

Carsten Bender, Laura Bühner,
Birgit Drolshagen (Hrsg.)

Teilhabe an Hochschulbildung

Grundsätze, Konzepte und Praxisbeispiele
für die Beratung und Begleitung von
Studierenden mit Behinderung



Waxmann 2023
Münster · New York

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

Print-ISBN 978-3-8309-4769-1

<https://doi.org/10.31244/9783830997696>

Das E-Book ist barrierefrei und open access unter der Lizenz CC BY-NC-ND 4.0 verfügbar.



Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen und für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen.

Waxmann Verlag GmbH, 2023
Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

www.waxmann.com
info@waxmann.com

Urheber der Fotos im Innenteil:

© Roland Baege/TU Dortmund: S. 28 oben, S. 125 unten; © Andi Weiland/
gesellschaftsbilder.de: S. 28 unten, S. 29 oben; © DSW/Erik Hinz: 29 unten links,
S. 125 oben; © Hesham Elsherif/TU Dortmund: S. 29 unten rechts, S. 124

Umschlaggestaltung: Anne Breitenbach, Münster
Satz: satz&sonders GmbH, Dülmen

Barrierefreies kollaboratives Lernen

Einblicke aus der Perspektive von Studierenden mit Behinderung

Anne Haage

1 Einleitung

Zusammenarbeit mit anderen Studierenden ist ein wichtiger Bestandteil des Studiums – sei es die spontane Gruppenarbeit während der Seminarsitzungen, die Arbeitsgruppen für Referate und andere Studienleistungen, größere Studienprojekte oder freiwillige Lerngruppen. Kollaboration mit Kommiliton*innen ist nicht nur eine zentrale Anforderung im Studium zur Erreichung fachlicher Ziele. Untersuchungen zeigen, dass die Integration in das akademische und soziale System der Hochschule zentral für den Studienerfolg ist und Studienabbrüchen vorbeugt (Heublein et al., 2017; Klein, 2019).

Studierende mit Behinderungen sind häufig weniger integriert. Behinderungsbedingte Fehlzeiten, Studienunterbrechungen oder -verzögerungen erschweren den Aufbau und die Aufrechterhaltung stabiler sozialer Beziehungen und die Einbindung in feste Lerngruppen (DSW, 2018, S. 151 f.). So gehören Probleme bei der Team- und Gruppenarbeit sowie das Fehlen oder der Verlust von Lerngruppen zu den Schwierigkeiten, die Studierende mit Behinderungen bei der Studienorganisation, Lehre und Lernen angeben (DSW, 2018). Untersuchungen, die sich explizit mit Barrieren in der Team- und Gruppenarbeit im Studium beschäftigen, sind allerdings ein Desiderat.

Im Rahmen des Forschungsprojekts „K4D – Kollaboratives Lehren und Lernen mit digitalen Medien“¹, an dem sich DoBuS zusammen mit

¹ Das diesem Aufsatz zugrundeliegende Vorhaben wurde im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzei-

anderen Fachbereichen an der TU Dortmund beteiligt, wurde dieses Desiderat bearbeitet. Im Projekt K4D werden Konzepte und Formate zum kollaborativen Arbeiten in verschiedenen Fachbereichen in der Lehrerbildung entwickelt und erprobt, bei denen gezielt digitale Medien eingesetzt werden. DoBuS hat sich zunächst auf die Rahmenbedingungen des kollaborativen Arbeitens im Studium konzentriert und mit explorativ angelegten Gruppendiskussionen die Erfahrungen von Studierenden mit Behinderungen erhoben. Die Forschungsfragen waren:

- Welche Erfahrungen machen Studierende mit Behinderungen in der Zusammenarbeit mit anderen Studierenden während des Studiums?
- Was sind Barrieren und Förderfaktoren?
- Welche Rolle spielen digitale Medien in kooperativen und kollaborativen Settings? (Barrieren / Förderfaktoren)

In diesem Artikel werden die zentralen Ergebnisse der Gruppendiskussionen dargestellt und diskutiert. Gemäß dem Dortmunder Arbeitsansatz (siehe Bender, Bühner & Drolshagen in diesem Band) können diese Ergebnisse als Grundlage für die Entwicklung barrierefreier Strukturen in Bezug auf kollaboratives Lernen genutzt werden.

2 Stand der Forschung

Chancengleiche Studienbedingungen für Studierende mit Behinderungen und chronischen Erkrankungen zu schaffen, ist das Ziel von DoBuS. Unter dieser Zielperspektive betrachtet DoBuS auch kollaboratives Arbeiten im Forschungsprojekt K4D: Können Studierende mit Behinderungen gleichberechtigt an kollaborativen Lernprozessen partizipieren? Welche Rahmenbedingungen wirken als Barrieren und welche als Förderfaktoren für eine gleichberechtigte Partizipation?

Forschungen über den Studienabbruch zeigen Zusammenhänge zwischen Studienabbruch und geringer Integration in das soziale und akademische System der Hochschule (Heublein et al., 2017; Klein, 2019).

chen 01JA2001 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei der Autorin.

Die soziale Integration erweist sich als wesentliche Einflussgröße für ein gelingendes Studium neben den Studienleistungen und der schulischen Vorbildung. Unter sozialer Integration werden jene Beziehungen gefasst, „die die Studierenden an der Hochschule im Ausbildungsprozess notwendigerweise eingehen und pflegen“ (Heublein et al., 2010, S. 117). Dies sind informelle und formelle Kontakte im Rahmen von fachlichen und allgemeinen Belangen der Studierenden: formelle und informelle Lerngruppen, der Austausch von studienrelevanten Informationen oder auch kulturelle und sportliche Aktivitäten. Befragungen belegen Zusammenhänge zwischen der sozialen Integration, den Studienleistungen und der Identifikation mit dem Studienfach (Heublein et al., 2010, S. 123). Lerngruppen können dazu beitragen das Belastungsempfinden im Studium zu verringern, besser mit den Anforderungen und Gegebenheiten zurechtzukommen und die Identifikation mit dem Fach zu fördern (Petzold-Rudolph, 2018, S. 402).

Studierende mit Behinderungen schätzen ihre soziale Integration schlechter ein als ihre Kommiliton*innen (DSW, 2018, S. 153). Nach der Best2-Studie des Deutschen Studierendenwerks geben 57 Prozent der Studierenden mit Behinderungen beeinträchtigungsbedingte Studierschwernisse im Bereich Studium und Lehre an, 20 Prozent von diesen nennen Probleme bei der Team- und Gruppenarbeit, 15 Prozent das Fehlen oder den Verlust einer Lerngruppe (DSW, 2018, S. 138). Dabei gibt es deutliche Unterschiede nach Art der Beeinträchtigungen: Die Anteile sind bei Studierenden mit mehrfachen und mit psychischen Beeinträchtigungen besonders hoch (28 bzw. 25 Prozent Probleme bei der Team- und Gruppenarbeit sowie 23 bzw. 18 Prozent Fehlen /Verlust der Lerngruppen, ebd., S. 138).

