

Bayerisches Staatsinstitut
für Hochschulforschung
und Hochschulplanung

IHF

50

Johannes-Jürgen Meister

Studienverhalten, Studienbedingungen und
Studienorganisation behinderter Studierender

Johannes-Jürgen Meister

**Studienverhalten, Studienbedingungen und Studienorganisation
behinderter Studierender**

A

Herausgeber: Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung
80538 München, Prinzregentenstr. 24, Tel. (089) 21234-405
München 1998
ISBN
3-927044-32-6

3

Vorwort

Der strukturelle Wandel unserer Wirtschaft und Gesellschaft stellt immer höhere Anforderungen an die Absolventen unseres Bildungssystems. Immer mehr junge Menschen suchen heute eine qualifizierte Beschäftigungsmöglichkeit. Trotz gesetzlicher Vorgaben haben es Behinderte in diesem Wettbewerb besonders schwer, sich zu qualifizieren und sich in die Arbeitswelt zu integrieren. Den anspruchsvollen Anforderungen einer praktischen betrieblichen Tätigkeit sind sie körperlich oftmals nicht gewachsen, weniger anspruchsvolle Tätigkeiten werden immer schneller automatisiert und wegrationalisiert. Ein Studium ist daher mehr denn je eine wesentliche Voraussetzung für eine berufliche Tätigkeit. Aber auch an den Hochschulen drängen sich die Bewerber um die Studienplätze und um die Qualifizierungschancen. Wie können Behinderte trotz ihrer Behinderung da noch mithalten?

Im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie hat das Bayerische Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung die vorliegende Studie über das Studienverhalten, die Studienorganisation und die Studienbedingungen behinderter Studierender an deutschen Hochschulen untersucht. An 15 Universitäten in den alten Bundesländern wurden mehr als 60 Studierende mit unterschiedlichen Behinderungen in qualitativen Interviews nach ihren Erfahrungen im Studium, ihrer Situation an den Hochschulen im Umgang mit Lehrenden und mit ihren Kommilitoninnen und Kommilitonen befragt.

Im Kontext dieser Studie wurde, ebenfalls gefordert vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie sowie von der Europäischen Kommission, im Februar 1995 in der Evangelischen Akademie Tutzing/Bayern eine internationale Fachtagung im Rahmen des HELIOS-II-Programms zum Thema "Studienverhalten, Studienorganisation und Studienbedingungen behinderter Studierender" durchgeführt. Die Dokumentation dieser Tagung ist als Folge 41, 42 und 45 in dieser Reihe in deutscher, englischer und französischer Sprache erschienen.

Der Autor fühlt sich seiner ehemaligen Kollegin Claudia Meier zu besonderem Dank verpflichtet, da sie ihn nicht nur in der ersten Phase des Projektes bei der Erfassung der Interviews unterstützt hat, sondern ihm als Behinderten das Aufsuchen der Interviewpartnerinnen und Interviewpartner vor Ort, an ihrem jeweiligen Studienort, ermöglicht hat. Besonderer Dank gilt auch seiner ständigen

C

Mitarbeiterin, Ildiko Schmidt, die ihm bei der Erschließung der Literatur, der Organisation der internationalen Fachtagung und bei der Erstellung des vorliegenden Projektberichtes geholfen hat.

Darüber hinaus gilt sein Dank allen Kolleginnen und Kollegen, die dieses Forschungsprojekt interessiert und kritisch begleitet haben.

München, im April 1998

Johannes-Jürgen Meister

D

Inhalt	Seite	
Vorwort		
1	Einleitung	1
1.1	Ausgangslage	1
1.2	Problemstellung	1
1.3	Ziel und Zweck der Untersuchung	3
1.4	Methodisches Vorgehen	7
1.4.1	Die eingesetzten Instrumentarien	7
1.4.2	Die Auswahl der Interviewpartner	8
1.4.3	Die Interviews	10
1.4.4	Die Interviewpartner	11
2	Familie	16
2.1	Familiäre Sozialisation	16
2.1.1	Gruppe 1 - Behinderung als Normalität	18
2.1.2	Gruppe 2 - Bis an die Grenzen der Leistungsfähigkeit	22
2.1.3	Gruppe 3 - Geborgen im sozialen Umfeld	27
2.1.4	Gruppe 4 - Warum gerade ich?	29
2.1.5	Gruppe 5 - Wenn die Behinderung nicht wäre ...	35
3	Schule	37
3.1	Integration um jeden Preis?	38
3.2.	Bildung und Ausbildung als Kompensation	39
3.3	Behinderung und Benachteiligung - zwei Seiten einer Medaille	44
3.4	Behinderung ist Ansporn und Herausforderung	51
4	Das Studium	53
4.1	Studieren und keine Alternative	53
4.2	Allgemeine Studienerfahrungen	66
4.3	Wer sagt mir, wo ich was finde - Kontakte, Orientierungen, Studienbeginn	71
4.3.1	Orientierung zum Studienbeginn	71
4.3.2	Es geht auch anders - Hilfsdienste zur Unterstützung	75
4.3.3	Wie hilfsbereit sind Kommilitoninnen und Kommilitonen?	78
4.3.4	Hochschullehrer als Partner und Helfer	82
4.3.5	Wo bleiben die Behindertenbeauftragten?	88
4.4	Studienorganisation	91

4.5	Behinderung - ein Stigma, das benachteiligt?	120
4.6	Studieren und sonst nichts? Der Stellenwert des Studiums	123
4.7	Selbsteinschätzung und Veränderung	131
4.8	Den gleichen Weg wieder gehen - ein kritisches Resümee	134
5	Ausblick und Empfehlungen	144
5.1	Grundlegende Empfehlungen	145
5.1.1	Gesellschaftliches Umdenken	145
5.1.2	Professionelle Beratung	146
5.1.3	Reformen im Vorfeld des Studiums	147
5.2	Empfehlungen zur Orientierung und Organisation	147
5.2.1	Studienvorbereitung und -orientierung	147
5.2.2	Kontinuierliche studienbegleitende Beratung	149
5.2.3	Aufklärung und Fortbildung der Lehrenden	149
5.2.4	Prüfungsbedingungen	150
5.3	Empfehlungen zu Technik und Finanzierung	151
5.3.1	Service-Stationen	151
5.3.2	Regionale Hilfsmittelpools	152
5.3.3	Finanzielle Vorleistung	152
	Literaturverzeichnis	154

1 Einleitung

1.1 Ausgangslage

Kein Geringerer als der ehemalige Bundespräsident Richard von Weizsäcker stellte in einer Festansprache zur Eröffnung einer Behindertentagung am 1. Juli 1993 fest: "Daß Behinderung nur als Verschiedenheit aufgefaßt wird, das ist das Ziel, um das es uns gehen muß. In der Wirklichkeit freilich ist Behinderung nach wie vor die Art von Verschiedenheit, die benachteiligt wird. Es ist eine schwere, aber notwendige, eine gemeinsame Aufgabe für uns alle, diese Benachteiligung zu überwinden ... Was wir zu lernen haben, ist so schwer und doch so einfach und klar: es ist normal, verschieden zu sein." (*Weizsäcker 1993, S. 10*)

"Behinderte sind nicht weniger leistungsfähig als andere Studierende, sie sind keine Sonderbetreuungsgruppe, sondern brauchen nur manchmal andere Mittel zur Unterstützung ihres Studiums." "Diese Gesellschaft kann es sich nicht leisten, auf das menschliche und intellektuelle Potential der Behinderten in der jungen Generation zu verzichten. Das Niveau einer parlamentarischen Demokratie erweist sich vor allem daran, was die Mehrheit für Minderheiten tut." So faßten die Präsidentin des Deutschen Bundestages, Rita Stüßmuth, und der Präsident des Deutschen Studentenwerkes, von Mutius, anläßlich einer Fachtagung des Deutschen Studentenwerkes das Problem schwerbehinderter Studierender im Studium und ihrer Chancengleichheit im Vergleich mit anderen Studierenden zusammen. Welche Chancen und Möglichkeiten haben schwerbehinderte Studierende tatsächlich, ihre intellektuelle Leistungsfähigkeit an unseren deutschen Hochschulen zu entfalten?

1.2 Problemstellung

Als Folge der Expansion unseres Bildungswesens in den letzten zwei Jahrzehnten haben auch behinderte junge Menschen vermehrt den Zugang zu höheren Bildungsabschlüssen gefunden. Neben den Absolventen von bewährten Sondereinrichtungen für bestimmte Behindertengruppen - z.B. Deutsche Blindenstudienanstalt Marburg, Rheinisch-Westfälische Berufsschule für Hörgeschädigte Essen - haben in den letzten Jahren immer mehr junge Menschen im Rahmen integrativer Beschulung eine allgemeine oder fachgebundene Hochschulreife bzw. Fachhochschulreife erworben. Sie sind bestrebt, diese Hochschulzugangsberechtigung auch auszuschöpfen und sich an Hoch- und Fachhochschulen auf eine qualifizierte berufliche Tätigkeit vorzubereiten. Viele versuchen dabei sogar, sich neue Fachgebiete zu erschließen. Andere wiederum sehen sich gezwungen, aufgrund ihrer Behinderung ein Studienfach nicht nach ihren Inter-

essen und Neigungen, sondern bereits für Behinderte erprobte und bewährte Studiengänge zu wählen. Gleichwohl sehen sich alle, nicht zuletzt angesichts des Massenbetriebes an unseren Hochschulen, erheblichen Schwierigkeiten gegenüber.

Die Hochschul-Informationssystem GmbH (HIS), Hannover, hat im Rahmen der 13. bzw. 14. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks in einer Sonderauswertung festgestellt, daß sich mehr als 10% aller Studierenden als behindert oder chronisch krank bezeichnen (*Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft 1992, S. 414; s. auch 1995, S. 410*). Die Gruppe der im engeren Sinne Schwerbehinderten stellt darunter eine zahlenmäßig zwar nicht allzu große Gruppe dar, vor allem nicht im Verhältnis zur Gesamtzahl der Studierenden, dennoch ist sie ein nicht mehr wegzudenkendes Element an unseren Hochschulen.

Es hat sich in der Vergangenheit gezeigt, daß einzelne Behindertengruppen, z.B. Sehgeschädigte, Hörgeschädigte, Spastiker, Querschnittsgelähmte u.a., auf mannigfache Schwierigkeiten bei der Wahrnehmung ihrer Bildungschancen und bei der Bewältigung ihres Studiums stoßen. Gemeint sind hier nicht so sehr die äußeren Rahmenbedingungen, z.B. die Zugänglichkeit der einzelnen Hochschulgebäude, Hörsäle, Übungs- oder Laborräume sowie andere bauliche Maßnahmen zur Überwindung von Treppen oder die Benutzbarkeit von Fahrstühlen u.dgl. für Rollstuhlfahrer oder Orientierungshilfen für Sehgeschädigte oder rechtliche Regelungen zur Finanzierung des behinderungsbedingten Mehraufwandes für das Studium etc.

Bei der Wahl seines Studienfaches, bei der Planung, Organisation und Durchführung seines Studiums muß ein Behinderter¹ stets seine Behinderung mit berücksichtigen. Entscheidend ist vor allem die psycho-physische Belastung und Belastbarkeit: sie kann seinen Bewegungsradius einschränken, sein Lerntempo reduzieren, die tägliche Arbeits- bzw. Studienzeit einschränken, andere Arbeitsweisen erforderlich machen. Aufgrund der relativ kleinen Zahl behinderter Studierender sind ihre spezifischen Schwierigkeiten und Probleme bei der Bewältigung ihres Studiums den Lehrenden nicht selten unbekannt. Der Behinderte muß davon ausgehen, daß in den Lehrveranstaltungen auf seine Behinderung keine Rücksicht genommen wird, z.B. bei der Verwendung von Tafel, Overhead-Projektor, Karten und Bildern u.ä. in Vorlesungen, Seminaren, Übungen und Praktika. Ein behinderter Studierender bedarf je nach Art und Schwere seiner Behinderung besonderer Lern- und Hilfsmittel, um sich den Lehrstoff anzueignen, z.B. Computer mit spezifischer Peripherie, Audio-Meßgeräte,

¹ Im weiteren Text ist unter diesem Terminus auch die weibliche Form eingeschlossen.

Zeichengeräte oder Arbeitsplatten etc. Die Beschaffung solcher spezifischer Lernmittel und personeller Hilfen kostet nicht nur Geld, sie erfordert in der Regel auch zusätzlichen Zeit- und Kraftaufwand. Als Beispiele seien die Versorgung Sehgeschädigter mit Studienliteratur, Mitschreibekräfte und Gebärdendolmetscher/innen für Hörgeschädigte oder Pflege- bzw. Haushaltshilfen für Körperbehinderte genannt.

Zwar gibt es heute eine Fülle technischer Hilfsmittel für verschiedene Behinderungsarten, wie z.B. Computer mit Sprachausgabe, elektronischer Braillezeile oder Großschrift-Bildschirm, Mikroportanlagen, Programme zur Benutzung eines Computers mittels Spracheingabe, aber die Anschaffung und Bereitstellung solcher technischen Hilfen stößt nach wie vor auf erhebliche Schwierigkeiten. Entsprechende Probleme können sich auch für Rollstuhlfahrer in Laboratorien, Hörsälen etc. ergeben. Zudem gibt es keinen Kostenträger, mit Ausnahme der Sozialhilfe, die dem einzelnen behinderten Studierenden die Anschaffung solcher Hilfsmittel bzw. den behinderungsbedingten Kostenmehraufwand finanziert. Darüber hinaus wird durch solche Hindernisse die Studien- und Berufswahl Behinderter eingeschränkt.

Bereits vor mehr als zehn Jahren wurde die Institution des Behindertenbeauftragten an Hochschulen geschaffen, der an jeder Hochschule die Behinderten in ihren spezifischen Problemen und Bedürfnissen beraten, unterstützen und gegenüber den verschiedenen Gremien der Hochschule vertreten soll. Die Hochschulrektorenkonferenz (HRK) hat auf ihrem 150. Plenum am 3. November 1986 einen umfangreichen Katalog über die Aufgaben des Behindertenbeauftragten verabschiedet, den sie mit der lapidaren Feststellung einleitet: "Dem Gleichheitsgrundsatz und dem Sozialstaatsprinzip des Grundgesetzes entspricht es, daß ein Studium auch jedem Behinderten, der die dazu notwendigen Voraussetzungen und Fähigkeiten mitbringt, offenstehen muß." (*Hochschulrektorenkonferenz 1987, S. 51*)

1.3 Ziel und Zweck der Untersuchung

Ziel dieser Untersuchung ist die Analyse und Darstellung des Studienverhaltens, der Studienorganisation sowie der aktuellen Studiensituation behinderter Studierender. Es sollen die behinderungsbedingten personellen, zeitlichen und materiellen Mehraufwendungen, Belastungen und Bedürfnisse ermittelt werden. Im Rahmen dieser Studie sollen insbesondere untersucht werden:

- der bildungsbiographische Hintergrund im Hinblick auf eine Behinderung;
- Ursachen der Einschränkung der Studien- und Berufswahl aufgrund einer Behinderung;

- Wahl der Hochschule und des Hochschulortes;
- Wohnsituation und Mobilität am Hochschulort;
- Studienplanung und Studienorganisation;
- Arbeitsbedingungen, -methoden und Lernstrategien;
- Beschaffung, Einsatz und Finanzierung von Lern- und Hilfsmitteln;
- Studiendauer, Prüfungsmodalitäten, "Vergünstigungen" aufgrund der Behinderung;
- Umgang mit der Behinderung;
- Kontakte und Kommunikation mit Nicht-Behinderten;
- tägliches und wöchentliches Zeitbudget, Bedarf an Rekreation und Freizeit;
- Vorbereitung auf den Übergang in den Beruf und berufliche Perspektiven.

Näher analysiert werden sollen in diesen zahlreichen Teilaspekten Barrieren, mit denen sich behinderte Studierende konfrontiert sehen, die die wechselseitige kommunikative Ebene zwischen Behinderten und Nicht-Behinderten und deren Umgang mit der Behinderung ebenso betreffen wie nicht-kommunikative Barrieren aufgrund gegebener Umweltbedingungen, wie z.B. unüberwindbare Hindernisse oder Orientierungsprobleme aufgrund einer Behinderung, aber auch Barrieren aufgrund unterschiedlicher Sozialisationsprozesse in Schule, Familie und sozialem Umfeld.

Ein anderes Ziel im Kontext dieser Untersuchung ist die Überprüfung der Bewährung der seit 1982 (Beschluß der KMK) eingerichteten Stelle eines Behindertenbeauftragten, dessen Tätigkeit bisher in der Regel ehrenamtlich ist (*Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder 1982, S. 9*). Ein weiteres Ziel ist die Untersuchung der Qualität der Studien- und Berufsberatung für Behinderte, wie sie sich aus der Erfahrung der unmittelbar Betroffenen ergibt.

Die Untersuchung dient ferner dem Zweck, konkrete Maßnahmen vorzuschlagen, die dazu beitragen können, das Studium der Behinderten zu erleichtern und ihnen zu ermöglichen, ihr Studium in angemessener Zeit erfolgreich abzuschließen. Dazu gehören insbesondere:

- die Wahrnehmung der Aufgaben eines Behindertenbeauftragten an den Hochschulen;
- die Verbesserung der Koordination und Kooperation der vielfältigen Beratungs- und Hilfsdienste für Behinderte;
- der Abbau langwieriger, unzumutbarer Zeitverluste bei der Beschaffung und Verfügbarmachung notwendiger Lern- und Hilfsmittel;
- Instruktionen für Dozenten im Umgang mit behinderten Studierenden in Lehrveranstaltungen.

Um diese Ziele zu erreichen, haben wir zu Beginn unserer Untersuchung neunzehn Annahmen formuliert; sie dienen dem Zweck, bei der Erstellung eines umfassenden und zugleich umfangreichen Gesprächsleitfadens das gesamte Spektrum an Fragen und Problemen, das im Umfeld einer Behinderung interessant und relevant sein könnte, zu erfassen.

1. Die subjektive Einschätzung und Beurteilung der Studiensituation behinderter Studierender hängt wesentlich davon ab, wie sie selbst bis zum Beginn ihres Studiums ihre Behinderung bzw. den Umgang und die Einstellung anderer mit und zu ihrer Behinderung erfahren und erlebt haben.
2. Die tatsächlichen Studienbedingungen werden von den Behinderten individuell, d.h. unterschiedlich, erlebt. Dennoch wird davon ausgegangen, daß es ein Grundmuster in der Beurteilung der Studienbedingungen gibt, das "objektiv", d.h. intersubjektiv, als Benachteiligung oder auch als Bevorzugung definiert bzw. erkannt werden kann.
3. Behinderte Studierende haben andere Bedingungen bei der Bewältigung ihres Studiums als Nicht-Behinderte.
4. Die allgemeinen Probleme im Studium können sich durch die Behinderung potenzieren.
5. Im Studium wird, wie bei allen anderen Anforderungen des täglichen Lebens und bei der Arbeit überhaupt, die aufgrund einer bestimmten Behinderung beeinträchtigte bzw. eingeschränkte Wahrnehmung mittels anderer Sinneswahrnehmungen bzw. anderer Sinnesorgane kompensiert.
6. Behinderte Studierende sind nicht so flexibel und mobil wie Nicht-Behinderte.
7. Das Studium erfordert wegen der Durchsetzung von Rechtsansprüchen und insbesondere von behinderungsbedingten Nachteilsausgleichen für behinderte Studierende einen noch höheren Zeitaufwand, der mit größeren physischen und psychischen Belastungen verbunden ist, die Nicht-Behinderte nicht kennen.
8. Die Arbeitsmarktchancen für Behinderte sind deutlich eingeschränkt, sie bedürfen einer sorgfältigen beruflichen Vorbereitung und Ausbildung.
9. Die autonome Selbstbestimmung der Behinderten soll bei aller notwendigen Hilfe und Unterstützung gewährleistet bleiben.

10. Behinderte Studierende bedürfen besonderer Beratungs- und Hilfeleistungen. Sie bedürfen besonderer didaktischer und methodischer Unterstützung in den Lehrveranstaltungen. Das Verstehen und die Mitarbeit in Lehrveranstaltungen sind für Behinderte nicht unproblematisch.
11. Behinderte sind innerhalb und außerhalb der Hochschule in sehr unterschiedlichem Maße und in sehr unterschiedlicher Qualität von der Hilfe anderer abhängig.
12. Der psycho-physischen Belastbarkeit Behinderter sind durch die Behinderung Grenzen gesetzt. Psychische Stabilität ist ein wesentlicher Faktor dafür, wie stark die Behinderung als Einschränkung bzw. Hindernis erlebt wird.
13. Die Akzeptanz und Bewältigung der Behinderung sind nicht nur eine Frage der persönlichen Auseinandersetzung des Behinderten mit seiner Behinderung, sondern zugleich auch ein Problem des sozialen und menschlichen Umfeldes. Der Behinderte kann, gerade wenn er seine Behinderung zu akzeptieren gelernt hat, die Einschränkungen durch äußere Umweltfaktoren und -gegebenheiten als Behinderung erfahren und empfinden, aber auch aktiv bzw. konstruktiv mit ihr umgehen.
14. Es besteht die Gefahr, daß behinderte Studierende ihr Studium vorzeitig abbrechen aus Gründen, die nichts mit ihren Studienleistungen oder ihren intellektuellen Fähigkeiten zu tun haben.
15. Die Behinderung beeinflusst nicht nur das aktuelle Befinden, sondern prägt auch die psychische Struktur und das gesamte Verhalten eines Behinderten.
16. Die erlebte familiäre Umgebung in der Jugend hat großen Einfluß auf den Umgang mit der Behinderung und auf die Selbsteinschätzung.
17. Die schulische Laufbahn behinderter Studierender hat großen Einfluß auf den Umgang mit der Behinderung und auf die Selbsteinschätzung sowie auf die Bewältigung des Studiums.
18. Ein anderes Zeit- und Energiebudget erfordert eine auf behinderte Studierende zugeschnittene Studienorganisation.
19. Die faktische Wahlfreiheit in bezug auf Studienfach und Hochschule ist für Behinderte eingeschränkt. Zum Beispiel wird Behinderten unter Umständen der Zugang zu bestimmten Studiengängen verwehrt mit der Begründung,

sie könnten das gewählte Studienfach ohnehin nicht studieren bzw. in einem Beruf verwerten.

1.4 Methodisches Vorgehen

1.4.1 Die eingesetzten Instrumentarien

Schon im Vorfeld unserer geplanten Untersuchung wurde der Kreis der Behinderten auf einige besondere Behinderungsarten eingeschränkt, weil das gesamte Spektrum an Behinderungen sehr unterschiedlich und vielfältig ist. Die Analyse der HIS GmbH hat zudem gezeigt, daß sich die Mehrzahl der Studierenden mit chronischen Erkrankungen bzw. im weiteren Sinne Behinderte keineswegs beeinträchtigt fühlen. Demzufolge haben wir uns von vornherein auf die Gruppe der Behinderten im engeren Sinne konzentriert, und zwar einerseits auf Sinnesgeschädigte wie Sehbehinderte und Blinde sowie Hörgeschädigte und andererseits auf den Kreis der Körperbehinderten, speziell die Benutzer von Rollstühlen. Ausgeklammert wurden die psychischen, geistigen und psychophysischen Behinderungen sowie die große Zahl der chronisch Kranken. Ihre Definition und Abgrenzung sowie die Erfassung ihrer behinderungsbedingten Studienprobleme und Bedürfnisse erschien zu komplex und schwierig. Innerhalb eines personell, finanziell und zeitlich eng begrenzten Rahmens ist diese Aufgabe nicht leistbar.

Ebenso mußte von vornherein eine statistisch repräsentative Befragung ausgeschlossen werden, da es keine exakten Angaben über die tatsächliche Zahl behinderter Studierender an deutschen Hochschulen gibt. Eine weitere Einschränkung der Untersuchung ergab sich nahezu zwangsläufig aus der Tatsache, daß Behinderte in der ehemaligen DDR nur in sehr begrenztem Maße Zugang zur Hochschulbildung hatten.

Aufgrund dieser Vorgaben einerseits und unserer Zielsetzung andererseits war sehr bald klar, daß das erforderliche Daten- und Informationsmaterial nicht über eine schriftliche Befragung zu ermitteln war. Stattdessen bot sich das Instrument qualitativer Interviews an, das bei relativ begrenzter Anzahl von Probanden dennoch das ganze Spektrum möglicher Fragen und Informationen, Probleme und Schwierigkeiten abzudecken vermag. Dieses Instrument wurde ergänzt durch eine Befragung von Experten vor Ort, Behindertenbeauftragten und/oder Studienberatern, über die Situation und die Möglichkeiten für Behinderte an ihren Hochschulen. Zugleich wurden über diese Personen Kontakte zu potentiellen Interviewpartnerinnen und -partnern gefunden. Um Zeit zu sparen und den Informationsaustausch untereinander zu fördern, wurde die Expertenbefragung in Form eines ganztägigen Hearings veranstaltet.

Um die Interviews nicht allzusehr zu überfrachten und zeitlich unnötig in die Länge zu ziehen, wurden Fragen, die problemlos auch schriftlich beantwortet werden konnten, in einem kurzen Ergänzungsfragebogen formuliert.

Als viertes Instrument wurde schließlich noch das Tagebuch eingesetzt, um auf diese Weise einen genaueren Überblick über das tägliche Zeitbudget unserer Probanden zu erhalten. Dieses Tagebuch wurde zu zwei Zeitpunkten, eine Woche lang zu Beginn eines Semesters und nochmals zu Ende des Semesters, geführt. Auf diese Weise sollte sichergestellt werden, daß ein möglichst breites Spektrum unterschiedlicher Belastungssituationen erfaßt wird.

1.4.2 Die Auswahl der Interviewpartner

Zur Auswahl der Interviewpartner sollten außer der Art der Behinderung noch einige andere Kriterien zugrunde gelegt werden, die jedoch angesichts der Kontaktmöglichkeiten zu behinderten Studierenden dem Zufall überlassen bleiben mußten. Wegen fehlender statistischer Grundlagen war eine Auswahl nach Fachbereichen und Studienfächern nicht möglich. Auszugehen war von der Erfahrung, daß sich bestimmte Behinderungsarten auf bereits bewährte Studiengänge und Fachrichtungen schwerpunktartig konzentrieren, so z.B. Sehgeschädigte auf Rechtswissenschaften, Psychologie, Sonderpädagogik, Sozialwesen, Sprachwissenschaften, Informatik, während naturwissenschaftliche Fächer eher die Ausnahme bilden. Ähnliches gilt auch für die anderen, in diese Untersuchung einbezogenen Behinderungsarten. So lag die Vermutung nahe, daß hochgradig Hörgeschädigte bzw. Gehörlose eher in naturwissenschaftlich-technischen Fächern anzutreffen seien, wegen der vermeintlich geringeren verbalen kommunikativen Anforderungen. Gleichwohl wurde versucht, bei der Auswahl der Interviewpartner auch solche mit eher "ausgefallenen" Studiengängen für bestimmte Behinderungsarten zu berücksichtigen.

Das wesentlichste Auswahlkriterium war entsprechend dem Anliegen der Untersuchung die Art der Behinderung. Relativ eindeutig definiert sind die Gruppen der Blinden und Gehörlosen, breit dagegen ist das Spektrum der Sehbehinderten und Schwerhörigen je nach dem Grad der Minderung des jeweiligen Sinnesorgans. Mancher Behinderte aus diesen Gruppen fühlt sich subjektiv deshalb auch gar nicht behindert und schwankt ständig in seiner Selbsteinschätzung zwischen dem Bewußtsein, tatsächlich behindert zu sein und vermeintlicher Nicht-Behinderung, fühlt sich oft gern der Gruppe der Nicht-Behinderten zugehörig und sucht die Ursachen seiner Probleme und Schwierigkeiten meist auf einer ganz anderen Ebene.

Noch komplexer ist die Gruppe der Benutzer von Rollstühlen, die Gruppe der Körperbehinderten. Der Rollstuhl ist nur das sichtbare Kennzeichen einer Vielzahl unterschiedlicher körperlicher Beeinträchtigungen. Die Behinderung selbst kann vielfältige Ursachen haben, die sich entsprechend unterschiedlich auf die gesamte Lebenswelt eines Behinderten auswirken. So gibt es einerseits Körperbehinderte, die wenigstens kurzzeitig ihren Rollstuhl verlassen können und andere, die überhaupt keine Gliedmaßen mehr bewegen können und daher ständig an den Rollstuhl gefesselt sind. Subsumiert werden unter den äußerlich sichtbaren Merkmalen "Körperbehinderung" und "Rollstuhl" Spastiker, Querschnittsgelähmte und Tetraplegiker ebenso wie Menschen mit Multipler Sklerose, Muskeldystrophie oder mehrfach Contergan-Geschädigte. Anders als bei den Sinnesgeschädigten gibt es daher auch bei den Körpergeschädigten keine einheitliche bundesweite Selbsthilfeorganisation, die bei der Suche nach potentiellen Interviewpartnern an Hochschulen bzw. nach behinderten Studierenden behilflich sein könnte. Aber auch über die Selbsthilfeorganisationen der Blinden und Sehbehinderten bzw. der Hörgeschädigten war es nicht einfach, entsprechende behinderte Studierende als potentielle Interviewpartner ausfindig zu machen und zu gewinnen. Positiv erwähnt werden muß in diesem Zusammenhang der Deutsche Verein der Blinden und Sehbehinderten in Studium und Beruf (DVBS) mit seiner Fachgruppe "Ausbildung". Über diese Gruppe konnten zahlreiche Kontakte geknüpft werden. Weitergeholfen haben in einigen Fällen auch örtliche Selbsthilfegruppen von behinderten Studierenden.

Entsprechend unseren Ausgangsüberlegungen könnte der Zeitpunkt des Eintritts der Behinderung ein weiteres Auswahlkriterium sein. Es ist anzunehmen, daß eine Behinderung von Geburt an die gesamte Persönlichkeitsentwicklung anders prägt und beeinflusst als eine Behinderung, die erst im Jugendalter oder in der Adoleszenz eintritt. Aufgrund der schon erwähnten Voraussetzungen und Gegebenheiten konnte aber auch dieses Kriterium nicht berücksichtigt werden.

Zwar kann und soll die Untersuchung nicht im statistischen Sinne repräsentativ sein, aber dennoch ist zu berücksichtigen, daß es charakteristische Typen von Studierenden im Hinblick auf ihr Studienverhalten gibt. Bei der Auswahl der Interviewpartner sollte bedacht werden, daß die einen trotz ihrer Behinderung das Studium relativ problemlos bewältigen, während die anderen aufgrund ihrer Behinderung erhebliche Probleme und Schwierigkeiten haben. Ein einzelner Studierender mit einer bestimmten Behinderung in einem bestimmten Studienfach hat daher wenig Aussagekraft, er könnte zufällig dem einen oder anderen Typ zuzuordnen sein. Es sollte daher auf eine gewisse Bandbreite an Studienfächern und Verhaltenstypen im Untersuchungssample geachtet werden. So ergab sich für uns eine Zahl von 20 bis 25 Interviewpartnern je Behinderungsart.

Schließlich galt es noch ein Kriterium bei der Auswahl der Probanden zu berücksichtigen, das nicht ohne Einfluß auf den Umgang mit der Behinderung sein kann. Das räumliche Umfeld einer großen, mittleren oder kleineren Stadt, zusammen mit der Größe einer Hochschule und gewissen schon vorhandenen Infrastruktureinrichtungen, können zu einer unterschiedlich hohen Belastung durch die Behinderung führen. So gibt es einige Universitäten mit besonderen Schwerpunkten für Behinderte, wie z.B. die Universitäten Marburg und Karlsruhe für Sehgeschädigte, Hamburg für Hörgeschädigte bzw. Gehörlose oder Regensburg für Körperbehinderte. Als große Universitäten ohne besondere Schwerpunkte für Behinderte haben wir die Universitäten in Aachen, Berlin, Frankfurt, Köln und München ausgewählt und als Universitäten in mittelgroßen Städten die Universitäten Augsburg, Bielefeld, Göttingen, Heidelberg und Trier.

1.4.3 Die Interviews

Die Interviews wurden als qualitative, themenbezogene offene Interviews geführt. Den Interviews lag ein umfangreicher Gesprächsleitfaden zugrunde, der sich in acht größere Kapitel mit über 100 Fragen gliederte, um die gesetzten Ziele zu erreichen. Soweit es um Fragen des Studienverhaltens und der Studienorganisation ging, haben wir uns auch an Fragestellungen orientiert und angelehnt, die im Kontext von ähnlichen Untersuchungen mit nicht-behinderten Studierenden entwickelt worden sind (*Schindler 1993*). Ebenso wurden Erkenntnisse aus dem Experten-Hearing mit Behindertenbeauftragten und Studienberatern einbezogen, das zu Beginn des Forschungsprojekts durchgeführt wurde. Die Interviews wurden am Studienort der Befragten durchgeführt. Entgegen den ursprünglichen Erwartungen aufgrund von Pretests dauerten die Interviews in der Regel zwischen drei bis vier Stunden, die längsten nahezu fünf Stunden. Alle Interviewpartner erlaubten einen Mitschnitt auf Tonträger, so daß der gesamte Verlauf eines Interviews nachvollzogen werden konnte.

Zwar werden zunächst in diesen qualitativen Interviews individuelle Bildungsverläufe, persönliche Verhaltensweisen sowie subjektive Einstellungen und Selbsteinschätzungen erfaßt und wiedergegeben, aber gleichwohl kann in solchen Details etwas Entscheidendes über das Allgemeine deutlich werden, was einer Verallgemeinerung durch standardisierte Antwortvorgaben entgeht, wie T. Adorno in seiner Einleitung zu "Der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie" bemerkt (*Adorno 1969, S. 51*).

In der nachfolgenden Darstellung der Ergebnisse werden daher immer wieder detailliert Aussagen einzelner Behinderter zitiert. Diese Aussagen beinhalten jedoch Einstellungen und Einschätzungen, die so oder ähnlich auch von anderen Interviewpartnerinnen und -partnern gemacht wurden. Die hier zu diskutierende

Problematik kann nur anhand solcher Beispiele verdeutlicht werden. Aus der Zusammensetzung dieses Mosaiks ergeben sich dann auch allgemeine Empfehlungen zur Veränderung bzw. Verbesserung der Situation und Studienmöglichkeiten von behinderten Studierenden. Ziel müssen einheitliche Regelungen sein zum Ausgleich behinderungsbedingter Nachteile, die den einzelnen Behinderten entlasten, ihn nicht in die Rolle eines (lästigen) Bittstellers drängen und die ohne bürokratischen Aufwand gewährleistet sind.

1.4.4 Die Interviewpartner

Auf verschiedenen Wegen fanden wir an den vorgesehenen Hochschulen insgesamt 63 Interviewpartnerinnen und -partner. Einige Universitäten, die aufgrund unserer Vorstellungen und Kriterien in die Untersuchung einbezogen werden sollten, mußten unberücksichtigt bleiben, weil über informelle Kontakte an diesen Hochschulen keine oder nur vereinzelt behinderte Studierende ausfindig gemacht werden konnten. Kontakte vor Ort in den Universitätsstädten vermittelten Behindertenbeauftragte, Studienberater oder Selbsthilfegruppen Behinderteter.

Wichtig für uns war, an den ausgewählten Hochschulstandorten behinderte Studierende mit unterschiedlichen Behinderungen zu finden. So wollten wir auch an Universitäten mit einem Schwerpunkt für eine bestimmte Behinderungsart nicht nur diese Behinderten kennenlernen, sondern auch Behinderte mit anderen Behinderungen, denn wir gingen davon aus, daß die Infrastrukturmaßnahmen und Studienangebote, die für eine Behindertengruppe geschaffen worden sind, nicht automatisch auch für andere Behinderungsarten von Vorteil sein müssen, sofern sie überhaupt einen Vorteil oder eine Erleichterung darstellen.

Eine besondere Situation besteht an der Universität Marburg: die ganze Stadt ist hier infolge der Gründung der Deutschen Blindenstudienanstalt im Jahre 1916 zu einem Zentrum für sehgeschädigte Studierende geworden. Seit beinahe 10 Jahren werden an der Universität Karlsruhe Studiengänge in Informatik und Wirtschaftsingenieurwesen für Sehgeschädigte angeboten. Aus dem einstigen Modellversuch ist mittlerweile ein offizielles Zentrum für Sehgeschädigte geworden. Bei Universitätsneugründungen, wie z. B. Regensburg oder Trier, wurde besonderes Augenmerk auf die Bedürfnisse von körperbehinderten Studierenden gelegt, die sich nur im Rollstuhl fortbewegen können. Insbesondere wurden hier in Studentenwohnheimen behindertengerechte Appartements eingerichtet und besondere Service-Einrichtungen für Körperbehinderte etabliert. An der Universität Hamburg ist aufgrund des Zentrums für Deutsche Gebärdensprache ein Schwerpunkt für gehörlose Studierende entstanden.

5. körperbehindert (24), davon in:

Karlsruhe (1)
München (2)
Regensburg (2)
Trier (3)
Marburg (1)
Frankfurt (5)
Bielefeld (3)
Köln (1)
Aachen (1)
Göttingen (2)
Berlin (1)
Hamburg (1)
Augsburg (1)

6. mehrfach behindert (7), davon in:

Karlsruhe (1), Hörbehinderung + Spasmus
Köln (1), Hörbehinderung + Spasmus
Regensburg (1), Sehbehinderung + Spasmus
Marburg (1), Sehbehinderung + Körperbehinderung
Marburg (1), blind + chron. Erkrankung
Regensburg (1), blind + Körperbehinderung
Köln (1), blind + Hörbehinderung

Wie bereits weiter oben allgemein erwähnt, ist die Einschränkung der Mobilität der Körperbehinderten sehr unterschiedlich. Von unseren Interviewpartnerinnen und -partnern dieser Gruppe benötigen, mit einer Ausnahme, alle zu ihrer Fortbewegung einen Rollstuhl, sei es einen mechanischen oder einen elektrischen. Annähernd die Hälfte von ihnen ist noch in der Lage, selbständig ein mehr oder weniger aufwendig umgerüstetes und ihrer jeweiligen Behinderung angepaßtes Kraftfahrzeug zu führen. Von den übrigen besitzt die Mehrzahl ebenfalls ein eigenes Kraftfahrzeug, das so umgebaut wurde, daß sie damit transportiert werden können. Die Blinden benötigen teilweise eine ständige Begleitung auf dem Hochschulgelände und im Straßenverkehr.

Angesichts der Heterogenität auch innerhalb der einzelnen Behindertengruppen erschien es uns wenig sinnvoll, unser Material und die Aussagen der Interviewten nach dem Gesichtspunkt der Behinderung auszuwerten und darzustellen. Schon im Verlauf unserer Interviews, aber mehr noch beim erneuten Abhören der Interviews in der Auswertungsphase zeichneten sich unterschiedliche "Verhaltensmuster" im Hinblick auf die persönliche Einstellung und den individu-

ellen Umgang mit der Behinderung ab, die über die verschiedenen Behinderungsarten hinweg reichen. Jeder, den zu irgendeinem Zeitpunkt in seinem Leben das Schicksal einer körperlichen Behinderung oder Sinnesschädigung trifft, muß sich persönlich damit auseinandersetzen.

Aber nicht nur der Behinderte selbst, auch sein unmittelbares soziales Umfeld, in das er hineingeboren wird und in dem er aufwächst, muß sich dieser veränderten Situation stellen. Sei es, daß eine Behinderung von Geburt an gegeben ist, sei es, daß die Behinderung durch Krankheit oder Unfall in früher Kindheit oder Jugend ausgelöst wird. Je nachdem, wie diese Zeit durchlebt und erlebt wird, welche Erfahrungen an Akzeptanz, Zuwendung und Zuspruch gemacht werden, wird hier entsprechend der Grundstein zur Bewältigung, zur Annahme oder gar zur Identifikation mit der Behinderung gelegt. Behinderung kann dann zur Normalität des Lebens, zu einem Teil der Persönlichkeit und Individualität des Behinderten werden. Das kann letztlich dazu führen, daß nicht der Behinderte sich behindert fühlt, sondern oftmals ist es seine Umwelt, die ihn in seinen Fähigkeiten und Möglichkeiten behindert.

Oft vergessen wir, zu welchen Leistungen Behinderte fähig sind oder welches Ansehen eine Behinderung im Leben einer Gemeinschaft hatte. In den Dramen der klassischen Antike galten die Blinden als Seher, als Weise. Heute dagegen müssen Behinderte immer wieder erleben, daß ihre Sinnesschädigung mit geistiger Behinderung gleichgesetzt wird. Wer denkt schon bei der Lektüre der "Ilias" oder der "Odyssee" daran, daß der Dichter Homer blind war, daß Ludwig van Beethoven viele seiner großartigen Musikwerke als Tauber geschrieben hat, daß Johann Sebastian Bach in seinen späten Lebensjahren erblindete, daß der Physiker und Astronom Stephen Hawkins nicht nur im Rollstuhl sitzt, sondern auch nicht mehr sprechen kann, daß Franklin D. Roosevelt in den 30er Jahren die USA vom Rollstuhl aus als Präsident regierte? Es ließen sich noch viele solcher Beispiele aus der Geschichte anführen, die zeigen, wozu Behinderte fähig sind.

Ausgehend von diesen Überlegungen, eine Behinderung in einem größeren psychosozialen Kontext zu sehen und zu verstehen sowie im Sinne der eingangs zitierten Worte des ehemaligen Bundespräsidenten R. von Weizsäcker, haben wir die Aussagen unserer Interviewpartnerinnen und -partner fünf verschiedenen "Grundmustern" von Bewältigungsstrategien zuzuordnen versucht.

Die **erste Gruppe** in diesem Schema umschließt alle jene Behinderten, die nach unserer Einschätzung im Verlauf ihrer Entwicklung während Kindheit und Jugend gelernt haben, ihre Behinderung uneingeschränkt zu akzeptieren. Mehr noch, sie bewältigen ihre Behinderung so gut, daß sie ein Teil ihrer Identität, ihrer Persönlichkeit geworden ist. Für sie ist es normal, behindert zu sein. In

ihrer Leistungsmotivation und Leistungsbereitschaft sind sie bestrebt, ihren nicht-behinderten Kommilitoninnen und Kommilitonen nicht nachzustehen, sich aber auch nicht zu überfordern. Von unseren 63 Interviewpartnern haben wir 18, also knapp 30%, zu dieser Gruppe gezählt.

Der **zweiten Gruppe** haben wir alle diejenigen zugerechnet, die zwar ihre Behinderung mehr oder weniger zu akzeptieren und zu bewältigen gelernt haben, sie als einen unabänderlichen Teil ihrer selbst hinnehmen, die Behinderung aber durch hohe Leistungsanforderungen an sich selbst zu kompensieren suchen. Die Behinderung ist in gewisser Weise (noch) nicht Teil ihrer Persönlichkeit. Sie wollen ihre Behinderung gleichsam durch Leistung und Ehrgeiz überwinden. Zu dieser Gruppe zählen wir 15 oder knapp 25% der 63 interviewten Studierenden.

Auch bei der **dritten Gruppe** unserer Skala sprechen wir von Behinderten, die ihre Behinderung mehr oder weniger angenommen haben als unabwendbar, die dies aber vor allem nur deshalb recht gut schaffen, weil sie sich auf einen sehr starken sozialen Hintergrund, ein intaktes soziales Umfeld stützen können. Sie finden jederzeit einen sicheren Rückhalt bei den Eltern, in der Familie, bei Freunden oder Lebenspartnern. Sie fühlen sich eher isoliert und ausgegrenzt aus der Welt der Nicht-Behinderten. Sie sind noch auf dem Wege zu einer echten Selbständigkeit und Selbstsicherheit. Hierzu zählen wir 11 oder rund 18% der von uns interviewten Studierenden.

Bei den Behinderten der **vierten Gruppe** steht die Behinderung noch ganz zentral im Mittelpunkt des Lebens, alles wird von hier aus betrachtet, beurteilt, geplant, organisiert und durchgeführt. In ihrem Denken und Handeln kreisen diese jungen Menschen zunächst immer um ihre Behinderung. Sie haben noch nicht das Stadium eines souveränen, selbstsicheren Umgangs mit ihrer Behinderung erreicht. Behinderung ist für sie alles andere als normal. Sie stehen sich mit ihrer Behinderung gleichsam selbst im Wege. Immerhin jeden fünften Interviewpartner, 12 von 63, haben wir in diese Gruppe eingereiht.

Die **fünfte Gruppe** schließlich umfaßt alle jene, die nach unserer Einschätzung ihre Behinderung, unabhängig vom Zeitpunkt des Eintritts der Behinderung, verdrängen oder zu verdrängen suchen. Sie möchten so tun, als wären sie nicht behindert, sie wollen ihre Behinderung nicht wahrhaben oder wahrnehmen. Sie haben daher auch die größten Schwierigkeiten in der Welt der Nicht-Behinderten. Von den 63 Behinderten in unserem Sample können 8 oder 13% zu dieser Gruppe gerechnet werden.

Diese fünf Grundmuster unterschiedlicher Bewältigungsstrategien können nur eine Momentaufnahme sein. Die Auseinandersetzung mit der Behinderung ist ein fort-

während der Prozeß jedes einzelnen Behinderten, in dem der eine oder andere früher oder später einen mehr oder weniger hohen Grad der Akzeptanz und Identifikation mit seiner Behinderung erreicht. Aber genauso sind "Rückschläge" denkbar, daß nämlich der eine oder andere durch schwierige Umstände, eine akute gesundheitliche Krise oder ein wesentliches Fortschreiten der Behinderung in deren Bewältigung beeinträchtigt wird. Wünschenswert wäre es sicherlich schon, wenn möglichst viele Behinderte im Sinne einer wirklichen sozialen, beruflichen und gesellschaftlichen Integration zu dem Punkt kommen könnten, ihre Behinderung als ihre Normalität zu begreifen und zu leben. Dazu bedarf es aber auch der Hilfe und Unterstützung durch die Gesellschaft als ganzer wie jedes einzelnen von uns.

Unsere Einteilung in Gruppen darf daher nicht im Sinne einer dichotomischen Werteskala mißverstanden werden, wie es überhaupt nicht um Werturteile geht. Es geht nicht um positiv oder negativ, gut oder schlecht oder minderwertig, sondern um Grade der Akzeptanz und Entwicklung einer Persönlichkeit und Individualität. Die Zuordnung unserer Interviewpartnerinnen und -partner zu verschiedenen Bewältigungsstrategien soll dazu beitragen, die Fülle unseres Informations- und Datenmaterials besser zu strukturieren, transparenter zu machen und so Ansatzmöglichkeiten für Verbesserungen und gezieltere Hilfestellungen für Behinderte an Hochschulen aufzuzeigen.

Die Ergebnisse der Untersuchung werden in den nachfolgenden Abschnitten dargestellt. Ausgehend vom familialen Umfeld als dem Ausgangspunkt der Auseinandersetzung und dem Erlernen des Umgangs mit der Behinderung wird danach die Konfrontation mit der Behinderung in der Schule sowie die schulische und soziale Integration während der Schulzeit näher analysiert. Abgeschlossen wird dieser Abschnitt mit dem Übergang des Behinderten von der Schule an die Hochschule. Im vierten Abschnitt werden dann die zentralen Fragen des Studienverhaltens und der Studienorganisation dargestellt. Im abschließenden fünften Abschnitt werden daraus notwendige oder mögliche Konsequenzen gezogen und konkrete Empfehlungen zur Verbesserung und Weiterentwicklung der Situation behinderter Studierender an unseren Universitäten formuliert.

2 Familie

2.1 Familiäre Sozialisation

Die Familie ist jene Gemeinschaft, in der die Konfrontation der Nicht-Behinderten mit einem Behinderten zuerst und besonders hautnah erlebt und erfahren wird. Wird ein Kind mit einer Behinderung geboren oder in frühester Kindheit durch einen Unfall dauerhaft behindert, so bedeutet dies zunächst einen Schock

Wirken sich solche Zentren und Schwerpunkte auch für andere behinderte Studierende positiv aus? Wie erleben und beurteilen sie ihre Studienbedingungen an diesen Hochschulen in bezug auf ihre Behinderung? In der Regel haben wir an den ausgewählten Universitäten je vier behinderte Studierende interviewt, nur an der Universität Hamburg wegen des dort ansässigen Zentrums für Deutsche Gebärdensprache insgesamt zehn, darunter sechs Gehörlose. Im einzelnen verteilen sich unsere Interviewpartnerinnen und -partner wie folgt auf die Universitäten und Behinderungsarten:

Übersicht der Behinderungsarten:

1. blind (13), davon in:

München (1)
Heidelberg (1)
Karlsruhe (1)
Trier (1)
Marburg (1)
Köln (1)
Göttingen (2)
Berlin (2)
Augsburg (1)
Hamburg (2)

2. sehbehindert (6), davon in:

Heidelberg (1)
Karlsruhe (2)
Marburg (1)
Köln (1)
Augsburg (1)

3. gehörlos (6), davon in:

Hamburg (6)

4. schwerhörig (7), davon in:

München (2)
Heidelberg (3)
Berlin (1)
Aachen (1)

für die Eltern; die Familiensituation ändert sich schlagartig. Die Eltern sind als erste gefordert, die Behinderung ihres Kindes anzunehmen, das Leben auf die behinderungsbedingten Bedürfnisse des behinderten Kindes einzustellen. Mitleid, Sorgen, Ängste, vielleicht auch Schuldgefühle, prägen den Alltag. Die Eltern selbst müssen zunächst einmal den Umgang mit einer Behinderung, mit ihrem behinderten Kind lernen. Es kann auch sein, daß eine Behinderung, insbesondere eine Hörschädigung oder Sehstörung nicht gleich erkannt wird.

Aufgrund der Reaktionen eines behinderten Kindes können sich Einstellungen und Verhaltensweisen bei den Eltern herausbilden, die ein entspanntes, natürliches Verhältnis zum Behinderten erschweren. Die Auseinandersetzung mit der Behinderung kann in der Familie zu erheblichen Spannungen führen bis hin zum Auseinanderbrechen der Familie, zur Trennung der Eltern, weil ein Elternteil die Situation mit einem behinderten Kind nicht verkraftet. Es gibt Fälle, in denen Väter deshalb zu Alkoholikern wurden und Mütter allein die Last und Belastung, die Probleme und Schwierigkeiten, die sich mit und durch ein behindertes Kind ergeben können, tragen mußten. Ein weiteres Problem kann entstehen, wenn noch andere nicht-behinderte Geschwister in der Familie sind, die sich nicht selten aufgrund der notwendigen intensiveren Zuwendung zum behinderten Kind benachteiligt fühlen und entsprechend reagieren.

Die Probleme können sich verschärfen, wenn das behinderte Kind in das schulpflichtige Alter kommt. Besondere schulische Einrichtungen für Behinderte sind nur in den seltensten Fällen am Wohnort der Familie anzutreffen. Der Schulbesuch ist mit einer Unterbringung im Internat und damit mit der zeitweiligen Trennung von der Familie verbunden. Die weitere schulische und berufliche Ausbildung bringt neue Hürden auf dem Weg zur Akzeptanz und Bewältigung, aber auch im Umgang und in der Einstellung zur Behinderung. Der Weg, zu selbständigem Handeln heranzuwachsen und sich zu einer eigenständigen Persönlichkeit zu entfalten, ist sicherlich für einen behinderten jungen Menschen noch schwieriger als für einen nicht-behinderten. Es gibt Familien, in denen die behinderten Kinder so stark behütet werden, daß die Behinderten kein Selbstwertgefühl entwickeln können, sie machen weder positive noch negative Erfahrungen in der Bewältigung ihrer Behinderung, so daß sie sich mit oder trotz ihrer Behinderung nie "normal" verhalten können.

Das Leben in einer Familie kann sich schlagartig ändern, wenn ein junger heranwachsender Mensch plötzlich und unerwartet durch einen Sport-, Bade- oder Verkehrsunfall oder eine schwere Erkrankung dauerhaft behindert wird. Vieles, was bis dahin völlig "normal" in der Entwicklung des Jugendlichen verlief, wird abrupt unterbrochen. Eine Fortsetzung der bisherigen Bildungslaufbahn erscheint unmöglich, Bildungs- und Berufserwartungen müssen scheinbar geändert werden. Die ganze Familie wird schlagartig mit einer völlig neuen, unge-

wohnten Situation konfrontiert, die leicht zu Irritationen, Rat- und Hilflosigkeit führen kann. Die Auseinandersetzung mit der Behinderung, die Annahme und Bewältigung der Behinderung und die Entwicklung eines neuen Selbstverständnisses und eines neuen Selbstbewußtseins werden erschwert.

Eltern versuchen diesen vielfältigen und verschiedenartigen Herausforderungen auf unterschiedliche Art und Weise zu begegnen. Wir haben unsere Interviewpartnerinnen und -partner eingehend entsprechend unseren o.g. Thesen über ihre familiäre Situation, ihre Erfahrungen und Erlebnisse befragt. Es soll hier keine komplette Lebensgeschichte der befragten Behinderten nachgezeichnet werden; es sollen jedoch die Aspekte und Probleme, die Beobachtungen und Erlebnisse skizziert werden, die die Interviewpartnerinnen und -partner als besonders wichtig und interessant aus ihrer Perspektive genannt haben. Dabei wollen wir entsprechend unseren Grundmustern von Bewältigungsstrategien vorgehen, wie wir sie in Abschnitt 1.4.4 beschrieben haben.

2.1.1 Gruppe 1 - Behinderung als Normalität

Soziologisch betrachtet sind in der Gruppe 1 keine besonderen Auffälligkeiten zu registrieren. Die Bildungsabschlüsse der Eltern reichen vom Hauptschulabschluß - im Falle eines ausländischen Studierenden war die Mutter Analphabetin - bis zum Hochschulabschluß, hier überwiegend Fachhochschulabschluß bei den Vätern. Dementsprechend vielfältig ist die Palette der beruflichen Positionen der Eltern: von der Hausfrau und dem technischen Angestellten bis zum Architekten und selbständigen Unternehmer. Fast alle Interviewpartnerinnen und -partner in dieser Gruppe haben noch ein bis drei Geschwister. Auffällig ist der soziale Aufstieg durch Bildung und Ausbildung vieler dieser Geschwister, so daß die Bildungslaufbahn unserer Probanden nicht immer als Ausnahme gesehen werden kann und darf.

Kennzeichnend für diese Gruppe in unserer Skala scheint zu sein, daß sehr viele Gesprächspartnerinnen und -partner die besondere Rolle der Mutter in ihrem Leben erwähnen. Dies trifft sicherlich generell für alle Kinder zu, hat aber dennoch im Kontext der Behinderung einen besonderen Charakter und eine besondere Funktion. Viele heben hervor, daß die Mutter eine besonders dominierende Rolle in ihrem Leben gespielt habe und daß sie von der Mutter überbehütet wurden aus Angst und Sorge, es könnte ihnen etwas zustoßen. Gelegentlich sei wohl auch ein gewisses Schuldgefühl gerade der Mutter mit im Spiel gewesen, weil sie sich für die Behinderung ihres Kindes mitverantwortlich fühlte. Ängste und Sorgen traten besonders hervor, wenn die behinderten Kinder sich mit ihren Geschwistern oder anderen Kindern im Freien aufhalten und spielen wollten. Aber auch drinnen wurden sie von Dingen zurückgehalten oder

brauchten und durften häusliche Arbeiten nicht tun, die sie gern gemacht hätten und auch ohne weiteres hätten ausführen können. Sie hätten sich dadurch zurückgesetzt und in eine Unselbständigkeit hineingedrängt gefühlt. Dieses Verhalten habe sie regelrecht "gestört", erklärt eine junge blinde Studierende.

Mitleid mit ihnen und ihrer Behinderung habe es, so betonen viele, aber dennoch nicht gegeben. Sie wurden so akzeptiert, wie sie waren und Entscheidungen von ihren Fähigkeiten abhängig gemacht. Offenbar standen die Eltern, insbesondere die Mütter, immer wieder im Konflikt zwischen Verstand und Gefühl. Sie haben sich bemüht, "über den Kopf" rational zu reagieren, zu erziehen und zu entscheiden, den Behinderten "einfach wurschteln lassen", damit er bzw. sie selber Erfahrungen sammeln konnten. Umgekehrt haben andere unserer Gesprächspartner und -partnerinnen Situationen abgewartet, bis sie einmal allein zuhause waren, um zu testen und auszuprobieren, was sie tun und leisten können und wo ihre Grenzen liegen. Weil sie "provozieren" wollte, habe sie allein zu kochen versucht oder sei allein mit der Bahn gefahren, hob eine andere Blinde hervor. Sie habe solches nicht tun dürfen, weil das nach Meinung ihrer Eltern zu gefährlich für sie gewesen sei.

Bei vielen Behinderten in dieser Gruppe war schon früh der Drang nach Selbstständigkeit, nach dem Austesten und Ausprobieren der eigenen Grenzen und Fähigkeiten groß, aber er wurde durch die Ängstlichkeit und Sorge der Eltern, namentlich der Mutter, gebremst. Ein Sehbehinderter erzählt, wie ängstlich er überwacht wurde: "... ist nichts passiert, wenn ich nicht gleich nach der Schule nach Hause kam oder es abends einmal etwas später wurde. Aus Angst und Sorge wurde mir weniger zugetraut, als ich hätte vielleicht tun können. Ich habe mich eingeeengt gefühlt, mich aber gar nicht eigentlich als behindert gefühlt." Um dieser Situation zu entfliehen, sich von daheim abzunabeln und seine Eigenständigkeit zu entfalten, verließ er die Regelschule, ging weg von daheim in eine besondere Einrichtung für Sehgeschädigte und erwarb dort die Hochschulreife. "Man bekam oft nicht die Gelegenheit, etwas auszuprobieren", meint ein Körperbehinderter, "ich wartete oft, bis ich allein war, um etwas auszutesten." Einem anderen wurden "viele Dinge abgenommen, die man mir nicht hätte abnehmen müssen. Das führte zu einer gewissen Unselbständigkeit." Manchmal haben seine Eltern das auch erkannt und ihn dann gefordert, was er richtig fand.

Es gab aber auch in nicht wenigen Fällen die Situation, daß die Eltern bewußt zur Selbstständigkeit erzogen haben, nichts durchgehen ließen und dem behinderten Kind bewußt keinen Schonraum aufbauten. "Du hast die Behinderung und du mußt das bewältigen." Diese Haltung der Eltern löste bei einer Behinderten die Reaktion aus: "Das kannst du auch". Eine gewisse Willensstärke, die natürlich bei einem heranwachsenden Kind gefördert werden kann, ist offenbar

kennzeichnend für die Akzeptanz und Bewältigung der Behinderung, für eine Identifikation mit dem Behindertsein.

Häufig wird in dieser Gruppe hervorgehoben, daß die Eltern bemüht waren, sie so normal wie ihre nicht-behinderten Geschwister zu erziehen. Sie mußten genauso ihre "Leistungen bringen" und erfüllen wie ihre nicht-behinderten Geschwister. Allerdings hätten sich Geschwister manchmal auch zurückgesetzt, benachteiligt gefühlt, weil sich die Eltern mehr mit dem behinderten Kind beschäftigten. Das habe dann auch zu heftigen Auseinandersetzungen unter den Geschwistern geführt. Eine Blinde erzählt in diesem Zusammenhang, daß ihre beiden nicht-behinderten älteren Brüder immer mit ihr spielen wollten und sie überallhin mitnahmen. Jeder kam mit Schrammen und blauen Flecken heim, sie war also nichts Besonderes: "Ich hab das nie so sonderlich registriert, daß ich da großartig anders bin". Vorsichtig formulierte ein Hörgeschädigter, dessen Eltern beide berufstätig waren, daß nicht ein Elternteil zuhause blieb, "um genügend Zeit für alle Kinder zu haben".

Konflikten, wie sie zwischen Eltern und Kindern normal sind, wurde nicht mit Rücksicht auf die Behinderung aus dem Weg gegangen. Im Gegenteil, sie wurden "hart ausgetragen", wie ein nach einem Badeunfall Querschnittsgelähmter ausführt, "denn ich mußte letzten Endes die Verantwortung tragen". Das Thema Behinderung war nicht tabu, aber es wurde auch nicht besonders thematisiert. Bestimmte Fragen jedoch, z.B. der Sexualität und Partnerschaft, wurden in Einzelfällen aus Angst, den heranwachsenden Jugendlichen zu verletzen, nicht angesprochen. Behinderte Studierende, die zu unserer ersten Gruppe gerechnet werden können, kannten in ihrer Jugend auch nicht das Phänomen des Verstecktwerdens vor anderen oder des Ausgegrenztseins bei familiären Treffen. Sie berichten nahezu übereinstimmend, daß sie sich trotz mancher Spannungen und Auseinandersetzungen zuhause sicher und geborgen, einfach wohl gefühlt hätten, getragen und unterstützt, aufgemuntert und angespornt durch ihr soziales Umfeld, Eltern, Geschwister, Verwandte, Freunde.

Daß Fragen der Bildung und Ausbildung gerade im Hinblick auf eine berufliche Integration und mithin ein unabhängiges autonomes Leben Schwerbehinderter von besonderer Bedeutung sind, ist hinlänglich bekannt. Der Grundstein für eine qualifizierte Bildung und Ausbildung wird bereits in der Kindheit und Jugend gelegt. Es verwundert daher nicht, daß gerade unsere Interviewpartnerinnen und -partner der ersten Gruppe auf das große Interesse und Engagement ihrer Eltern in dieser Frage hinweisen, aber zugleich unterstreichen, daß sie ihnen im Kontext einer Erziehung zur Selbständigkeit Entscheidungen in diesen Fragen selber überlassen haben. Dieses Engagement verlangt von den Eltern nicht selten erhebliche Widerstandskraft, Beharrlichkeit und Durchsetzungsvermögen gegenüber Behörden und Einrichtungen, wenn sie ihr Kind nicht in

eine besondere Einrichtung für Behinderte geben wollen, sondern schon für den Vorschulbereich eine integrative Betreuung in einem Kindergarten wünschen. Einige Gesprächspartner und -partnerinnen in dieser ersten Gruppe unterstreichen, daß die Eltern nicht nur an einer höheren Schulbildung interessiert waren, sondern darüber hinaus zu einem Studium nicht nur geraten, sondern geradezu gedrängt haben, in der Hoffnung, dadurch spätere Berufschancen und Erwerbsmöglichkeiten ihres schwerbehinderten Kindes zu verbessern.

So sehr sich die einen Eltern für eine integrative Beschulung ihres Kindes engagiert haben, so wertvoll und wichtig für ihre Entwicklung war für andere Interviewpartnerinnen und -partner der Besuch einer besonderen Einrichtung für Behinderte zur Erlangung der Hochschulreife. Der Besuch einer besonderen Einrichtung, verbunden mit der Trennung von daheim, habe ihm einen wesentlichen Entwicklungsschub in seiner Selbständigkeit gebracht, betont ein Blinder, der sich in dieser Hinsicht daheim behindert fühlte. Ein anderer Sehbehinderter urteilt ganz ähnlich, diese Schule "war ein Angebot, dieser familiären Situation zu entgehen, auch um aus dem Konflikt mit meiner Schwester herauszukommen. Ich glaube, eine Menge davon profitiert zu haben, ganz bestimmt war es ein Abnabelungsprozeß."

