

**STUDYasU-Bedarfserhebung –
Eine quantitativ-qualitative fragebogengestützte
Umfrage unter Studierenden und Lehrenden zur
barriere-sensiblen digitalen Hochschullehre an
der Europa-Universität Flensburg (EUF)
(Erhebungszeitraum 18.09. bis 16.12.2022)**

EKATERINA BUCHMINSKAIA, SIMON HACHENBERG, FREDERIKE ANNA
RÜSCHER, ANNE WESTPHAL SOLVEIG CHILLA, CHRISTIAN FILK
BERICHT 1/2024

Impressum

Europa-Universität Flensburg, Institut für Sonderpädagogik, Abteilung Pädagogik bei Beeinträchtigung von Sprache und Kommunikation sowie Institut für Erziehungswissenschaften. Seminar für Medienbildung, Projekt „Study as you are“, Auf dem Campus 1, 24943 Flensburg, Deutschland

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.10354480>

Lizenz



STUDYasU (Creative Commons Attribution 4.0)

Team des STUDYasU-Projekts

Ekatarina Buchminskaia, wissenschaftliche Mitarbeiterin, Schwerpunkt Sprachenbildung, Projekt STUDYasU, Europa-Universität Flensburg.

Prof. Dr. Solveig Chilla, Professorin für Pädagogik bei Beeinträchtigung von Sprache und Kommunikation sowie Projektleitung des Projekts STUDYasU, Europa-Universität Flensburg.

Prof. Dr. Christian Filk, Professor für Medienpädagogik und interdisziplinäre Medienforschung sowie Projektleitung des Projekts STUDYasU, Europa-Universität Flensburg.

Simon Hachenberg, wissenschaftlicher Mitarbeiter, Schwerpunkt Koordination E-Teaching-Support, Projekt STUDYasU, Europa-Universität Flensburg.

Frederike Anna Rüscher, wissenschaftliche Mitarbeiterin, Schwerpunkt Medienbildung, Projekt STUDYasU, Europa-Universität Flensburg.

Anne Westphal, wissenschaftliche Mitarbeiterin, Schwerpunkt Projektkoordination, Projekt STUDYasU, Europa-Universität Flensburg.

Inhaltsverzeichnis

Impressum	1
Tabellenverzeichnis	4
Abbildungsverzeichnis	6
Abkürzungsverzeichnis	7
Abstract (Deutsch)	9
Abstract (English).....	10
1 Relevanz einer Bedarfserhebung an der EUF im Kontext des STUDYasU-Projekts.....	11
2 Konzeption der Erhebung des Status quo	15
2.1 Umfragekonzeption.....	15
2.2 Untersuchungsdesign	17
2.3 Auswertungsmethodik.....	21
3 Datenaufbereitung und Datenauswertung	24
3.1 Studierendendaten.....	25
3.1.1 Persönliche Situation und demografische Daten (tS)	25
3.1.2 Berücksichtigung barriere-sensibler Lehr-/Lernszenarien (tS)	29
3.1.3 Digital Divide (tS)	32
3.1.4 STUDYasU-Unterstützungsformate (tS).....	36
3.2 Lehrendendaten.....	42
3.2.1 Persönliche Situation und demografische Daten (tL).....	42
3.2.2 Berücksichtigung barriere-sensibler Lehr-/Lernszenarien (tL)	44
3.2.3 STUDYasU-Unterstützungsformate (tL)	49
4 Datenanalyse.....	56
4.1 Studierende: Allgemeine Erkenntnisse und Trends.....	56
4.2 Lehrende: Allgemeine Erkenntnisse und Trends	61
5 Implikationen für STUDYasU und die EUF.....	69
5.1 Implikationen für Makroebene, Mesoebene und Mikroebene	69

5.1.1	Anpassungen Vorgaben.....	69
5.1.2	Organisatorische, prozessuale Maßnahmen.....	70
5.1.3	Investitionen.....	71
5.1.4	Qualifizierungsmaßnahmen	71
5.2	Kurzfristige, mittelfristige und langfristige Maßnahmen	72
5.2.1	Kurzfristig umsetzbare Maßnahmen.....	72
5.2.2	Mittelfristig umsetzbare Maßnahmen	73
5.2.3	Langfristig umsetzbare Maßnahmen	73
6	Resümee der Studie	75
	Literaturverzeichnis	78
	Anhang	84

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Persönliche Situation und demografische Daten – Studierende (n=872)	25
Tabelle 2: Behinderung und/oder chronische Erkrankungen tS – kurz (nach ICD-10-GM [Version 2023] sortiert).....	27
Tabelle 3: Nutzbarkeit barriere-sensible Tools in der Lehre tS	35
Tabelle 4: Persönliche Situation und demografische Daten – Lehrende (n=60).....	42
Tabelle 5: Zusammenfassung Erkenntnisse der Bedarfe von Studierenden und Lehrenden	68
Tabelle 6: Behinderung und/oder chronische Erkrankungen (nach ICD-10-GM [Version 2023] sortiert)	85
Tabelle 7: Erfahrungen mit Nachteilsausgleich tS (n=36)	86
Tabelle 8: Für welche Veranstaltungen würden Sie sich wünschen, dass auf die Methode des Translanguaging zurückgegriffen wird? (n=125)	87
Tabelle 9: Begründung für Vorlesung in Präsenz der tS (n=202).....	88
Tabelle 10: Begründungen für Seminar in Präsenz der tS (n=321)	89
Tabelle 11: Begründungen für Übungen in Präsenz der tS (n=290)	90
Tabelle 12: Begründungen synchrone Online-Vorlesung – tS (n=67).....	91
Tabelle 13: Begründung synchrone Online-Seminare – tS (n=137).....	92
Tabelle 14: Begründungen für synchrone Online-Übungen – tS (n=119)	92
Tabelle 15: Begründungen für asynchrone Online-Vorlesungen – tS (n=98).....	93
Tabelle 16: Begründungen für asynchrone Online-Seminare – tS (n=19).....	93
Tabelle 17: Begründungen für asynchrone Online-Übungen – tS (n=18)	94
Tabelle 18: Begründungen für synchron und asynchron im Wechsel für Vorlesungen – tS (n=79).....	94
Tabelle 19: Begründungen für synchron und asynchron im Wechsel für Seminare – tS (n=58)...	95
Tabelle 20: Begründungen für synchron und asynchron im Wechsel für Übungen – tS (n=44) ...	96
Tabelle 21: Begründungen für hybride Vorlesungen – tS (n=243)	97
Tabelle 22: Begründungen für hybride Seminare – tS (n=137).....	98
Tabelle 23: Begründungen für hybride Übungen – tS (n=119).....	98
Tabelle 24: Bedarf bzgl. technischer Ausstattung.....	99
Tabelle 25: Wünsche an das Service-Angebot des STUBBS – tS (n=194).....	101
Tabelle 26: Weitere Formate als Wunsch an das Service-Angebot des STUBBS – tS (n=43)...	101
Tabelle 27: Wünsche der tL an das Service-Angebot des STUBBS (n=27).....	102
Tabelle 28: weitere Bedarfe tL hinsichtlich der Umsetzung in der Lehre (n=13)	103
Tabelle 29: Wünsche der tL bzgl. Unterstützung von der EUF in Bezug auf barriere-sensible Lehre (n=7)	103

Tabelle 30: Nutzung sonstiger Geräte – tS (n=13)	103
Tabelle 31: Gründe für nicht ausreichende Internetverbindung – tS (n=83).....	104
Tabelle 32: Nützlichkeit des barriere-sensiblen Tools tS	104

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Organisationaler Aufbau STUDYasU (eigene Darstellung)	11
Abbildung 2: Einschränkungen im Studium durch Behinderung/chronische Erkrankungen (n=101; M=2,3; SD=0,9)	26
Abbildung 3: Einschränkungen im Studium durch Nebenjob (n=633; M=2,3; SD=0,8) und Care- Arbeit (n=321; M=2; SD=0,9)	28
Abbildung 4: Einschätzung tS – Berücksichtigung von Lernbedürfnissen	29
Abbildung 5: Präferiertes Lehrformat (tS)	31
Abbildung 6: Eigene technische Ausstattung tS (n=865)	33
Abbildung 7: Gewünschte barriere-sensible Tools in Veranstaltungen tS (n=872)	36
Abbildung 8: Einschätzung zur Wahrscheinlichkeit der Nutzung von Unterstützungsformaten des STUDYasU der tS	41
Abbildung 9: Einschränkungen im Arbeitsalltag durch Behinderung/chronische Erkrankungen (n=7; M=2,9; SD=0,9)	43
Abbildung 10: Einschränkungen im Arbeitsalltag durch Care-Arbeit (n=35; M=2,7; SD=0,7)	44
Abbildung 11: Berücksichtigung von Barriere-Sensibilität von tL	45
Abbildung 12: Einsatz barriere-sensibler Tools/Methoden in Lehrveranstaltungen tL	46
Abbildung 13: Ansicht tL Voraussetzung zur Umsetzung von Blended Learning/hybrider Lehre an der EUF (n=59)	47
Abbildung 14: Wahrscheinlichkeit zur Nutzung der Unterstützungsformate des STUBBS tL	53

Abkürzungsverzeichnis

ADHS	Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung
AStA	Allgemeiner Studierendenausschuss
bspw.	beispielsweise
BITV	Barrierefreie-Informationstechnik-Verordnung
BMAS	Bundesministerium für Arbeit und Soziales
bzgl.	bezüglich
bzw.	beziehungsweise
CRPS	Complex regional pain syndrome/komplexes regionales Schmerzsyndrom (CRPS)
DAZ	Deutsch als Zweitsprache
d. h.	das heißt
DLN	Diverse Learning Needs
et al.	et alii
etc.	et cetera
EUF	Europa-Universität Flensburg
FAQ	Frequently Asked Questions/häufig gestellte Fragen
Ggf.	gegebenenfalls
k. A.	keine Angabe
KI	Künstliche Intelligenz
n	Größe der Stichprobe
N. Z.	nicht zutreffend
M	Mittelwert
OER	Open Educational Resources

PHHD	Pädagogische Hochschule Heidelberg
PP	PowerPoint
PTLD	Post-Transplant Lymphoproliferative Disorder
PTBS	Posttraumatische Belastungsstörung
QM	Qualitätsmanagement
SD	Standard Deviation/Standardabweichung
StIL	Stiftung Innovation in der Hochschullehre
STUBBS	Studienbüro für barriere-bewussten Service
STUDYasU	Study as you are
tL	teilnehmende Lehrende
tS	teilnehmende Studierende
u. a.	unter anderem
UiO	Universität in Oslo
UN-BRK	Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen
usf.	und so fort
usw.	und so weiter
S.	Seite
VPStLD	Vizepräsident*in für Studium, Lehre und Digitalisierung
WLAN	Wireless Local Area Network
z. B.	zum Beispiel
ZIMT	Zentrum für Informations- und Medientechnologien
ZWW	Zentrum für Wissenschaftliche Weiterbildung

Abstract (Deutsch)

Die Europa-Universität Flensburg (EUF) versteht digitales Lernen als einen innovativen Transformationsprozess. Erfolgreiche digitale Lehre erfordert die Wahrnehmung und Berücksichtigung der Heterogenität von Studierenden sowie Lehrenden. Im Rahmen des Projektes „Study as you are!“ – Anforderungsdesign und Umsetzungsstrategie barriere-sensibler Hochschullehre am Beispiel inklusiv-digitaler Sprachenpädagogik“ (STUDYasU) wurde im Herbstsemester 2023/2024 an der EUF eine Bestandsaufnahme durchgeführt. Die Daten der Umfrage bestätigen die Vielfalt der Studierenden nicht nur anhand ihrer demografischen Daten, sondern auch in ihren individuellen Bedarfen zur Teilnahme an Lehrveranstaltungen. Diese müssen in Zukunft berücksichtigt werden, um die Attraktivität der EUF als Studienort zu stärken. Insbesondere mit Blick auf das Lehramtsstudium und dem vorherrschenden Lehrkräftemangel muss die außeruniversitäre Arbeitsbiografie der Studierenden als Moment und Faktor für die Gestaltung und Umsetzung barriere-sensibler Lerninhalte zur Überwindung der digitalen Spaltung in der Hochschulbildung gesehen werden. Dies ist umso wichtiger für die Gestaltung geeigneter Online- und Blended-Learning-Szenarien, in denen die ganze Bandbreite der unterschiedlichen Lernbedürfnisse deutlich wird. Es zeigt sich, dass es eines flexiblen Angebots zur Berücksichtigung der sogenannten Diverse Learning Needs (DLN) der Studierenden bedarf. Gleichzeitig zeichnet sich ab, dass eine Aufforderung zur Umsetzung digitaler Lehre nicht ausreicht, da Lehrende eine umfassende Einführung in die Umsetzung und Berücksichtigung der DLN innerhalb barriere-sensibler digitaler Lehr-/Lernsettings benötigen. Zeitgleich wird ersichtlich, dass die Infrastrukturen nicht für alle Studierenden und Lehrenden identisch sind. Neben der Notwendigkeit, geeignete barriere-sensible Blended-Learning-Szenarien zu gestalten, unterstreichen die Daten, dass auch solche Beeinträchtigungen und/oder chronische Erkrankungen das Studium einschränken, welche in der Regel nicht als schwer beeinträchtigende Gesundheitszustände gelten, die für den Nachteilsausgleich relevant sind. In diesem Zusammenhang lässt sich konstatieren, dass Nachteilsausgleiche nicht für jede*n Studierende*n mit einer gesundheitlichen Einschränkung eine wirksame Maßnahme ist. Darüber hinaus liefern die Daten der Umfragen Ergebnisse und Anhaltspunkte, die eine vertiefte Auseinandersetzung erfordern, so dass neben diesem Bericht zwei Arbeitspapiere erstellt werden, auf die im Bericht für vertiefende Diskussionen hingewiesen wird. Durch die empirischen Resultate lassen sich auf allen drei Handlungsebenen des Projekts – 1) Lehrveranstaltung, 2) Fakultäten/Institute/Studiengänge und 3) EUF – Implikationen zur Optimierung der Lehre identifizieren, mit welchen dieser Bericht abschließt.

Abstract (English)

Europa-Universität Flensburg (EUF) sees e-learning as an innovative transformation process. Successful digital teaching requires recognizing and considering both students' and lecturers' heterogeneity. Within the project „Study as you are! – Anforderungsdesign und Umsetzungsstrategie barriere-sensibler Hochschullehre am Beispiel inklusiv-digitaler Sprachenpädagogik“ (STUDyasU) (English: „Study as you are! – Requirements design and implementation strategy for barrier-sensitive university teaching using the example of inclusive digital language education“), a survey was conducted at the EUF in the autumn semester of 2023/2024. The data from the survey confirm the diversity of students, not only in terms of their demographic data but also in their individual needs regarding participation in the courses. These needs must be taken into account in order to strengthen the EUF's attractiveness as a study place. Particularly when it comes to teacher training programs and the prevailing shortage of teaching staff, the students' non-academic work biographies should be acknowledged as an important factor in the design and implementation of barrier-sensitive learning materials to overcome the digital divide in higher education. It is even more important for the development of suitable online and blended learning scenarios, in which the full range of various learning needs manifests itself. The results reveal that a flexible offer of (digital) teaching formats is needed to fulfill the (so-called) Diverse Learning Needs (DLN) of the students. Simultaneously, it is apparent from the data that a mere request to provide digital teaching is not enough, as teachers need a comprehensive introduction to the implementation of digital formats and consideration of DLN within barrier-sensitive digital teaching and learning scenarios. Furthermore, not all lecturers and students of EUF possess sufficient technical equipment that allow successful participation in digital teaching formats. Alongside the necessity of developing suitable barrier-sensitive blended learning scenarios, the survey data reveal the need to consider a broader spectrum of students' DLN resulting from health conditions that are not always relevant for the „Nachteilsausgleich“ (English: disadvantage compensation). Consequently, it can be concluded that the „Nachteilsausgleich“ is not an equally effective solution for every student diagnosed with a chronic disease and/or impairment. The empirical findings of the survey enable us to identify possible implications for the optimization of teaching at all three levels of the project: 1) learning event, 2) faculties/institutes/departments, and 3) the EUF.

1 Relevanz einer Bedarfserhebung an der EUF im Kontext des STUDYasU-Projekts

Die Heterogenität von Studierenden und Lehrenden führt auch an der EUF zur Erkenntnis, dass es eines umfassenden Ansatzes bedarf, um Zugänglichkeit und Inklusion zu erreichen. Digitalisierung bietet die Chance, eine anspruchsvolle und zeitgemäße barriere-sensible Hochschullehre an der EUF zu etablieren. Daher muss es in Hinblick auf die Gestaltung digitaler Lehre um mehr gehen, als die Umsetzung einer rein informationstechnischen Perspektive. Denn ohne Berücksichtigung von Heterogenität und ohne Expertise im Bereich Gleichstellung, Diversität und Barriere-Freiheit besteht die Gefahr, dass Digitalisierung zur Reproduktion von Diskriminierung beiträgt und bestehende Ungleichheiten noch verstärkt (Orwat 2020). Hier setzt das Konzeptions- und Umsetzungsprojekt STUDYasU an.

Die EUF startete im August 2021 mit STUDYasU ein Projekt mit dem Ziel, die digital gestützte Lehre auf Barriere-Sensibilität zu prüfen und zu verbessern. Hierzu wurde direkt zu Beginn eine Netzwerkstruktur etabliert, mit der Impulse aus der EUF und hochschulübergreifenden Partner*innen gesetzt werden. Abbildung 1 zeigt die Organisation der Netzwerkstruktur. Das Projekt STUDYasU besteht aus fünf Säulen, mit denen Impulse aus Anwendung, Erreichbarkeit, Austausch, Bedarf und Transfer gesetzt werden. An der EUF wirken interne Stakeholder darauf hin, dass die Themen und Ergebnisse von STUDYasU in der EUF erfolgreich v erbreitet und mitgestaltet werden. Hochschulübergreifend besteht ein Austausch mit nationalen und internationalen Hochschulen, Instituten und Forschungsprojekten.

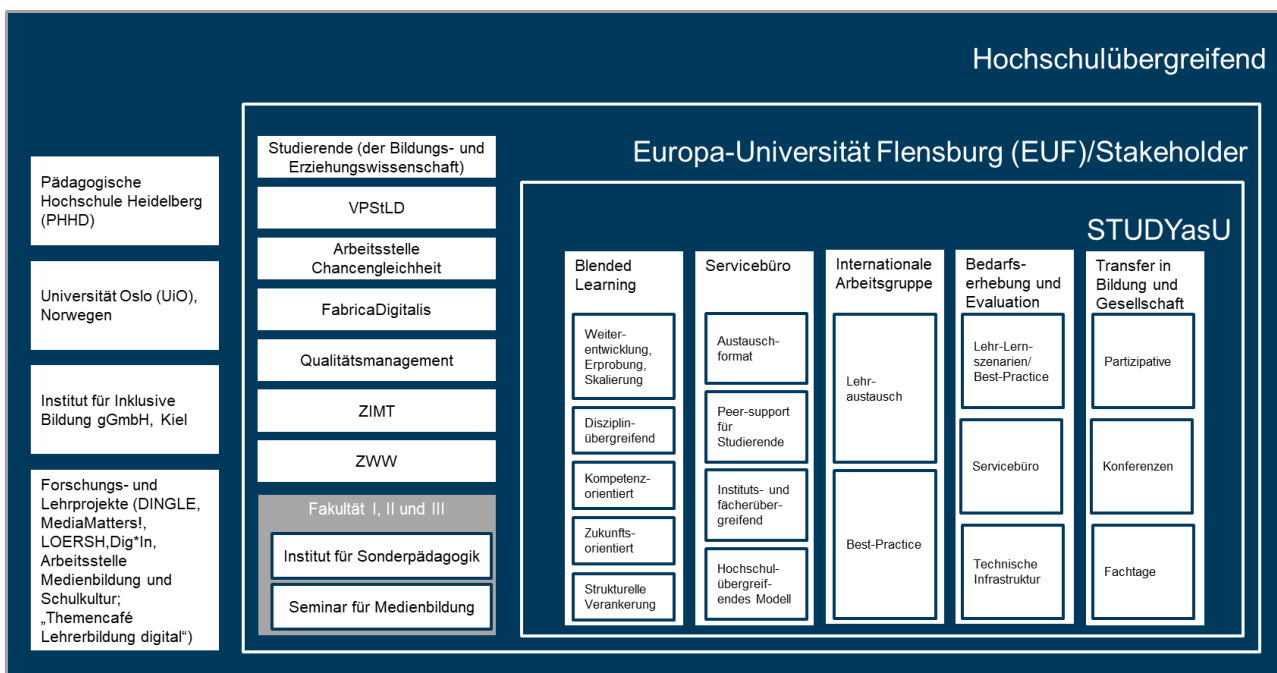


Abbildung 1: Organisationaler Aufbau STUDYasU (eigene Darstellung)

Mit der ersten Säule von STUDYasU, dem Blended Learning, wird eine Methodik betrachtet, die auf mehreren Ebenen Auswirkungen zeitigt. Blended-Learning-Angebote müssen von der Hochschulleitung erlaubt, von Fakultäten unterstützt und Dozierenden erarbeitet und umgesetzt werden. Mit Blick auf Barriere-Sensibilität kommt ein weiterer Faktor hinzu, der in der Gestaltung von digital gestützten Lehr-/Lernszenarien berücksichtigt werden muss. Um die Bedeutung von Barriere-Sensibilität und Blended Learning in einer Hochschule ganzheitlich zu betrachten, gilt es, alle Ebenen mit einzubeziehen: die Makro-, Meso- und Mikroebene (Hauser 2020). Mit diesen drei Ebenen kann eine Hochschule als Organisationseinheit strukturiert werden. Damit barriere-sensible digital gestützte Lehr-/Lernformate erprobt und verstetigt werden, gilt es, an allen drei Ebenen anzuknüpfen. Hierfür sind je Ebene unterschiedliche Maßnahmen notwendig.

Die Makroebene gibt die Rahmenbedingungen für das gesamte System Hochschule vor, damit Konzepte und Ideen ermöglicht werden. Das jeweilige Framework ist festgehalten in Form von Leitbildern und Strategien, die mit der Gesetzgebung abgeglichen sind. Die Berücksichtigung von Barriere-Sensibilität in der Hochschule ergibt sich in Hochschulen aus der Selbstverständlichkeit des Bildungszugangs. Das Leitbild der EUF besagt (Europa-Universität Flensburg 2023a):

„Wir wollen Horizonte öffnen. Wir sind eine lebendige und lernende Universität in kontinuierlicher Entwicklung. Wir arbeiten, lehren und forschen Grenzen überwindend: Für Gerechtigkeit, Nachhaltigkeit und Vielfalt in Bildung, Schule und Arbeitswelt, Wirtschaft und Gesellschaft, Kultur und Umwelt. Wir setzen uns aktiv für die grundgesetzlich garantierten Freiheits- und Gleichheitsrechte ein. Wir bekennen uns zur europäischen Idee und fördern Internationalisierung in Forschung und Lehre. Wir nehmen unsere gesellschaftliche Verantwortung wahr. Wir wissen uns dem Motto der Europäischen Union ‚In Vielfalt geeint‘ (In varietate concordia) verpflichtet.“

Mit der Ausrichtung auf Gerechtigkeit, Nachhaltigkeit und Vielfalt stellt die Berücksichtigung von Barriere-Sensibilität einen wesentlichen Beitrag dar, um den Zugang zu Bildungsangeboten zu eröffnen. Entsprechend gilt es, die vorliegenden Strategien zu sichten und auf Berücksichtigung von Barriere-Sensibilität zu prüfen bzw. Anpassungsvorschläge zu formulieren. Neben dem Selbstverständnis durch das Leitbild fordern gesetzliche Vorgaben (Amtsblatt der Europäischen Union 2016) und die UN-BRK als UN-Resolution (Bundesministerium für Arbeit und Soziales 2020) den barriere-freien Zugang zu Bildung und somit zu einem Studium.

Für die Gewährleistung von digital gestützter Lehre ist die Digitalisierung der Lehre in einer Digitalisierungsstrategie oder einem Lehrkonzept festzuhalten. Darin ist die Erlaubnis für digital gestützte Lehr-/Lernszenarien enthalten. Sie legt sich als Querschnittsthema über alle Subsysteme auf der Mesoebene.

Die Mesoebene besteht aus einzelnen Subsystemen. Bei der EUF sind dies die drei Fakultäten (Fakultät I, II und III) mit den zugeordneten Instituten, Abteilungen, Seminaren und (Teil-) Studiengängen. Maßgebliche Gestaltungsrahmen für die Umsetzung von Konzepten sind Geschäftsordnungen der Fakultäten, Studien- und Prüfungsordnungen sowie Akkreditierungsbestimmungen. Diese Dokumente und Vorgaben entstehen unter Berücksichtigung der rahmengebenden Vorgaben der Metaebene, wie dem Leitbild oder Senatsbeschlüssen. Für die Digitalisierungsbemühungen gilt es, die Vorgaben einer Digitalisierungsstrategie oder eines übergeordneten Lehrkonzepts zu berücksichtigen. Wichtig ist, über eine generelle Freigabe für digitale Lehrkonzepte zu verfügen, um nicht für jeden Einzelfall bei der Hochschulleitung anfragen zu müssen.

Vielerorts herrschen noch immer strukturkonservative mentale Modelle von Wissensvermittlung und -aneignung vor. Anstatt mithilfe neuer Kulturtechniken und Organisationsprinzipien Bildung im digitalen Medium (Filik 2019) anzustreben, gelangt der Einsatz digitaler Werkzeuge in der Hochschule häufig kaum über ein instrumentell-instruktionales Grundverständnis hinaus.

Bei inklusiven Lehr-/Lernsettings stellen digitale Werkzeuge keine optionale didaktische Entscheidung dar. Vielmals sind sie Grundvoraussetzung für die Zugänglichkeit von Lehrmaterialien. Demnach ist es sinnvoll, digitale Möglichkeiten auf ein ganzheitliches Konzept zu übertragen, in dem spezifische pädagogische, didaktische und inklusive Parameter zusammenwirken.

Barriere-Sensibilität liegt wie Digitalisierung als Querschnittsthema über den einzelnen Subsystemen. Mit ihr wird die Zugänglichkeit zu den einzelnen Lehrveranstaltungen umgesetzt. Da sich die einzelnen Lehrveranstaltungen je Fach unterscheiden, differenziert sich auch die Zugänglichkeit. In Konzepten sind Möglichkeiten für die Berücksichtigung von Barrieren benannt. Als Orientierungshilfe dient eine Handreichung für barriere-sensibles Lehren und Lernen. Mit den Potenzialen und Optionen des Bedenkens von Barrieren bestehen Handlungsmöglichkeiten für die Akteur*innen auf der Mikroebene.

Die Mikroebene stellt die Handlungen, Entscheidungen und Beziehungen der Akteur*innen in den Subsystemen dar (Schubert & Klein 2020). In einer Hochschule sind dies zum einen Aktionen und Einflüsse auf kollegialer Ebene, zum anderen auch Interaktionen mit Lehrenden und Lernenden in einer Lehrveranstaltung.

Die Interaktion in einer Lehrveranstaltung kann durch digitale Elemente unterstützt werden. Audience-Response-Systeme unterstützen etwa das Einholen von Feedbacks oder Stimmungsbildern. Lernplattformen geben die Möglichkeit der (a-)synchronen Kommunikation. Ebenfalls können Übungen digital bereitgestellt, bearbeitet und rückgemeldet werden.

Barriere-Sensibilität berücksichtigt die Lernbedürfnisse von Studierenden. Lernbedürfnisse ergeben sich aufgrund personenbezogener und umweltbedingter Einflüsse. So kann bspw. Durch körperliche oder psychische Beeinträchtigungen ein Bedürfnis nach einer längeren Bearbeitungszeit entstehen. Äußere Einflüsse wie Lärm oder auch Care-Arbeit ergeben bspw. Bedürfnisse nach Audiounterstützung oder transparent kommunizierten Aufwandsschätzungen für einzelne Lehrinhalte.

Auf der Mikroebene findet der Einsatz konkreter Maßnahmen für barriere-sensible Lehre statt. In ihr werden barriere-sensible digital gestützte Lehr-/Lernformate erprobt und weiterentwickelt. Dadurch können Praktiken für die einzelnen Fachrichtungen angewandt und verstetigt werden.

Um eine hochschulweite Etablierung dieser Praktiken zu ermöglichen, sind Transfermaßnahmen erforderlich, die einen Austausch zwischen den Subsystemen der Mesoebene ermöglichen. STUDYasU bietet mit der Auswertung der hochschulweiten Bedarfserhebung einen wichtigen Grundstein, mit dem die Gestaltung, Erprobung und Etablierung gefördert wird.

2 Konzeption der Erhebung des Status quo

Mit der Bedarfsanalyse wird das Ziel verfolgt, die Incentives der Lehrenden sowie der Studierenden an der EUF zu erfassen, welche für die Konzipierung der Lösungsansätze von STUDYasU als Grundlage dienen. Im Rahmen des Projekts wurde somit zu Beginn eine deskriptive Studie zur Erfassung der Situation an der EUF durchgeführt. Dieser Bericht orientiert sich in seiner Konzeption an Döring & Bortz (2016).

2.1 Umfragekonzeption

Die Konzeption der Befragung wird auf Basis bestehender Erhebungsergebnisse aus den Bereichen Qualitätsmanagement und Chancengleichheit durchgeführt. Die EUF kann auf empirische Grundlagen aus Befragungen seit dem Frühjahrssemester 2020 des Qualitätsmanagements (QM), des Allgemeinen Studierendenausschusses (AstA) sowie des Arbeitsbereichs Chancengleichheit (Stoltenhoff & Spirgatis 2021) zurückgreifen, welche die Defizite an barriere-sensiblen digitalen Lehr-/Lernszenarien und die dringende Notwendigkeit einer adäquaten Umsetzung untermauern. Die für die zu entwickelnde Erhebung relevanten Aspekte sind aus zwei Umfragen entnommen, die in Kurzform vorgestellt werden:

(1) Qualitätsmanagement der EUF: Auswertung Studierendenbefragung zum „Corona-Semester“ 2020

Im Projektkontext von STUDYasU geht es u. a. um die proaktive Berücksichtigung der Bedürfnisse von Studierenden im Lehrgeschehen sowie die Möglichkeit zur Teilhabe aller. Die Umfrage des Qualitätsmanagements aus 2020 zeigt auf, dass die Umsetzung von vielfältigen Lehrkonzepten in der Online-Lehre ein höheres Maß an Selbststudium fordert. Darüber hinaus können Aufgaben, die fortlaufend bearbeitet und eingereicht werden, zu einem unverhältnismäßig höheren Workload führen. Die Ergebnisse dieser Studierendenumfrage geben bereits einige wichtige Hinweise zur Ausrichtung der Angebote des Projekts (z. B.: Handreichungen zur Nutzung von Tools und Technik; bessere Ausstattung an der EUF). Deshalb werden die Studierenden nach ihren Präferenzen in Bezug auf ihre Lehrveranstaltungen gefragt. Die Fragen schließen die Aufforderung zu einer Begründung der Präferenz ein, um mehr über die individuellen Lehr-/Lernbedürfnisse zu erfahren.

