

Straub, Theresa

Inklusions-, Exklusions- und Behinderungserfahrungen Studierender zwischen Familie, Schule und Hochschule. Eine Narrationsanalyse biografischer Erzählungen zu Barrieren in tertiären Bildungsräumen

Hoffmann, Mirjam [Hrsg.]; Hoffmann, Thomas [Hrsg.]; Pfahl, Lisa [Hrsg.]; Rasell, Michael [Hrsg.]; Richter, Hendrik [Hrsg.]; Seebo, Rouven [Hrsg.]; Sonntag, Miriam [Hrsg.]; Wagner, Josefine [Hrsg.]: Raum. Macht. Inklusion. Inklusive Räume erforschen und entwickeln. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2023, S. 147-156



Quellenangabe/ Reference:

Straub, Theresa: Inklusions-, Exklusions- und Behinderungserfahrungen Studierender zwischen Familie, Schule und Hochschule. Eine Narrationsanalyse biografischer Erzählungen zu Barrieren in tertiären Bildungsräumen - In: Hoffmann, Mirjam [Hrsg.]; Hoffmann, Thomas [Hrsg.]; Pfahl, Lisa [Hrsg.]; Rasell, Michael [Hrsg.]; Richter, Hendrik [Hrsg.]; Seebo, Rouven [Hrsg.]; Sonntag, Miriam [Hrsg.]; Wagner, Josefine [Hrsg.]: Raum. Macht. Inklusion. Inklusive Räume erforschen und entwickeln. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2023, S. 147-156 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-266832 - DOI: 10.25656/01:26683; 10.35468/5993-16

<https://doi.org/10.25656/01:26683>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Theresa M. Straub

Inklusions-, Exklusions- und Behinderungserfahrungen Studierender zwischen Familie, Schule und Hochschule – eine Narrationsanalyse biographischer Erzählungen zu Barrieren in tertiären Bildungsräumen

Behinderte Menschen¹ haben deutlich seltener einen Bildungsabschluss, der ihnen den Zugang zu Universitäten und Hochschulen ermöglicht, als Menschen ohne Behinderungserfahrungen. Obwohl dies im Artikel 24 der UN-Behindertenrechtskonvention als ein Menschenrecht verankert ist. Auch durch die Pandemie zeigt sich eine erhebliche Verschärfung der Bildungsbenachteiligung je nach Erfahrung von Beeinträchtigungen, die eine Behinderung verstärkt oder gemindert haben könnten. Um dieser entgegenzuwirken, Teilhabe (wieder) zu eröffnen, inklusive Hochschulräume zu schaffen und zu erhalten, ist ein Blick auf die biographische Verwobenheit von Inklusions-, Exklusions- und Behinderungserfahrung im Lebensverlauf von Studierenden relevant.

Der Beitrag möchte die Erfahrungen von Studierenden, denen im Lebensverlauf eine Behinderung zugeschrieben wird oder die sich selbst als beeinträchtigt verstehen, anhand von Auszügen aus narrativ-biographischen Interviews (vgl. Schütze 1983) beleuchten. Durch eine Narrationsanalyse der einzelnen Erfahrungen soll verdeutlicht werden, unter welchen Bedingungen die Subjekte ihre Bildungswege gestalten können. Hierbei soll es darum gehen, welche Erfahrungen des Ausschlusses, der Ablehnung und Veränderung, aber auch der persönlichen Stärkung und Teilhabe ihre individuellen Subjektpositionen in Institutionen einerseits und Personengefügen andererseits biographisch geprägt haben, welche Handlungspositionen sie im Kontext von Familie, Schule und Hochschule einnehmen können und konnten. Welche Behinderungserfahrungen beschreiben sie in Bezug auf ihre Sozialisati-

1 Die Autorin selbst geht davon aus, dass eine Behinderung erst durch strukturelle Benachteiligung bzw. aus der Kombination einer Beeinträchtigung in Wechselwirkungen mit gesellschaftlichen Barrieren entsteht. Insofern wird die Behinderung als gesellschaftlich hergestellt verstanden, das heißt, Menschen werden erst behindert bzw. an Teilhabe gehindert. So wird hier die begriffliche Wahl „Behinderte Menschen“ getroffen, denn erst, wenn sich eine Person selbst als behindert wahrnimmt und sich mit ihrer zugeschriebenen Situation auseinandersetzt, greift diese Formulierung.

