

Universität zu Köln  
Humanwissenschaftliche Fakultät  
Department für Heilpädagogik und Rehabilitation

**Inklusive Hochschulbildung für Menschen, die unter den Bedingungen  
von "geistiger" Behinderung leben -  
Eine qualitative Erhebung am Beispiel des "OZMOT-Programms" der  
Bar-Ilan Universität Ramat Gan, Israel**

Masterarbeit  
zur Erlangung des akademischen Grades  
Master of Education

Erstgutachterin: Prof'in Dr. Kerstin Ziemer  
Zweitgutachterin: Dr. Anke Groß-Kunkel

Vorgelegt von:  
Jonas Ruben Wagner  
Ruben.Wagner87@gmail.com

Köln, den 08.07.2019

*Für Eyal*

## Inhalt

Einleitung .....	5
1. Theoretische Vorüberlegung .....	10
1.1 „Geistige“ Behinderung .....	10
1.1.1 Menschen die unter den Bedingungen von „geistiger“ Behinderung leben ..	11
1.1.2 Internationale Klassifikationssysteme.....	13
1.2 Inklusion.....	16
1.3 Der Bildungsbegriff: Dependenz – Kapital – Bildung.....	18
1.3.1 Mitbestimmung, Solidarität, Selbstbestimmung, Freiheit und Demokratie...	20
1.3.2 Bildung im Kontext Hochschule .....	21
2 Das deutsche Bildungssystem .....	23
2.1 Schulisches Bildungssystem.....	24
2.2 Schulische Abschlüsse .....	27
2.3 Übergang von der Schule in das Arbeitsleben .....	28
3 Hochschulbildung .....	31
3.1 Eine Hochschule für fast ALLE.....	32
3.2 Eine Hochschule für ALLE .....	35
3.3 Inklusiv oder doch lieber inhaltlich getrennt?.....	37
3.3.1 Das <i>On Campus</i> Programm der University of Alberta .....	38
3.3.2 Das <i>Up the Hill</i> Projekt der Flinders-University.....	41
3.3.3 Das Ozmot-Programm der Bar-Ilan Universität Israel .....	42
3.3.4 Die gemeinnützige GmbH „Institut für Inklusive Bildung“ .....	44
3.4 Chancen und Bedenken über eine Hochschule für ALLE .....	46
3.4.1 Inclusion—familiarity reduces both fear and resistance .....	46
3.4.2 Soziale Netzwerke und Berufschancen .....	48
3.4.3 Einfluss inklusiver Hochschulbildung auf die kognitive Leistung Erwachsener, die unter den Bedingungen von „geistiger“ Behinderung leben .....	52
4 Ein Besuch der Bar-Ilan Universität, Israel .....	56
4.1 Das Leitfadengestützte-(Expertinnen)-Interview mit Hefziba Lifshitz .....	57
4.2 Der Leitfaden.....	58
4.3 Durchführung des Interviews .....	59
4.3.1 Besuch einer Seminarveranstaltung „Phase 2“ .....	60
4.3.2 Besuch einer Seminarveranstaltung „Phase 3“ .....	61
4.4 Transkription .....	61
4.5 Zusammenfassende Inhaltsanalyse.....	62
4.6 Zusätzliches Telefongespräch vom 21.06.2019 .....	64

5	Vorstellung der Ergebnisse .....	65
5.1	Das Konzept einer Konstellation eines einzigen Tages .....	65
5.2	Ozmot – zwei Schritte gen Inklusion .....	68
5.3	Das Ziel: vollständige Inklusion.....	71
6	Kritische Reflexion der Ergebnisse – „al tashov harbe“ .....	75
7	Fazit.....	82
	Literaturverzeichnis.....	85
	Eidesstattliche Versicherung.....	91



## Einleitung

University is the place in a young adult's life where he or she "comes of age", begins developing his or her own identity, and makes the transition from being a child, to an adult with dreams and plans. Historically, for adults with an intellectual disability this opportunity has been denied [...] (Gibson 1997, 1 nach Grantley 2000).

Dieses Zitat stammt aus der Einführung der 1997 unveröffentlichten Pilotstudie „The Next Step“ von Casandra J. Gibson zur Erlangung ihres Bachelor of Applied Science Honours Degree in Disability Studies an der Flinders University, Australien. Schon vor über 20 Jahren kam sie zu der Konklusion:

The elitist views of university education must be challenged [...] Inclusive university education for people with intellectual disabilities challenges the current knowledge base of society [...] Bringing adults with an intellectual disability into the university setting is a means of letting them know that options exist for them to learn and live in their communities (ebd.).

Auch heute ist die Universität immer noch ein Ort, an dem Jugendliche und junge Erwachsene zusammenkommen und ihre Entwicklung zu ihrer eigenen Identität gemeinsam durchleben und abschließen. Auf gleichem Weg erhalten Studierende die Möglichkeit, wissenschaftliche und essenzielle Grundlagen zu erlernen, welche sie für ihre Zukunft und die Verwirklichung ihrer Träume und Wünsche benötigen.

Die vorliegende Arbeit wird herausstellen, dass die Realität für Menschen, die unter den Bedingungen von „geistiger“ Behinderung leben auch im Jahr 2019 an den meisten deutschen Universitäten und Hochschulen noch genauso aussieht, wie bereits 1997 von Gibson in der Einleitung ihrer Arbeit beschrieben. Dabei lässt sich dieser Umstand nicht aufgrund einer Separation in unterschiedliche Sondersysteme für Menschen, die unter den Bedingungen von Behinderungen leben, erklären. Ebenfalls sind Hochschulen und Universitäten schon seit den 1970er Jahren dazu verpflichtet, dass „behinderte Studierende in ihrem Studium nicht benachteiligt werden und die Angebote der Hochschule möglichst ohne fremde Hilfe in Anspruch nehmen können“ (Hochschulrahmengesetz, § 2 Abs. 4; nach Klein & Schindler 2016, 7). Dennoch hat sich im Ausbau der Rechte und Teilhabe von Menschen, die unter den Bedingungen von „geistiger“ Behinderung, nur wenig bis gar nichts auf dem Gebiet der inklusiven Hochschulbildung getan.

Als einer der ersten Staaten weltweit unterzeichnete die Bundesrepublik Deutschland am 30. März 2007 in New York das Übereinkommen der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderung (Bundesgesetzblatt 2008, 1419) und bestätigt hiermit,

dass alle Menschenrechte und Grundfreiheiten allgemein gültig und unteilbar sind, einander bedingen und miteinander verknüpft sind und dass Menschen mit Behinderungen der volle Genuss dieser Rechte und Freiheiten ohne Diskriminierung garantiert werden muss (ebd., 1420).

Das bis dato bestehende deutsche Bildungssystem entsprach diesen Vorstellungen nicht und folgte eher den Grundsätzen der Segregation und Exklusion, statt dem Konzept der gemeinsamen Teilhabe und Inklusion. Auch wenn die deutsche Schullandschaft seit 2009 zumindest oberflächlich einen Wandel erlebt, ist diese noch weit von dem Ziel eines inklusiven Schulsystems entfernt.

Ein Land, das ca. 85 Prozent aller Kinder mit Behinderungen in Sonderschulen exkludiert, tut sich bei dem eingeforderten radikalen Kurswechsel verständlicherweise schwer. Da nimmt es nicht Wunder, wenn [...] ohne einen einzigen signifikanten Schritt in Richtung Inklusion zu tun, [...] einfach über Nacht die Schilder gewechselt und die amtlichen Integrationsstatistiken aufgebessert [werden] (Wocken 2011, 109).

Der Personenkreis wird trotz verbesserter rechtlicher Gleichstellung aufgrund mangelnder Rahmenbedingungen, sowie struktureller Hürden nicht nur an der Partizipation im allgemeinen Schulwesen gehindert, sondern auch in vielen weiteren gesellschaftlichen Bereichen.

In Deutschland wird heute die öffentliche Meinung vertreten, dass Erwachsene, die unter den Bedingungen von „geistiger“ Behinderung leben, ausschließlich und mehrheitlich nur für die Arbeit in sogenannten „Werkstätten für behinderte Menschen“ (WfbM) geeignet sei (Tisch/Brötzmann/Heun/Rauch/Reims/ Schlenker/Tophoven 2017, 21). Diese Einstellung bestimmt die Realität für die Mehrheit der betroffenen Personen innerhalb des deutschen Bildungs- und Ausbildungssystem sowie innerhalb des beruflichen Tätigkeitsfeldes. Mit den Worten: „Menschen mit Behinderung haben Vorstellungen vom Leben als Erwachsene, zu denen wie bei vielen Jugendlichen ‚Berufsträume‘ gehören, die unrealistisch sind“ (2009, 157) leitet Fornefeld, Universitätsprofessorin für Pädagogik und Rehabilitation bei Menschen mit geistiger und schwerer Behinderung an der Universität zu Köln in das Kapitel „Berufliche Bildung“ ihrer 4. Auflage des Lehrwerks „Grundwissen Geistigbehindertenpädagogik“ ein. Mit dieser Aussage beschreibt sie die 2009 und auch heute noch aktuelle Lebenssituation des Personenkreises zutreffend auf die Möglichkeiten, die ihnen geboten werden. Auch wenn die Wortwahl dem Personenkreis ein Realitätsbewusstsein abspricht und ihnen somit das Recht auf Selbstbestimmung in gewissen Maßen aberkennt. Ebenso ist die Inklusion auf dem Arbeitsmarkt, trotz der für Firmen festgeschriebener Quoten und Neuerungen innerhalb Bundesteilhabegesetzes, sowie der Einführung von Integrationsämtern (BMAS 2018) scheinbar in Deutschland immer noch nicht real existent.

Man könnte meinen, dass die Tatsache, der jahrelangen gesellschaftlichen Exklusion in Förderschulen und Werkstätten von Menschen, die unter den Bedingungen von „geistiger“ Behinderung leben, die nur wenige gesellschaftliche Berührungspunkte zuließ, eine „Angst vor dem Unbekannten“ kreierte. Diese Angst lässt auch heute noch Lehramtsstudierende und bereits ausgebildete Lehrer\*innen vor der Unterrichtung ALLER Schüler\*innen in Unbehagen verfallen. Dabei könnte angenommen werden, dass gerade ein inklusives Lehramtsstudium an den Pädagogischen Hochschulen und Erziehungswissenschaftlichen Fakultäten der Universitäten diese Ängste und Vorbehalte ändern könnte. Ohne Zahlen anführen zu müssen, kann ebenso die Vermutung aufgestellt werden, dass in unserem Bundestag, sowie in den jeweiligen Landesparlamenten weitreichende politische Entscheidungen in Bezug auf Gleichstellung und der Stärkung der Rechte des betroffenen Personenkreises zum Großteil von Personen mit einem akademischen Hintergrund getroffen werden. Ähnliche Bildungsabschlüsse müssten sich bei den führenden Entscheidungsträger\*innen in Wirtschaft und in den Vorständen deutscher Großkonzerne, sowie in zahlreichen mittelständigen Unternehmen vorfinden. Würden diese Menschen bereits in ihrem Studium von den Fähigkeiten des Personenkreises, statt mit dem vorherrschenden Dogma der Bildungsunfähigkeit konfrontiert, könnte dies in der Zukunft weitreichende Konsequenzen in der Umsetzung der Menschenrechte haben.

Hochschulen und Universitäten sind in das Gesamt des Bildungssystems eingebundene Bildungsinstitutionen und keine davon abgehobenen oder extrapolierten. Ihnen kommt aufgrund ihres Forschungspotentials und der Einflussnahme über die Lehre auf zukünftige kulturtragende Mitglieder unserer Gesellschaft eine besondere Verantwortung hinsichtlich der Realisierung der Menschenrechte zu (Feuser 2011, 2).

Dabei heißt es in Artikel 25, Absatz 5 der UN-Behindertenrechtskonvention deutlich:

Die Vertragsstaaten stellen sicher, dass Menschen mit Behinderungen ohne Diskriminierung und gleichberechtigt mit anderen Zugang zu allgemeiner Hochschulbildung, Berufsausbildung, Erwachsenenbildung und lebenslangem Lernen haben. Zu diesem Zweck stellen die Vertragsstaaten sicher, dass für Menschen mit Behinderungen angemessene Vorkehrungen getroffen werden (BUNDESGESETZBLATT 2008, 1437f.).

Das australische Bildungsprogramm „On the Hill“ der Flinders University war 1997 eines der ersten inklusiven Hochschulprogramme weltweit. Inzwischen ermöglicht es die völlige Inklusion von Studierenden, die unter den Bedingungen von „geistiger“ Behinderung leben, über den Besuch postsekundärer Einrichtungen, Fakultäten, Abteilungen und einem Studienprogramm welches einschließlich für Menschen, die unter den Bedingungen von „schweren und mehrfachen“ Behinderungen leben, konzipiert wurde (vgl. Flinders-Universität 2019). Mittlerweile gibt es auf internationaler Ebene eine Reihe von Projekten mit ähnlichen Zielen, auf welche im Rahmen der vorliegenden Arbeit noch eingegangen



wird. So hat sich auch Hefziba Lifshitz, Professorin am Department für Sonderpädagogik und Leitung des Masterstudiengangs „geistige Behinderung“ an der School of Education der israelischen Bar-Ilan Universität in Ramat Gan dazu entschlossen, dass „Ozmot-Programm“ zu entwickeln und durchzuführen. Das hebräische Wort „עוצמות“ (o/ts/m/o/t) steht für Empowerment, welches dem Konzept und dem Leitgedanken der Selbstbestimmung (vgl. Wüllenweber/Theunissen/Mühl 2006, 9) für Menschen, die unter den Bedingungen von „geistiger“ Behinderung leben, entspricht. Dieses in drei Phasen gegliederte Programm mit dem Ziel der Inklusion in die akademische Welt, bietet nach eingehender Literaturstudie die Grundlage der folgenden qualitativen Erhebung.

Das Ziel der vorliegenden Studie ist es das Projekt „Summer School Inklusive“ kurz SUSHI, welches am Lehrstuhl für Pädagogik und Didaktik bei Menschen mit geistiger Behinderung an der Universität zu Köln, unter der Leitung von Professorin Dr. Kerstin Ziemer und Dr. Anke Groß-Kunkel, mit empirisch gesammelten Daten in der weiteren Umsetzung und Konzeption zu unterstützen. In der ersten Phase des Projekts, im September 2019, erhalten eine Auswahl junger Erwachsener, die unter den Bedingungen von „geistiger“ Behinderung leben, die Chance Berührungspunkte mit dem Bildungsort Universität zu erfahren. Dies geschieht zunächst in einem geplanten Zeitraum von fünf Tagen und beinhaltet neben dem Kennenlernen der Universität, auch schriftsprachliche und mathematische Einheiten, sowie Veranstaltungen zum Bildungsverständnis und einer Einführung in die Thematik der persönlichen Zukunftsplanung.

Mit dem SUSHI Projekt soll dieses Recht auch an der Universität zu Köln umgesetzt werden, dabei stehen einer völligen Inklusion allerdings nicht nur mentale Vorbehalte entgegen, sondern ebenso gesetzliche Hürden, wie im Verlauf der Arbeit herausgestellt wird.

Die vorliegende qualitative Studie zur inklusiven Hochschulbildung für Menschen, die unter den Bedingungen von „geistiger“ Behinderung leben, soll dabei im ersten Teil der theoretischen Annäherung nicht nur die Frage beantworten, wie ALLE Menschen in das Hochschulsystem miteingebunden werden können, sondern versucht ebenfalls die Relevanz der Thematik darzustellen. Diese hängt zum einen mit gesellschaftlichen inklusiven Aspekten zusammen, aber auch mit der Stärkung der Rechte durch Bildung des Personenkreises. Das immer noch teilweise unbeachtete Potential der Kompetenzen und Fähigkeiten der Personengruppe ist für eine aufgeklärte und moderne Gesellschaft nicht zu erwarten. Obwohl dieses mit Hilfe von postsekundären akademischen Bildungsprogrammen bereits in mehreren Studien nachweislich positive Effekte auf die Arbeitsmarktintegration

(vgl. Moore & Schelling 2014), die Entwicklung der kognitiven Leistung (vgl. Lifshitz/Nissim/Meirovich/Weiss 2016; Lifshitz/Verkulien/Schnitzer-Meirovich/Altman 2018) sowie auf das Selbstbild und die Eigenständigkeit (Stefánsdóttir & Björnsdóttir 2015) nachgewiesen werden konnte.

Ziel dieser Arbeit ist es nicht ein ausgearbeitetes Konzept für eine Hochschule für ALLE zu geben, sondern zunächst anhand der in Deutschland bestehenden Problematik der Chancengleichheit im Bildungssystem für den betroffenen Personenkreis die Grundlagen des „Bildungsdilemmata“ darzustellen. Des Weiteren wird die damit einhergehende Problematik der Implementierung eines inklusiven Hochschulsystems erläutert, um im weiteren Verlauf eine Auswahl bereits bestehender Konzepte inklusiver Hochschulbildung zu beschreiben. Die Relevanz, aber auch die Sinnhaftigkeit der Thematik wird im Anschluss anhand bereits durchgeführter Studien diskutiert.

Im Rahmen dieser Arbeit wird eine qualitative Erhebung in Form eines Leitfadens Interviews mit Prof'in Hefziba Lifshitz durchgeführt. Im Anschluss soll mit Hilfe der qualitativen Inhaltsanalyse nach Philip Mayring eine Auswertung der gewonnenen Daten vorgenommen werden, um die Forschungsfrage zu beantworten: *Wie kann inklusive Hochschulbildung für Menschen, die unter den Bedingungen von „geistiger“ Behinderung leben, an der Universität zu Köln umgesetzt werden und welche Erfahrungen können aus Projekten anderer Universitäten bei der Umsetzung des Projektes „SUSHI“ übernommen werden?*

Stringent und aus den Ergebnissen des Interviews, sowie der theoretischen Einordnung werden in der Reflexion der Ergebnisse zum einen Lösungsansätze für die im ersten Teil der Arbeit bestehende Problematik der schulischen Bildung und der daraus resultierenden weitreichenden Konsequenzen für den Personenkreis gegeben und zum anderen Handlungsansätze für eine Hochschule für ALLE abgeleitet.

## 1. Theoretische Vorüberlegung

Im ersten Kapitel werden die einzelnen Aspekte, der in der Einleitung formulierten Forschungsfrage theoretisch beschrieben, um den Gesamtzusammenhang der Thematik und die gegenwärtige Situation im Bereich Hochschulbildung für *Menschen, die unter den Bedingungen von „geistiger“ Behinderung leben*, erläutert. Hierzu wird zunächst auf den Personenkreis selbst eingegangen und die von Ziemer (2013) und Zimpel (2011) entlehnte und in der Arbeit genutzte Begrifflichkeit des Personenkreises verteidigt. Im Anschluss wird der Terminus „inklusive Hochschulbildung“ in seiner Zusammensetzung geklärt. Hierzu wird zunächst die Begrifflichkeit und das grundlegende Verständnis der Inklusion erläutert und definiert, um im Anschluss den Bildungsbegriff zu klären. Die Hochschule stellt einen festen Bestandteil des deutschen Bildungssystems dar. Zur Klärung dieses Systems fokussiert die Arbeit dabei gänzlich den Aufbau, Zielsetzung und die Chancen für Schüler\*innen und junge Erwachsene, die unter den Bedingungen von „geistiger“ Behinderung leben, um im Folgenden selbst auf den Bildungsort Hochschule einzugehen. Im letzten Teil des Kapitels werden internationale Entwicklungen im Bereich der inklusiven Hochschulbildung, unter besonderer Beachtung des Personenkreises Menschen, die unter den Bedingungen von „geistiger“ Behinderung leben, beschrieben und bereits nach möglichen Ergebnissen zur Beantwortung der Forschungsfrage gesucht.

### 1.1 „Geistige“ Behinderung

Wodurch können Geist und Seele behindert werden? Dieser Frage widmet sich das vorliegende Kapitel und versucht die Begrifflichkeit in Herkunft, Verständnis und Konnotation zu nähern.

Geistige Behinderung ist nicht etwas, was man hat – wie blaue Augen oder ein ‚krankes Herz‘. Geistige Behinderung ist auch nicht etwas, was man ist – wie etwa klein oder dünn zu sein. Sie ist weder eine gesundheitliche Störung noch eine psychische Krankheit. Sie ist vielmehr ein spezifischer Zustand der Funktionsfähigkeit, der in der Kindheit beginnt und durch die Begrenzung der Intelligenzfunktion und der Fähigkeit zur Anpassung an die Umgebung gekennzeichnet ist. Geistige Behinderung spiegelt deshalb das ‚Passungsverhältnis‘ zwischen den Möglichkeiten des Individuums und der Struktur und den Erwartungen seiner Umgebung wider (AAMR 1992; zitiert nach Lindmeier 2004, 1).

Wie auch das Recht auf Schulbildung für Menschen, die unter den Bedingungen von „geistiger“ Behinderung leben (vgl. Fornfeldt 2009, 43) brachte die Elternvereinigung Lebenshilfe auch den Begriff der „geistigen Behinderung“ gegen Ende der 1950er Jahre in den wissenschaftlichen Diskurs (vgl. Kulig/Theunissen/Wüllenweber 2006, 116; Zimpel 2017, 84). In Anlehnung an die anglo-amerikanischen Ausdrücke „mental retardation“ und

„mental handicap“ sollten somit diskriminierende und negativ konnotierte Begrifflichkeiten wie „Schwachsinnige“, „Idioten“ und „Bekloppte“ etc. abgelöst werden. Mit der Etablierung des Begriffs erhielt der Personenkreis erstmals eine Einordnung neben anderen Behinderungen (vgl. Kulig et al 2006, 116). Der Ausdruck „Geistige Behinderung“ verbannte ebenfalls den Begriff der „Oligophrenie“, welcher eine erblich bedingte Intelligenzminderung in der Kindheit bezeichnet (vgl. Zimpel 2017, 84).

#### 1.1.1 Menschen die unter den Bedingungen von „geistiger“ Behinderung leben

„Geistige Behinderung“ wird in der vorliegenden Arbeit als ein komplexer Interaktionsprozess verstanden, da die Begrifflichkeit eher ein „Wechselspiel aus Umwelt- und Persönlichkeitsfaktoren“ (Kulig et al. 2006, 126; vgl. hierzu auch Fornefeld 2009, 60), als ein starres Konstrukt darstellt. Dabei wurde die Begrifflichkeit seit ihrer Etablierung im deutschen Sprachkontext stets neben einer deskriptiven Ebene ebenfalls mit einer normativen Seite belegt (vgl. Kulig et al. 2006, 116f). Der „seltsam doppelgesichtige Begriff“ (ebd.) lässt sich nicht eindeutig definieren, da eine Definition auch immer eine exakte und endgültige Festlegung mit sich bringt (vgl. SPECK 1999, 40). „Geistige Behinderung“ stellt kein Faktum dar und ist eher „ein *Phänomen*, ein Vorkommnis, eine Gegebenheit, die immer davon abhängen, wer und wie man sich dem Phänomen zuwendet“ (Fornefeld 2009, 60). Der Begriff bestimmt nicht nur die pädagogische Praxis, strukturiert die Theorie und manifestiert juristische Leistungsansprüche für den Personenkreis (vgl. ebd., 62; Kulig et al. 2006, 116), sondern wird ebenfalls von verschiedenen Professionen mit unterschiedlichen Herangehensweisen, Schwerpunkten und Sichtweisen definiert (vgl. Fornefeld 2009, 60)

Darüber hinaus ist die semantische Bedeutung einer „geistigen Behinderung“ inzwischen häufig umgangssprachlich negativ konnotiert und wird zusätzlich auch in der Wissenschaft synonym mit „[...] Krankheit, Schädigung, Beeinträchtigung, Gefährdung, Benachteiligung oder Störung [...] verwendet“ (Stein 2006, 9f. zitiert nach ebd.). Dies unterstreicht den Umstand unter welchen Gesichtspunkten der Personenkreis in unserer Gesellschaft wahrgenommen und dass ihr Wesen über eine defizitorientierte Wahrnehmung unterstrichen und bestimmt wird.

Ein weiteres semantisches Problem bei der Einordnung der Begrifflichkeiten ist dem Umstand geschuldet, dass weder das Adjektiv „geistig“, welches zur

Eigenschaftsbeschreibung dient, noch das Substantiv der „Behinderung“ in seiner Bedeutung eindeutig definiert ist (vgl. Fornefeld 2009, 60). Denn der „Geist“ ist mehr als der reine Intellekt oder eine kognitive Fähigkeit des Menschen, vielmehr beschreibt der „Geist“ das Wesen. Ist dieser Geist nun „behindert“ wird die betroffene Person gleichzeitig in ihrem gesamten Erscheinungsbild abgewertet (vgl. ebd.).

Feuser veröffentlicht 1996 die These „Geistigbehinderte gibt es nicht!“ und unterstreicht mit dieser Aussage nicht nur die Pluralität und Heterogenität des Menschen, sondern fasst den zuvor beschriebenen Umstand der Abwertung des Personseins mit ein. Die unserer Gesellschaft immanenten Exklusionsmechanismen dürfen nicht durch zusätzliche kategoriale Stigmatisierungen verfestigt werden. Aus diesem Grund wird auch im Laufe dieser Arbeit auf die Begrifflichkeiten „geistige Behinderung“ und „Geistigbehinderte“ verzichtet und die von Ziemer (2013) und Zimpel (2011) entlehnte Begrifflichkeit von Menschen, die unter den Bedingungen von „geistiger“ Behinderung leben genutzt. Somit wird eine kategoriale Festschreibung gemieden und die Bedingung von „geistiger“ Behinderung als sekundäres Lebensmerkmal eines Menschen angefügt.

Zusammengefasst bedürfen Menschen, die zum Personenkreis gezählt werden, daher besondere Unterstützung, um sich an die von Menschen selbst geschaffenen Normen und Strukturen anzupassen. Sie stellen daher besondere Ansprüche an ihre Umgebung, weil sie in ihrer Wahrnehmung und mit ihren nicht der Norm entsprechenden kognitiven und verbalen Fähigkeiten ihre Umwelt unterschiedlich auffassen, verarbeiten und ausdrücken.

Unterstützungsbedarfe für Menschen, die unter den Bedingungen von „geistiger“ Behinderung leben, gestalten sich demnach nicht nach der individuellen Beeinträchtigung, sondern vielmehr nach dem Hintergrund, inwiefern der Mensch und seine Umwelt interagiert (vgl. Wacker 2012, 605).

Menschen, die unter den Bedingungen von „geistiger“ Behinderung leben, werden weltweit auf ungefähr 60 Millionen geschätzt und stellen somit eine der größten Gruppen von Menschen, die unter den Bedingungen von lebenslanger Behinderung leben, dar (vgl. Lifshitz/Nissim/Meirovich/Weiss 2016, 1). Seit Ende des 20. Jahrhunderts führte der Paradigmenwechsel innerhalb der Rechte des Personenkreises und ihrer sozialen Eingliederung zu einer wesentlich besseren medizinischen Versorgung sowie einer gesünderen Ernährung (vgl. Coppus 2013, 12f.). Hierdurch bedingt schätzen Forscher die

Lebenserwartung des Personenkreises inzwischen auf weit über 70 Jahre (vgl. ebd.; Chicoine & McGuire 1997, 478f.).

### 1.1.2 Internationale Klassifikationssysteme

Da es sich bei der vorliegenden Arbeit um eine qualitative Erhebung zur inklusiven Hochschulbildung am Beispiel des Ozmot-Projekts an der Bar-Ilan Universität in Israel handelt, ist es sinnvoll einen Blick auf internationale Sichtweisen und Herangehensweisen zur Einstufung in Bezug auf „geistige Behinderung“ einzugehen. Hierzu haben sich im klinisch-diagnostischen Bereich verschiedene Systeme zur Klassifikation und Einordnung von „geistiger Behinderung“ gebildet, deren Ziel es ist,

international übereinstimmende Kriterien und Bezeichnungen für psychische Störungen zu erstellen, um dadurch zu einem länderübergreifenden, einheitlichen Verständnis für psychische beizutragen und ferner die fachliche Kommunikation zwischen verschiedenen Wissenschaftsdisziplinen zu erleichtern (Meyer 2003, 14).

Eine Art die Abgrenzung zwischen „Normalität“ und „geistiger Behinderung“ zu bestimmen, ist die der traditionellen Intelligenzmessung (vgl. Zimpel 2017, 85). Liegen die Ergebnisse der Messung des Intelligenzquotienten unter einem IQ-Wert von 70, also einer zweifachen Standardabweichung der durchschnittlichen Punktzahl von 100, wird von einer „geistigen Behinderung“ gesprochen (vgl. ebd.).

Aus diesem Grund spricht die *10 Revision der internationalen statistischen Klassifikation der Krankheiten und verwandter Gesundheitsprobleme*, kurz ICD-10 von einer Intelligenzminderung, statt einer „geistigen Behinderung“ (vgl. Seidel 2006, 160) und stellen ein System dar, welches den Grad der „geistigen Behinderung“ im Zusammenhang mit einer Intelligenzminderung und dem sozialen Passungsverhältnis erfasst (vgl. Meyer 2003, 15; ICD-10-GM-2019). Dabei wird die Intelligenzminderung in vier unterschiedliche Grade eingeteilt, wie Tabelle 1 (S. 13) zeigt. Zusätzlich werden auf der Internetseite [www.icd-code.de](http://www.icd-code.de) unter F 70-79 Autismus, Epilepsie, andere Entwicklungsstörungen sowie Störungen des Sozialverhaltens oder schwere körperliche Behinderungen als begleitende Zustandsbilder genannt (vgl. ICD-10-GM-2019).

Im US-Bundesrecht wird das sogenannte „Rosa’s Law“<sup>1</sup> zur Klassifizierung genutzt, welches sich vorwiegend nur über den Intelligenzquotienten definiert (vgl. Lifshitz/Verkuilen/Schnitzer-Meirovich/Altman. 2018, 2).

ICD-10		US-Bundesrecht // Rosa’s Law	
Grad der Intelligenzminderung	IQ-Wert und Intelligenzalter (IA)	Grad der „geistigen Behinderung“	IQ-Wert
Leichte Intelligenzminderung (leichte geistige Behinderung)	IQ: 50 – 69 IA: von 9 – unter 12 J.	Milde „geistige Behinderung“	55 - 75
Mittelschwere Intelligenzminderung (mittelschwere geistige Behinderung)	IQ: 35 – 49 IA: von 6 – unter 9 J.	Moderate „geistige Behinderung“	40 – 55
Schwere Intelligenzminderung (schwere geistige Behinderung)	IQ: 20 – 34 IA: von 3 – unter 6 J.	Schwere „geistige Behinderung“	25 – 40
Schwerste Intelligenzminderung (schwerste geistige Behinderung)	IQ: unter 20 IA: unter 3 J.	Tiefgreifende „geistige Behinderung“	25 - 40

Tab.1 Klassifizierung nach ICD-10 (vgl. ICD-10-GM-2019) und Rosa’s Law (vgl. Lifshitz et al. 2018, 2 nach Rosa’s Law).

Kritisch wäre bei diesem System anzumerken, dass dieses der eigentlichen Aufgabe, definierte und deutliche Beschreibungen zur Erfassung der Störungen zu geben, nicht nachkommt (vgl. Meyer 2003, 14). Darüber hinaus fügt Fornefeld an, dass Intelligenz keine statische Größe darstellt und das System die Prozesshaftigkeit der menschlichen Entwicklung wenig beachtet (vgl. 2009, 67). Zum anderen ist die Einordnung eines Erwachsenen in das Entwicklungsalter eines Kindes höchst problematisch und ethisch in Frage zu stellen (vgl. ebd.). Neben diesem internationalen Klassifizierungssystem hat sich ebenfalls das *Diagnostische und Statistische Manual Psychischer Störungen - DSM* von der *American Psychiatric Association* etabliert, welches in zwischen in der fünften überarbeiten

<sup>1</sup> „Im Rahmen des sogenannten Rosa’s Law wurden 2010 die Begriffe *mental retardation* und *mentally reartarded* durch *intellectual disability* und *person with intellectual disability* ersetzt. Das Gesetz ist nach Rosa Marcellina benannt, einem Mädchen mit Down-Syndrom. Als ihre Mutter 2009 erkannte, dass Rosa in der Schule als ‚mentally retarded‘ etikettiert wurde, startete die Familie eine Kampagne für die Abschaffung dieses Begriffs. Gemeinsam konnten sie die Senatorin von Maryland, Barbara Mikulski, für ihr Ansinnen gewinnen, die das Gesetz anschließend in den Senat eingebracht hat. Den meisten Eindruck hinterließ bei dieser Anhörung Rosas Bruder Nick, als er sagte: ‚What you call my sister is how you will treat her. If you believe she’s ‚retarded,‘ it invites taunting, stigma. It invites bullying and also invites the slammed doors of being treated with respect and dignity‘ (Special Olympics 2010). Am 05. Oktober 2010 wurde das Gesetz vom damaligen Präsidenten Barack Obama in Anwesenheit von Rosa und ihrer Familie unterzeichnet.“ (Rink & Zentel 2018, 127)

Auflage zur kategorialen Einordnung von „geistiger Behinderung“ als psychische Störung seit Mai 2013 eingesetzt wird (vgl. Ehret & Berking 2013, 258f.).

