

## **Bruhn, Lars: Inklusion und Hochschule – einfach machen oder lieber nicht?**

### **Vortrag im Rahmen der Ringvorlesung „Behinderung ohne Behinderte?! Perspektiven der Disability Studies“, Universität Hamburg, 02.04.2012**

(Überarbeiteter Vortrag von der Jahrestagung 2011 der Bundesarbeitsgemeinschaft der Ausbildungsstätten für Heilerziehungspflege und Heilerziehung in Deutschland e.V. „Disability Studies - Nichts über uns ohne uns!“ am 15. November 2011 in Lübeck)

Disability Studies liegt ein „menschenrechtliches Modell“ (Degener 2009) zugrunde, das Behinderung als sozial und kulturell konstruiert versteht. Inklusion ist daher ein Leitgedanke für Disability Studies. So meint Inklusion nicht einfach nur das bloße Zusammenleben von Behinderung betroffener und nicht-behinderter Menschen, für das in erster Linie von Behinderung betroffene Menschen durch besondere Pädagogik, therapeutische Intervention und andere Maßnahmen fit oder anders gesagt: heil gemacht werden müssen.

Vielmehr besteht das Anliegen von Disability Studies ebenso wie von Inklusion darin, dass in erster Linie die Bedingungen, unter denen wir leben, auf ihre behindernden Strukturen und Verhältnisse hin zu hinterfragen und entsprechend inklusiv zu verändern sind.

Zwar muss klar gesehen werden, dass Disability Studies keine Inklusionspädagogik sind und sich hiervon auch deutlich abgrenzen. Dennoch bleibt festzuhalten, dass eine inklusive Gesellschaft grundsätzlich ein gemeinsames Ziel ist.

So beschreiben Dunn et al. (2008) die Bedeutung eines sozialen Verständnisses von Behinderung für den Bereich der Sozialen Arbeit. Sie machen hier einen Wandel der Rolle von Behinderung betroffener Menschen als KlientInnen hin zu KollegInnen aus – und mit Blick auf Persönliche Assistenz sowie das Persönliche Budget möchte ich ergänzen: auch hin zur Rolle als ArbeitgeberInnen.

Dieser Prozess der Inklusion setzte in Kanada 1981 mit dem internationalen Jahr der Behinderten ein. Um mit der damit verbundenen sozialen Veränderung Schritt halten zu können, erachten Dunn et al. (2008) es für Schulen für Soziale Arbeit als wichtig, in diesem Prozess eine führende Rolle zu übernehmen. Hierzu seien folgende Schritte erforderlich:

- Schulen müssen sich mit den entsprechenden Werten, Wissen und Kompetenzen ausstatten.
- Von Behinderung betroffene Menschen sind sowohl als SchülerInnen resp. Studierende als auch personell als MitarbeiterInnen und DozentInnen einzubinden.

- Fragen der Barrierefreiheit und angemessener Vorkehrungen sind von den Schulen zu erforschen, um hierzu Wissen und ein Verständnis der damit einhergehenden Prozesse zu entwickeln und damit schließlich Best-Practice-Modelle effektiv zu implementieren.
- Wichtig ist dabei, der Versuchung zu widerstehen, Barrierefreiheit und angemessener Vorkehrungen als Prozesse anzusehen, für die allein die Verwaltung und soziale Dienste verantwortlich sind.

Im Folgenden wird auf die Frage eingegangen, welche Konsequenzen sich daraus im Bereich der Ausbildung aus der Sicht von Disability Studies ergeben. Vorrangig anhand einer Studie aus Kanada zur Entwicklung von Best Practice in Schulen für Soziale Arbeit werden Erfordernisse für Inklusion aus der Perspektive von Disability Studies erörtert.

Vor diesem Hintergrund werden abschließend die Ergebnisse einer Umfrage unter TeilnehmerInnen einer Veranstaltung der Bundesarbeitsgemeinschaft der Ausbildungsstätten für Heilerziehungspflege und Heilerziehung in Deutschland e.V vorgestellt, die unter dem Titel „Disability Studies - Nichts über uns ohne uns!“ am 15. November 2011 in Lübeck stattfand.

## **Die Studie**

In Kanada führten Dunn et al. (2008) 2003 eine Umfrage zur Situation Studierender, Angestellter und Lehrender in Schulen für Soziale Arbeit durch. An der Umfrage beteiligten sich 25 von insgesamt 35 kanadischen Schulen für Soziale Arbeit. Die Umfrageergebnisse wurden 2004 auf einer Tagung in Winnipeg VertreterInnen aus dem Bereich Disability Studies und sozialer Dienste präsentiert und mit ihnen diskutiert.

