

Barrierefreies E-Learning an Hochschulen

Eine qualitative Analyse auf Grundlage des „Contextualized Model of Accessible E-Learning Practice in Higher Education Institutions“ zur Barrierefreiheit von E-Learning-Angeboten an Hochschulen in Deutschland am Beispiel der TU Dortmund

vorgelegt von

Björn Fisseler

als Dissertation zur Erlangung des Grades eines Doktors der Philosophie (Dr. phil.)

in der

Fakultät Rehabilitationswissenschaften
der Technischen Universität Dortmund

Eingereicht: Dortmund, 13.06.2012

Disputation: Dortmund, 04.12.2012

Betreuer: Univ.-Prof. Dr. Horst Biermann

Betreuer: Univ.-Prof. Dr.-Ing. Christian Bühler

Eidesstattliche Versicherung

Ich versichere, dass die von mir vorgelegte Arbeit weder in dieser noch in einer anderen Fassung **der TU Dortmund oder einer anderen Hochschule im Zusammenhang mit einer staatlichen oder akademischen Prüfung vorgelegen hat.**

Ich habe die Dissertation **selbstständig verfasst und alle** in Anspruch genommenen **Quellen und Hilfen** in der Dissertation **vermerkt.**

Dortmund, 10.06.2012

Danksagung

Nach Abschluss meiner Dissertation möchte ich mich bei allen herzlich bedanken, die mich bei der Durchführung und Fertigstellung dieser Arbeit unterstützt haben:

Meinen Doktorvätern, den Herren Univ.-Prof. Dr. Horst Biermann und Univ.-Prof. Dr.-Ing. Christian Bühler, danke ich vor allem für das Vertrauen und die Freiheit, das Thema nach meinen Vorstellungen und Ideen gestalten zu können, sowie die hilfreichen Gespräche, Tipps und Hinweise, die zum Gelingen der Arbeit beigetragen haben.

Herrn Prof. Dr. Franz Wember für die Beteiligung an der Disputation.

Meinen Kolleginnen und Kollegen an der TU Dortmund für viele gemeinsame Mittagessen, Kaffeetrinken und die sehr angenehme Arbeitsatmosphäre.

Allen Interviewpartnerinnen und -partnern, die mit ihren Ansichten und Überlegungen einen wesentlichen Beitrag zu dieser Arbeit geleistet haben.

Ich danke meiner Freundin, die mich immer ermutigt und in meiner Arbeit bestärkt hat. Sie hat mir den Rücken freigehalten und mich uneingeschränkt unterstützt. Ich liebe dich!

Und nicht zuletzt danke ich meinen Eltern, die in jeder Hinsicht die Grundsteine für meinen Weg gelegt haben.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung.....	1
2	Theoretische Grundlagen.....	4
2.1	Zum Begriff der Behinderung.....	4
2.1.1	Das medizinische Behinderungsmodell.....	5
2.1.2	Das soziale Behinderungsmodell.....	7
2.1.3	Das biopsychosoziale Modell.....	8
2.1.4	Zur Kategorisierung von Behinderung.....	10
2.2	Studierende mit Behinderung.....	12
2.2.1	Die 18. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerkes.....	12
2.2.2	Studierende mit Behinderung an Hochschulen in NRW.....	16
2.2.3	Forderungen zur Verbesserung der Situation von Studierenden mit Behinderung an Hochschulen.....	17
2.3	E-Learning an Hochschulen.....	21
2.3.1	Zum Begriff des E-Learning.....	22
2.3.2	Formen und Varianten des E-Learning an Hochschulen.....	26
2.3.3	Behinderung und Computer.....	33
2.4	Barrierefreiheit.....	36
2.4.1	Gesetzliche Aspekte der Barrierefreiheit.....	36
2.4.2	Technische Aspekte der Barrierefreiheit.....	45
2.4.3	Didaktische Aspekte der barrierefreien Gestaltung von E-Learning an Hochschulen.....	55
2.5	Zusammenfassung.....	61
3	Modelle und Theorien des barrierefreien E-Learning.....	65
3.1	Partialmodelle und -theorien für barrierefreies E-Learning.....	66
3.2	Holistic Model for E-Learning Accessibility.....	69
3.3	Accessibility 2.0.....	70
3.4	Contextualized Model of Accessible E-Learning Practice in Higher Education Institutions.....	72
3.4.1	Bedeutung der Barrierefreiheit von E-Learning-Angeboten.....	73
3.4.2	Stakeholder und ihre Verantwortung für barrierefreies E-Learning an Hochschulen.....	75

3.4.3	Modell für barrierefreies E-Learning an Hochschulen.....	79
3.5	Zusammenfassung.....	80
4	Methodisches Vorgehen und Forschungsdesign	83
4.1	Forschungsfragen.....	84
4.2	Qualitative Forschung als Zugang zum Feld	85
4.3	Qualitätskriterien qualitativer Forschung.....	91
4.4	Datenerhebungsmethoden qualitativer Forschung	96
4.5	Experteninterviews mit Stakeholdern	97
4.5.1	Methodische Einordnung.....	99
4.5.2	Das Leitfadeninterview als Erhebungsinstrument	102
4.5.3	Fallauswahl.....	104
4.5.4	Durchführung der Interviews.....	109
4.5.5	Datenaufbereitung	114
4.5.6	Datenauswertung und Interpretation der Ergebnisse	118
4.6	Onlinebefragung von Lehrenden	120
4.7	Zusammenfassung.....	130
5	Darstellung der Ergebnisse.....	132
5.1	Thematischer Vergleich und Konzeptualisierung der Ergebnisse.....	132
5.1.1	E-Learning an der Hochschule	135
5.1.2	Kooperation.....	140
5.1.3	Sichtweisen auf die eigenen Angebote	145
5.1.4	Hürden.....	151
5.1.5	Barrierefreiheit.....	154
5.1.6	Gesetze und Standards	161
5.1.7	Studierende mit Behinderung.....	164
5.1.8	Handlungs- und Informationsbedarfe	169
5.1.9	Verantwortung und Zuständigkeiten.....	173
5.2	Ergebnisse der Lehrenden-Onlinebefragung	176
5.2.1	Stichprobengröße.....	176
5.2.2	Einsatz von E-Learning	178
5.2.3	Nutzung von Dienstleistungen und Services	181
5.2.4	Barrierefreiheit.....	182

5.2.5	Studierende mit Behinderung.....	185
5.2.6	Aspekte der Barrierefreiheit.....	189
5.2.7	Zusammenfassung der Befragungsergebnisse	190
5.3	Zusammenfassung.....	193
6	Diskussion und Interpretation	195
6.1	Beantwortung der Forschungsfragen und theoretische Generalisierung 195	
6.2	Einordnung der Ergebnisse in das Contextualized Model of Accessible E-Learning Practice in Higher Education Institutions.....	207
6.3	Fallbeispiel California State University.....	209
6.3.1	Maßnahmen	211
6.3.2	Maßnahmen im Bereich Lehrmaterialien und E-Learning.....	213
6.3.3	Kooperationen	214
6.3.4	Evaluation	215
6.3.5	Kritische Anmerkungen.....	217
6.4	Handlungsempfehlungen	218
6.4.1	Klare hochschulpolitische Position.....	220
6.4.2	Proaktives Handeln.....	221
6.4.3	Personalentwicklung und Weiterbildung	222
6.4.4	Technologie	224
6.5	Persönliches Resümee – statt einer Zusammenfassung.....	225
7	Literaturverzeichnis.....	229
8	Anhang	246
8.1	Interviewleitfaden.....	246
8.2	Transkriptionen	249
8.3	Darstellung der Stakeholderinterviews.....	339
8.4	Onlinefragebogen	362

Abbildungen

Abbildung 1: Wechselwirkungen zwischen den Komponenten der ICF (aus DIMDI, 2010: S. 26).....	9
Abbildung 2: Verteilung der Studierenden mit gesundheitlicher Schädigung auf Fächergruppen (Isserstedt et al., 2007: S. 399).....	13
Abbildung 3: Grad der Studienbeeinträchtigung (Isserstedt et al., 2007; eigene Darstellung).....	14
Abbildung 4: Art gesundheitlicher Schädigung nach Geschlecht und Anteile mit Studienbeeinträchtigung (Isserstedt et al., 2007: S. 396).....	14
Abbildung 5: Übersicht der Angaben zu chronischen Erkrankungen und Behinderungen (Stammen. Sipos, 2010: S. 19).....	16
Abbildung 6: Übersicht zu gewünschten Unterstützungsmaßnahmen (Stammen & Sipos, 2010: S. 19).....	17
Abbildung 7: 3C-Modell (Darstellung aus: Kerres/deWitt, 2004: S. 2).....	26
Abbildung 8: Web Accessibility Integration Model (aus: Lazar et al., 2004: S. 3)....	67
Abbildung 9: Holistic Model for E-Learning Accessibility (Kelly et al., 2004: S. 11).....	69
Abbildung 10: Contextualized Model of Accessible E-Learning Practice in Higher Education Institutions (Seale, 2006b: S. 200).....	79
Abbildung 11: Berufliche Position der Befragten (eigene Darstellung).....	177
Abbildung 12: Geschlechterverteilung (eigene Darstellung).....	177
Abbildung 13: Verteilung auf wissenschaftliche Fachgebiete (eigene Darstellung).....	178
Abbildung 14: Nutzung von Veranstaltungsformaten (nur „Setze ich häufig ein“; eigene Darstellung).....	179
Abbildung 15: Nutzung von Lernmanagementsystemen (Mehrfachnennung möglich; eigene Darstellung).....	179
Abbildung 16: Nutzung von Einsatzformen von E-Learning (Mehrfachnennung möglich; eigene Darstellung).....	180
Abbildung 17: Nutzung von Dienstleistungen und Services für E-Learning (Mehrfachnennung möglich; eigene Darstellung).....	181
Abbildung 18: Erklärung des Begriffs "Barrierefreiheit" (eigene Darstellung).....	183
Abbildung 19: Barrierefreiheit ist eine...; Häufigkeitsdiagramm mit rekodierter Skala (Mehrfachnennung möglich, eigene Darstellung).....	184
Abbildung 20: Ansprechpartner zum Thema Barrierefreiheit und E-Learning (Mehrfachnennung möglich, eigene Darstellung).....	185
Abbildung 21: Kontakt mit Studierenden mit Behinderung in den letzten zwei Jahren (eigene Darstellung).....	185

Abbildung 22: Wie intensiv haben sich die befragten Lehrenden mit verschiedenen Aspekten barrierefreien E-Learning befasst. (Mehrfachnennung möglich; eigene Darstellung).....190

Abbildung 23: Contextualized Model of Accessible E-Learning Practice in Higher Education Institutions (Seale, 2006b: S. 200)207

Tabellen

Tabelle 1: Aspekte des Modells Accessibility 2.0 72

Tabelle 2: Grundannahmen qualitativer Forschung..... 87

Tabelle 3: Übersicht über die 12 realisierten Experteninterviews109

Tabelle 4: Ableitung des Leitfadens aus dem verwendeten Modell.....112

Tabelle 5: Methodisches Vorgehen bei Experteninterviews.....115

Tabelle 6: Beispiele für endpunktebenannte Intervallskalen.....123

Tabelle 7: Tabellarische Darstellung der Kooperationsbeziehungen zwischen den Stakeholdern141

Tabelle 8: Häufigkeitstabelle zur Frage "Wie weit stimmen Sie den folgenden Aussagen zu? Barrierefreiheit ist eine.....184

Tabelle 9: Häufigkeitstabelle des ExCEL-Instruments.....188

Tabelle 10: Häufigkeitstabelle; unterschiedliche Prozentwerte durch unterschiedlich hohe Antwortausfälle.....189

Tabelle 11: Phasen der Institutionalisierung sozialer Innovation219

Abkürzungen

AGG – Allgemeines Gleichbehandlungsgesetz

ATI – Accessible Technology Initiative

BGG – Behindertengleichstellungsgesetz

BITV – Barrierefreie Informationstechnik Verordnung

CoP – Community of Practices

CSU – California State University

DoBuS – Dortmunder Zentrum Behinderung und Studium

HDZ – Hochschuldidaktisches Zentrum

HRG – Hochschulrahmengesetz

HRK – Hochschulrektorenkonferenz

IbS – Interessengemeinschaft behinderter, chronisch kranker und nicht behinderter Studierender

ITMC – IT und Medien Centrum

IuK-Technologie – Informations- und Kommunikationstechnologie

NTS – non-traditional students / nicht-traditionelle Studierende

OECD – Organisation for Economic Co-operation and Development

RCO – RuhrCampusOnline

SfBS – Service für Blinde und Sehbehinderte

UAMR – Universitätsallianz Metropole Ruhr

UB – Universitätsbibliothek

UD – Universal Design

UDI – Universal Design of Instruction

UDL – Universal Design for Learning

UID – Universal Instructional Design

UN-BRK – UN-Behindertenrechtskonvention

WAI – Web Accessibility Initiative

WCAG – Web Content Accessibility Guidelines

ZfW – Zentrum für Weiterbildung

ZHB – Zentrum für Hochschulbildung

Hinweise

Es wurde darauf geachtet, möglichst eine genderneutrale Form wie „Studierende“ oder „Lehrende“ zu verwenden. Dies ist nicht immer möglich, weshalb an einigen Stellen eine generische Form verwendet wird.

1 Einleitung

Der Einsatz von E-Learning und Bildungstechnologie ist an deutschen Hochschulen weit verbreitet. So entstand in NRW mit dem RuhrCampusOnline (RCO) der Universitätsallianz Metropole Ruhr (UAMR) seit Ende 2008 ein gemeinsames E-Learning-Angebot für die Studierenden der drei Universitäten TU Dortmund, RuhrUni Bochum und Universität Duisburg-Essen. Eines der zahlreichen Versprechen, die mit dem Einsatz von E-Learning einhergehen, ist die Verbesserung von Bildungschancen und lebenslanges Lernen, auch und gerade für Studierende mit Behinderung. So ist Barrierefreiheit auch eines der Kriterien für die Vergabe von Fördermitteln im Projekt RCO gewesen.

Die Überwindung bestehender Schranken innerhalb des Bildungssystems nennt der E-Learning-Experte Rolf Schulmeister in seinem Buch „E-Learning: Einsichten und Aussichten“ (2006) als Mehrwert von E-Learning. Die Barrierefreiheit von E-Learning und Bildungstechnologie ist demnach ein wichtiges Kriterium zur Überwindung der Normenschanke und damit der Expansion von Lernchancen, auch für Menschen mit Behinderung. Die rechtlichen Rahmenbedingungen zur barrierefreien Gestaltung von E-Learning bestehen bereits seit einigen Jahren und sind in der Barrierefreien Informationstechnik Verordnung (BITV), dem Behindertengleichstellungsgesetz (BGG) und dem Hochschulrahmengesetz (HRG) geregelt.

Die vorliegenden Erfahrungen der E-Learning-Initiative der Fakultät Rehabilitationswissenschaften und einschlägige Studien aus den USA und Großbritannien zeigen aber, dass die Mehrzahl der vorliegenden Angebote nicht barrierefrei ist und damit nicht zur Expansion der Lernchancen und zur Verbesserung der Teilhabe von Menschen mit Behinderung an Hochschulbildung beitragen. Die Fakultät Rehabilitationswissenschaften der TU Dortmund hat im Jahr 2008 eine E-Learning-Initiative durchgeführt, um barrierefreies E-Learning in der Lehre der Fakultät zu verankern. An dieser Initiative war auch der Verfasser der vorliegenden Arbeit beteiligt. Dabei hat sich gezeigt, dass viele Services, die an der TU Dortmund rund um das Thema E-Learning angeboten werden, die Barrierefreiheit überhaupt nicht berücksichtigen. Gleichwohl gibt es Akteure an der Hochschule, die Dienstleistungen, Beratungs- und Serviceangebote für Studierende mit Behin-

derung erbringen. Diese Konstellation hat bei der Arbeit der E-Learning-Initiative dazu geführt, dass die Lehrenden bzw. Mitarbeitenden der Fakultät Rehabilitationswissenschaften für barrierefreie Gestaltung von E-Learning allein verantwortlich waren. Die Gründe dafür ließen sich nur vermuten, z. B. fehlendes Bewusstsein für die Bedarfe von Studierenden mit Behinderung, unzureichende Kenntnisse von Barrierefreiheit oder mangelnde Kooperation zwischen den Akteuren, die an der TU Dortmund mit E-Learning und/oder Studierenden mit Behinderung zu tun haben.

Zudem lässt sich beobachten, dass im deutschsprachigen Raum kaum Forschung zur Barrierefreiheit von E-Learning stattfindet. Es gibt zwar einzelne Projekte, in denen barrierefreie Bildungsangebote für spezifische Zielgruppen realisiert werden, aber Studien zur Barrierefreiheit von E-Learning an Hochschulen finden sich vorrangig in den USA und Großbritannien. Zudem wird Barrierefreiheit von IuK-Technologie im deutschsprachigen Raum immer noch als sehr technischer Begriff verstanden. Dabei fällt die Realisierung und Sicherstellung von Barrierefreiheit nicht alleine in den Verantwortungsbereich von IT-Personal. Gerade an Hochschulen sind zahlreiche Akteure an der Entstehung von E-Learning-Angeboten beteiligt und erbringen Dienstleistungen und Services in diesem Bereich. Diese Eindrücke sind die Motivation für die vorliegende Arbeit, mit der die Bedingungen von barrierefreiem E-Learning an Hochschulen in Deutschland am Beispiel der TU Dortmund untersucht werden. Die handlungsleitende Forschungsfrage lautet: Wie kann die Barrierefreiheit von E-Learning-Angeboten der Hochschulen in Deutschland erreicht werden?

Dazu werden im Kapitel 2 die theoretischen Grundlagen erarbeitet. Der Behinderungsbegriff wird für die Arbeit operationalisiert und die Situation von Studierenden mit Behinderung in Deutschland anhand verschiedener Studien nachvollzogen. Es folgt eine kurze Darstellung des Einsatzes von E-Learning an Hochschulen in Deutschland. Der Begriff der Barrierefreiheit als zentraler Dreh- und Angelpunkt der Arbeit wird unter gesetzlichen, technischen und didaktischen Aspekten betrachtet.

Die Grundlage für den empirischen Teil der Arbeit wird in Kapitel 3 diskutiert. Verschiedene Modelle und Theorien des barrierefreien E-Learnings werden vorgestellt und kritisch diskutiert.

Danach folgt in Kapitel 4 die ausführliche Darstellung des methodischen Vorgehens und der Forschungsfragen. Qualitative Forschung als Zugang zum Feld wird in ihren Grundzügen skizziert und die Qualitätskriterien werden dargestellt. Die Methode der Experteninterviews ist zentral für die vorliegende Arbeit und wird umfassend erörtert. Komplettiert wird das Kapitel mit der Beschreibung einer quantitativen Onlinebefragung von Lehrenden als ergänzende Datenerhebungsmethode.

Die ausführliche Darstellung der Ergebnisse folgt in Kapitel 5. In einem thematischen Vergleich werden die Sichtweisen, Einstellungen und Haltungen der befragten Stakeholder im Detail präsentiert. Dabei lassen sich zahlreiche identische Sichtweisen, aber auch Widersprüche nachweisen. Ergänzend dazu geben die Ergebnisse der Lehrendenbefragung eine vertiefende Einsicht in diese wichtige Stakeholdergruppe.

Im Rahmen der Diskussion und Interpretation in Kapitel 6 werden die Forschungsfragen vor dem Hintergrund der eigenen Forschungsergebnisse und dem gewählten kontextualisierten Modell beantwortet. Das Fallbeispiel der California State University (CSU) zeigt, wie im internationalen Raum mit der Herausforderung der barrierefreien Gestaltung von E-Learning und Bildungstechnologie verfahren wird. Aus diesen Eindrücken und den Ergebnissen der Forschungsarbeit werden Handlungsempfehlungen für eine Veränderung der Situation an der TU Dortmund entwickelt.

2 Theoretische Grundlagen

Barrierefreies E-Learning bewegt sich im Spannungsfeld zwischen gesetzlichen Grundlagen, Standards und Richtlinien sowie der didaktischen und der technischen Realisierung der Zugänglichkeit von Bildungstechnologie. Nach einem kurzen Exkurs zum Begriff der Behinderung geht es in diesem Kapitel um die gegenwärtige Situation von Studierenden mit Behinderung an Hochschulen in Deutschland. Da die Studierendenstatistik der TU Dortmund keine Angaben zur Zahl der Studierenden mit Behinderung macht, werden andere Studien genutzt, um diese Frage zu beantworten.

Was überhaupt E-Learning ist, welche Formen und Varianten an Hochschulen genutzt werden und wie sich diese Angebote beschreiben lassen, wird anschließend näher untersucht. Mit Ausführungen zum Begriff der Barrierefreiheit schließt das Kapitel ab. Dabei geht es zuerst um die Frage, ob Hochschulen gesetzlich verpflichtet sind, E-Learning-Angebote barrierefrei zu gestalten. Außerdem wird genauer hinterfragt, was die Barrierefreiheit von E-Learning ausmacht. Neben technischen Aspekten werden dazu vor allem auch didaktische Gesichtspunkte der barrierefreien Gestaltung von E-Learning betrachtet.

2.1 Zum Begriff der Behinderung

Um zu verstehen, welche Bedarfe Studierende mit Behinderung in Bezug auf E-Learning-Angebote an Hochschulen haben, soll zuerst geklärt werden, was unter dem Begriff der Behinderung verstanden wird. Dabei geht es um eine Definition von Behinderung für die Operationalisierung des Terminus im Rahmen der vorliegenden Arbeit, nicht um eine allgemeingültige Definition von Behinderung. Es werden Aspekte von Behinderung herausgearbeitet, aus denen sich dann Anforderungen und Bedingungen ableiten lassen, um Studierende mit Behinderung erfolgreicher an E-Learning-Angeboten teilhaben zu lassen.

Bleidick/Ellger stellen fest, dass ein allgemeingültiger Begriff von Behinderung fehlt und sich stattdessen im umgangssprachlichen Gebrauch eine tautologische Definition des Begriffs zeigt: Eine Person ist behindert, wenn sie seh-behindert, lern-behindert, geh-behindert oder sprach-behindert ist. Dieses Sprachspiel de-

monstriert auch die Unsicherheit darüber, was eine Behinderung denn nun wirklich und wie sie sprachlich gefasst werden kann. Definitionen von Behinderung sind daher durch einen gewissen Pragmatismus geprägt: Eine Person wird als behindert stigmatisiert, damit ihr Hilfe zukommen kann (Bleidick, Ellger-Rüttgardt, 2008: S. 95).

Das Problem des Behinderungsbegriffs besteht darin, dass eine weitgehend anerkannte Definition fehlt, obwohl der Begriff im sprachlichen Alltag und im wissenschaftlichen Sprachgebrauch allgemein verbreitet ist. Aber anstatt ein genau umrissenes Phänomen zu beschreiben, „markiert der Begriff eine von Kriterien abhängige Differenz und somit eine an verschiedene Kontexte gebundene Kategorie, die eine Relation anzeigt“ (Dederich, 2009: S. 15). Der Begriff der Behinderung zeigt durch seine Verwendung auf, dass etwas anders ist, als es im jeweiligen Umfeld erwartet wird. Selten beschreibt der Begriff aber, was genau diese Andersartigkeit auszeichnet. Auch der Kontext, in dem von Behinderung gesprochen wird, bestimmt die Bedeutung des Behinderungsbegriffs. Im juristischen Sprachgebrauch hat Behinderung eine andere Bedeutung als im pädagogischen Umfeld, im soziologischen Kontext eine andere Bedeutung als im medizinischen Bereich. Die Verwendung des Begriffs der Behinderung ist ein Sprachspiel, das gleichzeitig auch die Regeln vermittelt, nach denen eine Andersartigkeit, eine Abweichung von erwarteten Merkmalen oder Eigenschaften als Behinderung wahrgenommen wird. Der Kontext und die Regeln bestimmen, was als Behinderung erfahren und beschrieben wird. Welche Auswirkungen die unterschiedlichen Sprachspiele haben können, zeigt sich im Folgenden bei der Betrachtung von drei unterschiedlichen Modellen von Behinderung. Diese Modelle machen Differenzen sichtbar oder ignorieren sie. Das individuelle und kontextabhängige Verständnis davon, was als Behinderung bezeichnet wird, lässt bestimmte Dinge sichtbar werden oder eben nicht.

2.1.1 Das medizinische Behinderungsmodell

Es lassen sich verschiedene Modelle von oder Sichtweisen auf Behinderung unterscheiden, wobei das medizinische Modell insbesondere in der Gesetzgebung lange vorherrschend war und erst in den letzten Jahren durch das biopsychosoziale Mo-

dell abgelöst wurde. Das medizinische Modell sieht Behinderung als Merkmal des Individuums und als Folge einer Krankheit, einer Verletzung oder eines Defekts. Dies hat eine körperliche, seelische oder mentale Beeinträchtigung zur Folge, wodurch der betroffene Mensch eine Behinderung erleidet. Behinderung ist demnach eine kausale Folge von Krankheit und in der Regel irreversibel, wodurch der Behinderte zum Empfänger von Hilfeleistungen wird (Biermann, Goetze, 2003).

Der Terminus „Behinderung“ kommt ursprünglich aus dem Sozial- und Arbeitsrecht (Wember, 2003). Dabei geht es um die Frage, ob und wie umfangreich ein Mensch behindert ist und ob er ggf. einer Erwerbstätigkeit nicht oder nur eingeschränkt nachgehen kann. Mit dem sog. Grad der Behinderung (GdB) wird dabei festgelegt, in welchem Umfang einer Person Leistungen zur Rehabilitation, Unterhaltssicherung oder Teilhabe am Berufsleben zustehen. Aber auch von Behinderung bedrohte Menschen haben nach § 10 SGB I bereits ein Anrecht auf Leistungen zur Teilhabe, wenn dadurch eine Behinderung abgewendet oder der Benachteiligung aufgrund der Behinderung entgegengewirkt werden kann.

Der Begriff der Behinderung wird in § 2 Abs. 1 SGB IX wie folgt definiert:

„Menschen sind behindert, wenn ihre körperliche Funktion, geistige Fähigkeit oder seelische Gesundheit mit hoher Wahrscheinlichkeit länger als sechs Monate von dem für das Lebensalter typischen Zustand abweichen und daher ihre Teilhabe am Leben in der Gesellschaft beeinträchtigt ist. Sie sind von Behinderung bedroht, wenn die Beeinträchtigung zu erwarten ist.“

Die Definition folgt dem medizinischen Modell von Behinderung und nennt drei Aspekte, welche den einzelnen Menschen als Person betreffen:

- Körperliche Funktion
- Geistige Fähigkeit
- Seelische Gesundheit.

Behinderung ist demnach eine Abweichung von einer irgendwie gearteten Norm, von einem „typischen Zustand“, der allgemeingültig ist. Wie dieser Zustand aussieht, darüber wird im SGB IX nichts gesagt. Zudem betont die Definition des SGB IX, dass der Mensch behindert sei, die Behinderung also in dem Menschen liegt und eine relativ konstante Eigenschaft dieses Menschen ist. Erst dadurch sei die „Teilhabe am Leben in der Gesellschaft“ beeinträchtigt. Die Behinderung wird als Teil des Menschen gesehen und manifestiert sich in diesem, ist unabhängig von

der Gestaltung der Umwelt und der Gesellschaft. Von einer Wechselwirkung zwischen dem Menschen und einer möglicherweise behindernden Umwelt ist nichts zu lesen.

Diese Sicht auf Behinderung ist der Tatsache geschuldet, dass das SGB IX gesetzliche Regelungen für Menschen mit Behinderung enthält, Unterstützungsleistungen festlegt und Zuständigkeiten klärt. Wäre nun Behinderung als Wechselwirkung zwischen Individuum und Gesellschaft definiert, dann würden die per Gesetz geregelten Leistungen nicht mehr nur das einzelne Individuum betreffen, sondern müssten auf die Gesellschaft, die Umwelt, die Infrastruktur usw. ausgedehnt werden.

2.1.2 Das soziale Behinderungsmodell

Demgegenüber sieht das soziale Modell Behinderung als ein von gesellschaftlichen Faktoren verursachtes Problem. Nicht das Individuum ist behindert, sondern die Bedingungen seiner Umwelt führen in Wechselwirkung mit den individuellen Fähigkeiten und Eigenschaften einer Person zu einer Behinderung und damit zu mehr oder weniger eingeschränkten Teilhabemöglichkeiten.

Das im Jahr 2009 in Kraft getretene „Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen“ (UN-Behindertenrechtskonvention, kurz BRK) übernimmt diese Sicht auf Behinderung. In der dortigen Präambel heißt es, dass „Behinderung aus der Wechselwirkung zwischen Menschen mit Beeinträchtigungen und einstellungs- und umweltbedingten Barrieren entsteht, die sie an der vollen, wirksamen und gleichberechtigten Teilhabe an der Gesellschaft hindern“ (Vereinte Nationen, 2006: Präambel, Absatz e). Diese Betrachtungsweise wird in Artikel 1 weiter ausgeführt:

„Zu den Menschen mit Behinderungen zählen Menschen, die langfristige körperliche, seelische, geistige oder Sinnesbeeinträchtigungen haben, welche sie in Wechselwirkung mit verschiedenen Barrieren an der vollen, wirksamen und gleichberechtigten Teilhabe an der Gesellschaft hindern können.“ (Vereinte Nationen, 2006)

Die individuellen Beeinträchtigungen eines Menschen sind nur ein Teil der Behinderung. Wichtig sind die Wechselwirkungen, welche diese Beeinträchtigungen mit verschiedensten Barrieren haben. Erst diese Wechselwirkungen hindern Men-

schen mit Beeinträchtigungen an der Teilhabe an der Gesellschaft und dem alltäglichen Leben.

Der Mensch mit Behinderung wird nicht aufgrund seiner Beeinträchtigungen daran gehindert, in vollem Maße an der Gesellschaft teilzuhaben, sondern erst Barrieren in der Umwelt, die in unterschiedlicher Form auftreten können, verhindern die vollständige Teilhabe. Aus diesem Grund fordert die UN-BRK die zugängliche und barrierefreie Gestaltung von Gebäuden, Straßen, Transportmitteln sowie Informations- und Kommunikationsdienste, damit Menschen mit Behinderung eine „unabhängige Lebensführung und die volle Teilhabe in allen Lebensbereichen“ (Vereinte Nationen, 2009; Artikel 9, Absatz 1) möglich wird.

2.1.3 Das biopsychosoziale Modell

Eine weit verbreitetes Beschreibungsmodell von Behinderung ist die „International Classification of Functioning, Disability and Health“ (ICF) der World Health Organization (WHO). Die ICF versucht eine Kombination des medizinischen und des sozialen Modells von Behinderung unter der Bezeichnung „biopsychosoziales Modell“ (DIMDI, 2010: S. 25)¹.

Die ICF ist dabei keine Klassifikation von Behinderung, sondern wird als Beschreibungssprache für die sog. funktionale Gesundheit gebraucht, mit der es möglich ist, sich international und zwischen unterschiedlichen Fachdisziplinen zu verständigen. Dazu gliedert die ICF die Beschreibung der funktionalen Gesundheit in die Teile:

1. Funktionsfähigkeit und Behinderung – mit den Komponenten Körperfunktionen und -strukturen sowie Aktivitäten und Partizipation, und
2. Kontextfaktoren mit den Komponenten Umweltfaktoren und personenbezogene Faktoren.

Diese Beschreibungssprache kann sowohl ressourcen- als auch defizitorientiert verwendet werden, sodass positive genauso wie negative Beschreibungen der

¹ Die ICF wurde im Jahr 2001 von der WHO verabschiedet. Bei der hier zitierten Fassung handelt es sich um die deutschsprachige Übersetzung in der zweiten, unveränderten Auflage aus dem Jahr 2010.

funktionalen Gesundheit und der Funktionsfähigkeit einer Person erstellt werden können.

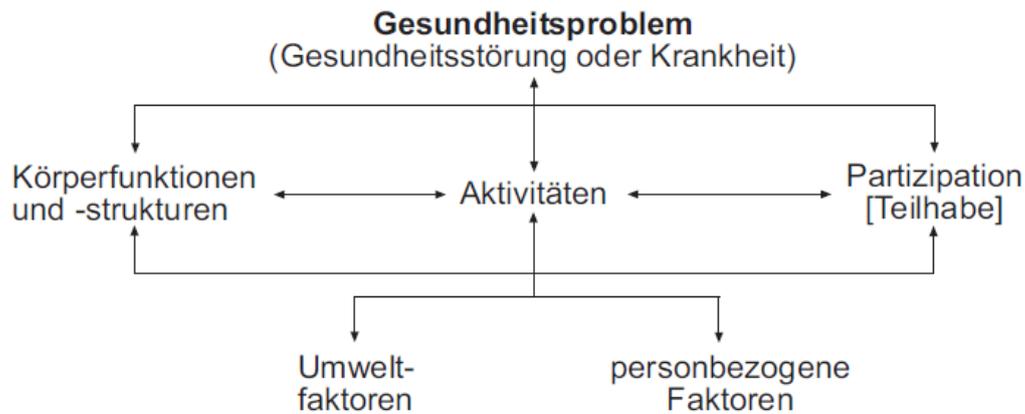


Abbildung 1: Wechselwirkungen zwischen den Komponenten der ICF (aus DIMDI, 2010: S. 26)

Grundlage ist ein Konzept der funktionalen Gesundheit (Funktionsfähigkeit) des Menschen. Demnach ist eine Person funktional gesund, wenn „vor dem Hintergrund ihrer Kontextfaktoren

1. ihre körperlichen Funktionen (einschließlich des mentalen Bereichs) und Körperstrukturen denen eines gesunden Menschen entsprechen (Konzepte der Körperfunktionen und -strukturen; impairment),

2. sie all das tut oder tun kann, was von einem Menschen ohne Gesundheitsproblem (ICD) erwartet wird (Konzept der Aktivität; activity),

3. sie ihr Dasein in allen Lebensbereichen, die ihr wichtig sind, in der Weise und dem Umfang entfalten kann, wie es von einem Menschen ohne gesundheitsbedingte Beeinträchtigung der Körperfunktionen oder -strukturen oder der Aktivitäten erwartet wird (Konzept der Partizipation an Lebensbereichen; participation“) (DIMDI, 2010: S. 4).

Der Begriff der Behinderung ist in der ICF ein Oberbegriff für „Schädigungen [...], Beeinträchtigungen der Aktivität und Beeinträchtigungen der Partizipation [...]. Er bezeichnet die negativen Aspekte der Interaktion zwischen einer Person [...] und ihren Kontextfaktoren [...]“ (DIMDI, 2010: S. 145). Eine Behinderung ist demnach „jede Beeinträchtigung der Funktionsfähigkeit“ eines Menschen (Biermann, 2008: S. 13).

Behinderung ist das Ergebnis einer komplexen Interaktion zwischen dem gesundheitlichen Problem der Person und den Kontextfaktoren – sowohl den internen, personenbezogenen Faktoren als auch den externen Umweltfaktoren. Die Umwelt und die Gesellschaft können sich als externe Faktoren negativ auf die Leistungsfähigkeit und damit die Teilhabe einer Person auswirken, sie können diese aber auch positiv beeinflussen (Gerdes, Weis, 2000).

So wirkt sich z. B. eine motorische Beeinträchtigung (impairment) negativ auf die möglichen Aktivitäten (activity) aus, weil Berufe mit bestimmten körperlichen Anforderungen nicht oder nur eingeschränkt ausgeübt werden können. Dies wiederum kann zur Folge haben, dass die berufliche Teilhabe (participation) erschwert oder verhindert wird. Aber das Modell ist nicht kausal ausgelegt, sondern betont die Wechselwirkungen zwischen den verschiedenen Komponenten. So kann sich dann eine Veränderung der Umweltfaktoren, z. B. eine Umgestaltung des Arbeitsplatzes, positiv auf die möglichen Aktivitäten und damit auch auf die Teilhabemöglichkeiten auswirken. Weiter zeigt das Modell auch, dass die verbesserten Teilhabechancen sich positiv auf Aspekte der Gesundheit auswirken können.

Nach dem biopsychosozialen Modell ist Behinderung relational zu denken, wobei sich die Faktoren gegenseitig beeinflussen, verstärken oder abschwächen. Keinesfalls ist eine Behinderung nach diesem Modell eine Eigenschaft der Person, wie es das medizinische Modell vorgibt. Auch ist eine Behinderung nicht nur eine Konstruktion aufgrund gesellschaftlicher Faktoren, wie es das soziale Behinderungsmodell postuliert. Stattdessen kann Behinderung als ein fluides Konstrukt betrachtet werden, das nicht unveränderlich ist, sondern mit vielen anderen Komponenten positiv und negativ interagiert.

2.1.4 Zur Kategorisierung von Behinderung

Unabhängig von der Frage, ob eine Kategorisierung von Behinderung nun wünschenswert oder notwendig ist, lässt sich feststellen, dass nur das medizinische Modell und das soziale Modell eine solche Einteilung überhaupt zulassen. Aus Sicht des medizinischen Modells liegt die Ursache in der Person, womit sich eine Kategorisierung durch Beschreibung der körperlichen Funktion, seelischen Gesundheit und geistigen Fähigkeit vornehmen lässt. Eine Person ist sehbehindert, wenn die

Sehkraft stark beeinträchtigt ist, und hörbehindert, wenn das Gehör geschädigt ist (Bleidick, 1999: S. 28 ff.).

Das soziale Modell in seiner extremsten Ausprägung sieht die Ursache für die Behinderung in der Zuschreibung durch die Gesellschaft und in den Interaktionen zwischen den Individuen einer Gesellschaft. Eine Behinderung ist demnach eine „Zuschreibung aus sozialen Erwartungshaltungen“ (Bleidick, 1999: S. 36), die an eine Person angelegt werden. Mit der Theorie des Symbolischen Interaktionismus und des Labeling Approachs werden Kategorisierungen wie lernbehindert oder verhaltensgestört als Zuschreibungsprozess entlarvt (Bleidick, 1999; Kastl, 2010).

Durch die Vielfalt an sich gegenseitig beeinflussenden Faktoren lässt das bi-psycho-soziale Modell eine solche Kategorisierung überhaupt nicht zu. Stattdessen dienen die vielen Einzelaspekte dazu, eine Person mit ihren Fähigkeiten in ihrer Umwelt möglichst umfassend und detailliert zu beschreiben. Dazu stellt die ICF eine Beschreibungssprache zur Verfügung, mit der sich genau die Körperfunktionen und -strukturen, Aktivitäten und Partizipation sowie die Umweltfaktoren dokumentieren lassen (DIMDI, 2010).

So stellt sich die Frage, ob sich Kategorisierungen von Behinderung zur Beschreibung von Barrierefreiheit im E-Learning überhaupt nutzen lassen und welche Kategorien überhaupt brauchbar wären. Eine Kategorisierung entlang der im Förderschulsystem üblichen Einteilungen ist nicht hilfreich, denn einzelne dort enthaltene Förderschwerpunkte wie „Lernen“ oder „Emotionale und soziale Entwicklung“ lassen keinerlei Schlussfolgerungen zu, welchen Bedarf die Personen bei der zugänglichen und nutzbaren Gestaltung von E-Learning-Angeboten haben. Vielmehr müsste eine solche Kategorisierung deutlich machen, wo die Barrieren für Menschen mit Behinderung liegen und damit auch veranschaulichen, wie die Barrieren zu vermeiden sind. Möglicherweise ist eine Klassifikation mittels Kategorien des E-Learning, seiner technischen und didaktischen Aspekte hier sinnvoller. Deshalb wird an dieser Stelle auf eine Kategorisierung von Behinderung verzichtet und auf die Diskussion in Kapitel 2.3.3 verwiesen.

2.2 Studierende mit Behinderung

Im folgenden Kapitel wird die Situation von Studierenden mit Behinderung an Hochschulen in Deutschland näher betrachtet. Dabei interessiert vor allem die Frage, welche Auswirkungen eine Behinderung auf das Studium hat. Spezielle Maßnahmen und Angebote für einzelne Interessensgruppen lassen sich nur dann sinnvoll begründen, wenn das Zusammenwirken zwischen den Besonderheiten der Individuen und der Umweltfaktoren Auswirkungen auf den Studienerfolg hat. Daher soll näher untersucht werden, wie sich die gegenwärtige Situation von Studierenden mit Behinderung an Hochschulen darstellt, ob und in welchem Ausmaß sich die Studierenden in ihrem Studium beeinträchtigt fühlen.

Es gibt keine genauen Zahlen darüber, wie viele Menschen mit Behinderung an Hochschulen in Deutschland studieren. Das liegt vor allem daran, dass Studierende nur dann eine Beeinträchtigung offenlegen müssen, wenn sie einen Nachteilsausgleich in Anspruch nehmen wollen. Es gibt Studierende mit Behinderung, die gerne die Unterstützungs- und Hilfsangebote wahrnehmen und dafür auch gegenüber Dritten ihre Behinderung offenlegen. Andere Studierende betonen ihre Unabhängigkeit und Selbstständigkeit und versuchen, so viele Dinge wie möglich ohne Unterstützung Dritter zu erledigen.

Die Antwort auf die Frage, wie viele Menschen mit Behinderung es in Deutschland gibt und wie viele Studierende mit Behinderung an Hochschulen in Deutschland eingeschrieben sind, fällt je nach Datenquelle unterschiedlich aus. Das hängt zum einen davon ab, wie Behinderung definiert wird, zum anderen von der Erhebungsmethode, mit der die Daten gewonnen wurden. Die folgenden Ausführungen dienen deshalb nicht zuletzt der argumentativen Unterstützung dieser Arbeit. Es werden verschiedene Studien und Datenquellen betrachtet, um ein möglichst umfassendes Bild der Situation von Studierenden mit Behinderung an Hochschulen in Deutschland zu erhalten.

2.2.1 Die 18. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerkes

Seit dem Jahr 1951 wird vom Deutschen Studentenwerk in regelmäßigen Abständen eine Erhebung zur sozialen Situation der Studierenden an Hochschulen in Deutschland durchgeführt. Seit dem Jahr 1991 wird die Erhebung auch in den neu-

en Bundesländern durchgeführt, sodass sich ein Gesamtbild der Studierenden ergibt. Dabei werden die Studierenden aller Hochschulen erfasst mit Ausnahme der Verwaltungsfachhochschulen, der Hochschulen des Fernstudiums und der Universitäten der Bundeswehr (Isserstedt et al., 2007).

Ziel der Erhebung ist es, die wirtschaftliche und soziale Situation der Studierenden zu erfassen. Dazu gehört seit dem Jahr 1982 auch die Erfassung des Anteils von Studierenden mit Behinderung und/oder chronischer Erkrankung. Durch die Aufnahme von wesentlichen Teilen der ICF in das SGB IX wurde diese Unterscheidung zwischen Behinderung und chronischer Erkrankung in der 18. Sozialerhebung nicht mehr vorgenommen. Stattdessen werden beide Aspekte unter dem Begriff der gesundheitlichen Beeinträchtigung zusammengefasst. Neben den Aussagen der Studierenden zu ihrem gesundheitlichen Zustand wird auch nach einer möglichen Beeinträchtigung des Studiums gefragt. Diese Aussagen sind den Autoren der Erhebung zufolge stark subjektiv geprägt.

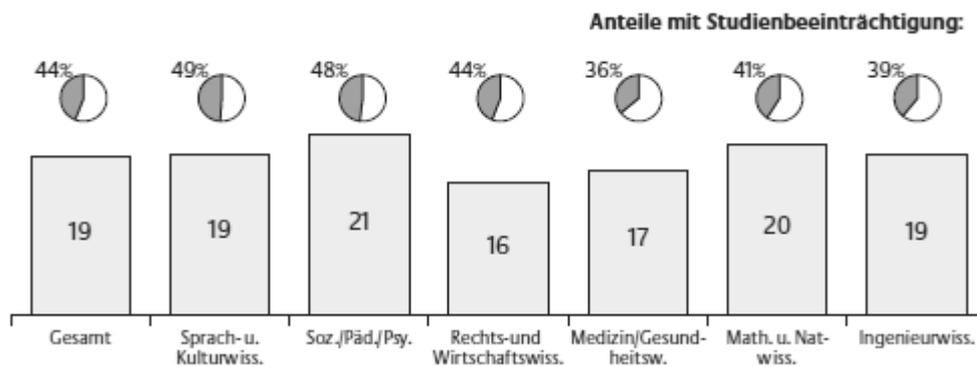


Abbildung 2: Verteilung der Studierenden mit gesundheitlicher Schädigung auf Fächergruppen (Isserstedt et al., 2007: S. 399)

Der Anteil von Studierenden mit gesundheitlicher Beeinträchtigung betrug im Jahr 2006 knapp 19 % gegenüber 15 % im Jahr 2000. Auch der Anteil der Studierenden, die eine Beeinträchtigung des Studiums aufgrund ihrer Schädigung angeben, ist von 39 % im Jahr 2000 auf 44 % (entspricht 8 % aller Studierenden) im Jahr 2006 gestiegen. Der Grad der Studienbeeinträchtigung ist aber unterschiedlich.

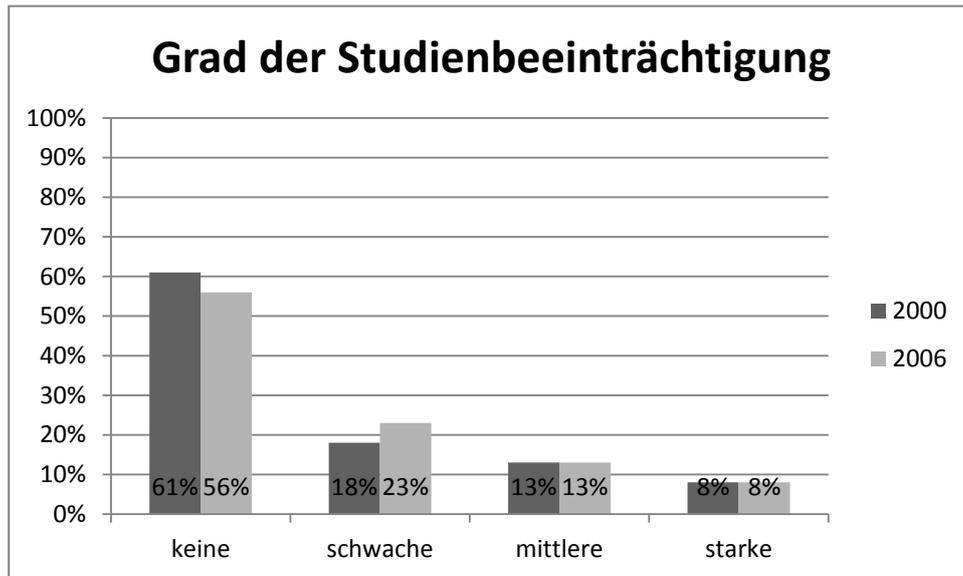


Abbildung 3: Grad der Studienbeeinträchtigung (Isserstedt et al., 2007; eigene Darstellung)

Während der Anteil der Studierenden, die eine mittlere oder starke Studienbeeinträchtigung durch ihre gesundheitliche Schädigung erfahren, zwischen 2000 und 2006 konstant geblieben ist, hat sich der Anteil der Studierenden mit einer schwachen Studienbeeinträchtigung von 18 % im Jahr 2000 auf 23 % im Jahr 2006 erhöht. Das bedeutet, dass auch die Gesamtzunahme von 39 % auf 44 % vollständig in den Bereich der als schwach empfundenen Beeinträchtigung des Studiums aufgrund einer gesundheitlichen Schädigung fällt.

Art der gesundheitlichen Schädigung	Grad der Beeinträchtigung ¹			
	ohne	schwach	mittel	stark
Allergien oder Atemwegserkrankungen	65	21	10	4
Seherschädigungen	62	23	11	4
Hauterkrankungen	59	22	13	6
Hörschädigungen	50	24	19	7
Schädigungen des Hals- und Nasenbereiches	50	20	12	18
Erkrankungen innerer Organe/ chron. Stoffwechselstörungen	47	26	16	11
Schädigungen des Stütz- und Bewegungsapparates	40	29	17	14
sonstige Schädigungen	36	26	20	18
Schädigungen des zentralen Nervensystems	30	25	21	24
Psychische Erkrankungen	9	21	33	37
insgesamt	56	23	13	8

Abbildung 4: Art gesundheitlicher Schädigung nach Geschlecht und Anteile mit Studienbeeinträchtigung (Isserstedt et al., 2007: S. 396)

Deutlich erkennbar ist, dass der prozentuale Anteil der Studierenden, die eine Studienbeeinträchtigung angeben, je nach Art der gesundheitlichen Schädigung zwischen 35 % und 91 % schwankt. Besonders hoch ist der Anteil bei den Studierenden mit psychischen Erkrankungen, von denen insgesamt 91 % eine Studienbeeinträchtigung angeben. Am geringsten ist der Anteil bei den Studierenden mit einer Sehschädigung, von denen sich insgesamt 38 % in ihrem Studium beeinträchtigt fühlen, und Studierenden mit chronischen Allergien oder Atemwegserkrankung, von denen sich 35 % durch ihre gesundheitliche Schädigung beim Studium beeinträchtigt sehen.

Interessanterweise wurden in der aktuellen 19. Sozialerhebung keine Daten mehr über die soziale Lage von Studierenden mit gesundheitlicher Schädigung erhoben (Isserstedt et al., 2010). Damit stellen die Daten aus dem Jahr 2006 den aktuellen Stand dar zur Frage, wie viele Studierende an Hochschulen in Deutschland von Behinderung betroffen sind. Stattdessen wurde im Jahr 2011 die Umfrage „beeinträchtigt studieren“ (Institut für Höhere Studien - IHS, 2011; Internetseite: <http://www.best-umfrage.de/>; Stand April 2011) durchgeführt. Mit dem Ziel einer „Hochschule für alle“ sollen

- *„Hochschulen und Studentenwerke zielgerichtet Maßnahmen zum Abbau von Barrieren und Benachteiligungen einleiten können*
- *Hochschulen und Studentenwerke ihre Mitglieder für die heterogenen Belange gesundheitlich beeinträchtigter Studierender sensibilisieren können*
- *Bund und Länder im Hinblick auf die Sicherung chancengleicher Studienbedingungen sozialrechtliche Rahmenbedingungen zielgerichtet anpassen können*
- *Studierende sich selbst besser in die Umsetzungsprozesse einbringen können.“ (Institut für Höhere Studien - IHS, 2011)*

Dazu werden erstmalig nur Studierende mit gesundheitlicher Beeinträchtigung gefragt. Das durchführende Institut wendet sich mit der Befragung an „Studierende mit körperlichen Behinderungen und Sinnesbehinderungen, aber auch mit chronischen Krankheiten, psychischen Beeinträchtigungen, Teilleistungsstörungen und anderen nicht-sichtbaren Behinderungen“ (Institut für Höhere Studien - IHS, 2011). Bis zum Abschluss der vorliegenden Arbeit waren die Ergebnisse der Studie noch nicht veröffentlicht, obwohl diese für das Frühjahr 2012 angekündigt.

2.2.2 Studierende mit Behinderung an Hochschulen in NRW

Die Daten der Sozialerhebung des DSW werden auf Bundesebene erhoben und lassen sich nicht für die einzelnen Bundesländer im Detail aufschlüsseln. Landesweite Erhebungen wurden bis zum Abschluss der Arbeit nicht bekannt, sodass es keine offiziellen Daten über Studierende mit Behinderung an Hochschulen in NRW gibt. An der TU Dortmund werden zwar regelmäßig Zahlen über die Studierenden veröffentlicht, aber dort finden sich keinerlei Hinweise auf die Zahl der Studierenden mit Behinderung oder chronischer Erkrankung.

An die Universität Duisburg-Essen wurde im Sommersemester 2009 im Auftrag der Prorektorin für Diversity Management eine Studierendenbefragung durchgeführt. Diese bildet nach Angaben der Autorinnen und Autoren trotz einer leichten Überrepräsentation der männlichen Studierenden die Grundgesamtheit der Studierenden der UDE durchaus gut ab (Stammen, Sipos, 2010: S. 9).

Im Rahmen der Befragung wurden auch Studierende mit Behinderung oder einer chronischen Erkrankung erfasst, ähnlich wie der Sozialerhebung des DSW. Dabei gaben 10,5 % aller Studierenden an, eine chronische Erkrankung oder eine Behinderung zu haben, und 36,8 % von diesen wiederum fühlen sich dadurch in ihrem Studium beeinträchtigt. Die Tabelle in Abbildung 5 schlüsselt im Detail auf, welche Angaben die befragten Studierenden gemacht haben.

Genannte chronischen Erkrankungen und/oder Behinderungen (Mehrfachnennungen möglich; N=581)	Häufigkeit	Prozent
Allergien, Atemwegserkrankungen	297	51,1
Sonstige Erkrankung(en) oder Behinderung(en)	124	21,3
Erkrankung innerer Organe/chronische Stoffwechselstörung	115	19,8
Schädigung des Stütz- und Bewegungsapparates	86	14,8
Hauterkrankung	74	12,7
Seherschädigung	60	10,3
Psychische Erkrankung	56	9,6
Hörschädigung	23	4,0
Schädigung des zentralen Nervensystems	23	4,0
Schädigung des Hals-/Nasenbereichs	15	2,6

Abbildung 5: Übersicht der Angaben zu chronischen Erkrankungen und Behinderungen (Stammen, Sipos, 2010: S. 19)

Im Bericht wird aus diesen Daten der Schluss gezogen, dass es mehr Studierende mit Behinderung an der UDE gibt, als auf der Basis einer anerkannten Schwer-

behinderung zu vermuten wäre. Und diese Studierenden wünschen sich auch entsprechende Maßnahmen und Unterstützung seitens der Hochschule, wie die folgende Grafik 6 zeigt.

Gewünschte Maßnahmenfelder (Mehrfachnennungen möglich; N=214)		
	Häufigkeit	Prozent
Umsetzung der Nachteilsausgleiche in Studium und Prüfungen	86	40,2
Beratungsangebote für Studierende mit Behinderung, insbesondere Beratung und Unterstützung der Studierenden bei sozialen Fragen	57	26,6
Beratungsangebote für Studierende mit Behinderung, insbesondere Beratung und Unterstützung der Studierenden bei der Beantragung von Nachteilsausgleichsregelungen für Studium und Prüfungen	57	26,6
Barrierefreiheit der Lehrangebote	53	24,8
Bereitstellung von Hilfsmitteln durch die Universität	53	24,8
Verfügbarkeit von Informationen zu den Unterstützungsangeboten für Studierende mit Behinderung an der Universität	49	22,9
Barrierefreiheit der Einrichtungen der Universität und ihrer Außenbereiche	30	14,0
Barrierefreiheit der Informationsangebote der Universität (z.B. Homepage, Flyer)	28	13,1
Sonstiges	33	15,4

Abbildung 6: Übersicht zu gewünschten Unterstützungsmaßnahmen (Stammen & Sipos, 2010: S. 19)

Am häufigsten genannt wurde mit 40,2 % der gesetzlich vorgesehene Nachteilsausgleich in Studium und Prüfungen, gefolgt von Beratungs- und Unterstützungsangeboten. Interessant ist die gewünschte Barrierefreiheit von Lehrangeboten (24,8 %), wobei nicht deutlich wird, was dies bedeutet. Möglicherweise fallen darunter auch barrierefreie E-Learning-Angebote. Die barrierefreie Gestaltung von Informationsangeboten wird dagegen nur von 13,1 % der Befragten gewünscht.

2.2.3 Forderungen zur Verbesserung der Situation von Studierenden mit Behinderung an Hochschulen

Im Jahr 2003 hat die OECD die Studie „Disability in Higher Education“ veröffentlicht, in welcher der Zugang zur Hochschule für Menschen mit Behinderung untersucht wird (Ebersold, Evens, 2003). Die Studie besteht aus sechs Fallstudien zur Situation in den Ländern Kanada, Frankreich, Großbritannien, Deutschland und der Schweiz. In den Fallstudien wird untersucht, wie viele Menschen mit Behinderung die Hochschulzugangsberechtigung erwerben, wo diese erworben werden kann, welche rechtlichen Rahmenbedingungen für Menschen mit Behinderung gelten und welche Unterstützung Studierenden mit Behinderung im Hochschulbereich erhalten.

Für die Fallstudie zur Bundesrepublik Deutschland greift der Autor auf die zum Zeitpunkt der Studie aktuellen Daten der 16. Sozialerhebung und der Kultusministerkonferenz aus dem Jahr 2000 zurück. Interessant ist insbesondere die Frage, wie viele Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf die Hochschulreife erwerben. Im Jahr 2000 waren dies bundesweit 48 Schülerinnen und Schüler (Ebersold, Evens, 2003: S. 113). Diese Zahl ist auf 75 Schülerinnen und Schüler im Jahr 2008 angestiegen, schwankt aber auch im Zeitraum zwischen 1999-2008 stark zwischen 48 Schülerinnen und Schülern im Jahr 2000 und 82 im Jahr 2006 (KMK, 2010: S. 9). Durchschnittlich erwerben jedes Jahr 65 Schülerinnen und Schüler mit Behinderung die Hochschulreife. Einschränkend muss dazu festgestellt werden, dass sich in diesen Zahlen nur die Absolventinnen und Absolventen von Förderschulen widerspiegeln. Es werden aber auch Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in allgemeinen Schulen gefördert. Hier liegen aber keine statistischen Daten zu den Absolventinnen und Absolventen vor. Die Autoren der OECD-Studie gehen daher davon aus, dass deren Zahl nur geringfügig höher ist und sich nicht auf die Gesamtzahl auswirken (Ebersold, Evens, 2003: S. 113).

Vor dem Hintergrund dieser unklaren Datenlage und der Darstellung der institutionellen, rechtlichen und organisatorischen Situation von Studierenden mit Behinderung kommen die Herausgeber der OECD-Studie zu dem Schluss, dass es drei Hauptprobleme gibt, die den Hochschulbesuch von Menschen mit Behinderung erschweren:

- Fehlende Statistiken,
- Barrieren durch fehlende Finanzierung, und
- Barrieren durch unzureichende institutionelle Strategien.

Um die Bedingungen für Studierende mit Behinderung zu verbessern, schlagen die Autoren der OECD-Studie sechs Maßnahmenbereiche vor, die auf den drei Ebenen Politik, Hochschulen und Initiativen umgesetzt werden sollen (Ebersold, Evens, 2003: S. 28f.):

- Die Schaffung geeigneter Lernbedingungen durch Sensibilisierung für die Tatsache, dass Behinderung das Ergebnis einer Wechselwirkung zwischen Individuum und Umwelt ist.
- Entwicklung von Trainings und Maßnahmen der Personalentwicklung, um durch die Sensibilisierung des Personals der Hochschulen eine weitere Öffnung für Studierende mit Behinderung zu erreichen.
- Verbesserung der Finanzierung sowohl der Hochschule als auch der einzelnen Studierenden mit Behinderung, um einen besseren Zugang zum Studium und bessere Unterstützung bereitzustellen.
- Fernstudium und E-Learning sind eine Möglichkeit, Studierenden mit Behinderung Zugang zur Hochschule zu ermöglichen, benötigen aber weitere Entwicklungen in verschiedenen Bereichen.
- Die Verbindungen zwischen weiterführenden Schulen und Hochschulen sowie zwischen lokalen Verbänden für Studierende mit Behinderung und deren Familien sollten gestärkt werden. Außerdem sollten Studierende mit Behinderung bevorzugten Zugang zur nächstgelegenen Hochschule erhalten.
- Mit einer besseren Datensammlung und weiterführender Forschung sollen die Methoden zur Erfassung und Feststellung der Bedarfe von Studierenden mit Behinderung verbessert werden.

Diese sechs Maßnahmenbereiche sollen auf den Ebenen Politik, Hochschule und Initiativen umgesetzt werden (Ebersold, Evens, 2003: S. 29ff.). Die Stärkung der Präsenz von Studierenden mit Behinderung an Hochschulen erfordert eine Politik, die das biopsychosoziale Modell von Behinderung berücksichtigt und einschränkende Bedingungen nicht nur im Individuum sucht, gesetzliche Rahmenbedingungen für die Inklusion von Studierenden mit Behinderung schafft und die notwendigen Ressourcen bereitstellt, statistische Daten über Studierende mit Behinderung erhebt, um überhaupt über sie Bescheid zu wissen sowie die erforderlichen finanziellen Ressourcen zur Verfügung stellt. Zum Ausbau der Teilhabe von Studierenden mit Behinderung sollen die Hochschulen die Kooperation mit Schulen, Selbsthilfeorganisationen und Eltern ausbauen, in der hochschuleigenen strategischen

Ausrichtung Themen wie Personalentwicklung für barrierefreie Hochschuldidaktik und die Sensibilisierung für die behinderungsspezifischen Bedarfe berücksichtigen, die Diskriminierung von Studierenden mit Behinderung angehen sowie explizit E-Learning und neue Technologien als Themen der individuellen Hochschulentwicklung berücksichtigen. Schließlich sind nach Angaben der Autoren an allen Hochschulen Initiativen notwendig, die Studierende mit Behinderung aktiv beteiligen, damit diese ihre Bedarfe thematisieren können sowie Mitarbeitende mit Behinderung in Forschung und Lehre.

Im Jahr 2009 hat die Hochschulrektorenkonferenz (HRK) im Rahmen ihrer 6. Mitgliederversammlung die Empfehlung „Eine Hochschule für alle“ (HRK, 2009) verabschiedet. Die HRK beobachtet eine Veränderung der Hochschullandschaft, größere Freiheiten der Hochschulen infolge einer verbesserten Hochschulautonomie und mehr Entscheidungsmöglichkeiten der Hochschulleitung. Damit verbunden ist nach Ansicht der HRK die Möglichkeit, die Teilhabe von Studierenden mit Behinderung weiter zu verbessern (HRK, 2009: S. 2). Der veränderte Umgang mit dem Thema Behinderung prägt auch die HRK-Empfehlung, denn statt wie bislang aus der Perspektive eines medizinischen Behinderungsmodells individuelle Defizite auszugleichen, soll es nach Ansicht der HRK zukünftig um die Ermöglichung einer chancengerechten Teilhabe von Studierenden mit Behinderung gehen.

Gleichwohl hat die Einführung von Bachelor-Master-Studiengängen in Verbindung mit weiteren Maßnahmen des Bologna-Prozesses nach Ansicht der HRK dazu geführt, dass mehr Studierende mit chronischen Erkrankungen einen Nachteilsausgleich in Anspruch nehmen müssen (HRK, 2009: S. 3). Diese Entwicklung resultiert aus der strengeren Lernverpflichtung, engerer und unflexiblerer Taktung von Veranstaltungen und einem insgesamt veränderten Umgang mit Verbindlichkeiten im Rahmen des Studiums. Diese Veränderungen stellen nach Ansicht der HRK insbesondere für Studierende mit chronischen Erkrankungen eine Belastung dar, da diese Erkrankungen häufig periodisch verlaufen und in einer akuten Phase den Besuch von Lehrveranstaltungen erschweren. So stellt die HRK unter Hinweis auf die 18. Sozialerhebung fest, dass rund 4 % aller Studierenden mit Behinderung oder chronischer Erkrankung eine besondere Unterstützung benötigen.

Als Reaktion auf diese Entwicklungen empfiehlt die HRK verschiedene Maßnahmen vor und während des Studiums, u. a. im Bereich der Studiengestaltung und Prüfungen, der barrierefreien Gestaltung von Gebäuden sowie von Informations- und Kommunikationstechnologie. Dabei erschöpfen sich die Hinweise dazu auf die barrierefreie Gestaltung von Formularen und Informationsangeboten (HRK, 2009: S. 7), E-Learning wird nicht erwähnt. Weiter empfiehlt die HRK die Bereitstellung von Schulungs- und Informationsangeboten, um Mitarbeitende aus den Bereichen Lehre und Studierendenservice für eine barrierefreie Hochschuldidaktik zu qualifizieren.

2.3 E-Learning an Hochschulen

Das Thema E-Learning ist aus der Diskussion um veränderte Studienbedingungen, neue Lehr-Lern-Szenarien oder die Weiterentwicklung der Hochschulen seit Jahren nicht mehr wegzudenken, was beispielsweise in der Buchreihe der Gesellschaft für Medien in der Wissenschaft (GMW) gut dokumentiert ist (vgl. exemplarisch hierzu Apostolopoulos u. a., 2009; Dittler u. a., 2009). Der technische Wandel und die Weiterentwicklung der genutzten Technologien führen zu sich ständig verändernden Begrifflichkeiten, die den Terminus E-Learning nur schwer fassbar machen. Bei den folgenden Überlegungen zum Thema E-Learning an Hochschulen wird daher der Rahmen abgesteckt, in dem sich die Diskussionen rund um E-Learning bewegen. Nicht alle Eckpunkte können gleich intensiv betrachtet werden, sodass sicherlich der ein oder andere Aspekt zu kurz kommen wird. Es muss entschieden werden, welche Bereiche des E-Learnings aus einer Perspektive der Barrierefreiheit relevant sind.

Bei der Suche nach einer Definition von E-Learning stößt man auf Modelle aus unterschiedlichen Disziplinen. E-Learning als System lässt sich aus technischer, pädagogischer, soziologischer, psychologischer, ökonomischer oder auch organisationstheoretischer Sicht beschreiben (Schulmeister, 2007). Als technisches System stellt sich E-Learning als Zugriff auf und Arbeit mit digitalisiert vorliegenden medialen Inhalten mittels eines Computers dar. Diese medialen Inhalte können auf einem Speichermedium des Computers abgelegt sein oder auch über ein Netzwerk abgerufen werden. Aus Sicht der Barrierefreiheit wären damit die wesentlichen

Kriterien die Zugänglichkeit und Nutzbarkeit der medialen Inhalte, der Nutzerschnittstelle des Systems sowie der Schnittstellen des Computers. Bei einer solchen Betrachtung bleiben aber wesentliche Aspekte des Lehrens und Lernens beim E-Learning unberücksichtigt. Je nach Gestaltung kommen beispielsweise noch Kommunikationswerkzeuge wie Chat oder Forum zum Einsatz. Auch das gemeinsame Lernen und Arbeiten mit Unterstützung geeigneter Werkzeuge wie Wikis und Blogs findet eine immer größere Verbreitung (Kleimann et al., 2008).

E-Learning ist also mehr als die Bereitstellung und der Abruf von digitalen Medien. Eine Beschränkung der Überlegungen zur Barrierefreiheit von E-Learning auf technische Aspekte, wie es Reich/Miesenberger (2011) tun, führt dabei zu einem verkürzten Blick auf die möglichen Schwierigkeiten und Herausforderungen, weil didaktische, pädagogische, methodische oder organisatorische Aspekte unberücksichtigt bleiben. Es müssen also andere Modelle gefunden werden, um E-Learning an Hochschulen hinreichend genau zu beschreiben.

2.3.1 Zum Begriff des E-Learning

Die Bedeutung des Begriffs E-Learning ist – obwohl er so häufig verwendet wird – nicht wirklich klar. Vielfach wird der Begriff für Formen des Lernens und Lehrens verwendet, die sich im Detail dann stark voneinander unterscheiden. Eine etymologische Herleitung seiner Bedeutung haben Dichanz/Ernst (2002) versucht und leiten aus dem „E“ im Wort „E-Learning“ mögliche Bedeutungen wie easy learning, effective learning, entertaining learning, elaborated learning oder electronic learning ab. Sie schlagen vor, E-Learning als “electronically support learning” zu beschreiben, denn beim E-Learning würden die Lernprozesse in gestalteten Lernumgebungen mit Hilfe elektronischer Medien realisiert (Dichanz, Ernst, 2002: S. 48). Dabei verstehen sie unter dem Begriff mehr als das reine Abrufen von Informationen. Vielmehr impliziert E-Learning immer auch eine theoretische Position bezüglich der Lernprozesse – beispielsweise eine kognitivistische oder eine konstruktivistische Annahme dazu, wie Lernen und Lernprozesse ablaufen und damit auch zu gestalten sind (Schulmeister, 2007: S. 65 ff.). Während früheste E-Learning-Ansätze (insbesondere sogenannte Drill&Practice-Programme zum Üben und Lernen) sich auf die Theorien des Behaviorismus berufen haben, wird in der Argu-

mentation seit einigen Jahren auf kognitivistische oder konstruktivistische Positionen verwiesen. Demnach ist Lernen ein Prozess der aktiven Informationsaufnahme und -verarbeitung, die Lernenden konstruieren das eigene Wissen aktiv, selektiv, interaktiv, eigenständig und in der Auseinandersetzung mit anderen Lernenden. Die beim E-Learning eingesetzte Software soll diese Art von Lernen unterstützen. Insbesondere Lernziele höherer Ordnung wie das Erfassen von Strukturen oder Zusammenhängen entstehen diskursiv. Daher kann E-Learning nicht auf Formen der Informationspräsentation und -verarbeitung reduziert werden. Dichanz/Ernst fordern sogar, dass „E-Learning [ein] neues Lernen werden“ (2002: S. 52) muss.

Weiter ausgearbeitet ist der Begriff des E-Learnings bei Seufert/Mayr (2002):

“E-Learning findet statt, wenn Lernprozesse in Szenarien ablaufen, in denen gezielt multimediale und (tele)kommunikative Technologien integriert sind.” (Seufert, Mayr, 2002: S. 45)

Die Autoren haben ein konstruktivistisches Verständnis mit einem Fokus auf Lernen, nicht auf Lehren. Die Lehrenden gestalten die Szenarien zur Unterstützung des Lernens, bereiten Materialien und Inhalte auf, legen die Lernziele und -voraussetzungen fest und überprüfen den Lernerfolg. Dabei werden verschiedene Technologien und Medien eingesetzt, die sowohl offline als auch online genutzt werden können. Ziel ist die Schaffung eines integrierten Settings, das Didaktik und die Nutzung von Medien (Technik) miteinander verbindet.

Diese Sicht des E-Learnings betont nicht einseitig die Nutzung von Technologien, sondern zeigt, dass immer auch pädagogische, didaktische und methodische Überlegungen zum Einsatz von E-Learning gehören. E-Learning wird idealerweise von Lehrenden bewusst und zielgerichtet geplant, vorbereitet und durchgeführt. Die multimedialen und kommunikativen Technologien werden dabei für die erfolgreiche Gestaltung von Lernprozessen genutzt und nicht nur für die Bereitstellung und den Abruf von Medien.

Ein ähnliches Verständnis von E-Learning haben Seel/Ifenthaler (2009), allerdings gebrauchen sie die Begriffe Online-Lernen und E-Learning synonym. Wenn sie von Online-Lernen schreiben, meinen sie E-Learning, wollen durch das Wort „Online“ aber ausdrücklich betonen, dass der Computer mit dem Internet verbun-

den ist. Für sie ist der synchrone oder asynchrone Austausch aller am Online-Lernen beteiligten Personen – Lernende und Lehrende – das charakteristische Merkmal. Sie definieren den Begriff des Online-Lernens folgendermaßen:

„Online-Lernen findet statt, wenn Lernprozesse unter Nutzung des Internets in Szenarien ablaufen, in denen multimediale und telekommunikative Technologien systematisch integriert sind.“ (Seel, Ifenthaler, 2009: S. 16)²

Mit dieser Definition ist gegenüber der von Seufert/Mayr nicht viel gewonnen, gleichen sich doch beide in wesentlichen Teilen. Seel/Ifenthaler haben lediglich den Aspekt der Nutzung des Internets hinzugefügt. Deutlich differenzierter ist da schon die Betrachtungsweise von Issing/Klimsa (2009), die nicht nur die Begriffe Online-Lernen und E-Learning unterscheiden, sondern sogar noch den Begriff des Offline-Lernens verwenden. Diese verschiedenen Termini verwenden sie nicht synonym, sondern E-Learning ist für sie der Oberbegriff. Online-Lernen und Offline-Lernen bezeichnet differenzierend die Nutzung des Internets für den Abruf von Medien und die Kommunikation bzw. die Verbreitung der Inhalte über Speichermedien wie CD-ROM oder DVD. Beim Online-Lernen werden nicht nur Inhalte verbreitet, sondern asynchrone und synchrone Interaktion und Kommunikation zwischen den Lernenden sind ein wichtiger Aspekt. Die beiden Autoren definieren E-Learning als „alle Formen von Lernen, bei denen digitale Medien für die Distribution und Präsentation von Lernmaterialien einschließlich der Unterstützung zwischenmenschlicher Kommunikation in Lernprozessen zum Einsatz kommen“ (Issing, Klimsa, 2009: S. 14). Bei dieser technisch differenzierenden Betrachtung bleibt aber die bewusste Gestaltung von Lernprozessen unberücksichtigt.

Rolf Schulmeister, einer der herausragenden deutschsprachigen Autoren zum Thema E-Learning und ein sehr kritischer Beobachter der E-Learning-Szene, versucht erst gar nicht, den Begriff des E-Learning zu definieren. Vielmehr stellt er fest, dass der Begriff, wie er heute im Kontext von Hochschulen gebraucht wird, meist ein Blended-Learning-Konzept bezeichnet, also die „Integration von E-Learning in die Präsenzlehre“ (Schulmeister, 2006: S. 3). Es geht beim E-Learning an Hochschulen nicht darum, Lernprozesse vollständig medial abzubil-

² Die Definition gleicht auffällig der von Seyfert/Mayr, die Autoren haben es aber versäumt, diese als Quelle anzugeben bzw. das Buch im Literaturverzeichnis aufzuführen.

den und Teile des Studiums online zu absolvieren, sondern um die Unterstützung der Präsenzlehre durch E-Learning-Elemente. Das erfordert sowohl eine technische als auch eine hochschuldidaktische Integration, denn die Lernprozesse, die E-Learning-gestützt stattfinden, sollten in die Lernprozesse der Vorlesung, des Seminars oder der Übung integriert sein. Dazu werden ganz unterschiedliche Softwarewerkzeuge eingesetzt: Serversysteme wie BSCW, Lernmanagementsysteme (LMS), virtuelle Klassenräume, Wikis oder Blogs³. Ein reines E-Learning-Studium findet sich nach Schulmeisters Beobachtungen dagegen zunehmend beim klassischen Fernstudium (im Sinne eines Korrespondenzstudiums). Während bis vor einigen Jahren Studienbriefe und briefschriftliche Korrespondenz zwischen Lehrenden und Lernenden die Regel war, werden die Inhalte der Studienbriefe zunehmend digital per Lernmanagementsystem verbreitet und die Korrespondenz findet per Chat oder Forum statt. Beide Formen des Studiums – das Präsenzstudium und das Fernstudium – nähern sich durch die Nutzung von E-Learning aber zunehmend aneinander an.

Es ist folglich schwierig, den Begriff des E-Learnings genau zu fassen. Der Terminus ist sehr breit gefasst (Lepori, 2005) und wird meistens beschrieben als Einsatz von Informations- und Kommunikationstechnologien für Lehre und Lernen. Als charakteristische Eigenschaften werden an dieser Stelle festgehalten:

- Im Vordergrund steht beim E-Learning das Lernen und Lehren unter Nutzung von Informations- und Kommunikationstechnik (IKT).
- E-Learning unterliegt dem Primat der Didaktik. Lehren und Lernen bestimmen die Nutzung von IKT, diese sind in die didaktischen Szenarien integriert.
- Inhalte liegen beim E-Learning in digitalisierter Form vor und werden auch in dieser Form von den Lernenden abgerufen und genutzt. Die Kombination diskreter und zeitlich kontinuierlicher Inhalte miteinander macht aus Einzelinhalten multimediale Inhalte (Weidenmann, 2009).

³ Detaillierte Übersichten und Beschreibungen von Software-Werkzeugen für das E-Learning finden sich beispielsweise in Baumgartner/Payr (1999), Baumgartner u. a. (2002), Maier-Häfele/Häfele (2005) oder Schulmeister (2007).

- Bedingt durch die technologische Entwicklung ist das Internet das am häufigsten genutzte Medium, um auf Inhalte zuzugreifen.
- Damit basiert auch die verwendete Software für E-Learning auf Internet-technologien.

2.3.2 Formen und Varianten des E-Learning an Hochschulen

Ebenso unterschiedlich wie der Umgang mit dem Begriff E-Learning sind auch die Formen und Varianten des Einsatzes von E-Learning an Hochschulen. So bezeichnen es einige Lehrende schon als E-Learning, wenn sie den Studierenden die Präsentationsfolien der Vorlesung im Internet zur Verfügung stellen. Für andere Lehrende beginnt E-Learning erst, wenn ihre Studierenden über das Internet miteinander kommunizieren und gemeinsam lernen.

Ein E-Learning-Angebot besteht aus verschiedenen Teilen, die je nach Form und Variante unterschiedlich ineinandergreifen und zusammenwirken. Durch eine abwechslungsreiche Gewichtung verschiedener Bestandteile entstehen differenzierte Angebote, die teilweise lediglich ergänzendes Material bereithalten, teilweise vollständig auf Kommunikation und Austausch der Lernenden ausgelegt sind. Das 3C-Modell von Kerres/de Witt (2004) zeigt die Möglichkeiten der Konzeption von E-Learning-Angeboten auf, da es deskriptiv ausgelegt ist und keine Vorgaben bezüglich der Konzeption macht.

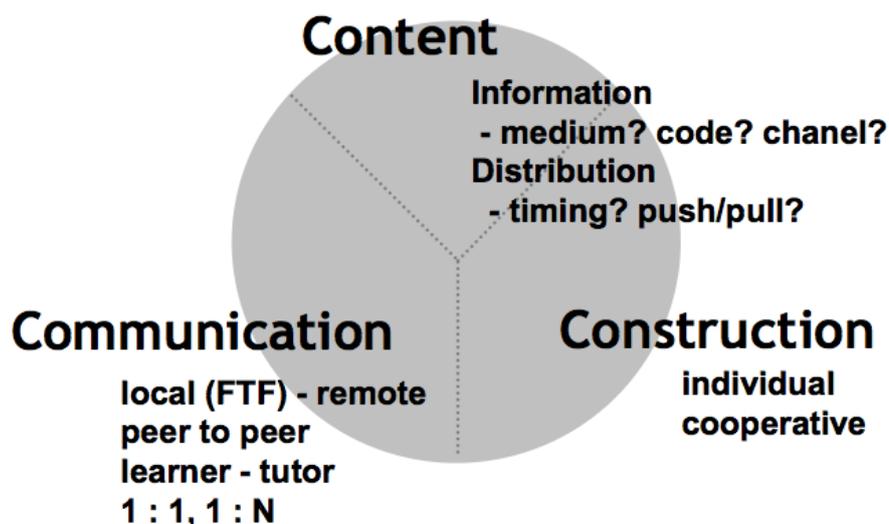


Abbildung 7: 3C-Modell (Darstellung aus: Kerres/deWitt, 2004: S. 2)

Mit diesem Modell lassen sich E-Learning-Angebote als Arrangements aus den Komponenten „Content“ (Inhalt), „Communication“ (Kommunikation) und „Construction“ (Zusammenarbeit) beschreiben. Der Content-Teil umfasst alle Materialien, die den Lernenden zur Verfügung gestellt werden. Diese Materialien unterscheiden sich hinsichtlich der Information und der Art der Distribution. Die Kommunikations-Komponente erlaubt sowohl die gleichörtliche Kommunikation in einem Seminarraum oder Hörsaal als auch die verteilte Kommunikation per E-Mail, Chat oder Forum. Dabei können die Lernenden ebenso miteinander kommunizieren wie auch mit der Lehrperson. Individuelle und auch kooperative Lernaktivitäten lässt die Konstruktions-Komponente zu. Dabei müssen nicht alle Komponenten in gleichem Maße genutzt werden, sondern lassen sich unterschiedlich gewichten. Veranstaltungsbegleitende Formen von E-Learning, bei denen lediglich ergänzende Materialien angeboten werden, lassen die Komponenten Kommunikation und Konstruktion unberücksichtigt. Demgegenüber stehen Ansätze wie Massive Open Online Courses (MOOC; Kop, 2011), bei denen die Lernenden weitgehende Autonomie genießen und es keine oder kaum didaktisch aufbereiteten Inhalte gibt.

Für die Barrierefreiheit von E-Learning-Angeboten zeigt dieses Modell, dass nicht nur die Inhalts-Komponente barrierefrei zu gestalten ist. Auch die Komponenten Kommunikation und Konstruktion sind bei der zugänglichen Gestaltung zu berücksichtigen. Hieran wird deutlich, dass die Barrierefreiheit von E-Learning-Angeboten mehr umfasst als lediglich eine technisch barrierefreie Gestaltung. Gerade bei der Planung von Aktivitäten, der Kommunikation und Interaktion der Studierenden untereinander und der gemeinsamen Erstellung von Texten und anderen Inhalten spielen vorrangig pädagogische und didaktische Überlegungen eine Rolle.

Matthis Kepser (2010: S. 201–208) führt verschiedene Formen des E-Learnings auf⁴, die an Hochschulen genutzt werden:

⁴ Neben dem Beitrag von Kepser (2010) soll an dieser Stelle insbesondere die Publikation von Schulmeister (2007) erwähnt werden. Dort findet sich eine der umfangreichsten deutschsprachigen Übersichten zu Formen und Varianten des E-Learnings.

- Computergestützte Präsentation: Dabei werden Foliensätze von Präsentationen den Lernenden per Internet zugänglich gemacht, damit sie die Inhalte einer Vorlesung oder eines Seminars wiederholend durchgehen können.
- E-Lecture, PodCasting und E-Klausuren: Diese Formate greifen klassische Formen der Hochschullehre auf und transformieren diese in ein E-Learning-gestütztes Format. Bei E-Lectures werden komplette Vorlesungen über das Internet übertragen, dies zum Teil auch synchron und in Echtzeit. Die Studierenden sehen dabei die Präsentation und ein Video der Lehrperson während des Vortrags. Beim Podcast wird lediglich der Audioanteil eines Vortrags über das Internet zur Verfügung gestellt, in der Regel im MP3-Format. Es fehlt dabei die Integration der Folienpräsentation und ein Stand- oder Bewegtbild der Lehrperson. Die Vorteile dieser beiden Formate sind der orts- und zeitunabhängige Zugriff, das Mitschreiben entfällt und die Lernenden können sich ganz auf den Vortrag konzentrieren. Allerdings lässt sich das Format der Vorlesung, das für den Hörsaal konzipiert ist, nicht einfach auf das Medium Computer übertragen. Nach Kepser fehlen geeignete medienspezifische Konzepte für den Einsatz. Zudem ist der Produktionsaufwand insbesondere bei E-Lectures hoch. E-Klausuren wiederum nutzen den Computer für die Prüfungsform der Klausur. Dabei sitzen die Lernenden aber nicht zu Hause vor dem Computer, sondern in großen Computerräumen an der Hochschule, da die Möglichkeit des Betrugs nicht ausgeschlossen werden kann. Der Vorteil von E-Lectures liegt darin, dass die Lösungen bei bestimmten Aufgabentypen direkt durch den Computer ausgewertet werden können und somit der Prüfungsaufwand für die Lehrenden sinkt. Das trifft aber nur für geschlossene Fragen zu, bei denen die Lösungen durch Auswählen oder das Eintragen von Wörtern oder numerischen Werten eingegeben werden. Freitextantworten lassen sich nur sehr begrenzt automatisch durch einen Computer auswerten.
- Lern- und Übungssoftware: Solche Programme zeichnen sich dadurch aus, dass die Lernenden sich einen klar umrissenen Inhalt eigenständig mit Unterstützung der Software aneignen. Häufiger als zur Vermittlung von neuen Inhalten werden solche Programme zum Üben genutzt. Beispiele sind Pro-

gramme für das Vokabeltraining oder für die Statistik. Der Einsatz im Rahmen des Studiums ist dabei von der Studienrichtung abhängig. In den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern gibt es vermutlich mehr Inhalte, die sich mit einer solchen Software üben lassen, als in den geisteswissenschaftlichen Fächern. Kritisiert wird die geringe Eigenaktivität der Lernenden, denn diese müssen meist nur aus einer Anzahl von Antworten die richtige auswählen oder die korrekte Lösung eintragen (vgl. auch Baumgartner, 1997; Schulmeister, 2007).

- Simulationen: Einer konstruktivistischen Didaktik folgen in der Regel Simulationsprogramme. Diese bilden Prozesse in einem mathematischen Modell mit veränderbaren Parametern ab. Durch die Bearbeitung der Parameter verändert sich das Ergebnis der Simulation. Eingesetzt werden Simulationsprogramme häufig in naturwissenschaftlich-technischen Fächern, aber auch in der Betriebs- und Volkswirtschaftslehre.
- Hypertextuelle Lernumgebungen: Charakteristisch für diese Form des E-Learning ist die Verknüpfung von Inhalten per Links. Als Inhalte kommen dabei Texte, aber auch Bilder, Videos und Audiodateien zum Einsatz, die ebenso als Multimedia kombiniert vorliegen können. Durch die Verknüpfung der Inhalte folgen die Lernenden keinem linearen Lernweg, sondern können sich mehr oder weniger frei zwischen den Inhalten bewegen. Damit wurden lange Zeit besonders lernförderliche Effekte verbunden, da Hypertextsysteme dem Aufbau des Gehirns als neuronalem Netzwerk nahekommen sollten. Die postulierten Effekte ließen sich aber nicht oder nur begrenzt empirisch nachweisen.
- Lernmanagementsysteme (LMS), Lerncontentmanagementsysteme (LCMS), Personal Learning Environment (PLE): Diese Systeme repräsentieren die aktuelle Diskussion um den Begriff des E-Learning. Sie kombinieren eine Vielzahl von Werkzeugen und Inhalten miteinander und enthalten häufig auch Komponenten, die den zuvor genannten Formen nahekommen. Aufgrund der Vielzahl der auf dem Markt vorhandenen Systeme ist es schwierig, hier eine umfassende Beschreibung vorzunehmen. Folgende Funktionen

bilden den Kern solcher Systeme (Baumgartner et al., 2002b; Schulmeister, 2005):

- Administration: Verwaltung von Lernenden und Lehrenden inkl. Rechtevergabe; Verwaltungsfunktionen für Kurse, Inhalte, Termine und Prüfungen;
- Materialpräsentation: Bereitstellung von Text, Grafik, Bild, Ton und anderen Materialien;
- Kommunikation: E-Mail, Chat, Foren, virtueller Seminarraum, Wiki;
- Lehrwerkzeuge: Aufgaben, Übungen, aber auch Simulationen;
- Lernwerkzeuge: individueller Kalender, Notizbuch u. Ä.;
- Evaluation: Überprüfung des Lernerfolgs, Feedback der Lernenden, Nachverfolgung der Kursnutzung.

Es lassen sich neben diesen Formen verschiedene Einsatzszenarien für E-Learning beschreiben, die sich im Grad der Integration und des Nutzungsumfangs von E-Learning unterscheiden (Kepser, 2010; Schulmeister, 2006). Die Szenarien sind additiv angelegt, das Szenario der Stufe 2 beinhaltet alle Eigenschaften des Szenarios der Stufe 1 usw. Die folgende Abstufung stammt von Kepser (2010). Schulmeister (2006) unterscheidet ebenfalls vier Formen, die er Präsenzseminar, Präsenz begleitet durch Netz, Blended Learning und virtuelles Seminar nennt.

1. Unterstützung von Präsenzseminaren: Dieses Szenario zeichnet sich durch die Bereitstellung von Materialien und Informationen aus. Die Kommunikation erfolgt einseitig, d. h. die Lehrperson kommuniziert bspw. per Mail mit den Lernenden, diese kommunizieren aber nicht untereinander.
2. Anreicherung von Präsenzveranstaltungen: Hier erfolgt insbesondere ein Ausbau der Kommunikation, sowohl der Lernenden mit der Lehrperson als auch der Lernenden untereinander. Dazu werden neben E-Mail auch andere Kommunikationswerkzeuge wie Foren oder Blogs genutzt. Die Kommunikation bleibt aber vorrangig asynchron, auch deshalb, weil E-Learning hier Präsenzveranstaltungen ergänzt, aber nicht ersetzt. Auch Teile von Übungen und Aufgaben werden per E-Learning abgebildet und es werden Kooperationswerkzeuge wie Wikis genutzt.

3. Teilvirtualisierte Veranstaltungen (Blended-Learning): Auf dieser Stufe erfolgt eine Integration von E-Learning und Präsenzlehre, die sich auch durch eine zeitliche Flexibilisierung auszeichnet. Teile der Veranstaltung werden als E-Learning abgebildet („Barbecue-Typologie“; siehe Ebner, Schön, 2011) und in die Präsenzlehre integriert.
4. Virtuelle Veranstaltungen: Während bei teilvirtualisierten Veranstaltungen noch Präsenzphasen durchgeführt werden, findet eine virtuelle Veranstaltung nur online statt. Sie zeichnet sich daher durch eine nochmals höhere Nutzung von Kommunikationswerkzeugen aus.

Die verschiedenen Varianten des E-Learning werden an Hochschulen in Deutschland unterschiedlich häufig genutzt. In einer Umfrage aus dem Jahr 2004 haben Kleimann/Wannemacher (2004) den Erfolg der damaligen Förderprogramme der Bundesregierung erfasst und die Verbreitung sowie den Einsatz von E-Learning an Hochschulen in Deutschland untersucht. Den mit 85 % größten Anteil haben Unterstützungsformate für Präsenzveranstaltungen, bei denen ergänzenden Materialien online zur Verfügung gestellt werden.

Dieser grundsätzliche Trend wird in späteren Erhebungen im Rahmen des HISBUS-Panels bestätigt. In dem HISBUS-Bericht „E-Learning aus Sicht der Studierenden“ geben 83 % aller befragten Studierenden an, lehrveranstaltungsbegleitende Materialien zu nutzen, 23 % nutzen Selbstlernangebote, 8 % vollständig virtuelle Veranstaltungen, 4 % Televorlesungen und 5 % virtuelle Praktika und Labore (Kleimann et al., 2005: S. 4). Ein Unterschied zwischen Universitäten und Fachhochschulen konnte dabei nicht festgestellt werden.

Die gleiche Frage wurde den Studierenden drei Jahre später erneut gestellt, als in einem HISBUS-Bericht der Frage nachgegangen wurde, in welchem Umfang die Studierenden Web 2.0 nutzen. Nun gaben 93 % aller Studierenden an, E-Learning in Form von lehrveranstaltungsbegleitenden Materialien zu nutzen, 22 % greifen auf Selbstlernangebote zurück, 5 % nutzen virtuelle Veranstaltungen, 4 % Televorlesungen und 3 % virtuelle Praktika und Labore (Kleimann et al., 2008: S. 10).

Einen deutlichen Zuwachs gab es bei der lehrveranstaltungsbegleitenden Nutzung, während die anderen Varianten sogar seltener als im Jahr 2005 genannt

wurden. Diese Beobachtung legt die Vermutung nahe, dass E-Learning an Hochschulen in Deutschland zu großen Teilen zur Unterstützung (Szenario Stufe 1), vielleicht noch zur Anreicherung von Präsenzveranstaltungen genutzt wird (Szenario Stufe 2).

Ein ähnliches Bild zeigt sich in anderen Untersuchungen wie beispielsweise der Befragung von Werner (2006). Auch hier ist der Anteil von E-Learning-Formen, bei denen Materialien und Präsentationen veranstaltungsunterstützend in digitaler Form zur Verfügung gestellt und Kommunikation via E-Mail praktiziert werden, deutlich größer als solcher mit interaktiven Lehr-Lernszenarien. Die Autorin der Studie merkt zudem an, dass diese Beobachtungen vor allem mit den zur Verfügung stehenden personellen Ressourcen zu begründen sind. Weitere Einflussfaktoren sind die Medienkompetenz der Lehrenden sowie die Motivation, E-Learning in der Lehre einzusetzen. Dabei haben rund 19 % aller Lehrenden nach eigener Aussage bereits E-Learning genutzt, aber nur 9 % aller Lehrveranstaltungen beinhalten E-Learning-Anteile. Kritisch betrachtet wird vor allem das Fehlen von klaren Zielvorgaben der Hochschulleitung zum Einsatz von E-Learning in der Lehre.

Vergleichbare Zahlen für die Nutzung von E-Learning an der TU Dortmund liegen aus dem Jahr 2010 vor (Hartmann, 2010). Hier zeigt sich, dass insbesondere Vorlesungen und Seminare durch E-Learning unterstützt werden. Dabei kommen insbesondere die Verteilung von Materialien sowie die Kommunikation via E-Mail zum Einsatz. Andere Formen des E-Learning, insbesondere solche, die auf eine Kooperation der Lernenden abzielen, werden hingegen kaum genutzt.

Aber möglicherweise ist es für Präsenzhochschulen, wie es die meisten Universitäten und Fachhochschulen in Deutschland sind, auch nicht sinnvoll, E-Learning-Szenarien der Stufen 3 und 4 umzusetzen. Insbesondere rein virtuelle Angebote sind sowohl für Lehrende schwierig durchzusetzen als auch für Studierende nur mäßig attraktiv. Eine rein virtuelle Veranstaltung erfordert eine genaue Vorbereitung, das Material muss zeitig bereitgestellt, Lernaktivitäten müssen geplant und vorbereitet werden. Den größten Vorteil von E-Learning sieht Schulmeister (2006) deshalb auch in der Nutzung von Blended-Learning zur Integration von E-Learning in die Präsenzlehre. Diese Verbindung von Präsenzlehre und Selbststudium bietet

das Potenzial, die Betreuung von Studierenden insbesondere in den Onlinephasen zu erweitern sowie die Aktualität und den Umfang der Lehrinhalte zu verbessern. Zudem lassen sich nach Ansicht von Schulmeister die Teilhabemöglichkeiten für die Studierenden ausbauen, die an einem Präsenzstudium nur eingeschränkt teilnehmen können. Dieser Aspekt dürfte insbesondere vor der zunehmenden Sensibilität für sogenannte non-traditional students (NTS), die neben dem Studium einer Arbeit nachgehen, Kinder oder ältere Angehörige betreuen, auch für die an der Präsenzlehre ausgerichteten Hochschulen in Deutschland eine wichtige Rolle spielen, um E-Learning verstärkt in der Lehre einzusetzen.

2.3.3 Behinderung und Computer

Die Art und Weise, wie Menschen mit Behinderung mit dem Computer arbeiten, ist Ausgangspunkt der Frage, wie und warum Informations- und Kommunikationstechnik (IKT) barrierefrei zu gestalten ist. Es gibt unterschiedlichste Behinderungen, die zu verschiedensten Einschränkungen führen, was sich dann wiederum auf die Benutzung eines Computers als wichtigstes Medium der Informations- und Kommunikationstechnik auswirkt (Croll, 2009). Für eine differenzierte Betrachtung der Frage, wie Menschen mit Behinderung den Computer nutzen, wird folgende Unterteilung vorgenommen (Web Accessibility Initiative - WAI, 2011):

- Sehbehinderung und Blindheit,
- Hörbehinderung und Gehörlosigkeit,
- Motorische Behinderung,
- Kognitive Behinderung und Lernschwierigkeiten.

Selbstverständlich ist dies keine vollständige und umfassende Beschreibung, sondern dient lediglich der Veranschaulichung im Rahmen der vorliegenden Arbeit. Menschen mit Behinderung nutzen den Computer auf genauso vielfältige Weise wie nicht behinderte Menschen. Zum Teil bedienen sie sich dafür spezieller Ein- und Ausgabegeräte oder verändern die Darstellung auf dem Computerbildschirm. Damit Menschen mit Behinderung Webinhalte und Software nutzen können, müssen aber auch die Inhalte und Anwendungen bestimmte Voraussetzung erfüllen. Dies wird im Folgenden an Beispielen veranschaulicht.

Sehbehinderte Menschen verfügen über eine Seh Wahrnehmung (Barreto, 2008); aber diese ist so stark beeinträchtigt, dass technische Hilfsmittel wie eine Braillezeile oder Bildschirmlesesoftware (Screenreader) genutzt werden, die den Zugang zum visuellen Medium Computer ermöglichen (Hellbusch, 2005: S. 7 ff.). Insbesondere blinde Menschen nutzen Braillezeile und Screenreader, um den Inhalt des Bildschirms zeilenorientiert zu lesen. Dazu werden alle Bildschirmelemente wie Eingabezeilen, Text, Eingabekнопfe und andere Bedienelemente vorgelesen oder als tastbarer Brailletext ausgegeben. Ist eine Restsehfähigkeit vorhanden, kommen bei der Arbeit am Computer andere Hilfsmittel zum Einsatz. Mit einer Bildschirmlupe können die Inhalte am Bildschirm soweit vergrößert werden, dass sie wahrnehmbar sind. Außerdem lassen sich am Computer die Farben und der Kontrast verändern, um Inhalte besser erkennen zu können. Menschen mit einer Sehbehinderung haben auch spezifische Bedarfe bei der Gestaltung von IKT. So muss es möglich sein, die Schrift, Schriftgröße und -farbe anzupassen, nicht-textuelle Inhalte wie Bilder und Diagramme sollten beschrieben werden und Text muss natürlich mit technischen Hilfsmitteln lesbar sein.

Menschen mit einer Hörbehinderung können akustische Informationen (Sprache und Klang) nur eingeschränkt oder überhaupt nicht wahrnehmen. Dabei ist die Hörwahrnehmung mehr oder weniger stark beeinträchtigt. Für hörbehinderte Menschen müssen akustische Informationen mit einem visuellen Äquivalent versehen sein. Videos beispielsweise benötigen eine Untertitelung für gesprochene Sprache und eine Beschreibung von wichtigen akustischen Inhalten (Coomb, 2010). Audioelemente, die einen bestimmten Sachverhalt demonstrieren, müssen entsprechend beschrieben werden. Von Geburt an gehörlose Menschen haben zudem häufig Schwierigkeiten beim Verstehen von geschriebener Sprache, da für sie die Lautsprache – und damit auch dessen schriftliches Äquivalent – nicht die Erstsprache darstellt, sondern die Gebärdensprache (Cavender, Ladner, 2008).

Wenn bei einer motorischen Behinderung die Bewegungsfähigkeit von Armen, Händen oder Fingern eingeschränkt ist, wird auf entsprechende Hilfsmittel zurückgegriffen, welche die Bedienung des Computers ermöglichen oder erleichtern (Trewin, 2008). Menschen mit einer Körperbehinderung bedienen den Computer

und damit auch Bildungstechnologie häufig nicht mit einer Standardmaus und Standardtastatur, sondern mit speziellen Eingabegeräten wie einer Kopfmaus in Kombination mit einer Bildschirmtastatur, Klein- oder Großfeldtastaturen, mit Spracheingabe und zum Teil sogar nur mithilfe eines einzigen Tasters.

Kognitive und neurologische Behinderungen sind sehr unterschiedlich und führen funktional zu Beeinträchtigungen folgender Bereiche (Web Accessibility Initiative - WAI, 2011):

- Merkfähigkeit
- Aufmerksamkeit
- Problemlösefähigkeit
- Lesefähigkeit sowie sprachliches Verstehen
- Mathematisches Verständnis
- Visuelles Verständnis.

Bei der barrierefreien Gestaltung von E-Learning-Angeboten muss entsprechend das Prinzip der Verständlichkeit besondere Berücksichtigung finden. Das betrifft aber nicht nur die Verständlichkeit von Inhalten wie Texten, Abbildungen oder Videos, sondern auch die Verständlichkeit der Bedienoberfläche. Das kann beispielsweise durch eine einfache und klare Gestaltung und die Verwendung von Symbolen erreicht werden. Je nach individuellem Bedarf nutzen Menschen mit einer kognitiven und neurologischen Behinderung auch Vorlesesoftware, um sich Textinhalte vorlesen zu lassen, während sie die Inhalte gleichzeitig lesen. Oder sie vergrößern die Schrift, um leichter lesen zu können.

Menschen mit einer Behinderung bedienen den Computer oft mit Hilfsmitteln und Assistiven Technologien, welche die Bedienung erleichtern oder häufig sogar erst ermöglichen. Teilweise werden Anpassungen direkt im Betriebssystem vorgenommen, um beispielsweise Text auf dem Bildschirm zu vergrößern oder eine kontrastreiche Darstellung zu erreichen. Zum Teil installieren sie aber auch spezielle Ein- und Ausgabegeräte wie eine Braillezeile, Bildschirmvergrößerungssoftware, Sprachein- und -ausgabe oder Taster und Schalter. Neben dem Einsatz von

Hardware bedarf es aber auch einer barrierefreien Gestaltung der Angebote auf Ebene der Software und der Ebene der inhaltlichen Gestaltung.

2.4 Barrierefreiheit

Der Begriff der Barrierefreiheit ist zentral für die vorliegende Arbeit. In diesem Abschnitt werden daher die Grundlagen des Begriffs dargestellt, ausgehend von den gesetzlichen Grundlagen in der Bundesrepublik Deutschland. Im Fokus steht dabei die Frage, welche Bedeutung der Begriff der Barrierefreiheit für die Hochschulen in der BRD und insbesondere im Bundesland Nordrhein-Westfalen hat.

Anschließend werden die technischen Grundlagen der Barrierefreiheit für E-Learning-Angebote näher untersucht. Die Basis dafür stellen die nationalen und internationalen Standards für barrierefreie IKT dar. Da aber E-Learning – wie in Abschnitt 2.3 gezeigt wurde – nicht auf die technischen Aspekte reduziert werden kann, schließen die Ausführungen mit Anmerkungen zur barrierefreien Gestaltung der didaktischen Aspekte von E-Learning.

2.4.1 Gesetzliche Aspekte der Barrierefreiheit

Der Begriff der Barrierefreiheit ist in der Bundesrepublik Deutschland gesetzlich festgelegt. Um aber die Rahmenbedingungen für barrierefreie Gestaltung von E-Learning als IKT erfassen zu können, müssen verschiedene Gesetze betrachtet werden.

2.4.1.1 UN-Behindertenrechtskonvention

Am 24.02.2008 hat die BRD das „Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen“ (Vereinte Nationen, 2006; UN-Behindertenrechtskonvention – UN-BRK) ratifiziert. Der Zweck der UN-BRK ist es, „den vollen und gleichberechtigten Genuss aller Menschenrechte und Grundfreiheiten durch alle Menschen mit Behinderungen zu fördern, zu schützen und zu gewährleisten und die Achtung der ihnen innewohnenden Würde zu fördern.“ (Artikel 1 Absatz 1 UN-BRK).

Eine Behinderung entsteht dabei „aus der Wechselwirkung zwischen Menschen mit Beeinträchtigungen und einstellungs- und umweltbedingten Barrieren“ (Artikel 1 Absatz 2 UN-BRK), wobei Menschen mit langfristigen körperlichen, seeli-

schen, geistigen oder Sinnesbeeinträchtigungen zu den Menschen mit Behinderung zählen. Der Argumentation des biopsychosozialen Modells folgend, hindert sie erst das Zusammenwirken aus verschiedenen Barrieren in der Umwelt und in der Einstellung und Haltung ihrer Mitmenschen an der gesellschaftlichen Teilhabe.

Der Artikel 9 der UN-BRK verpflichtet die Vertragsstaaten dazu, die Teilhabe von Menschen mit Behinderung durch Maßnahmen zu ermöglichen, welche die Zugänglichkeit verbessern. Der Begriff der Zugänglichkeit (im Sinne von Barrierefreiheit) wird in dem Übereinkommen selber nicht definiert. Es wird vielmehr eine Zugänglichkeit gefordert von

- Gebäuden, Straßen, Transportmitteln sowie anderer Einrichtungen in Gebäuden und im Freien (Artikel 9 Absatz 1a UN-BRK)
- Informations-, Kommunikations- und anderen Diensten (Artikel 9 Absatz 1b UN-BRK).

Um diese Zugänglichkeit zu erreichen, sollen geeignete Maßnahmen ergriffen werden, die unter anderem Mindeststandards, Schulungen und die Zugänglichkeit zu IKT einschließlich des Internets umfassen.

Der Artikel 24 der UN-BRK befasst sich mit dem Recht auf Bildung, welches die Vertragsstaaten ohne Diskriminierung und unter Berücksichtigung der Chancengleichheit umsetzen sollen. Dazu soll Menschen mit Behinderung auch der gleichberechtigte und diskriminierungsfreie Zugang zur allgemeinen Hochschulbildung ermöglicht werden, wozu angemessene Vorkehrungen zu treffen sind. Um dieses Ziel zu erreichen, werden die Vertragsstaaten aufgefordert, Schulungen für Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter auf allen Ebenen des Bildungssystems anbieten. Gegenstand solcher Schulungen sollen die Sensibilisierung für das Thema Behinderung sein, der Einsatz ergänzender und alternativer Kommunikation sowie geeignete pädagogische Methoden und Materialien (Artikel 24 Absatz 4 UN-BRK).

Mit dem Nationalen Aktionsplan zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention (Bundesministerium für Arbeit und Soziales - BMAS, 2011) hat die Bundesregierung der BRD eine Art Zehn-Jahres-Plan aufgestellt, um die Forderungen und Ziele der UN-BRK umzusetzen und die gleichberechtigte Teilhabe, Chancengleichheit in Bildung und Ausbildung sowie eine barrierefreie Gesellschaft zu

erreichen. Im Bereich der Hochschulen sollen dazu die Organisationen und die Studienangebote barrierefrei gestaltet werden, um die Zahl der Studierenden mit Behinderung zu erhöhen. Allerdings sieht der Aktionsplan für das Erreichen dieser Ziele keine neuen Maßnahmen vor, sondern beruft sich lediglich auf die regelmäßig stattfindende – und bereits vor Ratifizierung der UN-BRK finanzierte – Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerkes, die Förderung der Beratungsstelle „Studium und Behinderung“ beim Deutschen Studentenwerk, das ebenfalls bereits geförderte „Projekt für schwerbehinderte Bachelor-Absolvent/innen“ des Paul-Ehrlich-Instituts sowie auf das HRK-Papier „Eine Hochschule für alle“ (Bundesministerium für Arbeit und Soziales - BMAS, 2011: S. 50). Wirklich neue Maßnahmen sind dies alles nicht. Die Barrierefreiheit von IKT sieht die Bundesregierung durch die im Jahr 2011 in einer aktualisierten Fassung verabschiedete BITV 2.0 ausreichend berücksichtigt.

2.4.1.2 Bundes-Behindertengleichstellungsgesetz

Im Jahr 2002 wurde das „Gesetz zur Gleichstellung behinderter Menschen“ (Behindertengleichstellungsgesetz, BGG) von der Bundesregierung mit dem Ziel erlassen, „die Benachteiligung von behinderten Menschen zu beseitigen und zu verhindern sowie die gleichberechtigte Teilhabe von behinderten Menschen am Leben in der Gesellschaft zu gewährleisten und ihnen eine selbstbestimmte Lebensführung zu ermöglichen“ (§ 1 BGG⁵). Damit soll vor allem im öffentlich-rechtlichen Bereich die Gleichstellung von Menschen mit Behinderung erreicht und über die Realisierung von Barrierefreiheit in allen wichtigen Teilen des öffentlichen Lebens sichergestellt werden. In den Geltungsbereich des Bundes-BGG fallen alle Träger öffentlicher Gewalt des Bundes, dazu gehören alle „Dienststellen und sonstigen Einrichtungen der Bundesverwaltung, einschließlich der bundesunmittelbaren Körperschaften, Anstalten und Stiftungen des öffentlichen Rechts“ (§ 7 Absatz 1 Satz 1 BGG).

⁵ Gemäß der gängigen Praxis wissenschaftlichen Arbeitens werden Gesetze, Gesetzes- und Amtsblätter, Gesetzessammlungen sowie Gerichtsentscheidungen nicht in das Literaturverzeichnis aufgenommen. Die jeweilige Quelle wird lediglich im Zitat kenntlich gemacht.

Als wichtiges Instrument zur Umsetzung der gesetzlichen Ziele können Zielvereinbarungen abgeschlossen werden zwischen privatwirtschaftlichen Unternehmen oder Unternehmensverbänden und Verbänden, die sich für Menschen mit Behinderung engagieren (§ 5 Absatz 1 BGG). Mit diesen Zielvereinbarungen, von denen aktuell 31 im Register des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales (BMAS) eingetragen sind (Stand: April 2012), soll die Herstellung von Barrierefreiheit auch in der Privatwirtschaft umgesetzt werden.

Innerhalb des Gesetzestextes wird auch der Begriff der Barrierefreiheit in § 4 BGG wie folgt definiert:

„Barrierefrei sind bauliche und sonstige Anlagen, Verkehrsmittel, technische Gebrauchsgegenstände, Systeme der Informationsverarbeitung, akustische und visuelle Informationsquellen und Kommunikationseinrichtungen sowie andere gestaltete Lebensbereiche, wenn sie für behinderte Menschen in der allgemein üblichen Weise, ohne besondere Erschwernis und grundsätzlich ohne fremde Hilfe zugänglich und nutzbar sind.“

Weiter weist der §11 Absatz 1 BGG auf die barrierefreie Gestaltung von Internetauftritten und –angeboten sowie von grafisch gestalteten Programmoberflächen hin. Diese sind nach der vom BMAS zu erlassenden Rechtsverordnung – der Bundes-BITV (s. u.) – umzusetzen.

2.4.1.3 Landes-Behindertengleichstellungsgesetz NRW

Neben dem BGG des Bundes gibt es auch Gleichstellungsgesetze in den verschiedenen Bundesländern. Da sich diese Arbeit mit Hochschulen in Nordrhein-Westfalen auseinandersetzt, wird hier auch das Behindertengleichstellungsgesetz (BGG NRW) des Landes NRW vorgestellt.

Am 11.12.2003 hat der Landtag NRW das BGG NRW erlassen mit dem Ziel, die Benachteiligung von Menschen mit Behinderung zu beseitigen und deren gleichberechtigter Teilhabe am gesellschaftlichen Leben und eine selbstbestimmte Lebensführung zu ermöglichen. In den Geltungsbereich des Gesetzes fallen nach § 1 Absatz 2 Satz 1 BGG NRW alle „Dienststellen und Einrichtungen des Landes, der Gemeinden und Gemeindeverbände und der sonstigen der Aufsicht des Landes unterstehenden Körperschaften, Anstalten und Stiftungen des öffentlichen Rechts, [sowie] die Hochschulen“. Dabei wird ausdrücklich auf die Möglichkeit hingewiesen, dass die Genannten „eng mit den Organisationen und Verbänden der Men-

schen mit Behinderung zusammenarbeiten“, um die Ziele des Gesetzes zu erreichen (§ 1 Absatz 2 Satz 4 BGG NRW).

In der Definition des Begriffs der Barrierefreiheit weicht das BGG NRW leicht von der Definition des Bundes-BGG ab (§ 4 BGG NRW):

„Barrierefreiheit ist die Auffindbarkeit, Zugänglichkeit und Nutzbarkeit der gestalteten Lebensbereiche für alle Menschen. Der Zugang und die Nutzung müssen für Menschen mit Behinderung in der allgemein üblichen Weise, ohne besondere Erschwernis und grundsätzlich ohne fremde Hilfe möglich sein; hierbei ist die Nutzung persönlicher Hilfsmittel zulässig. Zu den gestalteten Lebensbereichen gehören insbesondere bauliche und sonstige Anlagen, die Verkehrsinfrastruktur, Beförderungsmittel im Personennahverkehr, technische Gebrauchsgegenstände, Systeme der Informationsverarbeitung, akustische und visuelle Informationsquellen sowie Kommunikationseinrichtungen.“

Im Unterschied zum Bundes-BGG wird Barrierefreiheit hier ausdrücklich als Maßnahme für alle Menschen festgelegt und in die Aspekte Auffindbarkeit, Zugänglichkeit und Nutzbarkeit unterteilt. Zur Unterstützung der Barrierefreiheit sieht das Gesetz außerdem nachdrücklich die Nutzung persönlicher Hilfsmittel vor.

Der § 10 regelt die Barrierefreiheit von Informationstechnik und fordert eine barrierefreie Gestaltung von Onlineauftritten und -angeboten sowie von Programmoberflächen elektronischer Datenverarbeitungssysteme, welche die Nutzung durch Menschen mit Behinderung ermöglicht. Zur Überprüfung ist eine gültige Rechtsverordnung anzuwenden, die BITV NRW (s. u.).

Auch das BGG NRW sieht zur Herstellung der Barrierefreiheit ausdrücklich Zielvereinbarungen vor (§ 5 Absatz 1 BGG NRW). Diese können aber nur zwischen anerkannten Verbänden und kommunalen Körperschaften abgeschlossen werden. Zielvereinbarungen mit Hochschulen in NRW werden dadurch ausgeschlossen, denn diese gelten rechtlich als Körperschaften des Landes.

Im Juni 2008 hat die damalige Landesregierung NRW eine Stellungnahme zum BGG NRW vorgelegt, um damit der im Gesetz festgelegten Berichtspflicht nachzukommen. Der Bericht betont die Bedeutung und Wichtigkeit des BGG NRW, welches aus der täglichen Arbeit von Interessenvertretungen von Menschen mit Behinderung nicht mehr wegzudenken sei und wesentlich zur Teilhabe und zum Abbau von Barrieren beitrage (Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen, 2008). Gleichwohl enthält der Bericht auch kritische Anmerkungen, zum einen das BGG NRW als Ganzes betreffend, zum anderen auch

zum Begriff der Barrierefreiheit, der als zentraler Gesichtspunkt des Gesetzes gesehen wird.

So merkt der Landesbehindertenrat in dem Bericht eine schleppende und zögerliche Umsetzung des BGG NRW an. Die öffentliche Hand (und damit die in § 1 Absatz 2 Satz 1 genannten Träger öffentlicher Belange) habe das Gesetz in ihrem eigenen Handeln und im Auftreten gegenüber Dritten noch nicht verinnerlicht, verdränge die Existenz des Gesetzes und gehe seine Umsetzung ungern an. Eine Änderung des BGG NRW sieht die Landesregierung dennoch nicht als erforderlich an. Vielmehr brauche die Umsetzung des Gesetzes, das Bewusstsein und die entsprechende Sensibilität für die Belange von Menschen mit Behinderung seine Zeit. Missachtungen des Gesetzes sieht die Landesregierung „als Unwissenheit oder Gedankenlosigkeit“ an (Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen, 2008: S. 58).

Barrierefreiheit ist ein zentraler Aspekt des BGG NRW und in § 4 definiert (s. o.). Gleichwohl kritisiert der Landesbehindertenrat die eingeschränkte Wahrnehmung, denn Träger öffentlicher Belange setzen Menschen mit Behinderung in seinen Augen mit „Menschen in Rollstühlen“ gleich. Der Begriff der Barrierefreiheit sollte deshalb nach Meinung des Landesbehindertenrats durch eine detailliertere Aufzählung des betreffenden Personenkreises ergänzt werden. Die Landesregierung sieht dagegen in ihrer Stellungnahme eher die Gefahr, dass eine solche Aufzählung von der Gültigkeit der Norm für alle Menschen ablenke und rechtliche Auslegungsspielräume eröffne, was nicht im Sinne des Gesetzes sei. Vielmehr sei gefordert, die „Barrieren in den Köpfen“ durch Information, Sensibilisierung und anschauliche Beispiele zu beseitigen (Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen, 2008: S. 58).

2.4.1.4 Barrierefreie-Informationstechnik-Verordnung - BITV 2.0

Die Kriterien, an denen die barrierefreie Gestaltung von Internetauftritten und –angeboten sowie von grafisch gestalteten Programmoberflächen gemessen wird, ist die Barrierefreie-Informationstechnik-Verordnung - BITV 2.0. Diese Rechtsverordnung wurde in der aktuell gültigen Fassung am 12.9.2011 verabschiedet.

Der Geltungsbereich nach § 1 BITV 2.0 umfasst alle öffentlich zugänglichen Internet- und Intranetauftritte und -angebote sowie alle öffentlich zugänglichen Programmoberflächen der Behörden der Bundesverwaltung, eben genau die in § 7 Absatz 1 Satz 1 BGG genannten Träger öffentlicher Gewalt des Bundes.

In der Anlage 1 der BITV sind die Kriterien festgehalten, mit denen die Barrierefreiheit der Informationstechnik überprüft wird. Diese orientieren sich an den Web Content Accessibility Guidelines 2 (WCAG 2.0; siehe W3C, 2008). Im Gegensatz zur WCAG 2, deren Anforderungen und Bedingungen in drei Konformitätsstufen unterteilt sind, enthält die BITV 2.0 nur zwei Prioritätsstufen. Dazu wurden alle Anforderungen und Bedingungen der Stufen eins und zwei der WCAG 2.0 in die Prioritätsstufe I der BITV 2.0 und alle Bedingungen der Stufe drei in die Prioritätsstufe II überführt.

Insgesamt umfasst die BITV 2.0 mehrere Anforderungen mit jeweils einer oder mehreren Bedingungen. Die Berücksichtigung dieser Anforderungen bei der Realisierung von auf Internettechnologien basierenden Angeboten und Auftritten sowie bei der Gestaltung von Programmoberflächen soll deren Barrierefreiheit und damit die Nutzbarkeit für Menschen mit Behinderung sicherstellen.

Die BITV 2.0 ist kritisch diskutiert worden. Dabei geht es weniger um die Ableitung der Anforderungen und Bedingungen aus der WCAG 2.0 als vielmehr um die zwei Prioritätsstufen der BITV 2.0. Kerstin Probiesch (2011) kritisiert die fehlende Prozesshaftigkeit, da scheinbar wahllos Bedingungen aus den drei Konformitätsstufen der WCAG 2.0 auf die Prioritätsstufen der BITV 2.0 verteilt wurden. Dadurch sei es nicht mehr möglich, die Verbesserung der Barrierefreiheit durch Berücksichtigung einer höheren Prioritätsstufe darzustellen, denn nach Meinung von Probiesch steigen die Anforderungen an die Barrierefreiheit nicht mit der Prioritätsstufe an. Jan Hellbusch (2011) kritisiert ferner fehlende normative Inhalte, also verbindliche Informationen dazu, wie die einzelnen Anforderungen und Bedingungen der BITV 2.0 erfüllt werden sollen. Zudem befürchtet er eine Fragmentierung in der BRD, da jedes Bundesland eigene länderspezifische Verordnungen erlassen und diese nicht automatisch die Anforderungen der BITV 2.0 des Bundes übernehmen.

2.4.1.5 *Barrierefreie-Informationstechnik-Verordnung NRW*

Analog zur BITV 2.0, welche in Ergänzung zum BGG zu sehen ist, gibt es eine BITV für das Land NRW. Diese BITV NRW trat am 24.06.2004 in Kraft und regelt die Anforderungen an die barrierefreie Gestaltung von Internet- und Intranetangeboten sowie Programmoberflächen, Informationsterminals und Datenträgern, die von den in § 1 Absatz 2 BGG NRW Genannten zur Verfügung gestellt werden.

Die entsprechenden Angebote sollen nach § 2 Absatz 1 BITV NRW so gestaltet werden, dass sie wahrnehmbar, bedienbar, verständlich und technisch robust sind. Damit greift die BITV NRW das sogenannte POUR-Prinzip der barrierefreien Informationstechnik auf, das auch die Grundlage der WCAG 2.0 und der BITV 2.0 bildet (siehe Kapitel 2.4.2). Detaillierter geht § 2 Absatz 2 auf die anzuwendenden Prinzipien und Standards ein. Demnach sind die Anforderungen und Bedingungen der BITV 2.0 auch auf die entsprechenden Angebote im Geltungsbereich der BITV NRW anzuwenden, und zwar die Anforderungen der Priorität I für das gesamte Angebot und die Anforderungen der Priorität II für Einstiegs- und Navigationsseiten.

Der § 3 der BITV NRW sieht außerdem noch Sonderfälle vor. Wenn es beispielsweise technische Möglichkeiten nicht erlauben, ein für alle Menschen barrierefrei nutzbares Angebot zur Verfügung zu stellen, so darf ein alternatives barrierefreies Angebot bereitgestellt werden. Dieses muss aber die gleiche Aktualität und Funktionalität wie das nicht allgemein barrierefreie Angebot enthalten. Auch die Verwendung nicht zugänglicher Technologien ist übergangsweise möglich. Diese sind aber durch eine allgemein barrierefrei nutzbare Version zu ersetzen, sobald es die technischen Möglichkeiten erlauben.

Alle Angebote, die in den Geltungsbereich der BITV NRW fallen, müssen entsprechend den Anforderungen gestaltet werden. Dabei gelten nach § 4 folgende zeitliche Umsetzungsfristen:

- Acht Wochen nach Veröffentlichung der Verordnung neu gestaltete oder wesentlich geänderte Angebote müssen gemäß der Verordnung barrierefrei gestaltet werden, d. h. alle Angebote, die nach dem 24.08.2004 freigeschaltet oder verändert wurden.