Zwar unterstützten und förderten die Eltern das Bildungsstreben ihrer behinderten Kinder, die Entscheidung, welchen Ausbildungsweg oder welches Studienfach die Kinder wählen könnten oder sollten, überließen sie diesen weitgehend selber. "Du mußt wissen, was du tust, was du für richtig hältst". Ihre Ausbildung hatte bei ihren Eltern in doppelter Hinsicht einen hohen Stellenwert, zum einen als Mädchen und zum anderen als Behinderte, beschreibt eine körperbehinderte Studierende die Einstellung ihrer Eltern in dieser Frage. Es hat ihr keiner "etwas in den Weg gelegt"; man hat ihr nahegelegt, aus der Schule "etwas fürs Leben mitzunehmen"; wie sie das schafft, war ihre Sache. "Meine Eltern haben mich nie in eine bestimmte Richtung gedrängt", diese Devise habe bei ihrer Erziehung seit frühester Kindheit gegolten.

Nicht immer konnten unsere Interviewpartnerinnen und -partner in Fragen ihrer Bildungslaufbahn so frei schalten und walten. Es wurde uns auch berichtet, daß die Eltern zwar an einer möglichst hohen und guten Qualifizierung interessiert waren und solche Bestrebungen auch unterstützt haben, aber sie waren nicht immer mit dem Bildungswunsch des behinderten Sohnes oder der behinderten Tochter einverstanden. Wie noch in anderem Zusammenhang näher zu zeigen sein wird, rieten Eltern von manchen Studiengängen ab, etwa weil sie für einen Blinden zu schwierig oder gar nicht studierbar seien, weil das angestrebte Studienziel "eine brotlose Kunst" sei, gerade auch mit Blick auf die Behinderung. Dennoch setzten die Behinderten des öfteren ihren Willen durch.

Besonders erwähnt sei hier noch das Beispiel eines körperbehinderten ausländischen Studenten, der in seiner Heimat nur sehr unzureichende Möglichkeiten für eine qualifizierte Schulbildung hatte und den seine Eltern, insbesondere der Vater, nicht in ein Internat schicken wollten und ihn deshalb von Privatlehrern unterrichten ließen. Sie hatten sich schon gegen sein Bestreben gestellt, sich nach draußen zu orientieren und sich freiwillig im sozialen Bereich, in der Behindertenarbeit zu engagieren. Ebenso versuchten sie vergeblich, ihn an einem Studium im Ausland zu hindern. "Sie waren in der Entwicklung stehengeblieben. Ich glaube, daß sie nicht erwartet haben, daß ich so weit kommen würde, sie dachten nicht daran, daß ich selbständig sein kann, meinen eigenen Weg gehen kann".

Wir sehen, daß die Behinderten dieser ersten Gruppe in unserer Einteilung trotz zentraler Bedeutung der Behinderung für ihre Eltern so viel Selbständigkeit und Selbstsicherheit, Akzeptanz und Autonomie im Umgang mit ihrer Behinderung entfalten und entwickeln konnten, daß sie den Sprung von der Schule an die Hochschule, der zugleich in der Regel auch mit einer Trennung von der Familie und ihrer Geborgenheit verbunden ist, problemlos bewältigt haben.

2.1.2 Gruppe 2 - Bis an die Grenzen der Leistungsfähigkeit

Für die zweite Gruppe - charakterisiert durch Akzeptanz und Bewältigung durch Kompensation in Form von besonderem Ehrgeiz und hohen Leistungsanforderungen an sich selbst - scheint im Hinblick auf den Umgang mit der Behinderung in der Familie, der Erziehung und Einstellung der Eltern, aber auch der Geschwister eine gewisse Unsicherheit, Ambivalenz und Kontroverse zwischen den Eltern charakteristisch zu sein. Die Behinderten selbst sprechen von "Wechselbädern", denen sie sich ausgesetzt fühlten. Die Überbehütung schlug um in Strenge und Leistungsanforderung oder umgekehrt, dem Unverständnis und Desinteresse des einen Elternteils stand ein hohes Engagement des anderen gegenüber.

"Ich wurde 21 Jahre zu Hause gepflegt, nur von meinen Eltern, da war auch der Ablösungsprozeß sehr schwer", betont ein Körperbehinderter. Ihm seien alle Probleme aus dem Weg geräumt worden, aber man habe Probleme diskutieren können. Die Behinderung sei nicht tabuisiert worden, "aber man hat sich nicht lange damit aufgehalten ... Die Behinderung haben wir gar nicht so hochkommen lassen, es war eigentlich ein ganz normaler Familienumgang". An anderer Stelle im Interview meint derselbe behinderte Studierende, daß er zwar gegenüber anderen nicht versteckt worden sei, daß er sich selbst aber wegen seiner Behinderung geschämt habe. So widersprüchlich wie diese Aussage sind auch andere in dieser zweiten Gruppe. Probleme konnten angeblich ausdisku-

tiert werden, aber, so wird im gleichen Atemzug gesagt, sie wurden nicht eigentlich thematisiert. Ein Blinder fühlte sich "in Wechselbäder" getaucht, einerseits sehr behütet, andererseits wiederum zu Leistungen herangezogen, so daß er erst im Internat, als von ihm gefordert wurde, "selber klar zu kommen", es auch gelernt habe. Auffällig nur, daß er nicht eigentlich von Selbständigkeit sprach.

Wechselbäder in der Einstellung und im Umgang mit ihrer Behinderung haben ziemlich viele Behinderte, die wir - teilweise auch aus anderen Gründen - zur zweiten Gruppe unserer Verhaltensmuster gezählt haben, in ihrer Kindheit und Jugend erlebt und erfahren. Auf der einen Seite wurden sie "sehr behütet", ja "überbehütet", auf der anderen Seite aber wurden sie unter Leistungsdruck gestellt, in ihren Leistungen wurden sie zu "absoluter Perfektion" gedrängt, sie mußten "funktionieren" oder sie fühlten sich "überwacht" und "kontrolliert". Dieser Zwiespalt ließ sich auch an ihren Eltern selber feststellen. Die Restriktivität des Vaters suchte die Mutter durch Zuspruch und Ermutigen zu kompensieren. Wie einige Behinderte aussagen, spielten in diesem zwiespältigen Verhalten "Schuldgefühle" der Mutter mit, ähnlich wie in Gruppe 1. Gleichwohl meinen dieselben zusammen mit anderen aus dieser Gruppe, daß sie "normal" oder "ziemlich normal" erzogen wurden, denn "es hat auch mal eine Ohrfeige gegeben" oder "es ist mal die Hand ausgerutscht" oder es wurde keine Rücksicht auf die Behinderung genommen. Letzteres wurde aber auch in negativem Sinne gesagt, daß man sich seitens der Eltern mehr Verständnis für die Behinderung, mehr Geduld und Einfühlungsvermögen gewünscht hätte.

Ein anderer Aspekt in den Interviews wird deutlich, wenn Studierende gerade in dieser Gruppe erzählen, daß Väter eher als Mütter mit der Behinderung ihres Kindes nichts anzufangen wissen, nicht zurechtkommen und davor "weglaufen", sich nicht damit auseinandersetzen können oder wollen, ihre Probleme mit der Behinderung heute noch haben, nachdem die behinderte Tochter oder der behinderte Sohn studieren, ihnen egal ist, was ihr Kind macht. Demgegenüber zitiert ein mehrfach Contergan-Geschädigter, der zugleich meint, daß etwas zu sehr nach seiner Pfeife getanzt wurde, seine Mutter: "ich hab gedacht, ich muß ein Leben lang für dich da sein ... Sie war geschockt, als ich alleine wohnen wollte; meine Mutter konnte sich nicht vorstellen, wie das gehen könnte."

Unsicherheit und Ratlosigkeit, Ängstlichkeit und besondere Fürsorglichkeit kennzeichnen bisweilen die Erziehung und Einstellung zur Behinderung des Kindes. Es erscheint einsichtig, daß unter solchen Umständen das Akzeptieren und Bewältigen-Lernen der Behinderung, die Entwicklung und Entfaltung von Selbständigkeit, Selbstsicherheit, Selbstbewußtsein erheblich erschwert wird. Das Streben nach Selbständigkeit wurde weder blockiert noch forciert. Die

behinderten Kinder waren sich streckenweise allein überlassen, während die Eltern mehr oder weniger hilflos ihre Entwicklung beobachteten.

"Vielleicht sind sie zu wenig auf behinderungsbedingte Schwierigkeiten und Probleme eingegangen, wie ich das manchmal mir gewünscht hätte", erklärt eine körperbehinderte Studierende ihr auch heute noch eher kühles und distanziertes Verhältnis zu ihren Eltern, was dennoch einem regelmäßigen Kontakt nicht im Wege steht. "Ich hatte das Gefühl, daß ich mit Dingen, die meine Behinderung betrafen, nicht großartig zu meinen Eltern gehen konnte". Sie gaben nach Auffassung dieser Studentin ihr Bemühen, ihre Motorik zu fördern, allzusehr wieder auf mit der Bemerkung "es geht doch nicht, wenn etwas nicht gleich so ging, was sie sich irgendwie anders versprochen hatten. Bei mir führte das zur Gegenreaktion: aber das muß doch gehen."

Eine andere Körperbehinderte, deren Vater heute noch vor der Behinderung seiner Tochter "wegläuft", erzählt, daß sie mit ihrer Mutter und ihrer Schwester "ein Subsystem" gebildet habe; insbesondere in der Pubertät habe ihre Mutter ihr viel geholfen, sie trauern lassen wegen des Verlustes von Funktionen durch die Behinderung, sie aber auch getröstet. Nach außen wurde "sonst kein großes Brimborium daraus gemacht. Es war Normalität". Aber "im stillen Kämmerlein" haben sich die Eltern "sehr viel damit beschäftigt", sehr darunter gelitten und die Behinderung "gläubig als Aufgabe angenommen". Sie habe eine "zentrale Funktion in der Familie, alle kommen mit ihren Konflikten, Problemen zu mir. Ich war immer die Stärkste in der Familie. Das kam daher, daß meine Eltern mir immer vertraut haben; ist aber das, was ich ein bißchen bedaure. Auf der einen Seite hilft das, um sein Leben selber zu organisieren, auf der anderen Seite wäre ich gerne länger Kind geblieben, (ich habe) sehr früh für mich auch Verantwortung getragen, Entscheidungen gefällt ohne zu fragen".

Sicher hat ihr diese zentrale Familienposition geholfen, eine gewisse Selbständigkeit und Autonomie im Umgang mit der Einstellung zu ihrer Behinderung zu entfalten und zu entwickeln, sie zu akzeptieren und zu bewältigen. Aber dennoch bleibt ein gewisser Bruch im Verhältnis zu den Eltern, dem Vater einerseits und der Mutter andererseits. Auch wenn sie ihre Entscheidungen selber trifft und treffen kann, erlebt sie einen Vater, "der seine Dinge mit mir noch nicht verinnerlicht" hat, während ihre Mutter das Vertrauen zu ihr hat, daß "ich mit dem Ganzen etwas anfangen" und sie daher immer unterstützt hat. Ihr Vater hingegen "nimmt mich noch immer nicht ganz ernst".

Die Behinderung wurde unter diesen Umständen von einigen nicht nur als Nachteil, sondern auch als Herausforderung empfunden. Obwohl angeblich ein gutes familiäres Klima herrschte und er sich wohl und geborgen fühlte, hat er dennoch keine Ansprechpartner für seine Probleme gefunden und sich gezwun-

gen, selber damit fertig zu werden, schildert ein Körperbehinderter sein ambivalentes Verhalten. Gleichsam als Kompensation hat er von sich selbst in der Schule besondere Leistungen verlangt. In seiner Verwandtschaft, so berichtet dieser Interviewpartner, habe man sich auch seiner geschämt, aber seine Eltern hätten unbeirrt zu ihm gestanden. Er sei nicht überbehütet und auch nicht anders als andere Kinder erzogen worden, sagt ein Schwerhöriger, aber er habe das latente Gefühl gehabt, ein bißchen vor anderen versteckt worden zu sein.

Überhaupt gibt es bei Schwerhörigen und mehr noch bei Gehörlosen infolge ihrer schwierigen Kommunikationsmöglichkeiten besondere Probleme im familiären Umgang mit ihrer Behinderung und bei der Erziehung. Wird dem einen unterstellt, daß er bewußt nicht richtig hören will, so weist ein anderer darauf hin, daß seine Eltern versucht haben, "etwas zu kompensieren". Sie hatten anfangs versucht, durch Klavierunterricht seine Hörfähigkeit zu fördern, das nervte ihn ziemlich. Während die Spielkameraden draußen spielten, mußte er am Klavier sitzen.

Gerade im Kindesalter scheint es nicht selten zu sein, daß Eltern, Bekannte u.dgl. gelegentlich gereizt reagieren, weil sie die Reaktion bzw. das Nichtreagieren eines Schwerhörigen nicht ohne weiteres mit der Behinderung in Verbindung bringen. "Taube Nuß" sind dann Worte, die auch mal Eltern benutzen, ohne sich bewußt zu machen, welche Reaktionen oder Blockaden sie damit auslösen. Daß es auch anders geht, haben insbesondere Gehörlose hervorgehoben. In idealer Weise teilen sich Vater und Mutter die Aufgaben. Während der Vater sich um die finanziellen Aspekte der Behinderung kümmert, erlernt die Mutter die lautbegleitenden Gebärden, um so eine optimale Kommunikation mit dem Behinderten zu ermöglichen.

Trotz manch widersprüchlicher Erfahrungen und Erlebnisse haben sich dennoch viele unserer Interviewpartner in dieser zweiten Gruppe wohl, geborgen und zufrieden gefühlt. Einzelne dagegen sagen aus, daß sie sich nicht so wohl, daß sie sich "in einer fremden Situation" gefühlt haben. Es hat wegen der Hörschädigung keine "richtige Beziehung" in der Familie gegeben, berichtet ein gehörloser Studierender. Er habe eigentlich nie erfahren, was eine wirkliche Familie ist. Erst jetzt im Studium seien seine hörgeschädigten Freunde seine Familie. "Meine Familie mag mich sehr gern, aber mein Leben ist durch diese Familie auch sehr stark zerstört worden und ich habe eigentlich gar keine Vorstellung davon, was eine richtige Familie ist, weil ich ganz früh in ein Internat gegeben wurde und da bin ich aufgewachsen und ich war eigentlich mehr im Internat als in der Familie ... ich weiß nicht, was Familienwärme ist". Ausdrücklich weist er darauf hin, daß er seine Mutter "ganz gern hat", aber im Grunde habe er zu ihr keinen intensiven Kontakt, weil er sich "mit ihr nicht einmal locker unterhalten kann".

Relativ häufig berichten in dieser Gruppe unsere Interviewpartnerinnen und -partner, daß ihre Kontakte mit ihren Geschwistern oft eher belastet waren. Sie fühlten sich benachteiligt, zurückgesetzt, waren neidisch auf ihren behinderten Bruder oder ihre behinderte Schwester, weil diese bessere Leistungen in der Schule aufwiesen und umgekehrt. Der Ehrgeiz der Behinderten, genauso gute oder sogar bessere Leistungen zu erbringen als ihre nicht-behinderten Geschwister wurde auf diese Weise angestachelt und herausgefordert.

Negativ registriert wurde auch, daß Behinderte gegen Hänseleien ihrer Geschwister von den Eltern nicht in Schutz genommen wurden. Wie im Umgang mit und in der Einstellung zu ihrer Behinderung sowie in den zwischenmenschlichen Beziehungen innerhalb der Familie, so vermißten sie in der Entwicklung ihrer Bildungs- und Berufsvorstellungen und Berufsabsichten Rückhalt und Unterstützung und beklagten Verunsicherung, Widerspüchlichkeit, Ratlosigkeit.

Während seine Brüder seine Studienabsichten unterstützten, erwarteten seine Eltern von ihm die Übernahme des elterlichen Betriebes, weil sie ihm vielleicht ein Studium nicht zutrauten, meint ein hörbehinderter Student der Biochemie. Eine Blinde erzählt, daß ihre Mutter aus Sicherheitsgründen erwartete, daß sie sich einen nicht-akademischen Beruf suchen würde. Genau umgekehrt erging es einer anderen Behinderten, die gerne einen sozialen Beruf erlernt hätte, ihren Eltern das aber niemals hätte zumuten dürfen. "Die haben solche Wünsche und Vorstellungen madig gemacht. Die erwarteten nichts anderes als ein Studium." Ihre Mutter hatte volles Zutrauen zu ihr, daß sie "mit der Behinderung schon etwas anfangen werde", ihr Vater dagegen nahm sie nicht ernst und glaubte, daß sie das Studium nur als Freizeitbeschäftigung macht, damit sie nicht gänzlich untätig ist. Bei einem anderen standen die Eltern einer weiterführenden Bildungslaufbahn gleichgültig gegenüber, sie haben weder zu- noch abgeraten. Andere wurden zumindest in dieser Frage einer besonders guten und umfassenden Qualifizierung unterstützt, die Entscheidung wurde ihnen letztlich aber selber überlassen. "Kind, du weißt schon, was du tust", lautete die lapidare Antwort der Eltern, und so konnte und mußte sie schon seit frühester Jugend, zumindest seit dem Zeitpunkt, ab dem man das machen kann, alle Entscheidungen selber treffen.

Gewiß machen auch nicht-behinderte Jugendliche die gleichen Erfahrungen mit ihren Eltern und in ihrem familialen Umfeld, aber hier ist die Behinderung der eigentliche Ausgangspunkt für ein derartig unsicheres und zwiespältiges Verhalten der Eltern und Geschwister. So erwächst aus dieser erlebten, einschränkenden und einengenden Skepsis, diesem Zweifeln und Nicht-Zutrauen die trotzig Haltung des "Jetzt erst recht", ein Ehrgeiz und Leistungswille, der eine Herausforderung an die Behinderung und mithin an den Behinderten darstellt, um das Defizient der Behinderung zu kompensieren. Es wird weiter unten zu

zeigen sein, wie sich diese Gruppe in anderen Lebensbereichen und -situationen verhält.

2.1.3 Gruppe 3 - Geborgen im sozialen Umfeld

Kennzeichnend für die dritte Gruppe ist die Akzeptanz und Bewältigung der Behinderung aufgrund einer relativ starken, wenn auch nicht spannungsfreien Bindung und Abhängigkeit vom sozialen Umfeld, seien es die Eltern, Familie, Partner, Freunde etc. Solche Faktoren spielen natürlich auch bei den anderen Gesprächspartnerinnen und -partnern eine Rolle, aber sie treten nicht so dominant in Erscheinung wie hier.

So betonen mehr oder weniger alle in dieser Gruppe, daß sie sich daheim wohl, sicher, geborgen, akzeptiert gefühlt haben, daß ihnen zuweilen die Fürsorge und Zuwendung der Eltern, vielfach vor allem der Mutter zu viel war. Weil sie mehrere Geschwister waren, empfand ein Interviewpartner in dieser Gruppe die Rezeption seiner Behinderung in der Familie als gut und angenehm. Allein, als Einzelkind, wäre es grauenhaft für ihn gewesen, weil dann eine Überbehütung stattgefunden hätte, ihm alles aus dem Weg geräumt worden wäre. Ein anderer, hörgeschädigt, war zuhause sehr umsorgt, aber bei Besuchen zog er sich stets zurück, weil ihn das Stimmengewirr nur nervte. Mit Verwandten wurde über die Behinderung nicht gesprochen, aber ansonsten war sie in der Familie kein Problem, es wurde offen darüber geredet. Mit den Geschwistern konnte teilweise noch offener als mit den Eltern über alle Probleme geredet werden. Dagegen waren soziale Kontakte mit Mitschülern eher schwierig wegen der Behinderung, hier hat er sich dann auch schnell allein gefühlt.

Ein solcher Schon- und Schutzraum kann dazu führen, daß das behinderte Kind kaum oder nur sehr schwer zu einer Selbständigkeit findet und sie entwickelt. Die Eltern selbst bauen sie nur unter diesem Schutzschild auf, was aber auch zu einer erheblichen Abhängigkeit von den Eltern bzw. einem Elternteil führen kann. So erklärt uns eine Behinderte, die nach wie vor eine sehr starke und enge Bindung an ihre Eltern hat: "Ich bin überhaupt nicht selbständig ... Das ist die Schuld meiner Eltern, insbesondere meine Mutter hat mir immer zu verstehen gegeben, daß das eine persönliche und eine familiäre Schuld sei, daß ich behindert bin". Sie habe Verständnis für das Leid ihrer Mutter, habe sie auch immer wieder getröstet, aber es habe ihr auch viel geschadet. Aber wenn sie nicht so erfolgreich in der Schule gewesen wäre, hätten ihre Eltern sie wohl auch nicht studieren lassen und schon gar nicht das Fach, das sie jetzt studiert.

Anders dagegen eine andere körperbehinderte Interviewpartnerin mit einer sehr starken Bindung an ihren Vater, mit dem sie vorrangig alle Fragen bespricht,

insbesondere Fragen ihrer Bildungs- und Berufslaufbahn: "Ich bin immer so erzogen worden, zu kämpfen, zu schauen, wie ich am besten damit fertig werde." Sie habe ihre Behinderung nie als Problem gesehen, sondern sich selbst immer nur gefragt, ob es an ihrer Persönlichkeit liege, wenn sie Probleme mit anderen, insbesondere Mitschülern, hatte. Die Behinderung war nur ein Problem, das es zu lösen galt durch Selbstdisziplin und Selbstbeherrschung. Während sie ihr Vater eher überfordert habe, habe ihre Mutter ihr eher weniger zugetraut, so daß letztlich die Erziehung "ganz gut ausgeglichen" war.

Ein ähnlich gegensätzliches Paar stellen zwei Sehgeschädigte dar. Der eine erhielt in frühester Kindheit die ganze Zuwendung seiner Mutter, die gern mehrere Kinder gehabt hätte. Er wurde früh zu einer gewissen Selbständigkeit erzogen, sich allein ankleiden zu können, zu essen, relative Ordnung zu halten etc. Mit der Einschulung mußte er in ein Internat, was zu einer gewissen Entfremdung führte, da er nur mehr am Wochenende daheim war. Dennoch besteht auch heute noch eine enge und feste Bindung zu den Eltern, die es ihm ermöglichen, sein Leben nach seinen Vorstellungen zu gestalten.

Im anderen Falle wurde der Blinde durchaus wohlbehütet erzogen, aber nicht überbehütet, nicht anders als sein erheblich älterer Bruder, eben "relativ normal", jedoch hatte er die Zuneigung der Eltern. Damit er nicht in ein Internat gehen mußte, sondern weiterhin wie andere Kinder aufwachsen konnte, verlegten die Eltern den Wohnsitz an den Schulort des behinderten Sohnes. Für ihn bedeutete die Behinderung zwar schon eine Herausforderung, aber nicht in dem Sinne, besser sein zu wollen oder zu müssen als die Nicht-Behinderten oder mehr zu leisten als diese, sondern eher in dem Sinne, daß es ihm reichte, genauso gut zu sein wie die anderen, was ihm ein hinreichendes Indiz für seine Intelligenz war.

Auch in Fragen der Bildung, speziell des Studiums, sind in dieser Gruppe zwei Tendenzen beobachtbar. Zum einen mischen sich bzw. haben sich die Eltern in keiner Weise in die Entscheidung eingemischt. Die Behinderten haben ihre Entscheidungen ganz allein treffen können, sei es, weil die Eltern aufgrund ihrer eigenen Bildungslaufbahn zu dieser Entscheidung nichts beitragen konnten, sei es, weil die Behinderung erst im Studium voll zum Ausbruch kam. Damit verbunden ist nicht selten ein Studienfachwechsel bzw. anstelle der Eltern übernehmen Freunde und Bekannte die Aufgabe, sie zu beraten und zu ermutigen, wie z.B. bei einer körperbehinderten Studentin, deren ohnehin nicht sehr guten Beziehungen zu den Eltern nach einem Unfall, der zu einer dauerhaften schweren körperlichen Behinderung geführt hatte, sich noch problematischer gestalten.

Dieser Tendenz stehen Eltern und Geschwister gegenüber, mit denen solche Bildungs- und Ausbildungsschritte eingehend erörtert und beraten wurden und werden. Die Behinderten wurden einerseits zu nichts gezwungen, andererseits erhielten sie eher Zuspruch und Ermunterung, wenn sie sich nicht im klaren waren oder "durchhingen". In Fragen integrativer anstelle segregierter Beschulung in besonderen Einrichtungen zeigten die Eltern von Behinderten in dieser Gruppe ein besonders hohes Engagement für ihre Kinder. Gerade die besonderen Einrichtungen im gymnasialen Bereich waren für sie wegen der großen räumlichen Trennung keine Alternative. Ihre Eltern, namentlich ihr Vater, hat einer unserer Interviewpartnerinnen nach dem Abitur zunächst zu einer praktischen Berufsausbildung geraten, "damit sie etwas in der Hand hat". Ihre Eltern haben ihr viel Freiheit gelassen, alles auszuprobieren, waren offen und haben sie nie unter Druck gesetzt, ergänzte sie ihre Aussagen zum Komplex "Bildung".

In dem sicheren Bewußtsein, daß sich seine Eltern sein Studium leisten können, hat er nicht schneller studiert, denn so habe er wenigstens etwas zu tun und sei nicht arbeitslos, äußert ein blinder Student im 24. Semester. Gehört auch diese Aussage eigentlich noch nicht hierher, obwohl sie auf Fragen zur Bildungslaufbahn geäußert wurden, so verdeutlicht sie doch die Haltung vieler in dieser Gruppe.

Kennzeichnend, so kann man diese Gruppe charakterisieren, ist auf der einen Seite das Zutrauen, das Engagement und die jederzeit präsenste Unterstützung eines Behinderten und auf der anderen Seite die Ängstlichkeit und Fürsorglichkeit sowie in gewisser Weise das nicht Nicht-Loslassen-Können des behinderten Kindes bzw. Heranwachsenden seitens der Eltern oder Geschwister. Hilfsbereitschaft und menschliche Wärme, so scheint es, prägen diese Gruppe in besonderer Weise. Die Rolle der Eltern oder Geschwister können dabei auch Freunde oder Partner übernehmen. Die Behinderten selbst stärkt dieses Wissen und Erleben von Geborgenheit, Hilfsbereitschaft und Zuspruch bei der täglichen Bewältigung und im Umgang mit der Behinderung.

2.1.4 Gruppe 4 - Warum gerade ich?

Wie schon weiter oben ausgeführt, steht bei dieser Gruppe die Behinderung, wie sich aus den Interviews ergeben hat, im Mittelpunkt des Denkens und Handelns. Das schließt nicht aus, daß manche unserer Probanden in einzelnen Bereichen sich in ihren Aussagen und Verhaltensweisen nicht von Interviewpartnerinnen und -partnern in anderen Gruppen unterscheiden. Die Zuordnung erfolgte nach dem jeweiligen Gesamteindruck, den wir von ihrer Persönlichkeit gewon-

nen haben. Charakteristisch für diese Gruppe erschien uns, daß die Behinderung das vorherrschende Kriterium für die Bewältigung des Lebens ist.

Es fällt auf, daß zahlreiche Interviewpartnerinnen und -partner erzählen, daß auf ihre Behinderung keine Rücksicht genommen wurde, insbesondere nicht von ihren Geschwistern oder daß sie barsch von ihren Eltern abgewiesen wurden, wie beispielsweise ein Gehörloser, wenn er wissen wollte, was z.B. der Sprecher im Fernsehen gerade gesagt hat oder wenn er die Kommunikation mit seinen hörenden Familienangehörigen suchte. "Wie sollte ich meinen Eltern klarmachen, daß sie sich anders verhalten sollten mir gegenüber? Das konnte ich damals gar nicht." Der Rückzug in die Einsamkeit und Isolierung war die Folge und schließlich, als Student, die völlige Trennung von seiner Familie, weil er dachte, er könne mit diesen Problem nicht umgehen oder gar fertig werden. Von seiten der Eltern erfuhr er keinen Ansporn, keinen Zuspruch, sie behandelten ihn und seine nicht-behinderten Geschwister wie "Fremdkörper", ihn noch mehr als seine Geschwister. Seine Eltern lebten "in einer anderen Dimension". In der Schilderung seiner Situation als Hörgeschädigter fährt er fort: "Keiner hat mich verstanden, keiner wußte, was er machen sollte, alle haben nur mit dem Mund gesprochen, es war total schwierig für mich; ich habe immer versucht zu sagen, Mensch, verändert doch euer Verhalten, das hat keiner gemacht, deshalb habe ich mich da nicht wohlfühlt."

Eine Körperbehinderte drückt ihr distanzierendes Verhältnis zu ihrem Elternhaus dadurch aus, daß sie nicht mehr sehr häufig nach Hause fahre, weil ihr Elternhaus nur teilweise behindertengerecht umgebaut sei, nämlich in einem separaten Bereich für sie. Ebenso erzählt ein Blinder, daß er wegen seiner Behinderung "viele Nachteile" zuhause erfahren habe, daß sich seine Eltern seinetwegen geschämt haben, ihn nicht nach draußen ließen, wenn viele andere Kinder und Erwachsene in der Nähe waren. Eine gewisse Scham und ein Schuldgefühl ihrer Eltern wollten auch andere Behinderte nicht ausschließen. Und eine Körperbehinderte weist darauf hin, daß ihr "niedlicher kleiner Bruder" von allen ihr gegenüber bevorzugt wurde.

Ein anderer Körperbehinderter, der ebenfalls meint, daß sich seine Eltern vielleicht seinetwegen geschämt haben, hebt besonders sein noch heute gespanntes Verhältnis zu seinem jüngeren, nicht-behinderten Bruder hervor, der seinetwegen insbesondere in der Schule von Lehrern mit Bemerkungen abqualifiziert bzw. zurückgesetzt wurde wie: "Du bist ja ein Depp, weil du einen Deppen zum Bruder hast". Bemerkenswert an diesem Ausspruch ist nicht nur die Rückwirkung auf das Verhältnis der Geschwister untereinander und auf das Selbstverständnis und Selbstvertrauen jedes einzelnen von ihnen, sondern auch die Diskriminierung eines Behinderten - ein Phänomen, das uns in verschiedensten Zusammenhängen wiederholt in unseren Interviews begegnet ist.

Es ist klar, daß derartige Zurücksetzungen, Verletzungen, Benachteiligungen, Abwertungen und Verhaltensweisen im familialen Umfeld den Behinderten immer wieder in negativer Weise mit seiner Behinderung konfrontieren und ihm seine Behinderung ganz besonders schmerzlich bewußt machen. Solche Bemerkungen und Verhaltensweisen prägen sich tief ein und erfordern viel Energie und Willenskraft, aber auch Zeit und Distanz, sich davon zu befreien und ein Selbstbewußtsein zu entwickeln, das die Behinderung als Teil der eigenen Persönlichkeit begreift, um aus dieser Haltung heraus sein Leben autonom zu gestalten. Solche Erfahrungen und Erlebnisse können aber auch prägend und bestimmend für das ganze weitere Leben sein.

Der schon zitierte Blinde, der sich im Gegensatz zu seinen nicht-behinderten Geschwistern an sein Elternhaus gebunden fühlte, meint, noch "Glück gehabt" zu haben, weil er seiner Meinung nach einen "starken Charakter" habe, denn "es ist nicht gut, wenn man Kinder überbehütet, aber oft genug falle ich über meine eigene Vergangenheit". Im Verlauf unseres Interviews spricht dieser Behinderte immer wieder von sich aus sein ungutes Verhältnis zu seinen Eltern an. Aus diesen "seelischen Ursachen" resultierten, wie er sagt, dann auch "schulische Probleme". Dieser Bereich wird in einem anderen Abschnitt noch gesondert betrachtet. Auf der anderen Seite sprechen einige Interviewpartnerinnen und -partner in dieser Gruppe von Überbehütung in ihrer Kindheit und Jugend, wobei einzelne ein Schuldgefühl der Eltern nicht ausschließen wollen. Oder sie waren nach Eintritt einer Behinderung durch einen Unfall in der Jugend "sehr umsorgt". Gerade in der Phase der Gewöhnung an die plötzlich und unverhofft veränderte Situation in der Familie und im Leben des Betroffenen selbst sind Verwirrung und Unsicherheit vorherrschend, Zukunftsängste werden wach, "was wird sein".

Alle sind "um mich herumgesprungen", um zu helfen, um alles aus dem Weg zu räumen, nachdem der erste Schock über die neue Situation überwunden war. "Die Behinderung war da, man mußte damit leben und versuchen, das Beste daraus zu machen", erklärt eine Interviewpartnerin die Situation nach dem Unfall. Es galt, die Zeit danach einzurichten, den Tagesablauf entsprechend zu gestalten etc. Weil die Eltern berufstätig waren, mußte bei aller Zuwendung zugleich pragmatisch gehandelt werden, daher mußte offen über die Behinderung und die damit zusammenhängenden Bedürfnisse gesprochen werden. Für die Behinderte war es "ein langer Prozeß", sich aus der Umarmung, der Überbehütung zu befreien, "selbständig zu werden, sich nicht alles vorschreiben zu lassen". Beide Seiten mußten den Umgang mit der Behinderung langsam und mühsam erlernen, um loslassen und selbständiger werden zu können. Sie meint, selbstbewußter geworden zu sein, aber sie benötige nach wie vor "viel Hilfe", die ihr allerdings auch "reichlich gewährt" werde. In ähnlicher Weise reagierte ein anderer, von Geburt an Körperbehinderter.

Den Behinderten in dieser Gruppe wird ihre Behinderung um so bewußter, je mehr sie sich von daheim abzunabeln versuchen, weil sie in der Entfaltung ihrer Selbständigkeit durch die übergroße Fürsorge, Zuwendung und Behütung im Elternhaus stark eingeengt waren. Die Fürsorge der Eltern äußert sich vor allem in besonderer Pflege und Förderung des behinderten Kindes z.B. durch spezielle Gymnastik, in der Hoffnung auf Besserung oder gar Heilung, während die Behinderten von der Verwandtschaft verwöhnt wurden.

Wie im Falle einer Blinden, so waren die Eltern auch anderer Behinderter um Normalität in der Erziehung bemüht und wollten alle Geschwister gleich erziehen. Aber, so bemerkt eine sehgeschädigte Studentin, das ging natürlich nicht, denn in ihrer Mobilität war sie draußen beim Spielen eingeschränkt und ihr standen nicht die gleichen Möglichkeiten zur Verfügung wie ihren nicht-behinderten Geschwistern. Im Haushalt dagegen durfte sie viele Hausarbeiten mitmachen, nur kochen durfte sie erst, nachdem sie es in der Schule gelernt hatte.

Das Bemühen um Normalität und gleichzeitiges Umsorgtsein haben auch andere Behinderte in dieser Gruppe erfahren und sich dabei recht wohl gefühlt. Sie sind gern zuhause, aber sie haben erst mit dem Auszug von daheim während des Studiums gemerkt, daß es "ein großer Unterschied" ist, "allein zu wohnen", denn "zuhause ist alles viel einfacher". Die Behinderung, die zuhause scheinbar kein Problem mehr darstellte, holt die Behinderten wieder ein, konfrontiert sie aufs neue mit ihrer Behinderung und rückt die Behinderung so deutlicher in den Vordergrund als bei jenen, die schon in der Kindheit und Jugend ein mehr oder weniger "normales" Verhältnis zu ihrer Behinderung entwickeln konnten, autonom mit ihr umzugehen und zu leben gelernt haben. Dennoch war dieser Schritt weg von daheim notwendig und wichtig für ihre "Abnabelung" von dem wohlbehüteten und umsorgten Zuhause.

Das Bemühen um Normalität und das gute Verhältnis der Geschwister untereinander wurde im Fall der erwähnten Blinden dort unterbrochen, wo sich die nicht-behinderten Geschwister benachteiligt fühlten, weil die blinde Schwester "mehr in der Küche tun" durfte als die anderen und obendrein auch noch "als klug galt". Genau weiß sie das allerdings nicht, weil nie darüber gesprochen wurde. Überhaupt war die Behinderung als solche - anders als weiter oben erwähnt -, etwa Fragen und Gespräche darüber, was und wie sie als Blinde fühlt etc., kein Thema, weder in der Familie noch in der Schule. Es wurde ganz einfach das Notwendige pragmatisch angegangen. Hier zeigten auch ihre Geschwister großes Geschick, ihr Dinge und Fertigkeiten zu zeigen und zu vermitteln.

Gerade jene in dieser Gruppe, die einerseits von Überbehütung, besonderer Fürsorge und möglichen Schuldgefühlen der Eltern berichten, erzählen auf der

anderen Seite von Auseinandersetzungen mit den Eltern bei ihren Versuchen, die Grenzen ihrer Möglichkeiten auszuloten und kennenzulernen. Gelegentlich wurden ihre Argumente auch akzeptiert, wenn sie bereit waren, die Konsequenzen für ihr Handeln zu tragen.

Schließlich sind in dieser Gruppe noch jene zu erwähnen, die eigentlich schon der letzten Gruppe in der Skala unserer Verhaltensmuster zuzurechnen wären, die ihre Behinderung mehr oder weniger zu verdrängen suchen. Sie fallen nur deshalb nicht in diese Gruppe, weil ihnen bewußt ist, daß sie ihre Behinderung verdrängt haben und teilweise noch immer zu verdrängen suchen.

Insbesondere ein Körperbehinderter - genaue Diagnose Muskeldystrophie - erzählt sehr ausführlich, daß er in seiner Jugend die Probleme und Einschränkungen, die mit seiner Behinderung verbunden sind, ignoriert, verdrängt habe. Seine Ausdrucksweise macht deutlich, wie schwer sich unser Interviewpartner noch zum Zeitpunkt unseres Interviews mit seiner Behinderung tat. Rational war ihm klar, daß man ein solches Verhalten "vielleicht auch als Verdrängung bezeichnen kann". Die Tatsache, auf den Rollstuhl angewiesen zu sein sowie die Tatsache seiner Behinderung als solcher sei nicht eigentlich tabuisiert worden, auch sei er nicht verwöhnt worden, meint er auf der einen Seite, aber man habe "wohl nicht darüber geredet, sondern durch Tun, durch Lebensführung zu schaffen gesucht, was nicht sofort eine Problemkomponente bedeutete ... Gespräche darüber waren sehr anstrengend. ... über den eigentlichen Kern, Muskelschwunderkrankung, wurde recht wenig geredet ... Dem Destruktivitätspotential, was die Krankheit in bestimmten Ausweglosigkeiten auch bedeuten kann, dem sind sie (die Eltern) mit einer sehr lebensamen Art und Weise begegnet".

Die gewundene, weitschweifige Ausdrucksweise macht deutlich, wie sehr dieser Interviewpartner noch immer mit seiner Behinderung beschäftigt ist, wie sehr sie sein ganzes Denken und Handeln bestimmt. Zwar habe er von seinen Eltern Zuspruch und Ansporn, die Behinderung aktiv anzugehen, erfahren, aber Konflikte, behinderungsbedingte Probleme etc. habe er nur mit seinem Onkel besprochen, nicht mit seinen Eltern. "Das Reden ist das eine und die tatsächlichen Erfahrungen sind das andere ... Es war eine sehr kommunikative Atmosphäre, aber die bedrohlichen Elemente der Krankheit wurden sicher ausgespart."

Angesichts der Schwere der Behinderung mag eine solche Reaktionsweise verständlich sein, sie macht aber das Dilemma deutlich, in dem sich Eltern schwerbehinderter Kinder befinden können, zwischen Wunsch und Wirklichkeit, zwischen möglichst weitgehender Normalität in der Erziehung und notwendiger

Rücksichtnahme auf die Behinderung den richtigen Weg für ein selbständiges und selbstbestimmtes Leben des behinderten Kindes zu finden.

Nahezu alle Gesprächspartnerinnen und -partner in dieser Gruppe betonten, daß ihre Eltern an einer guten, qualifizierten Bildung und Ausbildung interessiert waren, zumindest im Sekundarbereich II am Besuch eines Gymnasiums. Für den weiteren Bildungsweg danach wurde vielen freie Hand gelassen. Sie konnten selbst entscheiden, was sie machen wollten. Es gab allerdings über den weiteren Bildungsweg auch Kontroversen mit den Eltern. Sie wollten entweder eine berufliche Ausbildung in einer Behindertenwerkstätte oder überhaupt, daß der Behinderte arbeitet und nicht studiert. Manche Eltern waren gegen eine praktische berufliche Ausbildung vor dem Studium, andere rieten von bestimmten Studiengängen ab, weil sie keine Chancen für eine spätere Erwerbstätigkeit sahen. Trotz solcher Kontroversen wurden die einen auch weiterhin von den Eltern gefördert und unterstützt, während die anderen ihre eigenen Wege gingen und sich nicht von den Eltern beeinflussen ließen.

Umgekehrt haben die Eltern einerseits ihre behinderte Tochter gewähren lassen, sich andererseits von der Berufsberatung beeinflussen lassen. Sie waren daran interessiert und haben sich darum gekümmert, daß ihre Tochter überhaupt eine Aufgabe hat. Sie haben zum Studium geraten, weil es sonst kaum berufliche Alternativen für sie als Körperbehinderte gab. Im Falle des schon erwähnten Hörgeschädigten in dieser Gruppe waren die Eltern überhaupt froh, wenn er seine eigenen Wege ging und sie sich nicht um seine weitere Bildungslaufbahn zu kümmern brauchten. Eine blinde amerikanische Studierende erzählt, daß ihre Eltern mit einem Universitätsstudium einverstanden waren, ihr sogar für ein Auslandsstudium freie Hand ließen, wobei sie, wie sie wiederholt betont, nie wisse, was ihre Eltern und Geschwister wirklich denken.

Besonders eindrucksvoll und kennzeichnend für diese Gruppe der Behinderten scheint uns jener Körperbehinderte, der an der Grenze zur letzten Gruppe steht. Seine Eltern waren zwar an einer qualifizierten Bildung und Ausbildung interessiert und haben ihn in diesem Bestreben unterstützt, aber sie gaben ihrem Sohn nicht die erwartete und erhoffte klare Antwort, sondern verhielten sich nach seinen Aussagen "ambivalent". "Auf der einen Seite besteht ein gewisses Unbehagen, daß das alles nicht so recht klappt, auf der anderen Seite steht die Erkenntnis, daß beruflicher Werdegang nicht alles ist ... daß die anderen Dinge auch einen Stellenwert haben ... sie haben nie endgültigen Druck gemacht." Er selbst sieht sich ambivalent dazwischen. Es finde nun doch "das ein bißchen so statt", was er sich so nie gewünscht hatte, nämlich "die Behindertenrolle als Damoklesschwert über einem, die eintreten kann als irgendeine Form der Isolation; je weniger Kraft man hat, sich anzustrengen, um so eher ist man aus ir-

gendwelchen Zusammenhängen draußen, das wiederum macht deprimierter, führt zu unsinnigen Kraftanstrengungen."

Auch wenn unser Gesprächspartner sich nur in sehr unklaren Andeutungen ergeht, so wird doch deutlich, wie sehr er aus seiner Behinderung heraus reagiert. Sie beschäftigt ihn offenkundig so stark, daß dies zu depressiven Phasen führt. Seine Eltern haben darauf geachtet, daß "ich zu Schulzeiten auf keinen Fall die Flinte ins Korn werfe, pubertäre depressive Anwandlungen wurden schon immer aufgefangen". Seine depressiven Anwandlungen erklärt er damit, daß es "schwer für sie ist, sich in die Situation tatsächlich reinzudenken", weil er oft bis an die Grenzen seiner Leistungsfähigkeit gegangen ist und ihnen "nicht seine wahre Leistungsfähigkeit vermittelt hat". Im gleichen Atemzug macht er seinen Eltern gleichsam den Vorwurf, daß es "fair gewesen wäre, einen Alternativplan für seine Bildungslaufbahn auszuloten, was wäre, wenn er das alles nicht auf die Reihe kriegt". Ihm schwebte ein "Krisenszenario" vor, aber "sie haben mich da erst mal ein bißchen auflaufen lassen".

Zumindest aus der Perspektive des familialen Umgangs mit der Behinderung, der Erziehung und der Bildungserwartungen bzw. -vorstellungen rückt in dieser Gruppe bei allen die Behinderung mehr oder weniger stark in den Mittelpunkt ihres Denkens und Handelns.

2.1.5 Gruppe 5 - Wenn die Behinderung nicht wäre ...

Schließlich gilt es noch die letzte Gruppe unter dem Aspekt des familialen Umfeldes zu betrachten. Bei den Angehörigen dieser Gruppe haben wir im Verlauf unserer Interviews den Eindruck gewonnen, daß sie ihre Behinderung verdrängen oder doch zumindest zu verdrängen suchen. Gleichwohl werden sie auf die eine oder andere Weise immer wieder mit ihrer Behinderung konfrontiert.

Wegen der scheinbaren "Geringfügigkeit der Behinderung" hat eine schwerhörige Interviewpartnerin ihre Behinderung "manchmal vergessen" und ihre Verständnis- und Kommunikationsprobleme auf andere Ursachen zurückgeführt. Das wiederholte Nachfragen, was gerade gesprochen oder gesagt wurde, hat sie genervt, weil sie diesen Leuten aufgrund ihres Verhaltens nicht gleichzeitig von den Lippen ablesen konnte.

Überhaupt fällt auf, daß die meisten Interviewpartnerinnen und -partner in dieser Gruppe relativ wenig oder nur sehr vage über den Umgang mit ihrer Behinderung im familialen Umfeld erzählt haben. Sie greifen Einzelerlebnisse und -erfahrungen heraus, an denen sie die Behinderung festmachen. Es tat den El-

tern, in Sonderheit der Mutter, leid oder weh oder sie war "dann auch immer ganz traurig, wenn ich deshalb (wegen der Behinderung) Probleme habe".

Die Behinderten fühlen sich nicht isoliert oder überbehütet, aber sie haben selber Probleme, ihre Behinderung nach außen zu zeigen, etwa durch Benutzung eines weißen Langstocks als Blinde oder bei Bestellungen im Restaurant. Wie behindert sie eigentlich ist, merkte eine andere seh- und körperbehinderte Interviewpartnerin erst im Studium, als die Pflege durch die Eltern wegfiel und neu organisiert werden mußte. In einem anderen Fall sprachen die Eltern einer behinderten Studentin "von einem Wunder, daß ihr so etwas passiert ist". Sie mußte viele Arztbesuche über sich ergehen lassen, weil ihre Eltern die Behinderung nicht "hinnehmen", nicht wahrhaben wollten. Sie selbst suchte Zuflucht in einer Heileurythmie in der Meinung, daß sie die Behinderung erleben muß, damit sich ihr eine andere Welt erschließt. Für sie ist auch heute noch die Abnabelung von zuhause ein großes Problem.

Auch mit ihren Geschwistern, seien sie jünger oder älter, haben einige Interviewpartnerinnen und -partner in dieser Gruppe Probleme. Zum einen fühlen sich die Geschwister benachteiligt oder die Behinderung ihres Bruders ist ihnen peinlich gegenüber ihren Freunden u.dgl., zum anderen haben ältere Geschwister eine dominierende Rolle. Mit zunehmender Verschlechterung seiner Sehschädigung mußte ein anderer allerdings auch die Erfahrung der Ausgrenzung machen, er wurde wegen seiner Behinderung für minderwertig gehalten. Derselbe Behinderte hatte zuvor im Interview zu verstehen gegeben, daß seine Behinderung zwar in der Großfamilie bekannt war, daß er selbst aber gar nicht darüber reden wollte, schon gar nicht gegenüber seinen Schulkameraden.

Wieder ein anderer, der von seiner Hörschädigung überhaupt nichts erwähnt und nur in bezug auf seine motorischen Störungen einiges erzählt, erinnert sich eher negativ daran, schon früh von seinen Eltern mitbekommen zu haben, was er alles einmal nicht wird machen können. Verständlich, daß ein junger Mensch seine Behinderung zu verdrängen sucht, wenn ihm eine besonders schlechte Lebensperspektive prognostiziert wird. Die Eltern sind bemüht, einerseits möglichst alle Schwierigkeiten und Probleme von ihm fernzuhalten, ihn andererseits anzuspornen, nicht schon in der Schulzeit "die Flinte ins Korn zu werfen". Er begreift sein Leben als Schicksal, "aus dem man etwas machen kann, was nicht in das übliche Gesellschaftsbild paßt". Ein blinder Student in höherem Semester bringt stellvertretend für diese Gruppe zum Ausdruck, wie versucht wird, die Behinderung zu verdrängen: "Mein Stolz ließ es nicht zu, daß ich behindert bin. Ich stand seelisch über dieser Krankheit."

Was die Einstellung der Eltern zu Fragen der Bildung betrifft, waren die Aussagen in dieser Gruppe ebenfalls eher dürftig. Zwar wurde vereinzelt angedeu-

tet, daß die Eltern schon an einer guten Bildung interessiert waren, daß die Behinderten aber zu nichts gedrängt wurden. Nur in Einzelfällen haben sie gegen einen vorzeitigen Schul- bzw. Studienabbruch argumentiert oder stellte sich ihre Studienvorstellung als sinnlos heraus. Das Problem der Verdrängung wird noch in anderem Kontext genauer zu betrachten sein.

3 Schule

Neben der Familie ist die Schule in der Jugendzeit der wichtigste Ort, wo der Umgang mit einer Behinderung gerade unter dem Aspekt der schulischen und sozialen Integration und damit die Bewältigung der Behinderung gelernt und geübt werden kann. Die Konfrontation mit gleichaltrigen nicht-behinderten Schulkameraden kann einem behinderten jungen Menschen die Grenzen und Einschränkungen aufgrund seiner Behinderung besonders schmerzhaft vor Augen führen. Sie kann ihm aber auch das Erlebnis und die Erfahrung des Verständnisses für seine Situation, das Gefühl des Angenommenseins und des Dazugehörens trotz der Behinderung vermitteln. Das wiederum stärkt den Mut und die Zuversicht, das Selbstbewußtsein und Selbstvertrauen. Umgekehrt kann Ausgrenzung und Isolation die Folge sein, wenn und weil die Behinderung nicht thematisiert wird, die Nicht-Behinderten - Lehrer wie Mitschüler - unsicher, hilflos, auch gedankenlos und durchaus gleichgültig einer Behinderung gegenüberstehen.

Im allgemeinen, so wird gesagt, gehen Kinder unbefangener, unkomplizierter und unbekümmerter mit einem behinderten Spiel- und Schulkameraden um. Das Verhalten ist weitgehend noch von Neugier und Interesse am Unbekannten und Außergewöhnlichen geprägt, etwa dem Rollstuhl oder dem weißen Langstock. Die Phase der Pubertät bringt offenbar eine erste Zäsur im Umgang und im Verhältnis von Behinderten und Nicht-Behinderten mit- und zueinander mit sich, wenn gleichsam ein Paradigmenwechsel der Interessen und Aktivitäten stattfindet bzw. eine neue Phase der Entwicklung im Leben der Heranwachsenden einsetzt. Behinderte junge Menschen sehen sich in dieser Lebensphase in besonderer Weise mit ihrer Behinderung konfrontiert. Dies gilt allerdings unabhängig davon, ob sie nun gemeinsam mit nicht-behinderten Jugendlichen dieselbe Schule besuchen oder, getrennt von ihnen, eine schulische Qualifikation in einer besonderen Einrichtung anstreben.

Wir haben daher auch diesen Lebensbereich, soweit er uns für die Bildungslaufbahn und den Umgang mit der Behinderung bedeutsam erschien, in unsere Untersuchung einbezogen, um einen Eindruck davon zu bekommen, wie unsere Probanden in dieser Lebensphase ihre Behinderung bewältigt und akzeptiert haben. Es bedarf wohl kaum einer näheren Begründung und Erörterung, daß in

dieser Lebensphase bestimmte Einstellungen und Verhaltensweisen eingeübt und festgelegt werden, die eine Persönlichkeit ganz wesentlich prägen.

3.1 Integration um jeden Preis? Zahlenverhältnisse

Nahezu 40% unserer Interviewpartnerinnen und -partner haben während ihrer Schulzeit ausschließlich und etwa je 30% teilweise eine Regelschule im Primar- wie im Sekundarbereich besucht bzw. ausschließlich besondere Einrichtungen für Behinderte. Es verwundert nicht so sehr, daß es sich bei der Mehrzahl der voll integrativ beschulten Behinderten um Körperbehinderte handelt, insgesamt 16 von 24 Probanden in dieser Gruppe. Sie haben nicht die spezifischen Wahrnehmungs- und Kommunikationsprobleme wie Sinnesgeschädigte, die besonderer technischer Lehr- und Lernmittel sowie spezifischer Betreuung und Unterweisung bedürfen. Weit erstaunlicher erscheint dagegen, daß offenkundig schon in den 70er und 80er Jahren, zu einer Zeit also, als die integrative Beschulung Behinderter noch keineswegs so en vogue war wie heute, je vier sehbehinderte und hörgeschädigte Jugendliche von der Grundschule bis zum Abitur ausschließlich Regelschulen besucht haben, immerhin mehr als 15% unserer Interviewpartnerinnen und -partner insgesamt.

Tab. 1: Verteilung der Interviewpartner/innen nach Art der Behinderung und Form des Schulbesuchs

Behinderungsart	integrativ	teilweise integrativ		besondere Einrichtung
		insgesamt	davon Abschluß an der Regelschule	
sehbehindert	4	4	2	1
blind	(+1)*	7	6	7
schwerhörig	3	2	1	3
gehörlos	1			5
körperbehindert	16 (+2)*	3	3	4

* während der Schulzeit noch nicht behindert

Noch bemerkenswerter erscheint, daß die überwiegende Mehrzahl unserer Interviewpartnerinnen und -partner, die entweder ihre Grundschulzeit oder die Zeit an einem Gymnasium in einer Regelschule verbracht haben, blind oder sehbehindert waren, gut 60% in dieser Untergruppe bzw. ebenfalls über 15% unserer

Probanden. Einige von ihnen haben zusätzlich noch eine körperliche Behinderung, einer eine Hörschädigung. Die Sehgeschädigten stellen zwar zahlenmäßig die größte Gruppe unter jenen, die während ihrer Schulzeit ausschließlich in besonderen Einrichtungen für Behinderte unterrichtet wurden, aber das sind nicht einmal 40% aller Sehgeschädigten in unserem Sample.

Je nach Art der Behinderung haben hörgeschädigte Jugendliche am häufigsten eine besondere Einrichtung besucht. Zwar ist die Verteilung in unserem Sample keineswegs repräsentativ für die Gesamtheit behinderter Schüler an weiterführenden Schulen, aber sie läßt doch eine gewisse Tendenz erkennen. Danach scheint es so, daß schon früher mehr behinderte Jugendliche integrativ beschult wurden als segregiert. Die amtliche Statistik gibt hierüber keine nähere Auskunft.

Die Verteilung unserer Probanden nach Art der besuchten Schule und nach Art der Behinderung findet jedoch keine Entsprechung in der Differenzierung nach Verhaltensmustern im Umgang mit und in der Akzeptanz der Behinderung. Es finden sich in allen fünf Gruppen Interviewpartnerinnen und -partner, die während ihrer Schulzeit ausschließlich oder teilweise Regelschulen bzw. ausschließlich besondere Einrichtungen für Behinderte besucht haben. Die Frage erscheint daher interessant, wie unsere Gesprächspartnerinnen und -partner diese Lebens- und Entwicklungsphase erlebt haben und wie sie sie retrospektiv beurteilen. Was waren die wichtigsten Erlebnisse und Erfahrungen in dieser Zeit im Hinblick auf ihre Behinderung?

3.2 Bildung und Ausbildung als Kompensation

In der Regel sind es die Eltern, die zum einen eine möglichst normale Erziehung und gute Schulbildung ihres behinderten Kindes wünschen, zum anderen jedoch ihr behindertes Kind in seiner familialen Umgebung und Geborgenheit behalten wollen. Der Wechsel an eine besondere Einrichtung bzw. Sonderschule, insbesondere zum Erwerb eines weiterführenden Bildungsabschlusses, ist nicht selten mit einem Wohnortwechsel und damit der Unterbringung in einem Schulheim oder Internat bzw. in Wohngruppen am Schulort verbunden. Es dürfte eher die Ausnahme sein, daß Familien ihren Wohnsitz verlegen, nur um ihrem behinderten Kind den Besuch einer weiterführenden Schule zu ermöglichen und zugleich die Bindung an die Familie nicht aufzugeben. Solche Abwägungen führen letztlich zur Entscheidung für eine integrative Beschulung.

Nicht selten übten die Eltern oder zumindest ein Elternteil bei denjenigen Gesprächspartnern und -partnerinnen, die integrativ oder teilweise integrativ beschult wurden, einen Lehrberuf aus. Zuweilen besuchte das behinderte Kind

dann die gleiche Schule, an der der Vater oder die Mutter unterrichtete. Damit waren vor allem Probleme des Schultransports und der persönlichen Bedürfnisse weitgehend gelöst. Allerdings ergaben sich daraus auch wiederum Konflikte mit Kolleginnen und/oder Kollegen, so daß eine Umschulung angezeigt war.

Besonders engagierte Eltern hatten sich schon im Vorschulalter ihres behinderten Kindes gegen mancherlei behördliche Widerstände durchgesetzt, ihr Kind in einen normalen Kindergarten zu schicken. Diesen Weg verfolgten sie dann in der Schulzeit ebenso konsequent und hartnäckig weiter. Für andere bot sich am Wohnort die Gelegenheit, ihr Kind an ein normales Gymnasium zu schicken, das sich die Integration von blinden oder hör- bzw. körperbehinderten Jugendlichen zur Aufgabe gemacht hatte. Es kam aber auch schon in den 70er und frühen 80er Jahren vor, daß allein aufgrund des persönlichen Engagements und der Bereitschaft von Schulleitern und Lehrern einzelnen behinderten Jugendlichen der Besuch einer Regelschule ermöglicht wurde.

Völlig problemlos scheint für relativ wenige behinderte Jugendliche die integrative Beschulung zu verlaufen. Nur etwa ein Drittel unserer Probanden, die Erfahrung mit einer ausschließlichen oder teilweisen integrativen Beschulung gemacht haben, geben zu verstehen, daß sie in ihrer Schulzeit überhaupt keine Probleme, weder mit ihren Lehrern noch mit ihren Schulkameradinnen und -kameraden, gehabt haben. Bemerkenswert ist, daß diese Interviewpartnerinnen und -partner fast ausschließlich der ersten und zweiten Gruppe von Bewältigungsstrategien zugehören. Sie haben, wie einige von ihnen berichten, selbst die Initiative ergriffen und ihren Lehrern gegenüber, aber auch vor der Klasse ihre Behinderung und ihre Situation als Behinderte erläutert und klargemacht, was man im Umgang mit ihnen wie und wann berücksichtigen könnte und sollte. Manche Lehrer kannten aufgrund von Modellversuchen die Situation in integrativen Schulklassen bereits und engagierten sich sehr, den behinderten Schülern je nach Art ihrer Behinderung das Mitarbeiten und Lernen zu erleichtern, z.B. Tafelanschrieb vorlesen und/oder diktieren, Folien erläutern, das Ablesen von den Lippen ermöglichen etc.

Die Mehrheit unserer Probanden hingegen hatte mehr oder weniger vorübergehende oder auch dauerhafte Probleme und Schwierigkeiten mit der integrativen Beschulung. Lehrer ignorierten die Behinderung, waren verunsichert oder verweigerten eine besondere Berücksichtigung der Bedürfnisse behinderter Schüler. Mitschüler hänselten und ärgerten die Behinderten, die sich wiederum ausgegrenzt und isoliert fühlten. Spannungen bis hin zu Aggressionen kann es auch in besonderen Einrichtungen geben, wenn beispielsweise sehbehinderte und blinde, hörbehinderte und gehörlose oder sinnesgeschädigte Schüler mit lernbehinderten und geistig behinderten Schülern in einer Klasse gemeinsam unterrichtet werden. Dies scheint offenkundig bei einigen unserer Interviewpartnerinnen und

-partner in der Grund- und Hauptschule der Fall gewesen zu sein. Auf der anderen Seite beklagen fast alle seh- oder hörgeschädigten Gesprächspartnerinnen und -partner und sind die Isolation weiterführender besonderer Einrichtungen, etwa in Marburg, Stegen oder Essen, gegenüber Kontakten mit Nicht-Behinderten, mithin eine gewisse "Ghettoisierung" solcher Einrichtungen.

Offenbar verbinden Eltern behinderter Kinder besondere schulische Einrichtungen für Behinderte mit minderer Ausbildungsqualität gegenüber einer entsprechenden Regelschule. Sie ermuntern oder überreden ihr behindertes Kind deshalb zum Besuch einer Regelschule mit dem Hinweis, wie eine körperbehinderte Studentin im Interview erzählt: "Du mußt gut sein, um mit den Nicht-Behinderten Schritt halten zu können". Sie habe heute diese Einstellung so verinnerlicht, daß sie oft von sich selbst eine höhere Leistung verlange als Nicht-Behinderte von sich selbst. Diese behinderte Studentin steht mit ihrer Begründung für die Wahl einer Regelschule keineswegs allein.

Umgekehrt führte beispielsweise bei einem hochgradig hörgeschädigten Studenten der so erzwungene oder aufgezwungene Besuch von Regelschulen zu einer "sozial-kommunikativen Dauerkatastrophe", die den "Rückzug ins Lernen" zur Folge hatte, denn, wie er anfügt, "auch die geistige Auseinandersetzung war Kommunikation". Freiwillig wechselten behinderte Schüler von einer Regelschule in eine besondere Einrichtung für Behinderte, um den Problemen und Schwierigkeiten mit Lehrern und nicht-behinderten Mitschülern im Umgang mit ihrer Behinderung zu entgehen und vor allem auch, um den notwendigen Abnabelungsprozess von daheim zu vollziehen oder auch, weil sie in der Sonderschule eine behindertengerechte Betreuung und Umgebung erwarteten. Denn, so ein sehbehinderter Student der Psychologie, "bei einer integrativen Beschulung in einer Regelschule muß man schon einiges einstecken können". Hierauf wird weiter unten näher einzugehen sein.

Eine andere körperbehinderte Interviewpartnerin erwähnt in diesem Kontext, ihr Vater habe sie immer wieder angehalten, ihrer Behinderung kritisch gegenüberzustehen und gesagt: "Erst einmal alle Ausreden in Frage stellen, wenn etwas nicht geht, und erst zuletzt die Schwierigkeiten und Probleme auf die Behinderung schieben". Ziel ihrer Eltern sei es gewesen, daß sie ein möglichst "normales Leben" führe. Dies war für anderen Eltern der entscheidende Grund und die eigentliche Triebfeder, ihr behindertes Kind auf eine Regelschule zu schicken. Daß eine Behinderung auch als Vorwand dienen kann, um Leistungsschwächen oder Schwierigkeiten anderer Art zu erklären, war auch anderen Interviewpartnerinnen und -partnern bewußt.

Finden sich die bisherigen Äußerungen und Einstellungen überwiegend bei Probanden der ersten beiden Gruppen und noch zu einem geringeren Teil bei denen

in der dritten Gruppe unserer Verhaltensmuster, in denen die Behinderung aufgrund eines ausgeprägten Selbstbewußtseins, durch besonderen Ehrgeiz und hohe Leistungsansprüche an sich selbst bzw. durch starken Rückhalt im familialen und sozialen Umfeld bewältigt wird, so weisen die nachstehenden Aussagen von Interviewpartnerinnen und -partnern aus der vierten und fünften Gruppe darauf hin, daß integrative Beschulung in eine Scheinwirklichkeit und einen Zwang zur Anpassung führen kann. So gibt die Aussage einer seh- und gehbehinderten Studentin über ihre integrative Beschulung schon zu denken. Zwar wollten auch ihre Eltern, daß sie ein Leben so normal wie möglich führe, aber es sei ihren Eltern schwer gefallen, eine geeignete Schule zu finden. Sie habe sich gar nicht als etwas Besonderes wahrnehmen wollen, sondern nur mit den anderen - gemeint sind die nicht-behinderten Mitschüler/innen - mithalten wollen. Erst in der Pubertät habe sie eingesehen, daß sie anders ist.

