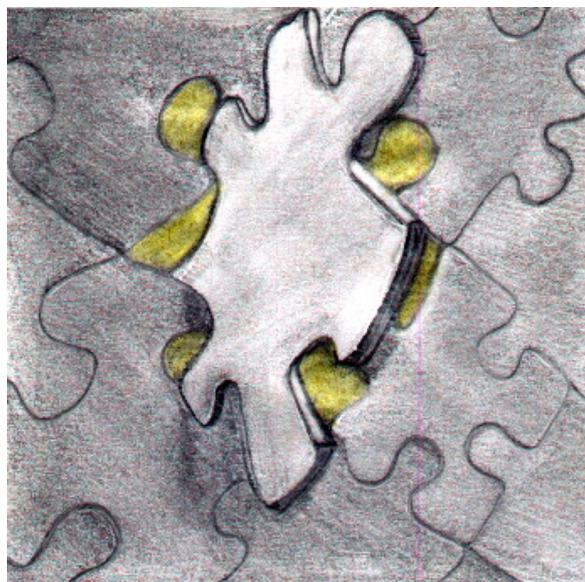


Dorina Gummersbach
Karl-Josef Faßbender
Gerd Hansen

>> come(pus) together <<

Ein Projekt zur Verbesserung des Übergangs
von Schule zu Universität für
Menschen mit Behinderungen und chronischen Erkrankungen



Cuvillier Verlag Göttingen

Dorina Gummersbach
Karl-Josef Faßbender
Gerd Hansen

>> come(pus) together <<

Ein Projekt zur Verbesserung des Übergangs
von Schule zu Universität für
Menschen mit Behinderungen und chronischen Erkrankungen

 Cuvillier Verlag Göttingen

Bibliografische Information Der Deutschen Bibliothek

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

1. Aufl. - Göttingen : Cuvillier, 2005

ISBN 3-86537-683-5

© CUVILLIER VERLAG, Göttingen 2005

Nonnenstieg 8, 37075 Göttingen

Telefon: 0551-54724-0

Telefax: 0551-54724-21

www.cuvillier.de

Alle Rechte vorbehalten. Ohne ausdrückliche Genehmigung des Verlages ist es nicht gestattet, das Buch oder Teile daraus auf fotomechanischem Weg (Fotokopie, Mikrokopie) zu vervielfältigen.

1. Auflage, 2005

Gedruckt auf säurefreiem Papier

ISBN 3-86537-683-5

Inhaltsverzeichnis

| | |
|---|-----------|
| 0. Einleitung | 6 |
| 1. Begriffsklärung | 7 |
| 2. Studium mit Behinderung | 9 |
| 2.1. Die Studienvorbereitung in der schulischen Berufsorientierung bei Schülern mit Behinderungen und chronischen Erkrankungen | 9 |
| 2.2. Hindernisse im Studium Studierender mit Behinderungen und chronischen Erkrankungen | 12 |
| 2.3. Beratungsbedarf von Studieninteressierten und Studierenden mit Behinderungen und chronischen Erkrankungen | 16 |
| 3. Modelle zur Optimierung der Studiensituation von Menschen mit Behinderungen und chronischen Erkrankungen | 22 |
| 4. Aktueller Diskussions- und Forschungsstand | 24 |
| 5. Zum Projekt >>come(pus) together<< | 36 |
| 6. Fragestellung der Erhebung | 38 |
| 7. Empirische Erhebung zum Übergang von Schule zu Universität für Menschen mit Behinderungen und chronischen Erkrankungen | 39 |
| 8. Befunde der Erhebung | 41 |
| 8.1. Explorationsgruppe 1: Studierende mit Behinderungen und chronischen Erkrankungen | 41 |
| 8.2. Explorationsgruppe 2: Schüler mit Behinderungen und chronischen Erkrankungen | 63 |
| 9. Diskussion und Ausblick | 74 |
| Literaturverzeichnis | 76 |

Abkürzungsverzeichnis

(Auf bibliographische und allgemein bekannte, *eindeutige* Abkürzungen wird in dieser Auflistung verzichtet.)

| | |
|--------------------------|--|
| BauO NRW | <i>Bauordnung Nordrhein-Westfalen</i> |
| BIZ | <i>Berufsinformationszentrum</i> |
| CML | <i>Chronische Myeloische Leukämie</i> |
| DSW | <i>Deutsches Studentenwerk</i> |
| HRG | <i>Hochschulrahmengesetz</i> |
| IncluCity Cologne | <i>Projekt zum Einbezug von Menschen mit Behinderungen in die Stadtentwicklung, Köln</i> |
| Kokobe | <i>Koordinierungs-, Kontakt- und Beratungsstelle für Menschen mit Behinderung, Köln</i> |
| MS | <i>Multiple Sklerose</i> |
| MUZ | <i>Münsters Universitätszeitung</i> |
| ÖPNV | <i>Öffentlicher Personennahverkehr</i> |
| SGB | <i>Sozialgesetzbuch</i> |
| TIPI | <i>Tiere in Pädagogik integrieren, Projekt an der Universität zu Köln</i> |
| UB | <i>Universitätsbibliothek</i> |
| ZIB | <i>Zentrum für Studieninformation und Beratung</i> |
| ZSL | <i>Zentrum Selbstbestimmt Leben</i> |

0. Einleitung

Der vorliegende Projektbericht beschäftigt sich mit der Situation von Studieninteressierten und Studierenden mit Behinderungen und chronischen Erkrankungen unter besonderer Berücksichtigung des Übergangs von Schule zu Universität.

Im theoretischen Teil werden zunächst die begrifflichen Grundlagen diskutiert (Kapitel 2). Kapitel 3 geht auf die Themenstellung *Studium mit Behinderung* ein und widmet sich ausgewählten Aspekten wie der Studienvorbereitung in der Schule, möglichen Barrieren für behinderte und chronisch kranke Studierende während des Hochschulstudiums, dem besonderen Beratungsbedarf und der Thematik der sozialen Integration an Hochschulen. Kapitel 4 beschäftigt sich mit der aktuellen Lage zur Studiensituation behinderter und chronisch kranker Studierender unter besonderer Berücksichtigung von Modellen zur Optimierung der Situation und über die Darstellung des aktuellen Diskussions- und Forschungsstands. Unter anderem wird ein abgeschlossenes Pilot-Projekt zur Verbesserung der Studiensituation Studierender mit Behinderungen und chronischen Erkrankungen an der *Universität Dortmund* vorgestellt. Kapitel 5 ist mit der Darstellung des Projekts >>come(pus) together<< befasst, welches sich derzeit in der Erprobungsphase befindet. In diesem Kapitel werden Projektdauer, Projektziel und konzeptuelle Schwerpunkte erläutert.

Im Kapitel 6 (*Fragestellung der Untersuchung*) geht es um die hier vorgestellte empirische Erhebung zum o. g. Übergang. Dazu werden in Kapitel 7 sowohl Forschungsmethodik als auch beide Explorationsgruppen (Studierende und Schüler mit Behinderungen und chronischen Erkrankungen) und die Rahmenbedingungen der Erhebung vorgestellt. Die Befunde werden in Kapitel 8 dargestellt. Kapitel 9 beschließt die Arbeit mit der Diskussion der wichtigsten Ergebnisse und einem Ausblick auf die zukünftigen Entwicklungen und Ziele.

Im Folgenden wird die jeweils maskuline Form verschiedener Begriffe für beide Geschlechter verwendet. Sie ist daher geschlechtsneutral zu verstehen. Sind sowohl die maskuline als auch die feminine Form benutzt worden, so ist diese Unterscheidung bewusst gewählt.

1. Begriffsklärung

Zunächst sollen einige einführende Überlegungen zur Zielgruppe, zur Bestimmung des Zeitrahmens sowie zur Herleitung des Projekt-Obertitels bzw. -slogans >>come(pus) together<< vorgestellt werden.

Studierende mit Behinderungen und chronischen Erkrankungen

Zielgruppe des Projektes sind Studierende und potentielle Studierende mit Behinderungen und chronischen Erkrankungen. Da zur Zulassung zum Hochschulstudium der Schulabschluss der Fachhochschul- oder der Allgemeinen Hochschulreife benötigt wird, beschränkt sich die Zielgruppe der (zukünftigen) Studierenden mit Behinderungen und chronischen Erkrankungen hauptsächlich auf Menschen mit Körperbehinderungen, mit Sprachbehinderungen sowie mit Hör- und Sehbehinderungen.

Der Übergang von Schule zu Universität

Der Übergangsbegriff wird weit gefasst, d. h. die Phase von der Jahrgangsstufe (Jgst.) 12 bis maximal zum Ende des Grundstudiums im Zuge dieses Projektes als Übergang verstanden.

Die Erfahrungen der Beratungsstelle für Studierende mit Behinderungen und chronischen Erkrankungen und die des Autonomen Behindertenreferates des *Allgemeinen Studierendenausschuss (AStA)* an der *Universität zu Köln* zeigen, dass viele betroffene Studierende erst in der Jahrgangsstufe 13 oder später damit beginnen, über ihren Studienwunsch bzw. ihre -möglichkeiten nachzudenken.

Grundsätzlich kann es jedoch als sinnvoll gelten, sich früh zu informieren und beraten zu lassen. Dies erkennt auch MEISTER in seiner Studie aus den Jahren 1995-1998. Er empfiehlt für das Vorfeld des Studiums: „Wenn wir den behinderten Studierenden tatsächlich helfen wollen, dann muß die Unterstützung und Beratung bereits in der Schulzeit [beginnen]“ (MEISTER 1998, S. 147).

An der *Universität zu Köln* fiel auf, dass an der Veranstaltung zur Begrüßung der Erstsemester mit Behinderungen und chronischen Erkrankungen in den vergangenen Semestern immer wieder auch Menschen teilnahmen, die sich erst mindestens ein Semester später immatrikulieren wollten. Diese nutzten die Erstsemester-Begrüßung als Informationsveranstaltung, um sich auf ihren tatsächlichen späteren Studienbeginn vorzubereiten bzw. um Entscheidungshilfen zu bekommen. Dieses Verhalten der Studieninteressierten belegt den hohen Informations- und Vorbereitungsbedarf zu

Beginn des Studiums. Dieser betrifft zunächst einmal sämtliche Studieninteressierten, diejenigen mit einer Behinderung oder Erkrankung aufgrund des zu leistenden organisatorischen Mehraufwands jedoch in besonderem Maße.

Es erscheint also ratsam, sich bereits zu einem frühen Zeitpunkt mit Fragen der Berufsausbildung zu beschäftigen. Auch der Frage, ob der gewählte Studiengang beibehalten, gewechselt oder ob das Studium abgebrochen werden soll, muss sowohl auf persönlicher als auch auf gesellschaftlicher Ebene eine hohe Bedeutung beigemessen werden.

>>come(pus) together<<

Der Titel >>come(pus) together<< setzt sich zusammen aus dem Englischen *come together* (= *Zusammenkommen/ Kommt zusammen!*) und dem lateinischen *campus*, welches wörtlich *Feld, Gefilde, Ebene, Fläche* und *Ort* bedeutet, im heutigen internationalen Sprachgebrauch jedoch für die Bezeichnung eines Hochschulgeländes eingesetzt wird.

Somit drückt der Titel den Wunsch nach einer Hochschule als Ort der Zusammenkunft, als Forum des gemeinsamen Lernens und Arbeitens verschiedener Menschen aus.

2. Studium mit Behinderung

2.1 Die Studienvorbereitung in der schulischen Berufsorientierung bei Schülern mit Behinderungen und chronischen Erkrankungen

Die Dringlichkeit und Notwendigkeit der Berücksichtigung von Fragen der Berufsorientierung in allgemein bildenden Schulen ist bereits in den 1950er Jahren (u. a. bedingt durch den Mangel an Ausbildungs- und Arbeitsplätzen und durch die „allgemeine Qualifikationsnot“ (DEDERING 2003, in: <http://www.sowi-online.de/reader/berufsorientierung/dedering.htm>)) verstärkt ins Bewusstsein gerückt. Erst Mitte der 1960er Jahre wurde die schulische Berufsorientierung in den Unterricht der gerade neu gegründeten Schulform Hauptschule etabliert. Die Empfehlungen der *Kultusministerkonferenz* (KMK) zur Hauptschule von 1969 für das Fach Arbeitslehre (mit einem eigenständigen Unterrichtsfeld „Hinführung zur Berufswahl“, KMK 1969, zit. nach: ebd.) sahen vor, dass Schüler außer praktischen Erfahrungen auch die Möglichkeit einer allgemeinen „Orientierung über Berufsfelder, Berufsgruppen und Berufe“ (ebd.) erhalten sollten, um nach der 9. Schulklasse eine Berufsfeldentscheidung treffen zu können.

In § 32 des *Arbeitsförderungsgesetzes* von 1969 wurde ein Kooperationsauftrag zwischen Einrichtungen der allgemeinen und beruflichen Bildung und der *Bundesanstalt für Arbeit* (heute: *Agentur für Arbeit*) festgehalten (vgl. ebd.). In manchen Bundesländern (z. B. Berlin, Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen) wurden 1969 schon Richtlinien und Lehrpläne o. ä. für die Arbeitslehre in Haupt- und Sonderschule wirksam. Andere Bundesländer (z. B. Hessen) legten erst Ende der 1970er Jahre entsprechende Lehrpläne vor (vgl. ebd.). Im Curriculum der Gesamtschule war die Arbeitslehre von Anfang an enthalten. Die Pläne sahen je nach Bundesland Betriebserkundungen und –praktika vor, die Wahl eines Schwerpunktbereiches der Berufsorientierung (z. B. Metall- oder Elektrotechnik) sowie die Vermittlung aller Sachgebiete der Arbeitslehre (Technik, Wirtschaft und Hauswirtschaft).

In den 1970er Jahren boten auch Realschulen Hilfen zur Berufswahl an, wobei die Inhalte entweder im neuen Fach(-verbund) Arbeitslehre oder in bereits vorhandenen Fächern vermittelt wurden (Sozialkunde, Politik oder Wirtschaft).

Ende der 1980er und zu Beginn der 1990er Jahre, nach mehrfacher Aktualisierung und Anpassung der Lehrpläne an die Bedingungen der Berufs- und Arbeitswelt, wurde

erkannt, dass sich der Prozess der Berufswahl nicht auf die Sekundarstufe I (Sek. I) begrenzt und auch Schüler der Sekundarstufe II (Sek. II) Berufsorientierung benötigen. Die KMK, die *Bundesanstalt für Arbeit* (heute: *Agentur für Arbeit*) und die *Hochschulrektorenkonferenz* beschlossen daher 1992 eine „Gemeinsame Empfehlung zur Zusammenarbeit von Schule, Berufsberatung und Studienberatung in der gymnasialen Oberstufe“ (DEDERING 2003, in: <http://www.sowi-online.de/reader/berufsorientierung/dedering.htm>).

Heute ist die Berufs- bzw. Studienvorbereitung in den meisten Bundesländern in den Unterricht integriert. Die Art und Intensität der Vermittlung ist jedoch nicht nur von Schulform zu Schulform und von Land zu Land unterschiedlich, sondern sogar von Schule zu Schule. So beschränkt sich das Angebot von vielen Gymnasien auf kaum vor- und nachbereitete Berufspraktika oder sogar nur auf eintägige Betriebserkundungen, Bewerbungstrainings und Besuche im *Berufsinformationszentrum* (BIZ) der *Agentur für Arbeit*. In anderen Schulen wird das Thema *Beruf* in verschiedenen Fächern aufgegriffen, z. B. in Deutsch über das Schreiben von Bewerbungen, durch die Inszenierung von Bewerbungsgesprächen oder die Vermittlung von Rahmenbedingungen einer gelingenden Kommunikation sowie in Sozialwissenschaften, Wirtschaft oder Politik durch Thematisierung der wirtschaftlichen Lage, Entwicklungen und Trends auf dem Arbeitsmarkt etc.. Manche Schulen gehen Kooperationen mit Betrieben und Hochschulen ein und motivieren ihre Schüler durch Projekte und Anregungen zu innovativen Ideen und deren (virtueller) Verwirklichung. Als Beispiel für eine gut durchdachte Berufsorientierung kann das Konzept des *Gymnasiums Alstertal* in Hamburg gelten, dessen Schulkonzept in komprimierter Form folgendermaßen lautet:

„Gymnasium Alstertal – Umfassende Grundausbildung – Solide Basis für Universität und Beruf – Soziale Kompetenz – Fachliches Wissen – Methodische Qualifikation“ (GYMNASIUM ALSTERTAL 2005, in: <http://www.hh.schule.de/ga/Schule.html> Link *Schulprofil*).

Die modularisierte Berufsvorbereitung beginnt hier bereits in der Beobachtungsstufe in der Jgst. 6 und zieht sich wie ein roter Faden durch die Mittel- und Oberstufe. Die Ziele der Berufsorientierung in Beobachtungs- und Mittelstufe sind z. B. das Kennenlernen der Arbeitswelt, die Analyse der Fähigkeiten und Stärken der Schüler, das Erstellen einer Bewerbungsmappe, vorbereitete und reflektierte Bewerbungstrainings, die Förderung des eigenständigen Planens, die Bewältigung eines Betriebspraktikums, der Informationsaustausch unter den Schülern, das Sammeln von Workshoperfahrungen und das Entdecken der künstlerischen Berufswelt (vgl. GYMNASIUM ALSTERTAL 2005,

in: <http://www.hh.schule.de/ga/Schule.html>, Link *Schulprofil*). In der Oberstufe wird nochmals ein Praktikum durchgeführt, diesmal ein zweiwöchiges Sozial- oder Auslandspraktikum. Des Weiteren gibt es Berufsinformationstage und das Angebot, Betriebe zu besichtigen. Die sog. *Studienstufe* besucht die *Universitätstage* und kann das Angebot eines „Zielorientierungsseminars“ und der „Tutorenpausen“ (ebd.) zu Information und Austausch nutzen. Alle Oberstufenschüler können sich über den monatlichen Newsletter und über empfohlene Links im Internet informieren und sich individuell beraten lassen. Das breite Spektrum der Angebote des *Gymnasiums Alstertal* basiert auf einer guten Vernetzung und Kooperation zwischen Schule, Betrieben und Hochschulen. Der Schule wurde 2004 ein Qualitätssiegel durch die *Hamburger Handelskammer* und durch das *Zentrum für Schule und Wirtschaft* verliehen, das sie – neben drei weiteren Hamburger Schulen – auszeichnet als Schule mit einer besonders guten Berufsorientierung (vgl. GYMNASIUM ALSTERTAL 2005, in: <http://www.hh.schule.de/ga/Beruf.html>, Link *Berufsorientierung*)..

Für eine zukunftsorientierte Bildung steht auch das 1997 von der Baden-Württembergischen Kultusministerin eröffnete Forum *Gymnasium – Hochschule – Wirtschaft*, dessen Vorschläge und Ergebnisse auf einem bildungspolitischen Kongress am 23.09.1999 diskutiert wurden.

„Ziel des Forums, dem Vertreter von Wirtschaft, Hochschulen, Gymnasien und der Schulverwaltung angehören, ist eine verbesserte Abstimmung in allen Fragen des Übergangs der Abiturienten und Abiturientinnen in die tertiären Bereiche“ (VEREIN DEUTSCHER INGENIEURE – WÜRTTEMBERGISCHER INGENIEURVEREIN 1999, <http://wiv.vdi-bezirksverein.de/forghw02.htm>).

Die Arbeit des Forums soll mit bereits bestehenden Maßnahmen des Ministeriums verknüpft werden, z. B. mit der *Berufsorientierung am Gymnasium (BOGY)*, mit den *Studententagen* und mit dem Arbeitskreis *Seminarkurs auf der gymnasialen Oberstufe* (vgl. VEREIN DEUTSCHER INGENIEURE – Württembergischer Ingenieurverein 1999, <http://wiv.vdi-bezirksverein.de/forghw02.htm>).

„Alle diese Maßnahmen zielen auf eine verbesserte Vorbereitung der Schülerinnen und Schüler auf die Arbeits- und Studienwelt, auf eine generelle Stärkung des selbstständigen und selbstverantwortlichen Lernens und auf eine intensivere Beschäftigung mit der Frage nach einer verantwortungsbewussten Gestaltung des persönlichen Lebensweges“ (ebd.).

Zusammenfassend kann also festgestellt werden, dass es zwar Richtlinien und Lehrpläne zur Berufsorientierung bzw. Arbeitslehre gibt, diese jedoch in den verschiedenen Bundesländern sehr unterschiedlich ausfallen. Eine Vorbereitung auf ein Hochschulstudium wird auf eher niedrigschwelligem Niveau vermittelt. Die wenigen

Sonder- bzw. Förderschulen mit gymnasialer Oberstufe bzw. mit der Möglichkeit des Erwerbs einer Hochschulzugangsberechtigung bieten z. T. entsprechende Informations-Maßnahmen an bzw. kooperieren mit Hochschulen in der Umgebung (z. B. die *Anna-Freud-Schule* in Köln).

2.2 Hindernisse im Studium Studierender mit Behinderungen und chronischen Erkrankungen

„Wir betrachten Behinderung nicht als Schicksal, sondern als Ausdruck der behindernden gesellschaftlichen Bedingungen, durch die wir benachteiligt und oft erst behindert werden. Daher treten wir dafür ein, dass die Barrieren beseitigt werden, die einem gleichberechtigten Leben im Wege stehen“ (MILES-PAUL 1997, zit. nach: PREROST in: HOLLENWEGER u. BÄTTIG 1997, S. 27).

Dies meint wohl auch BÄTTIG mit der Feststellung: „Behindert sein bedeutet immer auch behindert werden“ (BÄTTIG in: HOLLENWEGER u. BÄTTIG 1997, S. 93):

Vorurteile und Ängste, unzugängliche Räumlichkeiten, mangelhafte Unterstützung, fehlende bzw. unzureichende Informationen und unflexible Studien- u. Prüfungsmodalitäten „[...] behindern oft mehr als die eigene Schädigung, Krankheit oder psychische Verfassung“ (BÄTTIG in: HOLLENWEGER u. BÄTTIG 1997, S. 93). Dennoch gibt es individuelle Grenzen, mit denen es zu leben gilt.

(Körper-) Eigene Grenzen

Studierende mit Behinderungen und chronischen Erkrankungen „[...] müssen qualitativ und quantitativ erheblich mehr für ihr Studium arbeiten als ihre nicht behinderten Kommilitonen“ (HOFMANN u. OMMERBORN 1997, S. 28). Eine Kompensation der körperlichen Einschränkungen ist aber grundsätzlich möglich. Als hilfreich hat sich ein sozialer Rückhalt durch die Familie, durch Freunde und durch Kontakte zu (Selbst-) Hilfeorganisationen usw. erwiesen (vgl. ebd.).

Bauliche Barrieren

Bauliche Barrieren können Menschen mit Behinderungen und chronischen Erkrankungen je nach Schädigungs- oder Erkrankungsart sehr unterschiedlich behindern. Sie betreffen hauptsächlich Menschen mit einer Beeinträchtigung des Bewegungs- und Stützapparates. Sie können entweder durch Helfer überwunden werden, z. B. durch Kommilitonen oder Assistenten, die den Rollstuhl samt Nutzer die Treppe hinauftragen, oder durch Umbau- und Anpassungsmaßnahmen wie Rampen und Aufzüge. Besonders letztere gehören jedoch nicht zum baulichen Standard,

obwohl der barrierefreie Zugang zu öffentlichen Gebäuden laut *Bauordnung des Landes Nordrhein-Westfalen* (BauO NRW) gewährleistet sein muss:

„Bauliche Anlagen und andere Anlagen und Einrichtungen, die einem allgemeinen Besucherverkehr dienen oder die von Menschen mit Behinderungen, alten Menschen und Personen mit Kleinkindern nicht nur gelegentlich aufgesucht werden, sind so zu errichten und instand zu halten, dass sie von diesen Personen ohne fremde Hilfe zweckentsprechend genutzt und barrierefrei erreicht werden können“ (BauO NRW 2001, § 55 (1)).

Des Weiteren werden in § 36 (1)² der BauO NRW „[...] Rampen mit flacher Neigung als Ersatz von Treppen gestattet [...]“ und § 39 (7) lautet: „Aufzüge müssen zur Aufnahme von Rollstühlen geeignet sein. Von mehreren Aufzügen muss mindestens einer zur Aufnahme von Rollstühlen geeignet sein“ (ebd., § 7). Zu bereits bestehenden Anlagen und Einrichtungen gibt die BauO NRW vor:

„Entsprechen rechtmäßig bestehende bauliche Anlagen sowie andere Anlagen und Einrichtungen im Sinne von § 1 Abs. 1 Satz 2 nicht den Vorschriften dieses Gesetzes oder Vorschriften aufgrund dieses Gesetzes, so kann verlangt werden, dass die Anlagen diesen Vorschriften angepasst werden, wenn dies im Einzelfall wegen der Sicherheit für Leben oder Gesundheit erforderlich ist“ (BauO NRW 2001, § 87 (1)).

Trotz dieser Richtlinien gibt es immer noch mehr unangepasste als angepasste öffentliche Gebäude.

Aktuelle bauliche Missstände in Hochschulen betreffen z. B.

- nicht hinreichend an die Bedarfe körperbehinderter Menschen angepasste Hörsäle bzw. Seminarräume oder Arbeitsplätze samt Tischen,
- schwer zu öffnende Türen,
- Türen mit geringer Breite,
- fehlende oder zu enge Aufzüge,
- nicht funktionierende bzw. nicht gewartete automatische Vorrichtungen (Türöffner, Hebebühnen, Aufzüge etc.),
- zu hoch angebrachte Bedienungsschalter, Schilder, Hinweise, Telefone, Automaten oder Griffe,
- unangepasste sanitäre Anlagen sowie
- zu hoch gebaute Tresen (z. B. an Service- und Informationsschaltern).

