

Eine Hochschule für Alle?

Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention am Beispiel einer Good-Practice-Hochschule in Deutschland unter besonderer Berücksichtigung (digitaler) Barrierefreiheit in der Hochschullehre

ZUSAMMENFASSUNG

Mit Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention sowie Empfehlung der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) „Eine Hochschule für Alle“ im Jahre 2009 wurden deutsche Hochschulen aufgefordert, Studierende mit studienerschwerenden Beeinträchtigungen gleichberechtigt und diskriminierungsfrei an Hochschulbildung teilhaben zu lassen. Der rechtliche Rahmen verpflichtet Hochschulen, Barrierefreiheit durch angemessene Vorkehrungen und geeignete Maßnahmen her- und sicherzustellen. Als die Corona-Pandemie 2020 die Verlagerung der Lehre in die digitale Hochschule bedingte, wurde die Notwendigkeit von (digitaler) Barrierefreiheit ersichtlich. Nach der 21. Sozialerhebung studieren 11% der Studierenden mit studienerschwerenden Beeinträchtigungen. Der vorliegende Beitrag untersucht Gelingens- und Hemmfaktoren für die Umsetzung von (digitaler) Barrierefreiheit in der Hochschullehre aus Perspektive verschiedener Akteur*innen. Dafür wurde die organisationale Ebene einer deutschen Good-Practice-Hochschule betrachtet. Die Ergebnisse der inhaltsanalytischen Auswertung von sieben leitfadengestützten Interviews werden in das modifizierte Konzept der Themenzentrierten Interaktion nach Ruth Cohn eingeordnet. Als besonders hemmend zeigt sich auf Ebene der Umweltfaktoren neben mangelndem Problembewusstsein und Berührungsängsten auch die nichtexistierende Professionalisierung in Vorbereitung auf die Hochschullehrtätigkeit. Eine strukturelle Verankerung von (digitaler) Barrierefreiheit scheint sich besonders förderlich auf die Umsetzung in der Hochschullehre auszuwirken. Sensibilisierungsmaßnahmen tragen zusätzlich dazu bei, ein Problembewusstsein zu entwickeln. Diese Punkte kongruieren mit der Empfehlung der HRK von 2009 und bedürfen lediglich einer Rekontextualisierung.

Schlagnote: Hochschule für Alle – (Online-) Lehre – Digitale Barrierefreiheit – TZI nach Ruth Cohn

ABSTRACT

In 2009, Germany ratified the United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities and endorsed the proposal of the German Rectors' Conference "A University for All". This call urged German universities to ensure equal participation of students with disabilities in higher education. Universities are legally obliged to ensure accessibility through reasonable accommodation and appropriate measures. The Coronavirus pandemic in 2020 underlined the need for digital accessibility. Approximately 11% of students have disabilities. This research examines the successes and barriers to implementing (digital) accessibility in higher education. It explores the perspectives of different stakeholders within a successful German university using a good practice approach. The study,

based on the content analysis of seven semi-structured interviews, uses Ruth Cohn's Theme-Centered Interaction (TCI) concept for interpretation. The research identifies barriers such as lack of awareness of the issues, reluctance to get involved, and inadequate training for university teaching. Integrating (digital) accessibility into the structure of the university greatly facilitates teaching. Raising awareness also plays an important role. This study underlines the continuing relevance of the 2009 HRK recommendation. It simply needs to be re-contextualized.

Keywords: Higher education for all – (Online) University teaching – Digital accessibility – TCI by Ruth Cohn

Einleitung

„Die Vertragsstaaten [der Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen (UN-BRK)] stellen sicher, dass Menschen mit Behinderungen ohne Diskriminierung und gleichberechtigt mit anderen Zugang zu allgemeiner Hochschulbildung, Berufsausbildung, Erwachsenenbildung und lebenslangem Lernen haben. Zu diesem Zweck stellen die Vertragsstaaten sicher, dass für Menschen mit Behinderungen angemessene Vorkehrungen getroffen werden“ (UN-BRK, Artikel 24, Absatz 5: 22). Um diesem Anspruch im Hochschulkontext gerecht zu werden und eine chancengerechte Teilhabe zu gewährleisten, formulierte die Hochschulrektorenkonferenz (HRK) 2009 die Empfehlung „Eine Hochschule für Alle“. In dieser Empfehlung ist explizit festgehalten, dass Studierenden, welche die formale Qualifikation besitzen, der freie Zugang zur Universität, gleichberechtigter Teilhabe, guten Arbeitsbedingungen und die Möglichkeit zur Erlangung akademischer Abschlüsse gewährt werden muss (vgl. HOCHSCHULREKTORENKONFERENZ 2013, 2009). Mit Beginn der Corona-Pandemie im Frühjahr 2020 mussten Hochschulen temporär auf traditionelle Präsenzlehre verzichten und innerhalb kürzester Zeit auf digitale Formate umstellen. Erstmals in der Geschichte der Hochschulen waren alle Institutionen, alle Lehrenden und Studierenden gleichzeitig damit konfrontiert, sich mit den damit einhergehenden digitalen Lehrformen und -technologien auseinanderzusetzen (vgl. DITTLER & KREIDL 2021). Mit Blick auf das durch zahlreiche Konventionen zugesicherte „Kernmensenrecht“ auf Bildung (vgl. DEGENER 2016, 2009) und unter besonderer Berücksichtigung der Teilhabe von Menschen mit Beeinträchtigungen gemäß der UN-BRK, rückt in diesem Zusammenhang die Frage nach der Teilhabe an digitalen Lehrangeboten in der Hochschullehre und damit digitaler Barrierefreiheit im Hochschullehrkontext in den Vordergrund. Konkret bleibt die Frage offen: „Was sind Gelingens- und Hemmfaktoren für die Umsetzung von (digitaler)¹ Barrierefreiheit in der Hochschullehre?“. An dieser

¹ Bei digitaler Barrierefreiheit müssen auch andersartige Barrieren (bspw. einstellungsbezogene Barrieren) mitgedacht werden, aus diesem Grund wird (digitale) Barrierefreiheit mit Klammern geschrieben, wenn nicht ausschließlich digitale Barrieren zu berücksichtigen sind.

Stelle setzt der vorliegende Beitrag an. Zielgruppe der Fragestellung bilden die Endnutzer*innen der Hochschullehre, die Studierenden (mit Behinderungen). Nach der vorangegangenen Einleitung und Erläuterung der Problemstellung wird zunächst eine gegenstandstheoretische Rahmung vorgenommen und grundlegende Begrifflichkeiten definiert. Aus dem Stand der Forschung legitimiert sich sowohl das in dieser Arbeit aufgegriffene Desiderat als auch der gewählte explorativ qualitative Zugang. Es folgt eine Darstellung der selbstständig durchgeführten Forschungsarbeit. In dieser wurde für die Beantwortung der Fragestellung die intersubjektive Perspektive auf organisationaler Ebene in den Blick genommen. Die organisationale Ebene meint in diesem Beitrag Personen innerhalb der Hochschulstrukturen, die an der Implementierung von (digitaler) Barrierefreiheit beteiligt sind. Dafür wurde eine Good-Practice-Hochschule (vgl. BENDER ET AL. 2022) ausgewählt. Der Fokus dieses Beitrags liegt auf der Lehr-Lern-Interaktion, weswegen das Konzept der Themenzentrierten Interaktion (TZI) nach Ruth Cohn (vgl. COHN 1997) angewandt wurde, um die Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2016) einzuordnen. Dieses Vorgehen soll insbesondere dazu beitragen, den Einfluss von (digitaler) Barrierefreiheit auf die Lehr-Lern-Interaktion zu verdeutlichen. Die zentralen Erkenntnisse der eigenen Forschungsarbeit werden anschließend diskutiert und reflektiert. Abschließend werden Implikationen für Wissenschaft und (Hochschul-) Praxis abgeleitet.

Wann immer möglich werden zur Konkretisierung von (digitalen) Barrieren Beispiele einer Person mit Hörbeeinträchtigung herangezogen, wohlwissend, dass es der Breite an Beeinträchtigungen nicht gerecht wird. Dies soll ausschließlich der Demonstration, Verständlichkeit und Nachvollziehbarkeit dienen. Wann immer dies nicht möglich ist, wird beispielhaft auf andere Beeinträchtigungen eingegangen.

Gegenstandstheoretische Rahmung

In diesem Abschnitt erfolgt zunächst eine Darlegung der rechtlichen Rahmung durch die UN-BRK. Eine detaillierte Aufschlüsselung des Konzepts von Behinderung bildet hierbei eine Basis für das Verständnis des Begriffs der Teilhabe.

