

Zur Bestimmung von (zukünftigen) Möglichkeiten und Herausforderungen Partizipativer Lehre

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

1. Einleitung

Mit dem Versuch einer Synthese der zentralen Erkenntnisse und Diskussionen aus den Antwortbeiträgen (Kapitel 4) möchten wir die im Grundlagenbeitrag aufgegriffenen Widersprüche, Ambivalenzen und Leerstellen anreichern. Hierfür wird in einem ersten Schritt eine definitorische Einordnung von Partizipativer Lehre skizziert, die als Grundlage für ein gemeinsames Verständnis dienen soll. Daran anknüpfend stellen wir die differenten (herausfordernden) strukturellen Bedingungen vor, in denen Partizipative Lehre umgesetzt wird. Aus ihnen ergeben sich unmittelbar die Fragen nach den Zielsetzungen Partizipativer Lehre, die im Spannungsfeld zwischen Paternalismus und transformatorischem Anspruch diskutiert werden. Gerade mit diesem Spannungsfeld sind auch Rollen- und Repräsentanzfragen eng verknüpft, die in den Antwortbeiträgen einen großen Raum einnehmen und hier in einem dritten Abschnitt zusammengeführt werden. Die Synthese schließt mit einer Einordnung der in den Beiträgen aufgezeigten Perspektiven auf Wissensformen (im Widerstreit) in der Partizipativen Lehre. Mit diesem Versuch einer Zusammenschau wird das Aufdecken von alten, noch unbeantworteten und neuen Fragen adressiert, die es im Weiteren zu bearbeiten gilt.

2. Synthese der zentralen Themen und Erkenntnisse & Diskussion der Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den Antwortbeiträgen

2.1 Definitorische Einordnung

Der Begriff *Partizipative Lehre* wurde von uns ursprünglich gewählt aufgrund zentraler gemeinsamer Kriterien und in Analogie zur *Partizipativen Forschung* (vgl. Grundlagenbeitrag). Inzwischen wird in diesem Diskursfeld zum Teil auch von *Inklusiver Lehre* gesprochen (Hübel-Sharp et al.), wenngleich eine definitorische Ein- und

Abgrenzung zwischen diesen beiden Begrifflichkeiten schwerfällt. Obwohl wir im Grundlagenbeitrag speziell Menschen mit Lernschwierigkeiten als (eine) Zielgruppe Partizipativer Lehre adressieren, soll dies nicht verabsolutierend gelesen werden im Hinblick auf ein zugrundeliegendes enges Inklusionsverständnis (und in kontrastierender Deutung zu »Inklusiver Lehre« als mit einem weiten Inklusionsverständnis verknüpft). Im Gegenteil: Wir verstehen beide Begriffszugänge als intersektional und offen im Hinblick auf adressierte Personen(gruppen).

Letztlich muss bei der Wahl des Terminus Partizipative Lehre immer (auch) der inhärente Partizipationsbegriff ausgedeutet werden. Mit dem Verständnis der »Participation Metaphor« nach Sfard (1998) und des »partizipativen Lernens« nach Mayrberger (2019) sind letztlich alle Arten der Wissensproduktion und Lernsituation als partizipativ zu betrachten (**Picht-Wiggering et al.**). Diese Lesart folgend wäre der Begriff Partizipative Lehre prinzipiell obsolet.

Auch in den Antwortbeiträgen bildet sich kein einheitliches (Begriffs-)Verständnis und keine einheitliche Konzeptionalisierung von Partizipativer/Inklusiver Lehre ab. Häufig anzutreffende Grundlinien sind jedoch:

- a) Partizipation von sozial marginalisierten bzw. unterdrückten, (häufig) nicht akademisierten Personen(gruppen)
- b) mit Diskriminierungs- und Exklusionserfahrungen¹
- c) an Hochschullehre in Form einer
- d) Vermittlung von unterschiedlich situiertem Wissen
- e) in Bezug auf (gesellschafts)kritische Theorien und/oder diskriminierungssensible Themen,
- f) oft im Kontext diversitätssensibler, inklusionsorientierter Hochschulentwicklung.

Bei dem Versuch einer definitorischen Einordnung sei betont, dass der Diskurs um Partizipative Lehre im Kontext inklusionsorientierter Hochschule immer wieder auf seine *Normativität und normativen Setzungen* hin geprüft werden muss. Wir folgen – wie im Grundlagenbeitrag ausgeführt – einer relationalen Perspektive auf das Verhältnis von Inklusion und Exklusion und gehen daran anknüpfend davon aus, dass Inklusion »niemals jenseits von Widersprüchen, sondern nur in deren Bearbeitung zu verwirklichen [ist]« (Esefeld et al. 2019: 9). Die Orientierung an wie auch immer gefassten Normen (wie beispielsweise dem Anspruch eines *Giving*

1 Im folgenden Textverlauf nutzen wir überwiegend den Begriff »Lehrende mit Exklusionserfahrungen«. In Bezugnahme auf konkrete Antwortbeiträge bzw. Lehrpraxis werden terminologisch jedoch vereinzelt auch kategorial adressierte Personen(gruppen) benannt (z.B. Menschen mit Behinderungserfahrungen) oder (konzeptionelle) Selbstbezeichnungen gewählt (z.B. Bildungsfachkräfte).

Voice) im Sinne ethisch-moralischer Positionierungen und die daraus resultierenden normativen Praktiken sind in diesem Prozess sowohl unausweichlich als auch immer als zu reflektieren und gegebenenfalls zu überwinden zu betrachten, da sie der Komplexität inklusiver Prozesse oft nicht gerecht werden können. Dies betrifft insbesondere Grundfragen der Erkenntnistheorie im Kontext akademischer Wissens(re)produktion und damit verbundenen Reflexionsanforderungen zur Konstruktion von Differenz (vgl. Geldner-Belli et al. 2024).