[...] IDD (Intellectual Developmental Disorder) is a disorder with onset during the developmental period that includes both intellectual and adaptive functioning deficits in conceptual, social, and practical domains. According to DSM-5, the deficits in intellectual functions of persons with ID lie in reasoning, problem-solving, planning, abstract thinking, judgment, academic learning and learning from experience. In light of the Empowerment Project and the results of the current study, it can be said that under certain mediation and support circumstances, students with ID are able to actively participate in undergraduate academic learning and achieve academic goals. However, amendment of this DSM-5 claim can be possible only after our students complete their courses for the BA degree (vgl. Lifshitz et al. 2018).

Ein weiteres System stellt die von der Weltgesundheitsorganisation WHO entworfene *International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF)* dar. Dieses System basiert auf einem bio-psycho-sozialen Verständnis und dient

der Beschreibung des funktionalen Gesundheitszustandes, der Behinderung, der sozialen Beeinträchtigung sowie der relevanten Umweltfaktoren für Menschen – versucht, den einseitig defizitorientierten Ansatz zu überwinden. Sie operationalisiert zusätzlich zu körperlichen Eigenschaften auch Aktivitäten, gesellschaftliche Teilhabe und personenbezogene Faktoren (Zimpel 2017, 85).

Obwohl die *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities* – AAMR bereits 1992 „geistige Behinderung“ „[...] weder [als] eine gesundheitliche Störung noch eine psychische Krankheit“ (Lindmeier 2004, 1) beschreibt, wird sie im DSM-5 sowie im ICD-10 als eine psychische Störung in Folge einer Intelligenzminderung definiert (vgl. Ehret & Berking 2013, 258f.; ICD-10-GM-2019).



## 1.2 Inklusion

„Es geht auch heute ein Gespenst um in Europa – das Gespenst der Integration und Inklusion“ (Feuser 2014, 16). Mit dieser Analogie zu Marx und Engels, welche die selbige Wortwahl in der Einleitung ihres 1848 in London erschienen, „Manifest der Kommunistischen Partei“ benutzten (vgl. Marx & Engels 2011, 19 nach ebd., 13), fordert Feuser, Professor am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Zürich, weder die Einführung des Kommunismus noch die des Sozialismus (2014, 16). Er postuliert mit dem Gleichnis somit nicht die Akkumulation des mehrheitlichen Kapitals, sondern prangert hauptsächlich „[...] die schreiende Bildungsungerechtigkeit in einem ständischen System, das historisch gesehen, schon durch die Klassengesellschaft abgelöst worden sein müsste“ (ebd., 17) an.

Mit der Inklusion verbindet sich die Hoffnung auf eine Gesellschaft und Welt in der Diskriminierung, Ausgrenzung und Marginalisierung aufgrund jeglicher Differenz keine Rolle mehr spielen (vgl. Boban & Hinz 2013, 117; Hinz 2015, 288; Feuser 2012, 13f.; Wocken 2011, 119; Ziemen 2013, 47). Gerade die kategoriale Einordnung und Differenzierung von „geistiger Behinderung“, wie sie im ICD-10; DSM-5; Rosa's Law Anwendung finden, widerspricht einer der Grundparadigmen von Inklusion, denn „[m]it Inklusion verbindet sich [letztlich] die Idee, die Differenzierung [...] zu überwinden“ (Ziemen, 2013, 48).

Inklusion, lateinisch *inclusio* (vgl. Dudenredaktion) bedeutet Einschließung (vgl. Ponsredaktion) und versteht sich somit als den Einschluss jedes einzelnen Mitglieds einer Gesellschaft in alle Teilbereiche des Lebens. Konträr würde dieser Haltung die Exklusion entgegenstehen, welche synonym als Begriffsbezeichnung des „sozialen Ausschlusses“ Verwendung findet (vgl. Ziemen 2013, 50).

Erst im Rahmen der UN-Behindertenrechtskonvention aus dem Jahr 2006 und der späteren Ratifizierung durch die Bundesregierung im März 2009 etablierte sich der Begriff der Inklusion im Kontext der deutschen Sprache (vgl. Ziemen 2013, 47; 2017, 101). „[...] [B]ei Inklusion (...) wird jede Person als wichtiges Mitglied der Gemeinschaft unabhängig von seinen Möglichkeiten und Einschränkungen, die sich ohnehin bei allen Menschen nur graduell unterscheiden, wertgeschätzt [...]“ (Hinz 2015, 288).

Eine inklusive Gesellschaft muss somit jedem Mitglied die Partizipation in allen Bereichen des öffentlichen Lebens ermöglichen. Dabei dürfen Differenzen wie Herkunft, Geschlecht,

Sexualität, Religion, Meinung oder der finanzielle Status etc. eines Menschen keine Auswirkungen auf die Partizipationsmöglichkeiten in allen gesellschaftlichen Bereichen haben (vgl. Boban & Hinz 2013, 117). Ebenso bedarf es keiner Etikettierung und Kategorisierung von Menschen (vgl. ebd.; Feuser 2012, 13f. Wocken 2011, 119; Ziemen 2013, 50; 119), da diese ein erhebliches Exklusionsrisiko darstellen und die Dichotome Theorie, welche in der Inklusion durch Theorie der heterogenen Gruppe abgelöst wird, begünstigen (vgl. Boban & Hinz 2013, 117). Die Theorie der Heterogenität erfordert die Akzeptanz und Wertschätzung der Vielfalt, des Andersseins und der Verschiedenheit – kein Mensch ist gleich. Dieser Umstand schließt eine Absage an die zuvor erwähnte Etikettierung und Kategorisierung verschiedener Personengruppen mit ein.

In Folge einer Disposition und Kategorisierung von Differenzen, werden die mentale und soziale Trennung von Menschen zusätzlich geschürt und ganze Bevölkerungsgruppen marginalisiert.

Das verdeutlicht, ausgehend von den bestehenden selektierenden, ausgrenzenden und segregierenden Systemen, Integration als Prozess deren Überwindung und *Inklusion* als das zu erreichende Ziel, das in einer Welt ständig wechselnder Teilsysteminklusionen aber nie ein einmal erreichter und dann bestehen bleibender Zustand sein kann (Feuser 2012, 5).

Inklusion „[...] als das zu erreichende Ziel [...]“ (ebd.) ist nur durch

die Überwindung der sozialen Ungleichheit, der Aussonderung und Marginalisierung [möglich], indem alle Menschen in ihrer Vielfalt und Differenz, mit ihren Voraussetzungen und Möglichkeiten, wert geschätzt und anerkannt werden (Ziemen 2013, 47).

Inklusion beschreibt somit keinen herzustellenden Zustand, sondern vielmehr eine „gesamtgesellschaftliche Herausforderung“ (Ziemen, 2017, 101), welche einen „Orientierungsrahmen mit dem Ziel des humanen und demokratischen Zusammenlebens, -lernens und -arbeitens“ (ebd.) darstellt.

Sie ist geprägt von der Beziehung und der *Teilhabe* aller Menschen in ihrer individuellen *Vielfalt* und ihrer offenen und vorurteilsfreien *Haltung*. (vgl. Ziemen 2013, 52). Dabei muss Inklusion auf allen gesellschaftlichen Ebenen stattfinden und die Heterogenität und Pluralität jedes einzelnen Menschen als das Fundament und die Stärke einer Gesellschaft anerkennen.

In einem breiten Verständnis geht es Inklusion darum, Bildungseinrichtungen von Barrieren zu befreien und dabei nicht nur den Abbau von Barrieren für bestimmte Personengruppen zu fokussieren, sondern Zugänglichkeit und Annehmbarkeit für alle Beteiligten zu gewähren (Platte/Werner/Vogt/Fiebig 2018, 13).

### 1.3 Der Bildungsbegriff: Abhängigkeiten – Kapital – Bildung

Das Menschenrecht Bildung muss hierbei als ein mehrdimensionaler Begriff mit unterschiedlichen Schwerpunkten und Beziehungen, die in einer inklusiven Gesellschaft jedem Mitglied zugänglich sein müssen, verstanden werden.

Der Begriff der Bildung ist ein zentraler Begriff in der deutschen Pädagogik. Sein Inhalt ist nicht einheitlich bestimmt, sondern wird geprägt von dem zugrundeliegenden Verständnis von Erziehung, der entsprechenden Bildungstheorie und dem postulierten Menschenbild (Schröder 1992, 36).

In enger Korrelation zum jeweiligen Menschenbild wird Bildung historisch immer unter verschiedenen Gesichtspunkten betrachtet. Während Kant Bildung im Zeitalter der Aufklärung, als unabdingbare Voraussetzung für die „vernünftige Selbstbestimmung“, also Mündigkeit des Menschen sieht (vgl. 1784), vertritt Humboldt im späten 18. Jahrhundert und prägend bis ins 19. Jahrhundert Bildung für den Menschen als „die höchste und proportionirlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen“ (Humboldt 1792; zitiert nach Tenorth 2013). Bildung erfolgt entsprechend dem Ziel einer „harmonisch gebildeten Persönlichkeit“ (ebd.). Zudem vertrat Humboldt, sowie weitaus früher Comenius vor über 300 Jahren, das Bildungsideal

*GLEICHE BILDUNG FÜR ALLE* (Tenorth 2013)

und widerspricht hiermit der damals, sowie heute üblichen pädagogischen Praxis eines mehrgliedrigen Bildungssystems.

Für Humboldt „[...] zielt der ‚Allgemeine Schulunterricht ... auf den Menschen überhaupt‘, unabhängig von Stand und Geschlecht, Herkunft oder Ethnizität, notwendig für die Zivilisierung und Moralisierung der Gesellschaft ab. Das Lernen in Schulen dürfe daher auch ‚nur Ein und dasselbe Fundament‘ haben“ (ebd.).

Das heute differenzierte und in verschiedene Kompetenzbereiche und Leistungsniveaus gegliederte Bildungssystem, muss als ein Widerspruch für adäquate Bildung in sich selbst gesehen werden (Feuser 2014, 20).

Der Widerspruch liegt darin, dass die Zugänge ins gegliederte System durch die bereits im Vorfeld der Wirksamkeit von Bildungsinstitutionen bestehende soziale Ungleichheit reguliert werden und die gegliederten Systeme als solche in ihrem systemeigenen curricularen Bildungsreduktionismus eben keine ‚Bildung‘ ermöglichen, sondern [...] mittels ‚Förderung‘ die Eingangskompetenzen bezogen auf den Lernzuwachs zu erhalten und an diesen anzupassen versuchen, was in vielen Fällen nur bedingt gelingt (ebd.).

Humboldt (1792), Feuser und viele weitere Erziehungswissenschaftler\*innen fordern bereits seit längerem die Aufhebung der Ständegesellschaft innerhalb des Bildungssystems, wie sie auch in der UN-Behindertenrechtskonvention postuliert wird. Der von Feuser genannte Widerspruch kann mit Hilfe, der von Bourdieu entwickelten „theoretischen Hypothese“ des

kulturellen Kapitals begründet werden. Jedes Individuum verfügt über unterschiedliche Maße an kulturellem Kapital, welches den Realbedingungen des sozialen Umfelds eines Individuums entsprechen (vgl. Bourdieu 2001, 112). Dieses kulturelle Kapital könnte ebenfalls mit einer Schädigung oder Beeinträchtigung, als die Ausgangsbedingung für die weitere Entwicklung (vgl. Feuser 2005, 50f.) eines Menschen gleichgesetzt werden. Denn die Persönlichkeitsentwicklung steht in hoher Dependenz zum sozialen Umfeld (vgl. Ziemer 2018, 37), genau wie sich das Ausmaß des kulturellen Kapitals, in der zwischenmenschlichen Interaktion und Konfrontation mit Individuen unterschiedlicher Gruppen bedingt (vgl. ebd., 27). Entsprechend stehen Erziehung und Bildung ebenfalls in einem direkten Zusammenhang mit der individuellen Persönlichkeitsentwicklung und der Entwicklung des kulturellen Kapitals (vgl. ebd., 29). Wird Menschen in Folge einer Beeinträchtigung oder Gehirnschädigung das „Dogma der Lern- und Bildungsunfähigkeit“ (ebd., 36) auferlegt, gleicht dies einem Selektionsprozess mit der

[...] Funktion der Vorenthaltung von Erziehung und Bildung für Personen, von denen man annimmt, daß der Aufwand für ihre Erziehung und Bildung in keiner Relation mehr zu einem später erwartenden Nutzen hinsichtlich Produktivität und Konsumaktivität steht (Feuser 2005, 50).

Kulturelles Kapital tritt Bourdieu zur Folge in den Formen: *inkorporiert, objektiviert und institutionalisiert* in Erscheinung (vgl. 2001, 112ff.). Dabei entspricht das inkorporierte kulturelle Kapital dem Erlernten. Also dem angeeigneten Bildungsinhalt, welcher durch einen Verinnerlichungsprozess erworben und „[...] zu einem festen Bestandteil der ‚Person‘, zum Habitus geworden ist“ (ebd., 114).

Obliegt einer Person das Dogma der „Krankheits- und Behinderungsspezifität“ (Feuser 2005, 51), wird ihr der zuvor beschriebene Status der Nicht-Bildsamkeit mit Hilfe der sonderpädagogischen Diagnostikverfahren auferlegt. Führt nun im Folgenden „[d]ie Erscheinung des Menschen bzw. die Diagnose [...] alleinig zur Ausgrenzung“ (Ziemer 2018, 37). Dass in der heutigen Pädagogik vorherrschende „*Menschenbild*: [der] defekt- und abweichungsbezogene[n] **Atomisierung** der als behindert geltenden Menschen“ (Feuser 2018, 153) endet unter dem Dogma der „Normalität“ fast in der völligen Bildungs-Exklusion der betroffenen Personen. Diese Personen haben im Folgenden nicht das Recht das gleiche inkorporierte kulturelle Kapital wie alle anderen Menschen zu besitzen und verfügen im schlimmsten Fall nicht mal über die Fähigkeit ihr erhaltenes Kapital zu objektivieren.

Bourdieu zur Folge entspricht das objektivierte Kapital, dem kulturellem Gut, welches durch ein Individuum sichtbar und somit zu einem Objekt geformt wird (vgl. Bourdieu 2001, 117). In universitären Kontexten stellt dieses beispielsweise angefertigte Portfolios, Klausuren,

Seminar-, sowie Abschlussarbeiten dar. „Die Produkte werden zum Ausdruck von verinnerlichtem Wissen, Können, Fähig- und Fertigkeiten [...], stehen [...] der Analyse und Bewertung zur Verfügung und können so zum Gegenstand der Auseinandersetzung werden [...]“ (Ziemen 2018, 28), die beispielsweise unter den Studierenden selbst, zwischen Lehrenden und Studierenden geführt wird (vgl. ebd.). Zeugnisse, Zertifikate und Auszeichnungen sind das institutionalisierte kulturelle Kapital. Bildung und Erziehung bedingen den Erwerb von kulturellem, aber auch sozialem Kapital, welches durch die Teilhabe an einem dauerhaften sozialen Netzwerk und sozialer Beziehungen untereinander erworben wird (vgl. Bourdieu 1992, 63; nach Ziemen 2018, 29).

Dieser Theorie zur Folge kann sich der Mensch nur durch die Konfrontation mit Neuem und Unbekanntem – egal ob Formal oder Material – entfalten und entwickeln: Bleiben Sänger\*innen unter Sänger\*innen; Maurer\*innen unter Maurer\*innen, Akademiker\*innen unter Akademiker\*innen und Förderschüler\*innen unter Förderschüler\*innen, wird ihnen freiwilliger- oder gezwungenermaßen grundlegendes Kapital zur Entfaltung all ihrer noch unbekanntem Fähigkeiten vorenthalten.

### 1.3.1 Mitbestimmung, Solidarität, Selbstbestimmung, Freiheit und Demokratie

In der kritisch-konstruktiven Bildungstheorie Klafkis, Erziehungswissenschaftler (1927 - 2016) spielt die Wechselbeziehung von materialer und formaler Bildung eine entscheidende Rolle bei der Entwicklung der Fähigkeit zur Mitbestimmung, Solidarität, Selbstbestimmung, Freiheit und Demokratie (vgl. Jank & Meyer 2014, 235; Ziemen 2018, 33) Kategoriale Bildung entsteht aus der sich bedingenden Wechselbeziehung materialer und formaler Bildung, also der ausgewogenen Relation von Inhalt und persönlichkeitsentwickelnden Momenten. (vgl. Ziemen 2018, 31). Jeder Bildungsinhalt ist mit einem Bildungsgehalt versehen, „[...] der die Bedingung beinhaltet, das Allgemeine im Besonderen zu sehen, und das Individuum befähigt, sich neue Inhalte zu erschließen (vgl. Klafki 1974, 134)“ (Ziemen 2018, 31). Der Bildungsgehalt steht somit exemplarisch für eine Vielzahl von Inhalten und fördert mit Hilfe des bildenden Lernens die Selbstständigkeit des Lernenden (Klafki 1996, 143f.; nach ebd.). „Bildung und Lernen stehen in einem Verhältnis zueinander“ (Ziemen 2018, 25), welche durch Lernprozesse initialisiert werden (vgl. ebd.). Dabei ist „Lernen [...] prinzipiell an die mehr oder weniger bewusste Bewältigung von Aufgaben geknüpft, die der gesellschaftliche Lernprozess dem Individuum abfordert“ (Borst, 2016, 21). „Bildendes

Lernen, das die Selbständigkeit des Lernenden fördert, also zu weiterwirkenden Erkenntnissen, Fähigkeiten, Einstellungen führt“ (Klafki 1996, 143; nach Ziemer 2018, 31), kann nicht durch das Erlernen einzelner Fakten und Fähigkeiten erreicht werden (vgl. ebd.). Dies geschieht über die aktive Aneignung „[...] einer begrenzten Anzahl von Beispielen (Exemplen), [...] [welche] mehr oder minder weitreichend[e] verallgemeinerbare Kenntnisse, Fähigkeiten [...]“ (Klafki 1996, 143f; nach Ziemer 2018, 31) und Haltungen erarbeitet (vgl. ebd.).

### 1.3.2 Bildung im Kontext Hochschule

An Universitäten und Fachhochschulen gibt es in Deutschland eine Vielzahl unterschiedlichster Disziplinen und Studienangebote. Im Wintersemester 2017/2018 hatten Studieninteressierte die Gelegenheit aus einem Angebot von ca. 18.000 Studiengängen an unterschiedlichen Standorten auszuwählen (vgl. Statista 2019). Dabei erfüllen die jeweiligen Studiengänge eine hohe Anzahl verschiedenster Funktionen. Zu den übergeordneten fachlich-inhaltlichen Kriterien eines Studiengangs gehören laut dem Studienakkreditierungsstaatsvertrag

dem angestrebten Abschlussniveau entsprechende Qualifikationsziele eines Studiengangs unter anderem bezogen auf den Bereich der wissenschaftlichen oder der künstlerischen Befähigung sowie die Befähigung zu einer qualifizierten Erwerbstätigkeit und Persönlichkeitsentwicklung (vgl. 2018, Artikel 2, 3, 1).

Der deutsche Wissenschaftsrat bildet hierzu in seinen Empfehlungen zum Verhältnis von Hochschulbildung und Arbeitsmarkt drei Dimensionen Hochschulischer-Bildung. Die Dimensionen stehen in enger Verbindung zu den Studienzielen, -dauer, und -inhalten des jeweiligen Studiengangs und können teilweise auch als konkurrierende Elemente verstanden werden. Hierdurch bedingt variieren die Dimensionen von Studiengang zu Studiengang in ihren Ausprägungen (vgl. 2015., 40ff.).

Bei Betrachtung der einzelnen „Qualifizierungsziele“, Tabelle 2 (S.21) kann festgestellt werden, dass diese sich nicht nur in einer Dimension abbilden lassen, sondern ebenfalls gleichzeitig in mehreren Dimensionen erscheinen können. So ist der Ausbau fundierter Methodenkenntnisse in den (Fach-)Wissenschaften sowie in der Arbeitsmarktvorbereitung ein wichtiger Bildungsinhalt (vgl. ebd., 41.).

<b>Drei Dimensionen Hochschulischer-Bildungsziele</b>		
(Fach-)Wissenschaft	Persönlichkeitsentwicklung	Arbeitsmarktvorbereitung
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Situationsgerechte Auswahl, Anwendung, Anpassung fachspezifischer Theorien und Methoden</li> <li>• Selbständigen und kritischen Umgang mit wissenschaftlichen Erkenntnissen</li> <li>• Pflege und Fortentwicklung der Disziplinen im Wissenschaftssystem</li> <li>• personelle Reproduktion der Wissenschafts-einrichtungen</li> <li>• Transfer von Wissen in andere Gesellschaftsbereiche</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kritische Reflexionsfähigkeit gesellschaftlicher Prozesse</li> <li>• Verantwortungsbewusstsein</li> <li>• Demokratischer Gemeinsinn</li> <li>• Führungskompetenz</li> <li>• Sozialisation durch Wissenschaft</li> <li>• Identifizierung mit Fach und -gemeinschaft</li> <li>• Entwicklung eines wissenschaftlichen und beruflichen Ethos</li> <li>• Aufbau personaler und sozialer Kompetenzen</li> <li>• Selbstorganisations-, Kommunikations-, Team- und Konfliktfähigkeiten.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fundierte Fach- und Methodenkompetenz</li> <li>• Befähigung zum unmittelbaren Eintritt in das Erwerbsleben</li> <li>• Offenheit bei der Lösung eines breiten Aufgabenspektrums</li> <li>• Selbstständigkeit und Verantwortlichkeit in der Problemdefinition/-lösung</li> <li>• Urteilsvermögen</li> <li>• Reflexionsfähigkeit</li> <li>• Projekt- und Zeitmanagement</li> </ul>

Tabelle 2: Dimensionen Hochschulischer-Bildung (vgl. Wissenschaftsrat 2015, 40ff.)

Dem akademischen Bildungsverständnis steht gerade die Arbeitsmarktvorbereitung oft konträr gegenüber, versteht sich die Universität in ihrem Selbstverständnis und ihrer Sozialisation doch eher als Gemeinschaft von Forschenden und Wissenschaftler\*innen mit dem Produktionsziel wissenschaftlicher Währungen in Form von Publikationen, Zitationen und Drittmitteln. Hingegen spielen Studienordnungen, Leitbilder und Lehre oft nur eine untergeordnete Rolle (vgl. Schubarth 2015).

Gerade Universitätsprofessor\*innen haben der INCHER Studie (vgl. Schomburg/Flöther/Wolf 2012, 71 ff.; zitiert nach Schubarth & Ulbricht 2017, 77) zur Folge große Vorbehalte gegenüber der in der Londoner Bologna-Erklärung geforderten *Employability* (2007, 5). Zumindest halten 35% der Universitätsprofessor\*innen diese für „ein wenig sinnvoll“, wohingegen nur 23% der befragten Professor\*innen eine verstärkte berufliche Relevanz des Studiums für sinnvoll erachten (vgl. Schubarth & Ulbricht 2017, 77). Widererwartend sind die Differenzen zwischen den einzelnen Disziplinen eher gering. „Nur Mediziner befürworten eine berufliche Relevanz deutlich stärker“ (ebd.). Allerdings stehen die Professor\*innen der Fachhochschulen der beruflichen Arbeitsmarktvorbereitung weitaus aufgeschlossener gegenüber (vgl. ebd.).

## 2 Das deutsche Bildungssystem

[...] Das in eine allgemeine Pädagogik und in eine Heil- und Sonderpädagogik voneinander separierte und in sich noch dazu kategorial zersplitterte Bildungssystem, das nicht nur das Containergeschäft für die ‚Bildungsschwachen‘ der Gegenwart reguliert, was hier der fließenden Übergänge wegen nicht nur auf behinderte Kinder und Jugendliche bezogen sein soll. Für die Allerletzten der Letzteren gibt es allerdings noch den Container aller Container mit der Aufschrift ‚Aussonderung der Aussonderung‘ (Agamben 2002) (Feuser 2014, 17).

Im Folgenden wird eine Untersuchung des deutschen Bildungssystems unternommen, um das von Feuser beschriebene „Containergeschäft“ zu be- bzw. widerlegen. Im Kontext Hochschulbildung erhalten Schüler\*innen in der Schule die Erziehung und Bildung, welche ihnen den Zugang zur Erweiterung ihrer Fähigkeiten mit Hilfe der postsekundären Hochschulbildung ermöglichen sollte.

Bildungspolitische Entscheidungen über das Bildungssystem werden in Deutschland auf Länderebene getroffen, da „die Kompetenzen im Bereich des Bildungswesens [...] im Wesentlichen bei den Ländern (Art. 30, 70 GG) [liegen]. Der Bund verfügt allerdings in einigen Teilbereichen des Bildungswesens über grundgesetzliche Zuständigkeiten“ (WD 2009, 4). Diese sogenannte Kulturhoheit wurde ebenfalls vom Bundesverfassungsgericht als ein wesentliches Element des bundesstaatlichen Aufbaus Deutschlands (BVerfGE 6, 309 (354)) bekräftigt und mit besonderem Augenmerk auf dem Schulrecht als „Hausgut“ der Eigenstaatlichkeit der Länder (BVerfGE 43, 291 (348)) bestätigt.

Auf Bundesebene sorgt die *Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland* – KMK für „das notwendige Maß an Gemeinsamkeit in Bildung, Wissenschaft und Kultur“ (KMK 2019). Die Minister und Senatoren der 16 Bundesländer beraten gemeinsam mit dem Ziel:

- die Einheitlichkeit und Vergleichbarkeit von Zeugnissen und Abschlüssen als Voraussetzung für die gegenseitige Anerkennung zu vereinbaren,
- auf die Sicherung von Qualitätsstandards in Schule, Berufsbildung und Hochschule hinzuwirken,
- die Kooperation von Einrichtungen der Bildung, Wissenschaft und Kultur zu fördern. (KMK 2019).

Dabei verfügt das Organ über die Mittel Beschlüsse, Empfehlungen, Vereinbarungen oder auch Staatsabkommen zu verabschieden und es wird zur Wahrung der „[...] gewollten Vielfalt im Bildungswesen [...] auf Detailregelungen verzichtet, um Raum für Innovationen zu lassen“ (KMK 2019).

Im Verlauf der folgenden Analyse wird diesbezüglich vorwiegend auf die in Nordrhein-Westfalen bestehende Gesetzeslage Bezug genommen, welche sich allerdings nur in sehr geringem Maß zu den anderen Bundesländern unterscheidet. Dabei gliedert sich Bildungssystem in die Bereiche:



- Vorschulische Bildung
- Schulische Bildung
- Hochschulbildung
- Berufsausbildung im Betrieb
- Weiterbildung im Beruf (vgl. MSD)

## 2.1 Schulisches Bildungssystem

Laut dem nordrhein-westfälischen Schulgesetz ist die „Ehrfurcht vor Gott, [...] vornehmstes Ziel der Erziehung“ (SchulG NRW 2018, § 2, Abs. 2) und der „[...] Achtung vor der Würde des Menschen und Bereitschaft zum sozialen Handeln [...]“ (ebd.) in der Wortwahl vorangestellt. Unter anderem soll dieses Ziel den Schüler\*innen des Landes mit dem Durchlauf der drei Schulstufen: Primar-; Sekundar- I und Sekundarstufe II vermittelt werden (vgl. ebd., § 10, Abs. 1). Das Land verfügt inzwischen über sechs unterschiedliche Schulformen, welchen Schüler\*innen für den Besuch der Sekundarstufe I zur Auswahl stehen. Hierfür werden von den Lehrkräften am Ende der Primarschulzeit den Erziehungsberechtigten der ca. neun- bis zehnjährigen Schüler\*innen, den Schulleistung entsprechende Empfehlungen für eine jeweilige Schulform gegeben (vgl. ebd., §10, Abs. 3; § 11, Abs. 4). Diese Entscheidungen sind für die Erziehungsberechtigten nicht bindend. Die Wahl der Schulform kann somit von der Familie gemeinsam getroffen werden, allerdings kann die weiterführende Schule die Aufnahme der\*s Schülerin\*s verweigern (vgl. ebd., §46). Die Schulformen Gymnasium, Haupt-, Real-, Gesamt-, Sekundar- und Förderschule haben unterschiedliche Schwerpunkte, Zielsetzungen und Leistungsniveaus, verfügen dennoch über das gemeinsame Ziel

[...] die vorurteilsfreie Begegnung von Menschen mit und ohne Behinderung [zu fördern]. In der Schule werden sie in der Regel gemeinsam unterrichtet und erzogen (inklusive Bildung). Schülerinnen und Schüler, die auf sonderpädagogische Unterstützung angewiesen sind, werden nach ihrem individuellen Bedarf besonders gefördert, um ihnen ein möglichst hohes Maß an schulischer und beruflicher Eingliederung, gesellschaftlicher Teilhabe und selbstständiger Lebensgestaltung zu ermöglichen (ebd., §2, Abs 5).

In der Primarstufe besuchen „in der Regel“ alle Schüler\*innen *gemeinsam* die Grundschule, welche sich laut der Internetpräsenz vom Bildungsportal des Landes Nordrhein-Westfalens, als eine „gemeinsame Schule für alle Kinder“ (MfSB) versteht. Zu diesem Verständnis lässt sich allerdings bei näherer Betrachtung des aktuellen Schulgesetzes mit der letzten Änderung vom 21.06.2018 unter § 11 *Grundschule* nichts Weiteres finden. Auch wenn der Unterricht „in der allgemeinen Schule [...] als Gemeinsames Lernen für Schülerinnen und Schüler mit und ohne Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung im Klassenverband oder in der

Lerngruppe erteilt [wird]“ (SchulG. NRW 2018, § 20, Abs. 3), spricht sich das Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen für den Ausbau etwaiger Schwerpunktschulen mit den Förderschwerpunkten Lernen, Sprache, Emotionale und soziale Entwicklung, sowie mindestens eines weiteren Förderschwerpunktes, für den *Gemeinsamen Unterricht* aus (vgl. ebd., § 20, Abs. 6). Diese von Ministerin Yvonne Gebauer (FDP) genannte „inklusive Übergangslösung“ sorgt allerdings für die Etablierung einer weiteren siebten „allgemeinen Schulform“, welche sich somit speziell für die gemeinsame Beschulung von Schüler\*innen mit und ohne Förderschwerpunkt, in der nordrhein-westfälischen Schullandschaft integriert.

Sofern eine allgemeine Schule „personell und sächlich“ (ebd., § 20, Abs. 5) nicht für den *Gemeinsamen Unterricht* ausgestattet ist, kann die Umstrukturierung der Schule auf unbestimmte Zeit aufgeschoben werden (vgl. ebd.). Somit müsste die Schule auch in Zukunft keine Schüler\*innen, die unter Bedingungen von Behinderungen leben, aufnehmen. Darüber hinaus werden mit Hilfe der üblichen Feststellungsdiagnostik Schüler\*innen in Förderschwerpunkte kategorisiert und für ihr Leben stigmatisiert. Möchten die betroffenen dennoch im *Gemeinsamen Lernen* unterrichtet werden, bleibt ihnen somit nichts weiter möglich als sich für den Besuch der „neuen“ siebten nordrhein-westfälischen Schulform - der Schwerpunktschule zu bewerben.

Die Klassen 5 und 6 werden an Haupt-, Realschulen und Gymnasien der sogenannten Erprobungsstufe zugeordnet. Diese Stufe dient der „Erprobung“, ob die Schüler\*innen an einer ihrem Leistungsniveau entsprechenden Schulform untergebracht und den damit verbundenen Leistungsanforderungen gewachsen sind. Mit der Regelung einhergehend hat die Klassenkonferenz nach Beendigung dieser Stufe die gesetzlich bindende Vollmacht eine\*n Schüler\*in auf eine ihrem/seinem Leistungsstand entsprechende Schulform zu verweisen (vgl. ebd., § 13).

Im Zusammenhang mit der gesetzlichen Verpflichtung, alle Schüler\*innen, mit Ausnahme derer, die dem Förderschwerpunkt Lernen oder geistige Entwicklung zugeordnet werden (vgl. ebd. § 19, Abs. 4), zielgleich und nach den jeweiligen Vorgaben der schulformspezifischen Lernpläne zu dem an der Schule vorgesehenen Abschluss zu führen (vgl. ebd., § 19, Abs. 3), bieten die Gesetze eine direkte Begründungsvorlage für den etwaigen Verweis leistungsschwacher Schüler\*innen auf eine andere Schulform. Denn sollte es einer Schule nicht möglich sein, eine\*n Schüler\*in zielgleich zu unterrichten, kann die allgemeine Schule in Ausnahmefällen einen Antrag auf sonderpädagogische Förderung

stellen und muss die/den Schüler\*in an mindestens eine weitere Schule im *Gemeinsamen Lernen* und an eine entsprechende Förderschule verweisen (vgl. ebd., § 19, Abs. 7). Ebenfalls ist es der Schulaufsichtsbehörde erlaubt eine Förderschule oder allgemeine Schule zur Beschulung gegen den Willen der Eltern für den/die Schüler\*in zu bestimmen (vgl. ebd., § 20, Abs. 4). Zusätzlich wurde in den Neuerungen des Schulgesetzes NRW, welches zum Schuljahr 2019/20 in Kraft tritt, die Förderschule Geistige Entwicklung als fester Bestandteil des Bildungssystems verstetigt. Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen, dem Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung und mit dem Förderschwerpunkt Sprache, können durch Kreise und kreisangehörige Gemeinden als Schulträger mit Genehmigung der oberen Schulaufsichtsbehörde eventuell geschlossen werden.(vgl. § 132, Abs. 1). Dabei bietet das Schulgesetz selbst eine Vielzahl an möglichen Begründungen für eine Ablehnung von Aufnahmegesuchen von Schüler\*innen, die unter den Bedingungen von „kategorialer Einordnung in Förderschwerpunkte“ leben, in die allgemeine Schullandschaft. Obwohl heute alle Schüler\*innen das Recht auf freie Schulwahl haben, welches im Bundesteilhabegesetz und durch die UN-Behindertenrechtskonvention geschützt ist, lassen sich im Schulgesetz des Landes Nordrhein-Westfalen viele rechtliche Grauzonen zur Umgehung und Außerkraftsetzen des Menschenrechts finden. Das deutsche Bildungssystem stützt sich auf eine selektive sowie leistungsorientierte Didaktik und ein Menschenbild, das passend auf die „defekt- und abweichungsbezogene Atomisierung der als behindert geltenden Menschen“ (Feuser 2018, 153) kreiert wurde (vgl. ebd.).

