

Digitale Medien und Inklusion in der wissenschaftlichen Weiterbildung: Ein Einblick zum Stand der Professionalisierung

Philipp König

Zusammenfassung

Im Zuge der Öffnung der Hochschulen adressiert wissenschaftliche Weiterbildung eine Zielgruppe, welche ein hohes Maß an Vielfalt charakterisiert. Als Teil der Professionalisierung auf diesem Gebiet sind die Bedarfe der Zielgruppe dabei zunehmend in den Fokus gerückt. Um diesen adäquat gerecht zu werden, müssen verschiedenste Ansprüche unterschiedlichster Personen im Vorfeld eruiert und in der Angebotsentwicklung umgesetzt werden. Obwohl dabei ein grundsätzlich inklusiver Gedanke naheliegend ist, hat die Inklusionsdebatte diesen Bereich der Erwachsenenbildung bisher kaum erfasst und der bisherige Forschungsdiskurs zur Professionalisierung auf diesem Gebiet ist wenig ausgeprägt. Bisherige Forschungsarbeiten im Rahmen eines Verbundprojekts „*Entwicklung als Exponent individueller und regionaler Entwicklung*“ (E^B) deuten darauf hin, dass insbesondere der Einsatz digitaler Medien in Lehr-/Lernkontexten vielversprechende Potenziale zur Inklusion von Personen mit Beeinträchtigungen bietet, jedoch auch Exklusionspotenziale mit sich bringen kann. Der Beitrag argumentiert, dass die intensivere Professionalisierung von Mitarbeitenden in wissenschaftlichen Weiterbildungseinrichtungen zur Förderung der inklusiven Potenziale digitaler Medien beitragen kann. Anhand der Daten einer Expertenbefragung zentraler AkteurInnen wissenschaftlicher Weiterbildungszentren wird ein erster Überblick darüber erhoben, inwiefern inklusionspädagogische Kompetenzen der Angebotsentwickelnden eine Rolle für die wissenschaftliche Weiterbildung spielen und an welcher Stelle dabei besondere Qualifizierungsbedarfe und Herausforderungen vorliegen.

Schlagworte

Professionalisierung, wissenschaftliche Weiterbildung, Inklusion, digitale Medien

Title

Digital media and inclusion in academic continuing education: An insight into the state of professionalization

Abstract

In the course of the opening of universities, scientific further education addresses a target group that is characterized by a high degree of diversity. As part of the professionalization in this field, the needs of the target group have increasingly moved into focus. In order to meet these needs adequately, the most diverse requirements of different people must be determined in advance and implemented in the development of the program. Although a fundamentally inclusive idea is obvious here, the inclusion debate has hardly covered this area of adult education to date and the research discourse to date on professionalization in this field is not very pronounced. Previous research work conducted as part of a joint project on "Development as an exponent of individual and regional development" (EB) indicates that the use of digital media in teaching/learning contexts in particular offers promising potential for the inclusion of persons with disabilities, but can also entail exclusion potential. The paper argues that the more intensive

professionalization of employees in academic continuing education institutions can help to promote the inclusive potential of digital media. Based on data from an expert survey of central players in continuing education centers, an initial overview is provided of the extent to which the inclusion pedagogical skills of those developing courses play a role in continuing education in science and where there are particular qualification requirements and challenges.

Keywords

Professionalization, Scientific Further Education, Inclusion, Digital Media

Inhaltsverzeichnis

1. Wissenschaftliche Weiterbildung und Inklusion im digitalen Zeitalter
 2. Digitale Medien in der wissenschaftlichen Weiterbildung zwischen Inklusion und Exklusion
 3. Professionalisierung zur Inklusion in der wissenschaftlichen Weiterbildung
 4. Erhebungsdesign
 5. Ergebnisse
 - 5.1. Inklusion und wissenschaftliche Weiterbildung im Allgemeinen
 - 5.2. Professionalisierung zur Inklusion
 - 5.3. Barrierefreie Lehre
 - 5.4. Digitale Medien und Inklusion
 6. Diskussion & Fazit
- Literatur
Kontakt
Zitation

1. Wissenschaftliche Weiterbildung und Inklusion im digitalen Zeitalter

Seit der Ratifizierung der Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen (UN-BRK) in der Bundesrepublik Deutschland im Jahr 2009 hat das Thema „Inklusion“ mehr und mehr gesellschaftliche Relevanz erfahren. Das daraus resultierende Recht auf Bildung für beeinträchtigte Personen umfasst dabei auch den gleichberechtigten Zugang zur Hochschulbildung (United Nations, 2006). [1]

Diese, zunächst ethische und mittlerweile gesetzgewordene, Verpflichtung betrifft auch die wissenschaftliche Weiterbildung. Im Kontext des lebenslangen Lernens bietet diese eine Möglichkeit zur akademischen Fortbildung für Personen, welche *„die Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluss einer ersten Bildungsphase und in der Regel nach Aufnahme einer Erwerbs- oder Familientätigkeit [anstreben], wobei das wahrgenommene Weiterbildungsangebot dem fachlichen und didaktischen Niveau der Hochschule entspricht [...]“* (Kultusministerkonferenz, 2001, S. 2f.). [2]

Simultan kommt dem – bisweilen noch wenig geführten – Professionalisierungsdiskurs in der wissenschaftlichen Weiterbildung vermehrt Bedeutung zu (Walber & Meyer, 2020). Eine zentrale Rolle nimmt dabei die Reflektion über die Zielgruppen wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote ein und die Frage danach, welche Bedarfe diese an wissenschaftliche Weiterbildungsformate herantragen (bspw. Schwikal & Neureuther, 2020). Teichler und Wolter (2004) definieren diese Gruppe der nicht-traditionell Studierenden formal als jene, die nicht auf konventionellem Weg oder in der üblichen zeitlichen Sequenz oder Dauer zur Hochschule

gekommen sind, dabei nicht die schulischen Voraussetzungen für den Hochschulzugang erfüllen und nicht das übliche Studienformat des Vollzeit- bzw. Präsenzstudiums studieren (Teichler & Wolter, 2004, S. 72ff.; Isensee & Wolter, 2017). [3]

Charakteristisch unterscheidet sich die Zielgruppe der wissenschaftlichen Weiterbildung von traditionellen Studierenden zumeist hinsichtlich des Alters, der Art der Zugangsberechtigung zur Hochschule, der finanziellen Situation, der Erfüllung mehrerer sozialer Rollen und der Ausübung eines Berufes neben dem Studium (Treinienè, 2017). [4]

Aufgrund ihrer hohen Diversität weist die Zielgruppe der wissenschaftlichen Weiterbildung eine starke Heterogenität hinsichtlich ihrer Bedarfe an ein Studienformat auf. Eine Herausforderung für Angebote der wissenschaftlichen Weiterbildung ist es demnach, den unterschiedlichsten familiären und beruflichen Lebenssituationen der Teilnehmenden gerecht zu werden und deren Bedarfe in der Angebotsgestaltung adäquat miteinfließen zu lassen (Hanft & Brinkmann, 2013; Schwikal, Steinmüller & Rohs, 2019). [5]

Folglich umfasst Inklusion in der Hochschullehre der wissenschaftlichen Weiterbildung alle Personen, die besondere Bedarfe an die Gestaltung eines Studiums stellen bzw. kein Vollzeitstudium absolvieren wollen oder gar können (Lauber-Pohle, 2015; Zorn, 2018). [6]

Somit bietet die bedarfsorientierte wissenschaftliche Weiterbildung per se inklusive Ansätze, da unterschiedlichste, individuelle Bedarfe der Zielgruppe durch universelle Lösungen zu einer bestmöglichen Erfahrung aller Beteiligten führen müssen, um den Bedarfen der Zielgruppe gerecht werden zu können. Auf diese Weise gestaltete Angebote können vielversprechend dafür sein, die Inklusion von Personen mit Beeinträchtigungen in die Hochschulbildung zu fördern. [7]

Ein gemeinsamer Bedarf der Studierenden wissenschaftlicher Weiterbildung lässt sich bezüglich zeitlicher und räumlicher Flexibilität feststellen (Faulstich & Oswald, 2010, S. 39). Forschungsarbeiten des Projekts „*Entwicklung als Exponent individueller und regionaler Entwicklung*“ (E^B) geben Hinweise darauf, dass dies sowohl für Personen mit als auch Personen ohne Beeinträchtigungen zutrifft (Elsner & König, 2019). [8]

Hierbei rücken die Potenziale digitaler Medien zunehmend in den Fokus. Unter anderem ermöglichen sie zeitliche und räumliche Unabhängigkeit, Lernerfahrungen frei von normativem Leistungsdruck sowie die Möglichkeit, Lerninhalte über verschiedene Sinnesorgane erfassen zu können und somit auch eine individuellere Lernerfahrung (Elsner & König, 2019; Fisseler, 2019; Schulmeister, 2006). [9]

Die zunehmende Digitalisierung der Studierenerfahrung birgt jedoch auch potenzielle Risiken der Exklusion, welche es zu erschließen und bei der Angebotsentwicklung zu berücksichtigen gilt. Gerade im Format der wissenschaftlichen Weiterbildung bietet die reine Verfügbarkeit digitaler Medien aufgrund der stark heterogenen Studierendenstruktur noch keine gesteigerte Teilhabe. Sie kann auch Teilhabe einschränken, wenn das Lernangebot beispielsweise nur noch als privilegierte digitale Lernmöglichkeit wahrgenommen werden kann (Partington, 2020). Digitale Medien können im Format der wissenschaftlichen Weiterbildung somit nur inklusiv wirken, wenn das Personal der Anbietendenseite zur inklusionssensiblen Angebotsgestaltung entsprechend qualifiziert ist. [10]

