

Studieren mit Behinderung – ein Blick über Grenzen

Barbara Levc & Claudia Rauch

Abstract

War die universitäre Ausbildung über Jahrhunderte ausschließlich der männlichen, wohlhabenden Gesellschaftsgruppe vorbehalten, so hat sich im Laufe der letzten hundert Jahre das Bild an tertiären Bildungseinrichtungen zu einer äußerst vielfältigen Studierendenschaft hin verändert. Neben dem großen Anteil weiblicher Studierender sowie Lernender aller Altersstufen finden sich in den Hörsälen und Seminarräumen österreichischer Universitäten und Hochschulen immer mehr auch Personen mit Beeinträchtigungen. Diesen Umstand bestätigen auch die Zahlen aus den im Auftrag des Bildungsministeriums vom IHS seit 2002 erstellten Zusatzstudien im Rahmen der Studierendensozialerhebung. Diese zeigen u. a., dass der größte Teil der Studierenden mit studienerschwerenden Beeinträchtigungen von psychischen oder chronischen Erkrankungen, also nicht sichtbaren Beeinträchtigungen, betroffen ist.

Der Beitrag zeigt die damit verbundenen Herausforderungen auf und gibt einen Überblick über bestehende Beratungs- und Unterstützungsangebote sowie über gesetzliche Rahmenbedingungen.

Auch an Pädagogischen Hochschulen betrug der Anteil von Studierenden mit Beeinträchtigung laut Studierendensozialerhebung seit Beginn der Erhebungen rund 9 % und zwar bereits zu einem Zeitpunkt, als die Gesetzeslage Personen mit Behinderung noch vom Lehrberuf ausschloss. Es liegt daher der Schluss nahe, dass es sich auch hier um nicht offensichtlich wahrnehmbare Einschränkungen handelte. Seit Herbst 2014 ist in Österreich ein Lehramtsstudium aber auch für beeinträchtigte Personen gesetzlich möglich, was jedoch im Widerspruch zum bisherigen Berufsbild von Lehrer*innen zu stehen scheint. Dieses Spannungsfeld sowie gesellschaftliche und bildungspolitische Chancen eines begabungsorientierten Einsatzes von Pädagog*innen diskutiert der Beitrag ebenso wie die Herausforderungen eines sich wandelnden gesellschaftlichen Behindertenverständnisses.

Der Blick über Grenzen im Kontext von Studieren mit Behinderung versteht sich daher – neben internationalen und bildungsinstitutionellen Vergleichen – auch als Blick auf neue, mögliche Realitäten in gesellschaftlicher, behinderten- und bildungspolitischer Hinsicht.



Szenen aus dem universitären Alltag

„Soll ich Ihnen zu einem freien Platz helfen?“ fragt Thomas den Burschen in Jeans, grauem Sweater und Sneakers vor ihm in der Schlange bei der Kasse der Uni-Mensa, der gerade sein volles Tablett anhebt. Seine Sehbeeinträchtigung ist Thomas schon zuvor bei der Essensausgabe aufgrund seiner unsicheren Bewegungen und den flackernd umherwandernden Blicken aufgefallen.

Mit einem erleichternden Nicken platziert der Bursche sein Tablett auf den Unterarmen und schlängelt sich damit hinter Thomas zwischen den langen Tischreihen und Holzstühlen durch. Im hinteren Bereich des hellen, riesigen Raumes steuert Thomas auf die noch wenigen freien Plätze zu. Dicht an dicht reihen sich Stühle mit Großteils jungen Menschen in Kleingruppen oder vereinzelt auch alleine und deren Rucksäcke und Taschen. So voll hat Thomas die Mensa bei seinen Treffen mit seinem früheren Schulfreund Michael, der seit mittlerweile mehr als zehn Jahren hier an der Universität Professor für Pharmazie ist, schon lange nicht mehr erlebt. Er lässt seinen Blick suchend über die Menschenmenge schweifen und nimmt dann rechts neben dem sehbehinderten Studenten Platz. Die hellen Stimmen einer Gruppe südländisch aussehender, junger Frauen, die sich am Nachbartisch angeregt in einer für Thomas unbekanntem Sprache unterhalten, heben sich deutlich vom vorherrschenden Geräuschpegel ab. Den Eingangsbereich der Mensa mit den Augen fokussierend, beginnt Thomas ein Gespräch mit dem Burschen und erfährt, dass er im dritten Semester Psychologie studiert. Interessiert und bewundernd zugleich lauscht er seinen Schilderungen, wie er sich den Studienalltag organisiert, welche Hilfsmittel und Unterstützungen er für ein erfolgreiches Absolvieren von Lehrveranstaltungen bzw. Prüfungen benötigt und nicht zuletzt über die äußerst konkrete und ambitionierte, berufliche Zielsetzung, die dieser junge Mann verfolgt. Dabei fällt Thomas auf, wie für ihn das zu Beginn der Begegnung noch stark wahrnehmbare, eingeschränkte Sehvermögen im Laufe des Gesprächs immer mehr an Bedeutung verliert. Die Einschränkung scheint nun bei Thomas zu liegen, der sich ein Studium mit einer Behinderung sehr beschwerlich vorstellt, abgesehen davon sich aber fragt, ob er so einen Psychologen mit Sehbeeinträchtigung, der mit traumatisierten Kindern arbeiten will, in seiner Sozialorganisation anstellen würde. Kann er doch vermutlich kaum die Mimik und Körperhaltung der betroffenen Kinder und Jugendlichen deuten und darauf eingehen.

