

Jana York & Yvonne Wechuli

(Un-)Sichtbare Behinderungen an Hochschulen

1. Einleitung

Zeitdiagnosen stellen mit großer Übereinstimmung multiple, gegenwärtige Krisen fest (Klepp & Hein, 2023). Dabei lässt sich schlüssig argumentieren, dass ökologische und soziale Krisen beide ihren Ursprung in nicht nachhaltigen Lebens- und Wirtschaftsweisen nehmen (Biesecker & Hofmeister, 2013) und dementsprechend eine sozial-ökologische Transformation notwendig ist, um die konstatierten Krisen zu meistern. „Dies impliziert die Frage, ob es uns kurzfristig gelingt, Transformation gemeinsam als Gesellschaft proaktiv zu steuern (*transformation by design*) oder ob es aufgrund der multiplen ökologischen Krisen (Rockström, 2009) zu einem unkontrollierten und eventuell katastrophischen Wandel kommt (*transformation by disaster*)“ (Klepp & Hein, 2023, 7; Herv. d. Verf.).

Wie wir an anderer Stelle argumentiert haben, können Hochschulen als Innovationslabore für gesellschaftliche Inklusionsprozesse fungieren (Kuhnke et al., 2016; York & Sartor, 2022) und einen zentralen Beitrag für eine – auch aus unserer Perspektive zu präferierende – *gestaltete* Transformation leisten. Hochschulabsolvent*innen bekleiden überproportional häufig wirtschaftliche Führungspositionen und prägen in Amtsträger*innenschaft politische Prozesse innerhalb von Gesellschaften maßgeblicher als andere Bevölkerungsgruppen (Zarifa & Davies, 2018). Hochschulen sind somit Lernorte, an denen potenziell einflussreiche gesellschaftliche Multiplikator*innen für Inklusion (Kuhnke & York, 2014; York & Sartor, 2022) sowie für eine sozial-ökologische Transformation ausgebildet werden.

Im folgenden Beitrag wollen wir die gesellschaftliche Verantwortung von Hochschulen für die geforderte sozial-ökologische Transformation hervorheben: Hochschulen können sozial nachhaltigere Lebensweisen entwickeln und erproben. Insbesondere im Hinblick auf demografische Veränderungen sind inklusive Lösungen als nachhaltig zu verstehen. „Unless we die suddenly, we are all disabled eventually. Most of us will live part of our lives with bodies that hurt, that move with difficulty or not at all“ (Wendell, 1989, 108).

Zunächst führen wir die Begrifflichkeiten (unsichtbare) Beeinträchtigungen und Behinderung ein (Abschnitt 2), um anschließend Hochschulen als behindernde Lern- und Arbeitsorte einzuordnen (Abschnitt 3). In der Diskussion überlegen wir, welche Rolle Hochschulen für eine sozial-ökologische Transformation spielen können (Abschnitt 4).

2. Unsichtbare Beeinträchtigungen

Im Sinne der Internationalen Klassifikation von Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (International Classification of Functioning, Disability and Health, kurz: ICF) (WHO, 2024) sowie der darauf aufbauenden deutschen Teilhabeberichterstattung (BMAS, 2021) sind Beeinträchtigungen von Behinderungen zu unterscheiden. Als Menschen mit Beeinträchtigungen werden jene Menschen gefasst, die Schädigungen von Körperstrukturen oder -funktionen oder auch psychische Funktionsstörungen aufweisen, die ihre Leistungsfähigkeit bei Aktivitäten im Zusammenhang mit diesen Schädigungen dauerhaft beeinträchtigen (BMAS, 2021). Bei Menschen mit Behinderungen treffen die

zuvor genannten Merkmale von Menschen mit Beeinträchtigungen zu, darüber hinaus wirken ihre Beeinträchtigungen mit Barrieren in ihrer räumlichen und gesellschaftlichen Umwelt so zusammen, dass sie nicht gleichberechtigt wie Menschen ohne Beeinträchtigungen an einzelnen Lebensbereichen teilhaben können (BMAS, 2021). „Eine Behinderung wird nicht mehr als Eigenschaft einer Person aufgefasst, sondern als das Ergebnis einer problematischen Wechselbeziehung zwischen individuellen Voraussetzungen und Umweltbedingungen bzw. Kontextfaktoren. Die Person ist nicht behindert, sie wird behindert“ (BMAS, 2021, 22).

