



universität  
wien

# DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

„Studierende mit Behinderung –  
eine Baseline-Evaluationsstudie zu abweichenden  
Prüfungsmethoden“

verfasst von / submitted by

**Marion Waba**

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of  
**Magistra der Naturwissenschaften (Mag. rer. nat.)**

Wien, 2015 / Vienna, 2015

Studienkennzahl lt. Studienblatt /  
degree programme code as it appears  
on the student record sheet

A 298

Studienrichtung lt. Studienblatt /  
degree programme as it appears on  
the student record sheet:

Psychologie

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. DDr. Christiane Spiel



## Eigenständigkeitserklärung

Ich, Marion Waba, erkläre hiermit, dass ich die vorliegende Diplomarbeit eigenständig verfasst habe. Die für die Entstehung der Diplomarbeit verwendete Literatur wurde ausnahmslos im Literaturverzeichnis angegeben.

Wien, 2015

Unterschrift:



# Inhaltsverzeichnis

<b>1</b>	<b><u>EINLEITUNG</u></b>	<b>5</b>
<b>2</b>	<b><u>BEHINDERUNG</u></b>	<b>7</b>
2.1	BEHINDERUNG NACH DER WHO	7
2.2	ÖSTERREICHISCHES BEHINDERUNGSGLEICHSTELLUNGSGESETZ	8
2.3	ARTEN VON BEHINDERUNG	10
2.4	UN-KONVENTION ZU DEN RECHTEN MIT BEHINDERUNG	12
<b>3</b>	<b><u>STUDIERN MIT BEHINDERUNG</u></b>	<b>15</b>
3.1	SITUATION STUDIERENDER MIT BEHINDERUNG GEMÄß DER SOZIALERHEBUNG 2011	15
3.2	HILFESUCHVERHALTEN STUDIERENDER	16
3.3	GESETZLICHE REGELUNG FÜR STUDIERENDE MIT BEEINTRÄCHTIGUNG AN ÖSTERREICHISCHEN UNIVERSITÄTEN	19
<b>4</b>	<b><u>ABWEICHENDE PRÜFUNGMETHODEN</u></b>	<b>21</b>
4.1	ABWEICHENDE PRÜFUNGMETHODEN ALS NACHTEILSAUSGLEICH	21
4.2	FAIRNESS ABWEICHENDER PRÜFUNGMETHODEN	22
4.2.1	INTERAKTIONSHYPOTHESE	23
4.2.2	VERLÄNGERTE PRÜFUNGSZEITEN	24
<b>5</b>	<b><u>SPANNUNGSVERHÄLTNIS – ABWEICHENDE PRÜFUNGMETHODEN ZWISCHEN INKLUSION UND INTEGRATION</u></b>	<b>26</b>
5.1	KONTROVERSE ZWISCHEN „TOTALER“ BEZIEHUNGSWEISE „OPTIMIERTER“ INKLUSION UND „GEMÄßIGTER“ INKLUSION	27
5.2	KONKLUSION	33
<b>6</b>	<b><u>BARRIEREFREIE UNIVERSITÄTSGESTALTUNG</u></b>	<b>35</b>
6.1	ENTSTEHUNG UND DEFINITION DES UNIVERSAL DESIGNS	35
6.2	DIE SIEBEN PRINZIPIEN DES UNIVERSAL DESIGNS	36
6.3	BARRIEREFREIES UNIVERSITÄTSGEBÄUDE	39
6.4	UNIVERSAL DESIGN IN DER BILDUNG (UNIVERSAL DESIGN FOR INSTRUCTIONS)	40
6.5	INKLUSIVE KURSGESTALTUNG	43
<b>7</b>	<b><u>ZIELE UND FRAGESTELLUNGEN</u></b>	<b>45</b>
7.1	ZIELE	45
7.2	FRAGESTELLUNGEN	45
7.3	EVALUATION	46
<b>8</b>	<b><u>METHODE</u></b>	<b>48</b>
8.1	UNTERSUCHUNGSDESIGN DER QUALITATIVEN STUDIE	48
8.2	UNTERSUCHUNGSDESIGN DER QUANTITATIVEN STUDIE	48
8.2.1	UNTERSUCHUNGSINSTRUMENT	48
8.2.2	DATENERHEBUNG UND STICHPROBE	50

<b>9</b>	<b>ERGEBNISSE DER QUALITATIVEN STUDIE</b>	<b>53</b>
9.1.1	UNIVERSITÄTSEIGENE EINRICHTUNGEN FÜR STUDIERENDE MIT BEHINDERUNG	53
9.1.2	UNTERSTÜTZUNG SEITENS DES REKTORATES UND DURCHFÜHRUNG EINER EVALUATIONSSTUDIE	56
9.1.3	INKLUSION AN DER UNIVERSITÄT WIEN	56
<b>9.2</b>	<b>ANTRAGSTELLUNG FÜR ABWEICHENDE PRÜFUNGMETHODEN AN DER UNIVERSITÄT WIEN</b>	<b>60</b>
<b>10</b>	<b>ERGEBNISSE DER QUANTITATIVEN STUDIE</b>	<b>61</b>
<b>10.1</b>	<b>STICHPROBENBESCHREIBUNG</b>	<b>61</b>
10.1.1	STUDIERENDE, DIE ABWEICHENDE PRÜFUNGMETHODEN IN ANSPRUCH NEHMEN	67
10.1.2	BEGRÜNDUNG DER INANSPRUCHNAHME ABWEICHENDER PRÜFUNGMETHODEN	68
10.1.3	ART DER ABWEICHENDEN PRÜFUNGMETHODEN, DIE VON STUDIERENDEN IN ANSPRUCH GENOMMEN WERDEN.	68
10.1.4	NUTZUNGSWÜNSCHE STUDIERENDER MIT BEEINTRÄCHTIGUNG <i>OHNE</i> WISSEN ÜBER ALTERNATIVE PRÜFMETHODEN	69
10.1.5	NUTZUNGSHÄUFIGKEITEN DER EINZELNEN ABWEICHENDEN PRÜFUNGMETHODEN	70
10.1.6	VERWENDUNG EINES EMPFEHLUNGSSCHREIBENS	71
10.1.7	ZUFRIEDENHEIT MIT DEM ABLAUF DES ANTRAGS FÜR ABWEICHENDE PRÜFUNGMETHODEN	72
10.1.8	ZUFRIEDENHEIT MIT DEN VORHANDENEN INFORMATIONEN	73
10.1.9	REAKTION DER LEHRENDEN	74
10.1.10	VERBESSERUNG DURCH DIE NUTZUNG ABWEICHENDER PRÜFUNGMETHODEN	77
<b>11</b>	<b>DISKUSSION</b>	<b>79</b>
<b>11.1</b>	<b>LIMITATIONEN</b>	<b>83</b>
11.1.1	FRAGESTELLUNG DER QUALITATIVEN ERHEBUNG	83
11.1.2	STICHPROBENGRÖÖE UND REPRÄSENTATIVITÄT DER QUANTITATIVEN STUDIE	83
11.1.3	REKRUTIERUNGSTEXT DER QUANTITATIVEN STUDIE	84
11.1.4	UNTERSUCHUNGSSINSTRUMENT DER QUANTITATIVEN STUDIE	84
<b>11.2</b>	<b>AUSBLICK</b>	<b>84</b>
<b>12</b>	<b>ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS</b>	<b>86</b>
<b>13</b>	<b>ABBILDUNGSVERZEICHNIS</b>	<b>88</b>
<b>14</b>	<b>TABELLENVERZEICHNIS</b>	<b>89</b>
<b>15</b>	<b>LITERATUR</b>	<b>90</b>
<b>15.1</b>	<b>PRINTMEDIEN</b>	<b>90</b>
<b>15.2</b>	<b>WEBSEITEN</b>	<b>98</b>
<b>16</b>	<b>ANHANG</b>	<b>101</b>
<b>16.1</b>	<b>TABELLEN</b>	<b>101</b>
<b>16.2</b>	<b>E-MAIL-BEFragung DER ÖSTERREICHISCHEN UNIVERSITÄTEN</b>	<b>105</b>
16.2.1	BEFRAGUNGSMAIL	105
16.2.2	ZUSAMMENFASSUNG DER BEANTWORTETEN MAILS	106
<b>16.3</b>	<b>ENTWURF FRAGEBOGEN</b>	<b>116</b>
<b>16.4</b>	<b>LEBENS LAUF</b>	<b>131</b>

## Abstract

Im Sommersemester 2014 gab das Team „Barrierefrei studieren“ der Universität Wien unter der damaligen Leitung von Frau MMag.<sup>a</sup> Birgit Peham eine Studie in Auftrag, in der die Situation der Studierenden mit Behinderung an der Universität Wien hinsichtlich der Nutzung abweichender Prüfungsmethoden dargestellt werden sollte. Hierzu wurde eine empirische Erhebung anhand eines eigens zusammengestellten Fragebogens durchgeführt. Es sollten sowohl die Kenntnis als auch das Nutzungsverhalten der Studierenden mit Behinderung der Universität Wien bezüglich adäquater Prüfungsmöglichkeiten ermittelt werden. In der anfallenden Stichprobe (n = 180) waren die abweichenden Prüfungsmethoden lediglich 42 (23,3%) Studierenden mit Beeinträchtigung bekannt.

Um Vergleichswerte zu erhalten, wurden zudem zuständige Stellen an allen öffentlichen Universitäten Österreichs bezüglich der Bedingungen und Unterstützungsangebote für behinderte Studierende mittels einer qualitativen Erhebung via E-Mail befragt.

In 2014, Vienna University's department for students with special needs („Team Barrierefrei studieren“), at that time under the management of Birgit Peham, commissioned a research study on the use of individual exam methods and test accommodations by students with disabilities. An empirical study with a questionnaire was carried out. The aim was to determine if students knew about individual exam methods and if and how they used them. The sample comprised 180 cases. It could be shown that individual exam methods were only known to 42 (23.3%) of the students who took part in the study.

Comparative values were gained through a qualitative survey through e-mail on conditions and support services with service centres for students with disabilities at all of Austria's public universities.

## Danksagung

Als erstes möchte ich mich bei meiner Familie bedanken, die mich während meines gesamten Studiums unterstützt hat. Besonderer Dank gilt hier meinem Ehemann Mag. Stephan Waba M.A., der mir immer Mut zugesprochen hat, mir hilfreiche Tipps gegeben hat, mich in allem unterstützt und mir immer Trost und Kraft gibt. Auch meine Mutter Christine Samuely gilt es hier hervorzuheben. Sie erledigt nicht nur viele formale Wege für mich, die ich selber nicht beschreiten kann, sondern hat mich auch regelmäßig zu meinen Lehrveranstaltungen gebracht und in vielen weiteren Belangen sehr unterstützt.

Ein Dank geht auch an meine Cousine Claudia Schotzko, die für mich da ist, wenn ich sie brauche und mir auch sehr gute Hilfestellungen leistet.

Danke auch an all meine Freundinnen, die sich meine Sorgen während der Intensivphase dieser Arbeit angehört haben, Teile durchgelesen und mir wertvolle Ratschläge gegeben haben. Hierbei möchte ich Birgit Schlatzer und Mag. Sandra Zenkner besonders erwähnen.

Auch meinen behandelnden Ärzten Dr. Christian Moser und Dr. Maya Thun gebührt ein ganz besonderer Dank. Ohne deren Hilfe, kompetente und rasche Diagnose und stets bemühte und schon freundschaftliche Behandlung wäre ich sicher nicht in der Lage gewesen, diese Arbeit zu schreiben.

Außerdem möchte ich mich herzlichst bei meiner Betreuerin Univ.-Prof. Dr. Dr. Christiane Spiel für ihre kompetente Betreuung und wertvollen Ratschläge bedanken.



# 1 Einleitung

An den österreichischen Universitäten sind laut Sozialerhebung 2011 12% Studierende eingeschrieben, die nach eigenen Angaben eine Beeinträchtigung haben. Die betreffenden Personen sehen sich bei der Organisation ihres Studiums des Öfteren vor Barrieren.

Um diese Hürden abbauen oder zumindest verringern zu können, wurden seitens der Regierung Gesetze erlassen, die Barrierefreiheit gewährleisten sollen. Österreichische Universitäten versuchen immer inklusiver zu werden, um jedem und jeder, der oder die es möchte, ein Studium ermöglichen zu können. Es wird barrierefrei gebaut, es werden Beratungsstellen für Menschen mit Behinderung eingerichtet und abweichende Prüfungsmethoden angeboten.

Das „Team Barrierefrei“ der Universität Wien, das die Aufgabe der Beratung, Information und Begleitung Studierender mit Behinderung durch das Studium innehat und zu Beginn dieser Studie von Frau MMag.<sup>a</sup> Birgit Peham geleitet wurde, wollte 2014 eruieren, was Inklusion beziehungsweise eine inklusive Universität gemäß aktueller Literatur bedeutet und wie Inklusion an österreichischen Universitäten und hier vor allem an der Universität Wien tatsächlich umgesetzt wird.

Hierzu wurden die Universitäten Österreichs bezüglich der Zahl Studierender mit Behinderung und der Anlaufstelle für diese an ihrer Institution befragt. Außerdem wurden die Studierenden der Universität Wien mit Beeinträchtigung bezüglich ihres Wissens über die Existenz der abweichenden Prüfungsmethoden und des Gebrauchs befragt.

Um diese Fragen klären zu können, muss zunächst festgehalten werden, was man unter den Begriffen „Behinderung“ und „Inklusion“ versteht. Die Begriffe Behinderung und Beeinträchtigung werden zwar nach BStG unterschiedlich ausgelegt (siehe Kapitel 2.2), in der Literatur aber des Öfteren synonym verwendet. Aus diesem Grund werden auch in dieser Arbeit die Worte Behinderung und Beeinträchtigung synonym verwendet. Anschließend an die Begriffsklärung wird die vorherrschende Situation der Studierenden mit Behinderung an den österreichischen Universitäten beschrieben und im Zuge dessen das Thema „abweichende Prüfungsmethoden“ genauer beleuchtet.

Des Weiteren werden die zwei im deutschen Sprachraum vertretenen Hauptrichtungen zum Thema Inklusion erläutert, um danach diskutieren zu können, wie Inklusion mit Hilfe von Universal Design (UD) umgesetzt werden könnte. Im Zentrum stehen die Fragen, wie man UD auf die Universität umlegen könnte, ob abweichende Prüfungsmethoden hierbei eine Rolle spielen und ob man an einer inklusiven Universität auf abweichende Prüfungsmethoden überhaupt gänzlich verzichten könnte.

## 2 Behinderung

Zum Begriff der Behinderung gibt es verschiedene Definitionen, die von unterschiedlichen Paradigmen geleitet werden und oftmals pragmatisch bedingt sind. Insofern bezieht sich der theoretische Teil dieser Arbeit auf die Definition der WHO, die im Moment in der Wissenschaft als aktuell angesehen wird. Dennoch muss auch kurz explizit auf die gesetzliche Definition des österreichischen Rechts eingegangen werden, da sich der empirische Teil dieser Arbeit auf die österreichischen Universitäten und demzufolge auf die im österreichischen Gesetz festgelegte Regelung bezüglich Menschen mit Behinderung bezieht.

### 2.1 Behinderung nach der WHO

Die Definition der Behinderung nach der WHO (2002) bezieht sich auf das Klassifizierungssystem der International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF), mit Hilfe dessen Behinderungen hinsichtlich der Art und des Grades eingeordnet und beschrieben werden können.

Bei der ICF handelt es sich um ein standardisiertes Gerüst zur Beschreibung von Gesundheit und Behinderung. Mit Hilfe dieses Klassifikationssystems können längerfristige Veränderungen der Körperstruktur und der Körperfunktionen eines Menschen eingeordnet werden. Anhand der Angaben kann beschrieben werden, wozu Menschen mit gesundheitlichen Problemen in ihrem Umfeld fähig sind und was sie tatsächlich tun können. Die ICF ist somit ein Orientierungsmodell, das zur Beurteilung des Schweregrades einer Behinderung oder einer Krankheit herangezogen werden kann. Da der Fokus der ICF auf die Gesundheit und die noch vorhandenen Funktionen gelegt wird und nicht auf die Einschränkung auf Grund der Beeinträchtigung, spricht man von einer positiven Orientierung (WHO, 2003).

Der Begriff „Behinderung“ (disability) bezieht sich auf die negativen Aspekte im Mensch-Umwelt-Gefüge. „Behinderung“ ist somit der Oberbegriff für Schädigungen von Körperfunktionen und -strukturen sowie der Beeinträchtigungen der Aktivität und der Teilhabe. Der Begriff „Funktionsfähigkeit“ (functioning) hingegen zeigt die positiven Aspekte bezüglich einer Person mit gesundheitlichen Problemen und Kontextfaktoren

auf. Er gilt somit als Oberbegriff für alle Körperfunktionen und –strukturen sowie Aktivitäten und Partizipation (Ewert & Stucki, 2007; Seidel, 2005).

Die Funktionsfähigkeit und Gesundheit beziehungsweise der Grad einer Beeinträchtigung werden im ICF mit Hilfe einer Checkliste festgestellt. Diese beinhaltet für die einzelnen Punkte Abstufungen (first und second qualifier) zur genaueren Feststellung des Beeinträchtigungsgrades. (WHO, 2003)

Die Klassifikation des ICF besteht aus zwei Teilen, die sich wiederum in jeweils zwei Komponenten gliedern (Seidel, 2005):

1. Funktionsfähigkeit und Behinderung
  - a. Körperfunktionen und -strukturen
  - b. Aktivitäten und Partizipation
2. Kontextfaktoren
  - a. Umweltfaktoren
  - b. Personenbezogene Faktoren

## 2.2 Österreichisches Behinderungsgleichstellungsgesetz

Gemäß BGStG (Behindertengleichstellungsgesetz) §3 wird Behinderung im österreichischen Recht auf folgende Weise definiert:

„Behinderung im Sinne dieses Bundesgesetzes ist die Auswirkung einer nicht nur vorübergehenden körperlichen, geistigen oder psychischen Funktionsbeeinträchtigung oder Beeinträchtigung der Sinnesfunktionen, die geeignet ist, die Teilhabe am Leben in der Gesellschaft zu erschweren. Als nicht nur vorübergehend gilt ein Zeitraum von mehr als voraussichtlich sechs Monaten.“  
(BGStG, 2005)

Es wird im Bundesgesetz, wie auch in der ICF darauf hingewiesen, dass es sich bei einer Behinderung nicht um eine kurzfristige Erkrankung handelt, sondern um eine länger dauernde Beeinträchtigung auf körperlicher, geistiger und/oder seelischer Ebene, durch die die Menschen im Alltag auf Probleme, Hindernisse und spezifische

Herausforderungen stoßen, die gleichaltrige Menschen ohne Beeinträchtigung nicht haben.

Der Ausgangspunkt jener Definition des BGStG ist allerdings ein gesundheitliches Problem, das die betroffenen Menschen daran hindert, den Alltag altersadäquat bestreiten zu können und daher gegenüber ihren Mitmenschen benachteiligt.

Behinderung nach dem BGStG (2005) setzt sich aus den folgenden drei einzelnen Komponenten zusammen:

- Schädigung (impairment): Darunter versteht man eine körperliche oder psychische Erkrankung des Körpers.
- Beeinträchtigung (disability): Diese ist das Resultat einer Schädigung auf individueller Ebene und hindert so den betroffenen Menschen daran, seinen Alltag innerhalb und in Bezug auf gesellschaftliche Normen „normal“ zu gestalten.
- Behinderung (handicap): Dieser Begriff beschreibt die Benachteiligungen, die die betroffenen Menschen auf Grund ihrer Schädigung erfahren. (Müller, 14.02.2014)

Mit Schädigung sind hierbei laut Müller (14.02.2014) lediglich die Defizite gemeint, die ein Mensch auf Grund einer Funktionsstörung auf individueller Ebene erlebt, die aber nicht automatisch eine Behinderung darstellen müssen. Die Beeinträchtigungen und die eigentliche Behinderung erfährt der oder die Betroffene erst durch das gesellschaftliche System und die vorherrschenden Normen. Müller führt weiters aus, dass Behinderung nicht als Ist-Zustand zu betrachten ist, sondern sich als Prozess vollzieht. So kann der Grad der Behinderung zu- oder abnehmen, die Behinderung kann auch durch einen positiven Genesungsverlauf der Schädigung ganz verschwinden (Müller, 14.02.2014).

Zur Regelung der Stärke der Auswirkungen einer Funktionsstörung gibt es im österreichischen Gesetz die am 1. September 2010 in Kraft getretene Einschätzungsverordnung (EVO) zur Feststellung des Grades der Behinderung (Sozialministeriumservice, 17.11.2015).

Obwohl im BGStG von körperlicher, geistiger und psychischer Funktionsbeeinträchtigung gesprochen wird, finden sich dennoch keine einheitlichen Definitionen hierzu im österreichischen Gesetzestext.

## 2.3 Arten von Behinderung

In der Literatur findet man unter anderem bei Wagner und Kaiser (2004) die Anmerkung, dass bei einer körperlichen Behinderung zwischen organischer (Erkrankung der Organe) und motorischer (Erkrankung des Bewegungsapparates) Behinderung unterschieden wird. Müller (17.11.2015) stellt dar, dass folgende sechs Kategorien die am häufigsten auftretenden körperlichen Behinderungen sind: Schädigung des Zentralnervensystems, Schädigung des Skelettsystems, Fehlbildung des Skelettsystems, Amputation, Muskelerkrankungen und entzündliche Erkrankungen der Knochen und Gelenke.

Die Begriffe „psychische“ Behinderung, „Geisteskrankheit“ oder „geistige Störung“ sind eng miteinander verwandt. Sie bezeichnen signifikante Auffälligkeiten im Erleben von Emotionen, bei Denkprozessen sowie im Verhalten der erkrankten Person. Dies hat Auswirkungen auf das Fühlen, Denken und/oder die Wahrnehmung der betroffenen Menschen und kann somit einen persönlichen Leidensdruck verursachen.

Welcher der zuvor genannten Ausdrücke als Überbegriff zur Beschreibung des abweichenden Verhaltens einer betroffenen Person verwendet wird, hängt unter anderem von der Betrachtungsweise, der Ausbildung bzw. dem kulturellen Hintergrund der diagnostizierenden Person ab (Zimbardo, Gerrig & Graf 2011).

Im ICD 10 werden folgende Erkrankungen im Kapitel „Psychische Verhaltensstörungen“ aufgelistet:

- F0 organische, einschließlich symptomatischer psychischer Störungen
- F1 psychische und Verhaltensstörungen durch psychotrope Substanzen
- F2 Schizophrenie, schizotype und wahnhaftige Störungen
- F3 affektive Störungen
- F4 neurotische Belastungs- und somatoforme Störungen
- F5 Verhaltensauffälligkeiten mit körperlichen Störungen und Faktoren
- F6 Persönlichkeits- und Verhaltensstörungen
- F7 Intelligenzminderung
- F8 Entwicklungsstörungen
- F9 Verhaltens- und emotionale Störungen mit Beginn in Kindheit und Jugend (WHO 2011)

Zur Zeit ihres Studiums befinden sich die meisten Menschen in der Entwicklungsphase des „jungen“ Erwachsenenalters, die ungefähr vom 20. bis zum 40. Lebensjahr andauert. In dieser Zeit haben die Betroffenen wichtige Entwicklungsaufgaben wie den Aufbau und die Führung eines eigenen Haushalts und den Eintritt in das Berufsleben zu bewältigen. Außerdem stehen sie vor Entscheidungen bezüglich ihrer Partnerwahl und für oder gegen eine Familiengründung und Ähnlichem. Aber auch Scheidungen und Wiederheirat können in diesem Lebensabschnitt eine Rolle spielen (Berk & Aralikatti, 2011). Hierzu kommt bei Studierenden noch die zusätzliche Stresssituation, die unter anderem durch die Anforderung der Entwicklung eines akademischen Arbeitsstils und die hohen Leistungsanforderungen gewisser Studienzweige ausgelöst wird (Holm-Hadulla, Hofmann, Sperth & Funke 2009). Studierende werden des Öfteren einer höhergestellten Gesellschaftsschicht zugeordnet und daher als privilegiert betrachtet. Dennoch ist die Zahl der psychischen Erkrankungen unter Studierenden nicht geringer als unter anderen Gesellschaftsschichten (Hunt & Eisenberg, 2009).

Unter geistiger Behinderung wird nach der WHO-Definition eine Beeinträchtigung der Intelligenz verstanden. „Geistige Behinderung bedeutet eine signifikant verringerte Fähigkeit, neue oder komplexe Informationen zu verstehen und neue Fähigkeiten zu erlernen und anzuwenden (beeinträchtigte Intelligenz).“ (WHO, 2011) Es wird davon ausgegangen, dass auf Grund dieser Behinderung die Eigenständigkeit, ein autonomes Leben führen zu können, herabgesetzt wird (WHO, 2011). „Dieser Prozess beginnt vor dem Erwachsenenalter und hat dauerhafte Auswirkungen auf die Entwicklung.“ (WHO, 2011)

Das Ziel der Gesellschaft soll es sein, die Menschen in den „normalen“, problemfrei gestalteten, Alltag zu inkludieren und den Menschen mit Beeinträchtigung eine Überwindung der Barrieren so gut es geht zu ermöglichen (Wagner & Kaiser 2004). Das Gewähren abweichender Prüfungsmethoden bringt Bildungsanstalten diesem Ziel näher, indem auf besondere Bedürfnisse Rücksicht genommen wird, um aus der spezifischen Behinderung keinen Nachteil entstehen zu lassen.

## 2.4 UN-Konvention zu den Rechten mit Behinderung

Das Übereinkommen der Vereinten Nationen über Menschen mit Behinderung (die UN-Behindertenrechtskonvention) ist ein Normensystem für gesellschaftliche Handlungen (Altrichter & Feyerer, 2012). Es handelt sich hierbei um ein vertraglich geregeltes Abkommen zwischen den beigetretenen Staaten zur Förderung, Gewährleistung und zum Schutz *der Menschenrechte für Menschen mit Behinderung*. (Burkhardt, 2013)

Um die festgelegten Normen der Konvention auf nationaler Ebene verbindlich in die Gesetze aufnehmen zu können, müssen die Staaten erst dem Übereinkommen beitreten (Altrichter & Feyerer, 2012). Nach dem Beitritt wird die Konvention von den einzelnen Ländern auf internationaler Ebene unterzeichnet und danach können die einzelnen Artikel von den jeweiligen Landesregierungen in nationales Recht umgesetzt werden. Hierbei handelt es sich allerdings um keine Verpflichtung. Die Länder versprechen lediglich, die Normen in das jeweilige Landesgesetz zu übernehmen; dies kann jedoch von den Vereinten Nationen nicht erzwungen werden und im Falle eines Normenverstößes stehen keine Sanktionen zur Verfügung (Altrichter & Feyerer, 2012). Dennoch wird in Artikel 33 der Konvention festgehalten, dass sich die Vertragsstaaten zur innerstaatlichen Durchführung und Überwachung verpflichten. (BMASK, 2011)

In 50 Artikeln wird gesetzlich geregelt, welche Maßnahmen vom Staat und öffentlichen Institutionen getroffen werden sollen, um Menschen mit Behinderung ein gleichberechtigtes Leben zu ermöglichen. Das Ziel ist, Menschen mit Behinderung genauso gleichberechtigt wie jene ohne Behinderung am Leben teilhaben zu lassen (Altrichter & Feyerer, 2011). Es gilt, das Wohl jedes Individuums mit all seinen Fähigkeiten und Bedürfnissen zu stärken, ein selbstbestimmtes Leben so gut es geht zu ermöglichen und ihm die Möglichkeit zu geben, ein vollständig in die Gesellschaft eingebundenes, diskriminationsfreies Leben führen zu können (Wunder, 2009).

In Artikel 1 der Konvention wird der Zweck der Konvention formuliert: „Der Zweck dieses Übereinkommens ist es, den vollen und gleichberechtigten Genuss aller Menschenrechte und Grundfreiheiten durch alle Menschen mit Behinderungen zu fördern, zu schützen und zu gewährleisten und die Achtung der ihnen innewohnenden Würde zu fördern.“ (BMASK, 2011)



Artikel 24 hält das Recht auf Bildung für alle fest. Eine Forderung der UN-Konvention ist zum Beispiel, Kinder mit Behinderung in Zukunft genauso gleichberechtigt in das Schulleben und demnach auch in einen weiterführenden Bildungsweg wie ein Studium oder eine Berufsausbildung zu integrieren wie jene ohne Behinderung. Jedes Kind soll entsprechend seiner Bedürfnisse und Fähigkeiten optimal gefördert werden, um sich zu einem eigenständigen und selbstbewussten Menschen entwickeln zu können (Feyerer, 2013). Dies wird später in Kapitel 5 noch genauer erläutert.

Eine andere Gesetzesstelle, nämlich Artikel 9 der Konvention, enthält die Forderung auf Barrierefreiheit:

„Um Menschen mit Behinderungen eine unabhängige Lebensführung und die volle Teilhabe in allen Lebensbereichen zu ermöglichen, treffen die Vertragsstaaten geeignete Maßnahmen mit dem Ziel, für Menschen mit Behinderungen den gleichberechtigten Zugang zur physischen Umwelt, zu Transportmitteln, Information und Kommunikation, einschließlich Informations- und Kommunikationstechnologien und -systemen, sowie zu anderen Einrichtungen und Diensten, die der Öffentlichkeit in städtischen und ländlichen Gebieten offenstehen oder für sie bereitgestellt werden, zu gewährleisten [...].“  
(BMASK, 2011)

So müssen sowohl öffentliche Verkehrsmittel als auch öffentliche Gebäude für alle Menschen leicht und gut zugänglich sein. Herkömmliche Wiener Straßenbahnen mit den hohen Einstiegen sind beispielsweise für gehbeeinträchtigte Personen, die im Rollstuhl sitzen, zur optimalen Nutzung vollkommen ungeeignet; die neuen ULFs (Ultra-Low-Floor Straßenbahnen) hingegen können gehbeeinträchtigte Menschen barrierefrei nutzen. Öffentliche Gebäude sollen treppenfrei zu erreichen sein und innerhalb der Gebäude soll es Lifte oder Rampen geben. Auch öffentliche Informationen müssen für alle Personen zugänglich sein; so müssen akustische Informationen so aufbereitet sein, dass sie auch von gehörlosen Bürgerinnen und Bürgern aufgenommen werden können, und schriftliche so übermittelt werden, dass auch sehbehinderte Menschen diese erhalten können.

Weitere Artikel, die laut Wunder (2009) für ein inklusives Leben jedes Einzelnen und jeder Einzelnen in der Gesellschaft besonders wichtig sind, sind:

- Artikel 4: Gleichberechtigung und Nichtdiskriminierung
- Artikel 5: Bewusstseinsbildung
- Artikel 12: gleichberechtigte Anerkennung als rechtskräftige Person
- Artikel 13: gleichberechtigter Zugang zur Justiz
- Artikel 14: Freiheit von Folter, erniedrigender Behandlung oder Strafe
- Artikel 19: unabhängige Lebensführung und Teilhabe an der Gesellschaft
- Artikel 20: persönliche Mobilität
- Artikel 22: Achtung der Privatsphäre
- Artikel 23: Achtung vor Heim und Familie
- Artikel 25: Gesundheit
- Artikel 27: Arbeit und Beschäftigung
- Artikel 28: angemessener Lebensstandard und sozialer Schutz
- Artikel 29: Teilnahme am politischen und öffentlichen Leben
- Artikel 30: Teilhabe am kulturellen Leben sowie an Erholung, Freizeit und Sport

Die Schweiz, Liechtenstein, Deutschland und Österreich erarbeiteten gemeinsam eine deutschsprachige Version der UN-Konvention (Altrichter & Feyerer 2012), in der Behinderung auf folgende Weise definiert wird: „Zu den Menschen mit Behinderungen zählen Menschen, die langfristige körperliche, seelische, geistige oder Sinnesbeeinträchtigungen haben, welche sie in Wechselwirkung mit verschiedenen Barrieren an der vollen, wirksamen und gleichberechtigten Teilhabe an der Gesellschaft hindern können.“ (BMASK, 2011)

Allerdings wird in dieser Übersetzung das Wort *inclusion* mit *Integration* übersetzt (Altrichter & Feyerer 2012), was, wenn man den Qualitätsstufen zur Behinderungspolitik von Wocken (2010) und zahlreichen anderen Autoren folgt, einen großen Unterschied macht. Hierauf wird in Kapitel 5 noch genauer eingegangen. Neben der offiziellen Übersetzung existieren zahlreiche inoffizielle Schattenübersetzungen von NGOs (Nichtregierungsorganisationen) und Betroffenenverbänden, die laut Altrichter und Feyerer (2012) dem Original eher entsprechen.

Am 26. Oktober 2008 ist das Übereinkommen in Österreich in Kraft getreten.

### 3 Studieren mit Behinderung

Die Zahl der Studierenden mit Behinderung oder chronischer Krankheit ist in den letzten zwanzig Jahren stark angestiegen. Die Beeinträchtigung stellt nicht nur die Betroffenen vor oftmals schwer oder kaum überbrückbare Barrieren, sondern ist auch eine Herausforderung für Institutionen, um ein Umfeld zu schaffen, das allen Studierenden die gleichen Chancen eröffnet.

#### 3.1 Situation Studierender mit Behinderung gemäß der Sozialerhebung 2011

Gemäß der letzten Sozialerhebung 2011 gab es im Wintersemester 2010/11 etwa 315.000 Studierende in ganz Österreich. Davon waren 84% an den diversen Universitäten inskribiert, die übrigen studierten an Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen. Der Frauenanteil der Studierenden an den wissenschaftlichen Universitäten betrug 53%. 45% aller Studierenden gaben an, dass sie psychische Beschwerden wie Prüfungsangst, Leistungsdruck oder Versagensängste haben, die sich negativ auf das Studium auswirken. 12% aller befragten Studierenden, welche sich aus 13% der Frauen und 11% der Männer zusammensetzen, gaben auch eine studienerschwerende gesundheitliche Beeinträchtigung an. Beinahe ein Viertel dieser Befragten sprach von einer sehr starken und ein weiteres Drittel von einer starken Auswirkung der Beeinträchtigung auf das Studium. Diese 12% beeinträchtigter Studierender teilten sich in 30% psychische und 70% physische Beeinträchtigte auf. Hierzu ist anzumerken, dass der Anteil behinderter Studierender an Universitäten mit 13% über dem von Fachhochschulen mit 8% und Pädagogischen Hochschulen mit 9% liegt. Zudem wurden die Ergebnisse der Sozialerhebung auf Grundlage persönlicher Aussagen gefolgert; es waren nicht alle Studierende, die angaben, an einer Behinderung zu leiden, auch als Studierende mit Behinderung inskribiert. An der Universität Wien waren im Wintersemester 2011/12 lediglich 491 Personen, dies entspricht 0,5%, auf Grund einer Beeinträchtigung als Studierende mit Beeinträchtigung gemeldet; im Sommersemester 2013 waren es 480 Studierende (Student Point, 6.3.2014).

Laut Sozialerhebung 2011 war nur 12% aller Studierenden mit Behinderung bekannt, dass an ihrer Institution eine Behindertenberatungsstelle existiert. Beeinträchtigte Studierende erklärten, dass ihnen nicht ihren Bedürfnissen entsprechend angefertigte Lernmaterialien sowie fehlende Hilfsangebote oder bauliche Barrieren, aber auch die vorgesehenen Prüfungsmodalitäten Probleme bereiteten. Die Gruppe der seh-, hör- und sprechbeeinträchtigten Studierenden nannte die Probleme mit den Lernmaterialien und den fehlenden Hilfsangeboten besonders häufig.

