

Themenheft Nr. 52: Gerecht, digital, nachhaltig!

Interdisziplinäre Perspektiven auf Lehr- und Lernprozesse in der digitalen Welt.

Herausgegeben von Uta Hauck-Thum, Jana Heinz und Christian Hoiß

Nachhaltigkeit und Inklusion am Lernort Hochschule

Welchen Beitrag können partizipative Lehr-Lernformate für gerechtere Zugänge zu Infrastrukturen des lebenslangen Lernens leisten?

Silke Schreiber-Barsch¹, Wiebke Curdt¹  und Isabell Lowitzki¹ 

¹ Universität Duisburg-Essen

Zusammenfassung

Der Beitrag diskutiert das Phänomen der Digitalität aus erwachsenenbildungswissenschaftlicher Perspektive am Lernort Hochschule und in besonderem Bezug auf eine nachhaltige und diversitätssensible Gestaltung von hochschulischen Lehr-Lernformaten. Aktuelle Studien betonen Erwerb und Entfaltung digitaler Kompetenzen als Voraussetzung und Schlüsselfähigkeit von Subjekten für die Teilnahme (an Lernen und Bildung) und Teilhabe an einer Kultur der Digitalität. Dies unterstreicht die Notwendigkeit einer Professionalisierung von Lehrenden wie Lernenden für das interdisziplinäre Handlungsfeld von Erwachsenenbildung, Medien- und Inklusionspädagogik sowie unter Leitmotiven von Gerechtigkeit, Diversität und Inklusion sowie Nachhaltigkeit. Entlang des Spannungsfeldes des digital divide, insbesondere des digital disability divide, nimmt der Beitrag eine Analyse und kritische Reflexion des empirischen Beispiels eines partizipativ ausgerichteten hochschulischen Lehr-Lernformats vor (der Partizipativen Forschungswerkstatt an der Universität Hamburg). Dieses hat Forschendes Lernen von Teilnehmenden mit und ohne Lernschwierigkeiten (auch als sog. geistige Behinderung bezeichnet) unter Nutzung sowohl analoger als auch digitaler Tools durchgeführt und evaluiert. Ziel ist, das Potenzial solcher Formate für gerechtere Zugänge zu Infrastrukturen des lebenslangen Lernens über den Aspekt der reinen Zugänglichkeit hinaus herauszuarbeiten und entlang von Systematisierungsebenen einer Unterscheidung in Inhalte, Prozesse und Strukturen in den Transferbedingungen für pädagogische Handlungsfelder zu prüfen. Hieraus lassen sich Überlegungen zu einer interdisziplinären Verschränkung von Erwachsenenbildung, Inklusions- und Medienpädagogik ableiten.

**Sustainability and Inclusion at Higher Education as a Place of Learning.
Discussing the Contribution of Participatory Courses Aiming a Fairer Access to the
Infrastructures of Lifelong Learning**

Abstract

This article puts up for debate the phenomenon of the digital age from the perspective of adult education academia and uses the example of higher education as a place of learning which will be considered under the aims of unfolding sustainable and diversity-sensitive ways of teaching and learning. This is related to the findings of recent studies that emphasized acquiring and developing digital competencies as a premise and core ability for participating in learning and the digital society. It raises the quest for a digital-wise professional attitude of teachers and learners under the leitmotifs of equality, diversity and inclusion as well as sustainability. Considering the contested terrain of not only the digital divide, but in particular the digital disability divide, the article argues for an analysis and critical reflection of a participatory research workshop in higher education. This has been implemented in the form of a research-based learning course, involving participants with and without learning difficulties (also termed as intellectual disability) and using diverse analogue and digital tools. The authors aim, first, to showcase the potential of such courses for establishing a fairer access to the infrastructures of lifelong learning beyond the issue of pure accessibility and they present a further systematisation in order to reflect on its transfer into pedagogical practice. Second, it contributes to the debate on an interdisciplinary encounter between adult education, inclusive education and media education.

1. Einleitung

Aktuelle Studien betonen mit dem Leitmotiv einer «digitalisierten Nachhaltigkeitsgesellschaft» (WBGU 2019; vgl. Initiative D21 2022) und Befunden zur Bildung in einer digitalisierten Welt (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020) den Stellenwert lebenslangen Lernens und damit auch von Erwachsenen-/Weiterbildung (EB/WB) für lebenslaufbegleitende Bildungsketten in einer «Kultur der Digitalität» (Stalder 2016). Beide Studien sehen den Erwerb und die Entfaltung von digitalen Kompetenzen als Voraussetzung und Schlüsselfähigkeit von Subjekten für die Teilnahme (an Lernen und Bildung) und Teilhabe an einer digitalisierten Gesellschaft. Digitale Kompetenzen müssten folglich «zu einem zentralen Bestandteil beruflicher und hochschulischer Qualifizierung sowie der (betrieblichen) Weiterbildung werden» (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020, 296). Der Beitrag greift die Perspektive der EB/WB auf und diskutiert das Phänomen der Digitalität mit den

ihr inhärenten Mehrwerten und Spannungsfeldern am Beispiel der Hochschule als Lernort von Erwachsenen und in besonderem Bezug auf eine nachhaltige und diversitätssensible Gestaltung von hochschulischen Lehr-Lernformaten.

Dies erscheint wesentlich, da laut Tenorth (2021) mit Digitalisierung ein «dominierender Prozess des Wandels von Kultur, Gesellschaft, Ökonomie und Politik [beschrieben werde], dem in seinen Dimensionen und Konsequenzen der Charakter einer revolutionären Veränderung zugeschrieben wird» (Tenorth 2021, 3).

Die Auswirkungen der COVID-19-Pandemie haben jene strukturellen Transformationsprozesse nochmals beschleunigt und die «eingetroffene» Kultur der Digitalität (vgl. Stalder 2021, 3f.) in das Digitale verschoben. Lernen und Bildung in einer Kultur der Digitalität muss in der Folge den Begriff der Digitalisierung nicht nur als eine gesellschaftliche Zustandsbeschreibung, sondern zugleich als eine normativ zu unterlegende Handlungsaufforderung an Pädagogik aufgreifen (vgl. Braungardt 2018, 179). Dies lasse Reflexion und kritische Infragestellung keineswegs obsolet werden (vgl. ebd., 180). Im Gegenteil, Lernprozesse und Bildung finden weiterhin analog – unter Zuhilfenahme digitaler Medien bzw. im digitalen Raum – statt (vgl. Stang et al. 2021). Sie setzen Erfahrung als wesentliche Komponente für eine Auseinandersetzung mit Entfremdung und im Kontext von Widerständen auch zukünftig voraus (vgl. Leineweber 2017, 38f.). Diese bildungstheoretisch fundierte disziplinäre Rückbesinnung hat einen aufklärenden Impuls für die pädagogische Profession, ihr Handeln und ihr Selbstverständnis in einer Kultur der Digitalität. In der alltäglichen Praxis von EB/WB und am Lernort Hochschule erfordert dies eine verstärkte Bearbeitung von Fragen der medienpädagogischen bzw. -didaktischen Professionalisierung und Professionalität Lehrender für das interdisziplinäre Handlungsfeld einer inklusiven Erwachsenenbildung, für digitale Strukturen, Ausgangssituationen und Bedingungen für Online-Lehre und Online-Lernen genauso wie für digitale (Medien-) Kompetenzen Lernender.

Mit Blick auf die Vermittlung digitaler Kompetenzen sind angesichts dessen erstens Befunde aufzugreifen, wonach entscheidender als die eingesetzte Technik zu sein scheint, «wie digitale Medien von den Lehrenden im alltäglichen Lehr-Lern-Geschehen integriert» und «didaktisch sinnvoll und kritisch reflektiert» (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020, 15f.) eingesetzt würden. Zweitens kommen grundlegendere Spannungsfelder in den Blick, die Selwyn (2004), van Dijk (2005), van Deursen und van Dijk (2014) oder auch aktuell Sturm (2021) mit der Debatte um Digitalisierung und Ungleichheit unter dem Schlagwort des *digital divide* bearbeitet haben (vgl. auch Niesyto 2009); bestätigt ebenso von anderen Befunden in Bezug auf soziale Kategorien wie Herkunft oder Bildungshintergrund (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020, 280ff.). Die Online-Welt reflektiere «known social,

economic and cultural relationships of the offline world, including inequalities» (van Deursen und van Dijk 2014, 507) und müsse nicht nur als ein «active reproducer of social inequality, but also a potential accelerator» (ebd., 521) verstanden werden – aktuell erkennbar unter den gesamtgesellschaftlichen Auswirkungen der COVID-19-Pandemie.