Bereits 1989 konstatiert Feuser:

In unserem Erziehungs- und Bildungssystem sind Segregation (Ausschluß Behinderter), Selektion der Schülerschaft (nach Leistung) und Parzellierung der zu lehrenden Inhalte (auch im Sinne reduzierter Curricula) nach Maßgabe einer jeweils gesellschaftlich definierten, fiktiven Normalität für alle Schüler Realität.

30 Jahre später hat sich an dieser Realität trotz internationaler Konventionen und zahlreicher wissenschaftlich fundierter Arbeiten zur Inklusion nur wenig verändert. In Deutschland existierten immer noch mehrgliedrige Schulsysteme mit unterschiedlichen Ziel- und Leistungsanforderungen und die Umsetzung der UN-Konventionen verläuft äußerst schleppend.

Auch wenn im Zeitraum von 2011 bis in Schuljahr 2017/18 die Anzahl der Schüler\*innen mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung an allgemeinen Schulen von 4.229 auf 11.153 gestiegen ist (vgl. KMK 2016, 5; KMK 2019a, 6), sanken die Schüler\*innenzahlen an Förderschulen geistige Entwicklung widererwartend nicht, sondern stiegen von 74.621 auf 79.373 (vgl. KMK 2016, 5; KMK 2019b, 4). Von insgesamt ca. 11.000 Schüler\*innen

an allgemeinen Schulen werden ca. 5000 an Grundschulen und 3000 an „integrierten Gesamtschulen“ beschult (vgl. KMK 2019a, 6). Das lässt erkennen, dass Inklusion deutschlandweit weitestgehend nur in der Primarstufe sowie an den sogenannten „Schwerpunktschulen“ stattfindet und die strukturellen und mentalen Hürden sowie die damit einhergehenden Exklusionsrisiken immer noch bestehen.

## 2.2 Schulische Abschlüsse

Bei zielgleicher Unterrichtung können Schüler\*innen einer Hauptschule, einen Hauptschulabschluss nach Klasse 9, einen Hauptschulabschluss nach Klasse 10 oder einen mittleren Schulabschluss (Fachoberschulreife) absolvieren. Ausschließlich der letztgenannte mittlere Schulabschluss befähigt die Schüler\*innen einer Hauptschule zu einem Übergang in die gymnasiale Oberstufe (vgl. ebd., 14 Abs. 4).

Die Realschule verfügt über das Ziel ihre Schüler\*innen in erster Linie zum mittleren Schulabschluss zu führen, welcher bei sehr guten Leistungen einen direkten Übergang in die Qualifikationsphase (G8: 10. - 12. Klasse; G9: 11 – 13. Klasse) der gymnasialen Oberstufe befähigt. Ebenso können die zuvor beschriebenen Hauptschulabschlüsse erreicht werden (vgl. ebd., § 15 Abs. 5).

An der Gesamt- und Sekundarschule werden nach Beendigung der zehnten Klasse die gleichen Abschlüsse mit gleichen Bedingungen wie an der Realschule angeboten (vgl. ebd., § 17, 4; § 17a Abs. 4). Diese Abschlüsse erhalten auch Schüler\*innen des Gymnasiums nach Beendigung der neunten (G8) bzw. zehnten (G9) Klasse. Nach erfolgreichem Abschluss der gymnasialen Oberstufe an Gymnasien, sowie an Gesamtschulen wird die Allgemeine Hochschulreife und die damit einhergehende Berechtigung zum Besuch einer Universität oder Hochschule verliehen (vgl. ebd. § 18; 17).

Das Berufskolleg ermöglicht Schüler\*innen mit unterschiedlichen Bildungsabschlüssen den Besuch der verschiedenen Bildungsgänge: Berufsschule, der Berufsfachschule, der Fachoberschule und der Fachschule. An einem Berufskolleg können nicht nur Abschlüsse der Sekundarstufe I nachgeholt werden, sondern es ermöglicht ebenso den Erwerb verschiedener Abschlüsse der Sekundarstufe II. So können die Fachhochschulreife, fachgebundene Hochschulreife und die allgemeine Hochschulreife an einem Berufskolleg erworben werden (vgl. ebd., § 22, Abs. 1 - 3).

Wie bereits angemerkt erfahren Schüler\*innen, die unter den Bedingungen von „geistiger“ Behinderung leben, innerhalb des Schulgesetzes nicht die gleichen Rechte wie alle anderen. Zwar werden sie von der gemeinsamen Beschulung nicht konsequent ausgeschlossen, dennoch gemeinsam mit den Schüler\*innen, die dem Förderschwerpunkt Lernen zugeordnet sind, nicht Abschlusszielkohärent unterrichtet. Ebenso erscheinen die für den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung erstellten „Richtlinien und Lehrpläne für die Schule für Geistigbehinderte (Sonderschule) in Nordrhein-Westfalen“ aus dem Jahr 1980 und ein neuerer Entwurf „Richtlinien für den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung“ von 2002, im Vergleich zu anderen Lehrplänen, unzureichend. Dies führt dazu, dass ein Großteil der Schülerschaft so gut wie keine real existenten Chancen auf dem Arbeitsmarkt hat.

Die geringsten Chancen für den regulären Erwerbsarbeitsmarkt und die entsprechenden beruflichen Ausbildungen haben die Abschlüsse der Schulen mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung. Der Abschluss ermöglicht hauptsächlich einen Zugang zur Werkstatt für Menschen mit Behinderungen und weist als nicht geeignet für den regulären Arbeitsmarkt aus (Ziemen 2018, 29).

Ebenfalls betrifft die unter Paragraf 132 des Schulgesetzes erlaubte Schließung von Förderschulen nicht die Förderschule mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung.

### 2.3 Übergang von der Schule in das Arbeitsleben

Nachdem Schüler\*innen, die unter den Bedingungen von „geistiger“ Behinderung leben, in Deutschland ihre Schullaufbahn abgeschlossen haben, endet ihr Bildungsanspruch auf ein lebenslanges Lernen nicht. In Deutschland besteht eine enge „Verzahnung von Werkstufe, Abschluss- oder Berufsvorbereitungsstufe der Förderschule mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung und der Werkstatt für behinderte Menschen“ (Fornefeld 2009, 166). Da wie bereits herausgestellt auch zurzeit noch ein Großteil des Personenkreises diese Schulform besucht, leisten viele Schüler\*innen in diesen Werkstätten ihr Praktikum ab (vgl. BIH 2018, 221). Der Grundlage des „Institutionalisierten kulturellen Kapitals“ über das Absolvent\*innen einer Förderschule Geistige Entwicklung verfügen, bleibt vielen Heranwachsenden nur die Chance in abgelegenen Werkstätten Arbeiten zu verrichten. “Furthermore, when People with intellectual disabilities get an employment, it is precarious, low qualified and low paid” (European Intellectual Disability Research Network 2003, 45).

Die „Evaluation von Leistungen zur Teilhabe behinderter Menschen am Arbeitsleben“, welche im Auftrag des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales erhoben wurde, schloss Menschen, die unter den Bedingungen von „geistiger“ Behinderung leben, von vornherein aus. „Da bekannt ist, dass die Mehrheit dieser Personengruppe nach der beruflichen

Rehabilitation in eine Werkstatt für behinderte Menschen (WfbM) übergeht [...] wurden diese bereits in der Konzeption nicht berücksichtigt“ (Tisch et al. 2017, 21). Der Umstand, dass eine öffentliche Behörde die Rechte einer ganzen Personengruppe missachtet und ihre Integration auf dem inklusiven Arbeitsmarkt noch nicht einmal für erfassungswürdig hält, spiegelt die derzeitige Chancen von Menschen, die unter Bedingungen von „geistiger“ Behinderung leben, in ihrer Selbstverwirklichung, Selbstbestimmung und Inklusion wider.

Unter Berücksichtigung des Rechts auf ein lebenslanges Lernen hat sich die Erwachsenenbildung als „*Hilfe zu Selbstbestimmung und Lebensgestaltung in der Gemeinschaft mit anderen* [...] auch den Leitgedanken des Empowerments und der Teilhabe verpflichtet“ (Fornfeld 2009, 152). Zum einen können diese Ziele über die berufliche Aus- und Weiterbildung und zum anderen über die inklusive bzw. integrative Erwachsenenbildung realisiert werden (vgl. ebd., 151).

Weiterbildung und Erwachsenenbildung werden oft synonym verstanden, entsprechen in der Regel aber zwei unterschiedlichen Bereichen. So meint Weiterbildung eher die „Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluss einer unterschiedlich ausgedehnten ersten Bildungsphase und in der Regel nach Aufnahme einer Erwerbs- oder Familientätigkeit“ (KMK 2001, 4) Während die Erwachsenenbildung hingegen, neben der Frühförderung und der schulischen Bildung, als ein fester Bestandteil des Bildungsangebotes für Menschen, die unter den Bedingungen von „geistiger“ Behinderung leben, gezählt wird (vgl. Fornfeld 2009, 152). Erwachsenenbildung stellt erwachsengerechte Angebote dar, die der Selbst- bzw. Persönlichkeitsentwicklung und der Wahrung des Rechts auf ein lebenslanges Lernen dienen (vgl. ebd., 151). Menschen, die unter den Bedingungen von „geistiger“ Behinderung leben, benötigen dahingehend Unterstützung, dass auch sie dieses Recht für sich umsetzen können. In Deutschland stellen vor allem öffentliche Volkshochschulen, kirchliche und eigenständige zielgruppenspezifische Träger wie die Lebenshilfe, Rehabilitationseinrichtungen, Werkstätten für behinderte Menschen und Wohneinrichtungen diese Angebote zur Verfügung (vgl. ebd., 155). Auch wenn das Recht auf inklusive Erwachsenenbildung besteht, lassen sich hierfür in Deutschland nur vereinzelt Angebote finden, die meist in Kooperation von Volkshochschulen und Behinderteneinrichtungen stattfinden (vgl. Ackermann 2019, 19). Ziel der inklusiven Erwachsenenbildung muss die Einrichtung von Bildungsangeboten sein, die von allen Menschen besucht werden können (vgl. ebd.).

Zusammengefasst hat die Erwachsenenbildung nicht die berufliche Einbindung zum Ziel, sondern die Bereitstellung von freiwilligen Fortbildungsangeboten, welche Hilfestellungen zur Selbstbestimmung und Lebensgestaltung geben (vgl. Fornefeld 2009, 154). Wie in der Einleitung bereits Erwähnung gefunden, konstatiert Gibson 1997 bereits, dass die „Persönlichkeitsbildung“ (Ackermann 2008, 52), die in Deutschland für Menschen, die unter den Bedingungen von „geistiger“ Behinderung leben, mit Hilfe der Erwachsenenbildung ermöglicht wird (vgl. ebd.), nicht wie für viele junge Heranwachsende gemeinsam an Universitäten und Fachhochschulen stattfinden kann (vgl. Gibson 1997, 1 nach Grantley 2000).

### 3 Hochschulbildung

In Deutschland findet Hochschulbildung an Universitäten und Fachhochschulen statt (vgl. HG-NRW 2014, Art 1). Fachhochschulen haben dabei in erster Linie die Aufgabe einen Großteil des Studierendenandrangs abzufangen, sodass sich die Universitäten auf Forschung und Nachwuchsförderung konzentrieren können (vgl. Reichenbach 2014, 83). Die Universität als „die europäische Institution par excellence“ (Rüegg 1993, 13) hat gerade in den letzten 25 Jahren einen erheblichen Wandel in den Dimensionen Lehre, Forschung und akademischer Selbstverwaltung erlebt (vgl. HRK 2009, 2; Ricken 2014, 13, Schimank 2014, 39f.). Begünstigt durch den Bologna-Prozess konnten die Hochschulen in den Bereichen der Aufnahmepolitik, Profilbildung in Lehre und Forschung und die Ausarbeitung der Curricula an zusätzlicher Autonomie gewinnen (vgl. HRK 2009, 2; Schimank 2014, 39f.).

Veränderungen haben sich ebenso in den Studierendenzahlen ergeben. Immer mehr Menschen absolvieren in Deutschland einen Abschluss an einer Universität oder Fachhochschule. Heute ist der Anteil der Akademiker\*innen bei den 30- bis 34-Jährigen doppelt so hoch, wie noch vor ca. 25 Jahren (vgl. Destatis 2018). Allerdings impliziert der Anstieg nicht, dass ebenfalls der Chancenzuwachs ein Studium zu verfolgen gestiegen ist. Laut der 2017 veröffentlichten 21. Sozialerhebung kommen knapp über die Hälfte der Studierenden aus einem akademischen Elternhaus. Sie bilden gemeinsam mit dem Nachwuchs von Meister-, Techniker- oder Fachschulabsolventen knapp 3/4 (72%) der eingeschriebenen Studierenden Deutschlandweit (vgl. 8). Während 25% der Studierenden aus einem Haushalt mit Facharbeiter\*innen kommen, hat sich die Anzahl der Studierenden mit Eltern ohne einen beruflichen Abschluss im Zeitraum von 2014 – 2016 von 2% auf 3% erhöht (vgl. ebd.). Immer mehr Studierende mit gesundheitlichen Beeinträchtigungen finden Zugang zur Hochschulbildung, so dass sich hier der Anteil von 7% auf 11% erhöht hat (vgl. ebd.). Dies könnte bereits einen ersten Effekt der wachsenden Entscheidungsbefugnisse der Hochschulen darstellen. Da hierdurch „[...] die Möglichkeiten der Hochschulen gestiegen [sind], die Teilhabe der Studierenden mit Behinderung zu verbessern“ (HRK 2009, 2). Anders sieht dies allerdings das Bündnis barrierefreies Studium, die in der Bologna-Reform und der damit einhergehenden Stärkung der Autonomie der Hochschulen, sowie der Einführung des zweistufigen Bachelor-Master-Studiensystems neue und zusätzliche Barrieren für Menschen, die unter den Bedingungen von Behinderung leben, sehen (vgl. 2010).



### 3.1 Eine Hochschule für fast ALLE

Wie in der Einleitung der Arbeit bereits hervorgehoben, müssen die unterzeichnenden Nationen der UN-Behindertenrechtskonvention sicherstellen, dass nicht nur JEDER MENSCH zum Schulsystem, sondern auch gleichberechtigt mit einem für ihn ENTSPRECHENDEN ZUGANG an der allgemeinen Hochschulbildung teilnehmen kann (vgl. Bundesgesetzblatt 2008, 1437f.).

Die Hochschulrektorenkonferenz (HRK) ein „freiwilliger Zusammenschluss der staatlichen und staatlich anerkannten Hochschulen in Deutschland [...] [mit] gegenwärtig 268 Mitgliedshochschulen, in denen rund 94 Prozent aller Studierenden in Deutschland immatrikuliert sind“ (2019) hat sich bereits der Bildung einer Hochschule für ALLE gewidmet. Hierzu veröffentlichte die Mitgliederversammlung bereits 2009 eine „Empfehlung zum Studium mit Behinderung/chronischer Krankheit“ mit dem übergreifenden Ziel

„eine ‚Hochschule für Alle‘ zu entwickeln, welche die chancengleiche Teilhabe für alle Studierenden sichert“ (3).

Allerdings gilt in Nordrhein-Westfalen 2019 folgende Gesetzeslage:

Zugang zum Studium an Universitäten und Fachhochschulen hat, wer die allgemeine Hochschulreife oder die fachgebundene Hochschulreife nachweist; die allgemeine Hochschulreife berechtigt dabei uneingeschränkt zum Studium, die fachgebundene Hochschulreife nur zum Studium der im Zeugnis ausgewiesenen Studiengänge (HG-NRW 2014, §49, 1).

Des Weiteren gibt es besondere Voraussetzungen, welche ein Hochschulstudium ohne die oben genannten Abschlüsse ermöglichen. Hierzu können ähnliche schulische sowie hochschulische Vorbildungsnachweise als Zulassungskriterium von den Hochschulen anerkannt werden. Darüber hinaus steht es den Hochschulen zu, eine berufliche Vorbildung als Eignung für einen Studiengang zu akzeptieren. Dabei ist es den Fach-, Hochschulen und Universitäten freigestellt, hierfür zusätzliche Eignungsprüfungen zu stellen (vgl. HG, 49).

Zugleich können

die Hochschulen im Rahmen ihrer erweiterten Rechte bei der Auswahl der Studierenden Auswahlverfahren und besondere Zugangsvoraussetzungen oder Auswahlkriterien einführen, ohne dass die besonderen Belange behinderter oder chronisch kranker Studienbewerber/innen durch die Gestaltung barrierefreier Zulassungsverfahren und die Verankerung angemessener individueller Nachteilsausgleiche ausreichend berücksichtigt werden (Bündnis barrierefreies Lernen 2010).

Laut dem Bündnis lassen sich neben den Zulassungsbeschränkungen weitere Hürden und Barrieren, durch die mit der Umstellung auf Bachelor-Master-Studiengänge einhergehenden Modularisierung erkennen. Die in den Studienordnungen verbindlich für alle Studierenden einzuhaltenden formalen und zeitlichen Vorgaben stellen für Studierende, die unter den

Bedingungen von Behinderungen leben, neben ihren funktionellen Einschränkungen und den schon bestehenden strukturellen Barrieren innerhalb der Hochschule, weitere Einschränkungen beim Ausführen Studienbezogener Aktivitäten und der Partizipation am Hochschulalltag dar und vergrößern somit für den Personenkreis die Bedingungen von Behinderung auf der Ebene der Umweltfaktoren. Die nicht vorhandenen oder auch von Hochschule zu Hochschule unterschiedlichen Nachteilsausgleichsregelungen verstärken diese Problematik zusätzlich (vgl. 2010). Ebenso erreichen notwendige Leistungen, wie technische Hilfen, Assistenzen und Mobilitätshilfen die betroffene Studierende oftmals zu spät oder gar nicht, sodass auch „die gesetzlichen Regelungen zur Eingliederungshilfe (§§ 53, 54 SGB XII) und die restriktive Bewilligungspraxis der überörtlichen und örtlichen Träger der Sozialhilfe“ (ebd.) zu einer Studierschwernis beitragen.

Dass der Handlungsbedarf auch in Deutschland langsam, aber zunehmend erkannt wird, machen erste Projekte erkennbar. Deutlich wird dies bereits in der Umstrukturierung und Schaffung spezieller Angebote und der Zahl der Menschen, die unter den Bedingungen von Behinderungen beispielsweise an der Universität zu Köln studieren (vgl. Stemmer 2016; 2017). Hierzu veröffentlichte Petra Stemmer, Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Professur für Sozialpolitik und Methoden der qualitativen Sozialforschung, der Universität zu Köln, eine in zwei Teile angelegte Studie: Der erste Teil des Bandes „Studieren mit Behinderung/Beeinträchtigung“ beinhaltet eine „Recherchestudie zur Inklusion im Hochschulbereich“ (2016) und liefert im gleiche Zug die Grundlage für die im zweiten Teil veröffentlichte qualitative Befragung (2017). Diese „[...] Arbeit stellt sich konkretisierend die Frage ob und inwieweit sich die Universität zu Köln den modernen, normativ-rechtlich vorgegebenen Erwartungen einer Inklusion von Studierenden mit Behinderungen stellt“ (ebd., 19). Hierzu untersuchte Stemmer zunächst alle inklusiven Aspekte, welche zur Überwindung von Barrieren an der Universität zu Köln bereits geschehen sind.

Den Ergebnissen zur Folge finden an der Universität zu Köln spezielle Beratungen zu Fragen rund um Anliegen betreffend Reha, Organisation und Psyche über das Servicezentrum Behinderung und Studium statt (vgl. ebd., 43f.). Daneben können sich Studierende auf der Internetseite des Servicezentrums Inklusion über Nachteilsausgleiche, Klausuren, Parkplätze und Toiletten, sowie über Beratungs- und Unterstützungsangebote informieren (vgl. Servicezentrum Inklusion 2019). Newsletter informieren Interessierte über Neuerungen im Bereich Inklusion und den Ausbau der Infrastruktur (vgl. Stemmer 2017, 24). So verfügt die Universität inzwischen über spezielle Ruheräume, sowie barrierefreie Arbeitsräume und

PC-Arbeitsplätze mit spezifischer Hard- und Software, welche insbesondere für Menschen mit einer Sehbehinderung geeignet erscheinen (vgl. Servicezentrum Inklusion 2019). Darüber hinaus bietet eine Assistentenstelle Mobilitäts-, Orientierungs- und Mitschreibehilfen für Menschen mit Sehbehinderungen, sowie pflegerische Hilfen und Kommunikationsassistenten wie Gebärdendolmetscher an (vgl. Stemmer 2017, 24f.; 199). Diese Assistent\*innen sind neben studentischen Aushilfen auch Personen, die ein Freiwilliges Soziales Jahr an der Universität zu Köln absolvieren (vgl. ebd., 25). In Folge kommt Stemmer zur Konklusion:

Die Universität zu Köln hält im Behindertenbereich eine Vielzahl an Unterstützungsleistungen vor, sie stellt sich breit aufgestellt dar und kann durchaus selbst als Best Practice im Bereich der Unterstützung beeinträchtigt Studierender gesehen werden (2017, 23).

Weiter heißt es, dass die Universität zu Köln im Bereich der Inklusion „eine der am weitest fortgeschrittenen Universitäten in Deutschland ist“ (ebd., 38). Allerdings gibt es Stemmer zur Folge immer noch keinen festgeschriebenen Aktionsplan zur Inklusion, welcher die Strategie und Umsetzung „Top-Down“ (ebd., 410; 452; 456), also von der Hochschulleitung und dem Rektorat ausgehend, strategisch und mit „verbindlichen Maßnahmen“ (ebd., 410) an der Universität zu Köln vorgibt (vgl. ebd.).

Ebenso ist anzumerken, dass es sich bei der Inklusion an der Universität zu Köln und auch an den übrigen deutschen Universitäten mit inklusiven Anteilen und Ansätzen nur um eine „Hochschule für fast ALLE“ handelt. Abgesehen von dem in der Einleitung erwähnten SUSHI-Projekt, des Lehrstuhls Pädagogik und Didaktik bei Menschen mit geistiger Behinderung, existieren an der Universität zu Köln keine Angebote für Menschen, die unter den Bedingungen von „geistiger“ Behinderung leben. Für einen Hochschulzugang zur Universität zu Köln ist das Abitur immer noch ausschlaggebend und alle Studierenden innerhalb Stemmers Analyse verfügten über jenes (vgl. ebd., 74-77). Allerdings konnten die Studierenden nach eigenen Aussagen, ihre Chancen auf ihren Wunschstudiengang über einen Härtefallantrag erhöhen, welcher allerdings nicht immer seitens der Hochschule anerkannt wurde (vgl. ebd.).

Gerade für Menschen, die unter den Bedingungen von „geistiger“ Behinderung leben, ist der Besitz einer allgemeinen oder fachgebundenen Hochschulreife, genau wie für alle anderen Menschen als Zugangsvoraussetzung zur Hochschule vorgeschrieben. Allerdings verstößt die momentan gültige Fassung des eingangs erwähnten Hochschulgesetzes nicht nur gegen die Würde des Menschen, sondern dürfte nicht einmal dem Grundgesetz, geschweige denn der bereits von der Bundesrepublik vor über mehr als 12 Jahren unterzeichneten UN-

Behindertenrechtskonvention entsprechen. Denn „die Einschreibung kann versagt werden, wenn die Studienbewerberin oder der Studienbewerber [...] auf Grund einer psychischen Krankheit oder einer geistigen oder seelischen Behinderung unter Betreuung steht“ (vgl. HG § 50, 2). Auch wenn dieser diskriminierende Paragraph im „Regierungsentwurf zu einem Gesetz zur Änderung des Hochschulgesetzes vom 18.12.2018“ gestrichen wurde, hat dieser zurzeit immer noch Gültigkeit. Auch konnte in Kapitel 2 herausgestellt werden, dass die gegebenen strukturellen Voraussetzungen des deutschen Bildungssystems für den Personenkreis keinen Erhalt einer „Eintrittskarte“ zur Hochschulbildung vorsehen und der Abschluss einer Förderschule mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung – den der betroffene Personenkreis ebenso im *Gemeinsamen Lernen* erwirbt, allenfalls zum Zugang und der Arbeit in einer Werkstatt für Menschen mit Behinderung befähigt.

### 3.2 Eine Hochschule für ALLE

Diese Hochschule muss in ihrem Konzept ausnahmslos Zugang für alle Menschen bieten. Nach der vorhergegangenen Analyse, der derzeitigen Bildungssituation für Menschen, die unter den Bedingungen von „geistiger“ Behinderung in Deutschland leben, kann konstatiert werden, dass vorwiegend die Meinung vertreten wird, dass der Personenkreis nur dann einen gesonderten Zugang zur Bildung erhält, wenn er ihren allgemein angenommenen Fähigkeiten entspricht. Im Folgenden wird sich aus diesen Gründen auf eine inklusive Hochschule für ALLE, nach dem Inklusionsverständnis, welches in Kapitel 1.2 erläutert wurde, konzentriert.

Das erste inklusive hochschulische Bildungsprogramm „On Campus“ startete bereits 1987 an der kanadischen University of Alberta und ist seitdem bestrebt die vollständige Inklusion von Menschen, die unter den Bedingungen von „geistiger“ Behinderung leben, zu erreichen (vgl. University of Alberta 2019a). Kurze Zeit später folgten diesem Beispiel weitere Universitäten und Hochschulen. So begannen Universitäten in Australien mit der Umsetzung von Programmen, die die Inklusion und Eingliederung von Menschen, die unter den Bedingungen von „geistiger“ Behinderung leben, in die Universität ermöglichen. Heute steht Studieninteressierten an der Flinders-University in Australien, ein an ihre Bedarfe angepasstes Programm, in dem Studieninteressierten mithilfe eines „Peer Mentors“ Zugang zum Universitätsumfeld ermöglicht wird. Hierdurch sind die Studierenden in der Lage ihre

sozialen Kompetenzen und sozialen Netzwerke weiter zu entwickeln und einer Reihe von Bildungsmöglichkeiten und -aktivitäten zu profitieren (vgl. Flinders-Universität 2019).

Bereits 2015 existieren in den USA über 220 postsekundärer Bildungsprogramme für den Personenkreis an Universitäten und Hochschulen (vgl. Plotner & Marshall 2015, 59). Dabei konzentriert sich ein Großteil dieser Programme auf Sozial-, Berufs- und Lebenskompetenzen, wie sie in Deutschland mit Hilfe der Erwachsenenbildung vermittelt werden. Dieser Umstand scheint erwähnenswert, da sich deutsche Universitäten und Fachhochschulen meist nur der akademischen Bildung verpflichtet sehen und der in der Bologna-Reform als Bildungsziel geforderten *Employability* nur wenig Beachtung schenken möchten (vgl. Schubarth & Ulbricht 2017, 75; 77)<sup>2</sup>. In den USA scheinen dabei die Grenzen zwischen der Erwachsenenbildung, Berufsausbildung und inklusiver Hochschulbildung zu verschwimmen. Die Kurse an Universitäten und Hochschulen der USA sind speziell an die Bedarfe von Studierenden, die unter den Bedingungen von „geistiger“ Behinderung leben, angepasst und zugeschnitten (vgl. ebd., 59). Heute sind diese Programme in den USA hauptsächlich an Gemeinde- oder Fachhochschulen anzutreffen, kleinen „Liberal Arts Colleges“ und großen Forschungsuniversitäten (vgl. ebd., 58). Viele dieser Programme verfügen über eine akademische Orientierung, an der die Studierenden teilnehmen, um die benötigten Fähigkeiten, welche sie für ihr Studium benötigen zu erhalten (Lifshitz et al. 2018, 3), schließen aber überwiegend ohne einen Universitätsabschluss (Bachelor/Master) ab. Lifshitz zur Folge haben inzwischen drei Menschen mit Trisomie 21 einen Bachelor absolviert (ebd., 3).

Plotner und Marshall beschreiben drei Arten oder Modelle von Programmen, welche in der Literatur beschrieben werden: das (1) inhaltlich getrennte Modell, (2) das gemischte oder hybride Modell und (3) das inklusive, individualisierte Unterstützungsmodell.

1) Das inhaltlich getrennte Modell:

Im Wesentlichen handelt es sich bei dem getrennten Modell darum, dass sich die sozialen Aktivitäten und das Leben gemeinsam auf dem Campus abspielt, die Kurse der Studierenden aber hauptsächlich getrennt stattfinden und sich hauptsächlich auf die Lebens- und Handlungskompetenz konzentrieren.

2) Das gemischte/hybride Modell:

Im gemischten / hybriden Modell nehmen die Studierenden hauptsächlich an inklusiven akademischen Studienveranstaltungen und gemeinsamen sozialen Aktivitäten teil. Zusätzlich erhalten sie hierzu separate akademische oder lebensbegleitende Unterstützung in Form von getrennten Seminaren nach Bedarf.

---

<sup>2</sup> Näheres Hierzu siehe auch Kapitel 1.3.2 Bildung im Kontext Hochschule

### 3) Das inklusive, individuelle Betreuungsmodell:

In diesem Modell wird den Studierenden die Teilnahme an Seminaren und inklusiven Aktivitäten mit Hilfe einer individuellen Betreuung ermöglicht

(vgl. Grigal, Dwyre & Davis, 2006 nach 2015, 58f.).

### 3.3 Inklusiv oder doch lieber inhaltlich getrennt?

Eigentlich dürfte diese Frage nicht im Rahmen dieser Masterarbeit debattiert werden, da sich die Arbeit im wesentlichen auf die Leitidee der Inklusion stützt und diese Frage somit mit einem klaren Nein zu beantworten wäre. Dennoch basiert das deutsche leistungsorientierte Bildungssystem immer noch auf der Dichotomen-Theorie. Hochschulen müssen sich bei der Öffnung ihrer Türen für ALLE erst noch an die Vielfalt gewöhnen und hier wäre eindeutig der Standpunkt zu vertreten, dass die Weite der Öffnung zu Beginn egal sein sollte. Ein Anfang muss gemacht werden - lieber inhaltlich getrennt als gar nicht.

Lifshitz et al. veröffentlichten eine Erhebung mit dem Titel: „Crystallized and fluid intelligence of university students with intellectual disability who are fully integrated versus those who studied in adapted enrichment courses“ (2018) welche im Rahmen des Ozmot-Projekts durchgeführt wurde. Studierenden des Ozmot-Projekts werden zum einen das (1. Modell) inhaltlich getrennte und zum anderen das (3. Modell) inklusive, individualisierte akademische postsekundäre Bildungsmodell an der School of Education, der Bar-Ilan Universität angeboten (vgl. ebd., 1). Lifshitz et al. zur Folge gibt es keine wissenschaftlichen Kriterien für die Bestimmung der Aufnahme und Eignung von Menschen, die unter den Bedingungen von „geistiger“ Behinderung leben, in inklusive Universitätskurse (vgl. ebd.).

Unter anderem widmet sich die Erhebung der Beantwortung der Fragestellung, ob kristalline und fluide Intelligenz- sowie kognitive Tests als Screening-Verfahren für die Bestimmung des geeigneten Modells (vollständige Inklusion vs. inhaltlich getrennt) für Studieninteressierte herangezogen werden können. Hierzu wurden 10 Ozmot-Studierende, welche an inklusiven Seminaren (3. Modell) teilnehmen, mit 21 Studierenden, welche an „angepassten Anreicherungskursen“ (1. Modell) verglichen. Die Ziele der Studie waren: (1) Die Bildung von wissenschaftlichen Kriterien für die Eignung zur vollständigen Inklusion von Studierenden, die unter den Bedingungen von „geistiger“ Behinderung leben und zur Zeit der Erhebung an den angepassten Anreicherungskursen teilnehmen. Hiermit soll überprüft werden, ob ein allgemeiner IQ von 60 als ein guter Prädiktor für den Erfolg von Studierenden im Grundstudium gesehen werden kann. Zweitens war es ein Ziel der

Erhebung, Cutoff-Punkte der jeweiligen Intelligenz- und kognitiven Tests zu ermitteln, mit dem Entwicklungsziel eines Screening-Tests zur geeigneten Klassifizierung von Studierenden, die für das Modell der vollständigen Inklusion am besten geeignet sind. Einhergehend könnten somit Kriterien entwickelt werden, ob bestimmte Studierende das inhaltlich getrennte Modell nicht verlassen sollten. Des Weiteren sollte die Einstellung der Ozmot-Studierenden des inklusiven Modells, welche bereits Grundstudiengang-Veranstaltungen besuchen gegenüber ihrem Studium ermittelt werden (ebd. 5).

