von mehreren Personen gestalteten Lehrformat – das sich von der eindeutigen Rolle zum Beispiel eines »Vorlesenden« unterscheidet – dient die transparente Kommunikation, z.B. durch einleitende Information über Rollenverteilung innerhalb des Teams, als Orientierung für Studierende und als Rollenklärung: Die Verantwortung für die Lehrveranstaltung liegt bei den Bildungsfachkräften.

Das Aufbrechen von Rollenerwartungen kann ein Anstoß für alle Beteiligten sein und zur Auseinandersetzung mit Rollen und -zuschreibungen ermutigen. Nach hooks (2023: 49) ist ein zentrales Ziel der transformativen Pädagogik, Lehre als demokratisches Setting zu gestalten, in dem sich jede Person verantwortlich einbringen kann. Danach übernehmen auch Studierende Verantwortung für das gemeinsame Studieren und sind nicht in einer konsumierenden, aufnehmenden Rolle.

Lilly König fasst zusammen, dass

»dadurch auch die Rollenerwartung an Studierende verändert wird. Ein Teil der Verantwortung für ein gut laufendes Seminar liegt bei den Studierenden explizit, weil man eben anerkennt, dass sie auch ein Wissen haben. Wir erwarten also, dass sie es auch einbringen und so stärker am Seminarverlauf partizipieren.«

bell hooks (2023) konstatiert, »dass wir alle in dem Maße gleich sind, in dem wir gleichermaßen an der Schaffung eines Lernkontextes beteiligt sind« (ebd.: 157). Analog zur Beteiligung Studierender in den Lehrformaten ist die Erwartung an Lehrende, sich »als Lernende« (ebd.) zu begreifen. Hier zeigt sich eine Bruchlinie im Diskurs: Das Bild von ›Hochschullehrenden‹ gerät durch die Rolle der Bildungsfachkräfte in einen Rekonstruktionsprozess. Studieren wird zum Marker für ein Professionsverständnis von Bildungsfachkräften und ist Teil professioneller Tätigkeit, genauso wie kontinuierliches Studieren impliziter Teil des Selbstverständnisses aller Lehrenden ist.

Dieses erweiterte und damit fluidere Rollenverständnis löst wahrnehmbare Irritationen aus. Fabian Hesterberg beschreibt seine Erfahrungen in der Lehre mit anderen Dozierenden wie folgt:

»Da hatte ich das Gefühl, dass sie beim ersten Treffen unsicher war, wie gehe ich jetzt mit den Bildungsfachkräften um. Trotz der Unsicherheit haben wir uns auf eine sehr gute Arbeitsatmosphäre geeinigt, wo jeder Einzelne in seinem Tempo gut mitkommt. Ich habe häufiger das Gefühl, wenn Dozierende auf uns zukommen, dass sie nicht wissen, wie sie mit uns umgehen sollen. Wie können wir das Eis brechen, damit die Dozierenden keine Hemmungen mehr haben, uns zu begegnen? Dozierende müssen aus ihrer Komfortzone rauskommen, die sie jahrelang für sich entwickelt haben, und sich auf etwas Neues einlassen. Wir bitten die Dozierenden, mit denen wir die Lehre gestalten, auch mitzuarbeiten. Ich glaube, dass das die Personen irritiert, aber wenn man die erste Seminarsitzung von der fortlaufenden Seminarreihe durchgeführt hat, gehört das schon zum Seminar dazu, dass die Dozierenden automatisch auch bei den fortlaufenden Sitzungen mitarbeiten. Dann ist es aus meiner Sicht eine Partizipative Lehre.«

So verstandene Partizipative Lehre kann dazu anstoßen, Rollenerwartungen zu reflektieren, zu erweitern, zu dekonstruieren. Lehrende sind sowohl Wissensvermittler:innen als auch ihrerseits Lernende. Mit dem Rückgriff auf das oben skizzierte Verständnis von Wissen können Erfahrungsräume entstehen, in denen akademisches und wissenschaftliches Wissen ebenso bedeutsam für gemeinschaftliche Lernprozesse sind wie Erfahrungs- und lebensweltliches Wissen und Interdependenzen innerhalb von Wissensordnungen sichtbar werden. Im aufgezeichneten Gespräch fasst Kosima Kosak zusammen:

»Ich finde auch, dadurch dass dieses normalisierte Verständnis von einer Professorin, die vorne steht und ihr Wissen vermittelt – und Studierende dieses Wissen aufnehmen, geöffnet wird und vielleicht sogar durch die Bildungsfachkräfte gesprengt wird, können andere Wissensräume entstehen. Plötzlich sind noch andere Personen da, die haben dann auch ein Wissen. Das ist aber vielleicht gar kein akademisches Wissen, aber es ist trotzdem ein Wissen, was jetzt hier Platz findet. Dadurch öffnen sich andere Formen von Wissen, die auch sinnvoll und wichtig sind und auch die Studierenden können ihr Wissen mit einbringen oder trauen sich mehr, ihr Wissen zu äußern. Sie bekommen diese Idee von »Mein Wissen ist auch etwas wert hier«, obwohl es vielleicht ganz anders angeeignet oder erfahren wurde.«

So entstehen Räume, in denen Wissen aus verschiedenen Rollen, Perspektiven und Erfahrungen ausgetauscht und weiterentwickelt wird – als gemeinschaftliches Studieren. *EiN* Ort* ist dafür Ausgangspunkt und Experimentierraum; ausgehend von Formaten, Methoden und Momenten, in denen Rollen hinterfragt, vervielfältigt und umgekehrt werden können, erweist und entwickelt sich die Lehrpraxis hier als inklusive (Hochschul-)Didaktik. Diese didaktische Praxis soll Perspektiven aufzeigen, die bislang in der Hochschule wenig sichtbar sind. Dabei gilt es, bell hooks nach zu bedenken,

»die jeweils eigene Erfahrung nicht als Letztbegründung für welche Auffassung auch immer gelten zu lassen. Wenn die verschiedenen Erfahrungen, die sich in einem Lehr- und Lernraum versammeln, gleichermaßen ernst genommen werden, ermöglicht das vielmehr eine wechselseitige und konstruktive Kritik dessen, was einer oder einem zunächst einmal als unmittelbare Evidenz erscheint.« (in Sonderegger 2016: 10)

So beschreibt Florian Lintz:

»Ich finde für das, was wir vermitteln wollen, ist es viel hilfreicher, wenn wir so lehren, wie wir jetzt lehren. Also, dass wir wirklich auch reingehen und wirklich dabei sind. Also ja, dieses Traditionelle, das könnten wir auch machen, aber ich denke,

das würde den Studierenden vielleicht nicht so viel bringen, weil dann würden wir unsere Lehre nicht so dynamisch gestalten, wie wir sie jetzt gestalten. Das hat ja auch was mit Augenhöhe zu tun. Dadurch dass wir einfach mit dabei sind und uns nicht irgendwie irgendwo hinsetzen und sagen, alle arbeiten vor, sondern dass alle arbeiten, wir aktiv in dem Prozess sind und uns beteiligen, ist das ganze Seminar viel variabler und dynamischer, als wenn wir dahin gehen und sagen: »Hier, das und das ist die Aufgabe, sucht das und das raus und wir setzen uns irgendwo hin«. Das war einfach nie so. Dadurch alleine hat es eine ganz andere Dynamik, die so, auch für das, was wir machen, besser ist, weil wir eben auch immer noch etwas reingeben können. So haben wir das erlebt, dass Wissen, das nirgendwo so steht, bei uns zu finden ist.«

Und ähnlich formuliert Fabian Hesterberg:

»Was ich an der Methode mag, die wir in unserer Lehre praktizieren, ist, dass wir selbst mit in die Lehre gehen, um auch für uns weiter zu lernen, und auch für die zukünftigen Lehrveranstaltungen möchten wir für uns was mitnehmen. So können wir sehen, wie wir unsere zukünftigen Lehrveranstaltungen noch verbessern können. Wir kriegen einen Einblick, wie die Studierenden studieren und wie sie ihr Wissen aufnehmen, um möglichst viel aus den Lehrveranstaltungen von uns mitzunehmen. Da ist es auch wichtig, in den jeweiligen Arbeitsphasen mit teilzuhaben und mit zu studieren. Wo hapert es noch, wo können wir unser Konzept, wie wir unsere Lehre vermitteln, noch anpassen? Sodass wir noch mehr Studierende, die die Seminarreihe besuchen, mitnehmen können und dass diese dann im späteren Berufsleben, zum Beispiel als Sozialarbeiter:in, ihr Konzept, was sie sich erstellt haben, dann auch möglichst partizipativ anwenden können.«

Das Teilen von Erfahrungswissen in Lehrveranstaltungen bezieht auch sensible Inhalte und Verletzbarkeiten ein. Häufig geht es um erlebte Diskriminierung, strukturelle Gewalt und schmerzhaft Erfahrungen; dabei werden diese auch reproduziert. *EiN* Ort für inklusives Wissen* bemüht sich deswegen auch, möglichst ein Raum der Sicherheit und des Wohlbefindens zu sein.

5. Kulturen – Strukturen – Praktiken. Veränderungen und Umkehrungen

»Um eine Hochschule realisieren zu können, in der alle gleichermaßen qualitativ studieren und arbeiten können, erscheint die Leitidee der Inklusion vielversprechend« (Platte/Vogt/Werner 2016: 123). Dies bestätigt die Arbeitseinheit *EiN* Ort für inklusives Wissen*, denn sie deutet Veränderungen für Kulturen, Strukturen und Praktiken in Hochschuldidaktik und Fakultätsentwicklung an: Mit der Beschäftigung von Kolleg:innen, die üblicherweise keine Hochschulzugangsberechtigung

finden und deren spezifischer Expertise es hier bedarf, fällt sie aus dem Rahmen von Hochschustrukturen, lässt Rollen und Wissensordnungen neu definieren. Der Einsatz von (didaktischen) Praktiken, die sich als inklusiv und für jede:n Beteiligte:n immer wieder neu als angemessen erweisen müssen, hat die Entwicklung inklusiver Kulturen angestoßen. So wird zunehmend weniger von »den Bildungsfachkräften« gesprochen als von »den Kolleg:innen von EiN* Ort«. Bei der Planung von Fakultätsterminen wird bedacht, dass Mitarbeitende auf vororganisierte Fahrdienste angewiesen sind und Arbeitszeiten nicht ohne weiteres ausgedehnt oder verschoben können. Das Bemühen um Einfache oder verständliche Sprache zeigt sich in kollegialen Veranstaltungen, das Tempo in Gremien wird angepasst. Florian Lintz ist Mitglied des Fakultätsrats und Fabian Hesterberg unterstützt das Fakultätssekretariat. Auch in der Kommunikation auf Verwaltungsebene ergeben sich Veränderungen. Das führt auch zu Verantwortungsübernahme und Ermächtigung, beschreibt Florian Lintz:

»Es gibt mir durchaus mehr Kraft, weil das ich halt noch nie hatte. Also das hatte ich so noch nie und das gibt mir einfach auch so viel mehr Kraft, auch in so Entscheidungsprozesse mit eingebunden zu sein, die eben auch – wenn es dann eine falsche Entscheidung ist, wodurch ich dann auch vielleicht Nachteile habe – aber ich finde, dadurch lerne ich, also wenn mir immer andere Entscheidungen abnehmen würden, würde ich halt nichts lernen.«

Dass *EiN* Ort für inklusives Wissen* die Partizipative Lehre etablieren und weiterentwickeln würde, war zu erwarten. Dass daneben und darüber hinaus von *dOrt* Anstöße zur Fakultätsentwicklung ausgehen würden, erweist sich als deutlich weiter reichende Irritation, die für die Veränderung bestehender Verhältnisse sorgt. »Bildung wird nicht zur ›inklusive‹, indem sie verschiedenen Personengruppen Zugang verschafft und diese (bei zu erwartender Assimilationsbereitschaft) integriert, sondern indem sie durch konzeptionelle und reflektierende Weiterentwicklung Verhältnisse schafft, die Diskriminierung verhindern, und indem sie solidarisierende, Gemeinschaft stiftende Entwicklungen gegenüber auf Konkurrenz bauender Elitenförderung aufwertet.« (Platte 2017: 24) Selbstverständlich haben wir durch unsere Präsenz noch keine inklusive und partizipative Fakultät geschaffen. Aber wir sehen konkrete Auswirkungen von *EiN* Ort* im kollegialen Miteinander, in der Lehre, in Forschungszugängen und in den Arbeitsstrukturen. Wir sitzen am Tisch. Wir beteiligen uns am Diskurs (vgl. Trescher/Hauk 2020). In diesem Bewusstsein möchten wir die konzeptionelle und strategische Ausrichtung von *EiN* Ort für inklusives Wissen* schärfen, um Partizipation und Inklusion in der Hochschullandschaft und darüber hinaus zu stärken.

Literatur

- Achermann, Bruno/Amirpur, Donja/Braunsteiner, Maria-Luise/Demo, Heidrun/Platte, Elisabeth/Platte, Andrea (Hg.) (2019): Index für Inklusion. Ein Leitfaden für Schulentwicklung, Weinheim: Beltz.
- Böhle, Fritz/Sauer, Stefan (2019): »Erfahrungswissen und lernförderliche Arbeit – Neue Herausforderungen und Perspektiven für Arbeit 4.0 und (Weiter-)Bildung«, in: Rolf Dobischat/Bernd Käßlinger/Gabriele Molzberger/Dieter Münk (Hg.), *Bildung 2.1 für Arbeit 4.0?*, Wiesbaden: Springer Fachmedien GmbH, S. 241–263.
- Dettmann, Marlene-Anne/Scholz, Katharina (2021): »Service User Involvement in der Hochschulqualifizierung für Soziale Arbeit. Chancen und Wirkungen«, in: *Die Hochschule. Journal für Wissenschaft und Bildung* 30/1, S. 56–69.
- Erdmann, Nina/Schmier, Alena (2024): »Wissensrelationierung als Potenzial für die Professionalisierungsforschung? Fragen und Herausforderungen«, in: *Soziale Arbeit* 73/11, S. 422–429.
- Hautz, Hannes/Slepcevic-Zach, Peter (2022): »Irritationen als Anstoß für Lern- und Bildungsprozesse. Das Beispiel Service-Learning«, in: *bwp@ Spezial AT-4: Beiträge zum 15. Österreichischen Wirtschaftspädagogik-Kongress*, S. 1–20.
- hooks, bell (2023): *Pädagogische Gemeinschaftsbildung. Ein Dialog*, in: bell hooks (Hg.): *Die Welt verändern lernen. Bildung als Praxis der Freiheit*. Münster: UN-RAST Verlag.
- Kärner, Tobias/Jüttler, Michael/Fritzsche, Yannick/Heid, Helmut (2023): »Partizipation in Lehr-Lern-Arrangements. Literaturreview und kritische Würdigung des Partizipationskonzeptes«, in: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 26, S. 1053–1103.
- ParLink (2021): »Das Trilemma«. <https://www.partizipative-lehre.de/trilemma-der-inklusion>, zuletzt aufgerufen am 19.12.2024.
- Platte, Andrea (2017): »(Hochschul-)Didaktische Fundierung inklusiver Bildungsprozesse«, in: Andrea Platte/Melanie Werner/Stefanie Vogt/Heike Fiebig (Hg.), *Praxishandbuch Inklusive Hochschuldidaktik* Weinheim: Beltz Juventa, S. 20–42.
- Schützeichel, Rainer (2018): »Professionswissen«, in: Christiane Schnell/Michaela Pfadenhauer (Hg.), *Handbuch Professionssoziologie*, Wiesbaden: Springer VS, o.S.
- Seckelmann, Astrid (2020): »Der Nutzen von Exkursionen für die Studierenden: Lernerfolg, fachliche Identität und soziale Integration«, in: Astrid Seckelmann/Angela Hof (Hg.), *Exkursionen und Exkursionsdidaktik in der Hochschullehre. Erprobte und reproduzierbare Lehr- und Lernkonzepte* Berlin: Springer Spektrum Verlag, S. 7–14.

- Sonderegger, Ruth (2016): »Reviewessay: Engaged Pedagogy. Antidiskriminatorisches Lehren und Lernen bei bell hooks von Belinda Kazeem-Kaminski«, in: *medienimpulse* 55/3, S. 1–17.
- Trescher, Hendrik/Hauck, Teresa (2020): *Inklusion im kommunalen Raum*, Bielefeld: transcript.
- Vogl, Joseph (2011): »Poetologie des Wissens«, in: Harun Maye/Leander Scholz (Hg.): *Einführung in die Kulturwissenschaft*, München: Wilhelm Fink Verlag, S. 49–72.
- Werner, Melanie/Leitner, Sigrid/Platte, Andrea/Zinsmeister, Julia (2014): »Aktionsleitfaden für eine inklusive Fakultät«. https://www.th-koeln.de/mam/downloads/deutsch/hochschule/fakultaeten/fo1/aktionsleitfaden_f%C3%BCr_eine_inklusive_fakult%C3%A4t.pdf, zuletzt aufgerufen am 29.10.2025.

Wer partizipiert an WAS (oder WORAN)?

Eine Diskussion aus Perspektive inklusiver Erwachsenenbildung(sforschung)

Olaf Dörner & Katharina Maria Pongratz

Partizipative Lehr- und Forschungsansätze, so eine zentrale Forderung im sonderpädagogischen Partizipationsdiskurs, sollten die Anliegen und Perspektiven der durch hegemoniale Strukturen marginalisierten Personen an Hochschulen integrieren und die Positionen/Perspektiven akademisch Forschender im Sinne einer »Hegemonieselbstkritik« hinterfragen (vgl. Schuppener/Goldbach/Hauser 2024: 150). Dieser Forderung immanent ist die andere Seite von Hegemonialität, nämlich Nicht-Hegemonialität, vor deren Horizont Überlegungen zur Partizipation als soziale Teilhabe überhaupt erst generiert und konturiert werden können. Insofern eröffnen hegemoniale Strukturen an Hochschulen den Raum, nicht-hegemoniale Gestaltungsmöglichkeiten zu identifizieren und zu erforschen (vgl. Przytulla 2021: 7ff.).

Eine Möglichkeit, Partizipation von Erwachsenen mit geistiger Behinderung an Hochschulen zu gestalten, besteht in deren Einbindung in Hochschullehre. Dies ermöglicht ihnen, auch ohne anerkannte Hochschulzugangsberechtigung aktiv am Lehr- und Lernprozess teilzunehmen (vgl. Ackermann/Curdt/Pongratz 2022). Ihr Mitwirken kann als eine Form der Gestaltung nicht-hegemonialer Strukturen verstanden werden. Durch die Beobachtung und Analyse ihres Wirkens eröffnen sich zudem empirisch basierte Ansätze zur Klärung des Partizipationsbegriffes in der Hochschullehre.

Unser Artikel ist ein empiriebasierter und theoretisierender Kommentar zum Grundlagenbeitrag des vorliegenden Sammelbandes zum Thema Partizipation im Hochschulkontext. Mit unseren Überlegungen möchten wir, ausgehend von dem von den Autor:innen eingeführten, vielfältigen Begriff der Partizipation, Partizipation im Kontext inklusiver Erwachsenenbildung(sforschung) verorten und aus praxeologischer Perspektive akzentuieren. Anhand der Frage »Wer partizipiert an WAS?« stellen wir Überlegungen zum Verständnis von Partizipativer Lehre im Diskurs wissenschaftlicher Weiterbildung dar. Dies erfolgt mittels zweier ausgewählter Feldbeobachtungen, die wir in die Diskussionen um Hochschulöffnung,

Inklusion und Partizipation einordnen. Dazu skizzieren wir Reflexions- und Entwicklungsräume und stellen unser Verständnis Inklusiver Lehre mit partizipativen Elementen vor.

1. Tradiertheiten, Selbstverständlichkeiten und Leerstellen. Partizipation an Hochschule zwischen politischer Programmatik und sozialer Praxis

Im Grundlagenbeitrag des vorliegenden Sammelbandes laden die Autor:innen zur Reflexion und Weiterentwicklung Partizipativer Lehre ein sowie dazu, nicht-hegemoniale Gestaltungsmöglichkeiten (vgl. Przytulla 2021) zu identifizieren und zu analysieren. Sie verstehen Partizipative Lehre als ein »Diskurs- und Praxisfeld«, das sich in unterschiedlichen Ausrichtungen an Hochschulen im deutschsprachigen Raum entwickelt (vgl. Vorwort zum Sammelband). Dabei betonen sie, dass Partizipative Lehre nicht nur eine methodische, sondern auch eine gesellschaftliche und hochschulpolitische Herausforderung sei.

Mit ihren Überlegungen schließen die Autor:innen im weiteren Sinne an eine Diskussion über die Öffnung der Hochschulen an, wie sie neben der Diskussion um eine inklusionssensible Hochschule (vgl. Dannenbeck et al. 2016) auch im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung zu beobachten ist (vgl. Cendon et al. 2020) und die sie durch folgende Argumentationslinien gekennzeichnet sehen (vgl. Kapitel 2):

Erstens werde die Öffnung der Hochschulen im Kontext gesamtgesellschaftlicher Inklusions- und Teilhabediskurse diskutiert. Hochschulen sollen den Austausch zwischen akademischen Institutionen und der Gesellschaft fördern. Zweitens gelten Hochschulen als Orte privilegierter Wissensproduktion, die durch Exzellenzstrategien Teilhabebarrrieren schaffen. Diese strukturellen Ausschlüsse würden zunehmend kritisch reflektiert. Drittens erschwerten »eingelagerte Praktiken« und »Normalitätsmuster« an Hochschulen den Zugang marginalisierter Gruppen. Dies erfordere eine reflexive Neubestimmung des Verhältnisses von Inklusion und Exklusion.

Für die Diskussion eines vielseitig verwendeten Partizipationsbegriffes in der inklusiven Hochschullehre liegt unser primäres Interesse nicht darin, Universität als exklusiven Ort der Wissensproduktion zu verändern. Auch geht es uns nicht darum, Ableismus aktiv zu stoppen und aktivistisch zu wirken (vgl. Gersdorff/Sturm 2025). Es geht uns vielmehr darum, mithilfe empirischer Forschung zu verstehen, ob und wie sich Inklusion im Hochschulkontext über Partizipation als Forschungsgegenstand im Kontext von Lehre und inklusiven Bildungsformaten als soziale Praxis abbilden lässt.

Wir verstehen Partizipation demzufolge aus Perspektive einer inklusiven Erwachsenenbildungsforschung (s.o.) nicht als homogenen Begriff, sondern als relationale Figur, die in unterschiedlichen Kontexten verschiedene Bedeutungen annimmt. Unser Kommentar möchte verdeutlichen, dass es mit einer praxeologisch-rekonstruktiven Perspektive nicht darum geht, Partizipative Lehre normativ zu fordern (i.S.v.: Wer partizipiert an was?) oder organisatorisch zu verallgemeinern (Wer partizipiert an wem?). Vielmehr stellt sich uns die Frage, unter welchen Bedingungen, mit welchen Zuschreibungen und mit welchen Effekten die für unsere Begriffsentwicklung von Partizipation relevanten partizipativen Momente Inklusiver Lehre überhaupt hervorgebracht und rekonstruiert werden können (Wer partizipiert woran?).

Die Autor:innen des Grundlagenbeitrags betrachten Hochschulen hinsichtlich ihrer Inklusivität und Diversitätssensibilität mit einem grundsätzlich weiten Inklusionsverständnis, wobei ihr Fokus hier auf Behinderung liegt. Hochschulen seien noch weit davon entfernt, ihre gesellschaftliche Verantwortung für Inklusion zu kennen, hochschulische Privilegien kritisch zu reflektieren, marginalisierte Gruppen aktiv einzubinden und hegemoniale Strukturen kritisch zu hinterfragen. Dies zeige sich auch im internationalen und nationalen Diskurs zur Öffnung von Hochschulen (vgl. Kapitel 3). Während Diversifizierung und Inklusion global an Bedeutung gewinne und gefördert werde (zum Beispiel durch UNESCO, EU, OECD), bestehen erhebliche Herausforderungen in der Praxis. Insbesondere fehle eine systematische Einbindung von Menschen mit Behinderungen. Zudem drohe die Gefahr, dass Inklusionsstrategien oberflächlich blieben und nicht zu grundlegenden Veränderungen der Hochschulstrukturen führten.