- Angebote, die sich insbesondere an Menschen mit Behinderung wenden, müssen bis zum 31.12.2005 gemäß der Landes-BITV gestaltet werden.
- Für alle anderen Angebote gilt eine Übergangsfrist bis zum 31.12.2008.

2.4.1.6 Allgemeines Gleichbehandlungsgesetz – AGG

Das Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz AGG vom 14.08.2006 hat nicht direkt etwas mit Barrierefreiheit zu tun, sondern hat zum Ziel, die Benachteiligung von Menschen u. a. aufgrund einer Behinderung zu beseitigen oder zu verhindern (§ 1 AGG). Insofern ergänzt es in seinem Anwendungsbereich entsprechende gesetzliche Regelungen zur Gleichbehandlung von Menschen mit Behinderung, denn das AGG findet seine Anwendung nach § 2 u. a. bei Benachteiligungen in Bezug auf „den Zugang zu allen Formen und allen Ebenen der Berufsberatung, der Berufsbildung einschließlich der Berufsausbildung, der beruflichen Weiterbildung und der Umschulung sowie der praktischen Berufserfahrung“ sowie „die Bildung“.

Dabei liegt eine unmittelbare Benachteiligung nach § 3 Absatz 1 AGG dann vor, „wenn eine Person wegen eines in § 1 genannten Grundes eine weniger günstige Behandlung erfährt, als eine andere Person in einer vergleichbaren Situation erfährt, erfahren hat oder erfahren würde“.

2.4.1.7 Rechtliche Stellung der Hochschulen in NRW

Um zu klären, inwiefern die Hochschulen des Landes NRW und damit auch die TU Dortmund in den Geltungsbereich des BGG NRW und der BITV NRW fallen, werden im Folgenden die entsprechenden Gesetze vorgestellt. Insbesondere ist die rechtliche Stellung der Hochschulen zu betrachten, denn die BITV NRW findet nur dann ihre Anwendung auf die Angebote der Hochschulen in NRW, wenn diese unter den § 1 Absatz 2 BGG NRW fallen.

Aktuell gültig ist das „Gesetz über die Hochschulen des Landes Nordrhein-Westfalen (Hochschulgesetz – HG)“ in der Fassung vom 31. Oktober 2006. In den Geltungsbereich des Gesetzes fällt nach § 1 Absatz 2 HG NRW auch die Technische Universität Dortmund. Nach § 2 Absatz 1 HG NRW sind alle Hochschulen in NRW „vom Land getragene, rechtsfähige Körperschaften des öffentlichen Rechts“, sie können aber auch eine andere Rechtsform besitzen oder von einer Stiftung getra-

gen werden. Gemäß § 1 Absatz 1 ihrer Grundordnung ist die TU Dortmund eine solche Körperschaft öffentlichen Rechts und fällt damit in den Geltungsbereich des BGG NRW und auch der BITV NRW.

2.4.2 Technische Aspekte der Barrierefreiheit

Wie in Kapitel 2.3 gezeigt, spielen beim E-Learning sowohl technische als auch didaktische Aspekte eine Rolle, weshalb für die barrierefreie Gestaltung beide zentralen Aspekte berücksichtigt werden müssen. Aus diesem Grund werden in diesem Kapitel die technischen Grundlagen der barrierefreien Gestaltung von E-Learning diskutiert und in dem nächsten Kapitel die didaktischen Aspekte auf die Möglichkeiten barrierefreier Gestaltung hin betrachtet.

Als technische Grundlagen der Barrierefreiheit von E-Learning sind die Web Content Accessibility Guidelines 2.0 (WCAG 2.0) und deren grundlegendes Prinzip POUR (Perceivable, Operable, Understandable, Robust) zu betrachten. Diese sind gleichzeitig auch Grundlage der BITV 2.0 und finden sich in den vier Prinzipien Wahrnehmbarkeit, Bedienbarkeit, Verständlichkeit und Robustheit wieder. Im Gegensatz zur ersten Version der WCAG ist die aktuelle Version technologieunabhängig, d. h., die Prinzipien sind nicht nur auf aktuelle webbasierte Technologien anwendbar, sondern auch auf zukünftige Internettechnologien und auf IKT im Allgemeinen. Die Bestandteile des POUR-Prinzips werden dabei wie folgt beschrieben (Anlage 1 der BITV 2.0):

- **Wahrnehmbarkeit:** Die Informationen und Komponenten der Benutzerschnittstelle sind so darzustellen, dass sie von den Nutzerinnen und Nutzern wahrgenommen werden können.
- **Bedienbarkeit:** Die Komponenten der Benutzerschnittstelle und die Navigation müssen bedient werden können.
- **Verständlichkeit:** Die Informationen und die Bedienung der Benutzerschnittstelle müssen verständlich sein.
- **Robustheit:** Inhalte müssen so robust sein, dass sie von möglichst allen Benutzeragenten, einschließlich assistiven Technologien, zuverlässig interpretiert werden können.

Die folgenden Ausführungen zeigen auf, in welchen Bereichen des E-Learning die vier Eckpfeiler der Barrierefreiheit berücksichtigt werden müssen. Aufgrund der geforderten Kürze kann das nicht erschöpfend, sondern nur exemplarisch erfolgen. Details zu den Anforderungen und Bedingungen finden sich in der WCAG 2.0 und der BITV 2.0. Da diese Anforderungen normativ und sehr technisch formuliert sind, ist es nicht immer leicht nachvollziehbar, wie Barrierefreiheit im E-Learning umgesetzt werden kann. Die folgenden Ausführungen zeigen daher auf, wie die technischen Grundlagen der Barrierefreiheit in typischen E-Learning-Formaten umgesetzt werden können. Es ist nicht das Ziel, detaillierte Anleitungen zu liefern. Diese sind an anderer Stelle ausführlich nachzulesen (Coombs, 2010; Hellbusch, Probiesch, 2011; Reich, Miesenberger, 2011). Vielmehr veranschaulichen die Ausführungen die Relevanz und die Realisierbarkeit der technischen Grundlagen einer barrierefreien Gestaltung auch im E-Learning.

2.4.2.1 Wahrnehmbarkeit

Alle Inhalte, gleich ob Bild, Ton oder Video, müssen für alle Nutzerinnen und Nutzer wahrnehmbar sein. Menschen, bei denen eine Sinnesbeeinträchtigung vorliegt, benötigen entsprechende äquivalente Inhalte für die Sinnesmodalität, die bei ihnen beeinträchtigt ist. Die Erfüllung dieser Anforderung ist daher insbesondere für seh- und hörbehinderte Menschen wichtig und notwendig, damit sie wesentliche Inhalte erfassen können.

Anforderung 1.1: Für jeden Nicht-Text-Inhalt sind Alternativen in Textform bereitzustellen, die an die Bedürfnisse der Nutzerinnen und Nutzer angepasst werden können.

Diese Anforderung ist vielleicht das bekannteste Beispiel für die zugängliche Gestaltung von Webinhalten, wie sie auch beim E-Learning in Lernmanagementsystemen immer wieder eingesetzt werden. Nicht-Text-Inhalte sind zumeist Bilder, die für die barrierefreie Gestaltung mit einem beschreibenden Alternativtext versehen werden müssen. Dabei darf aber nicht übersehen werden, dass beim E-Learning nicht nur webbasierte Inhalte zum Einsatz kommen. Auch Präsentationen oder umfangreiche Textdokumente werden den Studierenden zur Verfügung

gestellt und auch bei diesen Formaten lassen sich Alternativen für Nicht-Text-Inhalte bereitstellen.

Ebenso wichtig wie die grundsätzliche Bereitstellung von Alternativen ist die Frage, was genau in Textform bereitgestellt wird. Für eine einfache Abbildung mag das noch klar sein, aber gerade bei komplexen visuellen Schaubildern, wie sie an Hochschulen in einigen Disziplinen genutzt werden, reicht eine kurze Textalternative nicht aus. Hier muss entweder der visuelle Inhalt ausführlich im Fließtext oder in einem separaten Dokument beschrieben werden, oder es ist eine andere Lösung erforderlich, um den Lerninhalt zu erfassen.

Anforderung 1.2: Für zeitgesteuerte Medien sind Alternativen bereitzustellen.

Zeitgesteuerte Medien sind Audio- und Videoinhalte, aber auch Präsentationen, die mit einem Audioinhalt synchron wiedergegeben werden. Beim E-Learning werden häufig Podcasts (MP3-Dateien z. B. von Vorlesungsmitschnitten), Vidcast (Video Podcast) oder vollständige Vorlesungsaufzeichnungen in Form von Video genutzt. Für die synchrone Kommunikation kommen aber auch Chats oder virtuelle Whiteboards zum Einsatz. Entsprechend gleichwertige Alternativen sind beispielsweise:

- Deskriptive Texttranskripte für aufgezeichnete Audioinhalte,
- Text- oder Audiodeskriptionen für aufgezeichnete Nur-Video-Inhalte,
- Untertitel für den Audioanteil von Videos, und
- Audiodeskriptionen für Videos.

Die höhere Prioritätsstufe II sieht zudem noch Gebärdensprachvideos für Audioinhalte, erweiterte Audiodeskriptionen, Volltextalternativen für synchronisierte Medien sowie Textalternativen für synchron übertragene Audioinhalte vor.

Diese technischen Details haben klare Auswirkungen auf den Einsatz von E-Learning. Neben den oben schon erwähnten Inhalten sind diese Bedingungen auch für Inhalte mit Bewegtbild und Audio relevant, wie beispielsweise interaktive Simulationen.

Anforderung 1.3: Inhalte sind so zu gestalten, dass sie ohne Informations- oder Strukturverlust in unterschiedlicher Weise präsentiert werden können.⁶

Text in unterschiedlichen Formaten ist eine der häufigsten Inhaltsformen beim E-Learning. Damit Textinhalte für Nutzerinnen und Nutzer von speziellen Ein- und Ausgabegeräten wie einer Braillezeile nutzbar sind, muss der Text mit einer semantischen Struktur versehen werden. Bei HTML-basierten Inhalten sollen entsprechendes Markup für Überschriften, Listen, Absätze, Zitate und Hervorhebungen genutzt werden. Aber auch mit Textverarbeitungen erstellte Inhalte können mit Hilfe von Formatvorlagen mit einer Struktur versehen werden, die den Zugriff mit assistiven Technologien erleichtert (Coombs, 2010: S. 35 ff.).

Die Navigation in einzelnen Inhalten, aber auch innerhalb einer Kursumgebung eines Lernmanagementsystems, wird durch eine aussagekräftige Reihenfolge der Inhalte erleichtert. Anstatt z. B. Inhalte und Aktivitäten wahllos untereinander anzuordnen, hilft eine Strukturierung mit Überschriften wie „Materialien“ und „Aktivitäten“ allen Lernenden bei der Navigation und Orientierung. Anweisungen in interaktiven Lerninhalten sollten sich zudem nicht auf sensorische Merkmale wie Form („Klicken Sie auf die quadratische Schaltfläche“), Farbe („...den grünen Knopf“) oder auf Ton („Warten Sie, bis ein Gong ertönt.“) stützen.

Anforderung 1.4: Nutzerinnen und Nutzern ist die Wahrnehmung des Inhalts und die Unterscheidung zwischen Vorder- und Hintergrund so weit wie möglich zu erleichtern.

Die Wahrnehmung von visuellen oder auditiven Inhalten ist für Lernende mit einer Sinnesbeeinträchtigung schwierig oder sogar unmöglich. Deshalb ist es wichtig, Inhalte nicht nur über Farbe zu vermitteln. Ein Beispiel ist die Darstellung von positiven Werten in grüner und negativen Werten in roter Farbe. Eine solche Darstellung erschwert z. B. Personen mit einer Sehbehinderung die Erfassung des Inhalts. Durch ein vorangestelltes Plus- oder Minuszeichen kann aber auch ohne Far-

⁶ Die deutschsprachige Übersetzung ist sehr umständlich geraten; im englischsprachigen Original heißt es: Make content adaptable and make it available to assistive technologies (dt. Übersetzung: Machen Sie Inhalt anpassbar und für assistive Technologien zugänglich.).

be rasch erfasst werden, ob der Wert positiv oder negativ ist. Der vorsichtige Umgang mit Farbe zur Vermittlung von Inhalten betrifft aber auch Abbildungen und Diagramme.

Audioinhalte wie Podcasts sollten gemäß dieser Anforderung nicht automatisch beim Aufruf einer Seite starten, was insbesondere blinde Lernende irritiert, die sich erst mit einem Hilfsmittel auf der Seite orientieren und beim automatischen Start der Wiedergabe zuerst herausfinden müssen, wie sie die Wiedergabe stoppen. Insbesondere bei Vorlesungsaufzeichnungen und anderen auditiven Lerninhalten muss außerdem darauf geachtet werden, dass keine oder nur wenige Hintergrundgeräusche zu hören sind.

Neben den genannten Bedingungen ist auch darauf zu achten, dass die Kontraste von Vorder- und Hintergrundfarbe ausreichend sind und die Schrift auch ohne assistive Technologien vergrößert werden kann. Unter diese Bedingungen fallen sowohl das Lernmanagementsystem als auch die eigentlichen Inhalte wie Textdokumente und Präsentationen. Die Wahrnehmung von Inhalten kann auch durch ein entsprechendes Design und Layout unterstützt werden, wovon alle profitieren und nicht nur Lernende mit einer Beeinträchtigung.

2.4.2.2 Bedienbarkeit

Anforderung 2.1: Für die gesamte Funktionalität ist Zugänglichkeit über die Tastatur sicherzustellen.

Nicht alle Menschen nutzen eine Standardtastatur und -maus, um einen Computer zu bedienen. Insbesondere Menschen mit einer motorischen Behinderung arbeiten am Computer häufig mit alternativen Eingabegeräten. Aber auch stark sehbehinderte oder blinde Menschen bedienen einen Computer meist mit der Tastatur.

Die Anforderung 2.1 verlangt daher, dass die gesamte Funktionalität auch über die Tastatur zugänglich ist. Bei rein webbasierten E-Learning-Angeboten ist diese Anforderung gut zu erfüllen, setzt aber in der Regel ein Lernmanagementsystem (LMS) voraus, das dieses Kriterium erfüllt. Die Lehrenden können ein LMS zumeist nur mit Inhalten füllen, aber die Tastaturbedienbarkeit ist von der Gestaltung der webbasierten Nutzeroberfläche abhängig, auf welche die Lehrenden wenig Ein-

fluss haben. Im E-Learning werden aber auch interaktive Simulationen eingesetzt, die beispielsweise ein Laborexperiment oder andere Lernobjekte virtuell nachbilden. Solche interaktiven Elemente werden häufig mit Flash oder in Java realisiert und dann in eine HTML-Seite eingebettet, und bei diesen Inhalten können die Lehrenden dafür sorgen, dass sie vollständig per Tastatur bedienbar sind.

Es gibt allerdings auch E-Learning-Angebote, bei denen das Kriterium der Tastaturbedienbarkeit nicht oder nur sehr schwer zu erfüllen ist. Das gilt für interaktive Whiteboards, die für die synchrone Kommunikation genutzt werden und eine Zeichenfläche für Freihandskizzen o. ä. enthalten. Für solche Bereiche muss nach methodischen Alternativen gesucht werden, damit auch Studierende mit Behinderung an Lehr-Lernaktivitäten teilhaben können.

Anforderung 2.2: Den Nutzerinnen und Nutzern ist ausreichend Zeit zu geben, um Inhalte zu lesen und zu verwenden.

Diese Anforderung ist beim E-Learning besonders für Chatanwendungen, automatische Tests oder Web-Based-Trainings (WBT) relevant. Chats werden regelmäßig selbstständig aktualisiert, um die jeweils neuesten Beiträge anzuzeigen, und WBT laufen zum Teil automatisch ab und blenden neue Inhalte nach einer gewissen Zeit ein. Ein weiteres Beispiel sind Tests, die den Lernenden eine festgelegte Zeit zum Beantworten von Fragen einräumen.

Für solche Beispiele gilt, dass die Lernenden nach Anforderung 2.2 die Möglichkeit haben müssen, die Zeitbegrenzung zu umgehen oder zu verändern und automatisch abgespielte oder aktualisierte Inhalte anzuhalten, zu beenden oder auszublenden. Ein barrierefreier Chat erlaubt beispielsweise die manuelle Aktualisierung der Beiträge und die Umkehrung der Anzeigereihenfolge von Beiträgen. So können alle Lernenden die Beiträge in ihrer individuellen Geschwindigkeit lesen. Für WBT ist analog die Möglichkeit vorzusehen, die zeitgesteuerte Wiedergabe anzuhalten und fortzusetzen.

Anforderung 2.3: Inhalte sind so zu gestalten, dass keine epileptischen Anfälle ausgelöst werden.

Inhaltselemente, die aufblitzen oder blinken, können unter bestimmten Umständen bei Menschen mit Fotosensibilität epileptische Anfälle auslösen. Daher

sollte bei Bildern, Abbildungen, Videos, Simulationen und anderen Inhalten darauf geachtet werden, dass diese nicht häufiger als dreimal aufblitzen oder das Aufblitzen unterhalb der in der BITV festgelegten Schwelle liegt (Anforderung 2.3.1 im Anhang 1 der BITV 2.0).

Anforderung 2.4: Der Nutzerin oder dem Nutzer sind Orientierungs- und Navigationshilfen sowie Hilfen zum Auffinden von Inhalten zur Verfügung zu stellen.

Zur Bedienbarkeit tragen nach Anforderung 2.4 auch Hilfen zur Orientierung, zur Navigation und zum Auffinden von Inhalten bei. Viele der innerhalb dieser Anforderung formulierten Bedingungen werden zentral vom verwendeten LMS vorgegeben, wie beispielsweise die Umgehung von Elementgruppen (Bedingung 2.4.1), der Webseitentitel (Bedingung 2.4.2), die Reihenfolge der Inhalte bei Tastaturbedienung (Fokusreihenfolge, Bedingung 2.4.3) oder die Information über den aktuellen Standort im E-Learning-Angebot (Bedingung 2.4.8). Auf solche Aspekte haben Lehrende nur einen geringen Einfluss.

Andererseits können Lehrende die Anforderungen aber bei der Gestaltung der eigenen Inhalte berücksichtigen. So erleichtern ein Inhaltsverzeichnis und Zwischenüberschriften in einem mehrseitigen Textdokument den direkten Zugriff auf die für Lernende relevanten Teile (Bedingung 2.4.10). Auch kann bei Links, die in den eigenen Inhalten gesetzt werden, der Zweck des Links beschrieben werden (Bedingung 2.4.9).

2.4.2.3 Verständlichkeit

Die Barrierefreiheit von E-Learning kann nur vollständig erreicht werden, wenn die Angebote nicht nur wahrnehmbar und bedienbar sind, sondern wenn sie auch verständlich sind. Nun ist gerade für E-Learning im Hochschulbereich das Kriterium der Verständlichkeit ein dehnbarer Begriff und ein Text, den Studierende nicht verstehen, ist nicht zwangsläufig eine Barriere. Aber das Prinzip der Verständlichkeit bezieht sich nicht nur auf die Informationen und Inhalte, sondern auch auf die Bedienung der Benutzerschnittstelle, die für das für E-Learning genutzt wird.

Anforderung 3.1: Texte sind lesbar und verständlich zu gestalten.

Die Lesbarkeit und Verständlichkeit von Texten beginnt bereits beim Layout. Durch eine ruhige Gestaltung, bei der Text im linksbündigen Flattersatz mit möglichst wenigen Hervorhebungen gesetzt ist, kann das Lesen von längeren Texten am Bildschirm erleichtert werden (W3C, 2012). Eher technisch orientiert sind die Bedingungen „3.1.1 – Sprache“ sowie „3.1.2 – Sprache einzelner Abschnitte“. Diese Bedingungen fordern, dass die natürliche Sprache von vollständigen Webseiten oder Dokumenten sowie die natürliche Sprache einzelner Abschnitte durch Software wie assistive Technologien erkannt werden kann. Dadurch ist es beispielsweise möglich, dass Bildschirmleseprogramme für das Vorlesen von Texten die passende Sprachsynthese verwenden.

Wichtig für die Gestaltung von E-Learning-Angeboten sind auch die Bedingungen „3.1.3 – Ungebräuchliche Wörter“, „3.1.4 – Abkürzungen“ und „3.1.6 – Aussprache“. Viele LMS bieten für die Erläuterung von ungebräuchlichen Wörtern und Abkürzungen Glossare an. In diesen können dann die ungebräuchlichen Wörter erklärt oder Abkürzungen aufgelöst werden. Alternativ kann in HTML-Dokumenten auch das abbr-Element verwendet werden, um Abkürzungen in ausgeschriebener Form bereitzustellen. Oder die Erläuterung, Bedeutung oder Aussprache wird einfach in Klammern geschrieben.

Anforderung 3.2: Webseiten sind so zu gestalten, dass Aufbau und Benutzung vorhersehbar sind.

Lernende, die einen Screenreader oder eine Bildschirmvergrößerungssoftware nutzen, müssen sich den Aufbau einer Webseite – und damit auch eines E-Learning-Systems – erst erschließen. Dies dauert bei der Nutzung von assistiven Technologien i. d. R. deutlich länger. Deshalb ist es wichtig ein LMS, einzelne Kursumgebungen, Inhalte oder Aktivitäten vorhersehbar zu gestalten.

Die „Bedingungen 3.2.1 – Bei Fokussierung“ und „Bedingung 3.2.2 – Bei Eingabe“ sind primär für die Stakeholder relevant, die mit der administrativen Betreuung oder der Entwicklung eines LMS befasst sind. Für Lehrende und andere Stakeholder, die sich bspw. mit der Gestaltung konkreter Kursumgebungen befassen, sind die Bedingungen „3.2.3 – Einheitliche Navigation“ und „3.2.4 – Einheitliche Bezeichnung“ interessant. Einheitlich und damit vorhersehbar gestalten, lassen

sich z. B. die Bezeichnungen in und die Navigation innerhalb von Kursumgebungen, einzelnen Inhalten und Aktivitäten (Fisseler, 2010a).

Anforderung 3.3: Zur Fehlervermeidung und -korrektur sind unterstützende Funktionen für die Eingabe bereitzustellen.

Aus Sicht der Lehrenden ist diese Anforderung insbesondere für Tests und Übungsaufgaben relevant. Diese sind so zu gestalten, dass die Teilnehmenden eine Rückmeldung und Hinweise erhalten, wenn eine Aufgabe falsch gelöst wurde. Es geht nicht darum, keine Fehler zuzulassen, sondern Tests und Aufgaben lernförderlich zu gestalten.

2.4.2.4 *Robustheit*

Anforderung 4.1: Die Kompatibilität mit Benutzeragenten, einschließlich assistiver Technologien, ist sicherzustellen.

Nicht alle Lernenden verfügen über die neuesten Computer, die aktuellste Software oder das entsprechende Know-how, Probleme mit der Technik eigenständig zu lösen. Dennoch erwarten Lernende, dass sie mit den für das E-Learning genutzten Inhalten und der Technik arbeiten und lernen können. Da E-Learning-Angebote häufig mehrere Jahre genutzt werden, sollten die Angebote auch mit zukünftigen Technologien wie Browsern und Betriebssystemen genutzt werden können. Und natürlich dürfen auch Lernende, die assistive Technologien nutzen, nicht ausgeschlossen werden.

Die beiden Bedingungen „4.1.1 – Syntaxanalyse“ und „4.1.2 – Name, Rolle, Wert“ sind primär technische Spezifikationen, die für die Stakeholder relevant sind, die sich mit den technischen Aspekten von E-Learning-Anwendungen befassen. Das sind z. B. Informatiker, die ein LMS entwickeln, anpassen und pflegen. Andererseits können auch Lehrende, die eigene Inhalte erstellen, diese Anforderung berücksichtigen. So empfiehlt es sich, zur Sicherstellung der Kompatibilität auf weitverbreitete Standards zu setzen. Dies gilt für Texte, die den Lernenden zur Verfügung gestellt werden, aber auch für Audio- und Videoinhalte, Präsentationen, Simulationen u. Ä. Auch für spezielle Inhalte wie mathematische oder chemische Formeln und musikalische Notation gibt es standardisierte Markup-Sprachen (MathML, ChemML), die genutzt werden sollten. Dies stellt nicht nur die Kompatibilität mit

Benutzeragenten und assistiven Technologien sicher, sondern auch eine längere Nutzbarkeit der aufwendig erstellten Inhalte.

2.4.2.5 *Weitere technische Standards*

Die WCAG 2.0 bzw. die darauf basierende BITV 2.0 sind durch ihre technologie-neutrale Formulierung die gebräuchlichsten technischen Standards zur barrierefreien Gestaltung, auch im Bereich des zugänglichen E-Learnings. Das POUR-Prinzip findet auch in zahlreichen Hinweisen zur barrierefreien Gestaltung von Inhalten mit Standardprogrammen wie Textverarbeitungen und Präsentationssoftware Anwendung. Norman Coombs (2010) erläutert in seinem Buch „Making Online Teaching Accessible“ detailliert die Anwendung dieses Prinzips bei der Gestaltung von Onlinekursen und Inhalten für das E-Learning. Im Rahmen des Projekts „Aktionsbündnis für barrierefreie Informationstechnik – AbI“ sind ausführliche Leitfäden erstellt worden, welche die Gestaltung barrierefreier Textdokumente und Präsentationen erläutern und ebenfalls auf dem POUR-Prinzip basieren (AbI-Projekt, 2007).

Das IMS Global Learning Consortium (IMS GLC), ein weltweiter Verbund von Akteuren aus dem E-Learning-Sektor, hat mit den „IMS Guidelines for Developing Accessible Learning Applications“ (IMS Global Learning Consortium, 2004) ein Dokument vorgelegt, in dem besonders auf die Anforderungen der barrierefreien Gestaltung von E-Learning eingegangen wird. Sieben Richtlinien geben Hinweise für das zugängliche Design von

- Inhalten wie Text, Audio, Abbildungen und Multimedia
- Asynchronen sowie synchronen Kommunikations- und Kollaborationswerkzeugen
- Benutzeroberflächen und interaktiven Umgebungen
- Tests und Prüfungen
- Autorenwerkzeugen für E-Learning
- Spezialthemen wie Mathematik, Geografie, Simulationen, Naturwissenschaft und Technik.

Aber diese Richtlinien sind sehr technisch formuliert und wenden sich daher eher an Entwickler und IT-Spezialisten als an Lehrende, die barrierefreie E-Learning-Angebote erstellen wollen.

Weitere technische Standards, die den Bereich des barrierefreien E-Learning betreffen, sind:

- DIN ISO 9241: Ergonomie der Mensch-System-Interaktion
- DIN ISO 14915: Software-Ergonomie für Multimedia-Benutzungsschnittstellen
- ISO/IEC 24751: Information technology – Individualized adaptability and accessibility in e-learning, education and training

Auf breiter Ebene haben sich diese Normen offensichtlich nicht durchgesetzt, obwohl sich insbesondere die ISO/IEC 24751 mit der barrierefreien Gestaltung von E-Learning-Systemen befasst und auch Möglichkeiten der Anpassung von Systemen und Inhalten an individuelle Bedarfe beschreibt.

2.4.3 Didaktische Aspekte der barrierefreien Gestaltung von E-Learning an Hochschulen

Die Frage, wie IKT technisch barrierefrei gestaltet werden kann, ist durch die entsprechenden Standards, Richtlinien und Vorgaben recht gut zu beantworten. Da E-Learning aber – wie im Kapitel 2.3 gezeigt – nicht nur als technisches System beschrieben werden kann, muss auch nach didaktischen Möglichkeiten der barrierefreien Gestaltung von E-Learning gefragt werden. Wie können Angebote so gestaltet werden, dass Studierende mit Behinderung damit genauso erfolgreich studieren können, auch wenn sie beispielsweise aufgrund der Nutzung einer Sprach-eingabe mehr Zeit für die Teilnahme an einem Chat benötigen, obwohl dieser technisch barrierefrei gestaltet ist? Wie können sie an Lernaktivitäten teilhaben, die sie aufgrund ihrer eingeschränkten Mobilität nur mit erhöhtem Aufwand bearbeiten können? Welche hochschuldidaktischen Konzepte, Überlegungen und Ideen gibt es zur barrierefreien Gestaltung von E-Learning an Hochschulen?

Ein Phänomen bei der Beschäftigung mit E-Learning ist die häufig zu beobachtende Konzentration auf technische und organisatorische Aspekte sowie auf die

Konzeption von Onlinekursen. Überlegungen zur Gestaltung des Lehrens und Lernens, der Lernerfahrung der Studierenden, werden dabei weniger berücksichtigt. (Dunn, 2003: S. 77). Als Folge wird auch die barrierefreie Gestaltung von E-Learning oft auf die technischen Aspekte reduziert und Barrierefreiheit als Einhaltung von Standards verstanden. Entsprechende Veröffentlichungen geben dann Hinweise auf die Gestaltung für einzelne Behindertengruppen wie Blinde und Sehbehinderte (Leporini, Buzzi, 2007), untersuchen die Barrierefreiheit von Lernmanagementsystemen im Kontext der Organisation Hochschule (Fichten et al., 2009b), diskutieren die automatische Bereitstellung von adaptierten Materialien für verschiedene Formen von Behinderung (Debevc et al., 2007) oder erörtern die Auswirkungen der Beachtung von Standards bei der Erstellung barrierefreier Materialien auf die Einstellung von Lehrenden gegenüber Studierenden mit Behinderung (Marsico et al., 2006).

Dabei sollte der Fokus nach Ansicht von Dunn weniger auf der Barrierefreiheit der einzelnen Lernmaterialien und technischen Systemen liegen als vielmehr auf der Barrierefreiheit und Zugänglichkeit der gesamten Lernerfahrung (Dunn, 2003: S. 78). Deshalb müsse ein lernendenzentrierter Ansatz her, der die Vielfalt der Lernenden nicht nur unter Beachtung einer möglichen Behinderung, sondern auch der individuellen Lernstile berücksichtigt. Solche Überlegungen zur didaktischen Gestaltung von E-Learning-Angeboten helfen allen Studierenden gleichermaßen.

Rolf Schulmeister geht in seinem Buch „eLearning: Einsichten und Aussichten“ (2006) auf die didaktischen Mehrwerte des E-Learning ein, welche in der Überwindung von Schranken bestehen. Schulmeister unterscheidet dabei zwischen der

1. Zeitschranke: Durch die Vernetzung von Lernphasen ist die Expansion der Lernzeit möglich. So kann E-Learning für die Aufzeichnung von Vorlesungen, zur Vor- und Nachbereitung und zur zeitunabhängigeren Kommunikation genutzt werden. Dies alles erlaubt eine Ausdehnung der Lernzeit über die reine Präsenzzeit an der Hochschule hinaus. Außerdem kann zwischen synchronen und asynchronen Lernphasen gewechselt und die Zeit „virtualisiert“ werden, was Darstellungen in Zeitraffer, Zeitlupe und aus historischer Perspektive ermöglicht.

2. Raumschranke: E-Learning hilft dabei, verteilte Lernorte und Lernobjekte miteinander zu vernetzen. Dies erlaubt beispielsweise die Nutzung virtueller Labore, wenn nicht ausreichend reale Labore bereitstehen, oder teure Versuche und Exkursionen können am Computer durchgeführt werden.
3. Analog-Digital-Schranke: E-Learning kombiniert viele Medienformen und hebt damit die Trennung zwischen analogen und digitalen Medien auf (Multimedia). Dadurch wird auch ein interaktiver und dynamischer Umgang mit den Medien möglich.
4. Normenschranke: Durch die Möglichkeiten der Individualisierung und Personalisierung, durch Berücksichtigung von Diversität und Barrierefreiheit werden die Lernchancen ausgeweitet. Es ist auch möglich, neue Lerntheorien und Lernmodelle auszuprobieren.

Schulmeister sieht den Mehrwert von E-Learning anspruchsvoller als in den häufig geäußerten Vorteilen der Zeit- und Ortsunabhängigkeit des Zugriffs auf Materialien und Aktivitäten. Die Zeitschranke ist mehr als die Möglichkeit, zu jeder beliebigen Uhrzeit an Angeboten teilnehmen zu können. Es geht um die Chance, Lernphasen zu vernetzen und Dinge durch eine Virtualisierung der Zeit beobachtbar zu machen, die andernfalls nicht oder nur mit deutlich höherem Aufwand beobachtbar sind, wie beispielsweise ein Entwicklungsprozess. Ebenso ist die Überwindung der Raumschranke mehr als die reine Ortsunabhängigkeit des Lernens. Durch die Virtualisierung von Lernobjekten stehen andernfalls nur begrenzt verfügbare Labore, Exponate, Lernorte oder Patienten virtualisiert für das Lernen bereit. Insbesondere die Überwindung der Normenschranke kann die Lernchancen von Studierenden ausweiten, vor allem auch für Studierende mit Behinderung. In seinen Ausführungen zur Barrierefreiheit bleibt Schulmeister allerdings genauere Ausführungen schuldig zur Frage, wie E-Learning zur Überwindung der Normenschranke beitragen könne. Er verweist lediglich auf einige Projekte, die Gebärdensprache am Rechner unterstützen oder Inhalte adaptiv aufbereiten (Schulmeister, 2006: S. 253). Seiner Meinung nach sei E-Learning weit davon entfernt, Barrierefreiheit und Zugänglichkeit sicherzustellen. So bleibt von seinen Ausführungen nur

das Versprechen, dass E-Learning zur Überwindung der Normenschanke beitragen und damit die Lernchancen für Studierende mit Behinderung ausweiten kann.

Banes/Seale (2002) unterscheiden bei der barrierefreien Gestaltung von E-Learning zwischen Barrierefreiheit als Zugänglichkeit und als Inklusion. Die Zugänglichkeit wird ihrer Meinung nach über die technisch barrierefreie Gestaltung und den Einsatz von assistiven Technologien erreicht, die Inklusion über Konzepte des Universal Design. Im Kontext von Hochschuldidaktik und E-Learning geht es darum, Lernangebote so zu gestalten, dass bereits in der Planungsphase die Bedarfe der unterschiedlichsten Lernenden berücksichtigt werden, die Zugänglichkeit von Beginn an gewährleistet ist und alle Lernenden davon profitieren, nicht nur Lernende mit Behinderung.

Universal Design (UD) ist ein Konzept, das im Jahr 1977 vom Architekten Michael Bednar angedacht und in den folgenden Jahren dann von Ron Mace am Center for Universal Design weiter ausgearbeitet wurde (Ostroff, 2003; Bühler, 2012). Grundsätzlich geht es um einen Ansatz, Umgebungen und Produkte so zu gestalten, dass alle Menschen sie im größtmöglichen Umfang nutzen können. Dazu haben Expertinnen und Experten im Jahr 1997 die „Prinzipien des Universal Designs“ (deutschsprachige Übersetzung hier: Forschungsinstitut Technologie und Behinderung, 2004) veröffentlicht, die aus sieben Prinzipien mit jeweils vier oder fünf Richtlinien bestehen (Story, 2001).

Die Idee des UD entstand zu einer Zeit, als per Gesetzgebung vermehrt dafür gesorgt wurde, dass die bauliche Infrastruktur, die Dienstleistungen und öffentliche Angebote für Menschen mit Behinderung besser nutzbar wurden. Viele Architekten sahen sich durch die entsprechenden Standards in ihrer Gestaltungsfreiheit eingeschränkt. Zudem führten viele solcher Lösungen zu höheren Kosten (Story et al., 1998). Um Gestaltungsfreiheit zu gewinnen und integrierte Lösungen für alle Menschen zu entwickeln, wurde das Konzept des UD ausgearbeitet (Welch, 1995). Damit verbunden war auch der Wunsch, direkt zu Beginn eines Entwicklungsprozesses von Gebäuden oder Produkten die Bedarfe aller Menschen zu berücksichtigen (Ostroff, 2003). Das Ziel des UD war auch eine Demokratisierung der Entscheidungsprozesse darüber, welche Maßnahmen getroffen werden, um Menschen

mit Behinderung die Teilhabe an der Gesellschaft zu ermöglichen. Diese sollten eben nicht dem Gesetzgeber und Standardisierungsgremien überlassen werden. Es ging auch um die Überwindung einer Dichotomisierung zwischen „wir – sie“, „behindert – nicht behindert“ (Welch, 1995), um die Teilhabe und Inklusion von Menschen mit Behinderung zu fördern.

Mittlerweile hat das Konzept des UD vor allem in den USA auch Eingang in den schulischen Unterricht und die Hochschuldidaktik gefunden. Dabei lassen sich drei verschiedene Ansätze des Umgangs mit den Prinzipien des UD beobachten (Burgstahler, 2009: S. 26 ff.):

1. Ansatz: Direkte Anwendung der Prinzipien des UD auf die Planung von Lehre und Lernen. Diesen Ansatz nutzt das Konzept des „Universal Design in Education“ (Bowe, 2000).
2. Ansatz: Eine Ergänzung der originalen sieben Prinzipien um weitere Prinzipien findet sich in den Konzepten des „Universal Design for Instruction“ (Scott et al., 2003; McGuire, Scott, 2006) und „Universal Instructional Design“ (Silver et al., 1998). Hier fügen die Autoren neue Prinzipien zu den Originalprinzipien des UD hinzu, um diese für den Bildungsbereich auszubauen.
3. Ansatz: Die Entwicklung vollkommen neuer Prinzipien hat zu dem in den USA inzwischen sehr populären Konzept des „Universal Design for Learning“ (Rose, Meyer, 2002; Rose et al., 2005; Hall, Stahl, 2006) geführt. Insbesondere in der „Special Education“ (vergleichbar mit der Förderpädagogik in Deutschland) stößt das Konzept des UDL auf große Resonanz.

Diese verschiedenen Ansätze des UD in der Bildung können auf unterschiedlichen Ebenen und in unterschiedlichen Anwendungsbereichen genutzt werden. Die Beiträge im Sammelband „Universal Design in Higher Education“ (Burgstahler, Cory, 2009) zeigen die Nutzung des UD in den Bereichen Lehre und Lernen, Studierendenservices, Gebäude, bauliche Infrastruktur und IKT. Eingesetzt werden die Prinzipien des UD zur Gestaltung auf Ebene einer gesamten Hochschule, auf Fakul-

tätsebene sowie zur Planung und Gestaltung einzelner Lehrveranstaltungen. Dabei ist UD kein Ersatz für Ansätze guter Lehre, sondern ergänzt diese:

"[...] all universally designed instruction is not necessarily good instruction, but [...] all good instruction is universally designed." (Burgstahler, 2009: S. 32)

UD kann als Erweiterung anderer Konzepte genutzt werden, sei es zu Konzepten guter Lehre oder zu Konzepten der barrierefreien Gestaltung von E-Learning-Angeboten (Burgstahler, 2002; Granic, Cukusic, 2007). Da UD aus dem Bereich der Architektur und der Produktgestaltung kommt, sind auch die Prinzipien des UD im Bildungsbereich nicht so konkret, wie dies in den Richtlinien und Standards der technischen Aspekte der Barrierefreiheit der Fall ist. Sie zeigen Möglichkeiten auf, wie alle Lernenden, ob sie behindert sind oder nicht, bei der Planung, Vorbereitung und Durchführung von E-Learning-Veranstaltungen berücksichtigt werden können. Der Vorteil liegt daher nicht in klaren Regeln und Vorgaben, wie etwas zu gestalten ist, sondern in der Anregung, über die eigene Lehre nachzudenken, die Bedarfe der Lernenden bei der Planung zu beachten und vor allem proaktiv zu handeln. Während technische Standards und Richtlinien meist in Form einer Prüfliste genutzt werden, um sehr häufig erst nachträglich die Einhaltung der Vorgaben zu überprüfen, zeichnen sich alle Ansätze des UD durch einen prozesshaften Charakter aus (Burgstahler, 2009: S. 24 f.). Dadurch können die Prinzipien schon zu Beginn der Planungsphase berücksichtigt werden.

Eine der wenigen didaktischen Empfehlungen zur barrierefreien Gestaltung von E-Learning geht auf das Projekt „ALERT – Accessibility in Learning Environments and Related Technologies“ zurück (Newland et al., 2007). Im Rahmen dieses Projekts ist ein Leitfaden entstanden, der Hinweise zur pädagogischen Planung, praktischen Gestaltung und strategischen Verankerung von E-Learning für Studierende mit Behinderung an Hochschulen enthält (Newland et al., 2005). Die Mitarbeiterinnen des Projekts haben in verschiedenen E-Learning-Angeboten das E-Moderating-Konzept von Gilly Salmon (2003) genutzt. Anschließend wurden Interviews mit Studierenden mit Behinderung geführt, die dann zur Entwicklung des ALERT-Leitfadens herangezogen wurden.

Der Leitfaden (Newland et al., 2005) enthält Empfehlungen zu folgenden Aspekten von E-Learning bei Einsatz eines Lernmanagementsystems (LMS):

- Nutzung von Lernmanagementsystemen
- Asynchrone Kommunikation
- Synchrone Kommunikation
- Leistungskontrolle
- Gruppenarbeit
- Verteilung von Lernmaterialien.

Viele der Tipps finden sich in vergleichbarer Form auch in dem Buch „E-Moderating“ von Gilly Salmon (2003). Vereinzelt gibt es Hinweise darauf, dass die Empfehlungen unmittelbar auf die Interviewäußerungen der Befragten Studierenden mit Behinderung zurückgehen. Beispielsweise wird empfohlen, proaktiv zu arbeiten und Lektürelisten, Literatur und Unterlagen rechtzeitig online bereitzustellen (Newland et al., 2005: S. 43). Die meisten Empfehlungen nutzen aber allen Studierenden und sind nicht behinderungsspezifisch zu sehen. Sie können dazu beitragen, die Lernerfahrung der Studierenden in den Fokus der Planungen von E-Learning-Angeboten zu stellen und für alle Studierende zu verbessern.

2.5 Zusammenfassung

In diesem Kapitel wurde den Fragen nachgegangen, wie viele Studierende mit Behinderung es an den Hochschulen in Deutschland gibt, welche spezifischen Bedarfe sie haben, und wie die Hochschulen darauf reagieren können. Weiter wurde untersucht, was der Begriff des E-Learning überhaupt bedeutet, wie er zu fassen ist und welche Aspekte von E-Learning-Angeboten barrierefrei zu gestalten sind. Anschließend ging es um die gesetzlichen Grundlagen der Barrierefreiheit unter besonderer Berücksichtigung der Hochschulen in Deutschland. Zuletzt wurden die technischen und didaktischen Aspekte einer barrierefreien Gestaltung von E-Learning untersucht.

Eine Antwort auf die Frage, ob Studierende mit Behinderung an Hochschulen in Deutschland unterrepräsentiert sind, ist schwierig. Welche Zahlen sollten miteinander verglichen werden? Die 8 % der Studierenden (gemessen an der Gesamtzahl), die sich aufgrund einer gesundheitlichen Schädigung oder einer Behinderung in ihrem Studium beeinträchtigt fühlen, mit dem Anteil von Menschen mit Behinderung nach SGB IX am Anteil der Gesamtbevölkerung? Die Situation von

Menschen mit Behinderung in Deutschland ist nach wie vor geprägt von einer hohen Arbeitslosigkeit und strukturellen Defiziten besonders in der Ausbildung (Biermann, 2008: S. 32 ff.). Die Erwerbstätigenquote behinderter Menschen lag im Jahr 2003 bei 70 % im Vergleich zu 88 % bei den nichtbehinderten Menschen (Destatis - Statistisches Bundesamt, 2006). Aus dieser Perspektive wäre es durchaus im gesamtgesellschaftlichen Interesse, die Zahl der Studierenden mit Behinderung zu steigern, um durch die Verbesserung der Ausbildung die Beschäftigungsquote zu erhöhen.

Für die vorliegende Arbeit ist vor allem bedeutsam, dass die Zahl der Studierenden mit Behinderung an Hochschulen in Deutschland in den vergangenen Jahren gestiegen ist, und das auf der anderen Seite Entwicklungen wie der Bologna-Prozess und die Nutzung von Informations- und Kommunikationstechnologien in Studium und Lehre eine Barriere für diese Studierenden darstellen können. E-Learning wird als eine Chance für Studierende mit Behinderung betrachtet, allerdings müssen entsprechende Angebote barrierefrei gestaltet sein.

Obwohl genaue Daten fehlen, gibt es mehr Studierende mit Behinderung als häufig vermutet wird. Dies betrifft nicht nur die Hochschullandschaft in Deutschland als Ganzes, sondern insbesondere auch die einzelnen Hochschulen. Obwohl es bereits seit 10 Jahren Forderungen nach einem Ausbau der Angebote für Studierende mit chronischer Erkrankung oder Behinderung gibt, ist die gegenwärtige Situation an den Hochschulen uneinheitlich und bleibt hinter den Forderungen der HRK und der OECD zurück.

Auch der Wandel hin zum biopsychosozialen Modell von Behinderung sowie die einschlägige Gesetzgebung für mehr Barrierefreiheit, weniger Diskriminierung und Benachteiligung haben allem Anschein nach noch nicht die erwarteten Auswirkungen an Hochschulen gehabt. Ob das HRK-Positionspapier „Eine Hochschule für alle“ den gewünschten Erfolg hat, wird die Evaluation im Jahr 2012 zeigen. Insbesondere die Stärkung der Hochschulautonomie erlaubt es den einzelnen Hochschulen, durch hochschuleigene Richtlinien und Vorgaben (Policy) auf diese Herausforderungen zu reagieren. Das verlangt aber auch eine entsprechend agierende Hoch-

schulleitung, die das Thema Studierende mit Behinderung aktiv angeht. Ob dies für die TU Dortmund zutrifft, wird in der vorliegenden Arbeit kritisch hinterfragt.

Der Begriff des E-Learning wird in der einschlägigen Literatur ebenso vielfältig definiert, wie E-Learning in der Lehre an Hochschulen variantenreich genutzt wird. Für die vorliegende Arbeit wird E-Learning in Anlehnung an die obigen Ausführungen folgendermaßen definiert:

E-Learning findet statt, wenn Lernprozesse in didaktisch geplanten Settings stattfinden, in denen gezielt multimediale, kommunikative und kollaborative Technologien integriert sind, die über das Internet genutzt werden.

Diese Arbeitsdefinition zeigt, dass E-Learning immer ein didaktisch geplantes Angebot für das studentische Lernen darstellt und die genutzte Technik niemals Selbstzweck sein darf. Es steht außerdem nicht die Technik im Vordergrund, sondern deren Nutzung für den Einsatz von multimedialen Inhalten, für die Kommunikation und die Kollaboration im Rahmen von Lernprozessen. Zudem werden E-Learning-Angebote mittlerweile nur noch über das Internet genutzt. Ältere Distributionskanäle wie CD-ROM oder Disketten werden faktisch kaum noch eingesetzt. Ebenso zeigt die Arbeitsdefinition, dass die Aspekte des barrierefreien E-Learning sich nicht auf die zugängliche Gestaltung der technischen Infrastruktur beschränken. Das didaktische Primat des E-Learning erfordert nicht zuletzt Überlegungen, wie Lernprozesse zugänglich und barrierefrei gestaltet werden können.

Dabei sind es aber insbesondere die technischen Aspekte der Barrierefreiheit, für die Standards und Richtlinien vorgeben, wie E-Learning für Studierende mit Behinderung zugänglich gestaltet werden kann. Konzepte der barrierefreien Gestaltung der didaktischen Seite von E-Learning liegen erst in Grundzügen vor. Insbesondere die unterschiedlichen Konzepte des Universal Design im Bildungsbereich können hier Hinweise geben. Der Vorteil dieses Vorgehens ist die Betonung des Entwicklungsprozesses, bei dem Überlegungen zur Inklusion aller Lernenden eine zentrale Rolle spielen. Ansätze des UDI oder UDL stellen die Lernerfahrungen der Studierenden, die E-Learning nutzen, in den Vordergrund und berücksichtigen die Bedarfe aller Lernenden schon zu Beginn der Planung eines E-Learning-Angebots.

Das E-Learning an Hochschulen in Deutschland barrierefrei sein sollte, steht nach Betrachtung der gesetzlichen Grundlagen außer Frage. Die Hochschulen in NRW, und damit auch die TU Dortmund, fallen als Körperschaften öffentlichen Rechts in den Geltungsbereich des BGG NRW und der BITV NRW, die in ihren Anforderungen der BITV 2.0 folgt. Zudem fordert die UN-BRK barrierefreien und chancengleichen Zugang zu Bildung und Hochschulen sowie die barrierefreie Gestaltung von IKT.

Das folgende Kapitel befasst sich daher mit Modellen und Theorien, wie barrierefreies E-Learning systematisch erfasst und beschrieben werden kann. Diese Überlegungen sind Grundlage des methodischen Vorgehens der vorliegenden Arbeit.

3 Modelle und Theorien des barrierefreien E-Learning

Um die Realität des barrierefreien E-Learning an Hochschulen zu erforschen, werden in diesem Kapitel verschiedene Modelle und Theorien vorgestellt, um die beobachtbare Phänomene beschreiben und einordnen zu können. Nach Silverman (2010a: S. 115) dienen Modelle dazu, den Forschungsrahmen abzustecken, mit dem die Realität beobachtet wird. Modelle sind eine reduzierte Abbildung der Realität, im Fall der vorliegenden Arbeit eine Abbildung der Realität Hochschule, der Stakeholder, Prozesse und Aktivitäten, die mit E-Learning, Barrierefreiheit und Studierenden mit Behinderung zu tun haben. Ob ein Modell zur Beschreibung der Realität genutzt werden kann, lässt sich primär an forschungspragmatischen Gesichtspunkten messen. Zur Beurteilung eines Modells lassen sich folgende Fragen formulieren:

- Welchem Zweck dient das Modell, was ist das Ziel?
- Bildet das Modell die Organisation Hochschule hinreichend umfangreich ab?
- Erlaubt das Modell eine detaillierte Beschreibung der beobachtbaren Realität?
- Kann das Modell dabei helfen, Zusammenhänge aufzudecken oder zu erklären?
- Hilft das Modell dabei, den Forschungsprozess zu systematisieren und die Auswertung von Daten zu strukturieren?

3.1 Partialmodelle und -theorien für barrierefreies E-Learning

Barrierefreies E-Learning an Hochschulen wird häufig mit Blick auf isolierte Perspektiven untersucht und beschrieben. Es gibt Untersuchungen zur Barrierefreiheit von Lernmanagementsystemen (Guenaga et al., 2004; Runa, 2004; Mirri et al., 2011) und zur Frage, wie bereits bei der Erstellung von E-Learning-Inhalten die Barrierefreiheit und Zugänglichkeit sichergestellt werden kann (Coombs, 2002; Marsico et al., 2006; Cooper et al., 2007). Andere Untersuchungen befassen sich mit Barrieren für bestimmte Gruppen von Studierenden mit Behinderungen (Fichten et al., 2009a, 2009b), erfassen die individuelle Sicht von Studierenden mit Behinderung auf das Thema (Wald et al., 2009; Draffan, 2009), geben Empfehlungen für die Gestaltung von E-Learning für gehörlose Studierende (Debevc et al., 2010; Long et al., 2011) oder Studierende mit Lese-Rechtschreib-Schwäche (Woodfine et al., 2008). Weitere Untersuchungen befassen sich mit der Frage der institutionellen Implementierung von Barrierefreiheit und der Verankerung in Prozessen und Politiken einer Hochschule (Seale, 2003a; Blair et al., 2004; Cooper, 2006). All diesen Analysen fehlt aber ein ihnen zugrunde liegendes Modell, mit dem die Beobachtungen zur Entstehung barrierefreien E-Learning an einer Hochschule zielgerichtet und systematisch erfasst und untersucht werden könnten. Die Untersuchungen werfen ein Schlaglicht auf einzelne Aspekte, ohne das Gesamtbild in den Blick zu nehmen. Dadurch taugen sie nicht als Modell, um eine Hochschule vollständig zu untersuchen. Zudem sind viele der Untersuchungen normativ angelegt und verfolgen eine technozentrische Sicht auf Barrierefreiheit. Wie aber bereits in Kapitel 2 gezeigt wurde, lässt sich barrierefreies E-Learning an Hochschulen nicht auf die Einhaltung von technischen Standards reduzieren. Zudem gilt das Forschungsinteresse der vorliegenden Arbeit gerade den Kontextfaktoren, die zu einem Gesamtergebnis beitragen. Welchen Einfluss haben die unterschiedlichen Stakeholder auf die Barrierefreiheit? Wie denken sie über das Thema und wie beeinflussen ihre Einstellungen und Haltungen ihre Arbeit? Auch solche Fragen bleiben in den oben genannten Untersuchungen häufig unbeantwortet oder werden nur für einzelne Akteure geklärt.

Das „Web Accessibility Integration Model“ von Lazar et al. (2004) analysiert verschiedene Einflussfaktoren, welche sich auf die Barrierefreiheit von Webseiten auswirken. Trotz einschlägiger Gesetzgebung, die vor allem die Barrierefreiheit von Regierungswebseiten fordert, wird die barrierefreie Gestaltung von IKT in der Ausbildung und im Studium einschlägiger Berufe nicht thematisiert. Daraus folgen die Autoren, dass Barrierefreiheit von der Gesellschaft nicht anerkannt wird. In einer Befragung von IT-Entwicklern sind die Autoren der Frage nachgegangen, warum viele Webseiten nicht zugänglich sind. Die am häufigsten genannten Gründe sind fehlende Zeit, unzureichende Weiterbildung, fehlende Unterstützung durch Vorgesetzte und Kunden, mangelhafte Werkzeuge und widersprüchliche Standards und Richtlinien.

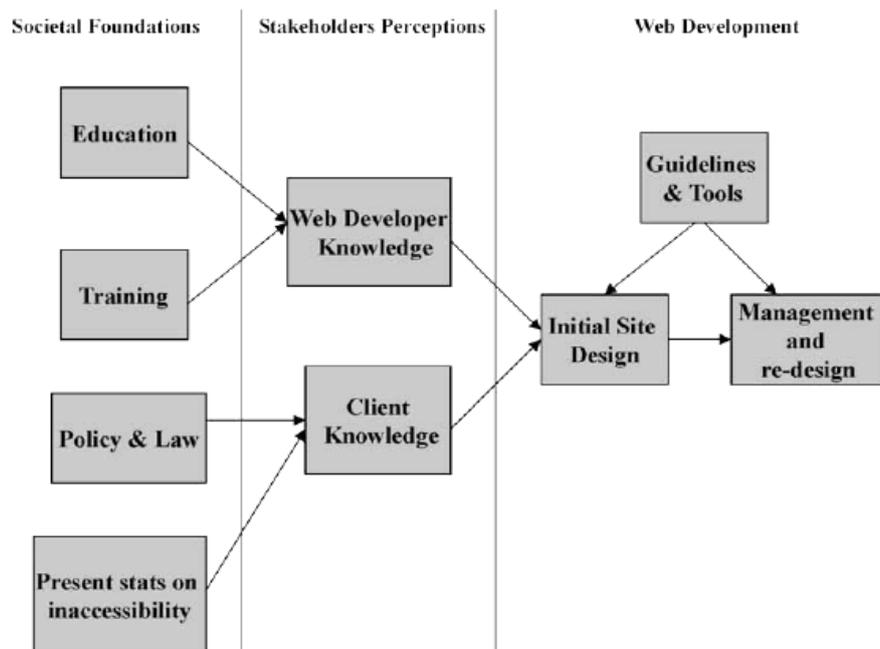


Abbildung 8: Web Accessibility Integration Model (aus: Lazar et al., 2004: S. 3)

Um die Zusammenhänge zwischen den Einflussfaktoren zu veranschaulichen, haben die Autoren das „Web Accessibility Integration Model“ entwickelt. Dieses Modell soll zeigen, wie sich eine entsprechende Ausbildung und Qualifizierung darauf auswirkt, wie Webentwickler über Barrierefreiheit denken. Allerdings erklärt das Modell nicht, warum beispielsweise Politik und Gesetzgebung für die Entwickler keine Rolle spielen sollte, sondern nur für die Klienten.

Speziell für die Entwicklung barrierefreier E-Learning-Angebote haben Ball/Sewell (2008) den „Accessibility Passport“ entwickelt. Die Autoren stellen fest, dass die Zugänglichkeit von E-Learning von verschiedenen Faktoren abhängt: von den Fähigkeiten der Lernenden, den Einstellungen der Lehrenden und der Lerntechnologen, der Politik der Hochschule und von den Faktoren Zeit, Ort und Medium. Um nun die Zugänglichkeit von E-Learning-Inhalten zu verbessern, sollen die genannten Stakeholder gemeinsam ein Begleitdokument zu jedem Inhalt bearbeiten, in dem die Anforderungen an die Zugänglichkeit und die Ergebnisse von Barrierefreiheitstests einfließen. Damit soll die Barrierefreiheit des fertigen E-Learning-Angebots verbessert werden.

Dass die Zugänglichkeit von Webangeboten und E-Learning an Hochschulen nicht alleine von Webentwicklern abhängt, stellt auch Paul Bohman (2007) in seinem Artikel fest. Zudem sind es seiner Meinung nach häufig menschliche Fehler, Nachlässigkeit, Ignoranz oder diskriminierende Haltungen, die zu Barrieren führen. Da Hochschulen komplexe Organisationen sind, sind Bohmans Ansicht nach viele Akteure daran beteiligt, für mehr Barrierefreiheit zu sorgen. Er plädiert für eine holistische Betrachtung des Systems Hochschule und macht folgende Akteure aus, die zu einem barriereärmeren E-Learning-Angebot an Hochschulen beitragen können: Management, Beschaffung, Bibliotheksservices, Bildungstechnologen, Lehrende sowie Services für Studierende mit Behinderung. Die Arbeit dieser Akteure sollte durch ein Komitee repräsentativer Stakeholder zentral gesteuert werden. Wie genau sich dieses zusammensetzen soll und welche Faktoren die Arbeit der Stakeholder und des Komitees beeinflussen, geht aus den Ausführungen von Bohman nicht hervor.

3.2 Holistic Model for E-Learning Accessibility

Kelly et al. (2004) entwerfen mit ihrem „Holistic Model for E-Learning Accessibility“ einen Ansatz, der über die Web Content Accessibility Guidelines 2.0 (WCAG 2.0) hinausgeht und die Bedarfe der Lernenden als wichtigstes Kriterium für die Barrierefreiheit von E-Learning definiert.



Abbildung 9: Holistic Model for E-Learning Accessibility
(Kelly et al., 2004: S. 11)

Bei der Entwicklung barrierefreier E-Learning-Angebote stehen die individuellen Bedarfe der Lernenden im Mittelpunkt aller Planungs- und Gestaltungsprozesse. Um diese Bedarfe herum organisieren sich Richtlinien zur barrierefreien Gestaltung wie beispielsweise die WCAG 2.0, Aspekte der Usability, die Lernziele (Learning Outcomes), die erreicht werden sollen, sowie die vorhandene Infrastruktur und weitere lokale Faktoren, wie bspw. zur Verfügung stehende Services. Diese verschiedenen Aspekte werden von einer Qualitätssicherung eingerahmt, deren Ziel es ist, die Einhaltung von selbst entwickelten Vorgaben und Prozeduren zu überwachen.

Die Autoren haben dieses Modell entwickelt, weil ihrer Ansicht nach die alleinige Befolgung von Standards für die Gestaltung barrierefreier E-Learning-Angebote nicht ausreicht. Beim E-Learning geht es nicht alleine um die Betrachtung von

Webseiten, sondern solche Angebote sind in den umfassenderen Kontext einer Hochschule und eines Studiums eingebettet. Dieser Kontext wird allerdings von Richtlinien wie der WCAG 2.0 nicht berücksichtigt. Daher soll das von ihnen entwickelte Modell einen Überblick bieten über all die Faktoren, die bei einer barrierefreien Gestaltung von E-Learning-Angeboten zu beachten sind (Kelly et al., 2004: S. 8).

Dabei kritisieren die Autoren selber, dass sich ihr Modell noch in einem frühen Entwicklungsstadium befinde (Kelly et al., 2004: S. 12). Es müsse noch weiter ausgearbeitet und mit Beispielen versehen werden. Denn bei dem oben geschilderten Modell stellt sich die Frage, wozu es dient. Sollen die Lehrenden damit das eigene Vorgehen besser strukturieren? Ist es für die Beratung von Lehrenden gedacht, die gerne E-Learning einsetzen und dabei auf die Zugänglichkeit achten möchten? Anstatt das holistische Modell weiter auszuarbeiten, wurde es später als Teil des Modells „Accessibility 2.0“ neu veröffentlicht.

3.3 Accessibility 2.0

Die Kritik an den Web Content Accessibility Guidelines 2.0 (WCAG2.0) ist für Kelly et al. (2007, 2009) der Ausgangspunkt für den Entwurf eines Modells, das sie als „Accessibility 2.0“ bezeichnen. Anstatt nach technischen Verbesserungen der Barrierefreiheit zu suchen, plädieren die Autoren dafür, einen nutzendenzentrierten Ansatz zu verfolgen, um die Zugänglichkeit von webbasierten Angeboten wie E-Learning zu verbessern. Das Ziel des Ansatzes ist die Dokumentation von „Best Practice“-Beispielen durch die Entwicklung von Richtlinien und Prozessen, wobei verschiedene Stakeholder wie Webentwickler, technisches Fachpersonal, Lehrende und Studierende beteiligt werden sollen.

Die Autoren kritisieren die im Bereich des barrierefreien Internets genutzte WCAG 2.0 als zu umfangreich und nur schwer verständlich. Zudem seien einige Anforderungen der Vorgängerversion entfallen und die Bedarfe von Menschen mit kognitiven Behinderungen und Lernschwierigkeiten würden nicht ausreichend berücksichtigt (Kelly et al., 2009). Mit dieser Kritik folgen sie Autoren wie Joe Clark (2006), der ebenfalls die WCAG 2.0 und die Entwicklungsprozesse der Web Accessibility Initiative (WAI) massiv kritisiert. Positiv hervorgehoben werden die POUR-

Prinzipien (s. o.), da sie Barrierefreiheit technologieunabhängig formulieren und technischen Richtlinien durch nicht-normative, technologiespezifische Dokumente und Beispiele ergänzen (Kelly et al., 2007: S. 139).

Für den Bereich des E-Learning schlagen die Autoren eine holistische Betrachtungsweise vor, welche die Barrierefreiheit des Lernens und die damit einhergehende kulturelle Erfahrung mit berücksichtigt (Kelly et al., 2007: S. 141). Eine strikte Orientierung an technischen Standards ist nach ihrer Einschätzung nicht hilfreich, da es beim E-Learning um Lernen geht und nicht um die Betrachtung von statischen Webseiten. Den Autoren zufolge ist bei der barrierefreien Gestaltung von E-Learning der Kontext wichtig, in dem das Lernen stattfindet. Beispielsweise fordert die WCAG 2.0 zugängliche Alternativen für visuelle Inhalte wie Bilder. Solche Alternativinhalte lassen sich für einfache Abbildungen relativ problemlos erstellen. Bei komplexeren Abbildungen lassen sich nicht einfach Alternativtexte erstellen, denn es muss entschieden werden, welche Aussagen der Abbildung wichtig sind und im Alternativtext beschrieben werden sollen. Eine solche Entscheidung greift in den Lernprozess ein, denn was für eine Person wichtig erscheint, kann für eine andere weniger wichtig sein. Deshalb ist es bei der barrierefreien Gestaltung von E-Learning wichtig, die Gesamtsituation – den Kontext – zu berücksichtigen.

Das von Kelly et al. entwickelte Modell der Accessibility 2.0 greift auf das oben dargestellte holistische Modell zurück. Es betont die Barrierefreiheit und Nutzbarkeit des Endergebnisses und die Verantwortung der verschiedenen Stakeholder für das Erreichen des Endergebnisses. Die gedankliche Nähe zum Konzept des Web 2.0 (O'Reilly, 2005) zeigen die von den Autoren skizzierten Charakteristiken:

Accessibility 1.0	Accessibility 2.0
Zentralisiert	Dezentralisiert
Einzellösung	Lösungsvielfalt
Langsam, unflexibel	Schnelle Reaktion, flexibel
Isoliert getestet (außerhalb des Kontexts)	Im Kontext getestet
Hierarchisch	Demokratisch
Idealistisch	Pragmatisch
IT-Lösung, stark computerlastig	Sozialwissenschaftliche Lösung
Fokus auf digitale Ressourcen	Fokus auf dem Ziel/Zweck der Ressource
Technische Debatten	Technologisch neutral
Automatisches Testen	Überprüfung von Richtlinien und Prozessen
Endnutzer/innen sowie Inhaltsersteller/innen als Stakeholder	Vielfältige Stakeholdergemeinschaften
E-Learning	Blended-Learning
Objektives Testen und Prüfen	Subjektives Testen und Prüfen
Medizinisches Behinderungsmodell	Soziales Behinderungsmodell
Klar definiertes Ziel (WCAG AAA)	Der Weg ist das Ziel
Barrierefreiheit als Ding	Barrierefreiheit als Prozess
Barrierefreiheit als Kathedrale	Barrierefreiheit als Basar

Tabelle 1: Aspekte des Modells Accessibility 2.0 (nach: Kelly u. a., 2007: S. 148; eigene Übersetzung)

Es geht in dem Modell einer Accessibility 2.0 nicht darum, die Barrierefreiheit von E-Learning-Angeboten an technischen Richtlinien wie der WCAG 2.0 zu messen, sondern darum, ganz pragmatisch nach Lösungen zu suchen, die in den Kontext der Hochschule passen. Dazu gibt es nicht ein fest definiertes Ziel, sondern der Weg, wie die verschiedenen Stakeholder barrierefreies E-Learning realisieren, ist das Ziel. Leider werden diese verschiedenen Gedanken aber nicht weiter ausgeführt, weshalb das Modell insgesamt eher unspezifisch wirkt und auch Details zu möglichen Anwendungen fehlen. Diese sollen den Autoren zufolge im Sinne von Best-Practice-Ansätzen von den Stakeholdern selber entwickelt werden (Kelly et al., 2007: S. 146).

3.4 Contextualized Model of Accessible E-Learning Practice in Higher Education Institutions

Mit dem kontextualisierten Modell zur Praxis von barrierefreiem E-Learning an Hochschulen stellt Jane Seale ein Beschreibungsmuster der Situation an Hochschulen vor. Ausgehend von der Beobachtung, dass immer noch eine Lücke besteht

zwischen den verfügbaren Werkzeugen für barrierefreies E-Learning und der tatsächlich realisierten Barrierefreiheit, hinterfragt Seale in ihrem Modell die Bedingungen und Einflussfaktoren, auf deren Grundlage barrierefreie E-Learning-Angebote an Hochschulen entstehen (Seale, 2006b: S. 1). Zur Entwicklung des Modells betrachtet sie die Situation aus drei Perspektiven:

1. Conceptualizing the scene: Warum ist Barrierefreiheit wichtig und bedeutsam?
2. Surveying the scene: Welche Sichtweisen haben die verschiedenen Stakeholder an der Hochschule?
3. Conceptualizing the scene: Welche Praktiken können die Barrierefreiheit von E-Learning an der Hochschule ermöglichen?

3.4.1 Bedeutung der Barrierefreiheit von E-Learning-Angeboten

Zunächst geht Seale der Frage nach, warum barrierefreies E-Learning wichtig ist. Viele europäische Staaten haben in den letzten Jahren Gesetze erlassen, um die Teilhabe von Menschen mit Behinderung zu verbessern (vgl. Kapitel 2.4.1). Da einige der Gesetze auch eine Klagemöglichkeit enthalten, verhindern ein Befolgen der Gesetze und eine barrierefreie Gestaltung von E-Learning-Angeboten, dass die Hochschulen verklagt werden.

Gerade für den Bereich der Hochschule spielen auch pädagogische Gründe eine wichtige Rolle. Barrierefreies E-Learning ermöglicht allen Lernenden eine bessere Lernerfahrung – nicht nur Menschen mit Behinderungen. Weitere Motive für die Realisierung von barrierefreiem E-Learning sind (Seale, 2006b: S. 2) geschäftliche Gründe – barrierefreie Angebote vergrößern die Zielgruppe und versprechen damit einen größeren Gewinn – und moralische Gründe – es ist einfach der richtige Weg (Seale, 2006b: S. 2). Leider haben aber nach Seales Beobachtung diese Gründe nicht zu einer Verbesserung der Situation geführt. Es müssen also andere Faktoren sein, welche die Barrierefreiheit von E-Learning und die Praktiken an den Hochschulen beeinflussen.

Seale macht als beeinflussende Faktoren den Umgang mit dem Thema Behinderung an der Hochschule, die Sicht auf E-Learning sowie die Nutzung von technischen Standards und Richtlinien aus (Seale, 2006b: S. 3). In der Literatur lassen

sich verschiedene Behinderungsmodelle unterscheiden (vgl. Kapitel 2.1). Solche Modelle prägen – bewusst oder unbewusst – den Umgang von Personen oder Organisationen mit dem Thema Behinderung und wirken sich unmittelbar auf die bereitgestellten Services und Dienstleistungen aus (Seale, 2006b: S. 10 ff.). Viele negative Erfahrungen von Studierenden mit Behinderung werden auf die Einstellung von Mitarbeitenden gegenüber dem Thema Behinderung zurückgeführt, wobei ein gering ausgeprägtes Bewusstsein für Behinderung eher negative Reaktionen von Mitarbeitenden bewirkt. Eine zentrale Frage ist, ob Behinderung von der Organisation und deren Mitgliedern als ein individuelles Problem der Betroffenen gesehen wird (Seale, 2006b: S. 15) oder als ein Problem, das innerhalb der Organisation Hochschule berücksichtigt werden muss. Die Sichtweise auf Behinderung und die Einstellung zum Thema Behinderung beeinflussen demnach akademische Maßnahmen und auch die Barrierefreiheit von E-Learning. Deshalb ist es nach Seale wichtig, Behinderung weniger als individuelle Eigenschaft und Problemlage denn als Herausforderung für die Organisation Hochschule und die Lehre zu sehen (Seale, 2006a).

E-Learning als Ergänzung des Lehrens und Lernens an der Hochschule hat das Potenzial, Studierenden mit Behinderung eine gleichberechtigte Lernerfahrung zu ermöglichen (Schulmeister, 2006: S. 249 ff.). Ob dieses Versprechen aber eingelöst werden kann, hängt von vielen verschiedenen Faktoren ab. Wenn an Hochschulen keine barrierefreien Materialien und Medien entworfen, entwickelt und unterstützt werden, wird sich die Lücke zwischen Studierenden mit Behinderung und nicht behinderten Studierenden weiter öffnen. Die Technologie kann ihr Potenzial als Werkzeug für und Zugang zu Lernen und Teilhabe, Unabhängigkeit und Empowerment nicht erfüllen (Seale, 2006b: S. 27).

Zur Gestaltung barrierefreier Internet- und E-Learning-Angebote wird meistens auf Standards und Richtlinien zurückgegriffen (vgl. Kapitel 2.4.2). Seale (2006b: S. 33 ff.) differenziert diese in:

- Allgemeine Standards für die Barrierefreiheit von Internetangeboten wie bspw. die WCAG 2.0, deren zugrunde liegendes POUR-Prinzip zahlreiche andere Standards beeinflusst hat,

- Unternehmensspezifische Richtlinien, welche die WCAG zur Anwendung in einem Unternehmen ergänzen,
- Servicespezifische Richtlinien bspw. zur Spezifizierung, welche Maßnahmen für die barrierefreie Gestaltung von E-Learning an einer Hochschule zu ergreifen sind,
- Behinderungsspezifische Richtlinien, bspw. für Sehbehinderte oder Menschen mit Lese-Rechtschreib-Schwäche,
- Medienspezifische Richtlinien, welche die Zugänglichkeit von Medien wie Text, Video oder Audio regeln, und
- Technologiespezifische Richtlinien, die z. B. für eine bestimmte Software gelten.

Zusammenfassend stellt Seale fest, dass das Ziel aller Richtlinien, Standards und Rechtsvorschriften der Wandel der Praxis ist, was aber nur eingeschränkt passiert. Die Praxis ändert sich nicht, weil (1) es unklar ist, welcher Richtlinie oder welchem Standard gefolgt werden soll, (2) der Unterschied zwischen einer Richtlinie und einem Standard nicht deutlich ist, und (3) Standards und Richtlinien unterschiedlich interpretiert und angewandt werden (Seale, 2006b: S. 47). Kern des Problems ist aber das Spannungsfeld zwischen Flexibilität und Unbeweglichkeit. Standards, Richtlinien und Rechtsvorschriften sind relativ starre und unflexible Vorgaben, die den Einschätzungen der Stakeholder zufolge aufgrund lokaler Gegebenheiten nicht immer strikt eingehalten werden können. Für Praktiker hilfreich wären demnach Beschreibungen, wie Dritte die Standards, Richtlinien und Rechtsvorschriften interpretiert und angewendet haben.

3.4.2 Stakeholder und ihre Verantwortung für barrierefreies E-Learning an Hochschulen

Die Verantwortung für die Barrierefreiheit von E-Learning-Angeboten liegt nicht bei einzelnen Personen, sondern verteilt sich auf verschiedene Stakeholder: Studierende mit Behinderung, Lehrende, Lerntechnologien und IT-Personal, Studiendenservices, Personalentwickler, Führungspersonal und Hochschulleitung (Seale, 2006b: S. 67). Seale geht der Frage nach, welche Verantwortlichkeiten diese verschiedenen Stakeholder haben.

Für Studierende mit Behinderung ist es wichtig, dass die E-Learning-Werkzeuge und Lernumgebungen zugänglich und barrierefrei nutzbar sind, andere Stakeholder an der Hochschule auf ihre Bedarfe eingehen und sie unterstützen. Nach Seale kann E-Learning für behinderte Studierende einerseits neue Lernperspektiven und Lernmöglichkeiten eröffnen, andererseits aber auch neue Barrieren bedeuten. Eine Überwindung solcher Hürden ist nur durch die Entwicklung barrierefreier E-Learning-Angebote möglich. Seale ist der Auffassung, dass Lehrende besondere Maßnahmen und Anpassungen für Studierende mit Behinderung ablehnen oder zumindest kritisch sehen, weil sie dies als Eingriff in die Freiheit der Lehre und Forschung sehen und sie nicht über Standards und Richtlinien sowie die Bedarfe von Studierenden mit Behinderung informiert sind (Seale, 2006b: S. 68 ff.). Dies liegt ihrer Meinung nach daran, dass Barrierefreiheit zumeist als technisches Problem und technische Herausforderung präsentiert wird. Lehrende haben aber wenig Einfluss auf die verwendeten technischen Systeme und müssen sich auf die barrierefreie Gestaltung von Inhalten konzentrieren. Demnach könnte eine pädagogische Sicht auf Barrierefreiheit Lehrende eher für das Thema gewinnen. Daher sollten Lehrende bei der Entwicklung zugänglicher Lernangebote unterstützt werden und ihnen Ansätze präsentiert werden, die stärker auf die didaktischen Aspekte der Barrierefreiheit fokussieren wie Inclusive Design, Universal Design (siehe Kapitel 2.4.3) und Holistic Design (siehe Kapitel 3.2). Aus Sicht der Lehrenden sind für Seale zwei Hauptaspekte zu beachten: (1) Barrierefreiheit kann aus technischer und pädagogischer Perspektive betrachtet werden und (2) für Lehrende sind Flexibilität und Proaktivität die Kernprinzipien des eigenen Handelns. Proaktivität und Flexibilität können innovative und kreative Lehre ermöglichen, pädagogische und technische Sichtweisen können Lehrende für Barrierefreiheit sensibilisieren und ihnen Entwicklungsperspektiven aufzeigen sowie für strategische Partnerschaften zwischen beteiligten Stakeholdern motivieren (Seale, 2006b: S. 79 f.).

Für Lerntechnologien und IT-Personal sind nach Seale die Fragen zentral, wie barrierefreie Lernmaterialien entwickelt werden und welche Werkzeuge nützlich sind. Ihrer Auffassung nach betrachten diese Stakeholder Barrierefreiheit als bürokratische Hürde und es reicht nicht aus, sie über Standards, Richtlinien etc. zu informieren. Stattdessen sollten sie die zugrunde liegenden Designansätze kennen-

lernen und ein grundlegendes Verständnis für das Konzept der Barrierefreiheit entwickeln (Seale, 2006b: S. 81 f.). Lerntechnologen und IT-Personal brauchen eine kritische Sicht auf die Designkonzepte der Barrierefreiheit und Standards und müssen um deren Vor- und Nachteile wissen. Mit diesen Voraussetzungen können sie geeignete Richtlinien, Standards und Leitfäden auswählen sowie Prozesse und Methoden für den Entwurf und die Evaluation von barrierefreiem E-Learning auswählen oder anpassen (Seale, 2006b: S. 98 f.).

Studierendenservices bieten Dienstleistungsangebote für alle Studierenden oder für ausgewählte Zielgruppen an. Sie sind meist nicht unmittelbar für E-Learning an einer Hochschule zuständig, aber kümmern sich um Einzelaspekte wie die Literaturversorgung oder die Bereitstellung von individualisierten, zugänglichen Materialien. Für diese Stakeholder ist die Frage wichtig, wie Studierende mit Behinderung effektiv bei der Nutzung von E-Learning unterstützt werden können und wie die angebotenen Services organisiert werden sollen (Seale, 2006b: S. 100). Zu untersuchen ist, über welches Wissen um Barrierefreiheit und die Bedarfe von Studierenden mit Behinderung die Stakeholder verfügen und wie sie mit den Herausforderungen umgehen. Seale schlägt vor, die Services zu Expertenressourcen auszubauen, die anderen Mitarbeitenden der Hochschule beratend zur Seite stehen. Auf diese Weise können strategische Partnerschaften entstehen und die entsprechenden Services kümmern sich nicht mehr nur exklusiv um die Bedarfe von Studierenden mit Behinderung, sondern unterstützen alle Stakeholder (Seale, 2006b: S. 111).

Der Bereich der Personalentwicklung und Weiterbildung ist nach Seale für die Sensibilisierung der Mitarbeitenden für die Themen Behinderung, Barrierefreiheit und Studium verantwortlich. Dabei geht es darum, alle Stakeholder über das Thema Barrierefreiheit zu informieren und je nach Stakeholder relevante Weiterbildungsinhalte auszuwählen. Dies kann nach Seales Einschätzung auf zwei verschiedene Weisen erreicht werden: (1) es können offizielle Vorgaben und Ziele ausgegeben oder (2) strategische Partnerschaften zwischen den verschiedenen Stakeholdern aufgebaut werden. Leider sind sich nach ihrer Einschätzung viele Stakeholder im Bereich der Personalentwicklung nicht über ihre bedeutende Rolle be-

wusst bzw. nutzen ihre Möglichkeiten zur Verbesserung der Barrierefreiheit von E-Learning-Angeboten nicht (Seale, 2006b: S. 124).

Die letzte große Stakeholdergruppe umfasst das Führungspersonal der Hochschule. Die beiden großen Aufgaben des Führungspersonals sind die Steuerung des Umgangs mit gesetzlichen Vorgaben sowie das strategische Management. Das Führungspersonal ist für den entsprechenden Wandel in der Organisation verantwortlich, sowohl auf individueller als auch auf institutioneller Ebene. Barrierefreiheit muss in allen institutionellen Bereichen mitgedacht werden. Dazu kann neben einer entsprechenden Beschaffungsrichtlinie, nach der nur noch barrierefreie Produkte angeschafft werden, auch die Entwicklung einer entsprechenden Politik der Hochschule beitragen, also die Frage, wie die Hochschule mit dem Thema E-Learning und Barrierefreiheit umgeht (Seale, 2003b: S. 131 f.). Einfach auf vorhandene Richtlinien und Standards zu verweisen, reicht für eine solche Politik nicht aus, sondern mit anderen Stakeholdern sollte eine gemeinsame Strategie entwickelt werden.

3.4.3 Modell für barrierefreies E-Learning an Hochschulen

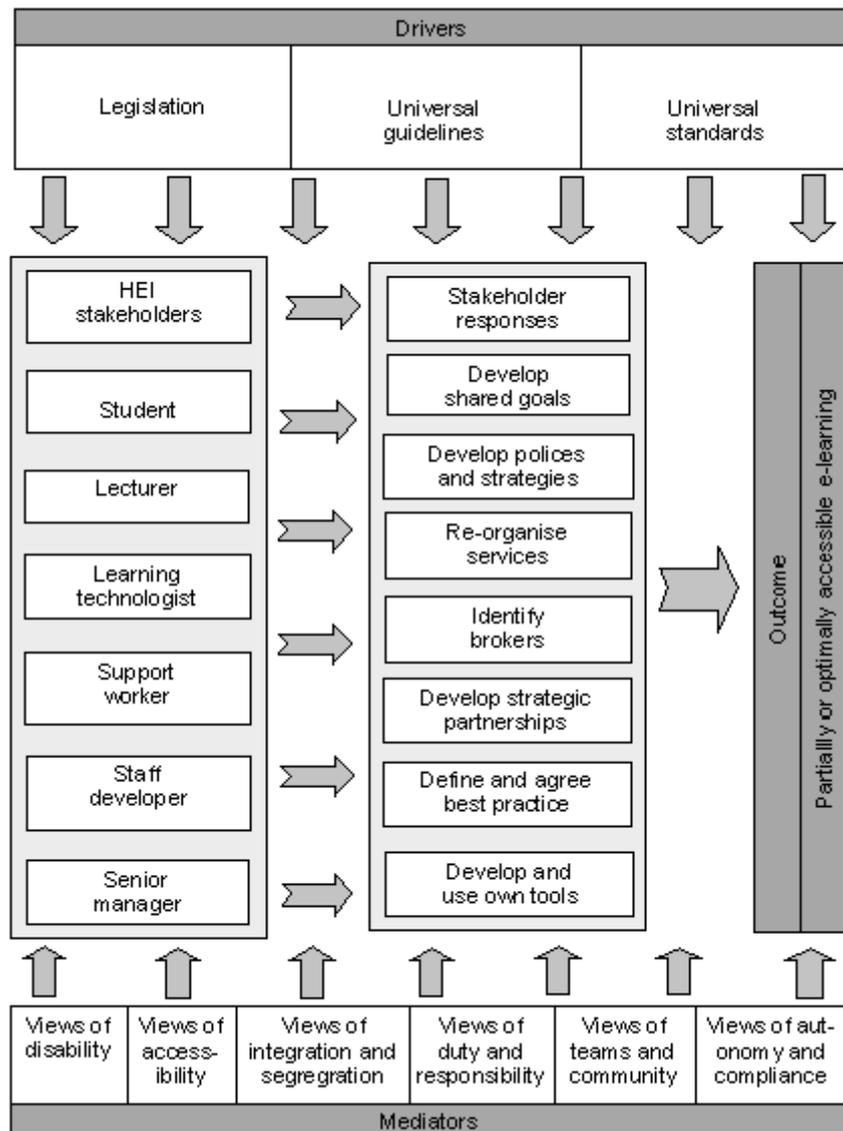


Abbildung 10: Contextualized Model of Accessible E-Learning Practice in Higher Education Institutions (Seale, 2006b: S. 200)

Aus den verschiedenen Beobachtungen und Positionen heraus entwickelt Seale das „Contextualized Model of Accessible E-Learning Practice in Higher Education Institutions“ (Seale, 2006b: S. 199 ff.). Drei Aspekte sind zentral für das Modell: (1) die verschiedenen Stakeholder, der Kontext in Form von (2) externen Einflussfaktoren (driver) und (3) Vermittlern (mediators). Ziel des Modells ist die Beschreibung der Beziehungen zwischen den verschiedenen Stakeholdern und Antworten auf die Frage, wie und warum die Einflussfaktoren und Vermittler die Handlungsweisen und Praktiken beeinflussen.

Als externe Einflussfaktoren sieht Seale die Gesetzgebung für den Bereich der Barrierefreiheit sowie Richtlinien, Leitfäden und Standards. Auf der anderen Seite gibt es verschiedene Vermittler: die Sichtweisen der Stakeholder auf Behinderung, Barrierefreiheit und Inklusion, Pflicht und Verantwortung, Autonomie und Freiheit, Teamwork und Gemeinschaft. Diese Faktoren wirken auf die Stakeholder ein, die mit entsprechenden Zielen, Politiken und Strategien, Services, Partnerschaften usw. reagieren. Diese Reaktionen wiederum beeinflussen das Endergebnis, die Barrierefreiheit der E-Learning-Angebote einer Hochschule.

Seale betont, dass das Modell bewusst keine Vorlage zur Realisierung barrierefreien E-Learning darstellt. Das Modell stellt ein Beobachtungsraster dar, mit der die entsprechenden Praktiken an einer Hochschule untersucht werden können, um anschließend Schritte hin zu Praktiken für barrierefreie E-Learning-Angebote einleiten und planen zu können (Seale, 2006b: S. 201). Das Modell dient vorrangig dazu, die gegenwärtige Situation aus verschiedenen Blickwinkeln zu betrachten. Auf der Grundlage solcher Praxisbeschreibungen können dann Werkzeuge entwickelt werden, die – anders als gegenwärtige techniklastige Prüfverfahren für Barrierefreiheit – auch die Prozesse und Praktiken untersuchen und als Auditverfahren genutzt werden können.

3.5 Zusammenfassung

Mit den drei vorgestellten Modellen liegen unterschiedliche Ansätze zur Beschreibung von barrierefreiem E-Learning vor. Gemeinsam ist allen drei Modellen, dass es nicht ausreicht, bei der Planung und Gestaltung von barrierefreiem E-Learning lediglich technische Standards und Richtlinien wie die WCAG 2.0 oder die BITV 2.0 zu berücksichtigen. Das holistische Modell stellt die Bedarfe der Lernenden in den Mittelpunkt von Überlegungen, wie E-Learning barrierefrei gestaltet werden kann. Die Bedarfe werden beeinflusst durch bestimmte Kontextfaktoren und umrahmt von einem Qualitätsmanagement. Allerdings wird nicht deutlich, welchen Zweck das Modell verfolgt und an wen es sich wendet. Es bleibt auch unklar, wie die Organisation Hochschule mit ihren verschiedenen Stakeholdern in dem Modell berücksichtigt wird. Somit ist keine hinreichend detaillierte Beschreibung der Bedingungen für barrierefreies E-Learning an Hochschulen möglich. Auch wie die unter-

schiedlichen Kontextfaktoren und das Qualitätsmanagement zusammenhängen, lässt sich aus dem holistischen Modell nicht ableiten. Es lässt sich daher am ehesten als Planungsmodell für die Erstellung barrierefreier E-Learning-Angebote nutzen, weniger zur Systematisierung eines Forschungsprozesses und zur Auswertung von Daten.

Das Modell „Accessibility 2.0“ verbindet Ideen des holistischen Modells mit Konzepten des Web 2.0. In der direkten Gegenüberstellung eines Ansatzes, der von den Autoren als „Accessibility 1.0“ bezeichnet wird, wird deutlich, dass es bei „Accessibility 2.0“ um grundlegende Einstellungen und Haltungen gegenüber dem Thema Barrierefreiheit geht. Die Autoren wollen ihr Modell als Anregung zur Entwicklung von Best-Practice-Beispielen verstanden wissen. Es geht nicht um die systematische Abbildung einer beobachtbaren Realität, sondern um einen Paradigmenwechsel im Umgang mit Barrierefreiheit. Dadurch eignet das Modell nicht für eine strukturierte Beschreibung, sondern eher als gedankliche Anregung im Umgang mit der Praxis barrierefreien E-Learnings.

Das kontextualisierte Modell von Jane Seale ist ungleich komplexer als die anderen Modelle. Im Gegensatz zu den anderen Modellen wie dem „Holistic Model“ (vgl. Kapitel 3.1), „Accessibility 2.0“ (vgl. Kapitel 3.3), dem „Web Accessibility Integration Model“ von Lazar et al. (2004) oder dem „Composite Practice Model“ von Leung et al. (1999) übersieht Seale in ihrem Modell vor allem nicht, dass es eine Vielzahl von Stakeholdern gibt, die für die Barrierefreiheit von E-Learning-Angeboten an Hochschulen zuständig sind. Alle Stakeholder, die Services und Dienstleistungen erbringen, E-Learning-Angebote entwickeln, nachfragen oder bereitstellen, tragen ein Stück der Verantwortung. Insofern eignet sich das Modell von Seale dazu, die Stakeholder für E-Learning in der Hochschule in ihrer gesamten Breite abzubilden und konzentriert sich nicht auf eine oder zwei Stakeholdergruppen.

Das Ziel dieses Modells ist die Entwicklung von Praktiken und Vorgehensweisen, mit denen E-Learning an Hochschulen barrierefrei gestaltet werden soll. Diese Praktiken sollen dadurch entwickelt werden, dass das Modell als Beobachtungs- und Interpretationsgrundlage einer Hochschule dient. In das Modell eingeschrieben ist damit die Möglichkeit, die beobachtbaren Phänomene detailliert zu be-

trachten. Hierzu trägt vor allem die im Vergleich mit den anderen Modellen wesentlich größere Komplexität des kontextualisierten Modells bei. Die Differenzierung der verschiedenen Stakeholder, der Einflussfaktoren und Vermittler zeigt viel genauer mögliche Zusammenhänge und Wirkungsmechanismen auf, als dies bei den anderen Modellen der Fall ist. Dadurch bietet sich das Modell auch für die Systematisierung des Forschungsprozesses der vorliegenden Arbeit an. Es lässt deutlich identifizieren, welche Stakeholder betrachtet werden können, wie und warum sich die Stakeholder so verhalten, wie sie es tun, und welche Auswirkungen dies auf die Barrierefreiheit von E-Learning-Angeboten an Hochschulen hat. Damit bildet es den geeigneten forschungstheoretischen Rahmen für die eigene Untersuchung des Autors. Es geht im Kern um das Verstehen und Nachvollziehen von Phänomenen, wie und warum sich die beobachtbare Situation so darstellt, wie sie es tut. Ziel des Modells ist nicht das Aufdecken und Erklären vermeintlich kausaler Zusammenhänge, sondern das Nachvollziehen von Denk- und Handlungsweisen mit dem Ziel, Möglichkeiten zur Veränderung der beobachteten Praxis aufzuzeigen.

4 Methodisches Vorgehen und Forschungsdesign

Wie kann Barrierefreiheit erforscht werden, wie können die Sichtweisen, Haltungen und Einstellungen der Stakeholder erfasst werden, die an einer Hochschule mit E-Learning, Studierenden mit Behinderung oder beiden Themenkomplexen zu tun haben? Diese Fragen werden in diesem Kapitel durch die Beschreibung des methodischen Vorgehens und des Forschungsdesigns beantwortet. Dabei bestimmen die Forschungsfragen das methodische Vorgehen und nicht umgekehrt. Weil dies so ist, muss die Wahl der Forschungsmethode ausführlich begründet werden. Der Forschende muss darstellen, warum die Forschungsfragen nur so und nicht anders beantwortet werden können. Er muss darstellen, dass die gewählten Methoden zu den Forschungsfragen passen, dass die Vorgehensweise wissenschaftlichen Ansprüchen genügt und die Ergebnisse valide, reliabel, objektiv und damit auch generalisierbar sind. Nach Silverman (2010b: S. 333) enthält das Methodenkapitel (1) eine ehrliche Beschreibung davon, wie die Forschung durchgeführt wurde, (2) eine vollständige Beschreibung der Fallauswahl, Methodenwahl, Datensammlung und Analyse, (3) erklärt und begründet die Entscheidungen des Forschers, (4) diskutiert die Stärken und Schwächen der gewählten Methoden, Fälle und Analysen, und (5) klärt, was hat geholfen hat und was hinderlich war.

Der Forschende kann das Kapitel um Ausführungen zu seinen persönlichen Erfahrungen ergänzen, die individuelle Bedeutung des Forschungsthemas herausstellen sowie die Entwicklung des Forschungsdesigns durch Versuch und Irrtum nachvollziehbar machen, um den Lesenden einen Eindruck davon zu vermitteln, welche Entwicklungen und Entscheidungen zum vorliegenden Ergebnis geführt haben. Durch diese Sicht auf Wissenschaft tritt die Person des Forschenden nicht in den Hintergrund, sondern ist immer ein Teil des wissenschaftlichen Diskurses der Arbeit. Das folgende Kapitel der Arbeit folgt diesem Vorschlag von Silverman und enthält nicht nur eine Beschreibung und Begründung der gewählten Methoden, sondern macht auch die Gründe für die Entscheidungen nachvollziehbar.

Der Beginn der vorliegenden Arbeit war von Rückschlägen geprägt, die letzten Endes zur dann erfolgreich durchgeführten Forschung geführt haben. Ursprünglich war geplant, das Thema der Arbeit exemplarisch anhand der E-Learning-Angebote

des RuhrCampusOnline (RCO) zu erforschen. Dazu sollten die Lehrenden, die Kurse im Rahmen von RCO anbieten oder angeboten haben, per Onlinebefragung mit offenen Fragen interviewt werden. Ergänzend war eine Dokumentenanalyse geplant, um die Grundsätze der drei am RCO beteiligten Hochschulen zu untersuchen. Der für die Onlinebefragung entwickelte Fragebogen wurde einem Pretest unterzogen und die Rückmeldungen für die Überarbeitung genutzt. Anschließend wurden alle RCO-Lehrenden per E-Mail kontaktiert und um Beteiligung an der Onlinebefragung gebeten. Leider fielen aber die Antworten innerhalb der ersten zwei Wochen nicht wie erwartet aus. Bei zahlreichen offenen Fragen sollten die Befragten längere Texte verfassen, was sehr häufig zu unbeantworteten Fragen und Abbrüchen bei der Bearbeitung der Onlinebefragung führte. Einige Lehrende haben auch direkt per E-Mail zurückgemeldet, dass sie sich zwar gerne an einer Befragung beteiligen würden, aber nicht die Zeit für die Bearbeitung der offenen Fragen hätten. Die ursprüngliche Planung konnte deshalb nicht aufrechterhalten werden. Aufgrund der negativen Erfahrungen wurde beschlossen, den Umfang der untersuchten Hochschulen zu reduzieren und die Stakeholder in persönlichen Experteninterviews unmittelbar zu befragen.

4.1 Forschungsfragen

Das Ziel des Vorhabens ist die qualitative Untersuchung der Barrierefreiheit von E-Learning an Hochschulen in Deutschland am Beispiel der TU Dortmund auf Grundlage des „Contextualized Model of Accessible E-Learning Practice in Higher Education“. Die zentrale Fragestellung lautet:

Wie kann die Barrierefreiheit von E-Learning-Angeboten der Hochschulen in Deutschland erreicht werden?

Daraus leiten sich folgende Fragestellungen ab:

- Wie wird Barrierefreiheit im Kontext von E-Learning verstanden?
- Wie sind die verschiedenen Stakeholder an der Bereitstellung von E-Learning-Angeboten beteiligt?
- Wie ist die Kooperation zwischen den Stakeholdern gestaltet?
- Wie sehen die beteiligten Stakeholder ihre Verantwortlichkeiten an der Sicherstellung bzw. Realisierung von Barrierefreiheit?

- Welches Wissen über Barrierefreiheit liegt bei den beteiligten Stakeholdern (personale, strukturelle, organisatorische Ebene) vor?
- Welche Einstellungen und Haltungen haben die beteiligten Stakeholder gegenüber Studierenden mit Behinderung?
- Welche Aspekte (organisatorische, didaktische, ...) außer der technischen Sicherstellung von Barrierefreiheit sind zudem maßgeblich für die Verbesserung der Teilhabe von Studierenden mit Behinderung an E-Learning-Angeboten?
- In Konsequenz daraus ist zu fragen, wie innovative konzeptuelle Werkzeuge die Barrierefreiheit von E-Learning-Angeboten an Hochschulen verbessern können?

Ziel ist die Beschreibung der beobachtbaren Realität an Hochschulen in Deutschland, was exemplarisch anhand der TU Dortmund vor dem Hintergrund des „Contextualized Model of Accessible E-Learning Practice in Higher Education“ von Seale erfolgt. Als wesentlicher Erkenntnisgewinn wird erwartet, Defizite und Möglichkeiten der barrierefreien Gestaltung von E-Learning-Angeboten an Hochschulen in Deutschland aufzuzeigen. Das Modell von Seale stellt keine Theorie dar, sondern ein kontextualisiertes Beschreibungsmodell der beobachtbaren Praxis. Vor dem Hintergrund dieses Modells soll beschrieben werden, welche Stakeholder an der Erstellung von E-Learning-Angeboten an der Hochschule beteiligt sind. Mittels eines induktiven Vorgehens soll die beobachtbare Realität beschrieben und erklärt werden. Ebenso wichtig sind aber die möglichen Erkenntnisgewinne für eine Veränderung der beobachtbaren Praxis, also die Möglichkeit, E-Learning-Angebote an Hochschulen künftig barriereärmer und unter Aspekten der inklusiven Bildung planen, gestalten und durchführen zu können.

4.2 Qualitative Forschung als Zugang zum Feld

Weil die Forschungsfragen die Wahl der Methode bestimmen, lassen sich die oben formulierten Fragen nur über Ansätze der qualitativen Forschung erreichen. Hier soll nicht der Positivismusstreit rekonstruiert werden, der in der deutschsprachigen Literatur zur qualitativen Forschung immer noch zur Legitimierung derselben angeführt wird (vgl. Lamnek, 2005; Fuhs, 2007; Flick u. a., 2007). Auch soll nicht

rekapituliert werden, wie sich die verschiedenen Ansätze qualitativer Forschung entwickeln und sich gegen quantitative Methoden positioniert haben. Solche Ausführungen bleiben den Autorinnen und Autoren der Lehrbücher und Grundlagenwerke überlassen.

Qualitative Forschung eignet sich deshalb als Zugang zum gewählten Forschungsfeld, weil sie sich durch eine bestimmte Fragehaltung auszeichnet: Qualitative Forschung fragt nach dem „Warum“ und dem „Wie“ (Silverman, 2010b). In dem Moment, wo sich der zu untersuchende Gegenstand nicht quantitativ erfassen und messen lässt, geht es der qualitativen Forschung um „Fragen nach dem Grund der Dinge“ (Fuhs, 2007: S. 10). Wie lässt sich die Barrierefreiheit von E-Learning an Hochschulen untersuchen? Man könnte versuchen, die Zahl der Barrieren zu erfassen, die Anzahl der barrierefreien E-Learning-Angebote messen und mit der Anzahl der Studierenden mit Behinderung vergleichen, die sich durch für sie nicht zugängliche und nutzbare E-Learning-Angebote in ihrem Studienerfolg beeinträchtigt sehen. Eine solche Untersuchung könnte weiter nach Fachrichtung, Art des E-Learning-Angebots und des eingesetzten Materials unterscheiden und würde so ein sehr differenziertes Bild davon vermitteln, wie viele Barrieren welcher Art es gibt (so zu finden beispielsweise bei Fichten u. a., 2009b). So erhielte man aber keine Antwort auf die Frage, warum die Situation so ist, wie sie ist. Diese Art von Fragen nach der Qualität der Phänomene zeichnet die qualitative Forschung aus.

Qualitative Forschung hat zum Ziel, „Lebenswelten aus der Sicht der handelnden Menschen zu beschreiben“ (Flick et al., 2004b: S. 14) und kann definiert werden als „eine theoretisch geleitete und methodisch systematisch kontrollierte Form der wissenschaftlichen Arbeit an der Grenze zweier Bedeutungswelten“ (Fuhs, 2007: S. 19). Diese zwei Bedeutungswelten sind die Bedeutungswelt des Forschenden auf der einen und die des beforschten Subjekts auf der anderen Seite. Damit die Betrachtungen an der Schnittstelle nicht beliebig verlaufen, muss der Forschende seine Untersuchungen auf Grundlage einer Theorie gestalten und die für die Beobachtungen genutzten Methoden begründet auswählen und dokumentieren.

Grundannahmen qualitativer Forschung (Flick et al., 2004b)	Postulate qualitativen Denkens (Mayring, 2002)
1. Soziale Wirklichkeit als gemeinsame Herstellung und Zuschreibung von Bedeutungen.	1. Gegenstand humanwissenschaftlicher Forschung sind immer Menschen, Subjekte. Die von der Forschungsfrage betroffenen Subjekte müssen Ausgangspunkt und Ziel der Untersuchungen sein.
2. Prozesscharakter und Reflexivität sozialer Wirklichkeit.	2. Am Anfang einer Analyse muss eine genaue und umfassende Beschreibung (Deskription) des Gegenstandsbereiches stehen.
3. „Objektive“ Lebensbedingungen werden durch subjektive Bedeutungen für die Lebenswelt relevant.	3. Der Untersuchungsgegenstand der Humanwissenschaften ist nie völlig offen, er muss immer auch durch Interpretation erschlossen werden.
4. Der kommunikative Charakter sozialer Wirklichkeit lässt die Rekonstruktion von Konstruktionen sozialer Wirklichkeit zum Ansatzpunkt der Forschung werden.	4. Humanwissenschaftliche Gegenstände müssen immer möglichst in ihrem natürlichen, alltäglichen Umfeld untersucht werden.
	5. Die Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse humanwissenschaftlicher Forschung stellt sich nicht automatisch über bestimmte Verfahren her; sie muss im Einzelfall schrittweise begründet werden.

Tabelle 2: Grundannahmen qualitativer Forschung

Diese Grundannahmen qualitativer Forschung stammen aus zwei unterschiedlichen Quellen, haben in ihrem Kern aber viele Gemeinsamkeiten. Der Gegenstand qualitativer Forschung sind einzelne Menschen, die als Subjekte die beobachtbare soziale Wirklichkeit gemeinsam konstruieren und mit Bedeutungszuschreibungen versehen. Für die Barrierefreiheit von E-Learning an Hochschulen bedeutet dies, dass die mit diesem Themenkomplex befassten Subjekte über eigene Vorstellungen und Deutungen des Gegenstandsbereichs verfügen. Gemeinsam innerhalb der Organisation Hochschule konstruieren sie barrierefreie – oder auch nicht barrierefreie – E-Learning-Angebote auf Basis ihrer Annahmen zum Gegenstand und in Kooperation mit, aber auch Abgrenzung von den anderen Subjekten (Stakeholdern). Diese Konstruktion der sozialen Wirklichkeit ist nicht fix und damit nicht im positivistischen Sinne objektiv messbar, sondern sie verändert sich prozesshaft, beeinflusst durch die Überlegungen der beteiligten Subjekte. Um diese soziale Wirklichkeit zu erschließen, muss der Forschende an den Prozessen ihrer Konstruktion teilnehmen, mit den Subjekten kommunizieren und sie in ihrem alltäglichen

chen Umfeld begleiten. Diesem Prozesscharakter der Forschung geht eine ausführliche Beschreibung des Gegenstandsbereichs als sensibilisierendes Konzept voraus (siehe auch Kapitel 2 und 3). Nach der methodisch kontrollierten Beobachtung der Subjekte erschließt sich die Konstruktion der sozialen Wirklichkeit durch Interpretation der Beobachtungen durch den Forschenden. Für den Gegenstandsbereich dieser Arbeit bedeutet dies, dass die Subjekte (Stakeholder) dabei beobachtet werden müssen, wie sie E-Learning und Barrierefreiheit in ihrem subjektiven Geltungsbereich herstellen und warum sie so handeln, wie sie es tun. Aber allein aus der Beobachtung ergeben sich nicht die Antworten auf die Fragen nach dem „Warum“ und „Wie“, sondern der Forschende muss seine Beobachtungen vor dem Hintergrund der formulierten Theorien und Beschreibungen des Gegenstandsbereichs interpretieren und rekonstruieren. Dies erfolgt im Rahmen der Diskussion und Interpretation der Ergebnisse sowie der Generalisierung.

Basierend auf den Grundannahmen qualitativer Forschung hat Mayring (2002) die 13 Säulen qualitativen Denkens formuliert, an denen sich auch die vorliegende Arbeit orientiert. Im Folgenden wird beschrieben, wie in der vorliegenden Arbeit diese Kriterien aufgegriffen und berücksichtigt werden.

Deskription

1. Einzelfallbezogen: Gegenstand des Forschungsprozesses ist die Untersuchung von Einzelfällen. In der vorliegenden Arbeit ist der Einzelfall die TU Dortmund und deren Stakeholder.
2. Offenheit: Innerhalb des Forschungsprozesses ist nichts festgeschrieben, sondern die methodische Vorgehensweise und die theoretischen Vorüberlegungen sind offen gegenüber einer Überarbeitung, wenn das erforderlich ist. Die Offenheit zeigt sich in dieser Arbeit beispielsweise in der Veränderung des methodischen Vorgehens, da die ursprünglich geplante Onlinebefragung gescheitert ist. Den Forschungsfragen konnte durch eine Veränderung der ursprünglichen Planung dennoch erfolgreich nachgegangen werden.
3. Methodenkontrolle: Der Forschungsprozess muss vom Forschenden kontrolliert, ausführlich begründet und dokumentiert werden, damit alle Ent-

scheidungen kommunikativ nachvollziehbar sind. Dazu dient vor allem das Kapitel zum methodischen Vorgehen und Forschungsdesign, in dem alle Schritte ausführlich beschrieben und begründet werden und damit nachvollziehbar sind.

Interpretation

4. Vorverständnis: Bei der Analyse der erhobenen Daten wird der Forschende vom Vorwissen geleitet und zum Teil ist dies in den Auswertungsverfahren ausdrücklich so angelegt. Nur wenige Ansätze der qualitativen Forschung – wie z. B. die Grounded Theory (Strauss, Corbin, 1996; Krotz, 2005; Strübing, 2008) – fordern ausdrücklich einen Verzicht auf die Verwendung von Vorwissen. Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wird das Vorverständnis in Kapitel 2 – Theoretische Grundlagen und Kapitel 3 – Modelle und Theorien ausführlich dargestellt.
5. Introspektion: Die Analyse der eigenen Gedanken, Gefühle und des Denkens wird ausdrücklich als ein Teil der qualitativen Forschung gesehen. Dies muss aber begründet und ausgewiesen werden. Die in der vorliegenden Arbeit genutzten Experteninterviews zielen allerdings nicht darauf ab, die Gefühle und persönlichen Gedanken der Stakeholder zu erfassen, weshalb die Introspektion nur eine geringe Rolle spielt.
6. Forscher-Gegenstands-Interaktion: Da in der qualitativen Forschung die Daten durch Kommunikation mit den beforschten Subjekten gewonnen werden, ist diese Forschung ein Interaktionsprozess, der sowohl den Forschenden als auch das Subjekt verändern. Dies wird insbesondere im Kapitel 6 – Diskussion und Interpretation deutlich, in dem aktuelle Entwicklungen an der TU Dortmund aufgegriffen werden, die sich nach der Datenerhebung ergeben haben.

Subjekt im Alltag

7. Ganzheit: Im Rahmen einer Analyse werden meist einzelne Teilaspekte untersucht. Diese Trennung soll zugunsten einer ganzheitlichen Betrachtungsweise immer wieder zusammengeführt werden. In der vorliegenden Arbeit erfolgt dies im Rahmen des thematischen Vergleichs, bei dem die

- einzelnen Stakeholderäußerungen für eine Gesamtbetrachtung zusammengeführt werden, sowie in der Diskussion und Interpretation der Ergebnisse.
8. Historizität: Bei der Analyse und der Interpretation darf im Rahmen der qualitativen Forschung nie außer Acht gelassen werden, dass die beforschten Subjekte eine Geschichte haben, welche sich auf die aktuelle Beobachtung auswirkt. Daher ist vor allem in der Diskussion und Interpretation der Ergebnisse in Kapitel 6 zu berücksichtigen, wie sich der gegenwärtige Stand der Dinge an der TU Dortmund entwickelt hat, um daraus und aus den Ergebnissen Änderungsvorschläge zu erarbeiten.
 9. Problemorientierung: Qualitativer Forschung liegt in der Regel eine praktische Problemstellung zugrunde, die erforscht werden soll. Diese Problemstellung findet sich in den Forschungsfragen wieder sowie in der persönlichen Motivation zur Durchführung dieser Arbeit.

Verallgemeinerungsprozess

10. Argumentative Verallgemeinerung: Am Ende des Forschungsprozesses stehen Ergebnisse, die zunächst nur für den untersuchten Bereich gültig sind. Das Ziel der qualitativen Forschung ist aber, diese Ergebnisse begründet und argumentativ fundiert zu verallgemeinern. Dabei müssen auch die Grenzen der Generalisierung aufgezeigt werden, die in Kapitel 6 erörtert werden.
11. Induktion: Im Gegensatz zu quantitativer Forschung geht der Forschende bei der qualitativen Forschung induktiv vor und leitet die Ergebnisse begründet aus Einzelbeobachtungen ab. In dieser Arbeit werden die Ergebnisse methodisch kontrolliert aus den einzelnen Experteninterviews hergeleitet und im thematischen Vergleich in Kapitel 5 ausführlich begründet.
12. Regelbegriff: In der qualitativen Forschung geht es um die Ableitung von Regeln, nach denen die beforschten Subjekte handeln, denken und fühlen. Solche Regeln haben immer eine Historizität und sind in definierte Kontexte eingebunden. Innerhalb der Diskussion und Interpretation der Ergebnisse werden die Regeln, nach denen die befragten Stakeholder handeln, näher untersucht.

13. Quantifizierbarkeit: Ergänzend zu interpretativ-deutenden Verfahren kommen in der qualitativen Forschung auch Quantifizierungen zum Einsatz, um die Aussagen des Forschenden abzusichern. Dies geschieht beispielsweise über das Zählen von Häufigkeiten einzelner Codes bei der skalierenden Strukturierung (Mayring, 2010: S. 101 ff.) oder durch eine Integration qualitativer und quantitativer Methoden (Kelle, 2007, 2008). Zur Unterstützung der Experteninterviews mit Lehrenden wird in dieser Arbeit eine ergänzende Onlinebefragung von Lehrenden eingesetzt.

4.3 Qualitätskriterien qualitativer Forschung

Die Beschreibung der Besonderheiten qualitativer Forschung reicht aber nicht aus, um die wissenschaftliche Qualität zu beurteilen. Auf den ersten Blick unterscheidet sich qualitative Forschung, in der es um die Beschreibung von Beobachtungen, Phänomenen und Alltagsgeschehen geht, wenig von journalistischer Arbeit. Deshalb müssen bestimmte Gütekriterien angelegt werden, damit qualitative Forschung auch dem Anspruch einer wissenschaftlichen Arbeit genügt.

Eine umfassende Darstellung der Qualitätskriterien qualitativer Forschung findet sich bei Flick (2008) und Seale (1999b), die nicht nur die Notwendigkeit von Qualitätskriterien hinterfragen, sondern auch die verschiedenen Ansätze ausbreiten. So lassen sich grundsätzlich drei Positionen zur Frage nach der Güte qualitativer Forschung beschreiben:

1. Die Übernahme und Anpassung der Gütekriterien quantitativer Forschung,
2. Die Entwicklung eigener Qualitätskriterien für die qualitative Forschung, und
3. Die Infragestellung jeglicher Qualitätskriterien für die qualitative Forschung.

Stellvertretend für die erste Position skizzieren Bortz/Döring (2006) Objektivität, Reliabilität und Validität als Gütekriterien qualitativer Forschung, wenn auch in abgewandelter Form. Die beiden Autoren beschreiben Objektivität als interpersonale Objektivität, d. h., ein Forscher muss bei den gleichen Daten mit denselben Methoden zu ähnlichen Resultaten kommen können. Dies soll in der qualitativen Forschung durch eine genaue Beschreibung des Vorgehens, d. h. Transparenz und

eine Standardisierung der Methoden erzielt werden. Das Kriterium der Reliabilität im Sinne einer Wiederholungsreliabilität ist bei qualitativer Forschung schwieriger zu realisieren, denn die Methoden der quantitativen Forschung können nicht angewendet werden. Eigene Methoden zur Überprüfung der Reliabilität hat die qualitative Forschung bislang nicht entwickelt. Das wichtigste Gütekriterium der Datenerhebung, -auswertung und -interpretation ist die Validität, also die Frage, wie gut die gewählten Methoden zu den Forschungsfragen passen und ob die Schlussfolgerungen belastbar sind. Hier schlagen Bortz/Döring vor, bspw. Interviewäußerung auf nichtauthentisches Verhalten und widersprüchliche Äußerungen zu überprüfen. In der qualitativen Forschung sehen sie aber die interpersonale Konsensbildung als das wichtigste Instrument. Dabei werden die Ergebnisse und die Schlussfolgerungen zwischen den beteiligten Forschern, zwischen Forscher und befragten Subjekten (kommunikative Validierung) oder zwischen Forscher und unbeteiligten Laien (argumentative Validierung) diskutiert.

Silverman (2010b) versucht im Rahmen der Entwicklung eigener Gütekriterien für die qualitative Forschung, die Kriterien Validität und Reliabilität zur Beurteilung qualitativer Forschung neu zu formulieren. Wesentlich ist für ihn, dass qualitative Forschung die erhobenen Daten auf einer theoretischen Grundlage durchdenkt und nicht einfach frei darstellt, wie dies im Journalismus geschieht. Qualitative Forschung entwickelt theoretisch fundierte, reliable und valide Ergebnisse, wozu sie Methoden nutzt, die nachgewiesenermaßen zum Forschungsproblem passen, und mit ihren Ergebnissen trägt sie zur Weiterentwicklung von Praxis und Politik bei. Diese Beschreibung qualitativer Forschung ergänzt Silverman um Ausführungen zu den Kriterien Validität und Reliabilität.

Als valide gilt für Silverman die qualitative Forschung, bei der die ausgewählten Fälle das zu beobachtende Phänomen hinreichend gut repräsentieren. Die häufig geforderte kommunikative Validierung (s. o.) hält er wegen des dafür notwendigen hohen Aufwands für wenig praktikabel. Stattdessen schlägt er vor, Validität durch den ständigen Vergleich der Daten miteinander und mit den entwickelten Kategorien, durch eine umfassende Datenaufbereitung und -analyse sowie eine geeignete visuelle und textuelle Darstellung der Ergebnisse zu verfolgen. Gerade die ausführ-

liche Darstellung der Ergebnisse und eine detailgenaue Schilderung, wie der Forscher zu den Ergebnissen gelangt ist, können in diesem Sinne auch als kommunikative Validierung zwischen Forscher und Leser bezeichnet werden.

Qualitative Forschung ist nach Silverman dann reliabel, wenn die gleiche Kategorie von verschiedenen Forschern auf die gleichen Textstellen bzw. vom selben Forscher in einem anderen Kontext gleich angewandt wird. Eine solche Reliabilität ist idealerweise durch intersubjektive Reliabilität erreichbar. Dabei werden die Daten von zwei oder mehr Forschern ausgewertet, womit überprüft werden kann, ob z. B. eine Textstelle von allen beteiligten Forschern mit den gleichen Kategorien bezeichnet wird. In einem solchen Fall wäre die vorgenommene Kategorisierung reliabel. Aber auch durch eine genaue Dokumentation des analytischen Vorgehens und durch den Nachweis konsistent gebrauchter Kategorien kann die notwendige Reliabilität erzielt werden.

Das Kriterium der Objektivität verwendet Silverman für die qualitative Forschung nicht. Dahinter steckt die Überlegung, ob ein Forschungsansatz, welcher die subjektive Sicht der Befragten in den Vordergrund stellt, überhaupt objektiv sein kann (Flick, 2010). Es zeigt aber auch das Problem, Gütekriterien der quantitativen Forschung überhaupt auf qualitative Forschung anzuwenden. Die quantitative Forschung mit ihrem positivistischen Weltbild geht davon aus, dass die Wirklichkeit unabhängig vom Betrachter existiert und daher auch objektiv messbar ist. Demgegenüber basiert die qualitative Forschung auf der Grundannahme, dass die Wirklichkeit stark abhängig ist vom jeweiligen Betrachter. Jede Wahrnehmung der Realität ist daher subjektiv geprägt und wird durch den Betrachter konstruiert. Ob es unter diesen Umständen überhaupt einen objektiven Blick auf die Welt, ihre Phänomene und auf die aus ihr gewonnenen Daten geben kann, ist zumindest zu hinterfragen. Aus diesem Grund sprechen sich Vertreter der zweiten Position für die Entwicklung eigener Gütekriterien der qualitativen Forschung aus.

Steinke (2004) plädiert in ihrem Beitrag für breit angelegte Kernkriterien, die um untersuchungsspezifische Kriterien erweitert werden sollen. Die Güte qualitativer Forschung misst sie an folgenden Merkmalen:

- Intersubjektive Nachvollziehbarkeit

- Indikation (Angemessenheit)
- Empirische Verankerung
- Limitation
- Theoretische Kohärenz
- Praktische Relevanz
- Reflektierte Subjektivität.

Zur intersubjektiven Nachvollziehbarkeit soll der gesamte Forschungsprozess ausführlich dokumentiert werden, einschließlich einer Beschreibung der Gütekriterien, denen die Arbeit genügen soll. Die Verwendung kodifizierter Verfahren erleichtert zusätzlich die Nachvollziehbarkeit, da so einheitliche methodische Verfahren zum Einsatz kommen, die erprobt und anerkannt sind. Als Indikation des Forschungsprozesses bezeichnet Steinke die Angemessenheit des Forschungsprozesses. Dazu gehören die Passung von Fragestellung und Methode, geeignete Transkriptionsregeln, nachvollziehbare Samplingstrategien sowie Bewertungskriterien, die zu den Daten und zum Vorwissen passen. Als weitere Gütekriterien nennt Steinke die empirische Verankerung der Forschung, angemessen Belege für die entwickelte Theorie und die kommunikative Validierung derselben. Bezüglich der Qualität der entwickelten Theorie empfiehlt sie, diese darauf zu überprüfen, ob sie in sich konsistent und damit kohärent ist. Ein weiteres Kriterium ist die Bedeutsamkeit und Anwendbarkeit der Theorie für die Praxis.

An der Vielzahl der von Steinke vorgeschlagenen Gütekriterien wird deutlich, wie schwierig es ist, neue Qualitätskriterien jenseits der klassischen Gütekriterien Objektivität, Reliabilität und Validität zu entwickeln. Daraus folgt die Frage, ob qualitative Forschung überhaupt einen festen Kanon an Gütekriterien benötigt oder ob nicht vielleicht die in Abschnitt 4.2 skizzierten Eigenschaften der qualitativen Forschung ausreichend sind. Vergleicht man die von Steinke vorgeschlagenen Gütekriterien mit den 13 Säulen qualitativen Denkens nach Mayring, so entdeckt man viele Übereinstimmungen.

Es ist also schwierig, wirklich eigenständige Gütekriterien für qualitative Forschung zu entwickeln, zumal die große Vielfalt und Flexibilität qualitativer Forschung und die eingeschränkte Standardisierbarkeit die Bildung allgemeingültiger

Kriterien einschränkt (Steinke, 2004). Fraglich ist, ob sich innerhalb der qualitativen Forschung überhaupt ein Konsens bezüglich der Gütekriterien finden lässt. Das Problem besteht nicht nur darin, überhaupt Gütekriterien zu formulieren, sondern auch in der Frage der Messbarkeit und der Allgemeingültigkeit der Kriterien (Flick, 2010). Wie lässt sich Validität bestimmen, wenn keine messbaren Kriterien vorliegen, wie kann die Reliabilität qualitativer Forschung bestimmt werden? Ob sich Alternativvorschläge wie ein Qualitätsmanagement in der qualitativen Forschung durchsetzen lassen, bleibt fraglich, denn dies steigert die ohnehin hohe Komplexität dieses Ansatzes. Gütekriterien müssen stets handhabbar und nachvollziehbar bleiben, um überhaupt eine Aussagekraft zu besitzen.

So sieht Seale (1999a) denn auch den größten Nutzen der Diskussion um Gütekriterien darin, dass sie die Aufmerksamkeit des Forschers auf die methodologischen Implikationen einzelner Entscheidungen innerhalb des Forschungsprozesses lenkt. Seiner Meinung nach behindert eine zu starke Orientierung an Gütekriterien den Lernprozess des Forschers, der die qualitative Forschung nicht in Seminaren und aus Büchern lernt, sondern durch die forschungspraktische Tätigkeit. Diskussionen um die Qualität sollen dazu beitragen, ein Bewusstsein für mögliche Fehlerquellen zu schaffen und damit den Lernprozess positiv beeinflussen.

