

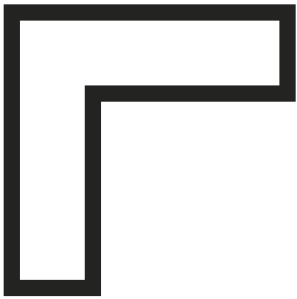
Inklusive Post-Sekundäre Programme für Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung

Rahmenlehrplan

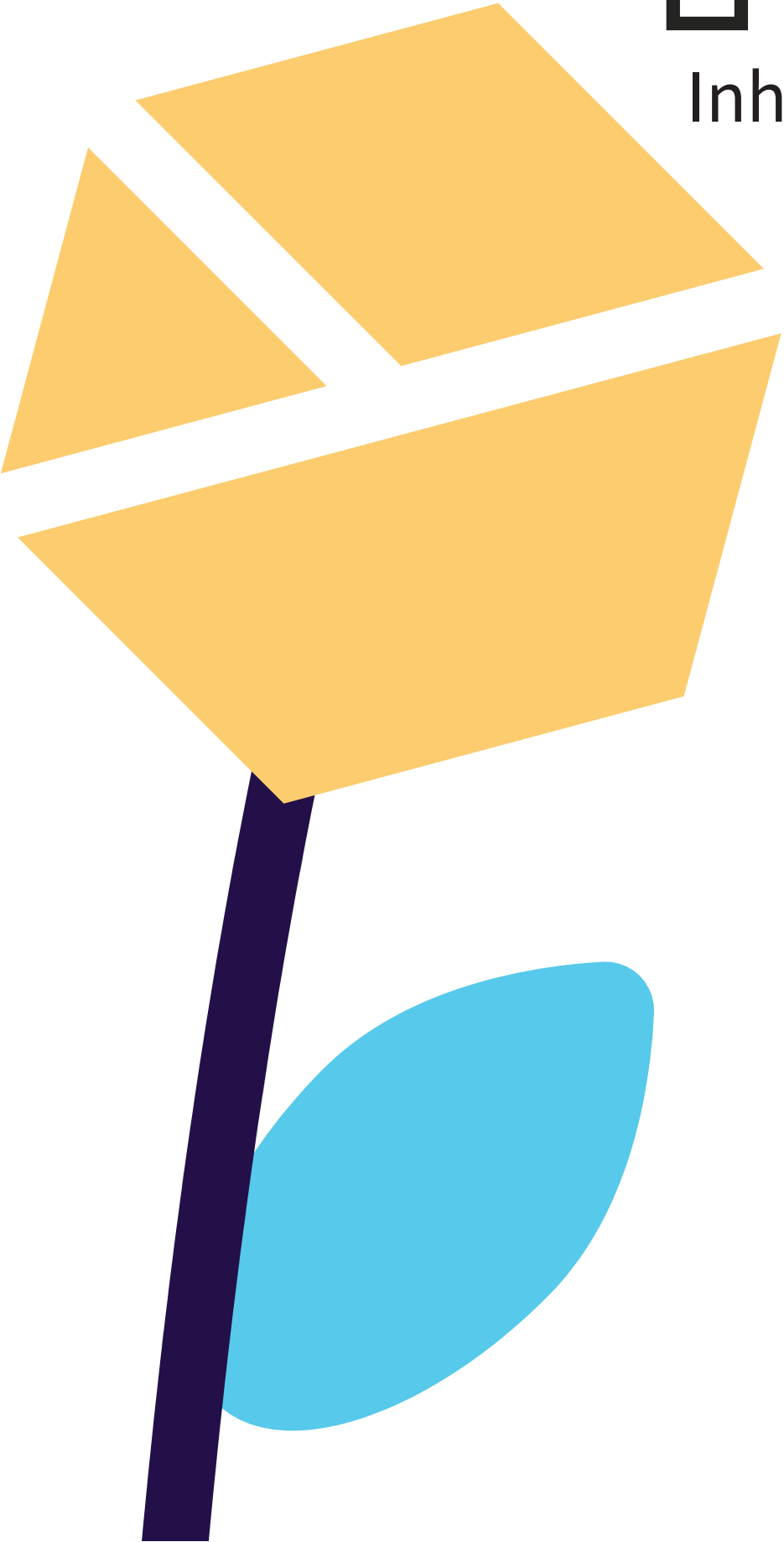
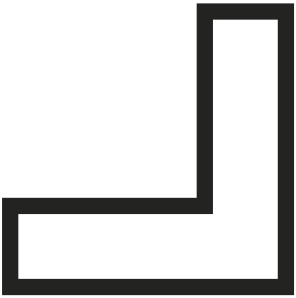