Die Autor:innen greifen damit ein nicht untypisches Muster auf: Hochschulen werden in der politischen Inklusionsdebatte primär als Organisationen verstanden, die politische Forderungen umsetzen und zur Realisierung einer inklusiven Gesellschaft beitragen sollen. Diese Sichtweise entspricht der dominanten Auffassung des politischen Inklusionsdiskurses, die in der Inklusion als gesellschaftliches Ideal gilt (vgl. Geldner 2020; vgl. Pioch 2019). Die Frage, wer im Kontext Partizipativer Lehre WORAN partizipiert, ließe sich dementsprechend auch mit einem weiten Inklusionsverständnis diskutieren, wie es sich beispielsweise auch beim Diskurs über Lebenslanges Lernen zeigt (vgl. Hanft/Knust 2007; Kerres et al. 2012): Hochschulen sind gesetzlich verpflichtet, zur wissenschaftlichen Weiterbildung beizutragen und sich für nicht-traditionelle Zielgruppen zu öffnen. Doch ähnlich wie bei der Inklusionsdebatte bleibt die Umsetzung begrenzt. Trotz zahlreicher Programme bestehen weiterhin erhebliche Teilhabebarrrieren, die insbesondere Menschen mit nicht-traditionellen Bildungsbiografien von einer Teilnahme ausschließen (vgl. Dörner 2020a; Wolter/Kamm/Otto 2020; Iller 2020).

In beiden Diskursen (Inklusion und Lebenslanges Lernen) zeigt sich eine zentrale Spannung zwischen politischer Programmatik und organisationaler Hochschul-

praxis, wie sie auch im Kontext Partizipativer Lehre zu beobachten ist (vgl. Kapitel 3). Hochschulen sind keine autonomen Orte, sondern eingebettet in gesellschaftliche Strukturen, die Inklusion und wissenschaftliche Weiterbildung spezifisch prägen (vgl. Iller 2020; Dannenbeck et al. 2016).

Diesen Impuls greifen wir aus Sicht einer inklusiven Erwachsenenbildung und Erwachsenenbildungsforschung auf. Angesichts der Begriffsvielfalt von Partizipation konzentrieren wir uns allerdings auf partizipative Elemente, von denen wir annehmen, dass sie partizipative Momente bedingen können. Wir beziehen uns dazu exemplarisch auf zwei inklusiv konzipierte Angebote wissenschaftlicher Weiterbildung. Wir orientieren uns dabei an jener praxeologischen Perspektive, die Pierre Bourdieu in Abgrenzung zur phänomenologischen und objektivistischen Perspektive formuliert hat, um soziale Praxis als Ergebnis der Wechselwirkung zwischen objektiven Strukturen und subjektiven Erfahrungen und Orientierungen zu verstehen (vgl. Bourdieu 2015: 146ff.). Insofern sind Handlungen nicht isoliert zu betrachten, sondern in ihrem Zusammenspiel mit gesellschaftlichen Bedingungen (vgl. ebd.). Im Zentrum steht die Beziehung zwischen strukturellen Rahmenbedingungen und handlungsleitenden Orientierungen der Akteur:innen. Handlungen, Wahrnehmungen und Orientierungen entstehen dabei nicht zufällig, sondern basieren auf einem Habitus, verstanden als System dauerhafter Dispositionen, das vergangene Erfahrungen integriert und künftiges Handeln strukturiert (vgl. ebd.: 169). Daraus leiten sich weitere Fragen ab: Inwieweit weichen politische Forderungen (vgl. Geldner 2020) und tatsächliche Umsetzung bei der Diskussion der Vielseitigkeit des Begriffes von Partizipation im Hochschulkontext gegebenenfalls voneinander ab? Entstehen durch die Diskussion wirklich neue Fragen zu alten Großbegriffen wie Inklusion (vgl. Vogt/Boger/Bühler 2021) und Partizipation (vgl. von Unger 2014)?

2. Zur Diskrepanz zwischen politischer Forderung und tatsächlicher Umsetzung: Partizipation oder Inklusion?

Die eben aufgeführte Diskrepanz zwischen politischen Forderungen und ihrer tatsächlichen Umsetzung wird von den Autor:innen im Grundlagenbeitrag des Sammelbandes als relational beschrieben. Hochschulen bewegten sich demnach im Spannungsverhältnis zwischen Exklusivitätsaura, Genialitätsmythos und institutionellen Hierarchien, wodurch ableistische Ausschlusslogiken als Gegensatz zu Partizipation reproduziert würden (vgl. Dolmage 2017). Ähnliche Mechanismen lassen sich auch in der wissenschaftlichen Weiterbildung beobachten: Während sie politisch als Teil des lebenslangen Lernens adressiert wird, bleibt sie in der Praxis von Exklusionsstrukturen geprägt, die insbesondere marginalisierte Personen-

gruppen wie beispielsweise Erwachsene mit geistiger Behinderung ausschließen (vgl. Dörner 2020a; Iller 2020; Dörner/Pongratz 2022; Wolter 2017).

Ein wichtiger Aspekt für die Entwicklung unseres Partizipationsbegriffes ist die Berücksichtigung von Vielseitigkeit. Dabei geht es um folgende Dimensionen gleichzeitig:

- etwas zu geben (beizutragen) oder etwas zu erhalten (erlangen)
- passiver Zustand (involviert sein) und aktive Beteiligung (mitmachen)
- neutraler Zustand (teilnehmen) und ein Zweck (mitbestimmen) (vgl. Ukowitz 2021: 221)

Diese Differenzierung verdeutlicht auch eine Diskrepanz zwischen den Begriffen Partizipation und Inklusion, die für normativ geführte Diskussionen nicht selten ist und sich beispielsweise wie folgt zeigt: Beide Großbegriffe gelten nach wie vor als unterdefiniert und überbestimmt (vgl. Vogt/Boger/Bühler 2021: 11). Während einige Konzepte Inklusion etwa als »[p]ädagogisches Harmonisierungsidiyll« oder »Grenzposten fachlicher Zuständigkeiten« verstehen (Schreiber-Barsch 2019: 10), wird sie von anderen als »Inklusionslüge«, »Inklusionsfalle« oder »Inklusionsideologie« kritisiert (Platte 2019: 6). Diese exemplarisch herangezogene Begriffsvielfalt zeigt – überträgt man dies auf den Begriff der Partizipation –, dass beide weder als lineares (politisches) Programm noch als Lehrangebot umgesetzt werden können. Inklusion und Partizipation sind stets in Aushandlungsprozesse sozialer Praxis eingebettet. Als Großbegriff verstanden wirft Partizipation ebenso Fragen nach Zugangsmöglichkeiten zu Hochschulen, wissenschaftlicher Weiterbildung und Lehre sowie nach der Legitimität von Wissen und angemessenen Vermittlungs- und Aneignungsformen auf (vgl. Brunner 2020; Kade/Seitter 2003).

Diese vieldimensionalen Impulse zum Partizipationsbegriff (vgl. Ukowitz 2021: 221) übernehmen wir für unsere empiriebasierte Begriffsentwicklung von Partizipation im Kontext Hochschullehre. Mit der von uns eingenommenen praxeologischen Perspektive soll rekonstruiert und diskutiert werden, inwieweit Inklusion zunächst als soziale Praxis (grundlagentheoretisch) verstanden werden kann und unter welchen Bedingungen sie in welchen Formen realisiert wird (empirisch). In einem zweiten Schritt, dieser Logik folgend, widmen wir uns dem Begriff der Partizipation. Während die relationale Perspektive der Autor:innen auf Widersprüche und hegemoniale Verhältnisse fokussiert (vgl. Kapitel 6), konzentrieren wir uns mit der praxeologischen Perspektive auf Kontextualisierungen dieser Spannungen. Und zwar durch die Analyse sozialer Praktiken sowie die Erfassung von wissenschaftlicher Weiterbildung, Inklusion und Partizipation als sozialer Praxis insgesamt (vgl. Dörner 2020b; Pongratz 2021; Dörner/Pongratz 2022, 2025).

Partizipation in wissenschaftlicher Weiterbildung und Hochschullehre als soziale Praxis zu denken, bedeutet, jene sozialen Handlungsweisen und deren Bedin-

gungsgefüge zu rekonstruieren, die eben diese konstituieren. Es geht nicht nur um formale Organisation oder politische Regulierung, sondern auch darum, wie sie im Handeln der Akteur:innen sinnhaft wird und welche regulierenden Orientierungen und Bedeutungen ihr zugeschrieben werden (vgl. Wittpoth 2002; Dörner 2020b, 2020c). Demzufolge handelt es sich nicht nur um institutionelle Angebote, sondern um in soziale Felder eingebettete Handlungen, die von Machtverhältnissen geprägt sind. Hier ringen Akteur:innen mit unterschiedlich ausgestatteten Kapitalien (kulturell, sozial, symbolisch) um Positionen und Anerkennung (vgl. Bourdieu 2001: 49). Diese Felder strukturieren Spielregeln und Erwartungen, die beeinflussen, wie Angebote wissenschaftlicher Weiterbildung und Lehre mit partizipativen Elementen, die partizipative Momente ermöglichen, gedeutet und praktiziert werden können.

Im Folgenden möchten wir anhand zweier unterschiedlich konzipierter Zugänge zum Feld unsere empirischen Beobachtungen in den Angeboten ›Werkstatt-Uni‹ und ›Lebenswelten-Seminar‹ eine Möglichkeit zur Begriffsentwicklung von Partizipation skizzieren. Wir zeigen auf, dass inklusive Konzeptionen nicht zwangsläufig Partizipation im Sinne von Schaffung partizipativer und/oder inklusiver Momente bedingen. Wir möchten vielmehr dazu anregen, Partizipation als soziale Praxis empirisch zu rekonstruieren.

3. Werkstatt-Uni: Wissenschaftliche Weiterbildung inklusiv(e)?

Die ›Werkstatt-Uni‹ ist ein Format wissenschaftlicher Weiterbildung für Erwachsene mit geistiger Behinderung, das seit 2021 im Rahmen der wissenschaftlichen Weiterbildung der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg durchgeführt wird. Sie ist eine Weiterentwicklung eines zuvor entwickelten Grundbildungsangebotes zum Schriftspracherwerb (2018–2021). Die Teilnehmer:innenschaft umfasst Erwachsene mit geistiger Behinderung, pädagogisches Personal der Behindertenhilfe, Studierende der Bildungswissenschaft und wissenschaftliches Personal. Themen sind Numeralität, Literalität, Politische Grundbildung, Digitalität und Künstliche Intelligenz.

Seit der Einführung wird das Angebot fortlaufend konzeptionell und didaktisch weiterentwickelt. Es orientiert sich an der entwicklungslogischen Didaktik nach Feuser (vgl. Feuser 2018; Ziemer 2024). Die Zusammensetzung der Teilnehmer:innenschaft, die für Angebote wissenschaftlicher Weiterbildung eher untypisch ist, basiert u.a. auf dem Austausch-Struktur-Modell (vgl. Feuser 2023: 1–3). Ziel des Ansatzes ist es, den Austausch zwischen Umwelt und Individuum möglichst kontrastreich zu gestalten, um die Möglichkeiten einer Kooperation am gemeinsamen Gegenstand (vgl. ebd.: 2), insbesondere hinsichtlich partizipativer Elemente, zu erforschen.

Im Verlauf der Weiterentwicklung des Schriftspracherwerbskonzepts für Erwachsene mit sogenannter geistiger Behinderung (vgl. Schulze 2020) haben wir dazu immer wieder bestimmte Aspekte der entwicklungslogischen Didaktik einer allgemeinen Pädagogik nach Feuser (vgl. Feuser 2018; Ziemen 2024) herangezogen und zugleich Elemente der Tätigkeitstheorie nach Christel Manske (vgl. Manske 1995: 27ff.) verstärkt. Konkret bedeutet dies, dass der im Folgenden zunächst didaktisch skizzierte Rahmen der Werkstatt-Uni (gemeinsamer Gegenstand als inklusiver Raum, Persönlichkeitsentwicklung als Basis und Entwicklung als stufenweiser Lernprozess) als eine mögliche Grundlage herangezogen wird, Partizipation als Angebot inklusiver Erwachsenenbildung mit partizipativen Elementen zu untersuchen:

- *Der gemeinsame Gegenstand als inklusiver Raum:*
In Anlehnung an Feuser verstehen wir den gemeinsamen Gegenstand nicht als materiell fassbares Objekt oder rein didaktische Struktur (vgl. Feuser 2023; Ziemen 2024), sondern als dynamischen, sich stetig neu konstituierenden Prozess, an dem alle Beteiligten aktiv beteiligt sind. In diesem Raum sollen Erwachsene mit unterschiedlichen Alters-, Geschlechts-, Biografie- und Milieuerfahrungen eine gemeinsame Welt erleben.
- *Persönlichkeitsentwicklung als Basis für Inklusion:*
Persönlichkeitsentwicklung und potentielle Entwicklung sind aus unserer Sicht Basis für Komplexitätssteigerung und Diversifikation. In Anlehnung an die entwicklungslogische Didaktik von Feuser steht nicht die bloße Wissensvermittlung im Vordergrund des Kurses, sondern das gemeinsame Erleben und Gewinnen von Erkenntnissen in kooperativen Prozessen (vgl. Feuser 2023: 2; Ziemen 2024).
- *Entwicklung als stufenweiser Lernprozess:*
Die Werkstatt-Uni ist als Format wissenschaftlicher Weiterbildung konzipiert, in dem Lernen im Sinne eines tätigkeitstheoretischen Verständnisses Entwicklung induziert. Die Begegnung unterschiedlichster Menschen mit verschiedenen biografischen und beruflichen Erfahrungen und Qualifizierungen soll hierbei Raum für potentielle Entwicklung schaffen (vgl. Manske 1995: 27ff.).

Wir berücksichtigen dabei, dass die didaktische Logik des gemeinsamen Gegenstandes nur im Kontext der entwicklungslogischen Didaktik zu verstehen ist. Sie ist eingebettet in Überlegungen zu einer allgemeinen Pädagogik (vgl. Feuser 2023; Ziemen 2024), die mit den aktuellen Hochschulstrukturen auf den ersten Blick nicht vereinbar zu sein scheint (vgl. Przytulla 2021) und an den Grundlagenbeitrag erin-

ner. Unsere bisherigen empirischen Beobachtungen¹ (vgl. Dörner/Pongratz 2022, 2024, 2025) zeigen jedoch, dass bereits eine Reduktion der Gesamtlogik sowie die Anwendung einzelner Elemente und Begriffe auf die Werkstatt-Uni zu ersten empiriebasierten Diskussionen über zukünftige inklusive wissenschaftliche Weiterbildung und Partizipation im Kontext Hochschullehre anregt. Dazu folgende Beobachtungen:

- *Beobachtungen: Die Gruppe Studierender*

Per didaktischer Konzeption des Lernens am gemeinsamen Gegenstand innerhalb der Werkstatt-Uni wäre davon auszugehen, dass Studierende, Erwachsene mit und ohne geistige Behinderung und Beschäftigte der Behindertenhilfe alle in ähnlicher Funktion, nämlich als Seminarteilnehmende, an der Werkstatt-Uni teilnehmen. Unsere Beobachtungen zeigen allerdings vielmehr, dass die Studierenden ausschließlich als Lehrende wahrgenommen werden und sich auch selbst als solche sehen und verhalten. Sie stellen den Ablauf vor, erarbeiten Materialien, begleiten und unterstützen bei der Bearbeitung von Aufgabenblättern. Sie treten verstärkt als Lehrende und nicht als kooperativ Lernende in einem heterogenen Setting auf. Unsere Videoanalysen des Wintersemesters 2024/2025 weisen demzufolge auf den ersten (Auswerte-)Blick vielmehr auf ein klassisches, von hegemonialen Strukturen geprägtes sonderpädagogisches Angebot an der Hochschule hin statt auf ein inklusives. Das verwundert insofern, als dass die Werkstatt-Uni doch konsistent inklusiv konzipiert ist und programmatisch betrachtet auf Partizipative Lehre zielt.

- *Beobachtung: Die Gruppe Erwachsener mit geistiger Behinderung*

Die Gruppe der Erwachsenen mit geistiger Behinderung reist teils alleine, teils mit ihren Gruppenleiter:innen zu den regelmäßigen Seminarterminen der Werkstatt-Uni an. Gemeinsamer Treffpunkt ist das Labor für inklusive Erwachsenenbildung(sforschung). Nach dem Ankommen findet ein gemeinsames Frühstück statt. Anschließend geben die Studierenden und auch die Gruppenleiter:innen Hinweise und Anweisungen zur Veranstaltung. Vorher dürfen sich die Teilnehmer:innen nicht eigenständig in das Labor begeben oder mit den in der Regel schon aufgebauten Lehr- und Lernmaterialien beschäftigen. Die aus der Gruppe der Studierenden gewonnenen Beobachtungen lassen sich hier fortschreiben, wenngleich festzuhalten ist: Immer dann, wenn seitens der Seminarleitung oder der Studierenden der Raum für individuelles Einbringen geschaffen wird, etwa durch Fragen nach Ideen für die jeweilige Sitzung, oder Aufgaben gezielt abgegeben werden, wird dieser Raum von der Mehrheit der

1 Mittels teilnehmender Beobachtung, Bild-/Videodokumentation, biografischer und leitfadengestützter Interviews in der methodologischen Perspektive der dokumentarischen Methode (vgl. Bohnsack 2013).

Seminarteilnehmenden teils sehr engagiert und teils sehr einnehmend angenommen und umgesetzt. Diese und weitere Beobachtungen führen uns später noch zu der Überleitung von der Frage nach dem »Wer partizipiert an WAS?« zu »Wer partizipiert an WEM?«

- *Beobachtung: Die Gruppe Mitarbeitender der Behindertenhilfe*

Der Personengruppe der Mitarbeitenden der Behindertenhilfe kommt in der Werkstatt-Uni eine gesonderte Rolle zu. Haben sie bis zum Beginn des Weiterbildungsangebotes Werkstatt-Uni die mit ihrem Beruf einhergehende Aufgabe, die ihnen anvertrauten Personen in der Funktion der Gruppenleiter:innen zur Werkstatt-Uni zu begleiten und zu beaufsichtigen, wechselt diese mit Beginn der Weiterbildung. Innerhalb der Werkstatt-Uni verändert sich ihre Rolle von der begleitenden und anweisenden Person hin zu der Rolle der Mitlernenden. Aktuelle Videoauswertungen weisen auf entstehende Rollendiffusionen hin, die noch empirisch weiter analysiert werden müssen. Gleichwohl ist auffällig, dass teilnehmend Beobachtende, die nicht über das zusammengestellte Sample Werkstatt-Uni informiert sind, selten zwischen Erwachsenen mit geistiger Behinderung und den Mitarbeitenden der Behindertenhilfe differenzieren. Sichtbar wurde bisher ausschließlich die Unterscheidung zwischen »Werkstattmitarbeitenden« und »Studierenden«. Auch dieser empirischen Spur folgen wir in den nächsten Auswertephasen.

Insgesamt lässt sich anhand der empirischen Beobachtungen schon jetzt festhalten: In der Umsetzung der als per se inklusiv konzipierten wissenschaftlichen Weiterbildung dokumentieren sich Mechanismen und Orientierungen, die die partizipative Idee unterlaufen. Der partizipative Gehalt der Veranstaltung ist (zunächst) nicht offensichtlich und muss weiter analysiert werden.

4. Bildungsfachkräfte an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg: Lebenswelten-Seminar – inklusiv konzipiert und partizipativ gestaltet?

Das Lebenswelten-Seminar ist ein vom Institut für Inklusive Bildung konzipiertes Format von Hochschullehre, in dem Bildungsfachkräfte als Expert:innen in eigener Sache bundesweit an unterschiedlichen Hochschulen lehren. Bei dem für diesen Artikel herangezogenen Beispiel für inklusiv konzipierte Hochschullehre handelt es sich um ein Seminarangebot an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg, für das externe Bildungsfachkräfte engagiert werden. Es dient neben der Werkstatt-Uni als zweites Sample zur Erforschung inklusiver Erwachsenenbildung(sforschung).

Angeleitet durch die Bildungsfachkräfte und deren pädagogische Leitungen werden in einem 14-tägig stattfindenden Seminar Begriffe und gesetzliche Grundlagen rund um das Thema Inklusion behandelt. Bildungsfachkräfte und Studierende arbeiten praxisnah an Themen wie Beeinträchtigungen, Barrieren, individuelle Lebenswege, Wohnformen und Freizeitmöglichkeiten für Menschen mit Beeinträchtigungen. Ein wissenschaftliches Begleitseminar ermöglicht es den Studierenden, benotete Leistungsnachweise zu erhalten. Ziel der Lehrveranstaltung ist es, die Studierenden anhand biografischer Erfahrungen der Bildungsfachkräfte für die Bedürfnisse von Menschen mit Behinderungen und für Barrierefreiheit im Alltag, Bildungs- und Arbeitsumfeld zu sensibilisieren. Die Dozent:innen leiten die Studierenden zur Reflexion an, unterstützen sie und bewerten die Seminarleistungen.²

Für die Entwicklung eines Partizipationsbegriffes als Inklusive Lehre mit partizipativen Elementen, die Momente von Partizipation schaffen können, interessieren uns vor allem die folgenden Beobachtungen:

- *Beobachtung: Die Gruppe Studierender*
Die Lebenswelten-Seminare werden von Studierenden der Master- und Bachelor-Studiengänge Bildungswissenschaft besucht. Basierend auf den teilnehmenden Beobachtungen zeigt sich, dass die Studierenden zu Beginn der Lehrveranstaltung noch unsicher mit den Bildungsfachkräften sind und irritierende Situationen erleben (beispielsweise Unsicherheit darüber, wie Bildungsfachkräfte anzusprechen sind, oder die Frage an die Lehrbeauftragten, ob Behinderungen gegenüber den Bildungsfachkräften thematisiert werden »dürfen«). Bei den praktischen Erkundungen von Barrieren in Gebäuden und im Umgang mit Rollstuhl, Blindenführstock oder Gehörschutz treten die anfänglichen Irritationen jedoch recht schnell in den Hintergrund.
- *Beobachtung: Die Gruppe der Bildungsfachkräfte*
Bildungsfachkräfte bezeichnen sich selbst in den Seminaren als Expert:innen in eigener Sache. Sie erzählen von ihren Behinderungserfahrungen und biografischen Ereignissen. Gegenüber den Studierenden nehmen sie bewusst eine distanzierte Haltung ein, indem sie sie sitzen, ihre Position im Raum spezifisch wählen, die Studierende als Studierende ansprechen und ihre Rolle als Lehrende klar definieren. Die Bildungsfachkräfte dürfen die Studierenden jedoch nicht bewerten. Sie berichten von ihren Lebenserfahrungen und binden die Studierenden punktuell in die von ihnen vorgegebene Seminarstruktur ein. Auch hier zeigen sich empirische Spuren für Orientierungen, die dem Inklusionsgehalt

2 Der Lehrauftrag ist notwendig, da die Bildungsfachkräfte keine eigenständige Bewertung von Hochschulleistungen vornehmen dürfen.

der Veranstaltung widersprechen oder diesen unterlaufen und weiter analysiert werden.