Thomas wird aus seinen Gedanken gerissen, als ihm Michael unvermittelt auf die Schulter klopft und ihn freudig begrüßt. „Thomas, mein Freund, bin gleich bei dir. Ich helfe nur schnell einer meiner Doktorandinnen, ihr Tablett zu einem freien Platz zu bringen, und hole mir dann selbst etwas zu essen.“ Verwundert blickt Thomas Michael hinterher, der auf eine junge, stylisch gekleidete Frau im Rollstuhl zusteuert und das Tablett vor ihr bei der Kassa an sich nimmt, um es für sie zu einem freien Platz an einem der langen Außentischreihen zu tragen. Studierende mit einer Behinderung scheinen an der Universität nichts Ungewöhnliches mehr zu sein, sinniert Thomas und nimmt sich vor, sich mit

seinem Freund, der scheinbar bereits Erfahrungen in diesem Bereich hat, beim gemeinsamen Mittagessen darüber zu unterhalten.

Diversität von Studierenden an Österreichs Hochschulen und Universitäten

Würde die hier beschriebene Szene in der Mensa einer Pädagogischen Hochschule stattfinden oder würden die Herren eine Gruppe von Lehramtsstudierenden beobachten, die gerade einen Seminarraum verlassen, wäre das Bild vermutlich ein deutlich anderes. Der Eindruck, dass sich die Gruppe der Studierenden im Lehramt weit weniger divers darstellt als in anderen Hochschulsektoren, wird durch Zahlen der Studierendensozialerhebung 2019 bestätigt. Für die Diversitätsbereiche Geschlecht, Migrationshintergrund bzw. Bildungsausländer*innen und Behinderung/gesundheitsliche Beeinträchtigung zeigen sich Differenzen nicht nur gegenüber anderen Studienfeldern, sondern auch zwischen Lehrverbänden – also dem Lehramtsstudium Sekundarstufe – und Pädagogischen Hochschulen für das Studium Primarstufe.

Der Anteil von Frauen unter den Studierenden beträgt über alle Hochschulsektoren seit mehreren Jahren gleichbleibend 54 %. In Lehrverbänden liegt er bei 67 %, an Pädagogischen Hochschulen sogar bei 80 % (Unger et al., 2020, S. 13). Ein Zusatzbericht zur Geschlechtersituation der Studierendensozialerhebung 2019 stellt diese Zahlen denen in den Studienbereichen Informatik und Ingenieurwesen (MINT-Fokusbereich) gegenüber. Hier beträgt der Frauenanteil jeweils unter 25 %, bei Studierenden mit österreichischem Schulabschluss sogar nur rund 15 %, was auf eine stärker geschlechtersegregierende Wirkung des österreichischen Schulsystems hinweist (Dibiasi, Schubert & Zaussinger, 2021, S. 5). Bei den Studienanfänger*innen im Studienjahr 2018/19 lag der Anteil von Frauen an Pädagogischen Hochschulen bei 83 %, in Lehrverbänden bei 66 % (Unger et al., 2020, S. 46). Damit zeichnete sich jedenfalls zum Zeitpunkt der Erhebung insbesondere im Studium Primarstufe kein Trend in Richtung eines ausgeglicheneren Geschlechterverhältnisses ab.

Im Diversitätsfeld Ethnizität/Kultur/Sprache muss zwischen Bildungsausländer*innen – Studierenden, die ihre Hochschulreife außerhalb des österreichischen Schulsystems erlangt haben – und Studierenden mit Migrationshintergrund und österreichischer Hochschulreife unterschieden werden. Der Anteil von Bildungsausländer*innen liegt über alle Hochschulsektoren bei 22 %. In Lehrverbänden beträgt er 8 %, an Pädagogischen Hochschulen lediglich 3 %. Dies liegt vor allem an der Tatsache, dass Lehramtsstudien Qualifikationen spezifisch für den österreichischen Arbeitsmarkt darstellen (Unger et al., 2020, S. 73). Der Anteil der Studierenden mit Migrationshintergrund an allen Studierenden ist mit 6 %, bei Studienanfänger*innen 9 %, insgesamt gering (Unger et al., 2020, S. 85). Allerdings zeigen sich deutliche Unterschiede nach Studiengruppen: Während der An-

teil im Pharmaziestudium bei 11,4% liegt, beträgt er im Studium Primarstufe nur 4,9%, in Lehrverbänden 5,9% (Unger et al., 2020, S. 89–91).