Durch Professionalisierung könnten die Potenziale der wissenschaftlichen Weiterbildung und digitaler Medien zur Inklusion wahrgenommen werden. Der vorliegende Artikel untersucht hierzu anhand einer überblicksartigen Expertenbefragung von VertreterInnen wissenschaftlicher Weiterbildungszentren, inwiefern der inklusionssensible Professionalisierungsstand von den jeweiligen Anbietenden eingeschätzt wird und inwiefern Weiterbildungsbedarfe in dieser Richtung gesehen werden. Hierzu wurde eine möglichst breite Expertenbefragung durchgeführt. Dabei wurden sowohl leitende (Geschäftsführung, fachliche bzw. wissenschaftliche Leitung) als

auch angebotsentwickelnde und -betreuende Personen (Angebotsentwicklung, Studiengangskoordination) befragt. Zentral waren dabei u.a. die Frage nach dem Stellenwert inklusiver Angebotsgestaltung, der Zuschreibung von Potenzialen wissenschaftlicher Weiterbildung zur Inklusion und der Einschätzung künftiger Chancen und Herausforderungen im Kontext der Digitalisierung zur Ermöglichung von Teilhabe. Von essenziellem Interesse ist dabei, einen Einblick in die selbsteingeschätzten Weiterbildungsbedarfe zur inklusionsgerechten Angebotsgestaltung in der wissenschaftlichen Weiterbildung zu erhalten. [11]

Kapitel 2 fasst zunächst bisherige Forschungserkenntnisse des Projektes E^B zu Bedarfen Studierender mit Beeinträchtigungen an die Gestaltung wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote zusammen und zeigt dabei, dass digitale Medien in Lehr- und Lernkontexten sowohl Inklusions- als auch Exklusionspotenziale für Personen mit Beeinträchtigungen beinhalten können. Somit wird gezeigt, dass die Professionalisierung des Personals in der Gestaltung wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote Möglichkeiten bietet, digitale Medien gewinnbringend im Studienkontext zur Inklusion einzusetzen, indem potenzielle neue Barrieren vermieden werden könnten. Hierzu wird in Kapitel 3 ein Überblick zum Forschungsstand der Professionalisierung in der wissenschaftlichen Weiterbildung mit dem Schwerpunkt der inklusiven Medienpädagogik präsentiert. Kapitel 4 stellt das Forschungsdesign sowie das methodische Vorgehen der Expertenbefragung vor. In Kapitel 5 werden die Ergebnisse der Umfrage präsentiert und unter anderem gezeigt, inwiefern digitale Medien als inklusionsförderndes Mittel gesehen werden und inwieweit ein selbstdiagnostizierter Weiterbildungsbedarf des Personals in der wissenschaftlichen Weiterbildung zur inklusiven Angebotsgestaltung existiert. [12]

2. Digitale Medien in der wissenschaftlichen Weiterbildung zwischen Inklusion und Exklusion

Theoretisch können digitale Medien die inklusive Gestaltung von Studienangeboten für eine heterogene Studierendenstruktur u.a. durch die Förderung von zeitlicher und räumlicher Flexibilität sowie den Einsatz adaptiver bzw. adaptierbarer Inhalte und Darstellungsoptionen fördern (vgl. Rohs & Weber, 2020; Zorn, 2018). [13]

Zur Entwicklung und Unterstützung passgenauer wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote wurde im Projekt E^B eine Form der Angebotsentwicklung erforscht und erprobt, welche sich primär an den Bedarfen der regionalen Wirtschaft, des Bildungsmarktes und der Bevölkerung orientiert. Hierzu wurde ein bedarfsorientierter Ansatz der Angebotsentwicklung verfolgt (Schwikal et al., 2019). [14]

Insbesondere den Bedarfen potenzieller Teilnehmender und den daraus resultierenden Bedingungen der Angebotsgestaltung, kam dabei eine tragende Rolle zu. Die Teilhabe bislang von akademischer Bildung ausgeschlossener Personengruppen (Wolter, 2011) war dabei eine wichtige Überlegung. Im Forschungsverlauf wurde deutlich, dass wissenschaftliche Weiterbildung im Rahmen der Öffnung der Hochschulen für „untypische Studierende“ (Lauber-Pohle, 2015, S. 14) auch Potenziale zur Inklusion von Personen mit Beeinträchtigungen bieten kann (Elsner & König, 2019). [15]

Unter Rückgriff auf Daten einer Befragung von Fernstudierenden (n=501) des Distance and Independance Studies Center (DISC) der Technischen Universität Kaiserslautern (Heinbach & Schwikal, 2017) wurden unter anderem die Bedarfe der Studierenden mit Beeinträchtigungen an die Studienformate mit den Bedarfen der Studierenden ohne eine solche Beeinträchtigung verglichen und theoretisch mit Inklusionspotenzialen digitaler Medien in Verbindung gebracht. Dabei gaben rund 7% der Studierenden an, eine Behinderung oder chronische Krankheit zu haben (Elsner & König, 2019). [16]

Es wurde unter anderem festgestellt, dass¹:

- sowohl Studierende mit als auch Studierende ohne Beeinträchtigung einen hohen Bedarf an individualisierten Lernmöglichkeiten und zeitlich flexiblen Studienformaten aufwiesen (Elsner & Neureuther, 2020).

- die Art und Weise der expliziten Beeinträchtigung im Studium sehr heterogen innerhalb der Gruppe der Studierenden mit Beeinträchtigung ist, weshalb sich explizite Barrieren im Studium nicht von der Art der Beeinträchtigung oder chronischen Erkrankung einer Person ableiten lassen (Elsner & Neureuther, 2020).
- digitale Medien sowohl Inklusionspotenziale durch zeitliche und räumliche Flexibilisierung bieten können als auch neue Exklusionspotenziale beinhalten können (König & Elsner, 2020)
- die Ansprüche der Studierenden mit Beeinträchtigungen an digitale Medien stark heterogen sind, weshalb diese fortlaufend offen erhoben und daraus resultierende Lösungsansätze erprobt werden sollten (König & Elsner, 2020) [17]

Die Ergebnisse decken sich dabei mit anderen Befunden, welche digitalen Medien zwar Inklusionspotenziale zuschreiben, jedoch auch Herausforderungen bei der barrierefreien Gestaltung identifizieren – insbesondere dann, wenn die zuständigen Personen (wie etwa Angebotsgestaltende, Leitungen, Lehrende) nicht mit den Anforderungen der barrierefreien Gestaltung vertraut sind (Schulze, Prescher, Loitsch, Spindler & Weber, 2014). [18]

So gaben in der best2-Studie des Deutschen Studentenwerks 24% der Studierenden mit Beeinträchtigungen an, dass sie Probleme mit der Barrierefreiheit von E-Learning-Angeboten haben (Poskowsky, Heißenberg, Zaussinger & Brenner, 2018, S. 139). Durch die zunehmende Digitalisierung der Lehr- und Lernformate (durch Computer, Smartphones, Tablets, Online-Lehr-Lernplattformen etc.) ist die Gewährleistung der Barrierefreiheit digitaler Medien zu einem entscheidenden Inklusionskriterium geworden (Fisseler, 2019, S. 235ff.). Insbesondere Vorlese-, Diktier- oder Wortvorhersagefunktionen von digitalen Endgeräten ermöglichen neue Vermittlungs-, Lern-, Kommunikations- und Ausdrucksmöglichkeiten für Personen mit Beeinträchtigungen (Eder-Gregor, Speta & Bäck, 2019). [19]

Digitale Medien und unterstützende Technologien (bspw. Screen-Reader-Software) bieten zwar Inklusionspotenziale, doch sind nicht ohne weitere Reflexion per se inklusionsfördernd (vgl. Kahlert & Heimlich, 2012, S. 177). Dirks und Linke (2019) sehen sowohl nutzer- als auch technologiebezogene Faktoren als ausschlaggebend für die potenzielle digitale Teilhabe von Personen mit Beeinträchtigungen (Dirks & Linke, 2019). Darüber hinaus kommt es auf die Art und den Umfang des individuellen Unterstützungsbedarfs der Nutzenden an, oder wie erfahren die Personen im Umgang mit dem jeweiligen Medium sind (vgl. Okolo & Diedrich, 2014, S. 7ff.). [20]

Aus gesamtgesellschaftlicher Perspektive geht mit der zunehmenden Digitalisierung auch die Gefahr eines „*digitale divides*“ einher, wonach hohe Statusgruppen von dieser Entwicklung eher profitieren als die schwächer gestellten (Zillien, 2009, S. 242; Rudolph, 2019). [21]

Damit digitale Medien inklusionsfördernd im Rahmen der wissenschaftlichen Weiterbildung eingesetzt werden können, ist es notwendig, potenzielle Barrieren zu erkennen und künftig zu verhindern. Dies kann beispielweise durch die empirische Erfassung der Bedarfe der Studierenden mit Beeinträchtigungen an digitale Medien zur barrierefreien Teilhabe an wissenschaftlicher Weiterbildung geschehen. Diese regelmäßig zu erheben und in der Angebotsgestaltung und Didaktik umzusetzen, kann einen erheblichen Beitrag zur Professionalisierung in der wissenschaftlichen Weiterbildung leisten. [22]