Die Perspektive sozialer Ungleichheit erweitert dichotom verstandene Grenzziehungen von Nicht-/Nutzung oder Nicht-/Zugang zur Kultur der Digitalität hin zum Erkennen intersektionaler und mehrdimensionaler Zusammenhänge: «access is meaningless unless people actually feel able to make use of such opportunities» (Selwyn 2004, 347). Der Beitrag zielt mithin auf eine sozial und institutionell gerichtete Frage von Gerechtigkeit, die die menschenrechtliche Perspektive vertritt: «Menschenrechtsverträge sind als Antwort auf strukturelle Unrechtserfahrungen zu verstehen, die einzelne oder Gruppen von Menschen gemacht haben» (Hirschberg 2021, 24f.). Während das Recht auf Bildung den Zugang für alle auch zur Kultur der Digitalität und zu Hochschulen als Lernorte menschenrechtlich absichern soll, sind Rechte eine notwendige, aber keine hinreichende Bedingung für Teilnahme und Teilhabe, wie auch das obige Zitat von Selwyn unterstreicht:

«Die Menschenrechte sichern die Möglichkeit, an sozialen und politischen Prozessen mitzuwirken, sie können diese aber nicht ersetzen. Die rechtlichen Vorgaben zum Recht auf Bildung müssen pädagogisch wie politisch interpretiert und ausgestaltet werden» (Kunze 2014, 280).

Dies sei, so Kunze, ein «fortlaufender Aushandlungs- und Umsetzungsprozess», «in dem immer wieder neu überlegt werden muss, wie das Recht auf Bildung unter beständig sich verändernden politisch-gesellschaftlichen Bedingungen bestmöglich verwirklicht werden kann» (ebd.).

Ein solcher Aushandlungs- und Umsetzungsprozess soll im Beitrag anhand eines hochschulischen Lehr-Lernformats analysiert und diskutiert werden. Hierzu führen wir in das aktuelle Bedingungsgefüge von Hochschulen unter den Leitmotiven von Diversität und Nachhaltigkeit ein, um dies auf Aspekte der Diversität und Digitalität in Bezug auf den *digital disability divide* am Beispiel von Erwachsenen mit Lernschwierigkeiten (auch als sog. geistige Behinderung bezeichnet) zu pointieren. Vor dieser Rahmung arbeiten wir das Potenzial von partizipativen hochschulischen Lehr-Lernsettings für die Frage nach gerechteren Zugängen zu Infrastrukturen des lebenslangen Lernens unter Aspekten einer nachhaltigen und diversitätssensiblen Gestaltung von Lernen und Bildung unter Bedingungen einer Kultur der Digitalität heraus.

2. Hochschulen in einer Kultur der Digitalität unter den Leitmotiven von Diversität und Nachhaltigkeit

Hochschulen gehören als tertiäre Bildungseinrichtungen zu den strukturbildenden Organisationen des Bildungssystems. Zugleich spiegeln sie gesellschaftliche Entwicklungsinteressen wider und sind mit dem Angebot und der Durchführung hochschulischer Lehr-Lernprozesse Teil des lebenslangen Lernens.

2.1 Hochschulen und gesellschaftliche Entwicklungsinteressen

Diversität konstituiert sich über Differenzmerkmale, die entlang von individuellen, kollektiven und/oder strukturellen Merkmalen bestimmt bzw. zugeschrieben werden. Darauf bezogene Diversity-Konzepte von Organisationen zielten, so Walgenbach (2017), «auf die Wertschätzung sozialer Gruppenmerkmale bzw. -identitäten für Organisationen»; sie werden als «positive Ressource für Bildungsorganisationen gesehen» und der wertschätzende Umgang wird als Ausdruck einer Diversity-Kompetenz intendiert (ebd., 92). Die Forderung nach einer Wertschätzung von Diversität im Hochschulbereich bildet sich bspw. über die Frage des Zugangs ab: Der Zugang zu hochschulischer Bildung ist hochreguliert über Zugangskriterien wie bspw. die «Hochschulreife» als Nachweis von Studierfähigkeit oder auch kapazitätsbezogene Zulassungsbegrenzungen (*Numerus clausus*). Öffnungstendenzen sollen den Zugang nicht nur für eine höhere Anzahl von Studieninteressierten, sondern auch für eine heterogenere Studierendenschaft über bspw. Validierungsverfahren vorgängiger Lernergebnisse vergrößern (vgl. Schreiber-Barsch und Gundlach 2019). Zudem wird eine Öffnung gegenüber gesellschaftlichen Entwicklungsinteressen eingefordert und damit seit einigen Jahren neben Lehre und Forschung auch Aktivitäten im Bereich der Third Mission (vgl. auch Schreiber-Barsch, Gundlach und Pongratz 2020). Gemeint sind hochschulische Aktivitäten in den Bereichen Weiterbildung, Forschungs- und Wissenstransfer und in Interaktion mit ausserhochschulischen Akteuren (vgl. Henke und Schmid 2016). Diversität ist damit nicht nur als Forschungsgegenstand oder politische Agenda angekommen, «sondern die Diversity-Konzepte der Hochschule selbst sind Gegenstand der Hochschulforschung und -entwicklung sowie des Wettbewerbs der Hochschulen untereinander geworden» (Auferkorte-Michaelis und Linde 2018, 9). Diversität und Inklusion bzw. der Umgang mit der Heterogenität Studierender bilden damit auch eine wesentliche Anforderung an und Aufgabe für Lehrende ab (vgl. Lindmeier und Laubner 2015).

Ein weiteres Entwicklungsinteresse manifestiert sich in der Hochschullandschaft entlang der Globalen Nachhaltigkeitsagenda 2030 der Vereinten Nationen (UN). Mit ihren 17 Zielen und sechs Querschnittsdimensionen – people, planet, prosperity, peace, partnership, place (vgl. UNESCO 2016) – propagiert sie global ein ganzheitliches und kritisch-reflexives Verständnis von Nachhaltigkeit und versucht, dies in

den Mitgliedsstaaten mithilfe von Indikatoren abzubilden (vgl. Statistisches Bundesamt 2022). Konzeptionell soll dieses Verständnis individualisierende Vorstellungen der Verantwortlichkeit für nachhaltiges Handeln, rein kognitive, inhaltslastige Lernformate oder auch entpolitisierte Ansätze zu Nachhaltigkeit zu überwinden helfen und die Rolle der individuell wie kollektiv Lernenden als «agents in constructing a different trajectory of societies» (Barrett 2016, 108) stärken (vgl. auch Lange 2018). In diesem Sinn ist mit der Forderung nach Nachhaltigkeit die Auseinandersetzung von Individuen und Kollektiven um den Substanzerhalt der Lebensgrundlagen als Verpflichtung zu einer permanenten Aushandlungs- und Transformationsbereitschaft – und folglich als ein genuiner Lern- und Bildungsprozess – zu begreifen (vgl. Foster 2001; Schreiber-Barsch 2020; Schreiber-Barsch und Mauch 2019).

In der Wendung dessen auf das Phänomen der Digitalität am Lernort Hochschule erscheint uns die EB/WB als Profession aufgerufen, einen erwachsenenbildungswissenschaftlich fundierten Beitrag zu Entwicklung, Nutzung und den Produkten (vgl. u. a. Freide et al. 2021; Schmoelz und Koenig 2016) sowie zu den Arten und normativen Ausdeutungen von Wissen, Fähigkeiten und Wertorientierungen (*Inhalte*), der Gestaltung der Wechselwirkungen und Interaktionen (*Prozesse*) im digitalen Lernraum und dem anzustrebenden System dieses Lernraumes (*Strukturen*) zu leisten.