Obwohl das Gymnasium die schulische Integration behinderter Jugendlicher zum Ziele hatte, habe sie sich keineswegs integriert gefühlt, sondern ausgegrenzt und "unten durch". Erschwerend kam hinzu, daß sie als faul galt, weil sie mit dem Lerntempo der anderen nicht Schritt halten konnte. Sie wechselte an eine Ganztagschule in der Hoffnung, daß dort aufgrund der intensiveren Beobachtung ihre Fähigkeiten besser erkannt würden. Aufgrund wiederholter ähnlicher Äußerungen haben wir diese Studentin der fünften Gruppe zugeordnet. Sie kämpft auch noch im Studium mit ähnlichen Problemen.

Ein anderer körperbehinderter Student spricht in diesem Zusammenhang von "durchbeißen", weil ihm einige Klassenkameraden seine "Vergünstigungen" neideten, etwa zeitliche Verlängerung oder Benutzung eines separaten Klassenzimmers bei Schulaufgaben. Wegen der Entfernung zwischen Wohnort und Schulort fühlte er sich in "zwei Welten", mehr und mehr entfremdet daheim von seinen früheren Kameraden und nicht integriert in der Schule, da insbesondere soziale Kontakte außerhalb der Schule so gut wie unmöglich waren. Bei einem Sehbehinderten dürfte die Behinderung in der Schule möglichst nicht wahrgenommen werden, nur wenige Schulkameraden wußten von seinen Schwierigkeiten etwa beim Tafelanschrieb, aber die Behinderung war eigentlich tabu, denn in seinem Kulturkreis gilt eine Behinderung als "Makel", der auf die ganze Familie zurückfällt. Man steht daher "seelisch über der Krankheit".

Nicht nur aus Unsicherheit, sondern auch aufgrund des Bemühens, seine behinderungsbedingten Schwächen und Mobilitätsschwierigkeiten zu überspielen und unter großen Anstrengungen noch selbst Treppen zu steigen, haben dazu geführt, wie ein körperbehinderter Student, der zum Zeitpunkt des Interviews vor dem Abbruch seines Studiums stand, rückblickend selbstkritisch anmerkt, "daß Lehrer und Mitschüler so reagiert haben, als ob die Behinderung nicht da wäre". Seine "aktive Beteiligung am Unterricht, sein energisches Mitarbeiten"

fürte dazu, daß "es nie zur Disposition stand, daß irgendwann irgendwie darüber (über seine Behinderung) geredet wurde". Dadurch habe er "ein Selbstverständnis entwickelt, wie es heute nicht mehr vorhanden ist, es zu einer Sache werden lassen so, wie andere sich über ihr Laufen keine Gedanken mehr machen, so habe ich es irgendwann geschafft, mit meiner Behinderung umzugehen, ohne mir darüber Gedanken zu machen". Diese Haltung hat, wie weiter unten noch näher zu zeigen sein wird, an der Universität schließlich zu seinem "breakdown, zum Erklärungszwang" geführt, daß er sich bisher "etwas vorge-macht hat". Er stand damals zugleich unter einem hohen Erwartungsdruck seiner Eltern, dem er entsprechen wollte. Weiter oben hatten wir aus dem familia-len Umfeld dieses Studenten gehört, daß die Behinderung daheim nie eigentlich thematisiert worden war, sondern man ganz einfach pragmatisch gehandelt hat.

Wenn die Integration in eine Regelschule von einem nicht unbeträchtlichen Teil unserer Probanden mit dem Versuch, die Behinderung zu ignorieren oder gar zu verdrängen, erkaufte wird, welche Vorteile hat dann eine segregierte Beschulung von der Grundschule bis zum Abitur? Immerhin ein Drittel unserer Gesprächspartnerinnen und -partner sind diesen Weg gegangen.

Für die einen, deren Einschulung und mehr noch deren Übertritt von der Grundschule in das Gymnasium bis in die frühen 70er Jahre zurückreicht, war das Thema integrative versus segregierte Beschulung überhaupt nicht relevant. Es war so gut wie unmöglich in jener Zeit, außer wenn sich ihre Eltern in besonderer Weise für eine integrative Beschulung engagierten. Für andere, und hierzu zählen auch Interviewpartnerinnen und -partner aus der ersten Gruppe, liegt der Vorteil in einer Sonderschule für Behinderte in den besseren Leistungen, die sie dort erzielen können und die ihre Chancen für einen Studienplatz verbessern. Eine blinde Lehramtskandidatin, die ihre Grund- und Realschulzeit an einer besonderen Einrichtung verbrachte, dann aber erfolgreich ein integrati-ves Gymnasium besuchte, hebt als Vorteil der besonderen Einrichtung das Erlernen der blindentechnischen Fertigkeiten und Fähigkeiten hervor. Besonders häufig betont wird, daß die schulische und soziale Integration in einer besonderen Einrichtung kein Problem sei, weil die Mitschüler das gleiche Schicksal teilen, auch seh- oder hörgeschädigt bzw. körperbehindert sind. Die Behinderung fällt gar nicht besonders auf. Man geht dort unbefangener, offener mit der Behinde-rung um. Außerdem vertritt ein hörbehinderter Proband die Meinung, daß die Lehrer an besonderen Einrichtungen engagierter seien. Ferner könne der Behin-derte durch die gleichzeitige Unterbringung in einem Internat lernen, Eigenver-antwortung für sich selbst zu tragen. Damit ist die Liste der Vorzüge einer besonderen Einrichtung offenkundig auch schon erschöpft. Viele unserer Ge-sprächspartnerinnen und -partner hatten auch in diesen Institutionen mit ihrer sozialen Integration ihre Probleme.

3.3 Behinderung und Benachteiligung - zwei Seiten einer Medaille

Ungeachtet der Art und Weise, wo und wie unsere Probanden beschult wurden, ziehen sich, geradezu wie ein roter Faden, durch beinahe sämtliche Interviews Hinweise und Schilderungen über Isolation und Ausgrenzung. Zumindest zeitweise haben bemerkenswert viele entsprechende Erfahrungen und Erlebnisse durchlebt. So unbefangen und unkompliziert, gepaart mit einem Schuß Neugier, Kinder im Grundschulalter mit einem behinderten Spiel- und Schulkameraden umgehen können, so grausam und aggressiv können sie mit zunehmendem Alter gegenüber behinderten Mitschülerinnen und Mitschülern reagieren.

Die Zeit kurz vor, während und nach der Pubertät scheint hier eine besondere Phase im Umgang mit einem behinderten Mitschüler oder einer behinderten Mitschülerin darzustellen. Den Behinderten selbst werden in dieser Phase ihre Einschränkungen und Grenzen aufgrund ihrer Behinderung gegenüber ihren nicht-behinderten Schulkameraden besonders deutlich vor Augen geführt. Eingeschränkt in ihrer Mobilität können sie nicht am Sportunterricht oder an sportlichen Aktivitäten teilnehmen, sich nicht genauso frei und unbeschwert bewegen, Barrieren tauchen auf, stehen mitten im Raum bei einem gemeinsamen Kino- oder Diskobesuch, das lebhaftes Pausengespräch und die wild gestikulierende Auseinandersetzung wird zum unverständlichen Geräuschpegel. Nicht nur das Gefühl, auch die tatsächliche Erfahrung von Ausgrenzung, Isolierung ist schmerzhaft, bedeutet aber zugleich auch für manche eine Herausforderung.

Erst bei den Heranwachsenden, etwa während der Oberstufenphase im Gymnasium, kann sich ein neuerliches Interesse und Engagement am Phänomen einer Behinderung herausbilden. Unsicherheit und Unbeholfenheit, Gedankenlosigkeit und Unaufmerksamkeit, aber auch Ignoranz und Gleichgültigkeit sowohl auf seiten der Lehrer wie auf seiten der Mitschüler sind dann keineswegs gänzlich ausgeräumt und überwunden. Die Behinderten sind auf sich selbst zurückgeworfen, mit solchen Barrieren umgehen und fertig werden zu müssen.

Wenigstens zwei von fünf unserer Interviewpartnerinnen und -partner weisen im Kontext ihrer bildungsbiographischen Erzählung über ihre Schullaufbahn auf entsprechende Erfahrungen und Erlebnisse hin. Gefeit gegen derartige Erfahrungen scheint niemand, aber entscheidend ist wohl, wie jemand darauf reagiert. Hier zeigen sich wiederum je nach unseren Verhaltensmustern bzw. Bewältigungsstrategien Unterschiede.

Ein sehbehinderter Student der Psychologie aus der ersten Gruppe kommentiert seine Erfahrungen mit einer integrativen Beschulung mit den Worten: "Man muß schon etwas einstecken können". Man wird wegen der Behinderung gehänselt, weil man anders ist als die anderen, man erhält einen Spitznamen. Er war

"nur" partiell ausgegrenzt, im Sport und bei sportlichen Aktivitäten oder außerhalb der Schule, wenn seine Schulkameraden Mofa fahren. Seine körperbehinderte Kommilitonin empfand es zumindest zunächst als Ausgrenzung, wenn in der Schulklasse der Platz neben ihr leer blieb bzw. erst zuletzt besetzt wurde, eine Erfahrung, die heute noch viele behinderte Studierende in Seminaren oder Vorlesungen machen. Man scheut und meidet den Kontakt zu einem Behinderten, weil man unsicher ist und nicht weiß, wie man sich dem Behinderten gegenüber verhalten soll. Es fehlt eine gewisse natürliche Spontaneität im Umgang mit einer Behinderung, die gar nicht erst Ängstlichkeit oder gar Furcht vor dem Ungewohnten aufkommen läßt.

Klassenfahrten wurden ihretwegen abgesagt, weil die Lehrer den Problemen und Schwierigkeiten wegen ihrer Behinderung aus dem Weg gehen wollten oder bei Ausflügen wurden ihre Bedürfnisse einfach ignoriert. Sie meint, daß die Lehrer und Mitschüler teilweise "einfach verklemmt" waren. "Wenn die Bereitschaft da war, sich für meine Situation einzusetzen, mich zu unterstützen, dann hat mir das sehr geholfen." Ein anderer Student der Psychologie aus dieser Gruppe, der seit einem Unfall total gelähmt ist, hat ebenfalls in der Schule Ausgrenzung erfahren, "aber nicht von denen, auf die es mir ankam". Er hatte einen kleinen Kreis von Freunden um sich geschart, mit denen er auch heute noch guten Kontakt hat. Ähnliches berichtet eine blinde Studentin aus ihrer Schulzeit, wie sie "mit etwas Mühe gelernt hat, eine kleine, aber verlässliche Freundesschar zu schätzen", nachdem sie zunächst im integrativen Gymnasium wie eine "Exotin" bestaunt wurde, wohl aber mehr aus Neugier im Hinblick auf ihre Hilfsmittel. Diese Neugier wich schon bald einem breiten Desinteresse an ihrer Person. Vielleicht habe sie aber auch ihre Schulkameraden "überfordert", weil sie sehr präzise gesagt habe, was sie brauche und was nicht. Sie sei es so von daheim gewohnt gewesen.

Dem Konkurrenzneid nicht-behinderter Mitschülerinnen sah sich eine Körperbehinderte ausgesetzt: "Die ... wird bevorzugt, bloß weil sie behindert ist". Sie habe sich in der 7./8. Jahrgangsstufe dagegen nicht zu wehren gewußt und sei stets froh gewesen, wenn die Schule vorbei war. Mit dem Hinweis auf angebliche "Wahrnehmungsstörungen" war ihr zunächst der Übertritt an das Gymnasium verweigert worden, an dem sie dann nach Abschluß der Realschule dennoch die Hochschulreife erwarb. Im Gymnasium waren Lehrer und Mitschüler wesentlich offener und aufgeschlossener, so daß die Integration kein Problem mehr war.

Partiell ausgegrenzt und als Außenseiter fühlte sich ein Körperbehinderter aus der zweiten Gruppe, weil er insbesondere am Sportunterricht bzw. an sportlichen Aktivitäten und am Skilager nicht teilnehmen konnte. Drangsaliert und gehänselt zu werden von seinen Klassenkameraden in der 5./6. Jahrgangsstufe

empfand er als Behinderter an einer Regelschule aber dennoch "normal". Mit zunehmendem Alter haben seine Mitschüler aber auch mehr Verständnis für seine Situation gezeigt. Rückblickend sieht ein hochgradig hörgeschädigter Student der Biochemie seine Situation in der 5. - 10. Klasse als "Außenseiterrolle", weil ihm unterstellt wurde, daß er "bewußt falsch hören" würde. "Es ist sehr, sehr schwierig, sich dagegen zu wehren." Besser geworden sei das Verhältnis zu seinen Mitschülern erst in der Kollegstufe, in den homogenen Leistungsgruppen aufgrund gleicher Interessen. Da habe er sich auch getraut, Rückfragen zu stellen, wenn er etwas nicht verstanden hatte. Er sei nur am ersten Tag zu einem Lehrer hingegangen, um auf seine Behinderung hinzuweisen, es wäre sicher besser gewesen, immer wieder hinzugehen, aber er habe große Hemmungen gehabt und dann angefangen zu weinen. "Es wäre schön gewesen, wenn ein Lehrer von sich aus mal mich gefragt hätte, was er tun, wie er mir helfen könne", aber "die kommen gar nicht zum Nachdenken über die Behinderung".

Seine seh- und körperbehinderte Kommilitonin in der gleichen Gruppe hat während ihrer integrativen Schulzeit im Gymnasium ihre Mehrfachbehinderung in der Klasse zum Thema gemacht und dabei erhebliche Kontroversen ausgelöst. Sie wollte "nicht auf die Seite geschoben" werden und hat deshalb "dafür gesorgt, daß sie nicht ausgeschlossen wird". Aufgrund ihrer Erfahrungen in der Sonderschule bestand sie darauf, daß sie ohne ihre Mutter an Schulausflügen und Klassenfahrten teilnehmen konnte, weil das "nicht Sinn der Sache" ist. Deshalb wurde sie von ihren Mitschülern und Lehrern "als Belastung" empfunden, denn sie hätte sich doch etwas flexibler organisieren können.

In einem anderen Fall hat eine andere Körperbehinderte in der 6./7. Klasse die Schule "gehaßt" wegen ihrer Mitschüler. Aber daran habe sie wohl auch selber Schuld, so meint sie rückblickend, weil sie sich in ihrem Rollstuhl nicht gerne helfen lassen wollte. Später, beim Betreten ihrer neuen Klasse in der Handelsschule, wurde sie vom Ausspruch eines Mitschülers geschockt "die kann ja reden", aber sie fand diesen Ausspruch schon bald nicht mehr so schlimm, hatte er doch nur offen ausgesprochen, was viele andere genauso denken und was sie bis heute nach wie vor nur mehr komisch findet, "wenn aus einer körperlichen Behinderung gleich auf eine geistige Behinderung geschlossen wird". Schon nach kurzer Zeit konnte sie ohne Herzklopfen in die Klasse gehen.

Mit dieser Erfahrung steht die erwähnte Studentin keineswegs allein. Andere Interviewpartnerinnen und -partner haben die gleiche Erfahrung machen müssen. Die Gleichsetzung von Körper- oder Sinnesschädigung mit geistiger Behinderung oder gar Debilität ist in unserer Gesellschaft verbreiteter, als viele meinen und wahrhaben wollen. Nur am Rande sei darauf hingewiesen, daß eine solche Einstellung und Haltung eine gewisse traurige und zugleich schmerzliche

Tradition in unserer Geschichte hat. Aber nicht nur hier, auch in manchen anderen Gesellschaften kommt es vor, daß Behinderte an den Rand gedrängt, ausgegrenzt werden, wie das Beispiel einer Auslandsdeutschen weiter unten zeigt.

Eine andere körperbehinderte Studentin flüchtete ins Lernen, um ihre Isolierung und Ausgrenzung zu ertragen: "Ich habe viel für die Schule getan, weil ich lange keine großartigen Kontakte zu Mitschülern hatte. Das hat auch ziemlich viel Nerven gekostet. Zwischen der 7. und 10. Klasse hatte ich keine Freundin. Ich war zwar gut genug dafür, daß man Hausaufgaben von mir abgeschrieben hat, aber dann war ich nicht mehr interessant. Ich habe eine Mitschülerin beneidet, die in ein Reha-Zentrum wegging. Wenn ich mehr Kontakt zu Behinderten gehabt hätte, wäre es mir besser gegangen. Gegenüber meinen Eltern konnte ich das nicht äußern, weil sie wollten, daß ich an einer Regelschule mein Abitur mache". Obwohl er den Schulalltag als "eigentlich normal" und auch den Umgang mit den Mitschülern als "normal" bezeichnet, fühlte sich ein körperbehinderter Student gleichwohl auf der Mittelstufe des Gymnasiums isoliert und suchte Anerkennung durch Leistung. Bei seinen Mitschülern stand er im Rufe, daß er nur lerne.

Werden bei Behinderten der zweiten Gruppe zeitweise, insbesondere in der Pubertät, Isolierung und Ausgrenzung durch Leistung und Ehrgeiz kompensiert, so scheinen derartige Erfahrungen in der dritten Gruppe schon tiefer und dauerhafter zu wirken. "Erhebliche Spannungen", auch "Schläge unter die Gürtellinie" erfuhr ein Sehbehinderter außerhalb der Unterrichtssituation an einem angeblich normalen Schulalltag, die er selbst nicht genauer definieren konnte. Er fühlte sich keineswegs in den Klassenverband integriert. Das Verhältnis zu den Mitschülern "würde ich als relativ ernst einschätzen", meint ein schwer hörgeschädigter Student. Das sei aber auch seine eigene Schuld gewesen, "Ich habe manche Signale zur Verständigung mißverstanden oder nicht beachtet. Dann habe ich mir eingeredet, ich müßte immer am Ball bleiben und ich habe mir dann auch zu wenig Zeit gegönnt, um mich mit Leuten zu treffen, die bereit gewesen wären. Es gibt aber auch eine ganze Reihe Leute, die einfach aggressiv werden, wenn man zum zweiten Mal nachfragt oder die es eben darauf anlegen, wenn jemand eine Schwäche hat, die dann schamlos auszunutzen. Da habe ich sehr aggressiv reagiert." Aufgrund seiner Behinderung war in den Pausen eine Verständigung mit den Mitschülern nicht möglich, wenn sie beieinander standen. "Ich habe allein gestanden und die Bäume angeschaut." Zwar haben sie erklärt und geholfen, wenn er gefragt hat, aber er hat nicht sehr oft gefragt, "weil man sonst das Maß sehr schnell überzieht". Ersatz für diese Isolierung hat er in der Familie, im Lernen und im Sport gesucht.

Prägend hat sich das Erlebnis einer Körperbehinderten aus dieser Gruppe, die mit ihren Eltern als Aussiedlerin nach Deutschland kam, auf ihr Verhalten ausgewirkt, das sie in ihrer Heimat erfahren hat. Sie meint in ihrer früheren Klasse nicht willkommen gewesen sein, wie ein Schulkamerad vor der Klasse zu verstehen gab: "Wir sind hier doch kein Sanatorium". Schon als Kind habe sie darunter gelitten, "daß die Kinder über mich gelacht haben". Später im Gymnasium hat sie sich "ausgeschlossen" gefühlt und wegen des großen "Konkurrenzdenkens konnte man sich menschlich nicht zurechtfinden". Sie hätte sich mehr Anerkennung gewünscht und nie verstanden, "daß mir nicht zugehört wird, weil ich so undeutlich spreche und daß immer vorausgesetzt wurde, daß ich auch geistig behindert sein muß, wenn ich körperlich behindert bin". Das Bemühen ihrer Lehrer, den Mitschülern ihre Situation zu erklären und um Verständnis für sie zu werben, half wenig. Erst in der Oberstufe änderte sich das Verhältnis zu den Mitschülern.

"Die Zeit zwischen dem 13. und 20. Lebensjahr möchte ich nicht noch einmal durchmachen, wirklich nicht", gibt eine körperbehinderte Studentin zu Protokoll. Nach dem Wechsel von einer Sonderschule an eine Regelschule hatte sie zunächst sehr um Anerkennung zu kämpfen, dann aber auch ihre Rolle als Behinderte ausgenutzt und so mit dazu beigetragen, daß sie von ihren Schulkameraden mehr und mehr gemieden wurde. Hinzu kam, daß die anderen ihre Freunde hatten, zum Tanzen und in die Disko gingen. "Und da konnte ich dann doch nicht so mithalten, da hatte ich mit meiner Behinderung doch noch mehr zu tun ... und damit muß man sich trotzdem irgendwann abfinden, ... da hatte ich natürlich auch mit mir selbst zu kämpfen". Auf Ablehnung bei seinen Mitschülern sei er gestoßen, findet ein anderer behinderter Student aus der vierten Gruppe. Sie hätten ihm "übel mitgespielt".

Wie andere auch, so fragt sich eine hörgeschädigte Studentin der Sonderpädagogik, ob ihre Isolierung und Abkapselung in der Schule nur die Schuld ihrer Mitschüler war oder ob sie nicht selbst teilweise daran Schuld war, weil sie nicht auf die anderen zugegangen ist wie ihre ebenfalls hörgeschädigte Freundin. Sie habe sich nur an diese gehalten, so daß die anderen denken mußten: "Die wollen mit uns nichts zu tun haben". Sie sei "froh gewesen, als die Schule vorbei war und ich meine eigenen Wege gehen konnte". Ihre seh- und körperbehinderte Kommilitonin meint über ihre Schulzeit in einem staatlichen Gymnasium, daß die Lehrer dort die nicht-behinderten Mitschüler "gegen die Behinderten instrumentalisiert" hätten. Mehr Verständnis und Rücksichtnahme auf ihre Behinderung habe sie erst nach einem Schulwechsel an ein privates Gymnasium in der Oberstufe erfahren.

Wegen der Benutzung eines Opernglases bzw. eines Fernglases wurde ein sehbehinderter Student der Informatik von seinen Mitschülern "gehänselt und geär-

gert". "Ich weiß heute noch nicht, was sich jemand denkt, wenn ich mit dem Fernglas neben ihm sitze ... Ich würde mir schon etwas denken, wenn ich jemanden mit dem Fernglas sitzen sehe". Während eines Schüleraustausches nahm er deshalb sein Fernglas nicht mit und wollte stattdessen "lieber schlechtere Noten in Kauf nehmen, als sein Fernglas auspacken zu müssen". An diesem Beispiel wird sehr gut sichtbar, wie sehr Einflüsse des sozialen Umfeldes den Umgang und die Bewältigung einer Behinderung belasten können. Diese Erfahrungen und Erlebnisse und die daraus resultierenden Ängste und Verdrängungen waren, wie bei vielen anderen Interviewpartnerinnen und -partnern aus der vierten und fünften Gruppe, noch zum Zeitpunkt unseres Interviews sehr deutlich zu spüren.

Behinderung ist aber nun nicht die Art von Verschiedenheit, die nur bei Nicht-Behinderten ausgegrenzt und isoliert wird, auch in Sondereinrichtungen erfahren Behinderte mitunter Ausgrenzung und Isolation. Dies kann sowohl nach innen aufgrund unterschiedlicher Grade von Behinderung geschehen als auch nach außen als Folge der segregierten Beschulung. So wurde das Wohngruppenkonzept je nach Schulstufe in der Regel prinzipiell für gut befunden, aber dennoch bestehe eine Isolation nach außen, gegenüber den Nicht-Behinderten, befinden blinde und sehbehinderte Interviewpartnerinnen und -partner. Diese "Abschottung" empfinde sie, so sagt eine blinde Studentin, "als ein kleines Verbrechen". Jugendliche seien viel offener im Umgang miteinander, so daß soziale Integration viel leichter erreicht werden könne. Sie habe aufgrund dieser Isolierung ihren Freundeskreis fast ausschließlich unter Blinden und Sehbehinderten. Nach innen sei das Klima "sehr nett" gewesen. Erheblich erschwert sei allerdings auch der Kontakt zu anderen Schulzweigen und die Teilnahme an außerschulischen Aktivitäten gewesen, weil ihr Schulzweig so abgelegen gewesen sei. Bei ihr sei das Gefühl des "Abgeschobenseins" aufgekommen.

Ein anderer Blinder vermißte Geborgenheit und eine Bezugsperson, weshalb er sich während seiner gesamten Schulzeit dort weder schulisch noch sozial integriert gefühlt habe. Vielleicht sei er noch nicht reif genug gewesen. Zusätzlich belastend und demotivierend sei auch die Verschlechterung seines Sehvermögens bis zur Erblindung gewesen. Ein Sehbehinderter wiederum kritisiert ebenfalls die Abschottung der schulischen Sondereinrichtung nach außen, aber er fand auch das Verhältnis zwischen Blinden und Sehbehinderten innerhalb der Einrichtung problematisch: "Unter den Blinden ist der Einäugige König". Außerdem fühle er sich seiner sportlichen Erfolge wegen ausgegrenzt, aber zumindest nicht bei denen, auf die es ihm ankam. Den Vorteil einer segregierten Beschulung sahen einige im Erlernen behindertenspezifischer Fertigkeiten und Fähigkeiten, aber, wie es einer von ihnen ausdrückt, "in einer integrativen Beschulung hätte man besser gelernt, wie rauh der Alltag ist und das wäre nützlich für den Betrieb an der Universität gewesen".

Ähnliche Erfahrungen wie Sehgeschädigte haben auch Hörgeschädigte in segregierten Einrichtungen in bezug auf Kontakte mit Nicht-Behinderten gemacht. Intern wurde auch dort zwischen Schwerhörigen und Gehörlosen getrennt. Es bestanden Vorurteile gegenüber Gehörlosen, vor ihnen wurde regelrecht gewarnt. Sie konnten sich nur auf getrennten Pausenhöfen bewegen. "Erst in der Berufsausbildung habe ich wirklich gemerkt, was es heißt, hörbehindert zu sein", faßt ein hörbehinderter Gesprächspartner seine schulischen Erfahrungen zusammen.

Bedeutet integrative Beschulung also noch keineswegs auch wirkliche schulische und soziale Integration von Behinderten und Nicht-Behinderten, sondern für viele eher eine Herausforderung des "Jetzt erst recht" oder "ich werde es euch schon zeigen", die den Ehrgeiz anstachelt, so hat eine segregierte Beschulung offenbar sehr häufig eine Abschottung der Behinderten gegenüber der Außenwelt, der Welt der Nicht-Behinderten und insbesondere der Kontakte zu ihnen zur Folge. An der besonderen Einrichtung, so drückt es eine blinde Studentin im Interview aus, "wird man verwöhnt, an der Universität steht man dann erst einmal im Regen".

Gewiß ist es nicht immer gleich böse Absicht, wie einige Interviewpartnerinnen und -partner rückblickend urteilen, wenn sie in der Schule ausgegrenzt, ausgeschlossen oder isoliert waren. Oft ist Unsicherheit, Hilflosigkeit, Unkenntnis und auch Gedankenlosigkeit im Spiel, wenn nicht-behinderte Mitschüler und/oder Lehrer auf eine Behinderung keine Rücksicht nehmen, sei es bei der didaktisch-methodischen Aufbereitung einer Unterrichtsstunde, beim Einsatz audiovisueller Medien, sei es auf dem Pausenhof, bei Ausflügen oder Exkursionen.

Nicht alle Behinderten verkraften diese Erfahrungen problemlos. Wer schon ein gewisses Maß an Selbstsicherheit, Selbstbewußtsein, Selbstvertrauen und Identifikation mit seiner Behinderung im familialen Umfeld gelernt und erworben hat, wird seinerseits den Nicht-Behinderten helfen und sie aufklären, wie sie ihren behindertenspezifischen Bedürfnissen gerecht werden können, wo und wie Hilfestellung und Unterstützung möglich und nötig ist. Erst als sie merkte, daß "ich auf die anderen zugehen, fragen und nachfragen muß", erzählt eine sehbehinderte Studentin, fielen die Scheu, die Zurückhaltung und die Ängste bei den anderen im Hinblick auf den Umgang mit ihrer Behinderung. "Ich habe ihnen klagemacht, daß ich keineswegs in einem Glashaus sitze" und daß man mich "durchaus auch einmal ärgern kann". Wer hingegen Verständnis und Rücksichtnahme bei den Nicht-Behinderten einfordert und darauf besteht oder den Eindruck vermittelt, er sei nicht behindert, darf sich über Zurückhaltung und Ausgrenzung nicht wundern oder darüber, daß ihn sein Versuch, so zu tun als ob er nicht behindert sei und er seine Behinderung gleichsam verdrängt, wenn er immer wieder besonders hart mit seiner Behinderung konfrontiert wird.

3.4 Behinderung ist Ansporn und Herausforderung

War in den voranstehenden Kapiteln vornehmlich von den Erfahrungen mit integrativer und segregierter Beschulung die Rede, so sollen im abschließenden Kapitel die Einstellungen und Einschätzungen der Behinderten zu den Vor- und Nachteilen, der Förderung und Motivation die Rede sein. Zwar war nach Auffassung einiger integrativ beschulter Sehgeschädigter, namentlich aus den ersten beiden Gruppen, der Energieaufwand und erforderliche Einsatz größer als in einer besonderen Einrichtung, aber sie hielten ihre Lern- und Leistungsmotivation "nicht für großartig anders als die der anderen", der nicht-behinderten Mitschüler. "Wenn ich eine Herausforderung sehe, dann muß ich das auch angreifen", umschreibt eine blinde Gesprächspartnerin ihre Lern- und Leistungsmotivation in der Schule, und weiß die "Behinderung auch ein bißchen bremst, habe ich auch mehr gemacht, um mindestens gleich gut zu sein oder vielleicht auch ein bißchen, um es ihnen zeigen zu wollen". "Meine Behinderung", so führt eine andere blinde Interviewpartnerin aus, "hat erst einmal mit meiner Leistung nichts zu tun, aber es wird eher dazu führen, daß ich denke, du machst mal ein bißchen mehr, ... irgendetwas muß ja da sein, wo du dir bestätigen kannst, daß du irgendetwas hast, das du besser kannst." Sie geben durchaus zu, daß manche, vornehmlich mathematisch-naturwissenschaftliche Fächer, an einer integrativen Schule für Sehgeschädigte gewisse Schwierigkeiten mit sich bringen, aber sie entwickelten zugleich einen gewissen Ehrgeiz, "zu zeigen, daß es dennoch geht". Ähnlich meint ihr sehbehinderter Kommilitone, "daß die Behinderung oft nur als Grund für eine Leistungsschwäche vorgeschoben" werde. Weniger den Aspekt der Herausforderung durch die Behinderung als vielmehr die Kraft, die er als tief religiöser Mensch aus seiner Behinderung schöpfe, betont ein körperbehinderter libanesischer Student: "Ich glaube, wenn ich nicht behindert wäre, wäre ich nicht so stark motiviert zum Lernen, wäre ich auch nicht so stark motiviert, froh zu leben und die Schwierigkeiten meines Lebens zu bewältigen".

Demgegenüber sieht sich ein sehbehinderter Student aus der fünften Gruppe durch seine Behinderung "gehemmt, mit anderen zusammen lernen zu können". Dies hatte auch Konsequenzen im sozialen Bereich. Er hat daher schon heute "Angst vor der geforderten Teamarbeit im Berufsleben". Er lehnt Vorleistungen, diese Probleme und Schwierigkeiten zu lösen, mit der Begründung ab: "Ich möchte auch nicht oft an meine Behinderung erinnert werden, ich werde da oft genug dran erinnert." Viele andere Interviewpartnerinnen und -partner in den Gruppen vier und fünf fühlten sich ähnlich wie dieser Sehbehinderte während ihrer Schulzeit durch ihre Behinderung in ihrer Lern- und Leistungsmotivation "gebremst" und behindert.

Vorteile in einer segregierten Beschulung sehen unsere Probanden in den "optimalen Bedingungen", die eine solche Schule für Behinderte bietet, wie kleinere Klassen, Ausstattung mit technischen Hilfsmitteln etc. An einer Regelschule hätten sie niemals dieselben Leistungen erzielt, was wiederum ihre Studienplatzchancen negativ beeinträchtigt hätte. "An einer Regelschule kommt man kaum weiter", so meint ein Blinder, "da muß man sich unheimlich viel Mühe geben". An der besonderen Einrichtung konnte man sich mit seinesgleichen vergleichen, erklärt ein Körperbehinderter: "Der hat doch eine ähnliche Behinderung wie du, warum kann der mehr? Was kannst du von dem abschauen, was kannst du machen, daß du eine ähnliche Selbständigkeit erreichst wie der auch?" Dieser Vergleich gab ihm die Möglichkeit, "ein einigermaßen vernünftiges Maß zu finden, was man von sich verlangen kann und sollte".

Mutmaßen die einen nur, daß die Leistungsanforderungen an besonderen Einrichtungen nicht so hoch seien wie an Regelschulen, so sehen andere geringere Leistungsanforderungen aufgrund von Vergleichen mit Geschwistern und Altersgenossen an Regelschulen als gegeben an. Zuweilen berufen sie sich auch auf ihre Lehrer, die dies gesagt hätten. Kritisch vermerkt werden dagegen die starke Cliquenbildung rivalisierender Gruppen und die Abschottung unterschiedlicher Behinderungsarten wie blind und sehbehindert oder schwerhörig und gehörlos. Infolge der kleinen Klassen werde an den besonderen Einrichtungen eine individualistische Haltung entwickelt, "die sich so später weder an der Universität noch an einem Arbeitsplatz durchsetzen läßt", findet ein blinder Gesprächspartner. Sein sehbehinderter ehemaliger Schulkamerad drückt den gleichen Gedanken so aus: "An einer Regelschule hätte man sicher besser gelernt, wie rauh der Alltag wirklich ist, was für den Universitätsbetrieb sehr nützlich gewesen wäre". Ebenso resümiert ein Körperbehinderter seine Schulzeit in einer besonderen Einrichtung: "Man wird auf das wirkliche Leben nicht vorbereitet". Problematisch sahen die Betroffenen auch den Umgang mit Mehrfachbehinderten in den besonderen Einrichtungen. Dieses Problem wurde besonders gravierend in Grund- und Hauptschulen empfunden, weil dort nicht selten neben Sinnes- oder Körpergeschädigten auch Lernbehinderte unterrichtet wurden. Unsere Probanden fühlten sich dann in der Regel leistungsmäßig unterfordert, weil der Unterricht auf die Leistungsschwächeren abgestimmt war.

Es ist hier nicht der Platz und nicht die Aufgabe, die Thematik und Problematik integrativer versus segregierter Beschulung ausführlich zu erörtern. Uns interessierte im Rahmen unserer Untersuchung diese Lebensphase unserer Probanden nur insoweit, als sie die Akzeptanz und Bewältigung, die Auseinandersetzung und den Umgang mit einer Behinderung prägen und damit die nachfolgende Bildungs- und Lebensphase beeinflussen kann. Kernpunkt unserer Untersuchung ist die Bewältigung eines Studiums mit und trotz einer Behinderung.

Trotz manch' negativer Erfahrungen und Erlebnisse mit Lehrern und Mitschülern, betonen viele unserer Probanden, vornehmlich aus den ersten beiden Gruppen, daß sich ihre Schule oder zumindest einzelne Lehrer in der integrativen Beschulung sehr engagiert haben, den Behinderten zu helfen und ihren Unterricht den Bedürfnissen der Behinderten anzupassen. Wenn dies nicht immer gelungen sei, so habe das auch daran gelegen, daß sie als Behinderte nicht hinreichend genug ihre Bedürfnisse artikulieren konnten, weil sie ja nur die Erfahrung einer segregierten Grund- und Hauptschule kannten. Besonders wichtig war für diese Behinderten, mit Nicht-Behinderten in Kontakt zu kommen, sich mit ihnen auszutauschen, im Unterricht immer wieder einmal ihre Situation und ihre Bedürfnisse als Behinderte in die Diskussion einzubringen und zu thematisieren. Sie waren dabei bemüht, um Verständnis für Behinderte zu werben und so aktiv am schulischen und sozialen Integrationsprozeß Behinderter und Nicht-Behinderter mitzuwirken. Dies hat sicher nicht zuletzt ihr Selbstbewußtsein und Selbstvertrauen, aber auch die Akzeptanz und Bewältigung ihrer Behinderung gefördert, so daß sie mutig und hoffnungsvoll den nächsten Schritt ins Studium wagen konnten.

Umgekehrt wurde gerade dieser Punkt, der fehlende Kontakt zu Nicht-Behinderten, von Interviewpartnerinnen und -partnern am stärksten kritisiert, die ihre Hochschulreife an einer besonderen Einrichtung erworben haben. Wenn sie es auch oft verbal nicht direkt ausgedrückt haben, so fühlten sie sich oftmals in einer "Ghettsituation" und empfanden schmerzhaft die "Abschottung gegen den Rest der Welt". Sie müssen erst an der Hochschule unter erschwerten Bedingungen die Auseinandersetzung mit der Welt der Nicht-Behinderten nachholen. Das kann zu einer erheblichen psycho-physischen Belastung führen, plötzlich aus einem wohlbehüteten und optimal eingerichteten Lernumfeld mit einer ganz anderen Wirklichkeit konfrontiert zu werden.

4 Das Studium

4.1 Studieren und keine Alternative

Das Studienverhalten, die Studienorganisation und die Studienbedingungen waren das Hauptanliegen unserer Untersuchung. Aufgrunddessen beanspruchte dieser Lebensbereich einen besonders breiten Raum in unseren Interviews. Die Bereiche Familie und Schule im Vorfeld dieses Lebensabschnittes waren nur insoweit wichtig und notwendig, als in dieser Lebensphase Verhaltensweisen eingeübt und Einstellungen geprägt werden, die auch die nachfolgende Lebensphase, die Studienzeit, bestimmen können.

Studienfachwahl

Wie für nicht-behinderte Schülerinnen und Schüler, so stellt sich auch für behinderte junge Menschen irgendwann im Verlauf ihrer Schulzeit daheim und in der Schule selbst die Frage: Wie kann und wie soll es weitergehen nach Abschluß der Schulzeit, in Sonderheit nach dem Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung? Angesichts der Art und Schwere ihrer Behinderung kommt für viele behinderte junge Menschen überhaupt nichts anderes als ein Studium in Frage, da sie den Anforderungen und Belastungen einer praktischen Berufsausbildung kaum gewachsen sind, weil dort Fähigkeiten und Fertigkeiten wie genaue Beobachtung, manuelle Geschicklichkeit, hohe Beweglichkeit, Ausdauer, Stehvermögen u.dgl. erforderlich sind. Zudem sind gerade anspruchsvolle gewerblich-technische und kaufmännische Ausbildungsberufe für Behinderte nicht erschlossen.

Etwa ein Drittel unserer Probanden gibt daher dezidiert zu verstehen, daß für sie ein späteres Studium schon sehr früh außer Frage stand. Mit der Entscheidung für ein bestimmtes Studienfach ließen sie sich mehr Zeit. Bei der Aussicht, daß eine praktische Berufsausbildung für ihn überhaupt nur in einer "Werkstatt für Behinderte" möglich wäre, meint ein Körperbehinderter, "da ist irgendwie mein Stolz verletzt". Seine Studienfachwahl bezeichnet er dabei als "zufällig". Schwingt in dieser Aussage etwas von jenem Ehrgeiz mit, den wir als ein Merkmal der zweiten Gruppe von Verhaltensmustern gekennzeichnet haben, so stellen Behinderte der ersten Gruppe ganz schlicht und einfach fest, daß es aufgrund der Art und Schwere ihrer Behinderung gar keine andere Möglichkeit gegeben habe oder daß man dasselbe machen wollte wie ihre Mitschülerinnen und Mitschüler. "Meine Schwester, alle Freunde gingen auf das Gymnasium, jeder ging davon aus, irgendwann einmal zu studieren", begründet eine sehbehinderte Studentin ihre Einstellung. Da war es nur natürlich für sie, daß sie auch einmal studieren würde.

Im Vertrauen auf den sicheren Rückhalt in der Familie meinte ein anderer, eine praktische Berufsausbildung könne er im Anschluß an ein - erfolgreiches oder abgebrochenes - Studium ja immer noch absolvieren. Für die überwiegende Mehrheit unserer Interviewpartnerinnen und -partner stand wie für ihre nicht-behinderten Mitschülerinnen und Mitschüler schon relativ früh im Verlauf ihrer Schulzeit fest, daß sie nach dem Erwerb der Hochschulreife auch studieren würden. Auffällig ist, daß insbesondere jene Behinderten, die an einer besonderen Einrichtung für Behinderte ihren Mittleren Bildungsabschluß erworben hatten, ihren Wechsel an ein Gymnasium mit dem Entschluß für ein Studium begründeten.

Bemerkenswert erscheint die Begründung einiger weniger Behinderter in den Gruppen vier und fünf, daß eigentlich nicht sie selbst, sondern ihre Eltern das Studium wollten. Selbst strebten sie eher nach einer praktischen Berufsausbildung. "Ich stehe auch heute noch dazu, so etwas würde ich mir ohne weiteres zutrauen, da habe ich überhaupt keine Probleme mit dem Selbstbewußtsein, eher noch vom Fachlichen her", meint eine sehbehinderte Studentin. Demgegenüber unterstreicht ein Blinder, daß er gezwungenermaßen studiere, weil er anders in dem angestrebten und schon zeitweilig ausgeübten Beruf als Rundfunkjournalist keine Chance habe. Gerade wegen der Probleme mit der Literaturversorgung hätte er eigentlich nicht studieren wollen. Schließlich sei noch auf jene hingewiesen, die sich nach einer praktischen Berufsausbildung weiterqualifizieren wollten, weil sie sich in ihrem erlernten Beruf unterfordert fühlten.

Interesse und Neigung

Zwei Drittel unserer Probanden haben nach ihren Aussagen ihr Studium in erster Linie aus Interesse und Neigung gewählt, darüber hinaus gibt allerdings ein Drittel an, daß sie bei ihrer Studienfachwahl auch ihre Behinderung berücksichtigt haben. Zwar finden sich unter ihnen etliche behinderte Studierende, die wir in unserer Klassifikation in die Gruppen vier und fünf eingeordnet haben, aber in ihrer Argumentation unterscheiden sie sich deutlich von den anderen Gruppen. Sie verstehen unter Berücksichtigung ihrer Behinderung etwa ein "möglichst kurzes Studium", "sich im Studium nicht scheitern sehen" oder ein sicheres Auskommen haben zu wollen.

Dagegen sagen diejenigen, die sich mit ihrer Behinderung ernsthaft auseinandergesetzt haben, daß sie bei ihrer Studienfachwahl darauf geachtet haben, z.B. ein Fach zu wählen, wo sie als Hörgeschädigte weniger Schwierigkeiten und Probleme mit der Kommunikation haben würden, oder später im Beruf einen Arbeitsplatz zu haben, an dem sie ihre Tätigkeit im Sitzen ausüben können, oder wo sie sich für andere Behinderte engagieren können, oder ein Studienfach zu wählen, das für sie neben der Selbstorganisation ihrer behinderungsbedingten Bedürfnisse noch zu bewältigen ist.

Ein behinderter Jurastudent hat seine Behinderung bei der Studienfachwahl insoweit berücksichtigt, als er sich auf der einen Seite schon sehr früh mit rechtlichen Fragen und Problemen der Behinderung beschäftigt hat und auf der anderen Seite seine eigentlichen Interessen und Neigungen, die mehr im geisteswissenschaftlichen, philosophischen Bereich liegen, durch ein Philosophiestudium als Zweitstudium wahrgenommen hat. Ähnlich reagierten andere, die sich nicht vorstellen konnten, wie sie ihren eigentlichen Studienwunsch mit ihrer Behinderung hätten realisieren können, oder darin keine Unterstützung fanden.

Tab. 2: Studienfachwahl der Interviewpartnerinnen und -partner

Studienfach	Sehbehindert n=24	Hörbehindert n=14	Körperbehindert n=25	Gesamt n=63
Sprach- und Kulturwiss.	8	3	6	17
Psychologie	1	2	4	7
Erziehungswiss.	1	1	2	4
Rechtswiss.	3		4	7
Wirtschafts-u. Sozialwiss. ¹	6	1	5	12
Naturwiss. ²	3	2	1	6
Humanmedizin		1		1
Landespflege		1		1
Elektrotechnik			2	2
Lehramt ³	2	2	1	5
Sozialarbeit		1		1

¹ Politikwissenschaft, Soziologie

² Informatik, Biochemie, Physik

³ an Grund-, Haupt- und Sonderschule

20% unserer Interviewpartnerinnen und -partner aus jenen zwei Gruppen, in denen das Denken und Handeln von der Behinderung dominiert wird, erklären, daß sie ihr Studienfach mehr aus Unentschlossenheit und Verlegenheit wählten, weil sie sich über andere Möglichkeiten eigentlich keine weiteren Gedanken gemacht haben oder, wie eine sehbehinderte Studentin sich ausdrückt: "Ich bin so froh, daß ich nicht mehr nachdenke, was ich machen soll, denn das hat mich schon sehr belastet". Neben den genannten Einfluß- und Entscheidungsfaktoren bei der Studienfachwahl spielte - *expressis verbis* oft nur von einzelnen Studierenden erwähnt - noch eine ganze Reihe anderer Faktoren eine Rolle, etwa der angestrebte Lebensstandard, die beruflichen Vorkenntnisse, da die Behinderung Folge eines Verkehrsunfalls war, oder Berufs- und Lebensperspektiven, seien sie nun gut - so Aussagen vornehmlich von Studenten der Rechtswissenschaften - oder schlecht.

Allein ein körperbehinderter Studierender, der seine Behinderung sehr souverän bewältigte, hatte zum Zeitpunkt unseres Interviews gerade sein Studium abgebrochen, weil er sich nicht länger dem Streß aussetzen wollte, den die Studienbedingungen und Studiengegebenheiten für Behinderte an einer großen Massenuniversität für ihn bedeuteten. Allerdings hatte er bereits ein Diplom an einer anderen Hochschule erworben und konnte eine interessante berufliche Tätigkeit aufnehmen.

Studien- und Berufsberatung

Ein besonderes Problem bei der Studienfachwahl stellt für Behinderte offenkundig die Beratung durch die Schule und die Berufsberatung in der Schule dar. Zwar ist aus zahlreichen anderen Studien (*Meister 1992; Schindler 1993*) bekannt, daß Sekundarschulabsolventen nicht selten unzufrieden mit der Studien- und Berufsberatung bzw. -vorbereitung in der Schule sind, aber für Behinderte potenziert sich auch dieses Problem.

Etwa zwei Drittel unserer Probanden äußern sich kritisch bis negativ über ihre Erfahrungen mit der Studien- und Berufsberatung während ihrer Schulzeit durch Schule und Berufsberatung der Arbeitsämter. Übereinstimmend berichten Behinderte aus allen drei Behindertengruppen, daß es an ihrer Schule entweder überhaupt keine Beratung gegeben habe oder daß man ihnen lediglich die je nach Art der Behinderung hinlänglich bekannten konventionellen Wege und Möglichkeiten einer Berufsvorbereitung und beruflichen Qualifizierung empfohlen habe, für die sie sich aber überhaupt nicht interessierten. Diese Kritik richtet sich nicht nur gegen die Berufsberatung der Arbeitsverwaltung, sondern auch gegen das fehlende Engagement und die Aktivitäten besonderer Einrichtungen für Seh- und Hörgeschädigte sowie der Rehabilitation ganz allgemein.

Geraten wurde dabei in der Regel zu praktischen Ausbildungen, beispielsweise zu Bürokaufmann/Bürokauffrau, zum mittleren oder gehobenen Öffentlichen Dienst u.dgl., nicht jedoch zum Studium. Und wenn auf ein Studium hin beraten wurde, so waren es wiederum die altbewährten Studiengänge, in denen auch schon bisher Behinderte studiert haben. Als mangelhaft und unzulänglich wurden insbesondere Eignungstests bezeichnet, wie sie bei Rehabilitationseinrichtungen verwendet werden. So meint eine blinde Studentin über die schulische Einrichtung, an der sie ihr Reifezeugnis erworben hat, daß man "sich sehr wenig um die Zukunft der abgehenden Schüler kümmert, also wer nicht genau weiß, was er machen möchte oder keine anderen Ansprechpartner hat, steht relativ allein auf weiter Flur". Alternativen würden kaum oder gar nicht hinterfragt, außer ein engagierter Lehrer oder Tutor kümmert sich privat darum, pflichtet ihr ein Blinder bei. Vereinzelt weisen Probanden darauf hin, daß auch

die Sozialhilfeträger, wohl aus Kostengründen und Finanzierungsüberlegungen, von einem Studium abzuraten versuchten.

Von gänzlich anderen Erfahrungen dagegen berichtet eine blinde Amerikanerin, die in Deutschland ihr Studium der Germanistik fortsetzt, sowie eine deutsche Lehramtskandidatin, der man als Blinder in Deutschland zu einer mittleren oder gehobenen Ausbildung im Öffentlichen Dienst geraten hatte. In Amerika wird durch einen Psychologen und einen Berufsberater sorgfältig in der Schule auf eine Berufswahl und Berufsentscheidung vorbereitet, wobei letzten Endes die Studienfachrichtung und die Frage des günstigsten Studienortes abgeklärt werden.

"Machen Sie lieber eine Ausbildung, da sind Sie versorgt, da sind alle Widrigkeiten von Ihnen ferngehalten." Mit solchen oder ähnlichen Worten wird nicht selten behinderten jungen Menschen vom Studium abgeraten. Dabei fehlt dann auch nicht das Argument, "es gibt ohnehin schon zu viele Studierende" oder "ihr geht unter in dem Hochschulgetümmel", wie der vermeintlich wohlmeinende Ratschlag von Lehrern und Berufsberatern lautet. Hinter solchen Argumentationen verbirgt sich, so geben einzelne unserer Probanden zu verstehen, die Skepsis oder das Mißtrauen von Beratern und Lehrern, daß Behinderte ein Studium bewältigen können. Diese Eindrücke schildern behinderte Studierende, die aufgrund ihrer Bewältigungsstrategien nicht zu den eher gefährdeten Gruppen gehören.

Gut ein Drittel unserer Interviewpartnerinnen und -partner weist darauf hin, daß sie für ihr Interesse und ihren Wunsch zu studieren Unterstützung gefunden haben, namentlich bei ihren Eltern, bei Geschwistern oder Verwandten und Bekannten. Weniger häufig werden in diesem Kontext Lehrer und nur einmal ein Reha-Berater genannt, der dem gewünschten Studienfach zustimmte. Gelegentlich hatte allerdings wohl ein Elternteil zunächst andere Vorstellungen über die berufliche Zukunft ihres behinderten Kindes. Insbesondere waren es Mütter, die aus Gründen der Sicherheit und Versorgung eine praktische Berufsausbildung einem Studium vorgezogen hätten. Andere Eltern dagegen sahen gerade in einem Studium eine bessere Ausgangssituation, um später einen "einigermaßen angemessenen Beruf zu finden". Bezeichnend erscheint, daß nur rund 15% unserer Probanden aus den Gruppen vier und fünf von einer entsprechenden Unterstützung durch Elternhaus und Familie berichten. Demgegenüber weisen etwa 60% der Gruppe drei, 30% der Gruppe zwei und gut 40% der ersten Gruppe auf eine derartige Unterstützung ihrer Interessen hin.

Studienmotivation

Gefragt nach ihren Studienmotiven, unterscheiden sich behinderte Studierende scheinbar nicht von ihren nicht-behinderten Kommilitoninnen und Kommilitonen, aber dennoch erhalten diese Motive aufgrund der Behinderung ein anderes Gewicht. Der Tatsache, daß die Arbeitslosigkeit unter Schwerbehinderten besonders hoch ist, steht das Motiv behinderter Studierender gegenüber, durch eine qualifizierte Berufsvorbereitung und -ausbildung später einmal "wenigstens teilweise" für sich selbst aufzukommen und zu sorgen, einen "produktiven Beitrag zur Gesellschaft" zu leisten, "nicht immer abhängig" sein zu müssen. Jeder Dritte unserer Interviewpartnerinnen und -partner sieht in dem Bestreben, einmal selber seinen Lebensunterhalt verdienen zu können, ein wesentliches Motiv für ein Studium. Der Beruf ist, wie ein Körperbehinderter stellvertretend für viele Behinderte ausdrücklich betont, wesentlich für die Selbstverwirklichung, auch "wenn ich monatlich vom Staat einen festen Betrag bekäme, würde ich den Beruf vorziehen". Ein gutes Auskommen oder gar ein gewisser Wohlstand wird nur von etwa 10%, u.a. wegen der hohen behinderungsbedingten Kosten und Ausgaben, als ein Studienmotiv genannt, während "Karriere-Machen" nur von einer einzigen Studierenden angeführt wird.

Neben solchen existentiellen Bedürfnissen und Motiven klingen andere Begründungen ganz normal, etwa mit Menschen zu tun haben, helfen zu wollen, realistische Handlungskompetenz zu erwerben, etwas Nützliches für die Allgemeinheit tun u.ä., wobei letzteres von immerhin einem Drittel aller Probanden geäußert wird. Man möchte die eigenen negativen Erfahrungen und Erlebnisse im Umgang und in der Auseinandersetzung mit der Behinderung in Familie und Schule einbringen können in eine berufliche Tätigkeit, um anderen Behinderten zu helfen, ihnen ihre Schwierigkeiten und Probleme zu erleichtern.

Kennzeichnend für viele - immerhin ein Drittel unserer Probanden gab dieses Motiv zu Protokoll - scheint die Begründung einer körperbehinderten Studentin zu sein: "Ich muß irgendetwas studieren, wo ich als Behinderte an die Öffentlichkeit treten kann, wo ich beweisen kann, daß Behinderte nicht die typischen Behinderten sind, die sonst was machen, die also nach dem Buch (Stefan Zweig: "Ungeduld des Herzens") Selbstmord machen, bloß weil irgendwas nicht klappt." Die Mehrzahl derer, für die dieses Studienmotiv eine besondere Rolle spielt, findet sich in den ersten drei Gruppen von Bewältigungsstrategien. Auffällig viele Hörgeschädigte sind darunter, was darauf hindeutet, daß diese Behindertengruppe offenkundig einen hohen Nachholbedarf in Fragen des Umganges mit der Behinderung und ihrer Bewältigung hat.

Die Studienmotivation steigt noch bei einigen unserer Interviewpartnerinnen und -partnern nach den ersten Erfahrungen an der Universität, sei es aufgrund sehr

guter Einführungsveranstaltungen, sei es aufgrund eines behindertengerechten Studienumfeldes wie z.B. kleine Seminar- und Arbeitsgruppen, gute Akustik in nicht überfüllten Hörsälen, angenehme Größe und Atmosphäre der Räumlichkeiten, die Anwesenheit von Gebärdendolmetschern und -dolmetscherinnen etc., sei es aufgrund von Praktika im Studium, von Erfolgen bei Hausarbeiten, Klausuren, Zwischenprüfungen im Vordiplom. Bei einigen verstärkt sich die Studienmotivation noch durch die Herausforderung, die das Studium in Verbindung mit ihrer Behinderung bedeutet. Ohne die Behinderung hätte er vielleicht gar nicht studiert, meint ein körperbehinderter Student. Diejenigen, welche auf diese Weise ihre Studienmotivation begründen, zählen in unserer Einteilung nach Bewältigungsstrategien zu jenen, die ihre Behinderung durch besonderen Ehrgeiz im Studium zu kompensieren suchen. Schwankungen ihrer Studienmotivation oder ihres Fachinteresses im Verlauf des Studiums sehen unsere Interviewpartnerinnen und -partner je nach Zugehörigkeit zu einer unserer Gruppen unterschiedlich. Je souveräner, selbstbewußter und selbstsicherer sie ihre Behinderung bewältigen, um so mehr sind für sie solche Schwankungen völlig normale Erscheinungen, durch die man hindurch muß. Wichtig ist, daß das Ziel klar ist, dann kann und muß auch der Weg dorthin geschafft werden.

Demotivation

Natürlich gab es ebenso Ereignisse, Erfahrungen, Schwierigkeiten und Probleme, die das Studium und das Studienverhalten eher negativ beeinflussen. Bedingt durch die Schwere der Behinderung, wirkt sich die Lebensperspektive bei einigen Behinderten negativ auf ihre Studienmotivation aus. Sie befürchten oder erfahren unmittelbar, daß ihre Leistungsfähigkeit eingeschränkt wird und sie den Leistungsanforderungen nicht mehr gewachsen sind, daß der Zeitaufwand größer ist oder daß man immer nur kurzfristig planen kann.

Auch Interviewpartnerinnen und -partner der ersten Gruppe kennen Tiefpunkte, Frustrationen in ihrer Motivation, aber sie empfinden sie als völlig normal, so wie jeder Studierende sie im Verlauf seines Studiums einmal erlebt. Auslösende Faktoren für ihre Frustration, ihre Entmutigung und Demotivation sind dann auch wie bei vielen Studierenden der Massenbetrieb an der Universität, die überfüllten Hörsäle oder die Fülle des Lehrstoffs. Sie versuchen, aktiv diesen Phänomenen entgegenzutreten.

Anders hingegen jene, für die ihre Behinderung im Mittelpunkt ihres Lebens steht oder die ihre Behinderung zu verdrängen suchen. Für sie ergeben sich immer wieder Probleme aus dem vielschichtigen Beziehungsgeflecht zwischen behinderungsbedingten und völlig normalen Problemen und Schwierigkeiten im täglichen Leben, die undifferenziert miteinander verquickt werden, die sich

leicht potenzieren können und sich mehr oder weniger anhaltend auf die gesamte Studienmotivation auswirken, so u. a. die Kontakte zwischen Studierenden und Lehrenden, Nicht-Behinderten und Behinderten, zwischen Studierenden untereinander, zwischen Behindertem und seinen Eltern oder zwischen Behindertem und seinem Pflegepersonal.

Zudem fühlen sich die behinderten Studierenden dann auch den Leistungsanforderungen nicht mehr gewachsen, "alles bricht über mir zusammen und ich sehe kein Licht mehr". Sie sehen keinen Sinn mehr im Studium und fragen sich, wozu es überhaupt nützt, weil sie die studienbegleitende psychologische Führung vermissen, wie sie beispielsweise die schon erwähnte amerikanische Studentin von daheim in den Vereinigten Staaten in der Schule und an der Universität gewohnt war. Mangelnde Selbständigkeit und Selbstsicherheit im Umgang mit der Behinderung machen sich bemerkbar. Es zeigt sich, daß sie mit falschen Vorstellungen und Erwartungen in das Studium gegangen sind, zu Beginn des Studiums nicht die richtige Einstellung zum Studium gefunden haben, sich nunmehr gelegentlich zwingen müssen, sich den veränderten Gegebenheiten und Bedingungen anzupassen.

Selbstkritisch merkt ein sehbehinderter Student an, daß er sich nach der Schule gedacht habe: "Da gehst du hin und machst brav, was der da will und dann ist die Sache für dich gegessen, aber ich habe gelernt, daß das Studium eigentlich nur so interessant ist, wie man es sich selber macht, d.h. man muß sich seine eigenen Schwerpunkte setzen oder sich sagen, jetzt hänge ich halt mal ein halbes Jahr durch". Dieser Student konnte sich auf ein sicheres, stabiles soziales Umfeld, insbesondere sein Elternhaus, stützen.

Beispielhaft für die motivationale Einstellung zum Studium ist ein Körperbehinderter, der sein Scheitern im Studium aufgrund seiner Einstellung zur Behinderung rational zu analysieren vermochte, aber nicht in der Lage war, daraus die richtigen Konsequenzen zu ziehen. Aufgewachsen in einem Elternhaus, in dem die Behinderung eigentlich nie richtig thematisiert, sondern mehr durch scheinbar selbstverständliches Handeln "pragmatisch" angegangen wurde, wollte unser Proband nach dem Abitur weg von daheim, sich emanzipieren. Sein Motto lautete: "Ich werde es euch schon zeigen". Er wollte "allein klarkommen" und ging zum Studium in eine andere Stadt, aber, wie er in seinem Interview darlegt, habe er die Behinderung "vielleicht auch etwas verdrängt ... mir selbst beweisen wollen, daß ich das kann, aber immer ein Hintertürchen haben, wenn es nicht klappt, ist es auch kein Beinbruch". Zum Studium hat die Vorstellung geführt, "das vom Elternhaus Vermittelte umsetzen zu können".

Aus traditionellen familialen Gründen hatte er sich für das Studienfach Rechtswissenschaften entschieden, aber im Massenbetrieb der gewählten Hochschule

nicht den rechten Zugang zum Studium gefunden. Er habe sich "mehr von Randbedingungen beeinflussen lassen" und gemerkt, daß "ich meine Behinderung nicht verbinden kann mit einem Studium oder einem Studienalltag, wo doch sehr viel gefordert wird und ... die Behinderung keine Berücksichtigung findet ... Ich habe im Prinzip gemerkt, daß ich zu Schulzeiten das alles, die Behinderung und die schulischen Anforderungen, noch sehr gut auseinanderhalten konnte und daß alles eigentlich noch sehr problemlos war". Erst im Studium wird ihm klar, "daß die Behinderung doch gravierender ist". Nach Rückkehr an den Heimatort habe er "mehr mit den körperlichen Bedingungen zu tun gehabt und kam eigentlich kaum dazu, mich inhaltlich mit der Sache auseinanderzusetzen ... Es ist vielleicht eine Kopplung aus Negativerfahrung, gesundheitlicher Natur und dem Blick in die Zukunft, mit der Angst, letzten Endes etwas zu machen, was man dann nicht umsetzen kann". Er wechselte das Studienfach und begann, Philosophie zu studieren "als ein Fach, das berufliche Relevanz hat". Selbstkritisch fährt er fort, er sollte sich eher "mit schönen Dingen auseinandersetzen, anstatt permanent irgendwie wie ein getretenes Kaninchen der Meute hinterherzulaufen ... , das war für mich auch die Entscheidung zu sagen, das geht nicht so weiter, wie es ursprünglich eigentlich angelegt war, auch vom Elternhaus. Das klappt nicht, da mache ich mir etwas vor ... ich muß mich langsam dem stellen, anstatt in der Übererwartung eher zu versagen, in der Überforderung".

Hier wird die tragische Verkettung und Eskalation des Problems der Behinderung besonders deutlich. Zunächst wird die Behinderung in der Familie nicht wirklich aufgearbeitet, dann in der Schule aus falsch verstandenem Ehrgeiz nicht ernst genommen, beiseite geschoben, verdrängt. Nach der Schulzeit will der Behinderte einerseits den Erwartungen der Eltern gerecht werden, andererseits selbständig werden, sich vom Elternhaus emanzipieren. Diese Vorstellungen, die Studienfachwahl und die Wahl der Hochschule - letztere unter Berücksichtigung der Tatsache, daß im Ernstfall Verwandte am Hochschulort vorhanden sind - führen zusammen mit dem Erlebnis des Massenbetriebs an einer großen Hochschule und aller daraus entstehenden Konsequenzen für einen Behinderten zum psycho-physischen Zusammenbruch. Die Verquickung dieser Umstände wird als "Überforderung" verstanden und erlebt und hat letzten Endes nahezu zwangsläufig das Scheitern zur Folge. Von seinen intellektuellen Fähigkeiten und seiner präzisen Selbstanalyse her wäre ein solcher Schritt wohl kaum zu erwarten.

Mag dieser Fall ein besonders eklatantes Beispiel dafür sein, wie sehr die tägliche Erfahrung der Behinderung und die daraus resultierenden Einschränkungen, die permanente Auseinandersetzung mit dem Behindertsein alle anderen Aktivitäten überlagern und beherrschen kann, so finden sich bei einigen anderen

Probanden ähnliche Hinweise auf behinderungsbedingte, die Studienmotivation beeinträchtigende Erfahrungen.

Sicher mehr als nur frustrierend für eine sehgeschädigte Lehramtsstudentin ist es, wenn ihre Praktika, die sie im Rahmen ihres Studiums absolvieren muß, nicht anerkannt werden, weil sie auf die Hilfe und Unterstützung durch eine Begleitperson angewiesen ist. Verständlich, daß die Motivation auf den Nullpunkt sinkt, wenn semesterlang auf die Bewilligung von notwendigen Hilfsmitteln gewartet werden muß.

