



Felix Welti, Andrea Herfert (Hrsg.)

Übergänge im Lebenslauf von Menschen mit Behinderungen

Hochschulzugang und Berufszugang mit Behinderung



Felix Welti, Andrea Herfert (Hrsg.)

Übergänge im Lebenslauf von Menschen mit Behinderungen

Hochschulzugang und Berufszugang mit Behinderung

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 978-3-7376-0266-2 (print)

ISBN 978-3-7376-0267-9 (e-book)

DOI: <http://dx.medra.org/10.19211/KUP97837376002679>

URN: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0002-402675>

© 2017, kassel university press GmbH, Kassel
www.upress.uni-kassel.de

Printed in Germany

Vorwort

Der hier vorgelegte Band dokumentiert die Ergebnisse einer wissenschaftlichen Tagung des Netzwerks Inklusive Hochschulen Hessen. Dieses Netzwerk wurde 2015 auf Initiative der Hessischen Universitäten und Hochschulen mit Unterstützung des Hessischen Ministeriums für Wissenschaft und Kunst (HMWK) gegründet. Es wird von der Universität Kassel aus koordiniert. In dem Netzwerk arbeiten Studienberatung, Koordination und Beauftragte der hessischen Hochschulen für beeinträchtigte Studierende, ihre studentischen Vertretungen, Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, Studentenwerke, Verbände behinderter Menschen und das HMWK zusammen. Das Netzwerk ist zunächst für fünf Jahre eingerichtet und soll danach verstetigt werden.

Ziel des Netzwerks ist, die hessischen Hochschulen im Sinne der UN-Behindertenrechtskonvention zu inklusiven, offenen und zugänglichen Orten der Bildung und Ausbildung für behinderte Studierende zu machen. Dazu beschäftigen sich die Beteiligten mit der Barrierefreiheit der Lehre, der Bauten und der Informationstechnik und mit den Studienbedingungen, der sozialen Sicherung und den Berufsaussichten beeinträchtigter Studierender.

Das Netzwerk soll diese Themen auch mit der Forschung an den hessischen Hochschulen verknüpfen und Anregungen für weitere Forschung geben. Dazu ist ein wissenschaftlicher Beirat eingerichtet worden, dem Prof. Dr. Carola Bauschke-Urban (Hochschule Fulda), Prof. Dr. Susanne Dern (Hochschule Fulda), Prof. Dr. Gerd-Dietrich Döben-Henisch (Frankfurt University of Applied Sciences), ao Prof. Dr. Ing. Sabine Hopp (TU Darmstadt), Prof. Dr. Annegret Horbach (Frankfurt University of Applied Sciences), Dipl. Phys. Martin Jung (Technische Hochschule Mittelhessen),

Dipl. Ing. Angelika Plümmer (Frankfurt University of Applied Sciences), Prof. Dr. Eckhard Rohrmann (Philipps-Universität Marburg), Prof. Dr. Ludger Schmidt (Universität Kassel), Prof. Dr. Anne-Dore Stein (Evangelische Hochschule Darmstadt), Prof. Dr. Reinhilde Stöppler (Justus-Liebig-Universität Gießen), Prof. Dr. Patrizia Tolle (Frankfurt University of Applied Sciences) sowie Prof. Dr. Felix Welti (Universität Kassel) angehören. Geplant ist, in jedem Jahr eine wissenschaftliche Tagung durchzuführen, die von Mitgliedern des Beirats im Rahmen ihrer Hochschule organisiert wird.

Die erste dieser Tagungen wurde von der Universität Kassel und der Hochschule Fulda vorbereitet und hat sich mit den Übergängen behinderter Schülerinnen und Schüler an die Hochschulen und behinderter Studierender in das Berufsleben beschäftigt. Diese Themensetzung basiert auf Erkenntnissen der Bildungs-, Arbeitsmarkt- und Lebenslaufforschung, in denen die zentrale Bedeutung von Übergängen für selbstbestimmte (Erwerbs-)biographien identifiziert worden ist. In Bezug auf Personen mit gesundheitlichen Beeinträchtigungen konnten dabei in den Beiträgen zur Tagung erste Forschungsansätze, vor allem aber große Forschungslücken und Forschungsbedarfe ausgemacht werden.

Zunächst skizzieren Felix Welti und Diana Ramm rechtliche Rahmenbedingungen. Tim Plasa stellt empirische Erkenntnisse vor, die sich vor allem aus den im Rahmen der Hochschulforschung vom International Centre of Higher Education (INCHER) der Universität Kassel ergeben. Im zweiten Block wird aus Sicht der Bildungsforschung der Universität Kassel beleuchtet, woher Studierende mit Behinderungen kommen. Hier behandelt Dr. Catrin Siedenbiedel Übergänge aus den allgemeinen Schulen und Dr. Christian Schmidt die Übergänge aus dem beruflichen Bildungssystem.

Wohin Studierende mit Behinderung nach Abschluss des Studiums gehen, behandelt Angela Rauch vom Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) der Bundesagentur für Arbeit (BA). Ihr Beitrag wird von Petra Friedrich aus Sicht des Integrationsamts kommentiert. Schließlich stellt Susanne Groth von der Universität zu Köln Ergebnisse der Teilhabeforschung vor, die Ute Mölter von der Deutschen Blindenstudienanstalt (blista) Marburg an Hand eines Projektes kommentiert. Ein Praxisbeispiel zum inklusiven Studium aus Marburg, das von Sabine Lauber-Pohle und Marc Ruhlandt vorgestellt wird, rundet das Bild ab.

Andrea Herfert
Prof. Dr. Felix Welti

Inhaltsverzeichnis

Alice Dillbahner, B.A.

Tagungsbericht zur Fachtagung 1

Prof. Dr. Felix Welti / Diana Ramm, M.A.

Rechtliche Rahmenbedingungen für die Übergänge behinderter Menschen, insbesondere zur Hochschule..... 21

Dr. Tim Plasa

Auswirkungen von chronischen Erkrankungen & Behinderungen auf Studium und Berufseinstieg aus Sicht des Kooperationsprojekts Absolventenstudien (KOAB) 41

Dr. Catrin Siedenbiedel

Übergänge im Lebenslauf mit Behinderungen Wege zum Hochschulzugang aus der Schule 60

Dr. Christian Schmidt

Inklusion in berufliche Bildung im Anschluss an die Förderschule 88

Dr. Sabine Lauber-Pohle und Dr. Marc Ruhlandt

Inklusives Studieren bei Blindheit und Sehbeeinträchtigung – Übergänge zwischen Institutionalisierung und Nachfrageorientierung 108

Angela Rauch

Menschen mit Behinderungen und ihre Teilhabe am Erwerbsleben. Ein offenes Forschungsfeld? 124

Petra Friedrich

Übergänge: Wohin gehen Studierende mit Behinderungen? 147

Susanne Groth, Jana Felicitas Bauer, Mathilde Niehaus

Tatort: Übergang Hochschule Arbeitswelt – spannende Ereignisse und Falllösungen..... 154

Ute Mölter

Projektklinie „Inklusion und Innovation“ 165

Tagungsbericht zur Fachtagung¹

Am 8. Juni 2016 fand die erste Fachtagung der vom Projekt „Inklusive Hochschulen in Hessen“² organisierten Veranstaltungsreihe „Inklusive Hochschulen in Hessen – Erkenntnisse, Voraussetzungen, Konzepte“ in Fulda statt.

Das Projekt verfolgt das Ziel, die Aufgaben des Aktionsplans der Hessischen Landesregierung³ umzusetzen sowie die Entwicklung und Implementierung eines hohen Standards der Barrierefreiheit und Inklusion an hessischen Hochschulen. Ebenso soll ein nachhaltiges Netzwerk etabliert werden, um bestehende Aktivitäten und Standards zu verallgemeinern und weiter zu entwickeln. Thema der Auftaktveranstaltung war „Übergänge im Lebenslauf mit Behinderungen: Hochschulzugang und Berufszugang mit Behinderung“.

I Einführung in das Thema – Rechtlicher Rahmen und Hochschulforschung

Es referierte **Prof. Dr. Felix Welti** (Universität Kassel) über „**Rechtliche Rahmenbedingungen für Übergänge behinderter Menschen**“. Gemäß Art. 7 Abs. 1 Grundgesetz gestaltet der Staat

¹ Bei dem Beitrag handelt es sich um eine aktualisierte und überarbeitete Fassung des Fachbeitrags D43-2016, erschienen am 27.10.2016 im Diskussionsforum Rehabilitations- und Teilhaberecht (www.reha-recht.de).

² Nähere Informationen zum Projekt und Veranstaltungshinweise unter <http://www.uni-kassel.de/themen/inklusion-hochschulen/startseite.html>. Im Rahmen des Projekts ist geplant, in jedem Jahr eine Fachtagung zum Themenbereich „Inklusive Hochschule“ zu veranstalten.

³ Abrufbar unter <http://www.behindertenrechtskonvention.hessen.de/go/id/biz/>.

das Schulwesen. Neben der allgemeinen Schulpflicht gilt auch ein Recht auf Bildung für alle jungen Menschen (Art. 13 Sozialpakt, Art. 2 1. Zusatzprotokoll der europäischen Menschenrechtskonvention). Auf höhere Bildung (Sekundarstufe II) bestehe kein unbedingtes Recht mehr, aber ein Teilhaberecht an staatlichen Angeboten. Die hessische Verfassung (Art. 59 Abs. 2) wiederum lege fest, dass der Zugang zu höheren Schulen und Hochschulen nur von der Eignung abhängen, also auch nicht von einer Behinderung eingeschränkt sein dürfe. Für den Übergang in Arbeit gelte das Staatsprinzip, dass der Zugang und die Ergreifung eines Berufes möglichst chancengleich und umfassend zu gestalten sind, um der grundgesetzlich verankerten Berufsfreiheit (Art. 12 Abs. 1 GG) gerecht zu werden. Für Menschen mit Behinderung schreibt die UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) ein Recht auf Bildung fest, das auch den Hochschulzugang umfasst (Art. 24 UN-BRK) sowie ein Recht auf Arbeit (Art. 27 UN-BRK). Allerdings bestehe die Frage, ob und wieweit der Staat für die Gestaltung eines „integrativen“ oder „inkluisiven“ Bildungssystems und Arbeitsmarktes verantwortlich ist. Für den Bereich der Schulbildung gelte das Benachteiligungsverbot (Art. 3 Abs. 3 Satz 2 GG)⁴. Die gemeinsame Erziehung und Bildung in öffentlichen Einrichtungen in Hessen als Grundsatz ergebe sich aus dem hessischen Behindertengleichstellungsgesetz (§ 6 HessBGG), die inklusive Beschulung sowie ein Anspruch auf sonderpädagogische Förderung aus dem Hessischen Schulgesetz (§§ 50, 51 HSchG). Ebenso bestehe Anspruch auf einen Nachteilsausgleich bei Prüfungen. Auch die Hochschulen seien an das Benachteiligungsverbot gebunden (§ 9 HessBGG) und gefordert, auf ein barrierefreies Studium hinzuwirken

⁴ Siehe dazu Welti: Verantwortlichkeit von Schule und Sozialleistungsträgern für angemessene Vorkehrungen und für Zugänglichkeit für behinderte Schülerinnen und Schüler, Forum D, Beitrag D20-2014 unter www.reha-recht.de, 10.09.2014.

(§ 3 Abs. 4 Hessisches Hochschulgesetz [HHG])⁵. Beim Übergang zur Hochschule greife eine Härteformel für Studierende bei Vorliegen besonderer sozialer und familiärer Gründe (in Hessen § 11 Studienplatzvergabeverordnung). Für Prüfungen bestehe wie in der Schule ein Nachteilsausgleich (§ 20 Abs. 3 HHG).

Die Vorgaben für Unternehmen und Arbeitgeber wiederum ergeben sich aus dem Schwerbehindertenrecht, vor allem dem Sozialgesetzbuch (SGB) IX, sowie für nicht als schwerbehindert anerkannte Personen aus dem Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetz (AGG). Für besondere Förderungsregeln müsse im Gegensatz zu Schule und Universität bei Beschäftigten jedoch eine anerkannte Schwerbehinderung vorliegen. Inwieweit dies sinnvoll ist, sei fraglich. § 82 SGB IX legt für öffentliche Arbeitgeber besondere Verpflichtungen fest. Weitere Regelungen betreffen die Beschäftigungspflicht schwerbehinderter Menschen (§ 71 SGB IX), die Ausgleichsabgabe bei Nicht-Einhalten (§ 77 SGB IX) sowie die Beteiligung der Schwerbehindertenvertretung (§ 95 SGB IX).

Auch die unterschiedlichen Institutionen des Sozialsystems erfüllen Unterstützungsfunktionen⁶. Während der Schulzeit liege die

⁵ Siehe dazu Gattermann-Kasper/Richter/Drebes: Auf dem Weg zu einer „Hochschule für alle“ – Bausteine auf dem Weg zur chancengleichen Teilhabe, Forum D, Beitrag D8-2011 unter www.reha-recht.de, 15.09.2011; Weber/Giese: Diskussionsveranstaltung „Forschung und Behindertenpolitik“ am 18. November 2015 in Kassel, Forum D, Beitrag D11-2016 unter www.reha-recht.de, 06.04.2016.

⁶ Siehe zur Diskussion: Kalina/Lomb/Willig: Der Beitrag des Rehabilitationsrechts zur Umsetzung der Behindertenrechtskonvention an den Hochschulen, Forum D, Beitrag D6-2011 unter www.reha-recht.de, 02.09.2011; Hechler: Hochschulempfehlungen der Bundesarbeitsgemeinschaft der überörtlichen Träger der Sozialhilfe, Forum D, Beitrag D2-2014 unter www.reha-recht.de, 13.02.2014; Hechler/Plischke: Kein Nachteilsausgleich im Prüfungsrecht für Prüflinge mit persönlichkeitsbedingten oder konstitutionellen Dauerleiden – Anmerkung zu VG Ansbach, Beschluss v. 26.04.2013 – AN 2 E 13,00754, Forum A, Beitrag A12-2015 unter www.reha-recht.de, 12.11.2015.

Zuständigkeit für Leistungen bei körperlicher und geistiger Behinderung bei den Trägern der Sozialhilfe (§ 54 Abs. 1 Nr. 1 SGB XII), bei seelischer Behinderung seien die Träger der Kinder- und Jugendhilfe zuständig (§ 35a SGB VIII). Im Falle eines Hochschulstudiums liege die Zuständigkeit bei den Sozialämtern⁷. In der beruflichen Bildung⁸ hingegen sei die Bundesagentur für Arbeit als Rehabilitationsträger zuständig. Ebenfalls von Bedeutung sei dort die begleitende Hilfe während des Arbeitslebens der Integrationsämter, finanziert aus der Ausgleichsabgabe.

Wesentliche Probleme bei der Gestaltung der Übergänge ergäben sich aus der Beteiligung verschiedener Institutionen mit jeweils unterschiedlichen Rechtsnormen und institutionellen Logiken, die nicht aufeinander abgestimmt seien. Dabei sei gerade die Bewältigung von Übergängen entscheidend für die Bildungs- und Erwerbsbiographie. Lösungsansätze könnten an dieser Stelle z. B. sein, die Verantwortung für die Gestaltung der Übergänge eindeutig der abgebenden oder aufnehmenden Institution zuzuteilen. Auch müssten bei Teilhabeleistungen reibungslose Anschlussleistungen sichergestellt werden. Es sei somit fraglich, ob die Bil-

⁷ Siehe dazu Ramm/Welti: Eingliederungshilfe für ein Studium nach einer Berufsausbildung ist angemessen – gleiche Bildungschancen sind entscheidend – SG Düsseldorf, B. v. 20.04.2010, S 17 SO 138/10 ER, Forum A, Beitrag A 06/2010 unter www.reha-recht.de, 08.07.2010; Nach neuerer Rechtsprechung des Bundessozialgerichts (BSG) kommt auch die Bundesagentur für Arbeit als Rehaträger für Leistungen in der Hochschule in Betracht. Leistungen könnten demnach als besondere Leistungen zur Teilhabe am Arbeitsleben erbracht werden (BSG v. 24.2.2106, B 8 SO 18/14 R [Übernahme Fahrtkosten für Recherchearbeiten an einer Promotion] sowie BSG v. 24.04.2016, B 8 SO 20/14 R [Kostenübernahme Gebärdensprachdolmetscher und studentische Mitschreibkräfte für Hochschulstudium]).

⁸ Siehe dazu Schimank: Tagungsbericht „Inklusion in der Schule – und dann? Gleichberechtigter Zugang zur beruflichen Ausbildung“, Forum D, Beitrag D23-2014 unter www.reha-recht.de, 06.11.2014.

dungsinstitutionen hinreichend gut für erfolgreiche Bildungsübergänge aufgestellt seien und zu diskutieren, ob es spezifischer Übergangsinstitutionen für die Bildungsbiographie bedürfe.

„Empirische Erkenntnisse der Hochschulforschung“ stellte **Dr. Tim Plasa** (Universität Kassel) vor. Er präsentierte die **„Auswirkungen von chronischen Erkrankungen und Behinderungen aus Sicht von Absolventenstudien“**. 2007 wurde das vom International Centre for Higher Education (INCHER) der Universität Kassel koordinierte Kooperationsprogramm Absolventenstudien (KOAB) gegründet mit dem Ziel einer vergleichbaren bundesweiten Absolventenbefragung. An der jährlichen Online-Befragung nahmen aktuell zwischen 50 und 70 Hochschulen teil (mit bisher insgesamt ca. 350.000 Absolventinnen und Absolventen). Ziele der Studie seien u. a. neben einer Verbesserung des Qualitätsmanagements der Hochschulen, Erkenntnisse über die Auswirkungen von Studienbedingungen und -angeboten auf den weiteren Lebensweg und Berufserfolg der Absolventinnen und Absolventen.

Seit 2012 enthalte der Fragebogen als optionalen Anteil auch ein Modul „chronische Erkrankung“. Hier werde konkret nach Behinderungen und chronischen Erkrankungen gefragt sowie nach Verbesserungsbedarfen an den Hochschulen. Das Modul werde von etwa einem Drittel der Hochschulen genutzt, der Anteil der Befragten darunter mit chronischen Erkrankungen oder Behinderungen liege bei ca. 15%. Darunter liegen mit fast einem Drittel chronische somatische Erkrankungen vor mit 8% Mobilitäts- und Bewegungsbeeinträchtigungen und mit 4,7% Sehbeeinträchtigungen/Blindheit. 3,4% gaben das Vorliegen einer psychischen Beeinträchtigung/Erkrankung an. Rund 5% verfügten über einen Schwerbehindertenausweis.

Bei der Fächerwahl gebe es bei Studierenden mit chronischer Erkrankung eine stärkere Tendenz zu Sprach- und Kulturwissenschaften, im Bereich der MINT-Fächer⁹ seien mehr Studierende ohne chronische Erkrankung vertreten. Zudem sei bei der Hochschulzugangsberechtigung die Abiturnote von Studierenden mit chronischen Erkrankungen etwas schlechter als bei der Referenzgruppe. Ebenso werde die Regelstudienzeit mit chronischer Erkrankung häufiger überschritten als ohne. Krankheit sei dabei von über einem Drittel der Befragten mit chronischen Erkrankungen als Grund angegeben worden, bei der Referenzgruppe nur von 3%. Bei der Wahrnehmung der Beeinträchtigung während des Studiums könne man jedoch nicht von einem globalen Problem sprechen. Die Studienzufriedenheit sei zwar grundsätzlich signifikant schlechter als bei Studierenden ohne Beeinträchtigungen, allerdings seien „nur“ 13% unzufrieden oder sehr unzufrieden. Hier müsse jedoch auch berücksichtigt werden, dass nur bestimmte Hochschulen teilgenommen haben und entsprechende Selektionskriterien hier nicht berücksichtigt wurden. Die Absolventen und Absolventinnen mit chronischen Erkrankungen starteten mit leicht schlechteren Noten in den Arbeitsmarkt. Zudem dauere die Suche für eine Stelle etwas länger, besonders bei Sprachbeeinträchtigungen. Eine Folge daraus sei eine geringere Passgenauigkeit der gefundenen Stelle. Auch der Verdienst liege im Schnitt unter dem der Referenzgruppe, die Differenz betrage durchschnittlich rund 1 Euro pro Tag. Insgesamt lasse sich eine geringere Berufszufriedenheit nachweisen. Einen Verbesserungsbedarf sähen die Befragten vor allem bei der Bereitstellung von Informationen zu Unterstützungsangeboten und der Beratung und Unterstützung zu so-

⁹ Die Abkürzung MINT steht für Mathematik, Informatik, Naturwissenschaft und Technik.

zialen Fragen sowie bei der Beantragung von Nachteilsausgleichsregelungen. Die Barrierefreiheit sei jedoch überwiegend als unkritisch angesehen worden.

Die anschließende **Diskussion** griff einige Ergebnisse des KOAB auf. Es sei erstaunlich, dass sich bei der Studie doppelt so viele Befragte als gesundheitlich eingeschränkt einstufen als bei einer ähnlichen Studie des Deutschen Studentenwerks¹⁰. Dies hänge jedoch auch mit den unterschiedlichen Definitionen des Gesundheits- und Behinderungsbegriffes zusammen. Das KOAB habe alle aufgenommen, die sich beeinträchtigt fühlen. Zudem wurde darauf hingewiesen, dass trotz der positiv bewerteten Barrierefreiheit dieses Thema auch in Zukunft nicht ignoriert werden könne. Die Studienergebnisse umfassten nur (erfolgreiche) Absolventen, hier lohne sich noch ein genauerer Vergleich mit den Ergebnissen der ebenfalls durchgeführten Exmatrikulierten-Befragung. Ein Teilnehmer stellte fest, dass nur sehr wenige psychisch Erkrankte erfasst seien. Nach Tim Plasa gebe es dafür jedoch keine Hinweise zur Ursache. Die Antwortmöglichkeiten und Kategorisierung in den Befragungen sollten dazu unter den Hochschulen besser abgestimmt werden. Die Studie habe ebenfalls ergeben, dass sich Studierende mit chronischen Erkrankungen häufiger ein Teilzeitstudium wünschten. Inwieweit sich das auf die Zufriedenheit auswirke, lasse sich jedoch noch nicht sagen.

¹⁰ Ergebnisse der 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks (DSW) abrufbar unter http://www.sozialerhebung.de/sozialerhebung/archiv/soz_20_haupt.

II Übergänge in Hochschule und berufliche Bildung: Woher kommen Studierende mit Behinderungen?

Dr. Catrin Siedenbiedel (Universität Kassel) stellte die „**Wege zum Hochschulzugang aus der Schule**“ vor. Aus Art. 24 UN-BRK gehe ein Recht auf lebenslange Bildung für behinderte Menschen hervor, aus Art. 28 und 29 der Kinderrechtskonvention ein Recht auf Bildung für alle Kinder. Wichtig sei dabei u. a., dass Allgemeinpädagogik und Sonderpädagogik nicht voneinander getrennt werden. Neben dem Behinderungsbegriff habe auch bei der Bezeichnung von Schülerinnen und Schülern mit Behinderung ein Wandel stattgefunden. Während vor 40 Jahren noch eine Unterteilung in „gesunde“ und „behinderte“ Schülerinnen und Schüler erfolgte, spreche man heute von sonderpädagogischem Förderbedarf (SPF) und Behinderung als Aspekt menschlicher Vielfalt. Fraglich sei jedoch, ob eine Kategorisierung und daran anknüpfende Bindung von Maßnahmen überhaupt sinnvoll sei. Der sonderpädagogische Förderbedarf werde unterteilt in die Kategorien „lernzielgleich“ und „lernzielfferent“, bei deren Zuordnung es jedoch Schwierigkeiten gebe. Zudem würde eine entsprechende Kategorisierung mitunter die Entwicklungsmöglichkeiten der Lernenden einschränken. Hier sei statt einer Defizitorientierung eine Ressourcenorientierung angebracht.

Lediglich 5,6% der Schülerinnen und Schüler mit SPF besuchten nach der Grundschule ein Gymnasium. In Hessen habe es im letzten Schuljahr 47 Oberstufenschüler und -schülerinnen mit SPF gegeben. Es sei jedoch sehr schwierig, entsprechende Daten zu erhalten. Besonders an den Übergängen im Bildungssystem finde eine Selektion statt. Der Übergang zur Hochschule sei dabei wegen der Unterschiede in den Systemen besonders problematisch. Aus qualitativen Interviews mit Lehrkräften der gymnasialen Ober-

stufe habe sich der Verdacht ergeben, dass die meisten Schülerinnen und Schüler mit Lernbehinderung oder geistiger Behinderung erst gar nicht in der Oberstufe ankämen. Auch die Vergleichbarkeit von Schulassistentenbedarf sei schwierig. Bei Problemen im Übergang oder der Studierfähigkeit müsse die Fürsorgepflicht des Staates eingreifen sowie der gesetzlich verankerte Nachteilsausgleich in Schule und Studium. Die hessische „Verordnung über Unterricht, Erziehung und sonderpädagogische Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Beeinträchtigungen oder Behinderungen“ regle dabei zwar die Vorbereitung eines Schulwechsels oder des Übergangs in die Berufs- und Arbeitswelt, nicht jedoch den Übergang in ein Studium. Während in der Schule der „Anspruch auf sonderpädagogische Förderung“ als administrative Kategorie bestehe, laute diese an den Universitäten nur noch „Studierende mit Behinderung“, eine Unterstützung werde hier nicht mitformuliert. So gebe es auch von Hochschule zu Hochschule Unterschiede in den Unterstützungskategorien. Auffällig sei dabei, dass besonders psychische Erkrankungen in der Schule anscheinend nicht erfasst werden. Hier stelle sich die Frage, inwieweit psychische Erkrankungen an den Schulen konstruiert werden und diese mitverantwortlich für die Erkrankung von Lernenden sind. Auch blieben u. a. die Fragen offen, wer in welchem Umfang für die Unterstützung von angehenden Studierenden mit SPF sowie für die Förderung von Studierenden mit Behinderungen und Beeinträchtigungen verantwortlich ist, und ob flexiblere, modularisierte Oberstufenmodelle hilfreich für Lernende mit Anspruch auf SPF wären.

Über die **„Wege in die berufliche Bildung – Beschäftigung und Beruf von Menschen mit Behinderung“** referierte **Dr. Christian Schmidt** (Universität Kassel). Den Blick der Disability Studies zeichne zunächst aus, dass der Fokus darauf gerichtet werde, was Menschen an bestimmten Entwicklungen in der Gesellschaft, also

auch auf dem Weg durch das Bildungssystem, behindert. Kerngedanke der Inklusion sei dabei das gemeinsame Lernen und die Orientierung an heterogenen Strukturen. Für die berufliche Bildung stelle sich hier die Frage, inwieweit die institutionellen Gegebenheiten darauf abgestimmt sind und ob es zielgleiche oder zieldifferente Lernbereiche gibt. Als Besonderheit der beruflichen Bildung stellte Schmidt heraus, dass es zahlreiche rechtliche Regelungen u. a. im SGB, den Schulgesetzen der Länder sowie im Berufsrecht gebe, die Menschen mit Behinderungen sehr entgegen kommen. Ziel sei es, dass vorrangig anerkannte Ausbildungsberufe ergriffen werden können und ggf. eine Anpassung der Curricula erfolgt. Für Lernende mit besonderem Förderbedarf gebe es zahlreiche Übergangsmöglichkeiten, sowohl in die Berufsvorbereitung, Berufsausbildung oder Beschäftigung. Der überwiegende Anteil in der Berufsbildung entfalle jedoch auf die (arbeitsmarktfremsten) berufsvorbereitenden Maßnahmen und die außerbetriebliche Berufsausbildung in Sonderberufen. Nur ein Zehntel der außerbetrieblichen Berufsausbildungen erfolge in anerkannten Ausbildungsberufen. Die Quote der betrieblich-dualen Ausbildung liege noch niedriger. Fragwürdig sei zudem, dass für außerbetriebliche Ausbildungen zusätzlich eine Anerkennung für den Arbeitsmarkt erworben werden muss. Dies sei ein besonderes Indiz dafür, dass immer noch größtenteils in getrennten Systemen ausgebildet werde. Lediglich die betrieblich integrierte Ausbildung ermögliche eine gemeinsame Ausbildung von Menschen mit und ohne Behinderungen. Die rechtlich vorgegebene Heterogenität werde in den getrennten Ausbildungsformen nicht wiedergegeben. Die betriebliche Ausbildung biete die besten Chancen auf eine dauerhafte Beschäftigung und werde auch finanziell unterstützt. Allerdings könne kein Betrieb gezwungen werden, Auszubildende mit Beeinträchtigungen auch zu übernehmen. Doch auch der Ausbildungsmarkt für Sonderausbildungen sei rückläufig.

Hier bestehe grundsätzlich die Frage, wie ein Ausbildungsbetrieb inklusiv sein kann. Für die Übergänge in die Arbeitswelt zeige sich, dass die Zahl der erwerbstätigen Menschen mit Behinderungen signifikant geringer ist als bei Menschen ohne Behinderung, unabhängig vom beruflichen Abschluss. Die Arbeitslosenquote Schwerbehinderter liege sogar bei fast 14%¹¹. Die berufliche Bildung versuche zwar, dem Anspruch der Inklusion gerecht zu werden, selektiere aber doch überwiegend und schaffe Sonderformen. In den Hochschulen hingegen finde die Selektion bereits über den Hochschulzugang statt und es gebe keine speziellen Studienangebote für Studierende mit Behinderungen. Über die Hochschulrektorenkonferenz gebe es zwar eine Selbstverpflichtung der Hochschulen zur Chancengleichheit für Studierende¹², jedoch sei die Barrierefreiheit nur teilweise gesichert. Ein wichtiges Instrument zur Wahrung der Chancengleichheit in den zielgleichen Bildungsangeboten sei daher der Nachteilsausgleich.

In der anschließenden **Diskussion** wurde kritisiert, dass der SPF nach wie vor als Kategorie verstanden werde, die den Lernenden anhafte. Das Schulsystem schaffe mit den Sonderschulformen Exklusionsschulen. Die Heterogenität sei jedoch auch innerhalb der scheinbar sortierten Schulformen sehr groß, da nicht nur die Leistung, sondern z. B. auch sozioökonomische Gründe ausschlaggebend für die Wahl der Schulform seien. Hier kam die Frage auf, ob schulische Inklusion überhaupt nur funktioniere, wenn die Eltern

¹¹ Aktuelle Statistiken zur Arbeitslosenzahl von Schwerbehinderten in Deutschland unter <https://statistik.arbeitsagentur.de/Statistikdaten/Detail/Aktuell/iiia4/alo-insgesamt/alo-insgesamt-d-0-pdf.pdf>; für das Land Hessen unter <https://statistik.arbeitsagentur.de/Statistikdaten/Detail/Aktuell/iiia4/alo-insgesamt/alo-insgesamt-06-0-pdf.pdf>.

¹² Empfehlungen der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) „Eine Hochschule für alle“, abrufbar unter <https://www.hrk.de/positionen/gesamtliste-beschluesse/position/convention/eine-hochschule-fuer-alle/>.

eine ausreichende Unterstützung anbieten. Ebenso wurde die Frage gestellt, wie eine Sozialkompetenz in der Schule erworben werden kann und welche Wertmaßstäbe unserer Gesellschaft das Bildungssystem widerspiegeln sollte. Problematisch wurde die zunehmende Diagnostik gesehen, die als Rechtfertigung der Bildungsselektion herangezogen werde. Eine höhere Durchlässigkeit zwischen den Bildungssystemen und die Erfahrung von Heterogenität an einer Regelschule könne positive Entwicklungen anstoßen, sei allerdings auch umstritten. Ein Ausbruch aus dem Schonraum Sonderbeschulung wurde jedoch als sehr wichtig angesehen. Felix Welti betonte, dass die Hochschule die Institution sei, die am meisten dekategorisierend arbeite und dadurch mitunter auch neue Bildungserfolge eröffnen könne. Karin Müller Schmied berichtete aus der Praxis, dass bei hörbehinderten Lernenden die Lernzielgleichheit zwar teilweise möglich sei, dies aber auf dem Gymnasium meist nicht mehr gewährleistet werden könne und hier schon ein früher Wechsel auf spezielle Einrichtungen nötig werde. Die Referenten konstatierten jedoch noch einen hohen Forschungsbedarf, da es schwierig sei, anhand der wenigen zur Verfügung stehenden Einzelfallberichte verlässliche Rückschlüsse auf die Gesamtheit zu ziehen. Einen besonderen Anpassungsbedarf sah ein Ausbilder aus der Praxis auch noch in der Ausgestaltung insbesondere von Prüfungen durch die Industrie- und Handelskammer, die den Bedürfnissen vieler Absolventen und Absolventinnen mit Beeinträchtigungen nicht gerecht würden. Ebenso wurde ein stärkerer Inklusionswille der Arbeitgeber gefordert. Das Diskriminierungsverbot und die Ausgleichsabgabe schützten nicht ausreichend vor Benachteiligungen, da viele Arbeitgeber die Ausgleichsabgabe der Einstellung eines Bewerbers oder einer Bewerberin mit Behinderungen vorzögen. Petra Friedrich vom Integrationsamt Hessen merkte an, dass es überwiegend kleine und mittlere Betrieben seien, die Menschen mit Behinderungen einstellten.

III Praxisforschung

Dr. Sabine Lauber-Pohle und **Dr. Marc Ruhland** (beide Universität Marburg) stellten das Projekt **„Inklusives Studieren bei Blindheit und Sehbehinderung“** ihrer Universität vor. Das hochschulbezogene Projekt habe zum Ziel, Informationen über Studierende und Studieninteressen zu sammeln, bestehende Angebote zu systematisieren und Informationsmaterial zu entwickeln. Konkrete Aufgaben seien dabei eine Bestandsaufnahme der bestehenden Strukturen, die Identifizierung lokaler Kooperationspartner, das Erschließen konkreter Erfahrungen und Herausforderungen sowie eine Analyse externer Beispiele inklusiver Unterstützung. Aus den Ergebnissen sollen ein Vernetzungskonzept sowie Handreichungen für Studierende, Lehrende und Mitarbeitende der Verwaltung entwickelt werden. Der Standort Marburg verfüge über einen besonders hohen Anteil beeinträchtigter Studierender, auch wegen der dort ansässigen Deutschen Blindenstudienanstalt e. V. (blista). Im Rahmen der qualitativen Studie seien neun Fälle aus dem gesamten Studienzyklus untersucht worden. Dabei ließen sich unterschiedliche Orientierungs- und Übergangsstile erkennen. Diese Ressourcen der Studierenden hingen maßgeblich von der Sozialisation ab und inwieweit bereits Erfahrungen mit heterogenen Strukturen oder einem Übergang in den Beruf gemacht wurden. Für die Erschließung des universitären Raums seien vor allem die sozialen Nahbeziehungen von Bedeutung. Die Übergänge würden zum Teil sehr planvoll gestaltet und gezielt Praktika gesucht, um geeignete Nischenbereiche zu finden. Andere gestalteten ihre Übergänge eher suchend und abwägend und schauten zunächst, welche Möglichkeiten das berufliche Spektrum grundsätzlich biete. An Beratungsangeboten gebe es inneruniversitär z. B. die Studienberatung, außeruniversitär z. B. Beratungsstellen zur beruflichen Fort- und Weiterbildung. Da die unterschiedlichen Bedarfe nicht von einer einzelnen Beratungsstelle abgedeckt werden können,

brauche es hier eine Vernetzung der verschiedenen Angebote. In Marburg gebe es zudem eine Beratung im „Peer-Modus“, in der Studierende mit Beeinträchtigungen von ebenfalls beeinträchtigten Studierenden beraten werden. Im Sinne einer „reaktiven Nachfrageorientierung“ stehe dabei auch eine technische Unterstützung im Fokus. Bei der Frage nach Inklusion müssten über die Studierenden hinaus auch weitere Zielgruppen wie Lehrende und Verwaltungsmitarbeitende mitberücksichtigt werden. Zudem stelle sich die Frage, wie Inklusion an der Hochschule implementiert wird, Angebote miteinander vernetzt und politisch etabliert sind. Meist seien die hochschulpolitischen Strukturen personenorientiert. Aus Sicht der Referenten sind der Aufbau von dezentralen Angebotsstrukturen sowie die Stärkung von Netzwerken außerhalb der Hochschulen sinnvoll. Sie schlossen mit dem Fazit, dass eine Sensibilisierung der Hochschulen für die individuellen Ressourcen und Bedürfnisse der Studierenden erfolgen müsse sowie eine Vernetzung, die auch die Lehrenden und Verwaltungsstellen umfasst und die individuellen Orientierungsstile berücksichtigt.

In der folgenden **Diskussionsrunde** wurde u. a. gefordert, dass weniger Druck von den institutionellen Bedingungen ausgehen müsse, da dies die Kooperation erschweren könne. Eine Strategie vieler Hochschulen zur Umsetzung von Barrierefreiheit sei die Anregung hochschuldidaktischer Fortbildungen zum Thema Inklusion. Allerdings äußerten die Lehrenden in der Regel, sie hätten keine Zeit für solche zusätzlichen Themen. Ein weiteres Problem sei, dass die Umsetzung von Barrierefreiheit, wie z. B. die Schaffung barrierefreier Dokumente, nicht zentral erfolge und viele Studierende auf eine individuelle Unterstützung angewiesen seien. Doch dieses „Einzelkämpfertum“ sei nicht für jeden geeignet. Ein besonders gelingendes Unterstützungssystem stelle das kanadische Modell dar, das allerdings über die dort üblichen sehr hohen Studiengebühren finanziert werde. In Hessen geschehe dies aus

Mitteln zur Verbesserung der Qualität der Studienbedingungen und der Lehre (QSL-Mittel). Ute Mölter von der blista berichtete, dass der Verein in Zusammenarbeit mit den örtlichen Fachdiensten Handouts für Arbeitgeber entwickelt habe, mit möglichen Ansprechpartnern für unterschiedliche Behinderungen. Auch viele Lehrende nahmen mittlerweile die Unterstützung der blista in Anspruch. Eine Schwerpunktbildung einzelner Hochschulen auf bestimmte Behinderungsarten wurde hingegen entschieden abgelehnt. Bei der Wahl einer Hochschule solle die fachliche Auswahl im Vordergrund stehen können und nicht das Vorhandensein einer barrierefreien Vernetzung. Als Möglichkeit wurden virtuelle Schwerpunkte angesehen, so z. B. eine zentrale Umsetzungsstelle barrierefreier Texte. Die Hochschulen müssten an dieser Stelle viel stärker miteinander kooperieren. Bei technischen Hilfsmitteln seien die Bedürfnisse jedoch sehr spezifisch und individuell und eine Verallgemeinerung der Anforderungen schwer möglich. Hier sei vielmehr die Hochschuldidaktik gefragt, die unterschiedlichen Lernkulturen zu berücksichtigen und individuelle Bedürfnisse in die Lehre mit einzubeziehen.

IV Übergänge aus dem Studium: Wohin gehen Studierende mit Behinderungen?

Den vierten Themenblock leitete **Angela Rauch** (Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung [IAB], Nürnberg) mit einem Vortrag über die „**Ergebnisse der Arbeitsmarktforschung**“ ein. Es gebe verschiedene arbeitsmarktfördernde bzw. -hemmende Merkmale, zu denen u. a. das Geschlecht, das Alter oder die Region zählten. Auch soziale Netzwerke und die Selbsteinschätzung spielten für den Erfolg beim Übergang oder der Rückkehr ins Arbeitsleben eine wichtige Rolle. Viele Informationen zur Arbeitsmarktpartizipation von Menschen mit Behinderungen seien jedoch nicht verfügbar und die Definitionen von Behinderung sowie die erfassten

Merkmale je nach Statistik unterschiedlich. Die von der Referentin verwendeten Daten entstammten dem Mikrozensus. Demnach sei das Qualifikationsniveau bei Menschen mit Behinderungen niedriger als bei Nichtbehinderten. Auch die Erwerbsquote sei bei Nichtbehinderten deutlich höher und Schwerbehinderte seien wesentlich häufiger von Arbeitslosigkeit betroffen¹³. Das Risiko einer Schwerbehinderung steige dabei mit zunehmendem Alter. Menschen mit einer Schwerbehinderung hätten besonders im Alter Schwierigkeiten, die Arbeitslosigkeit wieder zu verlassen, auch mit einem akademischen Abschluss. Bei der Art der Berufsausbildung gebe es zwischen schwerbehinderten und nicht-schwerbehinderten Arbeitslosen kaum Unterschiede, bei ersteren sei lediglich die Zahl der betrieblichen Ausbildungen etwas höher.

Auf dem Arbeitsmarkt könne in den letzten zehn Jahren ein Anstieg der besetzten Pflichtarbeitsplätze verzeichnet werden. Die Ist-Quote liege in der öffentlichen Verwaltung am höchsten (7%), die geringste Quote verzeichneten die Forstwirtschaft und das Gastgewerbe (2,8%). Die ebenfalls hohe Quote im Bergbau (6,9%) ergebe sich daraus, dass viele Beschäftigte im Verlauf ihres Arbeitslebens eine Schwerbehinderung erwerben. Die Beschäftigung im primären sowie sekundären Sektor¹⁴ sei jedoch insgesamt stark zurückgegangen, während im tertiären Sektor zum Teil ein deutlicher Zuwachs verzeichnet werden könne. Bei den Abgängen aus der Arbeitslosigkeit gebe es kaum Unterschiede zwischen Menschen mit und ohne Schwerbehinderung. In Zukunft seien ein

¹³ Statistische Vergleichswerte bis 2015 unter <https://statistik.arbeitsagentur.de/Statistikdaten/Detail/201512/ama/heft-arbeitsmarkt/arbeitsmarkt-d-0-201412-pdf.pdf>.

¹⁴ Der primäre Sektor umfasst Landwirtschaft, Forstwirtschaft und Fischerei, der sekundäre Sektor das produzierende Gewerbe (Energie-, Wasserwirtschaft, Bergbau, Verarbeitendes Gewerbe, Baugewerbe), der tertiäre Sektor alle Dienstleistungen (u. a. Handel und Verkehr, Gebietskörperschaften, Sozialversicherungen).

Überhang und damit ein erhöhtes Arbeitslosigkeitsrisiko schwerbehinderter Arbeitnehmer und Arbeitnehmerinnen u. a. in Branchen wie büro- und kaufmännischen Dienstleistungsberufen sowie rechts- und wirtschaftswissenschaftlichen Berufen zu erwarten. Dahingegen werde u. a. in der Gastronomie, geisteswissenschaftlichen, Gesundheits- und Sozialberufen voraussichtlich ein Nachfrageüberschuss entstehen. Eine erfolgreiche berufliche Teilhabe hänge maßgeblich davon ab, inwiefern ein behinderungsgerechter Arbeitsplatz geschaffen werden kann. Allerdings könnten aufgrund der mangelnden Datenlage keine verlässlichen Aussagen getroffen werden und es brauche dringend mehr offizielle Zahlen.

Es folgte ein **Kommentar** von **Petra Friedrich** vom Integrationsamt, das in Hessen beim Landeswohlfahrtsverband (LWV) angesiedelt ist. Die Aufgabe des Integrationsamtes sei die Sicherung der Teilhabe schwerbehinderter Menschen. Die überwiegende Zahl schwerbehinderter Menschen sei gut bis sehr gut qualifiziert. Dieses Potential müsse genutzt werden. Ein von Friedrich geleitetes Projekt zur Eingliederung schwerbehinderter über 50-Jähriger habe ergeben, dass 72% der Betroffenen über eine anerkannte Ausbildung und 11% über einen Studienabschluss verfügten. Die Hälfte der Teilnehmer und Teilnehmerinnen habe eine qualifizierte Tätigkeit gefunden, der andere Teil über Anlernberufe aus. Die Branchenverteilung entspreche in etwa den Ausführungen der Vorrednerin. Der LWV habe bereits über 400 Menschen mit einer Schwerbehinderung erfolgreich in Arbeit vermitteln können. Aufgrund intensiver Begleitung durch den LWV liege die Abbruchquote bei unter 20%. Abbrüche beruhten mitunter auf der Fehleinschätzung gesundheitlicher Ressourcen. Die Schlüssel zu einer erfolgreichen Teilhabe sah die Referentin u. a. in einer individuellen Ressourcenförderung, Hilfe aus einer Hand sowie Kontinuität in der Begleitung und Zusammenarbeit. Zudem sei die Überein-

stimmung von Fähigkeitsprofil des behinderten Menschen und Anforderungsprofil des Arbeitsplatzes maßgeblich für eine erfolgreiche Arbeitsaufnahme unabhängig von der Behinderung. Die Arbeitgeber erhielten für die Einstellung und Beschäftigung Fördergelder von bis zu 12.000 Euro in drei Jahren. Die wichtigsten Voraussetzungen für einen inklusiven Arbeitsmarkt sah Friedrich in der Barrierefreiheit und dem Empowerment. Doch auch die Verantwortung und Kompetenzen der Arbeitgeber seien hier gefragt, insbesondere bei der Beschäftigung persönlicher Arbeitsassistenten. Das Ganze könne zudem eine Attraktivitätssteigerung für das persönliche Budget mit sich bringen. Auch wenn das hessische Integrationsamt bereits große Erfolge verzeichnen könne, werde das Thema Inklusion noch eine längerfristige Baustelle bleiben. Vor allem die Netzwerkarbeit regionaler Akteure sei dabei unverzichtbar.