Für die vorliegende Arbeit werden – trotz der Diskussionen um die Beurteilbarkeit der Qualität – die Kriterien Validität und Reliabilität verwendet, wie sie Silverman für die qualitative Forschung entworfen hat. Durch die Dokumentation des methodischen Vorgehens und des Forschungsdesigns wird der gesamte Forschungsprozess für Dritte nachvollziehbar. Dazu gehören eine ausführliche und genaue Beschreibung des Vorgehens inkl. Datenerhebung, -aufbereitung und -auswertung. Die vollständigen Daten stehen im Anhang der Arbeit zur Verfügung, das methodische Vorgehen wird detailliert in diesem Kapitel dargestellt. Eine kommunikative Validierung bereits während des Forschungsprozesses war aus forschungsökonomischen Gründen nicht möglich, da im Rahmen des Promotionsvorhabens kein zweiter Forscher zur Verfügung stand. Stattdessen wird dies durch die ausführliche Darstellung der Ergebnisse innerhalb der Arbeit erzielt, wodurch

eine Überprüfung und ein Nachvollzug der Ergebnisse durch Dritte möglich werden.

4.4 Datenerhebungsmethoden qualitativer Forschung

Qualitative Forschung zeichnet sich dadurch aus, dass die Forschungsfragen die Wahl der Erhebungsverfahren bestimmen. Es gibt eine Reihe von Verfahren, die häufig im Kontext qualitativer Forschung eingesetzt werden, aber da die Darstellung in der einschlägigen Literatur sehr unterschiedlich ist, kann an dieser Stelle kein umfassender Überblick gegeben werden. Lamnek (2005) unterscheidet folgende Methoden:

- Einzelfallstudie
- Qualitatives Interview
- Gruppendiskussion
- Inhaltsanalyse
- Teilnehmende Beobachtung
- Qualitatives Experiment
- Biografische Methode.

Problematisch dabei ist die Vermischung von Erhebungs- und Auswertungsmethoden. So ist die Inhaltsanalyse eher ein Auswertungsverfahren für Texte, Bilder oder Videos und kein eigenständiges Verfahren zur Datengewinnung. Mayring (2002) wiederum unterteilt die Erhebungsverfahren in:

- Problemzentriertes Interview
- Narratives Interview
- Gruppendiskussion
- Teilnehmende Beobachtung.

Damit legt er den Schwerpunkt eindeutig auf Befragungsmethoden, vernachlässigt aber Datenerhebungsverfahren, die Artefakten (Artefaktenanalyse; Froschauer, 2009) oder sogenannte „naturally occurring data“ (Silverman, 2010a: S. 131 f.) nutzen.

Bortz/Döring (2006) greifen dieses Problem auf und versuchen eine Trennung zwischen Verfahren der Datenerhebung und der Datenauswertung, stellen aber

fest, dass diese Trennung eher einer systematischen Darstellung geschuldet ist. Denn im Forschungsprozess sind die Methoden der Datengewinnung und Datenauswertung eng miteinander verbunden. Die Datenerhebung erfolgt durch:

- Einzelbefragung
- Gruppenbefragung
- Beobachtung
- Nichtreaktive Methoden.

Die beiden Techniken der qualitativen Befragung unterscheiden sich hinsichtlich der Anzahl der gleichzeitig befragten Subjekte und der verwendeten Erhebungsinstrumente wie Fragebögen, Interviews oder diskursive Methoden. Bei der qualitativen Beobachtung begibt sich der Forscher ins Feld, untersucht den Forschungsgegenstand im natürlichen Umfeld und ist meist aktiv beteiligt. Als nichtreaktive Methoden werden solche Verfahren der Datengewinnung bezeichnet, bei denen der Forscher und das Untersuchungsobjekt nicht in Kontakt kommen. Dadurch werden Verzerrungseffekte minimiert und die gegenseitige Beeinflussung verhindert. Für die Untersuchung des Umgangs einer Gesellschaft mit ihren Mitgliedern mit Behinderung könnte z. B. analysiert werden, wie häufig bestimmte Hinweisschilder auf barrierefreie Zugangswege oder Infrastruktur in einer Stadt auftauchen.

4.5 Experteninterviews mit Stakeholdern

Am Anfang des vorherigen Kapitels wurde geschrieben, dass die Forschungsfragen die Wahl der Methoden bestimmen. Aufgrund der formulierten Fragen der vorliegenden Arbeit hat sich ein qualitatives Vorgehen angeboten, da sich die Forschungsfragen mit dem „Wie“ und „Warum“ des barrierefreien E-Learning an Hochschulen befassen. Diese Fragen wurden aus dem Modell von Jane Seale abgeleitet (siehe Kapitel 3.4), das ausdrücklich als Werkzeug zur Erfassung der Situation an Hochschulen entwickelt wurde. Als Modell schreibt es aber keine methodische Entscheidung vor, wie Daten über die Situation an der zu untersuchenden Hochschule erhoben werden sollen. Schlussendlich lag es aber aufgrund der Gegebenheiten an der TU Dortmund nahe, die Daten durch Interviews mit verschiedenen Stakeholdern zu erheben. Nachdem der ursprüngliche Ansatz, Daten durch

eine schriftliche Onlinebefragung zu gewinnen, fehlgeschlagen war, konnten die für die Onlinebefragung entwickelten Fragen weiter genutzt werden. Es musste für Interviews kein vollständig neues Erhebungsinstrument entwickelt werden, was aus forschungspragmatischen Gründen für die Nutzung von Interviews sprach. Erhebungsinstrumente wie Beobachtung oder die Analyse vorhandener Daten (beispielsweise in Form offizieller Dokumente) konnten für die Beantwortung der Forschungsfragen nicht herangezogen werden. Was sollte beispielsweise bei einer teilnehmenden Beobachtung untersucht werden, die Arbeit der verschiedenen Stakeholder, die Erstellung von E-Learning-Angeboten oder der Umgang mit Studierenden mit Behinderung? Für eine Analyse vorhandener Daten waren zudem einfach zu wenig Daten über die in Seales Modell genannten Stakeholder verfügbar. Da der Verfasser der vorliegenden Arbeit zudem bereits über gute Kontakte zu einigen der relevanten Stakeholdern verfügte, fiel die Entscheidung für die Nutzung von Interviews zur Datenerhebung.

Interviews gehören zum Standardrepertoire der qualitativen Forschung und werden häufig genutzt, um der subjektiven Sichtweise von Individuen zu einem bestimmten Themenkomplex nachzugehen. Sie kommen in der ethnografischen und der biografischen Forschung zum Einsatz, aber auch bei Forschungen zur Geschlechterfrage oder zur politischen Einstellung (Hopf, 2004: S. 350).

Das Experteninterview ist dabei eine besondere Form des qualitativen Interviews, welches sich in Ziel und Vorgehensweise von anderen Formen unterscheidet (Liebold, Trinczek, 2009; Meuser, Nagel, 1991). Im Vergleich zu anderen Interviewformen und Methoden der qualitativen Forschung ist das Experteninterview in der Literatur eher ein Randthema, wird aber nach Meuser/Nagel (2003) in der Forschungspraxis häufiger eingesetzt als angenommen. Genutzt werden Experteninterviews in der Bildungsforschung, der Organisationsforschung oder in der Evaluationsforschung. Dabei geht es um das Wissen, dass an bestimmten Stellen in einer Organisation für Entscheidungen genutzt wird, um unbewusst und bewusst vorhandenes Wissen oder um Strukturen, die durch Wissen geschaffen werden und nicht in den offiziellen Organigrammen abgebildet sind.

Mittlerweile ist in der Literatur eine Diskussion bezüglich der korrekten Durchführung von Experteninterviews entbrannt und es wird auch die Frage diskutiert, ob es sich bei Experteninterviews überhaupt um eine Methode handelt (Kassner, Wassermann, 2005) oder ob es nicht vielmehr eine andere Bezeichnung für ein Leitfadeninterview sei (Liebold, Trinczek, 2009). Diese forschungsmethodische Diskussion soll an dieser Stelle nicht weiter vertieft werden. Stattdessen soll die Entscheidung für Experteninterviews auf Grundlage der Forschungsfrage begründet und die Vorgehensweise im Rahmen dieser Arbeit dargestellt werden. Die Güte der qualitativen Forschung hängt nicht zuletzt davon ab, wie gut das Erhebungsverfahren erläutert wird, wie ausführlich und begründet die Untersuchungsfälle ausgewählt werden sowie davon, wie genau und nachvollziehbar das Auswertungsverfahren dargestellt wird (siehe Kapitel 4.3).

4.5.1 Methodische Einordnung

Wichtigstes Merkmal des Experteninterviews ist, dass nicht die einzelne Person im Zentrum des Erkenntnisinteresses steht, wie dies bei anderen Interviewformen der Fall ist, sondern es geht um die Erfassung der organisatorischen und institutionellen Zusammenhänge, in welche die Person eingebettet ist (Meuser, Nagel, 1991: S. 442). Damit ist nicht gemeint, dass die subjektive Sichtweise der befragten Person vollständig in den Hintergrund tritt. Vielmehr betont diese Sichtweise den Expertenstatus der befragten Person innerhalb der untersuchten Organisation. Es geht um die Erfassung der professionellen Sichtweise und des professionellen Umgangs, nicht um hochgradig subjektive Wahrnehmungen und Verhaltensweisen.

Das Forschungsinteresse gilt bei Experteninterviews der Analyse von Strukturen und Strukturzusammenhängen des Wissens und des Handelns der Experten. Diese Analyse kann Meuser/Nagel zufolge nur auf Grundlage eines kategorialen Gerüsts – dem theoretischen Bezugsrahmen – erfolgen, das gleichzeitig auch Prüfinstanz der Ergebnisse ist. Die Kategorien zur Auswertung stehen daher schon zu Beginn des Forschungsprozesses zumindest in Grundzügen fest und werden nicht, wie beispielsweise bei der Grounded Theory (Krotz, 2005; Strauss, Corbin, 1996; Strübing, 2008), erst während der Sichtung der Daten entwickelt. Der Forscher benötigt ein Grundgerüst, um die Wissens- und Handlungsstrukturen, Ein-

stellungen und Prinzipien zu erfassen sowie Aussagen über Eigenschaften, Konzepte und Kategorien zu treffen (Meuser, Nagel, 1991: S. 447). Im Rahmen der vorliegenden Arbeit ist dieses Grundgerüst das „Contextualized Model of Accessible E-Learning-Practice in Higher Education“ von Seale (siehe dazu Kapitel 3.4). Dieses Modell bietet mit den konkret benannten externen Einflussfaktoren (driver) und den Vermittlern (mediators) das notwendige Grundgerüst, um die Stakeholderäußerungen zu kategorisieren und für die weitere Verarbeitung aufzubereiten.

Aber was ist ein Experte, wer ist ein Experte und warum? Nach Gläser/Laudel ist ein Experte „ein Medium, durch das der Sozialwissenschaftler Wissen über einen ihn interessierenden Sachverhalt erlangen will“ und besitzt eine „exklusive Stellung in dem sozialen Kontext“, der untersucht werden soll (Gläser, Laudel, 2010: S. 12 f.). Mit einer solchen Sicht kann jede Person Experte sein und der Expertenstatus wird der befragten Person dabei vom Forscher verliehen. Selbst jede interviewte Person im Rahmen ethnografischer oder biografischer Forschung wäre damit Experte (Liebold, Trinczek, 2009: S. 34), was aber eine Unterscheidung zwischen Laie und Experte überflüssig machen würde. Und damit wäre auch jede Entscheidung des Forschers für einen bestimmten Experten beliebig und nicht als methodisch kontrollierte Entscheidung zu rechtfertigen. Der Expertenstatus muss also noch anders definiert werden.

Die Entscheidung, ob jemand als Experte oder Expertin befragt wird, trifft der Forscher vor dem Hintergrund der Verantwortung, die jemand innerhalb einer Organisation bzw. der dort ablaufenden Prozesse innehat, und dem Zugang der Person zu Informationen und Entscheidungsprozessen. Es sind die „Funktionseliten eines organisatorischen und institutionellen Kontextes“ (Liebold, Trinczek, 2009: S. 34). Experte wird jemand nicht vor dem Hintergrund der offiziellen Position innerhalb einer Organisation, sondern erst die interessensleitende Forschungsfrage und die institutionelle oder organisatorische Funktion machen jemanden zum Experten (Meuser, Nagel, 2003). Reinigungskräfte können vor diesem Hintergrund genauso zu Expertinnen und Experten werden wie Führungskräfte, sofern die Forschungsfrage dies nahe legt. Thematische Gegenstände von Experteninterviews sind die mit dem Expertenstatus verbundenen Funktionen

(Experte als Funktionsträger) innerhalb eines organisatorischen oder institutionellen Kontextes; von Interesse und Gegenstand der Forschung sind die „Zuständigkeiten, Aufgaben, Tätigkeiten und die aus diesen gewonnenen exklusiven Erfahrungen und Wissensbestände“ (Meuser, Nagel, 1991: S. 444).

Für die vorliegende Arbeit werden die Personen als Experten definiert, die Seale in ihrem Modell als Stakeholder für barrierefreies E-Learning aufzählt. Es ist aber zu überlegen, welchen Status die Studierenden erhalten sollen. Dem Modell von Seale (2006a) zufolge spielen die Studierenden mit Behinderung eine wichtige Rolle und sind ebenso Stakeholder wie Lehrende oder Personal in zentralen Einrichtungen. Organisatorisch betrachtet bewegen sich die Stakeholder aber auf verschiedenen Ebenen. Studierende sind unmittelbar betroffen von den Handlungen der anderen Stakeholder, insofern könnte ihr Wissen als Kontextwissen beschrieben werden. Für die weitere Untersuchung ist daher eine Entscheidung zu treffen, wie mit dem Wissen der Studierenden mit Behinderung zu verfahren ist und wie die Daten ausgewertet und interpretiert werden sollen. Ausführlich begründet wird die Fallauswahl in Kapitel 4.5.3.

Im Forschungsprozess kann ein Experteninterview nach Meuser/Nagel zwei wichtige Funktionen übernehmen (Meuser, Nagel, 1991: S. 445). Zum einen können mit Experteninterviews zusätzliche Daten gewonnen werden, um die Aussagen des Forschers zu unterstreichen. Experteninterviews können aber auch das zentrale Instrument zur Datengewinnung sein und ihrerseits durch weitere Methoden ergänzt werden. Werden Experteninterviews als zentrales Erhebungsinstrument genutzt, lassen sich nach Meuser/Nagel zwei Untersuchungsanlagen unterscheiden. Sind die Experten selber Zielgruppe der Forschung und geben Auskunft über ihr eigenes Handlungsfeld, ist das sogenannte Betriebswissen Ziel der Forschung (ebenda: S.445). Stehen die Experten hingegen komplementär zur eigentlichen Zielgruppe, dann werden mit den Interviews Informationen über die Kontextbedingungen des Handelns der Zielgruppe gewonnen. Das Erfahrungswissen der Experten stellt hier das sogenannte Kontextwissen dar. Diese Unterscheidung spielt für die Durchführung der Untersuchung keine Rolle, wohl aber bei der Auswertung und Interpretation der Ergebnisse. Für die Fragestellungen dieser

Arbeit sind die Experteninterviews das zentrale Erhebungsinstrument, um Daten zu gewinnen. Im Fokus des Interesses steht das Betriebswissen der befragten Expertinnen und Experten, denn es geht um deren Sichtweisen und Haltungen gegenüber dem Forschungsgegenstand.

Bogner/Menz (2005) unterscheiden verschiedene Formen des Experteninterviews. Beim explorativen Experteninterview ist eine erste Orientierung im Feld des Forschungsinteresses das Ziel. Im Fokus steht die Schärfung des Problembewusstseins, um das Feld mit weiteren Forschungsmethoden zu untersuchen. Das systematisierende Experteninterview wiederum dient der lückenlosen Informationsgewinnung und der möglichst umfassenden Erhebung von Fachwissen. Hierzu können neben Interviews aber auch standardisierte Befragungen wie die Delphimethode eingesetzt werden. Als dritte Form unterscheiden sie das theoriegenerierende Experteninterview. In Interviews sollen die subjektiven Dimensionen des Expertenwissens erschlossen und anschließend analysiert werden. Untersucht werden die subjektiven Handlungsorientierungen und Entscheidungsmaximen des Experten. Diese dritte Form ist genau die Variante des Experteninterviews, die Meuser/Nagel ausführlich erläutern und methodisch klar umreißen und die das methodische Vorgehen dieser Arbeit bestimmt.

4.5.2 Das Leitfadeninterview als Erhebungsinstrument

Für die Datenerhebung schlagen Meuser/Nagel vor, mit offenen Leitfadeninterviews zu arbeiten (Meuser, Nagel, 1991, 2003). Diese Interviewform werde sowohl dem Erkenntnisinteresse des Forschers als auch dem Expertenstatus der Befragten gerecht. Denn auf der einen Seite erlaube ein offenes Leitfadeninterview, dass der Experte oder die Expertin sich ernst genommen fühlt und auch solche Themen ansprechen kann, die ihm oder ihr wichtig sind. Andererseits biete ein Leitfaden dem Forscher aber die Sicherheit, dass der Forschungsgegenstand während des gesamten Gesprächs im Fokus bleibt. Mit dieser Entscheidung haben Meuser/Nagel den Standard für die Datenerhebung bei Experteninterviews gesetzt, der sich auch in anderen Publikationen zum Thema wiederfindet (Bogner, Menz, 2005; Gläser, Laudel, 2010; Liebold, Trinczek, 2009).

Gläser/Laudel (2010) haben die Besonderheiten verschiedener Interviewformen herausgearbeitet. Sie kritisieren die Vielzahl an Bezeichnungen für Interviews, denen scheinbar keine Systematik zugrunde liege. Formen wie das „fokussierte Interview“, „narrative Interview“ oder „problemzentrierte Interview“ stehen demnach nebeneinander, ohne dass die Unterschiede deutlich würden (Gläser, Laudel, 2010: S. 40). An anderer Stelle finden sich noch zahlreiche weitere Interviewformen, die als Varianten des qualitativen Interviews gezählt werden können (Hopf, 2004). Andererseits wird der Form des Experteninterviews der gleiche Vorwurf gemacht. Im Gegensatz zu „klassischen“ Erhebungsverfahren wie dem problemzentrierten Interview oder dem narrativen Interview basiere das Experteninterview auf keinem methodisch-methodologisches Konzept (Bogner, Menz, 2005; Kassner, Wassermann, 2005). Dass genau dies aber nicht mehr der Fall ist, zeigen die Veröffentlichungen zu Experteninterviews. Das Experteninterview zeichnet sich gegenüber anderen Interviewformen dadurch aus, dass sowohl die Datenerhebung als auch die Aufbereitung und Auswertung der Daten methodisch klar festgelegt ist. Meuser/Nagel (1991) beschreiben in ihrem Grundlagenartikel deutlich die einzelnen Schritte, die beim Einsatz von Experteninterviews berücksichtigt werden sollen.

Ein Merkmal ist, dass die Daten per qualitativem Interview erhoben werden. Dabei lassen sich anhand der Kriterien „offen/geschlossen“ und „standardisiert/unstandardisiert“ verschiedene Varianten des qualitativen Interviews ausmachen (Gläser, Laudel, 2010; Mayring, 2002). Das Kriterium „offen/geschlossen“ unterscheidet, ob dem Befragten Antwortvorgaben gemacht werden (geschlossen) oder nicht (offen). Die Unterscheidung „standardisiert/unstandardisiert“ bezeichnet den Freiheitsgrad des Interviewers. Bei einem standardisierten Interview sind die Fragen und Themen fest vorgegeben, bei einem unstandardisierten Interview können diese frei formuliert werden. Da Letzteres eine große Herausforderung für den Interviewer darstellt und viel Erfahrung bei der Vorbereitung und Durchführung von Interviews erfordert, ist in der Literatur auch noch das „halbstandardisierte Interview“ zu finden. Dabei kann der Interviewer wie beim standardisierten Interview auf einen Leitfaden zurückgreifen, muss aber nicht alle Fragen stellen und kann auch entscheiden, in welcher Reihenfolge die Fragen gestellt werden.

4.5.3 Fallauswahl

Eines der wichtigsten Gütekriterien qualitativer Forschung und bedeutsam für die Generalisierbarkeit der Ergebnisse ist die begründete Auswahl der Fälle, die untersucht werden. Die Fallauswahl erfolgt nach unterschiedlichen Kriterien in Abhängigkeit vom Forschungsziel. So können die Fälle zufällig ausgewählt sein, aufgrund politischer Bedeutung getroffen werden oder möglichst homogen bzw. heterogen sein (Patton, 2009). Die Fallauswahl für diese Arbeit erfolgte theoriebasiert (Silverman, 2010a: S. 144 f.), d. h. vor allem das gewählte kontextualisierte Modell bestimmte die Interviewpartner. Nachrangig spielen natürlich auch forschungspragmatische Überlegungen eine Rolle. So waren nicht alle gewünschten Interviewpartner zeitlich verfügbar, weshalb in solchen Fällen eine Alternative gewählt wurde. Die Auswahl der Fälle für die Experteninterviews wurde auf Grundlage der im „Contextualized Model of Accessible E-Learning Practice“ genannten Stakeholdergruppen getroffen. In Seales (2006b) Modell werden die folgenden Stakeholder genannt:

- Studierende
- Lehrende
- Lerntechnologen und IT-Personal
- Studierendenservice (für Studierende mit Behinderung)
- Personalentwickler
- Führungspersonal.

Für die vorliegende Arbeit war geplant, möglichst einer Leitungsperson der Einrichtungen und einer Mitarbeiterin oder einem Mitarbeiter zu sprechen, die den Stakeholdern zuzuordnen sind. An der TU Dortmund sind dies:

- Studierende (mit Behinderung): Mitglieder der Interessengemeinschaft behinderter, chronisch kranker und nicht behinderter Studierender (IbS) und des Autonomen Behindertenreferats (ABeR)
- Lehrende: hauptamtlich Lehrende der TU Dortmund
- Lerntechnologen und IT-Personal: IT & Medien Centrum (ITMC)
- Studierendenservice (für Studierende mit Behinderung): Dortmunder Zentrum Behinderung und Studium (DoBuS), Universitätsbibliothek (UB)

- Personalentwicklung: Hochschuldidaktisches Zentrum (HDZ), Zentrum für Weiterbildung (ZfW)
- Führungspersonal: Rektorat, Beauftragte des Senats für Studierende mit Behinderung.

Es war geplant, pro Stakeholdergruppe mit mindestens zwei Personen zu sprechen, um vielfältige und möglichst umfassende Daten zu bekommen. Andererseits ist es für eine Generalisierung der Ergebnisse notwendig, solchen Personen auszuwählen, die es in ihrer professionellen Rolle auch an andere Hochschulen gibt. Forschungsökonomische Gründe haben dann mit beeinflusst, mit wie vielen Personen wirklich gesprochen werden konnte. So konnte mit der Beauftragten des Senats für Studierende mit Behinderung aus zeitlichen Gründen innerhalb des Erhebungszeitraums von drei Monaten leider kein Gesprächstermin vereinbart werden.

Forschungsökonomisch betrachtet war eine Befragung aller Studierenden mit Behinderung nicht zu realisieren. Deshalb wurden die beiden Gruppen IbS und ABeR angefragt, ob sie für ein Experteninterview zur Verfügung stehen. Beide Gruppen beanspruchen für sich, die Studierenden mit Behinderung an der TU Dortmund zu repräsentieren. Der Unterschied zwischen den beiden Gruppen besteht darin, dass das ABeR als Teil des AStA von dort Mittel erhält, um die eigene Arbeit zu finanzieren. Die IbS ist dagegen ein Zusammenschluss von Studierenden mit Behinderung und nicht näher an den AStA angebunden. Beide Gruppen – IbS und ABeR – kooperieren miteinander und stehen in engem Kontakt mit dem DoBuS. Leider hat das ABeR auf Anfragen für ein Experteninterview nicht reagiert. Ein Experteninterview kam daher nur mit der IbS zustande. Die Interessengemeinschaft behinderter Studierender (IbS) ist ein Zusammenschluss behinderter und nicht behinderter Studierender der TU Dortmund und FH Dortmund und vertritt die Interessen behinderter und chronisch kranker Studierender. Ziele der Arbeit der IbS sind nach eigener Aussage der Abbau von bestehenden Benachteiligungen und die Schaffung chancengleicher Studienbedingungen. In Absprache mit den in der IbS aktiven Studierenden wurde entschieden, dass die Mitglieder der IbS vorab gemeinsam die Fragen des Leitfadeninterviews durchgehen und sich auf eine ge-

meinsame Position einigen. Das Experteninterview wurde anschließend mit einer Vertreterin der IbS geführt. Dazu bat die IbS darum, die Fragen des Experteninterviews vorab mit anderen Studierenden der IbS zu besprechen, um eine gemeinsame Position zu den verschiedenen Fragen zu erarbeiten. Nach dieser internen Abstimmung wurde dann das Experteninterview geführt.

Eine Besonderheit war die Auswahl von repräsentativen Fällen aus der Gruppe der Lehrenden. Um die Probleme der Stichprobenziehung und der Repräsentativität zu umgehen wurde entschieden, alle Lehrenden der TU Dortmund im Rahmen einer Onlinebefragung in die Datengewinnung einzubeziehen. Auf die Gestaltung, Besonderheiten und Durchführung der Onlinebefragung wird in Abschnitt 4.6 näher eingegangen. Neben der Onlinebefragung wurden zusätzlich zwei Experteninterviews mit Lehrenden der Fakultät Rehabilitationswissenschaften geführt. Die beiden Lehrenden wurden ausgewählt, weil sie über Erfahrung im Bereich E-Learning, Barrierefreiheit und Studierende mit Behinderung verfügten. Es wurden eine weibliche und eine männliche Person befragt. Die beiden Lehrenden sind stellvertretend für die Lehrenden der TU Dortmund befragt worden, haben aber natürlich eine individuelle Stellungnahme abgegeben. Daher wurden ergänzend noch alle Lehrenden der TU Dortmund mit einer Onlinebefragung erfasst. Die Ergebnisse dieser Befragung werden in Kapitel 5.2 dargestellt.

Wichtigster Dienstleister im Bereich E-Learning und IT ist an der TU Dortmund das ITMC⁷. An anderen Hochschulen ist die zentrale Einrichtung für Informationstechnologie anders benannt, erfüllt aber vergleichbare Aufgaben. Das ITMC der TU Dortmund ist das IT-Dienstleistungszentrum und bietet Services rund um IT-Infrastruktur an. Darunter fällt auch der Bereich des E-Learning. Hier bietet das ITMC Beratung zum Einsatz von E-Learning in der Lehre, unterstützt Lehrende durch Weiterbildungsveranstaltungen, Medienproduktion und vor allem die Bereitstellung der technischen Infrastruktur. Neben der Weiterentwicklung des Electronic Workspace (EWS), einer Eigenentwicklung des ITMC, bietet das ITMC auch Dienstleistungen für das Lernmanagementsystem Moodle an. Dieses wird an

⁷ Eine ausführliche Beschreibung der Stakeholder erfolgt im Rahmen der Darstellung der Ergebnisse in Kapitel 5.

der Universität Duisburg-Essen betrieben, für Lehrende der TU Dortmund ist aber das ITMC der Ansprechpartner, wenn Moodle genutzt werden soll. Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wurden zwei Experteninterviews mit Mitarbeitenden des ITMC geführt, wobei eine Person der Leitungsebene und eine Person von der Mitarbeitenebene ausgewählt wurden.

Studierendenservices gibt es an Hochschulen in unterschiedlichster Form und für ganz verschiedene Bereiche des Studiums. Für die vorliegende Arbeit war es wichtig diejenigen auszuwählen, die Aufgaben im Bereich E-Learning und/oder Services für Studierende mit Behinderung erbringen. An der TU Dortmund sind das DoBuS und die Universitätsbibliothek. Das DoBuS erbringt unmittelbar Services für Studierende mit Behinderung, u. a. mit dem Umsetzungsdienst, dem Beratungsdienst, dem Arbeitsraum und Hilfsmittelpool für Studierende mit Behinderung sowie einem Careerservice. Zwei Mitarbeitende des Dortmunder Zentrum Behinderung und Studium – DoBuS konnten für ein Experteninterview gewonnen werden. Die beiden Personen – die im Folgenden DoBuS1 und DoBuS2 genannt werden – wurden unabhängig voneinander interviewt.

Insgesamt drei Mitarbeitende der Universitätsbibliothek wurden in zwei Experteninterviews befragt. Die Auswahl fiel dabei vor allem auf solche Personen, die unmittelbar im Bereich Services für Studierende mit Behinderung oder E-Learning tätig sind. Hier bietet die Universitätsbibliothek der TU Dortmund verschiedene Services an. Zu nennen sind hier der Services für Blinde und Sehbehinderte (SfBS), der Dienstleistungen rund um die Literaturbeschaffung anbietet, sowie der Service Script2Web, der Lehrende bei der Bereitstellung eines virtuellen Semesterapparats unterstützt. Der SfBS ist zuständig für die Literatursuche und -umsetzung für blinde und sehbehinderte Studierende und wissenschaftliche Mitarbeitende. Für diese Aufgaben hält der Service den Sehkön – Sehgeschädigtengerechter Katalog Online – bereit, in dem bundesweit Umsetzungen von wissenschaftlichen Zeitschriftenartikeln und Büchern nachgehalten werden. Damit können Studierende mit Behinderung nachschlagen, ob ein bestimmtes Buch oder ein Zeitschriftenartikel bereits umgesetzt wurde und verfügbar ist. Mit dem Service der Literatursuche und dem Umsetzungsdienst unterstützt das SfBS beeinträchtigte Studierende bei

der Suche nach wissenschaftlicher Literatur in einem zugänglichen Format und kümmert sich bei Bedarf auch um die Umsetzung. Diese erfolgt im Rahmen freier Kapazitäten des SfBS nach den persönlichen Vorgaben. Insbesondere beim Umsetzungsdienst arbeitet das SfBS in Kooperation mit dem DoBuS. Ein weiterer Service des SfBS sind PC-Arbeitsplätze für Blinde und Sehbehinderte. Auf diesen Computern sind assistive Technologien installiert, die blinden und sehbehinderten Nutzenden die Arbeit am Rechner erleichtern und damit Zugang zu Fachinformationen, Bibliothekskatalogen und fachlichen Datenbanken ermöglichen. Der Service Script2Web wird in Zusammenarbeit mit dem ITMC der TU Dortmund angeboten und stellt Lehrenden Texte, Zeitschriftenaufsätze oder Buchteile digital zur Verfügung. Dabei werden die Unterlagen eingescannt und als Bilder in einem PDF-Dokument bereitgestellt. Dieser digitale Semesterapparat kann auch direkt im EWS-System integriert werden. Seit dem Sommersemester 2011 werden die Dokumente auch im Rich-Text-Format (RTF) zur Verfügung gestellt.

Der Bereich der Personalentwicklung wird an der TU Dortmund sowohl vom HDZ als auch vom ZfW abgedeckt. Das HDZ bietet hochschuldidaktische Weiterbildung an und das ZfW macht Weiterbildungsangebote für die berufsorientierte Kompetenzentwicklung. Aus Gründen der Forschungsökonomie wurden jeweils eine Leitungsperson des HDZ und eine des ZfW befragt. Mittlerweile sind das Hochschuldidaktische Zentrum, das Zentrum für Weiterbildung sowie das Sprachenzentrum im neu geschaffenen Zentrum für Hochschulbildung (ZHB) gemeinsam organisiert.

Die Hochschulleitung der TU Dortmund setzt sich aus dem Hochschulrat, dem Rektorat und dem Senat zusammen. Der Hochschulrat berät das Rektorat und überwacht die Geschäftsführung. Insofern ist dieses Organ vergleichbar mit dem Aufsichtsrat in Wirtschaftsunternehmen. Der Senat setzt sich zusammen aus Vertreterinnen und Vertretern der Hochschullehrenden, akademischen Mitarbeitenden, weiteren Mitarbeitenden und Studierenden. Ebenso wie der Hochschulrat hat der Senat eine beratende Funktion, nimmt Stellung zur Arbeit des Rektorats und ist verantwortlich für verschiedene Ordnungen der Hochschule. Beide Organe – Senat und Hochschulrat – begleiten, beraten und kontrollieren aber vorrangig

die Arbeit des Rektorats. Die eigentliche Leitung der Hochschule obliegt an der TU Dortmund dem Rektorat. Es setzt sich zusammen aus dem Amt der Rektorin oder Rektors, Kanzlerin oder Kanzler, der Rektoratsadministration sowie vier Prorektoraten für Studium, Forschung, Finanzen und Diversitätsmanagement. Das letztgenannte Prorektorat wurde im Jahr 2011 neu geschaffen und befasst sich inhaltlich mit dem Thema Chancengleichheit an der Hochschule und der Nutzung des Potenzials soziokultureller Vielfalt. Aufgrund der thematischen Nähe wurde die amtierende Prorektorin befragt, stellvertretend für das gesamte Rektorat und damit das Führungspersonal der Hochschule.

Stakeholder gemäß Modell	Zuordnung TU Dortmund	Realisierte Experteninterviews
Studierende	IbS, ABeR	Ein Interview IbS, nach Absprache der Studierenden untereinander
Lehrende	Lehrende	Zwei Interviews mit Lehrenden der Fakultät Rehabilitationswissenschaften
Lerntechnologien und IT-Personal	ITMC	Zwei Interviews ITMC
Studierendenservice (für Studierende mit Behinderung)	DoBuS UB	Zwei Interviews DoBuS Zwei Interviews UB
Personalentwickler	HDZ ZfW	je ein Interview HDZ und ZfW
Führungspersonal	Rektorat, Senatsbeauftragte für die Belange von Studierenden mit Behinderung	Prorektorin

Tabelle 3: Übersicht über die 12 realisierten Experteninterviews

4.5.4 Durchführung der Interviews

Experteninterviews sind eine besondere Form der Kommunikation zwischen Forscher und Befragtem, die sich von der alltäglichen Kommunikation deutlich unterscheidet. Der befragte Experte bemüht sich, stärker als in der alltäglichen Kommunikation, die Fragen des Forschers korrekt zu verstehen und passende Antworten zu geben. Für eine erfolgreiche Kommunikation zwischen Forscher und Befragten müssen die Fragen im Sinne des Forschers verstanden werden und der Forscher muss die Antworten im Sinne der Befragten verstehen. In diesem Prozess der gemeinsamen Sinnstiftung handeln Forscher und Befragter die Sinnhaftigkeit der Fragen und Antworten in einem Verständigungsprozess miteinander aus (Foddy, 1994). Damit der Aushandlungsprozess und diese besondere Form der Kommuni-

kation gelingen können, müssen sowohl die Interviewsituation als auch die Interviewinhalte vorbereitet werden. Werden solche Vorkehrungen nicht getroffen, kann es sein, dass der Befragte die Fragen falsch versteht und damit seine Antworten nichts zu den Fragen des Forschers beitragen. Oder die gesamte Interviewsituation schlägt fehl, der Befragte fühlt sich unwohl und bricht das Gespräch ab.

Für die Gestaltung und Durchführung von Experteninterviews ist daher ein Interviewleitfaden hilfreich (Bogner, Menz, 2005; Kuckartz u. a., 2008; Liebold, Trinczek, 2009; Patton, 2009; Silverman, 2010; Rubin, Babbie, 2011). Ein solcher Interviewleitfaden strukturiert die Gesprächssituation und bietet ein Gerüst für Fragen und Gesprächsanlässe, wobei der Interviewer jederzeit entscheiden kann, ob und wann eine der vorformulierten Fragen gestellt wird. Im Gegensatz zu einem standardisierten Interview, bei dem der Interviewer alle Fragen in der vorgegebenen Reihenfolge und mit den vorgegebenen Antwortmöglichkeiten vorliest und beantworten lässt, kommen für Experteninterviews offene oder – seltener – halbstrukturierte Leitfäden zum Einsatz (Meuser, Nagel, 1991). Die Fragen in einem solchen Interviewleitfaden sind offen formuliert, um dem Befragten Gesprächsanlässe zu bieten. Die Fragen müssen daher aufmerksam formuliert werden, damit sie für den Befragten klar verständlich sind und dem Forscher Antworten auf seine Untersuchungsfragen liefern. Der Leitfaden und die darin enthaltenen Fragen sind das Ergebnis einer Operationalisierung der Forschungsfragen. Der Forscher übersetzt seine Fragestellungen und sein Forschungsinteresse in Fragen, die vom Interviewpartner in seinem Alltag verständlich sind und auf die er antworten kann. Gleichzeitig sorgt der Leitfaden durch seine Struktur für eine Vergleichbarkeit der Interviews. Wenn ein Forscher viele Interviews durchführt, entwickelt er mit der Zeit auf Grundlage der Antworten eine subjektive Theorie über den Forschungsgegenstand. Das kann dazu führen, dass im nächsten Interview nicht mehr alle Fragen gestellt werden, sondern nur noch diejenigen, die der subjektiven Theorie des Forschers entsprechen. Ein Leitfaden stellt sicher, dass eine solche Gewöhnung nicht auftritt und der Forscher weiterhin alle relevanten Fragen stellt.

Neben den Fragen enthält der Interviewleitfaden zusätzliche Informationen, die dem Befragten zu Beginn des Interviews vorgelesen werden (Hopf, 2004). Der Be-

fragte wird so über das Ziel der Untersuchung, die Funktion des Interviews im Rahmen der Untersuchung, über den Umgang mit sensiblen und persönlichen Daten sowie über die Sicherstellung der Anonymität informiert. Erst nach diesen Informationen folgen die eigentlichen Fragen. Um Spannungen abzubauen und ein positives Interviewklima zu schaffen, sollte zuerst eine Aufwärmfrage gestellt werden. Danach folgen dann die inhaltlichen Fragen, wobei nicht alle formulierten Fragen in der vom Forscher vorgesehenen Reihenfolge gestellt werden müssen. Vielmehr entscheidet der Forscher im Interviewverlauf, welche Fragen wann gestellt werden. Entscheidend ist, das Interview als Gespräch zu gestalten und dem Befragten Gesprächsanlässe zu bieten. Dazu kann es notwendig sein, Fragen umzuformulieren, entfallen zu lassen oder sogar Fragen zu stellen, die so im Interviewleitfaden nicht vorgesehen waren.

Der Auswahl, Formulierung und Anordnung von Fragen kommt bei der Gestaltung eines Interviewleitfadens besondere Aufmerksamkeit zu (Foddy, 1994). Da im Rahmen der Operationalisierung nicht nur die Fragen passend zu den Forschungsinteressen formuliert werden müssen, sondern auch an den Alltag der befragten Person anschlussfähig sein sollen, können Fragen nicht nach den Vorstellungen der alltäglichen Kommunikation formuliert werden. Nach Gläser/Laudel (2010) müssen die Fragen sorgfältig formuliert werden, denn der Befragte versucht, aus dem Inhalt der Frage auf das Informationsinteresse des Fragenden zu schließen. Deshalb fordern sie, dass die Fragen offen, neutral, einfach und klar formuliert sein sollen. Offenheit von Fragen bedeutet, dass die Formulierung möglichst wenig Einfluss auf die Antwort ausüben soll. Fragen sollen vielmehr den Befragten zu möglichst freien und ausführlichen Antworten anregen. Neutral sind Fragen dann, wenn sie nicht eine bestimmte Antwort nahelegen. Insbesondere Suggestivfragen sind problematisch, da sie so formuliert sind, dass bereits eine bestimmte Antwort enthalten ist. Solche Fragen lassen sich nur schwer auswerten und sollten bloß eingesetzt werden, um sozial erwünschte Antworten zu vermeiden oder extreme Ansichten aufzudecken. Unmissverständlich und deutlich formulierte Fragen sorgen für die notwendige Klarheit, indem sie dem Befragten vermitteln, auf welchen Gegenstand sich die Frage bezieht. Zudem sollten Fragen einfach formuliert sein und sich nur auf einen Gegenstand und auf eine Information be-

schränken. Foddy (1994) formuliert vergleichbare Kriterien für die Formulierung von Fragen. Diese sollen kurz, einfach und konkret formuliert werden. Schwierige oder abstrakte Wörter sollen vermieden oder mit konkreten und Beschreibungen erläutert werden. Außerdem sollten alle Fragen positiv formuliert sein.

Der Leitfaden für die Experteninterviews der vorliegenden Arbeit wurde als halbstandardisierter Interviewleitfaden auf Grundlage der theoretischen Vorarbeiten sowie der Forschungsfragen entwickelt. Er enthält acht zentrale Themenbereiche, die größtenteils aus dem „Contextualized Model of Accessible E-Learning Practice in Higher Education Institutions“ (siehe Kapitel 3.4) abgeleitet sind. Die Themenbereiche „E-Learning“ und „Dienstleistungen und Angebote“ sind nicht unmittelbar aus dem Modell abgeleitet, sondern aus den theoretischen Grundlagen (siehe Kapitel 2).

Themenbereiche im Interviewleitfaden	Aspekte des kontextualisierten Modells von Seale
E-Learning	-
Dienstleistungen und Angebote	-
Kooperationen	Teams und Gemeinschaften
Einstellung und Haltung zu Barrierefreiheit	Barrierefreiheit
Einstellung und Haltung zu Studierenden mit Behinderung	Behinderung
Barrierefreiheit, Gesetzgebung und Standards	Externe Einflussfaktoren: Gesetzgebung, Richtlinien, Leitfäden; Autonomie und Compliance
Handlungsbedarfe Barrierefreiheit	Pflicht und Verantwortung
Informationsbedarf	-

Tabelle 4: Ableitung des Leitfadens aus dem verwendeten Modell

Jeder Themenbereich wird durch mindestens eine Hauptfrage abgedeckt, die durch mehrere Nachfragen ergänzt werden kann. Diese Nachfragen wurden bei Bedarf im Interview genutzt, um Details zu erfassen und zusätzliche Gesprächsanregungen zu bieten.

1. E-Learning: In diesem Themenbereich geht es um die Angebote und Dienstleistungen, die von den Stakeholdern für E-Learning erbracht werden. Weil die offiziellen Zuständigkeiten auch aus allgemein verfügbaren Dokumenten und Webseiten erschließbar sind, geht es primär um die persönliche Sichtweise der befragten Stakeholder. Zudem werden die Experten gefragt, wie sie die Bedeutung von E-Learning an der TU Dortmund einschätzen.

Auch hier sollen die Fragen einen Gesprächsanlass bieten, um die Stakeholder zu einer persönlichen Äußerung zu bringen. Insbesondere auf die Frage nach der Bedeutung von E-Learning an der TU Dortmund haben viele der befragten Stakeholder eine andere Position geäußert, als sie offiziell an der Hochschule vertreten wird.

2. Dienstleistungen und Angebote: Ziel dieser Fragen ist es herauszufinden, welche Rolle E-Learning für die Arbeit der befragten Experten spielt und ob sie Angebote oder Dienstleistungen in diesem Bereich erbringen. Dabei geht es auch um die Frage, nach welchen Grundsätzen oder Prinzipien sie ihre Angebote gestalten.
3. Kooperationen: Die Vernetzung der Stakeholder spielt eine wichtige Rolle in dem kontextualisierten Modell. Daher werden die Experten nach möglichen Kooperationen mit anderen Stakeholdern und nach der Motivation für diese Zusammenarbeit befragt.
4. Einstellung und Haltung zu Barrierefreiheit: Thema dieses Bereichs ist die Sichtweise auf Barrierefreiheit aus der professionellen Perspektive der befragten Experten. Barrierefreiheit ist als Begriff zwar klar definiert, aber kann unterschiedlich ausgelegt werden. Die subjektive Bedeutung des Begriffs Barrierefreiheit, wie die Stakeholder Barrierefreiheit auslegen und warum sie es so tun, sind Gegenstände dieses Themenbereichs.
5. Einstellung und Haltung zu Studierenden mit Behinderung: In diesem Themenfeld geht es um Fragen zum Umgang mit Studierenden mit Behinderung und der Einschätzung der Experten, wie sie die Hochschule in dem Gebiet aufgestellt sehen. Thematisiert werden auch die Frage der eigenen Verantwortung und mögliche Ideen zur Veränderung der Situation.
6. Barrierefreiheit, Gesetzgebung und Standards: Der Umgang mit der gesetzlichen Regelung von Barrierefreiheit und deren Bedeutung für die professionelle Arbeit der Stakeholder ist Gegenstand dieses Themenbereichs. Es geht hier vor allem um die Frage, wie und warum sich die externen Einflussfaktoren des Modells auf die Stakeholder und deren Arbeit auswirken.
7. Handlungsbedarfe Barrierefreiheit: Dieser Fragenkomplex befasst sich mit dem Problem, wie die Barrierefreiheit von E-Learning an der Hochschule

umgesetzt werden kann und welche Änderungen dazu notwendig sind. Die Stakeholder werden nach ihren Ideen und Vorschlägen gefragt, wie die Situation an der TU Dortmund geändert werden könnte und warum. Dabei geht es sowohl um die individuellen Möglichkeiten der Stakeholder als auch um Änderungen an anderer Stelle in der Hochschule.

8. Informationsbedarf: In diesem letzten Themenbereich wird gefragt, woher die Experten Informationen zu den Themen Barrierefreiheit, E-Learning und Studierende mit Behinderung erhalten.

Der vollständige Leitfaden ist im Anhang 8.1 dokumentiert. Er wurde vor der Durchführung der Interviews mit mehreren Probanden erprobt und überarbeitet, um die Verständlichkeit der Fragen zu verbessern. In Abhängigkeit des Gesprächsverlaufs wurden bei Bedarf spontan weitere Fragen gestellt, um einzelne Aspekte zu vertiefen, die sich im Gespräch ergaben, oder um den Gesprächsfluss aufrechtzuerhalten. Einigen Befragten wurde noch eine provozierende Frage zum Abschluss des Gesprächs gestellt („Bitte vervollständigen Sie den folgenden Satz: E-Learning und Studierende mit Behinderung ...“), um die Interviewpartner etwas sagen zu lassen, was möglicherweise im Verlauf des Interviews noch nicht zur Sprache gekommen, aus Sicht des Befragten aber wichtig war. Die Interviews fanden zum größten Teil in den Diensträumen der befragten Experten statt. Zu Beginn des Interviews wurden die Befragten über das Ziel der Forschungsarbeit, die Vorgehensweise, den Datenschutz und die Anonymisierung der Interviews informiert. Alle Interviews wurden nach Einverständnis der Befragten mit einem digitalen Aufnahmegerät aufgezeichnet und die Aufnahmen digital archiviert.

4.5.5 Datenaufbereitung

Bei Experteninterviews geht es um den Vergleich der Aussagen von Expertinnen und Experten zu einem bestimmten Thema. Meuser/Nagel (1991) haben für die Analyse von Experteninterviews ein methodisches Vorgehen entwickelt, um „Aussagen über etwas Repräsentatives, über gemeinsam geteilte Wissensbestände“, über Strukturen, Konstruktionen und Interpretationen zu machen (Meuser, Nagel, 1991: S. 452). Dieses methodische Vorgehen wird für die Auswertung der Experteninterviews mit den Stakeholdern weitestgehend übernommen.

Schritte	Arbeiten
Transkription	
Paraphrasierung	<ul style="list-style-type: none"> • Wiedergabe der Äußerungen in den Worten der Stakeholder
Kodierung	<ul style="list-style-type: none"> • Ableitung von Überschriften aus dem Interviewmaterial und dem theoretischen Rahmenmodell • Zuordnung jeder Paraphrase zu einer Überschrift
Thematischer Vergleich	<ul style="list-style-type: none"> • Zusammenführung thematisch ähnlicher Passagen aus den Interviews • Verdichtung des Materials • Formulierung neuer Überschriften • Handlungsleitende Fragen: <ul style="list-style-type: none"> ○ Zu welchem Thema haben sich die Stakeholder ähnlich geäußert? ○ Zu welchen Themen haben sich viele Stakeholder geäußert? ○ Wo gibt es widersprüchliche Ansichten? ○ Zu welchen Themen haben sich nur 1-2 Stakeholder geäußert?
Konzeptualisierung	<ul style="list-style-type: none"> • Ersetzung von Überschriften durch Fachbegriffe und Konzepte • Anschluss an den fachlichen Diskurs • Empirische Generalisierung
Theoretische Generalisierung	<ul style="list-style-type: none"> • Interpretation und Neuformulierung der empirisch generalisierten Äußerungen • Entwicklung von Theorien und Typologien • Verknüpfung mit dem „Contextualized Model of Accessible E-Learning Practice in Higher Education Institutions“ • Beantwortung der Forschungsfragen • Diskussion einzelner Ergebnisse auf Basis ausgewählter Theorien

Tabelle 5: Methodisches Vorgehen bei Experteninterviews (nach Meuser, Nagel, 1991)

Ähnlich anderen Auswertungsverfahren für Interviews in der qualitativen Forschung beginnt der Prozess mit der Transkription des Interviewmaterials, wobei vorrangig die Interviewabschnitte mit gelungener Kommunikation transkribiert werden sollen. Damit ist gemeint, dass der befragte Experte oder die befragte Expertin etwas mitteilt, das im Forschungsinteresse liegt. Aus Sicht des Forschers uninteressante Teile des Interviews können nach Meuser/Nagel bei der Transkription kurz gehalten werden. Da es bei Experteninterviews ausschließlich um das Wissen der Befragten geht, wird auf detaillierte Notationssysteme, die nonverbale Anteile des Interviews erfassen, verzichtet. Im Vergleich zu anderen qualitativen Forschungsdesigns, die mit einem hohen zeitlichen, organisatorischen und häufig auch finanziellen Aufwand verbunden sind, wird diese besondere Vorgehensweise als legitime Abkürzungsstrategie betrachtet, ohne dabei die Gütekriterien qualitativer Forschung zu vernachlässigen (Flick, 2004). Anschließend werden die Teile

der Transkription paraphrasiert, die für die Forschungsfrage interessant sind. Bei einer Paraphrase handelt es sich um die Wiedergabe eines Textabschnittes in eigenen Worten und meist in deutlich reduziertem Umfang als der Originaltext. Dabei darf dem Text weder etwas hinzugefügt noch weggelassen werden, weshalb die Paraphrasierung ein wichtiger Schritt zur Überprüfung der korrekten Wahrnehmung der Aussagen ist.

Alle Experteninterviews wurden mit einem digitalen Aufnahmegeräte aufgezeichnet, auf einen Computer überspielt und mit der Transkriptionssoftware F4⁸ bzw. F5 transkribiert. Die Transkription der Experteninterviews im Rahmen der vorliegenden Arbeit erfolgte als Kombination aus vollständiger Transkription und Paraphrasierung. Die im Anhang beigefügten Transkriptionen veranschaulichen diese Vorgehensweise. So wurden die Interviews nicht wortwörtlich transkribiert, sondern die Äußerungen der befragten Expertinnen und Experten wurden bereits während der Transkription paraphrasiert. Dabei wurden folgende Transkriptionsregeln zur angewendet:

- Alle Äußerungen des Interviewers und des Interviewpartners wurden in Standardorthographie paraphrasiert notiert.
- Nicht-verbale Äußerungen spielen bei der Auswertung von Experteninterviews keine Rolle und wurden deswegen nicht notiert.
- Unterbrechungen des Gesprächs oder längere Redeanteile, die keine unmittelbare Relevanz für die Auswertung des Interviews haben, wurden in eckigen Klammern vermerkt.
- Namensnennungen und personenbezogene Informationen wurden anonymisiert.

Da bei Experteninterviews der Fokus auf den inhaltlichen Aussagen des Experten liegt, werden nonverbale Äußerungen, betont gesprochene Wörter oder ähnliche Besonderheiten mündlicher Kommunikation nicht transkribiert. Gleichwohl

⁸ Beide Programme können kostenlos unter <http://www.audiodeskription.de> bezogen werden und sind in ihrem Funktionsumfang identisch. Die Software F4 läuft unter Microsoft Windows, F5 unter Apple MacOS X. Für die Transkription wurden außerdem ein USB-Fußschalter genutzt, um die Wiedergabe der Interviews zu steuern. Die Transkriptionen lagen anschließend als Textdateien vor, die mit einem Textverarbeitungsprogramm weiter verarbeitet wurden.

läuft der Forscher bei einer Paraphrasierung bereits während der Transkription immer Gefahr, Teile der Interviews falsch wiederzugeben. Damit es nicht zu Verfälschungen und fehlerhaften Verkürzungen kam, wurde den Interviewpartnern angeboten, ihnen die Transkription zur Kontrolle zuzuschicken. Einige der interviewten Expertinnen und Experten haben dieses Angebot genutzt und die Rückmeldungen wurden in die Transkriptionen eingearbeitet. Für eine bessere Weiterverarbeitung wurden die Interviews anschließend in Tabellen umgewandelt. Diese erleichterte den nächsten Bearbeitungsschritt, die themenorientierte Bearbeitung jedes einzelnen Interviews.

Jeder Paraphrase ist im nächsten Schritt eine textnahe Überschrift zugewiesen worden, wobei die Sprache der befragten Stakeholder verwendet wurde. Als Auswertungseinheit dienten die einzelnen Gesprächsbeiträge. Da unter Umständen einem Gesprächsbeitrag mehrere Überschriften zugewiesen wurden, sind die einzelnen Beiträge aus forschungsökonomischen Gründen zum Teil in Absätze unterteilt worden. Die auswertungsrelevanten Teile der Interviews konnten so bei der thematischen Zusammenstellung rasch ausgewählt und eingefügt werden, andernfalls wäre die Zusammenstellung der Textteile sehr umfangreich angewachsen.

Im nächsten Schritt erfolgte für jedes Interview einzeln eine Zusammenstellung thematisch gleicher oder ähnlicher Passagen für den Vergleich. Auf diese Weise erhält man eine Übersicht über den Text, die dort angesprochenen Themen und Informationen. Die Prozessgestalt von Interviews, der zeitliche Verlauf von Äußerungen spielt bei der Auswertung von Experteninterviews keine Rolle. Daher wird in diesem Schritt die Reihenfolge der Interviewäußerungen aufgebrochen. Die Transkription repräsentiert das Wissen des befragten Experten zu dem untersuchten Thema und die „Person [wird] von ihrem Text ab[getrennt]“ (Meuser, Nagel, 1991: S. 458). Dadurch erfolgt eine Zusammenführung inhaltlich ähnlicher Abschnitte eines Interviews, auch wenn diese im zeitlichen Verlauf nicht unmittelbar aufeinander folgen. Die so zusammengeführten Abschnitte erhalten nun eine gemeinsame Hauptüberschrift, die inhaltlich alle Überschriften der einzelnen Abschnitte abdeckt. Alle Interviews wurden auf diese Weise bearbeitet, so dass nun

im nächsten Schritt die Themen und Sichtweisen der Stakeholder miteinander verglichen werden konnten.

4.5.6 Datenauswertung und Interpretation der Ergebnisse

Für den thematischen Vergleich werden inhaltlich ähnliche Abschnitte aus den verschiedenen Interviews zusammengestellt und mit einer gemeinsamen Überschrift versehen. Nach Meuser/Nagel (2003) sind die Überschriften Analysekategorien im Sinne der qualitativen Inhaltsanalyse gesehen werden, werden textnah formuliert und – sofern möglich – den Äußerungen der Befragten entnommen. Ziel des thematischen Vergleichs ist die Herausarbeitung von ähnlichen und voneinander abweichenden Äußerungen, Haltungen und Sichtweisen (Meuser, Nagel, 1991: S. 461). Zur Unterstützung des Forschers beim thematischen Vergleich schlagen Meuser/Nagel handlungsleitende Fragen vor (ebenda: S. 461 f.), die für die vorliegende Arbeit folgendermaßen abgewandelt wurden:

- Zu welchem Thema haben sich die Stakeholder ähnlich geäußert?
- Zu welchen Themen haben sich viele Stakeholder geäußert?
- Wo gibt es widersprüchliche Ansichten?
- Zu welchen Themen haben sich nur 1-2 Stakeholder geäußert?

Jede qualitative Forschungsarbeit zeichnet sich dadurch aus, dass die Ergebnisse vor dem Hintergrund einer geeigneten Theorie analysiert und interpretiert werden (Gläser, Laudel, 2010; Schmidt, 2003; Silverman, 2010a). Meuser/Nagel schlagen vor, sich diesem Aspekt der qualitativen Forschung in Experteninterviews durch zwei Schritte zu nähern. Zuerst erfolgt die Ersetzung alltagssprachlicher Kategorisierungen in der Konzeptualisierung durch fachliche Begriffe und Konzepte. Zwar erlauben Kategorisierungen, die der Sprache der befragten Expertinnen und Experten entnommen wurden, einen Vergleich der Äußerungen miteinander, aber erst durch die Verwendungen von fachsprachlichen Begriffen und Konzepten sind ein Anschluss an die fachliche Diskussion und eine Generalisierung der Einzelbeobachtungen möglich (Meuser, Nagel, 1991: S. 463).

Der nächste Schritt erlaubt eine theoretische **Generalisierung**, eine allgemein gültige Übertragung der Ergebnisse. Dazu werden die Beobachtungen vor einem theoretischen Hintergrund eingeordnet und interpretiert. Mittels der theoreti-

schen Generalisierung sollen die Forschungsfragen beantwortet werden, die am Anfang der Forschungsarbeit standen (Gläser, Laudel, 2010: S. 261). Zudem ermöglicht erst ein Anschluss der erhobenen Daten an eine oder mehrere Theorien, die eigenen Beobachtungen nicht nur als singuläres Phänomen zu beschreiben, sondern vorhandene Theorien als unangemessen zu kritisieren, sie zu falsifizieren oder als passend zu beschreiben (Meuser, Nagel, 1991: S. 465). Umgekehrt kann natürlich im Falle von Experteninterviews diese theoretische Generalisierung dazu führen, dass die beobachtete Praxis auf Grundlage von Theorien und fachlichen Diskursen kritisiert wird. In dieser Arbeit erfolgt die Generalisierung durch die ausführliche Beantwortung der Forschungsfragen auf Grundlage der Stakeholderinterviews. Zudem werden die Ergebnisse der Interviews vor dem gewählten theoretischen „Contextualized Model of Accessible E-Learning Practice in Higher Education Institutions“ (siehe Kapitel 3.4) diskutiert.

Problematisch an der Interpretation und Darstellung der Ergebnisse qualitativer Forschung sind die kaum realisierbare Trennung zwischen Interpretation der Ergebnisse und Einordnung in eine Theorie (Gläser, Laudel, 2010) und die Frage des Schreibens über die eigenen Forschungsergebnisse (Matt, 2004). Der Forscher kann sich bei der Interpretation der empirischen Daten nicht von seinen theoretischen Vorkenntnissen lösen, die theoretischen Grundlagen der Arbeit fließen so immer in die Darstellung der Ergebnisse mit ein. Hier ist es hilfreich, sich diesen Umstand bei der Generalisierung immer vor Augen zu führen und somit den Einfluss der theoretischen Vorkenntnisse methodisch zu kontrollieren. Dazu tragen die ausführlichen Beschreibungen des Arbeitsprozesses und der einzelnen Arbeitsschritte bei.

Am Ende der Generalisierung steht die Gegenüberstellung von Empirie und Theorie. Diese erfolgt im Rahmen der vorliegenden Arbeit in der Form einer deskriptiven Studie (Fuhs, 2007; Mayring, 2007). Wo es notwendig erscheint, werden weitere Theorien zur Beschreibung der Beobachtungen herangezogen. In einem letzten Schritt wird die beobachtete Praxis vor dem Hintergrund der Forschungsergebnisse kritisch hinterfragt und es werden Handlungsempfehlungen entwickelt, um die gegenwärtige Praxis an der TU Dortmund zu verändern.

4.6 Onlinebefragung von Lehrenden

Den Lehrenden kommt bei der Realisierung von barrierefreiem E-Learning eine besondere Bedeutung zu. Sie sind häufig primäre Ansprechpartner für Studierende mit Behinderung, nutzen Services der anderen Stakeholder sowie planen und gestalten die E-Learning-Angebote für die Lehre. Daher wurde im Rahmen dieser Arbeit eine Onlinebefragung von Lehrenden durchgeführt, um die Ergebnisse der Experteninterviews mit zwei ausgewählten Lehrenden zu ergänzen und zusätzliche Daten zu gewinnen.

Die theoretischen Grundlagen, das unterliegende Modell und die Forschungsfragen sind die gleichen wie im qualitativen Teil der Arbeit. Daher wurden die Fragen der Onlinebefragung auch aus dem Interviewleitfaden abgeleitet. Der Fragebogen besteht aus insgesamt sechs Bereichen:

1. E-Learning
2. Dienstleistungen und Services
3. Barrierefreiheit
4. Studierende mit Behinderung
5. Aspekte der Barrierefreiheit
6. Angaben zur Person.

Bei der Entwicklung eines Fragebogens, werden der Formulierung der Fragen, der Skalierung der Frageitems und der Dramaturgie des Fragebogens besondere Beachtung geschenkt. Dies gilt in besonderem Maße für eine Onlinebefragung, denn dort gibt es keine Möglichkeit für die Befragten, eine Rückfrage zu stellen, um Verständnisschwierigkeiten zu klären.

Fragen lassen sich grundsätzlich unterscheiden hinsichtlich ihres Inhalts und ihrer Form (Porst, 2009: S. 50 f.). Der Inhalt einer Frage bezieht sich auf:

- Einstellungen und Meinungen
- Überzeugungen und Wertorientierungen
- Wissen und Verhalten
- Merkmalen der Befragten.

Bei der Form wird unterschieden zwischen:

- Geschlossenen Fragen: Dabei wählen die Befragten aus einer begrenzten und vorab festgelegte Zahl von Antwortkategorien per Mehrfach- oder Einfachauswahl ihre Antworten aus. Der Vorteil dieser Art von Fragen liegt in der schnellen Auswertbarkeit. Der Nachteil ist, dass die Befragten möglicherweise eine Frage nicht beantworten (item non-response), weil sie nicht die passende Antwortkategorie finden. Dieses Risiko kann durch eine zusätzliche Antwortmöglichkeit, welche die Befragten als Ausweichantwort auswählen können, aufgefangen werden.
- Offene Fragen: Solche Antworttypen erlauben den Befragten die Beantwortung in ihren eigenen Worten, weil keine Antwortkategorien vorgegeben werden. Freitextfragen haben den Vorteil, dass die Befragten formlos schreiben können und dabei ihre Antworten nicht in vorgesehene Kategorien fassen müssen. Auf der anderen Seite kann dieser Fragetyp bei einer gering ausgeprägten Formulierungsfähigkeit problematisch sein, da die Befragten in diesem Fall die Beantwortung der Frage abbrechen oder keine vollständige Antwort notieren. Zudem erfordern Freitextantworten auch mehr Zeit als die Auswahl einer Antwort aus vorgegebenen Antwortkategorien.
- Halboffene Fragen: Diese Frageform gleicht der geschlossenen Frage, es wird aber zusätzlich eine offene Antwortkategorie vorgesehen, welche die Risiken des Antwortausfalls sowie des Abbruchs eines Onlinefragebogens verringern soll. Solche Frageformen werden auch dann eingesetzt, wenn nicht alle möglichen Antworten vorab eingeschätzt werden können.

Die Problematik, wann geschlossene Fragen und wann offene Fragen eingesetzt werden, lässt sich nach Porst (2009: S. 57) nicht endgültig beantworten. Jeder Fragetyp hat Einfluss auf das Ergebnis der Befragung. Die Formulierung einer Frage und die möglichen Antwortkategorien geben bei einer geschlossenen Frage den Rahmen der Antwortmöglichkeiten vor und vermitteln den Teilnehmenden, was für den Forscher von Bedeutung ist. So bieten sich geschlossene oder halboffene Fragen dann an, wenn die Menge der möglichen Antworten vorab bestimmt wer-

den kann und nicht besonders umfangreich ist. Offene Fragen hingegen stellen hohe kognitive Anforderungen an die Befragten und dienen vorrangig der Informationsgewinnung bei neuen Themen, zu denen noch nicht viel bekannt ist.

Ein anderer wichtiger Punkt bei der Entwicklung einer Onlinebefragung ist die Formulierung der Fragen. Foddy (1994: S. 50 f.) hat hierzu mehrere Prinzipien entwickelt:

- Fragen sollen kurz, einfach und möglichst konkret sein.
- Schwierige und abstrakte Wörter sind zu vermeiden. Ggf. sollten schwierige Wörter kurz erläutert werden.
- Abstrakte Wörter sollen mit konkreten Beispielen veranschaulicht werden.
- Lange Fragen führen zu Verzerrungseffekten, deshalb sollte man längere Absätze an den Anfang setzen.
- Fragen sollten positiv formuliert sein.

Ein Fragebogen stellt eine Kommunikation zwischen dem Forscher und den Befragten dar. Die Befragten versuchen, die Fragen im Sinne des Forschers zu verstehen und entsprechend zu beantworten. Diesen Prozess beschreibt Foddy als gemeinsame Sinnschaffung (sense-making). Hier ist es seiner Meinung nach hilfreich, die Forschungssituation durch entsprechende ausführliche Informationen klar zu umreißen, da die Befragten andernfalls nach Hinweisen zum Verständnis suchen oder raten, was der Forscher meinen könnte (Foddy, 1994: S. 23). Ebenso wichtig wie die Formulierung der Fragen ist auch die passende Wahl der Antwortkategorien, mit denen die Fragen beantwortet werden sollen. Diekmann (2008: S. 480) empfiehlt, für Fragen nach Einstellungen und Haltungen mindestens sieben Antwortkategorien vorzusehen. Er schlägt außerdem eine „Weiß-Nicht“-Kategorie vor, damit die Befragten eine Ausweichantwort auswählen können, wenn sie eine Frage nicht beantworten können oder wollen.

Im Onlinefragebogen für die Lehrenden kommen – sofern es keine Fragen nach Merkmalen der Befragten sind – endpunktbenannte Skalen mit fünf Antwortkategorien plus einer Ausweichkategorie zum Einsatz.

Stimme überhaupt nicht zu				Stimme voll zu	Kann ich nicht sagen
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Setze ich nicht ein				Setze ich häufig ein	Kann ich nicht sagen
<input type="radio"/>					

nicht befasst				intensiv befasst	Konnte ich mich noch nicht mit befassen
<input type="radio"/>					

Tabelle 6: Beispiele für endpunktbenannte Intervallskalen

Solche Skalen werden in der Auswertung als Intervallskalen behandelt, denn es wird davon ausgegangen, dass die Abstände zwischen den Ausprägungen gleich groß sind. Endpunktbenannte Skalen erleichtern dem Forscher die Arbeit, weil viele Negativaspekte von verbalisierten Skalen, bei denen jede Antwortkategorie benannt wird, entfallen. Bei endpunktbenannten Skalen muss der Forscher nicht für jede Kategorie eine geeignete Formulierung finden, sondern geht davon aus, dass die Befragten die Abstufungen zwischen den verbalisierten Endpunkten schlüssig benennen können.

Im Onlinefragebogen kommen ungerade fünfstufige Skalen zum Einsatz, weil endpunktbenannte Skalen nicht weniger als fünf Antwortkategorien enthalten sollten (Porst, 2009: S. 85). Die Skalen haben sich im Pretest des Fragebogens bewährt und differenzieren fein genug, um den Befragten eine passende Antwort zu ermöglichen.

Nach der Entwicklung der Fragen und Skalen wurde der Fragebogen einem ausführlichen Pretest mit vier Testpersonen unterzogen. Bei der Evaluation ging es vorrangig um die Verständlichkeit des Gesamtfragebogens und der einzelnen Fragen. Zwei Testdurchläufe wurden mithilfe der Think-Aloud-Methode durchgeführt, bei der die Probanden ihre Gedanken und Überlegungen beim Ausfüllen des Fragebogens laut mitteilen. Die anderen Testdurchläufe wurden von den Testpersonen selbstständig durchgeführt und eine Rückmeldung entlang vorgegebener Kriterien gegeben. Kritische Rückmeldungen sind anschließend in die Überarbeitung des Fragebogens eingeflossen. Dieses Vorgehen schien für den Umfang des Fragebogens angemessen, auch wenn es in der Literatur elaboriertere Verfahren gibt wie die systematische Evaluation mit der FBS-Checkliste (Faulbaum et al., 2009) oder das Zwei-Phasen-Pretesting (Prüfer, Rexroth, 2000).

Eine teilnehmende Person hat die Wahl von endpunktbenannten Skalen für die Durchführung der Onlinebefragung kritisiert. Durch die fehlende Verbalisierung der einzelnen Antwortkategorien sei es blinden Menschen nicht möglich, an der Onlinebefragung teilzunehmen. Dazu ist zu sagen, dass die Entscheidung für die Skalen eine forschungsmethodische war, wie es oben stehend begründet wird. Die Schwierigkeit, endpunktbenannte Skalen zu verwenden, betrifft in dem Fall alle Menschen, da auch sehende Personen ja nur die Endpunkte genannt bekommen. Auch in der Literatur wird nicht der Verzicht auf endpunktbenannte Skalen empfohlen, um blinden oder stark sehbehinderten Menschen die Beteiligung an Befragungen mit Fragebögen zu ermöglichen (Kaczmirek, Wolff, 2007). Eine andere Frage ist die Nutzbarkeit der Software, die für die Onlinebefragung verwendet wurde. Hier kann es zu technischen Barrieren kommen, wenn Onlinefragebögen nicht zugänglich umgesetzt werden. Aus diesem Grund wurde mit SurveyGizmo eine Software gewählt, die im Vergleich mit anderen Produkten die barriereärmste Lösung darstellen (s. u.).

Im Bereich „E-Learning“ werden die Lehrenden gefragt, welche Veranstaltungsformate sie mit E-Learning unterstützen, welches der an der TU Dortmund verfügbaren Lernmanagementsysteme sie nutzen und für welche Aufgaben sie E-Learning einsetzen. Die Fragen zu den Veranstaltungsformaten und zu den ge-

nutzten Funktionen wurden dabei so formuliert, dass sie mit den korrespondierenden Fragen in den E-Learning-Erhebungen des HISBUS (Kleimann, Wannemacher, 2004; Kleimann et al., 2008) verglichen werden können.

Da Lehrende auf bestimmte Services der anderen Stakeholder zurückgreifen können, wird im Bereich „Dienstleistungen und Services“ danach gefragt, welche Angebote die Lehrenden genutzt hatten. Hier stehen alle für die Experteninterviews ausgewählten Stakeholder zur Auswahl. Zusätzlich können in dieser halboffenen Frage noch andere Serviceanbieter eingetragen werden. Dieser Fragebereich zielt auf den Aspekt der Kooperation in Seales Modell ab.

Die Sichtweise auf und Wahrnehmung von Barrierefreiheit als einem der zentralen Vermittler in Seales Modell ist Gegenstand der Fragen im Bereich „Barrierefreiheit“. Zuerst wird in einer offenen Frage nach der persönlichen Definition des Begriffs Barrierefreiheit gefragt. Hier sollten die Befragten kurz erläutern, wie sie einem Kollegen oder einer Kollegin diesen Begriff erklären würden. In der nächsten, geschlossenen Frage sollen die Lehrenden angeben, wie weit sie den Aussagen zustimmen, dass Barrierefreiheit eine technische, organisatorische oder didaktische Herausforderung sei. In der letzten Frage dieses Bereichs sollen die Lehrenden mitteilen, an welche der anderen Stakeholder sie sich bei Fragen zur Barrierefreiheit von E-Learning-Angeboten wenden würden.

Der Bereich „Studierende mit Behinderung“ besteht aus zwei Fragen. Für die erste Frage wurde das Instrumentarium ExCEL genutzt (Lombardi, 2010; Lombardi, Murray, 2011). Dabei handelt es sich um ein standardisiertes Frageninventar, mit dem die Einstellungen und Haltungen von Lehrenden gegenüber Studierenden mit Behinderung erfasst werden können. Die Fragen wurden von Lombardi in ihrer PhD-Arbeit entwickelt und einer Faktorenanalyse unterzogen. So konnten 8 Faktoren identifiziert werden, die Aussagen über die Haltung von Lehrenden ermöglichen. Für den Onlinefragebogen wurden die 16 Fragen des ExCEL-Instruments übersetzt und gemäß dem Vorgehen der Originaluntersuchung mittels einer 5-stufigen Likert-Skala inklusive einer Ausweichantwort (item non-response) umgesetzt. In der zweiten Frage sollen die Lehrenden angeben, mit wie

vielen Studierenden mit Behinderung sie in den letzten zwei Jahren im Rahmen ihrer professionellen Tätigkeit Kontakt hatten.

Im Bereich „Aspekte der Barrierefreiheit“ werden die Lehrenden gefragt, mit welchen verschiedenen Einflussfaktoren (die „driver“ in Seales Modell) sie sich befasst haben. Es wird davon ausgegangen, dass sich die Lehrenden mit den Aspekten am intensivsten befasst haben, die sie für ihre Arbeit als besonders bedeutsam wahrnehmen. Als Items werden folgende mögliche Einflussfaktoren genannt: Barrierefreiheit, BITV, WCAG, BGG, AGG, UN-BRK, UD, UDL, HG NRW und LGG NRW. Die Frage wird mit einer fünfstufigen Skala von „nicht befasst“ bis „intensiv befasst“ bewertet, zusätzlich gibt es eine Ausweichantwort.

Der letzte Fragenbereich dient der Erhebung sozialstatistischer Informationen, um die Population der antwortenden Lehrenden mit der Gesamtpopulation der Lehrenden an der TU Dortmund vergleichen zu können. Dazu wird nach Geschlecht, Alter, wissenschaftlichem Fachgebiet und beruflicher Position gefragt. Zusätzlich bietet eine offene Frage am Schluss des Fragebogens noch die Möglichkeit, eine Freitextrückmeldung zu verfassen. Dies empfiehlt sich, damit der Fragebogen nicht einfach auf der letzten Seite aufhört, sondern auch die befragten Lehrenden noch zu Wort kommen. Porst (2009) rät zu diesem Vorgehen, damit die Befragten eine Rückmeldung geben können. Bei mündlichen Befragungen ist dies problemlos machbar und wird durch eine offene Frage bei einer schriftlichen Befragung auch dort ermöglicht.

Technisch wurde der Fragebogen mit der Software SurveyGizmo (<http://www.surveygizmo.com>) realisiert. Die Entscheidung fiel auf diese Software, weil (Promotions-)Studierende sie kostenlos nutzen können, viele Fragetypen unterstützt werden und die Bedienoberfläche barrierearm nutzbar ist (Web Accessibility Center, 2008). Die Erstellung eines eigenen Onlinefragebogens ist mit der Software sehr einfach möglich. Nach Abschluss der Befragung werden die Ergebnisse in den Formaten von SPSS oder Microsoft Excel bereitgestellt und können damit problemlos weiterverarbeitet werden.

Die Dramaturgie des Fragebogens folgt Empfehlungen in der einschlägigen Literatur (Kirchhoff, 2006; Kuckartz, 2009). Der Fragebogen wird auf mehreren Seiten

präsentiert, die nacheinander angezeigt werden. Die Einstiegsseite informiert die Teilnehmenden über den Inhalt und das Ziel der Befragung. So sollen möglichst viele Teilnehmende für die Beteiligung an der Onlinebefragung gewonnen werden. Dazu gehören auch die genaue Angabe der Anzahl der Fragen und die durchschnittliche Bearbeitungsdauer des Fragebogens. Auf der zweiten Seite beginnt dann mit dem Fragenblock „E-Learning“ der inhaltliche Einstieg in die Befragung. Jeder weitere Themenblock des Hauptteils der Onlinebefragung wird auf einer separaten Seite angezeigt. Die Befragung kann zu jeder Zeit unterbrochen, gespeichert und zu einem späteren Zeitpunkt fortgesetzt werden. Diese Maßnahme dient auch der Gewinnung möglichst vieler Daten, denn so können Teilnehmende bei Zeitmangel oder einer plötzlichen Unterbrechung die Befragung später fortsetzen, ohne bereits beantwortete Fragen erneut beantworten zu müssen. Die Onlinebefragung schließt mit den sozialstatistischen Fragen inkl. offener Rückmeldungsfrage (s. o.). Auf der letzten Seite wird den Teilnehmenden für die Beteiligung gedankt und eine Kontaktadresse für mögliche persönliche Nachfragen angezeigt.

Für die Onlinebefragung war geplant, möglichst viele Lehrende der TU Dortmund zu gewinnen. Grundsätzlich sollte diese geschlossene Grundgesamtheit möglichst repräsentativ abgebildet werden, wobei die Repräsentativität durch einen Vergleich mit den Angaben aus dem statistischen Jahrbuch der TU Dortmund abgeglichen werden kann. Vorgesehen war daher eine Vollerhebung, bei der alle Lehrenden angeschrieben und zur Beteiligung an der Onlinebefragung aufgefordert werden. Die Kontaktierung der Lehrenden der TU Dortmund mittels der E-Mail-Verteiler des ITMC war aufgrund datenschutzrechtlicher Bedenken der Verantwortlichen nicht möglich. Um dennoch möglichst alle Lehrenden zu erreichen, wurde ein anderes Vorgehen gewählt. Es wurde davon ausgegangen, dass die Dekanate der verschiedenen Fakultäten der TU Dortmund über interne Mailverteiler verfügen. Deshalb ging eine E-Mail an alle Dekanate mit der Bitte, die Einladung zur Beteiligung an der Onlinebefragung an die Lehrenden der jeweiligen Fakultät weiterzuleiten. Dieses Vorgehen erlaubt es, möglichst viele potenzielle Teilnehmende zu erreichen. Gleichzeitig ist es damit aber nicht mehr möglich, die tatsächliche Teilnahme nachzuhalten, wie dies bei einer bewussten Stichprobenbildung auf Grundlage bekannter potenzieller Teilnehmenden der Fall gewesen wäre.

Die Teilnahme an der Befragung war freiwillig, weshalb auf der Begrüßungsseite der Onlinebefragung über den Zweck der Erhebung, die Identität des Urhebers sowie über den Datenschutz und die Anonymität informiert wird (Kuckartz, 2009: S. 57). Für die Befragung wurden alle Fakultäten der TU Dortmund per Mail kontaktiert und darum gebeten, die Einladung zur Teilnahme an alle Lehrenden zu verschicken. Aufgrund dieser Vorgehensweise kann leider weder die Rücklaufquote kontrolliert werden noch ist es möglich, doppelte Antworten zu identifizieren, da den Befragten keine eindeutigen Tokens zugewiesen werden konnten. Auch ist nicht klar, ob wirklich jede Fakultät erreicht wurde, denn es wurden die Dekanatsbüros angeschrieben und gebeten, die Mail weiterzuleiten.

Weil die Befragten nicht namentlich bekannt waren, wurde darauf verzichtet, mit weiteren Mails um eine Teilnahme zu bitten und so die Rücklaufquote der Onlinebefragung zu verbessern, wie es von einigen Autorinnen und Autoren empfohlen wird (Kuckartz, 2009). Stattdessen wurde die Onlinebefragung solange freigeschaltet, bis vier Tage lang keine neuen Antworten mehr eintrafen. Danach wurde die Befragung deaktiviert und die Daten exportiert.

Auf diese Weise wurden insgesamt 90 Antworten (beantwortete Fragebögen) erfasst, von denen 16 allerdings von den Befragten vorzeitig abgebrochen wurden und damit nicht ausgewertet werden konnten. Insgesamt wurden 38 Antworten vollständig und weitere 36 Antworten teilweise erfasst. Nach einer ersten Sichtung der Daten wurden von diesen insgesamt 74 Antworten 40 Antworten für die weitere Auswertung herangezogen. Diese auf den ersten Blick geringe Zahl erklärt sich dadurch, dass von der verwendeten Software SurveyGizmo solche Antworten als vollständig gezählt wurden, bei denen der oder die Antwortende alle Seiten mit Fragen durchgearbeitet hatte. Dabei wird nicht erfasst, ob auch Fragen unbeantwortet blieben. Für die Auswertung wurden die 40 Antworten herangezogen, deren Daten auswertbar waren. Bezogen auf die Zahl der potenziellen Befragten an der TU Dortmund (2418 wissenschaftlich Beschäftigte, Stand: TU Dortmund Jahrbuch 2010) ergibt dies eine Rücklaufquote von 1,65 %. Diese geringe Quote ist vermutlich dem Vorgehen zuzuschreiben. Die Ergebnisse der Befragung sind damit

nicht repräsentativ, allerdings war die Befragung auch lediglich als Ergänzung zu den Experteninterviews mit den Lehrenden gedacht.

Aufgrund der geringen Zahl an verwertbaren Antworten wurden die Daten der Onlinebefragung mittels deskriptiver Statistik ausgewertet (Kuckartz et al., 2010). Deskriptive Statistik hat zum Ziel, Aussagen über die erhobenen Daten zu machen. Dabei beziehen sich diese Aussagen auf einzelne Merkmale (univariate Analyse), auf die Zusammenhänge zwischen zwei Variablen (bivariate Analyse) oder zwischen mehreren Variablen (multivariate Analyse). Die Daten wurden bereinigt und für die Berechnung umcodiert. Die ursprünglich fünfstufigen Skalen wurden in dreistufige Skalen umgerechnet, da aufgrund der geringen Rücklaufquote andernfalls keine fundierten Aussagen zu den einzelnen Fragen möglich wären. Bei der Umcodierung wurden die mittlere Antwortkategorie und die Ausweichantwort nicht verändert, die beiden äußeren Extreme wurden jeweils zu einer Kategorie zusammengefasst.

Die Onlinebefragung wurde mittels univariate Analyse der Daten ausgewertet, um Aussagen zu den unterschiedlichen Sichtweisen und Einstellungen der befragten Lehrenden machen zu können (Benninghaus, 2007). Dazu wurden die Häufigkeitsverteilungen der Werte inkl. der Ausweichantwort berechnet. Für eine vollständige Auswertung und Darstellung der Häufigkeitsverteilungen wurden weiter die Prozentwerte, die gültigen Prozentwerte sowie die kumulierten Prozentwerte ermittelt. Auf diese Weise ist es möglich, sowohl relative als auch absolute Häufigkeiten für die einzelnen Antwortkategorien anzugeben. Für eine vollständige Darstellung wurden der Modalwert, der Modus, der Median und die Quartile bestimmt. Dies ermöglicht bei intervallskalierten Daten die Überprüfung der Antworten auf Antwortverzerrung.

Für die Berechnungen wurde die Software PSPP⁹ verwendet. PSPP ist eine kostenlose Statistiksoftware, die ähnlich aufgebaut ist wie die kommerzielle Software SPSS und zu dieser syntaxgleich ist, sodass Formeln für SPSS unverändert auch unter PSPP nutzbar sind. Die berechneten Datentabellen und der Fragebogen finden im Anhang der vorliegenden Arbeit. Zum besseren Verständnis wurden die

⁹ Verfügbar unter: <https://www.gnu.org/software/pspp/>

Daten nach der statistischen Auswertung noch mit Microsoft Excel visuell aufbereitet. Dazu wurden Balkendiagramme erstellt, aus denen die absolute und relative Häufigkeit der Antwortkategorien ersichtlich werden (Levine, Stephan, 2010; Weins, 2010).

4.7 Zusammenfassung

In der vorliegenden Arbeit wird die Forschungsfrage – „Wie kann die Barrierefreiheit von E-Learning-Angeboten der Hochschulen in Deutschland erreicht werden?“ – mit qualitativen Experteninterviews sowie einer ergänzenden quantitativen Onlinebefragung von Lehrenden der TU Dortmund untersucht. Beide Ansätze tragen ihren Teil zur Beantwortung der Forschungsfragen bei, wenngleich der Anteil der qualitativen Forschung überwiegt und die Ergebnisse des quantitativen Teils sich auf die Einstellungen und Haltungen der Lehrenden als wichtige Stakeholder konzentrieren.

Das methodische Vorgehen hat sich über einen längeren Zeitraum entwickelt und stand in der endgültigen Form nicht bereits zu Beginn des Arbeitsprozesses fest. Vielmehr sollte zuerst eine Onlinebefragung aller Lehrenden der drei UAMR-Hochschulen durchgeführt werden, die E-Learning-Angebote im Rahmen des RCO entwickelt haben. Dafür wurde eine Onlinebefragung mit offenen Fragen gemäß den aktuellen Empfehlungen der einschlägigen Methodenliteratur entwickelt, erprobt und für die Datenerhebung freigeschaltet. Es zeigte sich aber rasch, dass selbst bei Einhaltung aller Hinweise und Tipps immer noch viel fehlschlagen kann. Der Fragebogen mit offenen Fragen war zu umfangreich und arbeitsintensiv und wurde von den Befragten schlicht ignoriert.

Diese Erfahrung führte dann zu dem in diesem Kapitel ausführlich beschriebenen methodischen Vorgehen. Besonders die qualitativen Experteninterviews haben sich als sehr fruchtbar erwiesen und bei der Auswertung zahlreiche Ergebnisse geliefert, die im folgenden Kapitel dargestellt werden. Durch die Experteninterviews konnten alle Stakeholder des von Seale entwickelten Modells befragt werden. Viele der Interviews liefen ausgesprochen positiv und haben interessante Sichtweisen auf die Fragestellungen der Arbeit geliefert. Diese Ergebnisse wären bei einer reinen Onlinebefragung so nicht zu erwarten gewesen. Die quantitative

Onlinebefragung der Lehrenden der TU Dortmund war als ergänzendes Instrument geplant. Die Rücklaufquote wäre nicht zufriedenstellend, wenn sich die Forschungsarbeit nur auf den quantitativen Teil beschränken würde.

So liefern die Ergebnisse der Onlinebefragung aber ausreichend Daten, um die Interviews mit den ausgewählten Lehrenden zu ergänzen. Diese Form der Kombination von qualitativer und quantitativer Forschung kann nicht als Triangulation bezeichnet werden, denn dabei geht es vor allem um die wechselseitige Überprüfung der Ergebnisse, also entweder der Ergebnisse quantitativer Forschung durch qualitative Ansätze oder umgekehrt (Flick, 2011: S. 76). Die Verbindung qualitativer und quantitativer Forschung in dieser Arbeit folgt forschungspragmatisch dem Konzept des Mixed Method Research (Teddlie, Tashakkori, 2011). Als „Exploratory Sequential Design“ (Creswell, Clark, 2010: S. 86 ff.) ist diese Vorgehensweise darauf angelegt, das untersuchte Phänomen aus Sicht der Lehrenden vertieft zu betrachten und die Ergebnisse der qualitativen Analyse für die Erarbeitung von Empfehlungen auf eine breitere Basis zu stellen. Ein solcher Ansatz bietet zudem die Möglichkeit, die Probleme der Validität und Generalisierung der Ergebnisse qualitativer Methoden zu lösen (Fuhs, 2007: S. 52) und die beobachtbare Realität dichter zu beschreiben (Randolph, 2007: S. 52).

5 Darstellung der Ergebnisse

Nach der Beschreibung des methodischen Vorgehens im vorangegangenen Kapitel folgt nun in Kapitel 5.1 die ausführliche Darstellung der Ergebnisse. Vorangegangen sind die Paraphrasierung der einzelnen Interviews, die Codierung durch Zuweisung von Überschriften zu den Absätzen sowie die thematische Sortierung der einzelnen Interviews. Damit die Ergebnisdarstellung nicht zu ausführlich ausfällt, wurde eine kurze Inhaltsangabe der Interviews in den Anhang gesetzt und kann dort nachgelesen werden. Bei dem im Folgenden beschriebenen thematischen Vergleich und der Konzeptualisierung der Ergebnisse (Meuser, Nagel, 1991: S. 459 ff.) wird die Ebene der Einzelinterviews mit den Stakeholdern verlassen und die Themen beschrieben, die sich in allen Stakeholderinterviews wiederfinden.

Ergänzend dazu folgt in Kapitel 5.2 die Vorstellung der Ergebnisse der deskriptiven statistischen Analyse der Onlinebefragung der Lehrenden. Das Kapitel schließt mit einer kurzen Zusammenfassung der zentralen Ergebnisse ab.

5.1 Thematischer Vergleich und Konzeptualisierung der Ergebnisse

Für den thematischen Vergleich wurden solche Themen identifiziert, die in vielen oder allen Interviews angesprochen wurden. Bei der Identifizierung dieser Themen waren folgende Fragen handlungsleitend:

- Welche Themen sprechen viele Experten an?
- Wo gibt es widersprüchliche Positionen?
- Zu welchen Themen äußert sich nur ein Teil der Experten?

Eng verbunden mit diesem Schritt ist die Rückbindung der Ergebnisse an das zugrunde liegende „Contextualized Model of Accessible E-Learning Practice in Higher Education Institutions“ von Jane Seale (vgl. ausführliche Darstellung in Kapitel 3.3). Das Ziel der Konzeptualisierung ist es, die von den Experten angesprochenen Themen an die im Modell skizzierten Einflussfaktoren und Mediatoren anzuknüpfen. Dies sind konkret:

- Einflussfaktoren / Drivers
 - Gesetzgebung
 - Leitfäden

- Standards
- Vermittler / Mediators: Auffassungen von
 - Behinderung
 - Barrierefreiheit
 - Integration und Segregation
 - Verpflichtung und Verantwortung
 - Teams und Gemeinschaft
 - Autonomie und Regelbefolgung

Aus der Kopplung von theoretischem Modell und empirischen Befunden haben sich folgende Themen ergeben, die nun einzeln dargestellt werden:

- E-Learning an der Hochschule
 - Zur besseren Etablierung von E-Learning an der TU Dortmund fehlt eine klare Position der Hochschulleitung.
 - E-Learning kann für Studierende mit Behinderung eine Chance darstellen, wenn es barrierefrei ist.
- Kooperationen
 - Kooperationen sind meist personengebunden und anlassabhängig.
 - Die Kooperation mit der Schwerbehindertenvertretung wird als positives Beispiel wahrgenommen.
- Sichtweisen auf die eigenen Angebote
 - Die eigenen Angebote sind von einer Dienstleistungsorientierung bestimmt.
 - Chancengerechtigkeit und Chancengleichheit sind die Motivation der eigenen Arbeit.
 - Mehr Proaktivität wird gewünscht, weniger Reaktivität.
- Hürden
 - Unzureichende Ressourcen verhindern barriereärmere Angebote.
 - Das Urheberrecht kollidiert mit der BITV.

- Barrierefreiheit
 - Barrierefreiheit ist die Berücksichtigung von Standards und Gesetzen.
 - Barrierefreiheit zwischen Individuallösung und einer Lösung für alle.
 - Barrierefreiheit scheint im Bereich der baulichen Infrastruktur gut etabliert.
- Gesetze und Standards
 - Gesetze sind ein Motivator und setzen Mindeststandards.
 - Gesetze werden nicht ausreichend durchgesetzt.
 - Das Urheberrecht wird als Hürde für mehr Barrierefreiheit wahrgenommen.
- Studierende mit Behinderung
 - Die Wahrnehmung von Studierenden mit Behinderung hat sich positiv verändert.
 - Der Dortmunder Arbeitsansatz und das DoBuS werden als Vorbild für Hochschulen wahrgenommen.
 - Studierende mit Behinderung werden im gesellschaftlichen Diskurs kaum wahrgenommen.
- Handlungs- und Informationsbedarfe.
 - Stakeholder sollten mehr Informationen zum Thema Barrierefreiheit erhalten.
 - Kooperationen zwischen den Stakeholdern sollten ausgebaut werden.
 - Stakeholder sollten für die Bedarfe von Studierenden mit Behinderung sensibilisiert werden und proaktiver mit dem Thema umgehen.

5.1.1 E-Learning an der Hochschule

Zur besseren Etablierung von E-Learning an der TU Dortmund fehlt eine klare Position der Hochschulleitung.

Viele der interviewten Stakeholder wünschen sich, dass sich die Hochschulleitung deutlich zu der Frage positioniert, ob und in welcher Form E-Learning an der TU Dortmund erwünscht ist. Dabei geht es nicht nur um die Frage, ob E-Learning überhaupt die Lehre an der Hochschule unterstützen soll, sondern damit verbunden sind auch Fragen der finanziellen Ausstattung von zentralen Einrichtungen.

UB1: Nur das, was ich weiß, und das weiß ich durch das ITMC, ist, dass die Universitätsleitung dort als Hauptbremsen gesehen wird. Aber da geht es nicht nur um inhaltliche Fragen, sondern auch um finanzielle Ausstattung, die sind ja miteinander gekoppelt. Bisher ist es auch daran gescheitert, dass niemand den Mut zu einem großen Projekt hatte und finanzieren wollte, aber das kann außerhalb der Hochschulleitung gar nicht initiiert werden.

Es wird eine klare Position seitens der Hochschulleitung erwartet, um den zentralen Einrichtungen die Entscheidung über die Weiterentwicklung und die Ausrichtung der eigenen Angebote zu ermöglichen. Diese Fragen wollen insbesondere die Stakeholder geklärt wissen, die technische, organisatorische oder hochschuldidaktische für den E-Learning-Bereich erbringen. Im Vergleich mit anderen Hochschulen werden vor allem die geringen Ressourcen und der fehlende politische Rückhalt als Problem gesehen.

ITMC2: Keinen sehr hohen derzeit. Im Vergleich zu Bochum und Duisburg-Essen gibt es dort mehr Ressourcen und politischen Rückhalt. Das war zumindest bis vor ein paar Wochen so. [...] Finanzielle und politische Unterstützung war in der vergangenen Zeit relativ minimal. Ein gewisser Bedarf wird gesehen, aber es wird weder eine Strategie entwickelt noch Geld dafür ausgegeben. Im Vergleich mit anderen Hochschulen könnte das durchaus ein Nachteil sein.

Einige Stakeholder vermuten hinter der fehlenden E-Learning-Strategie der Hochschulleitung sowie den in ihrer Wahrnehmung unzureichenden Ressourcen eine Ablehnung des Themas E-Learning seitens der Hochschulleitung. Dabei gibt es an der TU Dortmund zahlreiche Lehrende, die E-Learning einsetzen, und ebenso auch zentrale Einrichtungen, die Dienstleistungen und Beratungsangebote dafür anbieten. Diese Protagonisten empfinden die Haltung der Hochschulleitung zu E-Learning beinahe schon als Affront.

WB1: Ich sehe die überhaupt nicht gut aufgestellt. Es findet kaum Kommunikation statt, man könnte sogar von Aversion gegen E-Learning sprechen. Es gibt viele Einzel-

protagonisten, die für sich arbeiten. Aber aus diesen Einzelinitiativen erwächst keine Struktur. Wenn die Personen ihr Arbeitsprofil verändern, werden die Einzelprojekte eingestellt. Wir haben verschiedene Initiativen unternommen, die aber keine Kontinuität und Expansion erfahren haben, weil das nicht institutionell unterstützt wurde.

Aber auch Lehrende beklagen die fehlende strategische Ausrichtung und die ungeklärte Frage, welchen Stellenwert E-Learning an der TU Dortmund hat. Dabei geht es vor allem um die Frage, wie mit dem erhöhten zeitlichen und personellen Aufwand umgegangen wird, der häufig gerade bei der Entwicklung neuer E-Learning-Angebote anfällt.

***Lehrperson1:** Ich würde sagen Nein, es bleibt den einzelnen Lehrenden überlassen, was und wie E-Learning eingesetzt wird. Und bis auf wenige Ausnahmen gibt es da aber keine Förderung oder Unterstützung. Der Aufwand für E-Learning, der sich vielleicht später bezahlt macht, ist im System der TU Dortmund nicht wirklich abgebildet.*

Beobachtet wird aber auch, dass die Lehrenden E-Learning trotz fehlender Ressourcen nutzen, dabei aber häufig auf sich allein gestellt sind. Eine Vernetzung der Akteure wird daher als sinnvoll erachtet.

***ITMC2:** Auf zwei Seiten müsste etwas passieren. Die Leute, die E-Learning machen, müssten sich stärker vernetzen und ihre Interessen deutlich machen. Viele machen da tolle Sachen, von denen kaum jemand erfährt. Neben der Vernetzung müssten von Rektorat die Infrastruktur und die Möglichkeiten geschaffen werden. An den Hochschulen, wo E-Learning läuft, hat immer das Rektorat dies unterstützt, mit finanziellen, personellen Mitteln, aber zumindest durch Anerkennung.*

Die als unzureichend wahrgenommenen Ressourcen, die fehlende Strategie der Hochschulleitung im Umgang mit E-Learning und insbesondere die fehlende Anerkennung verärgern die Lehrenden. Nicht immer scheinen finanzielle oder personelle Ressourcen ausschlaggebend dafür zu sein, ob E-Learning in der Lehre genutzt wird oder nicht. Aber der Eindruck der Lehrenden, dass es egal sei, ob sie E-Learning nutzen oder nicht, demotiviert diese.

***Lehrperson1:** Die Lehrenden initiieren das vermutlich nicht von sich aus. Da ist die Erfahrung, dass es egal ist, ob ich es mache oder nicht, da kräht kein Hahn danach. Das muss strategisch eingeleitet werden, auf Fakultäts- oder auf Hochschulebene. [...]*

E-Learning ist lediglich eine Methode von vielen zur Unterstützung der Lehre.

Mittlerweile ist das Thema E-Learning im Mainstream der Hochschullehre angekommen und E-Learning gehört zur Methodenvielfalt in der Lehre. Ebenso ist

E-Learning aber auch in den Dienstleistungen und Services der befragten Stakeholder selbstverständlich geworden.

WB1: *Damit könnte mehr Effektivität in die Mediennutzung in der Lehre gebracht werden. Da ließe sich auch eine Verknüpfung mit hochschuldidaktischen Konzepten erreichen, mit selbstorganisatorischen Formaten der Lehre. Das läuft bislang suboptimal. [...]Der Umgang mit E-Learning und den Werkzeugen gehört mittlerweile zur Standardanforderung an die Lehre.[...]*

Zentrales Anliegen ist daher auch die Integration von E-Learning in die traditionelle Präsenzlehre der Hochschule. Die befragten Stakeholder sehen keinen Widerspruch darin, klassische Lehr-Lernformen der Hochschule beizubehalten und dennoch E-Learning einzusetzen. Von den zahlreichen denkbaren Varianten des E-Learning-Einsatzes (siehe Kapitel 2.3.2) wird Blended-Learning am häufigsten eingesetzt. Das zeigen sowohl die Onlinebefragung der Lehrenden (siehe Kapitel 5.2.2) als auch die Interviews mit den befragten Stakeholder.

UB1: *Es redet auch niemand von reinen E-Learning-Formen. Blended Learning ist die Form, die überall genutzt wird. [...] Das andere Extrem ist, dass es nur unterstützend ist, dass die klassische Lehrveranstaltung so bleibt und es nur Zusatzinformationen und Komfort gibt. Da betrifft z. B. auch die Bibliothek mit dem elektronischen Semesterapparat. Der betrifft die Lehrveranstaltung selber überhaupt nicht. Ob man den Studis einen Blog anbietet und was da alles geht, ... Ich finde die Frage spannend, ist es nur ein LMS oder bietet es den Studierenden eine Arbeitsumgebung.*

ITMC1: *[...] Betonen möchte ich, dass die Definition von E-Learning sehr breit gestreut ist, es gibt unterschiedliche Meinungen dazu, was mit E-Learning überhaupt gemeint ist. Das geht von der Abschaffung der Präsenzveranstaltung - aber nicht in Dortmund - bis hin zum Blended-Learning. Da bleibt die Präsenzveranstaltung bestehen und es werden Interaktivität, Chats, Mailinglisten, Übungsaufgaben etc. hinzugefügt. Es geht um die Unterstützung des klassischen Lehrgeschäfts.*

Sowohl Lehrende als auch Dienstleister und Serviceeinrichtungen möchten die klassischen Lehrformen nicht durch E-Learning ersetzt sehen; die Unterstützung und die Anreicherung der Lehre durch E-Learning ist das gängige Format. In einem Interview wurde E-Learning sogar lediglich als eine Methode von vielen bezeichnet:

DoBuS1: *[...]E-Learning ist ja nur eine Methode.*

Diese Sichtweise hängt natürlich von der individuellen Wahrnehmung ab. E-Learning ist mehr als eine Methode von vielen und es ist auch mehr als lediglich eine technische Infrastruktur. Vor allem dann, wenn auch Studierende mit Behinderung an solchen Angeboten teilnehmen, spielen noch andere Aspekte eine Rolle.

Dies hat sich auch in der Erarbeitung der theoretischen Grundlagen der Arbeit gezeigt (siehe Kapitel 2).

E-Learning kann für Studierende mit Behinderung eine Chance darstellen, wenn es barrierefrei ist.

Aus Sicht der interviewten Stakeholder stellt der Einsatz von E-Learning zuerst eine Chance für Studierende dar. Die Vorteile werden vor allem in den Bereichen der Studienorganisation gesehen, in der Möglichkeit, jederzeit und von jedem denkbaren Ort aus auf Inhalte zugreifen und mit anderen Lernenden diskutieren und arbeiten zu können.

***UB1:** Für E-Learning besteht der Vorteil in der Organisation der Lehrveranstaltung in digitaler Form; Protokolle, Dateien, Mailinglisten. Das geht bis in die banalsten Fragen der Studienorganisation. Da ist E-Learning eine Unterstützung. Der ubiquitäre Zugriff, wie beispielsweise der digitale Semesterapparat, in dem keine Artikel einfach durch einen Hirni [O-Ton der Interviewperson; Anm. d. Verf.] herausgenommen werden können. Der digitale Semesterapparat ist immer und überall für jeden zugreifbar.*

E-Learning schafft aus Sicht der befragten Stakeholder einen Mehrwert für alle Studierenden, auch für Studierende mit Behinderung. Vorteile für letztgenannte Gruppe können vor allem in der unmittelbaren Zugänglichkeit der Lernmaterialien liegen. Solche Aspekte finden sich auch bei Schulmeister (2006) (siehe dazu auch Kapitel 2.4.3).

***Lehrperson1:** Ich sehe E-Learning als ein Angebot, mit dem Mehrwert für alle Studierenden, auch Studierende mit Behinderung, geschaffen werden kann. Insofern ist es eine zeitgemäße Ergänzung auch für eine Präsenzhochschule und ich würde es begrüßen, wenn wir da weiter kämen.*

***Lehrperson2:** Das hängt von der Behinderung ab. Blinde und sehbehinderte Studierende können problemlos an Präsenzveranstaltungen teilnehmen, weil sie verbal die Sachen hören und mitdiskutieren können. Der Vorteil von E-Learning ist natürlich, das Dokumente direkt am PC lesbar sind, das ist eine Chance. Aber z. B. Chat oder die Arbeit mit Wikis ist - auch bei Barrierefreiheit - immer noch aufwendiger und anstrengender, als das in einer Präsenzveranstaltung zu machen.*

In dem Beitrag von Lehrperson2 wird die Einschätzung deutlich, das E-Learning nicht in jedem Fall vorteilhaft für Studierende mit Behinderung ist. Als nützlich wird der direkte Zugriff auf Lernmaterialien gesehen, sofern sie barrierefrei und individuell nutzbar sind. Andererseits können nach Aussage von Lehrperson2 insbesondere für blinde und sehbehinderte Studierende beim E-Learning zusätzliche Hürden entstehen. Dies hängt aber von dem individuellen Lernstil der Studierenden ab und betrifft alle Studierenden gleichermaßen. Der Einwand ist berechtigt,

insofern bei der didaktischen Planung die unterschiedlichen Lernstile von Studierenden berücksichtigt werden sollten. E-Learning bringt keinen Mehrwert, wenn ein positiver Effekt wie die Überwindung der Analog-Digital-Schranke und der Zeit-Schranke zu einer Benachteiligung von Studierenden mit Behinderung führt. Neben der technischen Barrierefreiheit ist die didaktisch barrierefreie Gestaltung von E-Learning ein entscheidendes Kriterium.

Diese Ambivalenz – einerseits stellt E-Learning für Studierende mit Behinderung eine Chance dar, andererseits kann es eine zusätzliche Hürde sein – wird auch an anderer Stelle in den Interviews deutlich.

***IbS:** Ja. Es kann eine Hürde darstellen, kann aber auch hilfreich sein, um bestimmte Grenzen zu überwinden.*

***IbS:** Wenn E-Learning barrierefrei ist, ist es eine gute Möglichkeit, weil bei der Zugänglichkeit viel über technische Hilfsmittel läuft. Zugängliche Texte liegen beispielsweise erst mal als Datei vor und können dann individuell aufbereitet werden. Technik ist da eine gute Möglichkeit, so etwas zur Verfügung zu stellen oder auch Kommunikation zu ermöglichen. E-Learning ist da eine gute Möglichkeit, um Verbindung herzustellen. Es muss nur drauf geachtet werden, dass die technischen Möglichkeiten für alle zugänglich sind.*

Nach Aussage der IbS ist die barrierefreie Gestaltung die zwingende Voraussetzung dafür, dass Studierende mit Behinderung E-Learning nutzen können. Auch hier wird die unmittelbare Nutzbarkeit von Materialien als der größte Vorteil von E-Learning gesehen. Aber auch der Austausch mit anderen Studierenden ist aus Sicht des IbS eine Chance.

***DoBuS2:** Auf jeden Fall für mobilitätseingeschränkte Studierende, die von zu Hause lernen könnten. Auch für chronisch Kranke ist das von Vorteil. Hier gibt es Anfragen von Studierenden mit Behinderung von außerhalb der Hochschule, die gerne an E-Learning-Veranstaltungen teilnehmen möchten, um bspw. zu promovieren. Auch für Hörgeschädigte ist E-Learning gut. Da müssen natürlich die technischen Voraussetzungen wie Untertitelung für Filme gegeben sein, das ist aber möglich. Problematisch können die Vereinzelungstendenzen sein, die sich durch E-Learning verstärken können. Die Herausforderung besteht daher in der Betonung der Kommunikationswege im E-Learning, z. B. chatten oder ein Wiki gemeinsam bearbeiten.*

Auch DoBuS2 äußert sich positiv zu den Möglichkeiten von E-Learning für Studierende mit Behinderung, die insbesondere in der Überwindung der Zeit- und Raumschranke gesehen werden. Technische Hürden sieht DoBuS2 als überwindbar an. Vereinzelungstendenzen, die durch das hochgradig individuelle Lernen entstehen können, sollten durch eine didaktisch integrierte Nutzung von Kommunikationswerkzeugen ausgeglichen werden. Genau diese Werkzeuge stellen aber

nach Beobachtung von DoBuS1 derzeit noch Barrieren für Studierende mit Behinderung dar. Insbesondere die in EWS – dem an der TU Dortmund entwickelten Lernmanagementsystem – integrierten Werkzeuge sind für Studierende mit Behinderung nur mit deutlich höherem Zeitaufwand nutzbar.

DoBuS1: *Nein, der ist absolut unbefriedigend. Es gibt Funktionen (in EWS), die nicht zugänglich sind, bspw. Chat oder Forum. Zum Teil sind die Sachen sehr aufwendig nutzbar, so macht es dann keinen Spaß, denn der Zeitaufwand ist viel höher als für nicht beeinträchtigte Studierende.*

DoBuS1: *Wir haben sehr früh von E-Learning mitbekommen. Allerdings sind die Kolleginnen und Kollegen nicht immer computeraffin. So hatte ich den Eindruck, das DoBuS der Zeit etwas hinterher hinkte. Wir haben E-Learning sehr früh mitbekommen und haben die Chancen und Risiken für Studierende mit Behinderung diskutiert. Schlussendlich kamen wir zu dem Ergebnis, dass es eine Chance für Studierende mit Behinderung ist, wenn es barrierefrei ist.*

DoBuS1: *[...] Es ist dem Computer egal, wer da sitzt, mit welcher Beeinträchtigung, es ist für alle gleich. Da muss man dann einen entsprechenden Ausgleich schaffen und dann ist es eine Superchance.*

Bei den befragten Stakeholdern überwiegt die Ansicht, dass E-Learning für Studierende mit Behinderung eine Chance darstellt, wenn es denn barrierefrei ist. Die Aussage von DoBuS1 fasst den Vorteil von E-Learning gut zusammen. Der Computer als Lernmedium behandelt alle Lernenden gleich. Benachteiligungen oder Ausgrenzungen, die Lernende mit Behinderung auch an Hochschulen immer wieder erfahren, sind dem Computer als Medium fremd. Auf der anderen Seite sind es Lehrende, die E-Learning-Angebote planen und bereitstellen, nicht der Computer. Dieser ist nur das Medium, über welches die Inhalte und Aktivitäten übermittelt werden.

5.1.2 Kooperation

Der Umgang mit und die Sichtweise auf Kooperationen, Teams und Gemeinschaft sind nach dem Modell von Seale ein wichtiger Einflussfaktor für die Barrierefreiheit von E-Learning-Angeboten an Hochschulen. In den Interviews mit den Stakeholdern gelang es nicht immer, Aussagen zu Kooperationen zu erhalten. Dennoch lassen sich zwei zentrale Themen identifizieren. Zum einen sind die Kooperationen der Stakeholder untereinander oder auch mit anderen Akteuren innerhalb und außerhalb der Hochschule in der Regel stark personengebunden und von einem konkreten Anlass abhängig. Zum anderen wird im Kontext von Behinderung von

einigen Stakeholdern die Kooperation mit der Schwerbehindertenvertretung als positives Beispiel betrachtet.

Es gibt auch dauerhafte Kooperationen, insbesondere bei den Stakeholdern, die Daueraufgaben in den Bereichen E-Learning oder Services für Studierende mit Behinderung erbringen. Diese dauerhaften Kooperationen lassen sich wie folgt darstellen:

	UB	ITMC	WB	DoBuS	IbS	LP	Rektorat
UB				X			
ITMC			X			X	
WB						X	
DoBuS	X		(X)*		X		
IbS/AStA	X						
LP					X		
Rektorat							

Tabelle 7: Tabellarische Darstellung der Kooperationsbeziehungen zwischen den Stakeholdern (eigene Darstellung; *: die Kooperation fand keine Fortsetzung)

Vertikal ist ersichtlich, von welchem Stakeholder diese Kooperationen initiiert wurden bzw. wer sie genannt hat. So geben die interviewten Stakeholder der Universitätsbibliothek an, dass sie Kooperationen mit dem DoBuS unterhalten. Die Stakeholder der IbS kooperieren nach eigenen Angaben vorrangig mit dem DoBuS und mit den Lehrenden.

An der Darstellung fällt auf, dass die Prorektorin für Diversitätsmanagement als Vertreterin der Hochschulleitung sich nicht zum Thema Kooperationen geäußert hat. Dies lässt sich damit erklären, dass die Prorektorin zum Zeitpunkt des Interviews gerade erst das neu geschaffene Amt übernommen hatte und zur Frage nach Kooperationen noch keine offizielle Antwort geben mochte.

Kooperationen sind meist personengebunden und anlassabhängig.

DoBuS1: Die sind stark personenabhängig, nicht formalisiert und anlassbezogen. Bspw. geht die enge Kooperation mit der UB auf eine ehemalige Kollegin dort zurück. Wir haben dann auf regelmäßige Termine gedrängt, 1-2 mal im Jahr. Da haben wir auch klar die Zuständigkeiten abgegrenzt, die UB Bücher, wir Artikel. Außerdem werden unsere Umsetzungen im Sehkön nachgewiesen. Ähnliche Kooperationen gab es mit dem HDZ, von dem wir angesprochen wurden. Aufgrund des Nachteilsausgleichs kooperieren wir mit dem Prüfungsamt. Außerdem eine manchmal schwierige Kooperation mit der Studienberatung. Mit dem ITMC bediene ich den Austausch.

Diese Aussagen von DoBuS1 fassen den Charakter der Kooperationen der befragten Stakeholder gut zusammen. Sie sind immer von einzelnen Personen abhängig und dadurch nicht formalisiert. In der Konsequenz bedeutet dies, dass durch den Wechsel einer Person auch Kooperationen massiv verändert oder sogar beendet werden. Diese Kooperationen sind in der Regel auch nicht formalisiert, d. h., sie sind nicht durch offizielle Anweisungen oder Strategien des Führungspersonals festgelegt. Allerdings lässt sich die Frage nicht beantworten, ob dies ein Mangel ist und formalisierte Kooperationen erfolgreicher wären. Zumindest für den gegenwärtigen Status sind die vorhandenen Kooperationen zielführend. Es gibt aber durchaus Stakeholder, die solche personengebundenen und anlassabhängigen Kooperationen kritisch sehen.

***UB1:** [...] In [anonymisiert] gab es einen Arbeitskreis Studierende mit Behinderung, die hatten einen Vertrauensprofessor. An die haben wir uns immer gewandt. [...]. Mir ist etwas Ähnliches an der TU nicht bekannt.*

UB1 betrachtet hier insbesondere die Kooperation mit Studierenden mit Behinderung bzw. mit deren offizieller Vertrauensperson. An der TU Dortmund gibt es eine Senatsbeauftragte für die Belange von Studierenden mit Behinderung, die eine ähnliche Funktion übernimmt wie der genannte Vertrauensprofessor. Allerdings scheint die Kooperation mit der Beauftragten der TU Dortmund nicht gut und erfolgreich zu laufen, da UB1 diese Tatsache nicht bekannt ist. Hier wirkt sich die starke Personengebundenheit von Kooperationen negativ aus. Ähnliche Beobachtungen schildert auch ITMC2, hier insbesondere mit dem Fokus auf das Thema E-Learning.

***ITMC2:** Es gab sehr enge Kooperationen mit dem HDZ, aber das ist durch den Weggang von [anonymisiert] weggebrochen, da ist aus unserer Sicht aktuell kein Ansprechpartner. Wir haben sehr lose Kontakte mit DoKoLL und anderen Weiterbildungseinrichtungen, diese Kontakte sind aber nicht institutionalisiert.*

***ITMC2:** Es gab den Versuch, eine solche Vernetzung hinzubekommen. Aber das war mal mehr, mal weniger erfolgreich. Was da passiert ist und warum es so passierte, kann ich nicht genau sagen. Eine richtig intensive Vernetzung gab es nur mit dem HDZ, und dort speziell mit [anonymisiert] und [anonymisiert].*

***ITMC2:** Beim HDZ waren die sehr personengebunden. Aber auch die Vernetzung mit anderen Lehrstühlen war personengebunden.*

Durch den Weggang einer Person brach hier nahezu die gesamte erfolgreiche Kooperation zwischen zwei Stakeholdern zusammen. Das ist zumindest die Beobachtung von ITMC2. Der Versuch, andere Kooperationen aufzubauen, war nicht

erfolgreich, und die anderen Kooperationen im Bereich E-Learning sind eher lockere und unverbindliche Kontakte. Diese Kooperationen konnten scheinbar die weggebrochene Zusammenarbeit nicht kompensieren, vermutlich eben aufgrund des informellen Charakters. Und auch bei der IbS lässt sich eine ähnliche Beschränkung der Kooperation auf einen anderen Stakeholder und dort beim Thema E-Learning auf eine konkrete Person beobachten.

***IbS:** DoBuS ist für alle blinden und sehbehinderten Studierenden der Ansprechpartner, wenn es um technische Schwierigkeiten geht. Die Studierenden mit Behinderung wissen, dass [anonymisiert] Ahnung von Technik hat und bereit ist zu helfen.*

***Interviewer:** E-Learning wird ja von verschiedenen Akteuren verantwortet, dem HDZ, dem ITMC usw. An wen wenden Sie sich denn, wenn Sie auf Barrieren stoßen?*

***IbS:** An die Lehrenden selber, die E-Learning einsetzen, denn die müssen ja auch Auskunft geben und uns an die zuständigen Leute weiterleiten können, und an DoBuS eben, als Ansprechpartner für Studierende mit Behinderung, insbesondere was die Hilfsmittel betrifft.*

Bei technischen Problemen sehen die in der IbS vertretenen Studierenden mit Behinderung genau eine Person beim DoBuS, der sie vertrauen und als Ansprechpartner betrachten – auch wenn möglicherweise andere Stakeholder wie das ITMC auch Ansprechpartner wären. Diese Fokussierung ist erklärbar vor dem Hintergrund, dass das DoBuS der offizielle Ansprechpartner für Studierende mit Behinderung ist. Bei der Frage nach Verantwortung und Zuständigkeiten (siehe Kapitel 5.1.9) wird aber auch deutlich, welche Konsequenzen solche personengebundenen und anlassabhängigen Kooperationen haben. Sie bewirken einen bestimmten Kommunikationsfluss, der einzelne Stakeholder bevorzugt und anderen wichtige Informationen vorenthält, bspw. zu Problemen mit technischen Systemen. Am Beispiel der IbS, deren Mitglieder sich bei Problemen vorrangig an das DoBuS wenden, wird dies deutlich. Anstatt das ITMC direkt über Barrieren in E-Learning-Systemen zu informieren, sprechen die Betroffenen mit dem DoBuS und versuchen auf diese Weise die Probleme zu lösen. Das ITMC erhält in Konsequenz keine Problemmeldungen und hält die eigenen Systeme für barrierefrei.

Die Kooperation mit der Schwerbehindertenvertretung wird als positives Beispiel wahrgenommen.

Wie wichtig formalisierte Kooperationen auch für die Belange von Menschen mit Behinderung sind, zeigt die Kooperation mit der Schwerbehindertenvertretung. Diese wurde von den Stakeholdern UB und ITMC als positives Beispiel wahr-

genommen. Dabei geht es um Mitarbeitende, die nach § 2 SGB IX als schwerbehindert gelten oder Schwerbehinderten gleichgestellt sind. Die Schwerbehindertenvertretung kümmert sich nach § 95 SGB IX um diese Mitarbeitenden und führt dazu auch Gespräche mit deren Vorgesetzten. Von den befragten Stakeholdern wird diese Zusammenarbeit positiv wahrgenommen.

***UB1:** Bei den Beschäftigten funktioniert das ja relativ gut, vor allem durch den Schwerbehindertenbeauftragten. Da arbeiten wir gut zusammen.*

***Interviewer:** Bei Beschäftigten sind die Förder- und Kooperationsmöglichkeiten besser als bei Studierenden mit Behinderung?*

***UB1:** Ja, weil es ein eingeübter Prozess ist. Ich treffe mich z. B. auch regelmäßig mit dem Schwerbehindertenbeauftragten. Das wurde vielleicht nicht immer so gemacht, weil es auch unbequeme Arbeiten sind. Die Hilfsangebote sind da, ob sie realistisch sind, ist eine andere Frage.*

Hier wird deutlich, wie hilfreich klare Zuständigkeiten und Ansprechpartner für die befragten Stakeholder sind. Die Person für die Belange der schwerbehinderten Mitarbeitenden ist bekannt und die Zuständigkeiten, Rechte und Pflichten sind gesetzlich geregelt. Dadurch wird die Kooperation als eingeübter Prozess wahrgenommen, was auch entlastend sein kann, wenn es um die Frage der eigenen Verantwortung als Vorgesetzte oder Vorgesetzter gegenüber schwerbehinderten Mitarbeitenden geht. Es muss nicht ausgehandelt werden, wer was für wen macht, sondern diese Zuständigkeiten sind gesetzlich geregelt. Dadurch wird auch eine als unbequem empfundene Arbeit positiv wahrgenommen.

Es ist nicht zwangsläufig als negativ zu bezeichnen, wenn die Kooperationen personenbezogen und anlassabhängig sind. Nachteilig wirkt sich dies dann aus, wenn die Zuständigkeiten, die Pflichten und Aufgaben nicht klar geregelt sind. Wenn die Schwerbehindertenvertretung wechselt, bricht durch die gesetzliche Regelung kein Aufgaben- und Zuständigkeitsbereich weg, sondern die Position wird neu besetzt. Die Kooperation ist per Gesetz formalisiert. Anders ist dies bei den oben aufgeführten Beispielen, sei es im Bereich E-Learning oder der Belange von Studierenden mit Behinderung. Infolge der wenig bis überhaupt nicht formalisierten Zusammenarbeit ist das Risiko groß, dass etablierte Kooperationen wegbrechen und wichtige Informationen nicht zu den zuständigen Stakeholdern gelangen.

5.1.3 Sichtweisen auf die eigenen Angebote

Die Stakeholder wurden in den Interviews nach ihrer persönlichen Sichtweise auf die eigenen Angebote gefragt. Ziel dieser Fragen war es, zunächst einmal Informationen über die konkreten Dienstleistungen, Beratungs- und Serviceangebote zu erhalten. Zudem war es interessant zu erfahren, wie sich die Angebote der Stakeholder zur Herausforderung der barrierefreien Gestaltung von E-Learning verhalten. Hat möglicherweise die Sichtweise auf die eigenen Angebote Auswirkungen auf bestimmte Aspekte der Barrierefreiheit von E-Learning-Angeboten? Wie nehmen die anderen Stakeholder und besonders die Studierenden mit Behinderung die Angebote wahr? Sehen sich die Stakeholder als Initiatoren oder Change Agents, die einen Wandel in eine bestimmte Richtung anstoßen können?

Die eigenen Angebote sind von einer Dienstleistungsorientierung bestimmt.