- *Beobachtung: Die Gruppe der pädagogischen Leitungen*
Bei den pädagogischen Leitungen handelt es sich um akademisch qualifizierte Fachkräfte, die die Bildungsfachkräfte seit Beginn ihrer Qualifizierung fachlich ausbilden, begleiten und gemeinsam mit ihnen die Seminare vorbereiten und durchführen. Auffallend ist, dass sie dann aktiv werden oder in das Seminargeschehen eingreifen, wenn rechtliche oder sehr komplexe Themen behandelt werden. Bei Bedarf erinnern sie die Bildungsfachkräfte an den Ablauf oder die vorbereiteten Inhalte, insbesondere wenn die Bildungsfachkräfte Unsicherheiten zeigen oder den roten Faden verloren zu haben scheinen. Auch bei inhaltlichen Fehlern oder Unsicherheiten greifen die pädagogischen Leitungen unterstützend ein, korrigieren Inhalte oder passen sie an.
- *Beobachtung: Die Gruppe der Persönlichen Assistenzen*
Die im Lebenswelten-Seminar anwesenden Persönlichen Assistenzen haben die Aufgabe, die Bildungsfachkräfte bei Bedarf in ihrer Lehrtätigkeit zu unterstützen. Dazu zählen beispielsweise Führung bei nicht vorhandenen Blindenleitsystemen, Einstellung der Tische für die Rollstuhlunterfahrbarkeit, das Anreichen von Materialien und die Begleitung zur barrierefreien Toilette. Unsere Beobachtungen zeigen bei dieser Personengruppe eine Besonderheit. Die Persönlichen Assistenzen engagieren sich selbst aktiv am Seminargeschehen, bringen eigene Erfahrungen ein und gestalten das Seminar inhaltlich mit.
- *Beobachtung: Die externen Lehrbeauftragten*
Die externen Lehrbeauftragten wechseln im Gegensatz zu den Bildungsfachkräften und den pädagogischen Leitungen regelmäßig. Dies ist einzig und allein der Verfügbarkeit entsprechender Fachkräfte geschuldet. Die externen Lehrbeauftragten nehmen in der Regel nicht selbst am Lebenswelten-Seminar teil, sondern koordinieren und bewerten die Prozesse der Selbstreflexion der Studierenden die am Lebenswelten-Seminar teilnehmen. Von ihnen erhalten die Studierenden am Ende des Semesters die erforderlichen Leistungsnachweise.

Eine gruppenübergreifende Beobachtung ist, dass in allen Semestern die Studierenden bei der Vorstellungsrunde ihre Vornamen auf die Namensschilder schreiben, während die Bildungsfachkräfte ihre Nachnamen verwenden. Bei den pädagogischen Leitungen und persönlichen Assistenzen variiert die Wahl der Anrede. Es wurde beobachtet, dass vor allem die Studierenden die Bildungsfachkräfte siezen, während die Bildungsfachkräfte die Studierenden duzen. Diese und weitere gruppendynamischen Beobachtungen werden bei den weiteren Auswertungen und der Rekonstruktion der im Material zu dokumentierenden Orientierungen weiter berücksichtigt.

Unsere Beobachtungen von Angeboten wie der Werkstatt-Uni oder dem Lebenswelten-Seminar bestätigen, dass partizipativ konzipierte Lehr-Lern-Settings zur Erforschung inklusiver Erwachsenenbildung als sozialer Praxis geeignet sind. Um ein Verständnis des im Grundlagenbeitrag als vielseitig eingeführten Begriffs der Partizipation im Kontext Hochschullehre zu entwickeln, bedarf es aus unserer Sicht einer empirischen Klärung sowie einer Abgrenzung vom Großbegriff Inklusion (vgl. Vogt/Boger/Bühler 2021), mit dem der Großbegriff Partizipation eingeschlossen werden kann. Inwieweit beide vorgestellten Formate tatsächlich Formen nicht-hegemonialer Gestaltungsmöglichkeiten (vgl. Przytulla 2021) abbilden, inklusive Momente ermöglichen und den Diskurs zu Partizipativer Lehre im Hochschulkontext anregen, kann noch nicht gesagt werden und bedarf weiterer empirischer Analysen.

5. Fazit: Partizipative Lehre – Begriffsentwicklung(en) empirisch denken!

Unser besonderes Augenmerk bei der Begriffsentwicklung von Partizipation im Kontext inklusiver Hochschullehre lag in diesem Kommentar auf der Berücksichtigung der Heterogenitätsdimension geistiger Behinderung, akzentuiert durch empirische Beispiele der Werkstatt-Uni und der Lebenswelten-Seminare.

Eine Perspektive auf die hier verwendete Begrifflichkeit der inklusiven Lehre mit partizipativen Elementen, die partizipative Momente ermöglicht – oder eben nicht – liegt darin begründet, dass empirisch noch untersucht wird, inwiefern die im Grundlagenbeitrag kommentierten Maßstäbe zur Inklusion und Diversitätssensibilität im Hochschulkontext als Orientierungen rekonstruierbar sind. Eine finale empiriebasierte Begriffsentwicklung von Partizipation in unserem theoriegenerierenden Verständnis können wir aktuell weder aus den Beobachtungen der Werkstatt-Uni noch aus dem Lebenswelten-Seminar ableiten. Gleichwohl konnten wir partizipative Elemente identifizieren, die wiederum partizipative Momente schaffen, wie beispielsweise das Erfahren von Behinderung im Lebenswelten-Seminar, das Barrieren in der Begegnung abbaut, oder das Verständnis aus dem Werkstatt-Uni-Angebot, dass mit den speziellen didaktischen Methoden (besser) gelernt und gelehrt werden kann.

Wir schließen unseren Kommentar zur Begriffsdiskussion rund um den Großbegriff »Partizipation« in Anlehnung an Vogt, Boger und Bühler (2021: 11) mit dem Resümee, dass eine partizipativ orientierte Begriffsentwicklung nur unter Einbeziehen der zu rekonstruierenden Orientierungen zu einem theoretisch fundierten Begriffsverständnis von Partizipation in der Hochschullehre führen kann.

Inklusive Lehre mit partizipativen Elementen, die partizipative Momente schafft, so wie wir sie u.a. in der wissenschaftlichen Weiterbildung (Werkstatt-

Uni) untersuchen, ist zwar eng mit Partizipativer Lehre im Sinne des Grundlagenbeitrages der Autor:innen verbunden, aber nicht mit ihr identisch. Inklusive Erwachsenenbildung(sforschung) mit partizipativen Elementen beobachtet und rekonstruiert Prozesse. Sie öffnet den Blick auf Ambivalenzen, Paradoxien und strukturelle Spannungen partizipativ konzipierter Formate, ohne sie als feststehende Kategorie zu bewerten oder zu instrumentalisieren. In diesem Sinne versteht sich unser Kommentar als Beitrag zur Differenzierung des Diskurses rund um die vielseitige Anwendung des Begriffs der Partizipation: Wir grenzen uns nicht per se von Partizipativer Lehre ab, sondern vielmehr von idealisierenden, teils historisch bedingten Vorstellungen, die davon ausgehen, dass der »Partizipationsbegriff von Anfang an fest verknüpft mit politisch-emanzipatorischen Bestrebungen« ist, die »auf die Veränderung bestehender Verhältnisse gerichtet« sind (Schuppener/Goldbach/Hauser 2024: 148).

Vielleicht liegt die produktivste Weiterentwicklung Partizipativer Lehre nicht in ihrer Ausweitung, sondern in ihrer präziseren Bestimmung bzw. in ihrer situieren, konfliktträchtigen, widersprüchlichen Praxis. Diese empirische Perspektive wäre kein Rückzug auf Beobachtung, sondern ein Angebot zur Reflexion: Partizipativ nicht nur zu handeln, sondern auch partizipative Zuschreibungen selbst zum Gegenstand wissenschaftlicher Auseinandersetzung zu machen.

Inwiefern diese (solche) Formate als partizipative oder inklusive Angebote mit partizipativen Elementen, die partizipative Momente ermöglichen, im Sinne der hier diskutierten Maßstäbe gelten können, bleibt eine offene Frage und muss unserer Logik folgend durch eine Rekonstruktion sozialer Praxis beantwortet werden.

Literatur

- Ackermann, Karl-Ernst/Curdt, Wiebke/Pongratz, Katharina M. (2022): »Konzepte und Praktiken der Qualifizierung für Kursleitungen in der inklusiven Erwachsenenbildung«, in: Zeitschrift für Erwachsenenbildung und Behinderung 33, S. 3–10.
- Bohnsack, Ralf (2003): Rekonstruktive Sozialforschung: Einführung in qualitative Methoden (5. Aufl.), Opladen: Leske Budrich.
- Bourdieu, Pierre (2015): »Entwurf einer Theorie der Praxis«, in: Pierre Bourdieu/Cordula Pialoux/Bernd Schwibs (Hg.), Entwurf einer Theorie der Praxis. Auf der ethnologischen Grundlage der kabyllischen Gesellschaft, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (2001): Das politische Feld. Zur Kritik der politischen Vernunft, Konstanz: UVK-Verl.-Ges.
- Brunner, Claudia (2020): Epistemische Gewalt. Wissen und Herrschaft in der kolonialen Moderne, Bielefeld: transcript.

- Cendon, Eva/Elsholz, Uwe/Speck, Karsten/Wilkesmann, Uwe/Maschwitz, Annika/Nickel, Sigrun (2020): *Wandel an Hochschulen?*, Münster: Waxmann Verlag.
- Dannenbeck, Clemens/Dorrance, Carmen/Moldenhauer, Anna/Oehme, Andreas/Platte, Andrea (Hg.) (2016): *Inklusionssensible Hochschule. Grundlagen, Ansätze und Konzepte für Hochschuldidaktik und Organisationsentwicklung*, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Dörner, Olaf (2020a): »Öffnung nicht ohne Schließung. Diskursivität und Paradoxien der Öffnung von Hochschulen durch wissenschaftliche Weiterbildung«, in: Carola Iller (Hg.), *Von der Exklusion zur Inklusion. Weiterbildung im Sozialsystem Hochschule*, Bielefeld: wbv Media, S. 63–74.
- Dörner, Olaf (2020b): »Soziale Praxis wissenschaftlicher Weiterbildung. Theoretische und empirische Implikationen zu einer Forschungsperspektive«, in: Wolfgang Jütte/Maria Kondratjuk/Mandy Schulze (Hg.), *Hochschulweiterbildung als Forschungsfeld. Kritische Bestandsaufnahmen und Perspektiven*, Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 21–36.
- Dörner, Olaf (2020c): *Wissenschaftliche Weiterbildung als Problem der Öffnung von Hochschulen für nichttraditionelle Studierende*, Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Dörner, Olaf/Pongratz, Katharina M. (2022): »Behinderung als erziehungswissenschaftlicher Gegenstand in praxeologischer Perspektive und rekonstruktiver Absicht«, in: *Zeitschrift für Disability Studies* 2, S. 1–14.
- Dörner, Olaf/Pongratz, Katharina M. (2025): »Exklusion durch inklusive Hochschulbildung – empirische Ergebnisse zu Exklusionserfahrungen von Erwachsenen mit geistiger Behinderung an deutschen Hochschulen«, in: Anja Hackbarth/Anne Verena Häseker/Saskia Bender/Mai-Anh Boger/Karin Bräu/Julie Argyro Panagiotopoulou (Hg.), *Erfahrungen von Exklusion. Differenzsensible und Diskriminierungskritische Perspektiven auf Pädagogische Handlungsfelder*. Leverkusen-Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 99–112.
- Feuser, Georg (2018): *Entwicklungslogische Didaktik*, Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Feuser, Georg (2023): *Zur Grundlegung eines Verständnisses des Begriffes »Gemeinsamer Gegenstand«*, Vortrag 36. Ifo 02/2023 HfH Zürich: <https://www.georg-feuser.com/wp-content/uploads/2023/02/Feuser-G.-Zur-Grundlegung-eines-Verstaendnisses-des-Begriffes-Gemeinsamer-Gegenstand-36.-IFO-2023-HFHn-ZH-12-02-2023.pdf> (Zugriff: 24.11.25)
- Geldner, Jens (2020): *Inklusion, das Politische und die Gesellschaft*, Bielefeld: transcript.
- Gersdorff, Anne/Sturm, Karina (2025): *Stoppt Ableismus! Diskriminierung erkennen und abbauen*, Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Hanft, Anke/Knust, Michaela (Hg.) (2007): *Weiterbildung und lebenslanges Lernen in Hochschulen. Eine internationale Vergleichsstudie zu Strukturen, Organisation und Angebotsformen*, Münster, München, Berlin: Waxmann.

- Iller, Carola (Hg.) (2020): Von der Exklusion zur Inklusion. Weiterbildung im Sozialsystem Hochschule, Bielefeld: wbv Media.
- Kade, Jochen/Seitter, Wolfgang (2003): »Von der Wissensvermittlung zur pädagogischen Kommunikation«, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 6, S. 603–618.
- Kamm, Caroline/Otto, Alexander/Wolter, Andrä (2020): »Selektion und Selbstselektion am Übergang von nicht-traditionellen Studierenden in die Hochschule: Institutionelle und biografische Mechanismen der Öffnung und Schließung«, in: Olaf Dörner (Hg.), Wissenschaftliche Weiterbildung als Problem der Öffnung von Hochschulen für nichttraditionelle Studierende, Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 103–124.
- Kerres, Michael/Hanft, Anke/Wilkesmann, Uwe/Wolff-Bendik, Karola (Hg.) (2012): Studium 2020. Positionen und Perspektiven zum lebenslangen Lernen an Hochschulen, Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Manske, Iris (1995): Lernen können ja alle Leute. Lesen-, Rechnen-, Schreibenlernen mit der Tätigkeitstheorie, Weinheim: Beltz.
- Pioch, Lucielle (2019): Inklusion von Menschen mit Behinderung an deutschen Universitäten von vier Bundesländern – ein Vergleich unter der Perspektive der Entwicklung von Handlungsempfehlungen für eine inklusive Hochschule, Augsburg: Universität Augsburg.
- Platte, Andrea (2019): »Beobachtungen zu Norm-Verwendungen in inklusiver Pädagogik und deren (Er- bzw. Be-)Forschung«, in: Zeitschrift für Inklusion 10. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/533> (Zugriff: 27.11.25)
- Pongratz, Katharina M. (2021): »Inklusion als soziale Praxis? Über die Relevanz phänomenologischer Anleihen bei Pierre Bourdieu für ein praxeologisches Inklusionsverständnis«, in: Menschen 44/3+4, S. 45–50.
- Przytulla, Nicole V. (2021): Exzellent inklusiv. Deutsche Hochschulen zwischen meritokratischer Ideologie und inklusivem Anspruch, Weinheim: Beltz.
- Schreiber-Barsch, Silke (2019): »Stichwort Inklusion«, in: weiter bilden. DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung 1/2019, S. 10–11.
- Schulze, Marion (2020): Konzept zum Schriftspracherwerb bei erwachsenen Menschen mit geistiger Beeinträchtigung. Lesen- und Schreiben-Lernen auf der Grundlage der Tätigkeitstheorie nach Christel Manske, Magdeburg: Otto-von-Guericke Universität.
- Schuppener, Saskia/Hauser, Mandy/Goldbach, Anne (2024). »Kritische Auseinandersetzung mit (Pseudo)-Partizipation im Kontext partizipativer Forschung«, in: Gemeinsam leben 3, S. 148–155.
- Ukowitz, Martina (2021): »Partizipative Forschung«, in: Tobias Schmohl/Thorsten Philipp (Hg.), Handbuch Transdisziplinäre Didaktik. Bielefeld : transcript 2021, S. 221–230.

- von Unger, Hella (2014): *Partizipative Forschung. Einführung in die Forschungspraxis*, Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Vogt, Michaela/Boger, Mai-Anh/Bühler, Patrick (Hg.) (2021): *Inklusion als Chiffre. Bildungshistorische Analysen und Reflexionen*, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Wittpoth, Jürgen (2002): »Regulative in der Weiterbildungsbeteiligung«, in: Rolf Arnold/Peter Faulstich/Wilhelm Mader/Ekkehard Nuissl/Erhard Schlutz/Jürgen Wittpoth (Hg.), *Forschungsschwerpunkte zur Weiterbildung*, Bonn: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, S. 22–25.
- Wolter, Andrä (2017): »Offene Hochschule: Motor wissenschaftlicher Weiterbildung?«, in: Bernd Hörr/Wolfgang Jütte (Hg.), *Weiterbildung an Hochschulen. Der Beitrag der DGWF zur Förderung wissenschaftlicher Weiterbildung*, Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 181–194.
- Ziemen, Kerstin (2024): »Didaktische Grundorientierung. Die Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand und die Mehrdimensionale Reflexive Pädagogik und Didaktik«, in: Thomas Häcker/Andreas Köpfer/Daniel Rühl/Stefanie Granzow (Hg.), *Ein Unterricht für Alle? Zur Planbarkeit des Gemeinsamen und Kooperativen im Inklusiven*, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 11–21.

Partizipative Lehre aus Sicht der Behindertenbewegung

Anne Goldbach & Nico Leonhardt im Gespräch mit Raúl Aguayo-Krauthausen, Volker Schönwiese & Petra Flieger sowie Ohrenkuss

1. Einleitung

Auch wenn partizipative Lehrformate mit Menschen mit Lernschwierigkeiten nicht direkt durch Selbstvertreter:innen oder Aktivist:innen der Behindertenbewegung entstanden sind, ist deren Einfluss sehr bedeutsam. So knüpfen die projektförmigen Entwicklungen im deutschsprachigen Raum an zentrale Forderungen der Behindertenbewegung an, ein neues Verständnis von Behinderung zu entwickeln, für diskriminierende Aspekte in einem ableismuskritischen Sinne zu sensibilisieren sowie die Perspektiven von Menschen mit Behinderungserfahrungen in allen gesellschaftlichen Bereichen als selbstverständlich und menschenrechtlich begründet zu etablieren. Auch wenn sich innerhalb des akademischen Raums die Disability Studies als eine solche Theoriedisziplin aus der Behindertenbewegung heraus etabliert haben, scheinen sich derzeit weniger deutliche Überschneidungen zwischen den Disability Studies und der Behindertenbewegung erkennen zu lassen. Deshalb sollen als eine bedeutsame Antwortperspektive in diesem Teil des Buches Sichtweisen von Personen in den Vordergrund rücken, die sich selbst als aktivistischen Teil der Bewegung betrachten oder sich innerhalb der Schnittstelle zwischen akademischem und aktivistischem Raum bewegen.

Um diesen Sichtweisen Raum zu verschaffen, haben wir drei Gespräche mit Personen geführt, die jeweils ganz eigene Perspektiven einnehmen. Uns ist bewusst, dass es in der Bewegung eine große Vielfalt an Positionen gibt, die dieser Text nicht vollständig abbilden kann. Ziel ist es daher nicht, eine abschließende ›Antwort‹ zu liefern, sondern einzelne Einblicke zu ermöglichen.

Die Gespräche waren von unterschiedlichen Schwerpunkten geprägt, die in den Teilüberschriften nochmals deutlich werden. Im Vorfeld erhielten alle Gesprächspartner:innen den Grundlagenbeitrag dieses Buches (teils in Einfacher Sprache), der als Gesprächsbasis diente. Die Gespräche wurden anschließend transkribiert, gekürzt und in einem dialogischen Verfahren mit den Personen abgestimmt.

2. Gespräche mit Aktivist:innen

2.1 Gedanken zu Selbstvertretung und Repräsentation – im Gespräch mit Natalie Dedreux, Anna-Lisa Plettenberg, Paul Spitzcek, Katja de Bragança und Anne Leichtfuß

Anne Goldbach (AG) Ich habe Ihnen jetzt erzählt, was unsere Aufgabe hier an der Hochschule ist.

Es gibt viele Fragen, die wir uns im Zusammenhang mit Partizipativer Lehre stellen.

Eine davon ist: Welche Stimme wird hier eigentlich gehört, wenn Menschen mit Behinderung an der Hochschule unterrichten? Sprechen sie für sich selbst oder repräsentieren sie eine größere Gruppe von Menschen mit Behinderung?

Diese Frage der Repräsentation begleitet uns schon lange.

Um diese Frage zu beantworten, möchte ich gerne mit Ihnen ins Gespräch kommen. Sie alle haben vielfältige Erfahrungen in der Selbstvertretung von Menschen mit Behinderung und in der Arbeit mit öffentlichen Plattformen wie Ohrenkuss. Ich bin gespannt auf Ihre Perspektiven dazu.

Katja de Bragança (KB) Ich kann mir vorstellen, dass es gut wäre, wenn Anne Leichtfuß das nochmal ein bisschen erklärt.

Anne Leichtfuß (AL) Ich erzähle dazu noch ein Beispiel. Natalie Dedreux, du bist Aktivistin und setzt dich für die Rechte von Menschen mit Down-Syndrom ein.

Vor einiger Zeit hast du eine Petition gestartet. Du hast gesagt, dass es einen Bluttest gibt, mit dem du nicht einverstanden bist. Das hast du eigentlich in zwei verschiedenen Rollen gemacht. Du hast das einmal als Privatperson Natalie Dedreux gemacht, aber du hast es auch als Aktivistin gemacht, weil du gesagt hast, es ist wichtig, dass die Stimme von Menschen mit Down-Syndrom gehört wird und nicht nur deine private.

Natalie Dedreux (ND) Ja, richtig.

AL Paul Spitzcek, du hast einen Account bei Instagram auf dem du manchmal Videos über Inklusion machst. Machst du diese Videos als Privatperson Paul Spitzcek oder als Aktivist für Down-Syndrom oder als Autor von Ohrenkuss? Kannst du beschreiben, mit welcher Rolle du das machst?

Paul Spitzcek (PS) Ich mache beides. Ich mache es für mich und auch für andere, weil man dann nochmal weiß, dass die Leute mit Down-Syndrom auch gehört werden. Und dass man auf die Leute auch aufmerksam ist. Und dass man – ich habe das Video genannt: »Down-Syndrom ist keine Krankheit« – ja.

AL Wie unterscheidest du das, Natalie Dedreux? Wann sprichst du für dich mit deiner privaten Meinung und wann als Selbstvertreterin für die Rechte von Menschen mit Down-Syndrom?

ND Ja, also ich rede eigentlich immer so von mir selber, weil das macht mir ja Spaß. Also als Aktivistin spreche ich ja für alle Menschen mit Down-Syndrom, weil das ist wichtig, dass die auch mehr gesehen werden, dass sie auch ihre Meinung sagen dürfen.

AL Deine Unterscheidung ist, dass du entweder in einem privaten Gespräch oder in der Öffentlichkeit, zum Beispiel bei Instagram oder auf der Bühne bist?

ND Ja, genau, richtig.

AL Anna-Lisa Plettenberg, du hast Führungen durch die TOUCHDOWN-Ausstellung gemacht. Früher hast du gesagt, dass du willst, dass die Menschen nach dem Ausstellungsbesuch wissen, dass Leute mit Down-Syndrom klug und intelligent sind und etwas lernen können. War dir das als Privatperson oder als Frau, die für Menschen mit Down-Syndrom spricht, wichtig?

Anna-Lisa Plettenberg (AP) Mir war es wichtig, dass alle wissen – dass die keine Angst haben, die da stehen, die Menschen mit Down-Syndrom. Ich habe nur die Zuschauer gesagt, dass es – die Menschen mit Behinderung auch normale Menschen sind – und die auch klug sind.

AG Warum ist es Ihnen wichtig, den Leuten zu erzählen, dass Menschen mit Down-Syndrom auch klug und ganz normale Menschen sind?

AP Wir sind auch normale Menschen, aber wir haben Chromosom dreimal als Sie.

AL Paul Spitzeck, warum entscheidest du dich, solche Videos oder Interviews bei YouTube zu machen? Wieso ist es dir wichtig, darüber zu sprechen?

PS Weil – ich möchte mal aufmerksam machen und dass die Leute sehen, dass ich auch alles machen kann und dass ich mein Leben auch so führe wie die anderen. Aber für mich ist das, mein Leben, wichtig. Und für die andere Menschen möchte ich das gerne, dass die Leute aufmerksam sind. Dass die sehen: »Ey, ich bin auch noch da auf der Welt.«

AL Natalie Dedreux, wieso hast du dich entschieden, Aktivistin zu sein?