Im Anschluss stellte **Susanne Groth** (Universität zu Köln) „**Ergebnisse der Teilhabeforschung**“ vor. Eine von der Universität zu Köln durchgeführte Studie befasste sich mit der Rolle der Universitäten als Arbeitgeber und als Bildungsinstitution in Bezug auf schwerbehinderte Menschen. Die festgestellten Übergangsbarrieren an den Hochschulen seien neben baulichen und technischen Barrieren fehlende Beratung und Informationen, Barrieren in der Finanzierung, aber auch in den Köpfen aller Beteiligten z. B. in Form von Vorurteilen oder Angst vor Stigmatisierung. Experteninterviews hätten hingegen ergeben, dass auch auf Arbeitgeberseite viele positive Erfahrungen z. B. mit der Motivation und Arbeitsleistung von Menschen mit Behinderungen gemacht wurden. Problematisch seien vielmehr die Barrieren in den Köpfen sowie bürokratische Hindernisse. Ebenso gäbe es oftmals Probleme bei der Schärfung der Qualifizierungsmöglichkeiten in Form von Auslandsaufenthalten, Praktika oder Nebentätigkeiten. Als Konsequenz sei daraus u. a. ein hochschuleigener Aktionsplan entstanden sowie Standards für Barrierefreiheit. Eine inklusive Ausrichtung der

Hochschule sollte als Qualitätsmerkmal wahrgenommen werden und es müsse bessere Beratung, Vernetzung und Diversity-Strategien geben. Hilfreich könnten hier z. B. der Austausch von „best practice“-Erfahrungen sowie systemisch evaluierte Praxisprojekte sein. Doch auch die Politik sei insbesondere bei der Überwindung psychologischer und bürokratischer Barrieren gefordert.

Abschließend stellte die Referentin zwei aktuelle Praxisprojekte vor. Das Projekt „PROMI – Promotion inklusive“ biete Absolventinnen und Absolventen mit einer Behinderung eine Promotionsstelle, mit dem Ziel, Handlungsempfehlungen zu entwickeln und nachhaltige Strukturen zu schaffen. Neben dem Empowerment der Betroffenen stünden auch die Vorbildfunktion sowie das Akquirieren von Kompetenzen im Fokus. Derzeit seien 22 Hochschulen an dem Projekt beteiligt. Das zweite Projekt, „Competentia – Kompetenzzentren Frau & Beruf“, biete ein Mentoring-Programm für Akademikerinnen mit Behinderung am Übergang von der Hochschule in kleine und mittelständische Unternehmen (KMU). Dabei würden Tandems von Akademikerinnen und Führungskräften aus KMU gebildet, die den „Mentees“ Unterstützung beim Übergang bieten und gleichzeitig eine Sensibilisierung der Unternehmen für die Fachkräfteressource der Zielgruppe bewirkten.

Ein weiterer **Kommentar** aus der Praxis folgte von **Ute Mölter** (blista, Marburg), die das Projekt „Inklusion & Innovation“ vorstellte. Ziel des Projekts sei die Unterstützung für Menschen mit Sehbehinderung und Blindheit jeden Alters beim (Wieder-)Einstieg in Ausbildung, Studium und Beruf durch eine bedarfsorientierte und zielgerichtete Begleitung. Zu den wichtigsten Elementen des Teilnehmercoachings zählten eine Kompetenzanalyse der fachlichen, sozialen und behinderungsspezifischen Fähigkeiten, eine individuelle realistische Zielbestimmung, „Know how“ im Rahmen des Bewerbungsprozederes, die Aktivierung der Eigenverantwortlichkeit und vor allem die Entwicklung und Automatisierung von

Handlungsstrategien im Umgang mit der eigenen Behinderung. Ebenso erfolge eine Unterstützung des Arbeitgebers. Für blinde und sehbehinderte Menschen gebe es beim Übergang ins Erwerbsleben nach wie vor Barrieren. So stellten z. B. Online-Bewerbungsverfahren regelmäßig eine Barriere bei der Jobakquise dar, da sie überwiegend nicht barrierefrei programmiert seien. Arbeitgeber seien zwar offen für die Beschäftigung von Menschen mit Schwerbehinderungen, jedoch bestünden hier oft Unsicherheiten und Ängste. Hinzu kämen der bürokratische Verwaltungsaufwand und die oft zeitintensive Beantragung von Arbeitsplatzausstattungen. Das wichtigste Ziel des Projekts sei daher, eine individuell abgestimmte Begleitung für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer zu bieten und sie zu Experten und Expertinnen in eigener Sache zu machen. So könnten sie ihre eigene Sehbehinderung anderen verständlich machen und auch Arbeitgeber z. B. bei der Beantragung von Hilfen unterstützen.

In der abschließenden Diskussion wurde zunächst das Mentoring-Programm für Frauen aufgegriffen und hinterfragt, warum ein solch spezifisches Angebot nötig sei. Einerseits könne die Fokussierung auf eine bestimmte Zielgruppe zwar eine spezifische Expertise bieten, andererseits wirke ein solches Angebot aber auch oft stigmatisierend und einschränkend. Inklusion könne hier auch ein für alle offenes Programm sein. Ein weiteres Thema war die Zukunftsprognose für einige Berufsfelder, die aufgrund eines gegenwärtig hohen Zulaufs in einigen Jahren ein viel zu hohes Angebot und somit einen Überhang haben würden. Als problematisch wurde zudem die Fokussierung auf Abschlüsse bei der Arbeitsvermittlung bewertet, modular erworbene Kompetenzen würden noch nicht ausreichend berücksichtigt

Rechtliche Rahmenbedingungen für die Übergänge behinderter Menschen, insbesondere zur Hochschule

I Rechtliche Grundlagen

1 Grundgesetz und landesrechtliche Regelungen in Hessen

Nach Art. 7 Abs. 1 Grundgesetz (GG) steht das gesamte Schulwesen unter der Aufsicht des Staates. Die Bundesländer haben teilweise schon in ihren Landesverfassungen und stets in ihren Schulgesetzen eine Schulpflicht normiert.¹ So bestimmt die Verfassung des Landes Hessen in Art. 56 Abs. 1 die allgemeine Schulpflicht und § 56 Abs. 1 Hessisches Schulgesetz (HessSchulG) konkretisiert sie für alle Kinder, Jugendlichen und Heranwachsenden, die im Land Hessen ihren Wohnsitz oder gewöhnlichen Aufenthalt oder ihre Ausbildungs- oder Arbeitsstätte haben. Die Vollzeitschulpflicht dauert in Hessen neun Jahre und endet spätestens mit dem erfolgreichen Besuch der Jahrgangsstufe 9 (§ 59 Abs. 1 HessSchulG).

Neben der allgemeinen Schulpflicht besteht ein Recht auf Bildung für alle (jungen) Menschen (§ 1 Abs. 1 HessSchulG; Art. 13 Internationaler Pakt über die wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Rechte [Sozialpakt]; Art. 2 1. Zusatzprotokoll der Europäischen

¹ Vgl. VOSSENKUHL (2010), S. 53.

Menschenrechtskonvention; Art. 28 UN-Kinderrechtskonvention).² Die Charta der Grundrechte der Europäischen Union beinhaltet in Art. 14 Abs. 1 das Recht auf Bildung und zudem ein Recht auf Zugang zur beruflichen Aus- und Weiterbildung. Nach Art. 26 der Charta anerkennt und achtet die Union den Anspruch von Menschen mit Behinderung auf Maßnahmen zur Gewährleistung ihrer Eigenständigkeit, ihrer sozialen und beruflichen Eingliederung und ihrer Teilnahme am Leben der Gemeinschaft.

Schulpflicht bedeutet auch Recht auf Schulbesuch. Dagegen besteht kein unbedingtes Recht auf höhere Bildung. Hierzu legt die Verfassung des Landes Hessen jedoch fest, dass der Zugang zu den Mittel-, höheren und Hochschulen nur von der Eignung des Schülers bzw. der Schülerin abhängig zu machen ist (Art. 59 Abs. 2 Verfassung des Landes Hessen). Demzufolge darf der Zugang zu höherer Bildung nicht durch eine mögliche Behinderung eingeschränkt werden.

Für den Übergang ins Arbeitsleben ist der Zugang zum Beruf chancengleich und umfassend zu gestalten – auch im Sinne der im Grundgesetz, Art. 12 Abs. 1 GG, verankerten Berufsfreiheit³.

Sowohl beim Schulbesuch als auch im Übergang ins Berufsleben gilt der Grundsatz „Niemand darf wegen seiner Behinderung benachteiligt werden“ aus Art. 3 Abs. 3 Satz 2 GG⁴ (vgl. auch Art. 19 Vertrag über die Arbeitsweise der Europäischen Union; RL 2000/78/EG; Art. 5 UN-BRK; Art. 21 Abs. 1 Charta der Grund-

² Vgl. STEFEK (2006); CLEIVINGHAUS (1973). Zur Bedeutung des Rechts auf Bildung in Hessen vgl. StGH des Landes Hessen, Urt. v. 11.65.2008, P.St. 2133, P.St. 2158 (Studiengebühren), LVerfGE 19, 199.

³ Dazu grundlegend: BVerfG, Urt. v. 18.7.1972, 1 BvL 32/70, 1 BvL 25/71, BVerfGE 33, 303 (Numerus Clausus).

⁴ Dazu BVerfG, Urt. v. 8.10.1997, 1 BVR 9/97, BVerfGE 96, 288 (Sonderschulzuweisung).

rechte der Europäischen Union). Ein solches Benachteiligungsverbot findet sich auch in § 9 des Hessischen Gesetzes zur Gleichstellung von Menschen mit Behinderungen (Hessisches Behindertengleichstellungsgesetz; HessBGG).

2 UN-Behindertenrechtskonvention

Das Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UN-Behindertenrechtskonvention; UN-BRK) wurde von der Bundesrepublik Deutschland unterzeichnet und ratifiziert. Die UN-BRK ist in Deutschland am 26. März 2009 in Kraft getreten. Sie konkretisiert bestehende Menschenrechte für behinderte Menschen.

Die UN-BRK steht im Range eines einfachen Bundesgesetzes, das mit Zustimmung der Länder im Bundesrat verabschiedet wurde (Art. 59 Abs. 2 GG). Die Zustimmung nach Art. 59 Abs. 2 GG in Verbindung mit dem Gebot der Bundestreue verpflichtet die Länder die nach nationalem Recht in ihrer Verantwortung liegenden Pflichten des Völkerrechtsvertrages zu erfüllen. Die volle Geltung der UN-BRK für den Rechtsraum der Länder war anfangs strittig⁵, wird aber mittlerweile dem Grunde nach nicht mehr in Frage gestellt, so dass sich die Auseinandersetzung auf die Frage der unmittelbaren Anwendbarkeit und konkreten Rechtswirkungen konzentriert⁶.

Gemäß Art. 1 UN-BRK ist Zweck des Übereinkommens, den vollen und gleichberechtigten Genuss aller Menschenrechte und Grundfreiheiten durch alle Menschen mit Behinderungen zu fördern, zu schützen und zu gewährleisten und die Achtung der ihnen innewohnenden Würde zu fördern.

⁵ VGH Hessen, B. v. 12.11.2009, 7 B 2763/09, NVwZ-RR 2010, 21.

⁶ VGH Hessen, B. v. 16.5.2012, 7 A 1138/11.Z, Behindertenrecht 2013, 30.

Nach Art. 24 UN-BRK (Recht auf Bildung) erkennen die Vertragsstaaten das Recht von Menschen mit Behinderungen auf Bildung an, gewährleisten ein integratives Bildungssystem auf allen Ebenen und „stellen sicher, dass Menschen mit Behinderungen ohne Diskriminierung und gleichberechtigt mit anderen Zugang zu allgemeiner Hochschulbildung, Berufsausbildung, Erwachsenenbildung und lebenslangem Lernen haben.“ Hierzu sind die Vertragsstaaten verpflichtet, angemessene Vorkehrungen zu treffen.⁷

Zahlreiche Autorinnen und Autoren haben an Hand von Art. 24 UN-BRK ein Recht auf grundsätzlich diskriminierungsfreien Zugang zur Regelschulbildung herausgearbeitet⁸. In der UN-BRK wird im Anschluss das gleiche Recht auf Arbeit (vgl. auch Art. 6 Sozialpakt), in einem offenen, integrativen und für Menschen mit Behinderungen zugänglichen Arbeitsmarkt und Arbeitsumfeld durch Art. 27 UN-BRK (Arbeit und Beschäftigung) bestimmt. *Peter Trenk-Hinterberger* kritisiert die offizielle deutsche Übersetzung von „inclusive“ mit „integrativ“, die in Art. 24 und 27 UN-BRK jeweils vorgenommen wurde. Würde die Leitidee eines inklusiven Arbeitsmarktes zugrunde gelegt werden, käme expliziter zum Ausdruck, dass es auch darum gehen muss, den Arbeitsmarkt so zu gestalten, dass er an die Lebenslagen Behinderter angepasst wird.⁹ Weitere Autorinnen und Autoren haben sich mit der Realisierung des Rechts auf Arbeit für behinderte Menschen in der deutschen Rechtsordnung befasst¹⁰.

⁷ Beziehen sich auf die Überwindung von Barrieren im Einzelfall und müssen gesetzlich als Verpflichtung verankert werden, vgl. HIRSCHBERG (2010), S. 23; WELTI (2014).

⁸ RIEDEL(2010); KRAJEWSKI (2010); DEGENER (2012); MIßLING/ÜCKERT (2015)

⁹ Vgl. TRENK-HINTERBERGER (2012), S. 8.

¹⁰ DÜWELL (2011); BROSE (2016).

In den abschließenden Bemerkungen des UN-Fachausschusses für die Rechte von Menschen mit Behinderungen zum ersten Staatenbericht Deutschlands zeigt sich der Ausschuss u. a. besorgt über eine Segregation auf dem Arbeitsmarkt und finanzielle Fehlanreize, die Menschen mit Behinderungen am Eintritt oder Übergang in den allgemeinen Arbeitsmarkt hindern. Der Ausschuss empfiehlt, durch entsprechende Vorschriften einen inklusiven, mit dem Übereinkommen in Einklang stehenden Arbeitsmarkt zu schaffen.

Hinsichtlich des Bildungssystems zeigt sich der Ausschuss besorgt darüber, dass der Großteil der Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen segregierte Förderschulen besucht, und empfiehlt, umgehend Maßnahmen zu entwickeln, um in allen deutschen Ländern den Zugang zu einem qualitativ hochwertigen, inklusiven Bildungssystem herzustellen, einschließlich der notwendigen Finanzmittel und des erforderlichen Personals auf allen Ebenen. Im Weiteren empfiehlt der Ausschuss das segregierte Schulwesen zurückzubauen und mit sofortiger Wirkung Kinder mit Behinderungen in Regelschulen aufnehmen, sofern dies deren Willensentscheidung ist.¹¹

II Vorgaben für die Schulen in Hessen

Der Grundsatz einer gemeinsamen Erziehung und Bildung in öffentlichen Einrichtungen in Hessen ergibt sich aus § 6 HessBGG. Schulen dürfen keine Schülerin und keinen Schüler wegen einer

¹¹ CRPD/C/DEU/CO/1. Abrufbar unter http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/PDF-Dateien/UN-Dokumente/CRPD_Abschliessende_Bemerkungen_ueber_den_ersten_Staatenbericht_Deutschlands_ENTWURF.pdf.

Behinderung benachteiligen oder bevorzugen (§ 3 Abs. 3 Hess-SchulG).

Aus dem Hessischen Schulgesetz ergibt sich auch ein gemeinsamer Auftrag der allgemeinen Schulen und der Förderschulen bei der Rehabilitation und Integration der Kinder und Jugendlichen mit Anspruch auf sonderpädagogische Förderung in die Gesellschaft mitzuwirken. Dabei ist mit den Behörden und Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe und den Trägern der Sozialhilfe zusammenzuarbeiten (§ 50 Abs. 1 HessSchulG). Der Anspruch auf sonderpädagogische Förderung wiederum ergibt sich aus § 49 Hess-SchulG. Kinder und Jugendliche, die sonderpädagogischer Hilfen bedürfen (zur Gewährleistung ihrer körperlichen, sozialen und emotionalen sowie kognitiven Entwicklung in der Schule), haben einen Anspruch auf sonderpädagogische Förderung (auf Grundlage eines individuellen Förderplans), der durch die allgemein bildenden und beruflichen Schulen (allgemeine Schulen) sowie durch die Förderschulen erfüllt wird.

Die inklusive Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Anspruch auf sonderpädagogische Förderung findet als Regelform in der allgemeinen Schule in enger Zusammenarbeit mit dem zuständigen sonderpädagogischen Beratungs- und Förderzentrum und gegebenenfalls unter Beteiligung der Förderschule statt (§ 51 HessSchulG).

Das Hessische Schulgesetz wird durch verschiedene Verordnungen ergänzt und konkretisiert. Die Verordnung über Unterricht, Erziehung und sonderpädagogische Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Beeinträchtigungen oder Behinderungen¹² (VOSB) konkretisiert den Anspruch auf sonderpädagogische Förderung, die inklusive Beschulung in der allgemeinen Schule sowie

¹² 15. Juni 2012 (ABl. S. 230).

die sonderpädagogische Förderung in Förderschulen und in beruflichen Schulen.

Nach der Verordnung zur Gestaltung des Schulverhältnisses¹³ (VOGSV) ist bei Schülerinnen und Schülern mit Behinderungen auf deren besondere Bedürfnisse bei mündlichen, schriftlichen, praktischen und sonstigen Leistungsanforderungen angemessen Rücksicht zu nehmen. Es ist auf Antrag ein Nachteilsausgleich zu gewähren oder von den allgemeinen Grundsätzen der Leistungsfeststellung oder Leistungsbewertung abzuweichen (§ 7 Abs. 1 VOGSV).

Laut § 31 Abs. 1 Oberstufen- und Abiturverordnung¹⁴ (OAVO) des Landes Hessen ist behinderten Prüfungsteilnehmerinnen und Prüfungsteilnehmern auf Antrag ein der Behinderung angemessener Nachteilsausgleich im Rahmen der geltenden Bestimmungen zu gewähren. Ein Nachteilsausgleich hat jedoch keinen Einfluss auf die fachlichen Anforderungen an die Abiturprüfung (§ 31 Abs. 3 OAVO).

Die Verordnung über Lehrpläne für behinderte Menschen in der Berufsschule¹⁵ (BSbehMLPV) bestimmt, dass die Lehrpläne für die Berufsfelder Ernährung und Hauswirtschaft (Fachpraktiker/-in Küche [Beikoch/Beiköchin]), Agrarwirtschaft (Helfer/-in im Bereich Gartenbau [Gartenbauhelfer/-in]) und Holztechnik (Fachpraktiker/-in für Holzverarbeitung [Holzbearbeiter/-in]) verbindliche Grundlagen für den beruflichen Lernbereich im Rahmen der Ausbildung behinderter Menschen in der Berufsschule nach § 66 Berufsbildungsgesetz oder § 42m Handwerksordnung sind. Die Lehrpläne

¹³ 15. September 2011 (ABl. S. 546).

¹⁴ 20. Juli 2009 (ABl. S. 408), zuletzt geändert durch Verordnung vom 4. April 2013 (ABl. S. 158).

¹⁵ 15. Mai 2013 (ABl. S. 242).

sind auf den Internetseiten des hessischen Kultusministeriums und an jeder Berufsschule einsehbar (§ 3 BSbehMLPV).

III Vorgaben für die Hochschulen in Hessen

Wie allgemeinbildende Einrichtungen sind auch Hochschulen an das Benachteiligungsverbot und an den Grundsatz der gemeinsamen Erziehung und Bildung in öffentlichen Einrichtungen gebunden.

Hochschulen wirken nach dem Hessischen Hochschulgesetz (HHG) darauf hin, dass behinderte Studierende in ihrem Studium nicht benachteiligt werden und sie Angebote der Hochschulen barrierefrei in Anspruch nehmen können¹⁶ (§ 3 Abs. 4 Satz 3 HHG).

Beim Übergang zur Hochschule greift eine Härteformel für Studierende mit besonderen sozialen und familiären Gründen. In der Verordnung über die Vergabe von Studienplätzen in zulassungsbeschränkten Studiengängen durch die Hochschulen des Landes Hessen¹⁷ (Studienplatzvergabeverordnung Hessen; StudPIVergabeVO) ist normiert, dass nach Härtegesichtspunkten zu vergebende Studienplätze auf Antrag an Bewerberinnen und Bewerber vergeben werden, für die die Nichtzulassung in dem im Zulassungsantrag genannten Studiengang eine außergewöhnliche Härte bedeuten würde. Eine außergewöhnliche Härte liegt dann vor, wenn besondere soziale oder familiäre Gründe in der Person der Bewerberin oder des Bewerbers die sofortige Aufnahme des

¹⁶ Siehe dazu GATTERMANN-KASPER/RICHTER/DREBES: Auf dem Weg zu einer „Hochschule für alle“ – Bausteine auf dem Weg zur chancengleichen Teilhabe, Forum D, Beitrag D8-2011 unter www.reha-recht.de, 15.09.2011; WEBER/GIESE: Diskussionsveranstaltung „Forschung und Behindertenpolitik“ am 18. November 2015 in Kassel, Forum D, Beitrag D11-2016 unter www.reha-recht.de, 06.04.2016.

¹⁷ 27. Mai 2013 (GVBl. S. 172).

Studiums oder einen sofortigen Studienortwechsel zwingend erfordern (§ 11 StudPIVergabeVO). In den besonderen Bestimmungen für die Vergabe von Studienplätzen in höhere Fachsemester (§ 17 StudPIVergabeVO) sind schwerbehinderte Menschen (nach Sozialgesetzbuch [SGB] IX) berücksichtigt.

Für Prüfungen besteht wie in der Schule ein Recht auf Nachteilsausgleich. Nach § 20 Abs. 3 HHG enthalten die Prüfungsordnungen der Universitäten und Hochschulen Regelungen über den Nachteilsausgleich für Studierende, denen aufgrund einer Behinderung die Ableistung einer Prüfung in der vorgesehenen Weise nicht oder nur erschwert möglich ist. Auch hier bleibt ein Nachteilsausgleich ohne Einfluss auf die fachlichen Anforderungen.

Aus der vorliegenden Rechtsprechung kann abgeleitet werden, dass Prüfungen immer dann modifiziert werden können und hinsichtlich der Chancengleichheit auch müssen, wenn die Veränderungen die Darstellung betreffen.¹⁸ Die Prüfungspraxis muss den steten Fortschritt von Hilfsmitteln und Assistenzen berücksichtigen.¹⁹ Strittig ist in manchen Fällen, ob ein geforderter Nachteilsausgleich die Prüfungsanforderungen verändert oder nicht²⁰.

¹⁸ Zum Beispiel Schreibzeitverlängerungen für Legastheniker, sofern Mittel zur Darstellung von Kenntnissen (Hessischer VGH, B. v. 3.1.2006, 8 TG 3292/05; OVG Schleswig-Holstein, B. v. 19.8.2002, 3 M 41/02).

¹⁹ Vgl. WELTI (2016), S. 73.

²⁰ HECHLER/PLISCHKE: Kein Nachteilsausgleich im Prüfungsrecht für Prüflinge mit persönlichkeitsbedingten oder konstitutionellen Dauerleiden – Anmerkung zu VG Ansbach, Beschluss v. 26.04.2013 – AN 2 E 13,00754, Forum A, Beitrag A-12/2015 unter www.reha-recht.de, 12.11.2015

IV Vorgaben für die Arbeitgeber und Unternehmen

Die Vorgaben für Arbeitgeber und Unternehmen ergeben sich aus dem Schwerbehindertenrecht (vor allem aus dem SGB IX) und aus dem Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetz (AGG).

Ziel des AGG ist es, Benachteiligungen aus verschiedenen Gründen, so auch wegen einer Behinderung zu verhindern oder zu beseitigen (§ 1 AGG). Beschäftigte dürfen nicht wegen einer Behinderung benachteiligt werden (§ 7 Abs. 1 AGG). Es ist eine unterschiedliche Behandlung zulässig, wenn dieser Grund wegen der Art der auszuübenden Tätigkeit oder der Bedingungen ihrer Ausübung eine wesentliche und entscheidende berufliche Anforderung darstellt (§ 8 Abs. 1 AGG).

Aus § 1 AGG und § 7 Abs. 1 AGG ergeben sich für Arbeitgeber Organisationspflichten. Eine Pflicht von Arbeitgebern zum präventiven Schutz vor Benachteiligungen bezieht sich auf Stellenausschreibungen. So darf ein Arbeitsplatz nicht unter Verstoß gegen § 7 Abs. 1 AGG (Benachteiligungsverbot) ausgeschrieben werden (§ 11 AGG). Auch ein sich anschließendes Auswahlverfahren muss diskriminierungsfrei erfolgen. Bei Verstoß ist die Zahlung von Schadensersatz möglich (§ 15 Abs. 2 AGG). Beispielsweise wurde der Klage eines schwerbehinderten Bewerbers aufgrund einer Benachteiligung wegen seiner Behinderung stattgegeben und den Anspruch auf Entschädigung nach § 15 Abs. 2 AGG bejaht. Der behinderte Bewerber hatte sich bei einem Landkreis als Projektmanager beworben. Der Leiter des Personal- und Organisationsamtes teilte sinngemäß mit, dass der Landkreis auch Bewerbungen von Schwerbehinderten berücksichtige und der Bewerber sich persönlich vorstellen könne. Der Bewerber wurde aufgefordert mitzuteilen, ob er trotz der geringen Erfolgsaussichten ein Bewerbungsgespräch wünsche. Das Gericht urteilte, dass eine solch

„abschreckende“ Einladung die Vermutung der Benachteiligung wegen der Behinderung begründet²¹.

Der Arbeitgeber ist verpflichtet, die erforderlichen Maßnahmen zum Schutz vor Benachteiligungen sowie zu ihrer Vorbeugung zu treffen (§ 12 Abs. 1 AGG). Dem Arbeitgeber obliegt im Weiteren die Pflicht, Verstöße von Beschäftigten gegen das Benachteiligungsverbot in geeigneter, erforderlicher und angemessener Art zu unterbinden (§ 12 Abs. 3 AGG).

Private Arbeitgeber sind verpflichtet auf 5% ihrer Arbeitsplätze (bei jahresdurchschnittlich monatlich mindestens 20 Arbeitsplätzen) schwerbehinderte Menschen zu beschäftigen (§ 71 Abs. 1 SGB IX; ab 1.1.2018 § 154 Abs. 1 SGB IX). Für die meisten öffentlichen Arbeitgeber gelten 6% (§ 159 Abs. 1 SGB IX; ab 1.1.2018: § 241 Abs. 1 SGB IX). Kommen Arbeitgeber dieser Verpflichtung nicht nach, ist für jeden unbesetzten Pflichtarbeitsplatz eine Ausgleichsabgabe zu entrichten. Die Zahlung der Ausgleichsabgabe entbindet Arbeitgeber aber nicht von der Beschäftigung schwerbehinderter Menschen (§ 77 Abs. 1 SGB IX; ab 1.1.2018: § 160 Abs. 1 SGB IX).

Bei der Beschäftigung von Menschen mit Behinderung sieht die Verordnung über Arbeitsstätten (Arbeitsstättenverordnung; ArbStättV) vor, dass Arbeitsstätten so einzurichten und zu betreiben sind, dass die besonderen Belange behinderter Menschen in Sicherheit und Gesundheitsschutz berücksichtigt werden; das gilt auch für die barrierefreie Gestaltung von Arbeitsplätzen und anderen betrieblichen Einrichtungen (§ 3a Abs. 2 ArbStättV).

²¹ Landesarbeitsgericht (LAG) Baden-Württemberg v. 3.11.2014, 1 Sa 13/14; dazu BEYER, Der Umgang mit schwerbehinderten Bewerbern – warum ist das eigentlich immer noch so schwer?, Beitrag Nr. B5-2015 unter www.reha-recht.de.

Für eine besondere Förderung behinderter Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer nach dem Schwerbehindertenrecht muss im Gegensatz zum Schul- und Hochschulrecht eine anerkannte Schwerbehinderung vorliegen (§ 2 Abs. 2 SGB IX). Im Teil 2 (ab 1.1.2018: Teil 3) des SGB IX sind diesbezügliche Pflichten der Arbeitgeber und die Rechte der schwerbehinderten Menschen abgebildet. Öffentliche Arbeitgeber sind verpflichtet, frühzeitig zu besetzende Arbeitsplätze den Agenturen für Arbeit zu melden. Schwerbehinderte Bewerber solcher Stellen, werden zu einem Vorstellungsgespräch eingeladen (dann entbehrlich, wenn offensichtlich die fachliche Eignung fehlt) (§ 82 SGB IX; ab 1.1.2018: § 165 SGB IX). Für schwerbehinderte Menschen wird die Pflicht zur behinderungsgerechten Gestaltung von Arbeitsplatz und Arbeitsbedingungen in § 81 Abs. 4 SGB IX (ab 1.1.2018: § 161 Abs. 4 SGB IX) konkretisiert.

Schwerbehindertenvertretungen fördern die Eingliederung schwerbehinderter Menschen in Betrieben und Dienststellen. Sie vertreten deren Interessen sowie beraten und helfen schwerbehinderten Beschäftigten (§ 95 Abs. 1 SGB IX; ab 1.1.2018: § 178 Abs. 1 SGB IX). Arbeitgeber haben die Schwerbehindertenvertretung in allen Angelegenheiten, die einen einzelnen oder die schwerbehinderten Menschen als Gruppe berühren, unverzüglich und umfassend zu unterrichten und vor einer Entscheidung anzuhören (§ 95 Abs. 2 SGB IX; ab 1.1.2018: § 178 Abs. 2 SGB IX).

V Unterstützung durch Sozialleistungsträger

Die Unterstützung behinderter Menschen ist auch Aufgabe verschiedener Sozialleistungsträger.²² Die Zuständigkeit der Sozialleistungsträger wechselt in den einzelnen Lebensphasen und Übergängen. Inwieweit sie verändert werden soll, war Gegenstand der Beratungen zum Bundesteilhabegesetz (BTHG). Während die Länder und viele Verbände gefordert hatten, einen vorrangigen Sozialleistungsträger, etwa die Bundesagentur für Arbeit, für diese unterstützenden Leistungen verantwortlich zu machen, blieb es in der gesetzlichen Regelung schließlich dabei, dass explizit vor allem die Eingliederungshilfe verantwortlich ist. Allerdings wurden die Leistungen als Leistungen zur Teilhabe an Bildung eigenständig kenntlich gemacht²³.

Während der Regelschulzeit werden die Hilfen bisher als Leistungen der Teilhabe am Leben in der Gemeinschaft erbracht. Sie sind bei körperlicher und geistiger Behinderung wesentlich beim Träger der Sozialhilfe (SGB XII) (ab 1.1.2020: Träger der Eingliederungshilfe – Teil 2 SGB IX) und für seelisch behinderte Kinder und Jugendliche beim Träger der Kinder- und Jugendhilfe (SGB VIII) zu beanspruchen. Hilfen zu einer angemessenen Schulbildung werden durch die Sozialhilfeträger nach § 54 Abs. 1 Satz 1 Nr. 1 SGB XII und durch die Träger der Kinder- und Jugendhilfe nach § 35a SGB VIII erbracht. Den beiden Trägern gegenüber sind die Unfallversicherung und das Versorgungsamt vorrangig zuständig. Kinder

²² Siehe zur Diskussion: KALINA/LOMB/WILLIG: Der Beitrag des Rehabilitationsrechts zur Umsetzung der Behindertenrechtskonvention an den Hochschulen, Forum D, Beitrag D-06/2011 unter www.reha-recht.de, 02.09.2011; HECHLER: Hochschulempfehlungen der Bundesarbeitsgemeinschaft der überörtlichen Träger der Sozialhilfe, Forum D, Beitrag D-02/2014 unter www.reha-recht.de, 13.02.2014.

²³ NACHTSCHATT/RAMM, Beiträge D52-2016, D61-2016 unter www.reha-recht.de; ZÜCKER, Beitrag D46-2016 unter www.reha-recht.de.

und Jugendliche, deren Behinderung Folge eines gesetzlich versicherten Schul-, Schulweg- oder Kindergartenunfalls (§ 2 Abs. 1 Nr. 8 SGB VII) ist, haben ihren Anspruch gegenüber diesen Trägern. In dieser Konstellation ist der Leistungsanspruch allein vom Bedarf abhängig, während im Sozialhilferecht und im zukünftigen Eingliederungshilferecht Einkommen und Vermögen der Leistungsberechtigten und ihrer Unterhaltspflichtigen vorrangig einzusetzen bzw. zukünftig ein Eigenbeitrag zu leisten ist (§§ 2, 82ff SGB XII; ab 1.1.2020: §§ 91, 92, 135-142 SGB IX). Nach § 92 Abs. 2 Satz 1 SGB XII (ab 1.1.2020 § 138 Abs. 1 Nr. 4 und 5 SGB IX) sind unterhaltspflichtige Personen jedoch nicht bei Hilfen zu einer angemessenen Schulbildung und zur schulischen Ausbildung heranzuziehen.²⁴

Die Unterstützung in der Hochschule liegt bei den Trägern der Sozialhilfe (§ 54 Abs. 1 Nr. 2 SGB XII)²⁵ und wird zukünftig als Teil der Leistungen zur Teilhabe an Bildung (ab 1.1.2018 § 75 SGB IX) vom Träger der Eingliederungshilfe geleistet. Es besteht die Möglichkeit die Leistung in Form eines Persönlichen Budgets (§ 17 SGB IX; ab 1.1.2018: § 29 SGB IX) in Anspruch zu nehmen. Die Bundesarbeitsgemeinschaft der überörtlichen Träger der Sozialhilfe hat hierzu ihre Empfehlungen zu den Leistungen der Eingliederungshilfe für behinderte Menschen zum Besuch einer Hochschule (Hochschulempfehlungen) herausgegeben²⁶. Eine Leistung zur Unterstützung der Hochschulbildung kann auch eine Leistung zur Teilhabe am Arbeitsleben der Bundesagentur für Arbeit sein,

²⁴ Vgl. ausführlich WELTI (2014).

²⁵ Siehe dazu RAMM/WELTI: Eingliederungshilfe für ein Studium nach einer Berufsausbildung ist angemessen – gleiche Bildungschancen sind entscheidend – SG Düsseldorf, B. v. 20.04.2010, S 17 SO 138/10 ER, Forum A, Beitrag A-06/2010 unter www.reha-recht.de, 08.07.2010.

²⁶ Abrufbar unter <https://www.lwl.org/spur-download/bag/hochschulempfehlungen2012.pdf>.

wie aus der neueren Rechtsprechung des Bundessozialgerichts deutlich wird²⁷.

Für Leistungen zur Teilhabe am Arbeitsleben sind vorrangig die Träger der Rentenversicherung (SGB VI) zuständig. Eine Leistungspflicht liegt dann vor, wenn die Vorversicherungszeit erfüllt ist (§ 11 SGB VI). Bei einer Maßnahme der beruflichen Bildung kann die Vorversicherungszeit unmittelbar nach einem Schul- oder Hochschulbesuch nicht erreicht werden. Für Jugendliche und junge Erwachsene im Übergang von der Bildungsphase zur Erwerbsarbeit ist dann die Bundesagentur für Arbeit (SGB III) zuständiger Träger für Leistungen der Teilhabe am Arbeitsleben.²⁸ Das Leistungsspektrum umfasst eine Unterstützung der betrieblichen und außerbetrieblichen Berufsausbildung (§§ 112ff SGB III, §§ 33ff SGB IX; ab 1.1.2018: §§ 49 ff. SGB IX) einschließlich des Berufsbildungsbereichs der Werkstätten für behinderte Menschen (§ 40 SGB IX; ab 1.1.2018: § 57 SGB IX) und der Unterstützten Beschäftigung (§ 38a SGB IX; ab 1.1.2018: § 55 SGB IX). Bei der Vermittlung von Ausbildungsuchenden stellen die Agenturen für Arbeit sicher, dass Ausbildungsuchende deren berufliche Eingliederung voraussichtlich erschwert sein wird, eine verstärkte vermittlerische Unterstützung erhalten (§ 35 Abs. 1 SGB III). Im Weiteren dürfen die Agenturen für Arbeit Einschränkungen, die der Arbeitgeber für eine Vermittlung aus Gründen einer Behinderung vornimmt, nur berücksichtigen, soweit sie nach dem AGG zulässig ist (§ 36 Abs. 2 SGB III).

Integrationsfachdienste werden nach § 109 Abs. 1 SGB IX (ab 1.1.2018: § 192 SGB IX) bei der Durchführung der Maßnahmen

²⁷ BSG, Urt. v. 20.4.2016, Az. B 8 SO 20/14 R – juris.

²⁸ Siehe dazu SCHIMANK: Tagungsbericht „Inklusion in der Schule – und dann? Gleichberechtigter Zugang zur beruflichen Ausbildung“, Forum D, Beitrag D-23/2014 unter www.reha-recht.de, 06.11.2014.

zur Teilhabe schwerbehinderter Menschen am Arbeitsleben beteiligt. Dabei sind schwerbehinderte Schulabgänger bei der Aufnahme einer Beschäftigung auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt, auch im Rahmen begleitender Hilfen im Arbeitsleben durch Integrationsämter, explizit eingeschlossen (§§ 109 Abs. 2 Nr. 3 SGB IX, 102 SGB IX; ab 1.1.2018: § § 193 Abs. 2 Nr. 3, 185 SGB IX).

VI Rechtliche Probleme und Lösungen bei Übergängen

Die Rechtsnormen zur chancengleichen Gestaltung von Übergängen zwischen Schulen und Hochschulen sowie zwischen Hochschulen und Arbeitgebern wenden sich jeweils an diese Institutionen. Sie können die Übergangssituation vor allem beim Eintritt und beim Austritt erfassen, also bei den Schulen und Hochschulen bei der Prüfung, bei den Hochschulen bei der Zulassung und bei den Arbeitgebern bei der Einstellung. Auf die behinderungsbedingt besonderen Übergangsprobleme können sie mit dem Gebot angemessener Vorkehrungen und mit positiven Maßnahmen (Härtequote bei der Studienzulassung, Beschäftigungsquote der Arbeitgeber) reagieren. Gleichwohl bestehen hier Knappheitssituationen. Übergänge sind jedoch ein zentraler Faktor bei der Gestaltung inklusiver Arbeitsmärkte, die auf Lebensläufe und selbstbestimmte Erwerbsbiographien, gerade unter den Bedingungen gesundheitlicher Einschränkungen und Diversität, ausgerichtet sind²⁹.

Wesentliche Probleme bei der Gestaltung von Übergängen ergeben sich aus der Beteiligung verschiedener Institutionen (Schulen, Hochschulen, Arbeitgeber) und Sozialleistungsträger mit ihren je-

²⁹ SCHMID (2011); KOCHER et. al. (2013).

weils unterschiedlichen Rechtsnormen und institutionellen Logiken, die nicht aufeinander abgestimmt sind. Es ist fraglich, ob Bildungsinstitutionen hinreichend für erfolgreiche Bildungsübergänge aufgestellt sind. Es ist daher zu diskutieren, ob es spezifischer Übergangsinstitutionen und stärker geregelter Verantwortlichkeiten für die Bildungsbiographie bedarf.

Die Verantwortung für den Übergang könnte einer Institution zugeordnet werden. Hierfür käme zunächst die jeweils abgebende oder aufnehmende Institution in Betracht. Jedoch sind die Schulen zwar für die Hochschulreife, nicht aber für den konkret gelingenden Übergang zur Hochschule, die Hochschulen zwar für die Vorbereitung auf ein berufliches Tätigkeitsfeld verantwortlich (§ 13 Satz 2 HHG), nicht jedoch für den konkreten Übergang in den Beruf. Die Arbeitgeber schließlich dürfen zwar bei der Einstellung nicht benachteiligen, für den Übergang der Gesamtheit der Ausgebildeten in den Beruf sind sie aber nicht konkret verantwortlich.

Es bedarf daher einer Institution, die den Übergang zwischen den verschiedenen Phasen der Erwerbsbiographie unterstützt und dabei behinderungsspezifische Probleme bearbeitet. Die Übergangsinstitution für den Arbeitsmarkt ist die Bundesagentur für Arbeit im Rahmen der Arbeitsvermittlung (§ 35 SGB III), Berufsberatung (§ 30 SGB III) und Berufsorientierung (§ 33 SGB III). Für behinderte Menschen ist zudem der jeweils zuständige Rehabilitationsträger im Rahmen der Teilhabeplanung (§ 10 SGB IX; ab 1.1.2018: § 19 SGB IX) und seiner Beratungspflichten (§§ 14, 15 SGB I; § 22 SGB IX; ab 1.1.2018: § 12 Abs. 1 SGB IX) verantwortlich. Bei behinderten Schülerinnen und Schülern und Studierenden sind dies jeweils der Träger der Sozialhilfe (Eingliederungshilfe) sowie ggf. die Bundesagentur.

Eine eigene Übergangsinstitution für die Bildungsbiographie existiert nicht. Es ist auch fraglich, ob eine weitere eigenständige Institution

sinnvoll ist. Näher liegend erscheint es, den Auftrag der Bundesagentur für Arbeit stärker im Sinne eines Übergangsmanagements auch zwischen den zum Arbeitsmarkt führenden Bildungsinstitutionen und zwischen diesen und den konkreten Arbeitgebern zu interpretieren und auszugestalten. Hierzu bedarf es spezialisierter Fachkompetenz der Bundesagentur, die diese in eigene Strukturen, durch ihre Zusammenarbeit mit den Integrationsämtern (§ 101 SGB IX; ab 1.1.2018; § 185 SGB IX) und durch Beauftragung der Integrationsfachdienste (§ 109 SGB IX; ab 1.1.2018: § 192 SGB IX) mobilisieren kann. Sehr hilfreich für eine Institutionalisierung der Verantwortung der Bundesagentur für die Übergänge behinderter Menschen vom Bildungswesen zum Arbeitsmarkt wäre es, wenn die Verantwortlichkeit für die kontinuierliche Unterstützung behinderter Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe II sowie behinderter Studierender vom Träger der Sozialhilfe auf die Bundesagentur für Arbeit übertragen würde. Eine solche systematische Reform hat der Gesetzgeber des Bundesteilhabegesetzes leider versäumt.

Literatur

BROSE, W. Das Recht auf Arbeit behinderter Menschen nach Art. 27 UN-BRK in: BIEBACK, K.-J./ BÖGEMANN, C./ IGL, G./ WELTI, F. (Hrsg.) Der Beitrag des Sozialrechts zur Realisierung des Rechts auf Gesundheit und des Rechts auf Arbeit für behinderte Menschen, Berlin 2016, S. 135-144

CLEAVINGHAUS, B. Recht auf Bildung – Grundlagen und Inhalt: Jur. Diss., Bremen, 1973.

DEGENER, T.: Das Recht auf inklusive Bildung als Menschenrecht, Kritische Justiz (KJ) 2012, S. 405-419

DÜWELL, F.-J.: Das Behindertenrechtsübereinkommen und das Recht auf Arbeit für behinderte Menschen in Deutschland, Behindertenrecht 2011, 49-53.