Bei der Sozialerhebung stellte sich weiters heraus, dass Studierende mit Behinderung im Vergleich durchschnittlich etwas über eine Stunde wöchentlich mehr an Zeit (19,4 vs. 18,3 Stunden) in das Studium investierten, wobei dies den Aufwand für das außeruniversitäre Selbststudium darstellt. Außerdem gaben 56% aller beeinträchtigten Studierenden an, das Studium nicht in der dafür vorgesehenen Zeit schaffen zu können, wohingegen es bei den nicht beeinträchtigten Studierenden 48% waren.

### **3.2 Hilfesuchverhalten Studierender**

Die Zahl der Studierenden, die tatsächlich eine Behinderung haben, unterscheidet sich wohl deswegen so sehr von jener der mit Beeinträchtigung Inskribierter, da nicht alle Betroffenen ein Ansuchen eingereicht haben, um einen Erlass des Studienbeitrags auf Grund einer Behinderung und/oder Krankheit zu erhalten und somit vom Datensystem nicht als Studierende mit Beeinträchtigung erfasst wurden. Hierbei ist zu bedenken, dass im Moment niemand, der sich innerhalb der Regelstudienzeit befindet, Studiengebühren zahlen muss; somit müssen Studierende mit Beeinträchtigung innerhalb dieser Zeit ihre Beeinträchtigung nicht bekannt geben, um vom Studienbeitrag befreit zu werden (Student Point, 6.3.2014). Gattermann-Kasper (2014) führte außerdem aus, dass ein großer Anteil von Studierenden, die eine nicht sichtbare Beeinträchtigung haben, diese auch lieber für sich behalten, da sie ihnen unangenehm ist und sie Angst vor Vorurteilen und Stigmatisierung haben. Gemäß der Sozialerhebung 2011 meinten 61% aller Studierenden mit Beeinträchtigung (von den Studierenden mit psychischer Beeinträchtigung waren es 78%), dass sie es bevorzugten, wenn ihre Beeinträchtigung an ihrem Institut möglichst nicht bekannt ist. Bei der Erhebung des Deutschen

Studentenwerks zur Situation Studierender mit Behinderung und chronischer Krankheit gaben 33% der Befragten aus eben genanntem Grund an, auf Nachteilsausgleich zu verzichten (Unger, Wejwar, Zaussinger & Laimer, 2012).

Vor allem bei psychisch Beeinträchtigten kann dies mit der Angst vor der öffentlichen Stigmatisierung und der damit oft einhergehenden Diskrimination, Stereotypisierung und Vorurteilen sowie der Angst vor der Eigenstigmatisierung, die meist Verlust des Selbstwertgefühls und Selbstvertrauens, Ärger oder Gleichgültigkeit zur Folge hat, erklärt werden (Corrigan & Watson, 2002). Menschen mit einer psychischen Krankheit kennen sehr wohl die Vorurteile gegenüber Personen mit psychischer Beeinträchtigung und einige stimmen diesen sogar zu. Diese eigenen Vorurteile führen zu dem niedrigen Selbstwertgefühl und der niedrigen Selbstsicherheit (Corrigan & Watson, 2002).

Es kann zu einer Verleugnung beziehungsweise dem Versuch, die Krankheit zu verbergen, kommen. Somit setzt man sich auch nicht mit der Beeinträchtigung auseinander; dies kann sich wiederum negativ auf das hilfeschende Verhalten und allgemein auf die Kenntnis bezüglich Hilfseinrichtungen und Hilfsangeboten auswirken (Gattermann-Kasper, 2014). Corrigan, River et al., (2000) fanden in einer Studie heraus, dass Menschen ohne Beeinträchtigung psychisch beeinträchtigten Personen negativer gesinnt sind als physisch beeinträchtigten. Nicht beeinträchtigte Probanden vermuteten, dass psychisch Erkrankte schuld an ihrer Krankheit sind und diese beziehungsweise ihren Verlauf beeinflussen können. Man hat somit weniger Mitleid mit psychisch beeinträchtigten Menschen und verspürt ihnen gegenüber eher Ärger, da sie vermuteterweise selbst schuld sind an ihrer Misere. Menschen mit Beeinträchtigung, die schon negative Erfahrungen auf Grund dieser Vorurteile gemacht hatten, hatten ein niedrigeres Selbstwertgefühl. Jene, die solche Situationen noch nicht erfahren hatten oder sich nicht mit der Gruppe der Beeinträchtigten identifizierten, da sie zum Beispiel nicht realisierten, dass sie an einer Erkrankung litten, hatten ein höheres Selbstwertgefühl (Corrigan & Watson, 2002).

Eisenberg et al. (2007) stellten dar, dass in einigen Fällen das fehlende hilfeschende Verhalten auch einfach mit der Unkenntnis des Vorliegens einer Krankheit zusammenhängen kann. So äußern sich psychische Krankheiten immer wieder durch stressähnliche Symptome; diese werden aber oft mit der Stresssituation durch das Studium in Verbindung gebracht und als „normal“ erachtet.

Dovidio, Pagotto und Hebl (2011) verglichen Studien zu Menschen mit sichtbarer Beeinträchtigung und fanden heraus, dass viele Leute ohne Behinderung zwar meinen, dass sie mit einer Behinderung kein Problem haben und man Menschen mit einer Beeinträchtigung unterstützen soll. Wenn sie jedoch spontan Menschen mit einer offensichtlichen Beeinträchtigung gegenüberstanden, zeigten sie ein anderes nonverbales Verhalten. Sie verhielten sich distanziert und abweisend. Sie mieden Interaktionen, kommunizierten weniger mit ihnen als mit nicht behinderten Menschen und hielten mehr Abstand zu den körperlich behinderten Menschen. Dieses ambivalente Verhalten kann bei Menschen mit Behinderung zu Misstrauen führen. Allerdings gaben einige Personen von vornherein an, dass man Menschen mit Behinderung einfach ignorieren soll (Nickel, 1999).

Aber auch der Informationsmangel und die Unkenntnis von etwaigen Hilfsangeboten sowie Zeitmangel können Gründe dafür sein, dass man sich nicht als beeinträchtigte Studierende oder beeinträchtigter Studierender meldet und somit keine Hilfsmittel zur Verfügung gestellt bekommt (Eisenberg, Golberstein & Gollust, 2007). Bei der Umfrage des Deutschen Studentenwerks gab mehr als die Hälfte der Studierenden an, die Beratungsangebote ihrer Institution nicht zu kennen (Unger et al., 2012). Bei der österreichischen Sozialerhebung 2011 gab mehr als drei Viertel der Befragten an, die Hilfsangebote ihrer Bildungsanstalt nicht zu kennen.

Ein weiterer Grund kann nach Getzel (2008) sein, dass Studierende, die ihre Beeinträchtigung schon während ihrer Schulzeit hatten und ihnen die Hilfestellungen automatisch angeboten wurden, sich mit der neuen Situation an der Universität überfordert fühlen, da sie plötzlich auf sich allein gestellt sind und sich allein darum kümmern müssen, Hilfe zu bekommen.

Ein Punkt, der hier auch nicht unberücksichtigt bleiben darf, ist, dass es immer wieder vorkommt, dass Studierende unter diversen Symptomen leiden, Ärzte jedoch keine Krankheit diagnostizieren. Diese Studierenden bekommen dadurch in medizinischen und anderen Bereichen keine Unterstützung, haben aber dennoch oder gerade deswegen einen hohen Leidensdruck (Nettleton, 2006).

Bei der Sozialerhebung 2011 gaben 50% der beeinträchtigten Studierenden zu, beim letztmaligen Auftreten von beeinträchtigungsspezifischen Schwierigkeiten nichts dagegen unternommen zu haben; 25% sagten sogar aus, die betreffende Lehrveranstaltung nicht beendet zu haben.

### 3.3 Gesetzliche Regelung für Studierende mit Beeinträchtigung an österreichischen Universitäten

Artikel 24 der UN-Konvention beinhaltet das Recht auf Bildung und lautet in der offiziellen deutschen Übersetzung wörtlich:

(1) Die Vertragsstaaten anerkennen das Recht von Menschen mit Behinderungen auf Bildung. [...]

(5) Die Vertragsstaaten stellen sicher, dass Menschen mit Behinderungen ohne Diskriminierung und gleichberechtigt mit anderem Zugang zu allgemeiner Hochschulbildung, Berufsausbildung, Erwachsenenbildung und lebenslangem Lernen haben. Zu diesem Zweck stellen die Vertragsstaaten sicher, dass für Menschen mit Behinderungen angemessene Vorkehrungen getroffen werden. (BMASK, 2011)

Auf nationaler Ebene wird die Forderung auf gleiche Chancen Aller zum lebenslangen Lernen zum Beispiel im Universitätsgesetz 2002 §2 inkludiert, der die Grundsätze der Universitäten festlegt.<sup>1</sup> „Entsprechend ihrer Grundsätze (UG 2002 §2 Abs.11) haben die Universitäten in all ihren Aufgabenbereichen auf die behinderten Menschen Rücksicht zu nehmen.“ (<http://info.tuwien.ac.at/uniability/sowieso/10.htm#universitaetsgesetz>).

Mit diesem Gesetz soll allen Studierenden ein barrierefreier Zugang zu den Bildungsinstituten ermöglicht werden. Dies beinhaltet nicht nur, bauliche Hürden zu vermeiden, sondern auch barrierefreie Informations- und Kommunikationsmöglichkeiten

---

<sup>1</sup> Anmerkung: Es finden sich in der österreichischen Gesetzgebung weitere Paragraphen, die zu der Umsetzung des gesamten Artikels 24 der UN-Konvention beitragen sollen. Da diese Arbeit aber auf die Situation der Universität Wien beziehungsweise der Universitäten in Österreich fokussiert, würde es den Rahmen der Arbeit sprengen, diese hier alle abzuhandeln.

bereitzustellen. Nachteilsausgleiche wie abweichende Prüfungsmethoden oder Fristverlängerungen sollen jenen Gruppen dienen, denen das Studium auf Grund einer Beeinträchtigung oder anderen Widrigkeit, die sie von den nicht beeinträchtigten Studierenden unterscheidet, erschwert wird, und so zu einer Chancengleichheit beitragen (Gattermann-Kasper, 2014).



## 4 Abweichende Prüfungsmethoden

Für manche Studierende stellt das Ablegen von standardisierten Tests und Prüfungen eine große, in einigen Fällen unüberbrückbare, Hürde da. Hiervon sind vor allem Studentinnen und Studenten mit Beeinträchtigung betroffen. Durch das Design von abweichenden Prüfungsmethoden soll dieser Umstand berücksichtigt werden (Sireci, Scarpati und Li, 2005).

### 4.1 Abweichende Prüfungsmethoden als Nachteilsausgleich

Abweichende Prüfungsmethoden sollen dazu beitragen, dass möglichst alle Menschen die Prüfungen absolvieren können und somit Studierenden mit Behinderung eine faire Teilnahme am Studium ermöglicht wird und ihnen durch ihre Behinderung kein Nachteil entsteht (Lovett, 2010; Student Point 12.03.2014).

Studierende sollen nicht davon abgehalten werden, ihr Leistungsoptimum erbringen zu können (Sireci, Scarpati und Li, 2005). Allerdings sollte durch abweichende Prüfungsmethoden nie das zu messen beabsichtigte Wissen oder Geschick vernachlässigt oder verändert werden. Ist dies der Fall, soll die abweichende Methode nicht gestattet werden, um das Aufrechterhalten des Messungszwecks gewährleisten zu können (Pitoniak & Royer, 2001).

Die Möglichkeit der Inanspruchnahme abweichender Prüfungsmethoden für Studierende mit einer psychischen oder physischen Beeinträchtigung wird in Paragraph 59 (1) 12 des UG festgehalten:

„Den Studierenden steht nach Maßgabe der gesetzlichen Bestimmungen Lernfreiheit zu. Sie umfasst insbesondere das Recht auf eine abweichende Prüfungsmethode, wenn die oder der Studierende eine länger andauernde Behinderung nachweist, die ihr oder ihm die Ablegung der Prüfung in der vorgeschriebenen Methode unmöglich macht, und der Inhalt und die Anforderungen der Prüfung durch eine abweichende Methode nicht beeinträchtigt werden.“

Die länger andauernde Beeinträchtigung muss mindestens zwei Monate eines Semesters bestehen. Der Prüfungsstoff und die Kompetenzen, die man benötigt um diesen zu beherrschen, dürfen nicht alternierend sein. Nur die Prüfungsmethode soll den Bedürfnissen des oder der Studierenden angepasst werden. So können Prüfungen zum Beispiel mündlich statt schriftlich oder schriftlich statt mündlich abgelegt werden. Bei schriftlichen Prüfungen ist eine verlängerte Prüfungszeit oder das Gewähren von Pausen möglich (Pitoniak & Royer, 2001; Student Point, 12.3.2014). Im Falle von gehörlosen Studierenden kann ein ÖGS-Dolmetscher oder eine ÖGS-Dolmetscherin Hilfestellungen bieten, blinden Studierenden kann mit der Erlaubnis der Verwendung technischer Hilfsmittel entgegen gekommen werden (Student Point, 12.3.2014) beziehungsweise kann man den Prüfungsbogen in Brailleschrift oder für Sehbeeinträchtigte in größerer Schrift ausdrucken (Pitoniak & Royer, 2001).

Weitere Möglichkeiten von abweichenden Prüfungsmethoden sind, Studenten und Studentinnen, die an Aufmerksamkeits- oder Konzentrationsstörungen leiden, einen eigenen Raum zur Ablegung der Prüfung zur Verfügung zu stellen oder die Genehmigung von Kompensationsleistungen, wenn es dem oder der Studierenden auf Grund seiner oder ihrer Behinderung nicht möglich ist, in prüfungsimmanenten Lehrveranstaltungen die Anwesenheitspflicht zu erfüllen oder an Exkursionen teilzunehmen.

## **4.2 Fairness abweichender Prüfungsmethoden**

Immer wieder wird hinterfragt, ob abweichende Prüfungsmethoden eine faire Messmethode auch gegenüber Studierenden ohne Beeinträchtigung darstellen.

Es ist nicht immer leicht zu sagen, für welchen Student oder welche Studentin welche abweichende Prüfungsmethode oder -methoden passend ist oder sind, da diese von der Art und Schwere der Behinderung abhängt beziehungsweise abhängen (Fuchs und Fuchs, 2001). Es stellt sich die Frage, ob Testscores, die unter einem nicht standardisierten Design erreicht wurden, die gleiche Validität aufweisen wie jene, die unter standardisierten Bedingungen erzielt wurden (Sireci et al., 2005).

#### 4.2.1 Interaktionshypothese

Einige Autoren und Autorinnen argumentieren, dass abweichende Prüfungsmethoden Studierende, die diese nicht in Anspruch nehmen dürfen, benachteiligen, da es zahlreiche Prüfungen gibt, die auch von Studierenden ohne Beeinträchtigung schwer zu schaffen sind und diese auch von einer abweichenden Methode wie zum Beispiel längeren Prüfungszeiten profitieren würden (Lovett, 2010).

Die meisten Autoren und Autorinnen sind allerdings der Meinung, dass abweichende Prüfungsmethoden das einzig valide Werkzeug sind, um die Fähigkeiten, das Wissen und die erbrachten Leistungen aller Studierenden fair zu messen und Studierende mit Beeinträchtigung mit jenen ohne Beeinträchtigung vergleichen zu können (Sireci et al., 2005). Wenn allerdings alle Studierenden von abweichenden Prüfungsmethoden profitieren, sind die Prüfungsergebnisse tatsächlich invalide, was wiederum unfair gegenüber Studierenden ist, die keine abweichenden Prüfungsmethoden in Anspruch nehmen dürfen. Daher wurde die Anwendung der „Interaktionshypothese“ oder „Maximum Hypothese“ vorgeschlagen (Sireci et al., 2005). Diese besagt, dass die Testscores der Teilnehmer und Teilnehmerinnen, die abweichende Prüfungsmethoden benötigen, relativ zu jenem Score steigen, den sie ohne abweichende Methode erzielen, und dass Studierende ohne Beeinträchtigung nicht mehr Punkte erzielen, wenn sie die Prüfung unter den veränderten Bedingungen absolvieren (Sireci et al., 2005), da eine Prüfung so angelegt sein soll, dass nicht beeinträchtigte Studierende unter den gegebenen Bedingungen bereits ihre Höchstleistung erbringen können (Zuriff, 2000). Sireci et al. (2005) fanden für ihre Forschungsarbeit über 150 Studien, die sich mit dem Thema abweichende Prüfungsmethoden beschäftigten, und sie fanden lediglich eine, die die Interaktionshypothese bestätigte. Allerdings besagten die meisten Studien, dass Studierende mit Beeinträchtigung mehr von den abweichenden Prüfungsmethoden profitieren als „normale“ Studierende (Lovett, 2010).

Dass die Interaktionshypothese nicht bestätigt werden konnte, bedeute nicht automatisch, dass das Abhalten der abweichenden Prüfungsmethoden unfair ist, sondern kann eventuell ein Hinweis darauf sein, dass die standardisierten Testbedingungen allgemein zu streng sind. Der Umstand, dass beeinträchtigte Studierende mehr von den abweichenden Methoden profitierten, zeigt, dass diese Barrieren abgebaut werden und dies ein Schritt in Richtung Universal Design ist. Eine genauere Aussage, wer am meisten

von den abweichenden Prüfungsmethoden profitiert, ist auf Grund der Heterogenität der Gruppe der Studierenden mit Beeinträchtigung nicht zu tätigen (Sireci et al., 2005).

Elliott et al. (2001) testeten 100 Collegestudenten und -studentinnen bezüglich der Effektivität abweichender Prüfungsmethoden. 59 der Lernenden hatten keine Beeinträchtigung, 41 hatten eine Art von physischer oder psychischer Beeinträchtigung. Die Forscher fanden heraus, dass die Studierenden mit einer Beeinträchtigung ohne die Inanspruchnahme abweichender Prüfungsmethoden eine Standardabweichung schlechter abschnitten als ihre Kollegen und Kolleginnen. Erlaubte man den Studierenden mit Beeinträchtigung abweichende Prüfungsmethoden, waren sie gleich gut oder sogar besser als jene ohne Beeinträchtigung.

Lovett (2010) führte hierzu aus, dass um die höchste Validität und Reliabilität erzielen zu können, standardisierte Vorgehensweisen, die zeigen, ob und wie sehr jemand die abweichenden Bedingungen benötigt, nötig sind.

#### **4.2.2 Verlängerte Prüfungszeiten**

Viele schriftliche Prüfungen, egal ob als Multiple-Choice-Prüfungen oder mit offenem Antwortformat realisiert, die an den Universitäten oder auch anderen Bildungseinrichtungen abgehalten werden, haben ein Zeitlimit. Dies bedeutet, dass diese Tests zweidimensional messen, da sie einerseits das für die Prüfung geforderte Wissen abfragen, das sie auch zu messen beabsichtigen, andererseits aber auch kognitive Fähigkeiten wie die Lese- oder Schreibfähigkeit miteinbeziehen. Sie werden daher auch Speed and Power Test genannt (Kubinger, 2009).

Lovett (2010) merkte an, dass standardisierte Zeitlimits einige Studierende mit einer entsprechenden Beeinträchtigung, wie zum Beispiel einer Lese-Rechtschreibschwäche, daran hindern können, ihre Fähigkeiten zu zeigen und so zu schlechteren Noten führen.

Lässt man nun das Zeitlimit für Studierende mit Beeinträchtigung – sofern dieses kein relevantes Kriterium ist, wie es bei einem Speed-Test oder ausdrücklichem Speed-and-Power-Test ist – weg, sind diese Tests reine Powertests und prüfen nur noch das Wissen ab. Durch verlängerte Prüfungsmethoden soll vermieden werden, diese für die im Falle der reinen Wissensprüfungen irrelevanten Faktoren mit zu erheben (Fuchs und Fuchs, 2001). Allerdings soll man aus eben diesem Grund verlängerte Prüfungszeiten genauer

hinterfragen und die Spanne der Zeitverlängerung gut überlegen, da anderenfalls Unterschiede bei den Leistungsvergleichen auf Grund einer nicht zu messen beabsichtigen Fähigkeit entstehen können. So wird bei Studierenden, die unter einem Zeitlimit stehen, das Wissen und die Fähigkeit unter Zeitdruck zu arbeiten gemessen, bei jenen ohne Zeitbegrenzung jedoch nur das Wissen (Pitoniak & Royer, 2001).

Im Zuge der Literaturrecherche für diese Arbeit wurde kein Beleg gefunden, der Auskunft über die Effektivität der gleichzeitigen Anwendung mehrerer abweichender Prüfungsmethoden gibt.

## 5 Spannungsverhältnis – abweichende Prüfungsmethoden zwischen Inklusion und Integration

Durch Inklusion sollen Barrieren abgebaut und Diskriminierung verhindert werden (Lindsay, 2003). Eine einheitliche Definition, was Inklusion genau bedeutet oder wie sie umgesetzt werden soll, gibt es allerdings nicht. Viele Institutionen haben eine eigene Definition, da die Meinungen bezüglich dieses Themas ein sehr breites Spektrum, sowohl international als auch innerhalb von Ländern, umfasst und die Begriffe Inklusion und Integration von einigen Autoren und Autorinnen synonym verwendet werden (Ainscow et al., 2006; Sander 2001).

Diese ungenauen beziehungsweise uneinheitlichen Verwendungen der Begriffe Inklusion und Integration schüren sicherlich die vorherrschenden Diskussionen im deutschen Sprachraum um den Begriff und sorgen bei der Auslegung des Artikels 24 der UN-Konvention für die konträren Ansichten, wie man sie in der Literatur findet.

Der Originaltext des viel umstrittenen Artikels 24 Education (Bildung) lautet:

- (1) States Parties recognize the right of persons with disabilities to education. With a view to realizing this right without discrimination and on the basis of equal opportunity, States Parties shall ensure an inclusive education system at all levels and lifelong learning [...]
- (2) In realizing this right, States Parties shall ensure that:
  - a. Persons with disabilities are not excluded from the general education system on the basis of disability, and that children with disabilities are not excluded from free and compulsory primary education, or from secondary education, on the basis of disability;
  - b. Persons with disabilities can access an inclusive, quality and free primary education and secondary education on an equal basis with others in the communities in which they live;[...] (UN-Convention)

Durch die englische Originalversion der UN-Behindertenkonvention 2006 gelang es, den Begriff „Inklusion“ in der Öffentlichkeit zu etablieren (Krämer, 2013).

In der deutschsprachigen Literatur werden die Begriffe Integration und Inklusion allerdings des Öfteren parallel verwendet und nicht immer fein säuberlich auseinander

gehalten (Wocken, 2009). Alfred Sander und Andreas Hinz publizierten Werke, in denen der Begriff Inklusion, ihrem Weltbild entsprechend, definiert wurde und somit wurde eine fachwissenschaftliche Diskussion entfacht (Scholz, 2009). Es bildeten sich zwei Lager: die „Radikalen“, die eine „totale“ Inklusion fordern, wie unter anderen Hinz, Sander und Wocken, und die „Konservativen“, zu denen Inklusionisten wie Brodkorb und Ahrbeck zählen, die nach einer „gemäßigten“ Inklusion streben (Ahrbeck, 2015).

## **5.1 Kontroverse zwischen „totaler“ beziehungsweise „optimierter“ Inklusion und „gemäßigter“ Inklusion**

Die Gruppe jener Autoren und Autorinnen, die dem „konservativen“ Lager zugeordnet werden, will die Unterscheidung in Kategorien wie „behindert“ und „nicht behindert“ beibehalten, da es gewisser Fördermaßnahmen bedarf, um Menschen mit Behinderung eine uneingeschränkte Teilhabe am gesellschaftlichen Leben zu ermöglichen (Ahrbeck, 2015). Sander (2006) zufolge verstehen die „konservativen“ Vertreter und Vertreterinnen unter Inklusion dasselbe wie unter Integration, da die Gesellschaft eben weiterhin in die Gruppen behinderte und nicht behinderte Menschen unterteilt wird. Menschen mit Behinderung stehen bestimmte Förderungen, Hilfsangebote und besondere Aufmerksamkeit zu, um ihnen das Leben erleichtern zu können (Ahrbeck, 2015). Um diese Hilfeleistungen erhalten zu können, müssen die Betroffenen einen bestimmten diagnostischen Tatbestand erfüllen (Grohnfeldt & Leonhardt, 2012).

Das Paradigma der Integration entstand Ende der 70-er Jahre, nachdem in der ersten Hälfte und auch noch zu Beginn der zweiten Hälfte des vorigen Jahrhunderts Menschen mit Behinderung sowohl in der verpflichtenden Schulbildung als auch in der Erwachsenenbildung durch für sie eigens errichtete Bildungsanstalten segregiert wurden (Behr & Heimlich, 2011; Sander, 2003). In dieser Phase wurden Menschen ihren Fähigkeiten nach eingestuft und dementsprechend Gruppen zugeordnet. Schüler und Schülerinnen mit Behinderung, die auch als solche medizinisch diagnostiziert wurden, wurden in für ihre Behinderung spezifischen Einrichtungen unterrichtet (Hinz, 2002). Ende der 70-er Jahre wurden die Forderungen, Menschen mit Behinderung in die Gesellschaft zu integrieren und nicht mehr in stigmatisierende Einrichtungen zu segregieren, immer lauter (Behr & Heimlich, 2011; Sander, 2004). So wurde begonnen,

durch die individuumszentrierte Integration Schüler und Schülerinnen mit Behinderung in allgemeinen Schulen mittels individualisierter Lehrpläne, eigenem Zweitlehrer oder eigener Zweitlehrerin, Förderklassen oder anderer spezifischer Maßnahmen aufzunehmen und zu unterrichten. Dennoch wurden jene Studierende von der Gruppe der nicht behinderten Lernenden unterschieden, separiert und somit weiterhin stigmatisiert (Boban & Hinz, 2003; Falke & Schröder, 2014). Diese Form der Integration ist noch immer existent. Es stehen weiterhin nicht die Fähigkeiten der Menschen im Mittelpunkt, sondern die Einteilung wird auf Grund der Defizite getroffen (Sander, 2006). Somit richtet sich diese Art von Inklusion, beziehungsweise Integration, nach der Schwere der Schädigung. Je stärker die Beeinträchtigung ist, umso geringer sind die Integrationschancen (Hinz, 2009).

In Bildungsanstalten von Kindergärten bis hin zu Universitäten, die nach dem „konservativen“ Modell organisiert sind, werden Kinder beziehungsweise Jugendliche und Studierende, vor allem mit verminderter intellektueller Leistungsfähigkeit oder bestimmten Verhaltensauffälligkeiten, ausgeschlossen oder separiert (Feuser, 2011).

Als zweite Form gibt es die „optimierte“ oder „totale“ Inklusion, die von vornherein von einer heterogenen Gesellschaft ausgeht. Die Verschiedenheit der Menschen und die Einzigartigkeit von jedem und jeder wird als Normalität betrachtet. Unterschiede werden von der Gesellschaft bewusst wahrgenommen und jedem Individuum wird die gleiche Aufmerksamkeit entgegengebracht, um es gemäß seiner Fähigkeiten zu stärken, ohne es dabei in Kategorien wie behindert und nicht behindert einzuteilen (Sander, 2004, 2006). Es soll ein diskriminationsfreies Umfeld erschaffen werden, in dem darauf Rücksicht genommen wird, dass der Mensch besondere Bedürfnisse und Fähigkeiten hat. Die Aufgabe der Gesellschaft besteht darin die Talente zu erkennen und zu fördern (Feyerer 2013).

Es steht jedem Individuum, egal welcher Religion, Kultur, ob mit oder ohne Behinderung, die gleiche Förderung zu (Sander, 2004, 2006). Es soll nicht mehr versucht werden, Menschen in einem vorherrschenden System, das in „normal“ und „nicht normal“ unterteilt, an das „Normale“ anzupassen, sondern die Umwelt soll sich jedem Menschen anpassen (Wocken, 2010). So müssen Menschen mit Behinderung gar nicht erst in die Gesellschaft integriert werden, da jeder und jede von vornherein die Aufmerksamkeit



bekommt, die er oder sie benötigt, denn in einer heterogenen Gesellschaft soll es keine Kategorisierung mehr geben. Daher werden nicht mehr die besonderen Merkmale, wie zum Beispiel die Hautfarbe, das Geschlecht oder Schwächen eines Menschen, betrachtet um auf Grund derer eine Einteilung treffen zu können. Die Andersartigkeit jedes Individuums und seine besonderen Merkmale gelten als Normalität (Boban & Hinz 2003; Hinz, 2009).

Die sogenannte Zwei-Gruppen-Theorie, deren Gedanken die „gemäßigten“ Inklusionsvertreter und –vertreterinnen aufrechterhalten, die Menschen in Kategorien wie „behindert“ und „nicht behindert“ und ihren Leistungskriterien entsprechend einteilt, und zum Beispiel nach Art ihrer Behinderung, nicht aber des dazu beitragenden und eventuell behindernden Umfeldes einstuft und diagnostiziert, ist somit nicht mehr existent (Hinz, 2009; Wocken, 2010). Das Wort Behinderung lässt außerdem absolut keine Rückschlüsse auf Bedürfnisse oder Fähigkeiten zu; es teilt den Menschen lediglich in eine stigmatisierte Gruppe ein, ohne dabei die Individualität und Lebenssituation des oder der Betroffenen zu bedenken (Dannenbeck & Dorrance, 2009). Eine solche Einstufung, die Menschen zwar je nach Stärke ihrer Behinderung zu Förderungen oder Vergünstigungen verhilft, führt auch zu einer Flut an Vorurteilen, die man der betreffenden Gruppe gegenüber hegt (Hinz, 2009) und im weiteren Sinne zu einer Deindividualisierung (Wocken, 2011). Wenn man Menschen in Gruppen einteilt, werden die Unterschiede zwischen den Gruppenmitgliedern von Außenstehenden minimiert und Unterscheidungen anderen Gruppen gegenüber als größer angesehen; dies wiederum führt zu einer Generalisierung und Zuschreibung gewisser Eigenschaften (Dovidio et al., 2011). Menschen mit Beeinträchtigung werden so nicht mehr als Individuen angesehen, sondern sie werden als behindert abgestempelt, ohne dass man die Art und Ursache der Behinderung kennt und daher kann man nicht mehr auf die individuellen Bedürfnisse eingehen (Wocken, 2011). Der Erhalt von Förderungen und Ermäßigungen soll nicht allgemein geregelt werden, sondern individuell für jede Person gemäß der Art und Schwere ihrer Beeinträchtigung (Wocken, 2014).

Ohne diese allgemeine Einteilung besteht die Möglichkeit, dass sich Menschen mit Behinderung ohne pädagogische Sonderbetreuung und Überforderung ihren Fähigkeiten entsprechend entfalten können (Hinz, 2009). Im Schul- und Universitätssystem soll durch die Ermöglichung einer flexiblen Gestaltung des Curriculums eine „Schule für Alle“

geschaffen werden (Sander, 2004; 2006). In Schulen sollen Sonderpädagogen und –pädagoginnen als Stammpersonal zur Verfügung stehen (Heimlich, 2011), bei Universitäten soll demnach die „Akademische Freiheit“ im Mittelpunkt stehen. Studierende sollen die Möglichkeit haben, ihre Studienpläne und Forschungsprojekte selbst zu gestalten und somit ihr Studium eigenständig verwalten zu können (Feuser, 2011).

Mel Ainscow und Tony Booth entwickelten in den Jahren 1997 bis 1999 den „*Index for Inclusion*“, um Bildungschancen von benachteiligten Schülern und Schülerinnen in England zu erhöhen. Mit Hilfe von 44 Indikatoren, die durch 560 Fragen abgehandelt werden, soll Schulen eine Selbstevaluierung ihrer momentanen Situation bezüglich der drei Dimensionen „inklusive Kulturen schaffen“, „inklusive Grundsätze formulieren“ und „inklusive Praktiken entwickeln“ ermöglicht werden (Ainscow & Booth, 2006; Boban & Hinz, 2004; Hinz, 2009). Der Index soll demnach Empfehlungen zur inklusiven Schulgestaltung geben und eben zur Selbstevaluierung für bereits vorherrschende Inklusionsmaßnahmen, aber auch Integrationsmaßnahmen herangezogen werden, nicht aber als Prüfinstrument dienen. Der Index wurde insgesamt in 35 Sprachen übersetzt. Ines Boban und Andreas Hinz übersetzten ihn 2004 ins Deutsche (Boban & Hinz).

Die Kriterien der „totalen“ Inklusion, wie die zuvor erwähnten, sollen auch für Bildungsstätten in der Erwachsenenbildung herangezogen werden. Es soll von der Unterschiedlichkeit der Studierenden ausgegangen und so die diversen Fähigkeiten und Interessen berücksichtigt werden; dementsprechend wird eine Mehrzahl der expliziten Hilfsangebote für Menschen mit Behinderung nicht mehr benötigt (Behr & Heimlich, 2011). Beeinträchtigte Schüler und Schülerinnen können sich frei entscheiden, ob sie eine Inklusionsklasse besuchen wollen (Gordon, 2013).

Von dieser Situation profitieren sowohl alle Schüler und Schülerinnen als auch Studierende mit und ohne Beeinträchtigung. Laut von Gordon (2013) in der Literatur gefundenen, empirisch jedoch nicht belegten Argumenten, wirkt sich die heterogene Lernsituationen auf die Lernenden mit Beeinträchtigung positiv aus und führt zu einer schulischen Verbesserung (dies wurde empirisch allerdings noch nicht belegt). Nicht beeinträchtigte Studierende haben durch die heterogenen Klassen und Schulen sozialen Nutzen, da Bildung nicht nur aus Faktenwissen besteht (Gordon, 2013).

Es darf keine Ausschlusskriterien geben, die Menschen an der Teilhabe an einem Studium hindern können. Der einzige Grund, warum man nicht studiert, soll auf Freiwilligkeit basieren; man soll sich also selbst und bewusst dafür oder dagegen entscheiden. Universitäten und Fachhochschulen sind sogar jene Institutionen, denen bei der Integration oder Inklusion die größte Verantwortung zuteil wird. Denn gerade diese Bildungseinrichtungen haben ein hohes Forschungspotential und einen nicht zu unterschätzenden Einfluss auf die Lehre der Bevölkerung, denn wie soll man später zu einer inklusiven Gesellschaft beitragen können, wenn man selbst immer nur Segregation erfahren und erlebt hat (Feuser, 2011)? „Inklusion ist ein Prozess, in dem ganz im Sinne des Normalisierungsprinzips Chancengleichheit, Lebensqualität und Menschenrechte für Menschen mit Behinderung verwirklicht werden sollen.“ (Behr & Heimlich, 2011, S.818) Aber auch dieser Prozess kann an seine Grenzen stoßen und so müssen zum Beispiel abweichende Prüfungsmethoden weiterhin angeboten werden, da eine totale Inklusion eine Utopie ist (Wocken, 2010).

Grohnfeldt & Leonhardt (2012) ließen hierzu zusätzlich die Frage aufkommen, ob es sich bei dem Gedanken der, wie Sander (2003) es nannte, „optimierten“ Inklusion, um ein „sozialromantisches“ Bild oder tatsächlich ein „anzustrebendes Idealbild“ handelt. Letzterer Gedanke wurde von der „radikalen“ Inklusionistin Boban und dem „radikalen“ Inklusionisten Hinz (2009) mit ihrer Aussage, dass es sich bei Inklusion um ein „Ideal“, das nie „vollständig erreicht“ werden kann, handelt, unterstrichen. Sie führen aber weiters aus, dass eine gleichwertige Teilhabe und Förderung aller Schüler und Schülerinnen, egal ob fremdsprachig, behindert oder nicht, angestrebt werden soll. Barrieren für alle Schülerinnen und Schüler sollen so gut wie möglich abgebaut und der Kulturraum erweitert werden, indem auch das Umfeld aller Teilhabenden betrachtet wird. Um dies so gut wie möglich in die Realität umsetzen zu können, ist immer darauf zu achten, dass alle Beteiligten miteinbezogen werden (Boban & Hinz, 2009).