Die meisten Beeinträchtigungen haben unsichtbare Anteile (Osborne, 2019) und werden nicht direkt durch Dritte wahrgenommen (Steinkühler et al., 2023). Diese Unsichtbarkeit führt unweigerlich zum Abwägen, ob eigene Beeinträchtigungen einem differenzblinden Umfeld mitgeteilt werden sollen. Gemeinhin – und so auch im Hochschulkontext – wird Nichtbehinderung antizipiert, bis anderslautende Informationen von der beeinträchtigten Person geteilt werden (Köbsell, 2016). Die Offenbarung unsichtbarer Beeinträchtigungen beschreibt daher einen fortlaufenden Prozess und stellt kein singuläres Ereignis dar (Kerschbaum et al., 2017).

3. Hochschulen als behindernde Lern- und Arbeitsorte

Hochschulen können aufgrund ihrer spezifischen Lern- und Beschäftigungsstrukturen als ableistische (York & Wechuli, 2023) respektive als behindernde Lern- und Arbeitsorte verstanden werden. Der Begriff des Ableismus beschreibt die grundlegend binäre Strukturiertheit unserer Gesellschaft (Köbsell, 2016) und zeichnet sich durch zwei Merkmale aus: durch Vorstellungen darüber, was vermeintlich als *normal* zu verstehen ist, sowie durch eine vermeintlich eindeutige Grenze zwischen normal und nicht normal bzw. Behinderung und Nicht-Behinderung (Campbell, 2019). „Gebildet in Analogie zu anderen ‚Ismen‘ steht hier die Nicht/Erfüllung von Normalitätsanforderungen im Hinblick auf bestimmte kognitive und körperliche Fähigkeiten im Fokus“ (Köbsell, 2016, 93).

3.1. Für Studierende

An Hochschulen wird kognitive Leistungsfähigkeit vorausgesetzt, mehr noch markiert diese das zentrale Zugangskriterium zur Aufnahme eines Studiums. Fraglich ist, ob Studierende an diesem ableistischen Lern- und Arbeitsort ihre Behinderung öffentlich machen, wenn sie dazu bei nicht (unmittelbar) vorhandener Sichtbarkeit ihrer Beeinträchtigung die Chance haben. Dabei antizipieren Studierende mit unsichtbaren gesundheitlichen Beeinträchtigungen bei Offenlegung ihrer Beeinträchtigung studienerschwerende Nachteile (Osborne, 2019).

Die Ergebnisse der Sonderauswertung zum Thema „Studieren mit einer gesundheitlichen Beeinträchtigung“ der bundesweiten Studierendenbefragung (best 3) (Steinkühler et al., 2023) offenbaren vielfältige Schwierigkeiten in der Studiengestaltung sowie Diskriminierungserfahrungen von beeinträchtigten Studierenden. Über 90 % der Studierenden mit

studienerschwerender Beeinträchtigung berichten von Schwierigkeiten in den Bereichen Studienorganisation, Lehre und Lernen oder Prüfungen und Leistungsnachweise. Diskriminierungserfahrungen an der Hochschule, bspw. Ausgrenzung oder Herabwürdigung, haben über 70 % dieser Personengruppe gemacht (Steinkühler et al., 2023).