HIRSCHBERG, M.: Die gesetzlichen Grundlagen inklusiver Bildung In: WERNSTEDT, R.; JOHN-OHNESORG, M. (Hrsg.): Inklusive Bildung Die UN-Konvention und ihre Folgen, Schriftenreihe des Netzwerk Bildung: Berlin, 2010.

KOCHER, E./ GROSCKREUTZ, H./NASSIBI, G./PASCHKE, C./ SCHULZ, S./ Welti, F./ WENCKEBACH, J./ ZIMMER, B.: Das Recht auf eine selbstbestimmte Erwerbsbiografie, Nomos: Baden-Baden 2013.

KRAJEWSKI, M: Ein Menschenrecht auf integrativen Schulunterricht, Juristenzeitung (JZ) 2010, S. 120-125

MIßLING, S./ ÜCKERT, O: Das Recht auf inklusive Bildung in der Schule, Recht der Jugend und des Bildungswesens (RdJB) 2015, S. 63-78

NACHTSCHATT, E./ RAMM, D.: Die Leistungen zur Teilhabe an Bildung im BTHG: Anhörung, Ausschussberatungen, Ergebnisse der abschließenden zweiten und dritten Lesung im Deutschen Bundestag, Beitrag D61-2016 unter www.reha-recht.de

NACHTSCHATT, E./ RAMM, D.: Die Leistungen zur Teilhabe an Bildung im BTHG: Stellungnahme des Bundesrates und Gegenäußerung der Bundesregierung, Beitrag D61-2016 unter www.reha-recht.de

RIEDEL, E.: Zur Wirkung der internationalen Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung und ihres Fakultativprotokolls auf das deutsche Schulsystem“, Gutachten erstattet der Landesarbeitsgemeinschaft Gemeinsam Leben, Gemeinsam Lernen Nordrhein-Westfalen in Projektpartnerschaft mit der Bundesarbeitsgemeinschaft Gemeinsam Leben, Gemeinsam Lernen und dem Sozialverband Deutschland (SoVD): Mannheim, Genf, 2010; Zusammenfassung unter: https://www.sovd.de/fileadmin/downloads/pdf/positionspapiere/Kurzfassung_Riedel-Gutachten.pdf.

SCHMID, G.: Übergänge am Arbeitsmarkt – Arbeit, nicht nur Arbeitslosigkeit versichern, Edition Sigma: Berlin, 2011

STEFER, H.: Das Recht auf Bildung in der Europäischen Gemeinschaft: Jur. Diss., Hamburg, 2006

TRENK-HINTERBERGER, P.: Die Bedeutung des Art. 27 BRK für das Recht auf Teilhabe am Arbeitsleben, In: Rechtsdienst der Lebenshilfe (RdLH) 1/2012, S. 7-8.

VOSENKUHL, A.: (Berufs-)Schulpflicht in Deutschland In: BWP 6/2010, S. 53-54.

WELTI, F.: Verantwortlichkeit von Schule und Sozialleistungsträgern für angemessene Vorkehrungen und für Zugänglichkeit für behinderte Schülerinnen und Schüler, Beitrag D-20/2014 unter www.reha-recht.de.

WELTI, F.: Die UN-BRK – Welche Bedeutung hat sie für die Hochschulen?! In: KLEIN, U.: Inklusive Hochschule. Neue Perspektiven für Praxis und Forschung, Beltz Juventa: Weinheim und Basel, 2016, S. 60-79

ZÜCKER, J.: Tagungsbericht vom 4. Deutschen Schulrechtstag am 30. Juni 2016 in Berlin, www.reha-recht.de, Beitrag D46-2016.

Auswirkungen von chronischen Erkrankungen & Behinderungen auf Studium und Berufseinstieg aus Sicht des Kooperationsprojekts Absolventenstudien (KOAB)

Einleitung

Im Studium gibt es zahlreiche Faktoren, welche den Studienerfolg und daran anknüpfend den Berufserfolg beeinflussen. So sind beispielsweise Abschlussnoten ein relevanter Indikator, wenn es um Suchdauern für eine Stelle nach dem Studium geht. Auch soziodemographische Einflüsse wie der Bildungs- oder Migrationshintergrund sind bereits vielfältig untersucht, was Effekte auf die Studiendauer angeht.

Ein oft vernachlässigter Faktor sind gesundheitliche Beeinträchtigungen im Sinne von chronischen Erkrankungen und Behinderungen während des Studiums. Dabei zählen solche Erkrankungen in Deutschland zu den häufigsten und auch aus ökonomischer Perspektive relevantesten Gesundheitsproblemen. Seit Ende der 1980er Jahre generiert die Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks Daten über Studierende und deren gesundheitliche Situation (mittlerweile im zweijährigen Turnus). Dabei war insbesondere die Auswertung von Budde ein Meilenstein von besonderer Aussagekraft (Budde & Leszczensky, 1990). Auch durch das Deutsche Studentenwerk gab es die Datenerhebung „beeinträchtigt studieren“ zur Situation Studierender mit Behinderung und

¹ International Centre for Higher Education Research, Universität Kassel, Mönchebergstr. 17, 34109 Kassel & Institut für angewandte Statistik (ISTAT), Universitätsplatz 12, 34127 Kassel

chronischer Krankheit (Unger et al., 2012). Die Erhebung statistischer Daten wurde durch die Behindertenrechtskonvention (UN-BRK, 2008) auch normativ verpflichtend verankert und entsprechende Statistiken werden seitdem regelmäßig berichtet (z.B. Schnitzer et al., 2001, Isserstedt et al. 2007, Middendorff et al. 2013). Kaum Zahlen gibt es dagegen im Bereich der Absolventenforschung, wenn es um die Untersuchung des Einflusses von chronischen Erkrankungen auf den Studienerfolg und die darauf folgende Einmündung in den Beruf geht. Im Zuge von immer häufiger auftretenden Diskussionen über Studienerfolg und „employability“ darf dies als Desiderat verstanden werden.

Dieser Artikel möchte daher der Frage nachgehen, ob und, falls positiv verifiziert, in welchem Maße eine chronische Erkrankung bzw. eine Behinderung das Studium und den anschließenden Karriereweg beeinträchtigt. Dabei wird der Fokus auf Absolventinnen und Absolventen gelegt, die retrospektiv ihr Studium beurteilen und ganz aktuell über ihre Situation im Berufsleben berichten können. Damit ergibt sich eine zusätzliche Perspektive, die bisher durch Studierendenbefragungen nicht eingenommen werden konnte und sowohl für Forschung, Betroffene als auch für die Hochschulen als Institution von Interesse sein sollte.

Methodik

Als Datenbasis werden die Befragungsdaten des Kooperationsprojekts Absolventenstudien (KOAB) verwendet. Bei der jährlich durchgeführten Studie handelt es sich um Vollerhebungen, an der im Schnitt ca. 60 Hochschulen teilnehmen, wobei die konkrete institutionelle Besetzung jährlich etwas variiert. Die Befragung wird grundsätzlich als Online-Befragung durchgeführt, wobei die Hochschulen die Einladung ihrer Absolventinnen und Absolventen

selbst administrieren. Der Erwerb der Abschlüsse der eingeladenen Personen liegen ca. 1,5 Jahre vor dem Befragungszeitpunkt. Die Netto-Rücklaufquote der eingeladenen Absolventinnen und Absolventen variierte in den betrachteten Jahren zwischen 37,4% und 42,3%. Repräsentativ kann die Studie nach Vergleichen mit Daten des statistischen Bundesamts hinsichtlich Geschlecht, Fächergruppen und Abschlussnote gesehen werden. Universitäten sind gegenüber den Fachhochschulen leicht überrepräsentiert, wohingegen ausländische Absolventinnen und Absolventen typischerweise unterrepräsentiert sind. Auf Regionen bezogen (insbesondere wegen eigener Befragungssysteme in Bayern, Sachsen und dem Saarland) kann nicht von einer Repräsentativität gesprochen werden.

Fragebogen-Teilmodul „chronische Erkrankung“

Grundsätzlich beschäftigt sich das Erhebungsinstrument des KOAB mit Studienbedingungen und den Übergang in das Berufsleben. Als Ergänzung im Bereich der Studienbedingungen wurde das für die Hochschulen optional wählbare Modul „chronische Erkrankung“ entwickelt. Es wird seit der Befragung 2013/2014, also dem Prüfungskohortenjahrgang 2012 jährlich verwendet. Die hier vorgestellten Daten umfassen die Ergebnisse von drei Kohorten bis zur Befragung 2015/2016. Die Nutzung des Moduls bei den teilnehmenden Hochschulen des KOABs ist mit ca. 20 Hochschulen pro Kohorte als moderat zu bezeichnen, was insbesondere an höheren Hürden des Datenschutzes für die einzelnen Hochschulen liegt, da Fragen zu chronischen Erkrankungen sensibler gewertet werden als beispielsweise standardisierte Fragen zum allgemeinen Studienverlauf. Die genaue Aufteilung der Fallzahlen ist in Tabelle 1 zu sehen. Die restlichen Fälle der drei Kohorten von

anderen Hochschulen (ca. 130.000), also ohne Nutzung des Moduls, werden zur Vermeidung von potenziellen Selektionseffekten nicht berücksichtigt.

	JG 2012	JG 2013	JG 2014	Gesamt
Anzahl der befragenden Hochschulen	19	20	21	29
Anzahl der befragten Personen	14.495	16.178	16.355	47.028
Anteil Befragte mit chronischen Erkrankungen	15,5%	15,2%	15,6%	15,5 %

Tabelle 1 – Beschreibung der Stichprobe

Inhaltlich besteht das Modul aus vier Fragestellungen:

- Art der chronischen Erkrankung
- wahrgenommene Beeinträchtigung durch eine evtl. Erkrankung
- Besitz eines Schwerbehindertenausweises und ggf. dem darin angegebenen Grad
- Verbesserungsbedarf an der Hochschule im Zusammenhang mit der chronischen Erkrankung

Für die genaue Fragenformulierung und die vorgegebenen Items sind die Fragen auch im Anhang zu finden.

Ergebnisse

Anteile von Beeinträchtigungen

In der beschriebenen Stichprobe gaben 15,5% (7.270) der Befragten an, über eine gesundheitliche Beeinträchtigung zu verfügen. Dies deckt sich plausibel mit den Daten der 20. Sozialerhebung, die hier einen Wert von 14% aufweist (Middendorff et al., 2013, S. 465). Von jener Gruppe haben ca. 5% einen Schwerbehindertenausweis, wobei hier Häufungspunkte bei den Gradzahlen 50%, 60% und 100% zu finden waren. Besonders frequentiert wurden somatische Erkrankungen und Mobilitätsbeeinträchtigungen genannt (siehe Abb. 1). Allerdings hat sich auch ein großer Anteil von ca. 18% der Befragten nicht in den angebotenen Items wiedergefunden und sich in die Residualkategorie „Sonstige“ eingeordnet.

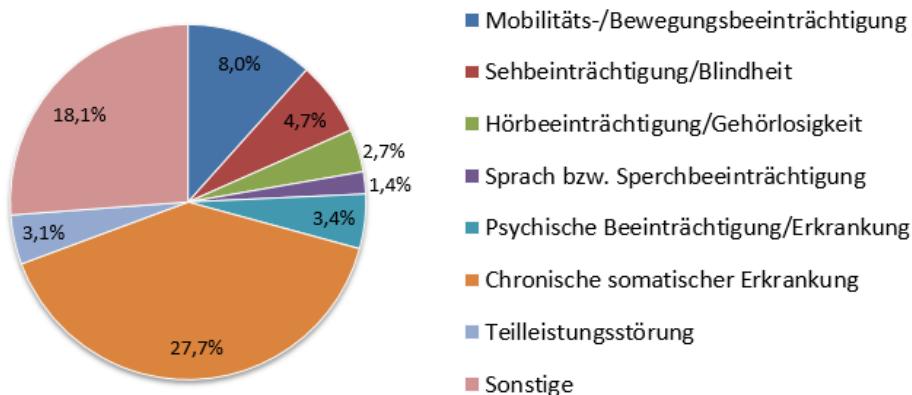


Abb. 1 – Verteilung der Beeinträchtigungen; n = 7.270

Studienwahl

Eine mögliche Auswirkung von chronischen Erkrankungen kann bereits in der Studienfachwahl liegen. Eventuell fühlen sich Studienanfänger hier für bestimmte Bereiche weniger geeignet oder

ggf. diskriminiert. Tatsächlich zeigt sich in der Verteilung der Absolventen (s. Abb. 2), klassifiziert nach Fächergruppen, ein signifikanter Unterschied in der Verteilung. So entscheiden sich chronisch Beeinträchtigte überdurchschnittlich häufig für ein Studium im Bereich der Sprach- und Kulturwissenschaften, während in den Ingenieurwissenschaften eine deutliche Unterrepräsentativität zu konstatieren ist. Zudem stellt sich heraus, dass die Gruppe der chronisch Erkrankten zu Studienbeginn eine etwas schlechtere Durchschnittsnote in der Hochschulzugangsberechtigung haben als die Referenzgruppe.

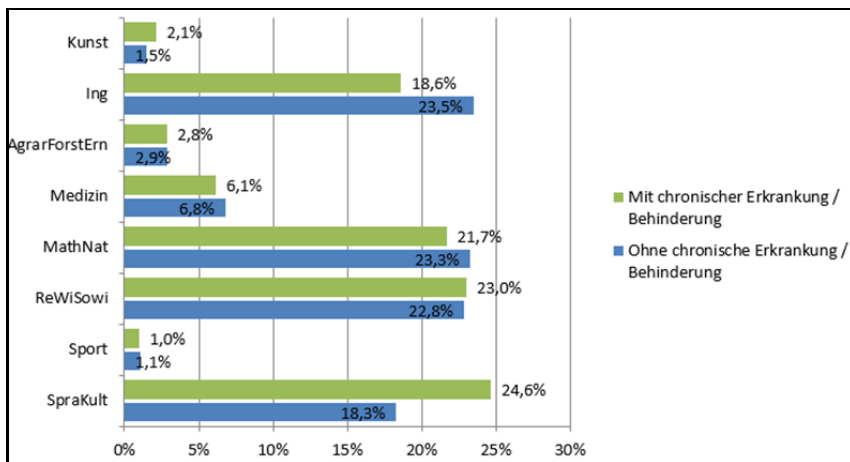


Abb. 2 – Verteilung der Fächergruppen bei Befragten mit und ohne chronischer Erkrankung/ Behinderung; ING = Ingenieurwissenschaften; ReWiSowi = Rechts, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften; SpraKult = Sprach- und Kulturwissenschaften

Einhaltung der Regelstudienzeit

Die Regelstudienzeit ist ein wichtiger und in der Regel objektiv belastbarer Indikator für Schwierigkeiten/Zeitverzögerungen während des Studiums bzw. das Profil eines Studiengangs, da es sich hier tendenziell um ein Faktum handelt, dass retrospektiv nicht von

subjektiven Fluktuationen betroffen ist. Man kann erkennen (s. Abb. 3), dass gesundheitliche beeinträchtigte Personen deutlich seltener die Regelstudienzeit einhalten. Dies ist in der Regel sowohl für die Betroffenen nachteilig, aber auch ökonomisch eine unvorteilhafte Situation, zumal ein schnellerer Abschluss in der Regel auch mit einer kürzeren Suchdauer für Beschäftigungen und hinsichtlich der Ausbildungsadäquanz angemesseneren Beschäftigungsverhältnis einhergeht. Hieraus lässt sich daher schon ableiten, dass der berufliche Erfolg von chronisch Erkrankten resp. Behinderten durch die durchschnittlich längere Studiendauer vermindert sein könnte.

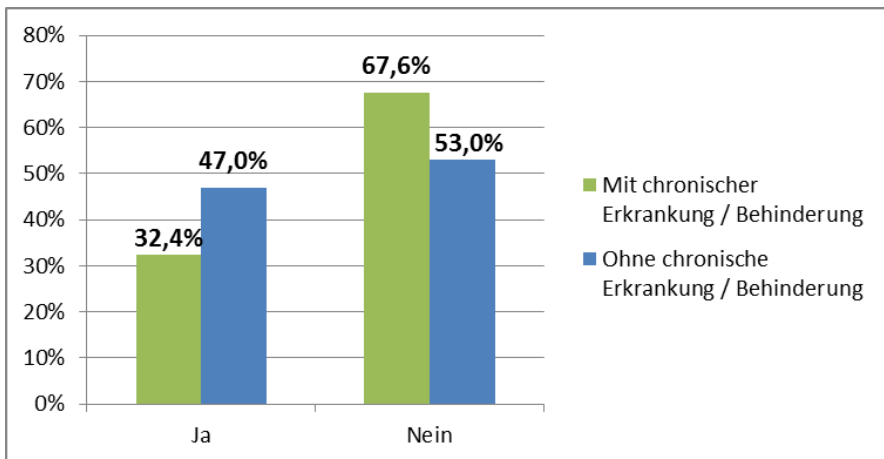


Abb. 3 – Einhaltung der Regelstudienzeit bei Befragten mit und ohne chronischer Erkrankung/ Behinderung

Belastung durch die chronische Krankheit / Behinderung

Die Befragten wurden auch nach den Ursachen für die Überschreitung der Regelstudienzeit befragt. Dabei führen sowohl die Gruppe der chronisch Erkrankten als auch die Referenzgruppe ohne Beeinträchtigungen zumeist ähnliche Gründe an. Ursachen, die von chronisch Erkrankten häufiger angegeben wurden, sind die

schlechte Koordination von Lehrangeboten, eine stärkere Belastung durch Nebentätigkeiten, ein Motivationsproblem im Zuge von sinkendem Studieninteresse und familiäre Gründe. Eine Krankheit als Grund für eine längere Studiendauer gaben 33% an. Dies deckt sich mit den Ergebnissen, inwieweit man sich durch seine Krankheit beim Studium belastet gefühlt hat (s. Abb. 4). Dort fühlten sich ebenfalls ein Drittel durch ihre Krankheit in hohem oder sehr hohem Maße im Studium beeinträchtigt, was ein höherer Wert ist als in der Sozialerhebung (insbesondere vor dem Hintergrund, dass es sich bei diesen Werten um Absolventen/innen und nicht um Studierende handelt, die möglicherweise ihr Studium gar nicht beendet haben).

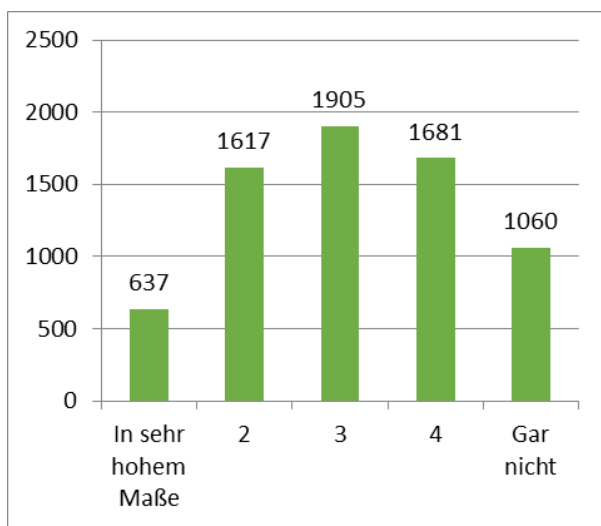


Abb. 4 – Wahrnehmung der Beeinträchtigung während des Studiums durch die chronische Erkrankung / Behinderung

Studienbedingungen / Soziale Kontakte

Keine statistischen Auffälligkeiten gab es in vielen Bereichen des Studienverlaufs bzw. der Studienbedingungen. So ist die Anzahl

freiwilliger Praktika und von Auslandsaufenthalten bei Studierenden mit chronischen Erkrankungen ähnlich aller anderen Studierenden. Auch die Weiterstudierendenquote, also insbesondere der Übergang von einem Bachelorstudium zu einem Masterstudium, liegt im Durchschnitt der Grundgesamtheit. Die wahrgenommene Wichtigkeit des Studiums im Vergleich zu anderen Lebensbereichen ist ebenfalls nicht signifikant abweichend.

Während die Kontakte zu Lehrenden als „normal ausgeprägt“ gesehen werden können, schneidet im Bereich der Studienbedingungen das Item „Kontakte zu Studierenden“ für die Gruppe der chronisch Erkrankten negativer ab. Insbesondere die beiden Subgruppen „Sprach bzw. Sprechbeeinträchtigte“ und „Psychische Beeinträchtigte/Erkrankte“ geben häufiger schlechte Kontakte zu ihren Kommilitonen an (siehe Abb. 5.).

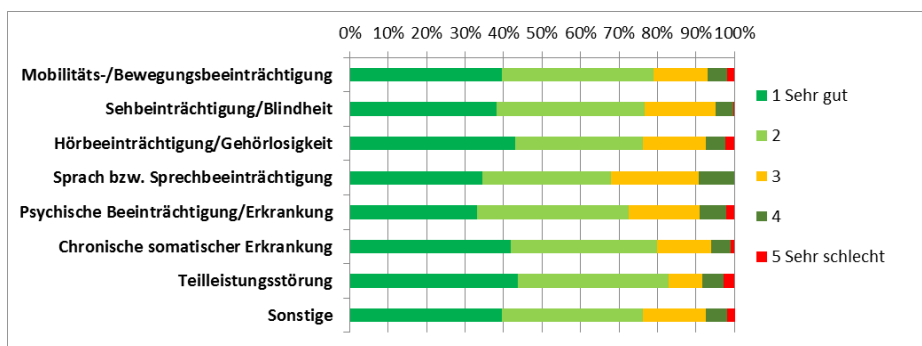


Abb. 5 – Bewertung der Kontakte zu Studierenden als Studienbedingung des Fachs

Schaut man sich die Studienzufriedenheit insgesamt an (s. Abb. 6), ist diese bei Befragten mit chronischer Erkrankung signifikant geringer als bei Personen ohne Beeinträchtigungen. Teilweise kann dieser Effekt mittels Regressionsrechnung über die längeren Studiendauern modelliert und erklärt werden. Unabhängig von diesem Vergleich gibt es jedoch auch hier „nur“ 13%, die

angeben mit dem Studium unzufrieden oder sehr unzufrieden gewesen zu sein. Fasst man diese beiden Skalenausprägungen zusammen, so ist insbesondere die Gruppe der psychisch Beeinträchtigten von hoher Unzufriedenheit charakterisiert. Verzichtet man auf die Subsummierung, so fallen insbesondere Hörbeeinträchtigte mit einer hohen Unzufriedenheit in der maximalen Skalenausprägung auf.

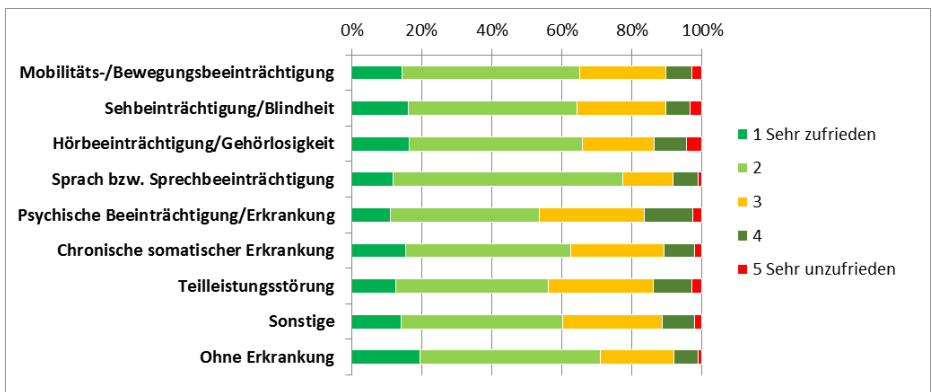


Abb. 6 – Studienzufriedenheit von Befragten mit chronischer Erkrankung / Behinderung nach Art der Beeinträchtigung im Vergleich zur Referenzgruppe ohne Beeinträchtigungen

Suchdauer nach dem Studium

Zentrales Anliegen einer Absolventenstudie ist die Frage, zu klären, wie die Graduierten in den Arbeitsmarkt einmünden und dort verbleiben. Ein relevanter Parameter ist hier die Suchdauer nach dem Studium, die sowohl für die Betroffenen selbst als auch aus volkswirtschaftlicher Perspektive in der Regel kurz sein sollte.

Die Befragten mit einer chronischen Erkrankung oder Behinderung starten grundsätzlich mit einer ähnlichen bis tendenziell leicht schlechteren Abschlussnote in die Bewerbungsphase.

Wie man in Abbildung 7 erkennen kann, ist die Suchdauer für diese Gruppe länger. Dieser negative Aspekt ist umso stärker, wenn man sich die Langzeitsuchenden oder die Gruppe der Sprachbeeinträchtigten ansieht. Eine Folge der längeren Suchdauern, die im Einzelfall unterschiedlich begründet sein können, ist eine häufige Korrelation mit der Einmündung in einen inadäquaten Beruf. Dies bedeutet, dass aufgrund der längeren Suchdauern eher in Kauf genommen wird, dass man eine von den Studienfachqualifikationen her unpassendere Stelle annimmt, oder aber eine, in welcher auch ein niedrigerer Abschluss ausreichend gewesen wäre. Dies führt oft zu einer höheren Unzufriedenheit der Betroffenen, andererseits auch zu ökonomischen Fehlinvestitionen, da Ausbildungsinhalte in geringerem Maße in die Kompetenzaus-schöpfung übertragen werden.

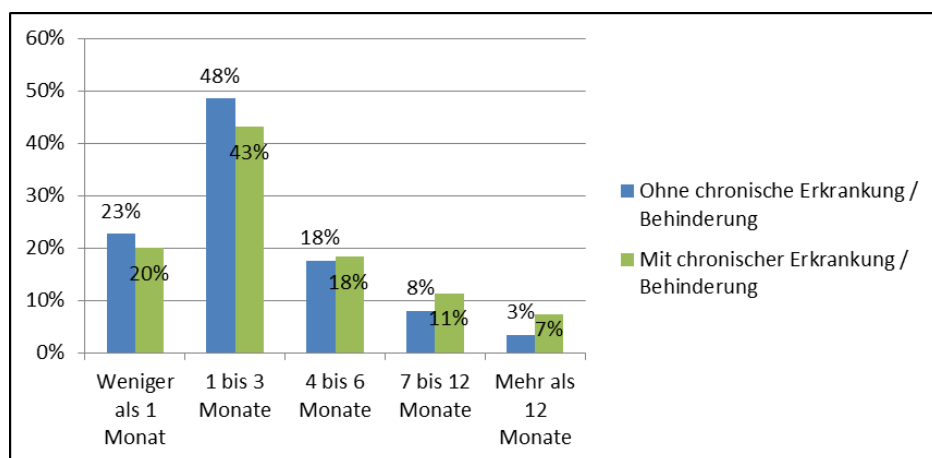


Abb. 7 – Suchdauer nach einer Beschäftigung nach Abschluss des Studiums

Einkommen

Das Einkommen der Absolventinnen/en wird stets als eine Säule des beruflichen Erfolgs betrachtet. Auch hier zeigt sich für die

Gruppe der chronisch Erkrankten ein negativer Effekt. Insbesondere durch die längeren Suchdauern werden im Schnitt auch finanziell unattraktivere Stellen besetzt, was zu einer Verschiebung zu niedrigeren Einkommensstufen führt (s. Abb. 8).

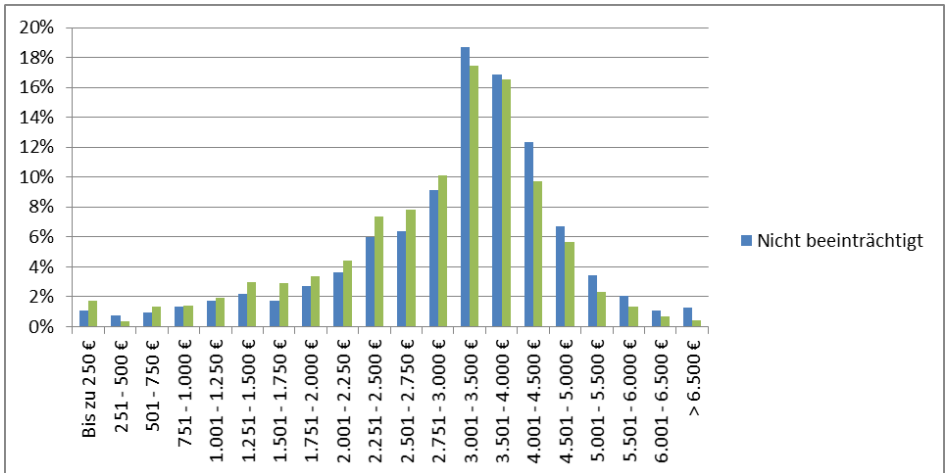


Abb. 8 – Verteilung der Bruttoeinkommen aus der aktuellen Tätigkeit ca. 1,5 Jahre nach Studienabschluss, nur Vollzeitbeschäftigte

Um genauer zu erkennen, inwieweit die chronische Erkrankung / Behinderung einen Einfluss auf das Einkommen hat, wurde hierzu eine Regressionsanalyse durchgeführt. Hierbei wurden auf Abschlussart, Noten, Migrationshintergrund, akademisches Elternhaus, Geschlecht, Hochschultyp (Fachhochschule/Universität) und eine eventuell vorhergegangene Ausbildung kontrolliert (s. Tabelle 2). Der Parameter der Beeinträchtigung wird hierbei signifikant und führt zu einem durchschnittlich niedrigeren Einkommen von 95 Cent Stundenlohn. Bei einer 40-Stundenwoche entspricht dies etwa einem Einkommensunterschied von 165 € pro Monat. Diese Einkommenseinbußen sind etwas stärker für chronisch somatische Erkrankte, etwas schwächer für Bewegungs- und Sehbeeinträchtigte.

Parameter	β - Koeffizient
Abiturnote**	0,81
Geschlecht**	-3,54
Ausbildung**	1,09
Akademisches Elternhaus	-0,06
Migrationshintergrund	0,01
Studienabschlussnote	-0,10
Hochschultyp (1 = Fachhochschule)**	-1,51
Jahrgang**	0,36
Chronische Erkrankung**	-0,95
Diplomabschluss**	4,80
Masterabschluss**	3,90
Promotionsabschluss**	8,08
Staatsexamen**	7,87
Magister**	-0,16
Lehramt**	-3,42

Tabelle 2 – Regression auf das Einkommen in Form des Stundenlohns; die Abschlüsse wurden mit dem Bachelorabschluss als Referenzkategorie berechnet

Berufszufriedenheit

Im Rahmen der Stichprobe wurde ebenfalls erhoben, wie hoch die Zufriedenheit mit der aktuellen beruflichen Situation ist (vgl. Abb. 9). Dieser subjektive Indikator fällt für chronisch erkrankte Absolventen/innen niedriger aus als für die Vergleichsgruppe. Während bei den Befragten ohne Beeinträchtigungen ca. 60% zufrieden oder sehr zufrieden sind, trifft dies nur zu 48% auf die Personen mit Beeinträchtigungen zu. Partiiell kann dieser große Effekt durch die höhere Inadäquanz, den niedrigeren Einkommen und die längeren Studiendauern erklärt werden. Ob hier weitere Stigmatisierungen oder eventuelle Benachteiligungen eine Rolle spielen, müsste man in weiteren Untersuchungen zu klären versuchen.

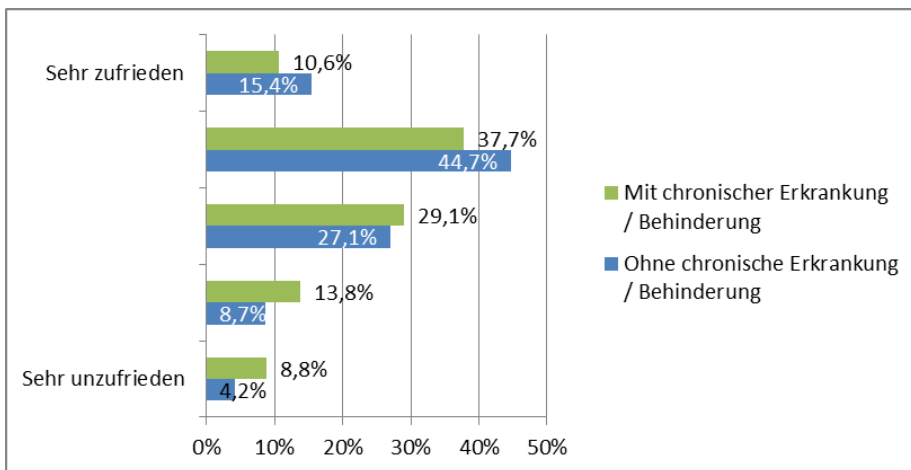


Abb. 9 – Zufriedenheit mit der aktuellen beruflichen Situation

Verbesserungsbedarfe aus Sicht der Absolventinnen und Absolventen

Sieht man sich die Antworten auf die Frage zu möglichen Verbesserungen der besuchten Hochschule an (vgl. Abb. 10), so fällt zunächst auf, dass es kaum mehr Probleme mit der Barrierefreiheit gibt. Sowohl bei Lehrangeboten, Bereitstellungen von Informationen als auch den Einrichtungen der Hochschule selbst, wird im Bereich der Barrierefreiheit nur wenig Veränderungsbedarf angegeben. Anders sieht es dagegen bei Beratungsleistungen aus. Sowohl bei sozialen Fragen, bei Anträgen für Nachteilsausgleiche als auch zu Unterstützungsangeboten der Hochschule allgemein wird ein deutlicher Handlungsbedarf gesehen.

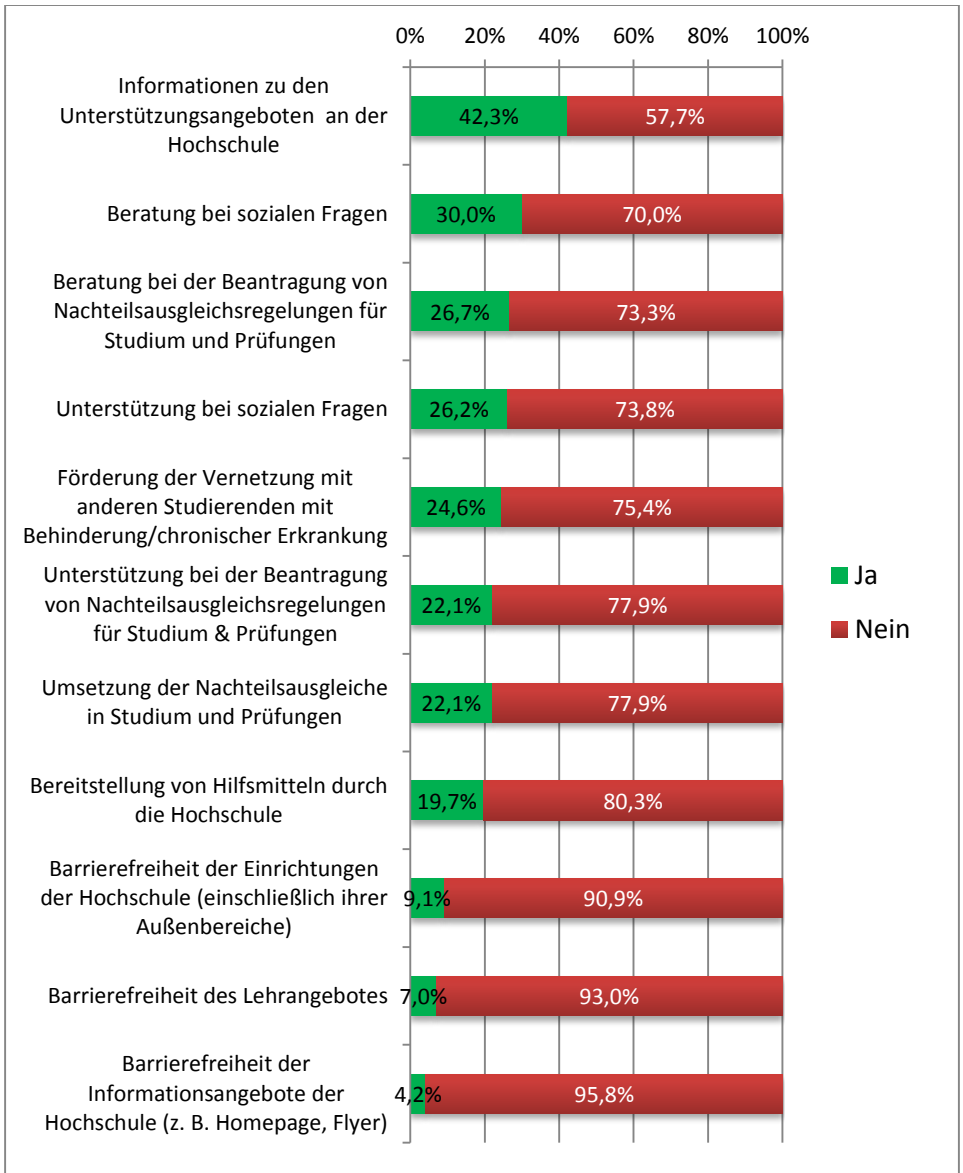


Abb. 10 – Ausmaß des wahrgenommenen Verbesserungsbedarfs in Bezug auf chronische Erkrankungen / Behinderungen aus einer Liste von vorgegebenen Items

Grenzen der Studie

Limitierend muss man bei der Studie einwerfen, dass bei der Entscheidung der Hochschulen für die Nutzung des Fragebogenmoduls durchaus Selektionseffekte aufgetreten sein können. Ferner befragt eine Absolventenstudie nur die „erfolgreichen“ Studierenden in dem Sinne, dass auch ein Abschluss erworben wurde. Theoretisch sind daher andere Bewertungen durch vorzeitig Exmatrikulierte nicht ausgeschlossen.

Interpretation der Ergebnisse

Fasst man aus Sicht der Absolventenforschung die Ergebnisse zusammen, so zeigen sich insgesamt erfreulich ähnlich wahrgenommene Studienbedingungen. Es gibt auf jeden Fall kein globales Problem mit der Gruppe der chronisch Erkrankten bzw. Behinderten, da zwei Drittel rückblickend ihre Beeinträchtigung nicht als einflussreiche Belastung auf ihr Studium betrachten. Die andere Seite der Medaille kann aber auch so interpretiert werden, dass etwa ein Drittel der beeinträchtigten Personen massive Hindernisse im Studium wahrgenommen haben.

Gleichwohl zeigen die Daten, dass mehr Zeit benötigt wird, bis ein Abschluss erreicht wird. Als Folge – die Studierdauer ist nach der Signaltheorie ein wichtiger Aspekt für Arbeitgeber – kommt es dadurch zu überdurchschnittlich große Schwierigkeiten bei der Eingliederung in die Berufswelt und damit auch zu einer niedrigeren Passung im Beruf, ein niedrigeres Einkommen und einer geringeren beruflichen Zufriedenheit. Daher scheint es nahe zu liegen, gerade zur Reduzierung der Studierdauer Handlungsimplikationen zu suchen und Verbesserungsprozesse zu initialisieren. Auch beim Übergang Studium – Beruf könnten spezielle Beratungsangebote oder ähnliche Hilfestellungen zum rascheren Finden einer

passenden Stelle ein wertvolles Instrumentarium sein, um die aktuellen Nachteile der untersuchten Gruppe zu annullieren. Dies fügt sich auch in den Wunsch der Befragten nach Verbesserungsangeboten ein, die sich am ehesten für Unterstützungsangebote der Hochschulen interessieren.

Literaturverzeichnis

Budde, H.-G. & Leszczensky, M. (1990): *Behinderte und chronisch Kranke im Studium. Ergebnisse einer Sonderauswertung der 12. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerkes im Sommersemester 1988.* (Hochschulplanung 82). Hannover: HIS. ISBN 3-922901-62-X

Isserstedt, W.; Middendorff, E.; Fabian, G. & Wolter, A. (2007): *Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2006. 18. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks.* Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung

Middendorff, E.; Apolinarski, B.; Poskowsky, J.; Kandulla, M. & Netz, N. (2013): *Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2012. 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks.* Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.

Schnitzer, K.; Isserstedt, W. & Middendorff, E. (2001): *Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2000. 16. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks.* Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.

Unger, M; Wejwar, P., Zaussinger, S. & Laimer, A. (2012): *Beeinträchtigt studieren – Datenerhebung zur Situation Studierender mit Behinderung und chronischer Krankheit 2011.* Herausgegeben: Deutsches Studentenwerk (DSW).

Anhang

Fragen des Moduls „chronische Erkrankung“

Hatten Sie während des Studiums eine der folgenden Behinderungen/chronischen Erkrankungen? Mehrfachnennungen möglich		
1	<input type="checkbox"/>	Mobilitäts- und Bewegungsbeeinträchtigung
2	<input type="checkbox"/>	Sehbeeinträchtigung/Blindheit
3	<input type="checkbox"/>	Hörbeeinträchtigung/Gehörlosigkeit
4	<input type="checkbox"/>	Sprach- bzw. Sprechbeeinträchtigung
5	<input type="checkbox"/>	Psychische Beeinträchtigung/Erkrankung (z. B. Psychose, Depression, Essstörung, Suchterkrankung)
6	<input type="checkbox"/>	Chronische somatische Erkrankung (z. B. Asthma, Magen-Darm-Erkrankung, Diabetes, Rheuma, MS)
7	<input type="checkbox"/>	Teilleistungsstörung (z. B. Legasthenie, Dyskalkulie)
8	<input type="checkbox"/>	Sonstige Beeinträchtigung/Erkrankung:
9	<input type="checkbox"/>	Ich hatte keine Behinderung/chronische Erkrankung

Inwieweit wurden Sie durch die Behinderung/chronische Erkrankung in Ihrem Studium beeinträchtigt?						
	In sehr hohem Maße			Gar nicht		
	1	2	3	4	5	
1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

Waren Sie während Ihres Studiums im Besitz eines Schwerbehindertenausweises?	
1	<input type="checkbox"/> Ja → Grad der Behinderung:
2	<input type="checkbox"/> Nein

In welchen Bereichen, die im Zusammenhang mit Ihrer Behinderung/chronischen Erkrankung stehen, sehen Sie Verbesserungsbedarf? ***Mehrfachnennungen möglich***

1	<input type="checkbox"/>	Barrierefreiheit der Einrichtungen der Hochschule (einschließlich ihrer Außenbereiche)
2	<input type="checkbox"/>	Barrierefreiheit der Informationsangebote der Hochschule (z. B. Homepage, Flyer)
3	<input type="checkbox"/>	Barrierefreiheit des Lehrangebotes
4	<input type="checkbox"/>	Beratung für Studierende mit Behinderung/chronischer Erkrankung bei sozialen Fragen
5	<input type="checkbox"/>	Unterstützung für Studierende mit Behinderung/chronischer Erkrankung bei sozialen Fragen
6	<input type="checkbox"/>	Beratung für Studierende mit Behinderung/chronischer Erkrankung bei der Beantragung von Nachteilsausgleichsregelungen für Studium und Prüfungen
7	<input type="checkbox"/>	Unterstützung für Studierende mit Behinderung/chronischer Erkrankung bei der Beantragung von Nachteilsausgleichsregelungen für Studium und Prüfungen
8	<input type="checkbox"/>	Informationen zu den Unterstützungsangeboten für Studierende mit Behinderung/chronischer Erkrankung an der Hochschule
9	<input type="checkbox"/>	Bereitstellung von Hilfsmitteln für Studierende mit Behinderung/chronischer Erkrankung durch die Hochschule
10	<input type="checkbox"/>	Umsetzung der Nachteilsausgleiche für Studierende mit Behinderung/chronischer Erkrankung in Studium und Prüfungen
11	<input type="checkbox"/>	Förderung der Vernetzung mit anderen Studierenden mit Behinderung/chronischer Erkrankung
12	<input type="checkbox"/>	Sonstiges:

Übergänge im Lebenslauf mit Behinderungen Wege zum Hochschulzugang aus der Schule

Einleitung

Übergänge sind im Kontext inklusiver Bildung immer wieder ein Thema, weil Übergänge von einem System in das andere immer auch Selektionsprozesse sein können, bei denen Schüler_innen, die vulnerabel für institutionelle Diskriminierung sind, benachteiligt werden können. Außerdem bereiten Übergänge und die damit verbundenen Abschiede von einem System und der Eingewöhnung in ein neues System manchen Menschen mehr Schwierigkeiten als anderen. Es stellt sich oft die Frage, wie viel Informationen über einzelne im Transitionsprozess befindliche Menschen das abgebende System an das aufnehmende weitergeben darf, kann und soll. Da stehen der Schutz der Persönlichkeitsrechte und die Gewährleistung einer kompetenten systemübergreifenden Betreuung unter bestimmten Bedingungen einander manchmal als konfligierende Ansprüche entgegen. Der Wunsch, im neuen System als unbeschriebenes Blatt anzukommen, dem nicht ein bestimmter, zugeschriebener Ruf vorausseilt, steht unter Umständen dem Wunsch entgegen, nicht alles jedes Mal neu erklären zu müssen. Je älter die Menschen aber werden, desto weniger werden die Übergänge fokussiert, der Übergang von der Schule in die Hochschule wurde im Kontext Inklusion bislang kaum thematisiert.