Auch der erforderliche höhere Zeitaufwand für das Studium - darauf wird noch weiter unten näher eingegangen - kann Frustration und Demotivation bewirken, noch dazu, wenn behinderte Studierende teilweise nur eine begrenzte Zeit ihres täglichen Zeitbudgets für das Studium aufwenden können, weil schon für die alltäglichen Bedürfnisse aufgrund der Behinderung viel Zeit erforderlich ist.

Während sich bei den einen ein einsichtsvolles "Zurückstecken", Sich-Selbst-Beschränken oder eine andere Organisationsstrategie positiv auf ihre Studienmotivation auswirkt, verharren die anderen in der negativen Perspektive, daß sie "ohne ihre Behinderung mehr Zeit zum Lernen gehabt und dann auch die Prüfungen erfolgreich abgeschlossen" hätten oder "wenn das Lesen von Fachliteratur nicht gar so mühsam wäre". "Man braucht aufgrund der Behinderung", wie ein blinder Student der Informatik formuliert, "mehr Zeit, die in keinem Verhältnis zum Erfolg steht ... diese Phasen (der Resignation, Mutlosigkeit) gibt es wohl auch bei Sehenden, die nicht so gut zurechtkommen. Aber wenn du als Behinderter genau siehst, wo die Probleme sind, und merkst, daß es wirklich an deiner Behinderung liegt, dann sind diese Phasen umso schlimmer ... Für Behinderte ist es sehr schwierig, die Punkte für die Übungsaufgaben zusammenzubringen; viele schreiben ab, doch Blinde müssen sich offenbaren, müssen bitten, daß ihnen diktiert wird; man muß sich immer anbiedern, um zurechtkommen."

Besonders Hörgeschädigte werden in ihrer Studienmotivation gebremst, wenn sie in Klausuren erfahren, wieviel sie in Lehrveranstaltungen offensichtlich akustisch nicht mitbekommen haben. Sie sind über ihre Noten enttäuscht, weil sie von ihrer Schule - meist einer besonderen Einrichtung für Hörgeschädigte - gewohnt waren, immer die Besten gewesen zu sein oder zumindest zu den Besten der Klasse gezählt zu haben. Gerade besondere schulische Einrichtungen für Behinderte sind, wie ein sehgeschädigter Student in diesem Kontext aus seiner eigenen Erfahrung meint, "eine Idylle", "ein Naturschutzpark für Behinderte", der "ideal" für Minderheiten ist, aber "das normale Leben richtet sich nicht nach Minderheiten".

Abbruch oder Scheitern

Besonders gefährdet, ihr Studienfach zu wechseln, weil sie sich aufgrund ihrer Behinderung den Leistungsanforderungen nicht gewachsen fühlen, sind behinderte Studierende der Gruppen vier und fünf, aber auch aus Gruppe drei, jene also, die noch besondere Schwierigkeiten mit ihrer Behinderung haben bzw. sich bei der Bewältigung ihrer Behinderung stark auf ihr soziales Umfeld stützen. Etwa 40% unserer Interviewpartnerinnen und -partner in diesen Gruppen haben im Verlauf ihres bisherigen Studiums ihr Studienfach bereits gewechselt, einen Wechsel erwogen oder geplant oder schließen einen solchen nicht aus. Das kann auch den Abbruch ihres Studiums bedeuten.

Ernsthaft gefährdet in dieser Hinsicht erschien z.B. ein blinder Student der Informatik, der nicht nur Schwierigkeiten mit dem Lehrstoff, sondern auch mit den Dozenten und seinen Kommilitoninnen und Kommilitonen hatte: "Also ich habe manchmal wirklich keine Lust mehr, mir immer vormachen zu lassen, wie dumm ich eigentlich bin, wobei das überhaupt nicht stimmt, ... aber je schwieriger die Anforderungen, desto egoistischer werden die Kommilitonen". Sie, die Kommilitonen, verweigern Hilfe und Unterstützung.

In ähnlicher Situation befand sich sein sehbehinderter Kollege, der als Student der Informatik allerdings im Gegensatz zu seinem Kommilitonen generell Schwierigkeiten im Umgang mit dem Computer hatte. Beide wollten dennoch ihr Studium abschließen angesichts des fortgeschrittenen Stadiums, in dem sie sich befanden und weil sie keine Alternative zum Studium sahen.

Deutlicher und konsequenter hingegen war jener körperbehinderte Student, den wir weiter oben bereits kennengelernt haben und der sich nach 11 Semestern und nach einem Studienort- und Studienfachwechsel selber eingestand, daß er aus seiner Situation wohl doch Konsequenzen ziehen müsse: "Ob ich dem Studium ... intellektuell längerfristig gewachsen bin ... zuzugeben, zu merken, daß das Studium keinen Sinn hat, da ich weder intellektuell noch sozial Anschluß gefunden habe, daraus die Konsequenz zu ziehen, von den hohen Ansprüchen an mich selbst wegzukommen, herunterzuschalten ... Ich muß pragmatischer denken, nicht Mitleid und Pflege suchen, sondern wo kann ich Geld verdienen, wie bekomme ich meine behinderungsbedingten Bedürfnisse geregelt, wo kann ich mich einfügen, einbringen ... eine Therapie meiner Ängste wäre notwendig gewesen ... meine Familie weiß wohl Bescheid, auch ohne Gespräch, aber ein Gespräch ist ausgeblieben, wo ich mit meinen Fähigkeiten einmal bleiben könnte ... Der Abbruch (des Studiums) wäre das Eingeständnis einer Niederlage, eines Versagens, es hat nicht sollen sein. Zwar bin ich persönlich mit daran Schuld, aber nicht allein".

Hochschulstandort

Zum Kontext der Studienfachwahl und der Studienmotivation sowie den damit teilweise verbundenen demotivierenden, frustrierenden Erfahrungen gehört die Wahl des Hochschulstandortes (*Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft 1988, S. 32*). Die Wohnortnähe der Hochschule spielt bei mindestens der Hälfte unserer Probanden die gleiche dominierende Rolle wie bei nicht-behinderten Studierenden. Daneben sind für 40% behindertenfreundliche bzw. behindertengerechte Angebote ein wichtiges Kriterium. Darunter zählen zum einen besondere Maßnahmen zur Literaturversorgung, Aufbereitung von Studienliteratur, Bereitstellung von technischen Hilfsmitteln wie Computer, elektronische Braillezeilen, Sprachausgaben etc. für Sehgeschädigte, z.B. im Rahmen von Modellversuchen, die Verfügbarkeit von Gebärdendolmetschern und -dolmetscherinnen für Gehörlose, personelle Dienstleistungsangebote für verschiedene Bedürfnisse oder eine relativ annehmbare Zugänglichkeit und Überschaubarkeit einer Hochschule, verbunden mit kurzen Wegen für Benutzer von Rollstühlen etc. Zum anderen können es einfach auch Freunde oder Bekannte sein, die an der betreffenden Hochschule schon studieren als Behinderte oder, was insbesondere für Körperbehinderte wichtig war, die Sicherstellung des täglich notwendigen Pflegedienstes und die Möglichkeit einer behindertengerechten Wohnung bzw. eines entsprechenden Wohnheimplatzes.

Für jene, die noch mit ihrer Behinderung größere Probleme hatten, war der Gesichtspunkt der Abnabelung von daheim ein weiterer Entscheidungsfaktor für eine Hochschule nicht am Wohnort der Eltern, aber auch nicht zu weit davon entfernt. Nur ganz wenige wollten mit ihrem Schritt weit weg von zuhause eine Zäsur in ihrem Leben setzen. "Ich werde es euch schon zeigen, daß ich das auch kann", begründete ein Körperbehinderter seinen Entschluß, mit dem er auch sich selbst beweisen wollte, daß er "das" kann. Aufgrund seiner bisher mehr oder weniger "verdrängten" Auseinandersetzung mit seiner Behinderung merkte er aber bald, daß er "dem (Massenbetrieb an einer großen Universität, Leistungsanforderungen, allein zurechtkommen wollen) nicht gewachsen war". Von seinem Scheitern war schon weiter oben die Rede.

Es zeigt sich schon bei der Beratung und Entscheidung über ein Studium, aber auch bei der Studienmotivation und Studienfachwahl, daß behinderte Studierende sich einerseits kaum von nicht-behinderten Studierenden unterscheiden, andererseits aber die Unterschiede und Probleme eng verknüpft sind mit dem Grad der Akzeptanz und Bewältigung der Behinderung. Hilfe und Unterstützung für behinderte Studienanfänger bzw. Studienbewerber muß daher schon lange vor dem Studium einsetzen, um ihnen die gleichen oder gleichwertigen Startchancen zu ermöglichen wie den Nicht-Behinderten.

4.2 Allgemeine Studienerfahrungen

Neben den individuellen Problemen und Schwierigkeiten, den persönlichen positiven wie negativen Erfahrungen und Erlebnissen sowie der Selbsteinschätzung und Beurteilung der persönlichen Entwicklung interessierte uns natürlich auch, wie unsere Probanden die Universität als ganze und ihren Fachbereich, in dem sie studieren, erlebt haben und erleben, m.a.W., wie sie als Behinderte ihren studentischen Alltag bewältigen. Hierüber soll im folgenden einiges berichtet werden.

Kontakte

Positiv an der Hochschule und im Studium erlebt und erfahren werden neben den inhaltlichen Aspekten des Studiums allgemein wie des Faches im besonderen vor allem die Kontaktmöglichkeiten und die Auseinandersetzung mit dem sozialen Umfeld, den Kommilitoninnen und Kommilitonen ebenso wie mit Dozenten. Einzelne betonen, daß derartige Kontakte leichter zu knüpfen seien, wenn man sich als Behinderter allein an der Universität bewegt und auf eine Begleitperson verzichtet. Behinderte Studierende - vornehmlich Körperbehinderte im Rollstuhl und Sehgeschädigte - machen ohne Unterschied nach ihrer Zuordnung zu einer momentanen Bewältigungsstrategie im Umgang mit ihren Kommilitoninnen und Kommilitonen, aber auch im Gespräch mit Dozenten die gleichen Erfahrungen wie jeder andere Behinderte im täglichen Leben auch: nicht der Behinderte selbst wird angesprochen, sondern die Begleitperson. Dieses bekannte Phänomen ist vielfach ein Ausdruck von Unsicherheit und Hilflosigkeit, aber auch von fehlender Natürlichkeit und Spontaneität der Gesellschaft im Umgang mit behinderten Menschen. So wie der Nicht-Behinderte unmittelbar und direkt Kontakt mit einem anderen Nicht-Behinderten aufnimmt, genauso hat der Behinderte nicht nur die Erwartung, sondern auch das Recht, daß er unmittelbar und direkt angesprochen wird und der Kontakt nicht über seine Begleitperson aufgenommen wird.

Kennzeichnend für die Interviewpartnerinnen und -partner in der ersten Gruppe ist, daß nahezu alle die zwischenmenschlichen Kontakte und Kontaktmöglichkeiten an der Universität hervorheben. Ihnen geht zwar der Massenbetrieb "auf die Nerven", und sie beklagen die Anonymität in dieser Masse, aber sie erwähnen zugleich viele positive Erlebnisse mit Dozenten, Hochschulangestellten und nicht zuletzt mit Kommilitoninnen und Kommilitonen.

Im Gegensatz zu ihrer Schulzeit finden Probanden der zweiten Gruppe im Studium "leichter Kontakte" zu anderen Menschen. Für eine blinde Studierende ist es "das beste soziale Umfeld, was ich bisher erlebt habe". Sie hat "echte

menschliche Juwelen" kennengelernt. Ähnlich äußert ein anderer blinder Studierender: "Das Beste am Studium ist nach wie vor das Studentenleben". Man ist relativ unabhängig, kann sich seine Zeit selber einteilen und eben zu vielen Leuten Kontakte knüpfen. "Ja klar, nebenbei muß man noch studieren", aber: "Entweder man ist Student oder man studiert" und "es tut mal ganz gut, während des Studiums öfter mal weggehen oder wegfahren zu können", umschreibt eine behinderte Studierende diese Kontaktmöglichkeiten. Für die Interviewpartnerin der zweiten Gruppe ist weniger die Erfahrung und Entfaltung ihrer Selbständigkeit oder die Herausforderung im Studium der entscheidende Faktor in ihrer derzeitigen Lebensphase und an der Universität selbst, für sie ist vielmehr das Entwickeln und Entfalten ihrer eigenen Identität ein wichtiger und sehr positiver Aspekt. "Ich lasse mich nicht in eine Schublade drängen, wo man sagt, die Behinderten gehören da rein ... Ich mache, was mir Spaß macht, und da nehme ich halt gewisse Schwierigkeiten auf mich. Das ist nicht die Herausforderung oder Bewährungsprobe, sondern es ist auch irgendwo dieses 'sich nicht in eine Schublade steckenlassen'."

Demgegenüber erwähnen auch die Interviewpartner der dritten und vierten Gruppe die Möglichkeit der Kontaktaufnahme mit anderen als positives Erlebnis an der Universität, aber einerseits vergleichen sie diese Möglichkeit mit ihren Erfahrungen während ihrer Schulzeit, andererseits unterstreichen sie, daß für sie als Behinderte diese Möglichkeiten eher begrenzt sind und nicht ihren Erwartungen entsprechen. Den Behinderten fällt dabei vor allem die Hilfsbereitschaft "der Leute", der nicht-behinderten Kommilitoninnen und Kommilitonen, aber auch der Dozenten auf, ihre Neugier und Toleranz, daß sie wissen wollen, wie ein Behinderter dies und das macht und schafft. Hierzulande hätten Nicht-Behinderte eher Hemmungen, Kontakte mit Behinderten aufzunehmen, insbesondere in Lehrveranstaltungen, während der Umgang an amerikanischen Hochschulen viel "natürlicher" und "offener" sei, bemerkt ein deutscher körperbehinderter Student, der in den Vereinigten Staaten ein undergraduate-Studium absolviert hatte.

In der fünften Gruppe wird die Möglichkeit und auch die Problemlosigkeit einer Kontaktaufnahme mit nicht-behinderten Kommilitoninnen und Kommilitonen nur vereinzelt unterstrichen, aber um so mehr darauf hingewiesen, daß persönliche Kontakte in der Universität angesichts der großen Studentenzahlen erheblich erschwert sind. Man findet es eher positiv, mit Behinderten, die die gleiche Behinderung haben, zusammenzukommen. Hier besteht also eher die latente Gefahr der Selbstisolierung und des Sich-Einiegeln in einer Behindertengruppe.

Selbstorganisation

Die Chance, sich selbst organisieren zu können, selbständig sein zu können und die Hilfsbereitschaft von Dozenten und Kommilitoninnen und Kommilitonen zu erfahren, wenn es um Kopien von Skripten u.dgl. geht, wurde von den Probanden der ersten Gruppe positiv erlebt. "Das ist das Schöne, daß man sich selbst organisieren kann, sich selbst die Zeit einteilen kann ... man muß begreifen, herausfinden, was man macht, wo man hinget." "Das Studium strahlt herüber in mein anderes Leben, und sei es nur durch Literaturanregungen." Diesen behinderten Studierenden macht die mehrfache Herausforderung Freude und Spaß, die sie in ihrem Studium als Behinderte sehen, nämlich einerseits an die Dozenten und Studierenden, andererseits an sich selbst. Es ist ihnen wichtig, den nicht-behinderten Studierenden zu zeigen, daß auch ein Behinderter studieren kann, aber auch, anderen Behinderten Mut zu machen. Als weitere Herausforderung in diesem Sinne wird von ihnen die Möglichkeit und Chance, selbständig wohnen zu können, verstanden. Allerdings sei das alles nicht durch passives Abwarten zu erfahren, man muß auch selber seine Bedürfnisse artikulieren. Betont wird mithin die notwendige und wichtige eigene Initiative und Aktivität bei der Bewältigung der Behinderung, dann werden einem Kontakte, Hilfen gleichsam als Gegenangebot zurückgegeben.

Für Interviewpartnerinnen und -partner der fünften Gruppe sind die angebotenen Dienstleistungen für Behinderte, z.B. Zivildienstleistende als Helfer und Begleiter auf dem Universitätsgelände, als Assistent zum Mitschreiben in Lehrveranstaltungen oder zum Recherchieren in Bibliotheken etc., "überraschend", ansonsten macht das Studium ganz allgemein, aber auch "das Fach macht z. T. schon auch Spaß". Oder es wird als angenehm empfunden, daß das Studium so schematisch abläuft, einen festen Stundenplan hat und man sich selbst nur wenig zu organisieren braucht. Das "schon auch" oder das Hervorheben eines streng geordneten Stundenplans als positive Erfahrung und Auswirkung des Studiums auf die Behinderung deutet auf Unsicherheit, auf problembeladenen Umgang mit der Behinderung. Einige heben auch hervor, daß sie sich durch das Studium von daheim abnabeln können, was ihnen Auftrieb gibt. Sie spüren offenbar selbst, daß sie noch nicht frei und souverän mit ihrer Behinderung umgehen können.

Wie die überwiegende Mehrheit aller Studierenden, so empfinden natürlich auch die Behinderten die Anonymität und den Massenbetrieb an den Universitäten besonders nachteilig, negativ und frustrierend. Die verschiedenen Gruppen in unserer Untersuchung zeigen gleichwohl in dieser Frage nach negativen, enttäuschenden Erfahrungen und Erlebnissen an der Universität bzw. im Studium Unterschiede. Studierende der ersten beiden Gruppen unterstreichen ferner den hohen Zeitaufwand, den das Studium beansprucht, wodurch nur wenig Zeit für

andere Aktivitäten bleibt. Außer verschiedenen möglichen Freizeitaktivitäten zählen sie hierzu ihr besonderes Interesse und ihre Möglichkeiten, sich für andere behinderte Studierende zu engagieren. Zugleich beklagen sie in diesem Zusammenhang, daß sich nur sehr wenige Behinderte überhaupt für die Belange behinderter Studierender einsetzen.

Demgegenüber erfahren Behinderte in den übrigen Gruppen, vorrangig in Gruppe drei und vier, die Einschreibung und Anmeldung zu Seminaren, Übungen, Praktika etc. oder den Ausfall bzw. Verlegung von Veranstaltungen in andere Hörsäle als besondere Erschwernis. In ihrer Negativbilanz über das Studium und die Hochschule als ganze spielen bauliche Mängel wie fehlende Rampen, unzureichende Lifte und sanitäre Einrichtungen, mangelhafte Akustik und schlechte Beleuchtung in den Hörsälen, unzulängliche Orientierungsmöglichkeiten auf dem Universitätsgelände und in den Gebäuden, unzureichende und schwierige Versorgung mit technischen Hilfsmitteln u.dgl.m. eine größere Rolle als bei jenen, die mit ihrer Behinderung besser zurechtkommen.

Zwar kennen die Probanden der ersten beiden Gruppen diese Probleme ebenso, aber sie spielen bei ihnen keine so dominierende Rolle. Sie können sich mit diesen Mängeln und Unzulänglichkeiten leichter und besser arrangieren. Sie stellen stattdessen die allgemeinen Studienbedingungen besonders heraus, die mangelhaften didaktischen Fähigkeiten der Professoren, die fachliche Qualität der Dozenten, deren mangelhafte Kenntnis der Prüfungsordnungen und -vorschriften für Behinderte sowie den fehlenden oder unzureichenden Praxisbezug des Studiums. Vereinzelt lassen sie auch durchblicken, daß es auf seiten der Dozenten vielfach ganz einfach Hilflosigkeit aus Mangel an Erfahrung sei, wenn diese die Bedürfnisse der Behinderten nicht besser berücksichtigen.

Zwar bemängeln auch die behinderten Studierenden in Gruppe fünf einen zu geringen Praxisbezug der Studieninhalte, aber mehr noch belastet sie offenbar der Schwierigkeitsgrad der gestellten Aufgaben, das Zeitproblem bei Klausuren, die schlechte Stundenplanorganisation, ein unsolidarisches Verhalten ihrer Kommilitoninnen und Kommilitonen, ein gewisses elitäres Verhalten etc. Besonders erwähnenswert erscheint ihnen ferner, daß Platzreservierungen im Hörsaal nicht respektiert werden, daß ihre Behinderung überhaupt nicht zur Kenntnis genommen wird, sie wie Nicht-Behinderte behandelt werden oder Selbstdisziplin von ihnen erwartet und verlangt wird, die sie (noch) nicht erbringen können.

Zwischen diesen beiden Extremen gibt es innerhalb der drei anderen Gruppen von Bewältigungsstrategien fließende Übergänge. Fließend deshalb, weil im Hinblick auf positive Erfahrungen und Auswirkungen an der Universität und im Studium sich für manche Aspekte in verschiedenen Gruppen Vertreter finden lassen, wobei die Häufigkeit der vertretenen Ansicht jeweils in einer der Grup-

pen besonders groß ist. So finden sich etwa leistungs- und fachorientierte Aspekte als positive Erfahrungen sowohl bei Vertretern aus der ersten Gruppe als auch bei Probanden der zweiten Gruppe. Ihnen bereitet es Freude, hohe Ansprüche an sich selbst zu stellen, sich unter Streß zu setzen und das Äußerste von sich zu verlangen. Die Herausforderung an sich selbst erfreut sie, ihre Leistungsfähigkeit unter Beweis stellen zu können, sich mit Nicht-Behinderten zu messen. Daneben heben sie das Studienfach insgesamt hervor, während unsere Interviewpartner der dritten und vierten Gruppe vornehmlich den Praxisbezug ihres Studienfaches positiv erfahren haben. Zwar bewertet eine nicht unbeträchtliche Anzahl in Gruppe vier das Studienfach als solches allgemein positiv, jedoch nur in Verbindung mit der Betonung sozial-kommunikativer Aspekte und Faktoren.

Behinderte Studierende, deren Bewältigungsstrategie noch sehr auf Kompensation durch Leistung, Rückhalt und Geborgenheit in sozialen Kontakten beruht, lernen, Abstriche an den eigenen Anforderungen zu machen, nicht alles selber machen zu wollen. Positiv für die Gruppen zwei und drei ist darüber hinaus die Erfahrung, "selbständig wohnen", "ein vollkommen eigenständiges Leben führen" zu können, daß "man sich im Prinzip nach nichts richten muß".

In den Kontext dieser Erfahrungen paßt auch, daß behinderte Studierende, die ihre Behinderung noch nicht eigentlich akzeptiert haben, die Existenz von Selbsthilfegruppen an Universitäten sehr positiv erfahren haben, weil sie dort ihre Probleme austauschen können und mithin auf Gleichgesinnte treffen, die ähnliche Schwierigkeiten und Probleme haben. Eine Blinde aus der vierten Gruppe, die an einer Universität studiert, an der ein besonderer Service mit Zivildienstleistenden für behinderte Studierende eingerichtet ist, meint: "Ohne die Zivis wäre es (das Studium) eigentlich nicht so denkbar. Ich war ganz erstaunt, ja fast erschüttert, weil ich glaubte, Zivis an Universitäten sind eine Selbstverständlichkeit".

Anders als die Probanden in den ersten beiden Gruppen, sieht man einmal von Einzelfällen bei der Organisation und Durchführung von Praktika im Rahmen von Lehramtsstudiengängen oder während eines Psychologie-Studiums ab, haben offenbar die Probanden der drei anderen Gruppen aufgrund ihrer Behinderung größere Schwierigkeiten und Probleme mit ihrer Studienorganisation und mit den Anforderungen im Studium. Sie empfinden ihr Studium zu sehr "verkopft", zu trocken, zu sehr theorie- und zu wenig praxisbezogen; sie beklagen das Lerntempo, das in der Schule viel langsamer gewesen sei. "Man wird mit Stoff zugeklebt ... Es wird immer behauptet, man müsse eigentlich überhaupt nichts lernen, man muß ja nur darüberstehen, alles durchblicken ... es wird sehr viel Theorie vermittelt und im Prinzip kommt man als Theoretiker raus und im Prinzip weiß man überhaupt nichts von der Realität, weil es an der Schule

immer anders läuft. Und die Praktika, die wir abzuleisten haben, die geben zwar einen schönen Einblick, aber Übung ist das keine".

Aussagen und Erfahrungen wie diese sind gewiß nicht behindertenspezifisch, sie finden sich bei nicht-behinderten Studierenden ganz genauso. Aber es fällt auf, daß sie bei behinderten Studierenden, die auch noch mit ihrer Behinderung mehr oder weniger große Probleme haben, besonders häufig und vorrangig erwähnt werden. Sie tun sich schwer, auf fremde Hilfe angewiesen zu sein, aber auch vieles selber machen zu müssen, sich organisatorisch um alles kümmern zu müssen.

Nahezu übereinstimmend negativ im Studium und an der Universität insgesamt wird von allen behinderten Studierenden das Verhalten ihrer nicht-behinderten Kommilitoninnen und Kommilitonen erfahren. Versuchen die einen dieses Problem noch unter dem Thema Kontakte und Kontaktschwierigkeiten als "Hemmungen", "Unsicherheit" und "Hilflosigkeit" der Nicht-Behinderten zu umschreiben, auf einen Behinderten zuzugehen, so sprechen sehr viele unserer Interviewpartner von "Gleichgültigkeit" und "Gedankenlosigkeit", auch von fehlender Solidarität der Nicht-Behinderten, etwa wenn ein Rollstuhlfahrer am Lift beiseite gedrängt wird oder man vor einer Rollstuhlfahrerin einfach die Schwingtür zufallen läßt, Platzreservierungen für Behinderte im Hörsaal beseitigt, einen Schwerhörigen oder Gehörlosen beim Sprechen nicht anschaut etc. Es sollte zu denken geben, daß immerhin 20% unserer Interviewpartnerinnen und -partner in diesem Kontext den Ausdruck "Gleichgültigkeit" gebrauchen, womit sie das Verhalten ihrer nicht-behinderten Kommilitoninnen und Kommilitonen in einem negativen, d.h. in einem so nicht erwarteten und auch nicht erwünschtem Sinne verstehen. Behinderte Studierende vermerken hier negative Erfahrungen und Enttäuschungen an der Universität, die mehr oder weniger jeder Behinderte in unserer Gesellschaft täglich machen kann. Die Universität ist insofern nur ein Spiegelbild dieser Gesellschaft, der es schwerfällt, offen und natürlich mit Behinderten umzugehen.

4.3 Wer sagt mir, wo ich was finde? Kontakte, Orientierungen, Studienbeginn

4.3.1 Orientierung zum Studienbeginn

Um den Studienanfängern den Zugang zur Universität zu erleichtern, damit sie sich in den Gebäuden und auf dem Universitätsgelände zurechtfinden, damit sie wissen, bei wem sie wo was finden und erfahren können, wie sie die Bibliothek benutzen können oder was sie bei der Planung ihres Studiums berücksichtigen sollten, werden heute vielerorts Einführungsveranstaltungen oder Orientierungs

einheiten u.dgl. über eine Woche lang, in Wochenendseminaren etc. angeboten. Durchgeführt werden solche Veranstaltungen von Studierenden aus höheren Semestern innerhalb eines Fachbereichs, von studentischen Fachschaften, dem AStA oder der Fachstudienberatung.

Man könnte meinen, daß Veranstaltungen dieser Art gerade von Behinderten wegen ihrer spezifischen Mobilitäts-, Orientierungs- und Informationsprobleme genutzt oder gar speziell für sie angeboten werden. Weit gefehlt, nur an zwei der insgesamt 15 Universitäten, an denen wir unsere Interviews durchgeführt haben, berichten unsere Interviewpartnerinnen und -partner von speziellen Einführungsveranstaltungen bzw. Erkundungswochen für behinderte Studierende. In einem Fall handelt es sich um eine Hochschule, an der ein besonderer Modellversuch für Sehgeschädigte in den Fächern Informatik und Wirtschaftsingenieurwesen erprobt wurde, im anderen Fall um eine Universität, die auf eine langjährige Erfahrung mit Behinderten zurückblicken kann. Hier erhalten Behinderte schon während ihrer Schulzeit die Möglichkeit, sich im Rahmen einer Erkundungswoche einen Überblick über Studienmöglichkeiten und -gegebenheiten an dieser Universität zu verschaffen.

Drei Fünftel unserer Gesprächspartnerinnen und -partner berichten daher, daß sie "nur" an den Veranstaltungen für alle Studienanfänger teilgenommen haben. 10% sagen, daß sie über derartige Möglichkeiten nicht informiert gewesen seien oder nicht teilgenommen haben, weil es sich um Veranstaltungen für alle Studienanfänger gehandelt habe. Für ihre behinderungsbedingten Informations- und Hilfebedürfnisse hätten sie dort nichts erwartet. Diese 10% gehören zu jener Gruppe von Behinderten, die besondere Schwierigkeiten und Probleme bei der Bewältigung ihrer Behinderung haben und mithin nach unserer Einteilung zu den Gruppen vier und fünf gezählt werden.

Bedeutsam waren die Einführungseinheiten für behinderte Studierende der ersten Gruppe nur als "Kontaktbörse", um Kommilitoninnen und Kommilitonen kennenzulernen, mit denen man für die Zeit des Grundstudiums oder vielleicht auch darüber hinaus Arbeitsgruppen bzw. -gemeinschaften bilden konnte. Wenig ergiebig waren diese Veranstaltungen insbesondere für Hörgeschädigte, wenn sie nicht eine(n) Gebärdendolmetscherin bzw. -dolmetscher dabei hatten oder die ganze Veranstaltung gleichzeitig in Gebärdensprache übersetzt wurde.

Eine blinde amerikanische Studentin, die in den Vereinigten Staaten ihren B.A. abgeschlossen hatte, erzählt, daß in Amerika von den Hochschulen vor Studienbeginn eigens für Behinderte sog. summer schools angeboten werden, um sie mit den Bedingungen und Gegebenheiten der jeweiligen Hochschule und des Studiums insgesamt vertraut zu machen. Hinzukomme noch ein dreitägiges intensives Orientierungs- und Mobilitätstraining für Blinde auf dem Campus

selbst. Im Gegensatz dazu meint ein körperbehinderter deutscher Student, der in den Vereinigten Staaten sein Studium begonnen hatte, daß es auch dort keine besonderen Einführungsveranstaltungen für Behinderte gebe.

Einige behinderte Studierende haben sich die gewünschten und erforderlichen Informationen und Orientierungen über Freunde oder Bekannte beschafft, die schon an der gewählten Universität studierten oder ebenfalls dort studieren wollten. Gut ein Drittel unserer Probanden, darunter die Mehrzahl Körperbehinderte, haben sich zunächst über die Hochschule ihrer Wahl Informationsmaterial besorgt und dann die lokalen Gegebenheiten vor Ort allein oder in Begleitung von Familienangehörigen oder eines Zivildienstleistenden einer entsprechenden Dienstleistungsstelle an der Hochschule inspiziert. Vornehmlich Körperbehinderte haben auf diese Weise alternative Hochschulstandorte geprüft. Nur an einer einzigen Universität berichten Körperbehinderte, daß sich der dortige Behindertenbeauftragte persönlich die Zeit genommen habe, mit ihnen das Universitätsgelände zu begehen und die Zugänglichkeit der für sie relevanten Gebäude in Augenschein zu nehmen.

Vor allem für körperbehinderte Studienanfänger ist ein wesentliches Kriterium für die Wahl ihres Studienortes eine behindertengerechte Unterbringung. Sind die einen daran interessiert, möglichst einen Platz in einem behindertengerecht ausgestatteten Wohnheim zu finden mit entsprechender Infrastruktur, fürchten die anderen eine "Ghettoisierung" in einem solchen Heim und wollen lieber in der Nähe ihres Heimatortes autonom leben. Dagegen verschaffen sich offenkundig nur wenige Sehgeschädigte auf diese Weise einen Eindruck über ihren künftigen Studienort. Einige organisieren zwar für sich ein individuelles Mobilitätstraining, aber sie verlassen sich dann im Studium doch auf eine ständige Begleitung. Insbesondere jene, die ihre Behinderung noch nicht so problemlos bewältigen, möchten sich auf diese Weise von behinderungsbedingten Schwierigkeiten entlasten. Dies trifft auch auf Behinderte zu, die eine integrative Beschulung durchlaufen haben. Von ihnen würde man eigentlich erwarten, daß sie weit eher als andere besonders sicher in ihrer Mobilität sind.

Jeder vierte Gesprächspartner betont ausdrücklich, daß es an seiner Universität keine spezielle Einführung oder Beratung für Behinderte gibt. Gut 10% berichten, daß sie vor oder zu Beginn ihres Studiums Kontakt mit der Studienberatung aufgenommen haben, um sich in ihrer spezifischen Situation beraten und informieren zu lassen. Nach ihrer Meinung haben die Berater der Allgemeinen Studienberatung aber keine Ahnung oder kein Verständnis für ihre Bedürfnisse oder geben zu verstehen, daß sie sich selbst durchfinden sollten. Daher verlassen sich einige, wie sie sagen, auf sich selbst und wenden sich im Bedarfsfall direkt an Kommilitoninnen und Kommilitonen oder auch an Dozenten. Eine körperbehinderte Studentin, selbst sehr engagiert in einer Interessengemeinschaft

behinderter Studierender, versucht, dieses Dilemma damit zu erklären, daß "jemand, der nicht in der Behindertensituation ist, nicht so gut verstehen (kann), was nötig und hilfreich ist". Sie verbindet damit zugleich die Forderung, daß sich die Behinderten auch selbst untereinander helfen müßten durch Erfahrungsaustausch über die Organisation und Planung ihres Studiums.

Ein blinder Student, der nicht die erwartete Hilfe und Unterstützung gefunden hatte, sich aber zugleich noch sehr schwer mit seiner Behinderung tat, suchte deswegen sein Heil in einem Seminar zum Erlernen von Lernstrategien und Strategien zur Bewältigung von Streß. Bemerkenswert an dieser Reaktion und Verhaltensweise scheint, daß Behinderte, denen ihre Behinderung noch sehr zu schaffen macht oder die dazu neigen, ihre Behinderung zu verdrängen, eine Lösung solcher Probleme nicht im unmittelbaren Kontakt mit Kommilitoninnen und Kommilitonen oder entsprechenden Beratern an der Universität suchen. Sie ziehen sich anscheinend eher auf sich selbst zurück. Sie haben, wie noch an anderer Stelle zu zeigen sein wird, offenbar generell Kommunikationsschwierigkeiten an der Universität. Umgekehrt gehören jene, die sich in den Selbsthilfegruppen engagieren und austauschen, eher zu jenen, die ihre Behinderung voll internalisiert und bewältigt haben.

Nur vereinzelt fordern Behinderte über ihre jeweilige Selbsthilfeorganisation auf Bundesebene allgemeine Instruktionen über den Aufbau und Ablauf des Studiums an oder ein spezielles Mobilitätstraining auf dem Universitätsgelände. Nur zwei von 63 behinderten Studierenden hatten an einem bundesweiten Einführungsseminar des Deutschen Studentenwerks für behinderte Studienbewerber und -anfänger teilgenommen. Den meisten ist ein derartiges Angebot gänzlich unbekannt.

Ebenso gering scheint der Einfluß und die Inanspruchnahme von Interessengemeinschaften behinderter Studierender bei Studienbeginn zu sein. Nur eine Studentin findet, daß sich der frühe Kontakt zu einer solchen Interessengemeinschaft sehr motivierend auf ihr Studium ausgewirkt habe. Wohl in Kenntnis dieser generellen Situation meint ein körperbehinderter Initiator einer solchen Interessengemeinschaft an einer großen Universität: "Wir Behinderte haben uns zu einer IG zusammengeschlossen und bieten selbst eine Beratung an, schreiben auch alle Schulen mit integrativer Beschulung an und weisen darauf hin, daß das Studium ganz anders als die Schule funktioniert. Wir fordern potentielle Studienbewerber auf, vor Studienbeginn in unsere Beratung zu kommen und bieten die Weitergabe von Erfahrungen an, machen mit dem Studienalltag bekannt, so daß die Neuankömmlinge selbst entscheiden können, ob sie das schaffen werden."

Offenkundig haben behinderte Studienbewerber und -interessenten trotz zahlreicher Informations-, Beratungs- und Orientierungsangebote an vielen Hochschulen ein großes Beratungsdefizit über die Studienbedingungen und sinnvolle Studienstrategien an der Hochschule ihrer Wahl, bevor sie den "Sprung ins kalte Wasser" aus einem oftmals sicheren und geborgenen schulischen Umfeld in die selbstgewollte Autonomie wagen. Defizite, Unsicherheiten und Berührungsängste bestehen aber oft auch auf seiten der Berater, Behindertenbeauftragten und Dozenten, wie in den nachfolgenden Abschnitten noch näher zu zeigen sein wird.

4.3.2 Es geht auch anders - Hilfsdienste zur Unterstützung

Hilfe und Erleichterung finden behinderte Studierende an jenen Universitäten, die für die spezifischen Bedürfnisse von Behinderten eigene Dienstleistungstellen eingerichtet haben. Von untergeordneter Bedeutung ist dabei für die unmittelbar betroffenen Benutzer solcher Angebote, wo und wie solche Service-Stellen institutionalisiert sind. Träger solcher Einrichtungen können das örtliche Studentenwerk ebenso wie der Allgemeine Studentenausschuß oder die Universität sein. Nur an zwei der 15 erfaßten Universitäten gibt es Servicestationen für behinderte Studierende, in denen drei bis vier Zivildienstleistende allen Behinderten an der jeweiligen Universität für Hilfeleistungen jeglicher Art - Orientierungshilfe, Begleitung, Mitschreiben, Vorlesen, Arbeiten am Computer etc. - zur Verfügung stehen. Die Kapazitäten dieser Servicestationen können den tatsächlichen Bedarf oft nicht decken. An einer anderen Universität gibt es für Sehgeschädigte einen besonderen Service in begrenztem Umfang, d.h. zur Übertragung von kürzeren Texten in Punktschrift oder zur Aufsprache von Texten. An Hochschulstandorten mit behindertengerechten Wohnheimplätzen in Studentenwohnheimen werden ebenfalls Dienstleistungen wie Transport, Begleitung u.ä. angeboten. Kennzeichnend für alle derartigen Angebote scheint zu sein, daß es keine einheitliche Struktur und Organisation derartiger Einrichtungen gibt, so daß für behinderte Studieninteressenten und -bewerber eine zentrale Information unmöglich ist. Dies aber wäre im Interesse der Behinderten gerade bei der Wahl der geeigneten Hochschule sicherlich wünschenswert.

Wesentlich für die Behinderten ist, daß ihnen diese Hilfskräfte - in der Regel Zivildienstleistende - die Orientierung in der Universität und auf dem Universitätsgelände, den Besuch von Lehrveranstaltungen, Bibliotheken oder Arbeitsräumen sowie die Nutzung der Mensa und anderer zentraler Einrichtungen ihren jeweiligen Bedürfnissen entsprechend erleichtern oder überhaupt erst ermöglichen und bei der Verrichtung anderer täglicher Bedürfnisse behilflich sind. Wichtig ist, daß derartige Dienstleistungen für die Behinderten kostenlos sind.

Kontaktiert werden diese Dienste von allen behinderten Studierenden, die wir an diesen Hochschulen interviewt haben. Das macht den Bedarf und die Akzeptanz solcher Service-Stationen deutlich. Allerdings heben einige Studierende hervor, daß die Kapazität dieser Einrichtungen oft nicht ausreicht, um den tatsächlichen Bedarf zu decken, so daß manche freiwillig ganz auf die Inanspruchnahme dieser Dienste zugunsten bedürftigerer behinderter Kommilitoninnen und Kommilitonen verzichten, wie ein sehbehinderter Student der Psychologie ausdrücklich betont. Er scheint hiermit keinen Einzelfall darzustellen.

Andere Interviewpartnerinnen und -partner können keine Aussagen über möglicherweise vorhandene entsprechende Einrichtungen an ihrer Universität machen oder verneinen das Vorhandensein. Sie empfinden dies nun, kurz vor Abschluß ihrer Promotion, im nachhinein nicht als Nachteil, weil sie auf diese Weise im Verlauf ihres Studiums gelernt hätten, "sich durchzubeißen". Aber gleichwohl halten sie derartige Angebote und Möglichkeiten für sehr wünschenswert und waren teilweise auch schon im Rahmen von Selbsthilfeorganisationen mit anderen behinderten Kommilitoninnen und Kommilitonen darum bemüht, solche Einrichtungen an ihrer Universität zu fordern oder aufzubauen.

Private Helfer

Die behinderten Studierenden sind deshalb häufig zusätzlich auf eigene Studienhelfer, Begleitpersonen u.dgl. angewiesen. Sie versuchen darüber hinaus, Kommilitoninnen und Kommilitonen um entsprechende Hilfeleistungen zu bitten, aber nicht ohne gewisse Vorbehalte. Nicht ausreichend sind ebenfalls die von einigen Universitäten für eine begrenzte Stundenzahl pro Monat für bestimmte Studienaufgaben wie Vorlesen, Aufsprechen, Mitschreiben oder Korrekturlesen etc. aus dem allgemeinen Tutorenprogramm zur Verfügung gestellten Hilfskräfte oder Tutoren. Die finanziellen Mittel hierfür sind nicht selten schon nach der Hälfte eines Semesters erschöpft.

Die schon erwähnte blinde Amerikanerin betont in diesem Zusammenhang, daß ihr in Amerika von ihrem College eine Hilfskraft zum Vorlesen für 30 Stunden im Monat zur Verfügung gestellt wurde, während es an ihrer Universität hier in Deutschland kein derartiges Angebot gebe. Ähnliches erzählt uns eine hörgeschädigte Französin, der an ihrer Universität in Frankreich eine Mitschreibehilfe zur Seite stand. Deutsche behinderte Studierende beklagen, daß mit drei Stunden wöchentlich die Leistungen solcher Hilfsangebote viel zu gering bemessen seien und außerdem nur solange gewährt werden, bis die bereitgestellten begrenzten Mittel erschöpft seien.

Unter den Behinderten selbst umstritten sind der Einsatz von eigenen Hilfskräften und Tutoren und die Aufgaben, für die sie einsetzbar sein sollten. Nicht gedacht ist in diesem Zusammenhang an jenes Pflegepersonal, das Körperbehinderte aufgrund ihrer Behinderung benötigen. Die einen möchten die Hilfeleistungen auf reine Service-Funktionen beschränkt sehen, weil sie subjektiv befürchten, "vom Klienten zum Patienten" ihrer Helfer zu werden. Sie wollen jederzeit frei sein in ihrer Entscheidung, wann und wo und in welchem Umfang sie Hilfspersonal einsetzen. Demgegenüber erwarten die anderen Hilfe und Unterstützung für alles und jedes und klagen darüber, daß sie sich aus finanziellen Gründen eine so umfassende Studienhilfe nicht leisten können.

Hierbei spielt natürlich die Art und Schwere der Behinderung eine sehr wesentliche Rolle, aber dennoch fällt auf, daß unabhängig davon die unterschiedlichen Auffassungen mit unseren Verhaltensmustern der Bewältigung einer Behinderung korrelieren. Daß sie einen eigenen Studienhelfer - vornehmlich einen Zivildienstleistenden - nicht nur als Begleiter oder Orientierungshilfe, sondern auch für bestimmte Studienaufgaben wie Vorlesen, Mitschreiben, Bibliotheksrecherchen, Übertragungsarbeiten oder Arbeiten am Computer etc. einsetzen, vermerken gut 40% unserer Probanden. Teilweise gehören diese Studienhelfer dem Pflege team an, das manche Körperbehinderten aufgrund der Schwere ihrer Behinderung und der damit verbundenen Einschränkungen ständig benötigen.

Interessant wiederum scheint, daß mit zwei Ausnahmen unter diesen 40% nur Behinderte waren, die den ersten drei Gruppen zuzurechnen sind. Der scheinbare Widerspruch wird verständlich, wenn man bedenkt, daß für diese Gesprächspartnerinnen und -partner der Entlastungsfaktor wichtiger ist als die vermeintliche Abhängigkeit, in die sie sich mit einem solchen Studienhelfer begeben. Nur relativ wenige von ihnen heben ergänzend hervor, daß eine solche ständige Begleitperson auch eine Abschirmung gegenüber nicht-behinderten Kommilitoninnen und Kommilitonen bedeutet. Man kommt mit ihnen schwerer in Kontakt. Seiner ständigen Begleitung durch einen Zivildienstleistenden entzog sich ein schwer Körperbehinderter mit dem Hinweis: "Das hat den Vorteil, die Leute sind gezwungen, sich mit einem selber zu unterhalten und nicht über eine zweite Person, wie das leider oft der Fall ist." Auf der anderen Seite wollen gerade jene, die noch besondere Probleme und Schwierigkeiten mit ihrer Behinderung haben, "allein zurechtkommen", "was ich alleine machen kann, möchte ich auch alleine machen und nicht dauernd Hilfskräfte um mich herum haben". Sie meiden jeglichen Kontakt, weil sie "alles selber regeln" oder sie haben sich um derartige Fragen ganz einfach "nicht gekümmert".

Hier wird deutlich, daß die einen offenbar weniger Schwierigkeiten und Probleme haben, sich fremder Hilfe zu bedienen und die damit verbundene Abhängig-

keit zu akzeptieren, ohne um ihre Identität und Selbständigkeit zu fürchten, wenn und weil sie dadurch Erleichterung erfahren und Freiräume für andere Aktivitäten gewinnen. Die anderen dagegen fürchten um diese Selbständigkeit und Autonomie, sie verspüren anscheinend ihre Behinderung noch stärker als Bürde und Last, als Einschränkung und Unfreiheit, wenn sie sich in solcher Abhängigkeit von anderen erleben. Für manche Behinderte ist es allerdings auch ein finanzielles Problem, sich für gewisse Dienste und Hilfeleistungen einen eigenen Helfer zu engagieren, da sie die Kosten für einen eigenen Helfer von den Sozialhilfeträgern nicht ersetzt bekommen.

4.3.3 Wie hilfsbereit sind Kommilitoninnen und Kommilitonen?

Der Kontakt zu Kommilitoninnen und Kommilitonen bleibt nicht selten für viele behinderte Studierende die einzige Möglichkeit, Hilfe und Unterstützung im täglichen Studienablauf zu finden. Das aber scheint einfacher gesagt als getan. Insbesondere Sinnesgeschädigte haben große Schwierigkeiten, im non-verbalen Bereich erste kommunikative Kontakte mit ihren nicht-behinderten Kommilitoninnen und Kommilitonen aufzubauen und sie dann selbst um Hilfe bitten zu können. Sie können ein Gegenüber entweder visuell oder akustisch nicht wahrnehmen. Beeinträchtigt werden kann der Blickkontakt zwischen einem Körperbehinderten im Rollstuhl und einer stehenden Person oder auch im Kreise einer Gruppe durch die unterschiedlichen "Blickhöhen". Der Behinderte kann so leicht "übersehen" werden. Dem Behinderten wird auf diese Weise immer wieder schmerzlich seine Behinderung vor Augen geführt. Oftmals ist daher der Behinderte darauf angewiesen, daß der Nicht-Behinderte die Initiative zur Kontaktaufnahme ergreift. Kommt zur Behinderung noch eine charakterlich bedingte Hemmschwelle hinzu, etwa eine Schüchternheit oder besondere Zurückhaltung, dann kann die Barriere zu einer ersten Kommunikation noch höher werden.

Freiwillig und spontan bieten nicht-behinderte Studierende ihren behinderten Kommilitoninnen und Kommilitonen offensichtlich nur selten ihre Hilfe und Unterstützung an, etwa Kopien von Mitschriften in Lehrveranstaltungen anzufertigen, in Gebäuden und auf dem Universitätsgelände zu begleiten, Türen aufzuhalten, einen Platz im Hörsaal freizumachen, dem Rollstuhlfahrer die Benutzung des Liftes zu ermöglichen, einem blinden Nachbarn den Tafelanschrieb vorzulesen, bei Recherchen in Bibliotheken unaufgefordert Hilfestellung zu leisten u.dgl.

Nicht einmal jeder vierte (22%) Interviewpartner berichtet von derartigen einmaligen oder gelegentlichen Erfahrungen und Erlebnissen. Und selbst dann muß diese "Freiwilligkeit" zuweilen noch mit einem Entgelt erkaufte werden. Erst

wenn sie Geld anbieten für das Anfertigen von Kopien, das Vorlesen oder Aufsprechen von Texten etc., finden sich Kommilitoninnen und Kommilitonen bereit, geben einige der Behinderten zu verstehen. Die Mehrzahl dieser 22% macht indes in der Regel andere Erfahrungen. Das heißt aber nicht, daß die nicht-behinderten Kommilitoninnen und Kommilitonen nicht bereit wären zu helfen, sie sind oftmals nur "einfach gedankenlos", "unsicher", "unbeholfen", "hilflos" oder "erfassen die Situation nicht gleich", sind unfähig zu rascher spontaner Reaktion. Sie sehen oder erkennen die momentane Hilfsbedürftigkeit des Behinderten nicht, aber wenn man sie anspricht, helfen die meisten problemlos.

Man muß ihnen "Mut machen, dann geht es schon", meint ein hörgeschädigter Student. Sie versuche, so erläutert eine blinde und zugleich chronisch kranke Studentin ihre Erfahrungen, mit sehgeschädigten und nicht-behinderten Kommilitoninnen und Kommilitonen über die Erwartungen und Bedürfnisse der Behinderten zu reden. Sie erhält dabei das feedback, daß ihre Empfindung "die wollen nur mit mir nicht reden", nicht richtig ist, daß die anderen vielmehr "genauso unsicher, scheu und zurückhaltend" sind. Unsicherheit, Gedankenlosigkeit, mangelnde Spontaneität sind gewiß Aspekte im Verhalten zwischen Behinderten und Nicht-Behinderten, die weit über die Lebenswelt Hochschule und Studium hinausgehen und auf ein gesamtgesellschaftliches Phänomen in unserer bundesrepublikanischen Gesellschaft hinweisen, wie schon eingangs deutlich wurde.

Mit Einschränkungen sagen 40% unserer Interviewpartnerinnen und -partner, daß ihnen problemlos von ihren nicht-behinderten Kommilitoninnen und Kommilitonen geholfen wird, wenn sie darum bitten. Am häufigsten kommen diesbezügliche Aussagen von Probanden, die der ersten Gruppe zugerechnet werden, die also souverän und selbstsicher mit ihrer Behinderung umzugehen verstehen. Sie scheuen sich nicht, Kommilitoninnen oder Kommilitonen wegen erforderlicher Hilfeleistungen aufgrund ihrer Behinderung anzusprechen. "Wer neben mir sitzt", sagt eine blinde Studentin der Pädagogik, "hat begriffen, daß er Hilfe von sich aus anbietet, denn gefragt wird er sowieso von mir". Und ihre körperbehinderte Kommilitonin im Studienfach Psychologie ergänzt: "Man muß auf sie zugehen und entschlossen bitten, dann helfen sie auch, aber wenn man sehr vorsichtig bittstellend auftritt, dann helfen sie viel seltener in der Meinung, man stehe selbst nicht dahinter." Ihre nicht-behinderten Kommilitonen empfinden ihre "entschlossene Inanspruchnahme" von Hilfeleistung "angenehm", so führt die blinde Studentin weiter aus, weil sie durch sie "gezwungen sind, den Stoff zu lesen und nicht faul zu sein und daß man mit mir danach über den Stoff reden kann, so profitieren beide". Allerdings kennen auch diese Behinderten, beispielsweise blinde Studierende, die Erfahrung, "herumzustehen, niemanden zu sehen und zu erkennen" und darauf zu warten, daß jemand sie

anspricht. Sie können von sich aus auf niemanden zugehen, weil sie nicht wissen, ob dort jemand sitzt, geht oder steht, den sie von sich aus ansprechen könnten. Einfach "ins Blaue", ins Nichts hinein zu fragen, trauen sie sich ebensowenig oder genießen sich vielleicht dabei.

Von den Probanden, die den Gruppen vier und fünf zugeordnet sind, bemerkt dagegen nicht einmal jeder dritte, daß ihre nicht-behinderten Kommilitonen auf Anfrage oder auf Bitten hin helfen. Sie verbinden ihre Äußerungen auch zugleich mit Einschränkungen über die Qualität der Hilfeleistung, etwa einer Mitschrift einer Lehrveranstaltung oder die Zuverlässigkeit der angebotenen Hilfeleistung. "Man muß hinter ihnen herlaufen", klagt ein Körperbehinderter. "Man kann eben nicht alles haben", fügt ein anderer von ihnen hinzu. Man müßte, so ein Dritter, eigentlich immer mehrere Mitschriften haben, um sie miteinander vergleichen zu können. Sie trauen sich noch weniger als andere, Nachbarn oder Dozenten in einer Lehrveranstaltung anzusprechen und, wie beispielsweise eine hörbehinderte Studentin der Sonderpädagogik ausführt, um etwas lautereres Sprechen zu bitten, da sie sonst nichts verstehen könne. Sie denkt sich lieber, "den nächsten Satz werde ich schon wieder verstehen".

Sehgeschädigten in diesen Gruppen fällt es schwer, jemanden zu suchen oder zu finden, der ihnen mal etwas vorliest oder sie mal in die Bibliothek begleitet. Sie können sich nur schwer überwinden, in einer Lehrveranstaltung Fragen zu stellen, "wenn man sieht, andere sind sehr viel besser", vermerkt ein blinder Student der Informatik. Sein sehbehinderter Kommilitone im gleichen Studienfach Informatik faßt seine Hemmungen und Schwierigkeiten, aber auch seinen Frust bei der Kontaktaufnahme und Kontaktfindung dahingehend zusammen: "Ich fühle mich eigentlich nicht so recht als Teilnehmer in diesem Modellversuch hier; ich nehme natürlich gerne Dienstleistungen in Anspruch, und ich bin auch bereit, immer herzukommen und mit den Leuten zu diskutieren, aber ich selber sehe mich nicht so, daß mich der Modellversuch durch das Studium hebt ... aber ich sehe mich doch etwas separiert in dem Modellversuch".

Ein blinder Student der Betriebswirtschaft sieht darüber hinaus seine Schwierigkeiten bei der Kontaktaufnahme in seinem Alter, das deutlich über dem seiner Kommilitoninnen und Kommilitonen liegt. Allerdings studiert er auch schon im 40. Semester. Freiwillig habe ihm noch niemand Hilfe angeboten und er könne auch nichts zahlen, äußert ein anderer Blinder auf die Frage nach Kontakten zu Kommilitonen, denn er bekomme keine Unterstützung von daheim. Es sei schwierig, fährt er fort, jemanden zum Auflesen von Übungsblättern zu finden, "denn man liest nicht gut bzw. verständlich, wenn man den Inhalt nicht verstanden hat und ältere Semester, die den Überblick haben, wollen das nicht mehr machen". Unerwähnt läßt er, daß an seiner Hochschule in seinem Fach für diese Zwecke Tutoren angestellt sind. Er könne lange irgendwo wartend

herumstehen, bis ihn mal jemand anspreche. Er kommt aber auch nicht auf die Idee, einmal seinen Nebenmann im Hörsaal um eine Gefälligkeit zu bitten. Derselbe Student beklagt in diesem Kontext eine mangelnde "Solidarität" der Studierenden; ebensowenig wendet er sich außerhalb regulärer Sprechstunden an Dozenten, "denn die haben ja auch anderes zu tun".

Sein ebenfalls sehbehinderter Studienkollege klagt, daß über ihn Witze gemacht würden, wenn er um eine Mitschrift bitte. Er sei doch nur zu faul, selber mitzuschreiben. Im Grundstudium sei es da mit festen Tutoren für jedes Fach, die für das Besorgen und Übertragen von Skripten etc. zuständig waren, sehr viel besser gewesen. Ähnlich umschreibt eine sehgeschädigte Studentin der Betriebswirtschaftslehre ihre Schwierigkeiten, Hilfe und Unterstützung bei Kommilitonen zu finden. Man bekomme niemanden, der längerfristig mitschreibe und außerdem sei da das Problem der Qualität der Mitschriften. Man bräuchte eigentlich mehrere zum Vergleich und das sei wiederum zu zeitaufwendig.

Wie es scheint, sehen die Behinderten der Gruppen vier und fünf nicht, daß sie zum Gelingen eines Kontaktes und einer erwarteten bzw. erwünschten Hilfeleistung ihren Teil beitragen können und müssen. Sie scheinen auch nicht zu begreifen und nicht zu akzeptieren, daß jeder Studierende sich die Notizen in einer Lehrveranstaltung macht, die er für sich persönlich für wichtig und ausreichend hält. Hier werden, so scheint es, die eigentlichen Schwierigkeiten und Probleme, die diese behinderten Studierenden "noch" mit ihrer Behinderung und im Umgang mit ihren nicht-behinderten Kommilitoninnen und Kommilitonen haben, sichtbar. Die Bewältigung und Akzeptanz der Behinderung werden gleichsam nach außen, auf das jeweilige Gegenüber projiziert und abgeladen, weil man noch keine adäquate Strategie zur Organisation seiner selbst, seines Lernverhaltens und im Verhalten anderen gegenüber gefunden hat. Es sind immer wieder andere Studierende, denen man in der Universität, im Hörsaal begegnet und die man möglicherweise um Hilfe bitten müßte, die man nicht festhalten, an die man sich nicht "anhängen" kann, weil sie nach einer Lehrveranstaltung andere Wege gehen. Dieses im Grunde völlig normale Phänomen koinzidiert hier mit der Behinderung und wird in diesen Gruppen entsprechend erlebt und bewertet.

Mit der Verdrängung seiner Behinderung habe er auch seine Bedürfnisse verdrängt, analysiert ein schon an anderer Stelle zitierter Körperbehinderter sein Verhalten. Und schließlich, wie ein weiterer körperbehinderter Studierender zu verstehen gibt, traut er sich nicht, andere um Hilfe zu bitten. Gerade in diesen Gruppen finden sich behinderte Studierende, die möglichst nicht auffallen wollen mit ihrer Behinderung. Sie erwarten auf der anderen Seite, daß den Nicht-Behinderten die Behinderung gleichwohl auffällt und sie entsprechend spontan reagieren und ihre Hilfe anbieten. Von diesen Behinderten wird auch die fehlen-

de Solidarität unter den Studierenden besonders bemängelt. Kritisch in diesem Zusammenhang beurteilen Behinderte das Verhalten einiger Schicksalsgefährten, alles selber machen und so irgendwie durchkommen zu wollen, sich nicht um Hilfe und Unterstützung durch ihre nicht-behinderten Kommilitoninnen und Kommilitonen zu bemühen. Das vergrößere die ohnehin schon vorhandenen Nachteile und Schwierigkeiten noch mehr.

Auf die behinderungsspezifischen Bedürfnisse und Probleme, die über Kontakte zu nicht-behinderten Kommilitoninnen und Kommilitonen befriedigt bzw. erleichtert werden können, soll an anderer Stelle etwas näher eingegangen werden. Hier sollte nur die Tatsache der Kontaktfindung und -aufnahme, der Kommunikation zwischen behinderten und nicht-behinderten Studierenden reflektiert werden. Festzuhalten gilt es, daß die behinderten Studierenden sicher die gleichen Probleme bei der Kontaktsuche und Orientierung an der Universität haben wie nicht-behinderte Studierende auch. Die einen tun sich von ihrem Naturell her leichter, mit Kommilitoninnen und Kommilitonen in Kontakt zu kommen, weil sie nicht so zurückhaltend, vielleicht auch nicht so introvertiert sind wie andere. Behinderte haben aber zusätzlich mit der Barriere ihrer Behinderung zu kämpfen, sei es, daß sie selbst wegen ihrer Behinderung Schwierigkeiten bei einer verbalen oder nonverbalen Kommunikation und Kontaktaufnahme haben, sei es, daß die Nicht-Behinderten unsicher und hilflos im Umgang mit einer Behinderung sind und dann lieber "vorbeischaun". Dieses Phänomen ist aber gewiß kein hochschulspezifisches, sondern kennzeichnet ein gesamtgesellschaftliches Problem, das man jedoch an konkreten Gegebenheiten wie z.B. der Situation an der Hochschule bewußtmachen kann und muß, um Wege zur Überwindung dieser Barrieren zu finden.

4.3.4 Hochschullehrer als Partner und Helfer

Neben ihren Kommilitoninnen und Kommilitonen sind es natürlich auch die Lehrenden, zu denen behinderte Studierende wegen ihrer Behinderung Kontakt aufnehmen können und müssen, um mit ihnen ihre spezifischen Studienbedingungen abzuklären und auf ihre behinderungsbedingten Bedürfnisse aufmerksam zu machen. Abgesehen von fachlichen Fragen werden und müssen in solchen Kontakten Fragen und Probleme der Didaktik und Methodik bei der Präsentation und Vermittlung des Lehrstoffs ebenso wie Modalitäten bei Prüfungen abgesprochen und ausgehandelt werden, die die spezifischen Bedürfnisse der Behinderten je nach Art ihrer Behinderung berücksichtigen. Das kann z.B. die zeitliche Verlängerung bei Klausuren oder für die Anfertigung von Hausaufgaben oder die Verlegung einer Lehrveranstaltung in einen anderen Hörsaal sein, den auch ein behinderter Studierender im Rollstuhl erreichen kann. Die Verlegung einer Lehrveranstaltung ist oftmals außerordentlich schwierig, weil sich

die Behinderten selbst nicht im klaren sind, an wen sie sich in dieser Frage eigentlich wenden können und müssen. Dozenten muten bisweilen behinderten Studierenden zu, sich in den Hörsaal oder den Prüfungsraum tragen zu lassen. Für den betroffenen Studierenden ist die Konsequenz dann eher das Streichen einer Lehrveranstaltung aus dem Stundenplan, weil man sich sonst verpflichtet fühlen würde, ständig anwesend zu sein, auch wenn einen das Thema längst nicht mehr interessiert. Ein anderes behindertenspezifisches Problem, das man mit dem Professor besprechen möchte, betrifft die (rechtzeitige) Angabe oder Aushändigung von relevanter Literatur, Skripten, Folien u.dgl. zum Zweck einer Aufsprache oder Übertragung in Braille-Schrift oder Großdruck für Sehgeschädigte oder zur Vorbereitung für Hörgeschädigte, damit sie dem Vortrag besser folgen können.

Nicht einmal 10% unserer Interviewpartnerinnen und -partner berichten davon, daß Dozenten von sich aus auf sie zukämen, um sich nach ihren speziellen Belangen und Bedürfnissen zu erkundigen oder ihnen Materialien und Unterlagen zu ihrer Lehrveranstaltung anzubieten. Dieses Verhalten der Dozenten wird als besonders positiv empfunden, weil sich die Behinderten nicht selbst als Behinderte vorstellen müssen. Viele wollen ihre Behinderung nicht in den Vordergrund rücken, es ist manchen fast peinlich oder lästig, irritiert sie, daß ihre Behinderung den Lehrenden im Hörsaal auffällt. Nicht selten stehen gerade Rollstuhlfahrer vor dem Problem, die Diensträume des Professors mit dem Rollstuhl gar nicht erreichen zu können. Sie müssen mit dem Professor einen besonderen Treffpunkt vereinbaren, was manchen nicht ganz leicht fällt, weil sie sich dadurch in eine Ausnahme- oder Sonderrolle gedrängt fühlen. Teilweise mit Vorbehalten machen Behinderte von dieser Möglichkeit Gebrauch. Sie befürchten, wegen ihrer Behinderung privilegiert zu sein oder zu werden oder daß dieses Entgegenkommen des Professors nur aus Mitleid geschieht. Es soll sogar Professoren geben - dieser Fall kam allerdings nicht bei unseren Interviewpartnerinnen und -partnern vor -, die unter derartigen Umständen anbieten, den Behinderten daheim aufzusuchen.