Lifshitz et al. kommen in Bezug auf die Unterschiede der beiden Gruppen letztlich zu dem Ergebnis, dass Intelligenz in Abhängigkeit zum Umwelteinfluss steht, welcher wiederum Einfluss auf die fluide Intelligenz nimmt. Der Unterschied zwischen den vollständig inkludierten Studierenden und jenen, die in einem inhaltlich getrennten Seminar unterrichtet werden, besteht den Ergebnissen zur Folge also eher „strukturell“ als entwicklungsbedingt und beruhe auf den individuellen Unterschieden in der allgemeinen Grundintelligenz zwischen den beiden Gruppen. Allerdings konnte die Erhebung einen höheren fluiden Intelligenzwert der vollständig inkludierten Studierenden im Vergleich zur Kontrollgruppe ermitteln. Dieser dient dabei als zusätzliche kognitive Ressource und als Indikator, der es ihnen ermöglicht vollständig in Grundstudiengänge einbezogen werden zu können (ebd. 17).

Ein Screening-Tool zur Bestimmung der Eignung von Studierenden für die vollständige Inklusion könnte die ROC-Analyse darstellen. Diese bietet eine mögliche Unterstützung bei der Einordnung der Studierenden in die ihren Fähigkeiten entsprechenden Modelle (ebd.19).

Diesen Ergebnissen zur Folge, scheint auch für Professorin Lifshitz und ihr Team nur eine Randgruppe der Randgruppe zur „vollständigen Inklusion“ geeignet zu sein. Die Test-Performances, der schon zuvor in zwei Intelligenzklassen segregierten Gruppen „[...] indicate that the most prominent difference between the students [...] is the general IQ“ (ebd. 17).

### 3.3.1 Das *On Campus* Programm der University of Alberta

Im Januar 2019 feierte das inklusive und individuelle Betreuungsmodell „On-Campus“ der University of Alberta, Kanada seinen 32-jährigen Geburtstag.

*On-Campus* was born of the dream that differently-abled students could learn and grow alongside registered students and flourish in the dynamic landscape of university life (University of Alberta 2019a).

Laut der Universitätswebseite werden zur Teilnahme an On Campus nur Menschen, die unter den Bedingungen von „geistiger“ Behinderung und mindestens 18 Jahre alt sind

berücksichtigt (vgl. University of Alberta 2019b). Dabei müssen die Bewerber\*innen die Bereitschaft und Reife zeigen, sich der Verantwortung eines Studiums zu stellen. Darüber hinaus sind Offenheit für Neues, Flexibilität und Vielfalt in den Interessensgebieten laut Universitätswebseite von Vorteil (vgl. ebd.). Der Zugang und die Eignung werden in einem persönlichen Vorstellungsgespräch, an dem die Kandidaten mit ihren Erziehungsberechtigten gemeinsam teilnehmen müssen, geprüft. Im Anschluss erfolgt die Auswahl durch ein spezielles Aufnahmekomitee (vgl. ebd.). Momentan bietet das Programm 11 Studierenden die Möglichkeit einen Studienplatz anzutreten, dabei sind zwei Studienplätze für Studierende reserviert, die eine Eins zu Eins Unterstützung benötigen (vgl. University of Alberta 2019c). Diese Studierenden sind die einzigen, welche gemeinsam mit einem sogenannten „Personal Facilitator“ an den Kursen teilnehmen dürfen (vgl. ebd.).

Nach erfolgreicher Aufnahme und Zulassung werden gemeinsam mit den Studierenden individuelle Ziele für das Studium an der University of Alberta festgelegt (vgl. University of Alberta 2019a). Dabei erhalten auch die weiteren neun On Campus-Studierenden Unterstützung von einem ihm zugewiesenen „Educational Facilitator“, welcher sie während ihrer vierjährigen Universitätslaufbahn berät und unterstützt (vgl. University of Alberta 2019a). Abgesehen von der Unterstützung bei der Auswahl und dem Absolvieren von Seminaren und Kursen helfen die „Educational Facilitators“ den Studierenden, sich auf dem Campus zurechtzufinden, auf Universitäre-Angebote zuzugreifen und sich freiwillig zu engagieren, sowie bei Fitness und Erholung (vgl. University of Alberta 2019a). Eine weitere Aufgabe des zugewiesenen „Educational Facilitators“ ist es, Freiwillige in jedem Seminar zu finden, welche den On-Campus Studierenden während der Seminare und auf dem Universitätscampus unterstützen (vgl. University of Alberta 2019c). Ebenso steht die Begleitung in engem Austausch mit den Professor\*innen und Freiwilligen, um sicherzustellen, dass die Studierenden erfolgreich aufgenommen und dass die Seminare und Lerneinheiten reibungslos verlaufen (vgl. ebd.). Hierfür sind mehrmals wöchentliche Beratungsgespräche zwischen Studierenden und dem „Facilitator“ einzuhalten, damit Seminaraufgaben und -notizen besprochen und Hilfestellung gewährt werden können (ebd.).

Die Seminarwahl basiert auf den Interessen der Studierenden und es wird dabei ebenfalls ein Fokus auf die persönliche Entwicklung gelegt (vgl. University of Alberta 2019c). Der Studienverlauf sieht in den ersten zwei Jahren die Möglichkeit für die Studierenden vor, sich verschiedene Kurse auszusuchen, neue Dinge auszuprobieren und eigene Interessen zu entwickeln (vgl. ebd.). Das dritte und vierte Jahr beschränkt die Kurswahl auf



berufsvorbereitende Thematiken (vgl. ebd.). In den Seminaren arbeiten die Studierenden an Projekten und Seminararbeiten, nehmen an Studien teil und schreiben gegebenenfalls Tests und Prüfungen (vgl. University of Alberta 2019a.). On Campus-Studierende besuchen dabei reguläre Universitätskurse (vgl. University of Alberta 2019c). Die Seminare an der University of Alberta umfassen eine Vielzahl von Fachgebieten an verschiedenen Fakultäten, die Veranstaltungsgrößen variieren zwischen 20 und 300 Teilnehmer\*innen (vgl. ebd.). Die On Campus-Studierenden müssen an den Vorlesungen, Seminaren, Übungen, Gruppenprojekten und Aufgaben in gleicher Weise wie alle anderen Studierenden teilnehmen (vgl. ebd.). Allerdings werden die zu erbringenden Studienleistungen an die individuellen Bedürfnisse und Kompetenzen der Studierenden angepasst (vgl. ebd.).

We maintain high expectations for all the students in our program and challenge students to work to their full potential (ebd.).

Obwohl „On Campus students do not typically receive a degree“ (vgl. ebd.), erhalten die Absolvent\*innen des Programms die Chance dauerhafte Freundschaften und Beziehungen aufzubauen sowie Fachkenntnisse und unschätzbare Lebenserfahrung zu sammeln (vgl. University of Alberta 2019a). Darüber hinaus wird das Selbstvertrauen, die Selbstversorgung und das Selbstbewusstsein durch das Erreichen und Absolvieren der selbstausgewählten Ziele gestärkt (vgl. ebd.). Ebenso ermöglichen die Arbeitserfahrung und die Beteiligung am Universitätsleben den Ausbau sinnvoller Verbindungen zur Gemeinschaft und persönlicher Networking-Möglichkeiten (vgl. ebd.). Insgesamt fördern die Erfahrungen ein Erfolgserlebnis, das nur durch das Streben nach Selbstverbesserung entstehen kann (vgl. ebd.).

Nach dem Abschluss des Studiums haben die Studierenden die Möglichkeit, an dem „Alumni Employment Supports-Program“ teilzunehmen. In diesem Programm erhalten die Teilnehmenden Unterstützung bei der Suche nach einer Beschäftigung und falls benötigt auch am Arbeitsplatz (vgl. ebd.). Das Alumni Employment Supports-Program wurde im Jahr 2000 gegründet und unterstützt inzwischen bereits 28 Absolvent\*innen mit einem maßgeschneiderten Ansatz für den individuellen Erfolg und der Integration am Arbeitsplatz (vgl. ebd.).

Sowohl das On Campus Projekt als auch das Alumni Employment Supports-Program werden über die Regierung von Alberta, durch großzügige private und gemeinschaftliche Spenden sowie durch Spendenaktionen finanziert (vgl. ebd.).

### 3.3.2 Das *Up the Hill* Projekt der Flinders-University

Das 12 Jahre jüngere *Up the Hill* Projekt der Flinders University, Australien feiert dieses Jahr sein 20.-Jähriges Jubiläum (vgl. Andrews 2019). Über die Teilnahme verspricht sich das Programm seit 1999 die schulische Entwicklung und Beteiligung von Menschen, die unter den Bedingungen von „geistiger“ Behinderung leben, in einem positiven und unterstützenden Umfeld zu fördern (vgl. Grantley 2000) Dem Personenkreis sollen Möglichkeiten zur Entwicklung ihres sozialen Netzwerks gegeben werden, sowie die Chance ihre eigenen Interessen und Kompetenzen zu erweitern (vgl. ebd) Des Weiteren garantiert das Programm dem Personenkreis das Recht der Wahrung des Zugangs zur Institution Hochschule und der Stärkung eines positiven Selbstkonzeptes durch die neu erworbenen intellektuellen Fähigkeiten (vgl. ebd.). Durch diese Verankerung der Grundsteine des Empowerments werden zusätzlich die beruflichen Chancen von Menschen, die unter den Bedingungen von „geistigen“ Entwicklungen leben, erhöht. Darüber hinaus profitieren die Wissenschaftlichen Mitarbeiter\*innen und Studierenden über die Interaktion mit dem Personenkreis (vgl. ebd.).

Für die Teilnehmenden stellt das *Up the Hill* Projekt folgende sechs Anforderungen an die Studierenden:

1. The person has a disability and is eligible to receive NDIS<sup>3</sup> services.
2. The person indicates on their own, an interest in attending university.
3. The person is able to make choices from the available University topics.
4. The person should have social skills for educational and social settings.
5. The person must be able to arrange their own travel to and from the University.
6. The person must be able to arrange and care for immediate personal needs, which may include assistance from a support worker (Flinders-Universität 2019).

Das Programm ist dabei für eine Dauer von drei Jahren konzipiert, in der die Studierenden pro Hochschulsesemester ein selbstgewähltes Thema, auch als Fach/Einheit/Kurs/Komponente/Modul bezeichnet (vgl. Rillotta 2019) absolvieren. Der Abschluss umfasst dabei lediglich die Teilnahme/Zuhörerschaft an Kursen, welche das ausgewählte Modul beinhaltet, jedoch nicht das Anfertigen von wissenschaftlichen Hausarbeiten oder dem Absolvieren sonstiger schriftlicher Prüfungsleistungen (vgl. ebd.). Dabei steht die Teilnahme an den Kursen ebenso im Fokus wie die soziale Komponente.

---

<sup>3</sup> NDIS – National Disability Insurance Scheme - unterstützt berechnigte Personen mit geistigen, körperlichen, sensorischen, kognitiven und psychosozialen Behinderungen. Frühinterventionshilfen können auch für anspruchsberechtigte Menschen mit Behinderungen oder Kinder mit Entwicklungsverzögerung gewährt werden. Die Berechnigten müssen über eine permanente und signifikante Behinderung verfügen: Eine permanente Behinderung bedeutet nach dem NDIS, dass die Behinderung wahrscheinlich ein Leben lang besteht. Eine signifikante Behinderung hat erhebliche Auswirkungen auf die Fähigkeiten alltägliche Aktivitäten zu verrichten (vgl. NDIS 2019)

The Up the Hill Project is not just about auditing topics, participants have the opportunity to meet new people, make new friends, join in social activities and much more! (Flinders-Universität 2019).

Durch die Teilnahme an einem bestimmten Themenfeld können die Teilnehmer das Universitätsleben erleben und dabei Vorlesungen besuchen und sich an Diskussionen in den Seminaren beteiligen (vgl. ebd.). Darüber hinaus erhalten die Up the Hill Projekt-Studierenden einen eigenen Bibliotheksausweis und die Möglichkeit eine Reihe von Bildungsmöglichkeiten kennenzulernen, aus denen sie für sich selbstständig Inhalte wählen dürfen (vgl. ebd.).

Die Up the Hill Projekt-Studierenden werden dabei einzeln von einem Peer-Mentor unterstützt. Peer-Mentoren sind andere Universitätsstudierende, die einen Abschluss in Humanwissenschaftlichen Fächern wie beispielsweise „Behinderung“<sup>4</sup>, Bildung oder Psychologie erwerben. Die Übernahme des Peer-Mentoring geschieht im Rahmen eines Praktikums, welche die Studierenden während ihres Studiums absolvieren (vgl. Rillotta 2019).

‘The program has literally changed her world,’ Kerri-ann’s [Up the Hill Projekt-Studierende] mother Yvonne says. ‘Through the mentor system she has been able to talk to other students, learn how to study and really understand what she is learning’ (Andrews 2019).

Zur Anerkennung der Leistung sollten die Up the Hill Projekt-Studierenden am Ende des Semesters eine Präsentation ihrer Wahl abhalten. Hierzu sind Familienmitglieder\*innen, Dozierende, Mentor\*innen und andere Universitätsangehörige eingeladen. Hierüber erhalten die Up the Hill Projekt-Studierenden eine Leistungsbescheinigung für das ausgewählte Thema (vgl. Flinders 2019). Nach drei Jahren an der Universität nehmen die Up the Hill Projekt-Studierenden an den offiziellen Hochschulabschlussfeierlichkeiten teil. Sie erhalten keine formale Qualifikation, aber ein Abschlusszertifikat. Zusätzlich hatten sie die Chance viele neue Fähigkeiten sowie soziale Netzwerke zu entwickeln (vgl. Rillotta 2019).

### 3.3.3 Das Ozmot-Programm der Bar-Ilan Universität Israel

Entsprechend der UN-Behindertenrechtskonvention hat der Machado-Lehrstuhl für Forschung und menschliche Entwicklung an der School of Education der Bar-Ilan-Universität unter der Leitung von Hefziba Lifshitz das Ozmot-Projekt gestartet, welches auf zwei Modellen der universitären Inklusion für Erwachsene, die unter den Bedingungen von

---

<sup>4</sup> Direkte Übersetzung der Wortwahl der Autorin: „Peers mentors are other university students studying towards human service degrees (e.g. disability, education, psychology) [...]” (Rillotta 2019).

„geistiger“ Behinderung leben, basiert (vgl. Lifshitz et al. 2018, 3). Insgesamt verfügt das Programm dabei über drei Stufen (vgl. Arora 2014):

1. Die Einführung in die akademische Welt
2. Gemeinsames Forschen
3. Der Abschluss (Arora 2014).

Das erste Modell entspricht dem zuvor in Kapitel 3.2 beschriebenen inhaltlich getrennten Modell (vgl. Lifshitz et al. 2018, 3). Hierbei besuchen Studierende, die unter den Bedingungen von „milder geistiger“<sup>5</sup> Behinderung leben, einmal pro Woche vier auf ihr Niveau abgestimmte akademische Kurse an der School of Education, der Bar-Ilan Universität. Dazu zählen Seminare der Entwicklungspsychologie, Soziologie, Geographie und Selbsthilfe (vgl. ebd.), welche von Masterstudierenden gehalten werden. Der Zweck dieser Phase ist der Erwerb von akademischem Wissen aus verschiedenen Bereichen, welches für ihr Leben relevant sein könnte (vgl. ebd.). Hierbei werden Arora, welcher Lifshitz 2014 interviewte, zur Folge auch soziale Aspekte, wie den gemeinsamen Gang zur Cafeteria, aber auch das gemeinsame feiern von Partys, erlernt.

Dadurch werden die Studierenden mit Behinderung als gleichberechtigt in den akademischen Kreis aufgenommen und die Barrieren fallen auch in den Köpfen. ‚Das ist sehr wichtig, denn wir müssen auch die Einstellung der Menschen an der Universität verändern‘, betont die Professorin (Arora 2014).

Im darauffolgenden Jahr beginnt die zweite Phase „Gemeinsames Forschen“ und die Studierenden nehmen an einem Forschungsseminar zum Thema „Lebenslanges Lernen von Menschen mit Behinderungen“ teil (vgl. Lifshitz et al. 2018, 3). Im Rahmen dieses Seminars erlernen Studierende mit „typischer“ Entwicklung und Studierende des Programms Themen im Bereich der „Selbstbestimmung“. Hierzu arbeiten die Studierenden in einer Gruppenarbeit gemeinsam an einem Projekt. Den Studierenden, die unter den Bedingungen von „milder geistiger“ Behinderung leben, werden dabei Grundlagen der Forschungsmethoden mit Hilfe von Fragebögen in den Thematiken Selbstverständnis, Hoffnung und Optimismus vermittelt (vgl. ebd.). Der Gruppenarbeitsauftrag besteht darin, dass zwei Studierende des Programms von einem „regulären“ Studierenden mittels der Fragebögen interviewt werden. Im Anschluss erlernen die Studierenden gemeinsam Fragebögen auszuwerten und die Daten in eine Excel-Tabelle einzufügen (vgl. ebd.). Dabei übernehmen die regulären Studierenden letztlich die statistische Analyse der Daten. Beide Gruppen interpretieren die Ergebnisse, ziehen Schlussfolgerungen und präsentierten ihre Forschungsergebnisse, einschließlich theoretischer Hintergründe, Methoden und Diskussionen in einer PowerPoint-Präsentation (vgl. ebd.).

---

<sup>5</sup> Nach Rosa's Law/US-Bundesrecht – siehe Kapitel 1.1.2

Die inhaltlichen, sowie sozialen Bildungsziele dieser Phase beschreiben Lifshitz et al. wie folgt:

to acquire knowledge on academic subjects that may be relevant to this population, to develop strategies for learning, to access the university's libraries, to conduct small research projects and to use the computer lab. The social objectives were: to expose students with ID to the traditional students (with typical development) in class and during breaks, to expand the friendship circle of students with ID, to empower and strengthen their self-image, confidence, and quality of life, and to construct positive attitudes towards individuals with disability among the traditional students. The students received a certificate of participation upon completion of this project (ebd., 3f.).

Das zweite Modell, welches an der Bar-Ilan Universität angeboten wird, entspricht dem inklusiven, individuellen Betreuungsmodell (vgl. ebd., 4). Lifshitz und ihre Kolleg\*innen entschieden sich, dass Studierende mit einem allgemeinen IQ von 60 und höher in das inklusive Modell wechseln dürfen und diejenigen, die einen allgemeinen IQ unter 60 aufwiesen, im zuvor beschriebenen adaptierten Anreicherungsmodell verbleiben müssen (vgl. ebd.). Sodass 2018 zehn Studierende in das inklusive Modell wechseln durften (vier Menschen mit Down-Syndrom, einer mit dem Williams-Syndrom, einer mit Kabuki-Syndrom und vier ohne spezifische Ätiologie). Bis 2018 haben die Studierenden in Begleitung mit einem Sonderpädagogen die folgenden Grundlagenseminare absolviert: "Einführung in die Sonderpädagogik", "Intellektuelle Behinderung", "Informelle Pädagogik", "Computer für Kinder mit besonderen Bedürfnissen", "Informelle Pädagogik", "Theorien der Sonderpädagogik", "Strategien der kognitiven Modifizierbarkeit" und "Judentum" (vgl. ebd.). Diese Kurse wurden nach der Relevanz für das Leben der Studierenden ausgewählt. Die Studierenden sind hierbei als Gasthörer für die spezifischen Kurse an der Universität registriert. Aus diesem Grund erhalten die Studierenden auch keine Credit-Points für den Besuch der Veranstaltungen. Jedoch scheinen Lifshitz et al. diese zu zählen, „[...] [because] the students participating in this project have so far received 11 academic credits“ (ebd.).

#### 3.3.4 Die gemeinnützige GmbH „Institut für Inklusive Bildung“

In Deutschland gestaltet sich die Situation derzeit etwas anders. Die Initiative: Inklusion – Hochschule – „Geistige Behinderung“ ist hierzulande nicht von Universitäten und Fachhochschulen etabliert worden, sondern hat ihren Ursprung in einem Stiftungsprojekt.

In einem Modellprojekt, welches bereits 2013 in Kiel startete und in einem speziellen Ausbildungsprogramm für junge motivierte Menschen, die unter den Bedingungen von „geistiger“ Behinderung leben, werden die Teilnehmenden zu sogenannten

Bildungsfachkräften ausgebildet (vgl. Institut für Inklusive Bildung 2018). Die Ursprünge hierfür liegen in dem Modellprojekt „Inklusive Bildung“ der Stiftung Drachensee. Das Projekt lief in einem Zeitraum von November 2013 bis Ende Oktober 2016 und realisierte weltweit erstmals folgende drei Ziele (vgl. ebd.):

- Menschen mit Behinderungen wurden in einer dreijährigen Vollzeit-Qualifizierung zu Bildungsfachkräften ausgebildet und es wurden
- deren Bildungsleistungen dauerhaft an Fach- und Hochschulen in der regulären Ausbildung implementiert und es wurden
- Arbeitsplätze auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt für Bildungsfachkräfte geschaffen. (ebd.)

Zur Sicherung und zum Ausbau dieser Erfolge gründete die Drachensee Stiftung das Institut für Inklusive Bildung als gemeinnützige GmbH (vgl. ebd.). Inzwischen ist das Institut für Inklusive Bildung als selbständige Einrichtung an die Christian-Albrechts-Universität zu Kiel angegliedert (vgl. Institut für Inklusive Bildung 2018a, 1).

Die Qualifizierung zur Bildungsfachkraft sieht dabei einen Zeitraum von drei Jahren vor, in der die Auszubildenden in enger Einbindung mit den beteiligten Fach- und Hochschulen fünf Module, eines speziell konzipierten kompetenzorientierten Modulhandbuchs absolvieren dürfen (vgl. Institut für Inklusive Bildung 2018b). Die Module setzen sich dabei wie folgt zusammen:

- 1 Arbeit und Bildung: Der Aufbau und die Bedeutung von Arbeit und Bildung im Zusammenhang von Behinderungen und Teilhabe in der Gesellschaft.
- 2 Teilhabe: Das Verständnis von Teilhabe, Partizipation und Normalität; Grundlegende demokratische Abläufe, Institutionen und Funktionen im Gemeinwesen; Teilhabe in Gesellschaft und Politik und damit zusammenhängende Rechte.
- 3 Praxis der Bildungsarbeit: Vermittlung der Lebenswelten, Bedarfe und Sichtweisen von Menschen mit Behinderungen. Planung, Durchführung, Evaluation und Reflexion der Bildungsarbeit.
- 4 Methoden, Instrumente und Techniken der Bildungsarbeit.
- 5 Abschlussmodul (Institut für Inklusive Bildung 2018b).

Dieses Modulhandbuch wird ebenfalls anderen Hochschulstandorten zur Verfügung gestellt (Institut für Inklusive Bildung 2018a, 8). Im Jahr 2018 dozierten, die in der ersten Qualifikationsphase ausgebildeten Bildungsfachkräfte aus Schleswig-Holstein, insgesamt 78 Veranstaltungen, an denen über 3.400 Studierende, aber auch Lehr-, Fach- und Führungskräfte teilnahmen (vgl. ebd.).

Dem Beispiel folge durch eine Zusammenarbeit mittels eines Kooperationsvertrags mit dem Institut für Inklusive Bildung, am 01. November 2017, eine Qualifizierung am Hochschulstandort Heidelberg. Die Fachschule für Sozialwesen, der Johannes Diakonie in Neckarbischofsheim trägt das Projekt, welches die Qualifikation für sechs Menschen mit Behinderungen vorsieht (vgl. ebd.).

Auch in Nordrhein-Westfalen hat das Institut für Inklusive Bildung eine Tochtergesellschaft gegründet, welche unter der Bezeichnung „Institut für Inklusive Bildung Nordrhein-Westfalen gemeinnützige GmbH“ verkehrt. Der Geschäftssitz der Gesellschaft ist an die Technische Hochschule Köln angeschlossen (vgl. ebd.), wo seit 01. April 2019 sieben Menschen, die unter den Bedingungen von „geistiger“ Behinderung leben, als Bildungsfachkräfte qualifiziert werden (vgl. Technische Hochschule Köln 2019). Gleiche Projekte werden seit dem 01. August 2018 auch an der Technischen Universität Dresden und der Universität Leipzig, sowie der Hochschule Magdeburg-Stendal angeboten (vgl. Institut für Inklusive Bildung 2018a, 8).

### 3.4 Chancen und Bedenken über eine Hochschule für ALLE

Im Folgenden wird eine Auswahl an Erhebungen die im Rahmen inklusiver postsekundärer Bildungsprogramme erstellt wurden angeführt. Diese dienen zum einen der Veranschaulichung der Relevanz der Etablierung inklusiver Hochschulbildung. Zum anderen werden hierdurch ebenfalls die positiven Auswirkungen für Menschen, die unter den Bedingungen von „geistiger“ Behinderung leben dargestellt.

#### 3.4.1 Inclusion—familiarity reduces both fear and resistance<sup>6</sup>

Neben baulichen und räumlichen Barrieren existieren bei der Umsetzung von Programmen zur Inklusion von Menschen, die unter den Bedingungen von „geistiger“ Behinderung leben, viele weitere Vorbehalte und Probleme, welche Kritikern zur Folge die Etablierung der inklusiven Fach- oder Hochschulen mit sich bringen würde. So vertreten viele Gegner\*innen die Annahme, dass die Qualität der Lehre unter der Beteiligung von allen Mitgliedern\*innen unserer Gesellschaft leide (vgl. Folk et al., 2012; Hafner et al., 2011; Kleinert et al., 2012; Neubert & Redd, 2008; nach Plotner & Marshall 2015, 61).

Plotner und Marshall, der University of South Carolina, befragten hierzu in einer Untersuchung 79 Koordinatoren und Direktoren postsekundärer Bildungsprogramme an Fach- und Hochschulen nach Barrieren und Hindernissen bei der Umsetzung (2015). Auch wenn die Untersuchung keine direkten Hinweise auf die Qualität der Seminare und Veranstaltungen gibt, muss erwähnt werden, dass viele der Hauptbedenken in Bezug auf

---

<sup>6</sup> Plotner & Marshall 2015, 66.

Hindernisse und Unterstützungen auf inklusive Hochschulbildungsprogramme ausgeräumt oder beseitigt werden, sobald das Programm über mehrere Jahre hinweg eingerichtet und durchgeführt wurde (ebd., 65f.).

VERTRAUTHEIT REDUZIERT SOWOHL ANGST ALS AUCH WIDERSTAND (vgl. ebd., 66)

Dies kann als eine zentrale Erkenntnis ihrer Erhebung gewonnen werden und dabei sowohl auf die Inklusion allgemein als auch auf die Etablierung einer Hochschulschule für ALLE bezogen werden. Aus den retrospektivischen Ergebnissen der Erhebung lässt sich ableiten, dass gerade die Befürchtungen, die zu Beginn der Implementierung eines inklusiven Programmes in das Hochschulsystem über mögliche Barrieren und Hindernisse geäußert wurden, nach der Etablierung letztlich nicht bewahrheitet haben. (vgl. ebd., 65f.).

Des Weiteren ergibt die Untersuchung, dass eine Vielzahl der Direktoren und Koordinatoren der Programme die Einrichtung von hybriden als auch individuellen Unterstützungsmodellen als Unterstützung und Bereicherung für die Fach- oder Hochschule und die jeweiligen Fakultäten wahrnehmen. So gaben nur 3% der Befragten an, dass sie die zusätzliche Belastung für ihre Fakultät als ein Haupthindernis sehen, während 88% der einzelnen Fakultätsmitglieder die Etablierung als unterstützend oder äußerst unterstützend, sowie 76% der akademischen Abteilungen diese als unterstützend oder äußerst unterstützend einstufen (vgl. Plotner & Marshall 2015. 66).

Gerade die Finanzierung derartiger Projekte und Programme ist für viele Fach- und Hochschulen eine Herausforderung, wie es auch Uditsky & Hughson in ihrem Artikel „One State’s Initiative to Increase Access to Higher Education for People With Intellectual Disabilities“ (2012) belegen (295).

In den USA werden die postsekundären Bildungsprogramme größtenteils über externe Gelder finanziert. Diese sind meist eine Kombination aus Zuschüssen (41,4%) und privaten Beiträgen (12,9%) (vgl. Plotner & Marschall 2015, 66). Dabei muss der Umstand beachtet werden, dass die Programme in USA selbsttragend sind, das heißt nicht über das College oder die Universität finanziert werden. Die Sicherung verlässlicher und dauerhafter Finanzierungsquellen ist somit für das Überleben der Programme von entscheidender Bedeutung (ebd.).

Als eine mögliche Lösung für das Finanzierungsproblem schlagen Plotner und Marshall vor, dass die Programme über Studiengebühren finanziert werden könnten. Allerdings würden dies nach Aussage der Professorin und des Assistenzprofessors für Special Education am College of Education der University of South Carolina, USA, den Betrag der



Studiengebühren für „typische“ Studierende bei weitem übersteigen und auf dem Rücken aller Teilnehmenden ausgetragen werden. Die unglückliche Folge dieser Lösung wäre, dass nur finanziell starke Familien sich somit den Zugang für ihre Kinder und Familienangehörigen zur inklusiven Hochschulbildung leisten könnten (2015, 67). Diesem Modell kann in Folge der Chancengleichheit und aus ethischen sowie moralischen Gründen nicht nachgekommen werden. In Deutschland werden beispielsweise in Nordrhein-Westfalen, aber auch in anderen Bundesländern, keine Studiengebühren erhoben. Eine Änderung dessen, oder gar die Einführung nach Fähigkeiten gestaffelter Semesterbeiträge widerstrebt dem Grundgedanken der Inklusion, welche die Gleichstellung anstrebt, sowie den Werten des Sozialstaates und der Solidargemeinschaft. Als wünschenswertere Lösung diskutieren die die Untersuchenden deswegen ebenfalls, dass Hochschulen und Universitäten, die Bedeutung der Teilhabe aller anerkennen und in die entsprechenden Fakultäten und Mitarbeiter\*innen investieren, um Inklusion zu ermöglichen. (vgl. ebd.).

Eine weitere Barriere für Fach- und Hochschulen kann die Haftung darstellen, welche nach Plotner und Marshall in vielen Elterninterviews, in Verhandlungen mit Universitätsrechtsvertretern und Wohnungsbaugesellschaften eine große Rolle spielt (vgl. ebd.). Die Programmadministratoren gaben jedoch nicht an, dass die Studierendensicherheit ein Hindernis darstellt, welches im Laufe der Zeit an Intensität zugenommen hätte (vgl. ebd.). Die Sicherheit der Studierenden ist ein Anliegen der Hochschulverwaltung und dies sollte auch für Studierende, die unter Bedingungen von „geistiger“ Behinderung leben, nicht anders sein (vgl. ebd.). Es lassen sich jedoch keine Belege dafür finden, dass Studierende, die zum Personenkreis gezählt werden, weniger „sicher“ sind als ihre gleichaltrigen Mitstudierenden (vgl. ebd.). Zumal wenn die Studierenden, wie in den bereits vorgestellten Projekten aus Australien und Kanada, Unterstützung durch Assistentenkräfte und/oder Freiwillige erfahren.

### 3.4.2 Soziale Netzwerke und Berufschancen

Im Rahmen des des Up the Hill Projekts der Flinders University haben Pilotuntersuchungen ergeben, dass sich Menschen, die unter den Bedingungen von „geistiger“ Behinderung leben, durch die Teilnahme und dem Absolvieren einzelner Studien-Module, unabhängiger und besser fühlten. Ebenso gelang es ihnen besser Beziehungen zu Gleichaltrigen aufzubauen. (vgl. Gibson 1997; Lobban 2002 nach ebd.). Die dadurch bedingte soziale Einbindung ermöglicht den Up the Hill Projekt -Studierenden die Teilhabe am öffentlichen

und kulturellen Leben und zeigt den Studierenden Angebote an Erholung, Sport und Freizeit auf, wie es auch durch die Etablierung in einer Nachbarschaftsschule für ALLE geschehen würde (vgl. Wocken 2011, 133; Ziemen 2013, 90; 104).

Fiona Rillotta, PhD, Dozentin für Behinderung und soziale Eingliederung am College of Nursing und Health Sciences an der Flinders Universität, interviewte im Rahmen einer qualitativen Erhebung zu den Perspektiven der Teilnehmenden, vier Studierende, die unter den Bedingungen von „geistiger“ Behinderung leben und sechs Peer-Mentor\*innen, während ihrer Teilnahme am Up the Hill-Projekt. Dabei wurden die Teilnehmenden gebeten über ihre Erfahrungen und Perspektiven, über inklusive Praktiken, auf das Hinarbeiten und dem Erreichen von Zielen, ihre Mentoring-Erfahrungen und die Entwicklung von Fähigkeiten und Kompetenzen mittels des Up the Hill Projekts, zu sprechen (vgl. 2019).