Die AutorInnen erörtern darauf aufbauend sowie vor dem Hintergrund intensiver Literatursichtung Erfordernisse für Ausbildungsstätten für Soziale Arbeit, die sich aus einer Disability-Studies-Perspektive ergeben. Auf diese Erfordernisse gehe ich im Folgenden in drei Schritten ein: Zunächst werden chronologisch die Phasen vor, während und nach dem Studium schlaglichtartig erörtert. Im zweiten Schritt werden einige Querschnittsthemen besprochen, die grundsätzlich von Bedeutung sind. Zuletzt wende ich mich dann curricularen Fragen zu.

## **Vor dem Studium**

### Anwerbung

Dunn et al. (2008) konstatieren, dass es überfällig ist, dass von Behinderung betroffene Studierende verstärkt im Bereich der Sozialen Arbeit repräsentiert sein müssen.

Um vermehrt von Behinderung betroffene InteressentInnen für eine Ausbildung in Schulen für Soziale Arbeit zu gewinnen, sind die Einrichtungen aufgefordert, von sich aus Kontakte zur Gemeinschaft von Behinderung betroffener Menschen und deren Organisationen aufzubauen und mit ihnen in einen Dialog zu treten. Wichtig ist prinzipiell, dass der Nutzen einer Zusammenarbeit mit Interessenvertretungen von Behinderung betroffener Menschen immer auf Gegenseitigkeit beruht, also auf Augenhöhe stattfindet.

So könnten z.B. auch ausbildungsvorbereitende Angebote gemeinsam entwickelt werden.

Informationen zu Ausbildung und Beruf sollten gezielt an Behindertenverbände, DozentInnen, Beratungsstellen und Arbeitsämter verteilt werden. Dabei ist darauf zu achten, dass diese Informationen stets in barrierefreien Formaten verteilt werden - inklusive z.B. Großdruck, Bildbeschreibungen, Sprachausgaben etc..

Bevor eine Anwerbungsinitiative gestartet wird, müssen vorhandene Nachteilsausgleiche, Ressourcen und Verwaltungsabläufe für von Behinderung betroffene Menschen transparent in einer Übersicht zusammengefasst werden, damit sie von Anfang an einen Eindruck davon erhalten, wie sie die Ausbildung bewältigen und an wen sie sich für Informationen und Unterstützung wenden könnten.

### Zulassung

Für Zulassungsmodalitäten ist zu berücksichtigen, dass von Behinderung betroffene Menschen einer historisch marginalisierten Gruppe angehören. Hier reicht nicht der bloße Vorsatz, sie im Sinne der Antidiskriminierung nicht zu benachteiligen. Vielmehr sind hier aktiv angemessene Vorkehrungen zu installieren.

Von Behinderung betroffene Studierende sollten in Zulassungskomitees vertreten sein. Wichtig ist dabei, dass sie ein kritisches Verständnis von Behinderung haben, wie wir es etwa aus den Disability Studies kennen, um Prozesse der Exklusion zu verstehen.

## **Während des Studiums**

### Praktika

Praktika sind ein Kernelement der (hoch-) schulischen Ausbildung. Spezifischen Bedarfen von Behinderung betroffener PraktikantInnen muss innerhalb der Praktika entgegen gekommen werden.

Dunn et al. (2008) sehen die Ausbildungsstätten der Studierenden in der Verantwortung, sich entsprechend für von Behinderung betroffene PraktikantInnen einzusetzen und ggf. auch die Finanzierung von geeigneten Hilfen zu organisieren. Bei der Planung von Praktika sind somit etwa flexible Arbeitszeiten, Ruhepausen, die Beseitigung von Barrieren oder die Bereitstellung technischer Hilfen zu bedenken. All dies muss als Teil des Rechts auf eine Ausbildung von Behinderung betroffener Studierender angesehen werden.

Bezüglich von Behinderung betroffener Studierender sehen Dunn et al. (2008) Bildungseinrichtungen in der Verantwortung barrierefreie Praktikumsmöglichkeiten ausfindig zu machen und diese auch in einer Zusammenstellung von Praktikumsbetrieben zu erfassen. Hierfür können zusätzlich auch Erfahrungsberichte von Behinderung betroffener PraktikantInnen verwendet werden.