on in der Familie, welche Inklusions- und Exklusionsmechanismen sind ihnen in der Schule begegnet und welchen Einfluss hatten diese auf die Möglichkeit, sich Zugang zur Hochschule und damit zu tertiärer Bildung zu verschaffen? Abschließend sollen aus den in Österreich und Deutschland länderübergreifend erhobenen Daten erste konkrete Handlungsanweisungen an Universitäten aufgezeigt werden, die sich aus den Interviews generalisieren lassen, um eine barrierefreie und inklusionssensible Hochschullandschaft – aus studentischer Sicht – zu gestalten.

1 Ausgangssituation in Österreich und Deutschland

Die Situation behinderter Studierender in Österreich ist quantitativ im Bildungsbericht des IHS² 2019 wie folgt erfasst. 12 Prozent der Studierenden leben mit „studienerschwerender Beeinträchtigung“ (vgl. IHS 2020). Mehr als ein Viertel ist stark im Studium beeinträchtigt. 70 Prozent geben an, dass die Einschränkung nicht auf Anhieb erkennbar ist. Nur 0,6 Prozent haben einen Behindertenpass³. Einschränkungen sind also kaum erfasst. In Deutschland zeigt die BEST⁴-Studie aus 2017 folgendes Bild: 11 Prozent der 2,8 Millionen Studierenden gelten als beeinträchtigt (vgl. DSW 2017, 2–3). Nur 4 Prozent der Beeinträchtigungen sind sofort erkennbar. Annähernd 90 Prozent haben Schwierigkeiten bei der Durchführung des Studiums. Die Hälfte der betroffenen Personen organisiert sich Hilfe bzw. Assistenz privat (vgl. ebd.). Doch wie gestaltet sich der Zugang zu Bildung, der Weg in die Universität bzw. ein erfolgreiches Studium in Österreich und Deutschland für behinderte Menschen in ihren biographischen Erfahrungen? Um diesen Fragen nachzugehen, werden hier nun drei Personen mit ihren biographischen Aussagen vorgestellt.

2 Marias Erfahrung: Chronische Erkrankung⁵ und das Studium als eigener Umgang mit der Beeinträchtigung

Maria lebt seit ihrer Schulzeit mit Beeinträchtigungen wie Schwindel und Sehstörungen. Zum Zeitpunkt der Erhebung ist die Promovendin in einem geisteswissenschaftlichen Fach 30 Jahre alt. Vier Jahre zuvor, während des Masterstudiums

2 Institut für Höhere Studien Wien.

3 Dokument, das den medizinischen Grad der Behinderung in Prozent angibt und ggf. die Berechtigung, eine Begleitperson mitzunehmen, oder andere Nachteilsausgleiche beinhaltet.

4 Qualitative Studie des Deutschen Studentenwerks mit Erhebungen aus den Jahren 2011 und 2017 „beeinträchtigt studieren“ BEST I und II.

5 Selbstbezeichnung Marias und damit Thematisierung der Auseinandersetzung mit der Erfahrung von Ablehnung in der Familie durch ein medizinisches Verständnis einer Behinderung. In den Erzählungen wird ihre gefühlte Aufgabe deutlich, sich als leistungsstark „trotz“ ihrer Erkrankung zu zeigen.

in Großbritannien, traten erste deutliche Symptome – chronische Ermüdung und Gleichgewichtsstörungen – auf, welche erst nach Monaten der Unsicherheit diagnostiziert wurden. Mit den neuen, schweren Symptomen der chronischen Erkrankung umzugehen, wird für Maria, so führt sie aus, vor allem durch Reaktionen im familiären Umfeld massiv erschwert.