Dabei konnte die Erkenntnis gewonnen werden, dass inklusive Hochschulbildung im besonderen Maße geschätzt wird, weil sie die Entwicklung akademischer Kenntnisse und Kompetenzen, sowie die zeitgleiche Verbesserung sozialer Komponenten und das persönliche Wachstum ermöglicht (vgl. ebd.). Mit angemessener Unterstützung entwickeln sich Menschen, die unter den Bedingungen von „geistiger“ Behinderung leben, persönlich, sozial und akademisch durch eine Partizipation und sinnvolle Beteiligung an der inklusiven Universität (vgl. ebd.). Die australische Politik schreibt vor (vgl. ebd.), sowie die UN-Behindertenrechtskonvention, welche im vollen Umfang von der Deutschen Bundesregierung in Nationales Recht überführt wurde (vgl. Bundesgesetzblatt 2008, 1437f.), dass Menschen, die unter den Bedingungen von Behinderung leben, das Recht haben an jeder Bildungseinrichtung auf gleicher Weise zu studieren wie jeder andere Mensch. Rillotta kritisiert dabei auch das Verfahren des Up-the-Hill-Projekts, in dem die Studierenden nur ein Teilnahmezertifikat nach Abschluss der sechs Module erhielten. Sie vertritt die Auffassung, dass ALLE Studierende einen entsprechenden Zugang benötigen, um einen formellen Hochschulabschluss zu erwerben und nicht nur in bestimmten Modulen geprüft werden (vgl. 2019).

„UTHP students explained that their confidence to work towards goals had grown, even though they may have felt overwhelmed or nervous at first“ (ebd.). In diesem Zusammenhang belegen andere Untersuchungen, dass die Chancen auf eine bessere Arbeit inklusive eines wertschätzenden Lohnes mit Hilfe einer inklusiven Hochschulbildung verbessert werden (vgl. Moore & Schelling 2014, 130). Ein Vergleich zwischen 26

Absolvent\*innen US-Amerikanischer postsekundärer Bildungsprogramme (vgl. ebd., 136) an Universitäten und Colleges und einer Vergleichsgruppe ohne Besuch dieser Programme

demonstrates significant positive employment outcomes for individuals with IDs who attend postsecondary programs compare to those who do not attend such programs and highlights similarities and differences regarding outcomes of the two program types under consideration (ibd., 130).

Als Basis für die Vergleichsgruppe dienten Eric Moore, University of Tennessee, USA und Amy Schelling, Grand Valley State University, USA die Ergebnisse der „The National Longitudinal Transition Study 2“ (NLTS-2), welche die Beschäftigungsdaten der Gesamtheit von Personen, die unter den Bedingungen von „geistiger“ Behinderung leben, erfasst. Zum Zeitpunkt der Datenerhebung (2009; nach 2014, 131) hatten nur wenige oder niemand, der in der Statistik aufgeführten Personen, ein postsekundäres Bildungsprogramm absolviert (vgl. ebd.).

According to the NLTS-2, 35% of young adults (aged 21–25 years) with an ID and/or autism were employed at the time of the study. By means of comparison during the same period, the US Bureau of Labor Statistics (2009) shows average employment rates of 90.2% (ibd.).

Ebenso verdiente 2009 ein US-Amerikaner im Durchschnitt US-\$20,90 die Stunde (Bureau of Labor Statistics 2009; nach ebd. 132) während Personen, die unter den Bedingungen von „geistiger“ Behinderung leben einen durchschnittlichen Stundenlohn von US-\$7,80 erhielten (The National Longitudinal Transition Study 2 2009; nach Moore & Schelling 2014, 131). Des Weiteren untersuchten Moore & Schelling Beschäftigungsauswirkungen der unterschiedlichen Modelle postsekundärer Bildungsprogramme und separierten die Ergebnisse in „integrated“ und „specialized“. Das „integrated-program“ bezog sich auf das zuvor in Kapitel 3.2 vorgestellte, inklusive, individuelle Betreuungsmodell während unter dem „specialized-program“ das inhaltlich getrennte Modell zu verstehen ist (vgl. 136).

**Table 1.** Employment status: responses to survey.

	Integrated	Specialized	NLTS-2 <sup>a</sup>
Employed since high school?	100%	100%	88.9%
Employed in past two years?	100%	100%	53.5%
Employed in past two years (outside home or former school)?	91%	87%	53.5% <sup>b</sup>
Currently employed?	73%	91%	37.2%

Abbildung 1: Beschäftigungsstatus (ibd., 140).

Auffallend ist, dass die aktuellen Beschäftigungsquoten für Absolventen postsekundärer Bildungsprogramme durchaus höher sind als die der Vergleichsgruppe.

**Table 3.** Self-reported employment position.

Occupation category	Integrated	Specialized	NLTS-2 (intellectual disability only)
Food preparation	8%	47%	26%
Janitorial/custodial	0%	33%	13.8%
Office support	58%	0%	10.6%
Production (e.g. factory)	0%	7%	18.9%
Transportation/delivery	0%	0%	8.7%
Teaching/training/librarian	17%	13%	2.3%
Personal care	0%	0%	3.1%
Sales	17%	0%	5%
Construction and excavation	0%	0%	2%
Health-care support	0%	0%	1.2%
Other	0%	0%	5.4%

NLTS: National Longitudinal Transition Study-2.

Abbildung 2: Beschäftigungsart (ebd. 141).

Signifikante Unterschiede lassen sich zwischen dem „integrated-program“ und dem „specialized-program“ erkennen. Während die Absolvent\*innen des „specialized-program“ in den beiden Bereichen (Lebensmittelzubereitung oder Hausmeister /Reinigungspersonal), in welchen auch traditionell häufig Personen, die unter den Bedingungen von „geistiger“ Behinderung leben, eine Einstellung finden, arbeiten Absolvent\*innen der „integrated-programs“ am meisten in Bürojobs (58%) und zu jeweils 17% im Verkauf oder in Bibliotheken und Lehrberufen. Dabei wurde nur ein\*e Absolvent\*in (8%) in der Zubereitung von Nahrungsmitteln und keiner als Hausmeister oder als Reinigungspersonal beschäftigt (vgl. ebd., 141).

**Table 4.** Hourly wage.

	Integrated	Specialized	NLTS-2 (intellectual disability only)
Less than US\$7.25 h <sup>-1</sup>	9%	26%	40.3%
US\$7.25–8.50 h <sup>-1</sup>	27%	60%	31.8%
US\$8.51–10.50 h <sup>-1</sup>	36%	13%	19.6%
US\$10.51–14.50 h <sup>-1</sup>	27%	0%	6.4%
US\$14.51+ h <sup>-1</sup>	0%	0%	1.9%

NLTS: National Longitudinal Transition Study-2.

Abbildung 3: Stundenlohn (ebd. 142).

Ebenso haben Absolvent\*innen inklusiver, individuelle Betreuungsmodelle eine Chance auf einen besseren Stundenlohn, auch wenn dieser im Vergleich zum Durchschnitts-US-Amerikaner immer noch sehr gering ausfällt (vgl. ebd.).

### 3.4.3 Einfluss inklusiver Hochschulbildung auf die kognitive Leistung Erwachsener, die unter den Bedingungen von „geistiger“ Behinderung leben

In einer Reihe von Studien konnten Lifshitz und Yaacov Rand (1999), sowie Lifshitz & David Tzuriel (2004) an der Bar-Ilan Universität, Israel bereits nachweisen, dass Erwachsene, in einem Alter von 20 – 70 Jahren und mit einem IQ von 40-70, von fokussierten kognitiven Interventionen, die darauf abzielen bestimmte kognitive Fähigkeiten zu verbessern, profitieren. Auch wenn diese kognitiven Fähigkeiten, wie beispielsweise die verbale Abstraktionsfähigkeit, Orientierung in Raum und Zeit (vgl. 1999; 2004) sowie analoges Denken (vgl. Lifshitz/Weiss/Tzuriel/Tzemač 2010, 337f.) eigentlich mit zunehmendem Alter abnehmen, können diese über gezielte kognitive Stimulation verändert werden.

Diese Ergebnisse stellten unter anderem die Basis für die Compensation Age Theory, welche postuliert, dass Entwicklungsverzögerungen aus jüngeren Jahren von Personen, die unter Bedingungen von „geistiger“ Behinderung leben, in späteren Jahren, also im Erwachsenenalter kompensiert werden könnten (Lifshitz et al. 2016, 2). Dies würde dazu führen, dass die kognitiven Fähigkeiten von Erwachsenen, die zum Personenkreis gezählt werden, selbst im fortgeschrittenen Alter noch verändert werden könnten, auch wenn diese zuvor noch als unveränderbar galten (vgl. ebd.). Die Compensation Age Theory besagt ebenfalls, dass nicht nur endogene Faktoren (Alter, Ätiologie, IQ-Niveau), sondern auch exogene Faktoren wie Lebensstil (d. H. Arten von Freizeitaktivitäten) die kognitive Funktion bestimmen.

Die „Structural Cognitive Modifiability Theory“ (vgl. Feuerstein 2003; nach Lifshitz et al. 2016, 2) und die „Mediated Learning Experience“ (vgl. Feuerstein & Rand 1974, nach Lifshitz et al. 2016, 2), postulieren, dass der menschliche Organismus durch Umwelteinflüsse veränderbar ist. Auch wenn die Faktoren Alter, Ätiologie und eine schwergradige Einschränkung vorliegen, welche im Allgemeinen als Hindernis jeglicher Veränderung gesehen werden (vgl. Lifshitz et al. 2016, 2).

Die Cognitive Reserve Theory (vgl. Stern et al. 2005; nach Lifshitz 2016) unterliegt ebenfalls der Compensation Age Theory. Die Theorie der kognitiven Reserve formuliert, dass individuelle Unterschiede in der Art und Weise, wie Aufgaben bearbeitet werden, eine differenzielle Reserve gegen Gehirnerkrankungen oder altersbedingte Veränderungen darstellen könnten. Ein Unterkonzept der Cognitive Reserve-Theory ist die „neuronal

Reserve“, welche die Fähigkeit darstellt, Aufgaben auch mit zunehmendem Schwierigkeitsgrad zu meistern.

Der Standpunkt, dass das erwachsene Gehirn in jedem Alter anpassungsfähig ist und die lebenslange Fähigkeit zur Veränderung besitzt, wird inzwischen häufig vertreten (vgl. Mahncke/Connor/Appelman/Ahsanuddin/Hardy 2006; nach Lifshitz et al. 2016, 3). Individuelle Unterschiede in der kognitiven Reserve können sich aus angeborenen Merkmalen (z. B. Intelligenz) ergeben oder eben durch Lebensereignisse, wie Bildungs- oder Berufserfahrungen sowie Freizeitaktivitäten moduliert werden (vgl. Stern et al. 2005; nach Lifshitz et al. 2016, 3). Durch den konsequenten Vorenthalt von Bildungsmöglichkeiten für Menschen, die unter den Bedingungen von „geistiger“ Behinderung leben, wie es auch dem deutschen Bildungssystem immanent ist, der verminderten Intelligenz sowie die schlechtere soziale Eingliederung und den hierdurch bedingt verminderten kognitiven und sozialen Aktivitäten, kann angenommen werden, dass der Personenkreis im Vergleich zur „regulären“ Population eine geringere kognitive Reserve entwickelt (vgl. Lifshitz et al. 2016, 3).

Auf dieser Grundlage und mit dem Ziel, den Einfluss postsekundärer Bildung in Form von akademischen Kursen an der School of Education der Bar-Ilan Universität auf die kognitive Leistung von Erwachsenen, die unter den Bedingungen von „geistiger“ Behinderung leben, zu untersuchen, fertigten Lifshitz, Nissim, Meirovich & Weiss (2018) folgende Untersuchung an.

Die Stichprobe umfasst dabei Erwachsene im Alter von 26-59, die an dem Ozmot-Projekt teilnahmen (N = 21;) und eine Kontrollgruppe von Erwachsenen im Alter von 25,5 - 59, welche lediglich an Freizeitaktivitäten beteiligt waren, jedoch nicht an einem Bildungsprogramm (N = 28).

Zur Erfassung der kognitiv stimulierenden Aktivitäten wurde auf den „Cognitively-Stimulating Activities“ Fragebogen zurückgegriffen, welcher so konzipiert wurde, dass er nur die weniger stimulierenden Aktivitäten abfragte. Die Proband\*innen bewerteten in der Folge ihre Teilnahme an kognitiv stimulierenden Aktivitäten während der Woche, welche in die fünf Hauptaktivitäten: Tischspiele, Fernsehen, Lesen, Einsatz technologischer Geräte und der Teilnahme an Seminaren im Rahmen des Projekts eingeteilt wurden.

Six judges ranked the cognitive load of the five main activities on a scale from 0.5 (very low) to 6 (extremely high). A taxonomy of cognitive load for each of the five tasks was constructed, and included the following components: basic cognitive concepts, Bloom's taxonomy adapted for populations with ID [...] [vgl. Luftig 1987] comprehension of academic material through PowerPoint or oral presentation, reading and writing

abilities, self-management skills, metacognitive skills, and performing a research. Between-judges reliability ranged between .9-1.00 (ebd. 4).

Die unabhängige Variable wurde mit Hilfe zweier Untertests des „Mann-abstract-verbal-thinking-tests“ gebildet. Die abhängige Variable wurde über eine Batterie von sechs Tests erstellt, die in jeweils drei unterschiedlichen Tests die kristalline und fluide Intelligenz erfasste. Zur Bestimmung der kristallinen Intelligenz wurde der „phonemic fluency test“, der „semantic fluency test“ und der „Homophone Meaning Generation Test-HMGT“ verwendet (vgl. ebd., 5). „The fluid battery included three tests: The Raven Matrices Test (SPM) and the Trail Making Test (TMT) A and B, which require the ability to deal with novelty. These are culturally-unbiased nonverbal tests“ (ebd.).

Ziel der Untersuchung von Lifshitz et al. war es herauszufinden, ob die Teilnahme an akademischen postsekundären Bildungsprogrammen Auswirkungen auf die Ergebnisse kristalliner und fluider Tests haben, welche über die wöchentliche Teilnahme an anderen kognitiv stimulierenden Aktivitäten hinausgeht (ebd., 7).

Die gemischte Regression aus chronologischem Alter, Ätiologie und der Teilnahme an den fünf Hauptaktivitäten als unabhängige Variablen zeigte letztlich, dass die Teilnahme an den akademischen Kursen signifikant (50%) der semantischen Flüssigkeit, dem Verständnis von Homophonen und verbalen Analogien (kristalline Batterie) sowie der Lösung von Raven-Matrizen und dem Trail Making Test A (fluide Batterie) beiträgt (vgl. ebd., 7).

Des Weiteren zeigen die Ergebnisse in Übereinstimmung mit der „Cognitive Activity Theory“ und der „Compensation Age Theory“, dass nicht nur endogene Faktoren wie Alter und Ätiologie, sondern auch exogene Faktoren wie Lebensstil, die kognitive Leistung von Erwachsenen, die unter den Bedingungen von „geistiger“ Behinderung leben, bestimmen. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass nicht nur die Häufigkeit, sondern auch die kognitive Belastung der Aktivitäten zur kristallinen und fluiden Intelligenz von Menschen, die zum Personenkreis gezählt werden, beitragen (vgl. ebd.). In Bezug auf die Auswirkung der jeweiligen Aktivität konnte in der Erhebung festgestellt werden, dass die Teilnahme an akademischen Kursen erheblichen Einfluss auf die kristallinen Intelligenz hat, wie die Ergebnisse der semantischen Flüssigkeit, der Homophon und der Raven-Tests zeigen. Der Trail Making A (Fluider Test) korrelierte jedoch mit den Aktivitäten „Lesen“ und „Tischspielen“, welches der Testkonzeption des Trail Making A nach selbsterklärend ist (vgl. ebd.).

Nun könnten Argumente angeführt werden, die einen Zusammenhang der Ergebnisse zwischen dem Erlernen wissenschaftlicher Inhalte und der ausgeführten Test-Batterie sehen. Allerdings konnte bereits in früheren Erhebungen festgestellt werden, dass akademisches Wissen, mit Ausnahme sozialwissenschaftlicher Fähigkeiten, hauptsächlich mit fluiden Intelligenz und weniger mit kristallisierter Intelligenz korreliert (vgl. Ackermann 2003, 212).

In line with Ackerman, our findings indicate that the academic enrichment acquired in the participants' facilities, but mainly in the Empowerment Project at Bar-Ilan University, has an impact on both crystallized and fluid tests of adults with ID (Lifshitz et al. 2016, 9).



## 4 Ein Besuch der Bar-Ilan Universität, Israel

Dieses Kapitel beschäftigt sich mit dem methodischen Vorgehen innerhalb der angeführten explorativen Erhebung, welche der Beantwortung der Forschungsfrage dient:

*Wie kann inklusive Hochschulbildung für Menschen, die unter den Bedingungen von „geistiger“ Behinderung leben, an der Universität zu Köln umgesetzt werden und welche Erfahrungen können aus Projekten anderer Universitäten bei der Umsetzung des Projektes „SUSHI“ in Köln übernommen werden?*

Hierzu wird zunächst das Forschungsdesign der vorliegenden Erhebung begründet dargestellt, um im weiteren Verlauf, die dahinter verborgene Methodik der Datengewinnung sowie -auswertung zu legitimieren.

Zur Beantwortung der Forschungsfrage konnten bereits einige Erkenntnisse aus der zuvor ausgearbeiteten Literaturstudie, die im vorhergegangenen Kapitel unter „Theoretische Annäherung“ dargestellt wurden. Hierzu zählen neben der Darstellung, der dem kontextuellen Verständnis dienenden Begriffsbestimmungen, die angeführten bestehenden gesetzlichen, sowie mentalen Hürden und die daraus resultierenden Barrieren, welche eine Etablierung einer „Hochschule für ALLE“ im Sinne des Inklusionsverständnisses, entgegenstehen. Ebenso dient eine Auswahl an internationaler, sowie nationaler Studien und theoretischer Erkenntnisse, die Relevanz der Realisierung eines inklusiven Hochschulsystems für den Personenkreis Menschen, die unter den Bedingungen von „geistiger“ Behinderung leben, sowie die dahinterstehende gesamtgesellschaftliche Bedeutung darzustellen. Mit Hilfe der existierenden Projekte in Australien und Kanada, sowie den Ausführungen zum Ozmot-Projekt aus Israel konnte die Zusammenstellung des Forschungsstandes ausreichend und dem Umfang einer Masterthesis entsprechend vervollständigt werden.

Zur Vervollständigung dieser qualitativen Erhebung wird sich im Folgenden der Methodik der qualitativen Sozialforschung bedient.

Qualitative Sozialforschung betont den Zugang zur Realität über subjektive Deutungen, über interpretative Prozesse. Sie hat es damit verstärkt mit *verbalem Material* zu tun und braucht darauf bezogene Auswertungstechniken wie die qualitative Inhaltsanalyse (Mayring 1991, 213).

Hiermit hilft sie ein Abbild der Wirklichkeit zu schaffen, die der Theorienbildung dient, welche für das Hauptanliegen der Arbeit, Handlungsansätze für die Umsetzung einer inklusiven Hochschule zu bilden, von großer Bedeutung sind. Der größte Vorteil qualitativer Sozialforschung liegt in der Systematik „d. h. das regelgeleitete, schrittweise vorgehen nach vorher explizierten Techniken [...]“ (ebd.). Gerade in Bezug auf die Beantwortung der Forschungsfrage eignen sich qualitative Methoden aufgrund ihres rekonstruierenden Charakters besser als quantitative Methoden (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr 2014, 118).

Auch wenn sich inzwischen auf internationaler Ebene und vor allem in den USA über 220 postsekundärer Bildungsprogramme für Erwachsene, die unter den Bedingungen von „geistiger“ Behinderung leben, an Hochschulen und Universitäten gebildet haben, unterscheidet sich Lifshitz' Ozmot-Projekt doch durch die Zielsetzung eines Bachelor-Abschlusses, zu den in der Arbeit vorgestellten Programmen. Aus diesem Grund und der Forschungsfrage entsprechend, liegt es nicht im Forschungsinteresse eine quantitative Datenmenge inklusiver Bildungsprogramme zu erstellen. Es geht vielmehr um die Exploration eines in der deutschen Wissenschaft, Praxis und Theorie noch weitgehend unerforschten Gebiets und um die Beleuchtung der bereits gewonnenen Erfahrung mit den beschriebenen Programmen in anderen Ländern, welche man durch rein quantitative Studien nicht zu Tage fördern könnte.

Das zentrale Element explorativer Studien ist, dass der Forschungsstand zum Gegenstand noch so rudimentär ist, dass keine präzisen Fragestellungen, Beschreibungsdimensionen oder Hypothesen formulierbar sind (Mayring 2010, 232).

#### 4.1 Das Leitfadengestützte-(Expertinnen)-Interview mit Hefziba Lifshitz

Der Besuch des Ozmot-Projekts bildet den empirischen Teil dieser Masterarbeit. In Anbetracht des vorliegenden Forschungsinteresses: Erkenntnisse über inklusive Hochschulbildung unter besonderer Berücksichtigung des Personenkreises Menschen, die unter den Bedingungen von „geistiger“ Behinderung leben, herauszufinden. Lifshitz kann als Gründerin und Entwicklerin des inklusiven Hochschulprojektes „Ozmot“ in gewisser Weise als Expertin angesprochen werden (vgl. Meuser & Nagel 1991, 443; Bogner/Littig/Menz 2014, 11). Auch wenn das Expert\*inneninterview innerhalb der qualitativen Sozialforschung und der Methodenliteratur immer wieder kritisch begutachtet wird (vgl. Bogner et al. 2014, 1), da es „[...] anders als andere Formen des qualitativen Interviews – nicht über eine bestimmte methodische Vorgehensweise definiert [...]“ (ebd., 9) wird, hilft eine etymologische Betrachtungsweise des Expertenbegriffs eine Abgrenzung zu schaffen: Das lateinische Wort „expertus“ bedeutet erprobt und leitet sich von dem nur im passiv existierenden Verb „experiri“ – prüfen, ausprobieren ab (ebd.). Lifshitz hat genau dies in ihrer letztjährigen Arbeit an und mit dem Ozmot-Projekt getan und wird somit nicht aufgrund ihrer sozialen und akademischen Stellung zur Expertin erklärt, sondern wegen der Gründung und der theoretischen sowie wissenschaftlichen Fundierung eines hochschulischen postsekundären Bildungsprogramms für Menschen, die unter den Bedingungen von „geistiger“ Behinderung leben.

Mit dem Einsatz von ExpertInneninterviews wird - forschungslogisch - das Interesse verfolgt, Strukturen und Strukturzusammenhänge des ExpertInnenwissens/handelns zu analysieren. (Meuser & Nagel 1991, 447).

Ebenfalls liegt das Forschungsinteresse darin „Betriebswissen“ (ebd.) über das Ozmot-Projekt, sowie die dahinter verborgenen Strukturen zu erhalten. Für Meuser & Nagel bildet die Methode des ExpertInneninterviews als exploratives Instrument eher eine Randstellung innerhalb eines qualitativen Forschungsdesigns (1991, 445).

Dabei stellt es gerade für diesen Zweck ein probates Mittel dar, weil sich mit seiner Hilfe und mit überschaubarem Aufwand, grundlegende Informationen über bisher nicht durchdrungene Themenfelder, in vor allem erschließender und deskriptiver Absicht, komfortabel gewinnen lassen (Ullrich 2006, 100).

Im Rahmen der qualitativen Sozialforschung handelt es sich bei Expert\*inneninterviews laut Bogner et al. immer um Leitfadengestützte-Interviews (vgl. 2014, 27). Dies würden Meuser & Nagel nicht bestätigen, auch wenn sie den Leitfaden als besonders geeignetes Instrument einstufen (1991, 449). „Wenn es aber um handlungsleitende Regeln jenseits von Verordnungen, um ungeschriebene Gesetze des ExpertInnenhandelns, um tacit knowing und Relevanzaspekte geht, gibt es zu offenen ExpertInneninterviews keine Alternative [7]“ (ebd.). Allerdings unterstreicht die Verleihung eines Expert\*innenstatus die Hierarchie zwischen den beiden Gesprächspartnern und verweist auf die bestehende soziale Ungleichheit (vgl. Bogner et al. 2014, 11). „In methodischer Hinsicht hätte er außerdem die unbefriedigende Konsequenz, dass man alle Formen qualitativer Interviews und das Label ‚Experteninterview‘ subsumieren könnte oder müsste“ (ebd.). Da das Forschungsinteresse und die Auswahl der Interviewpartnerin aber überwiegend im Zusammenhang mit ihrer wissenschaftlichen, betrieblichen und administrativen Expertise erfolgt, und sie nach eingehender Literaturstudie das einzig hantierbare und probate Mittel ist, der Fragestellung zu nähern, wird dennoch auf die Interviewmethode des Explorativen-Leitfadengestützten-(Expert\*innen)-Interviews zurückgegriffen.

## 4.2 Der Leitfaden

Gerade bei explorativen Interviews ist eine möglichst große Offenheit in Bezug auf die Gestaltung des Interviewleitfadens gefragt (vgl. Ullrich 2006, 103). Auf der anderen Seite

---

<sup>7</sup> „Hunt, U. a. (1964/165) ziehen aus einer vergleichenden Untersuchung politischer Eliten in den Vereinigten Staaten, Österreich und Frankreich das Resümee, daß der Widerstand gegenüber geschlossenen Fragen bzw. standardisierten Antwortmöglichkeiten in den beiden europäischen Ländern erheblich, in den Vereinigten Staaten selten ist. Von den europäischen Interviewpartnern wurde beklagt, die Fragen seien "zu brutal", ließen keinen Raum für "Nuancierungen" und "persönliche Positionen", die mit den vorgegebenen Kategorien nicht erfaßt würden (S. 65). Wir vermuten, daß dieser Widerstand in den seither vergangenen 25 Jahren eher größer als kleiner geworden ist“ (Meuser&Nagel 1991 468f.).

gewährleistet die Erstellung eines Leitfadens eine mögliche Sicherheit für den Forschenden. In der Literatur gibt es über die Ausformulierung und Anordnung der Fragen unterschiedliche Ansätze und Meinungen (vgl. Mey & Mruck 2010, 430), sodass sich im vorliegenden Fall für eine Ausformulierung der Fragen entschieden wurde. Dies hatte zum einen den Grund das Gespräch vorzustrukturieren und eine Art Problemzentrierung zu erstellen, und zum anderen, dass das Interview in Englisch geführt werden musste und dem Forschenden somit zusätzliche Sicherheit innerhalb des englischen Fachgesprächs geboten werden konnte.

Insgesamt wurde ein Leitfaden (siehe Anhang 1) mit acht thematischen Einstiegsfragen und jeweils 2-3 möglichen Hilfs- bzw. Nachfragen erstellt. Trotz der zuvor ausformulierten Fragen wurde eine möglichst offene Interviewform angestrebt, die dem Prinzip „so offen wie möglich, so strukturierend wie nötig“ (Helfferich 2014, 560) folgte. Die Struktur des Leitfadens schloss sich dem Prinzip an, dass zunächst ein thematischer Einstieg mit einer offenen Frage über allgemeine Informationen zum Projekt gefunden werden konnte. Darauf folgte eine Annäherung über die Gründungsphase des Projekts und die damit verbundenen Hürden und der Finanzierung. Im weiteren Verlauf legte der Leitfaden einen Fokus auf die Teilnehmenden und die Voraussetzungen, welche sie zur Teilnahme am Projekt mitbringen müssen. Ein weiterer Themenkomplex richtete sich auf die Struktur und den Ablauf der einzelnen Seminare, sowie auf die Ziele und Absichten des Programms. Abgeschlossen wurde der erstellte Leitfaden mit einer Frage nach möglichen Umsetzungshinweisen für eine mögliche Etablierung an der Universität zu Köln.

#### 4.3 Durchführung des Interviews

Das Interview wurde im Rahmen eines Besuches des Ozmot-Projekts an der School of Education der Bar-Ilan Universität in Ramat-Gan, Israel und mit der Projektgründerin und -verantwortlichen Prof<sup>n</sup> in Hefziba Lifshitz am 28.03.2019 geführt. Das Interview wurde, wie bereits angemerkt, auf Englisch gehalten. Obwohl davon ausgegangen werden kann, dass Lifshitz, als auch der Interviewverantwortliche über ausreichende Qualifikationen in der englischen Sprache<sup>8</sup> verfügen, wurde das Interview in Anwesenheit, von dem hebräischen Muttersprachler und seit 2012 in Deutschland lebenden sowie arbeitenden Eyal Ziv Koaz

---

<sup>8</sup> Siehe Vielzahl englischsprachiger Veröffentlichungen Lifshitz

begleitet. Er verfügt über sehr gute Deutschkenntnisse, sodass Ziv Koaz eine Stütze bei eventuell entstehenden sprachlichen Barrieren sein würde.

Das Interview mit Lifshitz unter Anwesenheit des Interviewers sowie des Dolmetschers Eyal Ziv Koaz fand in einem Untersuchungszimmer des „The-Baker-Center for the Study of Development Disorders in Infants and Young Children - Programs for Exceptional Children and Their Families“ an der Bar-Ilan Universität Ramat-Gan in Israel statt. Das Interview wurde nach Einwilligung und Erklärung mit Lifshitz über ein Smartphone aufgezeichnet. Insgesamt konnten zwei Tonaufnahmen mit Datenmaterial des Interviews á 00:37:06 h (Aufnahme 1) und 00:09:41 h (Aufnahme 2) gesammelt werden. Der Einstieg des Interviews gestaltete sich zunächst etwas schwieriger, da keine Vorbereitungen bezüglich des Raums getroffen werden konnten und Tische und Stühle zurecht geschoben werden mussten. Dies kreierte aber auch einen natürlichen „Eisbrecher“, da man sich schon vor Beginn der Tonaufnahmen informell austauschen konnte. Lifshitz erwies sich als äußerst kooperierend und referierte fast durchgehend selbstständig, sodass das leitfadengestützte Interview zu einem offenem werden musste. Die Gelegenheit Nachfragen zu stellen wurde gegeben und durch den Interviewer eingefordert. Fragen konnten allerdings nicht alle zufriedenstellend beantwortet werden. Einige Unklarheiten und offen gebliebene Fragen konnten in einem anschließenden Telefonat geklärt werden.

#### 4.3.1 Besuch einer Seminarveranstaltung „Phase 2“

Gegen Ende des Interviews lud Lifshitz zu einem Besuch zweier Seminarveranstaltungen des Ozmot-Projekts ein, welche teilweise auch per Smartphone aufgezeichnet werden konnten (siehe Aufnahme 3), um nötige Daten und Informationen daraus im Anschluss zu transkribieren. So konnte zunächst ein Seminar des inhaltlich getrennten Modells des Ozmot-Projekts, der 2. Phase: „Inclusion as a group with regular students“ (s. Anhang 2b) besucht werden. Im Seminar waren 20 Studierende Anwesend und eine „Akademische-Zugänglichkeitsbegleitung“<sup>9</sup>. Das Seminar wurde von IP2 doziert. Mit dem Besuch konnten Ergebnisse in Bezug auf die Gestaltung und Konzeption des Projekts gewonnen werden. Die im Seminar Verwendung gefundene Power-Point-Präsentation wurde ebenfalls im Verlauf des Besuchs kurz erklärt.

---

<sup>9</sup> Begrifflichkeit wird im Verlauf der Auswertung des Interviews ersichtlich. Dabei handelt es sich um Begleitungen für die Studierenden des Ozmot-Projekts, welche den Studierenden bei der Bearbeitung des akademischen Materials Hilfestellungen bieten. Ebenso werden von den „Zugänglichkeitsbegleitungen“ eigene Seminar-Stunden angeboten, in denen sie gemeinsam Inhalte der Woche, aber auch eigene Themen vertiefend bearbeiten.

#### 4.3.2 Besuch einer Seminarveranstaltung „Phase 3“

Im Verlauf des Besuchs des Ozmot-Projekts an der Bar-Ilan Universität konnte ebenfalls eine weitere Veranstaltung mit 6-Ozmot-Studierenden besucht werden. Die Veranstaltung wird dem inklusiven Modell nach Lifshitz zugeordnet. Neben den Studierenden waren zwei „Akademische-Zugänglichkeits-Begleitungen“ UB und IP3 anwesend, die die Veranstaltungen leiteten.

Da die Besuche ohne vorherige Planung stattgefunden haben, wurden in der Vorbereitung des Besuchs keine besonderen Beobungskriterien im Sinne der qualitativen Sozialforschung erstellt. Die Daten der Tonaufnahme wurden allerdings mit in das Transkript aufgenommen, auf das im folgenden Punkt eingegangen wird. Da die Studierenden aus beiden Veranstaltungen keine explizite Einverständniserklärung über die Verwertung des Materials geben konnten, können dementsprechend leider keine Ergebnisse und Rückschlüsse aus ihren Aussagen gezogen werden.