### Abschlussprüfungen

Von Behinderung betroffenen Studierenden ist grundsätzlich mehr Zeit zum Absolvieren des Studiums zu gewähren. Sei dies zusätzliche Zeit in Prüfungen oder auch eine Verlängerung der Regelstudienzeit. Es ist bei studienrechtlichen oder -organisatorischen Veränderungen genau darauf zu achten, welche Auswirkungen diese auf die Situation von Behinderung betroffener Studierender haben.

## **Nach dem Studium**

### Beruf

Häufig stellt das Finden einer Arbeit die größte Barriere für von Behinderung betroffene Studierende dar. Auch jene, die eine Anstellung finden, finden diese oft nur in einer Einrichtung der Behindertenhilfe, wodurch sie tendenziell zusätzlich stigmatisiert und ghettoisiert werden.

Da sich Kontakte für die berufliche Zukunft häufig im Zuge von Praktika ergeben, ist mit Studierenden sorgfältig zu planen, welches Praktikum am sinnvollsten ist, um berufliche Kompetenzen und Möglichkeiten gezielt zu entwickeln (Dunn et al. 2008).

Ausbildungsstätten für Soziale Arbeit, die Job-Messen organisieren, Kontakte zu Betrieben, Berufsberatungen und Jobcoaches pflegen u.ä. haben die Verantwortung, in Zusammenarbeit mit von Behinderung betroffenen Studierenden geeignete Strategien zu entwickeln, um in allen Belangen auch dieser Gruppe gerecht zu werden. Hierzu zählen etwa auch Kampagnen zur Bewusstseinsbildung und Workshops zur Information von Betrieben über Finanzierungsmöglichkeiten und rechtliche Ansprüche (Dunn et al. 2008).

## **Querschnittsthemen**

### Barrierefreiheit und Vorkehrungen

Barrierefreiheit ist eine Grundvoraussetzung für Gleichberechtigung. Erst wenn Barrierefreiheit nicht mehr erreicht werden kann, ist mit angemessenen Vorkehrungen dafür zu sorgen, dass Gleichberechtigung hergestellt wird. Vorkehrungen sind vor allem Nachteilsausgleiche und strukturelle Flexibilität. Dies kann konkret bedeuten, dass mehr Zeit in Prüfungen gegeben wird.

Studienmöglichkeiten in Teilzeit gewähren grundsätzlich mehr Zeit und tragen zu mehr Flexibilität bei der Planung und Gestaltung des Studiums bei, dürfen aber keine Benachteiligungen zur Folge haben. Die Finanzierung von Unterstützungsleistungen für von Behinderung betroffene Studierende muss sichergestellt werden. Einem engen Zusammenhang zwischen Behinderung und Armut ist mit Stipendien und anderen Fördermöglichkeiten entgegenzuwirken.

Um verschiedensten Lernstilen entgegenzukommen – nicht nur denen von Behinderung betroffener Studierender – weisen Dunn et al. (2008) auf das Konzept des *Universal Instructional Designs* (UID) hin, also auf barrierefreie Didaktik. Beispiele hierfür sind die barrierefreie Bereitstellung von Unterrichtsinhalten im Internet, die zusätzliche Verwendung unterstützender technischer Ausrüstung, Untertitelter Videos etc..

Insgesamt geht es darum, eine Vielfalt hinsichtlich der Gestaltung und Umsetzung sicherzustellen, die zudem Raum für Flexibilität lässt, um situativ auf individuelle Bedürfnisse eingehen zu können. Innerhalb des Hochschulpersonals sollte daher auf ein Bewusstsein von der Exklusion von Behinderung betroffener Menschen geschaffen werden. In diesem Zusammenhang ist auf die fundamentale Bedeutung des Artikels 8 Bewusstseinsbildung der BRK hinzuweisen. Hierzu sind Fortbildungen für das Lehrpersonal angezeigt.

Angemessene Vorkehrungen bergen jedoch auch die Gefahr, wie die AutorInnen zu bedenken geben, dass keine größeren strukturellen Veränderungen zur Schaffung von Barrierefreiheit in den Institutionen vorgenommen werden. Die Problematik, dass Nachteilsausgleiche Bemühungen um Barrierefreiheit unterlaufen können, haben auch Homann und Bruhn (2010) in der Empfehlung „Eine Hochschule für alle“ der Hochschulrektorenkonferenz vom April 2009 nachgewiesen.

Wird hier zu Beginn Barrierefreiheit eine zentrale Rolle beigemessen, wird am Ende nur noch von Nachteilsausgleichen gesprochen. Dunn et al. (2008) betonen daher, dass Hochschulen konsequent für die Beseitigung physischer Barrieren sorgen müssen und gegen einstellungsmäßige Barrieren, also beispielsweise Vorurteilen gegenüber Menschen, die von Behinderung betroffen sind, vorzugehen haben.