Erasmus+



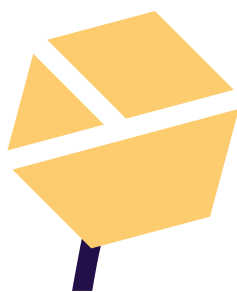


Inhalt





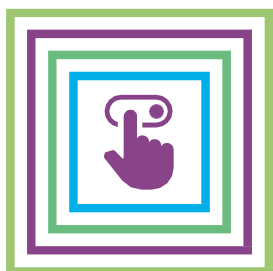
Danksagung: 4



Zweck: 4



Hintergrund: 6



**Funktion des
Rahmenlehrplans: 9**



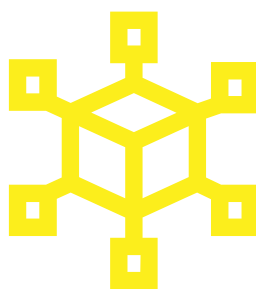
**Wie der Rahmen
entwickelt wurde:
10**



Struktur des Rahmens: 12



Kernkompetenzen: 14



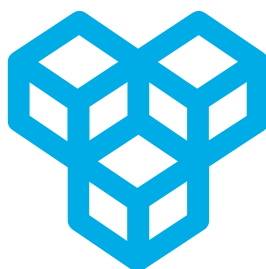
UDL-Literaturübersicht: 16



**Rahmenlehrplan für
inklusive postsekundäre
Bildung: 26**



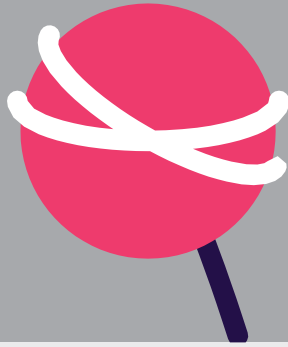
**Fallbeispiele für
bestehende IPSE-
Programme: 47**



**Beispiele für bereits
bestehende
Lehrpläne und
Kursmodule: 76**



Literaturverzeichnis: 81



Danksagung

Dieses Dokument wurde durch die großzügigen Beiträge der sieben Hochschulpartner von Erasmus Plus ermöglicht.

Vielen Dank an:

Prof. Dr. Wolfgang Plaute, Pädagogische Hochschule Salzburg Stefan Zweig,
Prof. Michael Shevlin, Trinity College Dublin,
Prof. Dr. Reinhard Burtscher und Prof. Dr. Meike Guenther, Katholische
Hochschule für Sozialwesen Berlin,
Prof. Mag. Dr. Sabine Harter Reiter, Institut für Bildungswissenschaften und
Forschung, PH Salzburg,
Herr Matthias Gubler M.Sc., Pädagogische Hochschule Zürich, Institut
Unterstrass,
Dr. Nicola Maxwell und Dr. Máire Leane, University College Cork,
Dr. Sinéad Foran, Waterford Institute of Technology,
Dr. Ruth Jörgensdóttir Rauterberg und Bergljót Gyða Guðmundsdóttir,
Universität Island.

Herzlichen Dank auch an alle, die zu diesem Dokument beigetragen haben.

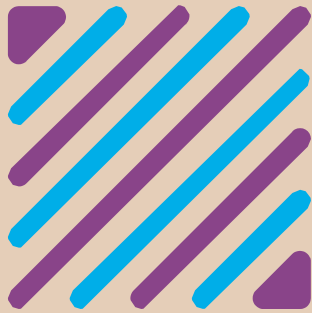




Zweck

Ziel dieses Dokuments ist es, Universitäten und Hochschuleinrichtungen, die einen Lehrplan für Studierende mit kognitiver Beeinträchtigung (ID) entwickeln wollen, relevante und nützliche Informationen zur Verfügung zu stellen. Wir hoffen, dass dieses Dokument, das sich auf die Erfahrungen der sieben Erasmus+ Partner stützt, die Grundlage für eine Plattform für inklusive postsekundäre Bildung (IPSE) bildet, auf der die Hochschulen ein anpassbares, zugängliches, integriertes und sinnvolles Curriculum aufbauen können.

Das Dokument liefert einige Hintergrundinformationen über die derzeitige postsekundäre Bildungslandschaft für Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung und befasst sich mit dem Umfang des entwickelten Curriculumrahmens, seinem Zweck, den Gründen für seine Strukturierung und seinen Einsatzmöglichkeiten. Anschließend wird ein Überblick über die verfügbare Literatur zum Universellen Design für das Lernen, einer Schlüsseldimension dieses Rahmenlehrplans, gegeben. Schließlich wird der Rahmenlehrplan selbst zusammen mit Fallbeispielen vorgestellt, in denen sowohl die aktuellen IPSE-Programme der teilnehmenden Partner beschrieben werden als auch einige Beispiele von Lehrplänen mit Modulen, Klassen und Bewertungstechniken.