Baulich-technische Barrieren, die den Transfer zwischen Wohnung und Studienstätte bzw. zwischen universitären Gebäuden behindern, erweitern diesen Mängelkatalog. Sie betreffen auch Menschen mit Sehschädigung. Zu nennen sind z. B.

- unangepasste Bus- und Bahnstationen bzw. Bahnhöfe (ohne Aufzüge, ohne Orientierungshilfen),
- nicht behindertengerechte Einstiege in öffentliche Verkehrsmittel,
- Stufen und Treppen auf dem jeweiligen Weg,
- Unterführungen,
- Bordsteine mit hoher Bordsteinkante,
- Fußgängerüberwege und Ampeln ohne akustisches Signal bzw. mit zu hoch angebrachtem Bedienungsschalter etc..

Soziale und gesellschaftliche Barrieren

„Es kann nicht ausschließlich Sache der Betroffenen sein, diese Barrieren beiseite zu schaffen. Behinderte Studierende leisten einen erheblichen Mehraufwand an Organisationskraft, Zeit und Geld“ (BÄTTIG in: HOLLENWEGER u. BÄTTIG 1997, S. 93 f.).

Daher sind entlastende Unterstützungssysteme notwendig, die eine vollständige soziale Integration und Gleichberechtigung von Studierenden mit Behinderungen und chronischen Erkrankungen an der Hochschule zum Ziel haben.

Das bildungspolitische Verständnis muss sich dahingehend ändern, dass die Partizipation von Menschen mit Behinderungen und chronischen Erkrankungen am Hochschulbetrieb erwünscht ist und „[...] mit allen Mitteln gefördert wird“ (ebd., S. 94).

Daher müssen die Betroffenen besonders im Bereich der Öffentlichkeits- und Aufklärungsarbeit von entsprechenden Beratungs- und (Selbst-) Hilfeorganisationen unterstützt sowie deren Teilhabe an politisch-gesellschaftlichen Initiativen und Änderungsmaßnahmen gefördert werden.

Um Aussagen über soziale und gesellschaftliche Barrieren zu treffen, darf man jedoch nicht nur in „großen“ politischen Dimensionen denken. Auch im mikrosystemischen Umfeld eines Studierenden mit Behinderung oder chronischer Erkrankung sind immer wieder Missstände zu beklagen - bis hin zu mehr oder weniger offenen Diskriminierungen.

In diesem Zusammenhang sind insbesondere Barrieren beim Wissenszugang von Studierenden mit Beeinträchtigungen zu nennen. Beklagt wird zum Beispiel ein fehlendes Bewusstsein von Lehrenden für die Notwendigkeit, Lehrveranstaltungen gegebenenfalls barrierefrei zu gestalten (vgl. DROLSHAGEN u. ROTHENBERG 1999, S. 133). So wird berichtet, dass Materialien behindertenunfreundlich, manchmal didaktisch unüberdacht und unbrauchbar gestaltet sind (etwa Folien mit zu kleiner Schrift). Gesprächen mit Betroffenen zufolge (korrespondierend mit den Erfahrungen

des Senatsbeauftragten der Universität zu Köln) zeigen sich aber die allermeisten Lehrenden kooperativ, wenn Studierende mit Beeinträchtigung sich melden, auf ihre Schwierigkeiten aufmerksam machen und Lösungsvorschläge anbringen. Es gibt allerdings auch Ausnahmen.

ROTHENBERG fasst diese Situation wie folgt zusammen:

„Die grundsätzliche Situation behinderter Studierender in der Wissensvermittlung ist weiterhin von individueller Selbsthilfe geprägt. Die einzelnen Studierenden kompensieren all das, was die Hochschulen und die Lehrenden nicht zur Verfügung stellen: Sie setzen privat die eingesetzte Literatur um, erstellen Mitschriften und Skripte, lassen Bücher wissenschaftlich auflesen, organisieren studienbegleitende Tutoriate, leiten ihre Studienassistenten an und kontrollieren diese. Wenn sie Glück haben, können sie an einzelnen Orten auf Unterstützung von Beratungsstellen zurückgreifen: bei der Realisierung der Finanzmittel, bei der Tutorensuche, evtl. bei der Anleitung der Tutoren, bei der Qualitätskontrolle“ (ROTHENBERG in: DROLSHAGEN U. ROTHENBERG 1999, S. 33).

Bürokratische Barrieren

Um ein Studium beginnen bzw. den weiteren Fortgang organisieren zu können, sind in der Regel eine Vielzahl von Antragstellungen zu leisten. Dies trifft für Studierende mit Behinderung in besonderem Maße zu. Neben den üblichen, für alle Studierenden geltenden Richtlinien (wie etwa Immatrikulation, Zurückmeldung, Prüfungsanmeldungen) können in diesem Zusammenhang genannt werden: Beantragung

- eines Schwerbehindertenausweises,
- von Mobilitätshilfen,
- von Persönlicher Assistenz,
- einer behindertengerechten individuellen Umrüstung eines Personenkraftwagens (PKW), eines Fahrdienstes oder von Leistungen für Hilfs- und Fördermittel.

Zu nennen sind fernerhin Anträge auf Nachteilsausgleiche im Studium, z. B. in Form längerer Bearbeitungszeiten beim Erwerb von Studienleistungen, Prüfungsmodifikationen, Benutzung von Hilfsmitteln etc. oder angemessener Wohnmöglichkeiten.

Je nach Schwere und Art der Beeinträchtigung sind gerade Studienanfänger mit einer hohen Zahl von Antragstellungen befasst. In der Folge können Aspekte der allgemeinen Studienorganisation (z. B. „Verstehen“ der Studienordnung, die Stundenplanerstellung, die Wahrnehmung von Einführungsveranstaltungen,

Studienberatungen sowie die Kontaktherstellung zu behinderten und nicht behinderten Kommilitonen etwa in Erstsemestergruppen etc.) leiden.

Dies bestätigen auch Betroffene in Erfahrungsberichten zum Studium mit Behinderung oder chronischer Erkrankung. So schildert beispielsweise ein Studierender mit Behinderung in *Münsters Universitätszeitung* (MUZ, Ausgabe 2/ 96):

„Ich hatte keine Wohnung, keine Freunde, kein Auto, aber viele bürokratische Probleme beim Studentenwerk (...) das hat viel Zeit gekostet und Erfahrung gebracht“ (NUSSBAUM 1996, in: <http://www.uni-ms.de/Rektorat/muz/muz62-31.htm>).

Eine Studierende mit Muskeldystrophie erzählt über ihr Studium in Heidelberg:

„Das belastendste in dieser Anfangszeit war allerdings der Papierkram mit den Behörden und die unendlichen Wartezeiten auf einen Bescheid. Ich hatte mehrere Anträge bei verschiedenen Behörden laufen. (...) Als letztes kam dann mein Studium, um das ich mich am Anfang eher spärlich gekümmert habe. (...) Einen Überblick über die Gebäude hatte ich erst nach zwei Jahren...“ (WIEDMANN 2004, in: <http://www.zuv.uni-heidelberg.de/handicap/hilfen/erfahrungsberichte/wiedmann.pdf>).

2.3 Beratungsbedarf von Studieninteressierten und Studierenden mit Behinderungen und chronischen Erkrankungen

Die Ausgangssituation kann wie folgt charakterisiert werden: Studierende mit Behinderungen und chronischen Erkrankungen haben zunächst dieselben Ängste, Fragen und Erwartungen wie Studierende ohne Behinderungen und Erkrankungen, jedoch kommen häufig noch eine Reihe zusätzlicher Fragen und Probleme hinzu (z. B. „Gelingt es mir, meine Hilfen so zu organisieren, dass ich gleichberechtigt studieren kann?, Wie wirkt sich mein Anders-Sein auf den Kontakt zu meinen Kommilitonen und Dozenten aus?, oder Wie komme ich in der neuen Umgebung mit meinen Einschränkungen zurecht?“ (MILES-PAUL in: HOLLENWEGER u. BÄTTIG 1997, S. 52)).

Viele Fragen- und Problemstellungen begleiten Studierende mit Behinderungen und chronischen Erkrankungen während des gesamten Studiums. Ein institutionalisiertes, universitär verankertes Beratungs- und Unterstützungssystem könnte das Maß an Unklarheit und Unsicherheit reduzieren helfen. Weil Studierende schwerlich über alle Bereiche und für alle Belange ihrer Behinderung kompetent sein können, rät auch HOLLENWEGER (in: HOLLENWEGER u. BÄTTIG 1997, S. 15) zur Einrichtung eines „Anwalts“ bzw. einer „Anwältin“ speziell für diesbezügliche Angelegenheiten.

Der Bedarf an spezifischer Beratung wird im übrigen durch die Daten der 17. Sozialerhebung des DSW empirisch bestätigt. Die Autoren zählen zu den

Bereichen mit hoher Beratungsrelevanz neben Fragen der Studienfinanzierung, der Finanzierung eines Auslandsaufenthaltes und der Krankenversicherung auch Fragen zum Studium mit Behinderung bzw. chronischer Erkrankung (vgl. BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG 2004, in: http://www.studentenwerke.de/se/2004/Hauptbericht_soiz_17.pdf, S. 392).

Etwa zwei Drittel aller Studierenden, die zu den o. g. Themen Informationen benötigen, haben institutionelle Angebote genutzt. Zum Thema *Studium mit Behinderung oder chronischer Erkrankung* wurden die Informations- und Beratungsangebote der Hochschulen von betroffenen Personen zu 29% genutzt (hier sind auch die 7% mit eingerechnet, welche sowohl Angebote innerhalb als auch außerhalb der Hochschulen nutzen), in 35% der Fälle wandten sich die Studierenden mit Beeinträchtigungen jedoch ausschließlich an Stellen außerhalb des Hochschulbereiches und 36% nutzten gar keine Beratungsangebote, weder innerhalb noch außerhalb der Hochschule (ebd., S. 392ff.).

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass ein hoher Beratungs- und Informationsbedarf zum Thema *Studium mit Behinderung oder chronischer Erkrankung* durch den Bericht des DSW empirisch eindrucksvoll belegt wird.

Aspekte der sozialen Integration von Studierenden mit Behinderung an Hochschulen

„Studierwillige behinderte Schüler haben mit Erlangung der Hochschulreife und nach ihrem Rechtsanspruch auf Chancengleichheit sowie nach dem Grundsatz der Gleichbehandlung die uneingeschränkte Berechtigung zum Studium eines selbstgewählten Faches an einer selbstgewählten Hochschule. Eine Universität muss grundsätzlich bereit sein, diesem hohen Anspruch und Grundrecht zu entsprechen“ (SCHWAN in: HOLLENWEGER u. BÄTTIG 1997, S. 91).

Als grundlegende Aspekte einer für Studierende mit Behinderungen und chronischen Erkrankungen offenen Hochschule können behindertengerechte bauliche Planung, Bauausführung oder –anpassung, technisch-organisatorische sowie studienbegleitende Hilfestellungen, adäquate Studienberatungs- und Studienunterstützungsangebote sowie die Zusammenfassung all dieser Maßnahmen in einer übergreifenden Konzeption und praktischen Umsetzung gelten (SCHWAN in: HOLLENWEGER u. BÄTTIG 1997, S. 91 f.).

Diese Angebote sollten sich „[...] aus dem Selbstverständnis und der Verantwortlichkeit einer Universität ergeben, die behinderte Studierende als einen normalen Teil der gesamten Studentenschaft begreift“ (ebd., S. 92). Sie dürfen nicht als „[...]

Sonderangebote fehlinterpretiert“ (ebd.) oder als außergewöhnliche „Einzelleistungen plakatiert [werden]“ (ebd.).

Laut SCHWAN von der *Philipps-Universität* in Marburg darf eine offene Hochschule ihren Einsatz für Studierende mit Behinderungen und chronischen Erkrankungen, ihre Maßnahmen und Bemühungen nicht an der Quantität der Zielgruppe messen. „Sie sieht nämlich den einzelnen behinderten Studierenden mit seinen individuellen Bedürfnissen als einen selbstverständlichen Teil aller Studierenden und nicht als ‚Sonderfall‘ im Bildungsgeschehen, der zusätzliche Kosten und einen Verwaltungsmehraufwand verursacht“ (ebd.).

„Eine offene und behindertengerechte Universität ist immer auch eine menschengerechte Universität. In diesem Selbstverständnis erweist sich die Institution Universität in ihrer Qualifizierung als Bildungs-Institution“ (ebd.).

Chancengleichheit

Artikel 3 (3) des *Grundgesetzes der Bundesrepublik Deutschland* lautet:

„Niemand darf wegen seines Geschlechtes, seiner Abstammung, seiner Rasse, seiner Sprache, seiner Heimat und Herkunft, seines Glaubens, seiner religiösen oder politischen Anschauungen benachteiligt oder bevorzugt werden. Niemand darf wegen seiner Behinderung benachteiligt werden“ (*Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland*, Artikel 3 (3) in: MINISTERIUM FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG, WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG NRW 1999, S. 16).

Artikel 26 (1) der *Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte* in der von der *Generalversammlung der Vereinten Nationen* am 10. Dezember 1948 beschlossenen Fassung legt fest, dass jeder Mensch ein Recht auf Bildung hat und fachlicher und beruflicher Unterricht allgemein zugänglich sein soll. Des Weiteren heißt es, „[...] die höheren Studien sollen allen nach Maßgabe ihrer Fähigkeiten und Leistungen in gleicher Weise offenstehen“ (*Allgemeine Erklärung der Menschenrechte*, Artikel 26 (1) in: MINISTERIUM FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG, WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG NRW 1999, S. 143).

Auch von baulicher Seite ist die Zugänglichkeit von öffentlichen Einrichtungen für Menschen mit Behinderung ebenfalls laut Gesetz einzuhalten, wie in Abschnitt 3.3.2 bereits dargestellt wurde (vgl. BauO NRW 2001, §§ 36, 39, 55 und 87). Laut § 2 (4) des *Hochschulrahmengesetzes* (HRG) werden „die besonderen Bedürfnisse von Studierenden mit Kind und von behinderten Studierenden“ (HRG, § 2 (4) in: <http://www.forum.uni-kassel.de/hsr/hrg/hrg98.shtml>, vgl. auch HOFMANN u. OMMERBORN 1997, S 89) berücksichtigt. Über das *Sozialgesetzbuch IX* (SGB IX) mit seinen Regelungen zu Leistungen zur Selbstbestimmung von Menschen mit

Behinderungen und deren Teilhabe am Leben in der Gesellschaft (vgl. SGB IX, besonders Kapitel 1, § 1 und § 4 (1) in: BUNDESARBEITSGEMEINSCHAFT DER INTEGRATIONSÄMTER UND HAUPTFÜRSORGESTELLEN 2003, S. 14 f.) hinaus geht das SGB XII auch auf die Ausbildung behinderter Menschen in Hochschulen ein. Laut dem SGB XII, welches Anfang 2005 zusammen mit dem SGB II das *Bundessozialhilfegesetz* (BSHG) ablöste, ist unter *Leistungen zur Eingliederungshilfe* zu lesen, dass Hilfe geleistet wird „zur schulischen Ausbildung für einen angemessenen Beruf einschließlich des Besuchs einer Hochschule“ (SGB XII, Kapitel 6, § 54 (1); BUNDESMINISTERIUM FÜR GESUNDHEIT UND SOZIALE SICHERUNG 2005, in: http://www.bmgs.bund.de/download/gesetze_web/sgb12x054.htm).

Die Prüfungsordnung des Zentralen und des Staatlichen Prüfungsamtes sieht Gewährungen von Zeitverlängerungen oder anderen Prüfungsmodifikationen vor und die §§ 15 und 17 des *Bundesausbildungsförderungsgesetzes* (BAföG) legen Nachteilsausgleiche durch die Förderung mit Förderungshöchstdauer und ohne Rückzahlungspflicht fest (vgl. BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG 2004, in: http://www.bafoeg.bmbf.de/gesetze_bafoeg_default.php).

Diese Beispiele zeigen, dass die Gleichstellung von Menschen mit Behinderungen und chronischen Erkrankungen hinsichtlich des Studiums in Deutschland formal geregelt ist.

WEHRLI fordert eine offene Gesellschaft, die sich der Herausforderung stellt, Menschen mit und ohne Behinderung gleichermaßen zu berücksichtigen und mit ihnen zusammenzuarbeiten (vgl. WEHRLI in: HOLLENWEGER u. BÄTTIG 1997, S. 25 f.).

Um die Gesellschaft jedoch für die besonderen Bedürfnisse der Menschen mit Behinderungen und chronischen Erkrankungen bzw. für die zahlreichen im Alltag eines betroffenen Menschen bestehenden Stolpersteine zu sensibilisieren, müssen die Betroffenen ihre Stimme erheben.

PREROST nennt in diesem Zusammenhang zwei grundlegende Strategien:

1. Gezielte Aufklärungsarbeit gegenüber Menschen mit und ohne Behinderungen bzw. chronischen Erkrankungen (PREROST in: HOLLENWEGER u. BÄTTIG 1997, S. 34).
2. Vertreter politischer Positionen, die wenig Offenheit gegenüber Anliegen von Menschen mit Behinderungen und Erkrankungen zeigen, sollen für die Belange von Studierenden sensibilisiert werden.

Letzteres kann nicht nur durch Aufklärung erreicht werden. Es geht auch um Machtfragen. Denn ein politisches System reagiert meist „[...] in erster Linie auf Gegenmacht und Störpotential“ (PREROST in: HOLLENWEGER u. BÄTTIG 1997, S. 34).

Störpotential ist laut PREROST am ehesten gegeben bei einer großen Anzahl von Mitstreitern, Verbündeten oder Kooperationspartnern, bei Ausschöpfung aller politischen und rechtlichen Mittel, bei Verfügung über bzw. Einsatz von speziellen Machtmitteln (wie Geld, Zugang zu Medien etc.) sowie bei Mobilisierung von hoher Zustimmung bei der Bevölkerung. Verfügt man nicht oder kaum über solche „Trümpfe“ (ebd.), so wird der Weg schwieriger und langwieriger, die Abhängigkeit von Allianzpartnerschaften und –möglichkeiten steigt.

PREROST fordert Menschen mit Behinderungen und chronischen Erkrankungen zu einer aktiveren Beteiligung in Politik und Öffentlichkeitsarbeit auf, um die nichtbehinderte Gesellschaft auf- und wachzurütteln (vgl. ebd., S. 34).

Perspektivenwechsel durch Bildung und Qualifikation

„Die Antwort auf unsere behauptete oder tatsächliche Orientierungslosigkeit ist Bildung – nicht Wissenschaft, nicht Information, nicht die Kommunikationsgesellschaft, nicht moralische Aufrüstung, nicht der Ordnungsstaat“ (v. HENTIG 1999, S. 13).

HOLLENWEGER sieht in der Bildung eine befreiende „Antwort auf behauptete oder tatsächliche Fremdbestimmung, Ausgrenzung und Abhängigkeit behinderter Menschen [...]“ (HOLLENWEGER in: HOLLENWEGER u. BÄTTIG 1997, S. 11) und damit einen

„[...] Weg zur Mündigkeit und Selbstbestimmung durch den Aufbau einer kritischen Reflexionsfähigkeit einerseits und das Erlernen entsprechender Handlungskompetenzen andererseits“ (HOLLENWEGER in: HOLLENWEGER u. BÄTTIG 1997, S. 11).

Maßnahmen zur Durchsetzung sozialer Integration wie Veränderung der Gesetze, Verbesserung der Zugänglichkeit zu öffentlichen Bauten und Informationsträgern sowie systematische Verhinderung von Diskriminierung von Menschen mit Behinderungen in Schule, Alltag und Beruf sind für die Gleichstellung behinderter und nicht behinderter Menschen notwendig, jedoch nicht hinreichend.

Ungleichheit und Desintegration treffen mitunter nur dann auf gesellschaftliche Beachtung, wenn sie eingeklagt werden. Verfügt eine soziale Kategorie jedoch über keine Stimme und keine Ressourcen, so wird sie häufig nicht wahrgenommen. Teilhabe an der Gesellschaft bleibt so theoretisch, oberflächlich, äußerlich und

unpersönlich. Echte Teilnahme wird nur durch Mobilisierung eigener Kräfte erreicht, und Bildung bietet dafür „einen wichtigen Treibstoff“ (ebd., S. 12).

Bessere Bildung und höhere Ausbildungsniveaus qualifizieren für Tätigkeiten an Stellen, wo über Anliegen von Menschen mit Behinderungen entschieden wird.

Nur so können diese ihren Einfluss geltendmachen und sich als Experten profilieren.

Dazu ist die „[...] Forderung nach gleichwertiger Bildung auf allen Stufen [...]“ (PREROST in: HOLLENWEGER u. BÄTTIG 1997, S. 34) eine wichtige Voraussetzung.

Das HRG formuliert das Ziel des Studiums in § 7 wie folgt:

„Lehre und Studium sollen den Studenten auf ein berufliches Tätigkeitsfeld vorbereiten und ihm die dafür erforderlichen fachlichen Kenntnisse, Fähigkeiten und Methoden dem jeweiligen Studiengang entsprechend so vermitteln, dass er zu wissenschaftlicher oder künstlerischer Arbeit und zu verantwortlichem Handeln in einem freiheitlichen, demokratischen und sozialen Rechtsstaat befähigt wird“ (HRG 1. Kapitel, 2. Abschnitt, § 7 in: <http://www.forum.uni-kassel.de/hsr/hrq/hrq98.shtml>).

Ein Hochschulstudium bietet die Möglichkeit, sich eingehend und wissenschaftlich fundiert mit fachlichen Themenstellungen und Inhalten zu beschäftigen und neue Bereiche des Lernens und Schaffens kennen zu lernen. Reflektierendes Denken wird geschult, neue Wissensbereiche werden erschlossen.

Vielen Menschen mit Behinderungen und chronischen Erkrankungen ist eine praktische Berufsausbildung, welche „[...] Fähigkeiten und Fertigkeiten wie genaue Beobachtung, manuelle Geschicklichkeit, hohe Beweglichkeit, Ausdauer, Stehvermögen u. dgl. [...]“ (MEISTER 1998, S. 54) erfordert, nur schwer oder nicht möglich. Ein Hochschulstudium dagegen beinhaltet überwiegend Anteile so genannter „Kopfarbeit“ und kann als wichtiger Beitrag zur Selbstbestimmung gelten.

Wie im zitierten § 7 des HRG zu lesen ist, soll ein Hochschulstudium in erster Linie zur Berufsausübung qualifizieren (vgl. PREROST in: HOLLENWEGER u. BÄTTIG 1997, S. 12).

Das Endziel soll also nicht nur der erfolgreiche Abschluss des Studiums, sondern die Aufnahme einer adäquaten Arbeit sein. Der Studienaufwand soll nicht nur Selbstzweck sein (vgl. HOLLENWEGER in: HOLLENWEGER u. BÄTTIG 1997, S. 15).

3. Modelle zur Optimierung der Studiensituation von Menschen mit Behinderungen und chronischen Erkrankungen

Das Fernstudium

Ein u. a. von OMMERBORN, SCHUEMER und MILLER diskutiertes Studien-Modell stellt das Fernstudium dar. Während sich MILLER schwerpunktmäßig mit sozialpsychologischen Aspekten der Lebens- und Studienbedingungen von Erwachsenen im Studium befasst und in diesem Rahmen vertieft auf das Fernstudium eingeht (MILLER 1991), beziehen sich OMMERBORN und SCHUEMER konkret auf das Thema *Behinderung und Fernstudium* (OMMERBORN u. SCHUEMER 2002). So wird z. B. auch das Fernstudium als „[...] Alternative zum Präsenzstudium für behinderte und chronisch kranke Studierwillige“ (ebd., S. 62) untersucht. Drei europäische Fernstudieneinrichtungen werden vorgestellt: die britische *Open University* (gegründet 1969), die niederländische *Open Universiteit* (gegründet 1984) und die deutsche *FernUniversität* (gegründet 1974). Natürlich bieten auch andere europäische Staaten die Möglichkeit des Fernstudiums an, die Autoren beschränken sich jedoch bewusst auf eine Untersuchung dieser drei genannten Einrichtungen. Es kann festgehalten werden, dass das Fernstudium gegenüber einem Präsenzstudium auch für Studierende mit Behinderungen und chronischen Erkrankungen einige Vorteile birgt:

„Ein Fernstudium bietet Studierenden die Möglichkeit, sich weitgehend zeitlich und räumlich unabhängig mit Lerninhalten vertraut zu machen“ (BUNDESMINISTERIUM FÜR ARBEIT UND SOZIALORDNUNG 1998, zit. nach: OMMERBORN u. SCHUEMER 2002, S. 62).

„Eine besondere Form des Lernens bietet das Fernstudium. (...) Es eröffnet (...) auch all denen eine Möglichkeit, Bildungsziele zu erreichen, die aus den unterschiedlichsten Gründen nicht an Präsenzveranstaltungen teilnehmen können“ (DEUTSCHES STUDENTENWERK (DSW) 1998, zit. nach: OMMERBORN u. SCHUEMER 2002, S. 63).