Der Anteil der Studierenden, die eine studienerschwerende Beeinträchtigung angeben, ist von 8 % im Jahre 2011 auf rund 16 % deutlich angestiegen, insbesondere im Bereich der psychischen Beeinträchtigungen. Diskutiert wird, ob es sich um einen tatsächlichen Anstieg im Zuge der Corona-Pandemie handelt oder ob dieser auf einen gesellschaftlich offeneren Umgang mit psychischen Beeinträchtigungen zurückgeführt werden kann (Steinkühler et al., 2023). „Mit 56 % gibt mehr als die Hälfte der Studierenden mit studienerschwerender Beeinträchtigung an, dass ihre Beeinträchtigung bzw. Erkrankung für Dritte nicht wahrnehmbar ist [...]. Knapp 41% der Befragten berichten, dass ihre Beeinträchtigung nach einiger Zeit ersichtlich wird, nur bei einem kleinen Anteil von 3 % ist die Beeinträchtigung bereits bei der ersten Begegnung offensichtlich“ (Steinkühler et al., 2023, 25). Angenommen werden kann, dass sich die Wahrnehmbarkeit einer Beeinträchtigung durch Dritte auf die Beantragung wie Bewilligung von Nachteilsausgleichen auswirkt (Poskowsky et al., 2018; Steinkühler et al., 2023).

3.2. Für Beschäftigte

Mit einem hohen Bestand an atypischen Beschäftigungsverhältnissen nehmen Hochschulen seit Langem eine Sonderrolle in der deutschen Beschäftigungslandschaft ein (Gassmann, 2020; Konsortium Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs, 2021). Dabei sind wissenschaftliche Karrieren mit einem erheblichen Unsicherheits- und Risikopotenzial verknüpft (Banscherus et al., 2009), da sich unbefristete Vollzeitbeschäftigungsverhältnisse für die Statusgruppe der wissenschaftlich Beschäftigten zumeist nur in Form der begrenzt vorhandenen Professuren finden lassen. Aktuell sind etwa neun von zehn Nachwuchswissenschaftler*innen in einem befristeten Beschäftigungsverhältnis mit einer durchschnittlichen Vertragslaufzeit von etwa zwei Jahren tätig, wovon ein Drittel in Teilzeit arbeitet (Konsortium Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs, 2021). Atypische Beschäftigungskonstellationen sind somit – wie in anderen Beschäftigungssegmenten üblich – kein Übergangszustand in Qualifikations- und Einarbeitungsphasen, sondern ein Dauerzustand für die Gruppe des wissenschaftlichen Nachwuchses (Konsortium Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs, 2021). Dörre und Neis (2008) attestieren Hochschulen ein „Prekaritätsgefälle“ (S. 37) mit einer deutlich privilegierten verbeamteten Professor*innenschaft und Nachwuchswissenschaftler*innen in atypischen Beschäftigungskonstellationen, für welche sich Benachteiligungen in ökonomischen, sozialen und gesundheitlichen Verwirklichungschancen explizieren lassen (York, 2019). Brüche in der Erwerbsbiografie, bspw. bedingt durch familiäre Sorgearbeit, aber auch durch längere Krankheits- und Rehabilitationsphasen, können Wettbewerbsnachteile begründen (Dobusch et al., 2012).

Angelehnt an einen wachsenden Diskurs über Ableismus im Hochschulwesen im anglofonen Kontext des Vereinigten Königreichs und der Vereinigten Staaten (Brown, 2020; Price, 2011) wird Ableismus (Campbell, 2019) in akademischen Räumen als endemisch betrachtet (Brown, 2020; Campbell, 2020; Dolmage, 2017). Mehrarbeit ist normalisierter

Bestandteil wissenschaftlicher Arbeit und die damit verbundene Überlastung wird in Kauf genommen (Andrews, 2020; Leigh & Brown, 2020). Forderungen nach herausragenden Leistungen erzeugen Wettbewerbsspiralen, bspw. um Publikationen, Wissenschaftspreise oder die Einwerbung von Drittmitteln (Griffiths, 2020), von denen anzunehmen ist, dass sie durch die oben beschriebenen Beschäftigungsrealitäten noch verstärkt werden. Akademischem Arbeiten kann darüber hinaus ein starker Fokus auf „Kopfarbeit“ unterstellt werden, der wenig Raum für körperliche Bedürfnisse lässt (Andrews, 2020; Brown, 2020).