Hintergrund

Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung haben in der Regel ein niedrigeres Bildungsniveau als Menschen ohne kognitive Beeinträchtigung, und junge Menschen mit ID gehören zu den Letzten, die von Initiativen zur Förderung eines inklusiven Lernumfelds profitieren (Shevlin et al., 2021). Nach der Schule sind die Ergebnisse für Studierende mit intellektueller Beeinträchtigung im Vergleich zu Studierenden mit anderen Beeinträchtigungen weniger positiv und spiegeln häufig die geringen Erwartungen an den Besuch einer Hochschule oder die Aufnahme einer wettbewerbsfähigen Beschäftigung wider (Grigal et al., 2011). Eine postsekundäre Ausbildung ist für Studierende mit ID wichtig, da sie bekanntermaßen mit einer höheren Beschäftigung (Butler et al., 2016; Madaus et al., 2014; Sannicandro et al., 2017), einem höheren Einkommenspotenzial (Madaus et al., 2014) und der Teilhabe an der Gemeinschaft (Cimera et al., 2018; Moore & Schelling, 2015) einhergeht. In der Literatur scheint das postsekundäre Bildungsangebot für Studierende mit kognitiver Beeinträchtigung jedoch nicht so umfassend erforscht zu sein wie das der Grund- und Sekundarschule (Arvidsson et al., 2015; Sanford et al., 2011).

Das Konzept des Lehrplans taucht immer wieder in Forschungsarbeiten auf, die sich mit der Verbesserung des Bildungsangebots für Studierende mit und ohne Beeinträchtigungen befassen (Lawson et al., 2005; Norwich, 2010). Im Lernkompass der OECD für die Zukunft der Bildung und Kompetenzen 2030 (OECD, 2019b) wird eine Vision für die Lehrpläne des 21. Jahrhunderts empfohlen. Eine solche Vision empfiehlt eine Abkehr von statischen, vorgeschriebenen Lehrplaninhalten hin zu einem "nicht-linearen dynamischen Modell" (OECD, 2019b, S. S. 13). Außerdem hat jede*r Studierende seinen eigenen Lernweg und ist mit unterschiedlichem Vorwissen, Fähigkeiten und Einstellungen ausgestattet, wenn er in die Schule kommt (OECD, 2019a). Die dritte Schulstufe für Studierende mit intellektueller Beeinträchtigung ist ein junges Phänomen (Jones & Moe, 1980). Infolgedessen entstehen auch gerade erst die Grundlagen für eine geeignete Lehrplangestaltung und Pädagogik. Der in diesem Dokument vorgestellte Rahmenlehrplan basiert auf den Ergebnissen einer Literaturrecherche sowie auf den Ergebnissen einer 44 Punkte umfassenden Umfrage, die an sieben Erasmus-Plus-Partner verteilt wurde. Die 44 Punkte umfassende Umfrage wurde im Rahmen von Phase 1 verteilt. Die wichtigsten Ergebnisse wurden dann ausgewählt um in Phase 2 einen Rahmenlehrplan zu entwickeln.

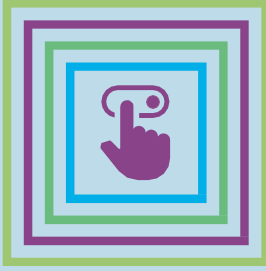
Mit dieser Erhebung sollte ein Überblick über die Funktionsweise der postsekundären Bildungsprogramme der sieben Erasmus-Partner in den folgenden Schlüsselbereichen gewonnen werden;

- Hintergrund des Programms
- Zugangsvoraussetzungen
- Kosten
- Akademiker*innen
- Programmintegration und Nachhaltigkeit

