

Welti, Felix [Hrsg.]

Inklusion in Wissenschaftskultur und Selbstverwaltung der Hochschulen

Kassel : kassel university press 2020, 137 S.



Quellenangabe/ Reference:

Welti, Felix [Hrsg.]: Inklusion in Wissenschaftskultur und Selbstverwaltung der Hochschulen. Kassel : kassel university press 2020, 137 S. - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-326193 - DOI: 10.25656/01:32619; 10.17170/kobra-202007231486

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-326193>

<https://doi.org/10.25656/01:32619>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://kup.uni-kassel.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und die daraufhin neu entstandenen Werke bzw. Inhalte nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergeben, die mit denen dieses Lizenzvertrags identisch, vergleichbar oder kompatibel sind.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work or its contents in public and alter, transform, or change this work as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. New resulting works or contents must be distributed pursuant to this licence or an identical or comparable licence.

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

Prof. Dr. Felix Welti (Hrsg.)

Inklusion in Wissenschaftskultur und Selbstverwaltung der Hochschulen

Prof. Dr. Felix Welti (Hrsg.)

Inklusion in Wissenschaftskultur und Selbstverwaltung der Hochschulen

Die Entstehung dieses Buches wurde ermöglicht durch das vom Hessischen Ministerium für Wissenschaft und Kunst geförderte Projekt „Inklusive Hochschulen in Hessen“.



Diese Veröffentlichung – ausgenommen Zitate und anderweitig gekennzeichnete Teile – ist unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung - Weitergabe unter gleichen Bedingungen International (CC BY-SA 4.0) lizenziert.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

ISBN 978-3-7376-0875-6

DOI: <https://dx.doi.org/doi:10.17170/kobra-202007231486>

© 2020, kassel university press, Kassel

<http://kup.uni-kassel.de>

Printed in Germany

Vorwort

Dieser Band dokumentiert Beiträge der Fachtagung „Inklusion in Wissenschaftskultur und Selbstverwaltung der Hochschulen“ des Projektes „Inklusive Hochschulen in Hessen“ am 23. Mai 2019 in Kassel. Das Projekt ist, nicht zuletzt auf Initiative der Universität Kassel, gemeinsam von den Konferenzen der Hessischen Universitäten und der Hochschulen für angewandte Wissenschaften ins Leben gerufen worden und ist von 2016 bis 2020 vom Hessischen Ministerium für Wissenschaft und Kunst gefördert worden.

Die Zusammenarbeit der Beauftragten für Studierende mit Behinderungen, der Beratungsstellen, Studierendenwerke und Selbstvertretungen an den hessischen Hochschulen und von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern, die zur Teilhabe und Gleichstellung von Menschen mit Behinderungen an hessischen Hochschulen lehren und forschen, ist in diesem Projekt weiterentwickelt worden und wird auch nach seinem Abschluss fortgeführt werden.

Die Fachtagung knüpft an vorangegangene Tagungen in Fulda, Marburg und Frankfurt am Main an. Diese sind dokumentiert in den Bänden „Übergänge im Lebenslauf von Menschen mit Behinderungen – Hochschulzugang und Berufszugang mit Behinderung“ (Hrsg. Felix Welti und Andrea Herfert, 2017) und „Hochschule als interdisziplinäres barrierefreies System“ (Hrsg. Patricia Tolle, Angelika Plümmer und Annegret Horbach, 2019), die bei Kassel University Press erschienen sind.

Der 23. Mai 2019 war der 70. Jahrestag des Grundgesetzes der Bundesrepublik Deutschland. Zugleich jährten sich 2019 zum 25. Mal die Aufnahme von Art. 3 Abs. 3 Satz 2 in das Grundgesetz: „Niemand darf wegen seiner Gesundheit benachteiligt werden.“ Die UN-Behindertenrechtskonvention war 2019 seit 10 Jahren in der Bundesrepublik Deutschland in Kraft. Aus diesem Anlass hatten die Veranstalter Peter Masuch um den einleitenden Beitrag gebeten. Peter Masuch war Präsident des Bundessozialgerichts in Kassel und der Universität Kassel durch Mitgliedschaft im Hochschulrat verbunden. Er wurde von der Universität Bremen mit einer Ehrenpromotion geehrt, da er sich – insbesondere mit der zweibändigen Denkschrift zum 60. Jubiläum des BSG – um die interdisziplinäre Sozialpolitik- und Sozialrechtsforschung verdient gemacht hat. Peter Masuch ist auch dem Behindertenrecht als Autor und Mitgestalter und durch langjähriges ehrenamtliches Engagement in der Bundesvereinigung Lebenshilfe verbunden.

Die weiteren Beiträge befassen sich mit spezifischen Zugängen zur Inklusion in den Hochschulen und sind aus dem Projekt heraus entstanden und angeregt worden.

Für die Mitarbeit an der Vorbereitung und Durchführung der Tagung und Erstellung des Tagungsbandes ist vielen Beteiligten des Projekts „Inklusive Hochschulen in Hessen“ zu danken, namentlich Meike Spies, Fatime Görenekli, Maya Burkhardt und Thomas Haubrich.

Kassel im Juni 2020
Prof. Dr. Felix Welti

Inhaltsverzeichnis

Peter Masuch

70 Jahre Grundgesetz – Benachteiligungsfreier Zugang
von Menschen mit Behinderungen zur Bildung 6

Dr. Catrin Siedenbiedel

Inklusive Wissenschaftskultur im Lehramt 29

Dr. Shweta Mishra

Inklusive Hochschulen: Studierende mit Behinderungen
und/oder chronischen Erkrankungen an den
Hochschulen in Deutschland und den USA 57

Claudia Maier-Höfer

Die Bedeutung der Begegnung mit Menschen, die in den
„Prozess der Inklusion“ involviert sind – Eine Reflexion
der Tagung in Bezug zu meiner Beauftragung 85

Petra Buchberger

Inklusion gemeinsam gestalten: Ein Projekt der Goethe-
Universität Frankfurt am Main 100

Prof. Dr. rer. nat. Erdmuthe Meyer zu Bexten, Dipl.

Inform. Med. (FH) David Smida

Barrierefreie inklusive Wissenschaftskultur 107

ao Prof. Dr.-Ing. Sabine Hopp

Inklusive Wissenschaftskultur in der Architektur 130

70 Jahre Grundgesetz – Benachteiligungsfreier Zugang von Menschen mit Behinderungen zur Bildung

Einleitung

Wer bräuchte mehr ein starkes Recht als die schwächsten Glieder unserer Gesellschaft? Das Recht hat im Leben von Menschen mit Behinderungen eine zunehmende Bedeutung erlangt. Dies ist das Resultat einer langen Entwicklung. Auch 70 Jahre nach der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte und der Verabschiedung des Grundgesetzes, ein Vierteljahrhundert nach dem Benachteiligungsverbot wegen einer Behinderung in Artikel 3 des Grundgesetzes und zehn Jahre nach dem Inkrafttreten der UN-Behindertenrechtskonvention in Deutschland haben wir es mit einer Dynamik in der Rechtsschöpfung zu tun, die manchen von uns noch in Atem halten kann – schauen wir nur auf die Diskussion um das Bundesteilhabegesetz zur Umsetzung der Inklusion u.a. durch die sog. Personenzentrierung oder die Trennung der Leistungen.

Facetten

Was erwartet Sie? Ich möchte eine Geschichte erzählen über Barrieren und Zugänge zu Bildung für Menschen mit Behinderungen. Der Leitsatz „Es ist normal, verschieden zu sein“, gilt auch für die Vielzahl von Erscheinungsformen von Behinderungen; meine Geschichte handelt von den Menschen mit sog. geistiger Behinderung. Ich möchte davon erzählen, wie sich eine langsame Öffnung des Bildungswesens vollzog, die ohne die

Rolle der Wissenschaften und des Rechts nicht verstanden werden kann.

Nach der Geschichte möchte ich den Bogen schlagen zur Wissenschaftskultur – um die es meines Erachtens gehen muss, wenn wir darüber sprechen, wie sich Wissenschaft barrierefrei organisiert.

Die Suche nach würdigen Bedingungen für Menschen mit Behinderungen seit der Schaffung des Grundgesetzes war langwierig, nicht gradlinig und musste viele Widerstände überwinden. Ob die Schaffung einer inklusiven Wissenschaftskultur ebenso lange nötig hat, wird sich zeigen.

Menschenwürde

Ich möchte zunächst fragen: Wo standen wir vor 70 Jahren? Warum rückte damals die Menschenwürde an den Anfang des Grundrechtskatalogs. Übrigens als wunderbarer Satz, in der taz stand dazu gerade geschrieben: „Es gibt Sätze, die strahlen wie kleine Sonnen im Weltall. ‚Die Würde des Menschen ist unantastbar‘ ist so einer.“¹

Was können wir heute über die geschichtliche Entwicklung von Bildung für Menschen mit Behinderungen sagen? Was bedeutet denn eigentlich ‚benachteiligungsfreier Zugang‘ für die Bildung von Menschen mit Behinderungen. Ist nach so langer Zeit – 70 Jahre demokratischer und sozialer Rechtsstaat – für die betroffenen Menschen nun alles gut oder was bleibt zu tun?

¹ Ulrich Schulte, Mehr Verfassung wagen, die tageszeitung, 16.5.2019.

I. Erzählung

Scherbenhaufen nach der Befreiung vom NS-Unrechtsstaat

Auf Art. 1 der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte von 1948

„Alle Menschen sind frei und gleich an Würde und Rechten geboren. Sie sind mit Vernunft und Gewissen begabt und sollen einander im Geiste der Brüderlichkeit begegnen.“

fußte das Grundgesetz vom 23. Mai 1949. Es stellte in Artikel 1 die Menschenwürde an die Spitze der Verfassung – Menschenwürde verstanden als Basis aller Grundrechte, zugleich ein besonders leicht verletzbares Rechtsgut. Anknüpfend an die universelle Diskussion und befeuert von den spezifisch deutschen Erfahrungen (faschistische Barbarei, völkerrechtswidriger Krieg, germanischer Herrenmenschenwahn) war das Verständnis von Menschenwürde geprägt durch das „Faktum seiner Negation“ bei Hitler und Stalin, „aus den massiven Angriffen staatlicher Gewalt auf Leben, Freiheit und Integrität unzähliger Menschen gewinnt die Menschenwürde eine unwiderlegliche Evidenz“ (Bischof Wolfgang Huber)

Gleichheit

Auch die Gleichheit vor dem Recht (Artikel 3 Abs. 1 GG) fußt auf der Menschenwürde: gleiche Würde aller Menschen ist Grundlage der allen Menschen zukommenden Rechte. Durch Gesetz vom 27. Oktober 1994 wurde der Gedanke der Gleichheit weiter ausbuchstabiert und dem Grundgesetz Artikel 3 Absatz 3 Satz 2 hinzugefügt: „Niemand darf wegen seiner Behinderung benachteiligt werden“ – im Zuge der Verfassungsdiskussion nach

der deutschen Wiedervereinigung, 45 Jahre nach der Verabschiedung des Grundgesetzes. Bereits drei Jahre später, am 8. Oktober 1997, erließ das Bundesverfassungsgericht eine bis heute tragende Entscheidung zur Auslegung von Artikel 3 Absatz 3 Satz 2 GG mit dem Leitsatz, wonach eine Benachteiligung gegeben ist, wenn die Überweisung auf eine Sonderschule erfolgt, obwohl eine Unterrichtung an der allgemeinen Schule mit sonderpädagogischer Förderung möglich ist, der dafür benötigte personelle und sächliche Aufwand mit vorhandenen Personal- und Sachmitteln bestritten werden kann und auch organisatorische Schwierigkeiten und schutzwürdige Belange Dritter der integrativen Beschulung nicht entgegenstehen². Bei der Auslegung und Anwendung des einfachen Gesetzesrechts sind Verwaltung und Rechtsprechung an die Verfassungsgrundsätze gebunden.

Aus dem Scherbenhaufen nach dem NS-Unrechtsstaat und dem verlorenen Krieg ist ein beeindruckender demokratischer und sozialer Rechtsstaat erstanden, den wir heute mit etwas Stolz feiern dürfen. Die Unantastbarkeit der Würde auch des behinderten Menschen leuchtet über allem.

Behindertenhilfe unter dem Grundgesetz

NS-Regime und verlorener Krieg mit allen seinen Folgen hinterließ allenthalben große Not, das galt auch für die Menschen mit Behinderungen und die Behindertenhilfe. Es fehlte wie überall an allem: sächlich, finanziell, pädagogisch und – last, not least – auch an einem positiven Image von (geistiger) Behinderung. Die menschenverachtende Ideologie und Praxis der Nazis hatte ihre Spuren auch im Alltagsbewusstsein der Bevölkerung hinterlassen. Die Menschen wussten, was mit ihren behinderten Angehörigen

² BVerfG, B. v. 8.10.1997, 1 BvR 9/97.

im Faschismus passiert war, nur wenige hatten überlebt.

Die Menschen hatten eine prägende Erfahrung gemacht: Es ist besser, behinderte Angehörige zu verstecken, sie gleichsam unsichtbar zu machen. Auffallend ist die innerfamiliäre Uninformiertheit: Nicht über die Behinderung sprechen, als eine Schutzreaktion im Faschismus – dies wirkte lange nach und traf auf eine Abwehrhaltung der uninformierten Gesellschaft: Sie erinnern sich vielleicht an die Widerstände gegen die Ansiedlung von Einrichtungen in der Wohnnachbarschaft³ oder an Klagen im Reiserecht⁴.

Diese Erfahrung hat auch mein Leben geprägt: ein Sohn aus meiner Verwandtschaft in meinem Alter, also kurz nach dem Krieg geboren, wurde nicht zur Schule gelassen. Er galt als bildungsunfähig und die Eltern hatten auch Angst, für ihn zu kämpfen. Diese Erfahrung und der Kampf um das nackte Überleben standen im Vordergrund. Nur langsam kam die Reorganisation der Behindertenhilfe in Gang, am ehesten bei den konfessionell geprägten Großeinrichtungen (in denen übrigens – dank des Muts weniger – einige Menschen mit geistiger oder psychischer Behinderung die sog. Euthanasie überlebt hatten). Diese Einrichtungen konnten an Traditionen aus der Weimarer Republik und noch davor anknüpfen. In der öffentlichen Verwaltung ebenso wie in den Ausbildungsstätten und Einrichtungen hatte man es häufig mit Menschen zu tun, die bereits in der NS-Zeit in diesen Positionen waren oder deren Verständnis von Behinderung entsprechend geprägt war. Die Menschen mit Behinderungen, ihre Eltern und Angehörigen standen also in extrem ungünstigen Bedingungen. Die

³ VG Gießen, Urt. v. 18.2.1998, 8 E 1785/94 (2).

⁴ AG Flensburg, Urt. v. 11.8.1992, 63 C 265/92.

Ausgangslage war insoweit in West- wie in Ostdeutschland vergleichbar.

Wissen

Das Wissen über Behinderung, speziell über Ursachen und Entwicklungspotentiale, war gering. Erst in den 1950er Jahren wurde die genetische Ursache des Down-Syndroms entschlüsselt. Die Pädagogik verstand Behinderung biologistisch und begründete im Verein mit Medizin und Psychiatrie das sog. ‚Defizit-Modell‘. Die Wissenschaften reagierten noch in den 1950ern auf das Phänomen der Behinderung zum Beispiel durch Forschungen auf dem Gebiet der „Pathologie der Vererbung und Konstitutionspathologie“. Sie kategorisierten – ohne tragfähige diagnostische Kriterien – „Debilität, Imbezillität und Idiotie“. Die sozialen und ökonomischen Probleme waren persönliches Schicksal, die Soziologie stand dieser völligen Individualisierung einer an sich gesellschaftlichen Aufgabe weitgehend kritik- und hilflos gegenüber. So blieb denn die Förderung geistig behinderter Menschen den Familien überlassen, Frühförderung oder Schulpflicht gab es nicht.

Besserung stellte sich langsam ein, so etwa als das BSHG 1962 in Kraft trat. Die BRD konsolidierte sich in ihrer Staatlichkeit, die elementaren ökonomischen Probleme lösten sich (Stichwort ‚Wirtschaftswunder‘). Mit zunehmender zeitlicher Distanz zum Faschismus erweiterte sich der pädagogisch-wissenschaftliche Horizont. Durch die steigenden Geburtenzahlen gab es wieder mehr Kinder, darunter aber auch eine entsprechend ansteigende Zahl von mit Behinderung Geborenen. Hinzu kam dann 1961 die Contergan-Affäre, die Staat und Gesellschaft erschütterte und die Aufmerksamkeit der Öffentlichkeit für Behinderung massiv anstachelte.

Bildungsbegriff

Im Mittelpunkt dieser Tagung steht der benachteiligungsfreie Zugang von Menschen mit Behinderungen zur Bildung. Also sollten wir uns auch fragen: Was verstehen wir unter Bildung? Man kann unter Bildung den Prozess der Aneignung von Bildung ebenso verstehen wie auch das Ergebnis. Ein Mensch mit Bildung hat sich kulturelle Werte, Wissen, Kenntnisse und Fähigkeiten, aber auch Normen angeeignet. Bildung wird vermittelt, aber man kann sich auch selbst bilden („Reisen bildet“). Bildung ist wesentlich eine Aufgabe auch der Bildungsinstitutionen, v.a. der Schule. Sie vermittelt z.B. die ‚Kultur-Techniken‘ Schriftsprache, Mathematik etc., also die Mittel, mit denen man sich Kultur aneignet, aber auch Kultur erzeugen kann.

Was gilt für das Bildungsverständnis bei Menschen mit Behinderung? Hier braucht es zweierlei: Eine Entwicklung des Rechts auf Bildung für diese Menschen und zugleich ein neues Verständnis von Bildung: Bildung im Sinne einer umfassenderen, allseitigen Bildung, um dem Anspruch einer Bildung für alle ohne Einschränkungen gerecht zu werden. Das Recht auf Bildung ist Zugangsvoraussetzung, stärker ausgeprägt als bei nicht behinderten Menschen: Die Schwachen brauchen das Recht nötiger. Im Gitterbett eines Schlafsaales in einer traditionellen Anstalt gab es weder Individualität oder Intimsphäre noch Kommunikation oder gar Bildung.

Zuschreibungen

Weil diese Menschen als behindert galten, wurden sie selbst dafür verantwortlich gemacht, dass sie so leben mussten, bloß untergebracht wurden, keine Erziehung, keine Sprachtherapie, keine Physiotherapie bekamen. Man sagte, sie könnten nicht anders sein, man behandelte sie entsprechend und sorgte

dadurch erst dafür, dass sie so und nicht anders sein konnten. Der Pädagoge Heinz Bach berichtete, die schulischen Aufnahmekriterien waren u.a., ob jemand schreiben und lesen lernen könne. Waren diese erfüllt, dann ließ man ihn zur Schule gehen. Aber ob dieses Potential beim Einzelnen vorlag oder nicht, war bloße Behauptung: Das wisse man von vornherein. Noch 1972 hieß es in einem Fachtext:

„Der Schwachsinn vom Ausmaß einer Idiotie bedingt praktisch Bildungsunfähigkeit und Pflegebedürftigkeit, doch gelingt es mit großer Geduld, auch bei schweren Fällen einen gewissen Grad an Sauberkeit und Eingliederung in eine Gemeinschaft zu erreichen. Bei einer Idiotie findet man außerdem noch Neigung zu ständiger motorischer Unruhe, oft verknüpft mit lautem unartikuliertem Schreien. Weiter beobachtet man Neigung zu Sachbeschädigung und Zerstörungssucht, etwa Beschmierern und Verkratzen der Wände und Einrichtungsgegenstände ... Ferner sehen wir Neigung zu stereotypen, einfachen Bewegungsabläufen. Am häufigsten ist z.B. das einförmige rhythmische Vor- und Zurückbiegen des Oberkörpers.“ (Engler 1972: Ausbildungs-Skript einer Heilerziehungspflege-Schule)

Bach schildert aus den Beratungsgesprächen bei der Lebenshilfe, Eltern von Kindern mit Downsyndrom hätten berichtet, dass Ärzte ihnen geraten hätten, ihr Kind auf den Balkon zu stellen, „an die frische Luft“; und wenn sie sich dann eine Lungenentzündung zuzögen, dann sei das eben so.

Menschenwürde durch allseitige Entwicklung

Das ist nicht mehr unser Bild von Menschen, die wir geistig behindert nennen. Welche Entwicklung musste die Vorstellung vom Menschen und das Verständnis von Bildung nehmen, wenn wir heute ein Recht auf allseitige Bildung für alle Menschen

propagieren? Die nähere Befassung damit werde ich wohl Ihnen überlassen müssen, aber mir ist wichtig, daran zu erinnern, dass das Menschenbild und das Bildungsverständnis die Kategorien sind, die auf die Zugänglichkeit zur Bildung für Menschen mit Behinderungen entscheidend Einfluss nehmen. Ich vertrete hier ein von Wilhelm von HUMBOLDT geprägtes Verständnis einer „umfassenden Entwicklung aller Kräfte des Menschen [...] als Grundrecht für alle“ – im Sinne der Universalität der Menschenrechte.

Nützlichkeit

Mir scheint indessen bis heute nicht hinreichend gesichert, dass das Recht für Bildung ausnahmslos für alle Kinder gilt, denken Sie an die sog. ‚Dritte Welt‘, wo es viele Kinder ohne jede kognitive Beeinträchtigung gibt, denen dieses Recht vorenthalten wird. Und bei uns gilt, dass für manche Kinder eine geringere, weniger umfassende Bildung ausreichen soll, weil sie ohnehin später nur einfachere Arbeiten erledigen.

Die pädagogische Grundfrage, ob Kinder nur die Bildung bekommen sollen, die – nach ökonomischen oder politischen Kriterien – nützlich erscheint, oder ob jedem Kind seinen Möglichkeiten entsprechend eine allseitige Bildung ermöglicht werden soll, stellt sich aber vor allem in Bezug auf die Bildung von Menschen mit geistiger Behinderung. Im Nationalsozialismus wurde diese Rechnung mit erschütternder, unmenschlicher Konsequenz aufgemacht: Bei wem kein ökonomischer Nutzen zu erwarten war, für den lohnte sich schulische Bildung nicht, und damit war dann auch sein Lebensrecht in Frage gestellt. Die Begründung lebenspraktischer Förderung mit der Minimierung des Betreuungsaufwands oder physiotherapeutischer Behandlung mit der Erleichterung des ‚handling‘ beim Windelwechseln etc. ist virulent und ein wichtiges Argument dafür, dass Menschen mit

Behinderung zu brauchbaren, nützlichen Mitgliedern der Gesellschaft werden können, wenn man ihnen entsprechende Möglichkeiten eröffnet.

Die Nützlichkeitsabwägung trägt nicht die Forderung nach allseitiger Bildung. Die ethische und menschenrechtliche Begründung für das Recht auf Bildung dagegen gewinnt bei den Menschen besondere Bedeutung, die wegen ihrer Beeinträchtigungen nie in der Lage sein werden, einen Beitrag zum Bruttosozialprodukt zu leisten, aber darauf angewiesen sind, nicht nur versorgt und betreut zu werden, sondern sich als individuelle Persönlichkeiten zu bilden. Reicht es jedoch aus, menschenrechtlich für die allseitige Bildung zu argumentieren? Es kann immer noch gesagt werden, diese Menschen seien doch gar nicht in der Lage, von Bildung zu profitieren. Wegen ihrer Behinderung gebe es in vielen Fällen allenfalls eine Art Dressur von Alltagsfertigkeiten, eine ‚Allseitige Bildung‘ anzubieten sei Unsinn. Ich möchte hier eine These formulieren:

Die Geschichte der Entwicklung der Bildungsangebote für Menschen mit geistiger Behinderung zeigt, wie dieses Verständnis von der Bildungsunfähigkeit durch Schritte in der Praxis und auch in der Theorie verändert, überwunden bzw. erweitert wurde. Wir trauen heute Menschen auch bei einer geistigen Behinderung wesentlich mehr zu. Und umgekehrt trauen sie sich mehr, wenn wir ihnen mehr zutrauen.

Höhere Barrieren des Bildungsprozesses

Wie antworten wir auf die Frage, wodurch Bildung eingeschränkt wird, wenn es nicht (nur) an den individuell mitgebrachten Bedingungen liegt? Sind Bildung und Erziehung bei kognitiv-geistig beeinträchtigten Menschen, Kindern und Jugendlichen, besonders schwierig und aufwändig? Ist es womöglich ein

Charakteristikum von Menschen mit geistiger Behinderung, ‚an der Bildung behindert‘ zu sein? Ist Bildung bei behinderten Menschen womöglich so schwierig, dass gute Pflege bei manchen ausreicht?

Bildung ist ebenso ein individueller wie ein interaktiver Vorgang. Eigentlich sind wir doch alle ‚an der Bildung behindert‘. Wer ist denn nicht an der Verwirklichung seines Traumberufs behindert worden? Vielleicht hat es dazu an Unterstützung oder an geeigneter Anleitung gemangelt. Kein Mensch kann all das ausbilden, was an Möglichkeiten in ihm steckt.

So gesehen sind alle Menschen in ihrer Bildung behindert, Bildung ist immer begrenzt, bedarf der Prioritätensetzung.

Wenn die Gesellschaft keine Mittel –Forschung, Qualifikationen, Personen, Institutionen – bereitstellt, weil sie manchen Menschen Bildung nicht zutraut oder zubilligt, dann wird die Bildung behindert. Frauen wurde ja auch bis vor wenigen Jahrzehnten höhere Bildung weitgehend vorenthalten. Ein gesellschaftlicher Grundkonsens ist notwendig, damit allen Menschen allseitige Bildung ermöglicht wird. Es ist also keine Besonderheit von Menschen mit geistiger Behinderung, dass Bildung begrenzt ist. Auch für sie gilt, dass in ihnen mehr angelegt ist, als sie in ihrer begrenzten Lebenszeit realisieren können. Und auch die Kultur enthält sehr viel mehr an Möglichkeiten, als sie sich tatsächlich aneignen und somit für sich als Lebensmöglichkeit nutzen können. Das macht jedoch auch optimistisch: Es ist die Aufgabe der Pädagogik, dass auch kognitiv beeinträchtigte Menschen möglichst viel von dem, was in ihnen steckt und was die Kultur für sie bereithält, kennen lernen, damit sie entscheiden können, was davon sie ausbilden möchten.

Besondere Pädagogik

Die Entwicklung der Pädagogik für Menschen mit geistiger Behinderung in den vergangenen Jahrzehnten zeigt, dass wesentlich mehr in ihrem Möglichkeitsraum liegt, als zuvor für möglich gehalten wurde. Die Bildungsmöglichkeiten sind aber bei Menschen, die wir geistig behindert nennen, trotzdem begrenzt. Behinderung bedeutet eine zusätzliche Einschränkung der Aneignung des individuellen und kulturellen Möglichkeitsraumes. Organische Schädigungen behindern direkt, soziale und psychische Aspekte indirekt die individuelle Bildung.

Georg Feuser, ein im positiven Sinne radikaler Protagonist, hat deshalb geistige Behinderung wesentlich als das Ergebnis vorenthaltener Erziehung, Bildung und Therapie angesehen und nicht als eine durch organische Faktoren definierte, endgültig begrenzende Konstante im Prozess der Persönlichkeitsentwicklung. Die Menschen mit geistiger Behinderung sind ganz besonders darauf angewiesen, Bildung in adäquater Form vermittelt zu bekommen, sie können sich nur begrenzt selbst bilden. Hier ist die Orientierung am Vorbild anderer Personen vorausgesetzt, also das Ausbilden einer Beziehung, einer positiven Einstellung zu anderen Personen. Daraus ergibt sich die pädagogische Aufgabe, den Zugang zum kulturellen Erbe zu vermitteln.

Entdeckungen

Oft waren und sind es zufällige Entdeckungen von Potentialen durch aufmerksames Personal, die einen positiven Ausschlag geben. Dazu zählen Ärzte, die sich Zeit lassen für die Befunderhebung – nicht durch einen kurzen klinischen Blick, sondern durch langfristige Beobachtung und Erprobung fördernder Angebote und andere Fachleute, die nicht nur auf die

(medizinischen) Defekte und Defizite schauen, sondern auch eine Fähigkeitsdiagnose stellen, den Schwierigkeiten der Begründung und denen der Prognose zum Trotz. In der Pädagogik für Menschen mit geistiger Behinderung wurden viele Erkenntnisse darüber angesammelt, wie individuelle und äußere Barrieren verrückt und damit individuelle Bildung erweitert werden kann. Dazu gehören nicht-aussondernde Formen des Lebens und Lernens ebenso wie die Möglichkeit, auch Menschen mit schwerer Behinderung den Zugang zu anspruchsvollen Bildungsinhalten, etwa zu Schauspiel, Konzert oder Film durch bestimmte didaktische Formen (wie die der Elementarisierung) zu ermöglichen.