(2) Jolyn Muisers, Nelo Schmalen und Martina Spirgatis: Studierendenbefragung des Arbeitsbereichs Chancengleichheit – Zusammenfassung der Rückmeldungen 2020

Aus der Studierendenumfrage des Arbeitsbereichs Chancengleichheit werden folgende Aspekte zur Berücksichtigung in der zu planenden Umfrage des Projekts STUDYasU herangezogen:

„Persönliche Situation: Care-Arbeit, Behinderung/chronische Erkrankung, finanzielle Situation, technische Ausstattung für Online-Lehre und Nutzungsmöglichkeiten der Online-Angebote.“

Folgende Aussagen bestätigen die Notwendigkeit und bestärken die Ziele des STUDYasU-Projekts: „Nachteilsausgleiche aufgrund besonderer Situationen sollen unbürokratisch und nicht direkt über die Lehrenden erfolgen. [...] Studierende möchten ungern auf ihre persönliche Situation hinweisen müssen.“ (Muisers et al. 2020)

Es wurden zunächst diese bestehenden Umfrageergebnisse der EUF hinsichtlich der digitalen barriere-sensiblen Umsetzung von Lehre analysiert und in Hinblick auf das projektbezogene Interesse in Betracht gezogen. Des Weiteren wurden Hinweise aus der Forschungspraxis (siehe Kapitel 2) analysiert und bei der Generierung der Umfrage berücksichtigt.

Ziel der Umfrage ist es, den IST-Stand hinsichtlich der individuellen Bedarfe zur Teilhabe an Lehre und die damit einhergehende Umsetzung von barriere-sensiblen Lehr-/Lernsettings an der EUF zu ermitteln. Dafür wurden folgende **Forschungsfragen** formuliert:

Studierende:

- (1) Welche individuellen Bedarfe haben Studierende der EUF, um an (digitaler) Lehre teilzuhaben?
 - 1.1. Welche Behinderungen und/oder chronischen Erkrankungen beeinflussen den Studienalltag?
 - 1.2. Wie wird der Prozess der Beantragung eines Nachteilsausgleichs von den Studierenden wahrgenommen?
- (2) Welches Lehr-/Lernformat präferieren Studierende für Lehrveranstaltungen?

Zu (1): Ziel ist es, die individuellen Bedarfe der Studierenden zu erfassen und zu überprüfen, ob ihre individuellen Bedürfnisse, ausgehend von Behinderungen und/oder chronischen Erkrankungen aber auch Care-Arbeit und Nebenjobs, Einfluss auf diese haben. Ebenfalls geht es um die Erfassung der Erfahrungen mit Nachteilsausgleichen an der EUF und den damit verbundenen Implikationen für die Zukunft.

Zu (2): Vorlesung, Seminar und Übung sind die drei gängigen Lehrveranstaltungsformen an der EUF. Führen heterogene Lernvoraussetzungen und Lernbedingungen (Diverse Learning Needs, Chilla et al. [under review]) (in mehrfacher Hinsicht, d. h. Alter, Erfahrung, Diagnose etc.) tatsächlich zu anderen Anforderungen an (digitales) Lehren und Lernen?

Die Begründung dieser beiden Fragestellungen liegt der Projekt-Vorhabensbeschreibung zugrunde. Die Ausgangslage der Studierenden an der EUF muss für die Ausrichtung des Vorhabens erhoben werden. Dazu gehört zum einen die individuelle Situation der Studierenden

sowie die Einschätzung der Studierenden hinsichtlich der bisherigen Umsetzung von barriere-sensiblen Lehr-/Lernsettings an der EUF. Durch die Beantwortung dieser Fragen wird eine Konkretisierung der Zielvorhaben innerhalb des Projekts erst möglich.

Lehrende:

- (1) Bieten die Lehrenden der EUF bereits proaktiv barriere-sensible Lehr-/Lernsettings an?
- (2) Welche individuellen Bedarfe haben Lehrende an der EUF, um barriere-sensible Lehr-/Lernsettings umzusetzen?

Die Fragestellungen für die Lehrenden sind analog zu denen der Studierenden konzipiert. Um die Zielformulierung des Projekts zu präzisieren, findet eine Erhebung der aktuellen Situation der Lehrenden und der individuellen Bedarfe statt.

Da es im Rahmen der beiden Erhebungen um eine Bestandsaufnahme der aktuellen Lage beider Zielgruppen geht, sind die breit gefassten Fragestellungen begründbar und zielführend für die Analyse der Situation an der EUF.

2.2 Untersuchungsdesign

Die **Zielgruppen**, die durch das Projekt angesprochen und erreicht werden, sind die Gruppe der Studierenden und die Gruppe der Lehrenden an der EUF. Da zwei unterschiedliche Fokusgruppen innerhalb des Vorhabens anvisiert sind, werden zwei Fragebogenversionen entwickelt, eine Studierenden- und eine Lehrenden-Variante. Die Methode Fragebogen wurde gewählt, da sie es ermöglicht, in relativ kurzer Zeit eine größere Anzahl von Daten von einer größeren Gruppe von Befragten zu erhalten (Lambert 2019). Außerdem bietet sie „Anonymität, die zu ehrlicheren und offeneren Antworten ermutigt als beispielsweise [bei] Interviews. Dies kann dazu beitragen, Vorurteile zu verringern“ (Marshall 2005: 132). Den Fragebögen liegt ein konvergent-paralleles Mixed-Methods-Design zu Grunde, um gleichzeitig qualitative und quantitative Daten abzubilden (Creswell & Piano Clark 2018). Aufgrund der explorativen Ausrichtung des Forschungsdesigns fiel die Entscheidung bewusst auf eine große Anzahl offener Fragen, da sie es ermöglichen, die spontanen Antworten von Personen zu erfassen und die Verzerrung durch vordefinierte Varianten in geschlossenen Fragen zu vermeiden (Reja et al. 2003). Für den Forschungszweck sind offene Fragen notwendig, um den Teilnehmenden die Möglichkeit zu geben, ihre DLN zu nennen und ihre Meinung in anonymer Form frei zu äußern.

Der Fragebogen der Studierenden ist in fünf Abschnitte und der der Lehrenden in vier Abschnitte unterteilt. Die inhaltlichen Schwerpunkte erschließen sich aus den zuvor konsultierten Umfragen und Inhalten des Projekts. Der Aufbau orientiert sich an gängigen Gestaltungskriterien (Porst 2014; Reiners & Porst 2022). Zu Beginn ist eine Einleitung formuliert, die mit einer aktiven

Einwilligung in die gelesenen Hinweise zur Datenschutzerklärung abschließt. Um die Motivation bei der Beantwortung zu fördern, wird direkt mit der persönlichen Situation begonnen, bevor im Hauptteil die Lehr- und Unterstützungsformate abgefragt werden. Zum Ende werden die demografischen Daten erfasst. Bei geschlossenen Fragen wird eine 4er-Likertskala eingesetzt, um die Tendenz zur Mitte (Moosbrugger & Brandt 2020) zu vermeiden. Dies trifft auf alle Fragen dieser Art in der Erhebung zu. Folgend werden die Fragenkategorien vorgestellt:

1. **Persönliche Situation:** In diesem Abschnitt ist von Interesse, ob die Studierenden und Lehrenden unentgeltlicher Care-Arbeit nachgehen, ob sie Behinderungen und/oder chronische Erkrankungen und/oder Mobilitätseinschränkungen haben und inwieweit diese die Vereinbarung mit dem Studium/Arbeitsalltag einschränken. Die Studierenden werden zusätzlich nach bezahlten Nebentätigkeiten und/oder individuellen Lernbedürfnissen gefragt. Ebenfalls ist von Interesse, ob bereits Nachteilsausgleiche von den Studierenden beantragt wurden und wie die Erfahrungen damit waren. Die Lehrenden werden aufgefordert, ihren Bedarf an Unterstützung durch die EUF bei der Umsetzung zu benennen. Die Fragen, ob etwas auf die Studierenden/Lehrenden zutrifft, wurden geschlossen gestellt. Die Fragen zur Vereinbarung mit dem Studium/Arbeitsalltag wurden über eine 4er-Likertskala abgefragt. Bei der Ermittlung individueller Erfahrungen, z. B. der mit Nachteilsausgleichen, wurde ein offenes Antwortformat gewählt, in diesem Fall ein freies Textfeld. Damit soll vermieden werden, dass die Auskünfte vorab eingegrenzt werden. Gleichzeitig können so neue Aspekte erfasst werden ohne dass den Teilnehmenden eine bestimmte Richtung vorgegeben wird (Züll & Menold 2014). Dieser Abschnitt gibt Aufschluss über die individuellen Situationen der Studierenden/Lehrenden und ermöglicht, Optimierungsbedarfe hinsichtlich der Studierbarkeit/des Arbeitsalltags zu formulieren. Außerdem soll durch die Ergebnisse die Heterogenität der Studierenden sowie der Lehrenden hervorgehoben werden und als Argument für einen Veränderungsprozess dienen.
2. **Berücksichtigung barriere-sensibler Lehr-/Lernszenarien:** Der Fokus in diesem Abschnitt liegt auf der aktuellen Situation in den Lehrveranstaltungen. Es wird erhoben, ob die Lehrenden individuelle Bedarfe bereits insoweit berücksichtigen, als sie danach fragen, darauf eingehen und ihre Lehrmaterialien barriere-sensibel aufbereiten (z. B. Untertitel, Transkripte; PP-Design: schwarz-weiß, ohne Bilder oder Bilder mit Alternativtext, nur Stichpunkte und Piktogramme etc.) (Fisseler 2022). Es wurde zudem erfasst, ob die Methode des Translanguaging angewendet wird und ob der Wunsch bei den Studierenden besteht, diese in den Lehrveranstaltungen zu berücksichtigen. Pädagogisches Translanguaging wird von McSwan (2017) definiert als die dynamische

Verwendung mehrerer Sprachen, um das Lernen zu verbessern und Bildungsinstitutionen zu einem einladenden Umfeld für mehrsprachige Studierende zu machen. Sollten Lehrende angeben, dass sie bisher keine barriere-sensiblen Formate verwenden, wird um eine Begründung gebeten. Die Ergebnisse liefern Implikationen zur Veränderung und Optimierung der Lehrveranstaltungen an der EUF. Anschließend liegt der Fokus in der Studierenden-Teilstudie auf dem gewünschten Format (Präsenz, synchron online, asynchron online, Präsenz und online im Wechsel, hybrid) einer Lehrveranstaltung (Vorlesung, Seminar und Übung) mit einem folgenden offenen Frageformat mit Bitte um Begründung. Diese sechs Fragen haben zum Ziel herauszufinden, ob unterschiedliche Präferenzen in den einzelnen Arten erkennbar sind, welche wiederum Implikationen für den Veränderungsprozess an der EUF begründen können. Wenn mindestens eine digitale Variante ausgewählt wurde, wird nach den Anforderungen an digitale Lehr-/Lernangebote gefragt. Fünf mögliche Anforderungskriterien werden bereits vorgeschlagen, weitere können im Freitext benannt werden. Darüber hinaus werden in der Lehrenden-Umfrage die Voraussetzungen zur Implementierung barriere-sensibler Lehrelemente ermittelt, indem nach den Bedarfen an Endgeräten und Voraussetzungen für eine Umsetzung von barriere-sensiblen hybriden oder Blended-Learning-Lehrangeboten gefragt wird. Ebenfalls wird in diesem Abschnitt die Nutzung der EUF-Webseite erhoben und ob im Zuge dessen barriere-sensible Tools genutzt werden. Die Ergebnisse decken mögliche Optimierungspotenziale auf und ermöglichen es, maßgeschneiderte Unterstützungsformate zu konzipieren.

3. **STUDYasU-Unterstützungsformate:** Dieser Abschnitt eruiert konkret die Anforderungen an Studienbüros für barriere-bewussten Service (STUBBS) und das dafür geplante Service-Angebot. Zunächst wird ein offenes Frageformat genutzt, gefolgt von einer geschlossenen Frage mit einer Liste von 14 Unterstützungsformaten, die von den Studierenden und Lehrenden hinsichtlich ihrer Nutzungswahrscheinlichkeit bewertet werden. Ob sich die Lehrenden in der Umsetzung digitaler barriere-sensibler Lehrveranstaltungen sicher fühlen, holt zu Beginn ein Stimmungsbild hinsichtlich einer Kompetenzeinschätzung zur Anwendung in der Lehrenden-Umfrage ein. Anhand der Ergebnisse wird das Angebot des STUBBS ausgerichtet.
4. **Digital Divide:** Digitale Lehre muss die Frage nach der Verfügbarkeit und Zugänglichkeit beinhalten. Es ist von Interesse, die technischen Voraussetzungen der Studierenden zu erfassen, um ggf. auch hier Unterstützungsprozesse anzuregen und die Barrieren der Studierenden zu minimieren. Dazu zählen Fragen nach Endgerätnutzung, ausreichend Zugang zu Lehr-/Lernmaterialien, Plattformen und Meeting-Tools und der

Internetverbindung. Darüber hinaus werden aber auch die Punkte Barriere-Sensibilität auf der EUF-Webseite sowie Handhabbarkeit von digitalen Unterstützungstools berücksichtigt. Abgeschlossen wird dieser Abschnitt mit der Frage nach dem Einsatz barriere-sensibler Werkzeuge/Methoden in den Lehrveranstaltungen und die Frage nach dem Bedarf an (weiteren) barriere-sensiblen Tools. So werden zum einen bisherige Praxen aufgezeigt, zum anderen aber auch Anforderungsbedarfe der Studierenden dokumentiert.

5. **Demografische Daten und Studienausrichtung:** Neben den klassischen Items wie Alter und Geschlecht werden die Erstsprachen der Studierenden sowie Studiengang und Studienjahr erfasst. Die Lehrenden werden über die gängigen Items hinaus zu ihrer Statusgruppe, Unterrichtssprache, den Studiengängen, in denen gelehrt wird, sowie zu ihrer Lehrerfahrung befragt. Durch die Erhebung dieser Daten lassen sich womöglich Unterschiede zwischen einzelnen Studiengängen und Altersgruppen identifizieren, die für weitere Forschungsvorhaben relevant sein können.

In den Fragebögen werden zwar persönliche Daten, aber keine konkret personalisierten Daten erhoben. Es geht in den Fragebögen nicht um die Identifizierung bestimmter Personen. Aus diesem Grund wurden die Fragen so formuliert, dass keine direkte Zuordnung möglich wird.

Pilotierung

Um die Wirksamkeit der Fragebögen zu testen, wurde jeweils ein Pretest durchgeführt. Für den Studierenden-Fragebogen sowie den Lehrenden-Fragebogen fanden jeweils zwei Pilotierungsprozesse statt. Vor der umfassenderen Pilotierung wurde ein Pilotierungsvorlauf durchgeführt. Dabei wurde die Wirksamkeit in einer kleinen Gruppe erprobt. So konnten vor der tatsächlichen Anwendung Verbesserungspotenziale (z. B. hinsichtlich Verständlichkeit, Reihenfolge der Fragen, Bearbeitungszeit) aufgedeckt und umgesetzt werden (Porst 2014). Für den Vorlauf wurde im Rahmen zweier Seminarveranstaltungen der Studierenden-Fragebogen getestet (08. und 09.06.2022). Der Lehrenden-Fragebogen wurde im Rahmen eines Forschungskolloquiums (01.06.2022) pilotiert. Die ersten Versionen der beiden Fragebögen wurden dafür in das evasys-Tool eingepflegt. Das evasys-Werkzeug wurde gewählt, da es ein bewährtes Instrument für Evaluationen an der EUF ist. Im Zuge der Nutzung des Tools erfolgt auf Seiten des Projekts eine Analyse bzgl. Handhabung und Barriere-Sensibilität. Die Fragebögen konnten so bereits während des Pilotierungsvorlaufs online getestet und realitätsnah überarbeitet werden.

Umsetzung: Die Teilnehmenden wurden gebeten, den Fragebogen zu beantworten und mögliche Optimierungsbedarfe auszumachen. Als Kategorien wurden vorab Bearbeitungsdauer, Handhabung, Verständnis und Korrekturen genannt. Im Anschluss an die Beantwortung fand im

Plenum eine Aufnahme der Hinweise statt. Dafür wurde darauf hingewiesen, dass es keine falschen Hinweise gibt und alle Anmerkungen hilfreich sein können und gewünscht sind. Es wurden alle Angaben aufgenommen, unabhängig davon, ob diese im Endprodukt Berücksichtigung fanden oder nicht.

Ergebnis: In beiden Settings wurden jeweils wichtige Hinweise dokumentiert und in einer anschließenden Optimierung der Fragebögen umgesetzt.

An der umfassenderen Pilotierung nahmen 30 Lehrende und 168 Studierende über das evasys-Tool teil. Die Vorstudie lief extern über einen Zeitraum von drei Wochen (20.06. bis 04.07.2022), um eine möglichst realitätsnahe Vollerhebung zu imitieren. Dieses Vorgehen deckte wichtige Aspekte auf, die für eine tatsächliche Erhebung von enormer Relevanz sind. Dazu gehören der Zeitpunkt, die Verbreitung sowie die Möglichkeiten der Durchführung der Hauptstudie.

Vollerhebung

Setting: Die Umfragen werden den potenziellen Teilnehmenden in digitaler Form zur Verfügung gestellt. Dafür wird die an der EUF verfügbare Befragungssoftware evasys eingesetzt. Die Fragebögen werden zusätzlich ins Englische übersetzt, um so auch die internationalen Studierenden und Lehrenden der EUF zu adressieren. Der Aufruf zur Teilnahme an der Umfrage erfolgt über verschiedene E-Mailverteiler der EUF und die STUDYasU-Website. Den Zugang zur Umfrage erhalten die potenziellen Teilnehmenden also entweder über Ihre E-Mailadresse oder einen QR-Code. Die Lehrenden werden dazu aufgerufen, die Umfrage im Rahmen ihrer Lehrveranstaltung beantworten zu lassen. Es werden kleine Poster und Flyer auf dem Campus verteilt. Zudem besuchen die wissenschaftlichen Mitarbeitenden sowie die studentischen Mitarbeitenden Lehrveranstaltungen und bewerben die Erhebung direkt bei Studierenden und Lehrenden. Durch diese Maßnahmen wird eine höhere Beteiligung der Studierenden erhofft.

Die Umfragen waren über einen längeren Zeitraum freigeschaltet, da sich durch die Pilotierung die Notwendigkeit von wiederholten Erinnerungsmaßnahmen bei den Zielgruppen für ertragreichere Ergebnisse herausgestellt hatte. Der Zugang zu den Untersuchungen war vom 18.09. bis 16.12.2022 verfügbar. Die Ergebnisse und die daraus resultierenden Implikationen für das Projekt werden in den Folgekapiteln dieses Berichts präzisiert.

2.3 Auswertungsmethodik

Die Umfrageergebnisse werden sowohl quantitativ als auch qualitativ ausgewertet. Mit der quantitativen Analyse lassen sich statistische Größen zu den geschlossenen Fragen ermitteln. Das Ziel besteht darin, deskriptive (beschreibende) Informationen zu den Daten zu erhalten: u. a. Geschlechter- und Altersaufteilung, absolute und relative Häufigkeiten der einzelnen Fragen und

Standardabweichungen (Reiners & Porst 2022). Mit der qualitativen Auswertung lassen sich Inhaltsanalysen der offen gestellten Fragen durchführen. Hierzu werden aus den Antworttexten Gemeinsamkeiten herausgearbeitet und durch eine Codierung strukturiert (Gläser-Zikuda et al. 2022).

Die quantitativen Daten werden in erster Linie deskriptiv aufbereitet, da es in der Bedarfserhebung entscheidend ist, die aktuelle Situation der Studierenden darstellen zu können. Daraus resultierende Annahmen sollten in weiteren Erhebungen überprüft werden. Es wurden der Mittelwert, die Standardabweichung und der Median für jede Frage berechnet. Zudem wurde eine Korrelationsanalyse durchgeführt um zu prüfen, ob einige Variablen einen Einfluss aufeinander haben, jedoch ohne auffällige Ergebnisse. Lediglich zwei sehr schwache negative signifikante Korrelationen wurden gefunden zwischen a) Nebentätigkeit und der Wahl des Formats für Vorlesungen ($r=-0,110$, $n=867$, $p=0.001$) und b) Care-Arbeit und der Wahl des Formats für Seminare ($r=-0,101$, $n=866$, $p=0.003$). Da die Signifikanz dieser beiden Korrelationen sehr gering ist, am Rande der Signifikanz liegt und Korrelationsversuche zwischen anderen Variablen keine auffälligen Ergebnisse erbrachten, wurden aufgrund der Beschränkungen des Forschungsinstruments und der begrenzten Anzahl von Antworten keine weiteren Regressions- und Korrelationsanalysen durchgeführt.

Die qualitativen Daten wurden in die Software MAXQDA (2022, 22.3.0) übertragen und nach einem induktiven Bottom-up-Ansatz (Saldana 2009) codiert. Dieser Ansatz wurde aufgrund des explorativen Charakters der Studie gewählt. Er ist für das Ziel der Erhebung, alle Bedürfnisse und Anregungen der Teilnehmenden zu erfassen, am besten geeignet. Gleichzeitig ist dieses Prozedere vorteilhaft, da es die Möglichkeit ausschließt, ein vorbestimmtes Ergebnis zu erzwingen (Bradley et al. 2007; Braun & Clarke 2006). Mithin wird so auch ermöglicht, alle wichtigen Aspekte der Daten zu erfassen (Charmaz 2014; Gale et al. 2013).

Die Daten wurden in zwei Phasen, die jeweils zwei Schritte umfassten, codiert. Drei Mitarbeitende des Projekts haben sich am Codierungsprozess beteiligt. In der ersten Phase wurden die primären Herausforderungen des gewählten Ansatzes erkennbar. Dies führte zur Erstellung von Dokumentationstools und eines Codierungshandbuchs, um Reliabilität und Transparenz zu gewährleisten. In der zweiten Phase wurde das vorläufige Codesystem noch einmal überprüft und reduziert, indem einige Codes aufgrund ihrer konzeptionellen Ähnlichkeit zusammengeführt und Redundanzen gestrichen wurden. Für die zweite Phase wurde die Methode des Pattern-Codings gewählt. Beim Pattern-Coding wird der „Meta-Code“ entwickelt – die sogenannte Kategorie Bezeichnung, die ähnlich kodierte Daten zusammenfasst (Saldana 2009: 209). Während der Analyse wurde die ICR (InterCoder-Übereinstimmung) bei 10 % der gesamten Daten überprüft. Die Ergebnisse zwischen den drei Coder*innen liegen zwischen 88

und 96 % und damit im Bereich der anerkannten Referenzwerte für akzeptable Reliabilität aus der bisherigen Forschung (Miles & Huberman 1994). Darüber hinaus wurde ein externes Feedback zum Codierungsverfahren und den Dokumentationstools eingeholt, um neue wertvolle Hinweise zur Optimierung des Codierungsprozesses zu sammeln. Für alle Codierungsschritte wurden detaillierte Protokolle erstellt, um die Kohärenz der Forschung zu gewährleisten.

3 Datenaufbereitung und Datenauswertung

Im Verlauf dieses Abschnitts werden die erhobenen Daten dargestellt. Es werden jeweils die quantitativen Daten präsentiert und durch die qualitative Datenanalyse komplettiert. Es werden jeweils eingängige Zitate zur pointierenden Darstellung herangezogen. Mögliche autografische und grammatikalische Fehler in den Zitaten wurden bewusst nicht korrigiert.

Der erste Abschnitt der Umfrage umfasst die Einleitung, in der auf die Hintergründe und die Datenschutzerklärung der Umfrage hingewiesen wird. An der Studie haben insgesamt **872 Studierende und 60 Lehrende teilgenommen**. Im Herbstsemester (HeSe) 2022/2023 waren 6.256 Personen (Europa-Universität Flensburg 2023b) als Student*in eingeschrieben und 559 Personen als potenzielle Lehrende (Europa-Universität Flensburg 2023b) angestellt. **An der Umfrage haben somit 13,94 % aller Studierenden und 10,73 % aller Lehrenden teilgenommen.**

3.1 Studierendendaten

3.1.1 Persönliche Situation und demografische Daten (tS)

Die folgende Metadatentabelle weist die demografischen Daten der teilnehmenden **Studierenden (tS)** aus. Die Tabelle umfasst sechs Kenngrößen, denen bis zu vier Merkmale zugewiesen sind. Die Werte lassen sich zeilenweise lesen. Die absoluten und relativen Werte befinden sich in untereinander in einer Zelle.

Kenngrößen	Mkm. 1	Werte 1	Mkm. 2	Werte 2	Mkm. 3	Werte 3	Mkm. 4	Werte 4	Summe
Geschlecht	W	698	M	149	D	5	Keine Angabe	12	Σ 864
	%	80,8	%	17,2	%	0,6	%	1,4	
Alter	< 20 Jahre	71	20 – 26 Jahre	646	27 – 35 Jahre	72	> 35 Jahre =	15	Σ 804
	%	8,8	%	80,3	%	9	72	1,9	
Erstsprache	Deutsch	768	Andere	31	Bilingual	52	Multilingual	14	Σ 865
	%	88,8	%	3,6	%	6	%	1,6	
Studienprogramm	Bachelor	606	Master	236					Σ 842
	%	72	%	28					
Studienjahr	1 – 3 Jahre	686	> 3 Jahre	171					Σ 857
	%	80	%	20					
Lehramtsstudium	Ja	667	Andere	175					Σ 842
	%	79,2	%	20,8					

Mkm. = Merkmal

Tabelle 1: Persönliche Situation und demografische Daten – Studierende (n=872)

Die Mehrheit der tS ist mit 80,8 % weiblich und hat ein durchschnittliches Alter von 22 Jahren (M=22,84).

88,8 % geben Deutsch als Erstsprache an, 3,6 % teilen mit, eine andere Sprache als Erstsprache zu sprechen. Genannt werden: Arabisch (2), Armenisch (3), Chinesisch, Englisch (18), Finnisch (2), Französisch (3), Hindi, Italienisch (2), Kantonesisch, Kurdisch, Litauisch (2), Niederländisch (2), Norwegisch (2), Persisch, Polnisch (3), Portugiesisch (2), Schwedisch, Rumänisch, Russisch (17), Slowakisch, Spanisch (13), Türkisch (7), Ukrainisch (4), Ungarisch (3), Urdu (3), Usbekisch. 6,0 % der tS sind bilingual und 1,6 % multilingual.

Mit 72 % befindet sich die Mehrheit der tS im Bachelorstudium, die übrigen 28 % sind Masterstudierende. Mit 80 % sind die meisten tS in ihren ersten drei Studienjahren, rund 20 % der tS studieren seit mehr als drei Jahren. Lehramtsstudierende sind mit 79,2 % die mit Abstand größte Gruppe der tS, unabhängig davon ob sie im Bachelor oder Master studieren.

101 (11,7 %) tS teilen mit, eine Behinderung und/oder eine oder chronische Erkrankung zu haben, zusätzlich machen 51 tS keine Angabe zu dieser Frage. 82,4 % geben kund, keine Behinderung und/oder chronische Erkrankung zu haben. Von den 101 tS können 23,8 % eine attestierte Behinderung/chronische Erkrankung vorweisen, womit 76,2 % keine offiziell attestierte Behinderung/chronische Erkrankung haben. Bei der Frage nach dem Grad der Behinderung wurden nachstehende Angaben gemacht: ADHS, Asthma, mittel, 40 %, 50 % (4), 60 %, 70 % (3), 100 % (2).

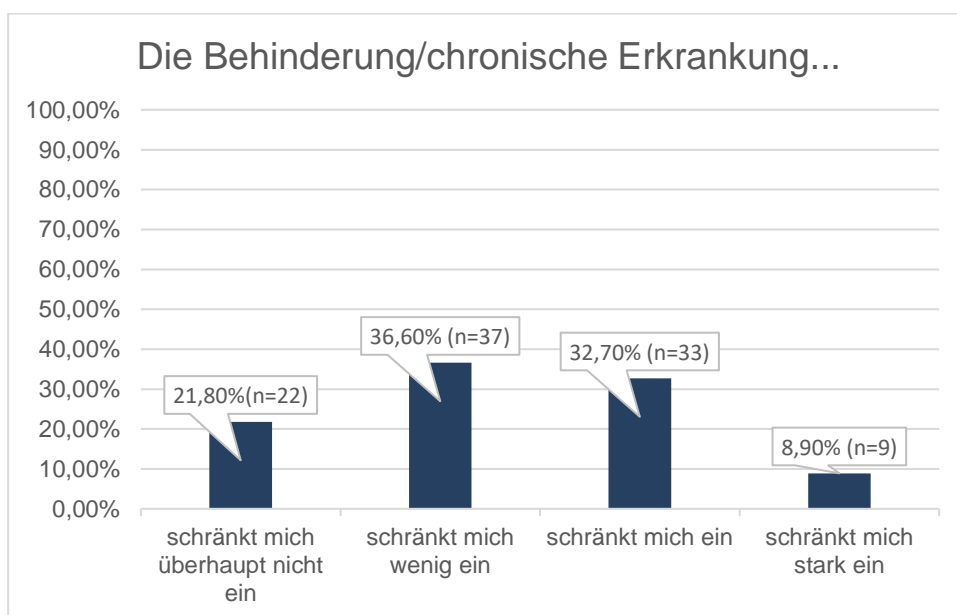


Abbildung 2: Einschränkungen im Studium durch Behinderung/chronische Erkrankungen (n=101; M=2,3; SD=0,9)

Insgesamt erklären 41,6 % der tS, dass ihre Behinderung und/oder chronische Erkrankung sie einschränkt bis stark einschränkt. 36,6 % teilen mit, ein wenig eingeschränkt zu sein. Hinsichtlich

der offenen Frage zur Möglichkeit der Angabe, welche Behinderungen/chronischen Erkrankungen bei den Studierenden vorliegen, wurden insgesamt 60 Angaben gemacht (Tabelle 2). Eine ausführliche tabellarische Darstellung befindet sich im Anhang (Tabelle 6, S. 85). Die Tabelle fasst eindrücklich zusammen, wie viele unterschiedliche Behinderungen und/oder chronische Erkrankungen die tS benennen. Die in Tabelle 2 aufgeführten Behinderungen und chronischen Erkrankungen sind relevant für die Beantragung eines Nachteilsausgleichs. Demgegenüber stehen Behinderungen und Beeinträchtigungen, die nicht diagnostiziert, aber vorhanden sind.

S2.9 Behinderungen und/oder chronische Erkrankungen tS	∑ 60
Psychische und Verhaltensstörungen	∑ 26
Krankheiten des Nervensystems	∑ 11
Krankheiten des Atmungssystems	∑ 8
Krankheiten des Verdauungssystems	∑ 7
Angeborene Fehlbildungen und Deformitäten	∑ 5
Krankheiten des Urogenitalsystems	∑ 4
Krankheiten der Haut und der Unterhaut	∑ 4
Krankheiten des Muskel-Skelett-Systems und des Bindegewebes	∑ 3
Symptome und abnorme klinische und Laborbefunde, anderenorts	∑ 2
Krankheiten des Kreislaufsystems	∑ 2
Verletzungen, Vergiftungen und bestimmte andere Folgen	∑ 2
Endokrine, Ernährungs- und Stoffwechselkrankheiten	∑ 2
Krankheiten des Ohres und des Warzenfortsatzes	∑ 2
Faktoren, die den Gesundheitszustand beeinflussen	∑ 1
Krankheiten des Blutes sowie bestimmte Störungen des Immunsystems	∑ 1
K. A.	∑ 542

Tabelle 2: Behinderung und/oder chronische Erkrankungen tS – kurz (nach ICD-10-GM [Version 2023] sortiert)

Sieben tS teilen mit, Mobilitätsbedürfnisse zu haben, von denen auch alle Fortbewegungseinschränkungen an der EUF angeben.