Auf der anderen Seite erklären auch nur etwa 15% unserer Probanden, daß sie bisher im Verlauf ihres Studiums noch keinen persönlichen Kontakt mit einem Hochschullehrer gehabt haben, auch nicht auf fachlicher Ebene, weil dies z.B. in ihrem Studienfach an ihrer Hochschule, so eine körperbehinderte Studentin, vor dem 6. Semester nicht üblich sei und sie nicht als "Streber" verschrien werden mochte. Die Professoren sind "normalerweise nicht ansprechbar", "eher unflexibel", bemerken zwei Jura-Studenten, schwer körperbehindert der eine, sehbehindert der andere. Sie hätten seine Behinderung bisher noch nicht einmal wahrgenommen, meint der Körperbehinderte. Ein schon an anderer Stelle zitierter Körperbehinderter deutet seine geringen Kontakte an der Universität, die sich auf einige wenige Kommilitonen beschränken, weitestgehend als "persönli-

che Schwäche und Schuld ... Ich kann das drehen und wenden wie ich will, ich komme daran nicht vorbei, daß einiges an Motivation dann flöten gegangen ist". Es sei "ein bißchen meine eigene Schuld, mich dem (der Auseinandersetzung mit der Behinderung) nicht zu stellen". Ihm ist der gesamte Universitätsbetrieb bis heute "völlig undurchschaubar geblieben ... zwar haben die anderen auch irgendwelche Ängste, aber bei denen scheint die Bewältigung besser zu klappen".

Um sich Gehör für ihre behinderungsbedingten Bedürfnisse und die Berücksichtigung ihrer besonderen Interessen zu verschaffen, bieten sich den Behinderten zahlreiche Möglichkeiten, etwa schon vor oder zu Beginn eines Semesters, vor oder nach Lehrveranstaltungen, in den regulären Sprechstunden oder einfach durch den Griff zum Telefonhörer. Wie und wann nehmen behinderte Studierende ihre Chancen wahr?

Jeder vierte Gesprächspartner versucht nach oder auch einmal vor einer Lehrveranstaltung, dann aber schon zu Beginn eines Semesters, mit dem Hochschullehrer Kontakt aufzunehmen. Unter den behinderten Studierenden, die auf diese Weise aktiv werden, um sich und ihre spezifischen Bedürfnisse bei den Professoren bekannt zu machen und um entsprechende Berücksichtigung zu bitten, sind nur sehr wenige Behinderte aus den Gruppen vier und fünf. Da eine solche Kontaktaufnahme kein Privileg von Behinderten ist, haben es Behinderte, insbesondere Körperbehinderte im Rollstuhl, in dem Gedränge um den Dozenten nach einer Lehrveranstaltung besonders schwer, an den Professor heranzukommen. Sie müssen oft warten, bis alle anderen fort sind. Er hat, wie andere meinen, dann auch wenig Zeit, sich mit ihren Problemen zu beschäftigen.

Ergreifen die einen jede sich bietende Möglichkeit, ihre speziellen Anliegen vorzutragen, so haben wiederum gerade jene behinderten Studierenden Hemmungen, die ganz besonders auf Verständnis und Rücksichtnahme angewiesen sind. Sie nutzen allenfalls die regulären Sprechstunden und auch die nur, wenn es unbedingt nötig ist. Sie kehren ihr Problem, ihre behinderungsspezifischen Bedürfnisse zu artikulieren, um in ein "Verständnis" für die Situation des Professors, "denn er hat ja auch noch etwas anderes zu tun", wie ein blinder Student sein Verhalten begründet. Anders in diesem Zusammenhang die Reaktion eines anderen blinden Studenten, der meint, keinen Anspruch darauf zu haben, daß ein Dozent auf seine behinderungsbedingten Bedürfnisse Rücksicht nehme, wobei er sich die Argumentation des Dozenten zu eigen machte, er habe schließlich sehr viele Studenten. In der Regel handelt es sich aber bei den behinderten-spezifischen Belangen um Fragen einer guten und verständlichen Wissensvermittlung, also einer wesentlichen Aufgabe eines Hochschullehrers, die Qualität seiner Lehrveranstaltungen betreffend.

40% unserer Probanden - ein Viertel davon aus der vierten und fünften Gruppe - geben an, daß sie zwar auf die allgemeine Sprechstunde angewiesen seien und direkt darauf verwiesen werden, aber für viele von ihnen ist es darüber hinaus keine Frage, Termine zu vereinbaren oder Professoren auch fernmündlich zu konsultieren. Etwa jeder fünfte behinderte Studierende meint, daß er zumindest einige seiner Hochschullehrer jederzeit anrufen könne, und zwar auch privat und am Abend. Dies gelte aber für alle Studierenden. Einige, speziell aus der ersten Gruppe, fragen sich fast ein wenig skrupulös, ob dies ein Privileg wegen ihrer Behinderung sei. In diesem Zusammenhang weisen behinderte Studierende mit Erfahrungen im amerikanischen Hochschulsystem auf das bekannte Phänomen hin, daß in Deutschland die Hochschullehrer wesentlich distanzierter seien als in den Vereinigten Staaten, wo der Zugang zu einem Hochschullehrer erheblich leichter und unkomplizierter sei. In Deutschland habe sie die Erfahrung gemacht, so eine blinde amerikanische Studentin, daß die Professoren während der Sprechstundenzeit nicht immer anwesend sind.

Aber nicht jeder Hochschullehrer läßt über derartige Fragen mit sich reden, es scheint auch Hochschullehrer zu geben, die jegliche Absprachen mit behinderten Studierenden schlichtweg verweigern. Es gibt, wie ein blinder Student der Physik es ausdrückt, "Betonköpfe" unter ihnen, die keinerlei Verständnis und Gespür für die Probleme behinderter Studierender bei Lehrveranstaltungen aufbringen, die nicht verstehen, welche hohen Anforderungen an das Vorstellungs- und Konzentrationsvermögen eines Blinden gestellt werden, wenn sie während einer Lehrveranstaltung ständig zwischen mehreren Wandtafeln hin- und herwechseln, ohne dies zu verdeutlichen.

So sehr sich behinderte Studierende um Kontakte zu ihren Hochschullehrern bemühen, sie auf ihre besondere Situation aufmerksam zu machen versuchen und ihnen erklären, wie sie den Lehrstoff behindertengerecht präsentieren möchten, sie machen häufig die Erfahrung, daß solche Absprachen immer wieder vergessen, nur zu einem geringen Teil tatsächlich berücksichtigt oder entsprechende Bitten gänzlich ignoriert werden. Nach mehrfach wiederholtem Bitten und Hinweisen auf ihre Bedürfnisse resignieren sie schließlich, ohne in dieser Nichtbeachtung böse Absicht zu sehen oder zu vermuten. "Einerseits erfordert es viel Geduld und Überzeugungsarbeit, immer wieder von neuem erklären zu müssen, wieso und warum ein Dozent diese und jene didaktischen Aspekte bei seinem Vortrag und in einer Lehrveranstaltung berücksichtigen sollte. Andererseits aber werden derartige Hinweise und Erklärungen immer wieder vergessen oder die Dozenten reagieren verunsichert oder unsicher, wenn sie darauf angesprochen werden." Es sei daher sinn- und zwecklos, derartige didaktische Fragen im Vorhinein anzusprechen. Besser sei es dagegen, aus dem jeweiligen Augenblick heraus seine Bedürfnisse und Interessen zu artikulieren.

Je nach Bewältigungsstrategie reagieren behinderte Studierende recht unterschiedlich in solchen Situationen. Die einen, namentlich unserer ersten Gruppe zugehörig, veranlassen den Dozenten zu einem behindertengerechten Einsatz von Medien, einer angemessenen Verbalisierung von Folien, Tafelanschriften, Tabellen u.dgl. und machen konkrete Vorschläge, wie sich der Dozent in der Lehrveranstaltung verhalten soll, wie z.B. eine sehbehinderte Studentin, die berichtet, daß sie "durch Blickkontakt" den Lehrenden in einer Lehrveranstaltung daran "erinnere", auf ihre Situation Rücksicht zu nehmen, was teilweise auch funktioniere. Hörgeschädigte Studierende fordern den Dozenten wegen der Gebärdendolmetscher und -dolmetscherinnen zu Pausen auf bzw. wegen des Ablesens von den Lippen zu langsamerem Sprechen und deutlicherer Artikulation. Für sie ist es ferner wichtig, daß ein Dozent wegen des Ablesens von den Lippen während seines Vortrags nicht auf und ab geht, nicht zu nah an das Mikrofon herantritt oder bei der Projektion von Folien, Bildern etc. sich im Lichtkegel des Projektors aufhält, damit sie die Bewegung der Lippen besser verfolgen können. Im Kontext der Berücksichtigung solcher behindertenbedingten Bedürfnisse merkt ein schwerhöriger Student der Biochemie an, nachdem er sich sehr kritisch über das Verhalten von Assistenten im Grundstudium gegenüber Behinderten geäußert hatte: "Es hat sehr viel mit den Menschen zu tun, mit denen man zu tun hat, ob man mit der Behinderung klar kommt oder nicht".

Die anderen dagegen, insbesondere aus den Gruppen vier und fünf, verfallen in Resignation und Ratlosigkeit, weil sich Dozenten nicht an Absprachen halten, die Notwendigkeit besonderer Modalitäten bei Prüfungen scheinbar in Zweifel ziehen, "ungläubig reagieren" oder meinen, das sei doch alles schon in der Studien- und Prüfungsordnung geregelt. Die Professoren reagieren gehemmt, so die Reaktion einer anderen Studentin aus diesen Kreisen, und alles sei viel schlimmer als an der Schule, wo sie viel weniger Entgegenkommen und Bemühen der Lehrer erwartet habe. Oder einer anderen sehbehinderten Studentin ist es "zu mühsam", einem Dozenten "ihre ganze Lebensgeschichte zu erzählen", um ihre Verständnisschwierigkeiten in Lehrveranstaltungen zu erklären. Erwähnt sei noch ein weiterer Behinderter, der deswegen keine Absprachen mit Hochschullehrern treffen will, weil er fürchtet, "es könnte ja sein, daß ein Dozent sagt, Sie können an der und der Lehrveranstaltung nicht teilnehmen".

Zwischen diesen Extremen bewegen sich andere Äußerungen, die die Reaktionen und Bemühungen von Hochschullehrern eher skeptisch beurteilen, wenn sich diese erkundigen, ob sie jetzt von der Lehrveranstaltung etwas gehabt hätten. "Aber das fragen die nicht", erklärt ein blinder Student, "weil sie etwas abändern wollen, auch wenn sie vielleicht den Ehrgeiz hätten. Das fragen die nur aus Höflichkeit". Hinter dieser Höflichkeit verbirgt sich für die Behinderten der ersten Gruppe nicht nur "Verunsicherung" und "Unsicherheit" der Lehren-

den, sie vermuten und befürchten dahinter auch einen "Behinderten-Bonus", den sie auf keinen Fall haben wollen. Diese Unsicherheit geht, so meint eine blinde Lehramtskandidatin, über in "überfreundliche Reaktionen", so daß "man wirklich nicht mehr weiß, war jetzt die Seminararbeit gut, oder war das jetzt sein schlechtes Gewissen, warum da ein Einser drauf steht". Ihr körperbehinderter Kommilitone, der "nicht erbarmungswürdig" erscheinen will, hat die Möglichkeit, sich an einem dritten Ort mit einem Hochschullehrer zu treffen, nicht genutzt, weil "ich letztlich nicht sicher sein konnte, daß ich nicht nur eine Vergünstigung erhalte als Nachteilsausgleich, sondern daß ich vielleicht auch einen Vorstoß erhalte auf etwas, was vielleicht gar nicht da ist. Mich hat es schon immer unsicher gemacht, wenn ich den Eindruck hatte, daß nicht die erbrachte Leistung das ist, was gewürdigt, honoriert wird, sondern meine Behinderung gewürdigt wird, die keine Würdigung braucht, sondern nur eine gewisse Erleichterung in bestimmten, konkreten Situationen". Demgegenüber will sein ebenfalls körperbehinderter Kommilitone aus der fünften Gruppe den "Behinderten-Bonus", der eine "Privilegierung" darstelle, "schon mitnehmen", jedoch "auf der einen Seite nutzt man die Vorteile, die einem gegeben werden, natürlich auch aus, auf der anderen Seite hat man schon Probleme damit, weil es eine Besserbehandlung ist".

Gemeinhin wird immer von "Diskriminierung" von Behinderten gesprochen, hier zeigt sich aber, daß Behinderte, die sich mit ihrer Behinderung voll identifizieren können, Angst vor einer "Privilegierung" haben. Sie verzichten deshalb lieber auf eine angebotene Erleichterung oder Vergünstigung. Sie wollen im Prinzip nicht anders gesehen und beurteilt werden als ihre nicht-behinderten Kommilitoninnen und Kommilitonen auch. Daraus ergibt sich für die Erörterung behinderungsbedingter Nachteilsausgleiche und Maßnahmen für behinderte Studierende die Notwendigkeit der Berücksichtigung individueller Bedürfnisse. Es gibt, wie wir im bisherigen Verlauf der Darstellung gesehen haben, eben auch Behinderte, die ein höheres Maß an Rücksichtnahme auf ihre Behinderung benötigen und erwarten. Das wiederum setzt qualifiziertes Fachpersonal zur Einschätzung und Beurteilung dieser individuellen Bedürfnisse voraus. Es bedeutet aber auch, daß das Bewußtsein der Lehrenden für die Bedürfnisse und Probleme der Behinderten geschärft und ihre Aufmerksamkeit stärker auf diese Probleme gelenkt werden muß, einerseits zur Vermeidung von Mitleid und Privilegierung, andererseits zur Anpassung und Verbesserung der Art und Weise ihrer Wissensvermittlung. Aus der integrativen Beschulung Behinderter in Sekundarschulen ist hinlänglich bekannt, daß didaktische und methodische Anpassungen an die Bedürfnisse und Belange Behinderter letztlich auch den nicht-behinderten Mitschülerinnen und Mitschülern zugute kommen.

4.3.5 Wo bleiben die Behindertenbeauftragten?

"Last but not least" muß im Kontext der Frage nach den Ansprechpartnern für behinderte Studierende an der Hochschule auch von der Institution des Behindertenbeauftragten gesprochen werden. Keine Frage, daß dieses Thema in unseren Interviews eine Rolle gespielt hat. Bekanntlich wurde die Einrichtung eines Behindertenbeauftragten schon 1982 von der Kultusministerkonferenz empfohlen. Dieser Empfehlung folgte im Jahre 1986 eine weitere des Wissenschaftsrates, die einen sehr umfangreichen, detaillierten Aufgabenkatalog für die Funktion des Behindertenbeauftragten enthielt. Wie bekannt ist nun diese Person bei den behinderten Studierenden selbst, wie intensiv kümmert sich der Behindertenbeauftragte um die Belange der Behinderten und wie beurteilen die Behinderten selbst diese Institution?

Von unseren Interviewpartnern hat nur jeder sechste (16%) vor Beginn seines Studiums Kontakt mit dem Behindertenbeauftragten aufgenommen bzw. aufzunehmen versucht, und zwar an sechs der 15 ausgewählten Universitäten. Dabei zeigte sich aber schon für einige Interessenten sehr bald, daß die aus einer Informationsbroschüre entnommenen Kontaktadressen nicht mehr auf dem aktuellen Stand waren. Erwartete und erwünschte Information, Beratung und Hilfe noch vor Aufnahme des Studiums kam so gar nicht erst zustande. In anderen Fällen berichten unsere Interviewpartner, daß der oder die Behindertenbeauftragte auf schriftliche Anfragen überhaupt nicht reagierte oder die Schreiben gleich an andere Stellen weiterleitete, ohne daß die Behinderten etwas davon erfahren.

Nach Aussagen einiger behinderter Studierender gibt es an ihrer Universität, insgesamt an vier von 15, bis heute noch keinen Behindertenbeauftragten bzw. seine Existenz ist ihnen auch nach einigen Studiensemestern an dieser Universität noch immer nicht bekannt. Etwa 20% begnügen sich mit einem einmaligen Kontakt, weil sie den Beauftragten für überlastet, inkompetent, uninformiert oder ahnungslos halten oder weil sie der Auffassung sind, "daß ich die Sachen auch so ganz gut geregelt bekomme, ohne irgendwelche großartigen Hilfen". Der Behindertenbeauftragte sei nie anzutreffen, geben andere Gesprächspartner zu verstehen. Man glaube auch nicht, daß die Beauftragten ihnen wirklich weiterhelfen können. Es sei besser, sich bei Studienproblemen oder Fragen über Prüfungsmodalitäten direkt an die Dozenten zu wenden. Nach erfolglosen Versuchen, die eigenen Rechte über und mit Unterstützung durch den Behindertenbeauftragten durchzusetzen, habe man diese Bemühungen aufgegeben aus Furcht, es könne einem schließlich noch in der Prüfung schaden.

Ebenfalls etwa 20% unserer Gesprächspartner an insgesamt neun Universitäten ist die Institution des Behindertenbeauftragten bekannt, aber sie haben bis zum

Zeitpunkt des Interviews noch keinen Kontakt mit dem Behindertenbeauftragten gehabt. Man habe Negatives über ihn gehört, man wüßte gar nicht, was man ihn fragen solle oder, wie ein hörgeschädigter Doktorand seine Erfahrung rückblickend beschreibt: "Man kommt an die Universität und fängt einfach an zu studieren. Hinterher, nach fünf, sechs Semestern, hört man dann zum ersten Mal vom Behindertenbeauftragten und dann ist im Prinzip schon alles gelaufen." Es wird aber auch von engagierten Behindertenbeauftragten berichtet, die sich um Problemlösungen bemühen, wenn sie darauf angesprochen werden, die sich nicht aufdrängen, sondern stets bemüht sind, Hilfe zur Selbsthilfe zu geben.

Zum anderen betonen gerade jene, die noch besondere Probleme und Schwierigkeiten mit der Akzeptanz und Bewältigung ihrer Behinderung haben, daß sie ihre Probleme an der Universität und im Studium allein lösen wollen. Kennzeichnend für diese Haltung ist die Aussage eines blinden Studenten der Informatik, daß er einen sehr guten persönlichen Kontakt zum Behindertenbeauftragten habe, daß er sich aber "nicht in Studienfragen an ihn wende", weil er ihm keine "troubles" machen möchte, "da ich eigentlich selber recht gut zurechtkomme oder wenn ich nicht gut zurechtkomme, dann kann ich es sowieso nur selber lösen". Wunsch und Wirklichkeit werden vertauscht und im Verlauf des Interviews entsteht der Eindruck, daß zumindest die Gefahr besteht, daß er sein Studium wegen seiner behinderungsbedingten Schwierigkeiten abbricht.

Kritisiert wird, daß der Behindertenbeauftragte auf schriftliche Anfragen nicht reagiert, für Rollstuhlfahrer nicht erreichbar ist, sich nur für bestimmte Behindertengruppen engagiert oder kein Verständnis für die Probleme und Bedürfnisse bestimmter Behinderungsarten hat. Er hat, so ein anderes Beispiel, als Verwaltungsfachmann kein Durchsetzungsvermögen gegenüber Dozenten, ergreift selbst nie die Initiative und reagiert nur auf Druck von den Behinderten. Kritisch angemerkt wird ferner, daß der Behindertenbeauftragte zwar gut beraten könne, aber keine Weisungsbefugnisse habe, speziell nicht bei der Festlegung von Prüfungsmodalitäten.

Von anderen Hochschulen berichten behinderte Studierende sehr positive Erfahrungen, daß nämlich Behindertenbeauftragte von sich aus die Initiative ergreifen und behinderte Studierende informieren, mit ihnen Begehungen des Universitätsgeländes unternehmen. Mit diesen stehen die behinderten Studierenden in regelmäßigem und zuweilen auch häufigem Kontakt. Vor allem von einer Hochschule wird erzählt, daß der Behindertenbeauftragte eine solche Autorität darstelle, daß der bloße Hinweis auf seine Person genüge, um behinderungsbedingte Nachteilsausgleiche insbesondere im Hinblick auf Prüfungsmodalitäten durchzusetzen. In gewissem Gegensatz zu diesem Bild des Behindertenbeauftragten steht die Schilderung der Einrichtung von "Behindertenbüros" in den USA:

"Die haben sich wirklich Mühe gegeben, alles zu machen, was möglich war ... Die Hilfe war teilweise mit hohem Zeitaufwand und nötigem Druck seinerseits verbunden."

Selbsthilfegruppen

Wenn schon die persönlichen Kontakte zu den verschiedenen Gruppen und Institutionen an der Universität für manche Behinderte nicht ohne Probleme sind, helfen sie sich dann wenigstens untereinander und tauschen Erfahrungen aus, wie man mit einer Behinderung den Studienalltag organisieren und bewältigen kann? Aus unseren Interviews ist nicht eindeutig erkennbar, ob es an allen Universitäten Selbsthilfegruppen von behinderten Studierenden gibt. Einige unserer Interviewpartnerinnen und -partner wenden sich zumindest an ihre spezifische Behindertenorganisation um Rat und Hilfe. Diese kann oftmals aber nur sehr allgemeine Ratschläge für die Organisation des Studiums geben, da sie die konkrete Situation vor Ort nicht kennt. Hierzu haben sich mancherorts Interessengemeinschaften behinderter Studierender gebildet oder im Rahmen einer allgemeinen Studentenvertretung wurden Referate für behinderte Studierende eingerichtet. Sie haben sich zum Ziel gesetzt, die Studienbedingungen für behinderte Studierende zu verbessern. Die Arbeit der Selbsthilfegruppen scheint jedoch sehr unterschiedlich von den behinderten Studierenden beansprucht zu werden. Teilweise werden sie aber auch von den Behinderten selbst recht kritisch beurteilt.

"Wir Behinderten haben uns zu einer Interessengemeinschaft zusammenschlossen und bieten selbst eine Beratung an, schreiben auch alle Schulen mit integrativer Beschulung an, weisen darauf hin, daß Studium ganz anders als Schule funktioniert, fordern auf, vor Studienbeginn in unsere Beratung zu kommen und bieten die Weitergabe von Erfahrungen an, machen mit dem Studienalltag bekannt, so daß die Neuankömmlinge selbst entscheiden können, ob sie das schaffen werden". Seine körperbehinderte Kommilitonin an einer anderen Universität stellt zu diesen Aktivitäten von Selbsthilfegruppen etwas resigniert fest: "Sie wird nicht in Anspruch genommen. Die Anonymität unter den behinderten Studierenden ist auch andernorts sehr groß. Man will sich nicht engagieren und reagiert verschreckt, wenn man angesprochen wird. Sie wurschteln lieber alleine vor sich hin". Sie weiß nicht, woran das liegt. Dies geschieht gerade auch in Bereichen, die nicht sehr rollstuhlgerecht eingerichtet sind. Sie findet das "komisch", weil sie deshalb keine Scheine machen können.

Ebenso wenig fand das Angebot eines Zivildienstleistenden als Studienhelfer im Rundbrief dieser Interessengemeinschaft ein Echo, so daß dieses Angebot wieder zurückgezogen wurde. Ein anderes Mitglied dieser Gemeinschaft fühlte sich

dort lange Zeit als Außenseiterin. Andere finden die Art und Informationsarbeit solcher Gruppen "unsympathisch", "ideologisch" und ihr Handeln "chaotisch", so daß sie jeglichen Kontakt mit diesen Gruppen vermeiden. Ergänzt wird dieses heterogene Bild der Selbsthilfegruppen durch die Erfahrung einer blinden Studentin an einer anderen Universität, daß es außerordentlich schwierig sei, eine solche Gruppe aufzubauen und zu organisieren. Hatte ein behinderter Student schon die fehlende Solidarität zwischen behinderten und nicht-behinderten Studierenden beklagt, so gilt dies offensichtlich auch unter den behinderten Studierenden selbst, ein Phänomen, das für die heutige Studentengeneration generell kennzeichnend sein dürfte (vgl. Schindler 1993 und 1994).

4.4 Studienorganisation

Ausgehend von den allgemeinen Eindrücken und Erfahrungen, die behinderte Studierende zu Beginn und im bisherigen Verlauf ihres Studiums gemacht haben, haben wir sodann die Wege und Möglichkeiten der Kontaktaufnahme, Beratung und Information nachgezeichnet, die Behinderte bei der Planung und Organisation ihres Studiums knüpfen und in Anspruch nehmen können oder die sie aus verschiedenen Gründen nicht wahrnehmen.

Nunmehr gilt es, die Studienorganisation behinderter Studierender etwas näher zu beleuchten. Welche Fragen und Probleme ergeben sich aufgrund einer Behinderung und wie wird das Studium unter Berücksichtigung der Behinderung aufgebaut, wie werden Fragen der Organisation bewältigt? Wie und welche "Vergünstigungen" und Modalitäten werden Behinderten bei der Erstellung von Hausarbeiten, in Klausuren und bei Prüfungen eingeräumt? Wie ist das Zeitbudget der Behinderten für das Studium bemessen? Brauchen behinderte Studierende deswegen mehr Zeit zum Studium oder eine längere Studienzzeit? Durch die Abhängigkeit von fremder Hilfe sowie je nach Grad und Schwere der Behinderung ist eine andere Zeitplanung und Stundenplangestaltung erforderlich als bei Nicht-Behinderten. Der Zeitaufwand für die alltäglichen Bedürfnisse wird größer, die Wege länger und alles ist mit mehr Streß verbunden.

Studienverläufe

Die meisten unserer Probanden verfügen zum Zeitpunkt der Interviews über Erfahrungen mit Prüfungen, deren Organisation und die Vorbereitung darauf. Nur gut jeder fünfte Interviewpartner hat noch keinerlei Prüfung absolviert, 60% verfügen über Erfahrungen mit dem Vordiplom, einer Zwischenprüfung oder mit Teilen dieser Prüfungen. 10% haben bereits ihr Diplom oder sogar eine Promotion abgeschlossen bzw. stehen in der Vorbereitung auf einen "Frei-

schuß" für das erste juristische Staatsexamen. Weniger die Art und der Grad der Behinderung als die Akzeptanz und die Bewältigung der Behinderung sind maßgebend für den Zeitpunkt, wann eine Prüfung abgelegt wird.

Besonders kurz oder schnell studierten: ein blinder Student der Physik, der nach 18 Semestern seine Promotion zum Dr.rer.nat. abgeschlossen hatte; ein körperbehinderter Jurastudent bereitet sich gerade auf seinen "Freischuß" für das erste Staatsexamen nach acht Semestern vor und ein hörgeschädigter Student der Chemie schloß zwar erst nach 7 Semestern sein Vordiplom ab, aber nach 12 Semestern sein Diplom und arbeitet nunmehr im 15. Studiensemester bereits seit drei Semestern an seiner Promotion.

Alle drei zählen in unserer Skala der Bewältigungsstrategien zur ersten oder zweiten Gruppe. Allerdings finden sich aus diesen Gruppen - es handelt sich vornehmlich um Körperbehinderte - Interviewpartnerinnen und -partner, die "erst" nach dem 14. bzw. 15. Semester ihr Examen abgelegt haben bzw. sich darauf vorbereiteten. Bei näherem Hinsehen zeigt sich, daß diese Kandidaten wegen eines besonders hohen Pflegebedarfs und wegen der nicht ausreichend behindertengerechten Infrastruktur an ihrer Universität in ihrem Zeitbudget für das Studium stark eingeschränkt sind.

Mit Ehrgeiz und Fleiß, mit Unterstützung durch Freunde und Helfer, aber auch aufgrund der Bewältigung und Identifizierung mit ihrer Behinderung gehen die einen ihr Studium an und legen ihr Vordiplom oder die Zwischenprüfung nach dem 3. bis 5. Semester ab oder Teile dieser Prüfungen schon nach dem 1. oder 2. Semester. Dies trifft immerhin für die Hälfte aller behinderten Studierenden zu, die zum Zeitpunkt ihres Interviews bereits das Vordiplom oder eine Zwischenprüfung abgelegt hatten.

Die anderen, vor allem jene, die noch besondere Probleme und Schwierigkeiten mit ihrer Behinderung haben, wagen sich erst zwischen dem 6. und 9. Semester zur Zwischenprüfung oder ins Vordiplom. Bis zum 5./6. Semester haben sie allenfalls eine einzelne Sprachprüfung abgelegt oder einzelne Pflichtenhefte erworben. Ein Student der Rechtswissenschaften lehnt eine Teilnahme am "Freischuß" mit der Begründung ab: "Man muß als Sehbehinderter mit seiner Sehkraft haushalten, man kann nicht jeden Schwachsinn lesen ... Man kann nur das Wichtige lesen, ansonsten muß man improvisieren ... Ich bin mit einem anderen Anspruch an das Studium herangegangen, ich möchte auch noch andere Dinge studieren, weil ich Bildung als einen umfassenderen Begriff sehe".

Andere unter ihnen denken im 22., 24. oder gar 40. Semester darüber nach, in absehbarer Zeit ihr Studium abzuschließen. Sie zählen in unserem Schema zu den Gruppen vier und fünf. Gewiß gibt es auch nicht-behinderte Studierende,

die ähnlich lange Studienzeiten bis zum Abschlußexamen benötigen, aber man fragt unwillkürlich nach Gründen und Ursachen so langer Studienzeiten. Legen die einen ihr Studium bewußt breiter an, weil das Studieren für sie mehr bedeutet als nur Berufsqualifizierung in möglichst kurzer Zeit, so spielt für die überwiegende Mehrheit der behinderten Studierenden auch das aufgrund der Behinderung effektiv verfügbare Zeitbudget eine wesentliche Rolle bei der Planung und Organisation ihres Studiums.

Behinderungsbedingte Einschränkungen

Behinderte müssen ihren Tagesablauf wesentlich sorgfältiger planen und organisieren, zumal wenn sie auf fremde Hilfe angewiesen sind. Insbesondere Körperbehinderte bedürfen nicht selten fremder Hilfe auch bei ihren alltäglichen Verrichtungen. Unter unseren Interviewpartnerinnen und -partnern sind Behinderte, die praktisch rund um die Uhr, 24 Stunden am Tag, auf fremde Hilfe angewiesen sind. Allein schon die Organisation und terminliche Abstimmung mit dem Pflege- und Hilfspersonal bedarf eines erheblichen Zeitaufwandes. Verfügen sie nicht über ein eigenes Fahrzeug, muß auch der Weg zur Hochschule mit einem Spezialtransport organisiert werden. Trotz Mobilitätstrainings vor Aufnahme des Studiums verlassen sich Blinde auf ihrem Weg zur Universität und auf dem Universitätsgelände auf eine Begleitung. Ist dieser Spezialtransport oder die Begleitperson nicht rechtzeitig zur Stelle, muß eine Lehrveranstaltung ausfallen, kommt es zu längeren Wartezeiten auf den Fahrdienst an der Universität für die Fahrt nach Hause u.ä. Ein Gehörloser muß sich erst einmal eine Gebärdendolmetscherin suchen und engagieren. Findet er nicht rechtzeitig eine qualifizierte Dolmetscherin, muß er die Lehrveranstaltung möglicherweise ganz aus seinem Stundenplan streichen und auf das nächste Semester verschieben. So geht kostbare Zeit verloren.

Aber nicht nur die Abhängigkeit von Pflege- und Hilfskräften schränkt die Zeitplanung behinderter Studierender ein, auch die Behinderung selbst setzt ihren Aktivitäten und ihrer Leistungsbereitschaft Grenzen. Viele Verrichtungen des täglichen Lebens erfordern nicht nur einen höheren Zeitaufwand als bei Nicht-Behinderten, sie erfordern auch einen höheren Energie- und Kraftaufwand. Daraus wiederum resultiert ein höheres Bedürfnis nach Ruhephasen, Entspannung, um sich wieder besser konzentrieren zu können. Dieser Rhythmus beeinflusst letztlich ebenfalls die Studienorganisation. Schließlich sind andere Arbeitsmethoden und der Einsatz technischer Hilfsmittel erforderlich, um die behinderungsbedingten Einschränkungen zumindest teilweise zu kompensieren.

Zeitbudget

Wir haben unsere Interviewpartnerinnen und -partner gebeten, uns in zwei Semesterwochen zu Beginn und am Ende eines Semesters ihr Zeitbudget in Form von Tagebüchern zu dokumentieren. Zwar haben nicht alle Probanden unserer Bitte entsprochen, dennoch geben die Ergebnisse einen interessanten Aufschluß über das verfügbare Zeitbudget im Vergleich zu nicht-behinderten Studierenden. Herangezogen wurde hierzu eine Längsschnittuntersuchung (*Schindler 1993*), in der nicht-behinderte Studierende in ausgewählten Fächern u.a. ihr wöchentlich verfügbares Zeitbudget dokumentiert haben. Nahezu alle Gesprächspartner haben uns im Rahmen des Interviews mehr oder weniger genaue Angaben über ihre Studienzeit pro Woche, aufgeteilt nach Besuch von Lehrveranstaltungen und Eigenstudium sowie Gesamtstudienzeit machen können.

Tab. 3: *Einschätzung der Studienzeit im Interview nach Gruppen in Stunden/Woche*

Gruppen 1-5	Studientätigkeit		
	Lehrveranstaltungen	Eigenstudium	gesamt*
Gruppe 1	15 - 17	17 - 19	32 - 35
Gruppe 2	17 - 18	22 - 25	40 - 42
Gruppe 3	14 - 16	22 - 23	33 - 36
Gruppe 4	12 - 14	17 - 22	29 - 34
Gruppe 5	16	12 - 15	31 - 34

* In diesen Werten sind auch Angaben von Probanden berücksichtigt, die nur eine Gesamtstundenzahl für ihr Studium angegeben haben. Die Spalte "gesamt" ergibt sich daher nicht aus der Addition der Spalten "Lehrveranstaltungen" und "Eigenstudium".

Vergleicht man diese subjektiven Einschätzungen mit den Eintragungen in den Tagebüchern, so stimmen sie tendenziell überein, nur geben die Befragten in der Regel im Gespräch insgesamt höhere Werte an als in den Tagebüchern. Danach tendieren sie dazu, insgesamt mehr Zeit für ihr Studium aufzuwenden als nicht-behinderte Studierende und wiederum mehr Zeit für das Eigenstudium als für den Besuch von Lehrveranstaltungen. Hierbei ist allerdings zu berücksichtigen, daß unsere Probanden in ihrem individuellen Studienverlauf unterschiedlich weit fortgeschritten waren. Bekanntermaßen ist der Studienaufwand während der Prüfungs- und Abschlußphasen größer als zu Studienbeginn.

Tab. 4: Angaben im Tagebuch über die Studientätigkeit nach Gruppen 1 - 5^{*}

Studientätigkeit		Wochenstunden							
		bis 5	6-10	11-15	16-20	21-25	26-34	über 35	keine
Gr.1	LVA ¹	2 ² /5 ³	2/1	1/2	2/1				2/1
	Eigenst.	1/1	3/2	2/2	/2	3/1	/1	/1	
	gesamt		1/	2/2	1/3	3/1	2/2	/2	
Gr.2	LVA	3/2	1/1	3/					1/2
	Eigenst.		1/		2/1	1/1	3/1	1/3	
	gesamt			1/		1/1	4/1	3/3	
Gr.3	LVA	3/3	3/4	1/	1/				
	Eigenst.	/1	2/2	1/1	1/	2/2	/1	2/1	
	gesamt		1/2		1/1		2/2	2/2	
Gr.4	LVA	2/3	2/2	2/					1/1
	Eigenst.	1/	1/	1/1		3/1	/1	1/2	/1
	gesamt	/1	1/		1/1	1/	2/1	2/3	
Gr.5	LVA	1/		1/2	2/				/2
	Eigenst.	1/	1/	/1	1/		1/1	1/2	
	gesamt					/1	/2	3/2	

^{*} Unterschiede in Tagebuch 1 und Tagebuch 2 beruhen darauf, daß nicht alle Probanden beide Tagebücher ausgefüllt haben.

¹ Lehrveranstaltungen

² Anzahl der Probanden im 1. Tagebuch

³ Anzahl der Probanden im 2. Tagebuch

Sowohl nach Art der Behinderung als auch im Hinblick auf unsere fünf verschiedenen Bewältigungsstrategien sind gewisse Unterschiede zu beobachten. In den ersten beiden Gruppen finden sich Studierende, die erklären, daß sie bis zu 70 Stunden pro Woche studieren. Der Anteil des Eigenstudiums ist dabei etwa doppelt so groß wie die Teilnahme an Lehrveranstaltungen. Interessant ist, daß insbesondere die behinderten Studierenden in der Gruppe fünf in ihrer mündlichen Auskunft nur sehr vage Angaben über ihre wöchentliche Studienzeit machen können. Sie haben nur sehr ungenaue Vorstellungen über ihre Gesamtstudienzeit pro Woche und meinen, daß die Zeit für das Eigenstudium nur "schwer

faßbar" sei. Sie verstärken ihre Anstrengungen insbesondere vor Prüfungen, geben aber zugleich zu verstehen, daß man eigentlich viel mehr Zeit für das Studium aufwenden müßte, daß sie dies aufgrund ihrer Behinderung aber gar nicht könnten. Ihr Zeitbudget für das Studium liegt klar unter dem der anderen Gruppen.

Aufgeschlüsselt nach Art der Behinderung weisen Sehgeschädigte und Körperbehinderte, wie aus den Interviews hervorgeht, annähernd die gleiche Gesamtstudienzeit auf, während die Hörbehinderten insgesamt anscheinend mehr Zeit auf ihr Studium verwenden. Unterschiede ergeben sich zwischen den Behinderungsarten in der Aufteilung des Studienzeitbudgets für das aktive Eigenstudium und das rezipierende Lernen in Lehrveranstaltungen.

Tab. 5: *Einschätzung der Studienzeit im Interview nach Behinderungsart in Stunden/Woche*

Behinderungsart	Lehrveranstaltungen	Eigenstudium	gesamt*
Sehgeschädigte	13 - 14	17 - 18	31 - 34
Hörgeschädigte	16	21 - 25	38 - 41
Körperbehinderte	14 - 15	19 - 22	32 - 33
insgesamt	14	19 - 22	31 - 35

* In diesen Werten sind auch die Angaben von Probanden berücksichtigt, die nur eine Gesamtstundenzahl für ihr Studium angegeben haben. Die Spalte "gesamt" ergibt sich daher nicht aus der Addition der Spalten "Lehrveranstaltungen" und "Eigenstudium".

Einige Probanden geben zu verstehen, daß ihnen die Führung der Tagebücher geholfen habe, ihre tatsächliche Tages- und Wocheneinteilung sehr viel genauer zu beobachten und zu planen.

Bei den dargestellten Zahlen in Tabelle 6 handelt es sich um Mittelwerte, die Bandbreite der effektiven Zeitangaben schwankt je nach Behinderungsart teilweise beträchtlich. Solche Schwankungsbreiten sind durch unterschiedliche Semesterzahl, momentane besondere Studienanforderungen wie Anfertigen von Hausarbeiten, Vorbereitung auf Prüfungen sowie durch unterschiedliche Studienfächer einerseits verursacht, andererseits sind der unterschiedliche Grad der Behinderung und eine unterschiedliche Einstellung zum Studium ebenso Ursachen für das unterschiedliche Zeitbudget.

Tab. 6: *Verfügbares Zeitbudget behinderter und nicht-behinderter Studierender in Stunden/Woche*

Tätigkeiten		Sehgeschäd. n=24	Hörgeschäd. n=14	Körperbeh. n=25	gesamt n=63	Nichtbeh. 1.Sem. n=69 ¹	Nichtbeh. 2.Sem. n=49 ²
Studien- tätig- keit	LVA ³	8	7	5	7	17	16
	Eigenstud.	20	31	22	24	16	16
	gesamt	28	38	27	31	33	32
Freizeit ⁴		30	17	26	24	43	37
Wegzeiten		9	10	5	8	3	3
Schlafen, Ausruhen		60	63	63	62	61	56
Dienstleistungen Dritter		13	2	38	18	--	--

¹ Schindler, G./Schüller, J. (1993, S. 24 und S. 32)

² Schindler, G./Schüller, J. (1993, S. 26 und S. 33)

³ Lehrveranstaltungen

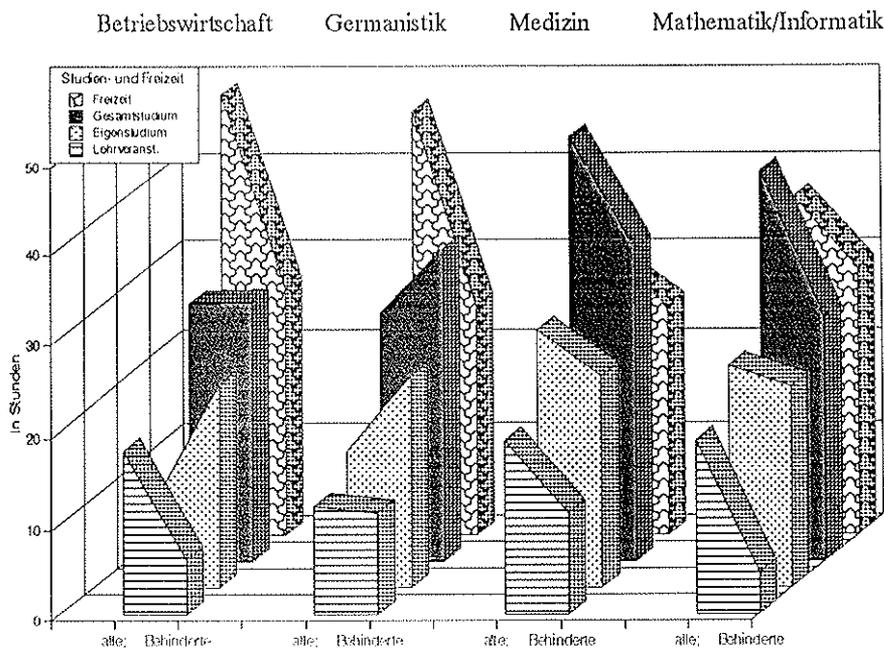
⁴ Freizeit: soziale Kontakte, Sport, Lesen, Radiohören, Fernsehen, gesellschaftliche und kulturelle Aktivitäten

Generell fällt in obiger Tabelle auf, daß bei allen Behinderten der Anteil für das aktive Eigenstudium zuhause oder auch in Bibliotheken deutlich größer ist als der Zeitaufwand für das rezipierende Lernen in Lehrveranstaltungen, also die an der Universität unmittelbar verbrachte Zeit. Je nach Art der Behinderung übersteigt der Aufwand für das Eigenstudium das rezipierende Lernen um das Zweibis Vierfache. Laut Angaben in den Tagebüchern verbringen von den Behinderten Sehgeschädigte mehr Zeit in Lehrveranstaltungen als Hörgeschädigte und Körperbehinderte.

Aus den Interviews jedoch geht hervor, daß es kaum Unterschiede zwischen den verschiedenen Behindertengruppen gibt. Die Ursache hierfür könnte sein, daß hörgeschädigte Studierende den Dozenten in einer Lehrveranstaltung akustisch nur schlecht oder gar nicht verstehen, ihm nicht von den Lippen ablesen können oder keine geeignete Gebärdendolmetscherin zur Verfügung haben. Einige unserer hörbehinderten Probanden geben als Grund für ihre längere Studienzzeit an, daß sie ganze Vorlesungen wiederholt haben, um zu sehen, ob sie alles richtig verstanden haben.

Aufseiten der körperbehinderten Studierenden ist das Vermeiden von Lehrveranstaltungen vor allem durch die Unzugänglichkeit von Hörsälen für Benutzer von Rollstühlen und die Schwierigkeiten bei der Verlegung von Lehrveranstaltungen in andere, behindertengerechtere Hörsäle bedingt. Im Mittel aus beiden Tagebüchern tendieren sie scheinbar dazu, noch etwas seltener als Hörgeschädigte an Lehrveranstaltungen teilzunehmen. Bei den Körperbehinderten muß sicher auch der physische und zeitliche Aufwand für die Fahrt oder den Transport von und zur Hochschule berücksichtigt werden. Entsprechend größer ist bei Hörgeschädigten und Körperbehinderten der Anteil des aktiven Eigenstudiums.

Abb.: Zeitbudget für Studium und Freizeit bei behinderten und nicht-behinderten Studierenden im Vergleich



Insgesamt ergibt sich bei den Behinderten eine durchschnittliche wöchentliche Studienzeit von 28 bis 31 Stunden entsprechend den Angaben in den Tagebüchern und von 33 bis 35 Stunden anhand der Interviewaussagen. Wie aus Tabelle 6 und der Abbildung hervorgeht, unterscheidet sich der Zeitaufwand für das Studium kaum von dem der Nicht-Behinderten, wie er im Rahmen einer anderen Studie (Schindler 1993) ermittelt wurde. Allerdings liegt der Anteil des

rezipierenden Lernens in Lehrveranstaltungen bei den Nicht-Behinderten deutlich über dem der Behinderten, während es beim aktiven Eigen- oder Selbststudium genau umgekehrt ist.

Ein erheblicher Unterschied zwischen behinderten und nicht-behinderten Studierenden besteht offenkundig bei der verfügbaren Freizeit. Behinderte schränken ihre Freizeitaktivitäten wie Sport, Kino, Kultur, Kneipe etc. erheblich ein, wenn sie ihr Studium in vergleichbarer Zeit wie Nicht-Behinderte absolvieren wollen. Sie gönnen sich, wie aus den beiden Tagebüchern hervorgeht, nur etwa halb so viel Zeit für Ruhe, Erholung und Entspannung wie Nicht-Behinderte, obwohl sie diese eigentlich gerade wegen ihrer psycho-physischen Belastungen im Studium besonders bräuchten.

Tab. 7: Behinderte Studierende nach Gruppen von Bewältigungsstrategien und Einteilung des Zeitbudgets in Stunden/Woche

Tätigkeiten			Gr. 1	Gr. 2	Gr. 3	Gr. 4	Gr. 5
Studienzeiten	LVA ¹	T1 ²	7,6	6,6	7,2	5,9	14,2
		T2 ³	6,7	2,1	5,6	3,6	7,7
	Eigenstudium	T1	12,6	25,9	22,3	18,4	21
		T2	19,1	37	21,6	24,6	29,9
	gesamt	T1	20,2	32,5	29,5	24,3	35,2
		T2	25,8	39,1	27,2	28,2	37,6
Freizeit	T1		24,5	21,3	29,3	27,6	15
	T2		30,7	23,1	29	30,5	21,7
Fahrzeit	T1		7,4	7,3	7,4	5	14,7
	T2		8,7	8	5	4	9,1
Schlaf, Ausruhen	T1		62,9	60	60	63,8	58,8
	T2		58,8	60,3	64,5	64,2	62
Dienstl.-Dritter	T1 ⁴		29,3	35,7	11,9	13,9	5,7
	T2 ⁵		27,7	11,8	17,6	27,8	16,8

¹ Lehrveranstaltungen; ²Tagebuch zu Beginn des Semesters; ³ Tagebuch zu Ende des Semesters;

⁴ Niedrigstwert = 0; Höchstwert = 148; ⁵ Niedrigstwert = 0; Höchstwert = 148

Differenziert nach Verhaltensmustern fällt auf, daß die Gruppen drei und vier den höchsten wöchentlichen Freizeitanteil aufweisen, mit durchschnittlich etwa 29 Stunden pro Woche, und zwar annähernd gleich hoch wie der Aufwand für das Studium in Gruppe drei, und in Gruppe vier sogar tendenziell deutlich darüber. Es paßt in das Bild der "Ehrgeizigen" in Gruppe zwei, daß sie sich deutlich weniger Freizeit (etwa 22 Stunden) gönnen als sie für ihr Studium aufwenden (über 35 Stunden). Im Vergleich dazu studieren unsere Interviewpartnerinnen und -partner in Gruppe eins im Durchschnitt genauso lange pro Woche, wie sich die Probanden in Gruppe zwei Zeit für Entspannung, Erholung etc. nehmen. Dafür liegt bei ihnen der Freizeitanteil etwas höher.

Auch Gruppe fünf entspricht tendentiell den Erwartungen: Studieren auf Kosten der Freizeit. Sie gehen anscheinend im Studium bis an die Grenzen ihrer Belastbarkeit (etwa 35 Stunden pro Woche), schränken aber stattdessen die Zeit für Erholung, Entspannung, Ruhe auf ein Minimum ein (etwa 16 Stunden pro Woche). Einige Behinderte geben in den Interviews zu verstehen, daß sie wegen des hohen Lern- und Studienaufwandes auf Freizeit verzichten müssen.

Im Einzelfall weicht die Einteilung des verfügbaren wöchentlichen Zeitbudgets natürlich deutlich von den dargestellten Mittelwerten ab. Zu berücksichtigen ist auch, daß bei vielen Behinderten die Fahrt nach Hause am Wochenende mit in die Freizeitaktivität einbezogen wird. Nicht näher analysiert wurde in diesem Zusammenhang der Zeitaufwand für tägliche Verrichtungen wie Mahlzeiten, Schlafen etc.

Nicht-Behinderten steht nahezu doppelt so viel Zeit für Freizeitaktivitäten zur Verfügung wie behinderten Studierenden, wobei bei ihnen gelegentliche Wochenendheimfahrten nicht einmal berücksichtigt sind. Sie räumen offenkundig dem Freizeitbereich in ihrem Zeitbudget einen wesentlich breiteren Raum ein als Behinderte. Sie können dies offenbar auch, während Behinderte neben dem Studium besonders viel Zeit für notwendige Dienstleistungen und Hilfen Dritter benötigen. Individuell sehr unterschiedlich ist je nach Art und Schwere der Behinderung der tägliche Zeitaufwand für Aufstehen, Hygiene, Ankleiden etc., so daß eine tabellarische Darstellung mit Durchschnittswerten wenig sinnvoll und aussagefähig ist.

Pflege- und Hilfsdienste

Körperbehinderte sind je nach Schwere ihrer Behinderung auf regelmäßige oder ständige Hilfe Dritter angewiesen. Auch unter unseren Interviewpartnern sind Körperbehinderte, die einen Pflegedienst rund um die Uhr, also 24 Stunden am Tag benötigen. Allein die Organisation, Planung und Verwaltung dieses Pflege-

dienstes beansprucht viel Zeit und Kraft. Einerseits verstehen die Behinderten die Selbstorganisation dieser Pflegedienste als ein Stück Freiheit, Autonomie und Selbstbestimmung, andererseits belastet sie dieser Bereich, in dem sie wie "Kleinunternehmer" agieren müssen, schon sehr und schränkt ihre Planungen für Studium und Freizeit ein. Natürlich gibt es für derartige Dienste und Hilfeleistungen soziale und ambulante Dienste, aber es ist auch verständlich, wenn Behinderte sich für diese Hilfestellungen im Alltag ihre Helferinnen und Helfer persönlich aussuchen wollen.

Eine unserer Gesprächspartnerinnen beschäftigt bis zu 16 Helferinnen im Monat, für die sie nicht nur einen genauen Arbeits- und Zeitplan ausarbeiten, sondern auch die gesamte Abrechnung mit den Kostenträgern erledigen muß. Ein anderer behinderter Student beschäftigt werktags drei und am Wochenende vier Helfer.

Um den Aufwand für die Organisation dieser Dienste zu erleichtern, können körperbehinderte pflegebedürftige Studierende an einigen Hochschulorten in Studentenwohnheimen zugleich mit einem Wohnheimplatz einen entsprechenden Service mieten, für den in der Regel Zivildienstleistende zur Verfügung stehen. Die Tendenz scheint jedoch dahin zu gehen, daß immer mehr körperbehinderte Studierende autonom, d.h. in einer eigenen Wohnung leben wollen.

Nicht ganz so gravierend stellt sich das Problem der Organisation und Planung von Hilfskräften für Blinde und Gehörlose. Blinde können sich mitunter nicht ohne fremde Hilfe im Straßenverkehr oder auf dem Universitätsgelände fortbewegen; sie benötigen Hilfe beim Einkauf für den täglichen Bedarf oder bei Recherchen in der Bibliothek. Derartige Hilfen sind nur für wenige Stunden am Tag oder in der Woche erforderlich ebenso wie Gebärdendolmetscherinnen bzw. -dolmetscher und Mitschreibkräfte für Gehörlose.

Auch diese Dienste müssen sorgfältig ausgewählt, geplant und organisiert werden. Das ist mitunter leichter gesagt als getan, denn der eigene Stundenplan muß sich teilweise nach deren Zeitplan und Verfügbarkeit richten. Diese verschiedenen Helferinnen und Helfer finden sich unter "Dienstleistungen Dritter" in der Tabelle 7 wieder. Die angegebenen Mittelwerte vermitteln daher nur ein sehr ungenaues Bild von den tatsächlichen Bedürfnissen des einzelnen Behinderten. Die Bandbreite reicht in diesem Bereich von wenigen Stunden pro Woche bis zu 148 Stunden, in denen ein Pflegedienst zur Verfügung stehen muß.

Stundenplanorganisation

Sind mit diesen quantitativen Aspekten des Zeitbudgets die Rahmenbedingungen für das Studium mit einer Behinderung umschrieben, so soll nunmehr der Frage nachgegangen werden, wie behinderte Studierende ihr Studium organisieren, woran sie sich orientieren und welche Probleme dabei auftreten.

Rund ein Drittel unserer Probanden gibt ausdrücklich zu verstehen, daß sie zur Planung und Organisation ihres Studiums die Allgemeine oder Fachstudienberatung zu Rate gezogen haben, nur vier verneinen dies ebenso ausdrücklich. Vielfach beklagen die Behinderten - unabhängig von der Art ihrer Behinderung -, daß die Studienberater keine Ahnung hätten, wie man ein Studium mit einer Behinderung organisieren kann oder muß, kein Verständnis für ihre Behinderung zeigen oder die erteilten Informationen und Ratschläge nur sehr allgemein seien und ihnen ohnehin schon bekannt waren. Verständnissvoll meint eine körperbehinderte Studentin, die selbst sehr engagiert in einer Selbsthilfegruppe behinderter Studierender tätig ist: "Jemand, der nicht in der Behindertensituation ist, kann nicht so gut verstehen, was nötig und hilfreich ist." Sollte dies auch für andere Institutionen gelten, die behinderten Studierenden ihren Rat und ihre Hilfe anbieten, wie etwa das Deutsche Studentenwerk oder den Behindertenbeauftragten einer Hochschule?

Geht man von der Häufigkeit aus, mit der diese Institutionen im Kontext der Planung und Organisation des Studiums genannt werden, dann scheint das in der Tat der Fall zu sein. Des öfteren ist von den Behinderten, und zwar gerade von jenen, für die vorrangig eine differenziertere Beratung erforderlich wäre, zu hören, daß sie sich lieber auf sich selbst verlassen und alles alleine machen wollen.

Demgegenüber ist gerade aus der ersten Gruppe zu hören, daß es "sehr wichtig" sei, seine Wünsche klar zu formulieren und zu artikulieren, geradezu "rücksichtslos" auf Kommilitonen zu Beginn des Studiums zuzugehen, um Arbeitsgruppen für das Studium zu gründen. Dies bedeutet für ihn "den Zwang, bei der Stange zu bleiben", erläutert ein blinder Student der Physik den Einstieg in und die Organisation seines Studiums.

Kennzeichnend für Studierende der ersten Gruppe ist ferner, daß sie bei der Organisation und Planung ihres Studiums ältere Semester zu Rate ziehen. Sie versuchen auch eher als andere behinderte Studierende, durch Gründung und Mitarbeit in Arbeitsgruppen die Stofffülle zu reduzieren, miteinander zu lesen, Probleme zu besprechen und zu diskutieren, Absprachen über den Besuch von Lehrveranstaltungen zu treffen und Skripten bzw. Mitschriften untereinander auszutauschen.

Körperbehinderte hätten zwar die Möglichkeit, gelegentlich eine ihnen besonders wichtig oder interessant erscheinende Lehrveranstaltung in einen anderen Hörsaal verlegen zu lassen, aber sie wollen dadurch nicht in die Verlegenheit kommen, in den Mittelpunkt gerückt zu werden und auch dann noch erscheinen zu müssen, wenn sie die Thematik möglicherweise gar nicht mehr interessiert.

Gehörlose wiederum stehen bei der Planung ihres Studiums vor dem Problem, rechtzeitig geeignete Gebärdendolmetscherinnen zum Besuch von Lehrveranstaltungen zu finden. In der Hoffnung, es könnte vielleicht doch noch besser werden und er mehr "verstehen", will ein hörbehinderter Student möglichst keine Lehrveranstaltung versäumen, während seine Kommilitonen mit gleicher Behinderung den weiteren Besuch von Lehrveranstaltungen für sinnlos halten und die Zeit lieber daheim oder in der Bibliothek über den Büchern verbringen. Mit dem Rückzug in die private Studierstube oder die Bibliothek gewinnt das Eigenstudium für viele hörbehinderte Studierende ähnlich wie für die Sehgeschädigten aufgrund der notwendigen Umsetzung des Lernmaterials in für sie adäquate mediale Formen wie Braille-Schrift, Großdruck oder Hörbuch einen größeren Stellenwert als das rezipierende Lernen in Lehrveranstaltungen.

Die schon weiter oben dargestellte Verschiebung des zeitlichen Lernaufwandes bei behinderten Studierenden zugunsten des Eigenstudiums wird hier noch einmal deutlich. Insbesondere behinderte Studierende, deren Studienfach oder -gang im Grundstudium ziemlich genau geregelt ist, sind bemüht, den vorgegebenen Stundenplan einzuhalten. Sie tun dies schon deshalb, um nicht den Kontakt zu Kommilitoninnen und Kommilitonen zu verlieren, die mit ihnen im gleichen Semester sind. Bedeutet die Einhaltung so umfangreicher Stundenpläne schon für nicht-behinderte Studierende einen erheblichen Streß, so um so mehr für behinderte. Diesen Streß bewältigen offenkundig nur jene, denen ihre Behinderung keine zusätzlichen besonderen Probleme mehr schafft.

Studien- und Prüfungsordnung

Die überwiegende Mehrheit orientiert sich bei der Planung und Organisation des Studiums zunächst einmal an der Studien- und Prüfungsordnung, bis sie im Verlauf der ersten Semester feststellt, daß sie sich damit selbst überfordert, die Grenzen ihrer Belastbarkeit überschätzt hat und ihren Stundenplan entlasten muß. Besonders schwer behinderte Studierende müssen ihren Stundenplan von vornherein auf ein Minimum beschränken, weil sie schon nach einer Lehrveranstaltung so erschöpft sind, daß sie eine längere Ruhepause benötigen. "Man muß lernen", wie sich vornehmlich Interviewpartnerinnen und -partner aus der ersten Gruppe ausdrücken, "sich auf das wirklich Wichtige" zu konzentrieren, sich von seinen "ursprünglich idealistischen Vorstellungen" zu lösen, "sich auf

das Wesentliche" zu beschränken, "sein Gedächtnis zu schulen" und dann, auch mit anderen Kommilitonen zusammen, in Arbeitsgruppen "Details lernen".

Weil zu Beginn des Studiums die rechte Beratung und Anleitung fehlte, meinen manche behinderte Studierende, an allem teilhaben zu müssen. Um in etwa der gleichen Studienzeit wie nicht-behinderte Kommilitonen fertig zu werden, werden Wahlfächer vom Stundenplan gestrichen und nur noch die Pflichtveranstaltungen besucht. Mindestens jede(r) Dritte unserer Gesprächspartnerinnen und -partner reduziert den Stundenplan auf das Notwendige bzw. auf prüfungsrelevante Veranstaltungen.

Und selbst diese werden aus dem Tagesprogramm gestrichen, wenn sich der Dozent nicht an zuvor getroffene Absprachen zur Berücksichtigung behinderungsbedingter Bedürfnisse hält, etwa laut, deutlich und langsam zu sprechen, beim Abdunkeln des Hörsaals wegen des Einsatzes von Overhead-Projektor, Dias u.ä. im Lichtkegel des Projektors stehen zu bleiben, damit der Hörbehinderte ihm von den Lippen ablesen kann. Das Ablesen von den Lippen wird auch dann erschwert oder gänzlich unmöglich, wenn der Dozent beim Sprechen ständig die Hand vor den Mund hält, gleichsam "in das Mikrophon hineinkriecht", beim Dozieren auf- und abgeht, einen Bart trägt u.dgl.m. Vergeudete Zeit oder zumindest erschwerend ist es ebenfalls für einen hör- oder sehgeschädigten Studierenden, wenn sich der Professor weigert, eine Mikroportanlage zu benutzen, Folien, Tafelanschriften etc. für Sehgeschädigte zu erläutern und zu verbalisieren. Wenn eine Rollstuhlfahrerin keinen Platz mehr findet im überfüllten Hörsaal, zum Besuch einer Lehrveranstaltung lange Wege mit dem Rollstuhl zurückgelegt werden müssen und zudem noch das Gebäude gewechselt werden muß, dann verzichtet man schon mal auf eine Lehrveranstaltung oder streicht sie ganz aus dem Stundenplan.

Behinderte aus den ersten Gruppen sind sich der Einschränkungen ihrer Leistungsfähigkeit durchaus bewußt, aber sie wollen auf keinen Fall Abstriche an ihrer Lernleistung machen, sondern stattdessen "lieber auf anderes verzichten", d.h. auf Freizeit. Andere beschränken sich ganz einfach auf "prüfungsrelevante" Lehrveranstaltungen. Behinderte, die noch größere Probleme mit ihrer Behinderung haben, wollen zwar auf der einen Seite keine Lehrveranstaltung versäumen oder aus ihrem Stundenplan streichen, aber auf der anderen Seite lernen sie "lückenhaft", wie ein sehbehinderter Student der Informatik aussagte, weil er Schwierigkeiten mit dem Computer hat und in Lehrveranstaltungen sitzt, von denen er nichts versteht, was zudem seine Studienmotivation und seine Konzentration negativ beeinflusst. Sein blinder Kommilitone klagt in diesem Zusammenhang darüber, "daß man immer Punkte für Scheine sammeln, bitten und sich anbiedern muß, während die nicht-behinderten Kommilitonen einfach abschreiben".

Wenn auch ein Viertel unserer Gesprächspartnerinnen und -partner aussagen, sie würden neben der Orientierung an der Studien- und Prüfungsordnung auch ihren persönlichen Interessen und Neigungen im Studium nachgehen, so ist dies zum einen auf die Wahl der Schwerpunkte im Hauptstudium einzugrenzen oder zum anderen nur deshalb möglich, weil ihnen relativ gleichgültig ist, wann sie ihr Studium abschließen. "Ich halte nichts davon", so erklärt eine sehgeschädigte Studentin ihre Studienorganisation und Stundenplanung, "jetzt meinen Stundenplan möglichst voll zu schreiben und so viel wie möglich zu versuchen. Ich mache lieber das, was ich mache, so gut wie ich kann, anstatt mir zuviel aufzuhalsen und dann zu merken, ich schaffe es nicht ... Ich laß mir Zeit dafür".

Sicherlich ist es auch fehlender Beratung zu Beginn des Studiums zuzuschreiben, wenn behinderte Studierende erst im Laufe ihres Studiums zu der Einsicht kommen, ihr Studium nicht nur danach zu planen und zu organisieren, was notwendig und gefordert ist, was einen interessiert, sondern auch zu berücksichtigen, was man schaffen kann. Auf seiten jener, die sich noch immer recht schwer tun mit ihrer Behinderung, wächst nach überlanger Studienzeit die Einsicht, das Studium falsch organisiert und zu lange hinausgezogen zu haben, so daß die inhaltlichen Zusammenhänge des Lehrstoffs verlorengegangen sind.

Ein weiterer Aspekt bei der Planung und Organisation ihres Studiums sind für nicht wenige Behinderte die geringen Chancen, die sie sich nach Abschluß ihres Studiums am Arbeitsmarkt ausrechnen. Auf diesen Aspekt soll noch in anderem Zusammenhang näher eingegangen werden.