„Bildungsunfähigkeit“ als Barriere vs. Pädagogische Entdeckungen

Meine These: *Die Geschichte der Pädagogik für Menschen mit Behinderungen zeigt, dass unverrückbar erscheinende individuelle Grenzen der Bildung veränderbar sind.* Sie zeigt damit, was auch Menschen mit geistiger Behinderung an allseitiger Bildung möglich und damit auch im Sinne des im Grundgesetz festgehaltenen Benachteiligungsverbots als Menschenrecht zuzubilligen ist. Das bedeutet aber, dass das Bildungswesen sich den Besonderheiten anpassen muss, die ein Mensch mit Beeinträchtigung nötig hat. Traditioneller Frontalunterricht, Kindern vor allem Techniken einzutrichern, das sind Begrenzungen bzw. Behinderungen, die den Zugang zur Bildung beschränken. Solche Begrenzungen – ohne Anpassung an die Lernmöglichkeiten und auch die Interessen und die Lebenswelt von Kindern mit Beeinträchtigungen – hemmen deren Bildung. Sie können nicht von den Angeboten profitieren und erscheinen als bildungsunfähig, obwohl sie es nicht sind.

Eine so verstandene Pädagogik betreibt eine pädagogische Grundlagenwissenschaft, die grundlegende, elementare Bildungsprozesse erforscht und dabei alle Aspekte des menschlichen Lebens als Bildungs- und Erziehungsmöglichkeiten einbezieht, von der Befriedigung körperlicher Bedürfnisse über Bewegung, Betätigung mit Dingen, Gestaltung, Kommunikation bis hin zu zwischenmenschlichen Begegnungen und Beziehungen.

Dieser Bildungsbegriff geht davon aus, dass sich jeder Mensch durch Bildung Maßstäbe aneignen kann, die es ihm erlauben, der Welt bewertend gegenüber zu treten, indem er sich das zu eigen macht, was sich unter dem Begriff der Kultur zusammenfassen lässt.

Diese Erweiterung des Bildungsverständnisses ermöglichte die Entwicklung von Konzepten, durch die scheinbar bildungsunfähigen Menschen Bildung vermittelt werden kann.

Institutionelle Entwicklungen

Meine Betrachtungen bezogen sich auf den konzeptionellen, inhaltlichen Zugang zur Bildung. Unter einem anderen Blickwinkel sehen wir die Entwicklung von Bildung für Menschen mit Behinderungen im institutionellen Bildungsbereich.

Für die Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit geistiger Behinderung gab es in der Zeit vor dem Grundgesetz zwei Möglichkeiten: Die Idiotenanstalten und später die Hilfsschulen, die aber auch nur ein Bruchteil der Schulpflichtigen mit geistiger Behinderung erfassten. In der NS-Zeit wurde im Reichsschulpflichtgesetz von 1938 die Unterscheidung in Schulbildungsfähige und Schulbildungsunfähige vorgenommen.

Damit wurde die Ausschulung der Schüler mit geistiger Behinderung aus den Hilfsschulen erzwungen. Die Folge war die Einweisung in Anstalten und die damit regelmäßig verbundene Tötung. Die Vorschrift zur Ausschulung wurde nach 1945 in die Schulgesetze der Bundesländer übernommen. Selbst in einer Denkschrift des Verbandes deutscher Hilfsschulen von 1954 wurde für sog. Bildungsunfähige immer noch die Ausschulung gefordert, ohne zu sagen, was mit den Ausgeschulten geschehen sollte. Es gab wenige Ausnahmen wie das Land Berlin, wo ab 1949 in den aus der Vorkriegszeit überkommenen Sammelklassen (1959 in 10 Klassen ca. 205 Schüler) eine volle Versorgung der Schüler mit geistiger Behinderung mit je einem Lehrer pro Klasse erreicht wurde. Warum der Begriff ‚Sammelklassen‘? Weil da alles drin war, was niemand brauchen konnte, wie es der bekannte Pädagoge Bach kritisch formulierte: Anfallsleiden, schwerste Neurosen, Imbezillität, juvenile Schizophrenie etc. Pädagogische Förderung von hospitalisierten, schwer mehrfach behinderten Kindern durch Fachkräfte (wie KindergärtnerInnen) wurde empört abgelehnt – „ein Krankenhaus ist doch kein Kindergarten“, hieß es.

Mitte der 1950er Jahre entstand auch eine Halbtagesstätte an der Pädagogischen Hochschule Braunschweig, 1956 eine Gastklasse am Marburger Lehrgang zur Ausbildung von Sonderschullehrern. Eine neue Entwicklung trat erst 1958 ein mit der Gründung der „Lebenshilfe für das geistig behinderte Kind“ – heute „Lebenshilfe für Menschen mit geistiger Behinderung“. Basis für die Forderung nach familiennahen Bildungseinrichtungen war die These von der lebenspraktischen Bildbarkeit von Kindern und Jugendlichen mit geistiger Behinderung. Eine Denkschrift von 1960 forderte die gesetzliche Verankerung der Schulpflicht, was aber weder vom einflussreichen Verband Deutscher Hilfsschulen noch staatlicherseits unterstützt wurde.

Begünstigt durch das Bundessozialhilfegesetz entstanden in den 1960er Jahren überwiegend Tagesbildungsstätten, nur vereinzelt auch eigene Schulen, so 1961 in Hamburg und 1962 in Sindelfingen und Bremerhaven. Ebenfalls 1962 gab es an einer staatlich finanzierten Schule einen ersten Bildungsplan. Initiatoren waren vor allem Hilfsschullehrer und Eltern. 1962 verankerte das Hessische Schulpflichtgesetz die sog. Schule für das praktisch bildbare Kind. 1968 sprach sich ein Ausschuss der Kultusministerkonferenz für die Schule für geistig Behinderte aus – aus heutiger Sicht noch keine Integration, tatsächlich aber ein klares Votum für eine ‘richtige Schule‘ und damit für die Schulbildungsfähigkeit der betroffenen Kinder – ein Riesenfortschritt, wie auch Bach sagte, und ein Erfolg, der auch mit Blick auf die Inklusion nicht zum Rückbau der Beschulung führen darf.

Bei allem Fortschritt dürfen wir die konzeptionellen Schwächen nicht übersehen, denn die Schulen ähnelten eher sozialpädagogischen Einrichtungen. Man sprach den Schülern die Fähigkeit zum Erlernen des Lesens und Rechnens ab und nahm eher Inhalte vorschulischer Erziehung in den Lehrplan auf. Die gesetzliche Verankerung der Schulpflicht für diese Schülergruppe, zuletzt 1970 in Schleswig-Holstein, entschied das Nebeneinander beider Einrichtungen zugunsten der Schule. Auch in den ostdeutschen Bundesländern, wo es bis zur Wende rehabilitationspädagogische Förderungseinrichtungen gab, gibt es heute nach meiner Kenntnis ausschließlich Schulen. Zugangshindernisse gab es gleichwohl auch noch weiter in den bis in die siebziger Jahre praktizierten Aufnahmekriterien, erst in den KMK-Empfehlungen von 1980 findet sich die eindeutige Forderung, alle Schulpflichtigen mit geistiger Behinderung in schulische Bemühungen einzubeziehen, auch die Schüler mit mehrfachen Funktionsbeeinträchtigungen können der eben

genannten Gruppe zugerechnet werden. Im Zuge der schulischen Integrationsbewegung ab den siebziger Jahren waren von Anfang an auch Schülerinnen und Schüler mit geistiger Behinderung in den gemeinsamen Unterricht mit einbezogen. Die Eltern dieser Kinder waren oft die treibende Kraft für die integrative Beschulung.

Insgesamt darf man nach meiner Überzeugung einen guten Erfolg im Ausbau der Bildung für Menschen mit Behinderungen bilanzieren. Die Arbeit an der Baustelle ‚Zugänge zur Bildung‘ im Sinne von Artikel 24 der UN-BRK bleibt aber weiter außerordentlich dringlich.

Ich erinnere an die Empfehlungen des UN-Ausschusses von April 2015 zum ersten deutschen Staatenbericht⁵:

- Zugang zu einem qualitativ hochwertigen, inklusiven Bildungssystem herstellen
- das segregierte Schulwesen zurückbauen
- mit sofortiger Wirkung Kinder mit Behinderungen in den Regelschulen aufnehmen
- Qualifizierung aller Lehrkräfte für inklusive Bildung und erhöhte Barrierefreiheit des schulischen Umfelds

II. Bogen zur Wissenschaftskultur

Ich ziehe eine kleine Zwischenbilanz: Die Entwicklung eines besonderen Schulwesens vor dem Hintergrund einer eigenen Wissenschaftsdisziplin der Sonderpädagogik hat also schulische Institutionen, Lehrkonzepte und Lehrmittel zur Verfügung gestellt, die Menschen mit Behinderungen einen Zugang zu Bildung

⁵ CRPD/C/DEU/CO/1 vom 15.5.2015, Ziffer 46.

ermöglichen. Man kann verkürzend sagen, die Wissenschaft überformt ihre Lehrinhalte, um der Zugänglichkeit zu genügen. Und wie wir gesehen haben, es handelte sich um einen viele Jahrzehnte währenden Prozess auf dem Weg zur Anerkennung der Menschenwürde von Menschen mit Behinderungen.

Wenn ich nun nach dieser Rückschau auf siebzig Jahre Zugänglichkeit zur Bildung für Menschen mit Behinderungen unter dem Grundgesetz den Blick nach vorn auf die Hochschulen lenke und damit den Bogen schlage, von der schulischen Bildung hinein in die Wissenschaftskultur, fühle ich mich – ganz ehrlich – etwas verloren. Woran liegt das?

Kann es sein, dass die Hochschulen anders als die Regel- und Förderschulen Menschen mit Behinderungen in den vergangenen Jahrzehnten weniger zur Kenntnis genommen haben, sich nicht zuständig gefühlt haben oder vielleicht, von einem archaischen Bildungsbegriff ausgehend, diese Menschen gar als bildungsunfähig angesehen haben?

Eine vergleichbare Entwicklung wie die Ausprägung der Behindertenpädagogik und der Förderschulen usw. als Türöffner zur Bildung (sic!) sehen wir auf der Hochschulebene kaum. Ist das nun ein Vorteil oder ein Nachteil? (Man kann argumentieren, das Fehlen der Sondereinrichtungen ist ein Vorteil, wenn man diese selbst als Barrieren gegenüber der inklusiven Regelschule ansieht). Nach dem Parallelbericht der deutschen BRK-Allianz sind wir von einem barrierefreien Bildungs- und Hochschulbereich weit entfernt, entsprechend umfangreich ist die Agenda. Das Deutsche Studentenwerk berichtet in seiner 21. Sozialerhebung, dass 11% der Studierenden 2016 studienerschwerende gesundheitliche Beeinträchtigungen aufwiesen, meist eine psychische Erkrankung. 7 % der Studierenden berichten

Studienschwierigkeiten aufgrund baulicher Barrieren oder ungenügender Ausstattungen. Es imponieren Teilleistungsstörungen wie zum Beispiel die Legasthenie mit ihrem hohen Anteil an den bekannten Beeinträchtigungen.

Diese wenigen Zahlen zeigen doch, dass man aufmerksam geworden ist. Seit zehn Jahren, seitdem die UN-BRK Teil des bindenden Rechts in Deutschland geworden ist, wird das Thema im Hochschulbereich zunehmend relevant. Bund und Länder haben infolge der UN-BRK Aktionspläne für die Hochschulen aufgelegt. Nach einer Dekade kann man sich hier nach der Bilanz fragen, zum Beispiel, ob die normativen Reformschritte für mehr Nachteilsausgleiche gesorgt haben. Zum Beispiel: Die deutsche Monitoringstelle UN-BRK etwa setzt große Hoffnungen auf die Behindertenbeauftragten der Hochschulen, soweit diese gesetzlich eingerichtet und instrumentell wirksam ausgestattet sind.

Staatenberichtsprüfung

Sie werden verstehen – nach meinem vielleicht etwas traditionalistischen Ansatz von Inklusion im Bildungswesen käme es entscheidend darauf an, dass die Bildungseinrichtungen sich in Richtung Inklusion auf den Weg machen, sich also in dem Sinne verändern, dass sie sich dem Bildungsbedarf von Menschen mit Behinderungen öffnen und auch ihnen die gleichberechtigte Teilhabe durch die Förderung einer allseitigen Persönlichkeitsentwicklung ermöglichen. Das könnte zum Beispiel auch durch leichte Sprache geschehen, die komplizierte Sachverhalte besser verständlich macht. Und: Ausschlüsse von der Zulassung zu Leistungsnachweisen wegen psychischer Erkrankung dürfte es nicht mehr geben. Vielleicht kommen Sie heute auch zu dem Ergebnis, dass vieles noch der Umsetzung harret. Doch Obacht: Schon im Herbst steht die zweite

Staatenberichtsprüfung vor der Tür. Man wird sehen, welche Beiträge die Vertreter der Hochschulen nach zehn Jahren UN-BRK dem Fachausschuss in Genf vorzuzeigen haben. Ich kann mir eine wissenschaftliche Hochschule mit Lehrangeboten für Menschen, die wir ‚geistig behindert‘ nennen, ehrlich gesagt noch nicht so recht vorstellen, auch wenn das Bildungsrecht der betroffenen Menschen und das akademische Ziel der Persönlichkeitsbildung hier zur Deckung kommen können.

Gesamtkonzept

Wie können wir das System Hochschule für inklusive Studiengänge öffnen, um Zugänge für Menschen mit Behinderungen in ihrer ganzen Vielgestaltigkeit zu ermöglichen? Es gibt erste Maßnahmen in Aktionsplänen, aber wie steht es um eine Gesamtkonzeption der Hochschule zur institutionellen Verankerung von Inklusion als Querschnittsaufgabe, die dann auch mit angemessenen Finanzmitteln hinterlegt werden kann? Die Monitoringstelle UN-BRK empfiehlt die Flexibilisierung von Studien- und Prüfungsbedingungen durch ein universal design. Die Entwicklung der digitalen Welt kommt neuen zugänglichen Formaten der Lehr- und Lernangebote sicher entgegen.

Sie haben sich heute die Inklusion in der Wissenschaftskultur zum Thema gemacht und werden dieses Handlungsfeld vertieft ausleuchten. Was umreißt der Begriff der Wissenschaftskultur? Offensichtlich jene Sphäre, in der die Wissenschaften mit ihren Lehrinhalten und -mitteln eingebettet sind, nicht aber die Inhalte selbst. Ist aber in den Inhalten der wissenschaftlichen Lehre und ihrer Fortentwicklung durch die Forschung bereits „inkludiert“, dass Menschen mit Behinderungen daran – an Forschung und Lehre – teilhaben können? ‚Teilhaben‘ meine ich hier sowohl im Sinne der Vermittlung der Inhalte an die Studierenden als auch im Sinne der Fortentwicklung, also insbesondere durch ihre

Partizipation in Forschung und Lehre. Auch die universitäre Selbstverwaltung haben Sie in den Titel aufgenommen und damit ein weiteres Spannungsfeld aufgetan: Wie verhält sich das „Inklusive“ im Wissenschaftsbetrieb zur Wissenschaftsfreiheit – ein Aspekt, der wegen des Grundrechtsbezugs dieser Tagung am 70. Jahrestag unseres Grundgesetzes würdig ist.

Menschenrecht eingelöst: BRK und SGB IX

Eine Orientierung gibt die aktuelle Entwicklung im Sozialrecht, das durch die UN-BRK einen wichtigen Schub erfahren hat. Dazu gehört seit dem 1. Januar 2018, dass die Behindertenhilfe neben medizinischer Rehabilitation, Teilhabe am Arbeitsleben und sozialer Teilhabe ein neues Kapitel „Leistungen zur Teilhabe an Bildung“ in § 75 SGB IX umfasst. Die Vorschrift umschreibt Leistungen, die erforderlich sind, damit Menschen mit Behinderungen Bildungsangebote gleichberechtigt wahrnehmen können. Hilfen sollen gewährt werden zur Schulbildung, schulischen Berufsausbildung, Hochschulbildung und beruflicher Weiterbildung. Leistungsinhalt ist also nicht etwa die Bildung selbst, sondern die Hilfe, die nötig ist, um eine Schule oder Hochschule besuchen zu können. Mit anderen Worten geht es bei diesem Leistungsspektrum also um die Zugänglichkeit von Bildungsangeboten. Der Parallelbericht der BRK-Allianz weist mit Recht darauf hin, dass die sozialrechtlichen Regelungen gerade nicht das bestmögliche Lernumfeld abdecken. Das Sozialrecht überlässt die innere Ausgestaltung von Form und Inhalt der Bildung anderen.

Diese Trennung wirft die Folgefrage auf, ob die Dinge denn leicht zu scheiden sind. Am Beispiel der Sonderschulpädagogik sahen wir, dass sich die Wissenschaft selbst durch die Förderung des Zugangs zur Bildung verändert hat. Viele neue Berufe sind entstanden im Maße der Entwicklung dieses Bildungsauftrags.

Gilt solcher inklusiver Paradigmenwechsel auch für andere Wissenschaftsdisziplinen? Wenn das Recht auf Bildung auf eine allseitige Persönlichkeit ausgerichtet ist, wäre keine Disziplin ausgenommen.

Resümee

An dieser Stelle gebe ich das Heft wieder aus der Hand und überlasse Ihnen das Feld. Die Bildung des Menschen und seine Förderung beginnen schon lange vor der Schule und enden nicht bei der Hochschule. Aber den Schlüssel zur Bildung für Menschen mit Behinderungen sehe ich in der Hand der Wissenschaften. Deshalb ist Ihre heutige Tagung auch so wichtig, um die Zugänge für Menschen mit Behinderungen im Interesse der Wissenschaften zu erweitern. Damit meine ich ein Verständnis von Wissenschaften, das sich der Menschenwürde verpflichtet sieht.

Die vielfältigen Behinderungen und Barrieren liegen bei den Individuen ebenso wie in der Gesellschaft, sie zu erkennen und die Entwicklung allseits gebildeter Persönlichkeiten nach ihren jeweiligen Möglichkeiten, ist ohne die organisierte Wissenschaft in den Hochschulen nicht vorstellbar. Wissenschaften, die die Interessen von Menschen mit Behinderungen wahrnehmen, zielen auf deren Teilhabe. Mir scheint es typisch für die Wissenschaftler im Bereich der Sonderpädagogik, dass ihnen der spezifische Erkenntnisgewinn aus der Zusammenarbeit mit vielen ehrenamtlichen Kräften und Angehörigen wegweisend gewesen ist und auch bleibt. Dieses Wissenschaftsverständnis – getragen von Interdisziplinarität und Partizipation – nutzt wichtige Triebkräfte. Es zeugt auch davon, dass es lohnt, sich um das wirkliche Verständnis für jeden Menschen zu bemühen, der uns in seiner Besonderheit als Mensch mit Behinderung gegenübertritt,

der persönlich wahrgenommen und angenommen sein möchte.

Eine Wissenschaftskultur mit einem Lernumfeld, das sich der Fragen von Behinderung und Barrieren annimmt und das sich die Qualifizierung des in den betroffenen Bereichen notwendigen Personals vornimmt, gibt Menschen mit Courage eine Chance, denen die Würde der betroffenen Menschen als Antrieb wichtig ist. Seine Behinderung ist nicht das Wesen eines Menschen! Aber wegen seiner Besonderheit ist seine Menschenwürde besonders schutz- und förderbedürftig.

Es möge am heutigen Verfassungstag ein unüberhörbares Signal von Kassel ausgehen, für besseren Zugang von Menschen mit Behinderungen zur Bildung!

Literaturhinweise

BRK-Allianz (Hg.), Für Selbstbestimmung, gleiche Rechte, Barrierefreiheit, Inklusion. Berlin: 2013.

Deutsches Institut für Menschenrechte, Monitoringstelle UN-BRK: Wer Inklusion will, sucht Wege. Berlin: 2019.

Martin Th. Hahn (Hg.): Verantwortung für Menschen mit geistiger Behinderung, Zeitzeugen des 20. Jahrhunderts berichten. Reutlingen: 2007.

Theo Klauß: Inklusive Bildung: Vom Recht aller, alles Wichtige über die Welt zu erfahren. In: BHP 49 (2010), 4.

Vereinte Nationen, CRPD: Abschließende Bemerkungen über den ersten Staatenbericht Deutschlands. 2015.

Inklusive Wissenschaftskultur im Lehramt

Lehramt – ein Konglomerat verschiedener Wissenschaftskulturen

Dem Studiengang Lehramt – oder vielmehr den Lehramtsstudiengängen – eine (gemeinsame) Wissenschaftskultur zuzuschreiben, wäre insofern vermessen, als mit den verschiedenen an der Ausgestaltung der Lehramtsstudiengänge beteiligten Fachbereichen unterschiedliche Wissenschaftskulturen verbunden sind. Neben den erziehungs- bzw. bildungswissenschaftlichen Studienelementen gibt es die der unterschiedlichen Fachdisziplinen einschließlich der fachdidaktischen Studienelemente. Darüber hinaus implizieren die Lehramtsstudiengänge in der Regel auch – meist von der Universität begleitete und von dort aus reflektierte – Schulpraktika.

Schaut man sich den Bereich der (Schul-)Pädagogik an, so haben sich in den vergangenen Jahren viele Unterdisziplinen, die so genannten „Bindestrich-Pädagogiken“, herausgebildet: die Migrations-Pädagogik, die Sonder-Pädagogik, die Feministische Pädagogik. Im Kontext von Inklusion werden sie wieder zu einer Pädagogik der Vielfalt (Prenzel 1993/2006) zusammengeführt.

Zudem gibt es allein in Hessen fünf verschiedene Lehramtsstudiengänge: das Lehramt an Gymnasien (L3), das Lehramt an Haupt- und Realschulen (L2), das Lehramt an

Grundschulen (L1), das Lehramt an beruflichen Schulen (L4) und das Lehramt an Förderschulen (L5). Aber auch für andere Bundesländer gilt, dass die Lehrerbildung „an der strukturell selektiven Schulstruktur ausgerichtet“ ist (Amrhein 2015, S. 150). Betrachtet man die Tradition der unterschiedlichen Lehramtsstudiengänge, so sieht man bereits auf einer schnell zu erkennenden, strukturellen Ebene, dass diese z.B. lange Zeit und in einigen Bundesländern bis heute nicht alle an Universitäten angesiedelt waren, sondern dass die Studiengänge der nicht-gymnasialen Lehrämter oft an Fachhochschulen bzw. an pädagogischen Hochschulen angeboten werden. Darüber hinaus ist der Abschluss eines Lehramtsstudiums an einigen Hochschulen ein Bachelor bzw. Master, an anderen Hochschulen ein Staatsexamen.

Die Wissenschaftskulturen der Studiengänge für Lehramt an Grund-, Haupt- und Realschulen und Gymnasien sind traditionell untereinander enger verwoben als mit dem Lehramt an Förder- bzw. Sonderschulen. Das spiegelt sich z.B. wider in der Praxis getrennter Konferenzen und Kongresse, Fachgesellschaften und Berufungsverfahren und einer Tradition unterschiedlicher Verbände (Hänsel 2014, S. 246ff.). Hillenbrand beklagt zudem, dass auch „Fachleute der Wissenschaftstheorie [...] die Sonderpädagogik und ihren Diskurs nicht auf[nehmen], andererseits [...] die Forscher der Sonderpädagogik nicht systematisch die anspruchsvollen Diskurse der Wissenschaftstheorie [rezipieren].“ (Hillenbrand 2016, S. 50). Daraus folgen entsprechend unterschiedliche Diskursverläufe zwischen der Sonderpädagogik und den anderen Wissenschaftskulturen des Lehramts, z.B. in Bezug auf die empirische Bildungsforschung (Opitz, 2019). Es unterscheidet sich dabei traditionell aber auch die Kernperspektive auf Unterricht. Während die Sonderpädagogik zunächst vor allem das

einzelne Kind im Blick hatte – „lange Zeit [standen] Persönlichkeitsbildung und die Förderung der individuellen Kompetenzen in einer *geschützten Lernumgebung* im Vordergrund“ (Speck 2011, S. 9) – wurde der Diskurs in den anderen Bereichen der Schulpädagogik lange Zeit primär vom Blick auf die ganze Lerngruppe und ihre Dynamik bestimmt, etwa unter dem Begriff der Klassenführung (Helmke, 2012, 17ff.). In den letzten Jahrzehnten kamen aber durch die Pädagogik und Didaktik an Gesamtschulen und den Inklusionsdiskurs immer mehr der Blick für individuelle Förderung und Binnendifferenzierung auch in den allgemeinen schulpädagogischen Diskurs von der Grundschule bis in die Oberstufe (Ahrling, 1997; Heinzl et al. 2017; Meyer & Eckert, 2011, S. 86ff.; Boller & Lau, 2010; Bosse, 2016). Es gibt in diesem Diskurs aber auch Ängste vor der Vermischung der Diskurse, die sich in der Warnung vor einer „Sonderpädagogisierung der Schulen“ (Eberwein, 1994) artikulieren.

Dass Inklusion auch für die getrennten Wissenschaftskulturen von Sonderpädagogik und allgemeiner Bildungsforschung eine Herausforderung zur Entwicklung aufeinander zu ist, zeigt zum einen das Desiderat einer Sektion „Inklusion“ in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Es gibt dort getrennte Sektionen „Sonderpädagogik“ und „Schulpädagogik“ – und eine „AG Inklusion“. Es wird aber zum anderen diese Herausforderung explizit auch zum Thema des wissenschaftlichen Diskurses gemacht, wenn sich die 54. Jahrestagung der Sektion Sonderpädagogik der DGfE im September 2019 der Frage widmet, ob die Sonderpädagogik und die Bildungsforschung „fremde Schwestern“ seien.

Man könnte nun daraus folgern, dass das kulturelle Selbstverständnis der nicht-gymnasialen Lehrämter, einschließlich

des Sonder- bzw. Förderpädagogischen Lehramts, zumindest traditionell praxisnäher und weniger wissenschaftsorientiert war. Diese Spannung in Bezug auf die Theorie- und Praxisorientierung zeigt sich aber nicht nur zwischen den verschiedenen Lehramtsstudiengängen, sondern auch innerhalb der Kulturen der einzelnen Lehramter, u.a. in Diskussionen um die Bedeutung und Länge der Praxisanteile in der ersten Phase der Lehrerbildung (Arnold et al. 2014; Hascher 2005) wie sie sich in der aktuellen Diskussion um die Einführung eines verbindlichen Praxissemesters für alle Lehramtsstudiengänge in Hessen abbildet (Siedenbiedel i. Dr.) und in der Diskussion um die Frage, wie die Studierenden in theoretischen und schulpraktischen Anteilen der ersten Phase der Lehrer_innenbildung möglichst gut auf Inklusion vorbereitet werden können (Siedenbiedel 2017a; Amrhein 2011; Amrhein 2015). In den KMK-Standards zur Lehrerbildung heißt es u.a.: „Die Absolventinnen und Absolventen [...] kennen Ziele, Methoden, Rahmenbedingungen und Prozessabläufe der Schul- und Unterrichtsentwicklung und reflektieren die Herausforderungen auch unter dem Aspekt inklusiver Schulentwicklung.“ (KMK 2019, Kompetenz 11).

Das bedeutet, dass man nicht so ohne Weiteres von *der* Wissenschaftskultur des Lehramts sprechen kann. Wenn etwas charakteristisch ist für die Wissenschaftskulturen der Lehramtsstudiengänge, dann, dass sie die Heterogenität der verschiedenen beteiligten wissenschaftlichen Disziplinen abbilden.