2.2 Systematisierung: Inhalte, Prozesse, Strukturen

Die deskriptive Systematisierung in Inhalte, Prozesse und Strukturen entfaltet ihre erwachsenenbildungswissenschaftliche Fundierung über die normative Deutung der an jene Inhalte, Prozesse und Strukturen angelegten Begriffe von Gerechtigkeit, Diversität und Inklusion sowie Nachhaltigkeit. Erst in Bestimmung eines Normzustandes als Richtwert werden Differenzmerkmale von Diversität (wie bspw. Alter, Gender, Behinderung), die Spannungsfelder zwischen Gleichheit und Ungleichheit (vgl. Meilhammer 2014, 260) (Gerechtigkeit), zwischen Inklusion und Exklusion (als Ausdruck des Umgangs mit Diversität) oder auch zwischen Substanzerstörung und Substanzerhalt (Nachhaltigkeit) erkennbar – und damit von Praxis wie Wissenschaft bearbeitbar.

Zur Bestimmung des Normzustandes nutzt der Beitrag erwachsenenpädagogische Konzepte von Diversität, Inklusion und Nachhaltigkeit unter einer menschenrechtlichen Perspektive auf Gerechtigkeit und folgt bei Diversität (vgl. Fuchs 2007) – und bei Inklusion als Ausdruck des Umgangs damit – der Annahme der Gleichheit aller Erwachsenen in der Zuerkennung von Bildsamkeit als anthropologisches Fundament (vgl. Holm 2018) und pädagogischen Auftrag. Dies lässt sich anhand der drei Systematisierungsebenen weiter differenzieren (vgl. Schreiber-Barsch 2020):

- *Inhalte: Welche Arten von Wissen, Fähigkeiten und Wertorientierungen versprechen einen nachhaltigen und diversitätssensiblen Bedeutungsgehalt für Subjekte, Kollektive und Gesellschaften?* Dies erfordert eine methodisch-didaktische und barrierearme Orientierung an den diversen Interessen, Eigenschaften, Erfahrungswerten und Bedarfen der erwachsenen Teilnehmenden (Teilnehmendenorientierung) jenseits verpflichtender Schulbildung. Inhaltlich bezieht sich dies auf ressourcen- anstelle von defizitorientierten Ansätzen mit einem die Vielfalt wertschätzenden Verständnis zur pädagogischen Bearbeitung von Diversität und Inklusion unter der Zielsetzung von Nachhaltigkeit als Substanzerhalt im Sinne von ökologischer Achtsamkeit, demokratischer Teilhabe sowie generationaler Verpflichtung (vgl. WBGU 2011, 8).
- *Prozesse: Wie können lebenslange und lebensweite Aneignungs- und Vermittlungsprozesse von Individuen und Kollektiven befördert und nachhaltig sichergestellt werden?* Nachhaltigkeit bezieht sich hier auf die Zielsetzungen von der Dauerhaftigkeit eines subjektgelagerten lebenslaufbegleitenden Lernverhaltens sowie pädagogischer Interventionen (vgl. Schüßler 2012, 21). Lernprozesse sollten nicht nur kognitiv angeregt, sondern Inhalte subjekt- und anwendungsorientiert, kritisch-reflexiv und alltagsintegriert vermittelt werden. Dies spiegelt sich bei Institutionen/Organisationen in einer Vielfalt an Programmen, Themen und inklusiven Angeboten, was zugleich eine nachhaltigkeits- und diversitätssensible Qualifizierung des pädagogischen Personals einfordert.
- *Strukturen: Welche Art von Lerninfrastrukturen befördern nachhaltige und zugängliche Möglichkeiten für Lernen und Bildung?* Die Infrastrukturen des Lebenslangen Lernens zeichnen sich im Bereich EB/WB durch die systemtypisch pluralen Strukturen, Angebote und Regulierungen aus. Sie sind im Vergleich zum Schulsystem durch eine deutlich geringere Standardisierung und gesetzliche Regelungstiefe gekennzeichnet. Ebenso typisch sind die resistenten sozialen Teilnahmemuster an EB/WB, wonach die Teilnahmequoten der 18- bis 64-Jährigen (vgl. BMBF 2021) weiterhin stark durch Faktoren wie Bildungshintergrund, Erwerbstätigkeit oder auch Herkunft beeinflusst sind. Ungleichheit, so Meilhammer (2014), äussere sich somit nicht nur in unterschiedlichen Lebensbedingungen, sondern auch
«in unterschiedlichen Möglichkeiten, diese zu verändern und zu gestalten, sowie in unterschiedlichen Neigungen, Begabungen, Interessen und Visionen – und in unterschiedlichen Möglichkeiten, diese auszubilden und zu verwirklichen» (ebd., 260).

Vor diesem Hintergrund stimmen wir Rohs (2019) zu, dass es zu den zentralen Aufgaben der EB/WB gehört, solchen Ungleichheiten in der Kultur der Digitalität entgegenzuwirken, indem Auswirkungen der Digitalisierung beschrieben, mögliche Reaktionen geprüft und der gesellschaftliche Diskurs darüber proaktiv und in einem

kritisch-reflexiven Sinne angeregt wird (ebd., 186). Damit normative Orientierungen von Gerechtigkeit, Diversität und Inklusion sowie Nachhaltigkeit nicht ihren Bedeutungsgehalt verlieren, erscheint es uns essenziell, jene konzeptionell in einen Transfer und in konkrete Umsetzungsstrategien in pädagogische und gesellschaftliche Realitäten – wie die des Lernortes Hochschule – zu bringen.

3. Diversität und Digitalisierung am Lernort Hochschule

Zur Verbindung der Forderung nach Diversität mit der Frage der Abbildung der Kultur der Digitalität am Lernort Hochschule gibt Mayrberger (2021) zunächst zu bedenken, dass die Sicherstellung der technisch-digitalen Infrastruktur Voraussetzung für «eine sogenannte digitale Hochschulbildung und entsprechend ein digitales Lehren, Lernen und Prüfen» (ebd., 46) sei. Dies schaffe «erste Zugänge und kann eine wesentliche Hürde aus Perspektive einer Chancengerechtigkeit mit Blick auf die Diversität der Lernenden an Hochschulen und ihrer Teilhabe an der Lehre nehmen» (ebd.).

Beiträge aus der Lernortforschung (vgl. Kraus 2015; Stang et al. 2021) unterstreichen überdies, dass für die subjektive Aneignung eines Ortes *als* Lernort ein Bedingungsgefüge aus vier Komponenten greift, das über die Sicherstellung der technischen digitalen Infrastruktur für erste Zugänge und über rein technische oder strukturelle Erklärungsmuster für die Verknüpfung von Diversität und Digitalität hinausgeht: Diese Komponenten sind

«*Wissensträger* (Lehrende, Lernmittel); *Ko-Präsenz* (Anwesenheit/Abwesenheit von anderen Personen); *Infrastruktur* (Bauliches, Einrichtung, Material, Medien); und *Atmosphäre* (Beziehung Umgebungsqualität und menschliches Befinden (Böhme))» (Kraus 2015, 48; Herv. i. O.).

Der Einsatz digitaler Medien in der Lehre unter Berücksichtigung der Diversität der Studierenden stehe insofern, so auch Linke und Mühlich (2016, 22), immer in Abhängigkeit zur persönlichen Lehr-Lernphilosophie der Hochschullehrenden und bleibe ein steter Prozess der Aushandlung und Reflexion zum eigenen Umgang mit Diversität und dem konkreten Lehrhandeln (vgl. auch Carrel 2006; Spelsberg 2010).

Solche Spannungsfelder fokussiert der Beitrag auf einen Personenkreis, der infolge gesellschaftlicher Normalitätserwartungen und struktureller Zugangskriterien zumeist gar nicht als zum Lernort Hochschule zugehörig gedacht wird.

3.1 Menschen mit Lernschwierigkeiten in einer Kultur der Digitalität

2021 bestärkte die Europäische Kommission ihre Forderung nach dem Zugang zum digitalen Lern- und Bildungsraum für alle (digitale Dekade; vgl. European Commission 2021). Es bestehe ein entsprechend grosser Bedarf an digitaler Barrierefreiheit,

«an barrierefreien Produkten und Dienstleistungen» (European accessibility act; European Commission 2019 (2)). Während das Potenzial von zum Beispiel assistiven Technologien für mehr digitale Barrierefreiheit bei Behinderung unterstrichen wird und durch die Nutzung sozialer Medien auch eine «Disability culture online» (Bosse und Haage 2020, 531) entstanden ist, wird die Relevanz inklusiver Medienbildung für digitale Teilhabe jedoch oftmals verkannt. Für Erwachsene mit Lernschwierigkeiten (von anderen auch als sog. geistige Behinderung bezeichnet) bleibt bei aller «technikeuphorischen Haltung» (ebd., 532) weiterhin zu konstatieren, dass sie die Gruppe mit der geringsten Nutzung des Internets darstellen (vgl. u. a. Bosse und Hasebrink 2016). Internetverbindungen und die Ausstattung mit internetfähigen Geräten in den Einrichtungen der Behindertenhilfe waren sehr lange und der Zugang zu Computern und (eigenen) mobilen Endgeräten ist weiterhin für diese Anwendergruppe gering bzw. selten (vgl. Bosse, Zaynel, und Lampert 2018, 16ff.).