Andere Gesichtspunkte bei der Organisation des Studiums sind für behinderte Studierende ihre Gesundheit, die nur eine begrenzte Belastbarkeit pro Tag zuläßt sowie der hohe organisatorische Aufwand für die nicht-studienbezogenen alltäglichen Bedürfnisse.

Behinderungsbedingte Organisationsprobleme

Weil qualifizierte Beratung und Hilfe am gewählten Studienort nicht vorhanden ist oder nicht in Anspruch genommen wird, haben speziell Sehgeschädigte zu Beginn ihres Studiums nicht unerhebliche Orientierungs- und Organisationsprobleme, die viel Zeit und Kraft kosten. Der Ausfall von Zivildienstleistenden als Begleitperson oder bei Recherchen in der Bibliothek oder die Annahme und zeitliche Planung einer Seminararbeit wollen ebenso bedacht sein bei der Organisation des Studiums.

Die erforderliche Literatur muß ausgeliehen oder gekauft, in behindertengerechter Form aufbereitet, in Punktschrift übertragen und/oder auf Tonträger aufge-

sprochen werden, was nicht nur viel Zeit in Anspruch nimmt, sondern darüber hinaus auch nicht unerhebliche Kosten verursacht. Die zu bearbeitende Literatur muß daher auch sorgfältig ausgewählt und exzerpiert werden. Zudem können speziell sehgeschädigte Studierende vielfach kein Seminarthema bearbeiten, das am Anfang des Semester besprochen wird, auch wenn es sie noch so sehr interessieren würde. Besonders nachteilig in diesem Zusammenhang ist für Sehgeschädigte, wenn Literatur von einer auf die andere Woche als Lektüre vorgegeben wird.

Anschaffen, Umsetzen auf Tonträger oder in Braille-Schrift und Lesen des Textes sind in so kurzer Zeit unmöglich zu realisieren. Um ein wissenschaftliches Buch von einem der Aufsprachedienste in der BRD für wissenschaftliche Zwecke, d.h. wissenschaftlich zitierfähig, auf Tonträger aufsprechen zu lassen, muß zunächst das Werk als normales Buch erworben werden, dann dem Aufsprachedienst mit den entsprechenden Hinweisen und individuellen Bedürfnissen zugesandt und dort aufgesprochen werden. Das kann, wie unsere sehgeschädigten Interviewpartnerinnen und -partner kritisch anmerken, zwei Monate und länger dauern. Ein aktueller Bedarf kann auf diese Weise wohl kaum befriedigt werden.

Wenn ein sehgeschädigter Studierender an einem Seminar teilnehmen und für einen Schein ein Thema bearbeiten will, zu einer Lehrveranstaltung die entsprechende Literatur lesen möchte oder sich auf ein Examen vorbereitet, muß er stets diese notwendige Zeitvorgabe berücksichtigen. Eine Themenwahl nach persönlichen Interessen und Neigungen muß der Möglichkeit zeitlicher Realisierung untergeordnet werden. Das Abhören und Exzerpieren eines Buches bedeutet dann noch einmal einen deutlich höheren Zeitaufwand als das visuelle Erfassen, Durchblättern und Querlesen eines Buches.

Um diese Kluft in den Wahrnehmungsmöglichkeiten zwischen Sehenden und Nicht-Sehenden abzubauen, wird in jüngster Zeit versucht, auch für Blinde und Sehbehinderte Methoden des Schnellesens zu entwickeln. Zwar kann dadurch die Lesegeschwindigkeit von Sehgeschädigten um das Zwei- bis Zweieinhalbfache gesteigert werden, aber sie bleibt dennoch weit hinter den Möglichkeiten der Sehenden zurück. Außerdem muß dabei berücksichtigt werden, daß bei höherer Lesegeschwindigkeit die genaue Textfassung und das inhaltliche Textverständnis leiden.

Neben dem Faktor Zeit entstehen dem behinderten Studierenden auch noch erhebliche Kosten, denn die Aufsprache kostet ein Vielfaches der Schwarzschriftausgabe eines Werkes. Das wiederum bedeutet eine erhebliche zusätzliche Belastung des monatlichen Finanzbudgets. Sehgeschädigte, die sich Studienliteratur auf Tonträger auflesen lassen wollen, müssen daher auch noch sehr sorgfältig

aus der Literaturliste, die vom Dozenten angegeben wird, selektieren, was notwendig, was wichtig und was weniger wichtig ist. Beraten lassen sie sich hierbei in der Regel von den Dozenten selbst oder von Kommilitonen in höheren Semestern. Unter den gegebenen Umständen können sie nur wenige Werke behindertengerecht aufbereiten lassen. Vorteilhaft für sie ist es daher, wenn sie schon am Ende des vorangegangenen Semesters aus einem kommentierten Vorlesungsverzeichnis oder vom Dozenten frühzeitig erfahren, was im kommenden Semester benötigt wird. Dies scheint jedoch eher die Ausnahme zu sein.

Ein weiteres Problem in diesem Beschaffungsmarathon ist die Qualität der Aufsprache, insbesondere bei naturwissenschaftlicher Literatur wie mathematischen Formeln, Tabellen, Graphiken etc. Vielen unserer blinden und sehbehinderten Gesprächspartnerinnen und -partnern sind deshalb die Aufsprachedienste zwar bekannt, aber wegen dieser Nachteile und Mängel werden sie nur wenig genutzt. Fremdsprachige Literatur behindertengerecht aufbereiten zu lassen, ist offenbar besonders problematisch. In den Vereinigten Staaten sei das Angebot an behindertengerecht aufbereiteter, ausleihbarer Literatur viel größer, urteilt eine blinde Amerikanerin. Sie vermisst zudem ausleihbare Sekundärliteratur und Ausleihmöglichkeiten bei den Aufsprachediensten.

Sie ist außerdem nicht die einzige, die hervorhebt, daß sie ihr Zivilblindengeld zum Lebensunterhalt einsetzen müsse und nicht für die Beschaffung von Studienliteratur verwenden könne, wofür dieses Geld eigentlich u.a. gedacht ist. Es gibt allerdings auch Sozialämter, die Sehgeschädigten monatlich ca. DM 400 für Vorlesekräfte zur Verfügung stellen, was ungefähr 30 bis 40 Stunden Vorlesen entspricht. Auch Universitäten stellen aus ihrem Tutorienfonds Mittel in begrenztem Umfang für Vorlesedienste zur Verfügung. Ein dritter Weg sind Service-Stationen speziell für Sehgeschädigte an Universitäten, die ebenfalls in begrenztem Umfang Vorlesedienste und Übertragungsarbeiten in Punktschrift anbieten. Der tatsächliche Bedarf an Vorlese-, Aufsprache- und Übertragungskapazität kann damit jedoch auch nicht annähernd gedeckt werden. Viele blinde Studierende engagieren daher Kommilitoninnen und Kommilitonen, Freunde und Zivildienstleistende, die sie privat für derartige Tätigkeiten einsetzen. Schließlich geben sehgeschädigte Studierende zu bedenken, daß eine Aufsprache auf Tonträger immer auch eine Interpretation der vorgelesenen Literatur sei. Sie lassen sich daher lieber unmittelbar vorlesen, anstatt Aufgelesenes abzuhören.

Aber nicht nur Sehgeschädigte haben Probleme mit der Literaturversorgung. Hörgeschädigte erwerben sich ihre Studienliteratur privat, weil sie dem mündlichen Vortrag im Hörsaal nur sehr mangelhaft oder gar nicht folgen können und sich daher den Lehrstoff vorwiegend aus Büchern aneignen. Wegen der zeitlichen Befristung kommt für sie eine Ausleihe nur bedingt in Frage, da sie wegen ihrer Arbeitsmethode sehr viel Studienliteratur dauerhaft oder zumindest lang-

fristig benötigen. Dadurch entsteht auch bei ihnen wie bei den Sehgeschädigten ein erhöhter finanzieller Bedarf für die Anschaffung von Studienliteratur. Für körperbehinderte Studierende kann wiederum das Gewicht eines Buches und das Umblättern der Seiten zum Problem werden. Ihnen allen könnte sicherlich mehr und effizienter geholfen werden, wenn die Entwicklung der elektronischen Hilfsmittel wie Hörbuch, Diskette oder CD-ROM u.dgl. sowie eine bessere Vernetzung der verschiedenen Dienste auf diesem Sektor rascher und konsequenter von staatlichen Stellen im Rahmen der Diskussion des Grundrechts auf Chancengerechtigkeit, von Benachteiligungsverbot, Recht auf Bildung etc. und durch privates Sponsoring vorangetrieben würde.

Nicht nur die Literaturversorgung stellt für behinderte Studierende ein besonderes Problem im Rahmen ihrer Studienorganisation dar. Zahlreiche Barrieren erschweren behinderten Studierenden aller Art die Nutzung von und das Arbeiten in Bibliotheken. Bei weitem nicht überall können sehgeschädigte Studierende elektronische Literaturrecherchen und/oder die Ausleihe von Literatur selbstständig durchführen. Sie finden keine abgetrennten Nischen oder separate Räume, wo sie sich im Lesesaal aus Zeitschriften vorlesen lassen können. Die Ausleihfristen sind für behinderte Studierende oftmals zu kurz, um sich Literatur vorlesen zu lassen und Exzerpte daraus anzufertigen. Auch für körperbehinderte Studierende gibt es im Bibliotheksbereich mancherlei Barrieren, von der Zugänglichkeit der Bibliotheksräume über adäquate Arbeitstische für Rollstuhlfahrer bis hin zum selbständigen Kopieren von Büchern oder Zeitschriften oder dem Herausholen von Büchern aus den Regalen. Zwar wird immer wieder betont, daß das Personal in den Bibliotheken in der Regel sehr hilfsbereit sei, aber es kann natürlich auch nur eingeschränkt helfen.

Arbeitsgemeinschaften

Daß Studierende in Phasen des Selbst- oder Eigenstudiums zunächst einmal für sich alleine lernen müssen, um sich dann in kleineren Arbeitsgemeinschaften zusammen mit anderen Kommilitonen auszutauschen, gemeinsam Probleme und Verständnisschwierigkeiten zu erörtern oder den Lehrstoff zu rekapitulieren, gilt für behinderte Studierende nicht minder als für nicht-behinderte Studierende. Bemerkenswert in diesem Zusammenhang scheint hingegen jenes Drittel unserer Probanden zu sein, die angeben, ausschließlich oder überwiegend allein zu lernen. Entsprechend der Skala von Bewältigungsstrategien lassen sich deutlich unterschiedliche Argumentationslinien verfolgen.

So würden unsere Interviewpartnerinnen und -partner zwar prinzipiell gerne mit anderen Kommilitonen zusammenarbeiten und zusammen lernen wollen, aber einerseits seien sie schon in ihrer Schulzeit ausgesprochene Einzelgänger gewe-

sen und andererseits erschwere ihnen ihre Behinderung die Organisation und Planung solcher Kooperation in Kleingruppen. Ein Körperbehinderter bringt beispielsweise nicht nur seinen Altersunterschied gegenüber seinen Kommilitoninnen und Kommilitonen ins Spiel, er meint auch: "Mir ist die Mühe zu groß, mich um Kontakte zu kümmern, mich in deren Zeitplan einzugliedern, so daß ich es dann lieber alleine mache." Ähnlich äußern sich andere behinderte Studierende aus den ersten drei Gruppen. Zudem kann für Rollstuhlfahrer die Frage eines geeigneten Treffpunktes für eine solche Gruppe zum unlösbaren Problem werden und damit zum Scheitern entsprechender Bemühungen führen. Der Rückzug in die eigene Studierstube ist vorprogrammiert, das Studium wird in hohem Maße auf das "Lernen aus Büchern" reduziert.

Demgegenüber betonen Behinderte aus den Gruppen vier und fünf, daß eine Zusammenarbeit mit anderen sicher wichtig sei, aber entweder werden die Vorbehalte gegen bzw. die Ablehnung von Arbeitsgemeinschaften damit begründet, daß sie nur Zeitverlust bedeuten, weil das Lernen für Behinderte länger dauere und man nicht sehen könne, was die anderen Teilnehmer in der Gruppe gerade machen oder daß man selbst zu langsam und zu unflexibel sei, um mit den anderen mitzuhalten. "Mit Nicht-Behinderten zusammen lernen ist sehr problematisch, die sind einfach schneller und stärker. Der Unterschied ist nicht auszugleichen."

Aus solchen Äußerungen spricht eine gewisse Skepsis und Mutlosigkeit, daß sich die Gruppenmitglieder aufeinander einstellen können, ein Klima schaffen müssen, in dem gemeinsam gelernt werden kann, d.h. in dem auch ein körperlich Schwächerer angespornt und mitgezogen wird, wenn er bereit ist, sich zu bemühen und seinen Teil zum Gelingen einer solchen Arbeitsgemeinschaft beizutragen. Zwar wurde die Zusammenarbeit angeboten, aber das war "nicht sehr hilfreich", so daß sie "lieber allein lernt wegen ihrer Behinderung", findet eine andere körperbehinderte Studentin in dieser Gruppe. Hörgeschädigte haben besondere Verständigungsprobleme in Arbeitsgemeinschaften, da sie entweder eine Gebärdendolmetscherin benötigen oder versuchen müssen, ihren Kommilitonen von den Lippen abzulesen. Gebärdendolmetscherinnen bzw. -dolmetscher sind sowohl aus terminlichen als auch aus finanziellen Gründen dafür nicht zu finden.

Hoch sind die Anforderungen an das Verständnis und die Kommunikationsbereitschaft der nicht-behinderten Kommilitoninnen und Kommilitonen in einer solchen Arbeitsgemeinschaft. Daß die Integration in eine Kleingruppe und die Zusammenarbeit mit anderen Kommilitonen problematisch wird, leuchtet ein, wenn ein Behinderter von sich selbst meint, daß er "jemanden braucht, der ihn anstößt".

Ganz anders die Erfahrungen der Probanden aus der ersten Gruppe; auf ihre Behinderung wird in der Arbeitsgemeinschaft Rücksicht genommen und sie können durchaus mit ihren nicht-behinderten Kommilitoninnen und Kommilitonen Schritt halten. Für ihn, so gibt ein blinder Student der Physik zu verstehen, bedeutete die Gruppenarbeit einen Zwang, "bei der Stange zu bleiben". "Bei großer Stofffülle ist das das non-plus-ultra". Für seinen Studienverlauf war es wichtig und entscheidend, vom Beginn seines Studiums bis zum Abschluß mit den gleichen Kommilitonen in derselben Arbeitsgruppe zusammen zu bleiben. Auf diese Art und Weise konnte er sein Physikstudium nach 12 Semestern mit dem Diplom abschließen. Für diese Gruppe von behinderten Studierenden ist Gruppenarbeit ein unbedingtes Muß, ohne die sie ihr Studium überhaupt nicht bewältigen könnten.

Streß

Teilweise wurde schon aus den voranstehenden Ausführungen deutlich, daß die Organisation und Planung des Studiums für Behinderte nicht ganz unproblematisch ist. Nicht wenige unserer Gesprächspartnerinnen und -partner betonen, daß sie neben dem Einstieg in das Studium durch den behinderungsbedingten hohen Zeitaufwand für das eigentliche Studium sowie für die Organisation und Koordination ihrer Helfer und Hilfsdienste für die spezifischen täglichen Bedürfnisse und den zusätzlichen Mehraufwand für die erforderlichen Nachteilsausgleiche ziemlich gestreßt und frustriert seien.

Sie können oftmals ihr Studium nicht nach ihren Wünschen planen, sondern müssen auf andere Rücksicht nehmen, auf deren Hilfe sie wiederum angewiesen sind. Streßfördernd wirken z.B. die Unpünktlichkeit oder der gänzliche Ausfall von Hilfspersonen, die für Hilfestellungen beim Aufstehen, Ankleiden etc. und/oder als Begleiter auf dem Weg zur Universität benötigt werden. Ähnliches gilt in bezug auf das Suchen und Engagieren von geeigneten, qualifizierten Gebärdendolmetschern und -dolmetscherinnen. Können diese Aufgaben und Funktionen nicht rechtzeitig wahrgenommen werden, so wird u.U. eine wichtige Lehrveranstaltung versäumt; im Wiederholungsfall kann das dazu führen, daß eine Pflichtveranstaltung in einem Semester ganz gestrichen und in einem späteren Semester noch einmal besucht werden muß.

Ein anderes Beispiel sind fehlende Zwischenzeiten zwischen zwei Lehrveranstaltungen, die man eigentlich unbedingt besuchen möchte oder sogar müßte, gleichzeitig aber wegen der schweren körperlichen Behinderung nach der ersten Stunde zunächst eine Ruhepause angezeigt ist. Weite Wege zwischen verschiedenen Hörsälen, das Aufsuchen von sanitären Einrichtungen, das Gedränge und die Rücksichtslosigkeit an Liften oder das Wechseln zwischen mehreren Univer-

sitätsgebäuden können für körperbehinderte Studierende zu einer erheblichen Anstrengung und Belastung werden, zumal wenn diese Barrieren noch durch fehlende oder mangelhafte Infrastrukturen innerhalb der Gebäude wie Treppen, Lifte etc. zusätzlich erhöht werden.

Schmerzlich und frustrierend wird den Behinderten in solchen Situationen ihre Abhängigkeit von anderen, ihre Hilfsbedürftigkeit und Unselbständigkeit vor Augen geführt. Das zehrt und zerrt natürlich auch an den Nerven, insbesondere wenn die Auseinandersetzung mit der Behinderung noch nicht abgeschlossen ist. Gut organisierte Studierende versuchen, ihren Stundenplan und ihre Anwesenheit an der Universität so zu planen, daß sie sich an einem Tag nur in einem Gebäude aufzuhalten brauchen oder ihre Anwesenheit an der Universität auf einige wenige Tage beschränken bzw. konzentrieren. Aus Angst, nicht alles richtig verstanden zu haben, wiederholen namentlich Hörgeschädigte ganze Semester und verlängern dadurch ihr Studium um einige Semester.

Ebenfalls nervenaufreibend, zeitaufwendig und darüber hinaus auch sehr kostspielig ist für behinderte Studierende, ungeachtet der Art und Schwere ihrer Behinderung, die Beschaffung, Aufbereitung und Verarbeitung der Studienliteratur. Rechtzeitige Information und richtige Auswahl, qualifizierte Aufsprache und ausreichende Ausleihfristen sind hinlänglich bekannte Streßfaktoren, durch die Lerntempo und Lernmotivation, Lerneifer und Lernleistung beeinträchtigt werden können.

80% seines Studiums bestehe aus Literaturbeschaffung und nur 20% sei eigentliches Studieren, meint ein blinder Kandidat für das Lehramt an Grund- und Hauptschulen. Insbesondere für Sehgeschädigte ist das Nacharbeiten von Lehrveranstaltungen durch das Abhören von Tonaufzeichnungen, das Übertragen von Skripten, Mitschriften oder stenographischen Aufzeichnungen mit erheblichem Zeitaufwand verbunden. Umstritten unter den behinderten, insbesondere den sehgeschädigten Studierenden, ist die Frage des Mitschreibens auf einer Punktschrift-Steno- oder -Bogenmaschine versus Mitschneiden von Lehrveranstaltungen auf Tonträger. Mitschnitte müssen daheim abgehört, in Punktschrift oder auf Computer übertragen und exzerpiert werden, was mit Sicherheit eine besonders zeitaufwendige Prozedur ist.

Blinde Studierende müssen auf der anderen Seite auch Mitschriften, seien sie als Durchschrift oder Kopie von Kommilitoninnen oder Kommilitonen übernommen, seien sie von eigenen Begleitpersonen - Zivildienstleistenden oder Helferinnen - angefertigt, vorlesen lassen, in Punktschrift oder auf Computer übertragen und archivieren. Darüber hinaus müssen sie das akzeptieren, was ihre hilfsbereiten Kommilitoninnen und Kommilitonen oder die Zivildienstleistenden mitgeschrieben haben, was sie für wichtig gehalten haben. Kann man bei den

Kommilitoninnen und Kommilitonen noch davon ausgehen, daß sie ein gewisses Fachverständnis mitbringen, so kann man in der Regel bei den Zivildienstleistenden keinerlei Fachkenntnis voraussetzen, was sich zwangsläufig nachteilig auf die Qualität der Mitschrift auswirkt.

Auch hörgeschädigte und körperbehinderte Studierende sind immer wieder auf Kopien von Mitschriften ihrer Kommilitoninnen und Kommilitonen angewiesen. Entweder stehen keine Gebärdendolmetscherinnen bzw. -dolmetscher zur Verfügung oder sie sind fachlich nicht qualifiziert oder sie benötigen, wie jeder andere Sprachdolmetscher auch, nach gewisser Zeit eine kurze Ruhepause. Körperbehinderte sind aufgrund ihrer Art der Behinderung nicht immer in der Lage selber mitzuschreiben. Auch für sie gilt dann in gleicher Weise das Problem der Lesbarkeit, des Verständnisses und der Qualität der Mitschrift einerseits sowie der entsprechenden Nacharbeit andererseits.

Den erforderlichen Mehraufwand beziffert ein blinder Student der Physik auf mindestens zwei Drittel und eine körperbehinderte Studentin der Pädagogik gar auf das Doppelte der normalen Zeit. Eine andere schwer körperbehinderte Studentin meint, sie benötige vier Stunden Nacharbeit für eine Vorlesungsstunde. Nach so viel Tagesstreß sind manche Behinderte am Abend so sehr erschöpft und ermüdet, daß an ein konzentriertes Nacharbeiten und Eigenstudium nicht mehr zu denken ist. Aber auch für notwendige Entspannung und Freizeitgestaltung fehlt die rechte Muße und Kraft.

In diesem Kontext muß auf einen Umstand besonders hingewiesen werden, der für viele behinderte Studierende eine außerordentliche nervliche Belastung darstellt. Die Rede ist von dem kräftezehrenden und zeitraubenden Verfahren, die Kostenerstattung von behinderungsbedingten Mehraufwendungen und Nachteilsausgleichen zu beantragen und durchzusetzen. Wenn dann noch die zumutbaren Eigenleistungen so weit hinaufgesetzt werden, daß sie den tatsächlichen Bedarf überschreiten, dann wird die Durchsetzung von Rechtsansprüchen zur Farce und zu einer unzumutbaren Belastung für den behinderten Studierenden. "Ich muß mich um so viele Dinge kümmern, daß ich dazu einfach noch nicht die Zeit gefunden habe, überhaupt diesen Antrag zu stellen. Solche Dinge sind eben wirklich eine unheimliche Belastung, daß man immer allen Sachen nachlaufen muß", erklärt eine körperbehinderte Studentin der Informatik.

Oft ist es nicht mit einem Antrag auf Bewilligung von Kostenerstattungen für technische Hilfsmittel, Literatur etc. getan. Nach einer Ablehnung eines solchen Antrages kommt es zum Widerspruch mit neuer Begründung. Daraus kann sich ein Rechtsstreit entwickeln, der das Studium um mehrere Semester verlängert. Leidtragender ist in jedem Fall der behinderte Studierende, dessen Motivation und Lernbereitschaft auf eine harte Probe gestellt wird. Manche werfen daher

auch entnervt das Handtuch. Einem anderen Körperbehinderten gelang es dank seiner Hartnäckigkeit, mit seinem Kostenträger eine Pauschale für ein Semester zu vereinbaren, von der er persönliche Hilfskräfte ebenso wie Sachkosten finanzieren konnte und die sogar gegen Nachweis noch erhöht werden konnte, wenn sich gegen Ende des Semesters noch ein entsprechender Bedarf abzeichnete. Zusätzlichen Nerven- und Kraftaufwand bedeutet es für einen sehgeschädigten Studenten, Vereinbarungen und Vergünstigungen bei verschiedenen Dienststellen an der Hochschule oder mit Hochschullehrern zu treffen, schriftlich festzuhalten und die Einhaltung solcher Vereinbarungen zu überwachen.

Handelt es sich bei den bisher dargestellten Streßfaktoren und Ursachen für einen zusätzlichen zeitlichen Mehraufwand um mehr oder weniger allgemeine Phänomene, so lassen sich darüber hinaus je nach Bewältigungsstrategien individuelle Streßfaktoren feststellen. So weisen Behinderte der ersten Gruppe darauf hin, daß sie im Verlauf ihres Studiums ihren Streß dadurch verminderten, daß sie gelernt haben, "ihre Zeit besser einzuteilen", "nicht alles zusammenkommen zu lassen", "Wichtiges von weniger Wichtigem zu trennen", "zu selektieren", "selbständiger zu werden", nach einer Überbehütung in einer besonderen schulischen Einrichtung "sich selbst zu organisieren". Gestreßt fühlen sie sich durch die hohe Konzentrations- und Gedächtnisleistung, die sie zum einen sich selbst abverlangen und die ihnen zum anderen in den Lehrveranstaltungen durch fehlende oder mangelhafte Kommentierung von Tafelanschriften oder die parallele Verwendung mehrerer Wandtafeln in Lehrveranstaltungen zugemutet und abverlangt wird.

Das alles hinderte einen blinden Studenten der Physik nicht, in "nur" 18 Studiensemestern sein Studium mit der Promotion zum Dr. rer. nat. abzuschließen. Unter ähnlichen Umständen vermag ein körperbehinderter Student sich auf den "Freischuß" für das erste juristische Staatsexamen vorzubereiten, wobei er noch das Angebot, den "Freischuß" erst ein Semester später abzulegen, ablehnte. Allerdings, so fügt er ergänzend hinzu, ist es "lästig, immer jemanden neben sich zu haben, der nur darauf wartet, Anweisungen zu erhalten, was er jetzt tun oder schreiben soll". Dies gilt für ihn auch in Prüfungssituationen.

Zusätzlichen Streß erfahren Studierende dieser Gruppe auch dadurch, daß sie sich selbst überfordern, weil sie zu viele Arbeiten in einem Semester "selbständig machen" wollen oder "alles allein organisieren", was "ohne Hilfe sehr kräftezehrend" ist. Ein Hörgeschädigter gab ein Stipendium zurück, weil er den daraus resultierenden bzw. sich selbst auferlegten Leistungsdruck nicht mehr aushielt. Seither geht es ihm viel besser, das Studium "läuft viel lockerer". Nach anfänglichen Studienschwierigkeiten arbeitet er im 15. Studiensemester bereits seit drei Semestern an seiner Dissertation. Trotzdem hält er es für

erwähnenswert, daß es ihn genervt habe, seine Kommilitonen an sich vorbeiziehen zu sehen, während er unter Verzicht auf Freizeit so viel studiert habe.

Demgegenüber argumentieren behinderte Studierende der Gruppen vier und fünf, daß ihr individueller Streß darin bestehe, daß sie auf Freizeit und Hobbies verzichten und bzw. oder "antizyklisch" studieren müßten, d.h. sich zu Beginn eines Semesters wegen ihrer Behinderung und des damit verbundenen höheren Zeit- und Organisationsaufwandes bei der Beschaffung und behindertengerechten Aufbereitung der Literatur frühzeitig um Arbeiten und Themen im Rahmen von Seminaren bemühen, die erst am Ende des Semesters gefragt sind. Sie fühlen sich nicht nur psychisch überfordert, sondern auch physisch bis an die Grenzen ihrer Belastbarkeit gefordert.

Da ihm die Lehrveranstaltungen eigentlich gar nichts bringen, so meint ein sehbehinderter Student der Informatik, müsse er sich "alle Skripten und Bücher besorgen, kopieren etc. und das ist sehr zeitaufwendig". Ein anderer sehbehinderter Student der Betriebswirtschaft mit mehr als 40 Studiensemestern fühlt sich gestreßt durch seine falsche Studienorganisation. Jedes Semester besucht er mehr oder weniger nur eine Lehrveranstaltung und hat dadurch die Zusammenhänge verloren. Zudem organisiert er sein Studium ausschließlich mit Hilfe eines Kassettenrecorders. Die Vorlesungen schneidet er stets komplett mit und läßt Literatur auflesen. Zum Lernen erstellt er sich aus beiden Vorlagen ein Exzerpt auf Kassetten.

Eine blinde Amerikanerin wiederum gibt als Grund für ihren Streß ihre "Uninformiertheit" an, weil sie nicht erfahre, "was am Schwarzen Brett aushängt". In Amerika seien die Kommilitonen "viel solidarischer" und teilten ihr derartige Informationen spontan von sich aus mit. Auch andere behinderte Studierende finden es "nervig", daß sie nicht oder nicht rechtzeitig von Ankündigungen und wichtigen Informationen erfahren, sei es die Verlegung einer Lehrveranstaltung in einen anderen Hörsaal, eine Terminänderung oder Anmeldefristen, sei es die Absetzung von Veranstaltungen u.dgl.m., weil sie es am "Schwarzen Brett" selber nicht lesen oder im Hörsaal akustisch nicht verstehen können.

Schließlich gibt ein körperbehinderter Student, der kurz vor dem Abbruch seines Studiums steht, zu verstehen, daß er mit seiner selbstgewählten Rolle, "quasi über den Dingen zu stehen und seine Behinderung außen vor zu lassen", nicht "klar gekommen" sei. "Ich kann nicht so tun, als ob da nichts wäre, sondern es bestimmt meinen Alltag und es bestimmt vor allem mein Denken ... Universität müßte so organisierbar sein wie Schule, dann wäre es wieder für mich leistbar".

Deutlicher kann wohl kaum der Streß und die Belastung durch die Behinderung umschrieben werden, die nicht wenige Behinderte im Studium verspüren. Eine heile, wohlbehütete, gut organisierte und durch mancherlei technische Hilfsmittel aufs beste substituierte Bildungssituation wie in der Schule als "Schonraum" vor den Anforderungen und Herausforderungen der Realität des Lebens wäre nicht wenigen behinderten Studierenden sehr genehm. In der Schulzeit wird allzu leicht und schnell die Behinderung durch eine Fülle von Maßnahmen und technischen Hilfen optimal kompensiert, die nicht selten zu einer gewissen Realitätsferne und später zu nicht unerheblichen Anpassungs- und Akzeptanzproblemen führen. Hier wird einmal mehr deutlich, wie sehr durch persönliche Unterstützung und Hilfe, Beratung und Solidarität der Studienalltag für behinderte Studierende erleichtert werden könnte.

Prüfungsangst

Von besonderen Prüfungsängsten oder Prüfungsstreß aufgrund der Behinderung ist in den Interviews so gut wie keine Rede. Von den meisten Interviewpartnerinnen und -partnern wird ein Zusammenhang zwischen Prüfungsangst und Behinderung nicht gesehen, und zwar unabhängig von unserer Skala von Bewältigungsstrategien. "Wenn man Prüfungsängste hat, dann sowieso nur die, die jeder hat", faßt eine blinde Studentin der Sprachwissenschaften die Auffassung vieler behinderter Studierender zusammen. Anscheinend ganz locker geht ein schwerst körperbehinderter Student der Psychologie an Prüfungen heran: "Ich mache, was geht und mehr geht nicht. Da kann mir keiner einen Vorwurf machen." Unruhe und Nervosität kennen sie schon vor Prüfungen, aber, wie ein blinder Kandidat für das Lehramt an Grund- und Hauptschulen sich ausdrückt, "ich helfe mir, indem ich mir sage, Hauptsache durch und bestehen, die Note ist nicht so wichtig, aber immer besser als durchfallen und gar nichts in der Hand haben". Ein körperbehinderter Student der Rechtswissenschaften begründete seine Angst und Unruhe vor Prüfungen damit, daß er "fast krankhaft ehrgeizig" sei. Er könne es nicht ertragen, wenn er nicht unter den 5% Besten seines Semesters sei. Diese unterschiedlichen Einstellungen zu Prüfungen werden von einigen Behinderten dahingehend eingeschränkt, daß die behinderungsbedingten Prüfungsmodalitäten geregelt sein müssen und die erforderliche Literatur rechtzeitig behindertengerecht aufbereitet zur Verfügung steht.

In Panik geraten nach eigener Aussage nur wenige behinderte Studierende wegen der Stofffülle in ihrem Fach, aber auch sie fragen sich erst im Falle eines Scheiterns, ob dies nun mit ihrer Behinderung zusammenhängt oder nur an ihrer Fähigkeit oder ihrer Prüfungsvorbereitung liegt. Bemerkenswert hieran erscheint, daß solche Zweifel und Skepsis nur von Interviewpartnern geäußert werden, die ihre Behinderung eher zu verdrängen suchen.

Nichts Außergewöhnliches und Behindertenspezifisches ist es, wenn behinderte Studierende im Kontext von Prüfungsangst und Nervosität beklagen, daß sie so wenig Feedback und Kontrolle im Verlauf ihres Studiums über ihren Wissens- und Leistungsstand haben. Unsicherheit und Unruhe bereitet einer blinden Amerikanerin, daß man "in Amerika genau weiß, was dran kommt in der Prüfung, in Deutschland aber nie" und daß man sich in Deutschland auf Aussagen von Dozenten nicht verlassen kann. Die Behinderten sind sich ihres Wissensstandes sicher, aber sie haben zumindest anfänglich Angst davor, es könnten in Prüfungen Fragen aus Vorlesungen gestellt werden, die sie nicht verstanden oder nicht mitbekommen haben, weil sie überwiegend aus Büchern gelernt haben. Diese Befürchtung wird insbesondere von Hörgeschädigten geäußert.

"Um nicht wie ein krankes Huhn behandelt zu werden", hat eine körperbehinderte Studentin im Fach Sonderpädagogik erst kurz vor dem Hauptexamen ihre Prüfer auf ihren Gesundheitszustand aufmerksam gemacht. Und ein anderer körperbehinderter Student der Germanistik hat sich bewußt Prüfer gesucht, "die sich mir gegenüber kühler, zurückhaltender, reservierter verhalten haben", um einen denkbaren "Mitleidseffekt" und eine ungewollte Vergünstigung zu vermeiden.

Prüfungsmodalitäten

Entsprechend den Empfehlungen der Kultusministerkonferenz aus dem Jahre 1982 und des Wissenschaftsrats aus dem Jahre 1986 werden den behinderten Studierenden je nach Art ihrer Behinderung nahezu an allen Hochschulen prinzipiell Erleichterungen gewährt. Diese gelten für Examensarbeiten, Prüfungen, Klausuren, Haus- oder Seminararbeiten etc. in Form von zeitlicher Verlängerung, Umwandlung schriftlicher in mündliche Prüfungen und vice versa sowie Verwendung adäquater technischer Hilfsmittel und/oder personeller Hilfen etc. Die einzelnen Regelungen scheinen aber noch sehr willkürlich, zufällig und vom Wohlwollen der Prüfungsämter, sowie der Professoren und Dozenten abhängig zu sein. Richtlinien entsprechend den Empfehlungen sind anscheinend noch immer nicht in alle Studien- und Prüfungsordnungen vor Ort aufgenommen worden oder lassen noch erheblichen Spielraum offen, so daß jeder Fall einzeln neu geregelt werden muß.

Die Bandbreite der zeitlichen Verlängerung von schriftlichen Prüfungen oder Examensarbeiten schwankt je nach Universität zwischen 20% und mehr als 50% bei gleicher Behinderungsart und gleichem Studiengang. Insbesondere sehgeschädigte und körperbehinderte Studierende machen von dieser Möglichkeit der Zeitverlängerung Gebrauch. Die Reaktion der Hochschullehrer ist sehr unterschiedlich, wenn behinderte Studierende entsprechende Anträge stellen oder Ab-

sprachen treffen wollen. Die einen reagieren hilfsbereit, entgegenkommend, unproblematisch und bieten von sich aus eine zeitliche Verlängerung an, auch ohne Genehmigung durch das Prüfungsamt, oder sie meinen ganz überschwenglich: "Sagen Sie nur, was Sie alles brauchen, das werden wir beim Präsidenten beantragen." Hilflos und ziemlich überrascht sehen sich andere Dozenten mit dieser Frage konfrontiert, mit der sie sich "erst einmal auseinandersetzen" müssen oder sie lehnen zunächst kategorisch eine entsprechende Anfrage oder Bitte ab.

Bedauerlicherweise wissen viele Professoren und Dozenten nichts von derartigen Vorschriften, Regelungen oder Empfehlungen übergeordneter Institutionen. Zu berücksichtigen ist andererseits, daß sie mit derartigen Fragen und Problemen nicht allzu häufig konfrontiert werden. Eine 50%ige Zeitverlängerung bewilligt zu bekommen, sei an ihrer Hochschule und in ihrem Fachbereich leichter als in der Schule, meinen einige unserer Interviewpartner, vornehmlich sehgeschädigte. Problematischer werde es, wenn zusätzlich zur zeitlichen Verlängerung auch noch die Hinzuziehung einer Schreibhilfe gewünscht werde. Kopfzerbrechen bereitet offenkundig manchen Prüfern und Prüfungsämtern, ob und welche technischen Hilfsmittel bei Prüfungen eingesetzt werden dürfen.

Für Hörgeschädigte, namentlich Gehörlose, wiederum macht eine zeitliche Verlängerung einer schriftlichen Prüfung wenig Sinn, weil sie aufgrund ihrer schulischen Vor- und Ausbildung oftmals Defizite in der Orthographie und im sprachlichen Ausdruck haben, so daß sie ihr Wissen nicht angemessen zu Papier bringen können. Eine zugebilligte und eigentlich auch erforderliche Zeitverlängerung einer schriftlichen Prüfung kann auch bedeuten, daß die Verlängerung an die Grenzen der Konzentrationsfähigkeit des behinderten Prüfungskandidaten stößt und dann nicht mehr genutzt werden kann bzw. keine Erleichterung mehr darstellt. Körperbehinderte bedürfen möglicherweise neben einer Zeitverlängerung auch noch aufgrund ihrer psycho-physischen Belastung einer zeitlichen Unterbrechung, um sich ausruhen und entspannen zu können, um die Prüfungszeit überhaupt durchstehen zu können.

Obwohl so viele verschiedene Einflußfaktoren und Einschränkungen berücksichtigt werden müssen und daher individuelle Lösungen sinnvoll und erforderlich erscheinen, müßten diese Fragen einheitlich, klar und unbürokratisch geregelt sein, um dem Behinderten unnötigen Streß, Ärger und Verdruß zu ersparen. Nach Auffassung vieler behinderter Studierender müßten diese Regelungen selbstverständlich sein, damit sie sich nicht in die Rolle von Bittstellern gedrängt fühlen und die ganze Prozedur der Antragstellung sowie das Aushandeln und Verhandeln von und über behinderungsbedingte Erleichterungen nicht als Demütigung und Diskriminierung empfinden. Das Beantragen und Durchsetzen solcher Forderungen belastet behinderte Studierende zusätzlich. Es wäre sinn-

voll und erforderlich, daß eine andere Stelle, ein Behindertenbeauftragter oder ein Behindertenbüro sich um die Einhaltung oder Gewähr eines entsprechenden Nachteilsausgleichs kümmert. Behinderte sollten keinem anderen Streß in Prüfungsphasen ausgesetzt sein als ihre nicht-behinderten Kommilitonen auch. Erst dann wäre wirkliche Chancengerechtigkeit gegeben.

In der Regel wird die gewährte Zeitverlängerung bei Klausuren oder für das Anfertigen der Diplom-, Magister- oder Zulassungsarbeit als ausreichend empfunden. Bei Hausarbeiten werden etwa zwei Wochen, für die Anfertigung der Diplom- bzw. Zulassungsarbeit bis zu zwei Monate Verlängerung gewährt. Nur vereinzelt wird angemerkt, daß die gewährte Zeitverlängerung nicht ausreicht, weil man in dieser Zeit seine Gedanken und Ideen nicht zu Papier bringen könne und mithin sich die Zensur verschlechtere.

Die größten Unterschiede ergeben sich bei behinderten Studierenden der Rechtswissenschaften. Auf der einen Seite können behinderte Studierende ihre Klausuren daheim ohne Aufsicht und Kontrolle, allein auf der Basis gegenseitigen Vertrauens, anfertigen. Auf der anderen Seite bestehen Ängste hinsichtlich eines möglichen Mißbrauchs oder einer Bevorteilung des Kandidaten durch entsprechende Absprachen und Erleichterungen. Auch scheint hier die Umwandlung schriftlicher Klausuren in eine mündliche Prüfung besonders problematisch zu sein, weil es sich in den Klausuren in der Regel um die Lösung von Fallbeispielen handelt.

Behinderte wollen, sieht man von einer Ausnahme in unserem Sample einmal ab, keine Erleichterung im Hinblick auf die Leistungsanforderungen, sondern nur jene Erleichterungen, die es ihnen ermöglichen, trotz und mit ihrer Behinderung die geforderten Leistungen wie ihre nicht-behinderten Kommilitonen erbringen zu können. Der Vertreter einer Behindertenselbsthilfegruppe erwähnt daher in seinem Interview voller Stolz, durchgesetzt zu haben, daß eine blinde Studentin ihre Examensarbeit in Braille-Schrift anfertigen durfte, weil dies die ihr angemessene Form der schriftlichen Äußerung darstelle und die Übertragung in Schwarzschrift nicht mehr zu den eigentlichen Prüfungsleistungen gehöre. Angesichts heutiger technischer Möglichkeiten sollte eine solche Erleichterung gewährt werden.

Das Beispiel soll verdeutlichen, woran zu denken ist und was alles berücksichtigt werden muß, damit behinderte Studierende unter vergleichbaren oder chancengleichen Bedingungen wie ihre nicht-behinderten Kommilitonen eine Prüfung ablegen können. Dazu gehören neben den schon erwähnten Erleichterungen vor allem die Verwendung technischer Hilfsmittel wie Computer, Diktiergeräte oder Kassettenrecorder, Prüfungsunterlagen in Braille-Schrift, ein behindertengerechtes räumliches Umfeld oder auch personelle Hilfen als

Schreibkraft, zum Vorlesen der Prüfungsunterlagen oder als Gebärdendolmetscherin, wenn Prüfungen nicht der Behinderung entsprechend umgewandelt werden können. Es sollte möglich sein, daß behinderte Studierende aus Gründen der Chancengerechtigkeit oder -gleichheit und aufgrund entsprechender Vorschriften, die manche behinderte Studierende heute keineswegs als gegeben ansehen, bei der Anmeldung zur Prüfung lediglich mitteilen müßten, unter welchen äußeren Rahmenbedingungen und in welcher Form sie ihre Prüfungsleistungen erbringen wollen.

Gleichwertigkeit von Prüfungen

Im Kontext der Umwandlung von Prüfungen beschäftigt unsere Interviewpartnerinnen und -partner natürlich auch die Frage, ob mündliche oder schriftliche Prüfungen schwerer sind und ob die beiden Prüfungsformen gleichwertig oder vergleichbar sind. Sehen die einen in einer mündlichen anstelle einer schriftlichen Prüfung einen gerechten Nachteilsausgleich für ihre Behinderung - "Ich habe mit meiner Behinderung so viele Nachteile, daß ich auch mal einen Vorteil haben darf" -, so sehen andere, namentlich Behinderte aus der ersten Gruppe, über einen bloßen Nachteilsausgleich hinaus auch echte Vorteile. Unsere Interviewpartnerinnen und -partner lehnen einerseits eine Bevorzugung oder Bevorzugung gegenüber ihren nicht-behinderten Kommilitonen ab, aber ebenso auch eine Benachteiligung, wie sie einzelne verspürt zu haben meinen. Dozenten hätten Hemmungen, in mündlichen Prüfungen besonders gute Noten zu geben, bemerkt eine sehbehinderte Studentin. Man "kann sich rausreden" in mündlichen Prüfungen oder "nachfragen", "eine Frage wiederholen" etc. Allerdings könne man als Blinde den Vorteil der "non-verbale Kommunikation" nicht nutzen, die "bei Sehenden eine schonende Methode zu lenken" sein kann.

Unter inhaltlichen Gesichtspunkten sei eine mündliche Prüfung zwar schwerer aufgrund der großen Stoffmenge und erfordere eine intensivere Vorbereitung, aber "ich denke", so eine sehbehinderte Studentin, "es ist sinnvoller, eine mündliche Prüfung abzulegen, weil sie nicht so sehr auf das Detail achtet, sondern mehr auf das Verständnis, ... den Transfer in andere Bereiche" berücksichtigt. Man strengt sich mehr an, um sich nicht zu blamieren, meint ihre körperbehinderte Kommilitonin, während man in einer schriftlichen Prüfung wegen der Anonymität schon eher einmal ein leeres Blatt abgibt.

Wenn auch mündliche Prüfungen gewisse Vorteile bieten, so sieht die Mehrzahl der behinderten Studierenden in der Regel die Gleichwertigkeit von mündlichen und schriftlichen Prüfungen als gegeben an. Einige von ihnen betonen aber auch ausdrücklich, daß für sie unter den derzeit gegebenen Umständen eine Chancen-

gleichheit oder Chancengerechtigkeit mit ihren nicht-behinderten Kommilitonen nicht gegeben sei.

4.5 Behinderung - ein Stigma, das benachteiligt?

Ein Behinderter im Rollstuhl sollte auffällig genug sein, meint man. Aber eine blinde Studentin mit weißem Langstock oder Führhund im Gedränge der Mensa, im überfüllten Hörsaal, im Strom der Studenten auf dem Universitätsgelände, fällt sie auf? Einem Sehbehinderten oder Hörgeschädigten sieht man seine Behinderung äußerlich nicht an. Erst wenn er im Hörsaal den Tafelanschrieb mit dem Monokular zu entziffern versucht oder die Gebärdendolmetscherin dem Gehörlosen die Darstellungen des Hochschullehrers übersetzt, ziehen sie vielleicht verwunderte, neugierige Blicke auf sich. Technische Neugier kommt zuweilen auch ins Spiel, wenn blinde Studierende ihre Punktschrift-Steno- oder -Bogenmaschine in Lehrveranstaltungen einsetzen. Von der Unsicherheit, Gedankenlosigkeit, ja teilweise auch Gleichgültigkeit der Nicht-Behinderten im Umgang mit und in der Kontaktaufnahme zu behinderten Kommilitoninnen und Kommilitonen war schon an anderer Stelle wiederholt die Rede.

Im Kontext der Wahrnehmung und Kenntnisnahme der Behinderung im Hörsaal und auf dem Universitätsgelände stellt eine körperbehinderte Studentin der Psychologie fest, daß ihre Behinderung im Kreise ihrer Kommilitonen "totgeschwiegen wird", aus Scheu und Unsicherheit "traut sich keiner zu fragen, was ist das für eine Behinderung ... was für Schwierigkeiten hast du und wo können wir dir helfen?" Es ist natürlich auch ein Zeugnis von Souveränität, wenn eine junge behinderte Frau so frei über ihre Behinderung zu reden bereit ist. Es sind die Interviewpartnerinnen und -partner der ersten Gruppen in der Skala von Verhaltensmustern, die so offen und unkompliziert über ihr Schicksal reden können. Ähnlich wie der eben zitierten Studentin ergeht es ihrer Fachkollegin an einer anderen Universität, aber bei ihr schwingt doch ein anderer Unterton mit: "Manchmal habe ich schon das Gefühl, jetzt zögern sie und sagen vielleicht irgendetwas nicht, weil man dasitzt." Sie kann nicht von sich selbst sprechen, sondern wählt das unpersönliche "man" und damit in bezug auf ihre Behinderung eine gewisse Distanzierung.

Eine Behinderung wird, wie sehr viele unserer Gesprächspartnerinnen und -partner hervorheben, in der Regel lediglich registriert. Die nicht-behinderten Studierenden reagieren auf Ansprache, Bitten, Aufforderungen durchaus verständnisvoll, aber sie handeln von sich aus eher selten. Behinderte Studierende, für die ihre Behinderung die Normalität ihres Daseins darstellt, die sich also mit ihrer Behinderung identifizieren können, bemühen sich deswegen immer wieder und scheuen sich nicht, sich auch vor einem großen Auditorium im Hörsaal

vorzustellen, auf ihre Behinderung aufmerksam zu machen und um Verständnis und Rücksichtnahme zu bitten.

Aber die Vergeßlichkeit ist sehr groß. Ihre Behinderung, so erklärt eine blinde Studentin, "wird in dem Maß zur Kenntnis genommen, wie ich sie demonstriere; wenn ich mich als Student nicht bemerkbar mache, interessiert die Behinderung auch niemanden; es liegt an jedem behinderten Studenten selber, ob er registriert wird oder nicht, und ob er es will oder ob er lieber denkt, ich will so behandelt werden wie jeder andere, die Gefahr der Überbewertung oder vielleicht sogar der Mehranforderung besteht ja auch noch ... Es gibt Professoren, da ist es besser, wenn sie es nicht wissen, weil sie mir damit Ärger und ein Stück Traurigkeit über ihr Uninformiertsein ersparen."

Behinderte Studierende sind von sich aus bemüht, nicht zu sehr aufzufallen, z.B. nicht zu spät in eine Lehrveranstaltung zu kommen, um nicht unnötige Aufmerksamkeit zu erregen. Dozenten unterbrechen dann nämlich gelegentlich die Vorlesung, damit der Behinderte einen Platz findet. Viele Dozenten nehmen die Behinderung auch gar nicht wahr oder wissen nichts davon, weil sich der behinderte Student ihnen noch nicht vorgestellt hat. Andere wiederum haben eine sehr dezidierte Meinung darüber, was ein Behinderter kann und was nicht. Sie lassen sich auf keine individuellen Regelungen oder Experimente ein, wie speziell aus den Gruppen vier und fünf berichtet wird. Sie sind es auch, die sich "genervt" und "eingeschränkt" fühlen, wenn und weil sie immer wieder um eine Hilfestellung oder Gefälligkeit bitten müssen, so daß sie z.B. deshalb die Mensa nicht mehr aufsuchen. Sie trauen sich auch nicht, in ihrer Umgebung im Hörsaal um mehr Ruhe zu bitten oder den Dozenten aufzufordern, lauter und deutlicher zu sprechen, weil sie als Hörbehinderte sonst nichts verstehen können. Eine hörbehinderte Studentin denkt sich, "den nächsten Satz werde ich schon wieder verstehen", wie schon weiter oben zitiert (s. S. 80).

Über den Umgang von behinderten und nicht-behinderten Studierenden miteinander und das generelle Verhalten Nicht-Behinderter gegenüber Behinderten war schon an anderer Stelle die Rede. Unter dem Gesichtspunkt der Stigmatisierung und Auffälligkeit einer Behinderung sowie der behindertenspezifischen Probleme wird das Thema Unsicherheit, Hilflosigkeit, Scheu, Gedankenlosigkeit etc. von unseren Interviewpartnerinnen und -partnern erneut aufgegriffen. Persönliche Kontakte an der Universität zu finden, wird von vielen behinderten Studierenden, insbesondere aber von denen in den Gruppen vier und fünf, als sehr schwierig bezeichnet. "Für einen Behinderten ist es wirklich sehr schwierig, sich sozial einzugliedern. Du hinkst als Behinderter immer hinterher, im Studium wie im privaten Bereich Freunde zu finden", umschreibt ein blinder Student der Informatik sein Problem, "es ist sehr schwierig, in der Welt der Sehenden zurechtzukommen. Das ist eine Erfahrung, die man auf ziemlich harte Weise

macht, wenn man anfängt zu studieren". Seine sehbehinderte Kommilitonin an der gleichen Universität, die nach unserem Eindruck sehr souverän mit ihrer Sehbehinderung umzugehen weiß, sieht in diesen persönlichen Kontakten ihr einziges behindertenspezifisches Problem, wenn sie als Behinderte in eine neue Gruppe kommt und niemanden kennt.

Andere vergleichen ihre Erfahrungen hierzulande in dieser Beziehung mit ihren Erfahrungen in den Vereinigten Staaten und stellen fest, daß dort alles "viel lockerer, natürlicher, normaler" und "unkomplizierter" sei. Und entsprechend meint eine blinde Amerikanerin über ihre deutschen Kommilitoninnen und Kommilitonen: "Die denken nur, daß ich irgendwie zurückgezogen bin; natürlich kann ich die immer wieder ansprechen, aber irgendwann bringt das nichts mehr". Seine Behinderung sei für die anderen ein Problem, ergänzt ein körperbehinderter Student: "Der ist behindert, dem muß ich was Gutes tun, dem darf ich auf keinen Fall etwas Böses sagen".

Außer den zwischenmenschlichen Problemen gibt es, wie im Verlauf der bisherigen Darstellung schon immer wieder deutlich wurde, eine ganze Reihe anderer Probleme, die nicht nur Zeit und Kraft kosten, sondern auch als echte Benachteiligung empfunden werden. Sehgeschädigte Studierende können sich oftmals nicht ohne fremde Hilfe auf dem Universitätsgelände orientieren, den Weg durch willkürlich abgestellte Fahrräder finden oder einen Hörsaal aufsuchen. Sie trauen es sich teilweise auch gar nicht zu. Der Lärm auf den Fluren im Hörsaalgebäude, in der Mensa oder in der Cafeteria macht für eine Hörbehinderte das Zuhören und Verstehen und damit jede Unterhaltung und Partizipation an der Kommunikation unmöglich. Hier werden Barrieren aufgebaut, die unüberwindbar scheinen und die als Ausgrenzung erlebt und erfahren werden.

Körperbehinderte im Rollstuhl müssen nicht selten Umwege über Hintertreppen und "Dienstbotenein- und -aufgänge" in Kauf nehmen, um einen Hörsaal zu erreichen oder behindertengerechte sanitäre Einrichtungen aufzusuchen bzw. einen Lift benutzen zu können. Fehlende Rampen, Lifte oder verschlossene Türen beder verhindern die Zugänglichkeit von Gebäuden, Räumlichkeiten und Einrichtungen. Zu dieser Art von Problemen gehört es auch, wenn ein Hörsaal nur über Treppen erreichbar ist und die Veranstaltung in keinen anderen Hörsaal verlegt werden kann. Das Warten auf den Fahrdienst, weil wegen der eingeschränkten Mobilität ein spezieller Transport erforderlich ist, gehört ebenfalls zu jener Art von Problemen, die als Nachteil und Benachteiligung angesehen werden. Man kann nicht beliebig frei eine Wegstrecke gemeinsam mit nicht-behinderten Kommilitonen zurücklegen, mit denen man eben noch im Hörsaal beieinander war.

Wie fühlt sich ein Rollstuhlfahrer vor einer verschlossenen Dreh- oder Schwingtür, einer Hörsaaltür, die er selber nicht öffnen kann, aber weit und breit niemand da ist, der helfen könnte? Sicher lassen sich derartige Hindernisse und Barrieren nicht total aus der Welt schaffen, aber ein wenig mehr Aufmerksamkeit, Spontaneität und Mitmenschlichkeit könnten Gefühle des Ausgegrenztseins und der Benachteiligung abmildern. Nimmt man noch die behindertenspezifischen Probleme bei der Studienorganisation und den Studienbedingungen hinzu, so wird verständlich, daß zwei Drittel unserer Probanden von Benachteiligung sprechen. Einige wenige beziehen dieses Urteil auf eine gesamtgesellschaftliche, soziale Gegebenheit, in der Behinderte zumindest tendenziell benachteiligt würden. Benachteiligt fühlt man sich auch deswegen, "weil man ständig unter Organisationszwang steht", "nichts spontan planen und machen" kann.

Manche sehen nur ihre behinderten Kommilitoninnen und Kommilitonen als benachteiligt an, während sie für sich selbst nur "größere Schwierigkeiten, zeitlichen Mehraufwand" geltend machen. "Vieles, was als Benachteiligung empfunden wird, liegt an der eigenen Person" meint ein blinder Student. Die Schwierigkeiten und Probleme wären durchaus ausgleich- und kompensierbar, wenn die Leute etwas mehr für die Bedürfnisse der Behinderten sensibilisiert wären. Eine andere blinde Studentin kommentiert ihre Strategie, mit den Hindernissen und Behinderungen im Alltag und im Studium fertig zu werden, mit den Worten: "Man hat mir frühzeitig beigebracht, gewisse Schwerpunkte erst einmal zu erkennen und die zu bewältigen und den Rest so zu organisieren, daß ich den gut bewältigen kann, ohne extrem fertig zu sein." Dies ist überhaupt der Schlüssel und die Strategie, wie unsere Interviewpartnerinnen und -partner aus der ersten Gruppe ihren Alltag und ihr Studium managen. Die Universität als Ganze, die Lehrenden und Lernenden, können hieraus lernen, wie sie behinderten Studierenden Schwierigkeiten und Probleme aus dem Wege räumen und ihnen ihren Studienalltag erleichtern können.

4.6 Studieren und sonst nichts? Der Stellenwert des Studiums

Wir erwarteten, daß dem Studium im Leben der behinderten Studierenden ein besonderer Stellenwert zukommt. Gerade bei Behinderten interessiert, wie sie ihre Zeit in dieser Lebensphase nicht nur einteilen und nutzen, sondern auch bewerten, wo sie ihre Schwerpunkte setzen, was sie von der Universität im allgemeinen und von ihrem Studium im besonderen erwarten. Das begrenzte Zeitbudget engt, wie wir schon gesehen haben, den Handlungsspielraum und die Gestaltungsfreiheit stark ein, erfordert eine klare Prioritätensetzung, so vermuteten wir. Thematisch liegen hierzu im Hinblick auf nicht-behinderte Studierende Studien vor, die interessante Übereinstimmungen, aber ebenso auch deutliche Abweichungen aufzeigen (*Schindler 1993 und 1994*).

Studium als Lebensmittelpunkt

Zustimmende wie verneinende Aussagen über die zentrale Bedeutung und Wichtigkeit des Studiums in der gegenwärtigen Lebensphase gibt es aus allen Gruppen von Bewältigungsstrategien, allerdings war der Tenor der Argumentation wiederum bezeichnend. Nur einmal wird von einer blinden Studentin aus der ersten Gruppe geäußert, daß das Studium schon der Mittelpunkt in ihrer derzeitigen Lebensphase sei, "ich kann einfach nicht nebenbei noch sehr viele Aktivitäten laufen lassen, so viel Zeit habe ich nicht und auch nicht so viel Kraft". Allein vom Zeitaufwand her war für ihren blinden Kollegen im Studienfach Physik das Studium das Wichtigste, denn ohne intensiven Zeiteinsatz sei dieses Studium nicht zu schaffen. Hier muß man allerdings berücksichtigen, daß dieser Blinde sein Studium einschließlich Promotion zum Dr. rer. nat. in sehr kurzer Zeit abgeschlossen hat. Schließlich findet eine dritte blinde Studierende, daß das Studium von all dem, was sie z.Zt. "so tue, schon das Wichtigste ist ... Ich studiere und empfinde es auch so und nicht nur als so etwas nebenbei ... Ich habe nicht das Gefühl, nur so zu studieren und nicht nichts zu tun, das gibt es ja auch." Daneben sind ihr aber Freunde und ihre Beziehung schon sehr wichtig.

In der Regel stimmen die Probanden der ersten Gruppe jedoch darin überein, daß das Studium zwar sehr wichtig sei, aber keineswegs im Mittelpunkt ihres derzeitigen Lebensabschnitts stehe. Sie genießen es, sich auch mit anderen Themen und Dingen zu beschäftigen und sich ein breites Wissen über ihr Fach hinaus anzueignen. Sich Wissen anzueignen sei schon toll, aber man müsse immer auch Zeit für Freunde, für den Partner oder überhaupt für Menschen haben. Wichtiger als das Studium erscheint es einigen von ihnen, anderen Behinderten zu helfen, sich für Behinderte zu engagieren, ihnen Mut zu machen und zu zeigen, daß man als Behinderter nicht in der Isolation leben muß und daß man auch als Behinderter die Anforderungen des Studiums bewältigen kann. Gerade weil das Studium für einen Behinderten besonders arbeitsintensiv ist, muß man Prioritäten setzen.

Neben dem Studium sind für behinderte Studierende besonders wichtig zwischenmenschliche Kontakte oder gleichwertig neben dem Studium ein Hobby, sei es Sport, Musik, Mundmalerei oder die Freizeit ganz allgemein. Auffällig ist, daß fast ausschließlich Probanden aus der ersten Gruppe und nur in geringerem Maße noch aus der zweiten und dritten Gruppe, aber keiner aus den Gruppen vier und fünf auf derartige Aktivitäten und Interessen sowie auf ihren Stellenwert in ihrer gegenwärtigen Lebensphase hinweisen.

In zwei von unseren 63 Fällen steht im Mittelpunkt des Lebens die Bewältigung des alltäglichen Lebens mit und aufgrund der Schwere der Behinderung. Die Organisation und Verwaltung des täglichen Pflegedienstes rund um die Uhr oder

die täglichen Therapietermine erfordern so viel Zeit und Kraft, so daß für andere Dinge als das Studium nicht mehr viel Zeit übrig bleibt.

Nur gut ein Drittel unserer Interviewpartnerinnen und -partner gibt zu verstehen, daß das Studium und die Universität in ihrer gegenwärtigen Lebensphase die ausschließliche oder zumindest die erste Priorität habe. Für mehr als die Hälfte ist das Studium zwar auch sehr wichtig und hat bei einigen während des Semesters höchste Priorität, aber für sie gibt es neben dem Studium auch noch andere Lebensbereiche, die mindestens genauso wichtig sind. Für viele sind es neben dem Studium die "sozialen Kontakte" ganz allgemein, konkrete Freundschaften und vereinzelt auch Partnerschaften. Für weniger als 10% ist ihre ehrenamtliche Tätigkeit in ihrer Behindertenorganisation oder in einer studentischen Selbsthilfegruppe an ihrer Universität eine sehr wichtige und wesentliche Aufgabe, für die sie sich zumindest für einige Semester sehr stark engagieren.

Zwei Sehgeschädigte geben an, daß ihr eigentlicher Lebensmittelpunkt außerhalb der Universität in einer beruflichen und zugleich politischen Tätigkeit liege. Allerdings, so betonen sie, müßten sie nunmehr den Schwerpunkt ihres Lebens mehr in die Universität und auf das Studium verlagern, um irgendwann einen Abschluß zu machen. Das Studium ist für sie ausschließlich Mittel zum Zweck, weil man einfach in der Tätigkeit, die sie als Beruf anstreben und in gewisser Weise schon jetzt ausüben, einen Hochschulabschluß vorweisen muß.

Ein Hörbehinderter, der Gruppe zwei zugeordnet, meint, "mein Lebensinhalt ist es, meine Aufgabe hier, so gut ich kann, zu erfüllen". Seine blinde Kollegin bezeichnet das Studium als "absoluten Mittelpunkt" in ihrer gegenwärtigen Lebensphase. Sie wolle alles hören, sich "ihr Wissen aus den Lehrveranstaltungen abholen", Haus- und Seminararbeiten könne sie daher nur in den Ferien bearbeiten, weil sie anders keine Zeit habe.

Für andere, vornehmlich in Gruppe zwei anzutreffen, hatte und hat das Studium in bestimmten Phasen oberste Priorität, etwa zu Beginn des Studiums und in Prüfungs- bzw. Examenszeiten. Behinderte in den Gruppen vier und fünf begründen die zentrale Stellung des Studiums in ihrer gegenwärtigen Lebensphase damit, daß es schlimm wäre, wenn sie das Studium nicht schafften. "Man muß sich (gemeint sind die persönlichen Bedürfnisse) völlig zurückstellen aufgrund der Stoffmenge, einen ganz großen Teil seiner Persönlichkeit muß man immer unterdrücken, das führt zu großen inneren Spannungen, die sehr viel Kraft kosten", meint ein blinder Student der Informatik. Sein sehbehinderter Kollege an der gleichen Universität faßt seine Einstellung und Erfahrung dahingehend zusammen, daß das Studium das ganze Leben war und ist und daß sein Auslandsaufenthalt nur "eine Flucht" davor war, weil ihn "alles angekotzt hat".

Bewußt sind sich auch diese behinderten Studierenden, daß sie über dem Studium die sozialen Kontakte nicht außer acht lassen dürfen, aber sie haben gerade damit besondere Probleme und wissen nicht, wie sie diese verwirklichen können und sollen.