Die verschiedenen Universitäten allein in Deutschland haben verschiedene Formen gefunden, wie Inklusion als Thema und die sonderpädagogischen Themen, die eine inklusive Schule für die angehenden Lehrer_innen mit sich bringt, in das Studium integriert werden können. Der Monitor Lehrerbildung

unterscheidet dabei vier Modelle möglicher Maßnahmen für die Umstrukturierung des Lehramtsstudiums mit Blick auf Inklusion: „Additive Lehrveranstaltungen“, „Inklusion als Querschnittsthema“, „Umstrukturierte Studiengänge/Lehrämter“ und „Lehrerbildung ohne Differenzierung nach Lehrämtern“ (Monitor Lehrerbildung, 2014). Es gibt dabei Modelle, bei denen inklusive Studienelemente als eigenes Modul in den Erziehungs-/Bildungswissenschaften angeboten werden, z.B. mit einer Einführungsvorlesung als gemeinsamem Fundamentum und weiteren wählbaren oder verpflichtenden Lehrveranstaltungen zu inklusionsspezifischen Schwerpunktthemen. Dieses Modul wird quasi additiv zum traditionellen Lehramtsstudium hinzugefügt. Dabei müssen dann ECTS-Punkte aus anderen Modulen umverteilt werden. Des Weiteren gibt es Modelle, bei denen Inklusion als Querschnittsthema begriffen wird. Dort werden die die Inklusion betreffenden Themen in andere Lehrveranstaltungen und Module integriert angeboten. An einigen Universitäten, wie z.B. der Universität zu Köln und an der Universität Osnabrück gibt es darüber hinaus Zertifikate als Anreiz für Lehramtsstudierende, die einen Schwerpunkt auf Inklusion legen.

Inklusive Beschulung ist aber nicht nur ein Thema für die erziehungs- oder bildungswissenschaftlichen Anteile des Lehramtsstudiums, sondern auch für die fachdidaktischen Anteile, denn Lernziendifferenz und individuelle Förderung sind letztlich gerade auch fachdidaktische Themen (Stroh 2015; Abels 2015; Riegert & Musenberg (Hg.), 2015).

In den erziehungs- bzw. bildungswissenschaftlichen Anteilen sind Themen relevant wie das Kennenlernen der verschiedenen Begründungsansätze für inklusive Bildung (Siedenbiedel 2019, 347ff.): der menschenrechtliche Ansatz, Chancengleichheit und Bildungsgerechtigkeit, Vermeidung institutioneller Diskriminierung,

Vermeidung sozialer Exklusion, Empowerment statt Schonung für Schüler_innen mit SPF. Weitere Themen sind Diagnostik im inklusiven Unterricht (Amrhein 2016), Inklusive Schulentwicklung, z.B. mit dem Index für Inklusion (Booth/Ainscow 2016), Inklusive Schulpraxis im Schulpraktikum (Siedenbiedel 2017a), Nachteilsausgleich in der Schule und Standardisierung und Lernzieldifferenter Unterricht. Es geht zudem um lerntheoretische Überlegungen z.B. um die Anschlussfähigkeit konstruktivistischer Lerntheorien und kooperativer Lernformen für inklusiven Unterricht, um die Überlegungen, wie Kompetenzorientierung und die Idee eines kognitiv aktivierenden Unterrichts in inklusiven Kontexten verortet werden können. Es geht um Leistung und Leistungsmessung im Kontext Inklusion (Lütje-Klose et al. 2017; Textor et al. 2017; Siedenbiedel 2017b). Zudem gilt es auch, das Classroom Management für einen Klassenraum der Vielfalt weiterzuentwickeln und Themen aus dem Bereich der Arbeit in multiprofessionellen Teams in Forschung und Lehre zu verorten (z.B. im PRONET-Projekt 24 an der Universität Kassel).

Inklusion hat aber auch in jeder einzelnen Fachdidaktik Bedeutung. Es würde den Rahmen dieses Beitrags sprengen, alle anzuführen, es sollen aber Elemente genannt werden. So ist jede Fachdidaktik gefragt, sich mit der Frage nach dem Verhältnis von Fachsprache und leichter Sprache im Unterricht auseinanderzusetzen (z.B. Rüstow, 2015). Die Suche nach individuellen Lernwegen für Kinder und Jugendliche mit unterschiedlichen kognitiven, körperlichen, sozial-emotionalen Voraussetzungen und unterschiedlich ausgeprägten Sinneswahrnehmungen sehen in allen Fächern unterschiedlich aus. Individuelle Lernumgebungen zu gestalten, ist eine Aufgabe der Fachdidaktik und auch die Auseinandersetzung mit der Frage, worin unterschiedliche Schwierigkeitsgrade bestehen, damit individuelles Material erstellt werden kann, ist fachspezifisch.

Eine Herausforderung ist Inklusion dabei nicht nur für die Studiengänge des sogenannten Regelschullehramts, sondern auch für das Sonder- oder Förderschullehramt, denn die Tätigkeitsfelder von Regel- sowie von Sonderschullehrer_innen unterscheiden sich in inklusiven Settings von denen in äußerlich differenzierenden Settings u.a. durch die multiprofessionelle Kooperation, die zahlreiche eigene Themen mit sich bringt (Trautmann 2017; Marty 2015; Stommel et al. 2015). Wie genau die Tätigkeitsfelder in inklusiven Settings gestaltet sind, ist dabei nicht immer klar entwickelt, denn die inklusive Schule, auf die die Lehramtsstudierenden vorbereitet werden sollen, ist selbst noch im Entwicklungsstadium, das Lehramtsstudium richtet sich auf die entsprechend derzeit anzustrebende „next practice“ (Amrhein 2015, 158) im Kontext Inklusion.

Zudem gilt es auch die Frage zu beantworten, wie die Ziele von Inklusion auch inhaltlich an Schüler_innen vermittelt werden können (Gebel 2015). Das ist wiederum eine fachspezifische Frage. So wäre die Auseinandersetzung mit Inklusionsfragen im gesellschaftspolitischen Unterricht zu verorten, aber ebenso könnte die Auswahl von Lektüren im Deutsch- oder auch im Fremdsprachenunterricht dazu beitragen, dass etwa die Perspektiven von Menschen mit unterschiedlichen Lebensbedingungen und -voraussetzungen verständlicher werden (z.B. Cave & Riddell 2011; Haddon 2009; Engelmann 2005; Sherman 2007). Hierfür ist eine Vernetzung der unterschiedlichen Wissenskulturen der verschiedenen am Lehramt beteiligten Disziplinen hilfreich. Dies sei am Beispiel der Lektüre „The Curious Incident of the Dog in the Night-Time“ (2009) von Mark Haddon erläutert. In den Bereich der Fachwissenschaft, in diesem Fall die anglistische Literaturwissenschaft, würde es fallen, den Roman literaturgeschichtlich und gattungstheoretisch einzuordnen, ihn etwa als Entwicklungsroman der Gegenwart zu

kategorisieren, einzuordnen, dass er aus der Ich-Perspektive eines Jungen im Autismus-Spektrum erzählt wird. Er könnte in diesem Kontext mit anderen Entwicklungsromanen oder mit anderen Texten desselben Autors oder einfach mit Texten anderer Gattungen, die sich mit dem Thema Autismus befassen, verglichen werden. Es könnte die Frage gestellt werden, welchen Unterschied es macht, ob der Autor selbst Autist ist oder den Autismus nur aus der Perspektive von Nicht-Autist_innen kennt. Auf fachdidaktischer Ebene könnte sich mit der Frage befasst werden, für Schüler_innen auf welchem Sprachlern-Niveau die fremdsprachliche Lektüre geeignet ist und ob auch eine inhaltliche Passung zu der entsprechenden Altersgruppe vorliegt. Es könnten Überlegungen angestellt werden, welche Vorerfahrungen die einzelnen Schüler_innen mit dem Thema haben, aber auch mit einer Ganzschrift auf Englisch. Dann könnte überlegt werden, welche Vokabelhilfen benötigt werden. All diese Fragen können in einer inklusiven Lerngruppe sicher nicht für alle Schüler_innen gleich beantwortet werden, entsprechend wäre zu erarbeiten, wie eine individuelle Betreuung bzw. eine innere Differenzierung mit Blick auf Aufgaben, Materialien und Medien in Bezug auf den Text gestaltet werden könnte. Unterschiedliche Zugänge zur Arbeit mit dem Roman (analytisch, gestalterisch) könnten ein Thema sein und es könnte überlegt werden, wie die Schüler_innen ggf. ihre unterschiedlichen Vorerfahrungen mit dem Thema und die unterschiedlichen Perspektiven darauf in den Unterricht einbringen können. Zugänge aus dem Bereich des erziehungsbzw. bildungswissenschaftlichen Bereichs könnten sein, die Auswahl der Lektüren im literaturwissenschaftlichen Unterricht daraufhin zu untersuchen, ob eine Gleichberechtigung unterschiedlicher Perspektiven gegeben ist. Es könnte untersucht werden, welches Bild von Autismus in der Lektüre konstruiert wird. Es könnte untersucht werden, ob die Lektüre nur für Gruppen ohne oder nur für Gruppen mit Schüler_innen im

Autismus-Spektrum geeignet ist oder was sich inhaltlich ändert am Unterricht zu dieser Lektüre durch die An- oder Abwesenheit von Schüler_innen mit Anspruch auf sonderpädagogische Förderung. Zudem könnte die Frage gestellt werden, inwieweit die Bearbeitung der Lektüre zu einer Erhöhung der kognitiven und emotionalen Empathie (Tebartz van Elst 2016, S. 73f.) bei Schüler_innen mit und ohne Autismus beitragen kann (Sautter, 2012).

Die Tradition des Lehramtsstudiengangs an der Universität Kassel – inklusiv?

Schaut man exemplarisch auf die Tradition des Lehramtsstudiums an der Universität Kassel, so könnte auf der einen Seite argumentiert werden, dass die in Kassel angebotenen Lehramtsstudiengänge im Sinne des vierten vom Monitor Lehrerbildung definierten Gebiets „Lehrerbildung ohne Differenzierung nach Lehrämtern“ (Monitor Lehrerbildung, 2014) inklusiv angeboten werden, da die verschiedenen angebotenen Lehrämter (Gymnasiallehramt, Haupt- und Realschullehramt und Grundschullehramt) miteinander und auch mit dem Studiengang Soziale Arbeit kooperieren. Viele Veranstaltungen sind grundsätzlich geöffnet für Studierende verschiedener Lehrämter, und inzwischen sind einige auch für Studierende der sozialen Arbeit zugänglich, insbesondere dann, wenn es um Themen wie inklusive Bildung und multiprofessionelle Kooperation geht.

Allerdings hat die Lehrer_innenbildung der Universität Kassel insofern keine inklusive Tradition, als ein grundständiger Lehramtsstudiengang in der Sonder- oder Förderschulpädagogik oder gar ein eigenständiger inklusionspädagogischer Lehramtsstudiengang bislang (noch) nicht angeboten wird.

Die Weiterentwicklung in Richtung Inklusion im Sinne einer Vorbereitung der Lehramtsstudierenden auf eine inklusive Schule wird über eine AG Inklusion gesteuert, über Kooperationen mit außeruniversitären Institutionen im Rahmen der Modellregion Inklusion und über eine Förderdiagnostische Werkstatt. Forschungsbasierte inklusive Hochschulentwicklung wird vorangebracht durch Projekte im Rahmen des vom BMBF geförderten PRONET-Projekts der Qualitätsoffensive Lehrerbildung. Hier findet sich eine weitere System-Antinomie: Es erscheint paradox, neue Sonder-Pädagogik-Studiengänge im Sinne einer Besonderung zu etablieren, wenn die Schule inklusiv werden soll, andererseits wird die entsprechende Expertise für die Förderung der Schüler_innen in all ihrer Diversität in der Lehrer_innenbildung gebraucht.

Lehramt und Inklusion: inklusive Hochschulkultur

Neben der Frage, wie Lehramtsstudierende inhaltlich und methodisch auf eine inklusive Schule vorbereitet werden, betrifft die inklusive Wissenschaftskultur im Lehramt aber auch die Frage, wie Menschen in ihrer Diversität am Lehramtsstudiengang partizipieren können, welche Barrieren es gibt und wie unnötige Barrieren abgebaut werden können, denn die Forderung des Übereinkommens über die Rechte von Menschen mit Behinderungen der Vereinten Nationen nach inklusiver Bildung endet nicht vor der Tür der Hochschulen, sondern es heißt explizit in Artikel 24 Abs. 5 UN-BRK (2006): „Die Vertragsstaaten stellen sicher, dass Menschen mit Behinderungen ohne Diskriminierung und gleichberechtigt mit anderen Zugang zu allgemeiner Hochschulbildung, Berufsausbildung, Erwachsenenbildung und lebenslangem Lernen haben. Zu diesem Zweck stellen die Vertragsstaaten sicher, dass für Menschen mit Behinderungen angemessene Vorkehrungen getroffen werden.“. Tippelt und

Schmidt-Hertha (2013, S. 210) stellen in diesem Kontext die folgende These auf: „Professionalisierung im Kontext inklusiver Konzepte ist ein strukturelles Erfordernis der Modernisierung von Hochschulen“. Sie betonen die Bedeutung inklusiver Lehr-Lern-Umgebungen für Lehramtsstudierende, da diese besonders viele Lerngelegenheiten für „Partizipationskompetenz“ anbieten, „damit sich Menschen solidarisch in sozialen Netzen bewegen können.“ (ebd., S. 219). Sie fordern deswegen Weiterbildungsangebote für Hochschullehrende und Verwaltungskräfte, flexiblere Studien- und Prüfungsordnungen und den Einsatz von Beauftragten, die sich speziell für die Belange von Studierenden mit Behinderungen und chronischen Erkrankungen einsetzen sollen (ebd., S. 220ff.). Lelgemann et al. fordern darüber hinaus „informierte Peers“, die in der Studieneingangsphase Studierende mit Behinderungen und chronischen Erkrankungen unterstützen sollen (Lelgemann et al. 2013, S. 237). Entsprechend gibt es in Hessen etwa Initiativen wie „Inklusive Hochschulen Hessen“ und „Barrierefreier Campus“, aus denen u.a. ein Leitfaden für Studierende mit Behinderungen und chronischen Erkrankungen (Trüper & Herfert 2016) hervorgegangen ist.

Es gilt aber, folgt man einem weiten Inklusionsverständnis, nicht nur, Studierende mit Behinderungen und chronischen Erkrankungen diskriminierungsfrei im Lehramtsstudium zu berücksichtigen, sondern auch Studierende unterschiedlicher ethnischer, kultureller, sozialer, sozio-ökonomischer Herkunft sowie Studierende mit unterschiedlichem Bildungshintergrund und Studierende unterschiedlicher Geschlechter und mit unterschiedlicher sexueller Orientierung. Es ist dabei zu überlegen, inwieweit in Bezug auf Barrieren und Chancenungleichheit Ähnliches gilt wie für den schulischen Bereich und inwiefern es hochschulspezifische Dynamiken gibt. So ist ein Unterschied gegenüber der Schule, dass Hochschulen

ein freiwilliges Bildungsangebot darstellen. Es gibt in Deutschland keine Hochschulpflicht, wohl aber eine Schulpflicht. Die allgemeine oder fachspezifische Hochschulreife ist an den meisten Universitäten eine Zugangsvoraussetzung, insofern hat das Fehlen von Chancengerechtigkeit in Schulen – auf das schon Bourdieu und Passeron aufmerksam gemacht haben (Bourdieu & Passeron 1987) und das durch die PISA-Studien empirisch belegt wurde (Dietrich et al. 2013) – unmittelbare Auswirkungen auf die Zusammensetzung der Studierendenschaft an Hochschulen, die also i.d.R. keinen Querschnitt der Bevölkerung abbildet, da die Studierenden schon allein durch die Zugangsbeschränkungen selektiert werden. Weitere Selektionsprozesse finden innerhalb des Studiums durch Prüfungsanforderungen u.Ä. statt. Dennoch kann nicht von einer homogenen Studierendenschaft gesprochen werden, da es Studierende unterschiedlicher Herkunft, unterschiedlicher Geschlechter, unterschiedlicher sexueller Orientierung, mit und ohne Behinderungen, mit und ohne Migrationshintergrund, mit unterschiedlichen Religionen, unterschiedlichen sozio-kulturellen Herkünften, unterschiedlichen Alters – und auch mit unterschiedlichen (Bildungs-) Biographien gibt. Anders als an Schulen gibt es an Hochschulen oft wenig Transparenz in Bezug auf besondere Bedürfnisse, „wenn Beeinträchtigungen für Lehrende und Hochschulverwaltung nicht als solche erkennbar sind und die Betroffenen aus Angst vor Stigmatisierung auch nicht auf ihre besondere Lage hinweisen wollen.“ (Tippelt & Schmidt-Hertha 2013, S. 2015). Das gilt allgemein an Hochschulen.

Für das Lehramt spezifisch ist, dass dies ein Studiengang ist, der häufiger als andere universitäre Studiengänge von jungen Menschen gewählt wird, deren Eltern selbst keine Akademiker sind: „Studierende aus der oberen Dienstklasse wählen also seltener ein Lehramtsstudium, für Arbeiterkinder hingegen ist das

Lehramtsstudium attraktiver als andere Studiengänge.“ (Lautenbach 2018, o.S.). In Bezug auf die Inklusionsthematik ist dabei aber besonders interessant, dass es signifikante Unterschiede zwischen der Rekrutierung der Studierenden in den unterschiedlichen Lehramtsstudiengängen gibt und dass diese sich in den letzten Jahren verändert hat. Nachdem zunächst das Grundschullehramtsstudium als „Aufstiegsstudium“ gegolten hat und das Gymnasiallehramt für den Nachwuchs der oberen Einkommensgruppen attraktiv war, belegen die neuen Studien von Lautenbach: „Es zeigt sich, dass insbesondere das Sekundarstufen-I-Lehramt für die unteren Schichten attraktiv ist und einen sozialen Aufstiegskanal für die Arbeiterklassen darstellt. [...] Die Sonderpädagogik, die vor dem Hintergrund der Inklusionsthematik eine stetig wachsende Rolle einnimmt, weist insgesamt die größte Anzahl an Studierenden aus höheren Sozialpositionen auf und platziert sich in der Sozialstruktur der Lehramtsstudiengänge somit an der Spitze.“ (Lautenbach 2018, o.S.).

Diese Studie zeigt, dass schon allein die sozialstrukturelle Zusammensetzung der Studierendenschaft ein hohes Maß an Diversität zwischen den Lehramtsstudiengängen abbildet. Die Diversität der Studienziele – die zwischen dem Unterrichten an verschiedenen Schulen, dem Eintritt in die Wissenschaft und manchen anderen oder auch gar keinen konkreten Berufszielen liegt – erhöht zudem den Grad an Diversität in den universitären Lerngruppen.

Anders als in den meisten anderen Studiengängen ist im Lehramtsstudium eine gewisse Heterogenität in der Studierendenschaft auch schon allein dadurch gegeben, dass die Studierenden zumindest in Deutschland in der Regel zwei oder mehr unterschiedliche Fächer innerhalb des Studiengangs

studieren, die wiederum ihre je eigenen Fachkulturen haben, die Studierenden werden also gewissermaßen wissenschaftlich transkulturell sozialisiert. In vielen Veranstaltungen wird zudem fachsemesterübergreifend studiert, es ergeben sich dadurch und durch ein unterschiedliches Studieneintrittsalter und eine unterschiedliche Studiendauer jahrgangsgemischte Gruppen in den Seminaren. In dieser Hinsicht studieren die Lehramtsstudierenden – wie andere Studierende auch – inklusiv in Bezug auf die Differenzlinie Alter.

Studierende im Praktikum – als zukünftige Lehrer_innen

Eine besondere Situation in Bezug auf inklusive Praktiken ergibt sich im Verlauf des Lehramtsstudiums bei Schulpraktika. Zwischen den Rollen der Studierenden und der der Lehrenden finden sich die Studierenden der Lehramtsstudiengänge in einem Spannungsfeld zwischen der Hochschul- und der Schulkultur. Sie spüren hier die Differenz zwischen der Rolle der Studierenden mit Partizipationsansprüchen an allen Bereichen des Studiums und den Ansprüchen, die an Lehrende gerichtet werden, die eine Fürsorgepflicht den ihnen anvertrauten Schüler_innen gegenüber haben, die einem Neutralitätsgebot verpflichtet sind und für den Schulfrieden Sorge tragen (§ 86 Abs. 3 HSG).

Dieses Spannungsfeld entfaltet sich zum einen etwa dann, wenn muslimischen Studierenden, die ein Kopftuch tragen, „die im Studium vorgesehene Hospitation [an unterschiedlichen Schulen in Hessen] verweigert“ wird oder wenn sie „aufgefordert [werden], ihre Kopfbedeckung abzunehmen oder sich für diese öffentlich zu rechtfertigen“ (Storck, 2018). Dabei ist interessant zu beobachten, dass der Anspruch auf Inklusion und Partizipation des Anderen in einem Widerspruch zu stehen scheint mit den Erwartungen, die

an Lehrer_innen gerichtet werden. Dabei argumentiert Storck (2018) zu Recht, dass es auch für den Lehrer_innenberuf einen nationalen Integrationsplan (2007) gibt, der eine „größere Anzahl von Migrantinnen und Migranten in der Lehrerschaft“ fordert (Bundesregierung, 2007) und dass „das Hessische Schulgesetz das Tragen von Kopftüchern nicht (mehr) explizit untersagt“ (Storck, 2018).

Zum anderen wird dieses Spannungsverhältnis dann deutlich, wenn die Studierenden – wie oben erläutert – zwar zunehmend auf das Unterrichten in Schulen vorbereitet werden, die in dem Sinne inklusiv sind, dass Schülerinnen und Schüler mit und ohne Anspruch auf sonderpädagogische Förderung gemeinsam unterrichtet werden, damit konfrontiert sind, dass die Tätigkeit als Lehrer_in derzeit (noch?) wenig inklusiv ist mit Blick auf Behinderungen und chronische Erkrankungen. Studierende, die selbst von psychiatrischen oder anderen chronischen Erkrankungen betroffen sind – und der Anteil an „Studierenden mit Schädigungen des zentralen Nervensystems und Studierenden mit psychischen Erkrankungen [ist unter den Studierenden mit gesundheitlicher Schädigung gemäß einer Studie des DSW von 2006] besonders hoch“ (Tippelt & Schmidt-Hertha 2013, S. 204) – , werden zwar u.U. für ein Lehramtsstudium an einer inklusiven Hochschule zugelassen, bekommen aber bisweilen Probleme, wenn es um die Durchführung von Schulpraktika geht. Zum einen sind in diesem Kontext Nachteilsausgleiche trotz entsprechender Empfehlungen der Hochschulrektorenkonferenz von 2009 noch wenig etabliert, zum anderen hat der Anspruch, das am Ende des Praxissemesters die „Eignung für den Beruf der Lehrerin oder des Lehrers“ (HLbGDV §19 (6)) mit den Studierenden thematisiert werden soll – sei es eine selbst- oder fremdgesteuerte Form der Reflexion – eine Selektionsfunktion, die u.U. in einem

Spannungsverhältnis zum Inklusionsanspruch stehen kann. Tippelt und Schmidt-Hertha zeigen das Spannungsfeld auf zwischen Lehramtsstudierenden mit psychischen Erkrankungen und dem normativen Anspruch an Kernkompetenzen, die es im Rahmen der pädagogischen Professionalisierung zu erwerben gilt, die neben „Individueller Regulationsfähigkeit“ u.a. in der Empathie und Perspektivübernahme liegen, die Lehrer_innen gerade in einem inklusiven Kontext brauchen, „um bedürfnis- und wissensadäquat“ handeln zu können (Tippelt & Schmidt-Hertha, 2013, S. 225).

Ein ähnliches Spannungsverhältnis findet sich im Berufsfeld des Lehrers bzw. der Lehrerin, da im Beamtenrecht, einerseits Menschen mit Schwerbehinderung zwar bevorzugt eingestellt werden, auf der anderen Seite aber angehende Beamte ihre „gesundheitliche Eignung für die Berufung in ein Beamtenverhältnis auf Lebenszeit“ (§ 10 Abs. 2 Satz 1 HBG vom 27.3.2013) nachweisen müssen. Bei der Frage der Einstellung ist also nicht nur die pädagogische und fachliche Eignung entscheidend, sondern auch die Frage, ob absehbar ist, dass ihre Arbeitskraft dem Staat hinreichend lange zur Verfügung steht. Die gesundheitliche Eignung kann abgesprochen werden, wenn „[er] mit überwiegender Wahrscheinlichkeit vor Erreichen der gesetzlichen Altersgrenze wegen dauernder Dienstunfähigkeit vorzeitig in den Ruhestand versetzt oder [...] mit überwiegender Wahrscheinlichkeit bis zur Pensionierung über Jahre hinweg regelmäßig krankheitsbedingt ausfallen und deshalb eine erheblich geringere Lebensdienstzeit aufweisen [werde].“ (Auszug aus dem Urteil des BVerwG vom 30. Oktober 2013 – 2 C 16/12 –, juris, im Anschluss an das Urteil des BVerwG vom 25. Juli 2013 – 2 C 12/11).

Dieses Spannungsverhältnis lässt sich nicht ganz auflösen, da den Rechten der (angehenden) Lehrer_innen auf Inklusion die Fürsorgepflicht des Staates auch gegenüber den (angehenden) Kolleginnen und Kollegen und den Schüler_innen u. U. entgegenstehen kann. Dennoch ist augenfällig, dass es derzeit in Deutschland noch eine Diskrepanz zwischen der Weiterentwicklung des Bildungssystems in Richtung Inklusion und der Weiterentwicklung von Berufsfeldern nicht nur, aber auch in der Schule und Hochschule in Richtung Inklusion gibt (Becker 2015; Ahrbeck 2013 S. 60ff.).

Nachteilsausgleiche im Lehramtsstudium

Ein Nachteilsausgleich bei Prüfungen und im Studium muss behinderten Studierenden nach § 20 Abs. 3 HHG auf Antrag an den Prüfungsausschuss unter Vorlage eines Attests gewährt werden. Ein solcher Nachteilsausgleich kann bei Prüfungsleistungen z.B. sein: Eine Abgabefristverlängerung, die Zuweisung eines eigenen Bearbeitungsraums, die Umwandlung einer schriftlichen in eine mündliche Prüfung, die Umwandlung von einer mündlichen in eine schriftliche Prüfung oder die Erlaubnis zur Nutzung bestimmter Hilfsmittel.

Es gibt darüber hinaus im Lehramtsstudium Bedarf an Nachteilsausgleichen im Schulpraktikum. Der wissenschaftliche Diskurs über das Thema „Inklusion im Schulpraktikum“ befasst sich vor allem mit der Frage, wie Studierende im Schulpraktikum auf eine inklusive Schule vorbereitet werden können (Amrhein 2015; Heinrich et al. 2013, S. 79ff.; Siedenbiedel 2017a). Die Frage, welche Unterstützungsmöglichkeiten die Universität Studierenden mit Behinderungen, chronischen Erkrankungen, Studierenden mit ethnokulturellen Prägungen, die vom Mainstream abweichen, oder die einfach nur unter besonderen

Bedingungen leben (z.B. Versorgung von Kindern und/oder Familienangehörigen), im Schulpraktikum anbieten kann, findet bislang wenig Berücksichtigung in der Literatur. Im Hessischen Lehrerbildungsgesetz (in der Fassung vom 28. September 2011) erscheint der Begriff des Nachteilsausgleichs erstmals in §44 (2), bezieht sich dabei aber nicht auf das Studium, sondern den Vorbereitungsdienst. Dort heißt es: „Schwerbehinderte Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst werden bei Dienstantritt von der Leiterin oder dem Leiter des Studienseminars über ihre Rechte belehrt. Über die Gewährung des Nachteilsausgleichs sind Absprachen zu treffen, die von der Leiterin oder dem Leiter des Studienseminars aktenkundig zu machen sind.“ Explizite Regelungen, ob und wenn ja in welcher Form Nachteilsausgleiche für Studierende während des Schulpraktikums ausgestaltet werden können, finden sich dort nicht.

Das Referat für Schulpraktische Studien an der Universität Kassel erprobt derzeit z.B. ein Familienfreundliches Praxissemester (FaPra), in dem studierenden Müttern oder Vätern angeboten wird, die Leistungen für das Praxissemester auf zwei Semester zu verteilen. Unter Umständen ist eine solche Aufteilung auch für Studierende mit besonderen Bedürfnissen im gesundheitlichen Kontext sinnvoll. Eine weitere Möglichkeit, einen Nachteilsausgleich unter den bestehenden Rahmenbedingungen zu schaffen, ist im Kontext von Schulpraktika auch eine vorrangige Platzvergabe im Begleitseminar und nach Möglichkeiten auch eine wohnortnahe Schulzuweisung, wenn es z.B. um eine Einschränkung der Mobilität geht. Andere Formen des Nachteilsausgleichs könnten noch entworfen und erprobt werden.