Zum Diversitätsbereich Behinderung bzw. psychische und gesundheitliche Beeinträchtigung bieten die seit 2002 im Rahmen der Studierendensozialerhebung jeweils durchgeführten Zusatzstudien sehr detaillierte Einblicke für Österreich. Im Sommersemester 2019 betrug der Anteil von Studierenden mit studienerschwerenden Beeinträchtigungen 12,2%. Dies ist ein geringfügiger Anstieg gegenüber 11,6% aus der Studierendensozialerhebung 2015. In der Erhebung 2019 geben 4,9% der Studierenden an, von einer psychischen Beeinträchtigung betroffen zu sein. Dies ist die größte Gruppe, die auch den größten Zuwachs gegenüber früheren Erhebungen aufweist. Die nächstgrößte Gruppe ist mit 3,6% Studierende mit chronischen Erkrankungen. Der Großteil der betroffenen Studierenden – 70% – gibt an, dass ihre Beeinträchtigung von anderen nicht ohne Weiteres wahrnehmbar ist. Dies betrifft vor allem die Personen mit psychischen oder chronischen Erkrankungen (Zaussinger et al., 2020, S. 11).

Herausforderungen für Studierende mit Beeinträchtigung sowie Unterstützungsangebote in tertiären Bildungseinrichtungen

Der zuletzt genannte Aspekt ist für die Kommunikation von Erschwernissen und notwendigen Anpassungen im Studium bedeutsam, deren Berechtigung und Plausibilität ohne sichtbare Evidenz von Lehrenden häufiger angezweifelt wird. Vergleichbar augenscheinlicher zeigt sich hingegen das Auftreten von Barrieren im Lehr- und Forschungsbetrieb für Studierende mit einer Sinnesbeeinträchtigung oder motorischen Einschränkung. Ein vermehrter Zulauf dieser Personengruppe in den 90er-Jahren des 20. Jahrhunderts an den Universitäten führte zu einer Institutionalisierung von Behindertenbeauftragtenstellen sowie die Ausstattung von Bibliotheksleseplätzen mit assistiven Technologien an den tertiären Bildungseinrichtungen. Die in diese Funktion berufenen Personen zeichnet eine hohe Expertise in diesem Bereich aus, Großteils auch aufgrund der eigenen Betroffenheit durch eine offensichtliche bzw. unsichtbare Beeinträchtigung oder Erkrankung. Deren Aufgaben reichen von Beratung rund ums Studium und Unterstützung im Studienablauf bis hin zur Beseitigung bestehender und Vermeidung prognostizierbarer Barrieren auf allen Ebenen. Während zu Beginn dieser Entwicklung vor allem die Beseitigung baulicher Barrieren und eine blindenspezifische Aufbereitung von Studienmaterialien im Zentrum des Tätigkeitsbereichs dieser Serviceeinrichtungen standen, hat sich der Verantwortungsbereich auf die Beratung beeinträchtigter Studierender, Lehrender und Verwaltung hinsichtlich barrierefreier Zugänglichkeit vor allem im Bereich der Digitalität sowie auf die Organisation adaptierter Prüfungen hin verlagert. Auch die beiden Servicestellen GESTU, Gehörlos erfolgreich Studieren, an den Technischen Universitäten Wien und Graz unterstützen gehörbeeinträchtigte Studierende bei der Bewältigung ihres Studiums durch Bereitstellung und Koordination von Schrift- oder Gebärdensprachdolmet-

scher*innen (BMBWF, 2022). Je nach Studienangebot, Verankerung in den jeweiligen Ziel- und Leistungsplänen sowie der Ressourcenverfügbarkeit werden die Anlaufstellen für barrierefreies Studieren unterschiedlich ausgewiesen. Die Palette reicht dabei von der klassischen Bezeichnung Behindertenbeauftragte*r, über Inklusions- oder Diversitätsbeauftragte*r bis hin zu Abteilungen wie „Institut integriert Studieren“ an der Universität Linz, „Kompetenzstelle inklusiv Studieren“ an der PH Steiermark oder „Abteilung für Gender & Diversity Management“ am FH-Campus Wien. Damit kommen die Hochschulen und Universitäten den im Universitäts- sowie dem Hochschulgesetz verankerten leitenden Grundsätzen „die Gleichbehandlung und Gleichstellung der Geschlechter“, „die soziale Chancengleichheit“, „die besondere Berücksichtigung der Erfordernisse von Menschen mit Behinderungen im Sinne des Bundes-Behindertengleichstellungsgesetzes“ (UG § 2 9.-11., HG § 9 abs. 6 12.-14.) sowie „die besondere Berücksichtigung der Erfordernisse von besonders begabten und interessierten Studierenden“ (HG § 9 Abs. 6 15.) nach.