2.2 Der Blick auf strukturelle Bedingungen – Hochschulen zwischen Exklusivität und Inklusion

Die strukturellen Bedingungen an Hochschulen werden in den Antwortbeiträgen grundlegend als exklusiv beschrieben, mit weitreichenden Folgen für die Gestaltung der partizipativen Zusammenarbeit. Einer der wesentlichen strukturellen Aspekte betrifft die generelle Zugänglichkeit zum Hochschulraum, der zumeist über entsprechende Zugangsvoraussetzungen, wie die allgemeine Hochschulreife, geregelt ist. Aber auch darüber hinaus sind nach **Dörner & Pongratz** beispielsweise sogenannte Exzellenzstrategien mit Teilhabebarrrieren verbunden. U.a. aufgrund dieser Voraussetzungen beschreiben **Leonhardt et al.** die Universität als privilegierten Ort, der in der Regel bestimmten Personengruppen verschlossen bleibt, und das obwohl nach **Dörner & Pongratz** Hochschulen gesetzlich dazu verpflichtet sind, sich auch für »nicht-traditionelle Zielgruppen« (ebd.: 287) zu öffnen. Doch auch mit der partiellen Öffnung der Hochschulen für Menschen ohne entsprechende Voraussetzungen, wie sie beispielhaft in vielen der Antwortbeiträge dargelegt werden, sind die strukturellen Barrieren zur Realisierung partizipativer Lehrangebote weitreichend. Beispielsweise ist es aktuell kaum möglich, Menschen ohne Schulabschluss einzustellen, wodurch eine entsprechende Vergütung ausbleibt (**Mannewitz**). Auch **Hübel-Sharp et al.** nennen die nicht dauerhaft gelöste Problematik der Vergütung bzw. Aufwandsentschädigung der Lehrenden mit Exklusionserfahrungen: Sie sind beispielsweise über zeitlich befristete Projekte finanziert und befinden sich in einem »beständigen Spannungsfeld zwischen bezahlter und unbezahlter (Mit-)Arbeit« (ebd.: 213) oder werden, wie bei **Cameron et al.** für die Service User beschrieben, unbezahlt für jeweils ein Semester als Studierende registriert. Einzig **Brathuhn et al.** sprechen von unbefristeten Stellen für die Bildungsfachkräfte und anderen Mitglieder des AW-ZIB. Die strukturellen Ungleichheiten betreffen jedoch nicht nur die Zugangs-, sondern auch die Aufstiegsmöglichkeiten an Hochschulen, wie **Krauthausen** (309) in einem der Antwortbeiträge bemerkt: »[...] das fördert vor allem Ihre Karriere, nicht die der Behinderten. Ich investiere mehr ehrenamtliche Zeit in solche Projekte, während Sie durch Ihre Publikationen und Lehre davon profitieren. Jede Minute, die wir hier sprechen, fühlt sich manchmal wie verlorene Liebesmühe an, weil das Bildungssystem so resistent gegen Veränderungen ist«.

Das unklare Arbeitsverhältnis zieht weitere Herausforderungen nach sich, wie beispielsweise die Frage der Nutzung räumlicher Ressourcen sowie des Zugriffs auf universitätsinterne Dienstleistungen wie Informations- und Kommunikations-tools. Hierbei hängt es gegebenenfalls vom Engagement akademischer Mitarbeitenden ab, da die Rahmenbedingungen hochschulseitig nicht automatisch gestellt werden. Oder es ist, wie im Fall von **Schönwiese in Goldbach et al.**, ein Aktivismus und eine Solidarisierung vieler internationaler Kolleg:innen nötig, um beispielsweise einen Teil vorab gestrichener Personal-Ressourcen für den Forschungs- und Lehrschwerpunkt Inklusive Pädagogik zu reaktivieren. **Leonhardt et al.** resümieren mit Blick auf die unsicheren Beschäftigungsverhältnisse und die bisher mangelnde strukturelle Verankerung partizipativer Lehrformate eine dauerhafte Prekarität sowie hierarchische, in Abhängigkeit befindliche und damit verletzbare Positionen der Lehrenden mit Exklusionserfahrungen. Auch **Dechêne & In't Veld** sprechen die Notwendigkeit einer strukturellen Umverteilung von Ressourcen und Zugängen an, setzen jedoch weiterführend den Fokus auf die Verteilung von Bestimmung und Entscheidungskraft und stellen die Frage: »Mit welchen strukturellen (institutionellen) Umverteilungen von Zugängen zu, Bestimmungen von, Entscheidungskraft über und Relevanzsetzung von wichtigen Ressourcen gehen Konzepte und Umsetzungen der Partizipativen Lehre (nicht) einher?« (Ebd.: 139) Das heißt, die strukturelle Umverteilung betrifft ebenso die Notwendigkeit der Um- und Neuverteilung innerhalb von Entscheidungsprozessen, wie es **Leonhardt et al.** am Beispiel der Einrichtung von Beiräten oder Leitungsstrukturen ins Feld führen. Wobei es hier, so betonen **Homann & Saerberg**, nicht um einen symbolischen Einbezug in Entscheidungsprozesse, sondern um eine strukturelle Verankerung und damit verbunden veränderte Machtverhältnisse gehen muss, da die Bemühungen sonst unweigerlich in Scheinpartizipation münden. In diesem Sinne geht es um eine grundlegende Veränderung der Strukturen, denn u.a. im Beitrag von **Platte et al.** wird deutlich, dass die Integration partizipativer Lehrformate in bestehende Strukturen oder die Übertragung der Verantwortung auf einzelne Personen oder Arbeitseinheiten nicht ausreicht, um der Reproduktion von Machtverhältnissen entgegenzuwirken. Eine Gestaltung inklusiver Hochschulstrukturen durch Partizipative Lehre erfordert zudem eine Beteiligung *aller* Hochschulinstitutionen und -angehörigen und ist, wie bereits beschrieben, mit einer weitreichenden Transformation der bestehenden Strukturen verbunden, damit sie ihr transformatorisches und kritisches Potential entfalten kann. Die Notwendigkeit einer umfassenden Beteiligung entgegen einer Individualisierung wird auch in den Beiträgen von **Camaron et al.** und **Wechuli & York** deutlich, die beschreiben, dass strukturelle Barrieren von den Betroffenen häufig als persönliche Herausforderung empfunden werden bzw. ihnen die Verantwortung beispielsweise zum Abbau der Barrieren übertragen wird. Dies frisst Zeit und emotionale Ressourcen und birgt das Risiko der Essentialisierung und trägt somit zur Aufrechterhaltung struktureller Ungleichheit bei.

Bei der Frage der transformativen Umsetzungsmöglichkeiten Partizipativer Lehre geht es entscheidend auch um die von **Picht-Wiggering et al.** angesprochene Orts- und Kontextgebundenheit. So sind die Orts- und Kontextfaktoren von großer Relevanz, wenn es um das *Ob* und *Wie* der Umsetzung Partizipativer Lehre geht: Ob Partizipative Lehre an einer Fachhochschule oder einer Universität angesiedelt ist, an welcher Universität oder Fachhochschule mit welchem Selbstverständnis das Projekt umgesetzt wird, wie das Bildungsverständnis des jeweiligen Landes ist, unter welchen jeweiligen landespolitischen und hochschulpolitischen Verortungen der differenten Bundesländer das Projekt arbeitet, was die expliziten wie impliziten nationalen, internationalen oder auch globalen Bildungsziele sind – all das sind Faktoren, die sich entscheidend auf die Umsetzung Partizipativer Lehre auswirken. Doch nicht nur das: Ganz wesentlich spielen auch die finanziellen Möglichkeiten und Relevanzsetzungen des Bundes, der Länder und der Hochschulen eine Rolle. **Homann & Saerberg** nennen Budgets für Dolmetscher:innen, barrierefreie Räumlichkeiten, Leichte Sprache oder Assistenz in Lehre und Forschung als Beispiele für Disability Budgeting und als essentielle Ausgaben, um Barrierefreiheit und gleichberechtigte Partizipation zu ermöglichen, und sehen hier, dass der von den Autoren formulierte Anspruch auf Selbstvertretung auf strukturelle und finanzielle Grenzen stößt, die die Umsetzung von Inklusion massiv erschweren. **Brathuhn et al.** merken an, dass eine engere Zusammenarbeit mit Politik, Unternehmen und Schulen dazu führen könnte, Partizipative Lehre auch außerhalb der Hochschulen bekannt zu machen und eine Lobby zu schaffen, die es unter Umständen ermöglicht, bildungspolitische Veränderungen herbeizuführen.