Um einen Versuch zu starten, diesen Übergang von der Hochschule zu Schule und seine Besonderheiten und offene Diskussionspunkte in diesem Kontext zu fokussieren, soll aber zunächst der Inklusionsbegriff und dessen theoretische Rahmung bestimmt

werden, von dem hier ausgegangen wird, denn es kursieren derzeit unterschiedliche Konzepte zwischen einer sonderpädagogischen Ausrichtung und einer aus verschiedenen schulpädagogischen Ausrichtungen kommenden, auf soziale Inklusion fokussierten und diese gründen auf verschiedenen theoretischen Konzepten, die aber gedanklich verwoben sind. Sie sind aber wichtig zu bestimmen, um zu klären, von welchen Konzepten in der Regel ausgegangen wird und mit welchen sinnvollerweise gearbeitet werden könnte.

Inklusion - Theoretischer Rahmen

Für inklusive Bildung gibt es verschiedene theoretische Rahmungen. Medial sehr präsent ist in Deutschland und anderen Ländern in den letzten Jahren vor allem die menschenrechtliche Rahmung, da mit der Ratifizierung der Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen (2006/2009) das Recht auf lebenslange Bildung und gleiche Teilhabechancen in einem inklusiven Bildungssystem für Menschen mit Behinderungen verbrieft wurde. Sie steht in der Tradition der Menschenrechte, die zuvor auch schon in der UN-Kinderrechtskonvention (1989/1992) konkretisiert wurden, in der allen Kindern ein Recht auf Bildung zugesprochen wurde.

Eine weitere Begründung für Inklusion ließe sich aus Bourdieus (1979) These von der Reproduktion der sozialen Klassen ableiten. Inklusion wäre dabei der Versuch, die Tendenz zur Reproduktion der sozialen Klassen in einer Gesellschaft zu durchbrechen, um die Chancengerechtigkeit für alle Kinder und Jugendlichen zu erhöhen und den Einflussfaktor des familiären Hintergrundes auf den Bildungserfolg der Heranwachsenden zu verringern. In Deutschland, das haben die PISA-Studien gezeigt, ist bislang der Einfluss der sozialen und kulturellen Herkunft auf die Bildungschancen der

Kinder höher als in anderen Ländern. Der Zusammenhang zwischen bestimmten Differenz-markierenden Merkmalen von Schüler_innen und deren schulischem Erfolg ist sozial konstruiert und somit zumindest theoretisch veränderbar. Das belegen die PISA-Studien, die verschiedene soziale Systeme vergleichen und das belegt auch der Vergleich der Ergebnisse von Dahrendorf aus den 1960er Jahren, in denen in Deutschland das „katholische Arbeitermädchen auf dem Lande“ die schlechtesten Bildungschancen hatte, mit heutigen Studien, denen zufolge „Jungen aus sozioökonomisch benachteiligten Familien mit Migrationshintergrund“ als Bildungsverlierer gelten (Herwartz-Emden et al. 2010; Siedenbiedel/Theurer 2013). In einem inklusiven Bildungssystem, das in diesem Sinne wirksam werden soll, wäre demzufolge institutionelle Diskriminierung (Gomolla/Radtke 2009) zu vermeiden oder zumindest zu verringern – will man dem Gedanken Amartya Sens (2010) folgen, dass es keine transzendente globale Gerechtigkeit geben kann, sondern immer nur eine Annäherung an sie:

„seeing institutional reforms in terms of their role in taking us towards transcendental justice [...], and assessing them in terms of the improvement that such reforms actually bring about, particularly through the elimination of what are seen as cases of manifest injustice [...]“ (Sen 2010, 26).

Ein solcher Prozess wäre dann immer unabgeschlossen, weil die aktuellen Akteure im System immer wieder neu aushandeln müssten, wie mehr Gerechtigkeit erzielt werden kann. Eine solche Idee deckt sich mit dem Konzept des Index für Inklusion, der Inklusion als fortwährenden Prozess konstruiert (Hinz/Boban 2003).

Annedore Prengel (1993) argumentiert für eine Pädagogik der Vielfalt, die die Grenzen zwischen Allgemeiner Pädagogik und Sonderpädagogik, zwischen feministischer Pädagogik und Migrationspädagogik auflöst und das Gemeinsame der unterschiedlichen Teilbereiche in den Blick nimmt. Katharina Walgenbach (2015)

nimmt darüber hinaus die intersektionalen Verschränkungen in den Blick und schaut, welche Wechselwirkungen die Verschränkungen unterschiedlicher Differenzlinien auf die Bildungschancen von Schüler_innen haben. Auch in diesen Ansätzen geht es darum, Bildungsungerechtigkeiten in den Blick zu nehmen – mit dem Ziel, sie im Sinne der demokratischen Grundordnung zu verringern.

Einen weiteren Ansatz zur Begründung von Inklusion liefern Forschungsergebnisse, die eine höhere kognitive Leistungsentwicklung in inklusiven Settings belegen – etwa von Schüler_innen, die unter den Bedingungen einer geistigen Behinderung leben (Serrier Dessemontet et al., 2011). Weitere Studien belegen, dass Schüler_innen mit Anspruch auf sonderpädagogische Förderung eher einen qualifizierenden Schulabschluss erwerben, wenn sie inklusive Schulen besuchen, als wenn sie in Förderschulen unterrichtet werden (Dietze 2011). Es gibt allerdings bislang keine verlässlichen Daten über die Erhöhung der Chance auf ein Abitur durch Inklusion.

Die vorliegenden Forschungsergebnisse liefern dennoch ein Argument für Inklusion im Sinne der Meritokratie, da durch sie die Leistungsfähigkeit jedes einzelnen Mitglieds der Gesellschaft maximal gefördert zu werden verspricht. Uwe Becker kritisiert allerdings genau diesen Begründungsansatz für Inklusion. Er plädiert hingegen für „innergesellschaftliche ‚Schonräume‘ [...], die sich der zentralen Funktionslogik einer auf Leistung und Konkurrenz gegründeten Gesellschaft entziehen“ (Becker 2015, 13f).

Mit Prengel (2015) kann Inklusion als eine Entwicklungsaufgabe für unsere Demokratie gesehen werden. Ahrbeck (2014, 29) gibt allerdings demgegenüber zu bedenken, dass Schule als Motor für solche gesellschaftlichen Veränderungsprozesse ungeeignet sei:

„Es liegt außerhalb ihrer Macht, die Gesellschaft in ihren Grundstrukturen zu verändern.“

Koch und Textor (2015, 99ff) systematisieren diese verschiedenen Begründungsansätze als eine demokratieorientierte, eine menschenrechtsorientierte und eine bildungsökonomischen Argumentationslinie. Textor (2015, 34f) ergänzt noch um die Kategorie der pädagogisch-psychologischen Argumentationslinie.

Verschiedene Inklusionskonzepte

Aus diesen theoretischen Rahmungen ergeben sich unterschiedliche Konzepte von dem, was Inklusion im Bildungssystem bedeutet. Bildungspolitisch wird häufig ein enger Inklusionsbegriff verwendet, der die Differenzlinie Behinderung – keine Behinderung fokussiert bzw. die Kategorie Anspruch auf sonderpädagogische Förderung gegenüber keinem solchen Anspruch (Sturm 2015, 223). Demgegenüber werden in der Erziehungswissenschaft die verschiedenen Differenzlinien, ihre soziale Konstruiertheit und ihre intersektionalen Wechselwirkungen in Bezug auf Inklusions- und Exklusionsprozesse und in Bezug auf Bildungsgerechtigkeit in den Blick genommen (Walgenbach 2015). In der Hochschule sind zwar einerseits die verschiedenen Interessenvertretungen unterschiedlicher für Diskriminierung vulnerabler Gruppen präsent, allerdings wird im Kontext inklusiver Bildung an Hochschulen auch häufig eher auf von Behinderung betroffene Personen fokussiert.

Dass sich unterschiedliche Inklusionsverständnisse durchgesetzt haben, könnte auf unterschiedlichen Diskurslinien auch bei der UNESCO beruhen: der allgemeinpädagogischen Linie, aus der sich ein „Education for all“-Konzept und der sonderpädagogischen Linie, aus der sich die Forderung nach „Inklusion“ entwickelt hat (Kiuppis 2016). Die Verschränkung der beiden Linien könnte auch

damit zusammenhängen, dass die Auffassung von dem, was Behinderung ist, sich in den vergangenen Jahren stark verändert hat. Während man lange Zeit davon ausgegangen ist, dass Behinderung ein (rein) medizinisches Phänomen ist, haben sich in den letzten Jahren Betrachtungsweisen durchgesetzt, bei denen die Bedeutung von Kontextfaktoren und personbezogenen Faktoren als Einflussgrößen auf Behinderung wahrgenommen werden und die auch die soziale Konstruiertheit der Kategorie Behinderung mit in den Blick nehmen. Bürli (1997) beschreibt vier Paradigmen, unter denen Behinderung betrachtet wird: das medizinische Modell, das sozialpathologische Modell, das Umweltmodell und das anthropologische Modell. Diese verschiedenen Betrachtungsweisen führen Sasse und Moser (2016, 144) zufolge dazu, dass sich auch die Begrifflichkeiten ändern, mit denen Schüler_innen schuladministrativ kategorisiert werden. Während bis in die 1970er Jahre zwischen „behinderten“ und „gesunden“ Schüler_innen unterschieden wurde, differenzierte man bei steigender Sensibilisierung für einen weniger am medizinischen Modell orientierten Behinderungsbegriff bis in die 1990er Jahre nach Systemzugehörigkeit zwischen „Sonderschüler_in“ und „Regelschüler_in“. Durch die Integrations- und Inklusionsorientierung werden diese Systemgrenzen aufgelöst und es ist in den entsprechenden Behörden von „Schüler_innen mit bzw. ohne sonderpädagogischen Förderbedarf“ die Rede oder – aus sozialrechtlicher Perspektive – von Schüler_innen mit oder ohne „Anspruch auf sonderpädagogische Förderung“. Hinz (2005, 76) konstatiert demgegenüber, dass die Schüler_innengruppe zwar schuladministrativ teilbar, pädagogisch allerdings unteilbar sei und auch Prengel (1993/2006) sieht Behinderung als einen Aspekt menschlicher Vielfalt, der in den Zuständigkeitsbereich der allgemeinen Pädagogik falle. Opp (2016, 146) sieht – am Beispiel der „Erziehung taubstummer Kinder“ – einen

direkten Zusammenhang zwischen der „Behinderungszuschreibung“ und der Legitimation „spezielle[r] Erziehungsangebote, zusätzlichen Ressourcenverbrauch[s] und letztlich auch [der] Selektion dieser Kinder in eigenen, dafür errichteten Erziehungseinrichtungen.“ In dem Versuch, Zuschreibungen und Stigmatisierungen zu vermeiden, wird in der Inklusionsdebatte immer wieder Ressourcenorientierung und die Dekategorisierung des Begriffs der „Behinderung“ gefordert und eine Vermeidung von Etikettierungen. Allerdings warnen Opp (2016, 148) und Ahrbeck (2014, 47) vor der Gefahr einer mangelnden Wahrnehmung der spezifischen Bedürfnisse von Schüler_innen und einer Verleugnung menschlichen Leids durch eine solche Dekategorisierung im Sinne einer wohlwollenden Vernachlässigung.

Schaut man sich die Kategorisierung der unterschiedlichen Felder sonderpädagogischer Förderung der KMK-Empfehlungen von 1994 an, dann wird deutlich, dass eben auch diese Kategorien eine soziale Konstruktion darstellen, die in der Absicht erstellt wurden, Schüler_innen möglichst bedarfsgerecht fördern zu können, die aber artifizielle Kategorien darstellen, denen die tatsächlichen Schüler_innen und deren tatsächliche Bedürfnisse nur selten eindeutig zugeordnet werden können. Opp (2016) zufolge liegt dies auch an der Unschärfe der Entscheidungskriterien. Diese künstliche Ausdifferenzierung sei dabei ein umstrittener Versuch, Erziehungsprobleme zu lösen und Ressourcen zu verteilen mit der Gefahr einer stigmatisierenden und defizitorientierten Etikettierung. Im Zusammenhang mit dem Übergang von der Schule zur Hochschule ist dabei relevant, dass die Kategorien sich im außerschulischen Kontext ändern und sind da an Kategorien, die das Sozialgesetzbuch vorgibt, angepasst. Da ist weiterhin von Menschen die Rede, die „behindert“ oder „schwerbehindert“ sind (§2 SGB IX Behinderung).

Inklusion am Gymnasium und der Gymnasialen Oberstufe

Im Kontext inklusiver schulischer Bildung am Gymnasium bzw. der Gymnasialen Oberstufe ist in Bezug auf die sonderpädagogischen Förderschwerpunkte besonders die Unterscheidung relevant, ob die Schüler_innen lernzielgleich oder lernzieldifferent unterrichtet werden können. Gemeint ist damit, ob alle Schüler_innen nach dem gleichen Curriculum und in Bezug auf die gleichen Bildungsstandards unterrichtet werden und die gleichen Klassenarbeiten bzw. Klausuren schreiben oder auf unterschiedlichen Niveaustufen mit dem Ziel unterschiedlicher Schulabschlüsse. Als lernzieldifferent zu unterrichten gelten traditionell die Förderschwerpunkte „Geistige Entwicklung“ und „Lernen“. Schüler_innen aller anderen Förderschwerpunkte können auch lernzielgleich unterrichtet werden. An dieser Stelle entzündet sich ein Konflikt, was die gymnasiale Bildung angeht: Während es in Bayern an Gymnasien oder an Realschulen laut Schulgesetz nicht möglich ist, lernzieldifferent zu unterrichten, und diese daher, wie Wocken es fasst, „von der Inklusion von Schülern mit kognitiven Beeinträchtigungen definitiv entpflichtet“ werden (Wocken 2013, 27), ist dies in anderen Bundesländern, z.B. in Schleswig-Holstein, zumindest theoretisch möglich. Es gibt aber keine belastbaren Zahlen über zieldifferent am Gymnasium unterrichtete Schüler_innen in Deutschland. Entsprechend ist die Zahl der Schüler_innen mit Anspruch auf sonderpädagogische Förderung in diesen Schulformen in Deutschland sehr gering: „Von den knapp 71.400 Förderschülern in den Schulen der Sekundarstufe lernt nur jeder Zehnte an Realschulen oder Gymnasien.“ (Hollenbach-Biele 2015). Nur 5,6 Prozent von den „Schülerinnen und Schülern, die bundesweit derzeit inklusiven Unterricht

in den Schulen der Sekundarstufen erhalten“¹ lernen der Studie von Klemm (2015) zufolge an Gymnasien. Klemms Zahlen verstehen sich „einschließlich einer kleinen Zahl von Schülerinnen und Schülern in den gymnasialen Oberstufen von Gymnasien und Gesamtschulen“ (Klemm 2015). Es gibt nur wenig belastbare Zahlen, wie viele Schüler_innen mit Anspruch auf sonderpädagogische Förderung derzeit in der Gymnasialen Oberstufe unterrichtet werden. Das Hessische Kultusministerium hat auf Anfrage diese Tabelle für 2016 herausgegeben:

	Blinde	Emotionale u. soziale Entwicklung	Hören	körperliche u. motorische Entwicklung	Kranke	Sehen	Gesamt
Jg. 11	0	8	2	4	7	0	21
Jg. 12	0	2	1	4	8	2	17
Jg. 13	1	1	0	5	2	0	9
Ge-samt:	1	11	3	13	17	2	47

Abb. 1: Schüler_innen mit Anspruch auf sonderpädagogische Förderung in der inklusiven Beschulung in Hessen im Schuljahr 2015/16 (HKM 2016)

¹ Diese Bezeichnung ist deswegen aus theoretischer Perspektive als problematisch zu erachten, als sie suggeriert, dass nur die Schüler_innen mit Anspruch auf sonderpädagogische Förderung „inklusiv unterrichtet“ werden. Das definiert Inklusion sehr eng als eine Form der Beschulung von Schüler_innen mit Anspruch auf sonderpädagogische Förderung und nicht als ein Unterrichtskonzept für alle Schüler_innen, mit dem Versuch der Vermeidung institutioneller Diskriminierung.

Bei einer Gesamtzahl von 47 Schüler_innen – von ca. 70.000 Schüler_innen in der Sekundarstufe II in Hessen insgesamt (Hessisches Statistisches Landesamt 2011) – wird die Unterrepräsentanz dieser Schüler_innengruppe in dieser Schulform evident. Die Förderschwerpunkte Lernen und Geistige Entwicklung werden nicht einmal erwähnt. Wenn man nun noch intersektionale Verschränkungen in den Blick nimmt, wäre es interessant zu erfahren, welcher Prozentsatz dieser 47 Schüler_innen einen Migrationshintergrund hat, männlich ist und aus sozioökonomisch benachteiligten Verhältnissen stammt.

Vermutlich wäre dies ein geringer, weil diese Schülergruppe an Förderschulen überrepräsentiert ist und nur selten den Weg in die Gymnasiale Oberstufe schafft (vgl. Siedenbiedel/ Theurer 2013).

Interessant ist ferner, dass der Förderschwerpunkt „kranke Schüler_innen“ unter den wenigen noch am stärksten vertreten ist, obwohl er im Bundesdurchschnitt mit 2,2% der Schüler_innen mit Anspruch auf sonderpädagogische Förderung nur eine kleine Schüler_innengruppe insgesamt betrifft (Hollenbach-Biele 2015). Es fragt sich, woran das liegen könnte. Eine Hypothese wäre, dass dieser Förderschwerpunkt am ehesten mit der Schulform der Gymnasialen Oberstufe vereinbar ist, weil die entsprechenden Schulen mit den Stammschulen kooperieren, die Schüler_innen werden in der Regel temporär sonderbeschult und kehren dann an die Stammschulen zurück, Lernzieldifferenz ist in der Regel nicht mit dieser Form der sonderpädagogischen Förderung verbunden. Eine weitere zu prüfende These wäre, ob der Förderschwerpunkt in Bezug auf viele Schüler_innen systembedingt, also „hausgemacht“ ist: Das würde bedeuten, dass geklärt werden müsste, inwieweit Leistungsdruck, Versagensängste und die Lernbedingungen insgesamt an den Oberstufen geradezu dazu führen können, dass Schüler_innen chronisch krank werden. Dazu würde ein Blick in

die Schulen für Kranke lohnen, der mehr darüber verrät, welche Krankheiten dort häufig vertreten sind, insbesondere im Bereich der Oberstufe und worin Ursachen zu vermuten sind. Die derzeit vorliegende Stichprobenzahl ist allerdings selbstverständlich viel zu klein, um überhaupt valide Aussagen über die Repräsentanz kranker Schüler_innen im Bereich der Gymnasialen Oberstufe treffen zu können.

Inklusion in der Hochschule

Schaut man sich die Zahlen in Bezug auf Studierende mit Studienbeeinträchtigung an Hochschulen an, so liegen zumindest klare statistische Werte vor:

Art der gesundheitlichen Schädigung	Grad der Beeinträchtigung			
	ohne	schwach	mittel	stark
Allergien oder Atemwegserkrankungen	65	21	10	4
Seherschädigungen	62	23	11	4
Hauterkrankungen	59	22	13	6
Hörschädigungen	50	24	19	7
Schädigungen des Hals- und Nasenbereichs	50	20	12	18
Erkrankungen innerer Organe/chron. Stoffwechselstörungen	47	26	16	11
Schädigungen des Stütz- und Bewegungsapparates	40	29	17	14
Sonstige Schädigungen	36	26	20	18
Schädigungen des zentralen Nervensystems	30	25	21	24
Psychische Erkrankungen	9	21	33	37
Insgesamt	56	23	13	8

Abb. 2: Grad der Studienbeeinträchtigung nach Art der gesundheitlichen Schädigung (Zit. n. Tippelt et al. 2013)

Es fällt zunächst auf, dass die Kategorien, nach denen die Studienbeeinträchtigungen eingeteilt sind, andere sind als die sonderpädagogischen Förderschwerpunkte. Das hier dargestellte Klassifikationssystem ist grundlegend defizitorientiert: Es werden Schädigungen, Störungen und Erkrankungen genannt, die „Beeinträchtigungen“ verursachen. Hier leitet nicht mehr der Gedanke eines Anspruchs auf besondere Förderung die Kategorienbildung oder die Frage nach Barrieren für Lernen und Teilhabe, sondern eine an der medizinischen bzw. psychiatrischen Diagnostik orientierte Vorstellung von Behinderung und Beeinträchtigung eines Menschen als einem Defizit, das an die jeweilige Person gebunden ist, in unterschiedlichen Graden auftreten kann und bestimmte Rechte mit sich bringt. Ein sozialkonstruktivistisches Verständnis von Behinderung ist hier nicht zu erkennen, allerdings sind die Daten auch von 2007 und 2009 formuliert auch die Hochschulrektorenkonferenz in einer Positionierung zur „Hochschule für alle“:

„Im Mittelpunkt der Debatte steht nicht mehr der Ausgleich der als Defizit verstandenen individuellen gesundheitlichen Schädigung, sondern die Realisierung von chancengerechter Teilhabe durch die Gestaltung einer barrierefreien Umwelt.“ (HRK 2009)

Nichtsdestoweniger scheint das universitäre Bildungssystem in Deutschland derzeit eher auf Nachteilsausgleich (vgl. ebd. II.1 c) als auf individuelle Förderung zu setzen.

Übergang Schule Hochschule: Teilhabe-Barrieren

Wenn man sich den Übergang von der Schule auf die Hochschule unter dem Gesichtspunkt der Teilhabe-Barrieren für Menschen mit Behinderungen anschaut, so könnte diese Systemveränderung u.U. zunächst als Barriere innerhalb des aufnehmenden Systems wahrgenommen werden. Eine weitere könnte auch bereits vor der Aufnahme an die Universität liegen.

„Trotz der Bildungsreformen und des Ausbaus der Hochschulen ist der Zugang zu Deutschlands Universitäten durch soziale Ungleichheit gekennzeichnet.“ (Becker 2011, 223).

Es kann gefragt werden, inwieweit die Schulen Schüler_innen mit Anspruch auf sonderpädagogische Förderung auf ein Hochschulstudium und die dortigen Barrieren vorbereiten. Während die „Verordnung für Schüler_innen mit Behinderungen“ des hessischen Kultusministeriums von 2012 zwar Maßnahmen „zur Vorbereitung eines Schulwechsels oder des Übergangs in die Berufs- und Arbeitswelt“ (VOStB §5(5), 15. Mai 2012) vorsieht, wird ein Wechsel auf die Universität nicht thematisiert. Auch in der Wissenschaft gibt es zahlreiche Publikationen zum Thema Übergänge: von der Kita in die Schule (Albers/ Lichtblau 2014), Schule – Beruf im Kontext Inklusion (Galiläer 2011; Döling 2014), aber kaum bis gar keine Publikationen zum Übergang von der Schule in die Hochschule. Diese Dethematisierung konstruiert implizit die Vorstellung, dass ein solcher Wechsel nicht oder nur in Ausnahmefällen im Schulsystem intendiert ist. Dies verrät zum einen etwas über die Wahrnehmung des Ist-Zustandes derjenigen, die diese Verordnung entworfen haben. Zum anderen hat es aber auch Einwirkung auf die Zukunftsentwürfe und das Selbstkonzept von den entsprechenden Schüler_innen und wirkt auch auf die Entwürfe von deren Eltern und Lehrer_innen über die Möglichkeiten, die sich nach der Schule bieten. Dies wäre dann eine kaum wahrnehmbare sozial konstruierte Barriere für Schüler_innen mit Anspruch auf sonderpädagogische Förderung, die ein Universitätsstudium anstreben oder anstreben könnten.

Dort, wo die Eingangsvoraussetzungen in ein Studium nicht allein in der schulischen Qualifikation liegen, könnten Barrieren auch in den Aufnahmebedingungen jenseits des Abiturs liegen. Die Hochschulrektorenkonferenz fordert deshalb:

„Im Falle örtlicher Zulassungsbeschränkungen müssen die Hochschulen deren Auswirkungen auf Bewerberinnen und Bewerber mit Behinderung berücksichtigen. Auswahlkriterien können einer Zulassung entgegenstehen, wenn nicht zugleich Regelungen im Sinne eines Nachteilsausgleichs eingeführt werden.“ (HRK 2009).

Es fragt sich dennoch, ob und, wenn ja, wo sich auch in diesen Prozessen weitere verdeckte Barrieren verbergen.

Insgesamt lässt sich fragen, wo im Bildungssystem Selektionsprozesse intendiert oder auch nicht intendiert stattfinden, die für Menschen mit Behinderungen zur Barriere werden könnten.

Selektionsprozesse in Bezug auf Schüler_innen mit Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung

In Deutschland hat ein solcher bewusster Selektionsprozess kürzlich in Baden-Württemberg für viel Aufsehen und Diskussionen in den Massenmedien gesorgt: Der Fall Henri.

Henri hat Trisomi 21 und die Prognose, dass er das Abitur nicht wird schaffen können. Seine Eltern wünschen sich dennoch, dass er mit seinen Freunden auf das nahe gelegene Gymnasium gehen darf. Dieser Wunsch wird von der Schulbehörde abgelehnt, obwohl Henri grundsätzlich das Recht auf eine inklusive Schule hat. Die Behörde argumentiert, dass er zwar grundsätzlich ein inklusives Schulangebot bekommen müsse, aber dass die Eltern sich die Schule nicht aussuchen könnten und machen das Angebot, dass Henri eine örtliche Realschule besuchen könne (Dammer 2016).

Weniger Beachtung fand der Fall von Lea aus Schleswig-Holstein. Wie Henri hat auch sie Trisomie 21 und die Prognose, dass sie das Abitur nicht schaffen wird. Sie besucht dennoch die 8. Klasse eines Gymnasiums. Der Klassenlehrer wird von einem Sonder-schullehrer unterstützt und Lea bekommt eine Schulbegleiterin zur

Seite gestellt. Nach der 9. Klasse wird Lea die Schule ohne Abschluss verlassen (Brocke 2014).

Während Henri also schon nach der Grundschule die gemeinsame Beschulung im Gymnasium verwehrt wird, wird Lea bis zum Ende der Mittelstufe inklusiv mit den Gymnasiasten gemeinsam, wenn auch lernzielfifferent, unterrichtet. An diesen beiden Fällen werden Fragen deutlich, die im deutschen Inklusionsdiskurs strittig sind. Die Schulgesetze der einzelnen Bundesländer machen wie gesagt unterschiedliche Vorgaben, was das lernzielferente Unterrichten betrifft. Wenn aber – wie in Schleswig-Holstein – der lernzielferente Unterricht am Gymnasium möglich ist, stellen sich allerdings Anschlussfragen: Wie geht es nach dem Gymnasium weiter? Werden die Schüler_innen mit einer geistigen Behinderung in einem solchen Setting tatsächlich in ihrer geistigen Entwicklung gefordert und gefördert und werden sie dort zur aktiven und autonomen Teilhabe an der Gesellschaft hinreichend befähigt? Wem kommt die Macht zu, darüber zu entscheiden, was für diese Schüler_innen ein sinnvoller Schulweg ist? Den Eltern oder den Lehrer_innen? Den Schüler_innen selbst? Und welcher Bereich des Bildungssystems und welche Akteure in diesem übernehmen wirklich die Verantwortung, Menschen wie Lea und Henri ihr Recht auf Bildung und lebenslanges Lernen zu ermöglichen und sie bei der freien Entfaltung ihrer Persönlichkeit zu unterstützen (vgl. auch Ziemien 2013)?

Eine Lehrkraft an einem hessischen Oberstufengymnasium nach Inklusion befragt (vgl. Siedenbiedel 2016), sieht genau bei dieser Frage der Selektion einen Widerspruch zwischen dem Prinzip der Leistungsselektion und der Inklusion: „Und ich frage mich, wie man einem Hauptschüler vermittelt will, dass er die, in der Selektion, in der Leistung (..) erfasst wurde und in die Hauptschule selektiert

wurde und der Schüler mit Trisomie 21 soll auf die Oberstufe gehen, das äh scheint mir schon ein Widerspruch.“ An anderer Stelle in dem Interview heißt es: „Ich glaube, dass das deutsche Schulsystem nicht darauf ausgelegt ist, ähm, dass viele Kinder mit einer (..) Lern- mit irgendeiner Behinderung oder Beeinträchtigung, ähm, die Oberstufe erreichen werden, das werden (..) also alles, was mit Lernbehinderungen und Verhaltensstörungen zu tun hat, die werden vorher ausselektiert.“ Auch eine andere Lehrkraft von einer anderen hessischen Oberstufe äußert, dass sie einen Unterschied machen würde zwischen „körperlich eingeschränkten und geistig eingeschränkten Schülern, die mit dabei sind und im Unterricht eben mit beschult werden“.

Die kollektive Orientierung dieser beiden Lehrkräfte verweist zwar auf eine grundsätzliche Aufgeschlossenheit gegenüber unterschiedlichen Schüler_innen auch im Unterricht der Gymnasialen Oberstufe. Wenn sie über ihre Vorstellungen von Inklusion sprechen, äußern sie sich allerdings primär zur Differenzlinie Behinderung/keine Behinderung und lassen dabei beide eine gewisse Skepsis gegenüber der inklusiven Beschulung von Schüler_innen mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung in der Gymnasialen Oberstufe anklingen.

Diese Orientierung deckt sich mit der langen Tradition des lernzielgleichen oder zumindest eines lernzielähnlichen Unterrichts an der Gymnasialen Oberstufe, der auf die Erlangung der Fachhochschulreife bzw. des Abiturs ausgerichtet ist. Lernzieldifferenten Unterricht, wie er etwa in Italien auch in der Gymnasialen Oberstufe angeboten wird (Bayer 2015), gibt es in Deutschland bislang nicht und erscheint eben darum aus dem System heraus auch nicht oder nur schwer vorstellbar. In dem von Bayer (2015) dargestellten Fall des Mädchens Silvia, das unter den Bedingungen von Trisomie 21 lebt, wird allerdings deutlich, dass die Selektion in Italien

zwar nicht vor dem Abitur, aber danach vorgenommen wird, denn das Zertifikat, das Silvia erhält, hat eine eingeschränkte Gültigkeit, was den Übergang an die Hochschule angeht: „Auf Italienisch heißt das ‚Piano educativo individualizzato‘ oder kurz PEI. Es ist ein offizielles Zertifikat, anerkannt von den Hochschulen und Arbeitgebern wird es jedoch nicht.“ (Bayer 2015, o. S.).

Barrierefreier Hochschulzugang – Funktion der Gymnasialen Oberstufe

Hier wird deutlich, dass es bei der Frage von Inklusion im Kern um eine Funktionsbestimmung des Systems Gymnasiale Oberstufe geht. Deshalb ist abzuwägen, welche der derzeitigen Funktionen der Gymnasialen Oberstufe so im Zentrum stehen, dass sie für die Aufrechterhaltung des Systems unverzichtbar sind. Nimmt im Rahmen der schulischen Qualifikationsfunktion (Fend 2008, 54) der Erwerb von (Allgemein-)Bildung auf hohem Niveau diese Kernfunktion ein, wäre dies sicherlich mit einem individualisierten Unterrichtskonzept systemisch vereinbar. Schwieriger in Bezug auf Inklusion wird es, wenn die Funktion der Gymnasialen Oberstufe, primär auf den Erwerb der unterschiedlichen Kompetenzen, die ein standardisiertes Abitur verlangt, ausgerichtet ist, denn das würde in der Tat all diejenigen Schüler_innen ausschließen, die aus welchen Gründen auch immer nicht dazu in der Lage sind, die standardisierten kognitiven Leistungen zu erbringen. In diesem Sinne würde dann die im Grunde als Qualifikation gedachte Funktion der Gymnasialen Oberstufe vor allem zu einer Selektions- und Allokationsfunktion verschoben. Wenn die fachspezifische und fächerübergreifende Förderung unterschiedlicher wissenschafts- und berufspropädeutischer Kompetenzen (Schützenmeister 2014) den Kern des Oberstufenunterrichts ausmacht, ist dies zunächst einmal offener und darum auch auf unterschiedlichen Niveaus und

mit unterschiedlichen Schwerpunkten denkbar, was zumindest eine Öffnung gegenüber Schüler_innen mit unterschiedlichen Fähigkeiten und Voraussetzungen bedeuten könnte. Will man der Reproduktion der sozialen Klassen im Sinne Bourdieus entgegenwirken, so könnte man – will man die Hauptfunktion der Gymnasialen Oberstufe in der Förderung der Studier- und Berufsfähigkeit sehen – die Gymnasiale Oberstufe geradezu als idealen Ort für (soziale) Inklusion sehen, in der Schüler_innen mit ganz diversen Voraussetzungen ankommen, um so auf die Hochschulen vorbereitet zu werden und zwar sowohl im Sinne einer Qualifikation als auch im Sinne der Sozialisation. Dabei würde die Selektions- und Allokationsfunktion nicht verloren gehen, sondern es könnte vielmehr zum bewussten Teil der Aufgaben der Gymnasialen Oberstufe werden, die Schüler_innen dahingehend zu fördern und zu beraten, dass sie in dieser Phase lernen, kompetent über ihre Zukunftsmöglichkeiten selbst zu entscheiden. Wenn die Schüler_innen im Rahmen der Gymnasialen Oberstufe stärker in Selbstevaluationsprozesse einbezogen würden, statt diese primär von außen, also vom System Schule in Form von Noten reflektiert zu bekommen. Das Abitur – die Reifeprüfung – würde dabei dann an Selektionskraft verlieren. In den skandinavischen Ländern ist eine solche Form der weniger selektiven Schulabschlüsse bereits Praxis. Dort haben deswegen Berufs- und Bildungs- bzw. Studienberater eine besonders wichtige Funktion und schon eine lange Tradition (Peiponen 1975). Zudem finden dort Selektionsprozesse in den Universitäten statt, die die Zulassung durch Aufnahmeprüfungen beschränken.

Auch im deutschen Schulsystem war man sich nicht immer einig, ob das Abitur das zentrale Selektionsinstrument für den Hochschulzugang sein sollte. Jacob Grimm hat bereits 1869 die Öffnung der Hochschulen für alle gefordert. Er setzt dabei auf Selbsteinschätzung:

„Wie Kirche und Schauspiel dem Eintretenden offen gehalten sind, sollte jedem Jüngling das Thor der Universität aufgethan und ihm selbst überlassen sein, allen Nachtheil zu empfinden und zu tragen, wenn er unausgerüstet in diese Halle getreten ist.“ (Jacob Grimm 1869).

Die Offenheit der Universitäten, die Grimm hier fordert, scheint ganz im Einklang mit den Forderungen der UN-Behindertenrechtskonvention (2006) zu sein, deren Artikel 24 „ein integratives Bildungssystem auf allen Ebenen und lebenslanges Lernen“ auch für Menschen mit Behinderungen fordert. In Sinne der Menschenrechte könnte sich die Gymnasiale Oberstufe dabei auch als ein Angebot verstehen, den „Eintretenden“ nicht „unausgerüstet“ zu lassen, ihnen eine „Ausrüstung“ mit auf den Weg zu geben, die es ihnen leichter macht, die – um es mit den Begriffen des Inklusionsdiskurses zu formulieren – Barrieren abzubauen hilft, damit die Studierenden einfacher Zugang zur Hochschule finden und sich dort besser zurechtfinden. Hessen erprobt derzeit neue Wege des Hochschulzugangs für beruflich Qualifizierte (nach § 54 Abs. 2 Satz 1 Nr. 5 in Verbindung mit Abs. 6 Satz 2 HHG), bietet also Menschen, die eine Meisterprüfung absolviert haben, ohne eine weitere Qualifikation die Möglichkeit, ein Hochschulstudium zu beginnen. Dies fördert sicher im Sinne von einem weiten Inklusionsbegriff die Diversität der Studierenden an Hochschulen. Es lässt sich fragen, ob und wie sich die Hochschulen auf diese neue Diversität einstellen.

Grimm fokussiert in seinem Statement nur auf „Jünglinge“, das ist sicherlich dem Zeitgeist geschuldet, die moderne Hochschule bietet einer größeren Diversität von Lerner_innen Bildung an, (zumindest der Theorie nach) unabhängig von Alter, Geschlecht und anderen Diversitätsmerkmalen. Die Äußerung Grimms, dass es den Studierenden „selbst überlassen sei, allen Nachtheil zum empfinden und zu tragen“ ist heutzutage etwas abgemildert, da der Staat

seine Fürsorgepflicht für Studierende insofern ernst nimmt, als es Nachteilsausgleiche nicht nur in der Schule, sondern auch in der Universität gibt, sofern ein Rechtsanspruch darauf geltend gemacht werden kann (HHG §3, §20 (30.11.2015) VOGSV §7, §42 (19.8.2011)). Es fragt sich aber, ob im Sinne einer tatsächlichen Teilhabe am System Nachteilsausgleiche eine hinreichende Maßnahme sind, ob nicht in bestimmten Feldern auch in der Hochschule die Idee eines Anspruchs auf besondere Förderung einen Platz haben könnte. Eine Förderung, die zum Ziel hat, mehr Chancengerechtigkeit in das deutsche Bildungswesen zu bringen, um die Reproduktion sozialer Klassen und institutionelle Diskriminierung zu verringern. Das, was in der Schule als wirksam erprobt wurde, könnte doch in der Hochschule in weiterentwickelter Form durchaus auch fortgesetzt werden, damit die Hochschule für Menschen mit einer Behinderung oder Beeinträchtigung oder einfach besonderen Lebensbedingungen ein attraktiverer Weg werden kann.

Fazit: Offene Fragen

Zum Schluss sollen resümierend ein paar offene Fragen zur Inklusion in der Oberstufe formuliert werden.

Wenn es derzeit nur 47 Schüler_innen mit Anspruch auf sonderpädagogische Förderung in ganz Hessen geschafft haben, in die Gymnasiale Oberstufe aufgenommen zu werden, lässt sich fragen, ob flexiblere, modularisierte Oberstufenmodelle mit der Möglichkeit zu individualisierten Abschlussprüfungen hilfreich für Schüler_innen mit Anspruch auf sonderpädagogische Förderung wären (Stöffler 2016; Siedenbiedel 2016).

Einer Statistik des DZHW zufolge haben ca. 73% der Abiturient_innen 2012 ein Studium aufgenommen (Schneider/Franke DZHW 2014). Es fragt sich aber, wie viele der 47 hessischen

Oberstufenschüler_innen mit Anspruch auf sonderpädagogische Förderung ein Studium beginnen werden. Und wie viele von denen, die es begonnen haben, es erfolgreich abschließen werden. Es ist sicherlich bei jedem/jeder einzelnen Studierenden beziehungsweise Schulabsolvent_in zu prüfen, welches ein passender Weg ist. Es stellt sich mit dem Anspruch auf Inklusion neu die Frage, wer dafür verantwortlich ist, die Absolvent_innen dabei zu unterstützen, diesen Weg zu finden. Wenn dabei vor allem die Eltern die Beratung übernehmen, resultiert daraus wieder eine starke Abhängigkeit der Berufswahlentscheidung vom Elternhaus, was die soziale Durchlässigkeit verringert. Schule und Hochschulen sind hier stärker in der Pflicht zu beraten. Es fragt sich, wer das kompetent übernehmen könnte und wer dafür Ressourcen bereitstellt.

Wenn auch die Hochschulen offener werden sollen für eine größere Diversität unter den Studierenden und für Studierende mit besonderen Lernvoraussetzungen, fragt sich, welche Instanz für die Förderung der Studierenden verantwortlich ist, damit nicht einige von ihnen sehr schnell innerhalb des Systems „abgehängt“ werden.

Eine weitere Frage, die offen bleibt, ist, inwiefern die Systeme Schule und Universität in ihrer heutigen Form die „Studienbeeinträchtigungen“ mit „produzieren“? Wenn in der Gymnasialen Oberstufe und in der Universität psychische Erkrankungen einen größeren Umfang einnehmen, könnte man zu Recht die Frage stellen, inwieweit die Erkrankungen durch das System, seine Lernbedingungen und seinen Leistungsdruck mitverursacht sind und inwiefern – positiv gewendet – die Systeme die psychische Gesundheit und damit die Resilienz ihrer Lernenden mehr unterstützen?

Zentral bleibt wohl die Frage nach der Funktion der Gymnasialen Oberstufe im Zeitalter von Inklusion. Soll es ein primär selektives

System sein, das Schüler_innen auswählt, die auf die Hochschule gehen dürfen oder soll es primär ein System sein, das möglichst vielen Schüler_innen die Kompetenzen vermittelt, die sie in der Hochschule oder in einem hochqualifizierten Beruf brauchen werden oder ist sie als System denkbar, das seinen Mitgliedern so viel Bildung anbietet, wie diese sich in der zur Verfügung stehenden Zeit individuell aneignen können?

Zentral bleibt dabei zudem die Frage, wieviel unserer Gesellschaft das Menschenrecht auf Bildung und lebenslanges Lernen wert ist.

Literaturverzeichnis

Albers, T./Lichtblau, M. (2014): Inklusion und Übergang von der Kita in die Grundschule: Kompetenzen pädagogischer Fachkräfte. München: Deutsches Jugendinstitut e.V. ISBN 978-3-86379-139-1 http://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/Exp_Albers_Lichtblau_web.pdf (Letzter Abruf 16.11.2016)

Bayer, T. (2015): Mädchen mit Downsyndrom legt Top-Abitur ab. <https://www.welt.de/vermischtes/article144128521/Maedchen-mit-Downsyndrom-legt-Top-Abitur-ab.html> Veröffentlicht am 17.07.2015 (letzter Abruf 29.11.2016)

Becker, R. (2011): Warum bildungsferne Gruppen von der Universität fernbleiben und wie man sie für das Studium an der Universität gewinnen könnte. In: Heinz-Hermann Krüger, Ursula Rabe-Kleberg, Rolf-Torsten Kramer, Jürgen Budde (Hrsg.): Bildungsungleichheit revisited: Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule. Wiesbaden: VS, 223-235.

Becker, U. (2015): Die Inklusionslüge. Behinderung im flexiblen Kapitalismus. Bielefeld: transcript Verlag.

Boller, S./ Rosowski, E./ Stroot, T. (2008): Schulische Heterogenität und individuelle Förderung. Ein kritischer Blick auf die Debatte um Möglichkeiten und Grenzen schulischer Förderung in der Oberstufe. In: Keuffer, J. Kublitz-Kramer, M. (Hrsg.) (2008): Was braucht die Oberstufe? Diagnose, Förderung und selbstständiges Lernen. Weinheim und Basel, 170-181.

Bosse, D./ Eberle, F./ Schneider-Taylor, B. (Hrsg.) (2013): Standardisierung in der gymnasialen Oberstufe. Wiesbaden.

Bosse, D./ Kempf, J. (2013): Der Übergang in die Einführungsphase als Herausforderung für die gymnasiale Oberstufe. In Asdonk, J./ Kuhn, S. U./ Bornkessel, P. (Hrsg.) (2013): Von der Schule zur Hochschule. Analysen, Konzeptionen und Gestaltungsperspektiven des Übergangs. Münster, 89-99.

Bourdieu, P. (1979): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt: Suhrkamp.