Mit der UN-BRK ist ein Rechtsanspruch auf eine inklusiv gestaltete Hochschullehre verankert worden. In Absatz 5 der UN-BRK verpflichten sich die Mitgliedsstaaten, behinderten Menschen gleichen Zugang zu tertiären Bildungssystemen, insbesondere zur Berufs- und Erwachsenenbildung und zu Maßnahmen des lebenslangen Lernens zu verschaffen. Im Einzelfall sind angemessene Vorkehrungen hierfür zu treffen (UN-BRK 2009). Der Bildungsbegriff in Artikel 24 der UN-BRK ist ganzheitlich aufzufassen, denn er bezieht in seinen Segmenten Bildung und Bildungssystem alle Institutionen mit Bildungsauftrag mit ein; damit impliziert der Begriff dezidiert sowohl Hochschulbildung als auch die Institution Hochschule. Aufgrund des föderalen Systems in Deutschland gestaltet sich dieser Anspruch in den Landeshochschulgesetzen unterschiedlich, weswegen für diesen Beitrag das für alle Bundesländer gleichermaßen geltende Hochschulrahmengesetz (HRG) als

Grundlage dienen soll. Hier findet sich in Kapitel 1 „Aufgaben der Hochschulen“ unter Paragraf 2 „Aufgaben“ Absatz 4: „[die Hochschulen] 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“ (HRG 1999: 4). Des Weiteren wird unter Paragraf 16 „Prüfungsordnungen“ folgendes aufgeführt: „Prüfungsordnungen müssen die besonderen Belange behinderter Studierender zur Wahrung ihrer Chancengleichheit berücksichtigen“ (HRG, 1999: 7). Trotz dieser rechtlichen Regelungen gaben in der „beeinträchtigt Studieren 2“ (best-2) Studie des deutschen Studierendenwerks 62 % der Studierenden an, sehr stark (28 %) oder stark (34 %) in ihrem Studium behindert zu werden (vgl. POSKOWSKI ET AL. 2018). Die Teilhabe im Studium erschwert sich oder ist nicht möglich. Teilhabe bedeutet nach der International Classification of Functioning, Disability and Health der World Health Organisation (WHO), das Einbezogenensein in eine Lebenssituation. Die Gestaltung von Lehrveranstaltungen innerhalb der Hochschulbildung muss dementsprechend darauf abzielen, eine selbstbestimmte Teilhabe für alle Beteiligten zu gewährleisten, da die Hochschullehre eine vorübergehende Lebenssituation für Studierende darstellt.

Im Mittelpunkt des Teilhabegedankens steht ein gewandeltes Verständnis von Behinderung. Denn Behinderung ist demnach nicht mehr als Defizit des Individuums zu verstehen, sondern: „[als Resultat] aus der Wechselwirkung zwischen Menschen mit Beeinträchtigungen und einstellungs- und umweltbedingten Barrieren [zu verstehen], die sie an der vollen, wirksamen und gleichberechtigten Teilhabe an der Gesellschaft hindern [...]“ (UN-BRK, Präambel e: 5). Kurzgefasst ergibt sich hieraus die Formel: *Beeinträchtigungen + Barrieren = Behinderung*. Damit rückt zwar zunächst der einzelne Mensch ins Zentrum der Betrachtung, fokussiert werden aber die Kontextfaktoren (Barrieren), die das Individuum an der aktiven Teilhabe behindern. Diese Kontextfaktoren umfassen den gesamten Lebenshintergrund eines Menschen und unterteilen sich sowohl in Umweltfaktoren (bspw. materielle, soziale und einstellungsbezogene Faktoren) als auch personenbezogene Faktoren (bspw. Geschlecht, Alter, Migrationserfahrungen). Sie können sich dabei förderlich (als Gelingensfaktoren) oder hinderlich (als Hemmfaktoren) auf die Verwirklichung von Teilhabe auswirken (vgl. WANSING & WESTPHAL 2014). Mit dieser Formulierung soll sichergestellt werden, dass alle Menschen mit gesundheitlichen Beeinträchtigungen unabhängig von ihren Ursachen oder ihrer Anerkennung in der Gesellschaft in den Schutzbereich der UN-BRK einbezogen werden. Dieser Beitrag konzentriert sich auf die Teilhabe von Studierenden an der Hochschullehre. Im Kontext von Hochschule aber lediglich in „behindert“ und „nicht behindert“ zu denken, wird dieser Sichtweise mit den vielfältigen Begrenzungen von Teilhabe nicht gerecht. Der vorliegende Beitrag greift deshalb die Definition der best-2 Studie des Deutschen Studierendenwerks von 2018 auf. Demnach sind „gesundheitliche Beeinträchtigungen [...] studienrelevant, wenn sie länger andauernd sind und im Wechselspiel mit bestehenden Barrieren zu Studierschwernissen und zu Teilhabeeinschränkungen beim Zugang und bei der Durchführung des Studiums führen. In diesem Fall geht es um Behinderungen im Studium“ (POSKOWSKI ET AL. 2018: 3).

Um die Lesbarkeit zu vereinfachen, wird im weiteren Verlauf von Studierenden mit Behinderungen im oben genannten Sinne gesprochen, dies schließt alle Personen mit studienerschwerenden Beeinträchtigungen ein.

Nach Wansing und Westphal (2014) wäre ein inklusives Bildungssystem im tertiären Bildungssektor erreicht, wenn allen Menschen mit entsprechender Qualifikation (Hochschulzugangsberechtigung) unabhängig von ihren individuellen Voraussetzungen (bspw. Geschlecht, sozialer Herkunft oder Beeinträchtigung) der Zugang zu allen Angeboten des Hochschulsystems offen stünde und sie bei Bedarf die individuelle Unterstützung erhielten, die sie benötigen. Dieses Verständnis greift auch die Empfehlung der Hochschulrektorenkonferenz „Eine Hochschule für Alle“ von 2009 auf, denn „[...] im Mittelpunkt der Debatte [steht] nicht mehr der Ausgleich der als Defizit verstandenen individuellen gesundheitlichen Schädigung, sondern die Realisierung von chancengerechter Teilhabe durch die Gestaltung einer barrierefreien Umwelt“ (vgl. HOCHSCHULREKTORENKONFERENZ 2009: 3). Mit dieser Empfehlung wurde, wie auch in der UN-BRK, der Fokus auf die Hochschule als Institution gelenkt, die so zu modifizieren ist, dass alle Studierenden an Bildung und damit an der Lehre teilhaben können, unabhängig von ihren personenbezogenen Faktoren. Demnach geht es nicht darum, an welcher Stelle im System das Individuum am besten zu verorten ist, sondern explizit darum, wie das jeweilige Lernsystem in der entsprechenden Lehr-Lern-Umgebung an die individuellen Bedingungen angepasst werden kann (vgl. WANSING & WESTPHAL 2014). Die HRK empfahl bereits 2009 für den Bereich der „Studiengestaltung und Prüfungen“ (HOCHSCHULREKTORENKONFERENZ 2009: 5ff.) eine eindeutige und transparente Regelung der Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten. Lehrende sollten demnach die Belange von Studierenden mit Behinderungen als „Teil ihres Lehrauftrages sehen und in Lehre wie auch Beratung integrieren“ (HOCHSCHULREKTORENKONFERENZ 2009: 7). Für die Lehre wurde die Notwendigkeit von Fortbildungsmaßnahmen benannt, die für die Belange von Studierenden mit Behinderungen sensibilisieren und die Anforderungen an eine barrierefreie Hochschuldidaktik vermitteln. Mit Blick auf die Lehre im digitalen Raum, betrifft dies spätestens seit der Coronavirus-Pandemie 2020 auch die digitale Barrierefreiheit.

(Digitale) Barrierefreiheit in der Hochschullehre

Dieser Abschnitt konkretisiert die Thematik der (digitalen) Barrierefreiheit. Dabei wird zunächst erklärt, was unter digitaler Barrierefreiheit innerhalb der Hochschullehre zu verstehen ist. Zusätzlich wird ein Überblick über Barrieren gegeben, die innerhalb der digitalen Lehre auftreten können. Den Zusammenhang von Hochschullehre und Barrierefreiheit illustriert zunächst folgendes Zitat eine*r Expert*in der untersuchten Hochschule:

Ja. Also Barrierefreiheit – da schreib ich mal das „digitale“ in Klammern – Barrierefreiheit bedeutet insgesamt, dass – wie es auch gesetzlich verankert ist –, dass Personen mit Beeinträchtigungen gleichberechtigt mit allen am gesellschaftlichen Leben teilhaben können, ohne fremde Hilfe zu nutzen. Oder wenn es denn notwendig ist, im Prinzip mit entsprechenden Hilfsmitteln auch die Informationen zu erhalten und die Teilhabemöglichkeiten zu haben, wie die Menschen ohne Behinderungen. Es betrifft auch digitale Barrierefreiheit, als einer der Lebensbereiche sozusagen (I_E2: 12)².