Brodkorb (2012), ein Gegner der „totalen Inklusion“, tätigte die Aussage, dass „totale“ Inklusion auch nicht für alle Menschen wünschenswert ist. So argumentiert er, dass einige Menschen die Einteilung in eine Gruppe Gleichgesinnter sogar präferieren, da sie sich unter oder mit diesen wohler fühlen und diese eventuell sogar zum „sozialen Überleben“ benötigen. Einigen Meinungen zufolge verletzt „totale“ inklusive Bildung auch das Recht auf bestmögliche Bildung für alle. Schüler und Schülerinnen beziehungsweise Studenten

und Studentinnen ohne Beeinträchtigung können benachteiligt werden, da in inklusiven Klassen ein sehr heterogenes Publikum, vor allem was die Leistung und das Verhalten betrifft, aufeinanderstößt und hierbei auf alle Kinder Rücksicht genommen werden muss. So können Lernende mit starken Defiziten ein allgemeines, lehrplankonformes Vorankommen verlangsamen oder den Unterricht auf eine Art verzögern oder stören, dass dies nicht beeinträchtigte Studierende am Erbringen ihres Leistungsoptimums hindert (Brodkorb, 2012; Gordon, 2013).

Außerdem droht Gefahr für Lernende mit Beeinträchtigung, nämlich dass sie nicht mehr die Förderung bekommen, die sie benötigen, da man sich um alle Teilnehmer und Teilnehmerinnen mit gleicher Intensität kümmern muss. Dies kann nicht nur zu einer Überforderung der Lehrkraft führen, sondern auch dazu beitragen, dass Lernende mit Behinderung in der Masse untergehen, da in einer heterogenen Gesellschaft jeder und jede gleich behandelt werden muss (Brodkorb, 2012). So werden Studierende mit sehr schweren Beeinträchtigungen erst recht exkludiert, da das Regelschulsystem mit der Inklusion von Teilnehmern und Teilnehmerinnen, die zum Beispiel weder sprechen noch hören können oder schwere geistige Defizite aufwiesen, überfordert ist. In einer für sie speziell gestalteten Schule, mit extra ausgebildeten Lehrern und Lehrerinnen, haben Schüler und Schülerinnen mit besonders schwerer Beeinträchtigung eine bessere Versorgung (Gordon, 2013).

Gordon (2013) hinterfragt daher die Auslegung des Artikels 24 der UN-Konvention von den „radikalen“ Inklusionisten und Inklusionistinnen. Er wirft die Frage auf, ob es tatsächlich ein Menschenrecht ist, alle Lernenden in einer Klasse zu unterrichten, egal welche Art von Handicap sie haben, um allen ein späteres Studium auch zu ermöglichen. Die UN-Konvention besagt lediglich, dass niemand von dem *allgemeinen Bildungssystem* auf Grund seiner Behinderung ausgeschlossen werden darf. Wie das System strukturiert werden soll, wird nicht erläutert. Jedem Menschen solle das Studium an einer höheren Lehranstalt gewährt werden, solange er die spezifischen Anforderungen erfüllt (Ahrbeck, 2014). Es gibt diverse körperliche oder geistige Krankheiten, die einen gemeinsamen Unterricht in regulären Klassen erschweren. Im Falle eines komatösen Schülers beispielsweise, aber auch bei weniger extremen Fällen wie bei taubstummen Kindern, ist es unrealistisch, dass Schüler und Schülerinnen auf Grund ihres Handicaps dem regulären, auf einem gemeinsamen Lehrplan basierenden Unterricht folgen können. Außerdem

erscheint es einleuchtend, dass sich Menschen mit gewissen Beeinträchtigungen in homogeneren Klassen, die mehr ihren Bedürfnissen entsprechen, wohler fühlen, da sie auf Grund ihrer Beeinträchtigung vom Rest der Schüler und Schülerinnen oder Studenten und Studentinnen des Öfteren sozial isoliert werden. (Brodkorb, 2012; Gordon, 2013).

So ist zwar aus zahlreichen Studien zu entnehmen, dass Kinder mit Beeinträchtigung, die in Integrationsklassen in Regelschulen unterrichtet werden, bessere Leistungen erbringen, psychisch aber unter der Situation leiden und sich dies auf ihr Wohlbefinden und das Selbstwertgefühl auswirkt (Brodkorb, 2012).

Brodkorb (2012) erachtet totale Inklusion als „Kommunismus für die Schule“. So wie der Gründer des Kommunismus, Karl Marx, die Schaffung eines hundertprozentig gerechten Arbeitsmarktes erreichen wollte, wollen die „radikalen“ Inklusionisten und Inklusionistinnen diese totale Gerechtigkeit für die Bildung schaffen. Jeder und jede soll das leisten, wozu er oder sie fähig ist, und dennoch selbstständig für seinen oder ihren eigenen Lebensunterhalt sorgen zu können. Für die Schule gesehen bedeutet das, dass jedes Kind ein individuelles Lernprogramm erhalten muss. Dies bedeutet weiters, dass es keine allgemeinen Bildungsstandards mehr geben dürfte, da ein zentrales System zur Leistungsbeurteilung – und demzufolge auch Leistungsvergleiche, wie durch Noten – nicht den Inklusionsgrundsätzen entspricht. Jedes Kind und demzufolge jeder und jede Studierende würde rein danach beurteilt werden, inwiefern er oder sie sein vorhandenes Potential ausgeschöpft hat (Brodkorb, 2012).

## 5.2 Konklusion

Der Unterschied zwischen Inklusion und Integration ist, dass sich Integration auf Menschen mit Behinderung fokussiert, um diesen die bestmögliche Förderung zukommen zu lassen (Brodkorb, 2012). „Nicht die Ziele, sondern die Mittel zur Erreichung vorgegebener Ziele werden möglichst weitreichend auf das Individuum und seine Lebenslage abgestimmt.“ (Brodkorb, 2012, S.7) Inklusion hingegen will jeden Menschen seinen individuellen Bedürfnissen gemäß entsprechend unterstützen, ohne ihn dabei in Gruppen oder Kategorien einzuteilen (Brodkorb, 2012).

Was letzten Endes allerdings sowohl bei Integration als auch Inklusion immer beachtet werden soll, sind vier Elemente.

- Bei Inklusion handelt es sich um einen unendlichen Lernprozess im Umgang mit Diversität und
- es sollen Barrieren erkannt und abgebaut werden.
- Der Schwerpunkt soll auf schwache und exklusionsgefährdete Gruppen bzw. Individuen gelegt werden.
- Es soll jeder und jedem eine Teilnahme und das Erbringen von angemessenen Leistungen ermöglicht werden (Ainscow, 2005).

Es ist festzustellen, dass auf Grund der uneinheitlichen und ungenauen Definitionen und den entsprechenden Auslegungsarten der Begriffe eine genaue Abgrenzung zwischen Integration und Inklusion nicht möglich ist. Es sollen aber sowohl durch Integration als auch durch Inklusion Menschen mit Beeinträchtigung gefördert und Barrieren abgebaut werden (Scholz, 2009).

Es wurde in dieser Arbeit versucht, die Positionen der verschiedenen Autoren objektiv gegenüberzustellen. Es kann festgehalten werden, dass abweichende Prüfungsmethoden und die Paragraphen 2 und 59 des UGs Sanders Auslegung nach dem Begriff der Integration entsprechen, während Ahrbeck (2013, 2014) dies wohl als Inklusion bezeichnen würde, da durch diese für alle Studierenden, die die universitären Anforderungen erfüllen, Chancengleichheit gewährleistet werden soll. Es hat jeder und jede dieser Teilnehmenden das Recht die gewünschten Prüfungen zu absolvieren und Lehrveranstaltungen zu besuchen (Gattermann-Kasper, 2014).

## 6 Barrierefreie Universitätsgestaltung

Einigkeit herrscht zwischen den „radikalen“ und „gemäßigten“ Inklusionisten und Inklusionistinnen insofern, als dass jeder Mensch das Recht auf Bildung und lebenslanges Lernen hat und weder vom allgemeinen Bildungssystem noch von einer Berufsausbildung, Hochschulbildung oder Erwachsenenbildung ausgeschlossen werden darf (Grohnfeldt & Leonhardt, 2012). Gleich ob man den Weg der Integration oder Inklusion geht, das von der UN-Konvention geforderte Recht der gleichberechtigten Bildung aller ist einzuhalten. Ein Ausschließen von Menschen mit Behinderung am alltäglichen Leben oder an der Schulbildung ist durch nichts zu rechtfertigen (Feuser, 2011). Die Frage, wie das im Detail zu bewerkstelligen ist, bleibt allerdings offen und die genauen Vorschriften sind den nationalen Gesetzgebern überlassen.

Der Zugang des Universal Designs bietet hierfür einen möglichen Weg. Zu Beginn wurde Universal Design (UD) vor allem in der Architektur zur barrierefreien Hausgestaltung angewandt, mit der Zeit griff es aber auch auf andere Disziplinen wie die Pädagogik über und die Richtlinien des Designs haben nun auch bei der inklusiven Unterrichtsgestaltung eine unterstützende Wirkung. So findet man nun auf der Internetseite des Sozialministeriums folgende Definition: „Die Barrierefreiheit ermöglicht allen Menschen – mit und ohne Behinderung – die uneingeschränkte Nutzung von Dienstleistungen, Einrichtungen und Gegenständen im täglichen Leben [...].“

### 6.1 Entstehung und Definition des Universal Designs

Die Idee eines Universal Designs (DU) entstand vor über 30 Jahren. Der Architekt Ronald Mace, der selbst im Rollstuhl saß, hatte den Einfall, dass man bei der Umgebungsgestaltung nicht nur einfach darauf achten soll, dass diese behindertengerecht ist, sondern man soll die Umwelt so gestalten, dass sie für eine breite Masse von Menschen, alt und jung, groß und klein, beeinträchtigt, nicht beeinträchtigt, Leute mit Kinderwagen und so weiter, auf gleiche Weise und ohne zusätzliche Hilfsmittel oder Umänderungen nutzbar ist (McGuire, Scott, Shaw, 2006). Mace und seine Kollegen und Kolleginnen vom Center for Universal Design an der North Carolina State University

(NSCU) konkretisierten diese Idee und definierten Universal Design folgenderweise: „Universal design is the design of products and environments to be usable by all people, to the greatest extent possible, without the need for adaptation or specialized design.“ (The Center of Universal Design, 20.06.2013)

Wenn also von UD gesprochen wird, so ist die Rede von einem Design, das barrierefrei und so konstruiert ist, dass es für so viele Menschen wie möglich in so vielen Situationen wie möglich und ohne Einschränkungen und Hindernisse verfügbar beziehungsweise verwendbar ist (Mace et al., 1997).

Man kann Produkte entweder von Anfang an universell gestalten oder durch Zusatzelemente so umgestalten, dass sie den Anforderungen eines universellen und dadurch barrierefreien Designs entsprechen (Mace et al., 1997). Allgemein gilt jedoch, dass, wenn das UD gut umgesetzt und in ein Produkt richtig inkludiert wurde, es kaum bemerkt wird, da die Konstruktion dann eine einfache Anwendung oder Handhabung aller Menschen zu jeder Zeit erlaubt, ohne dass jemand zusätzliche Hilfestellungen benötigt. UD sind für eine vielfältige Gesellschaft konstruiert worden. Das ursprüngliche Ziel des Universal Design ist es, dass man notwendige individuelle körperliche Anpassungen, wie Operationen oder architektonische Adaptionen wie das Anbringen von Rollstuhlfluten, so gering wie möglich hält und den uneingeschränkten Nutzen aller maximiert. Allerdings wird man wohl nie gänzlich auf zusätzliche Hilfsmittel verzichten können, da die Erschaffung eines Designs, das von allen Menschen gleich genutzt werden kann, egal wie stark ihre Beeinträchtigung oder von welcher Art diese ist, nahezu unmöglich ist. (Story, 1998).

## 6.2 Die sieben Prinzipien des Universal Designs

Produkte, die nach UD gestaltet sind, sind also für so viele Menschen wie möglich auf gleiche Art und Weise nutzbar und auch für alle Menschen, nicht nur Nutzer und Nutzerinnen mit Beeinträchtigung, die die Produkte verwenden, hergestellt. Derartig designte Produkte haben daher im Gegensatz zu Produkten, die „behindertengerecht“ gestaltet sind, keine stigmatisierende Wirkung.



Eine Gruppe von Architekten und Architektinnen, Produktdesignern und -designerinnen, Ingenieuren und Ingenieurinnen, Landschaftsplanern und -planerinnen und Forschern und Forscherinnen erstellte die folgenden sieben Prinzipien, die ein nach Universal Design erstelltes Produkt erfüllen soll. Jedes der Prinzipien hat dazugehörige Richtlinien, die besagen, wie das Prinzip umgesetzt werden soll.

Diese sieben Prinzipien sollen Leitlinien für so viele Disziplinen wie möglich sein, und sie in Bereichen wie Umwelt, Produktion und Kommunikation anleiten. Sie sollen bei der Evaluierung von bereits existierenden Produkten unterstützend wirken, Erstellungsprozesse leiten und sowohl Designer und Designerinnen als auch Konsumenten und Konsumentinnen über die Charakteristika zur breiteren Nutzung von Produkten und der Umgebung unterrichten (Mace et al., 1997). Die Prinzipien sind sehr allgemein gehalten, um so in möglichst vielen Lebenssituationen in verschiedensten Bereichen als Leitlinien genutzt werden zu können und Anwendung zu finden (Meyer-Hentschel, 2007).

Die sieben so beschlossenen Prinzipien, die vom Center of Universal Design (1997) veröffentlicht wurden, werden an dieser Stelle vorgestellt. In der anschließenden freien deutschen Übersetzung durch die Autorin werden neben den Leitsätzen der Prinzipien auch immer einige, nicht alle, der vorgegeben Richtlinien zur Umsetzung eingebracht.

„PRINCIPLE ONE: Equitable Use

The design is useful and marketable to people with diverse abilities.

PRINCIPLE TWO: Flexibility in Use

The design accommodates a wide range of individual preferences and abilities.

PRINCIPLE THREE: Simple and Intuitive Use

Use of the design is easy to understand, regardless of the user's experience, knowledge, language skills, or current concentration level.

PRINCIPLE FOUR: Perceptible Information

The design communicates necessary information effectively to the user, regardless of ambient conditions or the user's sensory abilities.

PRINCIPLE FIVE: Tolerance for Error

The design minimizes hazards and the adverse consequences of accidental or unintended actions.

#### PRINCIPLE SIX: Low Physical Effort

The design can be used efficiently and comfortably and with a minimum of fatigue

#### PRINCIPLE SEVEN: Size and Space for Approach and Use

Appropriate size and space is provided for approach, reach, manipulation, and use regardless of the user's body size, posture, or mobility." (Mace et al., 1997)

- PRINZIP EINS „breite Nutzbarkeit“: Das Design muss für Menschen mit den diversesten Fähigkeiten nutzbar und verkäuflich sein.  
Die dazugehörigen Richtlinien besagen, dass Stigmatisierung vermieden werden soll, Produkte für alle Menschen auf gleiche Weise oder zumindest gleichwertig anwendbar sein sollen und die Wahrung der Privatsphäre und Sicherheit aller Nutzer und Nutzerinnen auf gleiche Weise gewährleistet sein soll.
- PRINZIP ZWEI „Flexibilität in der Benutzung“: Die große Varietät individueller Fähigkeiten und Vorlieben muss berücksichtigt werden und das Design soll so gut wie möglich an eine heterogene Gruppe von Nutzern und Nutzerinnen angepasst sein. Dies ist zum Beispiel der Fall, wenn es sowohl von es Rechts- als auch Linkshändern gleichwertig verwendet werden kann und die Genauigkeit und Geschwindigkeit des Nutzers und der Nutzerin unterstützt werden.
- PRINZIP DREI „Einfache und intuitive Benutzung“: Das Produkt soll einfach in der Handhabung und unabhängig von Sprache, Wissen, Erfahrung und Fähigkeiten des Nutzers oder der Nutzerin anwendbar sein. Dies kann zum Beispiel erreicht werden, indem man zu hohe Komplexität vermeidet, Informationen in mehreren Sprachen verfasst und der Wichtigkeit nach anordnet.
- PRINZIP VIER „Sensorisch wahrnehmbare Informationen“: Wichtige Informationen sollen dem Nutzer oder der Nutzerin unabhängig von der Umgebung und seinen oder ihren sensorischen Fähigkeiten zur Verfügung gestellt werden, indem man zum Beispiel die Informationen in einem deutlich erkennbaren Kontrast zur Umgebung und auf verschiedene Weise zur Verfügung stellt.
- PRINZIP FÜNF „Fehlertoleranz“: Risiken und unerwünschte Konsequenzen ungewollter oder unbeabsichtigter Handlungen sollen so gering wie möglich gehalten werden. Dies kann unter anderem erreicht werden, indem man die am häufigsten genutzten Elemente gut zugänglich macht, risikoreiche Elemente so

gut wie möglich vermeidet und Warnhinweise in Bezug auf Fehlerquellen gegeben werden.

- PRINZIP SECHS „Niedriger körperlicher Aufwand“: Das Design soll effizient und bequem benutzt werden können und die Erschöpfung gering gehalten werden. Dies kann zum Beispiel umgesetzt werden, indem es dem Benutzer und der Benutzerin während der Anwendung ermöglicht wird, eine natürliche Körperhaltung einzunehmen, sowie sich wiederholende Tätigkeiten und längere körperliche Anstrengung vermieden werden.
- PRINZIP SIEBEN „Größe und Platz für Zugang und Benutzung“: Eine angemessene Größe und ein angemessener Platz für die Vorgehensweise, die Erreichbarkeit, die Manipulation und die Benutzung unabhängig von der Größe, der Körperhaltung oder der Mobilität des Nutzers und der Nutzerin müssen vorhanden sein. Dafür soll zum Beispiel jedem Nutzer und jeder Nutzerin, egal ob stehend oder sitzend, eine klare Sicht auf wichtige Elemente und deren gute Erreichbarkeit möglich sein. Außerdem soll genügend Platz für eventuell benötigte zusätzliche Hilfsmittel oder Hilfspersonen zur Verfügung gestellt werden.

### 6.3 Barrierefreies Universitätsgebäude

Bei der barrierefreien, universellen Gebäudegestaltung muss unter anderem beachtet werden, dass alle Räumlichkeiten von Beginn an barrierefrei mittels Lift oder Rampen und durch breitere Eingänge zugänglich sind, sodass auch Personen, die auf einen Rollstuhl angewiesen sind, oder jene, die einen Kinderwagen mit sich führen, eine problemlose Nutzung gewährt wird (Story, 2010).

Schilder sollen in kontrastreichen Farben gestaltet sein, in einfacher Sprache gehalten (Dietmann & Weigl, 2007) und mit passenden Symbolen versehen sein, um so zum Beispiel sehbeeinträchtigten Menschen oder jenen mit Leseschwierigkeiten oder der Landessprache nicht mächtigen Personen die Orientierung zu erleichtern (McGuire et al., 2006). Außerdem sollen alle Symbole deutlich ertastbar und sofern möglich auch in Brailleschrift aufgedruckt sein. Auf etwaige Hindernisse wie Stiegen oder Türen soll gut merkbar hingewiesen werden (Dietmann & Weigl, 2007), indem man zum Beispiel den Boden mit Leitsystemen ausstattet.

Sanitäreinrichtungen sollen so gestaltet sein, dass sie von allen Menschen genutzt werden können, indem zum Beispiel Waschbecken höhenverstellbar sind (Story, 2010) und Wasserhähne, Seifen sowie Trockenanlagen mittels berührungslosem Sensor in Betrieb gesetzt werden können (Dietmann & Weigl, 2007). Die Türen sollen nach außen öffnen und die Fläche der Räumlichkeiten groß genug sein, dass auch Rollstuhlnutzer und Rollstuhlnutzerinnen oder Leuten, die einen größeren Gegenstand bei sich haben, eine uneingeschränkte Nutzung gewährt ist (Dietmann & Weigl, 2007).

Das Mobiliar soll höhenverstellbar sein, dass es auf jede Studierende und jeden Studierenden optimal eingestellt werden kann (Dietmann & Weigl, 2007). So soll es zum Beispiel allen Nutzern und Nutzerinnen möglich sein, die Höhe der Tische so zu verstellen, dass sie eine auf die Größe der Person angepasste und bequeme Nutzung zulassen. Dietmann und Weigl (2007) schreiben außerdem, dass sich Behindertenparkplätze in Eingangsnähe befinden sollen. Auch wenn diese explizite Bezeichnung einen stigmatisierenden und exklusiven Beigeschmack hat, so ist dies wohl die einzige Möglichkeit, die Anreise mittels Fahrzeug zu erleichtern (Wocken, 2010).

#### **6.4 Universal Design in der Bildung (Universal Design for Instructions)**

Durch universelle Architektur von Bildungsinstituten, aber auch durch die universelle Gestaltung des Unterrichts beziehungsweise von Seminaren und Vorlesungen, kann Inklusion erfolgreich gefördert werden.

In den USA nahm die Zahl der Studierenden mit Beeinträchtigung in den letzten Jahren stark zu, da Schüler und Schülerinnen mit Beeinträchtigung und Lernschwierigkeiten bereits in der Regelschule besser integriert werden (McGuire et al., 2006). Lehrende äußerten allerdings oft Bedenken bezüglich ihrer fehlenden Kenntnisse im Umgang und Unterricht Studierender mit Beeinträchtigung (McGuire, Scott & Shaw, 2001).

So haben sich Ansätze zur Verwendung des Universal Designs (UD) in der Bildung, die Hilfestellungen zu einem universal gestalteten Unterricht geben, etabliert. Einer von diesen soll hier nun exemplarisch diskutiert werden.

Das Universal Design for Instructions (UDI) wurde von Sally Scott, Joan McGuire und Stan Shaw entwickelt und beruft sich auf neun Prinzipien, wobei es sich bei den ersten sieben Prinzipien um Abwandlungen der allgemeinen Prinzipien des Universal Design handelt und Prinzip acht und neun eine Erweiterung darstellen (Fisseler & Markmann, 2012). Die Umsetzungsbeispiele für die unterschiedlichen Prinzipien wurden von der Autorin der vorliegenden Arbeit ergänzt.

- Prinzip eins „Breite Nutzbarkeit“: Materialien sollen für alle Studierenden auf gleiche Weise oder, wenn nicht möglich, gleichwertig nutzbar sein (McGuire et al., 2001).

Dies erfüllt man zum Beispiel durch die Verwendung von E-Learning-Materialien, die von Studierenden meist leicht personalisiert dargestellt werden können (z.B. Anpassung der Schriftgröße) sowie das Zurverfügungstellen von Handouts in großer Schrift, Brailleschrift und/oder unterschiedlichen Sprachen, mit der Übersetzung in Gebärdensprache von Vorträgen oder durch die Anpassung einer Prüfungsmethode an die Bedürfnisse von einzelnen Studierenden. (siehe Prinzip vier)

- Prinzip zwei „Flexibilität in der Benutzung“: Studierenden soll eine Methodenvielfalt angeboten werden, um die unterschiedlichen Fähigkeiten zu unterstützen (McGuire et al., 2001). So soll man sich in der Darbietung des geplanten Stoffes abwechseln, indem man zum Beispiel einmal selbst vorträgt, einmal Studierende vortragen lässt oder Studierende sich den Stoff durch selbstständiges Arbeiten allein aneignen lässt. Die letztendliche Beurteilung der Teilnehmer und Teilnehmerinnen soll nicht nur auf Grund einer Arbeit, eines Referates oder einer Prüfung vorgenommen werden, sondern durch mehrere Teilleistungen, die verschiedene kognitive Fähigkeiten abverlangen.
- Prinzip drei „einfache und intuitive Benutzung“: Der Unterricht soll für alle auf eindeutige, vorhersehbare Weise und unnötige Komplexität ablaufen (McGuire et al., 2001). Die Anforderungen wie Hausübungen, Referate, Prüfungen sowie der geplante Inhalt und die geplanten Methoden einer Veranstaltung sollen von Beginn an transparent dargestellt werden.
- Prinzip vier „sensorisch wahrnehmbare Informationen“: Informationen sollen für alle, unabhängig von den Umweltbedingungen und sensorischen Fähigkeiten,

zugänglich sein (McGuire et al., 2001), indem man zum Beispiel alle Materialien auch in digitaler Version bzw. in Braille, großer Schrift oder verschiedenen Sprachen anbietet, Gebärdensprache-Dolmetscher zur Verfügung stellt oder auch Vorlesungen aufzeichnet, sodass sie jederzeit wieder abrufbar sind und damit ebenso auch von jenen mitverfolgt werden können, die zum Zeitpunkt der Veranstaltung nicht anwesend sein konnten. (siehe Prinzip eins)

- Prinzip fünf „Fehlertoleranz“: Auf die unterschiedlichen Fähigkeiten wie Lerngeschwindigkeit soll durch beispielsweise individuelles konstruktives Feedback der Studierenden Rücksicht genommen werden (McGuire et al., 2001). So können bei jeder Veranstaltung mehrere Prüfungstermine angeboten werden oder Leistungen auf verschiedene Arten, wie mündlich und schriftlich, abgeprüft werden, sodass jeder und jede Studierende auf Grund seiner oder ihrer Fähigkeiten das Leistungsoptimum erbringen kann. Sind Arbeiten abzugeben, kann man auch unterschiedliche Abgabetermine anbieten.
- Prinzip sechs „niedriger körperlicher Aufwand“: Der physische Aufwand soll zu Gunsten des Lernens so gering wie möglich gehalten werden, in dem man zum Beispiel die Benutzung von Textverarbeitungsprogrammen erlaubt (McGuire et al., 2001). Durch das Abhalten von Onlineveranstaltungen kann man auch Menschen eine Teilnahme an Seminaren ermöglichen, denen es nicht möglich ist, die Institution regelmäßig zu besuchen. Durch das Einrichten von Chaträumen oder Verteilen von E-Mail-Adressen aller Seminarteilnehmenden kann die Kommunikation gefördert werden und auch jene inkludieren, die bezüglich persönlicher Treffen nicht so flexibel sind.

Weitere Beispiele, die hier zu erwähnen sind, sind die barrierefreie Erreichbarkeit von Veranstaltungsräumen, sowie die Möglichkeit zur Abhaltung beziehungsweise Absolvierung elektronischer Prüfungen.

- Prinzip sieben „Größe und Platz für Zugang und Benutzung“: Für die unterschiedlichen Seminare sollen großemäßig angemessene Räume angeboten werden, die von allen Studierenden auf angemessene Weise erreicht und genutzt werden können (McGuire et al., 2001), indem man zum Beispiel für Studierende mit Aufmerksamkeitsproblemen eine Möglichkeit schafft, die vortragende Person immer ansehen zu können. Dadurch können sich jene Kursteilnehmer und -

nehmerinnen besser auf den Hauptreiz konzentrieren und sind nicht von den restlichen Umwelteinflüssen allzu abgelenkt. Auch für Rollstühle soll genügend Platz vorhanden sein und Pulte und Sesseln sollen höhenmäßig verstellbar konstruiert sein.

- Prinzip acht „eine Lerngemeinschaft“: Die Kommunikation unter Studierenden aber auch zwischen Studierenden und dem Institutspersonal soll gefördert werden (McGuire et al., 2001). Um dies zu ermöglichen, können zum Beispiel Chat-Rooms eingerichtet, Gruppenarbeiten durchgeführt oder E-Mail-Adresslisten erstellt werden. (siehe Prinzip sechs)
- Prinzip neun „Lernklima“: In einem einladenden inklusiven Umfeld, in dem Diversität anerkannt und Studierende dazu ermutigt werden, offen über eventuelle spezielle Lernbedürfnisse zu sprechen, sollen an alle Studierenden die gleichen Erwartungen gestellt werden (McGuire et al., 2001).

## 6.5 Inklusive Kursgestaltung

Zur inklusiven Kursgestaltung werden in der Literatur auch verschiedene Modelle zur Gestaltung vorgeschlagen, wobei hier gesagt werden muss, dass es sich nicht bei allen um eine tatsächliche Inklusion handelt.

So wird zum Beispiel im Leitfaden der Akademie der integrativen Bildung das Kooperationsmodell vorgeschlagen. Hierbei soll die Bildungsinstitution mit Einrichtungen für behinderte Menschen kooperieren, um so für eine bestimmte Gruppe behinderter Menschen einen auf die speziellen Bedürfnisse abgestimmten Kurs anbieten zu können (Dietman & Weigl, 2007). Diese Kursform entspricht allerdings nicht den inklusionistischen Vorstellungen von Autoren und Autorinnen rund um Ainscow, Booth, Hinz, Boban und Wocken, denen zu Folge nur jene Seminare inklusiv sind, die die Bedürfnisse aller Teilnehmenden befriedigen können.

Ein weiteres Modell, das auch in der eben zitierten Broschüre zu finden ist, „*das „konsequente“ Integrationsmodell — Inklusive Bildung*“, entspricht hingegen den Anforderungen der eben genannten Sozialwissenschaftler und -wissenschaftlerinnen und besagt, dass die angebotenen Kurse einer Institution für alle Teilnehmer und

Teilnehmerinnen geeignet sein sollen, egal ob sie eine Behinderung haben oder nicht (Dietman & Weigl, 2007).

Eine uneingeschränkt barrierefreie Gestaltung von Seminaren ist wohl ein illusionärer Gedanke (Boban & Hinz, 2004). So darf es zum Beispiel keine allgemeingültige Anwesenheitspflicht oder eine bestimmte Art der Leistungsbeurteilung mehr geben. Es muss auf die Fähigkeiten jedes einzelnen Studenten und jeder einzelnen Studentin eingegangen werden und dies auch bei der Beurteilung Berücksichtigung finden. Dennoch müssen die erbrachten Leistungen aller unter Einhaltung der standardisierten Normen vergleichbar sein.

Daher wird man bei Prüfungen und Seminaren immer Ausnahmeregelungen benötigen und Einrichtungen, die Studierenden mit besonderen Bedürfnissen mit Rat und Tat zur Seite stehen. Gibt es nur noch Online-Seminare, können Studierende den Kontakt zu Universität ganz verlieren und so könnten noch weniger Studierende von der Existenz etwaiger Hilfsangebote (wie dem „Team Barrierefrei“ der Universität Wien, siehe 9.1.3.) wissen und diese noch weniger Hilfe in Anspruch nehmen (Graham-Smith & Lafayett, 2004).



## 7 Ziele und Fragestellungen

### 7.1 Ziele

Das Ziel der Arbeit ist es erstens herauszufinden, wie Barrierefreiheit an den österreichischen Universitäten umgesetzt wird und ob explizite Hilfsstellungen für Studierende mit Beeinträchtigung angeboten werden. Hierfür wurden die 22 öffentlichen österreichischen Universitäten mittels E-Mail angeschrieben und kurz zu ihrem IST-Zustand bezüglich der Barrierefreiheit an der Institution befragt.

Zweitens geht die Arbeit der Frage nach, welche und wie viele Studierende der Universität Wien die abweichenden Prüfungsmethoden nutzen und ob sie den betreffenden Studierenden hilfreich erscheinen, wie oft von der Möglichkeit der Nutzung der abweichenden Prüfungsmethoden Gebrauch gemacht wird und wie es um die Zufriedenheit der Studierenden mit dem Informationsangebot steht.

### 7.2 Fragestellungen

1. Gibt es an den öffentlichen österreichischen Universitäten eine eigene Anlaufstelle für Studierende mit Beeinträchtigung?
2. Falls eine eigene Einrichtung für Studierende mit Beeinträchtigung vorhanden ist:
  - a. Wann wurde diese errichtet?
  - b. Wie ist diese aufgebaut?
  - c. Welche Aufgaben hat diese?
3. Findet der Inklusionsgedanke bei den Rektoraten der österreichischen Universitäten Unterstützung?
4. Inwieweit werden abweichende Prüfungsmethoden an der Universität Wien in Anspruch genommen?
  - a. Wer nimmt abweichende Prüfungsmethoden in Anspruch?

- ( Bezogen auf die Beeinträchtigungsart)
- b. Warum werden abweichende Prüfungsmethoden in Anspruch genommen?
  - c. Welche abweichenden Prüfungsmethoden werden in Anspruch genommen?
  - d. Wie oft werden abweichende Prüfungsmethoden in Anspruch genommen?
  - e. Wird im Falle einer Inanspruchnahme ein Empfehlungsschreiben verwendet?
5. Wie empfinden Studierende mit Beeinträchtigung die Qualität der Abwicklung?
- a. Sind Studierende mit dem Ablauf der Antragsstellung zufrieden?
  - b. Sind sie mit den Informationsangeboten zufrieden?
  - c. Wie empfinden Studierende die Reaktion und Informiertheit der Lehrenden bezüglich der abweichenden Prüfungsmethoden?
6. Inwiefern profitieren Studierende mit Beeinträchtigung von den abweichenden Prüfungsmethoden?
- a. Wie stark profitieren Studierende ihrer Meinung nach von den abweichenden Prüfungsmethoden?
  - b. Kommen Studierende mit Beeinträchtigung der Meinung der Befragten nach auf Grund der Inanspruchnahme abweichender Prüfungsmethoden mit dem Studium schneller voran?
  - c. Verbessert sich der Notenschnitt Studierender mit Beeinträchtigung der Meinung der Befragten nach auf Grund der Inanspruchnahme abweichender Prüfungsmethoden?

### 7.3 Evaluation

Zu Klärung dieser Fragestellungen wurden zwei Evaluationsstudien durchgeführt – eine quantitative und eine qualitative Evaluation.

In beiden Fällen, sowohl bei der quantitativen als auch qualitativen Befragung, handelt es sich um eine Baseline-Evaluation.

Die qualitative Befragung sollte durch eine Erhebung der momentanen Gegebenheiten Vergleichsmöglichkeiten bieten und so zusätzlich Ansätze für eventuelle Verbesserungsmöglichkeiten aufzeigen.

Durch die quantitative Befragung sollte erhoben werden, ob die momentanen Maßnahmen der Universität Wien zur Unterstützung der Studierenden mit Beeinträchtigung in Bezug auf abweichende Prüfungsmethoden einer Optimierung bedürfen (Spiel et al., 2010). Es wurde daher der momentane IST-Stand bezüglich des bisherigen Angebots der Universität Wien im Bereich abweichende Prüfungsmethoden für Studierende mit Behinderung eruiert, um dadurch eine erste Datenbasis generieren zu können (Spiel et al., 2010). Diese soll in weiterer Folge als Ausgangspunkt zu der Optimierung der Situation beeinträchtigter Studierender dienen.

Da die Autorin der vorliegenden Arbeit zum Erhebungszeitpunkt Praktikantin des Team Barrierefrei der Universität Wien war und diese Institution gleichzeitig Auftraggeber der Studie als auch Arbeitgeber der Evaluatorin war, handelt es sich bei den vorliegenden Erhebungen um eine selbstevaluative Evaluation (Atria et al., 2006; Spiel, Gradinger & Lüftenegger, 2010).

Diese Evaluationsstudien sollen zum Erkenntnisgewinn bezüglich der „Eigenschaften und Wirkungen der Interventionen“ zur Barrierefreiheit an den österreichischen Universitäten beitragen (Bortz & Döring, 2006).