Partizipation wird eng mit einem (unterschiedlich kritisch reflektierten) transformativem Versprechen verknüpft und mit Diversifizierung, Ent-Hierarchisierung und Zugänglichkeit an Hochschulen in Verbindung gebracht. Partizipative Lehre verkörpert damit auch das Bestreben nach Gestaltungs- und Entscheidungsmacht für bisher ausgeschlossene und marginalisierte Subjekte. Jedoch wird diesbezüglich insbesondere in den Beiträgen von **Homann & Saerberg**, **Goldbach et al.** und **Dechêne & In 't Veld** betont, dass ohne strukturelle Veränderungen im exklusiv tradierten Hochschulraum Partizipation begrenzt bis verunmöglicht wird. Kurzfristige und einmalige Formate, wie beispielsweise zeitlich begrenzte Projekte, ermöglichen dabei keine oder kaum entscheidungsrelevante Partizipation. Vielmehr wird insbesondere in diesen Beiträgen die Gefahr der bleibenden Veränderung und des Tokenismus oder auch des epistemischen Paternalismus innerhalb der Partizipationsbestrebungen deutlich gemacht. Auch **Mannewitz** diskutiert hierzu aufgrund eigener Erfahrungen im Kontext Partizipativer Lehre solche verfestigten und machtvollen Strukturen, die den angestrebten Transformationsprozess einschränken.

Trotz differenter Herausforderungen und Gefahren sind sich die Beiträge über die Potentiale Partizipativer Lehre einig. **Picht-Wiggering et al.**, **Mannewitz** und

Brathuhn et al. verstehen Partizipative Lehre als eine widerständige Praxis, die durch ihre bereits stattfindende Irritation und Veränderung von Rollenbildern (u.a. **Dörner & Pongratz; Platte et al.**) eine hohe praktische Relevanz erlangt.

2.3 Partizipation als Ziel!? Zwischen Transformation und Paternalismus

Die Antwortbeiträge machen überwiegend deutlich, dass Partizipation innerhalb Partizipativer Lehre als eine Antwort auf die historisch gewachsene Exklusivität der Wissensproduktion und -vermittlung angesehen werden kann und dass Partizipation und der damit einhergehende Anspruch nicht kontext- oder voraussetzungsfrei betrachtet werden können. So wird insbesondere bei **Homann & Saerberg** sichtbar, dass im Kontext Partizipativer Lehre mit Menschen mit Exklusionserfahrungen die Perspektive auf Behinderung eine zentrale Rolle bei der Einbindung von entsprechenden Lehrenden spielt. Sie kritisieren aus Sicht der Disability Studies das Konzept der ›Expert:innen in eigener Sache‹ ganz entschieden und sehen damit eine potentielle Reduzierung im Sinne des medizinisch-individualistischen Modells von Behinderung, insbesondere wenn die Lehrenden in einer Rolle der Erfahrungsgebenden verbleiben. Im Sinne des sozialen Modells von Behinderung richten sie ihren (macht)analytischen Blick daher stärker auf die strukturell-kontextbezogene Perspektive. Auch **Cameron et al.** zeigen mit Erfahrungen in Bezug zum Service-User-Involvement-Ansatz, dass, wenn partizipative Bestrebungen auf die Vermittlung von Erfahrungen konzentriert bleiben, es zu hierarchischen Platzierungen innerhalb bestehender Strukturen führen kann. **Brathuhn et al.** wiederum sehen in ihrem Konzept der ›Erfahrungsexpert:innen‹ Möglichkeiten, neue Wissensformen und -elemente sichtbar zu machen und es partizipativ Lehrenden zu ermöglichen, an Hochschule aktiv teilzuhaben, und sehen dies als Grundlage für inklusive Professionalisierungsprozesse. Im Beitrag von **Leonhardt et al.** wird jedoch auch betont, dass Partizipation eben mit *unterschiedlichen* Anrufungs- und Repräsentationsfragen verknüpft ist und Lehrende mit Exklusionserfahrungen in einem differenzorientierten Hochschulsystem nicht als neutral gesehene Akteure agieren. Vielmehr sehen sie aus Sicht zweier partizipativer Lehrprojekte (Equality for All/Island und FriLeFT/Leipzig) die notwendige Verantwortung der ›akademischen‹ Lehrenden, eine Theoretisierung der Lehre gemeinsam mit den Lehrenden mit Exklusionserfahrungen zu entwickeln und Othering-Prozesse innerhalb von Partizipationsbestrebungen stets zu analysieren (ebenso auch bei **Mannewitz**). In Anlehnung an **Wechuli & York** wird weiterhin deutlich, dass Partizipation insbesondere im Kontext von Lehre auch bedeutet, die Kontrolle über die eigenen Narrative zu behalten. Partizipative Lehre, insbesondere wenn sie Erfahrungswissen fokussiert (bzw. vielleicht sogar ausschließlich einbezieht), birgt damit die Gefahr, Unterschiede von Emotionsarbeit innerhalb von Partizipation zu verschärfen. Auch in weiteren Beiträgen wird deutlich, dass Lehrende mit Exklusionserfahrungen