Aktuelle Beschäftigungsrealitäten und struktureller Ableismus sind an deutschen Hochschulen verschränkt. Unter diesen Arbeitsbedingungen ist die Offenbarung nicht sichtbarer Beeinträchtigungen für atypisch beschäftigte Wissenschaftler*innen mit zusätzlichen Risiken in Form von Karrierenachteilen verbunden (Brown, 2020). Es verwundert nicht, dass nur wenige behinderte Akademiker*innen ihre Beeinträchtigung öffentlich machen, wenn sie die Wahl haben (Campbell, 2020). Antizipiert werden neben Karrierenachteilen auch herausfordernde Interaktionen (Brown, 2020). Das Einfordern von Barrierefreiheit und angemessenen Vorkehrungen ist nicht nur mit einem hohen individuellen Zeitaufwand verbunden, sondern auch mit emotionalen Kosten (Inckle, 2018; Price, 2021), die sich auch als Emotionsarbeit (Hochschild, 2012) im Sinne einer zusätzlichen, unbezahlten Arbeit (Inckle, 2018) diskutieren lassen. Da hier Zeit und Energie gebunden wird, die Akademiker*innen mit unsichtbaren Beeinträchtigungen auch in genuin akademische Ziele wie bspw. Weiterbildung (Osborne, 2019) investieren könnten, ist ungleich verteilte Emotionsarbeit als strukturelle Benachteiligung anzuerkennen (Wechuli, 2023).

4. Sozial-ökologische Transformation an und durch Hochschulen?

Hochschulen stellen aktuell keine chancengerechten, sondern oft behindernde und an sich ableistische Lern- und Arbeitsorte dar, zu denen ein erheblicher Anteil der Studierenden konstatiert, dass sich Beeinträchtigungen studienerschwerend auswirken und Beschäftigte sowohl atypischen Beschäftigungsverhältnissen als auch Wettbewerbsorientierung ausgesetzt sind. Beeinträchtigungen betreffen nicht nur eine kleine Minderheit, sondern eine Vielzahl der Studierenden und Beschäftigten, können sie doch im Laufe des Lebens jederzeit erworben werden. Dabei könnten Hochschulen als Innovationslabore für Chancengleichheit fungieren und Multiplikator*innen für neue Formen des Zusammenlebens ausbilden. Vor dem Hintergrund demografischer Veränderungen und notwendiger sozial-ökologischer Transformationen scheint dies drängender denn je, wenn diese Transformationen sozial gerecht gestaltet und Transformationskosten nicht weiterhin sozial ungleich verteilt werden sollen.

Wie können Hochschulen ein in diesem Sinne sozial nachhaltigeres Zusammenleben entwickeln und erproben? Wenn Behinderung – wie im vorliegenden Beitrag – als Wechselwirkung zwischen Beeinträchtigungen und Umweltbarrieren verstanden wird, sind mehrere Ansatzpunkte denkbar: Zunächst einmal können Hochschulen Differenz (etwa

unter Studierenden oder Beschäftigten) grundlegend voraussetzen und – falls nötig – erfragen. Praktisch umsetzen lässt sich dies, indem bspw. zu Beginn jeder Lehrveranstaltung heterogene Bedarfe, um der Veranstaltung gut folgen zu können, abgefragt werden. Empfehlenswert ist dabei, unterschiedliche Rückmeldemöglichkeiten (bspw. im Plenum, im Einzelgespräch oder via E-Mail) anzubieten. Ähnliche Vorkehrungen sind für Gremien oder öffentliche Veranstaltungen denkbar. Im Sinne einer gestalteten Transformation übernimmt eine bedürfnisorientierte Organisationskultur dabei Verantwortung für Barrierefreiheit und macht diese nicht von der Offenbarung von Beeinträchtigungen abhängig. Individuelle Bedürfnisse würden weniger infrage gestellt, wenn sie generell vorausgesetzt würden. Dies würde Studierende wie Beschäftigte zumindest teilweise von Offenbarungsdilemmata entbinden.

