

Partizipative Lehre als kritische Instanz?

Ein multiperspektivischer Blick auf die strukturelle Etablierung

Karin Mannewitz

1. Partizipative Lehre – erste Ausgangspunkte

Partizipative Lehre bewegt sich im Spannungsfeld, Exklusionserfahrungen aufzunehmen, um Enthinderungsprozesse auszulösen, und Exklusionsmechanismen ableismuskritisch zu dekonstruieren. Zudem soll Partizipative Lehre es ermöglichen, Grenzen zwischen radikaler und relativer Differenz in der Wissensproduktion zu bearbeiten und zu verschieben (vgl. Geldner-Belli 2024). Gleichzeitig ist Partizipative Lehre automatisch »keine Garantie für Inklusion« (König 2020: 99). So entfaltet sich in diesem Beitrag die Frage, ob Partizipative Lehre tatsächlich als kritische Instanz wirken kann, um Hochschulstrukturen zu transformieren, oder ob sie lediglich im Hochschulkontext als symbolisches Mittel zur Legitimation bestehender Verhältnisse dient und ihr kritischer Anspruch unbeachtet bleibt. Die Perspektive dieses Beitrags basiert auf den Erfahrungen von QuaBIS (Qualifizierung von Bildungs- und Inklusionsreferent:innen in Sachsen) an der Technischen Universität Dresden, die in den letzten fünf Jahren gesammelt wurden. Im Folgenden wird zunächst QuaBIS vorgestellt, bevor die Herausforderungen erörtert werden, partizipative Lehrformate in der Hochschullandschaft sowohl auf der Ebene der Lehre als auch der strukturellen Verfestigung zu etablieren. Der Beitrag konzentriert sich auf die im Grundlagenbeitrag vorgestellten Dimensionen von Traditionen und Selbstverständlichkeiten im Hochschulkontext. Dabei werden insbesondere die damit verbundenen exkludierenden Praktiken in Bezug auf Partizipative Lehre vorgestellt, die häufig von einem normierten Verständnis von Lehre und den eingefahrenen Vorstellungen über Lernende abweichen.

2. QuaBIS – Ansätze und Abgrenzungen

Seit Mai 2019 ist QuaBIS an der Universität Leipzig und der Technischen Universität Dresden aktiv. Die Verortung des Arbeitsfeldes liegt im QuaBIS-Team Dresden

primär in den Bildungswissenschaften des Lehramtes aller als *Regelschulen* deklarierten Schulformen. Das QuaBIS-Team setzt sich aus Menschen zusammen, die als sogenannt *geistig behindert*¹ gelten, und aus Kolleg:innen, die nicht dieser Kategorie zugeordnet werden und deshalb die hochschulnotwendigen Voraussetzungen besitzen, um in einer Universität im *üblichen*² Sinn Forschung und Lehre betreiben zu können.

Der Schwerpunkt der Arbeit liegt nicht darin, die Lehre und Forschung anhand der Lebenserfahrungen der Bildungs- und Inklusionsreferent:innen zu rahmen und diese anschließend durch die wissenschaftlichen Mitarbeiter:innen als theoretisch wahr und relevant zu bestätigen, sondern auf der Vermittlung bedeutsamer Theorien und Tatsachen (vgl. Goldbach/Leonhardt 2023), die sich häufig unter der Masterkategorie ›Ausschluss und Teilhabe‹ verorten lassen. Dies geschieht vor dem Hintergrund des gemeinsamen Erarbeitens von Inhalten und dem Herstellen von Verbindungen aus den jeweiligen Wissensarchiven des gesamten Teams, die somit selbstverständlich auch Behinderungserfahrungen enthalten. Durch die gemeinsame Arbeitsweise wird ein weiteres zentrales Ziel von QuaBIS erfüllt, die mögliche Heterogenität von Lehrpersonen in der Hochschullehre abzubilden und somit auch die Hochschullandschaft inklusionsorientiert mitzugestalten.

Die Erfahrungen des gesamten Teams dienen als Grundlage, um die Mehrheitsgesellschaft aus der Perspektive einer behinderten Realität zu erweitern und zu analysieren. Das Ziel ist, den Bildungs- und Inklusionsreferent:innen Handlungsmacht anzubieten, sodass sie sich als kompetente Menschen erleben können, während sie in anderen Kontexten oft als »Arbeitskraft minderer Güte« (Jantzen 1992: 30) kategorisiert werden.