Sachdeva, Tuikka, Kimppa und Suomi sprechen deshalb bereits 2015 von einem «digital disability divide». Dies lässt sich durch weitere Befunde belegen: Während in Deutschland die Bevölkerung mit hoher Bildung zu 97 Prozent und die Bevölkerung mit mittlerer Bildung zu 92 Prozent das Internet nutzt, trifft dies nur auf 64 Prozent der Bevölkerung mit niedrigen Bildungsabschlüssen zu (vgl. Initiative D21 2020, 13). Neben Beeinträchtigung und Behinderung nehmen auch die Faktoren Alter, Beschäftigungsstatus und Wohnort (städtisch/ländlich) (vgl. ebd., 14) Einfluss auf die Nutzung. Gerade die soziale Dimension (vgl. Norris 2001) des digital divide verschärft sich durch Beeinträchtigung und Behinderung (Bosse und Schluchter 2019); eingeschränkte individuelle Nutzungsmöglichkeiten und -voraussetzungen hemmen die Entwicklung digitaler Medienkompetenz.

Wie Befunde aus den letzten Jahren nachzeichnen konnten (vgl. u. a. Bosse 2022), hängt dies hochgradig damit zusammen, dass Menschen mit Lernschwierigkeiten als digitale Geräte vor allem den Fernseher nutzten (vgl. Bosse und Hasebrink 2016, 98). In dieser Studie haben Bosse und Hasebrink (2016) 610 Menschen mit Behinderungen befragt (Seh-/Hörbeeinträchtigungen; körperliche und motorische; kognitive Beeinträchtigungen). Von den Studienteilnehmenden, die das Internet nutzen (71%), stellten Menschen mit Lernschwierigkeiten (kognitive Beeinträchtigungen) die Personengruppe mit der geringsten Nutzung dar (48%). In Organisationen der Behindertenhilfe mangle es oftmals an internetfähigen Geräten (vgl. Bosse et al. 2018), zugleich stehen dem dort lebenden Personenkreis meist nur geringe finanzielle Ressourcen für einen eigenständigen Erwerb von Hardware und/oder Software zur Verfügung. Diejenigen, die Endgeräte besitzen, führten hingegen vermehrt passive, nicht-soziale Online-Aktivitäten aus (vgl. Raghavendra et al. 2015, 3). Zudem greift häufig eine Abhängigkeit von Assistenzleistungen bei der Nutzung, sodass Berger et al. bereits 2010 darauf verweisen, dass nur 57% der Internetnutzenden

mit Lernschwierigkeiten das Internet alleine nutzen (vgl. Berger et al. 2010, 60). Pädagogischen Fachkräften fehle es überdies vielfach an entsprechender Medienkompetenz (vgl. Bosse et al. 2018).

Die Auswirkungen der COVID-19-Pandemie haben diesen bestehenden «digital disability divide» noch deutlicher hervortreten lassen und die Fragilität sozialer Netzwerke von Menschen mit Lernschwierigkeiten dokumentiert: 30% dieser Bevölkerungsgruppe, die in nicht privaten Haushalten lebten, nutzten das Internet, um in Kontakt zu bleiben und sich auszutauschen (vgl. Bernasconi und Keeley 2021). Gleichwohl hat die Pandemie viele Anforderungen des Alltags in den digitalen Raum verschoben (vgl. Bernasconi 2022), der weder durchgängig barrierefrei noch zumindest barrierearm ist. Eine einfache, flexible und niedrigschwellige Nutzung von Websites ist noch selten.

Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, wie in einer *Kultur der Digitalität am Lernort Hochschule* ein Beitrag zu gerechteren Zugängen zu den Infrastrukturen des lebenslangen Lernens und zu einer diversitäts- und nachhaltigkeits-sensiblen Gestaltung von hochschulischen Lehr-Lernprozessen geleistet werden kann.

4. Partizipative Lehr-Lernformate am Lernort Hochschule

Dies möchten wir exemplarisch über die Darstellung und Reflexion eines inklusionsorientierten hochschulischen Lehr-Lernformats, der Partizipativen Forschungswerkstatt (PFW) an der Universität Hamburg, diskutieren. Unseres Erachtens ist dies ein Beispiel für die Gestaltung eines gerechteren Zugangs zum Lernort Hochschule, welches wir aus einer breiteren Perspektive den eingangs angeführten Systematisierungsebenen zuordnen.

4.1 Die Partizipative Forschungswerkstatt

Seit 2018 ist an der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg die PFW als Zugangsmöglichkeit zum Lernort Hochschule als Lehrveranstaltungsformat entwickelt und als Lehlaborprojekt¹ ausgebaut und evaluiert worden (vgl. Schreiber-Barsch et al. 2020c). Prinzip der PFW ist es, die Teilnehmenden – mit und ohne Lernschwierigkeiten – für *Inklusion durch Inklusion* über gemeinsame Lernprozesse zu qualifizieren, indem alle wechselseitig die Rolle der Expert:innen, der Lehrenden sowie der Lernenden ausüben. Teilnehmende sind Studierende und von ausserhalb hinzukommende lerninteressierte Erwachsene mit Lernschwierigkeiten sowie Hochschullehrende als Lernbegleitende. Sie forschen gemeinsam an selbst gewählten Themen.

¹ Blog: <https://gemeinsam-forschen.blogs.uni-hamburg.de/>.

Im Zuge der Bedingungen der COVID-19-Pandemie mussten sich die Hochschule und die Hochschullehrenden mediendidaktisch neu ausrichten, um ein Lernen mit und über digitale Medien auch in der partizipativen Lehr-Lernkultur der PFW zu initiieren. Unter dem Stichwort des *Lernens mit und über Medien* galt es in der Planung, das digitale Vorwissen und die Erfahrungen der Teilnehmenden zu antizipieren, um individuell und gruppenorientiert barrierefreie und einfach zu nutzende digitale Anwendungen auszuwählen. Darüber hinaus war ein mediendidaktisch begründetes partizipatives Lehr-Lernformat zu konzipieren (vgl. Reimer 2010, 23; 27ff.).

Unter dem Ziel der Vermittlung einer kritisch-reflexiven digitalen Bildung galt es, zum einen zu verstehen und zu erkennen, welche digitalen Anwendungen und medialen Praktiken in einer partizipativen Lehre nutzbar und durchführbar sind, zum anderen den Teilnehmenden Wissen über die (kritische) Nutzung digitaler Medien zu vermitteln, um die Grundlage einer Medienbildung für Erwachsene mit Lernschwierigkeiten zu legen sowie Routinen und Regeln synchroner und asynchroner, text- und videobasierter Kommunikation einzuüben (vgl. Reimer 2010, 27).

Theoretische und praktische Elemente wechselten sich ebenso ab wie methodische. Relevante Inhalte, Wissen und Informationen wurden im Plenum unter Einbezug von Momenten der Selbstreflexion und von Breakout-rooms präsentiert. Um interessengeleitet Forschungsthemen zu entwickeln und hierzu Forschungsgruppen zusammenzustellen, konnte zudem das Padlet als digitale Anwendung genutzt werden, das zwar barrierefrei, allerdings für Smartphone-Nutzende teilweise schwer lesbar ist. Die digital stattfindende Gruppenarbeit zur Bearbeitung der selbstgewählten Forschungsthemen («Rollifahrer» und öffentliche Verkehrsmittel; Klimawandel: Reduzierung von Plastikmüll; Corona und soziale Beziehungen) beinhaltete die Entwicklung einer Forschungsfrage, die Entscheidung für eine Forschungsmethode sowie die Entwicklung eines Interviewleitfadens. Dieser Prozess wurde begleitet von gruppenspezifisch durch die Hochschullehrenden erstellten und nachhaltig in zukünftigen Veranstaltungen nutzbare Erklärvideos zu den Themen: Qualitative Forschung, Quantitative Forschung, Datenschutz und Anonymisierung, Erstellung eines Interviewleitfadens und Schritte der Auswertung qualitativer Inhaltsanalyse.