Dieses Zitat fasst die wichtigsten zwei Aspekte von (digitaler) Barrierefreiheit in der Hochschullehre zusammen, nämlich, dass es bei Barrierefreiheit darum geht, die Hochschullehre als Umwelt mit ihren Rahmenbedingungen so zu konstruieren, dass alle Studierenden daran teilhaben können (vgl. SCHÄFERS & WELTI 2021). Betrachten wir die digitale Lehre als Form dieser Umwelt (siehe auch Zitat von Expert*in), so muss diese konsequenterweise umgestaltet werden, da es in der digitalen Lehre (synchron/asynchron) Barrieren gibt. Das sagt auch die BITV 2.0. Bei der digitalen Barrierefreiheit geht es um die Wechselwirkung zwischen der Person und der digitalen Anwendung im jeweiligen Anwendungskontext. Es kommt zu einer Form der Interaktion (bspw. einer Kommunikation). Die Person greift dafür auf persönliche Adaptionsstrategien zurück, die der Kompensation dienen und gegebenenfalls durch assistive Technologien unterstützt werden. Assistive Technologien ist ein Sammelbegriff für technische Hilfsmittel, die Menschen mit Behinderungen unterstützen. Eine auditiv beeinträchtigte Person nutzt beispielsweise als assistive Technologie eine Hörgerätekombi. In Kombination mit ihrer eigenen angelernten Adaptionsstrategie, dem Lippenlesen, kommt sie in alltäglichen Kommunikationssituationen zurecht. Partizipiert sie an einer synchronen digitalen Anwendung in Form einer Videokonferenz mit eingeschalteter Kamera aller an der Kommunikation beteiligten Personen, kann sie auf ihre Strategien zur Kompensation zurückgreifen. Die Interaktion wäre gelungen. Ist dies nicht möglich, weil beispielsweise die Kamera nicht eingeschaltet wird, stößt sie auf Barrieren und die Interaktion ist gescheitert. Eine Untertitelfunktion innerhalb der digitalen Anwendung könnte Abhilfe schaffen. Bei der digitalen Barrierefreiheit geht es entsprechend darum, dass auf Seite der digitalen Anwendung keine Barrieren auftreten. Im Folgenden werden zum besseren Verständnis zentrale Barrieren beispielhaft beschrieben (vgl. BIK 2022). Technische Barrieren treten entweder in der verwendeten Technik selbst auf, beispielsweise für eine auditiv beeinträchtigte Person, wenn eine Untertitelung innerhalb eines erstellten Video-Tools nicht möglich ist oder Materialien so generiert sind, dass sie mit genutzten assistiven Technologien inkompatibel sind. Didaktische Barrieren können durch eine unflexible und intransparente Organisation von Lehrveranstaltung und Prüfungen, sowie im Rahmen der inhaltlichen Kursgestaltung und Prüfungen auftreten. Eine gute und übersichtliche Struktur wird beispielsweise gewährleistet, wenn Inhalte nach Kategorien sortiert und Dokumente sinnvoll benannt werden. Dies ist notwendig für Menschen mit Problemen in der selbständigen Strukturierung, wie es etwa bei Autismus-Spektrum-Störungen vorkommen kann

² Die Codierung steht für „Interview_Expert*in_Absatz im Transkript“.

(vgl. SEIDEL, SCHNEIDER & STEINBORN 2021), verhilft insgesamt aber allen Personen, einen besseren Überblick zu bewahren. Aus den aufgeführten Beispielen zentraler Barrieren wird deutlich, dass Studierende mit Behinderungen nicht behindert *sind*, sondern an der aktiven Teilnahme behindert *werden*.

In der Lehre können Barrieren zusätzlich situativ und vorübergehend auftreten, sodass der von (digitaler) Barrierefreiheit profitierende Personenkreis weitaus größer ist. Beispielsweise kann eine Höreinschränkung sowohl temporär durch eine vorübergehende Ohrentzündung vorhanden sein oder situativ durch laute Umgebungsgeräusche entstehen. Wichtig ist, dass alle Personen davon profitieren können, Barrieren abzubauen. Das Phänomen, das Barrierefreiheit für alle Menschen einen Mehrwert bieten kann, wird auch als Curb-Cut-Effekt bezeichnet (vgl. FOLEY & BETH 2012).

(Digitale) Barrierefreiheit aus Sicht der TZI

Im vorherigen Abschnitt wurde ersichtlich, dass die Interaktionsebene eine bedeutende Funktion innehat, um die Teilhabe für alle Beteiligten am Lehr-Lern-Kontext sicherzustellen. Zur Verdeutlichung dieser Funktion erfolgt die Ergebnisdarstellung in diesem Beitrag durch Einordnung in das Konzept der Themenzentrierten Interaktion (TZI) nach Ruth Cohn (vgl. COHN 1997). Dieses wurde im Sinne der (digitalen) barrierefreien Hochschullehre modifiziert. Der TZI liegt der Gedanke zugrunde, dass lebendige Lernprozesse innerhalb von Gruppen stattfinden (vgl. COHN 1997). Die TZI differenziert dabei personenbezogene Faktoren und Kontextfaktoren. Diese Differenzierung kongruiert mit den Faktoren, die auch die UN-BRK beim Behinderungsbegriff berücksichtigt. Die TZI konzentriert sich auf vier Faktoren, die das Lernen innerhalb einer Gruppe beeinflussen: die Individuen (ICH), die Gruppe (WIR), gemeinsame Inhalte (ES) und eine gemeinsame Umwelt (GLOBE). Die Individuen (ICH), also die Studierenden und Lehrenden, treten in Interaktion miteinander und bilden eine Gruppe (WIR). Eine Gruppe im Sinne der TZI kann sich konstituieren, wenn diese gemeinsame Inhalte oder Aufgaben (ES) hat, wie es beispielsweise innerhalb einer Seminargruppe der Fall ist. Der gesamte Prozess findet in einer Umwelt (GLOBE) statt (COHN 1997). In diesem Beispiel ist das die Hochschule. Die TZI bildet für diesen Beitrag eine Heuristik, die helfen soll, Situationen innerhalb der Hochschullehre, in denen (digitale) Barrierefreiheit eine Rolle spielt, zu verdeutlichen. Dies soll in Abbildung 1 (umseitig) veranschaulicht werden:

LEHR-LERN-INPUT

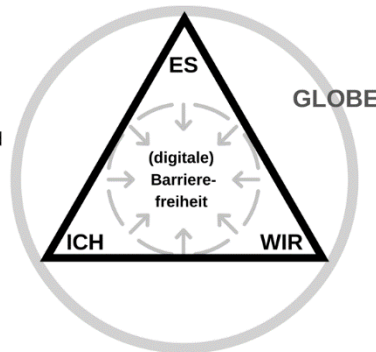
Inhalte: Barrierefreie Gestaltung z. B. durch übersichtliche Strukturierung

Material und Technik: Das Material ist barrierefrei zugänglich z. B. Videos enthalten Untertitel

STUDIERENDE

allen Zugang ermöglichen:
Reflexion von Einstellungen,
Position, Verantwortung und
Umgang im Miteinander

LEHRENDE



UMWELTFAKTOREN:

Rahmenbedingungen unterteilt nach
Makro-, Meso- und Mikroebene

LEHR-LERN-INTERAKTION

Teilhabe für Alle:
Interdependenz/Interaktion für Alle gelungen

Eigene Darstellung in Anlehnung an Ruth Cohn (1912-2010)

Abbildung 1

(Digitale) barrierefreie Hochschullehre modifiziert an das Konzept der themenzentrierten Interaktion

Übertragen auf die (digitale) Barrierefreiheit in der Hochschullehre bildet das übergeordnete Ziel, die Teilhabe für alle zu gewährleisten. Teilhabe meint in diesem Kontext das Einbezogen sein in die Lehrveranstaltung. Damit dies realisiert werden kann, steht im Zentrum die (digitale) Barrierefreiheit. Umgeben ist diese von den drei Faktoren ICH, ES und WIR, die in Wechselwirkung zueinanderstehen. Auf der Ebene des ICHS ist es von Seiten der Studierenden Aufgabe, allen Zugang zu ermöglichen und die eigenen Einstellungen und den Umgang miteinander zu reflektieren. Von Seiten der Lehrenden geht in die Reflexion zusätzlich die Frage nach Verantwortung, Position und Verhalten mit ein. Um die Voraussetzungen einzugrenzen, wird innerhalb dieses Beitrags davon ausgegangen, dass alle Personen den Willen haben, sich in die Lehr-Lern-Interaktion einzubringen. Das ES ist im Kontext der Hochschullehre der Lehr-Lern-Input selbst, bei welchem sowohl inhaltliche als auch potenziell aufkommende materielle und technische Barrieren zu berücksichtigen sind. Das WIR ergibt sich aus der Lehr-Lern-Interaktion, welche zum Ziel hat, eine umfassende Interaktion für alle Beteiligten zu realisieren. GLOBE stellt schließlich das Umfeld dar. Dieses meint in Bezug auf (digitale) Barrierefreiheit in der Hochschullehre die Hochschule selbst mit ihren „Umweltfaktoren“ insbesondere den Rahmenbedingungen. Diese werden nach Makro- (bspw. Gesetze), Meso- (bspw. Arbeitsbedingungen) und Mikroebene (bspw. Peer-to-Peer Beratung) geordnet.