Die Probleme, die befragte Studierende nennen, sind mangelndes Verständnis bei Kommiliton*innen für beeinträchtigungsbedingte Bedürfnisse wie besondere Kommunikationsregeln und unterschiedliche Arbeitsgeschwindigkeiten. Beeinträchtigungsbedingte Fehlzeiten, Studienunterbrechungen sowie soziale Hemmungen und Ängste machen es schwer, Lerngruppen zu finden und über einen längeren Zeitraum aufrecht zu erhalten. Die mangelhafte soziale Einbindung schneidet sie auch von relevanten Informationen ab, die für die Studienorganisation und Prüfungen wichtig sind (ebd., 151 f.).

Grundsätzlich bewerten Studierende mit Behinderungen den Stellenwert von Gruppenarbeit für den Lernerfolg als hoch (Black et al., 2015; Griful-Freixenet et al., 2017), in der Realität erleben sie allerdings häufig Barrieren. Griful-Freixenet et al. (2017) interviewten in einer belgischen Studie Studierende mit Beeinträchtigungen zu unterschiedlichen Lern- und Arbeitsformen. Sie berichteten von verschiedenen Belastungen und Barrieren bei kollaborativen Arbeitsformen: eine chronisch kranke Person brach deshalb ihr Studium an einer Präsenzuni ab und wechselte in ein Blended-Learning-Programm. Krankheitsphasen erschweren die zuverlässige Mitarbeit in Arbeitsgruppen. Manchmal sind die Belastungen an Tagen mit mehreren Seminaren so hoch, dass eine Studierende mit motorischen und psychischen Behinderungen Seminare bevorzugte, bei denen sie nur zuhören muss. Die größten Probleme erlebte eine befragte Person aus dem Autismus-Spektrum, die keine Kommunikationsebene mit den anderen Studierenden gefunden hatte.

„In that case, the instructor intervened as a mediator and proposed to develop a ‚contract‘ in order to show how to work with fellow classmates.“ (Griful-Freixenet et al., 2017, S. 1641)

In einer großen schriftlichen Befragung von Studierenden mit Behinderungen an Open Universities in Australien (Kent, 2016) gaben viele Befragte an, auch deshalb an Open Universities statt an Präsenz-Universitäten zu studieren, weil sie weniger mit anderen Studierenden kooperieren müssen. Das betraf nicht nur Studierende mit psychischen Beeinträchtigungen. Kent (2016) zog aufgrund der berichteten Barrieren die Schlussfolgerung, dass bei der Wahl der Methoden die Notwendigkeit von Gruppenarbeiten gegen das Risiko der Exklusion von Studierenden mit Behinderungen abzuwägen sei:

„Many students also mentioned how inaccessible they found group work. This is an area that needs to be seriously considered. There are times when this is an effective and appropriate tool to deploy in learning and teaching, but this needs to be balanced against its potential to exclude students with disabilities and alternative paths offered.“ (Kent, 2016, S. 151)

Im K4D-Projekt steht die Rolle digitaler Medien bei kollaborativen Lernprozessen im Fokus. Für DoBuS ist dabei der Aspekt besonders relevant, inwieweit digitale Medien dazu beitragen können, Barrieren in der Kollaboration abzubauen. Welche Rolle digitale Medien für die gleichberechtigte Partizipation von Studierenden mit Behinderungen spielen können, lässt sich u. a. aus Studien schließen, die während der COVID 19 Pandemiesemester 2020 und 2021 durchgeführt wurden, als große Teile des Studiums online stattfanden und dies gezwungenermaßen auch für die Zusammenarbeit von Studierenden galt (für einen Überblick vgl. Haage et al., 2021; Wilkens et al., 2021).

Digitale Medien bieten viele Vorteile für Studierende mit Behinderungen, die das Studium erleichtern und helfen Barrieren der Präsenzlehre abzubauen. Diese liegen vor allem in ihrem Potenzial für das individuelle Lernen: Digitales Lernmaterial kann für verschiedene Bedarfe zugänglich gemacht werden; ein größeres Gewicht von asynchronem Lernen erleichtert es, das Studium flexibel in den behinderungsbedingt belasteten Alltag einzubauen. Dazu gehörte auch, an Seminaren und Gruppenarbeiten online teilnehmen zu können.

Digitale Interaktion und Kollaboration erwies sich für viele Studierende und Lehrende als neu und schwierig und war für die meisten Studierenden mit Behinderungen mit Barrieren behaftet (Haage et al., 2021, S.344). Barrieren waren vor allem:

- gleichzeitig verwendete parallele Kommunikationswege in Veranstaltungen (mündliche Diskussion und schriftlicher Chat bei Videokonferenzen),
- nicht zugängliche Inhalte bei geteilten Bildschirmen,
- komplexe Whiteboardsoftware zum kollaborativen Arbeiten.

Einschränkend muss festgestellt werden, dass die Erfahrungen überwiegend unter den Bedingungen des sog. Emergency Remote Teaching gemacht wurden. Der Begriff wurde von Hodges, Moore, Lockee, Trust und Bond (2020) geprägt und soll ausdrücken, dass der Einsatz digitaler Medien aufgrund der Pandemiesituation meist aus der Not heraus erfolgte und weniger mit einer langfristigen Strategie und innovativen Konzepten verbunden war (Haage et al., 2021, S.347). Der Begriff ist zurecht umstritten (vgl. Mayrberger, 2021), dennoch ist es sehr wahrscheinlich,

dass viele der oben geschilderten Barrieren auch darauf zurückzuführen sind, dass das Potenzial digitaler Medien für kollaborative Lernprozesse nicht ausgeschöpft wurde.

Zusammenfassend zeigt sich die Bedeutung kollaborativer Arbeitsformen für den Studienerfolg und die soziale Integration, allerdings profitieren Studierende mit Behinderungen nur wenig davon. Behinderungsbedingte Fehlzeiten oder Studienzeitunterbrechungen erschweren eine längerfristige Zusammenarbeit in Gruppen, zudem stoßen sie auf wenig Bereitschaft der Kommiliton*innen, sich auf ihre Bedarfe einzustellen.

Die referierten Erfahrungen von Studierenden mit Behinderungen wurden im Rahmen umfassender Studien miterhoben, kollaborative Lernprozesse standen nicht im Mittelpunkt der Untersuchungen und Fragestellungen. Um tiefere Erkenntnisse über Barrieren und Förderfaktoren für eine gleichberechtigte Partizipation von Studierenden mit Behinderungen an kollaborativen Lernprozessen zu erhalten, wurden im Rahmen des K4D-Projekts explorative Gruppendiskussionen mit Studierenden mit Behinderungen zu ihren Erfahrungen mit der Zusammenarbeit im Studium geführt.