ND Ja, also ich wollte es natürlich deswegen auch damit zeigen und machen, weil es wichtig ist, dass auch Aktivistinnen gehört und gesehen werden und so. Dass man sich auch natürlich als eine Aktivistin sichtbar macht sozusagen. Ja!

KB Anna-Lisa Plettenberg, ich habe noch eine Erinnerung. Wir haben uns dieses Jahr zum 5. Mai zum Europäischen Protesttag getroffen. Da gab es mehrere Aktionen und du warst dabei. Wir haben uns mit Inhalten beschäftigt und Texte darüber geschrieben, was wir mitteilen wollen. Aus den Texten wurden Plakate gemacht und dann gab es eine Demo. Es gab Menschen, die bei der Demo Plakate getragen haben, und es gab Menschen, die ins Megaphon gesprochen haben. Du hast gesagt, dass es eher dein Ding wäre, Texte zu schreiben und sich damit zu beschäftigen, anstatt durch das Megaphon zu sprechen.

Es gibt auch immer Menschen, die sich leiser mitteilen. Die machen Führungen in der Bundeskunsthalle. Du hast die meisten Führungen gemacht. Das ist dein Bereich, wo du dich mitteilen kannst, und Natalie Dedreux stellt sich lieber mit

dem Megaphon in Köln auf eine Bühne vor 40.000 Menschen oder stellt sich vor die Filmkamera des Fernsehens.

ND Ja, das ist geil.

KB Paul Spitzeck macht bei einem Film mit, wo er sich mitteilt. Es gibt sehr unterschiedliche Methoden. Die Form, sich mitzuteilen, ist unterschiedlich und das haben wir erst so langsam begriffen. Du hast wirklich ganz viel gemacht, als wir die Inhalte der TOUCHDOWN-Ausstellung entwickelt haben. Du warst bei ganz vielen Terminen dabei und hast mit uns gearbeitet. Das, was später ins Megaphon gerufen oder in einem Film gesprochen wird, das muss auch erst gedacht werden. In der ersten Zeit des Denkens, Recherchierens und Schreibens ist Anna-Lisa Plettenberg sehr stark.

AL Anna-Lisa Plettenberg, du hast dich in der Erarbeitungszeit der TOUCHDOWN-Ausstellungen, bevor die Leute gekommen sind, einmal die Woche mit mir getroffen, um Recherchearbeit zu machen. Dabei warst du sorgfältig und hast darauf geachtet, dass alle Informationen, die wir herausfinden und uns zusammen erarbeiten, richtig sind. Du hast mit ausgewählt, was in diesen Räumen gesagt werden muss. Das ist auch eine andere Form von Aktivismus.

AP Ja.

KB Der Grund, warum wir euch drei ausgewählt haben, war, damit wir über drei unterschiedlichen Aktivismus-Formen sprechen können.

AG Bei uns an der Universität arbeiten die Menschen mit Behinderungen in Seminaren mit Studierenden zusammen. Dabei ist es ganz unterschiedlich, ob sie über ihre Behinderungserfahrungen sprechen möchten. Manche möchten lieber über andere Themen sprechen. Wie ist das bei Ihrer Arbeit? Werden Sie oft zu Ihren Erfahrungen als Mensch mit Behinderung gefragt? Fragen die Menschen oft: »Wie ist es denn, mit Behinderung zu leben? Können Sie uns das genauer erklären?«

AL Im Ohrenkuss-Team gibt es einige Leute, die gerne über fantastische Themen Texte, zum Beispiel über Schönheit, über die Bibel, über die Mode, schreiben wollen. Viele haben gesagt, dass sie sich nicht mit dem Thema Down-Syndrom beschäftigen wollen. Die sind nur bei Ohrenkuss dabei. Ihr drei habt euch aber entschieden, dass ihr bei Ohrenkuss dabei sein und Texte über Mode oder über Sport schreiben, aber dass ihr euch auch mit dem Thema Down-Syndrom beschäftigen wollt. Deshalb habt ihr drei entschieden, bei Ohrenkuss und bei TOUCHDOWN 21 mitzumachen.

KB Das Ohrenkuss-Team hat zwei bis drei Themen, über die sie nicht schreiben wollen: Down-Syndrom und Behinderungen und Schule.

KB Paul Spitzeck, verstehst du den Unterschied, ob man über das Down-Syndrom etwas mitteilen möchte oder nicht? Warum war es dir wichtig, bei TOUCHDOWN 21 beim Institut mitzumachen und für die TOUCHDOWN-Ausstellung Texte zu schreiben?

- PS Weil ich will bei TOUCHDOWN mitmachen, dass ich zeige, was ich kann. Bei Ohrenkuss möchte ich gerne, dass ich schreibe – viele Themen –, dass mein Schreiben auch öffentlich ist. Auch rausgeben und auch ansehen.
- KB Erinnerst du dich, als wir in Hanau waren und TOUCHDOWN 21 mini in einer Realschule für Mädchen in der Turnhalle vor 300 Schülerinnen gemacht haben? Die Schülerinnen haben mitgekriegt, was du mitteilst. Was, denkst du, hat das für die kleinen und großen Mädchen bedeutet? Warum war es für sie wichtig, erlebt zu haben, wie ihr etwas vortragt?
- PS Ja, ich habe – wir haben das Thema Arbeit bei TOUCHDOWN mini vorgestellt und dann habe ich über meine Arbeit gesprochen. Und dann hatten die Schülerinnen ...
Da muss ich mal überlegen, weil das schon lange her war.
- KB Die konnten erleben, wie du über deine Arbeit erzählst. Stell dir vor, du hättest nicht mitkommen können, um das in Hanau zu erzählen, sondern ich hätte das erzählt. Siehst du einen Unterschied, ob du selber über deine Arbeit redest oder ob ich erzähle, was du machst?
- PS Lieber mache ich das als andere, weil die Andere weiß nicht, was ich da arbeite. Weil das auch Fremdbestimmung ist. Dass man auch selber sagen kann.
- KB Natalie Dedreux, wie wichtig ist es, dass man dich sprechen hört und nicht jemanden ohne Down-Syndrom? Du warst mit in Hanau.
- ND Ja, also ich fand das schon gut, dass wir da vor Ort waren. Ja, da war auch richtig zu sehen: »Aha, wir sind cool. Wir können vor euch sprechen«, sage ich mal.
- AG Was finden Sie wichtig daran, dass die Menschen mit Behinderung selbst sprechen?
- ND Richtig. Ich sehe das so, dass, wenn man über Menschen mit Down-Syndrom redet, das ist nicht gut erstmal. Weil das Ding ist, wir gehören dazu. Das ist immer wichtig zu sagen nochmal.
- KB Was ist der Unterschied, ob ich oder ob du sagst, dass Menschen mit Down-Syndrom dazugehören?
- ND Ja, ich glaube auch, der Unterschied ist, dass die das nochmal hören und so. Genau.
- KB Paul Spitzreck, wenn Natalie auf der Bühne in Köln steht vor 40.000 Menschen und sagt: »Leute, Down-Syndrom ist cool. Ich bin cool. Ich gehöre dazu!« Oder Natalie wäre nicht da und ich würde vorlesen: »Natalie Dedreux hat gesagt, sie ist cool, sie gehört dazu.« Was ist der Unterschied fürs Publikum?
- PS Weil du, Katja, du bist Katja de Bragança und nicht Natalie Dedreux. Weil du hast kein Down-Syndrom, aber wir alle, ich, Plettenberg und Dedreux haben das Down-Syndrom.
- KB Anna-Lisa Plettenberg, du hast zu zweit unendlich viele Führungen zu verschiedenen Themen gemacht, immer eine Person mit und eine Person ohne

Down-Syndrom. Warum haben sich so viele Leute bei euren Führungen angemeldet?

AP Weil die mich hören wollten.

KB Und jetzt stell dir vor, du könntest an einem Tag nicht und dein Kollege steht da und macht es alleine. Was denken dann die Leute? Finden sie es genauso cool, wie wenn ihr die Führung zu zweit machen würdet?

AP Wenn der alleine ist, findet er es schade, nicht mit einem Menschen mit Behinderung zusammen zu reden. Der Vermittler, der mit mir zusammen als Tandem arbeitet, redet eher für ihn selbst und ich rede dann von mir aus.

AG Werden Sie oft gebeten, darüber zu berichten, wie es ist, als Mensch mit Behinderung zu leben? Finden Sie das gut und wichtig oder nervt es Sie manchmal auch, dass Sie so viel zum Thema Behinderung angefragt werden?

KB Ich habe die Frage verstanden. Es ist wieder knifflig. Frau Goldbach hat sich gedacht, dass sie extra knifflige Fragen mitbringt, sie fordert uns heraus.

PS Gut!

KB Wenn Anna-Lisa Plettenberg eine Führung gemacht hat, hat sie über verschiedene Themen gesprochen. Die Leute konnten sich anmelden und wussten: 90 Minuten lang wird jeweils über ein bestimmtes Thema gesprochen. Es gibt das Thema: »Wie ist es, das Down-Syndrom zu haben? Wie fühlt es sich an, mit dem Down-Syndrom zu leben?«

Wir beschäftigen uns mit diesem Thema, wenn wir mit Ärztinnen und Ärzten im Rahmen ihrer Fortbildung ein ganzes Wochenende reden, weil sie ganz viel darüber erfahren müssen. Dann geht es um die Frage: »Herr Spitzneck, Sie haben das Down-Syndrom. Wie lebt es sich denn mit Down-Syndrom? Wie ist denn das?« Wie ist das für dich, wenn wir das machen? Warum machst du das mit?

PS Ich habe das Down-Syndrom, aber für mich ist das Down-Syndrom überhaupt kein Down-Syndrom. Ich kann so leben, wie ich möchte. Und wenn ich – mit Down-Syndrom kann ich auch überall nicht so kosten- billiger rein als andere. Weil wir doch einen – einen Personalausweis haben. Da gibt es doch eine Ermäßigung. Und ich habe in jedem Film von mir gesagt, dass die Leute mit Down-Syndrom eigentlich erwachsene Leute sind, wie die andere. Weil die Ärzte sagen, dass es in Deutschland eine Krankheit ist. Aber das ist eine blöde Sache. Weil wir sind nicht krank. Wir werden krank, aber nicht wegen Down-Syndrom. Und ich wohne in einem Betreuten-Wohnen, aber ich bin selbstständig. Ich kann alles – meinen Haushalt alleine machen. Aber ich brauche ein bisschen Assistenz. Aber im großen Ganzen mache ich mein Leben, wie es mir gefällt. Wie das Lied heißt von Pippi Langstrumpf: »Ich mach mir die Welt, wie sie mir gefällt«.

KB Wenn wir bei den Ärztinnen und Ärzten sind, redet ihr selbst viel über das Down-Syndrom und wie es ist, das Down-Syndrom zu haben, damit die Ärzte das kapieren.

PS Ja, weil die Ärzte reden doch auch mit den Eltern oder mit Betreuung und nie mit den Patienten. Weil die Betreuung, die Assistenz hat nix. Aber die Assistenz sollte für uns, dass wir das verstehen, was die Ärzte sagen, aber die Ärzte müssen überlegen, dass wir die Betroffenen sind. Eigentlich müssten die Ärzte auch auf Leichter Sprache reden, sodass wir Menschen mit Down-Syndrom das auch verstehen können.

Und auch die Lehrer und Lehrerinnen müssten auch Leichte Sprache auch machen, damit Menschen mit Down-Syndrom besser kommunizieren und lernen und so.

KB Natalie Dedreux, du kommst in der Regel zu den Ärztinnen und Ärzten mit. Die Ärztinnen und die Ärzte interessieren sich dafür, wie es ist, mit dem Down-Syndrom zu leben. Wie ist das für dich und wie geht es dir damit? Bist du gerne dabei, wenn wir mit den Ärzten reden?

ND Ja, wenn wir schon mit den Ärzten natürlich reden und sprechen, ist das natürlich super. Aber für mich ist das Down-Syndrom einfach ganz wie normal. Genau.

KB Es gibt verschiedene Themen. Man kann über das Down-Syndrom reden, darüber, was du politisch denkst oder welche Urlaubsziele besonders spannend sind. Aber was, wenn jemand sagt: »Aber Frau Dedreux, wir möchten über das Thema Down-Syndrom mit Ihnen reden, weil Sie haben ja Down-Syndrom«? Ist das in Ordnung für dich, über das Down-Syndrom zu reden?

ND Also, ich finde es schon gut, dass man vom Down-Syndrom redet, aber das muss ja nicht über uns sein. Nicht einfach von uns sprechen. Das ist wichtig, zu sagen.

KB Fühlst du dich manchmal ausgequetscht oder sprichst du gerne darüber?

ND Naja, also wenn sie über das Down-Syndrom sprechen, dann wieder von uns. Genau.

KB Anna-Lisa Plettenberg, manchmal kommst du ja mit uns. Wie ist das für dich, wenn die Leute über das Down-Syndrom reden wollen? Ist das für dich in Ordnung?

AP Ja, für mich ist das in Ordnung, weil ich da auch mitreden kann und so, weil ich auch eigentlich das Down-Syndrom habe. Aber ich bin auch ein normaler Mensch. Egal, wenn ich das Chromosom dreimal habe.

KB In der TOUCHDOWN-Ausstellung gab es den Raum Nummer 5 über die NS-Zeit.

Jede Person mit oder ohne Down-Syndrom konnte sich überlegen, ob sie in den Raum geht oder ob der Raum bei der Führung ausgelassen wird. Kannst du dich noch daran erinnern, dass wir darüber dann immer geredet haben?

AP Ja.

KB Manchmal hast du entschieden, für die Führung in den Raum zu gehen, und manchmal hast du dich dagegen entschieden. Könntest du beschreiben warum?

AP Ich habe da mich entschieden, dass der Vermittler das da selbst sagen und reden soll und ich einfach reingehe und nur zuhöre, weil ich das nicht gerne selbst mit den Worten sagen möchte.

KB Es gibt Momente, in denen man andere bitten kann, zu sprechen und selbst nur zuzuhören. Vor Raum Nummer 5 war der Raum Nummer 4, »Langdon-Down«.

AP Ja!

KB Warum jubelst du?

AP Ja, weil das mein Lieblingsraum ist, weil der Raum Nummer 4 mein Lieblingsraum war. Weil der Dr. John Langdon-Down das »Down« am Ende hat, weil er das über Menschen mit Behinderung beschrieben hat.

KB Vor Raum Nummer 5 war ein Foto an der Wand, wo Angela Fritzen und Veronika Hammel in der Mongolei waren. Bei diesem Exponat ging es in der Führung darum, wie Menschen mit Down-Syndrom genannt werden möchten.

KB Paul Spitzeck, wie war das für dich?

PS Ich war, lieber ist mir, dass zu Menschen mit Down-Syndrom nur einfach ihren Namen zu sagen. Nicht Down-Syndrom. Ich heiße Paul. Nenn mich einfach nur Paul. Nenn mich Anna-Lisa. Nennt mich Natalie. Ja.

ND Also, klar habe ich schon gesprochen, wie man uns eigentlich nennen soll. Bloß nicht mit »Downies« und so! Weil das hört sich natürlich kindisch an, muss ich sagen. Ja, also bei TOUCHDOWN war mein Lieblingsraum die Nummer 5. Ja, weil das ist mal spannend, das mal zu sehen. Aha, da hängt was, was wichtig war, was auch heute noch das Thema ist.

KB Kannst du erklären, was im Raum 5 ist?

ND Ja, das nennt sich natürlich »Spuren der Vergangenheit« und auch diese NS wieder.

Weil die wissen ja eigentlich voll und gar nichts von uns.

AG Ihre Worte verdeutlichen sehr gut, wie wichtig es ist, dass Menschen mit Down-Syndrom selbst sprechen. Gerade vor dem Hintergrund der schwierigen Vergangenheit, wie sie im Raum »Spuren der Vergangenheit« thematisiert wird. Das zeigt, wie wichtig ihre Stimmen heute sind. Sie machen klar, dass sie ein wichtiger Teil unserer Gesellschaft sind und gehört werden müssen.

Vielen Dank für das Gespräch!

2.2 Kritische Einblicke: Im Gespräch mit Raúl Aguayo-Krauthausen über Aktivismus und die Realität der Inklusion in der Hochschullehre

Nico Leonhardt (NL) Guten Tag, Raul Krauthausen, vielen Dank, dass Sie sich die Zeit nehmen, mit uns zu sprechen. Sie sind zwar nicht direkt im Hochschulkontext tätig, aber wir interessieren uns für Ihre Perspektive, wie sich Hochschulprozesse partizipativer gestalten lassen und welche Leerstellen Sie dabei sehen.

Raúl Aguayo-Krauthausen (RAK) Also, wir sind wahrscheinlich alle auf der gleichen Seite der Geschichte. Das heißt, die Frage ist eine rhetorische Frage, fast schon eine suggestive Frage. Weil ja offensichtlich ist, dass da mehr getan werden kann und auch getan werden muss, dass das Bildungssystem insgesamt sehr elitär ist. Nicht nur was überhaupt den Zugang zu Bildung angeht, also wer hochschulberechtigt ist, sondern auch, noch schlimmer, wie viele Lehrende mit Behinderungen überhaupt existieren.

Meine Sorge ist, dass viele dieser Initiativen, wie sie an Hochschulen entstehen, am Ende eine Art ›Werkstatt light‹ sind. Nicht-Behinderte bestimmen, wie die Dinge laufen. So wie auch sichtbar Nicht-Behinderte diese Bücher schreiben und forschen und dann behinderte Menschen oft benutzt werden, um erforscht zu werden, und selten behinderte Menschen eben die Forschung vorantreiben. Wenn Menschen mit Behinderung selbst forschen würden, würden wir ganz andere Fragen stellen, zum Beispiel: Warum gibt es diese Beharrungskräfte unter den Nicht-Behinderten? Stattdessen werden wir ständig gefragt, was wir uns wünschen, als ob wir auf einem Kindergeburtstag wären. Dabei geht es hier um Macht, Einfluss und Kontrolle. Und da werden behinderte Menschen systematisch mehr kontrolliert und Macht über sie ausgeübt, als umgekehrt Macht geteilt wird.

NL Da gebe ich Ihnen Recht. Das beschreiben wir auch in unserem Buch, in dem es um Machtprozesse geht, die wir gemeinsam mit Betroffenen analysiert haben.

RAK Ja, ich verstehe das. Aber das fördert vor allem Ihre Karriere, nicht die der Behinderten. Ich investiere mehr ehrenamtliche Zeit in solche Projekte, während Sie durch Ihre Publikationen und Lehre davon profitieren. Jede Minute, die wir hier sprechen, fühlt sich manchmal wie verlorene Liebesmühe an, weil das Bildungssystem so resistent gegen Veränderungen ist.

AG Viele dieser machtkritischen Punkte, die sie ansprechen, treiben uns in unserem Alltag auch um, weshalb wir sie gern auch bearbeiten wollen.

Bei uns ist es so, dass wir Personen aus Werkstätten für Menschen mit Behinderung dafür an die Uni geholt haben, damit sie Lehramtsstudierende unterrichten, um für inklusive Lehrer:innenbildung besser vorbereitet zu sein. Dabei haben sich große Konflikte aufgetan. Es zeigt sich ein Spannungsfeld zwischen dem, wie Studierende die Personen mit Behinderungserfahrungen wahrnehmen und adressieren, und der Perspektive der Referent:innen selbst. Also, als

was verstehen Sie sich selbst? Verstehen Sie sich selbst als Repräsentant:innen eben für Menschen mit Behinderung oder eben auch nicht?

Und das ist also die Frage, die wir eben auch aus dieser aktivistischen Perspektive spannend finden. Wie ist das denn auch im Vergleich zum Thema Aktivismus, Repräsentant:in zu sein für eine Gruppe?

RAK Also vorweggeschickt: Inklusion ist kein Ponyhof. Inklusion ist kein Regenbogen-Einhorn-Land, in dem es keine Reibungen gibt. Ich glaube, das ist gut, dass es diese Reibungen gibt. Es ist gut, dass die Dozierenden mit Behinderungen auf die Studierenden ohne Behinderungen überwiegend treffen und da diese Unsicherheiten erstmal entstehen. Weil das führt ja genau zu diesem Diskurs. Es führt genau dazu, dass wir jetzt irgendwie vielleicht auch ein bisschen darüber reflektieren, wie wir Jahrzehnte über Behinderung nachgedacht und gesprochen haben. Aber was mich wirklich besorgt, sind die Aufstiegsmöglichkeiten dieser Menschen. Haben sie die gleichen Karrierechancen wie andere Dozierende oder stecken sie in einer Sackgasse? Wir müssen aufpassen, dass Menschen mit Behinderung nicht nur als Token benutzt werden, um das System zu legitimieren. Es geht auch um die Frage, welche Forschungsfragen überhaupt gestellt werden und wie man sicherstellt, dass es nicht einfach nur ein ›Zoobesuch‹ wird, bei dem die Studierenden mal einen ›Behinderten anfassen‹ dürfen. Da mache ich mir so ein bisschen Gedanken drüber. Ich habe noch keine Antwort. Ich will das nicht als Vorwurf formulieren, sondern ich sehe diese Gefahr am Horizont, dass das passiert. Weil ich habe früher sehr oft geglaubt, man kommt hier mit Aufklärung weiter und mit der Begegnung und so [...] oder mit der Theorie. Und dann macht man ein Blockseminar. Wir machen alle mal so ein Rollstuhlexperiment und so. Aber am Ende des Tages lernen die Menschen nur, dass sie froh sind, dass sie wieder laufen können, wenn sie aus dem Rollstuhl aufstehen.

NL Das ist eine Sorge, die wir auch teilen. Oft bleibt es bei dieser Verbesonderung, dass die Person als ›exotische Figur‹ wahrgenommen wird anstatt als Lehrende mit Expertise.

RAK Also dahinter steckt für mich so ein bisschen die Frage, auch wenn Sie die nicht gestellt haben: ›Oder soll man es lassen?‹ Und das glaube ich halt nicht. Ich glaube nicht, dass man es lassen sollte, und glaube, es ist der einzige Weg, der gegangen werden kann. Weil was wäre denn, wenn man es ließe? Wenn man es nicht machen würde, dann würden nicht-behinderte Menschen mit nicht-behinderten Menschen über Behinderung reden, und das ist wirklich das Falsche, was man machen kann. Deswegen ist es, glaube ich, grundsätzlich erstmal eine richtige Richtung und die einzige Richtung, die eingeschlagen werden kann. Aber es besteht eben auch die Gefahr, die Sie auch beschreiben. Begegnung ist wichtig, aber sie muss ernsthaft sein. Dozierende mit Behinderungen müssen Macht haben und in der Lage sein, auch mal schlechte Laune zu haben, ohne

somit als Querulant abgestempelt zu werden. Es muss Raum geben für Fehler und ehrliches Feedback, damit sie sich genauso wie alle anderen weiterentwickeln können.

Dabei ist mir auch wirklich dieses ehrliche Feedback wichtig, denn es gibt eben auch einen Qualitätsanspruch. Wenn wir die Personen nicht richtig befähigen, was zu lernen, dann bleibt es dieser Eiertanz und dann bleibt diese Unsicherheit bei den nicht-behinderten Studierenden, die die ganze Zeit nur den Behinderten sehen und die ganze Zeit nur Rücksicht nehmen, aber sich nicht mehr trauen, eine Rückfrage zu stellen, oder sich nicht mehr trauen, Feedback zu geben, weil sie Angst haben, sie würden die Person bloßstellen.

Ich habe keine Antworten darauf. Aber ich beobachte das, dass wir sehr schnell klatschen. Und zu selten die Frage der Qualität stellen. Und wenn wir zu oft und zu viel und zu früh klatschen, dann entwickeln sich (behinderte) Menschen auch nicht weiter. Weil alle Menschen auch ein Recht auf Niederlagen und Herausforderungen haben, und zu viel Verständnis zu zeigen, kann dazu führen, dass wir über den Klee loben, obwohl es vielleicht nur Mittelmaß war.