Forschungsstand

Der Forschungsstand deutet darauf hin, dass die Implementierung von (digitaler) Barrierefreiheit aus Perspektive interner und externer Akteur*innen, die an deren Umsetzung im Hochschulkontext beteiligt sind, kaum erforscht wurde. Vor diesem Hintergrund lautet die zentrale Fragestellung der vorliegenden Untersuchung: „Was sind Gelingens³- und Hemmfaktoren⁴ für die Umsetzung von (digitaler) Barrierefreiheit in der Hochschullehre an einer deutschen Hochschule aus Perspektive verschiedener Akteur*innen?“

Mit Blick auf diese Fragestellung ist vor allem die 21. Sozialerhebung relevant, weil sie den Anteil der Studierenden mit Behinderungen an deutschen Hochschulen im Wintersemester 2016/2017 benennt (vgl. MIDDENDORFF ET AL. 2017). Die Datenerhebung der „best-2-Studie“ (vgl. POSKOWSKI ET AL. 2018) konkretisiert die Gruppe der Studierenden, für die sich in Folge von Behinderungen das Studium erschwert und liefert einen ausdifferenzierten Blick. Wie bereits erwähnt stellen Studierende mit Behinderungen mit einem Anteil von 11 % eine nicht zu unterschätzende Größe der Gesamtstudierenden an deutschen Hochschulen dar (vgl. MIDDENDORFF ET AL. 2017). Davon haben 96 % eine Beeinträchtigung, die auf den ersten Blick nicht sichtbar ist (vgl. POSKOWSKI ET AL. 2018). Mit 53% bilden die größte Gruppe hiervon Studierende mit psychischen Beeinträchtigungen (vgl. POSKOWSKI ET AL. 2018). Übertragen auf die (digitale) Hochschullehre bedeutet dies, dass nicht davon ausgegangen werden kann, dass Studierende mit Behinderungen unmittelbar als solche zu erkennen sind. Aufgrund des prozentualen Anteils von 11 % ist jedoch davon auszugehen, dass alle Hochschullehrenden im Laufe der eigenen Hochschulzeit mit Studierenden mit Behinderungen zu tun haben werden.

Methode

In diesem Abschnitt wird zunächst das methodische Vorgehen legitimiert. Die Auswahl der Stichprobe und das verwendete Erhebungsinstrument werden konkretisiert. Eine Beschreibung des Auswertungsdesigns leitet zu der deskriptiven Ergebnisdarstellung im nächsten Abschnitt über.

Die Umsetzung von (digitaler) Barrierefreiheit mit Blick auf die UN-BRK, einem Fokus auf Hochschullehre sowie eine Positivorientierung innerhalb der Untersuchung anhand eines Good-Practice-Beispiels betreten Neuland. Die empirische Untersuchung dient damit der Exploration, wodurch sich sowohl der qualitative Zugang als auch die Erfassung mit

³ In Anlehnung an Wansing und Westphal (2014) werden Faktoren, die sich förderlich auf die Umsetzung von (digitaler) Barrierefreiheit in der Hochschullehre auswirken und eine Teilhabe an dieser ermöglichen, als Gelingensfaktoren bezeichnet.

⁴ Gegenteilige werden als Hemmfaktoren bezeichnet.

Interviews begründet. Die Auswahl der Stichprobe erfolgte auf Basis von Vorarbeiten innerhalb der Arbeitsgruppe „Digital Accessibility“ des Hochschulforums Digitalisierung. In dieser wurden sechs Good-Practice-Beispiele identifiziert und unter anderem im Rahmen eines „Leitfadens zur Umsetzung digitaler Barrierefreiheit im Hochschulkontext“ festgehalten (vgl. BENDER ET AL. 2022). Die Fallhochschule wurde ausgewählt, da sie mit Blick auf personelle wie auch finanzielle Ressourcen ähnliche Voraussetzungen mitbringt, wie der Großteil deutscher Hochschulen „durchschnittlicher“ Größe. Die Hochschule organisiert sich als Gruppenhochschule und wird präsidial geleitet. Innerhalb des Präsidialbereiches ist das Amt des Chief Information Officers (CIO) angesiedelt. Der CIO berät die Hochschulleitung in strategischen Fragen der Informationstechnik-Infrastrukturen und übt, stellvertretend für den Präsidenten, die Weisungs- und Aufsichtsbefugnisse gegenüber damit verbundenen Einheiten innerhalb der Hochschule aus. Um qualitativ möglichst hochwertige Ergebnisse mit Blick auf die Fragestellung zu erhalten, strebte die vorliegende Arbeit eine möglichst breite Perspektivenvielfalt der Interviewpartner*innen an. Unter besonderer Berücksichtigung von (digitaler) Barrierefreiheit wurde deswegen neben der Auswahl der Personen an der Fallhochschule selbst, der Einbezug einer weiteren externen Expertise gefordert, was mit der Landesüberwachungsstelle zur digitalen Barrierefreiheit des Bundeslandes der Fallhochschule gelungen ist. Als Auswahlkriterien für die Interviewpartner*innen wurde mit Blick auf die Fragestellung festgelegt, dass die Personen einen beratenden oder teilnehmenden Bezug zur Hochschullehre haben mussten. Zusätzlich sollten diese Personen unterschiedliche Funktionsrollen innehaben und verschiedene Expertisen bezüglich der Thematik (digitale) Barrierefreiheit mitbringen. Unter Berücksichtigung dieser Kriterien konnten insgesamt acht Personen für ein Interview ausgewählt und gewonnen werden. Eine Person kam aus einer studentischen Peer-to-Peer Beratung der Fallhochschule, fünf Personen aus einer Steuerungsgruppe zur digitalen Barrierefreiheit. Die Steuerungsgruppe ist eine interdisziplinär zusammengesetzte Expert*innengruppe, die sich mit Fragen zur digitalen Barrierefreiheit an der Fallhochschule befasst. Zwei Personen kamen zusätzlich aus der Landesüberwachungsstelle zur digitalen Barrierefreiheit des Bundeslandes, in dem sich die Fallhochschule befindet. Die Interviews wurden online mithilfe eines Videokonferenztools durchgeführt und aufgezeichnet. Zur Unterstützung wurden strukturierte Leitfäden verwendet. Die Leitfäden enthielten angelehnt an das folgende Beispiel zwischen 12-14 Fragen:

1. Sie sind als <Funktion> an der Universität <Name> tätig. Bitte beschreiben Sie doch einmal, was sie konkret machen/ was Ihre Aufgabenfelder sind?
2. Können Sie sich noch an den Moment erinnern, als Sie das erste Mal mit dem Thema (digitale) Barrierefreiheit in Berührung gekommen sind? Wie sah dieser aus?
3. Was verstehen Sie unter (digitaler) Barrierefreiheit?

4. Sie haben gerade schon einmal Ihre Aufgabenfelder beschrieben. Können Sie noch einmal beschreiben, inwiefern (digitale) Barrierefreiheit Gegenstand Ihrer Tätigkeit ist?
5. Inwiefern arbeiten Sie mit Blick auf (digitale) Barrierefreiheit mit anderen hochschulinternen Akteur*innen zusammen?
6. Wie sieht die Zusammenarbeit mit externen Akteur*innen aus?
7. Können Sie einmal davon erzählen, wie diese Zusammenarbeit zustande gekommen ist?
8. Wie ist diese Zusammenarbeit organisiert? Welche Rollen gibt es?
9. Was denken Sie, braucht es, damit (digitale) Barrierefreiheit gelingen kann?
10. Wo nehmen Sie mit Blick auf (digitale) Barrierefreiheit in der Lehre besondere Herausforderungen wahr?
11. Wie könnte man diesen im Kontext (digitaler) Barrierefreiheit entstehenden Herausforderungen begegnen?
12. Jetzt würde ich Sie gerne einladen, noch einmal nachzudenken, was für Sie noch wichtig wäre in Bezug auf (digitale) Barrierefreiheit.

Auswertungsdesign

Die Kategorienbildung erfolgte zunächst deduktiv, in Anlehnung an die Forschungsfrage durch binäre Unterteilung in Gelingens- und Hemmfaktoren. Als Kriterium wurde festgelegt, dass nur Aussagen mit einbezogen werden, die von mindestens zwei unterschiedlichen Perspektiven benannt wurden und sich entsprechend im Material wiederfinden. In einem weiteren Schritt folgte induktiv die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2016). Innerhalb der Analyse wurde ausschließlich die explizierbare Ebene herausgearbeitet, sodass ausschließlich Aussagen der Personen selbst analysiert wurden, die explizit im Wortlaut benannt wurden. Die wesentliche Vorgehensweise gestaltete sich abschließend durch eine übergeordnete Explikation, in dem die zuvor gebildeten Kategorien in das modifizierte Themenzentrierte Interaktionskonzept nach Ruth Cohn (vgl. COHN 1997) eingeordnet wurden.

Ergebnisse

Im Folgenden werden die Gelingens- und Hemmfaktoren für die Umsetzung von (digitaler) Barrierefreiheit in der Hochschullehre aus Perspektive der interviewten Akteur*innen deskriptiv wiedergegeben. Die Ergebnisdarstellung erfolgt in Einordnung an die an (digital) barrierefreie Hochschullehre modifizierte TZI.