Bräu, K./ Fuhrmann, L. (2015): Die soziale Konstruktion von Leistung und Leistungsbewertung. In: Bräu, K.; Schlickum, C. (2015): Soziale Konstruktion in Schule und Unterricht. Zu den Kategorien Leistung, Migration, Geschlecht, Behinderung, Soziale Herkunft und deren In-terdependenzen. Opladen et al., 49-64.

Brocke, P. (2014): Lea ist auf dem Gymnasium willkommen. Reportage zur Inklusion in der Schule und Interview mit der Lebenshilfe-Bundesvorsitzenden Ulla Schmidt. In: Lebenshilfe-Zeitung, H. 3 (2014).
<https://www.lebenshilfe.de/de/buecher-zeitschriften/lhz/ausgabe/2014-3/artikel/lhz-reportage-ueber-lea-mit-down-syndrom-am-gymnasium-576033345.php> (letzter Abruf 18.01.2016)

Bürli, A. (1997): Sonderpädagogik international. Vergleiche, Tendenzen, Perspektiven. Luzern: Edition SZH/SPC.

Dammer, K.-H. (2016): Henri und das Menschenrecht auf Bildung. Inklusion im Spannungsfeld von Diversität und allgemeiner Bildung. In: Rolf Göppel, Bernhard Rau (Hrsg.) Inklusion: Idealistische Forderung- Individuelle Förderung - Institutionelle Herausforderung. Stuttgart: Kohlhammer.

Dietze, T. (2011): Sonderpädagogische Förderung in Zahlen. Ergebnisse der Schulstatistik 2009/10 mit einem Schwerpunkt auf der Analyse regionaler Disparitäten. In: Zeitschrift für Inklusion-online.net, H. 2. Online verfügbar unter <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/88/88> (Letzter Abruf 30.11.2016).

Döling, K. (2014): Inklusion beim Übergang von der Schule in den Beruf: Personenbezogene Planung und Selbstbestimmung. Hamburg: Disserta Verlag.

Erhardt, M. (2011): Einheitlichkeit versus Vielfalt – Umgang mit Heterogenität in der Sekundarstufe II in Südtirol und in Deutschland. In: Bräu, K./ Care, U./ Kunze, I. (Hrsg. (2011): Differenzierung, Integration, Inklusion. Was können wir vom Umgang mit Heterogenität an Kindergärten und Schulen in Südtirol lernen? Hohengehren, 265-274.

Fend, H. (2008): Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. 2. Aufl. Wiesbaden: VS.

Focus (2015): Happy End für Henri. Nach langem Kampf: Junge mit Down-Syndrom darf auf Regelschule. Focus 7.4.2015.
http://www.focus.de/familie/schule/happy-end-fuer-henri-nach-langem-kampf-junge-mit-down-syndrom-darf-auf-regelschule_id_4595259.html (letzter Abruf 18.01.2016).

Galiläer, L. (2011): Auf dem Weg zur Inklusion? Übergänge und Ausbildung von Jugendlichen mit Behinderung. Forschungsinstitut Betriebliche Bildung, f-bb. bwp@ Spezial 5 -HT2011.
http://www.bwpat.de/ht2011/ft05/galilaer_ft05-ht2011.pdf (Letzter Abruf 16.11.2016)

Gomolla, Mechthild; Radtke, Frank-Olaf (Hg.) (2009): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. 3. Aufl. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwissenschaften.

Grossrieder, I.; Achermann, B. (2012): Wie lernen Schulen Inklusion? In: Seitz, S. et al. (2012): Inklusiv gleich gerecht? Inklusion und Bildungsge-
rechtigkeit. Bad Heilbrunn, 162-167.

Hessisches Statistisches Landesamt (2011): Statistische Berichte. Schüler und Schulentlassene in Hessen 2025. Kennziffer: B I 3 - unreg./2011. Ergebnisse der regionalisierten Schüler- und Schulabgängervorausberechnung für die allgemeinbildende Schulen bis 2025 auf Basis der Bevölkerungsvorausberechnung 2010 und der Schulstatistik 2009/10. Wiesbaden: Hessisches Statistisches Landesamt, Februar 2011. https://statistik.hessen.de/sites/statistik.hessen.de/files/BI3_j10.pdf (Letzter Abruf 16.11.2016)

Herwartz-Emden, L.; et al. (2010): Mädchen aus Einwandererfamilien in der Schule. In: Herwartz-Emden, L., Schurt, V. und Waburg, W. (Hg.): Mädchen in der Schule. Empirische Studien zu Heterogenität in mono-
edukativen und koedukativen Kontexten. Opladen et al., S. 191–230.

Boban, I./ Hinz, A.(2003): Index für Inklusion. Übersetzung von Booth, T. und Ainscow, M. Index for Inclusion. Halle-Wittenberg: Martin-Luther-Universität.

Hinz, M. (2013): Unterricht mit Inklusion in der Sekundarstufe II. Sonderpädagogische Hilfen. 2. Überarbeitete Aufl. Hamburg.

Hinz, M. (2015): „Chancen und Schwierigkeiten der Inklusion an Berufsbildenden Schulen“. In: Siedenbiedel, C./ Theuer, C (Hrsg.) (2015):

Grundlagen inklusiver Bildung. Teil 2: Entwicklung zur inklusiven Schule und Konsequenzen für die Lehrerbildung. Immenhausen: Prolog, 79-86.

Hochschulrektorenkonferenz (HRK)(2009): Eine Hochschule für alle. Positionspapier. <https://www.hrk.de/positionen/gesamtliste-beschluesse/position/convention/eine-hochschule-fuer-alle/> (Letzter Abruf 16.11.2016)

Hollenbach-Biele (2015): Inklusion bleibt an vielen weiterführenden Schulen ein Fremdwort. Pressemitteilung der Bertelsmannstiftung. 3.9.2015. <http://www.bertelsmann-stiftung.de/de/presse/pressemitteilungen/pressemitteilung/pid/inklusion-bleibt-an-vielen-weiterfuehrenden-schulen-ein-fremdwort/> (letzter Abruf: 30.11.2016)

Irle, K. (2015): Wie Inklusion in der Schule gelingen kann und warum manche Versuche scheitern. Interviews mit führenden Experten. Weinheim und Basel.

Keuffer, J./ Kublitz-Kramer, M. (2008): Zur Weiterentwicklung der gymnasialen Oberstufe – Eine Einleitung. In: Dies. (Hrsg.) (2008): Was braucht die Oberstufe? Diagnose, Förderung und Selbstständiges Lernen. Weinheim und Basel, 7-17.

Kiel, E./ Weiß, S. (2015): Inklusion als Herausforderung für Lehrkräfte höherer Schulformen. In: Biewer, G. et al. (Hrsg.) (2015): Inklusive Pädagogik in der Sekundarstufe. Stuttgart, 164-178.

Kiuppis, F. (2016): From Special Education, via Integration, to Inclusion: Continuity and Change in UNESCO's Agenda Setting. ZEP 3/2016, 28-33.

Klemm, K. (2015): Inklusion in Deutschland. Daten und Fakten. Studie der Bertelsmann-Stiftung. http://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Studie_IB_Klemm-Studie_Inklusion_2015.pdf (letzter Abruf 15.02.2016)

Koch, B./Textor, A. (2015): Spielräume nutzen – Perspektiven inklusiver Schulentwicklung. In: Kiel, E. (Hrsg.) Inklusion im Sekundarbereich. Inklusion in Schule und Gesellschaft. Stuttgart: Kohlhammer, 97-137.

Köller, O./ Baumert, J. (2002). Das Abitur – immer noch ein gültiger Indikator für die Studierfähigkeit? Aus Politik und Zeitgeschichte, 52 (B 26), 12-19.

Lau, R./ Boller, S. (2015): Auf dem Weg zu einer inklusiven Sekundarstufe II – erste Ergebnisse eines Praxisforschungsprojekts. In: Siedenbiedel, C./ Theuer, C (Hrsg.) (2015): Grundlagen inklusiver Bildung. Teil

2: Entwicklung zur inklusiven Schule und Konsequenzen für die Lehrerbildung. Immenhausen, 18-36.

Lohmann, J. (2008): Das Fiasko der Sekundarstufe II und die Folgen für die hochschulpropädeutische Oberstufe. In: Keuffer, J./ Kublitz-Kramer, M. (Hrsg.) (2008): Was braucht die Oberstufe? Diagnose, Förderung und Selbstständiges Lernen. Weinheim und Basel, 71-82.

Opp, G. (2016): Sonderpädagogische Klassifizierungen. In: Hedderich, I./Biewer, G./Hollenweger, J./Markowetz, R. (Hrsg.) (2016): Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 146-150.

Peiponen; M.(1975): Berufsbildungsberatung in Skandinavien. In: Heller, K. (Hrsg.): Handbuch der Bildungsberatung. Bd. 1: Stand und Planung der Bildungsberatung im In- und Ausland. Stuttgart: Klett, 167-190.

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

Prenzel, A. (2015): Anerkennendes Verhalten kann man täglich üben. In: Irle, K. (2015): Wie Inklusion in der Schule gelingen kann und warum manche Versuche scheitern. Interviews mit führenden Experten. Weinheim und Basel, S. 135-141.

Sasse, A./Moser, V. (2016): Behinderung als alltagspraktische, historische und erziehungswissenschaftliche Kategorie. In: Hedderich, I./Biewer, G./Hollenweger, J./Markowetz, R. (Hrsg.) (2016): Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 138-145.

Schützenmeister, J. (2014): Polyvalentes forschendes Lernen an der Universität und Wissenschafts- sowie Berufspropädeutik in der Schule. In: Ernst Moritz Arndt Universität Greifswald (Hrsg.): Greifswalder Beiträge zur Hochschullehre. Forschendes Lehren und Lernen in der polyvalenten Lehre. Greifswald 2014, S. 6-18. https://www.uni-greifswald.de/fileadmin/uni-greifswald/2_Studium/2.1_Studienangebot/2.1.4_Qualitaet_in_Studium_und_Lehre/Greifswalder_Beitraege_zur_Hochschullehre/GBzH_Ausgabe_2_Endversion_Internetseite.pdf (Letzter Abruf 08.02.2017).

Sen, A. (2010): The Idea of Justice. London: Penguin.

Sermier Dessemontet, R./Benoit, V./ Bless, G. (2011). Schulische Integration von Kindern mit einer geistigen Behinderung. Untersuchung der Entwicklung der Schulleistungen und der adaptiven Fähigkeiten, der Wir-

kung auf die Lernentwicklung der Mitschüler sowie der Lehrereinstellungen zur Integration. In Empirische Sonderpädagogik, 3, 291-307.. Verfügbar unter www.pedocs.de (Letzter Abruf 08.07.2016).

Siedenbiedel, Catrin/ Theurer, Caroline (2014). Geschlecht als lern- und leistungsrelevante Variable?. In: Theurer, Caroline / Siedenbiedel, Catrin / Budde, Jürgen (Hrsg.). Lernen und Geschlecht, 9-28.

Siedenbiedel, C. (2015): Inklusion im deutschen Bildungssystem – eine Bestandsaufnahme. In: Siedenbiedel, C./ Theuer, C (Hrsg.) (2015): Grundlagen inklusiver Bildung. Teil 1: Inklusive Unterrichtspraxis und -entwicklung. Immenhausen, 9-28.

Siedenbiedel, C. (2016): Gute Bildung in der gymnasialen Oberstufenstufe und Inklusion – ein Widerspruch? – Einblicke in Interviews mit Lehrerinnen und Lehrern. Schulpädagogik-heute. Heft 13 (2016). www.schulpaedagogik-heute.de

Stöffler, F. (2016): „Abitur im eigenen Takt“ – der mühsame Weg zu einer flexibilisierten Oberstufe. In: Fischer, C. (Hrsg.) (2016): Eine für alles? Schule vor Herausforderungen durch den demografischen Wandel. Münster: Waxmann, S. 125-132.

Sturm, T. (2015): Herstellung und Bearbeitung von Differenz im inklusiven Unterricht. In: Bräu, K.; Schlickum, C. (2015): Soziale Konstruktion in Schule und Unterricht. Zu den Kategorien Leistung, Migration, Geschlecht, Behinderung, Soziale Herkunft und deren Interdependenzen. Opladen et al., 223-234.

Textor, A. (2015): Einführung in die Inklusionspädagogik. Unter Mitarbeit von Daniela Niestrad, Benjamin Filitz, Jessica Matis, Aukje Rüting und Hannah Zingler. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

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

Vereinte Nationen (1989/1992). Kinderrechtskonvention (CRC). Köln: Unicef Deutschland.

<https://www.unicef.de/blob/9364/a1bbed70474053cc61d1c64d4f82d604/d-0006-kinderkonvention-pdf-data.pdf> (Letzter Abruf 30.11.2016).

Vereinte Nationen (2006/2009). Behindertenrechtskonvention (CRPD). Hg. v. Deutsches Institut für Menschenrechte. Online verfügbar unter <http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/?id=467>, zuletzt geprüft am 21.01.2016.

Walgenbach, Katharina (2015): Intersektionalität - Perspektiven auf Schule und Unterricht. In: Karin Bräu und Christine Schlickum (Hg.): Soziale Konstruktion in Schule und Unterricht. Zu den Kategorien Leistung, Migration, Geschlecht, Behinderung, Soziale Herkunft und deren Interdependenzen. Opladen et al.: Budrich, S. 291–305.

Wocken, H. (2013): Zum Haus der inklusiven Schule. Ansichten – Zugänge – Wege. Hamburg: Feldhaus.

Wößmann, L. (2008): Mehrgliedrigkeit des Schulsystems und Chancengleichheit im internationalen Vergleich. Erziehung und Unterricht H. 7-8 (2008), 509-517.

Ziemen, K. (2013): Kompetenz für Inklusion. Inklusive Ansätze in der Praxis umsetzen. Mit 6 Abbildungen. Göttingen.

Inklusion in berufliche Bildung im Anschluss an die Förderschule

1 Einleitung

Der Übergang in Erwerbstätigkeit von Menschen mit Behinderung ist das Ergebnis einer langjährigen persönlichen Entwicklung im Bildungssystem. Hier spielen vorgelagerte Übergänge, zunächst in die sonderpädagogische Förderung, später dann häufig in eine berufliche Ausbildung oder eine berufsvorbereitende Maßnahme eine zentrale Rolle.

Die Beschäftigungschancen von Menschen mit Behinderung sind generell geringer als die der Menschen ohne Behinderung. So liegt die Beschäftigungsquote von 25 bis 45-jährigen insgesamt bei 75,7%, die der Menschen mit Behinderung in der gleichen Altersklasse bei 51,2% (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014: 186). Hervorzuheben ist hierbei, dass eine erfolgreich absolvierte Ausbildung auch bei Menschen mit Behinderung die Beschäftigungschancen deutlich erhöht. Die Beschäftigungsquote von Menschen der genannten Altersklasse mit Behinderung und Ausbildungsabschluss liegt bei 57,1%, die derselben Personengruppe ohne beruflichen Abschluss bei 38,1%. Die Beschäftigungsquote der Menschen mit Behinderung und abgeschlossener beruflicher Ausbildung liegt außerdem sehr nahe an jener der Menschen mit Behinderung und (Fach-) Hochschulabschluss (62,1%) (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014: 186).

Der vorliegende Beitrag zeichnet den Weg von Menschen mit Behinderung in berufliche Bildung nach und untersucht die Bedeutung der Übergangsprozesse zunächst in die Förderschulen und später dann in berufliche Ausbildung oder Berufsvorbereitung. Ausgehend von einem auf den Disability Studies basierenden Verständnis von Inklusion werden die Zuweisungsprozesse an den genannten Übergängen kritisch hinterfragt. Am Beispiel der Fachpraktikerberufe wird die Bedeutung, aber auch der Problemgehalt außerbetrieblicher Angebote beruflicher Bildung dargestellt.

2 Inklusion als „Ausbruch aus dem Schonraum“

Die Umsetzung von Inklusion ist mit dem Anspruch verbunden, neue Wege in Arbeit und Beruf für Menschen mit Behinderung zu ermöglichen. Die in der Behindertenrechtskonvention festgelegten Ansprüche auf gesellschaftliche Teilhabe von Menschen mit Behinderung richten den Blick auf die Inklusivität und Exklusivität von Bildungskarrieren, also auf die Frage, wie gleiche Möglichkeiten des lebenslangen Bildungserwerbs für Menschen mit und ohne Behinderung realisiert werden können. Die Debatte um Inklusion im deutschsprachigen Raum entwickelt sich in direkter Reaktion auf diese rechtliche Vorgabe (vgl. Bylinski/ Rützel 2016: 9).

Neben der Frage der Umsetzung struktureller Reformen zur Realisierung von Inklusion in diesem Sinne dreht sich der pädagogische Fachdiskurs auch um die theoretische Bestimmung des Inklusionsbegriffs. Im Nachgang der Behindertenrechtskonvention wird neben der Frage der Umsetzung des formulierten Anspruchs auf theoretischer Ebene darum gerungen, was eigentlich Kern des Inklusionsbegriffs darstellt und worin z. B. der Unterschied zu Integration zu verorten sei. Es sei „ein pädagogisch immanentes Verständnis von Inklusion zu entwickeln, über das es augenscheinlich noch keinen Konsens gibt“ (Dammer 2008, 16).

Da mit dem Thema Inklusion weitreichende strukturelle Reformansprüche an das Bildungssystem verbunden werden, zeigen sich polarisierte Meinungen und klare Positionen zum für und wider von Programmatiken, Reformen und pädagogischen Ansätzen, die Teile des Bildungssystems für bisher ausgeschlossene Gruppen öffnen wollen (vgl. Schmidt 2015: 343). Auf der Ebene der theoretischen Verortung wird dem menschen- und bürgerrechtlich fundierten Inklusionsbegriff eine gewisse programmatische Unschärfe und ein normativer Charakter unterstellt. Vor allem vor dem Hintergrund der Tatsache, dass Bildungssysteme immer auch eine Selektions- bzw. Allokationsfunktion in Bezug auf den Arbeitsmarkt haben, die Ausgrenzungen nach sich ziehen (vgl. Feuser 2013: 3), erscheint der menschen- und bürgerrechtlich untermauerte Anspruch auf Inklusion zwar moralisch wünschenswert aber theoretisch wenig fundiert und anfällig für normative Überladung. Inklusion würde zu „einer Art neuer Zauberformel, mit der die Pädagogik einmal mehr die von ihr eingelösten Versprechen zu erfüllen behauptete“ (Dammer 2011: 8). Der Begriff sei aufgrund der damit verbundenen moralischen Gravität immunisiert gegen kritische Debatten und gegen Fragen der Reproduktion von sozialer Ungleichheit (vgl. Häcker/ Walm 2015: 81). Es bestehe die Gefahr, dass Inklusion zu einem neuen „Plastikwort“ (Häcker/ Walm 2015: 81) würde, dass zwar Fachdiskurs und Reformpraxis dominiere, aber konzeptionell wenig biete.

Der Kritik kann entgegengehalten werden, dass durchaus theoretische Ansätze existieren, die den Inklusionsbegriff untermauern können und ihm einen eigenen analytischen Blick auf Strukturen und pädagogische Ansätze zuweisen. Vor allem die Disability Studies als interdisziplinäre Forschungsrichtung ermöglichen hier durch ihre theoretische Arbeit am Begriff der Behinderung Anknüpfungspunkte. Dieser interdisziplinäre Forschungsansatz fragt nach

der sozialen und kulturellen Bedingtheit von Behinderung. Ausgehend von der Annahme, dass Behinderung nicht als ontologische Tatsache, sondern als kulturelle und soziale Zuweisung existiert, wird hier der Fokus auf alltägliche und wissenschaftliche Diskurse gelegt, die bestimmen, was unter Behinderung verstanden wird und welche Konsequenzen damit verbunden sind (vgl. Ziemer 2014: 1ff.). Behinderung wird also als Produkt sozialer Organisation und kultureller Prägung verstanden (vgl. Waldschmidt 2005: 18, 25). Vertreter der Disability Studies stellen die Frage, wie eine Randstellung in Bezug auf Teilhaberechte von körperlich benachteiligten Personen von der Mehrheitsgesellschaft hergestellt wird (vgl. ebd.). Der Ansatz leistet u.a. eine Kritik der medizinisch-diagnostisch begründeten Zuweisung zu Sonderbeschulung von Menschen mit Behinderung z. B. in Förderschulen und der sozialen Praxis im Rehabilitationssystem, über Sonderbehandlungs- und Wiedereingliederungsprogramme Menschen mit Behinderung an die betriebliche Umwelt anzupassen (vgl. Waldschmidt 2005: 15). Mit der Verschiebung auf die Prozesse sozialer Konstruktion von Begriffen wie „sonderpädagogischer Förderbedarf“ nimmt z. B. Pfahl eine kritische Haltung gegenüber der Idee ein, geschütztes Territorium bzw. einen Schonraum außerhalb der Konkurrenz- und Leistungsgesellschaft über sonderpädagogische Sonderbeschulung zu etablieren (vgl. Pfahl 2011: 202). Die aus einer Behinderung resultierende Benachteiligung beim Zugang zu Ausbildung und Arbeit würde individualisiert und die zugeschriebene Hilfsbedürftigkeit von den Individuen übernommen (vgl. Pfahl 2011: 202ff, 209).

Der Blick der Disability Studies ermöglicht ein pädagogisch-förderndes Verständnis von Inklusion, dass sich abgrenzt vom „klinischen Blick“ auf Behinderung (nicht Heilpädagogik oder Rehabilitation, sondern Behinderung als allgemeine Lebenserfahrung, da-

her die kultur- und sozialwissenschaftliche Definition) (Waldschmidt 2005: 13). Es liegt also ein Theorieangebot vor, dass den Inklusionsbegriff über eine rein menschen- und bürgerrechtliche Problematisierung hinaus fundieren kann. Es geht dann bei Inklusion um die Frage, welche Diskurse, Begriffe und Institutionen den Ausschluss von Menschen mit Behinderung (aber auch anderer exkludierter Gruppen) aus dem Regelangebot an Bildung wie konstituieren und wie bzw. ob diese sich in Richtung einer größeren Inklusivität ändern (lassen). Außerdem ermöglicht der theoretische Zugang eine eingehende Auseinandersetzung mit dem Zusammenhang zwischen der spezifischen Konstruktion von Konzepten der Benachteiligung und Behinderung und der pädagogischen Diagnose und Zuweisung in einen pädagogischen Schonraum, der Kinder und Jugendliche in ihrer Andersartigkeit von der Mehrheit separiert und ihre Erwartungen an Arbeitsmarktintegration dämpft. Diese Fragestellungen können analytisch beforscht werden und dem Thema Inklusion über den rein moralischen und juristischen Bezug auf die Behindertenrechtskonvention weitere Perspektiven eröffnen. So kann letztendlich auch der Anschluss zu Fragen der sozialen Selektivität und der Selektions- bzw. Allokationsfunktion von Bildung hergestellt werden.

In Bezug auf die Frage nach Wegen von Menschen mit Behinderung in den Beruf soll vor diesem Hintergrund im Folgenden erörtert werden, welche Institutionen beim Zugang zu beruflicher Bildung von Menschen mit Behinderung kategorisierend wirken.

3 Der Weg von FörderschülerInnen in die berufliche Bildung

3.1 Der Übergang in die Förderschule

Um beurteilen zu können, ob die beruflichen Ausbildungsangebote für Menschen mit Behinderung inklusiven Charakter haben, wird im Folgenden dargestellt, welche institutionellen Zuweisungsprozesse die Zielgruppe konstituieren. Daher wird zunächst der Weg in die Förderschule nachvollzogen, um danach die Übergänge in die anschließenden Angebote beruflicher Bildung zu beleuchten. Der Fokus liegt hier auf der institutionalisierten Begründung, was einen sonderpädagogischen Förderbedarf oder eine Behinderung darstellt und wie diese Begriffe den Übergang in die Förderschule und anschließend in die berufsbildenden Angebote organisieren.

Der Weg in die berufliche Ausbildung junger Menschen aus den Förderschulen ist geprägt durch zwei zentrale Übergänge. Am Anfang der Förderschulkarriere steht die Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs. Dieser wird meist in der Grundschule auf Grundlage der jeweiligen Schulgesetze und Verordnungen der einzelnen Länder festgestellt und stellt somit eine wichtige pädagogische und schulrechtliche Kategorie dar, die sich aber auf das Schulsystem beschränkt. Dabei müssen sonderpädagogisch geförderte Jugendliche keine schwerbehinderten oder von Behinderung bedrohten Menschen bzw. Gleichgestellte im Sinne des Sozialgesetzbuchs IX sein (vgl. Galiläer 2011, 1f.).

Die Zuweisung des Förderbedarfs kann entweder durch die Eltern oder die Schule initiiert werden. So können in Nordrhein Westfalen die Eltern jederzeit und die allgemeinbildenden Schulen im Fall der Feststellung, dass ein zielgleicher Unterricht nicht möglich ist oder bei jungen Menschen mit Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung der Bedarf an sonderpädagogischer Unterstüt-

zung mit einer Selbst- oder Fremdgefährdung einhergeht, die Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarf beantragen. Die Feststellung erfolgt dann anhand eines durch eine sonderpädagogische Lehrkraft und eine Lehrkraft der allgemeinbildenden Schulen erstelltes Gutachten. Die Schulaufsichtsbehörde entscheidet über den Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung, die festgelegten sonderpädagogischen Förderschwerpunkte und den Förderort (vgl. Ministerium für Schule und Weiterentwicklung des Landes Nordrhein-Westfalen o. J.). Im Zeitraum vom Jahr 2000 bis 2011 hat sich der Anteil der sonderpädagogisch geförderten SchülerInnen verdoppelt (von 0,7 auf 1,4%) (vgl. DGB 2013: 2).

Die Zuweisung auf die Förderschule erfolgt also nicht anhand medizinischer Indikation, sondern ist Ergebnis tradierter pädagogischer Praxen (vgl. Powell 2008: 2536). Der der Zuweisungspraxis zugrunde liegende Begriff sonderpädagogischem Förderbedarfs ist nicht gebunden an ein biologisch-medizinisches Modell von Behinderung, sondern eine pädagogische Vorstellung, die auf eine eingeschränkte Autonomie und einen besonderen Bildungsanspruch rekurren, der dann eine besonderen Lernumwelt legitimiert (vgl. Pfahl 2011: 115). Der Diagnose eines sonderpädagogischen Förderbedarfs liegt zugrunde, dass ein Kind in der Grundschule leistungsmäßig zurückfällt oder verhaltensauffällig wird. Es geht bei der Zuweisung zur Förderschule also im Kern um eine pädagogische Prognose, ob bei den Kindern die Entwicklungs- und Lernmöglichkeiten dergestalt eingeschränkt sind, dass sie im Unterricht ohne sonderpädagogische Unterstützung nicht hinreichend unterstützt werden können (vgl. Kottmann 2006: 77). Neben den individuellen Merkmalen der Kinder spielen bei der Feststellung des pädagogischen Förderbedarfs auch institutionelle Rahmenbedingungen eine Rolle, wie Powell hervorhebt:

„So besuchen beispielsweise in Baden Württemberg fast viermal so viele Schüler wie in Bayern Sonderschulen im Bereich körperliche

und motorische Entwicklung. In Sachsen Anhalt besuchen zweieinhalbmal so viele SchülerInnen eine Schule für so genannte Lernbehinderte als im Saarland (...). Somit sind »Förderbedarf« und »schulische Behinderung« relative Kategorien. Beruhen diese auf Wahrnehmungen und Diagnosen individueller körperlicher oder geistiger Unterschiede, sind sie wiederum von den jeweiligen historischen, sozialen und räumlichen Kontexten abhängig“ (Powell 2008: 2536).

Der sonderpädagogische Förderbedarf sei nach der Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur sonderpädagogischen Förderung immer auch in Abhängigkeit von den Anforderungen und Fördermöglichkeiten der jeweiligen allgemeinbildenden Schule zu definieren (vgl. Kottmann 2006: 77). Die als sonderpädagogisch förderbedürftig eingestuften Kinder stammen überproportional aus sozial benachteiligten Familien (vgl. Pfahl 2011: 239).

Kritikwürdig ist hierbei aus einer Perspektive, die nach der sozialen und kulturellen Bedingtheit von Behinderung fragt zum Einen, ob mit der Zuweisung zu einer besonderen pädagogischen Sphäre, die sich als Schonraum versteht, Stigmatisierungsprozesse verbunden sind und mögliche Ansprüche auf eine selbstgesteuerte Lebensführung abgekühlt werden (sollen). Auch steht die Frage im Raum, ob die pädagogisch fundierte und auf pädagogischer Diagnose basierende Zuweisung in eine Sonderbeschulung das Label „sonderpädagogischer Förderbedarf“ nicht nur auf Personengruppen beschränkt, deren objektiven Einschränkungen gesundheitliche Probleme darstellen, die Nachteile beim Bildungserwerb nach sich ziehen und eine besondere Förderung bedingen, sondern auch auf solche Gruppen von Kindern in der Grundschule, die aufgrund sozialer Randständigkeit auffällig werden. Außerdem bleibt zu hinterfragen, inwieweit nicht allein die Existenz oder das Fehlen sonderpädagogischer Förderstrukturen die Zuweisungsprozesse beeinflussen. In Bezug auf die individuelle Bildungskarriere steht vor allem die Frage im Raum, ob im Anschluss an den Schonraum

der Sonderbeschulung Übergänge in arbeitsmarktnahe Formen der beruflichen Bildung gegeben sind, die inklusiv wirken, oder ob sich ein weiterer Schonraum tätigkeitsbezogener Förderung anschließt.

3.2 Der Übergang in berufsbildende Angebote

AbgängerInnen der Förderschule steht rein formal ein vielfältiges Angebot berufsbezogener Bildungsangebote offen. Vor allem über das Sozialgesetzbuch VIII und IX werden unterschiedliche berufsvorbereitende und berufsbildende Angebote für die genannte Zielgruppe finanziert (vgl. Schmidt 2015, 344). Unter dem Blickwinkel der Inklusion erscheint berufliche Bildung auf der rechtlichen Ebene zunächst als inklusiv: So besagt § 64 Berufsbildungsgesetz (im folgenden BBiG), dass behinderte Menschen im Sinne des § 2 I Satz 1 des Neunten Buches des Sozialgesetzbuchs in anerkannten Ausbildungsberufen ausgebildet werden sollen. Das gleiche regelt analog § 42 der Handwerksordnung (HwO). Die §§ 65 BBiG bzw. 42 HwO regeln außerdem einen Nachteilsausgleich für Ausbildung und Prüfung (vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung 2016: 114). Für stark eingeschränkte Menschen, deren Behinderung eine Ausbildung in einem staatlich anerkanntem Ausbildungsberuf unmöglich erscheinen lässt, können nach § 66 BBiG/§ 42 HwO theoriegeminderte Berufe, auch Fachpraktikerberufe genannt, den Ausbildungsanspruch erfüllen. Diese sind an bestehenden Regelberufen (Bezugsberufen) orientiert und in den Deutschland Qualifikationsrahmen eingeordnet (vgl. ebd.). Deutlich wird also hier die Anforderung formuliert, junge Menschen mit Behinderung möglichst in den gleichen Ausbildungsgängen wie junge Menschen ohne Behinderung auszubilden. Gleichzeitig wird eine hohe organisationale Flexibilität in Bezug auf Ausbildungsinhalte und Prüfungsmodalitäten für jene, bei denen dies nicht möglich ist gewährleistet.

Die Datenlage zur Bildungsbeteiligung im beruflichen Bereich von Menschen mit Behinderung ist prekär und erlaubt keine Rückschlüsse auf die tatsächlichen Übergänge von den allgemeinbildenden Schulen und Förderschulen in berufliche Bildung (vgl. Galliläer 2011: 4). Klemm kann allerdings für Nordrhein Westfalen zeigen, dass lediglich 6,1% der jungen Menschen mit Behinderung in einem anerkannten Ausbildungsberuf ausgebildet werden und 39% in den sogenannten Fachpraktikerberufen (vgl. Klemm 2014: 8), welche hier die wichtigste an Berufsabschlüssen orientierte Ausbildungsform darstellen.

Die an den Berufsbildenden Schulen oder von freien Bildungsträgern angebotenen Maßnahmen richten sich im Kontext der Ersteingliederung an Menschen mit Behinderung. Allerdings finden sich hier auch berufsvorbereitende Maßnahmen, die allen jungen Menschen, die ohne berufliche Ausbildung verbleiben und aus ganz unterschiedlichen Problemlagen heraus (niedrige Bildungsabschlüsse, soziale Probleme, Sprachprobleme) am Ausbildungsstellenmarkt benachteiligt sind, offen stehen (vgl. Schmidt 2015: 344). Berufsvorbereitende Maßnahmen haben den Nachteil, dass hier keine vollwertige oder theoriereduzierte berufliche Ausbildung vermittelt wird, sondern lediglich eine Vorbereitung, die in der Regel nicht auf einen Ausbildungsberuf angerechnet werden kann. Der Übergang von einer berufsvorbereitenden Maßnahme in eine anerkannte berufliche Ausbildung gestaltet sich für nicht wenige junge Menschen schwierig, sodass ihnen auch ein Warteschleifencharakter nachgesagt wird.

Diese Diskrepanz zwischen den rechtlichen Möglichkeiten und der Ausbildungsrealität erklärt sich durch die private Trägerschaft der betriebszentrierten beruflichen Ausbildung: Ausbildungsbetriebe präferieren Jugendliche, von denen sie annehmen, dass sie am leistungsfähigsten sind. Eine „inklusionssensible“ Selektion am

Ausbildungsstellenmarkt findet nicht statt (vgl. Schmidt 2014: 403). Das formal niedrige Qualifikationsniveau der AbgängerInnen von Förderschulen verweist sie auf ein sehr eingeschränktes Angebot an regulären Ausbildungsplätzen. Auch sind die Zuweisungsprozesse zu geförderter Berufsvorbereitung und beruflicher Ausbildung komplex und intransparent (vgl. Galiläer 2011, 2 f.), was Orientierungsprozesse der Jugendlichen und ihrer Eltern erschwert und im Folgenden ausgeführt wird.

Große Teile der berufsvorbereitenden und berufsbildenden Angebote für AbgängerInnen aus den Sonderschulen werden von der Bundesagentur für Arbeit als Ersteingliederung in einem Reha-Verfahren gefördert. Auch Jugendliche ohne Behinderung können von diesen Leistungen zur Förderung der Teilhabe behinderter Menschen am Arbeitsleben profitieren (vgl. Galiläer 2011: 2). Im Jahr 2009 bekamen deutschlandweit 46.439 Personen den Status des beruflichen Rehabilitanten/ der beruflichen Rehabilitantin in der Ersteingliederung zugesprochen. Insgesamt liegt bei über der Hälfte der RehabilitantInnen eine Lernbehinderung vor und über die Hälfte der RehabilitantInnen hat direkt vor dem Eintritt eine Förderschule besucht (vgl. Dony et. al. o. J.: 58; 63). Die Anerkennung auf Behinderung erfolgt nach Antragsstellung beim Versorgungsamt und basiert auf dem SGB IX. Diese ist hochrelevant für den weiteren Bildungsverlauf, da für Menschen mit Behinderung (und nicht für ehemalige SchülerInnen mit Förderbedarf) ein Rechtsanspruch auf berufliche Erstausbildung (betrieblich oder außerbetrieblich) im Sinne der beruflichen Rehabilitation besteht (vgl. DGB 2013: 1; Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014, 164).

Die überwiegend besetzten Maßnahmen der Ersteingliederung unterscheiden sich in Berufsvorbereitende Maßnahmen, Angebote beruflicher Ausbildung und Werkstätte für behinderte Menschen

(vgl. Dony et. al. o. J.: 84). Sobald in der Rehabilitationsberatung ein berufliches Ziel erarbeitet wurde und der Kunde bei der Zielrealisierung Unterstützung benötigt, erfolgt ein Profiling, welches den Aktivierungsbedarf bzw. die Integrationschancen in den Arbeitsmarkt einschätzt und sieben Gruppen unterscheidet. So werden Menschen, die relativ problemlos in den Arbeitsmarkt integrierbar erscheinen dem Marktprofil zugeordnet, während bei jenen im Unterstützungsprofil von einem einjährigen Unterstützungszeitraum ausgegangen wird, und die Qualifikation, Motivation und Leistungsfähigkeit als problematisch eingeschätzt werden (vgl. Dony et. al. o. J.: 82). Die Verteilung der Profillagen auf die Maßnahmenarten verdeutlicht, dass den Ausbildungsangeboten überwiegend RehabilitantInnen zugeteilt werden, deren Chancen auf Arbeitsmarktintegration eher besser eingeschätzt werden, während vor allem in den Werkstätten für Menschen mit Behinderung ganz mehrheitlich solche mit ungünstigeren Prognosen vorzufinden sind (vgl. Dony et. al. o. J.: 84).

Da für die Einstufung in den Behindertenstatus eine sonderpädagogische Förderung während der Schulzeit nicht hinreichend ist (vgl. ebd.), kann es nicht verwundern, dass die beiden Kategorien unterschiedlich stark besetzt sind. So hatten im Jahr 2009 483.000 SchülerInnen einen sonderpädagogischen Förderbedarf, aber 199.000 junge Menschen eine anerkannte Behinderung (vgl. DGB 2013: 3). Am Ende der zahlreichen Fördermöglichkeiten der beruflichen Ersteingliederung gelingt ungefähr einem Zehntel der TeilnehmerInnen der Übergang in unbefristete Erwerbstätigkeit (vgl. Dony et. al. o. J.: 84).

Es wird deutlich, dass hier im Gegensatz zur pädagogischen Prognose über die Möglichkeit einer erfolgreichen Bildungsbiographie im Rahmen des Übergangs in die Förderschule eine arbeitsmarkt-

bezogene Prognose bei der Zuweisung auf unterschiedliche berufsvorbereitende oder berufsbildende Maßnahmen wirkt. Das Fördersystem der Bundesagentur für Arbeit hält unterschiedlich „arbeitsmarktnahe“ Angebote vor und ist bestrebt, diese so zu besetzen, dass möglichst jene Menschen mit Behinderung, die eine günstige Vermittlungsprognose haben, auch von einer Ausbildung profitieren können, die einen erfolgreichen Übergang in den Arbeitsmarkt wahrscheinlich erscheinen lässt. Der Übergang von der Kategorie „sonderpädagogischer Förderbedarf“ in die Kategorie „Behinderung im Sinne der REHA“ ist also komplex. Während es beim Übergang in die Förderschule darum geht, ob eine bestmögliche Förderung im Schonraum Förderschule oder mit Unterstützung im Regelangebot der allgemeinbildenden Schulen passieren soll, geht es bei der Ersteingliederung um die Frage, wer vom knappen Gut arbeitsmarktnaher und im besten Fall betrieblicher Ausbildungsoptionen profitieren kann und wer im Schonraum berufsvorbereitender Maßnahmen oder der Werkstätten für Menschen mit Behinderung verbleibt. Vor allem bei der Ersteingliederung kann davon ausgegangen werden, dass der Zuweisungsprozess und die Vor- und Nachteile der unterschiedlichen Angebotsformen für die Zielgruppe intransparent erscheinen.

4 Schonraum Fachpraktikerberufe

In der Debatte um Inklusion in der beruflichen Bildung werden die Fachpraktikerberufe als Ansatzpunkt nicht nur diskutiert, sondern auch eingesetzt (vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister o. J.). Der Einsatz der Fachpraktikerberufe soll die Umsetzung der Behindertenrechtskonvention ermöglichen, in dem die entsprechenden Lehrpläne kompetenz- und lernfeldorientiert und in enger Anbindung an entsprechende „anerkannte“ Berufe ausge-

richtet werden sollen (vgl. ebd.). Die Lernziele sind an einer Berufstätigkeit orientiert, wenn auch in widersprüchlicher Art und Weise: die Auszubildenden sollen einerseits zum „Arbeiten unter Anleitung“ (vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister o. J. 7) befähigt werden, andererseits „im Rahmen der jeweiligen Berufsspezifik selbständig zu handeln“ (ebd.) in der Lage sein.

Die Entscheidung über die Schwere der Behinderung und den damit verbundenen Zugang zu den theoriegeminderten Ausbildungsgängen trifft in der Regel die Reha-Beratung der Bundesagentur für Arbeit auf der Grundlage des § 19 I 1 SGB III (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014, 164). Es wird immer zunächst geprüft, ob bei entsprechender Ausstattung, Prüfungsmodifikationen und Ausbildungserleichterungen (z. B. Verlängerung der Ausbildungszeit) eine Ausbildung nach der regulären Ausbildungsordnung möglich ist. Die Agentur für Arbeit führt Untersuchungen durch, die feststellen, ob Art und Schwere der Behinderung entsprechende Ausbildungsregelungen erforderlich machen. Diese Untersuchungen berücksichtigen Gutachten der Fachdienste der Agentur für Arbeit und Stellungnahmen der Schulen (vgl. talenplus Rehadat o. J.).

Insgesamt ist die Ausbildungspraxis junger Menschen mit Behinderung von widersprüchlichen Trends geprägt: Zum einen favorisieren die aktuellen Rehabilitationskonzepte der Bundesagentur für Arbeit den Ansatz „so normal wie möglich, so speziell wie nötig“ und damit auch den Vorzug einer betrieblichen Ausbildung vor einer Ausbildung in gesonderten Maßnahmen von nichtbetrieblichen Trägern. Zum anderen sind sowohl das Ausbildungsstellenangebot als auch die Ausbildungsstellennachfrage in den letzten Jahren rückläufig (vgl.: Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014:

172). Vor allem kann beobachtet werden, dass die Anzahl der geförderten Jugendlichen in betrieblicher Ausbildung sinkt. So wurden im Jahr 2001 noch ca. 9.000 Jugendliche überwiegend am Lernort Betrieb ausgebildet, im Jahr 2008 aber nur noch 2.050 (vgl. Galiläer 2011: 6).

Auch die Ausbildung in den Fachpraktikerberufen unterscheidet sich neben den reduzierten theoretischen Inhalten und der Anpassung an aus der Behinderung resultierenden Einschränkungen vor allem durch einen fehlenden Praxisbezug von einer nicht reduzierten Berufsausbildung nach BBiG. Die Ausbildung erfolgt ganz überwiegend in außerschulischen und außerbetrieblichen Bildungseinrichtungen wie den Berufsbildungswerken. Lediglich schätzungsweise 10% der Ausbildungsplätze finden im betrieblichen Kontext statt (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014: 172). Das Ausbildungsplatzangebot für Fachpraktikerberufe nach § 66 BBiG/§ 42 HwO war in den letzten Jahren eher rückläufig, die Nachfrage aufgrund des demographischen Wandels allerdings auch. Im Jahr 2012 wurden knapp 10.000 neue Ausbildungsverträge abgeschlossen (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014: 172).

Für den Bereich beruflicher Ausbildung von Menschen mit Behinderung wiederholt sich also die „Schonraumproblematik“, die schon bei der Alternative „Übergang in die Förderschule“ und „sonderpädagogische Unterstützung im Regelsystem“ diskutiert wurde. Eine gemeinsame berufliche Bildung von Menschen mit und ohne Behinderung im betrieblichen Kontext steht nur sehr wenigen jungen Menschen offen. Daher existieren aktuell vielfältige Reformprojekte zur Gestaltung einer inklusiven Berufsausbildung für Menschen mit Behinderung, die z. T. eine betriebliche Ausbildung gemeinsam mit jungen Menschen ohne Behinderung zu realisieren

versuchen (vgl. überblicksartig Schmidt 2014: 399ff.). Diese versuchen z. T. durch finanzielle Unterstützung der ausbildenden Betriebe, deren Motivation zur Ausbildung von Menschen mit Behinderung zu steigern oder durch eine modulare Ausbildungsstruktur und der damit einhergehenden pädagogisch-didaktischen Möglichkeiten und der größeren Flexibilität der Ausbildung, Zugänge von jungen Menschen mit Behinderung zu fördern (vgl. ebd.; Galiläer 2011: 9f.).