Für behinderte und chronisch kranke Studierende entstehen durch ein Fernstudium z.B. weniger Wohnungs- und Pflegeprobleme. Sie können in ihrer gewohnten und meist angepassten Umgebung bleiben, müssen sich nicht um neue Assistenten bemühen und können das Studium leichter in ihren gewohnten Tagesablauf integrieren. Die Lernwege sind vielfältig und die Medien können entsprechend der Nutzungsmöglichkeiten gewählt werden, da die Präsentation des Lernstoffs sowohl akustisch als auch schriftlich erfolgen kann. Studienbriefe können ebenso verwendet werden wie neue Medien, Hörkassetten und CD's. Die Kommunikation der Studierenden und Dozenten, auch der Kommilitonen untereinander kann per Telefon,

Post oder E-Mail erfolgen. Das Internet bietet heutzutage auch die Möglichkeit, an Vorlesungen per Live-Übertragung teilzunehmen und z. B. Chat-Rooms und Foren zum Austausch von Erfahrungen unter Kommilitonen zu nutzen. Trotz dieser Möglichkeiten fallen einige Nachteile erheblich ins Gewicht. So fehlt der direkte Kontakt zu Lehrenden und Kommilitonen, die Vorzüge der *face-to-face-Kommunikation* oder die Möglichkeit zum unmittelbaren Diskurs im Falle auftretender Probleme können nicht genutzt werden (vgl. OMMERBORN u. SCHUEMER 2002, S. 63 f.).

Spezielle Hochschulen

Ähnlich verhält es sich mit Hochschulen, die sich auf Menschen mit Behinderungen und vereinzelt auf *bestimmte* Schädigungsbilder spezialisiert haben, etwa die *Stiftung Rehabilitation* in Heidelberg (vgl. BERG 1998, S. 49) oder die besonders auf die Bedarfslagen sehgeschädigter Studierender ausgerichtete *Universität Marburg*. Für die betroffenen Studierenden kann es sicherlich als lernerleichternd gelten, in einem auf ihre Bedürfnisse konzipierten adaptierten Umfeld frei agieren zu können. Dennoch kann eine solche spezielle Einrichtung auch desintegrative Wirkungen bedingen. Gesellschaftlich und politisch könnte möglicherweise kein dringender Anlass mehr zur behindertengerechten Anpassung der allgemeinen Hochschulen gesehen und Fragen der sozialen Integration könnten als weniger dringlich wahrgenommen werden. BERG spricht im Zusammenhang mit speziellen Hochschulen von der Gefahr einer drohenden „[...] Ghettosierung behinderter Menschen [...]“ (ebd.).

Des Weiteren muss darauf hingewiesen werden, dass bei gesonderten Einrichtungen zum Hochschulstudium gelegentlich auch die Qualität der Ausbildung und des Abschlusses in Frage gestellt wird. Menschen mit einer Behinderung oder Erkrankung haben bekanntermaßen große Schwierigkeiten, einen ihrer Qualifikation entsprechenden Arbeitsplatz zu bekommen, da ihre (Leistungs-) Fähigkeiten und Fertigkeiten oft unbegründet und unreflektiert angezweifelt werden. Bei einem Ausbau des *Sonderhochschulsystems* besteht die Gefahr, dass Arbeitgeber die Qualifikationen von Absolventen dieser Einrichtungen als minderwertig im Vergleich zu an allgemeinen Hochschulen erworbenen Qualifikationen betrachten könnten.

4. Aktueller Diskussions- und Forschungsstand

Menschen mit Beeinträchtigungen studieren nicht erst seit heute. Bereits vor über 100 Jahren wurde die *Gallaudet Universität* in Washington D.C. gegründet, welche tertiäre Ausbildungsgänge für hörgeschädigte Studierende anbot (vgl. HOLLENWEGER in: HOLLENWEGER u. BÄTTIG 1997, S. 12).

Auch schon bevor behindertengerechte Veränderungen vorgenommen wurden, gab es Hochschulabsolventen mit akademischem Abschluss. In den letzten zwei Jahrzehnten entwickelte sich zusehends ein Bewusstsein für die Problematik. In zahlreichen Staaten wurde ein Handlungsbedarf zur Verbesserung der Studiensituation Studierender mit Behinderungen und chronischen Erkrankungen erkannt (vgl. HOLLENWEGER in: HOLLENWEGER u. BÄTTIG 1997, S. 13). Im Folgenden soll besonders die Entwicklung in Deutschland ventiliert werden. Maßnahmen anderer europäischer Länder, der USA sowie internationale bzw. europäische Regelungen und Bestimmungen werden eher am Rande behandelt.

Seit der Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur Verbesserung der Ausbildung für Behinderte im Hochschulbereich vom Jahre 1982 sowie der Empfehlung der Westdeutschen Rektorenkonferenz zur Verbesserung der Situation von behinderten Studieninteressierten und Studenten an der Hochschule von 1986 (vgl. OMMERBORN u. SCHUEMER 2002, S. 50) ist ein ganzes Maßnahmenbündel zur Optimierung der Studiensituation umgesetzt worden.

1982 wurde beim DSW eine „Beratungsstelle für behinderte Studienbewerber und Studenten“ (vgl. ebd., S. 50) eingerichtet. Diese Stelle ist nicht nur für die Beratung Betroffener zuständig, sondern informiert auch die Hochschulen über die Belange von Studierenden mit Beeinträchtigungen und gibt seit Jahren einen ständig aktualisierten Ratgeber heraus (vgl. ebd., S. 51). An vielen Hochschulen wurden Beratungs- und Hilfsmittelstellen für behinderte und chronisch kranke Studierende eingerichtet, zusätzlich gibt es (z. B. an der *Universität zu Köln*) noch meist hoch frequentierte Zivildienststellen. Des Weiteren entstanden zahlreiche den Hochschulen angegliederte Selbsthilfegruppen oder Interessengemeinschaften behinderter und nicht behinderter Studierender. An vielen Hochschulorten wurden Wohnheime gebaut (oft durch die lokalen Studentenwerke), die auf die räumlichen Bedürfnisse von Studierenden mit Gehbehinderungen angepasst sind. Der Bedarf an diesen Wohnheimen ist meist höher als das vorgehaltene Angebot.

In den USA hat sich die Zahl der Studierenden mit Beeinträchtigungen nach Einführung der Gesetze IDEA (*Individuals with Disability Education Act* 1975) und ADA

(*Americans with Disabilities Act* 1990) bis Ende der 1990er Jahre mindestens verdreifacht (vgl. ebd.). Verschiedene Hochschulen bieten vor Studienbeginn so genannte *summer schools* für zukünftige Studierende an, „um sie mit den Bedingungen und Gegebenheiten der jeweiligen Hochschule und des Studiums insgesamt vertraut zu machen“ (MEISTER 1998, S. 72).

Des Weiteren errichtete das *United States Department of Education* regionale Förderzentren für Jugendliche, deren hauptsächliche Aufgaben in der Vorbereitung auf die Tertiärausbildung und Unterstützung von Modellprojekten zur Studienerleichterung liegen (vgl. HOLLENWEGER in: HOLLENWEGER u. BÄTTIG 1997, S. 14).

Die 1993 von der Generalversammlung der *Vereinten Nationen* verabschiedeten *Standard Rules on the Equalization of Opportunities for Persons with Disabilities* nennen in der 6. und 7. Regel *Education* und *Employment* als Zielbereiche der Gleichstellung von Menschen mit Behinderungen. Die *Organization for Economic Cooperation and Development* setzte 1997 „erstmalig einen thematischen Schwerpunkt in der Tertiärausbildung behinderter Menschen“ (HOLLENWEGER in: HOLLENWEGER u. BÄTTIG 1997, S. 13).

Das HELIOS II-Programm der *Europäischen Union* unterstützte 1993-1996 zahlreiche Projekte zur Förderung betroffener Studierender und ermöglichte einen umfangreichen Erfahrungsaustausch auf dem entsprechenden Gebiet (vgl. ebd.).

In Deutschland spielen die Erhebungen und Befunde der Sozialberichte des *Deutschen Studentenwerks* (DSW) eine wichtige Rolle im Rahmen der aktuellen Bestandsaufnahme beziehungsweise daraus abzuleitender Maßnahmen. Auch sie belegen eine steigende Zahl von Studierenden mit Beeinträchtigung. In einer Sonderauswertung der zwölften Sozialerhebung des DSW vom Sommersemester 1988 wird berichtet, dass „[...] gut acht Prozent [...]“ (BUDE u. LESZCZENSKY 1990, Vorwort, S. V) der Studierenden sich selbst als behindert oder chronisch krank bezeichnen. Die Sonderauswertung der 13. und 14. Sozialerhebung spricht bereits von über 10% (BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND WISSENSCHAFT 1992, S. 414), bei der 16. Sozialerhebung liegt der Anteil der Studierenden mit Beeinträchtigungen bei 15% (2% Studierende mit einer Behinderung, 13% mit einer chronischen Erkrankung; vgl. SCHNITZER et al. 2001 in: <http://www.studentenwerke.de/se/2001/Soz16Ges.pdf>, Zusammenfassung, S. 65, Bild 14.1).

Der Behinderungsbegriff des DSW bzw. das dort zu Grunde gelegte Verständnis von chronischer Erkrankung deckt sich mit dem in der vorliegenden Studie verwendeten Verständnis, schließt somit auch Studierende mit psychischen Erkrankungen ein. Der

prozentuale Anteil der Studierenden mit Behinderungen oder Erkrankungen hat sich in Deutschland folglich innerhalb von 13 Jahren ungefähr verdoppelt. Diese Ergebnisse werden vom DSW auf die erwähnten Entwicklungen im Bildungsbereich, auf Veränderungen gesellschaftlicher Einstellungen sowie auf ein stärkeres Selbstbewusstsein der Betroffenen zurückgeführt.

An fast allen deutschen und österreichischen Hochschulen wurden mittlerweile *Behindertenbeauftragte* ernannt,

„allerdings üben nur an wenigen Hochschulen die Beauftragten für behinderte Studierende diese Tätigkeit im Hauptamt aus (oder sind zumindest für einen Teil der Zeit dafür freigestellt). Die Beauftragten verfügen zudem i. d. R. nur über eine unzureichende Ausstattung (mit Personal und Sachmitteln); es wird ihnen oft auch zu wenig Möglichkeit zur Fortbildung gegeben, um sich die zur Ausübung der Tätigkeit notwendigen Kenntnisse anzueignen. – Entsprechende Weiterbildungsmöglichkeiten werden beispielsweise auf den Tagungen für die Behindertenbeauftragten der Hochschulen angeboten, die von der Beratungsstelle für behinderte Studienbewerber und Studenten des Deutschen Studentenwerks ausgerichtet werden“ (vgl. OMMERBORN u. SCHUEMER 2002, S. 51, Anm. 77).

An den meisten deutschen Hochschulen werden behinderten und chronisch kranken Studierenden verschiedene Nachteilsausgleiche gewährt, z. B. eine Erweiterung der Förderungshöchstdauer des BAföG, sog. *Zusatz-* oder *Bonussemester*, spezielle Prüfungsmodalitäten etc.. Leider ist die Nutzung dieser Nachteilsausgleiche bisher meist mit zusätzlichen Behördengängen und teils aufwändigen Beantragungsprozessen verbunden. Bauliche Anpassungsmaßnahmen sind noch lange nicht an allen alten Gebäuden deutscher Hochschulen erfolgt und werden häufig erst nach eindringlicher Einforderung des Zugangsrechtes von Seiten Betroffener in Angriff genommen.

Verschiedene Modellprojekte der letzten Jahre erleichtern die Studiensituation der Studierenden mit Beeinträchtigungen, wobei es sich oft um Maßnahmen für Studierende einer Behinderungsgruppe handelt, z. B. das Modellprojekt *Informatik für Blinde* an der *Universität Karlsruhe* 1993 oder der Modellversuch zur Entwicklung eines Studiengangs *Gebärdensprache* an der *Universität Hamburg* 1993 (vgl. OMMERBORN u. SCHUEMER 2002, S. 52). Am *Institut für Deutsche Gebärdensprache* der letztgenannten Universität wird bereits seit 1985

„zu Sprachpraxis und –linguistik sowie zur Gehörlosenkultur geforscht und gelehrt, zudem werden Gebärdendolmetscher ausgebildet. Und zahlreiche Mitarbeiter sind selbst gehörlos“ (KELLER 2005, in: MENSCHEN – DAS MAGAZIN 2/ 2005, S. 32)

Ein umfangreiches, auf alle Behinderungsarten ausgerichtetes Projekt entstand 1996 an der *Universität Dortmund*. Die dort entwickelten Maßnahmen wurden erfolgreich in den Hochschulbetrieb implementiert, so dass Dortmund mittlerweile als Vorbild für andere deutsche Hochschulen dient.

Trotz einzelner Projekte wird „in den Empfehlungen der (ehemaligen) ‚Gemeinsamen Kommission für die Studienreform im Lande Nordrhein-Westfalen‘ aus dem Jahre 1999“ (ebd., S. 53) festgestellt:

„Für Behinderte ist das Studium immer noch erschwert. Neben äußeren Rahmenbedingungen mangelt es an Hilfe zur Selbsthilfe und an ‚richtigen‘ Expert(inn)en. Spezieller Service für behinderte Studierende ist nicht in den allgemeinen Service für Studierende integriert. Es fehlen regionale Pools für technische Hilfsmittel. Die Nichteinhaltung vorhandener baulicher Vorschriften beschneidet das Recht auf freie Wahl der Hochschule. Nicht zuletzt mangelt es an Hilfestellung zur Durchsetzung behinderungsbedingter Nachteilsausgleiche und allgemein an Unterstützung, die legitimen Rechtsansprüche gegenüber Kostenträgern durchzusetzen. Damit wird die Integration Behinderter in die Gemeinschaft der Hochschule verhindert“ (GEMEINSAME KOMMISSION FÜR DIE STUDIENREFORM IM LANDE NRW 1999, zit. nach: OMMERBORN u. SCHUEMER 2002, S. 53 f.).

Als positiv und vorbildlich werden die integrativen Maßnahmen und Entwicklungen in Ländern wie Schweden, Großbritannien und den USA bezeichnet. „In Schweden sind die Hochschulen verpflichtet, einen Teil ihres Etats für die Förderung von Studierenden mit Behinderungen zu verwenden“ (GURBA, in: DROLSHAGEN u. ROTHENBERG 1999, S. 36). Hochschulen, die für diese Studierenden weitere finanzielle Mittel zur Verfügung stellen, werden durch spezielle Fördermittel der nationalen Koordinationsstelle für Beraterinnen und Berater behinderter Studierender an der *Universität Stockholm* unterstützt. Somit können z. B. zusätzliche Studienhelfer bzw. Assistenten und Gebärdendolmetscher von den Hochschulen angestellt werden (vgl. GURBA, in: DROLSHAGEN u. ROTHENBERG 1999, S. 36).

Viele Hochschulen im europäischen Ausland (z. B. in Großbritannien und Schweden) und in den USA haben bereits eigene Richtlinien und Selbstverpflichtungen zur Integration Studierender mit besonderen Bedürfnissen definiert (vgl. ebd., S. 37).

Um den Übergang von Schule zu Universität zu erleichtern, werden an deutschen Hochschulen unter Namen wie *Kinder an die Uni*, *Schnupperstudium* o. ä. zunehmend Informationsveranstaltungen oder Maßnahmen für interessierte Schüler angeboten. Diese Projekte wenden sich hauptsächlich an Schüler der Oberstufen, manchmal auch an Schüler früherer Altersstufen und in einigen Fällen speziell an sog. Hochbegabte. In Köln gibt es solche Schüler-Angebote an verschiedenen Hochschulen, z. B. an der *Musikhochschule*, der *Fachhochschule* und der *Universität zu Köln*. Die Maßnahme

Studieren probieren der *Universität zu Köln* bietet sowohl allgemeine Einblicke in die Universität als auch spezifische Orientierung bzgl. der verschiedenen Fakultäten und Studienfächer.

Auf Schüler mit Behinderungen oder chronischen Erkrankungen und auf die sie betreffenden Informationen soll an späterer Stelle eingegangen werden. Auf institutionelle Beispiele für gelungene Konzepte der Vorbereitung des Übergangs von Schule zu Hochschule war bereits an früherer Stelle hingewiesen worden.

Pilot-Projekt zur didaktisch-strukturellen Verbesserung der Studiensituation behinderter Studierender an der Universität Dortmund

Das Projekt wurde 1996 als so genanntes *Leuchtturm-Projekt* beim *Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung* des Landes NRW vom *Beratungsdienst behinderter und chronisch kranker Studierender* zusammen mit den Vertretern des Faches *Theorie der Rehabilitation und Pädagogik bei Behinderung*, mit der Fakultät *Rehabilitationswissenschaften* der *Universität Dortmund* und mit Unterstützung der Hochschule beantragt.

Leuchtturm-Projekte wurden diejenigen Projekte genannt, die sich durch Innovation, überregionale Bedeutung und Übertragbarkeit auf andere Hochschulen auszeichnen.

„Ihre Ziele sind die Erhöhung der Studierbarkeit, die Stärkung des Praxisbezugs, die Vermittlung von Schlüsselqualifikationen, Internationalität und Interdisziplinarität“ (MINISTERIUM FÜR WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG DES LANDES NRW, zit. nach: DROLSHAGEN et al. 2002, S. 10).

Der Schwerpunkt des Dortmunder Pilot-Projektes lag in der Erhöhung der Studierbarkeit und in der Vermittlung von so genannten Schlüsselqualifikationen.

Zur Zeit der Beantragung konnte (besonders durch die Angebote des Beratungsdienstes behinderter und chronisch kranker Studierender und durch die Existenz des Arbeitsraums und Hilfsmittelpools für behinderte Studierende) die Situation der Studierenden in Dortmund im bundesweiten Vergleich schon als überdurchschnittlich gut gelten. Dennoch „[...] konnte von vergleichbaren Lern- und Arbeitsbedingungen für behinderte und nichtbehinderte Studierende keine Rede sein“ (DROLSHAGEN et al. 2002, S. 11).

Projektbausteine im didaktischen Bereich

Das Konzept des Dortmunder Projektes maß (entsprechend den Empfehlungen von Meister „zur behinderungsgerechten Aufbereitung und Kontrolle des Lehrstoffs und des

Verständnisses“ (MEISTER 1998, S. 150)) didaktischen Fragestellungen hohe Bedeutung zu. Eine zentrale Maßnahme bestand in der Einführung von Tutorien:

- Assistenz-Tutorien „zum Erlernen des selbstbestimmten Studierens bei beeinträchtigungs- und behindertenspezifischem Hilfebedarf“ (DROLSHAGEN et al. 2002, S. 11),
- individuelle Fach-Tutorien „zum Ausgleich individuell auftretender Lern- und Verstehensprobleme“ (ebd., S. 12) und
- fächerübergreifende Tutorien „zur Einweisung in die Handhabung der beeinträchtigungsspezifischen PC-Peripheriegeräte“ (ebd.).

Des Weiteren wurde ein Umsetzungsdienst zur Adaption hochschulinterner Materialien für sehgeschädigte Studierende aufgebaut. Sowohl Arbeitsraum als auch Hilfsmittelpool für behinderte Studierende wurden bedarfsgerecht angepasst (vgl. DROLSHAGEN et al. 2002, S. 12).

Während der Projektlaufzeit wurden zusätzlich zwei neue Bausteine entwickelt:

- Erstens die „Internet-Kurse für behinderte Studierende“ (ebd., S. 26 und 47ff), insbesondere deshalb, weil der Umgang mit Internet und E-Mail heutzutage im Studium und im späteren Arbeitsleben als Schlüsselkompetenz gilt.
- Zweitens das Tutorium „Deutsche Schriftsprache“ (vgl. ebd., S. 26 u. S. 49-51), das besonders für Studierende mit Hörschädigungen konzipiert wurde, da gehörlose oder stark hörgeschädigte Menschen häufig Schwierigkeiten im Gebrauch der deutschen Schriftsprache haben, „die für sie eine Fremdsprache ist“ (ebd., S. 49).

Die Tutorien

Die Assistenz-Tutorien basierten auf dem Konzept der Persönlichen Assistenz als einem besonderen Modell zur Deckung des Hilfebedarfs und als Konzept, welches Fremdbestimmung und Abhängigkeit entgegenwirken sollte.

„Die hilfenehmenden Personen bekommen in diesem Modell die Position von Arbeitgebern und Arbeitgeberinnen, indem sie ihre Helfer und Helferinnen selber aussuchen, anleiten, deren Arbeitszeiten organisieren und sie selbst bezahlen“ (DROLSHAGEN et al. 2002, S. 33 f.).

Persönliche Assistenz kann zum einen als Voraussetzung für ein selbstbestimmtes Leben pflege- und hilfeabhängiger Menschen gelten, zum anderen auch als Kompensationsmöglichkeit für fehlende strukturelle Rahmenbedingungen durch bestehende Barrieren und Defizite dienen.

Nicht selten treten bei der Umsetzung des Hilfebedarfs über Persönliche Assistenz Probleme und Fragen auf. Ziel der Assistenz-Tutorien war einerseits, mit den

betreffenden Studierenden gemeinsam Lösungen zu erarbeiten. Andererseits sollten an Persönlicher Assistenz interessierte Studierende informiert und bei einer Entscheidung für das Studium beim Aufbau der Assistenzverhältnisse unterstützt werden.

Dies geschah in Zusammenarbeit mit der Einzelberatung im Beratungsdienst behinderter und chronisch kranker Studierender, welcher z. B. auch „bei der Durchsetzung der individuellen Rechtsansprüche gegenüber den Kostenträgern unterstützte“ (ebd., S. 35).

Die individuellen Fach-Tutorien sollten eine didaktische Ergänzung zu den Lehrveranstaltungen darstellen und Raum schaffen, um Lernstoff nachzuarbeiten, aufzuholen und nachzuvollziehen. Dies ist besonders wichtig, „wenn eine Behinderung gravierende Auswirkungen auf die Wissensaufnahme oder -verarbeitung hat, wie es u. a. der Fall sein kann, wenn sinnesgeschädigte Studierende an Lehrveranstaltungen teilnehmen“ (DROLSHAGEN et al. 2002, S. 26) oder wenn chronische Erkrankungen oder entsprechende Medikamentierung Konzentrationsschwächen und schnelle Ermüdung nach sich ziehen (z. B. bei Multipler Sklerose oder bei chemotherapeutischen Behandlungen).

Die EDV-Tutorien fanden fächerübergreifend im Bereich der EDV-Nutzung in Form von Einzel- oder Zweiergruppenunterricht statt. Es nahmen ausschließlich Studierende mit Sehbehinderungen und Blindheit teil. Inhalt dieser Tutorien waren „[...] sowohl der Umgang mit den sehgeschädigtenspezifischen PC-Peripheriegeräten als auch die Bedienung von studienrelevanter Software [...]“ (ebd., S. 31), wodurch ein Defizit des allgemeinen Lehrangebots der Hochschule ausgeglichen werden konnte.

Projektbausteine im strukturellen Bereich

im Rahmen des Qualitätsmanagements waren noch Veränderungen hinsichtlich der strukturellen Bedingungen vorzunehmen. Zwar mussten bereits vorhandene Strukturen nicht komplett durch neue ausgetauscht werden, es bedurfte jedoch der Modifikation. Wichtig waren an dieser Stelle die Kooperation mit anderen Einrichtungen der Hochschule (z. B. mit den Prüfungsämtern und dem *Hochschuldidaktischen Zentrum*) und die kontinuierliche Öffentlichkeitsarbeit (vgl. DROLSHAGEN et al. 2002, S. 51).

Die nachfolgende Beschreibung geht insbesondere auf Aspekte

- der *Ökologischen Übergänge*,
- der *Qualifikationsangebote für Lehrende*,
- der *Kooperationen* und

- der *Öffentlichkeitsarbeit* ein.

Darüber hinausgehend gab es weitere Angebote, und zwar zur

- sehgeschädigtengerechten Adaption von Skripten,
- zur Nutzung des Internets (vgl. ebd., S. 60 f.) sowie eine spezielle
- Fachtagung „PC-Arbeitsplätze für behinderte Studierende“ (ebd., S. 69 f.).

Ökologische Übergänge

Zu dieser Themenstellung beinhaltete das Pilot-Projekt im wesentlichen zwei Einzelveranstaltungen: Das *Schnupperstudium für behinderte und chronisch kranke Studierende* sowie *Absolventen- und Absolventinentage*.

Laut BRONFENBRENNER findet ein ökologischer Übergang dann statt,

„wenn eine Person ihre Position in der ökologisch verstandenen Umwelt durch einen Wechsel ihrer Rolle, ihres Lebensbereichs oder beider verändert“ (BRONFENBRENNER 1981, S. 43).

BRONFENBRENNER postuliert, dass solche Übergänge lebenslange Phänomene sind und „[...] jeder ökologische Übergang Folge wie Anstoß von Entwicklungsprozessen ist“ (ebd.).

Auf die Zeit des Studiums bezogen können zwei ökologische Übergänge für Studierende konstatiert werden: Der Wechsel von der Schule auf die Hochschule und von der Hochschule ins Berufs- und Arbeitsleben.

„Diese ökologischen Übergänge besitzen für behinderte Studierende eine besondere Qualität, weil sie zusätzlich zu den alle Studierenden betreffenden neuen Erfahrungen auch noch behinderungsbedingte Erfahrungen und Anforderungen bewältigen müssen“ (DROLSHAGEN u a. 2002, S. 52).

Daher sollte das Pilot-Projekt bei diesen Übergängen Unterstützung anbieten: Beim Übergang von Schule zu Hochschule durch das Angebot des genannten *Schnupperstudiums* und beim Übergang von Hochschule zu Berufswelt durch die erwähnten *Absolventen- und Absolventinentage*.