Einordnung TZI	ES	ICH	WIR	GLOBE
Hemmfaktoren	– Vorübergehender Mehraufwand bei der Lehrmaterialerstellung	– Mangelndes Problembewusstsein – Unwissenheit – Nicht-Mitteilen von Bedarfen aus Angst vor Stigmatisierung – Berührungsängste	– Kommunikationsprobleme	<i>Makroebene</i> – Gesamtgesellschaftliche Herausforderungen – Prekäre Arbeitsbedingungen in der Wissenschaft
				<i>Mesoebene</i> – Ressourcenmangel – Fehlende Durchsetzungsrechte
				<i>Mikroebene</i> – Keine Professionalisierung in der Vorbereitung auf die Lehre

Tabelle 1
Hemmfaktoren

Wie in Tabelle 1 dargestellt, konnten für die Hemmfaktoren unter Berücksichtigung des gesetzten Perspektivenkriteriums (von mind. zwei unterschiedlichen Personen genannt) für jeden Bereich der TZI Kategorien innerhalb der Analyse identifiziert werden. Diese werden im Folgenden mit Zitaten untermauert vorgestellt:

ES: Lehr-Lern-Input

Auf Ebene des Lehr-Lern-Inputs wurde von allen befragten Personen der zunächst entstehende ‚Mehraufwand in der Erstellung barrierefreier Lehrmaterialien‘ genannt. Dabei wurde sich entweder auf die barrierefreie Gestaltung selbst oder die Umstellung auf barrierefreie neue technische Formate bezogen, weil dies ein „[E]ingewöhnen in diese technische Verständlichkeit [erfordere]“ (I_E3: 11).

ICH: Studierende & Lehrende

Alle befragten Personen benannten ‚mangelndes Problembewusstsein‘ bei Studierenden und Lehrenden. Ein Mangel an reziprokem Problembewusstsein meint „[...] sie können sich auch nur schwer in die Lage dann reinversetzen von Personen, die Einschränkungen

haben“ (I_E4: 26). ‚Mangelndes Problembewusstsein‘ wurde zudem auch bezüglich gesetzlicher Ansprüche und der Notwendigkeit ihrer Einhaltung genannt, wenn es beispielsweise um „Nachteilsausgleiche“ (I_E7: 33) ging.

Unterstützt wird dieses mangelnde Bewusstsein durch ‚Unwissenheit‘ hinsichtlich möglicher Barrieren aber auch bestehender Behinderungen an sich. Verstärkt wird der Faktor dadurch, dass Bedarfe häufig ‚nicht mitgeteilt werden aus Angst vor Stigmatisierung‘, da „viele Studierende [...] sich [...] nicht [trauen würden], dann ihre Anforderungen gegenüber den lehrenden Personen mitzuteilen, weil sie dann denken [würden, sie bekämen] eine schlechte Note oder [würden] anderweitig benachteiligt oder [manövrierten sich] selbst ins Abseits“ (I_E6: 27). ‚Berührungsängste‘ beeinflussen das Verhalten der Lehrenden zusätzlich, denn „[diese wüssten] dann nicht, wie sie das ansprechen [könnten]“ (I_E2: 34).

WIR: Lehr-Lern-Interaktion

Die Lehr-Lern-Interaktion wurde im Vorfeld von den Befragten als gescheitert definiert, wenn eine umfassende Teilhabe nicht für alle möglich ist, da (digitale) Barrierefreiheit eingehalten werden muss, um die Teilhabe für alle zu ermöglichen. Neben der Ebene des Kommunizierens selbst wurden für die Lehr-Lern-Interaktion ‚Kommunikationsprobleme‘ benannt. Diese können „[...] Kommunikationsschwierigkeiten zwischen den Bedürfnissen der Studierenden und den Lehrenden“ (I_E3: 24) oder auch die Art und Weise der Kommunikation betreffen.

GLOBE: Umfeld und Rahmenbedingungen des Lehr-Lern-Kontext

Als Hemmfaktoren, die in den Bereich des GLOBE eingeordnet werden können, wurden auf der Makroebene aktuelle ‚gesamtgesellschaftliche Herausforderungen‘ angeführt, wie beispielsweise die Coronavirus-Pandemie. Der Einfluss auf die Lehre begründete sich dadurch, dass „[...] die Lehrenden ja auch in [der] Pandemie [...] selbst extrem gefordert waren, ihre ganze Lehre umzustellen [...]“ (I_E4: 16). Zusätzlich wurden als hemmend für die Umsetzung von (digitaler) Barrierefreiheit in der Hochschullehre von allen befragten Personen die ‚prekären Arbeitsbedingungen in der Wissenschaft‘ beschrieben. Benannt wurden explizit „befristete Verträge“, „strenge Stundendeputate“, „viele Lehrstellen“ (I_E7: 34). Mit Blick auf die Frage nach der Umsetzung von (digitaler) Barrierefreiheit in der Lehre selbst, benannten die Personen, dass „[...] die Lehre immer so ein bisschen nebenbei [geschehen müsse]“ (I_E3: 24). „[...] Viele Lehrende [würden] kommen und gehen [...] an verschiedenste[n] Hochschulen [sein] und [seien] zwei Jahre da und zwei Jahre da und nichts [sei] so wie an der anderen Uni [...]“ (I_E7: 34).

Auf der Mesoebene wurde einerseits ein ‚Ressourcenmangel‘ benannt, so „dass [es] [...] an Ressourcen [scheitert], die tatsächlich nicht zur Verfügung [stünden]. Aber auch,

dass mehr Ressourcen [dafür] zur Verfügung gestellt werden [müssten]“ (I_E2: 34). Andererseits wurden ‚mangelnde Durchsetzungsrechte‘ zur Sicherung der (digitalen) Barrierefreiheit in der Lehre vorgebracht. Damit ist gemeint, dass „im Grunde nichts in der Hand [sei], wo [die Person] sagen [könne]: „das darfst du nicht! [Sie könne] eben nur darauf hinweisen. Aber letztendlich [läge] die Verantwortung dann bei den Lehrpersonen“ (I_E4: 10). Die Entscheidung treffe dabei „[...] immer nur die lehrende Person. Die [trage] dann aber auch die Verantwortung und [habe] auch die Pflicht, die Materialien barrierefrei zur Verfügung zu stellen“ (I_E6: 27). Insgesamt sei es also wichtig „da irgendwie mehr Power zu bekommen oder mehr Rechte zu bekommen, Durchsetzungsrechte“ (I_E5: 25). Auf Mikroebene kann die ‚nicht vorhandene Professionalisierung in der Vorbereitung auf die Lehre‘, die Umsetzung von (digitaler) Barrierefreiheit innerhalb dieser hemmen. Als großes Problem wird gesehen: „[...] dass [Lehrende] ihre konventionellen Konzepte umstellen [müssten]; Die Lehrenden dafür wenig Zeit haben und auch nicht pädagogisch ausgebildet sind“ (I_E3: 24).

Einordnung TZI	ES	ICH	WIR	GLOBE
Gelingensfaktoren	– Konkrete Unterstützungsangebote für Material und Technik	– Einstellungsbezogene Faktoren – Offenheit – Proaktives Handeln	– Kommunikation: geprägt durch gegenseitige Rücksichtnahme	<i>Makroebene</i> – gesetzliche Vorgaben – Vorarbeiten auf Landesebene
				<i>Mesoebene</i> – Strukturelle Verankerung – Zentrale Platzierung – Priorisierung von Barrierefreiheit – Klar geregelte Zuständigkeiten – Wiederkehrende Bedarfsanalysen und Monitorings – Implementierung Steuergruppe digitale Barrierefreiheit – Sensibilisierungsmaßnahmen: unterstützt durch Öffentlichkeitsarbeit – Wissensvermittlung – Persönlicher Bezug/ Blick nach innen
				<i>Mikroebene</i> – Individuelle Unterstützungsangebote und direkte Hilfen auch in Peer-to-Peer-Format – Einbezug von Betroffenen

Tabelle 2
Gelingensfaktoren

Ebenfalls unter Einhaltung des Perspektivenkriteriums wurden innerhalb der Analyse, wie in Tabelle 2 dargestellt, Gelingensfaktoren identifiziert. Im Folgenden werden diese Faktoren detailliert mit Zitaten beschrieben.

ES: Lehr-Lern-Input

Auf Ebene des Lehr-Lern-Inputs tragen ‚konkrete Unterstützungsangebote‘ zur Umsetzung von (digitaler) Barrierefreiheit bei. Dezidiert benannt wurden von den Befragten *„barrierefreie Dokumentvorlagen“* (I_E6: 4) wie *„PowerPoint-Vorlagen oder auch Word-Vorlagen“* (I_E4: 28) und Unterstützung in der *„[T]echnischen Ausstattung“* (I_E2: 18).