## 8 Methode

### 8.1 Untersuchungsdesign der qualitativen Studie

Um eruieren zu können, wie sich die Situation für Studierende mit Behinderung an den öffentlichen Universitäten Österreichs genau darstellt, wurde an die Vizerektoren und – rektorinnen aller 22 öffentlichen österreichischen Universitäten am 26. Februar 2014 eine im Inhalt idente E-Mail mit Fragen, die sich auf dieses Thema beziehen, gesendet. Die Universitäten wurden mittels fünf offener Fragen gebeten, Informationen bezüglich ihrer Unterstützungsmaßnahmen für Studierende mit Behinderung anzugeben. Es wurde unter anderem erfragt, ob es an der jeweiligen Universität eine eigene Abteilung für Studierende mit Behinderung gibt, an wen sich Studierende mit Beeinträchtigung wenden können, wenn sie Hilfe benötigen, wie das betreffende Rektorat dem Thema Inklusion gegenübersteht und die dafür verantwortlichen Personen unterstützt und ob jemals eine Evaluation zum Thema Inanspruchnahme abweichender Prüfungsmethoden oder zur Zufriedenheit der Studierenden mit Beeinträchtigung bezüglich Entgegenkommen und Unterstützungen durchgeführt worden ist.

### 8.2 Untersuchungsdesign der quantitativen Studie

#### 8.2.1 Untersuchungsinstrument

Die quantitative Studie wurde mittels eines selbstkonstruierten Onlinefragebogens durchgeführt. Der Fragebogen bestand in seiner längsten Variante aus 35 Hauptfragen. Nur jene Studierenden erhielten die längste Variante angezeigt, die angaben,

- an der Universität Wien zu studieren,
- eine Beeinträchtigung zu haben und
- abweichende Prüfungsmethoden in Anspruch zu nehmen.

Erfüllte man eine dieser Voraussetzungen nicht, wurde der Fragebogen bei der entsprechenden Stichfrage beendet.

Ein Teil des Fragebogens bestand aus geschlossenen Fragen, die mittels Multiple-Choice-System zu bearbeiten waren. Es handelte sich hierbei sowohl um demografische Fragen

als auch Angaben bezüglich des Wissens, Nutzens und Empfindens von abweichenden Prüfungsmethoden. Fragen, die Einstufungen verlangten, konnten mit Hilfe einer siebenstufigen Likert-Skala beantwortet werden. Sieben Fragen hatten zusätzlich zu den vorgegebenen Antwortoptionen eine Antwortmöglichkeit im offenen Format, um den Teilnehmern und Teilnehmerinnen die Möglichkeit zu geben, Aussagen und Anliegen zu artikulieren, die in dem Fragebogen bis dahin nicht bedacht oder eingebaut worden waren. Hierfür gab es außerdem noch zusätzlich drei gänzlich offen gestellte Fragen.

Einige Fragen des Erhebungsinstrumentes wurden der Sozialerhebungsbefragung entnommen; die meisten Fragen wurden allerdings von Frau MMag.<sup>a</sup> Birgit Peham und der Autorin dieser Arbeit konstruiert.

Inhaltlich befasste sich der Fragebogen mit Fragen bezüglich der Art und der Auswirkungen der Beeinträchtigung unter der Population der Studierenden der Universität Wien mit Behinderung. Zur Abklärung des Kriteriums Vorhandensein einer Beeinträchtigung wurden folgende Eingangsfragen gestellt: „Haben Sie eine Beeinträchtigung?“ und „Welche Form von Beeinträchtigung haben Sie? Geben Sie jeweils an, ob sich diese im Studium negativ auswirkt/auswirken.“

Außerdem sollte die Kenntnis der Existenz der abweichenden Prüfungsmethoden eruiert werden. Hierbei wurde auch auf die unterschiedlichen Arten der abweichenden Prüfungsmethoden eingegangen und die eventuellen Nutzungsmethoden und –häufigkeit erfragt. Außerdem wurden die Gründe für beziehungsweise gegen eine Nutzung mit den Fragen „Was sind Ihre Gründe, abweichende Prüfungsmethoden überhaupt in Anspruch zu nehmen?“ beziehungsweise „Warum haben Sie keine abweichenden Prüfungsmethoden in Anspruch genommen?“ erhoben. Zusätzlich wurde die Zufriedenheit mit der Präsenz der zum Zeitpunkt der Erhebung zugänglichen Informationen und dem Ablauf der Antragsstellung zur Nutzung abweichender Prüfungsmethoden eruiert und es wurde erfragt, ob sich die Nutzung der Meinung der Teilnehmenden nach positiv auf das Studium auswirkt.

Um den Fragebogen möglichst valide zu gestalten, wurde er, bevor er veröffentlicht wurde und die Teilnehmer und Teilnehmerinnen rekrutiert wurden, an drei Studenten und zwei Studentinnen mit Beeinträchtigung getestet, indem sie den Fragebogen unter

lautem Denken ausfüllen und danach mit der Verfasserin reflektierten. Die offenen Fragen wurden außerdem gemeinsam mit vier Studierenden mit Beeinträchtigung erstellt, die den Fragebogen zuvor getestet hatten. Außerdem wurde bezüglich der Reihenfolge und der Artikulation der bereits vorhandenen Fragen und Antworten diskutiert.

### **8.2.2 Datenerhebung und Stichprobe**

Die interessierende Population, Studierende der Universität Wien mit Behinderung, wurde über die Datenbanken des „Team Barrierefrei“, der GESTU und der ÖH sowie via E-Mails, Newsletter und Facebook-Einträge auf die Erhebungsphase aufmerksam gemacht. Da sich in der Zeit nach der ersten Rekrutierung nicht genügend Teilnehmende fanden, wurden ein Monat nach der Veröffentlichung des Fragebogenlinks alle Studienprogrammleiter und -leiterinnen der Universität Wien via E-Mail angeschrieben, mit der Bitte, den Link an ihre Studierenden weiterzuleiten. Im Zeitraum von fünf Monaten (Datum 24.03.2014 bis 17.08.2014) war der Link zu der Online-Erhebung abrufbar.

Der Link zur Umfrage wurde zunächst an alle Studierenden der Universität Wien versandt, da, wie bereits erwähnt, nicht alle Studierenden mit Beeinträchtigung auch als solche gemeldet sind und daher im Datensystem als „normale“ Studierende geführt werden. Es wurde allerdings gebeten, dass nur jene das Erhebungsinstrument ausfüllen sollten, die eine Beeinträchtigung haben. Ob sie dabei auch als solche inskribiert waren, war nicht relevant. Dies wurde im Rekrutierungstext nicht ausdrücklich erwähnt. Außerdem wurden die teilnehmenden Studierenden zu Beginn des Fragebogens darauf aufmerksam gemacht, dass die von dem Team Barrierefrei in Auftrag gegebene Studie vollkommen anonym ist und auch eine Rückverfolgung der Person aufgrund der Anonymisierung nicht möglich ist.

Da sich der Newsletter und die Ankündigungen auch an Personen richteten, die zum Zeitpunkt der Erhebung nicht an der Universität Wien inskribiert waren, musste davon ausgegangen werden, dass auch Personen anderer Universitäten den Fragebogen bearbeiten. Da hierbei die Gefahr bestand, dass der Begleittext eventuell nicht zur Gänze

gelesen wurde oder die betreffende Zeile, dass die Befragung nur für Studierende der Universität Wien erstellt worden war, übersehen werden konnte, wurde bei den demografischen Daten folgende Frage eingebaut: „Sind Sie an der Universität Wien inskribiert?“ Wurde diese Frage mit „Nein“ beantwortet, wurde die Erhebung an dieser Stelle beendet.

Insgesamt öffneten 656 Personen den Link. Hiervon gaben 184 (28,0%) an, nicht an der Universität Wien inskribiert zu sein und wurden demzufolge nicht in die nachfolgenden Analysen einbezogen.

Somit verblieben zunächst 472 Studierende der Universität Wien, wobei 292 (61,9%) Personen den eigenen Angaben zufolge keine Beeinträchtigung oder Behinderung aufwiesen. Demnach verblieben 180 Teilnehmende mit Beeinträchtigung. Legt man die Studierendenanzahl von 87.825 der Universität Wien (Wintersemester 2013/2014) und den Anteilswert von 12% Beeinträchtigung gemäß den Angaben der Sozialerhebung (2011/12) zu Grunde, so wären zunächst 10.539 Teilnehmende mit Beeinträchtigung zu erwarten gewesen. Demgegenüber beträgt die offizielle Quote von Studierenden mit Beeinträchtigung in Wintersemester 2012/13 0,5% (Student Point, 6.3.2014) und demnach ergab sich ein alternativer Erwartungswert von 439 Personen (gemäß den veröffentlichten Angaben der Studentpoint-Website waren es 495 Studierende.)

In der Planungsphase wurde von einem erforderlichen Stichprobenumfang von zumindest 60 Personen ausgegangen, um gegebenenfalls mittlere Effekte identifizieren zu können. Unter 50 Personen, die per Zufall ausgewählt wurden, wurde ein Büchergutschein der Buchhandlung Kuppitsch im Wert von 10 Euro als Dankeschön für die Teilnahme verlost. Um die Anonymität weiterhin gewährleisten zu können, sollten die Studierenden, die an der Gutscheinauslosung teilnehmen wollten, zuerst den Fragebogen ausfüllen und danach unabhängig von dem Fragebogen ihre E-Mailadresse eingeben. Sofern der oder die betroffene Student oder Studentin zu den Gewinnern gehörte, bekam er oder sie einen Code zugeschickt. Mit diesem konnte er oder sie dann in die Buchhandlung gehen und ihn gegen einen Gutschein einlösen.

Der Fragebogen war zudem für sehbehinderte Personen barrierefrei gestaltet. In diesem Zusammenhang wurde das Team der Universitätsbibliothek Wien, das für den Blindenarbeitsplatz verantwortlich ist, um Unterstützung bei der Umsetzung gebeten.



## 9 Ergebnisse der qualitativen Studie

Von den 22 angeschriebenen öffentlichen Universitäten beantworteten 14 Institutionen die gestellten Fragen, eine Institution versprach zu antworten, tat dies jedoch nicht und sieben gaben keine Rückmeldung (siehe Tabelle 1.)

### 9.1.1 Universitätseigene Einrichtungen für Studierende mit Behinderung

#### 9.1.1.1 Universitäten mit eigener Anlaufstelle

Von den 14 Universitäten verfügten laut der beantworteten E-Mails alle über eine oder mehrere Personen, die für die Anliegen für Studierende mit Behinderung zuständig sind.

11 dieser Universitäten haben eine eigene Anlaufstelle für Studierende mit Beeinträchtigung und somit ein oder mehrere Personen, in deren Aufgabenbereich explizit die Behindertenbetreuung fällt (siehe Tabelle 1).

Von jenen drei Universitäten, bei denen keine explizite Anlaufstelle genannt wurde, stehen in einer das Studien-Service-Center, die Lehrgangleitungen, die OrganisationsassistentInnen oder das Facility Management für individuelle Anliegen behinderter Studierender zur Verfügung.

Eine Universität hatte, laut E-Mail, lediglich zwei körperlich behinderte Studierende und um diese kümmerte sich der Vizerektor für Lehre und Frauenförderung.

In der Antwortemail einer Universität wurde auf diese Frage nicht eingegangen.

Tabelle 1. Auflistung der Universitäten bezüglich der Rücklaufquote der E-Mail-Befragung und eigener Anlaufstelle für Studierender mit Behinderung.

Universität	Antwortmail erhalten		Eigene Anlaufstelle		
	ja	nein	ja	Nein	k.A.
Akademie der bild. Künste Wien (AkBild)		X			X
Donau-Universität Krems	X			X	
Johannes Kepler Universität (JKU) Linz	X		X		
Kunstuniversität Graz (KUG)	X		X		
Medizinische Universität (Med. Uni) Graz	X				X
Med. Univ. Innsbruck	X		X		
Med. Univ. Wien	X		X		
Montanuniversität Leoben		X			X
Technische Universität (TU) Graz	X		X		
TU Wien	X		X		
Univ. f. angewandte Kunst Wien		X			X
Univ. für Bodenkultur Wien (BOKU)		X			X
Univ. f. künstlerische u. industr. Gest. Linz	X		X		
Univ. f. Musik u. darst. Kunst Wien	X			X	
Univ. Graz (Karl-Franzens-Univ. KFU)	X		X		
Universität Innsbruck	X		X		
Universität Klagenfurt		X			X
Universität Mozarteum Salzburg		X			X
Universität Salzburg		X			X
Universität Wien	X		X		
Veterinärmed. Univ. Wien		X			
Wirtschaftsuniversität Wien (WU)	X		X		
<b>Gesamt</b>	<b>14</b>	<b>8</b>	<b>11</b>	<b>2</b>	<b>8</b>

### 9.1.1.2 Entstehungsjahr der Anlaufstelle

Abbildung 1. zeigt, wie viele der Behindertenbeauftragtenstellen vor dem Jahr 2000 entstanden sind, wie viele zwischen 2000 und 2005 beziehungsweise 2006 und 2010 entstanden sind und wie viele nach 2010 eingerichtet wurden. Anzumerken ist hierbei, dass in fünf E-Mails angeführt wurde, dass die Stelle bereits vor dem Jahr 2000 eingerichtet wurde, während die restlichen 6 Stellen nach 2005 entstanden.

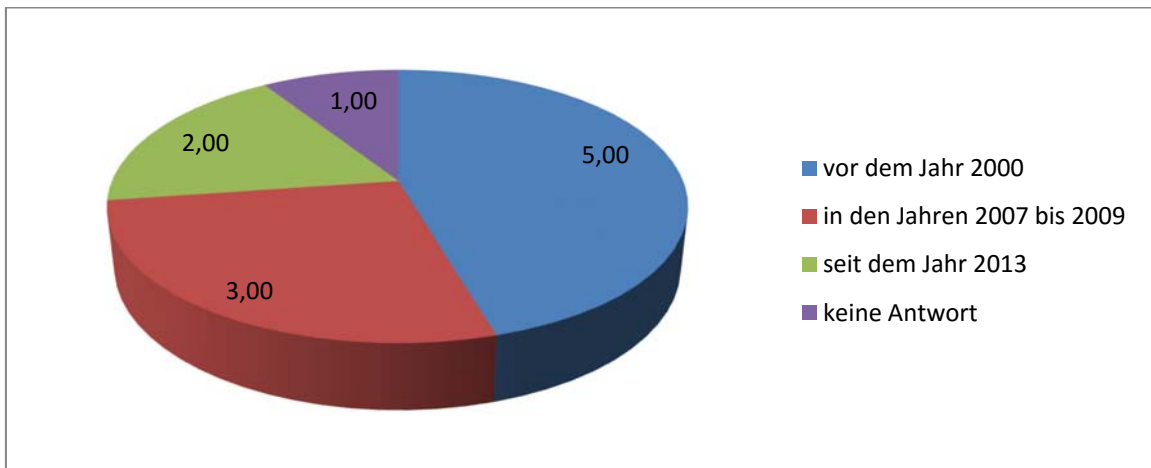


Abbildung 1. Entstehungsjahr der Anlaufstelle

### 9.1.1.3 Aufbau der Anlaufstelle

Die Größe der für die Belange beeinträchtigter Studierender zuständigen Anlaufstellen variiert von Hochschule zu Hochschule.

An acht Universitäten stehen zwischen einem und vier feste Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen zur Verfügung, teilweise ergänzt durch studentische Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen sowie Tutoren und Tutorinnen, je nach Bedarf. Eine Hochschule verfügt über ein eigenes Institut zur Betreuung beeinträchtigter Studierender, das über mehr Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen verfügt. An einer Hochschule ist der Behindertenbeauftragte gleichzeitig der Vizerektor für Nachhaltigkeit und Lehre. Von zwei Hochschulen stehen keine konkreten Angaben zur Verfügung.

### 9.1.1.4 Aufgabenbereiche der Anlaufstelle

Bezüglich der Aufgabenbereiche der Behindertenbeauftragten der Universitäten wurde von allen Interviewpartnern und -partnerinnen die Beratung und Unterstützung

beeinträchtigtter Studierender genannt.

Das Gewähren abweichender Prüfungsmethoden wurde sieben Mal explizit genannt, das Adaptieren und Anfertigen von Lernunterlagen in Brailleschrift und das Verwalten technischer Hilfsmittel je zwei Mal.

Die Unterstützung integrativer Maßnahmen, wie das Zurverfügungstellen einer Mitschriftenbörse, das Zurverfügungstellen persönlicher Assistenz, das Fungieren als Schreibkraft oder Mitwirken an Forschungsprojekten wurde sieben Mal aufgezählt.

Die Sensibilisierung von Studierenden und Universitätspersonal bezüglich Studierender mit Behinderung wurde in fünf E-Mails bei den Aufgabenbereichen erwähnt.

Fünf Interviewpartner und –partnerinnen erklärten, dass die Organisation von Mobilitätstrainings für blinde Studierende beziehungsweise das Zurverfügungstellen von Tutoren und Tutorinnen für blinde Studierende in ihren Verantwortungsbereich fällt.

Die Organisation von Austauschmöglichkeiten für beeinträchtigte Studierende wurde drei Mal genannt.

Die Aufgabe für eine barrierefreie Zugänglichkeit des Universitätsgebäudes zu sorgen beziehungsweise Lehrveranstaltungen, die in nicht barrierefrei zugänglichen Räumlichkeiten abgehalten werden, im Bedarfsfall in barrierefrei zugängliche Räume zu verlegen, wurde fünf Mal angeführt.

### **9.1.2 Unterstützung seitens des Rektorates und Durchführung einer Evaluationsstudie**

Es wurde in allen E-Mails angegeben, dass das Rektorat unterstützend zur Seite steht.

Eine Evaluation zum Thema Inanspruchnahme abweichender Prüfungsmethoden oder Umfragen zur Zufriedenheit der Studierenden mit Beeinträchtigung bezüglich Entgegenkommen und Unterstützungen ist bis zum Erhebungszeitpunkt der vorliegenden Studie noch an keiner Universität durchgeführt worden.

### **9.1.3 Inklusion an der Universität Wien**

Auf die Barrierefreiheit an der Universität Wien ist hier zusätzlich differenzierter einzugehen, da sich die anschließende quantitative Studie zum Thema abweichende Prüfungsmethoden auf die Universität Wien bezieht.

An der Universität Wien ist für die Chancengleichheit aller Universitätsmitglieder eine Umgebung zu kreieren, in der sowohl chronisch kranken als auch behinderten Studierenden eine gleichberechtigte Teilhabe am Studium ermöglicht wird und bestehende Barrieren beseitigt werden. Zum Thema abweichende Prüfungsmethoden existiert in der universitätseigenen Satzung folgender Paragraph (Büro des Rektorats, 17.02.2014):

#### Abweichende Prüfungsmethode

§ 12. Wird dem Antrag von Studierenden, die eine länger dauernde Behinderung nachweisen, auf eine abweichende Prüfungsmethode (§ 59 Abs.1 Z 12 Universitätsgesetz 2002) nicht unmittelbar durch die Prüferin oder den Prüfer bzw. durch die oder den Vorsitzenden der Prüfungskommission stattgegeben, hat die oder der Studienpräses nach Anhörung der oder des Studierenden und der Prüferin oder des Prüfers vor der Prüfung mit Bescheid festzustellen, ob die Voraussetzungen der genannten Bestimmung gegeben sind. Die Studienprogrammleiterin oder der Studienprogrammleiter hat eine entsprechend modifizierte Durchführung der Prüfung zu veranlassen.

An der Universität Wien ist das Team Barrierefrei, das zum Student Point der Universität Wien gehört und somit keine eigenständige Stelle ist, für Studierende mit Beeinträchtigung zuständig. Das Büro des Teams „Barrierefrei Studieren“ befindet sich im Hauptgebäude der Universität Wien im Hof IV und ist über Treppen erreichbar. An einem der Treppensätze befindet sich allerdings ein Treppenlift, der mittels Eurokey bedienbar ist. So ist der Standort auch barrierefrei erreichbar.

Die Stelle des oder der Behindertenbeauftragten existiert bereits seit mehreren Jahren. Im Sommersemester 2009 sind der damaligen Behindertenbeauftragten MMag<sup>a</sup> Peham studentische Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen zur Seite gestellt worden (Büro des Rektorats, 17.02.2014). Zu dem Zeitpunkt der Datenerhebung der vorliegenden Studie bestand das Team aus den zwei fest angestellten Mitarbeitern Lukas Ertl und Tim Brunoehler und dem Projektmitarbeiter Oliver Bousek (Student Point, 24.08.2015).

Die Aufgabe des Teams ist von Beginn an ausschließlich die Beratung physisch und psychisch beeinträchtigter Studierender gewesen. Das Team hat in den letzten Jahren Projekte und Serviceleistungen für Studierende mit Beeinträchtigung entwickelt und

gemeinsam mit dem Rektorat umgesetzt, um die Inklusion für Menschen mit Behinderung an der Universität so gut es geht zu gewährleisten (Büro des Rektorats, 17.02.2014). Beispiele hierfür sind die Veranstaltung eines jährlichen „Welcome Days“, im Zuge dessen Studierenden mit Beeinträchtigung der Studienbeginn, aber auch der spätere Studienalltag, erleichtert und eine erste Vernetzung der Studierenden untereinander ermöglicht werden soll (Student Point, 01.07.2015b) oder das Führen einer Mitschriftenbörse. Bei dieser stellen Studierende die Mitschriften einer Vorlesung für jene Studierenden zur Verfügung, denen ein eigenständiges Mitschreiben auf Grund einer Beeinträchtigung nicht möglich ist (Student Point, 17.11.2015).

Außerdem wird mit dem Beirat „Barrierefrei studieren“ zusammengearbeitet. Dieser ist das erste Gremium an österreichischen Universitäten, durch das Studierende mit Beeinträchtigung eine direkte Möglichkeit zur Mitgestaltung der Barrierefreiheit haben; es werden gemeinsam Maßnahmen diskutiert, evaluiert und auch umgesetzt.

Ein wichtiger Bereich ist außerdem die Sensibilisierung bezüglich Studierender mit körperlicher und psychischer Beeinträchtigung. Es wird versucht, zielgruppengerechte Angebote zu schaffen, die auf der Homepage des „Team Barrierefrei“, die 2013 ins Leben gerufen wurde, zu finden sind. (Zuvor war das „Team Barrierefrei“ auf der Website des Student Point über einen eigenen Menüpunkt zum Thema „barrierefrei studieren“ online verfügbar). In diesem Zusammenhang sind auch die barrierefreien Infoclips „Clip Zulassung“ und „Clip Erstsemester“ für alle Studienbeginner und -beginnerinnen erstellt worden. Die Kurzfilme präsentieren die wichtigsten Informationen sowohl in gesprochener Form, als auch in Zeichensprache und mit Untertiteln. Außerdem ist eine Fotoserie mit Studierenden mit sichtbarer als auch mit nicht sichtbarer Beeinträchtigung erstellt worden. (Büro des Rektorats, 17.02.2014). Des Weiteren betreut das Team auch die Website für „Barrierefreie Lehre“ an der Universität Wien. Auf dieser Seite findet man eine Erklärung, die sich an die Lehrbeauftragten richtet und ihnen erläutern soll, was „inklusive Lehre“ überhaupt bedeutet (Student Point, 01.07.2015a).

Zusätzlich sind Informationen über die Anzahl der Studierenden mit Behinderung schriftlich aufbereitet und Lehrende erhalten Hinweise, wie sie ihre Vorträge und Veranstaltungen barrierefrei gestalten können bzw. wie sie Studierende mit verschiedenen Beeinträchtigungen im Zuge des Studiums zum Beispiel durch

abweichende Prüfungsmethoden unterstützen können. Es werden Möglichkeiten für die Gestaltung barrierefreier Vorträge aufgezeigt sowie zur Erstellung von barrierefreien Begleitunterlagen. Weiters sind auf dieser Seite weiterführende Links von Saalplänen zu allen bereits barrierefrei erreichbaren Räumen enthalten. (Student Point, 01.07.2015a)

Weitere Hilfsangebote, die durch Kooperation mit universitären und außeruniversitären Einrichtungen umgesetzt wurden, sind zum Beispiel PC-Arbeitsplätze für Studierende mit Behinderung, die auf Grund ihrer ergonomischen Gestaltung für bewegungseingeschränkte Studierende nutzbar sind und über eine spezielle Hard- und Softwareausstattung verfügen, die auch sehbeeinträchtigten Personen ein Arbeiten an diesen PCs ermöglicht. Auch die Installation von Induktionsanlagen für hörbeeinträchtigte Studierende oder die Coachinggruppe „Gemeinsam stärker“, in der sich Studierende mit Beeinträchtigung treffen können um für sie relevante Inhalte zu diskutieren, sind hier zu erwähnen (Büro des Rektorats, 17.02.2014).

Außerdem arbeitet das Team „Barrierefrei studieren“ mit der Arbeitsgemeinschaft „UNIABILITY“ zusammen. Hierbei haben sich „Behindertenbeauftragte, BetreuerInnen von Sehbehinderten- u. Blindenleseplätzen, Behindertenvertrauenspersonen, BehindertenreferentInnen der Hochschülerschaften und MitarbeiterInnen an Projekten, die sich mit dem Thema Behinderung an Universitäten auseinandersetzen“ (Nowak, 28.08.2015) zusammengeschlossen, um das Voranschreiten einer inklusiven Universität zu unterstützen. Die Ziele des Teams sind unter anderem die Beratung und Begleitung von beeinträchtigten Personen durch das Studium und deren Interessenvertretung (Nowak, 28.08.2015).

Seit dem Sommersemester 2009 werden statistische Daten von dem oder der momentanen Behindertenbeauftragten erhoben, um die geleisteten Tätigkeiten des Teams in einem Jahresbericht dokumentieren zu können. Somit haben sowohl Studierende als auch Entscheidungsträger und -trägerinnen die Möglichkeit zu sehen, was die Universität Wien im Bereich Barrierefreiheit leistet (Büro des Rektorats, 17.02.2014).

Nicht zuletzt ist hier auch zu erwähnen, dass die vorliegende Diplomarbeit vom „Team Barrierefrei“ finanziell unterstützt wurde. „Das Anliegen ging dahingehend, eine Maßnahme – nämlich die Umsetzung der gesetzlich vorgeschriebenen abweichenden Prüfungsmethoden an der Universität Wien – zu evaluieren, um das Angebot bei Bedarf zu adaptieren.“

## 9.2 Antragstellung für abweichende Prüfungsmethoden an der Universität Wien

Um abweichende Prüfungsmethoden in Anspruch nehmen zu können, muss man persönlich beim Team „Barrierefrei Studieren“ vorsprechen, um einen Antrag für ein Empfehlungsschreiben zur Inanspruchnahme abweichender Prüfungsmethoden zu stellen. Der oder die Studierende benötigt entweder einen Befundbericht eines Facharztes, in dem die Beeinträchtigung bestätigt wird oder das Formular „Bestätigung über studienrelevante Funktionsbeeinträchtigung“, von einem Facharzt ausgefüllt und unterschrieben. Dieses Schreiben muss dem oder der verantwortlichen Behindertenbeauftragten vorgelegt werden, der oder die ein erneutes Schreiben aufsetzt, das unterschrieben von dem oder der Studierenden und dem oder der Behindertenbeauftragten an die spezifische Studienprogrammleitung geschickt wird. Von dieser muss es dann ebenfalls unterschrieben wieder zurückgeschickt werden, um Gültigkeit zu erlangen.

In dem Schreiben erwähnt die oder der Behindertenbeauftragte die Art der Beeinträchtigung und die dadurch entstehenden Schwierigkeiten für den Studierenden oder die Studierende; die spezifische Krankheit oder Behinderung muss nicht erwähnt werden. Es wird erklärt, welche Bedingungen erfüllt sein müssen, dass der oder die Studierende die Schwierigkeiten und Barrieren überwinden kann.

Sobald das Schreiben unterschrieben von der Studienprogrammleitung an das Team „Barrierefrei Studieren“ zurückgeschickt wurde, wird es dem oder der Studierenden übergeben. Jener oder jene kann es dann den jeweiligen Vortragenden vorlegen, um die abweichenden Prüfungsmethoden beanspruchen zu können (Student Point, 07.2012). Die Gültigkeit dieses Empfehlungsschreibens kann einen befristeten Zeitraum umfassen oder aber auch unbefristet sein, je nach voraussichtlicher Dauer der Beeinträchtigung des oder der Betroffenen.

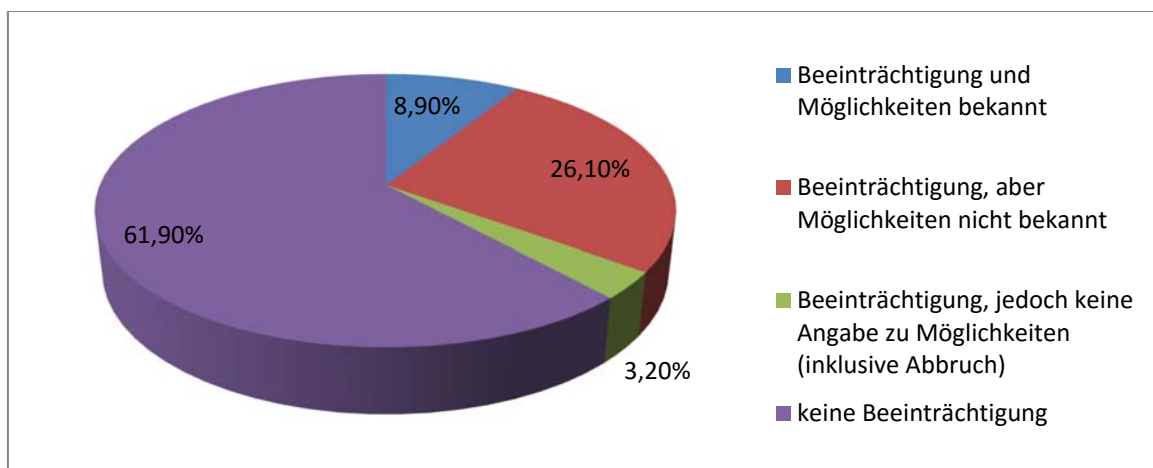


## 10 Ergebnisse der quantitativen Studie

Die quantitative Auswertung wurde mittels der Statistiksoftware IBM SPSS® 22 durchgeführt.

### 10.1 Stichprobenbeschreibung

Von den 472 Teilnehmenden gaben 292 (61,9%) keine Behinderung oder Beeinträchtigung an, 180 (38,1%) führten eine Beeinträchtigung an. Innerhalb der Teilnehmenden mit Beeinträchtigung war noch weiter zu differenzieren; *Abbildung 2* zeigt die entsprechenden Anteilswerte bezüglich der Gesamtstichprobe.



*Abbildung 2.* Struktur der Befragtenstichprobe (N = 472) bezüglich Behinderung und Beeinträchtigung (Anteilswerte in Prozent)

Für die 472 Teilnehmenden der Universität Wien zeigt Tabelle 2. die Anteilswerte bezüglich Beeinträchtigung und Geschlecht.

Tabelle 2. Häufigkeiten und Anteilswerte der Teilnehmenden mit und ohne Beeinträchtigung bezüglich des Geschlechts

		Beeinträchtigung		Gesamt
		Ja	Nein	
Weiblich	Anzahl	131	211	342
	%	38,3%	61,7%	100,0%
männlich	Anzahl	49	81	130
	%	37,7%	62,3%	100,0%
Gesamtsumme	Anzahl	180	292	472
	%	38,1%	61,9%	100,0%

An der Studie nahmen zunächst 342 (72,5%) Frauen und 130 (27,5%) Männer teil; die Prüfung des Verteilungsunterschiedes hinsichtlich einer Beeinträchtigung fiel mit  $\chi^2(1) = 0.015$ ,  $p = .903$  nicht signifikant aus; der Anteil der weiblichen und männlichen Studierenden ist diesbezüglich vergleichbar.

Tabelle 3. zeigt die deskriptivstatistischen Kennwerte bezüglich des Lebensalters in den verschiedenen teilnehmenden Gruppen.

Tabelle 3. Alter der Studienteilnehmenden in Jahren

Gruppe	N	M	SD	Min	Max	Median
1	42	30.17	7.33	20	59	29.0
2	123	26.44	5.45	19	47	25.0
3	15	29.07	7.30	20	46	30.0
4	292	25.78	7.38	18	71	24.0
<b>Gesamt</b>	<b>472</b>	<b>26.46</b>	<b>7.02</b>	<b>18</b>	<b>71</b>	<b>24.0</b>

Anmerkung: 1 Beeinträchtigung und Bekanntheit der Möglichkeiten  
 2 Beeinträchtigung aber Möglichkeiten nicht bekannt  
 3 Beeinträchtigung aber keine Angaben bezüglich der Bekanntheit der Möglichkeiten  
 4 keine Beeinträchtigung

Für die weiteren Analysen wurden nur noch jene 180 Studierenden herangezogen, die eine Beeinträchtigung oder Behinderung angegeben haben.

Innerhalb dieser 180 Personen konnte eine heterogene Struktur festgestellt werden, wobei

- 17 (9,4%) Studierende eine Beeinträchtigung haben, und die Möglichkeit abweichender Prüfungsmethoden sowohl kannten als auch nutzten.
- 6 (3,3%) Studierende beeinträchtigt sind, die Möglichkeit, abweichende Prüfungsmethoden in Anspruch nehmen zu können, kannten und auch benötigten, aber dennoch nicht nutzten.
- 19 (10,6%) Studierende, die eine Beeinträchtigung haben, die Möglichkeiten kannten, aber keinen Bedarf hatten, diese auch zu nutzen.

In Summe sind dies 42 (23,3%) Studierende, die eine Beeinträchtigung zusammen mit dem Wissen über abweichende Prüfungsmethoden angegeben haben.

123 (68,3%) Studierende mit Beeinträchtigung wissen jedoch nicht über Möglichkeiten der abweichenden Prüfungsmethoden Bescheid. Diese Gruppe wurde befragt, welche der von der Universität Wien angebotenen abweichenden Prüfungsmethoden ihnen ihrer Meinung nach helfen würden. Fünf dieser Studierenden gaben dazu keine Auskunft.

15 (8,3%) Studierende führten eine Beeinträchtigung an, ohne jedoch nähere Angaben zur Art der Behinderung zu geben oder reagierten mit einem Abbruch der Befragung.

Tabelle 4. zeigt die durchschnittliche Semesteranzahl der befragten Studierenden bezüglich der Gruppen mit und ohne Beeinträchtigung.

Tabelle 4. Deskriptivstatistische Kennwerte der aktuellen Semesteranzahl in Abhängigkeit der Gruppen

Gruppe	N	M	SD	Min	Max
1	42	12.52	12.34	2	74
2	123	9.11	6.81	1	54
3	15	9.40	6.52	3	22
4	292	7.79	6.61	1	50
<b>Gesamt</b>	<b>472</b>	<b>8.61</b>	<b>7.44</b>	<b>1</b>	<b>74</b>

Anmerkung: 1 Beeinträchtigung und Bekanntheit der Möglichkeiten  
 2 Beeinträchtigung aber Möglichkeiten nicht bekannt  
 3 Beeinträchtigung aber keine Angaben bezüglich der Bekanntheit der Möglichkeiten  
 4 keine Beeinträchtigung

Für die Studierendengruppe mit Beeinträchtigung und Kenntnis bezüglich der abweichenden Prüfungsmethoden, die sich aus drei Subgruppen zusammensetzte, wurde die aktuelle Semesteranzahl bezüglich einer Unterschiedlichkeit geprüft. Tabelle 5. zeigt die entsprechenden Kennwerte der Semesteranzahl.