Inwiefern entsprechende Institutionen der wissenschaftlichen Weiterbildung digitalen Medien Inklusionspotenziale zuschreiben, welchen Stellenwert inklusive Aspekte bei der Angebotsgestaltung einnehmen und ob ein selbsteingeschätzter Bedarf zur Professionalisierung des Personals der wissenschaftlichen Weiterbildung zur inklusionssensiblen Angebotsentwicklung vorliegt, wird in diesem Artikel anhand eines ersten empirischen Einblicks überblicksartig erhoben (Kap. 5). [23]

Hierzu folgt zunächst eine zweckorientierte Darlegung des Standes der Professionalisierung in der wissenschaftlichen Weiterbildung, insbesondere im Themenbereich Inklusion. [24]

3. Professionalisierung zur Inklusion in der wissenschaftlichen Weiterbildung

Das Thema der Professionalisierung in der Erwachsenenbildung wird von Gieseke (2018), unter Rückgriff auf verschiedenste Forschende der letzten fünfzig Jahre, aus drei maßgeblich genutzten theoretischen Begriffsverständnissen heraus rekonstruiert. [25]

1. Als Folgewirkung von Verwissenschaftlichung aller Tätigkeiten in der Erwachsenenbildung.
2. Als Mittel zur gesellschaftlichen Positionsgewinnung zur Sicherung von Interpretationseinfluss und -dominanz für bestimmte Handlungsfelder.
3. Professionalisierung zielt darauf ab, die beruflichen Kompetenzen auf wissenschaftlicher Basis sowie Handlungsautonomie zu gewinnen, welche in ethische Verpflichtungen dem jeweiligen Klientel gegenüber eingebunden sind, um diese den Ansprüchen von Trägern und Märkten aufgabenspezifische Standards entgegenzusetzen. (Gieseke, 2018, S. 1053) [26]

Insbesondere der zweite und der dritte Aspekt sind mit Blick auf das vorliegende Thema besonders interessant. Durch eine Professionalisierungsstrategie zur Inklusion von Personen mit Beeinträchtigungen kann die wissenschaftliche Weiterbildung ihre bisherige Expertise zur Verwaltung heterogener Zielgruppen einbringen und eine Pionierrolle einnehmen. Der spezifische Professionalisierungsdiskurs der wissenschaftlichen Weiterbildung ist bisher jedoch (noch) wenig geführt, auch wenn wissenschaftlicher Weiterbildung in den letzten Jahren eine stärkere Rolle in der Forschung zugekommen ist (bspw. Jütte, Kondratjuk & Schulze, 2020; Schmid et al., 2019) und das Forschungsfeld sich zunehmend strukturiert (Jütte & Rohs, 2020). Bildungspolitische Initiativen wie der Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ des BMBWF² deuten auf Bestrebungen zur Professionalisierung dieses Feldes hin und haben eine Vielzahl an diesbezüglichen Beiträgen hervorgebracht (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2020). [27]

Bisherige Arbeiten zum Professionalisierungsdiskurs in der Erwachsenenbildung beschäftigten sich dabei wegweisend mit der Differenzierung des Professions-, Professionalitäts- und Professionalisierungsbegriffs (Gieseke, 2018; Helsper & Tippelt, 2011; Kondratjuk, 2017) oder den Interdependenzen von Professionalisierungsprozessen (Schüßler & Egetenmeyer, 2018). [28]

Spezifisch für die wissenschaftlichen Weiterbildungen sind dabei Arbeiten über didaktische Qualifizierungsmaßnahmen für Lehrende in der wissenschaftlichen Weiterbildung (z.B. Braun, Rumpf & Rundnagel, 2014) sowie die Beschäftigung mit der Heterogenität der Zielgruppen und der damit einhergehenden Nachfrageorientierung bei der Angebotsentwicklung (z.B. Kröll, 2011; Rohs, Steinmüller & Schwikal, 2018). [29]

Für den vorliegenden Beitrag sind dabei Professionalisierungsüberlegungen des Personals (Leitung, Geschäftsführung, Angebotsentwicklung, Programmmanagement etc.) der wissenschaftlichen Weiterbildung besonders wichtig. Ein prägendes Merkmal dabei ist, dass die Mitarbeitenden wissenschaftlicher Weiterbildungszentren in einem ausdifferenzierten Tätigkeitsfeld agieren müssen, welches sich meist durch multidisziplinäre Anforderungen kennzeichnet. Walber & Meyer (2020, S. 167) stellen hierzu fest: [30]

„Insgesamt zeigt sich Multiperspektivität des Personals im Hinblick auf disziplinäre und Handlungsebenen übergreifende Anforderungen. Die nicht selten zu beobachtende Kumulation von Aufgaben und Funktionen auf einzelne Personen hat zum einen gelegentlich operative Vorteile, bringt aber zum anderen zum Ausdruck, dass die zur Verfügung stehenden Personalressourcen häufig sehr begrenzt sind. Darin zeigt sich, dass auf der personalen Ebene Professionalisierungsbedarf besteht.“ [31]

Bezüglich der Professionalisierungsmöglichkeiten wissenschaftlicher Weiterbildung im digitalen Sektor bietet beispielsweise das Projekt „Häng dich rein!“ erste Schritte zur Förderung der Professionalisierung in der Weiterbildung durch E-Learning-Angebote (Nittel, 2011). [32]

Besonders übersichtlich ist der Forschungsstand zur mediendidaktischen Professionalisierung bei der Inklusion in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Während der Bereich der Qualifizierung zur Inklusion zumeist eher aus einer schul- als erwachsenenpädagogischen Perspektive heraus thematisiert wird (Ackermann, 2017), gilt dies umso mehr für die wissenschaftliche Weiterbildung als Spartenbereich der Erwachsenenbildung. [33]

Ein wegweisender Befund zur inklusiven Medienpädagogik in der Erwachsenenbildung, welcher sich auf die wissenschaftliche Weiterbildung übertragen lässt, stellt beispielsweise die Notwendigkeit von Kenntnissen der Mitarbeitenden in den Bereichen der Erwachsenenbildung, der Medienbildung und der Inklusion an sich dar (Kamin & Meister, 2019). Jüngere Auseinandersetzungen verweisen zudem darauf, dass digitale Medien in der Hochschulbildung nicht unbedingt mehr Teilhabe als andere Partizipationsmöglichkeiten bieten und plädieren dafür, die Vielfalt der Studierenden als Innovationsgrundlage zu verstehen, welche individualisierte Lernerlebnisse fördern sollte (Partington, 2020). [34]

Unter dem Aspekt der Nutzung digitaler Medien in Lehr-, Lernkontexten zur Steigerung der Inklusion, berührt die Frage der Professionalisierung mindestens zwei Ebenen. Einerseits die Ebene der Bedarfserfassung der Studierenden mit Beeinträchtigungen an eben diese digitalen Lösungen (mesodidaktische Ebene). Andererseits die Ebene der Professionalisierung des Personals in der wissenschaftlichen Weiterbildung zur inklusiven Gestaltung der jeweiligen Angebote (mikrodidaktische Ebene). Hierzu zählt auch die Aneignung von Expertise zur barrierefreien Gestaltung der digitalen Komponenten. [35]

Insgesamt zeigt sich, dass das Thema der Professionalisierung in der wissenschaftlichen Weiterbildung zwar in den letzten Jahren stetig relevanter wurde, doch im Bereich der Qualifikation des Personals zur inklusiven Angebotsgestaltung bisher kaum Erkenntnisse vorliegen. [36]

Unter Rückgriff auf Kade und Seitter (2004) schlagen Walber & Meyer (2020) vor, eine stärkere wissenschaftliche Perspektive auf die wissenschaftliche Weiterbildung durch (Selbst-)Beobachtungsräume zu schaffen und somit einen wesentlichen Beitrag zur Professionalisierung des Feldes zu leisten (Kade & Seitter, 2004, S. 335f.; Walber & Meyer, 2020, S. 168). [37]

Aufgrund der bis dato geringen empirischen Datenlage wird in diesem Artikel ein erster Schritt unternommen, um einen selbsteingeschätzten Weiterbildungsbedarf der Anbieterseite erfassen zu können. Die Erhebung versteht sich dabei als Umsetzung der von Walber & Meyer (2020) angestoßenen Idee der (Selbst-)Beobachtung als Triebfeder potenzieller Professionalisierungsprozesse. [38]

Hierzu wird im Folgenden überblicksartig ein Status Quo des Stellenwerts der Inklusion bei der Entwicklung wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote erhoben. Die Einschätzungen entsprechender Anbietender zur Relevanz und Notwendigkeit von Professionalisierungsstrategien könnten eine Grundlage für weitere Forschung bilden. [39]

4. Erhebungsdesign

Zur Erhebung der Selbsteinschätzung der Professionalität zur inklusiven Gestaltung wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote wurde im Zeitraum vom 29.04.2020 bis zum 11.05.2020 eine Online-Expertenbefragung über LimeSurvey durchgeführt. Bisweilen existieren kaum empirische Aussagen über eine Anbieterstatistik der wissenschaftlichen Weiterbildung (Dollhausen, Wolter, Huntemann, & Otto, 2018). Eine Onlinerecherche nach wissenschaftlichen Weiterbildungszentren in Deutschland ergab dabei 75 universitäre Anbietende. Zu Fachhochschulen wurde keine weitere Statistik gefunden, diese wurden jedoch im Sample ebenfalls berücksichtigt. Zur Akquise der Teilnehmenden wurde darauf geachtet, dass jedes Bundesland

und zusätzlich jeweils eine Teilnahme aus Österreich und der Schweiz repräsentiert ist. Daraus wurde eine finale Stichprobengröße von 22 universitären und 8 fachhochschulischen Anbietenden erfolgreich akquiriert.³ [40]