Ziel der Umfrage war die Förderung des Bewusstseins, der Zusammenarbeit und der Verbesserung der Ergebnisse für alle derzeitigen und zukünftigen Studierenden mit einer kognitiven Beeinträchtigung. Die Ergebnisse der kritischen Analyse, die sich auf die SWOT-Analyse und den PESTLE-Rahmen stützte, zeigten, dass es eine vielversprechende Konstellation positiver Praktiken an der Basis gab, die in den Programmen vor dem Hintergrund einer angemessenen Gesetzgebung oder Politik stattfanden. Das Programmpersonal unternahm auch Schritte zur Bewältigung zahlreicher Herausforderungen, die für den Kontext des jeweiligen Programms spezifisch waren. Rechtliche Hindernisse für die Akkreditierung, ein Mangel an postsekundären Rechtsvorschriften und Strategien in Verbindung mit einer weit verbreiteten Unsicherheit in Bezug auf die Finanzierung scheinen jedoch auf einen Mangel an rechtlich verbindlicher Unterstützung von oben für die postsekundäre Bildung von Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung hinzuweisen. In Anbetracht der Unterschiede zwischen den Programmen bot die Umfrage den Programmmitarbeiter*innen eine wichtige Gelegenheit, über ihre individuellen Programme und den weiteren europäischen Kontext der postsekundären Bildung für Menschen mit ID nachzudenken.

Die folgenden Schritte wurden dann unternommen, um den Rahmen für den Lehrplan der Stufe 2 zu entwickeln

1.	Wichtigste Ergebnisse aus Phase 1 - Der Umfragebericht wurde überprüft.
2.	Die obligatorischen Elemente, die für die Aufnahme in Stufe 2 erforderlich sind, wurden anhand des internen Erasmus-Plus-Verwaltungsplans und nach Rücksprache mit den Erasmus+-Partnern ermittelt, d. h. allgemeine Politik und Struktur, Universelles Design für das Lernen und Lehrplangestaltung, Inklusivität, Personenzentrierung und Auswirkungen.
3.	Der Gültigkeitsbereich des Rahmens wurde von den Erasmus-Partnern festgelegt. Der Rahmen berücksichtigt die derzeitige Hochschulpolitik und die landesweite Politik sowie die derzeitigen bedeutenden Entwicklungen im Bereich der postsekundären Bildung für Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung. Entscheidend ist, dass das Programm in einem förderlichen Kontext und Umfeld stattfinden muss. Wenn dies nicht der Fall ist, könnte die Nachhaltigkeit des Kurses gefährdet sein. Dies führte zur Entwicklung einer Dimension "Allgemeine Politik und Struktur", die in den Betrachtungsprozess aufgenommen wurde. Innerhalb der Universität oder der breiteren Gemeinschaft sollten Maßnahmen identifiziert werden, die das Programm vor seinem Beginn unterstützen würden. Auch die operativen Aspekte des Programms sollten berücksichtigt werden.
4.	Es wurde eine Scoping-Suche in den wichtigsten Datenbanken im Zeitraum 2015-2020 durchgeführt, um Leitlinien für bewährte Verfahren bei der Entwicklung von Rahmenlehrplänen für Studierende der dritten Stufe mit intellektueller Beeinträchtigung zu ermitteln.
5.	In der Literatur wurde die Veröffentlichung der OECD-Vision 2030 für die Zukunft der Bildung und der Qualifikationen allgemein als entscheidend für die Gestaltung künftiger optimaler Lehrpläne bezeichnet.
6.	Ausgewählte Aspekte der OECD-Vision 2030 für die Zukunft von Bildung und Qualifikationen wurden extrahiert.
7.	Es fanden Gruppendiskussionen statt, um eine gemeinsame Definition jeder Dimension und jedes Niveaus zu gewährleisten und um zu ermitteln, welche Bereiche bei der Entwicklung eines Lehrplans für Studierende mit Beeinträchtigung berücksichtigt werden sollten.



Funktion des Rahmenlehrplanes

Der Rahmenlehrplan ist darauf ausgerichtet

- die Elemente zu vermitteln, die von allen Erasmus-Plus-Partnern bei der Planung von Lehrplänen für Studierende der dritten Stufe mit einer kognitiven Beeinträchtigung als besonders wichtig erachtet werden
- Leitlinien für neue Bildungseinrichtungen bereitzustellen, die an der Gestaltung eines Lehrplans für Studierende mit kognitiver Beeinträchtigung interessiert sind
- eine klare Vorstellung davon zu vermitteln, was in der Hochschulbildung für Studierende mit kognitiver Beeinträchtigung wichtig ist
- einen potenziellen Rahmen für künftige qualitative Forschung zur Lehrplangestaltung für Studierende mit kognitiver Beeinträchtigung unter Verwendung der OECD-Prinzipien 2030 zu schaffen