3. Hochschule und Partizipative Lehre – eine Irritation

Universitäten sind wie andere Institutionen auch »Gebilde wechselseitig aufeinander verweisender und einander tragender, intersubjektiv geteilter normativer,

1 Die Bildungs- und Inklusionsreferent:innen in QuaBIS Dresden sprechen sich gegen die Bezeichnung anderer Selbstvertreter:innen aus, die die Bezeichnung ›Menschen mit Lernschwierigkeiten‹ nutzen, da sie finden, dass ihnen nicht das Lernen Schwierigkeiten bereitet, sondern die Art und Weise, wie Wissen vermittelt wird. Nicht unbedingt als besser, aber ›ehrlicher‹ empfinden sie den Begriff der sogenannten ›geistigen‹ Behinderung, weil sie oft erleben, unter diesem Label adressiert und damit nicht ernst genommen und zu Anderen gemacht zu werden.

2 Damit sind vor allem Formalien wie die Lehrbefähigung durch den Studienabschluss und die Abnahme von Prüfungsleistungen gemeint, zu denen die Bildungs- und Inklusionsreferent:innen aufgrund ihrer fehlenden Hochschulzugangsberechtigung aktuell nicht berechtigt sind, da sie nach Hochschulrecht nicht als Dozierende oder Hochschullehrende gelten.

evaluativer und kognitiver Orientierungen des Handelns« (Schimank 2014: 158). Somit trägt der Wissenschaftsbetrieb wie jede andere Institution hegemonial geprägte Vorstellungen in sich, die sich auch in ihren Strukturen manifestieren (vgl. Hausner et al. 2022). Grundsätzlich ist die Universität deshalb als ein Ort zu bestimmen, der unhinterfragte Traditionen des Ausschlusses immer wieder reproduziert (vgl. Dannebeck et al. 2016). Diese Praxis ermöglicht es der Institution, ein »Wir« zu definieren, das sich beständig gegen die »Anderen« abgrenzt (Windisch 2014: 21ff.).

Vor dem Hintergrund des definierten *WIR* vermitteln diese Strukturen auch »[...] ein Wissen darüber, wie die Welt in ihrem Kontext beschaffen ist, welche Wirkungszusammenhänge bestehen und das Können der Akteure ausmachen« (Schimank 2014: 158). Dieses Können bezieht sich aufgrund der Exklusivität der Universitäten allerdings nur auf bestimmte Gruppen und sichert dadurch nicht volle und wirksame Teilhabe, sondern schließt diese förmlich aus. Somit sind diese exklusiven Normalitätsunterstellungen als selbstverständliche Konstruktionen zu identifizieren, die festlegen, wer Wissen vermitteln und Lehre an der Universität halten kann.

In diesem Zusammenhang zeigt sich, was im Grundlagenbeitrag schon deutlich wurde, nämlich dass universitäre Strukturen nicht nur Wissen und Können vermitteln, sondern auch soziale Ausschlüsse und Machtverhältnisse reproduzieren und legitimieren. Dies beinhaltet auch eine Vorstellung davon, wer als legitimiert gilt, Wissen weiterzugeben und Lehre zu gestalten. Um solche Ausschlüsse zu hinterfragen, bedarf es einer differenzsensiblen Lehre, die darauf abzielt, vermeintlich natürliche Differenzlinien zu dekonstruieren und bestehende Ordnungen von Differenz zu destabilisieren. »Universitäre Lehre, die sich als differenzsensibel versteht und auf Dekonstruktion natürlich erscheinender Differenzlinien gerichtet ist, will [...] Differenzordnungen in Unordnung bringen« (Hoffarth et al. 2013: 52).

Bei QuaBIS wird diese Unordnung durch Partizipative Lehre erzeugt, ohne die Bildungs- und Inklusionsreferent:innen zu bloßen Anschauungsobjekten inklusiver Praxis zu machen. Stattdessen sind sie aktiv in der Lehre tätig und somit ebenfalls Mitgestalter:innen von Wissensproduktionen. Mit ihrer Arbeit eröffnen sie neben hegemonial bestimmten Diskursen weitere Perspektiven, die in ihrer Wissensvermittlung erkennbar werden. Folglich ist Partizipative Lehre »eine mögliche Antwort auf die Frage, wie akademische Wissensproduktion und -weitergabe inklusionsorientiert gestaltet werden kann« (Schuppener et al. 2022: 67).

Darüber hinaus werden universitäre Lernprozesse, die von Dominanzstrukturen geprägt sind, irritiert, wenn Bildungs- und Inklusionsreferent:innen aktiv in der Lehre sichtbar werden.

Diese Irritation betrifft sowohl Lernende als auch Lehrende in der Hochschule, da die Annahmen, wer lehren kann, ins Wanken geraten. Partizipative Lehre hinterfragt Normalitätsunterstellungen, erweitert die Diversitätsdimensionen und macht sie lebendig. Der Moment der Irritation, der durch diese Praxis entsteht,

ist ein »produktiver und konstitutiver Bestandteil von Bildung« (Hoffarth et al. 2013: 52). Allerdings führt Irritation nicht automatisch zu einem linear verlaufenden Erkenntnisgewinn, der unmittelbar die Infragestellung eigener Denkmuster hervorruft. Stattdessen werden immer wieder Bestätigungsfehler gefunden, um bereits vorhandene Denkmuster zu bekräftigen. Somit wird auf kategoriale Stereotypen zurückgegriffen, die ihre bestehenden Überzeugungen stützen, während belegbare Beweise, die diesen Denkmustern entgegenstehen, ignoriert werden (vgl. Fiske/Neuberg 1990). Dies verdeutlicht, dass der Prozess der Erkenntnisgewinnung oft von der Erwartungshaltung des institutionellen Wir überlagert wird, die dazu führen, dass bestehende Überzeugungen eher gefestigt sind, als hinterfragt werden.