Die Durchführung der Online-Interviews erfolgte selbstständig durch die jeweilige Forschungsgruppe. Die Auswertung der Online-Interviews machte zugleich deutlich, welche Vorteile Präsenzsettings für die gemeinsame und gleichzeitig stattfindende Arbeit am Text bieten, insbesondere für das flexible analoge Zeigen und Aushandeln von Fähigkeiten, Stärken und Interessen. Schliesslich konnte jede Gruppe ihre Ergebnisse digital präsentieren.

Im Verlauf des Semesters offenbarten sich Potenziale der Sichtbarmachung dieser partizipativ erarbeiteten Produkte der Teilnehmenden, u. a. über neu entstandene Blogs wie der Forschungswerkstatt der Erziehungswissenschaft² oder der Entwicklung eines eigenen Films.³

4.2 Die PFW als Beitrag zu gerechteren Zugängen unter Aspekten einer nachhaltigen und diversitätssensiblen Gestaltung von Lernen und Bildung

Im Rückbezug auf die eingangs eingeführten Systematisierungsebenen möchten wir das Potenzial der PFW als Beitrag zu gerechteren Zugängen zum Lernort Hochschule unter Aspekten einer nachhaltigen und diversitätssensiblen Gestaltung von Lernen und Bildung weiter herausarbeiten.

Inhalte: Das Format der PFW öffnet das gängige – und als Zugangskriterium exkludierend wirkende – Kompetenzverständnis von Teilnehmenden an hochschulischen Lehr-Lernsettings hin zu einem grundlegenderen Fähigkeitsbegriff im Anschluss an Arbeiten der Disability Studies mit der Beschreibung von Fähigkeit als der basalen Einheit des «Vermögen[s], etwas zu realisieren» (Weisser 2018, 102). Jenes Vermögen entwickelt oder limitiert sich «im Kontext von Erwartungen, Ressourcen und Gelegenheiten» (ebd.) – wie denen der Teilnahme an hochschulischen Lehr-Lernprozessen und der Teilhabe an Formen der hochschulischen Wissensvermittlung als Ausdruck der Verknüpfung von sowohl akademischem als auch erfahrungsbezogenem Wissen als auch der Wertschätzung davor (Hauser und Kremsner 2018). Diversität und Inklusion bleiben damit nicht nur theoretisch-abstrakter Gegenstand von Lehre und Forschung, sondern werden praktisch und handlungsorientiert erfahrbar und kritisch-reflexiv verhandelbar in einem gemeinsamen Prozess forschenden Lernens, der methodisch-didaktisch auf «Augenhöhe» zu gestalten ist (vgl. Schreiber-Barsch et al. 2020b). Das Ziel, an Hochschulen «Inklusion inklusiv zu lehren und zu lernen» (Koenig 2020, 97), ist darüber möglich. Es kann entscheidend zu einer *nachhaltigen* Professionalisierung aller Teilnehmenden – über den reinen Seminkontext und das akademische Wissen hinaus für das Leben, Lernen und Arbeiten in einer inklusiven Gesellschaft – beitragen und gesellschaftliche Entwicklungsinteressen als Inhalte an Hochschulen und in einer gemeinsamen Aushandlung der in diese Themenkomplexe involvierten Akteure im Sinne der Third Mission verorten.

Prozesse: In inklusiven Lehr-Lernsettings werden nicht automatisch inklusive Prozesse wirksam; das Konzept der PFW sieht deshalb eine strikte Teilnehmendenorientierung und die barrierearme und lernförderliche Gestaltung des Lernorts als zentrale didaktisch-methodische Komponenten an. Aus der Teilnehmendenorientierung leiten sich Komponenten wie Bedarfsorientierung, Lernzielorientierung und

2 <https://ew-forscht.blogs.uni-hamburg.de/>.

3 im Erscheinen: <https://gemeinsam-forschen.blogs.uni-hamburg.de/>.

das Aufbrechen von Rollenzuweisungen ab, aus der Gestaltung des Lernortes die Anforderungen der analogen wie digitalen räumlichen Nutzbarkeit und Zugänglichkeit, der Ermöglichung von Kooperation und Kommunikation sowie der Transparenz in den Rahmenbedingungen und der Freiwilligkeit am Lehr-Lernprozess (Schreiber-Barsch et al. 2020a, 3f.). Dies eröffnet das Potenzial, bei allen Beteiligten – den Lehrenden und Lernenden mit und ohne Lernschwierigkeiten – ein kritisches Hinterfragen eigener Rollenbilder und -erwartungen zu ermöglichen, zum Erwerb pädagogischer und auf Partizipation gerichteter Kompetenzen beizutragen und hochschulische Infrastrukturen und Rahmenbedingungen zu testen. So können lebenslaufbegleitende Bildungsketten nicht nur am Lernort Hochschule weiter geknüpft, sondern als gelungen erfahrene Lern- und Bildungsprozesse auch über das konkrete Lehr-Lernsetting hinaus für Subjekte wie Kollektive wirksam werden zugunsten Lebenslangen Lernens als Ergebnis der Nachhaltigkeit pädagogisch begleiteter Aneignungs- und Vermittlungsprozesse:

«Als partizipativ verstandene und wirksame Bildungserfahrungen können angesichts sozialer Ungleichheit und auch hochgradig benachteiligender Lebensverhältnisse über solche Lernerfahrungen Entwicklungsverläufe in Gang setzen, indem Motivation und Selbstwirksamkeit intentional und methodisch-didaktisch gestützt und gefördert werden» (Schreiber-Barsch et al. 2020a, 5).

Solche Prozesse ermöglichen überdies eine partizipativ ausgerichtete Produktion akademischer Wissensbestände (vgl. Curdt und Schreiber-Barsch 2020).

Strukturen: Trotz hochschulischer Entwicklungen im Rahmen der Third Mission und den Forderungen der UN-Behindertenrechtskonvention (vgl. UN 2006) nach einer inklusiven Gestaltung aller Einrichtungen des vor- und nachschulischen Lernens bleibt die Hochschule Menschen mit Lernschwierigkeiten und anderen sozialen Gruppen, die nicht über eine Hochschulzugangsberechtigung verfügen, weiterhin nahezu verschlossen. Nur zögerlich kommt es in der deutschen Hochschullandschaft zur Öffnung von Lehrveranstaltungen oder Fachtagungen für und mit Menschen mit Lernschwierigkeiten, allerdings gibt es erste Ansätze (vgl. Hauser und Kreamer 2018, 30; Koenig und Buchner 2009, 180). Hochschulische Formate wie die PFW können sowohl disziplinär versäulte Strukturen wie auch vertikal versäulte Strukturen zwischen den Bildungsbereichen und -orten aufbrechen helfen und auf diese Weise nicht nur gerechtere Zugänge zu den Infrastrukturen des Lebenslangen Lernens öffnen, sondern das System insgesamt in Richtung einer diversitäts- und nachhaltigkeitsensiblen Gestaltung von Lernen und Bildung transformieren helfen – unter Bedingungen einer Kultur der Digitalität.

Schliesslich ist zu resümieren, dass trotz vielfältiger Bemühungen die Etablierung langfristiger Strukturen für dieses Lehrformat immer wieder brüchig ist und nachgehalten werden muss; die Veränderung von Strukturen setzt insofern immer ein engagiertes und professionelles Handeln der beteiligten Akteure voraus.

5. Ausblick

Das Beispiel illustriert, dass der Zugang zum Lernort Hochschule und die Chancen auf Lern- und Bildungsprozesse durchaus aushandelbar und veränderbar sind im Sinne der von Rohs (2019) geforderten Gegenwirkung gegen eine weitere Reproduktion gesellschaftlicher Ungleichheitsstrukturen in einer Kultur der Digitalität und die EB/WB hier einen wichtigen Beitrag leisten kann und muss.