Und ihr merkt, ich eiere gerade selber beim Formulieren dieser Sätze, weil ich bin der Erste, den es betrifft, wenn es um sowas geht. Aber ich finde es schon auch wichtig, dass behinderte Menschen auch 100 % von dem geben, was sie können. Natürlich sollen sie nicht 120 % geben, um genauso gut zu sein. Das ist ja leider oft das, was passiert. 100 % reichen schon. Aber ich glaube, wir kriegen bessere 100 %, wenn wir rechtzeitig Feedback geben und wenn wir rechtzeitig empowern

NL Wir haben die Erfahrung gemacht, dass es sehr produktiv ist, konkrete Räume zu schaffen, um diese Themen wie die Verbesonderung offen anzusprechen, in denen die Referent:innen ein solches Gefühl hatten. In längeren Seminaren, in denen man diese Fragen intensiv behandeln kann, war das besonders erfolgreich. Weshalb wir immer mehr auch die Frage stellen, ob es überhaupt sinnvoll ist, kurze und einzelne Seminarsitzungen mit möglichst vielen Studierenden durchzuführen. Oder ob es nicht wichtig ist, über längere Zeiträume miteinander zu arbeiten.

RAK Absolut. Ein einmaliges Seminar reicht nicht aus. Studierende müssen Lehrende mit Behinderung über einen längeren Zeitraum kennenlernen, um sie wirklich als Lehrende und nicht nur als ›Behinderte‹ wahrzunehmen. Begegnung macht 90 % der Lehre aus, das habe ich oft erlebt. Es ist weniger wichtig, was gesagt wird, sondern wie die Menschen interagieren. Diese Art der Begegnung macht den größten Unterschied.

AG Das stimmt. Um vielleicht auch noch einmal auf Ihre Erfahrungen aus der Behindertenbewegung und ihrer aktivistischen Tätigkeit zurückzugreifen. Was denken Sie: Inwiefern können partizipative Lehransätze von aktivistischen Bewegungen lernen?

RAK Also intersektional denken – da ist sicherlich noch Luft nach oben, auch in der Aktivist:innen-Bubble ist da noch Luft nach oben.

Und ich beobachte in der aktivistischen Bewegung gerade so ein bisschen den Trend, den ich auch ganz gut finde, dass wir aufhören mit dieser Floskel ›Wir müssen die Barrieren in den Köpfen senken‹ oder dass wir auch aufhören mit der Floskel ›Nichts über uns ohne uns‹, dass wir aufhören mit der Floskel ›Teilhabe‹ und ›mittendrin‹ und ›für alle‹.

Weil das klingt immer alles so nach Charity und bringen uns nicht weiter.

Nehmen wir das Wort Teilhabe. Teilhabe ist etwas Passives. Ich sitze im Hörsaal und höre zu. Aber wir reden nicht über Teilgabe und Teilgabe wäre quasi der Dozent mit Behinderung oder die Dozentin. Und erst das Zusammenspiel aus Teilhabe und Teilgabe wird erst dieses Teilsein.

›Nichts über uns ohne uns‹ suggeriert, dass wir nur bei Behindertenfragen mitreden dürfen. In Wahrheit betreffen uns alle gesellschaftlichen Themen – Banken, Klimawandel, Wohnungsbau. Es sollte eher heißen: ›Nichts ohne uns‹. Und diese ganzen Projekte, die mit Floskeln wie ›für alle‹ daherkommen, haben oft das Problem, dass sie nur die bereits Überzeugten ansprechen. Wenn wir wirklich Veränderungen bewirken wollen, müssen wir dorthin gehen, wo der Mainstream ist. Wir müssen auf den großen Bühnen sprechen, bei den Bildungsministerien, und nicht in irgendwelchen Nischenprogrammen.

Vielen Dank für das Gespräch!

2.3 Partizipative Lehre aus Sicht der Behindertenbewegung – im Gespräch mit Volker Schönwiese & Petra Flieger

NL Herr Schönwiese, Sie hatten gesagt, dass Sie aus unterschiedlichen Rollen einen Bezug zum Thema »Partizipative Lehre« bei sich sehen. Worin genau sehen Sie Ihren Bezug zur Thematik?

Volker Schönwiese (VS) Partizipation ist mir als Rollstuhlfahrer quasi in den Leib eingeschrieben. Ich war 30 Jahre an der Universität Innsbruck tätig, als Lehrender und außerordentlicher Universitätsprofessor. Einerseits war ich in der Rolle des universitären Personals, aber andererseits immer auch in der Rolle eines Aktivist:innen der Behindertenrechtsbewegung, der als jemand von außerhalb wahrgenommen wurde. Und zwischen diesen beiden Rollen bin ich hin- und hergeschwankt, was mir an der Universität große Schwierigkeiten einbrachte. Nur durch die Unterstützung von Kolleg:innen, die selbst in irgendeiner Weise sozialpolitisch oder kritisch engagiert waren, konnte ich an der Universität 30 Jahre durchhalten und den Lehr- und Forschungsbereich Inklusive Pädagogik und Disability Studies an der Universität Innsbruck aufbauen. Das war kein einfacher

Prozess. Ich bin jetzt im Ruhestand und weiterhin sowohl wissenschaftlich als auch aktivistisch tätig.

Petra Flieger (PF) Ich finde, es ist erwähnenswert, dass du seit 1983 als sichtbare und bekannte Person mit Behinderung an der Uni warst und dich dort wissenschaftlich dem Thema Behinderung gewidmet hast. Da bist du nach meiner Wahrnehmung im deutschen Sprachraum ein absoluter Pionier.

VS Pionier war ich schon als Studierender in den 70er Jahren, als ich 1972/1973 wohl als Erster in Österreich für eine barrierefreie Universität gekämpft und beim Wissenschaftsministerium die Berücksichtigung von Barrierefreiheit bei Universitätsbauten erreicht habe. Mit der Visibilität meiner Behinderung und meinem alltäglichen und aktivistischen Erfahrungshintergrund im Umgang mit Barrieren war ich so etwas wie personifizierte Partizipation oder ein »participant conceptualizer«, wie Heiner Keupp meine Rolle einmal benannte.

PF Und du hast massiven Widerstand in der Universität erlebt. Die Phänomene, die man heute im Kontext von Partizipativer Lehre erlebt, wenn man versucht, Menschen mit Lernschwierigkeiten einzubeziehen, hast du genauso erlebt. Bis zu dem Punkt, wo dir professorale Kolleg:innen gesagt haben, dass du hier auf der Uni nichts zu suchen hättest und zu Fachschulen wechseln solltest, weil Behinderung kein Thema für die Universität sei. Auch Menschen mit Körperbehinderung, die akademisch qualifiziert und habilitiert sind, erleben diese Abwertungen und diesen Vorwurf, dass das, was sie machen, eigentlich nicht zur Universität gehöre. Das, was nicht dem akademischen Mainstream entspricht, wird diskreditiert und stößt auf Widerstand. Gleichzeitig geht es immer auch um gesellschaftliche Abwehrphänomene gegenüber Menschen mit Behinderungen bzw. dem Thema Behinderung an sich.

VS Einmal wurde das wissenschaftliche Personal, das im Forschungs- und Lehrschwerpunkt Inklusive Pädagogik zur Verfügung stand, nicht mehr verlängert. Nur durch einen aktivistischen Akt und dank der Solidarisierung vieler internationaler Kolleg:innen ist mir dann ein Teil der Personal-Ressourcen wieder zurückgegeben worden. Später wurden die Mittel, die für eine »Lehrkanzel« für Inklusive Pädagogik vorgesehen waren, für Migrationspädagogik umgewidmet.

NL Frau Flieger, können Sie nochmal etwas zu sich sagen, bevor wir noch weiter ins Inhaltliche kommen?

PF Ich bezeichne mich als freie Sozialwissenschaftlerin. Mein eigentlicher Ursprung ist die Pädagogik mit behinderten Kindern, wobei ich bereits in den 80er Jahren als Lehrerin integrativ gearbeitet habe. Im Sinn einer Partizipation von Menschen mit Lernschwierigkeiten habe ich im Jahr 1998 zum ersten Mal einen öffentlichen Vortrag gemeinsam mit einem jungen Mann mit Lernschwierigkeiten gestaltet. Das war auf einer Tagung zu beruflicher Integration und wir haben in einer Art Doppel-Conference einen Dia-Vortrag über den in-

tegrierten Arbeitsplatz des jungen Manns gehalten. Ich befasse mich inhaltlich also schon sehr lange mit dem Thema Partizipation¹ und kann aufgrund meiner Selbstständigkeit, unabhängig vom akademischen Betrieb, immer wieder innovative, partizipative Formate einfach ausprobieren.

Was Partizipative Lehre betrifft: Ich halte an der Uni Innsbruck seit mehreren Jahren im Sommersemester als externe Lehrende einen Kurs im Rahmen der Lehrer:innenbildung für Inklusive Pädagogik. Bereits zweimal hatte ich in diesem Kurs einen Tutor mit Behinderung, der für diese Tätigkeit auch an der Universität angestellt wurde. Das Hauptproblem dabei ist, dass dieser Versuch Partizipativer Lehre von meinem persönlichen Engagement abhängt. Alles ist mit großem organisatorischem Aufwand verbunden, weil der Tutor einen hohen Unterstützungsbedarf hat und weil es schwierig ist, die administrativen Barrieren zu überwinden, damit er die notwendige Persönliche Assistenz erhält.

VS Ich habe 1984 in Tübingen an einer Tagung mit dem Titel »Orte zum Leben« teilgenommen und sollte dort referieren. Ich schrieb den Organisator:innen, dass ich nicht über Orte zum Leben, sondern gemeinsam mit behinderten Personen referieren will.² Ich wollte mit Bewohner:innen einer integrierten Wohngemeinschaft nach Tübingen fahren, die Wohngemeinschaft präsentieren und gemeinsam reflektieren, was »Orte zum Leben« heißt, aber die Organisator:innen haben mich händeringend gebeten, das nicht zu tun. Die Community wollte das absolut nicht, dass behinderte Menschen bei einer Tagung selbst erscheinen. Ich habe damals noch nachgegeben.

PF Bei der Jahrestagung der Integrationsforscher:innen 2010 in Innsbruck haben wir ähnliche Probleme erlebt. Wir hatten uns sehr umfassend bemüht, die Tagung partizipativ zu gestalten, und es haben viele Menschen mit Lernschwierigkeiten teilgenommen. Das ist von einigen Leuten aus der Uni-Szene sehr unterstützt und positiv wahrgenommen worden, aber es gab auch massive Kritik, die teilweise erschreckend war. Zum Beispiel wurde gesagt: »Da können wir ja nicht mehr unter uns reden!« oder »Dann lernen wir ja selbst nichts mehr!« Es waren dieselben Argumente, die wir seit Jahrzehnten aus der Diskussion um die schulische Integration von Kindern mit Behinderungen kennen, die prominente Vertreter:innen der Inklusionspädagogik vorbrachten, als es darum ging, die eigenen Tagungen partizipativ und inklusiv zu gestalten.

1 Vgl. Flieger, Petra (2006): »Wegbegleiterinnen und Grenzüberschreiter. Ein persönlicher Rückblick«, in: zusammen. Behinderte und nichtbehinderte Menschen 26/5, S. 14–15.

2 Vgl. zur Tagung: Schönwiese, Volker (1985): »Thesen zum Problem Behinderung in unserer Gesellschaft«, in: Elisabeth Wacker/Johannes Neumann (Hg.), Geistige Behinderung und soziales Leben, Frankfurt, New York: Campus, S. 119–127.

VS Ein weiteres Gegenargument war, dass es diskriminierend sei, nur behinderte Menschen einzuladen. Man diskriminiere damit Roma, Sinti und Personen mit Migrationshintergrund und andere benachteiligte Gruppen dadurch, nur eine Gruppe von benachteiligten Menschen sprechen zu lassen.

PF Für mich persönlich ist es schon lange selbstverständlich, dass ich nicht über behinderte Menschen oder über das Thema Behinderung referiere, sondern mich immer sehr darum bemühe, Menschen einzubeziehen, die ihr Erfahrungswissen selbst weitergeben. Bei allen Ambivalenzen, die Sie da in Ihrem Text beschreiben. Aber grundsätzlich geht es immer um die Veränderung von Machtverhältnissen und das Bemühen um Kooperation. Das ist immer noch viel zu wenig selbstverständlich und ich möchte es zumindest exemplarisch versuchen und zeigen.

Nach dem ersten Versuch mit dem Tutor war ich am Semesterende unsicher, ob ich ihn wieder einladen sollte. Ich habe damals ausführlich mit einer Studierenden aus dem Kurs gesprochen, die mir außerordentlich positive Rückmeldungen gegeben hat. Für sie als zukünftige Lehrperson sei es großartig gewesen, einfach nur beobachten zu können, wie ich mich in verschiedenen Situationen verhalte, wie der Persönliche Assistent begleitet und wie ich überhaupt damit umgehe, dass immer ein Persönlicher Assistent anwesend ist. Oder wenn ein neuer Assistent zum ersten Mal begleitet und die beiden den Weg nicht finden, weil der Tutor selbst den Weg nicht anleiten kann und nicht weiß, in welchem Gebäude der Kurs stattfindet. Diese Alltagssituationen und dass man trotz aller Schwierigkeiten weitermacht, das hatte die Studentin sehr positiv erlebt. Mich hat diese Rückmeldung sehr motiviert, mit dem Tutor weiterzuarbeiten. Ein weiterer Grund, warum mir Partizipative Lehre wichtig ist: Viele Studierenden der Inklusiven Pädagogik haben wenig bis gar keine Erfahrungen und Möglichkeiten, behinderte Menschen kennenzulernen und mit ihnen Alltag zu erleben. Nun haben sie wenigstens einen Kurs, wo ein junger Mann mit Behinderung eine Rolle und Funktion hat, wo alle Beteiligten in einen Austausch kommen und Erfahrungen sammeln können. Insofern hat Partizipative Lehre gerade in Lehrgängen für Pädagogik eine Berechtigung. Mit dem jungen Mann habe ich das vorab selbstverständlich auch so besprochen.

VS Zu Partizipativer Forschung habe ich bei der DisKo 2018, einer Disability Studies Konferenz in Berlin, ein Drei-Forscher:innen-Modell vorgestellt.³ Die Versuche, Partizipation in Lehre und Forschung zu fördern, erfolgten an Universitäten, die über den Bologna-Prozess Mitbestimmung zunehmend abgebaut ha-

3 Schönwiese, Volker (2020): »Partizipativ und emanzipatorisch. Ansprüche an Forschung im Kontext der Disability Studies«, in: David Brehme/Petra Fuchs/Swantje Köbsell/Carla Wesselsmann (Hg.), Disability Studies im deutschsprachigen Raum. Zwischen Emanzipation und Vereinnahmung, Weinheim: Beltz, S. 114–131.

ben. Das zeigt die Widersprüchlichkeit der universitären Bedingungen für Partizipation und Inklusion: Es wird in Lehre und Forschung etwas mühsam aufgebaut, das im eigenen institutionellen Bereich abgeschafft worden ist.

Zurück zur Lehre: Was ist, wenn ich als behinderter Lehrender im Rollstuhl in meiner Doppelrolle vor 300 Studierenden stehe und lehre? Das Pathos des Aktivist*innen treibt mich dazu, über viele Erfahrungen zu berichten, die die Studierenden sonst nicht hören. Ich nutze zur Reflexion von Mikroszenen im Alltag oft das Identitätsmodell von Reinhard Markowetz, das Selbstbild, angenommenes Fremdbild und Fremdbild enthält.⁴ Beispielsweise habe ich den Studierenden ein Mikro-Erlebnis aus meinem Alltag mit drei handelnden Personen zur Analyse gegeben. Es geht um eine Interaktion von mir mit einem Busfahrer, der sich an strenge Regeln halten muss, und einer Beteiligten, die interveniert. Die Studierenden können die situativ komplexe Dynamik von Status und Rollen diskutieren. Dies ist ein Beispiel, in welchem ich nicht nur vorne stehe als Lehrender, sondern einen diskursiven Zusammenhang herstelle, in dem Studierende dann oft fragen: »Ja, aber warum haben Sie nicht Folgendes getan in der Situation?« Die Mikroanalyse einer komplexen Zwei-Minuten-Szene aus dem selbsterlebten Alltag ermöglicht es, die Verbindungen zur Theorie von Identitätsmanagement herzustellen. Das ist ein Beispiel für die Möglichkeit, Verbindungen zwischen Wissenschaft und eigenen Erfahrungen herzustellen, eine didaktische Vorgehensweise, die mir auch immer wieder den Vorwurf der Unwissenschaftlichkeit eingebracht hat – ich hätte nicht genügend Distanz zu den Themen.

PF Die Disability Studies, so habe ich es in einem frühen Text aus den USA gelesen, sind ja daraus entstanden, dass Studierende mit Behinderungen die akademischen Theorien, mit denen sie an der Uni befasst waren, verwendet haben, um die eigene Situation zu analysieren. Dafür bist du ein klassischer Repräsentant. Du hast Theorien verwendet, um Behinderungsphänomene, die du selbst erlebt hast, zu analysieren, zu theoretisieren und weiterzuentwickeln. Und das macht dich zu einem klassischen Brückenbauer zwischen Aktivismus und academia.

NL Ein Spannungsfeld existiert, dass Menschen mit Lernschwierigkeiten Erfahrungen aus ihrer Lebenswelt an Studierende vermitteln, aber gleichzeitig eine Gefahr darin besteht, dass sie darauf reduziert werden, weil die Theoretisierung von einer Person ohne Behinderungserfahrung übernommen wird. Das schafft schwierige Tendenzen, weil es Reduzierungen beinhaltet.

PF Darin liegt meiner Meinung nach auch die Verantwortung bei den akademisch gebildeten Lehrenden. Wenn ich jemanden einbeziehe, der diese Bildung nicht hat, kann ich diese Theoretisierung nicht erwarten. Meine Verantwortung ist es, dieser Person die Möglichkeit zu geben, die Theoretisierung nachzuvollziehen,

4 Vgl. Markowetz, Reinhard (2000): »Identität, soziale Integration und Entstigmatisierung«, in: *Gemeinsam leben – Zeitschrift für integrative Erziehung* 3, S. 112–120.

zum Beispiel mit Leichter Sprache. Dasselbe gilt für die Reduktion einer Person mit Behinderung auf ihre Behinderungserfahrungen: Als Lehrende muss mir das bewusst sein, muss ich darüber reflektieren und entsprechend Handlungen setzen. Ein reflexiver Austausch mit anderen Personen dazu wäre sicherlich hilfreich.

Doch zurück zur Gefahr der Theoretisierung nur durch nicht-behinderte Menschen: Meine Erfahrung ist, dass Personen mit Lernschwierigkeiten nach und nach Zugänge zu Dimensionen oder zu Denkansätzen bekommen, die ihnen davor nicht ermöglicht worden sind, von denen sie ausgeschlossen waren. Kognitive Entwicklung ist selbstverständlich auch für erwachsene Menschen mit Lernschwierigkeit möglich und Partizipation in der Lehre eröffnet ihnen dazu Möglichkeiten. Einerseits geht es um die Studierenden, die einen Anspruch und ein Recht auf die Theorie haben, andererseits halte ich es gleichzeitig für wichtig, Personen mit anderen Lebensrealitäten, um die es in diesem Kurs zentral geht, als aktive Player hereinzuholen und ihnen dadurch die Möglichkeit zu geben, sich kognitiv weiterzuentwickeln.

In dem Kurs, wo ich das jetzt mache, setzen wir uns mit Modellen zur kognitiven Entwicklung auseinander. Der Tutor ist zwar kein Pädagogik-Student, aber er findet die Theorien ganz spannend. Inzwischen hat er die Inhalte zum zweiten Mal gehört und kennt sich immer besser aus. Vielleicht sollte man bei einer Beurteilung Partizipativer Lehre mehr berücksichtigen, dass Entwicklungsräume für alle eröffnet werden.

VS Mich erinnert das an weitverbreitete Praxis-Herangehensweisen zu Leichter Sprache, die zum Teil so praktiziert werden, dass an den Inhalten entlang linear übersetzt wird und dann ellenlange Texte produziert werden. Wo aber klar ist, dass die Firmen, die übersetzt haben, vom Inhalt keine Ahnung haben und auch nicht imstande sind, die Inhalte im Kern zu analysieren und zu verstehen. Insofern braucht es eine Leichte Sprache, die Inhalte nicht deskriptiv ausgeweitet darstellt, sondern Formulierungen für den Kern des Gesagten, des Gemeinten findet. Dies erfordert erstmal das Verstehen des Textes, was erst eine komprimierte Formulierung in Einfacher Sprache ermöglicht, die Komplexität nicht reduziert und Diskussionen ermöglicht.

PF Der Tutor, mit dem ich arbeite, fragt relativ oft nach, wenn er ein Wort nicht versteht, oft erklären es ihm die Studierenden dann. Er wird also nicht zum Objekt, sondern ist Teil davon, wie sich die inhaltliche Diskussion im Kurs abspielt. Vor einiger Zeit hat eine Studentin in einem Referat den Zahlenbegriff von Piaget erwähnt und der Tutor fragte, was damit gemeint sei. Dann antwortete die Studentin: »Oh, das kann ich jetzt gar nicht erklären, da muss ich erst nachschauen.« Für mich ist das eine schöne Mikro-Szene aus dem Alltag Partizipativer Lehre, in der die eigenständige Rolle des Tutors deutlich wird.

Ehrlich gesagt mache ich mir Sorgen, dass die wenigen Initiativen für Partizipative Lehre zu schnell zu viel kritisiert werden und möglicherweise schnell wieder eingestellt werden. Ich bin überzeugt davon, dass es richtig ist, verschiedene Modelle Partizipativer Lehre zu erproben und diese kritisch, aber immer konstruktiv zu reflektieren. Menschen mit Lernschwierigkeiten, die sonst nie auf die Uni kämen, sollten sinnvolle Jobs an der Uni erhalten, und durch Partizipative Lehre können hier innovative Jobs geschaffen werden.

NL Mich würde Ihre Meinung interessieren zu dem Thema, dass Personen mit Lernschwierigkeiten, die lehren, trotzdem immer als solche gesehen werden. Manchen Personen ist es total wichtig, Behinderungserfahrungen in die Lehre mit einzubeziehen, und andere möchten nicht als Mensch mit Behinderungen im Vordergrund gesehen werden, sondern möchten, wie andere Lehrende, über Theorien sprechen. Es scheint in Partizipativer Lehre schwierig zu sein, nicht als Mensch mit Behinderungserfahrung markiert zu werden.

VS Aber selbst wenn sich jemand entschieden hat, sich nicht als behinderte Person zu präsentieren, sondern als Wissenschaftler zu lehren, wird er/sie trotzdem als behinderte Person wahrgenommen. In der Regel wird die Strategie »so tun, als wäre nichts« angewandt, indem man den eigenen Status nicht anspricht. Die, die wir diskreditiert sind, kommen um diese Art des »Kuvrierens«, wie es Erving Goffman in seinem Buch »Stigma«⁵ nennt, nicht herum, abgesehen von anderen Techniken der »Bewältigung beschädigter Identität«, wie sie im Buch »Stigma« beschrieben werden. Das Buch von Goffman war eines der ersten Bücher, das ich in meinem Studium in den 70er Jahren immer wieder gelesen habe. Es war unglaublich erhellend für mich und eine große Triebfeder, mich dem Thema Behinderung soziologisch und selbstreflexiv zuzuwenden. Politisch war das Buch von Wolfgang Jantzen, »Sozialisation und Behinderung«⁶, damals dazu für mich eine perfekte Ergänzung.

