

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 Einflussphären 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 inklusiver 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. Beispielhaft 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 behinderungserfahrener 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 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 selbst-reflexiv 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.