



Universität Hamburg
DER FORSCHUNG | DER LEHRE | DER BILDUNG

S A N



ANC

ABSCHLUSSBERICHT

OAKLAND

BERKELEY 9|2013

Abschlussbericht

Forschungs- und Begegnungsreise vom 14.09. – 30.09.2013
San Francisco State University & University of California Berkeley

Fakultät für Erziehungswissenschaft | Fachbereich 2 | Behindertenpädagogik
| Lernen und Entwicklung
| Wahrnehmung und Kommunikation

Hamburg, Februar 2014

Autor

Sven Basendowski

Mit einem Beitrag und durch Mitarbeit von

Susanne Peschke

Unter Mitwirkung von

Exkursionsteilnehmerinnen

Exkursionsteilnehmer

Vorwort

Der vorliegende Abschlussbericht einer Studien- und Begegnungsreise nach Kalifornien im September 2013 eröffnet einen nicht-repräsentativen, so aber detaillierten Blick in die Umsetzung von Inklusion an der Hochschule sowie den beruflichen und allgemeinbildenden Schulen aus der Perspektive eines Landes, dem Deutschland scheinbar so sehr ähnele.

Es handelte sich hierbei um eine Reise der sonderpädagogischen Förderschwerpunkte „Sehen“ und „Lernen und Entwicklung“ der Universität Hamburg, vertreten durch den jeweiligen Professor und einen Postdoktoranden bzw. eine Doktorandin sowie Studierenden aus den Masterstudiengängen. Während der weitere Abschlussbericht primär Perspektiven der Nachwuchswissenschaftler fokussiert – zweifelsohne auch durch Gespräche und Berichte mit und von der Reisegruppe bereichert – wird das Vorwort den Studierenden überlassen. Diese exemplarisch ausgewählten Pointierungen subjektiver Eindrücke umreisen die Mehrperspektivität der Studien- und Begegnungsreise und eröffnen Einblicke in die Auseinandersetzungen um einerseits Barrieren im Bildungssystem der USA und andererseits flexibler Maßnahmen wider manch Barriere.

Mitunter am meisten beeindruckt hat mich, wie selbstverständlich es ist, dass Studierende mit Behinderung erfolgreich (!) Hilfsmittel und Nachteilsausgleiche bei der Uni beantragen können und finanzielle Mittel in dieser Hinsicht zur Verfügung stehen.

Allgemein ist mir aufgefallen, dass die Straßen San Franciscos und aber eben auch die besuchten Institutionen barrierefreier gestaltet sind, als ich es aus Deutschland kenne. Die durchgängige Absenkung der Bürgersteige, die Ampeln mit Signalton (in San Diego sogar teilweise mit Ansage des jeweiligen Standortes) und die barrierefreien Toiletten auf dem gesamten Campus der Universität sind Beispiele, die mich positiv überrascht haben. (Ergänzung durch die Autoren: Die Mehrheit der uniformen Bushaltestellen San Franciscos haben eine Taste zur Ansage der Abfahrtszeiten der jeweils nächsten Buslinien.)

Aufgrund der vorherrschenden kulturellen und systemischen Unterschiede lassen sich Ideen natürlich nicht einfach übertragen. Etwas, das wir meines Erachtens trotzdem übernehmen können, ist die Flexibilität in der Gestaltung von Prozessen im Bildungsbereich. Wir sollten uns trauen, kleine Schritte zu gehen und Vieles einfach auszuprobieren. Mit etwas Kreativität können so Lösungen entstehen, die uns auf dem Wege der Inklusion einen Schritt weiter bringen. Die Schule sollte sich – wie in Kalifornien beobachtet – verantwortlich fühlen, Heterogenität wirklich willkommen zu heißen, und sich auch innerhalb der Kommune öffnen.

Für uns war es gerade in den ersten Tagen schwierig, den Lernbehinderungsbegriff zu fassen. Uns fiel dabei auf, dass unter dem Begriff der Lernbehinderung eine größere Bandbreite an Formen der Behinderung am Lernen gefasst wird, als wir es aus Deutschland kennen. So werden beispielsweise eine LRS und auch eine Autismus-Spektrum-Störung unter dem Lernbehindertenbegriff angesiedelt, wohingegen erstes in Deutschland zu den Teilleistungsstörungen eingeordnet und zweites als ein eigener sonderpädagogischer Förderschwerpunkt gefasst wird. Auch die Einordnung von Nicht-Muttersprachlern in das Feld der Lernbehinderung ist aus unserer Sicht zu hinterfragen.

Die Fragestellung für die Exkursion nach San Francisco bezog sich auf die Inklusion. Ich bin jedoch nicht mit der Erwartung mitgefahren, dass diese in Kalifornien widerspruchsfrei an Schulen umgesetzt wird und dass wir danach wissen, wie wir es hier in Hamburg machen müssen [...]. Viel interessanter war für mich der Versuch zu verstehen, wie Inklusion an der Universität und an Schulen in Kalifornien aufgefasst und bewertet wird. Interessiert hat mich auch, welche Probleme dort bei der konkreten Umsetzung wahrgenommen werden. Hier habe ich sowohl reflektierte als auch unreflektierte Sichtweisen kennengelernt. [...] Gefunden haben wir beispielsweise einen Schüler mit einer Fußfessel [...].

Gleichzeitig bekräftigen uns die Zitate, die Studien- und Begegnungsreise auch im Rückblick als Gewinn für alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer zu sehen und uns bei den folgenden Stiftungen herzlich zu bedanken, die unser Vorhaben erst möglich machten:

Der DAAD, die KIND-Stiftung sowie die Universität Hamburg aus den Fördermitteln des Körperschaftsvermögens konnten gewonnen werden, um die Reisekosten der beteiligten Studierenden auf eine Drittelfinanzierung zu reduzieren.

Die Kurt-und-Käthe-Klinger-Stiftung, Hamburg, und die Universität Hamburg aus den Fördermitteln des Körperschaftsvermögens finanzierten zu circa 2/3 die Unkosten der Doktorandin und des Post-Doktoranden.

Inhaltsverzeichnis

1	Forschungshintergrund der Reise	4
1.1	Stand der Forschung in Deutschland	4
1.2	Stand der Forschung in Kalifornien	9
1.3	Bildungssysteme und Diversity	10
2	Planung der Studienreisen	14
2.1	Erarbeitung von erkenntnisleitenden Fragestellungen	14
2.2	Organisatorische Planung	15
3	Erkenntnisgeleitete Explorationen	17
4	Culture of acceptance and recognition of diversity	17
4.1	Rückblick der Geschichte der Behindertenbewegung in Kalifornien	17
4.2	Diversity in der Lehrerbildung und Lehre an der SFSU	18
4.3	Umgang mit der eigenen Behinderung im Spannungsfeld der amerikanischen Mentalität	21
4.4	Anerkennung und Stigmatisierung einer learning disability	22
5	Accessibility	28
5.1	Bauliche/Informations-technologische Barrieren im Zugang zu Bildung (Susanne Peschke)	28
5.2	Kulturelle Barriere im Zugang zu beruflicher Bildung: Sozio-ökonomische Benachteiligung und formale Reglementierungen	30
5.3	Kulturelle Barriere im Zugang zu schulischer Bildung: Sozio-ökonomische Benachteiligung	34
5.4	Barrieren in der Betreuung von Bildung: Organisation und Interaktion	39
5.5	Barrieren im Verbleib in/nach Bildung: Finanzielle und formale Barrieren	44
6	Flexibility	49
6.1	Verständnis von Inklusion	49
6.2	Flexibilität in der schulischen und nicht hochschulischen beruflichen Bildung – Fragen an die deutsche Rezeption eines inklusiven Bildungssystems	49
6.3	Flexibilität in der Hochschulbildung (Susanne Peschke)	52
7	Literatur	58

1 Forschungshintergrund der Reise

Im Zuge der Ratifizierung des UN-Übereinkommens für die Belange von Menschen mit Behinderung sind gegenwärtig Hochschulen gefragt, ihre Zugangs-, Betreuungs- und Bewertungskriterien zu überdenken und zu modifizieren. Mittels einer Selbstverpflichtung und einer Ergänzung im Hochschulrahmengesetz soll zukünftig ein Studium in einer barrierefreien Umwelt gewährleistet werden. Während in Deutschland erst 2002 das Bundesgleichstellungsgesetz verabschiedet wurde, blicken Universitäten in Kalifornien dagegen mittlerweile auf eine 40-jährige Erfahrung mit dem Studium unter Diversität von Behinderung und Benachteiligung zurück; rechtlich verankert seit 1973. In der Ausgestaltung der Teilhabe an Bildungsangeboten im schulischen und universitären Bereich haben sich die Bundesstaaten der USA entsprechend seit vielen Jahren konzeptionell und modellhaft mit der Umsetzung inklusiver Settings beschäftigt. Durch die Verankerung der Debatten um eine „*inclusive education*“ in der US-amerikanischen Bürgerrechtsbewegung waren und sind die Aspekte der globalen Problemzusammenhänge (Armut, soziale Ungleichheiten, Minoritäten etc.) und der der Teilhabe von Menschen mit Behinderung nicht so stark voneinander getrennt wie in der bundesdeutschen Diskussion. Das betrifft die Diversity-Konzepte schulischen und universitären Lernens.

Diese Konzepte für die Entwicklungen in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland zielführend nutzen zu können, bedarf des Kennenlernens und einer internationalen Diskussion und Transformation; plakative Aussagen, wie z. B. „Dort funktioniert Inklusion! Dann müssen wir das auch so machen!“ halten einem erziehungswissenschaftlichen Standard nicht stand.

Mit diesem Hintergrund wurden auf der Basis theoretisch begründeter Erkenntnisfragen (Kapitel 2) thematische explorative Analysen im Rahmen einer Studienreise an der *San Francisco State University (SFSU)* und der *University of California Berkeley (UCB)* unternommen. Diese Erkenntnisfragen leiten sich zum einen aus dem Stand der Forschung zum Studium mit Behinderung in Deutschland (Kapitel 1.1) im Kontrast zu den USA (Kapitel 1.2) ab. Die Darstellung fokussiert insbesondere die Selbstverständlichkeit von Diversität mit einem Fokus auf Studierende mit „*learning disability*“ bzw. „*visual impairment*“. Zum anderen berücksichtigen die Erkenntnisfragen Bildungssystemunterschiede zwischen den Ländern (Kapitel 1.3).

Ziel ist es, auf Grundlage der abgeleiteten thematischen Analysen (Kapitel 3-5) zum Abschluss Vorschläge zur Organisation des Studiums mit Behinderung zu erarbeiten, die die noch junge Diskussion um Inklusion im Hochschulbereich in Deutschland befruchten sollen (Kapitel 6.3). Ergänzend werden Implikationen aus den Einzelschulberichten für ein inklusives Schulsystem gezogen (Kapitel 6.2) und das uns begegnete Verständnis von Inklusion dargestellt (Kapitel 6.1).

1.1 Stand der Forschung in Deutschland

Das Hochschulrahmengesetz (HRG) in Deutschland regelt durch den § 2 Abs. 4¹ die Betreuung von Menschen mit Behinderung und fordert eine gleichberechtigte Teilhabe an der Hochschul-

¹ „Die Hochschulen wirken an der sozialen Förderung der Studierenden mit; sie berücksichtigen die besonderen Bedürfnisse von Studierenden mit Kindern. Sie tragen dafür Sorge, dass behinderte Studierende in ihrem Studium nicht benachteiligt werden und die Angebote der Hochschule möglichst ohne fremde Hilfe in Anspruch nehmen können. Sie fördern in ihrem Bereich den Sport.“

bildung, wobei für die Zulassung keine „besonderen“ Bedingungen gemäß § 27 und § 32 vorgesehen sind. Innerhalb des § 16 HRG gilt überdies für Prüfungsordnungen folgendes:

Hochschulprüfungen werden auf Grund von Prüfungsordnungen abgelegt, die der Genehmigung der nach Landesrecht zuständigen Stelle bedürfen. Prüfungsanforderung und -verfahren sind so zu gestalten, dass die Abschlussprüfung innerhalb der Regelstudienzeit vollständig abgelegt werden kann. [...] Prüfungsordnungen müssen die besonderen Belange behinderter Studierender zur Wahrung ihrer Chancengleichheit berücksichtigen.

Diese durch die Einführung des Behindertengleichstellungsgesetzes (BGG) 2002 getroffenen rechtlichen Maßnahmen wurden 2009 von der Hochschulrektorenkonferenz durch eine Selbstverpflichtung mit dem Titel „Eine Hochschule für alle“ erweitert. Sie umfassen den Abbau von Barrieren, die sich in der Studienwahl, -zulassung und -gestaltung (räumlich, informationstechnisch, zeitlich-organisatorisch) sowie Leistungsbewertung aus der Wechselwirkung mit langandauernden seelischen, körperlichen oder kognitiven Beeinträchtigungen ergeben können (UN-BrK). Ein zentrales Element stellt die Verstetigung eines Beauftragten für die Belange von Menschen mit Behinderung dar. Die Benennung eines Beauftragten für Behindertenfragen wurde auch schon 1982 von der Kultusministerkonferenz gefordert (KMK 1982, S.13), aber nicht flächendeckend umgesetzt.

Seit Kurzem liegen die Ergebnisse einer Eigenevaluation dieser Selbstverpflichtung durch eine standardisierte Fragebogenumfrage vor, an der sich jedoch lediglich 51% der 267 Mitgliedsuniversitäten (HRK 2013) beteiligt haben. Auffällig innerhalb dieser Rückmeldung ist zum einen, dass die Funktion des Beauftragten zu 83,2% nebenamtlich geregelt ist und diese lediglich zu 24,4% über ein eigenes Budget verfügen. Besorgniserregend gestaltet sich ebenso deren räumliche, personale und technisch-infrastrukturelle Ausgestaltung (Ebd., S.13ff.). Positives lässt sich u. a. für die Entwicklung von Kooperationsstrukturen mit Prüfungsämtern und der Studienberatung berichten. Hier berichteten die Beauftragten zu über 80% von Vernetzungen (Ebd., S.18). Gleiches gilt für die Beratungstätigkeit in der Studienorganisation und zu Nachteilsausgleichen im Studium (Ebd., S. 21). Letztere beziehen sich in den Satzungen der Hochschulen primär auf die Ausgestaltung von Prüfungen (91,0%) sowie der Gestaltung von Fristen (67,2%), weniger jedoch auf die Planung der Lehrveranstaltungen (43,3%) und die Berechnung des studentischen Arbeitsaufwandes, ergo, der Grundlage für Leistungspunkte in den modularisierten Bachelor- und Masterstudiengängen (16,4%) (Ebd., S.24).

Des Weiteren hat Ortenburger (2013) mit einer HISBUS-Befragung aus der Gesamtheit von Studierenden zur Wahrnehmung, Nutzung und Bewertung von Beratungsangeboten explorieren können, dass 3-8% aller eine spezifische Problemlage offen legen, die im Zusammenhang mit Behinderung bzw. chronischer Krankheit einzuordnen sind; mit zunehmender Tendenz im Verlaufe des Studiums. In der überwiegenden Mehrheit dieser Fälle führt dies zu größeren Belastungen sowohl innerhalb, als auch außerhalb der Hochschule (Ebd., S.52ff.). Unter Beachtung der weiteren Ergebnisse, die auf eine hohe Beratungsfrequenz (Ebd., S.60f.) und -bereitschaft (Ebd., S.65ff.) sowie positive Rückmeldungen hinsichtlich der Qualität von universitären Unterstützungsangeboten (Ebd., S.89f.) verweisen, kann vermutet werden, dass das *Diversitymanagement* im Studienalltag dennoch nicht ausreichend zum Abbau von Barrieren beiträgt. Denn es berichten lediglich 46% aller befragten Studierenden, überhaupt Angebote für ihre

Beeinträchtigung spezifische Problemlage an ihrer Universität zu kennen (Ebd., S.75f.), was auf eine geringe generelle Wahrnehmung hindeuten kann.

Studieren unter Berücksichtigung von Nachteilsausgleichen ist an deutschen Hochschulen zudem je nach Beeinträchtigung stark variierend beeinflusst, so eine zentrale Aussage einer umfassenden Befragung von Betroffenen an deutschen Hochschulen (DSW 2012, S.16). Bei einer genaueren Betrachtung sozialer Realitäten in der Umsetzung eines barrierefreien Studiums zeigt sich u. a., dass insbesondere die Beeinträchtigungen des Sehens und Teilleistungsstörungen (vgl. Tabelle 1) diese Bandbreite widerspiegeln. Es resultiert ein Ansatz, dass diese beiden Gruppen als Repräsentanten im Weiteren vertieft in den Blick genommen werden.

Einen Verweis auf das Konstrukt Teilleistungsstörungen, welches hier unter Beeinträchtigung kategorisiert wird, kann den statistischen Beschreibungen entnommen werden: 81% verweisen auf eine Legasthenie, Dyslexie oder Dyskalkulie sowie 13% auf Störungen der Aufmerksamkeit, Konzentration, Wahrnehmung oder auf Hyperaktivität (Ebd., S.22). Es handelt sich dabei um Problematiken, die fast ausschließlich nicht erst im Studium auftreten.

Ich habe eine ausgeprägte Legasthenie. Einige Male hat mich das schwer behindert. Die meisten Lehrer konnten darauf eingehen. Einige haben es nicht anerkannt trotz Attest vom Arzt. [Teilleistungsstörung]

Tabelle 1: Studium mit Beeinträchtigung des Sehens und Teilleistungsstörungen in Deutschland

	Beeinträchtigung des Sehens	Teilleistungsstörungen
Wahrnehmung einer Beeinträchtigung (S.26f.)		
... bei der ersten Begegnung	19%	1%
... wahrscheinlich nach einiger Zeit	32%	36%
Beeinträchtigung vor dem Studium aufgetreten (S.28)	88%	98%
Festgestellter Behinderungsgrad (S.32)		
Begutachtung mit Feststellung	23%	5%
Begutachtung ohne Feststellung	28%	39%
Formale Zugangsberechtigung (S.35)		
Allgemeine Hochschulreife	80%	64%
Fachhochschulreife	14%	25%
Alter bei Erwerb	20%	21%
Gründe gegen den Wunschstudiengang (S.77)		
Sonderantrag/ Nachteilsausgleich unbekannt	5%	22%
Fehlende Berücksichtigung der Beeinträchtigung im Zulassungsverfahren	8%	27%
Keinen Sonderantrag im Zulassungsverfahren gestellt (S.82)	88%	98%
Studierende, die keine spezifische Beratungsstelle kennen (S.94)	26%	35%
Nutzung spezifischer Beratungsangebote	17%	13%
Gründe für die Nichtinanspruchnahme (S.117)		
Wunsch Beeinträchtigung nicht preiszugeben	16%	27%
nicht angesprochen gefühlt	27%	37%
Zufriedenheit mit den Angeboten (S.110)		
Berater gingen nicht ausreichend auf die Situation ein	31%	54%
Berater fühlten sich nicht zuständig	11%	21%

Studierende mit Bedarf hinsichtlich spezifischer Belange bei allgemeinen Angeboten (S.137) (Bedarf/davon nicht ausreichend gedeckt)		
Studienassistenz (Mitschreib-/Vorlesekräfte)	14%/48%	14%/59%
Textumsetzungsdienste	6%/43%	6%/76%
Beeinträchtigungsbedingte Schwierigkeiten bei der Studiendurchführung (S.149)		
Zeitliche Vorgaben des Studiengangs	34%	60%
Zeitliche Vorgaben in Prüfungssituationen/Abgabefristen	19%	48%
Gestaltung von Leistungsnachweisen/Prüfungen	12%	32%
Praktika und Exkursionen	13%	7%
keine Schwierigkeiten in der Studiendurchführung	37%	17%
Antrags- und Bewilligungsquoten (S.164ff.)		
Zeitliche Vorgaben	21%/59%	12%/50%
Prüfungssituationen	30%/71%	18%/57%
Eingereichte Nachweise (Bewilligungsquote) (S.183f.)		
Ärztliches Attest (70%)	44%	38%
Psychologisches Gutachten (67%)	2%	28%
Schwerstbehindertenausweis (70%)	34%	2%
Stellungnahme des Behindertenbeauftragten (79%)	11%	3%
Gründe der Ablehnung (S.187)		
Nachteilsausgleich unvereinbar mit Verordnungen	30%	23%
Beeinträchtigung nicht als Grund akzeptiert	26%	46%
Nachteilsausgleich als Bevorzugung angesehen	12%	23%
Gründe für den Verzicht (S.193)		
keine „Sonderbehandlung“ gewünscht	40%	42%
Glaube, nicht berechtigt zu sein	39%	44%
Hemmungen, sich an Lehrende zu wenden	21%	33%
Beeinträchtigung soll nicht bekannt werden	14%	21%
Unsicherheit, ob anspruchsberechtigt	20%	33%
zu viel Aufwand	15%	14%
Studierende mit Bedarf hinsichtlich spezifischer Zugänglichkeit und Nutzbarkeit von Gebäuden (S.126)	24%	6%

Quelle: DSW 2012

Entscheidende Unterschiede/Gemeinsamkeiten

- *Wahrnehmung:* Teilleistungsstörungen zählen zu den Beeinträchtigungen, die auf den ersten Blick unerkant bleiben. Für den Bereich Sehen verweisen die Rückmeldungen der Betroffenen dagegen auf eine eindeutige Heterogenität; es gibt sowohl die, deren Sehbeeinträchtigung nur wahrscheinlich nach längerer Zeit oder nie auffällig wird, als auch die, bei denen dies sofort ersichtlich ist. Dies hat zur Folge, dass man das Spektrum von Sehbeeinträchtigungen detaillierter betrachten müsste, das heißt, man müsste die Bandbreite an Möglichkeiten aber auch Hürden stärker in den Blick nehmen. Die Ergebnisse der zitierten Studie sind unter diesem Gedanken zu interpretieren.
- *Studienwahlentscheidung:* Bei der Wahl des Studienganges liegt der Einfluss einer Beeinträchtigung zwischen „nahezu nicht“ bis durchaus „mitentscheidend“. Hinsichtlich dieses Aspektes fällt eine Teilleistungsstörung im Vergleich zu z. B. einer Beeinträchtigung des Sehens wiederum auf, da der Wunschstudiengang weitaus häufiger aufgrund eines nicht be-

rücksichtigen Nachteilsausgleiches bei der Zulassung verworfen werden musste. Das Ergebnis, dass lediglich 2% (!) einen entsprechenden Antrag vor Studienbeginn einreichen, manifestiert die Barriere, die für viele der Studierenden mit dieser Beeinträchtigung besteht; zu beachten ist zudem, dass Viele von der Option nicht Kenntnis haben.

- *Kenntnis/Zufriedenheit mit den Beratungsangeboten:* Die für Beeinträchtigungen spezifischen Beratungsangebote kennen die Befragten in der Gruppe Sehen im Vergleich zu Teilleistungsstörungen zwar anteilig weitaus häufiger, unterliegen aber einer übergeordneten Tendenz. Die Mehrheit der Personen, für die diese Angebote aufgelegt wurden, kennen diese nicht, nutzen sie auch trotz ihrer Kenntnis kaum oder kommentieren diese als häufig nicht ausreichend. Mit einem Blick auf die Ursachen kann analysiert werden, dass insbesondere Personen, bei denen die Beeinträchtigung nicht auf den ersten Blick ersichtlich ist, eher eine Beanspruchung scheuen.
- *Bedarf an Unterstützungsangeboten mit Fokus auf Studien- und Prüfungsbedingungen:* Die zeitliche Organisation im Kontext des Studiums selbst, als auch von Prüfungen, wird von Studierenden mit Teilleistungsstörungen als primäre Einschränkung im Zuge ihre Beeinträchtigung angegeben. Auch Studierende mit Sehbeeinträchtigung, obgleich anteilig geringer, geben diese Barriere an.
- *Bedarfsdeckung von Unterstützungsangeboten mit Fokus Studiendurchführung:* Nimmt man die Bewilligungsquoten mit hinzu, so fällt die bereits erwähnte Tendenz wiederum auf, dass die Gruppe Teilleistungsstörungen im geringen Maße hiervon profitieren kann. Erfreulicherweise ist zu vermerken, dass für beide Beeinträchtigungstypen mehr als die Hälfte der Anträge positiv entschieden wird. Als Grund für die Ablehnung wird überwiegend angegeben, dass der Grad der Beeinträchtigung unzureichend für einen Nachteilsausgleich wäre und – zur Gesetzeslage im Grunde widersprüchlich – eine Bewilligung durch die übergeordneten Verordnungen nicht zu vollführen wäre. Neben der zeitlichen und inhaltlichen Gestaltung von Prüfungen werden gleichermaßen Hürden innerhalb von Seminaren thematisiert.

Ich bin gehemmt, über meine Beeinträchtigung zu sprechen, weil ich den Eindruck habe, dass daraus eine Stigmatisierung erwüchse. Legasthenie im Erwachsenenalter ist nach meiner Einschätzung völlig tabuisiert und wenn jemand beispielsweise schlecht vorliest, wird generell eher gelacht oder betreten geschwiegen [...]. [Teilleistungsstörung]

Legasthenie bedingte Fehler werden nicht anerkannt und daher die Benotung herab gestuft. [Teilleistungsstörung]

Die Dozenten selbst sind oftmals nicht bereit ihre PowerPoint-Präsentationen vor der Veranstaltung für mich auszudrucken, obwohl sie das laut der Behindertenbeauftragten tun müssten. Für mich entstehen somit häufig mehr Kosten und ich muss mich vor jeder Veranstaltung um einen Ausdruck des Materials kümmern, was oftmals schwierig ist, da die Unterlagen erst sehr spät zugänglich gemacht werden. In den Präsentationen selbst wird auf Sehstörungen generell überhaupt keine Rücksicht genommen. [Sehbeeinträchtigung]

Der Stand der Forschung für Studieren mit Beeinträchtigung in Deutschland verdeutlicht, in corpore, den großen Handlungsbedarf in der Praxis und damit einhergehend weitere wissenschaftliche Betrachtungen, die Möglichkeiten und Hürden genauer in den Blick nehmen. Dies

wurde durch die spezifischen Hürden auch innerhalb eines Beeinträchtigungstypus belegt: Für die Gruppe Sehen manifestiert sich, dass wahrscheinlich in Abhängigkeit der funktionalen Einschränkung die spezifischen Bedingungen stark variieren. Mit einem Fokus auf die Gruppe Teilleistungsstörungen muss konstatiert werden, dass auf der Basis der Daten keine Auskunft gegeben werden kann, welche Beeinträchtigung zu Nachteilsausgleichen berechtigt oder nicht berechtigt und inwiefern diese Intransparenz zu Abwehrhaltung gegenüber Beratungs- und Unterstützungsangeboten beiträgt.