Vergleichszahlen von Studierenden mit Beeinträchtigung über institutionelle Grenzen hinweg

Die Verteilung von Studierenden mit studienerschwerenden Beeinträchtigungen auf die Hochschulsektoren zeigt im Vergleich der Ergebnisse der Erhebungen von 2009 bis 2019 ein relativ ähnliches Bild: Der höchste Anteil findet sich jeweils an den Kunstuniversitäten (zwischen 16,1 % 2019 und 17,8 % 2015), der zweithöchste Anteil an wissenschaftlichen Universitäten (zwischen 12,2 % 2015 und 14,5 % 2009). An Pädagogischen Hochschulen betrug der Anteil Studierender mit studienerschwerender Beeinträchtigung 2009 10 % und 2019 7,7 %, wobei der geschätzte Höchststand in absoluten Zahlen 2011 mit ca. 1.000 und 2015 mit ca. 1.200 Studierenden erreicht wurde. Der Anteil in Lehrverbänden wurde 2019 erstmals erhoben und betrug 12,7 % bzw. ca. 2.000 Studierende (Zaussinger et al., 2020, S. 14).

Interessant ist hier, dass an Pädagogischen Hochschulen bereits 2009 und 2011 ein relativ deutlicher Anteil von Studierenden angab, von einer studienerschwerenden Beeinträchtigung betroffen zu sein, obwohl Personen mit Beeinträchtigung erst ab dem Studienjahr 2014/15 zum Lehramtsstudium zugelassen wurden und die Berufsbefähigung erhalten konnten (Rauch, 2019, S. 854). Da auch in den Auswertungen 2009 und 2011 Studierende mit einer für andere nicht sichtbaren Beeinträchtigung die größte Gruppe der Betroffenen ausmachten, kann angenommen werden, dass im Lehramt vor allem Angehörige dieser Gruppe studierten und ihre Beeinträchtigung nicht deklarierten (Unger, Hartl & Wejwar, 2010, S. 5–6; Zaussinger et al., 2012, S. 13–14).

Ein Blick über Österreichs Grenzen

Ein Vergleich österreichischer Daten mit dem europäischen Hochschulraum ist über das Projekt EUROSTUDENT gegeben. Hier werden über die Zusammenführung nationaler Daten ebenso wie über gemeinsame Erhebungen in allen 29 teilnehmenden Ländern Informationen zu den Studien- und Lebensbedingungen von Studierenden in Europa erhoben. Aufgrund der unterschiedlichen Hochschulsysteme in den Projektpartnerländern können Zuordnungen zu Studienrichtungen nur nach einer sehr groben Differenzierung, wie z. B. Geisteswissenschaften und Ingenieurwissenschaften erfolgen.

Für die Diversitätsdimension Geschlecht zeigt sich, dass – mit Ausnahme von Deutschland und Irland – in allen Ländern Frauen die Mehrheit der Studierenden stellen. Ebenso ist über alle EUROSTUDENT-Länder ein Zusammenhang zwischen Geschlecht und Wahl des Studienfachs festzustellen: Der Anteil von Frauen liegt in Ingenieurwissenschaften deutlich unter dem der Männer. Bei Studierenden mit Migrationshintergrund liegt der durchschnittliche Anteil in EUROSTUDENT-Ländern bei 10 %, allerdings mit einer relativ großen Spannweite von 15 % in der Schweiz bis 2 % in Georgien (Gwosc & Hauschildt, 2016, S. 12).

Große Differenzen weisen die EUROSTUDENT-Daten bei Studierenden mit Beeinträchtigung auf. Der prozentuelle Anteil über alle 29 EUROSTUDENT-Länder beträgt 16 % (Hauschildt et al., 2021, S. 25). In rund drei Viertel der Länder liegt der Anteil von Studierenden mit Beeinträchtigung allerdings bei höchstens 5 %. In Deutschland liegt der Wert – ähnlich wie in Österreich – bei rund 13 %. Die am häufigsten genannte Beeinträchtigungsform sind in den meisten Ländern chronische Erkrankungen (Gwosc & Hauschildt, 2016, S. 13).

Die Differenzen bei den Angaben zu Beeinträchtigungen können darin begründet sein, dass Definitionen und Kategorisierungen von Beeinträchtigung länderspezifisch sehr stark differieren und sich daraus nicht vergleichbare Zahlen ergeben. 2007 veröffentlichte die Statistikabteilung der Vereinten Nationen eine Zusammenstellung nationaler Erhebungen. Die Anteile von Personen mit Behinderung an der Gesamtbevölkerung liegen dabei zwischen 0,8 % in Syrien und 39 % in ländlichen Regionen Norwegens (Kastl, 2010, S. 39).

Zu Studierenden mit Beeinträchtigung in der Lehrer*innenausbildung gibt es nur wenige internationale Vergleichsdaten.