Literatur

Andrews, A. (2020). **Autoimmune actions in the ableist academy.** In: N. Brown & J. Leigh (Hrsg.), *Ableism in academia: Theorising experiences of disabilities and chronic illnesses in higher education.* London: UCL Press, S. 103–123.

Banscherus, U., Dörre, K., Neis, M. et al. (2009). **Arbeitsplatz Hochschule: Zum Wandel von Arbeit und Beschäftigung in der „unternehmerischen Universität“.** Memorandum des Arbeitskreises Dienstleistungen (WISO-Diskurs Expertisen und Dokumentationen zur Wirtschafts- und Sozialpolitik). Bonn: Friedrich-Ebert-Stiftung.

Biesecker, A. & Hofmeister, S. (2013). **Zur Produktivität des „Reproduktiven“: Fürsorgliche Praxis als Element einer Ökonomie der Vorsorge.** In: *Feministische Studien: Zeitschrift für interdisziplinäre Frauen- und Geschlechterforschung*, 31 (2), S. 240–252. Verfügbar unter: [↗ doi.org/10.25595/1156](https://doi.org/10.25595/1156).

Brown, N. (2020). **Disclosure in academia: A sensitive issue.** In: N. Brown & J. Leigh (Hrsg.), *Ableism in academia: Theorising experiences of disabilities and chronic illnesses in higher education.* London: UCL Press, S. 51–73.

Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) (Hrsg.) (2021). **Dritter Teilhabebericht der Bundesregierung über die Lebenslagen von Menschen mit Beeinträchtigungen: Teilhabe – Beeinträchtigung – Behinderung.** Verfügbar unter: [↗ www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/Publikationen/a125-21-teilhabebericht.pdf](http://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/Publikationen/a125-21-teilhabebericht.pdf).

Campbell, F. K. (2019). **Precision ableism: A studies in ableism approach to developing histories of disability and abledment.** In: *Rethinking History*, 23 (2), S. 138–156. Verfügbar unter: [↗ doi.org/10.1080/13642529.2019.1607475](https://doi.org/10.1080/13642529.2019.1607475).

Campbell, F. K. (2020). **The violence of technicism: Ableism as humiliation and degrading treatment.** In: N. Brown & J. Leigh (Hrsg.), *Ableism in academia: Theorising experiences of disabilities and chronic illnesses in higher education.* London: UCL Press, S. 202–224.

Dobusch, L., Hofbauer, J. & Kreissl, K. (2012). **Behinderung und Hochschule: Ungleichheits- und interdependenztheoretische Ansätze zur Erklärung von Exklusionspraxis.** In: U. Klein & D. Heitzmann (Hrsg.), *Hochschule und Diversity: Theoretische Zugänge und empirische Bestandsaufnahme.* Weinheim: Beltz Juventa, S. 69–85.

Dolmage, J. (2017). **Academic ableism: Disability and higher education.** *Corporealities.* Ann Arbor: University of Michigan Press. Verfügbar unter: [↗ doi.org/10.3998/mpub.9708722](https://doi.org/10.3998/mpub.9708722).

Dörre, K. & Neis, M. (2008). **Forschendes Prekariat? Mögliche Beiträge der Prekarisierungsforschung zur Analyse atypischer Beschäftigungsverhältnisse in der Wissenschaft.** In: S. Klecha & W. Krumbein (Hrsg.), *Die Beschäftigungssituation von wissenschaftlichem Nachwuchs.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 127–142.