4. Das Herstellen des Anderen und NICHT-Zugehörigkeit im Hochschulkontext

Die dreijährige Qualifikationsphase, die die Bildungs- und Inklusionsreferent:innen durchlaufen haben, hat das Ziel, sie zu Wissensvermittler:innen zu qualifizieren und nicht sie in ihrer Selbstbetroffenheit zu professionalisieren (vgl. Hohman/Bruhn 2020). Die Interessensgebiete der Kolleg:innen sind sehr vielfältig und die Themen, die sie sich in der Qualifizierung erarbeitet haben und in der Lehre anbieten, beziehen sich auf einen weiten Inklusionsbegriff, der sich darin wiederfindet, wie Feuser (2016) ihn bestimmt. Hier ist Inklusion so definiert, dass Ausschluss immer mitgedacht werden muss, um eine dadurch hergestellte konstruierte Unterscheidung zu erkennen. Werden diese Unterscheidungen tatsächlich wahrgenommen, können sie überwunden und Angebote geschaffen werden, die Teilhabe für ALLE ermöglichen (vgl. Feuser 2016). Dieses weite Inklusionsverständnis lässt viele Zugänge zu und eröffnet viele Räume, Ausschluss und Teilhabe weiterzudenken, zu analysieren, zu reflektieren und dadurch Veränderungen hervorzurufen. Dennoch werden das Suchen und damit verbunden das Wissen von konstruierten Unterscheidungen außerhalb der gemeinsamen Lehre sehr häufig nicht angefragt. Stattdessen werden die Kolleg:innen immer wieder als *Behinderte* platziert und dezidiert zu Themen angefragt, die sie aus ihrer unterstellten *Betroffenperspektive* heraus beantworten sollen. Diese angefragte Perspektive soll nach den Wünschen der nicht-behinderten Teilnehmenden für exklusive Strukturen und Barrieren *sensibilisieren*³. Dadurch werden die Bildungs- und Inklusionsreferent:innen nicht als Lehrende oder Forschende angesprochen, sondern als *Behinderte*. Folglich werden sie als Angehörige dieser Gruppe adressiert und ihnen eine »[...]

3 Die Paarung aus den Worten Betroffenheitsperspektive und Sensibilisierung findet sich überdurchschnittlich oft in Anfragen an das QuaBIS-Team Dresden.

Identifikation mit Klischees und Rollenvorgaben angeboten, die den Interessen der Dominanten entsprechen.« (Rommelsbacher 1998: 186) In diesem Zusammenhang werden sie durch Dritte zu Expert:innen in eigener Sache erklärt, ohne dass ein wirkliches Interesse daran besteht, was die *eigene* Sache tatsächlich ist oder was neben (Diskriminierungs-)Erfahrungen unabhängig von dieser Platzierung noch von Interesse sein kann. In vielen Anfragen steckt die Idee, dass Menschen mit Behinderung sich ausschließlich zu relevanten Themen, die *behindertenspezifisch* gedeutet werden, auskennen müssen und dass diese Themen auch für sie persönlich eine hohe Relevanz besitzen. Noch stärker wurde allerdings bemerkt, dass gerade die ganz persönlichen Diskriminierungserfahrungen angesprochen werden und es zum Teil erwartet wird, etwas von sich preiszugeben, was sehr persönlich und zum Teil auch schmerzhaft ist.