Tabelle 5. Deskriptivstatistische Kennwerte der aktuellen Semesteranzahl in Abhängigkeit der Subgruppen mit Beeinträchtigung

	n	M	SD	95 % KI		Min	Max
				UG	OG		
Bedarf und Nutzung	17	16.82	16.80	8.19	25.46	2	74
Bedarf, aber keine Nutzung	6	9.50	6.44	2.74	16.26	2	18
kein Bedarf und keine Nutzung	19	9.63	7.43	6.05	13.21	2	28
<b>Gesamt</b>	<b>42</b>	<b>12.52</b>	<b>12.34</b>	<b>8.68</b>	<b>16.37</b>	<b>2</b>	<b>74</b>

Die Prüfgröße der Varianzanalyse (die Homogenität der Varianzen konnte mit  $p = .216$  angenommen werden) fiel mit  $F(2, 39) = 1.80$ ,  $p = .179$  nicht signifikant aus; es konnte kein Unterschied der aktuellen Semesteranzahl zwischen diesen drei Gruppen beobachtet werden. Anzumerken ist, dass auf Grund der relativ kleinen Stichprobenumfänge die Prüfbarkeit bereits an der unteren Grenze lag.

Tabelle 6. zeigt die Häufigkeiten und Anteilswerte, ob und in welchem Grad eine Beeinträchtigung oder Behinderung als sichtbar angegeben wurde. Vier Personen mit Beeinträchtigung machten hierzu keine Angaben. 51 (29,0%) der Befragten gaben eine Sichtbarkeit ihrer Beeinträchtigung an.

Tabelle 6. *Häufigkeiten und Anteilswerte der Sichtbarkeit der Beeinträchtigung*

		Sichtbarkeit			Gesamt
		1	2	3	
Beeinträchtigung	Anzahl	17	34	125	176
	%	9.7%	19.3%	71.0%	100.0%

1 Ja; andere erkennen bei der ersten Begegnung, dass ich eine Beeinträchtigung habe.

2 Ja; andere erkennen wahrscheinlich nach einiger Zeit, dass ich eine Beeinträchtigung habe.

3 Nein; für andere ist meine Beeinträchtigung nicht ohne weiteres wahrnehmbar.

In diesem Abschnitt erfolgt die Darstellung der Häufigkeiten und entsprechenden Anteilswerte von den in acht Klassen zusammengefassten Arten der Beeinträchtigungen, die im Rahmen der Erhebung in der vorliegenden Stichprobe (n = 180) angeführt wurden. Die Stärke der Beeinträchtigung der chronischen Erkrankung auf das Studium konnte darüber hinaus an Hand einer siebenstufigen Likert-Skala angegeben werden. Anzumerken ist, dass hierzu Mehrfachnennungen möglich waren.

Tabelle 7. zeigt die Häufigkeiten und die Schwere der Auswirkungen der verschiedenen Beeinträchtigungen.

Tabelle 7. Häufigkeiten und Auswirkungen der Beeinträchtigungsarten

Beeinträchtigungsart		Häufigkeit	Auswirkung		
			1-2	3-5	6-7
Chronische Krankheit	Anzahl	97	3	58	35
	%	53.9	3.1	60.4	36.4
Hörbeeinträchtigung	Anzahl	21	6	12	3
	%	11.7	28.6	57.1	15.3
Sehbeeinträchtigung	Anzahl	40	17	16	7
	%	22.2	42.5	40.0	17.5
Kogn. oder psych. Beeinträchtigung	Anzahl	106	4	49	54
	%	58.9	3.7	4.8	50.4
Teilleistungsstörung	Anzahl	23	3	17	3
	%	12.8	13.0	73.9	13.0
Feinmotorische Beeinträchtigung	Anzahl	23	4	14	5
	%	12,8	17.4	60.8	21.7
Grobmotorische Beeinträchtigung	Anzahl	23	6	13	4
	%	12,8	26.0	56,6	17.4
Autismus	Anzahl	5	0	4	1
	%	2,8	0,0	80,0	20.0

Anmerkung: 1-2 kaum/nicht beeinträchtigt

3-5 etwas beeinträchtigt

6-7 Sehr beeinträchtigt

%-Angaben unter den Häufigkeiten beziehen sich auf die Stichprobe der 180 Teilnehmenden

%-Angaben unter den Auswirkungen beziehen sich auf jene

Teilnehmenden, die die jeweilige Beeinträchtigung haben und Angaben zur Stärke der Auswirkung machten.

Die Anteilswerte bei den kognitiven oder psychischen Beeinträchtigungen und den chronischen und chronischen Krankheiten sind in der vorliegenden Studie mit 58,9% bzw. 53,9% die vergleichsweise höchsten im Rahmen dieser Klassen von Beeinträchtigungen.

Außerdem war der prozentuelle Anteil der Studierenden, für die sich die Beeinträchtigung sehr stark auf das Studium auswirkt, in diesen beiden Gruppen am höchsten.

Fünf der teilnehmenden Personen gaben an, an einer autistischen Störung zu leiden, wodurch dieser Anteilswert in vorliegender Studie der vergleichsweise niedrigste im Rahmen dieser Einteilung von studienrelevanten Beeinträchtigungsarten ist.

### 10.1.1 Studierende, die abweichende Prüfungsmethoden in Anspruch nehmen

Um eruieren zu können, bei Vorliegen welcher Beeinträchtigung Prüfungsmethoden genutzt werden, wurde für jene 17 Studierenden, die abweichende Prüfungsmethoden sowohl kannten, als auch nutzen, die Häufigkeit der unterschiedlichen Beeinträchtigungsarten anhand einer Kreuztabelle untersucht. Abbildung 3. zeigt die Häufigkeiten in Form eines Säulendiagramms.

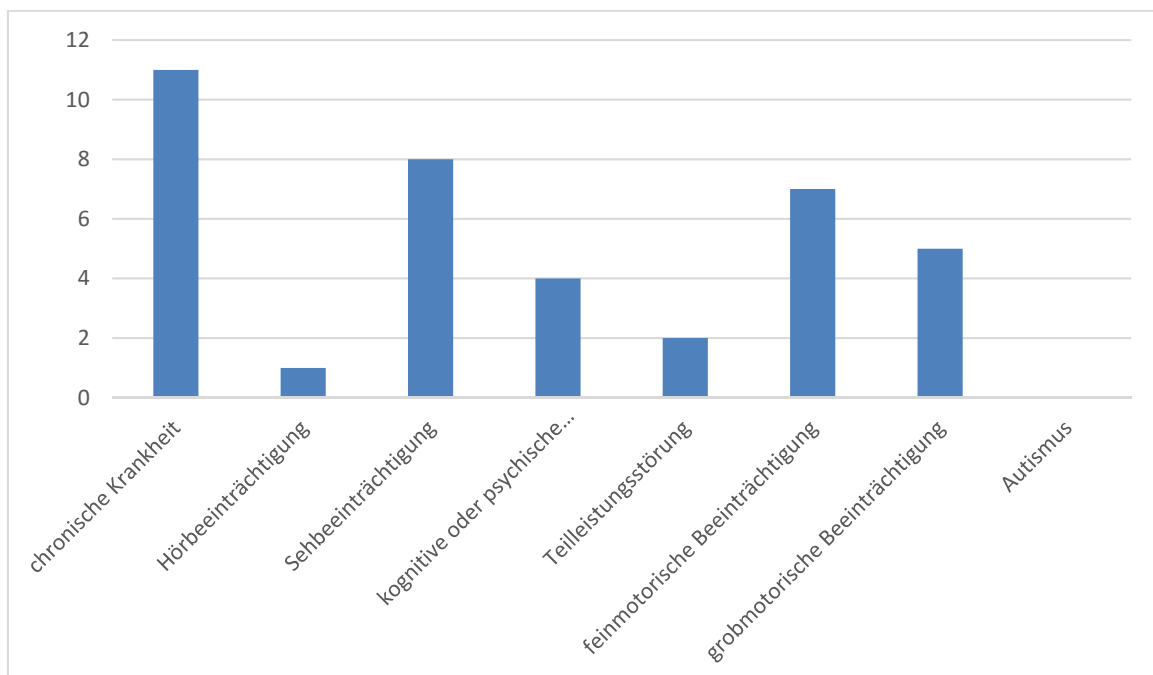


Abbildung 3. Beeinträchtigungsarten der Studierenden, die abweichende Prüfungsmethoden kennen und nutzen

Von jenen Studierenden, die die abweichenden Prüfungsmethoden nutzen, bildeten die chronisch Kranken mit elf Personen die vergleichsweise größte Gruppe.

Die kleinsten Gruppen waren mit zwei Personen bzw. einer Person jene Studierende, die an einer Teilleistungsstörung litten und jene, die an einer Hörbeeinträchtigung litten.

Keiner der Studierenden, der die abweichenden Prüfungsmethoden nutzt, gab an, an Autismus zu leiden.

Anzumerken ist hierbei, dass Mehrfachantworten möglich waren.

### **10.1.2 Begründung der Inanspruchnahme abweichender Prüfungsmethoden**

Für jene 17 Studierenden, die sowohl Kenntnis über die abweichenden Prüfungsmethoden hatten als auch diese in Anspruch nahmen, wurden Häufigkeitstabellen erstellt. Sie gaben im Rahmen von Mehrfachnennungsmöglichkeiten folgende Begründung für die Nutzung:

- Sieben nannten als Grund für die Nutzung, dass es ein Recht ist;
- Fünf meinten auf Grund ihrer schlechten Noten auf die abweichenden Prüfungsmethoden zurückzugreifen;
- Vier gaben den verbesserten Studienfortschritt an;
- Zehn führten die Notwendigkeit von längeren Prüfungszeiten an;
- Fünf beschrieben die Lehrveranstaltungsbedingungen als nicht ihren Bedürfnissen entsprechend;
- Neun beschrieben die Prüfungsbedingungen als nicht ihren Bedürfnissen entsprechend;
- Eine Person gab an, die Anwesenheitsverpflichtungen nicht erfüllen zu können.

### **10.1.3 Art der abweichenden Prüfungsmethoden, die von Studierenden in Anspruch genommen werden.**

Um die Nutzungsanteile von abweichenden Prüfungsmethoden bei jenen Studierenden, die darüber auch Bescheid wissen, darstellen zu können, wurden entsprechende Häufigkeitstabellen erstellt, wobei hier anzumerken ist, dass Mehrfachnennungen möglich waren.

Abbildung 5. zeigt die Arten der abweichenden Prüfungsmethoden bezüglich der Häufigkeit ihrer Nennungen in Form eines Säulendiagramms. Am häufigsten wurde hierbei die Methode der verlängerten Prüfungszeiten genannt. Neun Studierende gaben an, diese zu nutzen. Die Erbringung anderer alternativer Leistungen wurde von den genannten Methoden mit zwei Mal am wenigsten angegeben. Keiner der teilnehmenden



Studierenden gab an, das Angebot eine Prüfung schriftlich statt mündlich absolvieren zu dürfen zu nutzen oder einen ÖGS-Dolmetscher oder eine ÖGS-Dolmetscherin bei mündlichen Prüfungen zur Unterstützung heranzuziehen.

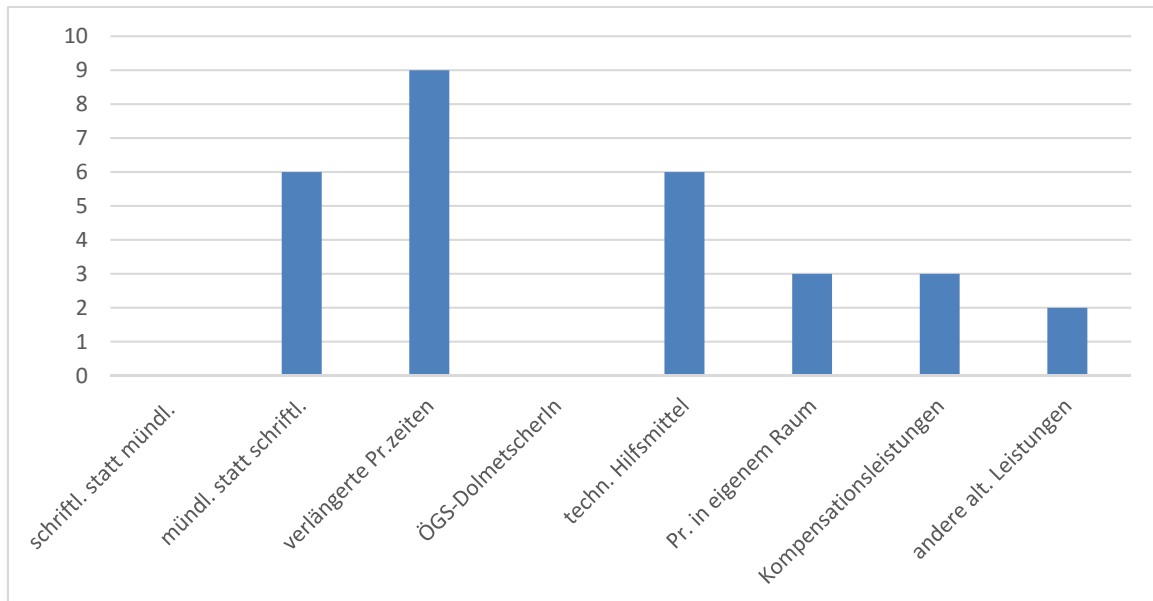


Abbildung 4. Nutzungsanteile der abweichenden Prüfungsmethoden jener Studierender, die Kenntnis darüber hatten.

#### 10.1.4 Nutzungswünsche Studierender mit Beeinträchtigung ohne Wissen über alternative Prüfmethode

Um die Anteilswerte und Häufigkeiten von Nutzungswünschen für abweichende Prüfungsmethoden bei jenen Studierenden, die darüber nicht informiert sind, darstellen zu können, wurden entsprechende Häufigkeitstabellen erstellt (siehe Tabelle 8). Am häufigsten wurden hierbei die Möglichkeiten andere Kompensationsleistungen erbringen zu können (50,8%) und andere alternative Leistungen erbringen zu können (54,2%) genannt.

Die Verwendung technischer Hilfsmittel und die Nutzung der Möglichkeit einen ÖGS-Dolmetscher oder eine ÖGS-Dolmetscherin bei mündlichen Prüfungen zur Unterstützung hinzuziehen zu können wurden mit 5,9% bzw. 3,4% am seltensten genannt.

Tabelle 8. Nutzungswünsche Studierender mit Beeinträchtigung ohne Wissen über alternative Prüfmethoden

Prüfungsmethode		Eventueller Nutzen		Gesamt
		Ja	Nein	
Schriftl. statt mündl. Pr.	Anzahl	23	95	118
	%	19.5%	80.5%	100%
Mündl. statt schriftl. Pr.	Anzahl	21	97	118
	%	17.8%	82.2%	100%
Verlängerte Pr.zeiten	Anzahl	28	90	118
	%	23.7%	76.3%	100%
ÖGS-DolmetscherIn	Anzahl	4	114	118
	%	3.4%	96.6%	100%
Techn. Hilfsmittel	Anzahl	7	111	118
	%	5.9%	94.1%	100%
Pr. in eigenem Raum	Anzahl	34	84	118
	%	28.8%	71.2%	100%
Kompensationsleistungen	Anzahl	60	58	118
	%	50.8%	49.2%	100%
Andere alt. Leistung	Anzahl	64	54	118
	%	54.2%	45.8%	100,0%

### 10.1.5 Nutzungshäufigkeiten der einzelnen abweichenden Prüfmethoden

Abbildung 5. zeigt die Anteilwerte der Nutzungshäufigkeiten der verschiedenen abweichenden Prüfmethoden in Form eines Säulendiagramms.

Am häufigsten wurden die Methoden eine schriftliche Prüfung mündlich ablegen zu dürfen, und die Nutzung technischer Hilfsmitten genannt. Insgesamt wurde drei Mal angegeben eine dieser Methoden bereits öfter als 20 Mal genutzt zu haben. Von der Möglichkeit hatten vier der neun Nutzer dieser Methode das Angebot weniger als fünf Mal genutzt, zwei Studierende wandten es zwischen fünf und zehn Mal an und drei zwischen 11 und 20 Mal. Das Angebot andere alternative Leistungen erbringen können, wurde von beiden Studierenden, die es in Anspruch nahmen, bis zum Erhebungszeitpunkt weniger als fünf Mal genutzt.

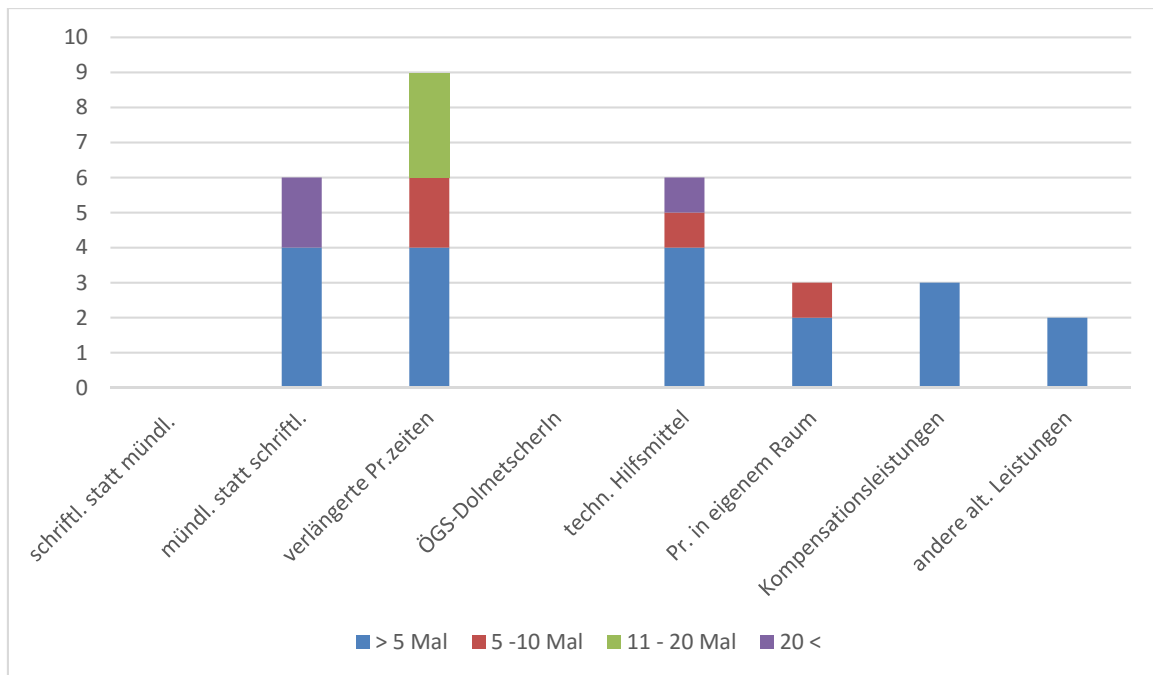
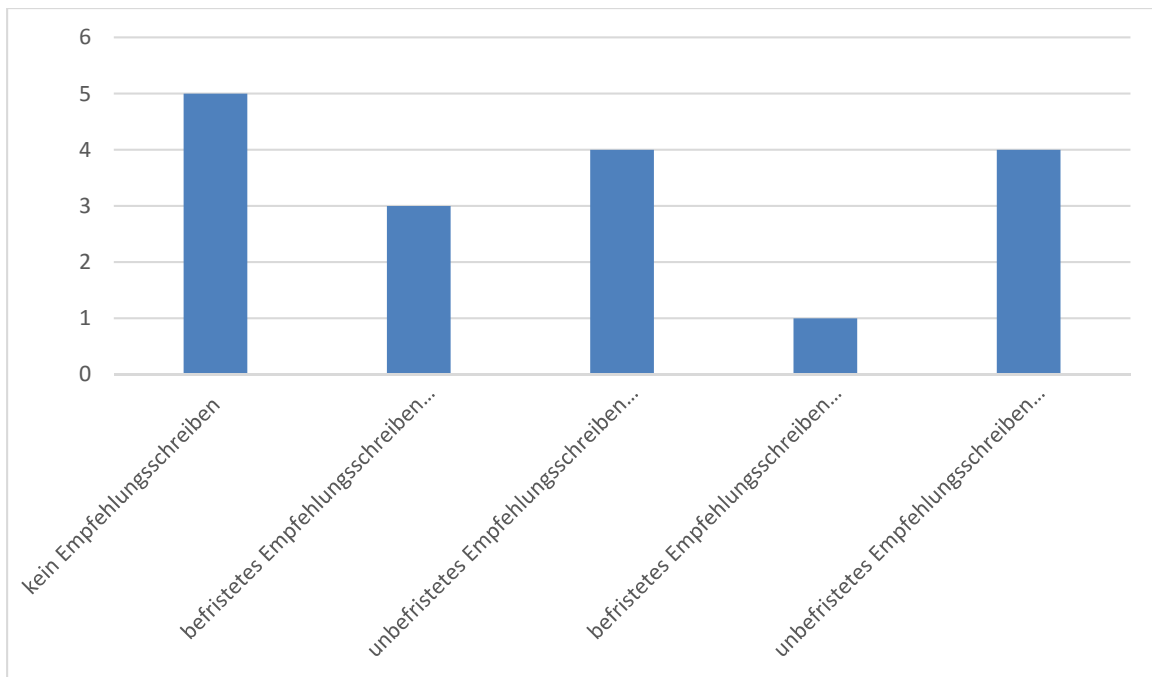


Abbildung 5. Nutzungsanteile der abweichenden Prüfungsmethoden jener Studierender, die Kenntnis darüber hatten.

### 10.1.6 Verwendung eines Empfehlungsschreibens

Von den 17 Studierenden, die die abweichenden Prüfungsmethoden auch nutzen, führten fünf an, über kein solches Schriftstück zu verfügen. Sieben Personen gaben an vom Team „Barrierefrei“ ausgestelltes Empfehlungsschreiben zu besitzen. Fünf Personen hatten ein Empfehlungsschreiben von einer anderen Einrichtung (siehe Abbildung 6.).



*Abbildung 6.* Arten und Häufigkeiten von Empfehlungsschreiben, die die Studierenden besitzen.

#### **10.1.7 Zufriedenheit mit dem Ablauf des Antrags für abweichende Prüfungsmethoden**

Jene 17 Befragte, die angaben, eine Beeinträchtigung zu haben und abweichende Prüfungsmethoden in Anspruch zu nehmen, konnten ihre Zufriedenheit bezüglich des Ablaufes der Antragsstellung mittels einer siebenstufigen Likert-Skala angeben. Von diesen 17 Personen meinten drei, dass sie mit dem Ablauf der Antragsstellung bezüglich abweichender Prüfungsmethoden nicht zufrieden sind. Die meisten (14) Teilnehmenden entschieden sich für Werte vier bis sieben auf der Likert-Skala und erklärten somit etwas zufrieden bis sehr zufrieden zu sein, wobei die Gruppe derjenigen, die angaben, sehr zufrieden zu sein, mit fünf Personen die größte war. (siehe Abbildung 7.)

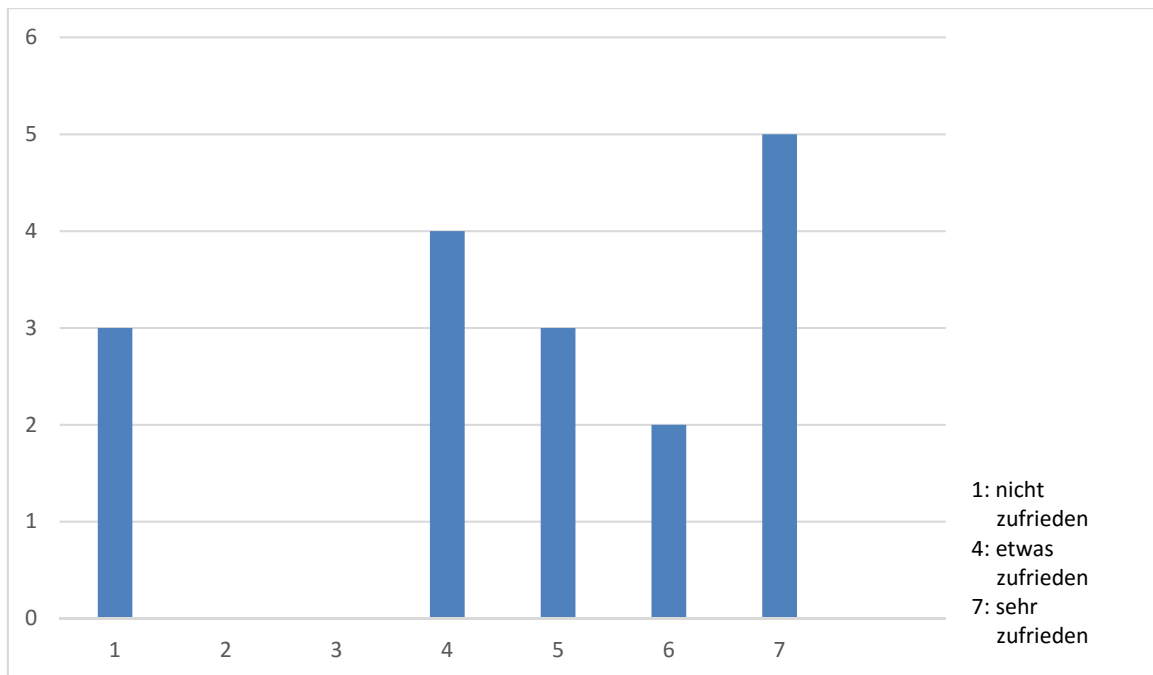


Abbildung 7. Zufriedenheit der Studierenden mit dem Ablauf der Antragsstellung bezüglich abweichender Prüfungsmethoden

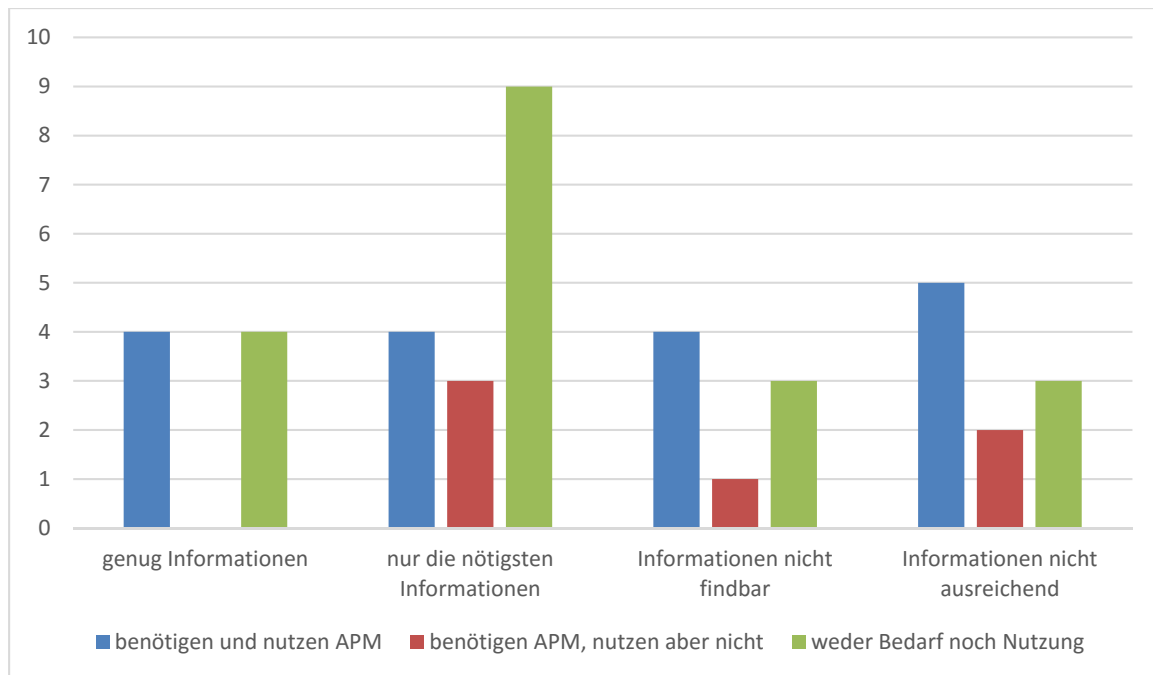
#### 10.1.8 Zufriedenheit mit den vorhandenen Informationen

Von jenen 17 Studierenden, die die abweichenden Prüfungsmethoden sowohl benötigten als auch nutzten, meinten vier Studierende, dass genug Informationen zu diesem Thema zur Verfügung stehen und fünf, dass die vorhandenen Informationen absolut nicht ausreichen.

In der Gruppe der Studierenden, die abweichende Prüfungsmethoden zwar benötigten, aber nicht nutzten, meinten drei Studierende, dass die nötigsten Informationen vorhanden sind, und zwei meinten, dass zu diesem Thema absolut nicht genügend Informationen zur Verfügung stehen.

Von den 19 beeinträchtigten Studierenden, die weder Bedarf noch Nutzung der abweichenden Prüfungsmethoden angaben, meinten vier, dass genug Informationen zu diesem Thema vorhanden sind, und drei gaben an, dass das vorherrschende Informationsangebot bei weitem nicht ausreicht.

Abbildung 8. zeigt die Zufriedenheit der verschiedenen Gruppen bezüglich der vorhandenen Informationen.



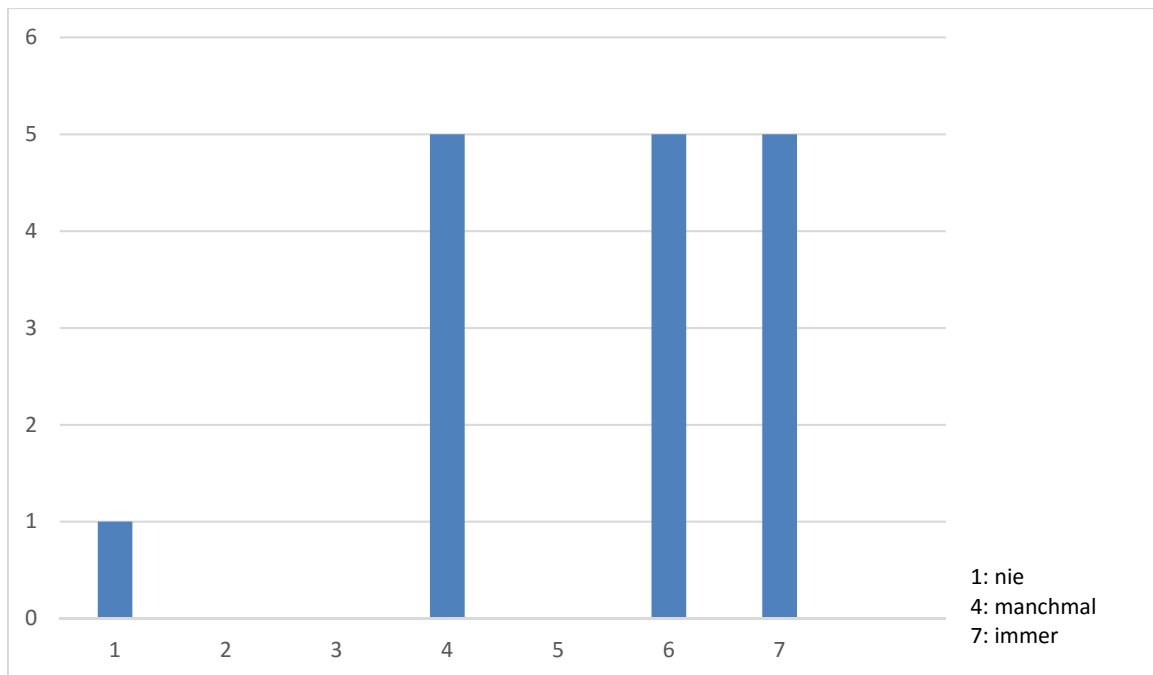
**Abbildung 8.** Zufriedenheit der drei Gruppen bezüglich des Informationsgehaltes zu den abweichenden Prüfungsmethoden.

Die Prüfgröße der Verteilung der Gruppen bezüglich des vorhandenen Informationsangebotes fiel mit  $\chi^2$ (korigiert mittels exaktem Test nach Fisher) = 4.38,  $p = .654$  nicht signifikant aus, womit kein Verteilungsunterschied zwischen den Gruppen bezüglich der Zufriedenheit anzunehmen ist.

### 10.1.9 Reaktion der Lehrenden

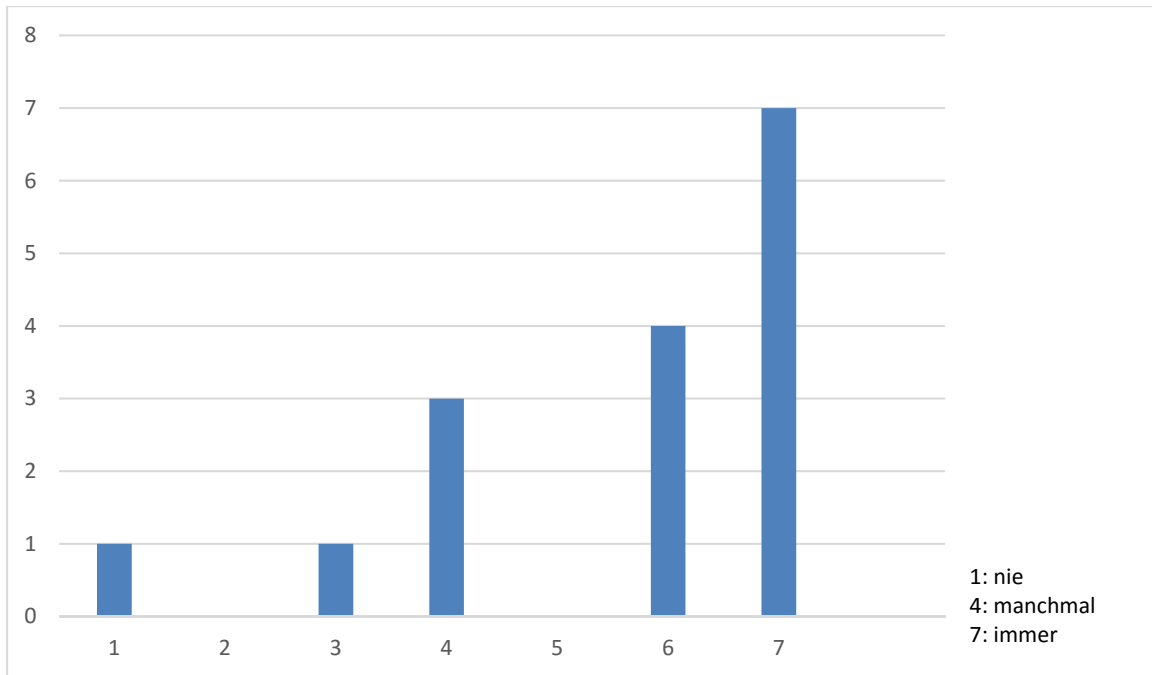
Um eruieren zu können, wie die Studierenden die Reaktionen der Lehrpersonen der Universität Wien empfanden, wenn die Studierenden bei diesen um abweichende Prüfungsmethoden ansuchten, wurden die Studierenden gebeten, auf einer siebenstufigen Likert-Skala einzuschätzen, ob das Ansuchen und die Umsetzung für abweichende Prüfungsmethoden problemlos ablaufen.

Eine Person gab an, dass ein problemloser Ablauf bei ihr nie der Fall gewesen ist, fünf gaben an, dass es manchmal problemlos war; Die meisten (10) Personen gaben an, hierbei nicht oft Probleme zu haben (siehe Abbildung 9.).



*Abbildung 9.* Problemlose Umsetzung der abweichenden Prüfungsmethoden bei Lehrveranstaltungsleitern und –leiterinnen.

Bezüglich des aufgebrachten Verständnisses der Lehrpersonen gegenüber Studierenden, die um abweichende Prüfungsmethoden ansuchten, gab eine Person an, dass ihr gegenüber noch nie von Lehrpersonen Verständnis entgegengebracht worden ist. Elf Studierende und somit die Mehrheit, attestierten, dass die Lehrveranstaltungsleiter des Öfteren Verständnis zeigen. Die Häufigkeiten der einzelnen Aussagen der Studierenden bezüglich des Verständnisses der Leiter und Leiterinnen sind in *Abbildung 10.* dargestellt.