Es leisten 16,5 % der tS regelmäßig und 20,6 % unregelmäßig neben dem Studium Care-Arbeit. Somit gehen 62,9 % der tS keiner Care-Arbeit nach. Die Mehrheit (60,0 %) der tS hat neben dem Studium regelmäßig einen Nebenjob, noch 13,4 % üben unregelmäßig einen Nebenjob aus. **Nur 26,6 % der tS verfügen über keinen Nebenjob.**

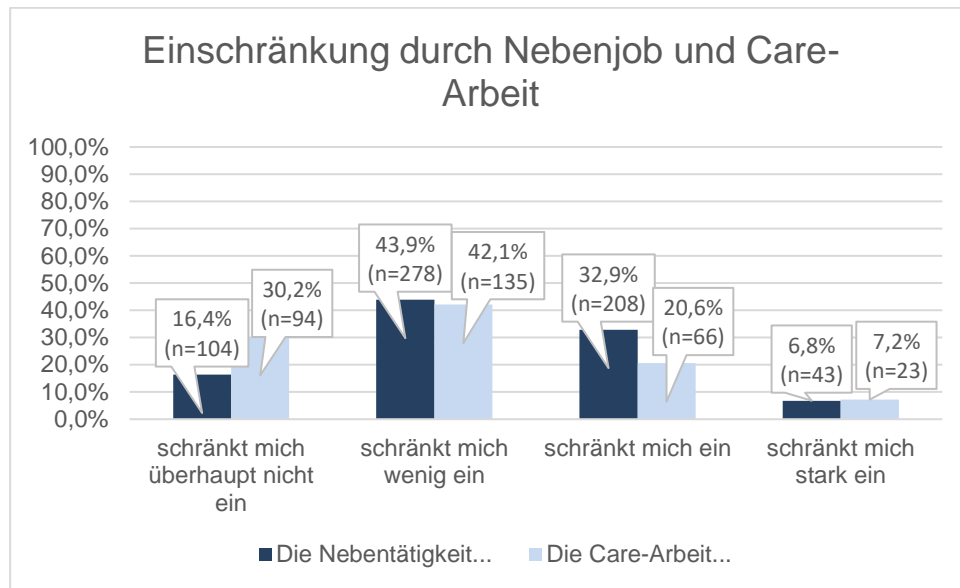


Abbildung 3: Einschränkungen im Studium durch Nebenjob (n=633; M=2,3; SD=0,8) und Care-Arbeit (n=321; M=2; SD=0,9)

Die Care-Arbeit schränkt 20,6 % der tS ein und 7,2 % stark ein. 42,1 % fühlen sich wenig eingeschränkt, wohingegen 30,2 % angeben, nicht eingeschränkt zu sein. Die Nebenjobs schränken 32,9 % der tS ein, 6,6 % werden stark eingeschränkt. 43,9 % sind durch einen Nebenjob ein wenig eingeschränkt und 16,4 % sind überhaupt nicht eingeschränkt.

9,0 % (n=78) der tS haben diagnostizierte Lernbedürfnisse, 3,2 % (n=28) machen darüber keine Angabe und 87,8 % (n=762) haben keine diagnostizierten Lernbedürfnisse.

Von den tS haben 45 Studierende (5,2 %) bereits einen Nachteilsausgleich beantragt. Die Mehrheit der tS mit 94,8 % (n=827) bisher nicht. Zur anschließenden offenen Frage nach den Erfahrungen mit der Beantragung von Nachteilsausgleichen sind folgende Aspekte beschrieben:

Auf die Frage S2.16 haben 566 Studierende keine Antwort gegeben. **18 tS berichten über ihre Erfahrungen mit dem Nachteilsausgleich** (Tabelle 7 im Anhang, S. 86): **Fünf von ihnen erhalten eine bevorzugte Wahl von Lehrveranstaltungen, die anderen fünf erhalten geeignetere Prüfungsbedingungen und einer von ihnen erhält einen bevorzugten Praktikumsplatz. Vier tS geben jedoch an, dass der Nachteilsausgleich, den sie erhalten haben, für sie nicht hilfreich war.** So schreibt z. B. S705, dass die priorisierte Kurswahl nicht hilfreich ist, wenn es keine Wahlmöglichkeiten gibt und der Zeitpunkt der Kurse ungünstig ist.

Fünf tS teilen ihre negativen Erfahrungen mit und geben an, dass sie keinen Nachteilsausgleich erhalten. S222 schreibt, dass es nicht möglich ist, die **Anwesenheitspflicht aufzuheben**. Für ein Elternteil mit zwei kleinen Kindern ist es nicht immer möglich, regelmäßig jedes Seminar und jede Vorlesung zu besuchen.

Einige Antworten (n=29) geben nicht an, ob der Nachteilsausgleich erhalten wurde, sondern beschreiben **Herausforderungen**, die während der Bewerbung aufgetreten sind. Elf Antworten zeigen, dass die Bewerbung viel **Zeit und Mühe** kostet.

Vier tS haben während ihrer Bewerbung mit **negativen Gefühlen** zu kämpfen. Genannt werden Gefühle wie Hoffnungslosigkeit, Stress, Prüfungsangst, das Gefühl, dumm zu sein und Entmutigung. Drei tS geben an, dass sie die verantwortliche Person für den Antrag nicht identifizieren können.

3.1.2 Berücksichtigung barriere-sensibler Lehr-/Lernszenarien (tS)

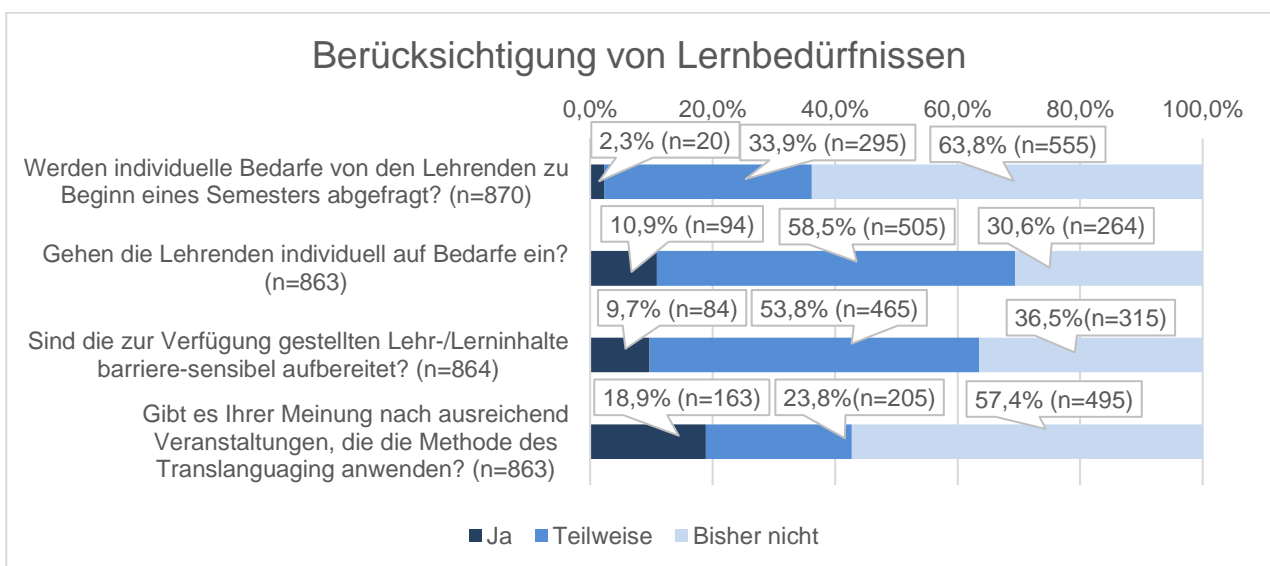


Abbildung 4: Einschätzung tS – Berücksichtigung von Lernbedürfnissen

Abbildung 4 stellt die Einschätzung der tS hinsichtlich der Berücksichtigung von Lernbedürfnissen dar. Bisher werden individuelle Lernbedürfnisse eher teilweise (33,9 %) oder bisher nicht berücksichtigt (63,8 %). Nur 2,3 % der Dozierenden fragen ab, ob die Studierenden individuelle Lernbedürfnisse mitteilen möchten. Die Perspektive der Studierenden zeigt, dass auf ihre individuellen Bedarfe nur teilweise (58,5 %) oder bisher nicht (30,6 %) eingegangen wird. Die benutzten Lehr-/Lernmaterialien sind nach Meinung der Studierenden nur teilweise barriere-sensibel (53,8 %). 36,5 % der Studierenden glauben, dass die Lehr-/Lernmaterialien nicht barriere-sensibel sind.

Die in Abbildung 4 dargestellte vierte Frage bezieht sich auf die pädagogische Methode des Translanguaging. Laut McSwan (2017) betont das pädagogische Translanguaging die dynamische Verwendung mehrerer Sprachen, um das Lernen zu verbessern. Demografische Daten dieser Umfrage zeigen, dass 7,6 % der tS bilingual oder multilingual sind. Mehrsprachigkeit ist ein wichtiger Faktor für die Heterogenität der Studierenden, der berücksichtigt werden sollte.

Eine mögliche Methode, welche die Zugänglichkeit für mehrsprachige Studierende verbessern könnte, wäre Translanguaging. Frage 3.5 führt eine Definition von Translanguaging als pädagogische Praxis ein und sondiert gezielt unter den Studierenden, ob sie diese Praktiken im Unterrichtsprozess einsetzen wollen, und wenn ja, für welche Unterrichtsangebote sie diese Praktiken wünschen. **125 tS beantworten die Frage zum Einsatz des Translanguaging** (Tabelle 8 im Anhang, S. 87). 26 tS geben an, dass sie diese Methode in den Lehrveranstaltungen nicht benötigen. Gleichzeitig begrüßen 24 diese Initiative und würden sich freuen, wenn diese Praktiken in allen Lehrveranstaltungen eingesetzt werden würden. 17 tS benennen das für die Anwendung dieser Praktiken am besten geeignete Unterrichtsformat. S794 wünscht sich Translanguaging für die Übungen, S84, S557 und S794 möchten es in den Seminaren einsetzen. 13 andere tS sind der Meinung, dass diese Methode am besten für Vorlesungen geeignet ist. 42 tS geben konkret an, in welchen Studienmodulen oder Studiengängen sie die Praktiken eingeführt haben möchten. Drei tS (S166, S400 und S611) geben an, dass diese Methode am besten für internationale und Austausch-Studierende geeignet ist. Sie möchten, dass sie in jeder Lehrveranstaltung für diese Zielgruppen eingeführt wird. Gleichzeitig ist S386 der Meinung, dass diese Methode hilfreich sein könnte, um fremde Begriffe in verschiedenen Fächern zu verstehen. Interessanterweise wünschen sich vier tS, dass diese Praktiken in den außerschulischen Angeboten und Dienstleistungen der EUF eingesetzt werden. S542 ist der Meinung, dass diese Methode bei den Veranstaltungen der ersten Woche für die Studienanfänger hilfreich sein könnte:

“ „Begrüßung in der Ersti-Woche in der FlensArena.“ (542, Pos. 4)

Fünf tS geben an, noch nie von dieser Methode gehört zu haben, bzw. sie noch nie oder kaum in den Lehrveranstaltungen eingesetzt zu haben. Vier tS verstehen diese Methode nicht und können daher nicht auswählen, für welche Lehrveranstaltungen sie geeignet sein könnte.

Lehr-/Lernformate

Die Antwort auf die Frage „Welches Lehr-/Lernangebot würden Sie in der Zukunft für [z. B.] Vorlesungen präferieren?“ und der damit eingeforderten Begründung, ist komplex. Daher wird es zu den Ergebnissen dieser Fragestellung einen zusätzlichen Bericht geben. Um an dieser Stelle einen Überblick über die erhobenen Daten zu geben, dient die folgende Abbildung:

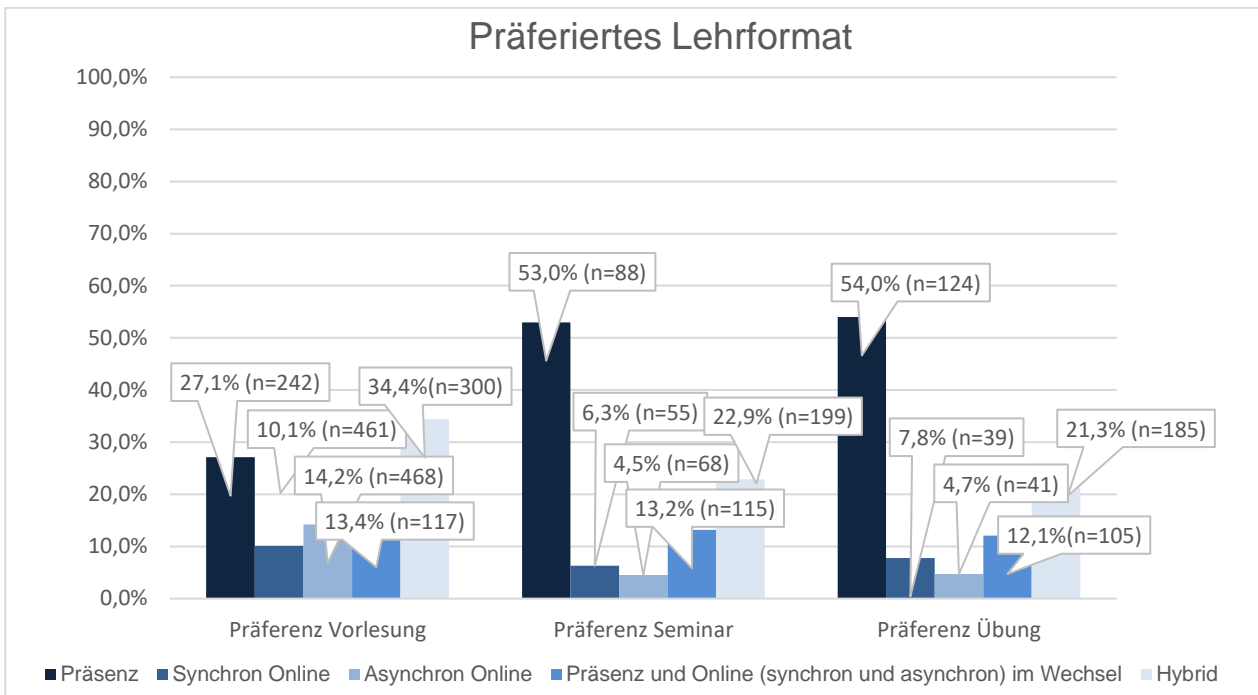


Abbildung 5: Präferiertes Lehrformat (tS)

Betrachtet man die Ergebnisse der Fragen nach dem präferierten Format der Lehrveranstaltungen im Überblick, so wird deutlich, dass bei Vorlesungen keine eindeutige Bevorzugung auszumachen ist. Es wird jedoch mehrheitlich die Möglichkeit einer Teilnahme im digitalen Format gewünscht, sei es synchron (10,1 %) oder asynchron (14,2 %) online, im Wechsel (13,4 %) oder als hybride Variante (34,4 %). Für Seminare wünschen sich 53 % ein Präsenz- und 22,9 % ein hybrides Format. Ähnliche Präferenzen gelten für Übungen: 54 % bevorzugen Präsenz, 21,3 % ein hybrides Format.

Zudem lassen sich folgende meistgenannte Argumente für das jeweilige Lehrformat benennen: Als Begründung für Vorlesungen (n=202), Seminare (n=321) und Übungen (n=290) **in Präsenz** werden am häufigsten **soziale Kontakte** (n=33 bei Vorlesung und n=27 bei Seminar), **bessere Konzentration** (n=39 bei Vorlesung; n=24 bei Seminar und n=22 bei Übung), **besserer Austausch** (n=12 bei Vorlesung; n=84 bei Seminar und n=81 bei Übung), **bessere Partner*innen- und Gruppenarbeiten** (n=22 bei Seminar und n=28 bei Übung) sowie **persönliche Präferenz** (n=25 bei Seminar und n=19 bei Übung) genannt.

Die häufigsten Begründungen für **synchrone Online**-Vorlesungen (n=67), Seminare (n=37) und Übungen (n=29) sind **Flexibilität** (n=13 bei Vorlesung; n=7 bei Seminar und n=4 bei Übung), **Ortsunabhängigkeit** (n=14 bei Vorlesung; n=11 bei Seminar und n=3 bei Übung), **Teilnahme trotz Krankheit** (n=9 bei Vorlesung; n=3 bei Seminar und n=2 bei Übung) sowie **persönliche Präferenz** (n=1 bei Seminar und n=3 bei Übung).

Für **asynchrone Online**-Vorlesung (n=98), Seminare (n=19) und Übungen (n=18) werden **Kompatibilität mit dem Privat- und Arbeitsleben** (n=19 bei Vorlesung; n=3 bei Seminar und n=3 bei Übung), **Flexibilität** (n=38 bei Vorlesung; n=6 bei Seminar und n=6 bei Übung) sowie **individuelles Auf-/Nacharbeiten** (n=28 bei Vorlesung) mehrfach als Begründungen genannt.

Als Argument für Vorlesung (n=79), Seminare (n=58) und Übungen (n=44) **synchron und asynchron im Wechsel** werden **Teilnahme trotz Krankheit** (n=11 bei Vorlesung; n=8 bei Seminar und n=7 bei Übung), **Flexibilität** (n=20 bei Vorlesung; n=16 bei Seminar und n=8 bei Übung), **Ortsunabhängigkeit** (n=8 bei Vorlesung; n=5 bei Seminar und n=5 bei Übung), **persönliche Präferenz** (n=6 bei Vorlesung; n=3 bei Seminar und n=1 bei Übung), **besseres Lernen** (n=14 bei Seminar) und **Vorteile durch Formatwechsel** (n=12 bei Übung) am häufigsten angegeben.

Die häufigsten Motive für **hybride** Vorlesung (n=243), Seminare (n=137) und Übungen (n=119) sind **Flexibilität** (n=60 bei Vorlesung; n=17 bei Seminar und n=8 bei Übung), **Entscheidungsfreiheit** (n=43 bei Vorlesung; n=23 bei Seminar und n=21 bei Übung), **Teilnahme trotz Krankheit** (n=42 bei Vorlesung; n=34 bei Seminar und n=24 bei Übung), **Ortsunabhängigkeit** (n=36 bei Vorlesung; n=20 bei Seminar und n=14 bei Übung), **Teilnahme für alle** (n=23 bei Vorlesung; n=16 bei Seminar und n=14 bei Übung).

Die Anzahl der gesamten Begründungen für synchrone oder asynchrone Online- sowie synchrone und asynchrone Formate sind geringer als die für Präferenz sowie hybride Formate. Dies liegt daran, dass die tS Seminare und Übungen mehrheitlich in Präsenz (n=461 Seminare; n=468 Übungen) oder zumindest als hybrides Format (n=199 Seminare; n=185 Übungen) bevorzugen. Für Vorlesungen werden hybride (n=300), asynchrone (n=124) oder Wechselformate (n=112) dem reinen Präsenzformat (n=242) vorgezogen.

Die Motive für ein digitales Lehrformat, sei es synchron oder asynchron online, im Wechsel oder hybrid ähneln sich stark, unabhängig von Art der Lehrveranstaltung. Eine vollständige Auflistung der genannten Gründe befindet sich im Anhang in Form mehrerer Tabellen (S. 91ff).

3.1.3 Digital Divide (tS)

In diesem Abschnitt wird die technische Ausgangssituation der Studierenden eruiert, einzelne Fragen wurden den Lehrenden ebenfalls gestellt, gehören in deren Erhebung aber zu einem anderen Abschnitt.

Zunächst wird die Nutzung von elektronischen Geräten erfasst, welche zur Teilnahme an Lehrveranstaltungen sowie zur Vor- und Nachbereitung normalerweise genutzt werden (Multiple-

Choice-Frage). Mobile Endgeräte wie Laptop 78,7 % (n=686), Tablet 64 % (n=558) und Smartphones 55,2 % (n=481) werden von den tS am häufigsten verwendet. Desktop-Computer werden von 7,9 % (n=69) angegeben, 3 % (n=26) setzen keine digitalen Endgeräte ein und 1,9 % (n=17) geben „Sonstiges“ an: 13 tS beantworten diese Frage. Acht Segmente werden als irrelevant kodiert, da die Studierenden nicht-elektronische Geräte aufführen, z. B. einen Stift und ein Blatt Papier. S307 gibt an, während der Vorlesungen keine elektronischen Geräte zu benutzen, jedoch zum Lernen zu Hause. S195 und S860 wiederholen, dass sie Tablets verwenden. Die anderen von den Studierenden genannten Geräte und digitalen Hilfsmittel sind Bildschirm (1), Drucker/Scanner (1), E-Book-Reader (1), elektronische Geräte, aber nur zuhause (1), iPad/Tablet (2), Laptop (1) und Notes App (1) (Tabelle 30 im Anhang, S. 103)

Abbildung 6 stellt dar, ob die vorhandene technische Ausstattung sowie die vorhandene Internetverbindung von zu Hause ausreichen, um an der Lehre teilzuhaben.

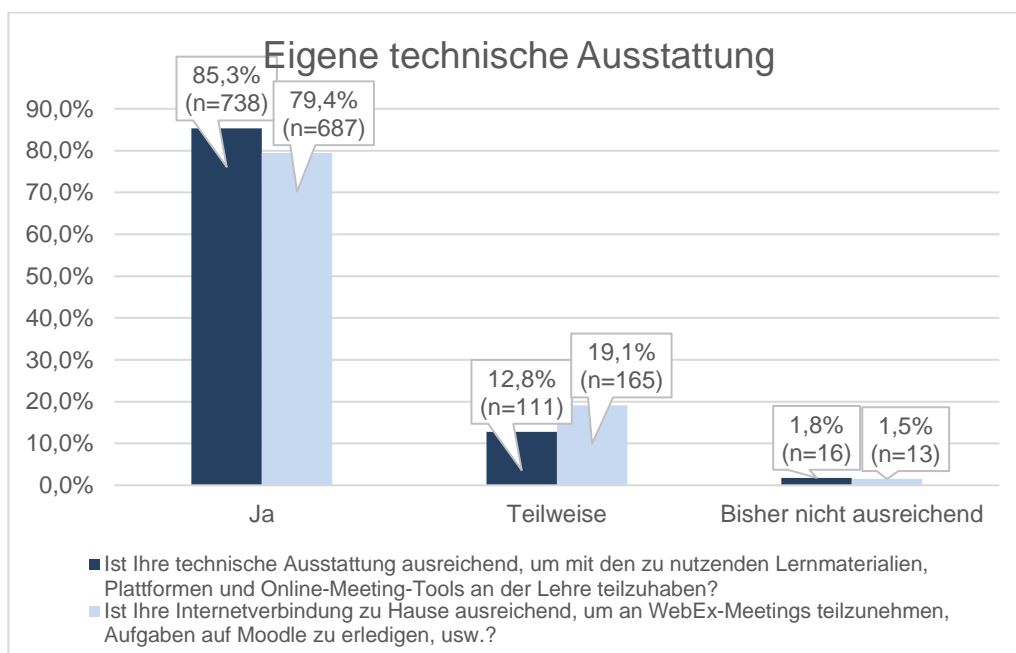


Abbildung 6: Eigene technische Ausstattung tS (n=865)

Die Mehrzahl der tS befindet ihre technische Ausstattung (85,3 %) und ihre Internetverbindung von zu Hause (79,4 %) als ausreichend, wohingegen 12,8 % der tS ihre technische Ausstattung und 19,1 % ihre Internetverbindung zu Hause nur teilweise als annehmbar bezeichnen.

Mindestens 1,8 % der Studierenden haben keine ausreichende technische Ausstattung und 1,5 % keine hinlängliche Internetverbindung. In Frage S5.5 werden die Studierenden gebeten, Gründe für die unzureichende technische Ausstattung zu nennen (Tabelle 30 im Anhang, S. 103).

83 tS antworten auf diese Frage und geben vor allem eine Ursache an, die sich auf ihr Studium auswirkt: eine **instabile Internetverbindung**. 73 tS teilen mit, dass die **Geschwindigkeit des**

Internets manchmal unbefriedigend ist. 45 von 73 beschwerten sich über ihre Internetverbindung zu Hause, während 28 tS die **unzulängliche Internetverbindung** erwähnen, ohne den Ort zu nennen. Aus den Antworten geht nicht hervor, ob sie ihr privates WLAN oder das Internetnetz der EUF meinen. Zum Beispiel schreibt S220:

„ „Es kommt vor, dass die Internetverbindung ca. 1-2 Mal im Monat zu instabil ist.“ (220, Pos. 11)

S169 berichtet von ihrer Erfahrung mit der unbefriedigenden Internetverbindung im Altbau der EUF:

„ „Im Altbau bricht das Internet öfter zusammen.“ (169, Pos. 11)

Vier tS nennen als gemeinsames Problem, dass die **Internetkapazitäten überlastet** sind und die Teilnahme an Online-Lernformaten behindern:

„ „Oft fällt das Internet wegen Überlastung aus.“ (273, Pos. 11)

S144 gibt an, dass aufgrund ihres ländlichen Wohnorts die **Kosten für das Internet** sehr hoch sind. S168 erwähnt sogar, ohne einen konkreten Grund zu nennen, dass es nur die Möglichkeit gibt, mobile Daten zu nutzen:

„ „Kein Wlan möglich, Teilnahme nur über mobile Daten.“ (168, Pos. 11)

S186 und S473 sprechen das Thema **Störungen in Konferenzenanwendungen** an. S186 schildert zum Beispiel eine frustrierende Erfahrung:

„ „Es kam im vergangenen Semestern vor, dass der geteilte Bildschirm einfrore und ich dann aus dem Meeting raus musste, damit ich wieder folgen konnte, was nicht nur zum verpassen kleinerer Teile sorgte, aber auch genügend Frust aufbaute, dass ich teilweise nach einer Dreiviertelstunde komplett fernblieb und mir dann von Kommilitonen die Notizen zukommen ließ.“ (186, Pos. 11)

Die EUF-Webseite stellt einen zentralen Zugriffspunkt für Informationen für das Studium dar. Über sie sind bspw. Modulbeschreibungen sowie Informationen zu Einrichtungen und Personen einsehbar. Für Studieninteressierte ist die Webseite eine der ersten Anlaufstellen. Daher ist es wichtig, die Zugänglichkeit zu fördern. Auf Basis der Barrierefreie-Informationstechnik-Verordnung (BITV), besteht die gesetzliche Verpflichtung, die Darstellung barriere-frei zu gestalten. Im Rahmen des Projekts wird durch das Tool Siteimprove die Webseite der EUF hinsichtlich ihrer Barriere-Freiheit optimiert. Über Erweiterungen konnten bereits Werkzeuge wie Screenreader integriert werden. Neben dem Zugriff auf bestimmte Seiten stellt das

Nutzungsverhalten eine relevante Größe dar. Zum Erhebungszeitpunkt ist von Interesse, ob und welche barriere-sensiblen Tools exemplarisch beim Zugriff auf die EUF-Webseite genutzt werden. Von n=860, die die Single-Choice-Frage nach dem Einsatz von barriere-sensiblen Werkzeugen bei Nutzung der EUF-Webseite beantwortet haben, greifen 7,7 % auf barriere-sensible Tools zurück, 92,3 % der tS hingegen nicht. Bei der Nachfrage (Multiple-Choice), welche barriere-sensiblen Werkzeuge genutzt wurden, gaben 69,7 % von n=66 an, die englische Version der Webseite zu frequentieren, 10,6 % die Text-to-Speech-Funktion, 16,7 % die Transkription für die Videos. 16,7 % wählten die Auswahlmöglichkeit Keine und 1,5 % Sonstiges.

Zusätzlich wird erfragt, ob laut tS Lehrende in ihrer Lehre bereits barriere-sensible Tools verwenden und inwiefern diese als hilfreich empfunden werden. Die folgende Tabelle 3 zeigt auf, dass bereits barriere-sensible Werkzeuge in einzelnen Lehrveranstaltungen genutzt werden, aber als unterschiedlich hilfreich eingeschätzt werden.

Kategorien	Ausprägungen					N	M	SD
	sehr hilfreich (1)	hilfreich (2)	weniger hilfreich (3)	überhaupt nicht hilfreich (4)	Habe keinen Bedarf (5)			
Die Videotranskriptionen sind...	10,0%	19,2%	15,9%	8,1%	46,8%	579	3,6	1,5
Die barriere-sensiblen PPs sind...	7,3%	19,5%	15,8%	8,2%	49,2%	575	3,7	1,5
Die barriere-sensiblen Dokumente sind...	4,8%	19,5%	18,3%	8,6%	48,8%	584	3,8	1,4
Der mehrsprachige Lerninput ist...	7,2%	17,0%	16,1%	8,9%	50,9%	572	3,8	1,4
Die mehrsprachigen Diskussionen sind...	6,8%	13,2%	16,1%	9,9%	53,9%	545	3,9	1,4
Die unterschiedlichen Darstellungsformen sind...	16,1%	29,5%	18,5%	7,0%	28,9%	647	3	1,5

Tabelle 3: Nutzbarkeit barriere-sensible Tools in der Lehre tS

Dieser Abschnitt schließt mit der Multiple-Choice-Frage nach Einsatzwünschen von barriere-sensiblen Werkzeugen in Lehrveranstaltungen. Die folgende Abbildung 7 stellt diese Wünsche der tS dar. Unter „Sonstiges“ wird ein zusätzliches Angebot von asynchronen Vorlesungen/Übungen/Seminaren (1) als Wunsch angegeben.

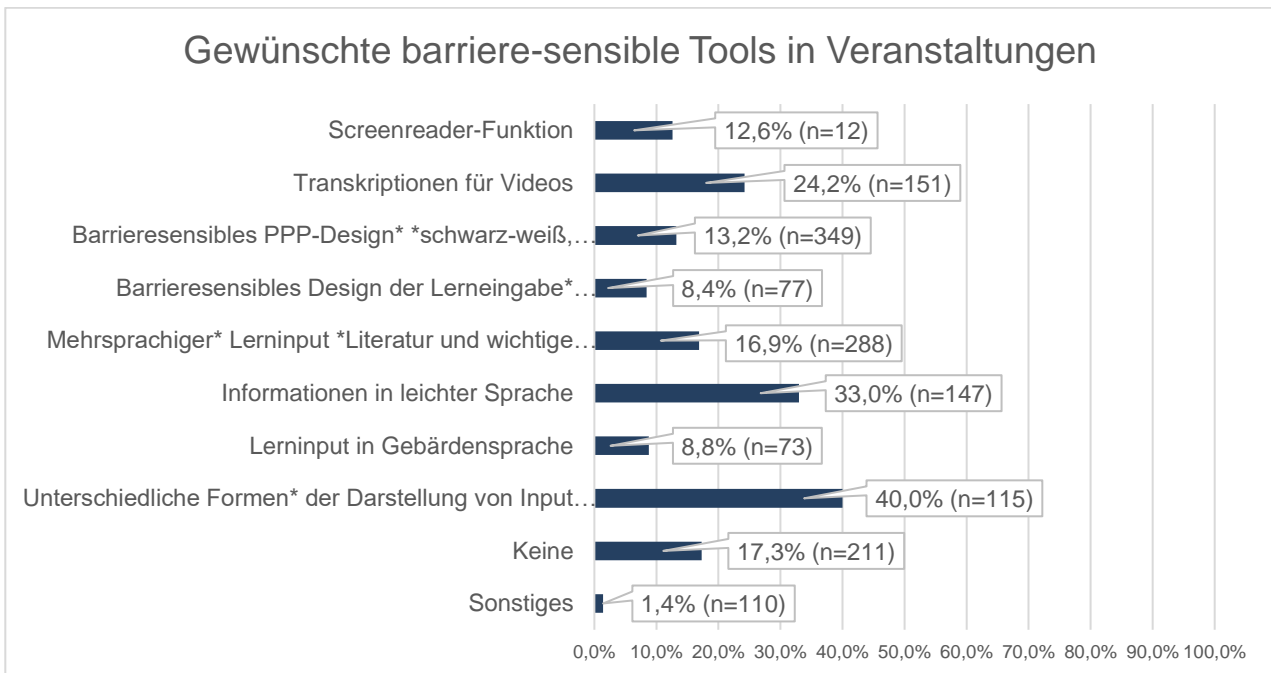


Abbildung 7: Gewünschte barriere-sensible Tools in Veranstaltungen tS (n=872)

3.1.4 STUDYasU-Unterstützungsformate (tS)

„Was wünschen Sie sich von diesem Service-Angebot (4.1)?“ (Tabelle 25 im Angang, S. 101) 408 tS antworten nicht, 16 tS geben an, dass sie keine Service-Angebote benötigen. 22 tS machen irrelevante Antworten, die entweder keine nützlichen Informationen enthalten oder nicht in den Zuständigkeitsbereich von STUDYasU fallen. Zum Beispiel der von S364 erwähnte weitere Ausbau des Internetzugangs. Insgesamt wurden 191 Antworten in Kategorien kodiert, die hauptsächlich den Zielen des Servicebüros entsprechen. In diesem Abschnitt werden sie im Einzelnen beschrieben.