Um zu verdeutlichen, dass Partizipative Lehre mehr ist als das vermeintliche Steckenbleiben in der Einbahnstraße zugeschriebener Betroffenheit und der im Grundlagenbeitrag beschriebenen kategorialen Repräsentanzlogik, sollte betont werden, dass es in Partizipativer Lehre nicht darum geht, die eigenen Perspektiven und Erfahrungen zu negieren, sondern vielmehr darum, hegemoniale Annahmen des angeblich Selbstverständlichen, Gewöhnlichen, Nicht-Behinderten aufbrechen und Veränderung bewirken zu können (vgl. Homann/Bruhn 2020: 53). Allerdings bietet diese »[...] Zuweisung auf inhaltlicher Ebene [...] einerseits die Möglichkeit, bisher nicht sichtbare Lebensrealitäten aufzudecken, birgt jedoch die Gefahr, diese Lebenswelten in einem festgelegten Sinne zu kategorisieren.« (Goldbach/Leonhardt 2023: 146) Partizipative Lehre allein verhindert nicht automatisch Othering-Prozesse, sondern kann sogar Tokenism provozieren (vgl. Geldner-Belli et al. 2024). Mit der Schaffung des signifikant Anderen im Sinne des Otherings gegenüber den Bildungs- und Inklusionsreferent:innen wird übersehen, dass durch diesen Prozess auch eine Verobjektivierung geschieht, die einzelne Personen zu Repräsentant:innen *einer* Gruppe machen, die *alle* Menschen mit Behinderungserfahrungen vertreten sollen. Dies beinhaltet für die Anfragenden nach Ngubia Kuria (2015) auch die Idee, dass die Aussagen einer Person auch für die kreierte Gruppe gelten und dadurch das Hauptziel erfüllt wird, sich als offen und tolerant zu präsentieren. Dieses *Offen* und *Tolerant* zeigt aber auch – dass eigentlich etwas verschlossen und intolerant gegenüber Wissensformen ist, sonst wäre diese Form der Öffnung nicht notwendig (vgl. ebd.).

Nichts ändert sich, wenn sogenannte *Personenkreise* zusammenfassend auf der Basis kategorialer Zuschreibungen angesprochen werden (vgl. Dederich 2015). Diese Reduktion auf die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Überkategorie ignoriert die Vielfalt individueller Perspektiven und Erfahrungen. Gleichzeitig wird übersehen, dass Behinderung nicht nur eine menschliche Daseinsform ist, sondern immer auch durch soziale und strukturelle Rahmenbedingungen mitgeformt wird. Solch ein reduzierter Blick verstellt die Möglichkeit, die Expertise der Bildungs-

und Inklusionsreferent:innen als vielschichtig und kontextabhängig zu begreifen. Statt differenzierte Erfahrungen und Fachkompetenzen zu erkennen, werden die Bildungs- und Inklusionsreferent:innen auf ihre Betroffenheit reduziert – als könnten sie allein aus dieser Position heraus alle Fragen zu Inklusion und Behinderung umfassend beantworten.

Diese Erwartung offenbart auch ein strukturelles Missverständnis von Inklusion als einem Prozess, für den nur bestimmte Personen zuständig sind, anstatt Inklusion als eine gemeinsame gesellschaftliche Verantwortung zu begreifen und einzufordern.

Ein zentrales Merkmal der Bildungs- und Inklusionsreferent:innen ist ihre Erfahrung von Nicht-Zugehörigkeit, sowohl an der Universität als auch auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt. Sie sind zwar in das Universitätsgeschehen integriert, jedoch nicht anerkennend inkludiert. Die Erwartung, sich unauffällig den universitären Logiken und dem Habitus anzugleichen, zeigt sich beispielsweise darin, dass Veranstaltungen oft in schwerer Sprache und ohne barrierefreie Gestaltung angeboten werden. Vorschläge zur Transformation akademischer Formate werden häufig mit Unverständnis oder Ablehnung beantwortet, obwohl sie für alle Hochschulakteure positive Auswirkungen haben könnten. *Gelungene* Teilhabe bedeutet hier oft, sich den herrschenden gesellschaftlichen Grundprinzipien anpassen zu können (vgl. Hazibar/Mecheril 2013).

Die Idee, an der Universität zu arbeiten, setzt – wie das obere Beispiel zeigen soll – bei vielen voraus, sich auch in den Strukturen der Universität bewegen zu können, in Form von Teilnahme an längeren Diskussionsforen in akademischer Sprache oder dem Angebot von Seminaren ohne kooperative Formate oder Anteile des forschenden Lernens. Transformationen brauchen beteiligte Akteur:innen oder Systeme, die aufeinander reagieren, um eine Veränderung zu initiieren.

Hauser et al. (2022) verwenden den Begriff der »Exklusivitätsdominanz«, wenn es um Zugehörigkeitsordnungen geht, die an der Hochschule mehrheitlich über Leistung hergestellt werden und somit meritokratischen Gesetzmäßigkeiten folgen. Mit dieser Auslegung stellen sie fest, dass sich am Ende die Inklusionsbemühungen in diesem Bildungssektor auch nur wieder dem System anpassen müssen und nicht umgekehrt.

Bildungs- und Inklusionsreferent:innen werden, wie beschrieben, häufig als *Betroffene* adressiert und wiederum in ihrer Profession in QuaBIS als Wissensvermittler:innen angesprochen. Dies alles geschieht vor dem Hintergrund einer von Ab-leismus geprägten Biografie. Zur strukturellen Etablierung gehört deshalb auch die Frage, die nicht nur die Bildungs- und Inklusionsreferent:innen beschäftigt: »Wie soll ich hier sein?«

Der tägliche Wechsel zwischen universitären Strukturen und klassischen Wohnformen der sogenannten Behindertenhilfe verstärkt diese Ambivalenz. Ihre

Identität ist häufig mit zugeschriebener Unfähigkeit verbunden und von Erfüllungszielen geprägt, die Dritte definieren (vgl. Falkenstörfer 2022).