Gassmann, F. (2020). **Das Wissenschaftszeitvertragsgesetz: Eine erste Evaluation der Novellierung von 2016.** *Hochschule und Forschung.* Verfügbar unter: [↗ www.gew.de/fileadmin/media/publikationen/hv/Hochschule_und_Forschung/Broschueren_und_Ratgeber/Evaluation-WissZeitVG-AV-final.pdf](http://www.gew.de/fileadmin/media/publikationen/hv/Hochschule_und_Forschung/Broschueren_und_Ratgeber/Evaluation-WissZeitVG-AV-final.pdf).

Griffiths, E. (2020). „**But you don't look disabled**“: **Non-visible disabilities, disclosure and being an „insider“ in disability research and „other“ in the disability movement and academia.** In: N. Brown & J. Leigh (Hrsg.), *Ableism in academia: Theorising experiences of disabilities and chronic illnesses in higher education.* London: UCL Press, S. 124–142.

Hochschild, A. R. (2012). **The Managed Heart: Commercialization of Human Feeling.** Berkeley: University of California Press.

Inckle, K. (2018). **Unreasonable adjustments: The additional unpaid labour of academics with disabilities.** In: *Disability & Society*, 33 (8), S. 1372–1376. Verfügbar unter: [↗ doi.org/10.1080/09687599.2018.1480263](https://doi.org/10.1080/09687599.2018.1480263).

Kerschbaum, S., Eisenman, L. & Jones, J. (2017). **Negotiating Disability: Disclosure and Higher Education.** Ann Arbor: University of Michigan Press. Verfügbar unter: [↗ doi.org/10.3998/mpub.9426902](https://doi.org/10.3998/mpub.9426902).

Klepp, S. & Hein, J. (2023). **Umweltgerechtigkeit und sozialökologische Transformation: Konflikte um Nachhaltigkeit im deutschsprachigen Raum.** In: S. Klepp & J. Hein (Hrsg.), *Umweltgerechtigkeit und sozialökologische Transformation: Konflikte um Nachhaltigkeit im deutschsprachigen Raum.* Bielefeld: Transcript Verlag, S. 7–43. Verfügbar unter: [↗ doi.org/10.14361/9783839463253](https://doi.org/10.14361/9783839463253).

Köbsell, S. (2016). **Doing Dis_Ability: Wie Menschen mit Beeinträchtigungen zu Behinderten werden.** In: K. Fereidooni & A. P. Zeoli (Hrsg.), *Managing diversity: Die diversitätsbewusste Ausrichtung des Bildungs- und Kulturwesens, der Wirtschaft und Verwaltung.* Wiesbaden. Springer VS, S. 89–103.

Konsortium Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs (Hrsg.) (2021). **Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs 2021: Statistische Daten und Forschungsbefunde zu Promovierenden und Promovierten in Deutschland.** Verfügbar unter: [↗ www.buwin.de/](http://www.buwin.de/).

Kuhnke, Y., Diehl, L. M. & York, J. (2016). **Mehr DOMOkratie wagen: Möglichkeiten und Grenzen inklusiver(er) Seminargestaltung.** In: C. Dannenbeck, C. Dorrance, A. Moldenhauer, A. Oehme & A. Platte (Hrsg.), *Inklusionssensible Hochschule: Grundlagen, Ansätze und Konzepte für Hochschuldidaktik und Organisationsentwicklung.* Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 237–252. Verfügbar unter: [↗ kobra.uni-kassel.de/handle/123456789/13187](http://kobra.uni-kassel.de/handle/123456789/13187).

Kuhnke, Y. & York, J. (2014). **Service Learning – Hochschuldidaktik für eine inklusive Gesellschaft?** In: *Zeitschrift für Inklusion* 1-2. Verfügbar unter: [↗ www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/215/216](http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/215/216).

Leigh, J. & Brown, N. (2020). **Internalised ableism: Of the political and the personal.** In: N. Brown & J. Leigh (Hrsg.), *Ableism in academia: Theorising experiences of disabilities and chronic illnesses in higher education.* London: UCL Press, S. 164–181.