Die größte Kategorie, die 67 Antworten umfasst, bezieht sich auf **mögliche Veränderungen an der EUF**. 14 tS wünschen sich **mehr Möglichkeiten zur Teilnahme an hybriden Lehrveranstaltungen**. 9 tS wünschen sich eine **barriere-freie Universität**. S703 versteht darunter zum Beispiel folgendes:

„ „Das Studieren für alle zu erleichtern und keinen zu vernachlässigen.“ (703, Pos. 8)

Acht tS schlagen vor, dass STUDYasU und die Lehrpersonen **regelmäßig die Bedürfnisse der Studierenden erfragen und in den Lehr- und Dienstleistungsangeboten berücksichtigen** sollten. Sechs tS erwähnen ausdrücklich, **dass STUDYasU alles umsetzen sollte, was versprochen wurde**. S660 drückt diesen Gedanken in seiner Antwort aus:

„ „Das ist auch tatsächlich mal was passiert. Es wird leider immer viel geredet und dann passiert doch nichts.“ (660, Pos. 8)

Vier tS wünschen sich, dass STUDYasU einen **Austausch mit den betroffenen Studierenden organisiert und nicht über deren Bedürfnisse entscheidet, ohne sie in den Prozess einzubeziehen**. S386 formuliert diesen Gedanken wie folgt:

„ „Es ist wichtig, Betroffene miteinzubeziehen und nicht über sie hinweg zu entscheiden.“ (386, Pos. 8)

Drei tS streichen die Wichtigkeit der **Erreichbarkeit des Servicebüros heraus**, einschließlich der **Möglichkeiten zum Online-Austausch** (S458). Einige wenige Studierende äußern auch konkrete Wünsche. Vier tS thematisieren, dass **alle Lernmaterialien aus Seminaren und Vorlesungen nach jeder Lehrveranstaltung online hochgeladen** werden sollten, um eine **effektive Nachbereitung der Inhalte** zu gewährleisten:

„ „Vorlesungsinhalte online die tatsächlich die Möglichkeit des Selbststudiums ermöglichen und nicht nur aus Zitaten bestehen.“ (849, Pos. 8)

S30 möchte die Möglichkeit haben, einen **Nachteilsausgleich digital zu beantragen**. S657 wünscht sich mehr Kapazitäten in den Seminaren und Vorlesungen. S25 und S867 regen an, dass **die STUBBS-Service-Angebote Teil des Studiums sind und in die Lehrveranstaltungen integriert werden**:

„ „Ich wünsche mir zunächst einmal, dass in meinem Studiengang Raum und Zeit dafür ist und zwar fest verankert, dass ich diese digitalen Serviceangebote nicht zwischen Tür und Angel nutzen kann sondern während der Vorlesungszeit.“ (867, Pos. 8)

S89 und S559 erinnern daran, dass in den **Vorlesungen auf die Bedürfnisse derjenigen Studierenden Rücksicht genommen werden sollte, die in Teilzeit arbeiten oder sich um ihre Kinder oder Angehörige kümmern müssen**. S89 schreibt dazu folgendes:

„ „Verständnis dafür, dass Studierende in den meisten Fällen auf einen Nebenjob angewiesen sind und dieser sich viel mit dem Studium überschneidet und das Arbeitspensum so nicht erfüllt werden kann.“ (89, Pos. 8)

Sieben Antworten bestehen aus verschiedenen Wünschen zu Online-Formaten. S470 hätte gerne alle Lehrveranstaltungen im synchronen Format. Drei tS wünschen sich **mehr digitale Angebote auf dem Campus**, wie digitale Lerninhalte (S595) und barriere-freie digitale Lernveranstaltungen (S220). S201 und S14 wollen mehr Möglichkeiten, online zu lernen.

Dagegen wünschen sich S659 und S689, immer die Möglichkeit zu haben, an Präsenzveranstaltungen teilzunehmen. Die Idee eines **Studienplatzes auf dem Campus**, der für die **Teilnahme an Online-Lehrveranstaltungen** genutzt werden kann, wird wiederum von S797 angesprochen:

„Für Vorlesungen, die in der Uni online angeschaut werden, wäre es schön Räume gestellt zu bekommen, da in der Bibliothek nicht gesprochen werden kann und in der Mensa ist es zu laut.“ (797, Pos. 8)

Um erfolgreich an der Online-Lernveranstaltung teilnehmen zu können, wünschen sich drei tS die **Möglichkeit, digitale Geräte auszuleihen**. S781 formuliert dies wie folgt:

„Zugang zu leihbaren Endgeräten.“ (781, Pos. 8)

Für die zweite Kategorie ‚Informieren‘ liefern 32 Antworten Ideen, wie Informationen zu den Serviceangeboten des Projekts vermittelt werden können. 12 tS haben ihre Vorschläge bezüglich der Sichtbarkeit auf dem Campus geäußert. S215 regt zum Beispiel an, überall auf dem Campus Werbeplakate anzubringen:

„Hinweis auf dies in jedem Raum bzw. Flur damit alle informiert sind und dies ggf. nutzen.“ (215, Pos. 8)

13 tS wünschen sich eine **ständige Ansprechperson**, zwei von 13 (S368, S684) wollen Unterstützung speziell beim Nachteilsausgleich. S219 und S293 wünschen sich **klare und sichtbare Vorgaben, welche Rechte sie haben und welche Service-Angebote sie erhalten können**. S219 schreibt dazu:

„Aufklärung über Rechte und Unterstützung. Auch die Aufklärung von Dozierenden.“ (219, Pos. 8)

S138 sieht eine besondere Rolle des STUBBS in der **Verbindung zwischen Lehrpersonen und Studierenden**.

In die dritte Kategorie ‚Sensibilisieren‘ sind 15 Antworten integriert. Zehn tS schreiben, wie wichtig es ist, **alle für verschiedene Barrieren zu sensibilisieren**, auch für solche, die nicht durch offiziell anerkannte Behinderungen verursacht werden. Dieser Gedanke wird von S155 beispielsweise aufgegriffen:

„Sensibilität für die verschiedensten Einschränkungen (auch Alltagsstress, notwendige Sorgetätigkeiten außerhalb von behördlichen Zuweisungen/Offiziellenm, emotionale Einschränkungen.“ (155, Pos. 8)

Vier tS fordern ausdrücklich, **alle Akteur*innen der EUF über die verschiedenen Barrieren zu informieren, mit denen Studierende konfrontiert werden können**. S31 verlangt sogar eine verpflichtende Teilnahme an den Service-Angeboten von STUDYasU:

„erst einmal freue ich mich über die Idee. Ich würde mir wünschen, dass alle dafür offen sind, dass es vielleicht sogar eine verpflichtende Teilnahme gibt, um alle Mitwirkenden an der Uni Flensburg für dieses Thema zu sensibilisieren.“ (31, Pos. 8)

Die vierte Kategorie ‚Qualifizieren‘ sammelt alle Wünsche zu verschiedenen Ausbildungs- und Qualifizierungsangeboten. Acht tS bitten darum, **Schulungen für Lehrpersonen zur Gestaltung von Online-Lernformaten** anzubieten. Fünf tS möchten an einer **Schulung zum Umgang mit digitalen Werkzeugen** teilnehmen. So interessiert sich beispielsweise S217 für:

„genaue Anleitungen, wie bestimmte Tools etc. verwendet werden können.“ (217, Pos. 8)

S785 möchte, dass **Lehrpersonen mehr über Barriere-Sensibilität lernen**, S671 ergänzt dies und **fordert Schulungen für Studierende, insbesondere für diejenigen, die später einmal Lehrkraft werden**. S448 interessiert sich für den **Workshop zum Thema „Leichte Sprache“**. Drei weitere konkrete Wünsche sind **Schulungen zu digitalen Kompetenzen** (S682), zur **barriere-freien Gestaltung von Präsentationen** (S801) und **zur außerschulischen Betreuung** (S542).

Die fünfte Kategorie ‚Test‘ besteht aus nur drei Segmenten. S511 und S556 möchten ihre Wünsche und Empfehlungen anonym äußern, z. B. indem sie diese an einem besonderen Ort deponieren können:

„Ich würde mir einen anonymen Briefkasten für Wünsche und Anregungen wünschen.“ (511, Pos. 8)

S320 schlägt vor, dass STUDYasU die Qualität der Angebote durch eine Umfrage ständig überprüft:

„Bedarfsanalyse und Testphasen, um herauszufinden, was wirklich funktioniert und nicht etwas eingeführt wird, was nicht viel bringt.“ (320, Pos. 8)

Die letzte Kategorie ‚Unterstützung‘ fasst alle Angaben zur Unterstützung in verschiedenen Bereichen zusammen. 55 Antworten werden unter dieser Kategorie kodiert. Die meistgenannte Antwort (n=12) schlägt eine **individuelle Unterstützung je nach den eigenen Bedürfnissen** vor.

Elf tS wünschen sich **Unterstützung für die betroffenen Studierenden**, darunter konkrete Wünsche zum **Service in einfacher Sprache und Gebärdensprachen** (S175). Zehn tS wünschen sich eine Möglichkeit, **Unterstützung bei Problemen und Herausforderungen** zu erhalten, ohne konkrete Bereiche zu nennen. Vier tS geben an, dass sie **Unterstützung bei technischen Problemen** benötigen. S634 erklärt:

„Betreuende Personen die sich mit technik auskennen und bei problemen immer da sind
“ „ sodass Studierende nicht aufgrund von technischen problemen ausgegrenzt werden.“ (643, Pos. 8)

S182 hebt konkret **Unterstützung bei der Prüfungsanmeldung** hervor, S182 und S382 sprechen Hilfestellung bei der **Auswahl von Lehrpersonen und Seminaren** an. Vier tS hoffen, dass der angebotene STUDYasU-Service effektiv sein wird. Dieser Gedanke wird sehr schön von S563 ausgedrückt:

„ „Tatsächliche Unterstützung, welche einfach genug sind, um sie auch (barrierefrei) nutzen
“ zu können.“ (563, Pos. 8)

Die darauffolgende Skalenfrage stellt ab auf die Wahrscheinlichkeit der Nutzung von vorgeschlagenen Unterstützungsformaten.

Abbildung 8 zeigt Tendenzen für die verschiedenen Unterstützungsformate auf, die offene Frage nach weiteren Arrangements hat 43 Antworten ergeben. 26 tS wünschen sich keine zusätzlichen Unterstützungsangebote. Zwei tS (S548, S781) wollen **Unterstützungsangebote im Podcast-Format**, während die beiden anderen tS gerne an **Übungen** teilnehmen würden (S555, S701). Jeweils in einzelner Benennung wurde der **Wunsch nach Open Educational Resources (OER), Online-Angeboten, Seminaren zu künstlicher Intelligenz (KI), Audiodateien zu PowerPoint (PP), Bereitstellung von Materialien auf Englisch, Dokumenten mit Anleitungen, Frequently Asked Questions (FAQ), einem Help-Desk, einem Online-Auftritt (Instagram) sowie Vorträgen** vorgebracht.

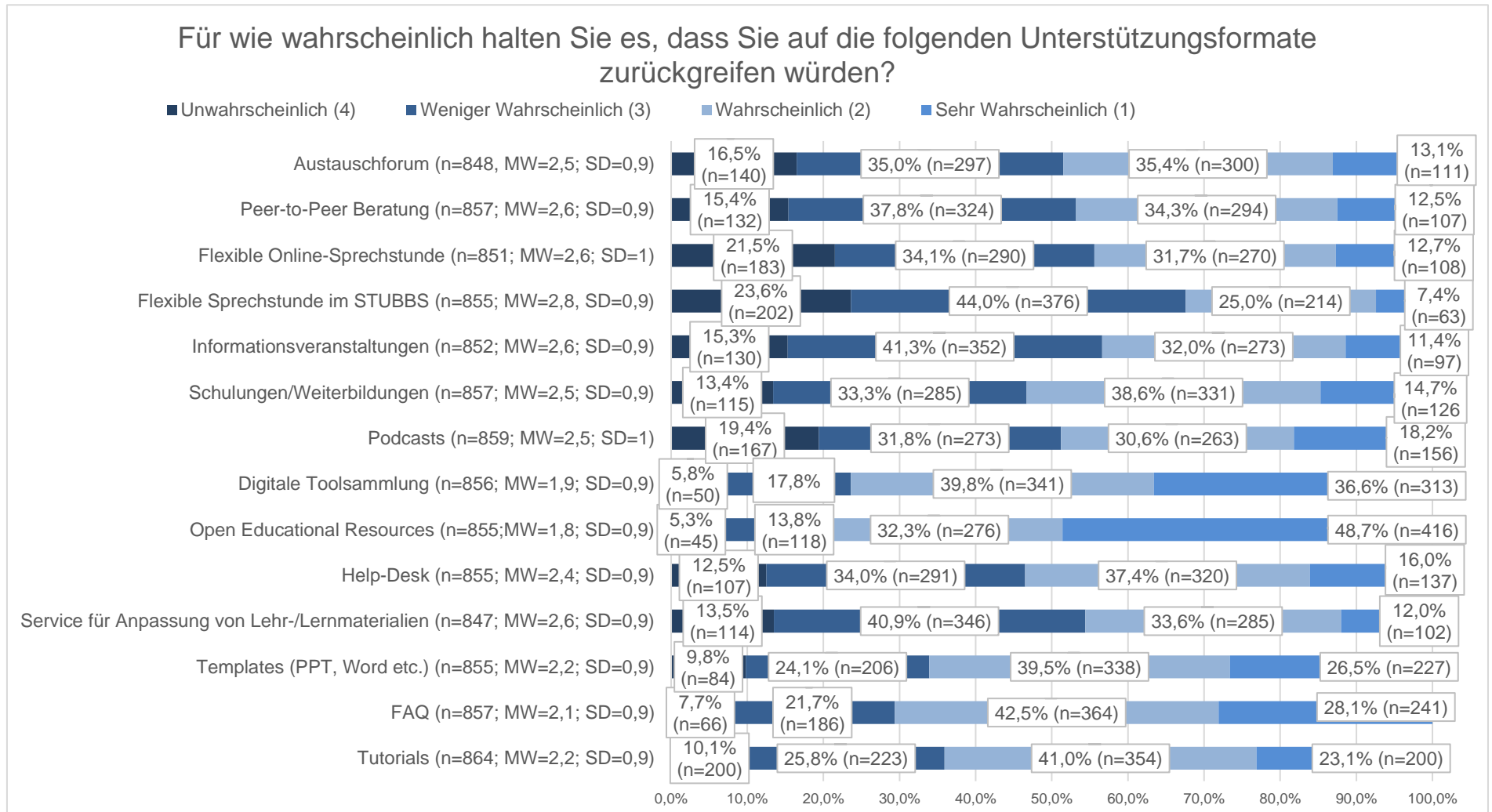


Abbildung 8: Einschätzung zur Wahrscheinlichkeit der Nutzung von Unterstützungsformaten des STUDYasU der tS

3.2 Lehrendendaten

3.2.1 Persönliche Situation und demografische Daten (tL)

Die folgende Metadatentabelle weist die demografischen Daten der teilnehmenden Lehrenden (tL) aus. Die Tabelle umfasst fünf Kenngrößen, denen bis zu fünf Merkmale zugewiesen sind. Die Werte lassen sich zeilenweise lesen. Die absoluten und relativen Werte befinden sich in untereinander in einer Zelle.

Kenngrößen	Mkm. 1	Werte 1	Mkm. 2	Werte 2	Mkm. 3	Werte 3	Mkm. 4	Werte 4	Mkm. 5	Werte 5	Summe
Geschlecht	W	33	M	18	D	0	Keine Angabe	7			Σ 58
	%	56,9	%	31	%	0	%	12,1			
Alter	< 27 Jahre	6	27 – 35 Jahre	15	36 – 45	9	> 45 Jahre	22			Σ 52
	%	11,5	%	28,9	Jahre	17,3	%	42,3			
					%						
Erstsprache	Deutsch	53	Andere	0	Bilingual	4	Multilingual	1			Σ 58
	%	91,4	%	0	%	6,9	%	1,7			
Statusgruppe	Angestellte*r	43	Lehrbeauftragte*r	7	Andere	8					Σ 58
	%	74	%	12	%	14					
Lehreinsatz	1 – 3 Jahre	9	4 – 6 Jahre	5	7 – 18 Jahre	18	19 – 31 Jahre	14	> 32	1	Σ 47
	%	19,15	%	10,64	%	38,29	%	29,8	Jahre	2,1	
									%		

Mkm. = Merkmal

Tabelle 4: Persönliche Situation und demografische Daten – Lehrende (n=60)

Die Mehrheit der tL ist mit 56,9 % weiblich und hat ein durchschnittliches Alter von 41 Jahren (M=40,94).

91,4 % verweisen auf Deutsch als ihre Erstsprache. 6,9 % geben an, bilingual und 1,7 % multilingual zu sein. Als Erstsprache werden neben Deutsch noch Dänisch und Englisch genannt.

74,1 % der tL sind Angestellte der Universität, 12,1 % geben an, Lehrbeauftragte zu sein, 13,8 % gehören einer anderen Statusgruppe an. Die bisherige durchschnittliche Lehrerschaft liegt bei 13 Jahren (M=12,56). 75 % (n=30) unterrichten im Lehramtsstudium, 10 % (n=10) hingegen auch in anderen Studiengängen. Die Sprache, in der gelehrt wird ist mit 83,3 % (n=50) der befragten tL Deutsch, 14 (23,3 %) tL lehren auf Englisch. Eine (1,7 %) weitere teilnehmende Lehrperson unterrichtet in einer anderen Sprache.

Sieben (11,9 %) der tL geben an, eine Behinderung und/oder chronische Erkrankung zu haben. Fünf (8,5 %) tL enthalten sich einer Antwort. 47 tL notieren, keine Behinderung und/oder chronische Erkrankung zu haben. Von den sieben tL verweisen 42,9 % auf eine attestierte Behinderung/chronische Erkrankung, jeweils 28,6 % teilen mit, keine formal belegte Behinderung/chronische Erkrankung zu haben oder wählen „Keine Angabe“. Bei der Frage nach dem Grad der Behinderung wurden einmal 30 und einmal 60 angegeben.

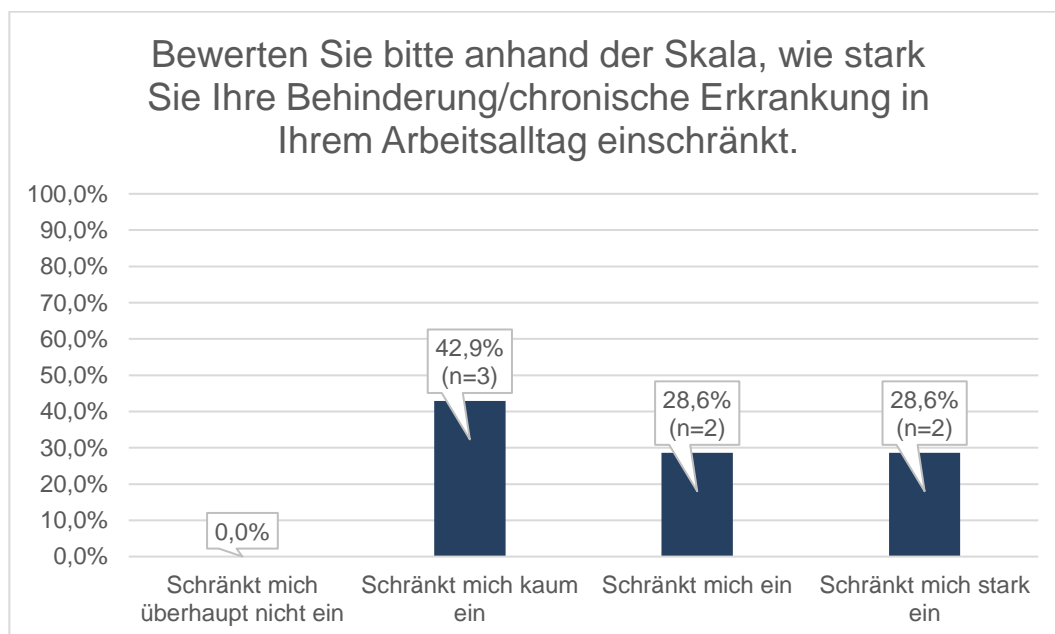


Abbildung 9: Einschränkungen im Arbeitsalltag durch Behinderung/chronische Erkrankungen (n=7; M=2,9; SD=0,9)

Die Behinderung und/oder chronische Erkrankung der tL schränkt 42,9 % kaum ein. Der Anteil derer, die sich in ihrem Arbeitsalltag dadurch eingeschränkt bzw. sehr eingeschränkt fühlen ist mit 28,6 % gleich groß. Fünf tL teilen mit, Mobilitätsbedürfnisse zu haben, von denen vier tL ausführen, teilweise oder immer Fortbewegungseinschränkungen an der EUF zu erleben.

Neben ihrer Lehrverpflichtung sind 59,3 % der tL mit Care-Arbeit befasst. 37,3 % leisten bisher keine Care-Arbeit und 3,4 % wählt „Keine Angabe“.

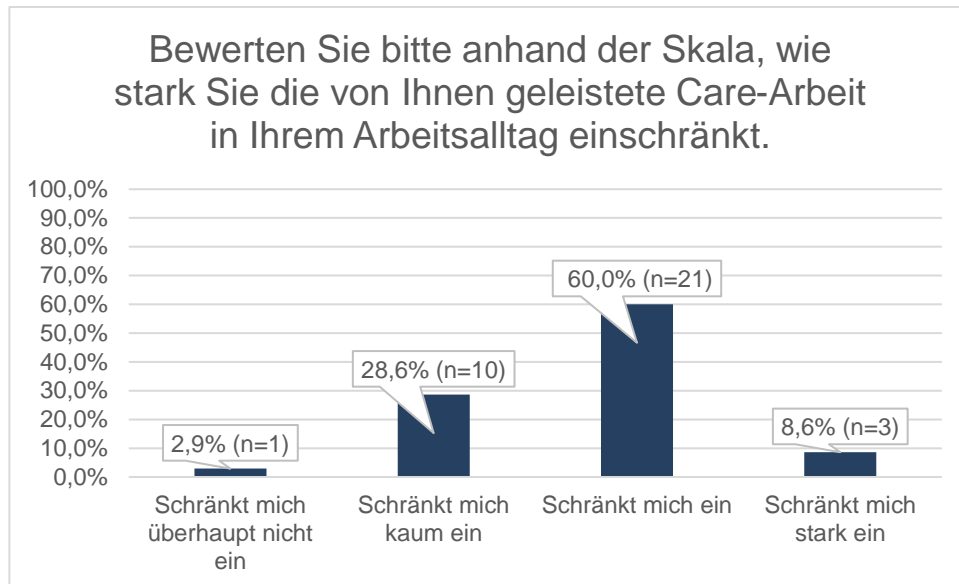


Abbildung 10: Einschränkungen im Arbeitsalltag durch Care-Arbeit (n=35; M=2,7; SD=0,7)

Die Care-Arbeit schränkt 60,0 % der tL ein und sogar 8,6 % stark. 28,6 % fühlen sich dadurch kaum und 2,9 % überhaupt nicht limitiert.

Die Frage L4.8 zielt darauf ab, ein zusätzliches offenes Feld für die Frage L4.7 bereitzustellen. „Was muss Ihrer Meinung nach hinsichtlich Ihrer Mobilität auf dem Campus verbessert werden? (Mehrfachauswahl ist möglich)“. Nur ein tL gibt darauf eine relevante Antwort. L43 schlägt vor, alle Türen, die sich nicht automatisch öffnen, zu ersetzen:

„Verbindungs-türen auf Gängen sowie Eingangstüren (die nicht der Haupteingang sind) sind oft nicht automatisiert und schwer zu öffnen, wenn man auf Krücken unterwegs ist.“
(43, Pos. 10)

3.2.2 Berücksichtigung barriere-sensibler Lehr-/Lernszenarien (tL)

Analog zu den Studierenden wird der bisherige Umgang mit Barriere-Sensibilität der Lehrenden erfragt. Die Abbildung 11 stellt die bisherige Berücksichtigung dar.

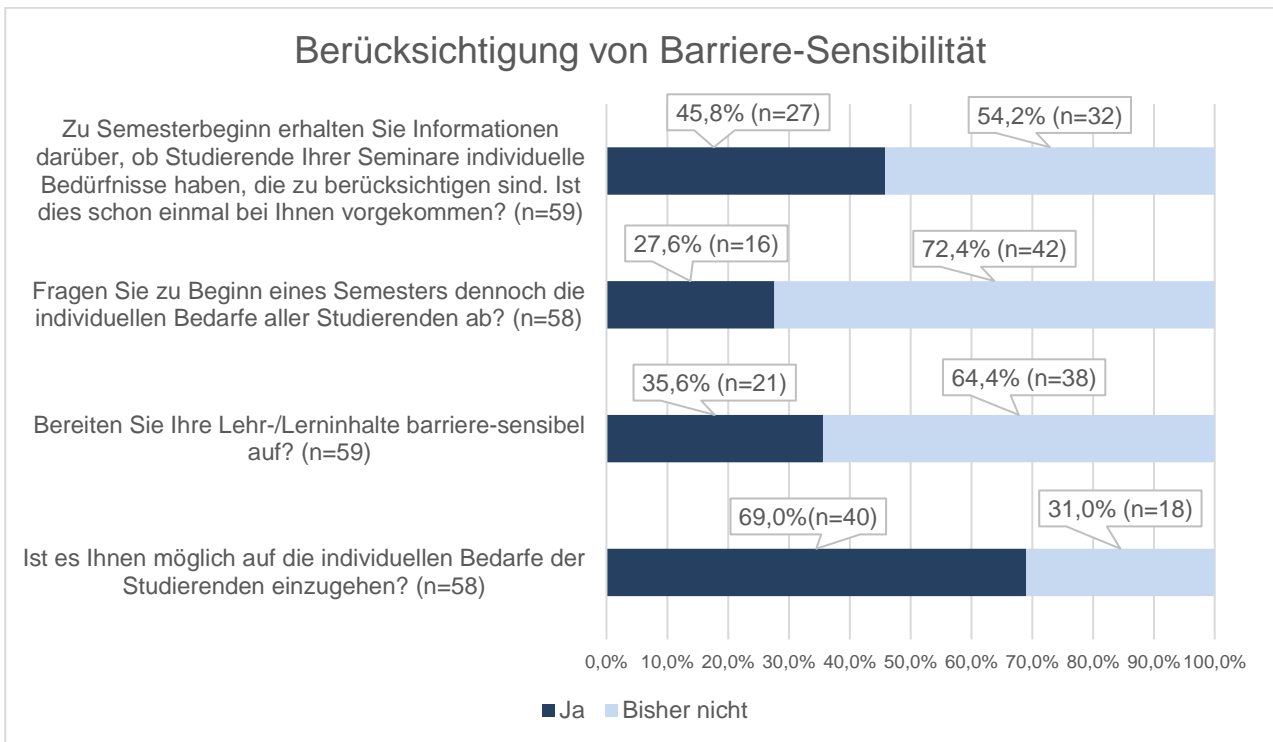


Abbildung 11: Berücksichtigung von Barriere-Sensibilität von tL

45,8 % der tL haben bisher Lehrveranstaltungen gehalten, in denen Studierende mit offiziell anerkannten Bedürfnissen angemeldet waren. Bisher werden von den tL die individuellen Bedarfe überwiegend nicht direkt abgefragt (72,4 %) und nur wenige bereiten ihre Lehr-/Lerninhalte proaktiv barriere-sensibel (35,6 %) auf. Die Mehrheit der tL ist der Meinung, dass es ihnen möglich ist, auf die individuellen Bedarfe der Studierenden einzugehen (69 %).

Daraufhin wird die Nutzung von barriere-sensiblen Tools/Methoden in Lehrveranstaltungen abgefragt. Das Ergebnis lässt sich der nachstehenden Abbildung 12 entnehmen. Die auszuwählenden Werkzeuge/Methoden werden bisher überwiegend nicht verwendet. Es werden mehrheitlich unterschiedliche Formen der Darstellung von Input regelmäßig (45,8 %) verwendet.

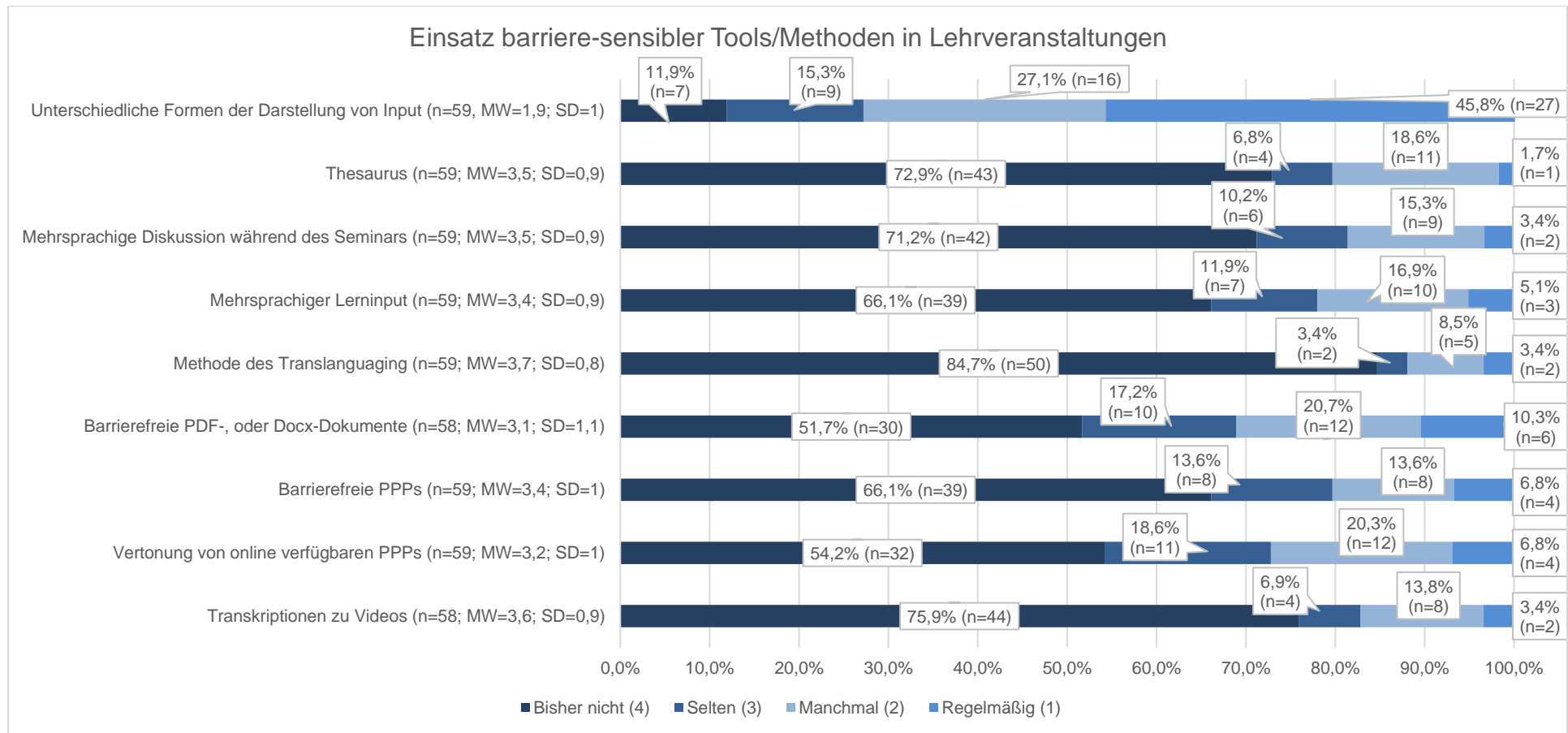


Abbildung 12: Einsatz barriere-sensibler Tools/Methoden in Lehrveranstaltungen tL

Zur offenen Frage nach sonstigen barriere-sensiblen Tools in ihren Lehrveranstaltungen wurden erwähnt: „Demonstration, Handpuppe“ (1). Sollte eine tL bei allen vorgeschlagenen barriere-sensiblen Werkzeugen „Bisher nicht“ angegeben haben, so wurde nach dem Grund gefragt. Als Begründung wurde „Bisher kein Bedarf seitens der Studierenden“ (1) mitgeteilt.