ICH: Studierende & Lehrende

Auf Seiten der Studierenden und Lehrenden nannten die befragten Personen ‚einstellungsbezogene Faktoren‘. *„Schemata [in der] Denkweise“* (I_E6: 55) sowie *„[ein verändertes] Verständnis in der Gesellschaft [werde wahrgenommen].“* *„Weg von „Hilfeleistung“ hin zu „Selbstverständlichkeit“* (I_E7: 8). Es müsse zusätzlich klarwerden, *„dass es eben Studierende mit Einschränkungen [gebe]“* (I_E6: 20) und *„Barrierefreiheit allen [helfe] und nicht nur den Menschen, [die] konkret betroffen sind“* (I_E2: 32). ‚Offenheit‘ wurde genannt, womit beispielsweise *„keine Vorverurteilung jeglicher Anwender“* (I_E6: 48) gemeint war oder *„[...] Ich glaube, was so ein bisschen mein Mantra ist, glaube ich, wenn mehr Offenheit da ist, dann ist schon wirklich viel getan“* (I_E2: 34). Darüber hinaus wurde ‚proaktives Handeln‘ auf Seiten der Lehrenden und Studierenden als förderlich benannt. Dies bedeute beispielweise, *„[...] dass die Lehrkräfte eben gleich am Anfang und auch mittendrin nochmal direkt bei den Studierenden nachfrag[t]en, welche Anforderungen bestehen“* (I_E6: 20).

WIR: Lehr-Lern-Interaktion

Auf Ebene der Lehr-Lern-Interaktion wurde die Kategorie ‚Kommunikation‘ gebildet. Diese sei das *„[...] A und O [...] zwischen den Lehrkräften und den Teilnehmern von den Kursen“* (I_E6: 22). Konkretisiert wurde die gelungene Kommunikation vor allem durch ‚gegenseitige Rücksichtnahme‘. So könne *„[...] es [...] natürlich auch, wenn jetzt ein Studierender das nicht direkt sagen möchte, [...] auch alles anonym erfolgen“* (I_E6: 22). Generell lässt sich festhalten, dass erfolgreiche Kommunikation nicht nur durch den Dialog selbst, sondern auch durch die Beachtung von Wertschätzung und Respekt entscheidend geprägt wird.

GLOBE: Umfeld und Rahmenbedingungen des Lehr-Lern-Kontext

Die Rahmenbedingungen des Lehr-Lern-Kontextes bilden, wie eingangs angemerkt, den größten Anteil der Gelingensfaktoren. Auf Makroebene wurden ‚gesetzliche Vorgaben‘ genannt, sowie ‚Vorarbeiten auf Landesebene‘. So sei beispielsweise *„eine Erklärung zur*

Barrierefreiheit für die Webseiten [zu verfassen gewesen] [...] da h[ä]tte sich eine kleine Gruppe zusammengetan [...] und darauf [habe] sich im Prinzip diese Gruppe, diese Steuerungsgruppe [gegründet]“ (I_E2: 22). „[A]uf Vorgabe des Landes [sei] mit einer bestimmten Frist ein [Teilhabe-]Konzept [entworfen worden]“ (I_E2: 36). Durch das Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kultur habe es während der Pandemie ein „Förderprogramm“ gegeben „[...] gerade in Bezug auf Menschen mit Einschränkungen [um] noch gezielter Hilfestellung zu leisten. Das [sei] sehr breit ausgelegt [gewesen]. [Sie] h[ä]tten dann [...] teilweise [...] Geräte nochmal zusätzlich gekauft [...] Und [...] auch Videos produziert oder produzieren lassen, um [...] auf dieses Thema stärker aufmerksam zu machen und Hilfestellung zu geben“ (I_E4: 14).

Auf der Mesoebene stellt ‚strukturelle Verankerung‘ die umfangreichste Oberkategorie dar. Spezifiziert wird sie unter anderem durch eine ‚zentrale Platzierung‘, wie beispielsweise, dass die Leitung der Steuerungsgruppe „Digitale Barrierefreiheit“ beim CIO angesiedelt sei, welcher „[...] direkt am Präsidenten hänge [...]“. *Ihm also direkt [...] zugewiesen [sei] und im erweiterten Präsidialkollegium auch mitwirke“ (I_E4: 4).* Des Weiteren wurden die ‚Priorisierung‘ von (digitaler) Barrierefreiheit und ‚klar geregelte Zuständigkeiten‘ identifiziert. Diese ‚klar geregelten Zuständigkeiten‘ werden durch eine ‚Wissensweitergabe in die Organisation hinein als Pflicht für alle Funktionsrollenträger*innen‘ konkretisiert. So habe „[...] jeder die Rolle, die er auch grundsätzlich [habe] und [sei] erst einmal für die Berichterstattung zuständig [...]“ (I_E3: 20). ‚Wiederkehrende Bedarfsanalysen und Monitorings‘ tragen gleichermaßen zu einem Gelingen bei; beispielsweise [könne man] mit Unterstützung der „Landesbeauftragten [...] die Webseiten [...] prüfen lassen. Das [hätten sie] auch machen lassen. [Ihre] Techniker [prüften] im Prinzip verschiedene Anwendungen und auch Dokumente und Formulare in diesem Hinblick“ (I_E2: 15). Außerdem wurden ‚universitätsexterne Kooperationen/Netzwerke‘ genannt; so seien beispielsweise „Gruppen [mit] sehr vielen unterschiedlichen Hochschulen beziehungsweise Firmen auch mitbeteiligt [...]“ (I_E6: 31). Die ‚Implementierung einer Steuerungsgruppe zur digitalen Barrierefreiheit‘ stärkt zusätzlich die strukturelle Verankerung. So lebe das „[...] ganze Thema [...] davon, dass mehrere Beteiligte, viele Beteiligte, aus ihrer Sicht ihr Wissen einbringen und das kooperativ [...] ausgelebt [werde]“ (I_E7: 12). Als weitere Kategorie konnte ‚Sensibilisierungsmaßnahmen‘ gebildet werden. Spezifiziert wird diese durch ‚Öffentlichkeitsarbeit/Sichtbarmachung‘, ‚Wissensvermittlung‘ und ‚Persönlichem Bezug/Blick nach innen‘. Beispielsweise erfolge eine Unterstützung der Öffentlichkeitsarbeit „[...] durch große Kampagnen und [...] im Kleinen, [mache es dann die Vertrauensperson] im Einzelgespräch [...]“. (I_E3: 28). Im Kontext des ‚persönlichen Bezugs/Blick nach innen‘ sei es wichtig, „[...] dass alle Personengruppen [...] diese Perspektive wechseln und ihnen bewusst [werde], wie schnell sie selbst [...] in solche Situationen kommen [könnten]“ (I_E6: 52). Es sei darum relevant, „[...] das Thema anzuerkennen [...] und zu sagen, dass [es] wichtig [sei]“. (I_E5: 23).

Auf Mikroebene konnte die Kategorie ‚individuelle Unterstützungsangebote und direkte Hilfen auch im Peer-to-Peer-Format‘ eruiert werden. Diese wird untermauert durch den

‚Einbezug von Betroffenen‘. Letztere meint, dass „[...] Anwendungen dann auch mit Betroffenen [getestet würden], die [...] ein Feedback geben [könnten] aus einer ganz anderen Perspektive, [was] sehr hilfreich [sei] „ (I_E7: 17).

Diskussion

Im vorherigen Abschnitt wurden die Ergebnisse deskriptiv dargestellt, in diesem Abschnitt folgt die Interpretation und Reflexion der Ergebnisse. Bei der Interpretation ist zu berücksichtigen, dass es sich bei der TZI nach Ruth Cohn (COHN 1997) um ein Konzept handelt, in dem die Faktoren in Wechselwirkung zueinanderstehen. Dies bedeutet, dass sich die Faktoren gegenseitig beeinflussen und entsprechend jede zugeordnete Kategorie neben dem verorteten Faktor auch Einfluss auf die anderen Faktoren hat. Kein Faktor steht dabei für sich allein. An einem Beispiel verdeutlicht: Der vorübergehende Mehraufwand würde ein Umsetzen von (digitaler) Barrierefreiheit bei der Erstellung von Lehrmaterialien weniger hemmen, wenn Lehrende mehr Wissen über die barrierefreie Gestaltung hätten, weil diese Umgestaltung weniger Zeit in Anspruch nähme. Zum anderen wäre es weniger herausfordernd, Zeit in die Erstellung barrierefreier Lehrmaterialien zu investieren, wenn die Arbeitsbedingungen im Hochschullehrkontext weniger prekär wären und damit Zeit nicht sowieso schon eine rare Ressource darstellen würde (vgl. BAHR, EICHHORN & KUBON 2022). Dieses Bedingungsgefüge ist mit Blick auf die Diskussion und Interpretation der Ergebnisse zu berücksichtigen.