Einrichtungen wissenschaftlicher Weiterbildung können beispielsweise durch die Geschäftsführung, die wissenschaftliche Leitung (Faulstich, Graeßner, Bade-Becker & Gorys, 2007, S. 110) oder die Studiengangskoordination (Rundnagel, 2018) maßgeblich geleitet werden. Aus diesem Grund wurde die Expertenzielgruppe breit angelegt. Es wurden AnsprechpartnerInnen der Geschäftsführung, der Studienkoordination, des Studiengangmanagements und der Angebotsentwicklung zur Teilnahme an der Umfrage eingeladen. Außerdem wurden die angesprochenen Personen darum gebeten, die Umfrage an potenzielle Teilnehmende innerhalb der eigenen Organisation zu versenden. Insgesamt nahmen 38 Personen an der Befragung teil, davon lediglich 22 vollständig. Im Ergebnisteil werden lediglich komplette Teilnahmen ausgewertet. Trotz der für quantitative Erhebungen geringen Stichprobengröße können die Ergebnisse, angesichts der ebenfalls geringen Grundgesamtheit wissenschaftlicher Weiterbildungszentren, aussagekräftige Ergebnisse liefern. Insbesondere auch deshalb, weil alle AnsprechpartnerInnen als ExpertInnen auf dem Gebiet der wissenschaftlichen Weiterbildung eingestuft werden können. [41]

In einer ersten Frage wurden die Teilnehmenden gebeten, ihre aktuelle berufliche Position anzugeben. Zur Auswahl standen dabei die Bereiche *Geschäftsführung, wissenschaftliche oder fachliche Leitung, Studiengangskoordination, Angebotsentwicklung* und *sonstige Tätigkeitsfelder* (als freies Textfeld). [42]

Die Umfrage umfasste ferner folgende vier Kernthemen mit eigenen Frageblöcken:

Block 1: Inklusion und wissenschaftliche Weiterbildung im Allgemeinen

Im ersten Teil der Umfrage wurden die Teilnehmenden zunächst zum Stellenwert der Inklusion von Personen mit Beeinträchtigungen bei der institutionseigenen Entwicklung der Angebote befragt (5er-Likert-Skala, 1: „sehr gering“ bis 5: „sehr hoch“). Anschließend wurden die Befragten gebeten, ihre Meinung zu folgenden Aussagen bezüglich wissenschaftlicher Weiterbildung und Inklusion zu äußern (1: stimme zu, 5: stimme nicht zu):

„Wissenschaftliche Weiterbildung:

- a) ... bietet sehr gute Voraussetzungen beeinträchtigte Personen zu adressieren.“
- b) ... sollte eine größere Rolle bei der Inklusion von Personen mit Beeinträchtigung wahrnehmen.“
- c) ... sollte häufiger digitale Medien einsetzen, um benachteiligte Zielgruppen zu erreichen.“ [43]

Block 2: Professionalisierung zur Inklusion

Der zweite Fragenblock diente dazu, die Selbsteinschätzung der Kompetenzen zur Erstellung inklusiver Angebote der Befragten sowie ihrer Mitarbeitenden zu erfahren und ob diese bereits an einer Fortbildung zur inklusiven Angebotsgestaltung teilgenommen haben. Dabei wurden folgende Fragen gestellt:

- a) „Wie schätzen Sie Ihre Kompetenzen und die Ihrer Mitarbeitenden zur Gestaltung inklusiver Angebote ein?“ (1: „sehr gering“ bis 5: „sehr hoch“).
- b) „Haben Sie bzw. Ihre Mitarbeitenden bereits an Fortbildungen zur inklusiven Gestaltung von wissenschaftlicher Weiterbildung teilgenommen?“ („Ja“, „Nein“, „keine Antwort“). [44]

Block 3: Barrierefreie Lehre

Anschließend wurden die Teilnehmenden um eine Selbsteinschätzung der Barrierefreiheit einzelner Komponenten Ihrer Angebote gebeten:

Wie würden Sie den Stand der Barrierefreiheit folgender Punkte Ihrer Studienangebote einschätzen? (1: „*sehr gering*“ bis 5: „*sehr hoch*“).

- a) Barrierefreie Lernmaterialien
- b) Beratung und Unterstützung für Studierende mit Beeinträchtigung
- c) Räumliche Barrierefreiheit bei Präsenzveranstaltungen (Rampen, automatisierte Türsysteme, taktile Indikatoren im Bodenbelag für Personen mit Sehbeeinträchtigung) [45]

Hierzu folgte ein weiterer Fragenblock zur Beurteilung potenzieller Herausforderungen bei der barrierefreien Angebotsgestaltung mit folgenden Fragen (1: „*sehr gering*“ bis 5: „*sehr hoch*“):

- a) Zu hohe Kosten (finanziell, personell, zeitlich) bei der Angebotsentwicklung in Relation zur Zielgruppe.
- b) Die unterschiedlichen Anforderungen der Studierenden an die Studienangebote zu erfassen.
- c) Benötigte Kompetenzen der Angebotsentwickelnden zur inklusionsgerechten Angebotsgestaltung.

Des Weiteren konnten die Teilnehmenden zusätzliche wahrgenommene Herausforderungen in ein freies Textfeld eintragen. [46]

Block 4: Digitale Medien und Inklusion

Der abschließende Fragenblock sollte schließlich eine Beurteilung des Potenzials digitaler Medien zur Inklusion von Personen mit Beeinträchtigungen in die wissenschaftliche Weiterbildung eruieren. Zunächst wurden die Teilnehmenden nach dem geschätzten prozentualen Anteil an „*gänzlich digitalen Weiterbildungsangeboten*“ und „*Angeboten, welche durch digitale Lehr-/Lernmedien unterstützt werden*“ befragt. [47]

Die darauffolgende Frage lautete: „Wie schätzen Sie das Potenzial digitaler Lehr-/Lernmöglichkeiten zur Ermöglichung einer wissenschaftlichen Weiterbildung für Personen mit Beeinträchtigungen ein, welche bisher (noch) nicht an solchen Formaten partizipieren können?“ (1: „*sehr gering*“ bis 5: „*sehr hoch*“) [48]

Die Frage dient als Indikator der Experteneinschätzung bezüglich digitaler Medien zur zukünftigen Inklusion von Personen mit Beeinträchtigungen, welche bisher von wissenschaftlicher Weiterbildung ausgeschlossen sind. [49]

Anschließend wurden die Befragten gebeten, den Stand der Barrierefreiheit der digitalen Medien einzuschätzen (1: „*sehr gering*“ bis 5: „*sehr hoch*“). Zwar kann aus der Einschätzung der Anbietendenseite kein genereller Schluss zum Status der Barrierefreiheit gezogen werden, jedoch könnte eine überwiegend schlechte Selbsteinschätzung Handlungsbedarfe ableitbar machen. [50]

Die Befragung endete mit der Frage nach der Einschätzung des Weiterbildungsbedarfs des eigenen Personals bezüglich der barrierefreien Gestaltung von digitalen Lehr- und Lernmedien (1: „*sehr gering*“ bis 5: „*sehr hoch*“). [51]

5. Ergebnisse

Von den 22 vollständig Teilnehmenden ordneten sich fünf Personen der Geschäftsführung, sieben der wissenschaftlichen bzw. fachlichen Leitung, acht der Studiengangkoordination, eine der Angebotsentwicklung und eine der Koordination eines, an das jeweilige Zentrum für wissenschaftliche Weiterbildung angebundenes, Kompetenzzentrums Inklusion zu. [52]

5.1. Inklusion und wissenschaftliche Weiterbildung im Allgemeinen

Den Stellenwert inklusiver Fragestellungen gaben insgesamt 16 Befragte als eher gering oder neutral an. Dies zeigt, dass inklusiven Fragestellungen bisweilen keine besondere Stellung bei der Angebotsentwicklung zukommen. Aus der Antwort lässt sich jedoch nicht die Schlussfolgerung ableiten, dass die Befragten inklusive Fragestellungen bei der Angebotsgestaltung bedenken – lediglich, dass diese dabei keine tragende Rolle spielen. [53]

Die Hälfte der Befragten stimmte der Aussage zu, dass wissenschaftliche Weiterbildung sehr gute Voraussetzungen dafür bietet, beeinträchtigte Personen zu adressieren (n=11). Fünf Personen stimmten eher zu, drei Personen gaben eine neutrale Antwort, zwei stimmten eher nicht zu und 2 Personen gaben keine Antwort. [54]

Auf die Frage danach, ob die wissenschaftliche Weiterbildung eine größere Rolle bei der Inklusion von Personen mit Beeinträchtigungen wahrnehmen sollte, antworteten 14 der Befragten positiv (7 „stimme eher zu“, 7 „stimme zu“), sechs der Befragten gaben eine neutrale Antwort, eine Person stimmte nicht zu und eine Person gab keine Einschätzung ab. [55]

Hinsichtlich der Möglichkeit, digitale Medien häufiger einzusetzen, um benachteiligte Zielgruppen zu erreichen, stimmten elf Personen zu, vier eher zu, fünf gaben eine neutrale Antwort und zwei Personen gaben keine Antwort (Abb.1). [56]