Frage 2.17 fokussiert die Nutzung von elektronischen Geräten zur Vor- und Nachbereitung sowie zum Einsatz in den Lehrveranstaltungen. Mehrheitlich (98,3 %; n=59) nutzen die tL einen Laptop und einen Beamer (76,7 %; n=46). Einige setzen ein: (zusätzlich) Tablets (23,3 %; n=14), Smartphones (23,3 %; n=14), PC (28,3 %; n=17) sowie die Meeting-OWL (8,3 %; n=5). Unter „Welche sonstigen Geräte nutzen Sie?“ zeigen die Ergebnisse, dass L28, der in der technischen Abteilung unterrichtet, diverse Laborgeräte benötigt, wie „Messgeräte, CNC-Maschinen, 3D-Drucker (28, Punkt 3)“ und eine Vergrößerungskamera. L45 arbeitet zudem mit einem Videokonferenzsystem. Die Antwort von L23 wird in die Kategorie „nichtzutreffend“ (N. Z. – nicht zutreffend) eingeordnet, da in der Antwort eine Tafel erwähnt wird, die nicht als elektronisches Gerät eingestuft werden kann.

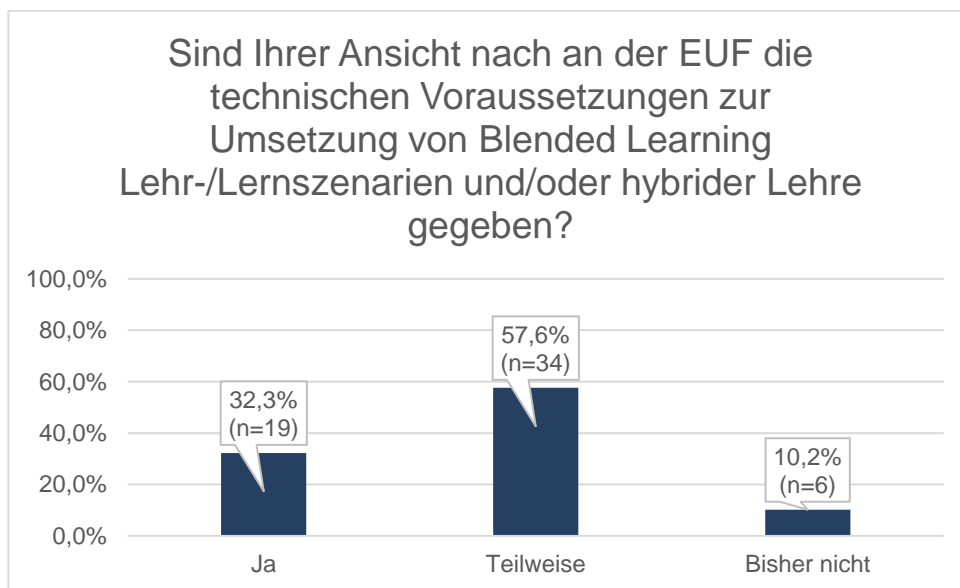


Abbildung 13: Ansicht tL Voraussetzung zur Umsetzung von Blended Learning/hybrider Lehre an der EUF (n=59)

In Frage L2.20 werden die tL gebeten, ihre **Bedürfnisse bezüglich der technischen Ausstattung** aufzuschreiben (Tabelle 24 im Anhang, S. 99). Vier tL geben an, dass sie verschiedene **Schulungen zur Verwendung einiger Tools, zur Erstellung von Videos oder zur Organisation ihrer Lehre in einem hybriden Format** benötigen. Der am häufigsten nachgefragte Workshop betrifft die Lehre in einem hybriden Format (n=3). In ihren Antworten führen die Lehrenden aus, dass sie zwar wissen, wie sie dieses Format theoretisch organisieren

können, aber mit den **technischen Problemen und/oder der zusätzlichen Arbeitsbelastung**, die damit verbunden sind, nicht zurechtkommen. Zum Beispiel sagt L11:

„...jede Lehrperson hat einen Laptop oder Tablett zur Verfügung, aber weiß nicht, wie sie ihn für hybrid nutzen soll, obwohl es viele Lehrpersonen gibt, die es wissen. Ein Workshop oder eine Anleitung für Lehrpersonen, wie hybrid mit dem eigenen Laptop geht, wäre hilfreich.“ (11, Pos. 4)

Sechs Aussagen beziehen sich auf die **Arbeitsabläufe der IT-Infrastruktur (ZIMT)** und werden nach der Auswertung der Ergebnisse an diese weitergeleitet. Zwei tL beschwerten sich über die sehr **lange Bearbeitungszeit** der einzelnen Anfragen und heben hervor, dass sie **schnellere Reaktionen auf ihre technischen Bedürfnisse benötigen**. L28 teilt ihre Erfahrungen:

„...Ich habe mehrere Jahre auf die E-Einrichtung unseres E-Labors gewartet, nachdem das ZIMT uns die Administration der Rechner aus der Hand genommen hat. Und abgeschlossen ist das noch immer nicht, wir haben lediglich einen Work-Around.“ (28, Pos. 4)

Vier tL wünschen sich schnelle Unterstützung bei technischen Problemen in der Lehre. Zum Beispiel sagt L29:

„...Sofort erreichbarer (telefonischer) Support.“ (29, Pos. 4)

27 Antworten enthalten Verbesserungsvorschläge für die technische Ausstattung des EUF-Campus. Drei von 27 erwähnen eine **unzureichende Geschwindigkeit und Qualität der Internetverbindung** und möchten, dass diese verbessert wird. Elf der 27 tL wünschen sich **bestimmte Werkzeuge oder Geräte auf dem Campus**. Dazu gehören **z. B. Audio-Streaming, Smartboards, Dokumentenkameras und 360-Grad-Kameras**. Vier tL geben an, dass die Ton- und Videoausrüstung unzureichend ist, und beklagen sich über eine unbefriedigende Video- und Tonqualität, was sie davon abhält, hybride Formate zu nutzen.

Einige Antworten zielen auf **spezifische Probleme bei der Nutzung von technischen Geräten auf dem Campus** ab. So weist L28 darauf hin, dass es nicht möglich ist, private elektronische Geräte an das Universitätsnetz anzuschließen und fordert, dass dies geändert werden sollte:

„Netzwerkzugriff für alle technischen Geräte (so wie im Rest der Welt schon lange üblich), ggf. auch Fernzugriff.“ (28, Pos. 4)

L16 beschreibt das häufige Problem, dass die Dozierenden nur die im **EUF-Shop vorinstallierten Anwendungen** nutzen dürfen und gerne die Möglichkeit hätten, andere Apps und Programme ohne Einschränkungen zu verwenden:

“ „Das andere Tools und Applikationen erlaubt sind.“ (16, Pos. 6)

L6 wünscht sich ein **Konferenzsystem nicht nur in den Hörsälen, sondern auch im Besprechungsraum der Dozierenden** und gibt an, dass es für die Forschung relevant ist:

„Konferenzsysteme abwesend (Konferenzkameras und Audiosysteme), nicht nur in Lehrräumen

“ „sondern auch in Meeting-Räumen des Personals (forschungsrelevant).“ (6, Pos. 4)

Die letzten beiden Codes zur technischen Unterstützung während der Lehre beziehen sich auf die **Herausforderung, eine Vorlesung oder ein Seminar zu halten und gleichzeitig die technischen Anforderungen für eine erfolgreiche Lehrveranstaltung zu erfüllen**. Für die tL 2 und 30 ist es sehr schwierig, sowohl die **Lehre** als auch den **Einsatz der technischen Ausrüstung zu kontrollieren. Sie würden sich jede Art von Unterstützung wünschen**. L30 schlägt vor, dass studentische Hilfskräfte helfen sollen, alle notwendigen technischen Geräte vor Beginn der Lehrveranstaltung vorzubereiten:

„ „Manchmal würde ich mir auch wünschen, dass ich jemanden darum bitten könnte, mir die Anlage aufzubauen. Im Studiengang Transformationsstudien ist das zum Beispiel so. Das fand ich sehr angenehm. Da kommt dann eine Hilfskraft mit der gesamten Soundanlage hilft.“ (30, Pos. 4)

Bisher greifen 94,9 % der tL beim Zugriff auf die EUF-Webseite auf keine barriere-sensiblen Werkzeuge zurück; 5,1 % verwenden barriere-sensible Tools (n=60). Auf die Frage, welche in Anspruch genommen und als wie nützlich diese empfunden werden, gab es folgende Antworten:

“ „Ich möchte wissen, wie diese funktionieren um sie ggf. kommunizieren/empfehlen zu können“ (1) und L18 „Reader“ (1). (33, Pos. 5)

3.2.3 STUDYasU-Unterstützungsformate (tL)

Die Frage in diesem Abschnitt ergründet, ob sich die Lehrenden in der Umsetzung (digitaler) barriere-sensibler Lehr-/Lernszenarien sicher fühlen. Von n=60 fühlen sich 18,3 % sicher, 41,7 % teilweise sicher und 40 % fühlen sich bisher nicht sicher in der Umsetzung (digitaler) barriere-sensibler Lehr-/Lernszenarien.

Die offene Frage danach, welche Service-Angebote vom STUBBS gewünscht werden, ergab folgende Rückmeldungen (Tabelle 27 im Anhang, S. 102).

Zur Strukturierung der Antworten wurden diese nach den Zielen des Service-Angebots in Kategorien unterteilt. In der Kategorie ‚Veränderungen an der EUF‘ gibt L52 zu bedenken, dass für die Digitalisierung **an der EUF genügend personelle und technische Ressourcen zur Verfügung stehen** sollten:

„Wenn Digitalität praktiziert werden soll, müssen die technischen und personellen
“” Rahmenbedingungen geschaffen werden (Funktionierende Beamer, ansprechbares Personal).“ (52, Pos. 6)

In der Kategorie ‚Qualifizieren‘, fragen 5 tL nach **Fortbildungs- und Lehrangeboten**. Drei von fünf geben ihre Bedarfe an. L27 würde gerne an einem Kurs zur Erstellung digitaler Inhalte teilnehmen. L10 und L41 wünschen sich eine Schulung zur Barriere-Sensibilität. In der Kategorie ‚Informieren‘, äußern 6 tL ihre **Wünsche bezüglich der Sichtbarkeit und Transparenz der angebotenen Dienstleistungen**. L5 braucht **konkrete Praxisbeispiele und Anleitungen**, L33 und L37 wollen **mehr Informationen über mögliche digitale Werkzeuge, die sie in ihrer Lehre einsetzen können**. L34 gibt an, **Informationen darüber zu benötigen, wie barriere-freie Grafiken erstellt werden können**:

“” „Informationen darüber, wie man visualisierte Modelle barrierefrei überträgt.“ (34, Pos. 6)

Die meisten tL bitten um Unterstützung in mehreren Bereichen (n=30). Diese Felder werden unter der Kategorie ‚Unterstützung‘ kodiert. Zwei tL benötigen **Unterstützung bei der Gestaltung ihrer Lehre**. L11 wünscht sich **Unterstützung bei der Umsetzung der hybriden Lehre** und L4 gibt Anregungen, **wie die Arbeitsbelastung der Lehrpersonen bei der Gestaltung und Durchführung ihrer Lehrangebote reduziert werden kann**. Einige der tL drängen auf Service-Angebote wie die **barriere-freie Überprüfung von Lernmaterialien, bedarfsgerechte Beratungen und Vorlagen**, die im STUBBS bereits vorhanden sind. Vier tL unterstreichen, dass sie eine*n **Ansprechpartner*in, als Hilfestellung oder Unterstützung**, benötigen. So schreibt beispielsweise L21:

“” „Das ich dort schnell und unkompliziert jemanden erreiche, wenn ich es brauche (Support, Service).“ (21, Pos. 6)

Zwei tL kommunizieren ihre Intention, die **Mehrsprachigkeit an der EUF** zu unterstützen, indem sie sich mehrsprachige Lernangebote wünschen (L13) und Unterstützung für Studierende, deren Erstsprache nicht Deutsch ist (L51). L30 bringt die interessante Idee ein, dass die **Lehrpersonen nicht nur Informationen über die Umsetzung von barriere-freiem Unterricht erhalten, sondern auch eine Bewertung der Umsetzung bekommen sollten**:

„Ich begrüße diese Initiative sehr! Toll würde ich finden, wenn man individuelle Beratung für Lehrveranstaltungen bekommen kann. Und wenn dann wirklich ganz genau hingeschaut wird, ob das was umgesetzt wird auch Sinn macht oder nur ein Etikett drauf geklebt wird.“ (30, Pos. 6)

Einige tL haben hohe Erwartungen an die Service-Angebote. L26 möchte z. B. die gesamte **Umsetzung der digitalen Werkzeuge und Änderungen an STUBBS abgeben, um den Arbeitsaufwand zu reduzieren:**

„Die Ansprüche an die Lehre werden immer höher. Dagegen ist nichts einzuwenden, im Gegenteil. Wenn aber zugleich die personellen Ressourcen bzw. die Zeitkapazitäten bei Lehrenden nicht größer werden, funktioniert das nicht. Daher wünsche ich mir ganz konkret, dass mir Arbeit abgenommen wird, die durch Digitalisierung zusätzlich anfällt.“ (26, Pos. 6)

L32 erwartet, dass die **Servicestelle Studierende mit Beeinträchtigungen vor, während und nach dem Studium unterstützt und die Umsetzung der UN-BRK auf allen Ebenen der EUF (mit) bewerkstelligt.**

In der Kategorie ‚bisher kein Bedarf‘ geben zwei tL an, dass sie diese Service-Angebote nicht benötigen. L38 präzisiert ihre Antwort dahingehend, dass Barriere-Sensibilität, wie z. B. mehrsprachige Ansätze in der Lehre zusätzlichen Arbeitsaufwand verursachen:

„Ich wünsche mir keine zusätzlichen Belastungen (etwa dadurch, dass nun alle Materialien in mehrere Sprachen übersetzt werden müssen).“ (38, Pos. 6).

Diese Aussage steht im Gegensatz zu den Wünschen von L13, die mehrsprachige Angebote umsetzen möchte.

L3.17 ist eine zusätzliche offene Frage, welche die geschlossenen Fragen L3.3 bis L3.16 ergänzt. Falls die Lehrpersonen weitere Angebote wünschen, haben sie die Möglichkeit, diese in das offene Feld einzutragen. Die meisten tL geben auf diese Frage keine Antwort (n=52). L52 vermerkt eindeutig, dass Unterstützungsangebote im Face-to-Face-Format auf dem Campus vorgehalten werden sollten. L28 und L30 wiederholen ihren Bedarf an persönlichen Beratungsgesprächen. L27 macht einen interessanten Vorschlag, um die Sichtbarkeit des Servicebüros zu erhöhen. Die STUDYasU-Projektteilnehmenden sollten an den Treffen der Fakultäten und Fachbereiche teilnehmen und ihre Angebote vorstellen:

„Vorstellung, Kurzpräsentation in den Fachbereichen, auf der Seminarratssitzung.“ (27, Pos. 7)

Die Frage 3.18 ist eine Zusatzfrage, welche die tL auffordert, ihren tatsächlichen Bedarf bei der Umsetzung der Lehrangebote zu ermitteln und mitzuteilen, ob sie Unterstützung benötigen (Tabelle 28 im Anhang, S. 103). 44 tL bearbeiten diese Frage nicht und fünf tL schreiben, dass sie keine Unterstützung benötigen. Einige Antworten wiederholen sich und zeigen identische Bedürfnisse wie bei Frage L2.20 (**Anforderungen der tL bezüglich der technischen Ausstattung**), wie z. B. **funktionale Ausstattung** (L27 und L52) und **schnelle Reaktion auf die Anfrage zur IT-Infrastruktur** ans ZIMT (L52). Wie bei Frage L3.2 artikuliert die Antwort von L20 die **Notwendigkeit, mehr (personelle und technische) Ressourcen einzusetzen, um die derzeitige Arbeitsbelastung der Lehrpersonen an der EUF zu minimieren**:

” „mehr Ressourcen für die Umsetzung“ (20, Pos. 8)
“

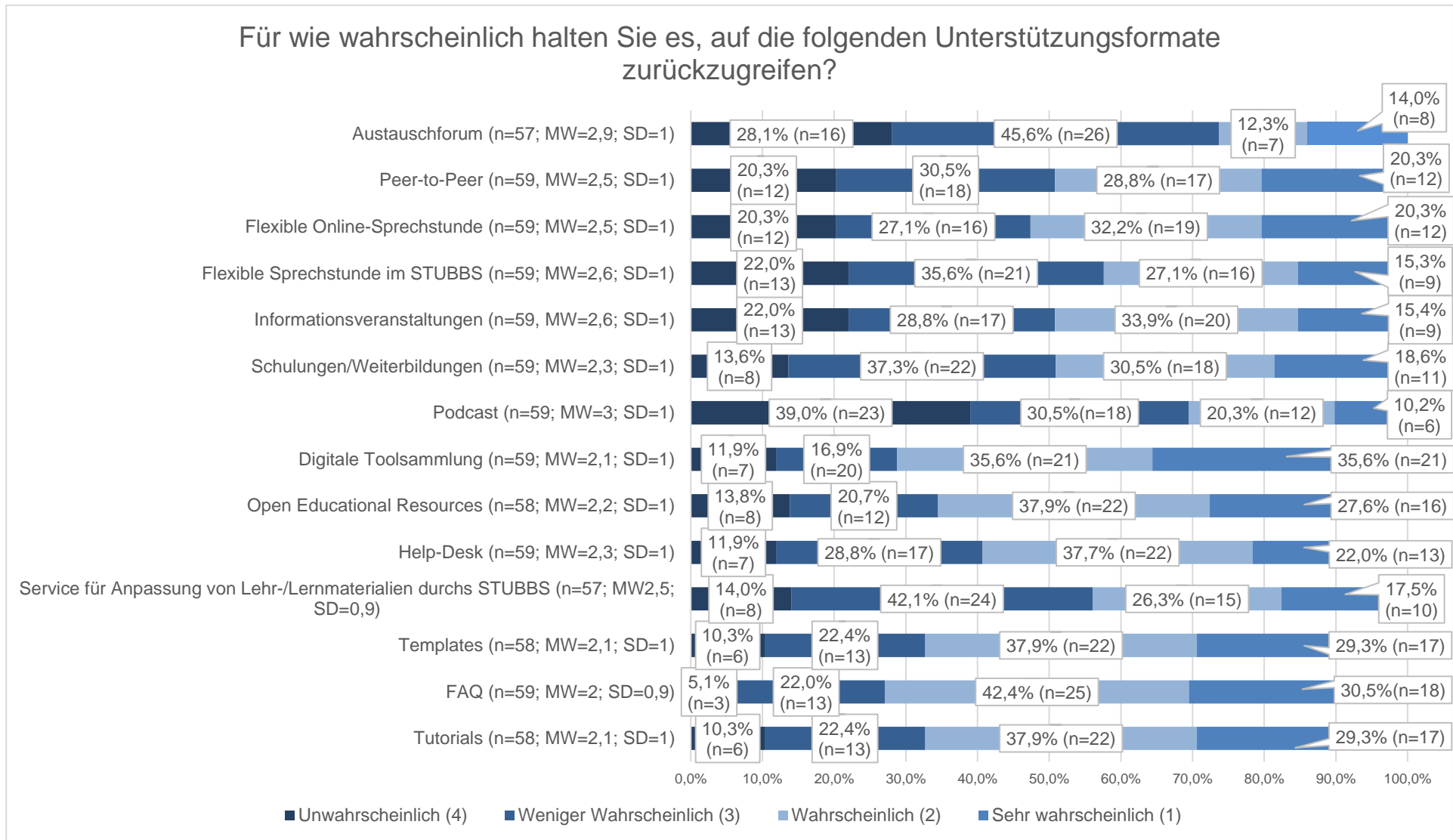


Abbildung 14: Wahrscheinlichkeit zur Nutzung der Unterstützungsformate des STUBBS tL

Die Antwort von L27 folgt der gleichen Idee. Wie L20 erörtert auch L27, dass die Umsetzung der neuen Methoden die Arbeitsbelastung erhöhen würde und dass die Dozierenden viel Zeit und Mühe benötigen würden, um die richtigen Ansätze zu finden. L20 begrüßt neue Ideen und Initiativen, aber nur, wenn keine unmittelbaren hohen Erwartungen seitens der Studierenden bestehen:

„technisches Equipment muss ebenso vorhanden sein wie die Kenntnis über neue digitale Möglichkeiten; auch finde ich es wichtig, es als Möglichkeit anzubieten, um so langsam dort hinein zu wachsen, und daraus nicht direkt eine Anspruchshaltung von Studierendenseite zu entwickeln.“ (27, Pos. 8)

L50 und L52 unterstreichen den **Bedarf an Unterstützung und/oder weiteren Informationen zur Umsetzung hybrider Lehrformate**. Diese Forderung wurde bereits in L3.2 erhoben. Einige tL haben spezifische Wünsche und Anforderungen formuliert, die es im Detail zu untersuchen gilt. Zum Beispiel wünscht sich L11 eine **Möglichkeit, Prüfungen im Online-Format durchzuführen**:

„Die Möglichkeit, eine Prüfung auch im Onlineformat durchführen zu können, wie beispielsweise bei Multiple-Choice Klausuren.“ (11, Pos. 8)

L56 möchte gerne **eine Lizenz für die Taskcards-Anwendung** nutzen. L33 regt eine Diskussion darüber an, **ob es generell erlaubt ist, Blended Teaching ohne Genehmigung des Präsidiums anzubieten**. Wenn die Lehrperson die Genehmigung beantragen muss, bedeutet dies einen zusätzlichen Aufwand und verringert die Motivation, andere Formate als die erlaubten Präsenzveranstaltungen auf dem Campus zu erproben. L30 vertritt die Meinung, dass **Barriere-Sensibilität nicht nur für digitale Formate, sondern auch für alle Präsenzveranstaltungen auf dem Campus wichtig** sei:

„Ich würde mich freuen, wenn bei allen Bemühungen auch Face to Face Situationen berücksichtigt werden. Barrierefreiheit heißt für mich nicht unbedingt nur zunehmend bessere digitale Angebote zu schaffen, sondern auch aktiv in Präsenzlehr-Situationen für Bedarfe sensibel zu sein.“ (30, Pos. 8)

L4.12, die letzte offene Frage aus der Lehrendenuntersuchung, zielt darauf ab zu ermitteln, welche Unterstützungswünsche die tL bezüglich der Umsetzung von barriere-sensibler Lehre an die EUF als Institution haben (Tabelle 29 im Anhang, S. 103). Nur sieben von 57 tL lassen sich auf diese Frage ein. Die meisten Antworten repetieren die Ergebnisse aus den vorherigen Fragen. Die Idee, **die Arbeitsbelastung zu reduzieren oder gleich zu halten**, taucht in den Antworten von L4 und L38 wieder auf. L4 bringt einen weiteren Aspekt zu diesem Thema ein,

indem sie erwähnt, dass es nicht möglich ist, Barriere-Sensibilität in die Lehrveranstaltung zu integrieren, wenn das gleiche Arbeitspensum bestehen bleibt:

„ „mehr Ressourcen; zusätzlich einfach oben drauf ist es m. E. schwer leistbar barriere-sensible Lehre umzusetzen.“ (4, Pos. 11)

L29 wiederholt das gleiche Bedürfnis nach **sofortiger technischer Unterstützung für ihre Lehrveranstaltungen**:

„ „...Support sofort!“ (29, Pos. 11)

L30 kritisiert die **mangelnde Kontrolle der Lehrqualität an der EUF**:

„ „Ich würde es wichtig finden, dass die EUF überprüft, ob die Menschen, die hier arbeiten ihre Arbeit überhaupt gut machen.“ (30, Pos. 11)

L30 und L59 stoßen eine Debatte an über **klare Kriterien für erfolgreiche Lehre**. Laut L30 sollte die Universität transparente Qualitätskriterien für die Lehre vorgeben:

„ „Aber es wird gar nicht wirklich geschaut, ob das, was als qualitativ gewertet wird, wirklich Qualität hat. Und welche Kriterien überhaupt dafür angesetzt werden.“ (30, Pos. 11)

L59 verlangt nach **klaren Kriterien für Studierende, die Pflegearbeit leisten**. Eine diesbezügliche Unterscheidung sieht sie eher kritisch:

„ „Ja, ich fände es hilfreich, wenn man dieses Gerede von ‚unentgeltlicher Care-Arbeit‘ nicht gar so unreflektiert übernehmen würde.“ (59, Pos. 11)

4 Datenanalyse

4.1 Studierende: Allgemeine Erkenntnisse und Trends

Die Ergebnisse der Umfrage zeigen eine Vielzahl von allgemeinen Trends und Tendenzen, die in diesem Abschnitt beschrieben werden. Zunächst werden die allgemeinen Entwicklungen aus der gesamten Umfrage vorgestellt. Später werden bestimmte Studierendengruppen separat betrachtet, um spezifische Anhaltspunkte zu ermitteln, die für diese Gruppen relevant sind.

In der aktuellen Studie machen Studierende mit einer oder mehreren gesundheitlichen Beeinträchtigungen 11,7 % der Teilnehmenden aus. Das sind circa 4 % weniger als in der bundesweit durchgeführten Studie von Kroher et al. (2023). Die Befragungsergebnisse bestätigen die bisherigen Forschungen (Middendorff et al. 2017; Kroher et al. 2023), denn die Studierenden mit psychischen Belastungen bilden mit 43 % (n=26) die größte Gruppe.

Die Covid-19-Pandemie und ihre negativen Folgen führen zu einer steigenden Zahl von Studierenden mit psychischen Erkrankungen (Weiss et al. 2022; Holleder 2023). In der Post-Corona-Zeit lassen sich die negativen Folgen der sozialen Deprivation, der Einsamkeit, des Mangels von Alltagsroutinen und für einige Studierende finanzielle Schwierigkeiten sowie der Verlust des Arbeitsplatzes weiterhin beobachten.

Die Wahrnehmungen der Studierenden zu ihren gesundheitlichen Zuständen und deren Auswirkungen auf den Studienprozess bringen neue Erkenntnisse, die in der bisherigen Forschung nicht erwähnt wurden. In der Liste der stark oder mäßig einschränkenden Erkrankungen geben die Studierenden Beeinträchtigungen an, die in der Regel nicht für den Nachteilsausgleich in Anschlag gebracht werden können. Zu diesen Diagnosen gehören insbesondere Neurodermitis, Lipödeme oder allergische Reaktionen. Leider lässt sich mit dem hier eingesetzten Forschungsinstrument nicht identifizieren, wie genau die Studierenden in ihrem Studium durch diese Erkrankungen limitiert werden. Weitere Studien sind erforderlich, um die individuellen Gründe für diese Handicaps und die Bedürfnisse dieser Studierendengruppe zu ermitteln.

Betrachtet man die **Erfahrungen mit Nachteilsausgleichen** im Detail, so konturiert sich eine Gemengelage. Einige Studierende (n=17) geben an, einen Nachteilsausgleich erhalten zu haben, 23 berichten jedoch von negativen Erfahrungen, die bei der Antragstellung auftreten. Zu den größten Herausforderungen gehört, dass das Verfahren als **zeitaufwendig, kompliziert und intransparent** empfunden wird (n=11). Einige Studierende berichten von **negativen Gefühlen**, die sie während des Antragsverfahrens hatten (n=4). Einige fordern mehr Transparenz, da sie

nicht wissen, wer die Kontaktperson ist (n=3). Mehrere Studierende bringen zum Ausdruck, dass der Nachteilsausgleich nicht individuell passend und daher nicht wirklich hilfreich ist (n=4). So kann beispielsweise eine bevorzugte Kurswahl Alleinerziehenden nicht helfen, wenn es keine Möglichkeit gibt, einen Kurs am Vormittag zu besuchen, wenn die Kinder im Kindergarten sind:

„ „Priorisieren Kurswahl ist gut, bringt aber nichts, wenn es keine wahlmöglichkeiten gibt und der Kurs trotzdem ungünstig liegt. Z. B. außerhalb der Kita-Zeiten.“ (705, Pos. 3)

Über ähnliche Herausforderungen wie bürokratische, zeitaufwendige Antragsverfahren und die mangelnde Hilfestellung durch die angebotenen Maßnahmen wird auch in der vorangegangenen, an der EUF durchgeführten Studie von Muisers et al. (2020) berichtet. Die von den Studierenden genannten Herausforderungen bestätigen zudem teilweise die Ergebnisse der best2-Umfrage, die dokumentiert, dass einigen Studierenden die Möglichkeiten des Nachteilsausgleichs aufgrund eines intransparenten Verfahrens nicht bekannt sind (Poskowsky et al. 2018). Gleichzeitig korreliert die Sichtweise der Studierenden auf ihre Nachteilsausgleich-Erfahrungen mit den Anregungen von Gattermann-Kasper (2018), nach welchen die Voraussetzungen für die Beantragung schwierig zu erfüllen und mit zusätzlichen Kosten verbunden sein können. Die Ergebnisse dieser Untersuchung lassen den Schluss zu, dass Studierende mit einem anerkannten Grad der Behinderung (GdB > 50) weniger Ablehnungen von Anträgen erhalten und von weniger Herausforderungen berichten. Gesundheitlich eingeschränkte Studierende finden die Maßnahmen des Nachteilsausgleichs weniger hilfreich als andere Studierende.

Die Antworten zur Umsetzung des **Translanguaging** in den Lehrveranstaltungen zeigten im Allgemeinen, dass 82 % (n=102) derjenigen, die diese Frage beantwortet haben, die Einführung von Translanguaging für alle oder einige bestimmte Lehrveranstaltungen wünschen. Einige Studierende (n=8) wünschen sich Translanguaging für die Lehrveranstaltungen, an denen internationale Studierende und solche, deren Erstsprache nicht Deutsch ist, teilnehmen. Wahrscheinlich begrüßen diese die Vorteile dieser Praxis. Die Umsetzung dieses Vorgehens ist jedoch schwer zu erreichen. Hier kollidieren die Bedürfnisse und Interessen der Studierenden mit den Belastungsgrenzen der Lehrenden. Die Hauptgründe dafür finden sich in den Fragebögen der Lehrenden: eine hohe Arbeitsbelastung und eine (struktur-)konservative Haltung gegenüber neuen Methoden, die einige von ihnen äußern. Dennoch kann das STUBBS als Servicebüro relevante Informationen bereitstellen sowie Veranstaltungen organisieren, um Lehrende für das Thema zu sensibilisieren und ihr Interesse an dieser pädagogischen Praxis zu fördern.