3 Anlage der Untersuchung

Ziel der Gruppendiskussionen war es, explorativ die Erfahrungen von Studierenden mit Behinderungen in der Kollaboration mit anderen Studierenden zu untersuchen und daraus die wesentlichen Barrieren und Förderfaktoren für gelingende Zusammenarbeit herauszuarbeiten.

Gruppendiskussionen eignen sich in Anlehnung an die rekonstruktive Sozialforschung, um kollektive Erfahrungen und Wissensbestände zu untersuchen, die die Teilnehmer*innen aufgrund existentieller Gemeinsamkeiten in konjunktiven Erfahrungsräumen teilen (Przyborski & Rieger, 2010). Diese geteilten Erfahrungen sind ein Vorteil gegenüber Einzelinterviews. Durch Äußerungen anderer können neue Ideen und Gedanken stimuliert werden, die in Interviews verborgen geblieben wären. Positive gruppendynamische Effekte können „das Engagement und

die Auskunftsbereitschaft der Teilnehmer positiv beeinflussen“ (Schulz, 2012, S. 13).

Deshalb wurden homologe Gruppen von Studierenden mit ähnlichen Beeinträchtigungen gebildet, zum Teil waren dies Realgruppen aus der Beratungspraxis von DoBuS. Die Annahme war, dass die Studierenden mit ähnlichen Beeinträchtigungen auch ähnliche Behinderungserfahrungen machen. Entsprechend des bio-psychozialen Modells der ICF der WHO (Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit) ergeben sich Behinderungen aus dem Zusammenspiel von körperlichen und psychischen Beeinträchtigungen mit Umweltfaktoren (Bedingungen an der Universität) und personenbezogenen Kontextfaktoren (Alter, Bildung, Bewältigungsstrategien etc.), ausführlicher siehe Haage (2021)². Die Zielgruppe der Studierenden ist in Bezug auf Alter und Bildung eine recht homogene Gruppe. Die jeweilige Fächerkultur in den verschiedenen Fakultäten mag zu unterschiedlichen Erfahrungen führen. Dieser Aspekt wurde bei der Gruppenbildung außen vorgelassen, da sonst nicht genügend Gruppen zustande gekommen wären. Außerdem wurde angenommen, dass grundlegende Formen der Gruppenarbeit in allen Studiengängen ähnlich sind. In Gruppen mit ähnlichen Beeinträchtigungen konnten zudem die jeweiligen Bedarfe in Bezug auf eine barrierefreie Kommunikation besser berücksichtigt werden.

Es fanden folgende Gruppendiskussionen statt:

- Studierende mit ADHS (5 Teilnehmer*innen)
- Studierende mit psychischen Beeinträchtigungen (3 Teilnehmer*innen)
- Studierende mit Sehbeeinträchtigungen / Blindheit (5 Teilnehmer*innen)
- Studierende mit Hörbeeinträchtigungen (3 Teilnehmer*innen, mit Schriftdolmetschung)

2 Die Autorin hat das ICF-Modell bei der Untersuchung des Informationsrepertoires von Menschen mit Behinderungen angewandt. Hier zeigte sich das Zusammenspiel von Art der Beeinträchtigung, Alter und Bildung als besonders relevant für das Informationsrepertoire.

- Gehörlose Studierende (3 Teilnehmer*innen, mit Gebärdensprachdolmetschung)
- Aus organisatorischen Gründen wurden zudem vier Einzelinterviews geführt:
- Studierende*r mit chronischer Erkrankung (einzige*r Teilnehmer*in)
- zwei Studierende aus dem Autismus Spektrum
- Studierende*r mit Hörbeeinträchtigung (der Kontakt kam erst nach der Gruppendiskussion zustande)

Die Gruppendiskussionen fanden im Zeitraum von November 2021 bis Mai 2022 auf Wunsch der Teilnehmer*innen online per Zoom statt, zwei Interviews fanden face-to-face statt. Die Gespräche wurden aufgezeichnet, anschließend transkribiert und mit MAXQDA nach der zusammenfassenden Inhaltsanalyse von Mayring analysiert (Mayring, 2015).

4 Ergebnisse

In den Gruppendiskussionen haben sich drei Komplexe als besonders bedeutsam für die Teilnehmer*innen herauskristallisiert:

- die soziale Integration
 - die Bedeutung der Gruppenzusammensetzung, das Finden von passenden Gruppen,
 - die Bedeutung von formellen und informellen Lerngruppen,
- die Bedingungen von Gruppenarbeit, die die gleichberechtigte Partizipation erschweren,
- die Formen von Gruppenarbeit, die besonders schwierig sind.

Dabei sind nicht alle Komplexe für alle Studierenden gleichermaßen wichtig: Während die soziale Integration große Teile der Gruppendiskussionen mit Studierenden mit psychischen Behinderungen und ADHS sowie der Interviews mit Studierenden aus dem Autismus-Spektrum einnahmen, waren für die Studierenden mit Sinnesbeeinträchtigungen die Bedingungen der Gruppenarbeit das beherrschende Thema.

4.1 Soziale Integration

Mit wem man in Gruppen zusammenarbeitet und wie man passende Gruppen für längere Arbeiten oder Lerngruppen findet, wird vor allem von Studierenden mit psychischen Behinderungen, ADHS oder aus dem Autismus-Spektrum als ein großes und belastendes Thema wahrgenommen. Die meisten empfinden es als Belastung, spontan oder längerfristig in nicht selbstgewählten Gruppen zusammenarbeiten zu müssen. Für sie sind Wellenlänge, Sympathie, Verlässlichkeit und ähnliche Arbeitsweisen zentral für eine Gruppenarbeit, bei der sie sich wohl fühlen.

Für Teilnehmer*innen mit ADHS spielt außerdem der Arbeitsrhythmus eine Rolle. Zwei Teilnehmer*innen haben aufgrund von ADHS eigene Arbeitsrhythmen entwickelt, die mit denen anderer Studierender nicht gut kompatibel sind.

„Das ist auch ein Grund, warum ich nicht gerne mit anderen lerne. (...) Weil – ich hab’ halt mein ADHS ein bisschen in den Griff bekommen, indem ich mir eine extrem starke und ja ‘ne sehr, sehr starke und ziemlich starre Struktur von außen aufbaue. Damit kommen viele Leute nicht zurecht. Und wenn ich diese sehr strenge Struktur von außen nicht habe, dann komme ich ganz schnell aus dem Modus, dass ich unkonzentriert bin und nicht mehr fokussiert bin, meine Termine nicht hinbekomme. Teilweise ist das leicht zwanghaft und das stört andere Menschen, was ich auch verstehen kann.“ (AD 2, 25)

Für Referatsgruppen hat die Person deshalb die Strategie entwickelt, die Führung zu übernehmen.