PF Das sind für mich unterschiedliche Fragestellungen. Das eine ist: Wo und wie sind Menschen mit Behinderungen in universitäre Studien und Lehrgänge einbezogen, wo das Thema Behinderung auch inhaltlich relevant ist? Das ist in meinem Kurs der Fall: Die Studierenden sind zukünftige Lehrer:innen, die für die Arbeit mit behinderten Schüler:innen ausgebildet werden. Das ist mein Bezug, einen Tutor mit Behinderung einzubinden. Das andere ist, wenn eine Person mit Behinderung zum Beispiel Mathematik studiert, eine akademische Karriere anstrebt und dann an der Uni unterrichtet, so sollte das selbstverständlich möglich sein. Wie die Person dann in der Lehre mit ihrer Behinderung umgeht,

5 Vgl. Goffman, Erving (1970): Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität, Frankfurt: Suhrkamp.

6 Vgl. Jantzen, Wolfgang (1974): Sozialisation und Behinderung. Studien zu sozialwissenschaftlichen Grundfragen der Behindertenpädagogik, Gießen: Focus.

ist ein anderes Thema. Genauso gut könnte eine Person mit Behinderung in der Inklusiven Pädagogik unterrichten und sich entscheiden, über die eigenen Behinderungserfahrungen nicht zu sprechen. Das ist jeweils eine persönliche Entscheidung, ob die eigene Behinderung von Lehrenden thematisiert wird oder nicht.

- NL Bei Befragungen mit Studierenden stellen wir fest, dass die Personen sehr stark stellvertretend für Menschen mit Behinderung gesehen werden. Die Gefahr ist, dass sie nicht nur in ihrer persönlichen Ansicht gesehen werden, sondern dass sie stellvertretend für eine ganze Gruppe gesehen werden. Das passt nicht immer dazu, wie die Lehrenden gesehen werden wollen.
- PF Ich finde es problematisch, dass gerade im Kontext Partizipativer Lehre so auf die Repräsentanz fokussiert wird. Wer fragt denn nach Repräsentanz, wenn Studierende keine Person mit Behinderung in der Lehre erlebt haben? Wir haben gerade im Bildungssystem so wenig Möglichkeiten, mit behinderten Menschen zu leben und zu lernen. Wenn ich dann eine Person zum Beispiel mit Lernschwierigkeiten in einem Kurs erlebe, ist das nun mal die eine Person, die mir das Thema Behinderung real vermittelt und durch die ich Theorien mit gelebten Alltagserfahrungen reflektieren kann. Durch diese Person erlebe ich, dass Menschen mit Behinderungen gleichberechtigt in der Lehre mitwirken und im universitären Feld arbeiten können. Hier kann ich außerdem ein konkretes Beispiel für Persönliche Assistenz im Alltag beobachten. Last but not least: Wir wissen alle, was es für eine unendliche Vielfalt an Behinderungserfahrungen gibt; es ist unmöglich, diese Vielfalt in einem Studium zu vermitteln. Sowohl den Lehrenden als auch den Studierenden muss klar sein, dass es sich um exemplarische Repräsentanz handelt, wenn es denn überhaupt um Repräsentanz geht. Insgesamt finde ich diese Kritik reichlich akademisch und künstlich. Was ist denn die Alternative? Wohl wieder Exklusion und fehlende Diversität.
- NL Können die Personen für sich selber als das anerkannt werden, was sie als Lehrende sein möchten, oder ist das überschattet von dem, wie die Studierenden sie sehen? Liegt das möglicherweise an den Formaten, die man in der Partizipativen Lehre ausprobiert?
- PF Ich bringe noch ein anderes konkretes Beispiel: Seit ein paar Jahren unterstütze ich eine Gruppe von jungen Menschen mit Behinderungen,⁷ die immer wieder zu verschiedenen Veranstaltungen eingeladen wird. Vor ein paar Tagen war die Gruppe in einem Kurs eines Master-Studienlehrgangs der Primarpädagogik eingeladen. Fünf Jugendliche mit Lernschwierigkeiten haben über inklusive Bildung gesprochen. Sie brauchen dafür Unterstützung, lesen langsamer, manche

7 Es ist der Jugendbeirat für den Tiroler Monitoringausschuss zur Überwachung der Rechte von Menschen mit Behinderungen. Vgl. <https://www.tirol.gv.at/gesellschaft-soziales/gleichbehandlung-antidiskriminierung/tiroler-monitoringausschuss/jugendbeirat/>

sind schwer verständlich und ein Jugendlicher benützt einen Sprachcomputer. Die Studierenden haben sehr positive Rückmeldungen gegeben, denn es war für sie immer noch ungewöhnlich, dass junge Menschen mit Behinderungen referieren und zu Inklusion und Segregation bzw. ihren eigenen Erfahrungen selbst etwas sagen. Es geht also immer auch darum, zukünftigen Lehrer:innen zu zeigen, dass jungen Menschen mit Behinderungen etwas zugetraut wird und sie die individuelle Unterstützung und die Gelegenheit erhalten, einen Vortrag zu halten. Dass Jugendliche mit Behinderungen selbstbewusst auftreten und dafür gut individuell unterstützt werden, ist zumindest hier in Österreich überhaupt noch nicht selbstverständlich. Das Beispiel zeigt, dass gegenseitige Anerkennung möglich ist und dass abgesehen von guter Unterstützung kein besonderes Format nötig ist, das wir von gutem Unterricht nicht sowieso schon kennen.

VS Es gibt also Zusammenhänge zu den Grundprinzipien inklusiver Bildung überhaupt. Wenn Partizipation in der Lehre stattfinden soll, ist die Frage nach der Kontinuität des Austausches zu stellen. Wo ist die dialogische Validierung nach Markowetz möglich? Das Sich-gegenseitige-Vergewissern und auch die Kooperation sind Grundprinzipien inklusiven Unterrichtens. Wenn Partizipation in der Lehre heißt, dass nur manchmal eine behinderte Person auftaucht, kann diese validierende Arbeit kaum geleistet werden. Es muss Krisen geben, ebenso wie das Sich-doch-Einigen, das Sich-Distanzieren oder In-Distanz-Bleiben oder das Sich-Befreunden. Unter welchen Rahmenbedingungen funktioniert das?

PF Im Grunde genommen sind diese ganzen Themen Ausdruck dessen, wie exkludierend unsere Bildungssysteme noch sind. Warum sitzen denn in den Kursen nur Personen ohne Behinderung? Wieso ist es nicht selbstverständlich, dass da auch Personen mit Behinderungen dabei sind, die ein Lehramtsstudium absolvieren? Das ist das eigentliche Problem und deshalb ist alles so mühsam. Wir sind so weit entfernt von allem, was man als inklusiv bezeichnen könnte.

VS Innsbruck ist in der Nähe von Südtirol; nach italienischer Gesetzgebung gibt es seit 1977 dort keine Sonderschulen mehr. Ich habe in meinen Kursen immer wieder die Problematik der Selektion über Sonderschulen und die Probleme der Inklusion geschildert und regelmäßig irgendwann bei den Studierenden nachgefragt, wer aus Südtirol käme. Es zeigte sich, dass diese Studierenden aufgrund ihrer eigenen schulischen Erfahrung die Problemlage nicht wirklich verstanden haben oder die Diskussion einfach nur merkwürdig fanden.

Grundsätzlich ist zu sagen: Partizipation wird benötigt, um das nachzuholen, was alle eigentlich seit dem Kindergarten kennen sollten. Partizipation ist Teil eines verzweiferten, künstlichen Abarbeitens von Folgen von Trennungen, die strukturell vorher produziert worden sind.

NL Gibt es noch irgendwas, dass Sie noch ansprechen würden?

- VS Ich habe mich in den letzten Jahren sehr mit einem Projekt zur Geschichte der Behindertenrechtsbewegung, »100 Jahre Behindertenbewegung«, beschäftigt.⁸ Wir haben u.a. 14 Zeitzeugen-Interviews geführt und auf bidok.at veröffentlicht. Wir haben vom Projekt aus mit den interviewten Zeitzeugen an vielen österreichischen Universitäten öffentliche Präsentationen in Wien, Graz, Klagenfurt, Salzburg und Innsbruck gemacht. Das ist noch eine andere Form von Teilhabe, wenn Personen als Zeitzeug:innen an Universitäten vor Studierenden und anderen in der Öffentlichkeit berichten. Beteiligungsstrukturen können ganz unterschiedlich sein. Es ist auch möglich, sehr offensiv durch die Universitäten zu ziehen und als Akteure der Auseinandersetzung mit Behindertenpolitik Auskunft zu geben.
- PF Das ist ein Beispiel für den Zusammenhang zwischen Partizipativer Forschung und Partizipativer Lehre. Es geht um Partizipation allgemein, eine Grundhaltung, ein Verständnis und ein Engagement für »Nothing About Us Without Us«. Das muss man konsequent in allen Bereichen umsetzen und man muss behinderten Menschen eine Stimme geben, sie einbeziehen und mit ihnen kooperieren unter immer noch stark aussondernden und beharrenden Strukturen, wo das eigentlich nicht vorgesehen ist.

Vielen Dank für das Gespräch!

8 <https://bidok.uibk.ac.at/projekte/behindertenbewegung/>

3. Zusammenfassende Gedanken

Die drei Interviews zeigen unterschiedliche Perspektiven auf den partizipativen Einbezug von Menschen mit Behinderungserfahrungen in Lehrprozesse an der Hochschule. Jedes Gespräch setzt dabei verschiedene Schwerpunkte, die sich abschließend versuchsweise in sechs mögliche Aspekte zusammenfassen lassen.

a) Bedeutung und Herausforderungen Partizipativer Lehre

- Partizipative Lehre stärkt die Sichtbarkeit von Menschen mit Behinderungen und ermöglicht es, eigene Erfahrungen und Perspektiven in die Lehre einzubringen.
- Partizipative Lehre ist oft von Widerständen und strukturellen Barrieren geprägt (z.B. mangelnde Ressourcen, Vorurteile, administrative Hürden).
- Begegnungen zwischen Lehrenden und Lernenden mit und ohne Behinderungen fördern langfristiges Verständnis und Abbau von Unsicherheiten.
- Begegnungen in der Lehre schaffen Raum für gegenseitige Anerkennung und fördern das Verständnis für die Diversität der Lebensrealitäten.

b) Repräsentation und Eigenständigkeit

- Lehrende mit Behinderungen agieren oft in einer Doppelrolle: als Expert:innen für ihre Fachgebiete und als Repräsentant:innen ihrer Community.
- Es besteht die Gefahr, dass Menschen mit Behinderungen in der Lehre auf ihre Behinderungserfahrungen reduziert werden.
- Selbstbestimmte Repräsentation (»Sprechen über sich selbst«) ist zentral, um Fremdbestimmung und »Sprechrohr«-Rollen zu vermeiden.

c) Aktivismus und Bildung als Veränderungstreiber

- Aktivistische Ansätze und Erfahrungen können wertvolle Impulse für die Gestaltung inklusiver Bildungsformate geben.
- Das Zusammenspiel von Theorie und persönlicher Erfahrung (»Teilgabe statt nur Teilhabe«) ermöglicht neue Perspektiven und Lernprozesse.
- Partizipative Lehre kann gesellschaftliche Machtverhältnisse hinterfragen und zur Demokratisierung von Bildungsinstitutionen beitragen.
- Die Behindertenrechtsbewegung fordert, dass Menschen mit Behinderungen in allen gesellschaftlichen Bereichen – nicht nur bei behinderungsspezifischen Themen – sichtbar und aktiv eingebunden sind (»Nothing About Us Without Us« vs. »Nichts ohne uns«).

- Es braucht eine konsequente Anwendung dieser Prinzipien in Bildung und Forschung.

d) Notwendigkeit langfristiger Formate

- Kurzzeitformate (z.B. einmalige Seminare) reichen nicht aus, um nachhaltige Inklusion und Verständnis zu fördern.
- Langfristige Zusammenarbeit ermöglicht es, Menschen mit Behinderungen als kompetente Lehrende wahrzunehmen, nicht nur als »besondere« Gäste.
- Inklusion erfordert nicht nur Begegnungen, sondern auch kritische Reflexion und ehrliches Feedback, um Qualitätsansprüche in der Lehre zu gewährleisten.
- Nur über langfristige Lehrformate können nachhaltige Kooperationserfahrungen und wirksame »dialogische Validierungen« zwischen Menschen mit und ohne Behinderung entstehen.

e) Praktische Umsetzung und Barrieren

- Es braucht flexible und kreative Ansätze, um Menschen mit Behinderungserfahrungen in Lehre und Forschung einzubeziehen (z.B. Einfache Sprache, individuelle Unterstützung).
- Partizipative Lehre scheitert oft an den strukturellen Bedingungen der Hochschulen (z.B. fehlende Unterstützungssysteme, fehlende Diversität in den Studiengängen).
- Es ist problematisch, wenn – aufgrund fehlender inklusiver Erfahrungen im (vor)schulischen Bildungssystem – eine Konfrontation mit Partizipation erst im Studium erfolgt.

f) Partizipation als gesellschaftliches Ziel

- Partizipative Lehre ist mehr als ein pädagogisches Format – sie ist ein politischer und gesellschaftlicher Auftrag.
- Um nachhaltige Veränderungen zu erreichen, muss Inklusion strukturell verankert und kontinuierlich reflektiert werden.
- Perspektivisch braucht es eine intersektionale Diskurserweiterung.

5. Antwortversuche der Herausgeber:innen

Mit diesem Sammelband haben wir ein Dialogforum eröffnet, das dazu einlädt, Partizipative Lehre als sich entwickelndes Diskurs- und Praxisfeld gemeinsam zu befragen, zu konturieren und weiterzudenken. Ausgehend von einem einleitenden Grundlagenbeitrag, der die historischen, theoretischen und strukturellen Entstehungsbedingungen sowie aktuelle Herausforderungen partizipativer Lehrformate im deutschsprachigen Raum beleuchtet, wurden im zweiten Teil des Bandes vielfältige Kommentierungen aus unterschiedlichen disziplinären, theoretischen und erfahrungsbasierten Perspektiven zusammengetragen. Im nun vorliegenden dritten Teil nehmen wir als Herausgeber:innen eine Zusammenschau und Verdichtung dieser Perspektiven vor. Ziel ist es, die aus den Kommentierungen hervorgehenden Bedeutungsebenen und Möglichkeitsräume für die kritisch-reflektierte Weiterentwicklung Partizipativer Lehre sichtbar zu machen und hinsichtlich ihrer theoretischen, epistemologischen und strukturellen Implikationen zu reflektieren. Dabei geht es uns nicht um die Formulierung einheitlicher Lösungen oder normativer Leitbilder, sondern um die Herausarbeitung zentraler Spannungsfelder, Potentiale und offener Fragen, die sich im relationalen Spannungsverhältnis von Inklusion und Exklusion sowie Theorie und Praxis zeigen.

In diesem Rahmen möchten wir ein tiefer gehendes Verständnis Partizipativer Lehre mit zentralen Theoriebezügen entwickeln und zugleich den Diskurs um Qualitätsanforderungen sowie um Ansprüche reflexiver und transformativer Hochschulpraxis bereichern. Dabei sehen wir die Aufgabe partizipativer Lehrentwicklung nicht nur in der Erschließung neuer Formate und Zielgruppen, sondern auch in der grundlegenden Infragestellung bestehender Hochschulnormen, -hierarchien und -ausschlussmechanismen. Die im Band versammelten Beiträge zeigen eindrücklich, dass Partizipative Lehre nicht als additive Maßnahme, sondern als *relationale* und *politisch bedeutsame* Praxis verstanden werden muss – eine Praxis, die Hochschulen nicht nur öffnet, sondern auch herausfordert, sich selbst als exkludierende Institution kritisch zu reflektieren und auch vor diesem Hintergrund neu zu denken.

Unsere Antwortversuche haben wir in zwei Teile gegliedert: Im ersten Teil greifen wir im Kern die Perspektiven aus den Antwortbeiträgen auf und möchten entlang derer die Gedanken des Grundlagenbeitrags weiterentwickeln. Im zweiten Teil versuchen wir, Theoriezugänge als Reflexionsfolien zur Weiterentwicklung Partizipativer Lehre vorzuschlagen und auf Fragen zur Politizität Partizipativer Lehre Bezug zu nehmen.

Zur Bestimmung von (zukünftigen) Möglichkeiten und Herausforderungen Partizipativer Lehre

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

1. Einleitung

Mit dem Versuch einer Synthese der zentralen Erkenntnisse und Diskussionen aus den Antwortbeiträgen (Kapitel 4) möchten wir die im Grundlagenbeitrag aufgegriffenen Widersprüche, Ambivalenzen und Leerstellen anreichern. Hierfür wird in einem ersten Schritt eine definitorische Einordnung von Partizipativer Lehre skizziert, die als Grundlage für ein gemeinsames Verständnis dienen soll. Daran anknüpfend stellen wir die differenten (herausfordernden) strukturellen Bedingungen vor, in denen Partizipative Lehre umgesetzt wird. Aus ihnen ergeben sich unmittelbar die Fragen nach den Zielsetzungen Partizipativer Lehre, die im Spannungsfeld zwischen Paternalismus und transformatorischem Anspruch diskutiert werden. Gerade mit diesem Spannungsfeld sind auch Rollen- und Repräsentanzfragen eng verknüpft, die in den Antwortbeiträgen einen großen Raum einnehmen und hier in einem dritten Abschnitt zusammengeführt werden. Die Synthese schließt mit einer Einordnung der in den Beiträgen aufgezeigten Perspektiven auf Wissensformen (im Widerstreit) in der Partizipativen Lehre. Mit diesem Versuch einer Zusammenschau wird das Aufdecken von alten, noch unbeantworteten und neuen Fragen adressiert, die es im Weiteren zu bearbeiten gilt.

2. Synthese der zentralen Themen und Erkenntnisse & Diskussion der Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den Antwortbeiträgen

2.1 Definitorische Einordnung

Der Begriff *Partizipative Lehre* wurde von uns ursprünglich gewählt aufgrund zentraler gemeinsamer Kriterien und in Analogie zur *Partizipativen Forschung* (vgl. Grundlagenbeitrag). Inzwischen wird in diesem Diskursfeld zum Teil auch von *Inklusiver Lehre* gesprochen (Hübel-Sharp et al.), wenngleich eine definitorische Ein- und

Abgrenzung zwischen diesen beiden Begrifflichkeiten schwerfällt. Obwohl wir im Grundlagenbeitrag speziell Menschen mit Lernschwierigkeiten als (eine) Zielgruppe Partizipativer Lehre adressieren, soll dies nicht verabsolutierend gelesen werden im Hinblick auf ein zugrundeliegendes enges Inklusionsverständnis (und in kontrastierender Deutung zu »Inklusiver Lehre« als mit einem weiten Inklusionsverständnis verknüpft). Im Gegenteil: Wir verstehen beide Begriffszugänge als intersektional und offen im Hinblick auf adressierte Personen(gruppen).

Letztlich muss bei der Wahl des Terminus Partizipative Lehre immer (auch) der inhärente Partizipationsbegriff ausgedeutet werden. Mit dem Verständnis der »Participation Metaphor« nach Sfard (1998) und des »partizipativen Lernens« nach Mayrberger (2019) sind letztlich alle Arten der Wissensproduktion und Lernsituation als partizipativ zu betrachten (**Picht-Wiggering et al.**). Diese Lesart folgend wäre der Begriff Partizipative Lehre prinzipiell obsolet.

Auch in den Antwortbeiträgen bildet sich kein einheitliches (Begriffs-)Verständnis und keine einheitliche Konzeptionalisierung von Partizipativer/Inklusiver Lehre ab. Häufig anzutreffende Grundlinien sind jedoch:

- a) Partizipation von sozial marginalisierten bzw. unterdrückten, (häufig) nicht akademisierten Personen(gruppen)
- b) mit Diskriminierungs- und Exklusionserfahrungen¹
- c) an Hochschullehre in Form einer
- d) Vermittlung von unterschiedlich situiertem Wissen
- e) in Bezug auf (gesellschafts)kritische Theorien und/oder diskriminierungssensible Themen,
- f) oft im Kontext diversitätssensibler, inklusionsorientierter Hochschulentwicklung.

Bei dem Versuch einer definitorischen Einordnung sei betont, dass der Diskurs um Partizipative Lehre im Kontext inklusionsorientierter Hochschule immer wieder auf seine *Normativität und normativen Setzungen* hin geprüft werden muss. Wir folgen – wie im Grundlagenbeitrag ausgeführt – einer relationalen Perspektive auf das Verhältnis von Inklusion und Exklusion und gehen daran anknüpfend davon aus, dass Inklusion »niemals jenseits von Widersprüchen, sondern nur in deren Bearbeitung zu verwirklichen [ist]« (Esefeld et al. 2019: 9). Die Orientierung an wie auch immer gefassten Normen (wie beispielsweise dem Anspruch eines *Giving*

1 Im folgenden Textverlauf nutzen wir überwiegend den Begriff »Lehrende mit Exklusionserfahrungen«. In Bezugnahme auf konkrete Antwortbeiträge bzw. Lehrpraxis werden terminologisch jedoch vereinzelt auch kategorial adressierte Personen(gruppen) benannt (z.B. Menschen mit Behinderungserfahrungen) oder (konzeptionelle) Selbstbezeichnungen gewählt (z.B. Bildungsfachkräfte).

Voice) im Sinne ethisch-moralischer Positionierungen und die daraus resultierenden normativen Praktiken sind in diesem Prozess sowohl unausweichlich als auch immer als zu reflektieren und gegebenenfalls zu überwinden zu betrachten, da sie der Komplexität inklusiver Prozesse oft nicht gerecht werden können. Dies betrifft insbesondere Grundfragen der Erkenntnistheorie im Kontext akademischer Wissens(re)produktion und damit verbundenen Reflexionsanforderungen zur Konstruktion von Differenz (vgl. Geldner-Belli et al. 2024).

2.2 Der Blick auf strukturelle Bedingungen – Hochschulen zwischen Exklusivität und Inklusion

Die strukturellen Bedingungen an Hochschulen werden in den Antwortbeiträgen grundlegend als exklusiv beschrieben, mit weitreichenden Folgen für die Gestaltung der partizipativen Zusammenarbeit. Einer der wesentlichen strukturellen Aspekte betrifft die generelle Zugänglichkeit zum Hochschulraum, der zumeist über entsprechende Zugangsvoraussetzungen, wie die allgemeine Hochschulreife, geregelt ist. Aber auch darüber hinaus sind nach **Dörner & Pongratz** beispielsweise sogenannte Exzellenzstrategien mit Teilhabebarrrieren verbunden. U.a. aufgrund dieser Voraussetzungen beschreiben **Leonhardt et al.** die Universität als privilegierten Ort, der in der Regel bestimmten Personengruppen verschlossen bleibt, und das obwohl nach **Dörner & Pongratz** Hochschulen gesetzlich dazu verpflichtet sind, sich auch für »nicht-traditionelle Zielgruppen« (ebd.: 287) zu öffnen. Doch auch mit der partiellen Öffnung der Hochschulen für Menschen ohne entsprechende Voraussetzungen, wie sie beispielhaft in vielen der Antwortbeiträge dargelegt werden, sind die strukturellen Barrieren zur Realisierung partizipativer Lehrangebote weitreichend. Beispielsweise ist es aktuell kaum möglich, Menschen ohne Schulabschluss einzustellen, wodurch eine entsprechende Vergütung ausbleibt (**Mannewitz**). Auch **Hübel-Sharp et al.** nennen die nicht dauerhaft gelöste Problematik der Vergütung bzw. Aufwandsentschädigung der Lehrenden mit Exklusionserfahrungen: Sie sind beispielsweise über zeitlich befristete Projekte finanziert und befinden sich in einem »beständigen Spannungsfeld zwischen bezahlter und unbezahlter (Mit-)Arbeit« (ebd.: 213) oder werden, wie bei **Cameron et al.** für die Service User beschrieben, unbezahlt für jeweils ein Semester als Studierende registriert. Einzig **Brathuhn et al.** sprechen von unbefristeten Stellen für die Bildungsfachkräfte und anderen Mitglieder des AW-ZIB. Die strukturellen Ungleichheiten betreffen jedoch nicht nur die Zugangs-, sondern auch die Aufstiegsmöglichkeiten an Hochschulen, wie **Krauthausen** (309) in einem der Antwortbeiträge bemerkt: »[...] das fördert vor allem Ihre Karriere, nicht die der Behinderten. Ich investiere mehr ehrenamtliche Zeit in solche Projekte, während Sie durch Ihre Publikationen und Lehre davon profitieren. Jede Minute, die wir hier sprechen, fühlt sich manchmal wie verlorene Liebesmühe an, weil das Bildungssystem so resistent gegen Veränderungen ist«.