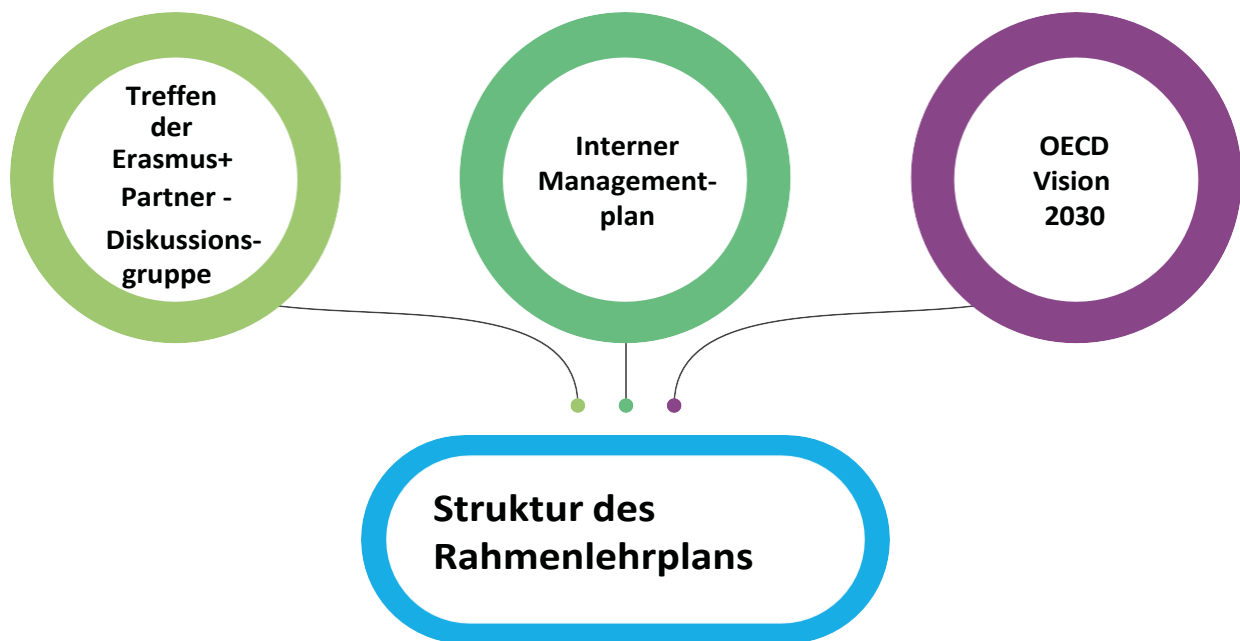


Wie der Rahmen entwickelt wurde

Dieser Rahmenlehrplan basiert auf den Erfahrungen der sieben Hochschulpartner des Erasmus-Plus-Projekts. Dieses Dokument umfasst die Erfahrungen, die wir bei der Durchführung von IPSE-Programmen an unseren Universitäten gemacht haben, und soll es jeder Hochschuleinrichtung ermöglichen, bei der Einrichtung eines Programms für Studierende mit kognitiver Beeinträchtigung relevante Fragen zu stellen.



Die folgende Abbildung 1 zeigt, wie eine Reihe von Elementen die Entwicklung der Struktur des Rahmens beeinflusst hat.



Wir sind uns bewusst, dass jeder Studiengang für die jeweilige Hochschule und das Umfeld, in dem der Studiengang stattfindet, einzigartig ist. Wir hoffen jedoch, dass dieses Dokument Impulse liefert und als praktisches Hilfsmittel zum Verständnis der Lehre, der Unterstützung und der Inklusion von Studierenden mit kognitiver Beeinträchtigung nach der Hochschulreife dient. Das Curriculum soll einen Denkraum bieten und durch die Antworten auf die Aussagen und Fragen geformt werden, die dann zu weiteren Diskussionen anregen werden.

Wir möchten das Hochschulpersonal, die Lehrkräfte, Studierende mit und ohne Beeinträchtigung, Familien, Arbeitgeber*innen und Berufsberater*innen dazu ermutigen, dieses Dokument zu lesen.



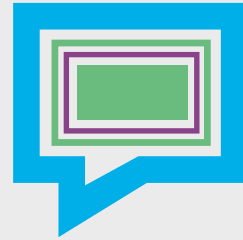
Struktur des Rahmens



Dimension



Ebene



Aussage



Dimensionen

Der Lehrplanrahmen basiert auf fünf Dimensionen. Diese Dimensionen wurden auf der Grundlage der Erfahrungen der teilnehmenden Universitäten, des internen Managementplans und der Forschung über die derzeit besten Praktiken bei der Lehrplangestaltung als entscheidend angesehen. Die fünf Dimensionen sind:

- 1 Allgemeine Politik und Struktur
- 2 Universelles Design für das Lernen und Lehrplangestaltung
- 3 Inklusivität
- 4 Personenzentriertheit
- 5 Wirkung

Ebenen

Innerhalb jeder Dimension wurden vier Ebenen als zentral für den Lehrplanrahmen festgelegt. Das zu entwickelnde IPSE-Programm sollte für jede dieser Ebenen von Bedeutung sein und diese ansprechen.