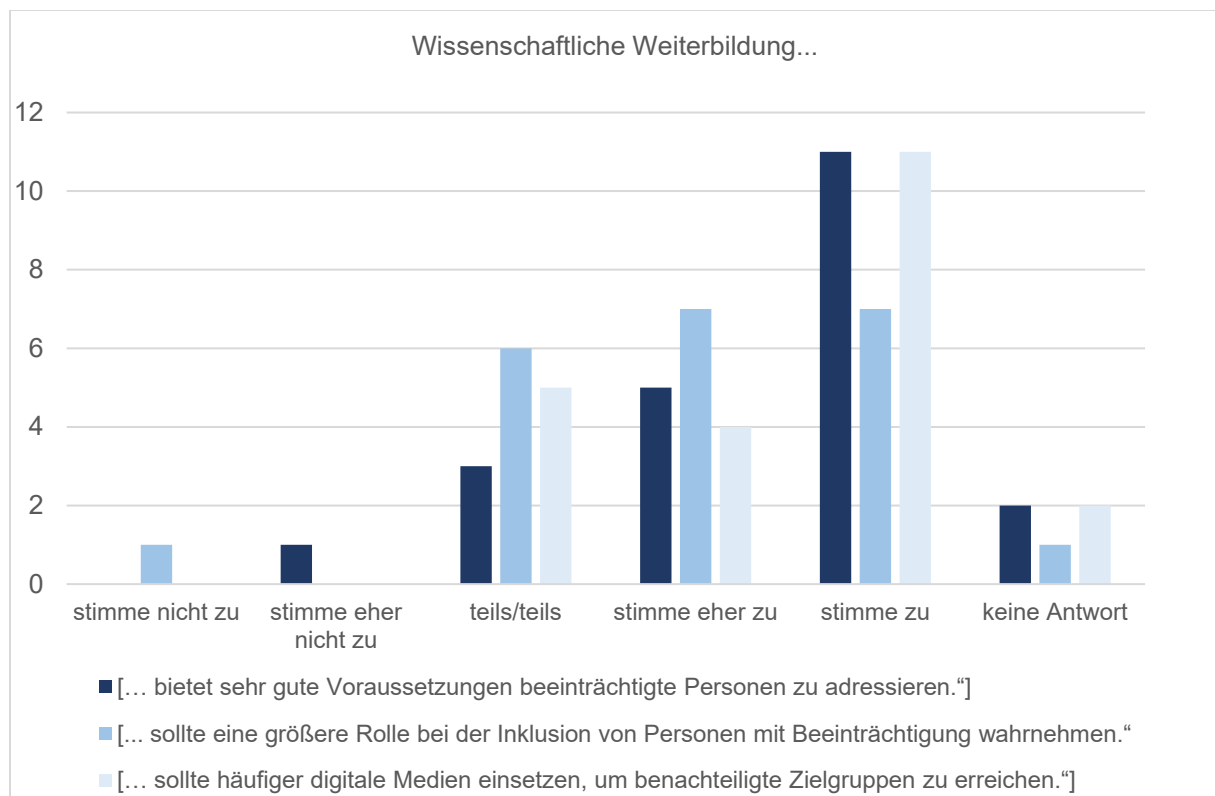


Abbildung 1: Wissenschaftliche Weiterbildung und Inklusion

Insgesamt stärkt diese Experteneinschätzung die These, dass wissenschaftliche Weiterbildung günstige Voraussetzungen zur Partizipation von Personen mit Beeinträchtigungen bietet, dabei eine größere Rolle wahrnehmen sollte und digitale Medien dabei helfen können. [57]

5.2. Professionalisierung zur Inklusion

Die Selbsteinschätzung der Befragten zur eigenen oder institutionsinternen Kompetenz der Gestaltung inklusiver Angebote ist dabei ambivalent. Während acht der Befragten eher hohe und eine Person sogar sehr hohe Kompetenzen angab, gab gleichsam eine Person sehr niedrige Kompetenzen und sechs Personen eher niedrige Kompetenzen an. Die restlichen sechs gaben eine neutrale Einschätzung an. Hieraus ergibt sich eine heterogene Beurteilung

bei der Frage der eigenen Kompetenz zur inklusiven Angebotsentwicklung. In einigen Institutionen zeichnet sich dabei ab, dass bereits eine gute Grundlage zur inklusionssensiblen Angebotsentwicklung vorzuliegen scheint, wohingegen bei anderen noch größere Steigerungspotenziale zu attestieren sind. [58]

Der Großteil der Befragten hat weder selbst noch in Form von Mitarbeitenden eine Fortbildung zur inklusiven Angebotsgestaltung wahrgenommen (n=17). Lediglich drei Personen gaben an, dass sie oder eine/r ihrer Mitarbeitenden eine solche Fortbildung bereits absolviert haben, zwei weitere Befragte gaben hierbei keine Auskunft. Insgesamt könnte man hieraus eine geringe Professionalisierung im Bereich der inklusiven Angebotsgestaltung lesen. Die Gründe dafür sind jedoch nicht einsehbar. So könnte es sein, dass inklusionspädagogische Fragen (noch) keine große Rolle spielen, Mitarbeitende bereits auf dem ersten Bildungsweg genügend qualifiziert sind und deshalb keine Fortbildung für nötig gehalten wird oder dass es wenige bis kaum Fortbildungsangebote in diesem Bereich gibt. [59]

5.3. Barrierefreie Lehre

Bezüglich des Standes der Barrierefreiheit bieten die Ergebnisse verschiedene Befunde. Bezüglich der Qualität barrierefreier Lernmaterialien gaben drei Personen einen sehr guten, neun einen eher guten, zwei einen neutralen und acht einen eher schlechten Stand an. Die Beratungs- und Unterstützungsangebote für Studierende mit Beeinträchtigungen wurden neutral bis eher positiv eingeschätzt, mit fünf sehr guten, sieben eher guten und acht neutralen Angaben. Die räumliche Barrierefreiheit wurde zwiespalten beurteilt. Während mehr als die Hälfte der Befragten einen guten oder sehr guten Stand angaben, tendierten sieben der Befragten zu einem eher schlechten oder sogar sehr schlechten Zustand. [60]

Der Aussage, dass zu hohe Kosten (finanziell, personell, zeitlich) bei der Angebotsentwicklung in Relation zur Zielgruppe problematisch werden könnten, stimmten zehn Personen eher nicht zu, zwei Personen gaben eine neutrale Antwort, drei stimmten eher zu und vier stimmten zu. [61]

Der Großteil der Befragten (n=14) sah die Erfassung der unterschiedlichen Bedarfe an die Studienangebote der Studierenden mit Beeinträchtigungen als Herausforderung. Zwei Personen gaben eine neutrale Einschätzung, drei Personen stimmten eher nicht und eine Person stimmte nicht zu. [62]

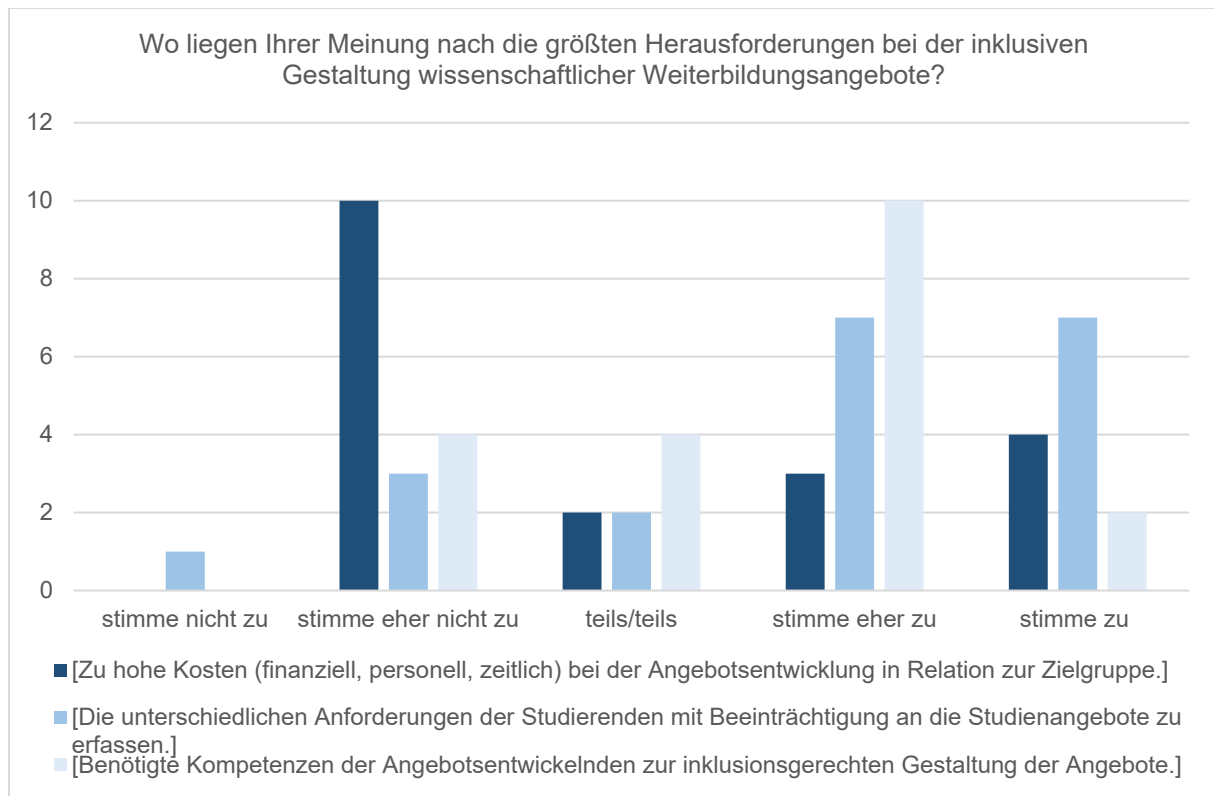


Abbildung 2: Herausforderungen inklusiver Angebotsgestaltung

Fast die Hälfte ($n=10$) stimmte eher zu, dass die benötigten Kompetenzen der Angebotsentwickelnden zur inklusionsgerechten Gestaltung eine potenzielle Schwierigkeit darstellen können (Abb. 2). Zwei Teilnehmende stimmten zu, vier gaben „teils/teils“ an und vier weitere stimmten nicht zu. [63]