Bellaciccoa und Demob (2019) veröffentlichten ein Forschungsreview, in dem wissenschaftliche Veröffentlichungen zu Personen mit Beeinträchtigung im Lehramtsstudium systematisch analysiert wurden. Sie stellen fest, dass sich generell sehr wenige Arbeiten mit dem Thema Diversität unter Lehramtsstudierenden beschäftigen und die Homogenität innerhalb der Lehrer*innenprofession ein internationales Phänomen darstellt (Bella-

ciccoa & Demob, 2019, S. 194). Im Fokus auf Personen mit Beeinträchtigung wurden mit dem kontinuierlichen Zuwachs ihres Anteils seit den 90er-Jahren des 20. Jahrhunderts in vielen Staaten Unterstützungsangebote entwickelt und ausgebaut. Gleichzeitig bestehen in Studienrichtungen, die unmittelbar zu einer beruflichen Qualifikation führen – wie z. B. Medizin oder Lehramt – größere Vorbehalte gegenüber Personen mit Beeinträchtigung (Bellaciccoa & Demob, 2019, S. 187). Das am häufigsten behandelte Thema der insgesamt 22 Arbeiten aus Australien, Kanada, den USA, Israel, Irland und dem Vereinigten Königreich sind Anpassungen im Studium und die Verwendung von Assistiver Technologie. Erforderliche Anpassungen in Lehrveranstaltungen und bei Prüfungen sind für die Studierenden überwiegend verfügbar und werden von diesen auch nicht als stigmatisierend wahrgenommen. In Praxisphasen stellt sich dies schwieriger dar. So scheitert der Einsatz notwendiger Assistiver Technologie teilweise an der Ausstattung der Praxisschulen, z. B. an geringen Internetkapazitäten. Weiters bestehen seitens Lehrender und Mentor*innen größere Vorbehalte gegen Anpassungen in der Praxis als in Lehrveranstaltungen. In diesem Zusammenhang wird auch die Rolle von Assistent*innen und Gebärdensprachdolmetscher*innen in der Klasse diskutiert und bemängelt, dass in den meisten untersuchten Ländern zwar klare gesetzliche Vorgaben für Anpassungen für Personen mit Beeinträchtigung im Studium bestehen, diese für die Praxis jedoch fehlen (Bellaciccoa & Demob, 2019, S. 193).

Gesetzliche Rahmenbedingungen für inklusive tertiäre Bildung in Österreich

Auch in Österreich sehen das Universitätsgesetz (UG) wie auch das Hochschulgesetz (HG) vor, dass die Studienpläne mit den Zielsetzungen von Artikel 24 der UN-Behindertenrechtskonvention – mit der Anerkennung des Rechts behinderter Menschen auf Bildung – konform gehen. So ist für Studierende mit einer länger als sechs Monate andauernden Beeinträchtigung bzw. Erkrankung unter Wahrung des erreichbaren Ausbildungsziels des gewählten Studiums eine Modifizierung der curricularen Anforderungen per Bescheid, allenfalls unter Bedachtnahme auf beantragte, abweichende Prüfungsverfahren möglich (UG 2002, § 58 Abs. 10 und 11; HG 2005, § 42 Abs. 10f, § 63 Abs. 1 Z 11 und § 63a Abs. 5).

Tradierte Rollenbilder und „Barrieren im Kopf“

Diese weitreichenden gesetzlichen Bestimmungen gelten auch für die pädagogisch praktische Ausbildung, jedoch zeigen die Erfahrungsberichte mehrerer Pädagogischer Hochschulen, dass die Umsetzung in diesem Ausbildungsbereich oftmals aufgrund von Barrieren im Kopf der handelnden Personen, vorwiegend seitens der betroffenen Mentor*innen, zu Problemen führt. Die Tatsache, dass ein*e ehemals Integrationsschüler*in plötzlich als

Kolleg*in auf Augenhöhe agiert, ist für viele Lehrkräfte mit dem perfektionistisch transportierten, gesellschaftlichen Rollenbild von Pädagog*innen nicht vereinbar (Rauch, 2019, S. 852ff.). Dieses Rollenbild steht allerdings dem bildungspolitischen Auftrag der Schule, auf die Lebensrealität in der Gesellschaft vorzubereiten (SCHOG 1962 § 2), entgegen. Wocken (2012) verdeutlicht in seinem „Haus der inklusiven Schule“ die Bedeutung und Notwendigkeit dieser rechtlichen Vorgabe mit der dritten Säule „der Vielfalt der Pädagog*innen“. Um das Ziel, die Komplexität einer heterogenen Lernendengruppe in der Komplexität von Pädagog*innenteams an Schulen abzubilden (Wocken, 2012, S. 112), erreichen zu können, werden neben entsprechenden gesetzlichen Rahmenbedingungen aber auch noch eine Menge gesellschaftlicher Sensibilisierungsmaßnahmen zum gewinnbringenden Einsatz beeinträchtigter bzw. chronisch erkrankter Personen im Lehrberuf nötig sein. Denn je offensichtlicher die Beeinträchtigung oder chronische Erkrankung von Lehramtsstudierenden ist, desto mehr Barrieren im Kopf tauchen bei den beteiligten Personen auf, wie die Erfahrungen Pädagogischer Hochschulen in der Praxis zeigen.

Die Frage der Offenlegung von Beeinträchtigungen durch Lehramtsstudierende ist ein weiteres häufig behandeltes Thema in der Metastudie von Bellacicco und Demob (2019). In den analysierten Arbeiten gab die Mehrheit der befragten Studierenden mit nicht sichtbarer Beeinträchtigung an, dass sie ihre Beeinträchtigung nicht offenlegen oder nur nach intensiver Abwägung der Vor- und Nachteile. Insbesondere im Zusammenhang mit der Schulpraxis besteht häufig die Angst vor Stigmatisierung. Gleichzeitig betonen Lehrende und Mentor*innen, dass das Wissen um Beeinträchtigungen der Studierenden für sie sehr wichtig ist, um entsprechende Rahmenbedingungen zu gewährleisten (Bellacicco & Demob, 2019, S. 194).