Bei der Auswertung der Interviews wurde deutlich, dass der überwiegende Teil der befragten Stakeholder die eigenen Angebote als Dienstleistung für Dritte begreifen und sich entsprechend positionieren. Es werden Dienstleistungen, Services und Beratung für andere Akteure in der Hochschule angeboten, die abgefragt werden müssen.

***UB1:** Ganz explizit ist das SfBS, und das ist nicht an allen Universitätsbibliotheken so. Dort können die Studierende mit Behinderung ganz explizit ihre Wünsche äußern. Dann wird ihnen die Literatur in die individuell rezipierbare Form gebracht. [...] Das ist ein sehr guter Service für einen bestimmten Kundenkreis.*

***UB2b:** Die müssen sich ja bei uns melden, wir erkundigen uns ja nicht, wer eine Behinderung hat. Wir warten darauf, dass die Leute zu uns kommen.*

Besonders an den Beiträgen der UB wird die Dienstleistungsorientierung deutlich. Es werden verschiedene Services für Studierende mit Behinderung angeboten, die aber natürlich abgefragt werden müssen. Die Studierenden müssen sich in diesem Fall bei der UB melden und bekommen dann ganz individuell Umsetzungen von Literatur, die sie für das Studium benötigen. Auch das DoBuS bietet Dienstleistungen, insbesondere aber Beratung für Studierende mit Behinderung an.

***DoBuS1:** Ja, in der Regel geht das auf einen konkreten Beratungsbedarf einzelner Studierender mit Behinderung zurück. Die Studierenden mit Behinderung kommen zur Beratung, wir hören zu und schlagen dann ggf. ein Dreiergespräch vor. Wir handeln nie ohne die Studierenden und die Studierende mit Behinderung behalten immer die Hoheit.*

Die Studierenden mit Behinderung werden nie übergangen. Die Studierenden sollen ihre Kompetenz wahrnehmen und sie haben die Verantwortung, sie auch nutzen.

DoBuS1: *Die Beratung würde ich in unserem Verständnis als barrierefreie Hochschuldidaktik bezeichnen, da geht es um didaktische Frage. Wie kann ich mich als Lehrperson verhalten?*

DoBuS1: *Abstrakt nennen wir das Dortmunder Arbeitsansatz. Aus den Einzelberatungen versuchen wir, systematische Erkenntnisse abzuleiten. So können wir den einzelnen Studierenden mit Behinderung gezielt Unterstützung anbieten und versuchen andererseits auch, Ideen für eine neue Dienstleistung zu entwickeln, Strukturen oder Verfahren ändern. Die Veränderungen fließen dann wieder zurück in die Beratung. Konkret basiert unsere Arbeit auf der Nutzerorientierung und dem Nachteilsausgleich.*

Im Unterschied aber zur UB ist es hier das erklärte Ziel, aus individuellen Lösungen, die im Kontext von individuellen Beratungen entstanden sind, Veränderungsmöglichkeiten in der gesamten Hochschule zu identifizieren.

DoBuS2: *DoBuS hat verschiedene Bereiche: Beratung, Umsetzung, Career Service, Arbeitsraum für Studierende mit Behinderung und Klausurbegleitung, Beratung der Hochschule im Bereich der Barrierefreiheit. [...] Der Dortmunder Arbeitsansatz zeichnet sich dadurch aus, das vom Einzelfall ausgehend geschaut wird, welche Strukturen verändert oder welche Bausteine/Regeln entwickelt werden können.*

Das DoBuS nimmt sich auch als Initiator für die Veränderung von Strukturen wahr, um damit die Gesamtsituation für Studierende mit Behinderung an der Hochschule umzugestalten. Die Arbeitsgrundlagen von DoBuS sehen es vor, dass der Anstoß für solche Veränderungen immer von den Studierenden mit Behinderung ausgeht und diese im Sinne eines Empowerment an allen Entscheidungen beteiligt sind. Es wird nichts über die Köpfe der Betroffenen hinweg veranlasst und entschieden.

Andere Services und Dienstleistungen werden nicht individuell, sondern für die Allgemeinheit zur Verfügung gestellt, wie beispielsweise beim ITMC.

ITMC1: *ITMC bietet zahlreiche Dienste im Bereich E-Learning an. Die Frage ist, wie E-Learning definiert wird. Weit gefasst beschreibt E-Learning alle Prozesse, die das Lernen unterstützen, wie meldet man sich zu Veranstaltungen und Prüfungen an, wie werden Veranstaltungen mit Materialien unterstützt. Basisdienst des ITMC ist das EWS, das über Jahre gewachsen ist und bspw. einen Dateiablagebereich für Lehrende und Studierende anbietet, aber auch Interaktionsmöglichkeiten wie ein Forum, Mailingliste, Wikis. [...]*

Interviewer: *Sie stellen also die Infrastruktur für E-Learning zur Verfügung?*

ITMC1: *Ja, zusätzlich haben wir aber auch Beratungskapazitäten. Da bieten wir Beratung für Lehrende, die ihre Veranstaltungen mit E-Learning unterstützen möchten.*

Die E-Learning-Dienste des ITMC werden für die gesamte Hochschule bereitgestellt, wodurch hier eine zentrale Infrastruktur für das Lernen entsteht. Weitere Angebote des ITMC konzentrieren sich im Kontext von E-Learning auf die Bera-

tung von Lehrenden. Diese Beratung erfolgt dabei sowohl auf individueller Basis, wenn einzelne Lehrende mit gezielten Problemstellungen an das ITMC herantreten, als auch auf der Ebene der gesamten Hochschule. Dazu bietet das ITMC Veranstaltungen an, die allen Lehrenden der Hochschule offen stehen.

Im Bereich der Weiterbildung wird die Dienstleistungsorientierung der befragten Stakeholder besonders deutlich.

WB2: [...] Was müssen wir können? Wir müssen interessante Themen identifizieren, die Veranstaltungen organisieren und planen, die Formate festlegen, Evaluation der Veranstaltungen usw. [...] In erster Linie erbringen wir aber Dienstleistungen der Weiterbildung.

WB2: [...] Z. T. liefern uns Dritte nur die Ideen, andere möchten mit uns gemeinsam das Angebot entwickeln. Einige geben uns Anregung, das ITMC und der Hochschulsport liefern auch Angebote. Das ITMC erstellt das Programm, wobei wir ggf. inhaltliche Hinweise geben, wir sind da Dienstleister.

WB2 sieht die eigene Arbeit als reine Dienstleistung für bestimmte Bereiche und die Ideen und Anregungen für Weiterbildungsangebote sollten nach Ansicht der befragten Person von Dritten kommen. Diese absolute Serviceorientierung kann aber auch Konsequenzen nach sich ziehen, die nicht unbedingt beabsichtigt sind. So zeigt sich in den Beiträgen einiger Stakeholder, dass die eigene Arbeit eine Reaktion auf Impulse Dritter ist.

ITMC2: Kann ich nur für das letzte Jahr sagen, aber da nicht. Das hat mich gewundert. Ich hatte eigentlich mit Beschwerden gerechnet, aber es kamen keine. Dadurch fehlt natürlich auch der Druck, bestimmte Dinge zu ändern, denn es stört ja keinen.

ITMC2: Es sollte nicht so sein, ist aber vielfach so, was auch ein Ressourcenproblem ist. Wir haben hier wenig Zeit, um über solche Initiativen nachzudenken, weil eben so viele Reaktionen auf akute Probleme erfolgen müssen. Da bleibt wenig Zeit für andere Dinge. Eigentlich sehe ich die Rolle des ITMC so, dass es das tun müsste. Wir müssten das schon probieren und Erhebungen machen.

In diesem Interviewausschnitt geht es um die Frage, ob die Angebote des ITMC, insbesondere die E-Learning-Infrastruktur, nicht barriereärmer sein müssten. ITMC2 äußert sich verwundert darüber, dass Beschwerden über Barrieren in den vorhandenen Systemen ausbleiben. Dadurch fehle der Druck, die Dinge zu ändern. Die eigene reaktive Haltung hat zur Folge, dass keine Veränderungen aus eigener Initiative angestrengt werden. Als Grund dafür wird auch ein Ressourcenproblem genannt. Andererseits gibt es viele andere Dinge, auf die das ITMC reagieren müsse. Hier führt die reaktive Grundhaltung dazu, dass ständig akute Probleme behoben werden müssen, was natürlich Ressourcen bindet. Diese fehlen dann für

grundlegendere Arbeiten, wie die möglichst dauerhafte Beseitigung von Barrieren in den angebotenen E-Learning-Systemen. Aber auch in den Äußerungen von DoBuS1 finden sich Hinweise auf ein reaktives Verhalten.

***DoBuS1:** Ich denke, wir haben mit allen relevanten Partnern Kooperationen. Aber manchmal entstehen neue Dinge, die für unsere Arbeit relevant sein könnten, von denen wir dann erst spät erfahren. Wir rennen hinterher, um den Überblick zu behalten, was für Studierende mit Behinderung relevant sein könnte.*

Hier beschreibt DoBuS1 die eigene Arbeit als ein Nachlaufen hinter Entwicklungen, um zunächst einen Überblick zu bekommen, was denn für die eigene Arbeit und für Studierende mit Behinderung bedeutsam sein könnte. Auch an anderer Stelle wird deutlich, dass vor allem auf Hinweise, Fragen und Anregungen von Dritten reagiert wird.

***DoBuS1:** Ja, es gibt Barrieren auf verschiedenen Ebenen. Bspw. alle internetbasierten Medien an der Uni. Zweiter wichtiger Punkt ist der Baubereich, in dem DoBuS beratend die Einhaltung der entsprechenden DIN-Norm überwacht. Wir diskutieren dann z. B. von der Norm abweichende Lösungsideen. Bei allen baulichen Maßnahmen werden wir benachrichtigt und beteiligt.*

***Interviewer:** Wie ist das im Bereich der IT?*

***DoBuS1:** Im Medienbereich ist das auch so. Aber die meisten in den letzten Jahren an der Uni eingeführten Systeme sehen gut aus. Bspw. Fiona oder das EWS. EWS ist größtenteils handhabbar, einige Bereiche, wie der Chat, sind problematisch. Da hat DoBuS eine Beratungsfunktion, wir entwickeln nichts selber, aber organisieren z. B. mit den Studierenden eine Beratung. Ich fasse das zusammen und gebe das dann weiter. Im Alltag sind das im IT-Bereich das LSF, EWS und der Webauftritt. Da gibt es viele offene Wünsche seitens der Studierenden. Wir initiieren selber nichts, sondern werden als Dienstleister auf Probleme aufmerksam gemacht. Barrieren spielen auch in der Didaktik eine Rolle. Da wünschen wir uns ein Zertifikat, das bei Berufungen vorgelegt werden muss, ein Nachweis für "kann barrierefreie Hochschuldidaktik".*

Insbesondere im Bereich der Informationstechnik und damit auch von E-Learning arbeitet DoBuS nicht eigeninitiativ darauf hin, dass die Barrierefreiheit der Systeme beachtet wird. Es wird vielmehr gewartet, bis Dritte Probleme melden, die dann gesammelt und weitergegeben werden. Hier wirkt sich möglicherweise der Dortmunder Arbeitsansatz negativ aus, der ja die Initiative für Veränderungen bei den Studierenden mit Behinderung sieht. Eine proaktivere Haltung könnte von vorneherein dazu beitragen, dass bei Beschaffungs- und Anpassungsprozessen die Barrierefreiheit ein ausschlaggebendes Kriterium wird.

Chancengerechtigkeit und Chancengleichheit sind die Motivation der eigenen Arbeit.

In den Interviews mit den Stakeholdern DoBuS, UB und der Prorektorin für Diversitätsmanagement lassen sich zwei Themen identifizieren, welche die Arbeit der Stakeholder motivieren. Einige der Interviewpartner sprechen von Chancengleichheit als Motiv für die eigene Arbeit.

***UB2a:** Wir ermöglichen Studierende mit Behinderung die gleichen Möglichkeiten wie den nichtbehinderten Studierenden. Das ist die Grundlage unserer Arbeit, so versuchen wir barrierefrei zu arbeiten, das ist unser Ziel.*

***UB2a:** Wir sprechen nicht offen davon, dass wir etwas barrierefrei machen, aber uns ist das klar. Wir unterstützen die Studierende mit Behinderung, dass sie keine Nachteile erfahren.*

***UB2a:** Nein, es wird den Studierenden mit Behinderung viel zu schwer gemacht, an Literatur zu kommen. [...] Da ist noch eine Menge zu tun. Da haben wir viel zu kämpfen.*

***UB2a:** Man kann ja nicht erwarten, dass die Studierenden mit Behinderung sich jedes Buch kaufen und einscannen. Nicht behinderte Studierende brauchen die Bücher nicht zu kaufen? Das ist sehr ungerecht. Da wird der Gleichbehandlungsanspruch infrage gestellt.*

***UB2a:** Ja. Es ist wirklich ein großer Nachteil für Studierende mit Behinderung, sich die Literatur zu beschaffen. Dadurch dauert das Studium länger und auch das Durcharbeiten der Literatur dauert für Studierende mit Behinderung länger.*

UB2 versuchen mit ihrer Tätigkeit jene Nachteile auszugleichen, die Studierende mit Behinderung erfahren. Nicht behinderte Studierende können ihrer Einschätzung nach einfach in die Bibliothek gehen und jedes gewünschte Buch und jeden Artikel, die für das Studium benötigt werden, ausleihen oder lesen. Behinderte Studierende erfahren ihrer Ansicht nach eine Benachteiligung, da sie die studienrelevante Literatur beispielsweise in einem bestimmten Format benötigen. Diese Benachteiligung wird durch die Tätigkeit von UB2 ausgeglichen. UB2 nehmen den Studierenden hier die Schwierigkeiten ab, besorgen die benötigte Literatur und stellen sie im gewünschten Format zu Verfügung. Dadurch wird in ihrer Wahrnehmung der Gleichbehandlungsanspruch eingelöst, der im Grundgesetz garantiert wird. Der Begriff der Chancengleichheit wird auch von DoBuS1 zur Beschreibung der Arbeit des DoBuS verwendet.

***DoBuS1:** Zum Bereich E-Learning wird nichts angeboten. Grundsätzlich geht es um den Nachteilsausgleich, um chancengleiche Studienbedingungen zu schaffen. Konkret ist das der Beratungsdienst, bei dem es auch um die Gestaltung von Lernsituationen geht, damit die Studierende mit Behinderung chancengleiche Lernbedingungen haben.[...] Zentrale Frage ist, wie kann eine Lernsituation chancengleich gestaltet werden.[...]*

Auch hier sollen durch die eigene Tätigkeit den Studierenden mit Behinderung chancengleiche Bedingungen geboten werden. Die subjektiv oder objektiv erfahre-

nen Benachteiligungen werden von Dritten ausgeglichen. Einen anderen Begriff – Chancengerechtigkeit – verwenden DoBuS2 und die Prorektorin zur Beschreibung des zentralen Motivs der eigenen Arbeit.

***DoBuS2:** Das ist der Dortmunder Arbeitsansatz. Ganz grundlegend ist die Bereitstellung eines chancengerechten - ich möchte nicht von Chancengleichheit sprechen - Angebots. Dieses Angebot bezieht sich auf verschiedene Ebenen und arbeitet nach dem Prinzip „Von der Einzelfalllösung zur Veränderung von Strukturen“. Der Dortmunder Arbeitsansatz sucht für einen Einzelfall eine Lösung und fragt dann, ob es ein singuläres Problem ist, oder ist es ein Thema, das weiter verfolgt werden sollte, um Strukturen zu verändern. [...]*

DoBuS2 verwendet ausdrücklich den Begriff der Chancengerechtigkeit statt Chancengleichheit, ohne aber den Unterschied weiter auszuführen. Möglicherweise wird Chancengerechtigkeit als ein Ansatz gesehen, Strukturen zu verändern, damit langfristig keine Einzelfalllösungen mehr gefunden werden müssen, sondern Studierende mit Behinderung bereits Strukturen vorfinden, die ihnen ein eigenständiges Studieren ermöglichen. Ähnlich formuliert es zumindest die Prorektorin.

***Prorektorin:** Zuerst einmal geht es um das Antidiskriminierungsgesetz (AGG) und wir sind verpflichtet, dies umzusetzen. Diversitätsmanagement heißt für mich, aus dem Hinterherlaufen herauszukommen und sich nach vorne weg denkend damit zu befassen. [...] Darum, wie wir damit verbundene Gerechtigkeitsanliegen erreichen. Dieser Begriff spielt für mich eine große Rolle.*

***Prorektorin:** [...] Gerechtigkeit meint, dass nicht nur Zugang für bestimmte Gruppen ermöglicht wird, sondern wir alle möchten an einer Uni sein, wo alle Gruppen auch gerne hineinkommen.*

Sie möchte mit ihrer Arbeit das mit dem AGG verbundene Gerechtigkeitsanliegen umsetzen und damit aus einem reaktiven Handeln herauskommen. Damit sollen alle, die studieren möchten, eine Hochschule vorfinden, die ihren Fähigkeiten und Fertigkeiten entspricht. Die mögliche Differenz der in den Interviews genannten Begriffe Chancengleichheit und Chancengerechtigkeit wird im Rahmen der theoretischen Generalisierung weiter diskutiert (siehe Kapitel 6.1).

Mehr Proaktivität wird gewünscht, weniger Reaktivität.

Für die Prorektorin ist mit dem Wunsch nach Chancengerechtigkeit auch die Forderung nach proaktivem Handeln verbunden. Dabei hat sich in vielen Interviews gezeigt, dass die vorherrschende Dienstleistungsorientierung Tendenzen von reaktivem Handeln verstärkt. Teilweise bindet dies auch Ressourcen, die dann an anderer Stelle nicht mehr für die Erarbeitung von dauerhaft barrierefreien Lösungen zur Verfügung stehen, wie das Beispiel des ITMC zeigt. Dabei wünschen

sich gerade die Studierenden mit Behinderung, vertreten durch die IbS, deutlich mehr Proaktivität.

***IbS:** Die Vision ist, dass es schon möglichst viele Lösungen gibt, z. B. einen Einführungskurs E-Learning für Studierende mit Behinderung. Oder das Lehrende immer offen sind für die Bedarfe von Studierenden mit Behinderung und z. B. in der ersten Sitzung Unterstützungsbereitschaft für Studierende mit Behinderung signalisieren. Das muss viel präsenter sein und es muss weniger Initiative seitens der Studierenden mit Behinderung nötig sein.*

***Interviewer:** Was müsste präsenter sein?*

***IbS:** Es sollte präsenter sein, dass die Bedarfe von Studierenden mit Behinderung berücksichtigt werden. Damit nicht das Gefühl entsteht, man wäre in einer bittenden Haltung und müsste selber nachfragen. Meistens ist das noch so. Da sollten die Hochschule und die zentralen Einrichtungen stärker auf die Studierenden mit Behinderung zugehen.*

Nicht mehr die Studierenden mit Behinderung sollen auf die Dienstleister zugehen, sondern diese sollen nach Wunsch der Betroffenen stärker auf sie zugehen. Die Initiative sollte bei den Stakeholdern liegen, die Dienstleistungen, Services und Beratung anbieten. Die Studierenden mit Behinderung möchten eine Hochschule vorfinden, in der ihre Bedarfe schon berücksichtigt werden und sie nicht mehr ihre Rechte ausdrücklich einfordern müssen.

5.1.4 Hürden

In vielen Interviews kamen die Stakeholder auch auf Hürden und Hindernisse zu sprechen, die entweder die eigene Arbeit unmittelbar beeinflussen oder auch die barrierefreie Gestaltung der eigenen Angebote verhindern. Eine entsprechende Frage war im Leitfaden nicht vorgesehen, sondern die Themen kamen spontan in den Interviews auf. Dabei zeigte sich in der Auswertung, dass zum einen Zeit-, Geld- und Personalmangel generell als einschränkende Ressourcen wahrgenommen werden, auf der anderen Seite diese Faktoren auch dazu führen, dass das Thema Barrierefreiheit mit anderen Themen und Zielen konfligiert.

Unzureichende Ressourcen verhindern barriereärmere Angebote.

Die Universitätsbibliothek musste nach Aussage der befragten Stakeholder im Jahr 2011 eine Budgetreduzierung bewältigen, vor deren Hintergrund die Beibehaltung der Services für Studierende mit Behinderung schon als Ausweitung gesehen wird.

***UB1:** Das sehe ich nicht so problematisch, da der Bereich der digitalen Angebote ausgebaut wurde. Wir geben 53 % unseres Budgets für elektronische Medien aus. Und wir haben da eine direkte Ansprechpartnerin, weshalb die Probleme nicht so drückend sind*

wie im baulichen Bereich. Außerdem ist dieser Bereich durch die Ressourcen beschränkt. [...] Die Aufrechterhaltung des Dienstes für Sehbehinderte ist da eher ein Ausbau, da kürzen wir nicht. Ein Ausbau müsste da schon sehr gut gerechtfertigt werden.

UB1 äußert sich hier zu der Frage, wie sich die Kooperationen im Bereich der digitalen Angebote für Studierende mit Behinderung darstellen. Aber nicht nur die Budgetkürzung macht der Universitätsbibliothek zu schaffen, auch die Grundausstattung der Services für Studierende mit Behinderung ist nicht für einen weiteren Ausbau der Dienstleistungen ausgelegt. Die Bibliothek bietet beispielsweise den virtuellen Semesterapparat Script2Web¹⁰ an, der Aufsätze und Buchauszüge digital als PDF-Dokument bereitstellt. Auf die Nachfrage, ob dieser Service nicht barrierefrei gestaltet werden sollte, antworteten die Stakeholder der Universitätsbibliothek, dass dazu die vorhandenen Ressourcen nicht ausreichend seien.

UB1: *Ob man das dann obligatorisch macht, also zu jedem PDF-Dokument auch ein OCR ablegt, das wäre natürlich ehrlich gesagt auch abzuwägen. Ob man diesen Aufwand betreibt. Das Erzeugen von OCR ist banal, aber die Fehlerkorrektur, dafür haben wir im Moment 30 Hilfskraftstunden, welche die OCR für die blinden und sehbehinderten Studierenden korrigieren, also das, was die dezidiert angefordert haben. Die Übertragung auf den kompletten Semesterapparat würde das System überfordern.*

UB2a: *Aber das ist mit unseren eingeschränkten Personalmöglichkeiten nicht machbar. Da haben wir wenig Zeit für. Die Studierenden mit Behinderung müssen sich immer bemühen, eine Verbesserung der Kommunikation kommt ihnen da entgegen.*

UB2b: *Ja, es ist ein Kostenpunkt, PDFs zu erstellen. Wir haben aber auch nicht so viele Gelder zur Verfügung. Für Studierende der TU beschaffen wir dann die PDFs aus dem regulären Etat der Fachreferenten. Aber wir können nicht für alle Studierende mit Behinderung bundesweit Bücher beschaffen.*

Auch beim ITMC wird der Ressourcenmangel als Grund für fehlende oder unzureichende Barrierefreiheit der eigenen Angebote und Services genannt.

ITMC2: *Eine offizielle Position kenne ich dazu nicht. Bestrebungen dazu gibt es seit Jahren, seit EWS2. Derzeit ist es nicht barrierefrei, auch aufgrund der vielen Änderungen in der letzten Zeit. Alleine das regelmäßige Überprüfen fällt bei den raschen Änderungen schwer. [...] Man möchte es schon, ich möchte es sehr gerne, aber es fehlen die Ressourcen.*

Auf die Frage nach der barrierefreien Gestaltung von E-Learning-Angeboten antwortet ITMC2, dass es schon gewollt sei, z. B. EWS barriereärmer zu machen,

¹⁰ In einer persönlichen Mail vom 17.02.2012 hat die für Script2Web zuständige Mitarbeiterin mitgeteilt, dass seit dem Sommersemester 2011 neben PDF-Dokumenten die Aufsätze und Buchauszüge auf Wunsch auch als Textdokument im Format RTF bereitgestellt werden. Dieser Service war ursprünglich für die Fakultät Rehabilitationswissenschaften gedacht, steht aber allen Fakultäten auf Wunsch zur Verfügung. Das Rich-Text-Format wurde gewählt, weil dieses Format für Studierende, die Hilfsmittel nutzen, am besten geeignet sei.

aber es derzeit an den fehlenden Ressourcen scheitert. Aber es fehlen wohl auch die notwendigen Kenntnisse, um wirklich daran zu arbeiten.

***ITMC2:** Jemand, der es barrierefrei macht. Derzeit haben wir für E-Learning zwei halbe Stellen, eine für Service und eine für die Entwicklung. Außerdem noch ein paar Hilfskraftstellen. Das reicht für die notwendigsten Fehlerbehebungen. Zudem fehlen da einfach die Kompetenzen in dem Maße. Es fehlen die Kompetenz und die Zeit und die Ressourcen, um sich dort einzuarbeiten und es umzusetzen.*

Knappe Ressourcen und Zeitdruck sieht ITMC1 als Ursache dafür, dass das Thema Barrierefreiheit nicht stärker berücksichtigt wird. Zudem konfligiert die Verbesserung der Zugänglichkeit häufig mit anderen Zielen. Warum das Thema Barrierefreiheit aber gegenüber anderen Aufgaben zurücksteht, dazu äußert sich ITMC1 nicht.

***ITMC1:** Das Thema Barrierefreiheit konkurriert mit anderen wichtigen Themen um die Aufmerksamkeit, bspw. mit dem Thema Datenschutz. Auch dort gibt es Rechtsvorschriften, Informationsbedarf, Vorgehensweisen. In diesem Set ist Barrierefreiheit drin, aber es ist schwierig, alle Themen gleich zu gewichten. Das kann man sich wünschen, die Realität weicht aber meist davon ab.*

Nicht nur bei den Serviceeinrichtungen, auch bei den Lehrenden ist die barrierefreie Gestaltung von E-Learning eine Ressourcenfrage. So sieht es zumindest die Lehrperson1.

***Lehrperson1:** Ja, das zum einen. Aber häufig liegt es in der Praxis an der Unwissenheit, am Zeitdruck, am Aufwand, der im Tagesgeschäft zu betreiben ist. Es ist immer eine Ressourcenfrage. Kümmere ich mich um die Barrierefreiheit oder mache ich etwas für die anderen Studierenden. Diese Frage kann nur darüber überwunden werden, dass das nicht für die 100 Studierenden und den einen gemacht wird, sondern für 101 Studierende. Für alle in einem. Natürlich gibt es da auch noch technische Probleme, die zu lösen sind.*

Bei diesen Eindrücken bleibt die Frage offen, ob die barrierefreie Gestaltung von E-Learning lediglich als zusätzlich zu erfüllende Aufgabe wahrgenommen wird oder ob es wirklich einen höheren Aufwand bedeutet. Was wäre, wenn E-Learning-Angebote selbstverständlich barrierefrei gestaltet und Arbeitsabläufe so geändert werden, dass bestimmte Aspekte der barrierefreien Gestaltung von Software, Lernmaterialien und -dokumenten direkt berücksichtigt würden? So erwecken die Stakeholderäußerungen den Eindruck, dass Barrierefreiheit als ein nachträglich zu erfüllendes Kriterium wahrgenommen wird.

Urheberrecht kollidiert mit der BITV.

In den Interviews mit der Universitätsbibliothek hat sich das geltende Urheberrecht als eine weitere Hürde für die Versorgung mit barrierefrei zugänglicher Literatur herausgestellt. Nach dem derzeit geltenden Urheberrecht darf die Bibliothek nach eigener Aussage den virtuellen Semesterapparat Script2Web lediglich als bildbasierte PDF-Dokumente zur Verfügung stellen. Text steht damit nur als Grafik zur Verfügung und ist für Nutzerinnen und Nutzer von assistiven Technologien wie Screenreadern nicht nutzbar. Vor dem Hintergrund der aktuell geltenden BITV scheint dies für UB1 ein Widerspruch zu sein.

***UB1:** Da habe ich noch nicht drüber nachgedacht, dass da ein Widerspruch ist. Das PDF ist eigentlich nur ein Image, da müsste nach der technischen Norm aber mehr drin sein.*

***Interviewer:** Worin liegt der Widerspruch?*

***UB1:** Das Urheberrecht lässt nur ein grafisches Bild zu. Genau das ist aber nach der Verordnung nicht ausreichend. Die Information darf nicht nur als Bild abgelegt sein. Bevor man da in Normkonflikte kommt, wird man sich damit behelfen, dass das Buch ja auch in gedruckter Form vorliegt. [...] Ich sehe da einen Widerspruch. Da habe ich noch nicht drüber nachgedacht.*

Hier verhindert die Umsetzung geltenden Urheberrechts die barrierefreie Bereitstellung von Lehrmaterialien, obwohl in § 45a UrhG die Vervielfältigung von Werken in einem zugänglichen Format für Menschen mit Behinderung ausdrücklich vorsieht. Mittlerweile hat die Bibliothek insbesondere für Script2Web eine Option im Angebot (siehe Fußnote 10), die aber wiederum auf eine Sonderlösung für Menschen mit Behinderung hinausläuft. Zudem halten sich auch nicht alle Verlage an geltendes Recht, wie eine Äußerung von UB2 zeigt.

***UB2b:** Wir haben auch Standardanschriften an die Verlage, da weisen wir auf das Urheberrecht hin, aber wenn der Verlag sich weigert ...*

5.1.5 Barrierefreiheit

In einer der zentralen Fragen der Interviews geht es um die Sichtweise der Stakeholder auf den Begriff der Barrierefreiheit. Was bedeutet dieser Begriff für die Befragten, wie interpretieren sie ihn und wie nehmen sie ihn wahr? Dabei zeigen sich bei der Auswertung drei wichtige Ergebnisse. Die Stakeholder verstehen unter „Barrierefreiheit“ vor allem die Einhaltung und Berücksichtigung von Standards und Gesetzen. Der Begriff lässt sich auf einem Kontinuum zwischen Barrierefreiheit als Individuallösung und Barrierefreiheit als eine Lösung für alle positionie-

ren. Die Stakeholder verorten den Terminus innerhalb dieses Kontinuums aber sehr unterschiedlich. Und auch im Umgang mit Barrierefreiheit gibt es – wie beim Thema Kooperation – ein positiv wahrgenommenes Beispiel. So sehen viele der interviewten Stakeholder die Barrierefreiheit im Bereich der baulichen Infrastruktur gut etabliert.

Barrierefreiheit ist die Berücksichtigung von Standards und Gesetzen.

Insbesondere die interviewten Lehrpersonen sehen in dem Begriff der Barrierefreiheit vor allem eine gesetzliche Regelung, die es einzuhalten gilt.

***Lehrperson1:** Wir sind als Hochschule nach der Gesetzeslage dazu verpflichtet, barrierefreie Angebote zu machen, nicht zuletzt durch die UN-Konvention. Gleichzeitig ist Barrierefreiheit für alle Studierenden manchmal schwer umzusetzen, da stößt man an Grenzen. Gerade bei tagesaktuellen Materialien steht man vor dem Dilemma, dass die vielleicht nicht barrierefrei sind. Darf ich diese dann einsetzen, weil einige Studierende diese Materialien nicht nutzen können, aber sie für alle interessant wären? Das sind ganz praktische Schwierigkeiten im Universitätsalltag. Ansonsten geht es natürlich um die umfassende Barrierefreiheit. Sicherlich können wir das Lehrangebot nicht für alle zugänglich machen, weil einfach die Hochschule das Abitur voraussetzt. Bei unseren Lehrangeboten würde ich daher von Maßnahmen für Menschen mit intellektuellen Beeinträchtigungen absehen, beim Informationsangebot der Hochschule ist das was anderes. Ansonsten müssen wir uns über die verschiedenen Lebenslagen der Studierenden kümmern.*

Barrierefreiheit und damit auch die barrierefreie Gestaltung von E-Learning-Angeboten ist nach der geltenden Gesetzeslage verpflichtend. Neben der von Lehrperson1 angeführten UN-Konvention für die Rechte von Menschen mit Behinderung gibt es noch eine ganze Reihe weiterer Gesetze, in denen die Zugänglichkeit von Hochschulen geregelt wird (siehe dazu Kapitel 2.4.1). Lehrperson1 sieht aber auch die alltäglichen Probleme, die bei einer verpflichtend barrierefreien Gestaltung von Lehrangeboten auftreten. Wie soll mit Materialien Dritter verfahren werden? Bislang werden solche Dinge durch einen Umsetzungsdienst gelöst, aber Barrierefreiheit nach § 4 BGG fordert die Nutzbarkeit grundsätzlich ohne fremde Hilfe. Hier sind also trotz gesetzlicher Regelungen noch Unklarheiten, die auf anderem Wege als durch Gesetze oder Standards zu lösen sind. Zur Frage, welche Funktion die gesetzliche Regelung von Barrierefreiheit haben kann, äußert sich DoBuS1.

***DoBuS1:** Ja, daher muss DoBuS auch Werbung für die Umsetzung des Gesetzes machen und Lösungswege aufzeigen. Aber wenn die Lehrenden sich weigern, verweisen wir auf das Gesetz und bieten Hilfe an.*

Gesetze und Standards sind für DoBuS1 ein Weg, um Lehrende oder andere Personen an der Hochschule zu zeigen, dass Barrierefreiheit eingehalten und berücksichtigt werden muss. Bei der Frage nach der konkreten Umsetzung helfen dann Gesetze scheinbar nicht weiter, sondern hier wird auf die individuelle Beratung auf Grundlage von Erfahrung gesetzt. Welchen Stellenwert Gesetze und Standards für die anderen Stakeholder haben, wird in Kapitel 5.1.6 näher betrachtet.

***Lehrperson2:** Ich unterscheide da zwischen "barrierefrei" und "gut nutzbar". Barrierefrei bedeutet für mich die Einhaltung von Standards und eine prinzipielle Nutzbarkeit. Gut nutzbar bedeutet, dass etwas ergonomisch ist.*

Barrierefreiheit ist für Lehrperson2 eng mit der Berücksichtigung von Standards und Gesetzen verbunden. Die weitergehende Unterscheidung zwischen Barrierefreiheit als prinzipieller Nutzbarkeit und der guten Nutzbarkeit als individueller Ideallösung zeigt das angesprochene Kontinuum zwischen Individuallösung und einer Lösung für alle auf. Diese Differenzierung machen auch andere Stakeholder.

Barrierefreiheit zwischen Individuallösung und einer Lösung für alle.

Insbesondere bei der barrierefreien Gestaltung von E-Learning, ein Bereich, der sowohl technische als auch didaktische Aspekte umfasst, wird von den Stakeholdern zwischen einer Lösung für alle und der Berücksichtigung individueller Bedarfe unterschieden. DoBuS2 schlägt vor, zwei Perspektiven zu diskutieren, nämlich die institutionelle Ebene, auf der es um die Einhaltung und Berücksichtigung von Gesetzen und Standards geht, und die individuelle Ebene, bei der die Bedürfnisse der einzelnen Lernenden zu berücksichtigen sind.

***DoBuS2:** Das sind ja zwei Dinge. Nutzerorientierung ist ein ganz wichtiges Prinzip. Aber das Thema E-Learning kann aus zwei Perspektiven diskutiert werden: Wird es angeboten oder wie wird es genutzt, geht es um die Institution oder um die Person. Da geht die Diskussion weg von der Institutionenlogik und hin zu den individuellen Bedürfnissen. Dieser Prozess muss sich im E-Learning widerspiegeln. Zwar können alle Materialien barrierefrei gestaltet werden, aber wenn die einzelne Person sie dann nicht nutzen kann, muss eine andere Lösung gesucht werden. Es sollte sich nicht die einzelne Person ändern müssen, damit sie das Programm nutzen kann.*

Hier wird die Grenze für die institutionelle Ebene bei der individuellen Nutzbarkeit gezogen. Wenn ein E-Learning-System für einzelne Studierende nicht nutzbar ist, müssen individuelle Lösungen gefunden werden. Hier soll sich nicht

die einzelne Person ändern oder anpassen müssen, um ein bestimmtes Angebot nutzen zu können, wie auch Lehrperson2 meint.

Lehrperson2: *Barrierefreiheit bedeutet die Einhaltung von Standards, die für das Gros der Leute entwickelt wurden, aber die berücksichtigen keine individuellen Situationen und Arbeitstechniken. Ergonomie geht darüber hinaus, wenn etwas mit meinen individuellen Möglichkeiten und Strategien gut nutzbar ist. Barrierefreiheit ist eine Grundlage, die individuell ausdifferenziert werden müsste.*

Lehrperson2: *Ja. Das kann sogar sein, dass das über die Standards hinausgeht. Was ich eben damit meinte, dass man individuell gucken muss.*

Barrierefreiheit geht über die Einhaltung von Standards hinaus. Systeme müssen individuell ergonomisch, d. h. mit möglichst geringem Aufwand nutzbar, sein. Unbeantwortet bleibt, wie solche individuellen Bedarfe bei E-Learning-Angeboten eingeplant werden sollen. Zudem sieht auch die gesetzliche Definition von Barrierefreiheit nach § 4 BGG genau diese individuelle Nutzbarkeit vor. Bedeutet das also, dass ein System genau dann nicht barrierefrei ist, wenn ein einzelnes Individuum es nicht nutzen kann? Es scheint ein grundlegendes Dilemma der Barrierefreiheit zu sein, dass es zwar grundsätzlich gefordert wird, Dinge zugänglich zu gestalten, aber selbst die Einhaltung von Gesetzen und Standards nicht ausreichend ist. Infolgedessen wird die Realisierung von Barrierefreiheit ungleich komplexer.

IbS: *Meiner Meinung nach ist das mehr, aber ich weiß nicht, ob man das unter Barrierefreiheit fassen soll. Die Zugänglichkeit bzw. Accessibility ist mehr, dass die Sachen auch praktisch sind und bei der Nutzung von Hilfsmitteln in angemessener Zeit nutzbar sind. Dass z. B. nicht erst die Struktur herausgefunden werden muss, sondern man sich so zurechtfindet und die gewünschten Funktionen aufrufen kann.*

Auch die IbS kann dieses Dilemma für sich nicht auflösen. Der Wunsch, Dinge auch bei Nutzung von assistiven Technologien in angemessener Zeit bedienen zu können, sollte eigentlich bei einer barrierefreien Gestaltung technischer Systeme gemäß BITV realisierbar sein. Was in den Interviews als „praktische Nutzbarkeit“ bezeichnet wird, scheint eine individuell wahrgenommene Barriere zu sein.

IbS: *Ja, das ist vielleicht manchmal sehr individuell, je nachdem, welche Hilfsmittel genutzt werden. Andererseits müssen auch die Bedarfe z. B. von Menschen mit motorischen Einschränkungen berücksichtigt werden. Das wird dann sehr komplex, weil so viele unterschiedliche Bedürfnisse berücksichtigt werden müssen.*

Lehrperson2: *Barrierefreiheit bedeutet die Einhaltung von Standards, die für das Gros der Leute entwickelt wurden, aber die berücksichtigen keine individuellen Situationen und Arbeitstechniken. Ergonomie geht darüber hinaus, wenn etwas mit meinen individuellen Möglichkeiten und Strategien gut nutzbar ist. Barrierefreiheit ist eine Grundlage, die individuell ausdifferenziert werden müsste.*

DoBuS1: *Es geht darum, welche Bedarfe von Studierenden mit Behinderung im Unterschied zu nichtbehinderten Studierenden haben, also welche Behinderung aus der Beeinträchtigung erwächst. Da muss man ansetzen. Das ist aber sehr individuell.*

DoBuS2: *Es kommt drauf an, in welche Bereiche man schaut. Barrierefreiheit im baulichen Bereich hat wenig mit dem Einzelfall zu tun. Aber für mich gehört auch die Hochschuldidaktik zur Barrierefreiheit und da muss man sich die einzelnen Bedingungen anschauen. Vielleicht wissen wir irgendwann durch die vielen Einzelfälle in allen Studiengängen, wie barrierefreie Hochschuldidaktik geht.*

Alle vier Stakeholder äußern sich ähnlich zur Frage nach der individuellen Nutzbarkeit. In ihrer Wahrnehmung des Begriffs der Barrierefreiheit geht dieser nicht weit genug, um auch wirklich alle Bedarfe von Studierenden mit Behinderung berücksichtigen zu können. Möglicherweise ist dies damit zu erklären, dass E-Learning eben durch den Aspekt des Lernens eine hochgradig individuelle Komponente hat. Die technische Seite von E-Learning ist mit einheitlichen Standards barrierefrei zu gestalten, ähnlich wie DoBuS2 es für die bauliche Infrastruktur sieht. Provozierend könnte aber gefragt werden, ob nicht die Positionierung und Erreichbarkeit von Türöffnern vergleichbar ist mit der Bedienbarkeit von Webseiten in E-Learning-Angeboten. Warum wird die individuelle Bedienbarkeit bei Gebäuden und baulicher Infrastruktur scheinbar weniger kritisch gesehen als bei IuK-Technologie? Und wenn Lehrperson2 feststellt, dass Studierende mit Behinderung andere Arbeits- und Lerntechniken haben als Studierende ohne Behinderung, gilt diese Feststellung nicht grundsätzlich für alle Studierenden? Wäre dann nicht, unbeachtet einer Unterscheidung „behindert – nicht behindert“, für alle Studierenden eine Berücksichtigung individueller Bedarfe zu fordern? Hier scheinen Gesetze und Standards nicht weiterzuhelfen und DoBuS2 führt auch die hochschuldidaktische Gestaltung als den Bereich an, wo solche individuellen Forderungen berücksichtigt werden können. Hochschuldidaktik hat aber noch einen anderen Blick auf das Thema Behinderung, wie folgende Äußerung von WB1 zeigt.

WB1: *Ja. Das liegt auch daran, dass man bislang eher von dieser Defizithypothese ausgeht. Wie kann Studierende mit Behinderung geholfen werden. Das ist natürlich auch wichtig. Aber das ist nicht die Sicht der Hochschuldidaktik. Charakteristisch ist da die Sicht auf die Potenziale. Das sehe ich so.*

Hochschuldidaktik sieht demnach auch die Potenziale, die durch die Studierenden mit Behinderung in Lehrveranstaltungen und auch in E-Learning-Angebote

eingebraucht werden. Welche Chancen für das Lernen aller Studierenden bieten sich durch die Teilhabe von Studierenden mit Behinderung?

***WB1:** Ja, da muss man sich natürlich Lösungen für gelingende Lernprozesse der Studierende mit Behinderung überlegen. Das ist eine Herausforderung für die subjektbezogene Technikgestaltung.*

Neben der barrierefreien Gestaltung von Lernprozessen geht es also der Hochschuldidaktik auch um die Frage, wie die Perspektiven von Studierenden mit Behinderung zum Gegenstand einer Lehrveranstaltung werden können. Wenn sich das Dilemma der Barrierefreiheit und der zugänglichen Gestaltung von E-Learning alleine durch die Einhaltung von Gesetzen und Standards nicht lösen lässt, weist möglicherweise die Hochschuldidaktik Ansätze auf, individuelle Bedarfe von Studierenden zu integrieren. Dabei alleine aber die Wünsche von Studierenden mit Behinderung zu thematisieren hieße aber, andere Potenziale nicht auszuschöpfen.

Barrierefreiheit scheint im Bereich der baulichen Infrastruktur gut etabliert.

Im Baubereich wird das Thema Barrierefreiheit von den befragten Stakeholdern positiv wahrgenommen. Die Problematik ist dort etabliert und wird bei Um- und Neubaumaßnahmen berücksichtigt. Auch wenn noch nicht alle Gebäude und die gesamte bauliche Infrastruktur zufriedenstellend sind, so wird das Anliegen in dem Bereich zumindest von vielen wahrgenommen.

***IbS:** Auf baulicher Ebene z. B. greift da das Gesetz und da kommt die Hochschule auch auf uns zu und fragt die Experten in eigener Sache. Das sorgt für mehr Barrierefreiheit und Zugänglichkeit. So könnte das bei E-Learning auch laufen. Bei der Entwicklung einer neuen Plattform könnte dann gefragt werden, ob sie sich auch in der Praxis bewährt. Bei der neuen Homepage ist das z. B. erfolgreich so gelaufen.*

Die IbS sieht den Umgang mit der Barrierefreiheit der baulichen Infrastruktur auch als Vorbild für die Frage, wie denn die Zugänglichkeit von E-Learning-Angeboten realisiert werden kann. Positiv wird hier insbesondere der proaktive Umgang betont, denn die Verantwortlichen treten an die Studierenden mit Behinderung heran und fragen nach. So ähnlich kann es nach Ansicht der IbS auch bei IuK-Technologien laufen. Auch andere Stakeholder bemerken, dass an der Barrierefreiheit der baulichen Infrastruktur gearbeitet wird.

***Lehrperson1:** Die TU Dortmund arbeiten seit einigen Jahren an der Verbesserung der Barrierefreiheit von Gebäuden. Da ist auch vieles schon gelungen. Aber bestimmte*

Dinge werden aus Kostengründen erst mal nicht angegangen. Kostspielige und aufwendige Dinge werden als nicht so vordringlich betrachtet. Da herrscht oft die Idee, man muss sich mit dem bescheiden, was geht. Aber das ist nicht die Idee der UN-Konvention. Da geht es um mehr Selbstverständlichkeit. Aber insgesamt ist eine Studierbarkeit in den Räumen der TU Dortmund hergestellt.

WB1: *DoBuS ist ein Alleinstellungsmerkmal, es wird was getan, vermutlich auch mehr als an anderen Hochschulen. Auch für die Mobilität der Studierende mit Behinderung ist relativ viel gemacht worden, ebenso für die Zugänglichkeit der Gebäude. Ob das ausreicht?*

Nach Wahrnehmung von Lehrperson1 und WB1 wird in diesem Bereich an der TU Dortmund etwas getan und ihrer Einschätzung nach auch mehr als an anderen Hochschulen. Beide Stakeholder stellen aber auch infrage, ob die bereits getroffenen Maßnahmen ausreichend sind und ob nicht mehr gemacht werden kann. Grundsätzlich verhält es sich mit der Wahrnehmung der Barrierefreiheit der Gebäude und baulichen Infrastruktur aber ähnlich wie mit der Wahrnehmung der Kooperation mit dem Schwerbehindertenbeauftragten. Die befragten Stakeholder sehen hier ein positiv besetztes Vorbild und überlegen, ob und wie sich dieses auf das Thema barrierefreies E-Learning übertragen lässt. Sicherlich ist nicht alles positiv, wie die Äußerung von UB1 zeigt.

UB1: *Was den Bereich Bauplanung betrifft auf jeden Fall, das sollte obligatorisch sein. Dass man da nicht extra noch mal an die Barrierefreiheit extra denken muss, sondern es feste Ansprechpartner gibt, die einem Informationen zukommen lassen. Die Bauplanung am Campus empfinde ich eh als chaotisch. Da scheint es keine Gesamtplanung bzgl. Barrierefreiheit zu geben. Z. B. verdient das Leitsystem des Campus den Namen nicht.*

Aber die meisten interviewten Stakeholder sehen es ähnlich wie Lehrperson2.

Lehrperson2: *Die Angebote für nichtbehinderte Studierende müssen auch für Studierende mit Behinderung nachteilsfrei nutzbar sein. Das beginnt bei den Lehrveranstaltungen, in der didaktischen Gestaltung, der [räumlichen] Zugänglichkeit, dem baulichen Bereich. Aber insbesondere bei Neubauten geschieht etwas. Das ist ein Prozess der schrittweisen Annäherung an einen Idealzustand in vielen Bereichen, im Bereich des Bauens, der Zulassung zur Hochschule, der didaktischen Gestaltung von Lehrveranstaltungen. Da gibt es überall Änderungsbedarfe, aber es geschieht etwas und wir nähern uns dem Ziel eines nachteilsfreien Studiums immer mehr an.*

Es geschieht etwas, Neubauten werden direkt barrierefrei geplant und gebaut, und es findet eine schrittweise Annäherung an einen Idealzustand statt. Vielleicht lässt sich aus dem Umgang mit Barrierefreiheit beim Thema Bauen auch etwas übertragen auf die Frage, wie E-Learning-Angebote an der Hochschule barrierefrei gestaltet werden können.

5.1.6 Gesetze und Standards

Die Barrierefreiheit von Informations- und Kommunikationstechnologie ist gesetzlich geregelt (siehe dazu Kapitel 2.4.1) und viele der befragten Stakeholder erwähnen diese gesetzliche Regelung auch in den Interviews. Aber welche Bedeutung messen die Stakeholder den Gesetzen und Standards bei? Wie gehen sie mit den gesetzlichen Regelungen um und gibt es möglicherweise auch Probleme? Bei der thematischen Auswertung der Interviews zeigten sich drei zentrale Ergebnisse. Zum einen nehmen viele Stakeholder die einschlägigen Gesetze als Motivator für die eigene Arbeit und die Beschäftigung mit dem Thema Barrierefreiheit wahr und diese Gesetze legen in ihren Augen Mindeststandards fest. Zweitens sehen einige Stakeholder Schwierigkeiten bei der Durchsetzung der Gesetze. Und vor allem von der Universitätsbibliothek wird das Urheberrecht als Hürde zur Durchsetzung einer barriereärmeren Literaturversorgung betrachtet.

Gesetze sind ein Motivator und setzen Mindeststandards.

Viele der interviewten Stakeholder sehen in den Gesetzen zur Barrierefreiheit vor allem einen Mindeststandard.

***UB1:** Das kann ich nicht bewerten. Was sollen Gesetze leisten? Sie können Mindeststandard leisten, wie z. B. in der Bauplanung. Aber da spielen verschiedene Aspekte eine Rolle. In Gesetzen können Mindeststandards festgesetzt werden, an denen keiner vorbei kommt.*

***UB1:** Also sicherlich nicht, dazu sind die Einschränkungsgrade zu unterschiedlich. Da geht es um individuellste Bedürfnisse. Da ist diese Vorschrift [gemeint ist die BITV] nur eine Mindestanforderung.*

***DoBuS1:** Nein, das auf keinen Fall. Es ist ein sehr wichtiges Hilfsmittel, das viel erreicht hat, gerade auch einen Einstellungswandel. Der größte Erfolg des Gesetzes ist seine Existenz. Und es hat Grenzen festgelegt, hinter die nicht mehr zurückgegangen werden kann. Von dieser Ausgangsposition können dann weitere Verbesserungen erreicht werden. Ich kann die Lage vor und nach dem Gesetz vergleichen, dass es das Gesetz gibt, ist einfach ein Fortschritt.*

UB1 und DoBuS1 sehen die gesetzlichen Regelungen zur Barrierefreiheit lediglich als Minimalstandards, der auf jeden Fall erfüllt werden muss. Für sie ist das Gesetz aber keine Ideallösung, mit der alle Anforderungen erfüllt werden können. Ihrer Ansicht nach bleiben einige Bereiche unbedacht, die durch Individuallösungen oder mittels über den Rahmen des Gesetzes hinausgehenden Lösungen angegangen werden müssen. Für andere Stakeholder ist die gesetzliche Regelung ein

Motivator, der die eigene Arbeit beeinflusst oder als Argument gegenüber Dritten genutzt wird.

DoBuS1: *Genau. Ohne die gesetzlichen Regelungen war das früher schwieriger. Aber mit der gesetzlichen Grundlage kann man an der Uni besser argumentieren. Früher musste man mehr werben und Verständnis einfordern, heute können wir auf die Gesetzeslage verweisen und unsere Hilfe anbieten.*

DoBuS2: *[...] Früher mussten die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter intensiver kämpfen – gewissermaßen fundamentalistischer vorgehen, um die Ansprüche der Studierenden durchzusetzen, heute – mit den rechtlichen Möglichkeiten im Hintergrund – sind weniger Kämpfe erforderlich, weil das Verständnis größer geworden ist.*

Lehrperson1: *Wir sind als Hochschule nach der Gesetzeslage dazu verpflichtet, barrierefreie Angebote zu machen, nicht zuletzt durch die UN-Konvention. Gleichzeitig ist Barrierefreiheit für alle Studierenden manchmal schwer umzusetzen, da stößt man an Grenzen.*

Prorektorin: *Das müssen wir einfach machen. Und Diversitätsmanagement bedeutet, nicht nur die Pflichten zu erledigen, sondern ein Konzept zu entwickeln und zu gestalten, und dazu gehören auch Perspektiven.*

ITMC1: *Barrierefreiheit ist ein Thema und wurde auch schon im Rahmen einer internen MA-Weiterbildung behandelt. Als Hochschule sind wir natürlich bestrebt, in allen Bereichen compliant zu sein und allen rechtlichen Normen nachzukommen, das gilt auch für diesen Bereich. Ob man das auch immer ist, das ist eine andere Frage. Da gibt es aber Handlungsbedarf in einer ganzen Reihe von Themenfeldern.*

Für Lehrperson1, die Prorektorin und ITMC1 sind die einschlägigen Gesetze insbesondere eine Verpflichtung für die eigene Arbeit. Barrierefreiheit muss berücksichtigt werden, weil es so im Gesetz steht. Die beiden befragten Stakeholder des DoBuS sehen in der Gesetzeslage primär einen Motivator für Dritte. Diese Unterscheidung ist möglicherweise das Resultat der Arbeit des DoBuS, das ja Services für Studierende mit Behinderung anbietet und in diesem Kontext immer wieder Lehrende und andere Angehörige der Hochschule von der Notwendigkeit der zugänglichen Gestaltung überzeugen muss. Allerdings machen beide Stakeholder von DoBuS auch die Erfahrung, dass die Überzeugung Dritter seit der Einführung der Gesetze leichter geworden ist. Hier wirkt sich die gesetzliche Regelung auf die gesamte Hochschule aus und wird von den Akteuren als verpflichtende Grundlage anerkannt. In den Äußerungen von ITMC1 und der Prorektorin wird noch eine weitere Differenz erkennbar. Beide sehen in den Gesetzen einen Motivator für die eigene Arbeit. ITMC1 reduziert dies aber auf den Aspekt der „Compliance“, also der strikten Orientierung an den gesetzlich festgelegten Normen und Standards; diesen müsse genügt werden. Für die Prorektorin sind die Gesetze nicht nur eine ein-

zuhaltende Regelung, sondern auch eine Ausgangsposition, die in eigene Konzepte und Perspektiven umzusetzen ist.

Gesetze werden nicht ausreichend durchgesetzt.

Allerdings nützen die Gesetze nichts, wenn sie nicht ausreichend durchgesetzt werden. Diesen Eindruck haben vor allem Stakeholder, die Services für Studierende mit Behinderung anbieten und in ihrer Tätigkeit mit Dritten außerhalb und innerhalb der Hochschule zusammenarbeiten, um bestimmte Angebote wie die Versorgung mit zugänglicher Literatur zu ermöglichen.

UB2a: Was sind das für Gesetze? Die werden ja nicht durchgesetzt?

DoBuS1: Ich würde mir mehr überprüfbare Regelungen wünschen. Bspw. sollte ja die BITV überprüft werden. Außerdem fehlt m. M. n. eine Klagemöglichkeit. Einerseits finde ich eine sofortige Klage nicht hilfreich. Aber ein Verbandsklagerecht würde ich begrüßen. Für die Uni wünsche ich mir ein Werkzeug, mit dem man bei hartnäckigen Verweigerern Druck ausüben kann. Z. B. die Beauftragte für die Belange von Studierenden mit Behinderung tätig wird. Einfach Druckmittel.

Die gesetzlichen Regelungen stoßen in der Wahrnehmung der Stakeholder dort an ihre Grenzen, wo sie nicht freiwillig umgesetzt werden und dann die Druckmittel fehlen, um gesetzliche Ansprüche durchzusetzen.

Das Urheberrecht wird als Hürde für mehr Barrierefreiheit wahrgenommen.

Hier stellt das Urheberrecht noch ein weiteres Hemmnis dar, das insbesondere von den Stakeholdern der Universitätsbibliothek als solche erfahren wird.

UB1: Ja. Die maschinelle Weiterverarbeitbarkeit darf nicht möglich sein. Nehmen wir das Beispiel Fernleihe. Selbst vor der letzten Urheberrechtänderung durften wir nur Images zustellen. Jetzt sogar nur Papier. Nur bei den Gemeinfreien dürfen wir OCRs geben. Bei allen urheberrechtsgeschützten sind nur Images erlaubt. Der elektronische Semesterapparat fällt unter § 52a des Urheberrechts, § 52b erlaubt von jedem Buch im physikalischen Bestand ein Image auf den Rechnern in der Bibliothek zugänglich zu machen. Das ist gerade durch die Gerichte gegangen. Das ist auf die Images begrenzt, es darf noch nicht einmal ausgedruckt und auch keine Kopie gemacht werden. Da sind ganz enge Grenzen gezogen, was mit den urheberrechtlich geschützten Dokumenten machen darf.

Interviewer: Ist das Urheberrecht da das Limit für die Barrierefreiheit?

UB1: Ja, ganz eindeutig.

UB1 sieht im Urheberrecht eine Hürde für die weitergehende barrierefreie Aufbereitung von Literatur für das Studium. Zwar darf Literatur in einem Grafikformat zur Verfügung gestellt werden, dieses ist aber für Menschen mit Behinderung nicht

oder nur stark eingeschränkt nutzbar. Hier sieht UB1 auch einen deutlichen Widerspruch zur BITV.

UB1: Das Urheberrecht lässt nur ein grafisches Bild zu. Genau das ist aber nach der Verordnung nicht ausreichend. Die Information darf nicht nur als Bild abgelegt sein. Bevor man da in Normkonflikte kommt, wird man sich damit behelfen, dass das Buch ja auch in gedruckter Form vorliegt. [...] Ich sehe da einen Widerspruch. Da habe ich noch nicht drüber nachgedacht.

Diese Einschränkung des Urheberrechts ist nicht allgemeingültig, sondern schränkt die generelle Bereitstellung von Literatur in einem zugänglichen Format ein. Nach § 45a UrhG ist es erlaubt, Menschen mit Behinderung Literatur in einem von ihnen nutzbaren Format zur Verfügung zu stellen. Damit erhalten sie eine Individuallösung, die extra für sie erarbeitet wird. Nicht erlaubt – und hier sieht UB1 den Widerspruch – ist nach Wahrnehmung von UB1 die generell barrierefreie Aufbereitung von Literatur, die allen Studierenden der Hochschule zur Verfügung steht. Deshalb standen bisher bei Script2Web auch nur PDF-Dokumente mit bildbasiertem Text zur Verfügung und nicht barrierefrei aufbereitete PDF-Dokumente.

Neben diesem grundsätzlichen Widerspruch nimmt UB2 noch eine weitere Hürde wahr, die aus dem geltenden Urheberrecht resultiert. Problematisch ist das Urheberrecht nach Ansicht von UB2 dann, wenn die Verlage als Rechteinhaber sich gegen die Aufbereitung in einem zugänglichen Format sperren, auch wenn dies nach § 45a UrhG erlaubt ist.

UB2a: [...]Ein Ausbau der Literaturversorgung ist aus rechtlicher Sicht schwierig, es sei denn, die Verlage bieten Sonderkonditionen. Das könnte alles über unsere Server laufen. Müsste ja nicht umsonst sein. Oder man bildet mit anderen Hochschulen zusammen einen finanziellen Pool. Möglichkeiten gibt es da.

5.1.7 Studierende mit Behinderung

Themen wie die barrierefreie Gestaltung von E-Learning-Angeboten bleiben für die Stakeholder abstrakt, wenn nicht ebenfalls über Studierende nachgedacht wird, insbesondere über Studierende mit Behinderung. Daher ging es in einer der Leitfragen des Interviewleitfadens um die Sichtweise und Wahrnehmung der Befragten gegenüber Studierenden mit Behinderung. Wie nehmen sie diese Gruppe wahr und wie schätzen sie die Wahrnehmung dieser Gruppe an der Hochschule ein? Bei der thematischen Auswertung der Interviews zeigten sich drei Kernthemen. So hat sich nach Auffassung der Stakeholder die Wahrnehmung von Studie-

renden mit Behinderung an der Hochschule in den letzten Jahren insgesamt positiv verändert. Dazu haben nicht zuletzt das DoBuS und der sogenannte Dortmunder Ansatz beigetragen; dieser wird von zahlreichen befragten Stakeholdern auch als Vorbild für andere Hochschulen in Deutschland, aber auch in Europa gesehen. Die verbleibenden Schwierigkeiten und Probleme erklären die Interviewpartner mit der Wahrnehmung von Behinderung und Studierenden mit Behinderung im gesellschaftlichen Diskurs.

Die Wahrnehmung von Studierenden mit Behinderung hat sich positiv verändert.

Insbesondere die befragten Stakeholder von DoBuS und die Lehrenden nehmen eine positive Veränderung von Studierenden mit Behinderung an der Hochschule wahr. Das Thema hat nach Angaben von DoBuS Eingang ins Leitbild der Hochschule gefunden, sodass Studierende mit Behinderung mittlerweile zum Alltag an der Universität gehören.

***DoBuS1:** Da hat ein Mentalitätswechsel stattgefunden. Da gibt es eine größere Sensibilität und hat auch Eingang in das Leitbild der Universität gefunden. Behinderte Studierende fallen hier auf und gehören einfach zum Alltag. Da gab es einen positiven Einstellungswandel. Kleinigkeiten gibt es natürlich immer noch. Ein Beispiel ist die Verfügbarkeit von Materialien. Die Lehrenden weigern sich häufig, die Unterlagen vor der Veranstaltung zur Verfügung zu stellen, weil die Materialien erst kurz vorher fertiggestellt werden oder sie Angst haben, dass die Studierenden sie verteilen.*

Dieser Einstellungswandel begann nach Angaben von DoBuS1 auf der Leitungsebene, hat aber noch nicht alle Ebenen der Hochschule erreicht. Diese Hürden im Detail zu überwinden, wird als Aufgabe des DoBuS gesehen. Das in den Interviews erwähnte Leitbild der TU Dortmund ist derzeit (Stand März 2012) auf den offiziellen Webseiten der Hochschule nicht auffindbar. Auf den Webseiten finden sich die Grundordnung der TU Dortmund (TU Dortmund, 2007) sowie ein „Leitbild Innovationskultur“¹¹. Beide enthalten aber keine Angaben zum Umgang der Hochschule mit Studierenden mit Behinderung. Insofern stellt sich die Frage, ob die wahrgenommene Änderung der Hochschule im Umgang mit Studierenden mit Behinderung nicht vor allem auf die Gründung des DoBuS im Jahr 2001 zurückzuführen ist.

¹¹ http://www.tu-dortmund.de/uni/Uni/Profil/Leitbild_Innovationskultur/index.html

***DoBuS2:** Beides, die Rahmenbedingungen haben sich geändert und die interne Kommunikation an der Hochschule. Früher wurden bestimmte Dinge einfach abgelehnt, aber diese Menschen sind nicht mehr da und es hat sich vieles neu entwickeln können.*

Mit der Gründung des DoBuS wurden institutionalisierte Rahmenbedingungen für die Verbesserung der Situation von Studierenden mit Behinderung geschaffen. Ein solches Zentrum verändert durch seine Präsenz sicherlich auch die Aufmerksamkeit, welche die restliche Hochschule den Studierenden mit Behinderung entgegenbringt. Als weiteren Faktor sieht DoBuS2 auch die personelle Situation an der Hochschule. Mitarbeitende gehen in den Ruhestand oder wechseln den Arbeitsplatz, und die neuen Mitarbeitenden arbeiten an einer Hochschule, an der es ein Zentrum für Behinderung und Studium als zentrale Einrichtung gibt. Unter diesen Voraussetzungen kann sich vieles anders oder neu entwickeln.

***Lehrperson2:** Es ist ein Bewusstsein da, für Studierende mit Behinderung und deren Anspruch auf nachteilsfreie Studienbedingungen. Die Hochschule sieht da den Handlungsbedarf und geht das auch an. Früher musste man da hinterherlaufen, man war Bittsteller. Das ist heute nicht mehr so.*

Der Dortmunder Arbeitsansatz und das DoBuS werden als Vorbild für Hochschulen wahrgenommen.

Welche Bedeutung das DoBuS für die Wahrnehmung von und den Umgang mit Studierenden mit Behinderung hat, wird an den Äußerungen der anderen Stakeholder deutlich.

***UB2a:** So wird ja schon viel gemacht für Studierende mit Behinderung.*

***UB2a:** Ich denke ja, nicht umsonst melden sich viele Studierende mit Behinderung hier an. Mehr machen könnte man durch eine bessere Zusammenarbeit mit den Lehrenden. Natürlich darf sich niemand dadurch stigmatisiert fühlen. Da gäbe es bestimmte Möglichkeiten, beim Herunterladen der Studienmaterialien mitzuteilen, dass man da besondere Dinge benötigt.*

***ITMC2:** Einmal das AGG, das zu Barrierefreiheit verpflichtet; das ist der Hauptgrund. Man möchte es aber auch nicht auf Beschwerden ankommen lassen, da hat die TU Dortmund auch einen Ruf zu verlieren, da sie in anderen Bereichen für Studierende mit Behinderung gut aufgestellt ist. Da ist es nicht schön, wenn E-Learning, das ja eigentlich Barrieren abbauen könnte, dann nicht barrierefrei ist.*

***WB1:** DoBuS ist ein Alleinstellungsmerkmal, es wird was getan, vermutlich auch mehr als an anderen Hochschulen. Auch für die Mobilität der Studierende mit Behinderung ist relativ viel gemacht worden, ebenso für die Zugänglichkeit der Gebäude. Ob das ausreicht?*

Viele der befragten Stakeholder sehen die Arbeit des DoBuS als Vorbild für andere Hochschulen. DoBuS ist in ihren Augen ein Alleinstellungsmerkmal der TU

Dortmund, durch das sich die Hochschule von anderen Universitäten in Deutschland unterscheidet und die Situation an der Hochschule für Studierende mit Behinderung positiv verändert. Dadurch immatrikulieren sich nach Wahrnehmung der Stakeholder auch viele Studierende mit Behinderung an der TU Dortmund. Insgesamt wird in den Augen der Stakeholder viel für Studierende mit Behinderung getan, wie die Aussagen von ITMC2 und WB1 veranschaulichen. Unbeantwortet bleibt aber die Frage, ob dies auch ausreichend ist, oder ob nicht noch weitere Maßnahmen ergriffen werden sollten.

***DoBuS1:** Das sind wir speziell in Deutschland und vielleicht auch in Europa im Bereich der Blinden und Sehbehinderten sehr gut, auch noch im Bereich der Hörbehinderten. Weniger, was die Studierenden mit körperlichen Beeinträchtigungen angeht. Das höre ich auch aus der Community. Seit 1999 bekennt sich die Hochschule auch offiziell dazu. Da wurden die Ziele von DoBuS als erstrebenswertes Ziel der Hochschule im Leitbild festgehalten. Da gab es die ersten Regelungen mit dem damaligen HRZ, alle Interangebote barrierefrei zu gestalten. Also vor der gesetzlichen Regelung. [...]*

***DoBuS2:** Ja, genau. Was DoBuS genannt und in diesen CHE-Antrag eingebracht wurde, sollte als eine zentrale Einheit der Universität, das Bemühen aller um ein chancengerechtes Studium darstellen. Früher (in den 80iger und 90iger Jahren) war Dortmund auch schon Vorbild für andere Universitäten und deutschlandweit führend. Heute ist DoBuS Modell für viele europäische und internationale Universitäten.*

Insbesondere in der Selbstwahrnehmung von DoBuS1 und DoBuS2 ist das Dortmunder Zentrum Behinderung und Studium ein Alleinstellungsmerkmal und Vorbild für Hochschulen in Europa und weltweit. Ansatzweise klingt in den Aussagen von DoBuS1 auch Selbstkritik an, wenn angemerkt wird, dass das DoBuS insbesondere im Bereich der Blinden und Sehbehinderten sehr gut aufgestellt ist, andere Behinderungsformen aber weniger gut berücksichtigt werden. Es bleibt also trotz der positiven Vorbildfunktion der TU Dortmund noch Raum für Verbesserungen, wie auch die IbS bestätigt.

***IbS:** Es gibt auch hier immer noch Verbesserungsbedarf, aber insgesamt herrscht ein offenes Klima für die Bedarfe von Studierenden mit Behinderung und es gibt einige Angebote, vor allem von DoBuS. Man hat auf jeden Fall immer einen Ansprechpartner und es wird gemeinsam nach einer Lösung gesucht, wenn es noch keine gibt. Das ist ein guter Ansatz.*

Studierende mit Behinderung werden im gesellschaftlichen Diskurs kaum wahrgenommen.

Der positiven Akzeptanz von Studierenden mit Behinderung an der Hochschule steht nach Aussage zweier Stakeholder die unzureichende Wahrnehmung im gesellschaftlichen Diskurs gegenüber.

***WB1:** Das betrifft die Lehrenden mal, wenn sie einen entsprechenden Fall haben. Wir haben das auch schon in regulären Weiterbildungen thematisiert. Ziel kann nur sein, dass sich die Barrieren nicht zu einer Lern-Behinderung auswachsen. Das Thema kommt vor und braucht entsprechende Berücksichtigung, aber es ist nicht so dominant als Inklusionsproblem, bspw. im Vergleich zur Genderforschung. Aktuell ist ja das Thema Migration und NTS angesagt. Studierende mit Behinderung werden nicht so thematisiert, obwohl die einschlägigen Surveys die Zahlen und den Bedarf deutlich machen. Das ist ein gewisses Wahrnehmungsproblem der Studierende mit Behinderung und vielleicht ein Problem der raschen Ausdifferenzierung der Fragen. Blinde und sehbehinderte Studierende haben andere Bedarfe als jemand, der spastisch gelähmt ist.*

***IbS:** Das ist vermutlich ein gesamtgesellschaftliches Phänomen, das da auf den Mainstream geachtet wird. Stück für Stück setzt da erst eine Sensibilisierung für Menschen mit besonderen Bedürfnissen, für Vielfalt und Inklusion.*

WB1 sieht das Thema Studierende mit Behinderung nicht im gesellschaftlichen Mainstream, anders als dies bei Themen wie Gender oder Migration der Fall ist. Dieses Fehlen im Mainstream gesellschaftlicher Diskurse wird von der IbS bestätigt, d. h. auch die Betroffenen sehen sich nicht im Mainstream. Diese nicht ausreichende Thematisierung von Behinderung hat nach Wahrnehmung von WB1 auch Folgen an den Hochschulen. Wenn Studierende mit Behinderung nicht als relevante Gruppe wahrgenommen werden, wirkt sich dies auf den Umgang mit dieser Gruppe aus und auf Entwicklungen im Hochschulbereich.

***WB1:** Ich nehme an, das hängt mit der Wahrnehmungsfrage zusammen und mit der gesellschaftlichen Relevanz des Themas. Bspw. steckt in der Genderfrage viel mehr Macht und in der Migrationsfrage die Frage nach der ganzen kulturellen Entwicklung und die ganze soziale Beteiligung. Da sind mächtige gesellschaftliche Gruppierungen am Werke. Bei Barrierefreiheit ist das nicht so ausgeprägt. Da gibt es vereinzelte Aktionen auf gesellschaftlicher Ebene, aber die Frage nach Behinderung ist gesellschaftlich eher tabuisiert, es gibt Sonderbehandlungen etc. Das Studierende mit Behinderung eine quantitative und qualitative Größe an Hochschulen sind, wird nicht so wahrgenommen.*

Nach Auffassung von WB1 bestimmen gesellschaftliche Gruppierungen die Diskurse, die entsprechend in den Organisationen der Gesellschaft wirkmächtig werden. Diskurse wirken sich unmittelbar auf die konkrete Ausgestaltung beispielsweise von Schule und Hochschule aus. Behinderung und Studierende mit Behinderung sind nach Wahrnehmung von WB1 eine Restkategorie in den gesellschaftli-

chen Diskursen, wodurch auch das Thema Barrierefreiheit keinen großen Stellenwert erhält. Es bleibt abzuwarten, ob sich dies durch den Diversitätsdiskurs ändern wird.

***WB1:** Durch einen politischen Prozess, dass bestimmte Gruppen Aufmerksamkeit finden. Die Frage der Lernendenvielfalt spielte an der Hochschule schon immer eine Rolle. Es gibt immer bestimmte Zeitpunkte, wo einzelne Gruppen - Frauen, NTS¹², Studierende mit Migrationshintergrund - in den Vordergrund rücken. Diversität alleine bringt es noch nicht, die Frage ist, in welchen Kategorien und Hauptströmungen wird die Diversität gesehen. Die Frage der Behinderung ist da eher eine Restkategorie.*

Auch unter dem Aspekt der Diversität muss Behinderung ausdrücklich thematisiert werden, denn es ist nur eine mögliche Kategorie von vielen. Insofern erhält das Thema auch durch das Prorektorat Diversitätsmanagement nicht automatisch einen größeren Stellenwert, denn innerhalb des Diversitätsdiskurses werden möglicherweise die Themen stärker berücksichtigt, die bisher schon die Diskurse geprägt haben: Gender, Migration, nicht-traditionelle Studierende.

5.1.8 Handlungs- und Informationsbedarfe

Unter der Annahme, dass die gegenwärtigen E-Learning-Angebote an der Hochschule nicht oder nur eingeschränkt barrierefrei sind, wurden die Stakeholder auch nach Handlungs- und Informationsbedarfen gefragt. Dabei ging es um die Frage, welche Informationen sich die Stakeholder wünschen und ob sie sich gut informiert sehen, welche Handlungsbedarfe sie bei sich selbst, bei anderen Stakeholdern oder bei der gesamten Hochschule wahrnehmen. Die Antworten bei den meisten Stakeholdern waren eher zurückhalten, vor allem, wenn es um die Frage der eigenen Informationsbedarfe ging. Erwartungsgemäß nehmen die Studierenden mit Behinderung, repräsentiert durch die IbS, vielfältige Handlungs- und Informationsbedarfe wahr. Andere Stakeholder haben sich nur vereinzelt geäußert, sodass keine Aussagen in der thematischen Analyse identifiziert werden konnten, die vom Großteil der Stakeholder genannt worden waren.

¹² NTS: non-traditional students

Stakeholder sollten mehr Informationen zum Thema Barrierefreiheit erhalten.

Einige Stakeholder sehen einen allgemeinen Informationsbedarf zum Thema Barrierefreiheit, der sich von reinen Informationsangeboten auf den Webseiten der Hochschule bis hin zu Informations- und Schulungsangeboten erstreckt.

***Lehrperson1:** Das Rektorat und die Fakultäten müssten eine Aufklärungskampagne für das Thema machen, sie müssten sagen, dass das zur Aufgabe der Hochschule zählt. Weiter müssten die Informationen ins Intranet rein. Da reicht nicht, auf DoBuS hinzuweisen und zu sagen, die machten alles. So funktioniert das nicht. Das müsste als Organisationsstrategie festgelegt werden. Dort müsste festgehalten werden, wer welche Aufgaben hat. An so einer Strategie könnten Einrichtungen wie DoBuS natürlich mitwirken und für die Hochschule implementieren.*

***ITMC1:** Es sind verschiedene Parteien beteiligt; das ITMC kann Beratung anbieten, auch eine Betonung des Themas Barrierefreiheit für die Hochschule allgemein würde helfen. Es ist ja keine rein technische Frage. Da wären Schulungs- und Informationsangebote hilfreich.*

Lehrperson1 sieht vor allem die Hochschulleitung in der Verantwortung, für die Hochschule Informationen zum Thema Barrierefreiheit im Intranet zur Verfügung zu stellen. Damit verbunden ist der Wunsch nach einer klaren Strategie der Hochschule, die Themen Barrierefreiheit und Studierende mit Behinderung zu unterstützen und entsprechende Maßnahmen einzufordern. Die Schaffung des DoBuS reicht für Lehrperson1 nicht aus, sondern es muss durch eine entsprechende Strategie organisatorisch gefördert werden. Auch ITMC1 wünscht sich eine Akzentuierung des Themas Barrierefreiheit durch die Hochschule, wobei hier auch andere Stakeholder als das ITMC eine Rolle spielen. Hierzu schlägt ITMC1 Schulungs- und Informationsangebote vor. Solche Schulungsangebote gab es bereits in Form einer Kooperation zwischen DoBuS und dem HDZ, allerdings fanden die Seminare wenig Anklang bei der Zielgruppe der Lehrenden, wie die folgende Aussage von WB1 zeigt.

***WB1:** [...]. Die Arbeit des HDZ ist in Richtung Inklusion und Diversität angelegt. Phasenweise wurde bspw. mit DoBuS zusammengearbeitet, Seminare angeboten. Die haben aber nicht die gewünschte Resonanz in der Hochschule gefunden.*

Welche anderen Formen den Informationsbedarf noch decken könnten, veranschaulicht die folgende Stellungnahme.

***UB1:** Was den Bereich Bauplanung betrifft auf jeden Fall, das sollte obligatorisch sein. Dass man da nicht extra nochmal an die Barrierefreiheit denken muss, sondern es feste Ansprechpartner gibt, die einem Informationen zukommen lassen.*

Feste Ansprechpartner, wie UB1 sie für die barrierefreie Bauplanung vorschlägt, würden sich vielleicht auch für das Thema Barrierefreiheit insgesamt vorsehen lassen. Vom Ansatz her ist dieser Vorschlag, den Informationsbedarf zum Thema zu decken, ähnlich der Anregung von Lehrperson1, ein zentrales Informationsangebot im Intranet zu schaffen.

Kooperationen zwischen den Stakeholdern sollten ausgebaut werden.

Um barriereärmere Lösungen, insbesondere im Bereich des E-Learnings, zu forcieren, sollte nach Aussage einiger der Befragten vor allem die Kooperation der Stakeholder untereinander ausgebaut werden. Solche Kooperationen dienen nach Ansicht der Stakeholder der Entlastung, um mit Hilfe von kooperativen Lösungen den vorhandenen Bedarf bei gleichzeitig beschränkten Ressourcen (siehe Kapitel 5.1.4) besser bedienen zu können.

***UB1:** Den Aufwand, wenn man es obligatorisch macht. Aber grundsätzlich betrifft das auch die Barrierefreiheit im Internet. Für Webseiten halte ich das für eine Selbstverständlichkeit. Aber das kann man wohl nicht für jedes Angebot an elektronischen Medien machen. Es wäre jedenfalls die Frage, ob das nicht zentralere Dienste sein sollten. [...] Solche kooperativen Lösungen sollten ausgebaut werden.*

In der Stellungnahme von UB1 geht es um den Vorschlag, die Versorgung mit zugänglicher Literatur durch eine zentrale kooperative Lösung zu verbessern. Der Umsetzungsdienst von Literatur ist auf zwei zentrale Einrichtungen (SfBS und DoBuS) verteilt und ein dritter Dienst (Script2Web) kümmert sich um den digitalen Semesterapparat. Bei einer stärkeren Integration dieser drei Dienste könnten Synergieeffekte genutzt werden und mit den vorhandenen Mitteln bessere und barriereärmere Lösungen für alle Studierenden entstehen. Ein Ausbau der Kooperation kann in den Augen der Stakeholder aber auch der besseren Information aller Beteiligten nützen.

***UB2a:** Eine bessere Zusammenarbeit mit der Hochschule, dass man Informationen bekommt, in welchen Seminaren Studierende mit Behinderung sind und dass darauf Rücksicht genommen wird.[...]*

***IbS:** Und die Kooperation zwischen allen Beteiligten ist wichtig. Die Betroffenen sollten bei neuen Angeboten befragt werden. Umgekehrt sollten die Betroffenen bei Fehlern u. ä. auch auf die zuständigen Personen zugehen und sie informieren.*

Stakeholder, die Dienstleistungen und Services für Studierende mit Behinderung anbieten, profitieren von einer besseren Information über die Bedarfe der

Studierenden mit Behinderung und diese werden über Neuentwicklungen informiert und können eine Rückmeldung geben.

Stakeholder sollten für die Bedarfe von Studierenden mit Behinderung sensibilisiert werden und proaktiver mit dem Thema umgehen.

Ein großer Handlungsbedarf wird – vor allem von der IbS – bei der Sensibilisierung von Akteuren an der Hochschule für die Bedarfe von Studierenden mit Behinderung gesehen. An anderer Stelle konnte gezeigt werden, dass das Thema Behinderung nicht im Mainstream gesellschaftlicher Diskurse angekommen ist, sondern dort andere Themen im Kontext von Diversität diskutiert werden. Hier wäre ein offensiveres Einbringen des Themas Behinderung und der Bedarfe von Studierenden mit Behinderung ein Schritt hin zu einer größeren Proaktivität der Stakeholder.

***IbS:** [...], aber es hat viel mit Einstellungen zu tun, das eine Offenheit herrscht und eine Bereitschaft, auf die Bedarfe von Studierenden mit Behinderung einzugehen.*

Diese gewünschte Bereitschaft kann sicherlich nur durch mehr Information aller Beteiligten und durch eine Sensibilisierung der Stakeholder an der Hochschule erreicht werden.

***IbS:** [...] Oder das Lehrende immer offen sind für die Bedarfe von Studierenden mit Behinderung und z. B. in der ersten Sitzung Unterstützungsbereitschaft für Studierende mit Behinderung signalisieren. Das muss viel präsenter sein und es muss weniger Initiative seitens der Studierenden mit Behinderung nötig sein.*

***Interviewer:** Was müsste präsenter sein?*

***IbS:** Es sollte präsenter sein, dass die Bedarfe von Studierenden mit Behinderung berücksichtigt werden. Damit nicht das Gefühl entsteht, man wäre in einer bittenden Haltung und müsste selber nachfragen. Meistens ist das noch so. Da sollten die Hochschule und die zentralen Einrichtungen stärker auf die Studierenden mit Behinderung zugehen.*

***DoBuS1:** Wir müssen unsere Öffentlichkeitsarbeit verstärken, da haben wir aber Grenzen aufgrund unserer Kapazitäten. DoBuS sollte aber in allen Veröffentlichungen der Hochschule präsenter sein, wie die Universitätsbibliothek bspw.*

Neben den schon erwähnten Informationen im Intranet schlägt DoBuS1 einen Ausbau der Öffentlichkeitsarbeit des DoBuS vor, um die Präsenz an der Hochschule zu verbessern. Denkbar ist eine Kombination verschiedenster Informationsangebote, um einfach den Diskurs innerhalb der Hochschule in eine neue Richtung zu lenken, für den realen Bedarf an barrierefreien Lösungen zu werben und alle Stakeholder für das Thema zu interessieren.

Eine größere Proaktivität wird ebenfalls bezogen auf das Thema barrierefreies E-Learning gewünscht. Hier finden sich Anregungen zu einem proaktiven Umgang auf zwei Ebenen. Auf der Ebene der einzelnen Veranstaltung, die durch E-Learning unterstützt wird, sollte die Lehrperson sich nach Einschätzung der IbS die Zeit nehmen, allen Studierenden die verwendete E-Learning-Plattform zu erklären und aus hochschuldidaktischer Perspektive die Ziele der E-Learning-Aktivitäten erläutern.

IbS: [...]Oft erhalten die Studierenden auch nicht genügend Informationen zur E-Learning-Plattform, eine halbe Stunde muss da genügen. Bei den restlichen Dingen ist man dann auf sich alleine gestellt und muss sich die Hilfe selber organisieren. Das ist nicht prinzipiell schlecht, aber es sollte Angebote geben, um sich über E-Learning zu informieren.

DoBuS2 schlägt vor, dafür beispielsweise Propädeutika zu schaffen, Vorbereitungskurse, die nach dem Prinzip des „Lernen lernen“ den einzelnen Studierenden aufzeigen, wie sie mit E-Learning studieren können. Spezifisch für Studierende mit Behinderung wären dann Angebote wie Qualitätszirkel, die eine Verbesserung der Zugänglichkeit einer E-Learning-Infrastruktur zum Ziel haben und damit die Bedarfe von Studierenden mit Behinderung thematisieren.

DoBuS2: Generell müsste mehr mit E-Learning gearbeitet werden, damit ein Fundament entsteht. Mit Qualitätszirkeln könnten dann Verbesserungen erarbeitet werden. Bspw. für motorisch eingeschränkte Studierende den Zugang per Sprachsteuerung u.ä. verbessern. Aber das dürfte technisch nicht so schwer sein. Qualitätszirkel sollten begleitend zu diesen fundamentalen Angeboten eingesetzt werden.

Interviewer: Wer könnte an so einem Qualitätszirkel beteiligt sein?

DoBuS2: Durchaus auch Betroffene. Aber wenn diese nur ihre eigenen Strategien in den Vordergrund stellen, dann ist das eher hinderlich. Die Leute müssen über verschiedene Strategien nachdenken können und nicht die eigene Herangehensweise als den alleinigen Weg erachten. Weiter braucht man Hochschuldidaktiker und Fachkollegen.

5.1.9 Verantwortung und Zuständigkeiten

Wie beurteilen die Stakeholder die Zuständigkeiten und Verantwortung für die barrierefreie Gestaltung von E-Learning? Wer hat ihrer Ansicht nach dafür zu sorgen, dass auch Studierende mit Behinderung erfolgreich an E-Learning-Angeboten teilnehmen können?

Stakeholder wünschen sich klare Zuständigkeiten.

Besonders deutlich wird der Wunsch nach eindeutiger Regelung der Zuständigkeiten. Natürlich hat jeder Stakeholder eine klare Aufgabe, aber das Thema Barriere-

refreiheit liegt quer zu allen anderen Themen und spielt in vielen Bereichen eine Rolle. Dies muss an der Hochschule aber offen thematisiert und geklärt werden.

***Lehrperson1:** Das Rektorat und die Fakultäten müssten eine Aufklärungskampagne für das Thema machen, sie müssten sagen, dass das zur Aufgabe der Hochschule zählt. [...]*

***ITMC2:** Z. B. die neue Rektorin für Diversitätsmanagement, Fr. Welzel. Barrierefreiheit hat ja mit Diversity was zu tun. Wenn seitens des Rektorats Unterstützung käme, wäre das sehr viel einfacher. Das muss nicht unbedingt Geld sein, aber ein politischer Wille sollte sichtbar werden.*

***ITMC1:** Wir haben hier an der Hochschule ja die Experten und Kompetenzen im entsprechenden Fachbereich. Da würde ich es sehen. Eine entsprechende Stelle in der Verwaltung hätte vermutlich nicht den gleichen Stellenwert. Aus dem Prorektorat für Diversität werden vermutlich auch entsprechende Anregungen kommen. [...]*

An diesen drei Aussagen wird der Wunsch nach einer klaren Ausrichtung deutlich. Insbesondere die Hochschule als Gesamtorganisation bzw. das Rektorat als Leitung der Hochschule soll sich deutlich zu dem Thema Barrierefreiheit positionieren. Hier werden Erwartungen an die Hochschulleitung formuliert, die noch nicht erfüllt wurden. Der Wunsch nach einer eindeutigen Regelung zeigt sich auch an anderer Stelle, beispielsweise in der Forderung nach einer deutlichen Stellungnahme zur Frage, ob und in welcher Form E-Learning an der Hochschule gewünscht ist. Viele Stakeholder erwarten eine unmissverständliche Position der Hochschulleitung. Eine solche Stellungnahme könnte sich auch positiv auf den Diskurs der Themen Studierende mit Behinderung und barrierefreie Hochschule auswirken. Auch die Betroffenen, repräsentiert durch die IbS, erwarten eine klare Strategie.

***IbS:** Von denen [Hochschulleitung/Rektorat] spürt man auf den unteren Ebenen wenig, insofern vergisst man die schnell. Es wäre aber wünschenswert, dass die Leitungsebene Stellung bezieht und dafür sorgt, dass Barrierefreiheit vorherrscht. Oder, dass es eine Informationsveranstaltung zum Thema Barrierefreiheit für Lehrende gibt. Damit keiner drum herum kommt, wenigstens zu wissen, dass so etwas möglich ist.*

Fakultät Rehabilitationswissenschaften wird von Stakeholdern als Kompetenz betrachtet.

Interessant sind die Aussagen einiger Stakeholder zur Fakultät Rehabilitationswissenschaften der TU Dortmund. Sie sehen die Fakultät als Ansprechpartner bei Fragen zu Barrierefreiheit und den Belangen von Studierenden mit Behinderung.

***ITMC1:** Wir haben hier an der Hochschule ja die Experten und Kompetenzen im entsprechenden Fachbereich. Da würde ich es sehen. Eine entsprechende Stelle in der Ver-*

waltung hätte vermutlich nicht den gleichen Stellenwert. Aus dem Prorektorat für Diversität werden vermutlich auch entsprechende Anregungen kommen.

ITMC2: Mehrere, z. B. die Informatik und der Bereich Rehabilitationswissenschaften.

Offiziell hat die Fakultät Rehabilitationswissenschaften aber nicht die Aufgabe, andere Akteure der Hochschule zum Thema Barrierefreiheit zu beraten. Gleichwohl ist Lehrperson1 – die an der Fakultät Rehabilitationswissenschaften lehrt – überzeugt von den Fähigkeiten und Kenntnissen an der Fakultät.

Lehrperson1: *Wir hatten gute Kompetenz im Haus. Wir hatten den Fokus auf Barrierefreiheit, was an der Hochschule sonst so nicht der Fall ist, auch wenn es anders gesagt wird.[...]*

Im Rahmen einer E-Learning-Initiative der Fakultät wurden ausgewählte Lehrangebote E-Learning-basiert unterstützt, wobei insbesondere auf die Barrierefreiheit geachtet wurde. Die Kompetenz dafür hatte die Fakultät nach Ansicht von Lehrperson1 im Haus, an anderer Stelle der Hochschule sieht sie diese Kompetenz nicht.

Lehrende tragen die Verantwortung für die Barrierefreiheit der eigenen Veranstaltung.

Aber auch die Lehrenden tragen eine Verantwortung für die Zugänglichkeit und Barrierefreiheit ihrer eigenen Lehrveranstaltungen – egal, ob diese nun E-Learning beinhalten oder nicht. Bereits bei den Themen Kooperation, Hürden sowie Handlungs- und Informationsbedarfe wurde die Notwendigkeit einer größeren Proaktivität sowie Bereitschaft der Lehrenden zur barrierefreien Gestaltung ihrer Lehre festgestellt. Schlussendlich ist es aber ein Wechselspiel zwischen den verschiedenen Zuständigkeiten.

ITMC1: *[...] Wenn der einzelne Lehrende nicht auf die Barrierefreiheit seiner Veranstaltung achtet, dann kann natürlich auch die beste Plattform nicht weiterhelfen.*

Lehrperson1: *Ich glaube, da sind alle verantwortlich. Die einzelnen Lehrenden, wenn da die Studierenden mit Behinderung etwas nicht nutzen können. Aber können das die Lehrenden alleine auflösen, weil ja noch viele weitere Studierende da stehen? Diese Abwägung muss man als Lehrender herstellen und braucht dann Unterstützung, da spielt dann die Ausstattung und Unterstützung insgesamt eine Rolle.[...]*

ITMC1 sieht die Lehrenden in der Pflicht, für die Barrierefreiheit der eigenen E-Learning-Angebote zu sorgen, da auch das barriereärmste Lernmanagementsystem nicht weiterhilft, wenn die Materialien und Aktivitäten nicht barrierefrei sind.

Für Lehrperson¹ wiederum sind auch die Lehrenden dafür verantwortlich, die eigenen Lehrangebote barrierefrei zu gestalten, aber es werden auch die Grenzen der Verantwortung angesprochen. Schlussendlich gibt es keine alleinige Verantwortung, sondern alle Stakeholder sind ein Stück weit die Barrierefreiheit von E-Learning-Angeboten zuständig. Diese Kompetenzen zu regeln und zu klären, sollte Aufgabe der Hochschulleitung sein, die dieses Thema beispielsweise mit einem Strategiepapier angehen könnte.

5.2 Ergebnisse der Lehrenden-Onlinebefragung

Um die Sichtweisen der Lehrenden auf den Themenkomplex E-Learning und Barrierefreiheit zu erfassen, wurde neben den Interviews mit Stakeholdern eine Onlinebefragung der Lehrenden der TU Dortmund durchgeführt. Die Ergebnisse werden im folgenden Abschnitt deskriptiv untersucht. In den Diagrammen auf den folgenden Seiten ist die Anzahl der ausgewerteten Antworten immer in dem Diagrammtitel vermerkt. Die unterschiedlichen Zahlen rühren daher, dass nicht alle Befragten auf alle Fragen geantwortet haben. Eine Differenz zu den insgesamt 40 ausgewerteten Antworten zeigt die Höhe des Antwortausfalls (Item Non-Response) der jeweiligen Frage an.

5.2.1 Stichprobengröße

Die insgesamt 40 Antworten für die weitere Auswertung wurden ausgewählt, weil entweder alle oder ein Großteil der Fragen beantwortet wurden. Ein Vergleich mit den Daten des statistischen Jahrbuchs zeigt, dass an der TU Dortmund im Jahr 2010 insgesamt 2418 Personen in der Lehre beschäftigt waren. Wenn man nun von diesen 2418 Personen als Grundgesamtheit ausgeht, die alle per E-Mail an die Dekanate erreichbar sind, beträgt die Rücklaufquote lediglich 1,65 %. Die Ergebnisse sind daher nicht als repräsentativ zu bezeichnen.

Insgesamt 37 Befragte haben Angaben zu ihrer beruflichen Position gemacht. Von den Befragten waren 22 Personen (59 %) wissenschaftliche Mitarbeitende, 4 Personen (11 %) waren Lehrbeauftragte, 4 weitere Personen (11 %) Lehrkraft für besondere Aufgaben und 7 Personen (19 %) gaben als berufliche Position Professorin oder Professor an. Zur Vergleichbarkeit dieser Daten mit den offiziellen Zah-

len der TU Dortmund aus dem Statistischen Jahrbuch müssen die Positionen „wissenschaftliche/r Mitarbeiter/in“, „Lehrkraft für besondere Aufgaben“ und „Lehrbeauftragte/r“ zusammengefasst werden zur Gruppe der wissenschaftlichen Mitarbeitenden.

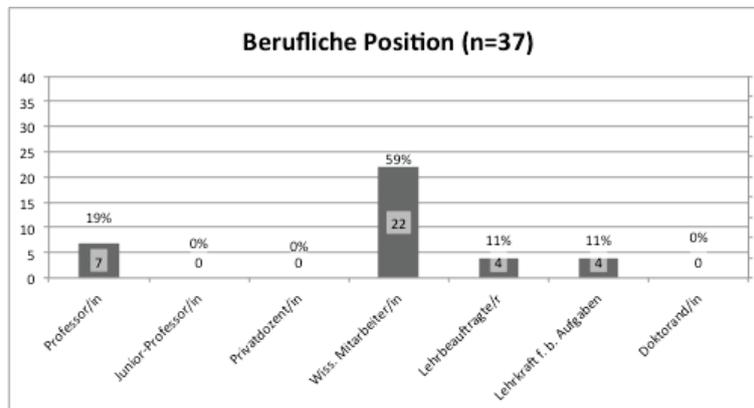


Abbildung 11: Berufliche Position der Befragten (eigene Darstellung)

An der TU Dortmund arbeiteten 2010 insgesamt 292 Professor/innen (12 % aller wissenschaftlich Beschäftigten) und 2124 wissenschaftliche Mitarbeitende (88 % aller wissenschaftlich Beschäftigten) (Statistisches Jahrbuch, S. 119). Dieses Verhältnis spiegelt sich in den Ergebnissen der Befragung recht gut wieder, wo der Anteil der Professor/innen 19 % und der wissenschaftlichen Mitarbeitenden 81 % betrug.

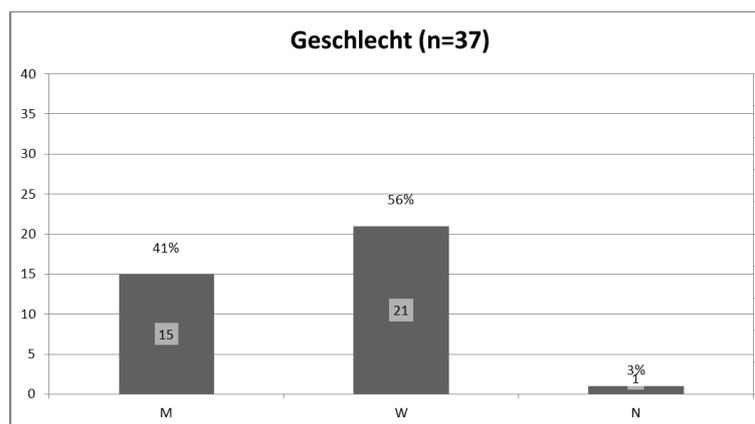


Abbildung 12: Geschlechterverteilung (eigene Darstellung)

Von den Befragten waren 15 (41 %) männlich und 21 (56 %) weiblich. Eine Person wollte sich nicht dazu äußern. Das Verhältnis Männer – Frauen unter den Befragten spiegelt nicht das Verhältnis Männer – Frauen unter den wissenschaft-

lich Beschäftigten der TU Dortmund wider, denn dort ist das Verhältnis umgekehrt. Auf insgesamt 827 (39 %) weibliche Beschäftigte kommen 1591 (61 %) männliche Beschäftigte. Dieser Unterschied erklärt sich möglicherweise, wenn die Zugehörigkeit der Befragten zu den verschiedenen wissenschaftlichen Fachgebieten betrachtet wird.

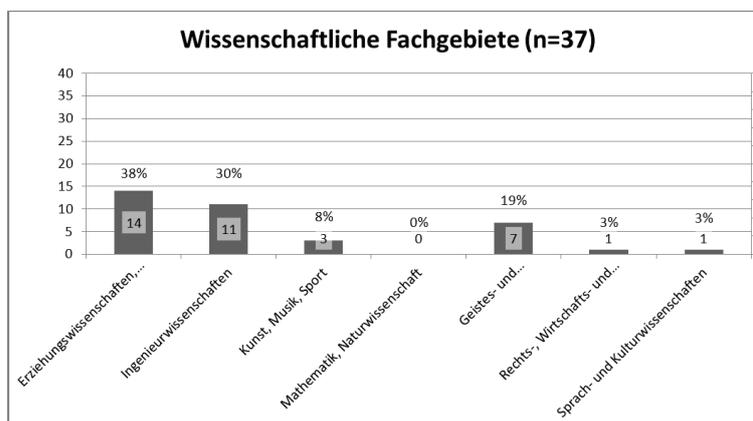


Abbildung 13: Verteilung auf wissenschaftliche Fachgebiete (eigene Darstellung)

14 (38 %) der Befragten gab an, im Fachgebiet „Erziehungswissenschaften, Pädagogik, Lehrerbildung“ zu arbeiten, weitere 7 (19 %) im Fachgebiet „Geistes- und Gesellschaftswissenschaften“ sowie 1 Person (3 %) im Bereich der Sprach- und Kulturwissenschaften. Somit ist der Großteil der Befragten (insgesamt 22 Personen bzw. 60 %) in Fachgebieten mit relativ großem Frauenanteil tätig. Dieser Umstand könnte auch erklären, warum überdurchschnittlich viele weibliche Befragte an der Onlinebefragung teilgenommen haben.

5.2.2 Einsatz von E-Learning

Um einen besseren Eindruck davon zu bekommen, wofür die Lehrenden an der TU Dortmund E-Learning nutzen, wurden mit drei Fragen Informationen erhoben zu:

- den Veranstaltungsformaten, bei denen E-Learning eingesetzt wird,
- den genutzten Lernmanagementsystemen, und
- den Formen des Einsatzes von E-Learning.

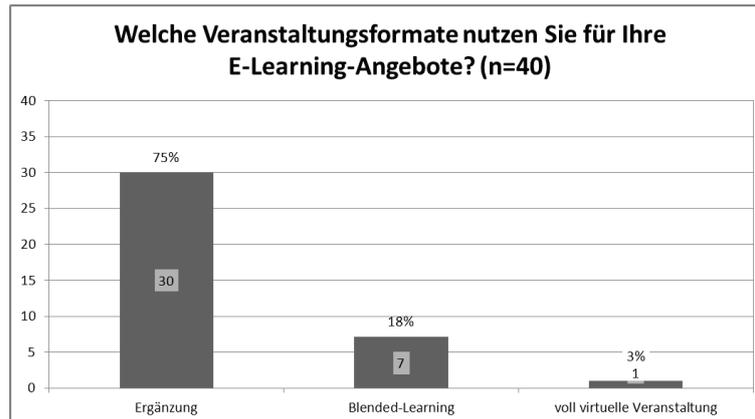


Abbildung 14: Nutzung von Veranstaltungsformaten (nur „Setze ich häufig ein“; eigene Darstellung)

Die Frage nach den Veranstaltungsformaten wurde über eine fünfstufige Skala beantwortet, bei der die Endpunkte benannt wurden. Zusätzlich gab es eine Ausweichantwort, um die Gefahr eines Antwortausfalls zu reduzieren. Für die leichtere Auswertung wurde die fünfstufige Skala auf eine dreistufige Skala umcodiert und in dem obigen Diagramm lediglich die Häufigkeit der Antwort „setze ich häufig ein“ dargestellt. Die vollständigen Antworttabellen finden sich im Anhang der Arbeit.

Bei den eingesetzten Veranstaltungsformaten überwiegt mit 30 Nennungen (75 %) der Einsatz von E-Learning in Ergänzung zur Präsenzveranstaltung. Lediglich 7 (18 %) der Befragten setzen Blended-Learning-Formate ein, bei denen sich Präsenz- und Onlinephasen abwechseln, und nur einmal (3 %) wurde die Nutzung von E-Learning im Rahmen einer rein virtuellen Veranstaltung genannt.

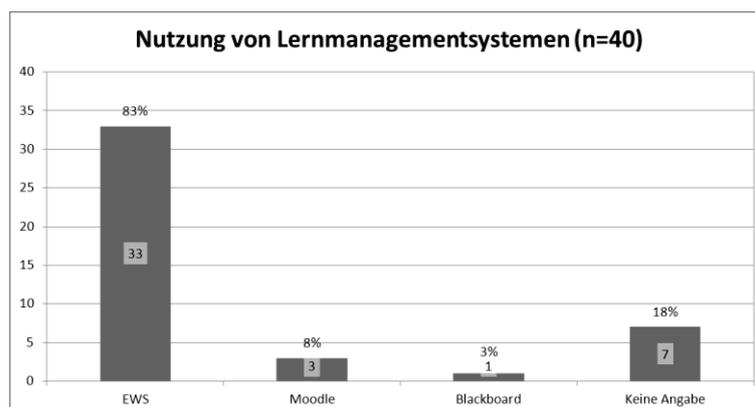


Abbildung 15: Nutzung von Lernmanagementsystemen (Mehrfachnennung möglich; eigene Darstellung)

Bei der Frage nach der Nutzung von Lernmanagementsystem konnten die Befragten zwischen den drei an der TU Dortmund offiziell verfügbaren Lernmanage-

mentensystemen wählen, wobei eine Mehrfachnennung möglich war. Die Software „EWS“ ist das vom ITMC der TU Dortmund entwickelte System. Dieses wird von den Befragten mit insgesamt 33 Nennungen (83 %) am häufigsten eingesetzt. Drei Befragte (8 %) verwenden das an der Universität Duisburg-Essen installierte System „Moodle“ und lediglich eine Person (3 %) das System „Blackboard“, welches an der Ruhr-Universität Bochum betrieben wird. „Moodle“ und „Blackboard“ können über ein Kooperationsabkommen auch von Lehrenden der TU Dortmund genutzt werden. 7 Personen (18 %) machten keine Angaben zum eingesetzten Lernmanagementsystem. In der obigen Darstellung sind keine Mehrfachnennungen vermerkt. So geben 7 Befragte (18 %) an, sowohl „Moodle“ als auch „EWS“ zu nutzen. Eine Person (3 %) verwendet „EWS“ und „Blackboard“.

Die Frage nach den Einsatzformen zeigt, für welche Dinge die befragten Lehrenden E-Learning in ihren Veranstaltungen einsetzen.

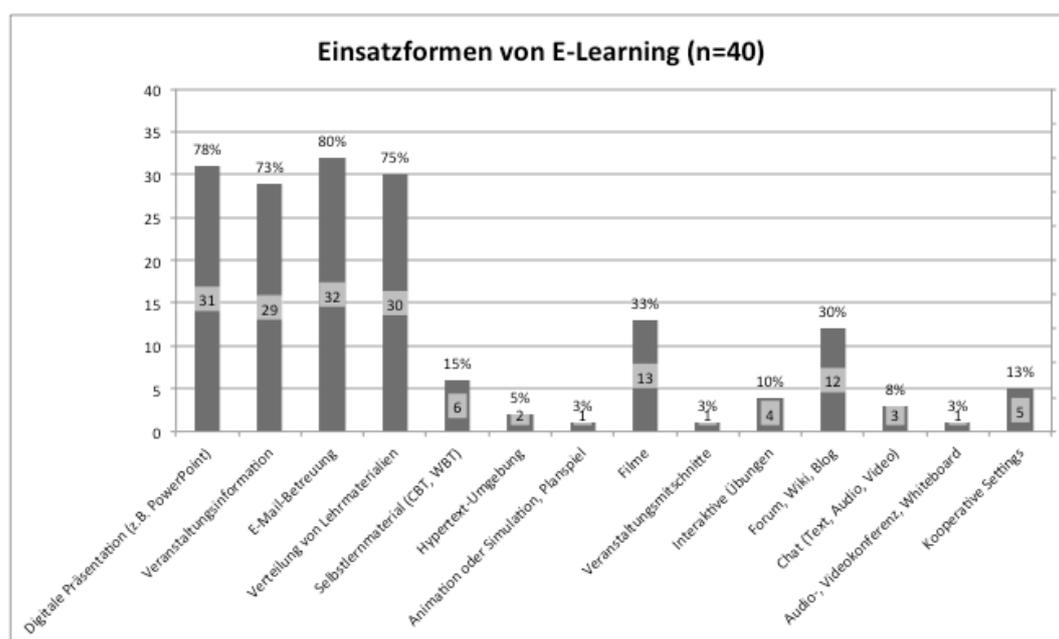


Abbildung 16: Nutzung von Einsatzformen von E-Learning (Mehrfachnennung möglich; eigene Darstellung)

Am häufigsten wird dabei E-Learning für die E-Mail-Betreuung der Lernenden eingesetzt (32 Nennungen, 80 %), gefolgt von der Verbreitung digitaler Präsentationen eingesetzt (31 Nennungen, 78 %), der Verteilung von Lehrmaterialien (30 Nennungen, 75 %) und der Bereitstellung von Veranstaltungsinformationen (29 Nennungen, 73 %). Deutlich weniger oft wird E-Learning für die Kommunikation

und Kollaboration genutzt, lediglich 12 (30 %) der Befragten geben an, ein Forum, Wiki oder einen Blog einzusetzen. Auch Filme werden mit 13 Nennungen von 33 % der Befragten verwendet.

5.2.3 Nutzung von Dienstleistungen und Services

An der TU Dortmund bieten verschiedene zentrale Einrichtungen Dienstleistungen und Services rund um E-Learning an. Dabei ist aus Sicht der barrierefreien Gestaltung von E-Learning relevant, dass diese Dienstleistungen nicht nur vom ITMC erbracht werden. So stellt die Universitätsbibliothek mit Script2Web einen Service bereit, um Buchkapitel oder Zeitschriftenartikel in das Format PDF umwandeln zu lassen. DoBuS erstellt nicht nur individuelle Umsetzungen, sondern berät auch Lehrende in der Frage, wie sie in ihren Veranstaltungen auf die Bedarfe von Studierenden mit Behinderung eingehen können. Das HDZ der TU Dortmund bietet Weiterbildung für Lehrende an und berät auch in Fragen der hochschuldidaktischen Planung und Durchführung von Lehrveranstaltungen.

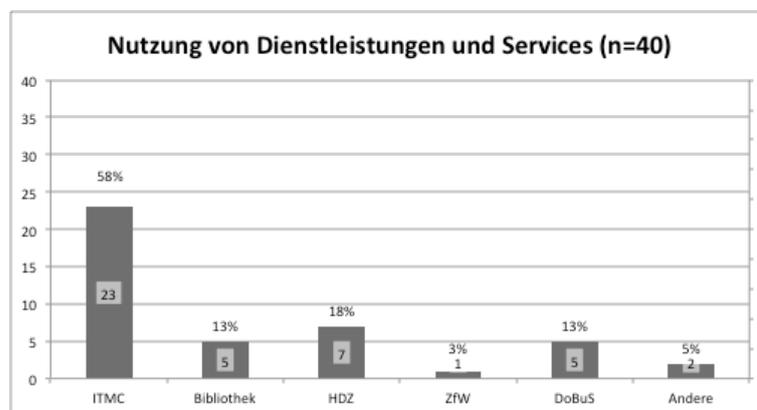


Abbildung 17: Nutzung von Dienstleistungen und Services für E-Learning (Mehrfachnennung möglich; eigene Darstellung)

Auf die Fragen, welche Services, Dienstleistungen und Beratungsangebote für den Einsatz von E-Learning in der Lehre sie schon genutzt haben, gaben 23 (58 %) der Befragten an, auf Angebote des ITMC zurückgegriffen zu haben. 7 (18 %) der Befragten haben Angebote des HDZ genutzt, jeweils 5 (13 %) haben Services und Dienstleistungen der Bibliothek und des DoBuS in Anspruch genommen. Lediglich eine Person (3 %) gab das Zentrum für Weiterbildung an. Die ebenfalls aufgeführten „Andere“ wurden von 2 (5 %) der Befragten genannt, wobei eine Person „Mitarbeiter“ angab.

5.2.4 Barrierefreiheit

Die Sichtweise der Befragten auf den Themenkomplex „Barrierefreiheit“ wurde durch drei Fragen ermittelt. In einer Freitextantwort sollten die Lehrenden beschreiben, wie sie einer Kollegin oder einem Kollegen den Begriff der Barrierefreiheit erklären würden. Zur besseren Auswertung und Vergleichbarkeit wurden die Freitextantworten mit den Codes „Technik“, „Organisation“ und „Didaktik“ versehen, je nachdem, auf welche Teilaspekte in der Antwort eingegangen wurde. Außerdem wurde ein Code für „Zielgruppenbeschränkung“ vergeben. Damit ist gemeint, dass in der Antwort klar eine Beschränkung auf eine oder mehrere Zielgruppen wie bspw. „Studierende mit Sinnesbehinderung“ oder „mit motorischen Einschränkungen“ vorgenommen wurde. Folgende Beispiele sollen die Codierung veranschaulichen:

- Technik: *„Das bedeutet, dass die bauliche Umgebung von Menschen sowie Medienangebote und Gegenstände so gestaltet werden, dass sie auch mit ggf. vorhandenen Behinderungen uneingeschränkt erfahrbar und nutzbar werden.“*
- Organisation: *„Barrierefreiheit bedeutet keine Einschränkungen in der selbstständigen Lebensführung durch äußere Rahmenbedingung, Strukturen etc. zu erfahren.“*
- Didaktik: *„Gestaltung von Unterricht auf die Weise, dass auch Menschen mit Behinderung (welcher Art auch immer) daran partizipieren können.“*
- Zielgruppenbeschränkung: *„Aufbereitung einer Internetseite in einer Form, dass Sie auch für Sehbehinderte nutzbar ist.“*

Die Kategorie „Zielgruppenbeschränkung“ wurde deshalb aufgenommen, weil es bei der Barrierefreiheit eben nicht um besondere Maßnahmen für eine bestimmte Zielgruppe geht, sondern Angebote für alle Menschen nutzbar sein sollen. Mit der Kategorie kann erfasst werden, ob die Befragten Barrierefreiheit als Maßnahme für alle Menschen oder eben als spezifische Maßnahme wahrnehmen.

Von den insgesamt 29 Freitextantworten wurden 27 mit „Technik“ codiert, 10 mit „Organisation“ und 9 mit „Technik“, wobei eine Mehrfachcodierung möglich war. Außerdem wurden 6 Antworten mit dem Code „Zielgruppenbeschränkung“ versehen. Damit ist gemeint, dass die Befragten in ihren Freitextantworten ausdrücklich einzelne Gruppen wie „Studierende mit Behinderung“ oder „blinde und sehbehinderte Studierende“ genannt haben. Dies läuft der Definition von Barrierefreiheit nach § 4 BGG und Konzepten des Universal Design entgegen, die explizit alle Menschen im Blick haben und keine Sonderlösungen für einzelne Gruppen fordern.

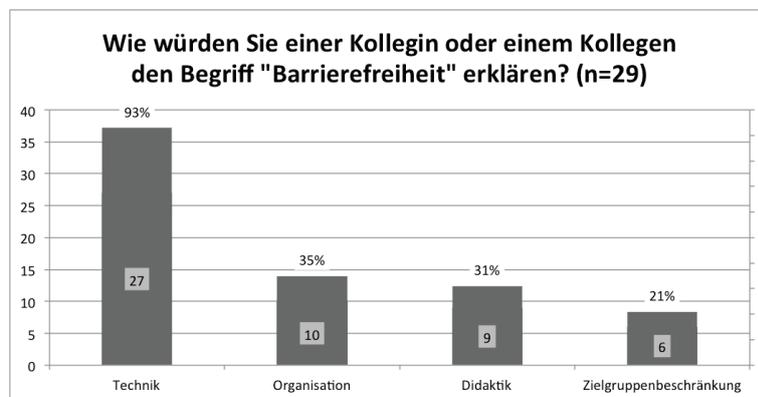


Abbildung 18: Erklärung des Begriffs "Barrierefreiheit" (eigene Darstellung)

Mittels einer fünfstufigen, endpunkt-benannten Skala konnten die Befragten angeben, wie weit sie den Aussagen zustimmen, dass Barrierefreiheit eine (a) didaktische, (b) organisatorische oder (c) technische Herausforderung ist. Zusätzlich gab es eine Ausweichantwort, um den Antwortausfall zu reduzieren. Für die visuelle Darstellung der Ergebnisse im Diagramm wurde die fünfstufige Skala auf eine dreistufige Skala recodiert, während die ebenfalls abgebildete Tabelle die Häufigkeit aller Antwortmöglichkeiten darstellt. Außerdem wurden die Lehrenden gefragt, an welche zentralen Einrichtungen sie sich bei Fragen zu Barrierefreiheit und E-Learning wenden würden. Hier war eine Mehrfachauswahl möglich.

Barrierefreiheit ist eine ...	Stimme überhaupt nicht zu (1)	(2)	(3)	(4)	Stimme voll zu (5)	Kann ich nicht sagen	NR	Median
... didaktische Herausforderung	0 (0 %)	6 (15 %)	5 (13 %)	6 (15 %)	23 (58 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	5
... organisatorische Herausforderung	0 (0 %)	4 (10 %)	4 (10 %)	12 (30 %)	20 (50 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	5
... technische Herausforderung	0 (0 %)	2 (5 %)	4 (10 %)	9 (23 %)	24 (60 %)	1 (3 %)	0 (0 %)	5

Tabelle 8: Häufigkeitstabelle zur Frage "Wie weit stimmen Sie den folgenden Aussagen zu? Barrierefreiheit ist eine.. (n=40)" (Mehrfachnennung möglich)

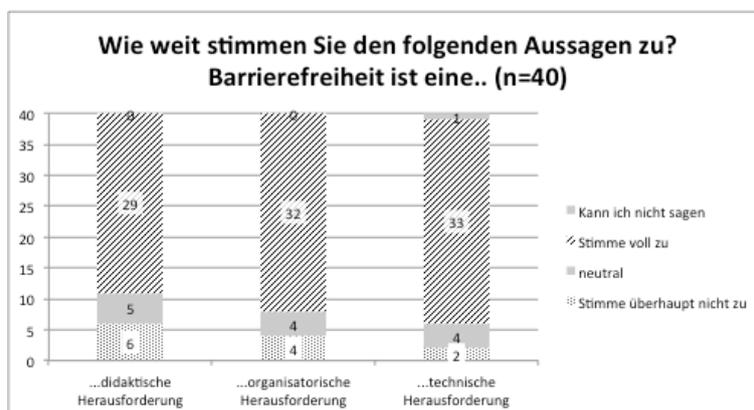


Abbildung 19: Barrierefreiheit ist eine...; Häufigkeitsdiagramm mit recodierter Skala (Mehrfachnennung möglich, eigene Darstellung)

Die Befragten sehen das Thema „Barrierefreiheit“ nahezu gleichwertig als „didaktische Herausforderung“ (29 Nennungen „Stimme voll zu“), „organisatorische Herausforderung“ (32 Nennungen „Stimme voll zu“) und als „technische Herausforderung“ (33 Nennungen „Stimme voll zu“). Der Median aller drei Teilfragen liegt bei 5 („Stimme voll zu“).

In einer weiteren Frage sollten die Lehrenden angeben, an wen sie sich bei Fragen zu Barrierefreiheit und E-Learning wenden würden.

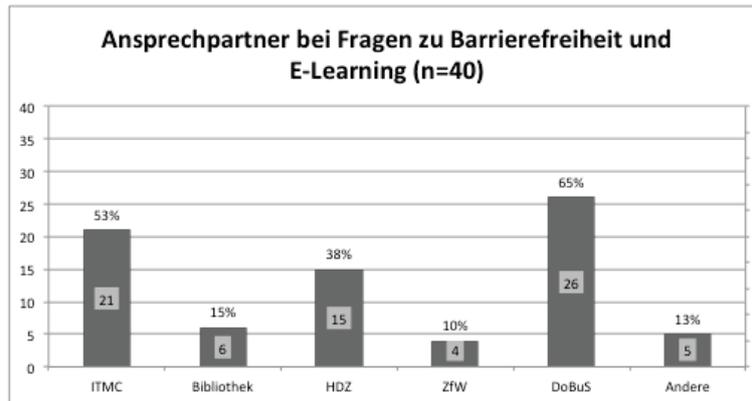


Abbildung 20: Ansprechpartner zum Thema Barrierefreiheit und E-Learning (Mehrfachnennung möglich, eigene Darstellung)

Mit 26 Nennungen (65 %) am häufigsten wurde das DoBuS als Ansprechpartner genannt, gefolgt vom ITMC mit 21 Nennungen (53%) und dem HDZ mit 15 Nennungen (38 %). Die Bibliothek und das Zentrum für Weiterbildung wurden nur von wenigen Befragten als Ansprechpartner gesehen. Interessant sind die 5 Angaben (13 %) zur Antwortmöglichkeit „Andere“. Vermal wurde das Lehrgebiet Rehabilitationstechnologie als Ansprechpartner genannt.

5.2.5 Studierende mit Behinderung

Die Einstellung zu und die Wahrnehmung von Studierenden mit Behinderung wurde mit zwei Fragen erfasst. Zum einen wurden die Lehrenden gefragt, mit wie vielen Studierenden mit Behinderung sie in den letzten zwei Jahren im Rahmen ihrer beruflichen Tätigkeit zu tun hatten.

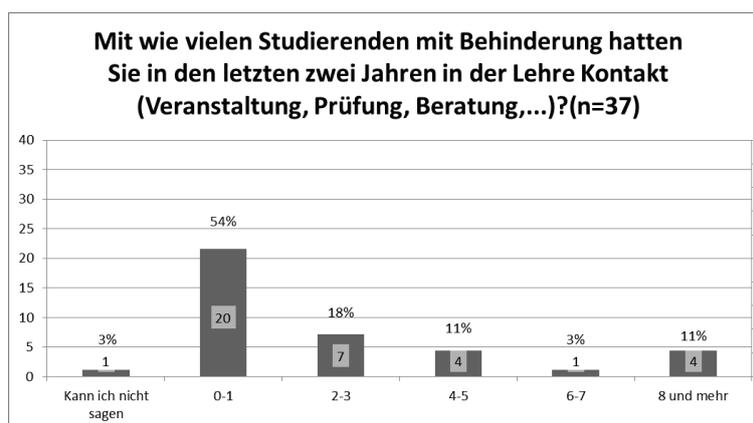


Abbildung 21: Kontakt mit Studierenden mit Behinderung in den letzten zwei Jahren (eigene Darstellung)

Insgesamt 20 Befragte (54 % der gültigen Antworten) haben in den letzten zwei Jahren mit 0-1 Studierenden mit Behinderung zu tun gehabt, 7 (18 %) der Befragten mit 2-3, 4 (11 %) mit 4-5 und 1 (3 %) Person mit 6-7 Studierenden mit Behinderung. Es fällt auf, dass insgesamt 4 (11 %) der Befragten mit 8 und mehr Studierenden mit Behinderung in der Lehre Kontakt hatten. Damit haben insgesamt 16 (44 %) der Befragten mit mehr als einem Studenten oder einer Studentin mit Behinderung zu tun. Ob dies Auswirkungen auf die Haltung gegenüber Studierenden mit Behinderung hat, wurde mit der Zustimmung zu verschiedenen Aussagen erfasst.