Das Schnupperstudium

Ein so genanntes Schnupperstudium soll das „[...] Kennenlernen des Universitätsbetriebes [...]“ (MEISTER 1998, S. 148) und einen Einblick in die Anforderungen und Inhalte des bisher ins Auge gefassten Studienganges ermöglichen, um somit Hilfen für eine Entscheidung zur Verfügung zu stellen.

Das Schnupperstudium des Dortmunder Pilot-Projektes wurde im Oktober 2000 erstmalig veranstaltet. In der Folge stieg die Nachfrage stetig. Diese Veranstaltung

sollte kein Ersatz für allgemeine Informationsveranstaltungen sein. Daher wurde der Termin so gewählt, dass die Studieninteressierten und Studienanfänger auch an allgemeinen Veranstaltungen während der Einführungswoche (Woche vor Vorlesungsbeginn) teilnehmen konnten.

Das Schnupperstudium fand an drei aufeinander folgenden Tagen statt und nach

„zusätzlicher intensiver Öffentlichkeitsarbeit an Sonder- und integrativen Schulen mit einer Sekundarstufe II, bei den Berufsberatern und Berufsberaterinnen der Arbeitsämter sowie der Veröffentlichung von Ankündigungen in Fachzeitschriften der Selbsthilfe behinderter Menschen nahmen zehn behinderte und chronisch kranke Schüler und Schülerinnen sowie Studienanfänger und –anfängerinnen mit unterschiedlichen Beeinträchtigungen und Studienwünschen aus Nordrhein-Westfalen am Schnupperstudium teil“ (DROLSHAGEN et al. 2002, S. 53).

An diesen drei Tagen wurden u. a. konkrete universitätsinterne Angebote und Hilfsstellen für Studierende mit Behinderungen und chronischen Erkrankungen der *Universität Dortmund* vorgestellt, eine Campus- u. Bibliotheksführung sowie die Besichtigung von Arbeitsraum und Hilfsmittelpool mit Erprobung der Geräte angeboten. Des Weiteren wurden Vorträge über Rechtsansprüche und Nachteilsausgleiche im Studium, besonders bei Prüfungen und über die „[...] Methode der Persönlichen Assistenz als eine Möglichkeit zur Realisierung des individuellen Hilfebedarfs während der Studienzeit [...]“ (ebd., S. 55) gehalten und Gespräche mit Studienfachberatern über spezifische Studienfächer ermöglicht. Um einen Einblick in die Anforderungen eines Hochschulstudiums zu gewinnen, erfolgte in Form eines Seminars schließlich eine Einführung in wissenschaftliches Arbeiten (vgl. ebd., S. 56).

Absolventen- und Absolventinnentage

Bereits vor Beginn des Projektes gab es an der *Universität Dortmund* regelmäßig Veranstaltungen zum Thema *Übergang zwischen Hochschule und Berufswelt*. Im Rahmen des Pilot-Projekts fanden zu dieser Thematik zwei Angebote statt: „Studieren mit Behinderungen – und danach? Berufseinstieg für (schwer-) behinderte AkademikerInnen“ (ebd.) und „Lehramtsausbildung und Behinderung“ (ebd., S.57).

Qualifikationsangebote für Lehrende

„Eine besondere Maßnahme muß auf die Aufklärung, Unterstützung und Unterweisung des Lehrkörpers im Hinblick auf die Berücksichtigung didaktisch-methodischer Bedürfnisse behinderter Studierender in Lehrveranstaltungen abzielen“ (MEISTER 1998, S. 149).

Wenn man eine für Menschen mit Behinderungen und chronischen Erkrankungen offene Hochschule zum Ziel hat, so muss vor allem auch die Hochschuldidaktik den Menschen und ihren Beeinträchtigungen gerecht werden. Dazu sollten die Lehrenden an einer Hochschule über die besonderen Bedürfnisse von Menschen mit Behinderungen und chronischen Erkrankungen informiert und hochschuldidaktisch geschult werden.

Beim Dortmunder Pilot-Projekt wurden die Lehrenden zu diesem Zweck vermehrt in konkrete Dienstleistungsangebote bzw. Projektbausteine einbezogen, z. B. durch Beteiligung an individuellen Fach-Tutorien. Des Weiteren wurden sie auf die Nutzungsmöglichkeit bestimmter Angebote des Projektes aufmerksam gemacht, z. B. auf die Leistungen des Umsetzungsdienstes zur sehgeschädigtengerechten Adaption von Studienmaterialien und zur Organisation von Mitschriften für hörgeschädigte Studierende (vgl. DROLSHAGEN et al. 2002, S. 62).

Sogenannte Experten- und Expertinnengespräche zur Beratung von Lehrenden über die Anforderungen einer integrativen Hochschuldidaktik wurden im Rahmen von individuellen Fach-Tutorien geführt, jedoch nur von einzelnen Lehrenden wahrgenommen. Leider wurden die Ergebnisse dieser Beratungsgespräche sehr „[...] wenig auf andere Lehrsituationen und -veranstaltungen übertragen“ (ebd., S. 63), so dass sie sich nur auf konkrete Studiensituationen einzelner Studierender in den bestimmten Veranstaltungen positiv auswirkten. Auch die schriftlichen Initiativen des Dortmunder Projektteams mit Darstellung der besonderen Bedürfnisse der Studierenden mit Behinderungen und chronischen Erkrankungen vor Beginn des jeweils neuen Semesters lösten bei den Lehrenden eher zurückhaltende Reaktionen aus (vgl. ebd., S. 62 f.).

Um bei den Lehrenden „[...] dauerhaft und nachhaltig das Bewusstsein für die Gestaltung einer barrierefreien Lehre zu wecken und sie hierfür zu qualifizieren [...]“ (ebd., S. 63), wurde daher

„in Zusammenarbeit mit dem *Hochschuldidaktischen Zentrum der Universität Dortmund* (HDZ), dem *Beratungsdienst behinderter und chronisch kranker Studierender* und den Fächern *Rehabilitation und Pädagogik bei Blindheit und Sehbehinderung* der Fakultät *Rehabilitationswissenschaften* ein erstes Konzept zur Vermittlung einer nicht aussondernden Hochschuldidaktik entworfen“ (DROLSHAGEN et al. 2002, S. 63 f., Hervorhebungen im Original).

Somit entstand die mehrstündige Veranstaltung „Berücksichtigung behinderter Studierender bei der Gestaltung von Lehrveranstaltungen – Anregungen für eine behindertengerechte Hochschuldidaktik“ (ebd., S. 64). Diese beinhaltete nicht nur den kollegialen Austausch und die theoretische thematische Aufbereitung und Vermittlung,

sondern auch Maßnahmen zur Sensibilisierung für die Situation behinderter Studierender in Veranstaltungen (etwa durch Simulation von Lehrsituationen in Verbindung mit bestimmten Beeinträchtigungen, z. B. durch das Tragen einer Augenbinde (vgl. ebd.)).

Kooperationen

Der Aspekt der Kooperationen bezieht sich auf die Zusammenarbeit mit hochschulinternen Einrichtungen, wobei besonders der AStA, die *Universitätsbibliothek* (UB), die *Prüfungsämter* und das *Zentrum für Studieninformation und Beratung* (ZIB) hervorgehoben werden.

Zusammen mit dem AStA wurde das Konzept eines barrierefreien Wahlsystems für hochschulinterne Wahlen entworfen, welches z. B. sehgeschädigten und blinden Studierenden ermöglichen sollte, eigenständig unter Wahrung des Wahlgeheimnisses zu wählen (genauer hierzu vgl. DROLSHAGEN et al. 2002, S. 65 f.).

Die Kooperation mit der UB betraf besonders die Zusammenarbeit des so genannten Umsetzungsdienstes mit dem Aufsprachedienst der UB. Diese Zusammenarbeit ermöglichte die Umsetzung von Büchern in Großdruck (vgl. ebd., S. 67).

Die Kooperation mit den Prüfungsämtern bezog sich sowohl auf das Zentrale Prüfungsamt wie auch auf das Staatliche Prüfungsamt als Landesbehörde. Durch Anregung sehgeschädigter Studierender wurden Studien- und Prüfungsordnungen, Merk- und Informationsblätter sowie Klausuraufgaben mit Hilfe des Umsetzungsdienstes entsprechend adaptiert. Zudem konnte vereinbart werden, dass sehgeschädigte Studierende ihre Prüfungsklausuren im Arbeitsraum und Hilfsmittelpool für behinderte Studierende schreiben durften, da die Arbeitsplätze dort spezifisch ausgestattet waren. Drolshagen et al. (ebd., S. 68) beschreiben die Kooperation mit den Prüfungsämtern als erfreulich unproblematisch und sehr konstruktiv und die Vereinbarungen als verlässliches Angebot für behinderte Prüfungskandidaten.

Das ZIB nahm die Angebote des Projektes in seine Informationen auf und ließ seine Materialien entsprechend adaptieren, so dass sehgeschädigten Studierenden alle – auch allgemeine – Informationen zugänglich und die Angebote des Projektes unter Studienanfängern bekannt wurden (vgl. ebd.).

Öffentlichkeitsarbeit

Das Ziel der universitätsinternen und –externen Öffentlichkeitsarbeit war zum einen das Bekanntwerden des Projektes unter Studierenden mit Behinderungen und chronischen Erkrankungen, zum anderen die Schaffung und Stärkung eines Bewusstseins für die Belange behinderter und chronisch kranker Studierender „[...] bei den überwiegend nichtbehinderten Angehörigen der Hochschule [...]“ (DROLSHAGEN et al. 2002, S. 70).

Zu diesem Zweck wurden zu besonderen Anlässen Pressetermine veranstaltet, an denen sich das Projekt allen 16 Fakultäten und Fachbereichen der *Universität Dortmund* vorstellte. Außerdem dienten Veröffentlichungen in der Campuszeitung *unizet*, Aushänge am Schwarzen Brett, die Teilnahme am jährlich stattfindenden Campusfest, eine Präsentation im Internet und sogar Fernseh- und Radiobeiträge der – auch überregionalen und bundesweiten – Verbreitung und Bekanntmachung des Pilot-Projektes (vgl. DROLSHAGEN et al. 2002, S. 71).

Des Weiteren fanden Vorträge und Veröffentlichungen für Fachleute statt, z. B. „[...] ein Vortrag beim *Wissenschaftlichen Sekretariat der Kommission für die Studienreform im Land Nordrhein-Westfalen* im Dezember 1998, dessen Inhalte in die offiziellen Empfehlungen ‚Universability for Disability – Studium von Behinderten und Studienreform an den Hochschulen in NRW‘ vom Oktober 1999 eingingen [...]“ (ebd.).

5. Zum Projekt >>come(pus) together<<

Projektdauer und Projektteam

Die Projektdauer von >>come(pus) together<< ist - vorbehaltlich der Frage der Finanzierung - für drei Jahre ab dem Sommersemester 2006 vorgesehen, d. h. das Projekt wird im Sommersemester 2009 auslaufen. Die im vorliegenden Bericht dokumentierte Vorlaufphase begann im April 2005.

Zum Projektteam zählen in der Vorlaufphase 2005 Herr Universitäts-Professor Dr. Gerd HANSEN als *Senatsbeauftragter für die Belange Studierender mit Behinderungen und chronischen Erkrankungen an der Universität zu Köln*, Herr Diplom-Pädagoge Karl Josef FAßBENDER als *Koordinator des Senatsbeauftragten* und Frau stud. paed. Dorina GUMMERSBACH als studentische Mitarbeiterin. Die Projektleitung obliegt Herrn Universitäts-Professor Dr. HANSEN, Herr Diplom-Pädagoge FAßBENDER war bisher hauptsächlich mit der Kontaktaufnahme und Gesprächsführung mit den Kooperationspartnern sowie mit der Koordination, Planung und Entwicklung des Informationstages betraut. Frau stud. paed. Dorina GUMMERSBACH war an der Planung und Entwicklung des Informationstages beteiligt, entwarf Leitfäden für die Interviews, stellte den Kontakt zu den Interviewpartnern her und führte die im vorliegenden Bericht dokumentierten Erhebungen der Vorlaufphase durch. Das Projektteam entwickelte gemeinsam das Konzept des Projektes und besprach die Vorstellungen über das Arbeitsprogramm bzw. die einzelnen Phasen der geplanten drei Projektjahre.

Ziel des Projektes

Das hier berichtete Projekt zielt auf die Entwicklung von Maßnahmen zur Verbesserung des Übergangs von Schule zu Universität für Menschen mit Behinderungen und chronischen Erkrankungen ab. Dies soll im Wesentlichen durch den Auf- und Ausbau eines Unterstützungssystems mit dem Schwerpunkt Beratung erreicht werden. Dieses Unterstützungssystem beinhaltet aber auch andere Facetten, etwa die Verstärkung der Kooperation zwischen Schulen und Universität, die Konzeptionierung und Durchführung eines einmal jährlich stattfindenden umfangreichen Informationstages für Studieninteressierte mit Behinderungen und chronischen Erkrankungen in Räumlichkeiten der Universität sowie die Kooperation der Projektmitarbeiter mit verschiedenen universitätsinternen und -externen Behörden und Stellen.

Mit Kooperationspartnern sind Vertreter der Stellen und Behörden gemeint, an die sich Studienanfänger erfahrungsgemäß zunächst wenden sollten oder müssen, um ihr Studium beginnen zu können. Zu nennen wären etwa Vertreter des Bereiches *Hochschulstudium* der *Agentur für Arbeit*, Vertreter der allgemeinen universitätsinternen Dienste wie *Studierendensekretariat*, *Studienberatung*, *Studentenwerk* (besonders *Abteilung Wohnen*) und BAföG-Amt, Vertreter spezifischer universitätsinterner Dienste für behinderte und chronisch kranke Studierende (in Köln: *Abteilung 23*, *Zivildienststelle*, *Psycho-soziale Beratungsstelle*, *Senatsbeauftragter* und *Koordinator für die Belange Studierender mit Behinderungen und chronischen Erkrankungen*, *Beratungsstelle für nichtsprechende Menschen* etc.), das *Autonome Behindertenreferat des AStA* inkl. *Hilfsmittelstelle*, evtl. Vertreter weiterer Selbsthilfe- und universitätsexterner Organisationen (zum Beispiel für die Kölner Region Vertreter des *Zentrums Selbstbestimmt Leben (ZSL)*).

6. Fragestellung der Erhebung

Die Ergebnisse der 16. Sozialerhebung des DSW zeigen, dass sich bei jedem zwölften gesundheitlich geschädigten Studierenden die Behinderung oder chronische Erkrankung stark studienbeeinträchtigend auswirkt (vgl. SCHNITZER et al. 2001, in: <http://www.studentenwerke.de/se/2001/Soz16Ges.pdf>, Zusammenfassung, S. 25).

„Das Studium der Studierenden mit einer Behinderung oder chronischen Krankheit verläuft weniger reibungslos, was sich in höheren Anteilen des Fach-, Abschluss- und Hochschulwechsels niederschlägt“ (ebd.)

Bei gesundheitlich stark im Studium beeinträchtigten Studierenden beträgt der Anteil der Studiengangwechsler 33% und der Anteil der Studienunterbrecher liegt bei überdurchschnittlich hohen 51% (vgl. ebd., S. 26).

Eine nähere Betrachtung der vorliegenden Daten legt die Vermutung nahe, dass gerade der Studienbeginn für die Studierenden mit erheblichen organisatorischen und zum Teil auch persönlichen Schwierigkeiten behaftet ist.

Es besteht also ein ausgesprochener Forschungsbedarf hinsichtlich der Fragestellung, wie universitäre Einrichtungen bereits im Vorfeld eines Studiums und in den ersten Semestern unterstützend tätig werden können, um

- generell die Studienbedingungen für Studierende mit Behinderung oder chronische Erkrankung zu verbessern und Bildungszugänge zu erleichtern,
- die empirisch belegte erhöhte Quote von Studienfachwechslern und Studienabbrechern zu verringern.

Daraus ergibt sich schließlich folgende Fragestellung:

Welche Unterstützung und Begleitung brauchen Studieninteressierte und Studienanfänger mit Behinderungen und chronischen Erkrankungen, um ein Studium beginnen und erfolgreich fortsetzen zu können?

7. Empirische Erhebung zum Übergang von Schule zu Universität für Menschen mit Behinderungen und chronischen Erkrankungen

Forschungsmethodologische Grundlegung

Um die Erhebung möglichst barrierefrei zu gestalten, wurde die mündliche der schriftlichen Befragung vorgezogen. Die Befragung wurde mittels einer teilstandardisierten Interviewtechnik durchgeführt. Es wurden zwei Explorationsgruppen auf Grundlage ähnlicher Leitfäden befragt. Die erste Exploration wandte sich an Studierende mit Behinderungen und chronischen Erkrankungen an der *Universität zu Köln*. In dieser Gruppe wurden acht Personen befragt. Die Zielgruppe der zweiten Exploration waren Schüler mit Behinderungen und chronischen Erkrankungen an Kölner Schulen, die ein Studium planen. Hierzu wurden neun Personen interviewt. Insgesamt wurden ca. 90 Studierende mit Behinderungen und chronischen Erkrankungen (davon ca. 60 Erstsemester) und die Schulleiter von 68 Kölner Schulen mit gymnasialer Oberstufe angeschrieben.

Rahmenbedingungen

Kontaktaufnahme mit den Studierenden

Die erste Kontaktaufnahme erfolgte in der Regel durch das Verschicken von Anschreiben per Post, wobei einige wenige Briefe aufgrund von Wohnortwechseln der Adressaten zurückkamen. Des Weiteren wurde das Angebot der Mitarbeiter des *Autonomen Behindertenreferates des AStA Köln* angenommen, den Brief mit der Bitte um Mithilfe an ihnen bekannte Studierende aus ihrem Verteilerkreis als E-Mail zu verschicken oder bei Zusammentreffen persönlich weiterzuleiten. Auch die *Zivildienststelle* erhielt etwa 30 Briefe zur Verteilung.

In zwei Fällen erfolgte der Erstkontakt nicht per Post (weder elektronisch, noch traditionell): In einem Fall durch persönliche Ansprache einer im Rollstuhl sitzenden Studentin von Seiten der studentischen Mitarbeiterin auf dem Universitätsgelände und in dem anderen Fall per Telefon durch die Vermittlung einer Kommilitonin.

Die meisten interessierten Studierenden meldeten sich per E-Mail, manche per Telefon. Alle weiteren Terminabsprachen erfolgten ebenfalls telefonisch und per E-Mail.

Ursprünglich war noch eine dritte Explorationsgruppe geplant: die Befragung von behinderten und chronisch kranken Studierenden im ersten Semester. Diese scheiterte jedoch daran, dass sich keiner der ca. 60 angeschriebenen Studienanfänger zum

Interview meldete. Über die Gründe für mangelnde Resonanz kann nur spekuliert werden.

Kontaktaufnahme mit den Schülern

Die erste Kontaktaufnahme erfolgte wie bei den Studierenden durch ein Anschreiben, diesmal an die Schulleitungen von 68 Schulen in Köln mit gymnasialer Oberstufe bzw. der Möglichkeit zum Erwerb der Allgemeinen Hochschulreife. In diesem Anschreiben wurden zunächst Projektteam, Ziel und Erhebungsverfahren vorgestellt, daraufhin um die Mitarbeit der Schulen gebeten und die Kontaktperson mit Telefonnummer und E-Mail angegeben.

Die neun in der Erhebung befragten Schüler besuchen alle die *Anna-Freud-Schule* in Köln. Nach telefonischer Nachfrage und Absprache hat diese Schule als einzige der 68 kontaktierten Schulen in Köln mit Interesse an der Befragung teilgenommen.

Befragungsort und -atmosphäre

Die Interviews fanden an verschiedenen Orten statt. Bis auf eine Befragung wurden in der Gruppe der Studierenden alle Interviews in Räumen der *Heilpädagogischen Fakultät* durchgeführt. Bei der Wahl der Umgebung wurde darauf geachtet, dass das Gespräch ruhig und weitgehend ungestört ablaufen konnte.

Eine Studierende wurde wegen Mobilitäts- und Organisationsgründen in ihrem Wohnort an ihrem Arbeitsplatz (heilpädagogisch arbeitender Reithof) befragt, was Atmosphäre und Ablauf des Interviews jedoch nicht negativ beeinflusste.

Die Probanden bekamen die Möglichkeit, die stichwortartig protokollierten Antworten nach Beendigung des Interviews noch einmal einzusehen, um eventuellen Missverständnissen oder verfälschenden Darstellungen vorzubeugen. Die Interviews der Studierenden dauerten mit Einleitung und Abschluss zwischen etwa 20 und über 60 Minuten.

Die Befragungen der Schüler unterschieden sich lediglich in Ort und Umfang von denen der Studierenden. So fanden die Befragungen in zwei verschiedenen Räumen der Schule an zwei Tagen statt und dauerten jeweils ca. 15 bis 30 Minuten.

Bei allen Befragungen wurde auf eine kurze Gesprächseinleitung, das richtige Verständnis von Fragen und Antworten, einen Gesprächsabschluss sowie auf das Recht zur Einsicht in die Notizen der Interviewleiterin geachtet.

8. Befunde der Erhebung

8.1 Explorationsgruppe 1: Studierende mit Behinderungen und chronischen Erkrankungen

Von den acht interviewten Personen sind zwei gesondert zu erwähnen: Eine Befragte hat zur Zeit der Befragung ihr Lehramtsstudium bereits mit dem Ersten Staatsexamen abgeschlossen und befindet sich seit Februar 2005 im Referendariat. Da ihr Abschluss jedoch kaum vier Monate zurücklag, wurde sie in die Erhebung mit aufgenommen. Eine weitere Befragte hat ihr Studium bereits an der *Universität Wuppertal* abgeschlossen und promoviert derzeit an der *Universität zu Köln*.

Angaben zur Person

Von den acht Befragten sind fünf Frauen und drei Männer im Alter von 21;03 bis 36;06 Jahren (Jahre;Monate).

Zur Angabe der Behinderung oder Erkrankung wird zweimal eine Muskelerkrankung genannt, davon einmal eine *Dermatomyositis* und einmal eine *spinale Muskelatrophie*.

Einer der Befragten gibt an, *Multiple Sklerose* (MS) mit einer sich stark verminderten Sehkraft (zur Zeit des Interviews ca. 40 % Sehkraft) zu haben. Ein weiterer Teilnehmer weist ebenfalls eine starke Sehbehinderung auf, wobei sein linkes Auge blind, sein rechtes Auge mit einer Sehkraft von 5% geringfügig sehfähig ist.

Ein Studierender benennt seine Behinderung mit *cerebraler Bewegungsstörung* (*Spastizität*) und *Schwerhörigkeit* und fügt hinzu, dass er jedoch keine Gehhilfen bzw. keinen Rollstuhl brauche. Er kann nicht per Hand schreiben.

Eine Studentin spricht von einer *Querschnittslähmung*, die unterhalb des ersten Brustwirbels (vertebra thoracica, Th 1) verläuft. Hände, oberer Rumpf, Hals und Kopf sind nicht betroffen (vgl. PSCHYREMBEL 1998, *Querschnittläsion*, S. 1335 f. und *Wirbelsäule*, S. 1694).

Des Weiteren wird noch eine *komplexe Herzanomalie* mit *singulärem Ventrikel*, *Pulmonalstenose* und einer *Transposition der größeren Gefäße* genannt. Eine Studierende leidet unter *chronischer myeloischer Leukämie* (CML), wobei ihr Gesundheitszustand zum Gesprächszeitpunkt stabil ist.

Auf diese der Deskription der Person dienenden Fragen folgen zunächst grundlegende Fragen zum Studium. Als aktuelle Studiengänge bzw. -fächer nennen die Probanden zweimal *Diplompädagogik*, davon einmal ein Dissertationsvorhaben sowie zweimal *Sonderpädagogik* Lehramt (LA), davon einmal in der Kombination *Körper- und*

Geistigbehindertenpädagogik und einmal *Geistig- und Lernbehindertenpädagogik*. Die folgenden Studiengänge bzw. -fächer kommen jeweils einmal vor: *Gesundheitsökonomie, Geographie, Germanistik/ Philosophie/ Politik* und *Rechtswissenschaften*.

Die Spannweite der Fachsemesteranzahl des aktuellen Studienganges befindet sich im Intervall zwischen drei bis 20 Semestern. Die promovierende Studentin hat ihr Diplompädagogik-Studium in Wuppertal im zehnten Semester abgeschlossen und befindet sich zum Zeitpunkt des Gesprächs im dritten Promotionssemester an der *Universität zu Köln*. Die Lehramtsanwärterin hat ihr Sonderpädagogik-Studium im neunten Semester abgeschlossen.

Bei fünf der Befragten handelt es sich beim angegebenen Studiengang bzw. -fach um das Erststudium, drei weitere geben an, ihr Erststudium abgebrochen und das Studienfach gewechselt zu haben. Einer dieser drei Befragten studierte vorher *Humanmedizin* an der *Berliner Charité*, brach aufgrund seiner fortschreitenden Erkrankung (MS) im neunten Semester ab und wechselte zum Fach *Gesundheitsökonomie* nach Köln. Ein weiterer Proband befand sich im achten Semester, als er das Studium der *Betriebswirtschaftslehre* (BWL) abbrach und zum Fach *Geographie* wechselte. Der dritte dieser Studenten wechselte im dritten Semester von *Jura* zu *Germanistik, Philosophie* und *Politik*. Zu den Gründen ist Genaueres an späterer Stelle des vorliegenden Berichts zu lesen.