„Aber Gruppenarbeiten auf der anderen Seite, wenn ich die Führung übernehmen kann und ich selber alles strukturieren kann. Dann merke ich, dass die anderen Leute das gerne mögen, wenn ich der etwas dominantere Part bin und sage wann wir uns treffen, wann man was macht. Das läuft dann halt relativ gut und ist dann auch häufig kein Problem.“ (AD 2, 25)

Auch für Studierende mit Sinnesbeeinträchtigung können Gruppen mit Studierenden, die sie nicht oder kaum kennen, anstrengend sein, weil sie immer wieder ihre Bedarfe erklären müssen. Daraus ergeben sich

manchmal gute Gespräche, besonders bei kurzen Gruppenarbeiten wird es jedoch in erster Linie als anstrengend empfunden.

„Aber bei so kurzen Sachen finde ich es immer so ein bisschen anstrengend, wenn man dann immer den Leuten erklären muss: ‚Ja, ich bin blind. Ja, ich bin blind. Das und das kann ich schon, da brauche ich keine Hilfe‘ und das ständig in dieser Aufklärungsrolle oder was. Was teilweise auch anstrengend ist, manchmal hat man auch doofe Tage, da hat man nicht Bock, sieben Leuten seine ganze Lebensgeschichte zu erzählen, weil es ist zwar interessant für die anderen dann, weil die noch keine Berührungspunkte damit hatten, aber es ist auch manchmal einfach anstrengend. [...] Weil ich bin ja auch eigentlich nur ein normales Mitglied der Gruppe und jetzt mein ganzes Leben aufzuführen ...“ (S 2, 60)

Als hilfreich beschrieben Teilnehmer*innen Initiativen von Lehrenden, die in ihren Seminaren Anlässe für kurze Gruppenarbeiten geschaffen haben, bei denen die Studierenden sich ohne den Druck trafen und kennenlernen konnten, ohne sofort für die Studienleistung wichtige Ergebnisse erarbeiten zu müssen. Studierenden mit psychischen Beeinträchtigungen und ADHS hilft dies zu den anderen eine Beziehung aufzubauen. Die Teilnehmer*innen mit Sehbeeinträchtigungen können in solchen Kennenlernphasen zeigen, „ey, ich kann genauso mitarbeiten wie die andern auch“ (S 4, 52). Sie machen gute Erfahrungen, wenn zumindest ein*e Studierende*r dabei ist, den*die sie gut kennen, weil diese als eine Art Brücke fungieren und Berührungspunkte abbauen.

Gehörlose Studierende haben häufig keinen Einfluss auf die Gruppenwahl. Die hörenden Studierenden haben in der Regel schnell Gruppen gebildet, während sie als letzte den Gruppen zugeteilt werden. Deshalb haben sie bei besonders beliebten Themen in der Regel keine Chance, in die Gruppe ihres Wunschthemas zu kommen.

Freiwillige Lerngruppen werden vor allem in den Gruppendiskussionen von Studierenden mit psychischen Beeinträchtigungen und ADHS angesprochen. Gelingen die Gruppen, sind sie ein wichtiger stabilisierender Faktor im Studium und motivieren zum Lernen. Allerdings berichten die meisten Teilnehmer*innen, dass gute Lerngruppen nicht lange bestehen bleiben, weil nicht alle im gleichen Tempo studieren und zum Teil andere Seminare belegen. Auch behinderungsbedingte

Studienzeitverzögerungen spielen eine Rolle. So hat die Person mit einer chronischen Krankheit bisher keine Lerngruppe gefunden. Das mag allerdings auch daran liegen, dass sie nur das erste Semester in Präsenz erlebt hatte und „da noch nicht so den Anschluss gefunden“ hat (CK 1, 24).

Als hilfreich empfinden die Teilnehmer*innen Tutorien mit angeschlossenen offenen Austauschmöglichkeiten und offene Lernräume in den Fakultäten, um Studierende für Lerngruppen zu finden.

4.2 Bedingungen von Gruppenarbeiten

Für viele Studierende stellen die Bedingungen von Gruppenarbeit eine Barriere dar, wobei die Bedingungen sich nicht bei allen Gruppenarbeitsformen gleichermaßen gravierend auswirken. Kurzgefasst lassen sich die Barrieren in vier Gruppen zusammenfassen:

- die äußeren Faktoren wie die Raumsituation,
- die verwendeten Materialien und Tools und deren didaktischer Einsatz,
- die Bereitschaft der Kommiliton*innen, sich auf die Bedarfe der Studierenden mit Behinderungen einzulassen
- die unterschiedlichen Zeitbedarfe und der Zeitdruck.

Für Studierende mit Sinnesbeeinträchtigungen sind nicht alle Arten von Gruppenarbeiten gleichermaßen belastend und schwierig. Es zeigt sich, dass sie besonders bei Gruppenarbeiten, die während der Veranstaltungen stattfinden, Barrieren erleben. Dies gilt allerdings weniger für gehörlose Studierende. Für sie sind Gruppenarbeiten außerhalb von Veranstaltungen problematischer, da ihnen dafür in der Regel keine Gebärdensprachdolmetscher*innen zur Verfügung stehen.

Die Art der Barrieren unterscheidet sich je nach Beeinträchtigung, deshalb werden sie entsprechend zusammengefasst.

4.2.1 Studierende mit Hörbeeinträchtigungen

Für Studierende mit Hörbeeinträchtigungen sind die akustischen Bedingungen und das Kommunikationsverhalten der Kommiliton*innen die

größten Barrieren. Gruppenarbeiten während universitärer Veranstaltungen finden in der Regel in einem einzigen Raum statt, sodass im Raum ein sehr belastender lauter Lärmpegel herrscht, der es den Studierenden sehr schwer macht, den Wortbeiträgen in der Gruppe zu folgen. In den meisten Seminarräumen und Hörsälen gibt es zudem keinerlei schalldämpfende Maßnahmen wie Teppiche, Gardinen oder anderes.

Die Kommiliton*innen sprechen meist zu leise, während der Pandemiesemester waren Masken ein zusätzliches Problem. Als wichtige Gesprächsregeln formulieren die Teilnehmer*innen:

„Man muss lauter sprechen, man muss sein Mundbild halt auch gut zeigen und sich gut artikulieren“ (H 3, 173).

Die Bereitschaft der Kommiliton*innen, auf ihre Gesprächsbedarfe einzugehen, erleben die Teilnehmenden als gering. Die Regeln werden im Laufe der Diskussion sehr schnell vergessen.