innerhalb von Partizipativer Lehre nicht auf die gleichen Ausgangsbedingungen im Bewegen durch den Hochschulraum zurückgreifen können. Partizipation »startet« somit für alle Beteiligten nicht aus der jeweils gleichen Position. Gleichzeitig werden Anforderungen innerhalb aktueller Partizipationsprozesse an einer (nicht-behinderten) Norm gemessen. Positionierungen von Lehrenden mit Exklusionserfahrungen werden dabei u.a. von **Leonhardt et al.** als nicht zufällig beschrieben. Und gleichzeitig bleibt u.a. nach **Dechêne & In 't Veld** meist unreflektiert, wer eigentlich aus welcher Position von partizipativen Bestrebungen an Hochschulen profitiert und wer nicht. **Schmerer & Schumann** machen hier mit Bezug auf eigene Erhebungen unter Nutzung des Trilemmas der Inklusion deutlich, dass Begehren der Lehrenden mit Exklusionserfahrung nicht vereinheitlicht werden können, sondern in Bezug zu Antidiskriminierung und Inklusion sehr unterschiedliche subjektive Bestrebungen erkennbar werden. Diese sollten sich auch innerhalb von partizipativen Prozessen widerspiegeln können. Die Vorstellungen und Ziele von Partizipation innerhalb der hier analysierten Lehrformate sind demnach davon herausgefordert, wer aus welchen Gründen die Partizipationsbedingungen setzt und welche partizipatorischen und selbstbestimmten Entfaltungsmöglichkeiten diese Formate ermöglichen. Die Forderung von **Dörner & Pongratz**, Partizipation stärker auf der Grundlage von Empirie zu prüfen bzw. zu reflektieren, sollte sich jedoch genau dieser Herausforderung der »ungleichen Bedingungen« stellen und wird in Zukunft auch einer klareren Theoriebasierung eines grundlegenden Partizipationsbegriffs folgen müssen. Vor allem **Krauthausen in Goldbach et al.**, aber auch **Homann & Saerberg** weisen weiterhin zurecht darauf hin, dass ohne strukturelle Veränderungen die Lehrenden mit Exklusionserfahrungen in einer »festen« Position verharren, ohne Änderungs-, Karriere- und Aufstiegsmöglichkeiten innerhalb des Hochschulsystems. Partizipation bleibt damit festgelegt und äußerst begrenzt. Neben diesen strukturellen Argumenten und Beschreibungen werden auch verschiedene konzeptionelle Aspekte in den verschiedenen Beiträgen diskutiert, wie Lehre partizipativ gestaltet werden kann bzw. welches Verständnis damit einhergeht. So betonen u.a. **Cameron et al.**, dass es im Sinne von Freires Befreiungspädagogik eine veränderte Perspektive auf Lehrende als allwissende Expert:innen braucht. Vielmehr bedarf es einer dialogischen Partizipation vieler Perspektiven, die in einem Raum kritisch-reflexiv zusammengebracht werden. Ähnlich argumentieren **Homann & Saerberg**, indem sie Lehrformate in Anlehnung an das aus der jüdischen Tradition heraus entstandene Lehrhauskonzept vorschlagen, in welchem enthierarchisierend Perspektiven dialogisch immer wieder einer kritischen Analyse unterzogen werden. **Platte et al.** zeigen mit Bezug zu eigenen Projekterfahrungen und ihrem Konzept des Ein*Ort auf, dass ein solcher dialogischer, Perspektiven erforschender Raum durch Partizipative Lehre angestoßen werden kann. Mit Bezug zu **Dechêne & In 't Veld**, die sich auf das Konzept der »kontrapunktischen Bildung« beziehen, kann erweitert werden, dass Wissens-

produktion in diesen Lehr- und Dialogräumen stets so gestaltet sein sollte, dass Perspektiven ausgehandelt werden, ohne neue Wahrheiten normativ zu setzen.

2.4 Rollen- und Repräsentanzfragen im Kontext von Differenz(re)produktion

Rollen- und Repräsentanzfragen spiegeln sich über die Beiträge hinweg in der Suche nach Ursachen von (Wissens-)Hierarchien, trilemmatischen Diskussionen um Essentialisierung und Dekonstruktion und letztlich in konkreten Rollenkonflikten wider.

Picht-Wiggering et al. sehen die Ursache von Rollenzuschreibungen in der Hierarchisierung von Wissen begründet. Bestehende gesellschaftspolitische Machtverhältnisse beeinflussen die (Re-)Produktion von Wissen, aufgrund derer Rollenzuweisungen stattfinden, welche in Rollenkonflikten münden können. So wird insbesondere in partizipativen Lehrformaten die Beobachtung gemacht, dass Lehrende mit Exklusionserfahrungen vermehrt auf ihr Erfahrungswissen reduziert werden. Viele Beiträge stimmen darin überein, dass Rollen stark mit vermeintlicher Expertise in Verbindung gesetzt werden. Unsichtbar bleibt dabei oftmals das hohe vulnerable Potential, das mit dem Teilen von Erfahrungswissen einhergeht (**Hübel-Sharp et al.**). **Wechuli & York** weisen in diesem Zusammenhang zudem auf eine vorwiegend unsichtbare und emotionale Mehrarbeit hin, welche Menschen mit Behinderungserfahrungen häufig leisten müssen.

Konsens der Beiträge ist, dass Rollenbilder strukturell angelegt sind und immer als ein Spiegel von Machtverhältnissen betrachtet werden können. Darüber hinaus können Rollen zwar inszeniert werden, bleiben dabei aber auch Adressierungen von außen. **Wechuli & York** unterstreichen, dass die Rolle als Mensch mit Behinderungserfahrungen keine ist, die nach Belieben abgelegt werden kann. **Smára in Goldbach et al.** ergänzt, dass zu den Rollenfragen in Partizipativer Lehre als Mensch mit Behinderungserfahrungen auch weitere Rollenfragen (wie *gender* und *race*) hinzukommen (können).

Mit der Partizipation des Anderen wird *dieses Andere* nicht nur Teil eines Othering-Prozesses, es wird ›verobjektiviert‹ (**Mannewitz**). Der:die Vertreter:in *dieses Anderen* wird zum:r Repräsentant:in einer ganzen Gruppe gemacht, wodurch »das Hauptziel erfüllt wird, sich als offen und tolerant zu präsentieren« (Kuria 2015 nach **Mannewitz**). Auch **Dechêne & In 't Veld** verweisen aus einer rassismuskritischen Perspektive auf die Sackgassen der Essentialisierung und Exotisierung, welche bei Rollen- und Repräsentationsfragen zu vermeiden sind. Eine weitere Gefahr stellt nach **Hübel-Sharp et al.** die ›Ent-Individualisierung‹ dar, welche sich vollzieht, wenn kategoriale Grenzen vermehrt zur Definition von Rollen beitragen. Sie sprechen hier von einem »[V]erkannt[-W]erden« (ebd.: 209) in Form einer Reduktion auf eine Kategorie, was den Lehrenden mit Exklusionserfahrungen verwehrt, sich »als komplexe und eben nicht als »schnell Verstehbare [...] positionieren [zu]

können« (ebd.: 209). Dies zeigt sich in konkreten Rollenkonflikten, wie dem Unterdrücken eigener Bedürfnisse zum Erfüllen von Rollenerwartungen (**Schmerer & Schumann**) oder dem Zwiespalt, inwiefern man aufgrund seiner Betroffenheit auch immer als Aktivist:in (und, wenn ja, für wen) agiert (**Leonhardt et al.**). Neben Anerkennungsfragen und Anpassungszwängen kann in Rollenkonflikten auch das Erleben einer Doppelrolle belastend sein. Diese liegt u.a. in einer Doppelrealität von Menschen mit Exklusionserfahrungen begründet: Auch wenn sie im Rahmen von partizipativen Projekten die Reduzierung auf ihre Behinderungserfahrungen überwinden sollten, begegnen sie außerhalb dieses Rahmens einer nach wie vor ableistischen Realität (**Hübel-Sharp et al.; Mannewitz**).