Die Daten der Umfrage bestätigen eindrücklich die Vielfalt der Studierenden, nicht nur in ihren demografischen Daten, sondern auch in ihren **individuellen Bedarfen für die Teilnahme an den Lehrveranstaltungen**. Die Gründe für die Wahl verschiedener Formate (Vorlesungen, Seminare

und Übungen) verdeutlichen, dass die Studierenden unterschiedliche individuelle Lernpräferenzen haben. Diese variieren je nach Person und in Abhängigkeit von der jeweiligen Situation. Flexibilität, aber auch Ortsunabhängigkeit und die Möglichkeit, trotz Krankheit teilnehmen zu können, sind die Hauptgründe für die Wahl anderer Formate als der Präsenzlehre. Infektionsschutz ist ein weiterer, häufig genannter Grund für Online-Formate. Diese Ursache lässt die Vermutung zu, dass die Studierenden sich in einer post-pandemischen Phase befinden, in welcher Infektionsrisiken noch belastend nachwirken (Zick 2022). Die asynchronen Formate werden vor allem wegen der abrufbaren Inhalte präferiert. Hybride, synchrone und asynchrone Formate im Wechsel werden vor allem wegen der Vorzüge und Kombinationen der beiden Unterrichtsmodi gewählt. Ein hybrides Format wird wegen der Wahlfreiheit, ob man von zu Hause oder auf dem Campus teilnimmt, geschätzt; ein synchrones und asynchrones Format im Wechsel wird aufgrund der vorteilhaften Kombination von Selbstlerneinheiten während der asynchronen Sitzungen und wertvollen Diskussionen und Beratungen während der synchronen Phasen positiv gewürdigt. Gleichzeitig wird die physische Präsenz meist wegen ihrer sozialen Elemente wertgeschätzt: Persönlicher Austausch, Interaktion sowie Gruppen- und Partner*innenarbeit sind auf dem Campus viel einfacher zu organisieren. Man sieht, dass höhere Motivation, Konzentration und bessere Lernatmosphäre als subjektive Gründe für nahezu alle Formate angeführt werden. Diese können daher nicht allein mit einer bestimmten Unterrichtsform in Verbindung gebracht werden.

Zusammenfassend lässt sich konstatieren: Viele Studierende neigen, weitgehend unabhängig von ihrem Hintergrund, zu digitalen oder hybriden Vorlesungen; weniger, aber immer noch erstaunlich viele Studierende wünschen sich digitale oder hybride Seminare und Übungen, ebenfalls weitgehend unabhängig von ihrem Hintergrund. Weiterhin sticht hervor, dass Lernpräferenzen im Gegensatz zueinanderstehen können und von der jeweiligen Person abhängen. Eine wichtige Erkenntnis aus dieser Studie ist jedoch der Wunsch der Studierenden nach hybriden Formaten, d. h. Formaten, in denen sich Präsenzlehre und digitale Lehre vermischen.

„Ich möchte endlich eine normale Studentin sein. Ich habe von Anfang an keine Kurse an der Uni besucht und möchte nicht meinen Abschluss machen, ohne ein einziges Semester besucht zu haben. Wir machen eine große Geschichte aus der Corona-Situation. Zuhause zu bleiben macht uns psychisch krank, was noch schlimmer ist als Corona.“ (157, Pos. 5)

Relevant für die Umsetzung von hybriden und digitalen Formaten ist eine geeignete technische Ausstattung. S5.5 erfragt, ob die Studierenden über eine ausreichende technische Ausstattung verfügen, um mit den zu nutzenden Lernmaterialien, Plattformen und Online-Meeting-Tools an der Lehre teilzuhaben. Die Frage ist insofern offen, als nicht klar ist, ob der Standort (on- oder off-

campus) bei der Beantwortung dieser Frage in Betracht gezogen wird. Mit Frage S5.2 wird eruiert, ob die Internetverbindung zu Hause ausreicht, um an Lehre partizipieren zu können. Die Ergebnisse unterstreichen, dass ein Digital Divide (digitale Kluft) in der befragten Gruppe der Teilnehmenden zum Teil vorhanden ist. Insbesondere beklagen sich 78 Studierende über eine unzuverlässige Internetverbindung, 45 von ihnen geben direkt an, dass sie zu Hause eine schlechte Online-Verbindung hätten. Leider erlaubt der gewählte methodisch-operative Zugang es nicht, die Gründe für ein stabiles Internet herauszufinden. Aber der Umstand legt die Vermutung nahe, dass diese Studierenden im Online-Unterricht benachteiligt werden. Eine solide Internetverbindung ist für eine erfolgreiche soziale Kommunikation mit der Studierendengemeinschaft und für das Online-Lernen unerlässlich (Spellerberg 2021). Der Digital Divide wird indirekt auch bei den Gründen für die Wahl von Präsenzveranstaltungen in Anschlag gebracht. Studierende beklagen sich über technische Probleme, die der Online-Unterricht mit sich bringt. Diese können so frustrierend sein, dass die Studierenden kompromisslos einzig und allein auf Präsenzlehre setzen. Eben diese Sichtweise kann man beispielsweise der Antwort von S383 entnehmen:

„ „Online passiert es mir häufiger durch technische Probleme was zu verpassen oder zu
“ unaufmerksam zu sein auf Dauer.“ (383, Pos. 5)

Gleichzeitig artikulieren S700 und S799 direkt, dass ihre technische Ausstattung nicht ausreicht, um an Online-Lernveranstaltungen zu partizipieren. Bei der Einführung digitaler Lehrformate sollte die EUF sicherstellen, dass jede*r Studierende Zugang zu einem geeigneten digitalen Gerät hat, das eine erfolgreiche Teilnahme an Lernveranstaltungen ermöglicht. Dies kann durch die Möglichkeit bewerkstelligt werden, digitale Geräte auf dem Campus auszuleihen. Dieser Wunsch wird auch von S781, S799 und S800 vorgebracht. Eine zweite Lösung könnte darin bestehen, Studienplätze mit allen notwendigen technischen Geräten auf dem Campus bereitzustellen. Eine 1:1-Ausstattung ist für die Umsetzung vielfältiger Online-Lehr-/Lernsettings jedoch zu empfehlen.

In Frage S4.1 werden die Studierenden gebeten, ihre Ideen zu den Service-Angeboten, die das STUBBS vorhalten sollte, aufzuschreiben. Hier gibt es ein paar interessante Tendenzen, die erwähnenswert sind. In der Kategorie ‚Veränderungen an der EUF‘ hat die höchste Präferenz der Vorschlag (n=14), mehr Möglichkeiten für hybride Lehre einzuführen. Das bedeutet, dass dieses Format von vielen Umfrageteilnehmenden sehr begrüßt wird, da es sowohl Auswahl als auch Freiheit bietet. Acht Studierende sind der Meinung: Das STUBBS sollte die Service-Angebote so organisieren, dass sie die Bedürfnisse aller Studierenden berücksichtigen. Die Bedürfnisse der Studierenden sollten regelmäßig abgefragt werden. In dem Feedback der Studierenden ist indes

auch eine gewisse Skepsis zu erkennen, denn sechs von ihnen hoffen einfach, dass STUDYasU hält, was es verspricht. Dieser Gedanke kommt in der Antwort von S660 pointiert zum Ausdruck:

„ „Das ist auch tatsächlich mal was passiert. Es wird leider immer viel geredet und dann passiert doch nichts.“ (660, Pos. 8)

In der Kategorie ‚Informieren‘ fordern 12 Studierende das STUBBS auf, ihre Angebote ständig über verschiedene Kanäle an der EUF zu bewerben. Andernfalls, so glauben sie, würde es von den EUF-Akteur*innen schnell vergessen und die Angebote würden nicht genutzt:

„ „Das dieser Service auf sich aufmerksam macht, da er sonst in Vergessenheit gerät oder nicht viele wissen, dass er existiert.“ (380, Pos. 8)

Anhand dieser Statements lässt sich ablesen, dass die Studierenden die tatsächliche Umsetzung der Dienstleistung ohne den langen Prozess der Recherche und Konzeptionierung erwarten. Sie brauchen sofort Hilfe und Unterstützung. Das STUBBS sollte sichtbar auf dem Campus agieren, um Studierenden mit ihren individuellen Bedarfen in kürzester Zeit Unterstützung anbieten zu können.

Eine geringe Anzahl von Teilnehmenden (n=2) sehen das STUBBS in der Rolle eines Bindeglieds zwischen den Studierenden und der Abteilung für Chancengleichheit. In der Kategorie ‚Sensibilisieren‘ bezieht sich die Mehrheit der Antworten auf die Bewusstwerdung der EUF-Akteur*innen für nicht diagnostizierte Barrieren, wie z. B. Alltagsstress, psychische Probleme, Care-Arbeit oder finanzielle Schwierigkeiten, die Studierende beeinträchtigen können.

In der Kategorie ‚Qualifizieren‘ sind zwei wichtige Tendenzen auffällig, die von der Mehrheit angemerkt werden. Fünf Studierende wünschen sich Weiterbildungsangebote zum Umgang mit verschiedenen digitalen Werkzeugen. Acht Studierende sind der Meinung, dass die Lehrenden Workshops zur effektiven Gestaltung der Online-Lehre benötigen. Interessanterweise äußern die Lehrenden selbst einen ähnlichen Wunsch, allerdings zur hybriden Lehre.

Zum Thema ‚Unterstützung‘ unterbreiten die Studierenden zwei Hauptvorschläge. Sie wünschen sich eine individuelle Betreuung, die persönlichen Bedürfnissen Rechnung trägt. So insistiert S702:

„ „Dass auf individuelle Bedürfnisse eingegangen wird.“ (720, Pos. 8)

Elf Studierende beziehen die STUBBS-Unterstützungsangebote nur auf ‚betroffene‘ Studierende (z. B. mit Beeinträchtigungen oder chronischen Krankheiten). Gleichzeitig sind zehn Studierende

der Meinung, dass diese Offerte allen helfen kann, die Digitalisierung oder Barriere-Sensibilität als herausfordernd empfinden.

4.2 Lehrende: Allgemeine Erkenntnisse und Trends

Die Ergebnisse der Lehrenden-Befragung illustrieren einige interessante Trends und Positionen, die in diesem Abschnitt vorgestellt und vertieft werden. Verschiedene Antworten zu den Fragen L2.20, L3.2 und L3.18 zeigen den Bedarf der Lehrenden an Unterstützung und Weiterbildung im Umgang mit technischen Geräten und digitalen Werkzeugen. Insgesamt sieben Antworten geben Feedback zu den Arbeitsprozessen des ZIMT-Service und wünschen sich eine Verbesserung der Erreichbarkeit, der Bearbeitungszeit bei Anfragen und bei der Organisation eines schnellen und effektiven Supports. Generell bestehen Bedarf und Interesse daran, mehr über hybride Lehre zu erfahren und diese in das Lehrangebot aufzunehmen (n=4). Darüber hinaus sind die Lehrenden offen dafür, mehr über neue digitale Tools (n=6), barriere-sensible Materialien und didaktische Ansätze (n=2) zu lernen.

Einige Lehrende merken konkret an, dass die technische Ausstattung der EUF optimiert werden sollte. Sie nennen eine Vielzahl aktueller Probleme der IT-Infrastruktur. Zu diesen Problemen gehören die Internetqualität (n=3) und die allgemeine Ausstattung der einzelnen Seminarräume, einschließlich der Notwendigkeit einer Verbesserung der Video- und Tonqualität (n=10). Darüber hinaus listen einige Lehrende spezifische Wünsche bezüglich zusätzlicher Ausrüstung auf, die sie für ihre Lehre benötigen (n=9).

Es finden sich mehrere Herausforderungen, welche die Lehrenden in ihren Antworten bezüglich digitaler Tools und Service-Angebote des STUBBS identifizieren. Der rote Faden, der sich direkt und indirekt durch viele Antworten zieht, ist die allgemein hohe Arbeitsbelastung der Lehrenden, welche sie an der eigenen Weiterbildung und Einführung neuer Ansätze hindert. Das Dilemma der zunehmenden Arbeitsbelastung durch die Nutzung von Online-Formaten und digitalen Werkzeugen, insbesondere beim E-Learning im Rahmen der Covid-19-Pandemie, wurde in der bisherigen Forschung bereits mehrfach erwähnt (Müller et. al 2021; Meyer 2012). Eine ähnliche Situation kann an der EUF beobachtet werden. Selbst wenn die Lehrenden neue Ansätze für nützlich und aktuell erachten, bringen sie ihre Abneigung dagegen zum Ausdruck. Sie wollen nicht mehr über diese Ansätze erfahren oder sie umsetzen. Der Grund dafür ist die Befürchtung, mit der bereits hohen Belastung ihrer Aufgaben und dem zusätzlichen Aufwand der Umstrukturierung überfordert zu sein. Die unteren Antworten bringen diese Problematik auf den Punkt:

„Ich wünsche mir keine zusätzlichen Belastungen (etwa dadurch, dass nun alle Materialien in mehrere Sprachen übersetzt werden müssen)“ (38, Pos. 6) und „mehr Ressourcen; zusätzlich einfach oben drauf ist es m. E. schwer leistbar barriere-sensible Lehre umzusetzen.“ (4, Pos. 11)

Aus dem gleichen Grund der Überbelastung erklärt sich auch der Bedarf an zusätzlicher technischer Unterstützung durch studentische Hilfskräfte oder das ZIMT (n=7). Die Lehrenden empfinden es als Herausforderung, zeitgleich mit der technischen Ausstattung umzugehen und Lehrinhalte zu vermitteln. Diese Anforderung kann auch mit dem Bedarf einiger Lehrenden nach einer zusätzlichen Schulung zum Einsatz digitaler Geräte in der Lehre verbunden sein. Diese Schulung kann vom STUBBS oder anderen Akteur*innen der EUF, wie dem ZWW und/oder ZIMT, angeboten werden.

Der Faktor der hohen Arbeitsbelastung sollte in gewissem Maße in den STUBBS-Service-Angeboten berücksichtigt werden, sodass die Lehrenden die Überarbeitung ihrer Lehrmaterialien und deren barriere-sensible Neugestaltung delegieren können und fertige Lösungen bzw. Empfehlungen zu hilfreichen Tools erhalten. Allerdings kann dieser Service nicht alle Bereiche der Weiterbildung zur Barriere-Sensibilität und Digitalisierung des Lehrprozesses übernehmen. Dennoch werden ebensolche hohen Erwartungen an das Angebot reklamiert, exemplarisch in der Antwort von L26:

„Daher wünsche ich mir ganz konkret, dass mir Arbeit abgenommen wird, die durch Digitalisierung zusätzlich anfällt.“ (26, Pos. 6)

Die Qualifizierungsangebote vom STUBBS, wie etwa verschiedene Workshops und der Selbstlernkurs in Moodle, können die Lehrenden zwar für das Thema sensibilisieren, aber nicht unmittelbar ihre Haltung und ihr Verständnis für Barriere-Sensibilität und die vielfältigen Lernbedürfnisse der Studierenden verändern. Dieser Wandlungsprozess erfordert eine interne Selbstreflexion und praktische Veränderungen in der Lehre – Schritte, welche die Lehrenden an der EUF selbst unternehmen sollten.

Anhand einzelner Antworten lässt sich ablesen, dass die Teilnehmenden sich in einem ambivalenten Transformationsprozess befinden: Sie sind auf der einen Seite an einigen digitalen Werkzeugen und neuen Unterrichtsformaten wie z. B. der Hybrid-Form interessiert, auf der anderen Seite fehlt es ihnen an Fähigkeiten und Erfahrung, wie sie diese effektiv einsetzen können. Zum Beispiel beschreibt L35, dass sie ein hybrides Format nutzt:

„Für hybride Veranstaltungen (auch parallel in Präsenz und teilweise online) habe ich bisher kaum sinnvolle technische Voraussetzungen, die es ermöglichen beiden Seiten gerecht zu werden. Ich zweifle stark daran, dass die Studierenden zu Hause mich und andere Teilnehmenden durchgehend akustisch verstehen können, wenn man beispielsweise etwas an der Tafel erarbeitet wird.“ (35, Pos. 4)

Dieses Exempel veranschaulicht, dass L35 zwar eine hybride Unterrichtsform erprobt, diese jedoch eher analog mit dem Schreiben an der Tafel stattfindet. Dabei fokussiert sie vor allem auf die Bedürfnisse der im Unterricht anwesenden Studierenden, ohne die von zu Hause aus Teilnehmenden wirklich zu integrieren. In der Folge führt dieser Umstand zu Tonproblemen und zum möglichen Ausschluss von Studierenden, die online partizipieren. Eine Lösung könnte darin bestehen, digitale Werkzeuge (z. B. die Lernplattform Moodle und digitale Werkzeuge wie Forum, Conceptboard usw.) anstelle der Tafel zu verwenden und dafür zu sorgen, dass jede*r Teilnehmende Zugang dazu hat (Gumm & Hobus 2021). Dieser Transformationsprozess wird auch in der Antwort von L27 thematisiert:

„technisches Equipment muss ebenso vorhanden sein wie die Kenntnis über neue digitale Möglichkeiten; auch finde ich es wichtig, es als Möglichkeit anzubieten, um so langsam dort hinheim zu wachsen, und daraus nicht direkt eine Anspruchshaltung von Studierendenseite zu entwickeln.“ (27, Pos. 8)

L27 ist der Meinung, dass Lehrende Zeit brauchen, um neue Ansätze einzuführen und ein Recht darauf haben, zu lernen und Fehler zu machen. Diese Zeit sollten Studierende ihnen ohne allzu hohe Erwartungen zugestehen.

Eine weitere Herausforderung hängt speziell mit einigen allgemeinen Regeln an der EUF zusammen, die Lehrende daran hindern, neue digitale Werkzeuge oder Ansätze in ihrer Lehre einzuführen. Wie L33 annotiert, braucht man die Genehmigung des Präsidiums, um Blended-Learning-Formate zu nutzen. Es gibt Einschränkungen bei der Verwendung anderer Tools als den im Softwarekiosk der Dienstgeräte vorinstallierten (L16). Ferner ist es nicht erlaubt, private Geräte mit dem Universitätsnetzwerk zu verbinden (L28). Die Vorgabe, private Endgeräte nicht mit dem Universitätsnetzwerk zu verbinden, hängt unmittelbar mit den Incentives der IT-Sicherheit zusammen. Das ZIMT sieht eine „ständige und wachsende Gefahr durch professioneller und zum Teil schwerwiegender werdende Cyberangriffe. Vor allem private Endgeräte stellen mögliche Sicherheitslücken dar, sofern keine umsichtige Nutzung erfolgt. Eine Sensibilisierung des Personals der EUF für IT-Sicherheitsfragen wurde als dringend erforderlich angesehen. Das ZIMT wurde darin bekräftigt, geeignete Maßnahmen in die Wege zu leiten.“ (ZIMT 2020) Diese drei Faktoren können zusätzliche Hürden auf dem Weg zur Einführung einer

barriere-sensiblen digitalen Lehre sein. Mithin sollten Lösungswege für eine Verbesserung der Umsetzungsmöglichkeiten vorangebracht werden.

Die aktuelle Situation bei der proaktiven Umsetzung von barriere-sensibler Lehre wird in den Fragen L2.1 bis L2.4 sichtbar. Derzeit verwendet die Mehrheit der Dozierenden keine barriere-sensiblen Materialien (64,4 %) und fragt nicht nach den Diverse Learning Needs (DLN) der Studierenden, die über offiziell anerkannte Behinderungen und chronische Erkrankungen hinausgehen (72,4 %). Dennoch glauben 69 % der Dozierenden, dass sie die individuellen Bedürfnisse ihrer Studierenden in ihrer Lehre berücksichtigen.

Die Service-Angebote des STUBBS werden von den Lehrenden generell begrüßt. Ihnen ist daran gelegen, mehr über barriere-sensible Lehre (n=2) und den Einsatz digitaler Werkzeuge (n=4) zu erfahren. Anhand der qualitativen Antworten ist tendenziell ablesbar, dass fertige Praxisbeispiele und Dienstleistungen, wie z. B. die Bearbeitung ihrer Lehrmaterialien, erwartet werden (n=3). Außerdem sehen Lehrende die Rolle des STUBBS als Ansprechpartner*in für bedarfsorientierte Unterstützung (n=8). Gleichzeitig werden in einigen Antworten ein Konservatismus respektive eine Negation hinsichtlich der Einführung von barriere-sensibler Lehre formuliert. So zeigen sich einige Lehrende noch immer von dem ‚alten‘ Ansatz von barriere-sensibler Lehre überzeugt, nach dem lediglich die Bedürfnisse von Studierenden mit diagnostizierten Krankheiten und Beeinträchtigungen zu berücksichtigen sind. Kritik daran, dass Care-Arbeit geleistet wird, kann man als einen der Faktoren sehen, die eine aktive Beteiligung von Studierenden behindern (können). Diese reservierte Haltung verweist auf den Bedarf an mehr Angeboten zur Sensibilisierung und Qualifizierung der Lehrenden in puncto Barriere-Sensibilität.

Die Antworten auf Frage L4.12 enthalten interessante Erkenntnisse dazu, welche Rolle die Lehrenden der EUF als Institution im Prozess der Implementierung von Barriere-Sensibilität in den Lehrangeboten einräumen. Aus einigen Rückmeldungen (n=2) geht hervor, dass die Lehrenden von der EUF erwarten, die Rolle eines ‚Aufsichtsgremiums‘ zu übernehmen. Diese Instanz sollte klare Kriterien zur Umsetzung festlegen und die Qualität der Umsetzung in der Lehre überprüfen. Dieser Umstand könnte darauf hindeuten, dass die Lehrenden nach externen Anreizen durch die Institution suchen und nicht nach intrinsischen Faktoren, die sie motivieren könnten, neue Lösungen in ihrer Lehre anzuwenden. In früheren Untersuchungen wurde allerdings festgestellt, dass die von der Institution festgelegten Vorgaben nicht so wirksam sind wie die intrinsische Motivation der Lehrenden (Wolcott 2001). L30 fasst ihre Erwartungen in die Worte:

„Mein Eindruck ist, dass Qualität oft einfach über etwas drüber geschrieben wird. Aber es wird gar nicht wirklich geschaut, ob das, was als qualitativ gewertet wird, wirklich Qualität hat. Und welche Kriterien überhaupt dafür angesetzt werden.“ (30, Pos. 11)

Dieser deutlichen Forderung nach mehr Transparenz hinsichtlich der Kriterien barriere-sensibler Lehre kann durch die Verteilung von Informationsmaterialien, Literaturempfehlungen sowie durch den direkten Kontakt mit den interessierten Lehrenden bei geeigneten Veranstaltungen nachgekommen werden.

Unterschiedliche Trends in verschiedenen Gruppen der Lehrenden

In diesem Abschnitt werden die spezifischen Tendenzen in den Antworten der Lehrenden untersucht, die seit 1 bis 3 Jahren im Hochschulkontext unterrichten (Berufseinstiegsphase nach Huberman 1989) und derjenigen, die sich in der Phase des Konservatismus oder der Gelassenheit befinden (19 bis 31 Jahre Erfahrung).

Die Gruppe der Lehrenden, die sich in der Berufseinstiegsphase befinden (n=9), sind an innovativen Ansätzen interessiert, insbesondere an der Umsetzung der hybriden Lehre: Sie fragen nach Workshops, Übungen und Informationen zu diesem Thema (n=2). Die Berufseinsteiger*innen erhoffen sich Vorlagen, Infomaterialien und verschiedene Weiterbildungsangebote vom STUBBS (n=5). Sie bringen neue Initiativen ein, wie z. B. einen Vorschlag zur (Re-)Organisation von Online-Prüfungen (L11). Gleichzeitig stoßen die Berufseinsteiger*innen auf das bereits oben erwähnte Problem: Sie finden es herausfordernd, digitale Werkzeuge zu nutzen und gleichzeitig die Inhalte effektiv zu vermitteln (L2).

Die Lehrenden in der konservativen Phase (n=14) kommunizieren etwas andere Bedürfnisse und zeigen Tendenzen, die sich von der Berufseinsteiger*innen-Gruppe unterscheiden. Einige von ihnen lehnen die Einführung neuer Ansätze aus Angst vor einer enormen Arbeitsbelastung ab. Sie wünschen sich, dass alle zusätzlich anfallenden Arbeiten im Zusammenhang mit der Umsetzung von Barriere-Sensibilität und Digitalisierung an andere delegiert werden (n=3). Gleichzeitig sind die Berufserfahrenen sich ihrer Bedürfnisse bewusster und nennen direkt, welche digitalen Werkzeuge oder Geräte sie benötigen (n=8). Ein weiterer Trend lässt sich anhand dieser Personengruppe identifizieren: Einige von ihnen geben an, dass sie keine Unterstützungsangebote benötigen (n=4). Wie die Antworten illustrieren, sind einige von ihnen der Meinung, dass Barriere-Sensibilität nur dann umgesetzt werden sollte, wenn es direkt betroffene Studierende gibt, bei denen chronische Krankheiten und/oder Beeinträchtigungen diagnostiziert wurden. So erklärt beispielsweise L44 mit 19 Jahren Erfahrung im tertiären Bildungsbereich:

„ „Nein. Bisher funktioniert die Förderung von Studierenden mit eingeschränkter Mobilität
“ „perfekt. Ich sehe keinen weiteren Handlungsbedarf bei der EUF.“ (44, Punkt 8)

Einen ähnlichen Standpunkt nimmt L37 (25 Jahre Erfahrung) ein.

Sieben Lehrende antworten, dass sie **chronische Krankheiten oder Beeinträchtigungen** haben, ohne dies näher zu konkretisieren. Drei von ihnen führen ergänzend an, Mobilitätsbedürfnisse zu haben. Zwei von sieben stellen auf eine hohe Arbeitsbelastung und den klaren Wunsch ab, dass einige Arbeiten wie Digitalisierung bei anderen Dienststellen der EUF deponiert werden sollten. So beschreibt L26 die aktuelle Situation:

„ „Die Ansprüche an Lehre werden immer höher. Dagegen ist nichts einzuwenden, im
“ „Gegenteil. Wenn aber zugleich die personellen Ressourcen bzw. die Zeitkapazitäten bei Lehrenden nicht größer werden, funktioniert das nicht. Daher wünsche ich mir ganz konkret, dass mir Arbeit abgenommen wird, die durch Digitalisierung zusätzlich anfällt“ (26, Pos. 6).

Leider lässt sich im Kontext der vorliegenden Studie nicht überprüfen, ob die Herausforderungen dieser Lehrenden teilweise mit eigenen chronischen Krankheiten oder Beeinträchtigungen korrelieren.

Zwei weitere Lehrende aus dieser Gruppe haben konkrete Ideen, wie die EUF für Menschen mit Beeinträchtigungen freundlicher gestaltet werden kann. Diese Antworten unterstreichen mit ihren konkreten Lösungsvorschlägen, dass die betroffenen Lehrenden für das Thema sensibilisiert und an der Umsetzung von Barriere-Sensibilität auf allen Ebenen der EUF interessiert sind. So drückt beispielsweise L32, die ebenfalls angibt, Mobilitätsbedürfnisse zu haben, ihre Erwartung wie folgt aus:

„ „Ein aktives Empowerment von MmB [Menschen mit Behinderung, Anm. der Autoren] vor,
“ „während und nach dem Studium und die vollumfängliche und paritätische Implementierung der 15 % auf allen Ebenen der EUF.“ (32, Pos. 6)

Faktor Care-Arbeit

35 Lehrende müssen neben ihrer Tätigkeit bei der EUF Care-Arbeit leisten. Diese Gruppe von Lehrenden zeigt keine besonderen Auffälligkeiten oder Trends. Ihre Antworten bezüglich ihrer Wünsche und Bedürfnisse variieren und decken viele verschiedene Sektoren und Themen ab.

Die folgende tabellarische Darstellung fasst die Erkenntnisse hinsichtlich der Bedarfe von Studierenden und Lehrenden zusammen:

Studierende	Lehrende
60 Studierende geben eine chronische Erkrankung (43 %) oder Beeinträchtigung (57 %) an.	Hauptsächlicher Bedarf an Weiterbildung zum Umgang mit technischen Geräten, digitalen Werkzeugen, hybrider Lehre und barriere-sensiblen Ansätzen
Die Befragungsergebnisse bestätigen bisherige Forschungsbefunde (Middendorff et al. 2017; Kroher et al. 2023), denn die Studierenden mit psychischen Belastungen bilden mit 43 % (n=26) die größte Gruppe.	Bessere Erreichbarkeit von zentralen Support-Einrichtungen gewünscht.
Die Beantragung von Nachteilsausgleichen wird angenommen. Das Verfahren ist jedoch meistens zeitaufwendig und kompliziert .	Verbesserung der technischen Ausstattung auf dem Campus
Translanguaging eignet sich bei Lehrveranstaltungen mit internationalen Studierenden. Es besteht jedoch ein Spannungsverhältnis zwischen den Bedürfnissen der Studierenden und der Belastungsgrenze von Lehrenden.	Hohe Arbeitsbelastung der Lehrenden erschwert die eigene Weiterbildung und Einführung neuer Ansätze.
Die Präferenzen für ein Lehrformat sind individuell. Sie hängen von mehreren Faktoren wie Studienprogramm, Studienjahr, Diagnose, Care-Arbeit, Nebenjob oder Alter ab.	Zeitgleiche Lehre und Bedienung der technischen Ausstattung ist eine Herausforderung. Unterstützung durch Hilfskräfte oder das ZIMT wird gewünscht.
Erkennbar ist, dass Studierende hybride und/oder digitale Vorlesungen bevorzugen. Bei Übungen und Seminaren lassen sich keine Präferenzen feststellen.	Das Verständnis von Barriere-Sensibilität wird über interne Selbstreflektion und nicht durch Schulungen verändert.
Die digitale Kluft (Digital Divide) ist vor allem durch schlechte Internetverbindung erkennbar. Die fehlende technische Ausstattung ist ein zweiter Aspekt.	Bei der Einführung von neuen Methoden sollten Lehrende das Recht haben, Fehler zu machen. Dies ist gegenüber Studierenden zu kommunizieren.
Die Angebote von STUDYasU sind ständig über mehrere Kanäle zu bewerben.	Herausfordernd für den Einsatz digital-gestützter Lehre sind: 1. Genehmigung des Präsidiums für Nutzung von Blended-

Studierende	Lehrende
	Learning-Formaten; 2. Tools außerhalb des EUF-Softwarekiosks sind nicht nutzbar; 3. Empfehlung, private Endgeräte aufgrund des Sicherheitsrisikos nicht zu verwenden.
Qualifizierungsangebote zum Umgang mit digitalen Werkzeugen und der Gestaltung von Online-Lehre sind verstärkt gewünscht.	Das Service-Angebot sollte fertige Praxisbeispiele und Dienstleistungen beinhalten.
	Wunsch nach mehr Transparenz zu Faktoren barriere-sensibler Lehre.
	Lehrende in der Berufseinstiegsphase sind sehr an neuen Ansätzen interessiert. Sie erstellen ihre Unterlagen in der Regel erstmals und können sie direkt integrieren.
	Lehrende in der konservativen Phase befürchten eine hohe Arbeitslast durch die Anpassung an neue Formate. Sie sind sich ihrer Bedürfnisse bewusster und nennen konkrete Wünsche.