### Peer Support als Mentoring

Je mehr von Behinderung betroffene Menschen eine Ausbildung aufnehmen, desto wichtiger ist es sicherzustellen, dass sie auch die Ausbildung bewältigen, einen Abschluss erreichen können und im Anschluss daran einen Beruf finden.

Ein Weg, der in vielfacher Hinsicht sehr helfen kann, ein Studium unter erschwerten Bedingungen zu bewältigen (und vor allem nicht abzubrechen), ist das Mentoring.

Genauerhin geht es dabei um einzelne MentorInnen und/oder Gruppen zur Unterstützung. Diese Unterstützung sollte bereits vor Ausbildungsaufnahme ermöglicht und bis zum Übergang in einen Beruf angeboten werden. Als MentorInnen eignen sich Studierende, Angestellte und DozentInnen, die selber von Behinderung betroffen sind und durch eine Fortbildung für das Mentoring qualifiziert sind.

Von Behinderung betroffene DozentInnen beispielsweise, die für Studieninteressierte als MentorInnen fungieren, können dazu beitragen, eine oft zunächst gefühlte Isolation bei diesen Studierenden zu durchbrechen, und gleichzeitig bestärkend als Rollenvorbilder wahrgenommen werden. Dunn et al. (2008) beschreiben hier eine Form von Peer Support, also die Unterstützung Betroffener durch Gleich- oder Ähnlichbetroffene. Sie halten es für wichtig, dass ein Angebot für Peer Support bereits vor einer Entscheidung zur Studienaufnahme für Studieninteressierte besteht.

Sie weisen in diesem Zusammenhang allerdings auch ausdrücklich darauf hin, dass das Mentoring nur ein Angebot sein dürfe, letztlich aber die Entscheidung bei den Betroffenen bleiben müsse, ob und wann sie von wem dieses Angebot in Anspruch nehmen oder auch nicht.

Hinzuzufügen ist hier, dass auch die BRK verschiedentlich die Bedeutung des Peer Supports hervorhebt. So etwa in Artikel 24 Bildung sowie Artikel 26 Habilitation und Rehabilitation.

Peer Counseling, also die Beratung Behinderter durch Behinderte, bezeichnet Hermes (2010, 5) als zentrale „Empowermentmethode“, die in der politischen Behindertenbewegung entstanden ist und in diesem Kontext angewendet und zunehmend professionalisiert wird. Es wäre daher sicher gut denkbar die Qualifikation zum Mentoring mit der zum Peer Counseling zu verbinden.

Fernerhin halten Dunn et al. (2008) es für wichtig, dass Ausbildungsstätten selber inklusiv gestaltet sind.

So sollten alle Studierenden lernen, mit von Behinderung betroffenen Menschen zusammenzuarbeiten. Gleichzeitig müssten aber auch Studierende, die von Behinderung betroffen sind, in alle sozialen Aktivitäten einbezogen werden. Storey (2007) gibt hinsichtlich sozialer Aktivitäten, wenn sie inklusiv sein wollen, zu bedenken, dass auch hier die Gleichberechtigung von Behinderung betroffener Menschen mit anderen zentrale Bedingung sein muss, um nicht in Verhaltensweisen, Rollen und Machtverhältnisse zurückzufallen, in denen nichtbehinderte von Behinderung betroffenen Menschen helfen (müssen) und die gegenseitige Wahrnehmung und Beziehung zueinander hiervon etwa mangels Barrierefreiheit geprägt ist.

## **Curriculum**

Dunn et al. (2008) unterscheiden ein Kerncurriculum von einem für die jeweilige Schwerpunktbildung.

Sämtliche Kerncurricula sollten von einer kritischen Disability-Studies-Perspektive in Bezug auf Behinderung geprägt sein. Studierende, die mit von Behinderung betroffenen Menschen arbeiten wollen, würde damit grundlegendes Wissen zu Empowerment vermittelt.

Eine Schwerpunktbildung resp. ein spezialisiertes Curriculum zu Behinderung sollte möglich sein und könnte für Themen wie kritische Theorien zu Behinderung, Geschichte, Ethik, Stigma, soziale Programme, Gewalt, von Behinderung betroffene Frauen sowie ethnische Minderheiten und Behinderung einen festen Platz bieten.

Interessant sind hierbei die Ausführungen von Storbeck und Magongwa (2008) zur Entwicklung eines inklusiven Lehrangebots zur Gehörlosenkultur in Schulen.