Als gesichert kann die zentrale Bedeutung einer spezifischen Beratungsstelle hervorgehoben werden, die jedoch wenig publik zu sein scheint oder von der eine Vielzahl an Studierenden trotz nachweisbarer Beeinträchtigung – wenn auch nicht durch einen Behinderungsnachweis der Versorgungsämter – Abstand nimmt; dies gilt gleichermaßen für die Beantragung eines Nachteilsausgleiches. Die Daten deuten problematischer Weise daraufhin, dass letzteres mit einer Tabuisierung verbunden ist und keine Selbstverständlichkeit darstellt.

Angesichts ihrer zentralen Bedeutung in der Reihe der Prüfungen ist es zudem verwunderlich, dass keine Einschätzung zur Abschlussarbeit für den Bachelor bzw. die Master-Thesis durch die standardisierte Befragung berücksichtigt wurde. Insofern bereits die zeitliche Organisation und die inhaltliche Ausgestaltung von Prüfungen von einer nicht zu vernachlässigten Anzahl beider Gruppen genannt wurden, eröffnet sich an dieser Stelle ein Desiderat.

1.2 Stand der Forschung in Kalifornien

Im Kontrast zur deutschen Entwicklung setzte in den USA die rechtliche Auseinandersetzung mit dem Zugang zur staatlichen Hochschulbildung im Kontext von Beeinträchtigung bereits im Jahr 1973 mit dem *Rehabilitation Act* ein. Auf private Einrichtungen wurde dies 1990 mit dem *Americans with Disabilities Act* erweitert. Unter der Voraussetzung „ansonsten qualifiziert“ zu sein, ist geregelt, dass Studierenden mit Beeinträchtigung ein Hochschulstudium nicht verwehrt werden darf. Vergleichbar der jüngeren deutschen Initiative setzt man hier seit Längerem auf die Institutionalisierung durch Beauftragte, jedoch mit dem Unterschied, dass diese mit Fachpersonal in sogenannten *Disabled Student Services* verstetigt werden mussten. Aus deutscher Perspektive ist darüber hinaus interessant, dass es einen Rechtsanspruch auf Nachteilsausgleiche gibt, die aus den spezifischen Bedarfen erwachsen. In diesem Zuge sind sie per Gericht ggf. einklagbar; die notwendigen Unterstützungsleistungen dürfen keinem Kostenvorbehalt unterliegen (Hermes 2012).

Ungeachtet der gesetzlichen Grundlagen muss jedoch konstatiert werden, dass in der Praxis stark variierende Verfahren an den Hochschulen praktiziert werden. Diese bilden zugleich das dahinter liegende Verständnis von Behinderung ab; d. h., die Pole sind durch das soziale oder das medizinische Paradigma repräsentiert. Während erstes u. a. Lernbeeinträchtigungen und somit auch z. B. Lese- und Rechtschreibschwächen einschließt, fokussiert letzteres sämtliche rein funktionalen Einschränkungen wie „für sich selbst [zu] sorgen, manuelle Aufgaben [zu] erfüllen, laufen, sehen, hören, sprechen, atmen, lernen und [zu] arbeiten“ (Ebd., S.3). Ein weiterer Unterschied in der Praxis der Anerkennung liegt darin verborgen, ob ein kostenpflichtiges (ca. 2.000 USD) externes Gutachten eingefordert wird oder nicht. Private Hochschulen tragen meist selbst diese Kosten, was mit einer Verdopplung des statistischen Anteils der Studierenden mit Beeinträchtigungen einhergeht; primär mit Lernbeeinträchtigungen und psychischen

Krankheiten. Die Zahl dieser beiden Gruppen stieg in den letzten Jahren überdies generell an US-amerikanischen Universitäten dramatisch an, was u. a. auch im Zusammenhang mit der Zunahme von diagnostizierten Autisten mit Asperger Syndrom zu interpretieren ist (Spencer/Romero 2008). Eine Studie von Hermes (2012, S.4f) brachte aus einer Befragung der *Disabled Student Services* hervor, dass diese zu 30% Studierende mit Lernbeeinträchtigungen, zu weiteren 30% mit psychischen Krankheiten und zu 40% mit chronischen Krankheiten sowie Körper- und Sinnesbehinderung betreuen.

Aus dieser Studie lässt sich des Weiteren das Spektrum an Unterstützungsleistungen entnehmen, die gewährt werden können: Dies reicht von (Mit-)Schreib- und Vorlesekräften bzw. Schriftdolmetscher, über technisches Equipment (z. B. Spracherkennungssoftware) bis hin zur Bereitstellung von Materialien und Texten in alternativen Formaten oder zur Unterstützung bei der Gestaltung modifizierter Aufgabenformaten bei Prüfungen.

Aus dem Forschungsstand kann, gleichermaßen wie für Deutschland, nicht geschlossen werden, welcher Grad der Beeinträchtigung, welche Nachteilsausgleiche rechtlich und praktisch an amerikanischen Hochschulen ermöglicht bzw. verwehrt. Betrachtet man z. B. das folgende Zitat hinsichtlich der Relevanz des wissenschaftlichen Schreibens im Studium verhärtet sich abschließend diese Frage nach den tatsächlichen Möglichkeiten und Grenzen von Nachteilsausgleichen:

Ein Student eines Schreibkurses wollte einen Korrekturleser für sein Abschlusspapier haben und es musste erklärt werden, was genau die Aufgabe eines Korrekturlesers ist (Unterstützung bei grammatikalischen Fragen, bei Rechtschreibung oder Schreibstil.) Es wurde dann vom gesamten Department beschlossen, dass der Einsatz eines Korrekturlesers in diesem Fall nicht akzeptabel sei, da das Abschlusspapier in einem Schreibkurs von der Person selbst erstellt werden muss (Ebd., S.7).

1.3 Bildungssysteme und Diversity

Der skizzierte Überblick verdeutlicht bereits, dass die Explorationen in Kalifornien eine vertiefte Auseinandersetzung mit dem amerikanischen Bildungssystem erfordern, um Vergleiche aber auch Schlussfolgerungen für Deutschland ziehen zu können. Die entsprechenden Interpretationen haben stets die unterschiedlichen Systeme zu berücksichtigen.

Mit diesem Ziel waren zur Planung der Exkursion einige zentrale Differenzen zu recherchieren und zu markieren, die im Weiteren analog (a) zu den einzelnen Stufen im Kontext von unterschiedlichen formalen Bildungsabschlüssen und (b) übergeordnet erläutert werden.

(a) Das Bildungssystem mit seinen Institutionen und formalen Abschlüssen:

- Das amerikanische Schulsystem (Junge 2012) kennt nur zwei allgemeinbildende Abschlüsse: Das *High School Diploma* erhält man ohne eine zentrale Prüfung, sondern in Abhängigkeit eines bestimmten Notendurchschnitts, dem *Grade Point Average (GPA)*. Erreicht eine Schülerin oder ein Schüler nach 12 Schuljahren nicht diesen Standard, wird ihr bzw. ihm ein *High School Certificate (of Completion)*² ausgestellt. Der prozentuale Anteil der Schülerinnen und Schüler ohne einen der beiden Abschlüsse im Alter bis 24 Jahre lag 2011 bei 7,1%; bei *Whites* 5,0%, *Blacks* 7,3% und *Hispanics* 13,6% (ies 2013). Die Bezugsnormen des *GPA* variieren, dem Föderalismus im US-Schulsystem geschuldet, zwischen den Bundesstaaten stark.

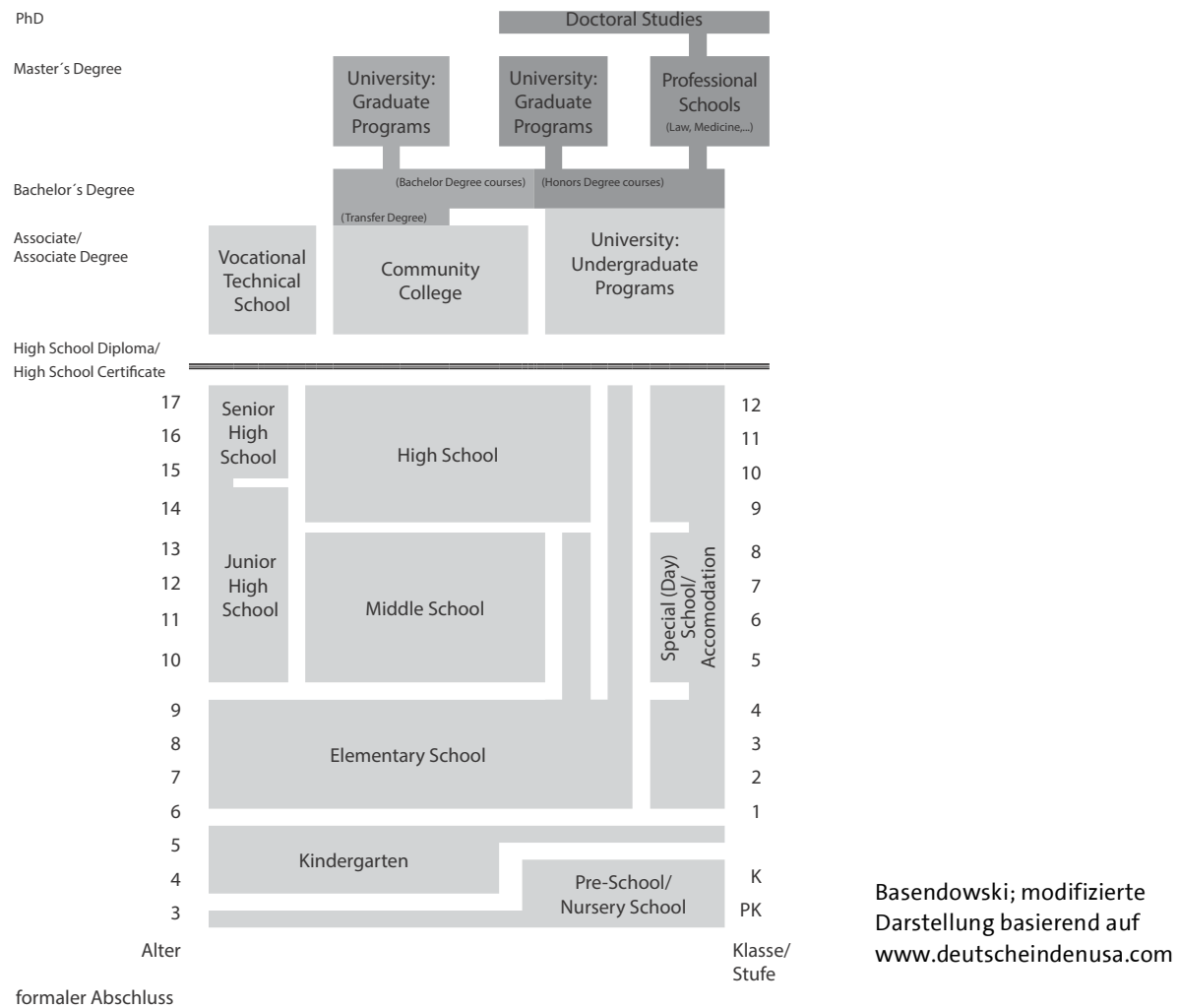
² <http://everydaylife.globalpost.com/high-school-diploma-vs-certificate-completion-17918.html>

Mit der Einführung der *Common Core State Standards*³ vollzieht sich gegenwärtig zumindest zwischen den meisten Bundesstaaten eine Harmonisierung.

Der Föderalismus spiegelt sich zudem an unterschiedlichen Bezeichnungen bzw. dem Spektrum mehrerer Schularten (vgl. Schaubild 1) wider. Diese führen jedoch nicht zu hierarchisch geordneten formalen Abschlüssen, sondern sind den regionalen Gegebenheiten geschuldet.

Neben den öffentlichen Schulen entstand in den letzten Jahren, neben den im US-amerikanischen Bildungssystem historisch fest verwurzelten Privatschulen, eine Vielzahl an *Charter Schools*. Hierbei handelt es sich um öffentlich subventionierte und kontrollierte aber privat geführte Schulen, die zwar nicht an den Curricula der Bundesstaaten, aber an den formalen Abschlusskriterien orientiert sind; in Zahlen für K-12 (die US-amerikanische Bezeichnung für die Klassen von der Elementary- bis zur Highschool): ca. 98.800 *public*, 5.300 *charter* und 30.900 *private schools* (ies 2013).

Abbildung 1: Das Bildungssystem der USA



Basendowski; modifizierte Darstellung basierend auf www.deutscheindenusa.com

³ “The Common Core State Standards provide a consistent, clear understanding of what students are expected to learn, so teachers and parents know what they need to do to help them. The standards are designed to be robust and relevant to the real world, reflecting the knowledge and skills that our young people need for success in college and careers” (Common Core State Standards Initiative (a): <http://www.corestandards.org/>).

- Der Zugang zum beruflichen Bildungssystem ist teilweise an einen der beiden Highschool-Abschlüsse gebunden. Für die Teilnahme an Kursen der *Vocational Technical Schools*⁴ (sehr unterschiedliche Dauer von wenigen Wochen bis zwei Jahren) trifft das in der Regel und an den zweijährigen *Community Colleges*⁵ je nach Ausbildungsgang nicht zu. *Community* bzw. *Junior Colleges* bieten Kurse mit eigenständigen berufsorientierten-akademischen Abschlüssen (*Associate Degrees in Arts/Science*) oder als komplementäre Vorbereitungskurse für die berufsorientierten Bachelorstudiengänge an den *Colleges/Universities* an (*Associate of Arts/Science – Transfer Degrees*). Diese sind sehr beliebt, stellen sie eine wohnortnahe und kostengünstigere Variante dar. Die erworbenen *Credits* werden meist 1:1 an den *Colleges* und *Universities* innerhalb von berufsorientierten-akademischen Kursen/Studiengängen anerkannt.
- Ein äquivalenter *High-School*-Abschluss kann via eines *General Educational Development Test (GED)* nachträglich erlangt werden. Z. B. bieten *Community Colleges* spezielle Vorbereitungskurse an.
- Neben den berufsorientierten-akademischen Studiengängen werden an manchen amerikanischen *Universities* die mindestens vierjährigen *Bachelor Honors* (wissenschaftliches Diplomstudium mit Bachelor Thesis) angeboten, die forschungsbasiert sind und für einen ebenso forschungsbasierten Master-Studiengang und ggf. weiter zu einem der beiden Varianten des *PhD* qualifizieren. Folgerichtig zeigt sich in den USA die Differenz zwischen den berufsorientierten und forschungsbasierten Bachelor-/Masterstudiengängen in den Bezeichnungen entgegen der deutschen Praxis nicht. Oder in anderen Worten, nicht jede *University* hat in den USA ein Promotionsrecht.

Während *Universities* mit forschungsbasierten Studiengängen (z. B. *UCB*) ein Zulassungsverfahren pflegen, welche ein *Highschool Diploma* mit hohen *GPA* und *SAT-Scores* (und nicht selten zusätzlich eigene Testscores) umfassen, sind *Universities* mit berufsbasierten Studiengängen (z. B. *SFSU*) weitaus weniger restriktiv; häufig reicht ein *Highschool Certificate* mit dem Nachweis von Pflichtschuljahren in bestimmten Fachkursen aus, teils muss für diese Kurse ein bestimmter Notendurchschnitt nachgewiesen werden. Hinter dem *SAT-Score* verbirgt sich ein Online-Schulleistungstest eines kommerziellen Anbieters. An dieser Stelle ist jedoch zu ergänzen, dass die USA mit 54% das Land mit der höchsten Studiumabbruchquote der OECD (2010) ist; inwiefern diese aus deutscher Sicht geringen Zulassungsbedingungen die Hauptursache darstellen, wäre zu prüfen.

⁴ *Vocational Technical Schools* sind meist Halbtageschulen, die nur von großen Schulbezirken angeboten werden und teils in *Community Colleges* untergebracht sind. Das Ausbildungsspektrum ist jeweils an dem Arbeitsmarkt vor Ort ausgerichtet und auf eine geringe Auswahl begrenzt. Die Ausbildungen bieten den Abschluss im Sinne eines Leistungsnachweises (*Certificate of Achievement*). Ausbildungsbeispiele sind: Krankenpflegeassistentin oder -assistent, Kuchendekorateurin oder -dekorateur, Floristin oder Florist, Lackiererin oder Lackierer).

⁵ *Community Colleges*, früher als *Junior Colleges* bezeichnet, sind Bildungseinrichtungen eines oder mehrerer Schulbezirke. In ihren berufsqualifizierenden Kursen bieten sie den Abschluss im Sinne eines Facharbeiterscheins (*Certificate of Proficiency*) an. Ausbildungsbeispiele sind: Rechtsanwaltsgehilfin oder -gehilfe, Sozialarbeiterin oder Sozialarbeiter, LKW-Mechanikerin oder -Mechaniker).

(b) Bildungssysteme im Kontrast:

- Öffentliche Schulen unterliegen verwaltungs- und personalrechtlich dem jeweiligen Schuldistrikt, obgleich die Schulleitungen z. B. in der Personalentscheidung meist ein zentrales Mitspracherecht haben, wenn nicht gar die inoffizielle Entscheidungsmacht. Die Bezirke erheben hierfür einen besonderen Einkommenssteuersatz, der in demselben Bundesstaat stark variieren kann. Lehrkräfte sind keine Beamte, sondern Angestellte einer Schule.
- Ab der Elementary School ist grundsätzlich ein Ganztagsschulbetrieb organisiert. Die Zeiten variieren jedoch von Schule zu Schule. Daneben gibt es an vielen Schulen ein breites Angebot an Sport-, Kunst- und anderen Clubs. Nicht zuletzt hierdurch erfahren Schulen in der Kommune oder im Stadtteil eine vertiefte Verankerung als öffentliche Einrichtung.
- In den USA gibt es, anders als in Deutschland, keine Schul-, sondern eine Unterrichtspflicht. Dies ermöglicht, dass etwa 3,8% aller 5- bis 17-Jährigen (K-12) (Ray 2011) zuhause unterrichtet werden können, folglich keine bzw. nur zu einem geringen Anteil eine Schule besuchen (ED 2008). Dies gilt schwerpunktmäßig für Kinder aus *'white, religious, conservative, well-educated and middle-class'* Familien, auch wenn die Schülerinnen und Schüler ein breites ethnisches, religiöses, kulturelles und sozio-ökonomisches Spektrum abdecken (Ray 2011).
- Auf *Charter Schools* gehen 3,6% aller Schülerinnen und Schüler, wobei insbesondere *combined elementary/secondary-level* Schulen angefragt zu sein scheinen; hier liegt die Quote bei ca. 28% (ies 2013).
- Hinzukommen weitere 9,1% Schülerinnen und Schüler an Privatschulen (DE 2013), die zu über 90% eine Fokussierung auf die reguläre *elementary/secondary* Schulen haben und zu 42,9% einen römisch-katholischen bzw. 13,5% einen nicht spezifizierten christlichen Glauben angeben (zum Vergleich: Islam 0,7%; Jüdisch 5,5%).
- Gemäß den aufzufindenden offiziellen Statistiken besuchten 190.910 K-12 special education students (ies 2013; 2010-11) eine öffentliche Schule und 117.262 eine Privatschule (DE 2013; 2011-12). Für die öffentliche *elementary School* ergäbe dies rechnerisch ein Anteil von ca. 0,2% (!) der gesamten Schülerschaft.
- Allgemeinbildende Bildung ist in den USA kostenlos bzw. wird durch öffentliche Steuern bestritten. Berufliche Bildung ist dagegen mit wenigen Ausnahmen kostenpflichtig und ist teils mit horrenden Kosten verbunden:

In this year [2012-13], the average annual price for undergraduate tuition, fees, room, and board was \$16,789 at public 4-year institutions, \$37,906 at private nonprofit 4-year institutions, and \$23,364 at private for-profit 4-year institutions. Charges for tuition and required fees averaged \$7,701 at public 4-year colleges, \$2,647 at public 2-year institutions, \$27,686 at private nonprofit 4-year institutions, \$14,193 at private nonprofit 2-year institutions, \$13,819 at private for-profit 4-year institutions, and \$13,834 at private for-profit 2-year institutions (ies 2013).

2 Planung der Studienreisen

2.1 Erarbeitung von erkenntnisleitenden Fragestellungen

Ausgehend von der im Vorfeld theoretisch erschlossenen Ausgangslage wurden erste Fragestellungen erarbeitet, die im Zentrum der Explorationen vor Ort standen. Diese boten eine Orientierung ohne sich, nach dem Prinzip der Offenheit, interessanten zusätzlichen Aspekten zu verschließen.

Diese Fragestellungen wurden in Kernbereiche verdichtet, die im Weiteren für den Fokus Hochschul- und den Fokus Schulbildung expliziert werden:

(a) culture of acceptance and recognition of diversity

- Auf welchen historischen Zusammenhängen beruhen die gegenwärtigen Diversity-Programme?
- Welche rechtlichen Bezüge werden nebst dem UN-Übereinkommen für die Belange für Menschen mit Behinderung aufgeführt?
- Welche Personengruppen werden konkret in den Diversity-Programmen inkludiert?
- Wie haben sich die Studiengänge im Bereich der Bildung und Rehabilitation in den letzten Jahren auf die Herausforderungen inklusiver Handlungsfelder eingestellt?

(b) accessibility

- In welchen Modellen und mit welchen Projekten werden die Diversity-Konzepte an kalifornischen *Universities* (SFSU, UCB) umgesetzt? Wie wird dabei konkret auf die Bedarfe im Kontext einer Behinderung (konkret einer Blindheit oder Sehbehinderung bzw. Lernbehinderung) und aus einer der anderen Diversity-Dimensionen (z. B. im Spannungsfeld der sozio-ökonomischen Problematik von kostenpflichtiger Hochschulbildung) eingegangen?
- Welche konkreten (baulichen, informationstechnischen, kulturellen und finanziellen) Barrieren im Zugang zu Hoch- und schulischer Bildung – auch im Kontext systemischer Bedingungen – lassen sich vor Ort beobachten? Welche flexiblen Lösungen können – in Abhängigkeit systemischer Bedingungen – beobachtet werden?
- Mit welchen Modellen wird innerhalb einer inklusiven Schule den spezifischen Bedarfen von Kindern und Jugendlichen mit Blindheit und Sehbehinderung nachgekommen? Welche Bedeutung haben Peers/Gleichbetroffene in diesem Prozess und wie wird eine Stärkung des Selbstbewusstseins der blinden und sehbehinderten Schülerinnen und Schüler über Peer-Kontakte ermöglicht?
- Wie binden inklusive Settings Kinder und Jugendliche mit Lernschwierigkeiten und/oder sozialer Benachteiligung und Armut ein? Wie werden dabei insbesondere schulische und sozialräumliche Ressourcen verbunden?
- Wie positionieren sich diverse pädagogische Fachpersonen in einem solchen *inclusive education system*? Welche Stellung nehmen in diesen Prozessen standardisierte Instrumente, wie z. B. IEP, ein?

(c) flexibility

- Welche Überlegungen für die Gestaltung einer inklusiven Schule ergeben sich?
- Welche Schlussfolgerungen können für die Organisation des Studiums mit Behinderung gezogen werden?

Bei den Explorationen und den späteren Analysen handelt es sich um Einzelfallanalysen. Die getroffenen Aussagen beziehen sich auf die Begegnungen und Beobachtungen in einer kleinen Auswahl von Einrichtungen, die jedoch ein breites Spektrum von Lösungsansätzen – wie sich zeigen wird – widerspiegeln.

2.2 Organisatorische Planung

Analog der geplanten Foki der Studienreise war die erste Woche des Aufenthaltes in Kalifornien schwerpunktmäßig der Hochschulbildung, die zweite Woche der schulischen Bildung gewidmet. Der nachfolgenden Abbildung 2 ist zu entnehmen, dass wir einerseits die Gelegenheit hatten, in den Austausch mit den universitären Kolleginnen und Kollegen, den Professionellen und andererseits mit Betroffenen in Beratungs- und Unterstützungsangeboten für Studierende mit Beeinträchtigungen zu kommen. Wir nahmen an Seminaren des Instituts für Sonderpädagogik der SFSU und an auf Diversity-Konzepte ausgerichteten Seminaren teil. Hervorheben möchten wir an dieser Stelle die Treffen mit den Mitarbeitern des Fachbereichs Sonderpädagogik und der Selbsthilfegruppe Studierender mit Behinderung. Dort hatten wir die Gelegenheit mittels eigener Präsentationen systemische Bedingungen, Umsetzungserfahrungen, Statistiken usw. für Deutschland vorzustellen und auf dieser Basis in einen Austausch über Differenzen zwischen den Ländern zu treten: Wo liegen Barrieren im Zugang zum Studium für Personen mit Beeinträchtigung? Wie wird inklusive Bildung im Kontext der Organisation von Schule diskutiert und praktiziert? Wie werden zukünftige Lehrerinnen und Lehrer auf ihren Arbeitsplatz in einem inklusiven Schulsystem vorbereitet?