Tabelle 5: Zusammenfassung Erkenntnisse der Bedarfe von Studierenden und Lehrenden

Die erhobenen Daten und die daraus resultierenden Ergebnisse akzentuieren, wie wichtig eine nachhaltige Implementierung barriere-sensibler digitaler Lehr-/Lernszenarien an der EUF ist. Dafür ist es notwendig, aus den Ergebnissen Implikationen für STUDYasU sowie für die EUF abzuleiten. Das Projekt STUDYasU macht es sich zur Aufgabe, diese Implikationen an der EUF voranzubringen, umzusetzen und zu verankern.

5 Implikationen für STUDYasU und die EUF

Die Zusammenhänge zwischen den einzelnen Ebenen sind sehr komplex und eng miteinander verbunden. Um das Wechselspiel zwischen den Ebenen, die Tragkraft und die Wirksamkeit für STUDYasU und die EUF darzustellen, wird die Analyse nach dem folgenden Ansatz gegliedert:

1. Zunächst wird der Unterscheidung in Makro-, Meso- und Mikroebene (Schubert & Klein 2020) Rechnung getragen. Mit der schematischen Darstellung der Implikationen innerhalb und zwischen den drei Ebenen werden die Tragweite und Tiefe der Implikationen dargestellt.
2. Nach Maßgabe eines tiefgreifenden institutionellen Change-Prozesses weisen wir zunächst kurzfristige, mittelfristige und dann langfristige Auswirkungen für die Realisierung der Implikationen aus. Hierbei wird ein Modellvorschlag für die sukzessive Integration der Implikationen in die Organisationseinheiten der EUF beschrieben.

5.1 Implikationen für Makroebene, Mesoebene und Mikroebene

Aus den in Kapitel 4 vorgestellten Bedarfen von Studierenden und Lehrenden resultieren unterschiedliche Anforderungen an die Makro-, Meso- und Mikroebene. In der nachstehenden Zuordnung der Bedarfe zu den drei Ebenen wird das Zusammenspiel der Bedarfe verdeutlicht.

Die Strukturierung der in Tabelle 5 aufgeführten Bedarfe von Studierenden und Lehrenden ergab, dass sich die Bedarfe sowohl in ihrer Wirkungsbreite als auch in ihrer -tiefe auf allen Ebenen analytisch in vier Kategorien differenzieren lassen:

1. Anpassungen Vorgaben
2. Organisatorische, prozessuale Maßnahmen
3. Investitionen
4. Qualifizierungsmaßnahmen

Im Folgenden wird anhand dieser vier Kategorien das Zusammenspiel und die Wirkungsweise auf der Makro-, Meso- und Mikroebene diskutiert.

5.1.1 Anpassungen Vorgaben

Barriere-sensible Lehr-/Lernformate berücksichtigen drei Bedarfe: Studierende wünschen sich die **Wahl des Lehrformats**, das auf die eigenen Bedürfnisse abgestimmt ist. Gleichzeitig erwarten Lehrende **mehr Transparenz der Faktoren**, die zu unterschiedlichen Lernbedürfnissen führen

sowie mehr **Möglichkeiten, digital-gestützte Lehre durchzuführen**. Um diese Bedürfnisse zu berücksichtigen, bedarf es Anpassungen in den Vorgaben auf allen drei Ebenen.

Auf der **Makroebene** bedarf es einer **offiziellen Erlaubnis für die Durchführung digital-gestützter Lehrformate**. Eine Freigabe eröffnet der Meso- und Mikroebene den notwendigen Gestaltungsspielraum, inklusiv-digitale Lehr-/Lernkonzepte zu konzipieren und zu implementieren. Auf der **Mesoebene** ermöglicht eine Erlaubnis den Fakultäten, Seminaren und Abteilungen, ihre **Studienprogramme um digital-inklusive Konzepte und Methoden zu erweitern**. Damit geht einher, dass die Support-Strukturen für **offiziell nutzbare, digitale Lehrwerkzeuge auszubauen** sind, wodurch Lehrende und Studierende die **Lehrgestaltung auf der Mikroebene vereinfacht** durchführen können.

5.1.2 Organisatorische, prozessuale Maßnahmen

Mit der Berücksichtigung barriere-sensibler digital-gestützter Lehr-/Lernformate wird eine Vielzahl an organisatorischen und prozessualen Maßnahmen aufgerufen. Die Umfrage ergab, dass 60 Studierende an Behinderungen und/oder chronischen Erkrankungen leiden. Es ist davon auszugehen, dass weitaus mehr Studierende davon betroffen sind, die nicht an der Studie teilgenommen haben.

Auf der **Makroebene** sind **Anpassungen** der bestehenden **Strategien und Leitlinien** vorzunehmen, damit die UN-BRK an der EUF umgesetzt wird. Durch die strategische Verankerung der UN-BRK erhalten die Akteur*innen und Organisationseinheiten der Meso- und Mikroebene einen Ermöglichungsrahmen, um barriere-sensible und -freie Anpassungen durchzuführen. Die Anpassungsmaßnahmen sind im Haushalt zu budgetieren, um Begleitstrukturen im Rahmen von Supporteinheiten und finanzieller Unterstützung zu gewährleisten. Ein weiterer Fokus liegt auf einer Neugestaltung des Nachteilsausgleichs. Die Befragung lässt Rückschlüsse auf Verbesserungspotenziale zu, die durch Organisations- und Prozessanpassungen realisierbar sind. Zu nennen sei bspw. der Wunsch nach einer digitalen Form der Antragsstellung.

Auf der **Mesoebene** bedarf es der **Ausgestaltung der bestehenden und neu zu schaffenden Supporteinheiten**, um inklusiv-digitale Lehrkonzepte adaptierbar zu gestalten. Damit wird einer Überlastung der Lehrperson durch Gestaltung und Bedienung komplexer technischer Geräte entgegengewirkt. Die Umfrage ergab, dass Studierende mehrheitlich unter psychischen Belastungen leiden, weshalb bei der Konzeption ein Fokus auf die kognitive Belastung zu legen ist.

Auf der **Mikroebene** finden die konkreten organisatorischen und prozessualen Anpassungen Anwendung. Die Lehrenden **setzen** die **barriere-sensiblen Tools ein und erproben diese** mit den Studierenden auf Tauglichkeit. Dies findet als iterativer Prozess statt, wodurch erfahrungsbezogene Anpassungen in den Prozessen und Vorgaben der übergeordneten Ebenen erfolgen.

5.1.3 Investitionen

Um die Anpassungsmaßnahmen an inklusiv-digitale Lehrkonzepte zu realisieren, bedarf es wie oben bereits hervorgehoben einer angemessenen Budgetierung. Die **Makroebene setzt für die ermittelten Bedarfe eine Kalkulation fest, mit der die Supporteinheiten der Mesoebene Transformationen und Innovationen realisieren können**. Im Lehrbetrieb nutzen die Akteur*innen der Mikroebene die neuen Komponenten der Infrastruktur. Die **Festlegung eines adäquaten Budgets ist durch eine enge Abstimmung aller drei Ebenen angezeigt**. Der ermittelte Bedarf der Lehrenden und Studierenden (Mikroebene) ermöglicht den Supporteinheiten (Mesoebene) die Benennung und finanzielle Evaluation des Investitionsbedarfs. Auf Basis dieser Vorbereitungen kann die Hochschulleitung (Makroebene) den aktuellen Ressourcenbedarf nachvollziehen und einschätzen, wodurch eine realistische und nachhaltige Kostenkalkulation gewährleistet werden kann.

5.1.4 Qualifizierungsmaßnahmen

Anpassungsmaßnahmen mit zusätzlicher technischer Infrastruktur und neuen didaktischen Konzepten sind durch zielgruppengerechte Schulungen zu flankieren. Das Arrangement barriere-sensibler digitaler Lehrkonzepte erfordert den Einsatz neuer Methoden. Diese können sowohl digital als auch analog sein. Für eine effiziente und effektive Nutzung in der Lehre bedarf es geeigneter Fortbildungsangebote, in denen praxisnah die Potenziale und Optionen einer inklusiv-digitalen Lehre vermittelt werden. Auf der **Makroebene** ist die Gestaltung dieser Qualifizierungsmaßnahmen mittels des vorstehend erörterten **Ermöglichungsrahmens** sicherzustellen. Auf der **Meso- und Mikroebene** werden diese **Schulungs-offerten genutzt**, um die Lehrkonzepte zu konzipieren und umzusetzen.

Die Durchführung von Qualifizierungsmaßnahmen stellt eine erfolgsrelevante Größe dar, um die Transformation hin zu einer inklusiv-digitalen Lehre im tertiären Bildungssektor zu gewährleisten. Fundierte/geeignete/zielgerichtete Weiterbildungen liefern Impulse und geben den Lehrenden die Sicherheit, einen Veränderungsprozess auszulösen. Die zeitliche Agenda im Zuge des Organizational Learning erläutert der folgende Abschnitt.

5.2 Kurzfristige, mittelfristige und langfristige Maßnahmen

Damit die tiefgreifenden institutionellen Implikationen auf der Makro-, Meso- und Mikroebene realisierbar sind, werden die notwendigen Maßnahmen in Fristigkeiten untergliedert. Hieraus resultiert ein Modellvorschlag für die sukzessive Integration in die Organisationseinheiten der EUF.

5.2.1 Kurzfristig umsetzbare Maßnahmen

Unter kurzfristig werden einzelne Aktivitäten verstanden, die innerhalb eines Jahres auf der Mikro-, Meso- und Makroebene adaptierbar sind. Sie bilden einen ersten zentralen Ansatzpunkt, um die Berücksichtigung von Barriere-Sensibilität an der EUF voranzutreiben.

In Lehrveranstaltungen (Mikroebene) werden barriere-sensible Methoden und Techniken erprobt. Die Herausforderungen, die sich in der Lehrendenbefragung manifestiert haben, lassen den Schluss zu, dass die Lehrenden schlüsselfertige und niedrigschwellige Lösungen in Bezug auf Barriere-Sensibilität und Implementierung digitaler Werkzeuge benötigen, damit sie diese direkt in ihren Lehrveranstaltungen einsetzen können. Sie wünschen sich mehrere Workshops und Übungen zur hybriden Lehre und zum Einsatz moderner digitaler Tools. Im Fokus stehen einfach umsetzbare Szenarien, wie die Verwendung von Templates. Der methodische Einsatz ermöglicht Best-Practice-Beispiele, die an der EUF kommunizierbar sind.

In Fakultäten, Instituten und (Teil-)Studiengängen wird ein Wissenstransfer mit Akteur*innen initiiert. Der kollegiale Austausch beinhaltet Erfahrungen mit dem Einsatz von barriere-sensiblen Methoden und Techniken. Ebenso sind Workshops mit Vorbereitungsgruppen in jeder Fakultät zur Charakterisierung barriere-sensibler Lehre durchführbar. Die Fakultäten sollen dazu Ansätze zur Berücksichtigung von Barriere-Sensibilität erarbeiten.

Durch die offizielle Erlaubnis, digital-gestützte Lehrformate einzusetzen, erhalten die Lehrenden die Freiheit, eine größere Anzahl digitaler Werkzeuge und Anwendungen für die Lehre zu nutzen, sowie die Möglichkeit, neue inklusiv-digitale Formate und Ansätze auszuprobieren. Dazu gehören nicht zuletzt die Einführung einer Fehlerkultur und die Akzeptanz zeitlich längerer Entwicklungskorridore in der Domäne barriere-sensibler Hochschullehre.

Zur Förderung inklusiv-digitaler Methoden und Formate spricht die Leitungsebene der EUF eine offizielle Befürwortung von digitalen und hybriden Lehrszenarien aus. Lehrenden wird die Erlaubnis erteilt, digitale Methoden ohne vorherige Freigabe zu nutzen. Dadurch wird den Lehrenden die bestehende Hürde der Unsicherheit genommen, ob und inwieweit digital-gestützte Lehre durchgeführt werden darf.

5.2.2 Mittelfristig umsetzbare Maßnahmen

Mittelfristige Maßnahmen sind innerhalb von zwei Jahren auf der Mikro-, Meso- und Makroebene implementierbar. Sie konsolidieren die Aktivitäten der Mikroebene – gerade auch in Hinblick auf eine angestrebte Verstetigung von Initiativen, Aktivitäten und Programmen.

In Lehrveranstaltungen werden barriere-sensible Formate und Methoden anhand von Monitoring und Feedback weiterentwickelt. Bewährte Konzepte werden als Best-Practice-Modelle regulär etatisiert, wodurch die Vorteile digitaler barriere-sensibler Lehre hervorgehoben werden.

Auf Fakultätsebene findet ein forciertes vertikales Austausch mit geeigneten/zielgerichteten Informationsangeboten statt. Neben Dekanaten und Konventen beschäftigen sich verschiedene Organisationseinheiten (Abteilungen, Seminare, Institute) mit Potenzialen und Optionen der Integration geeigneter barriere-sensibler Formate und Methoden. Hierunter fallen insbesondere: die Ergänzung aller Curricula hinsichtlich Barriere-Sensibilität und die Bereitstellung zusätzlicher Personalkapazitäten für inklusiv-digitale Lehre – flankiert durch die notwendige Konsolidierung der technischen Ausstattung und Infrastruktur. Zeitgleich erfolgt eine feste Institutionalisierung der Service-Struktur des STUBBS, wobei die Informationsangebote genutzt und ausgebaut werden. Damit die Realisierung digital-gestützter, barriere-sensibler Formate möglich ist, sind weitere Ressourcen frühzeitig einzuplanen und sicherzustellen.

Auf der Leitungsebene der EUF (Präsidium) ist eine Formulierung von Vorgaben für die Verwirklichung barriere-sensibler, digital-gestützter Lehre bekanntzugeben, wodurch dem Barrierefreiheitsstärkungsgesetz Rechnung getragen wird. Dies erfolgt durch die Aufnahme bzw. Schärfung des Ziels Barriere-Sensibilität in der institutionellen Verfasstheit der EUF (Leitbild, Mission Statement, Code of Conduct etc.). Von der Hochschulleitung aus werden Workflow-Prozesse zu Barriere-Sensibilität etabliert, wodurch nach dem Konzept des Organizational Learning eine nachhaltige Etablierung in Strukturen und Prozessen der Universität erreicht wird.

5.2.3 Langfristig umsetzbare Maßnahmen

Langfristige Maßnahmen sind innerhalb von vier bis fünf Jahren umsetzbar. Diese korrelieren somit zeitlich mit einer Studierendengeneration. Langfristige Maßnahmen basieren auf den kurz- und mittelfristigen Initiativen, Aktivitäten und Programmen und kontinuierlich diese mit dem Ziel, Barriere-Sensibilität als konstante Größe in der Hochschul- und Wissenschaftskultur festzuschreiben.

In Lehrveranstaltungen werden bewährte Konzepte und Methoden fortlaufend weiterentwickelt. Hierzu gehören die Fixierung in Modulspezifika sowie und die inklusiv-digitale Konfundierung des

Methodenrepertoires. Die Heterogenität der Studierenden wird als Chance für die Lehre an der EUF begriffen, um Wege zur Teilhabe aller zu optieren. Dazu zählen die Flexibilisierung der Veranstaltungsformate und das erweiterte Angebot in der Bereitstellung von Lehrmaterialien. Den Lehrenden steht ein Portfolio von Konzepten und Methoden zur Verfügung, mit denen sie ihre Lehre barriere-sensibel gestalten können.

Auf Fakultätsebene findet ein aktiver Informationsfluss und Austausch zu digital-gestützter Barriere-Sensibilität statt. Das STUBBS ist als Service-Einheit verankert und bietet einen programmatischen Dienstleistungsansatz an.

Auf der Leitungsebene der EUF wird Barriere-Sensibilität aktiv gelebt und das Barrierefreiheitsstärkungsgesetz umgesetzt. Barriere-Freiheit oder -Sensibilität ist in relevanten Dokumenten wie dem Leitbild, dem Code of Conduct oder dem Mission Statement integriert. Durch Maßnahmen des Organizational Learning findet eine hochschulweite Beschäftigung und Weiterentwicklung statt.

Ein wichtiger Faktor, der einen Change-Prozess kennzeichnet, ist die Novellierung des Nachteilsausgleichsprozesses. Ziel ist es, dass Nachteilsausgleiche durch die Flexibilisierung der Lehre obsolet werden. Zunächst sollte das Verfahren zur Gewährung von Nachteilsausgleichen überarbeitet und verbessert werden, so dass ein breiteres Spektrum an Erkrankungen und Zuständen abgebildet und erfasst werden. Besonders berücksichtigt werden sollten die Krankheiten, die laut der Umfrageergebnisse die Lernenden in ihrem Studium einschränken, auch wenn sie offiziell nicht als solche anerkannt werden. Ein weiterer Aspekt ist der schwierige Prozess der Antragstellung als solcher, der erleichtert werden sollte. Idealerweise sollte eine Möglichkeit zur digitalen Antragstellung eingeführt werden. Ein spezifisches Augenmerk sollte auf psychische und verhaltensbedingte Erkrankungen gerichtet werden, die häufig auf den ersten Blick nicht erkennbar sind. Diese Gruppe von Studierenden benötigt zusätzliche Unterstützung und Hilfestellung während des Studiums.

6 Resümee der Studie

Zusammenfassend lassen sich wesentliche Einsichten und Erkenntnisse komprimiert hervorheben.

35,6 % (n=21) der teilnehmenden Lehrenden (n=59) setzen bereits in Teilen barriere-sensible Lehr-/Lerninhalte um. Die proaktive Anwendung findet bisher allerdings eher vereinzelt statt. Aus den Antworten wird ersichtlich, dass zwar das Interesse an Fort- und Weiterbildungen in diesem Bereich besteht, gleichzeitig wird indes die hohe Arbeitsbelastung und die fehlende Unterstützung hinsichtlich der Bereitstellung von zusätzlichen Ressourcen sowie des technischen Equipments als Hürde vorgebracht. In diesem Zusammenhang wünschen sich die Lehrenden mehr Transparenz hinsichtlich der Kriterien barriere-sensibler Lehre und der Digitalisierungsstrategie der EUF.

Lehr-/Lernformate

Die Vielfalt der Studierenden in ihren individuellen Bedarfen wird durch die Daten bestätigt. Die Frage nach dem präferierten Lehrformat in den Veranstaltungsarten (Vorlesung, Seminar und Übung) liefern wichtige Erkenntnisse. Es zeichnet sich ab, dass durchaus kollidierende Bedarfe unter den Studierenden existieren: beispielsweise der Wunsch nach kompletter Flexibilität vs. der Zugehörigkeit zur sozialen Gruppe der Studierenden und regelmäßig Zeit auf dem Campus zu verbringen. Für alle Formate lässt sich die Präferenz zur **Option auf digitale Teilhabe** von Studierenden – im Gegensatz zu reinen Präsenz- sowie Onlineformaten – hervorheben.

Gesundheitszustand der Studierenden

Die Ergebnisse der Umfrage belegen, dass die Zahl der psychischen Belastungen unter den Studierenden zunimmt. Sie stehen auch an erster Stelle auf der Liste der Faktoren, welche die Studierenden in ihrem Studium einschränken. Einige aufgeführten in dieser Liste sind durchaus unerwartet und regen zum Nachdenken an:

Endometriose und Allergien können Studierende stark in ihrem Studium einschränken. Nicht alle Studierenden, die in ihrem Studium moderat oder stark eingeschränkt sind, konnten einen Nachteilsausgleich erhalten. Viele der betroffenen Teilnehmenden berichten von negativen Erfahrungen bei der zeitaufwendigen, schwierigen Antragstellung. Wird der Antrag abgelehnt, kann noch das Gefühl der Frustration hinzukommen.

Nachteilsausgleich

Die Umfrageergebnisse lassen die Schlussfolgerung zu, dass das Verfahren zur Gewährung eines Nachteilsausgleichs im universitären Kontext überarbeitet und entsprechend den aktuellen Richtlinien zur Inklusion verbessert werden muss. Der Nachteilsausgleich ist nicht immer eine perfekte Lösung für alle Studierenden, da nicht alle die Anforderungen erfüllen (können). Dennoch haben sie individuelle Bedürfnisse und Lern-Barrieren, die berücksichtigt werden sollten. Deshalb sollten zusätzliche Unterstützungsmöglichkeiten geboten werden und die Etablierung einer barriere-sensiblen Lehr- und Lernkultur vorangetrieben werden.

Relevanz von Heterogenität und Inklusion

Die Anzahl der Studierenden und Lehrenden, die an dieser Umfrage teilgenommen haben, bestärkt die Wichtigkeit der Berücksichtigung von Heterogenität und Inklusion in der Hochschullehre. Es hat sich als besonders wertvoll herausgestellt, viele offene Fragen ohne fixe Antwortkategorien zu formulieren. Die Teilnehmenden hatten so die Möglichkeit, ihre individuellen Dispositionen zu benennen und ihre Präferenzen individuell zu begründen, ohne diese bereits vordefiniert einordnen zu müssen oder als möglicherweise irrelevant zu empfinden. Die Mannigfaltigkeit der Antworten ermöglicht es, bisher nicht betrachtete Aspekte zunächst in ihrer Anlage und sodann in der Umsetzung für die Hochschullehre zu reflektieren. Mithin sind die Ergebnisse als Argumente für Veränderungen in die Diskussion über künftige Nachteilsausgleiche einzubringen. Mit den erhobenen Daten konnten für das Projekt STUDYasU und die gesamte EUF mit all ihren Akteur*innen wichtige Implikationen identifiziert werden, die es umzusetzen gilt. Die vorliegenden Resultate und Hypothesen implizieren weitere bedeutsame Themen zu Heterogenität und Inklusion, die in zukünftigen Studien aufgegriffen werden können.

Restriktionen und Limitierungen

Im Zuge der Datenaufbereitung und Auseinandersetzung mit den Ergebnissen konnten Optimierungspotenziale bzw. Restriktionen identifiziert werden. Der Begriff ‚Behinderung‘ ist insofern unvollständig, da individuelle Beeinträchtigungen, die offiziell nicht als Behinderung gelten, ggf. nicht genannt wurden. Zudem fehlen zur Eingrenzung der Begrifflichkeiten mitunter weiterführende Definitionsansätze, etwa zum Translanguaging (S3.4). Die Definition des Translanguaging reichte nicht für alle Teilnehmenden aus, um zu verstehen, was mit diesem Terminus gemeint ist, wodurch rekurrierende Fragen nur bedingt beantwortet werden konnten.

Mithin fehlt eine klare Abgrenzung unter den Begriffen, die hinsichtlich der präferierten Lehrformate abgefragt werden (S3.7, S3.9 und S3.11). Dies führte dazu, dass einige Teilnehmende die verschiedenen Lehrformate in ihren Begründungen miteinander vermischten

oder Antworten zu einem Format gegeben haben, aber offenkundig ein anderes meinen. Zudem sollten einige Fragen präzisiert werden, um die Antworten klarer interpretieren zu können. So wird zum Beispiel in S5.3 nicht deutlich gemacht, ob eine ausreichende technische Ausstattung zur Teilhabe an digitaler Lehre bzw. digitalen Lerninhalten für On- oder Off-Campus-Arrangements gemeint ist. Dieser Umstand lässt den Teilnehmenden einen gewissen Interpretationsspielraum bei der Auswahl der Antwort.

Perspektiven für die weitere Forschung

Die genannten Begründungen (S.5.5) für eine schlechte Internetverbindung helfen nicht, die Gründe für den Digital Divide zu ermitteln, sondern bestätigen vielmehr, dass die Internetverbindung an bestimmten Orten schlecht ist. Dennoch lassen sich durch die gegebenen Antworten neue Forschungsfragen formulieren, die für eine weitere Erhebung zielführend sein können. In der Umfrage unter Lehrenden gibt es mehrere Fragen, die sich leicht unterscheiden, aber im Allgemeinen auf ähnliche Dinge abzielen (L3.18 und L4.12). Sie befinden sich zwar in unterschiedlichen Abschnitten des Fragebogens, erkunden aber vergleichbare Bedürfnisse. Der einzige Unterschied besteht darin, dass in L4.12 die EUF als unterstützende Institution extra hervorgehoben wird. Bei einem erneuten Einsatz des Forschungsinstruments sollte darauf geachtet werden, diese umzuformulieren oder miteinander zu verknüpfen.

Neben den zuvor benannten Limitationen lässt sich anerkennen, dass diese Erhebung als Grundlage für weitere wichtige Studien dienen kann, die auch über die EUF-Perspektive hinausgehen. Schlussendlich leistet die vorliegende Untersuchung einen wichtigen Beitrag zur weiteren Etablierung und Umsetzung von Barriere-Sensibilität in der Hochschullehre.

Literaturverzeichnis

Amtsblatt der Europäischen Union. (2016). Richtlinie (EU) 2016/2102 des Europäischen Parlaments und des Rates vom 26. Oktober 2016 über den barrierefreien Zugang zu den Websites und mobilen Anwendungen öffentlicher Stellen (Text von Bedeutung für den EWR). <http://data.europa.eu/eli/dir/2016/2102/oj/deu> (28.01.2024).

Bradley, E. H.; Curry, L. A. & Devers, K. J. (2007). Qualitative data analysis for health services research: developing taxonomy, themes, and theory. In: Health Services Research, Vol. 42, No. 4: 1758-1772.

Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. In: Qualitative Research in Psychology, Vol. 3, No. 2: 77-101.

Bryman, A. & Burgess, B. (Eds.) (1994). Analyzing Qualitative Data. London: Routledge, <https://doi.org/10.4324/9780203413081>.

Bundesministerium für Arbeit und Soziales (2020). Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen, <https://www.bmas.de/DE/Soziales/Teilhabe-und-Inklusion/Politik-fuer-Menschen-mit-Behinderungen/Behindertenrechtskonvention-der-Vereinten-Nationen/un-behindertenrechtskonvention-rechte-von-menschen-mit-behinderungen-langtext.html> (22.01.2024).

Charmaz, K. (2014). Constructing Grounded Theory. Los Angeles: Sage.

Chilla, S. & Filk, C. (2021). Inklusiv-digitale Sprachenbildung – Ein interdisziplinärer Ansatz für die Bildung von Lehrkräften. In: Medienimpulse, Jg. 59, Nr. 4., <https://journals.univie.ac.at/index.php/mp/article/view/6225> (21.04.2024).

Chilla, S.; Doetjes, G.; Vogt, K.; Tzagari, D. & Abed Ibrahim, L. (under review). Digital-inclusive transformation and teacher's preparedness for foreign language education – A bilateral German-Norwegian perspective.

Creswell, J. W. & Plano Clark, V. L. (2018). Designing and conducting mixed methods research 3rd ed. Thousand Oaks, CA: Sage.

Döring, N. & Bortz, J. (2016). Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften. 5. Aufl. Berlin/Heidelberg: Springer.

Elliott, V. (2018). Thinking about the coding process in qualitative data analysis. In: The Qualitative Report, Vol. 23, No. 11: 2850-2861, <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2018.3560>.

Europa-Universität Flensburg (2023a). Das Profil der Europa-Universität Flensburg. Europa-Universität Flensburg (EUF), <https://www.uni-flensburg.de/die-universitaet/profil-der-euf> (04.10.2023).

Europa-Universität Flensburg (2023b). Die EUF in Zahlen. Europa-Universität Flensburg (EUF), <https://www.uni-flensburg.de/die-universitaet/profil-der-euf/zahlen-und-fakten#c120606> (27.10.2023).

Filk, C. (2019). „Onlife“-Partizipation für alle! – Plädoyer für eine inklusiv-digitale Bildung. In: O.-A. Burow (Hrsg.). Schule digital – wie geht das? Wie die digitale Revolution uns und die Schule verändert. Weinheim: Beltz: 62-82.

Fisseler, B. (2022). Barriere-freie (digitale) Online-Lehre. Workshop an der Europa-Universität Flensburg am 18.11.2022.

Gale, N. K.; Heath, G.; Cameron, E.; Rashid, S. & Redwood, S. (2013). Using the framework method for the analysis of qualitative data in multi-disciplinary health research. In: BMC Medical Research Methodology, Vol. 13, No. 1, <https://bmcmedresmethodol.biomedcentral.com/articles/10.1186/1471-2288-13-117> (21.04.2024).

Gattermann-Kasper, M. (2018). Nachteilsausgleich für Studierende mit Beeinträchtigungen: Arbeitshilfe für Beratende. Berlin: Deutsches Studentenwerk (DSW), <https://www.uni-hamburg.de/studieren-mit-behinderung/infos-lehrende/ibs-arbeitshilfe-nachteilsausgleiche.pdf> (21.01.2024).

Gläser-Zikuda, M.; Stephan, M. & Hofmann, F. (2022). Qualitative Auswertungsverfahren. In: Reinders, H.; Bergs-Winkels, D.; Prochnow, A. & Post, I.: Empirische Bildungsforschung. Berlin/Heidelberg: Springer: 237-252.

Grützmacher, J.; Gusy, B.; Lesener, T.; Sudheimer, S. & Willige, J. (2018). Gesundheit Studierender in Deutschland 2017: Ein Kooperationsprojekt zwischen dem Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung, der Freien Universität Berlin und der Techniker Krankenkasse, <https://www.tk.de/resource/blob/2050660/8bd39eab37ee133a2ec47e55e544abe7/gesundheit-studierender-in-deutschland-2017-studienband-data.pdf> (21.01.2024).

Gumm, D. & Hobuß, S. (2021). Hybride Lehre – Eine Taxonomie zur Verständigung. In: Impact Free 38 – August 2021: 1-11, https://epub.sub.uni-hamburg.de/epub/volltexte/2021/124637/pdf/Impact_Free_38.pdf (21.01.2024).

Hauser, C. (2020). Akteure und Organisationsweisen der Hochschulkommunikation: Eine Analyse der Akteurkonstellationen und Akteur-Struktur-Dynamiken an deutschen Hochschulen. Berlin/Heidelberg: Springer.

Henderson, M., Selwyn, N. & Aston, R. (2017). What works and why? Student perceptions of 'useful' digital technology in university teaching and learning. In: *Studies in Higher Education*, Vol. 42, No. 8: 1567-1579.

Hodges, C.; Moore, S.; Lockee, B.; Trust, T. & Bond, A. (2020): The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. In: *Educause review*, 27.03.2020, <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning> (21.01.2024).

Hollederer, A. (2023). Gesundheit und Studienpensum von Studierenden: Ergebnisse eines Gesundheitssurveys an der Universität Kassel. In: *Prävention und Gesundheitsförderung*, 28.04.2023, <https://doi.org/10.1007/s11553-023-01035-6>.

Huberman, M. (1989). The professional life cycle of teachers. In: *Teachers college record*, Vol. 91, No. 1: 31-57, <https://doi.org/10.1177/016146818909100107>.

Kroher, M.; Beuße, M.; Isleib, S.; Becker, K.; Erhardt, M. C.; Gerdes, F.; Koopmann, J.; Schommer, T.; Schwabe, U.; Steinkühler, J.; Völk, D.; Peter, F. & Buchholz, S. (2023). Die Studierendenbefragung in Deutschland: 22. Sozialerhebung. Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2021. Aktual. Version nach Korrekturen. Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), https://www.bmbf.de/SharedDocs/Publikationen/de/bmbf/4/31790_22_Sozialerhebung_2021.pdf (21.01.2024).

Lambert, M. (Ed.). (2019). *Practical research methods in education: An early researcher's critical guide*. Abingdon: Routledge.

Lewins, A. & Silver, C. (2007). *Using software in qualitative research: A step-by-step guide*. Using Software in Qualitative Research. London: Sage, <https://doi.org/10.4135/9780857025012>.

MacSwan, J. (2017). A multilingual perspective on translanguaging. In: *American Educational Research Journal*, Vol. 54, No. 1: 167-201, <https://doi.org/10.3102/0002831216683935>.