In der zweiten Frage wurde die Zustimmung zu insgesamt 16 Aussageitems erfasst. Auf einer fünfstufigen, endpunkt-benannten Skala konnten die Lehrenden angeben, wie weit sie den Aussagen zustimmen. Zur Reduktion von Antwortausfällen war eine Ausweichantwort vorgesehen, wenn sich die Befragten nicht zu einem Item äußern wollten. Die dabei eingesetzten Items stammen aus dem ExCEL-Surveyinstrument von Lombardi (2010) und umfassen insgesamt sieben Bereiche:

- Fairness
- Sensibilität
- Bereitschaft zum Zeitinvestment
- Zugänglichkeit des Kursmaterials
- Bereitschaft zum Nachteilsausgleich und Anpassungen
- Zufriedenheit mit den Campusressourcen
- Bereitschaft zur Anpassung von Aufgaben.

Im Unterschied zu den Items von Lombardi fehlen in der Frage Items zum Wissen um Behinderungsgesetzgebung. Dieses Wissen wurde vorab bereits in einer anderen Frage erfasst, weshalb bei der Erfassung von Einstellungen und Wahrnehmungen darauf verzichtet wurde.

Wie weit stimmen Sie den folgenden Aussagen zu?	Stimme überhaupt nicht zu (1)	(2)	(3)	(4)	Stimme voll zu (5)	Kann ich nicht sagen	NR	Median
Durch Anpassungen für SmB werden gleiche Bedingungen für das Lernen an der Hochschule geschaffen. Fairness 1	2 (5 %)	2 (5 %)	3 (8 %)	5 (14 %)	22 (59 %)	3 (8 %)	3	5
Die Bereitstellung von Anpassungen für SmB ist ungerecht gegenüber Studierenden ohne Behinderung. Fairness 2	23 (63 %)	5 (14 %)	2 (5 %)	1 (3 %)	1 (3 %)	5 (13 %)	3	2
Ich denke, dass SmB die Behinderung als Entschuldigung für unzureichende Leistungen in meiner Veranstaltung nutzen. Fairness 3	19 (51 %)	3 (8 %)	2 (5 %)	1 (3 %)	0 (0 %)	12 (32 %)	3	1
Aufgrund zeitlicher Beschränkungen und anderer beruflicher Verpflichtungen ist die Bereitstellung von Anpassungen für meine Lehrangebote unrealistisch. Fairness 4	14 (38 %)	10 (27 %)	6 (16 %)	5 (14 %)	1 (3 %)	1 (3 %)	3	3
Ich biete SmB bereits in meiner Veranstaltungsbeschreibung an, ihre individuellen Bedarfe mit mir zu besprechen. Sensibilität 1	12 (32 %)	4 (11 %)	2 (5 %)	2 (5 %)	7 (19 %)	10 (27 %)	3	2
Ich biete SmB in meinen Veranstaltungen an, ihre individuellen Bedarfe mit mir zu besprechen. Sensibilität 2	0 (0 %)	0 (0 %)	3 (8 %)	6 (16 %)	22 (59 %)	6 (16 %)	3	5
Ich bin dazu bereit, zusätzliche Zeit für Treffen mit Studierenden aufzuwenden, um Fragen zu meinen Lehrveranstaltungen oder bei der Vorbereitung auf Prüfungen zu klären. Zeitinvestment 1	0 (0 %)	0 (0 %)	2 (5 %)	8 (22 %)	27 (73 %)	0 (0 %)	3	5
Ich bin dazu bereit, zusätzliche Zeit für Treffen mit SmB aufzuwenden, um Fragen zu meinen Lehrveranstaltungen oder bei der Vorbereitung auf Prüfungen zu klären. Zeitinvestment 2	0 (0 %)	0 (0 %)	2 (5 %)	7 (19 %)	27 (73 %)	1 (3 %)	3	5
Ich bin dazu bereit, SmB Kopien meiner Vorlesungsunterlagen oder -notizen zur Verfügung zu stellen. Zugänglichkeit 1	2 (5 %)	0 (0 %)	2 (5 %)	5 (14 %)	27 (73 %)	1 (3 %)	3	5

Wie weit stimmen Sie den folgenden Aussagen zu?	Stimme überhaupt nicht zu (1)	(2)	(3)	(4)	Stimme voll zu (5)	Kann ich nicht sagen	NR	Median
Ich bin dazu bereit, SmB Kopien meiner Folien oder Präsentationen zur Verfügung zu stellen. Zugänglichkeit 2	0 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	3 (8 %)	32 (86 %)	2 (5 %)	3	5
Ich bin damit einverstanden, dass alle Studierenden zusätzliche Leistungsnachweise in meiner Veranstaltung erbringen. Nachteilsausgleich 1	5 (14 %)	2 (5 %)	4 (11 %)	4 (11 %)	15 (41 %)	7 (19 %)	3	5
Ich bin damit einverstanden, dass SmB zusätzliche Leistungsnachweise in meiner Veranstaltung erbringen. Nachteilsausgleich 2	3 (8 %)	2 (5 %)	2 (5 %)	3 (8 %)	24 (65 %)	3 (8 %)	3	5
SmB erhalten ausreichende Unterstützung durch den Behindertenservice / DoBuS. Campusressourcen 1	0 (0 %)	0 (0 %)	2 (5 %)	5 (14 %)	6 (16 %)	24 (65 %)	3	4
Ich erhalte durch DoBuS ausreichende Unterstützung, um Maßnahmen für SmB zu ergreifen. Campusressourcen 2	0 (0 %)	1 (3 %)	1 (3 %)	4 (11 %)	6 (16 %)	24 (65 %)	3	5
Ich bin damit einverstanden, dass SmB bei Prüfungen mehr Zeit für die Bearbeitung erhalten. Aufgabenanpassung 1	0 (0 %)	2 (5 %)	5 (14 %)	8 (22 %)	16 (43 %)	6 (16 %)	3	5
Ich bin damit einverstanden, dass SmB Klausuren in anderen Räumlichkeiten unter Aufsicht schreiben. Aufgabenanpassung 2	2 (5 %)	3 (8 %)	2 (5 %)	3 (8 %)	22 (59 %)	5 (14 %)	3	5

Tabelle 9: Häufigkeitstabelle des ExCEL-Instruments (eigene Darstellung)

Zunächst fällt der geringe Antwortausfall auf, denn nur drei der Befragten haben die Items nicht beantwortet. Betrachtet man den Median der einzelnen Items, also den Wert, der genau in der Mittel liegt, zeigt sich deutlich eine Antwortverzerrung durch in einem Decken- bzw. Bodeneffekt (engl. ceiling effect). Die Werte der Items liegen zum Teil am oberen oder unteren Ende der Skala. Daraus den Schluss zu ziehen, dass die Befragten Studierenden mit Behinderung positiv und wohlwollend gegenüberstehen, ist nicht zulässig. Vielmehr zeigt der „ceiling effect“ die Mängel des genutzten ExCEL-Instruments. Die Antwortitems scheinen von den Befragten nicht gemäß ihrer tatsächlichen Einstellung und Haltung beantwortet zu werden, sondern nach einer sozialen Erwünschtheit und Erwartungshaltung. Trotz

der Erprobung des ExCEL-Instruments im Rahmen der Dissertation von Lombardi (2010) scheinen die Skalen nicht trennscharf genug zu sein, um wirklich die Einstellungen von Lehrenden gegenüber Studierenden mit Behinderung erfassen zu können.

5.2.6 Aspekte der Barrierefreiheit

Um herauszufinden, welchen Informationsbedarf die Befragten zum Themenkomplex „E-Learning und Barrierefreiheit“ haben, wurde gefragt, mit welchen Aspekten dieses Themenkomplexes sie sich schon befasst haben. Auf einer fünfstufigen, endpunkt-benannten Skala konnten die Lehrenden angeben, wie intensiv sie sich mit verschiedenen Standards, Richtlinien und Gesetzen zur Barrierefreiheit befasst haben. Zur Reduktion von Antwortausfällen war eine Ausweichantwort vorgesehen.

Ich habe mich mit ...	Nicht befasst (1)	(2)	(3)	(4)	Intensiv befasst (5)	Konnte ich noch nicht	NR	Median
Barrierefreiheit	4 (11 %)	5 (14 %)	12 (33 %)	7 (19 %)	5 (14 %)	3 (8 %)	4	4
BITV	21 (60 %)	1 (3 %)	4 (11 %)	3 (9 %)	2 (6 %)	4 (11 %)	5	1
WCAG	23 (62 %)	2 (5 %)	1 (3 %)	1 (3 %)	2 (5 %)	8 (22 %)	3	1
BGG	17 (46 %)	5 (14 %)	6 (16 %)	3 (8 %)	3 (8 %)	3 (8 %)	3	1
AGG	17 (46 %)	4 (11 %)	5 (14 %)	5 (14 %)	4 (11 %)	2 (5 %)	3	1
UN-BRK	11 (30 %)	4 (11 %)	4 (11 %)	7 (19 %)	7 (19 %)	4 (11 %)	3	2
Universal Design	19 (53 %)	3 (8 %)	3 (8 %)	4 (11 %)	1 (3 %)	7 (17 %)	3	1
Universal Design for Learning	21 (57 %)	5 (14 %)	1 (3 %)	2 (5 %)	1 (3 %)	7 (19 %)	3	1
Hochschulgesetz NRW	14 (39 %)	6 (17 %)	7 (19 %)	2 (6 %)	3 (8 %)	4 (11 %)	4	2
LGG NRW	15 (42 %)	10 (28 %)	3 (8 %)	2 (6 %)	2 (6 %)	4 (11 %)	4	2

Tabelle 10: Häufigkeitstabelle; unterschiedliche Prozentwerte durch unterschiedlich hohe Antwortausfälle (eigene Darstellung)

Für eine bessere Auswertbarkeit und zur übersichtlicheren Darstellung wurde die fünfstufige Skala in eine dreistufige Skala umcodiert und zusätzlich die Häufigkeit der Ausweichantwort und Antwortausfälle zusammengefasst. Im folgenden Diagramm wurde die Häufigkeit aufsteigend nach „intensiv mit befasst“ sortiert.

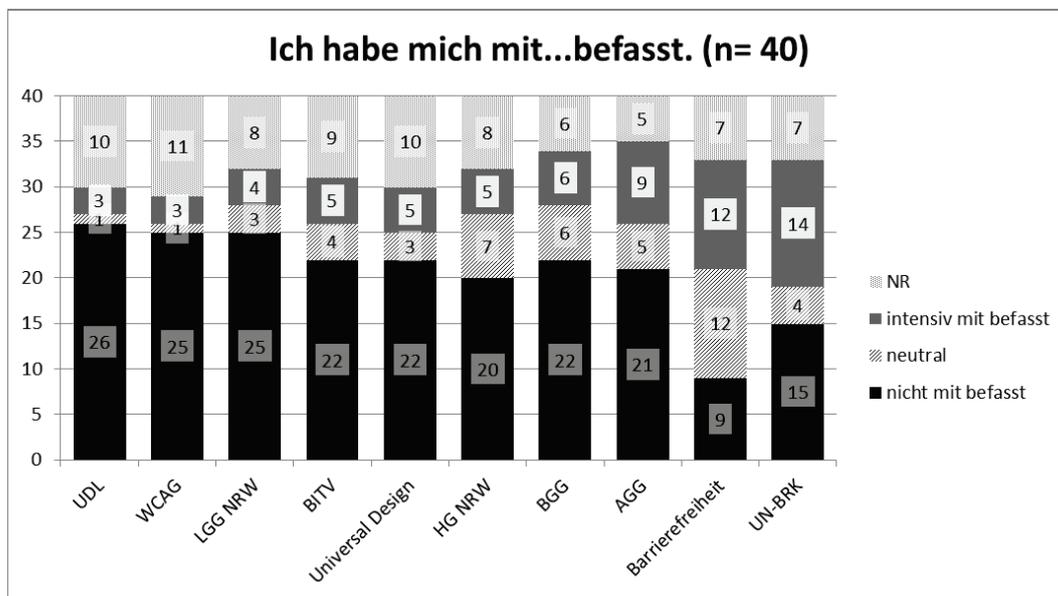


Abbildung 22: Wie intensiv haben sich die befragten Lehrenden mit verschiedenen Aspekten barrierefreien E-Learning befasst. (Mehrfachnennung möglich; eigene Darstellung)

Bei der Betrachtung des Diagramms fällt auf, dass die Befragten angeben, sich mit eher „weichen“ Aspekten wie der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) und dem allgemeinen Konzept der Barrierefreiheit intensiver befasst zu haben als mit technisch orientierten Aspekten wie der Barrierefreien Informationstechnik Verordnung (BITV) oder den Web Content Accessibility Guidelines (WCAG). Das Thema „Universal Design for Learning“ (UDL) spielt für die Befragten keine Rolle.

5.2.7 Zusammenfassung der Befragungsergebnisse

Die Aussagekraft der Onlinebefragung von Lehrenden ist durch die fehlende Repräsentativität begrenzt. Zum einen konnten lediglich 40 Antworten ausgewertet werden, zum anderen spiegelt die Gruppe der Antwortenden auch nicht die Lehrenden an der TU Dortmund wider. Die Gründe für die fehlende Repräsentativität sind in der Befragungsmethode zu sehen, denn es war nicht zu kontrollieren, ob und an wie viele Lehrende die URL zur Onlinebefragung weitergeleitet wurde. Auch eine Überwachung von Mehrfacheinträgen war nicht möglich, da die Befragung anonym erfolgt ist. Daher konnte weder mit technischen Kontrollverfahren

wie Cookies oder IP-Tracking gearbeitet werden noch war es möglich, den Befragten eindeutige und nur einmal gültige Tokens zuzuschicken. Dazu hätten alle Befragten namentlich bekannt sein müssen.

Die Ergebnisse lassen sich daher auch nur deskriptiv auswerten und vermitteln so einen kleinen Eindruck von den Sichtweisen und dem Umgang von Lehrenden mit dem Themenkomplex E-Learning und Barrierefreiheit. Ganz offensichtlich nutzen die Lehrenden am häufigsten das Lernmanagementsystem EWS, welches die offizielle Plattform der TU Dortmund für E-Learning ist. Die Nutzung dieses System spiegelt sich dann auch in dem Veranstaltungsformat wider, wonach E-Learning von 75 % der Lehrenden lediglich als begleitendes Element zur Präsenzlehre eingesetzt wird. Die Stärken von EWS liegen im Bereich der Bereitstellung von Lehrmaterialien und dem Kontakt zu den Studierenden per E-Mail. So erstaunt es nicht, dass die Information über Lehrveranstaltungen, die Bereitstellung von Präsentationen, die Verteilung von Lehrmaterialien und der Kontakt via E-Mail die häufigsten Nutzungsformen von E-Learning darstellen.

Aus diesen Ergebnissen lassen sich Rückschlüsse ziehen auf die Bereiche, in denen der Barrierefreiheit von E-Learning stärkere Aufmerksamkeit gewidmet werden sollte. Die häufige Nutzung von EWS zur Verteilung auf Lehrmaterialien und Präsentationen spricht dafür, diese Themen z. B. im Rahmen von Weiterbildungen stärker zu thematisieren. Den Lehrenden sollten Kenntnisse vermittelt werden, was sie tun können, um Präsentationen oder Lehrmaterialien in weitverbreiteten Formaten zugänglicher zu gestalten. Weniger dringend – wenn auch nicht weniger relevant – ist dagegen die Bereitstellung barrierefreier Medien wie Audio oder Video.

Services und Dienstleistungen für E-Learning werden an der TU Dortmund von unterschiedlichen Einrichtungen angeboten. Mit 56 % am häufigsten wurde von den Befragten aber das ITMC genannt, wo das EWS auch entwickelt, betreibt und betreut wird. Dabei bietet das ITMC hauptsächlich technische und organisatorische Unterstützung an. Deutlich weniger häufig genannt wurde das HDZ (18 %) und DoBuS (13 %). Die Nennung des HDZ ist insofern ungewöhnlich, als dass das HDZ keine offizielle Zuständigkeit für E-Learning an der TU Dortmund hat. E-Learning

wird aber häufig in den Weiterbildungsangeboten im Bereich Hochschuldidaktik thematisiert.

Es fällt auf, dass die Befragten Barrierefreiheit vorrangig als technische Herausforderung sehen. Dies zeigt sich sowohl bei der Auswertung der Freitextantworten als auch bei der direkten Frage nach der Zustimmung zu den Aussagen, ob Barrierefreiheit eine didaktische, technische oder organisatorische Herausforderung sei. Zusammenfassend lässt sich festhalten:

- Vorrangig genutzt wird das Lernmanagementsystem EWS, und zwar zur Verteilung von Präsentationen und Lehrmaterialien sowie zur Information über die Lehrveranstaltung und Kontakt zu den Studierenden.
- Lehrende sehen die Barrierefreiheit von E-Learning vor allem als technisches Problem.
- Als Ansprechpartner in Fragen zur Barrierefreiheit von E-Learning sehen sie das DoBuS, das ITMC und das HDZ.
- Die Befragten haben auffallend wenige Kontakte zu Studierenden mit Behinderung. Dies kann tatsächlich so sein, oder sie nehmen die Behinderung der Studierenden im Einzelfall nicht wahr.
- In der Einschätzung der aktuell vorhandenen Services für Studierende mit Behinderung sind die Befragten sehr zurückhaltend. Dies zeigt sich am zu beobachtenden „ceiling effect“ und an den häufigen Antwortausfällen bei der Beurteilung der Campusressourcen. Die Lehrenden sind in ihrer Haltung und Einstellung gegenüber Studierenden mit Behinderung sehr unsicher und antworten einer sozialen Norm entsprechend.
- Inhaltlich haben sich die Befragten primär mit „weichen“ Themen wie Barrierefreiheit allgemein und der UN-Behindertenrechtskonvention befasst.
- Obwohl Barrierefreiheit als technisches Problem gesehen wird, sind die Kenntnisse über konkrete Richtlinien und Standards (BITV, WCAG) eher gering.
- Auch sind kaum Kenntnisse vorhanden zur didaktischen Gestaltung von barrierefreiem E-Learning. Obwohl das Konzept des Universal Design und des Universal Design for Learning gerade Lehrenden didaktische Gestal-

tungsmöglichkeiten bieten, um die Bedarfe von Studierenden mit Behinderung stärker zu berücksichtigen, haben sich die Befragten mit diesen Themen nach eigener Aussage am wenigsten befasst.

5.3 Zusammenfassung

Die Ergebnisse der beiden methodischen Zugänge geben ein detailliertes Bild der gegenwärtigen Situation der Barrierefreiheit von E-Learning an der TU Dortmund. Der thematische Vergleich der qualitativen Experteninterviews mit den Stakeholder hat gezeigt, dass diese viele Haltungen und Ansichten teilen. Dazu gehört vor allem der Wunsch nach einer deutlichen Positionierung der Hochschulleitung, sowohl zum Einsatz von E-Learning in der Lehre an der TU Dortmund als auch bezüglich der Haltung gegenüber Studierenden mit Behinderung. Allerdings befürworten die Stakeholder ganz klar den Einsatz von E-Learning, entsprechende Angebote müssen aber barrierefrei gestaltet werden, um auch Studierenden mit Behinderung einen Mehrwert zu bieten. Dabei wird Barrierefreiheit primär als die Berücksichtigung von Standards und Gesetzen betrachtet, die aber dort an ihre Grenzen stößt, wo es um die Aushandlung auf dem Kontinuum von Barrierefreiheit als einer Lösung für alle und Barrierefreiheit als Individuallösung geht. Die entsprechenden Gesetze sind für die Befragten kaum mehr als ein Motivator, der Mindeststandards setzt und vor allem für das Leitungspersonal bedeutsam scheint.

Die eigene Arbeit vieler Stakeholder ist vor allem von der Absicht bestimmt, den Studierenden mit Behinderung zu helfen und die Nachteile anzugehen, die aufgrund der Behinderung im Studium entstehen. Die Begriffe Chancengerechtigkeit und Chancengleichheit prägen als Motive die Tätigkeit vieler Stakeholder. Zugleich führt aber die Dienstleistungsorientierung vieler Angebote zu einer Reaktivität, obwohl mehr Proaktivität geboten wäre. Insbesondere die Kooperation zwischen den Stakeholdern ist stark personengebunden und anlassabhängig, was bisher eine dauerhafte Zusammenarbeit zur grundlegenden Verbesserung der Barrierefreiheit von E-Learning-Angeboten erschwert. Dazu kommen noch als unzureichend empfundene personelle und finanzielle Ressourcen, welche sich nach Aussage der Stakeholder nachteilig auf die Barrierefreiheit auswirken, weil grundlegende Probleme nicht angegangen werden können, sondern nur auf akute Herausforderungen

reagiert werden kann. Dabei hat sich die gesellschaftliche Wahrnehmung von Studierenden mit Behinderung nach Wahrnehmung der Befragten positiv verändert, gleichwohl diese Gruppe im Gesamtdiskurs kaum eine Rolle zu spielen scheint. Dies ist ein Widerspruch, der im Rahmen der vorliegenden Arbeit nicht aufgelöst werden konnte.

Für die gegenwärtige Situation der Barrierefreiheit von E-Learning an der TU Dortmund wünschen sich die befragten Stakeholder vor allem mehr Information zum Thema sowie einen Ausbau der Kooperationen. Die Stakeholder – und insbesondere die Lehrenden – sollten merklich besser für die Bedarfe der Studierenden mit Behinderung sensibilisiert und über die Möglichkeiten der barrierefreien Gestaltung informiert werden. Insgesamt sollte das Thema proaktiver angegangen werden.

Die quantitative Onlinebefragung der Lehrenden gibt für diese Stakeholdergruppe noch detaillierte Informationen. Das Thema Barrierefreiheit wird vor allem als ein technisches Problem gesehen, welches es zu lösen gilt. Aber die Lehrenden haben sich vor allem mit den eher „weichen“ Aspekten der UN-BRK sowie allgemein mit dem Thema Barrierefreiheit befasst. Bei Fragen zur barrierefreien Gestaltung von E-Learning wenden sie sich vor allem an das DoBuS bzw. mit E-Learning-spezifischen Fragen an das ITMC. Andere Stakeholder werden kaum wahrgenommen.

Die Ergebnisse werfen vor allem die Frage auf, was sich wie an der TU Dortmund ändern sollte, damit die E-Learning-Angebote künftig auch für Studierende mit Behinderung zugänglicher gestaltet werden und E-Learning damit zur Expansion der Lernchancen beitragen kann. Wie kann eine Hochschule vom „Hinterherlaufen zum Vorweggehen“ gebracht werden, wie es die Prorektorin für Diversitätsmanagement im Experteninterview als Ziel ihrer Arbeit formuliert hat? Eine Antwort auf diese Frage wird im nächsten Kapitel versucht. Dabei werden zuerst die Forschungsfragen beantwortet und die hier dargestellten Ergebnisse vor dem kontextualisierten Modell nochmals kurz resümiert. Anschließend wird ein Projekt der California State University dargestellt, welches auch die Grundlage für konkrete Handlungsempfehlungen für die Situation an der TU Dortmund sein soll.

6 Diskussion und Interpretation

In diesem abschließenden Kapitel werden die in Kapitel 5 dargestellten Ergebnisse der qualitativen Experteninterviews in den Kontext der theoretischen Grundlagen des „Contextualized Model of Accessible E-Learning Practice in Higher Education Institutions“ gestellt und die Forschungsfragen der Arbeit beantwortet. Das Kapitel folgt dem Konzept der Generalisierung, wie es in der qualitativen Forschung üblich ist. Als deskriptive Studie (Mayring, 2007) ist es das Ziel der Arbeit, beobachtbare Phänomene anhand der erforschten Situation an der TU Dortmund exemplarisch zu betrachten. Aus dieser Position heraus werden Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Stakeholderaussagen untersucht. Dabei muss auch die Frage beantwortet werden, inwieweit die induktiv gewonnen Aussagen über die Grenzen der betrachteten Hochschule hinaus gelten können. Es werden daher auch die Limitierungen der Arbeit thematisiert.

Das untersuchte Phänomen wird nochmals in seiner gesamten Breite dargestellt, indem Verbindungen zu anderen Themen und aktuellen Entwicklungen aufgezeigt werden. Dazu dient auch der Vergleich mit der Situation an der California State University, die als internationales Fallbeispiel zeigen soll, wie andere Hochschulen mit der Herausforderung der barrierefreien Gestaltung von E-Learning umgehen. Das Kapitel schließt mit Handlungsempfehlungen ab.

6.1 Beantwortung der Forschungsfragen und theoretische Generalisierung

Handlungsleitend für die gesamte Arbeit war die Fragestellung „Wie kann die Barrierefreiheit von E-Learning-Angeboten der Hochschulen in Deutschland erreicht werden?“. Diese Frage wurde methodisch heruntergebrochen in mehrere Teilfragen, die im Folgenden nun vor dem Hintergrund der Forschungsergebnisse beantwortet werden.

Wie wird Barrierefreiheit im Kontext von E-Learning verstanden?

Sowohl die Auswertung der Interviews als auch die vorausgehende Literatürübersicht veranschaulichen, dass Barrierefreiheit im Kontext von E-Learning nicht allein auf die Beachtung von technischen Standards (WCAG, BITV, etc.) redu-

ziert werden kann. Schon die theoretische Differenzierung des Begriffs E-Learning in die Komponenten Content (Inhalt), Communication (Kommunikation) und Collaboration (Zusammenarbeit) im 3C-Modell (Kerres, deWitt, 2004) macht deutlich, dass die technische Infrastruktur von E-Learning-Angeboten nur ein Aspekt der barrierefreien Gestaltung sein kann. Auffallend ist, dass die Diskussion von Barrierefreiheit im Kontext von E-Learning im deutschsprachigen Raum sich dennoch auf den technischen Bereich zu beschränken scheint, wie beispielsweise im aktuellen Beitrag von Reich und Miesenberger (2011). Dabei bleibt aber die didaktische Seite von E-Learning außen vor; diese Aspekte sind aber mindestens ebenso wichtig die technischen und können ebenso gut berücksichtigt werden (Fisseler, 2010b).

Anhand der Stakeholderaussagen wird deutlich, dass insbesondere diejenigen, die Dienstleistungen für E-Learning an der Hochschule erbringen, Barrierefreiheit als Berücksichtigung von Standards und Gesetzen definieren mit dem Ziel, in der eigenen professionellen Arbeit diesen gesetzlichen Vorgaben zu genügen (sog. Compliance). Das betrifft insbesondere die Stakeholder des ITMC, die an der TU Dortmund das hauseigene Lernmanagementsystem EWS entwickeln, und die Mitarbeitenden der Universitätsbibliothek, die Literaturdienstleistungen auch für E-Learning erbringen. Dem gegenüber stehen die Lehrenden und die Studierenden mit Behinderung, die beide betonen, dass der Einsatz von E-Learning auch die didaktische Planung umfasst und auch hier Maßnahmen für eine barrierefreie Gestaltung getroffen werden müssen.

Die Betrachtung von Barrierefreiheit zwischen Individuallösung und einer Lösung für alle macht deutlich, wie schwierig es ist, eine gemeinsame Definition von Barrierefreiheit im Kontext von E-Learning zu finden. Zwar ist der Begriff Barrierefreiheit in § 4 BGG klar definiert und die entsprechenden Gesetze sind den Stakeholdern nach eigener Aussage bekannt, dennoch ist der Umgang mit Barrierefreiheit in der eigenen Arbeit häufig davon geprägt, dass die Stakeholder den einzelnen Studierenden mit Behinderung individuell das Studium ermöglichen wollen. Barrierefreiheit wird im baulichen Bereich als eine Lösung für alle realisiert. Im Studium geht es aber nach Wahrnehmung der befragten Stakeholder vor allem um die Beseitigung von Hürden und Barrieren für das Individuum. Diese Sichtweise

erschwert sicherlich ein proaktives Handeln, um möglichst viele Barrieren bereits zu beseitigen, bevor Studierende mit Behinderung an diesen scheitern.

Welche Stakeholder sind an der Bereitstellung von E-Learning-Angeboten beteiligt?

Alle der befragten Stakeholder sind in unterschiedlichem Umfang an der Bereitstellung von E-Learning-Angeboten beteiligt, da sie alle bestimmte Services oder Dienstleistungen für E-Learning erbringen oder solche Angebote in der Lehre nutzen. Die Beantwortung der Frage kann daher nur nach einer Reformulierung der Frage erfolgen: **In welchem Umfang sind die Stakeholder an der Bereitstellung von E-Learning-Angeboten beteiligt?**

Es lassen sich Stakeholder identifizieren, die unmittelbar Dienstleistungen für E-Learning erbringen oder E-Learning direkt nutzen. Dies ist zum einen das ITMC, da dort die E-Learning-Plattform der TU Dortmund entwickelt und betreut wird und das ITMC Beratung für Lehrende erbringt. Auf der anderen Seite stehen die Lehrenden und die Studierenden, die E-Learning für die Lehre und im Studium nutzen.

Alle anderen Stakeholder sind nicht direkt an der Bereitstellung von E-Learning-Angeboten beteiligt, sondern erbringen Dienstleistungen und Services, die auch im Kontext von E-Learning eine Rolle spielen können. Die Stakeholder aus dem Bereich der Weiterbildung bieten Schulungen für Lehrende und andere Stakeholder an, bei denen auch die Nutzung von E-Learning eine Rolle spielt. Die Universitätsbibliothek erstellt digitale Semesterapparate oder setzt Literatur für Studierende mit Behinderung um, was beides auch für E-Learning-Angebote genutzt werden kann. Das DoBuS ist in unterschiedlicher Weise beteiligt, beispielsweise wenn es um die Beseitigung von Barrieren des universitätseigenen Lernmanagementsystems EWS oder um die direkte Unterstützung von Studierenden mit Behinderung bei der Nutzung von E-Learning-Angeboten geht. Einzig die Prorektorin für Diversitätsmanagement ist nicht an der Bereitstellung von E-Learning-Angeboten beteiligt. In den Interviews wird vor allem auch der Wunsch nach einer klaren E-Learning-Strategie der Hochschulleitung deutlich. Viele Stakeholder zeigen sich enttäuscht von der Laissez-faire-Haltung der Hochschulleitung und wün-

schen sich eine klare Antwort auf die Frage, ob und in welchem Umfang E-Learning an der Hochschule gewünscht ist, eine Regelung der Zuständigkeiten und eine deutliche Positionierung der Leitung zum Thema E-Learning.

Dabei ist E-Learning ganz klar eine Herausforderung für die Hochschulentwicklung (Kandzia, Kraus, 2003; Pfeffer et al., 2005). Die nachhaltige Umsetzung erfordert eine deutliche Positionierung der Hochschulleitung und eine strategische Ausrichtung der zentralen wie auch der dezentralen Stakeholder, um diesen Veränderungsprozess der Hochschule erfolgreich zu gestalten. Voraussetzung für solche Veränderungsprozesse ist zunächst einmal die Klärung, ob die Hochschule als Organisation E-Learning als Bestandteil der Lehre überhaupt möchte und in welchem Umfang dies gewünscht ist. Derzeit lässt sich eine solche Positionierung an der TU Dortmund nicht feststellen, was zur Unzufriedenheit bei verschiedenen Stakeholdern führt, wie es sich in den Interviews bspw. mit UB1, dem ITMC sowie Lehrperson1 deutlich zeigt. Dabei wird E-Learning – ob es nun lediglich als Methode oder als Reform- und Teilhabestrategie im Bereich der Lehre angesehen wird – von den interviewten Stakeholdern gewünscht und von allen Interviewten auch in den eigenen Angeboten berücksichtigt. Euler/Seufert (2005) zeigen die Bedeutung starker Promotoren für die Etablierung von E-Learning in der Kultur einer Hochschule auf. Eine klare Positionierung der Hochschulleitung kann daher dazu beitragen, den Stakeholdern, die sowieso E-Learning unterstützen und einsetzen, den notwendigen Rückhalt geben und sie motivieren. Dies allein reicht aber nicht aus, um E-Learning dauerhaft und erfolgreich in der Hochschule zu verankern. Neben Lehrenden, die E-Learning als Bestandteil ihrer Lehre begreifen, sind auch Promotoren auf Ebene von Fakultäten und zentralen Einrichtungen notwendig, um E-Learning gezielt in die Fachkulturen der Fakultäten einzubringen. Bremer (2011) veranschaulicht dies am Beispiel der Universität Frankfurt, wo es neben einer zentralen E-Learning-Einrichtung auch Beauftragte für E-Learning an den einzelnen Fakultäten gibt. Die Beauftragten sind Mittler zwischen der für E-Learning zuständigen zentralen Einrichtung und den Lehrenden in den verschiedenen Fachbereichen. Dieses Konzept hat den Vorteil einer starken Vernetzung, die sich durch alle Bereiche einer Hochschule zieht und sich nicht, wie das bislang an der TU Dortmund der Fall ist, auf wenige Akteure konzentriert.

Im Grunde sind alle befragten Stakeholder bis auf das Rektorat an der Bereitstellung von E-Learning-Angeboten beteiligt und wünschen E-Learning auch als Teil der Lehre an der TU Dortmund. Für eine nachhaltige Verankerung ist aber eine strategische Verankerung des Themas notwendig. Damit erfahren die Stakeholder nicht nur eine Wertschätzung der Arbeit, die sie schon leisten, sondern sie würden auch ein entsprechendes Signal erhalten, neue Ideen auszuprobieren und sich stärker miteinander zu vernetzen.

Wie ist die Kooperation zwischen den Stakeholdern gestaltet?

Das Thema Vernetzung und Kooperation ist aber auch für die barrierefreie Gestaltung von E-Learning wichtig. In den Interviews zeigt sich, dass die bestehenden Kooperationen anlass- und personenabhängig sind. Es fehlen formalisierte Kooperationen, die unabhängig von einzelnen Personen Bestand haben. So brechen viele Kooperationen weg, wenn die beteiligten Stakeholder andere Aufgabenbereiche erhalten oder die Arbeitsstelle wechseln.

Für die zwei Kernthemen Barrierefreiheit und E-Learning lassen sich zudem Ansatzpunkte für Kooperationen identifizieren. Das DoBuS ist für Studierende mit Behinderung der primäre Ansprechpartner; an diese Einrichtung wenden sie sich, wenn sie Fragen haben oder Beratung und Unterstützung suchen. Auch für das Thema Barrierefreiheit ist das DoBuS ein wichtiger Ansprechpartner innerhalb der Organisation Hochschule. Für E-Learning ist dies das ITMC, denn diese Einrichtung hat als Einzige den offiziellen Auftrag, Dienstleistungen und Beratung für E-Learning zu erbringen. Interessanterweise gibt es aber in den Interviews keine Hinweise darauf, dass diese beiden Einrichtungen gemeinsam das Thema barrierefreies E-Learning aufgreifen. Hier werden andere Stakeholder als zuständig bzw. kompetent angesehen, wie beispielsweise die Fakultät Rehabilitationswissenschaften.

Um die Herausforderungen der barrierefreien Gestaltung von E-Learning kooperativ anzugehen, schlägt Seale (Seale, 2003a) das Modell der „Communities of Practice“ (CoP) (Wenger, 1999) vor. Bei einer CoP handelt es sich um einen eher losen, informellen Zusammenschluss von Personen, die ein gemeinsames Ziel verfolgen und vergleichbare Herausforderungen zu lösen haben. Den Vorteil einer

solchen CoP sieht Seale vor allem darin, dass die beteiligten Personen sich nicht darauf konzentrieren, Standards und Gesetzgebungen zu verfolgen, also „compliant“ zu sein, sondern aktiv nach Lösungen vor dem Hintergrund der eigenen Organisation suchen (Seale, 2006b: S. 190). Allerdings steht der Nachweis des Erfolgs einer solchen CoP noch aus. Es ist nicht belegt, dass sich mit einem solchen lockeren, informellen Zusammenschluss die Probleme der barrierefreien Gestaltung von E-Learning lösen lassen. Denn das würde auch voraussetzen, dass alle Stakeholder die barrierefreie Gestaltung von E-Learning auch als ihr Problem akzeptieren und gemeinsam nach einer Lösung suchen.

Wie sehen die beteiligten Stakeholder ihre Verantwortlichkeiten an der Sicherstellung bzw. Realisierung von Barrierefreiheit?

Eng verbunden mit der Frage nach Kooperationen ist auch die nach der Verantwortung und Zuständigkeit für die Realisierung von barrierefreiem E-Learning. Zunächst sind natürlich die Lehrenden dafür verantwortlich, die Barrierefreiheit der eigenen Angebote sicherzustellen. Aber eine Reduzierung auf diese Stakeholdergruppe würde viel zu kurz greifen, denn die Lehrenden nutzen die Services der anderen Stakeholder und machen Gebrauch von den bereitgestellten Systemen und Dienstleistungen. In der direkten Interaktion mit den Studierenden mit Behinderung müssen die Lehrenden sicherstellen, dass die bereitgestellten Materialien und Aktivitäten von allen Studierenden gleichermaßen genutzt werden können. Sie sollten außerdem flexibel und proaktiv reagieren, wie es insbesondere die IbS im Interview von allen Stakeholdern gefordert hat. Aber auch die anderen Stakeholder haben eine Verantwortung und sehen diese vor allem unmittelbar bezogen auf die eigene Arbeit. Bei den eigenen Dienstleistungen, Angebote und Services sehen sie ihre Verantwortung für die Sicherstellung von Barrierefreiheit. Dabei ist die Wahrnehmung der eigenen Arbeit nahezu durchweg positiv. Ausbleibende Beschwerden werden als Beweis für die Barrierefreiheit der eigenen Angebote gesehen. Es gibt aber auch kritische Stimmen unter den Stakeholder, die Verbesserungsbedarf bei den eigenen Angeboten sehen.

Ähnlich wie bei der Frage nach der Bereitstellung von E-Learning an der Hochschule wünschen sich die Stakeholder auch beim Umgang mit der Herausforderung

Barrierefreiheit eine klare Regelung der Zuständigkeiten – wer ist für was verantwortlich, was soll wie barrierefrei gestaltet werden? Die betriebliche Schwerbehindertenvertretung wird als positives Beispiel genannt, wie mit dem Thema Behinderung und Barrierefreiheit im Umfeld einer Organisation umgegangen werden kann. Einen ähnlichen zentralen Ansprechpartner können sich die befragten Stakeholder auch für die Belange der Studierenden mit Behinderung vorstellen. Dass hier die TU Dortmund über eine Senatsbeauftragte verfügt, ist in den Interviews nicht erwähnt worden.

Insgesamt entsteht der Eindruck, dass es für die Stakeholder einfach ist, die eigene Arbeit als Beitrag zu einem barrierefreien Studium und zur barrierefreien Gestaltung von E-Learning zu betrachten und davon auszugehen, dass man so barrierefrei arbeite wie möglich. Mehr geht nach Aussage der Stakeholder aufgrund der unzureichenden finanziellen und personellen Ressourcen nicht. Nur wenige Stakeholder äußern sich selbstkritisch und sehen Verbesserungsbedarf bei der Barrierefreiheit der eigenen Arbeit. In der Wahrnehmung der Stakeholder fällt nur ein geringer Teil der Bereitstellung von barrierefreiem E-Learning in die eigene Verantwortung. Dabei wünschen sich aber die befragten Studierenden mit Behinderung eine größere Proaktivität aller Stakeholder.

Welches Wissen über Barrierefreiheit liegt bei den beteiligten Stakeholdern vor?

Nahezu alle der befragten Stakeholder definieren Barrierefreiheit in Anlehnung an die Gesetze, die sie kennen. Am häufigsten genannt wurde hier die BITV, wobei keine Unterscheidung zwischen der BITV NRW und der Bundes-BITV gemacht wurde. Außerdem genannt wurden das AGG bzw. das BGG (zu den gesetzlichen Grundlagen siehe auch Kapitel 2.4.1). Demnach ist für die Stakeholder Barrierefreiheit zunächst einmal definiert als die Beachtung von gesetzlichen Regeln. Diese Gesetze können aber nur eine Motivation sein, um sich mit der Frage auseinanderzusetzen, wie Studierende mit Behinderung an E-Learning-Angeboten teilhaben können. Es wird kaum kritisch hinterfragt, ob es überhaupt möglich ist, den gesetzlichen Anforderungen zu genügen, die in der BITV festgelegt sind. Dabei zeigen Diskussionen in der aktuellen Literatur zum Thema, dass weniger eine vollständi-

ge Berücksichtigung von technischen Standards das Ziel sein kann. Vielmehr sollten die Lernerfahrungen der Studierenden im Fokus stehen (vgl. dazu Fossey u. a., 2005; Wald u. a., 2009; Long u. a., 2011).

Die Ergebnisse der Onlinebefragung bestätigen die Annahme, dass Barrierefreiheit primär als technisch orientierte Einhaltung von Gesetzen und Standards wahrgenommen wird. In der Frage, wie sie einem Kollegen oder einer Kollegin den Begriff der Barrierefreiheit erklären würden, hat der Großteil der Befragten sich für eine technische Erklärung entschieden (siehe dazu Kapitel 5.2.4). Allerdings haben sich die Teilnehmenden der Onlinebefragung nach eigener Aussage nicht intensiv mit technischen Standards wie der BITV oder der WCAG befasst, sondern am häufigsten mit der UN-BRK oder allgemein mit dem Konzept der Barrierefreiheit. Es kann also angenommen werden, dass die entsprechenden gesetzlichen Regelungen bekannt sind, aber dieses Wissen nicht detailliert genug ist, um angewendet zu werden.

Auffallend ist die Unterscheidung zwischen Barrierefreiheit als einer Lösung für alle – was der Lesart des Gesetzes entspricht – und der Sicht auf Barrierefreiheit als Individuallösung. Dabei geht es den Stakeholder nicht darum, die eine Sicht gegenüber der anderen zu bevorzugen. Im Mittelpunkt steht vielmehr die Frage, ob die Betroffenen etwas mit vertretbarem Aufwand nutzen können oder nicht. Diese Sicht auf Barrierefreiheit wird beeinflusst vom gängigen Konzept des Nachteilsausgleichs, d. h. Studierende mit Behinderung erhalten Materialien in einem genau für sie aufbereiteten Format, sie erhalten einen Nachteilsausgleich bei Prüfungen oder individuelle Unterstützung im Studium. Bezogen auf E-Learning bedeutet diese Auffassung von Barrierefreiheit als Individuallösung, dass die Angebote für die einzelnen Studierenden mit Behinderung nutzbar sein müssen, etwas, was nach Wahrnehmung der Stakeholder über die gesetzliche Definition von Barrierefreiheit hinausgeht. Dahinter steckt die Forderung einer individuellen Nutzbarkeit, E-Learning-Angebote sollen das Lernerlebnis aller Studierenden positiver gestalten und sie nicht am Lernen hindern.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Gruppe der Lerntechnologen, im konkreten Fall die Stakeholder des ITMC, über das notwendige Wissen verfügen, es

aber aus verschiedenen Gründen nicht in ausreichendem Maße angewendet wird. Als Gründe werden fehlende personelle und finanzielle Ressourcen genannt, aber auch ausbleibende Beschwerden und der damit fehlende Veränderungsdruck tragen dazu bei, dass die gesetzlichen Forderungen nicht umgesetzt werden. Dabei ist es nach Seale (2006b) für die technisch orientierten Stakeholder wichtig, sich an technischen Standards zu orientieren und diese in der eigenen Arbeit zu beachten. Die technische Barrierefreiheit stellt die Grundvoraussetzung dar, um E-Learning barrierefrei zu gestalten (Bohman, 2007; Salomoni et al., 2008). Andere Stakeholder kennen zwar auch die gesetzlichen Regelungen, handeln aber nur eingeschränkt danach. Das Dilemma des Begriffs der Barrierefreiheit als einer Lösung für alle oder einer Individuallösung ist nicht gelöst. Interessant ist dabei die Beobachtung, dass andere Ansätze wie das Konzept des Universal Design (UD) keine Rolle spielen. Dabei ist es gerade dieser Ansatz, der sich in Ausprägungen wie dem Universal Design for Learning (UDL) (Rose, Meyer, 2002), Universal Design of Instruction (UDI) (Burgstahler, 2009) oder Universal Instructional Design (UID) (Silver et al., 1998) beispielsweise an solche Stakeholder wendet, die nicht mit der technisch barrierefreien Gestaltung zu tun haben – beispielsweise Lehrende oder Hochschuldidaktiker. Die Idee des Universal Design greift das Dilemma der Barrierefreiheit auf und stellt die Nutzbarkeit in den Vordergrund, nicht die Einhaltung von Normen, Standards und Gesetzen.

Barrierefreiheit sollte also nicht auf die Übereinstimmung mit gesetzlichen Regelungen reduziert und damit auf den technischen Bereich fokussiert werden. Das Wissen der befragten Stakeholder beschränkt sich jedoch noch auf diesen Bereich und entsprechend ist auch das Handeln auf diesen Teilaspekt begrenzt. Wie gezeigt wurde, spielen aber auch didaktische und organisatorische Aspekte der Barrierefreiheit eine Rolle. Auf diese Fragen geben aber technisch orientierte Standards keine Antwort. Infolge davon werden individuelle Maßnahmen ergriffen, um einzelne Studierende mit Behinderung dennoch teilhaben zu lassen. Hilfreich wären zukünftig ein differenzierter Umgang mit dem Begriff der Barrierefreiheit und eine Antwort auf die Frage, was Barrierefreiheit für die einzelnen Stakeholder bedeutet.

Welche Einstellungen und Haltungen haben die beteiligten Stakeholder gegenüber Studierenden mit Behinderung?

Studierende mit Behinderung werden von den befragten Stakeholdern als selbstverständlicher Teil der Studierenden an der TU Dortmund gesehen, was sich in der positiven Grundhaltung diesen Studierenden gegenüber niederschlägt. Bei den befragten Stakeholdern ist deutlich die Bereitschaft erkennbar, im Rahmen der eigenen Arbeit etwas für die Studierenden mit Behinderung zu tun, um ihnen ein erfolgreiches Studium zu ermöglichen. Dabei sprechen einige Stakeholder von Chancengleichheit, andere von Chancengerechtigkeit, ohne dass dieses Begriffspaar klar definiert wird. Die Haltung gegenüber den Studierenden mit Behinderung lässt sich als Fürsorge beschreiben, auch wenn beispielsweise der Dortmunder Arbeitsansatz davon geprägt ist, die Studierenden an allen Planungen und allen Entscheidungen zu beteiligen. Viele Stakeholder möchten dennoch im Rahmen ihrer Tätigkeit etwas tun, um nachteilige Bedingungen auszugleichen. Barrierefreiheit hat aber eher das Ziel, eine gleichberechtigte Teilhabe zu ermöglichen. Es geht daher bei der barrierefreien Gestaltung von E-Learning nicht darum, nachträglich für die Zugänglichkeit zu sorgen, sondern bereits bei der Planung entsprechender Angebote die Barrierefreiheit zu berücksichtigen. Das Ziel sollte die Überwindung der Normenschanke sein, um auch durch barrierefreies E-Learning zu einer Expansion der Lernchancen beizutragen.

Eine genauere Aussage zu den Haltungen der Lehrenden gegenüber Studierenden mit Behinderung ist an dieser Stelle nicht möglich, da das ExCEL-Instrument nicht ausgewertet werden konnte. Der Antwortbias kann mit einer Beantwortung der Fragen gemäß sozialer Erwünschtheit erklärt werden. Die Lehrenden haben nicht so geantwortet, wie sie tatsächlich antworten würden, sondern einer vermeintlichen sozialen Norm entsprechend. Das lässt sich als eine gewisse Unsicherheit im Umgang mit dem Thema Behinderung und Studium deuten.

Welche Aspekte außer der technischen Sicherstellung von Barrierefreiheit sind zudem maßgeblich für die Verbesserung der Teilhabe von Studierenden mit Behinderung an E-Learning-Angeboten?

Relativ knapp kann diese Frage beantwortet werden mit: mehr Information, mehr Sensibilisierung und mehr proaktives Handeln. Für Studierende mit Behinderung stellt E-Learning – wie generell die Nutzung des Internets – eine Möglichkeit dar, den physischen, sozialen und psychologischen Einschränkungen zu entgehen und die eigene Identität unabhängig von der Behinderung zu entfalten (Bowker, 2006). Sie erfahren durch die Nutzung des Internets eine Kontrolle, die sie in der physischen Welt so nicht erleben würden (Bowker, 2006). Online erleben Menschen mit Behinderung eine Anonymität, die es ihnen erlaubt, selbst zu entscheiden, ob und wem gegenüber sie ihre Behinderung offen legen (Anderberg, Jönsson, 2005). Diese These wird auch von DoBuS1 & 2 geäußert und stellt vielleicht das größte Potential von E-Learning für Studierende mit Behinderung dar.

Diesen Möglichkeiten steht die gegenwärtige Situation gegenüber, die durch ein reaktives Handeln geprägt ist und individuelle Anpassungen gegenüber grundlegenden Veränderungen präferiert. Die Stakeholder reagieren erst, wenn bereits eine Barriere die Teilhabe an E-Learning-Angeboten erschwert. Insofern kann vor allem ein proaktives Handeln aller Stakeholder zu einer Verbesserung der Barrierefreiheit allgemein und von E-Learning-Angeboten im Besonderen beitragen. Dazu müssen die Stakeholder aber insbesondere über die Möglichkeiten informiert und für die tatsächlichen Bedarfe sensibilisiert werden. Aber die gegenwärtige Situation zeichnet sich dadurch aus, dass Teilhabeprobleme individuell gelöst werden. Damit steht die beobachtbare Praxis im deutlichen Gegensatz bspw. zum Behinderungsmodell der WHO (siehe Kapitel 2.1.3) und zu den Forderungen der UN-BRK, welche klar eine Veränderung auch der Umweltfaktoren verlangen, um Menschen mit Behinderung eine selbstständige Teilhabe zu ermöglichen.

In Konsequenz daraus ist zu fragen, welche innovativen konzeptuellen Werkzeuge und welche Unterstützungsangebote notwendig sind, um die Barrierefreiheit von E-Learning-Angeboten an Hochschulen sicherzustellen?

Die Barrierefreiheit des E-Learning-Angebots der TU Dortmund ist sicherlich nicht zufriedenstellen. Es ist aber nicht Gegenstand der vorliegenden Arbeit, die Barrierefreiheit abschließend zu beurteilen, sondern die Sicht der Stakeholder zum Themenkomplex zu erfassen und zu beschreiben. Erst die Diskussion und Interpretation der Stakeholderäußerungen vor dem Hintergrund der aktuellen Literatur erlaubt einige Anregungen und Hinweise auf Maßnahmen, die ergriffen werden können, um die Barrierefreiheit von E-Learning zu verbessern.

Im Rahmen der Erstellung dieser Arbeit konnten die eigenen Untersuchungsergebnisse auf der 2012 CSUN Conference – 27th Annual International Technology and Persons with Disabilities Conference in San Diego vorgestellt und mit den dort anwesenden Expertinnen und Experten diskutiert werden. Im Gespräch mit den Teilnehmenden hat sich nicht nur gezeigt, dass viele Hochschulen in den USA und Kanada ähnlich aufgestellt sind wie die TU Dortmund, es aber auch Positivbeispiele von Hochschulen gibt, die das Thema offensiv angehen. Ein Positivbeispiel ist die California State University, die vor der Entwicklung eigener Handlungsempfehlungen als Fallbeispiel vorgestellt wird.

6.2 Einordnung der Ergebnisse in das Contextualized Model of Accessible E-Learning Practice in Higher Education Institutions

Das kontextualisierte Modell von Seale (2006b) stellt die theoretische Blaupause zur Analyse der Situation an der TU Dortmund dar. Anhand des Modells wurden die Forschungsfragen entwickelt, die zu interviewenden Stakeholder identifiziert sowie die Fragen für den Interviewleitfaden konzipiert. Daher wird an dieser Stelle nochmals auf das Modell geschaut, um die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit mit dem Modell abzugleichen.

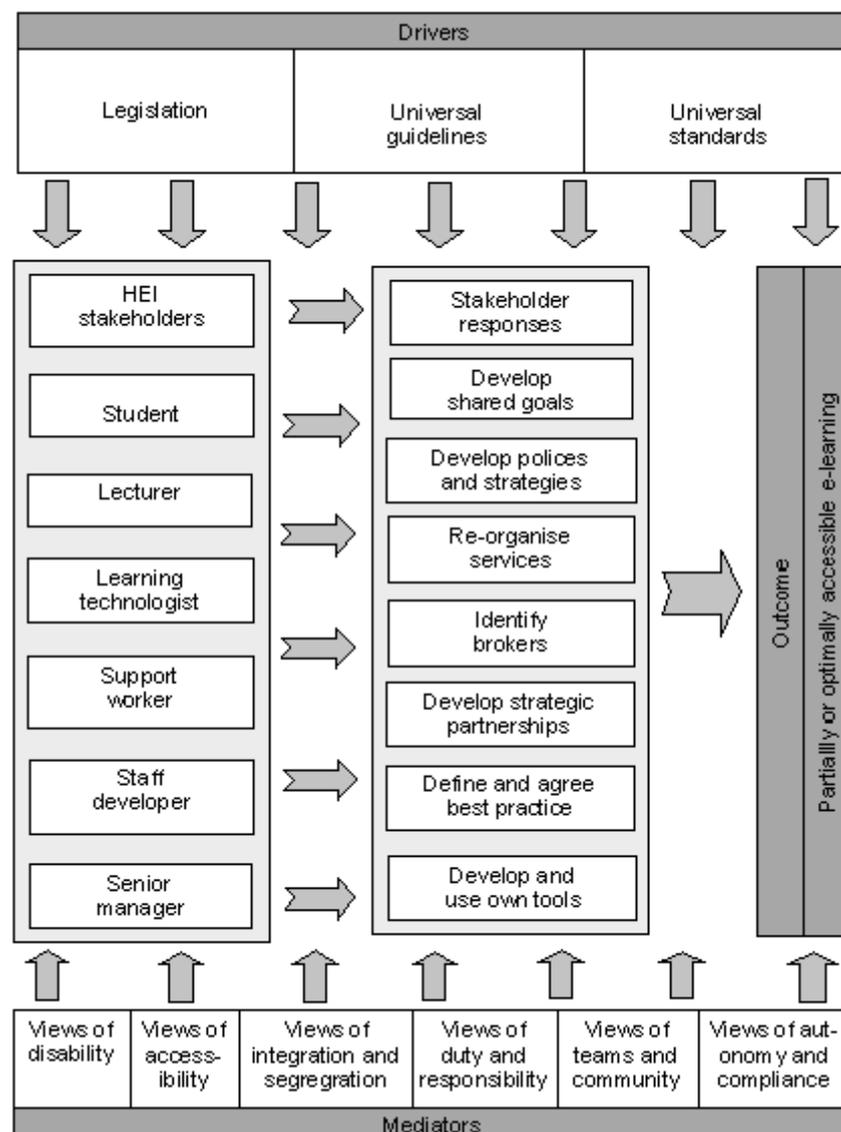


Abbildung 23: Contextualized Model of Accessible E-Learning Practice in Higher Education Institutions (Seale, 2006b: S. 200)

Die Wahrnehmung der verschiedenen Einflussfaktoren (Drivers) und Vermittler (Mediators) seitens der Stakeholder wurde bereits ausführlich im Kapitel 5.1 dargestellt. Die Frage ist nun, um welche Aspekte der barrierefreien Gestaltung von E-Learning sich die verschiedenen Stakeholder kümmern sollen und was sie verändern können, um die E-Learning-Angebote an der TU Dortmund barriereärmer zu gestalten.

Für die Leitungsebene ist nach Seale relevant, wie sie durch offizielle Stellungnahmen den Umgang der Institution mit der Gesetzgebung beeinflussen und barrierefreie E-Learning-Praktiken an der Hochschule unterstützen kann. Dazu gehört auch die Auseinandersetzung mit den vorhandenen technischen und organisatorischen Gegebenheiten und die Entwicklung entsprechender Steuerungsinstrumente (Seale, 2006b: S. 126). Die Hochschulleitung sollte sich darum bemühen, Barrierefreiheit auf allen Ebenen der Hochschule zu implementieren, von der Beschaffung bis hin zu den Services für Studierende mit Behinderung (Seale, 2006b: S. 138). Dazu gehören auch die Entwicklung einer entsprechenden Hochschulpolitik und die Etablierung eines Expertenkreises, der sich um die Umsetzung kümmert.

Die Weiterbildung an einer Hochschule soll sich nach Seales Meinung darum kümmern, die anderen Stakeholder und insbesondere die Lehrenden für das Thema Behinderung und Barrierefreiheit zu sensibilisieren und sie dabei unterstützen, barrierefreie E-Learning-Angebote zu erstellen und zu pflegen (Seale, 2006b: S. 112). Schwierig ist dabei nach Seale die Abwägung der individuellen Bedarfe mit den institutionellen Bedarfen, also die Frage, was bspw. die einzelnen Lehrenden wissen und lernen müssen und welche Entwicklung die Organisation Hochschule nehmen muss. Dabei ist abzuwägen, ob die Lehrenden möglichst „compliant“ zur offiziellen Hochschulpolitik sein sollen oder ob positive Lernerfahrungen für alle Studierenden im Fokus stehen.

Stakeholder, die unmittelbar Services und Dienstleistungen für Studierende mit Behinderung anbieten, sollen stärker in die allgemeinen Services für Studierende eingebunden werden, um einer Fragmentierung entgegenzuwirken. Dabei geht es darum, durch ein solches inklusives Modell eine größere Breitenwirkung zu erzielen, indem Expertinnen und Experten für die Bedarfe von Studierenden mit Behin-

derung die anderen Stakeholder unterstützen und beraten, ohne spezialisierte Services zu vernachlässigen (Seale, 2006b: S. 111).

Lerntechnologen sind nach Seales Ansicht aufgefordert, sich vor allem um die technische Barrierefreiheit von E-Learning und den begleitenden technischen Systemen und Services kümmern (Seale, 2006b: S. 98). Dazu bedarf es ihrer Meinung nach eines besseren Verständnisses technischer Richtlinien und Standards wie der WCAG bzw. BITV, Kenntnisse barrierefreien Designs und Prüfwerkzeuge, mit denen die Zugänglichkeit evaluiert werden kann. Dabei übersieht Seale aber die Notwendigkeit, die Arbeits- und Entwicklungsprozesse der Lerntechnologen zu modifizieren, um diese technischen Standards überhaupt berücksichtigen zu können.

Für Lehrende ist die Feststellung wichtig, dass die Barrierefreiheit von E-Learning-Angeboten technische und pädagogische Aspekte umfasst. Um diese Aspekte anzugehen, müssen die Lehrenden nach Ansicht von Seale proaktiv und flexibel handeln (Seale, 2006b: S. 79). Dazu sollen sie sich mit technischen Standards und pädagogischen Ansätzen zur Realisierung barrierefreier Lehrangebote beschäftigen und diese proaktiv bereits während der Planung der eigenen Angebote berücksichtigen. Individuelle Barrieren für einzelne Studierende mit Behinderung können während der Durchführung der E-Learning-Angebote flexibel aufgegriffen werden, indem z. B. Lernmaterialien in alternativen Formaten angeboten oder andere Prüfungsformen gewählt werden.

6.3 Fallbeispiel California State University

Die California State University (CSU) ist ein Verbund aus aktuell 23 staatlichen Hochschulen, der im Jahr 1972 aus dem Verbund der "California State Colleges" hervorgegangen ist und im Jahr 1982 in "The California State University" umbenannt wurde. Derzeit ist die CSU das größte vierjährige Universitätssystem des Staates Kalifornien mit insgesamt 427.000 Studierenden und 44.000 Mitarbeitenden. Insgesamt 10.775 Studierende (rund 2,5 %) erhalten aufgrund einer Behinderung spezielle Services und Anpassungen.

Aus verschiedenen Gründen hat die CSU im Jahr 2004 die Accessible Technology Initiative (ATI) aufgelegt. Die massiven Entwicklungen im Bereich der Bildungs-

technologie haben es nach Ansicht der CSU erforderlich gemacht, proaktiv auf diese Herausforderungen zu reagieren. Die rasche technologische Entwicklung verändert die Bildungslandschaft und macht es notwendig, bereits bei der Anschaffung oder beim Einsatz von neuen Technologien auf die Barrierefreiheit und Nutzbarkeit auch für Studierende mit Behinderung zu achten. Mehrere Erfahrungen an der CSU haben die ATI motiviert (Turner, 2012):

- Die Einführung von Bildungstechnologie kann die Zugänglichkeit und Barrierefreiheit für Studierende und Institutionen verbessern oder erschweren. Als Beispiel nennt Turner die Einführung von elektronischen Büchern, die barrierefrei sein müssen, um Menschen mit Behinderung die Nutzung zu erlauben.
- Die Hersteller von Bildungstechnologien bieten häufig nur in geringem Umfang Informationen zur Barrierefreiheit ihrer Produkte, die Informationen sind zudem oft veraltet und unvollständig.
- Die notwendigen Anpassungen von Inhalten und Bildungstechnologien stellen eine zunehmende Belastung für die Serviceeinrichtungen dar. Ging es zu Beginn der Services für Studierende mit Behinderung meist um die Behebung physischer Barrieren, so wird immer mehr Zeit für die Behebung von digitalen Barrieren aufgewendet.

Aufgrund dieser Beobachtungen, der Entwicklungen im Bereich der Bildungstechnologie sowie der California Senate Bill 105 aus dem Jahr 2002, in der es um den Ausbau der Hilfen für blinde und sehbehinderte Bürgerinnen und Bürger geht, trat am 01. Januar 2005 die Executive Order 926 (EO 926) des Kanzlers der CSU in Kraft mit dem Ziel, Maßnahmen und Unterstützungsangebote für Studierende mit Behinderung an den verschiedenen Campus der CSU zu dokumentieren und deutlich zu machen. Die Hochschulen der CSU unterliegen der Bundes- und Staatsgesetzgebung, die ihnen Maßnahmen zur Unterstützung und Teilhabe von Menschen mit Behinderung vorschreiben. Daher ist es das Ziel der EO 926, dass alle Hochschulen der CSU eigene Vorgehensweisen entwickeln, um den gesetzlichen Regelungen zu entsprechen. Die zu entwickelnden Maßnahmen umfassen akademische Programme und Services, Studierendenservices, Informationssysteme und IuK-

Technologien, die Beschaffung von Gütern und Dienstleistungen sowie die bauliche Infrastruktur. Zur Zielgruppe der Maßnahmen gehören vorrangig, aber nicht ausschließlich, Studierende, Mitarbeitende und Besucher der Hochschulen. Mit der EO 926 wurden klare Zuständigkeiten für jeden Campus der CSU festgelegt und interdisziplinäre Teams gebildet, damit Barrierefreiheit als institutionsweite Verantwortung wahrgenommen und nicht auf die Behinderungsservices reduziert wird.

6.3.1 Maßnahmen

Die Umsetzung dieser Maßnahmen wird durch die EO 926 und weitere Memoranden genauer spezifiziert¹³:

- Die “Policy for the Provision of Accommodations and Support Services to Students with Disabilities” (CSU Coded Memorandum AA 2002-035) regelt die Leistungen und Serviceangebote für Studierende mit Behinderung, damit diese an akademischen Angeboten teilhaben können.
- Ergänzend dazu führt das Strategiepapier “Center for Alternative Media (CAM) Statewide Policy“ (CSU Coded Memorandum AA 2004-25) aus, wie Lehrmaterialien in Form digitaler Angebote den Studierenden mit Behinderung bereitgestellt werden. Diese Maßnahmen werden von der Abteilung für akademische Angelegenheiten im Büro des Kanzlers der CSU verantwortet.
- Bei der Beschaffung (procurement) von Waren und Dienstleistungen sind die Hochschulen der CSU aufgefordert, die Vorgaben der Section 508 einzuhalten und barrierefreie Produkte zu kaufen. Zudem dürfen Menschen mit Behinderung als Vertragspartner im Rahmen von Beschaffungen gemäß ADA und California Government Code § 11135 nicht benachteiligt werden. Dies hat zur Folge, dass auch die Vertragspartner der Hochschulen sich vertraglich verpflichten, die gesetzlichen Vorgaben der Section 508 einzuhalten und bei Beschwerden unmittelbar nachzubese-

¹³ Soweit möglich wird an geeigneter Stelle auf offizielle Dokumente der CSU und der zugehörigen Campus verwiesen. Viele Informationen, die in die Darstellung des Fallbeispiels eingeflossen sind, kommen zudem aus einer persönlichen E-Mail-Kommunikation mit Angehörigen der CSU, insbesondere Frau Cheryl Pruitt (CSU Long Beach) und Frau Nalini Brunner (San Diego State University).

sern. Für diese Maßnahmen ist die Abteilung für Geschäft und Finanzen im Büro des Kanzlers zuständig.

- Alle Informationsangebote und Informationstechnologien, die Angehörigen, Studierenden und der Öffentlichkeit per Computer oder elektronischen Medien zur Verfügung gestellt werden, sind barrierefrei gemäß Section 508 zu gestalten. Dies gilt auch für Vertragspartner der Hochschulen, die beispielsweise als Verlage oder Distributoren elektronische Bücher und Zeitschriften zur Verfügung stellen und eine wichtige Rolle in der akademischen Literaturversorgung spielen. Die Einhaltung der gesetzlichen Vorgaben wird vom „Office of Information Technology Services“ überwacht.
- Alle Gebäude und die gesamte bauliche Infrastruktur sind barrierefrei zu gestalten, sodass sie den Vorgaben der ADA sowie dem „California State Building Code“ genügen. Dies bedeutet nicht, dass alle Barrieren sofort und umfassend beseitigt werden müssen, wenn sie denn die Teilhabe von Menschen mit Behinderung nicht beeinträchtigen. Hat beispielsweise ein Gebäude zwei Eingänge, von denen einer barrierefrei nutzbar ist, der andere nicht, so ist dies als ausreichend zu bewerten. Auch die Maßnahmen in diesem Bereich werden zentral von der Bauplanungsabteilung im Büro des Kanzlers beaufsichtigt.
- Für Menschen mit Behinderung sollen auf den Campus aller Hochschulen der CSU ausreichende Parkmöglichkeiten vorgehalten werden. Für diese Maßnahmen ist die Geschäftsleitung oder Verwaltungsleitung der jeweiligen Hochschule zuständig.
- Zur Vermeidung von Diskriminierung gibt es in der EO 926 auch Vorgaben zum Umgang mit Mitarbeitenden mit Behinderung. Hier werden verschiedene Ansprechpartner genannt, sowohl für die jeweilige Hochschule als auch zentral für die CSU.

Zum Monitoring der verschiedenen Maßnahmen sind Beiräte und beratende Ausschüsse sowohl auf Ebene der CSU als auch auf Ebene der einzelnen Hochschule vorgesehen. Diese evaluieren und begutachten die verschiedenen Maßnahmen.

Jede einzelne Hochschule ist zudem verpflichtet, einen ständigen Ausschuss für „Disability Access and Compliance“ zu bilden, der sich aus Mitgliedern der betroffenen Abteilungen der Hochschulverwaltung, einer Person als Vertretung der Studierenden, einem Mitglied des Senats sowie einem Mitglied der Mitarbeitenden der Hochschule zusammensetzt. Dieser ständige Ausschuss berät, überwacht und evaluiert die hochschulspezifischen Angelegenheiten, die von der Executive Order sowie den Bundes- und Staatsgesetzen betroffen sind. Außerdem ist dieser ständige Ausschuss dem Büro des Kanzlers rechenschaftspflichtig.

6.3.2 Maßnahmen im Bereich Lehrmaterialien und E-Learning

Mit dem Coded Memorandum AA-2007-04 (California State University - CSU, 2007) fordert die CSU alle zugehörigen Hochschulen auf, Lehrmaterialien und E-Learning barrierefrei zu gestalten. Dazu sollen die Hochschulen einen Plan entwickeln, der mindestens folgende Elemente enthält:

- Prozessbeschreibung, wie Lehrbücher barrierefrei umgesetzt, multimediale Lehrmaterialien bereitgestellt und frühzeitig die Studierenden mit Behinderung identifiziert werden, die Materialien in einem alternativen Format benötigen.
- Eine Strategie, welche die Fakultäten zur Nutzung von Lernmanagementsystemen motiviert und sie auffordert, Lehrveranstaltungspläne und Materialien den Studierenden online bereitzustellen.
- Einen Vorschlag, wie Barrierefreiheit in Akkreditierungsprozesse integriert werden soll.
- Einen Plan, um Fakultäten bei der Erstellung barrierefreier Kursinhalte zu unterstützen.
- Vorschläge, wie die Hochschulangehörigen über die Maßnahmen für barrierefreie Lehrmaterialien informiert werden sollen.
- Angaben zur Evaluation der Effektivität des Plans und zur Frage, wer für welche Bereiche des Plans zuständig und verantwortlich ist.

Zu diesen Maßnahmen gehören auch die Evaluation der Barrierefreiheit aktuell genutzter Lernmanagementsysteme und die Bereitstellung von Informations- und

Schulungsmaterialien. Das Ziel der ATI ist es, bis zum Herbst 2012 alle Lehrmaterialien und E-Learning-Angebote barrierefrei zu gestalten.

6.3.3 Kooperationen

Die ATI beschreibt die Maßnahmen als Top-Down-Prozess, bei dem die Gesamtleitung der CSU die Vorgaben macht, welche die einzelnen Hochschulen lokal umsetzen müssen. Zur Umsetzung sind massive Kooperationen der Stakeholder vor Ort und campusübergreifend erforderlich. Dazu werden in der ATI konkrete Zuständigkeiten ebenso benannt wie mögliche sinnvolle Kooperationen. Entgegen der ursprünglichen Planung hat sich die ATI mittlerweile zu einer Kombination aus Top-Down- und Bottom-Up-Prozessen entschieden. Dabei werden seitens der ATI im Coded Memo AA-2010-13 (California State University - CSU, 2010) klare Zuständigkeiten und Erwartungen für die Umsetzung der ATI am jeweiligen Campus benannt :

- Chancellor's Office Information Technology Services (ITS)
- ATI Leadership Council
- Campus Executive Sponsors
- Campus Higher Administration: Presidents, Provosts, CIO's, Vice-Presidents
- Academic and Faculty Senates
- Centers for Faculty Development
- Disability Support Services/Disability Resource Centers
- ADA Compliance Officers
- Vice Presidents of Student Affairs.

Die Umsetzung vor Ort liegt aber dennoch in der Verantwortung der lokalen Hochschulleitung und ATI-Teams. Interessant an der Übersicht der Zuständigkeiten ist, dass zum einen die Verantwortung und Zuständigkeitsbereiche klar aufgeteilt sind und zum anderen auch wirklich alle Stakeholder der Hochschule benannt sind. Natürlich umfasst die ATI mehr als die barrierefreie Gestaltung von E-Learning-Angeboten, insofern ist die umfangreiche Liste nicht verwunderlich. Im Kontrast zur Untersuchung der Zuständigkeiten an der TU Dortmund kann aber festgehalten werden, dass für die ATI wesentlich mehr verantwortliche Stakehol-

der benannt sind und die Kooperation zwischen den Stakeholdern auch deutlich komplexer, sowie durch die lokalen Communities of Practice auch verbindlicher gestaltet ist.

6.3.4 Evaluation

Die wichtigsten erreichten Ziele der Accessible Technology Initiative der CSU sind (Turner, 2012):

- Aufbau der notwendigen Kapazitäten (personell, finanziell, technisch und logistisch), um die Initiative erfolgreich anzugehen.
- Bereitstellung von Leitfäden für die drei Prioritätsbereiche Lehrmaterialien, Webinhalte und Beschaffung.
- Aufbau von drei „Communities of Practice“, bestehend aus einer Führungsperson pro Campus und Implementierern für die drei Prioritätsbereiche.
- Aufbau von Schulungs- und Informationsportalen für die Weiterbildung und Sensibilisierung des Personals der CSU.

Entgegen dem ursprünglichen Konzept einer Top-Down-Strategie, die hochschulpolitisch auf klare Vorgaben seitens der zentralen CSU-Administration und eine Überwachung der Einhaltung der Vorgaben setzte, hat sich im Laufe der ATI ein anderer Ansatz erfolgreicher gezeigt. Das zentrale ATI-Büro arbeitet nun als Facilitator und unterstützt die einzelnen CSU-Campus, die nun eine aktivere Rolle bei der Umsetzung spielen als ursprünglich geplant. Zudem gibt es keine festen Fertigstellungstermine mehr, sondern die Umsetzung der Ziele erfolgt als kontinuierlicher Veränderungsprozess nach der Capability Maturity Model Integration (CMMI) (Forrester et al., 2011). Mithilfe dieses Konzepts können die verschiedenen Campus eigenständig entscheiden, wie sie ihre vorhandenen Kapazitäten möglichst zielführend einsetzen und die Maßgaben der ATI umsetzen.

Im Bereich der Beschaffung konzentriert sich die ATI nun auf die Technologien mit den größten Auswirkungen für Studierende mit Behinderung. Damit sollen vor allem solche Produkte möglichst zugänglich sein, die andernfalls eine große Barriere darstellen würden. Für die prozessbegleitende Evaluation wurde außerdem die Erhebung und Auswertung von Daten in Form der jährlichen Campusberichte

ausgebaut, um die Fortschritte der ATI für jeden Campus und für die Gesamtinitiative bewerten zu können.

Zudem wurden im Rahmen der ATI einige Dienstleistungen zentralisiert, um damit einen besseren und einheitlicheren Service anzubieten und Kostenvorteile gegenüber campusindividuellen Diensten zu erzielen. Das Center for Accessible Media (CAM) sammelt, ähnlich wie der Seikon der Universitätsbibliothek Dortmund, Medienalternativen für Studierende mit Behinderung. Damit haben alle Campus Zugriff auf diese Sammlung, wodurch die individuellen Kosten reduziert werden, weil bereits umgesetzte Medien rasch zu finden sind und nicht doppelt umgesetzt werden. Ein Captioning-Service steht für alle Campus der CSU zur Verfügung, wobei durch die gemeinsame Beschaffung Kosten eingespart werden. Für die berufliche Weiterbildung der Lehrenden und anderer Mitarbeitenden wurde für die gesamte ATI ein Onlinetraining entwickelt, das intensiv genutzt wird. Das Onlinetraining besteht aus dem Webportal Teachingcommons (California State University - CSU, 2009), das Informationen zur barrierefreien Gestaltung von Dokumenten und Multimedia, Hinweise zur Beschaffung barrierefreier Geräte und Technologien, Anleitungen zur Erstellung barrierefreier Webseiten sowie Promotionsmaterial und weiterführende Informationen zur ATI enthält. Das Portal UDL- Universe (EnACT - Ensuring Access through Collaboration and Technology, 2008) wendet sich ausdrücklich an Lehrende und diese über das Konzept des Universal Design for Learning (UDL). UDL ist mittlerweile auch in die Bundesgesetzgebung der Vereinigten Staaten aufgenommen worden und wird im 20. Titel des U.S. Code mehrfach erwähnt, u. a. als notwendige Maßnahme im Bereich der Hochschulbildung. Zusätzlich hat die CSU das Accessible Technology Network (ATN) gegründet, um gemeinsam mit anderen Akteuren aus dem Hochschulsektor Tests zur Barrierefreiheit von Produkten zu veröffentlichen, mit Herstellern zu kooperieren, neue und innovative Lösungen für Accessible Instructional Materials (AIM) zu erarbeiten und Mitarbeitende in Hochschulen für das Thema zu sensibilisieren und zu informieren.

Die Evaluation der ATI erfolgt in regelmäßigen Abständen, um die Fortschritte der einzelnen Campus zu erfassen und die weiteren Aktivitäten der Initiative zu

planen. Dazu ist jeder Campus verpflichtet, eine standardisierte Selbstevaluation durchzuführen, die alle drei Bereiche der ATI (Beschaffung, Lehrmaterialien und E-Learning sowie Webseiten) erfasst. Entgegen der Aussage, dass die Berichte öffentlich zugänglich sind, konnten auf den Webseiten der ATI keine Berichte gefunden werden.

6.3.5 Kritische Anmerkungen

Die ATI der CSU ist in ihrer Größenordnung sicherlich einzigartig, nicht nur in den USA, sondern auch in anderen Ländern. Eine Initiative, die sich um die Verbesserung der Zugänglichkeit von Bildungstechnologie und IT-Infrastruktur für 427.000 Studierende bemüht und dabei insgesamt 23 Hochschulen umfasst, ist bemerkenswert. Allerdings lässt sich der Erfolg der Initiative zum gegenwärtigen Zeitpunkt nicht abschließend beurteilen. Unstrittig sind die Bemühungen, proaktiv mit den Herausforderungen der Beschaffung und Bereitstellung barrierefreier Lösungen und Angebote umzugehen. Mark Turner formuliert dies am Beispiel der Services für Studierende mit Behinderung so:

Historically, disability services programs focused much of their efforts on providing accommodations associated with physical barriers while they worked to remediate those physical barriers. As educational technology adoptions have expanded, more instructional resources are being focused on accommodations associated with technology barriers. (Turner, 2012: S. 5)

Anstatt permanent auf neue und wachsende Herausforderungen zu reagieren, geht die CSU mit der ATI proaktiv mit dem Thema Barrierefreiheit um, verpflichtet Anbieter, ihre Produkte barrierefrei zu gestalten, und schafft die entsprechenden Strukturen auf den unterschiedlichen organisatorischen Ebenen der CSU und der einzelnen Campus. Aus der umfangreichen Menge der zur Verfügung stehenden Informationen und Materialien lässt sich aber nicht ableiten, welche Veränderungen sich wirklich ergeben. Weder kommen in der offiziellen Darstellung der ATI Studierende mit Behinderung zu Wort, um über Verbesserungen der individuellen Situation zu berichten, noch wird erfasst, ob und wie sich die Einstellung der verantwortlichen Stakeholder geändert hat. Gehen diese nun wirklich proaktiv mit dem Thema um oder versuchen sie, offizielle Forderungen zu erfüllen? Hat sich die Lehre in Richtung UDL verändert?

Die Evaluation der ATI findet nur auf Ebene der Organisation statt und überprüft dort die Einhaltung der offiziellen Vorgaben der CSU. Kritisch anzumerken ist vor allem die Selbstevaluation der Campus der CSU. Hier wäre es interessant zu erfahren, ob eine externe Evaluation (Bortz, Döring, 2006) zu einem vergleichbaren Ergebnis kommt. Ergänzend dazu könnten die Sichtweisen der verschiedenen Stakeholder eine umfassende Beurteilung komplettieren.

Trotz mehrfacher Nachfrage gab es keine offizielle Stellungnahme zu den Fragen der Evaluation der ATI. In einer persönlichen Mail hat eine Mitarbeiterin der San Diego State University (SDSU) sich positiv zur ATI geäußert. Ihrer Einschätzung nach ist die Initiative ein Erfolg, wobei aber noch viel Arbeit vor der SDSU liegt, um den Campus wirklich barrierefrei zu gestalten. Insbesondere die Einstellung der Mitarbeitenden gegenüber Studierenden mit Behinderung habe sich positiv verändert. Das Bewusstsein für die Notwendigkeit, Lehrangebote zugänglich zu gestalten, sei gestiegen, ebenso das Wissen um die verschiedenen Lernstile der Studierenden mit Behinderung und die Möglichkeiten, als Lehrende darauf zu reagieren. Zudem spiele die ATI auch bei der Entscheidung zukünftiger Studierender eine wichtige Rolle, ob sie an einem Campus der CSU studieren oder nicht. Die Tatsache, dass im Rahmen der ATI zugängliche Textbücher und barrierefreie E-Learning-Angebote entstehen, sei insbesondere für die Entscheidung von Studierenden mit Behinderung ausschlaggebend.

6.4 Handlungsempfehlungen

Im Rahmen des EU4ALL-Projekts wurde ein Phasenmodell der Institutionalisierung von Barrierefreiheit als soziale Innovation entwickelt. Mit Hilfe dieses Modells lässt sich bestimmen, wie gut es an einer Institution bzw. einer Hochschule um die Barrierefreiheit des Studiums insgesamt und der E-Learning-Angebote im Besonderen bestellt ist (Montandon, Arjona, 2010; Cooper, 2011).

Low level of accessibility practice (T1)	Medium level of accessibility practice (T2)	Substantial level of accessibility practice (T3)	Outstanding level of accessibility practice (T4)
<ul style="list-style-type: none"> • Responsibility and roles unclear, ambivalent • low awareness of senior management • Low level of accessibility practice • Weak legal frameworks 	<ul style="list-style-type: none"> • Low awareness and responsibility of management, accessibility no priority • Considerable activity for students with disabilities by single persons • Existing practice not institutionalised • Ad-hoc-solutions to ad-hoc-problems • Weak legal frameworks 	<ul style="list-style-type: none"> • Responsibility of senior management clear, accessibility priority • Community of Practice existing with high level of institutionalised processes • Strong legal requirements 	<ul style="list-style-type: none"> • Responsibility clear • Institutional processes (CoP) and stakeholder involvement • Development of policies • Evaluation of implementation • Legal framework strong driver



Tabelle 11: Phasen der Institutionalisierung sozialer Innovation (eigene Darstellung; nach Cooper, 2011)

Institutionen der Phase T1 zeichnen sich dadurch aus, dass die Verantwortungen und Rollen unklar und ambivalent sind, die Leitungsebene der Hochschule ist sich der Problematik der Barrierefreiheit und Zugänglichkeit kaum bewusst, die beobachtbaren Praktiken zur Herstellung von Barrierefreiheit sind kaum entwickelt und es gibt keine offiziellen Regelungen und Standards (Montandon, 2011). Befindet sich eine Hochschule auf der Ebene T2, ist die Barrierefreiheit immer noch keine Priorität für die Hochschulleitung. Angebote und Services für Studierende mit Behinderung werden von einzelnen Personen erbracht, vorhandene Praktiken sind nicht institutionalisiert, stattdessen werden ad hoc Lösungen für akute Probleme gesucht. Zudem sind vorhandene Regelungen und Standards schwach ausgeprägt. Auf Ebene T3 sind die Verantwortungen und Zuständigkeiten von der Leitungsebene geklärt, die Barrierefreiheit ist eine vorrangige Sache für alle Stakeholder, es gibt eine Community of Practice (CoP), die sich auf einem ho-

hen Level mit institutionalisierten Prozessen nach klaren rechtlichen Vorgaben befasst. Auf der höchsten Ebene T4 ist die Verantwortung und Zuständigkeit für alle Stakeholder klar geregelt und die Barrierefreiheit genießt insgesamt eine hohe Priorität; die vorhandenen CoP zeichnen sich durch eine starke Institutionalisierung und die Einbeziehung vieler Stakeholder aus, die gemeinsam Vorgehensweisen entwickelt und deren Implementierung evaluieren. Das gesamte Geschehen wird durch gesetzliche Regelungen als starke externe Einflussfaktoren motiviert.

Legt man dieses Modell an die beobachtete Realität barrierefreien E-Learnings an der TU Dortmund an, so erreicht die Hochschule nur die Ebene T2. Damit bewegt sie sich zwischen den Phasen Intervention und Institutionalisierung und es bleibt noch einiges zu tun, um die TU Dortmund bis zur Ebene T4 zu entwickeln.

6.4.1 Klare hochschulpolitische Position

Insbesondere auf der Leitungsebene sollte einiges dafür getan werden, dass Studierende mit Behinderung erfolgreich studieren und an den E-Learning-Angeboten der TU Dortmund teilhaben können. Am Beispiel der ATI der CSU wird deutlich, welchen Einfluss eine klare Positionierung der Hochschulleitung auf die gesamte Entwicklung der Hochschule haben kann. Und mit dem neu geschaffenen Prorektorat für Diversitätsmanagement hat die TU Dortmund die Chance, das Thema Diversität und damit auch Studierende mit Behinderung offiziell zu unterstützen. Eine solche Hochschulpolitik sollte sich aber nicht in unverbindlichen Absichtserklärungen erschöpfen, sondern klare Resultate einfordern. Beispielsweise wäre dies im Rahmen von Zielvereinbarungen umsetzbar, die sowieso bereits zwischen dem Rektorat und den Fakultäten der TU Dortmund geschlossen werden. Aber auch das HRG NRW bietet entsprechende Handlungsspielräume, ein barriereärmeres Studium hochschulpolitisch anzugehen. Gemäß § 18 HRG NRW hat das Rektorat ein Aufsichts- und Weisungsrecht den Dekanen gegenüber, welche wiederum nach § 27 weisungsbefugt gegenüber der Fakultät sind. Auf diese Weise können auch Entwicklungen in einem Top-Down-Prozess initiiert werden.

In den Interviews wurde der Wunsch nach einer klaren Position der Hochschulleitung immer wieder deutlich, nicht nur in Bezug auf die Barrierefreiheit und den Umgang mit Studierenden mit Behinderung, sondern auch die Frage nach der Stel-

lung von E-Learning an der TU Dortmund soll von der Leitung eindeutig beantwortet werden. Auch die OECD und die HRK fordern eine entsprechende Hochschulpolitik für mehr Teilhabe und Inklusion. Eine Hochschulpolitik, die sich um die Barrierefreiheit und um die Inklusion von Studierenden mit Behinderung bemüht, sollte sich dabei nicht alleine auf spezielle Serviceeinrichtungen für Studierende mit Behinderung konzentrieren (Fuller et al., 2009). Vielmehr sollte es darum gehen, die finanziellen und organisatorischen Rahmenbedingungen zu gewährleisten, damit alle Stakeholder mit ihrer Expertise zusammenarbeiten können.

6.4.2 Proaktives Handeln

Proaktives Handeln scheint essentiell für mehr Barrierefreiheit und Teilhabe zu sein, wie in den Interviews vor allem in den Äußerungen der Studierenden mit Behinderung deutlich wurde. Aber auch in der Literatur finden sich entsprechende Hinweise. Für Heyward (2011) ist ein proaktiver Umgang mit dem Thema Behinderung und dem gesetzskonformen Verhalten gefordert vor dem Hintergrund der aktuellen Gesetzgebung und der Tatsache, dass Bildungsangebote vermehrt technologiebasiert sind. Dabei geht es nicht darum, ungeachtet der realen Notwendigkeit jedem Studierenden mit Behinderung individuelle Anpassungen und Nachteilsausgleiche zukommen zu lassen. Es geht darum, allen Studierenden Zugang und Teilhabe zu ermöglichen. Proaktives Handeln ist für einige Autoren fast synonym mit Barrierefreiheit. So sei nach Roberts (2009) es allemal zielführender, proaktiv Barrieren zu entfernen, als sich reaktiv mit der Bereitstellung von individualisierten Anpassungen zu erschöpfen.

Die Frage ist nur, wie proaktives Handeln erreicht werden kann, liegt es doch bspw. bei Lehrenden an der einzelnen Person, ob und wie die Initiative ergriffen wird. Zudem müssen alle Stakeholder und insbesondere die Lehrenden zunächst einmal den konkreten Bedarf wahrnehmen und für sich selber Möglichkeiten proaktiven Handelns entwickeln. Daher dürfte einer gezielten Personalentwicklung und Weiterbildung eine entscheidende Rolle bei der barriereärmeren Gestaltung von E-Learning zukommen.

6.4.3 Personalentwicklung und Weiterbildung

Dass die Stakeholder oft unzureichende Kenntnisse zu den Grundlagen der Barrierefreiheit, den Möglichkeiten der technischen und pädagogischen Gestaltung oder den Umgang mit der Herausforderung Behinderung und Studium haben, wurde in den Interviews immer wieder deutlich. Und auch in der einschlägigen Literatur finden sich Hinweise darauf, dass der Personalentwicklung und der Weiterbildung der Stakeholder eine wichtige Rolle zukommt. So haben Lopes et al. (2010) in einer Umfrage zur Wahrnehmung von Barrierefreiheit herausgefunden, dass die technischen Standards wie die WCAG alle anderen Maßnahmen, wie die pädagogische Gestaltung mittels Universal Design oder Informationen über Behinderung und assistive Technologien, dominieren. Insbesondere Lehrende sind offen für Weiterbildungsangebote zu diesem Themenkomplex, wie Swallow et al. (2010) in einer Studie herausgefunden haben. Denn wenn die Stakeholder keine offiziellen Angebote erhalten, besorgen sie sich selber die für die eigene Arbeit notwendigen Informationen bei externen Quellen und über Mundpropaganda – ein Phänomen, das sich auch in den Interviews erkennen lässt. Dabei sind aber keine Qualitätssicherung und kein einheitliches Vorgehen möglich, wie dies offizielle Weiterbildungsangebote der Hochschule ermöglichen. Deshalb schlagen Swallow et al. (2010) beispielsweise ein Training per E-Learning vor.

Im Rahmen der ATI können die Lehrenden z. B. auf Onlineangebote für die Weiterbildung zurückgreifen, um sich über alternative Planungs- und Gestaltungsmöglichkeiten der Lehre zu informieren. Darüber hinaus sind auch Workshops zu Themen wie der barrierefreien Gestaltung von Lehrmaterialien vorgesehen, die als Präsenzveranstaltungen durchgeführt werden. An der TU Dortmund gab es in der Vergangenheit bereits Weiterbildungsangebote, die in einer Zusammenarbeit zwischen dem HDZ und dem DoBuS entstanden sind. Aber diese Angebote sind von den Lehrenden kaum angenommen worden. Es stellt sich daher die Frage, welches Format und welche Themen Angebote der Personalentwicklung zukünftig umfassen sollten.

Alan Hurst (2006, 2007) hat sich seit mehreren Jahren mit dieser Frage befasst und kommt zu dem Schluss, dass es nicht um Awareness Training oder Disability

Equality Training geht, sondern um etwas, das er „Disability Education“ nennt. Das Ziel solcher Personalentwicklung sei es, die Teilnehmenden zum Handeln zu bewegen und die Kultur der jeweiligen Hochschule zu verändern. Dabei geht der Wandel nicht zwangsläufig von der Hochschulleitung aus, sondern kann auch aus einzelnen Abteilungen oder Fakultäten kommen. Wenn Hurst davon schreibt, dass jedes Problem, das im Umgang mit Studierenden mit Behinderung zutage tritt, eine Lerngelegenheit sein kann, erinnert dies an den Grundgedanken des DoBuS, ausgehend vom Einzelfall strukturelle Veränderungen zu initiieren. Dafür bedarf es einer Balance zwischen dem einzelnen Individuum und den Interessen von Gruppen, ein Aspekt, der sich in der Wahrnehmung von Barrierefreiheit als einer Lösung für alle und als hochgradig individuelle Lösung wiederfindet. Zur Umsetzung dieses „changing cultures“ empfiehlt Hurst eine Kombination aus Top-Down- und Bottom-up-Strategien.

Für die barrierefreie Gestaltung von E-Learning-Angeboten an der TU Dortmund wären folgende Vorschläge berücksichtigungswert:

- Die Hochschulleitung positioniert sich klar dazu, dass die Bedarfe von Studierenden mit Behinderung bei der Planung und Durchführung aller Lehrangebote zu berücksichtigen sind.
- Die Interessensvertretungen der Studierenden mit Behinderung informieren gezielt über sich selber, damit Behinderung und Studium die Öffentlichkeit an der Hochschule erfährt, die nach Erkenntnissen aus den Interviews bislang fehlt.
- Das zhb führt gemeinsam mit anderen Stakeholdern Weiterbildungen durch, die verschiedene Aspekte einer barrierefreien Hochschuldidaktik thematisieren. Solche Veranstaltungen sollten sich sowohl mit den technischen und pädagogischen Aspekten des barrierefreien E-Learning befassen.
- Ein Informationsportal im Internet könnte weitergehende Informationen zur barrierefreien Gestaltung von E-Learning enthalten, ähnlich wie dies bei der ATI gemacht wird. Ein solches Informationsportal käme zugleich

dem Wunsch vieler Stakeholder nach mehr Information und Beratung entgegen (Seale, Cooper, 2010: S. 1110).

6.4.4 Technologie

Der Technologie kommt bei der barrierefreien Gestaltung von E-Learning eine wichtige Rolle zu. Dabei ist Technologie nicht auf Lernmanagementsysteme zu beschränken, sondern umfasst als Bildungstechnologie alle Bereiche, in denen IuK-Technologien in der Lehre und für das Lernen eingesetzt werden. Bezogen auf die TU Dortmund, betrifft das daher nicht nur die Stakeholder des ITMC, sondern auch die Universitätsbibliothek und das DoBuS.

Das ITMC ist als zentraler IT-Dienstleister der TU Dortmund unmittelbar für die Bereitstellung der E-Learning-Infrastruktur der Hochschule zuständig. Daher sollte sich das ITMC vor allem um die technische Barrierefreiheit der Lernmanagementsysteme und anderer Software konzentrieren. Ideen dafür liefern die befragten Stakeholder in den Interviews, wie beispielsweise die Evaluation der Barrierefreiheit im Rahmen der Softwareentwicklung. Bislang scheitert dies aber an den fehlenden Ressourcen. Größeren Bedarf hat das ITMC bei der Anwendung einschlägiger technischer Standards und entsprechender Evaluationswerkzeuge. Als IT-Dienstleister sollte sich das ITMC auch bei der Beschaffung von IuK-Technologie um die Zugänglichkeit der einzukaufenden Produkte kümmern.

Auch die Universitätsbibliothek ist ein Technologiedienstleister der Hochschule, wenn es um die Beschaffung und Bereitstellung von E-Books oder um die digitale Literaturversorgung geht. Hier könnte auch die ATI ein Vorbild für die möglichen Veränderungen sein, indem beispielsweise bei den Anbietern wissenschaftlicher Literatur auf die Zugänglichkeit und Nutzbarkeit der Systeme und Inhalte auch für Menschen mit Behinderung geachtet wird. Dabei ist der zentrale Gedanke die Proaktivität, also nicht nachträglich für die Zugänglichkeit zu sorgen, sondern vorab bereits auf barrierefreie Lösungen zu setzen, die allen Angehörigen der Hochschule nutzen.

Dave Edyburn (2011) sieht in einem so gestalteten Einsatz von Bildungstechnologie auch ein Unterstützungspotenzial für didaktische Ansätze des Universal Design. Bildungstechnologie ist seiner Ansicht nach die notwendige Grundlage, um

beispielsweise das Konzept des UDL (Rose et al., 2006) an Hochschulen nachhaltig umzusetzen. Dabei geht es überhaupt nicht primär um Studierende mit Behinderung. Der Nutzen eines solchen proaktiven Umgangs liegt nach Ansicht von Edyburn in der Wertschätzung der Diversität von Studierenden. Bildungstechnologie und barrierefreie Lerninhalte können den Lernerfolg einer heterogenen Studierendenschaft verbessern und Lernende da abholen, wo sie hinsichtlich ihrer Leistungen stehen. Dazu muss aber Anwendung von Technologie im Vordergrund stehen und bei der Beschaffung neuer Technologien (Tablets, E-Book-Reader, etc.) immer überlegt werden, ob und wie die Studierenden davon profitieren und welche Auswirkungen die Beschaffungen haben.

6.5 Persönliches Resümee – statt einer Zusammenfassung

*Probleme kann man niemals mit derselben Denkweise lösen,
durch die sie entstanden sind. (Albert Einstein)*

Wenn man sich mehr als drei Jahre mit einem Thema ausführlich befasst, fällt es beim Schreiben einer solchen Arbeit schwer, eine abschließende Zusammenfassung zu formulieren, die wirklich einen Schlusstrich zieht. Zu viele Dinge könnten noch in der Arbeit untergebracht werden, die bislang zu kurz angesprochen wurden. Außerdem ringt man als Autor beim Schreiben immer damit, eine wissenschaftlich-distanzierte Haltung zum Subjekt der eigenen Forschung zu wahren, möchte aber oft genug auch eine persönliche Stellungnahme in die Arbeit einfließen lassen. Daher möchte ich dieses letzte Kapitel dafür nutzen, ein persönliches und individuelles Resümee zu formulieren.

Die vorliegende Arbeit liefert eine dichte Beschreibung der gegenwärtigen Sicht der an der Erstellung von E-Learning-Angeboten beteiligten Stakeholder an der TU Dortmund. Das Thema entstand aus meinen bisherigen Tätigkeiten, vor allem der Arbeit im Rahmen der E-Learning-Initiative der Fakultät Rehabilitationswissenschaften. Mir war die technische Sicht auf Barrierefreiheit insbesondere im Kontext von E-Learning stets zu eingeschränkt. Daher habe ich nach Möglichkeiten gesucht, diese Sichtweise aufzubrechen und andere Perspektiven auf die Herausforderungen barrierefreien E-Learning einzunehmen.

Viele Themen, die insbesondere während der Literaturlarbeit sichtbar wurden, spielen in den Themenkomplex der Arbeit hinein. Dazu gehören alle Ansätze des Universal Design im Kontext von Bildung und Erziehung, wie Universal Design for Learning, Universal Instructional Design oder Universal Design of Education. Diese Konzepte stehen für einen proaktiven Umgang mit heterogenen Lernenden und eignen sich daher vor allem für die pädagogischen Aspekte von E-Learning, aber auch Hochschuldidaktik allgemein. Die Idee, bereits während der Planung die Bedarfe von ganz verschiedenen Lernenden zu berücksichtigen, steht in einem klaren Gegensatz zu den gängigen Ansätzen des Nachteilsausgleichs und der individuellen Anpassung. Insbesondere in den USA sind diese Konzepte weit verbreitet, werden in Deutschland und Europa bislang aber kaum berücksichtigt. Dabei steckt in diesen Ansätzen viel Potenzial.

Ein anderes Thema, das weiter vertieft werden könnte, ist die von Rolf Schulmeister angesprochene Überwindung der Normenschanke durch E-Learning. Schulmeister selber notiert in seinem Buch „eLearning: Einsichten und Aussichten“ (2006) aber nur, dass insbesondere die barrierefreie Gestaltung von E-Learning noch weiter untersucht werden müsse. Dabei könnte aus dieser Überlegung heraus insbesondere die theoretische Fundierung von barrierefreiem E-Learning auf ein solideres Fundament gestellt werden, von dem ausgehend die Praxis besser beobachtbar und veränderbar wäre. Auch Verbindungen zu anderen Theorien wie der „Social Justice“ (beispielsweise bei Miller, 1999) oder dem „Capability Approach“ (beispielsweise bei Mitra, 2006; Otto, Ziegler, 2010) sind denkbar, blieben in meiner Arbeit dennoch unberücksichtigt. Vor allem die Diskussion um Barrierefreiheit als Chancengerechtigkeit oder Chancengleichheit könnte von solchen Überlegungen profitieren. Meine Arbeit war aber als deskriptive Studie der gegenwärtigen Situation an der TU Dortmund angelegt.

Bei einer erneuten Durchführung der Forschungsarbeiten würde ich vermutlich einen kleineren Ausschnitt wählen, der untersucht wird. Alleine der Begriff der Barrierefreiheit lieferte in den durchgeführten Interviews genügend Material, das aus der Perspektive der oben genannten Theorien betrachtet und diskutiert werden könnte. Ich würde vermutlich auch nicht mehr die Stakeholder strikt nach dem

Modell von Seale auswählen, sondern nach dem Ansatz „Grounded Theory“ so lange mit interessanten und relevanten Gesprächspartnern Interviews führen, bis ausreichend Material vorliegt. Bei der Durchführung der Experteninterviews hat sich nämlich gezeigt, dass nicht alle Stakeholder detaillierte Kenntnisse oder Vorstellungen von dem untersuchten Thema hatten und einige Interviews wenig zu den Ergebnissen beitragen. Beim Ansatz der „Grounded Theory“ würden solche wenig ergiebigen Interviews dann entsprechend knappgehalten und nach alternativen Interviewpartnern gesucht.

Aber was kann mit den Ergebnissen angefangen werden, sind sie überhaupt generalisierbar und auf andere Hochschulen übertragbar? Zunächst einmal beschreibt die Arbeit die gegenwärtige Situation an der TU Dortmund und macht Vorschläge, wie die Situation des barrierefreien E-Learning an dieser Hochschule verändert werden kann. Darüber hinaus lassen sich die Ergebnisse der Arbeit sicherlich auch auf andere Hochschulen in Deutschland übertragen, denn viele Universitäten und Fachhochschulen sind ähnlich aufgebaut, haben vergleichbare Stakeholder mit ähnlichen Einstellungen und Haltungen. So wie sich viele der Ansichten, die in den Interviews geäußert wurden, ähnlich in der Literatur wiederfinden, lassen sich die Ansichten sicherlich auch an anderen Hochschulen in Deutschland nachvollziehen.

Mehr noch als die Ergebnisse lassen sich aber die Handlungsempfehlungen übertragen. Die ATI der California State University ist in ihrem Umfang einmalig, liefert aber viele gute Ideen, die sich auf kleinere Hochschulen übertragen lassen. Wichtig für mehr Barrierefreiheit sind demnach vor allem eine Kooperation wichtiger Stakeholder an der Hochschule, ein proaktiver Umgang mit den Herausforderungen, ein Umgang mit Barrierefreiheit, der diese bereits bei der Beschaffung und Erstellung berücksichtigt, und eine Hochschulleitung, die offen diese Herausforderungen annimmt. Viele dieser Ideen können abgewandelt an vielen Hochschulen in Deutschland angewendet werden, was ich mir insbesondere auch für die TU Dortmund wünsche. Diese verfügt über gute Voraussetzungen, über Stakeholder, die bereits entscheidendes Know-how mitbringen und über eine entsprechende Infrastruktur. Damit ließe sich eine ATI sicherlich realisieren. Der nächste Schritt wäre

dann eine hochschulübergreifende Initiative im Rahmen der UAMR, um in der Universitätsallianz eine klare Position zu setzen. Insbesondere bei der barrierefreien Beschaffung wäre es von Vorteil, wenn mehrere Hochschulen gemeinsam mit Vertragspartner über Lieferkonditionen verhandeln.

Mit dem Zitat am Anfang dieses Kapitels möchte ich mich nicht mit Albert Einstein vergleichen, es passt aber zur Bewältigung der Herausforderungen, vor denen Hochschulen stehen, wenn sie sich verändern wollen oder müssen. Wenn man andere Ergebnisse erzielen möchte als bisher, dann muss man die Denk- und Arbeitsweise verändern. Ich wünsche mir, dass diese Idee in den Hochschulen ankommt, auch und vor allem in der TU Dortmund. Wenn die Stakeholder, die ich im Rahmen meiner Arbeit befragt habe, andere Resultate möchten, dann müssen sie anders handeln als bisher. Wenn barrierefreie Studienbedingungen gewünscht sind, muss anders gehandelt werden als bislang. Es reicht nicht aus, mit den vorhandenen Strukturen zu arbeiten und lediglich ein neues Prorektorat zu schaffen, um auf die Herausforderungen einer diversen Studierendenschaft zu reagieren. Wenn die TU Dortmund – wie es die Prorektorin im Interview gesagt hat – „vom Hinterherlaufen zum Vorweggehen“ kommen möchte, dann müssen das ITMC, die Weiterbildung, die Universitätsbibliothek, das DoBuS, die Studierenden (alle) und die Lehrenden nach neuen Ansätzen, Ideen, Konzepten und Strukturen suchen.

7 Literaturverzeichnis

- Abi-Projekt (2007): Leitfäden barrierefreies E-Learning. WOB 11. Abgerufen am 17.04.2012 von <http://www.wob11.de/loesungenhinweise.html>.
- Anderberg, Peter; Jönsson, Bodil (2005): Being there. In: *Disability & Society*. 20 (7), S. 719–733.
- Apostolopoulos, Nicos; Hoffmann, Harriet; Mansmann, Veronika; et al. (Hrsg.) (2009): *E-Learning 2009. Lernen im digitalen Zeitalter*. Münster; New York; München; Berlin: Waxmann.
- Ball, Simon; Sewell, John (2008): Accessibility Standards Are Not Always Enough: The Development of the Accessibility Passport. In: Miesenberger, Klaus; Klaus, Joachim; Zagler, Wolfgang; et al. (Hrsg.) *Computers Helping People with Special Needs*. Berlin; Heidelberg: Springer (Lecture Notes in Computer Science), S. 264–267.
- Banes, David; Seale, Jane (2002): Accessibility and inclusivity in further and higher education: an overview. In: Phipps, Lawrie; Sutherland, Allan; Seale, Jane (Hrsg.) *Access All Areas: disability, technology and learning*. York: TechDis, S. 1–5.
- Barreto, Armando (2008): Visual Impairments. In: Harper, Simon; Yesilada, Yeliz (Hrsg.) *Web Accessibility*. London: Springer, S. 3–14.
- Baumgartner, Peter (1997): Didaktische Anforderungen an (multimediale) Lernsoftware. In: Klimsa, Ludwig J. Issing und Paul (Hrsg.) *Information und Lernen mit Multimedia*. 2. Aufl. Weinheim: PVU, S. 240 – 252.
- Baumgartner, Peter; Haefele, Hartmut; Haefele, Kornelia (2002a): *E-Learning - Didaktische und technische Grundlagen*. Wien: BM:BWK.
- Baumgartner, Peter; Häfele, Hartmut; Maier-Häfele, Kornelia (2002b): *E-Learning Praxishandbuch. Auswahl von Lernplattformen: Marktübersicht - Funktionen - Fachbegriffe*. 1. Auflage. Innsbruck; Wien; München: StudienVerlag.
- Baumgartner, Peter; Payr, Sabine (1999): *Lernen mit Software*. 2. Aufl. Innsbruck; Wien; München: Studien-Verl.
- Benninghaus, Hans (2007): *Deskriptive Statistik*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Biermann, Adrienne; Goetze, Herbert (2003): *Sonderpädagogik: eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Biermann, Horst (2008): *Pädagogik der beruflichen Rehabilitation: eine Einführung*. 1. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer.

- Blair, Martin E.; Goldmann, Hilary; Relton, Joy (2004): Accessibility of Electronically Mediated Education: Policy Issues. In: Assistive Technology. 16 (2), S. 85–93.
- Bleidick, Ulrich (1999): Behinderung als pädagogische Aufgabe : Behinderungsbegriff und behindertenpädagogische Theorie. Stuttgart: Kohlhammer.
- Bleidick, Ulrich; Ellger-Rüttgardt, Sieglind (2008): Behindertenpädagogik: Theoretische Positionen und bildungspolitische Entwicklungen von 1945 bis zur Gegenwart. Stuttgart: Kohlhammer.
- Bogner, Alexander; Menz, Wolfgang (2005): Expertenwissen und Forschungspraxis: die modernisierungstheoretische und die methodische Debatte um die Experten. In: Bogner, Alexander; Littig, Beate; Menz, Wolfgang (Hrsg.) Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung. 2. Aufl. VS Verl. für Sozialwiss., S. 7–30.
- Bohman, Paul (2007): Cultivating and Maintaining Web Accessibility Expertise and Institutional Support in Higher Education. In: ATHEN E-Journal. (2).
- Bortz, Jürgen; Döring, Nicola (2006): Forschungsmethoden und Evaluation: für Human- und Sozialwissenschaftler. 4., überarb. Aufl. Berlin; Heidelberg: Springer.
- Bowe, Frank (2000): Universal Design in Education. Teaching Nontraditional Students. Westport, CT: Bergin & Garvey.
- Bowker, Natilene Irain (2006): What it means to be online for people with disabilities. Albany NZ: Massey University.
- Bremer, Claudia (2011): E-Learning als Innovation in der Lehre - Ansätze zur hochschulweiten Organisationsentwicklung. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung. 6 (3+4).
- Bühler, Christian (2012): Universal Design - Computer. In: Stone, J.H.; Blouin, M. (Hrsg.) International Encyclopedia of Rehabilitation. CIRRIE.
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales - BMAS (2011): Nationaler Aktionsplan der Bundesregierung zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention. BMAS. — URL: http://www.bmas.de/DE/Service/Publikationen/a740-aktionsplan-bundesregierung.html?cms_searchArchive=0&cms_sortString=-score_&cms_searchIssued=0&cms_templateQueryString=aktionsplan
- Burgstahler, Sheryl (2002): Distance Learning: Universal Design, Universal Access. In: AACE Journal. 10 (1), S. 32–61.

- Burgstahler, Sheryl (2009): Universal Design of Instruction: From Principles to Practice. In: Universal Design in Higher Education. 2. Aufl. Cambridge, MA: Harvard Education Press, S. 23–44.
- Burgstahler, Sheryl; Cory, Rebecca C. (Hrsg.) (2009): Universal Design in Higher Education: From Principles to Practice. 2. Aufl. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- California State University - CSU (2007): Coded Memorandum AA-2007-04 - Access to Electronic and Information Technology for Persons with Disabilities. CSU. — URL: <http://www.calstate.edu/eo/EO-926.html>
- California State University - CSU (2009): Professional Development for Accessible Technology: Home. Abgerufen am 07.04.2012 von <http://teachingcommons.cdl.edu/access/index.html>.
- California State University - CSU (2010): Coded Memorandum AA-2010-13 Revision of Accessible Technology Initiative (ATI). CSU. — URL: <http://www.calstate.edu/accessibility/>
- Cavender, Anna; Ladner, Richard E. (2008): Hearing Impairments. In: Harper, Simon; Yesilada, Yeliz (Hrsg.) Web Accessibility. London: Springer, S. 25–36.
- Clark, Joe (2006): To Hell with WCAG 2. Abgerufen am 15.06.2011 von <http://www.alistapart.com/articles/tohellwithwcag2>.
- Coombs, Norman (2002): Accessible E-learning: Infrastructure and Content. In: Miesenberger, Klaus; Klaus, Joachim; Zagler, Wolfgang (Hrsg.) Computers Helping People with Special Needs. Berlin; Heidelberg: Springer (Lecture Notes in Computer Science), S. 255–271.
- Coombs, Norman (2010): Making Online Teaching Accessible: Inclusive Course Design for Students with Disabilities. 1. Aufl. San Francisco: Jossey-Bass.
- Cooper, Martyn (2006): Making online learning accessible to disabled students: an institutional case study. In: Seale, Jane (Hrsg.) Approaches to developing accessible learning experiences: conceptualising best practice. London: Routledge.
- Cooper, Martyn (2011): EU4ALL 4-Stage Model of Professionalism in Accessibility. Open University. — URL: <http://www.eu4all-project.eu/sites/default/files/content-files/page/11/03/casestudykou.pdf>
- Cooper, Martyn; Colwell, Chetz; Jelfs, Anne (2007): Embedding Accessibility and Usability: Considerations for E-Learning Research and Development Projects. In: ALT-J: Research in Learning Technology. 15 (3), S. 231–245.

- Creswell, John W.; Clark, Vicki L. Plano (2010): *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications Ltd.
- Croll, Jutta (2009): *Internet - Digitale Integration mit allen Sinnen*. In: Christ, Wolfgang (Hrsg.) *Access for All*. Basel: Birkhäuser, S. 158–169.
- Debevc, Matjaž; Kosec, Primož; Holzinger, Andreas (2010): *E-Learning Accessibility for the Deaf and Hard of Hearing - Practical Examples and Experiences*. In: Leitner, Gerhard; Hitz, Martin; Holzinger, Andreas (Hrsg.) *HCI in Work and Learning, Life and Leisure*. Berlin; Heidelberg: Springer (Lecture Notes in Computer Science), S. 203–213.
- Debevc, Matjaz; Stjepanovic, Zoran; Povalej, Petra; et al. (2007): *Accessible and Adaptive e-Learning Materials: Considerations for Design and Development*. In: Stephanidis, Constantine (Hrsg.) *Universal Access in Human-Computer Interaction. Applications and Services*. Berlin; Heidelberg: Springer.
- Dederich, Markus (2009): *Behinderung als sozial- und kulturwissenschaftliche Kategorie*. In: Dederich, Markus; Jantzen, Wolfgang (Hrsg.) *Behinderung und Anerkennung*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 15–39.
- Destatis - Statistisches Bundesamt (2006): *Leben in Deutschland — Haushalte, Familien und Gesundheit, Ergebnisse des Mikrozensus 2005*.
- Dichanz, Horst; Ernst, Annette (2002): *E-Learning - begriffliche, psychologische und didaktische Überlegungen*. In: Scheffer, Ute; Hesse, Friedrich W. (Hrsg.) *E-Learning : die Revolution des Lernens gewinnbringend einsetzen*. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 43–66.
- Diekmann, Andreas (2008): *Empirische Sozialforschung : Grundlagen, Methoden, Anwendungen*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- DIMDI (Hrsg.) (2010): *ICF - Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit*. Unveränd. Nachdr. Köln: DIMDI.
- Dittler, Ullrich; Krameritsch, Jakob; Nistor, Nicolae; et al. (Hrsg.) (2009): *E-Learning: eine Zwischenbilanz kritischer Rückblick als Basis eines Aufbruchs*. Münster: Waxmann.
- Draffan, E. A. (2009): *LexDis - Disabled Learners' Experiences of e-learning*. In: *ALISS Quarterly*. 4 (4), S. 38–41.
- Dunn, Sara (2003): *Return to SENDA? Implementing accessibility for disabled students in virtual learning environments in UK further and higher education*. — URL: <http://www.saradunn.net/VLEproject/index.html>
- Ebersold, Serge; Evens, Peter (2003): *Disability in higher education*. Paris: OECD Publishing.

- Ebner, Martin; Schön, Sandra (Hrsg.) (2011): Lehrbuch für Lernen und Lehren mit Technologien. 1. Aufl. Bad Reichenhall: BIMS e. V.
- Edyburn, Dave (2011): Harnessing the Potential of Technology to Support the Academic Success of Diverse Students. In: Harbour, Wendy S.; Madaus, Joseph W. (Hrsg.) Disability Services and Campus Dynamics. San Francisco, CA: Jossey-Bass (New Directions for Higher Education), S. 37–44.
- EnACT - Ensuring Access through Collaboration and Technology (2008): UDL-U: A Comprehensive Faculty Development Guide. UDL-Universe. Abgerufen am 17.04.2012 von <http://enact.sonoma.edu/udl>.
- Euler, Dieter; Seufert, Sabine (2005): Change Management in der Hochschullehre: Die nachhaltige Implementierung von e-Learning-Innovationen. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung. 1 (3).
- Faulbaum, Frank; Prüfer, Peter; Rexroth, Margrit (2009): Was ist eine gute Frage? Die systematische Evaluation der Fragenqualität. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.
- Fichten, Catherine S.; Asuncion, Jennison V.; Barile, Maria; et al. (2009a): Accessibility of e-Learning and Computer and Information Technologies for Students with Visual Impairments in Postsecondary Education. In: Journal of Visual Impairment & Blindness. 103 (9), S. 543–557.
- Fichten, Catherine S.; Ferraro, Vittoria; Asuncion, Jennison V. et al. (2009b): Disabilities and e-Learning Problems and Solutions: An Exploratory Study. In: Educational Technology & Society. 12 (4), S. 214–256.
- Fisseler, Björn (2010a): Barrierefreies E-Learning in der Hochschule. Teil 1. Technische Grundlagen der Barrierefreiheit. In: Berendt, Brigitte; Voss, Hans-Peter; Wildt, Johannes (Hrsg.) Neues Handbuch Hochschullehre : Lehren und Lernen effizient gestalten. 2. Aufl. Stuttgart: Raabe, S. F 4.2.
- Fisseler, Björn (2010b): Barrierefreies E-Learning in der Hochschule. Teil 2. Didaktisch-methodische Grundlagen. In: Berendt, Brigitte; Voss, Hans-Peter; Wildt, Johannes (Hrsg.) Neues Handbuch Hochschullehre : Lehren und Lernen effizient gestalten. 2. Aufl. Stuttgart: Raabe, S. F 4.3.
- Flick, Uwe (2004): Design und Prozess qualitativer Forschung. In: Flick, Uwe; Kardorff, Ernst von; Steinke, Ines (Hrsg.) Qualitative Forschung : ein Handbuch. 3. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Flick, Uwe (2008): Managing Quality in Qualitative Research. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications Ltd.
- Flick, Uwe (2010): Gütekriterien qualitativer Forschung. In: Mey, Günter; Mruck, Katja (Hrsg.) Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss., S. 395–407.

- Flick, Uwe (2011): Triangulation. Eine Einführung. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.
- Flick, Uwe; Von Kardoff, Ernst; Steinke, Ines (Hrsg.) (2004a): Qualitative Forschung: ein Handbuch. 3. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Flick, Uwe; Kardorff, Ernst von; Steinke, Ines (2004b): Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick. In: Flick, Uwe; Kardorff, Ernst von; Steinke, Ines (Hrsg.) Qualitative Forschung: ein Handbuch. 3. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Foddy, William (1994): Constructing questions for interviews and questionnaires: theory and practice in social research. Cambridge: Cambridge University Press.
- Forrester, Eileen C; Buteau, Brandon L; Shrum, Sandy (2011): CMMI for services : guidelines for superior service. Upper Saddle River, NJ: Addison-Wesley.
- Forschungsinstitut Technologie und Behinderung (2004): Die Prinzipien des universellen Design. Abgerufen am 04.03.2010 von <http://www.ftb-net.de/uniprinc.html>.
- Fossey, Myrtis E.; Asuncion, Jennison V.; Fichten, Catherine S. et al. (2005): Development and Validation of the Accessibility of Campus Computing for Students with Disabilities Scale: Service Providers' Perspective. In: Journal of Postsecondary Education & Disability. 18 (1), S. 23–33.
- Froschauer, Ulrike (2009): Artefaktanalyse. In: Kühl, Stefan; Strodtholz, Petra; Tafertshofer, Andreas (Hrsg.) Handbuch Methoden der Organisationsforschung. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss., S. 326–347.
- Fuhs, Burkhard (2007): Qualitative Methoden in der Erziehungswissenschaft. Darmstadt: Wiss. Buchges.
- Fuller, Mary; Riddell, Sheila; Weedon, Elizabeth (2009): Introduction. In: Fuller, Mary; Georgeson, Jan; Healey, Mick; et al. (Hrsg.) Improving Disabled Students' Learning. Experiences and Outcomes. London: Routledge, S. 3–18.
- Gerdes, N.; Weis, J. (2000): Zur Theorie der Rehabilitation. In: Bengel, Jürgen; Koch, Uwe (Hrsg.) Grundlagen der Rehabilitationswissenschaften : Themen, Strategien und Methoden der Rehabilitationsforschung mit 32 Tabellen. Berlin; Heidelberg: Springer.
- Gläser, Jochen; Laudel, Grit (2010): Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen. 4. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.
- Granic, Andrina; Cukusic, Maja (2007): Universal Design Within the Context of e-Learning. In: Stephanidis, Constantine (Hrsg.) Universal Access in Human-

Computer Interaction. Applications and Services. Berlin; Heidelberg: Springer.

Guenaga, Mari Luz; Burger, Dominique; Oliver, Javier (2004): Accessibility for e-Learning Environments. In: Miesenberger, Klaus; Klaus, Joachim; Zagler, Wolfgang L. et al. (Hrsg.) Computers Helping People with Special Needs. Berlin; Heidelberg: Springer, S. 157–163.

Hall, Tracey; Stahl, Skip (2006): Using Universal Design for Learning to expand access to higher education. In: Adams, Mike; Brown, Sally (Hrsg.) Towards Inclusive Learning in Higher Education. Developing Curricula for Disabled Students. London: Routledge, S. 67–77.

Hartmann, Gudrun (2010): E-Learning-Evaluierung. ITM-Update. Dortmund 2010.

Hellbusch, Jan Eric; Bühler, Christian (Hrsg.) (2005): Barrierefreies Webdesign: Praxishandbuch für Webgestaltung und grafische Programmoberflächen. Heidelberg: Dpunkt-Verl.

Hellbusch, Jan Eric (2011): BITV 2.0 in Kraft. Webkrauts. Abgerufen am 01.05.2012 von <http://www.webkrauts.de/2011/09/22/bitv-2-0-in-kraft/>.

Hellbusch, Jan Eric; Probiesch, Kerstin (2011): Barrierefreiheit verstehen und umsetzen: Webstandards für ein zugängliches und nutzbares Internet. 1. Aufl. Dpunkt Verlag.

Heyward, Salome (2011): Legal Challenges and Opportunities. In: Harbour, Wendy S.; Madaus, Joseph W. (Hrsg.) Disability Services and Campus Dynamics. San Francisco, CA: Jossey-Bass (New Directions for Higher Education), S. 55–64.

Hopf, Christel (2004): Qualitative Interviews - ein Überblick. In: Flick, Uwe; von Kardoff, Ernst; Steinke, Ines (Hrsg.) Qualitative Forschung: ein Handbuch. 3. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

HRK (2009): Eine Hochschule für Alle. Empfehlungen der 6. Mitgliederversammlung am 21.4.2009 zum Studium mit Behinderung/chronischer Krankheit. HRK. — URL: http://www.hrk.de/109_4945.php

Hurst, Alan (2006): Towards Inclusive Learning for Disabled Students in Higher Education: Staff Development: A Practical Guide. London: Skill National Bureau for Students with Disabilities.