Das unklare Arbeitsverhältnis zieht weitere Herausforderungen nach sich, wie beispielsweise die Frage der Nutzung räumlicher Ressourcen sowie des Zugriffs auf universitätsinterne Dienstleistungen wie Informations- und Kommunikations-tools. Hierbei hängt es gegebenenfalls vom Engagement akademischer Mitarbeitenden ab, da die Rahmenbedingungen hochschulseitig nicht automatisch gestellt werden. Oder es ist, wie im Fall von **Schönwiese in Goldbach et al.**, ein Aktivismus und eine Solidarisierung vieler internationaler Kolleg:innen nötig, um beispielsweise einen Teil vorab gestrichener Personal-Ressourcen für den Forschungs- und Lehrschwerpunkt Inklusive Pädagogik zu reaktivieren. **Leonhardt et al.** resümieren mit Blick auf die unsicheren Beschäftigungsverhältnisse und die bisher mangelnde strukturelle Verankerung partizipativer Lehrformate eine dauerhafte Prekarität sowie hierarchische, in Abhängigkeit befindliche und damit verletzlich Positionen der Lehrenden mit Exklusionserfahrungen. Auch **Dechêne & In't Veld** sprechen die Notwendigkeit einer strukturellen Umverteilung von Ressourcen und Zugängen an, setzen jedoch weiterführend den Fokus auf die Verteilung von Bestimmung und Entscheidungskraft und stellen die Frage: »Mit welchen strukturellen (institutionellen) Umverteilungen von Zugängen zu, Bestimmungen von, Entscheidungskraft über und Relevanzsetzung von wichtigen Ressourcen gehen Konzepte und Umsetzungen der Partizipativen Lehre (nicht) einher?« (Ebd.: 139) Das heißt, die strukturelle Umverteilung betrifft ebenso die Notwendigkeit der Um- und Neuverteilung innerhalb von Entscheidungsprozessen, wie es **Leonhardt et al.** am Beispiel der Einrichtung von Beiräten oder Leitungsstrukturen ins Feld führen. Wobei es hier, so betonen **Homann & Saerberg**, nicht um einen symbolischen Einbezug in Entscheidungsprozesse, sondern um eine strukturelle Verankerung und damit verbunden veränderte Machtverhältnisse gehen muss, da die Bemühungen sonst unweigerlich in Scheinpartizipation münden. In diesem Sinne geht es um eine grundlegende Veränderung der Strukturen, denn u.a. im Beitrag von **Platte et al.** wird deutlich, dass die Integration partizipativer Lehrformate in bestehende Strukturen oder die Übertragung der Verantwortung auf einzelne Personen oder Arbeitseinheiten nicht ausreicht, um der Reproduktion von Machtverhältnissen entgegenzuwirken. Eine Gestaltung inklusiver Hochschulstrukturen durch Partizipative Lehre erfordert zudem eine Beteiligung *aller* Hochschulinstitutionen und -angehörigen und ist, wie bereits beschrieben, mit einer weitreichenden Transformation der bestehenden Strukturen verbunden, damit sie ihr transformatorisches und kritisches Potential entfalten kann. Die Notwendigkeit einer umfassenden Beteiligung entgegen einer Individualisierung wird auch in den Beiträgen von **Camaron et al.** und **Wechuli & York** deutlich, die beschreiben, dass strukturelle Barrieren von den Betroffenen häufig als persönliche Herausforderung empfunden werden bzw. ihnen die Verantwortung beispielsweise zum Abbau der Barrieren übertragen wird. Dies frisst Zeit und emotionale Ressourcen und birgt das Risiko der Essentialisierung und trägt somit zur Aufrechterhaltung struktureller Ungleichheit bei.

Bei der Frage der transformativen Umsetzungsmöglichkeiten Partizipativer Lehre geht es entscheidend auch um die von **Picht-Wiggering et al.** angesprochene Orts- und Kontextgebundenheit. So sind die Orts- und Kontextfaktoren von großer Relevanz, wenn es um das *Ob* und *Wie* der Umsetzung Partizipativer Lehre geht: Ob Partizipative Lehre an einer Fachhochschule oder einer Universität angesiedelt ist, an welcher Universität oder Fachhochschule mit welchem Selbstverständnis das Projekt umgesetzt wird, wie das Bildungsverständnis des jeweiligen Landes ist, unter welchen jeweiligen landespolitischen und hochschulpolitischen Verortungen der differenten Bundesländer das Projekt arbeitet, was die expliziten wie impliziten nationalen, internationalen oder auch globalen Bildungsziele sind – all das sind Faktoren, die sich entscheidend auf die Umsetzung Partizipativer Lehre auswirken. Doch nicht nur das: Ganz wesentlich spielen auch die finanziellen Möglichkeiten und Relevanzsetzungen des Bundes, der Länder und der Hochschulen eine Rolle. **Homann & Saerberg** nennen Budgets für Dolmetscher:innen, barrierefreie Räumlichkeiten, Leichte Sprache oder Assistenz in Lehre und Forschung als Beispiele für Disability Budgeting und als essentielle Ausgaben, um Barrierefreiheit und gleichberechtigte Partizipation zu ermöglichen, und sehen hier, dass der von den Autoren formulierte Anspruch auf Selbstvertretung auf strukturelle und finanzielle Grenzen stößt, die die Umsetzung von Inklusion massiv erschweren. **Brathuhn et al.** merken an, dass eine engere Zusammenarbeit mit Politik, Unternehmen und Schulen dazu führen könnte, Partizipative Lehre auch außerhalb der Hochschulen bekannt zu machen und eine Lobby zu schaffen, die es unter Umständen ermöglicht, bildungspolitische Veränderungen herbeizuführen.

Partizipation wird eng mit einem (unterschiedlich kritisch reflektierten) transformativem Versprechen verknüpft und mit Diversifizierung, Ent-Hierarchisierung und Zugänglichkeit an Hochschulen in Verbindung gebracht. Partizipative Lehre verkörpert damit auch das Bestreben nach Gestaltungs- und Entscheidungsmacht für bisher ausgeschlossene und marginalisierte Subjekte. Jedoch wird diesbezüglich insbesondere in den Beiträgen von **Homann & Saerberg**, **Goldbach et al.** und **Dechêne & In 't Veld** betont, dass ohne strukturelle Veränderungen im exklusiv tradierten Hochschulraum Partizipation begrenzt bis verunmöglicht wird. Kurzfristige und einmalige Formate, wie beispielsweise zeitlich begrenzte Projekte, ermöglichen dabei keine oder kaum entscheidungsrelevante Partizipation. Vielmehr wird insbesondere in diesen Beiträgen die Gefahr der bleibenden Veränderung und des Tokenismus oder auch des epistemischen Paternalismus innerhalb der Partizipationsbestrebungen deutlich gemacht. Auch **Mannewitz** diskutiert hierzu aufgrund eigener Erfahrungen im Kontext Partizipativer Lehre solche verfestigten und machtvollen Strukturen, die den angestrebten Transformationsprozess einschränken.

Trotz differenter Herausforderungen und Gefahren sind sich die Beiträge über die Potentiale Partizipativer Lehre einig. **Picht-Wiggering et al.**, **Mannewitz** und

Brathuhn et al. verstehen Partizipative Lehre als eine widerständige Praxis, die durch ihre bereits stattfindende Irritation und Veränderung von Rollenbildern (u.a. **Dörner & Pongratz; Platte et al.**) eine hohe praktische Relevanz erlangt.

2.3 Partizipation als Ziel!? Zwischen Transformation und Paternalismus

Die Antwortbeiträge machen überwiegend deutlich, dass Partizipation innerhalb Partizipativer Lehre als eine Antwort auf die historisch gewachsene Exklusivität der Wissensproduktion und -vermittlung angesehen werden kann und dass Partizipation und der damit einhergehende Anspruch nicht kontext- oder voraussetzungsfrei betrachtet werden können. So wird insbesondere bei **Homann & Sæberg** sichtbar, dass im Kontext Partizipativer Lehre mit Menschen mit Exklusionserfahrungen die Perspektive auf Behinderung eine zentrale Rolle bei der Einbindung von entsprechenden Lehrenden spielt. Sie kritisieren aus Sicht der Disability Studies das Konzept der ›Expert:innen in eigener Sache‹ ganz entschieden und sehen damit eine potentielle Reduzierung im Sinne des medizinisch-individualistischen Modells von Behinderung, insbesondere wenn die Lehrenden in einer Rolle der Erfahrungsgebenden verbleiben. Im Sinne des sozialen Modells von Behinderung richten sie ihren (macht)analytischen Blick daher stärker auf die strukturell-kontextbezogene Perspektive. Auch **Cameron et al.** zeigen mit Erfahrungen in Bezug zum Service-User-Involvement-Ansatz, dass, wenn partizipative Bestrebungen auf die Vermittlung von Erfahrungen konzentriert bleiben, es zu hierarchischen Platzierungen innerhalb bestehender Strukturen führen kann. **Brathuhn et al.** wiederum sehen in ihrem Konzept der ›Erfahrungsexpert:innen‹ Möglichkeiten, neue Wissensformen und -elemente sichtbar zu machen und es partizipativ Lehrenden zu ermöglichen, an Hochschule aktiv teilzuhaben, und sehen dies als Grundlage für inklusive Professionalisierungsprozesse. Im Beitrag von **Leonhardt et al.** wird jedoch auch betont, dass Partizipation eben mit *unterschiedlichen* Anrufungs- und Repräsentationsfragen verknüpft ist und Lehrende mit Exklusionserfahrungen in einem differenzorientierten Hochschulsystem nicht als neutral gesehene Akteure agieren. Vielmehr sehen sie aus Sicht zweier partizipativer Lehrprojekte (Equality for All/Island und FriLeFT/Leipzig) die notwendige Verantwortung der ›akademischen‹ Lehrenden, eine Theoretisierung der Lehre gemeinsam mit den Lehrenden mit Exklusionserfahrungen zu entwickeln und Othering-Prozesse innerhalb von Partizipationsbestrebungen stets zu analysieren (ebenso auch bei **Mannewitz**). In Anlehnung an **Wechuli & York** wird weiterhin deutlich, dass Partizipation insbesondere im Kontext von Lehre auch bedeutet, die Kontrolle über die eigenen Narrative zu behalten. Partizipative Lehre, insbesondere wenn sie Erfahrungswissen fokussiert (bzw. vielleicht sogar ausschließlich einbezieht), birgt damit die Gefahr, Unterschiede von Emotionsarbeit innerhalb von Partizipation zu verschärfen. Auch in weiteren Beiträgen wird deutlich, dass Lehrende mit Exklusionserfahrungen

innerhalb von Partizipativer Lehre nicht auf die gleichen Ausgangsbedingungen im Bewegen durch den Hochschulraum zurückgreifen können. Partizipation »startet« somit für alle Beteiligten nicht aus der jeweils gleichen Position. Gleichzeitig werden Anforderungen innerhalb aktueller Partizipationsprozesse an einer (nicht-behinderten) Norm gemessen. Positionierungen von Lehrenden mit Exklusionserfahrungen werden dabei u.a. von **Leonhardt et al.** als nicht zufällig beschrieben. Und gleichzeitig bleibt u.a. nach **Dechêne & In 't Veld** meist unreflektiert, wer eigentlich aus welcher Position von partizipativen Bestrebungen an Hochschulen profitiert und wer nicht. **Schmerer & Schumann** machen hier mit Bezug auf eigene Erhebungen unter Nutzung des Trilemmas der Inklusion deutlich, dass Begehren der Lehrenden mit Exklusionserfahrung nicht vereinheitlicht werden können, sondern in Bezug zu Antidiskriminierung und Inklusion sehr unterschiedliche subjektive Bestrebungen erkennbar werden. Diese sollten sich auch innerhalb von partizipativen Prozessen widerspiegeln können. Die Vorstellungen und Ziele von Partizipation innerhalb der hier analysierten Lehrformate sind demnach davon herausgefordert, wer aus welchen Gründen die Partizipationsbedingungen setzt und welche partizipatorischen und selbstbestimmten Entfaltungsmöglichkeiten diese Formate ermöglichen. Die Forderung von **Dörner & Pongratz**, Partizipation stärker auf der Grundlage von Empirie zu prüfen bzw. zu reflektieren, sollte sich jedoch genau dieser Herausforderung der »ungleichen Bedingungen« stellen und wird in Zukunft auch einer klareren Theoriebasierung eines grundlegenden Partizipationsbegriffs folgen müssen. Vor allem **Krauthausen in Goldbach et al.**, aber auch **Homann & Saerberg** weisen weiterhin zurecht darauf hin, dass ohne strukturelle Veränderungen die Lehrenden mit Exklusionserfahrungen in einer »festen« Position verharren, ohne Änderungs-, Karriere- und Aufstiegsmöglichkeiten innerhalb des Hochschulsystems. Partizipation bleibt damit festgelegt und äußerst begrenzt. Neben diesen strukturellen Argumenten und Beschreibungen werden auch verschiedene konzeptionelle Aspekte in den verschiedenen Beiträgen diskutiert, wie Lehre partizipativ gestaltet werden kann bzw. welches Verständnis damit einhergeht. So betonen u.a. **Cameron et al.**, dass es im Sinne von Freires Befreiungspädagogik eine veränderte Perspektive auf Lehrende als allwissende Expert:innen braucht. Vielmehr bedarf es einer dialogischen Partizipation vieler Perspektiven, die in einem Raum kritisch-reflexiv zusammengebracht werden. Ähnlich argumentieren **Homann & Saerberg**, indem sie Lehrformate in Anlehnung an das aus der jüdischen Tradition heraus entstandene Lehrhauskonzept vorschlagen, in welchem enthierarchisierend Perspektiven dialogisch immer wieder einer kritischen Analyse unterzogen werden. **Platte et al.** zeigen mit Bezug zu eigenen Projekterfahrungen und ihrem Konzept des Ein*Ort auf, dass ein solcher dialogischer, Perspektiven erforschender Raum durch Partizipative Lehre angestoßen werden kann. Mit Bezug zu **Dechêne & In 't Veld**, die sich auf das Konzept der »kontrapunktischen Bildung« beziehen, kann erweitert werden, dass Wissens-

produktion in diesen Lehr- und Dialogräumen stets so gestaltet sein sollte, dass Perspektiven ausgehandelt werden, ohne neue Wahrheiten normativ zu setzen.

2.4 Rollen- und Repräsentanzfragen im Kontext von Differenz(re)produktion

Rollen- und Repräsentanzfragen spiegeln sich über die Beiträge hinweg in der Suche nach Ursachen von (Wissens-)Hierarchien, trilemmatischen Diskussionen um Essentialisierung und Dekonstruktion und letztlich in konkreten Rollenkonflikten wider.

Picht-Wiggering et al. sehen die Ursache von Rollenzuschreibungen in der Hierarchisierung von Wissen begründet. Bestehende gesellschaftspolitische Machtverhältnisse beeinflussen die (Re-)Produktion von Wissen, aufgrund derer Rollenzuweisungen stattfinden, welche in Rollenkonflikten münden können. So wird insbesondere in partizipativen Lehrformaten die Beobachtung gemacht, dass Lehrende mit Exklusionserfahrungen vermehrt auf ihr Erfahrungswissen reduziert werden. Viele Beiträge stimmen darin überein, dass Rollen stark mit vermeintlicher Expertise in Verbindung gesetzt werden. Unsichtbar bleibt dabei oftmals das hohe vulnerable Potential, das mit dem Teilen von Erfahrungswissen einhergeht (**Hübel-Sharp et al.**). **Wechuli & York** weisen in diesem Zusammenhang zudem auf eine vorwiegend unsichtbare und emotionale Mehrarbeit hin, welche Menschen mit Behinderungserfahrungen häufig leisten müssen.

Konsens der Beiträge ist, dass Rollenbilder strukturell angelegt sind und immer als ein Spiegel von Machtverhältnissen betrachtet werden können. Darüber hinaus können Rollen zwar inszeniert werden, bleiben dabei aber auch Adressierungen von außen. **Wechuli & York** unterstreichen, dass die Rolle als Mensch mit Behinderungserfahrungen keine ist, die nach Belieben abgelegt werden kann. **Smára in Goldbach et al.** ergänzt, dass zu den Rollenfragen in Partizipativer Lehre als Mensch mit Behinderungserfahrungen auch weitere Rollenfragen (wie *gender* und *race*) hinzukommen (können).

Mit der Partizipation des Anderen wird *dieses Andere* nicht nur Teil eines Othering-Prozesses, es wird ›verobjektiviert‹ (**Mannewitz**). Der:die Vertreter:in *dieses Anderen* wird zum:r Repräsentant:in einer ganzen Gruppe gemacht, wodurch »das Hauptziel erfüllt wird, sich als offen und tolerant zu präsentieren« (Kuria 2015 nach **Mannewitz**). Auch **Dechêne & In 't Veld** verweisen aus einer rassismuskritischen Perspektive auf die Sackgassen der Essentialisierung und Exotisierung, welche bei Rollen- und Repräsentationsfragen zu vermeiden sind. Eine weitere Gefahr stellt nach **Hübel-Sharp et al.** die ›Ent-Individualisierung‹ dar, welche sich vollzieht, wenn kategoriale Grenzen vermehrt zur Definition von Rollen beitragen. Sie sprechen hier von einem »[V]erkannt[-W]erden« (ebd.: 209) in Form einer Reduktion auf eine Kategorie, was den Lehrenden mit Exklusionserfahrungen verwehrt, sich »als komplexe und eben nicht als »schnell Verstehbare [...] positionieren [zu]

können« (ebd.: 209). Dies zeigt sich in konkreten Rollenkonflikten, wie dem Unterdrücken eigener Bedürfnisse zum Erfüllen von Rollenerwartungen (**Schmerer & Schumann**) oder dem Zwiespalt, inwiefern man aufgrund seiner Betroffenheit auch immer als Aktivist:in (und, wenn ja, für wen) agiert (**Leonhardt et al.**). Neben Anerkennungsfragen und Anpassungszwängen kann in Rollenkonflikten auch das Erleben einer Doppelrolle belastend sein. Diese liegt u.a. in einer Doppelrealität von Menschen mit Exklusionserfahrungen begründet: Auch wenn sie im Rahmen von partizipativen Projekten die Reduzierung auf ihre Behinderungserfahrungen überwinden sollten, begegnen sie außerhalb dieses Rahmens einer nach wie vor ableistischen Realität (**Hübel-Sharp et al.; Mannewitz**).

Uneinigkeit herrscht primär in Bezug auf die Frage nach einer ›guten‹ Repräsentation. Die Beiträge bedienen sich beim Beantworten dieser Frage verschiedener theoretischer Grundlagen, welche sich nicht immer widerspruchsfrei zueinander verhalten. Viele der Rollenkonflikte und Repräsentanzfragen stehen vor Konflikten, die sich trilemmatisch (im Sinne von Boger 2019) einordnen lassen: Wiederkehrend sind Fragen nach Essentialisierung und Veränderung (**Homan & Saerberg; Platte et al.**). Es stellt sich beispielsweise die Frage, inwiefern Projekte ohne Essentialisierung auskommen *müssen*, da »Partizipation strukturelle Machtungleichheiten auflösen [muss], statt sie durch ›Sonderwege‹ für spezifische ›Behinderungsarten‹ wiederholt zu zementieren« (**Homan & Saerberg: 148**). Durch essentialistische Ansätze entstünde eine »unscharfe Repräsentation, die Lebensweltwissen zugleich als authentisch und als exotisch markiert und damit paradoxerweise Individuen mit Lernschwierigkeiten zugleich nach außen ›verbesondert‹ und nach innen ›verallgemeinert‹« (ebd.: 151). Eine vollständige Dekategorisierung würde jedoch Gefahr laufen, reale gesellschaftspolitische Verhältnisse zu verkennen, was sich beispielsweise in Etikettierungs-Ressourcen-Dilemmata niederschlagen könnte. Andere Beiträge verweisen auf die Notwendigkeit einer essentialisierten Repräsentanz. So berichtet **Schönwiese in Goldbach et al. (313)**: »[M]it der Visibilität meiner Behinderung und meinem alltäglichen und aktivistischen Erfahrungshintergrund im Umgang mit Barrieren war ich so etwas wie personifizierte Partizipation«, welche schwerer zu ignorieren sei. **Leonhardt et al.** führen anhand des Spivak'schen Konzepts der Subalternen zusammenfassend aus, dass eine Selbstrepräsentation innerhalb hegemonialer Strukturen an sich unmöglich ist, strategischer Essentialismus jedoch die Fähigkeit der Subalternen sichtbar macht, sich Machtdynamiken zu widersetzen. Eine grundlegende Ambivalenz verortet **Mannewitz** in ihrem Verständnis, dass Repräsentanz stets eine explizite Veränderung bedeute, in deren Folge Prozesse von Pauschalisierung und Reduktion gleichzeitig wirksam werden können. Trotz dieser inhärenten Ambivalenz haben verschiedene Beiträge eigene Ansätze und Impulse für die eigene Praxis erarbeitet, die im Folgenden zusammengefasst werden sollen: **Platte et al.** betonen, dass Rollenerwartungen als gemeinsame Aufgabe in partizipativen Teams angesehen und besprochen werden müssen, denn ein »affektive[r] Pro-

zess des Sich-Öffnens [kann] zu Vulnerabilität und Rollendiffusion führen« (ebd.: 277). **Schmerer & Schuman** empfehlen hier ein reflektiertes Zurücktreten und eine gemeinsame trilemmatische Begehrsanalyse. In Koblenz wird im Team eine freie Selbstrepräsentation praktiziert und empfohlen (**Hübel-Sharp et al.**) und das Hamburger ZeDiS-Team fordert in ihren erarbeiteten Kriterien, »[d]ie Frage der Repräsentation in offenen, kritischen Diskursräumen [zu] erörtern und dabei die Prinzipien der Selbstvertretung und Selbstbestimmung konsequent ins Zentrum [zu] rücken« (**Homann & Saerberg: 158**). Zusätzlich heben sie hervor, dass Reibung als eine Notwendigkeit für gemeinsame Reflexion verstanden werden sollte. Diesem Aspekt schließen sich weitere Autor:innen an: **Goldbach et al.** verweisen auf eigene Widerstände, **Cameron et al.** auf Frust und **Wechuli & York** auf eigene gefühlte Emotionen als Reflexionsanlässe.

Es wird deutlich, dass Rollen- und Repräsentanzfragen in ihrer Komplexität und Ambivalenz wohl keine Auflösung für sich beanspruchen können. Eine Antwort liegt möglicherweise im Aushalten und Aushandeln von Widersprüchen und (eigenen) Widerständen.

2.5 Wissensformate (im Widerstreit)

Es gibt in der Theorie und Praxis Partizipativer Lehre differente Standpunkte hinsichtlich der Frage nach der *Legitimation von Wissen(sarten)*. Im Folgenden soll geprüft werden, welche Positionierungen und Relationierungen diesbezüglich in den Antwortbeiträgen vorgenommen werden.