Diese Ausführungen lassen sich genauso auf das Thema Behinderung übertragen und für die Integration einer Disability-Studies-Perspektive sowohl in Kerncurricula als auch für Schwerpunktbildungen nutzen. In Anlehnung an Banks' Konzept eines multikulturellen Curriculums stellen sie vier Ansätze vor, mit denen sich aufeinander aufbauend gleichwie in Ver-

bindung miteinander Gehörlosenkultur in Curricula tiefgreifend und damit bewusstseinsbildend verankern lässt.

- Vorbilder-Ansatz (*contributions approach*)
- additiver Ansatz (*additive approach*)
- Transformations-Ansatz (*transformation approach*)
- Ansatz des sozialen Handelns (*social action approach*)

Der Vorbilder-Ansatz trägt dazu bei, dass gehörlose und von Behinderung betroffene SchülerInnen ein positives Bewusstsein ihrer selbst entwickeln können und nichtbehinderte ein anderes Bild von ihnen.

Aus gegebenen Anlässen oder an Feiertagen werden gleichberechtigt mit anderen auch gehörlose und von Behinderung betroffene Persönlichkeiten aus Wissenschaft, Politik, Sport, Kunst, Musik, Tanz etc. präsentiert.

Beim additiven Ansatz werden gehörlose und von Behinderung betroffene Personen, Texte und Themen aus dem Bereich Gehörlosenkultur und Disability Culture in die ‚normalen‘ Unterrichtsinhalte integriert. Als Beispiel hierfür kann eine Beobachtung von Dunn et al. (2008) angeführt werden. Sie stellten fest, dass zumeist Rassismus, Sexismus u.a. in Seminaren in Schulen für Soziale Arbeit behandelt wird, Ableism als Form der Unterdrückung und Diskriminierung von Behinderung betroffener Menschen jedoch nicht. Sie konstatieren, dass Ableism ebenfalls sehr gut in diesen Seminaren thematisiert werden könne.

Im Transformations-Ansatz werden die Perspektiven, Bezugsrahmen und Inhalte unterschiedlicher Gruppen aufgegriffen und diskutiert. Ist Gehörlosigkeit eine Behinderung?

Storbeck und Magongwa (2008, 69) betonen, dass dieser Ansatz der erste ist, „der direkt die dichotome und hierarchische Sicht auf Kulturen in Frage stellt – wir vs. sie; unsere Kultur vs. ihre Kultur – und der die Schüler an verschiedene Sichtweisen und Einsichten heranzuführt.“

Der Ansatz des sozialen Handelns baut auf den Transformations-Ansatz auf und fordert von den SchülerInnen neu gewonnene Einsichten praktisch anzuwenden. Dafür wird ihnen ein Problem vorgestellt – zum Beispiel die Diskriminierung Gehörloser am Arbeitsplatz oder der Ausschluss von Behinderung betroffener Menschen in Werkstätten aus Entscheidungsprozessen.

Mit dem Problem sollen sie sich kritisch auseinandersetzen, eigene Werte und Überzeugungen analysieren und darstellen, um Handlungsalternativen aufzuzeigen und schließlich zu begründen, weshalb sie wie handeln würden oder gerade auch nicht.



Storbeck und Magongwa (2008, 69) weisen explizit darauf hin, wie wichtig es für das Gelingen der Entwicklung eines inklusiven Lehrangebots sein, dass LehrerInnen ihre eigene Rolle und Stellung reflektieren und eigene Vorurteile und Klischees problematisieren: „Sie dürfen nicht die Ungleichheit und Unterdrückung fortführen (selbst wenn dadurch die früher an den Rand Gedrängten nun begünstigt werden).“

In diesem Zusammenhang sei explizit die Bedeutung der Wissensvermittlung und Bewusstseinsbildung zu Ableism hervorgehoben – einem Konzept, das in der englischen Literatur weithin bekannt ist, in Deutschland hingegen kaum oder bestenfalls am Rande unter der Bezeichnung ‚Behindertenfeindlichkeit‘ zur Kenntnis genommen wird. Jedoch handelt es sich hier nicht lediglich um Feindlichkeit. Vielmehr ist Ableism gerade auch in Kontexten des Heilens und Helfens wirksam.