- 1 Ebene der Hochschule
- 2 Ebene der Studierenden
- 3 Ebene des allgemeinen Arbeitsmarktes
- 4 Ebene der Gemeinschaft und des Sozialraumes

Erklärungen und Fragen

Innerhalb jeder Dimensionsebene wird eine Reihe von Aussagen und anschließenden Fragen angeboten, die zum Nachdenken und zur Diskussion anregen sollen. Der Zweck dieser Fragen ist es, alle Herausforderungen oder Möglichkeiten zu antizipieren, die auf die Situation zutreffen könnten, in der das vorgeschlagene IPSE-Programm durchgeführt wird, entweder innerhalb der Universität selbst oder auf einer breiteren kommunalen oder nationalen politischen Ebene.



Kernkompetenzen

Wenn Studierende mit der akademischen und sozialen Welt der Universität und darüber hinaus interagieren und sich engagieren, müssen sie sich in einer Vielzahl von Kontexten und Situationen zurechtfinden. Der entwickelte Rahmenlehrplan sollte darauf abzielen, die Studierenden mit den erforderlichen Kenntnissen, Fähigkeiten, Einstellungen und Dispositionen auszustatten. Geleitet von den drei Dimensionen der Lehrplangestaltung - Wissen, Tun und Sein (Barnett & Coate, 2005) - konzentriert sich der Rahmen auf die Entwicklung von Kompetenzen und auf die folgenden Schlüsselfragen:

- Was müssen die Studierenden wissen?
- Was müssen die Studierenden können?
- Was sollen die Studierenden werden?

Die vorgeschlagenen Kompetenzen wurden in drei Stufen eingeteilt. Die Kernkompetenz jeder Stufe wurde von allen Partnern des Erasmus-Netztes als zentral vereinbart. Die Partner können dann innerhalb jeder Stufe zusätzliche Kompetenzen hinzufügen, die für ihren Kurs geeignet sind.

Hochschulebene - Kernkompetenzen

Der/die Studierende hat ein einzigartiges Selbstverständnis und weiß, wie es sich in die kollektive Studierendengemeinschaft und in die größere Universitätsstruktur einfügt/einordnet. Er/sie versteht die wichtigsten Themen, die allen Studierenden gemeinsam sind, und wie sie sich in diese größere Gemeinschaft einfügen. Der/die Studierende kann Probleme oder Fragen, die für ihn/sie selbst, die Universität und die breitere Studierendenschaft von Bedeutung sind, erkennen und in angemessener Weise äußern.

Studentische Ebene - Kernkompetenzen

Es ist wichtig, dass der/die Studierende seine/ihre Identität erkennt und zum Ausdruck bringt und dass der/die Studierende ein Gefühl für sich selbst bzw. eine Identität als einzigartiger Lernender entwickeln und zum Ausdruck bringen kann und ein Bewusstsein und Verständnis für die eigenen Lernpräferenzen, Lernstärken und bevorzugten Präsentations- und Lernmethoden für bevorzugte Themen hat. Er/sie sollte in der Lage sein, Verständnis- oder Lernschwierigkeiten zu beheben.

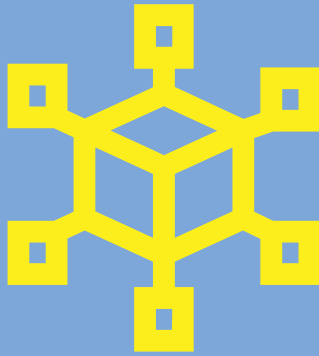
Ebene als Mitarbeitende - Kernkompetenzen

Auf der Grundlage der Vorkenntnisse der Studierenden sollen sie die Fähigkeit zeigen, eine Identität als Arbeitnehmer*in zu entwickeln und auszudrücken, z. B.:

- Mein Traumjob ist x
- Ich bin geschickt in x/y
- Ich brauche Unterstützung bei y
- Ich weiß, wer/was mich unterstützen kann und wann/wo dies möglich ist
- Ich mag einen Arbeitsplatz, der x, y, z schätzt

Gemeinschaftsebene - Kernkompetenzen

Die Studierenden können einzigartige Möglichkeiten erkennen, einen Beitrag zu ihrer Gemeinschaft zu leisten, indem sie ihre eigenen Stärken durch die relevanten Lerninhalte des Kurses erkennen. Sie fühlen sich sicher, wenn sie sich an sozialen Aktivitäten in ihrer Gemeinschaft beteiligen und in Gruppen und Initiativen mitarbeiten. Sie schätzen ihre eigenen Beiträge in diesem Umfeld und fühlen sich einbezogen und akzeptiert.