5 Fazit

Die vorliegende Darstellung des Weges von der Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs bis in die Angebote beruflicher Bildung für Menschen mit Behinderung zeigt die soziale Bedingtheit der entscheidenden Zuweisungsprozesse auf. Die Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs oder die Eröffnung des Zugangs in eine Maßnahme der beruflichen Ersteingliederung ist bestimmt durch die Eigenlogiken der zuständigen Institutionen. Die Zuordnung zu den Kategorien „sonderpädagogisch Förderbedürftig“ oder „beruflicher Rehabilitant in der Ersteingliederung“ ist nicht lediglich abhängig von individuellen Merkmalen sondern auch vom institutionellen Angebot an Fördermöglichkeiten.

Die Kriterien in den Zuweisungsprozessen zeigen sich im ersten Zugriff intransparent, die betroffenen jungen Menschen verfügen in der Regel nicht über das Wissen über die relevanten Kriterien. Zweitens ist beim Weg in die berufliche Bildung von Menschen mit Behinderung auffällig, dass nur ein sehr geringer Teil in einer betrieblichen Ausbildung ausgebildet wird. Analog dazu ist auch die Arbeitsmarktintegration von Menschen mit Behinderung niedrig.

Aus einem theoretischen Blickwinkel heraus, der hinterfragt, welche Diskurse, Begriffe und Institutionen den Ausschluss von Men-

schen mit Behinderung konstituieren, erscheint es sinnvoll, im Zusammenhang mit dem Thema Inklusion eine höhere Transparenz bezüglich der Prozesse einzufordern, welche zwischen Inklusion und Exklusion entscheiden. Das bedeutet im Kontext des Übergangs in Förderschulen zu erreichen, dass die Betroffenen wissen, welche pädagogischen Kriterien hier eine Rolle spielen und inwieweit das lokale Angebot an Förderschulen mit bestimmten Förderschwerpunkten den Übergang mit beeinflussen. Analog dazu wäre eine höhere Transparenz der relevanten Kriterien beim Übergang in berufliche Ausbildungsoptionen hilfreich. Außerdem erscheint es für eine Förderung der Inklusion in der beruflichen Bildung notwendig, die Möglichkeiten betrieblicher Ausbildung zu fördern. Vor allem bei den Fachpraktikerberufen, die aufgrund der entsprechenden rechtlichen Regelungen gute Voraussetzungen für eine inklusive berufliche Bildung bieten, lohnt es sich, mehr betriebliche oder zumindest betriebsnahe Modelle zu entwickeln.

Deutlich transparenter als die Bedingungen bezüglich des Zugangs zu beruflicher Bildung ist der Zugang zur Hochschulbildung von Menschen mit Behinderung. Der Hochschulzugang ist an bestimmte Bildungszertifikate gebunden (Abitur), deren Erwerbsmöglichkeiten transparent sind. Gleichzeitig kennt die Universität nicht rechtlich ausgestaltete Sonderformen des didaktischen Angebots, die organisatorisch, inhaltlich und didaktisch-methodisch auf besondere Probleme von Menschen mit Behinderung eingehen. Lediglich der Nachteilsausgleich ermöglicht prüfungsorganisatorische Anpassungsmöglichkeiten an die individuelle Bedürftigkeit und wird wohl in der Zukunft an Bedeutung gewinnen. Vorteilhaft an der universitären Gestaltung der Lehre ist, dass keine Sonderveranstaltungen für Menschen mit Behinderung existieren, wie sie in der Sekundarstufe I und II bestehen. Generell bestehen also Möglichkeiten, die Hochschulbildung deutlich inklusiver auszugestalten als die berufliche Bildung, nicht zuletzt, da sich hier die Ausbildung

in staatlicher Trägerschaft und nicht betrieblichen Nutzenkalkülen unterliegt.

Literaturverzeichnis

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2014): Bildung in Deutschland 2014. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderung. Bielefeld.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2016): Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld.

Banse, Gerhard; Meier, Bernd (Hg.) (2013): Inklusion und Integration. Theoretische Grundfragen und Fragen der praktischen Umsetzung im Bildungsbereich. Frankfurt am Main.

Bundesinstitut für Berufsbildung (2016): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2016. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn.

Bylinski, Ursula; Rützel Rützel (2016): Zur Einführung. Inklusion in der Berufsbildung: Perspektivenwechsel und neue Gestaltungsaufgabe. In: Bylinski, Ursula und Rützel, Josef (Hg.): Inklusion als Chance und Gewinn für eine differenzierte Berufsbildung. Bielefeld, S. 9–26.

DGB arbeitsmarkt aktuell (2013): Ausbildung behinderter Jugendlicher - zu selten im Betrieb. Hg. v. DGB Abteilung Arbeitsmarktpolitik.

Dony, Elke; Gruber, Stefan; Jasim, Alaa; Rauch, Angela; Schmelzer, Paul; Schneider, Andreas et al. (o. J.): Evaluation von Leistungen zur Teilhabe behinderter Menschen am Arbeitsleben - Zwischenbericht -. Online: http://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Publikationen/Forschungsberichte/fb427-berufliche-rehabilitation.pdf?__blob=publication-File, (16.10.2016).

Feuser, Georg (2013): Inklusive Bildung - ein pädagogisches Paradoxon. In: Gerhard Banse und Bernd Meier (Hg.): Inklusion und Integration. Theoretische Grundfragen und Fragen der praktischen Umsetzung im Bildungsbereich. Frankfurt am Main, S. 25–41, (14.10.2016).

Häcker, Thomas; Walm, Maik (2015): Inklusion als Herausforderung an eine reflexive Erziehungswissenschaft. Anmerkungen zur Professionalisierung von Lehrpersonen in inklusiven Zeiten. In: *Erziehungswissenschaft* (26), S. 81–89.

Powell, Justin J. W. (2008): Welche Kinder werden in der Schule behindert? In: Deutsche Gesellschaft für Soziologie (Hg.): Die Natur der Gesellschaft: Verhandlungen des 33. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Kassel 2006. Frankfurt am Main, S. 2532–2539.

Dammer, Karl-Heinz (2011): All inclusive? oder: Dabei sein ist alles? Ein Versuch, die Konjunktur des Inklusionsbegriffs in der Pädagogik zu verstehen. In: *Pädagogische Korrespondenz* (43), S. 5–30.

Klemm, Klaus (2014): Junge Erwachsene mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den Berufskollegs des Landes Nordrhein-Westfalen - Bildungsstatistische Analysen und Empfehlungen. Online: www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Inklusion/Auf-dem-Weg-zur-inklusiven-Schule/Gutachten-Prof_-Klemm---Datenanalyse.pdf, (16.10.2016).

Kottmann, Brigitte (2006): Selektion in die Sonderschule. Das Verfahren zur Feststellung von sonderpädagogischem Förderbedarf als Gegenstand empirischer Forschung. Bad Heilbrunn.

Lutz Galiläer (2011): Auf dem Weg zur Inklusion? Übergänge und Ausbildung von Jugendlichen mit Behinderung. In: *bwp@Spezial 5 - Hochschultage Berufliche Bildung 2011* Fachtagung 5, S. 1–14. Online: www.bwpat.de/ht2011/ft05/galilaer_ft05-ht2011.pdf, (05.10.2016).

Ministerium für Schule und Weiterentwicklung des Landes Nordrhein-Westfalen (o. J.): Fragen und Antworten zum Sonderpädagogischen Förderbedarf in der Primarstufe und der Sekundarstufe I. Online: <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/Schulrecht/Fragen-und-Antworten/Eltern/FAQ-Sonderpaedagogische-Foerderung/index.html>, (16.10.2016).

Pfahl, Lisa (2011): Techniken der Behinderung. Der deutsche Lernbehinderungsdiskurs, die Sonderschule und ihre Auswirkungen auf Bildungsbiografien. Bielefeld.

Schmidt, Christian (2014): Anspruch und Grenzen eines inklusiven Berufsbildungssystems. In: *Sonderpädagogische Förderung heute* (4), S. 391–404.

Schmidt, Christian (2015): Inklusion in der beruflichen Bildung: Anspruch, Anforderungen und Umsetzungsstand. In: *Die berufsbildende Schule*, 67, S. 343–347.

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2011): Handreichung für die Erarbeitung von Lehrplänen für Menschen mit Behinderung nach § 66 BBiG/§42m HwO. Beschluss des Unterausschusses für Berufliche Bildung vom 23.09.2011.

Statistisches Bundesamt (2016): Bildung und Kultur. Fachserie 11 Reihe 3. Wiesbaden. Online: www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/BeruflicheBildung/BeruflicheBildung2110300157004.pdf?__blob=publicationFile (04.10.2016).

talentplus Rehadat (o. J.): Bundeseinheitliche und regionale Regelungen. Online: www.talentplus.de/lexikon/A/ausbildungsregelungen.html.

Waldschmidt, Anne: Disability Studies: individuelles, soziales und/oder kulturelles Modell von Behinderung? In: *Psychologie und Gesellschaftskritik* 2005 (1), S. 9–31.

Ziemen, Kerstin (2014): Das Verhältnis von Inklusiver Pädagogik und Disability Studies - Herausforderungen und Perspektiven. In: *Inklusion Lexikon*, S. 1–9. Online: www.inklusion-lexikon.de/DisabilityStudies_Ziemen.php, (16.10.2016).

Inklusives Studieren bei Blindheit und Sehbeeinträchtigung¹ – Übergänge zwischen Institutionalisierung und Nachfrageorientierung

1 Einleitung

Mit ihrem Inkrafttreten in der Bundesrepublik im Jahr 2009 hatte die UN-Behindertenrechtskonvention mit § 24 zu Bildung auch Folgen für den hochschulischen Bereich. Trotz der noch zu konstatierenden Entwicklungsbedarfe (vgl. auch HRK 2013) können Hochschulen institutionell grundlegend zumindest „als inklusiv angelegt“ (Gattermann-Kasper 2016, S. 107) gelten. Denn prinzipiell haben alle Studierenden zunächst einmal Zugang zu den gleichen Lehrveranstaltungen beziehungsweise bestehen im Hochschulsystem keine Sondereinrichtungen. Demgegenüber kommen beeinträchtigte Studieninteressierte aus einem selektiven Schulsystem an die Hochschulen und verlassen diese im Übergang zu einem hochselektiven System der Erwerbsarbeit (vgl. Becker 2015) wieder. In diesem Kontext sind Hochschulen in der Übergangsgestaltung bereits an ein organisatorisches Netzwerk spezialisierter Beratungs- und Unterstützungsstrukturen angebunden oder stellen diese eigens bereit. Die in diesem Beitrag vertretene These ist, dass Übergänge für beeinträchtigte Studierende im hochschulischen Kontext

¹ Wir bevorzugen den Begriff Beeinträchtigung, da er, dem aktuellen Diskurs folgend, auf den Terminus Behinderung verzichtet (vgl. u.a. Walther 2014) und gleichzeitig auch die Studierenden miteinbezieht, die rechtlich nicht als sehbehindert gelten, aber aufgrund einer Sehbeeinträchtigung dennoch Einschränkungen in ihrem Studium erfahren.

dabei zwischen institutionalisierten und nachfrageorientierten Formen gestaltet werden. Hieran anschließend wird die Beantwortung der Frage verfolgt, wie sich diese Übergänge am Beispiel von Blindheit und Sehbeeinträchtigung für die Dimensionen des Individuums, der Organisation und Vernetzung systematisch beschreiben lassen, um hieraus Impulse für Forschung und Praxis zu gewinnen. Im Folgenden wird zunächst das Projekt *Inklusives Studieren bei Blindheit und Sehbeeinträchtigung* vorgestellt, dessen Datenbasis die Grundlage für diesen Beitrag lieferte (2). Anschließend werden Bedingungen der Übergangsgestaltung von Studierenden und die Beratungs- und Unterstützungsstruktur betrachtet (3) sowie die Rolle von Kooperationen und Netzwerken in diesem Zusammenhang diskutiert (4). Ein Resümee schließt den Beitrag ab (5).

2 Studieren bei Blindheit und Sehbeeinträchtigung – das Projekt

Die Philipps-Universität Marburg (UMR) gilt als die Universität mit dem höchsten Anteil an Studierenden mit einer Sehbeeinträchtigung (ca. 150 Studierende) in Deutschland. Dies ergibt sich vor allem aus dem Standort der Deutschen Blindenstudienanstalt (blista e.V.) in Marburg, die neben weiteren Angeboten ein Gymnasium und ein Internat unterhält, in dem Schülerinnen und Schüler mit Blindheit und Sehbeeinträchtigung das Abitur erwerben können. Marburg hat sich dadurch zu einem Zentrum für Fragen der Rehabilitation und Pädagogik bei Blindheit und Sehbehinderung entwickelt und bietet eine gut ausgebaute Infrastruktur für Menschen mit Blindheit und Sehbeeinträchtigung. Viele der Abiturienten und Abiturientinnen verbleiben daher zum Studium in Marburg. Mit der Servicestelle für behinderte Studierende (SBS) steht eine zentrale Beratungs- und Unterstützungsstruktur zur Verfügung. Zudem hat

sich eine kontinuierliche Kooperation zwischen Universität und blista entwickelt, die sich insbesondere mit Fragen der Studien- und Berufswahl sowie dem Übergang von Schule und Studium sowie von Studium und Beruf befasst.

Der vorliegende Text entstand im Projekt *Inklusives Studieren bei Blindheit und Sehbeeinträchtigung* an der Philipps-Universität Marburg. Es wurde im Rahmen des Studienstrukturförderprogrammes für Universitäten des Landes Hessen (SSP) beantragt und durch das hessische Ministerium für Wissenschaft und Kunst gefördert. Die Laufzeit betrug eineinhalb Jahre und reichte von Januar 2015 bis Juni 2016. Wesentliches Ziel des Projektes war es Informationen zu Studierenden mit Beeinträchtigung, insbesondere Sehbeeinträchtigung, zu erhalten und ihre Interessen und Fragestellungen systematisch zu erheben. Zweitens sollte das bereits vorhandene Beratungs- und Unterstützungsangebot innerhalb der Universität und universitätsnaher Einrichtungen unter der Perspektive der studienverlaufsbezogenen Vernetzung systematisch erfasst und in seiner Funktionalität und in seinen Defiziten beschrieben werden. Nicht zuletzt galt es, Informationsmaterial für Studierende, Lehrende und Mitarbeitende in der Verwaltung zu erstellen, um die Vernetzung und Kommunikation zwischen allen Beteiligten zu fördern und grundlegendes Werkzeug zur inklusiven Gestaltung des Studiums zu verbessern.

Dazu wurden insgesamt sechs Arbeitspakete formuliert. Zu Beginn stand eine umfangreiche Literaturrecherche zu den Themenfeldern *Blindheit und Sehbehinderung*, *Inklusion* sowie *Inklusion und Hochschule*. Dem folgten die Bestandsaufnahme bereits bestehender Strukturen und die Identifizierung lokaler und überregionaler Kooperationspartner. Um konkrete Erfahrungen zu erschließen wurden insgesamt 21 Experteninterviews mit Studierenden und

Verantwortlichen in der Verwaltung geführt, neun davon mit Studierenden aus fünf Fachbereichen (Pädagogik, Jura, Psychologie, Geschichte, BWL). Zudem wurde darauf geachtet, dass sowohl Studierende in der Studieneingangsphase als auch in der Studienausgangsphase berücksichtigt wurden. Die 12 verbleibenden Interviews wurden zum einen mit Vertreterinnen und Vertretern universitärer Einrichtungen wie der zentralen Servicestelle für Studierende mit Behinderung (SBS), der allgemeinen Studienberatung (ZAS) und dem Studierendensekretariat als Teilorganisationen des Dezernats für Studium und Lehre, sowie der Bibliothek und dem Hochschulrechenzentrum geführt. Zum anderen wurden die Studienfachberatungen zweier Fachbereiche sowie das universitätsnahe, intermediäre Studentenwerk als wichtiger Ansprechpartner für soziale und finanzielle Themen befragt. Die lokale Perspektive wurde durch die Einbeziehung zweier weiterer Universitäten in die Analyse ergänzt.

Trotz des hohen Anteils an Studierenden mit Blindheit und Sehbeeinträchtigung und den starken Servicestrukturen stand zu Beginn des Projekts wenig strukturiertes Wissen über Beratungsstrukturen und Beratungsbedarfe zur Verfügung. Daraus ergab sich eine gewisse Notwendigkeit zur systematischen Erfassung und Weiterentwicklung der Vernetzung und Verbreitung von Angeboten und Informationen. Über diesen lokalen und regionalen Bezug hinaus waren Fragen der Verschränkung von individueller Förderung und struktureller Bereitstellung von Angeboten sowie mögliche und notwendige Vernetzungsimpulse zu bestimmten Studienphasen von Interesse. Ziel war dabei stets auch der Transfer der Ergebnisse, sowohl in Bezug auf weitere Formen von Beeinträchtigung als auch in Bezug auf andere Hochschulen und Bildungseinrichtungen.

Am Ende des Projektes entstanden folgende Produkte: Zum einen wurden vier Handreichungen mit den Titeln:

- Handreichung zur barrierefreien Hochschullehre bei Blindheit und Sehbehinderung
- Handreichung zur Erstellung und Umsetzung barrierefreier Dokumente in der Lehre
- Handreichung für Mitarbeitende in der Verwaltung
- Handreichung für blinde und sehbehinderte Studieninteressierte und Studierende

entwickelt. Sie stehen sowohl online als auch in Printform zur Verfügung. Zum anderen wurde ein Erstkonzept zur weiteren kooperativen Vernetzung der vorhandenen Angebote ausgearbeitet, sowie Empfehlungen an die Hochschulleitung für die Entwicklung weiterer Angebote ausgesprochen. Im Zentrum der Auswertung standen dabei vor allem die Phasen des Studieneinstiegs und des Studienabschlusses. Im Folgenden werden Teilbefunde zur Übergangsgestaltung (3) sowie zur Rolle von Kooperationen und Netzwerken vorgestellt (4).

3 Bedingungen der Übergangsgestaltung: Orientierungsmuster von Studierenden und organisationale Strukturen der Beratung und Unterstützung

Die Übergänge in und aus der Hochschule sind bestimmt durch das Verhältnis der von Blinden und Sehbeeinträchtigten in ihrer Sozialisation entwickelten Orientierungsmuster und den Voraussetzungen der Beratungs- und Unterstützungsstruktur, auf die diese Orientierungsmuster treffen. Das Fundament des hier verwandten Begriffs der *Orientierungsmuster* sind in Anlehnung an den Symbolischen Interaktionismus Bedeutungen, die „Individuen

einer bestimmten Situation oder ihrem Leben insgesamt zuschreiben“ (Dewe/Straß 2012, S. 235). Dabei werden Ereignisse identitätsbezogen mit Bedeutungen versehen und in die bereits bestehenden und akkumulierten Erfahrungen eingearbeitet. Sozialisatorisch handelt es sich um die produktive Verarbeitung der sozialen und physikalischen Umwelt (vgl. Hurrelmann/Bauer 2015). Im Fall von Blindheit und Sehbeeinträchtigung ist die Beeinträchtigung im Bereich des Sehens ein Merkmal, das eine Rolle für Übergänge in und aus der Hochschule spielt.

Empirisch gibt es Hinweise auf einerseits planvoll-zielorientierte und andererseits suchend-abwägende Orientierungsmuster in der Übergangsgestaltung. Diese sind sozialisatorisch und bildungsbiographisch vorgeformt. Um sich beispielsweise den geographischen Raum Universität zu erschließen und sich beeinträchtigungsbedingt zu orientieren, greifen Studieneinsteigerinnen und Studieneinsteiger neben den eigenen Kompetenzen auf familiäre oder freundschaftliche Ressourcen zurück.² Mit den bildungsbiographischen Vorerfahrungen ergeben sich im Übergang in die Hochschule über die sozialisatorischen Ressourcen hinaus unterschiedliche Voraussetzungen zur Anpassung. So bedingt die ausschließliche Beschulung in einer pädagogisch spezialisierten Einrichtung andere Herausforderungen zur Orientierung, als wenn Studieneinsteigerinnen und Studieneinsteiger zuvor Schulzeiten in einer allgemeinen Schule verbracht haben oder eine schulische Berufsausbildung durchlaufen haben. Die Erfahrungen der individuellen Inklusionsverhältnisse in Schule und Beruf führen zu differenten Orientierungsmustern im Studienverlauf. Sie erlangen auch Bedeutung für die Übergangsgestaltung in das Berufs- und Erwerbs-

² Vgl. zu räumlichen Orientierungsmustern von Blinden und Sehenden auch die Studie von Saerberg (2006).

leben. So suchen Studierende in Abwägung von eigener Beeinträchtigung und gesellschaftlich vorgefundenen Inklusionsbedingungen des Arbeitsmarktes nach ihrer beruflichen Nische im Feld des gewählten Studienfachs. Eine sehbeeinträchtigte Studierende orientiert sich sehr planvoll mit berufsbezogenen Praktika:

„Ich habe schon einige Praktika gehabt und daher bin ich ein Mensch, ich gebe mich nicht mit dem Standard zufrieden. Ich möchte immer irgendwas Außergewöhnliches haben, weil ich jetzt nun mir selber sage, ich habe nun mal als Nachteil meine Sehbehinderung und ich möchte gerne mit außergewöhnlichen Sachen, die ich in meinem Lebenslauf oder in meinen Bewerbungen vorweisen kann, dann versuchen so zu überzeugen, um zu zeigen, dass auch Menschen, die vielleicht ein/zwei Ebenen über uns stehen, mir eine Chance gegeben haben und dass das da genauso machbar ist.“ (Studierende 6, 549-556).

Die eigene Beeinträchtigung wird als Nachteil für das Einmünden in den ersten Arbeitsmarkt interpretiert. Durch die zielorientierte Auswahl von Praktika versucht die Studierende im Studienverlauf diese zu kompensieren und so die eigenen Chancen auf dem Arbeitsmarkt zu erhöhen. Zur Abwägung geeigneter Perspektiven werden jedoch ebenso zur Verfügung stehende Beratungs- und Unterstützungsstrukturen bedeutsam. Dies veranschaulicht die Aussage eines blinden Studierenden:

„Aber wie es weitergeht, weiß ich noch nicht, und da gibt es auch keine Perspektive bzw. keine Beratungs-, die gibt es natürlich immer. Ich kann zur Agentur für Arbeit gehen, ich kann da zur SBS [Service-stelle für behinderte Studierende, Anm.d.Verf.] gehen, aber das muss ich mit mir selber vereinbaren, was ich möchte. Ob ich noch das Referendariat möchte oder das zweite Staatsexamen oder ob ich gleich ins Berufsleben gehen möchte nach dem ersten Staatsexamen. Das weiß ich noch nicht“ (Studierender 2, 597-602).

Der Studierende sucht hier die eigene berufliche Perspektive mit Bedeutung zu versehen. Hierbei greift er zur Orientierung auf das zur Verfügung stehende Beratungs- und Unterstützungsangebot zurück. Wie der Interviewauszug zeigt, treffen die individuellen Zugänge dann wiederum auf ein Angebot an Orientierungsmustern, das in Form einer spezifischen professionellen Beratungs- und Unterstützungsstruktur vorgefunden wird.

Zu den Akteurinnen und Akteuren im Feld beeinträchtigungsbezogener Beratung und Unterstützung zählen inneruniversitäre Einrichtungen, wie die lokalen Serviceabteilungen der Hochschulen oder außeruniversitäre Institutionen wie die Agentur für Arbeit. Hierzu gehören aber ebenso intermediäre Instanzen, wie die lokalen Studentenwerke. Insgesamt ist das organisationale Feld von einer Vielfalt von Organisationsformen und Netzwerken geprägt. Die Angebote und ihre Wahrnehmung changieren dabei zwischen Institutionalisierung und Nachfrageorientierung. Einerseits bestehen fest institutionalisierte Angebotsformen, zu denen vor allem individuelle Beratungen und Informationsmaterialien zu wiederkehrenden Fragestellungen zählen. Andererseits reagieren die Professionellen im Feld auf Nachfragen mit Vorträgen zu bestimmten Themenstellungen oder mit der Schaffung spezieller Lehr-Lern-Arrangements, zum Beispiel zur Schulung einer Statistik-Software. Zur Realisierung werden Kooperationen und Netzwerke relevant.

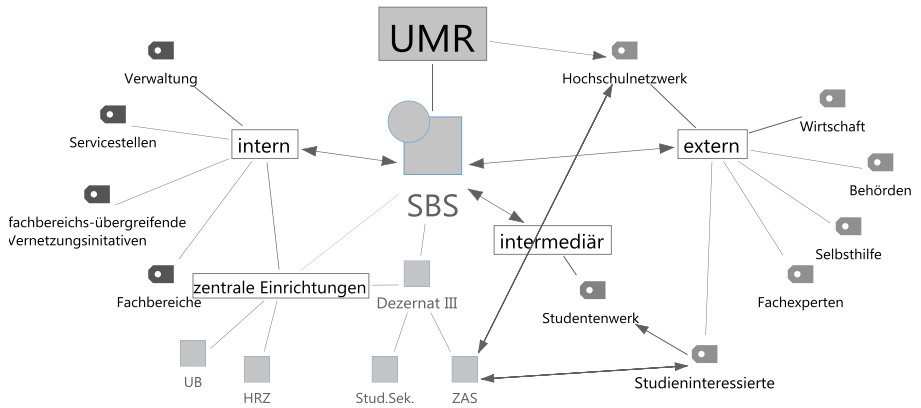
4 Kooperation und Vernetzung - Analyseebenen

Diese Bedeutsamkeit von Kooperation und Vernetzung für die Gestaltung des Verhältnisses von individuellen Orientierungsmustern und organisationsstrukturellen Supportangeboten für Studierende mit Blindheit und Sehbeeinträchtigung soll im Folgendem mit Hilfe einer qualitativen Netzwerkanalyse (vgl. Hollstein 2010) am Bei-

spiel der Universität Marburg und zwei weiteren Universitäten dargestellt und in einem zweiten Schritt auf abstrakterer Ebene herausgearbeitet werden.

4.1 Philipps-Universität Marburg (UMR)

Im Zentrum aller Aktivitäten und Beratungsangebote für blinde und sehbeeinträchtigte Studierende an der Universität Marburg steht die Zentrale Servicestelle für Studierende mit Behinderung (SBS). Sie ist einerseits die erste Anlaufstelle für Studieninteressierte und Studierende mit Behinderung und damit auch für Studierende mit Blindheit und Sehbeeinträchtigung. Andererseits fungiert sie auch für die zentralen (Allgemeine Studierendenberatung, Studierendensekretariat, Universitätsbibliothek, Hochschulrechenzentrum, Bauabteilung), dezentralen (vorwiegend Fachbereiche) und intermediären Einrichtungen (Studentenwerk, Asta) als wichtigster Ansprechpartner in verwaltungs- und studienbezogenen Fragestellungen im Studienverlauf, die im Zusammenhang mit Blindheit und Sehbeeinträchtigung stehen. Die Zentralität dieser Funktion wird außerdem durch die Verschränkung des Amtes des Beauftragten für Studierende mit Behinderung mit der Leitung der Servicestelle betont. Zudem ermöglicht diese Konstellation eine stetige Vernetzung mit den Gremien der universitären Selbstverwaltung und der allgemeinen Verwaltung.



Die Servicestelle für Studierende mit Behinderung (SBS) ist stark durch ihre Serviceorientierung für Studierende geprägt, die Beratung von Verwaltung, zentralen Einrichtungen und Lehrenden gewinnt dabei zunehmend an Bedeutung und orientiert sich ebenfalls an der Verbesserung/Weiterentwicklung des Service für die Studierenden. Entsprechend steht die individuelle Beratung und (technische-assistive) Unterstützung von Studieninteressierten und Studierenden im Zentrum der Aktivitäten, auch in der Beratung anderer Einrichtungen. Außerdem finden sich verschiedene informationsorientierte Angebote, die sich gezielt an Studierende in bestimmten Phasen des Studiums wie Studienbeginn oder Studienabschluss wenden.

4.2 Organisationsformen und Vernetzungsstrategien weiterer Einrichtungen

Im Rahmen des Projektes wurden auch zwei weitere Hochschulen zum Thema Studium und Sehbeeinträchtigung bezüglich ihrer Organisationsstruktur und ihrer Angebote analysiert. An beiden Hochschulen findet sich auf der organisatorischen Ebene eine doppelte Struktur aus hochschulpolitischer Funktion des Behinderertenbeauftragten und einer zentralen Anlaufstelle für Studierende

mit Behinderung. Dies führt insgesamt zu einer Trennung von Angebot und politischer Arbeit mit allen damit verbundenen Vor- und Nachteilen. Die Angebotsstruktur ist jeweils in Struktur, Form und Vielfalt vergleichbar.

Auffallend ist, dass an allen drei Hochschulen stets die Balance aus individueller Beratung und Förderung sowie dauerhaften strukturellen Angeboten gefunden und gehalten werden muss. Anhand der Netzwerkdaten wird sichtbar, dass dies am besten in Form einer intensiven Vernetzung interner, intermediärer und externer Akteurinnen und Akteure auf politischer, fachlicher und praktischer Ebene gelingt. Zum einen ermöglicht dieses Vorgehen ein vielfältiges, aktuelles und bedarfsgerechtes Angebot und zum anderen hilft es gleichzeitig eine Überfrachtung und Überforderung mit hoch spezifischen Anforderungen der Hochschule zu vermeiden.

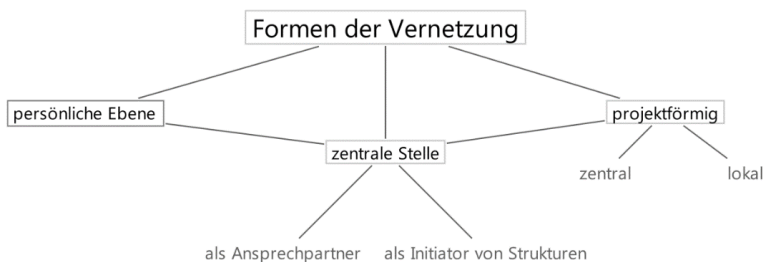
4.3 Organisationsformen und Vernetzungsstrategien im Vergleich

Auch wenn die untersuchten Hochschulen deutlich unterschiedliche strukturelle Formen der Gestaltung von Inklusion gefunden haben, zeigen sich doch Gemeinsamkeiten in der Gestaltung der Vernetzung. Allgemein lassen sich die Formen der Zusammenarbeit, Kooperation und Vernetzung zur Unterstützung eines inklusiven Studiums entlang der folgenden Analyseebenen beschreiben:

- Zielgruppen
- Orientierung des Angebots
- Form des Angebots
- Strukturelle Gestaltung der Zusammenarbeit
- Verortung der Zusammenarbeit
- Art der Initiierung der Zusammenarbeit

Die Zielgruppen von Angeboten und Netzwerken zum Thema inklusives Studieren lassen sich nach Studierenden, Lehrenden und Verwaltungsmitarbeitenden differenzieren. Die für sie gestalteten Angebote sind dabei sowohl individuell in Form von Beratung und personalisierten Unterstützungsleistungen als auch strukturiert und an Gruppen gerichtet z.B. in Form von Orientierungstagen und allgemeinen Informationsveranstaltungen ausgerichtet. Die Formen variieren dabei zwischen selbstgesteuerten und formalisierten, regelmäßigen Angeboten, die sowohl zentral, also universitätsweit als auch dezentral z.B. fachbereichsbezogen vorgehalten werden. Die Arbeit erfolgt grundsätzlich zunächst beeinträchtigungs-unspezifisch und differenziert sich erst in den Angeboten und der individuellen Beratung beeinträchtigungs-spezifisch aus.

Da die Themenfelder Inklusion und Inklusion bei Blindheit und Sehbehinderung sich als äußerst komplex erweisen, zeigt sich zudem eine ausdifferenzierte Vernetzungs- und Kooperationsstrategie mit internen, intermediären und externen Partnern (vgl. Lauber-Pohle 2015), um den unterschiedlichen Bedürfnissen und Orientierungsverhalten der Studierenden entgegen zu kommen. Dabei unterscheidet sich vor allem die Art der Initiierung der Zusammenarbeit.



Zum einen findet sich eine Organisation der Zusammenarbeit auf individueller Ebene. Sie erfolgt auf Basis persönlicher Arbeitsbeziehungen ohne formale Strukturen. So werden überwiegend individuelle und schnelle Lösungen erarbeitet. Den Gegenpol dazu

stellt die projektförmige Bearbeitung des Themas oder eines Teilbereiches sowohl auf zentraler Verwaltungsebene als auch dezentral an einzelnen Fachbereichen dar. Die dominante Form der Vernetzung ist jedoch die Initiierung der Zusammenarbeit durch eine meist serviceorientierte zentrale Einrichtung in enger Zusammenarbeit mit dezentralen und zentralen Einrichtungen der Verwaltung. Die Servicestellen dienen dann als Ansprechpartner für interne (Studierende, Lehrende und Verwaltung) als auch externe Akteurinnen und Akteure und fungieren gleichzeitig als Initiator von langfristigen Strukturen und Regelungen. Die Vielfalt der vorhandenen Formen der Kooperation und Vernetzung sind nicht zuletzt auch der Dynamik des Studienzyklus geschuldet und bieten Raum, sich an die sich im Verlauf des Studiums verändernden Bedarfe der Studierenden anzupassen.

5 Resümee: Übergänge inklusiv gestalten

Ausgangspunkt des Beitrags war die These, dass Übergänge für beeinträchtigte Studierende zwischen institutionalisierten und nachfrageorientierten Formen gestaltet werden. Am Beispiel von Blindheit und Sehbeeinträchtigung wurden diese Übergänge für die Dimensionen Individuum, Organisation und Vernetzung systematisch dargestellt. Hierzu wurden einführend das Projekt und die Rahmenbedingungen eines Studiums bei Blindheit und Sehbeeinträchtigung an der Philipps-Universität Marburg skizziert. Anschließend wurden empirische Befunde zu Voraussetzungen der Übergangsgestaltung für Studierende und professionelle Akteure beratender und unterstützender Einrichtungen vorgestellt und in den Kontext von Kooperation und Vernetzung gestellt. Im Folgenden wird nun auf dieser Basis ein Resümee für die weitere Forschung und Praxis gezogen.

Um Übergänge für blinde und sehbehinderte Studierende im hochschulischen Kontext weiterführend inklusiv zu gestalten, sind die individuellen Orientierungsmuster durch die beratenden Akteure in Passung mit der vorhandenen Unterstützungsstruktur zu bringen. Insbesondere in den Statuspassagen von Studienorientierung/-einstieg und der Einmündung in den Arbeitsmarkt wären sozialisatorisch und bildungsbiographisch vorgeformte Ressourcen der Studierenden durch die Professionellen zu berücksichtigen. Die oben dargestellte Service und Beratungsstruktur für blinde und sehbeeinträchtigte Studierende ist darauf ausgerichtet, dem zu entsprechen, auch wenn weiterer Entwicklungs- und Abstimmungsbedarf zwischen den Akteuren gegeben ist. Im Mittelpunkt steht die allgemeine Studienberatung für Studierende, ergänzt um die spezialisierte Servicestelle für behinderte Studierende. Beide Supportabteilungen begleiten den gesamten Studienprozess inklusive der Übergangsphasen. Diese werden durch strategische Kooperationen und Netzwerke ergänzt, um den spezifischen Anforderungen der Studierenden mit Beeinträchtigung sinnvoll begegnen zu können. Dabei kommen die individuellen Beratungsangebote sowohl durch die Universität als auch ihrer Netzwerkpartner vor allem den Studierenden mit suchend-abwägenden Orientierungsmustern entgegen. Die strukturierten Angebote wie z.B. Einführungskurse oder Berufs- und Übergangsberatung hingegen entsprechen vor allem den Studierenden mit planvoll-zielorientierter Ausrichtung. Zur Übergangsgestaltung bedarf es also einer sensiblen Passung der vorgestellten Dimensionen des Individuums, der Organisation und der Vernetzung.

Damit diese Passung gelingt und weiter ausgebaut werden kann ist es notwendig, hochschulintern die stetige Sensibilisierung und Dissemination des Konzepts einer „Hochschule für alle“ (HRK 2009) fortzusetzen, insbesondere für die Gruppe der Hochschul-

lehrenden, sowie Informationen über und Transparenz zu den vorgestellten Bezugsebenen der Vernetzung und Kooperation herzustellen. Hiermit sind ebenso Forschungsperspektiven benannt, an die weitere Studien zu anderen Formen von Beeinträchtigung und chronischer Erkrankung anschließen könnten. Hochschulpolitisch wird kritisch zu beobachten bleiben, ob sich in den kommenden Jahren Schwerpunkt-Hochschulen herausbilden oder ob wirklich jede Hochschule eine Hochschule für alle ist. Überdies wird es weiterer Investitionen für eine inkludierende Übergangsgestaltung bedürfen, da die bisherigen Grundmittel der Universitäten für diese Querschnittsaufgabe nicht ausreichen (vgl. auch HRK 2013).

Literatur

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

Dewe, B./Straß, D. (2012): Symbolischer Interaktionismus und Erwachsenenbildungsforschung. In: Schäffer, B./Dörner, O. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung. Opladen/Berlin/Toronto. S. 225-237

Gattermann-Kasper, M. (2016): Nachteilsausgleiche – Alles klar ... oder? Kritischer Blick auf ein etabliertes Instrument im Lichte der UN-BRK. In: Klein, U. (Hrsg.): Inklusive Hochschule. Neue Perspektiven für Praxis und Forschung. Weinheim und Basel

Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (2009): Eine Hochschule für Alle. Empfehlung der 6. Mitgliederversammlung am 21.04.2009 zum Studium mit Behinderung/chronischer Krankheit. URL: http://www.hrk.de/uploads/tx_szconvention/Entschiessung_HS_Alle.pdf (27.01.2016)

Hochschulrektorenkonferenz (HRK)(2013): Eine Hochschule für Alle. Empfehlung der 6. Mitgliederversammlung der HRK am 21. April 2009 zum Studium mit Behinderung/chronischer Krankheit. Ergebnisse der Evaluation. Bonn. URL: https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-03-Studium/02-03-08-Barrierefreies-Studium/Auswertung_Evaluation_Hochschule_fuer_Alle_01.pdf (05.05.2016)

Hollstein, B. (2010): Qualitative Methoden und Mixed-Method-Designs. In: Stegbauer, Ch./ Häußling, R. (Hrsg.): Handbuch Netzwerkforschung. Wiesbaden. S. 459-470.

Hurrelmann, K./Bauer, U. (2015): Einführung in die Sozialisationstheorie. Das Modell der produktiven Realitätsverarbeitung. Weinheim und Basel

Lauber-Pohle, S. (2015): Inklusion in der wissenschaftlichen Weiterbildung – am Beispiel von Blindheit und Sehbehinderung. In: Hanft, A. /Wolter, A. /Cendon, E. : Gestaltung von Zu- und Übergängen zu Angeboten der Hochschulweiterbildung. Februar 2015. S. 14-20.

Saerberg, S. (2006): »Geradeaus ist einfach immer geradeaus« Eine lebensweltliche Ethnographie blinder Raumorientierung. Konstanz

Walther, R. (2014): Einführung in die Pädagogik bei Blindheit und Sehbeeinträchtigung. 3. Auflage. München.

Menschen mit Behinderungen und ihre Teilhabe am Erwerbsleben. Ein offenes Forschungsfeld?

1 Einleitung

Die Teilhabe am Erwerbsleben ist nicht nur für Menschen mit Behinderung ein wichtiger Baustein der Teilhabe am Leben in der Gesellschaft. Arbeit strukturiert den Alltag, finanziert das Leben, erstellt und bindet soziale Kontakte und vieles mehr (Jahoda 1982). Diese Partizipation ist aber oft noch keine Selbstverständlichkeit. Zudem ist sie nicht nur für den Einzelnen wichtig und notwendig, sondern auch unter sozialpolitischen Gesichtspunkten ein gesellschaftliches Erfordernis. So wird es unter anderem aufgrund der demographischen Entwicklung, die Deutschland in den nächsten Jahren und Jahrzehnten durchläuft, nötig sein, dem Arbeitsmarkt mehr personelle Ressourcen zu erschließen. Gleichzeitig wird sich aufgrund der demographischen Entwicklung der Bevölkerungsanteil der Menschen mit Behinderungen erhöhen, da die meisten Einschränkungen nicht angeboren sind, sondern im Verlauf des Lebens entstehen.

Um die Teilhabe am Erwerbsleben von Menschen mit Behinderung weiter zu fördern, sind differenzierte Kenntnisse über die bereits jetzt vorhandene Teilhabechancen aber auch Exklusionsrisiken notwendig, um Rahmenbedingungen zu schaffen. Allerdings sind hier vielfältige Informationslücken vorhanden (Schnell & Stubbra 2010). Bezogen auf Menschen mit Behinderung ist die Datenlage in Deutschland kursorisch und „eine umfassende die Lebenslagen von Menschen mit Beeinträchtigungen in ihrer Vielfalt

widerspiegelnde Berichterstattung wird gegenwärtig durch die unzureichende Datengrundlage erheblich erschwert“ (BMAS (2013):12).

Um ein – wenigstens oberflächliches – Bild der Arbeitsmarktbeteiligung von Menschen mit Behinderung oder gesundheitlichen Einschränkungen zu generieren, müssen Daten aus den unterschiedlichsten Quellen herangezogen werden (Schnell & Stubbra 2010). Für diesen Beitrag werden folgende Quellen genutzt: der Mikrozensus (für Aussagen zu Menschen mit Behinderungen), die Statistik der Ausgleichsabgabe (für Aussagen zu beschäftigten Menschen mit Schwerbehinderung in Unternehmen mit 20 und mehr Beschäftigten) sowie die Arbeitslosenstatistik der Bundesagentur für Arbeit (für Aussagen zu arbeitslosen Menschen mit einer Schwerbehinderung). Zudem werden unterschiedliche Zeitpunkte betrachtet, zur Drucklegung standen Daten des Mikrozensus von 2013, Statistik der Ausgleichsabgabe von 2014 und Arbeitslosendaten mehrerer Jahre (z.B. Durchschnitte 2014, Daten zum Juni 2015) zur Verfügung.

Als Konsequenz dieser lückenhaften Datenlage weist auch die Forschung – insbesondere die Arbeitsmarktforschung – Lücken auf. Dies gilt für Informationen und Analysen zur Arbeitsmarktpartizipation von Menschen mit Behinderung im Allgemeinen und für Studierende bzw. Akademiker mit Behinderungen im Besonderen (eine Ausnahme ist die Studie der Universität zu Köln; siehe Groth, Bauer und Niehaus in diesem Band). Daher finden sich in diesem Beitrag nur wenige Daten und Statistiken, die sich tatsächlich auf Akademiker mit Schwerbehinderung beziehen. Im Gegenteil werden eher (Forschungs-)Fragen aufgeworfen. Um Unterschiede oder Gemeinsamkeiten bezogen auf verschiedenste Teilhabeindika-

toren von Menschen mit Behinderung im Vergleich zu nicht-behinderten Menschen aufzeigen zu können, werden Analysen für beide Gruppen in Bezug zueinander gesetzt.

Der Beitrag beginnt mit einer Beschreibung von Sozialstrukturen und der Bildungsbeteiligung von Menschen mit Behinderung. In Kapitel 3 folgt ein Exkurs zum Arbeitsmarkt von morgen und sektoralen Prognosen. Darauf folgt ein Blick auf die Beschäftigung und die Arbeitslosigkeit ausschließlich schwerbehinderter Menschen, letzteres mit einem speziellen Blick auf Akademiker. Der Beitrag endet mit einem Fazit.

2 Sozialstrukturen und Bildungsbeteiligung

Im Jahr 2013 lebten laut Mikrozensus in Deutschland 10,2 Millionen Menschen mit einer amtlich anerkannten Behinderung (darunter 7,5 Millionen Menschen mit einer Schwerbehinderung; hier und im Folgenden: DESTATIS 2015; bis zum Jahr 2016 stieg diese Zahl auf 7,6 Millionen oder 9,3 Prozent der Bevölkerung an; DESTATIS 2016). Die meisten Menschen mit einer Behinderung sind älter als 65 Jahre, 3,29 Millionen (43 Prozent) befinden sich im erwerbsfähigen Alter, das heißt sie sind zwischen 15 und 65 Jahren alt, im Vergleich zu 63 Prozent in der Gruppe der nichtbehinderten Menschen. Ein Großteil der Behinderungen entsteht im Laufe des Lebens durch eine Krankheit (86 Prozent), nur vier Prozent treten bereits im ersten Lebensjahr auf oder sind angeboren (ders.).