„[E]s gibt natürlich auch noch die Seite – das ist von meiner väterlichen Seite aus – das ist überhaupt eine ganz komplizierte Geschichte (...) weil (...) für sie ist eine chronische Erkrankung eigentlich eine Schande, das muss man dazu sagen, die haben noch wirklich (...), wo die dann glauben: ‚na ja so jemand wollen wir nicht in der Familie haben‘“ (Maria, 30, chronische Erkrankung)

Sie beschreibt einerseits, dass sie direkt im Anschluss an die Diagnose durch einen Schub beeinträchtigt für ein Jahr zu ihrer Mutter und ihrem Bruder nach Hause zurückkehrte, um den Schock zu verarbeiten, aber auch pflegerisch versorgt zu sein. Ihr direktes Umfeld nimmt sie zwar auf, dennoch stößt sie – und auch ihre Unterstützer*innen – auf direkte, offene und persönliche Ablehnung. Ihr wird deutlich gemacht, mit Beeinträchtigung in Teilen der Familie unerwünscht zu sein. Hier wird ihr die Schuld an ihrer Körperlichkeit zugewiesen. Der sehr medizinische Blick auf Behinderung ist bei dieser Erfahrung thematisch offener und an den Wert eines Menschen durch Arbeitsfähigkeit, Leistungsfähigkeit und (Nicht-)Können geknüpft. So ist es auch nachvollziehbar, dass Maria textlich evaluiert, wie viel Wert sie für sich selbst in der Entscheidung für ein Doktorats-Studium sieht:

„Im Master, ja also hat es angefangen (...) irgendwas stimmt jetzt wirklich nicht mehr (...) bis ich mich dann doch hier an der Uni beworben habe ein Doktor-Studium zu machen, weil das war mir dann doch noch wichtig“ (Maria, 30, chronische Erkrankung)

„Das war mir dann doch noch wichtig“ deutet darauf hin, dass Maria im Studium eine Möglichkeit sieht, ihren Beitrag in der Gesellschaft zu leisten, etwas zu erreichen, das von ihr nicht erwartet wird, einen Weg findet, mit der Beeinträchtigung ihre Selbstbestimmtheit im Leben zu erhalten. Ihre Erfahrung im Studium selbst beschreibt sie in der Interaktion mit ihrem Betreuer als passend, unterstützend und ermöglichend. Im persönlichen Austausch benennt sie das richtige Maß an Verständnis und Raum für ihre individuelle Situation durch die Erkrankung, aber auch eine Fokussierungshilfe die „Krankheit nicht zu sehr in den Fokus“ zu nehmen, die Dissertation zu bearbeiten.

„[Z]umindest mein Professor, der mich betreut, ist sehr verständnisvoll. Der sagt zwar immer wir wollen die Krankheit jetzt nicht zu sehr in den Fokus nehmen (...) aber da kommt es einem nicht so vor als wäre man jetzt ganz auf sich gestellt. Also da kann man auch mal schreiben ich hab diese Termine oder ich hab einen Medikamentenwechsel“ (Maria, 30, chronische Erkrankung)

Im studentischen Alltag nennt Maria Barrieren, die sie durch die Gleichgewichtsstörungen hat, wenn es um Weg zur Universität geht, aber vor allem auch die Schwierigkeit, auf plötzliche Müdigkeit reagieren zu müssen, um die Aufgaben des Studiums zu erfüllen. Sie habe wenig Anschluss zu anderen Studierenden – könne aber auch im Notfall eine Person um Hilfe bitten, wenn es um die Bewältigung von Heimwegen ginge. An ihren Ausführungen zeigt sich, dass ihr aktuelles Studium als eine Art der persönlichen Bestärkung gezeigt wird, wodurch sie einen Möglichkeitsraum der Handlung für sich nutzen kann. Dieser steht deutlich im Kontrast zum familiären Umfeld, das Maria abwertet und ihre Behinderung deutlich hervorhebt. Schulische Erfahrung wird nicht genannt.