Auch für Österreich zeigt eine Analyse auf Basis der Studierendensozialerhebung 2015 über alle Hochschulsektoren bei vielen Studierenden mit Beeinträchtigung große Vorbehalte über ihre Beeinträchtigung zu informieren: Ca. 50 % aller Personen, die eine studienerschwerende Beeinträchtigung angeben, suchen keine Unterstützung bei Mitstudierenden, Lehrenden und Unterstützungsstrukturen an Hochschulen. Ein Viertel aller betroffenen Studierenden vermeidet aus Angst vor sozialem Ausschluss oder Nachteilen in der akademischen Laufbahn ihre Beeinträchtigung zu kommunizieren. Dies betrifft alle Beeinträchtigungsgruppen, insbesondere aber Personen mit nicht sichtbaren Beeinträchtigungen (Zaussinger & Terzieva, 2018, S. 183).

Das soziale Umfeld einer Hochschule und die Lehrenden-Studierenden-Beziehung spielen eine große Rolle bei der Entscheidung, ob Studierende Unterstützung bei beeinträchtigungsbedingten Schwierigkeiten im Studium suchen. In größeren Studiengängen mit vielen Studierenden und daraus folgend einem höheren Grad an Anonymität ist die Angst vor Stigmatisierung geringer als in kleineren Gruppen. Studierende mit nicht sichtbaren Beeinträchtigungen haben größere Angst vor Stigmatisierung je stärker sich die Beeinträchtigung im Studium auswirkt (Zaussinger & Terzieva, 2018, S. 189).

Antilla-Garza (2015) beschäftigt sich mit den Auswirkungen des allgemeinen Rollenbildes von Lehrpersonen auf Studierende mit Beeinträchtigung und beschreibt für die USA, dass zukünftige Lehrpersonen in der Ausbildung ausführlich auf die Diversität von Schüler*innen hingewiesen und vorbereitet werden. Insbesondere wird darauf hingearbeitet, Behinderung nicht aus einer Defizit-Perspektive, sondern unter dem Blickwinkel von Gleichstellung und Potenzialen wahrzunehmen. Gleichzeitig werden Studierende mit Beeinträchtigung in der Lehrer*innenausbildung nicht in derselben Weise gefördert und unterstützt, sondern es bestehe teilweise die Tendenz sie aus den Ausbildungsprogrammen „hinauszuberaten“ (Antilla-Garza, 2015).

Mehrere der von Bellaciccoa und Demob (2019) analysierten Studien weisen darauf hin, dass die Integration der Erfahrungen mit der eigenen Beeinträchtigung in das eigene Rollenverständnis einen wichtigen Aspekt in der Entwicklung einer professionellen Identität als Lehrperson und eine Form von Empowerment darstellt. So können Erfahrungen von Stigmatisierung und Exklusion in der eigenen Schullaufbahn als Lehrperson in Potenziale eines größeren Verständnisses und Einfühlungsvermögens für Schwierigkeiten von Schüler*innen transformiert werden. Gleichzeitig wird in diesen Arbeiten darauf verwiesen, dass das gesellschaftliche Rollenbild von Lehrpersonen implizit ausschließend für Personen mit Beeinträchtigung wirken kann (Bellaciccoa & Demob, 2019, S. 194).

Antilla-Garza (2015) sieht eine Ursache dafür, dass Lehrpersonen vielfach noch als „eine Insel“ gesehen werden. Tatsächlich habe sich unterrichten aber zu vielfältig kooperativen Formen weiterentwickelt und dies bietet für Lehrpersonen mit Beeinträchtigung auch Unterstützungsmöglichkeiten, die sich durch die Arbeit in einem Team entwickeln können (Antilla-Garza, 2015). Daneben birgt die Kooperation unterschiedlicher, individuell spezialisierter, pädagogisch tätiger Personen auch die Chance, persönliche Schwächen, individuelle Belastungsfaktoren bzw. Beeinträchtigung einzelner im Team auszugleichen (Rauch, 2019, S. 854), womit der Forderung von Holzinger und Kolleg*innen (2019, S. 85f.) nach mehr Inklusion durch Bereitschaft zu multiprofessioneller Zusammenarbeit entsprechend dem Bedarf und den jeweiligen individuellen Stärken Nachdruck verliehen wird. Wocken (2014, S. 78) verweist in diesem Zusammenhang auf eine angstfreie Bewältigung von Offenheit als wesentliche Voraussetzung inklusiv handelnder Lehrkräfte. Dementsprechend müssen sich pädagog*innenausbildende Hochschulen und Universitäten einer diversitätssensiblen Hochschulentwicklung stellen und im Zuge dieses Prozesses Curricula und Lehre darauf ausrichten. Aber auch das zuständige Bildungsministerium gemeinsam mit den Bildungsdirektionen sind gefordert, dafür entsprechende rechtliche, organisatorische und bewusstseinsbildende Rahmenbedingungen zu schaffen.