Abbildung 2: Übersicht der Aktivitäten

	Mo, 16.9.	Di, 17.9.	Mi, 18.9.	Option 1	Do, 19.9.	Option 2	Option 1	Fr, 20.9.	Option 2
Vormittag	Mo, 16.9. Equity, Inclusion and Diversity Center: Dr. Gibor Basri Disabled Student Services: Paul Hippolitus (09:00-15:00; UCB)	Di, 17.9. <i>Welcome-Meeting:</i> Chair and Staff of the Faculty (09:00-11:30; BH 160) The Disability Programs and Resource Center: Todd Higgins (13:00-16:00; SSB 110) <i>Seminar SPED 747:</i> Physical & Health Impairments (16:00-19:00; BH 149)	Mi, 18.9. Universal Design: Ricardo Gomes, Faculty of Design and Industry (10:00-11:30; FA 123) Step to College & Educational Opportunity Program (13:00-15:00; BH 227)	Option 1 Social Conflict & Resolution Class: P. Halligan (09:30-10:50; PSY 207) Universal Design: Patrick Tierney – Parks & Recreation Adaption (14:00-15:00; HSS 307)	Do, 19.9. Stanbridge Academy (private school, autism-spectrum; 10:00-15:00; San Mateo CA)	Option 2 Balboa Highschool: Orientation & Mobility observation (09:30-11:00; San Francisco, CA) Lawton Elementary: TVI observations (12:30-13:30; San Francisco, CA) <i>Meeting:</i> students with impairments (15:00-16:30; LIB 242)	Option 1 Balboa Highschool: Orientation & Mobility observation (09:30-11:00; San Francisco, CA) Lawton Elementary: TVI observations (12:30-13:30; San Francisco, CA) <i>Meeting:</i> students with impairments (15:00-16:30; LIB 242)	Fr, 20.9.	Option 2
Mittag									
Nachmittag									
Abend	Seminar SPED 665: Orientation & Mobility (19:00-22:00; BH 149)				Seminar SPED 726: Mild/Moderate Learning Disability Student Teaching (19:00-22:00; BH 149)				
Gruppe Sehen	Sa, 21.9. <i>Conference:</i> California Orientation & Mobility Services (09:00-17:00; BH 149)	So, 22.9.	Mo, 23.9. <i>Discussion-Meeting:</i> Chair and Staff of the Faculty (9:00-11:30; BH 160) Lighthouse for the Blind (13:00-15:00; Van Ness Av., SF)	Di, 24.9. Lawton Elementary School (09:30-13:00; Lawton St., SF) Balboa High School (14:30-16:00; Cayuga Av., SF)	Mi, 25.9. California Deaf-Blind Services (09:00-11:00; BH 149) Paul K. Longmore Institute on Disability (12:30-14:30; BH 135)	Do, 26.9. Hatlen Center for the Blind (09:30-11:00; San Pablo, CA) Smith Kettlewell Eye Research Institute (12:00-15:00; Fillmore St., SF)	Fr, 27.9. California School for the Blind (09:00-15:00; Fremont, CA)		
Gruppe Lernen	Conference: Autism-spectrum (09:00-16:00; San Mateo, CA)		Discussion-Meeting (9:00-11:30; BH 160) Seminar SPED 770: Mild/Moderate Disabilities (9:00-11:30; HH 667)	College of Alameda (Community College; 08:00-17:00; Alameda, CA)	Sterne School (private Middle/High school; 7:30-15:00; Jackson St., SF)	Skyline (Highschool; 09:00-17:00; Skyline Blvd, Oakland, CA)	Visitacion Valley (Middle School; 08:00-15:00; Raymond Av., SF)		

Legende: Institutionen	University of California Berkeley (UCB)
(konkrete Kooperationspartner)	Department Special Education: Visual Impairment (Sandra Rosen); Mild-Moderate Disabilities (Susan Courrey) Programs for Students with Impairments at San Francisco State University (SFSU) Regular Programs at San Francisco State University (SFSU)

3 Erkenntnisgeleitete Explorationen

Strukturiert nach den theoretisch begründeten Kernbereichen für die Exploration werden im Weiteren (Kapitel 4) normativ-rechtliche Aspekte im Kontext von Diversity beleuchtet. Diese erweitern nebst den bereits umschriebenen Befunden und dargelegten systemischen Logiken den Perspektivwechsel Deutschland-Kalifornien. Mit diesem Zweck wird die Historie der Behindertenrechtsbewegung, das Verständnis von Diversity in der Lehrerbildung und der Lehre an der *SFSU*, die amerikanische Mentalität der Selbstverantwortung sowie die Definition und Rezeption von *learning disability* im US-amerikanischen Bildungssystem thematisiert.

In Kapitel 5 werden aus der Breite der explorierten Handlungsfelder, Problemlagen und Strukturen eine Auswahl von beobachteten Barrieren im Zugang zu Bildung, (baulich/informationstechnologische, sozialräumliche) in der Betreuung (organisatorische, didaktische) und im Verbleib (organisatorisch, finanzielle) während der Studienreise dargelegt. Diese werden abschließend getrennt analysiert; einerseits bezogen auf die allgemeinbildende und berufliche Bildung als Fragen an ein inklusives Bildungssystem (Kapitel 6.2) sowie für eine barrierefreie Bildung an der Hochschule im Sinne von strukturellen Empfehlungen (Kapitel 6.3).

4 Culture of acceptance and recognition of diversity

4.1 Rückblick der Geschichte der Behindertenbewegung in Kalifornien

4.1.1 Exploration

In den Gesprächen, die wir vor Ort zur Thematik führten, wurde immer wieder deutlich, dass für eine reflektierte Betrachtung der Diversity-Konzepte und deren Umsetzung in den USA zunächst ein Rückblick auf die Geschichte der Behindertenbewegung hilfreich ist. Problemzusammenhänge, die die Partizipation beeinträchtigter oder benachteiligter Menschen bedingen, wurden in den USA durch die Bürgerrechtsbewegung ab 1955 öffentlich gemacht. Daraufhin wuchs das öffentliche Bewusstsein für die Problematik der sozialen Ungleichheit in vielseitigen Aspekten (Armut, Minderheiten etc.). In diesem Zuge entwickelte sich in den 1970er Jahren in Kalifornien die Bewegung *disability rights movement*. Dieser Bundesstaat nimmt daher auf internationaler Ebene eine Vorreiterposition in der Thematik der Gleichberechtigung von Menschen mit Behinderungen ein.

Das erste Gesetz gegen die Diskriminierung von Menschen mit Behinderungen wurde als Section 504 des Rehabilitation Act im Jahre 1973 durchgesetzt. Zentrale Punkte des Paragraphen sind Barrierefreiheit und Chancengleichheit hinsichtlich der gleichberechtigten Teilhabe an Aktivitäten. Konkret besagt § 504, dass „keine qualifizierte Person mit einer Behinderung in USA von einem Programm oder einer Aktivität ausgeschlossen oder diskriminiert werden darf, welches finanziell vom Staat unterstützt wird.“⁶ Außerdem sind die Hochschulen seit Inkrafttreten des § 504 dazu verpflichtet, Nachteilsausgleiche und Unterstützungsangebote anzubieten, dafür muss ein sogenanntes *disabled student services team* implementiert werden. Hier

⁶ <http://www.ada.gov/cguide.htm>

arbeitet eine Beauftragte oder ein Beauftragter für die Belange von Studierenden mit Behinderung gemeinsam mit weiterem Fachpersonal (Hermes 2012, S.2). Der *Rehabilitation Act* war somit ein erster wichtiger Schritt in der Geschichte der Bürgerrechtsbewegung von Menschen mit Behinderungen, die ihre Rechte einforderten.

1977 kam es in San Francisco zu öffentlichen Protesten und einer wochenlangen Hausbesetzung des *Health Education Welfare-Building (HEW)*, was zu Arbeiten an der Modifikation des *Rehabilitation Act* von 1973 führte. Jedoch erst Ende der 1980er Jahre unterschrieb der Bundesanwalt (der selbst einen Sohn mit einer körperlichen Behinderung hatte) den Gesetzesentwurf zum *Americans with Disabilities Act (ADA)*. Am 26. Juli 1990 wurde der *ADA* mit einer großen Zeremonie im Weißen Haus von Präsident George H. W. Bush feierlich verabschiedet. Hieran nahmen u. a. auch circa 3.000 Menschen mit Behinderungen teil. Im Rückblick seiner Amtszeit äußerte sich George H. W. Bush zum *ADA* als einen seiner wichtigsten Erfolge. Der *ADA* knüpft hierbei an die Section 504 an und erweitert das Gesetz um die Gleichberechtigung in Bereichen wie Arbeit, Transport und Bildung. Es umfasst sowohl die Dienste von regionalen Behörden als auch privaten Einrichtungen (Hermes 2012).

4.1.2 Fazit: Bürgerrechtsbewegungen wirken sich auch auf pädagogische Bereiche aus

Diese geschichtlichen Ereignisse prägen noch immer das Bewusstsein der Menschen und wirken sich auf die Art der Realisierung von gleichberechtigter Teilhabe aus. Insbesondere Personen mit körperlichen- und Sinnesbeeinträchtigungen sind es gewohnt, für ihre Rechte zu kämpfen. Deutlich wurde diese Haltung insbesondere im Austausch mit der Leiterin des *Paul K. Longmore Institutes on Disability*: Frau Kudlick. Betont wurde von ihr, dass Regelungen zur Verbesserung der Zugänglichkeit vielen Menschen helfen, ergo, nicht nur Menschen mit Behinderung. Veranschaulicht hat Frau Kudlick dies am Beispiel der abgesenkten Bordsteine - aus dem Bereich der baulichen Zugänglichkeit - die ursprünglich für körperlich beeinträchtigte Personen gebaut wurden und nun auch von Personen mit Koffern, Kinderwägen und Fahrrädern gerne genutzt werden. Auch in der US-amerikanischen Literatur werden Ansätze baulicher Barrierefreiheit auf pädagogische Konzepte übertragen (Ben-Moshe et al. 2007).

4.2 Diversity in der Lehrerbildung und Lehre an der SFSU

4.2.1 Exploration

Der Lehrerberuf hat sich in den vergangenen Jahren stark verändert. Die zunehmende Heterogenität in den Schulen stellt die gegenwärtige und zukünftige Lehrerschaft vor neuen Herausforderungen, sodass die Fähigkeiten und Kenntnisse der Lehrpersonen vertieft und erweitert werden müssen. Schätzungen zufolge gibt es in den Vereinigten Staaten jährlich 200.000 freie Stellen, die mit hochqualifizierten Lehrkräften besetzt werden sollen. Dem entgegenwirkend sind jedoch die aktuellen Lehramtsstudiengänge unzureichend ausgestattet, um die gegenwärtigen und zukünftigen Lehrkräfte auf diese Heterogenität vorzubereiten:

The U.S. lacks a common vision of how to prepare teachers to meet today's new realities, leading to the rise of divergent and opposing approaches to reform (Levine 2006, S.11).

So ist die Lehrerausbildung häufig das Thema kontroverser Diskussionen. Pädagoginnen und Pädagogen haben in grundlegenden Punkten oft unterschiedliche Ansichten als Politikerinnen und Politiker, wie z. B. bei der Frage nach dem Zeitpunkt und dem Ort der Ausbildung. Die eine Seite behauptet, dass das Lehrersein eine Profession sei, die eine tiefgründige Ausbildung und Vermittlung theoretischen Wissens voraussetzt, bevor diese in der Praxis umgesetzt werden können. Um die Qualität der Lehrpersonen zu verbessern, werden höhere Standards für den Eintritt in den Lehrerberuf sowie Qualifizierungstests für Lehrkräfte in den Bereichen Pädagogik, in den Grundfertigkeiten sowie dem Fachwissen eingeführt. Auf der anderen Seite wird der Beruf der Lehrerin bzw. des Lehrers als Handwerk angesehen – eine Arbeit, die hauptsächlich in der Praxis erlernt wird. Das hat in vielen Staaten dazu geführt, dass die Anforderungskriterien für den beruflichen Einstieg neu reguliert wurden. Heutzutage haben 47 Staaten und der *District of Columbia* Alternativprogramme entwickelt, die einen unkomplizierten und raschen (Quer-)Einstieg ermöglichen sollen und somit die Universitätsprogramme zurückstellen. Diese Alternativprogramme unterstützend positionierte die Regierung im landesweiten Gesetz „*No Child Left Behind*“ (NCLB), dass sich hoch qualifizierte Lehrpersonen durch fundamentiertes Fachwissen auszeichnen, dies aber ohne die Notwendigkeit, Universitätskurse besucht zu haben (vgl. Levine 2006).

In der Praxis und in der Studiengangsorganisation wird in Kalifornien zwischen drei verschiedenen Lehrämtern unterschieden. Diese sind die Tätigkeit an Grundschulen – *Elementary Teaching (Multiple Subject)*⁷ –, an weiterführenden Schulen – *Secondary Teaching (Single Subject)*⁸ – und im Bereich der Sonderpädagogik – *Special Education*⁹. Für die Zulassung als Lehrkraft gibt es von der Regierung in Kalifornien Auflagen. Diese sind bei den verschiedenen Lehrämtern sehr ähnlich und reichen vom Nachweis eines abgeschlossenen akademischen Studiums über ein Lehrertraining bis hin zu zwei bestandenen Fähigkeiten-Tests. Die staatlichen Stellen geben hierfür zunächst die Beantragung einer fünf Jahre gültigen vorläufigen Zulassung vor. Nach Ablauf dieser vorläufigen Zulassung und dem Besuch eines spezifischen Kurses kann eine volle Zulassung durch die Teilnahme an einem Programm erworben werden¹⁰.

An der SFSU kann der berufsorientierende *Master of Education in Elementary Education / Secondary Education* erworben werden. Zudem wird ein Master in *Special Education* angeboten. Innerhalb der Exkursion an der SFSU lernten wir den Studiengang *Special Education* kennen. Inhaltlich besteht das Studium aus vier verschiedenen Modulen. Es gibt ein Modul, welches Kernseminare für alle Förderschwerpunkte gemeinsam anbietet. Weiterhin gibt es ein Modul im Förderschwerpunkt sowie ein drittes Modul, welches ein Vertiefungsmodul im Schwerpunkt ist. Schließlich gibt es noch das Abschlussmodul, das eine Prüfung beinhaltet¹¹.

Zur Auswahl stehen acht verschiedene Förderschwerpunkte, zu denen wir jeweils Angehörige und Themen des Fachbereichs kennenlernten: *“guide-dog mobility, early childhood,*

⁷ Commission on the teachers credentialing (2010)

⁸ Commission on the teachers credentialing (2010)

⁹ Commission on the teachers credentialing (2010)

¹⁰ <http://www.ctc.ca.gov/credentials/leaflets/cl561c.pdf>

¹¹ <http://www.sfsu.edu/~spedcd/macoursrqr.html>

*mild/moderate disabilities, moderate/severe disabilities, orientation and mobility, physical and health impairments and visual impairments*¹².” Im Bereich Orientierung und Mobilität, Sehhinderung und Lernbehinderung hatten wir im Verlauf der Exkursion zudem die Chance, einige der Lehrveranstaltungen der Lehrerbildung vertieft kennenzulernen: In dem dreistündigen universitären Seminar *Beginning Orientation and Mobility* am 16.09.2013 vermittelte die Dozentin den sehr altersheterogenen Studierenden vor allem die Strategie des Treppensteigens mit sehender Begleitung. Die Lehrereinheit begann zunächst mit der Wiederholung von Schlüsselwörtern, welche das Treppensteigen strukturieren. Anschließend sollte diese Vorgehensweise in einer 1:1-Situation trainiert werden. Begleitet wurde dieses durch erfahrene Studierende und Mobilitäts- und Orientierungstrainerinnen und -trainer. Die Studierenden aus höheren Semestern sollten durch die Begleitung erste Erfahrungen bei der Weitergabe von Wissen sammeln und bekamen für den Kurs ebenfalls Leistungspunkte.

Die Teilhabe an universitären Lehrveranstaltungen von Menschen mit einer Behinderung lässt sich aus fast allen besuchten Seminaren und Vorlesungen bestätigen. In dem skizzierten Kurs wendete so ein blinder Student die Technik der sehenden Begleitung bei einem Mitstudenten an und war auch bei der mündlichen Besprechung der Schlüsselwörter aktiv (Auffällig war jedoch, dass für blinde und sehbehinderte Menschen zum Teil die nötigen Großkopien bzw. Informationen in Braille und andere Hilfsmittel fehlten. Außenstehend kann hier jedoch nicht entschieden werden, ob dies von den einzelnen Studierenden so gewollt war oder ob hier keine Unterstützung möglich war.). Als typisch an der *SFSU* im Fachbereich *Special Education* scheint zudem die kleinschrittige und praxisorientierte Lehrweise zu sein. Diese beobachteten wir in fast allen Lehrveranstaltungen.

Eine weitere für uns interessante Fragestellung ist die Vorbereitung der angehenden Lehrerschaft auf die Thematik der inklusiven Bildung. Dieser Bereich wurde im Gespräch mit den Fachbereichsmitgliedern der Sonderpädagogik an der *SFSU* thematisiert. Dort stellte sich heraus, dass alle Lehramtsstudierenden einen Pflichtkurs zu Inklusion belegen müssen, dieser aber mit einem Umfang von 3 Units eher als Sensibilisierungsmaßnahme einzuordnen ist. Weitere Kurse zu Diversity im Klassenraum werden als Wahlpflichtfächer angeboten. Darüber hinaus wird ein Minor (18 Units) im Bereich Special Education angeboten, der einen tieferen Einblick in die Thematik Behinderung und Gesellschaft ermöglicht und indem auch das Thema inklusive Lernumgebungen berücksichtigt wird. Dieser wird unabhängig der Lehrerbildung angeboten und in der Regel von Bachelorstudierenden belegt. Insgesamt bekamen wir den Eindruck, dass die Verankerung des Themas Inklusion im allgemeinen Lehramt –ähnlich wie in Deutschland – nur eine marginale Rolle spielt und daher ausgebaut werden sollte.

4.2.2 Fazit: Inklusion benötigt eine hochqualifizierte Ausbildung

Die USA kennen gleichermaßen eine Staaten- bzw. Bundeslandhoheit bei Bildungsentscheidungen, die wiederum ebenfalls zu einer heterogenen Bildungslandschaft führt. Im Vergleich zur Lehrerausbildung in Deutschland sind dennoch deutliche Differenzen erkennbar. Neben den nahezu rein auf die Praxis ausgerichteten Seminaren sind die geringen Zulassungskriterien

¹² <http://coe.sfsu.edu/sped/master-degrees-ma-ms>

für Lehrerinnen und Lehrer eine zentrale Erkenntnis. Es bleibt unklar, ob das Lehramtsstudium neben den weiteren Zugängen zum Lehrberuf an Schulen in den USA generell zur notwendigen Professionsqualität beiträgt.

Die Begegnungen und Äußerungen an den *Universities* vermittelten uns zumindest ein nachdenkliches Bild. Dieser Eindruck verstärkte sich in der Mehrheit der zahlreichen Hospitationsstunden an verschiedenen Schulen in San Francisco siehe Kapitel 5.3.1 sowie 5.4.1 (b) und (c). Es manifestierte sich die Einschätzung, dass die unterschiedliche Lehrerausbildung und -zulassung eher einen negativen Einfluss auf die Unterrichtsqualität an den Schulen hat.

4.3 Umgang mit der eigenen Behinderung im Spannungsfeld der amerikanischen Mentalität

4.3.1 Exploration

Obleich klischeehaft, so begegnete uns jedoch beinahe alltäglich an den Institutionen des Bildungssystems ein US-amerikanischer Grundsatz: „Vom Tellerwäscher zum Millionär“, respektive, „Wenn du nur willst, dann schaffst du alles!“. Ein beobachteter Extremfall war, als eine Lehrperson in ihrer Unterrichtsstunde jeden Fehler eines Schülers oder einer Schülerin mit der immerwährend gleichen Ansage á la „Du kannst es. Jeder kann es. Du wirst es auch lernen. Ich glaub an dich!“ kommentierte; und dies ohne je auf die inhaltliche Ebene der Problematik einzugehen. Eine vergleichbare Mutation zum, provokant formuliert, „Motivationspapst“ im Sinne von „10 Schritte zum Erfolg“ erlebten wir in einer halbstündigen Yoga-Entspannungssequenz, wobei der unterrichtende Lehrer keine fünf Sekunden schwieg.

Nach außen ein ausgeprägtes Selbstbewusstsein darzustellen, ist folgerichtig zentral im zwischenmenschlichen Kontakt in den USA. Dieser Eindruck bekräftigte sich gleichermaßen während den Begegnungen mit diversen Studierenden mit Behinderung in Seminaren und arrangierten Treffen. Unabhängig der Art der Beeinträchtigung „kokettierten“ sich die Studierenden beinahe; nach dem Namen erwähnten sie zugleich ihre jeweilige Beeinträchtigung.

Dies mag auch den Hintergrund der Etablierung einer Selbsthilfevertretung Studierender – *Disabled Student Association*¹³ – mit Behinderung an der *SFSU* bilden. Eindrücklich war einerseits das selbstverständliche Nebeneinander verschiedener Beeinträchtigungen. Nicht im Sinne einer Konkurrenz war eine Kategorisierung in sichtbare und nicht-sichtbare Behinderungen omnipräsent, und dies wohl begründet aufgrund der unterschiedlichen Praxis in der Anerkennung und Bereitstellung von Unterstützungsleistungen seitens der Universität. Andererseits nahm dieses Forum nebst einer Ventil-Funktion die einer zentralen Ergänzung zu den universitären Diensten ein: rechtliche Beratung und Advokat auf der Verwaltungsebene.

Im Gegensatz dazu wurden wir bereits am ersten Tag an der *UCB* auf eine weitere gesellschaftliche Selbstverständlichkeit in den USA eingestimmt. Während die Teilhabe an Bildung ein hohes Gut darstellt und möglichst viele Barrieren im Zugang abgebaut bzw. verhindert werden sollen, folgt der Lebensbereich Arbeit einer anderen Logik. Laut dem Mitarbeiter Paul Hippolitus der *Disabled Student Services* wird von den Absolventen mit Behinderung in Berkeley meist nicht erwartet, dass sie danach einer Arbeit nachgehen. Hierbei ist jedoch zu beachten, dass

¹³ http://www.sfsu.edu/~dprc/scholarship/student_association.html

diesbezüglich die Bedingungen zwischen Personen mit einer Sehbehinderung und einer Lernbehinderung prägnant variieren: Während blinde oder sehbehinderte Absolventen mit besten Bildungszertifikaten häufig auf dem Arbeitsmarkt nicht präsent zu sein haben, bzw., nicht berücksichtigt werden, wird den jungen Erwachsenen mit einer Lernbehinderung die Erwartung widergespiegelt, dass sie zumindest in Arbeit gelangen sollen; im Idealfall über den klassischen Bildungsweg via *Colleges* bzw. *Universities*. Diese Diskrepanz drückt sich darin aus, dass eine *learning disability* im Bereich Berufstätigkeit nach offizieller Definition des *United States Department of Labour* keine Behinderung darstellt¹⁴.

Bei blinden oder sehbehinderten jungen Universitätsabsolventen und –absolventinnen, so die Information, wirken sich die skizzierte gesellschaftliche Erwartung bzw. die Bedingungen des Arbeitsmarktes häufig auf das Selbstbild aus. So stagniert die Quote der erwerbstätigen Personen mit Behinderung seit 1970 in den USA nahezu und dies im Widerspruch zum formalen Bildungserfolg. Die Quote liegt aktuell in der Altersgruppe von 16 bis 64 Jahren bei 32,3 Prozent und somit nicht einmal halb so hoch wie bei der Vergleichsgruppe ohne Behinderung (76,6 Prozent¹⁵).

4.3.2 Fazit: Reduktion von Barrieren auf Selbstverantwortung

Statements wie „Ich bin (lern-)behindert.“ anstelle von z. B. „Ich werde behindert.“ verlagern die Behinderung in das Individuum. Hieraus ergibt sich, dass jeder für sich selbst und für seine Behinderung verantwortlich ist. Bei Kindern wird die Verantwortung auf die Eltern übertragen. Aus diesem gesellschaftlichen Selbstverständnis resultiert, dass Personen mit Behinderung gleichermaßen angehalten sind, sich nach außen stets selbstbewusst und problemlösungsorientiert zu präsentieren. Verstärkt wird diese Tendenz durch die an möglichst vielen Stellen im Bildungssystem aufzufindende Öffnung bzw. eines *barrier free access*. Dies verkörpert: „Jeder kann es schaffen, wenn er oder sie nur will. Du musst nur selbstbewusst sein und du wirst sehen, du kannst ‚trotz‘ deiner Behinderung alles erreichen, was du willst!“ Obgleich dieses Credo allgegenwärtig ist und vielerorts unhinterfragt gelebt wird, so drängte sich aus einigen hospitierten Unterrichtsstunden in einer systemtheoretischen Denkart der Differenz eine besorgniserregende Konsequenz auf: „Wenn du nicht alles erreicht hast, so bist du, und nur du, selbst schuld!“. Insbesondere für den Lebensbereich Arbeit manifestieren sich Widersprüche, die von den Betroffenen bearbeitet werden müssen.

4.4 Anerkennung und Stigmatisierung einer *learning disability*

4.4.1 Exploration

Aus der theoretischen Auseinandersetzung in der Vorbereitung der Studienreise ging hervor, dass zum einen Diversity-Konzepte an US-amerikanischen Hochschulen u. a. *learning disability* miteinschließen und junge Erwachsene mit dieser Beeinträchtigung zu den zahlenmäßig größten Gruppen unter den Studierenden mit Behinderung zählen. Zum anderen ergab sich die offene Frage, welche Definitionen bzw. Rezeptionen diese Beeinträchtigung sodann markieren. Da uns während des Aufenthalts in Kalifornien jedoch verschiedene Begriffsdeutungen und -

¹⁴ <http://www.bls.gov/news.release/disabl.tn.htm>

¹⁵ <http://www.bls.gov/news.release/disabl.a.htm>

verwendungen begegneten, wird im Weiteren explizit auf diese Thematik eingegangen. Dies erfolgt (a) im Kontext der Lehrerausbildung am Beispiel der SFSU, (b) auf der Basis von initiierten Diskussionen in mehreren Seminaren bzw. Treffen und (c) aus den Gesprächen und Beobachtungen in den besuchten Einrichtungen.

(a) Der Sonderpädagogikstudiengang an der von uns besuchten SFSU trennt zwischen den Fachrichtungen *mild/moderate* und *moderate/severe learning disability*¹⁶. Recherchen nach der Exkursion ergaben, dass diese Unterteilung bzw. in *mild/moderate* und *severe* an anderen Hochschulen¹⁷ gängig ist.