Ein starkes Moment der Ausschließung lässt in Marias biographischen Ausführungen mit der Diagnosestellung identifizieren, welche Maria in der Folge innerfamiliäre Ablehnung erleben lässt. Diese Situation prägt zunächst ihre (Un-)Möglichkeit, sich konstruktiv mit der neu entstehenden Beeinträchtigung auseinanderzusetzen. Im Gegensatz dazu wird für sie nach einer akuten Krankheits- und Abhängigkeitsphase das aktive Beginnen eines weiteren Studiums zu einem Moment der Kraft, der Weg Selbst-Achtung und Anerkennung für ihre Leistung – und somit ihre Chance, sich (noch) innerhalb der Gesellschaft teilhabend zu erleben. Die Interaktion mit ihrem Professor beschreibt sie als stärkend, während sie mit wenigen Mitstudierenden Kontakt hat, sich also eher isoliert wahrnimmt. Im Studium erlebt sie also sowohl Teilhabe als auch Ausschluss.

3 Annas Trauma und der Umgang mit ihrer psychischen Erkrankung als Weg zur Selbstanerkennung

Anna, zum Zeitpunkt der Erhebung 28 Jahre alt, studiert zwei parallele Masterstudiengänge an einer österreichischen Universität. In ihren Ausführungen nennt sie als Auslöser für ihre psychischen Beeinträchtigungen – manische Depressivität und Posttraumatische Belastungsstörung – den plötzlichen Unfalltod ihres Vaters in ihrer Jugend. Traumatische Erlebnisse wurden im Anschluss zwischen ihr und ihrer Mutter tabuisiert. Anna entwickelt schulische Auffälligkeiten und Schwierigkeiten in Mathematik. Die schulischen Noten wurden vom pädagogischen Personal am Ende der Hauptschulzeit argumentativ als Grundlage genutzt, Anna, wie sie sagt, von einer höheren Berufsschule abzuraten.

„[I]ch wollte unbedingt Grafiker werden und mein Plan dazu war, dass ich die [FOS/BHS] besuchen wollte, wo mir dann aber tatsächlich von meinen Lehrern abgeraten worden ist (...) weil sie glauben, dass ich dem Druck nicht stand halte und den Anforderungen, die quasi eine Hochschule mit sich bringt und ich soll bestenfalls eine Lehre machen und quasi damit glücklich werden.“ (Anna 28, PTBS)

Durch eine mündliche Nachprüfung in Mathematik erreicht sie schließlich aus eigenem Antrieb den Abschluss und besteht die Aufnahmeprüfung an einer höheren Schule, an der sie die Ausbildung zur Grafikerin macht. Nach einem Praktikum in diesem Berufsfeld kann sie von diesem Betrieb nicht übernommen werden. Um drohender Arbeitslosigkeit zu entgehen, entschließt sie sich folglich zunächst für ein Bachelorstudium der Geschichte und Ethnologie. Aktuell studiert sie im Master Ethnologie. Dabei entdeckt sie unerwartete Fähigkeiten und das Studium als Möglichkeit der eigenen Entfaltung. Hier entsteht für Anna ein Handlungsraum, sich entgegen der Zuschreibungserfahrung aus dem familiären Umfeld und Schule zu entziehen und sich als fähiges Subjekt zu erleben.

„[D]as lief die ersten zwei Semester unheimlich gut (...) war tatsächlich leicht manisch, also war ich total übermotiviert und hab zum Teil vierzehn Vorlesungen in einer Woche gehabt. Also ich war zwei Semester früher fertig in beiden Fächern, hab damals die Bachelorarbeit noch nicht starten können (...) – und vor ungefähr einem Jahr bin ich wieder eben in die Depression abgerutscht tatsächlich relativ extrem“ (Anna, 28, PTBS)

Diese Passage zeigt den direkten Einfluss Annas psychischer Beeinträchtigung auf ihre Studierfähigkeit. Darüber hinaus wird aber ein strukturelles Moment des Studierens deutlich: Die Modulisierung der Abläufe im Studium verhindert eine individuelle Wahl des Studientempos, was in beide Richtungen – sowohl bei Verlängerung der Studienzeit als auch bei schnellerem Arbeiten – eine starke Barriere aufzeigt. Das „Abrutschen“ in Depressionen ist nicht allein kausal zu dieser Situation lesbar. Eine sprachlich-textliche Verbindung der beiden Ereignisse, wie sie hier von Anna vorgenommen wird, verstärkt jedoch die Deutlichkeit solcher Barrieren. Gerade dann, wenn Beeinträchtigungen zeitlich variabel sind und in Zusammenhang mit äußeren Ereignissen zu abrupten Wechseln in der psychischen Gesundheit führen können.