#### 4.4 Transkription

Zur Auswertung des Materials musste zunächst ein Transkript erstellt werden (s. Anhang 2). Dieses Transkript ist bemüht alle wesentlichen Bestandteile zu berücksichtigen, welche letztlich auch zur Analyse genutzt werden (vgl. Kowal und O’Connell 2003; nach Dresing & Pehl 2010, 728). Somit wurden Zwischengespräche privater Natur nicht übernommen, denn „[...] je genauer ein Transkript abgefasst wird, desto problematischer wird es bezüglich der intra- und intersubjektiven Reliabilität. Reliabilität erreicht man eher durch einfache, „flache“ Transkription (vgl. Breuer 2009, S.253)“ (Dresing & Pehl 2010, 728).

Aus diesem Grund wurde sich für die Abfassung einer „einfachen“ Transkription entschieden. Das Transkript wurde nah an der gesprochenen Sprache transkribiert und so gut wie nicht „geglättet“. Der Einsatz von runden Klammern () wurde genutzt, um zusätzliche Übersetzungen mit in das Transkript zu übernehmen. Das Zeichen (?) gibt einen Hinweis auf nicht verständliche Inhalte. In eckigen Klammern wurden Auslassungen markiert. Runde Klammern wurden ebenfalls zur Darstellung einer Pause genutzt und mit Punkten versehen. Dabei entspricht ein Punkt einer Pause von ca. 1 Sek., ebenso wurden laute mit in das Transkript übernommen. Des Weiteren wurde in runden Klammern zwischen Geschehnisse im Fließtext des gesprochenen notiert. Ebenso wurden mögliche zusätzliche Hinweise durch //---// markiert, wie auch Ort und Zeit des Interviews und die damit einhergehende

Aufnahme. Auch wenn im Transkript noch Aussagen der Studierenden teilweise dargestellt werden, dürfen die Inhalte weder veröffentlicht noch genutzt werden. Die Aussagen wurden geschwärzt und in keinem Fall zur Analyse, wie auch nicht zur Ergebnisdarstellung herangezogen.

#### 4.5 Zusammenfassende Inhaltsanalyse

Zur Auswertung des Materials fand die Methode der zusammenfassenden Inhaltsanalyse nach Mayring Anwendung. Diese Methode ermöglicht eine textnahe Analyse, welche das Material so reduziert, dass ausschließlich bedeutende Bestandteile erhalten bleiben (vgl. 1991, 210). Die Analyse kann in Anhang 4 eingesehen werden.

Alle Kategorien wurden vollständig und induktiv aus dem Text herausgebildet, sodass zuvor ebenfalls keine deduktiven Oberkategorien anhand des Leitfadens erstellt wurden. Zur induktiven Kategorienbildung wurde das Material zuvor nach den Regeln der zusammenfassenden Inhaltsanalyse nach Mayring (ebd.) auf seine wesentlichen Bestandteile reduziert. Die Auswertungseinheit stellte in diesem Zusammenhang das gesamte Interview dar, welches dabei chronologisch im Entstehungsprozess und entlang des Transkripts bearbeitet wurde (vgl. Mayring & Fenzl 2014, 553). Die Kontexteinheit, also „der größte in eine Kategorie fallende Textbestandteil“ (ebd.) wurde zunächst als eine Sinntragende und Zusammenhängende Einheit des Transkripts definiert. Als Kodiereinheit wurde hierzu bestimmt, dass bedeutungstragende Phrasen, aber auch einzelne Worte in Richtung der Kategorienbildung herangezogen werden könnten (ebd.).

Für die zusammenfassende Inhaltsanalyse empfiehlt Mayring ein Vorgehen in sieben Schritten, welches im Folgenden erläutert wird (vgl. Mayring 1991, 211). Das Material musste hierfür zunächst in Analyseeinheiten untergliedert und in Sinnabschnitte unterteilt werden, den zuvor definierten Kontexteinheiten entsprechen. In diesem Schritt wurden bereits alle unbedeutenden Bestandteile gestrichen. Des Weiteren wurde der Text des vorliegenden Interviews in diesem Schritt ins Deutsche übertragen. Nachdem die Paraphrasierung des Inhalts abgeschlossen wurde, konnte im zweiten Schritt mit der Generalisierung begonnen werden (ebd.). In dieser Phase wird der Inhalt auf die zuvor definierte Abstraktionsebene generalisiert. Da es sich bei dem Interview um ein Expert\*inneninterview handelt und die gesprochenen Inhalte aus fachwissenschaftlicher Sicht bereits auf einem hohen Abstraktionsniveau befinden, mussten in diesem Schritt nur

einzelne Bestandteile generalisiert werden. Zum anderen dienen die gesprochenen Inhalte der Feldexploration, wodurch sich auch die Ergebnisse zunächst nicht exemplarisch auf einen größeren Zusammenhang beziehen, sondern spezifisch für das Ozmot-Projekt in Israel stehen.

Im vierten Schritt wurden die beiden nach Mayring empfohlenen Reduktionsschritte – Reduktion durch Selektion und Reduktion durch Bündelung in einem Schritt ausgeführt. Die Reduktion wurde durch Bündelung und durch Selektion der sinntragenden Ergebnisse vorgenommen und bedeutungsgleiche Inhalte bereits gestrichen (vgl. ebd.) Hierbei wurden gleichzeitig erste Oberkategorien gebildet denen die der Kontexteinheit gewonnenen Ergebnisse untergeordnet wurden.

Die Zusammenstellung eines Kategoriensystems erfolgte nachdem alle Ergebnisse induktiv gebildeten Oberkategorien zugeordnet werden konnten. Dabei wurde diese mehrfach überarbeitet und auf Doppelungen etc. überprüft. In der Auswertung konnten ebenfalls Ergebnisse, die sich zum einem auf die bereits in der theoretischen Annäherung vorgestellte Compensation-Age-Theorie bezogen und zum anderen zu einem berufsbildenden Konzept, sowie zur Bildung von Kleinkindern an der Bar-Ilan Universität gebildet werden. Da die beiden letzteren Ergebnisse keine Informationen zur Beantwortung der Forschungsfrage darstellen, wurden diese nicht mit in das Kategoriensystem (s. Anhang 5) übernommen. Die Ergebnisse zur Compensation-Age-Theorie wurden gestrichen, weil diese in besserer Qualität und verschriftlicht bereits in veröffentlichten Arbeiten vorliegen (vgl. Lifshitz et al. 2016, sowie Lifshitz et al. 2018).

Somit konnten insgesamt drei induktive Oberkategorien erstellt werden, welche sich in erster Linie über die ihnen zugeordneten Inhalte definieren. Die Oberkategorie I liefert Ergebnisse über allgemeine Informationen bezüglich der Gründung, Konzeption und Zielsetzung des Ozmot-Projekts. Darüber hinaus bildet die Kategorie Ergebnisse vom Einsatz von Technologien bis über Wünsche und Bedarfe der Teilnehmenden, sowie zur sozialen Integration, in sieben verschiedenen Kategorien mit einer unterschiedlichen Anzahl an Unterkategorien ab.

In Oberkategorie II werden Inhalte bezüglich der ersten und zweiten Phase des Projekts dargestellt. Ebenso konnte eine gemeinsame Kategorie zur Schaffung barrierefreier Lernzugänge in den ersten beiden Phasen gebildet werden.



Die Oberkategorie III bildet die gewonnenen Ergebnisse der Phase 3: vollständige Inklusion in Grundstudiengänge, in insgesamt 6 Kategorien mit jeweils 4 bis 13 weiteren Unterkategorien ab. Die Oberkategorie gibt ebenfalls Aufschluss über den zu erreichenden Bachelorabschluss an der Bar-Ilan Universität, sowie die Einschreibungsregularien für Bachelorstudierende des Ozmot-Projekts.

#### 4.6 Zusätzliches Telefongespräch vom 21.06.2019

Nach eingehender Analyse und Kategorienbildung erfolgte eine erneute Anfrage an Prof'in Hefziba Lifshitz zur Klärung einiger inhaltlicher Fragen. Mit Hilfe des Interviews sollte in Erfahrung gebracht werden, wie mögliche Barrieren innerhalb der Seminare und Prüfungen für die inkludierten Studierenden überwunden werden und ob Nachteilsausgleiche in Bezug auf Prüfungsleistungen und Seminararbeiten angeboten werden. Des Weiteren sollte das Telefonat weitere Ergebnisse über die soziale Eingliederung der Studierenden in die allgemeine Universitätslandschaft liefern. Aus dem ursprünglichen Interview konnten keine Informationen über die Art des Abschlusses gezogen werden und zu welchem beruflichen Ziel dieser die Studierenden führt.

Aus technischen Gründen konnte das Telefonat nicht aufgezeichnet werden, sodass währenddessen handschriftliche Notizen angefertigt, welche letztlich zur Anfertigung eines Gedankenprotokoll (s. Anhang 3) genutzt wurden. Dieses Protokoll wurde in deutscher Sprache abgefasst und letztlich nach zuvor beschriebener Methode der qualitativen zusammenfassenden Inhaltsanalyse ausgewertet.

Qualitative Inhaltsanalyse stellt eine Auswertungsmethode dar, die Texte bearbeitet, welche im Rahmen sozialwissenschaftlicher Forschungsprojekte in der Datenerhebung anfallen, z.B. Transkripte von offenen Interviews [...] oder Fokusgruppen [...], offene Fragen aus standardisierten Befragungen [...], Beobachtungsprotokolle aus Feldstudien [...], Dokumente [...], Akten [...], Zeitungsartikel [...] und Internetmaterialien (Mayring & Fenzl 2014, 543).

Innerhalb der Auswertung konnte dabei auf den Schritt der Paraphrasierung verzichtet werden, da das Protokoll über keine oder nur wenige nicht inhaltstragende Textbestandteile verfügt und bereits in einer einheitlichen Sprache niedergeschrieben wurde. Somit war eine Streichung von unbedeutenden Textpassagen und eine Vereinheitlichung der Sprachebene, wie es im Schritt der Paraphrasierung geschehen sollte, nicht nötig (vgl. Mayring 1991, 211; 2010, 601). Die gewonnenen Ergebnisse konnten somit schlussendlich in das zuvor entwickelte Kategoriesystem überführt werden.

## 5 Vorstellung der Ergebnisse

Im Folgenden werden die Ergebnisse entlang der drei induktiv gebildeten Oberkategorien (Anhang 5) dargestellt, hierbei werden die Quellenverweise auf das Transkript bezogen, sodass zur Überprüfung nicht nur das Kategoriensystem, sondern ebenfalls das Original Transkript herangezogen werden kann. Dies bietet den Vorteil, dass somit flexibler auf die entsprechenden Haupt- und Unterkategorien eingegangen werden kann und diese nicht chronologisch abgearbeitet werden müssen. Zusätzlich wird bereits zur Explikation einzelner Ergebnisse Bezug zur weiteren Literatur oder dem zuvor erarbeitenden gesamttheoretischen Zusammenhang genommen. Die jeweiligen Überschriften der folgenden drei Unterkapitel entsprechen dabei nicht den Bezeichnungen der drei gebildeten Oberkategorien. Des Weiteren wird auf Feldbeobachtungen aus den Seminaren und des Besuchs zurückgegriffen, um die Ergebnisse des Interviews zu ergänzen.

### 5.1 Das Konzept einer Konstellation eines einzigen Tages

Als Lifshitz an der Bar-Ilan Universität den Masterstudiengang Special-Education einführte, wusste sie, dass der Zeitpunkt gekommen war diesen inklusiv zu gestalten (vgl. Z. 670). Allerdings erfolgte die Gründung innerhalb kürzester Zeit und der letzte Startschuss „was a constellation of one day“ (Z. 578). „But we don't have any knowledge. Somehow [...] it's very difficult to get information from the universities“ (Z. 127), wie Studierende, die unter den Bedingungen von „geistiger“ Behinderung leben, einen Bachelorabschluss absolvieren könnten. So erarbeitet Lifshitz sich die Grundlagen für ihr Programm selbst. Dabei gibt sie ebenfalls den Tipp nicht allzu viel nachzudenken, wenn man selbst ein solches Projekt starten möchte (vgl. Z. 573; 595). Einfach loslegen, starten, Angebote schaffen, nichts „zerdenken“ (Z. ebd.).

Konzipiert wurde das Programm für junge Erwachsene, die unter den Bedingungen von „geistiger“ Behinderung leben (vgl. Z. 16f.; Z. 25f.), ab einem Alter von 21 Jahren (vgl. Z. 407). Das Programm hat sich seit 2014 innerhalb des phasierten Aufbaus nicht geändert (vgl. Kap. 5.3.3; 25). Dabei sind die Studierenden der ersten beiden Phasen insgesamt für ein akademisches Jahr, also zwei Semester an der Bar-Ilan Universität (vgl. Z. 105; Z. 652). Allerdings sind die Studierenden der beiden Phase keine eingeschriebenen Studierenden der Bar-Ilan Universität und die Teilnahme stellt keinen Bezugspunkt, abgesehen der Räumlichkeiten, Dozierenden und akademischen Inhalte zur Universität (vgl. Z. 425). Die

Kurse bilden neben den akademischen inhaltlichen Komponenten, eine Art Zugangsvoraussetzung, in Verbindung mit einem „Langzeit Eignungstest“ für den Einstieg in die dritte Phase, welche auf einen Bachelorabschluss abzielt (vgl. Z. 115). Auf die Phasen wird aber zu einem später Zeitpunkt noch im Detail eingegangen. Das gesamte Projekt ist momentan noch in der Pilotphase und es scheint dementsprechend noch „step-by-step“ (Z. 129) zuzugehen. Das Projekt und die Teilnehmenden dienen immer wieder als Forschungsgrundlage für Lifshitz (vgl. Z. 632ff) und zur wissenschaftlichen Fundierung der „Compensation-Age-Theory“ und der „Cognitive-Reserve-Theory“, welche sich Großteils über den IQ definieren (vgl. Lifshitz et al. 2018; 2016; Kap. 5.4.3; Z. 165-243). Außerdem wird es der Bildung eines neuen „Gifted-Concept“ (vgl. Z. 309) herangezogen, welchem die Teilnehmenden entsprechen müssen, um die Chance auf einen Studienplatz und einen Bachelorabschluss zu erhalten.

Bei dem Besuch hatte das Projekt insgesamt 44 teilnehmende Studierende (vgl. Z. 769ff), was bereits auf den ersten Blick einen enormen Vorsprung an Studienplätzen gegenüber der insgesamt elf verfügbaren Studienplätze des vorgestellten „On Campus“ Programms an der kanadischen University of Alberta darstellt (vgl. Kap. 5.3.1). Die Teilnehmenden werden dabei an die Universität vermittelt und die Plätze scheinen innerhalb Israels begehrt (vgl. Z. 462). Zur Aufnahme in die ersten beiden Phasen müssen die Studierenden in erster Linie Motivation mitbringen (vgl. Z. 639), über eine abgeschlossene Schullaufbahn (vgl. Z. 403) verfügen und den Grad einer „moderaten-milden“ geistigen Behinderung (vgl. Z. 262) mit einem IQ von 40- 60 nicht unterschreiten. Dabei scheint es nach Lifshitz Aussage nicht zwingend notwendig über schriftsprachliche Fähigkeiten zu verfügen (vgl. Z. 262; Z. 264). Wichtiger scheint ein generelles Verständnis über die Dinge des alltäglichen Lebens: „they understand, what’s happen in Israel [...] they go by [...] transportation alone, they are working [...]“ (Z. 265 – 269).

Das Ozmot-Projekt ist in der Finanzierung nicht zu unterschätzen (vgl. 348) und die Lehrstühle verfügen nur über geringe finanzielle Mittel (vgl. Z. 348), welche ihnen durch die Universität zur Verfügung gestellt werden, sodass das Projekt zum Großteil über Spenden finanziert wird (vgl. Z. 349). Da die Israelische Organisation für Down-Syndrom ebenfalls mitverantwortlich für die Gründung war (vgl. Z. 584), konnte eine positive Auswirkung auf die Spendenbereitschaft wohlthätiger Vereine und anderer Organisationen, die sich für die Recht von Menschen, die unter den Bedingungen von Behinderung leben

einsetzen, erreicht werden. Dadurch bedingt, dass das Projekt bereits internationales Ansehen erreichte (vgl. Z. 342f.), konnte Ozmot auch in Israel an Bekanntheit gewinnen.

Die Teilnahme am Ozmot-Projekt und im speziellen das Studium innerhalb der dritten Phase des Projekts, stellt große Anforderungen an die Studierenden, welche sich in der emotionalen Belastung (vgl. Z. 624f.; Z. 637f.), sowie in der selbstständigen Bearbeitung und Aufbereitung der Aufgaben widerspiegelt (vgl. Z. 625f.). Zusätzlich stellt die private Anreise mit öffentlichen Verkehrsmitteln eine Hürde für viele Studierende dar (vgl. Z. 620f.). Diese Belastungen scheinen allerdings eher zu Beginn der Teilnahme, eine Problematik für die Teilnehmenden zu ergeben und sich nach einer Eingewöhnungsphase zu relativieren (vgl. Z. 637f.). In der Konzeption wurde das Ozmot-Projekt speziell an die Bedarfe und auf die Wünsche der Teilnehmenden angepasst, sodass die Studierenden ihr völliges Potential entfalten können. Ein Großteil der Studierenden möchte und kann nur drei Tage für ihr Studium an der Bar-Ilan Universität aufbringen (vgl. Z. 503). Aufgrund der selbst zu organisierenden Anreise wünschen die Teilnehmenden keine Veranstaltungen um 8:00 Uhr oder um 18:00 Uhr zu besuchen (vgl. Z. 510f.). Ebenso ist ihnen der Bezug zu ihrer Peer-Group wichtig (vgl. Z. 518f.), sodass ebenfalls viele ihre Arbeit in den Werkstätten nicht aufgeben möchten (vgl. Z. 511f.). Einen Ausgleich zum Studierendenalltag, den sie selbstständig einfordern (vgl. Z. 518f.), wird den Studierenden im Ozmot-Projekt gewährleistet, denn das eigene Interesse und die bereits erwähnte Motivation stellen einen erheblichen Erfolgsfaktor dar (vgl. Z. 997 - 1037).

Zur Verbindung zu den Studierenden erstellt Lifshitz eine WhatsApp-Chatgruppe (vgl. Z. 645 - 656) und hält somit auch zu den Absolventen der ersten beiden Phasen Kontakt (vgl. ebd.). Die Nutzung dieser Technologien und Kommunikationswege wird von den Studierenden gerne angenommen und bietet somit eine Basis, um mehr über die Bedarfe, Wünsche und Sorgen der Teilnehmenden während, sowie nach Abschluss ihres akademischen Jahres zu erfahren (vgl. ebd.). Ebenso können über die Chatgruppe unkompliziert Hilfestellungen und Unterstützung bei der anschließenden Arbeitssuche, sowie im alltäglichen Leben der Studierenden durch die Dozierenden und Lifshitz angeboten werden (vgl. ebd.). Auf der anderen Seite könnte die Nutzung eines schriftsprachlichen Kommunikationsweges durchweg positive Auswirkungen auf die Schriftsprachlichkeit der Teilnehmenden haben.

Das Projekt bietet neben den Vorteilen für die Studierenden auch wissenschaftliche Erkenntnisse und Forschungsgrundlagen für Seminar-, Bachelor- sowie Masterarbeiten (vgl.

Z. 1115 – 1120). So werden momentan Abschlussarbeiten von regulären Studierenden im Bereich der Sozialen Teilhabe und Integration der Studierenden des Projekts angefertigt. Bis jetzt scheinen die Haltungen der regulären Studierenden gegenüber den Teilnehmenden äußerst aufgeschlossen und positiv. Allerdings gibt es keine Anhaltspunkte die bereits entstandene Freundschaften etc. belegen lassen. Aber den Eindruck, den man während des Besuchs auf dem Campus der School of Education erhält, war äußerst positiv und für einen Studierenden einer deutschen Universität ebenso ungewohnt. An dem Donnerstagvormittag, an dem wir die Universität besuchen durften, fanden Veranstaltungen für die 6 Studierenden der dritten Phase (vgl. Z. 115), sowie Seminare für die 20 Teilnehmenden der 2 Phase statt (Z. 84f.). Zwischen den Seminarzeiten nutzten die Teilnehmenden die Cafeteria und genossen die Sonne auf dem weitläufigen Campus. Des Weiteren waren die Studierenden äußerst interessiert und aufgeschlossen und halfen uns dabei den Weg aus dem hochhausartigen Universitätsgebäude zu finden. Die Studierenden wirkten heimisch und schienen sich wohl zu fühlen, für uns fühlte es sich so an, als sei das Ganze bereits zur „Normalität“ an der School of Education der Bar-Ilan Universität geworden.

Dozierende und promovierte Zugänglichkeitsbegleitungen sind beeindruckt über die Kompetenzen und Fähigkeiten der Studierenden, der dritten Phase.

[...] when we are studying issues she can bring, yesterday she brought things that nobody. Even yesterday I had a lesson [...] where I [...] [teach], I ask 40 students with IP2. Nobody knew the sentence from the bible, that she brought to the lesson, which was specifically connect to the issue, 40 people and none of the adults knew about it. [...] It was excellent, and she is very, she knows how to connect very nice with the things that is interesting her. [...] Not that she knew, she [knows] how to connect in a right, really specific issue (Z. 1007 - 1038).

Dennoch ist Lifshitz der Auffassung, dass auch die Studierenden der dritten Phase, welche ihrem „Konzept der Fähigen“ (vgl. Z. 309) entsprechen nicht in der Lage sind einen Bachelor-Abschluss in einem Hauptfach zu absolvieren (vgl. Z. 148), da sie nur Inhalte aus „einfachen“ Grundstudienseminaren bearbeiten und absolvieren können (vgl. Z. 149). Dabei halten die Studierenden ihr Studium für einfach, wenn es ihre Interessenlage widerspiegelt (vgl. Z. 1064).

## 5.2 Ozmot – zwei Schritte gen Inklusion

18 Studierende befinden sich im März 2019 in: „Stage 1: Inclusion as a group“ (s. Anhang 6) des Ozmot-Projekts (vgl. Z. 769) und besuchen für insgesamt vier Schulstunden (vgl. Z. 36) in der Woche Einführungsseminare die beispielsweise Grundlagen der Psychologie oder Soziologie vermitteln (vgl. Z. 37). Diese erste Phase dient der akademischen

Anreicherung/Einführung (vgl. Z. 368) und vermittelt interessierten Studierenden einen ersten Kontakt zum Bildungsort Universität. In diesen Seminaren wird nach Lifshitz grundsätzlich wissenschaftliches Material zur Vermittlung der Inhalte genutzt (vgl. Z. 37f.). Dabei werden die Veranstaltungen von Masterstudierenden (vgl. Z. 42) abgehalten und unter Anleitung von Lifshitz konzipiert. Die speziellen Techniken zur Adaption und barrierefreien Aufbereitung der wissenschaftlichen Materialien und Lerninhalte ist ein fester Bestandteil des Bachelor-, sowie Masterstudiengangs Special Education an der Bar-Ilan Universität. Die Masterstudierenden absolvieren im Rahmen dieser Lehrtätigkeit ihr für das Studium vorgesehene Praktikum (vgl. Z. 42). Die Seminare sind in diesem Fall nicht inklusiv und können dem inhaltlich getrennten Modell postsekundärer Bildungsprogramme zugeordnet werden (vgl. Kap. 3.2).

Nach erfolgreichem Besuch der akademischen Anreicherung (vgl. Z. 81) können die Ozmot-Studierenden für ein weiteres Semester in die zweite Phase des Projekts wechseln, welches dem hybriden Modell aus Kap. 3.2 ähnelt. In diesem Teil des akademischen Jahres liegt der Fokus auf der Thematik des wissenschaftlichen Arbeitens bzw. der Forschungsmethoden (vgl. Z. 82). Des Weiteren entscheidet sich in dieser Phase, ob ein\*e Teilnehmer\*in in „Stage 3: Full inclusion in regular undergraduate courses“ (Anhang 6) zugelassen wird oder nicht (vgl. Z. 105). Dabei setzt sich der Workload aus Phase 2 wie folgt zusammen: Besuch eines integrativen – also inhaltlich getrennten - „Akademischen Zugänglichkeitsseminars“ für 13 Einheiten á 90 Minuten und einem im Anschluss stattfindenden inklusiven Bachelorkurs: Forschungsseminar lebenslanges Lernen für Menschen mit Behinderungen (vgl. Z. 85ff; Z. 104-109). Das Akademische Zugänglichkeitsseminar wird von einer erfahrenen und promovierten Dozentin gehalten (vgl. Z. 83). Frau Dr. Shoshana Nissim doziert nicht nur das Seminar, sondern ist ebenfalls für die Koordination der ersten beiden Phasen verantwortlich (s. Anhang 5). Dabei stehen Inhalte wie Selbstkonzept (vgl. Z. 84), emotionale Intelligenz (vgl. Z. 84), und die Lebensgeschichten von Menschen, die unter den Bedingungen von „geistiger“ Behinderung leben im Fokus dieses Seminars (vgl. Z. 717). Am 28.03.2019 wurde innerhalb des Seminars ein ökologisches bzw. geographisches Thema behandelt (vgl. Z. 718). Den Studierenden wurden im Seminar die unterschiedlichen Klimazonen Israels vermittelt (vgl. Z. 719). Laut Lifshitz hat dieses Seminar einen vorbereitenden Charakter für das im Anschluss stattfindende und von ihr selbst dozierte inklusive Forschungsseminar (vgl. Z. 85; Z. 109f.). An dieser Stelle lässt sich nochmal der hybride Charakter der zweiten Phase belegen. Den Studierenden wird ein inhaltlich

getrenntes Seminar angeboten, sowie ein inklusives Bachelorseminar. Das letztere besuchen die Ozmot-Studierenden gemeinsam mit regulären Bachelorstudierenden des Studiengangs Sonderpädagogische Förderung (vgl. Z. 85). Der Seminar-Schwerpunkt liegt in diesem Forschungsseminar auf der gemeinsamen Erstellung einer Mini-Forschung, die beispielsweise eine Vergleichsstudie zur Thematik emotionale Intelligenz und psychologisches Kapital von Studierenden, die unter den Bedingungen von „geistiger“ Behinderung leben im Vergleich zu regulären Studierenden darstellen kann (vgl. Z. 87). Dabei sind die Seminarinhalte für alle Studierenden unbekannt (vgl. Z. 112). In gemeinsamer Zusammenarbeit interviewen sich die Teilnehmenden gegenseitig mit entsprechenden Fragebögen (vgl. Z. 89f.). Dabei liegt die wissenschaftliche Auswertung in erster Linie in der Verantwortung der Bachelorstudierenden und die Ergebnispräsentation wird gemeinsam durchgeführt (vgl. Z. 90f).

#### Schaffung barrierefreier Lernzugänge in Phase 1 und 2:

Zur Vermittlung der Inhalte wird in Phase 1 und 2 prinzipiell wissenschaftliches Material genutzt, welche an die Kompetenzen der Studierenden angepasst wird (vgl. Z. 37f). Die Reduktion der Texte orientiert sich dabei an den weltweiten Richtlinien für den barrierefreien Zugang zu Dokumenten – „Leichte Sprache“ (vgl. Z. 49). Die Arbeit mit diesen Richtlinien wurde den regulären Studierenden während ihres Studiums vermittelt. Innerhalb ihres Praktikums im Masterstudiengang Special Education bekommen sie die Gelegenheit ihr theoretisch angeeignetes Wissen in der Praxis zu erproben (vgl. Z. 53). Während des Besuchs wurde im „Akademischen Zugänglichkeitsseminar“ eine barrierefreie Seminarpräsentationen gehalten (vgl. Z. 719f.). Die Inhalte wurden dabei über eine PowerPoint Präsentation dargestellt. Die vorgestellten Folien verfügten über einen sehr reduzierten Inhalt und es wurde auf Universitätslogos oder sonstige formelle Angaben verzichtet. Ebenso war der Hintergrund stets weiß, um einen möglichst guten Kontrast darzustellen. Eine der Folien zeigte auf weißem Hintergrund neben einer symbolischen Darstellung einer farbigen Comiczeichnung von einem „schwitzenden Kopf unter einer Sonne“ sowie einer Regensymbolik, eine schriftsprachliche Ergänzung als Überschrift mit 8 Worten. Der Text war wiederum farblich markiert, sodass sich die Schlüsselbegriffe vom restlichen Inhalt abhoben. Dabei formulierte der Text folgenden Inhalt: „**In jeder Klimazone leben andere Tiere und Pflanzen**“. Auf einer weiteren Folie mit weißen Hintergrund wurde ein Foto einer mit Schneekuppen besetzten Berglandschaft und ein Foto des tiefsten Punkt der Erde – dem Toten Meer abgebildet. Die Überschrift formulierte dabei den Satz in

folgender Markierung: „Es gibt Tiere und Pflanzen, **die an einem hohen Ort** leben und andere **die an einem tiefen Ort** leben“. Ebenso fanden in der Seminareinheit Folien Verwendung, die ausschließlich über schriftsprachliche Inhalte verfügten, der dabei auf zwei Sätze beschränkt war. Die Schlüsselbegriffe waren dabei in unterschiedlichen Rot- und Blautönen markiert. Satz 1: „Im Norden **herrscht Mittelmeerklima** – viel **Niederschlag (Regen)** und eine **angenehme Temperatur**“. Der zweite Satz lautete: „Im Süden **herrscht trockenes Wüstenklima** – **wenig Niederschlag** und **hohe Temperaturen**“. Inhaltlich lässt sich erkennen, dass immer gegenständliche Phänomene dargestellt wurden: Folie 1: Sonne vs. Regen-Symbolik. Folie 2: Hoher Ort vs. Tiefer Ort = unterschiedliche Flora und Fauna. Folie 2: Nord vs. Süd Klima unter Verwendung des Fachbegriffs Niederschlag. Ebenso lässt sich feststellen, dass bei der Bearbeitung der Thematik auf die Elementaren-Strukturen des fachwissenschaftlichen Inhalts, wie sie auch von Lamers & Heinen in ihrem didaktischen Prinzip der Elementarisierung Anwendung finden (vgl. 2006, 161f.), zurückgegriffen wurde.

### 5.3 Das Ziel: vollständige Inklusion

Mit Beendigung der zweiten Phase endet für einen Großteil der Studierenden auch ihr akademisches Jahr an der Bar-Ilan Universität ohne in „Stage 3: Full inclusion in regular undergraduate courses“ (Anhang 6) übergehen zu können. Dies hat zum einem mit den Bedingungen und den Anforderungen eines Universitätsstudiums zu tun.

Only 10% of the higher level. Now, those we saw there, there are mild ID, meaning IQ of 62 – 70. The group that we should meet today, they are lower level, till 60. From 40 something till 60. So, not all person with mild ID can do BA-Degree, because they are in my, I call them gifted, it's a new concept, that I formulate in this area. And [...] we define them, we identify them. [...] We have ten at the beginning, but not all of them were adopted. It demands emotional level, [...] maturity [...] (Z. 306 - 312).

Diese zehn Studierende wurden auch von Lifshitz et al. 2018 zur Untersuchung und Entwicklung ihres „Begabten-Konzepts“ herangezogen. Nach Lifshitz' Aussage sind somit nur ca. 10% der Menschen, die unter den Bedingungen von „milder geistiger“ Behinderung leben, und über einen IQ zwischen 62 – 70 verfügen, in der Lage einen Bachelorabschluss zu absolvieren. Innerhalb eines Jahres mussten bereits vier Studierende ihr Studium innerhalb der 3. Phase an der Universität beenden, weil sie sich Lifshitz zur Folge, dem Druck und der emotionalen Belastung nicht gewachsen sahen (vgl. ebd.).

Ähnlich wie in Deutschland haben Hochschulen und Universitäten in Israel Zugangsvoraussetzungen, welche Studierende erfüllen müssen, um ein Hochschulstudium zu absolvieren. An der Bar-Ilan Universität müssen Studierende beispielsweise über ein sogenanntes Bagrut, israelischer High-School Abschluss, mit einer bestimmten Anzahl



abgeschlossener Kurse und einer entsprechenden Durchschnittsnote verfügen. Zusätzlich muss ein „psychometric-entrance-test“ mit einer Mindestpunktzahl abgelegt werden (Bar-Ilan University 2013). Die sechs Studierenden (vgl. Z. 115f.) können aufgrund dieser Zulassungsvoraussetzungen nicht an der Universität eingeschrieben werden (vgl. Z. 477f.) und werden somit nicht von der Hochschule als Studierende und Hauptörer anerkannt (131f.). Aus diesem Grund musste eine Sonderregelung gefunden werden, um die bestehenden Hochschulregelungen zu umgehen. Die Studierenden müssen sich als Gasthörer zu den jeweiligen Veranstaltungen anmelden (vgl. Z. 134f.; Z. 491.), nach erfolgreicher Teilnahme sowie dem Absolvieren und Bestehen der Prüfungsform erhalten sie im Anschluss die, dem Workload entsprechenden, Credit-Points gutgeschrieben (vgl. Z. 133).