Weitere genannte Herausforderungen konnten durch ein freies Textfeld angegeben werden. Dabei war es Kanon, dass die Heterogenität der Beeinträchtigungen und die daraus resultierende Diversität der Bedarfe an das Studienformat eine große Herausforderung bei der Angebotskonzeption darstellen. Des Weiteren wurden die frühzeitige Beratung der Studierenden beim Bewerbungsprozess, das Bewerben barrierefreier Angebote, so dass die potenzielle Zielgruppe diese auch wahrnimmt sowie rechtliche und organisatorische Aspekte bei Prüfungen genannt. [64]

5.4. Digitale Medien und Inklusion

In einem ersten Fragenblock wurden die Teilnehmenden gebeten eine Schätzung über den prozentualen Anteil der vollständig digitalen angebotenen Weiterbildungsstudiengänge anzugeben. Daraus wurde ein Mittelwert von rund 30% errechnet. Der prozentuale Anteil von Studienangeboten, welche mit digitalen Elementen ergänzt werden, lag dabei bei rund 79%. [65]

Das theoretische Potenzial digitaler Medien, beeinträchtigten Personen, welche bisher (noch) nicht an wissenschaftlicher Weiterbildung teilnehmen können, ein Studium zu ermöglichen, wurde von zwei Personen sehr hoch, von zwölf Personen hoch, von sechs Personen neutral und von lediglich einer Person als gering eingestuft. Somit schreibt die Mehrheit der Befragten digitalen Medien in Zukunft die Möglichkeit zu, Personen mit Beeinträchtigung die Teilhabe an wissenschaftlicher Weiterbildung ermöglichen zu können. [66]

Bei der Frage nach dem selbsteingeschätzten Weiterbildungsbedarf bezüglich der barrierefreien Gestaltung von digitalen Lehr- und Lernmedien gaben zwei Personen einen sehr hohen, die Hälfte der Befragten einen eher hohen ($n=11$), fünf Personen einen neutralen und vier Personen einen eher geringen Bedarf zur Weiterbildung an. Daraus lässt sich ein eher hoher

Bedarf zur Qualifizierung des Personals der wissenschaftlichen Weiterbildungseinrichtungen auf diesem Gebiet ableiten. [67]

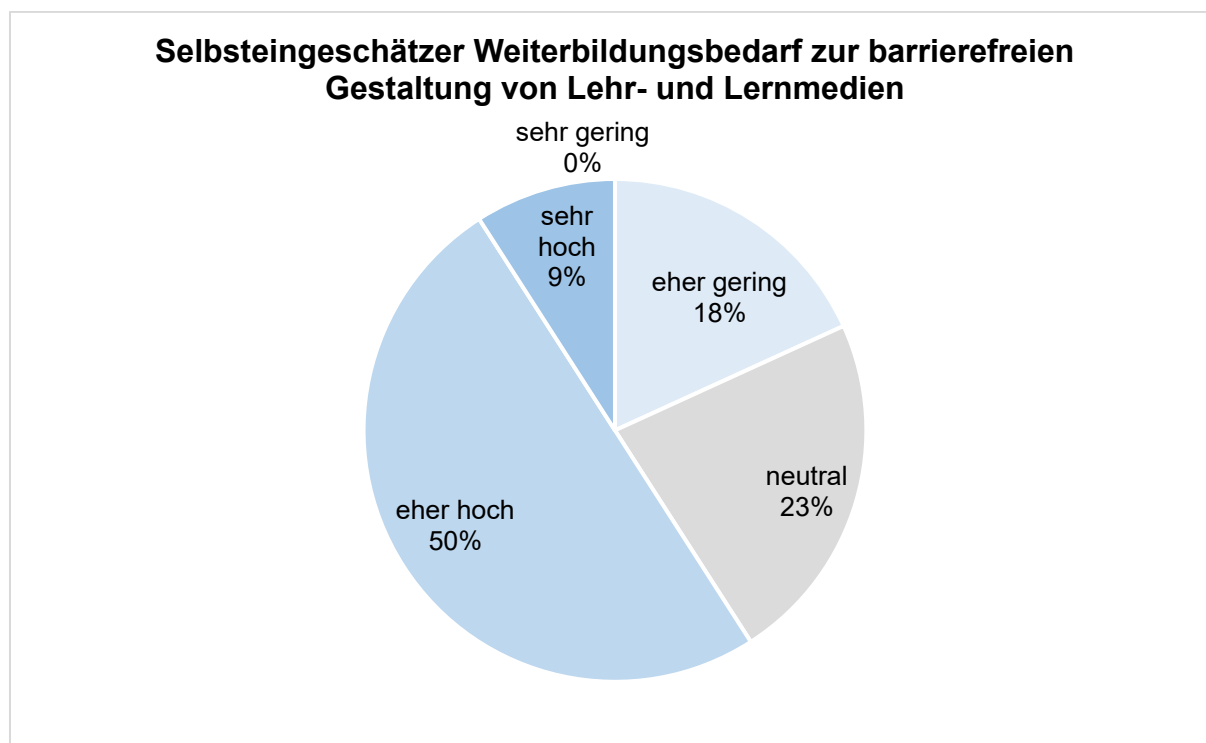


Abbildung 3: Eingeschätzter Weiterbildungsbedarf

6. Diskussion & Fazit

Wissenschaftliche Weiterbildung bietet aus theoretischer Perspektive hohe inklusive Potenziale; insbesondere aufgrund des seit jeher hohen Anspruchs eine diverse Zielgruppe mit stark heterogenen Bedarfen an die Studiengestaltung anzusprechen. Grundsätzliche Bedarfe der Teilnehmenden, unabhängig der Frage, ob eine Beeinträchtigung vorliegt oder nicht, sind dabei flexible und individuelle Studienangebote. Digitale Medien können auf mehreren Ebenen Flexibilisierungsmöglichkeiten bieten, individualisiertes Lernen fördern und somit auch Personen mit Beeinträchtigungen helfen, beeinträchtigungsbedingte Nachteile zu kompensieren. Dennoch können digitale Medien neue Barrieren aufweisen, welche die Partizipation von Personen mit Beeinträchtigungen erschweren. Hierzu bedarf es einer Professionalisierung des Personals von Anbietenden in der wissenschaftlichen Weiterbildung, um die Bedarfe der Studierenden erheben und digitale Medien barrierefrei gestalten zu können. [68]

Wissenschaftliche Weiterbildung hat in den letzten Jahren steigende Tendenzen zur Professionalisierung aufgezeigt. Indikatoren dafür sind die Anzahl an Forschungsstudien zu diesem Thema, oder bildungspolitische Strategien wie die vom Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderte Initiative „*Aufstieg durch Bildung: Offene Hochschulen*“. Der spezifische Diskurs der Inklusion wird in der wissenschaftlichen Weiterbildung bisher jedoch kaum geführt – insbesondere unter dem Aspekt der Digitalisierung. Eine andere Ebene der Professionalisierung berührt dabei die Frage der Qualifizierung des Personals in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Ein Beispiel für Fortbildungsmöglichkeiten kann dabei der Masterstudiengang „*Higher Education*“ an der Universität Hamburg sein, der gezielt Hochschullehrende anspricht und dabei unter anderem Methoden der Hochschuldidaktik speziell im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung thematisiert (Universität Hamburg, 2020). [69]

Im Sinne einer (Selbst-)Beobachtung wurde deshalb in diesem Artikel ein erster empirischer Einblick durchgeführt. Die Expertenbefragung zeigt im Kern, dass die Einrichtungen wissenschaftlicher Weiterbildung gute Voraussetzungen zur Adressierung von beeinträchtigten Personen attestieren, digitalen Medien dabei ein hohes Potenzial zur Inklusion zugeschrieben

wird und dass ein eher hoher Weiterbildungsbedarf des Personals zur inklusionsgerechten Angebotsentwicklung geäußert wird. [70]

Die These, dass wissenschaftliche Weiterbildung, aufgrund der Herausforderung heterogene Bedarfe in Form von Studienangeboten adäquat zu berücksichtigen, einen Beitrag zur Inklusion von Personen mit Beeinträchtigungen in die Hochschulbildung leisten könnte (Elsner & König, 2019; Lauber-Pohle, 2015), wird somit durch die Experteneinschätzungen bestärkt. [71]

Die Anbindung der Ergebnisse an theoretische Vorarbeiten zu inklusiven Potenzialen digitaler Medien (Eder-Gregor et al., 2019; Fisseler, 2019; Schulmeister, 2006) ist ebenfalls gegeben. Die Befragten befürworten zum Großteil die intensivere Verwendung digitaler Medien zur Inklusion. [72]

Aus theoretischer Perspektive können digitale Lehr- und Lernmedien jedoch auch exklusive Wirkungen entfalten, wenn die Zuständigen (Angebotsgestaltenden, Leitungen, Koordinierenden) nicht mit der inklusionssensiblen Angebotsgestaltung vertraut sind (Schulze et al., 2014). Der selbsteingeschätzte Weiterbildungsbedarf zur barrierefreien Gestaltung dieser Medien wird von den ExpertInnen als eher hoch deklariert, woraus sich Indizien für Professionalisierungsbedarf ableiten lassen. [73]