*Abbildung 10.* Verständnis der Lehrveranstaltungsleiter und –leiterinnen.

Bezüglich der Informiertheit der Lehrpersonen meinten drei Studierende, dass sie diese als sehr schlecht erachteten, weitere drei schätzten die Informiertheit der Lehrenden auf einer siebenstufigen Likert-Skala (wobei 1 sehr schlecht und 7 sehr gut war) einen Punkt besser ein. Am Häufigsten (sieben Mal) wurde den Lehrenden eine mittlere Informiertheit attestiert. Eine Person meinte, dass das Lehrpersonal sehr gut informiert ist. *Abbildung 11.* stellt die Werte grafisch dar.



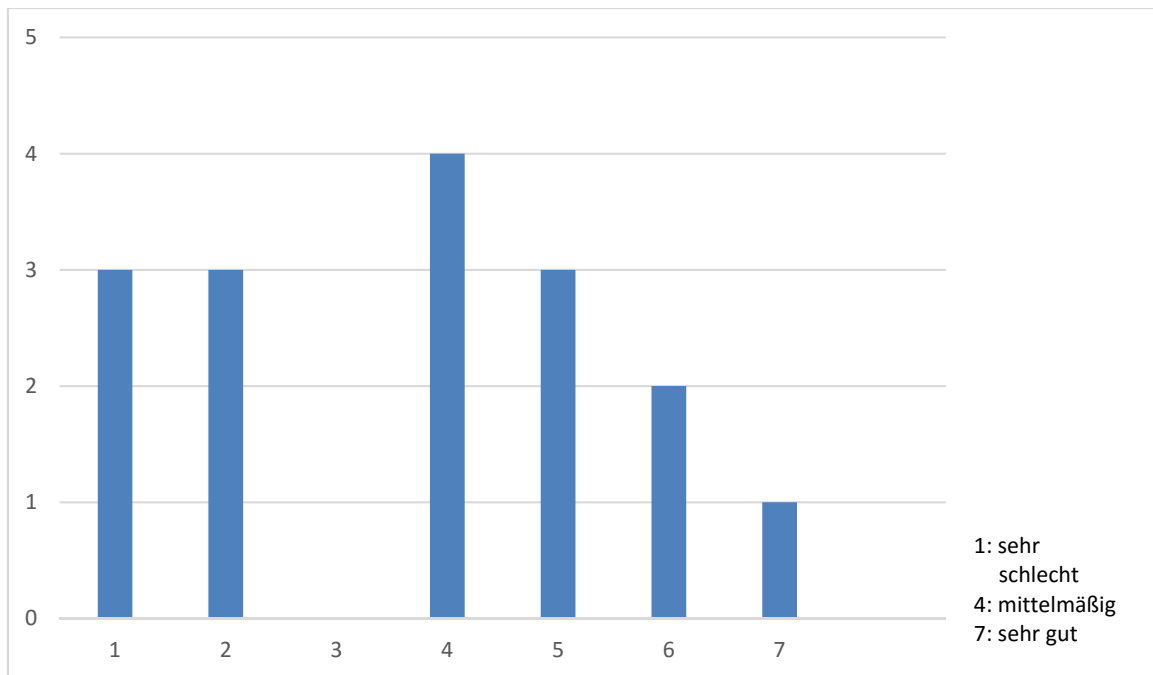


Abbildung 11. Informiertheit der Lehrpersonen nach Meinung der Studierenden.

#### 10.1.10 Verbesserung durch die Nutzung abweichender Prüfungsmethoden

Anhand einer siebenstufigen Likert-Skala wurde erhoben, ob und inwieweit Studierende einen Profit durch das Nutzen von abweichenden Prüfungsmethoden empfanden. Anzumerken ist, dass eine Person zu den Fragen dieses Frageblocks keine Angaben machte und hier daher  $n=16$  gültige Fälle vorlagen.

Alle Studierenden, die die abweichenden Prüfungsmethoden nutzten, gaben an, davon zu profitieren, wobei zwei angaben, etwas zu profitieren und 14 aussagten, stark bis sehr stark zu profitieren.

Bezüglich der Studiendauer sagte eine Person aus, dass sie auf Grund der abweichenden Prüfungsmethoden länger für ihr Studium benötigt als ohne, eine gab an, dass sie nicht denkt, dass sich ihre Studienzeit auf Grund der Nutzung abweichender Prüfungsmethoden ändert und 14 gaben an, dass sie denken, dass sich ihre Studiendauer auf Grund der Nutzung der abweichenden Prüfungsmethoden stark bis sehr stark verkürzt.

Insgesamt meinten fünf Studierende, dass ihr Notendurchschnitt auf Grund der Nutzung abweichender Prüfungsmethoden ihrer Meinung nach viel schlechter beziehungsweise schlechter ist. Eine Person meinte, dass ihr Notendurchschnitt in beiden Fällen gleich

wäre und zehn Studierende gaben an, dass sie denken, dass ihr Notendurchschnitt besser bis viel besser ist.

## 11 Diskussion

Diese umfassende Studie, deren Erhebungszeitraum von März 2014 bis August 2014 andauerte, setzte sich zum Ziel, einige relevante Aspekte der Umsetzung der Inklusion an österreichischen öffentlichen Universitäten zu untersuchen.

Bei der Untersuchung der Inklusion und Integration sind Fakten, Rechte, Pflichten und Umsetzungen von Annahmen, Kenntnissen und Nutzen seitens der Studierenden zu unterscheiden. So gibt es zahlreiche gesetzliche Regelungen bezüglich der chancengleichen lebenslangen Bildung für alle, ebenso sind an all den untersuchten Universitäten Anlaufstellen für Personen mit Beeinträchtigung vorhanden, allerdings weiß nur ein Teil der betroffenen Studierenden davon und von noch weniger Personen wird diese Hilfestellung auch in Anspruch genommen. Das Ziel dieser Studie war es mittels einer qualitativen E-Mailbefragung herauszufinden, wie sich die Situation für Studierende mit Behinderung an den öffentlichen Universitäten Österreichs bezüglich der Barrierefreiheit genau darstellt.

Weiters sollte mittels einer quantitativen Onlineumfrage herausgefunden werden, welche Studierende der Universität Wien mit Behinderung das Angebot der abweichenden Prüfungsmethoden in Anspruch nehmen, welche dieser Angebote genutzt werden und wie oft. Schließlich sollte festgestellt werden, ob für die Studierenden der Universität Wien mit Behinderung genügend Informationsangebot bezüglich der abweichenden Prüfungsmethoden zur Verfügung steht und wie Studierende die Informiertheit und Unterstützung seitens des Universitätspersonals empfinden. Hierbei ist anzumerken, dass auf Grund der geringen Stichprobengröße der quantitativen Analyse diese für sich nicht repräsentativ ist und daher allein auf Grund dieser keine signifikanten Aussagen gemacht werden können.

Aus den beantworteten Mails der österreichischen öffentlichen Universitäten lässt sich schließen, dass es auf den Universitäten um ein Vielfaches mehr Studierende mit einer studienerschwerenden Beeinträchtigung gibt, als es den meisten Behindertenbeauftragten oder verantwortlichen Personen bekannt gegeben wird. Dieser Umstand scheint einigen der Institutionsangehörigen bewusst zu sein, andere gingen jedoch nicht darauf ein und sprachen lediglich von wenigen behinderten Studierenden,

von denen sie wüssten und die eine eindeutig sichtbare Beeinträchtigung hätten. (Tabelle 9. im Anhang zeigt die Zahlen der beeinträchtigten Studierenden pro Universität laut der Sozialerhebung 2011)

So wurde in einer E-Mail der Universität für Musik und darstellende Kunst Wien ausgesagt, dass unter den 2.515 Studierenden der betreffenden Universität zwei Fälle körperlich behinderter Studierender sind, was weniger als 1% entspricht, von denen der Vizerektor für Lehre und Frauenförderung der Institution weiß. Bei der Sozialerhebung 2011 gaben allerdings 12% der Studierenden dieser Universität an, an einer Beeinträchtigung zu leiden und 6% der Studierenden gaben an, dass die Beeinträchtigung sich erschwerend auf das Studium auswirkt; dies entspricht einer Zahl von 151 Studierenden (siehe Tabelle 9. im Anhang). 1,8% der Studierenden dieser Universität gaben an, an einer Beeinträchtigung des Bewegungsapparates also an einer körperlichen Behinderung zu leiden (siehe Tabelle 10. im Anhang).

Den E-Mails der qualitativen Befragung war zu entnehmen, dass ein Grund hierfür sein könnte, dass von einigen der angeschriebenen Institutionen anscheinend nur an Studierende mit einer offensichtlich körperlichen Behinderung gedacht wurde. Studierende mit nicht sichtbarer chronischer Krankheit, psychischer Beeinträchtigung oder Lernbeeinträchtigung wurden seitens mancher Stellen nicht erwähnt, wobei genau diese Kategorien bei der Sozialerhebung 2011 die höchsten Prozentzahlen aufwiesen (siehe Tabelle 10. im Anhang). Die in der Sozialerhebung 2011 auf Grund freiwilliger Teilnahme ermittelten relativen Häufigkeiten weisen darauf hin, dass psychische Erkrankungen sowie chronisch-somatische Beeinträchtigungen die vergleichsweise höchsten Prävalenzraten haben. Hierzu wurde jedoch angemerkt, dass viele Studierende versuchen, das Vorhandensein einer Beeinträchtigung für sich zu behalten. Somit ist es für die für Studierende mit Beeinträchtigung verantwortlichen Personen schwer, über die tatsächliche Zahl der beeinträchtigten Studierenden Auskunft zu erlangen. Da die Sozialerhebung anonym durchgeführt wurde, musste demgemäß niemand Bedenken haben, dass eine nichtsichtbare Beeinträchtigung eventuell an die Öffentlichkeit dringen kann, wenn über diese offen und ehrlich Auskunft gegeben wurde. Anders verhält es sich jedoch im Falle eines Antrages auf Studienerlass, bzw. einen Antrag auf abweichende Prüfungsmethoden, welche man nur mittels Bekanntgabe der persönlichen Daten erhalten kann.

Daher entspricht trotz der Bemühungen seitens der Universitätspersonals die derzeitige Situation an den Universitäten nicht den gewünschten Anliegen, dass Studierenden mit einer Beeinträchtigung und/oder chronischen Krankheit keine Nachteile im Studium entstehen. Gemäß Student Point (06.03.2015) waren an der Universität Wien im Wintersemester 2011/12 0,5% der Studierenden offiziell als behindert inskribiert, laut Sozialerhebung 2011 litten jedoch 13% an einer studienerschwerenden Beeinträchtigung (siehe Tabelle 9.). Viele der Studierenden wollen ihre Beeinträchtigung für sich behalten, um nicht stigmatisiert oder diskriminiert zu werden und verzichten daher auf eine Beantragung abweichender Prüfungsmethoden (Gattermann-Kasper, 2014). So gaben beispielsweise bei der Datenerhebung zur Situation Studierender mit Behinderung und chronischer Krankheit 2011 des Deutschen Studentenwerkes 44% der beeinträchtigten Studierenden an, dass sie keine Beratungsangebote nutzen, da sie ihre Beeinträchtigung nicht preisgeben wollen (Unger et al., 2012). Auch bei der vorliegenden quantitativen Erhebung gaben von den 25 Studierenden, denen die Möglichkeit der Nutzung der abweichenden Prüfungsmethoden bekannt war, diese aber nicht nutzten, sechs an, dass sie abweichende Methoden benötigten, diese jedoch nicht nutzen. Fünf begründeten dies mit Angst vor Nachteilen beziehungsweise, dass sie nicht wollen, dass ihre Beeinträchtigung bekannt wird.

Von jenen 17 Studierenden, die die abweichenden Prüfungsmethoden nutzen, wurde die Methode „verlängerte Prüfungszeit“ mit neun Mal am häufigsten genannt. Bei der Datenerhebung des Deutschen Studentenwerkes wurden Probleme mit zeitlichen Vorgaben bei Prüfungen und Abgabefristen mit 41% am häufigsten genannt (Unger et al., 2012), was die Aussage des Ergebnisses der vorliegenden Studie unterstützt.

48% der teilnehmenden Studierenden der quantitativen Erhebung wussten über das Angebot der abweichenden Prüfungsmethoden nicht Bescheid.

So lässt sich ein Trend in Richtung Informationsmangel erkennen, der von den getätigten Aussagen der Studierenden mit Behinderung bei der Studierenden-Sozialerhebung 2011 unterstützt werden kann. Es gaben bei jener Erhebung lediglich 12% der Studierenden an, die Stelle des oder der Behindertenbeauftragten zu kennen (Unger et al., 2012). In Deutschland gestaltet sich die Situation der Datenerhebung des Deutschen

Studentenwerkes nach nicht sehr unterschiedlich. So ist die Möglichkeit für die Beantragung von Nachteilsausgleichen, wie abweichenden Prüfungsmethoden, 57% der befragten Studierenden mit Beeinträchtigung nicht bekannt (Unger et al., 2012).

Bezüglich der Informiertheit der Lehrenden meinten bei der vorliegenden quantitativen Erhebung sechs der 17 Teilnehmenden, die abweichende Prüfungsmethoden nutzten, dass diese schlecht bis sehr schlecht sei, sieben schätzten die Informiertheit als mittelmäßig ein und lediglich drei als gut. Allerdings gibt es dafür keine weiteren Vergleiche und auf Grund der kleinen und somit nicht repräsentativen Stichprobe der Studierenden, die angaben, abweichende Prüfungsmethoden zu nutzen, kann hierzu keine signifikante Aussage gemacht werden. Dennoch sollte hierzu eine weitere Erhebung stattfinden und auch die Lehrpersonen selbst bezüglich ihres Wissens zur Existenz, Inanspruchnahme und zum Ablauf abweichender Prüfungsmethoden befragt werden.

Auch bezüglich der Informiertheit der Studierenden selbst zeigt sich aus der vorliegenden Umfrage der Trend eines Informationsmangels.

Die Gruppe der Studierenden, die die abweichenden Prüfungsmethoden nicht kannte, (n=123) ist verglichen mit der Gruppe, die die abweichenden Prüfungsmethoden kannte, (n=42) relativ groß. Dies lässt darauf schließen, dass ein Informationsmangel bezüglich der abweichenden Prüfungsmethoden vorherrscht. Auch von den Studierenden, die die abweichenden Prüfungsmethoden kannten, gaben nur vier Studierende an, dass genug Informationen zu diesem Thema zur Verfügung stehen. Neun Studierende meinten, dass nicht genügend Informationen zur Verfügung stehen bzw. sie diese oft nicht finden.

Aus den abgegebenen Wünschen zu abweichenden Prüfungsmethoden durch Studierende, die diese nicht kannten, lässt sich ein erhöhter Bedarf an dieser Unterstützung beeinträchtigter Studierender ableiten. Maßnahmen zur gesteigerten Informationsdissemination werden empfohlen.

## 11.1 Limitationen

### 11.1.1 Fragestellung der qualitativen Erhebung

Auf Grund der sehr offen gestellten Fragen der qualitativen Erhebung variierten die Antworten sehr bezüglich Ausführlichkeit und Länge. Es sollte in Zukunft bei einer eventuellen weiteren Studie angedacht werden, die Fragen zu präzisieren bzw. Interviews via Skype oder Ähnlichem zu führen.

### 11.1.2 Stichprobengröße und Repräsentativität der quantitativen Studie

Obwohl die quantitative Studie sehr breit angelegt war und es versucht wurde, möglichst viele Studierenden der Universität Wien mit Beeinträchtigung zu erreichen, war der Anteil der teilnehmenden Studierenden mit Behinderung sehr gering. Laut Sozialerhebung 2011 haben an der Universität 14% der Studierenden eine studienrelevante Beeinträchtigung und 0,5% der Studierenden haben einen Behindertenpass. An der quantitativen Erhebung nahmen allerdings lediglich 128 Studierende mit Behinderung teil, was bezogen auf die Population der Studierenden der Universität Wien einem Prozentsatz von 0,205 entspricht. Aus diesem Grund kann diese Evaluationsstudie nicht als repräsentativ auf die gesamte Studierendenpopulation mit Behinderung an der Universität Wien angesehen werden.

Begründet werden könnte die geringe Teilnahme damit, dass die E-Mail mit der Bitte an der Befragung teilzunehmen, an die Universitätsemailadresse geschickt wurde und einige Studierende nach eigener Aussage diese nicht regelmäßig überprüfen. Ebenso könnte die Vermutung, dass durch die Umfrage die Anonymität nicht gewahrt bleibt, eine Rolle spielen. Ein weiterer Grund könnte sein, dass sich einige Studierende, die zwar eine Beeinträchtigung haben, aber nicht offiziell als beeinträchtigte Studierende gemeldet sind, nicht angesprochen fühlten, oder nicht dachten, dass sie zu der Zielgruppe der gesuchten Teilnehmenden gehörten. Die beiden zuletzt genannten Gründe nannten im Zuge der Datenerhebung zur Situation Studierender mit Behinderung und chronischer Krankheit 2011 des Deutschen Studentenwerkes 44% beziehungsweise 38% der Studierenden mit Behinderung für die Nichtinanspruchnahme von Informations- und Hilfeleistungen (Unger et al., 2012).

### **11.1.3 Rekrutierungstext der quantitativen Studie**

Um die gewünschte Population der Studierenden zu erreichen, richtete sich der Rekrutierungstext explizit an Studierende mit Behinderung. Dies könnte zusätzlich dazu geführt haben, dass sich einige Studierende, die eine Behinderung haben, jedoch nicht offiziell als beeinträchtigt gelten, nicht angesprochen gefühlt haben. In einer weiteren Erhebung sollte ausdrücklich erwähnt werden, dass sich die Umfrage an alle Studierenden richtet und im Zuge der Befragung sollte erhoben werden, ob der oder die Teilnehmerin eine Beeinträchtigung hat und wie sich diese auf das Studium auswirkt.

### **11.1.4 Untersuchungsinstrument der quantitativen Studie**

Die meisten Fragen wurden selbst konstruiert; in einer weiteren Erhebung sollte man sich eventuell mehr an vorhandenen bereits konstruierten Fragebögen, wie dem des Deutschen Studentenwerkes, orientieren, um bessere Vergleichsmöglichkeiten erzielen zu können

## **11.2 Ausblick**

Aus der qualitativen Erhebung geht hervor, dass an den österreichischen Universitäten die Chancengleichheit und Barrierefreiheit ein bedeutsames Anliegen ist. Auch wenn nicht an jeder Einrichtung die Stelle eines Behindertenbeauftragten oder einer Behindertenbeauftragten existent ist, wird dennoch auf beeinträchtigte Studierende Rücksicht genommen und Barrieren werden zu beseitigen versucht, indem auf Studierende mit Behinderung individuell eingegangen wird. Dies entspricht Sanders Ausführungen von Inklusion gemäß allerdings höchstens einer „verbesserten Integration“, da Inklusion immer noch als Aufgabe bestimmter Servicestellen gesehen wird und um abweichende Prüfungsmethoden und andere Hilfestellungen jeweils angesucht werden muss. Denn an einer Universität, die den Anforderungen von Sanders „optimierter“ Inklusion entspricht, bedarf es keiner abweichenden Prüfungsmethoden oder anderer Hilfsleistungen und Unterstützungsmaßnahmen mehr, da die Gestaltung der Institution und des Lehrangebots von vornherein so konstruiert ist, dass jeder und jede gemäß seiner und ihrer Fähigkeiten so gefördert wird, dass er oder sie das Leistungsoptimum



erbringen kann. Ahrbeck (2013; 2014) hingegen würde hier bereits eine „Inklusion“ sehen. Wie auch immer man die Maßnahmen und dadurch entstandene barrierefreie Situation der Universitäten nennt; es ist festzustellen, dass viel Arbeit und Mühe in die Gestaltung einer chancengleichen Umgebung investiert wird. Aus der Analyse der qualitativen Umfrage ist zu schließen, dass die Bemühungen zur Erschaffung eines chancengleichen universitären Umfelds an den meisten befragten Universitäten nicht nur von einer Person, die für behinderte Studierende verantwortlich ist, ausgehen, sondern von mehreren Stellen der diversen Institutionen unterstützt werden.

In einer weiteren breit angelegten Umfrage, wie es zum Beispiel bei der Sozialerhebung der Fall ist, sollte man alle Studierenden nicht nur bezüglich einer Beeinträchtigung befragen, sondern auch über die eventuelle Nutzung und Meinung bezüglich abweichender Prüfungsmethoden. Mitunter sollten die Gründe für beziehungsweise gegen eine Nutzung erhoben werden. Außerdem wäre es sicherlich von Vorteil, die Meinung und Einstellung von Studierenden, die keine Beeinträchtigung haben, zu erfragen. So liegt nämlich für einige Studierende mit Beeinträchtigung der Grund einer Nicht-Anwendung der abweichenden Prüfungsmethoden in der Angst vor Stigmatisierung oder einer Ausgrenzung seitens der nicht beeinträchtigten Kollegen und Kolleginnen. Eine Erhebung könnte Vermutungen erfassen, ob diese Befürchtungen berechtigt sind und in weiterer Folge könnte ein konstruktiver Lösungsweg dieses Problems, in welche Richtung es auch immer verläuft, ausgearbeitet werden.

Eine inklusive Universität, wie Sander sie formuliert, würde das Problem des sich „Outen“-Müssens auch lösen; allerdings sind die Bedingungen, die an eine solche Universität gestellt werden, wohl schwer zu erfüllen. Dies wäre mit enormen Umstrukturierungen, Personalerweiterungen sowie -schulungen und Kosten verbunden.

Es ist letztendlich festzustellen, dass abweichende Prüfungsmethoden zur Entstehung eines chancengleichen Umfeldes beitragen können, allerdings wird das Angebot aus mehreren Gründen nicht effektiv genutzt. Um ein noch gerechteres und weniger stigmatisierungsgefährdendes Umfeld und Lernklima schaffen zu können, sollten die Universitäten versuchen, eine Umwelt zu gewährleisten, in der Studierenden mit Beeinträchtigung ein Erbringen ihres Leistungsoptimums auch ohne spezielle Ansuchen möglich ist.

## 12 Abkürzungsverzeichnis

Abs.	Absatz
AkBild	Akademie der bildenden Künste Wien
APM	abweichende Prüfungsmethoden
BGStG	Behindertengleichstellungsgesetz
BMASK	Bundeministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz
BOKU	Univ. für Bodenkultur Wien
darst.	darstellende
DeGEval	Deutschen Gesellschaft für Evaluation
EVO	Einschätzungsverordnung
GESTU	Gehörlos erfolgreich studieren an der TU Wien
Gest.	Gestaltung
ICD	International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems
ICF	International Classification of Functioning, Disability and Health
indust.	industrielle
JKU	Johannes Kepler Universität (JKU) Linz
k.A.	keine Angabe
KFU	Karl-Franzens-Universität
KUG	Kunstuniversität Graz
med.	medizinisch
NGOs	Nichtregierungsorganisationen
NSCU	North Carolina State University
ÖH	Österreichische Hochschüler/innenschaft
Stud.	Studierende
stud. erschwerender	Studiums erschwerender
TU	Technische Universität
UD	Universal Design
UDI	Universal Design for Instructions

UG	Universitätsgesetz
ULF	Ultra-Low-Floor
UN-Konvention	United Nations Konvention
Univ.	Universität
veterinärmed.	Veterinär medizinisch
WHO	World Health Organization
WU	Wirtschaftsuniversität Wien
Z	Zeile
ZNS	Zentralnervensystem

## 13 Abbildungsverzeichnis

<i>Abbildung 1.</i> Entstehungsjahr der Anlaufstelle.....	55
<i>Abbildung 2.</i> Struktur der Befragtenstichprobe (N = 472) bezüglich Behinderung und Beeinträchtigung (Anteilswerte in Prozent).....	61
<i>Abbildung 3.</i> Beeinträchtigungsarten der Studierenden, die abweichende Prüfungsmethoden kennen und nutzen .....	67
<i>Abbildung 4.</i> Nutzungsanteile der abweichenden Prüfungsmethoden jener Studierender, die Kenntnis darüber hatten. ....	69
<i>Abbildung 5.</i> Nutzungsanteile der abweichenden Prüfungsmethoden jener Studierender, die Kenntnis darüber hatten. ....	71
<i>Abbildung 6.</i> Arten und Häufigkeiten von Empfehlungsschreiben, die die Studierenden besitzen. ....	72
<i>Abbildung 7.</i> Zufriedenheit der Studierenden mit dem Ablauf der Antragsstellung bezüglich abweichender Prüfungsmethoden .....	73
<i>Abbildung 8.</i> Zufriedenheit der drei Gruppen bezüglich des Informationsgehaltes zu den abweichenden Prüfungsmethoden.....	74
<i>Abbildung 9.</i> Problemlose Umsetzung der abweichenden Prüfungsmethoden bei Lehrveranstaltungsleitern und –leiterinnen. ....	75
<i>Abbildung 10.</i> Verständnis der Lehrveranstaltungsleiter und –leiterinnen. ....	76
<i>Abbildung 11.</i> Informiertheit der Lehrpersonen nach Meinung der Studierenden. ....	77

## 14 Tabellenverzeichnis

Tabelle 1. Auflistung der Universitäten bezüglich der Rücklaufquote der E-Mail-Befragung und eigener Anlaufstelle für Studierender mit Behinderung .....	54
Tabelle 2. Häufigkeiten und Anteilswerte der Teilnehmenden mit und ohne Beeinträchtigung bezüglich des Geschlechts.....	62
Tabelle 3. Alter der Studienteilnehmenden in Jahren.....	62
Tabelle 4. Deskriptivstatistische Kennwerte der aktuellen Semesteranzahl in Abhängigkeit der Gruppen.....	64
Tabelle 5. Deskriptivstatistische Kennwerte der aktuellen Semesteranzahl in Abhängigkeit der Subgruppen mit Beeinträchtigung .....	64
Tabelle 6. Häufigkeiten und Anteilswerte der Sichtbarkeit der Beeinträchtigung .....	65
Tabelle 7. Häufigkeiten und Auswirkungen der Beeinträchtigungsarten .....	66
Tabelle 8. Nutzungswünsche Studierender mit Beeinträchtigung ohne Wissen über alternative Prüfmethode n .....	70
Tabelle 9. Anteil der Studierenden im Besitz eines Behindertenausweises sowie Anteil der Studierenden mit studienerschwerender Beeinträchtigung als Teilkategorien der Studierenden mit Beeinträchtigung pro Universität (Quelle: Studierenden-Sozialerhebung 2011) .....	102
Tabelle 10. Anteile der Studierenden nach der Art der Beeinträchtigung pro Universität (Quelle: Studierenden-Sozialerhebung 2011) .....	103

## 15 Literatur

### 15.1 Printmedien

- Ahrbeck, B. (2013). Über Chancen und Grenzen der Inklusion. In M. Brodkorb & K. Koch (Eds.), *Inklusion–Ende des gegliederten Schulsystems? Zweiter Inklusionskongress MV, Schwerin: Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur* (pp. 72–78). Schwerin. Retrieved from [http://195.98.196.140/export/sites/bildungsserver/downloads/Dokumentation\\_2.-Inklusionskongress.pdf](http://195.98.196.140/export/sites/bildungsserver/downloads/Dokumentation_2.-Inklusionskongress.pdf)
- Ahrbeck, B. (2014). Schulische Inklusion – Möglichkeiten, Dilemmata und Widersprüche. *Soziale Passagen*, 6(1), 5–19. Retrieved from <http://doi.org/10.1007/s12592-014-0154-x>
- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: what are the levers for change? *Journal of Educational Change*, 6(2), 109–124. <http://doi.org/10.1007/s10833-005-1298-4>
- Ainscow, M., Dyson, A., & Booth, T. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. London ; New York: Routledge.
- Altrichter, H., & Feyerer, E. (2012). Auf dem Weg zu einem inklusiven Schulsystem? *Zeitschrift Für Inklusion*, (4). Retrieved from <http://inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/73>
- Atria, M., Reimann, R., & Spiel, C. (2006). Qualitätssicherung durch Evaluation. Die Bedeutung von Zielexplication und evaluativer Haltung. In C. Steinebach & M. Atria (Eds.), *Handbuch psychologische Beratung* (pp. 574–586). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Behr, I., & Heimlich, U. (2011). Inklusion von Menschen mit Behinderung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In R. Tippelt & A. Hippel (Eds.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (pp. 813–826). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. Retrieved from <http://www.springerlink.com/index/10.1007/978-3-531-94165-3>
- Bendel, K. (199AD). Behinderung als zugeschriebenes Kompetenzdefizit von Akteuren: Zur sozialen Konstruktion einer Lebenslage. *Zeitschrift Für Soziologie*, 4(28), 301–310.

- Berk, L. E., & Aralikatti, E. (2011). *Entwicklungspsychologie* (3., aktualisierte Aufl., [Nachdr.]). München: Pearson Studium.
- Boban, I., & Hinz, A. (2003). Qualitätsentwicklung des gemeinsamen Unterrichts durch den "Index für Inklusion." *Behinderte*, (4), 2–13.
- Boban, I., & Hinz, A. (2009). Der Index für Inklusion. *Sozial Extra*, 33(9-10), 12–16.
- Booth, T., & Ainscow, M. (Eds.). (2006). *Index for inclusion: developing learning, participation and play in early years and childcare* (2., verb. Aufl.). London: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Bortz, J., & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation: für Human- und Sozialwissenschaftler; mit 87 Tabellen* (4., überarb. Aufl., [Nachdr.]). Heidelberg: Springer-Medizin-Verl.
- Brodkorb, M., & Koch, K. (2012). Das Menschenbild der Inklusion. In *Erster Inklusionskongress M–V–Dokumentation Rostock*. Retrieved from [http://www.lehrer-mv.de/export/sites/bildungsserver/bilder/logos\\_icons/inklusionsband1\\_Menschenbild\\_2.pdf](http://www.lehrer-mv.de/export/sites/bildungsserver/bilder/logos_icons/inklusionsband1_Menschenbild_2.pdf)
- Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz, B. (Ed.). (2011). UN-Konvention Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen und Fakultativprotokoll. Retrieved from [http://www.sozialministerium.at/cms/site/attachments/2/5/8/CH2218/CMS1314697554749/un-konvention\\_inkl.\\_fakultativprotokoll,\\_de.pdf](http://www.sozialministerium.at/cms/site/attachments/2/5/8/CH2218/CMS1314697554749/un-konvention_inkl._fakultativprotokoll,_de.pdf)
- Burkhardt, K. (2013). Bildungschancen für Menschen mit Migrationshintergrund. Retrieved from <http://content.grin.com/document/v229573.pdf>
- Busch, S. (2014). Eine Hochschule für Alle – Ausgewählte Ergebnisse der Evaluation der HRK-Empfehlung. *Zeitschrift für Inklusion*, 0(1-2). Retrieved from <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/211>
- Corrigan, P., River, P., Lundin, R. K., Uphoff Wasowski, K., Campion, J., Mathisen, J., ... Gagnon, C. (2000). Stigmatizing attributions about mental illness. *Journal of Community Psychology*, 28(1), 91–1102.
- Corrigan, P. W., & Watson, A. C. (2002). The paradox of self-stigma and mental illness. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 9(1), 35–53.

- Dannenbeck, C., & Dorrance, C. (2009). Inklusion als Perspektive (sozial) pädagogischen Handelns—eine Kritik der Entpolitisierung des Inklusionsgedankens. *Zeitschrift Für Inklusion*, 3(2). Retrieved from <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/viewArticle/24>
- Dovidio, J. F., Pagotto, L., & Hebl, M. R. (2011). Implicit Attitudes and Discrimination Against People with Physical Disabilities. In R. L. Wiener & S. L. Willborn (Eds.), *Disability and Aging Discrimination*. New York, NY: Springer New York. Retrieved from <http://link.springer.com/10.1007/978-1-4419-6293-5>
- Eisenberg, D., Golberstein, E., & Gollust, S. E. (2007). Help-seeking and access to mental health care in a university student population. *Medical Care*, 45(7), 594–601.
- Elliott, S. N., Kratochwill, T. R., & McKeivitt, B. C. (2001). Experimental analysis of the effects of testing accommodations on the scores of students with and without disabilities. *Journal of School Psychology*, 39(1), 3–24.
- Ewert, T., & Stucki, G. (2007). Die Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (ICF): Einsatzmöglichkeiten in Deutschland. *Bundesgesundheitsblatt - Gesundheitsforschung - Gesundheitsschutz*, 50(7), 953–961. Retrieved from <http://doi.org/10.1007/s00103-007-0285-8>
- Falke, S., & Schröder, I. (2014). Inklusive Pädagogik - Eine Herausforderung für die Religionspädagogik?! In K. Kammeyer, E. Zonne, & A. Pithan (Eds.), *Inklusion und Kindertheologie*. Münster: Comenius-Inst.
- Feuser, G. (2011, November). *Eine neue Dimension der ungeteilten Teilhabe Aller an der Bildung für Alle oder: Universitäten sind auch nur Sonderschulen*. Plenarvortrag presented at the Eröffnung des Ikt-Forums für Menschen mit Behinderung an der Johannes-Kepler-Universität Linz, Johannes-Kepler-Universität Linz. Retrieved from [http://www.georg-feuser.com/conpresso/\\_data/Feuser\\_-\\_Dimensionen\\_der\\_ungeteilten\\_Teilhabe\\_Aller\\_an\\_Bildung\\_f\\_r\\_Alle.pdf](http://www.georg-feuser.com/conpresso/_data/Feuser_-_Dimensionen_der_ungeteilten_Teilhabe_Aller_an_Bildung_f_r_Alle.pdf)
- Feyerer, E. (2013). Der Umgang mit besonderen Bedürfnissen im Bildungswesen. *Zeitschrift Für Inklusion*, (4). Retrieved from <http://test4.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/33>
- Fisseler, B., & Markmann, M. (2012). Universal Design als Umgang mit Diversität in der Hochschule. *Journal Hochschuldidaktik*, 23(1-2), 13–16.



- Fuchs, L. S., & Fuchs, D. (2001). Helping teachers formulate sound test accommodation decisions for students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice, 16*(3), 174–181.
- Gattermann-Kasper, M. (2014). Nachteilsausgleiche für Studierende mit Beeinträchtigungen bei Lehrveranstaltungen, Prüfungen und Fristen – Ein Überblick. *Zeitschrift für Inklusion, 0*(1-2). Retrieved from <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/213>
- Getzel, E. E. (2008). Addressing the Persistence and Retention of Students with Disabilities in Higher Education: Incorporating Key Strategies and Supports on Campus. *Exceptionality, 16*(4), 207–219. <http://doi.org/10.1080/09362830802412216>
- Gordon, J.-S. (2013). Is Inclusive Education a Human Right? *The Journal of Law, Medicine & Ethics, 41*, 754–767. <http://doi.org/10.1111/jlme.12087>
- Grabher, A., Hartl, J., Laimer, A., Thaler, B., Unger, M., Wejwar, P., & Zaussinger, S. (2014). *Kernaussagen der Studierenden-Sozialerhebung 2011* (Erhebung). Wien: Institute for Advanced Studies (IHS). Retrieved from <http://www.sozialerhebung.at/index.php/de/ergebnisse/2011>
- Graham-Smith, S., & Lafayette, S. (2004). Quality Disability Support for Promoting Belonging and Academic Success within the College Community. *College Student Journal, 38*(1), 90.
- Grohnfeldt, M., & Leonhardt. (2012). Die UN-Konvention und ihre Folgen. *Sonderpädagogische Förderung Heute, 2*, 10.
- Heimlich, U. (2011). Inklusion und Sonderpädagogik. Die Bedeutung der Behindertenrechtskonvention (BRK) für die Modernisierung sonderpädagogischer Förderung. *Zeitschrift für Heilpädagogik, 2*, 44–54.
- Heimlich, U., & Behr, I. (2011). Inklusion von Menschen mit Behinderung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Eds.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (pp. 813–826). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. Retrieved from [http://link.springer.com/10.1007/978-3-531-94165-3\\_49](http://link.springer.com/10.1007/978-3-531-94165-3_49)
- Hendricks, A. (2007). UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities. *Eur. J. Health L., 14*, 273.