Uneinigkeit herrscht primär in Bezug auf die Frage nach einer ›guten‹ Repräsentation. Die Beiträge bedienen sich beim Beantworten dieser Frage verschiedener theoretischer Grundlagen, welche sich nicht immer widerspruchsfrei zueinander verhalten. Viele der Rollenkonflikte und Repräsentanzfragen stehen vor Konflikten, die sich trilemmatisch (im Sinne von Boger 2019) einordnen lassen: Wiederkehrend sind Fragen nach Essentialisierung und Veränderung (**Homan & Saerberg; Platte et al.**). Es stellt sich beispielsweise die Frage, inwiefern Projekte ohne Essentialisierung auskommen *müssen*, da »Partizipation strukturelle Machtungleichheiten auflösen [muss], statt sie durch ›Sonderwege‹ für spezifische ›Behinderungsarten‹ wiederholt zu zementieren« (**Homan & Saerberg: 148**). Durch essentialistische Ansätze entstünde eine »unscharfe Repräsentation, die Lebensweltwissen zugleich als authentisch und als exotisch markiert und damit paradoxerweise Individuen mit Lernschwierigkeiten zugleich nach außen ›verbesondert‹ und nach innen ›verallgemeinert‹« (ebd.: 151). Eine vollständige Dekategorisierung würde jedoch Gefahr laufen, reale gesellschaftspolitische Verhältnisse zu verkennen, was sich beispielsweise in Etikettierungs-Ressourcen-Dilemmata niederschlagen könnte. Andere Beiträge verweisen auf die Notwendigkeit einer essentialisierten Repräsentanz. So berichtet **Schönwiese in Goldbach et al. (313)**: »[M]it der Visibilität meiner Behinderung und meinem alltäglichen und aktivistischen Erfahrungshintergrund im Umgang mit Barrieren war ich so etwas wie personifizierte Partizipation«, welche schwerer zu ignorieren sei. **Leonhardt et al.** führen anhand des Spivak'schen Konzepts der Subalternen zusammenfassend aus, dass eine Selbstrepräsentation innerhalb hegemonialer Strukturen an sich unmöglich ist, strategischer Essentialismus jedoch die Fähigkeit der Subalternen sichtbar macht, sich Machtdynamiken zu widersetzen. Eine grundlegende Ambivalenz verortet **Mannewitz** in ihrem Verständnis, dass Repräsentanz stets eine explizite Veränderung bedeute, in deren Folge Prozesse von Pauschalisierung und Reduktion gleichzeitig wirksam werden können. Trotz dieser inhärenten Ambivalenz haben verschiedene Beiträge eigene Ansätze und Impulse für die eigene Praxis erarbeitet, die im Folgenden zusammengefasst werden sollen: **Platte et al.** betonen, dass Rollenerwartungen als gemeinsame Aufgabe in partizipativen Teams angesehen und besprochen werden müssen, denn ein »affektive[r] Pro-

zess des Sich-Öffnens [kann] zu Vulnerabilität und Rollendiffusion führen« (ebd.: 277). **Schmerer & Schuman** empfehlen hier ein reflektiertes Zurücktreten und eine gemeinsame trilemmatische Begehrsanalyse. In Koblenz wird im Team eine freie Selbstrepräsentation praktiziert und empfohlen (**Hübel-Sharp et al.**) und das Hamburger ZeDiS-Team fordert in ihren erarbeiteten Kriterien, »[d]ie Frage der Repräsentation in offenen, kritischen Diskursräumen [zu] erörtern und dabei die Prinzipien der Selbstvertretung und Selbstbestimmung konsequent ins Zentrum [zu] rücken« (**Homann & Saerberg: 158**). Zusätzlich heben sie hervor, dass Reibung als eine Notwendigkeit für gemeinsame Reflexion verstanden werden sollte. Diesem Aspekt schließen sich weitere Autor:innen an: **Goldbach et al.** verweisen auf eigene Widerstände, **Cameron et al.** auf Frust und **Wechuli & York** auf eigene gefühlte Emotionen als Reflexionsanlässe.

Es wird deutlich, dass Rollen- und Repräsentanzfragen in ihrer Komplexität und Ambivalenz wohl keine Auflösung für sich beanspruchen können. Eine Antwort liegt möglicherweise im Aushalten und Aushandeln von Widersprüchen und (eigenen) Widerständen.

2.5 Wissensformate (im Widerstreit)

Es gibt in der Theorie und Praxis Partizipativer Lehre differente Standpunkte hinsichtlich der Frage nach der *Legitimation von Wissen(sarten)*. Im Folgenden soll geprüft werden, welche Positionierungen und Relationierungen diesbezüglich in den Antwortbeiträgen vorgenommen werden.

Fokus: Erfahrungswissen

Zum einen wird die Qualität Partizipativer Lehre in der vorrangigen Vermittlung von Erfahrungswissen gesehen. So definieren sich beispielsweise die Bildungsfachkräfte der Pädagogischen Hochschule Heidelberg als Dozent:innen, die in der Lehre »ihre Erfahrungen reflektieren« und dadurch »ihre Inklusionskompetenz erweitern« (**Brathuhn et al.: 250**). Die Rolle und Kompetenz wird hier hauptsächlich in der Vermittlung von Erfahrungswissen gesehen, indem sie in Bildungsangeboten zeigen, »wie ihr Leben ist« (ebd.: 250). Hierzu formulieren sie gleichsam den Anspruch einer gleichwertigen (aber getrennten) Anerkennung von Theorie- und Erfahrungswissen.

Bei dieser Lesart von Partizipativer Lehre kritisieren **Homann & Saerberg** einen »Wissensbegriff, der behinderte Lehrende prinzipiell auf ihre Rolle als »Expert:innen in eigener Sache« reduziert« und damit einem *Tokenismus* Vorschub leistet (ebd.: 148), statt wirklich neue Wissensanerkennungsverhältnisse zu schaffen. Sie sprechen hier von »tendenziöser Wissensgenerierung«, die systematische Benachteiligung stabilisiere, und sehen darin eine »Instrumentalisierung der Betroffenenperspektive«, um »politische oder ökonomische Ziele zu fördern, ohne die tatsächli-

chen Bedürfnisse und Interessen der Betroffenen zu berücksichtigen« (ebd.). Auch **Wechuli & York (170)** verdeutlichen die »Gefahren einer individualisierten, verklärten Rezeption ihrer jeweils eigenen Geschichten«, wenn eine Fokussierung Partizipativer Lehre auf das einseitige Teilen von Erfahrungswissen erfolgt.