Hurst, Alan (2007): Disability and mainstreaming continuing professional development in higher education. In: Adams, Mike; Brown, Sally (Hrsg.) Towards inclusive learning in higher education. Developing curricula for disabled students. London: Routledge, S. 154–163.

- IMS Global Learning Consortium (2004): IMS Guidelines for Developing Accessible Learning Applications. IMS GLC. — URL: <http://www.msglobal.org/accessibility/accessiblevers/index.html>
- Institut für Höhere Studien - IHS (2011): Befragung zur Situation Studierender mit Behinderung/ chronischer Krankheit. Abgerufen am 01.05.2012 von <http://www.best-umfrage.de>.
- Isserstedt, Wolfgang; Middendorf, Elke; Fabian, Gregor; et al.; Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.) (2007): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2006. 18. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch HIS Hochschul-Informationssystem. — URL: http://www.bmbf.de/pub/wsldsl_2006.pdf
- Isserstedt, Wolfgang; Middendorf, Elke; Fabian, Gregor; et al.; Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.) (2010): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2009. 19. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch HIS Hochschul-Informationssystem. — URL: http://www.sozialerhebung.de/pdfs/Soz19_Haupt_Internet_A5.pdf
- Issing, Ludwig; Klimsa, Paul (Hrsg.) (2009): Online-Lernen : Handbuch für Wissenschaft und Praxis. München: Oldenbourg.
- Kaczmirek, Lars; Wolff, Klaus G. (2007): Survey Design for Visually Impaired and Blind People. In: Stephanidis, Constantine (Hrsg.) Universal Access in Human Computer Interaction. Coping with Diversity. Berlin; Heidelberg: Springer, S. 374–381.
- Kandzia, Paul-Thomas; Kraus, Gabriele (2003): E-Learning, Hochschule und Politik. In: Kandzia, Paul-Thomas; Ottmann, Thomas (Hrsg.) E-Learning für die Hochschule: erfolgreiche Ansätze für ein flexibleres Studium. Münster: Waxmann, S. 267–278.
- Kassner, Karsten; Wassermann, Petra (2005): Nicht überall, wo Methode draufsteht, ist auch Methode drin. Zur Problematik der Fundierung von Experteninterviews. In: Bogner, Alexander; Littig, Beate; Menz, Wolfgang (Hrsg.) Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung. 2. Aufl. VS Verl. für Sozialwiss., S. 95–112.
- Kastl, Jörg Michael (2010): Einführung in die Soziologie der Behinderung. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.
- Kelle, Udo (2007): Integration qualitativer und quantitativer Methoden. In: Dresing, Thorsten; Kuckartz, Udo; Grunenberg, Heiko (Hrsg.) Qualitative Datenanalyse: computergestützt: methodische Hintergründe und Beispiele aus der Forschungspraxis. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss., S. 50–64.

- Kelle, Udo (2008): Die Integration qualitativer und quantitativer Methoden in der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.
- Kelly, Brian; Phipps, Lawrie; Swift, Elaine (2004): Developing a Holistic Approach for E-Learning Accessibility. In: Canadian Journal of Learning and Technology. 30 (3).
- Kelly, Brian; Sloan, David; Brown, Stephen; et al. (2007): Accessibility 2.0: people, policies and processes. In: Proceedings of the 2007 international cross-disciplinary conference on Web accessibility (W4A). New York, NY, USA: ACM (W4A '07), S. 138–147.
- Kelly, Brian; Sloan, David; Brown, Stephen; et al. (2009): Accessibility 2.0: Next Steps for Web Accessibility. In: Journal of Access Services. 6 (1-2), S. 265–294.
- Kepser, Matthis (2010): E-Learning an der Hochschule – eine kritische Einführung. In: Eberhardt, Ulrike (Hrsg.) Neue Impulse in der Hochschuldidaktik. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss., S. 199–228.
- Kerres, Michael; deWitt, Claudia (2004): Pragmatismus als theoretische Grundlage für eLearning. In: Mayer, Horst Otto; Treichel, Dietmar (Hrsg.) Handlungsorientiertes Lernen und eLearning: Grundlagen und Praxisbeispiele. 1. Aufl. München: Oldenbourg, S. 312.
- Kirchhoff, Sabine (2006): Der Fragebogen: Datenbasis, Konstruktion und Auswertung. 3. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss. (Lehrbuch).
- Kleimann, Bernd; Özkilic, Murat; Göcks, Marc (2008): Studieren im Web 2.0. Studienbezogene Web- und E-Learning-Dienste. (Nr. 21) Hannover: HIS Hochschul-Informationssystem GmbH (HISBUS-Kurzinformation).
- Kleimann, Bernd; Wannemacher, Klaus (2004): E-Learning an deutschen Hochschulen. Hannover: HIS (Hochschulplanung).
- Kleimann, Bernd; Weber, Steffen; Willige, Janka (2005): E-Learning aus Sicht der Studierenden. (Nr. 10) Hannover: HIS Hochschul-Informationssystem GmbH (HISBUS-Kurzinformation).
- KMK (2010): Sonderpädagogische Förderung in Schulen 1999-2008. Dokumentation 189. Berlin: KMK.
- Kop, Rita (2011): The challenges to connectivist learning on open online networks: Learning experiences during a massive open online course. In: The International Review of Research in Open and Distance Learning. 12 (3), S. 19–38.
- Krotz, Friedrich (2005): Neue Theorien entwickeln: eine Einführung in die Grounded Theory, die Heuristische Sozialforschung und die Ethnographie anhand von Beispielen aus der Kommunikationsforschung. Köln: Halem.

- Kuckartz, Udo (2009): Evaluation online. Internetgestützte Befragung in der Praxis. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.
- Kuckartz, Udo; Dresing, Thorsten; Rädiker, Stefan; et al. (2008): Qualitative Evaluation. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.
- Kuckartz, Udo; Rädiker, Stefan; Ebert, Thomas; et al. (2010): Statistik. Eine verständliche Einführung. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.
- Lamnek, Siegfried (2005): Qualitative Sozialforschung: Lehrbuch. Beltz.
- Lazar, Jonathan; Duple-Sponaugle, Alfreda; Greenidge, Kisha-Dawn (2004): Improving web accessibility: A study of webmaster perceptions. In: Computers in Human Behavior. 20 (2), S. 269–288.
- Lepori, Benedetto (2005): eLearning and the future of the Swiss Higher Education System. In: Euler, Dieter (Hrsg.) E-Learning in Hochschulen und Bildungszentren. München: Oldenbourg.
- Leporini, Barbara; Buzzi, Marina (2007): Learning by e-Learning: Breaking Down Barriers and Creating Opportunities for the Visually-Impaired. In: Stephanidis, Constantine (Hrsg.) Universal Access in Human-Computer Interaction. Applications and Services. Berlin; Heidelberg: Springer.
- Leung, Paul; Owens, Janet; Lamb, Gayle; et al. (1999): Assistive technology : meeting the technology needs of students with disabilities in post-secondary education. Canberra: Dept. of Education Training and Youth Affairs.
- Levine, David M; Stephan, David (2010): Even you can learn statistics: a guide for everyone who has ever been afraid of statistics. Upper Saddle River, NJ: FT Press.
- Liebold, Renate; Trinczek, Rainer (2009): Experteninterview. In: Kühl, Stefan; Strodtholz, Petra; Taffertshofer, Andreas (Hrsg.) Handbuch Methoden der Organisationsforschung. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss., S. 32–56.
- Lombardi, Allison (2010): Measuring faculty attitudes and perceptions toward disability at a four-year university: A validity study. (Thesis) Eugene, OR: University of Oregon.
- Lombardi, Allison R.; Murray, Christopher (2011): Measuring university faculty attitudes toward disability: Willingness to accommodate and adopt Universal Design principles. In: Journal of Vocational Rehabilitation. 34 (1), S. 43–56.
- Long, Gary; Marchetti, Carol; Fasse, Richard (2011): The importance of interaction for academic success in online courses with hearing, deaf, and hard-of-hearing students. In: IRRODL - The International Review of Research in Open and Distance Learning. 12 (6), S. 1–19.

- Lopes, Rui; Isacker, Karel; Carriço, Luís (2010): Redefining Assumptions: Accessibility and Its Stakeholders. In: Miesenberger, Klaus; Klaus, Joachim; Zagler, Wolfgang; et al. (Hrsg.) *Computers Helping People with Special Needs*. Berlin; Heidelberg: Springer, S. 561–568.
- Maier-Häfele, Kornelia; Häfele, Hartmut (2005): *Open-Source-Werkzeuge für e-Trainings: Übersicht, Empfehlungen und Anleitungen für den sofortigen Seminareinsatz*. 1. Aufl. Bonn: Managerseminare Verlag.
- Marsico, Maria; Kimani, Stephen; Mirabella, Valeria; et al. (2006): A proposal toward the development of accessible e-learning content by human involvement. In: *Universal Access in the Information Society*. 5 (2), S. 150–169.
- Matt, Eduard (2004): Darstellung qualitativer Forschung. In: Flick, Uwe; Kardorff, Ernst von; Steinke, Ines (Hrsg.) *Qualitative Forschung: ein Handbuch*. 3. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 578–587.
- Mayring, Philipp (2002): *Einführung in die qualitative Sozialforschung eine Anleitung zu qualitativem Denken*. Weinheim: Beltz.
- Mayring, Philipp (2007): Generalisierung in qualitativer Forschung. In: *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*. 8 (3).
- Mayring, Philipp (2010): *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz.
- McGuire, Joan M.; Scott, Sally S. (2006): Universal Design for Instruction: Extending the Universal Design Paradigm to College Instruction. In: *Journal of Postsecondary Education and Disability*. 19 (2), S. 124–134.
- Meuser, Michael; Nagel, Ulrike (1991): ExpertInneninterviews - vielfach erprobt, wenig bedacht. In: Garz, Detlef; Kraimer, Klaus (Hrsg.) *Qualitativ-empirische Sozialforschung: Konzepte, Methoden, Analysen*. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 441–471.
- Meuser, Michael; Nagel, Ulrike (2003): Experteninterviews - wissenssoziologische Voraussetzungen und methodische Durchführung. In: Friebertshäuser, Barbara (Hrsg.) *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim; München: Juventa, S. 457–471.
- Miller, David (1999): *Principles of social justice*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen (2008): *Leben ohne Barrieren. Behindertengleichstellungsgesetz Nordrhein-Westfalen – Umsetzung und Anwendung in der Praxis*. Düsseldorf: MAIS.

- Mirri, Silvia; Salomoni, Paola; Rocchetti, Marco; et al. (2011): Beyond Standards: Unleashing Accessibility on a Learning Content Management System. In: Pan, Zhigeng; Cheok, Adrian; Müller, Wolfgang; et al. (Hrsg.) Transactions on Edutainment V. Berlin; Heidelberg: Springer (Lecture Notes in Computer Science), S. 35–49.
- Mitra, Sophie (2006): The Capability Approach and Disability. In: Journal of Disability Policy Studies. 16 (4), S. 236 –247.
- Montandon, Lydia (2011): EU4ALL 4 Stage Model of Professionalism in Accessibility. EU4ALL. — URL: <http://www.eu4all-project.eu/sites/default/files/content-files/page/11/03/005b-eu4all4stagemodelofprofesionalisminaccessibility.pdf>
- Montandon, Lydia; Arjona, Mercedes (2010): How to promote the adoption of an open framework to make Lifelong Learning accessible to all? In: Strategies and business models for Lifelong Learning / Networking Conference. Heerlen: EADTU Secretariat, S. 272–290.
- Newland, Barbara; Boyd, Victoria; Pavey, Juliette (2007): Enhancing disabled students' learning through virtual learning environments. In: Adams, Mike; Brown, Sally (Hrsg.) Towards inclusive learning in higher education. Developing curricula for disabled students. London: Routledge, S. 143–153.
- Newland, Barbara; Pavey, Juliette; Boyd, Victoria (2005): Disabled students and VLEs. HEFCE.
- Ostroff, Elaine (2003): Universal Design: The New Paradigm. In: Preiser, Wolfgang F.E.; Ostroff, Elaine (Hrsg.) Universal Design Handbook. New York, NY: McGraw-Hill.
- Otto, Hans-Uwe; Ziegler, Holger (2010): Der Capabilities-Ansatz als neue Orientierung in der Erziehungswissenschaft. In: Otto, Hans-Uwe; Ziegler, Holger (Hrsg.) Capabilities - Handlungsbefähigung und Verwirklichungschancen in der Erziehungswissenschaft. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.
- Patton, Michael Quinn (2009): Qualitative Research & Evaluation Methods. 3. Aufl. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications Ltd.
- Pfeffer, Thomas; Sindler, Alexandra; Kopp, Michael (2005): E-Learning als Leistung der Hochschule. Sechs Aufgaben der Organisation. In: Pfeffer, Thomas; Sindler, Alexandra; Pellert, Ada; et al. (Hrsg.) Handbuch Organisationsentwicklung: neue Medien in der Lehre: Dimensionen, Instrumente, Positionen. Münster: Waxmann.
- Porst, Rolf (2009): Fragebogen: Ein Arbeitsbuch. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.

- Prüfer, Peter; Rexroth, Margrit (2000): Zwei-Phasen-Presting. In: Mohler, Peter; Lüttinger, Peter (Hrsg.) Querschnitt : Festschrift für Max Kaase. Mannheim: ZUMA, S. 203–219.
- Randolph, Justus J. (2007): Multidisciplinary Methods in Educational Technology Research and Development. HAMK Press. — URL: <http://www.archive.org/details/MultidisciplinaryMethodsInEducationalTechnologyResearchAndDevelopment>
- Reich, Klaus; Miesenberger, Klaus (2011): Barrierefreiheit. Grundlagen gerechter Webbasierter Lernchancen. In: Ebner, Martin; Schön, Sandra (Hrsg.) Lehrbuch für Lernen und Lehren mit Technologien. 1. Aufl. Bad Reichenhall: BIMS e. V.
- Roberts, Hazel (2009): Listening to disabled students on teaching, learning and reasonable adjustment. In: Fuller, Mary; Georgeson, Jan; Healey, Mick; et al. (Hrsg.) Improving Disabled Students' Learning. Experiences and Outcomes. London: Routledge, S. 3–18.
- Rose, David H.; Harbour, Wendy S.; Johnston, Catherine Sam; et al. (2006): Universal Design for Learning in Postsecondary Education: Reflections on Principles and their Application. In: Journal of Postsecondary Education and Disability. 19 (2), S. 135–151.
- Rose, David H.; Hasselbring, Ted S.; Stahl, Skip; et al. (2005): Assistive Technology and Universal Design for Learning: Two Sides of the Same Coin. In: Edyburn, Dave; Higgins, Kyle; Boone, Randall; et al. (Hrsg.) Handbook of Special Education Technology Research and Practice. Whitefish Bay: Knowledge By Design, S. 507–518.
- Rose, David; Meyer, Anne (2002): Teaching Every Student in the Digital Age: Universal Design for Learning. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Rubin, Allen; Babbie, Earl R. (2011): Research methods for social work. 7. Aufl. Belmont, CA: Brooks.
- Runa, Jesmin (2004): Accessibility and Usability in e-Learning System. In: Proceedings of World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education 2004. Chesapeake: AACE, S. 2894–2899.
- Salmon, Gilly (2003): E-moderating : the key to teaching and learning online. 2. Aufl. London: Routledge.
- Salomoni, Paola; Mirri, Silvia; Ferretti, Stefano; et al. (2008): Education. In: Harper, Simon; Yesilada, Yeliz (Hrsg.) Web Accessibility: A Foundation for Research. London: Springer, S. 263–271.

- Schmidt, Christiane (2003): Arbeitsschritte im qualitativen Forschungsprozeß - ein Leitfaden. In: Friebertshäuser, Barbara; Prenzel, Annedore (Hrsg.) Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim; München: Juventa, S. 544–568.
- Schulmeister, Rolf (2005): Lernplattformen für das virtuelle Lernen: Evaluation und Didaktik. 2. Aufl. München: Oldenbourg.
- Schulmeister, Rolf (2006): eLearning: Einsichten und Aussichten. 1. Aufl. München: Oldenbourg.
- Schulmeister, Rolf (2007): Grundlagen hypermedialer Lernsysteme: Theorie - Didaktik - Design. München: Oldenbourg.
- Scott, Sally S.; Mcguire, Joan M.; Shaw, Stan F. (2003): Universal Design for Instruction: A New Paradigm for Adult Instruction in Postsecondary Education. In: Remedial and Special Education. 24 (6), S. 369–379.
- Seale, Clive (1999a): Quality in Qualitative Research. In: Qualitative Inquiry. 5 (4), S. 465 –478.
- Seale, Clive (1999b): The quality of qualitative research. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications Ltd.
- Seale, Jane (2003a): In Search of an Enterprise of Accessibility: Communities, Practices, Boundaries and Constellations. In: Cook, John; Association for Learning Technology. (Hrsg.) Communities of practice research proceedings : Association for Learning Technology 10th International Conference, ALT-C 2003, 8-10 September 2003, The University of Sheffield and Sheffield Hallam. Sheffield: Association for Learning Technology.
- Seale, Jane (2006a): A contextualised model of accessible e-learning practice in higher education institutions. In: Australasian Journal of Educational Technology. 22 (2), S. 268–288.
- Seale, Jane (2006b): E-learning and disability in higher education. Accessibility research and practice. 1. Aufl. London: Routledge.
- Seale, Jane; Cooper, Martyn (2010): E-learning and accessibility: An exploration of the potential role of generic pedagogical tools. In: Computers & Education. 54 (4), S. 1107–1116.
- Seale, Jane K. (2003b): E-learning accessibility practices within higher education: a review. Abgerufen am 26.10.2010 von <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00003152.htm>.
- Seel, Norbert M.; Ifenthaler, Dirk (2009): Online lernen und lehren. 1. Aufl. UTB, Stuttgart.

- Seufert, Sabine; Mayr, Peter (2002): *Fachlexikon e-le@rning: Wegweiser durch das e-Vokabular*. Bonn: Managerseminare Verlag.
- Silver, Patricia; Bourke, Andrew; K.C., Strehorn (1998): *Universal Instructional Design in Higher Education: An Approach for Inclusion*. In: *Equity & Excellence in Education*. 31 (2), S. 47–51.
- Silverman, David (2010a): *Doing Qualitative Research: A Practical Handbook*. 3. Aufl. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications Ltd.
- Silverman, David (2010b): *Qualitative Research*. 3. Aufl. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications Ltd.
- Stammen, Karl-Heinz; Sipos, Adrienn (2010): *Ergebnisse der Studierendenbefragung im Auftrag der Prorektorin für Diversity Management der Universität Duisburg-Essen*. Zentrum für Hochschul- und Qualitätsentwicklung. — URL: http://www.uni-due.de/diversity/ude_studierendenbefragung.shtml
- Steinke, Iris (2004): *Gütekriterien qualitativer Forschung*. In: Flick, Uwe; Kardorff, Ernst von; Steinke, Ines (Hrsg.) *Qualitative Forschung: ein Handbuch*. 3. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Story, Molly Folette; Mueller, James L.; Mace, Ronald L. (1998): *The Universal Design File: Designing for People of All Ages and Abilities*. NC State University. The Center for Universal Design. — URL: http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/19/ac/11.pdf
- Story, Molly Follette (2001): *Principles of Universal Design*. In: Preiser, Wolfgang F.E.; Ostroff, Elaine (Hrsg.) *Universal Design Handbook*. New York, NY: McGraw-Hill, S. 10.3–10.19.
- Strauss, Anselm; Corbin, Juliet (1996): *Grounded theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz PVU.
- Strübing, Jörg (2008): *Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung des Verfahrens der empirisch begründeten Theoriebildung*. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.
- Swallow, David; Petrie, Helen; Power, Christopher (2010): *Understanding and Supporting the Needs of Educational Professionals Working with Students with Disabilities and Mature Age Students*. In: Miesenberger, Klaus; Klaus, Joachim; Zagler, Wolfgang; et al. (Hrsg.) *Computers Helping People with Special Needs*. Berlin; Heidelberg: Springer, S. 486–491.
- Teddlie, Charles; Tashakkori, Abbas (2011): *Mixed Methods Research: Cintemporary Issues in an Emerging Field*. In: Denzin, Norman K.; Lincoln, Yvonna S.

- (Hrsg.) The Sage Handbook of Qualitative Research. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications Ltd., S. 285–300.
- Trewin, Shari (2008): Physical Impairments. In: Harper, Simon; Yesilada, Yeliz (Hrsg.) Web Accessibility. London: Springer, S. 37–46.
- TU Dortmund (2007): Grundordnung der Technischen Universität Dortmund. — URL: http://www.tu-dortmund.de/uni/Uni/Zahlen_Daten_Fakten/Dokumente/Grundordnung/index.html#1
- Turner, Mark (2012): The Promise of Accessible Technology: Challenges and Opportunities. Vortrag vor dem US Senate Committee on Health, Education, Labor & Pensions. — URL: <http://www.help.senate.gov/hearings/hearing/?id=15eea6a0-5056-9502-5d55-b899d73ef5f9>
- Vereinte Nationen (2006): Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Bundesgesetzblatt Jahrgang 2008 Teil II Nr. 35.
- W3C (2008): Web Content Accessibility Guidelines 2.0. — URL: <http://www.w3.org/TR/WCAG20/>
- W3C (2012): How to Meet WCAG 2.0. Web Accessibility Initiative. Abgerufen am 02.05.2012 von <http://www.w3.org/WAI/WCAG20/quickref/#seizure>.
- Wald, Mike; Draffan, E.A.; Seale, Jane (2009): Disabled Learners' Experiences of E-learning. In: JI. of Educational Multimedia and Hypermedia. 18 (3), S. 341–361.
- Web Accessibility Center (2008): Survey of Survey Tools. Web Accessibility Center. Abgerufen am 27.05.2012 von http://wac.osu.edu/workshops/survey_of_surveys/.
- Web Accessibility Initiative - WAI (2011): How People with Disabilities Use the Web. Abgerufen am 01.05.2012 von <http://www.w3.org/WAI/intro/people-use-web/Overview.html>.
- Weidenmann, Bernd (2009): Multimedia, Multicodierung und Multimodalität beim Online-Lernen. In: Issing, Ludwig J.; Klimsa, Paul (Hrsg.) Online-Lernen. Handbuch für Wissenschaft und Praxis. München: Oldenbourg, S. 73–86.
- Weins, Cornelia (2010): Uni-und bivariate deskriptive Statistik. In: Wolf, Christof; Best, Henning (Hrsg.) Handbuch der sozialwissenschaftlichen Datenanalyse. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss., S. 65–89.
- Welch, Polly (1995): What is Universal Design? In: Welch, Polly (Hrsg.) Strategies for Teaching Universal Design. Berkeley: MIG Communications, S. 295.

- Wember, Franz B. (2003): Bildung und Erziehung bei Behinderungen - Grundfragen einer wissenschaftlichen Disziplin im Wandel. In: Leonhardt, Annette; Wember, Franz B. (Hrsg.) Grundfragen der Sonderpädagogik : Bildung - Erziehung - Behinderung ein Handbuch. Weinheim [u.a.]: Beltz, S. 12–57.
- Wenger, Etienne (1999): Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Werner, Benita (2006): Status des E-Learning an deutschen Hochschulen. e-teaching.org. — URL: http://www.e-teaching.org/projekt/fallstudien/Status_des_ELearning.pdf
- Woodfine, B. P.; Nunes, M. Baptista; Wright, D. J. (2008): Text-based synchronous e-learning and dyslexia: Not necessarily the perfect match! In: Computers & Education. 50 (3), S. 703–717.

8 Anhang

8.1 Interviewleitfaden

Interviewleitfaden für Expert/inn/eninterviews

Interviewpartner:

Datum:

Zeitpunkt:

Besonderheiten:

Hinweise vorweg

- Bedeutung der Interviews im Rahmen der Promotion.
- Auf die Aufzeichnung hinweisen; Anonymität nur eingeschränkt möglich.
- Einverständnis für die Aufzeichnung einholen.
- Fragen vor Beginn?

Einstieg

- Begrüßung
- Allgemeine Hinweise
 - Bedeutung für die Forschungsarbeit.
- Hinweise zur Protokollierung
 - Schriftliche Notizen
 - Aufzeichnung als Rücksicherung, dient der Überprüfung der eigenen Notizen.
- Haben Sie vorab noch Fragen oder Anmerkungen?

E-Learning

Zuerst möchte ich Ihnen allgemeine Fragen zum Thema E-Learning stellen.

- Welche Angebote und Dienstleistungen bieten Sie im Bereich E-Learning an?
- Welche Bedeutung hat das Thema E-Learning für
 - ... ihren Aufgaben-/Tätigkeitsbereich?
 - ... und an der TU Dortmund?
- Was denken Sie, wie ist die TU Dortmund in diesem Bereich im Vergleich mit anderen Universitäten aufgestellt?
- Welche Perspektiven hat das Thema E-Learning ...
 - ... für Sie?
 -für die TU Dortmund?
- Welche Rolle sollte Ihrer Meinung nach E-Learning spielen? Warum? Wie kann das erreicht werden?

Dienstleistungen und Angebote

- Welche Angebote machen Sie im Bereich E-Learning? An wen wenden sich die Angebote?
- Wie ist die Vorgehensweise?
- Was sind die Grundlagen ihrer Arbeit? Nach welchen Prinzipien oder Grundsätzen arbeiten Sie?

Kooperationen

An Hochschulen entstehen solche Dinge häufig nicht alleine, sondern es wird mit anderen Akteuren kooperiert.

- Mit welchen Einrichtungen der Hochschule kooperieren Sie?
- Wie sind diese Kooperationen gestaltet?
- Weshalb gibt es diese Kooperationen? Wie haben sie sich entwickelt?

Einstellung und Haltung zu Barrierefreiheit

„Barrierefreiheit“ ist ein Begriff, der einerseits gesetzlich definiert ist, andererseits aber auch von vielen Menschen individuell ausgelegt wird.

- Welche Bedeutung hat dieser Begriff für Sie?
 - Inwiefern sehen Sie den Aspekt „Barrierefreiheit“ in Ihrer Verantwortung?
 - Barrierefreiheit kann aus verschiedenen Sichtweisen betrachtet werden, als technische, hochschuldidaktische oder organisatorische Herausforderung. Welche Sichtweise haben Sie und warum?
 - Finden Aspekte der Barrierefreiheit Berücksichtigung bei Ihrer Arbeit? Welche? Wie und warum?

Einstellung und Haltung zu Studierenden mit Behinderung

An jeder Hochschule gibt es Studierende mit Behinderung. Bei einigen Studierenden ist die Behinderung offensichtlich, bei anderen weniger. Vielleicht haben Sie auch schon Kontakt mit Studierenden mit Behinderung gehabt. Daher interessiert mich, wie Sie mit diesem Thema umgehen und darüber denken.

- Wie gut sehen Sie die TU Dortmund in diesem Bereich aufgestellt?
 - Welche Verantwortung sehen Sie für sich in diesem Feld? Warum?
 - Wie können Ihrer Einschätzung nach die Bedarfe von Studierenden mit Behinderung besser berücksichtigt werden? Was müsste sich ändern und warum?
- Wie sehen Sie das Thema E-Learning und Studierende mit Behinderung?

Barrierefreiheit, Gesetzgebung und Standards

In der Literatur zum Thema Barrierefreiheit und E-Learning werden immer wieder bestimmte Begrifflichkeiten verwendet. Aus diesem Grund möchte ich von Ihnen wissen, wie gut Sie sich Ihrer Einschätzung nach mit den folgenden Themen auskennen.

- Glauben Sie, dass die gesetzlichen Regelungen ausreichend sind? Warum?
- Welche Bedeutung haben die gesetzlichen Rahmenbedingungen für Ihre Arbeit?

Handlungsbedarfe Barrierefreiheit

- Was müsste sich an der TU Dortmund ändern, um die das Thema Barrierefreiheit in Lehre und E-Learning noch stärker zu berücksichtigen?
 - Wie könnte das aussehen?
 - Welche Probleme sehen Sie?
 - Wie würden Sie sich in diese Veränderungen einbringen?
 - Was würde das für Ihre Arbeit bedeuten?
 - Mit wem würden Sie kooperieren? Warum?

Informationsbedarf

- Wie informieren Sie sich an Ihrer Hochschule über die Themen Barrierefreiheit, E-Learning und Studierende mit Behinderung?
- Auf welche anderen Informationsangebote greifen Sie zurück?

Schluss

Haben Sie noch Anmerkungen oder Anregungen, die Sie mir mitteilen möchten.

8.2 Transkriptionen

8.2.1 Expertinneninterview Prorektorin für Diversitätsmanagement

Datum: 06.07.2011

<p>Interviewer: Welche Aufgaben haben Sie als Prorektorin für Diversitätsmanagement an der TU Dortmund? Welche Bereiche umfasst das?</p>	
<p>Prorektorin: Zuerst einmal geht es um das Antidiskriminierungsgesetz (AGG) und wir sind verpflichtet, dies umzusetzen. Diversitätsmanagement heißt für mich, aus dem Hinterherlaufen herauszukommen und sich nach vorne weg denkend damit zu befassen. Das umfasst als Zielgruppen diejenigen, die von dem AGG erfasst werden. Da kommt man dann zu einer Reihung von Gruppen; diese Reihung finde ich persönlich aber nicht gut. Im Moment arbeiten wir an der Sprache, weil es um Formulierungen geht und darum, den Gruppen gerecht zu werden. Darum, wie wir damit verbundene Gerechtigkeitsanliegen erreichen. Dieser Begriff spielt für mich eine große Rolle. Diese Dinge müssen erst mal gemacht werden. Darüber hinaus sollten wir Diversität als gesamt-gesellschaftlich fruchtbar begreifen und weniger auf diese Gruppen beschränken. Es geht um ein Zusammenkommen vielfältiger Communities. Das setzt voraus, dass man miteinander in Dialog tritt. Für eine Universität ist das eine dankbare Aufgabe, denn wir sollen ja auch neue Gedanken und Ideen generieren. Wenn bestimmte Gedanken in heterogenen Gruppen besser entstehen, dann sollten wir anfangen, solche Prozesse zu initiieren.</p>	<p>AGG als motivierender Faktor im Umgang mit Diversität</p> <p>Vorweg denken statt hinterher laufen</p> <p>Gerechtigkeitsanliegen</p> <p>Unterschiede als Chance begreifen</p>
<p>Interviewer: Sie haben gerade Gerechtigkeit als einen Begriff genannt. Was bedeutet das für die verschiedenen Gruppen, die an einer Hochschule zusammenkommen?</p>	
<p>Prorektorin: Es ist zunächst einmal eine Zugangsgerechtigkeit. Diese umfasst beispielsweise die soziale Herkunft der Studierenden. Da müssen wir genauer hinschauen, was das für unsere Studierenden heißt, wo sie herkommen und wen wir einladen können. Gerechtigkeit meint, dass nicht nur Zugang für bestimmte Gruppen ermöglicht wird, sondern wir alle möchten an einer Uni sein, wo alle Gruppen auch gerne hineinkommen.</p>	<p>Gerechtigkeit bedeutet eine Hochschule für alle</p>
<p>Interviewer: Eine Hochschule für alle?</p>	

Prorektorin: Ja, das ist das Stichwort.	
Interviewer: Wo sehen Sie bei den verschiedenen Gruppen – Studierende, wissenschaftliche und nicht-wissenschaftliche Mitarbeitende, Verwaltung – an einer Hochschule Ihren Arbeitsschwerpunkt?	
Prorektorin: Als Prorektorin bin ich erst mal für die Verwaltung nicht zuständig. Bei Diversität brauchen wir aber auch Kommunikation zwischen allen Gruppen. Und der Kindergarten macht da natürlich keinen Unterschied zwischen den Gruppen. Aber als Prorektorin bin ich für den Bereich Wissenschaft zuständig, und da sind beide Seiten – Studierende und Wissenschaft – das Ziel.	
Interviewer: Gibt es schon Ideen, wie dieses Thema "Gerechtigkeit" angegangen werden kann?	
Prorektorin: Es gibt drei Dinge. Viele Dinge gibt es schon – die Gleichstellungsbeauftragte, DoBuS. Zuerst haben wir einen Arbeitskreis Diversitätsmanagement berufen, um dort alle Personen mit einem (offiziellen) Amt zusammenzubringen. Das war so ein erster Schritt, ein "Wir" für diese verschiedenen Felder herzustellen. Zum anderen sind wir als Universität natürlich auch ein Thinktank. [Aufnahmepause wg. vertraulicher Informationen] Ich möchte gerne ein Projekt in der Lehre aufbauen. Beispielsweise fordert der Gesetzgeber Inklusion in Bildungsprozessen. In der Konsequenz bedeutet das z. B. für die Lehrerbildung, dass es für die dortigen Absolventen eine Selbstverständlichkeit im Kopf ist, dass das stattfindet [Inklusion in Bildungsprozessen]. Das braucht Lehrer, für die heterogene Schülergruppen die Norm sind und für die Inklusion nicht die Schaffung von separaten Bildungsräumen bedeutet. Das ist zu einem erheblichen Teil eine Bewusstseinsfrage. Für diese Verankerung in der Lehrerbildung brauchen wir aber kein weiteres Modul. Vielmehr müssen wir einüben, Dinge aus unterschiedlichen Perspektiven zu betrachten und sie wechselseitig zu beleuchten. Meine Idee ist ein Projekt, bei dem verschiedene Lehrveranstaltungen miteinander kooperieren, bspw. aus der Reha-Pädagogik und der Mathematik. In der Kunstgeschichte mache ich viel mit Räumen. Das könnte in Dialog mit der Blinden- und Sehbehindertenpädagogik gesetzt werden. Ein solches Teamteaching möchten wir gerne aufbauen, um eine Dynamik entstehen zu lassen, damit aus verschiedenen Perspektiven zusammen geredet und gearbeitet wird. Das fände ich für das Selbstverständnis einer Universität sehr gut.	<p>Umgang mit dem Gerechtigkeitsanliegen durch Arbeitskreis</p> <p>Umgang mit dem Gerechtigkeitsanliegen durch Thematisierung von Inklusion in der Lehre</p> <p>Schlüsselbegriff Inklusion</p>
Interviewer: Sie haben das Thema "Inklusion und	

Bildungsprozesse" angesprochen. Was bedeutet das denn für die Hochschule selber?	
Prorektorin: Das weiß ich noch nicht. Meine Idee bringt das perspektivisch in die Lehrerbildung ein, in das spätere Berufsfeld der Studierenden. Aber auch perspektivisch im Hinblick darauf, dass wir Lehrende sind, die das in den Blick nehmen. Was das für Studierende bedeutet, kann ich noch nicht sagen. So weit sind die Beratungsgespräche noch nicht.	Inklusion als Gegenstand der Lehre, nicht als Konzept für die Lehre in der Hochschule
Interviewer: Mir geht es schwerpunktmäßig um Studierende mit Behinderung und E-Learning. Wie sehen Sie die TU Dortmund im Bereich Studierende mit Behinderung aufgestellt?	
Prorektorin: Ich weiß das noch nicht, so weit bin ich leider noch nicht. Im Moment führe ich viele Beratungsgespräche, aber eines zum Thema Studierende mit Behinderung hat einfach noch nicht stattgefunden.	
Interviewer: Zu Beginn haben Sie die das AGG als gesetzlichen Maßstab angesprochen. Wie sieht das mit anderen gesetzlichen Rahmenbedingungen aus? Spielt das eine Rolle für Ihre Arbeit?	
Prorektorin: Das muss eine Rolle spielen. Im Moment lasse ich mich - auch im Rahmen des genannten Arbeitskreises - darüber informieren. Ich weiß schon, dass die Barrierefreiheit insbesondere bei Baumaßnahmen etabliert ist. Das ist schon in den Dezernaten lange so gemacht worden. Meine Aufgabe ist es, solche Aktivitäten zu bündeln und im Sinne einer Profilbildung darauf hinzuweisen. Wir möchten als Hochschule dezidiert einladen. Und wenn ich das richtig verstanden habe, sind wir da auch ziemlich gut dabei. Dann darf man das aber auch sagen: Wir sind eine Hochschule, die das wirklich will.	Gesetze spielen eine Rolle für die Arbeit (welche?) Aufgabe ist die Bündelung vorhandener Aktivitäten
Interviewer: Sind denn diese gesetzlichen Regelungen für Ihre Arbeit der Maßstab?	
Prorektorin: Das müssen wir einfach machen. Und Diversitätsmanagement bedeutet, nicht nur die Pflichten zu erledigen, sondern ein Konzept zu entwickeln und zu gestalten, und dazu gehören auch Perspektiven.	Gesetze werden als Verpflichtung verstanden Über Gesetze hinaus werden Konzepte und Perspektiven benötigt
Interviewer: Wie könnte das denn an der TU Dortmund aussehen? Was müsste sich bei verschiedenen Stakeholdern ändern, um Inklusion in Bildungsprozessen zu ermöglichen?	
Prorektorin: Das weiß ich noch nicht genau. Dafür muss man ganz viel hören, was da ist, und Leute vernetzen. Als Person stehe ich dafür, nicht nur über	

<p>Dinge zu reden, sondern sie auch zu verkörpern. Deshalb ist mir auch das Teamteaching so wichtig. Wir machen nicht einfach eine Veranstaltung über Diversität, sondern arbeiten in heterogenen Gruppen. Meine Erfahrung zeigt mir, dass ein solches Arbeiten unglaublich fruchtbar ist. Es wird nicht nur etwas Fertiges reproduziert, sondern Lehrende und Studierende arbeiten und denken gemeinsam. Da entsteht eine Dynamik und solche Prozesse ändern wirklich etwas.</p>	<p>Erreichen des Ziels durch gemeinsames Arbeiten von Lehrenden und Studierenden</p>
<p>Interviewer: Kommt Lehrenden dabei eine Schlüsselposition zu?</p>	
<p>Prorektorin: Eine, aber nicht die Einzige. Man muss auch mit den Studierendenvertretern sprechen, aber ich möchte gerne mit der Lehre anfangen, und da ein Zeichen dafür setzen, dass auf der Seite Verantwortung für die Umgestaltung von Gesellschaft übernommen wird, für Inklusion und den Umgang mit der Tatsache, dass wir ein Einwanderungsland sind. Das betrifft aber auch den demografischen Wandel, die non-traditional students, Berufstätigkeit nach dem Bachelor, veränderte Studierendenbiografien. Da müssen die Professoren, welche die nächste Generation ausbilden, selber ein Zeichen setzen.</p>	<p>Alle Stakeholder sollen sich beteiligen</p> <p>Inklusion als Umgang mit Vielfalt</p>
<p>Interviewer: Wie bekommt man Lehrende dazu, Teamteaching und Inklusion in Bildungsprozessen stärker in den Blick zu nehmen?</p>	
<p>Prorektorin: Durch die Herstellung von solchen Tandems. Meine Aufgabe in den nächsten Wochen ist es, interessierte Leute dafür zu finden. Dann schauen wir weiter, auf welche Weise wir Ansteckung erzeugen. Immer da, wo ich es erzählt habe, haben die Leute gesagt, "da habe ich Lust zu". Ich weiß noch nicht, wie viele da mitmachen, aber wenige werden es vermutlich nicht sein.</p>	
<p>Interviewer: Sehen Sie da auch mögliche Grenzen für einen solchen Ansatz?</p>	
<p>Prorektorin: Im Moment nicht.</p>	
<p>Interviewer: Also erst mal ausprobieren und gucken, wie es sich entwickelt?</p>	
<p>Prorektorin: Ja. Alles, was sich in diese Richtung entwickelt, ist erst mal gut. Beim Diversitätsmanagement geht es auch darum, Scheinwerfer neu zu justieren. Wir schauen auf andere Bereiche. Diese neue Wahrnehmung und Aufmerksamkeit ändert ja was. Da wüsste ich nicht, was da schaden könnte.</p>	<p>Gestaltung der Wahrnehmungsbereiche/wahrgenommenen Bereiche</p>
<p>Interviewer: Wie prägt Ihr wissenschaftlicher Hintergrund Ihre Arbeit?</p>	
<p>Prorektorin: Ich habe in meinem Arbeitsbereich</p>	<p>Eigenes Tun als positives Beispiel</p>

<p>immer auch jemanden gehabt, der schwerbehindert ist und häufig im Rollstuhl sitzt. So etwas prägt die Zusammenarbeit. Diese Beiläufigkeit, die zeigt, das machen wir, die tut schon mal was. Deshalb immer Vorbilder und Best Practice. Wir haben auch Studierende mit Behinderung oder Studierende mit Kindern. Da treffen wir dann Verabredungen, das muss alles gehen, wir sind erwachsen und müssen uns konzentrieren. Und immer dann, wenn das Kind die Studierenden stört, muss es mit der Mutter raus. Das sind sehr klare Verabredungen und das haben alle mitgetragen. Wenn das ganze Seminar möchte, dass so etwas möglich ist, das ist schon ziemlich toll. Das gehört bei mir zum Alltag dazu, ich bin so und ich arbeite so. Ich bin Kunsthistorikerin und habe in meiner Lehre Dortmunds kulturelles Erbe aus dem Mittelalter von Weltrang thematisiert. Das habe ich den Studierenden gezeigt und die fanden das interessant, wussten aber nicht, wie sie das in ihrem späteren Unterricht z. B. mit muslimischen Kindern thematisieren können. Wir haben dann überlegt, wie wir das begründen. Das fällt relativ leicht, weil es ein kulturelles Erbe ist. Wir haben in vielen Bildungsprojekten dann solche Anknüpfungspunkte entwickelt. Bei mittelalterlichen Gemälden, die Christus oder Maria zeigen, kommen die Farben z. B. aus dem Iran. Da wird die Geschichte dann rund. Wenn ich mich darauf einlasse, als Zielgruppe Verschiedene zu haben, wird mein Blick auf die eigenen Dinge plötzlich facetthierter.</p>	<p>Selbstverständlicher Umgang mit Vielfalt</p>
<p>Interviewer: Welche Themen stecken für alle in den Themen, die ich behandeln möchte?</p>	
<p>Prorektorin: Welche Anknüpfungspunkte stecken da drin und welche Bereicherung für Wissenschaft steckt da drin. Das war für mich eine sehr prägende Erfahrung. Solche heterogenen Situationen sind etwas, das auch wissenschaftlich oder intellektuell richtig Drive machen kann. Wir sollten wegkommen von der Vorstellung, es gibt eine fertige Wissenschaft und dann gibt es irgendwie noch die Welt. Da finden Interaktionsprozesse statt! Ich hätte gerne, dass wir weniger vor uns hinarbeiten und mehr einen intellektuellen Drive erzeugen. Das tut für die Studierenden etwas.</p>	<p>Vielfalt als Chance für das Lernen begreifen - > ähnliche Perspektive wie Hochschuldidaktik</p>
<p>Interviewer: Können Sie das Thema E-Learning da verorten?</p>	
<p>Prorektorin: Kann ich nicht, denn ich selber mache das nicht. Das hat mit dem Ausbildungskonzept zu tun, weil für Kunsthistoriker die Begegnung mit den Originalen sehr wichtig ist. Ich habe in meinem Bereich den Schwerpunkt darauf gelegt, den Hörsaal zu</p>	<p>Kein Interesse an E-Learning, keine eigenen Erfahrungen, keine Perspektive aus Sicht der Hochschulleitung</p>

verlassen und wirklich da hingehen und schauen, was der Unterschied ist, das zu machen. Da habe ich nicht auch noch E-Learning gemacht. Und im Prorektorat habe ich mich aus der anderen Perspektive damit noch nicht befasst.	
Interviewer: Sie können noch nicht einschätzen, ob E-Learning etwas zur Inklusion beitragen kann?	
Prorektorin: Ich weiß das noch nicht. Das würde ich gerne von Ihnen lernen, was die Facetten sind.	
Interviewer: Die Antworten sind da wohl auch sehr unterschiedlich. Die einen sehen darin eine Chance für Studierende mit Behinderung, die anderen eher nicht.	
Prorektorin: E-Learning darf natürlich nicht zur Separation führen, wo einige dann in den Hörsaal gehen und andere dann E-Learning nutzen müssen, weil die Hörsäle nicht zugänglich sind.	E-Learning darf nicht zur Separation führen
Interviewer: E-Learning darf also nicht dazu da sein, Personen von bestimmten Dingen auszuschließen?	
Prorektorin: Ja, ich glaube, dass wir auch die Präsenzlehre inklusiv schaffen müssen.	
Interviewer: Die meisten Lehrenden betreiben ja E-Learning zur Begleitung von Präsenzveranstaltungen. Da müsste man dann gucken, welche Potenziale stecken da drin, solche Bildungsprozesse auch für Studierende mit Behinderung zugänglicher zu machen.	
Prorektorin: Da ist der Fachbereich Kunst(geschichte) natürlich auch ein Sonderfall und da bin ich aus meiner Fachperspektive noch nicht weit genug raus.	
Interviewer: Ich würde ich gerne noch eine Schlussfrage stellen. Bitte vervollständigen Sie den folgenden Satz: E-Learning und Studierende mit Behinderung ...	
Prorektorin: Ich kann an der Stelle nur sagen, darüber muss ich mehr wissen.	

8.2.2 Experteninterview Lehrperson1

Datum: 07.06.2011

Interviewer: Welche Bedeutung hat das Thema E-Learning an der TU Dortmund für Sie?	
Lehrperson1: E-Learning ist eine Möglichkeit für uns, neuartige Lern- und Beteiligungsformen einzusetzen, von der didaktischen Seite. Hochschulorganisatorisch bietet E-Learning die Möglichkeit, bei Zeit und Raum in der Lehre	E-Learning erhöht die Flexibilität; raum- und zeitunabhängig

flexibel zu sein; hier haben wir an der TU Dortmund doch große Probleme mit genügend Räumen.	
Interviewer: Wenn meinen Sie mit "für uns"?	
Lehrperson1: Das ist allgemein für die Hochschule, aber es ist meine Perspektive auf E-Learning. Wir sollten auch an einer Präsenzuni E-Learning anbieten, in Mischung mit Präsenzangeboten den Angebotskatalog erweitern. Im Rahmen der RCO arbeiten wir ja auch mit Studierenden anderer Hochschulen, das ist ohne E-Learning nicht möglich.	E-Learning zu Erweiterung der Angebote und zur hochschulübergreifenden Kooperation
Interviewer: Wie setzen Sie E-Learning für Ihre Veranstaltung ein?	
Lehrperson1: Wir haben eine Veranstaltung speziell im Angebot, die läuft auch an mehreren Hochschulen; da gibt es nur zwei Präsenztermine, der Rest läuft per E-Learning. In anderen Veranstaltungen wird es als Ergänzung zu Präsenzveranstaltungen genutzt.	E-Learning wird im Blended-Learning-Modus und ergänzend genutzt
Interviewer: An der TU Dortmund gibt es für E-Learning Unterstützungsangebote, haben Sie diese genutzt?	
Lehrperson1: Wir hatten an der Fakultät eine E-Learning-Initiative, wo wir E-Learning barrierefrei gestalten wollten. Dieses Angebot habe ich genutzt. Andere Angebote an der Hochschule eher weniger.	Keine Kooperationen mit anderen Stakeholdern/Akteuren
Interviewer: Gab es da einen Grund für?	
Lehrperson1: Wir hatten gute Kompetenz im Haus. Wir hatten den Fokus auf Barrierefreiheit, was an der Hochschule sonst so nicht der Fall ist, auch wenn es anders gesagt wird. Da hatten wir E-Learning ganz gut im Griff. Sachen wie Script2Web u. ä. konnten wir nicht gebrauchen.	Eigene Kompetenz im Haus Kooperationen mit der eigenen Fakultät wegen Barrierefreiheit
Interviewer: Wie sehen Sie denn die TU Dortmund im Bereich E-Learning aufgestellt?	
Lehrperson1: Im Vergleich mit anderen Hochschulen ist das schwer zu sagen, da fehlt mir der Überblick. Hier setzen wir schwerpunktmäßig EWS ein, da sind wir nicht gut aufgestellt, weil es meiner Meinung nach wenig nutzerfreundlich ist. Für andere Auskünfte fehlt mir aber der Überblick.	Fehlende Vergleichsmöglichkeit, Handlungsbedarf bei EWS
Interviewer: Sind Sie denn mit dem Thema E-Learning an der TU Dortmund zufrieden, was den Stellenwert angeht?	
Lehrperson1: Ich würde sagen nein, es bleibt den einzelnen Lehrenden überlassen, was und wie E-Learning eingesetzt wird. Und bis auf wenige Ausnahmen gibt es da aber keine Förderung oder Unterstützung. Der Aufwand für E-Learning, der sich vielleicht später bezahlt macht, ist im System der TU Dortmund nicht wirklich abgebildet.	Fehlende Unterstützung und Entlastung zum Einsatz von E-Learning seitens der Hochschule
Interviewer: Was müsste sich den Ihrer Meinung nach ändern, wenn E-Learning an der TU Dortmund einen höheren Stellenwert bekommen sollte?	

<p>Lehrperson1: Da muss beim E-Learning ein gewisser Mehrwert erkennbar sein, nicht E-Learning um seiner selbst willen, sondern warum macht man E-Learning. Da wäre ein eine gewisse Unterstützung schön, bspw. eine Hilfskraft oder eine andere Form der Unterstützung, um das Angebot zu erstellen. Ein großer Vorteil im E-Learning liegt auch darin, entwickelte Angebote weiterzugeben oder sie sogar einzukaufen. Damit könnten wir einen Mehrwert realisieren und neuralgische Stellen des Studienangebots sicherstellen.</p>	<p>Handlungsbedarf Unterstützung beim E-Learning</p> <p>Vorteil des E-Learning beim Austausch von Angeboten</p>
<p>Interviewer: Wer müsste so etwas initiieren, wer müsste aktiv werden?</p>	
<p>Lehrperson1: Die Lehrenden initiieren das vermutlich nicht von sich aus. Da ist die Erfahrung, dass es egal ist, ob ich es mache oder nicht, da kräht kein Hahn danach. Das muss strategisch eingeleitet werden, auf Fakultäts- oder auf Hochschulebene. So etwas wie die RCO kann ich mir auch für andere Bereiche vorstellen. Bspw. um große Veranstaltungen zu entzerren und die Kapazitäten und Räume besser auszulasten. So etwas muss strategisch angestoßen werden, wer es bezahlt, das ist die Frage. Aber die Anfangsinvestition muss unterstützt werden.</p>	<p>Strategische Unterstützung für E-Learning</p>
<p>Interviewer: Da sollte die Unterstützung von der Fakultät oder dem Rektorat kommen, der Leitungsebene?</p>	
<p>Lehrperson1: Von der Leitungsebene der Hochschule und als strategisches Programm mit klaren Zielen, um die Vorteile von E-Learning umsetzen zu können.</p>	<p>Strategisches Programm für E-Learning von der Leitung</p>
<p>Interviewer: Sie haben vorhin die E-Learning-Initiative der Fakultät 13 genannt, bei der es um barrierefreies E-Learning ging. Welche Bedeutung hat der Begriff der Barrierefreiheit für Sie?</p>	
<p>Lehrperson1: Wir sind als Hochschule nach der Gesetzeslage dazu verpflichtet, barrierefreie Angebote zu machen, nicht zuletzt durch die UN-Konvention. Gleichzeitig ist Barrierefreiheit für alle Studierenden manchmal schwer umzusetzen, da stößt man an Grenzen. Gerade bei tagesaktuellen Materialien steht man vor dem Dilemma, dass die vielleicht nicht barrierefrei sind. Darf ich diese dann einsetzen, weil einige Studierende diese Materialien nicht nutzen können, aber sie für alle interessant wären? Das sind ganz praktische Schwierigkeiten im Universitätsalltag. Ansonsten geht es natürlich um die umfassende Barrierefreiheit. Sicherlich können wir das Lehrangebot nicht für alle zugänglich machen, weil einfach die Hochschule das Abitur voraussetzt. Bei unseren Lehrangeboten würde ich daher von Maßnahmen für Menschen mit intellektuellen Beeinträchtigungen absehen, beim Informationsangebot der Hochschule ist das was anderes. Ansonsten müssen wir uns über die verschiedenen Lebenslagen der Studierenden kümmern.</p>	<p>Barrierefreiheit als gesetzliche Verpflichtung</p> <p>Dilemma der Barrierefreiheit – nicht immer für alle erreichbar</p>

<p>Interviewer: In wessen Verantwortungsbereich fällt denn die Sicherstellung der Barrierefreiheit? Wer hat da welche Verantwortung?</p>	
<p>Lehrperson1: Ich glaube, da sind alle verantwortlich. Die einzelnen Lehrenden, wenn da die Studierenden mit Behinderung etwas nicht nutzen können. Aber können das die Lehrenden alleine auflösen, weil ja noch viele weitere Studierende da stehen? Diese Abwägung muss man als Lehrender herstellen und braucht dann Unterstützung, da spielt dann die Ausstattung und Unterstützung insgesamt eine Rolle. Also so etwas wie DoBuS oder andere Formen der Unterstützung. Die zahlreichen individuellen Umsetzungen sind für die einzelnen Lehrenden nicht immer leistbar, und da kommt dann die Hochschule ins Spiel. Wenn die Lehrenden an ihre Grenzen stoßen, muss das da umgesetzt werden. Da sind dann Fakultät und Universität gefragt.</p>	<p>Verantwortung für Barrierefreiheit liegt erst mal bei allen (primär bei Lehrenden?)</p> <p>Lehrende brauchen Unterstützung seitens der Hochschule</p>
<p>Interviewer: Die anderen zentralen Einrichtungen klagen ja auch über begrenzte Ressourcen und Kapazitäten. Sehen Sie denn Barrierefreiheit als technische, hochschuldidaktische oder organisatorische Herausforderung?</p>	
<p>Lehrperson1: Ein bisschen was von allem. Aus organisatorischer Sicht könnten wir viele Dinge effizienter lösen und die Zusammenarbeit zwischen den Hochschulen bei der Umsetzung von Materialien verbessern. Bestimmte Dinge könnten wir auf Lehrgebietsebene lösen, was dann bei DoBuS z. B. Kapazitäten für andere Dinge freisetzt. Aber das müsste man mal abgrenzen. So etwas gibt es ja nicht wirklich. Im Moment könnten die Lehrenden alle Materialien an DoBuS geben und wären dann fein raus. Das können die gar nicht leisten. Da haben die Lehrenden eine eigene Verantwortung. Einige Dokumente kann man - auch mit technischer Unterstützung - selber umsetzen. Aber die Abgrenzungen müsste man organisatorisch durchführen. Außerdem braucht es eine angemessene Finanzierung. Allerdings bleiben Probleme mit Dokumenten Dritter, wenn man für die eigene Lehre bspw. auf PDF-Dokumente von Dritten zurückgreift.</p>	<p>Handlungsbedarf organisatorische Zusammenarbeit bei Barrierefreiheit</p> <p>Organisatorische Abgrenzungen der Zuständigkeiten</p> <p>Lehrende delegieren die Zuständigkeit für Barrierefreiheit an DoBuS</p> <p>Problem Barrierefreiheit von Dokumenten Dritter</p>
<p>Interviewer: Also gibt es da Grenzen bei nicht zugänglich externen Dokumenten?</p>	
<p>Lehrperson1: Ich habe aktuell ein solches Problem mit einem PDF-Dokument. Wenn ich nur darauf verlinkt hätte, wäre es das Problem des externen Anbieters. Ich habe aber die Datei in mein Lehrangebot reingeholt, und nun ist das mein Problem. Das Problem für den Studierenden, der das Dokument nicht nutzen kann, bleibt natürlich in beiden Fällen. Vielleicht setzt man da künftig verstärkt nutzbare E-Book-Angebote ein.</p>	
<p>Interviewer: Gibt es aktuelle Lösungen für dieses akute Problem?</p>	

<p>Lehrperson1: Das ist nicht gelöst worden. Ein Teil des Dokuments ist durch den Umsetzungsdienst aufbereitet. Vom Drittanbieter gibt es bislang keine Rückmeldung. Man muss da an vielen Stellen schrauben, auch auf Ebene der Quellen informieren. Ein Lösungsansatz könnten neue E-Book-Formate sein, wo EPUB mit DAISY kombiniert wird.</p>	<p>Technische Lösung E-Books</p>
<p>Interviewer: Nun gibt es ja noch andere Akteure, die im E-Learning an der TU Dortmund aktiv sind, bspw. das ITMC oder das HDZ. Welche Rolle spielen die denn für barrierefreies E-Learning? Haben die eine Verantwortung?</p>	
<p>Lehrperson1: Die sind meiner Meinung nach verpflichtet zu informieren und entsprechende Veranstaltungen anzubieten. Es gibt vereinzelt Veranstaltungen, aber es gibt keine integrierte Gesamtlösung. Das müsste aber überall auftauchen, nicht nur als Spezialveranstaltung. Damit sich das Verständnis [für Barrierefreiheit] entwickelt und die Möglichkeiten weiter verbreitet werden. An der Hochschule weiß ja auch nicht jeder, was alles gemacht werden kann. Da sehe ich eine wichtige, aber ungelöste Aufgabe.</p>	<p>Weiterbildung zu Barrierefreiheit notwendig</p> <p>Aufgabe Sensibilisierung für Bedarfe von SmB und Barrierefreiheit</p>
<p>Interviewer: Welche Handlungsbedarfe sehen Sie denn für das Thema E-Learning an der TU Dortmund? Sie haben gesagt, jeder müsste für sich erst mal seine Zuständigkeit klären, welche Arbeiten er erledigt. Wie kann die Hochschule diese Herausforderung angehen?</p>	
<p>Lehrperson1: Das Rektorat und die Fakultäten müssten eine Aufklärungskampagne für das Thema machen, sie müssten sagen, dass das zur Aufgabe der Hochschule zählt. Weiter müssten die Informationen ins Intranet rein. Da reicht nicht, auf DoBuS hinzuweisen und zu sagen, die machten alles. So funktioniert das nicht. Das müsste als Organisationsstrategie festgelegt werden. Dort müsste festgehalten werden, wer welche Aufgaben hat. An so einer Strategie könnten Einrichtungen wie DoBuS natürlich mitwirken und für die Hochschule implementieren.</p>	<p>Klare Position der Leitungsebene bzgl. Barrierefreiheit</p> <p>Organisationsstrategie und Informationen zu Barrierefreiheit</p>
<p>Interviewer: Wer sollte so etwas initiieren? Sollte die Hochschulleitung einen formalisierten Prozess oder eine Arbeitsgruppe in die Wege leiten?</p>	
<p>Lehrperson1: Da gibt es noch etwas anderes, da müsste im Zusammenhang mit der UN-Konvention vom Land initiiert werden. Darin geht es um Bildung auf allen Ebenen, das Land hat sich das auch auf die Fahnen geschrieben und müsste da tätig werden. Ich glaube, die Hochschule muss Auskunft geben, welche Maßnahmen sie im Bereich Barrierefreiheit ergriffen hat. Jetzt müsste umgekehrt vom Ministerium kommen, was sie von den Hochschulen verlangen. Da wird es wieder um Geld gehen. Man kann aber etwas leisten im bestehenden Rahmen, indem die Zuständigkeiten deutlich in einem Prozess abgebildet werden. Der kann dann auch evaluiert werden, um ihn gezielt zu verbessern. Das wäre ein Ansatz, auch für alle Hochschulen in NRW.</p>	<p>Landesregierung NRW soll Barrierefreiheit einfordern</p> <p>Veränderung der Lehrenden, positiv gegenüber SmB</p>

Wenn es nicht von der Landesregierung kommt, dann müsste das vom Rektorat kommen. Der gute Wille ist da bei den Lehrenden vorhanden, aber wenn die Studierenden mit Behinderung zu ihnen kommen, ist es vielleicht schon zu spät.	Aber: Nicht erst reagieren, wenn Smb zu den Lehrenden kommen
Interviewer: Wenn aber schon eine E-Learning-Strategie fehlt, wie realistisch ist es, sich um die Barrierefreiheit im E-Learning-Bereich zu bemühen?	
Lehrperson1: Schwierig. Die Hochschule hat im Bereich der Barrierefreiheit auch andere Strategien, bspw. um die Zugänglichkeit der Gebäude zu realisieren. Es gibt zumindest eine Politik im Bereich E-Learning, die ist aber nicht richtig durchentwickelt. Aber eine Strategie ist das nicht.	Hochschule hat Strategie für die Barrierefreiheit der baulichen Infrastruktur, aber keine für E-Learning
Interviewer: Im Bereich der baulichen Infrastruktur scheint ja die TU Dortmund ganz gut aufgestellt zu sein. In anderen Bereichen für Studierende mit Behinderung sieht es da weniger gut aus. Wie sehen Sie die TU Dortmund im Umgang mit Studierenden mit Behinderung aufgestellt?	
Lehrperson1: Die TU Dortmund arbeiten seit einigen Jahren an der Verbesserung der Barrierefreiheit von Gebäuden. Da ist auch vieles schon gelungen. Aber bestimmte Dinge werden aus Kostengründen erst mal nicht angegangen. Kostspielige und aufwendige Dinge werden als nicht so vordringlich betrachtet. Da herrscht oft die Idee, man muss sich mit dem bescheiden, was geht. Aber das ist nicht die Idee der UN-Konvention. Da geht es um mehr Selbstverständlichkeit. Aber insgesamt ist eine Studierbarkeit in den Räumen der TU Dortmund hergestellt.	Positives Beispiel barrierefreie Gebäude ... aber auch Einschränkungen wegen Kostenfrage Handlungsbedarf Selbstverständlichkeit
Interviewer: Der Gedanke der UN-Konvention ist noch nicht wirklich realisiert und umgesetzt?	
Lehrperson1: Es muss selbstverständlicher werden, weniger Einzelfalllösungen. Es muss einfach funktionieren. Da sind wir noch nicht, aber so ein Prozess dauert auch. Die Studierenden mit Behinderung machen auch auf sich aufmerksam und treten für ihre Interessen ein. Der Wille, die Bedarfe der Studierende mit Behinderung zu berücksichtigen, ist da. Aber die Randbedingungen stimmen oft nicht.	Weg von den Einzelfalllösungen Randbedingungen schaffen für mehr Barrierefreiheit
Interviewer: Bereitschaft ist da, es scheitert aber an den Ressourcen?	
Lehrperson1: Bspw. die Behindertentoiletten. Im Rahmen des Umbaus [der EF50] hat man eine Behindertentoilette im EG. für ausreichend erachtet, auch weil die Flächen für andere Dinge vorgesehen waren. Wir haben uns als Fakultät dann für eine Toilette in unserem Bereich eingesetzt. An solchen Dingen scheitert es dann. Oder die nicht zugänglichen Rettungsbalkone. Warum konnte da keine Tür eingebaut werden für die mobilitätseingeschränkten Menschen?	Beispiel für fehlerhafte Detaillösungen Barrierefreiheit
Interviewer: Die guten Lösungen scheitern im Detail?	

Lehrperson1: Es ist manchmal Unwissenheit, es ist manchmal eine Geldfrage, manchmal ist es auch Ignoranz, nach dem Motto: "Das reicht schon". Aber das ist nicht die Idee der Inklusion. Das betrifft ja nicht nur die Studierende mit Behinderung, sondern würde auch Lehrende mit Behinderung betreffen. Das ist einfach ein Fehler. Das muss selbstverständlich werden, aber so weit sind wir noch nicht.	Probleme für mehr Barrierefreiheit: Unwissenheit, fehlende Ressourcen, Ignoranz
Interviewer: Würden Sie das auch für das Thema E-Learning und Barrierefreiheit sagen, das zwar der gute Wille da ist, aber es noch nicht selbstverständlich ist?	
Lehrperson1: Ja, das zum einen. Aber häufig liegt es in der Praxis an der Unwissenheit, am Zeitdruck, am Aufwand, der im Tagesgeschäft zu betreiben ist. Es ist immer eine Ressourcenfrage. Kümmere ich mich um die Barrierefreiheit oder mache ich etwas für die anderen Studierenden. Diese Frage kann nur darüber überwunden werden, dass das nicht für die 100 Studierenden und den einen gemacht wird, sondern für 101 Studierende. Für alle in einem. Natürlich gibt es da auch noch technische Probleme, die zu lösen sind.	Ressourcenfrage Barrierefreiheit Barrierefreiheit als Inklusion
Interviewer: Vielen Dank für das Gespräch. Haben Sie vielleicht noch ein abschließendes Statement?	
Lehrperson1: Ich sehe E-Learning als ein Angebot, mit dem Mehrwert für alle Studierenden, auch Studierende mit Behinderung, geschaffen werden kann. Insofern ist es eine zeitgemäße Ergänzung auch für eine Präsenzhochschule und ich würde es begrüßen, wenn wir da weiter kämen.	E-Learning bietet einen Mehrwert für alle Studierenden, auch SmB

8.2.3 Experteninterview Lehrperson2

Datum: 29.06.2011

Interviewer: Welche Erfahrungen haben Sie als Lehrende mit E-Learning an der TU Dortmund?	
Lehrperson2: Richtig E-Learning nein. Ich biete Präsenzveranstaltungen an, die mit EWS unterstützt werden, das würde ich aber nicht als E-Learning bezeichnen.	
Interviewer: Was genau nutzen Sie?	
Lehrperson2: Insbesondere die Möglichkeit, Dateien hochzuladen und auszutauschen sowie E-Mail-Kommunikation über EWS. Chat nutze ich nicht, Wiki nutze ich vielleicht demnächst.	E-Learning lediglich zum Dateiaustausch und zur E-Mail-Kommunikation
Interviewer: Was sind die Gründe, einige Dinge zu nutzen und andere nicht?	
Lehrperson2: Ich finde das einfach praktisch. Per Mail kann ich den Studierenden schnell mal etwas mitteilen, bei Präsenzveranstaltungen funktioniert das sonst nicht. Das gleich gilt für den Dateiaustausch. Das spart Zeit, ist prak-	E-Learning um Zeit zu sparen

tisch und ich kann als Betroffene selber schnell auf die Dateien der Studierenden zugreifen.	
Interviewer: Der Vorteil ist, dass die Dateien digital vorliegen?	
Lehrperson2: Genau, die Studierenden könnten mir die Dateien natürlich auch mailen. Dafür brauche ich kein E-Learning/EWS, aber das ist mittlerweile üblich.	
Interviewer: Können Sie sich auch andere Formen von E-Learning vorstellen als die Begleitung von Präsenzveranstaltungen?	
Lehrperson2: Am Lehrgebiet haben wir ja eine Veranstaltung auf E-Learning umgestellt. Ich selber bevorzuge Präsenzveranstaltungen, weil ich finde, dass durch den direkten Austausch neue Ideen entwickelt werden und es fruchtbarer ist, als elektronisch zu kommunizieren.	E-Learning zur studienorientierten Kommunikation nicht brauchbar
Interviewer: Welche Services nutzen Sie denn für Ihre E-Learning-Angebote?	
Lehrperson2: Keine, solange es geht. Bei technischen Problemen greife ich auf das ITMC zurück. Aber ansonsten nutze ich keine Angebote.	ITMC Kooperationspartner bei technischen Problemen
Interviewer: Wie ist Ihrer Meinung nach die TU Dortmund im Bereich E-Learning aufgestellt?	
Lehrperson2: Keine Ahnung. Ich glaube, es ist hier noch kein großes Thema. Das wird zwar immer gesagt, wir müssten da mehr machen, aber ich finde Präsenzveranstaltungen wichtig, E-Learning ist da nur eine Ergänzung, kein Ersatz. Einen Vergleich mit anderen Hochschulen kann ich nicht ziehen.	E-Learning an der TU-Dortmund kein Thema
Interviewer: Welche Chancen und Möglichkeiten für Studierende mit Behinderung bietet E-Learning?	
Lehrperson2: Das hängt von der Behinderung ab. Blinde und sehbehinderte Studierende können problemlos an Präsenzveranstaltungen teilnehmen, weil sie verbal die Sachen hören und mitdiskutieren können. Der Vorteil von E-Learning ist natürlich, das Dokumente direkt am PC lesbar sind, das ist eine Chance. Aber z. B. Chat oder die Arbeit mit Wikis ist - auch bei Barrierefreiheit - immer noch aufwendiger und anstrengender, als das in einer Präsenzveranstaltung zu machen. Für hörgeschädigte Studierende kann E-Learning eine gute Sache sein, aber häufig haben sie Probleme mit der schriftlichen Kommunikation. Oft denkt man, E-Learning ist gerade für Studierende mit Behinderung positiv, das mag für eine bestimmte Gruppe zutreffen, aber für die Mehrheit [der Studierenden mit Behinderung] nicht.	SmB bietet E-Learning eine Chance für Materialzugriff, kann aber auch wegen des Zeitaufwands eine Barriere sein E-Learning nicht generell für SmB positiv zu sehen
Interviewer: Warum für die Mehrheit nicht?	
Lehrperson2: Weil es auch Erschwerungen hat, z. B. was die Bedienung betrifft. Oder weil es Schwierigkeiten bei der	SmB haben Probleme bei Bedienung oder schriftlicher Kommunikation

schriftlichen Kommunikation gibt. Oder weil Studierende mit Behinderung durch Rechtschreibprobleme Schwierigkeiten haben. Für motorisch beeinträchtigte Studierende kann ich das nicht einschätzen.	
Interviewer: Sie haben gerade unterschieden zwischen barrierefrei und individuell angenehm zu bedienen. Wo ist da die Differenz?	
Lehrperson2: Ich unterscheide da zwischen "barrierefrei" und "gut nutzbar". Barrierefrei bedeutet für mich die Einhaltung von Standards und eine prinzipielle Nutzbarkeit. Gut nutzbar bedeutet, dass etwas ergonomisch ist.	Barrierefreiheit als Einhaltung von Standards; Abgrenzung gegenüber Nutzbarkeit/Ergonomie
Interviewer: Ergonomie ist dann ein Teil der Barrierefreiheit?	
Lehrperson2: Barrierefreiheit bedeutet die Einhaltung von Standards, die für das Gros der Leute entwickelt wurden, aber berücksichtigen keine individuellen Situationen und Arbeitstechniken. Ergonomie geht darüber hinaus, wenn etwas mit meinen individuellen Möglichkeiten und Strategien gut nutzbar ist. Barrierefreiheit ist eine Grundlage, die individuell ausdifferenziert werden müsste.	Barrierefreiheit als Grundlage, individuelle Anpassungen für Smb notwendig
Interviewer: Eine Regelung der Barrierefreiheit alleine ist auch nicht ausreichend?	
Lehrperson2: Nein.	
Interviewer: Wie kann man diesen Wunsch - Barrierefreiheit und gute Bedienbarkeit - an der TU Dortmund im Bereich E-Learning umsetzen?	
Lehrperson2: Ich bin kein Techniker, ich weiß nur, was ich will ... Wie man das umsetzen kann, weiß ich nicht.	
Interviewer: Ich meine auch nicht konkrete technische Umsetzungen. Wie kann so etwas organisatorisch umgesetzt werden?	
Lehrperson2: Ich denke, es müsste Schnittstellen für die persönliche Anpassung geben. Nicht nur Schriftgröße und -art, sondern auch - gerade bei E-Learning - wie das System bedient wird, die Reihenfolge der Elemente und Inhalte. Das hängt von der Bedienung per Braillezeile oder Cursor ab.	Handlungsbedarf technischer Art zur besseren Anpassung an persönliche Vorlieben
Interviewer: Das, was man nutzt, muss individuell anpassbar sein?	
Lehrperson2: Ja. Es gibt ja Untersuchungen, wie viel langsamer sehbehinderte Menschen bei der Nutzung von Internetangeboten sind und wie viel rascher sie frustriert aufgeben. Das passiert auch bei barrierefreien Seiten, weil das Auffinden des Gesuchten so lange dauert. Da muss eine Lösung gefunden werden.	Barrierefreie Angebote erleichtern nicht unbedingt die Bedienbarkeit
Interviewer: Ist die Barrierefreiheit denn eine technische, hochschuldidaktische oder organisatorische Herausforderung?	

Lehrperson2: Da gehört viel zu. Das Technische im Sinne der Einhaltung von Standards. Aus didaktischer Sicht z. B. die passende Auswahl von Texten, solche, mit denen inhaltlich gut gearbeitet werden kann, weil da nicht schnell verbal nachgeholfen werden kann. Die Wahl der Arbeitsmittel und -texte spielt da eine wichtige Rolle. Das ist für alle Studierenden wichtig, aber für Studierende mit Behinderung noch ein Stück wichtiger.	Barrierefreies E-Learning durch Einhaltung von Standards und didaktische Maßnahmen
Interviewer: Das wäre ein didaktischer Aspekt, die Auswahl der Materialien? Wer trägt denn die Verantwortung für die zugängliche Gestaltung von E-Learning-Angeboten?	
Lehrperson2: Für das Didaktisch-inhaltliche die Lehrenden, für das Technische im Moment das ITMC, das ist deren Job. Vielleicht unterstützt das HDZ noch die Lehrenden bei der Auswahl von Materialien, deren Aufbereitung und der Formulierung von Fragen. Da sind Schulungen im HDZ notwendig. Ich fände es gut, wenn das ITMC noch stärker die individuelle Komponente, die Nutzendenperspektive berücksichtigen würde, die individuelle Anpassbarkeit. Keine Ahnung, ob sie dazu DoBuS brauchen.	Technische Verantwortung beim ITMC, didaktische bei den Lehrenden Kooperationen mit dem HDZ bei didaktischen Fragestellungen Kooperationen mit dem ITMC bei Verbesserungen der individuellen Anpassbarkeit
Interviewer: Fragt das ITMC denn die Nutzenden nicht?	
Lehrperson2: Manchmal habe ich Gespräche mit dem ITMC, aber nicht weil die fragen, sondern weil ich Veränderungsvorschläge habe. Da habe ich aber auch gute Erfahrungen gemacht. Das ITMC reagiert auf solche Vorschläge und kümmert sich. Man hat da nicht das Gefühl, das es sie nicht kümmert.	ITMC reagiert auf konkrete Vorschläge
Interviewer: Sie reagieren dann schon auf Kritik und Vorschläge?	
Lehrperson2: Ja. Das kann sogar sein, dass das über die Standards hinausgeht. Was ich eben damit meinte, dass man individuell gucken muss.	Barrierefreiheit auch individuelle Lösung
Interviewer: Aber was wäre denn, wenn 100 verschiedene Personen sich an das ITMC wenden?	
Lehrperson2: Das wird nicht passieren. Das wäre zwar super, wenn es so viele Menschen mit Behinderung an der Hochschule gäbe. Aber ich glaube, da gibt es nicht so viele verschiedene Arbeitstechniken [bei Menschen mit Behinderung]. Es kann sein, dass die Menschen mit einer Sehschädigung sehr unterschiedliche Bedarfe [an das Material] haben. Die kann man auch nicht alle erfüllen, aber es sollte die Möglichkeit geben, das dann individuell einzustellen [bzgl. Layout, Größe, Farbe etc.].	SmB haben trotz vielfältiger Bedarfe ähnliche Arbeitstechniken, aber vielfältige Bedarfe an Anpassungen
Interviewer: Es läuft also auf die individuelle Anpassbarkeit hinaus?	
Lehrperson2: Das ist auf jeden Fall wichtig.	
Interviewer: Wie ist denn die TU Dortmund im Bereich Studierende mit Behinderung aufgestellt?	

Lehrperson2: Generell hat die TU Dortmund da bundesweit eine Vorreiterrolle und ist sehr gut aufgestellt. Ein umfassendes Angebot wie DoBuS ist mir bundesweit von keiner anderen Hochschule bekannt. Eine "Hochschule für alle" ist erklärtes Leitbild der Universitätsleitung. Die Uni will bewusst für Studierende mit Behinderung offen sein, das ist super und war früher nicht so.	Haltung der Hochschule gegenüber SmB ein Alleinstellungsmerkmal
Interviewer: Was hat sich denn im Vergleich zu früher geändert?	
Lehrperson2: Es ist ein Bewusstsein da für Studierende mit Behinderung und deren Anspruch auf nachteilsfreie Studienbedingungen. Die Hochschule sieht da den Handlungsbedarf und geht das auch an. Früher musste man da hinterherlaufen, man war Bittsteller. Das ist heute nicht mehr so.	Bewusstseinswandel im Umgang mit SmB; Ansprüche werden wahrgenommen
Interviewer: Wen betrifft das?	
Lehrperson2: Das Rektorat z. B., dessen erklärtes Ziel chancengleiche Bedingungen für Studierende mit Behinderung sind.	Chancengleiche Studienbedingungen erklärtes Ziel der Hochschule
Interviewer: Sind die chancengleichen Bedingungen denn schon geschaffen, ist das Ziel erreicht?	
Lehrperson2: Das ist ein Kontinuum. Wann ist das Ziel erreicht?	
Interviewer: Was müsste sich denn an den heutigen Bedingungen ändern?	
Lehrperson2: Die Angebote für nichtbehinderte Studierende müssen auch für Studierende mit Behinderung nachteilsfrei nutzbar sein. Das beginnt bei den Lehrveranstaltungen, in der didaktischen Gestaltung, der [räumlichen] Zugänglichkeit, dem baulichen Bereich. Aber insbesondere bei Neubauten geschieht etwas. Das ist ein Prozess der schrittweisen Annäherung an einen Idealzustand in vielen Bereichen, im Bereich des Bauens, der Zulassung zur Hochschule, der didaktischen Gestaltung von Lehrveranstaltungen. Da gibt es überall Änderungsbedarfe, aber es geschieht etwas und wir nähern uns dem Ziel eines nachteilsfreien Studiums immer mehr an.	Schrittweise Annäherung in vielen Bereichen: Bauen, Didaktik
Interviewer: Das betrifft ja viele Bereiche. Welche Akteure sind denn da involviert?	
Lehrperson2: Wir von DoBuS haben da verschiedene Ansprechpartner. Das Dezernat 5 für die bauliche Infrastruktur. Die Lehrenden für Veranstaltungen und auch E-Learning. Die Prüfungsverwaltung bzgl. Nachteilsausgleich für Prüfungen.	[nicht mehr in der Rolle der Lehrenden]
Interviewer: Sie haben gerade die Lehrenden angesprochen, die auch für die Barrierefreiheit der eigenen E-Learning-Angebote verantwortlich sind. Was können denn die Lehrenden zu einer inklusiven Hochschule beitragen?	

gen?	
Lehrperson2: Die brauchen Fortbildung. Bei DoBuS werden sie unterstützt und individuell beraten, das passiert auch immer wieder. Aber darüber hinaus bräuchten die Lehrenden Weiterbildungsmöglichkeiten. Aber die Erfahrung zeigt, dass die nicht so gut genutzt werden.	Handlungsbedarf Weiterbildung
Interviewer: Welche Erfahrungen gibt es denn da?	
Lehrperson2: DoBuS hat mehrmals in Kooperation mit dem HDZ Weiterbildungsangebote gemacht. Die wurden nicht rege besucht. Da muss den Lehrenden klar werden, dass sie verpflichtet sind, Veranstaltungen barrierefrei zu gestalten. Ich fände es gut, wenn auch bei Berufungen geschaut würde, inwiefern die Lehrenden barrierefreie Didaktik umsetzen können. Und bei Akkreditierungen müsste die Barrierefreiheit als Kriterium weiter verbreitet werden.	
Interviewer: Wie kommt man denn an die Lehrenden heran?	
Lehrperson2: Das ist schwer. Über Zwang geht es nicht, aber freiwillig geht es auch nicht. Vielleicht können Anreize geschaffen werden, die dann greifen, wenn Veranstaltungen explizit als inklusive Veranstaltung ausgeschrieben werden. Man sollte es über ein solches Belohnungssystem noch mal versuchen.	Handlungsbedarf: Anreize für inklusive Veranstaltungen
Interviewer: Wer soll denn diese Belohnung verteilen?	
Lehrperson2: Das Rektorat oder die Fakultäten. Aber es müsste ein Bewertungsschema geben, das auch überwacht wird. Vielleicht könnte auch DoBuS da eine Rolle spielen. DoBuS alleine würde damit überfordert werden, da braucht es Rückhalt durch andere Einrichtungen und die Hochschulleitung.	Handlungsbedarf Unterstützung durch Rektorat und andere Stakeholder
Interviewer: Was gibt es denn für Kriterien für inklusive Veranstaltungen?	
Lehrperson2: Ein wichtiges Kriterium ist, dass die Lehrenden zu Beginn die Bereitschaft signalisieren, auf die Bedarfe der Studierenden mit Behinderung einzugehen und dies deutlich in der Veranstaltung mitteilen. So muss sich niemand outen. Dann muss die Bereitschaft da sein, zur Umsetzung von Materialien, dem Einsatz von Hilfsmitteln, zur Unterstützung von Dolmetschern für Hörgeschädigte. Außerdem muss noch die Kommunikation, der Austausch in der Veranstaltung moderiert werden, damit nicht alle durcheinanderreden. Es ist schwierig zu sagen, was alles erfüllt sein muss. Das ist ein Stück weiter auch wieder individuell, aber nicht nur Material und Hilfsmittel, sondern auch eine Frage der [didaktischen] Gestaltung.	
Interviewer: Ich höre da einen Widerspruch heraus zwischen Barrierefreiheit als Maßnahme für alle Menschen und den individuellen Bedarfen. Ist das ein Widerspruch?	

<p>Lehrperson2: Nein. Barrierefreiheit ist die Grundlage, aber es ist auch sehr individuell. Ich muss keine Großdruckmaterialien bereitstellen, wenn der Bedarf in der Veranstaltung nicht da ist, aber ich muss dazu bereit sein. Barrierefreiheit ist die Grundlage, die ich individuell ausdifferenzieren und ergänzen muss.</p>	<p>Sichtweise Barrierefreiheit ist die Grundlage, die individuell ausdifferenziert werden muss</p>
<p>Interviewer: Aber bedeutet z. B. "barrierefreies Material" nicht, dass das individuell angepasst werden kann?</p>	
<p>Lehrperson2: Ja, aber das Material selber muss dann schon bestimmte Anforderungen erfüllen. Es sollte ein Word-Dokument sein, das gut verändert werden kann, durchsucht werden kann. Da bedeutet aber "barrierefrei", dass es da einen Mehraufwand für Studierende mit Behinderung gibt, denn das Material muss angepasst werden. Das ist meistens unproblematisch, aber wenn der konkrete Bedarf bekannt ist - eine bestimmte Schriftgröße z. B. - dann kann es gleich so bereitgestellt werden.</p>	<p>Widerspruch? Barrierefreie Materialien müssen immer angepasst werden</p>
<p>[Ausführungen des Interviewers über IMS Access for All]</p>	
<p>Lehrperson2: Aber Barrierefreiheit betrifft auch z. B. die didaktische Gestaltung, den Umgang mit Arbeitsgruppen, die Vermittlung von Inhalten trotz anderer Wahrnehmung und anderer Vorerfahrungen. Solche Überlegungen gehören auch dazu.</p>	
<p>Interviewer: Wo bekommen die Lehrenden denn die entsprechenden Informationen?</p>	
<p>Lehrperson2: Im Moment bekommen sie die nicht.</p>	
<p>Interviewer: Wäre das ein Punkt, der sich ändern müsste?</p>	
<p>Lehrperson2: Ja, der sich ändern und wo es Schulungsangebote geben müsste, die dann auch genutzt werden. Die HRK hat ja das Papier "Eine Hochschule für Alle" verabschiedet, in dem sich die Hochschulen verpflichten, die Belange der Studierenden mit Behinderung noch stärker zu berücksichtigen. Da steht auch drin, dass es Fortbildungen für Lehrende, für Berater etc. geben muss.</p>	<p>Handlungsbedarf Schulungen für Lehrende und Berater</p>
<p>Interviewer: Wie könnte denn so etwas an der TU Dortmund aussehen? Wie kommen die Leute an Informationen, wenn sie - wie berichtet - nicht an den Weiterbildungsangeboten teilnehmen?</p>	
<p>Lehrperson2: Ich denke nicht, dass das über reines Anlesen funktioniert. Es braucht einen direkten Austausch mit Studierenden mit Behinderung und Einrichtungen wie DoBuS, weil es da andere Anregungen und andere Ideen gibt, als wenn ich nur Informationen lese. Ohne direkte Rückmeldungen und Kontakt geht es nicht. Ganz wichtig ist auch die Beteiligung von Studierenden mit Behinderung. Es müsste eine Konzeption geben für so eine Weiterbildung, und da spielen DoBuS und die Studierenden mit Behinderung eine wichtige Rolle.</p>	<p>SmB sollten am Austausch beteiligt werden</p>

Interviewer: Ich habe noch eine letzte Frage. Bitte vervollständigen Sie den folgenden Satz. E-Learning und Studierende mit Behinderung ...	
Lehrperson2: ... schließt sich nicht aus, kann für bestimmte Studierende mit Behinderung eine hervorragende Alternative zur Präsenzveranstaltung sein, weil sie individueller über Zeit und Raum entscheiden können. Es kann aber auch für andere Studierende mit Behinderung eine Erschwerung sein, weil ansonsten verbalisierte Informationen plötzlich per Hilfsmittel erfasst werden müssen, was eine Benachteiligung sein kann. Es kann nicht pauschal gesagt werden, das ist gut oder schlecht. Bei Behinderung muss man einfach immer über Standards hinaus auf die individuellen Bedarfe gucken. Es gibt einfach nicht die Behinderten mit den Bedarfen und den Lösungen.	<p>E-Learning für einige SmB eine Alternative</p> <p>... für andere eine zusätzliche Barriere</p> <p>Barrierefreiheit mehr als Berücksichtigung von Standards</p>

8.2.4 Experteninterview DoBuS1

Datum: 17.05.2011

Interviewer: Welche Angebote und Services bietet DoBuS an, auch im Bereich E-Learning?	
DoBuS1: Zum Bereich E-Learning wird nichts angeboten. Grundsätzlich geht es um den Nachteilsausgleich, um chancengleiche Studienbedingungen zu schaffen. Konkret ist das der Beratungsdienst, bei dem es auch um die Gestaltung von Lernsituationen geht, damit die Studierenden mit Behinderung chancengleiche Lernbedingungen haben. Grundkonzept ist das Expertengespräch, wobei der Studierende mit Behinderung Experte für die eigene Sache ist, DoBuS Experte für Unterstützungsmöglichkeiten und die Lehrperson Experte für den Inhalt. Zentrale Frage ist, wie kann eine Lernsituation chancengleich gestaltet werden. Ein anderes Angebot sind die technischen Hilfen, bspw. Geräteausleihe (AT, Hilfsmittel).	<p>Ziel der Arbeit ist die Schaffung chancengleicher Studienangebote</p> <p>Beratungsangebot für SmB und Lehrende</p> <p>Technische Hilfen zur Realisierung der Chancengleichheit</p>
Interviewer: Die Ausleihen erfolgen an Studierende?	
DoBuS1: Ja, da gibt es auch den Arbeitsraum und Hilfsmittelpool für Studierende mit Behinderung, auch mit ausleihbaren Geräten. Außerdem gibt es noch die Textumsetzung. Schriftliche Materialien werden in die von den Studierenden gewünschte Medienform umgesetzt.	Textumsetzung in studierendengeforderte Form
Interviewer: Was sind das für Medienformen?	
DoBuS1: Meist Großdruck, auch digitale Formen, wenig Braille, kaum Audioformate. Aktuell verbreitet sich das DAISY-Format unter den Studierenden. Die Studierenden bevorzugen das, was sie in der Schule gelernt haben. Für uns ist DAISY schon seit zwei Jahren ein Thema, weil eine Studentin das wollte und auch bestimmte Vorteile bietet. (Anmerkung: aber jetzt wird es erst verstärkt nachgefragt)	Studierende erhalten Materialien in gewünschter Form, in dem Format, das sie kennen
Interviewer: Es sind Services der Ausleihe, der Medienge-	

staltung und der Beratung?	
DoBuS1: Die Beratung würde ich in unserem Verständnis als barrierefreie Hochschuldidaktik bezeichnen, da geht es um didaktische Frage. Wie kann ich mich als Lehrperson verhalten?	Beratung schafft Barrierefreiheit/barrierefreie Hochschuldidaktik
Interviewer: Die Beratung erfolgt für Lehrende oder für Studierende?	
DoBuS1: Zusammen. Entweder in den Dreiergruppen, manchmal kommen auch Lehrende gezielt vorbei, z. B. wegen Materialien, da zeigen wir dann den Umsetzungsdienst. Wenn es nicht um Materialien geht, dann geht es bspw. um das Verhalten in der Lehrsituation oder die Gestaltung der Seminarräume u.ä.	Beratungsangebote für SmB, Lehrende zu Themen Material und Lehrgestaltung
Interviewer: Sind das Angebote nach Bedarf?	
DoBuS1: Ja, in der Regel geht das auf einen konkreten Beratungsbedarf einzelner Studierender mit Behinderung zurück. Die Studierenden mit Behinderung kommen zur Beratung, wir hören zu und schlagen dann ggf. ein Dreiergespräch vor. Wir handeln nie ohne die Studierenden und die Studierende mit Behinderung behalten immer die Hoheit. Die Studierenden mit Behinderung werden nie übergangen. Die Studierenden sollen ihre Kompetenz wahrnehmen und sie haben die Verantwortung, sie auch nutzen.	Beratung erfolgt auf Nachfrage SmB sollen ihre Kompetenzen wahrnehmen
Interviewer: Was sind die Grundlagen und Prinzipien der Arbeit von DoBuS?	
DoBuS1: Abstrakt nennen wir das Dortmunder Arbeitsansatz. Aus den Einzelberatungen versuchen wir systematische Erkenntnisse abzuleiten. So können wir den einzelnen Studierenden mit Behinderung gezielt Unterstützung anbieten und versuchen andererseits auch, Ideen für eine neue Dienstleistung zu entwickeln, Strukturen oder Verfahren ändern. Die Veränderungen fließen dann wieder zurück in die Beratung. Konkret basiert unsere Arbeit auf der Nutzerorientierung und dem Nachteilsausgleich.	Von der Einzellösung zu strukturellen Veränderungen Grundlagen Nutzerorientierung und Nachteilsausgleich
Interviewer: Nachteilsausgleich im Sinne des Gesetzes?	
DoBuS1: Genau. Ohne die gesetzlichen Regelungen war das früher schwieriger. Aber mit der gesetzlichen Grundlage kann man an der Uni besser argumentieren. Früher musste man mehr werben und Verständnis einfordern, heute können wir auf die Gesetzeslage verweisen und unsere Hilfe anbieten.	Gesetzliche Regelung als Argument gegenüber Dritten
Interviewer: Dann ist die Reaktion der Lehrenden auch positiv?	
DoBuS1: Ja. Die meisten haben ja keine Erfahrung mit Menschen mit Behinderung und reagieren hilflos und sind froh über Unterstützung. Studierende mit Behinderung werden da als Problem wahrgenommen, und wir versu-	Lehrende reagieren hilflos auf SmB – SmB als Problem

chen, den Lehrenden die Angst zu nehmen.	
Interviewer: Welche Rolle spielt die Barrierefreiheit für die Arbeit von DoBuS? Ist das ein zentraler Aspekt?	
DoBuS1: Ja, es gibt Barrieren auf verschiedenen Ebenen. Bspw. alle internetbasierten Medien an der Uni. Zweiter wichtiger Punkt ist der Baubereich, in dem DoBuS beratend die Einhaltung der entsprechenden DIN-Norm überwacht. Wir diskutieren dann z. B. von der Norm abweichende Lösungsideen. Bei allen baulichen Maßnahmen werden wir benachrichtigt und beteiligt.	Beratung bei Barrierefreiheit im Internet- und Baubereich Beteiligung an baulichen Maßnahmen
Interviewer: Wie ist das im Bereich der IT?	
DoBuS1: Im Medienbereich ist das auch so. Aber die meiste in den letzten Jahren an der Uni eingeführten Systeme sehen gut aus. Bspw. Fiona oder das EWS. EWS ist größtenteils handhabbar, einige Bereiche wie der Chat sind problematisch. Da hat DoBuS eine Beratungsfunktion, wir entwickeln nichts selber, aber organisieren z. B. mit den Studierenden eine Beratung. Ich fasse das zusammen und gebe das dann weiter. Im Alltag sind das im IT-Bereich das LSF, EWS und der Webauftritt. Da gibt es viele offene Wünsche seitens der Studierenden. Wir initiieren selber nichts, sondern werden als Dienstleister auf Probleme aufmerksam gemacht. Barrieren spielen auch in der Didaktik eine Rolle. Da wünschen wir uns ein Zertifikat, das bei Berufungen vorgelegt werden muss, ein Nachweis für "kann barrierefreie Hochschuldidaktik".	Beratung bei IT-Maßnahmen, bspw. EWS als E-Learning-System Beratung zur Barrierefreiheit DoBuS reagiert auf Beschwerden, wird nicht selber aktiv bei Problemen der Barrierefreiheit Barrierefreie Hochschuldidaktik gewünscht
Interviewer: Gibt es denn auch Kooperationen? Sind die formalisiert oder auf Zeit und bei Bedarf?	
DoBuS1: Die sind stark personenabhängig, nicht formalisiert und anlassbezogen. Bspw. geht die enge Kooperation mit der UB auf eine ehemalige Kollegin dort zurück. Wir haben dann auf regelmäßige Termine gedrängt, 1-2 mal im Jahr. Da haben wir auch klar die Zuständigkeiten abgegrenzt, die UB Bücher, wir Artikel. Außerdem werden unsere Umsetzungen im Sehkön nachgewiesen. Ähnliche Kooperationen gab es mit dem HDZ, von dem wir angesprochen wurden. Aufgrund des Nachteilsausgleichs kooperieren wir mit dem Prüfungsamt. Außerdem eine manchmal schwierige Kooperation mit der Studienberatung. Mit dem ITMC bediene ich den Austausch.	Kooperationen sind anlassbezogen und personenabhängig Arbeitsteilige Kooperation mit der UB bei Textumsetzungen Kooperationen mit dem Prüfungsamt und der Studienberatung
Interviewer: Also sind das viele persönliche Kontakte, weniger formalisierte Prozesse?	
DoBuS1: Wir versuchen das, aber das ist für den Alltag nicht unbedingt notwendig, wenn es keinen Anlass gibt. Wir nutzen da den kurzen Dienstweg. Früher waren wir unerwünscht, haben gestört, weil wir Rücksicht für die Studierende mit Behinderung eingefordert. Heute gibt es ein großes Verständnis. Kooperation heißt, dass wir die Probleme und Barrieren den anderen klar machen.	Formalisierte Kooperationen werden als nicht notwendig angesehen Kooperationen heißt, Probleme und Barrieren aufzeigen – (Vermittlerrolle, werden ja nicht selber aktiv)

Interviewer: Was war den früher anders?	
DoBuS1: Da hat ein Mentalitätswechsel stattgefunden. Da gibt es eine größere Sensibilität und hat auch Eingang in das Leitbild der Universität gefunden. Behinderte Studierende fallen hier auf und gehören einfach zum Alltag. Da gab es einen positiven Einstellungswandel. Kleinigkeiten gibt es natürlich immer noch. Ein Beispiel ist die Verfügbarkeit von Materialien. Die Lehrenden weigern sich häufig, die Unterlagen vor der Veranstaltung zur Verfügung zu stellen, weil die Materialien erst kurz vorher fertiggestellt werden oder sie Angst haben, dass die Studierenden sie verteilen.	Bewusstseinswandel wird wahrgenommen Barrieren durch Lehrende, die Materialien nicht oder nicht rechtzeitig bereitstellen
Interviewer: Trotz aller gesetzlichen Regelungen gibt es also Bedenken?	
DoBuS1: Ja, daher muss DoBuS auch Werbung für die Umsetzung des Gesetzes machen und Lösungswege aufzeigen. Aber wenn die Lehrenden sich weigern, verweisen wir auf das Gesetz und bieten Hilfe an.	Gesetz als „Überzeugungsmittel“ – Beratungsangebot zur Unterstützung
Interviewer: Reichen die gesetzlichen Regelungen denn aus?	
DoBuS1: Ich würde mir mehr überprüfbare Regelungen wünschen. Bspw. sollte ja die BITV überprüft werden. Außerdem fehlt m.M. eine Klagemöglichkeit. Einerseits finde ich eine sofortige Klage nicht hilfreich. Aber ein Verbandsklagerecht würde ich begrüßen. Für die Uni wünsche ich mir ein Werkzeug, mit dem man bei hartnäckigen Verweigerern Druck ausüben kann. Z.B. dass die Beauftragte für die Belange von Studierenden mit Behinderung tätig wird. Einfach Druckmittel.	Bei Gesetzen fehlen Möglichkeiten der Überprüfung und der Durchsetzung Beauftragte für die Belange von Smb sollte Gesetze durchsetzen
Interviewer: Ist das Gesetz ein zahnloser Tiger?	
DoBuS1: Nein, das auf keinen Fall. Es ist ein sehr wichtiges Hilfsmittel, das viel erreicht hat, gerade auch einen Einstellungswandel. Der größte Erfolg des Gesetzes ist seine Existenz. Und es hat Grenzen festgelegt, hinter die nicht mehr zurückgegangen werden kann. Von dieser Ausgangsposition können dann weitere Verbesserungen erreicht werden. Ich kann die Lage vor und nach dem Gesetz vergleichen, dass es das Gesetz gibt, ist einfach ein Fortschritt.	Gesetze bewirken Einstellungswandel und setzen Mindeststandards
Interviewer: Wie sehen Sie die TU Dortmund im Bereich Studierende mit Behinderung aufgestellt?	
DoBuS1: Das sind wir speziell in Deutschland und vielleicht auch in Europa im Bereich der Blinden und Sehbehinderten sehr gut, auch noch im Bereich der Hörbehinderten. Weniger, was die Studierenden mit körperlichen Beeinträchtigungen angeht. Das höre ich auch aus der Community. Seit 1999 bekennt sich die Hochschule auch offiziell dazu. Da wurden die Ziele von DoBuS als erstrebenswertes Ziel der Hochschule im Leitbild festgehalten. Da gab es die ersten Regelungen mit dem damaligen HRZ, alle Internetangebote	Positive Selbstwahrnehmung der Hochschule im Bereich Blinde und Sehbehinderte, weniger gut bei körperlichen Beeinträchtigungen

<p>barrierefrei zu gestalten. Also vor der gesetzlichen Regelung. 2002 hat sich die Hochschule ausdrücklich mit DoBuS an einem Best-Practice-Wettbewerb der deutschen Hochschulen beworben und dem Leitbild, das Studierende mit Behinderung offiziell erwünscht sind an der Hochschule. Die Hochschule war damals die einzige, die sich damit beworben hat. Wir haben nicht gewonnen, weil wir die einzigen waren. In Europa gibt es mit DoBuS vergleichbare Angebote in Bologna und an slowenischen Universitäten. Da gibt es vier Hochschulen, die zusammenarbeiten und ähnliche Angebote haben wie DoBuS.</p>	
<p>Interviewer: Mich interessiert das Thema E-Learning und Studierende mit Behinderung. Wie sehen Sie diesen Bereich an der TU Dortmund? Ist E-Learning eine Chance für Studierende mit Behinderung?</p>	
<p>DoBuS1: Wir haben sehr früh von E-Learning mitbekommen. Allerdings sind die Kolleginnen und Kollegen nicht immer computeraffin. So hatte ich den Eindruck, das DoBuS der Zeit etwas hinterher hinkte. Wir haben E-Learning sehr früh mitbekommen und haben die Chancen und Risiken für Studierende mit Behinderung diskutiert. Schlussendlich kamen wir zu dem Ergebnis, dass es eine Chance für Studierende mit Behinderung ist, wenn es barrierefrei ist. Deshalb haben wir uns in die Diskussion zur Beschaffung eines LMS eingemischt, damit die Barrierefreiheit berücksichtigt wird. Wir haben dann Interviews gemacht, haben recherchiert und dazu auch publiziert.</p>	<p>E-Learning als Chance für SmB – wenn es barrierefrei ist</p>
<p>Interviewer: Ist E-Learning denn eine Chance oder eine mögliche zusätzliche Barriere?</p>	
<p>DoBuS1: Nein, es ist ganz klar eine Chance. Es ist dem Computer egal, wer da sitzt, mit welcher Beeinträchtigung, es ist für alle gleich. Da muss man dann einen entsprechenden Ausgleich schaffen und dann ist es eine Superchance.</p>	<p>Barrierefreies E-Learning eine Chance für SmB</p>
<p>Interviewer: Was muss getan werden, damit es für alle Studierenden eine Chance ist? Ist der aktuelle Status ausreichend?</p>	
<p>DoBuS1: Nein, der ist absolut unbefriedigend. Es gibt Funktionen (in EWS), die nicht zugänglich sind, bspw. Chat oder Forum. Zum Teil sind die Sachen sehr aufwendig nutzbar, so macht es dann keinen Spaß, denn der Zeitaufwand ist viel höher als für nicht beeinträchtigte Studierende. Aber EWS ist ja auch kein E-Learning-System. Hier müsste die Hochschule grundsätzlich ein System anschaffen, das als barrierefrei zertifiziert ist - für alle Fakultäten. Die Hochschule müsste das durchsetzen, über den Haushalt. Etwas darf nur angeschafft werden, wenn es barrierefrei ist.</p>	<p>Höherer Zeitaufwand bei Benutzung von E-Learning-System als Barriere</p> <p>Barrierefreie Beschaffung zur Motivation/Durchsetzung vorgeschlagen</p>
<p>Interviewer: Das wäre das wirksamste Instrument, wenn die Steuerung über die Gelder erfolgt?</p>	

<p>DoBuS1: Ich halte das für ein sehr wichtiges Instrument. Wenn Anschaffungen anstehen, dann ist das barrierefrei. Dann spart man sich die nachträgliche Anpassung und den aufwendigen und teuren Nachteilsausgleich. Bei Fiona haben wir das erreicht. Das war das erste Mal und ist vorbildlich. Ich wünschte mir, die Hochschule für sich für Moodle entscheiden. Das wird man aber nie hinkommen, denn viele Leute wollen kein Moodle. Da diskutiere ich mit denen, wie sie ihre Prüfung doch wieder barrierefrei hinkommen. Das ist Verschwendung von Ressourcen.</p>	<p>Barrierefreie Beschaffung spart Anpassungen und Nachteilsausgleich (Barrierefreiheit vorgelagert)</p> <p>Fehlende Barrierefreiheit verschwendet Ressourcen</p>
<p>Interviewer: Wenn man diesen Idealzustand nicht hinkommt, was wäre denn ein erstrebenswertes Ziel?</p>	
<p>DoBuS1: Realistisch ist es wichtig, dass es Kompetenzen gibt für die Kolleginnen und Kollegen an der Uni. Im Bereich E-Learning muss das nicht DoBuS sein, wir haben aber Erfahrungen im Bereich Didaktik und Barrierefreiheit. Und das läuft gut, wie Anrufe aus verschiedenen Fakultäten zeigen.</p>	<p>DoBuS sieht sich als Kompetenz und Ansprechpartner für E-Learning</p>
<p>Interviewer: Es betrifft also nicht nur das LMS, sondern auch die didaktische Seite?</p>	
<p>DoBuS1: Ja, natürlich, z. B. im Bereich Klausuren. Beispielsweise haben die Maschinenbauer ein Excel-Sheet, das die zum Selbstlernen und auch für Klausuren nutzen. Das haben wir dann in Gesprächen barrierefrei gestaltet. Es muss an der Hochschule eine allen bekannte Kompetenzstelle geben.</p>	<p>Forderung einer hochschulweiten, bekannten Anlaufstelle für Barrierefreiheit</p>
<p>Interviewer: Kompetenz wofür?</p>	
<p>DoBuS1: Sowohl für die praktische Beratung - wie kriege ich mein E-Learning praktisch barrierefrei, aber auch für die Didaktik. Wie kann ich meine Didaktik barrierefrei gestalten.</p>	<p>Barrierefreies E-Learning ist eine Kombination aus Technik und Didaktik</p>
<p>Interviewer: Was sind das für Grundsätze barrierefreier Didaktik, nach denen DoBuS arbeitet?</p>	
<p>DoBuS1: Es geht darum, welche Bedarfe von Studierenden mit Behinderung im Unterschied zu nichtbehinderten Studierenden haben, also welche Behinderung aus der Beeinträchtigung erwächst. Da muss man ansetzen. Das ist aber sehr individuell.</p>	<p>Barrierefreie Didaktik heißt, auf individuelle Bedarfe reagieren (HDZ sieht das anders)</p>
<p>Interviewer: Also hängt das ab von den einzelnen Studierenden?</p>	
<p>DoBuS1: Ja, das hängt ab von den Studierenden, vom Fach und von der Studienphase. Man kann noch nicht einmal eindeutige Vorgaben für die einzelnen Behinderungsformen machen, die Sehbehinderten das, die Blinden das o.ä. Selbst die Bedarfe der blinden Studierenden unterscheiden sich sehr individuell. Das hängt auch von der persönlichen Arbeitsform ab, ob ich auditiv arbeite oder lieber digital (Text?) oder mit Braille.</p>	<p>Barrierefreiheit wird als hochgradig individuelle Lösung gesehen</p>

Interviewer: Es gibt also keinen goldenen Weg?	
DoBuS1: Nein. Das Entscheidende ist, möglichst viele Bedarfe, Lernsituation u.ä. zu kennen, um aus einem großen Pool Ideen zu nehmen, um eine konkrete Situation zu lösen. Die Bedarfe sind einfach sehr individuell bei den Studierenden mit Behinderung. Das ist das Gute an DoBuS, hier läuft ganz viel zusammen, ganz viel Erfahrung, ganz viele Lehrsituationen. Vorteilhaft ist auch, dass wir Forschung und Dienstleistung anbieten und dadurch einen großen Wissensspeicher darstellen. Den stellen wir zur Verfügung und der sollte angezapft werden. Allerdings sind wir nicht überall bekannt.	Individuelle Bedarfe müssen für barrierefreie Didaktik berücksichtigt werden DoBuS nicht überall bekannt
Interviewer: Wäre da mehr Öffentlichkeitsarbeit wünschenswert?	
DoBuS1: Wir müssen unsere Öffentlichkeitsarbeit verstärken, da haben wir aber Grenzen aufgrund unserer Kapazitäten. DoBuS sollte aber in allen Veröffentlichungen der Hochschule präsenter sein, wie die Universitätsbibliothek bspw. Eine Hochschule gibt es nicht ohne Bibliothek, mit DoBuS sollte es ähnlich sein, auch was Didaktik betrifft. E-Learning ist ja nur eine Methode.	Handlungsbedarf Öffentlichkeitsarbeit E-Learning ist eine Methode unter vielen
Interviewer: Sind noch andere Kooperationen wünschenswert, um die Belange der Studierende mit Behinderung besser vertreten zu können?	
DoBuS1: Ich denke, wir haben mit allen relevanten Partnern Kooperationen. Aber manchmal entstehen neue Dinge, die für unsere Arbeit relevant sein könnten, von denen wir dann erst spät erfahren. Wir rennen hinterher, um den Überblick zu behalten, was für Studierende mit Behinderung relevant sein könnte.	DoBuS reagiert, aber initiiert es auch?
Interviewer: Wie informieren Sie sich den über neue Entwicklungen? Sie haben ja gesagt, das DoBuS auf die Nachfrage durch die Studierende mit Behinderung reagiert. Gibt es noch andere Informationsquellen?	
DoBuS1: Wir machen Nutzer/innen-Treffen, bei denen die Studierende mit Behinderung ihre Bedarfe anmelden. Das ist ein sehr wichtiges Instrument. Von der Fachlichkeit her besuchen wir die einschlägigen Messen, lesen die Fachzeitschriften und Kongressbände. Manchmal werden wir gefragt, ob für diese Arbeit eine wissenschaftliche Ausbildung erforderlich ist. Ich habe erst selber überlegt, aber letztlich kommt man nicht drum rum. Denn wir müssen das wissenschaftliche Leben kennen und auch die eigene Forschung ist wichtig. Eigene Forschungsprojekte sind wichtig, denn dadurch erhalten wir viele Informationen.	Informationen über Nutzertreffen der Betroffenen Fachliche Informationen und Austausch
Interviewer: Was dann für die Weiterentwicklung von DoBuS wieder wichtig ist?	
DoBuS1: Ja, natürlich. Wichtig ist auch die Vernetzung in der Community zu Studium und Behinderung, auch bun-	Kooperationen und Vernetzung bundesweit

desweit. Darüber kommen auch viele Informationen. Aber die Strukturen kenne ich nicht genau.	
Interviewer: Vielen Dank für das Gespräch!	

8.2.5 Experteninterview DoBuS2

Datum: 18.05.2011

Interviewer: Welche Aufgaben und Funktionen übernimmt DoBuS für die TU Dortmund?	
DoBuS2: DoBuS hat verschiedene Bereiche: Beratung, Umsetzung, Career Service, Arbeitsraum für Studierende mit Behinderung und Klausurbegleitung, Beratung der Hochschule im Bereich der Barrierefreiheit. Aktuell entwickeln wir das Konzept Universability, mit dem wir in die Weiterbildung gehen möchten, um auch Multiplikatoren an anderen Hochschulen über den Ansatz von DoBuS zu informieren. Der Dortmunder Arbeitsansatz zeichnet sich dadurch aus, das vom Einzelfall ausgehend geschaut wird, welche Strukturen verändert oder welche Bausteine/Regeln entwickelt werden können. Darüber hinaus wirkt DoBuS mit im Bereich der Barrierefreiheit der Stadt Dortmund. Das halte ich für wichtig und da gibt es gute Kooperationen zwischen der Hochschule und der Stadt.	<p>Angebote im Bereich Beratung und Umsetzung</p> <p>Ansatz „Universability“</p> <p>Vom Einzelfall ausgehend zu strukturellen Veränderungen</p>
Interviewer: Das heißt, es gibt auch Kontakte über die Hochschule hinaus mit dem Ziel, die Situation von Menschen mit Behinderung in der Stadt Dortmund zu verbessern?	
DoBuS2: Ja.	
Interviewer: Wie würden Sie denn die typischen Kunden von DoBuS beschreiben?	
DoBuS2: Das könnten die MA von DoBuS besser beschreiben. Man kann da verschiedene Bereiche unterscheiden. Primäre Aufgabe ist die Beratung von Studierenden mit Behinderung und chronischer Krankheit. Es kommen viele telefonische Beratungsanfragen von außen, bei denen es um Auskünfte bzgl. der Rechte von Studierenden mit Behinderung geht. Dann gibt es Anfragen von MA anderer Hochschulen, die Beratung suchen. Außerdem Studieninteressierte, die sich nach Unterstützungsmöglichkeiten informieren. Und es gibt Lehrende der TU Dortmund, die Beratung suchen. Dabei kann ich eine größere Offenheit bei den Lehrenden feststellen, die selber nach Unterstützung und Beratung suchen, um kritische Lehrsituationen zu verbessern und zu lösen.	<p>SmB als primäre Zielgruppe</p> <p>Lehrende kommen, um kritische Situationen zu lösen</p> <p>Lehrende als Zielgruppe</p>
Interviewer: D. h., es kommen sowohl Studierende mit Behinderung als auch Lehrende?	
DoBuS2: Ja. Wir versuchen auch politisch tätig zu werden, bspw. im Bereich der HRK und des Deutschen Studenten-	

werks.	
Interviewer: DoBuS ist ja ein gewisses Alleinstellungsmerkmal. Warum ist das so?	
DoBuS2: Das hängt mit den Personen zusammen. Vor 30 Jahren war die Behindertenbewegung sehr stark und die Unterstützung von Studierenden ein politisches Thema. Viele Jahre war das Bemühen um eine Chancengerechtigkeit typischerweise ein Minderheitenthema, und es musste um die Durchsetzung der Interessen gekämpft werden. Ende der 90er/Anfang 2000 konnte die Hochschulleitung dann für eine Best-Practice-Bewerbung bei der CHE gewonnen werden. Kurz vorher wurde aus den drei Bereichen [Anm.: Beratung, Umsetzungsdienst, Arbeitsraum] DoBuS als ein Zentrum gegründet. Seither wird das Thema noch mal anders wahrgenommen und ist die Akzeptanz gestiegen.	<p>Arbeit für SmB hat politischen Ursprung - Chancengerechtigkeit war ein Minderheitenthema</p> <p>Jahr 2000 als Wendepunkt – aus Einzelbereichen wird eine zentrale Einrichtung</p>
Interviewer: DoBuS war vorher die Beratung, der Umsetzungsdienst und der Arbeitsraum und kam dann unter dieses Dach?	
DoBuS2: Ja, genau. Was DoBuS genannt und in diesen CHE-Antrag eingebracht wurde, sollte als eine zentrale Einheit der Universität, das Bemühen aller um ein chancengerechtes Studium darstellen. Früher (in den 80iger und 90iger Jahren) war Dortmund auch schon Vorbild für andere Universitäten und deutschlandweit führend. Heute ist DoBuS Modell für viele europäische und internationale Universitäten.	<p>Chancengerechtes Studium als Ziel</p> <p>Selbstwahrnehmung: DoBuS national und international Vorbild</p>
Interviewer: Was sind denn die grundsätzlichen Prinzipien von DoBuS?	
DoBuS2: Das ist der Dortmunder Arbeitsansatz. Ganz grundlegend ist die Bereitstellung eines chancengerechten - ich möchte nicht von Chancengleichheit sprechen - Angebots. Dieses Angebot bezieht sich auf verschiedene Ebenen und arbeitet nach dem Prinzip „Von der Einzelfalllösung zur Veränderung von Strukturen“. Der Dortmunder Arbeitsansatz sucht für einen Einzelfall eine Lösung und fragt dann, ob es ein singuläres Problem ist, oder ist es ein Thema, das weiter verfolgt werden sollte, um Strukturen zu verändern. Das ist ein wichtiges Arbeitsprinzip. Früher mussten die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter intensiver kämpfen – gewissermaßen fundamentalistischer vorgehen, um die Ansprüche der Studierenden durchzusetzen, heute – mit den rechtlichen Möglichkeiten im Hintergrund – sind weniger Kämpfe erforderlich, weil das Verständnis größer geworden ist. Im Sinne der "Selbstbestimmt Leben"-Bewegung steuern die Studierende mit Behinderung ihre Bedarfe ein Stück weit selbst. Da die Studierenden aus sehr unterschiedlichen Kontexten zur Hochschule kommen, sind auch ihre Themen und Bedarfe unterschiedlich. Wichtig ist nicht nur	<p>Unterscheidung zwischen Chancengerechtigkeit und -gleichheit</p> <p>Vom Einzelfall zu Strukturen</p> <p>Gesetze als „Facilitator“ – bewirken größeres Verständnis</p> <p>SmB – Selbstständigkeit und Selbstbestimmung</p> <p>SmB – peer support und gegenseitige</p>

die Selbstständigkeit, sondern vor allem die Selbstbestimmung, d. h. Studierenden mit Assistenz; Arbeitgeber für Assistentinnen oder Assistenten sein, Hilfebedarfsplanung etc. Die Interessengemeinschaft behinderter Studierender spielt bei der Identifizierung von Bedarfen eine große Rolle und ist im Sinne des peer supports ein wichtiger Ansprechpartner für die Studierenden.	Unterstützung
Interviewer: Was meinen Sie mit "fundamentalistischer"?	
DoBuS2: Politischer und radikaler – also an der Wurzel ansetzend - insgesamt und die Belange der Studierende mit Behinderung wurden absolut in den Vordergrund gestellt. Heute stehen die Studierenden mit Behinderung und chronischer Krankheit natürlich noch im Vordergrund, das Ganze ist aber offener geworden in der Kommunikation.	Veränderungen der politischen Haltung – von radikal-absolutistischen Forderungen zur gemäßigten, offenen Kommunikation
Interviewer: Sehen Sie den Grund dafür auch in der Gesetzgebung?	
DoBuS2: Beides, die Rahmenbedingungen haben sich geändert und die interne Kommunikation an der Hochschule. Früher wurden bestimmte Dinge einfach abgelehnt, aber diese Menschen sind nicht mehr da und es hat sich vieles neu entwickeln können.	Andere Menschen in Schlüsselpositionen veränderten den Umgang und die Wahrnehmung
Interviewer: Es gab einen gesellschaftlichen Wandel, der auch die Situation an der Hochschule verändert hat?	
DoBuS2: Ja.	
Interviewer: Jetzt haben Sie vorhin den Begriff der Barrierefreiheit schon genannt, ein Begriff, der auch gesetzlich verankert ist. Aber läuft das der Einzelfallorientierung nicht entgegen?	
DoBuS2: Es kommt drauf an, in welche Bereiche man schaut. Barrierefreiheit im baulichen Bereich hat wenig mit dem Einzelfall zu tun. Aber für mich gehört auch die Hochschuldidaktik zur Barrierefreiheit und da muss man sich die einzelnen Bedingungen anschauen. Vielleicht wissen wir irgendwann durch die vielen Einzelfälle in allen Studiengängen, wie barrierefreie Hochschuldidaktik geht.	Barrierefreiheit: im baulichen Bereich eine Lösung für alle, im hochschuldidaktischen Bereich Orientierung am Einzelfall
Interviewer: Mir geht es um das Thema E-Learning, wo IT und Didaktik eine Rolle spielen. Welche Herausforderungen und Chancen sehen Sie für Studierende mit Behinderung?	
DoBuS2: Die Chance besteht darin, nach meinen eigenen Bedingungen (z. B. zeitlich) zu studieren. E-Learning kann aber auch Anlass zur Kommunikation sein, was aber selten genutzt wird. Aber insbesondere bei sinneseingeschränkten Menschen gibt es noch technische Probleme zu lösen. Insbesondere die Umsetzung von Grafiken ist sehr aufwendig. Alle visuellen Informationen sind für Blinde und Sehbehinderte schwierig zu erfassen und auch schwierig zu beschreiben. Das ist aber generell schwer. Dazu sind Modelle, reale Objekte notwendig, und das geht beim E-Learning nicht.	E-Learning als Chance eines selbstbestimmten Studiums Barrierefreiheit: Visuelle Informationen stehen dem dem Bedarf nach realen Objekten entgegen

Interviewer: Nehmen wir mal an, E-Learning würde soweit wie möglich technisch zugänglich gestaltet. Wäre das ausreichend, um auf die Bedarfe der Studierende mit Behinderung zu reagieren?	
DoBuS2: Es wäre auf jeden Fall ein ganz großer Schritt. Die Ausgangsvoraussetzungen der Studierende mit Behinderung müssen aber bekannt sein. Sie sind meistens noch mal unterschiedlicher als bei Studierenden allgemein. Dies müsste man beim E-Learning einbeziehen und berücksichtigen können. Aber ich bin nicht für reines E-Learning.	Barrierefreiheit: geht nicht, ohne die Voraussetzungen der SmB zu kennen
Interviewer: Es geht also um didaktische Fragestellungen, die gerade bei Studierenden mit Behinderung noch mal verstärkt zu beachten sind.	
DoBuS2: Ja.	
Interviewer: Wie sehen Sie denn die TU Dortmund in diesem Bereich aufgestellt? Es gibt hier verschiedene Akteure mit unterschiedlichen Kompetenzen, aber wo liegen vielleicht immer noch Hürden und Probleme für Studierende mit Behinderung?	
DoBuS2: Da fehlt mir der Überblick über die gesamte Hochschule, insofern kann ich da nur die Fakultät 13 überblicken. Das geht los bei PDF-Dokumenten, die dann doch nicht lesbar sind. Studierende nutzen lieber Textdokumente und Bücher, statt interaktiver Möglichkeiten des Lernens oder Dinge zu diskutieren. Da müsste ein Propädeutikum vorgeschaltet werden, wie mit E-Learning gearbeitet und gelernt werden kann. Wir arbeiten hier viel mit Moodle; EWS hat in einzelnen Bereichen seine Stärken, aber das Zusammenspiel der Komponenten ist schwierig. Es fehlt bspw. ein eigener Schreibtisch und ein Rückmeldesystem, welche Dinge ich schon bearbeitet habe und welche nicht.	E-Learning: Propädeutikum zur Nutzung sinnvoll
Interviewer: Glauben Sie denn, das E-Learning für Studierende mit Behinderung auch eine Chance ist?	
DoBuS2: Auf jeden Fall für mobilitätseingeschränkte Studierende, die von zu Hause lernen könnten. Auch für chronisch Kranke ist das von Vorteil. Hier gibt es Anfragen von Studierenden mit Behinderung von außerhalb der Hochschule, die gerne an E-Learning-Veranstaltungen teilnehmen möchten, um bspw. zu promovieren. Auch für Hörgeschädigte ist E-Learning gut. Da müssen natürlich die technischen Voraussetzungen wie Untertitelung für Filme gegeben sein, das ist aber möglich. Problematisch können die Vereinzelungstendenzen sein, die sich durch E-Learning verstärken können. Die Herausforderung besteht daher in der Betonung der Kommunikationswege im E-Learning, z. B. chatten oder ein Wiki gemeinsam bearbeiten.	E-Learning: Chance für bestimmte Nutzergruppen Barrierefreiheit ist technische Voraussetzung
Interviewer: Auch von den Studierenden mit Behinderung also Beteiligung und Diskussion einfordern?	