Das Qualifikationsniveau unterscheidet sich deutlich, Menschen mit einer Behinderung haben im Schnitt eine deutliche geringere Schul- und Berufsbildung. Sie werden noch häufig in Förderschulen beschult, und beenden diese oftmals ohne Abschluss. Zwar ist der Anteil an inklusiver Beschulung in Deutschland bis zum Jahr

2012 auf 25 Prozent angestiegen (Klemm 2013). Da aber gleichzeitig immer mehr Förderbedarfe attestiert werden, ist der Anteil der Förderschüler annähernd gleich geblieben (ders.). Daneben finden sich weiterhin große Unterschiede zwischen den Bundesländern (ders.).

Hat ein knappes Drittel nichtbehinderter Menschen eine Fachhochschulreife oder Hochschulreife, gilt dies nur für etwa 15 Prozent der Menschen mit Behinderung (hier und im Folgenden: DESTATIS 2015). Die Unterschiede nivellieren sich geringfügig, wird nur die Altersgruppe der 45 bis 65-Jährigen betrachtet (16 Prozent zu 27 Prozent). In der Altersgruppe der 25 bis unter 45-Jährigen steigen die Anteile der hochqualifizierten in beiden Gruppen an, gleichzeitig wird die Differenz größer (20 Prozent zu 41 Prozent).

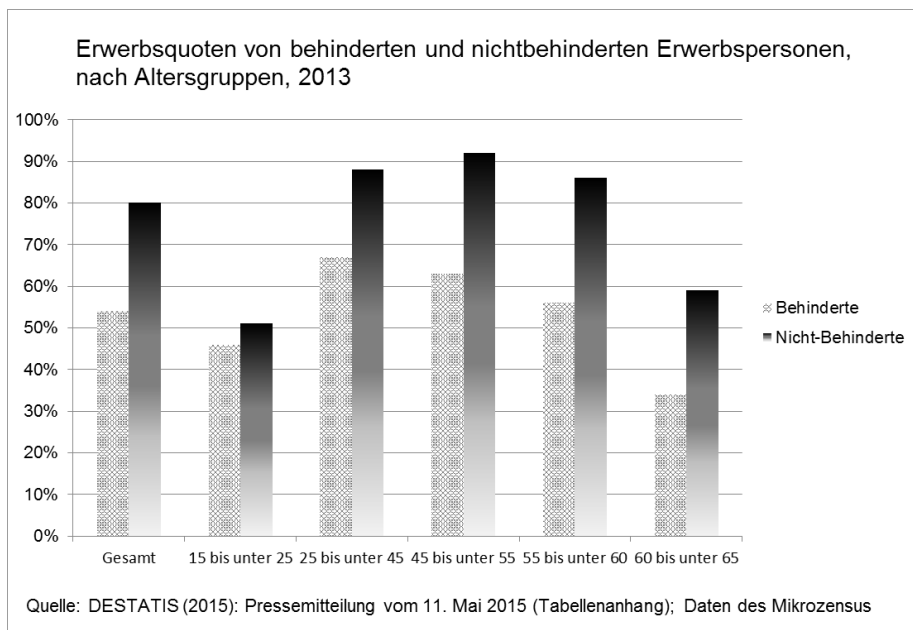
Ähnlich sieht es beim höchsten Berufsabschlusses aus, allerdings variieren hier die Bildungsabschlüsse deutlich mit dem Alter (hier und im Folgenden: DESTATIS 2015). Zwar hat jeder vierte Mensch mit Behinderung wie auch jeder vierte Nichtbehinderte keinen Berufsabschluss.¹ Neun Prozent der Menschen mit Behinderung und 15 Prozent der nicht-behinderten Menschen haben einen Fachhochschul- oder Hochschulabschluss. Vor allem in der mittleren Altersgruppe zeigen sich aber große Unterschiede: bei den 30 bis unter 45-Jährigen sind die qualifikationsspezifischen Unterschiede zwischen den beiden Gruppen groß (neun zu 22 Prozent), bei den 45 bis unter 65-Jährigen verringern sie sich etwas (neun zu 17,3 Prozent).

Die Bildungsanteile spiegeln sich auch bei der Teilhabe am Arbeitsleben wider: Die Erwerbsquote, die den Anteil der Erwerbs-

¹ Hier muss berücksichtigt werden, dass sich darunter 10 Prozent der Nichtbehinderten befinden, die in schulischer oder beruflicher Ausbildung sind; dies gilt nur für ein Prozent der Menschen mit Behinderung.

personen (Erwerbstätigkeit plus Erwerbslose) an der Wohnbevölkerung beschreibt, liegt bei Menschen mit Behinderung im erwerbsfähigen Alter bei 50 Prozent, das heißt nur die Hälfte von ihnen nimmt am Erwerbsleben teil (Abbildung 1). Allerdings zeigen sich deutlich Unterschiede im Altersverlauf (ders.). Weisen die 15 bis 25 jährigen noch vergleichbare Erwerbsquoten auf (um die 50 Prozent), zeigen sich in der nächsthöheren Altersgruppe der 25 bis unter 35-Jährigen schon Unterschiede von 21 Prozentpunkten. Gleichzeitig ist in dieser Altersgruppe die Erwerbsquote der Menschen mit Behinderung mit 57 Prozent am höchsten. Die höchste Erwerbsquote von Nichtbehinderten liegt bei 92 Prozent in der Altersgruppe 45 bis unter 55 Jahren.

Abbildung 1



Die relativ niedrige Erwerbsbeteiligung hat auch zur Folge, dass sich die Einkommensquellen deutlich unterscheiden, aus denen

Menschen mit und ohne Behinderung ihren überwiegenden Lebensunterhalt bestreiten (hier und im Folgenden: DESTATIS 2015). Bei knapp der Hälfte den 25 bis unter 45-Jährigen Menschen mit Behinderung ist das Einkommen aus einer eigenen Erwerbstätigkeit die wichtigste Unterhaltsquelle, bei Nichtbehinderten ist dieser Anteil deutlich höher und liegt bei 78 Prozent. Schon in diesen eher jungen Jahren sind also bei fast jedem Sechsten Renten und Pensionen die wichtigste Unterhaltsquelle.

Mit zunehmendem Alter zeigt sich zudem ein deutlicher Anstieg: bei 45 bis unter 65-Jährigen sind es bereits 39 Prozent (Nichtbehinderte: 7 Prozent). Auch dürfte hier eine Rolle spielen, dass Behinderungen zumeist im Laufe des Lebens auftreten, ein großer Teil der Menschen verlässt dann offensichtlich das Erwerbsleben.

Bildungssoziologische Befunde zeigen immer wieder auf, dass Bildung einer der entscheidenden Faktoren zur Integration in das Erwerbsleben ist (hier und im Folgenden: Allmendinger 2003). Aspekte sozialer Ungleichheit, bestimmte Selektionsmechanismen zeigen, dass Bildungschancen oft abhängig sind von unterschiedlichsten Faktoren wie bspw. der sozialen Herkunft, aber auch von einer gesundheitlichen Einschränkung oder Behinderung. So können beispielsweise die Ansätze einer inklusiven Beschulung hier exklusionsmindernd wirken. In Zukunft wird dies mit entscheidend für eine Arbeitsmarktintegration sein.

3 Zukunftsszenarios für Beschäftigung und sektorale Prognosen

Die zukünftige Arbeitsmarktgesellschaft wird eine Wissensgesellschaft sein, mit Humankapital und höherer Bildung als tragende Rolle bei gleichzeitig sinkenden Chancen für niedriger gebildete Menschen (Allmendinger & Rauch 2005). Es wird eine wachsende

Nachfrage nach besser qualifizierten Arbeitskräften und mehr Arbeitskräften mit einer (Fach-)Hochschulausbildung prognostiziert, mit einem Rückgang auf Ebene der Meister und Techniker (hier und im Folgenden: Fuchs/Zika 2010; Helmrich et al. 2013). Künftig wird vermutlich jeder zweite Beschäftigte eine mittlere Qualifikation besitzen, und der Bedarf an Arbeitskräften ohne eine abgeschlossene Berufsausbildung wird leicht sinken.

Prognosen gehen zum einen davon aus, dass die Beschäftigung im primären Sektor (Landwirtschaft, Bergbau) die bereits seit 1995 deutlich gesunken ist, auf diesem Niveau bleiben wird. Im sekundären Sektor (Verarbeitendes Gewerbe, Energie, Bau) ist die Beschäftigung in der Vergangenheit ebenfalls zurückgegangen, ein Trend der sich weiter leicht fortsetzen wird, so wird das produzierende Gewerbe (Industrie und Handwerk) auch in Zukunft tendenziell Beschäftigung abbauen (hier und im Folgenden: Fuchs & Zika 2010; Helmrich et al. 2013). Im tertiären Sektor (Finanzierung, Unternehmensdienste, private und öffentliche Dienstleistungen) finden sich bisher schon zum Teil deutliche Beschäftigungszuwächse, auch in Zukunft werden sich zum Teil Gewinne finden mit einer Erhöhung der Beschäftigungszahlen in einem Teil der Dienstleistungssektoren.

Dabei wird prognostiziert, dass bis zum Jahr 2035 in den Berufshauptfeldern *Bauberufe, Holz- Kunststoffbe- und verarbeitung* ein Arbeitskräfteengpass entsteht, gleiches gilt für Berufe im Gastronomiebereich, bei *Berufen im Warenhandel* und in Teilen bei *Verkehrs-, Lager- Transportberufen* oder bei *Reinigungs- und Entsorgungsberufen*. Im Gesundheitssektor, etwa im Pflegebereich, zeigen sich bereits heute Engpässe, diese Entwicklung wird sich fortsetzen (dies.). In den *Büro-, kaufmännischen Dienstleistungsberufen* hingegen wird ein Arbeitskräfteüberhang vorherrschen. Gleiches gilt für zumeist hochqualifizierte akademische Berufe wie *IT-*

und naturwissenschaftliche Berufe, für Rechts- Management- und wirtschaftswissenschaftliche Beruf sowie Medien-, geistes- und sozialwissenschaftliche, künstlerische Berufe, wenn auch nicht in dem gleichen Ausmaß (Maier et al. 2016).

Eine entscheidende Rolle für die Veränderung der Arbeitswelt spielt auch die demographische Entwicklung, die auch das Bild der Erwerbsbevölkerung verändern wird (Fuchs 2015). Deutschland altert und auf längerfristige Sicht gesehen wird die Zahl der Bevölkerung kleiner. In Konsequenz dessen werden zunächst immer mehr Ältere erwerbstätig sein, auf lange Sicht wird die Zahl der Erwerbspersonen schrumpfen. Auch die Zuwanderung geflüchteter Menschen wird daran nur wenig ändern (Maier et al. 2016). Aktuelle Prognosen zeigen, dass die skizzierte Entwicklungen selbst durch den aktuellen Zuzug geflüchteter Menschen höchstens verlangsamt wird, aber nicht aufgehalten. Basierend auf der Annahme, dass „wenn sich das derzeitige Bildungs- und Erwerbsverhalten² fortsetzt [...], wird das mittelfristige Bevölkerungswachstum nicht ausreichen, um langfristige Engpässe im Anforderungsbereich der fachlich ausgerichteten Tätigkeiten zu vermeiden“ (Maier et al. 2016:1).

Zusammengefasst heißt das, dass die Teilhabechancen für geringer gebildete Menschen sinken, auch weil in bestimmten Sektoren, die Arbeitsplätze für diese Personengruppe anbieten, ein Abbau erfolgen könnte. Damit ist die Erhöhung der Bildungsbeteiligung und der Qualifikation nicht nur, aber auch für Menschen mit Behinderung, ein zentraler Faktor. Aber gleichzeitig muss das vorhandene Arbeitskräfteangebot, beispielsweise von Frauen, Älteren, aber auch Menschen mit Behinderungen erhöht und stabilisiert

² Hier wird u.a. angenommen, dass sich das Erwerbsverhalten der Geflüchteten 10 Jahre nach Aufenthalt dem Erwerbsverhalten der nicht geflüchteten Ausländer in Deutschland angleicht (Brücker et al. 2015)

werden. Die Erwerbsquoten von Frauen in Deutschland sind schon heute europaweit in einer Spitzenposition (Fuchs & Kubis 2016). „Ein weiterer Anstieg hängt von verschiedenen Einflussfaktoren wie dem Ausbau der Kinderbetreuung, familienfreundlichen Arbeitsbedingungen und anderen ab. Aufgrund der „Rente mit 67“ sind jedoch die stärksten Veränderungen bei den älteren Frauen zu erwarten“ (Fuchs & Kubis 2016:42). Eine verstärkte Erwerbsbeteiligung von Menschen mit Behinderung kann hier unterstützend wirken.

4 Beschäftigung von Menschen mit Schwerbehinderung

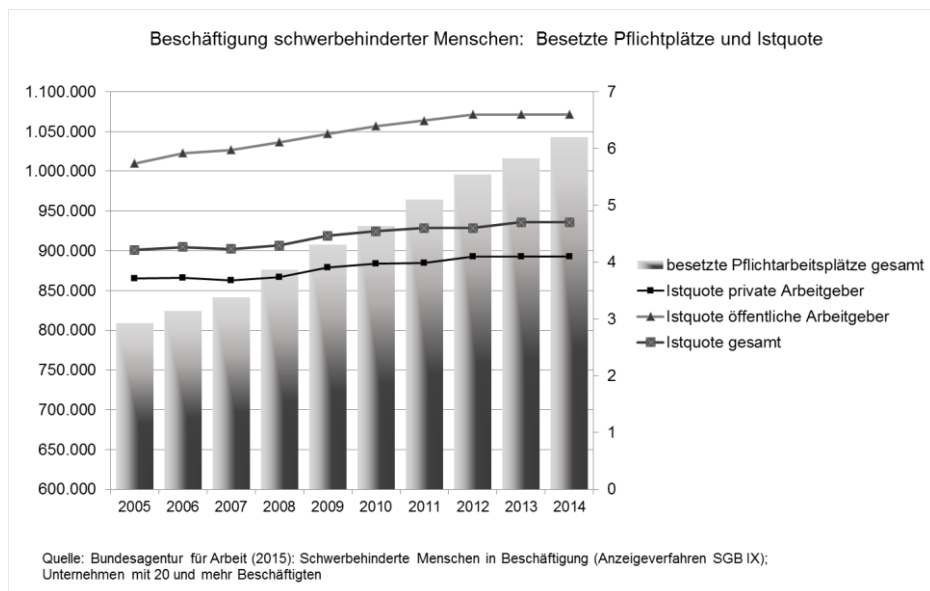
Wie genau gestaltet sich aber die Erwerbsbeteiligung von Menschen mit Schwerbehinderung? Dazu zuerst ein Blick auf die Statistik der Ausgleichsabgabe (§ 77 SGB IX), die die Zahl der beschäftigten Menschen mit Schwerbehinderung bei Unternehmen mit 20 und mehr Beschäftigten abbildet. Um die Integration von Menschen mit Schwerbehinderung in den Arbeitsmarkt zu fördern, hat der Gesetzgeber eine sogenannte Pflichtquote festgelegt. Sie liegt bei fünf Prozent der Beschäftigten und gilt für Unternehmen mit 20 und mehr Beschäftigten (§ 71 SGB IX).

Im Vergleich der Istquote, also der tatsächlichen Beschäftigung von Menschen mit Schwerbehinderung und der Sollquote zeigt sich, dass die Istquote insgesamt über die Jahre hinweg leicht gestiegen ist und für das Jahr 2014 bei 4,7 – und damit knapp unter dem Soll – liegt (Abbildung 2). Die öffentlichen Arbeitgeber weisen dabei eine Quote von 6,6 auf, während die Istquote der privaten Arbeitgeber mit 4,4 leicht unter dem Soll liegt. Dabei ist die Beschäftigtenquote in den letzten Jahren kontinuierlich angestiegen. Gleichzeitig ist die Zahl der mit Menschen mit Schwerbehinderung

besetzten Pflichtplätze deutlich angestiegen und liegt im Jahr 2014 bei 1.042.889 (Abbildung 2).

Diese Beschäftigungssteigerung ist in Teilen auf einen Anstieg der Zahl älterer Menschen mit Schwerbehinderung zurückzuführen, sie hat im Vergleich zu dem Jahr 2007 um 47 Prozent zugenommen (Bundesagentur für Arbeit 2016), die Zahl der schwerbehinderten Beschäftigten ist im gleichen Zeitraum noch mehr gestiegen. Dies könnte „ein Beleg [sein], dass das Beschäftigungswachstum nicht ausschließlich eine Folge der demographischen Entwicklung ist“ (Bundesagentur für Arbeit 2016:7).

Abbildung 2



Dabei zeigt sich eine breite Streuung der Beschäftigungsanteile in den einzelnen Wirtschaftszweigen (Abbildung 3). Die höchste Quote weist dabei die *Öffentliche Verwaltung / Verteidigung / Sozialversicherung* mit 7,0 auf, gefolgt vom *Bergbau / Gewinnung von Steinen und Erden* mit 6,9. Am anderen Ende der Skala befinden

sich die *Land- und Forstwirtschaft / Fischerei* und das *Gastgewerbe* mit jeweils 2,8.

Daraus kann aber nicht auf die Einstellungspraxis von Betrieben geschlossen werden. Wie schon mehrfach erwähnt, entsteht bei den meisten Menschen erst im Laufe ihres Lebens eine gesundheitliche Einschränkung oder Behinderung. Sind dann – wie bspw. im Bergbau – eine größere Zahl an körperlich herausfordernden Arbeitsplätzen vorhanden, ist die Wahrscheinlichkeit größer, dass mehr Beschäftigte eine gesundheitliche Einschränkung während ihres Erwerbslebens erwerben als in anderen Berufen.

Abbildung 3

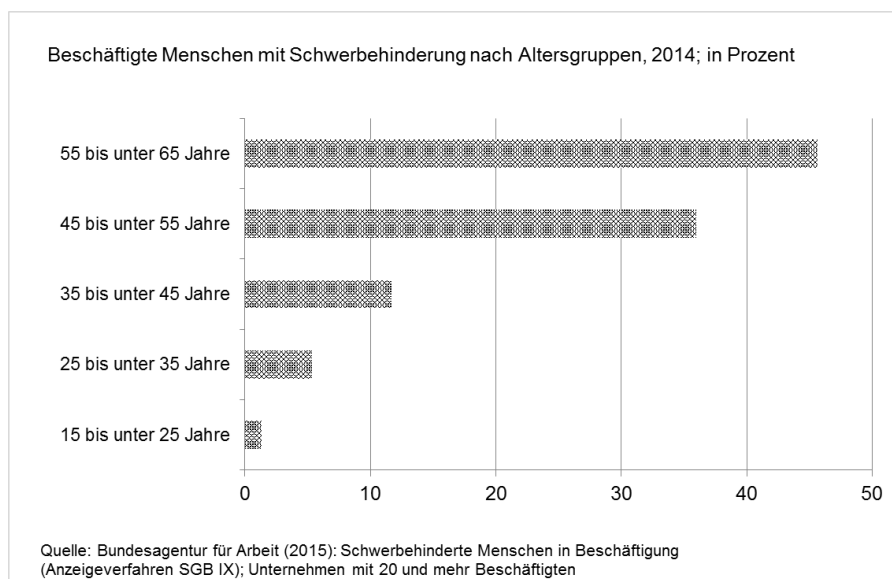


Dies zeigt sich auch deutlich, werden die Beschäftigten nach Altersgruppen betrachtet. Abbildung 4 zeigt, dass knapp die Hälfte zwischen 55 und 65 Jahren alt ist und etwas über ein Drittel zwischen 45 und 55 Jahren. Geschlechtsspezifische Unterschiede lassen sich fast nicht feststellen. Leider erfasst die Statistik der

Ausgleichsabgabe nicht die Qualifikationen der Beschäftigten, so dass hierüber keine Aussagen möglich sind.

Ein Vergleich mit der erwerbstätigen Bevölkerung (sozialversicherungspflichtig Beschäftigte; Quelle: DESTATIS; Genesis-Online-Datenbank) zeigt deutliche Unterschiede.³ Zwar bildet sich auch hier schon die demographische Entwicklung ab, dennoch sind die Altersgruppen annähernd einheitlicher verteilt als dies bei Menschen mit Schwerbehinderung der Fall ist: Ein knappes Drittel der sozialversicherungspflichtig Beschäftigten ist zum 31.12.2014 zwischen 45 und 55 Jahren alt, jeweils etwas über 20 Prozent sind zwischen 25 und 35 bzw. zwischen 35 und 45 Jahre alt und nur etwa jeder siebte ist zwischen 55 und 65 Jahren alt.

Abbildung 4



³ Hier ist zu beachten, dass die Zahl schwerbehinderter Menschen in Unternehmen mit weniger als 20 Beschäftigten nicht beinhaltet ist und daher eine leichte Verzerrung erfolgen kann.

5 Arbeitslosigkeit

Aus der Ungleichheits- und Arbeitsmarktforschung ist bekannt, dass bestimmte Merkmale und Faktoren arbeitsmarktintegrationsfördernde aber auch –hemmende Wirkungen haben. Dies gilt neben der Bildung bzw. Qualifikation vor allem für Alter, Geschlecht, die Einbindung in soziale Netzwerke, auch regionale Faktoren spielen eine Rolle (Achatz & Trappmann 2011). So zeigen Studien, dass Menschen mit höheren Qualifikationen (sowohl Schulbildung als auch Ausbildung) oder jüngere Personen höhere Chancen auf (Re-)Integration ins Erwerbsleben haben. Das Vorhandensein sozialer Netzwerke wirkt stabilisierend auf Psyche, aber auch um eine Erwerbstätigkeit zu finden und zu behalten (Brandt 2006).

Aber auch die Gesundheit bzw. gesundheitliche Einschränkungen spielen eine Rolle, dies zeigt sich deutlich an der Integration von Menschen mit gesundheitlichen Einschränkungen nach einer beruflichen Rehabilitation (Reims 2016). Vor allem die subjektive Einschätzung der eigenen Gesundheit ist ein guter Prädiktor der Integration oder Reintegration in das Erwerbsleben, eine positive Einschätzung erhöht die Wahrscheinlichkeit einer Integration (dies.). Dies trifft aber nicht nur für Menschen mit Behinderungen zu, sondern gilt auch für nicht-behinderte Erwerbstätige (Burr et al. 2013). Auch ein leidensgerechter Arbeitsplatz bzw. ein auf die Einschränkung angepasster Arbeitsplatz ist für Menschen mit gesundheitlichen Einschränkungen ein wichtiger Stabilisator für die eigene Gesundheitseinschätzung (Reims & Bauer 2015).

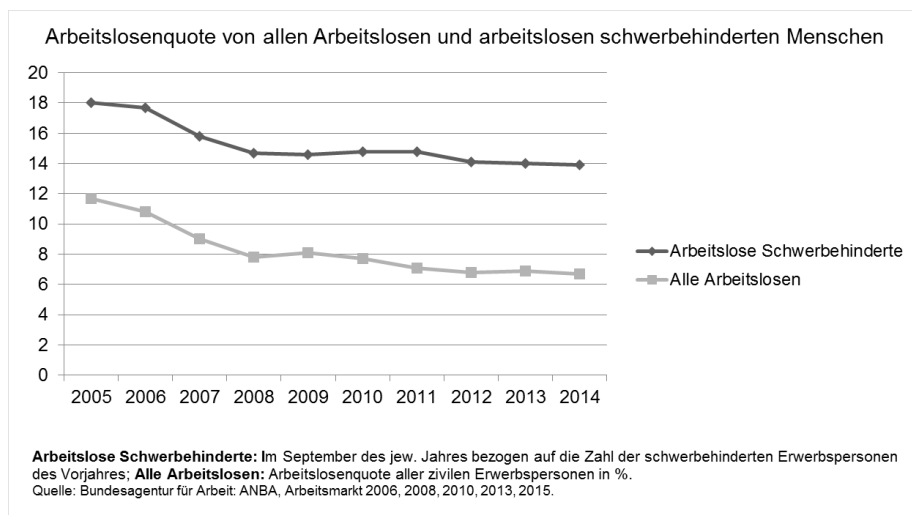
Vor allem aber gilt die Kumulation verschiedenster Merkmale als integrationshemmend, negative Effekte weisen hier vor allem auf: „(1) höheres Alter (ab 51 Jahren) (2) gesundheitliche Einschränkungen, (3) Langzeitleistungsbezug (4) Muttersein (5) fehlende Ausbildungsabschlüsse und (6) Sprachdefizite“ (Beste & Trappmann 2016:4). Werden diese Merkmale in Gänze oder in Teilen

abgebaut, erhöhen sich die Chancen auf den Übergang in Beschäftigung beträchtlich (dies.).

Generell haben es Menschen mit Schwerbehinderung schwieriger, die Arbeitslosigkeit zu verlassen, oft kumulieren sich bei ihnen mehrerer Faktoren, die den Übergang in eine Erwerbstätigkeit erschweren. Neben der gesundheitlichen Einschränkung zählen hier vor allem das Alter, aber oft auch ein Langzeitleistungsbezug und fehlende Ausbildungsabschlüsse.

Deutlich wird dies bei einem Blick auf die Arbeitslosenquote von Menschen mit Schwerbehinderung im Vergleich zur allgemeinen Arbeitslosenquote. Diese folgt in ihrem Verlauf zwar zumeist der allgemeinen Quote, ist aber seit Jahren deutlich höher (Abbildung 5). Auch die aktuelle Entwicklung zeigt keine Wende zum Besseren an.

Abbildung 5



Denn Menschen mit Schwerbehinderung profitieren offensichtlich auch von der aktuellen guten Situation auf dem Arbeitsmarkt eher weniger. So ist ihre Zahl von 2014 auf 2015 nur um ein Prozent gesunken, während die Zahl der nicht-schwerbehinderten Arbeitslosen im gleichen Zeitraum um vier Prozent gesunken ist (hier und im Folgenden: Bundesagentur für Arbeit 2016). Zudem zeigen sich altersspezifische Differenzen: es profitieren vor allem die jüngeren und mittleren Altersgruppen, aber nicht diejenigen ab einem Alter von 55 Jahren, im Gegenteil ist bei dieser Gruppe ein weiter Anstieg zu verzeichnen. Dies liegt vor allem in geänderten Vorruhestandsregelungen begründet, so sind die Sonderregelungen für Ältere ausgelaufen (§ 428 SGB III, § 65 Abs. 4 SGB II, § 252 Abs. 8 SGB VI; Bundesagentur für Arbeit 2016). Insgesamt waren im Jahr 2015 179.00 Menschen mit Schwerbehinderung arbeitslos gemeldet, 40 Prozent davon waren Frauen (im Vergleich zu 46 Prozent bei nicht-schwerbehinderten Arbeitslosen), und 39 Prozent unter ihnen waren langzeitarbeitslos.

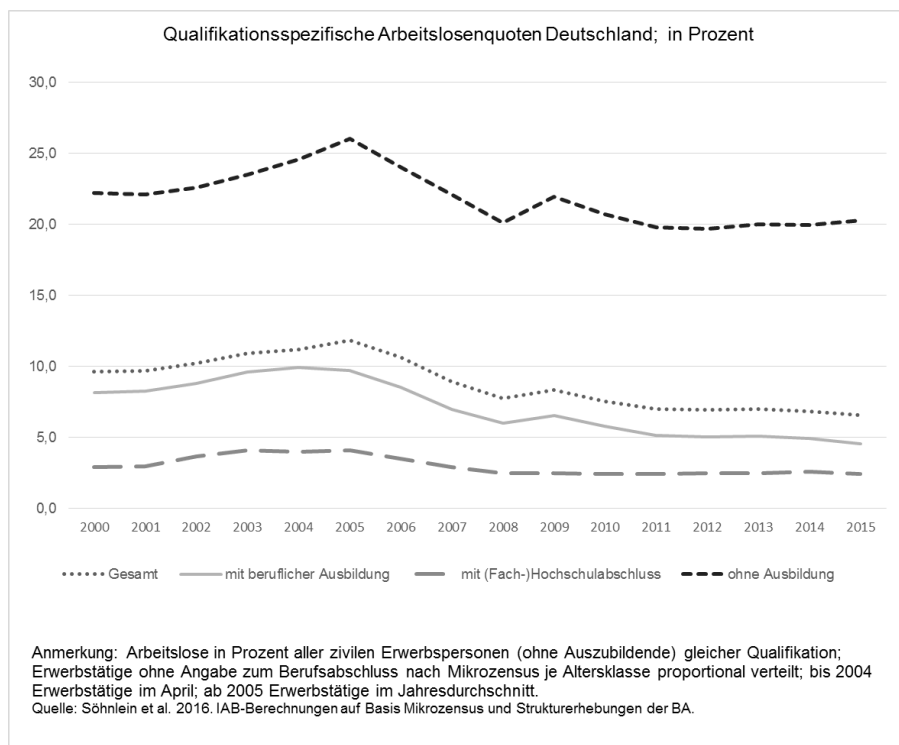
Höhere Qualifikationen dienen zum einen als relativ sicherer Weg, den (ersten) Eintritt in den Arbeitsmarkt gut zu erreichen sowie dem Verbleib in Erwerbstätigkeit. Aber auch im Falle einer Arbeitslosigkeit ist eine höhere Qualifikation einer der entscheidenden Faktoren für den Wiedereinstieg in das Erwerbsleben. Wie wichtig eine Ausbildung ist, zeigt ein Blick auf die qualifikationsspezifischen Arbeitslosenquoten (Abbildung 6).⁴

Die Schere für das Risiko einer Arbeitslosigkeit klafft weit auseinander: Über die Jahre hinweg können Personen mit akademi-

⁴ Eine Differenzierung nach Menschen mit Behinderung und Nichtbehinderten ist hier leider nicht möglich.

scher Bildung die geringsten Schwierigkeiten am Arbeitsmarkt aufweisen, während Personen ohne Ausbildung Arbeitslosenquoten deutlich über dem Durchschnitt haben.

Abbildung 6



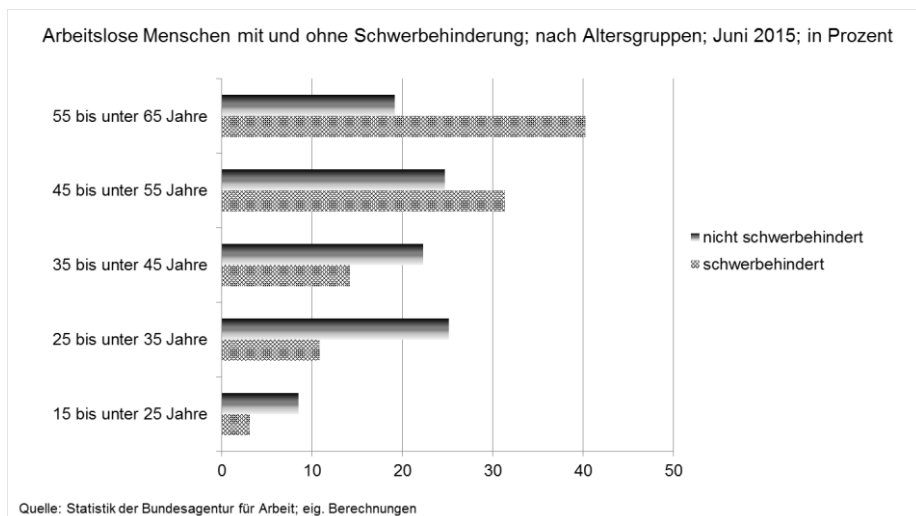
Aber eine höhere Qualifikation ist nicht notwendigerweise der alleinige Schlüssel zum Verlassen der Arbeitslosigkeit. Dies gilt für Arbeitslose mit Schwerbehinderung scheinbar noch mehr als für nicht-behinderte Arbeitslose. Letztere weisen etwas geringere Qualifikationen auf als arbeitslose Schwerbehinderte: Ohne abgeschlossene Ausbildung sind 40 Prozent der Menschen mit Schwerbehinderung (nicht-schwerbehinderte Arbeitslose: 48 Prozent;

Zahlen jeweils im Juni 2015), eine betrieblich / schulische Ausbildung haben 53 Prozent (43 Prozent) und eine akademische Ausbildung fünf Prozent (sieben Prozent).

Zudem zeigen sich deutliche Altersunterschiede (Abbildung 7; jeweils zum Juni 2015). Verteilen sich die Arbeitslosen ohne Schwerbehinderung über die Altersgruppen ab 25 Jahren relativ gleich, steigen die Anteile bei Arbeitslosen mit Schwerbehinderung mit dem Alter deutlich an. Dies ändert sich auch nicht, wird nach Art der Ausbildung differenziert. So sind bspw. bei arbeitslosen Schwerbehinderten mit betrieblicher oder schulischer Ausbildung 43 Prozent der über 55-Jährigen arbeitslos, im Vergleich zu 24 Prozent der nicht-schwerbehinderten Arbeitslosen. Noch deutlicher ist die Differenz bei Akademikern: 51 Prozent zu 23 Prozent.

Deutlich treten hier die Schwierigkeiten für ältere arbeitslose Schwerbehinderte auf, die Arbeitslosigkeit wieder zu verlassen. Dies gilt qualifikationsunabhängig und gilt auch für arbeitslose schwerbehinderte Akademiker.

Abbildung 7



Zusammengefasst weisen arbeitslose schwerbehinderte Menschen mehrere Faktoren auf, die eine (Re-)Integration in den Arbeitsmarkt erschweren, neben der gesundheitlichen Beeinträchtigung sind dies Alter, Qualifikation und in Teilen ein Langzeitleistungsbezug.

Welche Berufe aber ergreifen Menschen mit Schwerbehinderung, wenn sie die Arbeitslosigkeit verlassen, zeigen sich Ähnlichkeiten oder Differenzen zwischen ihnen und nicht-schwerbehinderten Arbeitslosen? Analysiert man die Abgänge aus der Arbeitslosigkeit und legt den Zielberuf zugrunde, also den Beruf, den die Personen aufnehmen, so zeigen sich Ähnlichkeiten zwischen den Gruppen.

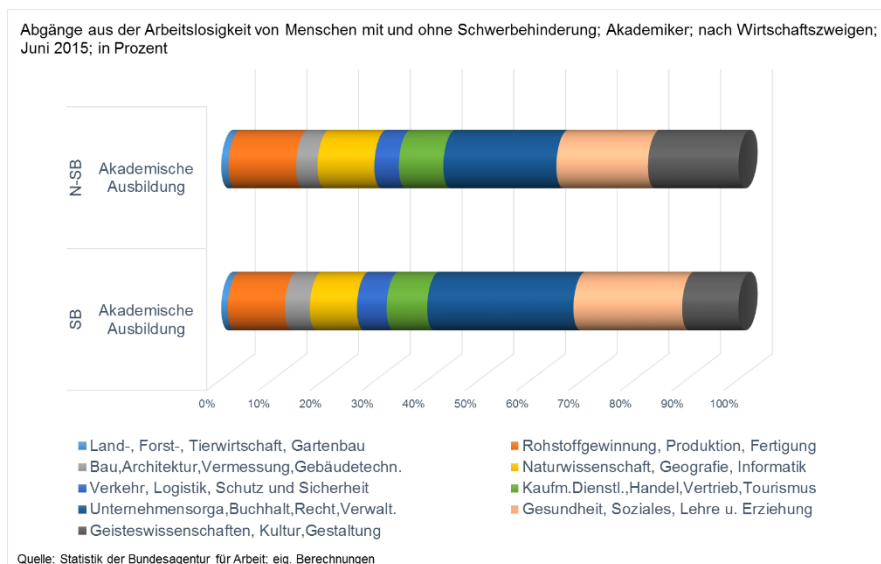
Die meisten Menschen mit Schwerbehinderung (28 Prozent) sowie der nichtbehinderten Menschen (23 Prozent) nehmen eine Beschäftigung in dem Wirtschaftszweig *Verkehr / Logistik / Schutz und Sicherheit* auf, gefolgt von jeweils circa jedem sechsten, der entweder in den Bereich *Gesundheit / Soziales / Lehre / Erziehung* oder in den *Bau / Architektur / Vermessung / Gebäudetechnik* abgeht (ohne Tabelle).

Auf dieser Detailebene sind auch Aussagen zu schwerbehinderten Akademikern möglich. Dabei finden sich nur marginale Unterschiede zwischen den beiden betrachteten Gruppen: Akademiker mit Schwerbehinderung, die aus der Arbeitslosigkeit in Beschäftigung abgehen, gehen mit einem Anteil von einem knappen Drittel hauptsächlich in Berufe im Bereich der *Unternehmensorganisation / Buchhaltung / Recht / Verwaltung*, gefolgt von *Gesundheit / Soziales / Lehre / Erziehung* (20 Prozent) (Abbildung 8).

Jeweils jeder zehnte beginnt eine Beschäftigung in der *Rohstoffgewinnung / Produktion / Fertigung* oder in den *Geisteswissenschaften / Kultur / Gestaltung*. Damit unterscheiden sich sie nur geringfügig von nichtbehinderten Akademikern. Die Anteilmäßig größ-

ten Unterschiede finden sich dabei mit jeweils sieben Prozentpunkten im Wirtschaftszweig *Gesundheit (...)* sowie im Bereich *Geisteswissenschaften (...)*. Die Anteile sind über die Jahre relativ stabil. Damit nehmen viele schwerbehinderte und nicht-behinderte Akademiker eine Beschäftigung im tertiären Sektor auf, dem für die Zukunft zumindest in Teilen Beschäftigungsgewinne vorhergesagt werden.

Abbildung 8



6 Fazit

Die verschiedensten Aspekte sozialer Ungleichheit sind verflochten mit den Teilhabechancen von Menschen mit (Schwer-)Behinderung am Erwerbsleben. Diese sind im Regelfall höheren Alters und weisen eine geringere Schul- und Ausbildung auf als nicht-behinderte Menschen. Akademische Bildung ist auch in höherem Alter ein guter Schutz vor Arbeitslosigkeit.

Bei Menschen mit Schwerbehinderung ist dies offensichtlich nicht notwendigerweise so und ihre Chancen, die Arbeitslosigkeit zu verlassen, scheinen geringer. Aber auch nur die Hälfte der behinderten Menschen im erwerbsfähigen Alter nimmt überhaupt am Erwerbsleben teil.

Die Teilhabe am Arbeitsleben aber ist ein zentraler Faktor zur Teilhabe am Leben in der Gesellschaft – für den Einzelnen und als gesellschaftspolitisches Erfordernis. Um diese Partizipation zu fördern und auszubauen sind differenzierte Informationen über die bereits gelebte Partizipation sowie über Exklusionsrisiken notwendig. Je detaillierter, umfassender und repräsentativer Informationen zur Verfügung stehen, desto zielgerichteter kann eine Unterstützung erfolgen und es können Rahmenbedingungen geschaffen oder ausgebaut werden, um die Teilhabe am Erwerbsleben und damit die Teilhabe am Leben in der Gesellschaft zu verbessern.

Dazu gehören detaillierte, repräsentative Informationen und Analysen zu den unterschiedlichsten Themenbereichen und Fragestellungen: Dauern Bildungswege bei Menschen mit Behinderung länger und wie wirkt sich inklusive Beschulung aus? Ist Behinderung Ursache oder Auswirkung von Bildungsdefiziten? In welchen Berufen arbeiten Menschen mit Behinderungen und wie zukunftssicher sind diese? Ist die aufgenommene Erwerbstätigkeit leidensgerecht und nachhaltig? Ob und wie erfolgen die Übergänge aus Arbeitslosigkeit in Erwerbstätigkeit? Wie sind die Wege in die Arbeitslosigkeit? Wie kann die Erwerbsbeteiligung erhöht (oder erhalten) werden? Diese Liste lässt sich noch weiter verlängern. Dabei muss gleichzeitig der Blick auf hochqualifizierte Menschen mit (Schwer-) Behinderung geworfen werden, denn diese standen bisher noch kaum im Fokus der Forschung.

Die rudimentäre und zersplitterte Datenlage lässt aber nur bedingt Analysen zu. Eine Verbesserung ist hier dringend geboten, auch

wenn der komplexe und vielfältige Forschungsbedarf nicht auf kurze Sicht zu beantworten sein wird. Handlungsbedarf besteht, um die Chancen für Menschen mit Behinderung zur Teilhabe am Arbeitsleben auch in Zukunft weiter zu steigern.

Literaturverzeichnis

Achatz J, Trappmann M (2011): Arbeitsmarktvermittelte Abgänge aus der Grundsicherung. Der Einfluss von personen- und haushaltsgebundenen Barrieren. (IAB-Discussion Paper, 02/2011), Nürnberg, 41 S.

Allmendinger, J. (2003): Soziale Herkunft, Schule und Kompetenzen. In: Politische Studien, Sonderheft 3. S.79-90.

Allmendinger J, Rauch A (2005): Behinderte und gesundheitlich eingeschränkte Menschen. Qualifikationsstrukturen und Integrationschancen auf dem Arbeitsmarkt heute und morgen. In: Konturen. Fachzeitschrift zu Sucht und sozialen Fragen, Jg. 26, H. 1, S. 20-23.

Beste J, Trappmann M (2016): Erwerbsbedingte Abgänge aus der Grundsicherung: Der Abbau von Hemmnissen macht's möglich. IAB-Kurzbericht, 21/2016, Nürnberg, 8 S.

BMAS (2013): Teilhabebericht der Bundesregierung über die Lebenslagen von Menschen mit Beeinträchtigungen.

Brandt, Martina (2006): Soziale Kontakte als Weg aus der Erwerbslosigkeit. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie 58(3), S. 468-488.

Brücker H, Hauptmann A, Vallizadeh E (2015): Flüchtlinge und andere Migranten im deutschen Arbeitsmarkt: Der Stand im September 2015. (Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. Aktuelle Berichte, 14/2015), Nürnberg, 13 S.

Bundesagentur für Arbeit (2016): Der Arbeitsmarkt in Deutschland. Die Arbeitsmarktsituation von schwerbehinderten Menschen. URL: <https://statistik.arbeitsagentur.de/Statischer-Content/Arbeitsmarktberichte/Personengruppen/Broschuere/Brosch-Die-Arbeitsmarktsituation-schwerbehinderter-Menschen-2015.pdf> (Zugriff am 18.11.2016)

Burr H, Kersten N, Kroll L, Hasselhorn H M (2013): Selbstberichteter allgemeiner Gesundheitszustand nach Beruf und Alter in der Erwerbsbevölkerung. In: Bundesgesundheitsblatt, Gesundheitsforschung, Gesundheitsschutz, Jg. 56, H. 3, S. 349-358

DESTATIS; Genesis-Online-Datenbank (Zugriff am 19.11.2016).

DESTATIS (2015): Pressemitteilung vom 11. Mai 2015 – 168/15 sowie der dazugehörige Tabellenanhang. URL: https://www.destatis.de/DE/PresseService/Presse/Pressemitteilungen/2015/05/PD15_168_122.html (Zugriff am 19.11.2016)

DESTATIS (2016): Pressemitteilung vom 24. Oktober 2016 – 381/16. URL: https://www.destatis.de/DE/PresseService/Presse/Pressemitteilungen/2016/10/PD16_381_227.html (Zugriff am 19.11.2016).

Fuchs J, Kubis A (2016): Zuwanderungsbedarf und Arbeitskräfteangebot bis 2050. Wie viele Zuwanderer benötigt Deutschland für ein konstantes Erwerbspersonenpotenzial? In: A. f. S. u. W. Stadt Leipzig (Hrsg.), Statistischer Quartalsbericht der Stadt Leipzig II/2016, Leipzig, S. 41-46.

Fuchs J (2015): Demografischer Wandel und Arbeitsmarkt: Fachkräftemangel und Personalreserven in Deutschland. In: A. Weber, L. Peschkes & W. de Boer (Hrsg.), Return to Work - Arbeit für alle. Grundlagen der beruflichen Reintegration, Stuttgart: Gentner, S. 74-83.

Fuchs J, Zika G (2010): Arbeitsmarktbilanz bis 2025: Demografie gibt die Richtung vor. IAB-Kurzbericht, 12/2010, Nürnberg, 8 S.

Helmrich R, Wolter M I, Zika G, Maier T (2013): Future skilled-labour markets in Germany. from model-based calculations to scenarios. In: Statistika, Vol. 93, No. 3, S. 70-90.