Ableism bezeichnet nach Campbell (2001, 44) ein „Netzwerk von Glaubensüberzeugungen, Prozessen und Gewohnheiten, das eine sehr spezielle Art von Selbstbild und Körper (den körperlichen Standard) befördert. Diesem wird der Charakter des Perfekten, Gattungstypischen und daher des grundlegend Menschlichen angehängt. Behinderung wird dann als minderwertiger Zustand menschlichen Seins verstanden.“

Ableism wirkt auf individueller, kultureller gleichwie institutioneller Ebene. Um Ableism entgegenzuwirken rät Storey (2007), Schulleitungen, Verantwortliche für Curricula sowie Schul- und Lehrbuchverlage und insbesondere von Behinderung betroffene Menschen einzubeziehen, um sowohl Lehrinhalte und Lehrmaterialien entsprechend zu evaluieren und zu verändern, als auch Lehrkräfte zu sensibilisieren.

Nur so kann es umfassend gelingen, ein Bewusstsein von Behinderung betroffener Menschen „als Teil der menschlichen Vielfalt“, wie es die BRK in Art. 3d bezeichnet, zu fördern.

### **Personal und Partizipation – Umfrageergebnisse**

Dunn et al. (2008) fordern von Einrichtungen, die sich der Gleichberechtigung von Behinderung betroffener Menschen verpflichtet fühlen, gesellschaftliche Verhältnisse auch personell selber zu repräsentieren.

Sie machen an vielen Hochschulen demgegenüber die Praxis aus, vereinzelte Beispiele als Vorhängeschild zu benutzen und diese damit sozusagen als Feigenblatt zu instrumentalisieren, um die gleichstellungspolitischen Ansprüche als erfüllt zu behaupten – ansonsten aber kaum etwas oder nichts weiter zu tun. Diskriminierend sei es auch, Erfolge in der Ausbildung von Behinderung betroffener Menschen als Gelingen gleichstellungspolitischer Maßnahmen darzustellen, wohingegen Erfolge in der Ausbildung nichtbehinderter Menschen als deren Eigenleistung gelten.

In Art. 27 Abs. 1 BRK ist von einem „inklusive und für Menschen mit Behinderungen zugänglichen Arbeitsmarkt und Arbeitsumfeld“ die Rede. Aber wie sieht hier die Realität aus? Dunn et al. (2008) fanden in ihrer Umfrage unter kanadischen Schulen für Soziale Arbeit heraus, dass lediglich 5% des dort beschäftigten Lehrpersonals von Behinderung betroffen ist. Demgegenüber sind 14 - 16% der kanadischen Bevölkerung von Behinderung betroffen. In den USA waren 2000 19,3% der Bevölkerung als behindert registriert.

Vom Lehrpersonal im akademischen Bereich sind jedoch nur 3,6% amtlich anerkannt behindert (Anderson 2006).

Wie das Statistische Bundesamt in der Pressemitteilung Nr. 187 vom 12.05.2011 mitteilte, waren 2009 in Deutschland 11,7% der Bevölkerung als behindert amtlich anerkannt.

Um den Anteil schwerbehinderter Menschen an den TeilnehmerInnen der Jahrestagung 2011 der Bundesarbeitsgemeinschaft der Ausbildungsstätten für Heilerziehungspflege und Heilerziehung in Deutschland e.V. sowie den Anteil schwerbehinderter Menschen am Lehrpersonal in Einrichtungen resp. Schulen für Heilerziehungspflege im Verhältnis dazu zu sehen, wurde unter den TeilnehmerInnen eine anonyme Umfrage durchgeführt. Der Fragebogen war in zwei Teile unterteilt.

Im ersten Teil wurden persönliche Angaben zu Geschlecht und Schwerbehinderung<sup>1</sup> abgefragt. Im zweiten Teil ging es um (geschätzte) Angaben zum Anteil schwerbehinderter Lehrkräfte am Lehrpersonal der jeweiligen Einrichtung / Schule.

Von den 80 TeilnehmerInnen haben alle den Fragebogen vollständig ausgefüllt, 45 davon Frauen, 35 Männer.

Zwei Frauen haben im ersten Teil (Fragen zur Person) des Fragebogens die Frage danach, ob eine Schwerbehinderung besteht, bejaht, von den Männern dagegen niemand. Der Anteil Schwerbehinderter an den TeilnehmerInnen betrug somit 2,5 %.

Mit dem zweiten Teil (Angaben zur Einrichtung/Schule) des Fragebogens, in dem es um den Anteil schwerbehinderter Menschen am Lehrpersonal ging, bestehen grundsätzliche Probleme.