„[U]nd dann war dann eigentlich auch irgendwann der Punkt, wo mein Professor auf mich zugekommen ist (...) ‚du was ist los, ich hab drei Monate nix von dir gehört, wie schaut es mit der Arbeit aus?‘ (...) Ich hab ihm halt dann die Situation erklärt (...) dass es mir momentan einfach nicht gut geht, ja und auf das hin hat er mir dann die psychologische Studentenberatung empfohlen. Ja, ich war zweimal da zur Sitzung, bin aber mit der Therapeutin überhaupt nicht zusammen gekommen“ (Anna, 28, PTSD)

Hier thematisiert Anna die Erfahrung bei der Erstellung einer Abschlussarbeit. Ihr betreuender Professor habe bei ihr nachgefragt, woran es läge, dass er mehrere Monate nichts von ihr gehört habe, und nach der Öffnung des Themas psychische Gesundheit sei sie an die psychologische Studentenberatung verwiesen worden. Sie betont allerdings, dass diese Hilfe für sie nicht gegriffen habe, da sie mit der beratenden Person nicht arbeiten konnte. Was sich im weiteren Verlauf jedoch zeigt, ist, dass Anna sich im Anschluss privat eine spezielle Form der Therapie

suchte und durch diese Arbeit an der eigenen Biografie – wie sie sagt – in der Lage war, oben genannte Arbeit in zwei Monaten erfolgreich zu beenden. Auch hier wird ihr durch persönliches Nachfragen nach Bedarfen ein Weg aufgezeigt, Herausforderungen des Studiums in Erfolg umzuwandeln. Bedeutend ist jedoch, dass erst außeruniversitäre, individuelle Begleitung einen Umgang mit der Situation ermöglichte.

Anna spürt ihre Beeinträchtigung deutlich im Zusammenhang mit schulischen Erfahrungen und Erwartungen, die sie – so wird ihr von Seiten der Lehrpersonen verdeutlicht – nicht erfüllen könne, sowie durch das Tabu, über die Erfahrung des plötzlichen Todes des Vaters nicht sprechen zu können. Sie erkämpft sich dennoch Zugang zum Studium und erlebt dieses als sehr bestärkend, zeitweise als Raum, sich selbst anzuerkennen, sich als erfolgreich zu erleben, handelnd aktiv zu sein. In einer folgenden depressiven Phase ist für sie der inklusive Raum nicht mehr nutzbar, löst also (Selbst-)Ausschluss und Rückzug aus. Es dauert Monate, bis sie ihr betreuender Professor unterstützend anspricht und sie zur studentischen psychologischen Beratung verweisen kann. Diese Form der universitären Hilfe greift nicht. Es ist Anna überlassen, sich passende Therapie zu suchen und in ein erfolgreiches Studieren zurückzufinden.

4 Das Trilemma der Inklusion: Selbstverständnisse (nicht-) behinderter Menschen und sprachlich gezeigte Positionen der Studierenden

Zur thematischen Einordnung dient hier Bogers Modell der trilemmatischen Inklusion (vgl. Boger 2018, 2020), welches sich als typographische Karte möglicher Subjektpositionen behinderter Individuen versteht. Aussagen über sich selbst können diskriminierte, stigmatisierte Subjekte demnach nur zwischen diesen hier gezeigten drei Punkten: Normalität, Empowerment und Dekonstruktion vollziehen, jedoch nie alle drei Teile des Dilemmas benennen. Dadurch ergeben sich die folgenden Achsen: A) Strategisch-essentialistische Andersheit. Dabei geht es um das Recht auf Teilhabe an Normalität und barrierefreie Zugänge, welches vorrangig thematisiert wird. B) Dekategorisierende Individualität. Dabei zeigen Individuen sprachlich auf, wie sie behindert werden, nicht jedoch, wie sie behindert sind. Der Fokus liegt dabei also auf Barrieren, und eine individuelle Zuschreibung der negativen Andersartigkeit wird abgelehnt. C) Widerständige fundamentale Andersheit: Hier wird eine kollektive Erfahrung des Andersseins, der Behinderung betont, welche als positiv verstanden wird.