Fokus: Erfahrungswissen

Zum einen wird die Qualität Partizipativer Lehre in der vorrangigen Vermittlung von Erfahrungswissen gesehen. So definieren sich beispielsweise die Bildungsfachkräfte der Pädagogischen Hochschule Heidelberg als Dozent:innen, die in der Lehre »ihre Erfahrungen reflektieren« und dadurch »ihre Inklusionskompetenz erweitern« (**Brathuhn et al.: 250**). Die Rolle und Kompetenz wird hier hauptsächlich in der Vermittlung von Erfahrungswissen gesehen, indem sie in Bildungsangeboten zeigen, »wie ihr Leben ist« (ebd.: 250). Hierzu formulieren sie gleichsam den Anspruch einer gleichwertigen (aber getrennten) Anerkennung von Theorie- und Erfahrungswissen.

Bei dieser Lesart von Partizipativer Lehre kritisieren **Homann & Saerberg** einen »Wissensbegriff, der behinderte Lehrende prinzipiell auf ihre Rolle als »Expert:innen in eigener Sache« reduziert« und damit einem *Tokenismus* Vorschub leistet (ebd.: 148), statt wirklich neue Wissensanerkennungsverhältnisse zu schaffen. Sie sprechen hier von »tendenziöser Wissensgenerierung«, die systematische Benachteiligung stabilisiere, und sehen darin eine »Instrumentalisierung der Betroffenenperspektive«, um »politische oder ökonomische Ziele zu fördern, ohne die tatsächli-

chen Bedürfnisse und Interessen der Betroffenen zu berücksichtigen« (ebd.). Auch **Wechuli & York (170)** verdeutlichen die »Gefahren einer individualisierten, verklärten Rezeption ihrer jeweils eigenen Geschichten«, wenn eine Fokussierung Partizipativer Lehre auf das einseitige Teilen von Erfahrungswissen erfolgt.

Platte et al. argumentieren hingegen, dass das Erfahrungswissen von Bildungsfachkräften als Professionswissen anerkannt werden soll, und sehen im Fokus Partizipativer Lehre auf die Vermittlung und den Austausch von lebensweltlichem Erfahrungswissen eine »hochschuldidaktische Erweiterung« (ebd.: 275) zu Lehrveranstaltungen, in denen vorwiegend »akademisches und theoretisches Wissen gehandelt wird« (ebd.: 275). Explizit wird hier jedoch der Anspruch einer Vermittlung durch *professionalisierte Lehrende* formuliert. In diesem Zusammenhang wird auch von »Fach- und Erfahrungswissen« gesprochen, welches zu spezifischen Themen (beispielsweise Leichte Sprache, Unterstützte Kommunikation, Barrierefreiheit) eingebracht und durch »Faktenwissen, Fachlichkeit und zusätzliche Perspektiven (Literatur, Medien, Kooperationen)« angereichert wird (ebd.: 276).

In dieser Lesart wird die Qualität Partizipativer Lehre im Format eines »inkluisiven Seminares« oder eines »inkluisiven Ortes« selbst gesehen sowie in der inhaltlichen Ausrichtung der Auseinandersetzung mit Behinderung bzw. behinderungsrelevanten Themen (**Brathuhn et al.; Platte et al.**). Eine derartige inhaltliche Fokussierung impliziert die Gefahr kategorialer Verengung, ausschließlich als betroffene Person mit Behinderungserfahrungen wahrgenommen zu werden. An der Universität Koblenz wird daher vom Konzept einer »Inkluisiven Lehre« aus gearbeitet, welches nicht nur Menschen mit Lernschwierigkeiten adressiert und den Lehrenden mit Exklusionserfahrungen dadurch eine »nicht kategoriale Adressierung« gegenüber den Studierenden ermöglicht (**Hübel-Sharp et al.: 214**). Gleichsam muss betont werden, dass zwar »ein vermeintlich kategorienloser Raum konstruiert« (Geldner-Belli et al. 2024: 220) werden kann, aber Adressierungen von Lehrenden nicht ohne kategoriale Zuschreibungen auskommen (vgl. ebd.) und oftmals von außen definiert wird, »wer als marginalisiert identifiziert wird« (Flick/Herold 2021: 300).

Eine Begrenzung auf die Reproduktion von Erfahrungswissen durch Lehrende mit Exklusionserfahrungen birgt die Gefahr, dass dies nicht zwingend als Qualitätsmerkmal wahrgenommen wird, sondern auch mit einer Form der Abwertung verbunden sein kann: »Man lernt dort zum Beispiel nicht so viel« (**Brathuhn et al.: 262**) war ein Ergebnis einer Studierendenbefragung. Diese Form der Abwertung von Erfahrungswissen bedingt zwangsläufig ein Risiko der Reproduktion ableistischer (Wissens-)Strukturen. Darüber hinaus kann das Teilen von Exklusions-/Behinderungserfahrungswissen emotionale Belastungen, Überforderungen und/oder (Re-)Traumatisierungen bewirken, die vermieden werden, wenn diese Lehrenden überhaupt »nicht in die Situation gebracht [werden], einen »Seelenstriptease« zu absolvieren« (**Hübel-Sharp et al.: 211**). Auch ein »Desinteresse an

dem geteilten Erfahrungswissen [...] kann als Zurückweisung der Person aufgefasst werden« (ebd.: 211) und negative Konsequenzen verursachen.

Ein *positives Fazit* der zentralen (einseitigen) Relevanzsetzung von Erfahrungswissen wäre die Umsetzung von Selbstbestimmung, Empowerment und Selbstvertretung (auch) im Hochschulkontext: »Lieber mache ich das als andere, weil die Andere weiß nicht, was ich da arbeite. Weil das auch Fremdbestimmung ist. Dass man auch selber sagen kann« (**Spitzeck in Goldbach et al.: 305**).

Ein *kritisches Fazit* wären hier die von außen festgelegte Begrenzung auf die Rolle der Vermittlung von Erfahrungswissen und damit verbundene Konsequenzen, eher als »Informationsquelle«, denn als »Informationsgeber:in« wahrgenommen zu werden (vgl. Leonhardt 2025). Zudem erfolgt damit ein Vorenthalten der Möglichkeit der Aneignung von Theoriewissen und der Anerkennung als Theoriewissensträger:innen, welches durchaus als begehrenswert formuliert wird seitens Lehrender mit Exklusionserfahrungen (vgl. Leonhardt/Mackert 2025).

Fokus: Relationierung von unterschiedlich situiertem Wissen

Eine andere Lesart ist die Abkehr von einer Binarisierung von Theorie- und Erfahrungswissen in Form einer enthierarchisierten, gleichwertigen Anerkennung von differenten Wissensbeständen (**Platte et al.**). Dieser Fokus ist mit dem Anspruch verbunden, Lehrende mit Exklusionserfahrungen als vollwertige Wissensträger:innen anzuerkennen (**Homann & Saerberg**), welche gleichberechtigt die Möglichkeit haben, sich Theoriewissen anzueignen und zu vermitteln und nicht auf die Träger:innenschaft von Erfahrungswissen begrenzt zu werden. Diese Perspektive lässt sich auf der Ebene des Theoriediskurses auch einem Verständnis von »Wissen als Praxis« zuordnen (**Picht-Wiggering et al.: 120**), welches die Situietheit aller (!) Wissensträger:innen und -vermittler:innen als inhärent mitdenkt und Erfahrungen, Hintergründe, Ziele, Erwartungen, Orte etc. als Bedingungen von Wissensproduktion mit einbezieht. Hiermit ist das Verständnis des »situated knowledge« nach Haraway (2007) eng verknüpft (vgl. Schuppener/Hauser 2025).

Das Konzept der kontrapunktischen Bildung nach Castro Varela (**Dechêne & In 't Veld**) lässt sich ebenfalls hier verorten, da partikulares Denken überwunden werden soll (**Dechêne & In 't Veld** in Bezugnahme auf Castro Varela 2021) und Formen des Otherings (**Leonhardt et al.**) vermieden werden. Das käme dem im Grundlagenbeitrag formulierten Anspruch der Anerkennung einer »Pluralität von Wissensformen« (Eirmbter-Stolbrink 2011: 43) in Form einer relationalen Betrachtung von Theorie- und Erfahrungswissen nahe.

Wichtig bleibt hier unseres Erachtens der Blick ins Detail und die damit verbundene Frage nach der *Art der Relation*:

Steht ein Erfahrungswissen als »Ergänzung zum wissenschaftlichen Wissen«, besteht das Risiko, ableistische Wissensordnungen zu reproduzieren und paternalistische Strukturen zu stabilisieren (**Homann & Saerberg: 149**) – zumindest wenn

das Einbringen von Erfahrungswissen einseitig bei den Lehrenden mit Exklusionserfahrungen verortet wird.

Wird »primär theoretisches Wissen vermittelt, verringert [dies] kategoriale Zuschreibungen«, laut der Perspektive von **Hübel-Sharp et al. (211)**. Auch hier scheint jedoch keine Kausalität zu greifen, da kategoriale Adressierungen von Studierenden gegenüber Lehrenden eventuell immer eine Differenzierung zwischen wissenschaftlich Lehrenden und »signifikant Anderen« (**Mannewitz**) – und damit letztlich wieder ein Othing – vornehmen.

Geht man von einem Verständnis *partizipativen Lernens* (**Picht-Wiggering et al.** in Bezugnahme auf Mayrberger 2019 und Deleuze 1992) aus, lässt sich von einem selbst- und machtkritischen Lehr-/Lernraum sprechen. Dies bezieht dann auch nicht nur die Frage der Lehrenden als Wissende mit ein, sondern gleichsam auch die Studierenden: Mit dem Verständnis einer »gemeinsamen Wissensproduktion« (**Picht-Wiggering et al.: 129**) ist ein anerkennendes Voneinander-Lernen verbunden (**Platte et al.**). Dies darf jedoch »nicht als das Versprechen, sämtliche Hierarchien aufzulösen, missverstanden werden. Es bedarf daher sowohl von Lehrenden als auch von Studierenden eines aufmerksamen und verantwortungsbewussten Umgangs mit der Lehr-/Lernsituation und miteinander, damit partizipative Wissensproduktion funktionieren kann« (**Picht-Wiggering et al.: 129**).

Im Praxisfeld Hochschule folgen diesem Anspruch beispielsweise Konzeptionen Partizipativer Lehre, wie sie an der *Universität Leipzig im FriLeFT* zu finden sind, wo explizites Theoriewissen von den Lehrenden mit Exklusionserfahrungen erworben und vermittelt wird sowie u.a. in partizipativen Seminarwerkstätten gemeinsam mit Studierenden Lehrveranstaltungskonzepte erarbeitet werden (vgl. Leonhardt/Mackert 2025). Oder auch dem *Inklusive-Lehre-Team der Universität Koblenz*, welches den Anspruch formuliert, dass eine Transparenz darüber bestehen muss, »welche Wissensformen wann und wie eingesetzt« und hergestellt werden (**Hübel-Sharp et al.: 215**).

Letztlich erscheint bei den unterschiedlichen Konzepten Partizipativer Lehre immer ein »Blick ins Detail(verständnis)« und in die reale Praxis nötig, um das Verständnis von Wissen(sproduktion) und die Relation von Wissensarten zu identifizieren. Und selbst dabei kann es zu differenten Lesarten und Interpretationen kommen: Der Ansatz des Service User Involvement wird von **Cameron et al.** beispielsweise als Zugang verstanden, welcher Erfahrungs- und Theoriewissen gleichermaßen einbezieht und wertschätzt. **Homann & Saerberg (149)** üben an diesem Ansatz hingegen Kritik, da er das »Erfahrungswissen der Betroffenen dem akademischen Wissen unterordnet« und somit zur Aufrechterhaltung einer Wissenshierarchisierung beiträgt.

Wissensrelationen und Möglichkeitsräume Partizipativer Lehre

Der kontroverse Diskurs über die Frage nach der Wissensproduktion in Partizipativer Lehre hinterlässt offene Diskussionspunkte:

- Auch bei einer relationalen Betrachtung und Anerkennung von unterschiedlich situiertem Wissen bleibt die Frage nach der Art der Relation sowie der damit verbundenen Adressierung, Erwartung und Konsequenz offen. Hieraus erwachsen immer potentielle Verkennungen, Veränderungen und psycho-emotionaler Disableismus (**Wechuli & York**), die es aufzudecken und zu bearbeiten gilt. **Hübel-Sharp et al.** wenden den Blick bei der Frage nach der Relationierung in eine andere Richtung: Sie sehen die Bedeutung weniger in der Frage »nach dem (hierarchischen) Verhältnis zwischen Theorie- und Erfahrungswissen« als vielmehr in der Frage, wodurch sich »Erfahrungswissen (in Form von spezifischem situiertem Wissen) in ein situiertes kritisches Wissen transformieren lässt« (ebd.: 212), damit es auch dem »Prinzip der wissenschaftlichen Kritik« entsprechen würde (**Mannewitz: 228**).
- Aufgrund der Genese partizipativer Lehrkonzepte (= konkrete Akquise und Anstellung von Menschen aufgrund ihrer Exklusionserfahrungen) schließt sich eine Perspektive der Dekonstruktion faktisch aus (**Schmerer & Schumann** mit Bezugnahme auf **Boger 2019**). Hier bleibt also kritisch zu fragen, inwiefern Dekonstruktionsbegehren seitens Lehrender mit Exklusionserfahrungen verunmöglicht werden durch konzeptuelle Strukturen Partizipativer Lehre (ebd.) und somit das akquiserelevante Erfahrungswissen vergleichsweise immer dominanter und wirkmächtiger erscheinen wird als bei Hochschullehrenden mit akademischen Biografien.
- Das Explizieren eines Wissensverständnisses und eines »Inklusionsbegehrens« seitens aller in Partizipative Lehre involvierten Akteure ist noch differenzierter zu diskutieren und auszudeuten. So gibt es bislang kein einheitlich definiertes Verständnis von »inklusivem Wissen« (**Platte et al.**), von einem »inklusivem Seminar« (**Brathuhn et al.**) oder von »Inklusiver Lehre« (**Hübel-Sharp et al.**). Welche Rolle spielt hier beispielsweise auch das Konstrukt einer »emanzipatorischen Wissensproduktion« (**Wechuli 2023: o.S.**) und mit welchen Ansprüchen und Begehren ist dies verbunden?

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass strukturelle Anforderungen, Partizipationsbegehren, -ermöglichkeiten und -begrenzungen, Rollen- und Repräsentanzkonstruktionen sowie Wissensrelationen u.v.m. als bestehende offene Diskursfelder markiert werden können, die es im Rahmen der Suchbewegungen nach Verortungen und Ordnungen Partizipativer Lehre weiter zu bearbeiten gilt. Exemplarisch (!) möchten wir – in Form einer unabgeschlossenen, eklektizistischen Auflistung – zum Abschluss dieses Kapitels folgende (weitere) Diskussionsnotwen-

digkeiten im/zum Partizipative-Lehre-Diskurs formulieren. Das tun wir bewusst plakativ und provokant:

- Kernmerkmal Transformationsanspruch: »Ewiges Nischendasein oder normales Lehrformat?«
- Relevanz von systemerzwungenen Anpassungsdynamiken: »Hochschule als fremde, leistungsorientierte Sonderinstitution?«
- Problematik immer nur begrenzter Öffnung ausgewählter Hochschulräume: »Lehre = ja; Prüfung = nein?«
- Explikation von Partizipations- und Inklusionsverständnis: »Wo Inklusion draufsteht, ist was genau drin?«
- Labeling Partizipativer Lehre als besonderes Lehrformat: »Problematische Verbesonderung vs. notwendige Kontextualisierung?«
- Analyse differenter (Rollen-)Konfliktdynamiken im Hochschulalltag partizipativer Lehrpraxis: »Als wer möchte ich anerkannt werden?«
- Funktionen und Wirkweisen von externen Zuschreibungen und internalisiertem Ableismus: »Doing difference – geht's auch anders?«
- Fragen der Beziehungsgestaltung, der Adressierung, der (Um-)Verteilung von Verantwortung und Entscheidungshoheit: »Ganzhaben oder teilhaben?«
- Professionalisierung und Assistenz als Qualitätsfragen an Partizipative Lehre: »Wie geht »gute« Partizipative Lehre?«
- Emanzipatorisches Begehren als normativer Anspruch: »Wissenschaftlicher Parternalismus = inklusive?«
- ...

Die genannten Aspekte sind zwar auf differenten Ebenen wirksam, stehen jedoch in wechselseitiger Verbindung zueinander, beeinflussen sich gegenseitig und sind zudem kaum trennscharf zu betrachten. Die Diskussion dieser und weiterer Aspekte verweist auch auf die Offenlegung und Analyse zugrundeliegender Theoriezugänge Partizipativer Lehre, denen wir im nächsten Beitrag nochmal explizit Aufmerksamkeit schenken und zur kritischen Auseinandersetzung einladen möchten.

Literatur

- Boger, Mai-Anh (2019): Theorien der Inklusion: Die Theorie der trilemmatischen Inklusion zum Mitdenken, Münster: edition assemblage.
- Castro Varela, María do Mar (2021): »Kontrapunktische Bildung, Critical Literacy und die Kunst des Verlernens«, in: Serena O. Dankwa/Sarah-Mee Filep/Ulla Klingovsky/Georges Pfruender (Hg.), Bildung.Macht.Diversität. Critical Diversity Literacy im Hochschulraum, Bielefeld: transcript, S. 111–130.

- Deleuze, Gilles (1992): *Differenz und Wiederholung*, München: Fink.
- Eirmbter-Stolbrink, Eva (2011): »Wissenschaftliches Wissen: Ansprüche an eine besondere Wissensform?«, in: *REPORT – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung* 34/2, S. 35–44.
- Esefeld, Marie/Müller, Kirsten/Hackstein, Philipp/von Stechow, Eva/Barbara Klocke (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.
- Flick, Sabine/Herold, Alexander (2021): »Epistemischer Paternalismus und transformative Reflexivität? Zur immanenten Kritik der partizipativen Forschung«, in: Sabine Flick/Alexander Herold (Hg.), *Zur Kritik der partizipativen Forschung. Forschungspraxis im Spiegel der Kritischen Theorie*, Weinheim: Beltz Juventa, S. 287–313.
- Geldner-Belli, Jens/Klöpfer, Lea/Hanf, Alicia/Kremsner, Gertraud (2024): »Repräsentation als umstrittene Strategie im Kontext Inklusiver Forschung«, in: Anne Goldbach/Anke Langner/Karin Mannewitz/Saskia Schuppener/Nico Leonhardt (Hg.), *Macht und Wissen – kritische Reflexionen im Kontext von Inklusion und Exklusion*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 214–225.
- Haraway, Donna (2007): »Situierendes Wissen. Die Wissenschaftsfrage im Feminismus und das Privileg einer partialen Perspektive«, in: Sabine Hark (Hg.), *Dis/Kontinuitäten: Feministische Theorie* (2., akt. und erw. Aufl.), Wiesbaden: Springer VS, S. 305–322.
- Leonhardt, Nico (2025): *Reflexion Partizipativer Lehre im Kontext inklusiver Hochschulentwicklung. Macht- und ableismuskritische Perspektiven*, Weinheim: Beltz Juventa.
- Leonhardt, Nico/Mackert, So (2025): »I Haven't Allowed Myself to Think About This During My Studies« – Biographical (Self-)Reflection of Trainee Teachers in the Context of Learning Spaces Critical of Ableism«, in: *British Journal for Learning Disability*. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/bld.12660>, zuletzt aufgerufen am 27.10.2025.
- Mayrberger, Kerstin (2019): *Partizipative Mediendidaktik: Gestaltung der (Hochschul-)Bildung unter den Bedingungen der Digitalisierung*, Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Ngubia Kuria, Emily (2015): *Eingeschrieben. Zeichen setzen gegen Rassismus an deutschen Hochschulen*, Hiddensee: w_orten & meer.
- Schuppener, Saskia/Mandy Hauser (2025): »Zum Umgang mit differenten Wissensformen im Kontext inklusiver Hochschulentwicklung – eine kritische Reflexion«, in: Pier Paolo Pasqualoni/Mirjam Hoffmann/Ursula Rapp/Petra Steinmair-Pösel (Hg.), *Bildung im Spannungsfeld von Gleichheit, Differenz und Dekonstruktion*, Münster: Waxmann, S. 157–164.

- Wechuli, Yvonne (2023): »Zwischen Crippling und Reclaiming. Wie die Disability Studies strategisch mit Gefühlen umgehen?«, in: Zeitschrift für Disability Studies 1. https://zds-online.org/wp-content/uploads/2023/02/ZDS_2023_1_5_Wechuli.pdf, zuletzt aufgerufen am 27.10.2025.
- Weymann, Ansgar (2020): »Interaktion, Institution und Gesellschaft«, in: Hans Joas/Steffen Mau (Hg.), Lehrbuch Soziologie (4. Aufl.), Frankfurt, New York: Campus Verlag.

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.

6. Anhang

Autor*innen

Kristín Björnsdóttir, University of Iceland

Hannah Brathuhn, AW-ZIB, Pädagogische Hochschule Heidelberg

Anni Burggraf, AW-ZIB, Pädagogische Hochschule Heidelberg

Colin Cameron, Northumbria University gemeinsam mit Yeow Beng Zhen, Katie Lewins, Natasha Downs, Niamh Page, Emily Gibbinson, Libby Walker, Judith Culham-Elliot, Heather Harvey, Ana McKenna, Coen Teo, Sohag, Rachel Weatheritt and Cherry Lola Lee

Jocelyn Jasmin Dechêne, Universität Bielefeld

Olaf Dörner, Otto-von Guericke-Universität Magdeburg

Lena Eckert, Leuphana Universität Lüneburg

Rebecca Foth, AW-ZIB, Pädagogische Hochschule Heidelberg

Noemi Heister, AW-ZIB, Pädagogische Hochschule Heidelberg

Fabian Hesterberg, EiN* Ort für inklusives Wissen, Technische Hochschule Köln

Vera Heyl, AW-ZIB, Pädagogische Hochschule Heidelberg

Steffi Hobuß, Leuphana Universität Lüneburg

Jürgen Homann, ZeDiS Hamburg

Gunhild Hübel-Sharp, Universität Koblenz

Jaël In 't Veld, Universität Bielefeld

Hartmut Kabelitz, AW-ZIB, Pädagogische Hochschule Heidelberg

Lea Klöpfer, Universität Koblenz

Lilly König, EiN* Ort für inklusives Wissen, Technische Hochschule Köln

Kosima Kosak, EiN* Ort für inklusives Wissen, Technische Hochschule Köln

Gertraud Kremsner, Universität Koblenz

Thorsten Lihl, AW-ZIB, Pädagogische Hochschule Heidelberg

Florian Lintz, EiN* Ort für inklusives Wissen, Technische Hochschule Köln

Kathrin Ludwig, AW-ZIB, Pädagogische Hochschule Heidelberg

Sarah Maier, AW-ZIB, Pädagogische Hochschule Heidelberg

Karin Mannewitz, Technische Universität Dresden

Steffen Martick, Universität Leipzig

Katja Pabst, Universität Koblenz

Helmuth Pflanze, AW-ZIB, Pädagogische Hochschule Heidelberg

Laura Picht-Wiggering, Leuphana Universität Lüneburg

Andrea Platte, EiN* Ort für inklusives Wissen, Technische Hochschule Köln

Katharina Maria Pongratz, Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg

Rosi Reusch, Universität Koblenz

Siegfried Xaver Saerberg, ZeDiS Hamburg

Miriam Sayah, Universität Koblenz

Clara Schiefer, AW-ZIB, Pädagogische Hochschule Heidelberg

Florian Schindler, AW-ZIB, Pädagogische Hochschule Heidelberg

Stephanie Schleer, AW-ZIB, Pädagogische Hochschule Heidelberg

Beate Schlothauer, Universität Leipzig

Benjamin Schmerer, Regenbogenschule, Landsberg/Sachsen-Anhalt

Karolin Schumann, Schule Andromedaweg, Leipzig/Sachsen

Ragnar Smára, University of Iceland

Karin Terfloth, AW-ZIB, Pädagogische Hochschule Heidelberg

Anne Wagner, Universität Koblenz

Yvonne Wechuli, Universität Kassel

Jana York, Technische Universität Dortmund