Fazit

Die Wissenschaftskultur(en) im Lehramt sind einem Wandlungsprozess in Richtung Inklusivität unterworfen. In diesem Kontext zeigen sich nach und nach Systemantinomien, die zwischen den unterschiedlichen am Lehramt beteiligten Wissenschaftskulturen liegen, aber auch zwischen der Wissenschaftskultur und der Kultur des Feldes, das beforscht und über das gelehrt wird, der Schule. Die Schule ist aber nicht nur neutrales Forschungsfeld, sondern zugleich auch der potenzielle zukünftige Arbeitsplatz vieler der Studierenden. Dabei wird ein weiteres Spannungsfeld sichtbar, nämlich das des unterschiedlichen Inklusionsanspruchs der verschiedenen Akteure im Feld: der Lehrer_innen und der Schüler_innen in der Schule, den Dozierenden und den Studierenden an der Universität. Die Studierenden, die an verschiedenen Wissenschaftskulturen partizipieren und als Praktikant_innen zwischen den beiden Rollen (nicht mehr Schüler_in, noch nicht Lehrer_in) angesiedelt sind, befinden sich im Zentrum dieser Spannungsfelder. Dabei wird deutlich, dass es noch viele offene Fragen im Inklusionsdiskurs in Bezug auf das Lehramt gibt. Die Rolle der Sonderpädagogik in der Lehrerbildung ist noch nicht geklärt und die Inklusivität der Berufsfelder von Lehrer_innen und Hochschullehrenden ist auch noch entwicklungsfähig: Das Beispiel aus Spanien von Pablo Pineda als Lehrer mit Trisomie 21 ist eben trotz der von Zimpel proklamierten „kognitiven Revolution“ (Zimpel 2016, S. 11) bislang noch eher ein Einzelfall. Es wird wohl innerhalb der Wissenschaftskultur(en) der Lehramtsstudiengänge als auch zwischen ihnen darum gehen, die Spannung zwischen Normativität und Diversitätssensibilität immer wieder aufs Neue auszuhandeln.

Literatur

a) Exemplarische Schul-Lektüren:

Cave, K. & Riddell, C. (2011): Something Else. He just wants to find somewhere to belong. London: Puffin.

Engelmann, R. (2005) (Hg.): Ihr habt ja keine Ahnung! Wie Gewalt entstehen kann. Schülerbiografien. Würzburg: Arena.

Haddon, M. (2009): The Curious Incident of the Dog in the Night-Time. Berlin: Cornelsen.

Sherman, A. (2007) The Absolutely True Diary of a Part-Time Indian. Stuttgart: Klett.

b) Wissenschaftliche Literatur:

Abels, S. (2015) Inklusiver naturwissenschaftlicher Unterricht in der Lernwerkstatt Donaustadt. In: Siedenbiedel, C. & Theurer, C. (Hg.): Grundlagen inklusiver Bildung. Teil 1: Inklusive Unterrichtspraxis und -entwicklung. Immenhausen: Prolog, S. 125-134.

Ahrling, I. (1997): Binnendifferenzierung ist nötig – und machbar! Praxis Schule 5-10, Heft 2, S. 9-11.

Ahrbeck, B. (2013): Inklusion. Eine Kritik. Stuttgart: Kohlhammer.

Amrhein, B. (2011): Inklusive LehrerInnenbildung – Chancen universitärer Praxisphasen nutzen. In: Inklusion-online.net o.S. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/84> [13.11.2019]

Amrhein, B. (2015): Professionalisierung für Inklusion – Impulse für Lehrer/-innenbildung in der Sekundarstufe. In: Kiel, E. (Hg.): Inklusion im Sekundarbereich. Stuttgart: Kohlhammer, S. 140-164.

Amrhein, B. (2016) (Hg.): Diagnostik im Kontext inklusiver Bildung. Theorien, Ambivalenzen, Akteure, Konzepte. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Arnold, K.-H., Gröschner, A. & Hascher, T. (2014): Pedagogical field experiences in teacher education: Introduction to the research area. Schulpraktika in der Lehrerbildung: Einführung in das Forschungsfeld. In: Dies. (Hg.): Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte. Pedagogical field experiences in teacher education. Theoretical foundations, programmes, processes, and effects. Münster: Waxmann, S. 11-26.

Becker, U. (2015): Die Inklusionslücke. Behinderung im flexiblen Kapitalismus. Bielefeld: Transcript.

Boller, S. & Lau, R. (2010): Innere Differenzierung in der Sekundarstufe. Ein Praxishandbuch für Lehrer/innen. Weinheim/Basel: Beltz.

Booth, T. & Ainscow, M. (2016): Index for Inclusion – Developing learning and participation. 4. Aufl. Cambridge: Index for Inclusion Network.

Bosse, D. (2016): Herausforderungen des Gymnasiums zwischen Abitur und Inklusion. In: Fischer, C. (Hg.): Eine für alles? Schule vor Herausforderungen durch demografischen Wandel. Münster: Waxmann, S. 45-56.

Bourdieu, P./Passeron, J.-C. (1971): Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs. Stuttgart: Klett-Cotta.

Bundesregierung (2007): Der Nationale Integrationsplan. <https://www.bundesregierung.de/resource/blob/975226/441038/acdb01cb90b28205d452c83d2fde84a2/2007-08-30-nationaler-integrationsplan-data.pdf?download=1> [25.11.2019]

Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) (2019): Sonderpädagogik und Bildungsforschung – Fremde Schwestern? 54. Jahrestagung der Sektion Sonderpädagogik der DGfE 25.-27. September 2019 in Wuppertal. <https://www.dgfe2019sp.uni-wuppertal.de/>

Dietrich F., Heinrich M., Thieme N. (2013) Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit. In: Dietrich F., Heinrich M., Thieme N. (Hg.) Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit. Springer VS, Wiesbaden.

Eberwein, H. (Hg.). (1994). Behinderte und Nichtbehinderte lernen gemeinsam. Handbuch der Integrationspädagogik. Weinheim: Beltz.

Eckert, E. & Meyer, H. (2008): Individuelles Fördern. In: Meyer, H.: Was ist guter Unterricht? Berlin: Cornelsen, S. 86-103.

Gebel, M. (2015): Unterricht über Inklusion – eine neue Obligatorik im erziehungswissenschaftlichen Unterricht. In: Siedenbiedel, C. & Theurer, C. (Hg.): Grundlagen inklusiver Bildung. Teil 1: Inklusive Unterrichtspraxis und -entwicklung. Immenhausen: Prolog, S. 152-161.

Hänsel, D. (2014): Sonderschullehrerausbildung im Nationalsozialismus. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Hascher, T. (2005): Die Erfahrungsfalle. In: Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung 5 (1): Lernprozesse in Praktika. Innsbruck: StudienVerlag, S. 40-46.

Heinrich, M.; Urban, M. & Werning, R. (2013) Grundlagen, Handlungsstrategien und Forschungsperspektive für die Ausbildung und Professionalisierung von Fachkräften für inklusive Schulen. In: Döbert, H. & Weishaupt, H. (Hg.): Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen. Münster: Waxmann, S. 69-133.

Heinzel, F.; Koch, K. (Hg. (2017): Individualisierung im Grundschulunterricht. Jahrbuch Grundschulforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 113-120.

Helmke, A. (2012): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. Seelze: Kallmeyer.

Hillenbrand, C. (2016): Wissenschaftstheoretische Fragestellungen. In: Hedderich, I.; Biewer, G.; Hollenweger, J. & Markowetz, R. (Hg.): Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 49-55.

Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (2009): "Eine Hochschule für Alle" Empfehlung der 6. Mitgliederversammlung am 21.4.2009 zum Studium mit Behinderung/chronischer Krankheit.

https://www.hrk.de/uploads/tx_szconvention/Entschliessung_HS_Alle.pdf [02.12.2019]

Jahr, D. (2015): Inklusion im Politikunterricht. Potenziale und Grenzen der Dorfgründung für einen heterogenitätssensiblen Unterricht. In: Siedenbiedel, C. & Theurer, C. (Hg.): Grundlagen inklusiver Bildung. Teil 1: Inklusive Unterrichtspraxis und -entwicklung. Immenhausen: Prolog, S. 135-151.

Lautenbach, C. (2018): Das Lehramt als Aufstiegsstudium? Die Wahl von Lehramtsstudiengängen aus werterwartungstheoretischer Sicht. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 22, S. 1461–1488.

Lelgemann, R.; Rothenberg, B. & Schindler, C. (2013): Inklusive Bildung in Hochschulen und die Professionalisierung der Lehrenden. In: Döbert, H. & Weishaupt, H. (Hg.): Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen. Münster: Waxmann, S. 231-239.

Lütje-Klose, B.; Boger, M.-A.; Hopmann, B. & Neumann, P. (2017) (Hg.): Leistung inklusive? Inklusion in der Leistungsgesellschaft. Band I: Menschenrechtliche, sozialtheoretische und professionsbezogene Perspektiven. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Marty, A. (2015): Zur Bedeutung der Autonomie und der unterschiedlichen Expertisen in der Kooperation zwischen Regel- und Sonderpädagogischen Lehrpersonen. In: Siedenbiedel, C. & Theurer, C. (Hg.): Grundlagen inklusiver Bildung. Teil 2: Entwicklung zur inklusiven Schule und Konsequenzen für die Lehrerbildung. Immenhausen: Prolog, S. 68-78.

Monitor Lehrerbildung (2014): Inklusionsorientierte Lehrerbildung – vom Schlagwort zur Realität?! Eine Sonderpublikation aus dem Projekt „Monitor Lehrerbildung“. <https://www.monitor-lehrerbildung.de/export/sites/default/.content/Downloads/Tabelle-Strukturveraenderungen-Inklusion.pdf> [13.11.2019]

Opitz, E.-M. (2019): Bildungsforschung: (Un)heimliche Agenda der Sonderpädagogik oder verpasste Chance? Keynote auf der 54. Jahrestagung der Sektion Sonderpädagogik der DGfE: „Sonderpädagogik und Bildungsforschung – fremde Schwestern?“ (25. September 2019).

Prenzel, A. (1993/2006): Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. Wiesbaden: VS.

Riegert, J. & Musenberg, O. (Hg.) (2015): Inklusiver Fachunterricht in der Sekundarstufe. Stuttgart: Kohlhammer.

Rüstow, N. (2015): Leichte Sprache – eine neue „Kultur“ der Beteiligung? In: Dönges, C.; Hilpert, W. & Zurstrassen, B. (Hg.): Didaktik der inklusiven politischen Bildung. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 115-125.

Sautter, H. (2012): Außensicht – Innensicht. Menschen mit Autismus begleiten. In: Sautter, H.; Schwarz, K. & Trost, R. (Hg.): Kinder und Jugendliche mit Autismus-Spektrum-Störung. Neue Wege durch die Schule. Stuttgart: Kohlhammer, S. 17-30.

Siedenbiedel, C. & Theurer, C. (Hg.) (2015): Grundlagen inklusiver Bildung. Immenhausen: Prolog.

Siedenbiedel, C. (2017a): Inklusive (?) Differenzmarkierung im Schulpraktikum in der Grundschule und in der Sekundarstufe. In: Heinzel, F. Koch, K. (Hg.): Individualisierung im Grundschulunterricht. Jahrbuch Grundschulforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 113-120.

Siedenbiedel, C. (2017b): Inklusion am Gymnasium. In: Textor et al. (Hg.): Leistung inklusive? Inklusion in der Leistungsgesellschaft. Band II: Unterricht, Leistungsbewertung und Schulentwicklung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 236-246.

Siedenbiedel, Catrin (2019): Inklusive Bildung in der Sekundarstufe. In Steffens, U. & Messner, R.: Unterrichtsqualität. Konzepte und Bilanzen gelingenden Lehrens und Lernens. Münster: Waxmann, S. 343-371.

Siedenbiedel, C. (i.Dr.): Reformansätze in der Lehrerbildung in Kassel: Praxisphasen in der Ausbildung angehender Lehrkräfte. In: Kunz, H., Sauerland, F. & Uhl, S.(Hrsg.): Lehrerbildung in Deutschland.

Stommel, S.; Hildebrandt, E.; Senn, P. & Widmer, R. (2015): Einstellungen von Schweizer Lehrkräften zu verschiedenen Formen der Kooperation. In: Siedenbiedel, C. & Theurer, C. (Hg.): Grundlagen inklusiver Bildung. Teil 2: Entwicklung zur inklusiven Schule und Konsequenzen für die Lehrerbildung. Immenhausen: Prolog, S. 193-211.

Storck, J. (2018): Normalität, Normativität, Wertschätzung. Das Kopftuch als konfessionelles Zeichen anerkennen. In: HLZ 7-8/2018, S. 24.

Stroh, M. (2015): Inklusion im naturwissenschaftlichen Unterricht

– Beschreibung eines Spannungsfeldes. In: Siedenbiedel, C. & Theurer, C. (Hg.): Grundlagen inklusiver Bildung. Teil 1: Inklusive Unterrichtspraxis und -entwicklung. Immenhausen: Prolog, 110-124.

Tebartz van Elst, L. (2016): Autismus und ADHS. Zwischen Normvariante, Persönlichkeitsstörung und neuropsychiatrischer Krankheit. Stuttgart: Kohlhammer.

Textor, A.; Grüter, S.; Schiermeyer-Reichl, I.; Streese, B. (2017) (Hg.): Leistung inklusive? Inklusion in der Leistungsgesellschaft. Band II: Unterricht, Leistungsbewertung und Schulentwicklung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Tippelt, R. & Schmidt-Hertha, B. (2013): Inklusion im Hochschulbereich. In: Döbert, H. & Weishaupt, H. (Hg.): Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen. Münster: Waxmann, S. 203-229.

Trautmann, M. (2017): Mit anderen Professionen zusammenarbeiten?! Konzepte – Handlungsmöglichkeiten – Probleme. In: Pädagogik 11/2017, S. 6-8.

Trüper, C. & Herfert, A. (2016): Leitfaden für Studierende mit Behinderungen und chronischen Erkrankungen. http://www.uni-kassel.de/themen/fileadmin/datas/themen/studium_behinderung/Leitfaden/Leitfaden_2017_barrierefrei.pdf

Zimpel, A.F. (2016): Trisomie 21 – Was wir von Menschen mit Down-Syndrom lernen können. 2000 Personen und ihre neuropsychologischen Befunde. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.

c) Gesetze / Verordnungen:

Hessisches Hochschulgesetz (HHG) (gültig ab 1.10.2010): GVBl. I 2009 S. 666 vom 23.12.2009, zuletzt geändert durch Artikel 2 des Gesetzes vom 18. Dezember 2017 (GVBl. S. 482)

Hessisches Lehrerbildungsgesetz (HLBG) in der Fassung der Bekanntmachung vom 28. September 2011 (GVBl. I S. 590); zuletzt geändert durch Artikel 3 des Gesetzes vom 5. Februar 2016 (GVBl. S. 30)

KMK (2019): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 16.05.2019).

Verordnung zur Durchführung des Hessischen Lehrerbildungsgesetzes (HLbGDV) in der Fassung vom 28. September 2011. (GVBl. I 2011, S. 615).

UN-Convention on the Rights of Persons with Disabilities (2006) (UN-CRPD):

<https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html>

Inklusive Hochschulen: Studierende mit Behinderungen und/oder chronischen Erkrankungen an den Hochschulen in Deutschland und den USA

Einleitung

In den letzten Jahren wurden erhebliche Anstrengungen unternommen, um die Hochschulbeteiligung zu erweitern, indem zuvor unterrepräsentierte Gruppen, z. B. Studierende der ersten Generation, Studierende mit Migrationshintergrund oder bestimmte ethnische Gruppen, Studierende mit niedriger sozialer Herkunft sowie Studierende mit Behinderungen (Osborne, 2003; Gallego & Busch, 2015; Marginson, 2016), einbezogen wurden. Die Bemühungen um die Integration von Studierenden mit besonderen Bedürfnissen zusammen mit den Studierenden ohne Beeinträchtigung begannen in den 1980er Jahren; sie führten zur Salamanca World Conference on Special Needs Education am 10. Juni 1994. Die Salamanca-Erklärung und der damit verabschiedete Aktionsrahmen sollten sicherstellen, dass Studierende mit besonderen Bedürfnissen Zugang zu Bildung haben und in diese einbezogen und unterstützt werden (UNESCO, 1994). Artikel 56 und 57 beziehen sich insbesondere auf die Unterstützung von Studierenden mit Behinderungen beim Übergang in die Hochschulbildung sowie in die Erwachsenen- und Weiterbildung (UNESCO, 1994).

Eine der jüngsten herausragenden internationalen Bemühungen um Studierende mit Behinderungen ist das Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UN-Behindertenrechtskonvention [UN-BRK]), das 2006 von der UN-Generalversammlung beschlossen wurde (United Nations, 2006) und 2009 in Deutschland in Kraft trat (BGBl. II 2008, S. 1419). Die UN-BRK zielt darauf ab, Diskriminierung von Menschen mit Behinderungen zu verhindern und deren Einbeziehung in die und effektive Teilhabe an der Gesellschaft zu gewährleisten (Art. 3 UN-BRK). Im Einklang mit dem Sozialmodell⁶ der Behinderung erkennt die UN-BRK die Rolle von Umweltbedingungen und gesellschaftlichen Barrieren bei der Verhinderung der vollen Beteiligung von Menschen mit Behinderungen an.

Im Bildungsbereich verfolgt die UN-BRK das Ziel, eine inklusive Bildung und eine gleichberechtigte Teilhabe auf allen Ebenen der Bildung und des lebenslangen Lernens ohne Diskriminierung zu gewährleisten (Art. 24 Abs. 1). Die UN-BRK konzentriert sich auf Bildung generell, schließt aber auch Hochschulbildung ein und erklärt dazu, dass die Vertragsstaaten sicherstellen sollten, dass Menschen mit Behinderungen Zugang zu allgemeiner Tertiärbildung, Berufsausbildung, Erwachsenenbildung und lebenslanger Bildung haben und ohne Diskriminierung und auf gleicher Basis wie andere lernen können. Zu diesem Zweck sollten die Vertragsstaaten sicherstellen, dass für Menschen mit Behinderungen angemessene Vorkehrungen getroffen werden (Art. 24 Abs. 5). Weltweit haben 163 Länder die UN-BRK

⁶Im sozialen Modell von Behinderung wird die Gesellschaft als wichtigster Faktor betrachtet. Es werden systemische Barrieren sowie negative Einstellungen und Ausgrenzungen identifiziert. Der Begriff entstand in Großbritannien im Jahr 1976 (Union of the Physically Impaired Against Segregation [UPIAS, 1976]).

unterzeichnet, und von 181 Ländern wurde das Übereinkommen ratifiziert, d. h. rechtsverbindlich gemacht (Stand 10.3.2020).

Durch diese Initiativen nimmt die Beteiligung von Studierenden mit Behinderung an der Hochschulbildung weltweit zu. Jüngsten Daten zufolge berichten fast elf Prozent der Studierenden im Hochschulbereich in Deutschland von einer oder mehreren Formen von Behinderung oder chronischer Erkrankung (Middendorff, Apolinarski, Becker, Bornkessel, Brandt, Heißenberg, & Poskowsky, 2017). Der Anteil der Studierenden mit gesundheitlichen Beeinträchtigungen ist zwischen 2012 und 2016 um vier Prozentpunkte gestiegen (Middendorff et al., 2017). Im gleichen Zeitraum hat sich der Anteil der Studierenden mit sehr schweren Beeinträchtigungen mehr als verdoppelt (27% in 2012 gegenüber 56% in 2016). Ähnliche Prozentsätze werden aus den USA gemeldet, wo der Anteil der Studierenden mit Behinderungen im Hochschulbereich 2015/16 schätzungsweise bei neunzehn Prozent für Bachelor-Studierende und zwölf Prozent für Postbaccalaureate-Studierende lag (U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics, 2019). Auch in Großbritannien ist der Anteil der Studierenden mit einer bekannten Behinderung mit dem in Deutschland und den USA vergleichbar. Im Jahr 2016 hatten schätzungsweise zwölf Prozent der Studierenden in Großbritannien eine bekannte Behinderung, was einem Anstieg von drei Prozentpunkten gegenüber 2012 entspricht (HESA, 2019).

Auch wenn die Zahl der Studierenden mit Behinderung im Hochschulbereich zunimmt, sind Studierende mit Behinderungen nach wie vor benachteiligt. Im Vergleich zu 2012 ist in Deutschland der Anteil der Studierenden mit einschränkender Beeinträchtigung mit mehr als zehn Semestern an Hochschulen stärker gestiegen als bei Menschen ohne studienrelevante Beeinträchtigung (+8

Prozentpunkte gegenüber +4 Prozentpunkten) (Middendorff et al., 2017). Darüber hinaus stammt fast die Hälfte der Studierenden mit Beeinträchtigungen aus nicht-akademischen Familien.

Infolgedessen sind diese Studierenden mit einem „doppelten Nachteil“ konfrontiert (Poskowsky, Heißenberg, Zaussinger, & Brenner, 2016/2017). In Großbritannien meldet ein höherer Prozentsatz (80%) der Studierenden ohne Behinderung guten Noten als Studierende mit Behinderungen (77 %) (Office for Students, 2019). Auch in den USA haben Studierende mit Behinderungen eine geringere Persistenz als Studierende ohne Behinderung (Mader & Butrymowicz, 2017).

Dies deutet darauf hin, dass, obwohl die Zahl der Studierenden mit Behinderung im Hochschulbereich gestiegen ist, Studierenden mit Behinderungen immer noch oft die notwendige Unterstützung und Information fehlt, um ihr Studium erfolgreich abzuschließen. Vor diesem Hintergrund beschreibt und vergleicht dieses Papier die Einbeziehung von Studierenden mit Behinderungen in die Hochschulbildung in zwei Ländern – Deutschland und den USA. Diese beiden Länder wurden ausgewählt, weil sie Gesetze gegen Diskriminierung haben, z. B. verbietet das deutsche Grundgesetz seit 1994 die Diskriminierung von Personen mit Behinderungen (Art. 3 Abs. 3 Satz 2 GG), und ein US-Bundesgesetz - The Americans with Disability Act (ADA, 1990) - untersagt die Diskriminierung von Personen mit Behinderungen durch Einrichtungen oder Programme, die Bundesmittel erhalten. Beide Länder haben Politiken und Rechtsvorschriften zur Förderung der Inklusion von Menschen mit Behinderungen auf allen Bildungsebenen, einschließlich der Hochschulbildung, verabschiedet. Neben diesen Ähnlichkeiten gibt es auch wesentliche Unterschiede zwischen dem deutschen und dem US-System, die sie zu interessanten Fällen für die Analyse machen. Während beispielsweise die UN-BRK von Deutschland ratifiziert

wurde, sind die USA nur Unterzeichner des Übereinkommens (United Nations Treaty Collection, 2019). Daher beginnt dieses Papier mit der Beschreibung und dem Vergleich einiger der wichtigsten Rechtsvorschriften zur inklusiven Hochschulbildung in Deutschland und den USA; dabei werden die formalen Hochschulstrukturen in diesen beiden Ländern zur Unterstützung von Studierenden mit Behinderungen beschrieben und einige der Herausforderungen und Hindernisse, denen Studierende mit Behinderungen gegenüberstehen, benannt; außerdem werden die Mitarbeiter vorgestellt, die diese Studierenden im Hochschulbereich unterstützen. Schließlich enthält das Papier Empfehlungen zu Strategien zur Unterstützung von Studierenden mit Behinderungen im Hochschulbereich.

Überblick über die Rechtsvorschriften für Studierende mit Behinderungen im Hochschulbereich

Deutschland

Die Hochschullandschaft in Deutschland hat sich in den letzten Jahren verändert. Die verstärkte Konzentration auf Qualitätssicherung und Akkreditierung hat den Hochschulen mehr Flexibilität in den Bereichen Governance, Lehre und Lernen, Lehrplangestaltung und Festlegung und Umsetzung von Zulassungskriterien gegeben. In der Folge hat die Zahl der Studierenden mit Behinderungen oder chronischen Erkrankungen im Hochschulbereich zugenommen. Gleichzeitig wird als Ergebnis internationaler Rechtsvorschriften wie der UN-BRK die Rolle sozialer Faktoren und Umweltbedingungen bei der Verbreitung von Behinderungen anerkannt und im Widerspruch zum Defizitansatz wird ein chancenbasierter Ansatz gewählt (Hochschulrektorenkonferenz [HRK], 2009).

Das deutsche Grundgesetz stärkt ferner das Recht von Menschen mit Behinderung und soll jede Diskriminierung von Personen mit Behinderung verhindern (Art. 3 Abs. 3 Satz 2 GG). Im Bereich der Hochschulbildung trat 1976 das Hochschulrahmengesetz (HRG) (1980) in Kraft, das seitdem mehrfach, mit der letzten Revision im Jahr 2017, überarbeitet wurde. Laut HRG müssen die Hochschulen sicherstellen, dass Studierende mit Behinderung nach Möglichkeit ohne oder mit minimaler Unterstützung Kurse belegen können und nicht aufgrund ihrer Behinderung benachteiligt werden (Art. 2 Abs. 4 HRG). Die Prüfungsordnungen müssen den besonderen Bedürfnissen von Studierenden mit Behinderungen angemessen angepasst sein (Art. 16 Satz 4 HRG). Das Gesetz betont auch die Bedeutung der Rolle von Fürsprechern und Lobbys für Studierende mit Behinderungen als Vermittler zwischen den Studierenden und den Leitungsgremien der Hochschule. Die Hochschulgesetze der Länder können allerdings von den Regelungen des HRG abweichen.

Neben diesen Rechtsvorschriften hat die Hochschulrektorenkonferenz (HRK) im April 2009 konkrete Empfehlungen für ein Studium mit einer Behinderung oder chronischen Erkrankung abgegeben. Diese HRK-Empfehlungen, die keine Rechtsvorschriften sind, erstrecken sich über drei Phasen - vor dem Eintritt in die Hochschulbildung, während der Hochschulbildung und beim Übergang in den Beruf.

i. Vor dem Studium

Der Zugang zu Informationen vor dem Eintritt in die Hochschulbildung hat direkte Auswirkungen auf den Studienerfolg:

a. Studienorientierung

Gerade Studierende mit Behinderungen sollten sich möglichst

früh, möglichst schon zu Beginn der Sekundarstufe II, über die Studienmöglichkeiten an den Hochschulen informieren. Die Hochschulen sollten die bestehende Zusammenarbeit zwischen Beratungs- und Informationsdiensten an Hochschulen ausbauen bzw. neue Zusammenarbeit aufbauen, um den Anliegen von Studierenden mit Behinderung Rechnung zu tragen und Studierende zu unterstützen. Während der Orientierung sollten die Studierenden auf die verschiedenen Betreuungs- und Beratungsangebote an der Hochschule und auf spezielle Ressourcen für Studierende mit Behinderungen aufmerksam gemacht werden.

b. Studienberatung

Die hochschulischen Beratungsdienste sollten barrierefrei und für Studierende mit Behinderung leicht zugänglich sein. Es sollte eine enge Zusammenarbeit zwischen Beratungsstellen für Studierende, z. B. Behindertenbeauftragten, Studentenwerk und psychologischer Beratung, geben, um Studierenden mit Behinderungen Fachwissen und Unterstützung zu vermitteln und ihre Interessen zu vertreten. Die HRK empfiehlt auch Weiterbildungen für Studienberaterinnen und -berater, um den Bedürfnissen von Studierenden mit Behinderung gerecht zu werden.

c. Zulassung

Die Zulassungsrichtlinien sollten entsprechend überarbeitet werden, um den spezifischen Bedingungen von Studierenden mit Behinderungen Rechnung zu tragen, damit sie nicht benachteiligt werden.

ii. Während des Studiums

a. Studiendesign und Prüfungen

Die Hochschulen sollten Flexibilität bei der Studiengestaltung (z.