Bei den Angaben handelt es sich zum einen um subjektiv geschätzte, da die TeilnehmerInnen spontan antworten mussten und keine Möglichkeit hatten, ihre Angaben auf Richtigkeit zu überprüfen. Hinzu kommt, dass eine amtlich anerkannte Schwerbehinderung bei Beschäftigten nicht unbedingt auch den ArbeitgeberInnen bekannt sein muss oder eine Einschätzung der Schwerbehinderungseigenschaft nicht eindeutig ist.

---

<sup>1</sup> Mit der Verwendung des Begriffs Schwerbehinderung in Anlehnung an die rechtliche Definition in § 2 Abs. 2 SGB IX wird für die TeilnehmerInnen der Umfrage eine möglichst eindeutige Zuordnung angestrebt. Im hiesigen Zusammenhang wird so zudem ein Vergleich mit der Zahl des Statistischen Bundesamtes ermöglicht. Zwar ist der Behinderungsbegriff entgegen dem der Disability Studies medizinisch-defizitär orientiert, gleichwohl bietet er eine klare Abgrenzung zwischen Behinderung und Nicht-Behinderung, die gesellschaftlich qua rechtlicher Festschreibung etabliert ist.

Diesen Umstand bekräftigen Anmerkungen wie „wissentlich“ (HEP 1<sup>2</sup>), „wahrscheinlich“ (HEP 20), „nicht bekannt“ (HEP 18, HEP 19) und „keine Angabe möglich“ sowie „ein Kollege mit schwerer Krankheit“ (HEP 42) und „behindert unter 50%“ (HEP 66).

Zum anderen kann nicht ausgeschlossen werden, dass mehrere TeilnehmerInnen in derselben Einrichtung beschäftigt sind, so dass es diesbezüglich zu Mehrfachnennungen gekommen sein könnte, deren Angaben darüber hinaus auch voneinander abweichen können. Schließlich wurde in zwei Fragebögen im zweiten Teil angemerkt, dass es sich bei den Angaben um „Mitarbeiter“ (HEP 18, HEP 19, HEP 30) handele und demnach nicht (ausschließlich) um Lehrpersonal. Ein weiterer Aspekt, auf den durch Anmerkungen im Fragebogen aufmerksam gemacht wird, bezieht sich auf das Beschäftigungsverhältnis der Lehrkräfte. „Honorarkräfte“ (HEP 21), die Unterscheidung zwischen „hauptamtlich“ und „nebenamtlich“ (HEP 56) sowie „festangestellt“ (HEP 57) machen deutlich, dass die Ergebnisse des Fragebogens keine Aussagen über Anstellungsverhältnisse des Lehrpersonals und die Auswirkungen von Schwerbehinderung darauf zulassen.

In der Auswertung wurden Anmerkungen zu Angaben wie „bis letztes Schuljahr: 2“ (HEP 13, vgl. HEP 30) nicht berücksichtigt.

Zur Darstellung der Ergebnisse des zweiten Teils der Umfrage werden drei Kategorien gebildet. In die Kategorie I fallen jene Angaben unterhalb der gegenwärtig in Deutschland geltenden Pflichtbeschäftigungsquote Schwerbehinderter in Höhe von 5 %. Die Kategorie II bilden jene Angaben, die die Beschäftigungsquote erfüllen, jedoch unterhalb von 11,7 % amtlich anerkannter Schwerbehinderter in Deutschland liegen. Zur Kategorie III zählen Werte von 11,7 % und mehr, die damit den von Dunn et al. (2008) erhobenen Anspruch der Repräsentation gesellschaftlicher Verhältnisse rein zahlenmäßig (über-)erfüllen. Dies stellt sich damit bezogen auf die Angaben von 80 TeilnehmerInnen folgendermaßen dar:

Kategorie I ( $\leq 4,99$  %): 58

Kategorie II (5 - 11,69 %): 13

Kategorie III ( $\geq 11,7$  %): 9

Insgesamt beträgt der Anteil Schwerbehinderter am Lehrpersonal den Angaben der Umfrage zufolge durchschnittlich 80 von 2342, also 3,42 %.

---

<sup>2</sup> Zwecks Auswertung wurden die 80 ausgefüllten Fragebögen durchnummeriert und mit dem Kürzel HEP versehen, woraus sich entsprechend die Abfolge HEP 1, HEP 2, HEP 3, ..., HEP 80 ergibt.