Platte et al. argumentieren hingegen, dass das Erfahrungswissen von Bildungsfachkräften als Professionswissen anerkannt werden soll, und sehen im Fokus Partizipativer Lehre auf die Vermittlung und den Austausch von lebensweltlichem Erfahrungswissen eine »hochschuldidaktische Erweiterung« (ebd.: 275) zu Lehrveranstaltungen, in denen vorwiegend »akademisches und theoretisches Wissen gehandelt wird« (ebd.: 275). Explizit wird hier jedoch der Anspruch einer Vermittlung durch *professionalisierte Lehrende* formuliert. In diesem Zusammenhang wird auch von »Fach- und Erfahrungswissen« gesprochen, welches zu spezifischen Themen (beispielsweise Leichte Sprache, Unterstützte Kommunikation, Barrierefreiheit) eingebracht und durch »Faktenwissen, Fachlichkeit und zusätzliche Perspektiven (Literatur, Medien, Kooperationen)« angereichert wird (ebd.: 276).

In dieser Lesart wird die Qualität Partizipativer Lehre im Format eines »inkluisiven Seminares« oder eines »inkluisiven Ortes« selbst gesehen sowie in der inhaltlichen Ausrichtung der Auseinandersetzung mit Behinderung bzw. behinderungsrelevanten Themen (**Brathuhn et al.; Platte et al.**). Eine derartige inhaltliche Fokussierung impliziert die Gefahr kategorialer Verengung, ausschließlich als betroffene Person mit Behinderungserfahrungen wahrgenommen zu werden. An der Universität Koblenz wird daher vom Konzept einer »Inkluisiven Lehre« aus gearbeitet, welches nicht nur Menschen mit Lernschwierigkeiten adressiert und den Lehrenden mit Exklusionserfahrungen dadurch eine »nicht kategoriale Adressierung« gegenüber den Studierenden ermöglicht (**Hübel-Sharp et al.: 214**). Gleichsam muss betont werden, dass zwar »ein vermeintlich kategorienloser Raum konstruiert« (Geldner-Belli et al. 2024: 220) werden kann, aber Adressierungen von Lehrenden nicht ohne kategoriale Zuschreibungen auskommen (vgl. ebd.) und oftmals von außen definiert wird, »wer als marginalisiert identifiziert wird« (Flick/Herold 2021: 300).

Eine Begrenzung auf die Reproduktion von Erfahrungswissen durch Lehrende mit Exklusionserfahrungen birgt die Gefahr, dass dies nicht zwingend als Qualitätsmerkmal wahrgenommen wird, sondern auch mit einer Form der Abwertung verbunden sein kann: »Man lernt dort zum Beispiel nicht so viel« (**Brathuhn et al.: 262**) war ein Ergebnis einer Studierendenbefragung. Diese Form der Abwertung von Erfahrungswissen bedingt zwangsläufig ein Risiko der Reproduktion ableistischer (Wissens-)Strukturen. Darüber hinaus kann das Teilen von Exklusions-/Behinderungserfahrungswissen emotionale Belastungen, Überforderungen und/oder (Re-)Traumatisierungen bewirken, die vermieden werden, wenn diese Lehrenden überhaupt »nicht in die Situation gebracht [werden], einen »Seelenstriptease« zu absolvieren« (**Hübel-Sharp et al.: 211**). Auch ein »Desinteresse an

dem geteilten Erfahrungswissen [...] kann als Zurückweisung der Person aufgefasst werden« (ebd.: 211) und negative Konsequenzen verursachen.

Ein *positives Fazit* der zentralen (einseitigen) Relevanzsetzung von Erfahrungswissen wäre die Umsetzung von Selbstbestimmung, Empowerment und Selbstvertretung (auch) im Hochschulkontext: »Lieber mache ich das als andere, weil die Andere weiß nicht, was ich da arbeite. Weil das auch Fremdbestimmung ist. Dass man auch selber sagen kann« (**Spitzeck in Goldbach et al.: 305**).

Ein *kritisches Fazit* wären hier die von außen festgelegte Begrenzung auf die Rolle der Vermittlung von Erfahrungswissen und damit verbundene Konsequenzen, eher als »Informationsquelle«, denn als »Informationsgeber:in« wahrgenommen zu werden (vgl. Leonhardt 2025). Zudem erfolgt damit ein Vorenthalten der Möglichkeit der Aneignung von Theoriewissen und der Anerkennung als Theoriewissensträger:innen, welches durchaus als begehrenswert formuliert wird seitens Lehrender mit Exklusionserfahrungen (vgl. Leonhardt/Mackert 2025).

Fokus: Relationierung von unterschiedlich situiertem Wissen

Eine andere Lesart ist die Abkehr von einer Binarisierung von Theorie- und Erfahrungswissen in Form einer enthierarchisierten, gleichwertigen Anerkennung von differenten Wissensbeständen (**Platte et al.**). Dieser Fokus ist mit dem Anspruch verbunden, Lehrende mit Exklusionserfahrungen als vollwertige Wissensträger:innen anzuerkennen (**Homann & Sauerberg**), welche gleichberechtigt die Möglichkeit haben, sich Theoriewissen anzueignen und zu vermitteln und nicht auf die Träger:innenschaft von Erfahrungswissen begrenzt zu werden. Diese Perspektive lässt sich auf der Ebene des Theoriediskurses auch einem Verständnis von »Wissen als Praxis« zuordnen (**Picht-Wiggering et al.: 120**), welches die Situiertheit aller (!) Wissensträger:innen und -vermittler:innen als inhärent mitdenkt und Erfahrungen, Hintergründe, Ziele, Erwartungen, Orte etc. als Bedingungen von Wissensproduktion mit einbezieht. Hiermit ist das Verständnis des »situated knowledge« nach Haraway (2007) eng verknüpft (vgl. Schuppener/Hauser 2025).

Das Konzept der kontrapunktischen Bildung nach Castro Varela (**Dechêne & In 't Veld**) lässt sich ebenfalls hier verorten, da partikulares Denken überwunden werden soll (**Dechêne & In 't Veld** in Bezugnahme auf Castro Varela 2021) und Formen des Otherings (**Leonhardt et al.**) vermieden werden. Das käme dem im Grundlagenbeitrag formulierten Anspruch der Anerkennung einer »Pluralität von Wissensformen« (Eirnbter-Stolbrink 2011: 43) in Form einer relationalen Betrachtung von Theorie- und Erfahrungswissen nahe.