- Hinz, A. (2002). Von der Integration zur Inklusion - terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? *Zeitschrift Für Heilpädagogik*, 53, 354–361.
- Hinz, A. (2009). Aktuelle Erträge der Debatte um Inklusion – worin besteht der „Mehrwert“ gegenüber Integration. *Ev. Stiftung Alsterdorf & Kath. Hochschule Für Sozialwesen Berlin (Hrsg.): Enabling Community. Anstöße Für Politik Und Soziale Praxis, Hamburg-Alsterdorf*, 191–202.
- Holm-Hadulla, R. M., Hofmann, F.-H., Sperth, M., & Funke, J. (2009). Psychische Beschwerden und Störungen von Studierenden: Vergleich von Feldstichproben mit Klienten und Patienten einer psychotherapeutischen Beratungsstelle. *Psychotherapeut*, 54(5), 346–356. Retrieved from <http://doi.org/10.1007/s00278-009-0693-3>
- Hunt, J., & Eisenberg, D. (2010). Mental Health Problems and Help-Seeking Behavior Among College Students. *Journal of Adolescent Health*, 46(1), 3–10. <http://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2009.08.008>
- Krämer, M. (2013). Inklusion - Integration - Partizipation: Drei Seiten einer Medaille. In B. D. P. u P. e.V (Ed.), *Inklusion - Integration - Partizipation: Psychologische Beiträge für eine humane Gesellschaft* (Auflage: 1, pp. 11–16). s.l.: Deutscher Psychologen Verlag.
- Kubinger, K. D. (2009). *Psychologische Diagnostik: Theorie und Praxis psychologischen Diagnostizierens* (2., überarb. und erw. Aufl). Göttingen: Hogrefe.
- Lindsay, G. (2003). Inclusive education: A critical perspective. *British Journal of Special Education*, 30(1), 3–12.
- Lovett, B. J. (2010). Extended Time Testing Accommodations for Students With Disabilities: Answers to Five Fundamental Questions. *Review of Educational Research*, 80(4), 611–638. Retrieved from <http://doi.org/10.3102/0034654310364063>
- Maderthaner, R. (2008). *Psychologie*. Wien: Facultas.wuv.
- McGuire, J. M., Scott, S. S., & Shaw, S. F. (2006). Universal Design and Its Applications in Educational Environments. *Remedial and Special Education*, 27(3), 166–175. Retrieved from <http://doi.org/10.1177/07419325060270030501>
- Meyer-Hentschel, G. (2007). Design goes universal. *Marketing Review St. Gallen*, 24(2), 28–32.

- Moosbrugger, H., Kelava, A., & Moosbrugger-Kelava (Eds.). (2012). *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion: mit 41 Tabellen* (2., aktualisierte und überarb. Aufl). Berlin: Springer.
- Nettleton, S. (2006). „I just want permission to be ill”: Towards a sociology of medically unexplained symptoms. *Social Science & Medicine*, 62(5), 1167–1178. Retrieved from <http://doi.org/10.1016/j.socscimed.2005.07.030>
- Nickel, S. (1999). Gesellschaftliche Reaktionen auf Menschen mit (geistiger) Behinderung in der Kinder-und Jugendliteratur. *Behindertenpädagogik*, 38(4), 1999.
- Pitoniak, M. J., & Royer, J. M. (2001). Testing Accommodations for Examinees With Disabilities: A Review of Psychometric, Legal, and Social Policy Issues. *Review of Educational Research*, 71(1), 53–104. Retrieved from <http://doi.org/10.3102/00346543071001053>
- Ranseen, J. D., & Parks, G. S. (2005). Test Accommodations for Postsecondary Students: The Quandary Resulting From the ADA’s Disability Definition. *Psychology, Public Policy, and Law*, 11(1), 83–108. Retrieved from <http://doi.org/10.1037/1076-8971.11.1.83>
- Rost, J. (2004). *Lehrbuch Testtheorie - Testkonstruktion* (2., vollst. überarb. und erw. Aufl). Bern: Huber.
- Rüsch, Nicolas, & Berger, Mathias. (2015). Das Stigma psychischer Erkrankungen - Ursachen, Formen und therapeutische Konsequenzen. In Berger, Mathias (Ed.), *Psychische Erkrankungen: Klinik und Therapie ; [Buch + umfangreiche Online-Inhalte ; www.psychiatriewelt.de]* (5. voll. neu bearb. Aufl. mit umfangreichen Erg. auf der Online-Plattform, pp. 925–931). München: Elsevier, Urban & Fischer.
- Sander, A. (2001). Sander - Von der integrativen zur inklusiven Bildung.pdf. In Hausotter, Boppel, & Meschenmoser (Eds.), *Perspektiven Sonderpädagogischer Förderung in Deutschland. Dokumentation der Nationalen Fachtagung vom 14.-16. November 2001 ind Schwerin* (pp. 143–164). Middelfart (DK): European Agency etc. Retrieved from <http://bidok.uibk.ac.at/library/sander-inklusion.html>
- Sander, A. (2004). Konzepte einer Inklusiven Pädagogik. *Zeitschrift Für Heilpädagogik*, 5(2004), 240–244.

- Sander, A. (2006). *Interdisziplinarität in einer inklusiven Pädagogik*. Retrieved from [http://ances.lu/attachments/083\\_Sander\\_Inklusionsp%C3%A4dagogik\\_12-10-2006.pdf](http://ances.lu/attachments/083_Sander_Inklusionsp%C3%A4dagogik_12-10-2006.pdf)
- Scholz, A. (2009, June 15). Integration und Inklusion - zwischen theoretischem Anspruch und Realität. Retrieved December 12, 2014, from <http://bidok.uibk.ac.at/library/scholz-integration.html>
- Seidel, M. (2005). Die Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit: Ein neues Mitglied der Familie WHO-Klassifikationen. *Der Nervenarzt*, 76(1), 79–92. Retrived from <http://doi.org/10.1007/s00115-004-1855-8>
- Shaw, S. F., Scott, S. S., & McGuire, J. M. (2001). Teaching College Students with Learning Disabilities. ERIC Digest. *ERIC Digest*. Retrieved from <http://eric.ed.gov/?id=ED459548>
- Sireci, S. G., Scarpati, S. E., & Li, S. (2005). Test accommodations for students with disabilities: An analysis of the interaction hypothesis. *Review of Educational Research*, 75(4), 457–490.
- Spiel, C., Gradinger, P., & Lüftenegger, M. (2010). Grundlagen der Evaluationsforschung. In H. Holling, B. Schmitz, & J. Bengel (Eds.), *Handbuch Statistik, Methoden und Evaluation* (pp. 223–232). Göttingen: Hogrefe. Retrieved from [http://homepage.univie.ac.at/margarete.halmetschlager/download/E44\\_Grundlagen\\_der\\_Evaluationsforschung\\_Spiel\\_et\\_al.pdf](http://homepage.univie.ac.at/margarete.halmetschlager/download/E44_Grundlagen_der_Evaluationsforschung_Spiel_et_al.pdf)
- Story, M. F. (1998). Maximizing Usability: The Principles of Universal Design. *Assistive Technology*, 10(1), 4–12. Retrived from <http://doi.org/10.1080/10400435.1998.10131955>
- Unger, M., Wejwar, P., Zaussinger, S., & Laimer, A. (2012). *beeinträchtigt studieren – Datenerhebung zur Situation Studierender mit Behinderung und chronischer Krankheit*. Wien/Berlin: Deutschen Studentenwerk (DSW, durchgeführt vom Institut für höhere Studien (IHS). Retrieved from [http://bestumfrage.de/PDF/beeintraechtigt\\_studieren\\_2011.pdf](http://bestumfrage.de/PDF/beeintraechtigt_studieren_2011.pdf)
- Wagner, R., & Kaiser, D. (2004). *Einführung in das Behindertenrecht*. Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg. Retrieved from <http://link.springer.com/10.1007/978-3-642-17151-2>

- Weigl, I., & Dietmann, B. (2007). *Erwachsenenbildung barrierefrei Leitfaden für ein gemeinsames Lernen ohne Hindernisse* (Leitfaden) (p. 32). Wien: biv integrativ – Akademie für integrative Bildung. Retrieved from [http://www.biv-integrativ.at/pdf/Erwachsenenbildung\\_barrierefrei.pdf](http://www.biv-integrativ.at/pdf/Erwachsenenbildung_barrierefrei.pdf)
- Weltgesundheitsorganisation. (2014). Internationale statistische Klassifikation der Krankheiten und verwandter Gesundheitsprobleme 10. Revision – BMG-Version 2014. (Bundesministerium für Gesundheit, Ed.). Weltgesundheitsorganisation. Retrieved from [http://bmg.gv.at/cms/home/attachments/8/6/4/CH1166/CMS1128332460003/icd-10\\_bmg\\_2014\\_-\\_systematisches\\_verzeichnis.pdf](http://bmg.gv.at/cms/home/attachments/8/6/4/CH1166/CMS1128332460003/icd-10_bmg_2014_-_systematisches_verzeichnis.pdf)
- Wocken, H. (2010). Inklusion & Integration. Ein Versuch, die Integration vor der Abwertung und die Inklusion vor Träumereien zu bewahren. Frankfurt. In A. D. Stein, S. Krach, & I. Niediek (Eds.), *Integration und Inklusion auf dem Weg ins Gemeinwesen. Möglichkeitsräume und Perspektiven*. (pp. 204–235). Bad Heilbrunn: Klinkhardt, Julius. Retrieved from <http://www.hans-wocken.de/Wocken-Frankfurt2009.doc>
- Wocken, H. (2011). Rettet die Sonderschulen? Rettet die Menschenrechte! Ein Apell zu einem differenzierten Diskurs über Dekategorisierung, (4). Retrieved from <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/81/81>
- Wocken, H. (2014). Frei herumlaufende Irrtümer. Eine Warnung vor pseudoinklusiven Betörungen. Retrieved from [https://bildung-mv.de/export/sites/bildungsserver/downloads/Inklusion\\_Irrtuemer\\_Wocken.pdf](https://bildung-mv.de/export/sites/bildungsserver/downloads/Inklusion_Irrtuemer_Wocken.pdf)
- World Health Organization. (2002). Towards a Common Language for Functioning, Disability and Health - ICF. Retrieved from <http://www.who.int/classifications/icf/icfbeginnersguide.pdf?ua=1>
- World Health Organization. (2003). ICF Checklist. In *Workshop Manual for Facilitators'*, in J. Hanass-Hancock (ed.), *Closing the Gap*. Retrieved from <http://www.who.int/classifications/icf/icfchecklist.pdf?ua=1>
- World Health Organization (Ed.). (2011). *ICD-10: International statistical classification of diseases and related health problems*. Geneva: World Health Organization.
- Wunder, M. (2009). Die UN-Konvention zu den Rechten Behinderter – ein Prüfstein für den zukünftigen Umgang mit Menschen mit Behinderung oder psychischer

Erkrankung. *Zeitschrift Für Inklusion*, 3(2). Retrieved from <http://test4.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/159>

Zaussinger, S., Wejwar, P., Unger, M., & Laimer, A. (2012). *Studierende mit Behinderungen und chronischen Erkrankungen. Teil 1 der Zusatzstudie im Rahmen der Studierenden-Sozialerhebung 2011*. Wien: Institut für Höhere Studien (IHS).

Zimbardo, P. G., Gerrig, R. J., & Graf, R. (2011). *Psychologie* (18., aktualisierte Aufl., [Nachdr.]). München: Pearson Higher Education.

Zuriff, G. E. (2000). Extra Examination Time for Students With Learning Disabilities: An Examination of the Maximum Potential Thesis. *Applied Measurement in Education*, 13(1), 99–117. Retrived from [http://doi.org/10.1207/s15324818ame1301\\_5](http://doi.org/10.1207/s15324818ame1301_5)

## 15.2 Webseiten

Bundesgesetz über die Gleichstellung von Menschen mit Behinderungen (Bundes-Behindertengleichstellungsgesetz – BGStG), BGBl. I Nr. 82/2005 (2005). Retrieved from

<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20004228&ShowPrintPreview=True>

Bundesgesetz über die Organisation der Universitäten und ihre Studien (Universitätsgesetz 2002 – UG), BGBl. I Nr.120/2002 (2002). Retrieved from <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20002128>

Bundesministerium für Gesundheit (Trans.). (2014). Internationale statistische Klassifikation der Krankheiten und verwandter Gesundheitsprobleme 10. Revision – BMG-Version 2014. Retrieved from [http://bmg.gv.at/cms/home/attachments/8/6/4/CH1166/CMS1128332460003/icd-10\\_bmg\\_2014\\_-\\_systematisches\\_verzeichnis.pdf](http://bmg.gv.at/cms/home/attachments/8/6/4/CH1166/CMS1128332460003/icd-10_bmg_2014_-_systematisches_verzeichnis.pdf)

Mace, R., Connell, B. R., Jones, M., Mueller, J., Mullick, A., Ostroff, E., ... Vanderheiden. (1997). THE PRINCIPLES OF UNIVERSAL DESIGNS. Retrieved June 18, 2015, from [https://osepideasthatwork.org/Toolkit/pdf/Universal\\_Design\\_LSA.pdf](https://osepideasthatwork.org/Toolkit/pdf/Universal_Design_LSA.pdf)

Müller, G. (2014, February 14). Ratgeber für Menschen mit Behinderung und deren Angehörige. Retrieved February 14, 2014, from <http://behinderung.org/home.htm>

- Müller, G. (n.d.). Die Vielseitigkeit des Begriffes „Behinderung“ [13.02.2015]. Retrieved February 13, 2015, from <http://behinderung.org/definit.htm>
- Nowak, W. (2015, May 8). sowieso Ratgeber für behinderte und chronisch kranke Studierende. Retrieved May 8, 2015, from <http://info.tuwien.ac.at/uniability/sowieso/index.html>
- Nowak, W. (n.d.). Wer wir sind? Retrieved August 28, 2015, from <http://www.uniability.org>
- Scholz, A. (2009, June 15). Integration und Inklusion - zwischen theoretischem Anspruch und Realität. Retrieved December 12, 2014, from <http://bidok.uibk.ac.at/library/scholz-integration.html>
- Sozial Ministerium. (n.d.). Häufig gestellte Fragen - Barrierefreiheit - Allgemeines/Rechtliche Grundsätze | Barrierefreiheit | Häufig gestellte Fragen | Service | Sozialministerium. Retrieved July 29, 2015, from [http://www.sozialministerium.at/site/Service/Haeufig\\_gestellte\\_Fragen/Barrierefreiheit/Haeufig\\_gestellte\\_Fragen\\_Barrierefreiheit\\_Allgemeines\\_Rechtliche\\_Grundsätze#11](http://www.sozialministerium.at/site/Service/Haeufig_gestellte_Fragen/Barrierefreiheit/Haeufig_gestellte_Fragen_Barrierefreiheit_Allgemeines_Rechtliche_Grundsätze#11)
- Statistik Austria. (2014, January 28). Studierende an öffentlichen Universitäten nach Uni. Retrieved September 6, 2015, from [http://statcube.at/superwebguest/login.do?guest=guest&db=deunistud3\\_ext](http://statcube.at/superwebguest/login.do?guest=guest&db=deunistud3_ext)
- Student, P., & Team, B. (2012). Studierende mit Behinderung Prüfungen – Datenschutz. Retrieved from [http://barrierefrei.univie.ac.at/fileadmin/user\\_upload/bar\\_frei\\_lernen/Infoblätter/12\\_07\\_abw\\_Prüfungsmeth\\_Datenschutz.pdf](http://barrierefrei.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/bar_frei_lernen/Infoblätter/12_07_abw_Prüfungsmeth_Datenschutz.pdf)
- Student, P., & Team, B. (2014a, June 3). Semesterstatistiken. Retrieved March 6, 2014, from <http://barrierefrei.univie.ac.at/services/publ-downl/semesterstatistik/>
- Student, P., & Team, B. (2014b, December 3). Abweichende Prüfungsmethoden. Retrieved March 12, 2014, from <http://barrierefrei.univie.ac.at/durchs-studium/prfggen/prfg-abw/>
- Student, P., & Team, B. (2015a, January 7). Barrierefreie Lehre. Retrieved July 1, 2015, from <http://barrierefreielehre.univie.ac.at>
- Student, P., & Team, B. (2015b, January 7). Welcome Day 2015. Retrieved July 1, 2015, from <http://barrierefrei.univie.ac.at/durchs-studium/welcome-day/>

- Student, P., & Team, B. (2015c, August 28). Zum Team „barrierefrei studieren.“ Retrieved August 28, 2015, from <http://barrierefrei.univie.ac.at/services/team-bst/>
- The Center of Universal Design. (2013, June 20). ABOUT UD. Retrieved from [http://www.ncsu.edu/ncsu/design/cud/about\\_ud/about\\_ud.htm](http://www.ncsu.edu/ncsu/design/cud/about_ud/about_ud.htm)
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (1994, June). THE SALAMANCA STATEMENT AND FRAMEWORK FOR ACTION ON SPECIAL NEEDS EDUCATION. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000984/098427eo.pdf>
- United Nations Enable. (2006). Convention on the Rights of Persons with Disabilities. Retrieved June 2, 2015, from <http://www.un.org/disabilities/default.asp?id=284>
- Weltgesundheitsorganisation Regionalbüro für Europa, R. für E. (2015). Definition des Begriffes „geistige Behinderung“. Retrieved from <http://www.euro.who.int/de/health-topics/noncommunicable-diseases/mental-health/news/news/2010/15/childrens-right-to-family-life/definition-intellectual-disability>
- Sander, A. (2006). Interdisziplinarität in einer inklusiven Pädagogik. *Vortrag*. URL: <http://www.ance.lu/index.php>



## 16 Anhang

### 16.1 Tabellen

Aufgabenbereiche der Anlaufstelle

Tabelle 9 zeigt den Anteil der Studierenden mit Beeinträchtigung an den öffentlichen österreichischen Universitäten, der bei der Sozialerhebung 2011 eruiert wurde. Diese Erhebung wurde als Zusatzstudie im Rahmen der Sozialerhebung 2011 durchgeführt.

Tabelle 10. *Öffentliche Universitäten mit Anzahl der ordentlich Studierenden im Wintersemester 2013/14 (Statistik Austria 06.09.2015) und der Angabe, ob auf die E-Mail bezüglich einer Behindertenberatungsstelle geantwortet wurde*

Universität	Anzahl ordentlich Studierender WS 2013/14			Antwortmail erhalten	
	männl.	weibl.	$\Sigma$	ja	nein
Akademie der bild. Künste Wien (AkBild)	514	865	1379		X
Donau-Universität Krems	K.A.	K.A.		X	
Johannes Kepler Universität (JKU) Linz	9122	8630	17752	X	
Kunstuniversität Graz (KUG)	848	749	1597	X	
Medizinische Universität (Med. Uni) Graz	1659	1895	3554	X	
Med. Univ. Innsbruck	1424	1330	2754	X	
Med. Univ. Wien	3545	3431	6976	X	
Montanuniversität Leoben	2519	765	3284		X
Technische Universität (TU) Graz	9707	2838	12545	X	
TU Wien	19248	7161	26409	X	
Univ. f. angewandte Kunst Wien	614	880	1494		X
Univ. für Bodenkultur Wien (BOKU)	5847	5432	11279		X

Univ. f. künstlerische u. industr. Gest. Linz	414	659	1073	X
Univ. f. Musik u. darst. Kunst Wien	1161	1354	2515	X
Univ. Graz (Karl-Franzens-Univ. KFU)	10308	17229	27537	X
Universität Innsbruck	12705	14363	27068	X
Universität Klagenfurt	3302	5582	8884	X
Universität Mozarteum Salzburg	561	888	1449	X
Universität Salzburg	5471	8883	14354	X
Universität Wien	32408	55444	87825	X
Veterinärmed. Univ. Wien	414	1661	2075	X
Wirtschaftsuniversität Wien (WU)	11137	10020	21157	X

Tabelle 9. Anteil der Studierenden im Besitz eines Behindertenausweises sowie Anteil der Studierenden mit studienerschwerender Beeinträchtigung als Teilkategorien der Studierenden mit Beeinträchtigung pro Universität (Quelle: Studierenden-Sozialerhebung 2011)

Universität	Stud. mit Behindertenpass in %	Stud. mit Beeinträchtigung in %	Stud. mit stud. erschw. Beeinträchtigung in %
AkBild	1,2%	21%	11%
Donau-Univ. Krems	k.A.	k.A.	k.A.
JKU	1,1%	12%	6%
KUG	1,9%	22%	12%
Med. Univ. Graz	0,1%	13%	8%
Med. Univ. Innsbruck	0,6%	11%	5%
Med. Univ. Wien	0,3%	12%	6%
Montanuniv. Leoben	k.A.	11%	6%

TU Graz	0,3%	11%	6%
TU Wien	0,3%	12%	7%
Univ. f. angewandte Kunst Wien	k.A.	21%	9%
BOKU Wien	0,0%	12%	6%
Univ. f. künstl. u. indust. Gest. Linz	k.A.	15%	9%
Univ. f. Musik u. darst. Kunst Wien	k.A.	12%	6%
KFU	0,6%	14%	7%
Universität Innsbruck	0,4%	11%	6%
Universität Klagenfurt	1,4%	15%	8%
Univ. Mozarteum Salzburg	k.A.	13%	10%
Universität Salzburg	0,4%	13%	7%
Universität Wien	0,5%	14%	8%
Veterinärmed. Univ. Wien	k.A.	16%	7%
WU Wien	0,2%	9%	4%
<b>Gesamt</b>	<b>0,5%</b>	<b>13%</b>	<b>7%</b>

Tabelle 10. *Anteile der Studierenden nach der Art der Beeinträchtigung pro Universität (Quelle: Studierenden-Sozialerhebung 2011)*

Universität	Bewegung	Sehen	Hören/ Sprechen	Psychisch	Allergie/ Atemwege	Chronisch-somatisch	Teilleistungsstörung	Andere	Mehrfach
AkBild	k.A.	k.A.	k.A.	9,2%	3,0%	2,0%	3,7%	1,2%	2,0%
Donau-Univ. Krems	k.A.	k.A.	k.A.	k.A.	k.A.	k.A.	k.A.	k.A.	k.A.
JKU	0,8%	1,0%	0,5%	3,2%	1,1%	3,0%	0,5%	0,5%	1,3%

KUG	0,5%	1,9%	k.A.	6,4%	3,1%	5,8%	k.A.	1,8%	2,4%
Med. Univ. Graz	0,6%	1,0%	0,4%	2,9%	2,4%	2,5%	0,8%	1,6%	1,1%
Med. Univ. Innsbruck	0,9%	0,2%	0,1%	2,1%	1,5%	3,4%	0,1%	0,6%	1,8%
Med. Univ. Wien	0,1%	0,3%	0,4%	3,2%	1,8%	3,8%	0,4%	0,4%	1,6%
Montanuniv. Leoben	0,3%	0,7%	1,9%	3,0%	1,6%	2,0%	0,3%	0,9%	0,3%
TU-Graz	0,4%	0,8%	0,5%	3,2%	1,6%	2,3%	0,5%	0,4%	0,9%
TU-Wien	0,8%	0,3%	0,3%	4,2%	1,4%	2,7%	0,5%	1,0%	1,0%
Univ. f. angewandte Kunst Wien	0,5%	k.A.	0,8%	9,7%	2,7%	2,5%	1,0%	1,1%	3,0%
BOKU Wien	0,7%	0,1%	0,3%	3,9%	1,6%	3,0%	0,6%	0,8%	1,3%
Univ. f. künstlerische u. indust. Gest. Linz	0,7%	1,1%	k.A.	8,6%	2,1%	0,5%	0,4%	1,0%	0,7%
Univ. f. Musik u. darst. Kunst Wien	1,8%	k.A.	0,7%	3,7%	1,4%	2,0%	0,4%	0,7%	1,7%
KFU	0,8%	0,8%	0,4%	4,0%	1,3%	3,3%	0,5%	0,9%	1,7%
Universität Innsbruck	0,9%	0,5%	0,4%	2,6%	1,3%	2,7%	0,2%	0,9%	1,4%
Universität Klagenfurt	0,6%	0,7%	0,2%	4,4%	1,0%	3,9%	0,7%	0,9%	2,1%
Univ. Mozarteum Salzburg	k.A.	k.A.	k.A.	2,7%	k.A.	8,3%	k.A.	k.A.	2,2%
Universität Salzburg	0,3%	0,2%	0,3%	4,1%	0,9%	3,7%	0,5%	1,5%	1,4%
Universität Wien	0,5%	0,4%	0,3%	5,2%	1,2%	3,3%	0,6%	0,9%	1,9%
Veterinärmed. Univ. Wien	1,6%	k.A.	0,7%	6,5%	0,6%	2,6%	1,6%	0,6%	2,1%
WU-Wien	0,4%	0,4%	0,2%	1,8%	0,9%	2,6%	0,4%	0,7%	1,2%
<b>Gesamt</b>	<b>0,6%</b>	<b>0,5%</b>	<b>0,4%</b>	<b>4,0%</b>	<b>1,3%</b>	<b>3,1%</b>	<b>0,5%</b>	<b>0,9%</b>	<b>1,5%</b>

## 16.2 E-Mail-Befragung der österreichischen Universitäten

### 16.2.1 Befragungsmail

Sehr geehrte Frau XY

Sehr geehrter Herr XY,

Ich studiere Psychologie an der Universität Wien und schreibe gerade meine Diplomarbeit zum Thema „Barrierefrei studieren an der Universität Wien“. Genauer gesagt führe ich eine Evaluationsstudie bezüglich der Zufriedenheit der Studierenden mit Beeinträchtigungen mit den Möglichkeiten der abweichenden Prüfungsmethoden und den Informationen dazu durch. Die Diplomarbeit wird von Prof. Christiane Spiel betreut.

Bei uns, an der Universität Wien, gibt es das Team „Barrierefrei Studieren“, an das man sich wenden soll, wenn man als beeinträchtigter Studierende Hilfe benötigt und/oder abweichende Prüfungsmethoden in Anspruch nehmen möchte. Nun wollte ich Sie bitten, mir Informationen zukommen zu lassen, wie das Thema „Barrierefrei“ bei Ihnen an der Universität gehandhabt wird. Gibt es dafür eine/n Verantwortliche/n oder eine verantwortliche Stelle? Ich hoffe, dass Sie mir bei meiner Recherche zu meiner Diplomarbeit weiterhelfen und eine Ansprechperson benennen können.

Mich würde Folgendes interessieren:

Falls ein Team zur Unterstützung der beeinträchtigten Studierenden an Ihrer Universität vorhanden ist:

Wie und wann ist das Team entstanden?

Was waren die ursprünglichen Vorstellungen zum Aufbau und den Aufgaben des Teams und wie wurden diese dann versucht umzusetzen?

Wie ist das Team nun tatsächlich aufgebaut und was sind seine Aufgaben?

An wen können sich Studierende Ihrer Universität mit Beeinträchtigung wenden, wenn sie Hilfe benötigen oder Fragen haben?

Wo können sie, falls sie nicht persönlich auf die Universität gehen können, anrufen?

An vielen in- und ausländischen Universitäten ist Inklusion ein sehr wichtiges Thema. Wie steht das Rektorat Ihrer Universität zu diesem Thema und wie wird das Team vom Rektorat unterstützt?

Gibt es eventuell schon Evaluationen an Ihrer Universität zum Thema Inanspruchnahme abweichender Prüfungsmethoden oder Umfragen zur Zufriedenheit der Studierenden mit Beeinträchtigung bezüglich Entgegenkommen und Unterstützungen?

Ich hoffe sehr, dass Sie mich bei dieser Arbeit, die auch für die Universität Wien wichtige Informationen bringen kann, unterstützen können.

Vielen Dank im Voraus!

Mit freundlichen Grüßen,

Marion Waba

### **16.2.2 Zusammenfassung der beantworteten Mails**

Im Folgenden wurden die Antwortmails der qualitativen Erhebung von der Autorin dieser Arbeit zusammengefasst. Die Originalmails, befinden sich bei der Autorin und werden auf Nachfrage zur Verfügung gestellt-

#### **16.2.2.1 Universitäten ohne Behindertenbeauftragte oder –beauftragten**

Über keinen Behindertenbeauftragten oder keine Behindertenbeauftragte verfügen die Donau Uni Krems und die Universität für Musik und darstellende Kunst Wien, wobei die Donau Uni Krems auf Erwachsenenbildung fokussiert sei und daher die meisten Kurse als E-Learning-Veranstaltungen anbiete, was mit einem hohen Maß an individueller Betreuung und Barrierefreiheit zusammenhänge. Sollte ein Studierender oder eine Studierende mit Beeinträchtigung weitere individuelle Unterstützung benötigen, würde dies laut E-Mail der Rektorin „durch das Studien-Service-Center, die Lehrgangslösungen, die OrganisationsassistentInnen oder das Facility Management“ passieren.

Das Gebäude der Donau Uni sei barrierefrei gestaltet.

An der Universität für Musik und darstellende Kunst Wien hänge das Fehlen einer bzw. eines Behindertenbeauftragten „wohl in erster Linie damit zusammen, dass bei fast allen unseren (ja größtenteils künstlerischen) Studien eine "körperliche Gesundheit" sozusagen unausgesprochene Voraussetzung ist, weil der ("gesunde") Körper für musikalische/schauspielerische usw. Betätigung eigentlich unabdingbar nötig ist.“ Es gebe unter den 2.515 Studierenden zwei Fälle körperlich behinderter Studierender, was weniger als 1% entspreche, von denen der Vizerektor für Lehre und Frauenförderung der Institution wisse. Um deren Anliegen würde er sich im Bedarfsfall selbst kümmern. Bei der Sozialerhebung 2011 gaben allerdings 12% der Studierenden dieser Universität an, an einer Beeinträchtigung zu leiden und 6% davon gaben an, dass die Beeinträchtigung sich erschwerend auf das Studium auswirke (siehe Tabelle 9.), dies entspricht einer Zahl von 151 Studierenden. 1,8% gaben jedoch an, an einer Beeinträchtigung des Bewegungsapparates zu leiden (siehe Tabelle 10.).

An der Medizinischen Universität Graz gebe es pro Semester ungefähr sieben Studierende, die auf Grund einer mehr als 50%-igen Behinderung um einen Erlass des Studienbeitrags ansuchen würden. Drei Studierende mit Behinderung würden längerfristige Begleitung durch das Studium bekommen. Bei der Sozialerhebung 2011 gaben allerdings 8%, also 284 Studierende an, an einer studienerschwerenden Beeinträchtigung zu leiden (siehe Tabelle 9.). Ob eine eigene Stelle für Studierende mit Behinderung vorhanden ist oder ob der Person, die die Beratungstätigkeiten durchführt auch noch andere Aufgaben zugeteilt sind, wurde in der E-Mail nicht explizit beantwortet.

#### **16.2.2.2 *Universitäten mit Behindertenbeauftragten***

An der JKU Linz bestehe das Institut „Integriert Studieren“ seit 1991. Im Sommersemester 2013 habe das Team 77 Studierende mit Beeinträchtigung betreut. Abweichende Prüfungsmethoden seien nur im Bedarfsfall in Anspruch genommen worden. Die gewährten Prüfungsmodalitäten würden an der JKU in Abhängigkeit von dem Prüfungsformat, den Fähigkeiten der beantragenden Person und der Prüfungsordnung individuell behandelt. „Die meisten Anpassungen betreffen aber die Verlängerung der Prüfungszeit (um max. 100 Prozent) und die Benützung eines Laptops (samt benötigter, optimal angepasster, assistierender Technologie).“

Ein weiteres Unterstützungsangebot, das die Stelle „Integriert Studieren“ zur Verfügung stelle, sei das Diktat- beziehungsweise Mitschreibservice.

An der TU-Wien gebe es die Stelle der oder des Behindertenbeauftragten seit 1996. Seit 2012 sei diese Stelle ein eigener Fachbereich im Teaching Support Center der TU-Wien und unter dem Namen „Barrierefrei Studieren“ bekannt.

Die Aufgaben des Teams seien:

- für eine barrierefreie Zugänglichkeit des Universitätsgebäudes zu sorgen. So gebe es Computerarbeitsplätze für Behinderte und außerdem seien zurzeit ungefähr 80% des Gebäudes und der Infrastruktur der TU-Wien barrierefrei zugänglich.
- die Sensibilisierung der Lehrenden und des Universitätspersonals für Studierende mit Beeinträchtigung. „Sie müssen dazu bereit sein, für behinderte Studierende Lehrveranstaltungsunterlagen vor Beginn der LVA unbürokratisch zur Verfügung zu stellen, damit z.B. sehbehinderte oder schwerhörige Studierende mit den Unterlagen arbeiten können. Sie müssen bereit sein, den „Eingriff“ in ihre LVA durch die Anwesenheit von GebärdensprachdolmetscherInnen oder durch eine eventuelle LVA- Aufzeichnung zu akzeptieren und ihren Vortrag vielleicht anders zu gestalten als ursprünglich geplant. Sie müssen auch bereit sein, andere Prüfungsmodalitäten zu erarbeiten und zuzulassen.“
- Die individuelle und allgemeine Unterstützung, Beratung und Information beeinträchtigter Studierender sowie deren Begleitung durch das Studium.
- Das Mitwirken und Durchführen von Forschungsprojekten mit behindertenrelevanten Themen sowie das Vernetzen mit anderen Behindertenarbeitsplätzen sowohl national als auch international.

Seit 2010 gebe es an der TU-Wien den Modellversuch GESTU (Gehörlos erfolgreich studieren an der TU Wien). Um Studierenden mit einer Hörbeeinträchtigung ein chancengleiches Studium zu ermöglichen, benötige es einer Übersetzung der Lerninhalte in die österreichische Gebärdensprache. Die GESTU organisiere und koordiniere die Studienunterstützung wie Gebärdensprachdolmetscher und –dolmetscherinnen, Schriftdolmetscher und –dolmetscherinnen und Tutoren und Tutorinnen sowie technische Hilfsmittel für schwerhörige und gehörlose Studierende im gesamten tertiären



Bildungsbereich in Wien. Ursprünglich sollte das Projekt nur zwei Jahre dauern, sei aber nun bis Ende Februar 2016 verlängert worden.

An der Kunstuniversität Graz (KUG) sei der Vizerektor für Lehre und Nachhaltigkeit zurzeit auch der Behindertenbeauftragte. „Bei den Studierenden spielt das Thema wegen der motorischen Eignung an Musikinstrumenten eine geringe Rolle.“ Es gebe an der KUG zwei blinde Studierende. Um diese zu unterstützen, bestünde ein Abkommen mit der KFU, an der sich die Studierenden Skripten in Brailleschrift anfertigen lassen könnten.

