

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.replus.de/seminare/rahmenbedingungen-zur-gestaltung-partizipativer-lehre>) oder von Akteuren der allgemeinen Gesellschaft fokussieren (https://www.uni-augsburg.de/de/fakultaet/philsoz/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/Hauser 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/Hauser 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 empowern, 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

- Algermissen, 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/Algermissen_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*. Opfaden, 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 Schmichel/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.