Ein gerechterer Zugang hiesse, eine (infra-)strukturelle Barrierefreiheit (objektbezogen) zu zentrieren. Ein subjekt- und lebensweltorientierter Ansatz würde des Weiteren Aspekte wie Körperfunktionen, personenbezogene und Umweltfaktoren (s. ICF, s. Schäfers und Schachler 2021, 75f.) umfassen und den Blick direkter auf die Lehr-Lernsituationen auch im Sinne des Universal Design for Learning (UDL) (vgl. Meyer et al. 2014, 51) lenken: «Provide multiple means of engagement (the «why» of learning), of representation (the «what» of learning) and of action and expression (the «how» of learning)» (ebd.). Für weiterführende Entwicklungen und Analysen des hochschulischen Lehr-Lernformats im Hinblick auf Gerechtigkeit verweisen wir auf jene subjektbezogenen Komponenten des UDL (why, what und how of learning) sowie auf die Relevanz von Erfahrung und kritischer Reflexion als disziplinäre und pädagogisch-professionelle Erweiterung zu einer rein (infra-)strukturellen Diskussion um Zugang.

Neben dieser Zugangsproblematik einer infrastrukturellen Barrierefreiheit und den subjektbezogenen Komponenten des UDL benötigt es gleichwohl die Beachtung umweltbezogener Faktoren (vgl. Initiative D21 2022) für eine umfassende Diskussion auch der Nutzungsproblematik. Zugang allein lässt die Fragen nach einer nachhaltigen und diversitätssensiblen Gestaltung von Lern- und Bildungsprozessen unangestastet genauso wie die nach der medienpädagogischen Professionalität Lehrender.

Ein solch intersektional und mehrdimensional ausgerichtetes Verständnis von Professionalität verschränkt Medienpädagogik und Inklusionspädagogik bzw. Diversity Studies mit dem und für das Handlungsfeld Erwachsenenbildung und soll in einem aktuellen Forschungsprojekt⁴ am Lernort Hochschule (Universität Duisburg-Essen) mit Studierenden eines erwachsenenbildungswissenschaftlichen Masterstudiengangs weiter ausdifferenziert werden. In einer zweisemestrigen Forschungswerkstatt werden i. S. eines subjekt- und lebensweltorientierten Ansatzes die Diversitätsressourcen von Studierenden und die Gelingensbedingungen für Lernen in

4 DigiTaKS* – Digitale Schlüsselkompetenzen für Studium und Beruf; <https://www.hsu-hh.de/wb/digitaks>.

einer Kultur der Digitalität gemeinsam identifiziert und kritisch in Bezug auf digitale Lernsettings und Kompetenzentwicklung hin reflektiert. Dies zielt auf eine Verknüpfung zwischen einer aktiven Mitgestaltung forschenden Lernens mit einer eigenen medienpädagogischen Kompetenzentwicklung und Professionalisierung für das pädagogische Handlungsfeld der EB/WB unter dem Ziel einer inklusiven Medienbildung.

Schliesslich ist in wechselseitig-kritischer Auseinandersetzung zwischen Wissenschaft und Praxis, aber auch zwischen Disziplinen und Professionen auszuloten, was Professionalität für das Handlungsfeld Erwachsenenbildung (vgl. Schüßler und Egetenmeyer 2018) bzw. inklusive Erwachsenenbildung (Ackermann 2017) ausmacht und welche Anforderungen sich aus der genannten Verschränkung von Medienpädagogik, Inklusionspädagogik bzw. Diversity Studies und Erwachsenenbildung ergeben. Überlegungen hierzu liessen sich diskutieren unter Bezugnahme auf disziplinäre Überlegungen zu «Bildung als Möglichkeit» (Ackermann 2013), zur pädagogischen Professionsforschung und ihren Wirksamkeitsinteressen (vgl. u. a. Moser und Sasse 2008, 19) sowie zum pädagogisch-professionellen Handeln als ein in Widerspruchskonstellationen und Spannungsfelder eingebettetes Handeln unter Bedingungen von Digitalität, Diversität, Inklusion und Nachhaltigkeit.

Literatur

- Ackermann, Karl-Ernst. 2013. «Geistigbehindertenpädagogik zwischen Disziplin und Profession». In *Geistigbehindertenpädagogik!? Disziplin - Profession - Inklusion*, herausgegeben von Judith Riegert, Karl-Ernst Ackermann, und Oliver Musenberg, 171–84. Oberhausen: ATHENA. <https://doi.org/10.3278/6006310w>.
- Ackermann, Karl-Ernst. 2017. «Pädagogische Professionalität im Handlungsfeld inklusive Erwachsenenbildung». In *Pädagogische Professionalität im Spannungsfeld von sonderpädagogischer Förderung und inklusiver Bildung*. Sonderpädagogische Förderung heute, 1. Beiheft 2017, herausgegeben von Christian Lindmeier, und Hans Weiß, 136–52. Weinheim: Beltz Juventa.
- Auferkorte-Michaelis, Nicole, und Frank Linde. 2018. *Diversität lernen und lehren – ein Hochschulbuch*. Opladen Berlin Toronto: Barbara Budrich.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung. 2020. «Bildung in Deutschland 2020. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt». Bielefeld: wbv. <https://doi.org/10.3278/6001820gw>.
- Barrett, Angeline M. 2016. «Measuring learning outcomes and education for sustainable development: The new education developmental goal». In *The global testing culture: Shaping education policy, perceptions, and practice*, herausgegeben von William C. Smith, 101–14. Oxford: Symposium Books.

- Berger, Andreas, Thomas Caspers, Jutta Croll, Jörg Hoffmann, Herbert Kubicek, Ulrike Peter, Diana Ruth-Janneck, und Thilo Trump. 2010. «web 2.0/barrierefrei. Eine Studie zur Nutzung von web 2.0 Anwendungen durch Menschen mit Behinderung». <http://www.digitalechancen.de/transfer/downloads/MD967.pdf>.
- Bernasconi, Tobias. 2022. «Soziale Medien und Menschen mit komplexer Behinderung. Herausforderungen und Potentiale für inklusive Erwachsenenbildung». *Zeitschrift Erwachsenenbildung und Behinderung* 33 (1): 12–23.
- Bernasconi, Tobias, und Caren Keeley. 2021. «Auswirkungen der Coronapandemie auf Menschen mit geistiger und komplexer Behinderung mit Fokus auf den Bereich des Wohnens». *Teilhabe* 60 (1): 4–10.
- BMBF. 2021. «Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2020. Ergebnisse des Adult Education Survey – AES-Trendbericht». Berlin: BMBF.
- Bosse, Ingo. 2022. «Einführung – Soziale Medien und Behinderung». *Zeitschrift Erwachsenenbildung und Behinderung* 33 (1): 3–11.
- Bosse, Ingo, und Anne Haage. 2020. «Digitalisierung in der Behindertenhilfe». In *Handbuch Soziale Arbeit und Digitalisierung*, herausgegeben von Nadia Kutscher, Thomas Ley, Udo Seelmeyer, Friederike Siller, Angela Tillmann, und Isabel Zorn, 529–39. Weinheim: Beltz Juventa.
- Bosse, Ingo, und Jan-René Schluchter. 2019. «Berufsfeld Sekundarstufe I». In *Inklusion und Medienbildung*, herausgegeben von Ingo Bosse, Jan-René Schluchter, und Isabel Zorn, 119–33. Weinheim Basel: Beltz Juventa.
- Bosse, Ingo, Nadja Zaynel, und Claudia Lampert. 2018. «Medienkompetenz in der Behindertenhilfe (MeKoBe). Bedarfserfassung und Handlungsempfehlung für die Gestaltung von Fortbildungen zur Medienkompetenzförderung. Ergebnisbericht». https://www.bremische-landesmedienanstalt.de/uploads/Texte/Meko/Forschung/MekoBe_Endbericht.pdf.
- Bosse, Ingo, und Uwe Hasebrink. 2016. «Mediennutzung von Menschen mit Behinderungen. Forschungsbericht», herausgegeben von Aktion Mensch und Die Medienanstalten. https://www.die-medienanstalten.de/fileadmin/user_upload/die_medienanstalten/Publicationen/Weitere_Veroeffentlichungen/Studie-Mediennutzung_Menschen_mit_Behinderungen_Langfassung.pdf.
- Braungardt, Kathrin. 2018. «Digitalisierungsprozesse zwischen Anpassung und Kritik – Überlegungen zu digitalisierungskritischen Praktiken in der Hochschule». In *Digitale Transformation im Diskurs. Kritische Perspektiven auf Entwicklungen und Tendenzen im Zeitalter des Digitalen*, herausgegeben von Christian Leineweber und Claudia de Witt, 179–96. Hagen. <https://doi.org/10.18445/20180305-124711-0>.
- Carell, Angela. 2006. *Selbststeuerung und Partizipation beim computerunterstützten kollaborativen Lernen. Eine Analyse im Kontext hochschulischer Lernprozesse*. Münster [u. a.]: Waxmann Verlag.