B. Fristverlängerungen, Arbeitsbelastung, Vollzeit-/Teilzeitstruktur, Urlaub) und bei Prüfungsordnungen ermöglichen, um den individuellen Bedürfnissen von Studierenden mit Behinderungen gerecht zu werden.

b. Gebäude

Die Hochschulgebäude mit Laboren, Ruheräumen usw. sollten barrierefrei sein. Die Hochschulen sollten die Bedürfnisse von Studierenden, die mobilitäts-, sehbehindert oder hörgeschädigt sind, berücksichtigen.

c. Information und Kommunikation

Alle Informations- und Kommunikationskanäle, einschließlich Websites, Registrierung und Anwendung, sollten barrierefrei und für Studierende mit Behinderungen leicht zugänglich sein.

d. Beauftragte für Studierende mit Behinderungen/chronischer Krankheit

Die oder der Beauftragte für Studierende mit Behinderungen/chronischer Krankheit an der Hochschule soll die Verbindung zwischen Studierenden und der Hochschulleitung darstellen. Diese Person soll sicherstellen, dass an den Universitäten angemessene Vorkehrungen zur Unterstützung von Studierenden mit Behinderungen beim erfolgreichen Abschluss ihrer Hochschulbildung eingerichtet werden.

e. Lehre und Dienstleistungen

Lehrende bzw. Professorinnen und Professoren sollten geschult werden, um sie für die Bedürfnisse von Studierenden mit Behinderungen zu sensibilisieren und sicherzustellen, dass sie Studierenden mit Behinderungen Flexibilität und angemessene Unterstützung in Bezug auf Prüfungsvorschriften, Prüfungsanforderungen und Fristen einräumen sowie die

Erlaubnis erteilen, Vorlesungen aufzuzeichnen.

iii. Übergang in den Beruf

Die Career Services sollten Studierende mit Behinderungen in ihre Aktivitäten einschließen und ihren besonderen Bedürfnissen Rechnung tragen, um einen erfolgreichen Übergang ins Erwerbsleben zu ermöglichen.

Die Annahme der UN-BRK durch Deutschland zusammen mit den verschiedenen nationalen Rechtsvorschriften und die Empfehlungen durch die HRK stärken das Engagement Deutschlands für inklusive Hochschulbildung. Die Rechtsvorschriften zielen nicht nur darauf ab, den Zugang zu Hochschuleinrichtungen zu verbessern, sondern enthalten auch spezifische Bestimmungen in Bezug auf Lehre und Lernen in Form flexibler Studienstrukturen und spezifischer Prüfungsordnungen. Dies ist wichtig, um sicherzustellen, dass Studierende mit Behinderungen nicht nur Zugang zum Studium haben, sondern ihr Hochschulstudium auch erfolgreich abschließen.

Die USA

Verschiedene Bundesgesetze in den USA enthalten Bestimmungen, die den Zugang zu Hochschulbildung für Studierende mit Behinderungen erhöhen sollen (Madaus, Kowitz, & Lalor, 2012). Der erste Versuch in dieser Hinsicht war der 1976 in Kraft getretene Artikel 504 des Rehabilitation Act. Ziel dieses Gesetzes ist es, Diskriminierungen aufgrund des Behindertenstatus einer Person, sei dieser physischer oder geistiger Art, bei jedem Programm oder jeder Tätigkeit, das die finanzielle Unterstützung des Bundes erhält, zu verhindern (Rehabilitation Act, 1973; US-Department of Education, 2019). Dies gilt für Hochschulen, Universitäten und postsekundäre

Berufsbildungseinrichtungen sowie für Erwachsenenbildungsprogramme. Das Rehabilitation Act enthält auch Bestimmungen, die unzugängliche Gebäude als eine Form der Diskriminierung betrachteten. Infolgedessen erhielten die Hochschulen Bundesmittel, um ihren Campus für Studierende mit Behinderungen zugänglich zu machen (Wolanin & Steele, 2004).

Section 504 des Rehabilitation Act wirkt mit dem American with Disabilities Act (ADA) von 1990 und dem Individuals with Disability Education Improvement Act (IDEA) von 2004 zusammen, um Diskriminierung zu verhindern und den gleichberechtigten Zugang zu Bildung für Kinder und für Erwachsene zu gewährleisten. Neben dem Verbot der Diskriminierung von Studierenden mit Behinderungen bei der Zulassung, den wissenschaftlichen sowie den Prüfungsanforderungen stellt das ADA auch sicher, dass die Gebäude der Hochschulen für Studierende mit Behinderungen zugänglich sind. Darüber hinaus unterstützt das ADA Vollzeitstudierende mit Behinderung im Hochschulbereich in den USA finanziell in Form von Pell Grants (Wolanin & Steele, 2004). Obwohl IDEA sich hauptsächlich auf Kinder mit Behinderungen konzentriert und allen Kindern mit Behinderungen im ganzen Land eine kostenlose öffentliche Bildung bietet, schreibt das IDEA 2004 Folgendes vor:

„course of study must reflect a coordinated set of activities designed to provide effective transition services to promote successful post-school employment and/or education” (Individuals with Disabilities Education Improvement Act, 2004 Sub-part 4, 14). Der Schwerpunkt liegt auf der Aufstellung eines detaillierten Übergangsplans, um Studierende mit Behinderung bei der erfolgreichen Übergangsphase von Schule oder Studium in die Arbeitswelt und/oder Hochschulbildung zu unterstützen.

Ein weiterer wichtiger Versuch, die Teilnahme von Studierenden mit Behinderungen an der Hochschulbildung zu erhöhen, ist das Higher Education Opportunity Act (HEOA) (2008). Das HEOA wurde 2008 in Kraft gesetzt und seitdem mehrfach geändert. Im Allgemeinen zielt das HEOA darauf ab, den Zugang zur Hochschulbildung zu verbessern und genehmigt finanzielle Hilfsprogramme und die Finanzierung von Unterstützung für Studierende. Das Gesetz enthält insbesondere Bestimmungen zur Erhöhung der postsekundären Chancen für Studierende mit Behinderung im tertiären Bereich durch die Initiierung neuer Programme und die Weiterführung der bereits bestehenden Programme. Ziel dieser Programme ist es, Beteiligung, Bindung, Studienabschluss und den Erfolg der Studierenden an den Hochschulen zu erhöhen. Auf der Grundlage des HEOA werden Mittel für „demonstration projects“ zur Verfügung gestellt, mit dem Ziel, effektive Lehr- und Lernpraktiken sowie Fernunterrichtsmöglichkeiten zu fördern, Lehrkräfte auszubilden und die Forschung zu Studierenden mit Behinderungen im Hochschulbereich auszuweiten. Das HEOA regelt auch die Vergabe von Fördergeldern an Hochschulen, um Doktorandinnen und Doktoranden, die sich auf Sonderpädagogik spezialisiert haben, Stipendien anzubieten. Ziel ist, den Mangel an Lehrkräften zu überwinden und Pädagogen auszubilden, die zukünftige Fachkräfte zum Thema Behinderung unterrichten können. Die Ausbildung zukünftiger Lehrerinnen und Lehrer zur Sonderpädagogik und auch Stipendien für Doktorandinnen und Doktoranden sind wichtige Bestandteile des HEOA. Stipendien werden an Absolventinnen und Absolventen vergeben, die ein Lehrerausbildungsprogramm an einer Hochschule absolvieren möchten.

Sowohl Deutschland als auch die USA haben Gesetze zur Unterstützung von Studierenden mit Behinderung im

Hochschulbereich. In beiden Ländern liegt der Schwerpunkt nach wie vor auf dem Verbot der Diskriminierung von Studierenden mit Behinderungen, der Barrierefreiheit des Campus und dem Sorgen für angemessene Bedingungen in Lehre, Kursanforderungen und Prüfungsordnungen. Darüber hinaus zielen die Rechtsvorschriften in den USA auch darauf ab, Studierende mit Behinderungen finanziell zu unterstützen. In Deutschland beschränkt sich diese Unterstützung auf eine indirekte finanzielle Förderung, denn bei der Ausbildungsförderung nach dem BAFöG kann die Höchstförderdauer wegen einer Behinderung verlängert werden. Die Unterschiede zwischen den beiden Ländern sind auf die inhärenten Unterschiede in den beiden Systemen zurückzuführen. Während die Hochschulbildung in Deutschland für die Studierenden fast kostenlos ist, sind deren Kosten für die Hochschulbildung in den USA extrem hoch. Dies fügt eine weitere Komplikation hinzu, da es für Studierende mit Behinderungen besonders schwierig sein kann, gleichzeitig zu studieren und zu arbeiten, um sich selbst zu versorgen. Daher ist die finanzielle Unterstützung dieser Gruppe von Studierenden in den USA obligatorisch.

Im nächsten Abschnitt werden einige der spezifischen Mechanismen beschrieben, die zur Unterstützung von Studierenden mit Behinderungen in Deutschland und den USA eingeführt wurden.

Unterstützung von Studierenden mit Behinderungen

Deutschland

In Deutschland werden Dienstleistungen für Studierende mit Behinderungen oder chronischen Gesundheitsproblemen über

verschiedene formale Strukturen angeboten. Dazu gehören Beauftragte für Studierende mit Behinderungen oder chronischen Gesundheitsproblemen, das Deutsche Studentenwerk sowie Beratungsdienste. Diese Strukturen unterstützen Studierende mit Behinderungen beim Zugang zu Informationen und bei der Beantragung angemessener Studien- und Prüfungsbedingungen. Es ist zu beachten, dass nicht alle Hochschulen alle aufgeführten Dienstleistungen anbieten.

i. Beauftragte für Studierende mit Behinderungen oder chronischen Erkrankung

Die Beauftragten für Studierende mit Behinderungen oder chronischen Gesundheitsproblemen sind die wichtigsten Ansprechpartner für Studierende mit Behinderungen. Sie dienen als Vermittler zwischen Studierenden und Verwaltung (KMK, 2017). Es liegt in der Verantwortung dieser Beauftragten, behinderten und chronisch kranken Studierenden Informationen und Ratschläge zu den Dienstleistungen auf dem Campus zu geben, z. B. Beratung sowie allgemeine Unterstützung beim Studium. Die Beauftragten fördern auch die Zusammenarbeit zwischen Studierenden und Lehrenden, Verwaltungsmitarbeitern und dem Studentenwerk. Die oder der Beauftragte unterstützt die Hochschule auch bei der Umsetzung von gesetzlichen Vorschriften und bei der Beteiligung an Maßnahmen zur gleichberechtigten Teilhabe (KMK, 2017). Die Beratung erfolgt freiwillig und vertraulich. Angehende Studierende können sich auch an die Beauftragte oder den Beauftragten für Studierende mit Behinderungen und chronischen Gesundheitsproblemen wenden, um Informationen über das Hochschulstudium zu erhalten.

ii. Deutsches Studentenwerk

Das Deutsche Studentenwerk ist eine gemeinnützige

Organisation, die von den Bundesländern gegründet wurde, um sich mit der Versorgung der Studierenden in sozialer, ökonomischer, kultureller und gesundheitlicher Hinsicht zu befassen. Das Deutsche Studentenwerk ist der Dachverband der durch Landesrecht als Anstalten öffentlichen Rechts geschaffenen 57 deutschen Studentenwerke.

Eine wichtige Rolle dieser Organisation ist es, Studierende mit Behinderungen beim Zugang zu geeigneten Unterkünften zu unterstützen und ihnen bei der Lösung ihrer Probleme und Anliegen zu helfen (Studying in Germany, 2019). Die Informations- und Beratungsstelle Studium mit Behinderung (IBS) – ein beim Deutschen Studentenwerk angesiedeltes Projekt, das vom BMBF gefördert wird - informiert über spezifische Beratungsleistungen auf dem Campus und unterstützt auch Studieninteressierte und deren Familien (Deutsches Studentenwerk, 2019).

iii. Beratung

Die Beratungsleistungen werden entweder über zentrale Beratungsstellen oder über das Studentenwerk erbracht. Die Beratungsdienste richten sich an Studierende und Studieninteressierte und informieren über ein breites Spektrum von Themen wie Studienbedingungen, Bewerbungsverfahren, barrierefreie Unterbringung, Ansprechpartner/Beauftragte oder Dienste des Studentenwerks (HRK, 2009). Darüber hinaus spielen die Beratungsdienste eine wichtige Rolle bei der Unterstützung der Studierenden bei der Suche nach finanzieller Förderung und vermitteln bei Bedarf psychologische Beratung.

iv. Studien- und Prüfungsordnungen

Studien- und Prüfungsanforderungen müssen mit Blick auf Studierende mit Behinderung oder chronischer Erkrankung

flexibel gehandhabt werden. Gesetzlich vorgeschrieben ist ein Nachteilsausgleich bei Prüfungen. Bei den Studienbedingungen einschließlich der Struktur von Kursen, z.B. Vollzeit- oder Teilzeit-Kursen, ist es nicht so eindeutig geregelt. Auch in Bezug auf die Anwesenheitsanforderungen sollten für Studierende mit Behinderungen angemessene Bedingungen zur Verfügung stehen, die auf der Grundlage des spezifischen Gesundheitszustandes der Studierenden vereinbart werden. Eine generelle solche Regelung gibt es jedoch nicht.

Die USA

Im Gegensatz zu Deutschland bieten die Hochschulen in den USA Dienstleistungen für Studierende mit Behinderungen über eine zentrale Einrichtung an: das Büro für Studierende mit Behinderungen (Office for Students with Disabilities). Dieses Büro implementiert Richtlinien und Verfahren, die darauf ausgelegt sind, die Bundesgesetze zu erfüllen, z. B. das American with Disability and Rehabilitation Act. Zudem nimmt es Anfragen von den Studierenden entgegen und erleichtert Vorkehrungen zur Unterstützung von Studierenden. Das Büro für Behindertendienste bietet auch spezifische Informationen über die Unterbringung am Studien- oder Arbeitsplatz an sowie über Assistenztiere, Studierendenwohnheime, Parkplätze und Transport. Dabei arbeiten die Mitarbeiter des Büros für Behindertendienste eng mit Fakultät, Verwaltung und Studierenden zusammen, um Vorkehrungen zur Unterstützung von Studierenden zu entwickeln und umzusetzen (Gallego & Busch, 2015). Die von den Studierenden angeforderten Unterstützungen können Anfragen nach Unterstützung bei Unterrichtsaufzeichnung, technischen Hilfsmitteln, Vorlesungsaufzeichnungen oder Gebärdensprachdolmetscher sein (US Department of Education, Office for Civil Rights 2011).

Herausforderungen und Barrieren

Trotz dieser Gesetze, Richtlinien und Dienstleistungen berichten Personen, die mit Studierenden mit Behinderungen arbeiten, sowie die Studierenden selbst über verschiedene Herausforderungen und Hindernisse sowohl bei der Erbringung von Dienstleistungen als auch beim Zugang zu Dienstleistungen. Dies gilt sowohl für Deutschland als auch für die USA.

Beauftragte, die mit Studierenden mit Behinderung zusammenarbeiten, berichten häufig von fehlenden Budgets und technischer Infrastruktur sowie unzureichender Personalausstattung als große Herausforderungen bei der Bereitstellung von Dienstleistungen für Studierende mit Behinderungen (HRK, n.d.).

Häufige Prüfungen, Anwesenheitspflicht, unzureichende Information und Beratung, Schwierigkeiten beim Zugang zu Gebäuden, Abwesenheit oder mangelnde Verfügbarkeit von Entspannungs- und Ruheräumen, mangelnde Akzeptanz durch Lehrende und soziale Isolation sind einige der großen Herausforderungen, die die Betroffenen zu bewältigen haben (Döll, 2005; Knauf, 2015).

In den USA berichten Studierende auch von verschiedenen Hindernissen beim Zugang zu und der Teilnahme an hochschulischen Aktivitäten. Scott (2019) kategorisiert diese Barrieren in vier Hauptbereiche: Zusammenarbeit mit dem Disability Resource Office, Unterrichtsräume und Unterrichtsumgebung, Campus-Zugang und Unterstützung auf dem Campus sowie Campus-Klima (S.9).

- **Zusammenarbeit mit dem Disability Resource Office:**
 Das Disability Resource Office ist die primäre Anlaufstelle für Studierende mit Behinderungen, um Unterstützung und Zugangsmöglichkeiten anzufordern. Der Übergang von der Schule zur Hochschule ist schwierig, und die Studienanfänger erleben große Veränderungen in ihrer Umgebung. Von den Studierenden wird erwartet, dass sie selbstständig mit dem Disability Resource Office zusammenarbeiten und Unterstützung einfordern. Viele Studierende berichten, dass sie nichts von den Dienstleistungen des Behindertenbüros sowie von der angemessenen Unterstützung wussten, die sie anfordern könnten. Die Studierenden berichten auch von mühsamem Papierkrieg, Dokumentationen und Tests als Hindernissen beim Zugriff auf diese Dienste. Die Studierenden berichten auch von Unzufriedenheit mit der Qualität der bereitgestellten Unterstützung.
- **Unterrichtsräume und Unterrichtsumfeld:** Die Einstellung der Lehrkräfte wurde auch als Hindernis für die Teilnahme an der Hochschulbildung durch Studierende mit Behinderungen berichtet. Die Lehrkräfte sind sich der Bedürfnisse von Studierenden mit Behinderungen und der Wichtigkeit der Bereitstellung geeigneter Räume oft nicht bewusst.
- **Campus-Zugang und Unterstützung:** Studierende berichten von physischen Barrieren auf dem Campus, die ihre Teilnahme an der Hochschulbildung einschränken. Zum Beispiel sind die Wohnungen für Studierende mit Behinderungen oft getrennt von den Wohnheimen für Studierende ohne Beeinträchtigung, was zu einer Segregation führt. Die Studierenden berichten auch von Lücken in Programmen und Dienstleistungen. Insbesondere bei den Career Services wurden die

besonderen Bedürfnisse von Studierenden mit Behinderung beim Übergang in den Arbeitsmarkt oft nicht berücksichtigt.

- **Campus-Klima:** Dieser Punkt bezieht sich hauptsächlich auf den sozialen Aspekt von Behinderung und auf das Stigma, das mit Behinderung verbunden ist. Viele Studierende berichten von negativen Interaktionen mit ihren nicht behinderten Kommilitoninnen und Kommilitonen, die ihre gesundheitliche Situation nicht verstehen und sie oft aufgrund von den in Anspruch genommenen Unterstützungen beurteilen. Diese Wechselwirkungen tragen zu einem negativen Campusklima bei.

„Race“ fügt eine weitere Ebene der Komplexität für Studierende mit Behinderungen in den USA hinzu. Vor allem afroamerikanische Studierende mit Behinderungen fühlen sich doppelt ausgegrenzt. Fakultätsmitglieder und Kommilitoninnen und Kommilitonen zweifeln oft an ihrer Fähigkeit, das Studium zu schaffen, was ihre Entscheidung, Unterstützung zu suchen, beeinflusst (Banks, 2014).

Tabelle 1 fasst die Probleme zusammen, mit denen Studierende mit Behinderungen im Hochschulbereich sowohl in Deutschland als auch in den USA zu kämpfen haben. Wie man sieht, gibt es in beiden Ländern mehrere gemeinsame Themen. Der Mangel an Informationen über Dienstleistungen für Studierende mit Behinderungen und der Zugang zu diesen Dienstleistungen stellt ein gemeinsames Hindernis in den beiden Ländern dar. In ähnlicher Weise wird in beiden Ländern ein unzureichendes Wissen von Lehrenden über verschiedene Behinderungen und Gesundheitsbedingungen und über die erforderliche Unterstützung von Studierenden als Hindernis identifiziert.

Schließlich sind auch soziale Isolation und Stigmatisierung und Stereotype im Zusammenhang mit Behinderungen in beiden Ländern weit verbreitet.

Tabelle 1: Probleme von Studierenden mit Behinderungen - in Deutschland und den USA

Probleme/Barrieren	Deutschland	USA
Unzureichende Infrastruktur für Beauftragte, die mit Studierenden mit Behinderungen arbeiten	X	
Mangelnde Ausbildung der Lehrenden	X	X
Mangelnde Informationen über die Dienstleistungen und Unterstützung für Studierende mit Behinderungen	X	X
Soziale Isolation und Stigmatisierung	X	X
"Race"		X

Schlussfolgerung, Empfehlungen und Diskussion

Selbst wenn in beiden Ländern Rechtsvorschriften gelten, erkennen nicht nur Studierende mit Behinderungen, sondern auch Administratoren und Professorinnen und Professoren, die mit diesen Studierenden zusammenarbeiten, mehrere Hindernisse. Ein gemeinsames Thema in beiden Ländern scheint ein Mangel an Informationen unter den Studierenden sowie mangelnde Ausbildung von Lehrenden und Professorinnen und Professoren

für die Arbeit mit Studierenden mit Behinderungen zu sein. Die Studierenden mit Behinderung die an Campus-Förderprogrammen teilnehmen haben bessere Ergebnisse im Vergleich zu Studierenden, die nicht teilnehmen (Paul, 2000). Viele Studierende mit Behinderung entscheiden sich jedoch gegen die Teilnahme an Campus-Programmen (Tincani, 2004). Aufgrund von Stigmatisierung oder Angst davor können Studierende zögern, ihre Behinderung offenzulegen und erhalten daher möglicherweise keine geeignete Unterstützung, die ihnen helfen würde, im Studium erfolgreich zu sein (Tinacni, 2004). Im Gegensatz zu den Schülern an Schulen gibt keine systematischen Verfahren in den Hochschulen, um den Behindertenstatus von Studierenden zu identifizieren und zu dokumentieren, so dass die Inanspruchnahme von Unterstützungsleistungen in der alleinigen Verantwortung der Studierenden selbst liegt (Tincani, 2004).

Für eine erfolgreiche Inklusion aller Studierenden in die Hochschulbildung ist es von entscheidender Bedeutung, dieses Stigma im Zusammenhang mit dem Behindertenstatus zu durchbrechen, vor allem durch den Ausbau sozialer Netzwerke von Studierenden mit Behinderungen. Eine der Möglichkeiten, dies zu erreichen, ist durch Peer-Partnerschaftsprogramme, bei denen Studierende mit Behinderungen mit einem Studierenden ohne Behinderung ein Netzwerk/Team bilden. Solche Programme haben sich als vorteilhaft erwiesen, um die Wahrnehmung von Behinderung zu ändern und sie helfen, Barrieren zu überwinden. Ein Beispiel dafür ist das LEVEL-Programm, das in den USA implementiert wird (Bialka, Brown, Morro, & Hannah, 2017). Im Rahmen dieses Programms studieren die Studierenden gemeinsam, teilen Unterrichtsmaterialien und bekommen Informationen von ihrem Peer. Dies soll einerseits Freundschaften fördern und andererseits wird es den Studierenden ermöglicht, das Potenzial/die wissenschaftlichen Fähigkeiten von

Studierenden mit Behinderung zu erkennen. Es trägt auch dazu bei, dass nicht behinderte Studierende die sozialen Herausforderungen erkennen, denen sich Studierende mit Behinderungen gegenübersehen.

Ein weiterer Ansatz ist die Einführung eines Universal Design for Learning (Cast Inc., 2019), d. h. die Anwendung von Grundsätzen der Lehrplanentwicklung, die allen Studierenden das gleiche Recht auf Lernen einräumt, einschließlich der Studierenden mit Behinderungen. Das Universal Design for Learning basiert auf Forschung auf dem Gebiet der Neurowissenschaften und umfasst drei Hauptprinzipien:

1. Bereitstellung mehrerer Darstellungsmittel: Dazu gehört, Informationen und Inhalte auf unterschiedliche Weise darzustellen, z. B. als Digital- und Audiotext oder Video.
2. Akzeptanz verschiedener Handlungs- und Ausdrucksmöglichkeiten: Dies ermöglicht es den Kursteilnehmern, verschiedene Methoden zu verwenden, um ihr Wissen und ihr Verständnis der Kursinhalte zu demonstrieren, z.B. in Videopräsentationen.
3. Engagement: Dies umfasst das Anregen des Interesses und der Motivation der Lernenden.

Lehrkräfte sollten ermuntert werden, an Weiterbildungsprogrammen zur Unterstützung von Studierenden mit Behinderungen im Hochschulbereich teilzunehmen. Diese Programme sollten sich auf verschiedene Arten von Behinderungen und gesundheitlichen Beeinträchtigungen konzentrieren und Informationen über Unterstützungen für Studierende mit Behinderungen bereitstellen. Die Hochschuleinrichtungen müssen sicherstellen, dass die Verfahren für den Zugang zu Dienstleistungen einfacher und gestrafft werden.

Der Begriff „inklusiv“ unterliegt einer Vielzahl von Interpretationen, Konzeptualisierungen und Definitionen. Es besteht kein Zweifel daran, dass sich die Studierendenschaft, die in die Hochschulbildung eintritt, verändert, und infolgedessen müssen die Universitäten sicherstellen, dass sie in der Lage sind, die Bildungsbedürfnisse aller Studierendengruppen zu erkennen und zu erfüllen (Colón, Montoro, Ruiz, 2018). Inklusiv Hochschulebildung bedeutet, allen Studierenden gleiche Chancen zu bieten, unabhängig von ihren Unterschieden, indem Barrieren identifiziert und beseitigt werden, die die Bildungschancen für bestimmte Studierende einschränken (Colón et al., 2018; Loreman, McGhie-Richmond, Kolupayeva, Taranchenko, Mazin, Crocker, & Petryshyn, 2014). Dazu gehört der Abbau von Barrieren in Lehre, Lernen und Bewertung (Adams & Brown, 2002; Fuller, Healey, Bradley, & Hall, 2004). Grundlegende Veränderungen an den Hochschulen sind notwendig, um die Hochschulbildung vollständig inklusiv zu machen. Das schließt die Schaffung einer Kultur der Gleichheit ein, indem integrative Werte wie Respekt und Wertschätzung gefördert werden (Knauf, 2015).

Literatur

Adams, M. & Brown, P. (2000) 'The times they are a changing': Developing disability

provision in UK higher education, Paper presented to Pathways 4 Conference, Canberra, Australia, 6–8 December.

Americans with Disability Act. (1990). Americans with disabilities Act of 1990, as amended. Retrieved from

<https://www.ada.gov/pubs/adastatute08.htm>

Banks, J. (2014). Barriers and support to postsecondary transition: Case studies of African American students with disabilities. *Remedial and special education, 35*(1), 28-39.

Bialka, C.S., Brown, K.S., Morro, D., & Hannah, G. (2017). On their LEVEL: How participation in a University Student Group shape members' perception of disability. *Journal of Diversity in Higher Education 10*(2), 117-135.

Cast. Inc. (2019). About Universal Design for Learning. Retrieved from <http://www.cast.org/our-work/about-udl.html#.XOYSlTjggM8>

Colón, A.M.O., Montoro, M.A., & Ruiz, M.J.C. (2018). Toward inclusive higher education in a global context. *Sustainability, 10*(8), <https://doi.org/10.3390/su10082670>

Deutsches Studentenwerk. (2019). Studieren mit Behinderung. Retrieved from <https://www.studentenwerke.de/de/content/die-ibs-stellt-sich-vor>.

Döll, P. (2005). Studieren trotz Krankheit? Zur psychosozialen Lage von chronisch kranken und behinderten Studierenden. *A r b e i t s b e r i c h t Nr. 31*. Magdeburg: Otto-von-Guericke-Universität.

United Nations Department of Economic and Social Affairs Disability. (2020). Convention on the Rights of Persons with Disability. Retrieved from <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html>

Fuller, M., Healey, M., Bradley, A., & Hall, T. (2004). Barriers to

learning: A systematic study of the experience of disabled students in one university, *Studies in Higher Education*, 29(3), 303-318.

Gallego, M. & Busch, C. (2015). Towards the inclusion of students with disabilities: Accessibility in language courses. *Innovation in Higher Education*, 40, 387-398.

HESA. (2019). Higher education student statistics: UK, 2016/17- Student numbers and characteristics. Downloaded from <https://www.hesa.ac.uk/news/11-01-2018/sfr247-higher-education-student-statistics/numbers>

Higher Education Opportunity Act. (2008). Public Law 110-315-Aug.14, 2008. Retrieved from https://www.govinfo.gov/content/pkg/PLAW-110publ315/pdf/PLAW_110publ315.pdf

Hochschulrahmengesetz in der Fassung der Bekanntmachung vom 19. Januar 1999 (BGBl. I S. 18), das zuletzt durch Artikel 6 Absatz 2 des Gesetzes vom 23. Mai 2017 (BGBl. I S. 1228) geändert worden ist

Hochschulrektorenkonferenz. (2009). Eine Hochschule für Alle. Retrieved from https://www.hrk.de/uploads/tx_szconvention/Entschliessung_HS_Alle.pdf

Hochschulrektorenkonferenz. (n.d.). „Eine Hochschule für Alle – Empfehlung der 6. Mitgliederversammlung der HRK am 21. April 2009 zum Studium mit Behinderung/chronischer Krankheit: Ergebnisse der Evaluation. Retrieved from <https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-03-80>

[Studium/02-03-08-Barriererefreies-Studium/Auswertung_Evaluation_Hochschule_fuer_Alle_01.pdf](#)

Individuals with Disabilities Education Improvement Act. (2004). Pub. L. No. 108-446.

