

Die Vielfalt der Stimmen an Universitäten

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

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

1. Einführung

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

Wie im Grundlagenbeitrag argumentiert und von Boger (2019) festgehalten, sind Akte der Repräsentation immer von Herausforderungen begleitet, einschließlich der »Unmöglichkeit des Wir_Sprechens« (ebd.: 92) und der »Antinomie von Exemplarischem und Singulärem« (ebd.: 97). Insbesondere aus intersektionaler Perspektive zeichnet sich ab, dass Repräsentationspraktiken zu Othering-Prozessen führen können, die bestimmte Perspektiven oder Standpunkte ausschließen (vgl. Boger 2023). Imholz (2024: 269 mit Verweis auf Dederich 2007) macht deutlich, »dass Repräsentationen immer mit Vorstellungen, Wissenskontexten und Wertungen angereichert sind. Sie sind mit der zu repräsentierenden Realität verbunden [...] wie auch kulturell und sozial konstruiert.« In dem hier beschriebenen Kontext ist dieses (machtvoll strukturierte) Wissen weiterhin mit Bedeutungen und Vorstellungen zu Behinderung verknüpft. Dies ist wie die Repräsentation selbst einem

»historischen und gesellschaftlich-kulturellen Wandel« unterzogen (Imholz 2024: 267).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3. Subalternität und Repräsentation nach Spivak

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

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

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

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

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

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

ten, [...] [gelten] sie nicht [mehr] als subaltern« (ebd.: 161). Repräsentation ist immer mit den beiden gegensätzlichen Aspekten »der Darstellung« und »der Vertretung« verbunden, wobei Letztere immer mit »Fremddarstellung« einhergeht (ebd.: 161f.). Daher ist Repräsentation im Kontext der Subalternität ein nuancierter Begriff. Einerseits da »manche Menschen nicht für sich sprechen können« und andererseits »weil letztlich nur die betroffene Person selbst ihre Urteile direkt, sozusagen unverfälscht äußern kann« (Winkler 2017: 9).

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

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

4. Die Meinungen zur Vertretung der partizipativ Lehrenden

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

Beate Schlothauers Überlegungen

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

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

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

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

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

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

Steffen Marticks Überlegungen

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

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

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

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

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

Ragnar Smáras Überlegungen

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

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

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

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

5. Pluralisierung und Repräsentation: Eine Diskussion der verschiedenen Perspektiven

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

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

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

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

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

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

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

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

6. Schlussbemerkungen

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

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

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

Literatur

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

- Angermüller, Johannes/Bellina, Leonie (2012): »Poststrukturalismus und Postkolonialismus. Jacques Derridas ›Grammatologie‹ sowie Gilles Deleuzes und Felix Guattaris ›Tausend Plateaus‹«. In: Julia Reuter/Alexandra Karentzos (Hg.), Schlüsselwerke der Postcolonial Studies, Wiesbaden: Springer VS, S. 27–37.
- Björnsdóttir, Kristín (2017): »Belonging to higher education: inclusive education for students with intellectual disabilities«, in: *European Journal of Special Needs Education* 32/1, S. 125–136.
- Boger, Mai-Anh (2019): Theorien der Inklusion: Die Theorie der trilemmatischen Inklusion zum Mitdenken, Münster: edition assemblage.
- Boger, Mai-Anh (2023): »(Re-)Produktion von Diskriminierung in sozialen Bewegungen«, in: Albert Scherr/Aladin El-Mafaalani/Anna Cornelia Reinhardt (Hg.), Handbuch Diskriminierung, Wiesbaden: Springer, S. 759–771.
- Bringmann, Julia (o.J.): »Strategischer Essentialismus«. <https://zeitschrift-luxemburg.de/abc/strategischer-essenzialismus/>, zuletzt aufgerufen am 27.20.2025.
- Castro Varela, María do Mar/Dhawan, Nikita (2015): Postkoloniale Theorie: Eine kritische Einführung (2. Aufl.), Bielefeld: transcript.
- Dederich, Markus (2007): Körper, Kultur und Behinderung. Eine Einführung in die Disability Studies, Bielefeld: transcript.
- Fricker, Miranda (2023 [2007]): Epistemische Ungerechtigkeit. Macht und Ethik des Wissens, Ort: Beck.
- Ganz, Kathrin./Scharf, Bertold (2024): »Es bleibt kompliziert: Identitätskritik und Betroffenenperspektive in den Disability und Gender Studies«, in: *Zeitschrift für Disability Studies* 1. DOI 10.15203/ZDS_24_1.05, zuletzt aufgerufen am 27.20.2025.
- Goldbach, Anne/Leonhardt, Nico (2022): »Elemente von Macht im Kontext einer inklusionssensiblen Hochschulentwicklung. Erfahrungen aus dem Hochschulprojekt der Universität Leipzig: ›Qualifizierung von Bildungs- und Inklusionsreferent*innen in Sachsen‹ (QuaBIS)«, in: Bernhard Schimek/Gertraud Kremsner/Michelle Proyer/Rainer Grubich/Florentine Paudel/Regina Grubich-Müller (Hg.), Grenzen.Gänge.Zwischen.Welten. Kontroversen – Entwicklungen – Perspektiven der Inklusionsforschung, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 173–180.
- Govrin, Jule (2022): Politische Körper. Von Sorge und Solidarität, Berlin: Matthes & Seitz.
- Haruna-Oelker, Hadija (2022): Die Schönheit der Differenz. Miteinander anders denken, München: btb.
- Imholz, Susanne (2024): »Marginalisierte Selbst(re)präsentation Behinderter als Handlungsmacht, epistemische Privilegierung und diversitätsbewusster Wissenszugang«, in: Anne Goldbach/Anke Langner/Karin Mannewith/Saskia Schuppener/Nico Leonhardt (Hg.), Macht und Wissen – kritische Reflexionen im Kontext von Inklusion und Exklusion, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 267–277.

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

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