(b) An der SFSU nahmen wir an einigen Seminaren teil, in denen Definitionen und Perspektiven von bzw. auf *learning disability* thematisiert wurden, oder von uns zur Diskussion gestellt wurden. Es kristallisierte sich für uns die folgende Beschreibung hinter den Schweregraden heraus: Eine *learning disability* mit der Bezeichnung *mild/moderate* gilt als eher geringe Einschränkung, als Lernbeeinträchtigung bzw. als Lernschwierigkeiten. *Mild/moderate* Formen der Lernbehinderung umfassen u. a. Legasthenie und Dyskalkulie, emotionale und soziale Beeinträchtigungen, Aufmerksamkeitsdefizite, Sprach- und Kommunikations-beeinträchtigungen, leichte Formen von Autismus, leichte gesundheitliche Einschränkungen, aber auch leichte psychische und physische Beeinträchtigungen. Jugendliche und Erwachsene mit diesem Grad einer *learning disability* können ihren Alltag selbstständig meistern. Kinder können z. B. selbst ihre Körperhygiene, den Weg zur Schule oder die Schulunterlagen organisieren. Selbst Personen, die nicht Englisch als Muttersprache sprechen, werden zu der Kategorie der *mild/moderate learning disability* gezählt:

*Most mild/moderate students have learning disabilities, communication disorders, or emotional and behavioral disorders. Some students may have intellectual disabilities, high-functioning autism, or disabilities caused by traumatic brain injury*¹⁸.

Im Gegensatz dazu beschreibt die Einstufung *moderate/severe* bzw. *severe* einen höheren Grad und entspricht folglich eher eine Lernbehinderung im deutschen Sinne. Bei einer *moderate/severe* bzw. *severe learning disability* handelt es sich um schwere(re) intellektuelle Beeinträchtigungen, schwere(re) gesundheitliche Einschränkungen sowie psychische und physische Beeinträchtigungen und schwere(re) Formen von Autismus.

*“Most mild/moderate students have learning disabilities, communication disorders, or emotional and behavioral disorders. Some students may have intellectual disabilities, high-functioning autism, or disabilities caused by traumatic brain injury. [...] These students may have intellectual disabilities, autism, other health impairments, multiple disabilities, or severe effects of traumatic brain injuries. [...] students whose difficulties require functional academics and life skills instruction (e.g., communication, social behavior, and daily living activities)”*¹⁶.

Diese Einschätzung des Schweregrades hat wiederum keine Bedeutung im Rahmen des Verfahrens zur Feststellung von Nachteilsausgleichen an der SFSU. Dieses sieht jedoch vor, dass eine *learning disability* vom Betroffenen selbst nachgewiesen werden muss, z. B. – wie bereits im

¹⁶ <http://www.sfsu.edu/~spedcd/hndbksfms.html>

¹⁷ <http://education.byu.edu/cpse/postbac/description.html>

¹⁸ Individual Education Program: <http://specialed.about.com/od/specialedacronyms/g/iep.htm>

Vorfeld recherchiert – durch (kostspielige) externe Gutachten von Ärztinnen, Ärzten, Psychologinnen und Psychologen. Das besuchte *Community College* akzeptiert zumindest eine schulische Bescheinigung.

(c) Insgesamt gibt es laut Statistik in den USA 6,5 Millionen Kinder und Jugendliche mit einer diagnostizierten Art von *learning disability*. Im Schulsystem basiert jedoch nur die Diagnostik (eines Grades) der *learning disability* einer medizinisch-psychologischen Logik und Kompetenz. Sie werden z. B. durch Schulpsychologinnen und -psychologen oder von privaten Ärztinnen und Ärzten bzw. Psychologinnen und Psychologen festgestellt. Für den Schulalltag rückt dagegen zum einen die Festschreibung eines *Individual Education Plan* (IEP) und das Dichotom *high-functional/non-high-functional* in den Mittelpunkt; sie beeinflussen maßgeblich schulorganisatorische und pädagogische Maßnahmen und Regelungen. Insbesondere an den Privatschulen erfuhren, dass der Begriff *learning disability* von einigen Eltern negativ konnotiert wird; eine bevorzugte Bezeichnung ist *learning differences*.

Mit einem IEP werden die speziellen Bedürfnisse des Schülers oder der Schülerin, die schulischen Ziele samt Methoden und Maßnahmen, um diese Ziele zu erreichen, ergründet, benannt und dokumentiert. Die Festschreibung erfolgt schulintern durch das sogenannte *Special Education Team*, dem Lehrpersonen, Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen, Therapeutinnen und Therapeuten und Eltern¹⁶ angehören. Eltern haben in dem Verfahren sowohl das Recht, ein Gutachten bzw. die Initiierung eines IEP abzulehnen, als auch ein Gutachten in Auftrag zu geben. In der Regel erfolgt die Beschreibung der Ausgangslage durch standardisierte Testverfahren und Gespräche, mit denen zudem gemeinsam nach Wegen gesucht wird, um dem Schüler oder der Schülerin einen Zugang zum Unterricht zu ermöglichen. Mit diesem Zweck wird in einem IEP dokumentiert, welche spezielle Barriere – z. B. einen durch die spezielle Beeinträchtigung im Zusammenhang stehende erschwerte Teilhabe am Regelunterricht – in der geplanten Förderung fokussiert wird. In Kalifornien ist vorgegeben, dass sich die Zielsetzungen in den IEPs an den Standards und Richtlinien des *Common Core* zu orientieren haben – und dies, obgleich aus dieser nationalen Neuregulierung von Bildungsstandards keine spezifischen Verfahren hervorgingen. Oder in anderen Worten, mit einem IEP geht nicht zwangsläufig eine zieldifferente Beschulung einher. Von zentraler Bedeutung ist, dass die Bestandteile, ergo, die fortschreitende Diagnostik, die Dokumentation der Planung, Reflexion und Evaluation der getroffenen Maßnahmen im Zweifelsfall einer juristischen Überprüfung standhalten, denn sie formieren letztlich einen Rechtsanspruch¹⁶. Aus diesem Grund werden die Art der Unterstützung und der Ressourcen sowie die Ziele mittels messbar formuliert.

Ein IEP ist folglich ein festgeschriebenes pädagogisches Verfahren, welches sich maßgeblich von der medizinisch-psychologischen Diagnostik einer *learning disability* unterscheidet. Es ist naheliegend, dass die Personengruppen sich unterscheiden. Organisatorische, bzw. fiskalische Gründe tragen zudem zu der Diskrepanz bei. Es gibt eine vom jeweiligen Bundesstaat festgesetzte maximale Anzahl von Schülerinnen und Schülern mit IEPs. Die Höhe dieser Grenze – man kennt dies aus Deutschland – wird in den Bundesstaaten unterschiedlich interpretiert und dient der Kontrolle finanzieller Ressourcen, die durch IEPs ansteigen. Es gibt eine Pauschale, die jede Schule für diese Schülerinnen und Schüler zur Deckung der erhöhten Betreuungskosten erhalten.

In der Schulpraxis erfährt zudem, anstelle der Schweregrade, die Unterscheidung Relevanz, ob eine Schülerin oder ein Schüler mit *IEP* der Zugang zu den Unterrichtsinhalten erschwert (*high-functional*) oder verwehrt (*non-high-functional*) ist. Diese Relevanz zeigt sich eindrücklich an der Art der Beschulung. So kann ein Großteil der *high-functional* Schülerinnen und Schüler ungeachtet des Grades ihrer *learning disability* am Regelunterricht mit seinen Standards teilnehmen. Es sind zugleich diejenigen Schülerinnen und Schüler, die im Zuge der schulischen Inklusion zunehmend an Regelschulen unterrichtet werden sollen. Gegenwärtig ist dies jedoch noch nicht flächendeckend in Kalifornien umgesetzt. Die Tendenz aber konnten wir an den besuchten Schulen beobachten, respektive, sie wurden uns einhellig mit einer Ausnahme bestätigt: Schülerinnen und Schüler mit massiven Schwierigkeiten im Bereich der sozial-emotionalen Entwicklung.

Werden die Beeinträchtigungen einer *IEP*-Schülerin oder eines *IEP*-Schülers als derart gravierend eingeschätzt, dass die für den Jahrgang üblichen Unterrichtsinhalte nicht angemessen sind und die entsprechende Klassenziele nicht erreicht werden, sind verschiedene komplementäre Beschulungsformen vorgesehen. Eine Variante sieht vor, dass täglich mehrere Stunden sonderpädagogische Förderung – *Special Day Class Circumstance* –, eine zweite, dass nur der Unterricht in den Kernfächern – *Special Day Class* – in einer speziellen Förderklasse angeboten wird. Zudem wird für die *non-high-functional* Schülerinnen und Schüler neben diesen Sonderklassen an Regelschulen auch öffentliche bzw. private Sonderschulen vorgehalten – *Special Day Schools*. Uns wurde auch von Bestrebungen des gemeinsamen Unterrichts mit diesen Schülerinnen und Schülern berichtet, dies jedoch weitaus vager.

Eine geschilderte Ursache der schulischen Inklusion in zwei Geschwindigkeiten liegt u. a. im zentralen Bundesgesetz *No Child Left Behind Act* begründet; die Teilnahme ist zwar freiwillig, ermöglicht aber der Schule erst bundesstaatliche Förderungen für z. B. Schulmensen. Ein Element ist, dass sich die Schulen einem Wettbewerb aussetzen. Die entsprechenden Vergleichstests ihrer Schülerinnen und Schüler haben folglich eine hohe Relevanz für die Schule. Hierbei gibt es die Regelung, dass lediglich die schlechtesten 1% der Ergebnisse unberücksichtigt bleiben, einhergehend mit der aufkommenden Auseinandersetzung im Zuge der schulischen Inklusion, wie viele *non-high-functional* Schülerinnen und Schülern sich die Schule erlauben kann. Diese Problematik, die durchaus auch für die *high-functional students* Gültigkeit besitzt, kann an einer grotesken Aussage an einer der besuchten Schulen bekräftigt werden: „Diese Schülerinnen und Schüler sind an den Testtagen krank!“.

Gleichermaßen Abstand von der Unterteilung einer *learning disability* in Schweregrade nimmt die Empfehlung des *California Community Colleges Chancellor's Office*. Für die nicht-hochschulische berufliche Ebene des kalifornischen Bildungssystems liegt seit 1996 ein dreiteiliges Dokument der Konzeption des *Learning Disabilities Eligibility Model* vor. Darin wird in Übereinstimmung mit den staatlichen und bundesstaatlichen Gesetzgebungen Lernbehinderung wie folgt definiert; dieses Dokument liefert zusätzlich sechs Beurteilungs- bzw. Diagnose-schritte, um einer Person einen entsprechenden Status *learning disability* zu attestieren:

Learning disability is defined as a persistent condition of presumed neurological dysfunction which may exist with other disabling conditions. This dysfunction continues despite instruction in standard classroom situations. To be categorized as learning disabled a student must exhibit:

- [...] *Average intellectual ability*
- *Severe processing deficit(s)*
- *Severe attitude-achievement discrepancy(ies); and*
- *Measured achievement in an instructional or employment setting.*

Das *College of Alameda*¹⁹, eines von vier *Community Colleges* in Peralta, im Stadtgebiet von Oakland, hat die Definition von *learning disability* der *California Community Colleges Chancellor's Office* übernommen. Auf ihrem aktuellen Flyer, auf den bei unserem Besuch verwiesen wurde, ist eine verkürzte Fassung der besagten Definition abgedruckt. Auf das Angebot dieser Schule wird detaillierter in Kapitel 5.2.1 eingegangen.

4.4.2 Fazit: *Learning disability als nicht primär schulische Kategorie*

Die hier dargelegten Definitionen einer *learning disability* ähneln einerseits in vielen Bereichen der Beurteilung und Auslegung der ICD-10 bzw. DSM-IV, folglich rein dem medizinischen Paradigma gemäß der deutschen Diskussion des Lernbehinderungsbegriffs (DMDI 2013; Kretschmann 2007; Werning/Lütje-Klose 2006). Beide internationalen, medizinisch-psychologischen Kataloge bezeichnen diverse Entwicklungsstörungsbilder, die an die gegebenen Symptombeschreibungen der Schweregrade einer *learning disability* erinnern. Andererseits sind die Störungsbilder in diesen Katalogen spezifischer als es die Unterkategorien *mild/moderate* und *moderate/severe* bzw. *severe* zulassen. Unabhängig der unterschiedlichen Begriffsauslegungen fehlt gänzlich die Berücksichtigung von Umwelt- und systemischen Faktoren, insbesondere die einer sozio-kulturelle Benachteiligung (Koch 2007). Es verwundert daher wenig, dass eine sozio-ökonomische Benachteiligung in Kalifornien zwar anderweitig z.T. thematisiert wurde, jedoch nie unter dem Stichpunkt Diversity.

Andererseits konnten wir den Charme einer nicht primär bzw. ausschließlich schulisch festgestellten Beeinträchtigung feststellen. Während in Deutschland eine Lernbehinderung nur für die Schulzeit und maximal in der Arbeitsförderung im Dualen System (SGB III) eine Größe für Nachteilsausgleiche darstellt, die meist mit formal geringen und daher gesellschaftlich gering geschätzten Bildungswegen (Förderschule, BVJ, außerbetriebliche Ausbildung) in Verbindung gebracht werden, handelt es sich in den USA um jene medizinisch-psychologische Beeinträchtigung, die nicht nur für diesen eingegrenzten Bereich des Lebenslaufes rechtlich tragfähig ist. In Deutschland ist gesondert eine Behinderung in den Versorgungsämtern zu beantragen, die wiederum nicht in der Schule anerkannt wird, aber ggf. Leistungen des SGB in Abhängigkeit des Grades eröffnet.

Wenn auch für uns überraschend, wie bereits dargelegt, so begegneten uns mehrfach Studierende mit einer *learning disability* beinahe offensiv mit ihrer Beeinträchtigung; sie sehen primär die Möglichkeiten, die sich durch Nachteilsausgleiche für sie ergeben: Sie erhalten z. B. Technik zur Verfügung gestellt, die ihnen ermöglicht, ihre Aufmerksamkeit nicht alleinig auf das Mitschreiben fokussieren zu müssen. Weitere Nachteilsausgleiche können zusätzliche Zeit bei Tests oder eine generelle Lernunterstützung sein. Insgesamt verhärtete sich der Eindruck, dass diese Studierenden eine Akzeptanz erfahren und nicht als „dumm“ stigmatisiert werden. Obgleich die extern festgestellte *learning disability* nicht automatisch von den *Universities* an-

¹⁹ <http://alameda.peralta.edu/>

erkannt wird, so zeigen sich an dieser Stelle eindeutige Systemdifferenzen, die zu einer Verringerung mancher Barriere per se beitragen: eine geringer abwertende Anerkennung einer Lernbehinderung im gesamten Lebenslauf.

Kritisch bleibt anzumerken, dass im allgemeinbildenden Level des Bildungssystems entsprechende Gutachten durch eigene Schulpsychologinnen und -psychologen sowie und Ärztinnen und Ärzten kostenlos beauftragt werden können, im berufsbildenden Level dagegen ein finanzielles und administratives Engagement der Betroffenen vorausgesetzt wird. Hinzu kommt, dass die möglichen Nachteilsausgleiche zwischen *Colleges* und *Universities* stark variieren: Die finanziellen Ressourcen erschienen an den *Colleges* deutlich geringer, sodass die an der *SFSU* gängigen technischen Hilfsmittel wie z. B. Smart-Pens oder spezifische Textvorleseprogramme nicht zur Verfügung gestellt werden können. In den *technical-vocational-courses* (berufsqualifizierende Kurse) ist noch nicht einmal eine Verlängerung der Prüfungszeiten möglich.

5 Accessibility

5.1 Bauliche/Informations-technologische Barrieren im Zugang zu Bildung (*Susanne Peschke*)

5.1.1 Exploration

Der Umgang mit Behinderung in Kalifornien ist im Vergleich zu Deutschland auf den ersten Blick anders. Dies fällt vor allem im öffentlichen Raum und in staatlichen Einrichtungen auf. Wie bereits erwähnt, sind in besuchten Städten die meisten Bordsteine abgesenkt. Zusätzlich kündigen vielerorts Bodenindikatoren die Straßen an. Bei größeren Kreuzungen existieren außerdem akustische Signale, die ein sicheres Überqueren für blinde und hochgradig sehbehinderte Menschen ermöglichen. Eine einheitliche Gestaltung der Signale gibt es allerdings nicht; einige gaben Töne und andere Aufforderungen wie „Wait“ oder „Go“. Positiv ist uns aufgefallen, dass diese nicht erst aktiviert werden müssen. Im öffentlichen Nahverkehr beobachteten wir viele taktile Orientierungshilfen.

Ebenfalls in allen öffentlich zugänglichen Gebäuden waren Rampen und Fahrstühle vorhanden. Eine weitere Besonderheit ist, dass in Fahrstühlen auf der Ebene des Ausgangs neben der Ziffer ein taktil wahrnehmbarer Stern ist, sodass sich einerseits blinde und sehbehinderte Menschen orientieren können, andererseits auch Personen, die die US-amerikanische Schriftsprache nicht beherrschen. Häufig wurden in den Fahrstühlen zusätzlich die Etagen auditiv angekündigt. Vielerorts sind Räume zudem mit Braillebeschriftung gekennzeichnet sowie Lagepläne taktil aufbereitet, so z. B. an der *SFSU*. Hier wurden in einem Projekt des Departments Design von Studierenden akustische Signale auf dem Campus installiert, um blinden Personen die Orientierung zu erleichtern.

Wir haben während der Studienreise auch die Möglichkeit bekommen, das *Smith-Kettlewell Eye Research Institute* zu besuchen. Es handelt sich hierbei um ein Forschungszentrum, in dem zur Thematik des Sehens sowie zu Techniken zur Steigerung der Mobilität und Selbstständigkeit von blinden und sehbehinderten Menschen geforscht wird. Aktuell gibt es Modellversuche zur Orientierung in Gebäuden mit Hilfe von Smartphones und Infrarot-Anlagen. Hierbei besitzt die blinde Person einen Empfänger und das Gebäude ist mit Infrarot-Sendern ausgestattet. Die Sender können unterschiedliche Informationen an den Empfänger senden, wie beispielsweise Raumnummern, Notausgänge und Toiletten.

Im Bereich der Hochschulen wurde deutlich, dass der Ansatz der Herstellung von Barrierefreiheit neben der baulichen Ebene auch im Bereich Zugang zu Informationen umgesetzt wird. Dies ist ein wichtiger Aspekt für blinde und sehbehinderte Menschen. An der *SFSU* gibt es ein sogenanntes *ACCESS-Team* (3 Vollzeitstellen), welches im *Disability Programs and Resource Center* angesiedelt ist. Dies ist dafür zuständig zu überprüfen, ob sowohl die Internetseiten der Universität, als auch sämtliche Formulare und eingesetzte Software barrierefrei gestaltet werden. Hervorzuheben ist hier, dass die Zugänglichkeit unabhängig von den individuellen Bedarfen gestaltet wird. Es wird also von Anfang an darauf geachtet, dass alle Informationen beispielsweise *Screenreader* kompatibel sind. Dies führt dazu, dass bei nicht zugänglicher Software die betroffenen Firmen auf das Problem hingewiesen werden und im Ernstfall die Hochschule

Software-Anbieter wechselt. Somit werden auch die Firmen auf die Problematik aufmerksam und zum Handeln angeregt, da sie in der Regel die *SFSU* als Großkunden nicht verlieren möchten.

Auch für Personen, die auf Gebärdensprach- oder Schriftdolmetscherinnen und -dolmetscher angewiesen sind, um an Veranstaltungen chancengleich partizipieren zu können, wird der Ansatz der unabhängig von individuellen Bedarfen organisierten Barrierefreiheit vertreten. Wenn eine hochschulöffentliche Veranstaltung stattfindet, ist die verantwortliche Institution dazu verpflichtet, Dolmetscherinnen oder Dolmetscher bereitzustellen. Eine weitere Gruppe, die oft auf Barrieren im Bereich Informationen stoßen, sind Menschen mit einer anderen Muttersprache. Hier ist hervorzuheben, dass viele Dokumente in mehreren Sprachen angeboten werden. Informationen werden neben Englisch, häufig auch auf Spanisch und Chinesisch dargeboten.

Ein weiterer wichtiger Aspekt zur Umsetzung spezifischer Barrierefreiheit ist die Verankerung der Thematik in den jeweiligen Studiengängen. An der *SFSU* hatten wir die Möglichkeit mit verschiedenen Dozenten zu sprechen, die zum Thema Inklusion lehren und forschen. Das Thema *Universal Design* spielt an dem *Department of Design and Industry* in mehreren Studiengängen eine zentrale Rolle.

5.1.2 Fazit: Konzepte zur Umsetzung von Barrierefreiheit

Der Bereich der Zugänglichkeit beziehungsweise Herstellung von baulicher und informationstechnologischer Barrierefreiheit ist insbesondere an der *SFSU* – aber auch generell im öffentlichen Raum von San Francisco – sehr präsent. Für Personen mit einer körperlichen Beeinträchtigung sowie einer Sinnesbeeinträchtigung bedeutet dies konkret, dass sie im Idealfall nicht mehr auf ihre Bedürfnisse hinweisen müssen, um Zugang zu Informationen und Gebäuden zu erhalten. Hierdurch wird Studierenden, die auf Barrierefreiheit auf diesen Dimensionen angewiesen sind, das Studium beziehungsweise primär der Zugang zur Hochschule erleichtert.

Die erwähnte Implementierung des Themas im Produktdesign oder Architektur erscheint als ein sinnvoller Schritt zur Verwirklichung von Barrierefreiheit im Sinne dieser Aspekte. Anknüpfungspunkte gäbe es in weiteren Studiengängen, so z.B. in Informatik mit dem Ziel der Verbesserung des Zugangs zu Informationen via Internet oder Nutzbarkeit von Software.

Diese – unabhängig der Bedarfe von Einzelpersonen – skizzierten allgemeinen Maßnahmen sind eine Grundlage für die Gestaltung einer inklusiven Hochschule. Daneben gewährleisten die angemessenen Vorkehrungen chancengleiche Teilhabe. Diese werden individuell für Studierende mit Behinderung organisiert, falls Barrieren im Rahmen des Studiums auftreten. An der *SFSU* (20 Vollzeitstellen) und der *UCB* (42 Vollzeitstellen) arbeiten personell gut ausgestattete Teams als Unterstützung für Studierende mit Behinderung. Sie versuchen neben der Verbesserung der allgemeinen Zugänglichkeit auch individuelle Lösungen zu finden. Ein Fokus der Arbeit liegt in der studienbegleitenden Beratung und Unterstützung, die immense Ressourcen benötigt.

5.2 Kulturelle Barriere im Zugang zu beruflicher Bildung: Sozio-ökonomische Benachteiligung und formale Reglementierungen

5.2.1 Exploration

Die *SFSU* praktiziert, wie viele US-amerikanische Universitäten mit berufsorientierten Studiengängen, ein im Vergleich zu deutschen Hochschulen weniger beschränktes Zulassungsverfahren: Es muss lediglich ein *Highschool Certificate* und der Nachweis einer Punktzahl aus dem Zeugnisdurchschnitt (*GPA*) mit dem erreichten *SAT/ACT-Score* nachgewiesen werden²⁰; ein *SAT-Score* von 1.500 erreicht nahezu die Hälfte aller Highschool-Schülerinnen und Schüler in Kalifornien (vgl. Kapitel 5.3.2):

You meet or exceed the minimum eligibility index

- *The eligibility index is a weighted combination of high school grade point average during the final three years of high school and a score on either the SAT or ACT. To make a preliminary admission decision, all grades earned in „a-g“ courses taken in 10th through 11th grades are used to calculate the high school grade point average (GPA).*
- *Graduates of California high schools or residents of California, as defined for tuition fees purposes, must have a minimum eligibility index of 2900 using the SAT or 694 using the ACT. Nonresidents who are not graduates of a California high school must have a minimum index of 3502 using the SAT or 842 using the ACT*
- *The CSU eligibility index is calculated by using either the SAT or ACT as follows:*

$$\text{SAT (scores in mathematics and critical reading) + (800 x GPA)}$$

$$\text{-or- (10 x ACT composite score without the writing score) + (200 x GPA)}$$

Dabei kann ein Antrag gestellt werden, dass aufgrund einer Behinderung das Erreichen der geforderten Punkte nicht möglich war. Von der *SFSU* wird in diesem Fall geprüft, ob der Bewerber oder die Bewerberin anderweitig qualifiziert ist, um ein Hochschulstudium aufzunehmen²¹.

Zusätzlich gibt es im Bewerbungsprozess für Bachelorstudiengänge, ähnlich wie in Deutschland, eine Härtefallregelung, die unter gewissen Voraussetzungen auch für Studierende mit Behinderung greift²². Die Durchlässigkeit des Hochschulsystems ermöglicht zudem den Zugang über *transferable college credits* an *Community Colleges* zu erwerben. In diesen Fällen erübrigt sich das dargelegte Zulassungsverfahren²³. Bei der Zulassung zu Masterstudiengängen gibt es keine besonderen Zulassungsvoraussetzungen für Studierende mit Behinderung. Die Studierenden können ihre Behinderung jedoch bei der Bewerbung angeben. Dies wird laut Aussage von Verwaltungspersonal der *SFSU* bei der Entscheidung positiv berücksichtigt.

Durch die Schilderungen von *Step to College*, eines Programms der *SFSU*, welches bereits 1986 nach dem Motto „*If students of color are not applying to college, why not take the University to them*“²⁴“ gegründet wurde, erhärten sich dagegen sehr eindrücklich die kulturellen, finanziellen und rechtlichen Barrieren manch jungen Erwachsenen im Bildungssystem. Es wurden insbesondere die zwei folgenden Zielgruppen des Programms mit maßgeblichen Erschwernissen im Zugang zu Hochschulbildung konkretisiert:

²⁰ <http://www.sfsu.edu/future/apply/freshmen.html>

²¹ <http://www.sfsu.edu/bulletin/ugadmit.htm>

²² <http://www.sfsu.edu/bulletin/ugadmit.htm>

²³ <http://www.sfsu.edu/bulletin/ugadmit.htm>

²⁴ <http://sfsu.edu/~news/2011/spring/39.html>

- Junge Erwachsene, häufig Immigrantinnen und Immigranten, die formal qualifiziert für eine Hochschulbildung wären und aus einkommensschwachen und hochschulbildungsfernen Familien stammen.
- Illegal in den USA lebende junge Erwachsene, die formal qualifiziert für eine Hochschulbildung wären.