Wichtig bleibt hier unseres Erachtens der Blick ins Detail und die damit verbundene Frage nach der *Art der Relation*:

Steht ein Erfahrungswissen als »Ergänzung zum wissenschaftlichen Wissen«, besteht das Risiko, ableistische Wissensordnungen zu reproduzieren und paternalistische Strukturen zu stabilisieren (**Homann & Sauerberg: 149**) – zumindest wenn

das Einbringen von Erfahrungswissen einseitig bei den Lehrenden mit Exklusionserfahrungen verortet wird.

Wird »primär theoretisches Wissen vermittelt, verringert [dies] kategoriale Zuschreibungen«, laut der Perspektive von **Hübel-Sharp et al. (211)**. Auch hier scheint jedoch keine Kausalität zu greifen, da kategoriale Adressierungen von Studierenden gegenüber Lehrenden eventuell immer eine Differenzierung zwischen wissenschaftlich Lehrenden und »signifikant Anderen« (**Mannewitz**) – und damit letztlich wieder ein Othing – vornehmen.

Geht man von einem Verständnis *partizipativen Lernens* (**Picht-Wiggering et al.** in Bezugnahme auf Mayrberger 2019 und Deleuze 1992) aus, lässt sich von einem selbst- und machtkritischen Lehr-/Lernraum sprechen. Dies bezieht dann auch nicht nur die Frage der Lehrenden als Wissende mit ein, sondern gleichsam auch die Studierenden: Mit dem Verständnis einer »gemeinsamen Wissensproduktion« (**Picht-Wiggering et al.: 129**) ist ein anerkennendes Voneinander-Lernen verbunden (**Platte et al.**). Dies darf jedoch »nicht als das Versprechen, sämtliche Hierarchien aufzulösen, missverstanden werden. Es bedarf daher sowohl von Lehrenden als auch von Studierenden eines aufmerksamen und verantwortungsbewussten Umgangs mit der Lehr-/Lernsituation und miteinander, damit partizipative Wissensproduktion funktionieren kann« (**Picht-Wiggering et al.: 129**).

Im Praxisfeld Hochschule folgen diesem Anspruch beispielsweise Konzeptionen Partizipativer Lehre, wie sie an der *Universität Leipzig im FriLeFT* zu finden sind, wo explizites Theoriewissen von den Lehrenden mit Exklusionserfahrungen erworben und vermittelt wird sowie u.a. in partizipativen Seminarwerkstätten gemeinsam mit Studierenden Lehrveranstaltungskonzepte erarbeitet werden (vgl. Leonhardt/Mackert 2025). Oder auch dem *Inklusive-Lehre-Team der Universität Koblenz*, welches den Anspruch formuliert, dass eine Transparenz darüber bestehen muss, »welche Wissensformen wann und wie eingesetzt« und hergestellt werden (**Hübel-Sharp et al.: 215**).

Letztlich erscheint bei den unterschiedlichen Konzepten Partizipativer Lehre immer ein »Blick ins Detail(verständnis)« und in die reale Praxis nötig, um das Verständnis von Wissen(sproduktion) und die Relation von Wissensarten zu identifizieren. Und selbst dabei kann es zu differenten Lesarten und Interpretationen kommen: Der Ansatz des Service User Involvement wird von **Cameron et al.** beispielsweise als Zugang verstanden, welcher Erfahrungs- und Theoriewissen gleichermaßen einbezieht und wertschätzt. **Homann & Saerberg (149)** üben an diesem Ansatz hingegen Kritik, da er das »Erfahrungswissen der Betroffenen dem akademischen Wissen unterordnet« und somit zur Aufrechterhaltung einer Wissenshierarchisierung beiträgt.

Wissensrelationen und Möglichkeitsräume Partizipativer Lehre

Der kontroverse Diskurs über die Frage nach der Wissensproduktion in Partizipativer Lehre hinterlässt offene Diskussionspunkte:

- Auch bei einer relationalen Betrachtung und Anerkennung von unterschiedlich situiertem Wissen bleibt die Frage nach der Art der Relation sowie der damit verbundenen Adressierung, Erwartung und Konsequenz offen. Hieraus erwachsen immer potentielle Verkennungen, Veränderungen und psycho-emotionaler Disableismus (**Wechuli & York**), die es aufzudecken und zu bearbeiten gilt. **Hübel-Sharp et al.** wenden den Blick bei der Frage nach der Relationierung in eine andere Richtung: Sie sehen die Bedeutung weniger in der Frage »nach dem (hierarchischen) Verhältnis zwischen Theorie- und Erfahrungswissen« als vielmehr in der Frage, wodurch sich »Erfahrungswissen (in Form von spezifischem situiertem Wissen) in ein situiertes kritisches Wissen transformieren lässt« (ebd.: 212), damit es auch dem »Prinzip der wissenschaftlichen Kritik« entsprechen würde (**Mannewitz**: 228).
- Aufgrund der Genese partizipativer Lehrkonzepte (= konkrete Akquise und Anstellung von Menschen aufgrund ihrer Exklusionserfahrungen) schließt sich eine Perspektive der Dekonstruktion faktisch aus (**Schmerer & Schumann** mit Bezugnahme auf Boger 2019). Hier bleibt also kritisch zu fragen, inwiefern Dekonstruktionsbegehren seitens Lehrender mit Exklusionserfahrungen verunmöglicht werden durch konzeptuelle Strukturen Partizipativer Lehre (ebd.) und somit das akquiserelevante Erfahrungswissen vergleichsweise immer dominanter und wirkmächtiger erscheinen wird als bei Hochschullehrenden mit akademischen Biografien.
- Das Explizieren eines Wissensverständnisses und eines »Inklusionsbegehrens« seitens aller in Partizipative Lehre involvierten Akteure ist noch differenzierter zu diskutieren und auszudeuten. So gibt es bislang kein einheitlich definiertes Verständnis von »inklusivem Wissen« (**Platte et al.**), von einem »inklusivem Seminar« (**Brathuhn et al.**) oder von »Inklusiver Lehre« (**Hübel-Sharp et al.**). Welche Rolle spielt hier beispielsweise auch das Konstrukt einer »emanzipatorischen Wissensproduktion« (Wechuli 2023: o.S.) und mit welchen Ansprüchen und Begehren ist dies verbunden?