Jahoda M (1982): Employment and unemployment: a social-psychological analysis, Cambridge.

Klemm K (2013): Inklusion in Deutschland. Eine bildungsstatistische Analyse. Bertelsmann-Stiftung,

Maier T, Zika G, Wolter M I, Kalinowski M, Neuber-Pohl C (2016): Die Bevölkerung wächst - Engpässe bei fachlichen Tätigkeiten bleiben aber dennoch bestehen. BIBB-IAB-Qualifikations- und Berufsfeldprojektionen bis zum Jahr 2035 unter Berücksichtigung der Zuwanderung Geflüchteter.

Reims N (2016): Berufliche Rehabilitation von Menschen mit Behinderungen. Einfluss auf Gesundheit und Erwerbsintegration. IAB-Bibliothek 360, Bielefeld: Bertelsmann, 127 S.

Reims N, Bauer U (2015): Labour market status and well-being in the context of return to work after vocational rehabilitation in Germany. In: Journal of Occupational Rehabilitation, Vol. 25, No. 3, S. 543

Schnell R, Stubbra V (2010): Datengrundlagen zur Erwerbsbeteiligung von Menschen mit Behinderung in der Bundesrepublik. (RatSWD working paper, 148), Berlin, 82 S.

Söhnlein et al (2016): Aktuelle Daten und Indikatoren: Qualifikationsspezifische Arbeitslosenquoten: 24.10.2016. URL: http://doku.iab.de/arbeitsmarktdaten/qualo_2016.pdf (Zugriff am 17.11.2016).

Übergänge: Wohin gehen Studierende mit Behinderungen?

1 Einleitung

Schwerbehinderte Menschen als wertvolles Potential zur Sicherstellung der Qualifikation in den Unternehmen? Ja! Jeder zweite arbeitslose Mensch mit Behinderungen in Hessen ist eine Fachkraft.

Über alle Alterskohorten hinweg verfügen 60 % der schwerbehinderten Menschen über einen Abschluss mindestens auf Fachkräfteniveau. Gestatten Sie mir ein Zitat aus dem Infodienst der Bundesagentur für Arbeit Nürnberg „Faktor A“ 04/2016: „Die Integration von Menschen mit Behinderungen in den Arbeitsmarkt ist mehr und mehr als Selbstverständnis zu betrachten“, so Raimund Becker vom Vorstand der Bundesagentur für Arbeit. Er fordert: „Wir sollten die Potentiale dieser überwiegend gut qualifizierten Menschen zur Fachkräftesicherung nutzen“.

2 Erkenntnisse aus dem Bundesprogramm Initiative Inklusion

Kernanliegen der Initiative Inklusion - als gemeinsames Programm der Bundesregierung und der Länder zur Umsetzung der Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen in Deutschland - ist es schwerbehinderten Menschen den Zutritt in nachhaltige Beschäftigung auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt zu eröffnen. Die hessische Landesregierung hat das Integrationsamt beauftragt, das Handlungsfeld 3 „Neue Arbeitsplätze für ältere schwerbehinderte Menschen“ umzusetzen.

Arbeitgeber, die neue Arbeitsplätze für arbeitslose schwerbehinderte Menschen ab 50 Jahren schaffen, können Einstellungsprämien bis zu 13.000 € erhalten. Zum Stichtag 31.12.2015 (Ende für neue Prämienanträge) konnte das Ziel der Schaffung von 340 neuen Arbeitsplätzen für ältere schwerbehinderte Menschen in Hessen um 20 % überschritten werden. Lediglich 50 Arbeitsverhältnisse endeten nach einem Jahr. Durch intensive Beratung der Arbeitgeber konnten befristete Verträge verlängert werden. Die durch das Programm intendierte dauerhafte Integration in den Arbeitsmarkt wirkt.

3 Angebot/Erfolg der ergänzenden Maßnahmen

Das Angebot der gemeinsam mit den hessischen Integrationsfachdiensten (IFD) entwickelten individuellen, behinderungsspezifischen Maßnahmen im Vorfeld einer Vermittlung bestand für ein Jahr. Auf der Basis einer im Projekt initiierten intensiveren Zusammenarbeit mit den Trägern der Arbeitsvermittlung – insbesondere mit den Kommunalen Jobcentern – wurden für 219 arbeitslose schwerbehinderte Menschen freiwillige Leistungen der Aktivierung, Heranführung und passgenauen Anbahnung von Arbeitsverhältnissen bei den regional zuständigen IFD beauftragt. Hierbei ging es überwiegend um Fragestellungen zum Umgang mit Krankheit und Behinderung, der Klärung des Fähigkeitsprofils, der Überprüfung der Leistungsfähigkeit und in 100 % um die Optimierung von Bewerbungsunterlagen einschließlich individueller Bewerbungstrainings.

Sogar schwerbehinderte Menschen, die fünf, zehn oder fünfzehn Jahre arbeitslos waren, konnten durch das Zusammenspiel der Schnittstellen wieder auf dem ersten Arbeitsmarkt Fuß fassen. Insgesamt 48 Personen (22 %) aus den Rechtskreisen SGB III / II

wurden im Anschluss an die Maßnahme erfolgreich in Arbeit vermittelt (37% SGB III). Die Kosten für den Einzelfall lagen bei rd. 1.300 €.

Eine Begleitung eines dann bestehenden Arbeitsverhältnisses durch den regional zuständigen IFD, beginnend ab dem ersten Tag der Arbeitsaufnahme, wurde von 29 Personen in Anspruch genommen. Mit dem Einsatz der hessischen IFD konnten neue Formen des Zugangs zum Arbeitsmarkt ausgelotet und Beratungskontinuität für Arbeitgeber und Probanden gewährleistet werden.

Einstellungen erfolgten zu 85 % bei kleinen und mittleren Unternehmen. Von den neu eingestellten Personen verfügen 11 % über ein Studium und 72 % über eine anerkannte Ausbildung. Von diesem Personenkreis (insges. 83 %) arbeiten 9 % als gehobene Fachkraft und 39 % als Fachkraft. Mit Anlern- und Helfertätigkeiten werden 42 % beschäftigt. Somit erfolgte im Anschluss an Zeiten der Arbeitslosigkeit für rd. die Hälfte dieser Spezialisten keine Stellenbesetzung entsprechend der Ursprungsqualifikation. Ursächlich dafür waren mehrheitlich gesundheitliche Einschränkungen mit einem großen Anteil seelischer / psychischer Beeinträchtigungen, die tendenziell verstärkt mit Langzeitarbeitslosigkeit einhergehen (sh. Abbildung 1 und 2).

Gründe für die in der Probezeit erfolgte Beendigung von 90 der neu geschaffenen Arbeitsverhältnissen (die ohne Inanspruchnahme der ergänzenden Heranführungsmaßnahmen zustande gekommen sind) waren gravierende gesundheitliche Ursachen (61) und unklare Vorstellungen von Schwere oder Umfang der zu verrichtenden Arbeit. In Einzelfällen endete das Arbeitsverhältnis infolge verhaltensbedingter Probleme.

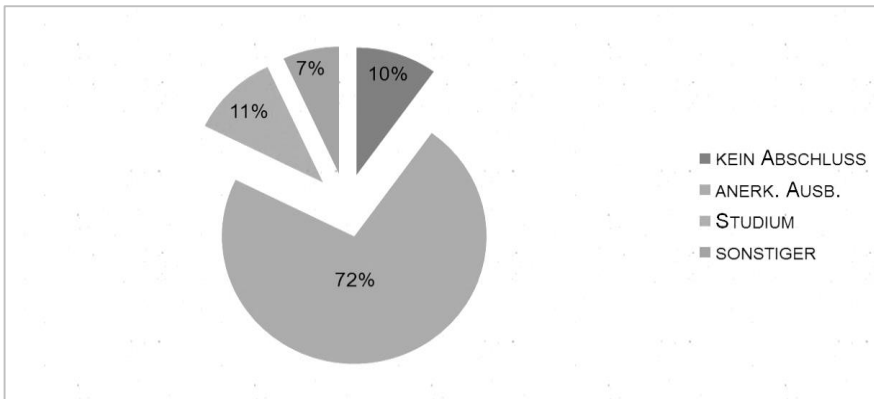


Abbildung 1: Qualifikation

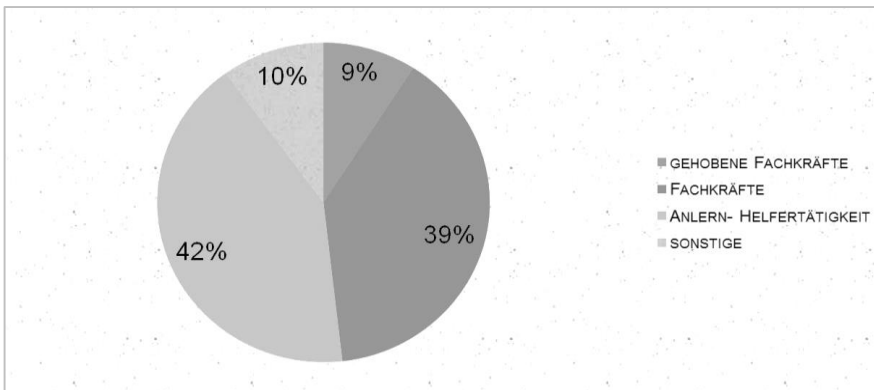


Abbildung 2: Art der Tätigkeit

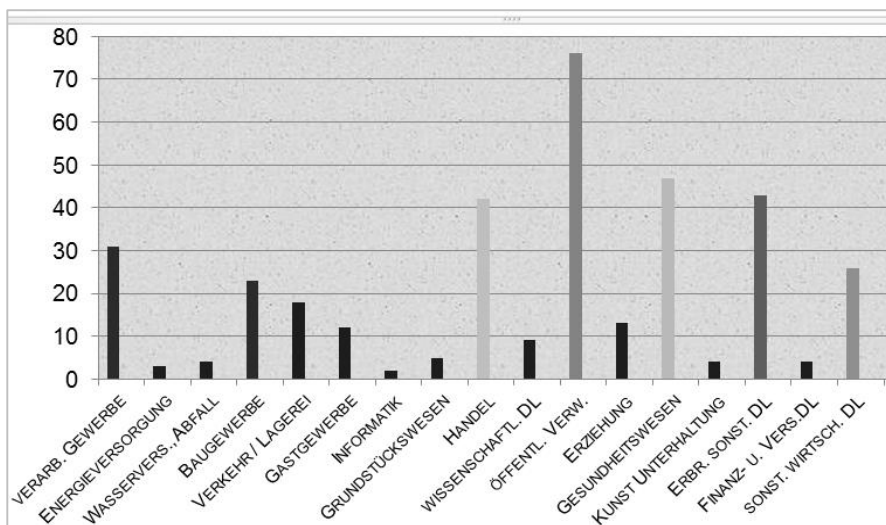


Abbildung 3: Branchenverteilung

Bei der Branchenverteilung (Abbildung 3) wird deutlich, dass die Einstellungsbereitschaft neben dem öffentlichen Dienst in den Bereichen Gesundheitswesen, Dienstleistungssektor, Handel, verarbeitendes Gewerbe und Baugewerbe besonders ausgeprägt ist. Die behinderungsbedingte Ausstattung von Arbeitsplätzen im Zusammenhang mit der Erlangung eines Arbeitsplatzes ist Aufgabe der Träger der Arbeitsvermittlung. Daten hierzu liegen nicht vor. Beim Integrationsamt wurden bei diesen Neueinstellungen nur vereinzelt Leistungen der Begleitenden Hilfe beantragt. Die Mehrheit der schwerbehinderten Menschen erfüllt die arbeitsvertraglichen Verpflichtungen uneingeschränkt.

Mit dem Peermodus z.B. für Studierende mit Blindheit / Sehbehinderung und einer Mischung von vernetzten Angeboten der Unterstützung im sozialen Umfeld werden bereits zu Studienzeiten Barrieren erfolgreich abgebaut und sozialräumliche Angebotsstrukturen für Hilfebedarfe / Technik unterstützt. Für die Verwirklichung

des Anspruchs auf Übernahme der Kosten einer notwendigen Arbeitsassistenten ist eine frühzeitige Antragstellung von Vorteil, damit bei der Arbeitsaufnahme die erforderliche Unterstützung zur Verfügung steht.

4 Fazit

Bisherige Maßnahmen SGB III / II haben sich nicht in Gänze bewährt um die Arbeitsmarktpotentiale der Gruppe schwerbehinderter Menschen zu heben. Es kommt darauf an, die richtigen Bildungs- und Integrationskonzepte zu finden und umzusetzen. Nach den von Frau Rauch vom Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung Nürnberg vorgestellten Ergebnissen der Arbeitsmarktforschung verfügen die Träger der Arbeitsvermittlung über keine validen Daten und persönlichen Angaben arbeitsloser schwerbehinderter Menschen. Demnach liegen den Arbeitsagenturen und Jobcentern nur selten Indizien zu gesundheitlichen Einschränkungen und deren Auswirkungen auf den Arbeitsplatz vor. Obwohl es z.B. bei den Kommunalen Jobcentern vereinzelt bereits spezialisierte Teams gibt, steht zu vermuten, dass eine passgenaue Vermittlung schwerbehinderter Menschen von regionalen Schwerpunktsetzungen abhängig ist. Marktorientierte Gruppenangebote gelangen bei multiplen Vermittlungshemmnissen bestimmter Zielgruppen an ihre Grenzen. Für die nachhaltige Besetzung eines Arbeitsplatzes ist die Übereinstimmung von Anforderungsprofil des Arbeitsplatzes und dem Fähigkeitsprofil des behinderten Menschen ausschlaggebend. Der Fokus auf die Individualität und Passgenauigkeit einer Maßnahme stellt ein wesentliches Erfolgskriterium zur Vorbereitung auf eine Vermittlung dar. Wichtig ist, dass Leistungen die erforderlich und geeignet sind um das Ziel der Teilhabe am Arbeitsleben zu erreichen (z.B. Qualifizierungen und Eingliederungszu-

schüsse) nicht an Budgetressourcen scheitern. Die wertschätzende Zusammenarbeit von Integrationsfachdiensten, Trägern der Arbeitsvermittlung und Integrationsamt war Basis für den gemeinsamen Erfolg. Die hessischen Integrationsfachdienste haben auch im Rahmen der Heranführungsmaßnahmen mit ihrer Arbeit überzeugt. Sie konnten aufzeigen, dass ihr Fachwissen um Wechselwirkungen von behinderungsbedingten Einschränkungen und Leistungsanforderungen sowie die Kontinuität in der Beratung von Arbeitgebern und Kunden wichtige Weichenstellungen für einen passgenauen und nachhaltigen Zugang zum Arbeitsmarkt sind.

Ohne die Entwicklung und Anpassung der erforderlichen Rahmenbedingungen bleibt die Umsetzung des gesetzlich verankerten Rechts auf Teilhabe an der Erwerbsarbeit Theorie. Die Zusammenarbeit an den Schnittstellen und die regionale Einbeziehung berufsständischer Organisationen kann arbeitslosen schwerbehinderter Menschen eine gleichberechtigte Vermittlungschance bieten. Ein politisch motivierter Perspektivwechsel könnte Türöffner für die dauerhafte Zusammenarbeit der regional zuständigen Teilhabeakteure sein, damit die einleitend zitierte Forderung „Wir sollten die Potentiale dieser überwiegend gut qualifizierten Menschen zur Fachkräftesicherung nutzen“ verwirklicht werden kann.

Tatort: Übergang Hochschule Arbeitswelt – spannende Ereignisse und Falllösungen

Hochschulen sind in mehrfacher Hinsicht Weichenstellerinnen für die berufliche Zukunft ihrer Absolvent_innen. Zum einen stellen sie Bildungsangebote bereit und ermöglichen Qualifizierungen, zum anderen sind sie selber potentielle Arbeitgeberinnen. In dieser Doppelrolle sind sie nicht erst seit der Unterzeichnung der UN-Behindertenrechtskonvention, aber seither mit erneutem Nachdruck, verpflichtet, sowohl im Bereich Bildung (Artikel 24, BRK) als auch im Bereich Erwerbsarbeit (Artikel 27, BRK) die gleichberechtigte Teilhabe von Menschen mit Behinderungen zu gewährleisten und aktiv zu unterstützen. Über den Verbleib und die beruflichen Chancen von Hochschulabsolvent_innen mit Behinderungen gibt es bisher jedoch erst wenig Forschung und auch die öffentliche Datenglage ist unzureichend. Eine Pilotstudie von Niehaus und Bauer (2013) gibt erste Hinweise darauf, mit welchen Barrieren Studierende im Rahmen ihres Studiums und am Übergang in den Beruf konfrontiert werden und welche Chancen für sie auf dem Arbeitsmarkt bestehen. Im vorliegenden Beitrag werden die Kernergebnisse dieser Pilotstudie dargestellt und diskutiert. Im Anschluss werden zwei Praxisprojekte vorgestellt, die sich der Problematik des Überganges von der Hochschule in die Arbeitswelt annehmen und Lösungsmöglichkeiten anbieten.

Die Datenlage zum Übergang Hochschule Arbeitswelt

Um Aussagen über die berufliche Situation von Akademiker_innen mit Behinderungen in Deutschland treffen zu können und Hinweise zum Übergang von der Hochschule in ein sozialversicherungs-pflichtiges Beschäftigungsverhältnis zu bekommen, ziehen Niehaus und Bauer (2013) in ihrer Pilotstudie Arbeitslosendaten der Bundesagentur für Arbeit (2009-2012) und Daten des Deutschen Studentenwerks zur Situation Studierender mit Behinderung und chronischer Erkrankung (Middendorff, Apolinarski, Poskowsky, Kandulla & Netz, 2013; Unger, Wejwar, Zaussinger & Laimer, 2012) aus den Jahren 2011 und 2012 heran.

Ergebnisse der 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks verdeutlichen, dass es sich bei Studierenden mit Beeinträchtigung um eine zahlenmäßig nicht zu unterschätzende Personengruppe handelt. So geben circa sieben Prozent der Studierenden in Deutschland an, eine Beeinträchtigung zu haben, die sich studienerschwerend auswirkt (Middendorff et al., 2013). Aus dieser Gruppe bilden Studierende mit primär psychischen Beeinträchtigungen die größte Subgruppe (44,5%), gefolgt von Studierenden mit körperlichen chronischen Erkrankungen (19,5%) und Mehrfachbeeinträchtigungen (9,8%). Sinnes- oder Mobilitätsbeeinträchtigungen rangieren mit Anteilen zwischen drei und fünf Prozent der Befragten mit Beeinträchtigungen weit dahinter. Insgesamt sind 94 Prozent der Beeinträchtigungen nicht auf den ersten Blick wahrnehmbar (Unger et al., 2012).

Um Hinweise darauf zu bekommen, wie gut die Jobchancen für Akademiker_innen mit Behinderungen in Deutschland sind, haben Bauer und Niehaus (2013) Arbeitslosendaten der Bundesagentur für Arbeit ausgewertet. Analysiert wurden Daten zu arbeitslosen

Akademiker_innen, die zwischen 15 und 49 Jahre alt waren. Verglichen wurde, wie sich die Arbeitslosenquote bei Akademiker_innen mit und ohne Behinderungen im Zeitraum von 2009 bis 2012 entwickelt hat. Während die Anzahl der Akademiker_innen ohne Behinderungen in diesem Zeitraum des wirtschaftlichen Aufschwungs im Durchschnitt um vier Prozent abnahm, nahm die Arbeitslosenquote bei Akademiker_innen mit Behinderungen um 17 Prozent zu. Die Ergebnisse lassen vermuten, dass nicht allein das Qualifikationsniveau und die wirtschaftliche Lage die beruflichen Chancen bestimmen, sondern dass auch behinderungsspezifische Barrieren eine Rolle spielen.

Barrieren für Hochschulabsolvent_innen mit Behinderungen

Im Rahmen einer Zukunftswerkstatt an der Universität zu Köln, an der interne und externe Expert_innen teilnahmen, wurden bestehende Barrieren identifiziert, mit denen Studierende mit Behinderungen im Studium und am Übergang von der Hochschule in den Beruf konfrontiert werden.

Neben baulichen und technischen Barrieren, die es Studierenden mit Mobilitäts- oder Sinnesbeeinträchtigungen unmöglich machen, bestimmte Angebote in der Universität wahrzunehmen, spielt die fehlende finanzielle Unterstützung eine große Rolle: Reha-Leistungen werden und wurden lange Zeit nur finanziert für die Zeit des Bachelorstudiums und nicht bis zum Erreichen eines Masterabschlusses oder für eine verlängerte Studiendauer. Auch wenn an den meisten Hochschulen Rektoratsbeauftragte für die Belange Studierender mit Behinderungen bestimmt sind, fehlen häufig Informations-, Beratungs- und Unterstützungsangebote, die die verschiedenen Zielgruppen (z.B. Studierende mit Behinderungen aber auch Dozierende) tatsächlich erreichen.

Auch beim Übergang in das Erwerbsleben bzw. in eine sozialversicherungspflichtige Beschäftigung spielen fehlende Informationen bzw. das Wissen darum, wer diese zur Verfügung stellt, eine große Rolle. Potentielle Arbeitgeber_innen und Arbeitnehmer_innen wissen häufig nicht, welche Leistungen und Angebote es gibt und welcher Sozialversicherungsträger welche finanzielle Unterstützung anbietet.

Eine Erhebung über Barrieren und Lösungsmöglichkeiten im Rahmen einer Zukunftswerkstatt mit relevanten Akteuren für das Übergangsgeschehen Hochschule Arbeitswelt ergab, dass psychologische Barrieren beim Übergang von Akademiker_innen mit Behinderungen ins Berufsleben das größte Hindernis darstellen: Betroffene Studierende bzw. Arbeitnehmer_innen würden eine nicht sichtbare Behinderung aus Angst vor Diskriminierung oder Stigmatisierung häufig verschweigen, während Arbeitgeber_innen Berührungsängste und Unsicherheiten im Umgang mit Absolvent_innen hätten. Dies hänge oftmals zusammen mit Unwissen über die Beeinträchtigung sowie mit Vorurteilen bezüglich verminderter Leistungsfähigkeit von Menschen mit Behinderungen (Niehaus & Bauer, 2013).

Um den Übergangsprozess noch einmal verstärkt in den Fokus zu nehmen, führten Niehaus und Bauer (2013) in einem weiteren Schritt Online-Expert_inneninterviews durch. Interviewpartner_innen waren Akteur_innen, die direkt am Übergangsprozess beteiligt sind. Leistungsträger, Aus- und Weiterbildungsanbieter, Leistungserbringer, Arbeitgeber_innen und Absolvent_innen mit Behinderungen selber wurden nach ihren Erfahrungen, Erklärungsansätzen und Einschätzungen befragt.

Angehörige aller Akteursgruppen berichteten von positiven Erfahrungen mit Arbeitnehmer_innen mit Behinderungen. Im Vergleich zu Arbeitnehmer_innen ohne Behinderungen zeigten sie z.B. eine

überdurchschnittliche Motivation und Leistungsbereitschaft. Zudem wurde eine stärkere Identifikation mit dem/der Arbeitgeber_in wahrgenommen und, dass die Beschäftigung von Mitarbeiter_innen mit Behinderungen einen positiven Einfluss auf das Betriebsklima habe, wie beispielsweise auch Fietz, Gebauer und Hammer (2011) in ihrer Untersuchung feststellten.

Neben bürokratischen Hindernissen, seien es vor allem die Barrieren in den Köpfen, die dazu führten, dass Menschen mit Behinderungen auf dem Arbeitsmarkt benachteiligt seien, gaben die Befragten an. Hierzu zählten z.B. Unkenntnis und Vorurteile der Arbeitgeber_innen gegenüber Arbeitnehmer_innen mit Behinderungen, die zu negativen Verhaltensweisen und Ablehnung führten. Die Angst vor Mehraufwand, höheren Kosten und Kündigungsschutz ließen Arbeitgeber_innen außerdem vor der Einstellung von Menschen mit Behinderungen zurückschrecken. Die hohen Leistungsanforderungen, die die aktuelle Arbeitswelt an Hochschulabsolvent_innen stellt, und der damit einhergehende Konkurrenzdruck, führten dazu, dass Arbeitnehmer_innen das vermeintliche Risiko eines/r Mitarbeiters/in mit Behinderung nicht eingehen möchten, während potentielle Arbeitnehmer_innen befürchten, auf sie könne unter den gegebenen Voraussetzungen keine Rücksicht genommen werden.

In den Online-Expert_innen-Interviews wird thematisiert, dass Angebote der Hochschule oder auch externe Möglichkeiten der Weiterbildung, die der Berufsvorbereitung und -qualifizierung dienen, oftmals nicht barrierefrei seien und/oder aufgrund einer mangelnden finanziellen Unterstützung nicht wahrgenommen werden könnten. So sei es z.B. häufig nicht möglich im Rahmen eines Auslandsaufenthalts oder eines nicht obligatorischen Praktikums eine Arbeitsassistenz finanzieren zu lassen. Durch behinderungsbedingten Mehraufwand sei es außerdem schwierig, Nebentätigkeiten

nachzugehen oder als studentische Hilfskraft an der Hochschule zu arbeiten. Mit diesen Ergebnissen wird erneut deutlich, dass es für Hochschulabsolvent_innen mit Behinderungen besonders wichtig ist, schon während des Studiums das eigene Bewerber_innenprofil zu schärfen, um mit Arbeitnehmer_innen ohne Behinderungen auf dem Arbeitsmarkt konkurrieren zu können.

Die Identifikation des Problembereiches „Übergang Hochschule Arbeitswelt“ führte zu innovativen Praxisprojekten, die sich der Zielgruppe hochqualifizierter Menschen mit Behinderungen widmen. Im Folgenden sollen zwei von ihnen vorgestellt werden.

Praxisprojekt I: PROMI – Promotion inklusive

Vor dem Hintergrund, dass Barrieren in den Köpfen bei Fragen der Inklusion die bedeutsamste Rolle spielen, ist es zudem wichtig, dass ein Kulturwandel in der gesamten Organisation Hochschule vollzogen wird. Hierbei können Praxisprojekte einen wichtigen Beitrag leisten. Ein Beispiel hierfür ist das vom Bundesministerium für Arbeit und Soziales geförderte Projekt „PROMI – Promotion Inklusive“ (promi.uni-koeln.de). Dort wurden in den vergangenen Jahren an 21 Partnerhochschulen in ganz Deutschland insgesamt 45 Promotionsstellen für schwerbehinderte Akademiker_innen geschaffen. Bei den Promotionsstellen handelt es sich um 3-jährige sozialversicherungspflichtige Beschäftigungsverhältnisse, mit der Möglichkeit auf eine 2-jährige Verlängerung. Hierdurch sind die Promovierenden finanziell abgesichert und es besteht ein Rechtsanspruch auf notwendige individuelle berufliche Rehabilitationsleistungen. Außerdem wird die Chance zur nachhaltigen Weiterbeschäftigung auf dem ersten Arbeitsmarkt erhöht. Das Projekt wird von der Universität zu Köln geleitet und prozessbegleitend systematisch evaluiert. Auf Ebene der Universitäten strebt das

Projekt an, nachhaltige Strukturen und neue Zugangsmöglichkeiten für schwerbehinderte Studierende und Mitarbeitende zu etablieren sowie bundesweite Netzwerke zu der Thematik zu bilden. Über die Evaluation des Projektes sollen Hürden identifiziert und Best-Practice-Beispiele gesammelt werden, auf deren Grundlage Handlungshilfen für Absolvent_innen und Arbeitgeber_innen erstellt werden. Auf gesellschaftlicher Ebene trägt das Projekt dazu bei, das Thema „inklusive Hochschule“ voranzutreiben und dabei öffentliche Aufmerksamkeit für die Gruppe hochqualifizierter Menschen mit Behinderung herzustellen.

Projekt II: Mentoring für Akademikerinnen mit Behinderung am Übergang von der Hochschule in kleine und mittlere Unternehmen (KMU)

Nationale und internationale Untersuchungen zeigen, dass Frauen mit Behinderungen weniger häufig an Erwerbsarbeit teilhaben (BMAS, 2013; WHO, 2011) und öfter Beschäftigungsverhältnissen nachgehen, die weniger gut bezahlt sind. Es gibt Hinweise darauf, dass sie in mehrfacher Hinsicht auf dem Arbeitsmarkt benachteiligt sind (Libuda-Köster, Sellach, Faber & Puschke, 2009).

Um die Barrieren in den Köpfen auf Seiten potentieller Arbeitgeber_innen und potentieller Arbeitnehmerinnen mit Behinderungen abzubauen, hat das Kompetenzzentrum Frau & Beruf (Region Köln) ein Mentoring-Projekt initiiert, das den Kontakt und Austausch zwischen beiden Personengruppen verstärken möchte. Im Rahmen des Projektes werden sieben Tandems von Akademikerinnen mit Behinderungen oder gesundheitlichen Beeinträchtigungen und Führungskräften aus kleinen und mittleren Unternehmen (KMU) gebildet.

Studentinnen, die sich am Übergang ins Arbeitsleben befinden bzw. Absolventinnen, die ihren Abschluss vor nicht allzu langer Zeit erworben haben, sollen als Mentees in ihrer beruflichen und persönlichen Orientierung unterstützt werden. Als Mentor_innen stehen ihnen Führungskräfte aus KMU zur Seite. Diese sollen durch das Mentoring sensibilisiert werden für die Potentiale und Bedarfe von Akademikerinnen mit Behinderungen. Das Projekt wird wissenschaftlich begleitet von der Universität zu Köln. Gefördert wird es durch das Ministerium für Gesundheit, Emanzipation, Pflege und Alter (NRW) und den Europäischen Fonds für regionale Entwicklung.

Handlungsbedarfe und Herausforderungen an Hochschulen und darüber hinaus

Als Bildungseinrichtungen und Arbeitgeberinnen sind Hochschulen mitverantwortlich für einen erfolgreichen Übergang ihrer Absolvent_innen ins Arbeitsleben. Die Barrierefreiheit des Qualifikationsprozesses muss gewährleistet werden und damit die Zugänglichkeit von Qualifikationsangeboten. In den letzten Jahren hat es zahlreiche Bestrebungen gegeben, die Hochschule für Studierende inklusiv(er) zu gestalten. Auf nationaler Ebene ist in diesem Zusammenhang z.B. die Änderung des Hochschulrahmengesetzes (§ 2 Abs. 4) 2007 zu nennen und die Empfehlung der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) 2009, die „Eine Hochschule für Alle“ fordert (Hochschulrektorenkonferenz, 2013). Die öffentliche Wahrnehmung der inklusiveren Hochschule als Markenzeichen und Qualitätsmerkmal hat positiv zu dieser Entwicklung beigetragen. Doch beziehen sich diese Bestrebungen bisher tatsächlich vorrangig auf Studierende und somit die Hochschule in ihrer Rolle als Bildungsinstitution, während die „inklusive Hochschule“ in ihrer Rolle als Arbeitgeberin bisher noch kaum Aufmerksamkeit genießt.

Durch die Ausgestaltung und Verabschiedung hochschulinterner Aktionspläne haben einzelne Hochschulen bzw. Hochschulleitungen in Deutschland bereits begonnen strukturelle Veränderungen vorzunehmen, um die gleichberechtigte Teilhabe von Studierenden und Mitarbeiter_innen zu gewährleisten. In solchen Aktionsplänen, wie beispielsweise an der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel (Präsidium der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel, 2015), werden Standards für Barrierefreiheit und Regelungen zu deren Überprüfung festgelegt.

Für eine inklusive Hochschule muss die Zielgruppe (Studierende, Absolvent_innen und Mitarbeiter_innen in Verwaltung und Wissenschaft) in Zukunft im gesamten Angebot der Hochschule besser in den Blick genommen werden, z.B. bei flankierenden Angeboten (Bauer, Groth, & Niehaus, 2016a) oder im Rahmen von Diversity-Strategien (Bauer, Groth & Niehaus, 2016b). Außerdem ist der Austausch zwischen relevanten internen Akteur_innen wichtig sowie die Vernetzung zu Leistungsträgern. Speziell das Thema „Übergang Hochschule Arbeitswelt“ ist in diesem Zusammenhang aber noch zu wenig berücksichtigt worden. Spezifische Informationen oder Beratungsangebote lassen sich an Hochschulen z.B. meist nicht finden (Bauer & Bäuerlen, in press).

Wie die Pilotstudie von Niehaus und Bauer gezeigt hat, müssen insbesondere psychologische und bürokratische Barrieren überwunden werden, um für Hochschulabsolvent_innen mit Behinderungen gleiche Zugangsmöglichkeiten und die gleichberechtigte Teilhabe am Arbeitsleben gewährleisten zu können. Hierbei muss das Thema „inklusive Hochschule“ nicht nur als Querschnitts-, sondern auch als Längsschnittthema gedacht werden: Sowohl die Voraussetzungen für den Hochschulzugang, die Studiensituation als auch die Vorbereitung auf das Arbeitsleben müssen berücksichtigt werden.

Neben den Hochschulen selbst stehen auch politische Entscheidungsträger_innen in der Verantwortung, die Personengruppe mit ihren spezifischen Bedarfen stärker ins öffentliche Bewusstsein zu rücken, beispielsweise im Rahmen der Fachkräftediskussion. Zudem müssen qualitativ hochwertige Daten erhoben werden, um den Übergang der Personengruppe ins Arbeitsleben nachvollziehen zu können, die aktuelle Datenlage reicht hierfür nicht aus.

Ein erster Schritt, um neue Handlungskonzepte zu entwerfen, kann die Durchführung systematisch evaluierter Praxisprojekte sein. Diese können auch einen Beitrag leisten zur Überwindung bestehender Barrieren, indem sie zur Vernetzung der Akteure und zum Austausch positiver Erfahrungen beitragen und empirischen Einblick in die Lebenslagen von Personengruppen ermöglichen, die sonst schwierig zu erreichen sind.

Literaturverzeichnis

Bauer, J., Groth, S. & Niehaus, M. (2016a). Employability mit Disability?! Herausforderungen für Hochschulen an der Schnittstelle zum Arbeitsmarkt. In U. Klein & IBS (Hrsg.), *Inklusive Hochschule. Neue Perspektiven für Praxis und Forschung* (Diversity und Hochschule, S. 244-260). Weinheim u.a.: Beltz Juventa.

Bauer, J., Groth, S. & Niehaus, M. (2016b). Diversity Kompetenz für den Übergang Studierender mit Behinderungen ins Arbeitsleben. In P. Genkova & T. Ringeisen (Hrsg.), *Handbuch Diversity Kompetenz. Gegenstandsbereiche*. doi: 10.1007/978-3-658-08932-0_35-1 (Springer Reference Psychologie, S. 1–16). Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Bauer, J., Groth, S., Niehaus, M. & Kaul, T. (2016). Auf dem Weg zur Promotion: Strukturelle Hürden und individuelle Herausforderungen für Promovierende mit Behinderungen. In U. Klein & IBS (Hrsg.), *Inklusive Hochschule. Neue Perspektiven für Praxis und Forschung* (Diversity und Hochschule, S. 222-235). Weinheim u.a.: Beltz Juventa.

BMAS (2013). Teilhabebericht der Bundesregierung über die Lebenslagen von Menschen mit Beeinträchtigungen. <http://www.bmas.de/DE/Service/Medien/Publikationen/a125-13-teilhabebericht.html> [14.06.2016]

Fietz, B., Gebauer, G. & Hammer, G. (2011). Die Beschäftigung schwerbehinderter Menschen auf dem ersten Arbeitsmarkt: Einstellungsgründe und Einstellungshemmnisse Akzeptanz der Instrumente zur Integration. Ergebnisse einer qualitativen Untersuchung in Unternehmen des Landes Bremen. Bremen: Institut Arbeit und Wirtschaft. Verfügbar unter: http://www.iaw.uni-bremen.de/ccm/cms-service/stream/asset/?asset_id=995009 [10.11.2016].

Hochschulrektorenkonferenz (Hg) (2013): „Eine Hochschule für Alle“. Empfehlung der 6. Mitgliederversammlung der HRK am 21. April 2009 zum Studium mit Behinderung/chronischer Krankheit. Ergebnisse der Evaluation. Online verfügbar unter: www.hrk.de/fileadmin/redaktion/Auswertung_Evaluation_Eine_Hochschule_fuer_Alle.pdf [10.11.2016].

Middendorff, E., Apolinarski, B., Poskowsky, J., Kandulla, M. & Netz, N. (2013). Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2012: 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch das HIS-Institut für Hochschulforschung. Berlin, Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung. Verfügbar unter: <http://www.studentenwerke.de/pdf/20-SE-Bericht.pdf> [23.7.2013].

Libuda-Köster, A.; Sellach, B.; Faber, B. & Puschke, M. (2009). Lebenslagen behinderter Frauen in Deutschland. Auswertung des Mikrozensus 2005. Berlin: BMFSFJ.

Niehaus, M. & Bauer, J. (2013). Chancen und Barrieren für hochqualifizierte Menschen mit Behinderung: Übergang in ein sozialversicherungs-pflichtiges Beschäftigungsverhältnis - Pilotstudie zur beruflichen Teilhabe (Aktion Mensch e.V., Hrsg.), Bonn.

Präsidium der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel (Hg) (2015). Aktionsplan der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel zur Umsetzung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung. <https://www.gendiv.uni-kiel.de/de/forschung/aktionsplan-un-brk/download/aktionsplan-der-cau-kiel-barrierefreie-pdf> [11.11.2016]

Unger, M., Wejwar, P., Zaussinger, S. & Laimer, A. (2012). beeinträchtigt studieren: Datenerhebung zur Situation Studierender mit Behinderung und chronischer Krankheit 2011. Berlin: Deutsches Studentenwerk.

WHO (2011). World report on disability. http://www.who.int/disabilities/world_report/2011/report.pdf [14.06.2016].

Projektlinie „Inklusion und Innovation“

Am 16.09.2013 fiel der Startschuss für die **Projektlinie „Inklusion und Innovation“**.

Laufzeit: Pilot: 16.09.2013 bis 31.12.2014

Projekt: 01.01.2015 bis 31.12. 2016

Kernzielgruppe: Langzeitarbeitslose Menschen mit Sehbehinderung oder Blindheit jeglichen Alters, die unmittelbar in Erwerbstätigkeit oder zunächst in Ausbildung kommen möchten.

Ziel: Integration in den ersten Arbeitsmarkt, Unterstützung für blinde und sehbehinderte Menschen beim (Wieder-) Einstieg in Ausbildung und Beruf.

Angebote für die Teilnehmenden:

1. Individuelle Beratung und Begleitung oder
2. Qualifizierung (im Umfang von 10 Wochenstunden vor Ort plus 10h Zuhause.)
 - Profiling / Eignungsfeststellung
 - Sehbehinderten- und blindengerechtes Bewerbungstraining
 - Barrierefreies Vermittlungscoaching
 - EDV Auffrischungslehrgänge
 - Jobcoaching bei Antritt der Stelle (z.B.Team-coaching)

Neu und einzigartig an unserem Konzept sind vor allem:

1. Die Teilnahme ist freiwillig und beinhaltet die eigenverantwortliche Mitarbeit unserer Teilnehmerinnen und Teilnehmer.
2. Die Teilnehmenden werden Expertinnen und Experten in eigener Sache. Sie erwerben Schlüsselkompetenzen und können potenziellen Arbeitgebern angemessen und verständlich die Möglichkeiten und Grenzen ihrer Seheinschränkung beschreiben und kennen sich gut mit Fördermöglichkeiten und dem Nachteilsausgleich aus.
3. Einbeziehung der unternehmerischen Sichtweise. Durch spezielle Workshops und Unterstützung von Gründungsvorhaben.

Ergebnisse der blista-Projektlinie Inklusion & Innovation

Mehr als 150 Personen mit Blindheit oder Sehbehinderung wurden im Zeitraum 9/2013 bis heute beraten oder intensiv begleitet und qualifiziert.

36 Teilnehmenden gelang der Einstieg in den 1. Arbeitsmarkt in die Selbstständigkeit bzw. in eine Ausbildung oder ein Praktikum/FSJ.

Eine von Arbeitslosigkeit bedrohte Teilnehmerin konnte ihr Stellenprofil erfolgreich modifizieren und in Anstellung bleiben.

64 Menschen mit Sehbehinderung und Blindheit nahmen an der modularen Qualifizierung teil. 89 Personen wurden beraten und nach Bedarf individuell begleitet.

Ergebnisse aus dem laufenden Projekt (01/2015 bis heute):

Insgesamt 92 Personen wurden beraten oder intensiv begleitet und qualifiziert.

- 48 wurden beraten und nach Bedarf individuell begleitet
- 44 Menschen mit Sehbehinderung und Blindheit nahmen an der modularen Qualifizierung teil:
 - 19 Teilnehmenden gelang der Einstieg in den 1. Arbeitsmarkt in die Selbstständigkeit bzw. in eine Ausbildung oder ein Praktikum/FSJ
 - 22 sind aktuell in der Qualifizierung und/oder werden derzeit aktiv unterstützt.
 - 3 TN bewerben sich eigenständig.

Projekträger: Die Deutsche Blindenstudienanstalt e.V. (blista)
blista steht für eine vielfältige und hochqualifizierte Förderung, die sorgfältig auf die individuellen Potenziale und Interessen der Einzelnen abgestimmt ist. Als eines der größten und vielfältigsten Reha-Zentren in Europa bietet die Rehabilitationseinrichtung der blista (RES) mit rund 60 teilweise selbst betroffenen Fachleuten Beratung, Schulung und Qualifizierungen an. Unsere Schulungen werden durch speziell ausgebildete Fachleute durchgeführt.

Projektleitung:

Ute Mölter, Leiterin des Reha-Beratungszentrums der blista
Am Schlag 2-12, 35037 Marburg, Telefon: 06421 606-500, E-Mail: rehabberatung@blista.de

Die blista-Projektlinie Inklusion und Innovation wird gefördert aus Mitteln des Hessischen Ministeriums für Soziales und Integration und aus Mitteln der Europäischen Union - Europäischer Sozialfonds.

Autorenverzeichnis

Jana Felicitas Bauer	Universität zu Köln, Lehrstuhl für Arbeit und berufliche Rehabilitation, Herbert-Le-win-Straße 2, 50931 Köln
Alice Dillbahner	Universität Kassel, Fachbereich Humanwissenschaften, Arnold-Bode-Straße 10, 34127 Kassel
Petra Friedrich	Landeswohlfahrtsverband Hessen, Integrationsamt, Ständeplatz 6-10, 34117 Kassel
Susanne Groth	Universität zu Köln, Lehrstuhl für Arbeit und berufliche Rehabilitation, Herbert-Le-win-Straße 2, 50931 Köln
Dr. Sabine Lauber-Pohle	Philipps-Universität Marburg, Kooperationsstelle der blista e.V., Bei St. Jost 15, 35032 Marburg
Ute Mölter	Deutsche Blindenstudienanstalt e.V., Am Schlag 2-12, 35037 Marburg
Prof. Dr. Mathilde Niehaus	Universität zu Köln, Lehrstuhl für Arbeit und berufliche Rehabilitation, Herbert-Le-win-Straße 2, 50931 Köln
Dr. Tim Plasa	Universität Kassel, INCHER Kassel, Mönchebergstraße 17, 34109 Kassel
Diana Ramm	Universität Kassel, Fachbereich Humanwissenschaften, Arnold-Bode-Straße 10, 34127 Kassel
Angela Rauch	Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Regensburger Straße 104, 90478 Nürnberg
Dr. Marc Ruhlandt	Philipps-Universität Marburg, Institut für Erziehungswissenschaften, Wilhelm-Röpke-Straße 6, 35032 Marburg

Prof. i.V.Dr. Christian Schmidt	Universität Kassel, Fachbereich Wirtschaftswissenschaften, Heinrich-Plett-Straße 40, 34132 Kassel
Dr. Catrin Siedenbiedel	Universität Kassel, Fachbereich Humanwissenschaften, Nora-Platiel-Straße 1, 34127 Kassel
Prof. Dr. Felix Welti	Universität Kassel, Fachbereich Humanwissenschaften, Arnold-Bode-Straße 10, 34127 Kassel

ISBN 978-3-7376-0266-2



9 783737 602662 >