Somit ist bei der Etablierung Partizipativer Lehre stets eine internalisierte doppelte Realität zu berücksichtigen (vgl. Basaglia 1974: 15). Diese doppelte Realität verweist darauf, dass gesellschaftliche Verhältnisse auf zwei miteinander verflochtenen Ebenen wirken: Zum einen gibt es objektive strukturelle Rahmenbedingungen – wie soziale, politische oder ökonomische Gegebenheiten –, die das Leben und die Handlungsmöglichkeiten der Beteiligten beeinflussen. Zum anderen existiert die subjektive Ebene, also die individuellen Wahrnehmungen, Deutungen und Erfahrungen, mit denen Menschen ihre Realität verstehen und verarbeiten.

Für Menschen, die als *geistig behindert* bezeichnet werden, bedeutet diese doppelte Realität, insbesondere durch medizinisch-psychologische Zuschreibungen pathologisiert zu werden. Diese Fremddefinition führt häufig zu Ausschluss und Stigmatisierung. Somit sind sie nicht nur realen gesellschaftlichen Ausgrenzungsmechanismen ausgesetzt, sondern erleben auch, wie diese Zuschreibungen ihre Wahrnehmung durch andere und ihr eigenes Selbstbild prägen. (vgl. ebd.; Jantzen/Lanwer-Koppelin 1996)

In partizipativen Lehrprozessen ist es daher entscheidend, beide Ebenen zu berücksichtigen, da sie sich wechselseitig beeinflussen. Strukturelle Ausschlüsse formen individuelle Erfahrungen, während subjektive Deutungen wiederum beeinflussen, wie diese Strukturen wahrgenommen, hinterfragt oder reproduziert werden. Wird diese doppelte Realität anerkannt und als solche verstanden, kann ein Raum entstehen, in dem soziale Realitäten nicht nur kritisch hinterfragt, sondern auch verändert werden. Dies eröffnet die Möglichkeit, Mechanismen der Pathologisierung zu dekonstruieren, alternative Deutungsweisen zu entwickeln und Ermächtigungsprozesse zu fördern.

Bezugnehmend auf die Frage im Grundlagenbeitrag dieses Bandes, wie Stereotypisierungen die Weiterentwicklung diversitätssensibler Wissensproduktion behindern, zeigen sich in ableistischen Hochschulstrukturen explizite und implizite Stereotypisierungen. Explizit werden Menschen mit Behinderungserfahrungen häufig auf ihre Betroffenheit reduziert und wie beschrieben als Repräsentant:innen einer gesamten Gruppe instrumentalisiert und ihre Nicht-Zugehörigkeit dadurch manifestiert. Implizit äußern sich Stereotypisierungen in einer meritokratischen Logik, die Zugehörigkeit und Anerkennung primär über ein tradiertes Leistungsverständnis definiert. Diese Erwartung trägt die Vorstellung der Anpassung an etablierte akademische Normen in sich und marginalisiert dadurch Wissensformen, die sich außerhalb dieser normierten Erwartungen befinden und für eine diversitätssensible Wissensproduktion essentiell sind.

5. Die strukturelle Etablierung – über scheinbare Unmöglichkeiten

Um den Fortbestand des Wissenschaftsbetriebs zu sichern, beinhaltet dieser verpflichtende Soll-Vorgaben, aus denen sich auch ein Wollen ergeben soll, da etwas als erstrebenswert gilt, zum Beispiel exzellent zu sein (vgl. Schimank 2014: 158). Aktuell gehören noch Bekenntnisse zu Diversität und Inklusion dazu. Diese Ausrichtung impliziert eine Öffnung und das Aufbrechen von Zugangsbarrieren. Allerdings wirft dieses Postulat auch die Frage auf, inwieweit damit tatsächliche und ernst gemeinte strukturelle Veränderungen einhergehen können und dürfen, aber auch wie viel dies die Universität kosten darf.

Seit der Vorbereitungsphase 2018 wird die Arbeit von QuaBIS an den Universitäten Dresden und Leipzig im Projektstatus durchgeführt und ist durch diesen Status an zeitliche Begrenzungen sowie an verschiedene Aushandlungsprozesse und fortlaufende Förderanträge gebunden. Fast ebenso lange wird mit den Universitätsleitungen über eine Verstetigung des Projekts und eine (sozialversicherungspflichtige) Anstellung für die Bildungs- und Inklusionsreferent:innen verhandelt. Die Verträge der wissenschaftlichen Mitarbeiter:innen unterliegen dem Wissenschaftszeitvertragsgesetz und sind dementsprechend ebenfalls zeitlich begrenzt. Eine verstetigte Stelle ist zwar in der Tätigkeitsbeschreibung in Bezug auf QuaBIS formuliert, doch der Arbeitsvertrag ist im Lehrdeputat nicht mit diesen Tätigkeiten umfassend vereinbar – und umgekehrt. Die Mitarbeiter:innenstruktur ist daher immer wieder prekär und somit in ihrer Zukunftsfähigkeit eher instabil.