Scott, S. (2019). Access and participation in higher education. Perspectives of College Students with Disabilities. *NCCSD Research Brief*, 2(2), 387-398. Retrieved from <http://www.nccsdonline.org/research-briefs.html>

KMK. (2017). The Education System in the Federal Republic of Germany 2015/2016: A description of the responsibilities, structures, and developments in education policy for the exchange of information in Europe. Retrieved from https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Eurydice/Bildungswesen-engl-pdfs/dossier_en_ebook.pdf

Knauf, H. (2015). Paths to Inclusion. Implementing the CRPD in German Higher Education. *Hochschulentwicklung*. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/277308672_Paths_to_Inclusion_Implementing_the_CRPD_in_German_Higher_Education

Loreman, T., McGhie-Richmond, D., Kolupayeva, A., Taranchenko, O., Mazin, D., Crocker, C., Petryshyn, R. (2016). A Canada-Ukraine collaborative initiative for introducing inclusive education for children with disabilities in Ukraine: Participant perspectives. *School effectiveness and school improvement*, 27(1), 24–44.

Madaus, J.W., Kowitt, J.S., & Lalor, A.R. (2012). The higher education opportunity Act: Impact on students with disabilities. *Rehabilitation Education*, 26(1), 33-42.

Mader, J., & Butrymowicz, S. (2017). The vast majority of students with disabilities don't get a college degree. Downloaded from <https://hechingerreport.org/vast-majority-students-disabilities-dont-get-college-degree/>.

Marginson, S. (2016). The worldwide trend to high participation higher education: Dynamics of social stratification in inclusive systems. *Higher Education*, 72, 413-434.

Middendorff, E., Apolinarski, B., Becker, K., Bornkessel, P., Brandt, T., Heißenberg, S. & Poskowsky, J. (2017). *Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2016. 21. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks – durchgeführt vom Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).

Office for Students. (2019). Differences in student outcomes- Disability. Downloaded from <https://www.officeforstudents.org.uk/data-and-analysis/differences-in-student-outcomes/disability/>

Osborne, M. (2003). Increasing or widening participation in higher education: A European overview. *European Journal of Education*, 38(1), 5-24.

Paul, S. (2000). Students with disabilities in higher education: A review of the literature. *College Student Journal*, 34(2), 200-210.

Poskowsky, J., Heißenberg, S., Zaussinger, S., & Brenner, J. (2016/2017). Beeinträchtigt studieren best2: Datenerhebung zur Situation Studierender mit Behinderung und chronischer Krankheit 2016/17. Downloaded from <http://best-umfrage.de/wp-82>

[content/uploads/2018/09/beeintr%C3%A4chtigt_studieren_2016.pdf](#)

Rehabilitation Act of 1973, Pub. L. 93-112, 87 Stat. 355, H.R. 8070, enacted September 26, 1973. Retrieved from <https://legcounsel.house.gov/Comps/Rehabilitation%20Act%20Of%201973.pdf>

Steinert, C. Steinert, T., Flammer, E., & Jaeger, S. (2016). Impact of the UN Convention on the rights of persons with disability (UN-CRPD) on mental health care research- a systematic review. *BMC Psychiatry*, 16:16, doi: 10.1186/s12888-016-0862-1.6

Studying in Germany. (2019). Studying in Germany as a disabled student. Retrieved from <https://www.studying-in-germany.org/studying-in-germany-as-a-disabled-student/>

Tinacni, M. (2004). Improving Outcomes For College Students With Disabilities: Ten Strategies For Instructors. *College teaching*, 52(4), 128-132.

UNESCO. (1994). The Salamanca statement and the framework for action on special needs education. Downloaded from http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF

United Nations. (2006). Convention on the Rights of Persons with Disabilities and Optional Protocol. (Art. 3; Art. 24 Abs. 1). Retrieved from <https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-e.pdf>. (Für Deutschland- Fundstelle BGBl. II 2008)

United Nations Treaty Collection. (2019). Chapter IV. Human

Rights. 15. Conventions on the Rights of Persons with Disability.

Downloaded from

https://treaties.un.org/Pages/ViewDetails.aspx?src=TREATY&mtid_sg_no=IV-15&chapter=4&clang=en

UPIAS. (1976). *Fundamental Principles of Disability*. London: Union of the Physically Impaired Against Segregation.

US Department of Education. Office for Civil Rights (2011). *Students with Disabilities Preparing for Postsecondary Education: Know Your Rights and Responsibilities*. Retrieved from <https://www2.ed.gov/about/offices/list/ocr/transition.html>

US Department of Education. (2019). Title 34 Education. Retrieved from <https://www2.ed.gov/policy/rights/reg/ocr/edlite-34cfr104.html#E>

US Department of Education, National Center for Education Statistics. (2019). *Digest of Education Statistics, 2017 (2018-070)*. Chapter 3. Retrieved from <https://nces.ed.gov/fastfacts/display.asp?id=60>

Wolanin TR, Steele PE. (2004). *Higher education opportunities for students with disabilities: A primer for policymakers*. The Institute for Higher Education Policy; Washington, DC: 2004.

Die Bedeutung der Begegnung mit Menschen, die in den „Prozess der Inklusion“ involviert sind – Eine Reflexion der Tagung in Bezug zu meiner Beauftragung

Im Folgenden möchte ich Bezug nehmen auf die Darstellung meiner Aufgaben als Beauftragte mit Menschen mit Beeinträchtigung an der Evangelischen Hochschule Darmstadt wie ich sie erlebe und wie ich sie bei der Tagung präsentiert habe. Ebenso möchte ich Bezug nehmen auf die Bedeutung der Tagung und des Netzwerkes für die Reflexion meiner Aufgaben.

Ordnen meiner Eindrücke

Die Tagung des Netzwerkes in Kassel bedeutete für mich mehr als einen Austausch über unsere Stellungen und unsere Aufträge innerhalb der Institutionen und Projekte, in denen wir arbeiten. Auf die Frage, warum Inklusion für Studierende eine so zähe Umsetzung an den Hochschulen erfährt, wie ich es im Laufe meiner nun Eineinhalbjährigen Beauftragung erleben musste, konnte ich zwar keine Antwort finden. Zu begreifen, dass die Frage nicht nur mich in meiner Position, meine Person und meine Institution betrifft, sondern eine strukturelle Dimension hat, macht das Netzwerk zu einem wichtigen Bezugspunkt, um das Spannungsfeld, in dem ich mich befinde, einordnen zu können. Ich lerne, besser zu verstehen, mit welchen Dynamiken Menschen konfrontiert werden, die von den bestehenden, wie

selbstverständlich standardisierten Bedingungen eines Studiums beeinträchtigt werden. Sie stellen immer zunächst Ausnahmen dar, für die „Sonderregelungen“ erarbeitet, genehmigt und umgesetzt werden müssen. Warum der Prozess so zäh ist, erklärt sich dennoch nicht. Außerdem lerne ich, dass nicht nur ich in einem Spannungsfeld stehe und dass über finanzielle Ressourcen hinaus, die gegeben oder nicht gegeben werden, eine grundlegende Beeinträchtigung anscheinend wie selbstverständlich antizipiert und in Kauf genommen wird – bis jemand das Wort ergreift. Vorher passiert von allein, etwa in weiser Voraussicht, nichts.

Wichtig war die Erkenntnis, dass nicht eine Person allein, auch und gerade, wenn sie in der Funktion der Beauftragung präsent ist, Inklusion, Chancengleichheit und Chancengerechtigkeit erwirken kann. Eine Form von Gemeinschaftlichkeit innerhalb und mit einem Außerhalb der Hochschule ist eine Grunddimension, die in oder entgegen einem neoliberalen Politikregime, Kompetenzen und Wahrnehmungen verbindend und nicht konkurrierend oder homogenisierend zu gestalten wäre. „Widerständige“ Kompetenzen und die Fähigkeit, Forderungen an die Politik zu stellen, würden unbedingt zu den Ressourcen dieser Gemeinschaftlichkeit gehören, zu der sich auch eine Leitung bekennen muss und das in Bezug zu Grundgesetz und Menschenrechten. Ein immenses Problem stellt die oberste Entscheidungs- und/oder Hierarchieebene in der Hochschule dar, die sich hegemonialer Macht verpflichtet fühlt und singulären Bedarfen gegenüber entsprechend mit Willkür und /oder einem Rekurs auf eine Vernunft entgegen tritt, die sich über die Menschenrechte und konkret über die UN-Behindertenrechtskonvention hinwegsetzt und Zugänge zu Bildung bewusst nicht sichert, um Selektion in Bezug zu einem bestehenden als universell gesetzten Arbeitsmarkt zu

rechtfertigen. Ausbildung, heterogene Zugänge zu Bildung und der Arbeitsmarkt verändern sich wechselseitig aufeinander bezogen. Daher ist die Verantwortung derjenigen Menschen, die in diesen Feldern tätig sind, für Gerechtigkeit besonders hoch einzuschätzen.

Sicherlich wird inklusives Studium etwas verändern: die Studierenden, die Lehrenden, die Arbeitsplätze danach. Das kann aber auch nur dann geschehen, wenn die Verantwortlichkeit für die Beeinträchtigung im Kollegium, durch entsprechende Hochschulleitungen und Regelungen sowie schließlich durch die Lehre selbst in der Didaktik hin zu Kooperation unter den Studierenden und mit den Dozent*innen erreichbar ist, als Wert und als soziale Praxis. Zu erkennen ist, was gesellschaftliche Zwänge sind und was die Menschen selbst entscheiden können, wie auch zu erkennen sein wird, wie gesellschaftliche Zwänge, die Benachteiligung und Ausschluss und damit eine Beeinträchtigung aller Lernenden mit sich bringen, analysiert und diskursiv aufgehoben werden können.

Was ich als Gesprächsform der Tagung in Kassel sehr geschätzt habe, war, die Singularität der Erfahrungen zu ordnen. Die Gesprächsform, die es ermöglichte, von unseren Erfahrungen zu erzählen, hat eine Situation entstehen lassen, die sich von anderen Diskussionsformen unterscheidet:

Eine Diskussion auf der Ebene von „best“-practice und einer Nachahmung von bereits konzipierten Formen, die als Initiation von Prozessen der Inklusion an Hochschulen funktionieren soll, fand auf der Tagung nicht statt. Auch führten die Fragestellungen zu den Praktiken an den verschiedenen Hochschulen, über die wir berichteten, nicht dazu, die Darstellungen gemäß bestimmter Kategorien vergleichend zu ordnen und eine Begutachtung des

Status der Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention zu wagen. Ich erfuhr Verständnis für meine Situation als ich sie aussprach und ich konnte die auf der Tagung dargestellten Situationen und auch Entscheidungen von Kolleg*innen nachvollziehen, die an verschiedenen Orten und Positionen arbeiten.

Meine Situation vor Ort an der Evangelischen Hochschule Darmstadt

Ein Aktionsplan, wie er unter anderem auf der Tagung vorgestellt wurde, im Sinne von "Diversity-Management", einer teilhabenden Wissenschaftskultur, der Professionalisierung aller Mitarbeitenden in der Lehre und der Verwaltung, des Entwurfes der Lehre als modulare Studienstruktur und Prüfungsordnung sowie in Bezug zu Didaktik, Studienberatung und Begleitung liegt an unserer Hochschule nicht vor und wurde in dem Sinne nicht diskutiert als ich die Beauftragung übernommen habe (April 2018).

Ausgelöst durch den Bedarf nach Bearbeitung des visuellen Lehrmaterials einer nicht-sehenden Studierenden sind sehr viele Menschen an unserer Hochschule auf die Dynamiken aufmerksam geworden und eine Gruppe Studierender des Masters Integrative Heilpädagogik hat eine Form von Bewusstmachung der Fragestellungen, die sie an der Evangelischen Hochschule wahrgenommen haben, erarbeitet.

Bis zu diesem Ereignis, das am 10.2.2020 an der EHD stattfand war ich allein aufmerksam für die Bedarfe der Studierenden mit Beeinträchtigung. Ich war mit den einzelnen Anfragen der Bewerber*innen und Studierenden beschäftigt und versuchte, sie durch Verwaltungs- und Verfahrensweisen an die betreffende Stelle zu kanalisieren. Nicht selten blieb dann die Verantwortung

zunächst bei mir: „Das machen Sie dann, Frau Maier-Höfer“ – es blieb immer offen, ob es eine Frage, eine reine Feststellung oder ein Befehl war. So sollte es wohl auch der Sprechakt sein, der die Beauftragung herstellt.

Ein Gespräch darüber, was die Hochschulleitung von mir erwartet, gab es noch nicht. Ich habe zwei Präsentationen meiner Position und meiner Arbeit in der Hochschulkonferenz vorgestellt. Dies geschah bevor die Studiengänge zur Re-Akkreditierung ansetzen sollten. Zum anderen sollten die Präsentationen die Ermöglichung von Anschaffungen und die Finanzierung von Lehrmitteln und einem Evakuierungsstuhl unterstützen, in der Weise, dass das gesamte Kollegium über die Informationen, die ich teilte, in die Inklusion einbezogen war. Die Lehrmittel wurden genehmigt und eine nicht-sehende Studierende erhält für zwei Semester eine Bearbeitung der Lehrmaterialien von BLIZ. Was den Evakuierungsstuhl betrifft hat sich das Studierendenparlament bereiterklärt, ihn aus Mitteln der Studierendenschaft zu finanzieren. Da es aber nicht so einfach ist, das passende Modell zu finden, sind wir hier noch an der Arbeit. Vom BLIZ erfuhr ich bei der Tagung des Netzwerkes in Kassel. Frau Prof. Erdmuth Meyer zu Bexten hat die Arbeit des Instituts vorgestellt.

Am 31.01.2020 haben das Studierendenparlament und ich Frau Prof. Ing. Sabine Hopp an die EHD eingeladen. Ich hatte Frau Prof. Ing. Hopp ebenfalls auf dem Netzwerktreffen in Kassel kennengelernt. Die Architektur des Gebäudekomplexes der EHD war in diesem Fall der Bezugspunkt unserer Fragen. Nachdem 2016 ein Umbau realisiert worden war, waren bereits viele barrierefreie Zonen geschaffen worden, allerdings wurden noch einige Entwicklungsmöglichkeiten erkennbar. Da das Studierendenparlament und der Asta für die Studierenden an der EHD Räume schaffen möchten, die einladend sind für

Zusammensein, Diskussion und gemeinsames Arbeiten und auch das Außengelände wenig definiert ist, gehen wir diesen Entwicklungsmöglichkeiten und Wünschen nach, indem wir die Anregung von Frau Prof.in Hopp und ihrer wissenschaftlichen Hilfskraft aufnehmen und eine Nutzenden-Befragung durchführen.

In der Studien- und Prüfungsordnung und in der Zulassungsordnung sind die grundlegenden anti-diskriminierenden Regelungen eingefügt und werden konkret angewandt, z.B. als *affirmative action* bei der Zulassungsordnung oder als Nachteilsausgleich. Eine Neuerung und eine Zusammenarbeit mit den Studierenden und mir als Beauftragter für Menschen mit Beeinträchtigungen haben sich aber nicht ergeben. Insofern fehlt noch Empowerment, ein Bewusstsein für ein Recht auf teilhabende Gestaltung der Reglements und Aktivismus für Chancengerechtigkeit und das nicht nur von den Studierenden und ihren hochschulpolitischen Organisationen ausgehend, sondern auch als Folge der Bewusstseinsbildung unter den Lehrenden und den Mitarbeitenden der Verwaltung.

Um Empowerment für Studierende vorzubereiten, sie auf ihr Recht auf Nachteilsausgleich aufmerksam zu machen und sie dazu aufzufordern, für sich Unterstützung beim Studieren einzuholen, entsteht gerade eine Initiative des Stupa. Das Bewusstsein dafür, Rechte zu haben und es wert zu sein, Bildung für sich zu beanspruchen, ist nicht „natur“-gegeben.

In Bezug zur Tagung konnte ich vage begreifen, dass Inklusion nicht nur Rechtslage ist, sondern eine Aufgabe, die sich mit dem einstellt, was als selbstverständlich angesehen wird, aber empörend und erschreckend ist. So erfahre ich nicht nur die Bedarfe, sondern auch die Biografien der Menschen, die als Studierende „mit Beeinträchtigung“ an der EHD ankommen und

mich aufsuchen. Sie haben schon sehr viel Ausschluss und Benachteiligung erfahren. Ich selbst bemerke bei der Stellung von Anträgen, wieviel Zeit, Geduld und erneutes Versuchen es braucht, bis die „Maschine der Inklusion“ anläuft. Ich hoffe, jetzt läuft sie schon besser, wenn mehr Menschen an den Kurbeln drehen. Um Inklusion als kybernetische Maschine erkennen zu können, fehlen mir auf mehreren Ebenen noch die Mittel.

Eine Organisation zwischen den Strukturen

Meine Beauftragung, wie ich sie bisher geleistet habe, möchte ich kurz darstellen:

Ich bin Professorin, berufen für Kindheitswissenschaften, und arbeite seit 10 Jahren an der Evangelischen Hochschule in Darmstadt im Studiengang „Bildung, Erziehung und Kindheit/Childhood Studies“. Die Evangelische Hochschule Darmstadt besteht, was grundständige Studiengänge betrifft, nur aus „sozialen Studiengängen“ (Soziale Arbeit, Sozialarbeit und Religionspädagogik, Integrative Heilpädagogik/ Inclusive Education, Erziehung, Bildung und Kindheit/ Childhood Studies und Pflege). Es gibt ca. 1900 Studierende in allen Studiengängen an zwei Standorten (Darmstadt und „Hephata“ in Schwalmstadt/Treysa).

Für meine Tätigkeit bekomme ich 2 SWS angerechnet, die von meiner Lehrverpflichtung abgezogen werden. Gewählt wurde ich von den Mitarbeiter*innen mit Beeinträchtigung, die einen Anteil von 6% aller Mitarbeiter*innen erreicht haben, was es gesetzlich notwendig macht, dass eine Person als Schwerbehindertenvertretung benannt wird. Die Beauftragung für die Studierenden habe ich dann mit dazu bekommen. Insofern bin ich sowohl für die Mitarbeitenden wie auch für die Studierenden

beauftragt.

Von einem Kollegen, der vorher die Beauftragung für die Studierenden ausgeführt hat, bekam ich die E-Mail-Adresse des Netzwerks. Bald war ich auch im Verteiler des Studentenwerks und ganz schnell war ich auch für mögliche Bewerber*innen für die Studiengänge der Hochschule ansprechbar. Sie konnten mich finden und haben mich angeschrieben, um die Bedingungen des Studierens zu erfahren. Mit diesen Kontakten begann dann auch meine Beauftragung konkret zu werden.

Anders als die Arbeit der Studiengangsleitungen, die die individuellen auf das Studium bezogenen Fragen der Bewerber*innen beantworten, bin ich da, um Fragen vorab am Telefon zu besprechen, die auch eher informell sind. Dann gehen bzw. rollen die Bewerber*innen und ich über den Campus, um die architektonische Situation zu prüfen. Dabei entstehen informelle Gespräche und es werden bereits Situationen diskutiert, die schwierig sein können und in denen Unterstützungsbedarf wichtig ist. Hierbei werden erste Vorstellungen davon entwickelt, ob ein Studium im Sinne der gebäudetechnischen Konstruktion machbar ist. Eine Feinjustierung ist dann immer noch notwendig, wenn die Menschen wirklich als Studierende ankommen. Viele Barrieren werden erst im realen Studienbetrieb sichtbar. Auch die Beeinträchtigungen durch die Organisation des Studiums werden erst dann erkennbar, z.B. die Konstruktion des Nachteilsausgleichs und die Vermittlung und das Nachholen von Lehrinhalten bei längerer Erkrankung. Aktuell werde ich für eine Studierende, die durch einen Unfall eine Studierende mit Beeinträchtigung wurde, einen Antrag im Rahmen der Studienplanung stellen, sodass ein Tutorium für sie eingerichtet wird und sie den Lehrstoff ihren aktuellen Möglichkeiten entsprechend lernen kann.

Was den Nachteilsausgleich betrifft, werden Schwächen in der bisherigen Regelung und Praxis deutlich. In unserer Rahmenprüfungsordnung, die für alle Studiengänge als Grundlage angewandt wird, muss jede Modulprüfung von den Studierenden einzeln beantragt und genehmigt werden. Das kann Vor- und Nachteile haben. Der Nachteil ist, dass der Zeitaufwand sehr groß ist. Der Vorteil ist, dass die Studierenden mit Beeinträchtigung Noviz*innen in ihrem Bereich des Studierens sind. Sie erkennen zwar bereits viele Barrieren und Bedarfe, die mit ihrer Lebenssituation zu tun haben. Das Studieren ist jedoch eine neue Erfahrung oder auch eine immer wieder neue Erfahrung bei Studierenden, die ein zweites Studium an der EHD beginnen. Insofern entwickeln sich Bedarfe auch mit dem Kennenlernen und Analysieren der konkreten Situation. Die Nachteilsausgleiche sind entsprechend nicht nur den Leistungsnachweisen entsprechend zu diskutieren, sondern auch entsprechend den Möglichkeiten bzw. der Wahrnehmung von Beeinträchtigung durch die „normale“ Organisation des Studiums. So ist es ein Vorteil, wenn Studierende und Lehrende erst im Laufe des Studiums auf eine Beeinträchtigung aufmerksam werden bzw. eine sich einstellende Beeinträchtigung erkannt wird, da es möglich ist, mit dem Antrag auf einen Nachteilsausgleich beim Prüfungsamt eine Weiterführung des Studiums und eine Verbesserung der Studierbarkeit für einzelne Studierende zu erarbeiten. Wenn die Studierenden mit Beeinträchtigung mich z.B. einbinden möchten, wenn sie einen Nachteilsausgleich beantragen, stehe ich zur Verfügung. Ansonsten werden die Anträge von der Leiterin des Prüfungsamts für alle Studiengänge der EHD bearbeitet bzw. beschlossen.

Von den Studierenden, die ich schon vor der Bewerbung kennengelernt habe, weiß ich, dass sie „beeinträchtigt“ sind. Von Studierenden mit psychischen oder chronischen Krankheiten bin

ich bisher über meine Tätigkeit als Lehrende und Betreuerin von Arbeiten nicht angesprochen worden. Ich erfahre von psychischen Beeinträchtigungen als Lehrende insbesondere, wenn sie sich im Laufe des Studierendens und in Bezug zu Prüfungsleistungen einstellen und sich den Studierenden und mir neu zu erkennen geben.

Eine besondere Situation ist bei den Studiengängen an der Evangelischen Hochschule, dass ein praktisches Studiensemester vorgesehen ist. Auch dieser Bereich muss, wenn auch nicht über einen Nachteilsausgleich geregelt, doch mit Achtsamkeit und Gesprächen für Studierende mit Beeinträchtigung so gestaltet werden, dass die Studierenden mit Beeinträchtigung in Sicherheit sind. Ein Studiengangsleiter hat mit mir seine Überlegungen zur Gestaltung des praktischen Studiensemesters für eine Studierende mit Beeinträchtigung besprochen. Nachdem er eine zweite Meinung bei mir eingeholt hatte, fühlte er sich auch in dem, was er mit der Studierenden besprochen hatte, sicher.

Eine Diskussion zu den Modulprüfungen, ihrer Bedeutung für den Erwerb der Kompetenzen und des Modulziels und eine Abstimmung mit den Lernprozessen und Prüfungsszenarien, die von den Studierenden als sinnvoll und bedeutsam erlebt werden, sollte in den Modulevaluationen stattfinden. Doch diese Diskussion und die Erarbeitung von Regelungen sollten auch vor dem Hintergrund gesehen werden, inwieweit sie bestimmte Lernende beeinträchtigen. Insbesondere erweist sich das Bachelor-Studium gegenüber einem Diplom-Studium als sehr stark an individueller Leistungsmessung orientiert. Der quantitative Mehraufwand an Tests wird häufig durch eine Standardisierung und eine Verkürzung der Verarbeitung des Lehrstoffs auf Reproduktion seitens der überlasteten Lehrenden

beantwortet. Insofern geraten sowohl Lehrende als auch Lernende in eine eigenartige Defensive. Vor diesem Hintergrund sind die Studierenden mit Beeinträchtigung „Exot*innen“, die möglicherweise zum Nachdenken anregen, insofern man darauf bezogen die Studiensituation für alle, von der Situation des gemeinsamen Studierens ausgehend, überdenken könnte. Widersprüche zu der UN-Behindertenrechtskonvention und einem Recht für alle auf Zugang zu Bildung können sich leicht in einem B.A.-System, das Homogenisierung, Konkurrenz und vergleichbare Leistungsmessung zum Blühen bringen soll, verwurzeln und eigenartige Argumentationszirkel erzeugen, die irgendwelche Zwänge herbei zitieren, um die Kreativität der Gestaltung und die eigene Verantwortung für die Entwicklung von studierbaren Studiengängen darauf bezogen zurückzuweisen.

Konzeptuelle Überlegungen

Mir ist wichtig, dass die Studierenden mit Beeinträchtigung zur Hochschule kommen und hier lernen und dabei so wenig wie möglich e-learning-Einheiten absolvieren. Der Ausgleich bzw. die Angleichung des Studierens von Menschen mit Beeinträchtigung an gemeinsamen Bildungsorten sollte in der Gestaltung von Bildungsorten liegen, die vielfältige Begegnungen mit sich bringen. Technologien können Katalysatoren für die Sicherung von gleichen Chancen sein. Da sich die sozialen Studiengänge jedoch dadurch lehren lassen, dass man zusammen diskutiert, sich kennenlernt und Kooperation auf viele Arten und Weisen lebt, um das Miteinander mit allen Menschen als Bezugspunkt nicht nur der Lehre, sondern auch des Lernens zu haben, ist die Präsenz die erste Wahl, um ein Studium für alle zu sichern. In diesem Kontext ist es daher wichtig, mitzudenken, dass die Stadt, in der eine Hochschule steht, eine immense Bedeutung für diese Präsenz hat. Das ist nicht allein Sache der Hochschule. Die

Erreichbarkeit der Orte, Mobilitätsvarianten und Wohnungen für Studierende, medizinische Betreuung und die Möglichkeit, bei Bedarf Psychotherapie zu bekommen, machen erst ein Studium für alle möglich.

Das Studierendenparlament und der Asta erarbeiten mit einem Kollegen an der EHD eine Peer-Beratungsgruppe, die erste Schwierigkeiten mit dem Studium, die sich für Studierende ergeben können und Stress nach sich ziehen können, auffangen sollen. Dass psychische Beeinträchtigungen auf diese Weise nicht „behandelt“ werden können, ist klar. Die Herausforderungen, die ein Studium im Allgemeinen an junge Menschen stellt, sollten aber nicht übersehen werden. Eine niederschwellige Form, die Herausforderungen zu ordnen könnte ein Gespräch mit Menschen sein, die die Studiensituation direkt nachvollziehen können.

Meine konzeptuelle Überlegung ist, dass ich helfe, die Präsenz der Studierenden auf dem Campus und gemeinsam mit den anderen Studierenden in den Seminaren zu ermöglichen, um Abwesenheiten, die durch Kompensation über E-Learning-Arrangements oder wenn zu große Kraftanstrengungen auf dem Campus geleistet werden müssten, entstehen würden, zu vermeiden. Die Präsenz und das gemeinsame Studieren zu ermöglichen, sehe ich als eines der wesentlichen Momente für die Entstehung von Teilhabe. Da ich persönlich auf dem Gebiet „Behinderung von Menschen“ nicht ausgebildet bin, bin ich auf Kontexte einer Begegnung angewiesen, um zu begreifen, was beeinträchtigt.

Auf der Homepage des Studentenwerks ist diese Dynamik immer wieder zu finden. Um z.B. eine Unterstützung für Menschen mit einer Hörbeeinträchtigung in den Seminarräumen und der Aula einzurichten und passende Geräte zu kaufen, ist die Mitwirkung

dieser Menschen wichtig. Insofern ist die Kooperation ein wesentliches Moment der Zusammenarbeit bzw. meiner Arbeit.

Anders als in Kontexten, in denen die Menschen, die Beeinträchtigungen erfahren, als Klient*innen angesprochen werden, entsteht im Rahmen der Beauftragung, wie ich sie erlebe, eine Dynamik in der ich auf die Erfahrungen und die Agency der Studierenden angewiesen bin. Sie wissen am besten, was sie brauchen. Andererseits wissen sie auch, dass sie eine Ausnahme sind und Sonderbedingungen brauchen und dass das nicht nur einen Rechtskatalog, sondern auch zuhörende Menschen und Strukturen voraussetzt, in denen die beauftragte Person über Agency verfügt. Ich brauche die Hilfe der Studierenden, um zum einen die besonderen Situationen der Beeinträchtigung begreifen zu können und zum anderen, um Neuerungen an der Hochschule einzuführen. Ich brauche auch die Hilfe eines unterstützenden Hauses, das es ermöglicht, die Bedarfe der Studierenden, die ich kommuniziere, sachgerecht und finanziell zu gewährleisten. Darüber hinaus wäre es auch denkbar, dass sich die Studierenden direkt mit ihrer Agency an die Lehrenden und die Verwaltung wenden könnten. Was steht dem im Wege?