Osborne, T. (2019). **Not lazy, not faking: Teaching and learning experiences of university students with disabilities.** In: *Disability & Society*, 34 (2), S. 228–252. Verfügbar unter: [↗ doi.org/10.1080/09687599.2018.1515724](https://doi.org/10.1080/09687599.2018.1515724).

Poskowsky, J., Heißenberg, S., Zaussinger, S. et al. (2018). **beeinträchtigt studieren – best2: Datenerhebung zur Situation Studierender mit Behinderung und chronischer Krankheit 2016/17.** Verfügbar unter: [↗ www.studierendenwerke.de/fileadmin/api/files/beeintraechtigt_studieren_2016_barrierefrei.pdf](http://www.studierendenwerke.de/fileadmin/api/files/beeintraechtigt_studieren_2016_barrierefrei.pdf).

Price, M. (2011). **Mad at School: Rhetorics of Mental Disability and Academic Life**. Corporealities. Ann Arbor: University of Michigan Press. Verfügbar unter: [↗ doi.org/10.3998/mpub.1612837](https://doi.org/10.3998/mpub.1612837).

Price, M. (2021). **Time Harms**. In: South Atlantic Quarterly, 120 (2), S. 257–277. Verfügbar unter: [↗ doi.org/10.1215/00382876-8915966](https://doi.org/10.1215/00382876-8915966).

Steinkühler, J., Beuße, M., Kroher, M., Gerdes, et al. (2023). **Die Studierendenbefragung in Deutschland: best3: Studieren mit einer gesundheitlichen Beeinträchtigung**. Verfügbar unter: [↗ www.studierendenwerke.de/fileadmin/user_upload/Publikationen/beeintraechtigt_studieren_2021.pdf](http://www.studierendenwerke.de/fileadmin/user_upload/Publikationen/beeintraechtigt_studieren_2021.pdf).

Wechuli, Y. (2023). **Behindernde Affekte im Hochschulkontext: Ungleich geteilte Emotionsarbeit in einer ableistischen Akademie**. In: S. Leinfellner, F. Thole, S. Simon & J. Sehmer (Hrsg.), #acertaindegreeofflexibility. Leverkusen: Verlag Barbara Budrich, S. 157–173.

Wendell, S. (1989). **Toward a feminist theory of disability**. In: Hypatia, 4 (2), S. 104–124.

World Health Organization (WHO) (Hrsg.) (2024). **International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF)**. Verfügbar unter: [↗ www.who.int/standards/classifications/international-classification-of-functioning-disability-and-health](http://www.who.int/standards/classifications/international-classification-of-functioning-disability-and-health).

York, J. (2019). **Arbeitsweltbezogene Gesundheitspolitik bei atypischer Erwerbsarbeit: Eine Rekonstruktion von Gestaltungschancen zur Reduzierung von Ungleichheit im Arbeitsleben**. Wiesbaden: Springer. Verfügbar unter: [↗ doi.org/10.1007/978-3-658-26672-1](https://doi.org/10.1007/978-3-658-26672-1).

York, J. & Sartor, T. (2022). **Projektstudium – ein diversitäts- und inklusionssensibles Lehr-Lernkonzept**. In: die hochschule (1–2), S. 110–123.

York, J. & Wechuli, Y. (2023). **Ungleichheiten in akademischen Räumen: Behinderte Akademiker*innen zwischen atypischer Beschäftigung und Offenbarungs-Dilemmata**. In: M. Hoffmann, T. Hoffmann, L. Pfahl, et al. (Hrsg.), Raum. Macht. Inklusion: Inklusive Räume erforschen und entwickeln. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. Verfügbar unter: [↗ doi.org/10.35468/5993-20](https://doi.org/10.35468/5993-20).

Zarifa, D. & Davies, S. (2018). **Structural Stratification in Higher Education and the University Origins of Political Leaders in Eight Countries**. In: Sociological Forum, 33 (4), S. 974–999. Verfügbar unter: [↗ doi.org/10.1111/socf.12467](https://doi.org/10.1111/socf.12467).