Einige Institutionen scheinen dieses Thema nach Selbsteinschätzungen bereits in der Angebotsentwicklung umgesetzt zu haben, während andere hierbei noch einen Nachholbedarf angegeben hatten. Hinweise darauf bieten die ambivalenten Ergebnisse zum Fragenblock der Barrierefreiheit. Dennoch gaben fast alle Befragten (n=17) an, dass weder Sie noch ihre Mitarbeitenden bereits an einer Weiterbildung zur inklusiven Angebotsentwicklung teilgenommen haben. [74]

Die Ergebnisse weisen aufgrund der geringen Stichprobe selbstverständlich quantitative Einschränkungen auf, so dass die Ergebnisse schwer übertragbar und eingeschränkt verallgemeinerbar sind. Angesichts der Expertise der Befragten kann jedoch ein qualitativer Mehrwert durchaus Anhaltspunkte für aussagekräftige Trends geben, welche erste Impulse für weitere Untersuchungen geben können. Rückmeldungen zur Kurzumfrage deuten darauf hin, dass das Thema der Inklusion in der wissenschaftlichen Weiterbildung, nicht zuletzt aufgrund der Heterogenität der Beeinträchtigungen und der damit zusammenhängenden Barrieren im Studium, sehr komplex ist und einen detaillierten Diskurs benötigt. Dies lässt ferner die Aussage zu, dass Angebotsentwickelnde der wissenschaftlichen Weiterbildung mit der bedarfsorientierten Angebotsentwicklung in Hinblick auf Inklusion vertraut sein sollten. [75]

Künftige Forschung sollte hierbei unbedingt intensivere qualitative Erhebungen (beispielsweise in Form von Experteninterviews)⁴ durchführen. Zusätzlich wäre es sinnvoll, die Selbsteinschätzungen der Anbietenden mit empirischer Evaluation (beispielsweise durch die Studierenden mit Beeinträchtigungen) zu ergänzen. So kann eine hoch eingeschätzte Barrierefreiheit der Lehr- Lernmaterialien mit einem tatsächlich geprüften Stand ergänzt werden und genauere Anhaltspunkte für einen Weiterbildungsbedarf geben. [76]

¹ Zur detaillierten Lektüre und ausgiebigeren Ergebnissen Elsner und König (2019); Elsner und Neureuther (2020).

² <https://www.wettbewerb-offene-hochschulen-bmbf.de>

³ Bei der Größe der Einrichtungen wurde darauf geachtet, einen möglichst breiten Einblick zu erhalten. Die Größe wurde anhand der Anzahl der eingeschriebenen Studierenden gemessen. Darunter 2 mit mehr als 90.000; 2 mit mehr als 40.000, 4 mit mehr als 30.000, 8 mit mehr als 20.000, 6 mit mehr als 10.000 und 8 mit weniger als 10.000 Studierenden.

⁴ Adäquate qualitative Experteninterviews wurden aufgrund der momentanen Einschränkungen durch das Corona-Virus als schwer realisierbar eingestuft. Deshalb wurde sich hier für eine digitale Lösung entschieden (Stand: April 2020).

Literatur

- Ackermann, K.-E. (2017). Pädagogische Professionalität im Handlungsfeld inklusive Erwachsenenbildung. Eine Problemskizze in vier Thesen. In C. Lindmeier & H. Weiß (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität im Spannungsfeld von sonderpädagogischer Förderung und inklusiver Bildung* (Beiheft Sonderpädagogische Forschung heute, Bd. 1, S. 134–152). Weinheim Basel: Beltz Juventa.
- Braun, M., Rumpf, M. & Rundnagel, H. (2014). Hochschuldidaktische Qualifizierung von Lehrenden in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Das Zertifikatsprogramm „Kompetenz für professionelle Hochschullehre mit dem Schwerpunkt wissenschaftliche Weiterbildung“. *Hochschule und Weiterbildung*, (2), 19–23. Verfügbar unter https://www.pedocs.de/volltexte/2016/11528/pdf/HuW_2014_2_Braun_Rumpf_Rundnagel_Hochschuldidaktische_Qualifizierung.pdf
- Bundesministerium für Bildung und Forschung. (2020). *Trendbericht aus dem Monitoring des Bund-Länder-Wettbewerbs: „Aufstieg durch Bildung: Offene Hochschulen“*. Verfügbar unter <https://www.wettbewerb-offene-hochschulen-bmbf.de/service/meldungen/trendbericht-1-2020-aus-dem-monitoring-des-bund-laender-wettbewerbs-aufstieg-durch-bildung-offene-hochschulen>
- Dirks, S. & Linke, H. (2019). Assistive Technologien. In I. Bosse, J.-R. Schluchter & I. Zorn (Hrsg.), *Handbuch Inklusion und Medienbildung* (S. 241–251). Weinheim Basel: Beltz Juventa.
- Dollhausen, K., Wolter, A., Huntemann, H. & Otto, A. (2018). Auf dem Weg zu einer anbieterbezogenen Statistik für die wissenschaftliche Weiterbildung an Hochschulen. Ergebnisse einer empirischen Vorstudie für ein Monitoring wissenschaftlicher Weiterbildung. *Hochschule und Weiterbildung*, (1), 46–54. doi: 10.4119/zhwb-242
- Eder-Gregor, B., Speta, E.-M. & Bäck, K. (2019). Barrierefreie Erwachsenenbildung. In B. Eder-Gregor, E.-M. Speta & K. Bäck (Hrsg.), *Barrierefreie Erwachsenenbildung* (S. 13–31). Verfügbar unter <https://erwachsenenbildung.at/images/themen/dossier/ebooks/Dossier-Barrierefreie-Erwachsenenbildung.pdf>
- Elsner, A. & König, P. (2019). Inklusionspotenziale digitaler Medien für Lehre und Lernen in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Eine theorie- und empiriegeleitete Reflexion. In J. Hafer, M. Mauch & M. Schumann (Hrsg.), *Teilhabe in der digitalen Bildungswelt* (Medien in der Wissenschaft, Bd. 75, S. 198–208). Münster/New York: Waxmann.
- Elsner, A. & Neureuther, J. (2020). Individualisierung als Chance für beeinträchtigte Studierende in der wissenschaftlichen Weiterbildung? In M. Rohs, H.-J. Schmidt & H.-U. Dallmann (Hrsg.), *Aufstieg durch Bildung? Regionale Bedarfe als Grundlage wissenschaftlicher Weiterbildung* (S. 61–77). Bielefeld: wbv Publikation.
- Faulstich, P., Graeßner, G., Bade-Becker, U. & Gorys, B. (2007). Länderstudie Deutschland. In Hanft, A. & M. Knust (Hrsg.), *Weiterbildung und lebenslanges Lernen in Hochschulen. Eine internationale Vergleichsstudie zu Strukturen, Organisation und Angebotsformen* (S. 87–164). Münster: Waxmann.
- Faulstich, P. & Oswald, L. (2010). *Wissenschaftliche Weiterbildung*. Arbeitspapier No. 200, Hans-Böckler-Stiftung. Verfügbar unter <http://hdl.handle.net/10419/116665>
- Fisseler, B. (2019). E-Learning. In I. Bosse, J.-R. Schluchter & I. Zorn (Hrsg.), *Handbuch Inklusion und Medienbildung* (S. 235–240). Weinheim Basel: Beltz Juventa.
- Gieseke, W. (2018). Professionalität und Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 1051–1069). Wiesbaden: Springer.
- Hanft, A. & Brinkmann, K. (Hrsg.). (2013). *Offene Hochschulen. Die Neuausrichtung der Hochschulen auf Lebenslanges Lernen*. Münster u.a.: Waxmann.
- Heinbach, G. & Schwikal, A. (2017). *Ergebnisse der Studierendenbefragung 2016. Dokumentation und Einordnung einer Online-Umfrage an der Hochschule Kaiserslautern, der Technischen Universität Kaiserslautern und der Hochschule Ludwigshafen am Rhein*. (Arbeits- und Forschungsberichte aus dem Projekt EB – Bildung als Exponent individueller und