- Curdt, Wiebke, und Silke Schreiber-Barsch. 2021. «Zur Heuristik einer partizipativ-qualitativen Erwachsenenbildungsforschung unter Anwendung von Grounded Theory Methodologie: Überlegungen am Beispiel von Erwachsenenbildung und Behinderung». In *Bildung im gesellschaftlichen Wandel. Qualitative Forschungszugänge und Methodenkritik*, herausgegeben von Juliane Engel, Andre Epp, Julia Lipkina, Sebastian Schinkel, Henrike Terhart, und Anke Wischmann, 173-91. Opladen; Berlin; Toronto: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.25656/01:23332>.
- European Commission. 2019. «Directive (EU) 2019/882 of the European Parliament and of the Council of 17 April 2019 on the accessibility requirements for products and services». *Official Journal of the European Union*. <http://data.europa.eu/eli/dir/2019/882/oj>.
- European Commission. 2021. «2030 Digital Compass: the European way for the Digital Decade». *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European economic and social Committee and the Committee of the regions*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/en/ALL/?uri=CELEX:52021DC0118>.
- Foster, John. 2001. «Education as sustainability». *Environmental Education Research* 7 (2): 153–65.
- Freide, Stephanie, Christian Kühn, Jessica Preuß, und Marina Rieckhoff. 2021. «Perspektiven für die Digitalisierungsforschung zu Programmen und Programmplanung». In *Erwachsenenpädagogische Digitalisierungsforschung. Impulse – Befunde – Perspektiven*, herausgegeben von Christian Bernhard-Skala, Ricarda Bolten-Bühler, Julia Koller, Matthias Rohs, und Johannes Wahl, 133–48. Bielefeld: wbv. <https://doi.org/10.3278/6004789w>.
- Fuchs, Martin. 2007. «Diversity und Differenz – Konzeptionelle Überlegungen». In *Diversity studies. Grundlagen und disziplinäre Ansätze*, herausgegeben von Gertraude Krell, Barbara Riedmüller, Barbara Sieben, und Dagmar Vinz, 17–34. Frankfurt a. M.: Campus Verlag.
- Hauser, Mandy, und Gertraud Kremsner. 2018. «Gemeinsam Forschen mit Menschen mit Lernschwierigkeiten». *Zeitschrift Erwachsenenbildung und Behinderung* 29 (1): 30–38.
- Henke, Justus, und Sarah Schmid. 2016. «Perspektiven der Third Mission in der Hochschulkommunikation. Ergebnisse aus Fallstudien». *Die Hochschule: Journal für Wissenschaft und Bildung* 25 (1): 62–75.
- Hirschberg, Marianne. 2021. «Barrieren als gesellschaftliche Hindernisse – Sozialwissenschaftliche Überlegungen». In *Barrierefreiheit – Zugänglichkeit – Universelles Design. Zur Gestaltung teilhabeförderlicher Umwelten*, herausgegeben von Markus Schäfers, und Felix Welti, 23–35. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Holm, Ute. 2018. «Anthropologische Voraussetzungen des Lernens Erwachsener – Lernfähigkeit als Grundlage der Erwachsenenbildung». In *Handbuch Erwachsenenbildung/ Weiterbildung*, herausgegeben von Rudolf Tippel, und Aiga von Hippel. 6. überarb. und erw. Aufl., 109–125. Wiesbaden: Springer VS.
- Initiative D21, Hrsg. 2020. «Wie digital ist Deutschland? D21 Digital Index 2019/2020. Jährliches Lagebild zur Digitalen Gesellschaft». https://initiated21.de/app/uploads/2020/02/d21_index2019_2020.pdf.

- Initiative D21, Hrsg. 2022. «D21 Digital Index 2021/2022. Jährliches Lagebild zur Digitalen Gesellschaft. Vertiefungsthema digitale Nachhaltigkeit». https://initiated21.de/app/uploads/2022/02/d21-digital-index-2021_2022.pdf.
- Koenig, Oliver. 2020. «Inklusion ermöglichende Lernräume an Hochschulen gestalten». *Gemeinsam Leben* 28 (2): 97–104.
- Koenig, Oliver, und Tobias Buchner. 2009. «Inklusive Forschung mit Menschen mit Lernschwierigkeiten am Beispiel eines inklusiven Seminars an der Universität Wien». In *Perspektiven auf Entgrenzung*, herausgegeben von Jo Jerg, und Kerstin Merz-Atalik, 177–89. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kraus, Katrin. 2015. «Orte des Lernens als temporäre Konstellationen: Ein Beitrag zur Diskussion des Lernortkonzepts». In *Erwachsenenbildung und Raum: Theoretische Perspektiven – professionelles Handeln – Rahmungen des Lernens*, herausgegeben von Christian Bernhard, Katrin Kraus, Silke Schreiber-Barsch und Richard Stang, 41–53. Bielefeld: wbv. <https://doi.org/10.3278/14/1126w>.
- Kunze, Axel Bernd. 2014. «Kulturelle und soziale Partizipation durch ein lebenslanges Recht auf Bildung». *Bildung und Erziehung* 67 (3): 265–82. <https://doi.org/10.7788/bue-2014-0303>.
- Lange, Elizabeth A. 2018. «Transformative sustainability education: From sustainable to a civilization leap». In *The Palgrave International Handbook on Adult and Lifelong Education and Learning*, herausgegeben von Marcella Milana, Sue Webb, John Holford, Richard Waller, und Peter Jarvis, 397–420. London: Palgrave Macmillan.
- Leineweber, Christian. 2017. «Digitale Entfremdung – Grundlegung eines Begriffs zur Kritik am Digitalen». In *Digitale Transformation im Diskurs. Kritische Perspektiven auf Entwicklungen und Tendenzen im Zeitalter des Digitalen*, herausgegeben von Christian Leineweber und Claudia de Witt, 22–43. Hagen. <https://doi.org/10.18445/20171206-101120-0>.
- Lindmeier, Bettina, und Marian Laubner. 2015. «Hochschul-Seminare in einer inklusionsorientierten Lehrerbildung – Forschungsergebnisse sowie methodische und methodologische Diskussionen». In *Herausforderung Inklusion. Theoriebildung und Praxis*, herausgegeben von Irmtraud Schnell, 303–12. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Linke, Franziska, und Isabell Mühlich. 2016. «Vielfalt versus Unterschiedlichkeit – Diversität als Teil der persönlichen Lehr-Lern-Philosophie». *Synergie Fachmagazin für Digitalisierung in der Lehre* 1 (Vielfalt als Chance): 19–23. <https://www.synergie.uni-hamburg.de/media/ausgabe01/synergie01-beitrag02-linke-muehlich.pdf>.
- Mayrberger, Kerstin. 2020. «Partizipative Mediendidaktik: Darstellung von Eckpunkten und Vertiefung des Partizipationsraums als konstituierendes Strukturelement». Herausgegeben von Klaus Rummler, Ilka Koppel, Sandra Aßmann, Patrick Bettinger, und Karsten D. Wolf. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* (Jahrbuch Medienpädagogik 17): 59–92. <https://doi.org/10.21240/mpaed/jb17/2020.04.26.X>.
- Meilhammer, Elisabeth. 2014. «Bildung und Gerechtigkeit. Einleitung zu diesem Heft». *Bildung und Erziehung* 67 (3): 259–64. <https://doi.org/10.7788/bue-2014-0302>.