„Also es ging echt wirklich nicht so und auch wenn ich gesagt habe, dass ich schwerhörig bin – die vergessen das. Die werden sich das auch nie merken, die machen sich auch nicht die Mühe, das zu machen. (...) Also man muss sich wirklich selbst die Mühe machen und in Gruppenarbeit weiß ich echt nicht, wie ich da barrierefrei zusammenarbeiten kann. (...) Das tut aber auf Dauer wirklich weh, weil man einfach jedes Mal drauf ansprechen muss und es macht auch keinen Spaß mehr dann in Gruppenarbeiten.“ (H 2, 117, 141)

Die meisten Studierenden gehen offenbar davon aus, dass Hörgeräte die Hörbeeinträchtigung vollständig ausgleichen. Das ist aber nicht der Fall. FM-Anlagen mit Mikrofonen nutzen den Studierenden wenig. Ein*e Teilnehmer*in hat eine FM-Anlage mit einem Mikrofon, das auf den Tisch gelegt wird und den Ton rundherum verstärkt. Da alle Geräusche, auch die Raumgeräusche verstärkt werden, hilft das wenig beim Verständnis. Mikrofone zum Herumreichen werden von den anderen Kommiliton*innen kaum genutzt.

In der Folge fühlen sich Studierende mit Hörbeeinträchtigungen häufig außen vor und beteiligen sich weniger, weil sie sich nicht sicher sind, ob sie alles richtig verstanden haben.

Bei längerfristigen Gruppenarbeiten und Lerngruppen löst sich das Problem meistens, wenn man die Kommiliton*innen besser kennenlernt und man sich an ruhigen Orten trifft wie in der Bibliothek, in Cafés oder zuhause. Ein Faktor ist auch die Gruppengröße. Je kleiner die Gruppe ist, desto besser sind die akustischen Bedingungen.

Digitale Medien empfinden die Studierenden mit Hörbeeinträchtigung als Ressource und Förderfaktor. Alle Tools, die zu Erarbeitung und Protokollierung der Ergebnisse genutzt werden, helfen ihnen beim Verständnis. Onlineveranstaltungen mit Videokonferenzsoftware erleben sie als eine erhebliche Verbesserung der akustischen Bedingungen. Die Nebengeräusche des Raums und anderer Gruppen fallen weg und die Teilnehmer*innen sprechen alle in ein Mikrofon, auch wenn die Qualität der Mikros nicht immer ausreichend ist. Alle befragten Studierenden haben sich klar für die Beibehaltung der Möglichkeit ausgesprochen, sich auch online zu treffen.

Hörbeeinträchtigungen wirken sich sehr unterschiedlich aus, so hatten alle Teilnehmer*innen unterschiedliche Hilfsmittel, ein oder zwei Hörgeräte, Hörgeräte kombiniert mit Cochlea Implantat usw. Dies wirkt sich auch darauf aus, welche Hilfsmittel ihnen in Gruppensituationen helfen. Bei Videokonferenzen waren für einige Kopfhörer ausreichend, eine*r Teilnehmer*in konnte das Cochlea Implantat per Bluetooth mit dem Computer verbinden, dafür musste die Person sich allerdings extra ein iPad anschaffen.

4.2.2 Gehörlose Studierende

Gehörlose Studierende benötigen eine Übersetzung in Gebärdensprache, deshalb müssen sie Dolmetscher*innen vorher organisieren. Das ist in der Regel für feststehende und langfristig geplante Veranstaltungstermine kein Problem. Gruppenarbeiten außerhalb der Veranstaltungen werden oft kurzfristig geplant oder spontan verlegt. Dadurch sind gehörlose Studierende außen vor oder müssen sich schriftlich verständigen, was anstrengend und weniger tiefgehend ist. Von einer gleichberechtigten Beteiligung kann unter diesen Umständen keine Rede sein.

Bei Diskussionen mit Gebärdensprachdolmetscher*innen müssen Gesprächsregeln eingehalten werden. Anders als bei Fremdsprachen-

übersetzungen unterbricht die DGS-Übersetzung die Gespräche nicht, weil sie nicht zu hören ist. Es braucht also eine besondere Gesprächsdisziplin, die Übersetzung abzuwarten.

„Zeit nehmen ist wichtig. Wenn man jetzt eine Diskussion führen soll, dann dauert es ein bisschen länger, bis ich eine Antwort gegeben habe. Also am besten ist, wenn man erstmal wartet, bis ich alles verstanden habe und dann kann man eine Diskussion fortführen und nicht einfach weitermachen.“ (DGS 3, 88)

Die Studierenden haben unterschiedliche Erfahrungen gemacht, wie sich Kommiliton*innen auf die Gesprächssituation einlassen. Es komme „auf die Charaktereigenschaften“ (DGS 2, 17) an, manche seien sehr interessiert. In kleineren Gruppen ist es einfacher als in größeren. Ab sechs bis acht Personen kommt es zudem häufiger zu mehreren Gesprächen parallel.

Digitale Medien empfinden die gehörlosen Teilnehmer*innen als Förderfaktor, weil sie die Kommunikation mit anderen Studierenden erleichtern. Die WhatsApp-Gruppen in Studiengängen oder einzelnen Seminaren ermöglichen es ihnen, alle wichtigen Informationen mitzubekommen und Fragen stellen zu können. Mit Chatfunktionen bei Zoom oder geteilten Dokumenten kann zum einen die Diskussion per Dolmetschung ergänzt oder auch spontane Diskussionen ohne Übersetzer*innen geführt werden.

4.2.3 Studierende mit Sehbeeinträchtigungen und Blindheit

Für Studierende mit Sehbeeinträchtigungen und Blindheit erschweren vor allem drei Punkte die Gruppenarbeit:

- nicht zugängliche Materialien, die für die Gruppenarbeit benötigt werden,
- die Art, wie Ergebnisse festgehalten werden, und
- die Unsicherheit von Kommiliton*innen und die mangelnde Bereitschaft, sich auf ihre Bedarfe einzulassen.

Wenn die Materialien für die Gruppenarbeit nicht im Vorfeld zur Verfügung gestellt werden, sind Studierende mit Sehbeeinträchtigungen

und Blindheit schnell außen vor. In der Regel sind die Materialien nicht vollständig barrierefrei und zum anderen dauert es länger, sie mit assistiven Technologien zu lesen. Deshalb sind die Studierenden von Anfang an darauf angewiesen, dass andere Gruppenmitglieder ihnen helfen.

Auch das Festhalten von schriftlichen Ergebnissen läuft in der Regel auf eine Art und Weise ab, die Studierende mit Sehbeeinträchtigungen nicht mitverfolgen können. Meist übernimmt eine Person das Festhalten der Ergebnisse entweder auf Papier oder mit eigenem Computer. Die anderen Kommiliton*innen können mitlesen, blinde und sehbeeinträchtigte Studierende nicht. Nicht immer sind die Kommiliton*innen bereit, das Geschriebene noch einmal vorzulesen. Die Bedingungen führen dazu, dass die Studierenden mit Sehbeeinträchtigungen und Blindheit sich schnell Außenvorfühlen und weniger beitragen können als sie eigentlich wollen und könnten.