Gemein ist beiden Gruppen, dass sie häufig nicht über ihre grundsätzlichen Optionen hinausgehende Kenntnis haben oder „*they don't think of themselves as college-going material*“. Nicht selten gibt es innerfamiliäre Machtkonstellationen, die aufgrund finanzieller Bedenken bis hin zur Gefahr der Entfremdung der eigenen Kinder zu einem Verbot zum Studium führen. Die rechtlichen Barrieren der illegal in den USA lebenden jungen Erwachsenen beruhen auf deren nicht dokumentiertem Status, der es einerseits grundsätzlich nicht verwehrt, an einer öffentlichen Schule oder College unterrichtet zu werden; eine Staatsbürgerschaft oder Aufenthaltstitel wird nicht kontrolliert. Andererseits wird der Beginn eines Hochschulstudiums zusätzlich erschwert, indem diese Bewerberinnen und Bewerber nicht als kalifornische Studierende interpretiert werden, selbst dann nicht, wenn sie seit der Geburt den Bundesstaat nie verlassen haben. Diese Regelung geht einher mit einem erforderlichen höheren *score* bei der Zulassung, der Verweigerung von *public loans* zur Finanzierung des Studiums und eines erhöhten Studienbeitrags pro Semester (analog für US-Bürgerinnen und Bürger anderer Bundesstaaten und internationale Studierende).

Dieses Programm, wie weitere für an Hochschulen unterrepräsentierte Gruppen, an der *SFSU* sind weder Teil des *Disability Programs and Resource Centers*, noch vergleichsweise finanziell durch Bundesgelder abgesichert. Deren Reichweite ist daher von den geldlichen Mitteln der *SFSU* und von privaten Spenden abhängig. Durch 25 Jahre aktive Beratung und Förderung an sozialräumlich benachteiligten *High Schools* und der Öffnung der *SFSU* gegenüber den teilnehmenden Schülerinnen und Schülern (erhalten z. B. einen Studentenausweis; können bereits während der Schulzeit an Kursen teilnehmen und diese zertifizieren lassen) gelang es dennoch, von den 12.000 Teilnehmerinnen und Teilnehmern, 37% in eine zweijährige College-Ausbildung (*Associate*) und weitere 43% in eine vierjährige Ausbildung (*Associate*)/Bachelor-Studium zu begleiten¹⁷, die Finanzmittel sind jedoch rückläufig.

*Alumnus Ausberto Beltran was part of the first Step to College cohort in 1986 at Mission High School. Now an engineer for the East Bay Municipal Utilities District, Beltran says Step to College helped him escape a youth culture in the Mission District where crime and gang activity seemed like the only options open to low-income, immigrant youth. "Step to College gave me a fuller idea of what my life could be," said Beltran, who moved to the U.S. from El Salvador with his mother when he was a teenager. "It opened a window of opportunity for me. The classes prepared me so that when I joined SF State, I felt at home and was ready for the challenge and the hard work"*¹⁷.

Die *Community Colleges* wiederum sind nach einer *open-door admissions policy* – aus der deutschen Perspektive des selbst stark reglementierten Schulberufssystems überraschend – offen gegenüber jungen Erwachsenen, die keine Form eines schulischen Abschlusses nachweisen können; für private Colleges gibt es teils unterschiedliche Regelungen. Die zentralen Zulassungsbedingungen z. B. am (*Community*) *College of Alameda* bestehen aus einem vollständig ausgefüllten Bewerbungsformular und einem Finanzierungsnachweis; nur bei einem Teil der stärker akademisch ausgerichteten Kurse muss eine 12-jährige Schulzeit, aber kein bestimmter

GPA nachgewiesen werden. Ein weiterer Vorteil der öffentlichen *Community Colleges* ist, dass sie deutlich günstiger als private *Colleges* und öffentliche *Universities* sind und vielerorts einen festen Pfeiler der regionalen Erwachsenenbildung formieren.

Während unseres Aufenthaltes am (*Community*) *College of Alameda* war uns diese Offenheit gegenüber Personen mit unterschiedlichem Schulstatus, aber auch aus verschiedenen Kulturen, Ethnien, sozialen Milieus und Altersgruppen omnipräsent. Das Motto der Schule²⁵, welche aus deutscher Perspektive ein Konglomerat aus Berufs- und Volkshochschule und BVJ darstellt, jede Bewerberin und jeden Bewerber an dem College willkommen, geschätzt und respektiert zu heißen, zeigte sich nahezu ohne Brüche. Zum Erreichen des Ziels, ihre Lernenden bestmöglich auf die *University* oder die Arbeitswelt vorzubereiten bzw. auszubilden, wird professionelle Unterstützung durch Lehr- und Beratungsfachkräfte in diversen Kursen (*GED*, *Technical-Vocational Certificates*, eigenständige und *Transfer-Associate Degrees*) und verschiedensten Programmen (Nachhilfe, Selbsthilfegruppen, Stipendienberatung, Karriereplanung und -beratung usw.) vorgehalten.

Unter anderem bietet das *College of Alameda* spezielle und komplementäre Programme für Personen mit *learning disability* an. Es gibt unter anderem Klassen, in denen Englisch als Zweitsprache oder grundlegende mathematische Fähigkeiten unterrichtet bzw. gefördert werden. Selbstverständlich zählen auch Computerkurse zum Angebot. In den ersten beiden Semestern belegen Erwachsene mit einer *learning disability* zum einen Kurse, in denen sie ihre Stärken und Schwächen, Fähigkeiten und Interessen entdecken sollen. Zum anderen liegen die Schwerpunkte bei der Auseinandersetzung mit konkret auf den Arbeitsplatz bezogenen Anforderungen verschiedener Berufe und der Vorbereitung auf die alltäglichen Herausforderungen eines eigenständigen Lebens. Gemeinsames Ziel dieser Kurse soll sein, die Lernenden soweit zu fördern, dass sie begründet eine Entscheidung für ihre Kurswahl für die folgenden Semester treffen können, die sowohl ihren Fähigkeiten und Interessen entsprechen als auch sie beruflich qualifizieren. Das Besondere an diesen Programmen ist zudem, dass sie nicht auf das Jugend- bzw. junge Erwachsenenalter begrenzt sind. Eine der hospitierten Unterrichtssequenzen war zusammengesetzt mit Personen im Alter von 18 bis 55 (!) Jahren.

5.2.2 Fazit: Annäherung an eine inklusive allgemeinbildende und berufliche Erwachsenenbildung

Zweifelsohne ist das berufsbildende System der USA nicht perfekt. In erster Linie manifestiert sich in den finanziellen Rahmenbedingungen eine Barriere, die in Deutschland derart über diverse Milieus hinweg wahrscheinlich weniger von Bedeutung ist.

Dagegen muss für Erwachsene hinsichtlich des *access* zu einem inklusiven Bildungssystem eine deutlich größere Nähe zum Leitgedanken festgestellt werden, als dies für Deutschland gilt. Diese Schlussfolgerung soll im Weiteren begründet werden.

Erstens gibt es in Deutschland massive rechtliche Barrieren des Zugangs von Flüchtlingen mit spezifischen Aufenthaltsstatus; für den Übergang Schule/Beruf in deutschen Großstädten erst 2012 von Gag und Schroeder eindrücklich aufgezeigt. Konkret bestehen z. B. Barrieren in unserem hoch selektiven beruflichen Bildungssystem durch die Beschränkungen in der Beschäfti-

²⁵ <http://alameda.peralta.edu/office-of-the-president/presidents-welcome/>.

gungserlaubnis (§ 18 AufenthG) – eine Voraussetzung für den Übergang in eine duale Ausbildung – oder in der Altersbegrenzung, die gar bei zielgruppenspezifischen Bildungsprogrammen praktiziert wird. Zudem wird pointiert, dass formale Zertifikate den Zugang zu allgemeinbildenden Institutionen versperren, und dies mit entsprechenden Folgen:

Somit bleibt das bildungspolitische Ziel, dass niemand verloren gehen soll, gerade für diejenige Gruppe der Jugendlichen auf der Strecke, die unter unterschiedlichen Vorzeichen am Rande der Gesellschaft steht (Ebd., S. 38).

Jene Barriere aus der Kombination eines (statistischen) „ohne Schulabschluss“ gepaart mit Alter muss für weitere Personenkreise in Deutschland konstatiert werden. Programme der Bundesagentur für Arbeit à la BvB oder EQ, aber auch der Länder wie BVJ oder BGJ, kennen in der eindeutigen Mehrheit eine Altersbegrenzung von 25 Jahren; vergleichbar verankert auch im SGB II. Erwachsene über 25 Jahren bleibt so lediglich der gesonderte Weg über vorbereitende Kurse an Volkshochschulen, insofern diese regional bereitgestellt werden. Kurzum, die regulären institutionellen Bildungsangebote werden in Deutschland, analog der Logik der Normalbiografie, durch einen Zeitpunkt des ordentlichen Abschlusses der Allgemeinbildung organisiert. Für diese Personen über 25 Jahren resultiert eine Begrenzung kostenloser, da ansonsten staatlich finanzierter, Bildung.

Die durch rechtliche und organisatorische Flexibilität erlebte Diversity (Alter, Schulabschluss, Ethnie, Behinderung, usw.) an *Community Colleges* stellt folglich einen vielversprechenden Ansatz im Sinne einer inklusiven Erwachsenenbildung dar. Zweifelsohne erscheint es angesichts der gravierenden Unterschiede zum segmentierten deutschen Berufsbildungssystem jedoch kaum möglich zu adaptieren. Dieses erfüllt gegenwärtig nicht den Anspruch von Akzeptanz von Vielfalt gemäß der UN-Behindertenkonvention, was bereits die wenigen Forschungsverweise durch den systematischen Ausschluss bestimmter Personengruppen unter Beweis stellen. „Inklusivere“ Bildungssysteme müssten folglich eine engere Verschränkung von beruflicher und allgemeinbildender Erwachsenenbildung praktizieren. Dies ist z. B. in einer dualen Organisationsform auch in Zukunft kaum denkbar, mit der Ausnahme, dass Betriebe gezwungen werden, „allen“ einen Ausbildungsplatz zu ermöglichen. Wie die rechtlichen und formalen Segmentierungen in einem dualen Berufsbildungssystem als gesellschaftlich erwünschte Variante mit dem Gedanken von Inklusion normativ und praktikabel zu verknüpfen sind, wäre folglich eine dringend zu bearbeitende Frage – zumindest durch die Explorationen in Kalifornien drängt sich die Prägnanz dieser Frage vehement auf.

Auf der Ebene der hochschulischen beruflichen Bildung setzt sich in den USA der Gedanke von Diversity fort, der unter „alle“ auch bildungsferne und rechtlich ausgegrenzte Personen fasst. Obgleich programmatisch abge sondert, so beeindruckt das Engagement der *SFSU*, bildungsbenachteiligten Jugendlichen und (legalen/illegalen) Immigrantinnen und Immigranten den Weg in die Hochschulbildung zu ermöglichen. Die deutsche Diversity-Debatte an Hochschulen blendet diese Gruppen völlig aus, abzulesen an den dargelegten Studien in der Vorbereitung der Exkursion. Zweifelsohne gibt es an deutschen Hochschulen vergleichbare Programme (in Hamburg z. B. ArbeiterKind.de, Interkulturelles Schülerseminar²⁶ oder die Schreibwerksatt

²⁶ http://www.epb.uni-hamburg.de/files/u239/egweiser_Hamburger_Mentor-_und_Patenprojekte.pdf

Mehrsprachigkeit²⁷), die jedoch kaum untereinander vernetzt und auf einzelne Bereiche begrenzt sind. An dieser Stelle wäre, insofern man sich als deutsche Universität als Teil eines inklusiven Bildungssystems zu Diversity bekennen möchte, nachzubessern. Beispiele an der *SFSU* dienen zumindest als überlegenswerte Konzepte.

5.3 Kulturelle Barriere im Zugang zu schulischer Bildung: Sozio-ökonomische Benachteiligung

5.3.1 Exploration

Das Schulsystem in den Schulbezirken San Francisco und Oakland unterscheidet – wie für die USA dargestellt – zwischen drei Schulorganisationen: staatliche (*public schools*) und private (*private schools*) Schulen sowie das *Homeschooling*. Für die Gliederung in Schularten ergab sich keine fixe Regelung, aber der Trend, dass nach einer vierjährigen *Elementary School* die *Middle School* und nach dem achten Schuljahr die *High School* folgt.

Wir hatten im Verlauf unserer Studienreise die Möglichkeit, eine Bandbreite an Schularten und Schulorganisationsformen kennenzulernen. Vertiefte Einsichten gewannen wir zudem in einem längeren und intensiven Gespräch mit einem Leiter auf der Ebene der Schulverwaltung des *San Francisco Unified School District*²⁸.

Ein häufig von den Lehrpersonen pointiertes Thema war die Differenz zwischen öffentlichen und privaten Schulen. Der Vertreter der Schuldistriktverwaltung konkretisierte als Problematik und zugleich als Chance, dass öffentliche Schulen über nahezu keine Möglichkeit bei der Auswahl ihrer Schülerschaft verfügen. Die Kinder und Jugendlichen werden, falls möglich, entsprechend der Einzugsgebiete den einzelnen Schulen zugeordnet. Obgleich in der Regel eine schulortnahe Beschulung gegeben ist, kommt es immer wieder zu teilweise langen Schulwegen, da die vorhandenen Schulplätze nicht ausreichen. Wohlhabende Eltern würden sich in diesen Konstellationen häufig für Privatschulen entscheiden, insbesondere wenn das Ranking und die Zusammensetzung der Schülerschaft der angebotenen öffentlichen Schule als bedenklich eingestuft werden.

Sehr eindrücklich wurde uns diese Tendenz im Zusammenhang mit der Geschichte der besuchten *Skyline High School*²⁹ geschildert: Sie wurde 1961 auf einem Hochplateau außerhalb der Stadt Oakland errichtet. Über die Jahrzehnte hat sich jedoch die Schülerschaft – der berühmteste Abgänger ist Tom Hanks – der *Skyline* gravierend verändert. Während die Schule seinerseits ausschließlich von Jugendlichen der benachbarten neuen Wohnsiedlung in Oakland Hills besucht wurde, ergo, von Jugendlichen aus sozio-ökonomisch besser situierten und christlichen bzw. mormonischen Familien, war die Schulverwaltung im Zuge der einsetzenden Überalterung dieser Wohnsiedlung in den vergangenen Jahrzehnten gezwungen, sich gegenüber weiteren Stadtteilen Oaklands zu öffnen. Heute besuchen nach Auskunft von Lehrpersonen und nach unserem Eindruck primär Jugendliche mit afroamerikanischen oder *Hispanic*-Hintergrund die Schule. Aus den benachbarten Villenvierteln wird die Schule nur noch in seltenen Einzelfällen angefragt, sodass die einzigen „Weißen“ im Grunde Lehrpersonen sind.

²⁷ <http://www.epb.uni-hamburg.de/de/node/4658>

²⁸ <http://www.sfusd.edu/>

²⁹ <http://www.ousd.k12.ca.us/skyline>

Die in der Vorbereitung getroffene Entscheidung, das Privatschulsystem im Sinne eines integralen Bestandteils des US-amerikanischen Schulsystems als einen Explorationsort zwingend in den Blick zu nehmen, bekräftigte sich folglich während der Exkursion als wichtig. Der zugegeben ausschnittshafte Einblick vermittelte uns dennoch den Eindruck, dass Privatschulen eine attraktive Alternative aus der Sicht der Eltern von Kindern und Jugendlichen mit einer *learning disability* oder einer *visual impairment* darstellen, die in der Lage sind, das aus deutscher Sicht extrem hohe Schulgeld zu bezahlen.

Während es in Kalifornien für Schülerinnen und Schüler mit *visual impairment* eine öffentliche Sonderschule existiert, wird die (sonder-)pädagogische Förderung von Kindern und Jugendlichen mit einer *learning disability* mittels den skizzierten Varianten an Regelschulen organisiert. Jene Sonderschule zeichnet sich dadurch aus, dass sie das Ziel verfolgt und größtenteils einhält, für die Mehrheit der Schülerschaft eine Übergangsschule zur (wohnnahen) Regelschule zu sein. Mit diesen wird daher eine Kooperation angestrebt. Kinder mit mehrfachen und komplexen Beeinträchtigungen werden hier jedoch in der Regel nicht beschult.

Daher sind Privatschulen insbesondere für Kinder und Jugendliche mit mehrfachen und komplexen Beeinträchtigungen interessant. Diese haben an Regelschulen fast ausschließlich die Möglichkeit *Special Day Classes* zu besuchen. Jene stellen oft auch laut Einschätzung von Pädagoginnen und Pädagogen keine ansprechende Lösung dar.

Mit dem Besuch einer Privatschule fallen für jedes Schuljahr schnell 25.000 bis 35.000 USD an. Die Bereitschaft, diese Summe für das Schulgeld aufzubringen, um dem Nachwuchs den Besuch einer Privatschule zu ermöglichen, erwies sich unerwartet sogar in der „Unteren Mittelschicht“ als hoch. So groß ist die Angst vor dem Schulversagen des Kindes in der *public school*. Einige Beispiele aus dem Eltern-Blog der besuchten *Stanbridge Academy*³⁰ unterstreichen diesen Eindruck und vermitteln das dahinter liegende Verständnis von schulischer Inklusion im Spannungsfeld von öffentlichen und privaten Schulen:

As a disability rights advocate, I am often asked by parents about high-quality private schools that can successfully serve children with learning difficulties. My response is that no school stands out more in the Bay Area to meet such challenges than Stanbridge Academy (Wendy, high school parent).

*The low class size (my son took chemistry with 7 other students, for example, most classes in high school are around 8 kids and even lower at the lower grades) allows a personalized approach to kids with special needs, and yet he's learning what all his friends in public school are learning (and to be honest, in some cases, even more). And don't think his social development and life has suffered at all: He has a ton of friends, is on the basketball team, goes to all the dances, is on the leadership committee, and is blossoming in so many ways. I was worried about pulling him from public school but it was one of the best decisions I've ever made, **his learning disability will not hold him back in his future due to Stanbridge** (Robin, high school parent; Hervorhebung im Original).*

I cannot tell you the turn-around with my son. Before coming to Stanbridge, he was extremely overwhelmed and anxious; since enrolling, it is a pleasure to see him walk (not fall!) into school everyday. Stanbridge has removed the anxiety veil, and now I can see my sweet boy's smile once again! You have no idea how it warms our hearts (Ruth, high school parent).

In den beiden besuchten privaten Sonderschulen konnte jedoch, neben der finanziellen, eine weitere Selektion beobachtet werden. So wählen die Schulen ihre Schülerschaft sehr genau aus. Die meisten Privatschulen sprechen nur Schülerinnen und Schüler mit leichten Lernschwierigkeiten oder leichten Formen von Autismus durch ihr Angebot an. Von der Möglichkeit,

³⁰ <http://www.stanbridgeacademy.org/>

„andere“ Kinder und Jugendliche abzulehnen, machen diese Schule durchaus Gebrauch. Besonders begrenzt scheint die Toleranz bei der Aufnahme von Kindern mit Förderbedarf im Bereich der sozial-emotionalen Entwicklung zu sein. Veranschaulicht wurde uns dies an der Aussage des Schulleiters der *Sterne School*³¹ á la „Kinder, die sich nicht angemessen verhalten, sollten doch lieber eine Militärschule besuchen!“. Gewünscht seien hingegen Kinder, die in ihrer Auslegung „*smart*“ sind, aber in der öffentlichen Schule nicht richtig gefördert werden.

Folglich werden private Sonderschulen häufig von Schülerinnen und Schülern gewählt, die ihre Schullaufbahn in einer öffentlichen Schule begonnen und dort Misserfolge erlebt haben. Ein zentraler Beweggrund ist daher z. B., wenn schulverweigerndes Verhalten von den Eltern mit Besorgnis wahrgenommen wird. Unabhängig der didaktischen Qualität dieser Privatschulen, vermag die enge Betreuung und Zusammenarbeit mit den Eltern bewirken, dass zumindest alle 12 Schuljahre absolviert werden und ein *Highschool Certificate* ausgestellt werden kann. Interessant war in diesem Zusammenhang, dass keine der Privatschulen mit ihrer Quote an *Highschool Diplomas* bzw. statistischen Angaben zum Übergang an Colleges oder Universitäten Werbung macht.

5.3.2 Fazit: Private Schulen als „Ausweg“ für Milieus der Mittelschicht?

Sozial-räumliche Segmentierung als Problematik in deutschen Großstädten ist nicht zuletzt durch Schroeder (2001) intensiv bearbeitet worden. Auch der *Bay Area* gelingt es nicht, diese Form der Benachteiligung merklich zu verringern. Diese Schlussfolgerung wird aus den Beobachtungen an „Problemschulen“ gezogen und soll im Weiteren durch einen Vergleich standardisierter Tests des *California Department of Education* gestützt werden; es werden die Ergebnisse der jeweils besuchten *Middle School (Visitacion Valley Middle School)* und *High School (Skyline High School)* mit einer sozial-räumlich privilegierten Schule vergleichbarer Schülerzahl (*Roosevelt Middle School* und *Lowell High School*) gegenübergestellt:

Tabelle 2: Sozial-räumliche Benachteiligung in der Middle School

	Anteil African American	Anteil Hispanics	Anteil Students with Disabilities	Anteil Free or Reduced-Price Lunch	Average Parent Education Level ^a	Anteil Fully-Credentialed Teachers
Visitacion Valley MS	25%	29%	18%	81%	2.16	100%
Presidio MS	6%	9%	9%	52%	2.99	100%
California	7%	52%	11%	58%	2.82	n/a

	All Students		Male Students		African Americans		(Socio)Economic Disadvantaged		Students with Disabilities	
	Visit.	Pres.	Visit.	Pres.	Visit.	Pres.	Visit.	Pres.	Visit.	Pres.
API Growth	613	892	n/a	n/a	497	725	615	849	513	625
CST English Language Arts ^b	37%	82%	40%	83%	16%	47%	33%	73%	n/a	n/a
CST Math ^b	30%	85%	25%	86%	8%	32%	29%	79%	n/a	n/a

Quelle: California Department of Education, Data Reporting Center; <http://dq.cde.ca.gov/dataquest/>

^a 1 = not a high school graduate; 2 = high school graduate; 3 = some college; 4 = college graduate; 5 = graduate school

^b Results for grade 7th grader mastering specific skills; the test results by subgroup show how the designated group of students is performing in comparison to the general population.

³¹ <http://www.sterneschool.org/>

Tabelle 3: Sozial-räumliche Benachteiligung in der Highschool

	Anteil African American	Anteil Hispanics	Anteil Students with Disabilities	Anteil Free or Reduced- Price Lunch	Average Parent Education Level ^a	Anteil Fully-Credentialed Teachers
Skyline High School	36%	35%	13%	70%	2.24	95%
Lowell High School	3%	10%	3%	42%	3.33	100%
California	7%	52%	11%	58%	2.82	n/a

	All Students		Male Students		African American		(Socio)Economic Disadvantaged		Anteil Students with Disabilities	
	Skyline	Lowell	Skyline	Lowell	Skyline	Lowell	Skyline	Lowell	Skyline	Lowell
API (2013)	638	948	n/a	n/a	579	819	617	935	490	687
CST English Language Arts ^b	37%	95%	33%	94%	25%	86%	32%	92%	25%	61%
CST Algebra II ^b	5%	60%	6%	64%	2%	n/a	4%	60%	n/a	n/a

	SAT - Teilnahmequote	SAT – Durchschnittspunkte			Anteil mit ≥ 1500 Punkten
		Reading	Writing	maths	
Skyline High School	53,0%	464	461	475	37,4%
Lowell High School	96,6%	592	603	641	88,7%
California	39,3%	491	491	510	46,7%

Quelle: California Department of Education, Data Reporting Center; <http://dq.cde.ca.gov/dataquest/>

^a1 = not a high school graduate; 2 = high school graduate; 3 = some college; 4 = college graduate; 5 = graduate school

^b Results for grade 10th grader mastering specific skills; the test results by subgroup show how the designated group of students is performing in comparison to the general population.

API, Academic Performance Index (CDE o.J.), ist eine statistische Kennzahl, welche in Kalifornien auf der Basis diverser Testverfahren (umfassen *English Language Arts, mathematics, history-social science and science*, so u. a. die *California Standard Tests: CST*), Aussagen über die Schulleistung bezogene Entwicklung an einer Schule sowie von spezifischen Untergruppen ermöglichen soll. Diese Kennzahl variiert zwischen den Werten 200 und 1.000, wobei für Schulen ein grundsätzlicher und für jede Untergruppe gültiger Zielmaßstab von 800 festgesetzt wurde. Für die *High Schools* wurden zudem Ergebnisse der nationalen standardisierten *SAT-Tests* ergänzt, welche an den meisten *Colleges* und *Universities* für die Immatrikulation anerkannt werden – am ehesten gleicht die deutsche Abiturprüfung diesen SAT-Tests, obgleich diese nicht institutionsgebunden sind.

Mit Blick auf die Ergebnisse der Teststatistik beider Schulen in Tabelle 2 und 3 zeigen sich einerseits auffällig gravierende Unterschiede in den Performanzen der sozio-ökonomisch benachteiligten Schülerinnen und Schüler. Es gelingt den sozial-räumlich privilegierten Schulen eindeutig häufiger, diese Jugendliche zu besseren Schulleistungen zu führen. Erstaunlich ist andererseits, dass die Differenzlinie Geschlecht kaum unterschiedliche Kennzahlen liefert und ggf. die Quote an Schülerinnen und Schülern mit einer Behinderung die Ergebnisse manipuliert; diese Fragen standen jedoch nicht im Zentrum der Exkursion und müsste anderenorts weiter behandelt werden. Zumindest die schulische Organisation in Ganztageschulen (diese wird an allen US-amerikanischen Schulen gepflegt) und die formale Qualifizierung des Lehrpersonals scheiden als Einflussfaktoren aus.