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass strukturelle Anforderungen, Partizipationsbegehren, -ermöglichkeiten und -begrenzungen, Rollen- und Repräsentanzkonstruktionen sowie Wissensrelationen u.v.m. als bestehende offene Diskursfelder markiert werden können, die es im Rahmen der Suchbewegungen nach Verortungen und Ordnungen Partizipativer Lehre weiter zu bearbeiten gilt. Exemplarisch (!) möchten wir – in Form einer unabgeschlossenen, eklektizistischen Auflistung – zum Abschluss dieses Kapitels folgende (weitere) Diskussionsnotwen-

digkeiten im/zum Partizipative-Lehre-Diskurs formulieren. Das tun wir bewusst plakativ und provokant:

- Kernmerkmal Transformationsanspruch: »Ewiges Nischendasein oder normales Lehrformat?«
- Relevanz von systemerzwungenen Anpassungsdynamiken: »Hochschule als fremde, leistungsorientierte Sonderinstitution?«
- Problematik immer nur begrenzter Öffnung ausgewählter Hochschulräume: »Lehre = ja; Prüfung = nein?«
- Explikation von Partizipations- und Inklusionsverständnis: »Wo Inklusion draufsteht, ist was genau drin?«
- Labeling Partizipativer Lehre als besonderes Lehrformat: »Problematische Verbesonderung vs. notwendige Kontextualisierung?«
- Analyse differenter (Rollen-)Konfliktdynamiken im Hochschulalltag partizipativer Lehrpraxis: »Als wer möchte ich anerkannt werden?«
- Funktionen und Wirkweisen von externen Zuschreibungen und internalisiertem Ableismus: »Doing difference – geht's auch anders?«
- Fragen der Beziehungsgestaltung, der Adressierung, der (Um-)Verteilung von Verantwortung und Entscheidungshoheit: »Ganzhaben oder teilhaben?«
- Professionalisierung und Assistenz als Qualitätsfragen an Partizipative Lehre: »Wie geht ›gute‹ Partizipative Lehre?«
- Emanzipatorisches Begehren als normativer Anspruch: »Wissenschaftlicher Paternalismus = inklusive?«
- ...

Die genannten Aspekte sind zwar auf differenten Ebenen wirksam, stehen jedoch in wechselseitiger Verbindung zueinander, beeinflussen sich gegenseitig und sind zudem kaum trennscharf zu betrachten. Die Diskussion dieser und weiterer Aspekte verweist auch auf die Offenlegung und Analyse zugrundeliegender Theoriezugänge Partizipativer Lehre, denen wir im nächsten Beitrag nochmal explizit Aufmerksamkeit schenken und zur kritischen Auseinandersetzung einladen möchten.

Literatur

- Boger, Mai-Anh (2019): Theorien der Inklusion: Die Theorie der trilemmatischen Inklusion zum Mitdenken, Münster: edition assemblage.
- Castro Varela, María do Mar (2021): »Kontrapunktische Bildung, Critical Literacy und die Kunst des Verlernens«, in: Serena O. Dankwa/Sarah-Mee Filep/Ulla Klingovsky/Georges Pfruender (Hg.), Bildung.Macht.Diversität. Critical Diversity Literacy im Hochschulraum, Bielefeld: transcript, S. 111–130.

- Deleuze, Gilles (1992): *Differenz und Wiederholung*, München: Fink.
- Eirmbter-Stolbrink, Eva (2011): »Wissenschaftliches Wissen: Ansprüche an eine besondere Wissensform?«, in: *REPORT – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung* 34/2, S. 35–44.
- Esefeld, Marie/Müller, Kirsten/Hackstein, Philipp/von Stechow, Eva/Barbara Klocke (2019): »Zur Inklusion von Widersprüchen«, in: Elisabeth von Stechow/Philipp Hackstein/Kirsten Müller/Marie Esefeld/Barbara Klocke (Hg.), *Inklusion im Spannungsfeld von Normalität und Diversität. Band I: Grundfragen der Bildung und Erziehung*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 9–18.
- Flick, Sabine/Herold, Alexander (2021): »Epistemischer Paternalismus und transformative Reflexivität? Zur immanenten Kritik der partizipativen Forschung«, in: Sabine Flick/Alexander Herold (Hg.), *Zur Kritik der partizipativen Forschung. Forschungspraxis im Spiegel der Kritischen Theorie*, Weinheim: Beltz Juventa, S. 287–313.
- Geldner-Belli, Jens/Klöpfer, Lea/Hanf, Alicia/Kremsner, Gertraud (2024): »Repräsentation als umstrittene Strategie im Kontext Inklusiver Forschung«, in: Anne Goldbach/Anke Langner/Karin Mannewitz/Saskia Schuppener/Nico Leonhardt (Hg.), *Macht und Wissen – kritische Reflexionen im Kontext von Inklusion und Exklusion*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 214–225.
- Haraway, Donna (2007): »Situierendes Wissen. Die Wissenschaftsfrage im Feminismus und das Privileg einer partialen Perspektive«, in: Sabine Hark (Hg.), *Dis/Kontinuitäten: Feministische Theorie* (2., akt. und erw. Aufl.), Wiesbaden: Springer VS, S. 305–322.
- Leonhardt, Nico (2025): *Reflexion Partizipativer Lehre im Kontext inklusiver Hochschulentwicklung. Macht- und ableismuskritische Perspektiven*, Weinheim: Beltz Juventa.
- Leonhardt, Nico/Mackert, So (2025): »I Haven't Allowed Myself to Think About This During My Studies« – Biographical (Self-)Reflection of Trainee Teachers in the Context of Learning Spaces Critical of Ableism«, in: *British Journal for Learning Disability*. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/bld.12660>, zuletzt aufgerufen am 27.10.2025.
- Mayrberger, Kerstin (2019): *Partizipative Mediendidaktik: Gestaltung der (Hochschul-)Bildung unter den Bedingungen der Digitalisierung*, Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Ngubia Kuria, Emily (2015): *Eingeschrieben. Zeichen setzen gegen Rassismus an deutschen Hochschulen*, Hiddensee: w_orten & meer.
- Schuppener, Saskia/Mandy Hauser (2025): »Zum Umgang mit differenten Wissensformen im Kontext inklusiver Hochschulentwicklung – eine kritische Reflexion«, in: Pier Paolo Pasqualoni/Mirjam Hoffmann/Ursula Rapp/Petra Steinmair-Pösel (Hg.), *Bildung im Spannungsfeld von Gleichheit, Differenz und Dekonstruktion*, Münster: Waxmann, S. 157–164.

- Wechuli, Yvonne (2023): »Zwischen Crippling und Reclaiming. Wie die Disability Studies strategisch mit Gefühlen umgehen?«, in: Zeitschrift für Disability Studies 1. https://zds-online.org/wp-content/uploads/2023/02/ZDS_2023_1_5_Wechuli.pdf, zuletzt aufgerufen am 27.10.2025.
- Weymann, Ansgar (2020): »Interaktion, Institution und Gesellschaft«, in: Hans Joas/Steffen Mau (Hg.), Lehrbuch Soziologie (4. Aufl.), Frankfurt, New York: Campus Verlag.