Fazit

Die Diversität in der Gruppe der Lehrpersonen an die Diversität der Gesellschaft anzugleichen, sollte ein wichtiges Ziel für die Zukunft sein. Dafür sind Maßnahmen über die gesamte Zeitspanne – von der Entscheidung für ein Lehramtsstudium bis zum Eintritt in den Beruf – notwendig.

Dies beginnt bereits bei der Öffentlichkeitsarbeit des Bildungsministeriums und der Pädagogischen Hochschulen, die Diversität in Materialien abbilden und insbesondere Personen mit Beeinträchtigung als auch mit Migrationshintergrund gezielt ansprechen sollte. In Beratungsgesprächen mit Studieninteressent*innen mit Beeinträchtigung wird häufig deutlich, dass diese von ihrem persönlichen Umfeld eher entmutigt werden, den Lehrberuf anzustreben. Hier kann ein qualifiziertes Beratungs- und Informationsangebot der Pädagogischen Hochschulen gegensteuern.

Beratung und Unterstützung sind auch während des Studiums ein wesentlicher Faktor für gelingende Inklusion. Allerdings darf diese nicht nur als Zuständigkeit einer einzelnen Person oder Abteilung gesehen, sondern muss als impliziter Teil des Leitbildes der gesamten Hochschule wahrgenommen und umgesetzt werden. Dazu zählen Fortbildungsangebote zur Bewusstseinsbildung und zu konkreten Unterstützungsmaßnahmen für Lehrende und Mentor*innen. Weiters wäre ein regelmäßiger und strukturierter Austausch zwischen den Pädagogischen Hochschulen zur Umsetzung eines inklusiven Studiums wünschenswert. Neben dem Austausch von Erfahrungen und Best-Practice sollten auch abgestimmte Strategien entwickelt werden, um an allen Pädagogischen Hochschulen ein inklusives Studium in gleicher Qualität zu gewährleisten.

Seitens der Bildungsdirektionen und des Bildungsministeriums sollte erhoben werden, welche Maßnahmen und eventuell Anpassungen im Dienstrecht erforderlich sind, um die Berufsausübung für Lehrer*innen mit Beeinträchtigung zu fördern und zu unterstützen.

Neben all den Herausforderungen, denen sich ein inklusives Bildungssystem auf unterschiedlichen Ebenen stellen muss, um den Anforderungen einer transformierenden Gesellschaft gerecht zu werden, birgt die Diversität von Lernenden in allen Bildungsbereichen auch viele positive Effekte, die es sichtbar zu machen gilt.

Daher soll am Ende dieses Abschnitts der Blick über Grenzen in mehrfacher Bedeutung erfolgen – sowohl national als auch über Grenzen des Rollenbildes pädagogisch tätiger Personen.

Die Pädagogische Hochschule Unterstrass in Zürich bildet im Projekt Écolsiv seit 2017 junge Erwachsene mit kognitiver Beeinträchtigung zu pädagogischen Assistent*innen in Volksschulen und Kindergärten aus. Die Ausbildung erfolgt in einem individuellen, je-

weils an die Potenziale der Teilnehmenden angepassten Curriculum, aber überwiegend inklusiv innerhalb der Lehrer*innenausbildung. Die angehenden Lehrpersonen können so in der direkten Kooperation ihre eigene inklusive Haltung weiterentwickeln und profitieren von der differenzierten Ausgestaltung der Ausbildungseinheiten mittels Universal Design for Learning. Die Hochschule sucht weiters aktiv Volksschulen, die Praktikums- und Anstellungsplätze für die Projektteilnehmer*innen anbieten (Gubler & Müller-Bösch, 2020, S. 56–57).

Dies scheint auf den ersten Blick ein Widerspruch zum Berufsprofil pädagogisch tätiger Personen zu sein, doch wie die Autor*innen der Hochschule Unterstrass richtig feststellen: „Inklusion leben heißt, mit Widersprüchen umgehen, ohne sie auflösen zu können. Inklusion fordert Innovation“ (Gubler & Müller-Bösch, 2020, S. 59).