Wie bereits zuvor Erwähnung gefunden, befindet sich das Ozmot-Projekt noch in der Konzeptionsphase. Dementsprechend gibt es keinen ausgearbeiteten Studiengang mit festgesetzten Kursen oder einem entsprechenden Modulhandbuch sowie festen Studienplan (vgl. Z. 1126 – 1131; Z 145 - 154). Die Entscheidungen über das Seminarangebot werden demnach Semester für Semester und in Absprache mit den Dozierenden sowie mit den jeweiligen Lehrstuhlinhaber\*innen geklärt und getroffen. Im Juni 2019 werden inklusive Seminare am Department für Sonderpädagogik, Musik, Judentum sowie Soziologie an der School of Education der Bar-Ilan Universität angeboten (vgl. 1123ff.). Die Studierenden können beispielsweise ein Grundstudienseminar der Psychologie oder zur Inklusion besuchen. Ebenso zählen Veranstaltungen zu Behinderungsbildern wie Autismus oder „Musik der verschiedenen Kulturen um die Welt“ zum bestehenden inklusiven Angebot (vgl. 1123ff.). Der Studienplan wird jedes Semester in Kooperation mit den unterschiedlichen Departments an der School of Education neu konzipiert und erstellt (vgl. Z. 1122f.). Dabei werden den Studierenden ausschließlich Seminare aus Grundstudiengängen angeboten, in denen die Ozmot-Studierenden die gleichen Materialien bearbeiten dürfen und sich den gleichen Anforderungen wie alle anderen Studierenden stellen (vgl. 1096f). Eine Ausnahme sieht die Bearbeitung englischer Literatur vor, da diese nicht von den Ozmot-Studierenden bearbeitet werden muss (vgl. Z. 1099). Ebenso erhalten die Studierenden von ihren sogenannten Akademischen-Zugänglichkeitsbegleitungen (vgl. Z. 792 - 805) Unterstützung bei der Bewältigung des Universitätsalltags. Die Anzahl der Begleitungen entscheidet sich in Abhängigkeit des benötigten Bedarfs, so kommen ein bis zwei Begleitungen mit in die Seminare und unterstützen die Studierenden bei der Bearbeitung der Materialien (vgl. Z. 1094). Dabei sieht das Ozmot-Konzept vor, dass die

Studierenden je Seminareinheit á 90 Minuten, eine zusätzliche Zeitstunde mit ihren Zugänglichkeits-Begleitungen verbringen, um mögliche Fragen und Aufgaben zu lösen (vgl. Z. 1101f.). In diesen Zusatzeinheiten werden aber auch eigene Themenschwerpunkte behandelt. Die Begleitungen sind hierzu akademisch qualifiziert und haben teilweise sogar promoviert (vgl. Z. 786). Am 28.03.2019 konnte eine inhaltlich getrennte Psychologie-Einheit eingesehen werden, in der sozialpsychologische Inhalte mit den Studierenden behandelt wurden (vgl. Z. 863). Hierbei wurden Schwerpunkte, wie verschiedene psychologische Identitätsmodelle und das Selbstbild bearbeitet (vgl. Z. 819; 863; 864). Die Einheit fand in einem kleinen Besprechungszimmer statt und wurde von zwei Begleiterinnen gehalten (IP3 und UB). Die sechs Studierenden saßen gemeinsam mit ihren Akademischen Zugänglichkeitsbegleitungen an einem Tisch. Auch hier wurde wieder auf sehr reduzierte Power Point Folien zurückgegriffen (weißer Hintergrund/Themenfokussiert/wenig Text), die inhaltlich allerdings etwas anspruchsvoller gestaltet waren. Zusätzlich findet Literatur im Seminar Verwendung, die gemeinsam gelesen und geklärt wird.

Eine weitere Aufgabe der Zugänglichkeitsbegleitungen ist die Unterstützung bei Prüfungen (vgl. Z. 1108), die die Studierenden, so wie jeder andere Studierende ablegen muss, um die entsprechenden Credit-Points gutgeschrieben zu bekommen. Dabei wird auf die Prüfungsform eines Single- oder Multipel-Choice Tests zurückgegriffen (vgl. Z. 1107). Die Studierenden erfahren ihren Nachteilsausgleich nicht über zusätzliche Bearbeitungszeit, sondern darüber, dass ihnen die Fragen von den Begleitungen vorgelesen werden (vgl. Z. 1108). Das Kreuz für die Lösung muss von den Studierenden selbst gesetzt werden (vgl. Z. 1109). Die zu absolvierenden Leistungen für die jeweiligen Seminare unterscheiden sich dabei nicht von den Prüfungen der übrigen Studierenden (vgl. Z. 1105).

Allerdings liegen für den Studienablauf noch keine endgültigen Bestimmungen vor, wie auch der Seminarkonzeption hervorgeht (vgl. Z. 144). Dieses Bild spiegelt sich momentan auch in Planung des Bachelorabschlusses wider „[...] the BA will be eclectic. And perhaps adopted, or so it won't be exactly a BA. It will be a BA, but not in specific" (Z. 154f.). Dieser Abschluss wird eklektisch sein, weil „every profession for the BA degree it's three years, so they can learn the simple courses of the first year from many subjects, but they cannot participate in the courses [...]“ (Z. 148f), die einen höheren Anspruch verfolgen. Der Bachelor-Abschluss wird somit in keinem Hauptfach abgelegt, sondern setzt sich aus verschiedenen Grundstudienseminaren zusammen. (vgl. Z. 147; Z. 155).

Für diesen adaptierten Bachelor-Abschluss wird ein Studienzeitraum von sechs bis sieben Jahren angesetzt (vgl. Z. 506). Im März 2019 befand sich Lifshitz noch in Verhandlungen über den geplanten Bachelor-Abschluss: „So now I am pushing, and I use the university procedure that they will get a BA degree“ (Z. 145f.), während sie im Juni 2019 über einen weiteren Erfolg berichten konnte und mitteilte, dass die Akkreditierung, durch den israelischen Hochschulrat, für den aus 64 Credit-Points bestehenden Bachelor-Abschluss erfolgte (vgl. Z. 1140f). Aktuell haben die sechs Studierenden bereits 32 der 64 Credit-Points erreicht (vgl. Z. 145, Z. 1121). Der Abschluss verfügt dabei über keine bestimmten beruflichen Ziele (vgl. Z. 1132). Wie aber bereits angemerkt, werden die Studierenden über die Kontakte und die bestehende WhatsApp-Gruppe sicherlich einem ihrem Universitätsabschluss entsprechenden Arbeitsplatz finden. Darüber hinaus setzt sich Lifshitz sehr für ihre Studierenden ein und hat bereits erste Karrierevorstellungen für die zukünftigen Akademiker\*innen (vgl. Z 1133ff.).

## 6 Kritische Reflexion der Ergebnisse – „al tashov harbe“

IP: Start. Don't think. Al tahshov harbe. Start.

[...]

I2: Denk nicht viel nur anfangen. (Z. 573 - 577).

„אל תחשוב הרבה“ – „Al tashov harbe“ bedeutet auf Deutsch „Denk nicht viel nach“ und beschreibt die Konzeption und Planung des Ozmot-Projekts nur in ausgesprochen wenigen Bereichen, wie sich im Folgenden noch herausstellen wird. Auch wenn sich das Projekt über Jahre aus sich selbst entwickelte, ist es doch an vielen Stellen überaus durchdacht und theoretisch fundiert. Das Ozmot-Projekt scheint aus der Überzeugung geboren zu sein, dass auch Menschen, die unter Bedingungen von „geistiger“ Behinderung leben, für mehr als nur die Tätigkeit eines „ausgebildeten Kugelschreiber-Monteurs“ bestimmt sind. Sieht man sich die zuvor gewonnenen Ergebnisse der Theoretischen Annäherung in Bezug auf das deutsche Bildungssystem an, ist es nämlich eine dieser Tätigkeiten, welche dem Personenkreis als „Berufstraum“, der realistisch ist, zugesprochen wird (vgl. Fornefeld, 2009, 157). Lifshitz et al. 2016; 2018 arbeiten hart daran einem solchen Standpunkt entgegenzuwirken und versuchen mit allen möglichen Mitteln die kognitiven Fähigkeiten von Menschen die unter den Bedingungen von „geistiger“ Behinderung leben, in Zahlen, Formen und Kategorien festzuhalten, damit sie und ihr Team der Welt das Gegenteil beweisen können.

Wie in Kapitel 1.2 der vorliegenden Arbeit herausgestellt werden konnte ist mit der Inklusion die Hoffnung auf eine vorurteilsfreie Gesellschaft verbunden, in der alle Mitglieder in allen gesellschaftlichen Bereichen uneingeschränkt teilhaben können (vgl. Boban & Hinz 2013, 117; Hinz 2015, 288; Feuser 2012, 13f.; Wocken 2011, 119; Ziemen 2013, 47). Für Bildungseinrichtungen bedeutet dies, dass jegliche Barrieren für ALLE Personengruppen aus diesen Einrichtungen entfernt und „[...] Zugänglichkeit und Annehmbarkeit für alle Beteiligten [...]“ (Platte et al. 2018, 13) gewährt werden müssen. Dieser „gesamtgesellschaftliche[n] Herausforderung“ (Ziemen, 2017, 101) hat sich das Ozmot-Projekt, ohne Zweifel in vielerlei Hinsicht angenommen.

Allerdings zielt Inklusion auch auf Non-Kategorisierung und Etikettierung von Menschen, da diese ein erhebliches Exklusionsrisiko darstellen (vgl. ebd.; Feuser 2012, 13f. Wocken 2011, 119; Ziemen 2013, 50; 119). Bei Betrachtung der Gesamtergebnisse zum Ozmot-Projekt in Verbindung mit den von Lifshitz et al. durchgeführten Erhebungen, sowie der Entwicklung eines neuen „Begabten-Konzepts“ (vgl. Z. 309), welche sich alle Großteils, wenn auch nicht ausschließlich über den IQ definieren (vgl. Lifshitz et al. 2018; 2016; Kap.

5.4.3; Z.165-243), müsste diese Art von Kategorisierung, Einordnung und Etikettierung als „begabter“ Mensch, der unter der Bedingung von „milder geistiger“ Behinderung lebt, eher kritisch vor dem Hintergrund der Inklusion betrachtet werden. Lifshitz untersucht innerhalb einer bereits von zahlreichen Exklusionsrisiken bedrohten gesellschaftlichen und sozialen Randgruppe nach den 10% der Fähigsten und läuft hierdurch Gefahr ein weiteres Feld der Exklusion hinter dem Deckmantel der Inklusion zu eröffnen. Wie auch die Auswahl der zehn Studierenden von Lifshitz et al. bei Gründung des inklusiven Studiengangs unterstreicht:

After two years of running the adapted enriched model, we decided to administer a series of crystallized and fluid tests [...] and Hebrew abstract verbal tests [...]. As stated, there were no scientific criteria for determining the appropriate placement of students with ID for full inclusion in regular university courses, therefore, it was decided that students with ID who exhibited a general IQ of 60 and above would be assigned to the full inclusion model, whereas those who exhibited a general IQ under 60 would remain in the adapted enrichment model (2018, 4).

Mit diesem Zitat wird den Teilnehmenden in Folge ihres Intelligenzquotienten das „Dogma der Lern- und Bildungsunfähigkeit“ (Ziemen 2018, 36) auferlegt und stellt somit einen Selektionsprozess dar, welcher wiederum ein Exklusionsrisiko birgt (vgl. ebd.). Allerdings muss in diesem Fall differenziert argumentiert werden. Wie schon Eingang des Unterkapitels 3.3 *Inklusiv oder doch lieber inhaltlich getrennt?* herausgestellt wurde, muss bezugnehmend auf die momentane Bildungssituation des Personenkreises, jeder Schritt in Richtung der Stärkung des Rechts auf inklusive Teilhabe als ein äußerst wichtiger Schritt anerkannt werden. Auch wenn dieser zunächst nur für ein Zehntel einer marginalisierten und sozialgesellschaftlichen Randgruppe neue Türen öffnet, kann dieser Schritt schon ein Umdenken bei vielen Menschen auslösen.

Dabei gilt diese Zugangsvoraussetzung nur für den Besuch der inklusiven Grundstudienseminare.

In the academic enrichment, in the first level. They were sent to us. And most of them know to read and write and you know range is moderate mild ID. This is, but we didn't had demand that they will read or something like that. Most of them know to read, but the other, who do not know to read [...] they understand, what's happen in Israel. [...] They, they go by [...] transportation alone, they are working (Z. 261 - 269).

Darüber hinaus stellt das Ozmot-Projekt ähnliche Anforderungen, wie auch das kanadische On Campus oder das australische Up The Hill Project an prinzipielle Studieninteressierte.

Mit Blick auf das in Kapitel 2 beschriebene deutsche Bildungssystem lässt sich konstatierend festhalten, dass gerade Menschen, die unter den Bedingungen von „geistiger“ Behinderung leben, auch im Rahmen der nordrhein-westfälischen Umsetzung der Inklusion leider immer noch nicht die gleichen Rechte wie der restliche Teil der Gesellschaft zugesprochen bekommen. Die Inklusion wird in Nordrhein-Westfalen nur weitestgehend fadenscheinig umgesetzt und der Personenkreis hat selbst keinen Anspruch auf eine abschlusszielgleiche

Unterrichtung außerhalb der Förderschule. Diese Zielinkohärenz führt dazu, dass der Personengruppe nicht nur Kultur und somit Bildung vorenthalten wird, sondern dass die Chancenungleichheit weiter verstetigt wird. Dieser Umstand ist bei der Planung und Umsetzung eines inklusiven Hochschulprogramms unbedingt zu beachten, da sich Schule und Hochschule als gemeinsamer Bestandteil des deutschen Bildungssystems einander bedingen.

So würde der der strukturelle Aufbau mit einer einhergehenden Phasierung in unterschiedliche akademische Vorkurse, auch einen möglichen Handlungsansatz für eine *Universität zu Köln für Alle (UzKfA)* darstellen, um potentiellen Studierenden, die unter den Bedingungen von „geistiger“ Behinderung leben, die Grundlagen zu vermitteln, die ihnen aufgrund des segregierenden Schulsystems in Deutschland nicht gewährt werden. Ebenso erscheint der Einbezug Masterstudierender in die Lehrtätigkeit innerhalb dieser Vorbereitungskurse als eine für alle Parteien profitable Alternative.

Die Universitäten und Fakultäten können über den Einsatz von Studierenden nicht nur kostensparend wirtschaften und unterrichten, sondern gerade in Lehramtsstudiengängen ihren Masterstudierenden wertvolle praktische Erfahrungen in der Lehre vermitteln. Für die Teilnehmenden der Vorkurse sollte durch die Lehrtätigkeit der Masterstudierenden kein Nachteil entstehen, da diese unter der Superversion der jeweiligen Lehrstühle stattfindet und evtl. sogar als eine benotete Studienleistung vorgegeben sein könnte. Ebenso hätten die Teilnehmenden die Chance für sich selbst herauszufinden, ob der Bildungsort Universität eine Alternative für sie darstellt.

In der vorhergegangenen Literaturstudie konnte belegt werden, dass alle beschriebenen akademischen postsekundären Bildungsprogramme über den Einsatz von „Peer Mentoren (Up the Hill) / Persönliche Assistenten (UzK) / Educational Facilitator (On Campus) und „Akademische-Zugänglichkeitsbegleitungen“ (Ozmot) verfügen, welche den Studierenden bei der Bewältigung des Universitätsalltags unterstützend zur Seite stehen. Bei der Umsetzung eines entsprechenden Projekts innerhalb der Universität zu Köln oder auch in einer weiteren Phase des SUSHI-Projekts müsste dementsprechendes Personal zur Verfügung gestellt werden. Im Ozmot-Projekt verfügen diese Assistenzen über eine akademische Qualifizierung und haben teilweise sogar promoviert. Dies verdeutlicht die Ernsthaftigkeit des Projekts. Ihre Rolle versteht sich mehr als die einer Lehrer\*in oder Dozierenden und es finden auch keine 1 zu 1 Betreuungen statt.

Aus den Ergebnissen der vorliegenden Studie lässt sich kein einheitliches akademisches Bildungsziel ableiten. Die besuchte inhaltlich getrennte Veranstaltung der zweiten Phase des Ozmot-Projekts beinhaltete den Schwerpunkt zweier Klimazonen (vgl. 718). Dieser inhaltliche Schwerpunkt findet sich im Kernlehrplan für die Gesamtschule – Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen für das Fach Erdkunde als inhaltlicher Schwerpunkt der Jahrgangsstufen 5/6 wieder (vgl. MfSB 2011, 69). Diesen Bildungsinhalt in einem universitären Kontext zu vermitteln scheint augenscheinlich nur schwer zu vertreten. Auch wenn man unter Umständen in Deutschland davon ausgehen könnte, dass dieser Inhalt eventuell nicht in der Schullaufbahn einer\*s Schüler\*in, die\*der unter den Bedingungen von „AO-SF“ beschult wurde vermittelt wurde. Der Fokus dieser zweiten Phase des Ozmot-Projekts soll laut Lifshitz den methodischen Schwerpunkt des wissenschaftlichen Arbeitens verfolgen (vgl. Z. 85). Allerdings lassen sich zwischen dem vermittelten Inhalt und dem methodischen Schwerpunkt der Phase nur schwer gegenseitige Verknüpfungspunkte herstellen, solange die Studierenden kein Geographie Studium anstreben. Natürlich setzt ein selbstbestimmtes Leben voraus, dass man seinen Lebensraum und die einhergehenden geographischen sowie klimatischen Gegebenheiten kennt. Dennoch erscheint die Thematik gerade in Bezug auf die restlichen gewonnenen Ergebnisse der inhaltlichen Schwerpunkte der Vorbereitungsveranstaltung für das inklusive Forschungsseminar widersprüchlich (vgl. 109f.):

And the orientation in this stage is more research. We shall meet my colleague Dr. Shoshana Nissim. She taught them what is a research, what are questionnaires, self-concept and emotional knowledge eh, emotional intelligence (Z. 82).

Der hybride Charakter dieser Phase in Verbindung mit der Vermittlung wissenschaftlicher Methodik in einem inklusiven Setting sind als positiv einzustufen. Ebenso weisen die aus dem Experten\*inneninterview gewonnenen Ergebnisse in Bezug auf die inhaltlichen Ziele, welche sich hinter dem Schwerpunkt der zweiten Phase des Projekts verbergen, auch vor den in Kap. 1.3.2 dargestellten „Drei Dimensionen Hochschulischer Bildungsziele“ als sinnvoll. Das entwickeln wissenschaftlicher Kompetenzen im Bereich der Forschungsmethoden erscheint vor dem Hintergrund eines forschungsorientierten Moduls als zielführend (vgl. hierzu auch Kap. 3). Der inklusive Charakter des Forschungsseminars schafft Vertrautheit zwischen den Studierendengruppen – und Plotner & Marshall bestätigen in ihrer Untersuchung, was wohl auf alle Bereiche bezüglich der Inklusion zurückzuführen wäre: „Inclusion—familiarity reduces both fear and resistance“ (2015, 66). Dieses Ergebnis stützt ebenfalls die in der Einleitung aufgestellte These, dass mit Hilfe der inklusiven Hochschulbildung viele Vorurteile und Ängste beseitigt werden könnten und dies somit

ebenfalls positive Effekte auf den gesamtgesellschaftlichen Prozess der Inklusion hätte. Damit einhergehend würde eine inklusive Universität die Rechte des Personenkreises innerhalb der sozialgesellschaftlichen Partizipation erheblich stärken und erweitern.

Den Ergebnissen des Interviews und der Veröffentlichungen Lifshitz zur Folge lässt sich erkennen, dass Ozmot nicht nur einem Teil von Menschen, die unter den Bedingungen von „geistiger“ Behinderung lebt Zugang zur akademischen Bildung und dem Bildungsort Universität gewährt, sondern auch dem Selbstverständnis der Universität als Forschungseinrichtung nachkommt. Die Studierenden des Ozmot-Projekts dienen Lifshitz als Forschungsgrundlage und stellen somit einen erheblichen Nutzen in der Erfüllung des in Kapitel 1.3.2 beschriebenen universitären Produktionsziels wissenschaftlicher Währungen in Form von Publikationen, Zitationen und Drittmitteln (vgl. Schubarth 2015). Studienordnungen, Leitbilder und Lehre spielen im Universitären Selbstverständnis hingegen laut Schubarth oft nur eine untergeordnete Rolle (ebd.). Lifshitz' Ratschlag „nicht so viel nachzudenken“ kommt diesem Verständnis in gewisser Weise nach, denn auch sie erforscht das Projekt „step-by-step“ in der Entwicklung und stellt die Konzeption einer inhaltlichen Zielsetzung mit einem Bildungsgehaltvollen Studienplan, sowie der Entwicklung eines Modulhandbuchs für die „vollständig inkludierten“ Studierenden hinten an (vgl. Z. 1126 – 1131; Z 145 - 154).

Im Ozmot-Experiment scheint der wissenschaftliche Beweis im Vordergrund zu stehen, dass es einer kleinen Gruppe, (10%) (vgl. Z. 306 - 312) der Bevölkerung von Menschen, die unter den Bedingungen von „milder geistiger“ Behinderung leben, gelingen kann einen Bachelor-Abschluss zu erreichen. Als Mindestanforderung zur Teilnahme wird mindestens ein IQ-Wert von 62, bei fast vollständiger Außerachtlassung sozial-gesellschaftlicher Einflüsse vorausgesetzt. Den Ergebnissen zur Folge kann der Eindruck gewonnen werden, als würde Lifshitz einen eklektischen Bachelor entwerfen, der sich durch den Besuch wahllos zusammengewürfelter Grundlagenveranstaltungen aus den ersten Semestern unterschiedlicher Studiengänge zusammensetzt. Der den Studierenden dadurch entstandene Workload führt zu den benötigten 64 Credit-Points, welche sie durch Multiple-Choice Prüfungen belegen müssen. Die Frage, welcher sich dieser „64 CP-Bachelor of undergraduate courses in Judaism, Music and Special School Education“ jedoch unterziehen muss lautet: Welchen Mehrwert er für seinen Besitzer als institutionalisiertes kulturelles Kapital im Vergleich zu anderen geläufigen Bachelor-Abschlüssen mit sich bringt oder:



Bedarf es überhaupt so einen „Förderhochschul-Bachelor“? Der israelische Hochschulrat – the council for higher education, hat diesen Bachelorabschluss kürzlich akkreditiert.

Ozmot ist eines der einzigen Programme, das mittels der Literaturstudie ausfindig gemacht werden konnte, welches einen eklektischen Bachelor für Studierende, die unter den Bedingungen von „geistiger“ Behinderung leben, vorsieht. Zusätzlich werden an der Bar-Ilan Universität noch akademische Angebote in hybrider, sowie inhaltlich getrennter Form für den Personenkreis angeboten. Dabei scheinen sich die Programme in den USA, Kanada und Australien vorwiegend durch eine Mischung zwischen akademischen Inhalten und arbeitsmarktrelevanten Inhalten auf eine effektive Unterstützung und Vorbereitung für den ersten Arbeitsmarkt zu konzentrieren (vgl. Kap. 3.3). Die Studierenden erhalten statt eines eklektischen Bachelors eine Urkunde über die abgeschlossenen Module. Die Studienzeit beträgt dabei meist die üblichen drei Jahre eines Grundstudiums (Kap. 3.3). Auch lässt sich im Zuge der Bologna-Reform feststellen, dass die Arbeitsmarktvorbereitung immer mehr in den Fokus Universitärer- und Hochschulbildung rücken muss (Schubarth & Ulbricht 2017, 80), sodass ein unspezifischer Bachelorabschluss nicht unbedingt das Ziel inklusiver Hochschulbildung darstellen sollte. Israel ist kein Mitglied des europäischen Hochschulraums und nimmt somit auch nicht offiziell am Bologna-Prozess teil (vgl. EHEA 2015-2018)

Die Wertigkeit eines Förderschulabschlusses der Förderschule Geistige Entwicklung konnte bereits in Kapitel 2.2 und 2.3 beschrieben werden. Gerade in Deutschland besteht im Bereich der beruflichen Teilhabe und Chancen von Erwachsenen, die unter den Bedingungen von „geistiger“ Behinderung leben, ein erheblicher Handlungsbedarf (s. Kap 2 insbesondere Kap. 2.2 und 2.3). Aus diesem Grund sollte ein inklusives Hochschulbildungsprogramm über eine definierte Zielsetzung in Verbindung mit einer Arbeitsmarktorientierung verfügen. Ähnlich geschieht dies in der beschriebenen Ausbildung zur Bildungsfachkraft, welche inzwischen an mehreren deutschen Hochschulen angeboten wird. Allerdings steht dieser Ansatz konträr der Überzeugung der vorliegenden Arbeit von inklusiver Hochschulbildung und würde unter dem Verständnis einer integrativen inhaltlich getrennten akademischen Berufszielorientierten Ausbildung unterliegen (vgl. hierzu Kap. 3.3.4). Dabei sollen die angehenden Bildungsfachkräfte in der Fakultät für Angewandte Sozialwissenschaften der Technischen Hochschule Köln „[...] **in eigenen Veranstaltungen, Vorträgen etc.** [Herv. d.Verf.] das Handwerk der Wissensvermittlung lernen“ (Technische Hochschule Köln 2019).

Auf Grundlage dessen sollte ein inklusives Hochschulprogramm für den Personenkreis dahingehend entwickelt werden, dass es den Studierenden neben (Fach-)Wissenschaftliche Kompetenzen, Persönlichkeitsentwickelnden Momenten, sowie einer Vorbereitung auf den Arbeitsmarkt auch das institutionalisierte kulturelle Kapitel zur Verfügung stellt, welches die Studierenden für ihre persönliche sowie berufliche Zukunftsplanung benötigen. Aus diesen Gründen ist auch die Einführung des Lifshitz'schen Bachelors nicht zu verwerfen.

Die Pädagogischen Hochschulen und die Fakultäten bzw. Fachbereich der Lehrerbildung der Universitäten stehen in der Verantwortung, sowohl hinsichtlich der Integrations- und Inklusionsforschung nach Außen als auch hinsichtlich der Ermöglichung eines inklusiven Lehramtstudiums Schrittmacher zu sein (Feuser 2011, 3)

Dieser Verantwortung ist Lifshitz an der School of Education der Bar-Ilan Universität definitiv nachgekommen. Sie bietet ein inklusives Programm für Studierende die unter den Bedingungen von „geistiger“ Behinderung leben, welches in Struktur und Aufbau einzigartig ist. Auch wenn es bildungsinhaltlich noch ausbaufähig erscheint und noch über keine direkten beruflichen Ziele verfolgt, weiß Prof'in Lifshitz genau, in welchem Bereich ihre Studierenden eine Arbeit finden könnten (vgl. Z. 1132 – 1138).

Aus ihren Erfahrungen konstatiert Lifshitz allerdings: „So, not all person with mild ID can do BA-Degree“ (Z. 308) und spricht damit vielen Menschen, die unter den Bedingungen von „geistiger“ Behinderung leben die Möglichkeit auf einen Lifshitz'schen Bachelor ab. Dennoch muss dem Umstand Beachtung geschenkt werden, dass Lifshitz und ihre Kolleg\*innen alles Erdenkliche dafür unternehmen, dass die Türen der School of Education der Bar-Ilan Universität auch für die Personen, die nicht in der Lage sind einen Bachelorabschluss zu absolvieren, offen stehen und sie somit von den inklusiven sowie integrativen Angeboten profitieren können. Für eine andere Gruppe konzipiert sie einen Bachelor-Abschluss mit 64 Credit-Points, welche von den Studierenden zu den gleichen Bedingungen wie alle Mitstudierenden, aber unter erschwerten Voraussetzungen erarbeitet werden. Auch wenn der Studienplan zurzeit noch keine feste Struktur hat, bestätigt der Bachelor ein hohes Maß an Einsatz und Transferleistung sowie fachwissenschaftlichen Inhalten.

Der Lernende gewinnt über das am Besonderen erarbeitete Allgemeine Einsicht in einen Zusammenhang, einen Aspekt, eine Dimension seiner naturhaften und/oder kulturell-gesellschaftlich-politischen Wirklichkeit, und zugleich damit gewinnt er eine ihm bisher nicht verfügbare neue Strukturierungsmöglichkeit, eine Zugangsweise, eine Lösungsstrategie, eine Handlungsperspektive (Klafki 1996, 144; nach Ziemer 2018, 31).

## 7 Fazit

Die vorliegende Arbeit konnte herausstellen, dass auch im Jahr 2019 Menschen, die unter den Bedingungen von „geistiger“ Behinderung leben, von weiten Teilen des sozialen und kulturellen Lebens ausgeschlossen werden. Dieser soziale Ausschluss beginnt für die meisten schon in der frühen Kindheit und führt über eine Förderschule direkt in die Werkstatt für Menschen mit Behinderung. Obwohl sich Deutschland der UN Behindertenrechtskonvention angeschlossen hat und diese bereits vor über Zehn Jahren in Nationales Recht umsetzte, hat sich an den Lebensbedingungen des Personenkreises in den letzten Jahren nur wenig bis nichts verändert.

In der letzten Änderung des Schulgesetzes des Landes Nordrhein-Westfalen vom 21.06.2018, welche zum Schuljahr 2019/20 in Kraft tritt wurde das Aussetzen der schulischen Inklusion für die Personengruppe beibehalten. An zahlreichen Stellen dieser vorliegenden Masterthesis konnte belegt werden, dass diese Exklusion nicht nur den schulischen Bereich betrifft. Die „Evaluation von Leistungen zur Teilhabe behinderter Menschen am Arbeitsleben“ welche vom „Bundesministeriums für Arbeit und Soziales in Auftrag gegeben, schloss Menschen, die unter den Bedingungen von „geistiger“ Behinderung leben sogar ganz von der Erhebung aus (Tisch et al. 2017, 21). Dieser Punkt spiegelt die Haltung und Wertschätzung des Personenkreises innerhalb unserer Gesellschaft wider. Vor diesem Hintergrund ist die Relevanz dieser Arbeit als äußerst hoch einzustufen, da sie die soziale Ungleichheit, Ausgrenzung und politisch geförderte Diskriminierung einer gesamten Bevölkerungsgruppe festhält und es trotz dieser politischen sowie gesellschaftlichen Haltung versucht zu beweisen, dass auch der Personenkreis ein Recht auf Bildung hat und vor allem auch das Recht auf einen entsprechenden Zugang zu Universitäten und Hochschulen. Historisch gesehen versteht sich die Universität als „[e]ine selbstbestimmte Gemeinschaft von Lehrern und Schülern, frei von herrschaftlichen Vorgaben oder ‚Erkenntnisinteressen‘ [...]“ (Krippendorff 1996, 432). Selbstbestimmt und autonom sind die Universitäten allerdings heute nicht mehr. Im Zuge der Bologna-reform erhielten die Universitäten auch letztlich ein Stück ihrer Autonomie zurück (vgl. Bündnis barrierefreies Lernen 2010).

Wie in Kapitel 3.1 dargestellt hält Stemmer die Universität zu Köln nach einer fundierten wissenschaftlichen Untersuchung im Bereich der Inklusion als „Best Practice“ Beispiel in Deutschland (2017, 23). Im Vergleich zu den in Kapitel 3.3 vorgestellten Universitäten scheint dieser Titel im Umkehrschluss eher ein Armutszeugnis für das deutsche

Hochschulsystem darzustellen. Aus diesem Grund muss die Universitätsleitung dringend ihre bereits 2010 erworbene Autonomie nutzen und ihre Zugangsbarrieren wie das Abitur, welches für Menschen, die unter den Bedingungen von „geistiger“ Behinderung leben, so gut wie unerreichbar ist, neu diskutieren. Eine Alternative zeigt Lifshitz in der Umgehung der Universitären Regularien in dem sie Studierenden zunächst als Gasthörer anmeldet. Auf Grund der hohen Studierendenzahlen und der überfüllten Seminare wäre diese Lösung an der Universität zu Köln allerdings nur schwer umsetzbar. Zumal die Studierenden von zusätzlichen Assistenzen begleitet werden.

Lifshitz zur Folge sollte man einfach starten und ein inklusives Angebot erstellen, wie es bereits in der vorhergegangenen Diskussion dargestellt wurde. Die Frage scheint für die Professorin dabei nicht wie, sondern wann zu sein. Das Ozmot Konzept inklusiver seiner Phasierung bietet eine gute Vorlage, die dahingehend verbessert werden könnte, das klare Bildungsziele formuliert werden sollten, die einen starken Mehrwert für die Teilnehmenden hervorbringen. In einem weiteren Schritt müsste anhand der Ziele formuliert werden, welche Grundlagen man zur Erreichung dieser Kompetenzen benötigt.