Bei der Frage, ob man sich mit dem Gedanken trage, das derzeitige Studienfach zu wechseln bzw. das Studium an sich abzubrechen, antworten sechs der Probanden mit *nein*, wobei einer erklärend hinzufügt, er sei fast fertig und stünde kurz vor dem Diplom, da würde er nicht mehr abbrechen wollen. Zwei weitere Probanden bejahen die Frage, wobei Interviewpartnerin 7 zögert und eher unsicher scheint und Interviewpartner 1 „gelegentlich“ hinzufügt. Gründe für einen eventuellen Abbruch oder Wechsel gibt nur der Studierende mit MS an: aufgrund der körperlichen Einschränkungen, dem erschwerten Studienalltag sowie den aufkommenden Selbstzweifeln, ob man den Anforderungen gewachsen sei.

Keiner der Befragten hat vor dem Studium bereits eine Ausbildung begonnen und abgeschlossen oder abgebrochen. Zwei Befragte haben vor dem Studium bereits gearbeitet, wobei es sich in beiden Fällen um kleinere Nebenjobs handelte.

Bei der Frage, warum sie sich für ein Studium entschieden haben, kommen drei Personen auf die besseren Berufschancen bzw. Perspektiven zu sprechen, bei vier Studierenden spielt das Interesse an bestimmten Studiengängen,

-fächern bzw. Berufen mit akademischer Ausbildung eine wichtige Rolle, vier lockte auch das Studieren an sich. Mehrere Studierende geben eher unspezifische Gründe für die Wahl eines Studiums an:

„Ich habe nicht eingesehen, warum ich mit einem Abi von 1,6 [...] nicht dann auch ein Studium absolvieren sollte“ (Interview 1);
„[...] hab das Abitur mit Ach und Krach geschafft [...]“ (Interview 2); „[...] hat sich so ergeben. Ich wollte halt studieren“ (Interview 3); „[...] das stand eigentlich immer fest: Ich will Abi machen und dann studieren, um eine fundierte wissenschaftliche Ausbildung zu haben“ (Interview 7).

Einmal wird als Grund für ein Studium die Kompensierung der Körperbehinderung angebracht, dreimal mögliche Vorzüge des Studiums gegenüber Ausbildungsberufen genannt:

„[...] weil ich keine Lust auf ´ne Ausbildung hatte“ (Interview 6); „Beim Studium da kann man noch so ´n bisschen rumgucken und sich dann noch irgendeine Richtung aussuchen“ (Interview 3).

Interviewpartnerin 5 erklärt, sie habe verschiedene Ausbildungsberufe kennen gelernt, ein Studium sei ihr jedoch lieber gewesen.

Schule und Abitur

Fünf der Befragten gingen auf ein Allgemeines Gymnasium, drei auf eine Sonderschule mit gymnasialer Oberstufe.

Bei der Frage nach Berufsvorstellungen und Interessen während der Schulzeit geben fast alle Studierenden mehrere Orientierungen an.

Drei Probanden hatten während der Schulzeit Interesse an einem pädagogischen Beruf, zwei an *Psychologie* und jeweils eine Person an *Jura*, an der *Schauspielerei*, der *Tiermedizin*, der *Journalistik*, dem *Schreiben*, an *Chemie* und *Sport* sowie an *Physik*, *Erdkunde* und *Mathematik*. Eine Befragte sagt, dass sie viele Ideen hatte, ihre Vorstellungen sich jedoch erst nach der Schule profilierten.

Einige Personen entwickelten schon während der Schulzeit relativ konkrete Vorstellungen, die sich zum Teil auch mit ihrem tatsächlich gewählten Studienfach decken bzw. sich dort zumindest teilweise wiederfinden. So beabsichtigte z. B. eine der Befragten, entweder Tierärztin zu werden oder ein *pädagogisches Fach* zu studieren, jedoch kein Lehramt. Sie studierte *Diplompädagogik* und promoviert derzeit mit einem Thema aus dem Bereich *Heilpädagogisches Reiten*, sammelt im Übrigen auch Praxiserfahrungen auf einem Reiterhof. Sie kann so ihr Interesse an der Arbeit mit Tieren und Pferden mit ihrem Ausbildungsweg und zukünftigen Tätigkeitsfeld verknüpfen. Eine Studierende entwickelte schon sehr früh die Vorstellung, mit Kindern

zu arbeiten und studierte *Sonderpädagogik*. Eine Teilnehmerin wechselte von LA und *Psychologie* zu *Diplompädagogik*, eine weitere Probandin entschied sich zwischen ihren Interessengebieten *Jura* oder *Psychologie* für das erste und studiert *Rechtswissenschaften*, ein Student kam über den Umweg des abgebrochenen Jurastudiums zum Fach Germanistik. Nur bei zwei der Befragten waren die Vorstellungen eher unstetig bzw. hatten mit dem tatsächlich eingeschlagenen Weg nichts zu tun.

Schulisch wurden die Probanden auf eine mögliche berufliche Zukunft zum Teil durch Praktika (viermalige Nennung), Bewerbungstrainings (dreimalige Nennung), Betriebserkundungen (zweimalige Nennung) und durch ein Projekt (einmalige Nennung) vorbereitet. Sechs geben das *Arbeitsamt* (heute: *Agentur für Arbeit*) bzw. das Berufsinformationszentrum als Beratungs- und Informationsstelle an, zwei nennen die *Universität zu Köln* als vorbereitende Institution:

- in Person des *Koordinators für die Belange von Studierenden mit Behinderungen und chronischen Erkrankungen* (Herr Diplom-Pädagoge FAßBENDER) und
- durch die Vertreter des *Autonomen Behindertenreferates des AStA* sowie
- in Form der *Universitätstage*.

Des Weiteren seien Menschen mit körperlichen Behinderungen in die Schule gekommen und hätten von ihren Erfahrungen aus dem Studien- und Arbeitsleben erzählt.

Einmal wird eine Maßnahme der Schule der ehemaligen *Deutschen Demokratischen Republik* genannt, die dazu dienen sollte, Erfahrungen im Betrieb zu sammeln. Dieser Proband erzählt von Beratungen durch Lehrer. Allerdings seien diese wenig brauchbar gewesen. Generell werden die Maßnahmen der Schulen und der *Agentur für Arbeit* von fünf Probanden als unzureichend und wenig hilfreich beschrieben. Der Teilnehmer mit der starken Sehbehinderung merkt außerdem an, dass er den Eignungstest des BIZ aufgrund der kleinen Schriftgröße gar nicht selbstständig durchführen konnte. Des Weiteren verpasste er durch einen Schulwechsel zu Beginn des 10. Schuljahres das Praktikum, das an der neuen Schule bereits in der Jgst. 9 durchgeführt wurde.

Hilfreiche Erfahrungen und Informationen erhielt der Student mit MS nur außerschulisch durch den Zivildienst, durch den er in Kontakt mit dem medizinischen Bereich im weiteren Sinne bekam. Des Weiteren absolvierte er aus eigener Initiative heraus ein Praktikum im Krankenhaus bzw. im OP-Bereich.

Vor Studienbeginn

Der an Multipler Sklerose erkrankte Studierende berichtet, er habe durch die Arbeit im Rettungsdienst Gefallen an der Medizin gefunden. Sein soziales Umfeld (viele Ärzte im Bekanntenkreis) sei von seinem Studienwunsch „begeistert“ gewesen und habe ihn „unterstützt, nicht gebremst“.

Der zweite Proband fügt seinen im vorigen Abschnitt dokumentierten Aussagen hinzu, dass sich neue Möglichkeiten eröffnen würden, „wenn man studiert“. Zu seinem Erststudium bemerkt er, dass ihm das familiäre Umfeld ein Studium der Betriebswirtschaftslehre nahe gelegt habe. Die Eltern seien selbstständig und wünschten sich die Übernahme der Geschäftsführung durch den Sohn. Als er merkte, wie wenig ihm das Studium zusagte, wechselte er zum Fach *Geographie*. Er berichtet, dass sein Umfeld (besonders die Eltern) seinen Studienfachwechsel zunächst eher kritisch gesehen, doch später akzeptiert hätten.

Ähnlich war es bei Interviewpartner 4, der die grundsätzliche Entscheidung für ein Studium zwar eigenständig traf, *Jura* jedoch auf Empfehlung des Vaters studiert habe. Auch bei ihm habe sich nach ein paar Semestern Unzufriedenheit eingestellt und er habe sich den Fächern seines Interesses zugewandt: *Germanistik* und *Philosophie*; *Politik* sei aus Vernunftsgründen hinzugekommen. Während er zum Wunsch zu studieren generell Zuspruch und Unterstützung erfuhr, reagierte sein Umfeld beim Studienfachwechsel eher mit Unmut: „Da gab´s Ärger“.

Der dritten Probandin war der Studiengang *Diplompädagogik* zunächst gar nicht bekannt, jedoch informierte sie sich auf Veranstaltungen an *Universitätstagen* und im Internet. Ihr Umfeld reagierte ambivalent: Die meisten Leute hätten es positiv aufgenommen und geäußert, „dass es irgendwie [...] passt“, manche Leute machten sich jedoch über den Studiengang lustig, da man nachher nichts damit anfangen könne.

Interviewpartnerin 5 würde „nicht gerne [...] einen Bürojob ausüben“, da sie mehr geistige Aktivität brauche und gerne „Eigeninitiative ergreifen“ würde. In Ausbildungsberufen sehe sie dazu nicht die Möglichkeit. Gegen einen Ausbildungsberuf spreche auch ihre körperliche Einschränkung. Das Interesse an *Jura* war schon in der Schulzeit vorhanden und sei durch ein Praktikum am Amts- bzw. Landesgericht und durch das Verständnis und die „Ermutigung“ ihres Umfeldes gewachsen: „Es war für alle klar, dass ich einen Studiengang anfangen sollte [...]“.

Auch Interviewpartnerin 6 hatte nach der Schulzeit mehr Interesse an einem Studium als an einer Ausbildung. Sie kam über Vorbereitungspraktika an Sonderschulen auf

das Studium der *Sonderpädagogik*. Sie denkt, dass sie vielleicht gerade aus ihren eigenen Erfahrungen als Mensch mit einer Körperbehinderung heraus für diese Tätigkeit geeignet sei. Von ihrem Umfeld erhielt sie Unterstützung und daher gab es von dieser Seite her „keine Probleme“.

Die nächste Teilnehmerin erzählt, ihre Eltern hätten beide studiert und ihr das Studium ermöglicht. Ursprünglich habe sie *Sozialpädagogik* studieren wollen, das sei jedoch in Wuppertal (nahe ihres Wohnortes) nicht möglich gewesen. Sie habe großes Interesse an der Arbeit mit Kindern im Sport- und Freizeitbereich und habe durch eine ehrenamtliche Tätigkeit in diesem Bereich einige Erfahrungen bereits vor dem Studium gesammelt. Ihr soziales Umfeld fand ihren Studienwunsch „prima“ und meinte, dass es zu ihr passe.

Auch Interviewpartnerin 8 leitete der Wunsch, mit Kindern zu arbeiten. Durch ein Praktikum in einer Schule für Geistigbehinderte entwickelte sich die Vorstellung, *Sonderpädagogik* zu studieren. Da ihre Mutter auch Lehrerin sei, sei ihr Studienwunsch „nicht überraschend“ gewesen und alle hätten ihrem Vorhaben zugestimmt.

Die Ergebnisse zeigen, dass ein Studienfach eher abgebrochen und gewechselt wird, wenn es nicht den eigenen Interessen entspricht. Letztendlich spielen bei allen Probanden Interessen und Fähigkeiten eine wichtige Rolle bei der Studienfachwahl. Nur einmal steht der Studienfachwechsel mit der Erkrankung in Zusammenhang. Oft entwickelt sich der Studienwunsch durch Tätigkeiten im entsprechenden Bereich oder festigt sich durch Praktika oder durch ehrenamtliche Arbeit.

Auf die Frage, warum die Wahl des Studienortes auf Köln fiel, nennen sechs Probanden die Wohnortnähe als Grund. Viermal wird das Verhältnis von Studienfachangebot und Studienort, welches regional sehr eingeschränkt sei (meist nur zwei Orte), angegeben. Einmal liegt der Grund in der Betreuung der Dissertation. Zwei Studierende bekunden im Zusammenhang mit der Studienortwahl großes Interesse an der Stadt Köln. So sagt der erste Befragte, dass er

„von Köln schon viel Gutes gehört habe, dass die Leute hier nett sind und dass einfach irgendwie die Stimmung in Köln doch sehr angenehm sein soll [...]“ (Interview 1).

Interviewpartner 4 berichtet:

„[...] das Kriterium war eigentlich, dass ich wohin wollte, wo ich noch gar niemanden kenne, gar nichts kenne [...]“ (Interview 4); „Ich wollte unbedingt nach Köln [...]“ (Interview 4).

Des Weiteren beeindruckten die Gestaltung der Internetseite der *Universität zu Köln*, der direkte Link zur Rubrik *Behinderte Studierende* und die behindertengerechten Angebote, wie z. B. PC-Arbeitsplätze für Sehbehinderte, vor Ort vorhandene Möglichkeiten als Rollstuhlfahrer und die Gewährleistung von Mobilität.

Die Frage, welche Anträge vor Studienbeginn gestellt und welche Behördengänge erledigt werden müssten, beantworteten die Probanden unterschiedlich ausführlich.

Trotzdem können einige Übereinstimmungen im Antwortverhalten festgestellt werden. So wird der

- Antrag für behindertengerechtes studentisches Wohnen bei der Abteilung Wohnen des Kölner Studentenwerks dreimal genannt,
- der Härtefallantrag der Zentralen Vergabestelle (ZVS) mit Gutachten vom Arzt ebenfalls dreimal und
- viermal die Beantragung von Hilfsmitteln und Geldern, und zwar:
- beim Studentenförderungsfond der *Universität zu Köln* (z. B. Hilfsmittel für Sehbehinderte),
- bei Krankenkassen (z. B. für angepassten PC und *Mikroportanlage*),
- beim *Landschaftsverband Rheinland* (LVR; z. B. für Eingliederungshilfe, Blindengeld) und *Sozialamt* (Hilfe zum Lebensunterhalt bzw. Sozialhilfe, Wohngeld)
- und beim BAföG-Amt (zur Ausbildungsförderung).

Des Weiteren werden der „Antrag zur Übernahme der Kosten durch Persönliche Assistenz [...]“ beim Sozialhilfeträger und der Antrag auf zusätzliche *Bonussemester* beim *Studierendensekretariat* aufgeführt, da diese durch das eingeführte *Studienkontenmodell* auf zwei beschränkt wurden und nicht ausreichten (dieser Antrag wurde abgelehnt). Die Beantragungsprozesse bei BAföG-Amt, *Studierendensekretariat*, LVR und Krankenkasse beschreiben zwei Probanden als „langwierig“ bzw. „sehr schwierig“.

Die Immatrikulation verlief bei sieben der Befragten problemlos. Ein Proband berichtet, dass seine Bewerbung über die ZVS stattfand und dass er den Informationsprozess als schwierig empfand, da er keine Anlaufstelle für Studieninteressierte mit Behinderungen genutzt habe.

Trotz der angeblich problemlosen Immatrikulation weisen zwei Studierende darauf hin, dass die räumliche Orientierung schwierig war und man behinderten- bzw. rollstuhlgerechte Parkplätze, Zugänge, Wege und Aufzüge erst suchen müsse.

Zweimal wird empfohlen, Kontakte herzustellen, Hilfsstellen aufzusuchen und Hilfsangebote kennen zu lernen und zu nutzen.

Eine Studierende macht darauf aufmerksam, dass man beim Härtefallantrag die richtigen Gründe angeben solle, dass Genauigkeit hierbei sehr wichtig sei und man das ZVS-Informationsheft beachten müsse. Drei Studierende machen keine Angaben zum *Procedere* der Immatrikulation.

Studienbeginn

Zu Beginn des Studiums wohnten vier der befragten Studierenden bei den Eltern, zwei in einer Wohngemeinschaft und jeweils eine Person alleine mit Assistenz bzw. in einem Studentenwohnheim. Keiner der Probanden wohnte anfangs alleine ohne Assistenz, in einer Einrichtung des *betreuten Wohnens* oder in einem Wohnheim für Menschen mit Behinderung.

Fünf der Befragten schätzen die Wohnsituation von Studierenden mit Behinderung als „mäßig“ bis „sehr schwierig“ und „schlecht“ ein. Eine Interviewteilnehmerin hat von Mitstudierenden gehört, dass es „nicht besonders viel Wohnraum gibt“ und der vorhandene Wohnraum teuer sei. Auf hohe Mietkosten wird in zwei weiteren Fällen hingewiesen. Die Besonderheit der Lage von Rollstuhl fahrenden Studierenden spiegelt sich in vier Beiträgen wider. So schildert eine betroffene Studierende, sie selbst habe auch „sehr lange gesucht“. Es könne „sich teilweise über Jahre“ hinziehen, bis man eine Wohnung finde, da die meisten Wohnungen aufgrund von Größe, Lage, Kosten etc. nicht geeignet seien. Zwei nicht Rollstuhl fahrende Studierende äußern, sich kein Urteil erlauben zu können oder zu wollen. Einer der beiden mutmaßt dann dennoch, dass es wahrscheinlich zu wenig Wohnplätze für Studierende mit Behinderungen gebe und schlägt vor, alle Wohnungen (des Studentenwerks, Anm. d. Verf.) im Parterre behindertengerecht zu gestalten.

Bei der Frage nach möglichen Tipps für Studienanfänger bezüglich des Themas Wohnen betonen zwei Studierende, man solle seine Behinderung bzw. Erkrankung beim Studentenwerk „auf alle Fälle angeben“ und „das Vorrecht ruhig in Anspruch nehmen“. Zwei weitere Studierende empfehlen, sich an das *Studentenwerk* bzw. das *Autonome Behindertenreferat des AStA* zu wenden. Einer dieser Probanden macht noch darauf aufmerksam, dass der „Campus sehr weit verstreut in Köln [...]“ ist, und dass man die Wohnungslage daher auf den Studiengang abstimmen müsse, um in der Nähe seiner Fakultät zu wohnen. Des Weiteren wird zweimal betont, wie wichtig es sei, sich „so früh wie möglich und bei so vielen Stellen wie möglich zu erkundigen“, mit

Vermietern zu sprechen und sich lange vor Studienbeginn, „sobald der Studienort feststeht, auf die Warteliste setzen [zu] lassen“. Ein Befragter empfiehlt Wohnbörsen im Internet.

Die nächste Frage bezieht sich auf das Thema Mobilität während der ersten Semester. Es ergeben sich folgende Nennungen hinsichtlich der Bewältigung notwendiger Wegstrecken beziehungsweise eingesetzter Verkehrsmittel:

- Fünf Studierende geben den z. T. umgerüsteten PKW an,
- drei bewältigen kurze Strecken auch zu Fuß bzw. per Rollstuhl,
- vier Probanden nennen den Öffentlichen Personen-Nah-Verkehr (ÖPNV), darunter auch eine Rollstuhlfahrerin mit mechanischem Rollstuhl und drei Studierende ohne Gehbehinderung.

Ein Studierender gibt die Transportmöglichkeit durch einen Fahrdienst an, wobei er hinzufügt, dass diese Form der Mobilität nicht nur von Vorteil, sondern sehr zeitgebunden sei:

„[...] Wenn Sie aber während der Vorlesung Sympathien hegen [...] und doch noch ´n Kaffee trinken wollen, weil das braucht man einfach als Student, um Kontakte zu Kommilitonen her[zustellen], einfach auch um die nützlichen Tipps mitzukriegen, dann müssen Sie sich gleich verabschieden [...]. Also spontan war da nichts möglich“ (Interview 2).

Des Weiteren erklärt der Studierende mit MS, dass er anfangs, „als die Erkrankung noch nicht so weit fortgeschritten war“, mit dem Fahrrad fahren konnte. Der stark sehbehinderte Student sagt, er lege Wege zur Fakultät etc. nur zu Fuß zurück, habe jedoch beim Rückweg im Wintersemester oft Probleme, da es früher dunkel werde und die Sichtverhältnisse dann für ihn sehr schlecht seien.

Die Studentin mit CML erzählt, dass es ihr ganz zu Beginn des Studiums aufgrund körperlicher Schwäche kaum bis gar nicht möglich war, zur Fakultät zu kommen. Nach Besserung ihres Gesundheitszustandes habe sie jedoch alle Transportmittel und Wege nutzen können. Eine Studentin beschreibt detaillierter, wie sie in Besitz ihres umgerüsteten PKW gelangte: Sie habe ihn beim LVR beantragt. Dazu mussten zum Kostenvergleich Kostenvoranschläge von Fahrdiensten beim LVR eingereicht werden. Dann sei ihr Antrag bewilligt worden und eine Woche nach Studienbeginn habe sie ihr Auto erhalten. Schließlich lobt eine Studierende die Existenz der *Behindertenparkplätze der Universität zu Köln*.

Das *Klima* bzw. die Atmosphäre in der Universität zu Studienbeginn findet eine Studierende „eigentlich sehr aufgeschlossen“, eine andere sagt „ganz gut“, fügt jedoch einschränkend hinzu, dass die juristische Fakultät „schon etwas konservativer“ und

„recht anonym“ sei. Eine weitere Studentin antwortet spontan mit „anonym“. Auf Nachfrage präzisiert sie, damit den Universitätsbetrieb allgemein bzw. die Verwaltung zu meinen.

Fünf Studierende geben an, von Seiten der Kommilitonen sei man ihnen

- „sehr tolerant“,
- „gut“,
- „ganz normal“,
- „sehr hilfsbereit“,
- und „freundlich“ begegnet.

Insgesamt äußern sich fünf Studierende mit Behinderung oder Erkrankung positiv über das Verhalten ihrer Kommilitonen ihnen gegenüber. Zweimal äußern Studierende die Vermutung, dass das Verhalten der Kommilitonen mit dem Studiengang zusammenhängen könne: So berichtet Probandin 5, dass viele Studierende beziehungsweise Studienanfänger des Faches Jura nicht auf einer „Wellenlänge mit ihr waren“. Sie vermutet: „Das mag aber auch am Studiengang liegen“. Auch ein zweiter Befragter sieht Zusammenhänge mit dem Studienfach: bei BWL existiere eher eine „Ellenbogengesellschaft“, bei Geographie sei die Atmosphäre unter den Kommilitonen freundlicher. Es sei neu für ihn gewesen, dass „Studenten auch miteinander können und nicht immer nur gegeneinander, wie das bei BWL der Fall war“.

Hinsichtlich des Verhaltens der Dozenten wird von sechs Probanden berichtet, dass diese besonders bei Prüfungen bisher sehr offen und hilfsbereit, sehr um Lösungen bemüht, „freundlich“, „entgegenkommend“ und für „individuelle Absprachen“ bereit gewesen seien und kein Problem mit Zeitverlängerungen gehabt hätten. In zwei Fällen wird das Verhalten der Dozenten als „ganz normal“ bzw. „neutral“ bezeichnet. Eine Antwort fällt ambivalent aus: Die meisten Dozenten seien bemüht gewesen, manche hätten sich jedoch eher unkooperativ gezeigt (z.B. das Verfolgen der Vorlesung erschwert, weil sie sich weigerten, die *Mikroportanlage* zu benutzen).

Von Seiten der Verwaltung erfuhren vier Studierende eine positive Haltung:

Die Angestellten seien „sehr bemüht“, entgegenkommend und „hilfsbereit“. Weiterhin wird berichtet, auch die Verwaltungsangestellten hätten kein Problem mit der Zeitverlängerung für Prüfungen gehabt. Einer der Befragten sagt, dass ihm Behörden wie z. B. das BAföG-Amt „sehr gut [...] weitergeholfen“ hätten, dass er jedoch enttäuscht und verärgert über das *Studierendensekretariat* und dessen Art der Bearbeitung seines Antrags auf zusätzliche *Bonussemester* gewesen sei. Eine Studentin empfand das Verhalten der Verwaltungsangestellten zu Studienbeginn als

„ganz normal“, eine andere als „sehr belastend“, da sie „überhaupt gar keine Unterstützung“ erfuhr und „katastrophale Zustände“ vorfand. Interviewpartnerin 5 kamen ihre Kontakte zu anderen Studierenden mit Behinderungen und chronischen Erkrankungen im *Autonomen Behindertenreferat* zu Gute, da ihr durch Gespräche und Informationsaustausch manche Behördengänge erspart geblieben seien.

Die Frage, ob man schnell Kontakt zu seinen Kommilitonen aufbauen konnte, wird von sieben Studierenden bejaht, wobei einer der Befragten hinzufügt, dass es sich hierbei nicht um dauerhafte Kontakte handelte. Der Studienfachwechsler von BWL zu Geographie differenziert seine Antwort dahingehend, dass ihm beim Erststudium BWL kein schneller Kontaktaufbau möglich gewesen sei, bei Geographie jedoch schon. Er führt dies darauf zurück, dass Studierende der Geographie bzw. der BWL „ein anderer Menschenschlag“ seien.

Zur Art des Kontaktes zu den Kommilitonen befragt wird von den Teilnehmern siebenmal das Treffen in Cafés o. ä. nach den Seminaren genannt, fünfmal die weitere Freizeitgestaltung und sechsmal das Treffen in Arbeits- bzw. Lerngruppen.