Literatur

- Antilla-Garza, J. (2015). Embodying Justice: Supporting Teacher Candidates with Disabilities. *AILACTE Journal*, 12(1), 73–91. <https://ailacte.starchapter.com/images/downloads/Journals/ailacte2015webfileupdated.pdf>
- Bellaciccoa, R. & Demob, H. (2019). Becoming a teacher with a disability: a systematic review. *Form@re – Open Journal per la formazione in rete*, 19(3), S. 186–206. <http://dx.doi.org/10.13128/form-7720>
- Bundesgesetz über die Organisation der Pädagogischen Hochschulen und ihre Studien (Hochschulgesetz 2005 – HG) idF vom 13.03.2006 (BGBl. I Nr. 30/2006) zuletzt geändert am 30.12.2022 (BGBl. I Nr. 227/2022). Abgerufen am 31.10.2022, von <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20004626#main>
- Bundesgesetz über die Organisation der Universitäten und ihre Studien (Universitätsgesetz 2002 – UG) idF vom 09.08.2022 (BGBl. I Nr. 120/2022) zuletzt geändert am 09.09.2021 (BGBl. I Nr. 177/2021). Abgerufen am 31.10.2022, von <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20002128>
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. (2022). *Studieren mit Behinderung*. <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/HS-Uni/Studium/Studieren-mit-Behinderung.html>
- Dibiasi, A., Schubert, N. & Zaussinger, S. (2021). *Geschlechtersituation am Beispiel von MINT-Fokus- und Pädagogikstudien. Zusatzbericht der Studierenden-Sozialerhebung 2019*. http://www.sozialerhebung.at/images/Berichte/IHS_Studierenden-Sozialerhebung-2019_Zusatzbericht-Geschlechtersituation.pdf
- Gubler, M. & Müller-Bösch, C. (2020). Eine Schweizer Hochschule auf dem Weg zur Inklusion – Entwicklungsprojekt Écolsiv. In R. Schneider-Reisinger & M. Oberlechner (Hrsg.), *Diversitätssensible PädagogInnenbildung in Forschung und Praxis* (S. 56–63). Verlag Barbara Budrich.
- Gwosc, C. & Hauschildt, K. (2016). *Demographische Merkmale der Studierenden im europäischen Hochschulraum. EUROSTUDENT-Kurzossier*. https://www.eurostudent.eu/download_files/documents/EV_Kurzossier_Demographie.pdf
- Hauschildt, K., Gwosc, C., Schirmer, H. & Wartenbergh-Cras, F. (2021). *Social and Economic Conditions of Student Life in Europe. Conference version: EUROSTUDENT Synopsis of Indicators 2018–2021*. https://www.stjornarradid.is/library/01--Frettatengt---myndir-og-skrar/MRN/EUROSTUDENT_ensk_2021.pdf
- Holzinger, A., Feyerer, E., Grabner, R., Hecht, P. & Peterlini, H. (2019). Kompetenzen für inklusive Bildung – Konsequenzen für die Lehrerbildung. In S. Breit, F. Eder, K. Krainer, C. Schreiner, A. Seel &

- Ch. Spiel (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht 2018*, Band 2: Fokussierte Analysen und Zukunftsperspektiven für das Bildungswesen (S. 63–98). Leykam.
- Kastl, J. M. (2010). *Einführung in die Soziologie der Behinderung*. VS-Verlag.
- Rauch, C. (2019). PädagogInnen AllrounderInnen oder individuelle SpezialistInnen. Chancen und Herausforderungen für ein inklusives Bildungssystem. *Erziehung & Unterricht*, 169(9–10), 850–857.
- Unger, M., Hartl, J. & Wejwar P. (2010). *Studierende mit gesundheitlichen Beeinträchtigungen Teil A: Zusatzbericht der Studierenden-Sozialerhebung 2009*. https://www.sozialerhebung.at/images/Berichte/Studierenden-Sozialerhebung_2009_Zusatzbericht_Studierende_mit_gesundheitlicher_Beeinträchtigung_Teil-A.pdf
- Unger, M., Binder, D., Dibiasi, A., Engleder, J., Schubert, N., Terzieva, B., Thaler, B., Zaussinger, S. & Zucha V. (2020). *Studierenden-Sozialerhebung 2019 – Kernbericht*. http://www.sozialerhebung.at/images/Berichte/Studierenden-Sozialerhebung_2019_Kernbericht.pdf
- Wocken, H. (2012). *Das Haus der inklusiven Schule. Baustelle – Baupläne – Bausteine* (3. Aufl.). Feldhaus Verlag.
- Wocken, H. (2014). *Im Haus der inklusiven Schule. Grundrisse – Räume – Fenster*. Feldhaus Verlag.
- Zaussinger, S., Wejwar, P., Laimer A. & Unger M. (2012). *Studierende mit Behinderungen und chronischen Erkrankungen. Teil 1 der Zusatzstudie im Rahmen der Studierenden-Sozialerhebung 2011*. https://www.sozialerhebung.at/images/Berichte/Studierenden-Sozialerhebung_2009_Zusatzbericht_Studierende_mit_gesundheitlicher_Beeinträchtigung_Teil-A.pdf
- Zaussinger, S. & Terzieva, B. (2018). Fear of Stigmatisation among Students with Disabilities in Austria. *Social Inclusion*, 6(4), 182–193. <https://doi.org/10.17645/si.v6i4.1667>
- Zaussinger, S., Kulhanek, A., Terzieva, B. & Unger, M. (2020). *Zur Situation behinderter, chronisch kranker und gesundheitlich beeinträchtigter Studierender. Quantitativer Teil der Zusatzstudie zur Studierenden-Sozialerhebung 2019*. http://www.sozialerhebung.at/images/Berichte/Studierenden-Sozialerhebung-2019_Zusatzbericht_Gesundheitliche_Beeinträchtigung.pdf