Gerade die Phasierung in 1. Eingang – 2.Grundlage – 3.Inklusion bietet dann die Möglichkeit im 1. Eingangskurs die Teilnehmenden dahingehend zu unterrichten. Im Ozmot wird diese Phase von Masterstudierenden ausgeführt. Als Lehramtsstudierender möchte ich allerdings nicht auf das schulische Praxissemester verzichten, da dieses einen erheblichen Mehrwert während des Studiums darstellt. Aus diesem Grund könnten Seminare für Masterstudierende angeboten werden, die sich genau dieser 1. Eingangsphase widmen und als Lernziel für die Masterstudierenden beispielsweise die praktische Anwendung der Mehrdimensionalen reflexiven Didaktik (Ziemen), Entwicklungslogische Didaktik (Feuser) oder der Elementarisierung (Lamers & Heinen), aber auch klassische Lehrformen wie die Klafkis kritisch-konstruktive-Didaktik fokussieren. Somit würde ebenfalls die Möglichkeit bestehen Vergleichseinheiten zu planen, um zu erfahren, welche Didaktik sich in der welcher Gruppe zu welchem Thema besser eignet. Hierdurch bekommen die Lehramtsstudierenden wertvolle Zeit die verschiedenen Lehrformen auszutesten und zu verinnerlichen. Die potentiellen Teilnehmenden hätten in dieser Eingangsphase, in kleineren inhaltlich getrennten Gruppen Zeit sich an das neue Feld zu gewöhnen, bevor sie in der zweiten Phase bereits in erste inklusive Seminare inkludiert werden könnten. Lifshitz weist darauf hin, dass gerade die emotionale Belastung für die Studierenden zu Beginn sehr hoch sei. Aus diesem Grund wäre die Phasierung ebenfalls für ein Angebot an der Universität zu Köln erdenklich.

Wie im vorherigen Kapitel und in der Einleitung der Arbeit schon beschrieben sieht Feuser eine besondere Verantwortung bei den Universitäten und Hochschulen sowie in den Erziehungswissenschaftlichen Fakultäten. Da diese gerade in der Ausbildung der Eliten und zukünftigen Entscheidungsträger\*innen sowie in der Lehramtsausbildung eine besondere weitreichende und tragende Rolle spielen (vgl. Feuser 2012, 3).

Allerdings stellt die Thematik noch weiteren Forschungsbedarf gerade in Bezug auf die Studieninhalte dar, da diese nur in Ansätzen über die Erhebung nachvollzogen werden konnten.

Einfach loslegen, starten, Angebote schaffen, nichts „zerdenken“ (vgl. Z. 573; 595). Es mag sein, dass dieser Aussage innerhalb der Reflexion und des Fazits zu viel Beachtung geschenkt wird. Allerdings ist der Charakter dieser Aussage weittragender als man bedenkt. In der Wissenschaft, Forschung, aber auch im normalen Leben sind Experimente der Motor jeglichen Fortschritts. Nur durch Experimente und Versuche wurden weitreichende und revolutionäre Entdeckungen gemacht. Nichts „zerdenken“ – die Studierenden des Ozmot-Projekts sind glücklich, ob in Phase 2 oder 3 – sie fühlen sich anerkannt und zu etwas berufen. Ihre Talente wurden entdeckt und werden wertgeschätzt - sie werden respektiert.

„אל תחשוב הרבה,“ - „al tashov harbe“

Im Umkehrschluss bedeutet dies, dass gerade die Wissenschaft Experimente wagen muss,  
um zu überzeugen.

Ist das nicht auch ihre Expertise?

## Literaturverzeichnis

- Ackermann, Karl-Ernst (2019): Inklusive Erwachsenenbildung in Deutschland. Beispiele inklusiver Angebote für Menschen mit Lernschwierigkeiten. In: Schrader, Josef & Brandt, Peter (Hrsg.): Ent-hinderung. weiter bilden, 1/2019. Bielefeld: wbv media, 17 – 20.
- Amrhein, Bettina (2011): Inklusion in der Sekundarstufe. Eine empirische Analyse. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Andrews, Megan (2019): Inclusive program celebrates 20 years of changing lives. In: Flinders University – College of Nursing and Health Sciences. Zugriff am 20.06.2019. Verfügbar unter: <https://news.flinders.edu.au/blog/2019/06/19/inclusive-university-program-celebrates-20yrs-of-changing-lives/>.
- Arora, Steffen (2014): Drei Stufen zur akademischen Inklusion. Ein Projekt in Israel will Vorbild sein. In: Behinderte Menschen, Zeitschrift für gemeinsames Leben, Lernen und Arbeiten, , Thema: Leben und Lernen mit Trisomie 21, 2, 4–6. Zugriff am 22.06.2019. Verfügbar unter: <http://bidok.uibk.ac.at/library/beh-2-14-arora-israel.html>.
- BIH - Bundesarbeitsgemeinschaft der Integrationsämter und Hauptfürsorgestellen (2018) (Hrsg.): Geistige Behinderung. In: Behinderung & Beruf. ABC Fachlexikon. Beschäftigung schwerstbehinderter Menschen. 6. Auflage. Wiesbaden: Universum Verlag, 220 – 222.
- Bar-Ilan University (2013): Admission Requirements. Zugriff am 06.07.2019. Verfügbar unter: <https://www1.biu.ac.il/indexE.php?id=7242&pt=1&pid=1064&level=4&cPath=36,1064,7242>.
- Boban, Ines & Hinz, Andreas (2013): Inklusive Pädagogik. In: Kunz, Ralph & Liedke, Ulf (Hrsg.): Handbuch Inklusion in der Kirchengemeinde. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 113 – 146.
- Bogner, Alexander / Littig, Beate / Menz, Wolfgang (2014): Einleitung: Das Expertinneninterview – eine Methode qualitativer Sozialforschung. In: Bogner, Alexander / Littig, Beate / Menz, Wolfgang (Hrsg.): Interviews mit Experten: Eine praxisorientierte Einführung. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 1 – 8.
- Bogner, Alexander / Littig, Beate / Menz, Wolfgang (2014): Wer ist ein Experte. Wissenssoziologische Grundlagen des Expertinneninterviews. In: Bogner, Alexander / Littig, Beate / Menz, Wolfgang (Hrsg.): Interviews mit Experten: Eine praxisorientierte Einführung. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 9 – 18.
- Bourdieu Pierre (2001): Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Klassen und Erziehung. Schriften zu Politik & Kultur. Hamburg: VSA.
- Borst Eva (2016): Theorie der Bildung: Eine Einführung. Pädagogik und Politik. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Botschaft des Staates Israel in Bern (BdSI) (2012): Bildung in Israel. Zugriff am 21.06.2019. Verfügbar unter: <https://embassies.gov.il/bern/AboutIsrael/Pages/Bildung-in-Israel.aspx>.
- Bündnis barrierefreies Lernen (2010): Chancengleichheit für Studierende mit Behinderung/chronischer Krankheit sichern. Wahlprüfstein zur Landtagswahl in Nordrhein-Westfalen am 9. Mai 2010. Zugriff am 22.06.2019. Verfügbar unter: [https://www.studentenwerke.de/sites/default/files/buendnis\\_wahlpruefstein\\_nrw\\_2010.pdf](https://www.studentenwerke.de/sites/default/files/buendnis_wahlpruefstein_nrw_2010.pdf).
- Bundesgesetzblatt Jahrgang 2008 Teil II Nr. 35, ausgegeben zu Bonn am 31. Dezember 2008. 1420-1457.
- Chicoine, Brian & McGuire, Dennis (1997): Longevity of a Woman With Down Syndrome: A Case Study. In: Mental Retardation, 35/6, 477-479. Zugriff am 22.06.2019: Verfügbar unter: <https://www.aaidjournals.org/doi/pdf/10.1352/0047-6765%281997%29035%3C0477%3ALOAWWD%3E2.0.CO%3B2>.
- Coppus, A.M.W. (2013) People with intellectual disability: what do we know about adulthood and life expectancy? In: Developmental Disabilities Research Reviews, 18, 6–16. Zugriff am 22.06.2019. Verfügbar unter: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1002/ddr.1123>.
- Dudenredaktion (o. A.): Inklusion. Zugriff am 07.06.2019. Verfügbar unter: <https://www.duden.de/rechtschreibung/Inklusion>.
- Dresing, Thorsten & Pehl, Thorsten (2010): Transkription. In: Mey, Günter & Mruck, Katja (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, Springer Fachmedien, 723 – 733.

- Ehret, Anna M. & Berking, Matthias (2013): DSM-IV und DSM-5: Was hat sich tatsächlich verändert? In: Verhaltenstherapie 23/2013, 258–266. Zugriff am 11.06.2019. Verfügbar unter: <https://www.karger.com/Article/Pdf/356537>.
- European Intellectual Disability Research Network (2003): Intellectual Disability in Europe: Working papers. Canterbury: Tizard Centre, University of Kent at Canterbury. Zugriff am 03.05.2019. Verfügbar unter: <http://www.enil.eu/wp-content/uploads/2012/07/Intellectual-Disability-in-Europe.pdf>.
- Feuser, Georg (1989): Allgemeine integrative Pädagogik und entwicklungslogische Didaktik. In: Behindertenpädagogik, 28, 1/1989, 4-48. Internet-Fassung: Behinderte Kinder und Jugendliche. Zwischen Integration und Aussonderung. Darmstadt 1995. Zugriff am 03.05.2019. Verfügbar unter: <http://bidok.uibk.ac.at/library/feuser-didaktik.html#idp2855488>.
- Feuser, Georg (29.10.1996): Zum Verhältnis von Menschenbild und Integration - "Geistigbehinderte gibt es nicht!" Vortrag vor den Abgeordneten zum Nationalrat im Österreichischen Parlament. Wien: Zugriff am 03.06.2019. Verfügbar unter: <http://bidok.uibk.ac.at/library/feuser-menschenbild.html?hls=Zum>.
- Feuser, Georg (2005): Behinderte Kinder und Jugendliche. Zwischen Integration und Aussonderung. 2. unveränderte Auflage. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Feuser, Georg (06.06.2012): Eine zukunftsfähige „Inklusive Bildung“ - keine Sache der Beliebigkeit!. Zugriff am 07.06.2019. Verfügbar unter: [http://www.georg-feuser.com/conpresso/data/Feuser\\_G\\_Zukunftsfähige\\_Inklusive\\_Bildung\\_HB\\_06\\_06\\_2012.pdf](http://www.georg-feuser.com/conpresso/data/Feuser_G_Zukunftsf%C3%A4hige_Inklusive_Bildung_HB_06_06_2012.pdf).
- Feuser, Georg (2011): Eine neue Dimension der ungeteilten Teilhabe Aller an Bildung für Alle oder: Universitäten sind auch nur Sonderschulen. In: Feuser, Georg: Vortrag im Rahmen der Eröffnung des IKT-Forum für Menschen mit Behinderungen an der Johannes-Kepler-Universität Linz am 11. Juli 2011. Zugriff am 19.06.2019. Verfügbar unter: <https://www.georg-feuser.com/eine-neue-dimension-der-ungeteilten-teilhabe-aller-an-bildung-fuer-alle-oder-universitaeten-sind-auch-nur-sonderschulen/>.
- Feuser, Georg (2014): Bildung und Förderung im Kontext von Integration und Inklusion. Ein Essay. In: Lanwer Willehad (Hrsg.): Bildung für alle. Beiträge zu einem gesellschaftlichen Schlüsselproblem. Gießen: Psychosozial-Verlag, 13 – 55.
- Feuser, Georg (2018): Entwicklungslogische Didaktik - In: Müller, Frank J. [Hrsg.]: Blick zurück nach vorn - WegbereiterInnen der Inklusion. Band 2. Originalausgabe. Gießen: Psychosozial-Verlag, 147-165.
- Flinders-Universität (o. A.): The Up the Hill Project. Inclusion for people with a disability in University. Zugriff am 22.06.2019. Verfügbar unter: <https://www.flinders.edu.au/content/dam/documents/engage/community/up-the-hill-project/up-the-hill-brochure.pdf>.
- Flinders-Universität (2019): The Up the Hill Project. Zugriff am 22.06.2019. Verfügbar unter: <https://www.flinders.edu.au/engage/community/clinics/up-the-hill-project>.
- Fornfeld, Barbara (2009): Grundwissen Geistigbehindertenpädagogik. 4. Auflage. München/Basel: Reinhardt.
- Gesetz über die Hochschulen des Landes Nordrhein-Westfalen (HG-NRW) (2014). Zugriff am 19.06.2019. Verfügbar unter: [https://www.mkw.nrw/sites/default/files/documents/2019-06/mkw\\_nrw\\_hochschulzukunftsgesetz\\_mit\\_begruendung.pdf](https://www.mkw.nrw/sites/default/files/documents/2019-06/mkw_nrw_hochschulzukunftsgesetz_mit_begruendung.pdf).
- Gibson, Cassandra J. (1997): The Next Step – A Pilot Study of inclusive university education for a selected group of people with an intellectual disability. Unveröffentlichte Bachelor of Applied Science Honours degree Arbeit, Flinders University.
- Grantley, J. (2000): Towards inclusion in university of people with intellectual disabilities. In: International Special Education Congress (ISEC) 2000: Including the Excluded, University of Manchester, UK. Zugriff am 19.06.2019. Verfügbar unter: <https://www.flinders.edu.au/content/dam/documents/engage/community/up-the-hill-project/grantley-2000.pdf>.
- Helferich, Cornelia (2014): Leitfaden- und Experteninterviews. In: Baur, Nina & Blasius, Jörg (Hrsg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 559 - 574.
- Heß, Gerhard / Kagemann-Harnack, Gaby / Schlummer, Werner (2008) (Hrsg): Wir wollen – wir lernen – wir können! Erwachsenenbildung, Inklusion, Empowerment. Marburg: Lebenshilfe Verlag.

- Hinz, Andreas (2006): Integration und Inklusion. Integration als Leitbild der Sonderpädagogik und Kampfbegriff der Elternbewegung – Kontroverse Auseinandersetzung. In: Wüllenweber, Ernst/Theunissen, Georg/Mühl, Heinz (Hrsg.): Pädagogik bei geistigen Behinderungen. Ein Handbuch für Studium und Praxis. Stuttgart: Kohlhammer, 251-261.
- Hinz Andreas (2015): Inklusion – mehr als nur ein neues Wort?! Integrationsbegriff – selbstverständlich und unklar. In: Heinrich-Böll-Stiftung (Hrsg.): Inklusion – Wege in die Teilhabegesellschaft. Frankfurt am Main: Campus Verlag, 286 – 291.
- Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (Hrsg.) (2009): "Eine Hochschule für Alle" Empfehlung der 6. Mitgliederversammlung am 21.4.2009 zum Studium mit Behinderung/chronischer Krankheit. Zugriff am 22.06.2019. Verfügbar unter: [https://www.hrk.de/fileadmin/migrated/content/uploads/Entschliessung\\_HS\\_Alle.pdf](https://www.hrk.de/fileadmin/migrated/content/uploads/Entschliessung_HS_Alle.pdf).
- Hochschulrektorenkonferenz (2019): Aufgaben und Struktur. Zugriff am 22.06.2019. Verfügbar unter: <https://www.hrk.de/hrk/aufgaben-und-struktur/>.
- ICD-10-GM-2019 (2019). F70-F79 Intelligenzstörung. Zugriff am 07.06.2019. Verfügbar unter: <http://www.icd-code.de/icd/code/F70-F79.html>.
- Institut für Inklusive Bildung gemeinnützige GmbH (2018): Geschichte. Zugriff am 22.06.2019. Verfügbar unter: <https://inklusive-bildung.org/de/geschichte>.
- Institut für Inklusive Bildung gemeinnützige GmbH (2018a): Jahresbericht 2018. Zugriff am 22.06.2019. Verfügbar unter: [https://inklusive-bildung.org/sites/default/files/2018-06/Jahresbericht%202018%20Institut%20f%C3%BCr%20Inklusive%20Bildung\\_AM\\_2019\\_06\\_27.pdf](https://inklusive-bildung.org/sites/default/files/2018-06/Jahresbericht%202018%20Institut%20f%C3%BCr%20Inklusive%20Bildung_AM_2019_06_27.pdf).
- Institut für Inklusive Bildung gemeinnützige GmbH (2018b): Qulifizierung. Zugriff am 22.06.2019. Verfügbar unter: <https://inklusive-bildung.org/de/qualifizierung>.
- Jank, Werner/Meyer, Hilbert (2014): Didaktische Modelle. Berlin: Cornelsen.
- Kant, Immanuel (1784): Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? In: Berlinische Monatsschrift, 1784, H. 12, S. 481-494. Zugriff am 21.06.2019. Verfügbar unter: [http://www.deutschestextarchiv.de/book/view/kant\\_aufklaerung\\_1784?p=17](http://www.deutschestextarchiv.de/book/view/kant_aufklaerung_1784?p=17).
- Klein Uta & Schindler, Christiane (2016): Inklusion und Hochschule: Eine Einführung. In: Klein, Uta (Hrsg.): Inklusive Hochschule. Neue Perspektiven für Praxis und Forschung. Weinheim Basel: Beltz Juventa, 7 – 18.
- Krippendorff, Ekkehart (1996): Die Idee der Universität. In: Prokla. Zeitschrift für kritische Sozialwissenschaft. 104/26, 431-439.
- Kulig, Wolfram/Theunissen, Georg/Wüllenweber, Ernst (2006): Geistige Behinderung. In: Wüllenweber, Ernst/Theunissen, Georg/Mühl, Heinz (Hrsg.): Pädagogik bei geistigen Behinderungen: ein Handbuch für Studium und Praxis. Stuttgart: Kohlhammer, 116 - 127.
- Lamers, Wolfgang & Heinen, Nobert (2006): ‚Bildung mit ForMat‘ – Impulse für eine veränderte Unterrichtspraxis mit Schülerinnen und Schülern mit (schwerer) Behinderung. In: Laubenstein, Désirée / Lamers, Wolfgang / Heinen, Norbert (Hrsg.): Basale Stimulation kritisch – konstruktiv. Düsseldorf: Verlag selbstbestimmtes Leben, 141 – 205.
- Lifshitz, Hefziba & Rand, Yaacov (1999): Cognitive Modifiability in Adult and Older People With Mental Retardation. In: Mental Retardation: 37/2, 125-138.
- Lifshitz, Hefziba & Tzuriel, Daniel (2004): Durability of effects of instrumental enrichment in adults with intellectual disabilities. In: Journal of Cognitive Education and Psychology, 3(3), 297-322.
- Lifshitz, Hefziba / Nissim, Shoshana / Schnitzer-Meirovich, Shlomit / Weiss I. (2016): The Contribution of Post-secondary Academic Courses on Crystallized and Fluid Tests of Adults with Intellectual Disability with/without Down Syndrome. In Acta Psychopathologica. 2/4.
- Lishitz, Hefziba / Verkuilen, Jay / Schnitzer-Meirovich, Shlomit / Altman, Carmit (2018): Crystallized and fluid intelligence of university students with intellectual disability who are fully integrated versus those who studied in adapted enrichment courses. In: PLoS ONE 13/4. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0193351>.
- Lindmeier, Christian (2004): Biografiearbeit mit geistig behinderten Menschen. Ein Praxisbuch für Einzel- und Gruppenarbeit. Weinheim/München: Beltz Juventa.



- Mayring, Philipp (1991): Qualitative Inhaltsanalyse. In: Flick, U / von Kardoff, E. / Keupp, H / von. Rosenstiel, L / Wolff S. (Hrsg.): Handbuch qualitative Forschung: Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. München: Beltz, 209-213.
- Mayring, Philipp (2010): Design. In: Mey, Günter & Mruck, Katja (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, Springer Fachmedien, 225 – 237.
- Mayring, Philipp & Fenzl Thomas (2014): Qualitative Inhaltsanalyse. In: Baur, Nina & Blasius, Jörg (Hrsg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 543 – 558.
- Mey, Günter & Mruck, Katja (2010): Interviews. In: Mey, Günter & Mruck, Katja (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, Springer Fachmedien, 423– 435.
- Meuser, Michael & Nagel, Ulrike (1991): ExpertInneninterviews - vielfach erprobt, wenig bedacht: ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In: Garz, Detlef & Kraimer, Klaus (Hrsg.): Qualitativ-empirische Sozialforschung. Konzepte, Methoden, Analysen. Opladen: Westdeutscher Verlag, 441-471.
- Meyer, Herrmann (2003): Geistige Behinderung - Terminologie und Begriffsverständnis. In: Irblich, Dieter/Stahl, Burkhard (Hrsg.) Menschen mit geistiger Behinderung. Psychologische Grundlagen, Konzepte und Tätigkeitsfelder. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe, 4 – 30.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MfSB) (2011): Kernlehrplan für die Gesamtschule – Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen. Gesellschaftslehre Erdkunde, Geschichte, Politik. Zugriff am 06.07.2019. Verfügbar unter: [https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplan/71/KLP\\_GE\\_GL.pdf](https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplan/71/KLP_GE_GL.pdf).
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MfSB): Schulsystem. In: Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Bildungsportal des Landes Nordrhein-Westfalen. Schulsystem. Zugriff am 11.06.2019. Verfügbar unter: <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Grundlagen/index.html>.
- Moore J. Eric & Schelling Amy (2014): Postsecondary inclusion for individuals with an intellectual disability and its effects on employment. In: Journal of Intellectual Disabilities, 19/2, 130–148.
- National Disability Insurance Agency (NDIA) (2019): What is the NDIS?. Zugriff am 22.06.2019. Verfügbar unter: <https://www.ndis.gov.au/understanding/what-ndis>.
- Platte, Andrea/Werner, Melanie/Vogt, Stefanie/Fiebig, Heike (2018): Einleitung. In: Platte, Andrea/Werner, Melanie/Vogt, Stefanie/Fiebig, Heike (Hrsg.): Praxishandbuch Inklusive Hochschuldidaktik. Weinheim Basel: Beltz Juventa, 12 – 19.
- Plotner, Anthony J. & Marshall, Kathleen J. (2015): Postsecondary Education Programs for Students with an Intellectual Disability: Facilitators and Barriers to Implementation. In: Intellectual and Developmental Disabilities, 2/2015, 58 – 69.
- Ponsredaktion (o. A.): Inclusio. Zugriff am 07.06.2019. Verfügbar unter: <https://de.pons.com/%C3%BCbersetzung/latein-deutsch/inclusio>.
- Przyborski, Aglaja & Wohlrab-Sahar, Monika (2014): Forschungsdesigns für die qualitative Sozialforschung. In: Baur, Nina & Blasius, Jörg (Hrsg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 117 – 134.
- Reichenbach, Roland (2014): Freiheit und Einsamkeit in der „Massenuniversität“ Bildungstheoretische und demokratietheoretische Perspektiven im Widerspruch? In: Ricken, Norbert/Koller, Hans-Christoph/Keiner, Edwin (Hrsg.): Die Idee der Universität – revisited. Wiesbaden: Springer, 79 – 103.
- Ricken, Norbert (2014): Die wissentliche Universität – eine Einführung in Lage und Idee(n) der Universität. In: Ricken, Norbert/Koller, Hans-Christoph/Keiner, Edwin (Hrsg.): Die Idee der Universität – revisited. Wiesbaden: Springer, 11 – 32.
- Rüegg, Walter (1993): Vorwort. In: Rüegg Walter (Hrsg.): Geschichte der Universität in Europa. Band 1 Mittelalter. München: C.H. Beck, 13-22.
- Rillotta, Fiona (2019): Inclusive Higher Education at an Australian University: Perspectives of Students With Intellectual Disability and Their Mentors. In: Think College (Hrsg.): FAST FACTS, 21/2019. Zugriff am 22.06.2019. Verfügbar unter: [https://thinkcollege.net/sites/default/files/files/resources/FF21\\_Inclusive\\_Higher\\_Ed\\_in\\_Australia.pdf](https://thinkcollege.net/sites/default/files/files/resources/FF21_Inclusive_Higher_Ed_in_Australia.pdf).

- Schimank, Uwe (2014): Krise – Umbau – Umbaukrise? Zur Lage der deutschen Universitäten! In: Ricken, Norbert/Koller, Hans-Christoph/Keiner, Edwin (Hrsg.): Die Idee der Universität – revisited. Wiesbaden: Springer, 33 – 44.
- Schröder, Hartwig (1992): Grundwortschatz Erziehungswissenschaft, 2. Auflage. München: Ehrenwirth.
- Schubarth, Wilfried (2015): Beschäftigungsfähigkeit als Bildungsziel an Hochschulen. In: Aus Politik und Zeitgeschichte 19/2015. Zugriff am 22.06.2019. Verfügbar unter: <http://www.bpb.de/apuz/205212/beschaeftigungsfaehigkeit-als-bildungsziel-an-hochschulen?p=all>.
- Schubarth, Wilfried/Ulbricht, Juliane (2017): Beschäftigungsbefähigung – ein Bildungsziel an Hochschulen? In: Universität Potsdam (Hrsg.): Potsdamer Beiträge zur Hochschulforschung. 3/2017, 75-86.
- Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen (Schulg. NRW). Vom 15. Februar 2005 (GV. NRW. S. 102) zuletzt geändert durch Gesetz vom 21. Juli 2018 (SGV. NRW. 223).
- Seidel, Michael (2006): Geistige Behinderung – medizinische Grundlagen. In Ernst/Theunissen, Georg/Mühl, Heinz (Hrsg.): Pädagogik bei geistigen Behinderungen: ein Handbuch für Studium und Praxis. Stuttgart: Kohlhammer, 160 – 170.
- Seifried, Stefanie (2015): Einstellungen von Lehrkräften zu Inklusion und deren Bedeutung für den schulischen Implementierungsprozess – Entwicklung, Validierung und strukturgleichungsanalytische Modellierung der Skala EFI-L. Dissertation an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg. Zugriff am 23.06.2019. Verfügbar unter: <http://opus.ph-heidelberg.de/frontdoor/index/index/docId/140->.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.) (KMK) (2001): Vierte Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur Weiterbildung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.02.2001. Zugriff am 17.06.2019. Verfügbar unter: [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2001/2001\\_02\\_01-4-Empfehlung-Weiterbildung.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2001/2001_02_01-4-Empfehlung-Weiterbildung.pdf).
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.) (KMK) (2016): Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2005 bis 2014. Zugriff am 14.06.2019. Verfügbar unter: [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok\\_210\\_SoPae\\_2014.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok_210_SoPae_2014.pdf).
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.) (KMK) (2019): KMK – Aufgaben. In: www.KMK.org. Zugriff am 11.06.2019. Verfügbar unter: <https://www.kmk.org/kmk/aufgaben.html>.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.) (KMK) (2019a): Sonderpädagogische Förderung in allgemeinen Schulen (ohne Förderschulen) 2017/2018. Zugriff am 14.06.2019. Verfügbar unter: [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Aus\\_SoPae\\_Int\\_2017.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Aus_SoPae_Int_2017.pdf).
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (2019b): Sonderpädagogische Förderung in Förderschulen (Sonderschulen) 2017/2018. Zugriff am 14.06.2019. Verfügbar unter: [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Aus\\_Sopae\\_2017.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Aus_Sopae_2017.pdf).
- Speck, Otto (1999): Menschen mit geistiger Behinderung und ihre Erziehung. Ein heilpädagogisches Lehrbuch. 9. Auflage. München/Basel: Reinhardt.
- Staatsvertrag über die Organisation eines gemeinsamen Akkreditierungssystems zur Qualitätssicherung in Studium und Lehre an deutschen Hochschulen (Studienakkreditierungsstaatsvertrag. Zugriff am 22.06.2019. Verfügbar unter: <http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/AR/Sonstige/Studienakkreditierungsstaatsvertrag.pdf>.
- Statista (2019): Bachelor- und Masterstudiengänge in Deutschland nach Bundesländern 2018/2019. Zugriff am 22.06.2019; Verfügbar unter: <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/2854/umfrage/bachelor--und-masterstudiengaenge-in-den-einzelnen-bundeslaendern/>.
- Statistisches Bundesamt (Destatis) (2018): Pressemitteilung Nr. 332 vom 6. September 2018. Zugriff am 21.06.2019. Verfügbar unter: [https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2018/09/PD18\\_332\\_217.html](https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2018/09/PD18_332_217.html).

- Technische Hochschule Köln (2019): Inklusion: Wandel in den Köpfen. Zugriff am 22.06.2019. Verfügbar unter: [https://www.th-koeln.de/hochschule/inklusion-wandel-in-den-koepfen\\_63679.php](https://www.th-koeln.de/hochschule/inklusion-wandel-in-den-koepfen_63679.php).
- Tenorth, Heinz-Elmar (2013): Bildung – zwischen Ideal und Wirklichkeit. Zugriff am 21.06.2019. Verfügbar unter: <https://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/zukunft-bildung/146201/bildungsideale>.
- Tisch, Anita / Brötzmann, Nina / Heun, Katja / Rauch, Angela / Reims, Nancy / Schlenker / Tophoven, Silke (2017): Berufliche Rehabilitation aus Sicht der Teilnehmenden Eine qualitative Befragung von Rehabilitanden und Rehabilitandinnen im Förderbereich der Bundesagentur für Arbeit – Explorationsstudie im Rahmen des Projektes „Evaluation von Leistungen zur Teilhabe behinderter Menschen am Arbeitsleben. In: Bundesministerium für Arbeit und Soziales (Hrsg.): Forschungsbericht Evaluation von Leistungen zur Teilhabe behinderter Menschen am Arbeitsleben Qualitative Befragung von Rehabilitandinnen und Rehabilitanden im Förderbereich der Bundesagentur für Arbeit – Abschlussbericht – 480.
- Uditsky, Bruce & Hughson, Elizabeth (2012): Inclusive Postsecondary Education—An Evidence-Based Moral Imperative. In: Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities, 12/2012, 298 – 302.
- Ullrich, Peter (2006): Das explorative ExpertInneninterview: Modifikationen und konkrete Umsetzung der Auswertung von ExpertInneninterviews nach Meuser/Nagel. In: Engartner, Tim / Kuring, Diana / Teubl, Thorsten (Hrsg.): Die Transformation des Politischen: Analysen, Deutungen und Perspektiven; siebentes und achtes DoktorandInnenseminar der Rosa-Luxemburg-Stiftung. - Berlin: Dietz, (Manuskripte / Rosa-Luxemburg-Stiftung; 66). - ISBN: 978-3-320-02105-4. - S. 100–109. Zugriff am 30.06.2019. Verfügbar unter: <https://core.ac.uk/download/pdf/57709417.pdf>.
- University of Alberta (2019a): On Campus – About us. Zugriff am 22.06.2019. Verfügbar unter: <https://www.ualberta.ca/admissions-programs/inclusive-education/about-us>.
- University of Alberta (2019b): On Campus – Eligibility. Zugriff am 22.06.2019. Verfügbar unter: <https://www.ualberta.ca/admissions-programs/inclusive-education/eligibility>.
- University of Alberta (2019c): On Campus – FAQ. Zugriff am 22.06.2019. Verfügbar unter: <https://www.ualberta.ca/admissions-programs/inclusive-education/frequently-asked-questions>.
- Wacker, Elisabeth (2012): Geistige Behinderung und Teilhabe an der Gesellschaft. In: Albrecht, Günter/Groenemeyer, Axel (Hrsg.): Handbuch soziale Probleme. Band 1 und 2., überarbeitete Auflage. Wiesbaden: Springer, 601 – 623.
- Wissenschaftliche Dienste des Deutschen Bundestages (WD) (2009): Kompetenzen des Bundes im Bereich des Bildungswesens – Handlungsoptionen für eine gesamtstaatliche Bildungspolitik. WD 3 - 3000 - 126/09. Zugriff am 11.06.2019. Verfügbar unter: <https://www.bundestag.de/resource/blob/416682/db04b405a48dbe6e637b854ce5a2c198/wd-3-126-09-pdf-data.pdf>
- Wissenschaftsrat (2015): Empfehlungen zum Verhältnis von Hochschulbildung und Arbeitsmarkt. Zweiter Teil der Empfehlungen zur Qualifizierung von Fachkräften vor dem Hintergrund des demographischen Wandels. Drs. 4925-15 (16.10.2015) Bielefeld. Zugriff am 22.06.2019. Verfügbar unter: <https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/4925-15.pdf>.
- Wocken, Hans (2011): Was ist inklusiver Unterricht? Eine Checkliste zur Zertifizierung schulischer Inklusion. In: ebd.: Das Haus der inklusiven Schule, Baustellen – Baupläne – Bausteine, 2. Auflage. In: Schuck, Karl Dieter/Rath, Waltraud/Bleidick, Ulrich (Hrsg.): Lebenswelten und Behinderung. Band 14. Hamburg: Feldhaus Verlag, 109 – 139.
- Wüllenweber, Ernst/Theunissen, Georg/Mühl Heinz (Hrsg.) (2006): Pädagogik bei geistigen Behinderungen. Ein Handbuch für Studium und Praxis. Stuttgart: Kohlhammer.
- Ziemen, Kerstin (2013): Kompetenz für Inklusion. Inklusiv Ansätze in der Praxis umsetzen. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Ziemen, Kerstin (2017): Inklusion. In: Ziemen, Kerstin (Hrsg.): Lexikon Inklusion. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 101–102.
- Ziemen, Kerstin (2018): Didaktik und Inklusion. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Zimpel, André Frank (2017): Geistige Behinderung. In: Ziemen, Kerstin (Hrsg.): Lexikon Inklusion. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 84–86.

## Eidesstattliche Versicherung

Hiermit versichere ich an Eides statt, dass ich diese Arbeit selbstständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt habe. Die Stellen meiner Arbeit, die dem Wortlaut oder dem Sinn nach anderen Werken und Quellen, einschließlich der Quellen aus dem Internet, entnommen sind, habe ich in jedem Fall unter Angabe der Quelle als Entlehnung kenntlich gemacht. Dasselbe gilt sinngemäß für Tabellen, Karten und Abbildungen. Diese Arbeit habe ich in gleicher oder ähnlicher Form oder auszugsweise nicht im Rahmen einer anderen Prüfung eingereicht.

---

Köln, 08.07.2019