- Meyer, Anne, David H. Rose, und David Gordon. 2014. *Universal Design for Learning: Theory and Practice*. Wakefield, MA: CAST Professional Publishing.
- Möller-Dreischer, Sebastian. 2019. «Inklusive Pädagogik und Didaktik unter Berücksichtigung intersektionaler Perspektiven, exemplarisch dargestellt auf dem Feld der hochschulischen Ausbildung für soziale Berufe». *Gemeinsam leben* 1: 14–23.
- Moser, Vera, und Ada Sasse. 2008. *Theorien der Behindertenpädagogik*. München: Reinhardt.
- Niesyto, Horst. 2009. «Digitale Medien, soziale Benachteiligung und soziale Distinktion». *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 17 (Soziokulturelle Unterschiede): 1–19. <https://doi.org/10.21240/mpaed/17/2009.06.23.X>.
- Norris, Pippa. 2001. *Digital Divide? Civic Engagement, Information Poverty and the Internet Worldwide*. Cambridge University Press.
- Raghavendra, Parimala, Lareen Newman, Denise Wood, Emma Grace, und Claire Hutchinson. 2015. «It's Helped Me Connect With More Friends: Supporting Social Media Use To Enhance The Social Networks Of Young People With Disabilities Living In Rural South Australia». Research Report to the National Disability Research and Development Agenda. Adelaide: Flinders University.
- Reimer, Ricarda T. D. 2010. «Lernen mit Medien in der Erwachsenenbildung». In *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online (EEO)*: 1–32. <https://doi.org/10.3262/EEO16100039>.
- Rohs, Matthias. 2019. «Erwachsenenbildung und Digitale Transformation». In *Pädagogische Perspektiven auf Transformationsprozesse. Reflexionen auf Rolf Arnolds Forschen und Wirken*, herausgegeben von Matthias Rohs, Ingeborg Schüßler, Hans-Joachim Müller, und Mandy Schiefer-Rohs, 175–90. Bielefeld: wbv. <https://doi.org/10.3278/6004599w>
- Sachdeva, Neeraj, Anne-Marie Tuikka, Kai K. Kimppa, und Reima Suomi. 2015. «Digital disability divide in information society». *Journal of Information, Communication and Ethics in Society* 13 (3–4): 283–98.
- Schäfers, Markus, und Viviane Schachler. 2021. «Barrieren erfragen – Herausforderungen der empirischen Erfassung von Barrieren im Rahmen standardisierter Interviews». In *Barrierefreiheit – Zugänglichkeit – Universelles Design. Zur Gestaltung teilhabeförderlicher Umwelten*, herausgegeben von Markus Schäfers, und Felix Welti, 67–79. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schmoelz, Alexander, und Oliver Koenig. 2016. «Spuren inklusiver Medienpädagogik». *merz medien + erziehung* 60 (3): 31–34.
- Schreiber-Barsch, Silke. 2020. «Erwachsenenbildung als Nachhaltigkeit. Das Ringen um den Erhalt der Lebensgrundlagen als Lern- und Bildungsprozess». *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung* 1: 17–20.
- Schreiber-Barsch, Silke, und Hanna Gundlach. 2019. «Du kannst doch MEHR! – Studierfähigkeit als Bewertungskriterium im Hochschulzugang: Validierungsverfahren zwischen subjektiver Deutung und hochschulischem Gatekeeping». *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung* 42 (1): 69–94.

- Schreiber-Barsch, Silke, und Werner Mauch. 2019. «Adult learning and education as a response to global challenges: Fostering agents of social transformation and sustainability». *International Review of Education* 5: 515–36. <https://doi.org/10.1007/s11159-019-09781-6>.
- Schreiber-Barsch, Silke, Hanna Gundlach, und Katharina Maria Pongratz. 2020a. «Hochschulen als inklusive Lernorte: theoretische Rahmungen, empirische Erfahrungswerte, perspektivische Entwicklung». In *Von der Exklusion zur Inklusion – Weiterbildung im Sozialsystem Hochschule*, herausgegeben von DGWF et al., 117–33. Bielefeld: wbv. <https://doi.org/10.3278/6004781w>.
- Schreiber-Barsch, Silke, Hanna Gundlach, Katharina Silter, und Beck Iris. 2020b. «Praxisleitfaden für Hochschullehrende zur Gestaltung inklusiver Lehr- Lernsettings, dargestellt am Beispiel von Kursen für Studierende und Menschen mit Lernschwierigkeiten». Hamburg. <https://gemeinsam-forschen.blogs.uni-hamburg.de/methoden-sammlung/>.
- Schreiber-Barsch, Silke, Iris Beck, Hanna Gundlach, und Katharina Silter. 2020c. «Lebenslanges lernen inklusiv: Die Partizipative Forschungswerkstatt. Erfahrungsbericht zum Lehrlabor-Projekt». Universität Hamburg. <https://www.universitaetskolleg.uni-hamburg.de/publikationen/praxisberichte-lehrlabor/lehrlabor-pb-lebenslanges-lernen-inklusive-schreiber-barsch-beck.pdf>.
- Schüßler, Ingeborg. 2012. *Nachhaltigkeit in der Weiterbildung. Theoretische und empirische Untersuchungen zum nachhaltigen Lernen*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Schüßler, Ingeborg, und Regina Egetenmeyer. 2018. «Akademische Professionalisierung – zur Situation der Studiengänge in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung in Deutschland». In *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*, herausgegeben von Rudolf Tippelt, und Aiga von Hippel, 1071–88. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19979-5_53.
- Selwyn, Neil. 2004. «Reconsidering political and popular understandings of the digital divide». *new media & society* 6 (3): 341–62. <https://doi.org/10.1177/1461444804042519>.
- Spelsberg, Karoline. 2010. «Diversität und Neue Medien als didaktisches Prinzip». *Zeitschrift für Hochschulentwicklung* 5 (2): 25–46.
- Stalder, Felix. 2021. *Kultur der Digitalität*. 5. Auflage. Berlin: Suhrkamp.
- Stang, Richard, Anke Petschenka, Christine Gläser, und Alexandra Becker. 2021. «Der physische Raum im Kontext der Digitalisierung. Perspektiven für Lehr- und Lernraumkonstellationen an Hochschulen». In *Digitalisierung in Studium und Lehre gemeinsam gestalten*, herausgegeben von Hochschulforum Digitalisierung, 301–16. Wiesbaden; Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-32849-8_18.
- Statistisches Bundesamt. 2022. «Indikatoren der UN-Nachhaltigkeitsziele». Zugriff 26. März 2022. <https://sdg-indikatoren.de/>.
- Sturm, Matthias. 2021. «Digitalität als Ort der Ausgrenzung und sozialer Gerechtigkeit». *Hessische Blätter für Volksbildung* 2: 85–96. <http://doi.org/10.3278/HBV2102W010>.
- Tenorth, Heinz-Elmar. 2021. «Digitale Bildung – Dimensionen ihrer Bedeutung im Bildungsprozess». *Zeitschrift Erwachsenenbildung und Behinderung* 32 (1): 3–11.

- UN – United Nations. 2006. «Convention on the rights of persons with disabilities». Zugriff 02. Dezember 2021. <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html>.
- UNESCO. 2016. *Education for people and planet: Creating sustainable futures for all. Global education monitoring report 2016*. Paris: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245752>.
- van Deursen, Alexander, und Jan van Dijk. 2014. «The digital divide shifts to differences in usage». *new media & society* 16 (3): 507–26. <http://doi.org/10.1177/1461444813487959>.
- van Dijk, Jan. 2005. *The Deepening Divide. Inequality in the Information Society*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Walgenbach, Katharina. 2017. *Heterogenität – Intersektionalität – Diversity in der Erziehungswissenschaft*. Opladen: Barbara Budrich.
- WBGU – Wissenschaftlicher Beirat der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen. 2011. *Welt im Wandel. Gesellschaftsvertrag für eine Große Transformation*. Berlin: WBGU. https://www.wbgu.de/fileadmin/user_upload/wbgu.de/templates/dateien/veroeffentlichungen/hauptgutachten/jg2011/wbgu_jg2011_en.pdf
- WBGU – Wissenschaftlicher Beirat der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen. 2019. *Unsere gemeinsame digitale Zukunft*. Berlin: WBGU.
- Weisser, Jan. 2018. «Inklusion, Fähigkeiten und Disability Studies». In *Handbuch schulische Inklusion*, herausgegeben von Tanja Sturm, und Monika Wagner-Willi, 93–106. Opladen, Toronto: Barbara Budrich.