Sie fühlen sich in die Rolle gedrängt, sich immer wieder erklären und rechtfertigen zu müssen und haben zudem das Gefühl, die anderen denken, sie könnten aufgrund der Behinderung nur schwer mitarbeiten oder würden einfach nicht mitkommen, obwohl es eigentlich nur an den Bedingungen liegt. Nicht alle Kommiliton*innen sind bereit, sich auf die Bedarfe der Studierenden mit Sehbeeinträchtigung und Blindheit einzulassen.

„Also ich finde, gerade wenn es irgendwelche sind, die man nicht kennt oder die auch gar keine Berührungspunkte hatte mit jemanden hatten, der eine Sehbeeinträchtigung hat, wird man schnell durch die eigene Unsicherheit der Kommilitonen ein bisschen außen vorgelassen. (...) Manche versuchen es wirklich und meinen es sehr gut, aber manche schließen einen indirekt ein bisschen aus. Ich hatte zum Beispiel mal eine Situation, da habe ich das sofort angesprochen in der Gruppe. Es gab Leute, die so gar nichts damit anzufangen wussten. Dann haben wir angefangen eine PowerPoint zu machen und dann haben sogar andere gesagt: „Kannst du das der (...) eben zeigen?“ oder „Sie kann sich das doch einfach später angucken“. Da konnte man sich gar nicht richtig beteiligen am Gespräch.“ (S 2, 36)

Je kürzer die Gruppenarbeit, desto negativer wirken sich die drei Problemkomplexe aus.

Gruppenarbeiten über einen längeren Zeitraum sind in der Regel einfacher, weil viele der beschriebenen Barrieren wegfallen. Die Studierenden überlegen strategisch welche Rollen sie übernehmen können und welche nicht. Häufig übernehmen sie das Protokollieren am Computer, denn dann gehen sie sicher, dass sie alles Wichtige mitbekommen. Die Arbeit mit assistiven Technologien dauert bei den allermeisten Aufgaben länger, deshalb müssen sie ihre Zeit gut einteilen.

„Da habe ich auch tatsächlich [...] darauf geachtet, dass wenn's dann Arbeitspakete gab, dass ich dann das ausgewählt habe, wo ich das Gefühl hatte, das kann ich am besten bewältigen. Also ich schätze die Zeit, die mir bleibt, so ein, dass ich das erledigen könnte. Also, jetzt klar so Sachen wie eine PowerPoint erstellen, das war von vorneherein klar, dass ich das nicht machen kann. Ich habe irgendwelche Recherche oder irgendwelches Ausformulieren gemacht, was ja im Endeffekt auch länger dauert, aber schon machbar ist.“ (S 3, 46)

Ein Sonderfall sind wöchentliche Übungsgruppen, die häufig in mathematischen und informatischen Fächern vorkommen und bei denen Zeitdruck gewollt ist. Die Gruppen können die Übungen innerhalb der vorgegebenen Zeit nur erledigen, wenn sie sich die Aufgaben aufteilen. Sehbeeinträchtigte Studierende brauchen mehr Zeit, weil die Aufgaben mathematisch visuell strukturiert sind. Die Folge sind Nachteile für die gesamte Gruppe.

„Das ist dann auch blöd für die Gruppe im Gesamten und es ist halt für einen selber blöd, dass man das Gefühl bekommt, dass man obwohl man jetzt gerne mehr machen würde, nicht mehr machen kann, und die anderen das dann auch merken. Und dann entsteht schnell so ein Mechanismus, dass die anderen für einen die Aufgaben erledigen. Oft ist es auch so, dass die Leute da gar keinen bösen Willen oder so dahinter haben. Sie wollen quasi einem auch helfen, aber es ist mittelfristig oder langfristig gar nicht so eine große Hilfe, weil man es einfach durch den Zeitdruck nicht schafft mitzuarbeiten.“ (S 3, 38)

Digitale Medien können als Förderfaktor und als Barriere wirken, das hängt von den konkreten Medien ab und wie sie eingesetzt werden.

Gruppenarbeiten per Videokonferenzen erfahren die Teilnehmer*innen als angenehm. Man arbeitet zuhause mit seinen eigenen Hilfsmit-

darauf, alle Materialien vorher zu lesen und so vorbereitet zu sein, dass die Gruppensitzung möglichst effektiv abläuft.

„Aber auch so war ich dann immer ein bisschen eingebunden, dass man den Termin findet, wo ich dann auch Zeit habe. Und dadurch, dass ich so eng eingebunden bin, habe ich das persönlich auch gerne so durchgetaktet und organisiert. Lass uns direkt zum Punkt kommen. Vielleicht vorher schon alleine vorarbeiten. [...] Weil ich mich alleine besser auf die Texte konzentrieren kann. Da merke ich dann, dass ich da anfangs immer versuche, in die Gruppe hinein zu kommunizieren, dass ich das schön fände, wenn man ein bisschen vorarbeitet.“ (CK 1, 24)

4.3 Formen der Gruppenarbeit

Die Betrachtung der Formen von Gruppenarbeit zeigt, dass informelle oder formelle Lerngruppen vor allem für Studierende mit psychischen Behinderungen und ADHS einerseits besonders wichtig und andererseits aber auch besonders belastend sein können. Wenn es gelungen ist, eine Lerngruppe zu finden, mit der sie gut zusammenarbeiten können, ist sie eine wichtige Ressource für das ganze Studium. Häufig ist es für sie allerdings schwer, solche Gruppen zu finden, zudem bleiben sie selten lange bestehen, weil nicht alle im gleichen Tempo oder mit anderen individuellen Schwerpunkten studieren. Ein*e Teilnehmende*r aus dem Autismus Spektrum machte fast nur schlechte Erfahrungen mit Lerngruppen, weil die Kommunikation und Absprachen misslangen.

Studierende mit Sinnesbeeinträchtigungen haben Lerngruppen nicht von selbst angesprochen. Für Studierende mit Seh- und Hörbeeinträchtigungen sind sie offenbar kein großes Problem. Die Teilnehmenden berichteten davon, dass die meisten Probleme in längeren Gruppenarbeiten nicht auftreten, wenn sich die Studierenden erst näher kennenlernen. Gehörlose Studierende haben von vorneherein nicht die Erwartung, Lerngruppen zu finden, da die kommunikativen Bedingungen wie Gebärdensprachdolmetschung nicht gegeben sind.