Manning, J. (2017). In vivo coding. In: J. Matthes (Ed.), *The international encyclopedia of communication research methods*. New York: Wiley-Blackwell, <https://doi.org/10.1002/9781118901731.iecrm0270>.

Marshall, G. (2005). The purpose, design and administration of a questionnaire for data collection. In: *Radiography*, Vol.11, No. 2: 131-136, <https://doi.org/10.1016/j.radi.2004.09.002>.

Matthew, B.; Miles, A. M. H. & Saldaña, J. (2020). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook*. 4. ed. Los Angeles: Sage.

MAXQDA Manual (2022). Das Problem der Intercoder-Übereinstimmung in der qualitativen Forschung, <https://www.maxqda.com/de/hilfe-mx22/teamwork/das-problem-der-intercoder-uebereinstimmung-in-der-qualitativen-forschung> (02.05.2023).

Meyer, K. A. (2012). The influence of online teaching on faculty productivity. In: *Innovative Higher Education*, Vol. 37, No. 1: 37-52, <http://dx.doi.org/10.1007/s10755-011-9183-y>.

Middendorff, E.; Apolinarski, B.; Becker, K.; Bornkessel, P.; Brandt, T.; Heißenberg, S. & Poskowsky, J. (2017). Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2016. Zusammenfassung zur 21. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks – durchgeführt vom Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), https://www.bmbf.de/SharedDocs/Publikationen/de/bmbf/4/31338_21_Sozialerhebung_2016_Zusammenfassung.pdf? (21.01.2024).

Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks/London/New Delhi: Sage, <https://vivauniversity.files.wordpress.com/2013/11/milesandhuberman1994.pdf> (21.01.2024).

Mossbrugger, H. & Brandt, H. (2020). Itemkonstruktion und Antwortverhalten. In: H. Mossbrugger & A. Kelava. *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion*. Berlin/Heidelberg: Springer: 67-89.

Muisers, J.; Schmalen, N. & Spirgatis, M. (2020). Studierendenbefragung des Arbeitsbereichs Chancengleichheit. Zusammenfassung der Rückmeldungen. Flensburg: Europa-Universität Flensburg (EUF).

Müller, A. M.; Goh, C.; Lim, L. Z. & Gao, X. (2021). Covid-19 emergency eLearning and beyond: Experiences and perspectives of university educators. In: *Education Sciences*, Vol. 11, No. 1: 19, <https://psycnet.apa.org/doi/10.3390/educsci11010019>.

O'Connor, C. & Joffe, H. (2020). Intercoder reliability in qualitative research: Debates and practical guidelines. In: *International Journal of Qualitative Methods*, Vol. 19, <https://doi.org/10.1177/1609406919899220>.

- Orwat, C. (2020). Risks of Discrimination through the Use of Algorithms: A study compiled with a grant from the Federal Anti-Discrimination Agency. Karlsruhe: Institut für Technikfolgenabschätzung und Systemanalyse (ITAS), doi.org/10.5445/IR/1000123477.
- Porst, R. (2014). Fragebogen: Ein Arbeitsbuch. Wiesbaden: Springer VS.
- Poskowsky, J.; Heißenberg, S.; Zaussinger, S. & Brenner, J. (2018). beeinträchtigt studieren-best2. Datenerhebung zur Situation Studierender mit Behinderung und chronischer Krankheit 2016/17. Berlin: Deutsches Studentenwerk (DSW), https://www.studentenwerke.de/sites/default/files/beeintraechtigt_studieren_2016_barrierefrei.pdf (21.01.2024).
- Potter, W. J., & Levine-Donnerstein, D. (1999). Rethinking validity and reliability in content analysis. In: Journal of Applied Communication Research, Vol. 27, No. 3: 258-284, <https://doi.org/10.1080/00909889909365539>.
- Qualitätsmanagement Europa-Universität Flensburg (EUF) (QM) (2020). Auswertung Studierendebefragung zum „Corona-Semester“ [Frühjahrssemester 2020]. Flensburg: Europa-Universität Flensburg (EUF).
- Reiners, H. & Post, I. (2022). Quantitative Auswertungsverfahren. In: H. Reinders; D. Bergs-Winkels; A. Prochnow & I. Post: Empirische Bildungsforschung: Eine elementare Einführung. Berlin/Heidelberg: Springer: 269-279.
- Reja, U.; Manfreda, K. L.; Hlebec, V. & Vehovar, V. (2003). Open-ended vs. close-ended questions in web questionnaires. In: Developments in Applied Statistics, Vol. 19, No. 1: 159-177, <http://mrvar.fdv.uni-lj.si/pub/mz/mz19/reja.pdf> (21.01.2024).
- Reyes, V.; Bogumil, E. & Welch, L. E. (2021). The Living Codebook: Documenting the Process of Qualitative Data Analysis. In: Sociological Methods & Research: 1-32, <https://doi.org/10.1177/0049124120986185>.
- Saldaña, J. (2003). Longitudinal qualitative research: Analyzing change through time. Walnut Creek/Lanham/New York/Oxford: Altamira.
- Saldaña, J. (2009). The Coding Manual for Qualitative Researchers. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Schubert, K. & Klein, M. (2020). Das Politiklexikon. 7., aktual. u. erw. Aufl. Bonn: Dietz.

Spellerberg, A. (Hrsg.). (2021). Digitalisierung in ländlichen und verdichteten Räumen. Hannover: Verlag der Akademie für Raumentwicklung, https://www.arl-net.de/system/files/media-shop/pdf/ab/ab_031/ab_031_gesamt.pdf (21.01.2024).

Stoltenhoff, A. K. & Spirgatis, M. (2021). Konzeptentwurf Diversitätssensible inklusive (Online-) Lehre (DiOL). Flensburg: Europa-Universität Flensburg (EUF).

Strauss, A. & Corbin, J. (1994). Grounded Theory Methodology: An Overview. In: N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), Handbook of Qualitative Research. Thousand Oaks, CA: Sage: 273-285.

Strauss, A. L. (1987). Qualitative analysis for social scientists. Cambridge: Cambridge University Press.

Tobbell, J.; Burton, R.; Gaynor, A.; Golding, B.; Greenhough, K.; Rhodes, C. & White, S. (2021). Inclusion in higher education: an exploration of the subjective experiences of students. In: Journal of Further and Higher Education, Volume 45, No. 2: 284-295.

Weiss, E. M.; Kaufmann, L.; Ninaus, M. & Canazei, M. (2022). Belastungen durch Fernlehre und psychische Gesundheit von Studierenden während der COVID-19-Pandemie. In: Lernen und Lernstörungen, Vol. 11, Nr. 3, <https://doi.org/10.1024/2235-0977/a000374>.

Wolcott, L. L. (2001). Faculty beliefs scale. Presentation at the 2001 Annual Conference of the Western Cooperative for Educational Telecommunications. Coeur d'Alene, ID.

Zentrum für Informations- und Medientechnologien (ZIMT) (2020). Tätigkeitsbericht des ZIMT-Beirates. Berichtszeitraum: Juni 2018 bis Juni 2020. Flensburg: Europa-Universität Flensburg (EUF), <https://www.uni-flensburg.de/fileadmin/content/zentren/zimt/dokumente/zimt-beirat/taetigkeitsbericht-des-zimt-beirates-fuer-den-senat-2018-20.pdf> (13.10.2023).

Zick, I. (2022). Mental Health Barometer 2022: Der Hälfte der Studierenden geht es mental schlecht. Leverkusen: Studo und Instahelp, <https://studo.com/de/blog/mental-health-barometer-2022> (21.01.2024).

Züll, C. & Menold, N. (2014). Offene Fragen. In: N. Baur & J. Blasius (Eds.). Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Berlin/Heidelberg: Springer, https://doi.org/10.1007/978-3-531-18939-0_52.

Anhang

Tabellen qualitativer Analyse

S2.9 Behinderungen und/oder chronische Erkrankungen	Σ: 60
Faktoren, die den Gesundheitszustand beeinflussen.	Σ: 1
Stammzellen transplantiert	1
Krankheiten des Blutes sowie bestimmte Störungen des Immunsystems	Σ: 1
Post-Transplant Lymphoproliferative Disorder (PTLD)	1
Symptome und abnorme klinische und Laborbefunde, anderenorts	Σ: 2
Sensibilitätsstörungen	1
Geruchsblind	1
Krankheiten des Kreislaufsystems	Σ: 2
Sinusvenenthrombose	1
Blutgefäßerkrankung	1
Krankheiten des Urogenitalsystems	Σ: 4
Endometriose	4
Verletzungen, Vergiftungen und bestimmte andere Folgen	Σ: 2
systemische Allergien	1
Histaminintoleranz	1
Endokrine, Ernährungs- und Stoffwechselkrankheiten	Σ: 2
Lipödem	1
Diabetes	1
Krankheiten des Muskel-Skelett-Systems und des Bindegewebes	Σ: 3
Morbus Bechterew	1
Arthritis	2
Krankheiten der Haut und der Unterhaut	Σ: 4
Neurodermitis	1
Psoriasis	3
Krankheiten des Nervensystems	Σ: 11
Migräne	5
Multiple Sklerose	1
Epilepsie	3
Chronischer Kopfschmerz	1
Complex regional pain syndrome/komplexes regionales Schmerzsyndrom (CRPS)	1
Krankheiten des Atmungssystems	Σ: 8
chronische Lungenentzündung	1
Asthma	7

Krankheiten des Verdauungssystems	Σ: 7
Morbus Crohn	2
Reizdarmsyndrom	1
Glutenunverträglichkeit	1
Colitis Ulcerosa	3
Krankheiten des Ohres und des Warzenfortsatzes	Σ: 2
Chronischer Tinnitus	1
Höreinschränkung	1
Angeborene Fehlbildungen und Deformitäten	Σ: 5
Spina Bifida mit Hydrocephalus	1
Nur eine Niere	2
Fehlender Unterarm und Hand	1
Fehlbildung Körperteil	1
Psychische und Verhaltensstörungen	Σ: 26
Auditive Wahrnehmungsstörung	1
Posttraumatische Belastungsstörung (PTBS)	2
Zwangsstörung	1
Persönlichkeitsstörung	3
Essstörung	1
Dissoziation	1
Depression	10
psychische Erkrankung	2
Autismus-Spektrum-Störung	1
Angststörung	1
Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung (ADHS)	3
K. A.	542

Tabelle 6: Behinderung und/oder chronische Erkrankungen (nach ICD-10-GM [Version 2023] sortiert)

S2.16 Erfahrungen mit dem Nachteilsausgleich		602
Nachteilsausgleich erhalten		Σ: 18
priorisierter Praktikumsplatz		1
wenig hilfreich		4
priorisierte Kurswahl		3
Nachteilsausgleich in Prüfungssituationen		5
Antrag abgelehnt		Σ: 5
Anwesenheitspflicht		1
aufwendig		11
schlechte Gefühle		5
kein Ansprechpartner		3
gute Bearbeitung		5
hilfsbereite Mitarbeitende		5
K. A.		566
N. Z.		1

Tabelle 7: Erfahrungen mit Nachteilsausgleich tS (n=36)

S3.5 Translanguaging für die Lehrveranstaltungen		602
K. A.		477
Nur bei Bedarf		1
Kein Bedarf		26
Alle		24
Sonstige Veranstaltungen		Σ: 4
Für die Veranstaltungen mit Begriffen in anderen Sprachen		1
Bei jeder Veranstaltung für internationale Studierende		3
Art der Veranstaltung		Σ: 17
Übungen		1
Seminare		3
Vorlesungen		13
Studiengänge		Σ: 42
International Management BWL (B. A.; M. A)		5
Erziehungswissenschaft: Bildung in Europa (M. A.)		2
Bildungswissenschaften (B. A. BiWi)		4
Sachunterricht mit naturwissenschaftlicher Ausrichtung		1
Sonderpädagogik		1
Französisch		1
Technik		1
Mathematik		1
Philosophie		1
Gesundheit und Ernährung		1
Englisch		3
Bildung, Erziehung und Gesellschaft (Pädagogik)		16
Deutsch		1
DaZ		4
die Methode wurde nicht verstanden		4
die Methode ist nicht bekannt		5
Extracurriculare Angebote		Σ: 4
Ersti-Woche		1
Hochschulstatistik und -controlling		2
Zentrale Methodenlehre		1

Tabelle 8: Für welche Veranstaltungen würden Sie sich wünschen, dass auf die Methode des Translanguaging zurückgegriffen wird? (n=125)

S3.7 Vorlesungen in Präsenz (1)	202
größere Verbindung zur Lehrkraft	1
soziale Kontakte	33
Digital Divide verhindert Teilnahme an digitalen Formaten	2
Zugehörigkeitsgefühl	7
keine technischen Probleme	4
klare Strukturvorgabe	8
höhere Motivation	14
bessere Trennung „privates Leben“ vs. „Studium“	6
bessere Konzentration	39
persönliche Präferenz	7
besseres Lernen und Lehren	∑: 81
besserer Austausch	12
durch Kommunikation	7
einfacher fragen und besser antworten	12
fester Lernort für alle	4
praktischer	1
bessere (Lern-)Atmosphäre	5
lebendigere Gestaltung	2

Tabelle 9: Begründung für Vorlesung in Präsenz der tS (n=202)

Seminare in Präsenz (1)	321
größere Verbindung zur Lehrkraft	1
bessere (Lern-)Atmosphäre	6
bessere Trennung „privates Leben“ vs. „Studium“	3
besseres Lernen	Σ:100
Begrenzung der Teilnehmerzahl	6
bessere Vermittlung von Inhalten der LV	2
höhere Motivation	15
bessere Konzentration	24
bessere Beteiligung	12
angenehmere Vorträge	1
Digital Divide verhindert Teilnahme	1
keine zeitaufwendigen technische Probleme	5
klare Strukturvorgabe	4
fördert Interaktion	Σ: 137
besserer Austausch	84
bessere Partner*innen- und Gruppenarbeiten	22
leichteres Stellen von Fragen	12
soziale Kontakte	27
Format wurde nicht verstanden	1
Online-Format ist zu teuer	1
online macht krank	2
persönliche Präferenz	25
praktische Arbeit online nicht möglich	4
Zugehörigkeitsgefühl	4

Tabelle 10: Begründungen für Seminar in Präsenz der tS (n=321)

Übungen in Präsenz (1)	290
Begrenzung der Teilnehmerzahl	2
besseres Lernen	∑: 87
angenehmere Vorträge	1
höhere Motivation	14
bessere Vermittlung von Lerninhalten der LV	4
bessere Lernatmosphäre	1
bessere Konzentration	22
bessere Beteiligung	13
keine technischen Störungen	3
bessere Trennung „privates Leben“ vs. „Studium“	2
Digital Divide	1
fördert Interaktion	∑: 151
einfacher fragen und besser antworten	24
besserer Austausch	81
bessere und effektive Partner*innen- und Gruppenarbeiten	28
fester Lernort für alle	4
Anwesenheitspflicht	2
größere Verbindung zur Lehrkraft	3
klare Strukturvorgabe	2
online macht krank	1
persönliche Präferenz	19
praxisorientiertes Lernen	8
Online-Format ist zu teuer	1
Zugehörigkeitsgefühl	4

Tabelle 11: Begründungen für Übungen in Präsenz der tS (n=290)

Synchrone Online-Vorlesungen (2)	
Virtual Exchange	1
Format wurde nicht verstanden	2
modernes Format	1
bessere Lernatmosphäre	5
Teilnahme trotz Krankheit	9
zu kalt in der Uni (Energiekrise)	1
ortsungebunden	14
Flexibilität	Σ: 13
weniger zeitliche Überschneidungen	2
Flexibilität im Nebenjob	3
höhere Flexibilität im Alltag	5
Flexibilität mit dem Kind	1
barriere-frei	1
Infektionsschutz	6
bessere Konzentration	5
höhere Verbindlichkeit	3
aus Bequemlichkeit	4
keine Teilnehmendenbegrenzung	2

Tabelle 12: Begründungen synchrone Online-Vorlesung – tS (n=67)

Synchrone Online-Seminare (2)	37
persönliche Präferenz	1
bessere Konzentration	2
erleichtert das Studium	2
Virtual Exchange	1
zu kalt in der Uni (Energiekrise)	1
Format wurde nicht verstanden	3
angenehmere Vorträge	1
Sicherheitsgefühl	2
besserer Austausch	1
höhere Verbindlichkeit	1
Flexibilität	1
zeitliche Flexibilität	2
Nebenjob	2
Flexibilität im Alltag	2
Ortsunabhängigkeit	11
Teilnahme trotz Krankheit	3
keine Teilnehmendenbegrenzung	1

Tabelle 13: Begründung synchrone Online-Seminare – tS (n=137)

Synchrone Online-Übungen (2)	29
bessere Konzentration	2
erleichtert das Studium	1
Virtual Exchange	1
direktes Nachfragen ist möglich	1
Sicherheitsgefühl	2
persönliche Präferenz	3
Format wurde nicht verstanden	2
passendes Format	4
Infektionsschutz	1
Zeit- und Ortsunabhängigkeit	3
höhere Verbindlichkeit	1
Flexibilität im Alltag	4
Teilnahme trotz Krankheit	2
keine Teilnehmendenbegrenzung	2

Tabelle 14: Begründungen für synchrone Online-Übungen – tS (n=119)

Asynchrone Online-Vorlesungen (3)	98
passendes Format für die Vorlesung	1
Format wurde nicht verstanden	1
angenehmere Lernatmosphäre	5
individuelles aufarbeiten/nacharbeiten	∑: 28
Produktivität	3
bei Internetproblemen	1
wiederaufrufbare Inhalte mit der Möglichkeit zu pausieren	16
Kontakt mit Dozierenden im Moodle	1
Flexibilität	∑: 38
keine Vorlesungsüberschneidungen	2
Orts- und Zeitunabhängigkeit	28
Teilnahme für alle	3
Infektionsschutz	3
mit Privat- und Arbeitsleben kompatibler	18

Tabelle 15: Begründungen für asynchrone Online-Vorlesungen – tS (n=98)

Asynchrone Online-Seminare (3)	19
umweltfreundlicher	1
N. Z.	1
selbständiges Lernen	1
Teilnahme trotz Krankheit	2
flexiblere Lernzeiten	6
Kompatibilität Privat- und Arbeitsleben	3
Nebenjob	1
Care-Arbeit	3
keine Doppelbelegungen	1

Tabelle 16: Begründungen für asynchrone Online-Seminare – tS (n=19)

Asynchrone Online-Übungen (3)	18
besseres Lernen	Σ: 11
individuelle Beratung	2
flexiblere Lernzeiten	6
wiederaufrufbare Inhalte	2
Hilfe durch digitale Medien	1
Format wurde nicht verstanden	1
Kompatibilität Privat- und Arbeitsleben	3
Entscheidungsfreiheit	2
keine Doppelbelegungen	1

Tabelle 17: Begründungen für asynchrone Online-Übungen – tS (n=18)

Synchron und Asynchron im Wechsel – Vorlesungen (4)	79
Vorteile durch Formatwechsel	Σ: 5
neue Sichtweisen	1
Kombination: präsente Betreuung und Flexibilität	2
ermöglicht eine Abwechslung	2
höhere Konzentration	3
Kontakt zu Kommiliton*innen	2
höhere Motivation	3
Ortsunabhängigkeit	8
N. Z.	2
Format wurde nicht verstanden	4
persönliche Präferenz	6
Infektionsschutz	7
Teilnahme für alle	3
Teilnahme trotz Krankheit	11
wiederaufrufbare Inhalte	5
Zeitliche Flexibilität	Σ: 20
individuelle Aufarbeitung	1
kombinierbar mit Arbeitsleben	7

Tabelle 18: Begründungen für synchron und asynchron im Wechsel für Vorlesungen – tS (n=79)

Synchron und asynchron im Wechsel – Seminare (4)		58
besseres Lernen		∑: 14
Vorteil durch Formatwechsel		5
leichter online vorzutragen		1
wiederaufrufbare Inhalte		1
Diskussion und Austausch bei synchron		5
Online-Tools ermöglichen effektive Teilnahme		2
persönliche Präferenz		3
Flexibilität		∑: 16
leichtere Gestaltung des Alltags		2
Kompatibilität Care-Arbeit, Nebenjob		6
zeitliche Flexibilität		3
Format wurde nicht verstanden		6
Infektionsschutz		1
Teilnahme für alle		4
Ortsunabhängigkeit		5
Teilnahme trotz Krankheit		8
umweltfreundlicher		1

Tabelle 19: Begründungen für synchron und asynchron im Wechsel für Seminare – tS (n=58)

Synchron und asynchron im Wechsel – Übungen (4)		44
N. Z.		1
bessere Konzentration		1
Anwesenheitspflicht		1
Flexibilität		∑: 8
Kompatibilität Care-Arbeit und Nebenjob		2
zeitliche Flexibilität		2
Format wurde nicht verstanden		4
Teilnahme für alle		2
Infektionsschutz		1
persönliche Präferenz		1
Ortsunabhängigkeit		5
Teilnahme trotz Krankheit		7
Vorteile durch Formatwechsel		∑: 12
Diskussion und Austausch bei synchron		2
Entgegenwirken von Passivität in reinen Online-Veranstaltungen		2
bessere Nachbereitung		1
leichter online vorzutragen		1

Tabelle 20: Begründungen für synchron und asynchron im Wechsel für Übungen – tS (n=44)

Hybride Vorlesungen (5)	243
finanzielle Entlastung	2
Flexibilität	Σ: 60
im Falle von Nebenjob und Care-Arbeit	15
bei der Gestaltung des Alltags	11
zeitliche Flexibilität	6
Nacharbeiten zeitlich flexibel	7
Format wurde nicht verstanden	4
Entscheidungsfreiheit	43
Infektionsschutz	9
Ortsunabhängigkeit	36
fehlende Lernplätze	1
zeitliche Strukturierung	2
Vorlesung als Online-Format	6
persönliche Präferenz	4
Präsenz für bessere Konzentration	3
präferierter Austausch im Präsenzteil	7
Teilnahme trotz Krankheit	42
Teilnahme für alle	Σ: 23
barriere-arme Art der Veranstaltung	3
Verwendung von Tools	1

Tabelle 21: Begründungen für hybride Vorlesungen – tS (n=243)

Hybride Seminare (5)	137
barriere-arme Art der Veranstaltung	2
soziale Kontakte	1
Flexibilität	Σ: 17
zeitliche Flexibilität	2
Kompatibilität Care-Arbeit, Nebenjob	4
Entscheidungsfreiheit	23
Vorteile durch Formatwechsel	5
keine Teilnehmendenbegrenzung	2
Virtual Exchange	1
Ortsunabhängigkeit	20
finanzielle Entlastung	2
modernes Format	1
persönliche Präferenz	4
Teilnahme trotz Krankheit	34
Teilnahme für alle	16
Infektionsschutz	4
wiederaufrufbare Inhalte	5

Tabelle 22: Begründungen für hybride Seminare – tS (n=137)

Hybride Übungen (5)	Σ: 119
finanzielle Entlastung	2
modulabhängig	2
klare Strukturvorgabe in Präsenz	1
bessere Konzentration	3
barriere-arme Art der Veranstaltung	10
besserer Austausch in Präsenz	2
Flexibilität	8
Infektionsschutz	6
Anwesenheitspflicht	7
Format wurde nicht verstanden	2
Ortsunabhängigkeit	14
Entscheidungsfreiheit	21
persönliche Präferenz	2
Teilnahme trotz Krankheit	25
Teilnahme für alle	14

Tabelle 23: Begründungen für hybride Übungen – tS (n=119)

L2.20 Bedarfe bzgl. technischer Ausstattung	
K. A.	31
N. Z.	2
Schulungen	Σ: 5
Einführungen zu Tools	1
Workshop oder Anleitung für hybride Lehre	3
Workshops zu Kurzvideoerstellung	1
Support (ZIMT)	Σ: 6
angemessene Reaktionszeit	2
akuter Support	4
technische Ausstattung am Campus	Σ: 27
ausreichende Internetleistung in der Uni	3
Netzwerkzugriff für alle Geräte	1
viele Räume mit Logitech-Videokonferenzsystemen	1
Audiostreaming	1
Smartboards	2
Medienwagen	1
funktionierendes Equipment	2
Dokumentenkameras	1
Erlaubnis andere Tools und Apps zu benutzen	1
Raummikrophone	2
360-Grad-Kameras	2
ausreichende technische Ausstattung	3
höhere Anzahl von Videoanlagen	1
vorinstallierte Laptops in Veranstaltungsräumen	1
bessere Ton- und Videoqualität	4
Konferenzsysteme in Meeting-Räumen des Personals	1
technische Unterstützung während der Lehre	Σ: 2
Hilfe beim Aufbau durch Hilfskraft	1

Tabelle 24: Bedarf bzgl. technischer Ausstattung

S4.1 Wünsche an das Service-Angebot? – Studierende		602
Keine		16
K. A.		408
Veränderungen an der EUF		Σ: 67
synchrones Format		1
Verbesserung digitales Lehrangebots		3
mehr Online Lehre		2
Räumlichkeiten zur Teilnahme an Online-Veranstaltungen		1
(leihbare) digitale Endgeräte		3
Lehrmaterialien vollständig online zur Verfügung stellen		4
schnellere Texterfassung durch Tools		1
weiterhin Präsenzveranstaltungen anbieten		2
erhöhte Kapazitäten in Lehrveranstaltungen		1
Kompatibilität Care-Arbeit, Nebenjob		2
mehr Möglichkeiten für hybride Lehre		14
Austausch mit Studierenden		4
einhalten, was STUDYasU verspricht		6
digitaler Antrag für Nachteilsausgleich		1
Bedarfe abfragen und berücksichtigen		8
Einfluss auf die Lehrveranstaltungen		2
gute Erreichbarkeit		3
eine barriere-freie Uni		9
Informieren		Σ: 32
Schnittstelle zwischen Studierenden und Lehrenden		1
klare Richtlinien		2
Ansprechperson		11
Ansprechperson für NTA		2
Sichtbarkeit an der Uni		12
gezielt Dozierende ansprechen		1
Sensibilisieren		Σ: 15
Sensibilisieren aller EUF-Mitwirkenden		4
Sensibilität/Unterstützung für unterschiedliche Einschränkungen		10
Qualifizieren		Σ: 19
Workshop zur leichten Sprache		1
außercurriculare Hilfestellungen		1
Weiterbildung für Studierende zu digitalen Kompetenzen		1
Vorträge/Referate barriere-bewusst gestalten		1
barrierefreies Lernangebot (Dozierende)		1

Workshops zur barriere-sensiblen Lehre (Studierende)	1
Weiterbildungen für digitale Tools	5
Weiterbildung für Dozierende zu Onlinelehre	8
Erproben	Σ: 3
Wunschbox	2
Bedarfsanalysen und Testphasen	1
Unterstützung	Σ: 55
bei technischen Problemen	4
bei Problemen	10
für Betroffene	11
gebärdensprachliche Angebote	1
Leichte Sprache	1
für Stundenpläne	2
wirksame Unterstützung	4
individuelle Unterstützung	12
für Prüfungsanmeldung	1
N. Z.	Σ: 22
ausreichend Serverkapazität bereitstellen	1
Ausbau Internetzugang	2

Tabelle 25: Wünsche an das Service-Angebot des STUBBS – tS (n=194)

S4.16 Wünsche: Weitere Formate (Service-Angebot)	602
K. A.	559
OER	1
Online-Angebote	1
Seminar zu KI	1
Audiodateien zu PowerPoint	1
bereitgestellte Materialien auf Englisch	1
Dokumente mit Anleitungen	1
FAQ	1
Help-Desk	1
Online-Auftritt (Instagram)	1
Podcasts	2
Tutorien	2
Keine	26
Vorträge	1

Tabelle 26: Weitere Formate als Wunsch an das Service-Angebot des STUBBS – tS (n=43)

L3.2 Wünsche an das Service-Angebot – Lehrende	
K. A.	30
N. Z.	2
Veränderungen an der EUF	∑: 2
ausreichende personelle Ressourcen	1
ausreichende technische Ressourcen	1
Qualifizieren	∑: 5
Kurs zur Erstellung digitaler Inhalte	1
lernen über barriere-sensible Lehre	2
Informieren	∑: 6
Praxisanleitungen und Beispiele	1
Tool-Vorschläge	2
Infos zur Erstellung barriere-freier Grafiken	1
(bisher) kein Bedarf	∑: 2
keine zusätzliche Belastung	1
Unterstützung	∑: 20
Unterstützung bei der Lehrgestaltung	∑: 2
ressourcensparende Lehre	1
Unterstützung bei der hybriden Lehre	1
Materialien überprüfen lassen	1
mehrsprachiges Lernen	1
Schnittstellen-Support (z. B. technisch, rechtlich)	∑: 3
Hilfe bei Hardware und Software	1
Übernahme der Digitalisierungsarbeit	1
bedarfsorientierte Beratung	4
Empowerment von MmB	1
Ansprechbarkeit	4
Evaluation der barriere-sensiblen Umsetzungen	1
für Studierende, deren L1 nicht Deutsch ist	1
Templates	1

Tabelle 27: Wünsche der tL an das Service-Angebot des STUBBS (n=27)

L3.18 Bedarfe hinsichtlich der Umsetzung in der Lehre	
N. Z.	1
K. A.	44
Hilfe bei der Umsetzung hybrider Formate	2
Taskcards	1
Erreichbarkeit ZIMT-Mitarbeitende	1
funktionierende Technik	2
Erlaubnis des Präsidiums für Blended Learning	1
Berücksichtigung Barriere-Sensibilität in Präsenz-Situationen	1
Neue Methoden ohne Perfektionserwartung	1
mehr Ressourcen	1
Onlineformate für die Prüfungen	1
Keine Bedarfe	5

Tabelle 28: weitere Bedarfe tL hinsichtlich der Umsetzung in der Lehre (n=13)

L4.12 Wünsche: Unterstützung von der EUF in Bezug auf barriere-sensible Lehre	
N. Z.	1
K. A.	50
Richtlinien für Barriere-Sensibilitäts-Kriterien	1
Qualitätskriterien für gute Lehre	1
keine Bedarfe	1
keine zusätzliche Belastung	2
Überprüfung der Umsetzung	2
technischer Support	1
mehr Ressourcen	1

Tabelle 29: Wünsche der tL bzgl. Unterstützung von der EUF in Bezug auf barriere-sensible Lehre (n=7)

S5.2 sonstige Geräte – tS		602
K. A.		589
Bildschirm		1
Drucker/Scanner		1
E-Book-Reader		1
elektronische Geräte, aber nur zuhause		1
iPad/Tablet		2
Laptop		1
N. Z.		8
Notes App		1

Tabelle 30: Nutzung sonstiger Geräte – tS (n=13)

S5.5 Gründe: Technische Ausstattung		602
K. A.		519
kostenintensiv		1
schlechte Internetverbindung		∑: 73
in der Uni		1
örtlich nicht einzuordnen		27
instabiles WLAN zu Hause		45
N. Z.		3
Überlastung der Leitungen		4
Störung im Webkonferenzsystem		2
Teilnahme nur über mobile Daten möglich		1

Tabelle 31: Gründe für nicht ausreichende Internetverbindung – tS (n=83)

Merkmale	Ausprägungen				N	M	SD
	sehr hilfreich (1)	Hilfreich (2)	weniger hilfreich (3)	überhaupt nicht hilfreich (4)			
Skala							
Text-to-Speech-Funktion...	28,6%	71,4%	0,0%	0,0%	7	1,7	0,5
Transkription der Videos...	36,4%	45,5%	18,2%	0,0%	11	1,8	0,8
Englische Version der Webseite ist...	58,7%	39,1%	2,2%	0,0%	46	1,4	0,5

Tabelle 32: Nützlichkeit des barriere-sensiblen Tools tS