UDL-Literaturübersicht

Universal Design for Learning (UDL) wurde von den Erasmus+-Partnern als Schlüsseldimension für den Lehrplanrahmen des IPSE-Programms identifiziert. Dieser spannende und innovative Ansatz für das Lehren und Lernen entwickelt sich allmählich zu einem praktischen und brauchbaren Rahmen für die Ausbildung von Studierenden mit kognitiver Beeinträchtigung. Überall dort, wo Praktiker*innen versuchen, inklusiv zu sein, ist UDL präsent, und viele Pädagog*innen wenden die Schlüsselprinzipien bereits instinktiv an. Der Zweck dieser Literaturübersicht ist es, einen tieferen Einblick in den Hintergrund und die Anwendung dieses Rahmens zu geben, der die Vielfalt, wie wir alle lernen, schätzt und fördert.

Ein Überblick über die Literatur zum Universellen Design für das Lernen von Studierenden mit kognitiver Beeinträchtigung

Einführung

Ziel dieser Literaturübersicht ist es, einen Überblick über die nationale und internationale Literatur zum Universellen Design für das Lernen zu gewinnen, die sich speziell auf Lernende mit kognitiver Beeinträchtigung in der postsekundären Bildung bezieht. Während der Schwerpunkt der Untersuchung auf der Forschung zu UDL und Lernenden mit kognitiver Beeinträchtigung auf postsekundärer Ebene liegt, wird die Untersuchung auch Studien zu Lernenden mit und ohne ID aus verschiedenen Bereichen, einschließlich der frühen Kindheit, der Grundschule und der weiterführenden Schule, umfassen.

Universal Design und Universal Design for Learning

Der Begriff "Universal Design" wurde von dem Architekten und Designer Ron Mace am Centre for Universal Design der North Carolina State University geprägt (Hamraie, 2012). Universelles Design (UD) ist die Gestaltung und Zusammensetzung einer Umgebung, so dass sie von allen Menschen unabhängig von ihrem Alter, ihrer Größe, ihren Fähigkeiten oder ihrer Beeinträchtigung in größtmöglichem Umfang genutzt und verstanden werden kann (National Disability Authority, 2019), zitiert in (Quirke M. und McCarthy P., 2020). Das aus den 1980er Jahren stammende universelle Design zielt in jeder Umgebung darauf ab, Barrieren bei der ursprünglichen Gestaltung zu beseitigen, anstatt diese Barrieren später durch individuelle Anpassung zu überwinden (Chandler et al., 2017).

Ausgehend von diesen architektonischen Ursprüngen ist Universal Design for Learning (UDL) ein Ansatz für das Lehren und Lernen, der jedem Studierenden die gleichen Chancen auf Erfolg bietet. Sowohl UD als auch UDL verfolgen das Ziel des universellen Zugangs, jedoch unterscheidet sich UDL dadurch, dass es nicht nur die bauliche Umgebung und die physischen Lernräume berücksichtigt, sondern auch die Beseitigung von Barrieren im Lehrplan und die pädagogischen Praktiken einbezieht (Quirke M. und McCarthy P., 2020).

Das Universelle Design für das Lernen hat seinen Ursprung in der Universal Design-Bewegung. Sie wurde in den Vereinigten Staaten vom CAST (Centre for Applied Special Technology) entwickelt, um zu erforschen, wie neue Technologien eingesetzt werden können, um Studierenden mit Beeinträchtigung bessere Bildungserfahrungen zu ermöglichen (CAST, 1984). Die weitere Arbeit an diesem Ansatz führte zu Veröffentlichungen und Leitfäden für Pädagog*innen, in denen die Grundsätze und Anwendungen von UDL vorgestellt werden. Dabei werden Aspekte wie die neurowissenschaftliche Forschung zu den Unterschieden zwischen den Lernenden, flexible Lehrpläne, die auf diesen Unterschieden basieren, die effektive Nutzung digitaler Medien im Unterricht sowie angemessene Ziele und Bewertungen für jeden Studierenden erörtert (Rose & Meyer, 2002).

Was ist UDL?