Gruppenarbeiten in Veranstaltungen sind für alle Studierenden mit Behinderungen ein belastetes Thema. Studierende mit psychischen Beeinträchtigungen und ADHS fällt es schwer, sich immer wieder auf neue Studierende in Gruppensituationen einzulassen. Für Studierende mit

Sinnesbeeinträchtigungen sind es die oben beschriebenen barrierebehafteten äußeren Bedingungen und die mangelnde Bereitschaft der Kommiliton*innen, sich auf ihre Bedarfe einzulassen, die die Zusammenarbeit erschweren. Je höher der Zeitdruck, desto mehr wirken sich die Barrieren für Studierende mit Sehbeeinträchtigung und Blindheit aus.

5 Diskussion

Team- und Gruppenarbeit im Studium ist für Studierende mit Behinderungen ein belastendes Thema und häufig mit Problemen und Barrieren verbunden. Diese Erkenntnis von im Stand der Forschung zitierten Studien bestätigen auch die Gruppendiskussionen und Interviews im K4D-Projekt. Sie liefern gleichzeitig eine differenzierte Sicht auf verschiedene Formen von Gruppenarbeit und die Gründe, warum Studierende sie häufig als frustrierend erleben, und welche individuellen Strategien sie entwickelt haben, um die Gruppenarbeit für sich positiver zu gestalten.

Studierende mit psychischen Beeinträchtigungen, ADHS und aus dem Autismus Spektrum empfinden das Einlassen auf neue Menschen und unterschiedliche Arbeitsrhythmen als schwierig. Als hilfreich haben sie offene Tutorien erlebt, die auch die Möglichkeit und Zeit zum Kennenlernen bieten. Studien bestätigen die positive Rolle, die institutionalisierte Gruppenangebote wie Tutorien für die soziale Integration spielen (Petzold-Rudolph, 2018, S. 402).

Alle Teilnehmenden beschreiben es als unterstützend, wenn es Raum gibt, sich ohne den Druck, sofort für die Studienleistung relevante Ergebnisse abliefern zu müssen, kennenzulernen und eine gewisse Beziehung aufbauen zu können. Dies bietet Studierenden mit Sinnesbeeinträchtigung die Möglichkeit, einerseits ihre Bedarfe formulieren und andererseits zeigen zu können, dass sie genauso Beiträge leisten können wie andere. Die Förderung einer „diversitätssensiblen Sozialkompetenz“ ist Aufgabe der Lehrenden; dazu gehört nach Heidkamp-Kergel & Kergel (2022), dass Lehrende „für Gruppenprozesse, deren Heterogenität und mögliche Konfliktbereiche sensibel sein müssen“ und eine wert-

schätzende Diskussionskultur und kooperative Zusammenarbeit fördern, „die möglichst alle Teilnehmenden einbezieht und eine diskriminierungsfreie Kommunikation und Interaktion“ ermöglicht (ebd., 23). Dabei orientiert sich ein anerkennendes Diversitätsverständnis an den vielfältigen Bedarfen der Studierenden, reduziert sie aber nicht auf die Kategorie Behinderung. In den Gruppendiskussionen wurde sehr deutlich, dass den Studierenden genau das wichtig ist. Auch die partizipative Mediendidaktik von Mayrberger (2021) sieht eine an der Beziehungsgestaltung orientierte Didaktik vor, „die implizit auch mit einer hohen Diversitätsorientierung einhergeht“ (S.53).

Für eine wertschätzende Diskussionskultur ist eine gute Infrastruktur Voraussetzung. Dazu gehören gute akustische Bedingungen in Räumen mit schalldämpfenden Maßnahmen. Eigentlich braucht es eine Architektur, die offenere Lernszenarien ermöglicht als die klassischen Hörsäle und Seminarräume. Digitale Räume via Videokonferenzen bieten für viele Studierenden mit Behinderungen gute Bedingungen. Sie sind eine sinnvolle und wichtige Ergänzung zu Präsenztreffen.

Zu einer barrierefreien digitalen Infrastruktur gehört auch geeignete kollaborative Software. Whiteboards können für die asynchrone Kollaboration eingesetzt werden, weil sich die Studierenden nach ihrem eigenen Tempo alles ansehen und selbst posten können. Als Voraussetzung gilt natürlich, dass Studierende mit assistiven Technologien alle Bereiche erreichen und selbst bedienen können – ein Kriterium, das viele Whiteboards-Softwares aktuell nicht erfüllen. Um sicherzustellen, dass alle Studierenden in Livesituationen mitgenommen werden, sind Kommunikationsregeln notwendig: Es muss alles Wichtige verbalisiert werden. Alle Studierenden müssen genügend Zeit und / oder Unterstützung haben, um gleichberechtigt partizipieren zu können.

Sehr hilfreich ist es, wenn Studierende vorher die Kollaborationstools ausprobieren können. Für Studierende mit assistiven Technologien ist dies sehr wichtig, es sollte aber auch die Medienkompetenz von anderen Studierenden nicht überschätzt werden. So berichteten Studierende mit psychischen Beeinträchtigungen, dass zu Beginn der Pandemie alle Studierenden damit überfordert waren, gute Tools für die digitale Kollaboration zu finden. Hier fehlten ihnen Hilfestellungen von Seiten der Lehrenden.

Einschränkend ist festzustellen, dass die Studierenden ihre Erfahrungen mit dem Status Quo der (digitalen) Lehre beschrieben haben, der das Potenzial von digitalen Medien für Kollaboration noch längst nicht ausgeschöpft hat. Dazu fehlt es an den Hochschulen noch an einer angemessenen technisch-didaktischen Infrastruktur und an Medien- und Methodenkompetenz, diese für eine gleichberechtigte, diversitätssensible Kollaboration einzusetzen (Heidkamp-Kergel & Kergel, 2022). Es kann besonders für Studierende mit Behinderungen hilfreich sein, die Möglichkeiten der digitalen Medien für eine flexible, zeit- und ortsunabhängige kollaborative Zusammenarbeit stärker hervorzuheben und die komplexen Tools nicht in erster Linie für synchrone Kollaboration einzusetzen.

6 Fazit

Kooperation und Kollaboration mit anderen Studierenden ist ein zentraler Bestandteil des Studiums, der sowohl für den Studienerfolg als auch für die soziale Integration bedeutsam ist. Dies wurde auch in den Gruppendiskussionen und Interviews im Rahmen des K4D-Projekts deutlich. Gleichzeitig zeigt sich, dass Studierende mit Behinderungen offenbar mehr belastende und negative Erfahrungen mit Gruppenarbeiten machen als positive.