Die Schwerpunkte der Kontakte waren bei den einzelnen Studierenden unterschiedlich: Interviewpartner 1 sagt, dass er zu Beginn des Studiums nur wenig Kontakt außerhalb der Seminare gepflegt habe: „[...] großartige außeruniversitäre Bindungen sind da nicht entstanden“. Interviewpartnerin 3 hingegen hat sich sowohl zum Lernen in Arbeitsgruppen als auch in der Freizeit mit Kommilitonen getroffen. Von Probandin 5 wird das *Autonome Behindertenreferat des AStA* als Treffpunkt genannt und hinzugefügt, dass man sich hier z. T. bereits von der Schule kenne. Interviewpartnerin 7 nennt die Erstkontakte mit Mitarbeitern von TIPI und daran interessierten Kommilitonen, Interviewpartnerin 6 die *Einführungswoche* als ihre Kontaktmöglichkeiten zu Beginn des Studiums in Köln. Über diese ersten Zusammentreffen hinaus seien auch Freundschaften entstanden.

Sieben Studierende geben an, zu Beginn des Studiums überwiegend Kontakt zu Kommilitonen ohne Behinderungen und chronische Erkrankungen gepflegt zu haben. Eine Person sagt, sie habe überwiegend Kontakt zu Kommilitonen mit Behinderungen und chronischen Erkrankungen (über das *Autonome Behindertenreferat*).

Zum Zeitpunkt des Interviews haben sechs Studierende überwiegend Kontakt mit Kommilitonen ohne Behinderungen und chronischen Erkrankungen. Auch hier gibt eine Person an, überwiegend Kontakt mit Studierenden mit Behinderungen und chronischen Erkrankungen zu haben (ebenfalls über das *Autonome Behindertenreferat*).

Bei den Antworten bezüglich der sozialen Kontakte fällt häufig eine gewisse Unsicherheit auf. Drei Studierende erklären diese durch das Ungleichgewicht der Populationsgrößen: Es gebe eben mehr nicht behinderte Studierende und daher würden mehr Kontakte in diese Richtung entstehen. Relativ gesehen sei die Kontakthäufigkeit zu Kommilitonen mit und ohne Behinderungen jedoch gleich. Interviewpartner 1 präzisiert, dass er „nahezu gar keinen Kontakt zu anderen behinderten Studierenden [...]“ habe. Interviewpartnerin 8 habe zwei Freundinnen, die ebenfalls an Krebs erkrankt seien. Die eine habe sie bereits vor deren Erkrankung gekannt, die andere durch ein Seminar für Menschen mit Leukämie kennen gelernt. Insgesamt zeigt sich, dass eine erworbene Behinderung oder Erkrankung nicht zwangsläufig eine geringere Kontakthäufigkeit bedeuten muss, sondern dass sich über eine Behinderung oder Erkrankung als *gemeinsamer Nenner* auch neue Verbindungen und wertvolle Beziehungen aufbauen lassen.

Hinsichtlich der Orientierung in den universitären Gebäuden äußern sich drei Studierende positiv und vier negativ bzw. kritisch. Eine Studierende sagt, sie käme „mit Lageplänen gut klar“, habe sich vorher alles einmal angeschaut und daher kein Problem bei der Orientierung gehabt. Nach kurzer Überlegung fügt sie hinzu, dass das Aufzugsystem im Haupt- und im Hörsaalgebäude „verwirrend“ sei.

Die anfängliche Gebäude-Orientierung gelang einer Studentin gut, weil sie einen Leitfaden nutzte, der Informationen über Parkplätze und Toiletten für Menschen mit Behinderungen an der *Universität zu Köln* enthielt. Der Student mit MS und Sehbehinderung äußert sich positiv über die große Schrift auf Orientierungstafeln. Einer Probandin gelang es, sich räumlich mit Hilfe einer Bekannten im gleichen Studiengang zurechtzufinden.

Die negativen Antworten beziehen sich meist auf Mängel hinsichtlich der universitären Umgebung. So empfindet ein Studierender die baulichen Begebenheiten als „chaotisch“, besonders während Umbauarbeiten. Der Studierende mit der starken Sehbehinderung findet die Orientierung „problematisch“, da es im Hauptgebäude sehr dunkel sei und z. B. auf den Treppen Leuchtmarkierungen fehlen. Des Weiteren empfindet eine Studierende die Situation in Köln als schwieriger als in anderen Universitätsorten (beispielsweise in Wuppertal), weil sich die Gebäude nicht auf einem Campus-Gelände befinden, sondern in der Stadt verstreut sind. In einem Fall attribuiert eine Studierende ihre Schwierigkeiten auf die eigene Person (sie habe einen „schlechten Orientierungssinn“). Sie fügt hinzu: „[...] Man fühlt sich echt sehr alleine, find' ich. [...] Am Anfang erschlägt das hier irgendwie einen“.

Zur Orientierung bei der Studienordnung kann folgendes berichtet werden: Einem Studierenden mit Sehbehinderung fiel das Durchlesen der Studienordnung u. ä. zu Anfang schwer, da er „noch keine Hilfsmittel“ wie Leselupe etc. besaß. Zwei Studierende verstanden erst durch die Hilfe von Kommilitonen, was zu tun war. Sie empfanden die Situation als „total chaotisch“ und wussten nicht, an wen sie sich mit ihren Fragen richten konnten. Eine dritte Studierende bestätigt, dass die Studienordnung gerade anfangs „unübersichtlich“ erscheine und sich erst mit der Zeit ein Verständnis einstelle.

Schwierigkeiten mit Studienordnungen scheinen primär auf Verständnisproblemen zu fußen. Aber auch Zuständigkeitsprobleme sowie (bei Beeinträchtigungen des Sehens) Zugangsprobleme scheinen bedeutsam zu sein. Nicht alle zur Organisation des Studiums bedeutsamen Ordnungen liegen in Braille- oder Großschrift vor. Und noch ein weiterer Faktor wird genannt: Ob eine Studienordnung verständlich und eindeutig ist, scheint auch mit dem Studiengang bzw. -fach zusammenzuhängen: eine Studierende berichtet, die Studienordnung für *Diplompädagogik* (allerdings an der *Universität Wuppertal*) sei „sehr schwer“ und „uneindeutig“ gewesen, die Promotionsordnung (der *Universität zu Köln*) sei jedoch „schon o.k.“. Zweimal wurde von einfachen, klaren Strukturen und Richtlinien bzw. von der Möglichkeit der Beratung in Verbindung mit dem *Jura*-Studium gesprochen. Im Gegenteil zu *Jura* sei es schwieriger, die Studienordnungen für *Germanistik*, *Philosophie* und *Politik* nachzuvollziehen.

Zur Orientierung bei der Stundenplanerstellung lässt sich folgendes konstatieren: Ähnlich wie bei der Erarbeitung der Studienordnung wurde die Stundenplanerstellung zu Beginn des Studiums häufig durch Hilfestellung seitens (befreundeter) Kommilitonen unterstützt (in vier Fällen). Als in diesem Zusammenhang bedeutsam werden die studiengangspezifischen organisatorischen Bedingungen eingeschätzt. So stellt z.B. ein Studierender fest:

„[...] Man muss sich auch bei den Geographen ein Semester früher um die Seminare bewerben und dementsprechend gucken, ob das passt“ (Interview 2)

Die ersten Semester

Bei der Frage nach den Finanzierungsquellen des Studiums während der ersten Semester werden

- achtmal die Eltern bzw. andere Familienangehörige genannt,
- viermal die Teil-Finanzierung über einen Job, d. h. durch eigenen Verdienst,

- dreimal die Unterstützung durch BAföG und
- einmal durch eine Stiftung (einmalige Zuwendung über einen Stiftungs- bzw. Studentenförderungsfond der *Universität zu Köln*).

Eigenes Vermögen als Finanzierungsmöglichkeit wird von keiner der befragten Personen angegeben. Weitere für die Finanzierung des Studiums eingesetzte Zuwendungen sind „Kindergeld“, „Blindengeld“ und Sozialleistungen wie „Hilfe zum Lebensunterhalt“ und „Wohngeld“.

Zum Thema *Jobben mit Handicap* als Finanzierungsmöglichkeit für das Studium wird viermal geäußert, dass dies für Studierende mit Beeinträchtigungen „sehr schwierig“ sei, einerseits aufgrund der eigenen physischen (und auch psychischen) Belastungsgrenzen (fünfmalige Nennung), andererseits aufgrund von Vorurteilen und Barrieren (besonders gesellschaftlich-sozialer und baulicher Art, dreimalige Nennung). So erzählt ein Studierender mit Sehbehinderung, er habe zwischen dem Erst- und Zweitstudium in einem Call-Center gearbeitet. Die Arbeit an sich sei „in Ordnung gewesen“, jedoch hätte er sich durch Äußerungen des Teamleiters manchmal gedemütigt gefühlt, z. B.

„Wieso sitzen Sie denn so nah am Bildschirm? Um Gottes Willen, sie verschlucken ja den Bildschirm fast! [...] Das kann doch nicht so sein, wenn hier Kunden kommen [...] und Sie hängen da so am Bildschirm [...]“ (Interview 1).

Eine Studierende berichtet von höheren Chancen bei der Jobvermittlung über persönliche Kontakte als über Bewerbungen, da man Menschen mit Behinderungen oft nicht die erforderliche Leistungsfähigkeit zutraue. Interviewpartnerin 6 hatte vor dem Studium bereits einen Job in ihrem Heimatort und führt diesen auch jetzt noch weiter, da sie auf Bewerbungen in Köln nur Absagen erhielt. Ob dies mit ihrer Behinderung zusammenhängt, kann sie nicht sagen.

Als häufig in Anspruch genommene Nachteilsausgleiche im Rahmen des Studiums werden von drei Studierenden genannt:

- „Hilfsangebote“,
- Zivildienstleistende, die mitschreiben, in der Mensa das Tablett tragen etc.,
- den Erhalt einer kostenlosen Fahrkarte für den ÖPNV, längere Leihfristen, eigene Parkplätze etc..

Zweimal wird das Studium an sich als Chance und die Aufgaben, die es an den einzelnen stellt, als „Herausforderung“ charakterisiert (z. B. Praktika an Sonderschulen). Des Weiteren könne man wissenschaftliche Vorträge anhören, die

vielfältigen Kultur- und Sportangebote der Universität wahrnehmen und neue Leute kennen lernen.

Bei den Grenzen kommen siebenmal die eigenen körperlichen Grenzen zur Sprache, z. B. dass

- intensive Lernphasen von zehn bis elf Stunden am Tag mit MS nicht möglich seien,
- man schnell ermüde und auch mit psychischen Problemen zu kämpfen habe,
- man durch die eingeschränkte Motorik Schwierigkeiten beim Schreiben habe,
- oder durch eine Sehbehinderung visuelle Medien nicht nutzen könne und daher alles „per Gehör“ aufnehmen müsse.

Dreimal werden auch gesellschaftlich-soziale Hürden genannt, wie z. B. wenig behindertengerechte öffentliche Verkehrsmittel, Bahnhöfe und S- bzw. U-Bahn-Stationen oder nicht behindertengerechte Lehrveranstaltungen. So wirken etwa nicht sprachlich begleitete Tafelanschriften für sehbehinderte Studierende oder vom Plenum abgewandte, undeutlich oder zu schnell sprechende Vortragende für hörbehinderte Studierende besonders in großen Hörsälen als Barrieren. Selbst mit entsprechenden technischen Hilfsmitteln wie *Mikroportanlagen* ist eine barrierefreie Verfolgung der Vorlesungen nicht immer gewährleistet, wie der Befragte in Interview 2 berichtet.

Bürokratische Hürden wie z. B. Behördengänge und die z. T. langwierigen Prozesse bzgl. der Bewilligung von Anträgen werden zweimal genannt. Einmal wird auf räumlich-bauliche Barrieren in Hörsälen und auf die Vorteile von kleineren Seminarräumen hingewiesen.

Hinsichtlich des Erwerbs von Leistungsnachweisen berichteten drei Studierende von allenfalls geringen Schwierigkeiten. Der Erwerb sei „nicht schwer“ gewesen und die Möglichkeit der Verlängerung der Abgabefristen nicht genutzt worden.

Zwei Probanden berichten, dass einerseits manche Nachweise „nicht schwer“ und „gut zu schaffen“ gewesen seien, andererseits das Schreiben der Klausuren „unter den normalen Bedingungen im Hörsaal [...] fast unmöglich“ und im anderen Fall manchmal alles „[...] sehr viel“ auf einmal und daher „schon anstrengend“ gewesen sei.

Zwei Studierende äußern sich eher negativ über den Erwerb ihrer ersten Leistungsnachweise: Einer von ihnen sagt, die Klausur sei sehr chaotisch aufgrund der Organisation der Masse an teilnehmenden Studierenden gewesen. Die andere Probandin berichtet, der Erwerb von Leistungsnachweisen sei schwieriger gewesen als erwartet und der Übergang von Schule zu Studium sei ihr aufgrund der gesteigerten Leistungserwartungen schwer gefallen. Sie hätte deshalb zunächst eine gewisse „Frustrationsschwelle“ überwinden müssen.

Auf die Frage, ob man zu Studienbeginn Unterstützung erhalten habe, antworten sieben Studierende mit *ja*, einer mit *nein*. Auf die Nachfrage, welcher Art die Hilfen gewesen seien, wird dreimal von Hilfen durch universitäre Einrichtungen gesprochen:

- Das *Autonome Behindertenreferat*, „[...] weil das ein ganz wichtiger Rahmen ist, um sich auszutauschen“,
- die *Hilfsmittelstelle*
- und das *Referat für Sehbehinderte*.

Drei Studierende nennen konkrete Hilfsmittel oder Nachteilsausgleiche besonders im Rahmen von Prüfungen.

Als nicht ausschließlich auf Prüfungen bezogene Hilfsmittel zählen die Studierenden Sehhilfen. Als menschliche Unterstützung nennen drei Studierende behinderte oder nicht behinderte Kommilitonen und Freunde, eine Probandin ihre Eltern und ihren Lebenspartner, die sie nach Ausbruch der Krankheit aufmunterten und seelisch unterstützten. Die Studierende, die keinerlei Hilfen bekommt, gibt an, sie habe auch gar nicht danach verlangt.

Für vier Studierende stellt das Mitschreiben in den Veranstaltungen kein Hindernis dar. Die zwei Studierenden mit Sehbehinderung können zwar selbst mitschreiben, das Verfolgen der Veranstaltungen ist jedoch trotzdem manchmal schwierig, da es ihnen „oft einfach zu schnell“ geht. Bei zwei hinsichtlich der Handmotorik beeinträchtigten Teilnehmern schreibt „eine Assistentin“ oder der „Zivi“ mit.

Aus den Ergebnissen lässt sich ableiten, dass Unterstützungen durch das Lehrpersonal generell möglich sind und auch realisiert werden. Grundsätzlich sollten Studierende aber auch den Mut und die Aktivität aufbringen, bei den Lehrenden um Unterstützung zu bitten.

Prüfungen

In Bezug auf die Modalitäten bei Prüfungen überwiegt die Erfahrung, Klausuren in einem gesonderten Raum schreiben zu dürfen und bei Beantragung in aller Regel eine Zeitverlängerung (von 50 % bzw. von mindestens einer Stunde) zu erhalten. Zusätzlich sind „Toilettengangszeiten“, jeweils zweimal Schreibhilfen und Hilfsmittel für Menschen mit Sehbehinderung gewährt worden.

Das Schreiben in einem gesonderten Raum kann für Menschen mit krankheits- oder schädigungsbedingten Konzentrationsschwächen eine Arbeitserleichterung darstellen. Menschen mit Sehbehinderung können auf diese Art spezielle Hilfsmittel und Geräte mit Sprachausgabe nutzen, Menschen mit Beeinträchtigungen der Handmotorik

können Klausuren einer Schreibhilfe diktieren, ohne jemanden zu stören. In der Regel ist es mit den Prüfern abzusprechen, ob man die eigene Assistenzperson als Schreibhilfe (eventuell zusammen mit einer vom Institut gestellten Kontrollperson) mitnehmen darf oder ob alternativ die Zuweisung einer fremden Schreibhilfe erfolgt. Für Studierende mit beeinträchtigter Mund- und Sprechmotorik kann es aufgrund von Sprachbarrieren und Verständnisschwierigkeiten aufwendiger sein, einer fremden Schreibhilfe zu diktieren (wie es Proband 2 schildert). Ein Studierender fragt, ob ein Zeitzuschlag von 50% beim Schreiben mit Schreibhilfe als ausreichend betrachtet werden kann, da der Schreibvorgang durch Übermittlung an eine andere Person (besonders bei Beeinträchtigungen der Sprechmotorik) sehr zeitintensiv sein kann. Für Menschen, die Hilfe beim Toilettengang benötigen, ist die Anwesenheit der persönlichen Assistenz besonders bedeutsam.

Als problematisch werden organisatorische Schwierigkeiten bei der Raumbelagung empfunden.

Drei Studierende (und zwar diejenigen ohne handmotorische Beeinträchtigungen, ohne Seh- und Sprachbehinderung) geben an, weder mit Klausuren noch mit Referaten, mündlichen Prüfungen oder schriftlichen Ausarbeitungen Probleme zu haben. Die Studierende mit CML gab ihre Erkrankung erst bei der Anmeldung zum ersten Staats-Examen beim Prüfungsamt an. Vorher absolvierte sie trotz schneller Ermüdung und Konzentrationsschwäche die Prüfungen unter allgemeinen Bedingungen. Für die Examensarbeit erhielt sie eine einmonatige Fristverlängerung und die Klausuren durfte sie in einem Raum des Prüfungsamtes schreiben.

Für die Prüfungen nehmen vier Studierende Hilfsmittel in Anspruch. Dazu gehören

- in zwei Fällen Hilfsmittel für Menschen mit einer Sehbehinderung, wie Lesetische, ein Internetzugang mit Vergrößerungssoftware und große Bildschirme,
- einmal eine *Mikroportanlage* für Menschen mit einer Hörbehinderung und
- einmal ein höhenverstellbarer Tisch.

Sondergenehmigungen für Prüfungen beantragten fünf der befragten Personen. Dabei ging es in der Regel um die Beantragung von Zeitverlängerungen bei Klausuren bzw. bei der Examensarbeit. Zwei Probanden beantragten die Genehmigung einer Schreibhilfe.

Hinsichtlich des Beantragungsprocedures werden unterschiedliche Handhabungen genannt: Interviewpartner 1 berichtet von jeweils neu zu beantragenden Nachteilsausgleichen für jede Prüfungsleistung. Bei Interviewpartner 2 wurde die Zeitverlängerung auf Anfrage genehmigt, eine schriftliche Beantragung wurde nicht

verlangt. Proband 4 konnte die Zeitverlängerung formlos mit der Unterschrift des jeweiligen Dozenten beantragen. Gelegentlich wird von Lehrenden und Mitarbeitern der Prüfungsämter zum Zwecke der Bewilligung einer Zeit- oder Fristverlängerung ein Attest mit ärztlicher Bestätigung der Beeinträchtigung bzw. bei der Anmeldung zum Examen eine Kopie des Behindertenausweises verlangt.

Fünf Probanden haben zum Interviewzeitpunkt keine Erfahrungen mit Assistenzpersonen gemacht. Zwei Studierende berichten von gemischten Erfahrungen: Es sei wichtig, dass die assistierende Person zuhöre, auf die Probleme eingehe und gegebenenfalls andere Ansprechpartner nennen könne. Des Weiteren käme es immer auf die beteiligten Personen, d. h. auf die Assistenz nehmende und auf die Assistenz gebende Person gleichermaßen an, wie die Beziehung und das Arbeitsverhältnis sich letztendlich gestalte.

Eine Studentin spricht durchweg positiv über ihre Erfahrungen mit Assistentinnen. Sie betont die Bedeutung der persönlichen Assistenz für ihr Leben: Ohne eine persönliche Assistentin wäre ihr eine autonome Lebensführung nicht möglich und daher sei ihr eine Assistentin „insofern natürlich eine sehr große Hilfe“. Sie fügt hinzu, dass man bei der Einstellung eines Assistenten darauf achten müsse, ob man zueinander passt. Meistens seien die Assistentinnen selbst Studierende, jedoch mit anderen Studienfächern. Ein Vorteil liege darin, dass sie den Studienalltag an sich kennen, nachteilig sei, dass studienfachfremde Assistentinnen aufgrund der Fachsprache in Veranstaltungen meist Schwierigkeiten beim Mitschreiben hätten.

Tipps: Empfehlungen für zukünftige Studierende mit Behinderungen und chronischen Erkrankungen an der Universität zu Köln

Zur Vorbereitung auf das Studium empfehlen sieben Studierende,

- im Vorfeld des Studiums auf verschiedenen Wegen Informationen einzuholen (über das Internet, über bereits studierende Menschen mit Behinderungen bzw. chronischen Erkrankungen etc.),
- sich vor Ort alles anzusehen und zu recherchieren und
- sich an Hilfs- und Beratungsstellen zu wenden.
- Des Weiteren sollten Informationsveranstaltungen (z. B. des *Autonomen Behindertenreferat* und des *Senatsbeauftragten für die Belange von Studierenden mit Behinderungen und chronischen Erkrankungen*) besucht werden. Die Studierenden raten dazu, sich umfassend zu informieren, Hilfen anzunehmen und sich gegenseitig zu unterstützen. Sie ermutigen dazu, „[...] sich auf keinen Fall

dann irgendwie von dummen Antworten abschrecken [zu] lassen [...]“, ruhig immer wieder nachzufragen, nicht zu resignieren und den eigenen Weg zu finden. Interviewpartner 2 rät dazu, sich

„[...] wo auch immer, in der Schule oder in einem Seminar, bevor man die Uni Köln betritt, Hilfestellungen [zu holen], wie man wissenschaftliche Texte schreibt [...]“.

Auf die Frage, wo zukünftige Studierende mit Behinderungen und chronischen Erkrankungen Unterstützung bekommen könnten, wird fünfmal das *Autonome Behindertenreferat des AStA* genannt und sechs Studierende raten dazu, sich an weitere universitätsinterne Beratungs- und Hilfsstellen zu wenden und sich nicht davor zu scheuen, Hilfen anzunehmen.

Unter den universitätsinternen Hilfsstellen werden

- je einmal das geplante *Service-Center*, das *Studentenwerk* mit der *Abteilung Wohnen*, das *Referat für Sehbehinderte* und die *Hilfsmittelstelle* angegeben,
- viermal der *Senatsbeauftragte bzw. Koordinator für die Belange von Studierenden mit Behinderungen und chronischen Erkrankungen*,
- und ebenfalls viermal die *Abteilung 23* bzw. die dazugehörige *Zivildienststelle*.

Die *Zivildienststelle* heben zwei Probanden besonders hervor: Die Mitarbeiter der *Zivildienststelle* seien „permanent, jeden Tag anzutreffen“ und dort liefen „[...] erstmal alle Fäden zusammen“.

Drei Studierende empfehlen auch, sich an ihrer jeweiligen Fakultät selbst zu erkundigen und nennen hierfür „die Verwaltung, [...] die Dekanate, [...] Fachschaften“ und Dozenten bzw. Professoren: Auch hier wird betont, man „solle keine Scheu haben, um Hilfe zu fragen“ und auch auf Lehrende zuzugehen. Des Weiteren raten drei Studierende dazu, Beratungs- und Hilfsstellen außerhalb der Universität zu kontaktieren, z. B. das *Zentrum Selbstbestimmt Leben (ZSL)*, andere Institutionen wie den lokalen *Blindenverband* und gesetzliche Hilfsstellen wie Krankenkassen und das *Sozialamt*.

Auf die Frage, ob Studierende mit Beeinträchtigungen so früh wie möglich eine Beratung aufsuchen sollten, antworten alle acht Probanden mit *ja*, wobei eine Teilnehmerin noch hinzufügt, dass diesbezüglich in der Schule leider nichts angeboten würde, und dass hier das Motto gelten solle „je früher desto besser“.

Zu hilfreicher Literatur befragt nennt eine Studierende einen Stadtführer von Köln für Menschen mit Behinderungen oder chronischen Erkrankungen, zwei empfehlen Broschüren, einmal von der *Agentur für Arbeit* und einmal die in den

Universitätsgebäuden ausliegenden Handzettel, Broschüren und Informationshefte. Dreimal wird auch das Internet als Informationsquelle angesprochen, darunter zweimal die Homepage der jeweiligen Universität, wobei die Gestaltung der Homepage der *Universität zu Köln* gelobt wurde: „gut gemacht“. In einem Fall wird eine weitere Internetseite angegeben: „[Zu] Internetquellen kann ich [...] *sehbehinderung.de* empfehlen“. Zwei Studierende vermochten keine Literatur- oder Internet-Tipps zu nennen.

Dazu befragt, wie sich hilfreiche Kontakte knüpfen lassen, antworten sechs Studierende, man solle offen sein, „[...] nicht darauf warten, dass irgendjemand ankommt [...]“, sondern „Eigeninitiative“ ergreifen, „[...] auf die Menschen zugehen“ sowie Gespräche suchen.

Ein Studierender hält hierbei den Kontakt zu nicht behinderten Kommilitonen für besonders wichtig, da der Umgang mit nicht behinderten Menschen ihn ermutigen würde, bestimmte Dinge (wie z. B. das Alleine-Wohnen im Studentenwohnheim) zu wagen. Ein Zivildienstleistender sei für behinderte Menschen oft eine „Brücke zur Nichtbehindertenwelt“. Eine andere Studierende empfiehlt dagegen, Kontakt zu anderen Menschen mit Beeinträchtigungen zu suchen, weil diese eventuell hilfreicher seien.