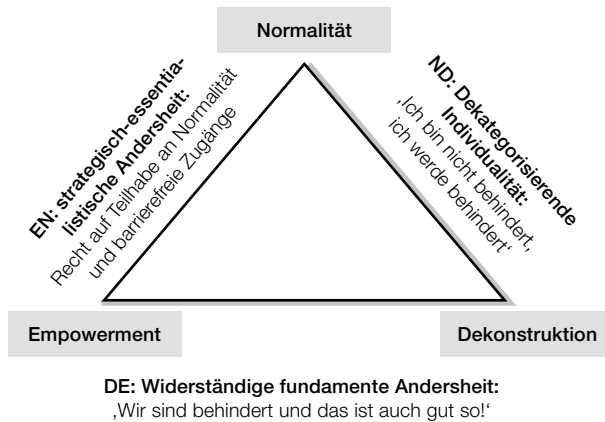


Abb. 1: Das Trilemma der Inklusion: Selbstverständnisse (nicht-)behinderter Menschen (vgl. Boger 2020, 41; Boger 2018, 6,7)

Diese Blickrichtung auf die Möglichkeiten, sich selbst sprachlich zu positionieren, ist grade bei der Nutzung von Narrationen als Material von Bedeutung, um die Ausgangssituationen behinderter Menschen, die an Universitäten agieren, deutlicher zu beachten – und ihnen so passgenaueren Zugang zu ermöglichen, der auch strukturelle Erfahrungen mit einbezieht. Denn nur in diesem Kontext können auch Prozessstrukturen der Erfahrungsaufschichtung, wie biographische Handlungsschemata, institutionelle Ablaufmuster, Wandlungsprozesse und Verlaufskurven, in Biografien dargestellt werden (vgl. Schütze 1984).

Würden nun die Personen anhand der Interviews zu einer überwiegenden Achse zugeordnet, so fände sich auf EN mit Tendenz zu Normalisierung Maria. Sie möchte in der Zeit vor einer Verschlechterung ihrer körperlichen Situation der Gesellschaft dienlich sein. Anna, der ihre „Hinderung an Selbst-Achtung“ (vgl. Straub 2019, 232) vor allem in der Schule widerfährt, verortet sich auf ND.

Robert, ein gehörloser Medizinstudent, der von seiner Familie immer Unterstützung erhielt, in Gebärdensprache sozialisiert wurde und der Lautsprache als Zweitsprache durch das Tragen von Hörprothesen mächtig ist, positioniert sich in seinen Ausführungen deutlich auf ED.⁶ Er formuliert seine ermöglichte Teilhabe am Studium vor allem durch die Unterstützung seiner Eltern und innerhalb der Gehörlosen-Community. Die Erfahrung, zunächst von der Universität abgelehnt zu werden, da ihm aktiv vom Studium der Medizin abgeraten wird, kann er für sich nutzbar gestalten. Die unbedingte Anerkennung, die er aus seinem privaten Umfeld erfährt, stärkt ihn. So kann er auch auf dem Recht beharren, studieren zu

⁶ Ausführlich dazu: vgl. Straub, T. M. 2020, Straub, T. M./Pfahl, L. 2022.

dürfen, ein Menschenrecht auf Bildung durchsetzen, auch wenn ihm im studentischen Alltag viele Barrieren begegnen – gerade im Hörsaal. Er betont:

„ich werde von meinen Eltern ziemlich gut unterstützt (...) mehr oder weniger in all dem was ich mache, wofür ich auch sehr dankbar bin und ohne sie würde ich das Studium oder generell auch das nicht schaffen“ (Robert, gehörlos)