DoBuS2: Ja.	
Interviewer: Was müsste sich denn an der TU Dortmund ändern, damit E-Learning noch stärker als bisher eine Chance für Studierende mit Behinderung sein kann?	
DoBuS2: Generell müsste mehr mit E-Learning gearbeitet werden, damit ein Fundament entsteht. Mit Qualitätszirkeln könnten dann Verbesserungen erarbeitet werden. Bspw. für motorisch eingeschränkte Studierende den Zugang per Sprachsteuerung u.ä. verbessern. Aber das dürfte technisch nicht so schwer sein. Qualitätszirkel sollten begleitend zu diesen fundamentalen Angeboten eingesetzt werden.	Qualitätszirkel könnten Verbesserungen der Barrierefreiheit und Nutzung von E-Learning vorantreiben
Interviewer: Wer könnte an so einem Qualitätszirkel beteiligt sein?	
DoBuS2: Durchaus auch Betroffene. Aber wenn diese nur ihre eigenen Strategien in den Vordergrund stellen, dann ist das eher hinderlich. Die Leute müssen über verschiedene Strategien nachdenken können und nicht die eigene Herangehensweise als den alleinigen Weg erachten. Weiter braucht man Hochschuldidaktiker und Fachkollegen.	Strategievielfalt gefordert – Smb thematisieren häufig die eigenen Strategien Kooperationen mit Hochschuldidaktik und Fachkollegen gewünscht
Interviewer: Es braucht also nicht immer nur die individuelle Sicht der Betroffenen. Haben die absolute Nutzerorientierung und der Einzelfallansatz da auch seine Grenzen?	
DoBuS2: Das sind ja zwei Dinge. Nutzerorientierung ist ein ganz wichtiges Prinzip. Aber das Thema E-Learning kann aus zwei Perspektiven diskutiert werden: Wird es angeboten oder wie wird es genutzt, geht es um die Institution oder um die Person. Da geht die Diskussion weg von der Institutionenlogik und hin zu den individuellen Bedürfnissen. Dieser Prozess muss sich im E-Learning widerspiegeln. Zwar können alle Materialien barrierefrei gestaltet werden, aber wenn die einzelne Person sie dann nicht nutzen kann, muss eine andere Lösung gesucht werden. Es sollte sich nicht die einzelne Person ändern müssen, damit sie das Programm nutzen kann.	Zwei Perspektiven für Barrierefreiheit – institutionelle Ebene (Standards) und individuelle Ebene
Interviewer: Mit der barrierefreien Bereitstellung wäre also die Aufgabe der Institution erfüllt, aber der einzelne Studierende mit Behinderung kann dennoch ein bestimmtes Format benötigen? Der Bedarf kann also mit dem technisch barrierefreien Material nicht zufriedenstellend gelöst sein?	
DoBuS2: Genau, das muss im dialogischen Prozess geschehen. Bspw. sind Schulen für Sehbehinderte darauf eingestellt, sehr individuell zu arbeiten. Gleichzeitig legen sie aber den Schüler/inn/en nur bestimmte Vergrößerungen vor. Wenn ich an der Hochschule als Studierende mit Behinderung damit beschäftigt bin, die Materialien zu erkennen, dann kann ich keinen Inhalt mehr aufnehmen. Geht es um die Anstrengung beim Erkennen oder um das Begreifen	Handlungsbedarf Barrierefreiheit – dialogischer Prozess zur optimalen Bedarfsdeckung

des Inhalts? Dafür muss ich eine optimale individuelle Darstellungsform bieten.	
Interviewer: Geht es also stärker ums Lernen als um eine barrierefreie Gestaltung des Materials? Wie gestalte ich Lernerfahrungen?	
DoBuS2: Mit dem Material werden ja Lernerfahrungen gestaltet. Ich muss immer überlegen, wer lernt was dabei? Bei bestimmten Aufgaben lernt bspw. ein Blinder etwas ganz anderes als ein Sehender. Diese Überlegungen müssen mit einbezogen werden unter dem Aspekt einer inklusiven Hochschuldidaktik.	Individuelle Lernerfahrungen als Aspekt inklusiver Hochschuldidaktik
Interviewer: Wer kann dieses Thema an der TU Dortmund vertreten? Die befragten Stakeholder sehen die Kompetenz dafür in der Fakultät Rehabilitationswissenschaften. Wer muss die Fragen einer inklusiven Hochschuldidaktik thematisieren?	
DoBuS2: In einem Förderantrag haben wir dafür eine Professur gefordert. Hier an der Fakultät wäre es ein Thema der Differenziellen Didaktik, wie kann ich eine Didaktik für alle oder für verschiedene Gruppen aufbereiten.	
Interviewer: Wie sehen Sie das Dilemma der Barrierefreiheit: auf der einen Seite die gesetzlich geforderte Nutzbarkeit für alle Menschen, auf der anderen Seite die hochgradig individuelle Sicht, dass barrierefrei die Dinge sind, die für mich persönlich nutzbar sind?	
DoBuS2: Das ist ein Dilemma, das auch kaum lösbar ist. Natürlich wäre es optimal, aber das Optimum ist nicht immer herzustellen. Deswegen muss man schauen, wo es auch suboptimal geht. Bspw. ist die Barrierefreiheit in den USA auch nicht optimal, aber die Menschen dort arrangieren sich damit und das funktioniert. Andererseits werden dort auch die individuellen Bedingungen sehr berücksichtigt.	Barrierefreiheit – Abkehr vom Ideal der optimalen Lösung
Interviewer: Was läuft in den USA anders?	
DoBuS2: Wir Deutschen radikalieren da sehr, da fehlt uns die Leichtigkeit und Flexibilität bei dem Thema. Hier sehe ich aber deutliche Fortschritte.	Mehr Flexibilität im Umgang mit Barrierefreiheit und SmB
Interviewer: Dabei müssten alle Beteiligten von ihren 100%-Ansprüchen wegkommen?	
DoBuS2: Man kann das im Hinterkopf behalten, muss aber für die alltäglichen und individuellen Lösungen flexibel bleiben.	
Interviewer: Sie haben vorhin den Begriff der Universability genannt. Was meinen Sie damit?	
DoBuS2: Damit meine ich die Umstellung auf ein Befähigungskonzept und die Gestaltung einer Universität, die alle Menschen zu einem guten Studium befähigt. Wir wollen ein Kompetenzzentrum Universability aufbauen und haben	SmB – Universability: Gestaltung einer Hochschule, die alle Menschen zu einem guten Studium befähigt

Bausteine entwickelt, wie sich eine Hochschule benachteiligungssensibel entwickeln kann.	
Interviewer: Da geht es aber nicht nur um Studierende mit Behinderung?	
DoBuS2: Da geht es auch um die Mitarbeitenden und um die Gesamtgestaltung; das hat verschiedene Elemente.	
Interviewer: Aber mit dem Fokus auf Studierende mit Behinderung?	
DoBuS2: Ja.	
Interviewer: Beim Stichwort USA fällt mir das Stichwort Universal Design ein. Könnten Konzepte des Universal Design for Learning oder des Universal Design of Instruction auch ein Thema der barrierefreien Hochschuldidaktik sein?	
DoBuS2: Ja, aber da kenne ich mich insgesamt zu wenig aus. [Hinweise auf eine Kollegin in Colorado/USA; thematisch mögl. interessant wg. Thema E-Learning]	Informationsbedarf UDL
Interviewer: Sie haben ja selber auch E-Learning-Angebote in der Lehre gemacht. Wo sehen Sie da hier an der Hochschule Verbesserungsmöglichkeiten?	
DoBuS2: Wir brauchen technische Unterstützung für E-Learning und Förderung/Entlastung zur Vorbereitung. Während der Durchführung des E-Learning-Angebots hat man schlussendlich keine Entlastung.	E-Learning: Entlastung und Unterstützung gefordert
Interviewer: Obwohl ja diese Entlastung im HG NRW vorgesehen ist. Ist es mehr Aufwand, E-Learning zu betreiben?	
DoBuS2: Es ist ein großer Aufwand, das Ganze aufzustellen. Später muss das Angebot möglicherweise überarbeitet werden, was auch Zeit kostet.	
Interviewer: Bedeutet die barrierefreie Gestaltung von E-Learning noch mehr Aufwand?	
DoBuS2: Die Barrierefreiheit haben wir immer berücksichtigt. Ich würde gerne jetzt mehr Filme einbauen, was aber aus rechtlichen Gründen schwierig ist.	Barrierefreiheit – Urheberrecht als Hemmnis
Interviewer: Auch [XY] sagte mir, dass das Urheberrecht die zugängliche Gestaltung des Materials erschwert.	
DoBuS2: Ja. Bei einer eigenen Publikation durfte die Umsetzung nur erfolgen, wenn wir selber die Umsetzung machten und die Studierenden sich als Studierende mit Behinderung ausgewiesen haben.	
Interviewer: Es darf nicht per se barrierefrei sein.	
DoBuS2: Nein, da ist die Sorge der unberechtigten Verbreitung und der Verkaufseinbußen beim Verlag sehr groß.	
Interviewer: Würden Sie sich als Lehrende denn auch mehr Unterstützung beim E-Learning wünschen oder reicht das Vorhandene aus?	
DoBuS2: Nein, das reicht nicht aus. Ich wüsste nicht, wo ich	Fehlende Kompetenz an der Hoch-

an der Hochschule gute Unterstützung bekäme. An der Kompetenz des ITMC zweifle ich. Dort gibt man sich mit zu geringer Qualität zufrieden, jedenfalls habe ich diese Erfahrung gemacht..	schule im Bereich E-Learning
Interviewer: Dort müssten also bessere Services angeboten werden?	
DoBuS2: Vor allem müssten die Leute besser ausgebildet werden, die sind nicht im Bereich E-Learning spezialisiert.	
Interviewer: Die müssten die Services also professionalisieren?	
DoBuS2: Ja.	
Interviewer: Das HDZ wird ja als Partner in didaktischen Fragen genannt. Welche Rolle spielt das für Sie?	
DoBuS2: Zwischen DoBuS und dem HDZ gibt es immer wieder einen personenbezogenen Austausch. Ich würde mir wünschen, dass wir gemeinsam über eine barrierefreie Hochschuldidaktik nachdenken. Da gibt es weltweit nur relativ wenige Leute und wir brauchen mehr Kompetenz in dem Feld, das kann gemeinsam mit dem HDZ geschehen.	Handlungsbedarf Professionalisierung barrierefreie Hochschuldidaktik
Interviewer: Müsste ein solcher Austausch, müssten solche Kooperationen stärker formalisiert und strukturell verankert werden?	
DoBuS2: Man kann da an verschiedene Dinge denken. DoBuS ist ja eine zentrale Einheit, das HDZ ebenfalls, daneben gibt es noch das Sprachenzentrum und das ZfW. Ich kann mir vorstellen, diese zentralen Einheiten unter ein Dach zu packen und damit eine stärkere Verzahnung zu erreichen. Ob das gewünscht und realisierbar ist, weiß ich nicht, aber es ist denkbar.	
Interviewer: Die anderen von mir befragten Akteure haben solch eine Formalisierung von Struktur eher abgelehnt. Insofern erstaunt mich das.	
DoBuS2: Aber die einzelnen Einheiten sind für sich nicht sehr schlagkräftig und können nicht viel bewegen.	Organisatorisch-strukturelle Verankerung zwecks Stärkung des Einflusses
Interviewer: Was könnte denn zu einer größeren Schlagkraft führen? In einem anderen Interview wurden finanzielle Anreize vorgeschlagen, das Thema barrierefreie Beschaffung / Procurement.	
DoBuS2: Das bekäme man hier noch nicht durch. Ich finde die Schlagkraft auch nicht zu gering. Auch die Hochschulleitung ist auf dieses Thema aufmerksam, was ich begrüße. Keine Vorschriften, die inhaltliche Schlagkraft ist wichtig. Da haben Forschungsprojekte bei DoBuS geholfen und werden auch weiter zur Verbesserung der (inhaltlichen) Schlagkraft benötigt. Auch das Career Center ist Ergebnis solcher Projekte.	Inhaltliche Überzeugung statt Vorschriften und Gesetzen
Interviewer: Also inhaltlich überzeugen statt formal zu zwingen wäre der Weg zu einer barrierefreieren Hochschu-	

<p>Instrumente sie verfolgen, welche Veranstaltungsformen sie für angemessen halten. Das Beste ist, man redet von Unterstützungsform. Es redet auch niemand von reinen E-Learning-Formen. Blended Learning ist die Form, die überall genutzt wird. Wie stark die Anteile sind, ob Prüfungsleistungen darüber abgewickelt werden, das kann nur das Angebot sein, insofern wird das auf dem Campus immer ein gewisser Flickenteppich sein. Das war in Düsseldorf ähnlich. Da gibt es Bereiche, da ist das angemessen, für die Lehr- und Prüfungssituation, da wird es dann stärker eingesetzt und substituierender. Das andere Extrem ist, dass es nur unterstützend ist, dass die klassische Lehrveranstaltung so bleibt und es nur Zusatzinformationen und Komfort gibt. Da betrifft z. B. auch die Bibliothek mit dem elektronischen Semesterapparat. Der betrifft die Lehrveranstaltung selber überhaupt nicht. Ob man den Studis einen Blog anbietet und was da alles geht, ... Ich finde die Frage spannend, ist es nur ein LMS oder bietet es den Studierenden eine Arbeitsumgebung. Da bin ich persönlich ein bisschen enttäuscht.</p>	
<p>Interviewer: Enttäuscht von der Situation hier in Dortmund?</p>	
<p>UB1: Ja, weil es als Problem gar nicht existiert und diskutiert wird.</p>	
<p>Interviewer: Sie haben jetzt Dortmund mit Düsseldorf verglichen. Wenn Sie jetzt Dortmund mal betrachten und sagen als integrierte Arbeitsumgebung ... Sie haben gerade die Hochschuldidaktik angesprochen und die technische Entwicklung auf der anderen Seite als einen weiteren Teilaspekt. Wo sehen Sie da in Dortmund momentan Probleme? Dass das ITMC machen würde und die Hochschuldidaktik hinterher hinkt?</p>	
<p>UB1: Ich bin nicht lang genug hier um das bewerten zu können. Meinem Eindruck nach würde das HDZ eher zu den Motoren gehören. Es gibt da ja das Bonmot "E-Learning ist die Renaissance der Hochschuldidaktik". Themen, die seit 20 Jahren niemanden interessiert haben ... auf einmal wird das Thema HD wieder geführt. Das hat ja auch was Gutes. Zumindest die Hochschuldidaktiker selbst haben die Verbindung zwischen E-Learning und HD erkannt, was dann vielleicht die Affinität bringt.. Da steht Dortmund nicht schlechter da als andere Hochschulen auch. Die Hochschuldidaktiker erkennen die Chancen. Ich kann nicht sagen, wie das in den einzelnen Fakultäten aussieht. Ich denke, da ist die Bewertung höchst unterschiedlich. Da spielt auch die Generationsfrage eine Rolle. Jemand, der frisch nach dem Abschluss als Lehrender auftritt, wird einen anderen Zugang haben als jemand, der komplett in der traditionellen Welt aufgewachsen ist. Warum kann ich nicht bewerten oder was die Bedenken sind, die das bisher gebremst haben. Ich tippe mal, das ist wie an</p>	<p>E-Learning braucht einen Generationswechsel</p>

<p>jeder Universität. Man braucht Mentoren in gewissen Positionen, die dann auch als Motoren auftreten. Wenn man die nicht hat, passiert das relativ schnell ... Da werden ja immer fünfzig Themen gleichzeitig diskutiert und dann bleibt mal eins auf der Strecke, das woanders von einzelnen stärker verfolgt wurde.</p>	
<p>Interviewer: Sie haben von Motoren im E-Learning gesprochen. Sie sehen, wenn ich Sie richtig verstanden habe, das HDZ als einen Motor und mögliche Bremsen in den Fakultäten oder Leute, die das nicht so auf dem Schirm haben. Wie ist das aus Ihrer Sicht mit der Universitätsleitung?</p>	
<p>UB1: Nur das, was ich weiß, und das weiß ich durch das ITMC, ist, dass die Universitätsleitung dort als Hauptbremsen gesehen wird. Aber da geht es nicht nur um inhaltliche Fragen, sondern auch um finanzielle Ausstattung, die sind ja miteinander gekoppelt. Bisher ist es auch daran gescheitert, dass niemand den Mut zu einem großen Projekt hatte und finanzieren wollte, aber das kann außerhalb der Hochschulleitung gar nicht initiiert werden.</p>	<p>E-Learning braucht Unterstützung der Hochschulleitung</p>
<p>Interviewer: Wie sehen Sie die Position der Universitätsbibliothek? Welche Rolle kann die Bibliothek beim E-Learning spielen?</p>	
<p>UB1: Das Hauptangebot sind die elektronischen Semesterapparate. Da ist der Full Service sehr wichtig, d. h., die Lehrenden müssen nur die bibliografischen Daten übermitteln. So sehe ich den ganzen Prozess, wie das oft in Innovationen ist, wenn man die irgendwem überstülpt und sagt, du darfst das nicht mehr so machen wie bisher, sondern du musst es jetzt so machen, das funktioniert meistens nicht, zumindest in einer heterogenen Struktur wie der Universität. Da erreicht man das dadurch, dass man Angebote schafft, in denen man durch den Dienst eine Überzeugungsarbeit leistet, dass der Umstieg möglich ist und die Vorteile klar werden. Und dass der Umstiegsprozess begleitet wird, dass man den Beteiligten klar macht, dass sie da nicht mehr Arbeit mit haben als vorher. Sie sollen sich ja auf die Lehre konzentrieren und nicht auf die Organisation der Lehrmaterialien. Von daher ist das nur ein Baustein, um zu zeigen, dass E-Learning funktionieren kann, und dass es als Dienstleistung da ist und genutzt werden kann. E-Learning sollte insgesamt als ein solcher Dienst betrieben werden. Dass den Experimentierwilligen eine Infrastruktur zur Verfügung gestellt wird und in dieser Umbruchphase Arbeiten übernimmt [die UB], die nicht auf Dauer gemacht werden können. In Düsseldorf gab es einen Fond für besonders gelungene E-Learning-Auftritte, die wurden prämiert. Und fürs Streaming wurde dem Rechenzentrum die komplette Infrastruktur geboten. Da wurden auch die PowerPoint-Präsentationen ins Netz gehängt. Man kann da an vielen Stellen unterstützen; wenn man die Leute alleine lässt, dann ist die Latte auch relativ hoch.</p>	<p>E-Learning als umfassender Dienst – auf die Lehre konzentrieren</p>

<p>Interviewer: Sie bieten den elektronischen Semesterapparat an. Stellen Sie dieses Angebot alleine zur Verfügung oder gibt es auch Angebote, bei denen mit Akteuren an der TU kooperiert wird?</p>	
<p>UB1: Kooperation dadurch, dass EWS vom ITMC betrieben wird, dadurch schon kooperativer Dienst. Digitaler Semesterapparat geht aber gerade ein bisschen in die alleinige Verantwortung der UB über. Das ist okay so. In der Aufbauphase wurde das gemeinsam gemacht, die technische Plattform stellt das ITMC, der Dienst als solcher und der Kundenkontakt geht gerade allein auf die UB über. Das ist auch meine Idealvorstellung. Man entwickelt gemeinsam und zum Schluss stellt sich die Frage, wer ist der Dienstleister ... das war jetzt das erste mal. Bislang waren beide gemeinsam [ITMC + UB], jetzt ist es nur noch die Bibliothek.</p>	<p>Kooperative Entwicklung – Wahl des geeigneten Dienstleisters</p>
<p>Interviewer: Wie viele Personen sind mit dem elektronischen Semesterapparat beschäftigt?</p>	
<p>UB1: Hauptamtlich sind es zwei Personen mit 1,5 Stellen, aber es gibt mehrere Anlaufstellen, um den Hochschullehrern den Zugang zu erleichtern. Sie können Ihre Wünsche an verschiedenen Bibliotheksstandorten äußern. Das wird dann einfach weitergeleitet. So stehen mehr Ansprechpartner als nur die beiden Personen an der ZUB zur Verfügung. Die Hochschullehrenden greifen da gerne auf "ihre" Bibliothekarin zurück.</p>	<p>Dienste: Verteilte Anlaufstellen, zentrale Bearbeitung</p>
<p>Interviewer: Sie bezeichnen E-Learning als integriertes Serviceangebot. Welche Vorteile haben Studierende davon, wenn sie auf ein solches Angebot an der TU zurückgreifen können?</p>	
<p>UB1: Für E-Learning besteht der Vorteil in der Organisation der Lehrveranstaltung in digitaler Form; Protokolle, Dateien, Mailinglisten. Das geht bis in die banalsten Fragen der Studienorganisation. Da ist E-Learning eine Unterstützung. Der ubiquitäre Zugriff, wie beispielsweise der digitale Semesterapparat, in dem keine Artikel einfach durch einen Hirni herausgenommen werden können. Der digitale Semesterapparat ist immer und überall für jeden zugreifbar. Ich persönlich finde Kollaborationsmöglichkeiten spannend, die aber noch nicht überall gut entwickelt sind. Früher hing das von dem Engagement der Studierenden ab, ob sie sich nach der Veranstaltung zusammengesetzt haben. Jetzt gibt es eine Plattform dafür. Direkte Kommunikation mit den Hochschullehrenden ist möglich, jenseits von 2-Stunden-Sprechstunde in der Woche.</p>	<p>Vorteile von E-Learning – Organisation, Distribution, Kollaboration</p>
<p>Interviewer: Welche Möglichkeiten sehen Sie für Studierende mit Behinderung? Bezogen auf den digitalen Semesterapparat. Welche Rolle spielen Aspekte der Studierende mit Behinderung bei Ihrer Arbeit? Wie berücksichtigen Sie deren Bedarfe?</p>	

<p>UB1: Ganz explizit ist das SfBS, und das ist nicht an allen Universitätsbibliotheken so. Dort können die Studierende mit Behinderung ganz explizit ihre Wünsche äußern. Dann wird ihnen die Literatur in die individuell rezipierbare Form gebracht. Hier hat die Digitalisierung neue Perspektiven gebracht. Früher gab es da nur die Form der Braille-Umsetzung. Da wurde ein Braille-Exemplar umgesetzt und das konnte vielleicht 20mal gelesen werden. Durch die Digitalisierung gibt es heute die Möglichkeit der Archivierung usw. Das ist ein sehr guter Service für einen bestimmten Kundenkreis. Es gibt auch Kontakte zum Behindertenreferat des AStA, um insbesondere die räumliche Situation zu verbessern. Wir wollen die Situation für den Sehbehindertearbeitsplatz verbessern. Da wird es bald Verbesserungen geben. Für die spezielle Gruppe [die blinden und sehbehinderten Studierenden] gibt es Ansprechpartner, so dass die Bedarfe unmittelbar kommuniziert werden. Die [betroffenen Studierenden] sind auch selbstbewusst genug, um das zu artikulieren. Die treten nicht bittstellerisch auf. Das ist natürlich eine kostenintensive Sache, und auch die Studierende mit Behinderung hätten die Literatur gerne am nächsten Tag, so wie alle anderen ans Lehrbuchregal gehen können. Dass das gerade zu Semesterbeginn nicht geht, ist klar. Bei diesen On-Demand-Angeboten muss erst mal das Duplikat erzeugt werden.</p>	<p>SfBS als Service für SmB Kooperationen mit AStA</p>
<p>Interviewer: Sie bereiten das Material ausdrücklich für blinde und sehbehinderte Studierende auf? Welche Formate sind das?</p>	
<p>UB1: Das weiß ich nicht genau. Aber das ist sehr individuell und wird erst mal von dem SfBS geprüft, was gibt es eigentlich. Heute kann häufig auch der Verlag kontaktiert werden. Einige sind darauf eingestellt, solche Versionen zu erzeugen. Im Haus werden OCR-Dateien erzeugt, wo auch eine Sprachausgabe erfolgen kann. Das sind die Formate, die ich kenne, von Anzeige in bestimmten Größen bis hin zu Braille-Ausgabe und Sprachausgabe.</p>	<p>OCR-Dateien als Formate zugänglichen Materials</p>
<p>Interviewer: Da gibt es Kooperationen mit den Behindertenbeauftragten des AStA. Gibt es noch andere Kooperationen hier an der TU?</p>	
<p>UB1: Das weiß ich nicht. Das ist etwas, was ich vermisse. In Düsseldorf gab es einen Arbeitskreis Studierende mit Behinderung, die hatten einen Vertrauensprofessor. An die haben wir uns immer gewandt. Die haben dann insbesondere bei baulichen Veränderungen die Zugänglichkeit geprüft. Mir ist etwas Ähnliches an der TU nicht bekannt.</p>	<p>Fehlende Kooperationen im Bereich SmB</p>
<p>Interviewer: Gibt es Kooperationen mit dem DoBuS?</p>	
<p>UB1: Soweit ich weiß ja. Aber ich hatte noch keinen persönlichen Kontakt.</p>	<p>Kooperation mit DoBuS</p>
<p>Interviewer: Sie passen ja einzelne Materialien an. Wie ist da Ihre Einstellung zur Barrierefreiheit? Da versucht man</p>	

<p>ja, Dinge für alle Menschen bereitzustellen. Wie sehen Sie diese Perspektive, auch für die Services für Studierende mit Behinderung?</p>	
<p>UB1: Diesen Aspekt hatten wir noch nicht. Ein wichtiges Thema ist die Zugänglichkeit des Gebäudes. Einige Dinge können da nicht verändert werden, wie z. B. die Regalanlagen. Die Nutzung in einigen Teilen des Gebäudes kann nicht verändert werden, wo dürfen Menschen hin, wo nicht ist z. B. festgelegt. Diese Einschränkung ist dramatisch und schränkt insbesondere die Interessen der Gehbehinderten ein. Aber auch der Sehbehinderten, die sich kaum im Gebäude orientieren können. Darauf reagieren wir bspw. durch eine Anpassung des Arbeitsplatzes für Sehbehinderte. Mein Vorsatz ist, die Barrierefreiheit bei allen Planungsprozessen zu berücksichtigen. Die Erfahrung zeigt, dass man diesen Blick mit drin haben muss, man selber schafft es aber nicht immer. [Schildert Beispiel aus Düsseldorf, wo eine Sperre das Verlassen der Bibliothek regulieren sollte, was aber zu Problemen bei Rollstuhlfahrern führte.] Bei der Bauplanung würde ich mir eine stärkere Rückkopplung wünschen. Das wäre Barrierefreiheit hinsichtlich des Gebäudes.</p>	<p>Barrierefreiheit immer im Blick – aber nicht immer realisierbar</p>
<p>Interviewer: Wie ist das mit der Barrierefreiheit der digitalen Angebote?</p>	
<p>UB1: Die digitalen Angebote sind per se ein Schritt Richtung Barrierefreiheit. Spart z. B. den Gang zu Regalen und ermöglicht die individuelle Anpassung von Inhalten. Für mich ist der Begriff der Barrierefreiheit in der digitalen Welt aber noch weiter gefasst, nämlich die große Wahlfreiheit des Zugriffs. Über individuelle Behinderungsformen hinaus. Es ist aber noch längst nicht alles erreicht worden. Endgerätefreiheit. Da ist Barrierefreiheit weiter zu fassen. Die Bibliotheken haben das grundsätzlich erkannt, es ist aber teilweise eine technisch sehr anspruchsvolle Aufgabe. Beispielsweise war die Anpassung des Katalogs für Mobilgeräte eine sehr aufwendige Sache. Auch die Möglichkeit, bibliografische Daten einfach abzufotografieren, erleichtert die Arbeit. Die Frage der Barrierefreiheit geht dabei über die rein körperlich Beeinträchtigten hinaus. Dabei sind auch politische Fragen interessant, ob bspw. Marktkonzentrationen bei Apple, Amazon etc. unterstützt werden sollen. Das betrifft z. B. die Frage nach E-Book-Readern, die wir sicherlich bei einer klaren Position des Markts dann auch beschaffen und verleihen werden. Im Moment ist das heikel.</p>	<p>Barrierefreiheit bedeutet Wahlfreiheit</p>
<p>Interviewer: Wie sehen Sie Barrierefreiheit und die Angebote für SfBS und den digitalen Semesterapparat?</p>	
<p>UB1: Da sind wir offen gesagt sehr limitiert, wie viele andere Angebote auch. Wir stellen da nur PDFs zur Verfügung, beim elektronischen Semesterapparat. Das wird auch bemängelt im wissenschaftlichen Bereich und ist im Grunde</p>	<p>Aktueller Stand 1:1-Umsetzung (– kein Mehrwert)</p>

nur eine 1:1-Umsetzung der Printbestände. Das setzt auch den sehbehinderten Studierenden Grenzen, das ist mir klar.	
Interviewer: Was meine Sie mit Grenzen?	
UB1: Grenzen der Rezipierbarkeit. Entweder können sie das PDF lesen oder nicht. Natürlich können sie skalieren, wobei das von der Qualität abhängt, 300dpi geben da einiges her. Aber wenn jemand eine Sprachausgabe braucht, dann braucht er OCR. Da nutzt ein PDF-Image nichts. Da ist der elektronische Semesterapparat an der Grenze bzw. da müsste die Sehbehindertenstelle behilflich sein. Das Angebot als solches [der elektronische Semesterapparat] ist nur begrenzt barrierefrei.	Grenzen der Rezipierbarkeit
Interviewer: Sie liefern im Moment Bilder in Form von PDF?	
UB1: Das ist übrigens auch rechtlich so. Urheberrecht ist da ein ganz heißes Thema.	
Interviewer: D. h., Sie könnten aus rechtlichen Gründen keinen OCR-erkannten Text aus einem Artikel liefern?	
UB1: Ja. Die maschinelle Weiterverarbeitbarkeit darf nicht möglich sein. Nehmen wir das Beispiel Fernleihe. Selbst vor der letzten Urheberrechtänderung durften wir nur Images zustellen. Jetzt sogar nur Papier. Nur bei den Gemeinfreien dürfen wir OCRs geben. Bei allen urheberrechtsgeschützten sind nur Images erlaubt. Der elektronische Semesterapparat fällt unter § 52a des Urheberrechts, § 52b erlaubt von jedem Buch im physikalischen Bestand ein Image auf den Rechnern in der Bibliothek zugänglich zu machen. Das ist gerade durch die Gerichte gegangen. Das ist auf die Images begrenzt, es darf noch nicht einmal ausgedruckt und auch keine Kopie gemacht werden. Da sind ganz enge Grenzen gezogen, was mit den urheberrechtlich geschützten Dokumenten machen darf.	Urheberrecht als einschränkender Faktor für die Barrierefreiheit von Materialien
Interviewer: Ist das Urheberrecht da das Limit für die Barrierefreiheit?	
UB1: Ja, ganz eindeutig.	
Interviewer: Wenn Sie dürften, dann würden Sie die Semesterapparate auch barrierefrei aufbereiten?	
UB1: Ob man das dann obligatorisch macht, also zu jedem PDF-Dokument auch ein OCR ablegt, das wäre natürlich, ehrlich gesagt, auch abzuwägen. Ob man diesen Aufwand betreibt. Das Erzeugen von OCR ist banal, aber die Fehlerkorrektur, dafür haben wir im Moment 30 Hilfskraftstunden, welche die OCR für die blinden und sehbehinderten Studierenden korrigieren, also das, was die dezidiert angefordert haben. Die Übertragung auf den kompletten Semesterapparat würde das System überfordern. Ein Ansatz wäre, auf Hinweis von Studierenden mit Behinderung zu reagieren und einzelne Semesterapparate auf Nachfrage	Vollständig barrierefreie Materialien überfordern die Kapazitäten für die Erstellung

barrierefrei zu machen.	
Interviewer: Wenn ich Sie richtig verstanden habe, gibt es da zwei Limits, das Urheberrecht und ein personales Limit.	
UB1: Ja, muss man ganz klar sagen.	
Interviewer: Ökonomische Gründe?	
UB1: Den Aufwand, den ... also, wenn man es obligatorisch macht. Aber grundsätzlich betrifft das auch die Barrierefreiheit im Internet. Für Webseiten halte ich das für eine Selbstverständlichkeit. Aber das kann man wohl nicht für jedes Angebot an elektronischen Medien machen. Es wäre jedenfalls die Frage, ob das nicht zentralere Dienste sein sollten. Wir haben da bspw. den Sehkon, den Katalog der Materialien für Sehbehinderte. Da sind auch andere dran beteiligt. Solche kooperativen Lösungen sollten ausgebaut werden. Da wäre eine Universitätsbibliothek auch überfordert.	Zentrale, kooperative Dienste für barrierefreie Materialien
Interviewer: Kooperativ, was meine Sie damit?	
UB1: Ich gehe davon aus, dass viele Bibliotheken für Sehbehinderte speziell aufbereitete elektronische Medien zur Verfügung stellen. Wenn das schon mal bibliografisch nachgewiesen ist, dann wäre es für (XY) einfacher, mit dieser Bibliothek Kontakt aufzunehmen, und das Dokument wäre dann einfacher zu bekommen.	Kooperation zwischen Bibliotheken für bessere Literaturversorgung
Interviewer: Also Kooperationen zwischen Universitätsbibliotheken?	
UB1: Ja, genau.	
Interviewer: Es gibt es aktuell nichts?	
UB1: Da müssten Sie (XY) mal fragen. Aber es würde mich wundern.	
Interviewer: Barrierefreiheit wird also Ihrer Ansicht nach limitiert durch personelle und ökonomische Möglichkeiten und durch das Urheberrecht. Mögliche Lösungen wären Kooperationen mit Externen.	
UB1: Aber wir werden uns zukünftig sowieso auf On-Demand umstellen. Das Vorhalten von Medien gehört sowieso der Vergangenheit an. Aber laut Prognosen gibt es in 10-15 Jahren nur noch Bücher On-Demand. Und das ist dann eine Chance für behinderte Studierende, wenn da jedes Medium erst On-Demand produziert wird. Das erleichtert die Produktion in der gewünschten Form. Auf spezielle Bedarfe kann dann leichter Rücksicht genommen werden.	On-Demand-Produktion als Chance für mehr Barrierefreiheit
Interviewer: Die Möglichkeit zu sagen, ich brauche den Artikel oder das Buch in dem Format?	
UB1: Da werden dann verschiedene Formate wie PDF, OCR und auch gedruckt vom Verlag bereitgestellt, was dann auch entsprechend bezahlt werden muss. Aber dann könnte vermutlich auch gleich bestimmte Schriftgrößen erzeugt	

werden. Das ist eine Frage der Zeit.	
Interviewer: Glauben Sie, dass die aktuellen gesetzlichen Regelungen ausreichend sind, um die Bedarfe von Studierenden mit Behinderung zu klären und zu regeln?	
UB1: Das kann ich nicht bewerten. Was sollen Gesetze leisten? Sie können Mindeststandard leisten, wie z. B. in der Bauplanung. Aber da spielen verschiedene Aspekte eine Rolle. In Gesetzen können Mindeststandards festgesetzt werden, an denen keiner vorbei kommt. Darüber hinaus Wünschenswertes sollte auch nicht unbedingt in Gesetzen festgehalten werden. Damit wären die Planungsprozesse vermutlich überfordert. Diese Unterscheidung macht Sinn, das muss auf jeden Fall, das wäre darüber hinaus wünschenswert. Nach Abwägung kann dann gesagt werden, ja, das will ich auch noch.	Gesetze schaffen Mindeststandards
Interviewer: Sie sprachen von Mindeststandards im baulichen Bereich. Wie ist das für digitale Angebote?	
UB1: Also sicherlich nicht, dazu sind die Einschränkungsgrade zu unterschiedlich. Da geht es um individuellste Bedürfnisse. Da ist diese Vorschrift [gemeint BITV] nur eine Mindestanforderung.	BITV als Mindeststandard
Interviewer: Diese Mindestanforderung berücksichtigen Sie in Ihrer Arbeit?	
UB1: Das ist für uns eine Vorschrift. Die Barrierefreiheit des Internetauftritts nehmen wir sehr ernst. Wir haben da auch einen sehr nüchternen Auftritt, der auf Schnickschnack verzichtet. Andere Seiten sind da anders, da wird nicht der Grundanspruch "form follows function" eingehalten. In solchen Bereichen werden die Sehbehinderten abgehängt.	Schlichte Webseite – form follows function als Reaktion auf Barrierefreiheit
Interviewer: Fallen den der digitale Semesterapparat und die Angebote für Studierende mit Behinderung nicht unter die Anforderung an Barrierefreiheit?	
UB1: Rein technisch gesehen ja.	
Interviewer: Aber wo ist das Problem, wenn Sie sagen, dass die Angebote barrierefrei sein müssen. Schränkt das Urheberrecht da ein?	
UB1: Da habe ich noch nicht drüber nachgedacht, dass da ein Widerspruch ist. Das PDF ist eigentlich nur ein Image, da müsste nach der technischen Norm aber mehr drin sein.	Widerspruch BITV - Urheberrecht
Interviewer: Worin liegt der Widerspruch?	
UB1: Das Urheberrecht lässt nur ein grafisches Bild zu. Genau das ist aber nach der Verordnung nicht ausreichend. Die Information darf nicht nur als Bild abgelegt sein. Bevor man da in Normkonflikte kommt, wird man sich damit behelfen, dass das Buch ja auch in gedruckter Form vorliegt. [...] Ich sehe da einen Widerspruch. Da habe ich noch nicht drüber nachgedacht.	Irritation über Widerspruch BITV - Urheberrecht
Interviewer: Sehen Sie da Bedarf für weitere Informatio-	

nen oder Kooperationen hier an der Hochschule?	
UB1: Was den Bereich Bauplanung betrifft auf jeden Fall, das sollte obligatorisch sein. Dass man da nicht extra noch mal an die Barrierefreiheit extra denken muss, sondern es feste Ansprechpartner gibt, die einem Informationen zukommen lassen. Die Bauplanung am Campus empfinde ich eh als chaotisch. Da scheint es keine Gesamtplanung bzgl. Barrierefreiheit zu geben. Z. B. verdient das Leitsystem des Campus den Namen nicht.	Bauplanung als Beispiel für Barrierefreiheit
Interviewer: Das Leitsystem für Studierende mit Behinderung?	
UB1: Das Leitsystem überhaupt, aber für die Studierende mit Behinderung noch stärker. Bspw. die Drehtür am Eingang der Bibliothek. Beispielsweise könnte auch der Euro-Schlüssel [Anm.: europaweit genormter Schlüssel für Menschen mit Behinderung, um z. B. Toilettentüren zu öffnen] an verschiedenen Stellen eingesetzt werden, um die Zugänglichkeit für Studierende mit Behinderung zu verbessern. Die Studierenden mit Behinderung müssen dann natürlich an die Schlösser kommen. Im Moment kann nur einer der beiden Eingänge durch Studierende mit Behinderung gut genutzt werden. Das ist keine bewusste Benachteiligung, es fehlt da meiner Meinung nach ein Gesamtkonzept.	
Interviewer: Wie sieht das aus mit Kooperationen im Bereich der digitalen Angebote?	
UB1: Das sehe ich nicht so problematisch, da der Bereich der digitalen Angebote ausgebaut wurde. Wir geben 53 % unseres Budgets für elektronische Medien aus. Und wir haben da eine direkte Ansprechpartnerin, weshalb die Probleme nicht so drückend sind wie im baulichen Bereich. Außerdem ist dieser Bereich durch die Ressourcen beschränkt. Aufgrund des Geldmangels hat sich unser Etat im Bereich elektronischer Medien um 35 % verringert [10 % Kürzung + 500.000 EUR weniger + keine Studienbeiträge]. Wir müssen bspw. für 600.000 EUR Zeitschriften abbestellen. Die Aufrechterhaltung des Dienstes für Sehbehinderte ist da eher ein Ausbau, da kürzen wir nicht. Ein Ausbau müsste da schon sehr gut gerechtfertigt werden.	Beibehaltung des Services für SMB trotz Budgetkürzung
Interviewer: Könnte da eine stärkere Kooperation auch eine Entlastung bedeuten?	
Interviewer: Ja klar.	
Interviewer: Was würde sich da anbieten? Man könnte z. B. die Akteure, die an der Hochschule für Studierende mit Behinderung aktiv sind, stärker miteinander vernetzen.	
UB1: Das wäre sinnvoll, die Anwendungsszenarien würden aber vermutlich erst durch die Diskussionen entstehen. Für konkrete Verbesserungen für solche Dienste fehlen mir die Ideen. Ob dadurch dann mehr Manpower reinkommt. Eine Möglichkeit wäre vielleicht eine ehrenamtliche Aktivität im	Anregungen zur Verbesserung durch Austausch

<p>Bereich des OCR-Angebots. Ja klar, so was kann ich mir vorstellen. Aber konkrete Verbesserungen fallen mir da nicht ein. Gut ist es, wenn Anforderungen von außen formuliert werden. Wie kooperativ operativ gearbeitet werden kann, da müsste mehr Transparenz bzgl. vorhandener Angebote entstehen. Im Bereich der Mitarbeitenden mit Schwerbehinderung gibt es da gut funktionierende Beispiele. Da gibt es gute Förderung durch die Integrationsdienste der Arbeitsagentur. Ob es solche Förderangebote auch für Studierende mit Behinderung, diese Frage hat sich mir noch nicht gestellt.</p>	<p>Schwerbehindertenvertretung als gutes Beispiel</p>
<p>Interviewer: Diese Frage kann ich auch nicht abschließend beantworten. Meines Wissens nach haben da auch Studierende mit Behinderung immer zu kämpfen, dass die Hilfsmittel bezahlt werden.</p>	
<p>UB1: Das geht ja meistens über die Krankenkassen, oder?</p>	
<p>Interviewer: Es gibt da unterschiedliche Träger, da bin ich aber auch kein Experte. Aber da liefert z. B. DoBuS entsprechende Beratungsangebote. Vielleicht wäre das persönliche Budget da eine Möglichkeit, um Dienstleistungen einkaufen zu können. Vielleicht wäre das eine Fördermöglichkeit. Da könnten bestimmte Services eingekauft werden, die dann vielleicht die Kosten nicht decken, aber eine Aufwandsentschädigung darstellen. Die aufbereiteten Medien könnten dann auch anderen zur Verfügung stehen.</p>	
<p>UB1: Bei den Beschäftigten funktioniert das ja relativ gut, vor allem durch den Schwerbehindertenbeauftragten. Da arbeiten wir gut zusammen.</p>	<p>Gute Kooperation mit Schwerbehindertenvertretung</p>
<p>Interviewer: Bei Beschäftigten sind die Förder- und Kooperationsmöglichkeiten besser als bei Studierenden mit Behinderung?</p>	
<p>UB1: Ja, weil es ein eingeübter Prozess ist. Ich treffe mich z. B. auch regelmäßig mit dem Schwerbehindertenbeauftragten. Das wurde vielleicht nicht immer so gemacht, weil es auch unbequeme Arbeiten sind. Die Hilfsangebote sind da, ob sie realistisch sind, ist eine andere Frage.</p>	<p>Geübter Prozess von Vorteil</p>
<p>Interviewer: So etwas würden Sie sich auch für Studierende mit Behinderung wünschen?</p>	
<p>UB1: Diese Idee kommt mir jetzt auch erst im Gespräch. Man verlässt sich ja darauf, dass die Studierenden mit Behinderung da schon selber gut Bescheid wissen. Aber wenn es da eine institutionelle Stelle gäbe, die informiert ist, das wäre gut. Diese Erfahrung habe ich mit der Schwerbehindertenvertretung gemacht. Da muss ich ja häufig unangenehme Dinge klären, warum jemand eine Arbeit nicht ausführen kann. Der Schwerbehindertenvertreter hat da häufig kreative Verbesserungsvorschläge und weiß um Hilfsangebote. Vielleicht lässt sich so was auf Studierende mit Behinderung übertragen.</p>	<p>Schwerbehindertenvertretung als Modell für Smb</p>

Interviewer: Ein zentraler Ansprechpartner mit kreativen Ideen?	
UB1: Manchmal gibt es ja keine Lösungen von der Stange. Da setzt man sich dann zusammen und sucht nach Lösungen. Aber vielleicht fehlt da manchmal der kreative Input. Jemand, der sich mit den rechtlichen Möglichkeiten und Fördermöglichkeiten auskennt. Und der das Vertrauen der Studierende mit Behinderung hat, der die Interessen der Studierende mit Behinderung wahrnimmt. Die Beschäftigten sehen den Schwerbehindertenvertreter als ihre Interessenvertretung.	Klare Interessenvertretung der Smb
Interviewer: Es gibt ja an der TU die Behindertenbeauftragte des Senats. Haben Sie mir ihr gesprochen?	
UB1: Ich weiß nur, dass es sie gibt.	
[ab 50:00 hoher Gesprächsanteil des Interviewers, bis 53:40]	
UB1: Wir haben im Medienraum auch einen Scanner, mit dem sich die Studierende mit Behinderung selber Materialien aufbereiten können und nicht immer Dienste nachfragen müssen. Hilfe zur Selbsthilfe.	Lösungsansatz Hilfe zur Selbsthilfe
Interviewer: An wen sollte ich mich in Ihrem Haus noch wenden?	
UB1: (XY), (XY) als Ansprechpartner für die elektronischen Geräte. Aber ich frage mich, wie die Studierenden mit Behinderung z. B. erfahren, dass unsere technischen Geräte auch eine Hilfe für sie sein können. Das weiß ich z. B. nicht.	
Interviewer: Viele Informationen laufen da über Mundpropaganda?	
UB1: Ich habe zumindest das Gefühl. Da können Sie auch mal (XY) fragen, die ist für den Bereich der non-traditional students zuständig, vielleicht haben die auch was für Studierende mit Behinderung gemacht. Es fehlt da auch an Evaluation.	Wie erfahren Smb von den Angeboten?

8.2.7 Experteninterview UB2

Datum: 12.05.2011

Interviewer: Welche Dienstleistungen und Services bietet das SfBS?	
UB2a: Umsetzung von Büchern und Aufsätzen nach Wünschen der Benutzer. Das sind hauptsächlich Digitalisierungen. Bücher werden digitalisiert und nach einer bestimmten Formatierung nachbearbeitet. Die Scans werden mit einer Texterkennung bearbeitet und anschließend formatiert, bspw. Überschriften, Fußnoten, Marginalien. Auch Hervorhebungen werden entsprechend gekennzeichnet. Damit der sehbehinderte Studierende eine Struktur hat im Text.	Umsetzung von Büchern als Hauptaufgabe

Interviewer: Für wen werden die Texte aufbereitet?	
<p>UB2b: Für Studierende der TU Dortmund, für Studierende anderer Hochschulen fragen wir direkt bei den Verlagen nach Texten im PDF. Dieser wird dann nicht weiter bearbeitet. Wir stellen Material für blinde und sehbehinderte Studierende in ganz Deutschland bereit. Für Studierende der TU setzen wir die Texte selber um.</p> <p>UB2a: Diese Umsetzung erfolgt, weil der Zugriff für Studierende mit Behinderung leichter ist, wenn der Text als Word-Dokument vorliegt.</p>	Services für Studierende der TU, aber auch bundesweit
Interviewer: Welche Formate stellen Sie bereit?	
UB2a: Word und PDF.	
Interviewer: Inwiefern spielt die barrierefreie Gestaltung eine Rolle, wenn Sie das individuell umsetzen? Gehen Sie auf deren Wünsche ein oder haben Sie bestimmte Vorgaben, nach denen Sie arbeiten?	
<p>UB2a: Wenn es keine Sonderwünsche gibt, haben wir da Vorlagen; die sind auch mit DoBuS abgesprochen. Dieser Standard ist wichtig, damit die Studierenden problemlos mit dem Material arbeiten können. DoBuS macht die Umsetzung nach diesen Vorlagen für Artikel und Studienmaterial von den Lehrenden. Das war DoBuS wichtig und ist es auch für die Studierenden, damit die immer eine gleiche Struktur haben, wenn sie den Text vorlesen lassen oder vergrößern.</p>	Vorlagen und immer gleiche Struktur stellen Zugänglichkeit sicher
Interviewer: Was passiert mit PDF-Dokumenten von den Verlagen?	
<p>UB2b: Die werden so auf den Server geladen. Aber viele Studierende mit Behinderung haben damit Probleme, speziell, wenn der Text Spalten oder Grafiken hat. Die werden über die Sprachausgabe nicht vorgelesen. Die Studienassistenten an der jeweiligen Uni muss den Studierenden mit Behinderung diese Grafiken dann erklären.</p> <p>UB2a: Wir beschreiben auf Anfrage Grafiken und Bilder. Das ist sehr aufwendig und nicht jeder benötigt es.</p>	Beschreibung visueller Inhalte kostet Zeit – und scheint nicht immer notwendig
Interviewer: Diese PDF werden also nicht weiter bearbeitet?	
<p>UB2a: Ja, aber weil wir keine Zeit und Leute dafür haben.</p> <p>UB2b: Es ist sehr aufwendig, solche Dokumente nachzubearbeiten. Das kommt auf die Qualität der Vorlage an. Bei schlechter Qualität muss das Dokument komplett nachbearbeitet werden.</p>	Zeit und Personal sind einschränkende Faktoren
Interviewer: Die ganze Konvertierung ist also sehr zeitaufwendig?	
<p>UB2a: Ja, ein Mathematikbuch hat z. B. Formeln, Bildchen etc. Da stoßen wir auch schon mal an unsere Grenzen. Nicht alle Bilder lassen sich gut beschreiben und in Formate</p>	Beschreibungen visueller Inhalte zeigen Grenzen der Machbarkeit auf

pressen.	
Interviewer: Was passiert mit einem solchen Buch mit Formeln?	
UB2b: Dazu nutzen wir den Formeleditor in Word. Damit werden die Formeln eingegeben und können später auch vorgelesen werden.	
Interviewer: Das ist für Studierende mit Behinderung die zugängliche Variante?	
UB2a: Wir denken schon. UB2b: Wir wissen nicht, wie das in PDF aussähe. Das haben wir noch nicht geprüft. Bislang hat unsere Variante aber funktioniert.	Word als Format der Wahl
Interviewer: Sie stellen aber nicht nur Services für Studierende der TU bereit, sondern auch Dienstleistungen für Studierende anderer Hochschulen?	
UB2b: Ja; Österreich, Schweiz, Kanada, ...	
Interviewer: Wie läuft das?	
UB2b: Die Studierenden schreiben uns an und schicken ihren Schwerbehindertenausweis. Dann werden sie für unseren Server freigeschaltet, können sich dort anmelden und die Materialien herunterladen.	
Interviewer: Werden die Dienstleistungen über Kooperationen geregelt oder ist das in der Gestaltung des SfBS so vorgesehen?	
UB2a: Eine Kollegin hat schon vor Jahren einen zentralen Katalog entwickelt, in dem auch die Umsetzungen anderer Einrichtungen verzeichnet wurden. So wurden Doppelumsetzungen vermieden. Über diesen Zentralkatalog hat sich dann auch eine Internationalität entwickelt.	Internationale Kooperationen zur Verbesserung der Literaturversorgung
Interviewer: Dieser Zentralkatalog ist der Sehkonz?	
UB2a: Ja, der ist auch im Internet seit einigen Jahren und den kann jeder dort einsehen.	
Interviewer: Und der wird international genutzt und auch international mit Material bestückt?	
UB2a: Ja, die Meldungen gehen an uns und werden von uns eingegeben.	
Interviewer: Welche Rolle spielen Ihre Services für E-Learning?	
UB2b: Eigentlich keine. Nur Leute mit entsprechendem Nachweis dürfen auf unseren Server zugreifen. Deshalb haben wir mit E-Learning nichts zu tun. UB2a: Aber manchmal setzen wir auf Anfrage von Studierenden auch die Materialien von Lehrenden um, meistens grafische PDFs.	Literaturservice nicht in E-Learning-Prozesse integriert
Interviewer: Das ist der Service Script2Web?	

UB2a: Ja, aber unsere Klientel kann den nicht nutzen. UB2b: Das müssen wir auch umwandeln, haben wir auch schon gemacht.	
Interviewer: Die umgewandelten Dokumente stehen dann aber auch nur den Studierenden mit Behinderung zur Verfügung?	
UB2a: Ja, das ist rechtlich so geregelt und wir von den Verlagen nicht anders gewollt. UB2b: Auch Script2Web hat da Vorlagen, wie solche Dokumente aussehen dürfen.	
Interviewer: Es gibt da also keine unmittelbare Kooperation im Haus (zwischen SfBS und Script2Web), sondern das geschieht auf Nachfrage?	
UB2a: Genau. Das Problem bei der Umsetzung sind die Lizenzen für Bücher und Artikel.	Lizeneinschränkungen behindern Umsetzung von Literatur
Interviewer: Für jedes Buch müssen Sie sich dafür an den Verlag wenden?	
UB2b: Ja.	
Interviewer: Das ist ja ein sehr aufwendiger Prozess?	
UB2a: Durchaus.	
Interviewer: Wie kooperieren Sie mit DoBuS?	
UB2a: In unregelmäßigen Abständen gibt es Besprechungen, die Studierenden treffen sich öfter. (XY) ist deren Ansprechpartner, die Studierenden wenden sich an uns oder (XY) wendet sich an uns. So konnten wir bspw. vor Kurzem einen Arbeitsraum für Studierende mit Behinderung an der UB zur Verfügung stellen.	Kooperation mit DoBuS
Interviewer: Mit DoBuS gibt es da einen informellen Austausch?	
UB2a: Ja, wir machen aber auch Rechenschulungen für Studierende mit Behinderung, zur Frage der Suche nach Literatur.	Schulungen für Smb
Interviewer: Wird auch der Umgang mit den umgesetzten Medien geschult?	
UB2a: Das ergibt sich dann daraus. Die Schulung läuft zweimal im Jahr, aber wir bieten auch Einführungen auf Anfrage an. UB2b: Wir helfen auch einer einzelnen Person, wenn die mit etwas nicht klarkommt.	
Interviewer: Dann zeigen Sie den Umgang mit dem Material und die Einstellung der Hilfsmittel?	
UB2b: Ja.	
Interviewer: Gibt es neben DoBuS noch andere Kooperationspartner an der Hochschule?	
UB2a: Wir würden z. B. die Lehrenden kontaktieren, um an	

Material zu kommen, an das die Studierenden sonst nicht kommen, aus dem Bestand der Lehrperson. Aber das ist keine spezielle Zusammenarbeit.	
Interviewer: Da ist die Kooperation mit DoBuS die regelmäßigste?	
UB2a: DoBuS setzt ja Zeitschriftenartikel um, die dann auch in Sehkönk verzeichnet werden. Damit wird dann an einer zentralen Stelle die umgesetzte Literatur gesammelt.	
Interviewer: Ist das eine Arbeitsteilung, DoBuS Zeitschriftenartikel und das SfBS komplette Bücher?	
UB2a: Ja, wir machen komplette Bücher. Bei Bedarf springen wir auch für DoBuS ein oder bestellen Artikel per Fernleihe. Wir kümmern uns um eine Rundum-Literaturversorgung. Dazu gehört auch das Bereitstellen von Büchern auf Grundlage zugesandter Literaturlisten, wenn bspw. der Zugang zu den Regalen schwerfällt.	Arbeitsteilung DoBuS Aufsätze – UB Bücher
Interviewer: Was sind das für Studierende mit Behinderung, wie würden Sie ihre Klientel beschreiben?	
UB2b: Hauptsächlich für Sehbehinderte, aber auch Körperbehinderte, die erschwerten Zugang zu Büchern u.ä. haben. Eigentlich für alle, die Schwierigkeiten bei der Literaturbeschaffung haben. UB2a: Es kann z. B. nicht jeder ein Buch festhalten, bei spastischen Behinderungen z. B.	Literaturversorgung für alle Smb
Interviewer: Wo sehen Sie denn den Schwerpunkt, wer kommt am häufigsten zu Ihnen?	
UB2a: Das sind sehbehinderte Studierende.	Schwerpunkt blinde und sehbehinderte Studierende
Interviewer: Wie erfahren die Studierenden mit Behinderung von dem Service?	
UB2b: Das fängt bei der Schnupperuni an und später werden sie von DoBuS auf den Service hingewiesen. Die externen Anfragen kommen meist per Mundpropaganda. Da sind die Blinden und Sehbehinderten studierenden über Mailinglisten vernetzt.	Mundpropaganda informiert über Service
Interviewer: Ist das SfBS ein Alleinstellungsmerkmal der UB?	
UB2a: Wir werden gerne mal rausgestellt, ja.	Alleinstellungsmerkmal SfBS
Interviewer: Wie viele Personen sind mit dem Service beschäftigt?	
UB2a: 1.5 Stellen und eine SHK.	
Interviewer: Ist das ausreichend?	
UB2b: Zu Semesterbeginn könnten wir mehr gebrauchen, da geht es hier rund. UB2a: Da kommen dann seitenweise Listen mit Literaturwünschen, die wir priorisieren müssen. Zum Ende der vor-	

lesungsfreien Zeit ist nicht so viel zu tun.	
Interviewer: Wie sehen Sie denn den Begriff der Barrierefreiheit für sich und ihre Arbeit?	
UB2a: Wir ermöglichen Studierende mit Behinderung die gleichen Möglichkeiten wie den nichtbehinderten Studierenden. Das ist die Grundlage unserer Arbeit, so versuchen wir barrierefrei zu arbeiten, das ist unser Ziel.	Gleiche Möglichkeiten schaffen ist Grundlage der Arbeit
Interviewer: Und wie wird dieses Ziel erreicht?	
UB2a: Wir sprechen nicht offen davon, dass wir etwas barrierefrei machen, aber uns ist das klar. Wir unterstützen die Studierende mit Behinderung, dass sie keine Nachteile erfahren.	SmB sollen keine Nachteile erfahren
Interviewer: Ist der Weg, Studierende mit Behinderung solche Angebote zu machen, die Ideallösung zur Barrierefreiheit, zum gleichberechtigten Zugang?	
UB2a: Nein, es wird den Studierenden mit Behinderung viel zu schwer gemacht, an Literatur zu kommen. Nicht jeder Verlag ist kooperativ und erteilt eine Lizenz. Da wird teilweise sehr viel Geld verlangt für eine Umsetzung, 150 EUR für ein Buch, das 27 EUR im Geschäft kostet. Oder wir sollen ein Buch nur für eine Studierende zur Verfügung stellen. Aber eine Bibliothek kauft ein Buch nicht nur für eine Person. Da ist noch eine Menge zu tun. Da haben wir viel zu kämpfen.	
Interviewer: Die Barrieren liegen aufseiten der Verlage?	
UB2b: Ja, es ist ein Kostenpunkt, PDFs zu erstellen. Wir haben aber auch nicht so viele Gelder zur Verfügung. Für Studierende der TU beschaffen wir dann die PDFs aus dem regulären Etat der Fachreferenten. Aber wir können nicht für alle Studierende mit Behinderung bundesweit Bücher beschaffen.	Schaffung gleicher Möglichkeiten ist ein Kostenfaktor für die UB
Interviewer: Warum sperren sich die Verlage so?	
UB2a: Die haben Angst, dass die Titel dann kostenfrei im Internet verbreitet werden und die Bücher werden nicht mehr gekauft. Aber unsere Daten sind ja geschützt und nur für einen geschlossenen Personenkreis zugänglich. Was die Studierenden dann damit machen, was sie per Nutzungsvereinbarung nicht dürfen, das wissen wir nicht. Aber alle digitalisierten Daten lassen sich kopieren und verbreiten. UB2b: Jeder kann ja Bücher einscannen und im Internet verbreiten. Manche sitzen hier tagelang in den Arbeitsräumen und scannen Bücher, die können die nur verkaufen. Und unseren Leuten wird unterstellt, dass sie die Unterlagen im Internet illegal verbreiten. Da haben wir schon irrationale Diskussionen mit Verlagen geführt. UB2a: Aber es gibt auch Einzelverleger, die haben nur ein Buch, mit dem sie Geld verdienen, und das wollen sie dann nicht zur Verfügung stellen. Gut, dann geht es eben nicht.	Verlage fürchten wirtschaftliche Verluste

Interviewer: Dieses Phänomen ist mir auch schon gekannt, das Urheberrecht wirkt hier einschränkend und setzt dem Zugang für Studierende mit Behinderung Grenzen.	
UB2a: Da kamen Verlage auf die Idee, es muss wieder in Braille ausgedruckt werden.	
Interviewer: Ist Barrierefreiheit eine rechtliche Herausforderung?	
UB2a: Ja, auf jeden Fall.	Barrierefreiheit rechtliche Herausforderung
Interviewer: Gibt es noch andere Herausforderungen?	
UB2a: Ja, oft hakt es beim Umgang zwischen Lehrenden und Studierende mit Behinderung. So könnten die Lehrenden zu Beginn einer Veranstaltung fragen, wer besondere Bedürfnisse hat, und dann von vorneherein mit uns zusammengearbeitet werden. So erfahren die Studierenden mit Behinderung oft kurz vor der Prüfung, dass sie noch ein Buch durchlesen müssen.	Handlungsbedarf Sensibilisierung Lehrende
Interviewer: Wäre das eine hochschuldidaktische Herausforderung?	
UB2a: Ja. Da arbeitet DoBuS auch dran. Aber nicht jeder sehbehinderte Student schließt sich einer Organisation an oder nutzt das SfBS. Einige Studierende mit Behinderung waren noch nie bei uns. Keine Ahnung, wie die studieren.	Nicht alle SmB nutzen Services
Interviewer: Wie erklären Sie sich das?	
UB2a: Das ist eine persönliche Sache. Die denken sich, sie kommen so durchs Studium durch und keiner soll es merken [die Behinderung]. UB2b: Stolz. UB2a: Man muss ja die Behinderung auch nicht angeben. UB2b: Die müssen sich ja bei uns melden, wir erkundigen uns ja nicht, wer eine Behinderung hat. Wir warten darauf, dass die Leute zu uns kommen.	Service arbeitet auf Nachfrage
Interviewer: Es fehlen ja auch Daten zu den Zahlen von Studierenden mit Behinderung an der TU. Aber wie sehen Sie die TU den im Bereich Studierende mit Behinderung generell aufgestellt?	
UB2a: Bestimmt sehr gut, denn es kommen Anfragen von außerhalb, wie das hier mit den Umsetzungen läuft. Es sind an anderen Hochschulen oft Projekte oder es machen studentische Mitarbeiter. Feste Stellen wie an der TU sind selten.	Services der TU Beispiel für andere Hochschulen
Interviewer: Das sehen Sie als Alleinstellungsmerkmal?	
UB2a: Ja, das wurde hier aus dem Stand aufgebaut.	
Interviewer: Wie könnte der Service denn weiterentwickelt oder ausgebaut werden?	
UB2a: Eine bessere Zusammenarbeit mit der Hochschule,	Bessere Zusammenarbeit mit der

<p>dass man Informationen bekommt, in welchen Seminaren Studierende mit Behinderung sind und dass darauf Rücksicht genommen wird. Ein Ausbau der Literaturversorgung ist aus rechtlicher Sicht schwierig, es sei denn, die Verlage bieten Sonderkonditionen. Das könnte alles über unsere Server laufen. Müsste ja nicht umsonst sein. Oder man bildet mit anderen Hochschulen zusammen einen finanziellen Pool. Möglichkeiten gibt es da.</p> <p>UB2b: Einige Verlage reagieren auch prompt und sagen den Studierenden mit Behinderung, wenden Sie sich an das SfBS. Parallel schicken die Verlage uns die Dateien, bspw. Beltz und Springer.</p> <p>UB2a: Brauchbar wären auch die E-Books der Verlage, aber die dürfen nur an den Hochschulen selber gelesen werden. Nur Studierenden der TU dürfen die nutzen. Aufsätze (bis 20 Seiten) kann man da auch für Externe zur Verfügung stellen.</p>	<p>Hochschule zur Verbesserung der Services</p> <p>Gesetzeslage verhindert Ausbau der Literaturversorgung</p>
<p>Interviewer: Ein Ausbau könnte also durch eine verbesserte Information seitens der Lehrenden geschehen und durch eine verbesserte rechtliche Situation?</p>	
<p>UB2a: Ja. Es ist wirklich ein großer Nachteil für Studierende mit Behinderung, sich die Literatur zu beschaffen. Dadurch dauert das Studium länger und auch das Durcharbeiten der Literatur dauert für Studierende mit Behinderung länger.</p>	<p>Literaturbeschaffung kann zu längerer Studiendauer führen</p>
<p>Interviewer: Gäbe es darüber hinaus Möglichkeiten? Barrierefreiheit ist ja auch gesetzlich geregelt. Ist das ausreichend und zielführend?</p>	
<p>UB2a: Das ist schon wichtig.</p>	
<p>Interviewer: Spielt denn die gesetzliche Regelung der Barrierefreiheit für Ihre Arbeit eine Rolle?</p>	
<p>UB2a: Das kann ich nicht beurteilen.</p>	
<p>Interviewer: Das Urheberrecht ist aber für das SfBS die Einschränkung?</p>	
<p>UB2a: Ja. Sonst erreichen wir Dinge auch immer mit persönlichem Einsatz.</p> <p>UB2b: Wir haben auch Standardanschreiben an die Verlage, da weisen wir auf das Urheberrecht hin, aber wenn der Verlag sich weigert ...</p>	
<p>Interviewer: Was passiert denn, wenn die Verlage sich weigern?</p>	
<p>UB2b: Dann können wir die Literatur nicht zur Verfügung stellen.</p>	
<p>Interviewer: Da wirkt das Urheberrecht dann stärker als das Recht des Studierenden mit Behinderung auf die Literaturversorgung?</p>	
<p>UB2b: Für Dortmunder Studenten setzen wir es dann trotzdem um, Studierende anderer Hochschule sind dann</p>	<p>Umsetzung trotz unklarer rechtlicher Situation</p>

auf Unterstützung Dritter angewiesen, die ihnen die Umsetzung erstellen.	
Interviewer: Ist das gerecht?	
UB2b: Nein, aber wir können das zeitlich nicht.	
Interviewer: Gerecht im Sinne des Urheberrechts, das den Zugang für Studierende mit Behinderung regelt?	
UB2a: Was sind das für Gesetze? Die werden ja nicht durchgesetzt? UB2b: Mit einem Verlag habe ich monatelang verhandelt, aber der hat sich schlussendlich geweigert. UB2a: Keine Ahnung, was die Verlage denken, was wir machen.	Gesetze werden nicht durchgesetzt
Interviewer: Rechtlicher Druck kann nicht ausgeübt werden?	
UB2a: Wir haben schon mal den Börsenverein des deutschen Buchhandels kontaktiert, und die kommen dann gleich mit VG Wort. Aber die Mengen, die hier anfallen, sind zu gering für VG Wort. Der Börsenverein unterstützt unsere Position, aber wenn die Verlage nicht kooperieren, dann geht das eben nicht. Wir haben die Bücher ja meistens schon mehrfach gekauft, da können uns die Verlage doch ein PDF zur Verfügung stellen. Heute liegen die Dateien ja schon vor.	Fehlende Kooperation der Verlage
Interviewer: Die heutigen technischen Entwicklungen ermöglichen prinzipiell eine Verbesserung der Literaturversorgung?	
UB2a: Ja, die Verlage könnten sich da für eine Verbesserung der Literaturversorgung von Studierenden mit Behinderung starkmachen. Aber einige wollen da sogar eine Spendenbescheinigung.	
Interviewer: Das ist also eine sehr mühsame Einzelarbeit?	
UB2a: Ja, kann so kommen. UB2b: Zu Semesterbeginn kommen dann große Listen, dann müssen wir das vorsortieren, welche Verlage liefern oder nicht, dann werden die Verlage kontaktiert, die Vorarbeit ist sehr aufwendig. UB2a: Man kann ja nicht erwarten, dass die Studierenden mit Behinderung sich jedes Buch kaufen und einscannen. Nicht behinderte Studierende brauchen die Bücher nicht zu kaufen? Das ist sehr ungerecht. Da wird der Gleichbehandlungsanspruch infrage gestellt.	Eigene Arbeit als Sicherstellung der Gleichbehandlung
Interviewer: Sehen Sie für sich persönlich Informationsbedarf bzgl. Barrierefreiheit? Welche Informationsangebote nutzen Sie?	
UB2a: Zurzeit ist da nichts Akutes, wir sind da auf einem ziemlich guten Stand. Früher haben wir Bücher aufgesprochen, aber das gibt es nicht mehr.	Eigener Wissensstand ist aktuell

Interviewer: Ich habe noch eine Frage zu Word- und PDF-Dokumenten. Was passiert mit den PDF-Dokumenten, werden die nachbearbeitet, wenn sie vom Verlag kommen?	
UB2b: Wir ergänzen nur eine Informationsseite und dann werden sie so, wie sie vom Verlag kommen, auf den Server gesetzt.	
Interviewer: Aber sind das nicht meistens Bilddateien in PDF?	
UB2b: Wir stellen natürlich keine Grafik-PDF auf den Server, aber meistens sind die PDFs von den Verlagen per Sprachausgabe lesbar. Ggf. wandeln wir die noch um, per eingebauter Acrobat-Texterkennung. Wenn das Vorlesen nicht funktioniert, dann vermerken wir das in der Datei. Ggf. können hochgradig Sehbehinderte dann noch mit dem PDF arbeiten, alle anderen müssen schauen, wie sie es passend umgesetzt bekommen.	PDF-Dokumente von Verlagen werden minimal nachbearbeitet
Interviewer: Da gibt es keine einheitlichen Standards für barrierefreie PDF, die Adobe-Standards bspw.?	
UB2a: Nein, das könnte man vielleicht machen. Haben wir uns noch nicht mit befasst.	Keine Vorstellung bzgl. zugängliche PDF-Dokumente
Interviewer: Und wie ist das mit Word-Dokumenten? Da nutzen Sie die Vorgabe von DoBuS zur Bearbeitung?	
UB2b: Ja.	Vorgaben von DoBuS für Word-Dokumente
Interviewer: Das sind die beiden Hauptformate für Materialien?	
UB2a: Ja.	
Interviewer: Welche anderen Formate gibt es da noch?	
UB2b: DAISY gibt es da, aber da haben wir nicht viel mit zu tun. Die können sich die Studierende mit Behinderung per Fernleihe von anderen Bibliotheken bestellen. Die sind dann teilweise per Sprachausgabe lesbar. UB2a: Das sind DAISY-CDs, eine Mischung zwischen Datei und Hörbuch. Aber damit arbeiten wir nicht.	
Interviewer: Gibt es da einen Grund für?	
UB2a: Das wird nicht verlangt von den Studierenden.	Nur Formate, die von SmB nachgefragt werden
Interviewer: Sie bieten also von den Studierenden mit Behinderung nachgefragte Formate an, machen keine Vorschläge für Alternativformate für die Studierende mit Behinderung?	
UB2a: Da sind wir keine technischen Vorreiter, wir würden da nur drauf reagieren.	
Interviewer: Haben Sie sonst noch Vorschläge, wie die Situation für Studierende mit Behinderung verändert wer-	

den könnte?	
UB2a: So wird ja schon viel gemacht für Studierende mit Behinderung.	Positive Situation an der Hochschule für SmB
Interviewer: Im Vergleich zu anderen Hochschulen ist hier die Situation für Studierende mit Behinderung schon ganz gut?	
UB2a: Ich denke ja, nicht umsonst melden sich viele Studierende mit Behinderung hier an. Mehr machen könnte man durch eine bessere Zusammenarbeit mit den Lehrenden. Natürlich darf sich niemand dadurch stigmatisiert fühlen. Da gäbe es bestimmt Möglichkeiten, beim Herunterladen der Studienmaterialien [EWS?] mitzuteilen, dass man da besondere Dinge benötigt.	
Interviewer: Wie könnte das laufen?	
UB2a: Dass die Texte dann z. B. direkt an uns geschickt werden. Wir würden die dann umsetzen und die Studierende mit Behinderung könnten sie herunterladen. Wir hatten da auch schon an eine bessere Zusammenarbeit mit Script2Web gedacht, aber das wurde nicht weiter verfolgt.	Integration von Systemen und Kooperationen zur Verbesserung der Literaturversorgung
Interviewer: Warum?	
UB2a: Ich hatte damals den Kontakt gesucht um die Situation für Studierende mit Behinderung zu verbessern, damit es nicht so kompliziert ist. Aber das ging nicht weiter.	
Interviewer: Stellen die zeitlichen Möglichkeiten da eine Einschränkung dar?	
UB2a: Technisch ist bestimmt viel machbar, da könnte man sich eine bessere Zusammenarbeit vorstellen.	
Interviewer: Intern im Haus?	
UB2a: Ja, aber man müsste wissen, wer Materialien braucht. Viele Studierende mit Behinderung schrecken davor zurück, sich zu melden. Die Bereitstellung muss automatisch laufen. Aber nicht immer das Extra, das muss sich so ergeben wie für Studierende ohne Behinderung.	Automatische Bereitstellung zur Vermeidung von Stigmatisierung und Offenbarung
Interviewer: Sollten die Angebote von Script2Web automatisch barrierefrei sein?	
UB2a: Muss nicht unbedingt. UB2b: Wäre nicht schlecht. UB2a: Aber das geht ja nicht wegen der Verlage. Aber das die Information über den Umsetzungsbedarf rasch da ist.	
Interviewer: Ein besserer Austausch, eine bessere Kommunikation wäre schon hilfreich?	
UB2a: Aber das ist mit unseren eingeschränkten Personalmöglichkeiten nicht machbar. Da haben wir wenig Zeit für. Die Studierenden mit Behinderung müssen sich immer bemühen, eine Verbesserung der Kommunikation kommt ihnen da entgegen.	Zeit- und Personalmangel als Hemmnis

<p>UB2b: Wenn die Fachbereiche schon die Aufsätze so bearbeiten würden, dass die per Sprachausgabe lesbar sind.</p> <p>UB2a: Die Literatur fürs Grundstudium, die ist ja vielfach gleich.</p> <p>UB2b: So geht das immer über viele Leute, bis wir erfahren, welche Literatur umgesetzt werden muss. Und wenn das PDF [von Script2Web] schon einmal als Grafik- und einmal als Textdatei bearbeitet würde, da wäre alle zufrieden mit.</p> <p>UB2a: Wir können dann noch mal drüber gucken, und alles wäre okay. Wir werden immer wegen der Lizenzen diesen separaten Bereich haben für Studierende mit Behinderung, aber das ist i. O. Dann gibt man sein Passwort ein und hat Zugang. Und niemand muss mehr sagen, ich brauche etwas Besonderes von euch.</p>	<p>Unzureichende Kommunikation als Hemmnis</p>
<p>Interviewer: Das Handicap ist aus Ihrer Sicht, dass die Studierenden mit Behinderung sich immer mit ihren Bedarfen melden müssen?</p>	
<p>UB2a: Das ist der große Unterschied, das ist die Barrierefreiheit, da ist immer eine Barriere zwischen.</p>	<p>Barrierefreiheit unzureichend, da SmB sich mit Bedarfen immer melden müssen</p>
<p>Interviewer: Wer müsste denn an diesen Veränderungen mitwirken, wer müsste da zusammenarbeiten?</p>	
<p>UB2b: Primär ist das eine UB-interne Geschichte, denn Script2Web ist ja auch UB.</p>	
<p>Interviewer: Vielen Dank dann für das Gespräch. Möchten Sie mir noch etwas mitteilen?</p>	
<p>UB2a: Dann trommeln Sie!</p>	

8.2.8 Experteninterview ITMC1

Datum: 29.04.2011

<p>Interviewer: Wie sehen Sie E-Learning an der TU Dortmund aufgestellt?</p>	
<p>ITMC1: ITMC bietet zahlreiche Dienste im Bereich E-Learning an. Die Frage ist, wie E-Learning definiert wird. Weit gefasst beschreibt E-Learning alle Prozesse, die das Lernen unterstützen, wie meldet man sich zu Veranstaltungen und Prüfungen an, wie werden Veranstaltungen mit Materialien unterstützt. Basisdienst des ITMC ist das EWS, das über Jahre gewachsen ist und bspw. einen Dateiablagebereich für Lehrende und Studierende anbietet, aber auch Interaktionsmöglichkeiten wie ein Forum, Mailingliste, Wikis. Zunehmend wird das EWS mit anderen Systemen gekoppelt, wie bspw. mit dem LSF, um die Arbeit für die Lehrenden zu vereinfachen. Damit verbessert sich auch die Anmeldeverwaltung im EWS, da nicht mehr alle TN individuell freigeschaltet werden müssen. Das erleichtert das Massengeschäft. Daneben wird seit 1,5 Jahren auch</p>	<p>Zahlreiche Dienste für E-Learning, EWS ist der Kern</p>

<p>Moodle als LMS unterstützt. Es gibt ja viele LMS auf dem Markt, aber Moodle hat sich in den letzten Jahren dort stark verbreitet und bietet mehr Möglichkeiten als EWS. EWS bietet Grundfunktionalitäten, Moodle bietet eine Fokussierung auf einzelne Veranstaltungstermine. Dabei erfolgt der Betrieb von Moodle im Rahmen der UAMR an der Universität Duisburg-Essen.</p>	
<p>Interviewer: Sie stellen also die Infrastruktur für E-Learning zur Verfügung?</p>	
<p>ITMC1: Ja, zusätzlich haben wir aber auch Beratungskapazitäten. Da bieten wir Beratung für Lehrende, die ihre Veranstaltungen mit E-Learning unterstützen möchten.</p>	<p>Beratung für Lehrende zum Thema E-Learning</p>
<p>Interviewer: In welchem Bereich ist das ITMC da beratend tätig?</p>	
<p>ITMC1: Primär bzgl. der Infrastruktur, aber auch grundlegende Fragen bzgl. der Möglichkeiten des E-Learning. Gut etabliert hat sich der Infozirkel "E-Learning kurz & gut". Betonen möchte ich, dass die Definition von E-Learning sehr breit gestreut ist, es gibt unterschiedliche Meinungen dazu, was mit E-Learning überhaupt gemeint ist. Das geht von der Abschaffung der Präsenzveranstaltung - aber nicht in Dortmund - bis hin zum Blended-Learning. Da bleibt die Präsenzveranstaltung bestehen und es werden Interaktivität, Chats, Mailinglisten, Übungsaufgaben etc. hinzugefügt. Es geht um die Unterstützung des klassischen Lehrgeschäfts.</p>	<p>E-Learning zur Unterstützung der klassischen Lehre</p>
<p>Interviewer: Wie sehen Sie die TU denn aufgestellt im Vergleich zu anderen Hochschulen?</p>	
<p>ITMC1: Hochschulen gehen das Thema sehr unterschiedlich an. Einige haben eine E-Learning-Strategie, auch mit entsprechenden Ressourcen. Andere setzen da auch klare Standards, "wir möchten gerne, dass entsprechende E-Learning-Funktionen angeboten werden", als Maßstab für gute Lehre. An der TU herrscht da Wahlfreiheit, es werden Funktionalitäten angeboten, die Lehrende nutzen können, wenn sie möchten. In Dortmund sind auch relativ wenige Leute mit E-Learning beschäftigt. Es gibt aber ein großes Interesse am Thema. 40-50 % der Studierenden nutzen EWS, was eine gute Quote ist. Die Akzeptanz in Dortmund ist gut, es ist Interesse vorhanden und zahlreiche Nutzer. Es besteht aber die Wahlfreiheit, welche Plattform genutzt wird und in welchem Umfang.</p>	<p>Großes Interesse und Wahlfreiheit – aber wenig Personal</p>
<p>Interviewer: Wie sehen Sie denn die Perspektive des Thema E-Learning an der TU Dortmund?</p>	
<p>ITMC1: Das ist eine hochschulpolitische Frage, was möchte die Hochschule haben, welche Funktionalitäten sollen zentral aufgebaut werden, welche werden dezentral an den Lehrstühlen und Fakultäten betrieben. Daneben spielen auch die bereitgestellten Ressourcen eine Rolle. Sollen</p>	<p>Zukunft von E-Learning eine hochschulpolitische Frage</p>

<p>Interessenten die Angebote aus eigenen Mitteln aufbauen oder gibt es zentral bereitgestellte Komponenten.</p>	
<p>Interviewer: Kooperieren Sie auch mit anderen Akteuren an der Hochschule?</p>	
<p>ITMC1: Ja, es gibt da eine ganze Reihe an Gesprächskreisen, wo wir uns Feedback holen. Wo besteht Bedarf, was läuft gut, was läuft schlecht, z. B. im Bereich EWS, da gibt es seit Jahren einen Kreis, wo die weitere Entwicklung besprochen wird, auch gerade mit den höheren Fachbereichen. Daneben gibt es allgemeinere Zirkel, wo es nicht nur um Technik, sondern auch um inhaltliche Ausgestaltung geht, da geht es um die Frage, was macht Sinn, im Bereich E-Learning aufzubauen. Ähnlich bei RCO, da sollen gemeinsame E-Learning-Veranstaltungen aufgebaut werden, um die UAMR zu unterstützen. Das ist bspw. das Ergebnis von Kooperationsgesprächen.</p>	<p>Gesprächskreise zur Weiterentwicklung von E-Learning</p>
<p>Interviewer: Gibt es die Kooperationen auch über die Hochschulgrenzen hinweg?</p>	
<p>ITMC1: Über die Hochschulgrenzen hinweg, aber auch an der eigenen Hochschule. RCO wurde auch an der TU Dortmund beworben und die Lehrenden über die Möglichkeiten informiert.</p>	
<p>Interviewer: Mit EWS wird eine Infrastruktur auch für Studierende mit Behinderung bereitgestellt. Ist die Zugänglichkeit da ein Thema für das ITMC?</p>	
<p>ITMC1: Das ist grundsätzlich ein Thema, nicht nur für EWS, sondern für alle angebotenen Dienste. Da finden regelmäßig Gespräche mit Kollegen aus dem Fachbereich statt. Z. B. als es um die neue Webseite der Hochschule ging. Ähnliche Gespräche versuchen wir bei allen unseren Diensten einzuführen. Das ist nicht immer einfach.</p> <p>Das ITMC hat viele Mitarbeiter, die alle unterschiedliche Informationsstände bzgl. Barrierefreiheit haben. Aber Barrierefreiheit ist ein Thema, damit alle angebotenen Dienste auch zugänglich genutzt werden können. Das ist nicht immer perfekt. Manche Dienste sollen einfach schnell angeboten werden. Dabei müssen eine ganze Reihe von Dingen beachtet werden, Barrierefreiheit ist ein Aspekt. Andere Dinge sind Datenschutz, Sicherheit etc. Auf der einen Seite möchte man einen neuen Dienst anbieten, auf der anderen Seite muss man da Gespräche mit sehr vielen Personen führen. Da kann ein Interessenskonflikt entstehen, was man innerhalb eines Zeitraums dann umsetzen kann. Stunden mehr Zeit zur Verfügung, würde Barrierefreiheit vielleicht schon viel früher im Designprozess berücksichtigt.</p> <p>In der Praxis werden aber meistens die Dienste entwickelt und später geschaut, wie barrierefrei sind die, was müssen wir anpassen. Da gibt es dann einen Überarbeitungsprozess. Dabei lässt sich aber auch eine Veränderung beobachten. Die Personen, die für die nach außen sichtbare Ober-</p>	<p>Mitarbeitende haben unterschiedliche Wissensstände bzgl. Barrierefreiheit</p> <p>Barrierefreiheit im Interessenskonflikt</p> <p>Barrierefreiheit wird nachträglich implementiert</p>

fläche zuständig sind, wissen um die Do's&Don'ts. Die internen Prozesse sind davon ja nicht so betroffen.	
Interviewer: Sie führen auch Gespräche bzgl. der Barrierefreiheit?	
ITMC1: Da sind wir in Dortmund gut aufgestellt und haben dazu Experten im Haus. Entsprechend werden da Diskussionen geführt.	
Interviewer: Sie haben gerade als Einflussfaktoren das Wissen der einzelnen Mitarbeitenden und die zur Verfügung stehende Zeit genannt. Wie gehen Sie damit um?	
ITMC1: Die Lösung kann nur sein, dass sich mit der Zeit ein Verständnis für die Barrierefreiheit entwickelt. Dabei bleiben spätere Gespräche wichtig, um die Barrierefreiheit der angebotenen Dienste noch mal zu besprechen. Das Grundverständnis für die Barrierefreiheit ist aber da bei den Leuten, die für die Weboberflächen zuständig sind. Es sind sicherlich keine Experten, d. h., die Gespräche mit den Experten für Barrierefreiheit sind weiter notwendig.	Grundverständnis für Barrierefreiheit – Experten sind andere
Interviewer: D. h., Sie würden auch weiter die Kooperation, das Gespräch suchen, mit wem hier an der Hochschule?	
ITMC1: Ich tu mich da schwer mit Namen. Da müsste ich noch mal nachschauen. Das läuft über verschiedene Ebenen. Ich spreche regelmäßig mit Kollegen [Prof's?] über neue Dienste, und da kommt dann z. B. der Hinweis auf die Barrierefreiheit. Auf der Arbeitsebene darunter gibt es ähnliche Gespräche. Auf dieser Arbeitsebene könnte dann bei der Einführung eines neuen Dienstes ein Workshop zur Barrierefreiheit durchgeführt werden.	Leitungsebene für grundlegende Entscheidungen, Arbeitsebene für die konkrete Ausführung bzgl. Barrierefreiheit
Interviewer: Sind das dann eher informelle Kontakte zum Thema Barrierefreiheit, Kontakte, die schon bestehen? Entstehen da eher Ad-hoc-Treffen oder gibt es da regelmäßige Zusammentreffen?	
ITMC1: Nicht regelmäßig in dem Sinne, dass man sich alle drei Monate trifft; das wäre eine gute Anregung. Im Moment läuft das eher projektbezogen, dass ein neuer Dienst entwickelt wird, und im Laufe dieser Entwicklung das Thema Barrierefreiheit besprochen wird.	Barrierefreiheit wird projektbezogen/bei Bedarf thematisiert
Interviewer: Das läuft also projektbezogen? Man setzt sich dann zusammen und schaut, was bzgl. der Barrierefreiheit getan werden muss.	
ITMC1: Ja, genau.	
Interviewer: Haben Sie als Hochschullehrer schon einmal Kontakt zu Studierenden mit Behinderung gehabt?	
ITMC1: Ja, aber ... ich hatte jetzt keine Studierenden die bspw. Probleme bei der Arbeit mit Webseiten hatten. Die hatten dann eher eine Körperbehinderung, und es ging um den Zugang zur baulichen Infrastruktur.	Eigene Erfahrungen im Bereich bauliche Infrastruktur
Interviewer: Sehen Sie für das ITMC da Verantwortlichkei-	

ten bzgl. Studierende mit Behinderung?	
ITMC1: Das ITMC ist Dienstleister im IT-Bereich, da ist das natürlich ein Thema. Prinzipiell sind wir da wohl auch gut aufgestellt. Da geht es um Dinge, die etwas mit dem Frontend zu tun haben. Andere Bereiche wie die Infrastruktur, da kommt es selten vor, dass da über Barrierefreiheit diskutiert wird. Wir haben auch beim ITMC behinderte Mitarbeitende, da ist die Arbeitsplatzgestaltung ein Thema. Bei Signalen von den Kunden, dass die Bedarfe von Studierenden mit Behinderung stärker berücksichtigt werden sollten, würden wir das natürlich machen.	Behinderung als Thema bei MA Reaktion auf konkreten Bedarf seitens Smb
Interviewer: Sie reagieren auf Nachfrage der Kunden?	
ITMC1: Eigentlich schon. Man macht sich natürlich Gedanken über Dienstleistungen. Ob wir formalisiert mit dem Thema umgehen, dann nein. Das passiert dann, wenn Dienstleistungen neu aufgebaut werden.	Reaktion auf konkreten Bedarf, formalisiert nur bei Neuentwicklungen
Interviewer: Also wenn eine Innovation kommt?	
ITMC1: Aber als IT-Dienstleister kümmern wir uns auch schwerpunktmäßig um netzbasierte Dienstleistungen. Webseiten, Softwarepakete, etc. Eine neues Thema sind Rechnerpools, von denen es wenige gibt, und wo wir überlegen, das als Dienstleistung des ITMC anzubieten. Da wird die Zugänglichkeit auch eine Rolle spielen.	
Interviewer: Haben Sie da schon erste Ideen?	
ITMC1: Man schaut nach Best-Practice, auch für die Unterstützung von Studierenden mit Behinderung. Da orientieren wir uns dran.	Anregung durch Best-Practice und Betroffene
Interviewer: Wie sehen Sie denn das Themenfeld E-Learning und Studierende mit Behinderung? Gab es da Kontakte oder Nachfragen?	
ITMC1: Spezifische Anfragen eher nein, da hatten wir - soweit ich weiß - keine größeren Nachfragen, wo wir hätten aktiv werden müssen.	Ausbleibende Anfragen von Smb
Interviewer: Schätzen Sie das denn als mögliches Problemfeld ein?	
ITMC1: Das kann ein Problemfeld sein. Man hat ja immer diese Innensicht und möglicherweise sehen wir bestimmte Probleme da nicht. Es kann da Defizite geben, aber aufgrund der hohen Anzahl von Studierenden (mB) auf dem Campus hätten wir da schon Informationen bekommen. Insbesondere bei der Hotline wären da Anfragen angekommen. Natürlich werden nicht alle Probleme gemeldet, aber statistisch gesehen müssten da Probleme nachzuerfolgen sein. Bei der Weiterentwicklung von EWS werden auch diese Rückmeldungen vom Servicedesk berücksichtigt.	Ausbleibende Anfragen signalisieren Problemfreiheit (und damit Barrierefreiheit)
Interviewer: Ist die BITV ein Themenfeld für das ITMC und ist es ausreichend, sich an diese Verordnung zu halten?	

<p>ITMC1: Barrierefreiheit ist ein Thema und wurde auch schon im Rahmen einer internen MA-Weiterbildung behandelt. Als Hochschule sind wir natürlich bestrebt, in allen Bereichen compliant zu sein und allen rechtlichen Normen nachzukommen, das gilt auch für diesen Bereich. Ob man das auch immer ist, das ist eine andere Frage. Da gibt es aber Handlungsbedarf in einer ganzen Reihe von Themenfeldern.</p>	<p>Compliance mit Gesetz als Motivation</p>
<p>Interviewer: Sind aus Ihrer Sicht der Zeitbedarf (Zeitökonomie) und der Informationsstand der Mitarbeitenden die wesentlichen Hürden, um Barrierefreiheit umzusetzen? Gibt es noch andere Hürden, bspw. organisatorischer Art?</p>	
<p>ITMC1: Organisatorisch weniger, es ist primär eine Informationsfrage. Ist es verankert bei allen Diensten, auf Barrierefreiheit zu achten? Die Zeitökonomie ist auch relevant, aber nicht nur im Bereich der Barrierefreiheit. Das betrifft viele Projekte. Externe Anforderungen und ein enger Zeithorizont führen dazu, dass bestimmte Dinge erst relativ spät in Projekten beachtet werden. Da wird dann etwas aufgebaut und nachträglich noch mal geändert. Das Grundverständnis ist aber da und wir haben in den letzten Jahren nur wenige Anfragen gehabt.</p>	<p>Informationsfrage als Motivation/Hemmnis</p> <p>Vorhandenes Grundverständnis für Barrierefreiheit und ausbleibende Anfragen</p>
<p>Interviewer: Es ist aus Ihrer Sicht also kein drängendes Problem?</p>	
<p>ITMC1: Es gibt aktuell wenige Beschwerden, dass es da ein Defizit gäbe, das wir da schlecht aufgestellt wären. Es ist sicherlich nicht perfekt, aber ich bekomme nicht mit, dass sich die Leute beschweren, dass wir da Handlungsbedarf hätten. Das war früher anders, aber mittlerweile ist es den Leuten bewusst, dass man da drauf achten muss.</p>	<p>Fehlende externe Beschwerden zeigen fehlenden Handlungsbedarf</p> <p>Bewusstseinsänderung bzgl. Barrierefreiheit als Ursache für fehlenden Handlungsbedarf</p>
<p>Interviewer: Wie sehen Sie denn das Thema E-Learning und Barrierefreiheit? Reicht es aus Ihrer Sicht aus, EWS zugänglich zu gestalten? Welche anderen Hilfestellungen kann das ITMC noch geben?</p>	
<p>ITMC1: Wir könnten vermutlich schon mehr machen, der Hauptfokus ist aber die Infrastruktur für E-Learning. Mit der Sicherstellung der Barrierefreiheit von EWS ist da schon ein gewisser Aspekt abgedeckt. Aber E-Learning ist natürlich auch ein Informationsthema für die gesamte Hochschule. Wenn der einzelne Lehrende nicht auf die Barrierefreiheit seiner Veranstaltung achtet, dann kann natürlich auch die beste Plattform nicht weiterhelfen.</p>	<p>Eigene Verantwortung für Barrierefreiheit von EWS</p> <p>Lehrende in Verantwortung für Barrierefreiheit der Veranstaltungen</p>
<p>Interviewer: Wen sehen Sie denn da in der Verantwortung?</p>	
<p>ITMC1: Es sind verschiedene Parteien beteiligt; das ITMC kann Beratung anbieten, auch eine Betonung des Themas Barrierefreiheit für die Hochschule allgemein würde helfen. Es ist ja keine rein technische Frage. Da wären Schulungs- und Informationsangebote hilfreich.</p>	<p>ITMC hat nur eine Teilverantwortung</p> <p>Schulungs- und Informationsangebote für Barrierefreiheit hilfreich</p>

Interviewer: Wer könnte so etwas denn anbieten?	
ITMC1: Wir haben hier an der Hochschule ja die Experten und Kompetenzen im entsprechenden Fachbereich. Da würde ich es sehen. Eine entsprechende Stelle in der Verwaltung hätte vermutlich nicht den gleichen Stellenwert. Aus dem Prorektorat für Diversität werden vermutlich auch entsprechende Anregungen kommen.	Verantwortung bei Fakultät Rehawissenschaften Verantwortung bei Prorektorat Diversität
Interviewer: Haben Sie da schon Gespräche geführt?	
ITMC1: Noch nicht.	
Interviewer: Sie wünschen sich die Expertise aus dem Fachbereich. Meinen Sie den Fachbereich Rehabilitationswissenschaften?	
ITMC1: Ja. Die bieten dass ja auch an und unterstützen uns, wenn wir einen neuen Dienst aufbauen möchten.	
Interviewer: Auf diese Expertise würden Sie auch ggf. zurückgreifen?	
ITMC1: Das hat in der Vergangenheit gut funktioniert, kann vllt. noch ausgebaut werden, aber das scheint mir ein guter Weg zu sein.	
Interviewer: Also eher ein kollegialer Austausch statt eigener Funktionsstelle?	
ITMC1: Eine eigene Stelle ist sinnvoll an einer Hochschule, die an der sonst kein Fach-Know-how vorhanden ist. Wir haben aber Forschung und Know-how in diesem Bereich. Da macht die Nutzung des vorhandenen Wissens Sinn.	Nutzung vorhandenen Wissens an der Hochschule als Lösungsansatz
Interviewer: Wäre denn die Unterstützung der Kooperation der Akteure durch die Verwaltung sinnvoll?	
ITMC1: Organisatorische Unterstützung kann sinnvoll sein.	
Interviewer: Sie haben vorhin (XY) als weiteren Ansprechpartner genannt. Mit wem sollte ich sonst noch sprechen?	
ITMC1: (XY) kann viel zum Thema E-Learning an der Hochschule berichten. Für die angebotenen Dienste wäre (XY) auch ein geeigneter Ansprechpartner. Da kann man sich die Details zu den Diensten und Angeboten anschauen.	
[... Ausführungen bzgl. Umfragen; bis: 42:10; Umfrage Lehrende vor 1.5 Jahren]	
ITMC1: Das Thema Barrierefreiheit konkurriert mit anderen wichtigen Themen um die Aufmerksamkeit, bspw. mit dem Thema Datenschutz. Auch dort gibt es Rechtsvorschriften, Informationsbedarf, Vorgehensweisen. In diesem Set ist Barrierefreiheit drin, aber es ist schwierig, alle Themen gleich zu gewichten. Das kann man sich Wünschen, die Realität weicht aber meist davon ab.	Barrierefreiheit konkurriert mit anderen Themen um Aufmerksamkeit
Interviewer: Weil es ein Punkt neben anderen ist, die alle gleich gewichtet sind?	
ITMC1: Es gibt verschiedene Fragen bei der Einführung	Knappe Ressourcen und Zeitdruck als

neuer Dienste: Gibt es realen Bedarf an der Stelle, die technischen Möglichkeiten, die Umsetzungsfristen, der Datenschutz, die Barrierefreiheit. Das läuft der Realität von knappen Ressourcen und Zeitplänen entgegen.	Hemmnis
Interviewer: Das waren noch mal wichtige Hinweise.	
ITMC1: Barrierefreiheit hat eine hohe Priorität. Es gibt da manchmal einen Zielkonflikt. Gerade wenn man mit externen Firmen zusammenarbeitet. Barrierefreiheit kann zudem zu funktionalen Einschränkungen führen. Da tritt dann die Barrierefreiheit manchmal aufgrund unserer Rolle als IT-Dienstleister zurück. Wir haben da aber ein Auge drauf und lehnen ggf. auch neue Produkte ab.	Barrierefreiheit konfligiert mit anderen Zielen
Interviewer: Es gibt auch jemanden, der diesen Zielkonflikt auflöst?	
ITMC1: Da haben wir Abläufe, wie mit Diensten, wie mit Anfragen verfahren wird. Das wird intern diskutiert: machen oder nicht machen. Bestimmte Dinge können wir als Hochschule nicht machen, bspw. Cloud-Dienste nutzen, das widerspricht dem Datenschutz. Genauso gilt das für Barrierefreiheit, da sagen wir auch, bestimmte Dinge sind deswegen nicht realisierbar.	Berücksichtigung von Barrierefreiheit in Entscheidungsprozessen
Interviewer: Ihre Rolle ist dann auch zu entscheiden, ob ein Werkzeug eingesetzt wird oder nicht?	
ITMC1: Ja, das gehört zum Alltag.	
Interviewer: Wer entscheidet das denn? Gibt es da feste Gremien oder Abläufe?	
ITMC1: Wir haben natürlich interne Strukturen und Abläufe, wo man das bespricht. Das hängt nicht alles auf der Leitungsebene, sondern auch darunter, wo dann auch Entscheidungen getroffen werden, die dann aber später auf höherer Ebene wieder reflektieren.	
Interviewer: Es gibt da also Entscheidungspunkte, wo entschieden wird: machen wir oder machen wir nicht?	
ITMC1: Klar, das gilt für alle Dienste. E-Learning, Arbeitsplatzsysteme, zentrale Serverdienste. Wobei Letztere vermutlich wenig Auswirkungen auf die Barrierefreiheit haben.	
Interviewer: Vielen Dank für das Gespräch!	

8.2.9 Experteninterview ITMC2

Datum: 06.06.2011

Interviewer: Welche Dienstleistungen und Services bietet das ITMC für E-Learning an?	
ITMC2: Zum einen ist das EWS, die Eigenentwicklung der TU Dortmund. Damit können lehrende E-Learning-Elemente in ihre Veranstaltungen integrieren. Das ist aber	Vielfältige technische Dienstleistungen für E-Learning

alles Blended-Learning, reine E-Learning-Veranstaltung haben wir in Dortmund nicht. Daneben bieten wir in Kooperation mit der Universität Duisburg-Essen auch Moodle an. Das insbesondere für Lehrende, die ein elaborierteres Lernsetting haben möchten. Zusätzlich bieten wir mit Hot-Potatoes und ExeLearning Lehrenden auch die Möglichkeit, Lektionen zusammenzubauen. Prüfungen unterstützen wir dadurch, dass wir Klausuren automatisch auswerten können. Dazu kommen noch Veranstaltungsaufzeichnungen per Video bzw. Camtasia, Medienproduktionen wie Script2Web, neu hinzugekommen ist noch Adobe Connect.	
Interviewer: Was ist Adobe Connect?	
ITMC2: Das ist eine Art virtuelles Klassenzimmer, um mit mehreren Personen gemeinsam zu arbeiten; da ist ein Whiteboard dabei und ein Chat.	
Interviewer: Sie haben zwischen den offensichtlichen und nicht so offensichtlichen Angeboten unterschieden. Warum?	
ITMC2: Das sind historische Gründe, da EWS bis vor einigen Jahren das einzige System hier war. Adobe Connect bieten wir erst seit mehreren Monaten an, das ist noch nicht sehr bekannt. Moodle bieten wir zwar seit 3 Jahren in Kooperation mit der UDE an, wird aber derzeit noch schwach genutzt.	Bekannte und weniger bekannte Angebote
Interviewer: Wie schätzen Sie denn das Thema E-Learning für die TU Dortmund ein?	
ITMC2: Die, die es haben sollte, oder die es derzeit hat?	
Interviewer: Sowohl als auch, welchen Stellenwert hat das Thema E-Learning an der TU Dortmund?	
ITMC2: Keinen sehr Hohen derzeit. Im Vergleich zu Bochum und Duisburg-Essen gibt es dort mehr Ressourcen und politischen Rückhalt. Das war zumindest bis vor ein paar Wochen so. Vielleicht ändert sich das mit dem neuen Prorektor [für Studium und Lehre], aber das ist noch offen. Finanzielle und politische Unterstützung war in der vergangenen Zeit relativ minimal. Ein gewisser Bedarf wird gesehen, aber es wird weder eine Strategie entwickelt noch Geld dafür ausgegeben. Im Vergleich mit anderen Hochschulen könnte das durchaus ein Nachteil sein.	Fehlende Unterstützung für E-Learning seitens des Rektorats
Interviewer: Inwiefern könnte das ein Nachteil sein?	
ITMC2: Einmal könnten Studierende im E-Learning einen Standortvorteil sehen. Zudem machen wir mit RCO campusübergreifende Lehre, und ohne E-Learning lassen sich solche Veranstaltungen nicht seriös durchführen. Das ist im Moment eine schwierige Situation.	Mögliche Nachteile durch fehlende Unterstützung
Interviewer: Sie haben unterschieden zwischen der aktuellen Situation und dem Stellenwert, den das Thema E-Learning haben sollte. Welchen Stellenwert sollte	

E-Learning an der TU Dortmund haben?	
ITMC2: Es sollte zumindest mehr drüber nachgedacht werden. An der RUB und UDE ist zumindest ein Bewusstsein dafür da, dass E-Learning ein wesentlicher Lehr-Lernfaktor ist, nicht der Einzige. Die TU Dortmund ist auch keine virtuelle Hochschule, aber es gibt Dinge, die das E-Learning erleichtern kann. Da müsste hier mehr drüber nachgedacht werden, welche Dinge wichtig sind, und das entsprechend unterstützt werden.	
Interviewer: Wie könnte ein entsprechender Prozess aussehen? Was müsste verändert und getan werden?	
ITMC2: Auf zwei Seiten müsste etwas passieren. Die Leute, die E-Learning machen, müssten sich stärker vernetzen und ihre Interessen deutlich machen. Viele machen da tolle Sachen, von denen kaum jemand erfährt. Neben der Vernetzung müssten von Rektorat die Infrastruktur und die Möglichkeiten geschaffen werden. An den Hochschulen, wo E-Learning läuft, hat immer das Rektorat dies unterstützt, mit finanziellen, personellen Mitteln, aber zumindest durch Anerkennung.	Lehrende sollten sich vernetzen Rektorat sollte Unterstützung bieten
Interviewer: Und das fehlt an der TU Dortmund?	
ITMC2: Aus meiner Sicht ja.	
Interviewer: Wie könnte denn die Rolle des ITMC in einem solchen Prozess aussehen? Steht das ITMC da alleine oder gibt es Kooperationen an der TU Dortmund?	
ITMC2: Es gab sehr enge Kooperationen mit dem HDZ, aber das ist durch den Weggang von (XY) weggebrochen, da ist aus unserer Sicht aktuell kein Ansprechpartner. Wir haben sehr lose Kontakte mit DoKoLL und anderen Weiterbildungseinrichtungen, diese Kontakte sind aber nicht institutionalisiert. So etwas wie "E-Learning kurz&gut" sollte vielleicht wieder aufgenommen werden. Vielleicht nicht in der alten Form, aber von der Idee her. Das ist angedacht, aber es gibt noch kein Konzept für eine solche Vernetzung.	Fehlende oder unverbindliche Kooperationen mit anderen Einrichtungen
Interviewer: Es gab also schon mal eine Vernetzung?	
ITMC2: Es gab den Versuch, eine solche Vernetzung hinzubekommen. Aber das war mal mehr, mal weniger erfolgreich. Was da passiert ist und warum es so passierte, kann ich nicht genau sagen. Eine richtig intensive Vernetzung gab es nur mit dem HDZ, und dort speziell mit (XY) und (XY).	Kooperationen nicht immer erfolgreich
Interviewer: Diese Kooperationen gibt es im Moment aber nicht? Sind die Kooperationen denn immer personengebunden gewesen?	
ITMC2: Beim HDZ waren die sehr personengebunden. Aber auch die Vernetzung mit anderen Lehrstühlen war personengebunden.	Kooperationen personengebunden
Interviewer: Was könnte denn gemacht werden, solche	

Vernetzungen neu entstehen zu lassen?	
ITMC2: Es gibt schon Ideen, die aber alle noch nicht sehr konkret sind. Eine Idee ist, die Studienkoordinatoren einzubeziehen, da sie eine institutionalisierte Rolle in den Fakultäten haben. Eine andere Idee ist, wieder eine Konferenz [mit Lehrenden, die E-Learning an der TU Dortmund machen] zu veranstalten und anschließend regelmäßige Treffen zu organisieren. Auch die Leitung des ITMC ist da im Moment eher unentschlossen, wie so etwas organisiert werden kann.	Ideen für Kooperationen noch unkonkret
Interviewer: Wären institutionalisierte Kooperationen eine tragfähige Alternative zu den bisherigen Kooperationen, die stark personengebunden waren?	
ITMC2: Das wäre sinnvoll, in Bochum machen sie das auch so, aber die haben auch die Ressourcen dafür. Dort werden Hilfskräfte bezahlt, die dann die Vernetzung mit den Fakultäten übernehmen. Das wäre sicher eine Idee, über die auch viel mehr Feedback von den Lehrenden käme. Wenn die Leute aus dem Fach kommen, dann können die auch viel besser auf die Lehrenden zugehen. Da spielen einfach fachliche Probleme auch eine Rolle.	Vernetzung mit den Fakultäten sinnvoll
Interviewer: Die Studienkoordinatoren wären also aus Ihrer Sicht die passenden Ansprechpartner?	
ITMC2: Das wäre eine Idee; wir haben auch an die Studiendekane gedacht, aber die sind so überlastet, die schaffen das nicht auch noch.	
Interviewer: Welche Aktivitäten gibt es denn im Bereich Barrierefreiheit und E-Learning am ITMC?	
ITMC2: Eine offizielle Position kenne ich dazu nicht. Bestrebungen dazu gibt es seit Jahren, seit EWS2. Derzeit ist es nicht barrierefrei, auch aufgrund der vielen Änderungen in der letzten Zeit. Alleine das regelmäßige Überprüfen fällt bei den raschen Änderungen schwer. Moodle soll weitgehend barrierefrei sein. Im nächsten Jahr wird [die UDE] auf Moodle 2.0 umstellen, was die Anforderungen an Barrierefreiheit erfüllen wird. Man möchte es schon, ich möchte es sehr gerne, aber es fehlen die Ressourcen.	Barrierefreiheit ist gewollt, aber Ressourcen fehlen
Interviewer: Sind die fehlenden Ressourcen ein Problem?	
ITMC2: Ja, auf jeden Fall.	
Interviewer: Inwiefern? Ist Barrierefreiheit eine technische, hochschuldidaktische oder organisatorische Herausforderung?	
ITMC2: Es ist sicherlich alles drei. Technisch muss es barrierefrei sein, damit didaktisch etwas [barrierefrei] gemacht werden kann. Umgekehrt kann ich natürlich auch ein technisch barrierefreies System didaktisch so nutzen, dass Barrieren entstehen. Da müssen alle drei Faktoren zusammenspielen. Technische Barrierefreiheit ist sicherlich die Grund-	Technische Barrierefreiheit als Voraussetzung für weitergehende Barrierefreiheit

lage, aber durch didaktische Maßnahmen können auch kleinere technische Barrieren umgangen werden.	
Interviewer: Was fehlt denn, wenn fehlende Ressourcen der hinderliche Faktor für die Barrierefreiheit sind?	
ITMC2: Jemand, der es barrierefrei macht. Derzeit haben wir für E-Learning zwei halbe Stellen, eine für Service und eine für die Entwicklung. Außerdem noch ein paar Hilfskraftstellen. Das reicht für die notwendigsten Fehlerbehebungen. Zudem fehlen da einfach die Kompetenzen in dem Maße. Es fehlen die Kompetenz und die Zeit und die Ressourcen, um sich dort einzuarbeiten und es umzusetzen.	Kompetenz, Zeit und Ressourcen als Hemmnis
Interviewer: Gibt es denn aktuell Beschwerden von Studierenden mit Behinderung?	
ITMC2: Nein. Mir sind keine bekannt.	
Interviewer: Was steckt dann hinter dem Wunsch, EWS doch barrierefrei zu machen?	
ITMC2: Einmal das AGG, das zu Barrierefreiheit verpflichtet; das ist der Hauptgrund. Man möchte es aber auch nicht auf Beschwerden ankommen lassen, da hat die TU Dortmund auch einen Ruf zu verlieren, da sie in anderen Bereichen für Studierende mit Behinderung gut aufgestellt ist. Da ist es nicht schön, wenn E-Learning, das ja eigentlich Barrieren abbauen könnte, dann nicht barrierefrei ist.	Gesetzliche Regelung AGG als Grundmotivation TU Do gut aufgestellt im Umgang mit SmB
Interviewer: E-Learning könnte Barrieren abbauen, aber es fehlen die Ressourcen? Wenn die Kompetenzen am ITMC nicht vorhanden sind, gibt es andere Akteure an der TU Dortmund, die Ansprechpartner sein könnten?	
ITMC2: Mehrere, z. B. die Informatik und der Bereich Rehabilitationswissenschaften. Aber auch andere Hochschulen. Da muss man gucken, wie es andere Hochschulen machen und welche Konzepte da umgesetzt wurden.	Kompetenzen an anderer Stelle in der Hochschule
Interviewer: Welche Aspekte der Barrierefreiheit werden denn aktuell bei EWS berücksichtigt oder ist es nicht barrierefrei?	
ITMC2: Zur aktuell laufenden Version kann ich nichts sagen, da sie nicht [auf Barrierefreiheit] getestet wurde. Außerdem kommt ja bald eine neue Version. EWS ist nicht barrierefrei, aber es ist auch nicht unbenutzbar. IFrames sind vermutlich eine technische Barriere. Andererseits nutzt EWS aber auch Drittsoftware wie phpBB, das nicht barrierefrei ist. Da haben wir keinen Einfluss. Das ist dann eine politische Entscheidung, ob diese Software weiter genutzt wird oder nicht; anpassen können wir die aufgrund fehlender Ressourcen nicht. Da hätte ich dann nur die Möglichkeit, es rauszuschmeißen, auf die fehlende Barrierefreiheit hinzuweisen oder es muss ein anderes Konzept gefunden werden.	Aktuelle Software nicht getestet Grundstruktur der Software verhindert Barrierefreiheit
Interviewer: Was wäre denn aus Ihrer Sicht die Lösung?	

ITMC2: Ich denke, ein Mittelweg. Zu markieren, was nicht barrierefrei ist, und die Standardeinstellungen barrierefrei zu machen. Dann können die Lehrenden bewusst entscheiden. Ich möchte da nichts verbieten, aber es soll deutlich sein, was barrierefrei ist und was nicht. Wir müssen eine barrierefreie Basisversion anbieten, und die Lehrenden können dann selber entscheiden.	Barrierefreie Basisversion als Lösungsansatz
Interviewer: Offen kommunizieren, was barrierefrei ist?	
ITMC2: Ja.	
Interviewer: Warum gibt es so viele Releases von EWS?	
ITMC2: Das ist nicht ungewöhnlich und hat technische Gründe. Wir arbeiten auch an einer neuen Navigation, die ist zwar nicht barrierefreier, soll aber einfacher sein. Diese Barrieren bauen wir also ab, weil vieles wegfällt und vereinfacht wird. Nutzungsbarrieren, weil etwas zu kompliziert ist, fallen weg.	Verbesserte Usability als Aspekt der Barrierefreiheit
Interviewer: Ist das auch ein Bewusstseinswandel im ITMC oder geht das auf die Community zurück?	
ITMC2: Das geht auf Rückmeldung der Lehrenden zurück und einen gewissen Bewusstseinswandel. Dort hat sich sowohl in der Leitung als auch bei den Mitarbeitenden eine stärkere Kundenorientierung durchgesetzt. Da findet langsam eine Veränderung statt.	Stärkere Kundenorientierung als motivierender Faktor
Interviewer: Was ist den mit den Studierenden mit Behinderung als Kunden? Sind die schon mal ans ITMC herangetreten?	
ITMC2: Kann ich nur für das letzte Jahr sage, aber da nicht. Das hat mich gewundert. Ich hatte eigentlich mit Beschwerden gerechnet, aber es kamen keine. Dadurch fehlt natürlich auch der Druck, bestimmte Dinge zu ändern, denn es stört ja keinen.	Beschwerden üben Druck zu Veränderung aus
Interviewer: Muss dann erst der Druck da sein?	
ITMC2: Zumindest ein Anstoß, ein Hinweis auf ein signifikantes Problem.	
Interviewer: Aber da gibt es kein Problem?	
ITMC2: Seitens der Studierenden nein.	
Interviewer: Von anderen Seiten?	
ITMC2: Nein, auch nicht im Bereich des Seniorenstudiums. Nicht von Lehrenden und nicht von Studierenden.	Fehlende Hinweise auf Probleme der Barrierefreiheit
Interviewer: Können Sie sich erklären, warum das so ist?	
ITMC2: Entweder sind wir barrierefrei oder sie haben es in den letzten Jahren zu oft probiert, genau weiß ich es nicht. Wir sind aber aufgrund fehlender Ressourcen auch noch nicht auf die [Studierende mit Behinderung] zugegangen.	
Interviewer: Wenn der Druck da wäre, wären dennoch die beschränkten Ressourcen ein einschränkender Faktor?	

ITMC2: Es würde wahrscheinlich höher priorisiert, bliebe aber vom Geld abhängig.	
Interviewer: Ist also trotz Gesetzgebung das Geld und die Ressourcen der einschränkende Faktor?	
ITMC2: Ja.	Personelle und finanzielle Ressourcen als Hemmnis
Interviewer: Was müsste sich denn an der TU Dortmund insgesamt ändern, damit die Belange für Studierende mit Behinderung stärker ins Bewusstsein treten? Ist das ITMC da nur reaktiv unterwegs?	
ITMC2: Es sollte nicht so sein, ist aber vielfach so, was auch ein Ressourcenproblem ist. Wir haben hier wenig Zeit, um über solche Initiativen nachzudenken, weil eben so viele Reaktion auf akute Probleme erfolgen müssen. Da bleibt wenig Zeit für andere Dinge. Eigentlich sehe ich die Rolle des ITMC so, dass es das tun müsste. Wir müssten das schon probieren und Erhebungen machen.	Eigene Arbeit als Reaktion auf akute Probleme – wenig Raum für Grundlegendes
Interviewer: Wer könnte das denn machen?	
ITMC2: Z. B. die neue Rektorin für Diversitätsmanagement, Fr. Welzel. Barrierefreiheit hat ja mit Diversity was zu tun. Wenn seitens des Rektorats Unterstützung käme, wäre das sehr viel einfacher. Das muss nicht unbedingt Geld sein, aber ein politischer Wille sollte sichtbar werden.	Unterstützung seitens des Rektorats gewünscht
Interviewer: Sehen Sie den politischen Willen noch nicht?	
ITMC2: Noch nicht, aber das neue Rektorat ist ja auch erst wenige Woche im Amt. Fr. Welzel wird bei der RCO-Tagung da sein, insofern scheint da auch ein Interesse vorhanden. Aber auch das ABeR sehe ich da zuständig, uns Probleme aufzuzeigen. Aber da weiß ich nichts über die Vorgeschichte.	Fehlende politische Forderungen
Interviewer: Neben den beiden genannten, welche anderen Akteure könnten da eine Rolle spielen?	
ITMC2: Natürlich jeder Lehrende. Es gibt natürlich noch die Behindertenbeauftragten, aber von denen habe ich relativ wenig gehört. Vielleicht könnten die aber eine Rolle spielen. Es muss - das wissen wir von anderen Hochschulen - die Unterstützung der Leitungsebene, des Senats da sein. Nur von unten geht es nicht. Nur von oben auch nicht, aber wenn es von dort nicht gewollt wird, dann funktioniert es nicht.	Lehrende und Behindertenbeauftragter als wichtige Stakeholder – Unterstützung der Leitung aber unabdingbar
Interviewer: Gilt das für E-Learning und Barrierefreiheit genauso?	
ITMC2: Für E-Learning sicherlich stärker als für Barrierefreiheit. Letzteres kann von unten kommen, aber es muss etwas kommen.	SmB sollten für ihre Sache eintreten/sie einfordern
Interviewer: Ohne die Betroffenen passiert da nichts?	
ITMC2: Den Eindruck habe ich. Wir haben beispielsweise in	

der Informatik versucht, ein System barrierefrei zu machen, aber da waren wir sehr alleine.	
Interviewer: Woran hat das da gelegen, was ist da passiert?	
ITMC2: Wir haben da ein HTML-basiertes System für Studierende entwickelt und haben versucht, auf die Einhaltung der WCAG zu achten. Das konnten wir aber aufgrund der technischen Rahmenbedingungen nicht durchhalten.	
Interviewer: Kam da aus der Gruppe der Betroffenen nichts?	
ITMC2: Nein.	
Interviewer: Ist das aus Ihrer Sicht ein treibender Faktor? Es gibt ja auch Gesetze, die eine Faktenlage schaffen, die berücksichtigt werden muss?	
ITMC2: Eigentlich tun sie das. Im praktischen Geschäft komme ich damit nicht weit. Auf Leitungsebene mögen Gesetze helfen, auf Mitarbeitenebene kommt man damit nicht weit.	Gesetze als Motivator nur für Leitung, nicht für Mitarbeitende
Interviewer: Womit käme man denn da weiter?	
ITMC2: Mit Leuten, die selber betroffen sind oder sich für Betroffene engagieren. Die ganz konkret sagen, wir haben ein Problem, deswegen können wir das System nicht nutzen. Das sind Sachen, die beim ITMC sehr schnell sehr ernst genommen werden.	Konkrete Problemnennung als Einflussfaktor
Interviewer: Also wenn man praktische Probleme benennt und vielleicht schon Lösungswege aufzeigt?	
ITMC2: Ja.	
Interviewer: Da könnte dann schnell reagiert und das System angepasst werden?	
ITMC2: Ja.	
Interviewer: Neben EWS bietet das ITMC ja auch andere Systeme [für E-Learning] an. Wie ist es da um Barrierefreiheit bestellt?	
ITMC2: Adobe Connect soll barrierefrei sein, Moodle ist weitestgehend barrierefrei, aber wir haben beides nicht getestet. Andere Systeme bewegen sich in einer Grauzone und sind zumindest teilweise bedienbar.	Fehlende Kenntnisse hinsichtlich der Barrierefreiheit aktuell genutzter Systeme
Interviewer: Wünschen Sie sich mehr Informationen zum Thema Barrierefreiheit? Gibt es da einen Informationsbedarf?	
ITMC2: Ich hätte da nichts gegen. Ich kenne mich zwar im Bereich der Barrierefreiheit von Internetangeboten aus, weniger aber beim barrierefreien E-Learning. Ich fände das interessant, für die Entwicklungsabteilung wären da natürlich praktische Vorschläge interessant, weniger die Konzepte.	Wunsch nach mehr Information über Barrierefreiheit

Interviewer: Also praktische Probleme und praktische Lösungen?	
ITMC2: Ja. Ich komme ja aus der Wissenschaft, aber pragmatische Lösungen sind hier das, was funktioniert.	Pragmatische Lösungen gewünscht
Interviewer: Warum funktioniert das?	
ITMC2: Weil man auch schnell Lösungen sieht. Wir haben hier wenig Zeit für langfristige Projekte und Planungen. Kurzfristige Lösungen werden da eher umgesetzt.	Kurzfristige Lösungen werden umgesetzt, langfristige weniger
Interviewer: Wie kann denn da eine dauerhafte Barrierefreiheit sichergestellt werden?	
ITMC2: Das ist schwierig bei EWS. Aber durch die Modularität sind wir da ein Stück weiter.	
Interviewer: Aber auch bei praktischen Lösungen müssen ja Wege gefunden werden, dass neue Versionen dann auch noch barrierefrei sind. Ist da ein praktischer Ansatz der geeignete?	
ITMC2: Aus softwaretechnischer Sicht nicht. Da müssten Anforderungen festgehalten und Testfälle entwickelt werden, die dann auch automatisch getestet werden. So etwas sollte etabliert werden. Wir testen zwar, aber das läuft erfahrungsbasiert. Da wäre entsprechende Methoden aus der Softwareentwicklung natürlich schöner.	Bedarf nach längerfristigen Lösungen wird gesehen
Interviewer: Man definiert Testfälle?	
ITMC2: Anforderungen, Testfälle ...	
Interviewer: ... und bei jedem neuen Release wird das durchgetestet. Und warum macht es das ITMC nicht?	
ITMC2: Auch da fehlen die Ressourcen, wir haben nicht die Kapazitäten. Da fehlt der Druck, das zu machen, es geht ja auch erst mal so.	Fehlende Ressourcen behindern längerfristige Lösungen
Interviewer: Wo Druck ist, da passiert was?	
ITMC2: Nicht, weil wir das so wollen. Aber bei der derzeitigen Ausstattung bleibt uns nichts anderes übrig. Durch die Veranstaltungsaufzeichnungen, die auch von zu Hause genutzt werden können, wird ein kleiner Teil Barrierefreiheit bei uns implementiert.	Eigenes Angebot der Vorlesungsaufzeichnung als Aspekt der Barrierefreiheit von E-Learning
Interviewer: Barrierefreiheit bedeutet da, dass Veranstaltungen auch für weniger mobile Studierende zugänglich sind?	
ITMC2: Genau. Das ist zwar ein kleiner Teilaspekt, der geht schnell. Da sind wir schon dran.	
Interviewer: Das ITMC würde also, aber die Ressourcen schränken ein?	
ITMC2: Ja. Das ist auch in anderen Bereichen so, bei Barrierefreiheit ist es sehr stark so.	Ressourcenbeschränkung als starkes Hemmnis der Barrierefreiheit
Interviewer: Vielen Dank für das Gespräch!	