Bei Einordnung der Hemmfaktoren in das Konzept der TZI wurde ersichtlich, dass einzelne Faktoren ausreichen, um (digitale) Barrierefreiheit zu verwehren. Es wird deutlich, wie schnell eine Teilhabe für Studierende mit Behinderungen nicht mehr möglich ist. Für das Gelingen hingegen ist ein Zusammenspiel der Faktoren notwendig. Beispielsweise können Lehrende (ICH) noch so viel Offenheit mitbringen, die mitgeteilten Bedarfe einer hörbehinderten Person umzusetzen, wenn die Technik in Form einer Untertitelungssoftware aber von Seiten der Hochschule nicht beschafft und zur Verfügung gestellt wird (GLOBE), wird die Erstellung barrierefreier Videos nur schwer gelingen. Daraus resultiert, dass die Lehr-Lern-Interaktion (WIR) von massiven Barrieren beeinträchtigt ist und die hörbehinderte Person dann weder gleichberechtigt noch selbstbestimmt an der Lehrveranstaltung teilnehmen kann. Die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit zeigen ebenfalls, dass (digitale) Barrierefreiheit ein komplexes Thema ist, das alle Bereiche und Statusgruppen der Hochschule betrifft (vgl. BENDER ET AL. 2022). Die ausgewählte Fallhochschule hat dies erkannt und erfolgreich umgesetzt. Nicht nur die Implementierung einer Steuerungsgruppe an sich, sondern sowohl ihre interdisziplinäre Zusammensetzung als auch das Selbstverständnis dieses Gremiums weisen zusätzlich darauf hin, dass die Fallhochschule (digitale) Barrierefreiheit als übergreifendes Querschnittsthema erkannt hat. Dies nicht nur zu erkennen, sondern darüber hinaus auch strukturell zu verankern und interdisziplinär zusammenzusetzen, ist entsprechend ein zentrales Fundament für die im untersuchten Fall erfolgreiche Umsetzung

von (digitaler) Barrierefreiheit. Die Leitung der Steuerungsgruppe strukturell zu verankern und zu zentralisieren, indem sie durch den CIO geleitet wird, unterstreicht, dass die untersuchte Fallhochschule die Relevanz und Notwendigkeit erkannt hat, wie und wo die Thematik zu platzieren ist. Dies zeigt, wie bedeutend es ist, entsprechende Rahmenbedingungen auch für die Auswirkungen auf die Hochschullehre zu schaffen. Im Bereich der Sensibilisierungsmaßnahmen wirkt die Fallhochschule neben Sichtbarmachen durch Öffentlichkeitsarbeit auch auf eine Wissensvermittlung hin. Zusätzlich wird durch Reflexionsanregungen dazu motiviert, einen persönlichen Bezug herzustellen. Beispielsweise indem „*alle Personengruppen eben mal diese Perspektive wechseln und ihnen bewusst wird, wie schnell sie selbst mal in solche Situationen kommen können*“ (I_E6: 52). Indem die studentische Peer-to-Peer Beratung miteinbezogen wird, kommen Studierende und Lehrende mit Personen mit Behinderungen in Kontakt und können sich dadurch austauschen und gegenseitig unterstützen. Dies kann helfen, ein besseres Verständnis für das Gegenüber zu bekommen und Berührungängsten entgegenzuwirken. In der Sozialpsychologie wird dieses Phänomen nach Gordon Allport als Kontakthypothese bezeichnet (vgl. KESSLER & FRITSCHKE 2013). Nach Allports Kontakthypothese ist es möglich, Vorurteile und Vorbehalte zu reduzieren, indem Menschen miteinander in Kontakt treten. Je häufiger und intensiver dieser Kontakt zwischen Mitgliedern unterschiedlicher Gruppen stattfindet, desto geringer werden in beiden Gruppen die Vorbehalte gegenüber Mitgliedern der jeweils anderen Gruppe (vgl. SMITH & FORRESTER-JONES 2014; BROWN ET AL. 2007; KESSLER & FRITSCHKE 2013). Wichtig ist dabei, dass sich die Mitglieder unterschiedlicher Gruppen in einem „egalitären“ und „kooperativen“ Zusammenhang begegnen (KESSLER & FRITSCHKE 2013: 110). Dieser Kontext wird im Beispiel der untersuchten Hochschule durch die Implementierung der Peer-to-Peer-Beratung und Einbindung dieser bei Sensibilisierungsmaßnahmen gewährleistet.

Überschneidungen zu bisherigen Empfehlungen und Forschungsergebnissen

In diesem Abschnitt werden die Faktoren ausgeführt, die mit Befunden und Empfehlungen in bestehender Literatur kongruieren.

Für die Ebene der Studierenden wurde als Hemmfaktor aus Perspektive der Interviewten benannt, dass Bedarfe aus Angst vor Stigmatisierung oft nicht geäußert würden. Diese Sorge besteht sowohl gegenüber Lehrenden als auch gegenüber Mitstudierenden. Dies deckt sich mit den Ergebnissen der best-2 Studie (2018): „*Angst vor Ablehnung und Stigmatisierung erschweren Kommunikation und Kontaktaufnahme zu Lehrenden, Kommiliton*innen und Verwaltungsmitarbeiter*innen*“ (POSKOWSKI ET AL. 2018: 9). Weiterhin wird damit die zuvor aufgezeigte Relevanz von Sensibilisierungsmaßnahmen und der Schaffung eines Problembewusstseins unterstrichen. Zusätzlich können Studierende und Lehrende selbst proaktiv dazu beitragen, indem sie aufeinander zugehen und eine gewisse

Offenheit für die Thematik mitbringen. Zusätzlich müssen Lehrende in diesem Zusammenhang auch über die tatsächlichen und rechtlichen Rahmenbedingungen in Kenntnis gesetzt werden. In der HRK-Empfehlung von 2009 wurde explizit auf die Bedeutung von Informations- und Fortbildungsmaßnahmen für Lehrende hingewiesen. So hieß es dort: Für Lehrende „[...] sollte ein Angebot an Fortbildungsmaßnahmen [geschaffen] werden, welches sie für die besonderen Belange der Studierenden mit Behinderungen sensibilisiert und über die Anforderungen an eine barrierefreie Hochschuldidaktik informiert“ (HOCHSCHULREKTORENKONFERENZ 2009: 7). Auch diese Empfehlung hat die Fallhochschule erfolgreich umgesetzt, indem sie regelmäßig Workshops und Schulungen anbietet. Die HRK (2009) empfahl: „[Lehrende] sollten es als Teil ihres Lehrauftrages ansehen, in Lehre und Beratung systematisch die besonderen Belange der Studierenden mit chronischer Krankheit und Behinderungen einzubeziehen.“ (HOCHSCHULREKTORENKONFERENZ 2009: 7). Entscheidend ist – und dies zeigt sich auch in den Gelingensfaktoren auf Ebene der Lehr-Lern-Interaktion für die Umsetzung von (digitaler) Barrierefreiheit in der Hochschullehre – dass „Lehrende und Studierende mit Behinderungen aufeinander [zugehen], Bedarfe erörtern und Vorgehensweisen miteinander absprechen“ (HOCHSCHULREKTORENKONFERENZ 2009: 7). Die Empfehlung bleibt damit aktuell und kann zur Orientierung eingesetzt werden. Dafür muss der Gegenstand der Empfehlung lediglich rekontextualisiert werden.

Gerade digitale Angebote können die Chancengerechtigkeit im Studium fördern und allen Studierenden und Lehrenden helfen, weil viele davon zur guten Lehre im Sinne des Universal Designs for Learning (vgl. PODSZUS 2019; CAST 2018) beitragen: Diese Angebote ermöglichen Studierenden flexiblere Lernformen zu nutzen und ihren Lernprozess selbstbestimmt(er) zu steuern. Dadurch reduziert sich auch das Notwendigwerden von Nachteilsausgleichen (vgl. GATTERMANN-KASPER & SCHÜTT 2022). Hochschuldidaktisch deutete bereits 2005 eine Studie von Schmidt und Tippelt an, dass der bewusste Umgang mit der Heterogenität der Studierenden eine entscheidende Bedingung dafür ist, dass hochschulische Lehre gelingt (vgl. SCHMIDT & TIPPELT 2005). So lässt sich letztlich (digitale) Barrierefreiheit auch innerhalb des hochschuldidaktischen Diskurses um den Umgang mit Heterogenität der Studierenden einordnen. (Digitale) Barrierefreiheit ist ein bedeutender Faktor, um dieser Heterogenität begegnen zu können. Es scheint didaktisch sinnvoll, sich damit bewusst auseinanderzusetzen; (digitale) Barrierefreiheit ist damit eine natürliche Konsequenz aus Lernendenzentrierung und konstruktivistischem Lernparadigma. Lehre braucht einen höheren Stellenwert im Hochschulbereich und sollte bei Habilitationsverfahren eine ähnliche Bedeutung wie Publikationen zugeschrieben bekommen. Die (prekären) Arbeitsbedingungen in der Wissenschaft sind nicht nur strukturell, sondern auch für die Umsetzung von (digitaler) Barrierefreiheit und damit für die Gewährleistung gleichberechtigter und diskriminierungsfreier Teilhabe, ein Problem. Sie bedürfen einer grundlegenden Veränderung.