Die Ergebnisse der Gruppendiskussionen stellen im Sinne des Dortmunder Arbeitsansatzes (siehe Bender et al. in diesem Band) die Ausgangsbasis dar, Strukturen in Bezug auf kollaboratives Arbeiten im Hinblick auf die Nutzbarkeit für Studierende mit Behinderungen und chronischen Erkrankungen zu modifizieren. Barrierefreie Kollaboration mit Kommiliton*innen führt langfristig zu einer Reduzierung individueller Bedarfe und individuell notwendiger Anpassungen. Die Hochschulen müssen mit einer geeigneten Infrastruktur und Angeboten wie Tutorien und offenen Lernräumen die Bedingungen schaffen, dass Studierende Anschluss finden können. Lehrende können viel dazu beitragen, dass Gruppenarbeiten in Veranstaltungen von allen Studierenden positiv erlebt werden. Das fängt bei didaktisch initiierenden Methoden der Gruppenbildung an und beinhaltet auch Unterstützung, welche digitalen Me-

dien und Tools für die Kollaboration geeignet sein können. Es kann angezeigt sein, individuelle Bedarfe zur Regel zu machen und Gruppen zum Beispiel so einzuteilen, wenn freie Gruppenwahl dazu führen würde, dass bestimmte Personen nicht gewählt werden. Die sozial-kommunikative Ebene der Kommunikation kann nicht allein der Selbstregulation der Gruppen überlassen werden. Wenn Studierende besondere Bedarfe bei der Kommunikation anmelden, sind Lehrende in der Verantwortung, die Studierenden zu unterstützen, dass diese Bedarfe auch in der Gruppenarbeit berücksichtigt werden.

Im Sinne angemessener Vorkehrungen erscheint es zudem sinnvoll, Alternativen insbesondere für prüfungsrelevante Gruppenarbeiten zu finden, wenn sich Gruppenarbeiten für Studierende mit Behinderungen so schwierig gestalten, dass von chancengleichen Bedingungen keine Rede sein kann.

Digitale Medien haben das Potenzial, Kollaboration zu erleichtern. In dieser Studie zeigte sich, dass es offenbar noch an Good Practice fehlt. Hier ist mehr experimentelle Forschung notwendig, wie Kollaboration mit digitalen Medien inklusiv(er) gestaltet werden kann.

Literatur

- Black, R. D., Weinberg, L. A. & Brodwin, M. G. (2015). Universal Design for Learning and Instruction: Perspectives of Students with Disabilities in Higher Education. *Exceptionality Education International*, 25(2), 1–26. <https://doi.org/10.5206/eei.v25i2.7723>
- Deutsches Studentenwerk. (2018). *beeinträchtigt studieren – best2: Datenerhebung zur Situation Studierender mit Behinderung und chronischer Krankheit 2016/17*.
- Griful-Freixenet, J., Struyven, K., Verstichele, M. & Andries, C. (2017). Higher education students with disabilities speaking out: perceived barriers and opportunities of the Universal Design for Learning framework. *Disability & Society*, 32(10), 1627–1649. <https://doi.org/10.1080/09687599.2017.1365695>
- Haage, A. (2021). *Informationsrepertoires von Menschen mit Beeinträchtigungen: Barrieren und Förderfaktoren für die gleichberechtigte Teilhabe an öffentlicher Kommunikation. Lebensweltbezogene Medienforschung:*

- Bd. 9. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft mbH & Co. KG. <https://doi.org/10.5771/9783748921363-1>
- Haage, A., Wilkens, L., Lüttmann, F. & Bühler, C. (2021). Emergency Remote Teaching und Inklusion. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 40, 346–366. <https://doi.org/10.21240/mpaed/40/2021.11.23.X>
- Heidkamp-Kergel, B. & Kergel, D. (2022). Diversitätssensible Didaktik mit digitalen Medien. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 48, 13–29. <https://doi.org/10.21240/mpaed/48/2022.06.04.X>
- Heublein, U., Ebert, J., Hutzsch, C., Isleib, S. & König, R. (2017). *Zwischen Studierenerwartungen und Studienwirklichkeit.: Ursachen des Studienabbruchs, beruflicher Verbleib der Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher und Entwicklung der Studienabbruchquote an deutschen Hochschulen*. Hannover: DZHW. Verfügbar unter: https://www.dzhw.eu/pdf/pub_fh/fh-201701.pdf
- Heublein, U., Hutzsch, C., Schreiber, J., Sommer, D. & Besuch, G. (2010). *Ursachen des Studienabbruchs in Bachelor- und in herkömmlichen Studiengängen: Ergebnisse einer bundesweiten Befragung von Exmatrikulierten des Studienjahres 2007/08*. Hannover: HIS. Verfügbar unter: https://www.dzhw.eu/pdf/pub_fh/fh-201002.pdf
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. & Bond, A. (2020). *The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning*. Verfügbar unter: [http://www.cetla.howard.edu/workshops/docs/The%20Difference%20Between%20Emergency%20Remote%20Teaching%20and%20Online%20Learning%20_%20EDUCAUSE%20\(2\).pdf](http://www.cetla.howard.edu/workshops/docs/The%20Difference%20Between%20Emergency%20Remote%20Teaching%20and%20Online%20Learning%20_%20EDUCAUSE%20(2).pdf)
- Kent, M. (2016). *Access and Barriers to Online Education for People with Disabilities*. Verfügbar unter: <https://www.ncsehe.edu.au/wp-content/uploads/2016/05/Access-and-Barriers-to-Online-Education-for-People-with-Disabilities.pdf>
- Klein, D. (2019). Das Zusammenspiel zwischen akademischer und sozialer Integration bei der Erklärung von Studienabbruchintentionen: Eine empirische Anwendung von Tintos Integrationsmodell im deutschen Kontext. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 22(2), 301–323. <https://doi.org/10.1007/s11618-018-0852-9>
- Mayrberger, K. (2021). Digitale Hochschulbildung nach 2020: Mut zum Machen in der Digitalität – statt sie zu vertagen. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 40, 45–55. <https://doi.org/10.21240/mpaed/40/2021.11.09.X>

- Mayring, Ph. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (12 überarb. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz.
- Petzold-Rudolph, K. (2018). *Studienerfolg und Hochschulbindung: Die akademische und soziale Integration Lehramtsstudierender in die Universität*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-22061-7>
- Przyborski, A. & Rieger, J. (2010). *Gruppendiskussion und Fokusgruppe*. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 436–448). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92052-8_31
- Schulz, M. (2012). Quick and easy!? Fokusgruppen in der angewandten Sozialwissenschaft. In M. Schulz, B. Mack & O. Renn (Hrsg.), *Fokusgruppen in der empirischen Sozialwissenschaft* (S. 9–22). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19397-7_1
- Wilkens, L., Haage, A., Lüttmann, F. & Bühler, C. R. (2021). Digital Teaching, Inclusion and Students' Needs: Student Perspectives on Participation and Access in Higher Education. *Social Inclusion*, 9(3), 117–129. <https://doi.org/10.17645/si.v9i3.4125>