- regionaler Entwicklung, Bd. 12). Verfügbar unter https://kluedo.ub.uni-kl.de/frontdoor/deliver/index/docId/4569/file/2017_Heinbach_Schwikal_Ergebnisse+Studierendenbefragung.pdf
- Helsper, W. & Tippelt, R. (2011). Ende der Profession und Professionalisierung ohne Ende? Zwischenbilanz einer unabgeschlossenen Diskussion. In W. Helsper & Tippelt, R. (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft, Bd. 57, S. 268–288). Weinheim: Beltz. Verfügbar unter https://www.pedocs.de/volltexte/2013/7098/pdf/Helsper_Tippelt_Ende_der_Profession.pdf
- Isensee, F. & Wolter, A. (2017). Nicht-traditionelle Studierende in internationaler Perspektive. Eine vergleichende Untersuchung. *Hochschule und Weiterbildung*, (1), 13–23. Verfügbar unter https://www.pedocs.de/volltexte/2018/15685/pdf/HuW_2017_1_Isensee_Wolter_Nichtraditionelle_Studierende.pdf
- Jütte, W., Kondratjuk, M. & Schulze, M. (Hrsg.). (2020). *Hochschulweiterbildung als Forschungsfeld Kritische Bestandsaufnahmen und Perspektiven*. Bielefeld: wbv Media. doi: 10.3278/6004692w
- Jütte, W. & Rohs, M. (Hrsg.). (2020). *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung*. Wiesbaden: Springer VS. doi: 10.1007/978-3-658-17643-3
- Kade, J. & Seitter, W. (2004). Selbstbeobachtung: Professionalität lebenslangen Lernens. *Zeitschrift für Pädagogik*, 50(3), 326–341. Verfügbar unter https://www.pedocs.de/volltexte/2011/4813/pdf/ZfPaed_2004_3_Kade_Seitter_Selbstbeobachtung_Professionalitaet_lebenslangen_Lernens_D_A.pdf
- Kahlert, J. & Heimlich, U. (2012). Inklusionsdidaktische Netze – Konturen eines Unterrichts für alle (am Beispiel des Sachunterrichts). In U. Heimlich & J. Kahlert (Hrsg.), *Inklusion in Schule und Unterricht* (S. 153–190). Stuttgart: Kohlhammer.
- Kamin, A.-M. & Meister, D. M. (2019). Professionalisierung in der Erwachsenenbildung. In I. Bosse, J.-R. Schluchter & I. Zorn (Hrsg.), *Handbuch Inklusion und Medienbildung* (S. 332–339). Weinheim Basel: Beltz Juventa.
- Kondratjuk, M. (2017). *Soziale Welt Hochschulweiterbildung: Figurationsmerkmale, Arenastruktur, Handlungsmodell*. Bielefeld: wbv. doi: 10.3278/6004505w
- König, P. & Elsner, A. (2020). Digitale Medien in Lehr-Lernkontexten – Ein Mittel zur Inklusion in der wissenschaftlichen Weiterbildung? In M. Rohs, H.-J. Schmidt & H.-U. Dallmann (Hrsg.), *Aufstieg durch Bildung? Regionale Bedarfe als Grundlage wissenschaftlicher Weiterbildung* (S. 198–208). Bielefeld: wbv Publikation.
- Kröll, M. (2011). Strategien zur Professionalisierung der wissenschaftlichen Weiterbildung – Wege von der Angebots- zur Nachfrageorientierung. *bwp@ Spezial. Hochschultage Berufliche Bildung 2011*. 1–19. Verfügbar unter http://www.bwpat.de/ht2011/kv/kroell_kv-ht2011.pdf
- Kultusministerkonferenz. (2001). *Sachstands- und Problembereicht zur „Wahrnehmung wissenschaftlicher Weiterbildung an den Hochschulen“*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 21.09.2011. Verfügbar unter http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2001/2001_09_21-Problembereicht-wiss-Weiterbildung-HS.pdf
- Lauber-Pohle, S. (2015). Inklusion in der wissenschaftlichen Weiterbildung – am Beispiel von Blindheit und Sehbehinderung. In A. Hanft, C. von Ossietzky, A. Wolter, A. Pellert & E. Cendon (Hrsg.), *Gestaltung von Zu- und Übergängen zu Angeboten der Hochschulweiterbildung* (Handreichung der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs "Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen", Bd. 4, S. 14–19). Verfügbar unter <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-49328-2>.
- Nittel, D. (2011). Das Projekt "Häng Dich rein!": Die Förderung der Professionalisierung in der Weiterbildung durch E-Learningangebote. In C. Kapelke & B. Ulreich (Hrsg.), *Bildungsforschung für Praktiker in der Erwachsenenbildung. Die Online-Vortragsreihe des Weiterbildung Hessen e.V* (S. 9–14). Bielefeld: wbv.
- Okolo, C. M. & Diedrich, J. (2014). Twenty-Five Years Later: How is Technology Used in the Education of Students with Disabilities? Results of a Statewide Study. *Journal of Special Education Technology*, 29(1). Verfügbar unter <https://www.learntechlib.org/p/130509/m>

- Partington, A. (2020). Developing Inclusive Pedagogies in HE through an Understanding of the Learner-Consumer: Promiscuity, Hybridisation, and Innovation. *Postdigital Science and Education*, 19(3), 14. doi: [10.1007/s42438-020-00110-x](https://doi.org/10.1007/s42438-020-00110-x)
- Poskowsky, J., Heißenberg, S., Zaussinger, S. & Brenner, J. (2018). *beeinträchtigt studieren – best 2. Datenerhebung zur Situation Studierender mit Behinderung und chronischer Krankheit 2016/17*, Köllen Druck + Verlag. Verfügbar unter https://www.studentenwerke.de/sites/default/files/beeintraechtigt_studieren_2016_barrierefrei.pdf
- Rohs, M., Steinmüller, B. & Schwikal, A. (2018). Ansatz zur Unterstützung einer evidenzbasierten Entwicklung von Studienangeboten. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 13(1), 171–191. doi: [10.3217/zfhe-13-01/09](https://doi.org/10.3217/zfhe-13-01/09)
- Rohs, M. & Weber, C. (2020). Digitale Medien in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In W. Jütte & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung* (S. 455–478). Wiesbaden: Springer VS.
- Rudolph, S. (2019). *Digitale Medien, Partizipation und Ungleichheit: Eine Studie zum sozialen Gebrauch des Internets*. doi: [10.1007/978-3-658-26943-2](https://doi.org/10.1007/978-3-658-26943-2)
- Rundnagel, H. (2018). Studiengangkoordination in der wissenschaftlichen Weiterbildung als Gruppe der „neuen“ Hochschulprofessionellen – zwischen Verwaltung und Wissenschaft? In T. Feld & S. Lauber-Pohle (Hrsg.), *Organisation und Profession. Felder erwachsenepädagogischer Forschung* (S. 217–233). Wiesbaden: Springer Fachmedien. doi: [10.1007/978-3-658-20666-6](https://doi.org/10.1007/978-3-658-20666-6)
- Schmid, C., Maschwitz, A., Wilkesmann, U., Nickel, S., Elsholz, U. & Cendon, E. (2019). Wissenschaftliche Weiterbildung in Deutschland – Ein kommentierter Überblick zum Stand der Forschung. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 41(4), 10–26.
- Schulmeister, R. (2006). *eLearning: Einsichten und Aussichten*. München u.a.: Oldenbourg.
- Schulze, D., Prescher, D., Loitsch, C., Spindler, M. & Weber, G. (2014). Vorlesungsinhalte inklusive Barrierefreiheit in virtuellen Lernumgebungen. In H. Fischer & T. Köhler (Hrsg.), *Postgraduale Bildung mit digitalen Medien: Fallbeispiele aus den sächsischen Hochschulen* (Medien in der Wissenschaft, Bd. 65, S. 121–130). Münster: Waxmann. Verfügbar unter <http://www.waxmann.com/fileadmin/media/zusatztexte/2993Volltext.pdf>
- Schüßler, I. & Egetenmeyer, R. (2018). Akademische Professionalisierung – zur Situation der Studiengänge in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung in Deutschland. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 1071–1088). Wiesbaden: Springer.
- Schwikal, A. & Neureuther, J. (2020). Zielgruppen wissenschaftlicher Weiterbildung. In W. Jütte & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung* (S. 331–351). Wiesbaden: Springer VS. doi: [10.1007/978-3-658-17643-3_17](https://doi.org/10.1007/978-3-658-17643-3_17)
- Schwikal, A., Steinmüller, B. & Rohs, M. (2019). Evidenzbasierte Studienangebote in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Von der Angebots- und Nachfrageorientierung. *Weiterbildung*, 30(5), 12–15.
- Teichler, U. & Wolter, A. (2004). Zugangswege und Studienangebote für nicht-traditionelle Studierende. *die Hochschule*, 13(2), 64–80.
- Treinenè, D. (2017). The concept of nontraditional Student. *Vocational training: research and realities*, 28(1), 40–60.
- United Nations. (2006). *A Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. Verfügbar unter <https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-e.pdf>
- Universität Hamburg. (2020). *Higher Education*. Verfügbar unter <https://www.uni-hamburg.de/campuscenter/studienangebot/studiengang.html?1115114810>
- Walber, M. & Meyer, K. (2020). Professionalisierung in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In W. Jütte & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung* (S. 153–171). Wiesbaden: Springer VS.
- Wolter, A. (2011). Die Entwicklung wissenschaftlicher Weiterbildung in Deutschland. Von der postgradualen Weiterbildung zum lebenslangen Lernen. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 33(4), 8–35.

Zillien, N. (2009). *Digitale Ungleichheit. Neue Technologien und alte Ungleichheiten in der Informations- und Wissensgesellschaft* (2. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS. doi: [10.1007/978-3-531-91493-0](https://doi.org/10.1007/978-3-531-91493-0)

Zorn, I. (2018). Digitalisierung als Beitrag zu einer inklusiven Hochschuldidaktik. In A. Platte, M. Werner, S. Vogt & H. Fiebig (Hrsg.), *Praxishandbuch Inklusive Hochschuldidaktik* (S. 195–202). Weinheim: Beltz Juventa.

Kontakt

Philipp König, Technische Universität Kaiserslautern, Erwin Schrödinger Straße 57, 67663 Kaiserslautern

E-Mail: philipp.koenig@sowi.uni-kl.de

Zitation

König, P. (2020). Digitale Medien und Inklusion in der wissenschaftlichen Weiterbildung: Ein Einblick zum Stand der Professionalisierung. *Qfl - Qualifizierung für Inklusion*, 2(4), doi: [10.21248/Qfl.39](https://doi.org/10.21248/Qfl.39)

Eingereicht: 13. Mai 2020

Veröffentlicht: 17. Dezember 2020



Dieser Text ist lizenziert unter einer [Creative Commons Namensnennung - Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz](https://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/).