In Dresden sind alle Bildungs- und Inklusionsreferent:innen über Außenarbeitsplätze für Werkstätten für Menschen mit Behinderung angestellt. Wer an der Universität als Lehrende:r verstanden wird und dementsprechend die Bezeichnung »Dozent:in« tragen und demzufolge vergütet werden darf, ist im Tarifvertrag festgelegt. Da die Bildungs- und Inklusionsreferent:innen diese Voraussetzungen nicht besitzen, haben sie dieser Logik folgend auch keine Berechtigung auf eine Beschäftigung und Vergütung als Lehrende an der Universität, unabhängig davon, welche Lehr- und Forschungstätigkeiten sie in ihrem Arbeitsalltag tatsächlich vollziehen. Mögliche angedachte Eingruppierungskonstellationen sehen kein Entgelt vor, das ihren Lebensunterhalt eigenständig sichern könnte. Somit würde dies weiterhin zur Aufrechterhaltung struktureller Ungleichheit beitragen, anstatt sie durch eine sozialversicherungspflichtige Anstellung auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt zu überwinden. Abgesehen davon müsste selbst ein sehr niedriges Eingruppierungsgelalt für die Bildungs- und Inklusionsreferent:innen von der Universität gezahlt werden, ein entsprechender und/oder zuständiger Haushalt selbst zur Deckung dieser Kosten konnte bisher nicht gefunden bzw. in Aussicht gestellt werden.⁴

4 Die Teilhabe am Arbeitsleben und die Ideen zur Umsetzung durch die Eingliederungshilfe stießen bisher bei den Verhandlungen zwischen den verantwortlichen Kostenträgern und

Gerade durch das Wegdefinieren von Zuständigkeiten, die für einen gemeinsamen Prozess der strukturellen Etablierung notwendig sind, findet sich für QuaBIS aktuell keine angemessene Antwort, die einen Transformationsprozess mit allen Beteiligten in Gang setzen kann. Das liegt daran, dass die Unterstellungen von dem, was vermeintlich normal ist, weiter unumstößlich festgelegt sind (vgl. Wojciechowicz 2018: 80ff.).

In Übereinstimmung mit dem Grundlagenbeitrag muss kritisch hinterfragt werden, ob es sich bei der bisherigen Umsetzung Partizipativer Lehre vor dem Hintergrund der gemachten Erfahrungen tatsächlich um nachhaltige Etablierungsbe-mühungen handelt – oder ob diese vielmehr als Alibi-praktiken zu verstehen sind, da eine tiefgreifende strukturelle Veränderung bislang nicht erkennbar ist.

Betrachtet man das Bekenntnis zu Diversität und Inklusion seitens der Entscheidungsträger:innen der Hochschule und hinterfragt dessen Wert, zeigen die bisherigen Erfahrungen nur wenig Zielfokussierung auf eine nachhaltige Etablierung im Hochschulsystem. Dies könnte mutmaßlich daran liegen, dass der Nutzen des Projekts als Legitimationsfassade zwar hilfreich für die Glaubwürdigkeit der Absichtserklärung ist, eine inklusive Hochschule zu sein, die Universität aber am Ende keinen Schaden erleiden würde, wenn das Projekt nach der Finanzierungszeit durch das Staatsministerium endet. Den Wettbewerb um die *besten Köpfe* hätte QuaBIS damit – unabhängig von den im Projekt erbrachten Leistungen – aufgrund der nicht zustande gekommenen strukturellen Etablierung durch fehlende Finanzierungsmöglichkeiten verloren.

6. Akademische Normalität und Widerstand

Im Grundlagenbeitrag dieses Bandes wird die Frage aufgeworfen, ob der Anspruch Partizipativer Lehre als eine Veränderung bestehender Verhältnisse relativiert werden muss, da er an die systemischen Grenzen der Hochschullogik stößt. Diese Frage muss trotz vielfältiger und zum Teil sehr großer Hürden klar verneint werden. Entscheidend für die Etablierung Partizipativer Lehre ist, dass sie nicht nur die Beteiligung an Lehre und Forschung umfasst, sondern auch darauf abzielt, exklusive Strukturen – in diesem Fall den Wissenschaftsbetrieb – zu überwinden und zu öffnen.

den Projektverantwortlichen auf sehr unterschiedliche Interpretationen der Rechtslage. Die Verantwortung für die Finanzierung wird dabei jeweils zwischen den Verantwortlichen der Eingliederungshilfe und der Universität hin- und hergeschoben. Daher liegt es weiterhin bei den Projektverantwortlichen, alternative Finanzierungsideen zu entwickeln und diese immer wieder zu präsentieren. Die Fördermittel des Staatsministeriums für Wissenschaft und Kunst, über die das Projekt aktuell an beiden Standorten finanziert wird, laufen im September 2025 aus.