Unterscheiden sich behinderte Studierende in der Einschätzung des Stellenwertes und der Wichtigkeit des Studiums in ihrer gegenwärtigen Lebensphase kaum von ihren nicht-behinderten Kommilitoninnen und Kommilitonen, so teilen sie mit ihnen auch die Erwartungen an das Studium und die Universität insgesamt. Zwar ist für wenigstens die Hälfte von ihnen die Universität in erster Linie eine Stätte der Bildung, die neben einer breiten Allgemeinbildung ein spezielles Fachwissen vermittelt. Sie sollte das Lernen lehren, sollte "Stätte der Wahrheitsuche und Wahrheitsfindung sein, Neugier wecken". Aber stattdessen werde sie immer mehr zu einer Art Schule, "die geistige Auseinandersetzung und die Bereitschaft dazu" gehe immer mehr verloren. Den Bildungsauftrag der Universität umschreiben einige behinderte Studierende als Herausforderung und Anregung, Dinge anders zu sehen und zu denken. Zwar soll die Universität ihnen vermitteln, was sie "später einmal brauchen", "was beruflich später verwertbar" ist, also gewisse berufliche Kenntnisse und Fertigkeiten - deshalb wird auch von einigen der mangelnde Praxisbezug beklagt -, aber sie soll zugleich mehr als nur "Berufsausbildung" sein.

"Bildung in umfassendem Sinne war einmal möglich", meint ein hörbehinderter Student, aber das sei heute nicht mehr der Fall. Eine blinde Studentin charakterisiert ihre Erfahrungen und Erwartungen als ein "paradoxes Phänomen: je mehr man studiert, um so weniger weiß man, man vertieft das, was man eigentlich schon weiß". Ihre körperbehinderte Kommilitonin im Studienfach Informatik faßt ihre Erwartungen wie folgt zusammen: "Ich habe mir immer vorgestellt, daß die Universität den Rahmen bieten würde, innerhalb dessen ich selbst mich mit den Sachen beschäftigen kann, die mich interessieren, wo ich etwas dazulernen will". Das meiste in ihrem Studienfach sei Pflicht, nur ein kleiner Teil frei; "weil man so viel mit Pflichtvorlesungen beschäftigt ist, hat man keine Zeit, sich mit dem zu beschäftigen, was einen eigentlich interessiert".

Unsicherheit, Ratlosigkeit, Führungslosigkeit und mangelnde Betreuung enttäuschen die hohen Erwartungen. Ergänzt werden die voranstehenden Aussagen von einer blinden Lehramtskandidatin: "Persönlichkeitswerte muß man sich selber heranbilden, da hilft einem die Universität sehr wenig, leider, es ist zu wenig Betreuung ... die Universität ist im Endeffekt ein Supermarkt, doch als Student hat man wenig Möglichkeit, das auch auszunutzen, da man zu sehr nach den persönlichen Wünschen geht und nicht weiß, was man braucht".

Die Universität ist heute für viele Studierende, nicht nur für behinderte Studierende, nicht mehr eine Stätte umfassender allgemeiner Bildung, sie ist für viele Studierende nur mehr ein großer Selbstbedienungsladen, ein Supermarkt, um das Bild der Studierenden aufzunehmen, der ein breitgefächertes Angebot an Inhalten und Veranstaltungen bietet, die man kaum, zumal als behinderter Studierender, nutzen kann und für dessen sinnvollen Gebrauch die richtige und notwendige Beratung und Betreuung fehlt. Dem reichhaltigen Angebot steht ein ebenso umfangreicher Pflichtkanon gegenüber, so daß man von diesem Angebot praktisch keinen Gebrauch machen kann.

Bedauern und kritisieren die einen, daß man wegen des hohen Anteils an Pflichtveranstaltungen im Studienfach das interessante und interessierende Angebot des Supermarktes Universität gar nicht nutzen kann, so sind die anderen der Verführung dieses reichhaltigen und vielfältigen Angebots erlegen und wählen aus der Fülle dieses Angebots nach ihren Wünschen, ihrem Geschmack und ihren Interessen, weil sie gar nicht so recht wissen und durchschauen, was sie eigentlich für ihr Studium und eine spätere berufliche Tätigkeit gebrauchen können. Es gibt aber auch diejenigen, die den Vergleich der Universität mit einem großen Selbstbedienungsladen entschieden ablehnen.

Umstrittener als die voranstehend skizzierten Aspekte ist bei den behinderten Studierenden die Frage, ob die Universität die Entwicklung und Entfaltung der Persönlichkeit fördere. Die Aussage der weiter oben schon zitierten blinden Studentin, daß die Universität einem nicht bei der Entfaltung und Heranbildung von Persönlichkeitswerten hilft, ist keine Einzelmeinung. So ist für einen hörgeschädigten Studenten die Universität prinzipiell ein Selbstbedienungsladen, weil es seiner Meinung nach nur wenige Professoren gibt, die einem zeigen könnten und einem tatsächlich zeigen, "wie man fachliche Kompetenz mit menschlicher und sozialer Kompetenz verbinden kann". Bei den meisten Professoren hole er sich nur Scheine und Leistungen ab, denn "dort sind auch die Professoren nicht bereit, mehr zu geben".

Namentlich von den Interviewpartnerinnen und -partnern aus der ersten Gruppe wird betont, daß sie neben einer fachwissenschaftlichen Bildung und Ausbildung eine Förderung, Entwicklung und Entfaltung charakterlicher Eigenschaften und sozialer Kompetenz sowie ihrer Persönlichkeit, ihrer Selbständigkeit erwarten. Sie haben Angst, daß aus der Universität nur noch "Fachidioten" herauskommen, die über eine bestimmte spezifische Berufsqualifikation verfügen. Gerade von Probanden aus den Gruppen vier und fünf wird ebenso deutlich bestritten, daß die Universität Einfluß auf die Charakterbildung und die Entfaltung der Persönlichkeit habe. Die sei schon vorher abgeschlossen. Das sei auch nicht die Aufgabe der Universität, darum müsse man sich selber kümmern.

Ehrgeiz

Angesichts des hohen zeitlichen und organisatorischen Aufwandes und des Stellenwertes, den das Studium in der gegenwärtigen Lebensphase behinderter Studierender erfordert und einnimmt, ergibt sich beinahe zwangsläufig die Frage, ob sich behinderte Studierende für ehrgeizig oder gar für besonders ehrgeizig halten. Hier lassen sich nun nach unserer Einteilung von Bewältigungsstrategien sehr wohl Unterschiede feststellen.

15 von 18 Interviewpartnerinnen und -partnern der ersten Gruppe sagen von sich selbst, daß sie ehrgeizig und sehr zielstrebig seien. Eine sehbehinderte Studentin weist in diesem Zusammenhang auf ihre "doppelte" Sonderrolle als Behinderte und als Frau hin. Eine blinde Studentin, die sich selbst für sehr ehrgeizig hält, fügt hinzu, daß sie nur sehr schwer ihre Grenzen akzeptieren könne und ohnehin finde, daß sie zu wenig für das Studium tue. Und ihre körperbehinderte Kommilitonin versucht, sich immer wieder klarzumachen, daß sie nicht in allen Dingen die Beste sein muß.

Sie laufe Gefahr, sich zu überfordern, meint eine andere körperbehinderte Studentin, "aber ich lerne immer besser, die Signale meines Körpers zu verstehen, wieviele Ruhepausen ich benötige." Der Ehrgeiz eines weiteren körperbehinderten Studenten bezieht sich mehr auf die Bewältigung des Studiums ohne fremde Hilfe und weniger auf das Studium selbst. Ein sehbehinderter Studierender wiederum hält sich nicht für einen "Karrieretyp, der unbedingt alles erzwingen will". Der Ehrgeiz richtet sich darauf, trotz oder wegen der Behinderung nicht aufzustecken, sondern durchzuhalten, durchzusetzen und zu erreichen, was man sich vorgenommen hat.

Andere aus dieser Gruppe wiederum sagen nicht von sich selbst, daß sie ehrgeizig seien, sondern nur, daß andere dies von ihnen sagen. Immer wieder betonen die Probanden in dieser Gruppe, daß sie zwar hohe Forderungen an sich selbst stellen, daß sie aber bestenfalls an die Grenze ihrer Leistungsfähigkeit gehen, sich jedoch niemals überfordern. Sie nehmen sich zurück, wenn sie sich dabei ertappen, alles wissen zu wollen, sind sich aber eigentlich im klaren darüber, daß sie niemals alles beherrschen werden.

Das Akzeptieren dieser Grenzen fällt aber auch diesen behinderten Studierenden nicht immer ganz leicht, wie eine blinde und chronisch kranke Studentin der Soziologie ausführt: "Es ist täglich ein neuer Kampf, seine Grenzen auszuloten und innerhalb dieser Grenzen zu bleiben ... ob es überhaupt so viel bringt, übermäßig ehrgeizig zu sein, bezweifle ich sogar, sowohl ob es einem Freunde einbringt als auch ob es einem selber etwas bringt ... Ich finde es wichtig, sich

und anderen seine Schwächen einzugestehen. Ich denke, andere können auch damit ganz anders umgehen, wenn sie um meine Schwächen wissen."

Diese Grenzen werden von den Gesprächspartnerinnen und -partnern in der zweiten Gruppe eher ignoriert. Sie tendieren dazu, sich zu überfordern, nicht nur bis zur Erschöpfung zu arbeiten und zu studieren, sondern gelegentlich auch diese Grenze zu überschreiten bis hin zur gesundheitlichen Beeinträchtigung. Sie messen ihre Leistungsfähigkeit an der der nicht-behinderten Studierenden, wollen z.T. auch besser sein als jene, um ihnen zu zeigen, daß auch ein behinderter Studierender so gut sein kann. Sie wollen gute Noten haben um jeden Preis, sonst sind sie "sauer", wie es ein körperbehinderter Student ausdrückt. Ein anderer körperbehinderter Student bezeichnet sich selbst als geradezu "krankhaft ehrgeizig, ich will immer an der Spitze stehen, alles andere ist der halbe Weltuntergang".

Nicht selten war, wie sie erzählen, schon in der Schule der Ehrgeiz, vorwärts, nach oben zu kommen, die Triebfeder ihres Lernens. Sie haben, wie es ein hörgeschädigter Student ausdrückt, schon damals "verinnerlicht", daß ein Behinderter mehr leisten muß. Reifer geworden, geht es ihnen im Studium in erster Linie darum, das Ziel zu erreichen, über die Runden zu kommen und einen Hochschulabschluß zu schaffen. Zuweilen sind sie auch unsicher und wissen nicht recht, ob das, was sie tun, so richtig ist. Sie haben dann das Gefühl, daß da auch "eine Art Überkompensation" im Spiel ist. In ihrem Ehrgeiz, es den nicht-behinderten Kommilitonen gleich zu tun, lehnen sie auch jegliche Erleichterungen z.B. bei Prüfungen ab.

In der dritten Gruppe meinen einzelne, daß sie "in gewisser Weise schon ehrgeizig" sind, wenn sie sich bemühen, behinderungsbedingte Informations- und Lernrückstände aufzuholen. "Ich bin schon ehrgeizig, aber ich kann nie so sein wie ich will ... Es hat keinen Sinn, denn so gut und so schnell wie ein nicht-behinderter Student kann ich nie werden, deshalb schraube ich mich zurück", meint ein sehbehinderter Student. Eine körperbehinderte Studentin, deren Behinderung erst im Verlauf des Studiums zum Ausbruch gekommen war, findet, daß sie gelernt habe, Abstriche an ihre persönlichen, hohen Anforderungen zu machen: "Ich weiß, daß es mir besser geht, seit ich da ein Stück weit runter bin, weil es sonst permanent frustrierend ist ... Da war ein Leistungsanspruch, den ich einfach nicht mehr erfüllen kann".

Kennzeichnen diese Aussagen die eine Hälfte dieser Gruppe, so verneint die andere Hälfte ganz unmißverständlich, ehrgeizig im Hinblick auf das Studium zu sein. Beispielhaft hierfür mag die Einstellung eines blinden Lehramtskandidaten sein: "Ich bin nicht so ehrgeizig, daß ich wie andere Behinderte meine, mehr leisten zu müssen als Nicht-Behinderte, um eine Arbeitsplatzchance zu

haben". Es genügt seiner Meinung nach, "einigermaßen gut zu sein". Eine körperbehinderte Studentin legt ihren ganzen Ehrgeiz darauf, selbständig zu werden, so viel wie möglich selber machen zu können. Latent schwingt in diesen Selbsteinschätzungen das Problem und die Erkenntnis der Abnabelung vom Elternhaus und von der Familie mit.

In den letzten beiden Gruppen schätzen sich die Probanden teilweise ähnlich ein wie in der dritten Gruppe, nämlich "in gewisser Weise ehrgeizig zu sein", aber sie sind unsicher und verzagt, wenn sie sich mit ihren nicht-behinderten Kommilitoninnen und Kommilitonen vergleichen. Dann haben sie eher den Eindruck, faul zu sein, aber zugleich wollen sie "es den anderen schon mal zeigen". Sie haben Respekt und Angst vor einer Überforderung ihrer eigenen Leistungsfähigkeit und Belastbarkeit.

"Was ich einmal angefangen habe, führe ich nach Möglichkeit auch zu Ende", erklärte eine seh- und körperbehinderte Studentin, sie gehe auch bis an die Grenzen ihrer Belastbarkeit, aber "bei Überforderung geht alles den Bach herunter und ich verliere Zeit ... Man verliert an Glaubwürdigkeit, wenn das zu oft passiert". Und ein blinder Student schränkt seinen Ehrgeiz mit dem Hinweis ein: "Jemand mit einem dickeren Fell kommt vielleicht besser zurecht, wenn er immer wieder an Mauern stößt." Mit den "Mauern" meint er seine physische und psychische Leistungsfähigkeit und Belastbarkeit. Er fühlt sich permanent unter Zeitdruck, wenn er eine Prüfung nicht schafft und es wäre sehr schlimm, wenn er deshalb das ganz Studium nicht schaffen würde. Für einen anderen, schon mehrfach im Rahmen dieser Darstellung zitierten körperbehinderten Studenten ist "allein die Tatsache, daß man im Rollstuhl sitzen bleibt, wenn keine Anstrengung erfolgt, Grund genug, sich zu motivieren".

Es scheint charakteristisch für die Probanden in diesen beiden Gruppen zu sein, daß sie zwar ihre schwierige Lage erkennen und teilweise sogar recht gut analysieren können, daß sie aber an dem Versuch scheitern oder scheitern müssen, sich selbst aus dieser problematischen Situation zu befreien. Hier muß auch die Hilfe zur Selbsthilfe ansetzen, wenn behinderungsbedingte Nachteile ausgeglichen und behinderten Studierenden die gleichen Chancen wie nicht-behinderten Studierenden eingeräumt werden sollen. Natürlich haben darüber hinaus behinderte Studierende die gleichen individuellen Lern- und Leistungsschwierigkeiten wie nicht-behinderte Studierende auch.

Zufriedenheit

Die Mehrzahl unserer Interviewpartnerinnen und -partner war mit dem bisherigen Studienverlauf mehr oder weniger zufrieden. Und dennoch lassen sich

auch in diesem Punkt tendenziell Unterschiede je nach Gruppenzugehörigkeit beobachten. Vier Fünftel der behinderten Studierenden in der ersten Gruppe sind mit ihrem Studienverlauf "im großen und ganzen" zufrieden, der Rest sogar sehr zufrieden. "Momentan ist nicht mehr herauszuholen" oder "Ich kann mir eigentlich gar nichts mehr wünschen" lauten beispielsweise Antworten von Behinderten in dieser Gruppe. "Der Weg ist zwar steinig", meint eine blinde und chronisch kranke Studentin, "aber die Anforderungen verlaufen in machbaren Grenzen und ich muß ihn nicht allein machen". Anfangs fühlte sie sich unwohl an der Universität, weil sie von der Schule her gewohnt war, "sehr umsorgt zu sein". Jetzt aber findet sie den Zwang und die Notwendigkeit, selbständig zu sein und zu werden, sehr gut. Diesen Zwang und diese Herausforderung der Universität empfinden andere in dieser Gruppe genauso.

Kritisiert dagegen wird, wie es ein körperbehinderter Student, selbst erfahren in der Studienberatung, ausdrückt, daß die Universität nichts tut, sich ihr anzuvertrauen, Rat, Hilfe und Anregung zu holen, Anlehnung zu suchen: "Es gibt Beratungsdienste vielfältiger Art, aber die Universität ist darauf angelegt, daß man möglichst eigenständig arbeitet und wirkt und keine Schwächen zeigt. Ich könnte mir gut ein Klima vorstellen, eine Atmosphäre, die einen anhält, mehr gemeinsam zu machen, die einen auch dazu anhält, bevor ein Problem zum Problem wird, sich Rat und Hilfe zu suchen."

Der Anteil sehr zufriedener Studierender unter den behinderten Studierenden steigt in den Gruppen zwei und drei auf 50% bis 60%, während sich in den Gruppen vier und fünf kaum ein behinderter Studierender findet, der mit seinem bisherigen Studienverlauf sehr zufrieden ist. Im Gegenteil geben in Gruppe vier die Probanden noch vereinzelt, in Gruppe fünf mehrheitlich zu verstehen, daß sie mit dem Verlauf ihres Studiums nicht zufrieden sind. Unzufrieden sind sie dabei vor allem mit sich selbst, ihrer Studienorganisation, daß sie nicht so voran gekommen sind, wie sie sich das vorgestellt haben, daß sie hätten schneller sein wollen oder das nicht geschafft haben, was sie sich eigentlich zum Ziel gesetzt hatten.

4.7 Selbsteinschätzung und Veränderung

Gefragt, ob sie sich im Verlauf ihres Studiums verändert hätten, meinen nur die Gesprächspartnerinnen und -partner in den ersten beiden Gruppen mehrheitlich, daß sie selbstbewußter, selbstsicherer, selbständiger, reifer und gelassener geworden seien. Die Abnabelung von zuhause sei für sie ein lebensnotwendiger, wichtiger Prozeß gewesen. Das habe andererseits, so fügt ein schwer körperbehinderter Student hinzu, aber auch zu neuen Spannungen daheim geführt. Sein Selbstbewußtsein beeindruckte viele nicht-behinderte Kommilitonen, meint ein

engagierter hörbehinderter Student: "Ich sehe mich selber als eine Person, die versucht, anderen Hörbehinderten Mut zu machen, Erfahrungen auszutauschen, auch zuzuhören. Das gibt mir Sinn und Kraft ... du wirst gebraucht". "Ich bin ein Mensch, der sagt", so eine blinde Studentin der Psychologie, "meine Behinderung hat erst einmal mit meiner Leistung nichts zu tun, aber es wird eher dazu führen, daß ich denke, du machst mal ein bißchen mehr, ... irgendwas muß ja da sein, wo du dich bestätigen kannst, das du besser kannst". Eine andere Blinde verweist in diesem Zusammenhang darauf, daß sie gelernt habe, Behinderung nicht nur als Herausforderung zu verstehen, sondern als etwas Natürliches, mit dem man leben kann. Nicht nur für sich selbst habe sie gelernt, sondern sie empfindet es zugleich als Aufgabe der Behinderten, anderen, Nicht-Behinderten ihre Behinderung zu erklären, sie über ihre Behinderung aufzuklären.

Häufig vergleichen die behinderten Studierenden in diesen beiden Gruppen ihr Verhalten in der Schulzeit und in der Schule mit ihrer gegenwärtigen Lebensphase als Student. Kennzeichnend hierfür mag die Darstellung eines körperbehinderten Studenten sein: "In der Schule habe ich es als angenehm empfunden, von Mitschülern getragen zu werden, damals konnte ich auch auf Hilfe warten, heute ist es wichtig für mich, Wege auch mal allein zurücklegen zu können". "Ich bin jetzt in der Situation", umschreibt ein sehbehinderter Student der Psychologie seine Veränderung, "wo ich gelernt habe, ganz gut mit meiner Behinderung umzugehen, wo ich einschätzen kann, was ich leisten und was ich nicht leisten kann und was ich von meinem Leben erwarte."

Schon in der dritten Gruppe ist nur noch vereinzelt von Entfaltung und Stärkung des Selbstbewußtseins, der Selbständigkeit etc. die Rede. Stattdessen weist beispielsweise ein sehbehinderter Student der Rechtswissenschaften darauf hin, daß sich bei ihm seit Beginn seines Studiums eigentlich nichts verändert habe, daß die Universität auch gar keinen Anteil an seiner Persönlichkeitsentwicklung habe. Andere wiederum heben besonders hervor, daß sie im Verlauf ihres Studiums gelernt und erkannt hätten, daß man sich nicht so stark isolieren darf und soll, daß man nicht alles wissen kann und muß, um Kontakt mit anderen, insbesondere mit nicht-behinderten Studierenden, aufzunehmen. Offener seien sie geworden gegenüber anderen Menschen und für andere Gedanken.

Ihr Studium sei bisher geprägt von neuen Erfahrungen im Bereich des Selbständigwerdens, der Abnabelung und Unabhängigkeit von daheim, namentlich von ihrem Vater, der bisher sehr bestimmend in ihrem Leben gewesen sei, von dem sie sehr stark abhängig gewesen sei, beschreibt eine körperbehinderte Studentin ihre Situation. Ihre ebenfalls körperbehinderte Kommilitonin, bei der die Behinderung erst im Verlauf des Studiums diagnostiziert wurde, mußte lernen und sich damit auseinandersetzen, daß sie ihre gewohnte starke Selbstbestimmung

und Selbständigkeit aufgeben und die Abhängigkeit und das Angewiesensein auf die Hilfe anderer akzeptieren sowie den Leistungsanspruch an sich selbst reduzieren muß. Nicht nur für sie gilt es, andere Lebensqualitäten zu entdecken und zu erkennen, daß das Studium nicht alles ist. Diese Veränderungen und Entwicklungen sind möglich, weil die Probanden dieser Gruppe Halt in einem sicheren und festen sozialen Umfeld hatten und haben.

Ausgangs- und Mittelpunkt der Selbsteinschätzung in der vierten Gruppe ist die Behinderung. Aus dieser Perspektive heraus glauben einige Interviewpartnerinnen und -partner, daß sie sich bisher nicht verändert haben. Sie hatten teilweise diese Frage auch nur auf ihr äußeres Aussehen bezogen. Sie weisen es von sich, jemals den Anspruch gehabt zu haben, besser sein zu wollen als die anderen, d.h. die Nicht-Behinderten, auch nicht den Gedanken "jetzt erst recht".

"Ich bin behindert", so sagt ein blinder Student der Informatik, "ich bin bereit, etwas zu geben, aber ich sehe auch nicht ein, warum ich ein Übermensch sein soll ... Es ist sehr schwierig, in der Welt der Sehenden zurechtzukommen. Das ist eine Erfahrung, die man auf ziemlich harte Weise macht, wenn man anfängt zu studieren." Noch zu Beginn seines Studiums habe er weitgehend versucht, seine Behinderung zu ignorieren, erst im Verlauf des Studiums habe er begonnen, sich damit auseinanderzusetzen, gibt ein körperbehinderter Student zu verstehen. Er habe den hohen Erwartungsdruck von seiten der Eltern nicht ausgehalten und das Studium zunächst als Kompensation seiner Behinderung gesehen.

Eine andere körperbehinderte Studentin vermerkt, daß sie im Verlauf ihres bisherigen Studiums gelernt habe, Bedürfnisse und Forderungen zu artikulieren. Sie wolle zunächst immer alles allein machen, bevor sie sich an irgendwelche Institutionen wendet. Aufgrund ihrer Behinderung - sie wurde durch einen Verkehrsunfall querschnittsgelähmt - sei das Studium in den Mittelpunkt ihres Lebens gerückt und deshalb wolle sie darin auch besonders erfolgreich sein. Sie nehme alles, wie es kommt und halte es für unabänderlich und finde sich damit ab.

Eine blinde Amerikanerin in dieser Gruppe meint, daß sie schon in Amerika gesehen habe, daß "das Studieren nicht besser ist als das Nicht-studieren", sie habe gelernt, daß das Studium nicht alles sei und daß anderes vielleicht sogar wichtiger sei. Sie sei schon in den USA "hart" geworden im Durchsetzen ihrer Ideen und Vorstellungen. Sie empfinde es in Deutschland als "Unverschämtheit", wenn sie auf der Straße angesprochen werde, ob man ihr helfen könne. Wenn sie nicht behindert wäre, würde sie auch niemand ansprechen.

Zumindest bei einer qualifizierten Minderheit in der fünften Gruppe kommt immer wieder die Hoffnung zum Ausdruck, sich nicht verändert zu haben, denn man ist ja mit dem, was ist und wie es ist, zufrieden. Es wäre notwendig, so erklärt eine hörbehinderte Lehramtskandidatin, "den Praktikumslehrer auf ihre Behinderung aufmerksam zu machen" und das müßte sie eigentlich selber schaffen. Obwohl ein Computerkurs vor Studienbeginn bei ihm einen erheblichen Schock verursachte, studiert er dennoch das Fach Informatik an dieser Universität, erklärt ein sehbehinderter Student. Das beeinflusse sein Studium auch heute noch sehr. Eine praktische Berufsausbildung wäre für ihn nicht in Frage gekommen. Im Verlauf unserer Darstellung haben wir schon einmal darauf hingewiesen, daß dieser Student im Studium eine Strategie entwickelt hat, den Einsatz und die Nutzung des Computers zu vermeiden. Derselbe Student lehnt trotz erheblicher Schwierigkeiten Kontakte zu und Unterstützung durch Hilfsdienste ab und will stets alles nur alleine machen: "Wenn ich nicht gut zurecht komme, dann kann ich es sowieso nur selber lösen".

Sie habe gelernt, so eine andere körper- und sehbehinderte Studentin, sich nur auf eigene Erfahrungen zu verlassen und nicht auf andere zu hören. Zwar sei er nicht mehr so von der Gedankenwelt daheim geprägt, findet ein körperbehinderter Student, aber manchmal möchte er gern in die Geborgenheit des Elternhauses zurückkehren, denn schon in der Schule habe er aus der Erfahrung mit seinen Mitschülern gelernt, "nichts an sich heranzulassen, sich zurückzuziehen".

Schließlich hebt ein körper- und hörbehinderter Student hervor, daß er durch Führerschein und Auto "gleichberechtigter" in seinem Freundeskreis geworden sei. "Entweder man macht, was die anderen machen und beteiligt sich am Leben oder man sitzt in der Ecke und verkümmert." Der Eindruck drängt sich auf, daß das Selbstbewußtsein und die Selbständigkeit bei den Interviewpartnerinnen und -partnern in dieser Gruppe noch nicht sonderlich ausgeprägt ist.

4.8 Den gleichen Weg wieder gehen - ein kritisches Resümee

In den vorangehenden Kapiteln haben wir sehr ausführlich die Erfahrungen und Erlebnisse, die Einstellungen und Haltungen behinderter Studierender zu ihrem bisherigen Studienverlauf betrachtet. Sie haben positive Erfahrungen mit ihrem Studium, mit den Dozenten und mit ihren Kommilitoninnen und Kommilitonen ebenso gemacht wie weniger positive oder gar negative. Je nach Art der Bewältigung und Akzeptanz ihrer Behinderung fühlen sie sich nicht nur bei der Organisation ihres Studiums, in ihrer Belastbarkeit durch das Studium sowie durch die Bedingungen, mit denen sie im Studium konfrontiert werden, belastet und eingeschränkt, sie sind es auch de facto.

Im Prinzip sind vieler ihrer Erfahrungen nicht anders als die von Nicht-Behinderten. Auf entsprechende vergleichbare Untersuchungen wurde im Verlauf der Darstellung hingewiesen. Durch eine Behinderung können sich die festgestellten Schwierigkeiten und Probleme jedoch potenzieren und sich zu nahezu unüberwindlichen Barrieren auftürmen. So müssen sich behinderte Studierende ihre Zeit anders einteilen, ihren Stundenplan sorgfältiger organisieren und die Grenzen ihrer physischen und psychischen Belastbarkeit berücksichtigen als nicht-behinderte Studierende. Sie möchten selbständig sein und handeln, aber sie sind zugleich auf fremde Hilfe und Unterstützung angewiesen. Sie warten auf Ansprache, spontane Reaktion und Rücksichtnahme auf ihre Bedürfnisse, aber sie werden nicht einmal wahrgenommen im Massenbetrieb heutiger Universitäten und überfüllter Hörsäle.

Wie sehr fühlen sie sich eigentlich in diese "Gemeinschaft der Lehrenden und Lernenden" integriert? Würden sie sich unter den gegebenen Umständen noch einmal für den gleichen Bildungsweg, das Studium als solches, dasselbe Studienfach und denselben Studienort entscheiden? Wie sehen und beurteilen sie ihre weiteren beruflichen Chancen und Perspektiven nach Abschluß ihres Studiums? Wie beurteilen sie den Umgang mit ihrer Behinderung durch ihr soziales Umfeld, die Hochschule und ihre Mitglieder wie die Gesellschaft insgesamt?

In unseren Interviews haben wir unsere Probanden abschließend um die Beurteilung und Einschätzung einiger grundlegender Aspekte des Studiums gebeten. Wir wollten wissen, was nach Auffassung unserer Interviewpartnerinnen und -partner heute im Studium eher gefördert und was eher vernachlässigt wird. Nahezu 60% der behinderten Studierenden geben zu verstehen, daß ihrer Meinung nach gegenwärtig "Ellenbogenmentalität" und "Einzelkämpfertum" an der Universität vorherrschen und eher gefördert werden als andere menschliche Qualitäten. Gefragt seien Durchsetzungsvermögen und Karrierestreben. In diesem Wettkampf haben sie natürlich von vornherein die schlechteren Karten. Sie können diesen Kampf nur unter erschwerten Bedingungen aufnehmen, um mit ihren nicht-behinderten Kommilitonen und Kommilitoninnen Schritt zu halten.

Die Universität sei eine "Fabrik zur Wissensvermittlung", in der man "gradlinig" studieren müsse und nicht "nach rechts und nach links schauen" dürfe, was neben dem eigentlichen Studienfach vielleicht auch noch interessant und sinnvoll ist, d.h. fachübergreifende interdisziplinäre Bildungsinhalte und Kenntnisse (*Schindler 1993, 1994; Barget 1996*). "Es ist wichtiger geworden, sich umfassend fachlich zu bilden und möglichst auch mit einem guten Abschluß zu dokumentieren", faßt ein körperbehinderter Student der Germanistik sein Urteil zusammen. Sein ebenfalls körperbehinderter Kommilitone im Fach Rechtswissenschaften ergänzt: "Ganz massiv gefördert wird der angepaßte, unkritische, gefällige Charakter, der nachdenkliche Mensch dagegen hat nicht mehr viel

Platz an der Universität". Diese Auffassung sei nicht nur seine persönliche, so betont er ausdrücklich, er habe sie in Gesprächen mit vielen Studierenden angetroffen. In manchen Fachbereichen werde es einfach vernachlässigt, so ein anderer Behinderter, "die Studenten als Menschen ernst zu nehmen, als Persönlichkeiten zu betrachten". Es sei "menschenverachtend", wie die Studierenden als "Menschenmaterial" durch das Studium "geschleust werden und aus denen ein bestimmter Anteil herausgesiebt" wird.

Wichtig sei dagegen "eigenständiges Denken und Handeln", aber dies sieht nur etwa jeder 10. unserer Probanden heute an der Universität gefordert und gefördert. Ebenso viele kritisieren ausdrücklich, daß diese Eigenschaften vernachlässigt werden. Eine blinde amerikanische Studentin bezieht die Vermittlung dieser Eigenschaften nur auf ihre amerikanische Universität, während sie hier in Deutschland das Gegenteil erfahre. Allerdings betont sie, daß sie ihre Aussage über die Vereinigten Staaten nur auf ihre Hochschule beziehen könne, von anderen wisse sie nichts. Anstelle von Kreativität wird nach Auffassung vieler behinderter Studierender Disziplin, fachlich wie persönlich, und das "Scheinstudium" gefördert.

Mehr als die Vernachlässigung der vorgenannten Fähigkeiten und Eigenschaften beklagen unsere Interviewpartnerinnen und -partner den Mangel und teilweise gänzlichen Verlust an Solidarität unter den Studierenden. Fast 45%, darunter mehr als 50% aus den ersten beiden Gruppen von Bewältigungsstrategien, finden, Solidarität, Menschlichkeit, das Miteinander und die Kommunikationsmöglichkeiten, aber auch Teamarbeit und zwischenmenschliche Beziehungen "bleiben auf der Strecke". Vor allem "die Randgruppen", so äußert ein Sehgeschädigter, "fallen dabei runter". Ein körperbehinderter Student, der selbst sehr engagiert in einer Selbsthilfegruppe Behinderter tätig ist, bemängelt das fehlende Engagement auch der behinderten Studierenden in diesem Zusammenhang: "Wenn es den Leuten wirklich an die Existenz geht, erst dann setzen sie sich wirklich ein".

Es kann daher nicht sehr verwundern, daß von etwa 40% unserer Interviewpartnerinnen und -partner das Klima an den Hochschulen gegenüber behinderten Studierenden mit "gleichgültig" gekennzeichnet wird. Vier Interviewte umschreiben es sogar mit "Ablehnung" und "Ignoranz" gegenüber Behinderten. "Die Leute schauen oft bewußt weg, weil sie mit der Behinderung nicht umgehen können", beschreibt eine Körperbehinderte ihre Erfahrungen. Die Studenten seien, so lauten einige Stimmen, auch nur "ein Spiegelbild der Gesellschaft allgemein". Dies sei auch die Folge eines "Scheuklappenstudiums" vieler Studenten, meint eine körperbehinderte Studentin. Ihr sehgeschädigter Kommilitone erläutert dieses Phänomen mit "Eigenbrötlertum", indem "jeder seinen Kram durchzieht" und weder "rechts" noch "links" neben sich etwas wahrnimmt. In

das "Karrierestreben" passen Behinderte wie alle anderen Minderheiten nicht hinein und werden entsprechend behandelt. Sein blinder Kommilitone ergänzt, daß wohl niemand direkt etwas gegen Behinderte habe, aber der "Egoismus" der einzelnen "schlägt sich in Unfreundlichkeit nieder".

Gut jeder dritte Interviewpartner empfindet die Einstellung der Hochschule zu Behinderten als "neutral", weder behinderten-freundlich noch behinderten-feindlich. Einige allerdings meinen, daß die Haltung der Hochschulen tendenziell "abweisend" sei. Vielfach sei die Einstellung und Haltung auch geprägt von Unkenntnis über das gesamte Thema "Behinderung". Dementsprechend befürchtet ein körperbehinderter Student der Germanistik, daß das teilweise "noch aufgeschlossene Klima in Richtung Kostenrechnung" gehen könnte. "Ich fürchte, daß irgendwann die Kosten, die wir (Behinderte) verursachen, in eine gesamtwirtschaftliche Kosten-Nutzen-Rechnung eingebracht werden könnten. Ich rechne fest damit, daß so etwas eintreten wird, und dann wird es sehr haarig werden und dann können wir uns nur warm anziehen". Abgesehen von einigen Andeutungen hat sich sonst keiner unserer Interviewpartnerinnen und -partner so pessimistisch geäußert, aber die Einschätzung ihrer beruflichen Perspektiven, wie weiter unten zu zeigen sein wird, verbunden mit der generellen Arbeitssituation können solche Befürchtungen durchaus stützen.

Ungefähr je ein Drittel unserer Probanden fühlt sich denn auch an der Universität nicht benachteiligt, aber auch nicht bevorzugt behandelt oder meint, daß behinderte Studierende zuvorkommend behandelt werden. Insbesondere in zentralen Einrichtungen wie Studentenkasse, Mensa oder Bibliotheken sei das Personal hilfsbereit, z.B. bei der Verlängerung von Ausleihfristen u.ä. Etwa 10% der Befragten finden, daß sie bevorzugt behandelt werden, obwohl, wie einige ergänzend hinzufügen, sie das gar nicht wollen. Sie erwarten Aufmerksamkeit und Kenntnisnahme, auch Berücksichtigung ihrer Behinderung, aber sie wollen daraus keine Vorteile gegenüber ihren nicht-behinderten Kommilitoninnen und Kommilitonen ziehen. Die Gewährung behinderungsbedingter Nachteilsausgleiche, etwa Zeitverlängerung bei der Anfertigung schriftlicher Hausaufgaben, Klausuren, Umwandlung schriftlicher in mündliche Prüfungen und vice versa etc., werden in diesem Sinne nicht als Bevorzugung oder Bevorteilung angesehen. Sie versetzen den behinderten Studierenden, unter Berücksichtigung seiner spezifischen Bedürfnisse, in die Lage, die gleichen Leistungen zu erbringen wie seine nicht-behinderten Kommilitoninnen und Kommilitonen. Insoweit muß auch eine unbürokratische Gewährung solcher Nachteilsausgleiche eine Selbstverständlichkeit sein.

Ungeachtet dieser Erfahrungen und Einschätzungen würden drei von fünf unserer Probanden, aber nur jeder dritte aus den Gruppen vier und fünf unserer Verhaltensmuster, wieder denselben Studiengang wählen, wenn sie sich noch

einmal für ein Studium entscheiden müßten. Sie würden es "jederzeit" tun, weil sie mit ihrem gewählten Fach "sehr zufrieden" sind. Gut 20% würden auf jeden Fall oder vielleicht das Fach wechseln, zumindest das Nebenfach oder die Schwerpunktsetzung innerhalb ihres Studienganges bzw. ihrer Fachrichtung. 10% würden einiges anders machen, sich mehr Zeit lassen bis zum Vordiplom, sich vorher wenigstens über Alternativen zum Studium informieren, den Behindertenbeauftragten und die Beratung früher konsultieren oder an einer Fachhochschule anstatt an der Universität studieren. Nur sechs Gesprächspartnerinnen und -partner, alle aus den letzten beiden Gruppen, würden eine praktische Berufsausbildung einem Studium vorziehen oder sind unschlüssig, welchen Weg sie einschlagen sollten.

Ähnlich verhält es sich im Hinblick auf die Wahl der Hochschule bzw. des Hochschulstandortes. Auch unter diesem Aspekt würden über 50% wieder dieselbe Hochschule wählen, während etwa 20% einer anderen Hochschule den Vorzug geben würden. Die Gründe für einen solchen Wechsel liegen zum einen im möglichen Wechsel von der Universität an eine Fachhochschule, weil man eine kleinere, überschaubarere Hochschule für vorteilhafter hält, auch wenn damit die Aufgabe des familialen und sozialen Umfeldes verbunden wäre. Ein weiterer Grund liegt im Studienfachwechsel in Verbindung mit einer anderen Universität, an der dieser Studiengang angeboten wird.

Im Rahmen unserer Interviews haben wir auch ein Thema angesprochen, das gerade in den letzten Jahren wieder verstärkt an Aktualität gewonnen hat. Gemeint ist die verbale oder auch handgreifliche Belästigung Behinderter, sei es ganz allgemein in der Öffentlichkeit, sei es vielleicht auch an der Hochschule. Immerhin sagen drei von fünf Interviewpartnerinnen und -partnern, daß sie bisher noch nicht belästigt oder bedroht worden sind. Aber ebenso geben 15% sehr deutlich zu verstehen, daß sie Angst vor möglichen Belästigungen haben, weil sich das Klima in der Öffentlichkeit verschlechtert habe. Sie trauen sich abends nicht mehr allein auf die Straße, meiden bestimmte Wege und Räume oder haben Angst, es könnte etwas passieren, weil sie relativ viel Kontakt zu Ausländern haben. Bemerkenswert jedoch erscheint, daß 25% oder jeder vierte Interviewpartner berichtet, daß sie im Verlauf ihres bisherigen Lebens schon einmal oder auch wiederholt verbal belästigt oder bedroht oder sogar - dies trifft auf insgesamt 10% unserer Probanden zu - tätlich angegriffen worden sind. Zwei behinderte Studentinnen bemerken nur, daß sie hierüber nicht näher sprechen möchten. Ein blinder Student erzählt, daß er auf offener Straße getreten und geschlagen worden sei. Körperbehinderte wiederum machten die Erfahrung, daß man sie aus dem Rollstuhl zerren oder mit dem Rollstuhl umwerfen wollte. Für einen Gehörlosen ist es sicherlich genauso verletzend und diskriminierend, wenn die Gebärdensprache als "Affensprache" bezeichnet wird. Die verbalen Attacken gipfelten in Äußerungen wie "So was wie dich hätte es unter

Hitler nicht gegeben", "Unter Hitler hätte man solche Krüppel vergast" oder "Ich habe mein Leben lang für das Gesunde gekämpft und nicht für das Verfaulte".

Trotz dieser kritischen Einschätzungen, Einstellungen und keineswegs immer positiven Erfahrungen fühlen sich zwei Drittel unserer Interviewpartnerinnen und -partner sowohl im Hinblick auf das Studium als auch sozial mehr oder weniger integriert. Integration ist bekanntermaßen keine Einbahnstraße, auf der lediglich die Nicht-Behinderten auf die Behinderten zugehen und sie in ihre Gemeinschaft aufnehmen. Auch die Behinderten müssen ihren Teil zu ihrer Integration beitragen. Weniger Schwierigkeiten mit ihrer Integration haben daher jene Behinderten, die gelernt haben, sich mit ihrer Behinderung zu identifizieren und selbstbewußt mit ihr umgehen können, wie es für die erste Gruppe unserer Verhaltensmuster kennzeichnend ist. "Ich kann mich auch selber ganz gut integrieren", meint eine blinde Lehramtskandidatin aus der ersten Gruppe, "ich rühre mich schon, wenn mir etwas nicht paßt, ... man braucht schon ein gewisses Selbstbewußtsein". Sie wollen keineswegs mit ihrer Behinderung "immer im Mittelpunkt" stehen, sondern gern auch einmal "der kritische Beobachter" sein, wie sich eine andere blinde Studentin ausdrückt, "der gerne mal in die Mitte springt, ein bißchen agiert und wieder die Mitte verläßt". Behinderte aus dieser ersten Gruppe fühlen sich persönlich oft voll integriert, im Studium wie auch sozial, aber sie haben das Problem, auf der einen Seite "Hilfe anzunehmen" und auf der anderen Seite den "Stolz, alles selber machen zu wollen". "Das Handicap ist da und man muß sich jeden Tag aufs neue damit auseinandersetzen", kommentiert ein anderer sehgeschädigter Student seine Integration.

Nicht voll integriert fühlen sich vornehmlich Interviewpartnerinnen und -partner aus der zweiten Gruppe, "weil es einfach zwei Welten sind, in denen die Behinderten und die Nicht-Behinderten leben". "Es hat sich viel geändert in letzter Zeit", sagt eine körperbehinderte Studentin, "aber die Behinderung kann nicht aufgehoben werden". Ihre Auffassung teilen insbesondere die Gehörlosen. Ihre Probleme sind gelöst und aufgehoben, sobald durch die Gebärdensprache zwischen diesen beiden Welten eine Brücke geschlagen wird.

Probanden der dritten Gruppe haben vor allem mit ihrer sozialen Integration noch größere Schwierigkeiten, während sie sich im Studium durchaus integriert fühlen. Von den wenigen behinderten Studierenden aus der vierten und fünften Gruppe, die sich mehr oder weniger an ihrer Hochschule integriert fühlen, weist nur eine blinde und zugleich schwerhörige Studentin darauf hin, daß sie wegen des Problems der Integration den Hochschulort gewechselt habe. An ihrem früheren Hochschulort, einem Zentrum für Sehgeschädigte, sei man zwar im Kreis der Behinderten integriert, aber "die sind weitestgehend unter sich".

Mehrheitlich finden sich die behinderten Studierenden der vierten und fünften Gruppe "eher nicht" oder "überhaupt nicht" integriert. Ein blinder Student der Informatik nennt seine Gründe unmißverständlich: "Ich bin immer der, der besondere Sachen braucht, der seinen Computer auspacken muß, der einen Sehenden braucht, der sich auf meine Mathematikschrift einstellen muß, derjenige, der langsamer ist, der nicht so viele Bücher hat; also ich fühle mich schon noch isoliert". Für ihn wie für viele andere behinderte Studierende aus diesen beiden letzten Gruppen türmen sich die behinderungsbedingten Schwierigkeiten, die Nachteile und Defizite zu scheinbar unüberwindlichen Barrieren auf zwischen ihnen und ihren nicht-behinderten Kommilitoninnen und Kommilitonen. Hier muß die Hilfe für behinderte Studierende einsetzen, aber auch bei den nicht-behinderten Studierenden muß um Verständnis, Aufmerksamkeit und Hilfsbereitschaft geworben werden.

Ein letzter Aspekt zielt über den Abschluß des Studiums hinaus: Was fange ich mit meinem Abschluß an, wie sind meine Chancen auf dem Arbeitsmarkt als behinderter Hochschulabsolvent? Daß sie eine praktische berufliche Tätigkeit mit ihrer Behinderung ausüben können und wollen, haben viele unserer Interviewpartnerinnen und -partner durch eine betriebliche oder vollzeitschulische Berufsausbildung vor dem Studium bzw. während des Besuchs der gymnasialen Oberstufe nachgewiesen. Immerhin 17 von 63 Probanden (27%) haben vor Studienbeginn eine Berufsausbildung abgeschlossen, drei von ihnen haben eine zweite Ausbildung vorzeitig wieder abgebrochen (vgl. Tab. 8). Bei Körperbehinderten handelte es sich vorwiegend um Ausbildungen zu Bank-, Büro- und Datenverarbeitungskaufmann bzw. -kauffrau, zur Steuerinspektorin oder zum Mechaniker bzw. Mikroelektroniker. Gehörlose haben neben dem Erwerb der Hochschulreife eine Ausbildung zum physikalisch-technischen Assistenten abgeschlossen. Blinde wiederum haben entweder mit dem Abschluß der Mittleren Reife oder nach Abschluß der Schule die Qualifikation zum Telefonisten oder Stenotypisten erworben.

Die Erfahrungen während der Ausbildung waren bei vielen von ihnen keineswegs nur positiv. Das Thema Behinderung, insbesondere offensichtlich bei behinderten Frauen, war unter den Kolleginnen und Kollegen tabu, die Behinderten wurden mit einem gewissen Argwohn und Zurückhaltung betrachtet, stießen bei Bankkunden am Schalter auf Ablehnung, wurden für dumm gehalten oder ihre Behinderung mit einer geistigen Behinderung gleichgesetzt. Den Weg ins Studium haben sie gewählt, weil ihnen die erlernte Tätigkeit zu stupide und eintönig war oder weil sie von vornherein diese Ausbildung nur als Übergangsphase zum Studium angelegt hatten. Eine blinde amerikanische Studentin, die gerne eine praktische handwerkliche Tätigkeit erlernt hätte, berichtet, daß es in den Vereinigten Staaten besonders schwierig sei, als Behinderte eine bezahlte

oder auch nur eine ehrenamtliche Tätigkeit zu finden. Man müsse unbedingt besser qualifiziert sein als Nicht-Behinderte.

Tab. 8: *Berufe behinderter Studierender vor und während des Studiums*

Behinderungsarten Probanden insg.: n=63		Berufsausbildung			während des Studiums			
		Schulabschluß		abge- brochen	erford. Praktika		Jobben	
		zus. mit	nach		abge- schl.	noch offen*	ja	nicht mgl.
sehge- schäd. n=24	blind n=16	2	2	1	5	1	5	3
	sehbeh. n=8	1		1	1	2	2	1
hörge- schäd. n=14	schwerh. n=8		2		1		2	3
	gehörlos n=6	3			1		3	
körpergeschäd. n=25		1	7		5	5		3

* vorgeschriebene oder freiwillige Praktika

Wie aus Tabelle 8 hervorgeht, hat ein Drittel unserer Interviewpartnerinnen und -partner im Verlauf ihres Studiums entweder vorgeschriebene Praktika bereits absolviert oder muß diese noch absolvieren. Einige wollen auch freiwillig ein Praktikum einschleusen, um sich zu "testen" und "in die Berufspraxis hineinzuschnuppern". Sehgeschädigte stehen offenbar häufiger als andere Behinderte vor dem Problem, einen geeigneten Praktikumsplatz zu finden oder ihr Pflichtpraktikum anerkannt zu bekommen, weil sie verschiedene Aufgaben im Rahmen dieses Praktikums nur mit Hilfe einer sehenden Assistenz erbringen können. Diese Praktika zeigen den Behinderten die Grenzen ihrer Einsatzmöglichkeiten, die Schwierigkeiten und Probleme beim Umgang mit Schülern, Patienten und Klienten. Sie können aber auch Erfahrungen und Erlebnisse vermitteln, die die behinderten Studierenden in ihrer Studienfachwahl bestärken. Sehgeschädigte Lehramtskandidatinnen und -kandidaten erhalten nicht selten aufgrund ihrer behinderungsbedingten besonderen Arbeitstechniken und didaktischen Erfordernissen ein sehr positives feedback von Schülern und Schülerinnen in Grundschulklassen.

Es kommt aber auch vor, daß sich behinderte Praktikanten mit großen Ressentiments konfrontiert sehen. Man bestreitet ihnen zwar nicht eine gewisse fachliche Kompetenz, aber man stellt von vornherein in Frage, daß sie die erforderlichen Leistungen auch tatsächlich erbringen können. Es scheint, daß in pädagogischen und psychologischen Studiengängen die behinderten Praktikantinnen und Praktikanten selbst von ihren nicht-behinderten Kolleginnen und Kollegen zum Objekt, zum Patienten gemacht werden. Verständlich, daß derartige Praktika keinen positiven Eindruck bei den Studierenden hinterlassen. Praktika erfüllen aber offenbar auch ihren eigentlichen Zweck, Behinderte bei potentiellen Arbeitgebern nicht nur bekannt zu machen, sondern auch von der Leistungsfähigkeit und dem Engagement der Behinderten zu überzeugen, so daß sich reale Berufschancen nach Abschluß des Studiums daraus ergeben (*Klaus 1991*).

Bekanntlich gehen heute mehr als 60% aller Studierenden neben ihrem Studium einer beruflichen Tätigkeit nach. Grund hierfür ist nicht immer nur die Sicherstellung existenzieller Lebensnotwendigkeiten, man möchte sich dadurch auch Annehmlichkeiten des täglichen Lebens finanzieren. Die Intentionen behinderter Studierender sind in dieser Hinsicht nicht anders als die ihrer nicht-behinderten Kommilitoninnen und Kommilitonen. Allerdings setzt ihnen ihre Behinderung oftmals Grenzen. Sie finden nahezu zwangsläufig weit seltener und schwieriger einen Ferienjob als Nicht-Behinderte. Gut 15% unserer Probanden, fast ausschließlich aus den ersten beiden Gruppen unserer Verhaltensmuster, geben an, daß sie sich während des Studiums durch Jobben Geld verdienen. Die Palette ihrer Tätigkeiten reicht dabei von Arbeiten in der Gastronomie, über Mitarbeit in der Verkehrsplanung, als freier Mitarbeiter beim Hörfunk, bis hin zur Tätigkeit als Tutorin an der Hochschule, Nachhilfestunden oder Übertragungsarbeiten in Punkttschrift für ein integratives Gymnasium. Die größten Schwierigkeiten haben hier anscheinend die Körperbehinderten, eine solche Gelegenheitsarbeit zu finden, während sich Seh- und Hörgeschädigte offenkundig leichter tun bei der Suche nach einer passenden Beschäftigung.

Auf der anderen Seite stellen gut 10% unserer Interviewpartnerinnen und -partner - ausschließlich aus den Gruppen vier und fünf - fest, daß sie neben ihrem Studium nicht jobben könnten. Ihr Studium sei so zeitaufwendig, sie bräuchten die Zeit für Vor- und Nacharbeiten von Lehrveranstaltungen und das Anfertigen von Hausarbeiten etc. Sie haben auch Angst davor, bei einer Bewerbung ihre Behinderung anzugeben. Sie fürchten, den Job dann nicht zu bekommen. Wenige, namentlich aus der ersten Gruppe, führen in diesem Zusammenhang die physische Belastung durch ihre Behinderung an, die ein Jobben neben dem Studium nicht erlaubt.

Nüchtern und wenig optimistisch geht der Blick der behinderten Studierenden über das Ende ihres Studiums hinaus in das Erwerbsleben. Kaum 10% unserer

Probanden beurteilen ihre Berufschancen und Erwerbsmöglichkeiten nach Abschluß ihres Studiums als gut bis sehr gut. Behinderte Studenten der Rechtswissenschaften und Gehörlose aus den ersten beiden Gruppen sind es, die meinen, daß sie noch gute Arbeitsmarktchancen aufgrund ihres Studienfaches oder aber wegen der besonderen Nischen in ihrem Behindertenbereich haben. Je ein Drittel unserer Interviewpartnerinnen und -partner beurteilt seine Arbeitsmarktchancen als "schlecht" oder zumindest als "schwer abschätzbar". Viele hoffen ganz einfach, daß sich ihnen doch eine Chance eröffnet, weil schließlich auch früher schon Behinderte aus ihrem Fachbereich ziemlich problemlos untergekommen sind. Diese Auffassung wird speziell in Kreisen der Sehgeschädigten vertreten.

Sehen die einen, eher den beiden letzten Gruppen zugehörig, ihre spätere Arbeitslosigkeit als unabdingbar an und erwägen schon jetzt ein eventuelles Zweitstudium, so lassen sich andere aus diesen Gruppen aufgrund dieser Perspektiven mehr Zeit im Studium nach dem Motto "Besser studieren als gar nichts zu tun haben". Demgegenüber wollen behinderte Studierende, vornehmlich aus den ersten beiden Gruppen, sich den generell schlechten Aussichten durch eine gezielte Schwerpunktsetzung in ihrem Studienfach anpassen und so vielleicht doch noch ihre Chancen verbessern. Schließlich sind noch diejenigen erwähnenswert, die in ihrem speziellen Fachbereich, in der Regel sozialpädagogische, psychologische und sozialwissenschaftliche Fächer, in ihrer Behinderung einen Vorteil sehen, weil sie für entsprechende Einrichtungen die persönliche Erfahrung und den Umgang mit einer Behinderung einbringen können.

Mehr als 50% allerdings gibt an, daß sie sich von den gegenwärtigen Arbeitsmarktperspektiven nicht beunruhigen lassen. Wiederum mehr als die Hälfte von ihnen macht sich auch "keine Gedanken" über ihre berufliche Zukunft.

Eindeutig ist das Votum, wo sich behinderte Studierende am ehesten einen Arbeitsplatz vorstellen können oder wünschen. Mehr als 50% aller Probanden nennt den Öffentlichen Dienst. Ein wesentliches Motiv hierfür dürfte die erwartete größere Arbeitsplatzsicherheit sein. Je zur Hälfte den Öffentlichen Dienst oder die private Wirtschaft als Alternative nennen jene 15% der behinderten Studierenden, die sich einen Arbeitsplatz in Wissenschaft und Forschung vorstellen können. Nur halb so viele behinderte Studierende wie für den Öffentlichen Dienst interessieren sich für eine Tätigkeit in der privaten Wirtschaft. Eine selbständige Tätigkeit liegt für fünf unserer Probanden im Bereich der Möglichkeiten, insbesondere für Studierende der Rechtswissenschaften. Etwa 15% der Interviewpartnerinnen und -partner sehen für sich Arbeitsmöglichkeiten im Medienbereich, insbesondere eine journalistische Tätigkeit bei Zeitungen und im Hörfunk. Ausdrücklich weisen zwar nur relativ wenige in diesem Zusammenhang darauf hin, bekannt ist diese Ansicht und dieses Phänomen jedoch aus

Erfahrungsberichten zahlreicher erwerbstätiger Behinderter: der Behinderte muß besser sein, er muß und sollte "mehr Qualifikationen aufweisen" als ein Nicht-Behinderter, "um sich durchsetzen zu können". "Man steht unter dem Druck, besonders gut zu sein als Behinderter. Entweder man ist es oder man ist ein 'bemitleidenswerter Wurm'". Überzeugungen wie diese, zudem geäußert von Behinderten aus der ersten Gruppe, sollten nachdenklich stimmen. Wenn sie die Erwartungen der Behinderten an eine Beschäftigungsmöglichkeit prägen und beeinflussen, dann überraschen die relativ düsteren Perspektiven dieser Menschen im Hinblick auf ihre Zukunft nicht.

Realistisch erscheinen die Lebensziele behinderter Studierender. Sie wollen sich ihren "Lebensunterhalt selber verdienen", "nicht ständig abhängig sein", "nicht gleich in Rente" gehen nach der Ausbildung. Sie wollen keine Schmarotzer sein, sondern ihren "Beitrag zur Gesellschaft leisten". Sie wollen ihren Lebensunterhalt lieber selber verdienen, auch wenn ihnen "ein festes, ausreichendes Einkommen ohne Gegenleistung" garantiert würde. Allenfalls einige wenige aus der fünften Gruppe träumen von einer beruflichen Karriere mit einem großen Einkommen. Karriere ist für sie "nicht wichtig", "für sie als Behinderte illusorisch", aber sie sind bereit, "Verantwortung zu übernehmen".

5 Ausblick und Empfehlungen

Die voranstehenden Ausführungen haben das Studienverhalten und die Studienorganisation behinderter Studierender, gestützt auf zahlreiche authentische Aussagen, sehr differenziert und detailliert dargestellt. Diese Präsentation der Ergebnisse unserer qualitativen Interviews war notwendig, um aus der Breite und Vielfalt der Aussagen und Eindrücke, der persönlichen Erfahrungen und Erlebnisse sowie der Einstellungen und Einschätzungen die übergreifenden allgemeinen Tendenzen und Aspekte sichtbar zu machen. Als Raster dienten uns dabei zum einen die eingangs ausführlich dargestellten "Hypothesen", zum anderen die Einteilung unserer Interviewpartnerinnen und -partner in fünf Gruppen von Bewältigungsstrategien bzw. Verhaltensmuster, wie wir sie aus den komplexen, umfassenden Interviews herauskristallisiert haben. Wir haben deutlich gemacht, daß es ungeachtet der spezifischen Eigenheiten einer bestimmten Behinderung Verhaltensweisen und Einstellungen im Umgang mit einer Behinderung gibt, die über die hier untersuchten Behinderungsarten hinweg gleichermaßen Geltung zu haben scheinen.

Ausgehend von der Hypothese, daß die Bewältigung und Akzeptanz einer Behinderung und der Umgang mit einer Behinderung nicht erst in der Phase der Adoleszenz, sondern schon weit früher grundgelegt und geprägt werden, haben wir nicht nur die Phase des Studiums ausführlich analysiert und dargelegt,

sondern darüber hinaus jene Lebensphase in Familie und Schule in unsere Analyse einbezogen, soweit dies uns für unsere Untersuchung notwendig und wichtig erschien.

Es war unsere Absicht, mit Hilfe der Einteilung in verschiedene Bewältigungsstrategien bzw. Verhaltensmuster die Fülle unseres Materials auf allgemeine Strukturprinzipien hin zu analysieren und zu ordnen sowie das Material insgesamt transparenter zu machen. Unsere Gruppierungen nach verschiedenen Bewältigungsstrategien stellen keine Werturteile dar. Sie sollen vielmehr helfen und dazu beitragen, den Blick ein wenig weg von der klassischen Einordnung der Behinderten nach bestimmten Behinderungsarten hin zu den eigentlichen Schwierigkeiten und Problemen zu lenken, um so besser und gezielter Hilfe und Unterstützung anbieten zu können. Insoweit diesen Strategien allgemein menschliche Verhaltensweisen zugrunde liegen, können sie analog auch auf Nicht-Behinderte angewendet werden und so Vergleiche zwischen Behinderten und Nicht-Behinderten ermöglichen. Behinderung wird so nicht mehr als ein andersartiger Zustand verstanden, sondern nur mehr als eine unterschiedliche Form menschlicher Existenz.

Es genügt nicht, den Blick darauf zu richten, die äußeren Rahmenbedingungen für behinderte Studierende zu verändern und zu optimieren, bauliche, technische und organisatorische Maßnahmen zu treffen, ohne die Persönlichkeit des Behinderten zu berücksichtigen. Maßnahmen dieser Art sind zwar notwendig und wichtig, aber sie helfen einem Behinderten wenig, der sich noch sehr mit der Handhabung und der Akzeptanz seiner Behinderung auseinandersetzt. Unter dieser Prämisse haben wir nachfolgend aus unseren Ergebnissen 10 Empfehlungen abgeleitet.

5.1 Grundlegende Empfehlungen

5.1.1 Gesellschaftliches Umdenken

Die erste Empfehlung knüpft an das Wort des ehemaligen Bundespräsidenten R. von Weizsäcker an, das wir in der Einleitung zu dieser Studie ausführlich zitiert haben, "es ist normal, behindert zu sein". Wie schwer das ist, hat die Darstellung unserer Ergebnisse an vielen Stellen immer wieder deutlich werden lassen. Die behinderten Studierenden wollen weder eine Bevorzugung oder "Bevorteilung", aber ebenso wenig eine Benachteiligung. Sie wollen kein Mitleid, aber die Gleichgültigkeit an der Universität wie in der Öffentlichkeit ganz allgemein ihnen gegenüber macht sie ebenso sehr erschrocken. Sie konstatieren Hilflosigkeit und Gedankenlosigkeit, wo sie Spontaneität und natürliche Aufmerksamkeit erwarten.

Die erste Empfehlung ist demzufolge auch ein ernster Appell an die Hochschule als Gemeinschaft der Lehrenden und Lernenden insgesamt, obwohl das Schwinden und Auseinanderbrechen gerade dieser Gemeinschaft nicht zuletzt auch von Interviewpartnerinnen und -partnern in unserer Untersuchung bedauernd festgestellt wird. So wie die Gesellschaft als ganze lernen muß, daß es unterschiedliche Formen menschlicher Existenz gibt, Menschen mit und ohne Schädigung eines Sinnes- oder Körperorgans, die gleichberechtigt als Menschen nebeneinander und miteinander leben, so muß die Hochschule als Spiegelbild dieser Gesellschaft lernen, daß es normal ist, als Behinderter zu studieren. Es ist die Aufgabe aller Mitglieder dieser Gemeinschaft Hochschule, Menschen mit Behinderungen in ihre Gemeinschaft zu integrieren. Das Diskriminierungsverbot des Grundgesetzes, wie es in Artikel 3 verankert ist, ist erst verwirklicht, wenn, wie in unserem Fall, behinderte Studierende in der Gemeinschaft der Lehrenden und Lernenden als gleichberechtigte und gleichwertige Mitglieder anerkannt und behandelt werden.

5.1.2 Professionelle Beratung

Die zweite Empfehlung ist zugleich die wichtigste und zentrale Empfehlung überhaupt. Sie geht aus von den verschiedenen Bewältigungsstrategien und Verhaltensmustern in der Akzeptanz und im Umgang mit einer Behinderung, wie wir sie anhand unserer differenzierten Interviews herausgefunden haben. Die Behinderten setzen sich mit ihrer Behinderung auseinander und müssen dies täglich aufs neue tun, sie wollen und müssen die Grenzen ihrer Fertigkeiten und Fähigkeiten, ihrer Möglichkeiten und Chancen kennenlernen und ausloten. Je mehr und je besser sie ihre Behinderung als Teil ihrer Persönlichkeit, ihrer Identität begreifen und verstehen, um so besser können sie sich in ihr soziales und universitäres Umfeld integrieren.

Dieser Prozeß ist für viele Behinderte ohne fremde Hilfe und Unterstützung kaum zu leisten. Hierzu bedarf es eines qualifizierten professionellen, d.h. psychologisch geschulten Personals, das den behinderten Studierenden Mut zuspricht, ihr Selbstbewußtsein stärkt, ihre Selbständigkeit fördert und sie in die Lage versetzt, ihre Studienzeit optimal zu nutzen. Unsere Einteilung in verschiedene Gruppen von Bewältigungsstrategien und Graden der Akzeptanz der Behinderung kann für das Beratungs- und Hilfspersonal bei ihrer Arbeit mit behinderten Studierenden von großer Bedeutung sein.