Sozial-ökonomische Benachteiligung manifestiert sich überdies am Phänomen *Early School Leavers*. An der besuchten *Skyline High School* wurde uns berichtet, dass etwa 33% der Jugendlichen, die eingeschult werden, letztendlich die Schule abbrechen, dauerhaft abwesend sind bzw. ohne einen der beiden *High School Degrees* verlassen. Ausgehend von dieser Schilderung wurden weitere Analysen öffentlich zugänglicher Statistiken vorgenommen (siehe Tabelle 4): Es handelt sich hierbei um Angaben der offiziell als Abbrüche dokumentierten Fälle, d. h., sie umfassen nicht diejenigen Schülerinnen und Schüler, die formal als eingeschrieben gelten. Die niedrigere offizielle *Dropout*-Quote zur inoffiziellen Angabe der Schule liegt folglich darin begründet, dass z. B. notorische Schulverweigerer und somit auch Jugendliche nicht berücksichtigt werden, die die vierjährige Bildungsphase an der Highschool nicht zeitkonform absolviert haben (78,5% der Alterskohorte der 9. Klasse haben einen der beiden *Highschool Degrees* im Schuljahr 2011-12 erreicht; Rumberger/Taylor 2013). Ungeachtet dieser statistischen Diskrepanzen bestätigt sich wiederum eindrücklich der Vorteil einer sozioräumlich privilegierten Schule.

Tabelle 4: Dropout-Quote einer Kohorte an der Highschool

	All Students	Male Students	African Americans	Hispanics	(Socio) Economic Disadvant.	Special Education students
Skyline High School	13,3%	17,0%	16,7%	16,7%	13,9%	23,1%
Lowell High School	0,8%	0,4%	0,0%	2,3%	0,0%	0,0%
California	13,1%	15,5%	22,1%	16,1%	16,3%	17,0%

Quelle: California Department of Education, Data Reporting Center; <http://dq.cde.ca.gov/dataquest/>

Verschärft wird diese Problematik an den weniger privilegierten Schulen, dass es generell keinerlei aktive Unterstützungsleistungen für Schulverweigerer oder -abbrecher vorgehalten werden. Hier manifestiert sich die bereits erwähnte US-amerikanische Mentalität der Selbstverantwortung und der primären Bearbeitung von *access* im Bildungssystem mit einer Vernachlässigung der Komponenten Betreuung und Verbleib. Vergleichbar zu Deutschland wird auffällig, dass die hier exkludierten *Dropouts* – der Anteil der *Special Education students* ist erschreckend hoch – nicht unter schulischer Inklusion mitgedacht werden; und dies, obgleich auf der anderen Seite interessante Varianten der flexiblen Öffnung von z. B. jugendlichen Straftätern initiiert werden. In einer Klasse an der *High School* saß ein Jugendlicher mit einer elektronischen Fußfessel. Zwar konnten wir keine genaueren Details zu diesem Fall herausfinden, z. B. welche Straftat er begangen hatte, jedoch, dass die Fußfessel via GPS die erlaubten Aufenthaltsorte Schule und Zuhause kontrolliert und derart eine Fortsetzung des Bildungsweges in einer allgemeinbildenden öffentlichen Schule ermöglicht. Es lässt sich die Notwendigkeit einer rechtlichen und konzeptionellen Umsetzbarkeit in Deutschland auf der Basis internationaler Forschung (z. B. Nellis 2004) konstatieren. Nichtsdestotrotz manifestiert sich an dem Phänomen Schulverweigerung/-abbruch eindrücklich ein blinder Fleck der Diskussion um ein inklusives Bildungssystem (Schroeder 2012; Basendowski 2014) auf beiden Seiten des Atlantiks.

5.4 Barrieren in der Betreuung von Bildung: Organisation und Interaktion

5.4.1 Exploration

Die nachfolgenden Darlegungen fokussieren eine Auswahl der gesammelten Beobachtungen und Gespräche während unserer Hospitationen im gemeinsamen Unterricht von Schülerinnen und Schülern sowie Studierenden mit und ohne Behinderung dar. Für die Auswahl ist insbesondere ein kritischer Umgang mit Diversity leitend.

(a) In der Hochschulbildung

An beiden besuchten Hochschulen existiert eine Vielzahl an Programmen für unterschiedliche Zielgruppen. So werden z. B. neben den Unterstützungszentren für Studierende mit Behinderung beispielsweise institutionalisierte Angebote für Studierende bestimmter Herkunft, sexueller Orientierung oder sozio-ökonomischer Lage vorgehalten; zudem gibt es allgemeine Unterstützungsdienste wie z. B. *Tutoring* oder medizinische Beratung, die für alle Studierenden zugänglich sind. Diese Programme arbeiten jedoch überwiegend nebeneinander und nicht miteinander. Wir vermissten eine gemeinsame Organisation unter dem Dach Diversity, sodass effektiver im Sinne der Inklusion zielgruppenunspezifisch das Studium mit Beeinträchtigung optimiert werden könnte.

Jedoch auch im Kontext des Studiums mit Behinderung stießen wir auf Diskrepanzen zwischen Theorie und Praxis. So wird der in Kapitel 5.1 aufgezeigte Ansatz des *Universal Design* aus den Ebenen der baulichen Zugänglichkeit sowie Zugang zu Informationen in der anglo-amerikanischen Literatur zwar auf den Bereich Hochschullehre übertragen (Scott, Mc Guire, Shaw 2003), dennoch konnten wir in den besuchten Lehrveranstaltungen auf dieser Ebene keine Maßnahmen entdecken. Dieser Eindruck bestätigte sich zudem beim Besuch der Bibliothek an der SFSU. Auf der einen Seite wird zwar die Zugänglichkeit mit Braillebeschriftungen und Orientierungshilfen für blinde und sehbehinderte Personen verbessert, auf der anderen Seite wird aber keine Möglichkeit geboten, Zugang zu Literatur via alternativer Medien oder adaptierter PC-Arbeitsplätzen zu erhalten.

In den Gesprächen mit Studierenden mit Behinderung wurde überdies deutlich, dass die Anerkennung nicht-sichtbarer Behinderungen teilweise problematisch ist, und zudem das Verfahren ggf. mit hohen Kosten verbunden ist. Aber auch mit einer offiziellen Anerkennung ihrer Beeinträchtigung geht nicht automatisch ein reibungsloses Studium einher. So wurde uns von Schwierigkeiten in der Akzeptanz von Fehltagen bei einigen Dozentinnen und Dozenten im Zusammenhang mit nicht beeinflussbaren Terminen bei Fachärztinnen bzw. Fachärzten und Psychologinnen bzw. Psychologen berichtet. Gleiches gilt für die „Problemstage“ bei psychisch kranken Studierenden. Insbesondere wurde die fehlende Bereitschaft beklagt, auf diese für einige Beeinträchtigungen typischen Bedingungen mit einer flexibleren Gestaltung der Seminare zu reagieren. Kurzum, es bestehen in der Hochschulbildung spezifische Barrieren für Personen mit nicht-sichtbaren Beeinträchtigungen.

(b) Staatliche Schulen mit gemeinsamem Unterricht

An der besuchten *Middle School* haben laut Statistik 18% der Schülerschaft einen IEP. Das inklusive Modell sieht vor, dass die Schülerinnen und Schüler mit einer *high-functional* Behinderung in zwei Phasen am Tag, in Mathematik und Englisch, separiert von den anderen Schülerinnen und Schülern der Klasse unterrichtet werden – *Special Day School Accomodation*. In den anderen drei Phasen des Schultages findet ein inklusiver Unterricht statt. Daneben gibt es eine *Special Day Class* für die *non-high-functional* Schülerinnen und Schülern, die lediglich in bestimmten Wahlkursen gemeinsam unterrichtet werden. Ein Bruch mit dem Ansatz von schulischer Inklusion wurde nicht wirklich geäußert. Stattdessen wurde betont, dass fair und gleich unterschiedlich zu interpretieren sind.

Die verwendeten Arbeitsmaterialien werden im gemeinsamen Unterricht der *high-functional students* von den Lehrkräften an die individuellen Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler angepasst – so zumindest die Aussage der Schule. Leider konnten wir dies in den hospitierten Stunden nicht beobachten. Der Unterricht war lehrerzentriert, alle Schülerinnen und Schüler erhielten die gleichen Arbeitsblätter und auch auf individuelle Schwierigkeiten wurde nicht bzw. kaum eingegangen.

Interessant war darüber hinaus zum einen, dass es keinen Austausch über die *IEPs* bei einem Schulübergang gibt. Aufgrund mangelnder finanzieller Honorierung hat diese Vernetzung gegenwärtig nur einen Zukunftscharakter, einhergehend mit der Gefahr von Brüchen in der Förderung dieser Kinder und Jugendlichen. Prägnant wird dieser Umstand auch angesichts der rechtlichen Reichweite der *IEPs*. Wie bereits beschrieben, können die Eltern vor Gericht gehen, falls die festgesetzten Ziele nicht erreicht werden. Die Schülerinnen und Schüler haben ein Recht auf individuelle bzw. spezifische Förderung und so liefen zum Zeitpunkt unseres Besuches (in der siebten Schulwoche) bereits fünf Gerichtsverfahren im Schulbezirk.

Zum anderen erfuhren wir über eine in der Praxis an öffentlichen Regelschulen gängige Einschränkung des Betreuungsanspruches von Schülerinnen und Schüler, die aufgrund ihres Verhaltens für die Schule nicht tragbar sind, bzw. eine Gefahr für die Lehrpersonen und Schülerschaft darstellen. Diese Kinder und Jugendlichen können, und dies wurde nicht als Widerspruch zur Idee der Inklusion dargestellt, von der Schule verwiesen werden. Ein anderer Umgang mit Delinquenz zeigt sich u. a. daran, dass sämtliche Flure der Schule mit Kameras observiert werden.

Die staatliche *High School* in Oakland, welche Schülerinnen und Schüler von der neunten bis zur elften Klasse beschult, wird ebenfalls von Jugendlichen unterschiedlicher Herkunft und Gesellschaftsschichten besucht. Teilweise waren ethnische Zusammenschlüsse eindrucklich auf dem Schulhof zu beobachten (ein Tumult von mehreren Hundert Schülerinnen und Schülern bewegte sich zeitweise aufgrund eines kleinen Konfliktes innerhalb eines schmalen Korridors hin und her, wobei die Grenzen von Spaß und Ernst unklar blieben), dennoch schienen alle anwesenden Personen akzeptiert und respektiert zu sein.

Hinsichtlich der Organisation von Bildung von Schülerinnen und Schülern mit *IEPs* informierte uns ein Lehrer, dass in Abhängigkeit von der Einschätzung – wie bereits vorgestellt – nach *non-high-functional* vs. *high-functional* unterschiedliche Formen praktiziert werden. Während die erste Gruppe primär in sogenannten *Special Day Classes* und nur zeitweise im Regelkurssystem

gemeinsam unterrichtet wird, wird für die zweite Gruppe eine inklusive Beschulung umgesetzt. Für diese Schülerinnen und Schüler wird zusätzlich, entgegen des sonst üblichen Kurssystems, eine Art „Klassenlehrer“ und „Klassenverband“ kreiert. D. h., es steht den gemeinsam beschulten *high-functional students* ein Klassenzimmer für zusätzliche Betreuungs-, Vorbereitungs- und Unterstützungsleistungen zu Beginn und am Ende des Schulhalbtages zur Verfügung. Nach Aussage des entsprechenden Lehrers können durch diese organisatorische Ergänzung mögliche (nicht-)schulische Unstimmigkeiten, die mit einem Regelkursunterricht einhergehen können, frühzeitig wahrgenommen und diesen entgegengewirkt werden.

Die *IEPs* versucht diese Schule hierbei nicht nur im komplementären individuellen, sondern auch im Regelunterricht zu berücksichtigen. Sehr abwechslungsreich waren die Unterrichtsformen für die Schülerinnen und Schüler sowohl in den inklusiven, als auch in den Förderkursen. Dies zeigte sich in einer Mischung aus lehrerzentriertem Unterricht, Gruppen- und Einzelarbeitsphasen, in denen jeder der Schülerinnen und Schüler an seinen eigenen Aufgaben und Themen arbeitete.

An der staatlichen *Lawton Elementary and Middle School* konnten wir in zwei Klassen mit jeweils einer blinden Schülerin bzw. einem blinden Schüler hospitieren. An der Schule ist ein Sonderpädagoge mit dem Schwerpunkt *teacher for visual impairment (TVI)* fest angestellt. Dieser ist primär für die Aufbereitung der Arbeitsmaterialien in Braille sowie die Beschaffung von Literatur in Braille zuständig, ein weiterer Bereich ist die Anschaffung von und die Begleitung des Umgangs mit Hilfsmitteln. Er arbeitet zusätzlich nach regulärem Schulschluss circa eine Stunde am Tag mit den blinden Kindern und unterstützt sie bei der Bewältigung der akademischen Anforderungen in der Klasse.

Beide Kinder haben keinen PC genutzt, so dass ein Umschalten zwischen Braille und Schwarzschrift nicht möglich war. Die Klassenlehrerinnen sowie die Assistenzkräfte verfügten nicht über Kompetenzen in Braille, sodass eine Bewertung der Hausaufgaben und Arbeiten nur von dem Sonderpädagogen vorgenommen werden konnte. Ein direkter Vergleich der erledigten Arbeiten zwischen Lehrperson und blindem Schüler bzw. blinder Schülerin sowie auch mit Mitschülerinnen und Mitschülern war somit nicht möglich. Der besuchte Unterricht war lehrerzentriert, die persönlichen Assistenzkräfte standen den Schülerinnen und Schülern bei Fragen oder Problemen zur Verfügung. Eine Anpassung der Unterrichtsgestaltung im Rahmen des oben erläuterten *Universal Design* konnte nicht entdeckt werden. So bekam der blinde Schüler als Hausaufgabe eine Ausschneideübung, die gemeinsam mit dem Sonderpädagogen bearbeitet wurde. Da es für den blinden Schüler nicht möglich ist, diese Aufgabe jemals selbstständig zu erledigen und der Lernerfolg für die feinmotorische Entwicklung umstritten ist, wäre es sinnvoll diese Aufgabe zu ersetzen.

(c) Private (Sonder-) Schulen

Wie bereits dargelegt, haben die privaten Schulen in Kalifornien, wie auch in den anderen Staaten der USA, das Recht, sich ihre Schülerschaft auszusuchen. In den besuchten Privatschulen wurde von diesem Recht durchaus Gebrauch gemacht. Als Kriterien konnten spezifische Problemlagen, angemessenes sozial-emotionales Verhalten und die finanzielle Situation der Eltern ausgemacht werden.

Die Privatschule *Stanbridge Academy* in San Mateo, das jährliche Schulgeld 32.500 USD, hat sich z. B. auf Schülerinnen und Schüler mit Lernbeeinträchtigungen und autistischen Störungen spezialisiert. Kleine Klassengrößen - bis durchschnittlich zehn Kinder – und individuelle Lernprofile für alle Schülerinnen und Schüler, in denen die Stärkung von Sozialkompetenzen im Zentrum steht, sollen laut Direktorin eine optimale Förderung gewährleisten. Zahlreiche Ausflüge stellen daher einen zentralen pädagogischen Pfeiler im Schuljahr dar, denn sie eröffnen Schülerinnen und Schülern neue Lebenserfahrungen.

Bei den Besuchen in verschiedenen Klassen fiel auf, dass der Unterricht sehr entspannt gestaltet wurde. Die Schülerinnen und Schüler malten während ihnen eine Geschichte vorgelesen wurde, oder alle saßen auf dem Fußboden und erarbeiteten dort gemeinsam in einem Gespräch den Unterrichtsinhalt.

Als problematisch stellte sich jedoch heraus, dass den Schülerinnen und Schülern nach der Zeit an dieser Schule keine Unterstützung bei dem Übergang in weiterführende Schulen geboten wird; insgesamt werden die Kompetenzen nicht nach außen getragen. Dass es einem Großteil der Schülerschaft schwer fällt, den behüteten Schonraum zu verlassen und in eine staatliche *High School* zu wechseln, ist der Schulleitung dennoch durchaus bewusst.

An der *Sterne School*, einer Privatschule für Lernbeeinträchtigte in einem ansehnlichen Gebäude in einem wohlhabenden Stadtteil San Franciscos, fanden wir ähnliche Gruppengrößen in den verschiedenen Klassen vor und auch hier wurde uns berichtet, dass die Bewerberinnen und Bewerber eine Art Aufnahmeprüfung bestehen müssen, um von der Schule aufgenommen zu werden. An dieser Schule findet dagegen im Kernunterricht ein sehr lehrerzentrierter und instruktiver Unterricht statt. Die Lehrkräfte haben einen hohen Redeanteil und folgen in ihrem Unterricht einem vorgegebenen uniformen Programm. Hierbei wird kaum auf individuelle Bedürfnisse und Schwierigkeiten der Schülerinnen und Schüler eingegangen. Beim Vergleichen der Rechenergebnisse in einer hospitierten Mathematikstunde wurden beispielsweise Fragen an die Klasse gestellt, welche nach wenigen Sekunden von der jeweiligen Lehrkraft selbst beantwortet wurden; den Schülerinnen und Schülern wurde kaum Raum zum eigenen Denken oder für eigene Bedürfnisse gelassen.

In einer Englischstunde wurde einem Schüler der 11. Klasse aufgetragen, 10 Sätze mit *Proper Nouns* zu notieren. Er präsentierte sein Ergebnis der Lehrerin auf Nachfrage. Zu seinen in 20 Minuten notierten vier Satzfragmenten kommentierte die Lehrerin lediglich, dass er keine ganzen Sätze notiert habe, er es aber schaffe, wenn er sich nur bemühen würde. Seine abwertende Reaktion der nicht auf das Thema bezogenen Motivationsversuche ignorierte die Lehrerin.

Interessant war für uns, und ohne den Hintergrund wirklich abschätzen zu können, dass wir an dieser Privatschule, und dies im Unterschied zu v. a. den öffentlichen Schulen, nie vorgestellt wurden, bzw. uns nie die Möglichkeit zur Vorstellung gegeben wurde. Es hätte sich zumindest beim Unterrichtsthema Europa eines hospitierten High School Kurses angeboten, uns Fragen zu stellen.

Als positive Beobachtung ist an dieser Schule festzuhalten, dass ein spezieller Übergangskurs für die weitere Bildungskarriere angeboten wird, wie wir sie derart an keinem anderen Ort kennenlernen konnten: Die Schülerinnen und Schüler wurden in der Sequenz angehalten, sich gemäß der eigenen Stärken und Schwächen, aber auch finanziellen Ressourcen und persönli-

chen Beweggründen mit *Colleges* in der Nähe oder auch im gesamten Bundesgebiet auseinanderzusetzen, die für sie spezifische Schwerpunkte bis hin zu Unterstützungsprogrammen vorhalten. Nach Auskunft der Lehrerin wird dieser Recherche (z. B. auch der Formalitäten der Einschreibung) und Auseinandersetzung, zu der im weiteren Verlauf auch die Beschaffung von Formularen und deren Bearbeitung hinzukommt, viel Zeit und Aufmerksamkeit geschenkt. Komplementiert wird dieser im Stundenkontingent integrale Kurs der letzten beiden Schuljahre durch ein Tagespraktikum in einem frei gewählten und selbst, oder mit Unterstützung, organisierten Betrieb; eine Alternative stellt die eigene Organisation und Durchführung einer AG an der Schule dar.

5.4.2 Fazit: Inklusion vs. Integration und Access

Die staatlichen Schulen haben eine sehr heterogene Schülerschaft. Innerhalb dieser, wie auch zu den Lehrpersonen, herrscht dennoch ein überwiegend respektvolles Miteinander; wir haben selbst in den Brennpunktschulen kaum einen tatsächlichen Konflikt wahrnehmen können.

Die *IEPs* der Schülerinnen und Schüler mit Behinderung mögen zwar einen hohen Stellenwert im Sinne eines Rechtsanspruches haben, wurden jedoch von Schule zu Schule sehr unterschiedlich in der methodisch-didaktischen Umsetzung berücksichtigt. Die beobachtete Variation in der Unterrichtsgestaltung konnte primär den Spezifika der Schulart zugeordnet werden, könnten möglicherweise aber auch den Konzepten der besuchten Schulen geschuldet sein: An der *Middle School* wurde das Lernen noch sehr von der Lehrperson gesteuert. Dies ging in der *High School* tendenziell in ein selbstständiges und selbstorganisiertes Lernen über, bei dem die Lehrkräfte in den Hintergrund traten. Dieser Unterschied geht mit einer wahrgenommenen Schwerpunktsetzung auf den schulischen Standard des *Common Core* einher, der an der *High School* zwar nicht ignoriert, aber weniger allgegenwärtig erschien. Äußerst fraglich war in allen beobachteten lehrerzentrierten Einheiten, ob die Mehrheit der Schülerschaft (uns waren meist die *IEP*-Schülerinnen und Schüler nicht bekannt) dem thematischen Schwerpunkt folgen konnten – Äußerungen und Notationen sprachen eine andere Sprache. Inwiefern durch geringen Leistungsanspruch ein entspanntes Miteinander erkaufte wird, kann abschließend nicht beurteilt werden. Inwiefern die Schulen mit ihrer unterschiedlichen Unterrichtspraxis die Ziele der *IEPs* einhalten können, bzw. welche Eltern ggf. von dem Rechtsanspruch – und welche Eltern nicht – Gebrauch nehmen, konnten wir nicht herausfinden.

Ein Vergleich zwischen privaten und staatlichen Schulen offenbart, dass die Qualität des Unterrichtes vordergründig nicht an der Höhe des jährlichen Schulgeldes zu messen ist. Hinsichtlich ihrer Ausstattung divergieren beide Schulorganisationsformen zumindest extrem. In den privaten Schulen waren die Klassen sämtlich mit allen erdenklichen technischen Geräten (Tablets und Laptops für alle Schülerinnen und Schüler; Smart boards, etc.) sowie gepflegten und hochwertigen Schulmöbeln ausgestattet. Letztlich wurde aber sehr deutlich, dass für das Schulklima und das soziale Miteinander finanzielle Ressourcen eine eher untergeordnete Rolle spielen, insbesondere dann, wenn diese in die technische Ausstattung fließen. Technische Innovationen, nicht eingebunden in ersichtliche und individuell angepasste didaktische Konzepte, verkommen so zu einem Schein von methodischer Innovation.

5.5 Barrieren im Verbleib in/nach Bildung: Finanzielle und formale Barrieren

5.5.1 Exploration

Gebühren für berufliche Bildung sind ein fester Bestandteil des US-amerikanischen beruflichen Bildungssystems auf allen Ebenen, wenn auch in unterschiedlicher Höhe. Am *College of Alameda* kommen derart mindestens 540 USD (36 USD je Unit mal 15 Units je Semester; die kürzeste Dauer eines Kurses beträgt 15 Wochen) auf die Teilnehmerinnen und Teilnehmer eines einfachen Kurses zu. Für die Ausbildung zur Lackiererin bzw. zum Lackierer beträgt das Schulgeld entsprechend 972 USD (36 USD mal 27 Units³²). An der *SFSU* liegt im Vergleich dazu, einschließlich aller *Campus Fees* und der *Tuition Fee*, der zu investierende Betrag zwischen 2.076 USD und 3.858 USD pro Semester; der Unterschied ergibt sich zum einen daraus, ob ein Kurs im Bachelor (*Undergraduate Programs*) oder im Master (*Graduate Programs*), und zum anderen, ob mehr oder weniger als die regulären 6 Units im Semester belegt werden. Für *non-residents of California* liegen zudem die Gesamtkosten bei einem Semesterplan für den Bachelor mit 6 Units nicht bei 2.076 USD, sondern bei 3.819 USD³³. Da neben den Studiengebühren Unkosten für Miete, Verpflegung, Bücher, Reader usw. hinzukommen, muss man sich mit mindestens 32.000 USD pro Jahr als Studierender finanzieren; so die Auskunft an der *SFSU*.

Diese Investitionssummen in berufliche Bildung stellen logischerweise eine nicht zu unterschätzende Hürde im Übergang Schule/Arbeit dar. Nicht zuletzt aus diesem Grund hält jede der besuchten berufsbildenden Einrichtungen mindestens ein Programm bis gar ein Programmnetz vor, um insbesondere sozio-ökonomisch Benachteiligte direkt oder indirekt zu unterstützen. Exemplarisch wird hier auf das *Educational Opportunity Program (EOP)*³⁴ der *SFSU* eingegangen. Dieses Programm ist eng mit dem bereits vorgestellten *Step to College* verknüpft (siehe Kapitel 5.2.1), jedoch nicht mit dem DPRC für Studierende mit Beeinträchtigungen.

Das *EOP* wurde bereits 1969, und somit in den Zeiten der Bürgerrechtsbewegungen in den USA, mit dem Ziel gegründet, die Zahl der jungen Erwachsenen mit afroamerikanischem Hintergrund an US-amerikanischen Universitäten zu erhöhen; vergleichbare Programme gibt es nach einer Internetrecherche an vielen Universitäten in den USA. Über die Jahrzehnte hat sich die Zielgruppe an der *SFSU* mehrfach verschoben. Aktuell richtet sich das Programm in erster Linie an Pflegekinder – statistisch betrachtet studiert lediglich 1% der Pflegekinder in den USA – und an junge Erwachsene, die sich illegal in den USA aufhalten und, wie bereits beschrieben, von staatlichen Hilfsmitteln und Studienkrediten rechtlich ausgeschlossen sind und die höheren Semestergebühren von *non-residents of California* zu begleichen haben. Glanzelement des *EOP* ist ein einjähriges Stipendium an der *SFSU*, einschließlich der Bereitstellung einer Wohnung und aller Gebühren. Darüber hinaus können jährlich mehrere kleine Stipendien vergeben und Hilfen bei der Antragstellung externer Stipendien über das *Office of Student Financial Aid*³⁵ zur Verfügung gestellt werden. Kurzum, in Kooperation mit *Step to College* gelingt es, wenn auch aufgrund der finanziellen Ressourcen nur für wenige Problembezirke in der Bay Area, eine Art

³² <http://alameda.peralta.edu/college-catalog/files/2013/08/AutoBodyandPaint.pdf>

³³ http://www.sfsu.edu/~bursar/fall2013/fees/fee_schedule.html

³⁴ <http://www.sfsu.edu/~eop/index.html>

³⁵ <http://www.sfsu.edu/~finaid/scholarships/>

Übergangsmanagement von der *High School* über das Studium an der SFSU bis in Arbeit vorzuhalten: Das EOP unterstützt neben den Stipendien mit speziellem professionellen *Tutoring* und *Peer-Tutoring*, rechtlicher Assistenz, Sommerkursen und Hilfen bei der Arbeitsplatzsuche während und nach dem Studium.