Im Fall einer Ermöglichung der Lehre für eine nicht-sehende Studierende war ich darauf angewiesen, dass sie mir ihre Situation mit Powerpoints, Texten und der Literatursuche erklärt, damit ich dann im Laufe des Gesprächs begreifen konnte, dass die Wissenschaft tatsächlich vorwiegend visuell organisiert ist. In einem Gespräch mit einem Mitarbeiter von BLIZ, Herrn Deitmer, habe ich dann von den Möglichkeiten erfahren, die Texte zu bearbeiten und einen Zugang zu einer Vermittlung des Visuellen in Braille-Schrift oder als gesprochenem Text mit Navigationsmöglichkeiten zu erarbeiten. Ganz habe ich die verschiedenen Möglichkeiten aber nicht verstanden. In

Gesprächen, die die Studierende direkt mit Herrn Deitmer vom BLIZ geführt hat, wurden dann die Formen der Umarbeitung der Texte besprochen. Dass es diese Möglichkeiten gibt, wusste die Studierende, wie sie jedoch in ihrem Studium diese Möglichkeiten erreichen kann, musste erst gemeinsam erarbeitet werden.

Die Angewiesenheit auf Finanzierung stellt eine sehr große Barriere dar. Der Haushalt von Hochschulen muss auf die Ausgaben vorbereitet sein. Schnell zugängliche Budgets dafür zu sichern, muss erst erkämpft werden. Ich weiß gar nicht, wie und ob ich das schaffen werde. Finanzielle Unterstützung der Hochschulen für das Schaffen von Zugängen und das Sichern des Rechts auf Bildung für alle Menschen sollte von staatlicher Seite garantiert werden. Denn was können die Kompetenzen der Beauftragten für Menschen mit Beeinträchtigung bedeuten, wenn sie keine Konsequenzen im Sinne von Gestaltungsmöglichkeiten von Zugängen haben?

Zum Abschluss

Ob der Prozess zur Inklusion einem systemischen Konzept der Transformation, einem ökonomischen Konzept oder einer *advocacy* im Sinne der Grundrechte, der Menschenrechte und der Rechte für Menschen mit Beeinträchtigung entsprechend der Anti-Diskriminierung und des Schaffens von Zugängen im Sinne der Chancengleichheit und Chancengerechtigkeit entspricht, mag auf der Ebene der akademischen Diskussion relevant sein. Im Moment erlebe ich den Prozess als ein Abtasten von bestehenden Strukturen, die sich den Studierenden mit Beeinträchtigung in ihrer Funktionalität oder Dysfunktionalität zu erkennen geben.

Das Aufflackern von Dynamiken, die eine Hochschule dabei beeinträchtigen, ihre Ziele zu erreichen, begleitet meine Wahrnehmung des Prozesses zu (mehr) Inklusion. Nicht nur weil es gesellschaftspolitische strukturelle Zwänge gibt, die sich in den Vordergrund spielen (insbesondere bei der Argumentation im Sinne eines neoliberalen Verständnisses von Qualifikation), sondern auch weil Kooperation unter den Lehrenden, zwischen Lehrenden und Studierenden und unter den Studierenden beeinträchtigt sind, werden unaufhaltsam immer wieder Diskussionen geführt werden, die mit der Sicherstellung von Normen und Vergleichbarkeit zu tun haben. Diese Diskussionen werden wie Argumentationsschleifen geführt, in die das Recht auf Bildung und die Vielfalt von Zugängen zu Wissen einzuschleusen sind, mit Vehemenz, einem Budget und einer Verpflichtung aller Teilnehmenden an einem gemeinschaftlichen Projekt. Dass das der Bildung als individuell zu verwirklichendem Qualifikationsziel widerspricht oder sie zumindest erweitert, gefährdet nicht gleich Hochschule, Studium, die Sicherung der Qualifikationsqualität von Absolvent*innen und deren Einstieg ins Berufsleben. Das wäre unlogisch. Eine andere Gefahr oder Angst scheint wohl den Prozess der inklusiven Hochschulen zu begleiten. Eine technokratische Umsetzung von Inklusion wird diese Angst oder einen Widerstand nicht nehmen können.

Kommunikation und Geduld stehen im Moment an erster Stelle der Kompetenzen, die ich aufbringen kann und muss. Die Erweiterung meiner Kompetenzen und meiner Denk- und Handlungswerkzeuge erlebe ich mit den Menschen mit Beeinträchtigung zusammen und mit den Möglichkeiten des Austauschs und des Eingebundenseins in Netzwerke, insbesondere in dieses Netzwerk der Hessischen Hochschulen.

Petra Buchberger

Inklusion gemeinsam gestalten: Ein Projekt der Goethe-Universität Frankfurt am Main

Ich bin eine von zwei Inklusionsbeauftragten an der Goethe-Universität Frankfurt am Main und möchte Ihnen im Folgenden einen kurzen Eindruck vermitteln, wie das Thema Inklusion und Partizipation an der Goethe-Universität verankert ist.

Wenn Sie mich fragen würden, wie ich die Situation an der Goethe-Uni im Bereich Inklusion beschreiben würde, dann würde ich diese vermutlich mit „Großer Gestaltungsspielraum“ umschreiben. Dies bezieht sich schon allein darauf, dass die Goethe-Universität aufgrund ihrer schiereren Größe und der Vielzahl an Fachbereichen und Einrichtungen ein großes, sehr heterogenes Gebilde ist.

Einige Zahlen (Stand WS 2018/19):

- Fachbereiche: 16
- Studierende: 47.334
- Professuren: 580
- Wissenschaftliche Mitarbeiter: 3.056
- Verwaltungsmitarbeiter: 2.039
- Heterogener Baubestand auf 4 größeren und einigen kleineren Campus

Entsprechend vielfältig sind die Angebote und zahlreich die Akteurinnen und Akteure, die vielfach spontan, aus eigener Motivation und mit eigenen Mitteln Projekte im Bereich Inklusion initiieren oder sich an solchen beteiligen. Einige Beispiele kennen Sie vielleicht schon:

- „studiumdigitale“⁷, die zentrale eLearning Einrichtung der Goethe- Universität, welche jetzt zusammen mit der TH Mittelhessen das Innovationsforum Barrierefreiheit betreibt.
- Ein Projekt des Fachbereichs Psychologie stellt einen Buddy-Begleitservice für Studierende zur Verfügung: Call-a-CAB (für: Come-Along-Buddy).
- Das Gleichstellungsbüro hat den Aktionsplan Inklusion initiiert, dessen Projektkoordinator Herr Trüper ist.
- Es gibt Veranstaltungen des Interdisziplinären Kollegs Hochschuldidaktik zu inklusiver Lehre.
- Es gibt eine ganze Reihe von Beratungseinrichtungen, insbesondere am SSC (Studien-Service-Center) die Beratung in studienorganisatorischen Fragen für Studierende mit Beeinträchtigungen leisten; ein Schwerpunkt ist hier das Thema Nachteilsausgleiche.
- Es gibt aktuell auch ein Projekt zur Einführung eines individuellen Plans zur akademischen Teilhabe, mit dem zu Beginn des Studiums nötige Nachteilsausgleiche besprochen und festgelegt werden sollen, um Studierenden das wiederholte Vorsprechen bei Prüfungsämtern zu ersparen und konsistente, rechtssichere Regelungen zu schaffen.

Dies sind nur einige Beispiele. Diese selbstorganisierenden Einheiten fangen teilweise strukturelle Defizite auf, die im Bereich der Inklusion in manchen Bereichen herrschen. Insbesondere Fragen personeller Ressourcen sind hier noch nicht abschließend geklärt.

⁷ <https://moodle.studiumdigitale.uni-frankfurt.de/moodle/>.

Mit „großem Gestaltungsspielraum“ meine ich aber auch, dass sich in den letzten Jahren einiges entwickelt hat, aber durchaus noch Raum vorhanden ist, der mit neuen Ideen und Initiativen gefüllt werden kann.

Defizitär ist aktuell die Beratung und Unterstützung von Lehrenden, ein Bereich, der immer wieder angemahnt wird. Hier besteht Bedarf, vor allem bezüglich der Anforderungen und Möglichkeiten inklusiver Lehre. Ebenfalls defizitär ist der Bereich Forschung und Inklusion.

Grundsätzlich notwendig sind eine wesentlich stärkere Sensibilisierung und proaktives Agieren hinsichtlich sich abzeichnender Bedarfe. Und nicht zuletzt müssen auch Informationen stärker gebündelt und aktiv verteilt werden.

Auch die Arbeiten an einer Inklusionsvereinbarung der GU nach dem SGB IX haben noch nicht begonnen, die Planung ist aber angeschoben.

Ein spezielles und großes Thema an der Goethe-Universität ist die bauliche Barrierefreiheit, da der Gebäudebestand auf den einzelnen Campus der Universität sehr heterogen und daher unterschiedlich gut aufgestellt ist, was Barrierefreiheit betrifft. Vor allem im Zuge der zahlreichen Neubaumaßnahmen verbessert sich die Situation allerdings kontinuierlich. Im Bereich der Bestandsgebäude werden Maßnahmen, wo nötig, selbstverständlich weiterhin ausgeführt.

Zur Organisation an der Goethe-Universität im Bereich der Inklusionsbeauftragten, bzw. zur Verteilung der Kernaufgaben, lässt sich Folgendes feststellen:

Die Aufgaben der Inklusionsbeauftragten sind bei uns im Wesentlichen auf drei Player verteilt:

- Die Beratung von Studierenden obliegt der bereits genannten Beratungsstelle für Studierende mit erkrankungs- oder behinderungsbedingten Beeinträchtigungen am Studien-Service-Center. Hier fungiere ich als Inklusionsbeauftragte für Lehre, Studium und Beruf nur als Backup bzw. als Ansprechpartnerin auf der nächsten Eskalationsstufe. Selbstverständlich kooperieren wir in vielen Bereichen, wie z.B. der Planung und Umsetzung des erwähnten Projekts zum Nachteilsausgleich.
- Die Belange im technisch-baulichen Bereich obliegen einer der beiden Inklusionsbeauftragten: der Beauftragten für die Barrierefreiheit in baulich-technischen Belangen, Frau Bärbel Kupfer.
- Neben den gesetzlichen Aufgaben liegen weitere Aufgaben im Bereich Lehre, Studium und Beruf bei der entsprechenden Inklusionsbeauftragten und zwar:
 - o Entwicklung des Aktionsplans Inklusion in Kooperation mit dem Gleichstellungsbüro
 - o Umsetzung von Maßnahmen aus dem Aktionsplan mit verschiedenen Beteiligten
 - o Koordination von Aktivitäten im Bereich Inklusion
 - o Auf- und Ausbau von Informations- und Beratungsangeboten mit verschiedenen Beteiligten
 - o Koordination und Informationsaustausch innerhalb der Goethe-Universität, unter anderem mit dem Arbeitskreis Inklusion
 - o Auf- und Ausbau von Kooperationen mit Externen, Networking
 - o Stellungnahmen zu inklusionsrelevanten Themen

Der Aktionsplan Inklusion der Goethe-Universität: „Inklusion gemeinsam gestalten“

Zum Projektrahmen: Der Aktionsplan Inklusion entsteht aus einem Dialogprozess an der Hochschule (aus dem Arbeitskreis Inklusion heraus) aktuell auf Basis eines von der Hochschulleitung getragenen Projekts.

Die Ziele sind:

- Stärkung der Inklusion an der Goethe-Universität als Arbeits- und Studenumfeld,
- Stärkere Beachtung der Belange und Perspektiven von Menschen mit Behinderungen (Studierende und Beschäftigte),
- Gewährleistung von mehr Barrierefreiheit (im weiten Sinne) an der Universität
- und nicht zuletzt: ein Beitrag zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention.

Zielgruppen sind sowohl Studierende als auch Beschäftigte der Universität.

Auf dem Weg dorthin

- soll Vorhandenes sichtbarer und bekannter sowie leichter benutzbar gemacht werden,
- sollen Bedarfe erkannt und passende Strategien entwickelt werden,
- sollen neue Impulse für Barrierefreiheit und Inklusion eingebracht werden.

Die Themenbereiche Inklusiver (Um-)Gestaltung sind:

- Barrierefreies Bauen,
- Barrierefreie Lehre,
- Inklusivere Studienbedingungen / Barrierearmes Studenumfeld,
- Inklusivere Arbeitsbedingungen an der Universität,
- Informations- und Sensibilisierungsmaßnahmen
- sowie: Inklusion als Thema von Forschung und Wissenschaft.

Das Vorgehen

Es wurden zunächst einige universitätsinterne Workshops durchgeführt und durch Gespräche mit Expertinnen und Experten zu den oben genannten Themenbereichen ergänzt. Dabei wurde immer wieder die enge Abstimmung mit dem Arbeitskreis Inklusion gesucht, in dem verschiedenste Akteurinnen und Akteure aus dem Bereich der Inklusion an der Goethe Universität aktiv sind.

Nach dem Gang durch die verschiedenen Gremien der Universität wird eine Verabschiedung des Aktionsplan Inklusion für das Frühjahr 2020 angestrebt.

Ausblick und Fazit

Wie möchten wir künftig stärker Einfluss nehmen und Inklusion als Querschnittsaufgabe verankern?

Eine stärkere Wahrnehmung des Themas in der universitären Öffentlichkeit ist durch die Arbeiten am Aktionsplan Inklusion bereits erreicht worden. Wir hoffen, dass diese Aufmerksamkeit weiter wächst, wenn sich die Gremien der Universität demnächst mit dem Vorhaben befassen. Auch durch die anschließenden

Umsetzungsaktivitäten werden wir aktiv und im Gespräch bleiben. Dies wird uns helfen, eine stärkere Sensibilisierung der Universität auf allen Ebenen zu erreichen. Gelegentlich fügt sich das Querschnittsthema Inklusion ja auch gut in weitere Zukunftsthemen ein, mit denen sich die Hochschule gerade intensiv befasst. Ein gutes Beispiel dafür ist aktuell die Digitalisierung. Hier gibt es bezüglich digitaler Medien und barrierefreier Lehre, aber auch bezüglich der Veränderung des Arbeitsumfeldes an der Universität oder der angemessenen Berücksichtigung menschlicher Vielfalt durch digitale Technologien nicht nur jede Menge denkbare Anknüpfungspunkte, sondern auch viel engagierte Teamarbeit zu tun.

An der Goethe-Universität gibt es tatsächlich große Gestaltungsspielräume, die kreativ genutzt werden wollen. Die Vielzahl der Akteurinnen und Akteure und deren Ideen und Initiativen sind ein entscheidender Vorteil. Wichtig sind eine gute Kommunikation über Projekte und Vorhaben, die kontinuierliche Vernetzung der Beteiligten und eine gute Information aller Stakeholder, damit sich der Nutzen auch realisieren kann.

Wie heißt es so schön: „Viele Wege führen nach Rom“ und manchmal muss man Pfade und Gassen erweitern, ausbauen und mit Straßenschildern versehen, damit alle sie nutzen können.

*Prof. Dr. rer. nat. Erdmuthe Meyer zu Bexten, Dipl. Inform. Med.
(FH) David Smida*

Barrierefreie inklusive Wissenschaftskultur

Über das Zentrum für blinde und sehbehinderte Studierende (BliZ) an der Technischen Hochschule Mittelhessen (THM)

Das Zentrum für blinde und sehbehinderte Studierende (BliZ) ist seit 1998 fester Bestandteil der Technischen Hochschule Mittelhessen am Campus Gießen. Hat das Zentrum zu Beginn lediglich Studierende mit einer Seheinschränkung betreut, bietet das BliZ heute seine Dienstleistungen für Menschen mit den vielfältigsten Arten von Behinderungen oder chronischen Erkrankungen im Studium an.



Abbildung 1: Vorlesungssituation für einen sehbehinderten Studierenden: Mit einem mobilen Bildschirmlesegerät wird auf einem Laptop das Tafelbild mit dem Text „Bliz“ vergrößert und invertiert dargestellt

Im Sommersemester 2016 haben elf Prozent der Studierenden eine oder mehrere gesundheitliche Beeinträchtigung(en) angegeben, die sich nach Aussagen der Betroffenen erschwerend auf das Studium auswirkt bzw. auswirken. Der Anteil beeinträchtigter Studierender ist damit gegenüber 2012 um vier

Prozentpunkte gestiegen. (Middendorff et al. 2017)

Dieser Anstieg macht sich auch signifikant an den Beratungszahlen der Studierende des BliZ bemerkbar. Um die individuellen gesundheitlichen Einschränkungen im Studium zu kompensieren, bietet das BliZ individuelle und professionelle Unterstützung im Studium an.

Zu den Dienstleistungen gehört unter anderem folgendes Leistungsspektrum:

- Barrierefreie Aufbereitung von (digitalen) Studienmaterialien in eine für die Studierenden wahrnehmbare Form
- Organisation und Durchführung von Klausuren mit Nachteilsausgleichen unter Berücksichtigung der individuellen Bedürfnisse der Betroffenen. Im vergangenen Jahr 2019 waren dies 475 Prüfungsleistungen mit Nachteilsausgleich.
- Bereitstellung von behindertengerechten Computerarbeitsplätzen mit Hard- und Softwarehilfsmitteln (Braillezeile, Vergrößerungssoftware, ...)

Durch Kooperationen mit anderen Behörden und Einrichtungen versucht das BliZ verstärkt, Praktikumsplätze für schwerbehinderte und chronisch erkrankte Studierende der THM zu vermitteln.

Neben Studierenden der THM und der Durchführung von barrierefreien Klausuren für blinde und sehbehinderte Studierende der Justus-Liebig-Universität Gießen unterstützt das BliZ seit dem

Jahr 2019 blinde und sehbehinderte Studierende weiterer Hochschulen in Hessen.

Durch die geänderte Rechtslage sieht sich das BliZ außerdem mit einer steigenden Zahl von Anfragen seitens der Hochschule zur Thematik der barrierefreien IT konfrontiert. So hat das BliZ auch im Jahr 2019 Fortbildungen für Mitarbeiter*innen der THM durchgeführt und Webanwendungen hinsichtlich Barrierefreiheit getestet.

Im Rahmen des Projekts "digital gestütztes Lehren und Lernen in Hessen" (digLL) engagiert sich das BliZ gemeinsam mit der Goethe-Universität Frankfurt am Main im Innovationsforum Barrierefreiheit, um die Barrierefreiheit der E-Learning-Angebote an den hessischen Hochschulen zu verbessern.

Über die Durchsetzungs- und Überwachungsstelle für barrierefreie IT für das Bundesland Hessen am Regierungspräsidium Gießen

Die Landesbeauftragte für barrierefreie IT, Frau Prof. Dr. Erdmuthé Meyer zu Bexten, ist seit dem 21.09.2018 für die Umsetzung und Einhaltung der EU-Richtlinie 2016/2102 verantwortlich. Die Beauftragte leitet die Durchsetzungs- und Überwachungsstelle beim Regierungspräsidium in Gießen. Die Fachaufsicht über die Stelle hat das Hessische Ministerium für Soziales und Integration inne. Dies umfasst unter anderem:

- Unterstützung aller öffentlichen Stellen in Hessen bei der Umsetzung der EU-Richtlinie 2016/2102 durch Schulungen und Beratungen

- Beratung und Sensibilisierung zur Thematik "barrierefreie IT" durch Workshops und individuelle Beratungsgespräche
- Sensibilisierung in Bezug auf barrierefreie IT (Webauftritte, Dateien aus Büroanwendungen, etc.)
- Schlichtung bei Konflikten hinsichtlich der Behebung vorhandener Barrieren von Webseiten und Anwendungen öffentlicher Stellen
- Überprüfung bestehender Webseiten auf Barrierefreiheit

Ziel ist es, öffentliche Landeseinrichtungen bei der Erstellung barrierefreier Webseiten und Dokumente zu unterstützen, so dass diese für alle Menschen, unabhängig von ihrem Alters, ihrer Bildung und / oder ihrer Einschränkung zugänglich sind.

Weiterführende Information sind dem Webauftritt⁸ der Landesbeauftragten für barrierefreien IT des Landes Hessen zu entnehmen.

Einleitung

Die voranschreitende Entwicklung von immer neuen Informationstechnologien und die zunehmende Digitalisierung

⁸ Webauftritt der hessischen Landesbeauftragten für barrierefreie IT / Leiterin der Durchsetzungs- und Überwachungsstelle.

URL: <https://rp-giessen.hessen.de/%C3%BCber-uns/landesbeauftragte-%C3%BCr-barrierefreie-it-leiterin-der-durchsetzungs-und-%C3%BCberwachungsstelle>, Stand: Januar 2020.

prägen stark das Lernen und Lehren in der hessischen Hochschullandschaft.

Die EU-Richtlinie 2016/2102 bildet für Bund und Länder die Grundlage, innerhalb unterschiedlicher Fristen sowohl Internetseiten öffentlicher Stellen als auch deren mobilen Anwendungen barrierefrei zu gestalten. Auf Bundesebene ist die genannte EU-Richtlinie seit Juli 2018 in § 12a Behindertengleichstellungsgesetz (BGG) und seit Mai 2019 in der Barrierefreien-Informationstechnik-Verordnung (BITV 2.0) in deutsches Recht umgesetzt worden. Die Rechtsgrundlage für das Land Hessen und seine öffentlichen Stellen geht aus § 14 des Hessischen Behindertengleichstellungsgesetzes (HessBGG) hervor.

Ziel dieser Gesetze ist die technische Gestaltung von Internetseiten und mobilen Anwendungen öffentlicher Stellen in der Weise, dass sie von möglichst allen Menschen, ob mit oder ohne körperlichen oder geistigen Einschränkungen, genutzt werden können. Das Regierungspräsidium Gießen ist als zuständige Behörde hessenweit für die Umsetzung der EU-Richtlinie 2016/2102 verantwortlich. Ihr obliegt außerdem laut § 5 der Hessischen Verordnung über barrierefreie Informationstechnik (HVBIT) die regelmäßige Überwachung, ob die öffentlichen Stellen Ihre Webseiten sowie die Dokumente und mobilen Apps barrierefrei zur Verfügung stellen.

Hierfür ist die am Regierungspräsidium Gießen angesiedelte Durchsetzungs- und Überwachungsstelle damit betraut, jährlich stichprobenartig die Web- und App-Angebote aller öffentlichen Einrichtungen auf ihre barrierefreien Zugänge hin zu überprüfen. In diesem Text werden beispielhafte Eckpfeiler der digitalen Inklusion in der hessischen Hochschullandschaft aufgezeigt.

Zugänglichkeit von elektronischer Literatur

In der Bundesrepublik Deutschland gab es laut Angaben des statistischen Bundesamtes im Jahre 2017 350.822 (hochgradig) sehbehinderte und blinde Menschen.⁹ (Statistisches Bundesamt 2018)

Gerade durch die zunehmende Digitalisierung hat sich für (junge) sehbehinderte und blinde Menschen eine breite berufliche Perspektive erschlossen. Neben dem Studium der Rechtswissenschaften, Germanistik und Erziehungswissenschaften werden das Studium der Betriebswissenschaften und technische Studiengänge, wie beispielsweise die Informatik, als potenzielle Berufsfelder für sehbehinderte und blinde Menschen immer attraktiver.

Egal für welchen Bildungsbereich sich blinde und sehbehinderte Menschen entscheiden, der Zugang zu barrierefreier Literatur ist in allen Berufszweigen grundlegende Voraussetzung für einen erfolgreichen Abschluss. Im Vergleich zu Studienfächern mit hohem Anteil an textuellen Inhalten erfordert die barrierefreie Literaturlaufbereitung in den technischen Studiengängen jedoch ein weitaus höheres Maß an Zeit und Fachwissen. Dies hat damit zu tun, dass insbesondere blinde Studierende Grafiken in digitalen Dokumenten nicht wahrnehmen können. Hierzu zählen neben Diagrammen und Abbildungen auch (naturwissenschaftliche) Formeln.

⁹ Die Zahl bezieht sich auf Personen, die nach SGB IX mit Behinderungsgrad von mindestens 50 Prozent amtlich als schwerbehindert anerkannt sind und deren Sehtauglichkeit nicht mehr oder nur zu einem geringen Umfang eine selbstständige Lebensführung ermöglicht. Da keine Meldepflicht bei Schwerbehinderungen besteht, wird davon ausgegangen, dass die reale Anzahl der betroffenen Personen in Deutschland höher liegt.

Der folgende Abschnitt gibt einen Einblick über technische Lösungsansätze dieser Herausforderung, wie sie im Zentrum für blinde und sehbehinderte Studierende angewendet werden.

Barrierefreier Zugang zu Literatur ist nur mit barrierefreien Formaten möglich. Heutzutage dominieren bei der Übertragung von barrierefreien Dokumenten Word- und PDF-Dokumente oder die Darstellung mit HTML, die im Sinne der WCAG 2.1 barrierefrei zu gestalten sind. (Web Content Accessibility Guidelines (WCAG) 2.1 2018)

All diese Formate haben jedoch Nachteile. So arbeiten Word- und PDF-Dokumente mit vordefinierten Seitengrößen, die auf mobilen Ausgabemedien nicht angepasst werden können. (IDPF 2018)

HTML eignet sich in hohem Maße für die barrierefreie Darstellung von Inhalten, hat allerdings den Nachteil, dass Bilder und Bildbeschreibungen nicht direkt in das Dokument eingebettet werden können, was deren Portabilität verschlechtert.

Eine Lösung für die oben genannten Probleme könnte das EPUB 3-Format sein, welches die Portabilität eines Word- oder PDF-Dokumentes mit den Vorteilen der Darstellung durch HTML verbindet. Einen wichtigen Schritt in Richtung EPUB 3 ging das Projekt Barrierefreie Aufbereitung Digitaler Inhalte – BADI (DZB). Dabei wurden Anforderungen gesammelt und Möglichkeiten evaluiert, barrierefreie E-Books im EPUB 3-Format für blinde und sehbehinderte Menschen im Sach- und Fachbuchbereich zur Verfügung zu stellen. (Deutsches Zentrum für barrierefreies Lesen (dzb lesen) 2015)

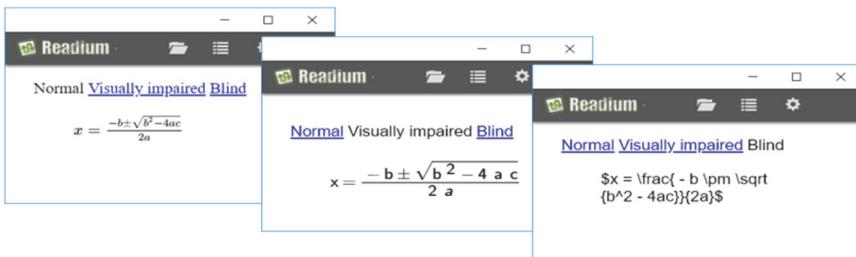


Abbildung 2.1: Programm zur Darstellung von digitalen Inhalten. Je nach Seheinschränkung kann zwischen der Standardansicht, einer vergrößerten Ansicht oder einer rein textuellen Version gewechselt werden

- a. *Zugänglichkeit von (naturwissenschaftlichen) Formeln mit LaTeX*

Besonders in den naturwissenschaftlichen und technischen Studiengängen, aber auch in der Ausbildung zum Fachinformatiker und in der Schule spielt die Mathematik eine bedeutende Rolle. In den Vorlesungen (wie beispielsweise Physik, Elektrotechnik oder Chemie) werden die Studierenden immer wieder mit (naturwissenschaftlichen) Formeln konfrontiert, was ihnen verschiedene Probleme bereitet.

Zum einen können aufgrund des geringen Zeichenvorrats der Brailleschrift nicht alle mathematischen Zeichen dargestellt werden. Zum anderen erhalten Nutzerinnen und Nutzer auf einer Braillezeile lediglich eine lineare Ausgabe von digitalen Dokumenten, was beispielsweise bei der Verwendung von Exponenten oder Indizes problematisch ist. Individuell an die Bedürfnisse der Studierenden angepasst, nutzt das BliZ zur Lösung dieser Problematik das weltweit anerkannte und

verbreitete Satzprogramm LaTeX.