Drei Studierende empfehlen auch in diesem Zusammenhang erneut, sich an Hilfsstellen, Fachschaften, Lehrende und Angestellte zu wenden und Informationsveranstaltungen zu besuchen.

Perspektive: Studium mit Behinderung

Alle acht Studierenden sehen einen ausgeprägten Bedarf für studiumsorientierte Vorbereitungsmaßnahmen während der Schulzeit. So stellt etwa Interviewpartnerin 7 fest: „[...] Also das war da schon vor Studienbeginn, das fand ich sinnvoll“.

Solch ein vorbereitendes Angebot setze eine verstärkte, bessere Kooperation zwischen Schule und Universität bzw. Hochschule und eine gewisse Offenheit beider Seiten voraus. Daher sollten einerseits „Leute von der Uni“, Hochschulabsolventen mit Behinderungen oder Erkrankungen und Vertreter von örtlichen Hilfsstellen für Vorträge, Erfahrungsberichte, Information und Beratung in die Schule eingeladen werden, andererseits sollten die Schüler auch die Möglichkeit bekommen, Fakultäten, Einrichtungen, Hilfsmittelstellen, Beratungsstellen etc. vor Ort kennen zu lernen. Es sind also zwei Richtungen der Informationsvermittlung denkbar:

1. Die Information kommt zu den Schülern in die Schule, indem sich die Hochschule, spezielle Einrichtungen, Beratungs- und Hilfsstellen „an den Schulen präsentieren“.
2. Die Schüler akquirieren Informationen an der jeweiligen Hochschule (z. B. bei einer zentralen Veranstaltung in der Uni vor Studienbeginn).

Die erste Variante wird fünfmal genannt. Die zweite Variante, vor Ort alles zu besichtigen bzw. zu recherchieren, „wo Hindernisse sind und [...] wo sie Hilfe brauchen [...]“ wird viermal genannt, wobei die Möglichkeit einer zentralen Veranstaltung in der Universität aus ökonomischen Gründen dem anderen Weg vorgezogen wird.

Ein Studierender rät, auch Hilfsmittel-Messen während der Schulzeit zum Zwecke der Information über aktuelle Hilfsmittel zu besuchen.

Alle Studierenden betonen die Notwendigkeit, bereits im Vorfeld des Studiums Beratungsstellen, Ansprechpartner und hilfreiche Internetseiten kennen zu lernen. Zwei Probanden weisen auf die Bedeutung der Vorbereitung während der Schulzeit hin, wobei besonders die Themen Selbstständigkeit und Fähigkeit zum selbstständigen Arbeiten angesprochen werden. Des Weiteren sei die persönliche Fähigkeit wichtig, auf Menschen zugehen und um Hilfe zu bitten zu können. Auch sollten sie psychische Stärkung und Unterstützung bei der Alltags- und Behinderungsbewältigung erfahren. Eine Studierende schlägt vor, während der Schulzeit ein umfassendes Angebot zur Orientierungserleichterung bezüglich potentieller Studienfächer zu entwickeln. Auch konkrete Themen für Informationsveranstaltungen werden genannt: Finanzen, Wohnen, Studienbedingungen.

Eine gezielte Vorbereitung auf ein Studium könnte nach Ansicht sämtlicher Befragten einen wichtigen Beitrag zu einem „effektiveren“, „erfüllten“, „erfolgreichen“ und „gut durchführbaren, gelungenen Studium [...]“ leisten. Zwei Probanden betonen die Wichtigkeit der „mental preparation“, um sich auf eventuelle Probleme frühzeitig einstellen zu können und so dem Studium „freudiger entgegenzublicken“.

Die Frage, ob ein kontinuierliches Beratungsangebot während der ersten Semester für sinnvoll gehalten wird, wird von allen Probanden meist nachdrücklich bejaht.

Als besonders bedeutsam wird ein solches Angebot für die „Bewältigung des Studienalltags“ eingeschätzt (etwa in Bezug auf die Verfolgung der Inhalte von Lehrveranstaltungen, bezüglich der Bewältigung des Lernstoffs, bezüglich der Organisation und Durchführung von Prüfungen, hinsichtlich des wissenschaftlichen Arbeitens sowie in Bezug auf „Fragen [...] während des Studienbeginns“).

Drei Studierende sehen in der Beschaffung von Hilfsmitteln bzw. in einem Angebot für konkrete Hilfen eine zentrale Aufgabe für eine solche Beratungsstelle. Ebenfalls dreimal wird die „Orientierung an der Uni“ (besonders in den Gebäuden und in Bezug auf Fragen zur Mobilität) genannt. Für vier der Befragten ist es wichtig, über ihre Rechte und Nachteilsausgleiche informiert zu werden. Drei Studierende weisen auf die Notwendigkeit der Unterstützung bei Vorbeugung und Abhilfe sozialer Barrieren hin (auch und zum Beispiel betreffend Herstellung von Kontakten zu behinderten und nicht behinderten Kommilitonen). Konkret vorgeschlagen werden die Organisation von „Begegnungsveranstaltungen“ oder der Durchführung einer „Fete“ für behinderte und nicht behinderte Studierende.

Alle befragten Personen sind der Auffassung, dass ein solches Beratungsangebot die Quote der Studienabbrecher oder Studienfachwechsler entscheidend verringern würde.

Weitere Anmerkungen

Fünf Studierende sehen gegen Ende des Interviews keinen weiteren Mitteilungsbedarf, weil das Interview „umfassend“ sei, mit ihm „vielfache Bereiche abgedeckt [...]“ würden, „es die eigenen Erfahrungen und Bedürfnisse widerspiegele“ und „alles gesagt“ sei. Ein Studierender nennt die Befragung „sehr ausführlich“ und lobt die Methodik der Befragung (insbesondere die Berücksichtigung des Umstandes, dass manche Studierenden nicht in der Lage seien, selbstständig Fragebögen auszufüllen). Eine Probandin möchte anderen Studierenden bzw. Studieninteressierten mit Behinderung noch einmal eindringlich raten, sich „möglichst breit zu informieren“ und sich mit anderen Studierenden oder ehemaligen Studierenden mit Behinderungen oder chronischen Erkrankungen in Verbindung zu setzen, um von deren Expertenwissen zu profitieren. Zwei weitere Studierende äußern sich positiv darüber, dass eine solche Erhebung durchgeführt und über die Studiensituation behinderter und chronisch kranker Studierender reflektiert und geforscht werde. Interviewpartnerin 7 fügt noch hinzu: „Ich würde mir wünschen, dass das im Arbeitsleben auch so wäre, [...] ja wirklich!“. Erhebungen und Öffentlichkeitsarbeit dieser Art seien ein wichtiges „Sprachrohr“ und damit „sehr wertvoll“.

Teilnahme am Projekt

Die Frage, ob sie sich vorstellen könnten, an einer studienbegleitenden regelmäßigen Befragung zum Zwecke der Optimierung der Studienbedingungen teilzunehmen, wird

von allen Befragten bejaht. Grundsätzlich wird hierin eine Möglichkeit gesehen, die Studienbedingungen an der Universität zu Köln weiter zu verbessern.

8.2 Explorationsgruppe 2: Schüler mit Behinderungen und chronischen Erkrankungen

Alle neun Schüler gehen zum Zeitpunkt der Interviews in die 12. und 13. Jahrgangsstufe der *Anna-Freud-Schule* in Köln. Die *Anna-Freud-Schule* ist die einzige weiterführende Schule für körperbehinderte Schüler in NRW mit gymnasialer Oberstufe. Der Einzugsbereich umfasst das ganze Rheinland und geht teilweise sogar darüber hinaus. Für externe Schüler gibt es die Möglichkeit des Wohnens im angegliederten Internat. Hier finden sie behindertengerechte Wohnräume und sozial- und heilpädagogische Angebote vor.

Der Unterricht findet in kleinen Lerngruppen statt, Therapie und Pflege sind in den Schulalltag integriert. In einer Broschüre der Schule ist unter der Überschrift „Schüler und Lernbegleiter auf gemeinsamem Weg“ zu lesen:

„Jede Schülerin, jeder Schüler wird in seinen Stärken, Kompetenzen und Ressourcen ganzheitlich unterstützt. Der Schüler ist nicht Objekt, dem man etwas beibringt, sondern Subjekt und Handelnder im Unterricht und Lernumfeld. Mit seinem Lernbegleiter (Lehrer, Therapeut, Pfleger) formuliert er gemeinsame Ziele. Die Förderung der Selbstverantwortlichkeit hat dabei einen hohen Stellenwert“ (LVR-PRESSEAMT u. ANNA-FREUD-SCHULE, Selbstdarstellung vom Juli 2003, s. Anhang, S. 141).

Angaben zur Person

Befragt wurden sieben Schülerinnen und zwei Schüler. Vier Schülerinnen und ein Schüler stammten aus der Jahrgangsstufe 12, die anderen Probanden aus der Jahrgangsstufe 13.

Das Alter der Schüler zum Interviewzeitpunkt reicht in der 12 von 18;03 bis 20;10 Jahren (Jahre; Monate). Die Schüler der 13 sind bei der Erhebung zwischen 19;05 und 21;09 Jahre alt.

Fünf der Probanden geben zur Frage nach ihrer Behinderung oder Erkrankung eine *cerebrale Bewegungsstörung* mit Gehbehinderung an. Darunter sind drei Personen mit einer spastischen *Diparese* und eine mit einer spastischen *Tetraparese*. Eine Schülerin erläutert, sie habe eine spastische *Diparese* oder *Tetraparese* („da ist man sich nicht so einig“). Zwei der fünf Probanden mit *cerebraler Bewegungsstörung* sind nicht auf Gehhilfen oder einen Rollstuhl angewiesen. Eine Schülerin gibt als Erkrankung

Muskelatrophie, eine weitere Schülerin *Spina bifida* und *Diabetes mellitus an*. Beide sitzen im Rollstuhl. Eine Schülerin leidet unter *Epilepsie* mit *Grand-Mal-Anfällen*. Bei einer Probandin wurde ein *Asperger-Syndrom* diagnostiziert, das sie selbst mit „[...] eine dem Autismus verwandte seelische Behinderung“ erklärt.

Insgesamt sind sieben der neun Schüler in ihrer Bewegungsfähigkeit eingeschränkt. Vier der Probanden mit Gehbehinderung sind dauerhaft auf einen Rollstuhl angewiesen, eine Person kann auch zeitweise zu einer Gehhilfe wechseln. Alle befragten Schüler streben das Abitur als Schulabschluss an.

Vorbereitung auf das Leben nach der Schule

Die beruflichen Vorstellungen und Interessen der Schüler sind sehr unterschiedlich. Ein Proband möchte *Psychologe* oder *Therapeut* werden und daher *Psychologie* studieren. Eine Schülerin möchte *Sonderpädagogik* Lehramt studieren. Zwei weitere Personen geben jeweils zwei mögliche Berufe an: Die eine Schülerin möchte *Germanistik* und *Theologie* studieren und entweder Lehrerin für den Bereich GeGy mit den Fächern *Deutsch* und *Religion* oder *Gemeindereferentin* werden. Dem anderen Schüler schwebt der Berufswunsch Lehrer für GeGy mit den Fächern *Philosophie*, *Deutsch* und *Englisch* oder eine Ausbildung zum *Mediengestalter* vor. Eine Schülerin wollte ursprünglich *Meeresbiologie* studieren. Da man für dieses Studium und später im Beruf jedoch des Öfteren tauchen muss und dies mit *Epilepsie* nicht möglich ist, orientiert sich ihr Berufswunsch jetzt in Richtung *Event-Managerin*. Die Schülerin mit *Asperger-Syndrom* möchte gerne *Anglistik* oder *Pharmazie* in den USA oder in Großbritannien studieren, da ihr das deutsche Bildungssystem nicht gefällt. Sie gibt jedoch keinen konkreten Berufswunsch an. Später spricht sie von ihrem ursprünglichen Berufswunsch Ärztin und davon, diesen Wunsch aufgrund ihrer Erkrankung jedoch revidieren zu müssen. Sie möchte jetzt *Pharmazie* studieren, da dies dem medizinischen Studium nahe komme und da sie einen Abschluss des Studiums der *Pharmazie* auch mit Behinderung für möglich hält.

Drei Probanden haben noch keine eindeutige Berufsorientierung ausgebildet. Von diesen drei Personen sagt eine, sie wolle auf jeden Fall studieren, sei allerdings noch über die Studienrichtung im Zweifel. Sie könne jedoch schon Fächer ausschließen: Pädagogik, Mathematik und generell Naturwissenschaften. Zwei Personen äußern ebenfalls Zweifel hinsichtlich der Studienrichtung, geben jedoch Interesse an *Sprache* und *Philosophie* bzw. an sozialen Berufen vor. Allerdings dürfe die soziale Tätigkeit keine therapeutischen oder pflegerischen Tätigkeiten beinhalten.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass die befragten Schüler zum großen Teil recht exakte Vorstellungen von ihrer beruflichen Zukunft haben und ihre Fähigkeiten und Einschränkungen überwiegend realistisch einschätzen können.

Zur Frage nach Maßnahmen der Berufsvorbereitung in der Schule berichten acht Schüler von der Teilnahme an Bewerbungstrainings (durchgeführt etwa im Rahmen des Deutschunterrichts oder auch von externen *Bewerbungscoaches* aus Firmen und Agenturen).

Sämtliche Befragten nahmen an mehrwöchigen Praktika in der Klasse 9 teil. Fünf der befragten Schüler berichten außerdem von Beratungen durch Unternehmen sowie durch die *Agentur für Arbeit*. Eine Person spricht von einer *Berufsorientierungs-Projekt-Woche*, die aus ihrer Sicht jedoch nicht besonders hilfreich war. Ein Schüler berichtet, dass Studierende und in einem Arbeitsverhältnis Stehende mit Behinderungen und chronischen Erkrankungen in die Schule gekommen, von ihren Erfahrungen berichtet, Tipps gegeben und Fragen beantwortet hätten.

Bei sämtlichen Befragten wurde das Thema *Studium mit Behinderung oder chronischer Erkrankung* bereits in der Schule behandelt. Als besonders hilfreich herausgestellt werden dabei:

- kurze (Einzel-)Gespräche zur Entscheidung zwischen Ausbildung oder Studium,
- Informationen durch die *Agentur für Arbeit* bzw. Besuche von Vertretern der Agentur in der Schule
- die erwähnte Informationsveranstaltung mit ehemaligen Schülern, die aus Studium und Arbeitswelt berichten,
- die Informationsveranstaltung des *Koordinators für die Belange Studierender mit Behinderungen und chronischen Erkrankungen* und anderer Mitarbeiter der *Universität zu Köln* in der Schule.

Speziell betreffend Fragestellungen zur Berufsorientierung äußern sämtliche Schüler einen erhöhten Informationsbedarf. Dies betrifft insbesondere Angebote zum Thema Studium. Das Angebot sei „[...] eigentlich ganz gut, könnte natürlich noch mehr sein“, man habe sich „[...] in der Oberstufe [...] nicht wirklich damit befasst“ und das Studium „nicht so ausführlich wie die Ausbildungsberufe“ behandelt. Des Weiteren seien die Informations- und Beratungsmaßnahmen manchmal eher „verwirrend“ und „weniger hilfreich“ gewesen.

Studium mit Behinderung und chronischer Erkrankung

Zum Zeitpunkt der Erhebung beabsichtigen acht Schüler die Aufnahme eines Studiums, eine Schülerin ist noch unentschlossen.

Die angegebenen Studienwünsche entsprechen denen im Abschnitt der Berufsvorstellungen und Interessen des Abschnitts 8.2.2:

Vier Studiengänge sind dem pädagogisch-sozialen Bereich zuzuordnen:

- *Sozialpädagogik*,
- *Sonderpädagogik* Lehramt
- und zweimal Lehramt für den Bereich GeGy.

Des Weiteren werden die Studienfächer

- *Germanistik* bzw. *Deutsch* viermal ,
- jeweils zweimal *Anglistik* bzw. *Englisch*, *Philosophie* und *Theologie* bzw. *Religion*
- sowie jeweils einmal *Psychologie*, *Pharmazie* und *BWL* genannt. Zu beachten ist, dass manche Schüler mehrere Studienfächer bzw. -wünsche aufzählen.

Auf die Frage nach der Entstehung der beruflichen Interessen geben acht Probanden die Orientierung an ihrem Interessen- und Fähigkeitsprofil an. Zwei nennen das Schulpraktikum als wichtige Entscheidungshilfe. Zwei Personen geben biografische Gründe an: So berichtet eine Schülerin, dass sie „[...] zwischen vielen sozialen Instanzen aufgewachsen“ sei. Sie lebe seit ihrem zwölften Lebensjahr in Schulen angegliederten Internaten für körperbehinderte Schüler, habe Sozialpädagogen als Bezugspersonen kennen gelernt und sei gerne unter Menschen. Daher erkläre sie sich ihr Interesse für soziale Ausbildungsgänge. Die andere Schülerin führt ihr Interesse an der *Anglistik* auf ihre aus Großbritannien stammende Mutter zurück.

Ein Schüler sieht Kurse in der Oberstufe als Entscheidungsgrund für seine Studienwahl an. Ein anderer Schüler begründet seine Wahl des Studienfachs Psychologie mit der Einschätzung seines sozialen Umfeldes, er sei ein guter Zuhörer und offener Gesprächspartner.

Zwei Schülerinnen haben im Rahmen der Berufsorientierung erkannt, dass ihr erster Berufs- und Studienwunsch schädigungs- oder erkrankungsbedingt nur schwerlich zu realisieren wäre (*Meeresbiologie* bei *Epilepsie* und *Medizin* bei *Asperger-Syndrom*) und haben sich daher neue Ziele gesteckt.

Sämtliche Probanden äußern Unsicherheiten und Zweifel hinsichtlich der Aufnahme eines Studiums. Dreimal werden Bedenken bezüglich baulich-technischer Begebenheiten der Hochschulen (etwa der Zugänglichkeit und der behindertengerechten Ausstattung von Seminarräumen) geäußert, zweimal in Bezug

auf die Organisation des Mitschreibens in Lehrveranstaltungen. Drei Schüler äußern Sorge hinsichtlich ihrer Chancen auf dem Arbeitsmarkt (wobei hier nicht nur verringerte Chancen wegen Behinderung oder Erkrankung gemeint sind, sondern auch hinsichtlich der Fächerkombination bzw. Berufswahl). Zwei Probanden fürchten, ihr Notendurchschnitt im Abitur könnte dem NC für ein gewünschtes Studienfach nicht genügen und eine Schülerin macht sich Sorgen um Schwierigkeiten bei der Studienorganisation, besonders während der ersten Semester. Die Probandin mit Asperger-Syndrom weist darauf hin, dass man sich die Wahl des Studienganges gut überlegen müsse, da ein Abbruch finanzielle Schwierigkeiten nach sich ziehen könne. Sie habe ihre Studiengänge passend zu Ihrem eigenen Profil ausgewählt. Sie werde von anderen als zielstrebig und ehrgeizig bezeichnet und halte sich auch selbst dafür. Sie könne sich letztlich nur selbst im Wege stehen, denn sie sei „ein Meister darin, alles zu desorganisieren“.

Auf die Frage, wie die Probanden generell über ein Studium als Mensch mit Behinderung oder chronischer Erkrankung denken, sehen drei Probanden keinen Grund, wegen einer Behinderung nicht zu studieren. Ausdrücklich fordern Sie Chancengleichheit gegenüber der Situation von Studierenden ohne Behinderung:

„Also ich wüsste nicht, was einen [...] als Menschen mit Behinderung oder einer Erkrankung von einem Studium so abhalten sollte. Es sei denn, man schafft es vielleicht kräftemäßig nicht, sich den ganzen Tag in der Uni aufzuhalten, aber das muss [...] ja dann auch jeder für sich selbst entscheiden [...]“ (Interview 1).

„Ich denke, man sollte als behinderter Mensch auf gar keinen Fall aufgrund seiner Behinderung zurückstecken. [...] Ich finde gerade auch im Bereich der Gleichberechtigung [...] wird schon viel getan und wird [...] sehr viel getan werden, deswegen [...] denke ich nicht, dass Behinderte aufgrund ihrer Behinderung oder Beeinträchtigung [...] [hier] benachteiligt sein sollten“ (Interview 3).

„Ich bin nicht verrückter als die ganze Welt. Ich sehe nicht ein, [...] warum ich nicht studieren sollte [...] Studieren kann nur der, der wirklich studieren möchte“ (Interview 4).

Eine der befragten Personen plädiert nachdrücklich für die Schaffung von Möglichkeiten zum Studium auch für behinderte Menschen, sieht aber die Notwendigkeit einer systematischen Planung und des aktiven Aufsuchens des vorhandenen Informations- und Beratungsangebots durch die Betroffenen. Eine Schülerin sieht Schwierigkeiten besonders aufgrund fehlender Barrierefreiheit der universitären Gebäude.

Nachgefragt zu Vor- und Nachteilen des Studiums für Menschen mit Behinderungen heben zwei Schüler bessere Chancen auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt bzw. höhere

Verdienstmöglichkeiten als Vorteile hervor. Einer der beiden Schüler hat in diesem Zusammenhang auch die Progredienz der eigenen Erkrankung im Blick:

„Das mach ich auch einfach, weil ich [...] nicht weiß, in wie weit ich mich in [...] 30 Jahren noch bewegen kann. [...] aber diesen Psychologie-Job, den kann man ja auch ausüben, wenn man [...], wenn ich dann an den Rollstuhl [...] gefesselt sein sollte [...]. Ich weiß ja nicht in wie weit sich das verschlimmert mit meiner Behinderung in den nächsten [...] 30, 40 Jahren [...]“ (Interview 2).

Drei Befragte halten ein Studium für Menschen mit einer Körperbehinderung für besser geeignet als einen klassischen Ausbildungsberuf, da die meisten Ausbildungsberufe eher praxisorientiert seien und meist motorische Fähigkeiten und Fertigkeiten erforderten, während viele Studiengänge ihren Schwerpunkt in der Theorie hätten und die dazugehörigen Berufsbilder meist eher Kopfarbeit beinhalteten.

Ein Schüler möchte die häufig zu vernehmende Verbindung von körperlicher und geistiger Behinderung korrigieren und der Gesellschaft beweisen, „dass man nicht doof ist, weil man hat ja studiert [...]“. In eine ähnliche Richtung argumentiert ein anderer Schüler, der die Chancen der sozialen Integration durch ein Hochschulstudium in den Mittelpunkt seiner Ausführungen stellt. In diesem Zusammenhang betont er jedoch die Bedeutung von Willenskraft, Belastbarkeit und Neigung der Person.

Als durchaus von Bedeutung wird in diesem Zusammenhang auch der Grad der Behinderung gesehen. Eine Schülerin konstatiert:

„Ich finde, dass man immer seinen Behinderungsgrad trotzdem mit berücksichtigen muss. Also man soll schon so realistisch sein [...] und sich überlegen, ob man mit seiner Studienwahl auch [...] eine Berufschance später hat“ (Interview 3).

Während vier Probanden nicht behindertengerechte Umgebungen bzw. bauliche Barrieren als Erschwerungen nennen, sieht eine Schülerin in erster Linie Schwierigkeiten beim Mitschreiben und Protokollieren von Lehrveranstaltungen. Auch eine eher allgemeine „Angst vor den Schwierigkeiten“ wird als Hinderungsgrund für die Aufnahme eines Studiums gesehen.

Bei der Frage nach einem potentiell höheren Unterstützungsbedarf bei Studienanfängern mit Behinderung antworten neun Probanden mit *ja*, wobei verschiedentlich angeführt wird, dass dies von Fall zu Fall unterschiedlich sei.

In der folgenden Frage sollten die Aspekte des Unterstützungsbedarfs näher definiert werden. Hier nennen sechs Probanden den Bereich der Orientierung in den Gebäuden bzw. Unterstützung bei der Überwindung baulich-technischer Barrieren.

Weiterhin sehen die Schüler Unterstützungsbedarf in folgenden Bereichen:

- im Bereich der Annahme von Hilfen, der Hilfen im Alltag bzw. der Organisation von und des Umgangs mit Assistenzen,
- im Bereich der Studienorganisation (z. B. in Bezug auf Studienordnung und Stundenplanerstellung),
- beim Mitschreiben in Lehrveranstaltungen,
- im psychosozialen Bereich
- und bei der Bewältigung von studienorganisatorischen Aufgabenstellungen.

Zur Frage des Unterstützungsangebots schlagen fünf Probanden eine behindertengerechte Anlaufstelle zur Information und Aufklärung sowie zur Unterstützung bei psychischen Problemen vor (etwa in Person eines fest installierten Ansprechpartners: „[...] jemand, der so'n roter Faden ist [...]“oder eine „geistig helfende Hand“).

Dreimal wird auf die Notwendigkeit der Verbesserung der räumlichen beziehungsweise baulichen Bedingungen hingewiesen (etwa durch die behindertengerechte Anpassung bzw. den Einbau behindertengerechter Sanitäreinrichtungen, durch den Bau von Rampen, großen Aufzügen und rollstuhlgerechten Plätzen in Hörsälen). Außerdem werden Hilfestellungen durch Zivildienstleistende und entsprechend geschultes Personal genannt .

Angeführt werden des Weiteren Hilfestellung beim Ausfüllen bzw. Schreiben von Anträgen, eine Informationsveranstaltung in der Schule zum Ende der Jahrgangsstufe 12 und Flexibilität bezüglich der Modalitäten zur Erlangung von Leistungsnachweisen.