Das EOP wurde exemplarisch an dieser Stelle ausgewählt, da es im Grunde das einzige begehrte Programm in seiner Kooperation mit *Step to College* war, das ein verzahntes Übergangsmanagement darstellt. Darüber hinaus gab es an den anderen Einrichtungen durchaus Initiativen oder Unterrichtselemente, die den Übergang in die nächste Phase vorbereiten oder ebnen sollen. Bildungsbegleitung aus einem Guss, die insbesondere bildungsbenachteiligte Jugendliche und junge Erwachsene, wie wir aus Deutschland wissen, benötigen, stellt eher eine Seltenheit dar. In der amerikanischen Mentalität der Selbstverantwortung, gepaart mit dem Grundverständnis, möglichst überall *access* zu Bildung zu ermöglichen, können aus unserer Sicht die primären Gründe liegen. Mit diesem Hintergrund ist es abschließend nicht verwunderlich, dass wir an keiner Stelle auf Evaluationen von Maßnahmen der Betreuung und, im Besonderen, des Übergangs gestoßen sind. Teils werden von den Programmen Erfolgsquoten dargelegt, eine wissenschaftliche Auseinandersetzung mit den Effekten ist jedoch ein Desiderat; dies gilt sowohl für die allgemeinen Programme an den Bildungsinstitutionen, als auch den speziellen für Jugendliche und junge Erwachsene mit einer Behinderung und/oder sozio-ökonomischen Benachteiligung. Wem helfen diese Programme? Wem nicht? – diese Fragen können wir daher nicht beantworten.

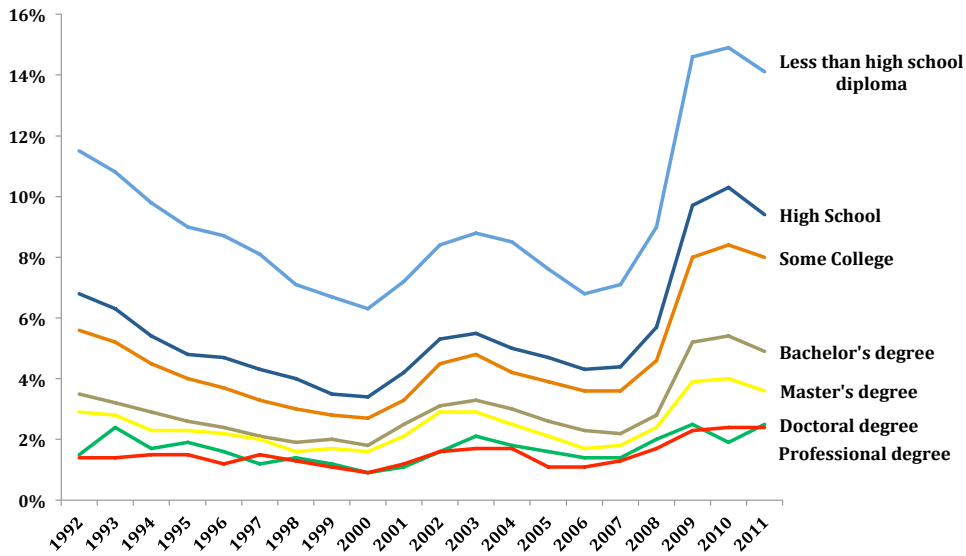
5.5.2 Fazit: 1.200.000.000.000 USD und ihr unsicherer Ertrag

Diese gigantische Summe umfasst der Schuldenberg der US-Bevölkerung durch Bildungskredite; respektive, 6% des Staatsdefizits³⁶. An *Community Colleges* schließen mit 38% verhältnismäßig wenige ihre Ausbildung mit zurückzuzahlenden Krediten ab; hier erweist sich das Halbtagsschulmodell als pragmatisch und die Gebühren als finanzierbar. Eine umfangreiche Studie zur Thematik hebt hervor (Simkovic 2013), dass unter den Bachelor-Studierenden an privaten Institutionen mittlerweile 90% Bildungskredite aufnehmen, an öffentlichen dagegen nur etwa 38% (Ebd., S.33). Angesichts der seit einigen Jahren angespannten Wirtschaftslage in den USA problematisierte sich zudem die Möglichkeit vieler, die Bildungskredite zeitnah nach Abschluss zurückzuzahlen. Betrachtet man den Anstieg der Arbeitslosenquoten ab 25 Jahren zwischen 2007 und 2010 (vgl. Abbildung 3) und die Stagnation der Durchschnittslöhne (vgl. Abbildung 4) verhärtet sich unter Berücksichtigung von Studienfachrichtungen (vgl. Abbildung 5) diese Problematik.

³⁶ <http://www.forbes.com/sites/specialfeatures/2013/08/07/how-the-college-debt-is-crippling-students-parents-and-the-economy/>

Abbildung 3: Arbeitslosenquote in den USA

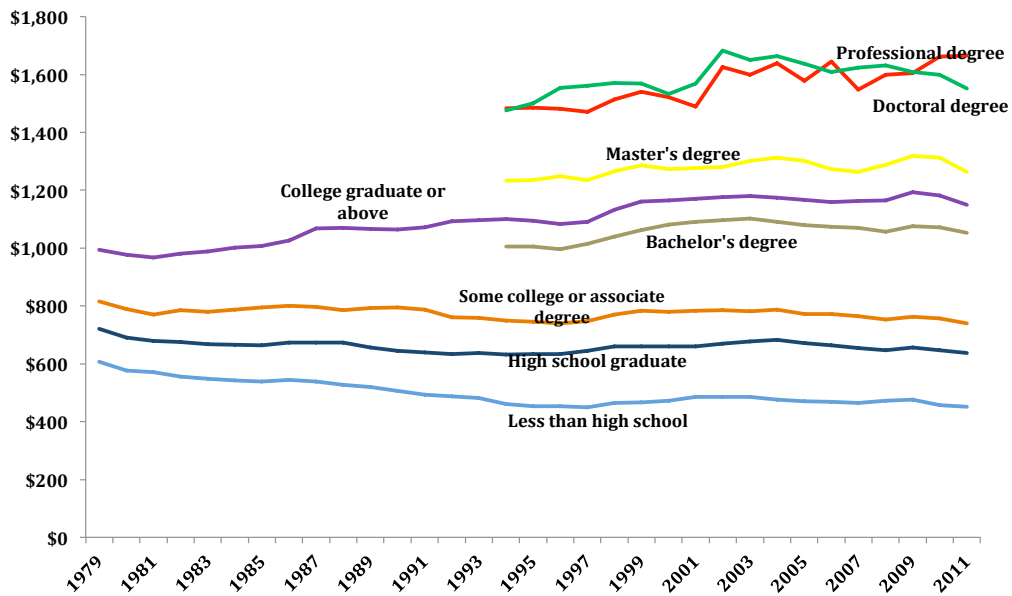
Average annual unemployment rates, age 25 or older, 1992-2011
 Percent of workers age 25 or older who were unemployed



Quelle: Simkovic 2013, S. 10

Abbildung 4: Durchschnittslöhne in den USA nach Abschluss

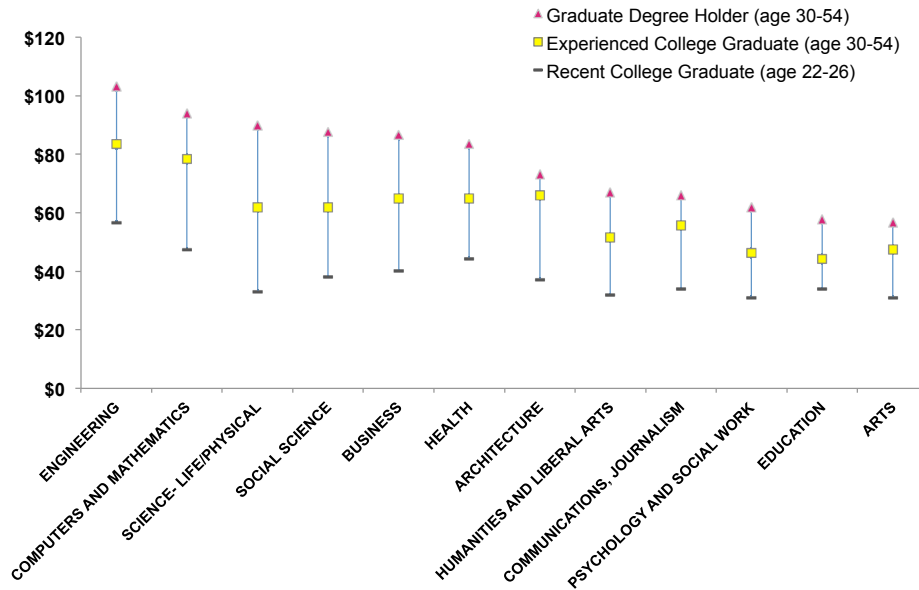
Median usual weekly earnings of full-time workers 25 years and over by educational attainment, 1979-2011
 Real 2011 USD



Quelle: Simkovic 2013, S. 11

Abbildung 5: Durchschnittslöhne in den USA nach Abschluss

Median earnings by college major, age, and education attainment 2009-2010
Real 2011 USD thousands



Quelle: Simkovic 2013, S. 112

Einen Überblick zu weiteren statistischen Eckdaten zur Thematik findet man z. B. auf der Internetseite der *American Student Assistance*³⁷; exemplarisch werden einige Kennzahlen übernommen:

- The majority of borrowers still paying back their loans are in their 30s or older. Of the 37 million Americans with outstanding student loan debt:
 - Almost 40% of these borrowers are under the age of 30.
 - Nearly 42% are between the ages of 30 and 50.
 - 17% are older than 50.
 - Borrowers age 30-39 carry \$307 billion in student loans, followed by those under 30 at \$292 billion, \$154 billion in the 40-49 age group, 50-59 at \$106 billion and the over 60 category carrying \$43 billion, for a total outstanding debt of \$902 billion. Of the 37 million borrowers who have outstanding student loan balances, 14%, or about 5.4 million borrowers, have at least one past due student loan account.
- Only about 37 percent of federal student loan borrowers between 2004 and 2009 managed to make timely payments without postponing payments or becoming delinquent.
- Two out of five student loan borrowers – or 41% – are delinquent at some point in the first five years after entering repayment.
- Students who drop out of college before earning a degree often struggle most with student loans: From 2004 to 2009, 33% of undergraduate federal student loan borrowers who left without a credential became delinquent without defaulting and 26 percent defaulted, vs. 21% with a credential who became delinquent without defaulting and 16% who defaulted.
- Type of institution attended can also make a difference:
 - From 2004-09, a third or less of federal student loan borrowers at four-year, public or private nonprofit institutions became delinquent or defaulted on their loans, while nearly half or more (45 percent and 53 percent, respectively) of their borrowers were making timely payments on their loans.

³⁷ <http://www.asa.org/policy/resources/stats/default.aspx>

- One-quarter to one-third of borrowers at for-profit and public two-year institutions were making timely payments on their loans, and more than half of all borrowers in these sectors were delinquent or had already defaulted.
- Why do they struggle?
 - 48% of 25-34 year-olds say they're unemployed or under-employed.
 - 52% describe their financial situation as just fair.
 - 70% say it has become harder to make ends meet over the past four years.
 - 42% of those under 35 have more than \$5000 in personal debt that does not include a mortgage.
 - Student loans account for the most common form of increasing debt among ages 18-24 (54% have seen increased school loan debt) while those in the older group attribute increased debt equally to school loans (37%) and credit cards (37%).

Zusammenfassend lässt sich konstatieren, dass die Finanzierungsnot der eigenen Bildungskarriere im Grunde die Mehrheit der Studierenden zwingt, die Gehaltsaussichten bereits bei der Wahl des Studiengangs zu bedenken – so auch zur Lehrerin oder zum Lehrer. Neben diesem wahrscheinlich hohen Einfluss auf die Studiengangswahl erfährt im Grunde ein erfolgreicher Abschluss eine noch höhere Prägnanz als in Deutschland. Dies würde wiederum die Relevanz der Etablierung von Betreuungs- und Beratungsangeboten über mehrere Bildungsphasen hinweg weiter unterstreichen. Fraglich wird die Gesamtrechnung insbesondere für sozialbenachteiligte Gruppen, denn in den USA ist, ähnlich wie in Deutschland, der Bildungserfolg sozusagen „vererbbar“ (OECD 2012, 83ff).

Für die Auseinandersetzung mit einem inklusiven Bildungssystem verdeutlicht sich an dieser Stelle, dass der primäre Weg über den *access* für möglichst „alle“ hinausgehen muss. Die Explorationen in Kalifornien boten diesbezüglich Gegenbeispiele, welche für Schlussfolgerungen in Deutschland höchst interessant sind. Es veranschaulichte die Folgen einer Organisation von Bildung, das primär auf Selbstverantwortung des Einzelnen beruht und davon ausgeht, dass *access* in weiteren Systemen für die Bildungsweegegestaltung ausreichend ist. Der Übergang in Arbeit ist hiervon mit wenigen Ausnahmen ausgeblendet.

Auch unterstreichen die Beobachtungen die Grenzen des Diversity-Begriffs, der Behinderung ohne die soziale Dimension fasst, auf programmatischer Ebene. Im Falle eines Studierenden mit sozialer Benachteiligung und einer Behinderung können zwar mindestens zwei Programme angefragt werden, die sich aber untereinander nicht vernetzen. Die jeweils vorgehaltenen Angebote werden weder separat noch sektionell evaluiert.

6 Flexibility

6.1 Verständnis von Inklusion

Die in Deutschland in den letzten Jahren häufig geführte Debatte zu Integration vs. Inklusion, hierbei im Besonderen die Abgrenzung der beiden Begriffe und Konzepte (Peschke 2010, S.3ff), konnten wir an den besuchten kalifornischen Einrichtungen nicht entdecken. Es wirkte eher so, als würden sich Integration bzw. Mainstreaming und Inklusion vermischen. Der dominante Bezug zu den bürgerrechtlichen Wurzeln der US-amerikanischen Behindertenbewegung könnte als Ursache benannt werden (vgl. Kapitel 4.1). Im Bereich Schule wird entsprechend der Begriff Inklusion sehr weit gefasst. Entgegen der deutschen Diskussion werden selbst *Special Day Classes* als Organisationsform der schulischen Inklusion verstanden, auch wenn hier maximal nur ein geringer Anteil des Schulalltags im allgemeinen Klassenverband stattfindet. Situationen in Regelklassen wurden von uns konsequenterweise häufig dem Begriff und Konzept der Integration zugeordnet, da z. B. der Klassenlehrer kaum mit den blinden Schülerinnen und Schülern arbeitete und der Blindenpädagoge für Betreuung und Bewertung zuständig war.

In Seminaren an der *SFSU* wurde gar deutlich, dass der Ansatz der *full-inclusion* als unrealistische Vision verstanden wird. Der Begriff wurde eher negativ konnotiert und daher nicht als Zielvorstellung vermittelt. Wenn von Inklusion gesprochen wurde, formierten auch die staatlichen Blindenschulen - zum einen als Ressourcenzentrum und zum anderen als Einrichtung mit verstärkter Expertise - einen Bestandteil des inklusiven Settings. Der Abbau dieser fachspezifischen Sondereinrichtungen in einigen US-amerikanischen Bundesstaaten wurde von Lehrpersonen der *SFSU* deswegen als problematisch und mit negativen Folgen für die blinden und sehbehinderten Kinder und Jugendlichen beschrieben. In Seminaren außerhalb der Sonderpädagogikstudiengänge bekamen wir zudem den Eindruck, dass die Begriffe *inclusion* und *integration* bzw. *mainstreaming* oft als Synonyme benutzt wurden. Auf Nachfrage bekamen wir von einer Dozentin die Antwort, dass der Terminus *inclusion* vielen Studierenden nicht genau bekannt sei, und es daher einfacher ist, *integration* zu verwenden.

Es gab jedoch auch Schulen, die uns Entwicklungstendenzen aufzeigten, die aktuell in Deutschland gleichermaßen thematisiert werden: Ziel muss es sein, die Kinder und Jugendlichen möglichst wenig aus dem Unterricht zu nehmen. Dabei zeigen sich allerdings praktische Probleme bei der Umsetzung, die zu bearbeiten sind. Innerhalb dieses Prozesses ist entscheidend, ob Inklusion bei den Beteiligten, und wenn mit welcher Definition, besetzt ist.

6.2 Flexibilität in der schulischen und nicht hochschulischen beruflichen Bildung – Fragen an die deutsche Rezeption eines inklusiven Bildungssystems

Die abschließenden Analysen werden aus einer Perspektive vorgenommen, die an den häufig rezierten Anspruch von schulischer Inklusion anschließt, dass es hierbei um „alle“ Schülerinnen und Schüler geht. Angesichts der einleitenden Einschränkung der Aussagekraft der Beobachtungen aus einzelnen Hospitationen und Gesprächen sind doch zuletzt offene Fragen an ein inklusives Bildungssystem möglich.

6.2.1 Schulstatistik in einem inklusiven Bildungssystem – Eine Statistik aller?

Allgemein ist aus einem Ländervergleich heraus zu begrüßen, dass in den USA z. B. unterschiedliche Ethnien bis hin zu *Dropouts* derart zentral im Bildungsmonitoring erfasst werden und über das Internet nahezu problemlos recherchierbar sind.

Versucht man im Gegensatz dazu in Deutschland auf Schulbezirksebene an statistische Daten zu gelangen, wird man durchaus fündig zu Schülerinnen- und Schülerzahlen mit der Aufschlüsselung nach u. a. Alter, Geschlecht, Ausländerstatus/Migrationshintergrund oder soziostrukturellen Daten wie durchschnittliche Wohnungsgrößen. Die Recherche rein für wissenschaftliche Zwecke – über die Zugänglichkeit via Internet kann gestritten werden – entpuppt sich spätestens als sehr mühsam bis unmöglich, wenn verlässliche Zahlen zu z. B. Schulverweigerung benötigt werden. Wenn ein inklusives Schulsystem für wirklich „alle“ konzipiert werden soll, so muss es möglich sein, auch Analysen vorzunehmen, die spezifische Barrieren von „allen“ in den Blick nehmen. Neben dem Phänomen Schulverweigerung gilt dies aus der Studienreise gleichermaßen für jugendliche Straftäterinnen und Straftäter sowie Flüchtlingsjugendlichen mit ihren teils spezifischen Bildungswegen.

Gleichermaßen ergibt sich der Gedanke, ob Privatschulen im Kontext des Bildungsmonitorings nicht vermehrt in die Diskussion um ein inklusives Bildungssystem einzubinden seien; zurzeit findet man hierzu jedoch kaum Ansätze, obgleich diese Organisationsform auch in Deutschland zunehmend an Bedeutung gewinnt.

6.2.2 Die Segmentierung nach Schulleistung – Eine Schulleistungsnorm aller?

Auch wenn in den USA kaum durch den Anspruch von Inklusion hinterfragt, so wurde eine Unterteilung der Schülerschaft mit Behinderung in *high-functional* und *non-high-functional* offensichtlich. Oder in anderen Worten, es wird unterschieden zwischen Schülern und Schülerinnen, die der einen Schulnorm *Common Core Standards* entsprechen oder nicht entsprechen. Hier muss jedoch zusätzlich beachtet werden, dass es in den USA keine gestuften schulischen Abschlüsse gibt, sondern lediglich ein *High School Certificate*, welches mit Erfüllung der normierten ordentlichen Schulzeit ausgegeben wird. Das *Highschool Diploma* ist dagegen zusätzlich mit bestimmten inhaltlichen Anforderungen verbunden.

Gegenwärtig ist dieser Aspekt der Konformität mit den Bildungsstandards kaum in der deutschen wissenschaftlichen Auseinandersetzung um schulische Inklusion zu finden, wohl auch bedingt durch die Tradition der Auseinandersetzung um die schulische Kategorisierung nach sonderpädagogischen Förderbedarfen. Diese pragmatische Dichotomisierung, die bereits anderenorts als systemimmanente Exklusion bezeichnet wurde (Basendowski 2014), droht auch in Deutschland, insofern an einer Zielgleichheit in einem allgemeinen Bildungssystem festgehalten wird. Aber kann es dann ein inklusives Bildungssystem sein? Müsste nicht zumindest innerhalb eines inklusiven Bildungssystems jedes Niveau von Schulleistungen anerkannt und nicht mehr gar als „Risiko“ für die zukünftige Teilhabe bezeichnet werden? Diese zeigt sich nicht zuletzt an der aufkommenden Diskussion, welche Teilhabe bei welchen Schülerinnen bzw. Schülern durch die Bildungsstandards gemessen werden können und welche nicht.

Die Erfahrungen in den USA unterstreichen folglich die Befürchtung, dass es im Zuge einer gemeinsamen Beschulung nur über die Zusammenlegung von Schulen weiterhin zu Barrieren

kommen kann, die Exklusionen bewirken. Dies gilt weiter für andere Lebensbereiche, wenn wie für Arbeit die hinter nicht erfüllten Schulnormen stehenden Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bereitschaften als Aspekte von Vielfalt anerkannt werden – dies liegt jedoch außerhalb des Einflussbereiches der Schule und unterstreicht nicht zuletzt die gesellschaftliche Aufgabe im Kontext von Inklusion oder die minimale Bedeutung von Schule im Zusammenspiel aller Lebensbereiche.

6.2.3 Die Sekundarstufenschule als Ganztagschule – Eine Schule aller?

Die beobachtete Vielfalt an den US-amerikanischen *Middle Schools* und *High Schools* ging angesichts des Jugendlichen mit einer elektronischen Fußfessel und von Flüchtlingen jeglicher Aufenthaltsstatus über die Vielfalt der gegenwärtig in Deutschland mehrheitlich diskutierten inklusiven Schule hinaus – trotz der Konnotation einer „Schule für alle“. Es muss daher die Frage gestattet sein, ob mit dem Anspruch „alle“ Diskussionen notwendig werden, die vermeintliche Randgruppen nicht weiter ausblenden. Zumindest eine Offenheit in der Diskussion zu diesem Missstand wäre wünschenswert.

Unabhängig der Schulart oder privat/öffentlich gilt über besuchten Schulen in Kalifornien hinweg, dass weder durch die Organisation als Ganztageschule, noch durch gemeinsamen Unterricht z. B. sozialräumliche Benachteiligungen nachweislich ausgeglichen werden könnten – wenn auch nicht dem umfassenden Anspruch von schulischer Inklusion entsprechend. Dies verweist auf eine Problematik, die omnipräsent war: Schulische Inklusion wird primär via der Sicherstellung von *access* geregelt. Durchgängig werden entsprechend die Hürden im Zugang zu weiteren Bildungseinrichtungen möglichst gering gehalten, so z. B. im Übergang in eine berufliche Ausbildung an einem *Community College*, die nicht durch fehlende Schulzertifikate versperrt wird.

Im Gegensatz verweisen Kompetenzentwicklungsstände, in Abhängigkeit sozialräumlicher Segmentierung, und die Schulverweigerungszahlen eindeutig darauf hin, dass Barrieren in ganzen Bildungsbiografien – und dies selbst, wenn sie von den Normvorstellungen abweichen – verstärkt in den Blick genommen werden müssten. Verstärkt durch die Aufenthalte an den US-Privatschulen, die auch in Deutschland im Kontext des Anspruchs von schulischer Inklusion befragt werden müssten, wurde für uns offensichtlich, dass der Besuch von 12 allgemeinbildenden Schuljahren nicht für „alle“ eine entsprechende Lösung darstellt; primäres Ziel in der Oberstufe schien teilweise „Durchhalten bis das *Certificate* durch Erfüllung der Schuljahre erlangt wird“. Müsste ein inklusives Bildungssystem nicht durch komplementäre Angebote unter Beweis stellen, dass es für (möglichst) „alle“ so attraktiv ist, dass sie gerne in Anspruch genommen werden? Fraglich ist, ob dies in einer Sekundarstufe mit der Organisation in Klassen überhaupt möglich ist, oder ob nicht komplementäre Kursangebote mit akademischen über beruflichen bis hin zu auf Alltagskompetenzen ausgerichteten Inhalten notwendig sind?

Die gesammelten Erfahrungen in den USA im Rahmen der Studienreise bestärken die Position, dass die Sicherung des Zugangs zu allgemeiner schulischer Bildung einerseits noch weitreichender betrachtet werden müsste, wenn es sich hierbei um eine Schule für wirklich „alle“ handeln soll. Andererseits wurden die Grenzen einer vermeintlichen Schule für „alle“ deutlich,

insofern nur dieser Zugang in den Blick genommen wird. Im Sinne von Schroeder (2012) müssen Bildungsbiografien und von Beeinträchtigung unabhängige systemische, rechtliche und wertegeleitete Barrieren in den Blick genommen werden, die sich nur via der Bearbeitung der Betreuung und des Verbleibs sowohl innerhalb eines inklusiven Bildungssystems in einer inklusiven Gesellschaft eröffnen, aber auch zwischen Lebensbereichen. Kurzum, ein inklusives Bildungssystem hat eine Akzeptanz der Vielfalt von Berufswegeszenarios auch nebst den ordentlichen zu leisten – dies zeigt sich nicht zuletzt an dem Zugang, der Betreuung und dem Verbleib wirklich „aller“.