Es müssen Instrumentarien entwickelt werden, die die Berater in die Lage versetzen, behinderte Studierende entsprechend ihrer Zuordnung zu einer der Gruppen von Bewältigungsstrategien zu identifizieren. Die Universität sollte für eine kontinuierliche Fort- und Weiterbildung dieses Personenkreises sorgen. Sie be-

nötigen eine Ausbildung im Erkennen der wirklichen Schwierigkeiten, Probleme und besonderen Bedürfnisse von behinderten Studierenden, um sie qualifiziert beraten zu können und sie an die jeweils "richtigen" Experten weiterzuvermitteln. Diese Experten sollen dann die individuellen Bedürfnisse und Optionen mit den Betroffenen erörtern, die einzelnen Schritte planen und auch bei der Umsetzung behilflich sein. Das starke Bestreben der behinderten Studierenden nach Selbstbestimmung und Integration in die Welt ihrer nicht-behinderten Kommilitoninnen und Kommilitonen erfordert Einfühlungsvermögen und Verständnis für die Bedürfnisse und Erfahrungen behinderter Studierender, um sie im Bedarfsfall im Bemühen um universitäre Gleichberechtigung zu unterstützen, aber auch zu respektieren, daß behinderte Studierende so wie Nicht-Behinderte, Entscheidungen selbständig treffen wollen.

5.1.3 Reformen im Vorfeld des Studiums

Wie unsere Untersuchung gezeigt hat, werden das Studienverhalten und die Studienorganisation behinderter Studierender durch die Erfahrungen im Umgang mit der Behinderung und ihre Akzeptanz sowie Bewältigung durch Elternhaus und Schule geprägt, wenngleich auf den Bereich Schule nur sehr pauschal eingegangen werden konnte. Wenn wir den behinderten Studierenden tatsächlich helfen wollen, dann muß Unterstützung und Beratung bereits in der Schulzeit und nicht zuletzt im Elternhaus beginnen. Dies erfordert auch ein Umdenken in der Familien-, Sozial- und insbesondere der Schullaufbahnberatung sowie generell in der Einstellung der Gesellschaft zu Behinderten. Die Hilfe und Unterstützung muß bei der individuellen Auseinandersetzung, der Akzeptanz und Bewältigung sowie im Umgang mit der Behinderung ansetzen.

5.2 Empfehlungen zur Orientierung und Organisation

5.2.1 Studienvorbereitung und -orientierung

Neben diesen eher grundsätzlichen Empfehlungen erscheint eine Reihe spezieller Empfehlungen bedenkenswert. Es hat sich gezeigt, daß mindestens jeder fünfte Interviewpartner rückblickend feststellt, daß es besser gewesen wäre, wenn man ein anderes Studienfach oder zumindest andere Nebenfächer gewählt hätte. Offenkundig merken behinderte Studierende erst zu einem relativ fortgeschrittenen Zeitpunkt, daß ihre Studienfachwahl keineswegs optimal war. Sie wagen dann aber anscheinend nicht mehr, noch einen Wechsel vorzunehmen, um nicht zusätzlich Zeit zu verlieren. Außerdem haben viele unserer Probanden dargelegt, daß die Studien- und Berufsberatung in der Schule unzureichend war, sogar oftmals überhaupt nicht stattgefunden hat. Wiederholt klagen behinderte

Studierende, daß ihnen nur zu Studiengängen geraten wurde, die seit langem als "typische" Studiengänge für Behinderte bekannt sind und sich dabei als solche bewährt haben. Das Dilemma einer mangelhaften Studien- und Berufsberatung sowie einer unzulänglichen Vorbereitung auf das Studium in der Sekundarstufe ist hinlänglich als allgemeines Problem von Gymnasiasten bekannt.

Eine umfassende qualifizierte Vorbereitung und Beratung erscheint für behinderte Studienbewerber besonders wichtig. Die Beratung sollte in der Lage sein, mit dem behinderten Ratsuchenden zusammen und möglicherweise unter Hinzuziehung weiterer Experten auszuloten, ob Studienfachwünsche und -vorstellungen des Ratsuchenden nicht doch realisiert werden können, auch wenn oder gerade weil sie die eingefahrenen "typischen" Wege verlassen wollen. Die Beratung muß abwägen und feststellen können, ob und wie bestimmte Anforderungen eines Studienfaches unter Berücksichtigung einer Behinderung studierbar sind. Dazu gehört auch, eine entsprechend geeignete Universität ausfindig zu machen und zu empfehlen. Das wiederum setzt ein funktionierendes Informationssystem voraus.

Zu diesem System gehören neben der Informationsbeschaffung durch elektronische Informations- und Kommunikationssysteme sowohl eine umfassende und rechtzeitige Orientierung und Studieneinführung am potentiellen Hochschulstandort als auch eine hochschulübergreifende, regional gestreute Einführung in Grundlagen des Studiums, wie sie bereits vereinzelt angeboten werden. Vorbild hierfür könnten u.a. die in den Vereinigten Staaten bekannten "summer schools" für Behinderte sein.

Es muß von behinderten Studienbewerbern als diskriminierend empfunden werden, wenn sie ihre Studienfachwahl nicht genauso frei treffen können wie ihre nicht-behinderten Studienbewerber, es sei denn, ein gewünschtes Studienfach kann aufgrund der Behinderung nachweislich nicht studiert werden. Hierzu kann auch ein "Schnupper-Studium" von vielleicht 14 Tagen Dauer hilfreich sein, das ein umfassendes Kennenlernen des Universitätsbetriebes umfaßt. Die Massierung behinderter Studierender in einem relativ begrenzten Spektrum von Möglichkeiten kann dazu führen, daß nach erfolgreichem Abschluß eines Studiums die Arbeitsmarkt- und Berufschancen Behinderter zusätzlich erschwert werden.

Viele Interviewpartnerinnen und -partner beklagen, daß der Einstieg in das Studium und die Organisation des Studienalltags für sie besonders schwierig und belastend waren, weil weder geeignete Informationen vorhanden oder erhältlich waren, noch die dafür eingesetzten Personen, z.B. Behindertenbeauftragte oder Berater, auffindbar oder gar existent waren. Nach Aussagen unserer Probanden hat es offensichtlich noch zu Beginn der 90er Jahre nicht an allen Hochschulen Behindertenbeauftragte gegeben. An allen Universitäten sollte es im Bedarfsfall

möglich sein, behinderten Studierenden besondere Einführungsveranstaltungen anzubieten, die sie nicht nur mit der Infrastruktur der Hochschule (z.B. bauliche Gegebenheiten, Erreichbarkeit wichtiger Institutionen innerhalb der Hochschule) bekannt machen, sondern auch über den Aufbau und die Durchführbarkeit eines Studiums unter Berücksichtigung der Behinderung informieren. In diesem Kontext sollten die Empfehlungen der Hochschulrektorenkonferenz aus dem Jahre 1986 umgehend an allen Hochschulen umgesetzt werden.

5.2.2 Kontinuierliche studienbegleitende Beratung

Anknüpfend an die grundlegende Empfehlung einer Professionalisierung der Beratung Behinderter ist eine Bündelung der verschiedenen und heute oftmals weitverstreuten Informations-, Beratungs- und Hilfsdienste zu empfehlen. Ausgehend von einem Koordinator oder Behindertenbeauftragten als erstem Ansprechpartner sind diese mannigfaltigen Dienste unter einem Dach zusammenzufassen und zu vernetzen. Auf diese Weise können den ratsuchenden behinderten Studierenden die jeweiligen Experten für eine bestimmte Behinderungsart bzw. für bestimmte Problemstellungen (z.B. Studienfinanzierung) unmittelbar vermittelt werden, um ihnen einen zeitaufwendigen und kraftraubenden Mehraufwand zu ersparen. Hingewiesen sei in diesem Zusammenhang auf Empfehlungen, wie sie die internationale Tagung "Studienbedingungen und Studienverhalten von Behinderten" im Rahmen des Helios II-Programmes im Februar 1995 verabschiedet hat. Dieses Netzwerk von Information, Beratung und Hilfe muß als kontinuierliche Dienstleistung schon vor Aufnahme eines Studiums einsetzen und den Studierenden bis zum Abschluß seines Studiums und den Übertritt in das Erwerbsleben begleiten. Insoweit eine solche Information, Beratung und Betreuung auch für Nicht-Behinderte notwendig, erforderlich und nützlich ist, muß ein solcher spezieller Service für behinderte Studierende in einen entsprechenden allgemeinen Service für Studierende integriert werden. Dies würde es auch erleichtern, einen Behinderten, im Sinne unserer Bewältigungsstrategien aus dem speziellen Behindertenservice in den allgemeinen Beratungs- und Informationsservice überzuleiten, sobald er sich in der Bewältigung und Akzeptanz seiner Behinderung weiterentwickelt hat und nicht mehr einer derart speziellen Beratung und Betreuung bedarf.

5.2.3 Aufklärung und Fortbildung der Lehrenden

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. In unseren Interviews haben die Interviewpartnerinnen und -partner

wiederholt und ausführlich bestehende Mißstände in diesem Bereich beklagt. Ihre Geduld und ihre Lernbereitschaft werden gerade in diesem Punkt auf eine harte Probe gestellt. Vorsprachen bei Lehrpersonen sind oftmals fruchtlos, müssen ständig wiederholt werden und führen letztlich zur Resignation bei den Behinderten. Es sollten zum einen Manuale für alle Studienfächer erstellt werden, die Instruktionen für Lehrende enthalten, wie sie die spezifischen behinderungsbedingten Bedürfnisse in ihren Lehrveranstaltungen berücksichtigen können, z.B. Vorlesen von Tafelanschriften, Erläuterung von Folien, deutliches Artikulieren, den behinderungsgerechten Einsatz von Lehr- und Lernmitteln, die Bereitstellung von Manuskripten und Folien, etc. Zum anderen sollten entsprechende Informations- und Trainingsveranstaltungen vor Ort in Form von Arbeitskreisen zu Beginn eines Semesters angeboten werden. Lehrende sollten rechtzeitig informiert werden, wenn sie behinderte Studierende unter ihren Studenten zu erwarten haben, um sich entsprechend darauf einzustellen. Informationen und Veranstaltungen dieser Art sind an Hochschulen in den Vereinigten Staaten seit vielen Jahren eingeführt.

Die Untersuchung hat gezeigt, daß Behinderte, je nach Art ihrer Behinderung, einen besonders hohen Zeitbedarf zur Vor- und Nacharbeit von Lehrveranstaltungen, zur behinderungsgerechten Aufbereitung und Kontrolle des Lehrstoffs und ihres Verständnisses haben. Dies verursacht zugleich nicht unerhebliche Kosten, wenn dazu privat Studienhelfer engagiert und organisiert werden müssen. In diesem Zusammenhang ist es ebenso wichtig, den Behinderten zur Studienförderung entsprechend den behinderungsbedingten Mehraufwendungen für das Studium besondere Tutoren in ausreichendem Maß zur Verfügung zu stellen.

5.2.4 Prüfungsbedingungen

Behinderte Studierende sind genauso leistungsbereit wie ihre nicht-behinderten Kommilitoninnen und Kommilitonen. Sie wollen keine Abstriche an den Leistungsanforderungen als Vergünstigung oder Bevorteilung gegenüber nicht-behinderten Studierenden. Sie erwarten jedoch, daß die formalen Rahmenbedingungen für Leistungsnachweise, z.B. Zeitverlängerung, Umwandlung schriftlicher in mündliche Prüfungen, Einsatz von technischen Hilfsmitteln oder von Gebärdendolmetschern u.ä., ihren behinderungsbedingten Bedürfnissen entsprechend unbürokratisch und problemlos gewährt werden. Es darf nicht sein, daß sie wie Bittsteller derartige Erleichterungen aushandeln oder erst mit Unterstützung des Behindertenbeauftragten durchsetzen müssen. Regelungen, wie sie teilweise schon in Studien- und Prüfungsordnungen Eingang gefunden haben, reichen offenbar nicht aus, um den Bedürfnissen behinderter Studierender ohne weiteres gerecht zu werden. Nicht selten sind Unkenntnis und Unsicherheit auf

seiten der Prüfer die Ursache für mühsames Aushandeln von formalen Bedingungen. Im Rahmen allgemein festgelegter Höchstgrenzen sollte es genügen, daß ein behinderter Studierender bei der Anmeldung zu einer Prüfung angibt, unter welchen äußeren Rahmenbedingungen er seinen Leistungsnachweis erbringen kann. Die allgemein festgelegten Zeit- oder Fristverlängerungen sollten an allen Hochschulen und an allen Fachbereichen gleichermaßen Gültigkeit haben, um den Verdacht möglicher Bevorteilung zu vermeiden. Außerdem sollte deutlich unterschieden werden zwischen den eigentlichen Leistungsanforderungen in einer Prüfung und den erforderlichen Rahmenbedingungen, die nicht mehr zur geforderten Leistung gehören.

5.3 Empfehlungen zu Technik und Finanzierung

5.3.1 Service-Stationen

Offensichtlich haben sich Service-Stationen an einigen wenigen Universitäten bewährt. Es handelte sich hierbei um Modellversuche. Diese Stationen werden von den behinderten Studierenden in der Regel gut angenommen und können den Bedarf kaum decken. Von untergeordneter Bedeutung erscheint dabei, ob solche Service-Stationen unmittelbar von der Hochschule selbst, vom Studentenwerk oder von der verfaßten Studentenschaft angeboten werden. Sie bieten behinderten Studierenden jegliche Art von Hilfe und Unterstützung an, sei es Begleitung auf dem Hochschulgelände, Mitschreiben von Vorlesungen, Vorlese-dienst in begrenztem Maße, Hilfe und Unterstützung bei der Benutzung von Computern, Recherchen in Universitätsbibliotheken etc. Durch diese Service-Stationen können behinderte Studierende erheblich von aufwendigen und nervenaufreibenden Bemühungen und Kosten entlastet werden, die sie aufbringen müßten, um sich derartige Dienste privat zu organisieren und zu finanzieren. Manche behinderte Studierende sind finanziell gar nicht in der Lage, sich privat solche Dienste zu ermöglichen. Es kommt nicht selten vor, daß behinderte Studierende finanzielle Mittel, die ihnen zur Finanzierung behinderungsbedingter Nachteile zur Verfügung stehen, für ihren Lebensunterhalt einsetzen. Solche Service-Stationen bringen ein Stück mehr Chancengerechtigkeit für behinderte Studierende. In einschlägigen Publikationen über Studien- und Berufswahl, aber auch im Internet, sollten derartige Informationen ebenso wie die behindertenge-mäße Durchführbarkeit von Studiengängen an einer bestimmten Hochschule zur Verfügung stehen. Dies erscheint auch unter dem Aspekt sinnvoll und notwendig, daß immer mehr Behinderte an Regelschulen die Hochschulreife erwerben und dort spezielle Informationen für Behinderte nur schlecht oder gar nicht zugänglich sind. Ferner kann dadurch ein Beitrag zur Aufklärung nicht-behinderter Studieninteressenten über Probleme und Schwierigkeiten behinderter Studienbewerber und Studierender geleistet werden.

5.3.2 Regionale Hilfsmittelpools

Die Ausstattung zahlreicher Universitäten hat in den letzten Jahren beachtliche Fortschritte gemacht. Vielerorts gibt es Computerarbeitsplätze für Sehgeschädigte mit entsprechender Peripherie wie elektronischer Braille-Zeile, Sprachausgabe, Scanner, Großbildschirm sowie Punkschrift- und Schwarzschriftdrucker. Aufgestellt werden sie in Bibliotheken, in denen sie in erster Linie für Recherchezwecke und den Zugriff auf Netzwerke sowie nationale und internationale Datenbanken eingerichtet sind, oder sie werden mit EDV-Poolplätzen in einzelnen Fachbereichen kombiniert. Die dritte Möglichkeit sind separate Arbeitsräume für behinderte Studierende, in denen sie die EDV-Anlagen für alle möglichen Arbeiten nutzen können. Die Zugänglichkeit solcher Arbeitsräume ist oft umständlich und zeitlich begrenzt. Wollen Behinderte ein naturwissenschaftliches oder technisches Fach studieren, sind für das Arbeiten in Labors und Übungsräumen nicht selten spezielle Meßinstrumente oder Apparaturen erforderlich, die den jeweiligen Bedürfnissen einer Behinderung angepaßt sind. Die Anschaffung und Bereitstellung solcher Geräte oder die Einrichtung spezieller Arbeitsplätze für behinderte Studierende scheidet häufig an der Kostenfrage.

Um dieses Problem zu lösen, sollten, wie es in einer Hochschulregion modellhaft bereits der Fall ist, regionale Pools für technische Hilfsmittel eingerichtet werden. Den behinderten Studierenden muß das gleiche Recht auf freie Wahl ihrer Hochschule wie den Nichtbehinderten eingeräumt werden. Dies setzt voraus, daß vorhandene bauliche Vorschriften, die die Berücksichtigung der Belange von Behinderten vorschreiben, strikt eingehalten und konsequent überwacht werden. Da jedoch nicht immer und zu jeder Zeit Behinderte an einer beliebigen Universität studieren werden, sollten zudem für mobile technische Hilfsmittel, z.B. spezielle Computer-Anlagen, besondere Meß- und Zeicheninstrumente für Behinderte etc., auf regionaler Ebene Pools eingerichtet werden, von denen solche Hilfsmittel im Bedarfsfall an eine Hochschule in dieser Region ausgeliehen werden können. Solche Regionen sollten unterhalb der Größe der Bundesländer liegen. Die Ansiedlung eines solchen Pools könnte bei einem lokalen Studentenwerk einer Hochschule innerhalb der Poolregion bzw. im Rahmen des oben geforderten Informations-, Beratungs- und Betreuungsnetzes an einer Hochschule erfolgen, in der dann auch die Wartung und Betreuung solcher Hilfsmittel möglich wäre.

5.3.3 Finanzielle Vorleistung

Eine letzte Empfehlung betrifft die Finanzierung behinderungsbedingter Nachteilsausgleiche. Der einzelne behinderte Studierende sieht sich mit einer Vielzahl verschiedener Kostenträger konfrontiert, die ihn bei dem Versuch, seine

Ansprüche geltend zu machen und wahrzunehmen, in einen vielschichtigen Kompetenzstreit über Ländergrenzen hinweg verwickeln können. Die Durchsetzung garantierter Rechtsansprüche erfordert enormen Zeit- und Kraftaufwand eines Einzelnen gegen einen übermächtigen Verwaltungsapparat, der nicht selten behinderte Studierende nervlich aufreibt und zermürbt. Behinderte Studierende machen nicht selten die Erfahrung, daß es ein bis zwei Jahre dauert, bis ihnen die erforderlichen finanziellen und/oder technischen Hilfen bewilligt werden. Diese langwierige Ungewißheit und der finanzielle Druck belasten sie so sehr, daß sie schließlich wegen solcher Schwierigkeiten und Probleme auf ein Studium gänzlich verzichten oder vorzeitig abbrechen, weil sie allzu sehr in Verzug geraten. Es kann daher nicht verwundern, daß eine solche Praxis nicht nur als Benachteiligung, sondern ebenso als Diskriminierung empfunden wird. Hier erscheint es dringend geboten, daß die jeweilige Universität den Behinderten diese ungleiche Ausgangsposition abnimmt und seine Rechtsansprüche gegenüber den Kostenträgern durchsetzt. Damit können dem einzelnen behinderten Studienbewerber langwierige, zermürbende Rechtsstreitigkeiten erspart und ihm mithin die gleichen Chancen bei Studienbeginn und im Studium eingeräumt werden wie den nicht-behinderten Studierenden. Auf diese Weise wird ein wichtiges Stück Integration Behinderter in die Gemeinschaft der Hochschule geleistet.

Abschließend bleibt festzuhalten, daß es nicht genügt, durch noch so gutgemeinte technische, organisatorische und personelle Maßnahmen und durch die Verfügbarkeit von Hilfsmitteln die Auswirkungen, Einschränkungen und Symptome einer Behinderung zu substituieren. Erst wenn sich der Behinderte in der Gemeinschaft der "Nicht-Behinderten", sei es die Hochschule oder die Gesellschaft insgesamt, als gleichberechtigt und gleichwertig erfährt und versteht, kann er selbständig und autonom sein Leben gestalten.

Literaturverzeichnis

I Monographien

Adam, C. u. a. (1993): Behinderte Menschen in Nordrhein-Westfalen. Düsseldorf: Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen

Adam, C. (1995): Studieren mit Behinderungen in den neuen Bundesländern. In: Meister, J.-J. (Hrsg.) (1995): Studienbedingungen und Studienverhalten von Behinderten. Dokumentation der internationalen Fachtagung 1995 in Tutzing. München (Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung. Monographien: Neue Folge 41), S. 65 - 81

Adorno, T. (1969): Einleitung. In: Albert W.; Dahrendorf, R.; Habermas J.; Pilot H., Popper, K. (Hrsg.): Der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie, Neuwied (Soziologische Texte 58), S. 51

Association for Higher Education Access and Disability (1994): Examination Arrangements and Facilities for Candidates with Disabilities. A Guide for Institutions of Higher Education. Dublin: AHEAD

Bargel, T. u.a. (1996): Studium und Studierende in den 90er Jahren. Entwicklung an Universitäten und Fachhochschulen in den alten und neuen Bundesländern. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft

Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung (Hrsg.) (1991): Hilfen zum Leben für Schwerstbehinderte. Leitgedanken, Aufgaben und fachliche Anforderungen. München

Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung (Hrsg.) (1994): Selbständiges Wohnen behinderter und alter Menschen. Ein Tagungsbericht. München

Beck, I. u. a. (Hrsg.) (1989): Integration heute und morgen. Kongreßbericht. REHA 89, 25. - 27. 09. 1989. Düsseldorf

Becker, W. (1991): Rehabilitation, Bildung und Computertechnik. Neue Techniken zur beruflichen Qualifizierung Körperbehinderter. Berlin (Bundesinstitut für Berufsbildung. Berichte zur beruflichen Bildung 121)

Berning, E. (1984): Studieren mit Behinderungen. Ein Handbuch. München/Bonn: Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung und Deutsches Studentenwerk

Börger, H. (1988): Dienstleistungen und Einrichtungen für behinderte Studenten im tertiären Bildungsbereich der Vereinigten Staaten von Amerika. In: Hummel, T. (Hrsg.):

Neue Entwicklungen im Hochschulwesen der USA. Frankfurt/Main (Ökonomische Theorie der Hochschule 3), S. 136 - 161

Borchert, J. u.a. (1992): Modellversuche zum Förderungsbereich "Behinderte Kinder und Jugendliche". Bonn (Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung. Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung 29)

Budde, H. G.; Leszczensky, M. (1990): Behinderte und chronisch Kranke im Studium. Ergebnisse einer Sonderauswertung der 12. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerkes im Sommersemester 1988. Hannover: HIS (Hochschulplanung 82)

Bundesanstalt für Arbeit (Hrsg.) (1993): Berufliche Rehabilitation. Arbeits- und Berufsförderung Behinderter in den Jahren 1991 und 1992. Nürnberg

Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.) (1986): Behinderte Studenten in der Bundesrepublik Deutschland. Bonn (Schriftenreihe Studien zu Bildung und Wissenschaft 31)

Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.) (1988): Studiensituation und studentische Orientierungen an Universitäten und Fachhochschulen. Bonn (Schriftenreihe Studien zu Bildung und Wissenschaft 59)

Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.) (1992): Das soziale Bild der Studentenschaft in der Bundesrepublik Deutschland. 13. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerkes. Bad Honnef (Schriftenreihe Studien zu Bildung und Wissenschaft 103)

Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.) (1993): Studieren mit Behinderungen. Dokumentation der Fachtagung anlässlich des zehnjährigen Bestehens der Beratungsstelle für behinderte Studienbewerber und Studenten des DSW. Bonn (Schriftenreihe Studien zu Bildung und Wissenschaft 112)

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie (Hrsg.) (1995): Das soziale Bild der Studentenschaft in der Bundesrepublik Deutschland. 14. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerkes. Bonn

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie (Hrsg.) (1995): Studium für Sehgeschädigte in Informatik und Wirtschaftsingenieurwesen. Abschlußbericht des Modellversuchs Informatik für Blinde. Bonn

Chur, D. (Hrsg.) (1993): Methoden der Beratung von Studierenden: der psychoanalytische und der systemische Ansatz. Ergebnisse der Wissenschaftlichen Tagung an der Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg, 23. - 26. September 1992, in Zusammenarbeit mit der Arbeitsgemeinschaft der Studentenberater und dem Deutschen Studentenwerk. Heidelberg

Cremer, I. u.a. (1992): Hörbehinderung und Studium. Fragen, Antworten, Notwendigkeiten, Forderungen. Ergebnisse einer Befragung. Villingen (Schulte, K. u.a. WB XXXVIII)

Debenham, M. (1996): Barriers to Study for Open University Students with Long Term Health Problems: A Survey. Milton Keynes (The Open University. SRC Report No. 105)

Deutscher Verein der Blinden und Sehbehinderten in Studium und Beruf und der Deutschen Blindenstudienanstalt (1993): Europäische Integration und die Berufsmöglichkeiten Sehbehinderter und Blinder in akademischen und verwandten Berufen. Marburg (Marburger Schriftenreihe zur Rehabilitation Blinder und Sehbehinderter 9)

Deutscher Verein der Blinden und Sehbehinderten in Studium und Beruf (Hrsg.) (1994): 1. Europäische Konferenz über akademische und verwandte Berufe für Blinde und Sehbehinderte. Rehburg - Loccum, 5. bis 10. April 1992. Tagungsbericht. Marburg

Deutsches Studentenwerk (Hrsg.) (1993): Studienbedingungen behinderter Studierender an den Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland. Ergebnisse einer Umfrage des Deutschen Studentenwerks vom Februar 1993. Bonn

Deutsches Studentenwerk (Hrsg.) (1993): Behinderte studieren. Praktische Tips und Informationen der Beratungsstelle für behinderte Studienbewerber und Studenten des Deutschen Studentenwerks. Bonn

Dumke, D. (1993): Integrativer Unterricht. Gemeinsames Lernen von Behinderten und Nichtbehinderten. Weinheim

Dumke, D.; Schäfer, G. (1993): Entwicklung behinderter und nichtbehinderter Schüler in Integrationsklassen. Einstellungen, soziale Beziehungen, Persönlichkeitsmerkmale und Schulleistungen. Weinheim

Earwaker, J. (1992): Helping and Supporting Students. Rethinking the Issues. Buckingham: SRHE

Folz, H. (1988): Hochschulzugänglichkeit für Behinderte - Die Praxis nach rund zwei Jahrzehnten amerikanischer Behindertengesetzgebung. In: Hummel, T. (Hrsg.): Neue Entwicklungen im Hochschulwesen der USA. Frankfurt/Main (Ökonomische Theorie der Hochschule 3), S. 136 - 161

Haines, H. (1995): Finanzierung behinderungsbedingter Nachteilsausgleiche. In: Meister, J.-J. (Hrsg.) (1995): Studienbedingungen und Studienverhalten von Behinderten. Dokumentation der internationalen Fachtagung 1995 in Tutzing. München (Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung. Monographien: Neue Folge 41), S. 22 - 32

Haisch, W. (1990): Betreuung heute für Schwerstbehinderte. Ein Forschungsbericht. München: Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung

Hochschulrektorenkonferenz (1987): Zur Verbesserung der Situation von behinderten Studieninteressierten und Studenten an der Hochschule. Stellungnahme des 150. Plenums der Westdeutschen Rektorenkonferenz. Bonn, 3. November 1986. In: Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.) (1987): Arbeitsbericht 1986. Bonn, S. 51 - 54

Hurst, A. (1993): Steps Towards Graduation: Access to Higher Education and People with Disabilities. N.c., Great Britain: Avebury Press

Istanbuli, S. (1993): Berufliche Rehabilitation behinderter Menschen. Köln (Institut der deutschen Wirtschaft. Beiträge zur Gesellschafts- und Bildungspolitik 182)

Jones, A. (1994): Disabled Students in Higher Education. Guidelines for Tutors, Administrators and Disabled Students. Nottingham

Klaus, J. u.a. (Hrsg.) (1991): Integration von sehgeschädigten Studierenden und Hochschulabsolventen in die Arbeitswelt. Bericht über die Tagung am 18./19. März 1991. Thema: Industriepraktika von Sehgeschädigten. Karlsruhe (Universität Karlsruhe (T.H.). Modellversuch Informatik für Blinde)

Klaus, J. u.a. (Hrsg.) (1991): Internationale Fachtagung "Integratives Studium für Sehgeschädigte - Stand und Entwicklung" in Karlsruhe am 8. und 9. April 1991. Karlsruhe (Universität Karlsruhe (T.H.). Modellversuch Informatik für Blinde)

Klaus, J. et. al. (Eds.) (1996): Interdisciplinary Aspects on Computers Helping People with Special Needs. 5th International Conference, ICCHP '1996, Linz, Austria. Part I. Vienna

Klaus, J. et. al. (Eds.) (1996): Interdisciplinary Aspects on Computers Helping People with Special Needs. 5th International Conference, ICCHP '1996, Linz, Austria. Part II. Vienna

Koch, U.; Neher, M. (1993): Entwicklungsbedingungen bei erfolgreichen behinderten Begabten - eine retrospektive Untersuchung. Freiburg

Kommission der Europäischen Gemeinschaften (1992): Bericht der Kommission an das Europäische Parlament und den Rat über die Durchführung und die Ergebnisse des HELIOS-Programms (1988-1991). Brüssel

Kommission der Europäischen Gemeinschaften (1993): Grünbuch über die europäische Sozialpolitik. Weichenstellung für die Europäische Union. Brüssel

Kröhnert, O. (Hrsg.) (1987): Begabtenförderung jugendlicher und erwachsener Gehörloser im Spannungsfeld von Lautsprache und Gebärden. Bericht über das Internationale

Symposium vom 2. bis 4. April 1987 in Hohenems, Österreich. Vaduz: Stiftung zur Förderung körperbehinderter Hochbegabter

Meister, J.-J.; Länge-Soppa, R. (1992): Hochbegabte an deutschen Universitäten. Probleme und Chancen ihrer Förderung. München (Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung. Monographien: Neue Folge 32)

Meister, J.-J. (Hrsg.) (1995): Studienbedingungen und Studienverhalten von Behinderten. Dokumentation der internationalen Fachtagung 1995 in Tutzing. München (Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung. Monographien: Neue Folge 41)

Meister, J.-J. (1995): Studienbedingungen und Studienverhalten von Behinderten. In: Meister, J.-J. (Hrsg.) (1995): Studienbedingungen und Studienverhalten von Behinderten. Dokumentation der internationalen Fachtagung 1995 in Tutzing. München (Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung. Monographien: Neue Folge 41), S. 46 - 64

Meister, J.-J. (Hrsg.) (1995): Study Conditions and Behavioural Patterns of Students with Disabilities. A Documentation of the International Conference 1995 at Tutzing, Germany. München (Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung. Monographien: Neue Folge 42)

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (Ed.) (1993): L'accueil des étudiants handicapés dans l'enseignement supérieur. Paris

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (Ed.) (1994): Responsables de l'accueil des étudiants handicapés (Universités - Ecoles d'Ingenieurs). Toulouse

Noeske, H. (1995): Zur Situation behinderter Studierender in der Bundesrepublik Deutschland. In: Meister, J.-J. (Hrsg.) (1995): Studienbedingungen und Studienverhalten von Behinderten. Dokumentation der internationalen Fachtagung 1995 in Tutzing. München (Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung. Monographien: Neue Folge 41), S. 32 - 41

Ommerborn, R. (1994): Fernstudium für Behinderte: Voraussetzungen, Formen und Möglichkeiten. Frankfurt (Deutsche Hochschulschriften 1043)

Ruffin, R. (1996): Behinderte Studierende in der Schweiz. Bern

Schindler, G.; Schüller, J. (1993): Die Studieneingangsphase. Studierende an der Universität Regensburg im ersten und zweiten Fachsemester. München (Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung. Monographien: Neue Folge 33)

Schindler, G. (1994): Studentische Einstellungen und Studienverhalten. München (Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung. Monographien: Neue Folge 35)

Schulte, K. (1991): Angewandte Forschung zur beruflichen Eingliederung Hör-Sprach-Geschädigter. Notwendigkeiten, Ergebnisse, Wirkungen. Villingen

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (1982): Verbesserung der Ausbildung für Behinderte im Hochschulbereich - Empfehlung der Kultusministerkonferenz vom 25.06.1982. Bonn

Stiftung zur Förderung körperbehinderter Hochbegabter (Hrsg.) (1988): Schwerstbehinderte: Erkennung und Förderung hoher Begabung. Bericht über das internationale Symposium am 11. November 1988 in Zürich, im Rahmen des ECHA-Kongresses "High Ability - A European Perspective". Vaduz

Stiftung zur Förderung körperbehinderter Hochbegabter (Hrsg.) (1989): Aufgaben und Probleme der Förderung hochbegabter Gehörloser in der Sekundarstufe II und im Hochschulbereich. Bericht über das Internationale Symposium vom 28. bis 31. Oktober 1988 in Hohenems, Österreich. Vaduz

Stiftung zur Förderung körperbehinderter Hochbegabter (Hrsg.) (1991): Studienförderung für Hörbehinderte - Entwicklung weiterführender Strukturen. Bericht über das Internationale Symposium vom 8. - 11. Mai 1991 in Heidelberg. Vaduz

Stiftung zur Förderung körperbehinderter Hochbegabter (Hrsg.) (1993): Behinderung und Begabungsentfaltung. Bericht über den Internationalen Workshop am 14. Oktober 1992 in München im Rahmen des ECHA-Kongresses "Competence and Responsibility". Vaduz

Stiftung zur Förderung körperbehinderter Hochbegabter (Hrsg.) (1993): BEST - Berufs- und studienbegleitende Beratungsstelle für Hörbehinderte - München. Bericht zum Informationstag am 04.03.93 in München. Vaduz

The Nottingham Trent University (Ed.) (1995): Access and Communication Support for Deaf and Hearing Impaired Students in Higher Education. Nottingham

Woods, M. (1994): Third Level Options. Report on Provision in Third-Level Colleges for Students with Disabilities. Dublin: AHEAD

II Zeitschriften

Arbeitsplatz für stark sehgeschädigte Studierende. Neuerung im Regionalen Rechenzentrum. In: Universität Erlangen-Nürnberg. Uni-Kurier 1, 1994, 2, S. 5

Audio-Box. In: DUZ 1993, 3, S. 10

Aurien, U. (1992): Ambulante Hilfsdienste. Wunsch und Wirklichkeit oder die Verwaltung des Mangels. In: Die Randschau 7, 1992, 2/3, S. 8 - 10

Babbitt, C.; Burbach, H. (1990): Note on the Perceived Occupational Future of Physically Disabled College Students. In: Journal of Employment Counselling, 1990, 27 (September) pp. 98 - 103

Baumgärtner, W. (1994): Blind in einem fremden Land. Das Studienzentrum (SZS) an der Universität Karlsruhe soll Blinden und Sehgeschädigten den Zugang zu Studium und Beruf ermöglichen. In: DUZ 1994, 23, S. 14 - 15

Begabungsförderung bei Behinderten - eine dringliche Aufgabe. In: BEST News 1996, Juli, S. 6 - 7

Blinde Studierende - Auf teure Dienste angewiesen. In: DUZ 1994, 23, S. 5

Blumtritt, F.; Rauter, U. (1995): Multimedia: Gestaltungswerkzeuge in der Benachteiligtenförderung. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 24, 1995, 1, S. 37 - 44

Chapman, R. (1994): Hörbehindert studieren. In: Semester-Tip (Dt. Studentenwerk) 9, 1994, 5, S. 14 f

Counselling and Orientation of Students in Higher Education. In: Higher Education in Europe XIX, 1994, 3, pp. 5 - 63

Demonstrating New Markets. In: Innovation and Technology Transfer (EU), 1994, vol. 3, S. 21 f

Der lange Weg für gleiche Rechte. Ein Kongreßbericht. In: Die Randschau 7, 1992, 4, S. 11 - 13

Fernstudium. In: DUZ 1989, 14, S. 7

5. Mai 1992. Aktionstag für die Gleichstellung behinderter Menschen - gegen Diskriminierung - für ein Anti-Diskriminierungsgesetz (ADG). In: Die Randschau 7, 1992, 4, S. 4 - 10

Für sehbehinderte Studenten Literatur zum Hören. In: Uni Berufswahl-Magazin 1985, 7/8, S. 4

Heiden, G. (1996): Was bringt Europa behinderten Studierenden?. In: Domino, Europamagazin der Selbstbestimmung 1996, 1, S. 16

Hoffmann, A. (1992): Mit der Sprache den Anschluß herstellen. Das Forschungsinstitut der Telekom stellt ein Kommunikationssystem für manuell Behinderte vor. In: DUZ 1992, 7, S. 18 - 20

- Jenrich H. (1993):* Gebärdensprache als Studiengang. Kein Notbehelf. In: Unicum 11, 1993, 3, S. 20K
- Leyrer, K. (1994):* Behinderte Kinder der neunziger Jahre. "Man spricht wieder vom unwerten Leben". In: Das Parlament 1994, 7/8, S. 15
- Lindner, G. (1996):* Denkschrift zur Situation Hörgeschädigter beim Studium. In: BEST News 1996, Juli, S. 9
- Lusted, H.; Knapp, B. (1996):* Computersteuerung mit Nervenimpulsen. In: Spektrum der Wissenschaft, Dezember 1996, S. 72 - 78
- Meister, J.-J. (1987):* Rehabilitation im Ausland. Hilfe - aber bitte nicht zuviel! Eindrücke und Erfahrungen eines Blinden in Amerika. In: Die Rehabilitation 26, 1987, 3, S. 127 - 134
- Mens sana in corpore handicapped. In: Universität Berlin. FU-nachrichten 1993, 12, S. 10 - 26
- Miles-Paul, O. (1992):* Utopien für die Behindertenpolitik. In: Die Randschau 7, 1992, 6, S. 13
- Müller, U. (1989):* Literaturbeschaffung für sehbehinderte Studierende. In: Die Randschau 1989, 12, S. 19 - 21
- Muthny, F. (1994):* Forschung zur Krankheitsverarbeitung und psychosomatische Anwendungsmöglichkeiten. In: Deutsches Ärzteblatt 91, 1994, 45, S. B-2282 - B-2290
- Oyen, R. (1989):* Berufsbildung, Arbeitsmarktchancen und betriebliche Integration Behinderter. Überblick über die empirische Forschung der 80er Jahre. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 22, 1989, 4, S. 507 - 522
- Punkte, die die Welt erschließen. Bei der Ausbildung blinder und sehbehinderter Kinder ist die Integration in die Gesellschaft das oberste Ziel. In: Schule aktuell 1993, 5, S. 11 - 14
- Sander, A. u.a. (1994):* Behinderung. Themenheft. In: Jugend und Gesellschaft 1994, 2, S. 1 - 24
- Sonntag, R. (1992):* Braille-Schrift aus dem Rechner. In: Semester-Tip 7, 1992, 4, S. 24
- Schartmann, D. u.a. (1992):* Berufliche Eingliederung Behinderter: Ein Forschungsprojekt an der Universität Siegen. In: Universität Siegen. Siegener Hochschulzeitung 1992, 2/3, S. 21 f
- Schmitz, C. (1993):* Studieren mit Gefühl. Über Sehgeschädigte im Uni Alltag. In: Unicum 1993, 10, S. 40 f

Schultz-Hector, M. (1993): Schule und Unterricht. Lebensraum und Lebenshilfe. In: Lehren und Lernen 19, 1993, 7, S. 1 - 7

Zugang für Blinde verbessern. In: DUZ 1992, 9, S. 7

III Zeitungsartikel

Bauer, U. (1995): Behinderte nicht länger als "Subjekt der Betreuung" sehen. Blüm fordert zu mehr Engagement bei Integration auf. In: Frankfurter Rundschau, Nr. 137, 1995, vom 16.06., S. 32

Bernsdorff, H. (1995): Der Umweg führt zum unverhofften Ziel. Frauen an der Deutschen Blindenstudienanstalt in Marburg. In: Frankfurter Rundschau, Nr. 128, 1995, Pfingsten, S. ZB5

Bundestag beschließt Grundgesetzänderung in wenigen Punkten. Schutz Behinderter und der Umwelt werden Staatsziel. Auch Förderung der Gleichberechtigung verankert. In: Süddeutsche Zeitung, Nr. 149, 1994, vom 01.07., S. 1

Burkhardt, G. (1991): Hilfen für den ersten Sinn. Neue Techniken können die Selbstständigkeit von Blinden und Sehbehinderten erhöhen. In: Süddeutsche Zeitung, Nr. 211, vom 12.09., S. 44

Burtscheidt, C. (1994): Behinderte fühlen sich benachteiligt. Ärger um neuen Standort der Studienberatung. In: Süddeutsche Zeitung, Nr. 200, 1994, vom 31.08., S. 45

Dahesch, K. (1995): Überall Barrieren für Behinderte. Negative Bilanz ein Jahr nach der Grundgesetzänderung. In: Frankfurter Rundschau, Nr. 267, 1995, vom 16.11., S. 5

Das Grundgesetz ergänzen. In: Frankfurter Rundschau, Nr. 12, 1993, vom 15.01., S. 5

Die real gewordene Gefahr der Neo-Euthanasie. Behinderte sehen sich zunehmend Anfeindungen, Angriffen und Ausgrenzung ausgesetzt/Peter Radtke fordert gehandicapte Menschen zur Offensive auf. In: Frankfurter Rundschau, Nr. 127, 1994, vom 04.06., S. 14

Dobbelstein, I. (1993): Freikauf von der Pflichtquote. Karriere mit Handicap. In: Süddeutsche Zeitung, Nr. 93, 1993, vom 23.04., S. 60

Emmrich, M. (1993): Sachen haben einen Wert, Menschen haben Würde. Die alltägliche Bedrohung der Behinderten und die Debatte über die Humangenetik. In: Frankfurter Rundschau, Nr. 152, vom 05.07., S. 3

Fahrenholz, P. (1994): "Die Mauer wird einfach aufgebaut". Engstirnige Bürokratie und seelenlose Vorschriften kennzeichnen noch immer die Situation der Behinderten. In: Frankfurter Rundschau, Nr. 34, 1994, vom 10.02., S. 3

Forudastan, F. (1994): "Zeit für einen Wandel im Denken" über Behinderte. Bündnis-Grüne beantragen Gleichstellungsgesetz. In: Frankfurter Rundschau, Nr. 52, 1994, vom 03.03., S. 4

Menschenrechte Behinderter werden weltweit mißachtet. In: Frankfurter Rundschau, Nr. 279, 1993, vom 01.12., S. 32

Nachteils- oder Vorteilsausgleich? In: BEST News 1996, Juli, S. 8

Nottrott, J. (1994): Gehörlose sind stärker isoliert als die Blinden. Wer sich selbst nicht mehr reden hört, verstummt. In: Frankfurter Rundschau, Nr. 9, 1994, S. 20

Schenz, V. (1995): Studieren auf Rädern. Wie ein behinderter Student sein Politikstudium meistert und sich von den Hindernissen im Hochschulalltag nicht abschrecken läßt. In: Süddeutsche Zeitung, Nr. 180, 1995, vom 07.08., S. 24

Stolperschwellen. In: Universität München. Münchner Uni-Magazin 1994, 1, S. 5 f

Terstappen, A. (1991): Blinde Studierende fühlen sich im Stich gelassen. In: Frankfurter Rundschau, 1991, vom 18.11., S. 13

Terstappen, A. (1993): Sechs junge Behinderte berichten, wie sie Tag für Tag beleidigt werden. In: Frankfurter Rundschau, Nr. 63, 1993, vom 16.03., S. 20

Weizsäcker von, R. (1993): "Es ist normal, verschieden zu sein". Wer das Lebensrecht Behinderter in Zweifel zieht, verletzt die Würde des Menschen. Richard von Weizsäckers Grundsatzrede. In: Frankfurter Rundschau, Nr. 165, 1993, vom 20.07., S. 10

BAYERISCHES STAATSINSTITUT FÜR HOCHSCHULFORSCHUNG UND HOCHSCHULPLANUNG

Veröffentlichungen (gegen Schutzgebühr)

I. BAYERISCHE HOCHSCHULFORSCHUNG

Baumgartner, H.M., Höffe, O., Wild, Ch. (Hrsg.):
PHILOSOPHIE - GESELLSCHAFT - PLANUNG
(1974)

(vergriffen)

Finkenstaedt, Th., Schindler, G., Stewart, G.:
ASPEKTE ENGLISCHER POLYTECHNICS (1976)

Schindler, G., Berning, E., Röhrich, H.,
Seiler, E., Stewart, G.:
PRAKTISCHE STUDIENSEMESTER AN FACH-
HOCHSCHULEN IN BAYERN (1981)

Berning, E.:
STUDIEREN MIT BEHINDERUNGEN. EIN HAND-
BUCH, gem. mit dem Deutschen Studenten-
werk e.V., Bonn (1984)

(vergriffen)

Berning, E.:
BEHINDERTE STUDENTEN IN DER BUNDESRE-
PUBLIK DEUTSCHLAND
Schriftenreihe Studien zu Bildung und Wissenschaft 31,
hrsg. v. Bundesminister für Bildung und Wissenschaft
(1986)

(vergriffen)

Berning, E. (u. Mitarb. v. Wehrich, M; Fischer, W.):
ACCOMODATION OF ERASMUS-STUDENTS
IN THE MEMBER STATES OF THE
EUROPEAN COMMUNITY
hg. v. d. Task Force Human Resources, Education,
Training and Youth der Kommission der Europäischen
Gemeinschaften, Brüssel (1992)

(164)

Berning, E.; Lullies, S.; Länge-Soppa, R.:
DIE EMPFEHLUNGEN DER KAW ZUR WISSENSCHAFT-
LICHEN WEITERBILDUNG UND IHRE UMSETZUNG IN DEN
HOCHSCHULEN
hg. v. Bundesminister für Bildung, Wissenschaft, Forschung und
Technologie. Reihe: Konzertierte Aktion Weiterbildung (1997)

II. BAYERISCHE HOCHSCHULFORSCHUNG MATERIALIEN

- 1 Schneider-Amos, I., Finkenstaedt, Th.,
Harnier, L.v., Sommerer, M.:
ERMITTLUNG DER KOSTEN VON STUDIEN-
PLÄTZEN (1973) (vergriffen)
- 2 Krahe, F.W.:
DIE KAPAZITÄT IN DER FACHRICHTUNG
ARCHITEKTUR AN DEN UNIVERSITÄTEN (1973) (vergriffen)
- 3 Stewart, G., Finkenstaedt, Th., Schindler, G.:
STUDIENBERATUNG (1973) (vergriffen)
- 4 Schmidt, S.H.:
ZAHNÄRZTEBEDARF IN BAYERN (1975)
- 5 Stewart, G.:
PHILOSOPHIE (1974)
- 6 Schmidt, S.H.:
ARCHITEKTENBEDARF IN BAYERN (1974) (vergriffen)
- 7 Schindler, G., Finkenstaedt, Th., Loibl, M.:
MUSTERSTUDIENORDNUNGEN (1974) (vergriffen)
- 8 Stewart, G.:
INTERNATIONALER VERGELICH DES HOCH-
SCHULZUGANGS (1974) (vergriffen)
- 9 Kern, J., Hatzak, U., Loibl, M., Finkenstaedt, Th.:
FACHHOCHSCHULSTANDORTE IN BAYERN
(1975) (vergriffen)
- 10 Harnier, L.v., Störle, J.:
DIE BAYERISCHEN HOCHSCHULEN IN IHRER
NEUEN GLIEDERUNG (1975)

(165)

- 11 Krahe, F.W.:
DIE KAPAZITÄT DER ARCHITEKTENAUSBILDUNG IN BAYERN (1975) (vergriffen)
- 12 Schmidt, S.H.:
PHARMAZEUTENBEDARF (1975)
- 13 Loibl, M., Gross, S., Finkenstaedt, Th.:
BEDARF AN ABSOLVENTEN AN FACHHOCHSCHULEN, FACHRICHTUNG SOZIALWESEN IN BAYERN (1975) (vergriffen)
- 14 Störle, J.:
AUFLÖSUNG UND UMGliederUNG DER ERZIEHUNGSWISSENSCHAFTEN - FACHBEREICHE NACH ART. 4 DES EINGLIEDERUNGSGESETZES (1976) (vergriffen)
- 15 Schindler, G., Finkenstaedt, Th.:
BERÜCKSICHTIGUNG DES PROBLEMKOMPLEXES DENKMALPFLEGE/STADTERHALTUNG IM HOCHSCHULSTUDIUM (1976) (vergriffen)
- 16 Harnier, L.v., König-Disko, D.:
SYNOPSIS VON HOCHSCHULGESAMTPLÄNEN IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND (1976) (vergriffen)
- 17 Stewart, G.:
DAS WEITERSTUDIUM VON FACHHOCHSCHULSTUDENTEN AN WISSENSCHAFTLICHEN HOCHSCHULEN IN BAYERN (1977) (vergriffen)
- 18 Schmidt, S.H.:
ZUM BEDARF AN NATUR- UND INGENIEURWISSENSCHAFTLERN SOWIE AN RECHTS-, WIRTSCHAFTS- UND SOZIALWISSENSCHAFTLERN IN BAYERN (1977)
- 19 Schmidt, S.H., Harnier, L.v.:
FÄCHERSPEZIFISCHE ALTERSSTRUKTUR DES LEHRPERSONALS AN STAATLICHEN WISSENSCHAFTLICHEN HOCHSCHULEN BAYERNS, GEGLIEDERT NACH HOCHSCHULEN UND LEHRPERSONENKATEGORIEN (1978)

(166)

- 20 Weggemann, S., Koch-Mörsdorf, S., Fries, M.:
UNTERSUCHUNG VON PROBLEMEN DES STU-
DIUMS IN DER STUDIENRICHTUNG ÖKOTRO-
PHOLOGIE DER TU MÜNCHEN/WEIHEN-
STEPHAN (1978) (vergriffen)
- 21 Hatzak, U.:
PROBLEME EINER FÄCHERSPEZIFISCHEN
GRUNDAUSSTATTUNG (1978) (vergriffen)
- 22 Störle, W., Störle, J.:
RECHTSPRECHUNG ZUM PRÜFUNGSRECHT
(1978) (vergriffen)
- 23 Schmidt, S.H.:
UNTERSUCHUNG ÜBER DIE BESCHÄFTI-
GUNGLAGE DER AKADEMIKER IN BAYERN
NACH FÄCHERGRUPPEN (1978) (vergriffen)
- 24 Gellert, C., Schindler, G.:
ANALYSE DER TÄTIGKEITSFELDER DER
HOCHSCHULABSOLVENTEN MIT ABGE-
SCHLOSSENEM LEHRAMTSSTUDIUM (1980)
- 25 König-Disko, D.:
WEITERBILDENDES STUDIUM, BESTANDS-
AUFNAHME AN BAYERISCHEN UNIVERSI-
TÄTEN (1980)
- 26 Harnier, L.v.:
BERUFSSITUATION DER WISSENSCHAFTLI-
CHEN ASSISTENTEN IN BAYERN (1980)
- 27 Brockard, H., Hammerstein, H.v., Stewart, G.:
ENTWICKLUNG DER STUDIEN- UND PRÜ-
FUNGSORDNUNGEN IN AUSGEWÄHLTEN
FÄCHERN (1980)
- 28 Schmidt, S.H.:
UNTERSUCHUNG DER BESCHÄFTIGUNGS-
SITUATION VON HOCHSCHULNEUABSOL-
VENTEN IN AUSGEWÄHLTEN FACHRICHT-
TUNGEN IN BAYERN (1980)
- 29 Fries, M.:
AUSWIRKUNGEN DER OBERSTUFENREFORM
AUF DIE STUDIENFACHWAHL (1981)

(167)

- 30 Schmidt, S.H.:
INGENIEURWISSENSCHAFTEN UND NATUR-
WISSENSCHAFTEN: ARBEITSMARKT UND
NACHWUCHS IN DER BUNDESREPUBLIK
UND IN BAYERN (1981)
- 31 Harnier, L.v., Berger, P., Gellert, C., Schindler, G.:
ANALYSE DER TÄTIGKEITSFELDER DER
HOCHSCHULABSOLVENTEN MIT ABGE-
SCHLOSSENEM LEHRAMTSSTUDIUM 1977
UND 1978 (1981) (vergriffen)
- 32 Berning, E.:
GRÜNDE FÜR ÜBERLANGE STUDIENZEITEN (1982)

III. MONOGRAPHIEN: NEUE FOLGE

- 1 Stewart, G., Seiler-Koenig, E.:
BERUFSFINDUNG UND TÄTIGKEITSFELDER
VON HISTORIKERN (1982) (vergriffen)
- 2 Schmidt, S.H.:
BESCHÄFTIGUNGSCHENCEN VON HOCHSCHUL-
NEUABSOLVENTEN IN BAYERN: WIRTSCHAFTS-
WISSENSCHAFTLER UND INGENIEURE (1983)
- 3 Gellert, C.:
VERGLEICH DES STUDIUMS AN ENGLISCHEN
UND DEUTSCHEN UNIVERSITÄTEN (1983) (vergriffen)
- 4 Schindler, G.:
BESETZUNG DER C-4-STELLEN AN BAYERI-
SCHEN UNIVERSITÄTEN 1972-1982 (1983)
- 5 Klingbeil, S.:
MOTIVE FÜR EIN STUDIUM IN PASSAU BZW.
FÜR EINEN WECHSEL AN EINE ANDERE
UNIVERSITÄT (1983)
- 6 Harnier L.v.:
DIE SITUATION DES WISSENSCHAFTLICHEN
NACHWUCHSES DER NATURWISSENSCHAFT-
LICHEN UND TECHNISCHEN FÄCHER IN
BAYERN (1983)

(168)

- 7 Harnier, L.v.:
EINZUGSGEBIETE DER UNIVERSITÄTEN
IN BAYERN (1984)
- 8 Schneider-Amos, I.:
STUDIENVERLAUF VON ABITURIENTEN UND
FACHOBERSCHULABSOLVENTEN AN FACH-
HOCHSCHULEN (1984)
- 9 Schindler, G., Ewert, P., Harnier L.v.,
Seiler-Koenig, E.:
VERBESSERUNG DER AUSSERSCHULISCHEN
BESCHÄFTIGUNGSSCHANCEN VON ABSOLVEN-
TEN DES STUDIUMS FÜR DAS LEHRAMT AN
GYMNASIEN (1984)
- 10 Schmidt, S.H.:
BESCHÄFTIGUNG VON HOCHSCHULABSOL-
VENTEN IM ÖFFENTLICHEN DIENST IN
BAYERN (1985)
- 11 Harnier, L.v.
PERSPEKTIVEN FÜR DIE BESCHÄFTIGUNG
DES WISSENSCHAFTLICHEN NACHWUCHSES
AN DEN BAYERISCHEN UNIVERSITÄTEN
(1985)
- 12 Ewert, P., Lullies, S.:
DAS HOCHSCHULWESEN IN FRANKREICH -
GESCHICHTE, STRUKTUREN UND GEGEN-
WÄRTIGE PROBLEME IM VERGLEICH (1985) (vergriffen)
- 13 Berning, E.:
UNTERSCHIEDLICHE FACHSTUDIENDAUERN
IN GLEICHEN STUDIENGÄNGEN AN VER-
SCHIEDENEN UNIVERSITÄTEN IN BAYERN
(1986) (vergriffen)
- 14 Schubert, Ch.:
PRÜFUNGSERFOLGSQUOTEN AUSGEWÄHL-
TER STUDIENGÄNGE AN BAYERISCHEN
UNIVERSITÄTEN:
PROBLEME IM VERGLEICH (1986)
- 15 Röhrich, H.:
DIE FRAU: ROLLE, STUDIUM UND BERUF.
Eine Literaturanalyse (1986) (vergriffen)

(169)

- 16 Schmidt, S.H.:
BESCHÄFTIGUNG VON LEHRERN AUSSER-
HALB DER SCHULE (1987)
- 17 Stewart, G., Seiler-Koenig, E.:
BERUFSEINMÜNDUNG VON DIPLOM-SOZIAL-
PÄDAGOGEN (FH) UND DIPLOM-PÄDAGO-
GEN (UNIV.) (1987) (vergriffen)
- 18 Gensch, S., Lullies, S.:
DIE ATTRAKTIVITÄT DER UNIVERSITÄT
PASSAU - GRÜNDE FÜR EIN STUDIUM IN
PASSAU - (1987) (vergriffen)
- 19 Meister, J.-J.:
ZWISCHEN STUDIUM UND VORSTANDSETA-
GE - BERUFSKARRIEREN VON HOCH-
SCHULABSOLVENTEN IN AUSGEWÄHLTEN
INDUSTRIEUNTERNEHMEN (1988) (vergriffen)
- 20 Berning, E.:
HOCHSCHULWESEN IM VERGLEICH. ITALIEN
- BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND. GE-
SCHICHTE, STRUKTUREN, AKTUELLE ENT-
WICKLUNGEN. (1988) (vergriffen)
- 21 Willmann, E.v.:
WEITERBILDUNG AN HOCHSCHULEN
- BEISPIELE UND PROBLEME (1988) (vergriffen)
- 22 Schmidt, S.H., Schindler, B.:
BESCHÄFTIGUNGSSCHANCEN VON MAGI-
STERABSOLVENTEN (1988) (vergriffen)
- 23 Schindler, G., Lullies, S., Soppa, R.:
DER LANGE WEG DES MUSIKERS - VORBIL-
DUNG-STUDIUM-BERUF (1988)
- 24 Röhrich, H., Sandfuchs, G., Willman, E.v.:
PROFESSORINNEN IN DER MINDERHEIT
(1988) (vergriffen)
- 25 Harnier, L.v.:
ELEMENTE FÜR SZENARIOS IM HOCHSCHUL-
BEREICH (1990)

(170)

- 26 Fries, M.:
FORTBILDUNGSFREISEMESTER DER PROFES-
SOREN AN BAYERISCHEN FACHHOCHSCHULEN
- RAHMENBEDINGUNGEN, MOTIVATION,
AKZEPTANZ (1990)
- 27 Schmidt, S. H.:
AUSBILDUNG UND ARBEITSMARKT FÜR
HOCHSCHULABSOLVENTEN - USA UND
DEUTSCHLAND (alte und neue Länder) (1991)
- 28 Schindler, G., Harnier, L. v.,
Länge-Soppa, R., Schindler, B.:
NEUE FACHHOCHSCHULSTANDORTE IN BAYERN
(1991)
- 29 Berning, E.:
ALPENBEZOGENE FORSCHUNGSKOOPERATION
(1992)
- 30 Harnier, L. v., Schneider-Amos, I.:
AUSWIRKUNGEN EINER BERUFSAUSBILDUNG
AUF DAS STUDIUM DER BETRIEBSWIRT-
SCHAFTSLEHRE (1992)
- 31 Fries, M., Mittermeier, P., Schüller, J.:
EVALUATION DER AUFBAUSTUDIENGÄNGE
ENGLISCHSPRACHIGE LÄNDER UND BUCH-
WISSENSCHAFT AN DER UNIVERSITÄT MÜNCHEN
(1992)
- 32 Meister, J.-I., Länge-Soppa, R.:
HOCHBEGABTE AN DEUTSCHEN UNIVERSITÄTEN
PROBLEME UND CHANCEN IHRER FÖRDERUNG
(1992)
- 33 Schindler, G.; Schüller, J.:
DIE STUDIENEINGANGSPHASE
STUDIERENDE AN DER UNIVERSITÄT REGENS-
BURG IM ERSTEN UND ZWEITEN FACHSEME-
STER (1993) (vergriffen)
- 34 Schmidt, S.H.:
STUDIENDAUER AN FACHHOCHSCHULEN IN
BAYERN (1995)

(17A)

- 35 Schindler, G.:
STUDENTISCHE EINSTELLUNGEN UND STUDIEN-
VERHALTEN (1994)
- 36 Berning, E.; Schindler, B.:
DIPLOMARBEIT UND STUDIUM
AUFWAND UND ERTRAG VON DIPLOM- UND
MAGISTERARBEITEN AN UNIVERSITÄTEN IN
BAYERN (1993) (vergriffen)
- 37 Harnier, L. v.; Schüller, J.:
STUDIENWECHSEL AN FACHHOCHSCHULEN
IN BAYERN (1993)
- 38 Fries, M.:
BERUFSBEZOGENE WISSENSCHAFTLICHE
WEITERBILDUNG AN DEN BAYERISCHEN
HOCHSCHULEN (1994)
- 39 Fries, M.:
WISSENSCHAFTLICHE WEITERBILDUNG
AN DER TU MÜNCHEN (1994) (vergriffen)
- 40 Rasch, K.:
STUDIERENDE AN DER UNIVERSITÄT LEIPZIG
IN DER STUDIENEINGANGSPHASE (1994)
- 41 Meister, J.-J. (Hrsg.):
STUDIENBEDINGUNGEN UND STUDIENVER-
HALTEN VON BEHINDERTEN
DOKUMENTATION DER INTERNATIONALEN
FACHTAGUNG 1995 IN TUTZING (1995)
- 42 Meister, J.-J. (Ed.):
STUDY CONDITIONS AND BEHAVIOURAL
PATTERNS OF STUDENTS WITH DISABILITIES
A DOCUMENTATION OF THE INTERNATIONAL
CONFERENCE 1995 AT TUTZING, GERMANY (1995)
- 43 Gensch, S.:
DIE NEUEN PFLEGESTUDIENGÄNGE
IN DEUTSCHLAND
PFLEGEWISSENSCHAFT - PFLEGEMANAGEMENT -
PFLEGE PÄDAGOGIK (1996) (vergriffen)

(172)

- 44 Berning, E.; Kunkel, U.; Schindler, G.:
TEILZEITSTUDENTEN UND TEILZEITSTUDIUM
AN DEN HOCHSCHULEN IN DEUTSCHLAND (1996)
- 45 Meister, J.-J. (ed.):
MODELE DE COMPORTEMENT ET CONDITIONS
D'ETUDIANTS HANDICAPES DANS L'ENSEIGNEMENT
SUPERIEUR
DOCUMENTATION DE LA CONFERENCE INTER-
NATIONALE SPECIALISEE 1995 A TUTZING, ALLE-
MAGNE (1996)
- 46 Lullies, S.; Schüller, J.; Zigiadis G.:
ZUM BEDARF DER WIRTSCHAFT AN ABSOLVENTEN
EINES DIPLOMSTUDIENGANGS RECHTSWISSENSCHAFT
MIT WIRTSCHAFTSWISSENSCHAFTLICHER AUSRICHTUNG
(1996)
- 47 Gensch, S.; Länge-Soppa, R.; Schindler, G.:
EVALUIERUNG DES ZUSATZ- UND ERGÄNZUNGSSTUDIUMS
"ÖFFENTLICHE GESUNDHEIT UND EPIDEMIOLOGIE" AN DER
UNIVERSITÄT MÜNCHEN (1997)
- 48 Schmidt, S.H.:
STUDENT UND ARBEITSMARKT
DIE PRAXISPROGRAMME AN DER UNIVERSITÄT MÜNCHEN
AUF DEM PRÜFSTAND (1997)
- 49 Schindler, G.:
"FRÜHE" UND "SPÄTE" STUDIENABBRECHER (1997)
- 50 Meister, J.-J.:
STUDIENVERHALTEN, STUDIENBEDINGUNGEN UND STUDIEN-
ORGANISATION BEHINDERTER STUDIERENDER (1998)

(173)

ISBN

3 - 927044 - 32 - 6