## Schluss

Vier Grade von Inklusion in Bezug auf Institutionen können unterschieden werden (Dunn et al. 2008):

1. Nicht-inklusive Einrichtungen sind solche, in denen es fast oder gar keine von Behinderung betroffenen Menschen unter den Studierenden, den Angestellten sowie dem Lehrpersonal gibt und keine gleichstellungspolitische Strategie verfolgt wird.
2. Ambivalente Einrichtungen sind solche, die vereinzelt von Behinderung betroffene Studierende haben, einige Vorkehrungen aufweisen und einen Gleichheitsanspruch vertreten, sich jedoch nicht um eine inklusive Atmosphäre und ein entsprechendes Verständnis bemühen.
3. In inklusiven Einrichtungen lernen, arbeiten und lehren von Behinderung betroffene und nicht-behinderte Menschen. Sie betreiben Gleichstellungspolitik und beziehen aktiv geeignete Vorkehrungen darin ein. Ihre Bemühungen um Veränderungen sind jedoch eher ungeplant und wenig koordiniert.
4. Bewusst inklusive Einrichtungen behaupten nicht nur Bemühungen um Gleichberechtigung, sondern setzen diese auch aktiv sowohl in ihren Ausbildungsgängen als auch in personeller Hinsicht um und evaluieren die Ergebnisse ihrer Bemühungen.

Eine solche Typologie kann für Einrichtungen hilfreich sein, den Stand ihrer eigenen Bemühungen um Inklusion einzuschätzen und ihr weiteres Vorgehen zu planen.

Empowerment, Selbstbestimmung und Partizipation sind zentrale Elemente auf dem Weg zur Inklusion. Inklusion ist ein gesamtgesellschaftlicher Prozess, der umfangreiche organisatorische und strukturelle Veränderungen sowie ein Bewusstsein und Verständnis der eigenen Rolle im Arbeiten und Zusammenleben miteinander erfordert.

Inklusion ist Herausforderung und Aufgabe zugleich und bedarf nicht nur der ausgefeilten Theorie, sondern mehr noch der gelebten Praxis, die sich nicht in vereinzelt Beispielen erschöpft.

Vielen Dank für Ihre Aufmerksamkeit!

## Literaturverzeichnis

- Anderson , Robert C. (2006); Teaching (with) disability, Pedagogies of lived experience, in: The Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies, 28(3), p. 367-379, <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/10714410600873258>, Stand: 10.10.2011.
- Campbell, Fiona C. (2001); Inciting legal fictions, Disability's date with ontology and the ableist body of the law, in: Griffith Law Review, 10, p. 42-62.
- Degener, Theresia (2009); Die neue UN Behindertenrechtskonvention aus der Perspektive der Disability Studies, in: Behindertenpädagogik, Vierteljahreszeitschrift für Behindertenpädagogik in Praxis, Forschung und Lehre und Integration Behinderter, Heft 3/2009, S. 263-283.
- Dunn , Peter, Hanes, Roy, Hardie, Susan, MacDonald, Judy (2006); Creating disability inclusion within Canadian Schools of Social Work, in: Journal of Social Work in Disability and Rehabilitation, 5(1), p. 1-19, [http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1300/J198v05n01\\_01](http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1300/J198v05n01_01), Stand: 10.10.2011
- Dunn, Peter, Hanes, Roy, Hardie, Susan, Leslie, Donald, MacDonald, Judy (2008); Best Practices in Promoting Disability Inclusion Within Canadian Schools of Social Work, Disability Studies Quarterly, Winter 2008, 28(1), <http://dsq-sds.org/article/view/66/66>, Stand: 1.11.2011.
- Hermes, Gisela (2010); Förderung der Selbstbestimmung durch Empowerment, Erfahrungen aus der Praxis, [http://www.zedis.uni-hamburg.de/wp-content/uploads/hermes\\_12012010.pdf](http://www.zedis.uni-hamburg.de/wp-content/uploads/hermes_12012010.pdf), Stand: 11.2.2010.
- Homann, Jürgen, Bruhn, Lars (2010); Eine Hochschule für Alle!? Barrierefreiheit und Nachteilsausgleiche, Überlegungen zum Diversity-Ansatz der BRK, [http://www.zedis.uni-hamburg.de/wp-content/uploads/homann\\_bruhn\\_univision.pdf](http://www.zedis.uni-hamburg.de/wp-content/uploads/homann_bruhn_univision.pdf), Stand: 9.11.2011.
- Storbeck, Claudine, Magongwa, Lucas (2008); Gehörlosenkultur unterrichten, in: DAS ZEICHEN, Nr. 78/08, S. 60 – 71.
- Storey, Keith (2007); Combating Ableism in Schools, <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.3200/PSFL.52.1.56-58>, Stand:11.11.2011.