6.3 Flexibilität in der Hochschulbildung (*Susanne Peschke*)

6.3.1 Studierende mit nicht-sichtbaren Beeinträchtigungen

Eine im bundesdeutschen Kontext erst in den letzten Jahren langsam in den Blickwinkel rückende Gruppe sind Studierende mit psychischen Beeinträchtigungen, chronischen Krankheiten sowie sogenannten Teilleistungsstörungen. Letztere wurden in der Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerkes (DSW) erstmalig 2012 als Untergruppe erfasst (DSW 2013, S.455). Die starke Präsenz der Studierenden mit *learning disability* (vgl. auch Kapitel 4.4.1) aber auch mit *psychological impairment* an den kalifornischen Hochschulen, und damit einhergehend, die höhere Akzeptanz dieser nicht-sichtbaren Beeinträchtigungen könnte einen Übertrag nach Deutschland bekräftigen. Die stark ansteigenden Zahlen von Studierenden mit psychischen Beeinträchtigungen in Deutschland (vgl. Kapitel 1.1) erfordern eine Fokussierung der Bedürfnisse dieser Gruppe. Die Vielzahl von praktizierten Nachteilsausgleichen kann als Anhaltspunkt für die Verankerung auch im deutschen System liefern. Hervorzuheben ist einerseits die individuelle Betreuung von Studierenden im Sinne der Unterstützung bei der inhaltlichen Bewältigung des Studiums sowie Vermittlungen von Lernstrategien. Andererseits eröffnet der Einsatz technischer Hilfsmittel, wie beispielsweise von Smartpens oder auch spezieller Computersoftware, den Abbau spezifischer Barrieren. Mit dem Smartpen kann die besuchte Veranstaltung aufgenommen werden und zusätzlich können Markierungen durch Stichworte informationstechnisch festgehalten werden. Somit kann die Konzentration auf den Inhalt der Vorlesung bzw. des Seminars gerichtet werden. In Deutschland wird er zwar teilweise für qualitative Interviews eingesetzt, aber bisher – soweit der Autorin und dem Autor bekannt – nicht als Hilfsmittel für Studierende mit Teilleistungsstörungen genutzt. Gerade Personen mit Legasthenie könnten hiervon profitieren. Eine Erweiterung der zur Verfügung stehenden Nachteilsausgleiche in diesem Bereich wird für notwendig erachtet.

Für Studierende mit chronischen Krankheiten und psychischen Beeinträchtigungen ist die oft schwierige Unterbrechung des Studiums in Deutschland problematisch. Die insgesamt höhere Durchlässigkeit des US-amerikanischen Hochschulsystems (vgl. Kapitel 5.2.1) erleichtert eine Aufnahme des Studiums im Allgemeinen, sowie nach Unterbrechungen, die durch Krankheitsphasen bedingt sind (vgl. Kapitel 1.3). Hierbei können allerdings schnell finanzielle Probleme entstehen, da auch bei Verlängerung des Studiums die normalen – im Vergleich zu Deutschland sehr hohen – Semesterkosten anfallen und es keine Vergünstigungen für Studierende mit Behinderung gibt; z. B. im Sinne von kostenlosen Semestergebühren im Zuge von durch die

Beeinträchtigung begründeten längeren Fehlzeiten. Für bundesdeutsche Regelungen wäre eine Verknüpfung von Maßnahmen aus den Gebieten „Verbesserung der Wiederaufnahme“ sowie „finanzielle Unterstützungsregelungen“ sinnvoll. Obwohl es vereinzelt Programme gibt, wie das an der Universität Hamburg etablierte „Hilfen und Orientierung für psychisch erkrankte Studierende (HOPES)³⁸“, ist ein flächendeckender Ausbau wünschenswert.

Zum Teil zeigen sich in beiden Staaten ähnliche Problematiken, wie beispielsweise die geringe Akzeptanz von psychischen Beeinträchtigungen. In Gesprächen mit Studierenden mit psychischen Beeinträchtigungen wurde deutlich, dass die Akzeptanz dieser Beeinträchtigung im Vergleich zu sichtbaren Beeinträchtigungen, aber auch zu Studierenden mit *learning disability* deutlich geringer ausfällt. Eine Studierende berichtete zum Beispiel, dass sie nach der Offenlegung ihrer Beeinträchtigung einen Job verloren hätte und dadurch auch im Studium teilweise Probleme mit Lehrpersonen entstanden seien. Den Sachverhalt hinter diesen subjektiven Aussagen konnten wir nicht überprüfen, festzuhalten bleibt aber, dass die Wahrnehmung der Studierenden in Bezug auf den Umgang mit ihrer Beeinträchtigung in der Tendenz eher negativ ist.

Ein weiterer kritischer Punkt ist der kaum öffentlich stattfindende Umgang mit stark stigmatisierten Beeinträchtigungen an deutschen Hochschulen. An dieser Stelle sollen zwei Beispiele aufgezählt werden, die auf einen offenen Umgang der kalifornischen Hochschulen mit diesen hinweisen: Auf der Internetseite des DPRC wird als Beispiel für chronische Krankheiten an erster Stelle HIV/AIDS³⁹ erwähnt, dies ist an deutschen Universitäten nicht üblich. Im Gespräch mit Lehrenden an der SFSU wurden als mögliche Gründe für eine *learning disability* neben oben genannten medizinisch-psychologischen Ursachen auch langjährige Drogenabhängigkeit genannt. Das Ziel, Personen mit einer solchen Vergangenheit den Zugang und die Teilhabe am Hochschulstudium zu ermöglichen, wurde selbstverständlich in den Rahmen von Inklusion verortet. In diesem Gebiet besteht bei deutschen Hochschulen ein Nachholbedarf.

6.3.2 Aufbau eines Zentrums für Studierende mit Behinderung

Im Vergleich zu den US-amerikanischen Hochschulen arbeiten die Beauftragten für die Belange Studierender mit Behinderung zum Großteil nebenamtlich, falls doch eine hauptamtliche Stelle eingerichtet ist, dann ohne Team oder mit Unterstützung von studentischen Hilfskräften. Die Ideen zur Integration von Studierenden mit Behinderung werden unter den gegebenen Rahmenbedingungen bestmöglich umgesetzt. Der Aufbau eines Zentrums nach US-amerikanischem Vorbild, in denen zumindest die besuchten großen staatlichen *Universities* über Teams im Umfang von mindestens 20 Vollzeitstellen verfügen (vgl. Kapitel 5.1.2), bietet vielfältige Möglichkeiten die Bedürfnisse Studierender mit Behinderung umfassender zu berücksichtigen. Die Arbeit eines gut ausgestatteten Zentrums für Studierende mit Behinderung sollte sich auf zwei Gebiete beziehen. Eine Säule stellt die Schaffung barrierefreier Strukturen an der Universität dar (Bereich bauliche Zugänglichkeit, Zugang zu Informationen und genutzter Software, Hochschullehre sowie studienbegleitende Angebote). Die andere wichtige Säule sind zusätzliche angemessene Vorkehrungen, die individuell für Studierende mit Behinderung

³⁸ <http://www.uni-hamburg.de/dlk/hopes.html>

³⁹ www.sfsu.edu/~dprc/student.html

getroffen werden, falls Barrieren im Studium auftreten. Hier verfügt Deutschland über eine lange Tradition, wobei insbesondere für Studierende mit Teilleistungsstörungen sowie psychischen und chronischen Erkrankungen eine Erweiterung der Praxis sinnvoll wäre. Im Folgenden wird eine Liste mit unseres Erachtens nach sinnvollen Nachteilsausgleichen in Anlehnung an die US-amerikanische Praxis dargestellt, die zum Großteil auch im deutschen Kontext bekannt sind:

- Besondere Zulassungsvoraussetzungen
- Barrierefreie Videos (Untertitelung, Audiodeskription)
- Vorlesekräfte
- Mitschreibkräfte
- Vorlesungsnotizen (bereitgestellt von Lehrenden)
- Bauliche Barrierefreiheit
- Verbalisierung visueller Informationen (z.B.: PowerPoint-Folien, Experimente)
- Texte in barrierefreien digitalen Formaten
- Unterstützung beim Erwerb von Lernstrategien
- Assistenz bei der inhaltlichen Bewältigung der Anforderungen der Seminare, Vorlesungen und Praktika
- Alternative Prüfungsformate (z.B.: Braille, schriftlich statt mündlich oder umgekehrt, Einzel- statt Gruppenprüfungen)
- Zeitverlängerungen bei Prüfungen
- Aufteilung von Prüfungsleistungen in einzelne Teilleistungen
- Substitution (gleichwertige Veränderung) der Kursinhalte
- Reduzierung der Kursinhalte (z.B.: Reduzierung der Studienliteratur, Praktikumsaufgabe)
- Bevorzugte Anmeldung zu Veranstaltungen
- Handbuch zum Thema "Studium mit Behinderung"
- Spezifische Angebote zur Karriereplanung für Studierende mit Behinderung
- Flexible Gestaltung der Lernformen in Seminaren (Universal Design)
- Zusätzliche finanzielle Unterstützung (z.B. besondere Stipendien)
- Gebärdensprach- oder Schriftdolmetscher/innen
- Tonaufnahme der Vorlesungen

Es besteht hierbei kein Anspruch auf Vollständigkeit und die Arbeit der Beauftragten für die Belange der Studierenden mit Behinderung wird sich weiterhin dadurch auszeichnen, immer wieder neue Lösungen für besondere Situationen zu finden. Bewusst wurde bei der Auflistung keine Unterteilung nach Beeinträchtigungsarten vorgenommen, da viele Nachteilsausgleiche für verschiedene Studierende nützlich sind und dies nicht an der Art der Beeinträchtigung, sondern an der individuellen Situation festgemacht werden sollte. Beispielsweise gelten Mitschreibkräfte in Deutschland als etablierter Nachteilsausgleich für blinde und sehbehinderte Studierende. An den besuchten kalifornischen Hochschulen profitierten auch viele Studierende mit *learning disability* von dieser Maßnahme.

Die besuchten Institutionen *Disability Programs and Resource Center (DPRC)* an der *SFSU* und Zentrum für *Equity, Inclusion, and Diversity* an der *UCB* zeichnen sich beide durch personell sehr

gut besetzte Teams aus. Ein nicht unwichtiger Faktor stellen dabei die erfolgreichen Gerichtsverfahren von Studierenden mit Behinderung dar, die für die Hochschulen mit immensen Kosten verbunden sind. Die gut ausgestatteten Zentren und der damit einhergehendem Abbau von Barrieren muss auch unter diesem fiskalischen Gesichtspunkt interpretiert werden, der in Deutschland angesichts eines fehlenden Rechtsanspruches in der Hochschulverwaltung keine Relevanz besitzt. Hieraus alleinig begründet sich die Schlussfolgerung, die Rechtslage von Studierenden mit Behinderung zu verbessern.

6.3.3 Vision eines Diversity-Zentrums

In diesem letzten Unterkapitel soll ein Entwurf für ein intersektionell zu verstehendes Diversity Zentrum entwickelt werden. Unserer Ansicht nach bietet es den großen Vorteil, Probleme zielgruppenspezifisch und –übergreifend erkennen und bearbeiten zu können. Durch Schaffung einer solchen Plattform kann daher die Situation von Studierenden und Studienbewerbern mit Behinderung sowie Benachteiligung verbessert werden.

Während das *DPRC* der *SFSU* ein eigenes Zentrum für den Bereich Behinderung darstellt, ist das Zentrum für *Equity, Inclusion, and Diversity* der *UCB* umfassender für das Thema Diversity konzipiert. Allerdings existieren innerhalb dieses Zentrums verschiedene Institutionen, die zielgruppenspezifisch arbeiten. Für den Bereich Behinderung ist dies primär das *Disabled Students Program (DSP)*, welches allein mit 42 Vollzeitstellen ausgestattet ist. Daneben gibt es noch verschiedene weitere Programme, die sich mit konkreten Themen wie Karriere, Wohnen, Parken, Nutzung der Bibliothek oder bauliche Zugänglichkeit für Studierende mit Behinderung auseinandersetzen⁴⁰. Weitere Programme werden unter den drei Kategorien: (1) *Gender*, (2) *Lesbian, Gay, Bisexual, Transgender, Intersex, Queer/Questioning (LGBTIQ)* und (3) *Race & Ethnicity* sowie unter dem Stichwort „*Additional Ressources*“ angeboten³⁷. Beide Hochschulen eint, dass die Thematik Diversity und Behinderung als eine Diversity-Kategorie im Rahmen der Universitäts-homepages sowie durch die Existenz der großen Zentren sehr präsent sind⁴¹.

Grundsätzlich halten wir den Aufbau eines solchen Diversity-Zentrums für sehr begrüßenswert und auch im deutschen Kontext anwendbar. Im folgenden Abschnitt sollen Gedanken zum Aufbau und mögliche Probleme erläutert werden; in diesem Zusammenhang auf rein inhaltlicher Ebene und ohne Thematisierung der Ressourcenfrage.

Bei der Konzeption eines Diversity-Zentrums sollte darauf geachtet werden, dass keine Gruppe vergessen wird. In der aktuellen deutschen Debatte wird oft der Begriff gender- und diversitygerechte Hochschule verwendet⁴². Dies spiegelt die Sonderrolle von Gender wider, welches oft auch in Konzepten am meisten berücksichtigt wird. Dadurch entstehen für andere Gruppen Nachteile, da zwar allgemein ein Diversity-Konzept vorliegt, aber primär das Thema Gender aufgegriffen wird. Ein großer Vorteil eines gemeinsamen Diversity-Zentrums wäre dagegen die Beachtung unterschiedlicher Differenzlinien im Sinne einer Intersektionalität (z. B. Barrieren die durch eine Verknüpfung von Behinderung, Gender und Migration entstehen können). Durch diese cross-kategoriale Verschränkung können Probleme und Barrieren tiefergehend

⁴⁰ <http://diversity.berkeley.edu/campus-programs-and-services>

⁴¹ z.B. http://www.sfsu.edu/~dprc/syll_policy.html

⁴² <http://www.fh-kiel.de/index.php?id=11491&L=0>

analysiert werden und im Idealfall mehr Lösungen im Rahmen des *Universal Design* – in einem weitreichenden Sinne – gefunden werden. Gleiches müsste jedoch auch für sozio-ökonomische Benachteiligungen gelten, die an den besuchten Hochschulen nur durch separate Programme Berücksichtigung finden. Eine stärkere Vernetzung als in dem Zentrum für *Equity, Inclusion, and Diversity* an der UCB innerhalb unterschiedlicher Diversity-Dimensionen müsste angestrebt werden.

Des Weiteren sollte bei dem Aufbau eines Diversity-Zentrums die Stärke der Universität – eine Forschungseinrichtung zu sein – genutzt werden, indem eine Verknüpfung zwischen Forschung, Lehre und Programmentwicklung hergestellt wird. Die Einbindung von Forschung und Lehre konnten wir in der Konzeption des Zentrums für *Equity, Inclusion, and Diversity* an der UCB entdecken, die erstrebenswert für deutsche Konzepte wären. Es werden fünf wissenschaftliche Stellen für Lehre und Forschung bereitgestellt, die sich mit folgenden Themen beschäftigen:

- Ungleichheiten in den Bereichen Bildung und Gesundheit
- Diversity und Demokratie
- Wirtschaftliche Ungleichheiten
- Sexuelle Orientierung und Transgender⁴³

Weitere Zielsetzung eines zukünftigen Diversity-Zentrums sollte es sein, nicht nur die Gruppe der aktuell Studierenden zu betrachten, sondern auch Schülerinnen und Schüler, Abbrecherinnen und Abbrecher sowie Absolventinnen und Absolventen mitzudenken. Wichtig wäre dabei, die Implementierung eines aktiven Programmbestandteils für die Beratung und das Übergangsmanagement von studienberechtigten Schülerinnen und Schülern mit Beeinträchtigungen (ergo, auch von sozial-benachteiligten Schülerinnen und Schülern) für das Studium. Ein weiterer vernetzter Programmbestandteil wäre die Betreuung im Übergang nach erfolgreichem bzw. nicht erfolgreichem (temporär, dauerhaft) Abschluss des Studiums. Hintergrund dieser Schlussfolgerung bieten die in Kalifornien kennengelernten interessanten Programme wie das in Kapitel 5.2.1 beschriebene *Step to College* und 5.5.1 vorgestellte *Educational Opportunity Program*. Im Gegensatz zu diesen Programmen wird von der UCB eine aktive Beratung und Unterstützung auch nach Abschluss des Studiums übernommen. Es handelt sich hierbei allerdings um einen Ansatz der am Individuum orientiert ist, da nur Beratung und Unterstützung für Studierende mit Behinderung für Bewerbungssituationen angeboten wird, aber keine Kooperation mit Arbeitgebern besteht. Dies wäre eine sinnvolle Ergänzung, da es oft bei potentiellen Arbeitgebern an Informationen und Unterstützung mangelt und somit die Einstellung von Personen mit Behinderung erschwert bzw. verhindert wird. Hier wäre ein übergreifender Ansatz hilfreich, der sowohl Studierende mit Behinderung als auch Firmen einbezieht.

Als Ergänzung zu einem Diversity-Zentrum ist die Beteiligung von Studierenden im Rahmen von Diversity-Selbsthilfegruppen wünschenswert. Diese sollten sich gezielt mit bestimmten Problematiken und Herausforderungen, wie beispielsweise Diskriminierung oder finanziellen Schwierigkeiten, auseinandersetzen. Hier kann beispielhaft die Selbsthilfegruppe an der *SFSU Disabled Student Association* genannt werden. Diese setzen sich allgemein für die Durchset-

⁴³ <http://diversity.berkeley.edu/uc-berkeley-initiative-equity-inclusion-and-diversity>

zung der Rechte der Studierenden mit Behinderung ein, tauschen sich im Rahmen persönlicher Treffen als auch über ein geschütztes Forum aus und bearbeiten gemeinsam Probleme einzelner Studierender mit Behinderung. Allerdings wäre auch hier eine nicht ausschließlich zielgruppenspezifische sondern eher problemorientierte Version zu bevorzugen. Ansätze hierzu sind an der *SFSU* durch Kooperationen mit anderen studentischen Gruppen zu finden und sollten in deutsche Konzepte eingebunden werden, um die Interessen der Studierenden bestmöglich zu verwirklichen.

7 Literatur

AufenthG – Gesetz über den Aufenthalt, die Erwerbstätigkeit und die Integration von Ausländern im Bundesgebiet. Abrufbar unter: http://www.gesetze-im-internet.de/aufenthg_2004/index.html (letzter Zugriff 10.11.2013)

ADA - Americans with Disabilities Act. Abrufbar unter: <http://www.ada.gov/archive/adastat91.htm> (letzter Zugriff: 25.5.2013)

Basendowski, Sven (2014). Grundbildung als literale Praxen. Erste Schlussfolgerungen für ein inklusives Bildungssystem. Erscheint in: Vierteljahrszeitschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, 3

Ben-Moshe, Liat/Cory, Rebecca/Feldbaum, Mia/Sagendorf, Ken (2007) (Hrsg.). Building Pedagogical Curbcuts. Incorporating Disability in the University Classroom and Curriculum, New York, Syracuse

BGG – Behindertengleichstellungsgesetz. Abrufbar unter: <http://www.gesetze-im-internet.de/bgg/BJNR146800002.html> (letzter Zugriff: 25.5.2013)

California Community Colleges Chancellor's Office (1996). California Community Colleges. Learning Disabilities Eligibility Model. Introduction an Overview. Sacramento. Abrufbar unter: <http://www.htctu.net/publications/dsps/content/ldem/ldeligible.html#anchor1024976> (letzter Zugriff 15.11.2013)

CDE – California Department of Education (o.J.). Executive Summary Explaining the Academic Performance Index (API). Abrufbar unter: <http://www.cde.ca.gov/ta/ac/ap/> (letzter Zugriff: 15.11.2013)

Common Core State Standards Initiative (a). Mission Statement. Abrufbar unter: <http://www.corestandards.org> (letzter Zugriff: 15.11.2013)

Common Core State Standards Initiative (b). In the States. Abrufbar unter: <http://www.corestandards.org/in-the-states> (letzter Zugriff: 15.11.2013)

DSW - Deutsches Studentenwerk (2012). beeinträchtigt studieren. Datenerhebung zur Situation Studierender mit Behinderung und chronischer Krankheit 2011, Berlin

DSW - Deutsches Studentenwerk (2013). Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland, 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch das HIS-Institut für Hochschulforschung, Abrufbar unter: <http://www.studentenwerke.de/pdf/20-SE-Bericht.pdf> (letzter zugriff 11.02.2014)

DMDI - Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information (2013). ICD-10-WHO Version 2013. Abrufbar unter: <http://www.dimdi.de/static/de/klassi/icd-10-who/kodesuche/onlinefassungen/htmlamt12013/block-f80-f89.htm#F81> (letzter Zugriff: 19.5.2013)

ED – U.S. Department of Education (2008). *1.5 Million Home-schooled Students in the United States in 2007. Issue Brief from Institute of Education Sciences, NCES 2009–030*. Abrufbar unter: <http://nces.ed.gov/pubs2009/2009030.pdf> (letzter Zugriff: 19.5.2013)

ED – U.S. Department of Education (2013). *Characteristics of Private Schools in the United States: Results From the 2011-12 Private School Universe Survey, NCES 2013–316*. Abrufbar unter: <http://nces.ed.gov/pubs2009/2009030.pdf> (letzter Zugriff: 19.5.2013)

Gag, Maren/Schroeder, Joachim (2012). Refugee Monitoring. Zur Situation junger Flüchtlinge im Hamburger Übergangssystem Schule/Beruf, Hamburg: Passage GmbH

Hermes, Gisela (2012). Studieren mit nicht-sichtbaren Behinderungen in den USA. Abrufbar unter: http://www.studentenwerke.de/pdf/IBS_FT_Nichtsichtbare_Behinderungen_Hermes.pdf (letzter Zugriff: 25.5.2013)

HRK - Hochschulrektorenkonferenz (2013). „Eine Hochschule für Alle“. Empfehlung der 6. Mitgliederversammlung der HRK am 21. April 2009 zum Studium mit Behinderung/chronischer Krankheit. Ergebnisse der Evaluation, Bonn

HRG - Hochschulrahmengesetz in der Fassung der Bekanntmachung vom 19. Januar 1999 (BGBl. I S. 18), das zuletzt durch Artikel 2 des Gesetzes vom 12. April 2007 (BGBl. I S. 506) geändert worden ist. Abrufbar unter: <http://www.gesetze-im-internet.de/bundesrecht/hrg/gesamt.pdf> (letzter Zugriff: 25.5.2013)

ies - Institute of Education Sciences (2013). Back to school statistics. Abrufbar unter: <http://nces.ed.gov/fastfacts/display.asp?id=372> (letzter Zugriff: 19.11.2013)

Junge, Elisabeth (2012). Nordamerikanische Bildungssysteme am Beispiel der USA und Kanadas, München: GRIN

KMK - Kultusministerkonferenz (1982). Verbesserung der Ausbildung für Behinderte im Hochschulbereich. Abrufbar

unter: http://www.studentenwerke.de/pdf/KMK_Empfehlung.pdf (letzter Zugriff 08.01.2014)

Koch, Katja (2007). Soziokulturelle Benachteiligung. In: *Walter, Jürgen/Wember, Franz B.* (Hrsg.): Handbuch Sonderpädagogik Bd. 2. Sonderpädagogik des Lernens, Göttingen, u.a.: Hogrefe, 104–116

Kretschmann, Rudolf (2007). Lernschwierigkeiten, Lernstörungen und Lernbehinderung, in: *Walter, Jürgen/Wember, Franz B.* (Hrsg.). Sonderpädagogik des Lernens, Handbuch Sonderpädagogik. Göttingen, u.a.: Hogrefe, 4–32

Levine, Arthur (2006). Educating School Teachers. Abrufbar unter: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED504144.pdf> (letzter Zugriff 14.11.2013)

Nellis, Mike (2004). The 'Tracking' Controversy. The Roots of Mentoring and Electronic Mentoring. In: *Youth Justice*, 4, 2, 77-99

OECD - Organisation for Economic Co-operation and Development (2010). Highlights from Education at a Glance 2010. Abrufbar unter: http://dx.doi.org/10.1787/eag_highlights-2010-8-en (letzter Zugriff: 19.5.2013)

OECD - Organisation for Economic Co-operation and Development (2012). Highlights from Education at a Glance 2012. Abrufbar unter: <http://www.oecd.org/edu/highlights.pdf> (letzter Zugriff: 19.5.2013)

Ortenburger, Andreas (2013). Beratung von Bachelorstudierenden in Studium und Alltag. Ergebnisse einer HISBUS-Befragung zu Schwierigkeiten und Problemlagen von Studierenden und zur Wahrnehmung, Nutzung und Bewertung von Beratungsangeboten., HIS: Forum Hochschule

Peschke, Susanne (2010). *Inklusion als internationales Bildungsziel - Erfahrungen bei der inklusiven Beschulung blinder und sehbehinderter Schülerinnen und Schüler in der Region Huelva (Andalusien/Spanien)*, 1. Staatsexamensarbeit, Hamburg unveröffentlicht

Ray, Brian D. (2011). 2.04 Million Homeschool Students in the United States in 2010. National Home Education Research Institute, January 3, 2011. Abrufbar unter: <http://www.nheri.org/HomeschoolPopulationReport2010.pdf> (letzter Zugriff: 25.5.2013)

The Rehabilitation Act. Abrufbar unter: <http://www2.ed.gov/policy/speced/leg/rehabact.doc> (letzter Zugriff: 25.5.2013)

Rumberger, Russell W./Taylor, Lauren (2013). Updated Trends in California's Graduation Rates through 2012. Abrufbar unter: <http://www.cdrp.ucsb.edu/dropouts/download.php?file=statisticalbrief-16.pdf> (letzter Zugriff: 19.11.2013)

Schroeder, Joachim (2001). Bildung im geteilten Raum. Schulentwicklung unter Bedingungen von Einwanderung und Verarmung, Münster: Waxmann

Spencer, Andrea/Romero, Olga (2008). Engaging Higher Education Faculty in Universal Design. Addressing Needs of Students with Invisible Disabilities. In: *Burgstahler, Sheryl E./Cory, Rebecca C.* (Hrsg.): Universal Design in Higher Education. From Principles to Practice, Massachusetts: Cambridge, 145–156