In LaTeX werden alle Zeichen mit Textzeichen des 7-Bit-ASCII-Codes notiert und anschließend mit einem Programm (einem so genannten Compiler) in druckbare Zeichen konvertiert. Hierbei ist auch eine Ausgabe als PDF-Datei möglich. Auf diese Weise können die Quelldateien von LaTeX auf einer Braillezeile dargestellt und anschließend in eine PDF-Datei konvertiert werden, die dann beispielsweise von Dozierenden oder sehenden Kommilitoninnen und Kommilitonen gelesen werden kann. Somit ist ein optimaler Austausch zwischen blinden Studierenden und Lehrenden gewährleistet. Außerdem ist LaTeX insbesondere im wissenschaftlichen Bereich sehr stark verbreitet, weshalb viele Bücher und Skripte bereits in LaTeX vorliegen, was eine aufwändige barrierefreie Aufbereitung unnötig macht.

Obwohl das Erlernen von LaTeX für die blinden und sehbehinderten Studierenden nicht einfach war bzw. ist, überzeugen die Vorteile, da es auch von nicht-sehbehinderten Kommilitoninnen und Kommilitonen eingesetzt wird, was erheblich die Zusammenarbeit der Studierenden untereinander verbessert und somit die Inklusion an Hochschulen fördert.

Unter diesen Gesichtspunkten gilt hier der Bedarf, LaTeX möglichst frühzeitig, am besten schon in der Schule, als Beschreibungssprache zu lehren, anstatt eine nur "lokal bekannte" Eigenentwicklung zu unterrichten.

b. Beispielhafte Formeln mit LaTeX

Eine **Wurzel** wird durch den Befehl `\sqrt` erstellt:

`\sqrt[Grad]{<Wert>}`

Für **Brüche** existiert ebenfalls ein spezieller Befehl:
 $\frac{\langle\text{Zähler}\rangle}{\langle\text{Nenner}\rangle}$

Operator	Eingabe	Operator	Eingabe
$<$	<code><</code>	$>$	<code>></code>
\leq	<code>\le, \leq</code>	\geq	<code>\ge, \geq</code>
$=$	<code>=</code>	\neq	<code>\ne, \neq</code>
\ll	<code>\ll</code>	\gg	<code>\gg</code>
\subset	<code>\subset</code>	\supset	<code>\supset</code>
\subseteq	<code>\subseteq</code>	\supseteq	<code>\supseteq</code>
\sqsubset	<code>\sqsubset</code>	\sqsupset	<code>\sqsupset</code>
\sqsubseteq	<code>\sqsubseteq</code>	\sqsupseteq	<code>\sqsupseteq</code>
\in	<code>\in</code>	\ni	<code>\ni</code>
\vdash	<code>\vdash</code>	\dashv	<code>\dashv</code>
\vDash	<code>\models</code>	\perp	<code>\perp</code>
\sim	<code>\sim</code>	\simeq	<code>\simeq</code>
\doteq	<code>\doteq</code>	\approx	<code>\approx</code>
\asymp	<code>\asymp</code>	\cong	<code>\cong</code>
\smile	<code>\smile</code>	\frown	<code>\frown</code>
\equiv	<code>\equiv</code>	\propto	<code>\propto</code>
\prec	<code>\prec</code>	\succ	<code>\succ</code>
\preceq	<code>\preceq</code>	\succeq	<code>\succeq</code>
\parallel	<code>\parallel, \parallel</code>	\mid	<code>\mid, </code>
\bowtie	<code>\bowtie</code>	\Join	<code>\Join</code>

Abbildung 2.2: Darstellung unterschiedlicher Operationen mit den zugehörigen LaTeX-Notationen

PunktBilder: Grafiken in Braille und 3D (teil)automatisiert erstellen

Ein weiteres Problem, welches sich insbesondere für blinde und sehbehinderte Studierende der technischen und naturwissenschaftlichen Fächer stellt, liegt in der Tatsache, dass der Inhalt von Grafiken von Hilfsmitteln wie Braillezeile und Screenreadern nicht dargestellt werden kann.

Die einfachste Möglichkeit, blinden Studierenden den Inhalt einer Grafik zu verdeutlichen, liegt in einer textuellen Beschreibung der Grafik. Diese lässt sich zum Beispiel in Word- und PDF-Dateien so in das Dokument integrieren, dass sie für den sehenden Benutzer nicht sichtbar ist. Insbesondere bei komplexen Grafiken, wie sie in den technisch-naturwissenschaftlichen Fächern häufig anzutreffen sind, kann eine textuelle Beschreibung jedoch sehr lang werden, was es für die blinde Leser*in schwierig macht, die Grafik zu interpretieren.

Eine Alternative zu den textuellen Grafikbeschreibungen liegt insbesondere bei komplexen Abbildungen deshalb in taktilen Grafiken bzw. Braillegrafiken. Diese können von blinden Benutzern ertastet und auf diese Weise interpretiert werden. Für die Erstellung von Braillegrafiken waren bisher grafikfähige Brilledrucker notwendig, welche jedoch mit einem Anschaffungspreis von bis zu 30.000 Euro sehr teuer sind. Eine Darstellung von Grafiken auf assistiven Technologien ist mitunter auf sehr teuren Braille-Grafiktablets möglich. Diesen Bedarf erkennend, hat das Zentrum für blinde und sehbehinderte Studierende die Anwendung Punktbilder entwickelt, mit der sich Braillegrafiken, beispielsweise das Logo des BliZ (vergleiche Abbildung 3.1) auf einem herkömmlichen Braille-Drucker ausdrucken und auf Braillezeilen darstellen lassen.

Darüber hinaus können mit der Anwendung PunktBilder auch hochgradig sehbehinderte oder blinde Anwender Braillegrafiken erstellen, bearbeiten und ausdrucken. Dabei bietet PunktBilder mehr als nur die Erzeugung von Braillegrafiken, hier ein Auszug aus dem Funktionsumfang der Anwendung:



Abbildung 3.1: Darstellung der Anwendungsoberfläche von PunktBilder

■ **Verschiedene Formen**

Der Benutzer hat Zugriff auf verschiedenste Formen (siehe Abbildung 3.2),
mathematische Funktionen und Graphen, elektrische Schaltungen und viele weitere Grafikelemente, die in ihrer Art und Ausrichtung gedreht und angepasst werden können. Ebenfalls besteht die Möglichkeit, neue Objekte zu erstellen, die zur weiteren Verwendung abgespeichert werden können.



Abbildung 3.2: Darstellung eines UML-Diagramms¹⁰ in 3D, erstellt über die Anwendung PunktBilder

■ **(Teil)automatische Übersetzung von Grafiken in Braille und 3D**

Beim Erstellen einer Grafik gibt es die Möglichkeit, eine vorhandene Bilddatei in Braille automatisch zu übersetzen oder eine Grafik komplett neu zu kreieren. Zudem können zuvor erstellte Punktgrafiken importiert und weiterbearbeitet werden. Außerdem können Braillegrafiken als SCAD-Datei für 3D-Drucker exportiert werden.

Mit PunktBilder ist auch die Erstellung von 3D-Modellen von Gebäudeeinheiten möglich (siehe Abbildung 3.3 und 3.4). Dies kann zu einer verbesserten Orientierung innerhalb von Gebäuden für sehingeschränkten Hochschulangehörigen beitragen, um beispielsweise im Falle eines Raumtausches den Veranstaltungsort selbstständig zu finden oder auch im Falle eines Brandes

¹⁰ grafische Modellierungssprache zur Spezifikation, Konstruktion und Dokumentation von Software-Teilen und anderen Systemen

das Gebäude schneller und selbstständig verlassen zu können.

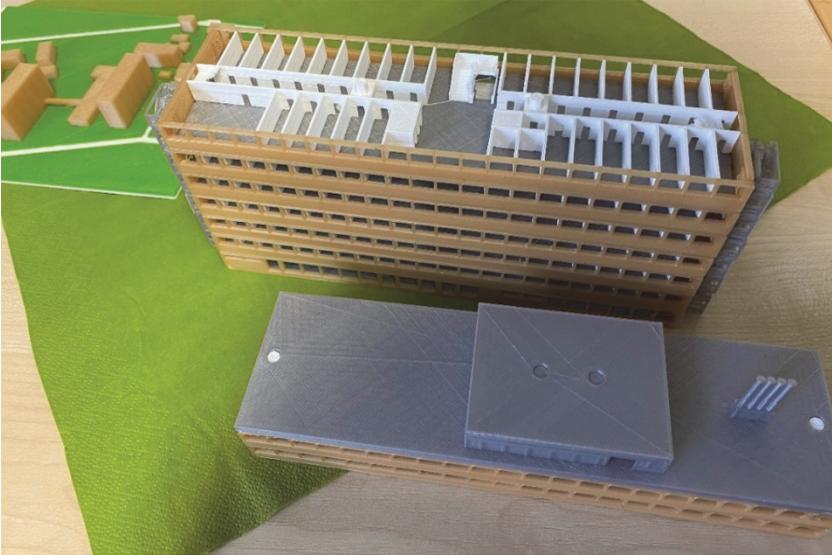


Abbildung 3.3: 3D-Modell, erstellt mit PunktBilder, des THM-Gebäudes A10 am Campus Gießen. In diesem Gebäude befindet sich auch die Räumlichkeiten des Bliz.



*Abbildung 3.4: Zur selbstständigen Orientierung am Campusgelände arbeitet das BliZ eng mit Mobilitätstrainer*innen deutschlandweit zusammen. Unterstützend erstellt das BliZ vom Campus, als auch von der Verkehrsführung vor dem Campusgelände, taktil wahrnehmbare Pläne in 3D, mit PunktBilder.*

- **Multiuser fähige Anwendung**

PunktBilder ist Multiuser-fähig und ermöglicht, die Einstellungen für jeden Nutzer sowie Farben für alle Elemente individuell zu speichern. Wird eine zuvor erstellte Grafik importiert, werden die Erstellungsparameter, die sich von den aktuell eingestellten Werten unterscheiden, temporär umgestellt. Somit können mehrere Entwickler an einer Braillegrafik zusammenarbeiten.

- **Textverarbeitung**

PunktBilder beinhaltet zusätzlich eine Textverarbeitung, in der Texte in Blindenkurzschrift übersetzt werden können. Dieser Bereich beinhaltet eine Vielzahl nützlicher

Funktionen, wie z.B. das automatische Einfügen von Seitenzahlen, das Einfügen von Strichen oder auch das Verschieben von Absätzen auf die nächste Seite, wenn ihre Länge vor einer Seitenzahl kleiner als der voreingestellte Wert ist. Auch diese Texte können exportiert, bzw. importiert werden.

- **Selbstständige Nutzung auch für blinde und hochgradig sehbehinderte Anwender**

Neben den vielseitigen Änderungsmöglichkeiten bietet PunktBilder die Möglichkeit, die aktuelle Braillegrafik für blinde Nutzer auf ihrer Braillezeile direkt abzutasten und Änderungen in Echtzeit zu erkennen.

- **Texterkennung**

Zum Funktionsumfang von PunktBilder gehört auch eine Texterkennung. Diese kann Texte aus geladenen Grafiken, aus Bilddateien oder direkt vom Scanner herausfiltern und wahlweise nur für die Sprachausgabe, bzw. Braillezeile ausgeben oder direkt zu einem Editorfenster von PunktBilder hinzufügen.

- **Barrierefreie Bedienung - komplette Tastaturbedienbarkeit**

Obwohl PunktBilder auch über eine Maus gesteuert werden kann, ist die Benutzung auf eine Tastaturbedienung ausgelegt.

- **Schwarzdruck in Kombination mit Braille**

Nachdem eine Grafik über einen Brilledrucker ausgedruckt wurde, kann zusätzlich über einen herkömmlichen Drucker die Originalgrafik nachträglich auf die Braillegrafik gedruckt werden, um das Arbeiten von Blinden, Sehbehinderten und Sehenden gleichermaßen zu

ermöglichen.

- **Taktile Kamerabilder**

Über eine angeschlossene Kamera werden die Bilder in Echtzeit in Braille umgewandelt und ausgegeben. Somit bieten sich dem blinden Nutzer völlig neue Möglichkeiten, seine Umgebung neu wahrzunehmen.

- **Konvertierungen von Beschriftungen in Braille**

Die automatische Übersetzung von herkömmlicher Schrift in Braille ermöglicht Benutzern, die über keine Kenntnisse von Braille verfügen, Grafiken zu beschriften.

- **Flexibilität und Vielfältigkeit**

PunktBilder exportiert Einstellungen, eigene Objekte und viele Informationen in textbasierte Dateien. Der Benutzer erhält so die Möglichkeit, Grafiken in PunktBilder oder direkt in der entsprechenden Textdatei editieren zu können.

Auch das nachträgliche Rückgängigmachen von Arbeitsschritten ist dank des integrierten Objektkataloges möglich. Hierbei können einzelne Grafikelemente aus- bzw. eingeblendet werden. Diese Nachbearbeitung steht dem Benutzer auch bei ihm zugesendeten Grafiken zur Verfügung.

RFID-gestütztes, elektronisches Blindenleitsystem

Neben der Unterstützung von blinden und sehbehinderten Studierenden engagiert sich das BliZ in Forschungsprojekten, die den Alltag von schwerbehinderten Menschen auch über das Studium hinaus erleichtern sollen. Jüngstes Beispiel der Forschungsarbeiten des BliZ ist die Entwicklung eines RFID-gestützten elektronischen Blindenleitsystems.

Wichtigstes Hilfsmittel zur Orientierung für blinde Menschen ist immer noch der Blindenlangstock. Mit diesem ertasten die Betroffenen den Boden vor ihnen und können somit Hindernisse und Veränderungen des Untergrunds frühzeitig wahrnehmen. Hilfreich dabei sind taktile Blindenleitsysteme. Hierbei wird ein taktiler Streifen aus gut fühlbarem Material auf dem Boden aufgebracht, welcher i.d.R. in parallel verlaufenden Rillen angeordnet ist.

Diesen Streifen kann der blinde Mensch mit dem Blindenlangstock ertasten und ihm bis zu einem spezifischen Punkt oder entlang einer vorgegebenen Strecke folgen. Besonders häufig werden Leitsysteme auf offenen Flächen wie Plätzen oder Bahnhöfen eingesetzt, da es für blinde Personen ohne solche Orientierungsmerkmale schwierig ist, exakt geradeaus zu laufen.

Unterbrochen werden die Leitstreifen durch genoppte Flächen – so genannte Aufmerksamkeitsfelder, welche den blinden Fußgänger auf interessante Punkte wie beispielsweise Bushaltestellen oder Kreuzungspunkte zu anderen Leitsystemen hinweisen.

BLINDENLEITSYSTEM 2.0

UHF-RFID hebt die Navigation
für sehbehinderte und blinde Menschen auf
ein neues Level



Abbildung 4.1: Das RFID-gestützte, elektronische Blindenleitsystem ermöglicht eine zentimetergenau Navigation, um beispielsweise am Bahnhof Gießen die nächste Zugverbindung nach Frankfurt am Main angesagt zu bekommen.

Ein entscheidender Nachteil der Leitsysteme besteht darin, dass sie keinerlei Informationen über die Umgebung liefern. So ist es einem Blinden nicht möglich zu erfahren, wohin das Leitsystem führt bzw. welche interessanten Punkte sich möglicherweise in der unmittelbaren Umgebung befinden. Diese Problematik lässt sich teilweise mit einem Navigationssystem beheben. Die heute auf dem Markt befindlichen Produkte sind jedoch durch die aktuelle Genauigkeit von GPS von bis zu 3 Metern nur bedingt für Fußgängernavigation geeignet. Zudem ist in geschlossenen Räumen (Bahnhöfen etc.) derzeit überhaupt keine GPS-Navigation möglich.

Aus diesen Gründen liegt der Bedarf an der Entwicklung eines Leitsystems auf der Hand, welches taktile Leitsysteme um Umgebungsinformationen ergänzt.

Gemeinsam mit dem Fachbereich Bauwesen der Technischen Hochschule Mittelhessen und der Firma Papenmeier GmbH & Co KG hat das BliZ daher das RFID-gestützte, elektronische Blindenleitsystem entwickelt.

Dieses System verbindet zentimetergenaue Fußgängernavigation mit detaillierten Informationen über die Umgebung für blinde und sehbehinderte Menschen. Ein Stadtbummel, Museumsbesuch, die Orientierung in öffentlichen Gebäuden wie Behörden oder Kliniken – all dies kann das System ermöglichen.

c. *Vorteile des RFID-gestütztes, elektronischen Blindenleitsystems*

- Zentimetergenaue Fußgängernavigation
- Zugang zu Umgebungsinformationen wie Öffnungszeiten, Fahrplänen, etc.
- Leichte Einbringung
- ...

d. *Funktionsweise*

Auf oder unter dem Untergrund werden RFID-Tags angebracht, auf welchen eine eindeutige ID gespeichert ist. Mit dem eigens für das System entwickelten Blindenlangstock tastet der Nutzer den Boden vor sich ab. Trifft er mit dem Stock auf einen Tag, liest der im Stock integrierte RFID-Empfänger die ID des Tags aus und

sendet sie per Bluetooth an ein Smartphone.

Eine barrierefreie App verknüpft die ID des Chips mit in einer Datenbank hinterlegten Informationen und gibt diese über Sprachausgabe an den Nutzer aus.

Fazit

Das Zentrum für blinde und sehbehinderte Studierende (BliZ) an der Technischen Hochschule Mittelhessen (THM) möchte durch seine angebotenen Dienstleistungen und durchgeführten Forschungsprojekte dazu beitragen, dass die Digitalisierung gerade für gesundheitlich beeinträchtigte Studierende einen großen Mehrwert für eine barrierefreie und inklusive Wissenschaftskultur an hessischen Hochschulen darstellt.

Hierbei bilden die geltenden Gesetze und Rechtsverordnungen auf Bundes- und Landesebene eine wichtige Basis, um eine standardisierte, barrierefreie Zugänglichkeit zu erzielen und damit die chancengerechte Teilhabe im Studium zu verbessern.

Auch als Projektpartner im Innovationsforum Barrierefreiheit und in ihren Kooperationen mit anderen hessischen Hochschulen, Industrieunternehmen und öffentlichen Einrichtungen möchte die Technische Hochschule Mittelhessen durch das BliZ zur verbesserten digitalen Inklusion an den hessischen Hochschulen aktiv beitragen.

Literaturverzeichnis

Deutsches Zentrum für barrierefreies Lesen (dzb lesen) (2015): Project BADI. Barrierefreie Aufbereitung digitaler Inhalte (Barrier-free adaption of digital content). Leipzig. Online verfügbar unter 128

https://www.dzb.de/req/download.php?file_id=625, zuletzt geprüft am 22.01.2020.

IDPF (2018): Understanding EPUB 3. Online verfügbar unter <http://www.epubzone.org/epub-3-%20overview/understanding-epub-3>, zuletzt geprüft am 20.01.2020.

Middendorff, Elke; Apolinarski, Beate; Becker, Karsten; Bornkessel, Philipp; Brandt, Tasso; Heißenberg, Sonja; Poskowsky, Jonas (2017): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2016. Zusammenfassung zur 21. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt vom Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung. Bonn, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.

Statistisches Bundesamt (2018): Statistik der schwerbehinderten Menschen 2017. Kurzbericht.

Web Content Accessibility Guidelines (WCAG) 2.1 (2018). Online verfügbar unter <https://www.w3.org/TR/WCAG21>, zuletzt aktualisiert am Recommendation 05.06.2018, zuletzt geprüft am 22.01.2020.

Inklusive Wissenschaftskultur in der Architektur

Agenda:

1. Wie präsent ist das Thema Inklusion und Barrierefreiheit in Ihrer Fachkultur allgemein?
2. Wird die Thematik überhaupt in der Lehre behandelt, falls ja, zu welchem Zeitpunkt?
3. Wird zu der Thematik geforscht? In welchen konkreten Bereichen? Ggf. Beispiele
4. Wechselwirkung zwischen Inklusion und Zugänglichkeit am Fachbereich
5. Wie schätzen Sie die Bedeutung von Inklusion und Barrierefreiheit in Ihrem Fachgebiet in Zukunft ein? In welche Richtung sollte es sich entwickeln?
6. Quellenangaben
7. Abbildungen

1. Wie präsent ist das Thema Inklusion und Barrierefreiheit in Ihrer Fachkultur allgemein?

Die Thematik wird am Fachbereich Architektur der TU Darmstadt gelehrt, spielt bisher aber eine sekundäre Rolle. Im Fokus hingegen steht das Thema am Fachgebiet Entwerfen und Freiraumplanung und bei der Forschungsgruppe Urban Health Games (uhg). Dort wiederum ist sie fokussiert im Forschungsprojekt Smart und Inklusive City SuIC unter meiner Leitung.

In der nachfolgenden Grafik ist diese Kooperation innerhalb des Fachbereiches, sowie einiger weniger Kollegen, die die Fragestellung bearbeiten, im Verhältnis der Relevanz zu der thematischen Bandbreite des Fachbereiches (graue Fläche), in gelb dargestellt.

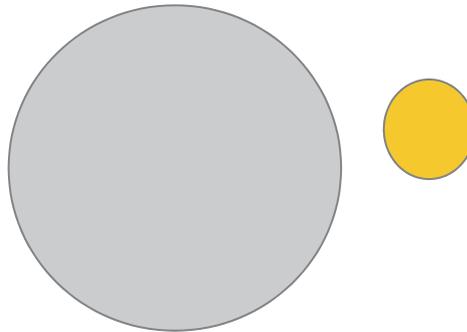


Abb. 1

Der Begriff Barrierefreiheit wird mehr im architektonischen Kontext verwendet und die Begrifflichkeiten Zugänglich- und Nutzbarkeit stehen im übergeordneten (urbanen) Zusammenhang. Letztendlich geht es um die größtmögliche inklusive Nutzung für alle Bürger, um Access and Design for All des urbanen Raumes.

2. Wird die Thematik überhaupt in der Lehre behandelt, falls ja, zu welchem Zeitpunkt?

Ja, die Fragestellung wird in der Lehre berücksichtigt, zum Beispiel bei einem städtebaulichen Entwurf, Bachelorthesis / Master (15/ 20 CP) sowie einem Seminar und /oder Forschungsmodul im Master (bis 4 CP). Im Bild zu sehen ist ein aktueller Entwurf des uhg: „Schubumkehr – Stadtgestaltung für eine neue Mobilität 2046. Zugang für Alle im öffentlichen Raum.“



Abb. 2

Wird zu der Thematik geforscht? In welchen konkreten Bereichen?

Aktuell laufen diverse Forschungsprojekte wie die ‚Frankfurter Buchmesse für Alle!‘ sowie ein Kooperationsprojekt der Lehre von mir mit der RWTH Aachen ab dem SoSe 2019: ‚City and DeSign - Urbanität im Kontext mit Gehörlosen und Höreingeschränkten‘.

Frankfurter Buchmesse für Alle!
Forschungskooperation zwischen
TU Darmstadt und Frankfurter Buchmesse
Abschlussbericht



TECHNISCHE
UNIVERSITÄT
DARMSTADT

uhg
Forschungsgruppe
Urban Health Games

FRANKFURTER
BÜCHMESSE

Abb. 3

Im Rahmen des Forschungsprojektes ‚Frankfurter Buchmesse für Alle!‘ wurden Konzepte erarbeitet, die die Zugänglichkeit und die Aufenthaltsqualität für Besucher allgemein, Besucher mit Mobilitäts- und Seheinschränkungen sowie Senioren und Familien mit Kindern verbessern können. Entwickelt werden sollte ein Rahmenprogramm für die raumgestalterische Entwicklung im Sinne des Universal Designs und mit dem ductus ‚Frankfurter Buchmesse für Alle‘. Der Abschlussbericht inkludiert Vorschläge

zur Nutzung, Entzerrung von Problem- und Gefahrenzonen, Positionierung von Begegnungs- und Erholungsräumen, einem Leitsystem zur besseren Orientierung und Maßnahmen zur Übertragbarkeit auf die Messe Frankfurt insgesamt.



Abb. 4

Im Kooperationsprojekt mit der RWTH Aachen, Fakultät Architektur ‚City and DeSign - Urbanität im Kontext mit Gehörlosen und Höreingeschränkten‘ sollen Konzepte für eine inklusive Stadtgestaltung entwickelt werden, wobei der planerische Fokus im Kontext der genannten Probleme auf Basis einer Aufgabenstellung zu einem gewählten Planungsgebiet in der Stadtmittte Aachens liegt. Des Weiteren soll unter Berücksichtigung des Ansatzes ‚Access for All‘, sowie aufbauend auf den Ergebnissen einer forschungsbasierten Lehre mit Masterstudierenden der Architektur und des Städtebaus und in Zusammenarbeit mit gebärdensprach-kompetenten Menschen – Experten in eigener Sache – ein Leitfaden für eine inklusive

urbane Gestaltung mit dem Schwerpunkt für höreingeschränkte Personen erstellt werden.

4. Wechselwirkung zwischen Inklusion und Zugänglichkeit am Fachbereich – Sehen Sie einen Zusammenhang in Ihrem Fachgebiet zwischen dem Umgang mit Inklusion und Barrierefreiheit in der Lehre / Forschung und der Möglichkeit der Teilhabe / Studierbarkeit für Studierende, Lehrende und Forschende mit Behinderung?

Viel erreicht wäre – und das ist bei einigen Kollegen sowie Studenten schon geschehen – wenn ein Perspektivenwechsel vollzogen und somit mehr Empathie und Sensibilisierung gegenüber Menschen mit besonderen Bedarfen, als auch gegenüber der Thematik Inklusion aufgebracht wird. Eine unmittelbare Wechselwirkung ist erkennbar, wenn Studienbüros der Fachbereiche offener gegenüber `Extra-` Wünschen eingestellt sind und damit Studierenden mit Handicap die Integration in den sowie die Mitwirkung am Studienalltag erleichtern, auch indem seitens der Hochschule in diesem Sinne Studien- und Prüfungsordnungen modifiziert und aktualisiert werden sowie Studienbüros, Studiendekane, Professoren und Dozenten zum aktiveren Anwenden der Allgemeinen Prüfungsbestimmungen (APB) und zur Nutzung spezifischer Möglichkeiten, wie Nachteilsausgleich, zeitliche und räumliche Anpassungen etc. ermuntert werden.

5. Wie schätzen Sie die Bedeutung von Inklusion und Barrierefreiheit in Ihrem Fachgebiet in Zukunft ein? In welche Richtung sollte es sich entwickeln?

Es handelt sich um ein sehr wichtiges Thema. In der Forschungsgruppe ,Urban Health Games (uhg) des Fachbereiches Architektur im Fachgebiet Entwerfen und Freiraumplanung wird zu dieser Thematik fokussiert gelehrt und geforscht. Das Team besteht aus Martin Knöll: Stadt und Gesundheit, Sabine Hopp: Smart und Inklusive City SuIC und Stephan Göbel: Serious Gaming. In dieser Konstellation bestehen die gemeinsame Lehre und Forschung bis September 2020. Aktuell finden Verhandlungen mit Fachbereich und Präsidium darüber statt, wie die Zeit nach September 2020 strukturiert sein könnte. Auch neue Kooperationen innerhalb der TU, beispielsweise mit der Medizintechnik, könnten sich ergeben. Denkbar wäre auch, im Sinne der Resultate und Ideen des KHU Projektes ,Inklusive Universität' mit dem Masterstudiengang Urban Agglomerations und Barrierefreie Systeme der Frankfurt University of Applied Sciences zu kooperieren. Wie schon dargelegt, startete das Projekt ,Smart und Inklusive City SuIC' im Sommersemester 2019 eine Zusammenarbeit mit der RWTH Aachen, mit dem Fokus auf Inklusion von und Zugänglichkeit für sinnesbeeinträchtigte Menschen.

Prinzipiell sollten die Lehre und Forschung zur Fragestellung der Inklusion im Kontext mit Städtebau eine stärkere Partizipation der Öffentlichkeit ermöglichen. Denn erst in der Wechselwirkung mit dem Bürger und dem Nutzer öffentlicher Räume, können diese entsprechend geplant und gestaltet werden, um aktives Mitwirken und Nutzen urbaner Strukturen zu erreichen und um sichere und akzeptierte Orte des Wohlfühlens mit Möglichkeiten sozialer Interaktion sowie Aufenthaltsqualitäten zu konzipieren.

6. Abbildungen

Abb. 1: S. Hopp SulC, TU Darmstadt (2019).

Abb. 2: uhg, TU Darmstadt (2019).

Abb. 3: uhg, TU Darmstadt (2019).

Abb. 4: S. Hopp SulC, TU Darmstadt und H. Groninger, RWTH Aachen (2019).

ISBN 978-3-7376-0875-6



9 783737 608756 >