Fazit

Damit die Umsetzung von (digitaler) Barrierefreiheit im Hochschulkontext realisierbar wird, ist sie an übergeordnete Vorkehrungen gebunden. Die vorliegende Untersuchung zeigt, dass für die Umsetzung von (digitaler) Barrierefreiheit in der Hochschullehre eine strukturelle Verankerung der Thematik zentral ist. Dafür braucht es eine Priorisierung, die von den Hochschulleitungen zwingend eine klare Positionierung abverlangt. Digitalisierung bedarf außerdem einer Digitalisierungsstrategie unter Berücksichtigung aller Querschnittsaufgaben. Es ist dringend nötig, (digitale) Barrierefreiheit nicht nur als ein solches Querschnittsthema zu adressieren, sondern auch als zentralen Aspekt der Organisationsentwicklung anzuerkennen. Sie muss als Querschnittsthema erkannt und strukturell verankert werden. Dafür braucht es eine rechtliche Verankerung im (Prüfungs-) Recht und eine Kontrollinstanz. Sie darf nicht im Handlungsspielraum einzelner Entscheidungsträger*innen liegen. (Digitale) Barrierefreiheit muss dafür auf allen Ebenen der Hochschule mitgedacht werden und braucht Vernetzung. Akteur*innen über Hochschulgrenzen hinweg müssen dafür miteinander ins Gespräch kommen. Sensibilisierungsmaßnahmen und Wissensvermittlung tragen zusätzlich dazu bei, ein Problembewusstsein zu schaffen und Denkschemata aufzubrechen. Die Umsetzung von (digitaler) Barrierefreiheit in der Hochschullehre bietet dabei einen Mehrwert für alle (Curb-Cut-Effekt)!

Ausführungen hinsichtlich der Herausforderungen erwecken nicht selten den Anschein, dass eine Umsetzung von (digitaler) Barrierefreiheit in der Hochschullehre unmöglich ist und demotivieren dadurch oftmals Lehrende und Lernende. Doch ist es gerade aus diesem Grund umso wichtiger, dass Good-Practice-Beispiele genauer betrachtet und prominenter platziert werden. Das ausgewählte Fallbeispiel zeigt: Die Umsetzung von (digitaler) Barrierefreiheit im Hochschullehrbereich ist möglich. Es existieren bereits sehr gute Umsetzungsstrategien und Expertisen, auf die zurückgegriffen werden kann.

Die wichtigste Voraussetzung für die Umsetzung von (digitaler) Barrierefreiheit in der Hochschullehre – und das gilt gleichermaßen für die Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention – ist die Bereitschaft dazu!

Bibliographie

- BAHR, A., EICHORN, K., KUBON, S. 2022. *#IchBinHanna: prekäre Wissenschaft in Deutschland*. Originalausgabe, suhrkamp: Sonderdruck. Berlin: Suhrkamp.
- BENDER, C., DREIACK, S., ENGELS, V., FISSELER, B., GREGORY, L., GROSS, M., KAFFENBERGER, J., KOSTADT, P., MEYER ZU BEXTEN, E., RUSTEMEIER, L., SCHWARZ, T., TANNERT, B., VELASQUEZ, E. C., WEBER, G. 2022. *Leitfaden zur Digitalen Barrierefreiheit*. Hochschulforum Digitalisierung Diskussionspapier Nr. 19.

- BIK. 2022. *Barrierefrei informieren und kommunizieren – für alle*. (<https://bik-fuer-alle.de>; Zugriff 10.11.2022).
- BROWN, R., ELLER, A., LEEDS, S., STACE, K. 2007. „Intergroup contact and intergroup attitudes: a longitudinal study“, in: *European journal of social psychology*, 37, 12 S.
- CAST. 2018. *Universal Design of Learning* (<https://www.cast.org/impact/universal-design-for-learning-udl>; Zugriff 10.11.2022).
- COHN, R. C. 1997. *Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion: von der Behandlung einzelner zu einer Pädagogik für alle*. 13., erw. Aufl. ed. Konzepte der Humanwissenschaften. Stuttgart: Klett-Cotta.
- DEGENER, T. 2009. *Das Recht auf inklusive Bildung als Menschenrecht*.
- DEGENER, T. 2016. *Disability in a Human Rights Context*. *Laws* 5: 35.
- DITTLER, U., KREIDL, C. (eds.) 2021. *Wie Corona die Hochschullehre verändert: Erfahrungen und Gedanken aus der Krise zum zukünftigen Einsatz von eLearning*, Springer eBook Collection. Wiesbaden: Springer Gabler.
- GATTERMANN-KASPER, M., SCHÜTT, M.-L. 2022. „Inklusive Hochschule“, in: *RdJB Recht der Jugend und des Bildungswesens*, 70:1, S. 92–106. <https://doi.org/10.5771/0034-1312-2022-1-92>.
- FOLEY, A., FERRI, B. A. 2012. „Technology for people, not disabilities: ensuring access and inclusion“, in: *Journal of research in special educational needs* 12:4. Oxford, UK: Blackwell Publishing Ltd: S. 192–200.
- HOCHSCHULRAHMENGESETZ, 1999. *In der Fassung der Bekanntmachung vom 19. Januar 1999 (BGBl. I S. 18), das zuletzt durch Artikel 1 des Gesetzes vom 15. November 2019 (BGBl. I S. 1622) geändert worden ist*.
- HOCHSCHULREKTORENKONFERENZ. 2009. *Eine Hochschule für Alle*. Empfehlung der 6. Mitgliederversammlung.
- 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“.
- KESSLER, T., FRITSCHKE, I. 2013. *Sozialpsychologie*. Basiswissen Psychologie. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- MAYRING, P. 2016. *Einführung in die qualitative Sozialforschung : eine Anleitung zu qualitativem Denken*. 6., überarbeitete Auflage ed. Pädagogik. Weinheim ; Basel: Beltz.

- MIDDENDORFF, E., APOLINARSKI, B., BECKER, K., BORNKESSEL, P., BRANDT, T., HEISSENBERG, S., POSKOWSKY, J. 2017. *Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2016. 21. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks – durchgeführt vom Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).
- PODSZUS, M. 2019. *Diversität im universitären Kontext!? Lehre zugänglicher gestalten – Perspektivwechsel für ein reicheres Bild der Lernenden. Diversität und Bildung im digitalen Zeitalter*. Wiesbaden: Springer Fachmedien W.
- POSKOWSKI, J., HEISSENBERG, S., ZAUSSINGER, S., BRENNER, J. 2018. *Beeinträchtigt studieren - best 2. Datenerhebung zur Situation Studierender mit Behinderung und chronischer Krankheit 2016/17*.
- SCHMIDT, B., TIPPELT, R. 2005. *Besser Lehren - Neues von der Hochschuldidaktik? Hochschullandschaft im Wandel*. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 50.
- SCHÄFERS, M., WELTI, F. (Eds.) 2021. *Barrierefreiheit – Zugänglichkeit – Universelles Design: Zur Gestaltung teilhabeförderlicher Umwelten*. 1st ed. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- SEIDEL, A., SCHNEIDER S., STEINBORN, P. A. 2021. *Praxishandbuch Autismus : ICF-orientiertes Arbeiten: Beratung, Diagnostik und Unterstützungsplanung für Menschen mit Autismus-Spektrum-Störung*. 1. Auflage ed. Weinheim: Basel: Beltz Juventa.
- UN-BEHINDERTENRECHTSKONVENTION, 2009. *Bezogen wird sich auf die amtliche, gemeinsame Übersetzung von Deutschland, Österreich, Schweiz und Lichtenstein - verbindlich seit dem 26. März 2009*.
- WANSING, G., WESTPHAL, M. (Eds.) 2014. *Behinderung und Migration : Inklusion, Diversität, Intersektionalität*, Springer eBook Collection. Wiesbaden: Springer VS.

Interviews

- E1: Expert*in 1; Interview vom 14.07.2022
- E2: Expert*in 2; Interview vom 02.09.2022
- E3: Expert*in 3; Interview vom 09.08.2022
- E4: Expert*in 4; Interview vom 20.07.2022
- E5: Expert*in 5; Interview vom 22.08.2022
- E6: Expert*in 6; Interview vom 09.08.2022
- E7: Expert*in 7; Interview vom 10.08.2022
- E8: Expert*in 8; Interview vom 22.08.2022

Victoria S. Engels studiert am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Heidelberg im Master Bildungswissenschaft mit Schwerpunkt Organisationsentwicklung. Ihre Schwerpunkte in Forschung und Lehre liegen auf Fragen der inklusiven (digitalen) Lehrgestaltung im Hochschulkontext. Dieser Beitrag ist aus Ihrer Bachelorarbeit entstanden. Sie ist in unterschiedlichen Gremien auf Hochschul-, Landes- und Bundesebenen im Bereich der Barrierefreiheit aktiv, u. a. ist sie Mitglied im Expert*innenkreis der Arbeitsgruppe „Digital Accessibility“ des Hochschulforum Digitalisierung, Mitglied im Beirat der Informations- und Beratungsstelle Studium und Behinderung des Deutschen Studierendenwerks sowie Mitglied innerhalb des Soundingboards Chancengerechtigkeit und Inklusion im Projekt „Partnerschaft für innovative E-Prüfungen; Projektverbund der baden-württembergischen Universitäten (PePP)“. Mit ihrem Lehrprojekt „All Inclusive 3.0: Teilhabe Lernen – Teilhabe Lehren“ wird sie als Fellow im Rahmen des DigitalChangeMaker Accelerator von Stifterverband und Reinhard-Frank-Stiftung gefördert. An der Universität Heidelberg hat sie die „AG Barrierefreiheit“ mit ins Leben gerufen, die für alle Statusgruppen offen ist.

Victoria S. Engels
engelscoaching@web.de