Wohnen

Sechs Schüler wohnen zum Interviewzeitpunkt bei ihren Eltern (zum Teil in einer eigenen Wohnung), eine Rollstuhl fahrende Person wohnt alleine ohne Assistenz und zwei Personen in einer Einrichtung mit betreutem Wohnen (in einem der Schule angegliederten Internat).

In Bezug auf die nachschulische Wohnsituation wird siebenmal der Wunsch nach dem Wohnen in einer Wohngemeinschaft, fünfmal nach dem Leben im Studentenwohnheim, jeweils viermal das Wohnen alleine ohne und mit Assistenz und zweimal nach dem Wohnen bei den Eltern geäußert. Drei der Schüler, die den Wunsch nach einem Leben alleine mit Assistenz äußern, weisen auf die Notwendigkeit der Anpassung des Wohnraums auf die Behinderung hin.

Ein Schüler möchte bis zum Ende des Grundstudiums zu Hause und erst später alleine (ohne Assistenz) in einer WG oder im Studentenwohnheim wohnen. Eine Schülerin

gibt zu bedenken, dass die zukünftige Wohnsituation auch mit dem Studienort zusammenhänge. Sollte die *Universität zu Köln* ihr Studienort werden, so würde sie zunächst zu Hause wohnen bleiben. Die Schülerin mit Asperger-Syndrom würde am liebsten direkt auf dem Campusgelände wohnen. Keiner der neun Befragten äußert einen Wunsch nach betreutem Wohnen oder einem Wohnheim für Menschen mit Behinderung.

Alle neun Schüler sind optimistisch, ihren Wohnwunsch nach der Schulzeit verwirklichen zu können. Hilfestellung bei der Wohnungssuche erwarten sie durch die Gruppenleiter des Internats, durch die Eltern, durch die Beschäftigung eines persönlichen Assistenten oder durch die Hilfe von Zivildienstleistenden oder Menschen im Freiwilligen Sozialen Jahr. Eine Person gibt an, Bedenken hinsichtlich der anfallenden Kosten zu haben. Zwei weitere betonen, dass die bauliche Umgebung der Wohnung bzw. die Wohnung selbst behindertengerecht sein müsse, damit sich ihr Wohnwunsch nach einem Leben alleine (mit Teilhilfe) erfüllen könnte.

Mobilität

Auf die Frage, durch welche Maßnahmen die Mobilität während des Studiums zu gewährleisten sei, wird sechsmal der (z. T. umgerüstete) PKW genannt. Drei Probanden äußern Bedenken hinsichtlich der Finanzierbarkeit von Umrüstungsmaßnahmen. Sämtliche Probanden weisen auf die Möglichkeit der Nutzung von Bus oder S- bzw. U-Bahn hin. Verschiedentlich wird dabei auf die Notwendigkeit hingewiesen, sowohl die Verkehrsmittel als auch die Bahnhöfe behindertengerecht zu gestalten. Alle neun Schüler würden bestimmte Strecken auch zu Fuß bzw. mit dem Rollstuhl zurücklegen, allerdings schränken sieben Probanden ein, dass hier nur kurze Wege in Frage kommen. Von allen fünf überwiegend auf den Rollstuhl angewiesenen Schülern wird auch die Möglichkeit der Nutzung eines Fahrdienstes genannt.

Finanzierung

Sechs Schüler haben bislang keine oder kaum eine Vorstellung über die voraussichtliche Finanzierung ihres Studiums. Drei Schüler haben sich vorinformiert.

Auf die Frage nach der Studienfinanzierung wird

- sechsmal die Finanzierung durch BAföG,
- je viermal durch die Eltern oder andere Familienmitglieder bzw. durch eine Stiftung oder ein Stipendium und
- achtmal die Finanzierung durch eigenen Verdienst angegeben.

Die Studienfinanzierung durch eigenes Vermögen wird von keinem der Befragten vorgebracht. Drei Schüler fügen hinzu, dass die Unterstützung durch die Eltern eher schwierig und nur in geringem Maße möglich sei.

Eine Ventilierung des Themas *Jobben mit Handicap* als Finanzierungsmöglichkeit für das Studium ergibt die Bereitschaft aller neun Beteiligten zum Jobben neben dem Studium. Allerdings wird verschiedentlich auch darauf hingewiesen, dass die Kraft in erster Linie dem Studium gelten solle und dass abgewogen werden müsse, ob die Kombination von Studium und Job in der persönlichen Lebenssituation bewältigt werden könne. Fünf Probanden weisen darauf hin, dass Jobben mit Handicap schon möglich sei, es jedoch darauf ankäme, welcher Art die Beeinträchtigung und die ausgeübte Tätigkeit seien. Man solle auch die eigenen Grenzen im Blick haben. So könne bei geringer Belastbarkeit das Jobben problematisch sein.

Mehrheitlich als schwierig wird die besondere Situation von Rollstuhlfahrern charakterisiert, da deren Mobilität erheblich eingeschränkt sei und nur sitzende oder nur in geringem Maße Bewegung fordernde Tätigkeiten in Frage kämen (z. B. Telefon-Jobs, Büro-Jobs, Arbeit am Computer). Des Weiteren wird es als zusätzliche Erschwerung empfunden, dass viele Arbeitgeber bei der Einstellung von Rollstuhlfahrern eher zurückhaltend seien.

Information und Beratung

Auf die Frage nach der bisherigen Teilnahme an Informationsveranstaltungen zum Thema *Studium mit Behinderung und chronischer Erkrankung* antworten fünf Schüler mit *ja* und vier mit *nein*.

Als Veranstalter solcher Angebote werden die *Agentur für Arbeit* und die *Universität zu Köln* (vertreten durch den Senatsbeauftragten für die Belange von Studierenden mit Behinderung) genannt (dreimal).

Bei diesen Veranstaltungen wurden unterschiedliche Aspekte des Studiums mit Behinderung angesprochen, wie etwa Fragen zum Thema

- angepasstes Wohnen,
- Assistenzen,
- Finanzierung bzw. Beantragung von Förder-, Transport- und Studienhilfsmitteln,
- mögliche Studienabschlüsse und alternative Ausbildungsberufe für Menschen mit Behinderungen
- und die besondere Situation von Menschen im Rollstuhl.

Sämtliche Befragten erachten solche Informationsveranstaltungen für Studieninteressierte mit Behinderungen und chronischen Erkrankungen als äußerst sinnvoll. Positiv hervorgehoben werden in diesem Zusammenhang die Informationen zum Thema Wohnen, zu Fragen hinsichtlich Planung, Organisation und Ablauf des Studiums sowie generell zu allgemeinen Informationen in Bezug auf das universitäre Leben.

Eine Schülerin äußert sich wie folgt:

„[...] Mit einem Handicap ist das Leben ja schon in [...] vielen Bereichen irgendwie beeinträchtigt [...]. Und da ist es gut, wenn man im Voraus schon weiß, worauf man sich [...] einlässt und mit welchen Schwierigkeiten man vielleicht rechnen muss oder was vielleicht sogar besser geht, als man [...] vorher dachte und weshalb man sich das Studieren an der Uni auch schon aus dem Kopf schlagen wollte“ (Interview 1).

Von einigen Befragten wird darauf hingewiesen, dass zusätzlich zu den zentralen Informationsterminen auch Einzelberatungen notwendig seien. Generell wird der Informations- und Aufklärungsbedarf von an einem Studium interessierten Schülern als vergleichsweise hoch charakterisiert.

Bei der Frage nach potentiellen Interessenschwerpunkten für die zentrale Informationsveranstaltung wird überwiegend das Thema der Finanzierung bzw. finanziellen Unterstützung des Studiums sowie damit verbundene Antragsverfahren vorgebracht. Drei Schüler interessieren sich besonders für baulich-technische Begebenheiten, vier äußern Informationsbedarf hinsichtlich der Themen Assistenz und universitärer Unterstützungsangebote. Zwei Schüler sehen Informationsbedarf in Bezug auf spezielle Rechtsfragen. Mehrheitlich möchten die Befragten Informationen über die Themen Wohnen und Pflege sowie über die Organisation des Mitschreibens bzw. generell der Lernkultur in Lehrveranstaltungen. Von Interesse sind des weiteren Fragen zur Mobilität innerhalb der Universität. Das Bedürfnis nach einem Einblick in den („möglichst reibungslosen“) Ablauf bestimmter Studiengänge bzw. von Studium und Studienalltag im Allgemeinen wird dreimal geäußert. Einmal wird das Thema Studiengebühren und Studienkontenmodell angesprochen.

Alle neun Befragten halten ein kontinuierliches Beratungsangebot für Studienanfänger mit Behinderung für überaus wünschenswert.

Fünf Schüler würden eine entsprechende Begleitung in Form von Einzelgesprächen mit einer fest installierten Person bevorzugen. Zwei Schüler wünschen sich regelmäßige Beratungsgespräche sowohl in Einzel- als auch in Gruppenform, drei Schüler hätten gerne grundsätzliche Informationen in schriftlicher bzw. gedruckter

Form (Broschüren etc.) und zwei Schüler betonen die Wichtigkeit einer festen Anlaufstelle bzw. Einrichtung mit festen Sprechzeiten.

Zwei Schülerinnen wünschen sich Unterstützung sowohl bei allgemeinen Fragen (etwa zur Studienorganisation (in Gruppenform)) als auch bei speziellen Problemen (eher in Einzelgesprächen). Verschiedentlich wird vorgebracht, man könne die entsprechende Informationsveranstaltung in der Universität als Forum zur unkomplizierten Kontaktknüpfung mit der Beratungsperson nutzen. Des Weiteren wird auf die Notwendigkeit der unbürokratischen Gestaltung des Beratungsangebots hingewiesen.

Teilnahme am Projekt

Alle neun Probanden wären bereit, sich in ähnlicher Form in regelmäßigen Abständen wieder befragen zu lassen.

9. Diskussion und Ausblick

Die Befunde der Erhebung belegen den erhöhten Informations- und Beratungsbedarf von Studienanfängern und an der Aufnahme eines Studiums interessierten Schülern. Sie bestätigen somit die Ergebnisse der 17. Sozialerhebung des DSW.

Sämtliche Befragten sehen bereits während der Schulzeit einen deutlichen Bedarf für auf ein Studium vorbereitende Maßnahmen. Die Idee, einen zentralen Informationstag für Studieninteressierte mit Beeinträchtigungen in der Universität einzurichten, findet einmütige und deutliche Zustimmung.

Die Einrichtung eines kontinuierlichen Beratungsangebotes während der ersten Semester halten die Probanden beider Explorationsgruppen - Schüler und Studierende - für hilfreich. Alle Personen aus der Gruppe der Studierenden sind der Auffassung, dass ein solches Beratungsangebot die Quote der Studienabbrecher und Studienfachwechsler verringern würde.

Des Weiteren wird der Wunsch der Befragten nach einer festen universitären Anlaufstelle mit unterschiedlichsten Beratungsaufgaben deutlich.

Hinsichtlich der Planung und Durchführung des jährlichen Informationstages ist zukünftig an eine verstärkte Zusammenarbeit mit verschiedenen universitätsinternen und -externen Kooperationspartnern gedacht. So sollen etwa außeruniversitäre Selbsthilfe- und Beratungsstellen (wie zum Beispiel das Zentrum Selbstbestimmtes Leben ZSL oder die *Koordinierungs-, Kontakt- und Beratungsstelle für Menschen mit Behinderung* (Kokobe)) einbezogen werden. In Bezug auf Umbaumaßnahmen und die barrierefreie Gestaltung der (Transport-) Wege zu den Gebäuden der Universität und anderer studienbezogener Einrichtungen (Bibliotheken, Mensen, Ämter etc.) ist eine Zusammenarbeit mit dem Projekt *IncluCity Cologne* intendiert. Im Rahmen dieses Projekts wird erforscht, „wie in einer Stadt Menschen mit und ohne Behinderung chancengerecht einbezogen werden können“ (DREHER u. TERFLOTH, Selbstdarstellung vom Juni 2005).

Ein zentrales Ziel besteht in der Sensibilisierung unterschiedlicher gesellschaftlicher Gruppen für die Belange von Studierenden mit Behinderung. Dazu zählen zunächst einmal die Lehrenden und Angestellten der Hochschulen und den diesen angegliederten Einrichtungen. Fernerhin sind die anstehenden Reformen im Bildungsbereich (hier speziell betreffend die Hochschullandschaft) daraufhin zu überprüfen, ob sie nicht versteckte Erschwerungen für Studierende mit Behinderung beinhalten:

„Wie sich die Reformen an den Hochschulen incl. Studiengebühren auf die Ansprüche und den Studienalltag von behinderten Studenten auswirken wird, ist noch nicht ganz absehbar. Behindertenvertreter befürchten zum Beispiel, dass der Elitegedanke in Kombination mit dem Recht der Hochschulen, ihre Studenten selbst auszuwählen, zur Verdrängung behinderter Studenten führen könnte. Weil zudem Integrationshilfen in der Regel nur bis zum ersten berufsqualifizierenden Abschluss bezahlt werden, könne durch die Einführung von Bachelor- und Master-Studiengängen der Bachelor-Abschluss das Ende des Studiums bedeuten“ (KELLER 2005, in: MENSCHEN – DAS MAGAZIN 2/ 2005, S. 33).

Als oberstes Ziel des hier berichteten und ähnlicher Projekte kann die Entwicklung und Umgestaltung von Hochschulen zu Orten des barrierefreien gemeinsamen Lernens von Menschen mit und ohne Behinderungen oder chronischen Erkrankungen gelten. In Anlehnung an diese Zielvorgabe nennt sich das Projekt des *Senatsbeauftragten für die Belange Studierender mit Behinderungen und chronischen Erkrankungen an der Universität zu Köln* >>come(pus) together<<.

Chancengleichheit und Normalität in der Begegnung von Menschen mit Verschiedenheit ist die Basis aller Integrationsbemühungen - und gleichzeitig ihr höchstes Ziel.

Literaturverzeichnis

- **Bättig, Heinz:** „Beratungsdienst für behinderte Studierende der Universität Zürich. Ein Einblick in die Arbeit des Beratungsdienstes“, in: Hollenweger, Judith u. Bättig, Heinz (Hrsg.): Bildungswege zur Selbstbestimmung. Erschwerungen für Studierende mit Behinderungen. Luzern 1997 (Edition SZH/ SPC).
- **Bauordnung für das Land Nordrhein-Westfalen:** (BauO NRW); in der Fassung der Bekanntmachung vom 01.03.2000; geändert durch Art. 6 des Gesetzes vom 09.05.2000; Landesbauordnung. Textausgabe. 2. Auflage. Stand: 01. September 2001. München/ Berlin 2001 (Verlagsgruppe Jehle Rehm GmbH).
- **Berg, Michael:** Studieren mit Behinderungen. Das Hochschulstudium – Ein Mittel der sozialen Integration?. Hamburg 1998 (W. Bertelsmann).
- **Bronfenbrenner, Urie:** Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Natürliche und geplante Experimente. Stuttgart 1981 (Klett-Cotta).
- **Budde, Hans-Günter u. Leszczensky, Michael:** Behinderte und chronisch Kranke im Studium. Hochschulplanung Bd. 82. Hannover 1990 (HIS GmbH).
- **Bundesarbeitsgemeinschaft der Integrationsämter und Hauptfürsorgestellen (Hg.):** Sozialgesetzbuch (SGB) IX. Rehabilitation und Teilhabe behinderter Menschen mit Verordnungen zum Schwerbehindertenrecht. Wiesbaden 2003 (Universum Verlagsanstalt GmbH KG).
- **Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (Hg.):** Das soziale Bild der Studentenschaft in der Bundesrepublik Deutschland. 13. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerkes. Bad Honnef 1992 (Schriftenreihe Studien zu Bildung und Wissenschaft 103).
- **Dreher, Walther; Terfloth, Karin:** Universität zu Köln Projekt „IncluCity Cologne“: „In Köln etwas bewegen – selbstbestimmt mitbestimmen!“. Eine Fortbildung konzipiert und durchgeführt von Menschen mit Behinderung. Faltblatt mit Selbstdarstellung, Köln Juni 2005.
- **Drolshagen, Birgit u. Rothenberg, Birgit (Hrsg.):** Behinderung und Studium. Rückblick, Stand und Perspektiven/ Interessengemeinschaft behinderter und nichtbehinderter Studierender an der Universität Dortmund; Verein zur Förderung der Chancengleichheit Behinderter in Studium und Ausbildung e. V. Bochum 1999 (projekt verlag).

- **Drolshagen, Birgit; Klein, Ralph; Rothenberg, Birgit; Tillman, Anja:** Eine Hochschule für alle. Das Pilot-Projekt zur didaktisch-strukturellen Verbesserung der Studiensituation behinderter Studierender an der Universität Dortmund. Würzburg 2002 (edition bentheim).
- **Gurba, Andrea:** „Hochschulstudium für behinderte und chronisch kranke Studierende in den Ländern der Europäischen Union – Rückschlüsse und Anregungen zur Verbesserung der Studiensituation in Deutschland“, in: Drolshagen, Birgit u. Rothenberg, Birgit (Hrsg.): Behinderung und Studium. Rückblick, Stand und Perspektiven/ Interessengemeinschaft behinderter und nichtbehinderter Studierender an der Universität Dortmund; Verein zur Förderung der Chancengleichheit Behinderter in Studium und Ausbildung e. V. Bochum 1999 (projekt verlag).
- **Hentig, Hartmut von:** Bildung. Essay. 2. Auflage. Weinheim/ Basel 1999 (Beltz)
- **Hofmann, Klaus u. Ommerborn, Rainer (Hrsg.):** Studium trotz Behinderung. Ein Ratgeber. München 1997 (C. H. Beck Studium).
- **Hollenweger, Judith u. Bättig, Heinz (Hrsg.):** Bildungswege zur Selbstbestimmung. Erschwerungen für Studierende mit Behinderungen. Luzern 1997 (Edition SZH/ SPC).
- **Hollenweger, Judith:** „Universitäre Ausbildungsgänge für Menschen mit einer Behinderung“, in: Hollenweger, Judith u. Bättig, Heinz (Hrsg.): Bildungswege zur Selbstbestimmung. Erschwerungen für Studierende mit Behinderungen. Luzern 1997 (Edition SZH/ SPC).
- **Keller, Eva:** „Studieren ohne Handicap“, in: Aktion Mensch e. V. (Hg.): Menschen – das Magazin. Ausgabe 2/ 2005. Bonn/ Kassel (Publikom Z Verlagsgesellschaft mbH).
- **Landschaftsverband Rheinland/ Presseamt u. Anna-Freud-Schule (Hrsg.):** Anna-Freud-Schule – Gedanken sind frei. Rheinische Schule für Körperbehinderte mit Realschule und gymnasialer Oberstufe in Köln. Faltblatt mit Selbstdarstellung, Köln Juli 2003.
- **Meister, Johannes-Jürgen:** Studienverhalten, Studienbedingungen und Studienorganisation behinderter Studierender/ Hg.: Bayrisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung. München 1998.
- **Miles-Paul, Ottmar:** „Förderung der Selbsthilfe behinderter Studierender. Erfahrungen und Perspektiven“, in: Hollenweger, Judith u. Bättig, Heinz (Hrsg.):

Bildungswege zur Selbstbestimmung. Erschwerungen für Studierende mit Behinderungen. Luzern 1997 (Edition SZH/ SPC).

- **Miller, Rudolf:** Erwachsene im Studium. Eine sozialpsychologische Analyse ihrer Lebens- und Studienbedingungen. Heidelberg 1991 (Roland Asanger Forschung).
- **Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung Nordrhein-Westfalen (Hg.):** Mit gutem Recht. Grundlagen für das politische Handeln. 3. Auflage. Düsseldorf/ Frechen 1999 (Ritterbach Verlag GmbH).
- **Ommerborn, Rainer u. Schuemer, Rudolf:** Behinderung und Fernstudium. Eine Bestandsaufnahme. Hagen 2002 (Zentrales Institut für Fernstudienforschung (ZIFF), FernUniversität-Gesamthochschule Hagen).
- **Prerost, Ruedi:** „Das Hauptziel heisst selbstbestimmt Leben. Behinderten-Gleichstellung in der Schweizerischen Bundesverfassung“, in: Hollenweger, Judith u. Bättig, Heinz (Hrsg.): Bildungswege zur Selbstbestimmung. Erschwerungen für Studierende mit Behinderungen. Luzern 1997 (Edition SZH/ SPC).
- **Pschyrembel Klinisches Wörterbuch**. Bearb. von der Wörterbuch-Redaktion des Verlags unter der Leitung von Helmut Hildebrandt. 258. Auflage. Berlin 1998 (de Gruyter).
- **Schwan, Clemens:** „Studienbedingungen sowie Beratungs- und Unterstützungsangebote für behinderte Studierende an der Philipps-Universität in Marburg“, in: Hollenweger, Judith u. Bättig, Heinz (Hrsg.): Bildungswege zur Selbstbestimmung. Erschwerungen für Studierende mit Behinderungen. Luzern 1997 (Edition SZH/ SPC).
- **Wehrli, Peter:** „Krüppel aus der Sackgasse. Ein Diskriminierungsverbot ist gefordert“, in: Hollenweger, Judith u. Bättig, Heinz (Hrsg.): Bildungswege zur Selbstbestimmung. Erschwerungen für Studierende mit Behinderungen. Luzern 1997 (Edition SZH/ SPC).

Internetquellen:

- **Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.):** „Bundesausbildungsförderungsgesetz (BAföG) incl. 21. BAföG-Änderungsgesetz (BAföGÄndG) vom 02.12.2004“, http://www.bafoeg.bmbf.de/gesetze_bafoeg_default.php
eingesehen am: 14.07.2005.
- **Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.):** „Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2003. 17. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks“, durchgeführt durch HIS (Hochschul-Informationssystem), http://www.studentenwerke.de/se/2004/Hauptbericht_soiz_17.pdf
Stand: 16.06.2004, veröffentlicht am: 21.06.2004, zuletzt geändert am: 12.08.2004, eingesehen am: 18.07.2005.
- **Bundesministerium für Gesundheit und soziale Sicherung:** „Sozialgesetzbuch (SGB), Zwölftes Buch – Sozialhilfe. Leistungen der Eingliederungshilfe. Sechstes Kapitel, Eingliederungshilfe für behinderte Menschen, § 54“, http://www.bmgs.bund.de/download/gesetze_web/sgb12x054.htm
Rechtsstand: 01.07.2005, zuletzt geändert am: 29.06.2005, eingesehen am: 06.07.2005.
- **Dedering, Heinz:** „Entwicklung der schulischen Berufsorientierung in der Bundesrepublik Deutschland“, <http://www.sowi-online.de/reader/berufsorientierung/dedering.htm>
verantwortlich für diese Seite: Gerd-E. Famulla/ sowi-online e. V./ Bielefeld 2003, veröffentlicht am: 01.08.2003, eingesehen am: 06.07.2005.
- **Gymnasium Alstertal Hamburg:** <http://www.hh.schule.de/ga/Beruf.html>
verantwortlich für diese Seite: Schulleitung des Gymnasiums Alstertal, zuletzt geändert: 28.06.2005, eingesehen am: 19.07.2005.
- **Gymnasium Alstertal Hamburg:** <http://www.hh.schule.de/ga/Schule.html>
verantwortlich für diese Seite: Schulleitung des Gymnasiums Alstertal, zuletzt geändert: 28.06.2005, eingesehen am: 19.07.2005.
- **Hochschulrahmengesetz** vom 26.01.1976 i. d. Fassung der Bekanntmachung vom 09.04.1987, zuletzt geändert durch Art. 1 des Grundgesetzes vom 20.08.1998. <http://www.forum.uni-kassel.de/hsr/hrg/hrg98.shtml>

verantwortlich für diese Seite: Wolfgang Poppitz; Regina Dux; Regina Kiesewetter (Universität Kassel), veröffentlicht am: 30.09.1998, zuletzt geändert: 17.02.2000, eingesehen am: 26.06.2005.

- **Nussbaum, Brigitte:** „Über den Versuch, trotz Beeinträchtigungen zu studieren. Nicht nur der Behinderte“, in: MUZ – Münsters Universitäts-Zeitung, Ausgabe 2/ 1996 vom 12.04.1996,

<http://www.uni-ms.de/Rektorat/muz/muz62-31.htm>

verantwortlich für diese Seite: Hans-Joachim Peter, veröffentlicht am: 18.04.1996, eingesehen am: 06.07.2005.

- **Schnitzer, Klaus; Isserstedt, Wolfgang; Middendorff, Elke:** Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2000. 16. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch HIS. /Hrsg. vom Bundesministerium für Bildung und Forschung.

<http://www.studentenwerke.de/se/2001/Soz16Ges.pdf>

Stand: 19.07.2001, veröffentlicht am: 14.08.2001, zuletzt geändert am: 21.08.2001, eingesehen am: 19.07.2005.

- **Verein Deutscher Ingenieure – Württembergischer Ingenieurverein:** Für eine zukunftsorientierte Bildung. Forum Gymnasium – Hochschule – Wirtschaft.

<http://wiv.vdi-bezirksverein.de/forghw02.htm>

zuletzt geändert am: 29.09.1999, eingesehen am: 06.07.2005.

- **Wiedmann, Verena:** Erfahrungsbericht von Verena Wiedmann.

<http://www.zuv.uni-heidelberg.de/handicap/hilfen/erfahrungsberichte/wiedmann.pdf>

veröffentlicht am: 15.01.2004, eingesehen am: 18.07.2005.