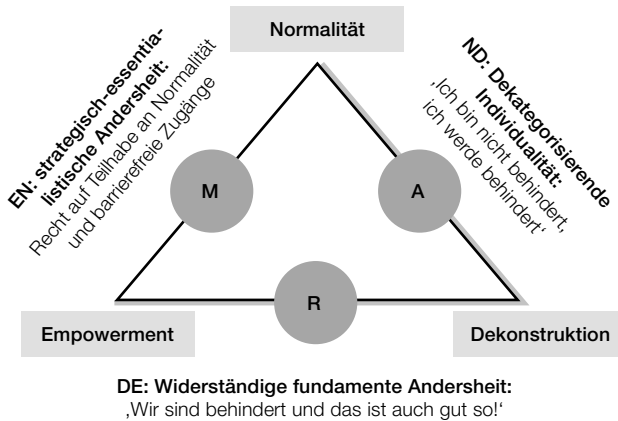


Abb. 2: Das Trilemma der Inklusion: Personen und Geschichten (vgl. Boger 2020, 41; Boger 2018, 6,7)

In aller Kürze wurde hier versucht, drei Personen vorzustellen, die mit unterschiedlichsten Beeinträchtigungen leben und studieren. Ihre Handlungsmöglichkeiten als Subjekte im Raum Universität differieren deutlich schon mit Beginn des Studiums, denn die Vorerfahrungen in Schul- und Familienstrukturen brachten sie mit einer bestimmten Prägung zu sich selbst in Bezug zu ihrer Beeinträchtigung in der Gesellschaft hervor.

5 Teilhabe durch Anerkennung der biographisch-strukturellen Position im hochschulischen Beziehungs- und Raumgefüge

Die Positionen im Trilemma führen dazu, ein „anderes oder verändertes“ Subjekt in der Universität dazustellen, sofern der Zugang dorthin und der Verbleib darin gelingt. Die Aufgabe der Universität muss deshalb sein, Studierenden stärkere Teilhabe zu ermöglichen. Teilhabe wird dabei unabhängig von der Zugehörigkeit zu bestimmten Gruppen als **Möglichkeit der biographischen Selbst-Achtung** im Studium verstanden.

Konkrete Handlungsaufgaben für die Universitäten zur Umsetzung von Recht auf Teilhabe an Bildung sind die unmittelbare Folge. Teilhabe braucht, so zeigt sich im Material der gesamten Dissertationsforschung,

- **Werkzeuge**, die individuelle Bedarfe der Studierenden mit Beginn des Studiums erfassen für die Bereiche Lehre, Prüfungen, Studienalltag.
- Barrierefreie, individuelle **Peer-Beratung**, die strukturell vernetzt sein muss mit Entscheidungsträgern der Hochschulverwaltung.
- **Anerkennung von Diversität** im Raum Universität und eine Kultur der offenen Kommunikation über Bedarfe wie Nachteilsausgleiche in der Lehre sowie Gewährung dieser.
- Zugängliche Informationen zu Möglichkeiten, den **Studienverlauf** jenseits von Modul-Plänen freier zu **gestalten**, um Abbrüche zu vermeiden und Studium weiter zu ermöglichen.

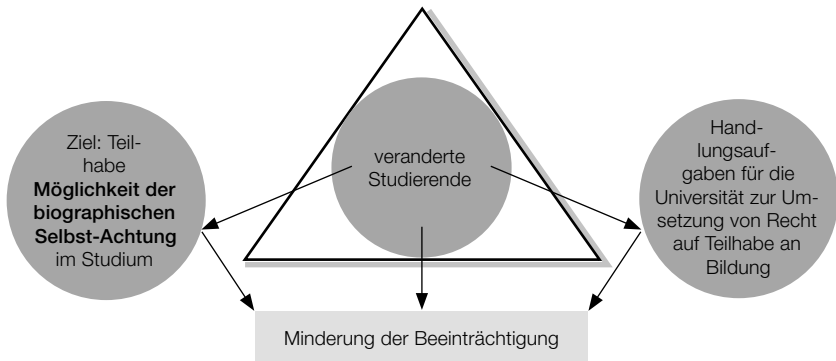


Abb. 3: Teilhabe durch Anerkennung der Position im hochschulischen Beziehungs- und Raumgefüge (vgl. Straub 2019, 232)

Nur das kann zu Minderung von Beeinträchtigung auch unabhängig von Individuen führen und somit die Institution diverser gestaltend öffnen. Voraussetzung hierfür ist allerdings auch, dass sich Hochschulen darüber bewusst werden, wie sie durch „meritokratisch-unternehmerische Logik“ (vgl. Przytulla 2022, 46) die Produktion von Behinderung unterstützen und Ausgrenzung stabilisieren, indem das Studium einer „kognitiven Landkarte“ mit folgenden Elementen folgen muss: Individualisierung und Konkurrenz, reibungslose Aufnahme von Wissensinhalten, fehlerfreie Wiedergabe und Anwendung des Wissens, Schnelligkeit und Effizienz (vgl. ebd., 45).