Ein zentraler Bestandteil partizipativer Prozesse ist das Erkennen und Hinterfragen marginalisierter Positionierungen, die bisher durch bestehende Strukturen konstruiert wurden. Nur durch diese kritische Reflexion können solche Positionierungen überwunden werden. Eine Anpassung im Sinne einer Relativierung würde hingegen bedeuten, die hegemonial zugewiesene Positionierung zu akzeptieren. Dies käme einer Kapitulation gleich und würde die bestehende Exklusion weiter zementieren und u.a. auch den Forderungen der UN-Behindertenrechtskonvention widersprechen.

Partizipative Lehre ist zudem eng mit dem Konzept der immanenten Kritik verbunden (vgl. Jaeggi 2014). Sie ermöglicht es, innerhalb des Hochschulbetriebs konstruktiv mitzuwirken und diesen aktiv mitzugestalten, während man gleichzeitig Teil des Systems ist, welches diese exklusiven Strukturen hervorbringt und stützt. In und durch die Institution Hochschule wird gelehrt und gelernt, wie Wissenschaft funktioniert – insbesondere, dass sie auf der Offenheit basiert, bestehendes Wissen und in diesem Zusammenhang auch Gewissheiten kontinuierlich zu hinterfragen.

Folglich beruht die Stabilität von Wissen auf dem Prinzip der kritischen Überprüfung, welches sicherstellt, dass Erkenntnisse nicht willkürlich angenommen werden. Die Verlässlichkeit von Wissen gründet sich auf dem Prinzip der wissenschaftlichen Kritik. Dieser Kritik zur Veränderung ihrer ableistischen Strukturen muss sich auch und gerade die Institution unterziehen, die die Wissenschaft *erfunden* hat und in der diese *zu Hause* ist. In diesem Sinne ist Partizipative Lehre durchaus als kritische Instanz zu verstehen.

Ob Partizipative Lehre tatsächlich als kritische Instanz wirken kann, um Hochschulstrukturen inklusiver zu gestalten und die volle sowie wirksame Teilhabe aller Menschen zu ermöglichen und somit eine Transformation auszulösen, lässt sich allerdings derzeit nicht abschließend beurteilen. Aktuelle Entwicklungen deuten darauf hin, dass die Bestrebungen für Diversität und Inklusion nicht nur in der Hochschullandschaft eher rückläufig und bedroht sind und somit auch die Kritik verhallt. Das umfassende Ideal einer inklusiven Hochschule und damit verbunden die selbstverständliche Etablierung Partizipativer Lehre ist noch nicht erreicht. Dieses Ideal entwickelt sich jedoch aus den bestehenden Widersprüchen heraus und richtet die Transformation an der gelebten Realität aus (vgl. ebd.: 277). Partizipative Lehre birgt das Potential, Hochschulen inklusiver und demokratischer zu gestalten – vorausgesetzt, sie wird strukturell verankert und ernsthaft umgesetzt, ohne dadurch wieder neue Verbesonderungen zu reproduzieren oder neue hervorzubringen.