8.2.10 Experteninterview WB1

Datum: 12.05.2011

Interviewer: Welche Angebote macht das HDZ für das E-Learning an der TU Dortmund?	
WB1: Am HDZ haben immer einzelne MA Angebote für den Bereich E-Learning gemacht. Es gab aber nie eine durchgehende Qualifizierung in diesem Bereich. E-Learning war immer ein Thema in einzelnen Workshops. Das HDZ hatte immer mit der fehlenden E-Learning-Strategie der TU zu kämpfen. So gab es nur punktuelle Aktivitäten ohne Kontinuität. Aktivitäten sind immer personengebunden, nicht strukturell verankert. Als E-Learning als ein Teil der Mediendidaktik angesehen wurde, hat das Rektorat über die Schaffung einer eigenständigen E-Learning-Professur am HDZ nachgedacht. Mittlerweile wird die Mediendidaktik wieder in die allgemeine Didaktik eingebunden. Der Umgang mit E-Learning und den Werkzeugen gehört mittlerweile zur Standardanforderung an die Lehre. Insofern muss jede hochschuldidaktische Qualifizierung auch das Thema E-Learning berücksichtigen.	<p>Personengebundene Angebote im Bereich Qualifizierung für E-Learning</p> <p>Fehlende Strategie verhinderte strukturell verankerte Angebote</p> <p>Zu jeder hochschuldidaktischen Qualifizierung gehört auch E-Learning</p>
Interviewer: E-Learning ist also ein integraler Bestandteil?	
WB1: E-Learning ist mittlerweile überall eingewandert. Früher gab es ja Spezialisten dafür, aber mittlerweile denke ich, es muss nicht an jeder Hochschule eine E-Learning-Professur bestehen.	E-Learning integraler Bestandteil (der Lehre, der Hochschuldidaktik)
Interviewer: Die Reintegration in die allgemeine Hochschuldidaktik ist also positiv zu bewerten?	
WB1: Ja, ich bewerte das positiv. Insbesondere mit den Web2.0-Techniken hat die Flexibilität als auch die Nutzerfreundlichkeit zugenommen. Auch komplexe Vorgänge sind mittlerweile niederschwellig medial zu strukturieren.	
Interviewer: Wie sehen Sie denn die TU Dortmund im Bereich E-Learning aufgestellt?	
WB1: Ich sehe die überhaupt nicht gut aufgestellt. Es findet kaum Kommunikation statt, man könnte sogar von Aversion gegen E-Learning sprechen. Es gibt viele Einzelprotagonisten, die für sich arbeiten. Aber aus diesen Einzelinitiativen erwächst keine Struktur. Wenn die Personen ihr Arbeitsprofil verändern, werden die Einzelprojekte eingestellt. Wir haben verschiedene Initiativen unternommen, die aber keine Kontinuität und Expansion erfahren haben, weil das nicht institutionell unterstützt wurde.	Fehlende institutionelle Unterstützung für E-Learning trotz zahlreicher Einzelprotagonisten
Interviewer: Wäre eine institutionelle Verankerung notwendig?	
WB1: Sinnvoll wäre es schon.	
Interviewer: Welche Perspektive wäre denn mit einer E-Learning-Strategie verbunden?	

WB1: Damit könnte mehr Effektivität in die Mediennutzung in der Lehre gebracht werden. Da ließe sich auch eine Verknüpfung mit hochschuldidaktischen Konzepten erreichen, mit selbstorganisatorischen Formaten der Lehre. Das läuft bislang suboptimal.	E-L-Strategie zur Steigerung der Effektivität notwendig
Interviewer: Gibt es aktuell Angebote des HDZ im Bereich E-Learning?	
WB1: Im Moment haben wir keine speziellen Angebote, aber es ist in viele Angebote eingewandert und integriert. Alle MA in der Weiterbildung können das prinzipiell unterstützen.	E-L in den Angeboten zur HD-Weiterbildung verankert
Interviewer: Sind das Angebote, die auch kooperativ angelegt sind?	
WB1: Das hängt von den Projekten ab. In Kooperationsprojekten wird natürlich auch mit Medien gearbeitet.	
Interviewer: Es sind keine dauerhaften Kooperationen?	
WB1: Einige sind schon auf Kontinuität angelegt, wie bspw. die Forschungswerkstatt. Das ist kein spezielles E-Learning-Projekt, aber dort wird mit E-Learning gearbeitet.	
Interviewer: Aber das sind keine Kooperationen mit allgemeinen Einrichtungen der Fakultät, sondern projektbezogen?	
WB1: Allgemeine Kooperationen gibt es natürlich auch, bspw. in Gremien und bei der fachübergreifenden Lehre, z. B. dem Studium Fundamentale. Aber es strukturiert sich zurzeit nicht an einer E-Learning-Strategie. Da gab es Papiere zu ... Kooperationen mit dem ITMC z. B. (kurz&gut) hatten eine strukturelle Entwicklungsperspektive.	Kooperationen mit dem ITMC, Gremienarbeit (Selbstverwaltung)
Interviewer: Mich interessiert das Thema Studierende mit Behinderung und Barrierefreiheit. Was verbinden Sie mit dem Begriff der Barrierefreiheit?	
WB1: Es spielt vielleicht keine zentrale Rolle, ist aber im Zusammenhang mit dem Thema Inklusion ein wichtiger Aspekt. Die Arbeit des HDZ ist in Richtung Inklusion und Diversität angelegt. Phasenweise wurde bspw. mit DoBuS zusammengearbeitet, Seminare angeboten. Die haben aber nicht die gewünschte Resonanz in der Hochschule gefunden.	Barrierefreiheit wichtiger Aspekt für Inklusion und Diversität Kooperationen mit dem DoBuS zum Thema Barrierefreiheit fand keinen Anklang
Interviewer: Inwiefern?	
WB1: Die Beteiligung seitens der Lehrenden war höchst gering. Wir haben mit den Lehrenden Erfahrungskontexte simuliert. Und die Frage des Umgangs und der Berücksichtigung von Studierenden mit Behinderung in eigenen Veranstaltungen wurde dort thematisiert. Da gibt es sehr viel Know-how in den Rehabilitationswissenschaften und bei DoBuS. Ab und zu kommen diese Fragen auch auf in der normalen Weiterbildung. Aber diese Fragen werden nicht so handlungsmächtig, dass sich da eine eigene Sicht draus	Erfahrungen und Umgang mit Behinderung für Lehrende nachvollziehbar machen Know-how und Zuständigkeit bei DoBuS und Rehawissenschaften

ergibt.	
Interviewer: Was meinen Sie mit handlungsmächtig?	
WB1: Das betrifft die Lehrenden mal, wenn sie einen entsprechenden Fall haben. Wir haben das auch schon in regulären Weiterbildungen thematisiert. Ziel kann nur sein, dass sich die Barrieren nicht zu einer Lern-Behinderung auswachsen. Das Thema kommt vor und braucht entsprechende Berücksichtigung, aber es ist nicht so dominant als Inklusionsproblem, bspw. im Vergleich zur Genderforschung. Aktuell ist ja das Thema Migration und NTS angesagt. Studierende mit Behinderung werden nicht so thematisiert, obwohl die einschlägigen Surveys die Zahlen und den Bedarf deutlich machen. Das ist ein gewisses Wahrnehmungsproblem der Studierende mit Behinderung und vielleicht ein Problem der raschen Ausdifferenzierung der Fragen. Blinde und sehbehinderte Studierende haben andere Bedarfe als jemand, der spastisch gelähmt ist.	<p>Lehrende reagieren auf SmB bei un-mittelbarem Bedarf</p> <p>Barrieren können sich zu Lern-Behinderung auswachsen</p> <p>Wahrnehmungsproblem von Behinderung/SmB</p> <p>Ausdifferenzierung führt zu vielen Bedarfen und vielen Fragen</p>
Interviewer: Wahrnehmungsproblem insofern, als die Verantwortlichen die Studierende mit Behinderung nicht wahrnehmen?	
WB1: Nicht als Gruppe, die tauchen zwar immer auf, das ist aber nur eine Restkategorie, keine Gruppe, die eine eigene Thematisierung erfährt. Das kommt nicht so in den Mainstream.	Behinderung kein Thema des Mainstreams
Interviewer: Ausdifferenzierung bezogen auf die Behinderung, die ein Mensch hat?	
WB1: Ja. Das hängt von der Behinderung ab, und da ist auch viel Spezialwissen erforderlich, um eine entsprechende Arbeitsumgebung zu schaffen, wie wir z.Zt. bei einer Mitarbeiterin mit Behinderung sehen.	Haltung zu MmB geprägt durch MA mit Behinderung
Interviewer: Ist diese Ausdifferenzierung dann eher negativ zu sehen?	
WB1: Negativ ist die nicht, denn auch bei anderen Gruppen, bspw. Migranten, kommt man sehr schnell auf Unterschiede bspw. beim Lernen. So wird schnell eine individualisierte Perspektive notwendig, das ist nichts Besonderes. Nur bei den Studierenden mit Behinderung gibt es nicht solche Diskurse zu wie bei anderen Gruppen.	Fehlende Diskurse zu Bedarfen von SmB werden gesehen
Interviewer: Was wird bei den anderen Lernergruppen anders gemacht? Wie reagiert die Organisation Hochschule anders?	
WB1: Bspw. werden Schreibwerkstätten für internationale Studierende angeboten, die dann nach den Problemen der internationalen Studierenden ausdifferenziert werden.	
Interviewer: Fehlen dann eigentlich Angebote für Studierende mit Behinderung?	
WB1: Das weiß ich nicht, ob man das gut machen kann. Den Studierenden mit Behinderung soll ja der Zugang zum normalen Hochschulunterricht ermöglicht werden. Son-	Ziel ist, SmB den Zugang zur regulären Hochschule zu ermöglichen

dermaßnahmen können zu Stigmatisierungen führen. Hier sind auch die Interessenvertretungen der Studierende mit Behinderung gefragt. Die (mangelnde) Wahrnehmung der Studierende mit Behinderung hängt vielleicht auch mit deren Selbstorganisation zusammen.	Fehlende Wahrnehmung von SmB wird in deren Selbstorganisation gesehen
Interviewer: Wie sehen Sie denn die TU Dortmund im Bereich Behinderung und Studium aufgestellt?	
WB1: DoBuS ist ein Alleinstellungsmerkmal, es wird was getan, vermutlich auch mehr als an anderen Hochschulen. Auch für die Mobilität der Studierende mit Behinderung ist relativ viel gemacht worden, ebenso für die Zugänglichkeit der Gebäude. Ob das ausreicht?	Zentrale Einrichtung DoBuS wird als Alleinstellungsmerkmal gesehen Positive Wahrnehmung der Barrierefreiheit von Gebäuden und baulicher Infrastruktur
Interviewer: Nun ist ja Barrierefreiheit gesetzlich reguliert. Ist eine solche Regelung zielführend und ausreichend?	
WB1: Ausreichend nicht, zielführend schon. Aber das ist ein Durchsetzungsprozess. Meistens wird das erst virulent, wenn Menschen mit Behinderung da sind, die entsprechende Barrierefreiheit benötigen. Das ist sowohl bei Mitarbeitenden als auch bei Studierenden mit Behinderung so.	Barrierefreiheit wird bei unmittelbarem Bedarf realisiert
Interviewer: Sie haben gesagt, dass das Thema Studierende mit Behinderung auch in der Hochschuldidaktik immer wieder einmal auftritt. Spielt da die gesetzliche Regelung der Barrierefreiheit eine Rolle?	
WB1: Das spielt eine Rolle und war ein wesentliches Motiv. Die Zugänglichkeitsmachung der Räumlichkeiten geht bspw. auf eine Klageandrohung eines potenziellen Weiterbildungsteilnehmers zurück.	Unmittelbarer Bedarf wirkt sich auf Wahrnehmung von Barrierefreiheit aus
Interviewer: Ist denn Barrierefreiheit selber ein Inhalt der Weiterbildungsangebote?	
WB1: In dem Sinne fokussiert nicht. Es gab den Versuch, mit DoBuS Angebote zu machen. Problembezogen wird Barrierefreiheit in den Angeboten thematisiert. Aber es ist kein eigenständiges Thema. E-Learning ist in allen Weiterbildungsangeboten ein Thema, bei der Barrierefreiheit ist das nicht der Fall.	In den eigenen Angeboten ist Barrierefreiheit nur bei Bedarf ein Thema
Interviewer: Wie ist das zu erklären?	
WB1: Ich nehme an, das hängt mit der Wahrnehmungsfrage zusammen und mit der gesellschaftlichen Relevanz des Themas. Bspw. steckt in der Genderfrage viel mehr Macht und in der Migrationsfrage die Frage nach der ganzen kulturellen Entwicklung und die ganze soziale Beteiligung. Da sind mächtige gesellschaftliche Gruppierungen am Werke. Bei Barrierefreiheit ist das nicht so ausgeprägt. Da gibt es vereinzelte Aktionen auf gesellschaftlicher Ebene, aber die Frage nach Behinderung ist gesellschaftlich eher tabuisiert, es gibt Sonderbehandlungen etc. Das Studierende mit Behinderung eine quantitative und qualitative Größe an Hochschulen sind, wird nicht so wahrgenommen.	Barrierefreiheit und Wahrnehmung von SmB eine Frage gesellschaftlicher Macht Realer Bedarf an Barrierefreiheit wird nicht wahrgenommen

[Gespräch über die HIS-Sozialerhebung als einzige statistische Datenquelle]	
WB1: Die besondere Thematisierung dieser Perspektive ist eine Möglichkeit, da etwas zu machen.	
Interviewer: Sie haben mit Diversität und Inklusion zwei wichtige Schlagworte genannt. Ist das eine Perspektive, dem Thema Studierende mit Behinderung eine größere Perspektive einzuräumen?	
WB1: Die Frage ist, welche Differenz wird sichtbar und sichtbar gemacht.	
Interviewer: Sichtbar gemacht durch wen?	
WB1: Durch einen politischen Prozess, dass bestimmte Gruppen Aufmerksamkeit finden. Die Frage der Lernendenvielfalt spielte an der Hochschule schon immer eine Rolle. Es gibt immer bestimmte Zeitpunkte, wo einzelne Gruppen - Frauen, NTS, Studierende mit Migrationshintergrund - in den Vordergrund rücken. Diversität alleine bringt es noch nicht, die Frage ist, in welchen Kategorien und Hauptströmungen wird die Diversität gesehen. Die Frage der Behinderung ist da eher eine Restkategorie.	Behinderung als „Restkategorie“ in gesellschaftlichen Diskursen
Interviewer: D. h., es geht da auch um aktuelle gesellschaftliche Diskurse?	
WB1: Davon hängt das ab. Die Hochschuldidaktik ist da nicht anders. Diversität ist da schon ein wichtiges Thema der Bildungspolitik und der Hochschuldidaktik. Ich beobachte da eine Unterscheidung zwischen Diversität und Diversitätsmanagement, ähnlich wie Bildung und Bildungsmanagement. Hinter der Managerialisierung an der Hochschule werden die Probleme zugekleistert. Es wird zum administrativen Problem, hochschuldidaktische Fragen kommen da nicht mehr vor.	Verwaltung von Vielfalt (und damit Behinderung) verhindert hochschuldidaktische Fragestellungen
Interviewer: Sollte es vermieden werden, das Thema Behinderung zu einem administrativen Problem zu machen?	
WB1: Ein Stück weit muss das sein, denn in der Frage Studierende mit Behinderung steckt auch ein Managementproblem. Bei der hochschuldidaktischen Thematisierung von Diversität ist interessant, was sind die Erfahrungen und die Realitätszugänge der unterschiedlichen Personen? Wie werden die Differenzen im Lernprozess sichtbar und welche Austauschprozesse finden statt.	Differenzen im Lernprozess von Smb zum Fragegegenstand
Interviewer: Diversität als Bereicherung?	
WB1: Ja, als Bereicherung. In der Behinderung liegt ja besonders der Defizitblick drauf, stärker als in den anderen Diversitätsthemen. Das ist immer eine Frage des Unterschieds und der Gleichheit. Behinderte haben ganz andere Zugänge zu Innenwelten.	Behinderung wird noch mit Defizitblick gesehen
Interviewer: Wenn ich Sie richtig verstehe, geht es darum, Vielfalt als Bereicherung zu begreifen und erfahrbar zu machen, auch in der hochschuldidaktischen Weiterbil-	

dung?	
Interviewer: Ja klar. Auch bei Studierenden mit Behinderung in der Lehre. Es kann ein wichtiger Weg sein, Austauschprozesse zu verlangsamen oder andere Medien zu nutzen. Da muss ich mir was Neues überlegen und das gibt neue Möglichkeit auch für die anderen Lernenden.	SmB erfordern in der Lehre neue Wege, wovon auch andere Lernende profitieren (Universal Design, Gute Lehre)
Interviewer: Im Moment wird aber seitens der Hochschule eher durch besondere Maßnahmen für Studierende mit Behinderung reagiert.	
WB1: Im Moment wird das Problem administrativ gelöst. Die Leute bekommen bestimmte Zugänge, aber die Integration findet nicht so statt, dass das Potenzial dieser Menschen zum Ausgangspunkt wird. Aber das Interessante an der Diversität ist ja die Frage, was ist das Potenzial dieser Personen. Empowermentgedanke, „shift from teaching to learning“ fragen ja beide nach den Potenzialen, nicht nach den objektiven Lernvorgaben.	SmB: Empowerment statt administrativer Lösungen
Interviewer: Also Potenziale statt Defizite, die behoben werden?	
WB1: Ja. Insofern ist der Begriff der Barrierefreiheit ja auch gut, den Menschen die Barrieren aus dem Weg zu räumen, damit sie ihre Bildungsprozesse gestalten können.	Barrierefreiheit zur Gestaltung der eigenen Bildungsprozesse
Interviewer: Das ist eine interessante Perspektive auf den Begriff.	
WB1: Das ist aber auch typisch hochschuldidaktisch. Dass man bei der Lernerverschiedenheit guckt, wie kann man die zum Potenzial, zur Bereicherung machen. Beim Thema E-Learning kann man natürlich schauen, müssen die besondere Tastaturen benutzen oder andere Hilfsmittel nutzen.	Barrierefreiheit und SmB: Vielfalt als Potenzial
Interviewer: Insofern ist E-Learning auch eine Chance für Studierende mit Behinderung?	
WB1: Auf jeden Fall. Sicherlich tauchen da auch Fragen auf, wie kann E-Learning genutzt werden, welche Hilfsmittel brauchen sie, wie muss das Material aufbereitet werden. Für Hörgeschädigte sind da auch technische Hilfen notwendig. Aber auch diese Themen können ein Potenzial für das Lernen der anderen Studierenden sein.	SmB als Potenzial für Lernprozesse im E-Learning, technische Hilfen als Notwendigkeit
Interviewer: Auch für den Bereich E-Learning sind Studierende mit Behinderung als Chance zu sehen?	
WB1: Ja, da muss man sich natürlich Lösungen für gelingende Lernprozesse der Studierende mit Behinderung überlegen. Das ist eine Herausforderung für die subjektbezogene Technikgestaltung.	Barrierefreiheit ist subjektbezogene Technikgestaltung
Interviewer: Man müsste die subjektive Perspektive der Studierenden mit Behinderung stärker thematisieren?	
WB1: Ich glaube, dass man da viel von lernen kann. Das kann zur Anreicherung von Technologien führen, was auch	Barrierefreie Gestaltung von Technik führt zur Anreicherung für Dritte

für andere nützlich sein kann.	
Interviewer: Wird der Themenkomplex E-Learning, Studierende mit Behinderung und Barrierefreiheit dadurch rund, dass man das als Bereicherung und Chance für Lernprozesse versteht?	
WB1: Ja.	
Interviewer: Das ist noch mal eine andere Perspektive als die reine Zugänglichkeitsmachung.	
WB1: Genau, das ist mehr der Potenzialgesichtspunkt.	Barrierefreiheit bietet Potenziale
Interviewer: Barrierefreiheit auch als Realisierung von Lernpotenzialen?	
WB1: Ja. Das liegt auch daran, dass man bislang eher von dieser Defizithypothese ausgeht. Wie kann Studierende mit Behinderung geholfen werden. Das ist natürlich auch wichtig. Aber das ist nicht die Sicht der Hochschuldidaktik. Charakteristisch ist da die Sicht auf die Potenziale. Das sehe ich so.	Barrierefreiheit: Defizitsichtweise hat Blick auf individuelle Lösungen, Hochschuldidaktik auf Potenziale
Interviewer: Wäre denn dieser Empowermentgedanke auch ein Ansatz für die hochschuldidaktischen Weiterbildungsangebote?	
WB1: Das ist ein Aspekt, der sich durch den "shift from teaching to learning" ergibt. Interessant wäre es natürlich, die Fragen, die sich aus der Barrierefreiheit ergeben, stärker zu stellen. Meine Vermutung ist, dass das ein Wahrnehmungsproblem ist, Behinderung ist tabuisiert, man fühlt sich da hilflos, emotionale Distanz und sozialpsychologische Fragen spielen da eine Rolle.	Hilfslosigkeit im Umgang mit Behinderung führt zu Wahrnehmungsproblem
Interviewer: Vielen Dank für das Gespräch!	

8.2.11 Experteninterview WB2

Datum: 17.05.2011

Interviewer: Welche Dienstleistungen im Bereich E-Learning bieten Sie für die TU Dortmund an? Was ist Ihr Arbeitsschwerpunkt?	
WB2: Wir führen Präsenzveranstaltungen durch, E-Learning in Reinkultur ist kein Thema für uns. Wir nutzen das EWS, um Dateien für unsere Veranstaltungen zu hinterlegen. Kommunikationswerkzeuge nutzen wir nicht. Außerdem nutzen wir EWS für die Erreichbarkeit per Mail, während des und nach dem Kurs.	
Interviewer: Sie nutzen EWS als Werkzeug für die Weiterbildung?	
WB2: Ja, aber nur als ergänzendes Werkzeug.	
Interviewer: Bieten Sie Qualifizierung zum Thema E-Learning an?	
WB2: Nein. Wir haben ein relativ eingeschränktes Themen-	

<p>spektrum mit klarer Schwerpunktsetzung. Wir können uns nicht zu breit aufstellen. Angebote des ITMC laufen z.T. über die innerbetriebliche Weiterbildung über uns. Aber das wird dem ITMC zugeordnet. Wir haben zwei große Bereiche. Die innerbetriebliche Weiterbildung der Hochschule ist der kleinere Teil unserer Arbeit. Der größere Teil ist der Verkauf von Weiterbildung nach außen, bspw. Schulleiterweiterbildung. E-Learning haben wir nur im Angebot, wenn es ein innerbetrieblicher Partner für die innerbetriebliche Weiterbildung anbietet. Inhaltlich prägt das dann das ITMC, wir sind nur die Serviceeinrichtung.</p>	<p>Serviceeinrichtung für Weiterbildung</p> <p>Zuständigkeit für E-Learning-Weiterbildung beim ITMC</p>
<p>Interviewer: Sie bieten für die MA der TU Dortmund Weiterbildungsangebote an und bieten andererseits eine Plattform für Leute, die Weiterbildung anbieten möchten?</p>	
<p>WB2: Wir haben ein Kooperationsgeflecht aus PE, Personalrat, Gleichstellungsbeauftragte, ITMC und Hochschulsport. Die erst genannten geben inhaltliche Anregungen für Weiterbildung. Z.T. liefern uns Dritte nur die Ideen, andere möchten mit uns gemeinsam das Angebot entwickeln. Einige geben uns Anregung, das ITMC und der Hochschulsport liefern auch Angebote. Das ITMC erstellt das Programm, wobei wir ggf. inhaltliche Hinweise geben, wir sind da Dienstleister.</p>	<p>Kooperation mit dem ITMC</p>
<p>Interviewer: E-Learning ist aber nicht Inhalt einer Weiterbildung des ZfW?</p>	
<p>WB2: Nein. Wenn das ITMC das gelegentlich gemacht hat, dann war es drin. Aber an der TU bietet wesentlich das HDZ Weiterbildung im Bereich E-Learning an.</p>	<p>HDZ wird für E-Learning als zuständig gesehen</p>
<p>Interviewer: Warum ist das so?</p>	
<p>WB2: Die Aufgabentrennung ist nicht so trennscharf. Die Zielgruppe des HDZ ist das wissenschaftliche Personal der Hochschule. Das ist bei uns eine von zwei Zielgruppen. Das HDZ hat auch ein klares Themenspektrum: alle hochschuldidaktischen Fragen. Das ist deren Spezialgebiet, und wir bieten alle anderen Themenbereiche an. E-Learning ist eine didaktische Fragestellung und gehört insofern zum HDZ. Das HDZ hat genau dafür Personal, insofern passt das gut.</p>	<p>E-Learning ist ein (hochschul-)didaktisches Thema</p>
<p>Interviewer: Welche Themen bietet das ZfW denn für die Innenseite, für die TU Dortmund an?</p>	
<p>WB2: Kompetenzorientierte Weiterbildung, z. B. zu Moderation, verständlich schreiben, Umgang mit Stress, Projektmanagement, Verwaltungswissen, Beschaffung, bewegungsorientierte Kurse in Kooperation mit dem Hochschulsport.</p>	
<p>Interviewer: Um die Belastungen des Alltags aufzufangen?</p>	
<p>WB2: Genau. Insbesondere aufgrund der vorwiegend sitzenden Tätigkeiten. Da setzen wir an. Das ist relativ fern von E-Learning.</p>	

Interviewer: Laufen die Kooperationen mit dem ITMC eher informell, sie bieten lediglich die Infrastruktur?	
WB2: Informell würde ich das nicht nennen, das ist formal festgehalten von den Abläufen und Zuständigkeiten her. Aber der Innenbereich ist der kleinere Teil unserer Arbeit, den größeren Teil verkaufen wir nach außen. Und wir können auch nicht Experten für alle möglichen Inhalte sein. Was müssen wir können? Wir müssen interessante Themen identifizieren, die Veranstaltungen organisieren und planen, die Formate festlegen, Evaluation der Veranstaltungen usw. Wir machen Schulthemen, Bauleitung, Controlling, Musik mit MmB, die Bandbreite ist sehr groß. Das können wir inhaltlich nicht abdecken. Inhaltlich haben wir uns auf die Führungskräfteweiterbildung spezialisiert. In erster Linie erbringen wir aber Dienstleistungen der Weiterbildung.	Dienstleistungen für Weiterbildung als Aufgabe
Interviewer: Spielt der Begriff der Barrierefreiheit für Ihre Arbeit eine Rolle? Was sagt Ihnen der Begriff?	
WB2: In Bezug aufs Internet?	
Interviewer: Das wäre ein Blick, aber Barrierefreiheit bezieht sich ja auch auf andere Bereiche. Spielt der Begriff der Barrierefreiheit für Ihre Arbeit eine Rolle?	
WB2: Ich verstehe unter Barrierefreiheit den Zugang und die Teilhabe für alle Menschen, gleich ob mit oder ohne Behinderung. Hier im Gebäude haben wir das Problem, das es nicht barrierefrei ist. Wir wollten hier einen Aufzug anbringen und die Toiletten anpassen. Da hingen aber eine Menge an Folgeausgaben dran und da hat die Universität das abgelehnt, zumal das Gebäude auch von der Stadt gemietet ist. So müssen wir eventuell Ausweichmöglichkeiten suchen, wenn wir das Gebäude aufgrund der Zielgruppe nicht nutzen können.	Barrierefreiheit ist Zugang und Teilhabe Eigene Sicht auf Barrierefreiheit durch Herausforderungen der baulichen Infrastruktur geprägt
Interviewer: Kann Barrierefreiheit denn auch inhaltlich ein Thema der Weiterbildung des ZfW sein?	
WB2: Wenn wir Weiterbildung nach außen verkaufen, dann müssen wir das nach Kosten-Nutzen-Rechnung durchkalkulieren. Ich weiß nicht, ob die Teilnehmenden entsprechend dafür bereit sind, Geld für das Thema Barrierefreiheit in die Hand zu nehmen. Wir haben natürlich an der TU Dortmund die Fakultät Rehabilitationswissenschaften. Wenn von dort jemand dieses Thema anbieten möchte, dann können wir das natürlich machen. Wir organisieren ja für ISAAC die große Konferenz zum Thema UK, das wäre ohne das ZfW nicht möglich. Insofern ist ja UK auch ein Stück weit Barrierefreiheit. Da unterstützen wir die Fakultät, da unterstützen wir ISAAC mit einer wichtigen und sinnvollen Dienstleistung.	Unsicher, ob für Weiterbildung zum Thema Barrierefreiheit Geld ausgegeben wird Barrierefreiheit wird als Thema der Fak. Rehawissenschaften gesehen Eigene Aufgabe wird als Dienstleister gesehen
Interviewer: Sie können sich das Thema Barrierefreiheit schon als Weiterbildung vorstellen, es müsste aber einen Markt dafür geben?	

WB2: Bei der ISAAC-Konferenz ist ja Barrierefreiheit ein Thema. Insofern funktioniert das Thema ja. Ich hätte auch nicht gedacht, dass das so erfolgreich sein würde. Natürlich machen wir eine Recherche und Markterkundung.	
Interviewer: Wie ist denn die ISAAC-Konferenz entstanden?	
WB2: Das war ein Kontakt zu den Prof. NN und NN, die Kontakt zu ISAAC hatten. Außerdem haben wir da ja die große Fakultät. Das bot sich quasi an, aber genau kann ich das nicht mehr rekonstruieren.	
Interviewer: Und daraus ist dieser Kongress entstanden?	
WB2: Ja genau. Der Kongress hat auch schon mal woanders stattgefunden. Aber da bei uns die Rahmenbedingungen stimmen, findet der wieder in Dortmund statt.	
Interviewer: Haben Sie im Rahmen der Veranstaltungen auch mit Studierenden mit Behinderung zu tun?	
WB2: Wir haben eigentlich keine Studierenden, sondern wir nennen unsere Klientel die TN. Wir hatten bspw. eine stark gehbehinderte Teilnehmerin. Die hat dann trotz der räumlichen Gegebenheiten an einer Veranstaltung teilgenommen. Im Rahmen der Möglichkeiten konnte das bisher immer mehr oder weniger passabel gelöst werden.	Eigene Erfahrungen mit MmB – Probleme mit baulicher Infrastruktur
Interviewer: Wie gut ist den Ihrer Einschätzung nach die TU Dortmund im Bereich Studierende mit Behinderung aufgestellt?	
WB2: Was die Gebäude betrifft denke ich gut. Durch die Fakultät Rehabilitationswissenschaften ist die Hochschule da sensibilisiert. Diejenigen, die sich beruflich mit dem Thema befassen, sind da natürlich auch besonders sensibilisiert und aufmerksam.	TU im Bereich barrierefreie Gebäude gut aufgestellt Fakultät Rehabilitationswissenschaften als sensibilisierender Faktor
Interviewer: Ist die Fakultät Rehabilitationswissenschaften da ein wichtiger Einfluss und die Expertinnen und Experten, die dort arbeiten?	
WB2: Die Nachhaltigkeit und Wichtigkeit kann ich nicht einschätzen, es ist natürlich ein Faktor. Aber wie groß der Einfluss ist, kann ich nicht einschätzen.	
Interviewer: Glauben Sie, dass die gesetzliche Regelung der Barrierefreiheit ausreichend ist?	
WB2: Wie kann man es sonst regeln?	
Interviewer: Ich überlege nur, ob Sensibilisierungskurse und Weiterbildungskurse zum Thema Barrierefreiheit für das ZfW interessant sein könnten?	
WB2: Bezogen auf das Internet auf jeden Fall. Was die bauliche Infrastruktur betrifft, da könnte ich mir vorstellen, dass die gesetzlichen Vorgaben in den Weiterbildungen schon thematisiert werden.	
Interviewer: Wie ist das im Bereich der Informationstechnik?	

WB2: Also da wäre der erste Ansprechpartner das ITMC. An zweiter Stelle vllt. die Fakultät Informatik oder andere IT-nahe Fakultäten. Vielleicht hat sich da auch jemand besonders spezialisiert und wäre der ideale Ansprechpartner dafür, das weiß ich aber nicht.	ITMC wird als zuständig gesehen für barrierefreie IT
Interviewer: Sie haben vorhin das HDZ erwähnt. E-Learning hat ja sowohl eine technische als auch eine didaktische Komponente.	
WB2: Also bislang ist das Themenbereich des HDZ. Wir haben da bislang keine eigenen Angebote entwickelt. So kooperieren wir da mit dem HDZ, tendenziell macht das eher das HDZ.	Kooperationen mit dem HDZ
Interviewer: Ich fantasiere jetzt mal ein bisschen. Der Themenkomplex E-Learning - Barrierefreiheit - Studierende mit Behinderung betrifft ja viele Bereiche. Wenn ich mit einer Idee für eine Weiterbildung in diesem Bereich an Sie herantreten würde, was würden Sie mir vorschlagen?	
WB2: Wenn Sie selber die Fachperson sind, die sich da auskennt, dann haben wir Sie in kürzester Zeit im Programm. Das Wissen wäre ja dann da. Einen weiteren Kurs können wir problemlos aufnehmen. Ob wir genug Teilnehmende fänden, das ist eine andere Frage. Aber um so einen Versuchsballon zu starten, das würde gehen. Wenn Sie das machen würden, auch mit einer geringen TN-Zahl, dann wunderbar.	Potenziell geringes Interesse von TN an Weiterbildung zum Thema Barrierefreiheit
Interviewer: Sie würden die TN-Zahl kritisch sehen?	
WB2: Das zeigt sich erst in der Praxis. Aber es ist kein Problem, das einfach mal auszutesten. Dann gäbe es mehrere Möglichkeiten.	
Interviewer: Expertinnen und Experten haben wir ja an verschiedenen Stellen. Was mich interessiert ist, was wäre, wenn ich einfach nur die Idee liefern würde.	
WB2: Jemanden, der dieses Thema sinnvoll durchführen könnte, wäre schon sehr hilfreich. Mehr müsste es nicht sein. Wir könnten dann die Kompetenz und die Kontakte der Expertinnen nutzen, um noch mal Werbung für die Veranstaltung zu machen. Das wäre wünschenswert und hilfreich. Bei all den Themen, die man fördern möchte und die nicht von sich aus genügen Interessierte ziehen, muss man Promotoren haben, die über Verteiler und Kontakte verfügen, um TN zu gewinnen.	
Interviewer: Wäre das ZfW auch ein solcher Promoter?	
WB2: Natürlich tun wir das, wie sich an der TN-Zahl der internen Weiterbildung zeigt. Wir haben Broschüren, Plakate, Informationsmails und Anschreiben an alle Beschäftigten. Aber wenn sich jemand professionsbedingt für ein Thema einsetzt, dann werden es noch mal mehr TN. Wir können es nur breit streuen, aber da kann jemand das gezielt und mit einem gewissen Aufmerksamkeitsgrad	

unterstützen. Das müsste auch so sein.	
Interviewer: Wie identifizieren Sie denn Themen für die hochschulinterne Weiterbildung?	
WB2: Wir haben natürlich einen Erfahrungsschatz und können einschätzen, welche Themen nachgefragt werden und welche nicht. Weiter führen wir eine Befragung durch, wo wir einen gewissen Adressatenkreis regelmäßig anschreiben und nach interessanten Themen befragen. Das sind bekannte Themen, aber auch neue Themen. Außerdem sprechen wir mit unseren Dozenten, die uns Anregung geben. Nicht zuletzt durch die Evaluation der Veranstaltungen, wo wir nach Themenwünschen fragen. Nicht alle Vorschläge und Ideen lassen sich umsetzen, aber einige der interessantesten Veranstaltungen sind so entstanden.	
Interviewer: Wie ist denn ungefähr die Aufteilung bei den TN zwischen wissenschaftlichem und nicht-wissenschaftlichem Personal?	
WB2: Das wissenschaftliche Personal ist mehr, aber wie viele genau, das kann ich nicht sagen.	
Interviewer: Ich möchte noch mal kurz zu meiner hypothetischen Frage zurück. Wenn ich eine solche Weiterbildung anbieten möchte, wäre das beim ZfW oder beim HDZ passender?	
WB2: Speziell jetzt im Internet?	
Interviewer: Zum Thema E-Learning - Barrierefreiheit - Studierende mit Behinderung.	
WB2: Das ist eine gute Frage. Da würden wir das kurz zwischen ZfW und HDZ abstimmen. Aber tendenziell eher bei uns.	
Interviewer: Vielen Dank für das Gespräch!	

8.2.12 Experteninterview IbS

Datum: 28.06.2011

Interviewer: Interviewer: Welche Erfahrung haben Sie an der TU Dortmund im Bereich E-Learning gemacht?	
IbS: Wir haben nicht alle ganz so viele Erfahrungen, zumindest keine reinen E-Learning-Veranstaltungen. Meistens werden über EWS Materialien bereitgestellt. Manchmal wird auch ein Wiki eingesetzt. In einem von mir besuchten Seminar wurden dann auch Texte der Studierenden hochgeladen, diskutiert und daran weitergearbeitet. Über diese E-Learning-Plattform hat dann auch ein Austausch stattgefunden.	E-Learning-Erfahrungen von Smb konzentriert sich auf Blended-Learning mit Materialbereitstellung
Interviewer: Wie ist denn Ihr Eindruck vom E-Learning-Angebot an der TU Dortmund aus Sicht der Studierenden mit Behinderung? Sind die Angebote nutzbar oder gibt es große Barrieren?	

<p>IbS: Meistens gibt es einige Schwierigkeiten. Ich selber habe noch keine Plattform kennengelernt, die ich sofort problemlos nutzen konnte. Dann haben mir XY von DoBuS oder die Dozenten beim ersten Umgang mit der Plattform geholfen. Am Ende hat es dann funktioniert. Die Plattformen waren einigermaßen barrierefrei und mit Hilfsmitteln nutzbar, aber das war immer mit einem höheren Zeitaufwand verbunden, weil man sich die Seite erst erschließen musste. Bei der Nutzung mit Hilfsmitteln sind die Plattformen nie so zugänglich.</p>	<p>Bei Schwierigkeiten Unterstützung durch Lehrende oder DoBuS</p> <p>Barrierefreiheit bedeutet Nutzbarkeit – auch mit Hilfsmitteln</p>
<p>Interviewer: Sie haben gerade DoBuS als Ansprechpartner genannt. Ist das für Studierende mit Behinderung der Hauptansprechpartner, wenn es um Barrieren im Studium geht?</p>	
<p>IbS: DoBuS ist für alle blinden und sehbehinderten Studierenden der Ansprechpartner, wenn es um technische Schwierigkeiten geht. Die Studierenden mit Behinderung wissen, dass XY Ahnung von Technik hat und bereit ist zu helfen.</p>	<p>DoBuS ist Ansprechpartner für SmB</p>
<p>Interviewer: Was heißt, XY ist offiziell nicht dafür zuständig?</p>	
<p>IbS: XY ist offiziell für die Unterstützung von Studierenden mit Behinderung zuständig, aber ist nicht offizieller Technikbeauftragter [bezogen auf E-Learning?].</p>	<p>Inoffizielle Zuständigkeiten regeln konkreten Bedarf</p>
<p>Interviewer: E-Learning wird ja von verschiedenen Akteuren verantwortet, dem HDZ, dem ITMC usw. An wen wenden Sie sich denn, wenn Sie auf Barrieren stoßen?</p>	
<p>IbS: An die Lehrenden selber, die E-Learning einsetzen, denn die müssen ja auch Auskunft geben und uns an die zuständigen Leute weiterleiten können, und an DoBuS eben, als Ansprechpartner für Studierende mit Behinderung, insbesondere was die Hilfsmittel betrifft.</p>	<p>Kooperationspartner für SmB sind die Lehrenden sowie DoBuS</p>
<p>Interviewer: Das sind die Hauptansprechpartner: die Lehrenden, welche die Angebote machen, und DoBuS, die Services für Studierende mit Behinderung anbieten?</p>	
<p>IbS: Das wäre auf jeden Fall der erste Weg. Beim ITMC wäre vermutlich auch ein Ansprechpartner, aber da würden vermutlich die meisten Studierenden nicht hingehen bei Fragen zum E-Learning. Wenn die Lehrenden empfehlen, da hinzugehen, dann vielleicht, aber ansonsten ist das als Unterstützungsquelle nicht so präsent.</p>	<p>ITMC wird nicht als Kooperationspartner gesehen</p>
<p>Interviewer: Wie schätzen Sie denn das E-Learning-Angebot der Hochschule ein, bezogen auf das Studium allgemein und auf die Zugänglichkeit für Studierende mit Behinderung?</p>	
<p>IbS: Es wird nicht so häufig eingesetzt und wenn, dann meistens unterstützend. Manche Seminare bauen vom Konzept her auf E-Learning [Blended-Learning], ansonsten läuft es als Unterstützung per EWS nebenher. EWS ist ja die</p>	<p>E-Learning wird nur als Ergänzung wahrgenommen</p>

Hauptplattform hier, das ist aber nicht so barrierefrei. Einige Dinge sind mit Hilfsmitteln nutzbar, weil man die Struktur irgendwann kennt. Aber die Nutzung von Wikis funktioniert zwar mit Bildschirmvergrößerung, aber mit Sprachausgabe und Braillezeile ist das sehr kompliziert. Das mag an der Struktur liegen oder an dem Aufbau von Wikis generell, weil da ja alles mit allem verlinkt und keine Struktur vorgegeben ist. Die Nutzung von Wikis im EWS ist deshalb schwierig.	Hauptplattform EWS nicht vollständig barrierefrei
Interviewer: Ist das Werkzeug Wiki für Sie eine Hürde?	
IbS: Ja. Vielleicht sind da andere Wikis besser nutzbar, aber das Wiki im EWS ist sehr unübersichtlich.	
Interviewer: Sie haben gerade schon den Begriff der Barrierefreiheit angesprochen. Was bedeutet dieser Begriff für Sie?	
IbS: Barrierefreiheit ist erst mal die Einhaltung von Standards, bspw. bei der Entwicklung von Internetseiten oder auch E-Learning-Angeboten. Ein bekanntes Beispiel sind Alternativtexte für Bildelemente. Darüber hinaus gibt es da noch viele Kleinigkeiten, dass die Sprache richtig eingestellt ist, die Navigationsleiste leicht auffindbar ist, solche kleinen Sachen.	Barrierefreiheit bedeutet primär die Einhaltung von Standards
Interviewer: Ist denn Barrierefreiheit nur die Einhaltung von Standards und Richtlinien?	
IbS: Meiner Meinung nach ist das mehr, aber ich weiß nicht, ob man das unter Barrierefreiheit fassen soll. Die Zugänglichkeit bzw. Accessibility ist mehr, dass die Sachen auch praktisch sind und bei der Nutzung von Hilfsmitteln in angemessener Zeit nutzbar sind. Dass z. B. nicht erst die Struktur herausgefunden werden muss, sondern man sich so zurecht findet und die gewünschten Funktionen aufrufen kann.	Barrierefreiheit bedeutet aus Sicht der Smb auch praktische Nutzbarkeit
Interviewer: Dieses mehr sehen Sie dann in der individuellen Nutzbarkeit?	
IbS: Ja, das ist vielleicht manchmal sehr individuell, je nachdem, welche Hilfsmittel genutzt werden. Andererseits müssen auch die Bedarfe z. B. von Menschen mit motorischen Einschränkungen berücksichtigt werden. Das wird dann sehr komplex, weil so viele unterschiedliche Bedürfnisse berücksichtigt werden müssen.	Praktische Nutzbarkeit wird als sehr individuell angesehen
Interviewer: Eigentlich versuchen ja Standards, möglichst viele Bedarfe abzudecken. Ist denn die Barrierefreiheit von E-Learning aus Ihrer Sicht ein technisches, hochschuldidaktisches oder organisatorisches Problem? Welche Problembereiche stecken darin?	
IbS: Es betrifft alle drei Bereiche. Die technischen Problembereiche sind ja klar. Aus hochschuldidaktischer Sicht scheint mir, dass die Lehrenden sich nicht immer Gedanken darum machen, warum sie E-Learning einsetzen und ob es	E-Learning wird didaktisch nicht immer sinnvoll eingesetzt

den gewünschten Zweck erfüllt. Oft erhalten die Studierenden auch nicht genügend Informationen zur E-Learning-Plattform, eine halbe Stunde muss da genügen. Bei den restlichen Dingen ist man dann auf sich alleine gestellt und muss sich die Hilfe selber organisieren. Das ist nicht prinzipiell schlecht, aber es sollte Angebote geben, um sich über E-Learning zu informieren.	Informationsbedarf zum Bereich E-Learning ... weil man sich selber über E-Learning informieren muss
Interviewer: Angebote für alle Studierende oder speziell für Studierende mit Behinderung?	
IbS: Generell bin ich dafür, dass man viel gemeinsam macht. Aber in diesem Fall sollte es Angebote speziell für Studierende mit Behinderung geben. Denn der Umgang mit Hilfsmitteln beim E-Learning ist für Studierende mit Behinderung wichtig, für andere Studierende nicht.	Informationsbedarf zum Thema E-Learning für SmB Informationsbedarf zum Umgang mit AT beim E-Learning
Interviewer: Gibt es denn da schon Angebote?	
IbS: Soweit ich weiß nicht. Bislang wurde da auf konkreten Bedarf reagiert. Aber prinzipiell wäre das eine gute Idee, wenn es solche Angebote gäbe.	Aktueller Unterstützungsansatz reagiert auf konkreten Bedarf
Interviewer: Wer hat denn auf den Bedarf reagiert und den Umgang mit E-Learning gezeigt?	
IbS: Ein MA der Reha-Technologie hat damals eine Einführung gemacht, unterstützt von DoBuS.	
Interviewer: Das waren jetzt Angebote direkt von Lehrenden. Wäre so etwas auch auf Hochschulebene denkbar?	
IbS: Ein solches Angebot wäre wichtig, wenn E-Learning verstärkt eingesetzt wird. Das kann ich nicht einschätzen. Aber in einem solchen Fall wären Angebote von einer zentralen Einrichtung wie dem ITMC gut. Für Studierende mit Behinderung dann in Kooperation mit DoBuS, weil die für Studierende mit Behinderung zuständig sind und die nötige Fachkompetenz haben. Das könnte aber auch in Kooperation mit dem IbS oder Studierenden mit Behinderung aus höheren Fachsemestern durchgeführt werden, die dann als Tutoren o. ä. eingesetzt werden könnten.	ITMC potenzieller Kooperationspartner für E-Learning-Propädeutika Selbsthilfe - SmB könnten peer support leisten
Interviewer: Das sich die Studierenden mit Behinderung gegenseitig unterstützen?	
IbS: Ja. Nicht ausschließlich, aber die könnten mit eingebunden werden.	
Interviewer: Wie sehen Sie denn die TU im Bereich Studierende mit Behinderung aufgestellt? Welche Unterstützung erfahren Sie?	
IbS: Es gibt auch hier immer noch Verbesserungsbedarf, aber insgesamt herrscht ein offenes Klima für die Bedarfe von Studierenden mit Behinderung und es gibt einige Angebote, vor allem von DoBuS. Man hat auf jeden Fall immer einen Ansprechpartner und es wird gemeinsam nach einer Lösung gesucht, wenn es noch keine gibt. Das ist ein guter Ansatz.	Haltung der Hochschule gegenüber SmB wird positiv eingeschätzt Vorhandene Ansprechpartner und lösungsorientierte Arbeitsweise werden positiv wahrgenommen

Interviewer: Was wäre denn ausbaufähig?	
IbS: Die Vision ist, dass es schon möglichst viele Lösungen gibt, z. B. einen Einführungskurs E-Learning für Studierende mit Behinderung. Oder das Lehrende immer offen sind für die Bedarfe von Studierenden mit Behinderung und z. B. in der ersten Sitzung Unterstützungsbereitschaft für Studierende mit Behinderung signalisieren. Das muss viel präsenter sein und es muss weniger Initiative seitens der Studierenden mit Behinderung nötig sein.	Handlungsbedarfe E-Learning Einführungskurs Handlungsbedarf Einstellung Lehrender gegenüber SmB Handlungsbedarf Proaktivität, weniger Reaktivität
Interviewer: Was müsste präsenter sein?	
IbS: Es sollte präsenter sein, dass die Bedarfe von Studierenden mit Behinderung berücksichtigt werden. Damit nicht das Gefühl entsteht, man wäre in einer bittenden Haltung und müsste selber nachfragen. Meistens ist das noch so. Da sollten die Hochschule und die zentralen Einrichtungen stärker auf die Studierenden mit Behinderung zugehen.	SmB wünschen größere Proaktivität seitens der Stakeholder
Interviewer: Die Bedarfe von Studierenden mit Behinderung werden nicht automatisch mitgedacht?	
IbS: Ja, genau.	
Interviewer: Warum ist das so?	
IbS: Das ist vermutlich ein gesamtgesellschaftliches Phänomen, dass da auf den Mainstream geachtet wird. Stück für Stück setzt da erst eine Sensibilisierung für Menschen mit besonderen Bedürfnissen, für Vielfalt und Inklusion.	SmB sehen sich nicht im Mainstream
Interviewer: Aber es gibt ja zahlreiche Regelungen und gesetzliche Vorgaben?	
IbS: Auf baulicher Ebene z. B. greift da das Gesetz und da kommt die Hochschule auch auf uns zu und fragt die Experten in eigener Sache. Das sorgt für mehr Barrierefreiheit und Zugänglichkeit. So könnte das bei E-Learning auch laufen. Bei der Entwicklung einer neuen Plattform könnte dann gefragt werden, ob sie sich auch in der Praxis bewährt. Bei der neuen Homepage ist das z. B. erfolgreich so gelaufen.	Barrierefreiheit im baulichen Bereich wird positiv wahrgenommen, da proaktiv damit umgegangen wird Proaktiver Umgang auch bei E-Learning gewünscht
Interviewer: Jetzt haben Sie beim E-Learning das ITMC angesprochen, aber welche Verantwortung haben denn die Lehrenden? Sie haben vorhin gesagt, dass die Bedarfe von Studierenden mit Behinderung mitgedacht werden sollen.	
IbS: Wenn Lehrende E-Learning einsetzen, sollten sie natürlich auf Barrierefreiheit achten. Das setzt aber viele Informationen voraus, die vielleicht nicht alle Lehrenden haben. Im Idealfall sollten die Lehrenden darauf achten, dass die Plattform und das Angebot barrierefrei sind.	SmB sehen Informationsbedarf bei Lehrenden, was die Barrierefreiheit betrifft
Interviewer: Wie ist das denn mit dem Material, ist das unkritisch?	
IbS: Da ist der Ablauf so geregelt, dass die Studierenden, die Bedarf haben, sich an die Lehrenden wenden und um	

<p>eine Umsetzung bitten. Manchmal läuft das problemlos, bei neuen Lehrenden gibt es da Anlaufschwierigkeiten und bei wieder anderen läuft es nicht so gut. Die Lehrenden sind dann vielleicht selber sehr kurzfristig in ihren Planungen und entschuldigen sich dann und suchen nach Alternativen. Andere sind da aber auch rücksichtslos und setzen sich nicht dafür ein. Aber eine solche Mischung wird es vermutlich immer geben.</p>	<p>Handlungsbedarf bei Material generell, Lehrende reagieren unterschiedlich</p>
<p>Interviewer: Wie gehen Sie denn mit Lehrenden um, die nicht so richtig wollen?</p>	
<p>IbS: Immer wieder nachfragen und man entwickelt eine gewisse Frustrationstoleranz. Und wenn man dann alleine nicht weiterkommt, kann man sich Unterstützung vom Beratungsdienst holen z. B.</p>	
<p>Interviewer: Ist das gerade Beschriebene der Ist- oder der Wunschzustand?</p>	
<p>IbS: Der Wunschzustand ist, dass alle Lehrenden offen dafür sind und auch drauf eingehen. Das müssen nicht alle Lehrenden sofort perfekt können, aber sich auf jeden Fall dafür engagieren und auf die Wünsche der Studierenden mit Behinderung eingehen. Da finden ja Gespräche und Absprachen statt zwischen Lehrenden und Studierenden mit Behinderung, wie die Unterstützung laufen könnte.</p>	<p>Handlungsbedarf Proaktivität der Lehrenden bei Bereitstellung von Anpassungen</p>
<p>Interviewer: Aber der Umsetzungsdienst spielt eine zentrale Rolle?</p>	
<p>IbS: Ja, an der TU Dortmund ist der Umsetzungsdienst wichtig. Eine andere Möglichkeit wäre die Umsetzung durch eine persönliche Assistenz. Auf jeden Fall muss immer ein System bestehen, mit dem man das bewältigen kann.</p>	<p>Umsetzung von Materialien wichtig für Smb; was ist mit barrierefreien Materialien?</p>
<p>Interviewer: Sehen Sie denn eine Chance dafür, dass die Lehrenden selber barrierefreie Materialien bereitstellen?</p>	
<p>IbS: Das wäre vielleicht noch eine Stufe optimaler. Oder auch wenn alle Bücher im digitalen Format zur Verfügung stehen würden, was in Deutschland wegen des Copyrights nicht geht. Texte und Bücher könnten dann als barrierefreies PDF zur Verfügung stehen und nicht nur als gescannte Bilder. Da kann man technisch und rechtlich noch einiges verbessern und erleichtern.</p>	<p>Barrierefreiheit aus Sicht der Smb besser als Inanspruchnahme des Umsetzungsdienstes</p>
<p>Interviewer: Welche Handlungsbedarfe sind denn am dringlichsten, um das Thema E-Learning und Barrierefreiheit an der TU Dortmund nach vorne zu bringen? Was sollte als Erstes in Angriff genommen werden?</p>	
<p>IbS: Information, Organisation und Hochschuldidaktik. Technisch gibt es schon Möglichkeiten, die aber auch eingesetzt werden müssen. Lehrende sollten über die Möglichkeiten einer barrierefreien Gestaltung von E-Learning informiert werden. Da könnten auch Kurse zu angeboten werden. Auch Kurse für die Nutzer, also die Studierenden</p>	<p>Handlungsbedarfe Information, Organisation und Hochschuldidaktik Handlungsbedarf Information der Lehrenden über Barrierefreiheit Handlungsbedarf Infokurse für Stu-</p>

mit Behinderung wären wichtig. Und die Kooperation zwischen allen Beteiligten ist wichtig. Die Betroffenen sollten bei neuen Angeboten befragt werden. Umgekehrt sollten die Betroffenen bei Fehlern u. ä. auch auf die zuständigen Personen zugehen und sie informieren.	dierende Handlungsbedarf Kooperation aller Stakeholder
Interviewer: Sie haben gerade den Bereich Hochschuldidaktik angesprochen. Was wäre da möglich?	
IbS: Die Propädeutika für E-Learning für Studierende mit Behinderung ist ein Teil. E-Learning ist aber auch ein Teil der Hochschuldidaktik. Das hat so viele Aspekte. Z. B. sollte mehr verbalisiert werden, das Material sollte zu den Sitzungen zur Verfügung stehen, die Akustik in den Räumen ist wichtig.	
Interviewer: Das geht dann über die technische Barrierefreiheit hinaus?	
IbS: Ja, eindeutig. Die Technik ist eine wichtige Grundlage, aber es hat viel mit Einstellungen zu tun, das eine Offenheit herrscht und eine Bereitschaft, auf die Bedarfe von Studierenden mit Behinderung einzugehen.	Handlungsbedarf Sensibilisierung, Einstellungsänderung
Interviewer: Was ist denn mit der Hochschulleitung?	
IbS: Von denen spürt man auf den unteren Ebenen wenig, insofern vergisst man die schnell. Es wäre aber wünschenswert, dass die Leitungsebene Stellung bezieht und dafür sorgt, dass Barrierefreiheit vorherrscht. Oder das es eine Informationsveranstaltung zum Thema Barrierefreiheit für Lehrende gibt. Damit keiner drum rum kommt, wenigstens zu wissen, dass so etwas möglich ist.	SmB nehmen Leitung der Hochschule nicht wahr
Interviewer: Wie erfahren Sie als Betroffene denn von den Möglichkeiten an der TU?	
IbS: Da könnte auch mehr Information verbreitet werden, denn bislang läuft da viel über Mundpropaganda und Newsletter von DoBuS. Es könnte aber auch bei der Einschreibung einen Hinweis auf entsprechende Angebote geben.	Handlungsbedarf Information von SmB über Serviceangebote
Interviewer: Auch da wäre wichtig, dass da automatisch drüber informiert wird und nicht nachgefragt werden muss?	
IbS: Ja, genau. Dass man auf jeden Fall von Anfang an über die Ansprechpartner informiert wird.	
Interviewer: Ich habe noch eine letzte Frage. Ist es aus Sicht der Studierenden mit Behinderung sinnvoll, E-Learning an einer Präsenzuniversität zu machen?	
IbS: Wenn E-Learning barrierefrei ist, ist es eine gute Möglichkeit, weil bei der Zugänglichkeit viel über technische Hilfsmittel läuft. Zugängliche Texte liegen beispielsweise erst mal als Datei vor und können dann individuell aufbereitet werden. Technik ist da eine gute Möglichkeit, so etwas zur Verfügung zu stellen oder auch Kommunikation	E-Learning eine Chance für SmB, wenn es barrierefrei ist

zu ermöglichen. E-Learning ist da eine gute Möglichkeit, um Verbindung herzustellen. Es muss nur drauf geachtet werden, dass die technischen Möglichkeiten für alle zugänglich sind.	
Interviewer: E-Learning ist dann auch eine Möglichkeit, bestimmte Hürden zu überwinden?	
IbS: Ja. Es kann eine Hürde darstellen, kann aber auch hilfreich sein, um bestimmte Grenzen zu überwinden.	E-Learning ist ambivalent: Kann eine Hürde sein, aber auch Grenzen überwinden helfen
Interviewer: Vielen Dank! Haben Sie vielleicht noch einen letzten Hinweis?	
IbS: Ich finde es auf jeden Fall gut, dass Sie sich mit dem Thema beschäftigen.	

8.3 Darstellung der Stakeholderinterviews

8.3.1 Hochschulleitung

Die Prorektorin äußerte sich zu den Themen:

- Sichtweisen auf die eigene Arbeit,
- Kooperationen,
- Gesetze und Standards, und
- E-Learning.

Zum Zeitpunkt des Interviews war die Prorektorin noch relativ neu im Amt und nach eigener Aussage vorrangig damit befasst, sich über die Situation an der Hochschule zu informieren, Ansprechpartner zusammenzubringen und die weiteren Schritte zu planen. Dies zeigt sich vor allem darin, dass sich viele Äußerungen mit der eigenen Arbeit befassen. Einzelne Äußerungen zu diesem Thema lassen sich weiter zusammenfassen in die Bereiche

- Motivation der eigenen Arbeit
- Gerechtigkeitsanliegen
- Inklusion, und
- Umgang mit Vielfalt.

Wesentliche Motivation ist demnach ein aktives Handeln, das sich von einem hinterher laufen zu einem vorweg denken wandelt. Schlüsselbegriffe sind das Gerechtigkeitsanliegen, welches im Interview mehrmals thematisiert wird. Dieses Gerechtigkeitsanliegen bedeutet für die Prorektorin vor allem, eine Hochschule für alle zu schaffen:

***Prorektorin:** Es ist zunächst einmal eine Zugangsgerechtigkeit. Diese umfasst beispielsweise die soziale Herkunft der Studierenden. Da müssen wir genauer hinschauen, was das für unsere Studierenden heißt, wo sie herkommen und wen wir einladen können. Gerechtigkeit meint, dass nicht nur Zugang für bestimmte Gruppen ermöglicht wird, sondern wir alle möchten an einer Uni sein, wo alle Gruppen auch gerne hineinkommen.*

Neben dem Zugang zur Hochschule, der für alle Studierenden möglich sein soll, geht es der Prorektorin nach eigener Aussage aber um den Umgang mit

Vielfalt im doppelten Sinne. Zum einen um die Vielfalt an der Hochschule selber, zum anderen aber auch darum, den Studierenden diese Vielfalt als Thema der eigenen späteren beruflichen Tätigkeit näher zu bringen. Der Schlüsselbegriff dazu ist Inklusion, was an einem Beispiel aus der Lehrerbildung deutlich wird:

***Prorektorin:** [...] Ich möchte gerne ein Projekt in der Lehre aufbauen. Beispielsweise fordert der Gesetzgeber Inklusion in Bildungsprozessen. In der Konsequenz bedeutet das z. B. für die Lehrerbildung, dass es für die dortigen Absolventen eine Selbstverständlichkeit im Kopf ist, dass das stattfindet [Inklusion in Bildungsprozessen]. Das braucht Lehrer, für die heterogene Schülergruppen die Norm sind und für die Inklusion nicht die Schaffung von separaten Bildungsräumen bedeutet.[...]*

Die Motive dafür kommen aber nicht nur aus dem eigenen Tun und Handeln, sondern die aktuelle Gesetzgebung, insbesondere in Form des AGG, ist aus Sicht der Prorektorin ein wesentlicher Einfluss. Dabei geht es aber nicht nur darum, der gesetzlichen Verpflichtung nachzukommen, sondern darüber hinaus Konzepte und Perspektiven für die Hochschule zu entwickeln (siehe hierzu insbesondere Absatz 16 und 18). Zur Erreichung dieser Ziele ist eine Kooperation aller Stakeholder notwendig, was auch ein gemeinsames Arbeiten von Lehrenden und Studierenden einschließt (Absatz 20).

Zum Thema E-Learning hat die Prorektorin als Vertreterin der Hochschulleitung nicht viel gesagt. Sie selber hat keine eigenen Erfahrungen als Lehrende gemacht, bringt aber auch keine Perspektiven aus Sicht der Hochschulleitung ein (Absatz 34). Die einzige Aussage dazu ist, das E-Learning nicht zu einer Separation führen darf (Absatz 38).

8.3.2 Lehrende

Lehrperson1 äußerte sich im Interview hauptsächlich zu folgenden Themen:

- E-Learning an der Hochschule
- Barrierefreiheit
- Verantwortung und Zuständigkeit für Barrierefreiheit
- Handlungsbedarfe.

Rund um das Thema E-Learning an der Hochschule wurden vor allem die Vorteile von E-Learning und die Forderung nach Unterstützung seitens der

Hochschule angesprochen. Zwar hat E-Learning nach Aussage der Lehrperson1 viele Vorteile, um beispielsweise das Studium zu flexibilisieren, das Lehrangebot auszuweiten und bietet insgesamt einen Mehrwert für alle Studierenden, auch für Studierende mit Behinderung. Zugleich hat Lehrperson1 aber auch die fehlende Unterstützung seitens der Hochschulleitung beklagt.

***Lehrperson1:** Ich würde sagen Nein, es bleibt den einzelnen Lehrenden überlassen, was und wie E-Learning eingesetzt wird. Und bis auf wenige Ausnahmen gibt es da aber keine Förderung oder Unterstützung. Der Aufwand für E-Learning, der sich vielleicht später bezahlt macht, ist im System der TU Dortmund nicht wirklich abgebildet.*

Auch beim Thema Barrierefreiheit, insbesondere der Barrierefreiheit von E-Learning-Angeboten, wurde von Lehrperson1 eine fehlende Strategie der Hochschulleitung angemerkt. So habe die Hochschule zwar eine Strategie für die barrierefreie Gestaltung der baulichen Infrastruktur, nicht aber für E-Learning oder Informationstechnologie. Da müsse die Hochschule wegkommen von Einzelfalllösungen hin zu einer größeren Selbstverständlichkeit von Barrierefreiheit und zu besseren Randbedingungen, die eine barrierefreie Gestaltung von Lernumgebungen ermögliche.

***Lehrperson1:** Es muss selbstverständlicher werden, weniger Einzelfalllösungen. Es muss einfach funktionieren. Da sind wir noch nicht, aber so ein Prozess dauert auch. Die Studierenden mit Behinderung machen auch auf sich aufmerksam und treten für ihre Interessen ein. Der Wille, die Bedarfe der Studierende mit Behinderung zu berücksichtigen, ist da. Aber die Randbedingungen stimmen oft nicht.*

Die Verantwortung für die barrierefreie Gestaltung von Lehrangeboten und insbesondere E-Learning-Angeboten liegt nach Aussage von Lehrperson1 bei verschiedenen Stakeholdern. Zunächst seien erst mal alle Lehrenden für das eigene Angebot verantwortlich. Darüber hinaus benötigten Lehrende aber auch Unterstützung seitens der Hochschule, insbesondere durch eine klare Positionierung der Hochschulleitung zum Thema und durch eine entsprechende Organisationsstrategie. Stakeholder wie das ITMC oder das HDZ sollten sich um die Sensibilisierung und die Weiterbildung kümmern.

Entsprechend hat Lehrperson1 im Interview auch konkrete Handlungsbedarfe benannt, mit denen auf die angesprochenen Probleme reagiert werden könne.

Neben der bereits angesprochenen Unterstützung seitens der Hochschulleitung, einer Verbesserung der organisatorischen Zusammenarbeit und entsprechender Klärung der Zuständigkeiten wurde dabei auch ein weiterer Stakeholder genannt. So solle sich die Landesregierung NRW um die Barrierefreiheit kümmern und entsprechende Maßnahmen von den Hochschulen einfordern.

Am Rande angesprochen wurden im Interview noch die Frage nach Kooperationen, mögliche Hürden bei der Realisierung von mehr Barrierefreiheit und die Sichtweise von Studierenden mit Behinderung.

Im Experteninterview mit Lehrperson2 kamen folgende Themen zur Sprache:

- E-Learning an der Hochschule
- Kooperationen
- Barrierefreiheit
- Studierende mit Behinderung.

Für Lehrperson2 ist E-Learning an der TU Dortmund kein Thema, was sich auch in den Aussagen zur eigenen Nutzung widerspiegelte. E-Learning wurde von Lehrperson2 lediglich zum Dateiaustausch und zur E-Mail-Kommunikation zu nutzen, um letztendlich Zeit zu sparen. E-Learning sei speziell für Studierende mit Behinderung sowohl eine Chance als auch eine potenzielle weitere Barriere. Zum einen könnten die Studierenden mit Behinderung einfacher auf zugängliche Materialien zugreifen, zum anderen wäre aber ein möglicher höherer Zeitaufwand bei der Nutzung als Hürde zu sehen. E-Learning sei daher nicht generell und für alle Studierenden mit Behinderung positiv zu sehen.

***Lehrperson2:** [...] Der Vorteil von E-Learning ist natürlich, dass Dokumente direkt am PC lesbar sind, das ist eine Chance. Aber z. B. Chat oder die Arbeit mit Wikis ist - auch bei Barrierefreiheit - immer noch aufwendiger und anstrengender, als das in einer Präsenzveranstaltung zu machen. Für hörgeschädigte Studierende kann E-Learning eine gute Sache sein, aber häufig haben sie Probleme mit der schriftlichen Kommunikation. Oft denkt man, E-Learning ist gerade für Studierende mit Behinderung positiv, das mag für eine bestimmte Gruppe zutreffen, aber für die Mehrheit [der Studierenden mit Behinderung] nicht.*

Mit dem Begriff der Barrierefreiheit verbindet Lehrperson2 auch mehr als nur die Einhaltung und Berücksichtigung von technischen Standards. Zwar gehe es vor allem um die Einhaltung von Standards, darüber hinaus seien aber für Studierende mit Behinderung meist noch individuelle Anpassungen notwendig. Interessant ist dabei der scheinbare Widerspruch, dass auch barrierefreie Materialien nach Aussage von Lehrperson2 noch angepasst werden müssten. Eine Erklärung dafür liefert die Sichtweise auf Studierende mit Behinderung:

Lehrperson2: [...] Aber ich glaube, da gibt es nicht so viele verschiedene Arbeitstechniken [bei Menschen mit Behinderung]. Es kann sein, dass die Menschen mit einer Sehschädigung sehr unterschiedliche Bedarfe [an das Material] haben. Die kann man auch nicht alle erfüllen, aber es sollte die Möglichkeit geben, das dann individuell einzustellen [bzgl. Layout, Größe, Farbe etc.].

Barrierefreiheit wird zwar als technische Grundlage gesehen, aber ist nach Ansicht von Lehrperson2 nicht ausreichend für die unterschiedlichen Bedarfe von Studierenden mit Behinderung. Die individuelle Anpassung von Materialien ist auch bei einer barrierefreien Gestaltung immer noch notwendig.

Nach Ansicht von Lehrperson2 macht sich eine positive Veränderung im Umgang mit Menschen mit Behinderung auch an der Hochschule bemerkbar. Die Grundhaltung der Hochschule gegenüber diesen Personen wird als positiv und aufgeschlossen wahrgenommen, auch weil es ein erklärtes Ziel der Hochschule sei, chancengleiche Studienbedingungen zu schaffen. Diesem Ziel nähere sich die Hochschule schrittweise an, insbesondere bei der baulichen Infrastruktur. Dennoch bleiben noch viele Handlungsbedarfe. So sollten nach Meinung der befragten Lehrperson Anreize für inklusive Veranstaltungen geschaffen werden, die Unterstützung durch das Rektorat sollte ausgebaut und Schulungen für Lehrende angeboten werden.

8.3.3 Dortmunder Zentrum Behinderung und Studium – DoBuS

In den Äußerungen von DoBuS1 nahmen folgende Themenbereiche einen großen Raum ein:

- Sichtweise auf die eigene Arbeit
- Barrierefreiheit.

Weitere Themen, zu denen sich DoBuS1 deutlich weniger umfassend geäußert hat, waren:

- E-Learning an der Hochschule
- Kooperationen
- Gesetze und Standards.

DoBuS1 sieht die Schaffung chancengleicher Studienangebote als wichtigste Grundlage der eigenen Arbeit an. Dieses Ziel wird vor allem durch Beratungsangebote verfolgt, die sich an Studierende mit Behinderung und an Lehrende wenden.

***DoBuS1:** [...] Grundsätzlich geht es um den Nachteilsausgleich, um chancengleiche Studienbedingungen zu schaffen. Konkret ist das der Beratungsdienst, bei dem es auch um die Gestaltung von Lernsituationen geht, damit die Studierenden mit Behinderung chancengleiche Lernbedingungen haben. Grundkonzept ist das Expertengespräch, wobei der Studierende mit Behinderung Experte für die eigene Sache ist, DoBuS Experte für Unterstützungsmöglichkeiten und die Lehrperson Experte für den Inhalt. Zentrale Frage ist, wie kann eine Lernsituation chancengleich gestaltet werden.[...]*

Die beratende Tätigkeit umfasst dabei nach Angaben von DoBuS1 Aspekte der Lehre, IT-Angebote sowie bauliche Maßnahmen und erfolgt auf konkrete Nachfrage. D. h. die Studierenden, Lehrende und andere Personen wenden sich an das DoBuS und werden dann konkret beraten.

Das Thema Barrierefreiheit wird ebenso als Maßnahme zur Schaffung chancengleicher Studienbedingungen gesehen. So ist für DoBuS1 Barrierefreiheit gleichbedeutend mit der Schaffung von Individuallösungen. Die individuellen Bedarfe der Studierenden mit Behinderung müssen für eine barrierefreie Didaktik berücksichtigt werden. Gleichzeitig kann nach Ansicht von DoBuS1 Barrierefreiheit auch die Notwendigkeit von individuellen Anpassungen und von Nachteilsausgleichen reduzieren. Hier wird die Hochschule als positives Beispiel in Deutschland wahrgenommen. Es sei ein Bewusstseinswandel festzustellen, der sich im Leitbild der Hochschule und in der Sensibilität für die Bedarfe von Studierenden mit Behinderung zeigt.

So sind Gesetze für DoBuS1 auch nur ein Überzeugungsmittel, um Dritte die Bedarfe von Studierenden mit Behinderung zu sensibilisieren und gleichzeitig Beratung und Unterstützung anzubieten. Denn schlussendlich stellen Gesetze einen Mindeststandard dar, es wird aber auch beklagt, dass die Gesetze nicht überprüft und durchgesetzt werden könnten:

***DoBuS1:** Ich würde mir mehr überprüfbare Regelungen wünschen. Bspw. sollte ja die BITV überprüft werden. Außerdem fehlt meiner Meinung nach eine Klagemöglichkeit. Einerseits finde ich eine sofortige Klage nicht hilfreich. Aber ein Verbandsklagerecht würde ich begrüßen. Für die Uni wünsche ich mir ein Werkzeug, mit dem man bei hartnäckigen Verweigerern Druck ausüben kann. Z. B. dass die Beauftragte für die Belange von Studierenden mit Behinderung tätig wird. Einfach Druckmittel.*

E-Learning an der Hochschule wird von DoBuS1 als eine Methode unter vielen betrachtet. Dabei kann E-Learning eine Chance für Studierende mit Behinderung sein, wenn es barrierefrei nutzbar ist. Andererseits kann der mögliche höhere Zeitaufwand, der durch die Nutzung eines E-Learning-Systems entsteht, auch eine zusätzliche Barriere darstellen.

Themenschwerpunkte im Interview mit DoBuS2 waren vor allem:

- E-Learning an der Hochschule
- Sichtweise auf die eigenen Angebote
- Barrierefreiheit
- Studierende mit Behinderung.

Allgemein bietet E-Learning nach Aussage von DoBuS2 Chancen für bestimmte Nutzergruppen, wie eben auch Studierende mit Behinderung und die Möglichkeit eines selbstbestimmten Studiums. Letzteres gilt aber für alle Studierenden, denn durch E-Learning kann nach den eigenen Bedingungen, z. B. einem eigenen zeitlichen Rhythmus studiert werden. Eine Chance ist es für DoBuS2 insbesondere für mobilitätseingeschränkte oder chronisch kranke Studierende, die mittels E-Learning von zu Hause aus studieren können. Von solchen Vorteilen könnten auch externe Studierende mit Behinderung profitieren, die nach solchen Möglichkeiten anfragen. Dafür ist aber eine barrierefreie Gestaltung die

technische Voraussetzung, damit Studierende mit Behinderung an E-Learning teilhaben können.

Der Begriff der Barrierefreiheit hat nach Aussage von DoBuS2 zwei Perspektiven und unterteilt sich in eine institutionelle Ebene und eine individuelle Ebene. Auf der institutionellen Ebene greifen Standards, die festlegen, wie bauliche Infrastruktur, Lehrmaterialien oder E-Learning-Angebote gestaltet werden sollen, damit sie barrierefrei nutzbar sind. Wenn aber Materialien oder E-Learning-Angebote dann für die einzelne Person nicht nutzbar sind, müsse eine andere Lösung gesucht werden. Aber Barrierefreiheit gehe nicht ohne Kenntnisse der Voraussetzungen der Studierenden mit Behinderung. Im baulichen Bereich mag es eine barrierefreie Lösung für alle geben, im hochschuldidaktischen Bereich – und hierzu sind E-Learning-Angebote zu zählen – müsse nach DoBuS2 – die Orientierung am Einzelfall der Maßstab sein:

***DoBuS2:** Es kommt drauf an, in welche Bereiche man schaut. Barrierefreiheit im baulichen Bereich hat wenig mit dem Einzelfall zu tun. Aber für mich gehört auch die Hochschuldidaktik zur Barrierefreiheit und da muss man sich die einzelnen Bedingungen anschauen. Vielleicht wissen wir irgendwann durch die vielen Einzelfälle in allen Studiengängen, wie barrierefreie Hochschuldidaktik geht.*

Entsprechend fordert DoBuS2 für die Hochschule eine Strategieviefalt, um auf die Bedarfe von mit Studierenden mit Behinderung zu reagieren. Aber auch die Studierenden selber sollten ihre Strategien überdenken. Die Voraussetzungen dafür sind nach Ansicht von DoBuS2 gegeben. In den letzten Jahren haben andere Personen Schlüsselpositionen an der Hochschule eingenommen, was den Umgang und die Wahrnehmung von Studierenden mit Behinderung verändert habe. Insgesamt habe sich außerdem die gesellschaftliche Wahrnehmung von und der Umgang mit Menschen mit Behinderung verändert, sodass eine offene Kommunikation möglich sei:

***DoBuS2:** Politischer und radikaler – also an der Wurzel ansetzend - insgesamt und die Belange der Studierende mit Behinderung wurden absolut in den Vordergrund gestellt. Heute stehen die Studierenden mit Behinderung und chronischer Krankheit natürlich noch im Vordergrund, das Ganze ist aber offener geworden in der Kommunikation.*

***Interviewer:** Sehen Sie den Grund dafür auch in der Gesetzgebung?*

***DoBuS2:** Beides, die Rahmenbedingungen haben sich geändert und die interne Kommunikation an der Hochschule. Früher wurden bestimmte Dinge einfach abge-*

lehnt, aber diese Menschen sind nicht mehr da und es hat sich vieles neu entwickeln können.

Die Sichtweise auf die eigenen Angebote wird bestimmt von den Themen Beratung und der Umsetzung von Materialien. DoBuS2 spricht hier vom Dortmunder Ansatz, der vom konkreten Einzelfall hin zur Veränderung von Strukturen gehe und auch national und international ein Vorbild sei. Studierende mit Behinderung seien die primäre Zielgruppe, aber auch Lehrende lassen sich beraten, um beispielsweise kritische Situationen zu lösen. Auch DoBuS2 nennt die Chancengerechtigkeit als zentrales Ziel der eigenen Arbeit, unterscheidet dabei auch bewusst zwischen den Begriffen Chancengerechtigkeit und Chancengleichheit. Es gehe darum, mit dem Dortmunder Ansatz die Selbstständigkeit und Selbstbestimmung von Studierenden mit Behinderung und dabei auch die gegenseitige Unterstützung der Studierenden untereinander zu fördern.

8.3.4 Universitätsbibliothek

UB1 hat sich im Experteninterview hauptsächlich zu folgenden Themen geäußert:

- E-Learning an der Hochschule
- Kooperationen
- Sichtweisen auf die eigenen Angebote
- Hürden
- Barrierefreiheit
- Gesetze und Standards.

Die Vorteile des Einsatzes von E-Learning sieht UB1 dabei besonders in der Organisation von Veranstaltungen, der Distribution von Lehrmaterialien und der Kollaboration der Lernenden miteinander. E-Learning sollte nach Vorstellung von UB1 eine umfassende Lernumgebung für alle Studierenden sein, was auch Services rund um das Studium und die Literaturversorgung einschließe. Die Situation an der TU Dortmund wird aber wenig positiv wahrgenommen. Nach Ansicht von UB1 bestehen in Dortmund deutliche Vorbehalte gegenüber

E-Learning in der Lehre. Dabei brauche E-Learning deutlich mehr Unterstützung seitens der Hochschulleitung.

Als zentrale Einrichtung unterhält die Universitätsbibliothek nach Aussage von UB1 zahlreiche Kooperationen mit anderen Stakeholdern an der Hochschule. Im Kontext von Studierenden mit Behinderungen werden dabei insbesondere die Kooperationen mit DoBuS und dem AStA genannt. Gleichzeitig beklagt UB1 aber auch fehlende Kooperationen rund um das Thema Studierende mit Behinderung, um die Situation dieser Zielgruppe an der Hochschule zu verbessern, beispielsweise was die bauliche Situation betrifft. Als positives Beispiel wird die Zusammenarbeit mit der Schwerbehindertenvertretung für Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer genannt. Hier handele es sich um einen geübten Prozess, der sich vorteilhaft für alle Beteiligten auswirke. Etwas Ähnliches wird auch für den Bereich Studierende mit Behinderung gewünscht.

Die eigenen Angebote der Universitätsbibliothek für diese Zielgruppe werden von UB1 als Dienstleistungen beschrieben. Hier versuche die Bibliothek, durch verteilte Anlaufstellen innerhalb der Hochschule Services anzubieten, die zentral in der Bibliothek bearbeitet werden. Ein Problem dabei sei aber die finanzielle Situation. Insgesamt müsse die Bibliothek Kosten reduzieren, da sei die Aufrechterhaltung der aktuell angebotenen Services schon eher ein Ausbau zugunsten der Studierenden mit Behinderung.

Als weitere Hürden werden Kapazitätsengpässe innerhalb der Bibliothek genannt. Dadurch seien vollständig barrierefreie Materialien, beispielsweise solcher, die im Rahmen von Script2Web erstellt werden, nicht zu realisieren. Auch das aktuelle Urheberrecht wird als Problem genannt. Es erlaube nur ein Faksimile von Inhalten, also Texte als digitales Bild, was die Rezipierbarkeit solcher Materialien für bestimmte Studierende mit Behinderung unmöglich mache.

***UB1:** Da sind wir offen gesagt sehr limitiert, wie viele andere Angebote auch. Wir stellen da nur PDFs zur Verfügung, beim elektronischen Semesterapparat. Das wird auch bemängelt im wissenschaftlichen Bereich und ist im Grunde nur eine 1:1-Umsetzung der Printbestände. Das setzt auch den sehbehinderten Studierenden Grenzen, das ist mir klar.*

Den Begriff der Barrierefreiheit definiert UB1 als Wahlfreiheit des Zugriffs. Barrierefrei wären Literaturangebote demnach dann, wenn die Zugänglichkeit unabhängig ist, sowohl von den technischen Endgeräten als auch von den individuellen Möglichkeiten der einzelnen Studierenden. Dabei habe die Universitätsbibliothek nach Aussage von UB1 die Barrierefreiheit der eigenen Angebote immer im Blick, aber aus verschiedenen Gründen sei es nicht immer möglich, die Barrierefreiheit zu realisieren.

Hier sei insbesondere das Urheberrecht der einschränkende Faktor. Gesetze wie die BITV setzen Mindeststandards, die – sofern möglich – auch eingehalten werden. In Bezug auf die Angebote der Bibliothek nimmt UB1 hier aber einen Widerspruch wahr zwischen den Forderungen der BITV und den Einschränkungen, die das Urheberrecht auferlege.

***UB1:** Das Urheberrecht lässt nur ein grafisches Bild zu. Genau das ist aber nach der Verordnung nicht ausreichend. Die Information darf nicht nur als Bild abgelegt sein. Bevor man da in Normkonflikte kommt, wird man sich damit behelfen, dass das Buch ja auch in gedruckter Form vorliegt. [...] Ich sehe da einen Widerspruch. Da habe ich noch nicht drüber nachgedacht.*

An dem zweiten Interview haben zwei Mitarbeitende der Universitätsbibliothek teilgenommen, weshalb die Kennungen UB2a und UB2b verwendet werden, um die Interviewäußerungen der beiden Mitarbeitenden zu unterscheiden. Das Interview selber wird aber als ein Interview gewertet, da beide Mitarbeitenden in der gleich Abteilung tätig waren. In diesem Experteninterview ging es hauptsächlich um folgende Themen:

- Sichtweise auf die eigenen Angebote
- Kooperationen
- Barrierefreiheit
- Hürden
- Studierende mit Behinderung.

Nach eigener Aussage hat die Arbeit von UB2a+b wenig mit E-Learning zu tun, sondern sie befassen sich mit der Literaturversorgung von Studierenden mit Behinderung. Die erbrachten Dienstleistungen werden auf Nachfrage von

Studierenden mit Behinderung der TU Dortmund erbracht, aber auch Studierende anderer Hochschulen können bei Bedarf auf die Services zurückgreifen. Ein Großteil der Arbeitszeit wird für die Umsetzung von Büchern aufgewendet, die nach den Anforderungen der Studierenden mit Behinderung im gewünschten Format umgesetzt werden.

Dabei kooperieren die beiden Befragten mit dem DoBuS und teilen sich die Umsetzung auf. Das DoBuS übernimmt die Umsetzung von Aufsätzen und die beiden Mitarbeitenden der Universitätsbibliothek übernehmen die Umsetzung von Büchern. Dabei ist dieser Prozess der Umsetzung von Literatur nicht in den Service von Script2Web integriert.

Die eigene Arbeit wird von den beiden Mitarbeitenden als Beitrag zur Gleichbehandlung von Studierenden mit Behinderung gesehen. Die Literaturbeschaffung bedeute für diese nach Angaben der Befragten einen deutlich höheren zeitlichen und organisatorischen Aufwand als bei nicht beeinträchtigten Studierenden. Daher sei die Schaffung gleicher Möglichkeiten für Studierende mit Behinderung eine wesentliche Grundlage der Arbeit.

***UB2a:** Wir ermöglichen Studierende mit Behinderung die gleichen Möglichkeiten wie den nichtbehinderten Studierenden. Das ist die Grundlage unserer Arbeit, so versuchen wir barrierefrei zu arbeiten, das ist unser Ziel.*

Allerdings nutzen nach Beobachtung der Befragten nicht alle Studierenden mit Behinderung diesen Service, der auch ein Alleinstellungsmerkmal der TU Dortmund sei. Eine mögliche Ursache dafür sehen die Mitarbeitenden darin, dass die Studierenden hauptsächlich über Mundpropaganda von den Angeboten der Universitätsbibliothek erfahren. Hier gebe es ebenso noch Handlungsbedarf wie auch bei der Sensibilisierung der Lehrenden für die Bedarfe von Studierenden mit Behinderung.

Die eigene Arbeit wird von den Interviewpartnern als Beitrag zur Barrierefreiheit gesehen. Zwar sei Barrierefreiheit gesetzlich festgelegt, aber das sei unzureichend, da sich die Studierenden mit ihren individuellen Bedarfen bezüglich der Literaturversorgung immer noch selber darum kümmern müssten, die Literatur für das Studium in einem individuell zugänglichen Format zu erhalten.

Außerdem werden nach Wahrnehmung der Befragten die Gesetze nicht durchgesetzt. Dies betreffe insbesondere den Umgang mit dem Urheberrecht, das eine der größten Hürden bei der Literaturversorgung von Studierenden mit Behinderung sei. Die Verlage fürchten durch die Umsetzung von Zeitschriftenartikeln und Büchern wirtschaftliche Verluste und versuchten diese durch Lizenzbeschränkungen und Verweise auf das Urheberrecht zu verhindern. Insofern hindere die Gesetzeslage auch den Ausbau der Literaturversorgung beeinträchtigte Studierende.

Diese fehlende Kooperation wird von den Befragten als eine wesentliche Hürde genannt, neben den Faktoren Zeit- und Personalmangel. So seien einfach zu wenig Mitarbeitende vorhanden, die sich um die Umsetzung von Literatur kümmern könnten. Insbesondere zu Semesterbeginn, wenn sich die Anfragen häufen, sei zu wenig Personal da, um alle Nachfragen zeitnah befriedigen zu können.

8.3.5 IT und Medientrum – ITMC

ITMC 1 äußerte sich im Interview hauptsächlich zu folgenden Themen:

- E-Learning an der Hochschule
- Sichtweise auf die eigenen Angebote
- Barrierefreiheit
- Zuständigkeit und Verantwortung.

Themen wie Hürden bei der Umsetzung von mehr Barrierefreiheit, Gesetze und Standards oder Studierende mit Behinderung wurden nur kurz angesprochen.

ITMC1 sieht die Funktion von E-Learning vor allem in der Unterstützung der klassischen Lehre an Hochschulen und nimmt hier ein großes Interesse seitens der Lehrenden der TU Dortmund wahr. Es sei aber zu wenig Personal vorhanden, um alle Interessen gleichermaßen zu befriedigen. Insofern sieht ITMC1 in der Zukunft von E-Learning vor allem eine hochschulpolitische Frage. Das Rek-

torat müsse sich zum Thema E-Learning an der TU Dortmund klar positionieren.

Kern des derzeitigen Angebots des ITMC ist nach Aussage von ITMC1 das System EWS sowie die Beratungsangebote für Lehrende. Zukünftige Ausrichtungen der E-Learning-Strategie werden in verschiedenen Gesprächskreisen innerhalb des ITMC sowie der gesamten Hochschule besprochen. Dabei reagiere das ITMC auf Anregungen, die von außen an die Einrichtung herangetragen werden. Dies treffe auch für das Thema Barrierefreiheit zu. Dabei beobachtet ITMC1 aber ausbleibende Anfragen von Betroffenen wie Studierenden mit Behinderung. In Konsequenz wird angenommen, dass der Bedarf für barrierefreie E-Learning-Lösungen nicht vorhanden sei bzw. die aktuellen Systeme ausreichend zugänglich sind.

Grundsätzlich sei aber ein Grundverständnis von Barrierefreiheit vorhanden, sowohl auf der Leitungsebene wie auch bei den Mitarbeitenden. Die Experten für das Thema E-Learning sitzen aber nach Aussage von ITMC1 an anderen Stellen innerhalb der Hochschule. Das ITMC setze bestimmte Aspekte von Barrierefreiheit meistens projektbezogen und nachträglich um. So passiere es, dass neue Systeme entwickelt oder Änderungen an bestehenden Systemen vorgenommen werden und erst nach Abschluss der Arbeiten dann die Zugänglichkeit der Systeme für Menschen mit Behinderung überprüft und gegebenenfalls verbessert wird. Hier konfligiere das Thema Barrierefreiheit häufig mit anderen Zielen und Themen um Aufmerksamkeit. Zudem beklagt ITMC1 neben den ausbleibenden Beschwerden seitens der Betroffenen auch knappe Ressourcen und Zeitdruck als Hemmnisse bei der Implementation von mehr Barrierefreiheit. Gute Erfahrungen wurden aber auch hier im Bereich der baulichen Infrastruktur gemacht, wo das Thema Barrierefreiheit stets berücksichtigt werde, und bei schwerbehinderten Mitarbeitenden des ITMC. Die Kooperation mit der Schwerbehindertenvertretung wurde hier als positiv wahrgenommen.

Die Verantwortung für die Durchsetzung von mehr Barrierefreiheit liegt nach Aussage von ITMC1 vor allem bei der Fakultät Rehabilitationswissenschaften

und beim Prorektorat Diversitätsmanagement. So verfüge die Fakultät Rehabilitationswissenschaften über die notwendige Kompetenz und wisse um die konkreten Bedarfe und Maßnahmen, das neu geschaffene Prorektorat Diversitätsmanagement sei entsprechend für die organisatorische Strategie zuständig. Den Lehrenden selber wiederum fällt nach Ansicht von ITMC1 die Verantwortung für die barrierefreie Gestaltung der eigenen Veranstaltung zu. Für das ITMC bleibe bei da eine Teilverantwortung für die eigenen IT-Systeme, im Kontext von E-Learning sei das die Barrierefreiheit des Systems EWS.

ITMC2 äußerte sich im Experteninterview primär zu folgenden Themen:

- E-Learning an der Hochschule
- Kooperationen
- Sichtweise auf die eigenen Angebote
- Hürden
- Studierende mit Behinderung.

Dem Thema E-Learning an der TU Dortmund fehlt nach Ansicht von ITMC2 vor allem die Unterstützung durch das Rektorat der Hochschule. Diese fehlende Unterstützung könne sich nachteilig für die Hochschule auswirken, da Studierende den Einsatz von E-Learning in der Lehre in ihrer Entscheidung für oder gegen ein Studium einbeziehen könnten. Zudem seien Aktivitäten von Lehrenden rund um das Thema E-Learning nicht gut vernetzt, sodass die Akteure eher isoliert für sich arbeiten und sich die Lehrenden wenig untereinander austauschen.

Eine ähnliche Beobachtung macht ITMC2 generell bei Kooperationen. Gerade im Bereich E-Learning seien diese Kooperationen zu unverbindlich, stark personengebunden und nicht immer erfolgreich. Dieser Umstand erschwere zusätzlich die Etablierung von E-Learning in der Lehre der Hochschule, zumal die Kompetenzen für verschiedene Aspekte von E-Learning (z. B. Didaktik, Technik oder Barrierefreiheit) bei verschiedenen Akteuren in der Hochschule zu finden sei.

Die Kompetenzen und die Arbeit des ITMC konzentrierten sich dabei vor allem auf technische Dienstleistungen für E-Learning in der Lehre. Hier gäbe es bekannte und etabliert Angebote wie beispielsweise EWS, aber auch weniger häufig genutzte Angebote. Die Arbeit sei mittlerweile stark von der Kundenorientierung geprägt. Verbesserungen und Erweiterungen der technischen Dienstleistungen erfolgten mittlerweile aufgrund von Wünschen der Lehrenden oder auch der Studierenden.

Die Verbesserung der Barrierefreiheit der eigenen E-Learning-Angebote scheitere dabei zum einen an den ausbleibenden Kundenwünschen oder Beschwerden, zum anderen an den unzureichenden personellen und finanziellen Ressourcen. So gebe es keine Beschwerden über die unzureichende Zugänglichkeit der technischen E-Learning-Infrastruktur seitens der Studierenden mit Behinderung. Dadurch fehle für das ITMC der Druck, entsprechende Änderungen vorzunehmen. Zum anderen fehlen Ressourcen, um langfristige Lösungen beispielsweise für die Verbesserung nicht barrierefreier Angebote zu erarbeiten. Barrierefreiheit sei zwar gewollt, deren Umsetzung scheitert aber nach Aussage von ITMC2 an den nicht ausreichend zur Verfügung stehenden Ressourcen. Aber auch das Rektorat unterstütze solche Maßnahmen nicht ausreichend. Gewünscht werden hier pragmatische Konzepte, da das ITMC auf konkrete Probleme und Anfragen rasch reagiere und dafür Lösungen erarbeite. ITMC2 nennt als mögliche längerfristige Lösung eine barrierefreie Basisversion des eigenen E-Learning-Systems.

Die Kompetenzen für die Barrierefreiheit werden an anderer Stelle in der Hochschule wahrgenommen. Zwar sei beim ITMC ein Grundverständnis vorhanden, aber es wird auch der Wunsch nach mehr Informationen zur barrierefreien Gestaltung von E-Learning-Angeboten geäußert. Aber auch hier ist für ITMC2 die Unterstützung durch das Rektorat obligatorisch. Die einschlägige Gesetzgebung beispielsweise in Form des AGG sei nur ein Motivator für die Leitungsebene des ITMC. Die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, die mit den einzel-

nen Dienstleistungen befasst sind, bräuchten hingegen ganz konkrete Problemennungen, um dann reelle Lösungen zu entwickeln.

8.3.6 Personalentwicklung und Weiterbildung

Im Experteninterview äußerte sich WB1 sehr ausführlich zu folgenden Fragestellungen:

- Barrierefreiheit
- Studierende mit Behinderung.

Weiter wurden noch folgende Themen angesprochen:

- E-Learning an der Hochschule
- Sichtweise auf die eigenen Angebote.

Auf die Frage nach der Bedeutung von E-Learning stellt WB1 fest, dass E-Learning als Thema mittlerweile integraler Bestandteil der Lehre an Hochschulen sei und daher auch zu jeder hochschuldidaktischen Qualifizierung die Vermittlung von E-Learning-Kompetenzen gehöre. Als Thema sei E-Learning in den eigenen Weiterbildungsangeboten fest verankert, auch wenn es nicht explizit ausgewiesene Angebote zu dem Thema gebe. Vielmehr sei es so, dass das Thema E-Learning in allen Weiterbildungsangeboten eine Rolle spiele und passend zum jeweiligen Weiterbildungsgegenstand angesprochen werde.

Anders verhalte es sich da mit dem Thema Barrierefreiheit. Hier gab es in der Vergangenheit Weiterbildungsangebote in Kooperation mit dem DoBuS. Diese haben aber nicht die notwendige Akzeptanz gefunden, weshalb das Angebot dann eingestellt worden sei. Momentan sei Barrierefreiheit bei den eigenen Weiterbildungsangeboten nur dann ein Thema, wenn es die Teilnehmenden ausdrücklich wünschten und ansprechen würden. Es werde also auf den unmittelbaren Bedarf der Teilnehmenden reagiert, so wie nach Einschätzung von WB1 auch die Teilnehmenden selber den realen Bedarf an barrierefreien Lösungen in der Lehre erst dann bemerken, wenn z. B. Studierende mit Behinderung in den Lehrveranstaltungen sitzen und Schwierigkeiten auftreten. Dabei bietet das Thema Barrierefreiheit und die barrierefreie Gestaltung von Lehre

viele Potenziale, besonders auf hochschuldidaktischer Sicht. So definiert WB1 den Begriff der Barrierefreiheit als subjektbezogene Technikgestaltung, also die Nutzung von Technik mit dem Ziel, einzelnen Lernenden Zugänge zu ermöglichen. Dabei komme es aber auch zu einer Anreicherung für Dritte, sodass alle Lernenden profitieren würden. Barrierefreiheit sei außerdem ein wichtiger Aspekt der aktuellen Diskussion um Inklusion und Diversität.

Die barrierefreie Gestaltung von Hochschulangeboten und die Wahrnehmung von Studierenden mit Behinderung sei dabei eine Frage gesellschaftlicher Macht. WB1 nimmt Behinderung als Restkategorie in gesellschaftlichen Diskursen wahr, es sei kein Thema des Mainstreams und werde noch mit einer Defizitorientierung gesehen. Lehrende, an deren Veranstaltungen Studierende mit Behinderung teilnehmen, reagierten oft hilflos auf diese Herausforderung. Zudem werde das Thema Behinderung sehr stark ausdifferenziert, was zu vielen unterschiedlichen Bedarfen und vielen Fragen führe:

***WB1:** Das betrifft die Lehrenden mal, wenn sie einen entsprechenden Fall haben. [...] Das ist ein gewisses Wahrnehmungsproblem der Studierende mit Behinderung und vielleicht ein Problem der raschen Ausdifferenzierung der Fragen. Blinde und sehbehinderte Studierende haben andere Bedarfe als jemand, der spastisch gelähmt ist.*

Die Teilnahme von Studierenden mit Behinderung erforderte vor allem neue Wege in der Lehre, wovon aber auch andere Lernende profitieren würden. Ziel müsse es sein, allen Studierenden den Zugang zur regulären Hochschule zu ermöglichen. Dies könne nach Ansicht von WB1 beispielsweise dadurch erreicht werden, dass Studierende mit Behinderung als Potenziale für die Gestaltung von Lernprozessen betrachtet und Unterschiede in den Lernprozessen zum Gegenstand von Fragen und Diskursen werden. Gleiches gelte für E-Learning-Angebote, wobei hier technische Hilfen eine entsprechende Notwendigkeit seien. Eine zu stark auf die Verwaltung von Vielfalt (Diversity Management) ausgerichtete Hochschule verhindere dabei eher solche hochschuldidaktischen Fragestellungen. Anstelle von administrativen Lösungen sei ein Empowerment der Studierenden mit Behinderung erforderlich:

***WB1:** Im Moment wird das Problem administrativ gelöst. Die Leute bekommen bestimmte Zugänge, aber die Integration findet nicht so statt, dass das Potenzial dieser Menschen zum Ausgangspunkt wird. Aber das Interessante an der Diversität ist ja die Frage, was ist das Potenzial dieser Personen. Empowermentgedanke, „shift from teaching to learning“ fragen ja beide nach den Potenzialen, nicht nach den objektiven Lernvorgaben.*

Als zweiter Stakeholder im Bereich Personalentwicklung und Weiterbildung wurde mit WB2 eine Person befragt, die hauptsächlich im Bereich der Planung und Organisation von einzelnen Veranstaltungen tätig ist. WB2 hat sich im Experteninterview zu folgenden Themen geäußert:

- E-Learning an der Hochschule
- Sichtweise auf die eigenen Angebote
- Barrierefreiheit
- Zuständigkeit und Verantwortung.

Für den Bereich E-Learning an der Hochschule sieht WB2 die eigene Einrichtung zu zuständig. Hier sei das Hochschuldidaktische Zentrum (HDZ) für die didaktische Weiterbildung und das ITMC für die technische Schulung zuständig. Die eigenen Angebote sind als Dienstleistung für die Weiterbildung positioniert. Interessierte können Services und Dienstleistungen bei der Planung und Organisation von Weiterbildungsveranstaltungen bekommen, die aber inhaltlich in der Verantwortung der durchführenden Akteure liegen.

Der Begriff der Barrierefreiheit ist für WB2 durch die Herausforderungen der baulichen Infrastruktur geprägt. Hier gab es in der Vergangenheit Probleme, weil Teilnehmende von Weiterbildungsveranstaltungen aufgrund fehlender Rampen und Aufzüge keinen Zugang zu einem bestimmten Gebäude hatten. Hier ist WB2 die Problematik bewusst und er sieht die TU Dortmund zumindest im Bereich der Barrierefreiheit baulicher Infrastruktur gut aufgestellt.

***WB2:** Ich verstehe unter Barrierefreiheit den Zugang und die Teilhabe für alle Menschen, gleich ob mit oder ohne Behinderung. Hier im Gebäude haben wir das Problem, das es nicht barrierefrei ist. Wir wollten hier einen Aufzug anbringen und die Toiletten anpassen. Da hingen aber eine Menge an Folgeausgaben dran und da hat die Universität das abgelehnt, zumal das Gebäude auch von der Stadt gemietet ist. So müssen wir eventuell Ausweichmöglichkeiten suchen, wenn wir das Gebäude aufgrund der Zielgruppe nicht nutzen können.*

Nach Einschätzung von WB2 eignet sich das Thema Barrierefreiheit aber nicht für eine Weiterbildungsveranstaltung. Hier ist nach Aussage der befragten Person ein potenziell geringes Interesse bei Teilnehmenden vorhanden und es wird auch vermutet, dass die Bereitschaft fehlt, für das Thema Geld auszugeben. Befragt nach der Verantwortung und Zuständigkeit für das Thema Barrierefreiheit an der TU Dortmund, gibt WB2 eine differenzierte Antwort. So wird das ITMC als zuständig gesehen für die Barrierefreiheit der Informationstechnik an der Hochschule, das Gesamtthema Barrierefreiheit wird als Thema der Fakultät Rehabilitationswissenschaften wahrgenommen, die hier als sensibilisierender Faktor wirken könne.

8.3.7 Interessengemeinschaft behinderter Studierender

Die IbS äußerte sich im Experteninterview zu folgenden Themen:

- E-Learning an der Hochschule
- Kooperationen
- Barrierefreiheit
- Studierende mit Behinderung
- Handlungs- und Informationsbedarfe.

Dabei fiel insbesondere der Teil zu Handlungs- und Informationsbedarfen sehr umfangreich aus. Zum Thema E-Learning äußerte sich die IbS aus Sicht von Studierenden. Die eigenen Erfahrungen konzentrieren sich dabei auf E-Learning-Veranstaltungen im Blended-Learning-Modus, bei dem für Präsenzveranstaltungen ergänzende Materialien online bereitgestellt werden. E-Learning wird sehr ambivalent wahrgenommen. Nach Ansicht der IbS kann es eine Hürde sein, wenn das Lernmanagementsystem oder die Materialien nicht barrierefrei sind, es kann aber auch dabei helfen, Grenzen und Hürden zu überwinden, wenn alles barrierefrei gestaltet und aufbereitet wird. Die bisherigen Erfahrungen der in der IbS organisierten Studierenden zeigen aber, dass E-Learning bislang nur als Ergänzung zur Präsenzlehre angeboten wird. Kritisch

merken sie noch an, das E-Learning von den Lehrenden nicht immer didaktisch sinnvoll eingesetzt wird.

Für die in der IbS organisierten Studierenden ist das DoBuS der primäre Ansprechpartner bei der Durchsetzung von Interessen und Bedarfen. Gemäß dem Arbeitskonzept des DoBuS sind die dabei beteiligten Kooperationspartner die Lehrenden, die beispielsweise auch E-Learning in Veranstaltungen einsetzen, und das DoBuS. Wenn einzelne Studierende mit Behinderung mit einem E-Learning-Angebot nicht zurechtkommen, suchen sie demnach Unterstützung bei den Lehrenden oder beim DoBuS. Das ITMC wird vom IbS nicht als Kooperationspartner gesehen, obwohl es an der TU Dortmund für die technische E-Learning-Infrastruktur zuständig ist:

***IbS:** Das wäre auf jeden Fall der erste Weg. Beim ITMC wäre vermutlich auch ein Ansprechpartner, aber da würden vermutlich die meisten Studierenden nicht hingehen bei Fragen zum E-Learning. Wenn die Lehrenden empfehlen, da hinzugehen, dann vielleicht, aber ansonsten ist das als Unterstützungsquelle nicht so präsent.*

Der Begriff der Barrierefreiheit bedeutet nach Aussage der IbS primär die Einhaltung von Standards, aber auch die praktische individuelle Nutzbarkeit beispielsweise von E-Learning-Angeboten mit Hilfsmitteln. Diese praktische Nutzbarkeit wird aber als sehr individuelle Angelegenheit betrachtet. Im Bereich der baulichen Infrastruktur an der Hochschule wird die barrierefreie Gestaltung von der IbS positiv wahrgenommen, auch weil die beteiligten Verantwortlichen proaktiv mit der Herausforderung umgehen.

Auch die Gesamthaltung der Hochschule gegenüber Studierenden mit Behinderung wird positiv eingeschätzt. Insbesondere die vorhandenen Ansprechpartner und deren lösungsorientierte Arbeitsweise werden von der IbS wertgeschätzt. Auf der anderen Seite sehen sich die in der IbS organisierten Studierenden nicht im Mainstream:

***IbS:** Das ist vermutlich ein gesamtgesellschaftliches Phänomen, dass da auf den Mainstream geachtet wird. Stück für Stück setzt da erst eine Sensibilisierung für Menschen mit besonderen Bedürfnissen, für Vielfalt und Inklusion.*

Als potenziell Betroffene, wenn es um die barrierefreie Gestaltung von E-Learning-Angeboten an der Hochschule geht, sehen die in der IbS organisier-

ten Studierenden mit Behinderung deutlichen Informations- und Handlungsbedarf. Bei sich selber sehen sie Informationsbedarf zur Frage, wie einschlägige E-Learning-Angebote strukturiert und aufgebaut sind, und wie solche Angebote mit den individuellen assistiven Technologien genutzt werden können. Zugleich wird bei Studierenden mit Behinderung ein potenziell höherer Informationsbedarf zum Thema E-Learning wahrgenommen. Dies wird damit begründet, dass der Umgang mit E-Learning-Angeboten für Studierende, die assistive Technologien wie Screenreader, Vergrößerungssoftware oder alternative Eingabegeräte nutzen, häufig zeit- und einarbeitungsintensiver ist. Bei Lehrenden wiederum wird ein Informationsbedarf bezüglich der barrierefreien Gestaltung von Materialien und E-Learning-Angeboten wahrgenommen.

Daraus leiten sich unmittelbare Handlungsbedarfe ab, insbesondere in den Bereichen Information, Sensibilisierung und Proaktivität. Studierende mit Behinderung könnten nach Vorstellung des IbS in Informationskursen über den Umgang mit E-Learning informiert werden, damit der zeitliche Mehraufwand nicht mehr so signifikant ausfällt. Ebenso wünscht sich die IbS mehr Informationen über die Serviceangebote an der Hochschule für Studierende mit Behinderung.

Obwohl sich in der Wahrnehmung der IbS die Haltung und Einstellung der Hochschule gegenüber Studierenden mit Behinderung in den letzten Jahren geändert hat, wird hier noch weitergehender Handlungsbedarf für mehr Sensibilisierung für die Bedarfe von Betroffenen gesehen. Insbesondere bei Lehrenden wünschen sich die Befragten weitere Einstellungsänderungen gegenüber behinderten Studierenden. Dies zeigt sich auch darin, dass die IbS Handlungsbedarf im Bereich des proaktiven Umgangs mit Studierenden mit Behinderung sieht. Die Lehrenden sollten beispielsweise Materialien von vorneherein Anpassungen an Dokumenten oder E-Learning-Angeboten vornehmen und nicht erst auf konkrete Wünsche von Betroffenen reagieren. Dies treffe auch für andere Stakeholder an der Hochschule zu:

IBS: Es sollte präsenter sein, dass die Bedarfe von Studierenden mit Behinderung berücksichtigt werden. Damit nicht das Gefühl entsteht, man wäre in einer bittenden Haltung und müsste selber nachfragen. Meistens ist das noch so. Da sollten die Hochschule und die zentralen Einrichtungen stärker auf die Studierenden mit Behinderung zugehen.

8.4 Onlinefragebogen

Barrierefreiheit und E-Learning

Begrüßung

Sehr geehrte Damen und Herren,

ich lade Sie herzlich dazu ein, sich an einer Befragung zum Thema „Barrierefreiheit und E-Learning“ zu beteiligen.

Mit Hilfe der Befragung möchte ich gerne auf Ihre Expertise zurückgreifen und mehr darüber erfahren, wie Sie als Lehrende oder Lehrender über das Thema „Barrierefreiheit und E-Learning“ denken. Durch Ihre Antworten möchte ich herausfinden, welche Services und Angebote Sie nutzen, welche Maßnahmen der Barrierefreiheit ergriffen wurden und wie Sie in Ihrer professionellen Rolle als Lehrende/r über das Thema denken.

Vielleicht denken Sie, dass Sie wenig zu diesem Thema sagen können. Aber ich möchte auch nicht Ihr Wissen zu diesem Themenkomplex erfassen, sondern Ihre professionelle Einstellung und Sichtweise zu dem Thema.

Die Befragung ist für meine Promotionsarbeit wichtig, in der ich der Frage nachgehe, wie das Thema E-Learning und Barrierefreiheit an der TU Dortmund wahrgenommen wird. Nach Abschluss sollen die Ergebnisse auch der Verbesserung der Barrierefreiheit von E-Learning-Angeboten dienen. So profitieren auch Sie und Ihre Studierenden von der Teilnahme an der Befragung.

Bitte beantworten Sie alle Fragen in Ihrer professionellen Rolle als Lehrperson an einer Hochschule. Alle Antworten werden vertraulich und anonym behandelt. Ein Rückschluss auf einzelne Personen ist nicht möglich.

Die Befragung enthält insgesamt 15 Fragen (davon eine Freitextfrage) und nimmt rund 15 Minuten Zeit in Anspruch. Sie können die Befragung aber jederzeit speichern, um sie zu einem späteren Zeitpunkt fortzusetzen.

Vorab bedanke ich mich schon einmal für Ihre Mitarbeit und die Zeit, die Sie investieren. Sie haben am Ende der Befragung Gelegenheit, noch eigene Anregungen und Ideen mitzuteilen. Für Rückfragen können Sie mich auch gerne jederzeit persönlich kontaktieren:

Björn Fisseler
Fakultät Rehabilitationswissenschaften
Technische Universität Dortmund
Emil-Figge-Str. 50
44227 Dortmund
Fon: +49 231 755 7200
Mail: bjoern.fisseler@tu-dortmund.de

E-Learning

Zuerst stelle ich Ihnen Fragen zum Einsatz von E-Learning in der Lehre.

1. Welche Veranstaltungsformate nutzen Sie für Ihre E-Learning-Angebote?

	Setze ich nicht ein				Setze ich häufig ein	Kann ich nicht sagen
Integrierte Veranstaltung / Blended-Learning	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Präsenzveranstaltung	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vollständig virtuelle Veranstaltung	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

2. Welche/s Lernmanagementsystem/e nutzen Sie für die Lehre? (Mehrfachauswahl möglich)

- EWS der TU Dortmund
- Moodle der Universität Duisburg-Essen
- Blackboard der RuhrUniversität Bochum
- Anderes System, und zwar

3. Welche der folgenden Dinge nutzen Sie im E-Learning?
(Mehrfachauswahl möglich)

- Hypertext-Umgebung
- Chat (Text, Audio, Video)
- Computer oder Web Based Training, Selbstlernmaterial
- Interaktive Übungen (z.B. Multiple Choice-Test, Quiz, Webquest)
- Audio-, Videokonferenz, Shared Whiteboard, Application Sharing
- Filme
- Animation oder Simulation, Planspiel
- Veranstaltungsmitschnitte (Vidcast, Podcast)
- E-Mail-Betreuung
- Digitale Präsentation (z.B. PowerPoint)
- Forum, Wiki, Blog
- Veranstaltungsinformation
- Elektronische Distribution von Lehrmaterialien
- Kooperation in Shared Workspaces oder Lernmanagementsystemen

Dienstleistungen und Services

4. An der TU Dortmund gibt es Service, Dienstleistung und Beratung für den Einsatz von E-Learning in der Lehre. Auf welche haben Sie für Ihre E-Learning-Angebote schon zurückgegriffen? (Mehrfachauswahl möglich)

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Universitätsbibliothek / Script2Web | <input type="checkbox"/> Zentrum für Weiterbildung |
| <input type="checkbox"/> Hochschuldidaktisches Zentrum | <input type="checkbox"/> ITMC |
| <input type="checkbox"/> DoBuS / Service für Studierende mit Behinderung | <input type="checkbox"/> Andere, und zwar... |
-

Barrierefreiheit

5. Wie würden Sie einer Kollegin oder einem Kollegen den Begriff "Barrierefreiheit" erklären?

6. Barrierefreiheit kann als technische, organisatorische oder hochschuldidaktische Herausforderung gesehen werden. Wie weit stimmen Sie den folgenden Aussagen zu? Barrierefreiheit ist eine...

	Stimme überhaupt nicht zu				Stimme voll zu	Kann ich nicht sagen
organisatorische Herausforderung	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
technische Herausforderung	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
didaktische Herausforderung	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

7. An wen würden Sie sich bei Fragen zur Barrierefreiheit und E-Learning wenden? (Mehrfachauswahl möglich)

- ITMC
- Universitätsbibliothek / Script2Web
- Hochschuldidaktisches Zentrum
- Zentrum für Weiterbildung
- DoBuS / Service für Studierende mit Behinderung
- Andere, und zwar...

Studierende mit Behinderung

An jeder Hochschule gibt es Studierende mit Behinderung. Bei einigen Studierenden ist die Beeinträchtigung offensichtlich, bei anderen weniger. Vielleicht haben Sie als Lehrperson auch schon Kontakt mit Studierenden mit Behinderung gehabt. Daher interessiert mich, wie Sie mit diesem Thema umgehen und darüber denken.

8. Wie weit stimmen Sie den nachfolgenden Aussagen zu?

	Stimme überhaupt nicht zu				Stimme voll zu	Kann ich nicht sagen
Ich bin dazu bereit, Studierende mit Behinderung Kopien meiner Vorlesungsunterlagen oder -notizen zur Verfügung zu stellen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich erhalte durch zentrale Einrichtungen / DoBuS ausreichende Unterstützung, um Maßnahmen für Studierende mit Behinderung zu ergreifen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Bereitstellung von Anpassungen für Studierende mit Behinderung ist ungerecht gegenüber Studierenden ohne Behinderung.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Durch Anpassungen für Studierende mit Behinderung werden gleiche Bedingungen für das Lernen an der Hochschule geschaffen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Stimme					Kann ich

	überhaupt nicht zu				Stimme voll zu	nicht sagen
Ich denke, dass Studierende mit Behinderung die Beeinträchtigung als Entschuldigung für nicht ausreichende Leistungen in meiner Veranstaltung nutzen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich bin damit einverstanden, dass alle Studierenden zusätzliche oder angepasste Leistungsnachweise in meiner Veranstaltung erbringen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich biete Studierenden mit Behinderung in meinen Veranstaltungen an, ihre individuellen Bedarfe mit mir zu besprechen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Studierende mit Behinderung erhalten ausreichende Unterstützung durch den zentrale Einrichtungen / DoBuS.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Stimme überhaupt nicht zu				Stimme voll zu	Kann ich nicht sagen
Ich bin dazu bereit, zusätzliche Zeit für Treffen mit Studierenden aufzuwenden, um Fragen zu meinen Lehrveranstaltungen oder bei der Vorbereitung auf Prüfungen zu klären.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
In der Veranstaltungsbeschreibung biete ich Studierenden mit Behinderung an, ihre individuellen Bedarfe mit mir zu besprechen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich bin damit einverstanden, dass Studierende mit Behinderung Klausuren in separaten Räumlichkeiten unter Aufsicht schreiben.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich bin damit einverstanden, dass Studierende mit Behinderung bei Prüfungen mehr Zeit für die Bearbeitung erhalten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	nicht befasst				intensiv befasst	noch nicht mit befassen
Web Content Accessibility Guidelines - WCAG	<input type="radio"/>					
Barrierefreie Informationstechnik Verordnung - BITV	<input type="radio"/>					
Allgemeines Gleichbehandlungsgesetz - AGG	<input type="radio"/>					
Behindertengleichstellungsgesetz - BGG	<input type="radio"/>					
Landesgleichstellungsgesetz NRW - LGG NRW	<input type="radio"/>					
Universal Design for Learning - UDL	<input type="radio"/>					
UN-Behindertenrechtskonvention	<input type="radio"/>					
Universelles Design - UD	<input type="radio"/>					
Hochschulgesetz NRW - HG NRW	<input type="radio"/>					
Barrierefreiheit	<input type="radio"/>					

Angaben zur Person

Zum Abschluss stelle ich Ihnen noch ein paar sozialstatistische Fragen. Alle Angaben werden vertraulich behandelt. Ein Rückschluss auf Ihre Person ist aus den Antworten nicht möglich.

11. Geschlecht

- weiblich männlich möchte ich nicht sagen

12. Alter

- 20-29 50-59
 30-39 60-69
 40-49 70 oder älter

13. In welchem wissenschaftlichen Fachgebiet sind Sie tätig?

- Erziehungswissenschaften, Pädagogik, Lehrerbildung
 - Ingenieurwissenschaften
 - Kunst, Musik, Sport
 - Mathematik, Naturwissenschaft
 - Geistes- und Gesellschaftswissenschaften
 - Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften
 - Sprach- und Kulturwissenschaften
 - Andere, und zwar...
-

14. In welcher Position arbeiten Sie an der TU Dortmund?

- Professor/in
 - Junior-Professor/in
 - Privatdozent/in
 - Wissenschaftliche/r Mitarbeiter/in
 - Lehrbeauftragte/r
 - Lehrkraft für besondere Aufgaben
 - Doktorand/in
 - Andere, und zwar
-

15. Falls Sie noch Anmerkungen haben oder mir etwas mitteilen möchten, können Sie das hier gerne tun.

Vielen Dank!

Viele Dank, dass Sie sich die Zeit genommen haben, meine Fragen zu beantworten. Alle Antworten und Angaben werden anonym abgespeichert. Sollten Sie Fragen haben, dann können Sie mich gerne kontaktieren:

Björn Fisseler
Fakultät Rehabilitationswissenschaften
Technische Universität Dortmund
Emil-Figge-Str. 50
44227 Dortmund