Wenn es Universitäten gelingt, die Studierenden als Subjekte ihrer Vorerfahrung und biographischen Position in Institutionen anzuerkennen und ihnen Rahmen-

bedingen zu ermöglichen, in denen sie Selbstachtung erlebend den Lebens- und Kommunikationsraum der Hochschule partizipativ gestalten können, eröffnen sie die Möglichkeit zu Bildung als Menschenrecht und eine neue Positionierung – im Sinne einer Stärkung – der Studierenden, welche Ablehnung, Barrieren und Behinderungserfahrungen in Familienstrukturen und vorherigen Bildungsinstitutionen erfahren haben.

Literatur

- Boger, M.-A. (2019): Subjekte der Inklusion. Die Theorie der trilemmatischen Inklusion zum Mitfühlen. Münster.
- Boger, M.-A. (2020): Mad Studies und/in/als Disability Studies. Eine Verhältnisbestimmung. In: D. Brehme, S. Köbsell, P. Fuchs & C. Wesselmann (Hrsg.): Disability Studies im deutschsprachigen Raum. Weinheim, Basel, 41–55.
- Deutsches Studentenwerk (Hrsg.) (2018): beeinträchtigt studieren BEST2.
- Grieschop, H.-R., Rätz, R. & Völter, B. (2012): Grundlagen, Arbeitsschritte und Praxisrelevanz. In: Grieschop, H. R., Rätz, R. & Völter, B. (Hrsg.): Biografische Einzelfallhilfe Methoden und Arbeitstechniken. Weinheim und Basel, 46–82.
- Institut für höhere Studien (Hrsg.) (2020): Zur Situation behinderter, chronisch kranker und gesundheitlich beeinträchtigter Studierender. Wien.
- Przytulla, V.N. (2022): Inklusives Studieren und UN-Behindertenrechtskonvention – was braucht es wirklich für ein diversitätsoffenes Studium. In: Hildegardis-Verein (Hrsg.): Fachkolleg Inklusion an Hochschulen – gendergerecht – Hochschule ohne Hindernisse. Aufgaben, Beispiele, Chancen. Bonn, 44–47.
- Schütze, F. (1983): Biografieforschung und narratives Interview. In: Neue Praxis, 3, 283–294.
- Schütze, F. (1984): Kognitive Figuren des autobiografischen Stehgreiferzählens. In: M. Kohli & G. Robert: Biographie und Soziale Wirklichkeit. Neue Beiträge und Forschungsperspektiven. Stuttgart, 78–117.
- Schütze, F. (2016): Biografieforschung und narratives Interview. In: Ders.: Sozialwissenschaftliche Prozessanalyse. Grundlagen der qualitativen Sozialforschung. Opladen, 55–74.
- Straub, T.M. (2019): Persönliche Assistenz: Biografische Erfahrungen – Ein Beitrag zum rekonstruktiven Verständnis unterstützender Arbeit mit behinderten Menschen. Barbara Budrich Verlag, Opladen.
- Straub, T. M. (2020): Hochschule inklusiv – Biografische Erfahrungen behinderter Studierender: Von individuellen Handlungsmöglichkeiten und strukturellen Bedingungen im universitären Raum. In: D. Brehme, S. Köbsell, P. Fuchs & C. Wesselmann (Hrsg.): Disability Studies im deutschsprachigen Raum. Weinheim und Basel, 253–259.
- Straub, T.M. & Pfahl, L. (2022): Kampf um Teilhabe an Hochschulbildung. Erfahrungen der Behinderung von Studierenden in Österreich & Deutschland. Blogbeitrag. Online unter: <https://fuqsblog.com/2022/05/03/kampf-um-teilhabe-an-hochschulbildung> (letzter Zugriff: 14.11.2022)