Literatur

- Basaglia, Franco (1974): *Was ist Psychiatrie?*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Dannenbeck, Clemens/Dorrance, Carmen/Moldenhauer, Anna/Oehme, Andreas/Platte, Andrea (Hg.) (2016): *Inklusionssensible Hochschule. Grundlagen, Ansätze und Konzepte für Hochschuldidaktik und Organisationsentwicklung*, Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Dederich, Markus (2015): »Kritik der Dekategorisierung: Ein philosophischer Versuch«, in: *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete* 84/3, S. 192–205.
- Falkenstörfer, Sophia (2022): »Vom Recht auf Teilhabe zu der Pflicht teilzuhaben – Ein verhängnisvoller Wandel, nicht nur für Menschen mit komplexen Behinderungen«, in: Silvia Fränkel/Matthias Grünke/Thomas Hennemann/Dennis C. Hövel/Conny Melzer/Kerstin Ziemer (Hg.), *Teilhabe in allen Lebensbereichen? Ein Blick zurück und nach vorn*, Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 52–57.
- Feuser, Georg (2016): »Die Integration der Inklusion in die Segregation«, in: Ursula Böing/Andreas Köpfer (Hg.), *Be-Hinderung der Teilhabe. Soziale, politische und institutionelle Herausforderungen inklusiver Bildungsräume*, Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 26–43.
- Fiske, Susan T./Neuberg, Steven L. (1990): »A Continuum of Impression Formation, from Category-Based to Individuating Processes«, in: *Advances in Experimental Social Psychology* 23, S. 1–74.
- Geldner-Belli, Jens/Klöpper, Lea/Hanf, Alicia/Kremsner, Gertraud (2024): »Repräsentation als umstrittene Strategie im Kontext Inklusiver Forschung«, in: Anne Goldbach/Anke Langner/Karin Mannewitz/Saskia Schuppener/Nico Leonhardt (Hg.), *Macht und Wissen – kritische Reflexionen im Kontext von Inklusion und Exklusion*, Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 214–225.
- Goldbach, Anne/Leonhardt, Nico (2023): »Kritische Auseinandersetzung mit partizipativer Hochschullehre«, in: *Teilhabe* 62/4, S. 142–147.
- Hauser, Mandy/Schuppener, Saskia/van Ledden, Hannah (2022): »Zur Relevanz von Widersprüchen im Kontext akademischer Wissensproduktion für Inklusion« in: *Zeitschrift für Inklusion* 3. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/676>, zuletzt aufgerufen am 28.10.2025.
- Hazibar, Kerstin/Mecheril, Paul (2013): »Es gibt keine richtige Pädagogik in falschen gesellschaftlichen Verhältnissen. Widerspruch als Grundkategorie einer Behindertenpädagogik«, in: *Inklusion online* 1. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/23>, zuletzt aufgerufen am 28.10.2025.
- Hoffarth, Britta/Klingler, Birte/Plößler, Melanie (2013): »Reizende Ereignisse. Irritation als Beunruhigung und als Verschiebung von Ordnungen«, in: Paul Mecheril/Susanne Arens/Susann Fegter/Britta Hoffarth/Birte Klingler/Claudia Machold/

- Margarete Menz/Melanie Plößer/Nadine Rose (Hg.), *Differenz unter den Bedingungen von Differenz. Zu Spannungsverhältnissen universitärer Lehre*, Wiesbaden: Springer VS, S. 51–70.
- Homann, Jürgen/Bruhn, Lars (2020): »Wer spricht denn da? Kritische Anmerkungen zum Konzept der Selbstbetroffenheit«, in: David Brewe/Petra Fuchs/Swantje Köbsell/Carla Wesselmann (Hg.), *Disability Studies im deutschsprachigen Raum. Zwischen Emanzipation und Vereinnahmung*, Weinheim: Beltz Juventa, S. 82–88.
- Jaeggi, Rahel (2014): *Kritik von Lebensformen* (2. Aufl.), Berlin: Suhrkamp.
- Jantzen, Wolfgang (1992): *Allgemeine Behindertenpädagogik. Band 1. Sozialwissenschaftliche und psychologische Grundlagen*, Weinheim: Beltz.
- Jantzen, Wolfgang/Lanwer-Koppelin, Willehad (1996): *Diagnostik als Rehistorisierung. Methodologie und Praxis einer verstehenden Diagnostik am Beispiel schwer behinderter Menschen*, Berlin: Edition Marhold.
- König, Oliver (2020): »Inklusion ermöglichende Lernräume an Hochschulen gestalten«, in: *Gemeinsam Leben. Zeitschrift für Inklusion* 38/2, S. 97–105.
- Ngubia Kuria, Emily (2015): *Eingeschrieben. Zeichen setzen gegen Rassismus an deutschen Hochschulen*, Berlin: w_orten & meer.
- Schimank, Uwe (2014): »Hochschule als Institution: Gussform, Arena und Akteur«, in: Karin Zimmermann/Marion Kamphans/Sigrid Metz-Göckel (Hg.), *Perspektiven der Hochschulforschung*, Wiesbaden: VS Verlag, S. 157–164.
- Schuppener, Saskia/Otten, Matthias/Platte, Andrea/Algermissen, Pia/van Ledden, Hannah/Hempel, Sebastian/Hauser, Mandy/Bergelt, Daniel/Nutz, Anna (2022): »Partizipative Lehre im Kontext inklusionssensibler Hochschule«, in: Jonas Becker/Felix Buchhaupt/Dieter Katzenbach/Deborah Lutz/Alica Strecker/Michael Urban (Hg.), *Qualifizierung für Inklusion, Berufsschule, Hochschule, Erwachsenenbildung*, Münster: Waxmann, S. 59–73.
- Windisch, Monika (2014): *Behinderung – Geschlecht – Soziale Ungleichheit. Intersektionelle Perspektiven*, Bielefeld: transcript.
- Wojciechowicz, Anna Aleksandra (2018): *Erkämpfte Hochschulzugänge in der Migrationsgesellschaft. Rassismuskritische Perspektiven auf Biografien von Lehramts- und Jurastudentinnen*, Wiesbaden: Springer VS.