An der Wirtschaftsuniversität Wien (WU Wien) gebe es die Stelle der Behindertenbeauftragten seit 2008. Zu den Aufgaben der Beauftragten gehörten das Gewähren von abweichenden Prüfungsmethoden (hierfür würden je nach Bedarf eigene Prüfungsräume, Tutoren oder Tutorinnen und/oder Schreibhilfen zur Verfügung gestellt), sowie die Beratung und Unterstützung beeinträchtigter Studierender. Gelegentlich fungiere auch die Behindertenberaterin selbst als Schreibkraft für schwerstbehinderte Studierende bei Prüfungen oder Lehrveranstaltungen. Seit dem Wintersemester 2013/14 gebe es an der WU Wien das Projekt „beable“. „Dadurch können behinderten Studierenden Tutorinnen/Tutoren (werden aus dem Projekt bezahlt) zur Verfügung gestellt werden, die dann Hilfestellung bei LVs, Führungen durch den Campus, Bibliothek etc. leisten.“

An der Medizinischen Universität Innsbruck sei Inklusion ein wichtiges Thema, an dem sowohl das Rektorat der Universität sowie der Behindertenbeauftragte und „sämtliche anderen Abteilungen“ arbeiteten. Es sei nicht nur unter den Studierenden, sondern auch unter den Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen ein Anstieg von vor allem chronischen Erkrankungen zu beobachten. Allerdings habe die Behindertenbetreuerin die der Sozialerhebung 2011 entsprechende Erfahrung gemacht, dass viele Betroffene, die eine nicht sichtbare Beeinträchtigung hätten, diese oft vor ihren Kollegen und Kolleginnen zu verbergen versuchten. Bei Befragungen seien als Grund dafür die Angst vor Stigmatisierung und dass sichtbare Beeinträchtigungen auf mehr Verständnis stoßen würden angegeben worden.

Die Tätigkeiten, die die Behindertenbeauftragte der Medizinischen Universität in Innsbruck unter anderem durchführte, wären:

- Die Zusammenarbeit mit der Arbeitsgruppe der Tiroler Landeskrankenanstalten für barrierefreies Bauen. „So ist gewährleistet, dass individuelle Bedürfnisse aufgezeigt werden können. Dass die rechtlichen Vorschriften/Ö-Normen eingehalten werden, ist hier eine Selbstverständlichkeit. Eine Herausforderung sind jedoch alte Gebäude, welche dem Denkmalschutz unterliegen. Hier müssen immer wieder in Zusammenarbeit mit Architekten, Baufirmen u. dgl. Lösungen gefunden werden, um zu verhindern, dass Menschen mit Behinderung diskriminiert werden.“
- Die Organisation von Mobilitätstrainings für das Universitätsgelände und -gebäude für sehbehinderte Studierende.
- Die Verlegung von Veranstaltungen, die in nicht barrierefrei zugänglichen Räumen stattfinden, wenn dies auf Grund eines Teilnehmers oder einer Teilnehmerin mit eingeschränkter Mobilität notwendig sei.
- Die Verwaltung mobiler Induktionsgeräte für Hörsäle, Organisation von persönlicher Assistenz sowie Hilfestellungen bei individuellen Anliegen, wie diversen Ansuchen für Beihilfen oder abweichende Prüfungsmethoden.
- Sensibilisierung nicht beeinträchtigter Studierender. „Außerdem werden nicht „beeinträchtigte Studierende“ im Rahmen eines Praktikums sensibilisiert. Hier werden die Probleme des Studienalltages eines beeinträchtigten Studierenden näher gebracht, und anhand von alltäglichen Beispielen aufgezeigt.“
- Die Unterstützung chronisch kranker oder behinderter Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen.

An der Medizinischen Universität Wien existiere die Stelle der Behindertenbeauftragten seit 2007. Diese Beauftragte wäre für alle Anliegen, die Studierende mit Beeinträchtigung hätten, zuständig. Dies beinhaltet umfangreiches Informieren betroffener Studierender zu allen Belangen bezüglich des Studierens mit einer Beeinträchtigung, individuelle Beratung, Sensibilisierung der Lehrenden, Organisation von Austauschmöglichkeiten beeinträchtigter Studierender, Umsetzung integrativer Maßnahmen an der Universität

und die Zusammenarbeit mit für Baumaßnahmen zuständigen Abteilungen um einen barrierefreien Zugang zu ermöglichen.

Neben der Behindertenbeauftragten gebe es außerdem noch zwei weitere Stellen, die sich dem Thema Inklusion widmen. „Weiters gibt es an unserer Universität eine Einrichtung für Diversity Management und einen Behindertenbeirat, die beide (unter anderem) ebenfalls mit dem Thema Inklusion befasst sind.“

Allerdings sei die Anzahl der Studierenden mit Beeinträchtigung gering; um abweichende Prüfungsmethoden sei daher erst zwei Mal angesucht worden.

An der Technischen Universität Graz (TU Graz) sei die Servicestelle „Barrierefrei Studieren“ seit 01.01.2013 vorhanden und bekomme seitens des Rektorats starken Rückhalt. Die Zahl der Studierenden mit Beeinträchtigung steige stetig. „Das Thema wird von Seiten des Rektorates stark unterstützt. Auch wenn es diese Stelle erst seit kurzem gibt, steigt die Anzahl der Studierenden mit Behinderung und/oder chronischen Erkrankung stetig an.“

Die Einrichtung sei mit einer Person zu 50% besetzt. Die Aufgaben, die der Angestellten zu teil werden, seien:

- Die Beratung von Studierenden, deren Angehörigen, aber auch von Schülern und Schülerinnen in Bezug auf das Studieren mit Behinderung.
- Die Begleitung und Unterstützung Studierender zu Studienbeginn und auch während des Studiums sowie die Organisation technischer Hilfsmittel und Studienassistenten.
- Die Kooperation mit dem Institut „Integriert Studieren“ der Universität Graz.
- Die Kommunikation und Vernetzung zwischen Studierenden und dem Universitätspersonal sowie mit externen Anlaufstellen.
- Die Sensibilisierung durch Kommunikation und Unterstützung für Lehrende.

Die Kunstuniversität Linz verfüge seit 2007 über die Stelle der Behindertenbeauftragten und diese würde vom Rektorat sehr unterstützt. Seit Dezember 2013 sei die Angestellte „Behindertenvertrauensperson“ und sei gemeinsam mit ihrer Stellvertreterin neben den Studierenden mit Beeinträchtigung auch für die sieben begünstigten Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen der Universität die zuständige Ansprechperson.

Mein Aufgabenbereich besteht in der Beratung und Unterstützung unserer begünstigten behinderten Studierenden und Mitarbeiterinnen. Das umfasst alle Bereiche, die mit der Universität zu tun haben und bei den Mitarbeiterinnen auch z.T. Beratung für vorzeitige Pensionierung (da habe ich Informationen eingeholt, da ich auf dem Gebiet selbst natürlich kein Experte bin).

Über die Anzahl der Behinderten könne keine Auskunft gegeben werden, da keine Meldepflicht bestünde und daher nur jene bekannt wären, die sich bei der Stelle meldeten.

An der Karl-Franzens-Universität Graz (KFU) sei 1994 die Behindertenbeauftragtenstelle eingerichtet worden. Die KFU sei somit die zweite Universität Österreichs nach der Universität Salzburg gewesen, die über eine solche Institution verfüge. 2004 sei aus der Stelle der Behindertenbeauftragten eine dem Vizerektorat (im Moment dem für Studium und Lehre) zugeordnete eigene „Organisationssubeinheit“ geworden und in „Zentrum integriert Studieren“ umbenannt worden. Sie bestünde aus einem hauptamtlichen Mitarbeiter, einer hauptamtlichen Mitarbeiterin, einem teilzeit--zugeordneten Mitarbeiter, einer halbtagsangestellten Mitarbeiterin für Sekretariat und Assistenz und je nach Bedarf pro Semester variierend geringfügig angestellten Lehrveranstaltungsassistenten und –assistentinnen für Studierende mit Behinderung. Das Team erhalte seitens des Rektorates jegliche Unterstützung, hätte ein eigenes Budget für die Lehrassistenz behinderter Studierender und zur Adaptierung von Studienliteratur in barrierefreie Formate und würde außerdem in alle Entscheidungen und Entwicklungsaufgaben zum Thema Barrierefreiheit und Gleichstellung miteingebunden.

Der Aufgabenschwerpunkt der Behindertenbeauftragten hätte sich von der barrierefreien Gestaltung im baulichen Bereich zur Beratung Studierender mit Beeinträchtigung verlagert.

Die ursprüngliche Zielsetzung der Behindertenbeauftragtenstelle lag vor allem in der Barrierefreiheit der Universitätsgebäude. Aufgrund des Bedarfs seitens der Studierenden und der laufenden Verbesserungen im Bereich der baulichen Infrastruktur – nicht zuletzt auch dank verbesserter gesetzlicher Rahmenbedingungen seit Inkrafttreten des Bundes-Behindertengleichstellungsgesetzes –, verlagerte sich der Schwerpunkt kontinuierlich in den Bereich Service und Beratung für Studierende.

Die am häufigsten vorgebrachten Anliegen der Studierenden mit Behinderung im Jahr 2013 seien die Durchführung modifizierter Prüfungen (25,4%), die Adaptierung von Studienliteratur in barrierefreie Formate (17,5%) und die Beratung im Bereich Studienorganisation (13,8%) und -finanzierung (11,6%) gewesen. Außerdem würden Studierende, die zum Themenfeld Behinderung forschten, bei ihren Abschlussarbeiten unterstützt. Dies habe 7,4% der Tätigkeiten im Jahr 2013 ausgemacht. Des Weiteren würde jedes Sommersemester eine Vorlesung zum Thema „Selbstbestimmtes Leben für Menschen mit Behinderung“ angeboten werden, die für Studierende aller Fakultäten als „freies Wahlfach“ offenstehe. Auch die barrierefreie Gestaltung der universitären Homepage und aller Onlineservices sei ein wichtiger Schwerpunkt der Arbeit des Teams. Die Tabelle 4 zeigt, wie viel Prozent der Gesamttätigkeit des Teams im Jahr 2013 ungefähr für die einzelnen Aufgabenbereiche beansprucht wurden.

Tabelle 4. *Anliegen und Themen in Beratung und Service*

Thema	Anteilswert %
Studieneinstieg, Studienorganisation	13,8
Literaturaufbereitung	17,5
Bauliche/technische Barrieren	5,8
Finanzierungsfragen	11,6
Unterstützung wiss. Arbeiten zum Themenfeld Behinderung	7,4
Persönliche Assistenz	7,9
Mobilität	3,2
Hilfsmittel	2,1
Wohnen	1,6
Übergang Studium/Beruf	2,1
Mod. Prüfung	25,4
Sonstiges	1,6
<b>Gesamt</b>	<b>100,0</b>

An der Universität Innsbruck sei das „Büro der Behindertenbeauftragten“ 1994 errichtet worden und sei schon immer von einer auf einen Rollstuhl angewiesenen Person geleitet worden. Die Stelle sei von Beginn an einem Vizerektorat beratend zugeordnet gewesen; seit 2012 wäre es das Vizerektorat für Lehre und Studierende. Der Stabsstelle der Behindertenbeauftragten sei eine halbe Assistenzstelle unterstützend zur Seite gestellt. Außerdem seien die Tutoren und Tutorinnen (studentische Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen) „für behinderte und/oder chronisch kranke Studierende der Stabsstelle Büro der Behindertenbeauftragten ebenfalls personell zugeordnet. Dies sind 8 bis 10 TutorInnen pro Semester mit unterschiedlichen Stundenausmaß“

Die Aufgaben der Stelle bestünden aus Service und Beratung, Öffentlichkeitsarbeit sowie Beratung hinsichtlich barrierefreien Bauens.

Was abweichende Prüfungsmethoden betreffe, so würden diese von zahlreichen Behinderten und/oder chronisch kranken Studierenden in Anspruch genommen. Der Antrag dafür müsse im Büro der Behindertenbeauftragten gestellt werden. Die Stabsstelle verfasse daraufhin eine Stellungnahme und sende diese an die jeweiligen Studiendekane oder Studienbeauftragten. Hierbei ist die Wahrung der Datenschutzbestimmungen eine wichtige Voraussetzung.

Um verlängerte Prüfungsmethoden in Anspruch nehmen zu können und dabei nicht nach der regulären Prüfungszeit einen Raumwechsel vollziehen zu müssen, bestünde die Möglichkeit im Büro der Behindertenbeauftragten schriftliche Prüfungen zu absolvieren.

Damit Studierende die als Modifizierte Prüfungsmodalität eine längere Prüfungszeit beanspruchen können nicht nach der regulären Prüfungszeit veranlasst sind den Prüfungsort zu wechseln (meist vom Hörsaal in ein Institutsbüro) und damit Konzentrationseinbußen in Kauf nehmen müssen besteht zwischen der Stabsstelle und den Lehrenden diese Vereinbarung. Die Lehrenden übermitteln der Stabsstelle per Mail die Prüfungsunterlagen. Die Mitarbeiterinnen der Stabsstelle übernehmen die Prüfungsaufsicht (der betreffende Lehrende muss jedoch in dieser Zeit für die Stabsstelle telefonisch zu erreichen sein, wenn es inhaltliche Fragen seitens der Studierenden zu beantworten gilt), verfassen das Prüfungsprotokoll und übermitteln den Lehrenden sodann per Dienstpost die Prüfungsunterlagen retour.

Das Feedback seitens der Studierenden bezüglich der abweichenden Prüfungsmethoden sei durchwegs positiv.

Die Universität verfüge außerdem über Regenerationsräume, die von allen Studierenden und dem Universitätspersonal mit Beeinträchtigung genutzt werden könnten. „In diesen können behinderte und/oder chronisch kranke Menschen medizinische Tätigkeiten (katheterisieren, Dialyse, ...) verrichten und/oder sich ausruhen.“ Der Schlüssel hierfür würde von der Servicestelle verwaltet.

## 16.3 Entwurf Fragebogen

### Einleitung

Liebe Studierende!

Vielen Dank, dass Sie an dieser Befragung teilnehmen. Sie unterstützen damit das Team „Barrierefrei Studieren“ dabei herauszufinden, inwieweit Studierende von der Möglichkeit barrierefreier Prüfungen („abweichende Prüfungsmethoden“) Gebrauch machen und wie zufrieden sie mit diesem Service sind.

Wir bitten Sie, alle Fragen vollständig und nach bestem Wissen und Gewissen zu beantworten. Es gibt kein „Richtig“ und kein „Falsch“. Ihre Meinung und Ihre Empfindungen sind uns wichtig.

Ihre Angaben sind anonym und eine Rückverfolgung Ihrer Person ist nicht möglich.

### 1. Demografische Daten

#### 1.1. Geschlecht

männlich

weiblich

#### 1.2. Geburtsjahr

#### 1.3. Staatsbürgerschaft: Österreich; EU-Ausland; Nicht-EU-Ausland

#### 1.4. Sind Sie StudentIn an der Universität Wien?

Ja

Nein (Wenn mit Nein beantwortet, Fragebogen hier zu Ende.)

#### 1.5. Studienrichtungen (falls mehrere: in der Reihenfolge der Intensität, in der Sie diese studieren)



1.6. Im wievielten Semester sind Sie in dem Studium, das Sie als erstes genannt haben?

## 2. Beeinträchtigung

2.1. Haben Sie eine Beeinträchtigung?

Ja

Nein (Wenn NEIN, FB Ende!)

2.2. Ist Ihre Beeinträchtigung für andere Personen sichtbar?<sup>2</sup>

Ja, andere erkennen bei der ersten Begegnung, dass ich eine Beeinträchtigung habe.

Ja, andere erkennen wahrscheinlich nach einiger Zeit, dass ich eine Beeinträchtigung habe.

Nein, für andere ist meine Beeinträchtigung nicht ohne weiteres wahrnehmbar.

2.3. Welche Formen der Beeinträchtigung haben Sie?

### **eine länger dauernde / chronische Krankheit**

Ja

Nein

Wenn JA: Wie stark wirkt sich Ihre Beeinträchtigung im Studium aus?

1	2	3	4	5	6	7
gar nicht			etwas			sehr stark

### **Hörbeeinträchtigung**

Ja

Nein

Wenn JA: Wie stark wirkt sich Ihre Beeinträchtigung im Studium aus?

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

---

<sup>2</sup> aus Fragebogen: sozialerhebung.at (Studieren mit Beeinträchtigung)

gar nicht

etwas

sehr stark

**Sehbeeinträchtigung**

Ja

Nein

Wenn JA: Wie stark wirkt sich Ihre Beeinträchtigung im Studium aus?

1

2

3

4

5

6

7

gar nicht

etwas

sehr stark

**Kognitive oder psychische Beeinträchtigung** (z.B.: Prüfungsangst;  
Konzentrationsstörungen)

Ja

Nein

Wenn JA: Wie stark wirkt sich Ihre Beeinträchtigung im Studium aus?

1

2

3

4

5

6

7

gar nicht

etwas

sehr stark

**Teilleistungsstörungen** (z.B.: Lese-Rechtschreibschwäche)

Ja

Nein

Wenn JA: Wie stark wirkt sich Ihre Beeinträchtigung im Studium aus?

1

2

3

4

5

6

7

gar nicht

etwas

sehr stark

**Motorische / physische Beeinträchtigung**

Ja

Nein

(wenn motorisch / physische Beeinträchtigung)

feinmotorische Beeinträchtigung

Ja

Nein

Wenn JA: Wie stark wirkt sich Ihre Beeinträchtigung im Studium aus?

1	2	3	4	5	6	7
gar nicht			etwas			sehr stark

Grobmotorische Beeinträchtigung?

Ja

Nein

Wenn JA: Wie stark wirkt sich Ihre Beeinträchtigung im Studium aus?

1	2	3	4	5	6	7
gar nicht			etwas			sehr stark

### **Autismus**

Ja

Nein

Wenn JA: Wie stark wirkt sich Ihre Beeinträchtigung im Studium aus?

1	2	3	4	5	6	7
gar nicht			etwas			sehr stark

Andere

---

### 2.4. Wie lange besteht Ihre Beeinträchtigung schon?<sup>3</sup>

Die Beeinträchtigung trat vor Beginn des derzeitigen Studiums auf.

Die Beeinträchtigung trat nach Beginn des derzeitigen Studiums auf.

---

<sup>3</sup> Adaptiert nach Fragebogen: sozialerhebung.at (Studieren mit Beeinträchtigung)

### 3. Abweichende Prüfungsmethoden

#### Kenntnis über abweichende Prüfungsmethoden

3.1. Wissen Sie von der Möglichkeit, dass Studierende mit Beeinträchtigung abweichende Prüfungsmethoden in Anspruch nehmen können?

- |      |                             |
|------|-----------------------------|
| Ja   | Wenn JA, weiter mit 3.2.    |
| Nein | Wenn NEIN weiter mit 3.1.1. |

3.1..1. Welche der folgenden Methoden wäre für Sie hilfreich? (Mehrfach Antworten möglich)

- schriftliche statt mündlicher Prüfung<sup>[SEP]</sup> z.B. für Personen mit Sprechbeeinträchtigung
- mündliche statt schriftlicher Prüfung<sup>[SEP]</sup> z.B. für sehbeeinträchtigte Studierende
- verlängerte Prüfungszeit bei schriftlichen Prüfungen<sup>[SEP]</sup> z.B. für graphomotorisch eingeschränkte Studierende oder Studierende mit<sup>[SEP]</sup> einer Lese- und/oder Rechtschreibschwäche
- Hinzuziehen von ÖGS-DolmetscherInnen<sup>[SEP]</sup> bei mündl. Prüfungen für gehörlose Studierende
- Nutzung technischer Hilfsmittel wie PC<sup>[SEP]</sup> z.B. für blinde Studierende
- Prüfung in einem eigenen Raum<sup>[SEP]</sup> z.B. für Studierende mit Aufmerksamkeits- oder Konzentrationsstörungen
- Kompensationsleistungen, falls die Anwesenheitspflicht bei prüfungsimmanenten Lehrveranstaltungen nicht erfüllt werden kann.
- andere alternative Leistungsfeststellung<sup>[SEP]</sup> z.B. statt auf eine Exkursion mitzufahren eine Arbeit zu schreiben (für mobilitätseingeschränkte Studierende) oder statt ein Referat zu halten eine schriftliche Arbeit zu schreiben (für Studierende mit Prüfungsangst)

Dann ENDE des FB

3.2. Wie haben Sie von abweichenden Prüfungsmethoden (=barrierefreien Prüfungen) erfahren? (Wenn bei 3.1. mit ja geantwortet – Mehrfachantworten möglich)

Von FreundInnen, StudienkollegInnen, Eltern

Im Rahmen einer Beratung durch das Team „Barrierefrei Studieren“

Durch die Broschüre „Barrierefrei Studieren“

Durch die Student Point Website (<http://studentpoint.univie.ac.at>)

Durch die Student Point barrierefrei Website (<http://barrierefrei.univie.ac.at>)

Durch den Infoclip für StudienbeginnerInnen im Rahmen der STEOP

Durch einen Hinweis von LehrveranstaltungsleiterInnen

Von der Studierendenvertretung (Beratung, Website,...)

Von der ÖH Uni Wien (Beratung, Website,...)

Andere:

---

3.3. Sind Ihrer Meinung nach ausreichend Informationen zum Thema abweichende Prüfungsmethoden an der Universität Wien vorhanden?

Ja, voll und ganz

Die wichtigsten ja – aber es könnten mehr sein

Teils - Teils

Nein, absolut nicht

3.4. Wann haben Sie erstmals von abweichenden Prüfungsmethoden erfahren?

Semester xy

3.5. Was könnte man an den Informationen zu den abweichenden Prüfungsmethoden noch verändern?

---

**Nutzung**

3.6. Hatten Sie schon einmal Bedarf abweichende Prüfungsmethoden in Anspruch zu nehmen?

Ja (Wenn JA, weiter mit 3.7)

Nein (Wenn NEIN, Ende FB)

3.7. Haben Sie schon tatsächlich einmal abweichende Prüfungsmethoden in Anspruch genommen oder versucht in Anspruch zu nehmen?

Ja (Wenn JA, weiter mit 3.8)

Nein (Wenn NEIN, weiter 3.9)

3.8. Welche der folgenden abweichenden Prüfungsmethoden haben Sie in Anspruch genommen oder versucht in Anspruch zu nehmen? (Wenn 3.6. JA)

- schriftliche statt mündlicher Prüfung<sup>SEP</sup> z.B. für Personen mit Sprechbeeinträchtigung

Ja

Nein

(Wenn JA:

Wie oft haben Sie diese abweichende Prüfungsmethode schon in Anspruch genommen?

Weniger als 5 Mal

Zwischen 5-10 Mal

Zwischen 11-20 Mal

Mehr als 20 Mal

- mündliche statt schriftlicher Prüfung<sup>SEP</sup> z.B. für sehbeeinträchtigte Studierende

Ja

Nein

(Wenn JA:

Wie oft haben Sie diese abweichende Prüfungsmethode schon in Anspruch genommen?

- Weniger als 5 Mal
- Zwischen 5-10 Mal
- Zwischen 11-20 Mal
- Mehr als 20 Mal

- verlängerte Prüfungszeit bei schriftlichen Prüfungen  z.B. für graphomotorisch eingeschränkte Studierende oder Studierende mit  einer Lese- und/oder Rechtschreibschwäche
  - Ja
  - Nein

(Wenn JA:

Wie oft haben Sie diese abweichende Prüfungsmethode schon in Anspruch genommen?

- Weniger als 5 Mal
- Zwischen 5-10 Mal
- Zwischen 11-20 Mal
- Mehr als 20 Mal

- Hinzuziehen von ÖGS-DolmetscherInnen  bei mündl. Prüfungen für gehörlose Studierende
  - Ja
  - Nein

(Wenn JA:

Wie oft haben Sie diese abweichende Prüfungsmethode schon in Anspruch genommen?

- Weniger als 5 Mal
- Zwischen 5-10 Mal
- Zwischen 11-20 Mal
- Mehr als 20 Mal

- Nutzung technischer Hilfsmittel wie PC<sup>SEP</sup> z.B. für blinde Studierende

Ja

Nein

(Wenn JA:

Wie oft haben Sie diese abweichende Prüfungsmethode schon in Anspruch genommen?

Weniger als 5 Mal

Zwischen 5-10 Mal

Zwischen 11-20 Mal

Mehr als 20 Mal

- Prüfung in einem eigenen Raum<sup>SEP</sup> z.B. für Studierende mit Aufmerksamkeits- oder Konzentrationsstörungen

Ja

Nein

(Wenn JA:

Wie oft haben Sie diese abweichende Prüfungsmethode schon in Anspruch genommen?

Weniger als 5 Mal

Zwischen 5-10 Mal

Zwischen 11-20 Mal

Mehr als 20 Mal

- Kompensationsleistungen, falls die Anwesenheitspflicht bei prüfungsimmanenten Lehrveranstaltungen nicht erfüllt werden kann.

Ja

Nein

(Wenn JA:



Wie oft haben Sie diese abweichende Prüfungsmethode schon in Anspruch genommen?

Weniger als 5 Mal

Zwischen 5-10 Mal

Zwischen 11-20 Mal

Mehr als 20 Mal

- andere alternative Leistungsfeststellung<sup>[1][2][3][4][5][6][7][8][9][10][11][12][13][14][15][16][17][18][19][20][21][22][23][24][25][26][27][28][29][30][31][32][33][34][35][36][37][38][39][40][41][42][43][44][45][46][47][48][49][50][51][52][53][54][55][56][57][58][59][60][61][62][63][64][65][66][67][68][69][70][71][72][73][74][75][76][77][78][79][80][81][82][83][84][85][86][87][88][89][90][91][92][93][94][95][96][97][98][99][100]</sup> z.B. statt auf eine Exkursion mitzufahren eine

Arbeit zu schreiben (für mobilitätseingeschränkte Studierende) oder statt ein Referat zu halten eine schriftliche Arbeit zu schreiben (für Studierende mit Prüfungsangst)

Ja

Nein

(Wenn JA:

Wie oft haben Sie diese abweichende Prüfungsmethode schon in Anspruch genommen?

Weniger als 5 Mal

Zwischen 5-10 Mal

Zwischen 11-20 Mal

Mehr als 20 Mal

3.9. Warum haben Sie keine abweichenden Prüfungsmethoden in Anspruch genommen? (Mehrfachantwort möglich) (Wenn 3.6. NEIN)

Ich versuche, möglichst unter „normalen“ Bedingungen zu studieren.

Ich möchte meine Beeinträchtigung nicht gegenüber Lehrenden deklarieren.

Ich möchte nicht, dass StudienkollegInnen etwas von meiner Beeinträchtigung bemerken

Ich habe Angst vor Nachteilen in der Lehrveranstaltung / im Studium.

Weiß nicht

Andere: \_\_\_\_\_

(wenn Antwort: *Ich habe Angst vor Nachteilen im Studium angekreuzt* wird – weiter): (Mehrfachantwort möglich)

Welche Nachteile befürchten Sie?

Dass StudienkollegInnen nicht verstehen, warum ich abweichende Prüfungsmethoden in Anspruch nehme.

Dass StudienkollegInnen finden, dass ich bevorzugt werde.

Dass LehrveranstaltungsleiterInnen mich schlechter beurteilen.

Dass LehrveranstaltungsleiterInnen sich genervt fühlen.

Dass meine Beeinträchtigung aufscheint (z.B. auf Zeugnissen, im Datensystem,...)

Andere: \_\_\_\_\_

STOP: Ab hier nur, wenn 3.6 mit Ja beantwortet

(Wenn mit Nein beantwortet, dann nur noch Fragen 3.12, 3.13 und 3.14)

3.10. In welchem Semester Ihres Studiums haben Sie abweichende Prüfungsmethoden das erste Mal in Anspruch genommen?

Semester xy

(Semester xy aus Dropdownmenü auswählbar)

3.11. Was sind Ihre Gründe, abweichende Prüfungsmethoden überhaupt in Anspruch zu nehmen? (Mehrfachantwort möglich)

Es ist ein Recht, das mir zusteht.

Meine Noten waren schlechter aufgrund der Beeinträchtigung.

Ich kam im Studium nicht mehr weiter.

Ich habe die Erfahrung gemacht, dass die Prüfungszeit prinzipiell nicht ausreichend ist für mich.

Lehrveranstaltungsbedingungen entsprechen nicht meinen Bedürfnissen.

Prüfungsbedingungen entsprechen nicht meinen Bedürfnissen.

Ich kann meine Anwesenheitspflicht nicht erfüllen.

Andere: \_\_\_\_\_

3.12. Wie zufrieden sind Sie mit dem Ablauf zur Beantragung der abweichenden Prüfungsmethoden?

1                      2            3            4            5            6            7  
gar nicht                      etwas                      sehr

(Wenn eine Zahl von 1-5 angekreuzt wurde – Frage 3.13, sonst nicht)

3.13. Wie könnte man den Ablauf zur Beantragung der abweichenden Prüfungsmethoden Ihrer Meinung nach verbessern?

---

### Empfehlungsschreiben

3.14. Verfügen Sie über ein Empfehlungsschreiben / eine schriftliche Bestätigung, dass Sie abweichende Prüfungsmethoden erhalten sollten?

Kein Empfehlungsschreiben

Ja, ich habe ein befristetes Empfehlungsschreiben verfasst vom Team „Barrierefrei Studieren“

Ja, ich habe ein unbefristetes Empfehlungsschreiben verfasst vom Team „Barrierefrei Studieren“

Ja, ich habe ein befristetes Empfehlungsschreiben verfasst von der Studienprogrammleitung

Ja, ich habe ein unbefristetes Empfehlungsschreiben verfasst von der Studienprogrammleitung

Ja, ich habe ein befristetes Empfehlungsschreiben verfasst von einer anderen Stelle, nämlich: \_\_\_\_\_

Ja, ich habe ein unbefristetes Empfehlungsschreiben verfasst von einer anderen Stelle, nämlich: \_\_\_\_\_

3.15. Wenn Sie um abweichende Prüfungsmethoden ansuchen, verwenden Sie dann das Empfehlungsschreiben? (wenn 3.9 mit Ja beantwortet)

1                      2            3            4            5            6            7

nie

manchmal

oft

## **Ansuchen**

3.16. Wie gehen Sie meist vor, um abweichende Prüfungsmethoden zu erhalten?

Kontakt mit LV-LeiterIn (persönlich / per E-Mail / telefonisch)

Kontakt mit SSC/SSS (persönlich / per E-Mail / telefonisch)

Kontakt mit SPL (persönlich / per E-Mail / telefonisch)

Kontakt mit Team „Barrierefrei Studieren“ (persönlich / per E-Mail /  
telefonisch)

Andere:- \_\_\_\_\_ (persönlich / per E-Mail /  
telefonisch)

3.17. Wann im Semester beantragen Sie in der Regel abweichende  
Prüfungsmethoden für eine Lehrveranstaltung?

Gleich zu Beginn

Im ersten Drittel des Semesters

In der Mitte des Semesters

Im letzten Drittel des Semesters

Kurz vor der Prüfung

## **Datenschutz und LV-LeiterInnen**

3.18. Wie gut sind Ihre LehrveranstaltungsleiterInnen Ihrer Meinung nach über  
die Möglichkeit bezüglich abweichender Prüfungsmethoden informiert?

1

2

3

4

5

6

7

sehr gut

mittelmäßig

schlecht

3.19. Wenn Sie beim/bei der LehrveranstaltungsleiterIn um abweichende  
Prüfungsmethoden ansuchen, erklären Sie Ihre Beeinträchtigung

Aus eigenem Antrieb

1 2 3 4 5 6 7  
nie manchmal oft

Auf Nachfrage

1 2 3 4 5 6 7  
nie manchmal oft

3.20. Wenn LV-LeiterInnen Fragen bzgl. Ihrer Beeinträchtigung stellen, empfinden Sie das als

1 2 3 4 5 6 7  
Völlig in Ordnung nicht in Ordnung

3.21. Welche Reaktionen erfahren Sie von LV-LeiterInnen, wenn Sie um abweichende Prüfungsmethoden ansuchen?

Ansuchen und Umsetzung sind problemlos

1 2 3 4 5 6 7  
nie manchmal oft

LV-LeiterIn zeigt wenig Verständnis

1 2 3 4 5 6 7  
nie manchmal oft

### **Nutzen**

3.22. Wie stark profitieren Sie von abweichenden Prüfungsmethoden?

1 2 3 4 5 6 7  
gar nicht etwas sehr stark

3.23. Wie schätzen Sie Ihren Notendurchschnitt bei Inanspruchnahme abweichender Prüfungsmethoden ein?

1 2 3 4 5 6 7  
viel schlechter gleich viel besser

3.24. Wie schätzen Sie Ihre Studiendauer bei Inanspruchnahme abweichender Prüfungsmethoden ein?

1	2	3	4	5	6	7
viel länger			gleich			viel kürzer

3.25. Falls Sie schon einmal Probleme bezüglich der abweichenden Prüfungsmethoden hatten, welche Verbesserungsvorschläge hätten Sie?

---

## 16.4 Lebenslauf

Marion Waba MA BEd  
Schimmelgasse 10/2/16  
1030 Wien  
Tel. +43 680 300 28 60  
eMail marion@waba.name

<u>14. Oktober 1981</u>	geboren in Wien
<u>1988 bis 1992</u>	Besuch der Volksschule der Erzdiözese Wien am Judenplatz
<u>1989 bis 1992</u>	Mitglied der Jungschar
<u>1990 bis 1997</u>	Ministrantin in der Schubertkirche, 1090 Wien
<u>1992 bis 1995</u>	Besuch des Albertus Magnus Gymnasiums
<u>1993 bis 1997</u>	Betreuung der jüngeren Ministranten
<u>seit 1993</u>	private Kinderbetreuung und Erteilung privater Nachhilfe
<u>Sommer 1994</u>	Teilnahme an einer Sprachreise des Albertus Magnus Gymnasiums nach England
<u>Februar 1995</u>	Wechsel an das WkRG Kenyongasse
<u>Sommer 1997</u>	Diagnose einer rheumatischen Bindegewebserkrankung
<u>1998 bis 1999</u>	Wiederholung der 6. Klasse auf Grund der Erkrankung
<u>Juni 2001</u>	Absolvierung der Matura am WkRg Kenyongasse
<u>Oktober 2001 bis September 2002</u>	Studium der Rechtswissenschaften an der juridischen Fakultät Wien
<u>Juli bis August 2002</u>	Praxis im Kindergarten
<u>September 2002 bis Juni 2005</u>	Ausbildung zur HS-Lehrerin an der PädAk Wien- Strebersdorf

<u>von Oktober 2002 bis Februar 2004</u>	Kursleiterin für Englisch an der VHS Floridsdorf (HS-Abschluss im Zweiten Bildungsweg)
<u>September 2002 bis März 2003</u>	Teilnahme an einem Fortbildungsseminar: „Sekundärpräventionen und Verhalten im Fall von Drogenmissbrauch“
<u>von Juli 2003 bis Februar 2004</u>	Kursleiterin für Biologie und Geographie an der VHS Floridsdorf
<u>von September 2004 bis Jänner 2005</u>	Kursleiterin für Englisch an der VHS Simmering
<u>September 2004 bis September 2005</u>	Kursleiterin für Englisch an der VHS Landstraße
<u>September 2005 bis Juni 2007</u>	Kursleiterin für Geographie am Polycollege
<u>Oktober 2005 bis Jänner 2007</u>	Ausbildung z. Mediatorin (ARGE Bildungsmanagement) – Abschluss mit MA
<u>Oktober 2005 bis Juni 2008</u>	Studentin an der Universität Wien für Anglistik und Germanistik / Lehramt
<u>Dezember 2005 bis Februar 2006</u>	Trainerin für Mathematik bei der Gesellschaft für Aus- und Weiterbildung
<u>Februar 2006 bis Juni 2007</u>	Trainerin an der Schule für GuK am SMZ Baumgartner Höhe
<u>September 2007 bis August 2008</u>	Lehrerin an der Sport-KMS Enkplatz
<u>Seit Jänner 2009</u>	Studentin der Psychologie an der Universität Wien
<u>Seit April 2013</u>	Freiberufliche Tätigkeit für das Bundeszentrum Onlinecampus Virtuelle PH (Auswertung von Befragungen, Semesterstatistiken,...)
<u>Sprachkenntnisse</u>	Deutsch, Englisch
<u>EDV-Kenntnisse</u>	MS Office: Outlook, Excel, Word, PowerPoint, SPSS, Prezi