UDL ist ein pädagogischer Rahmen, der auf jahrzehntelanger neurowissenschaftlicher Forschung basiert. Es gilt als Best Practice für den Unterricht aller Studierenden in einem integrativen Lernumfeld. Das Ziel von UDL ist es, Lernende zu schaffen, die

- zielstrebig und motiviert
- einfallsreich und sachkundig
- strategisch und zielgerichtet

sind. Mit anderen Worten: erfahrene Lernende.

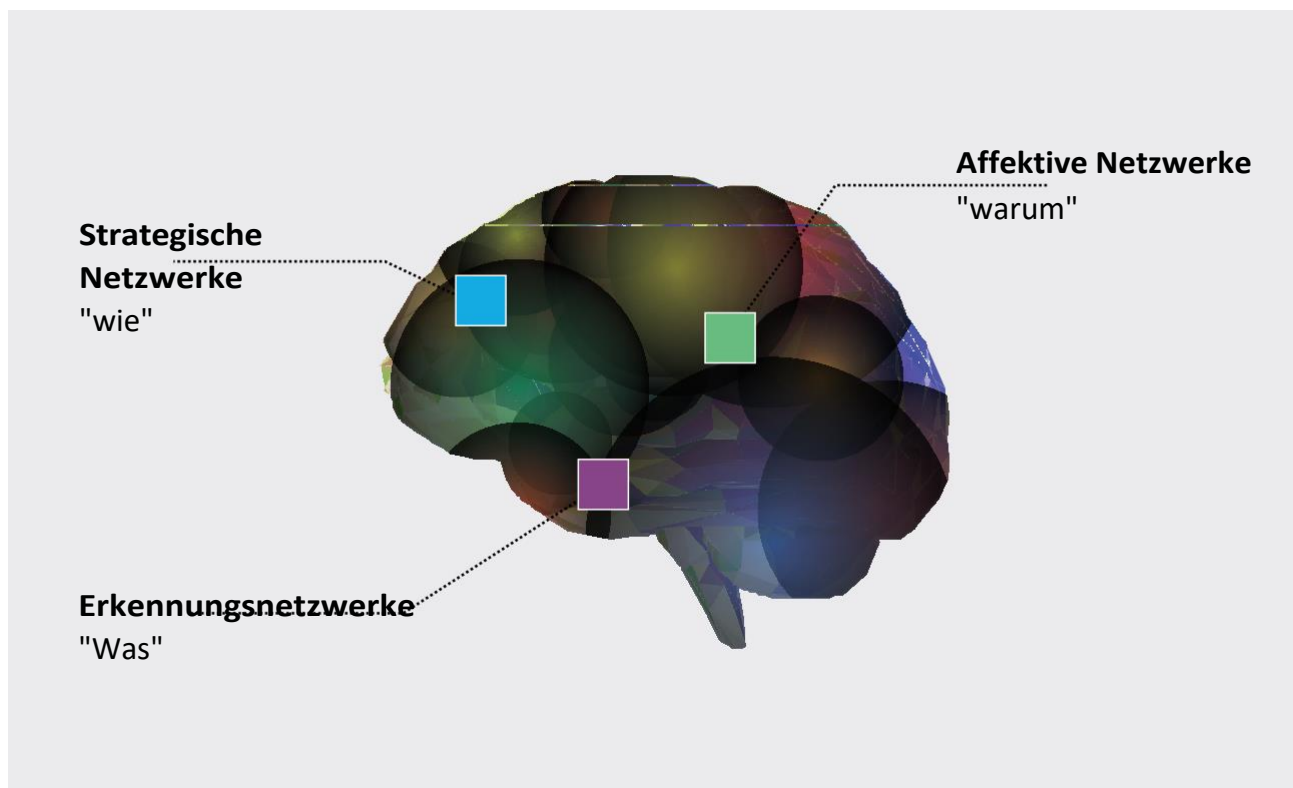
UDL ist ein relativ neues Konzept in der Hochschulbildung, und die Umstellung auf UDL bedeutet eine Änderung des Status quo der traditionell begünstigten Lernenden und einer Pädagogik, die fast ausschließlich auf textbasiertem Lernen basiert (Kjetil A. Knarlag, 2016).

Das CAST-Modell des UDL konzentriert sich darauf, einem breiten Spektrum von Lernenden, einschließlich solcher mit Beeinträchtigungen, gleiche Chancen zu bieten. Das Konzept bietet Flexibilität beim Unterrichten und Beurteilen von Studierenden sowie bei der physischen Umgebung, in der dies stattfinden kann. Es stützt sich auf drei Kernprinzipien, die bei der Gestaltung eines Lehrplans berücksichtigt werden sollten.

1	Vielfältige Mittel des Engagements. Das "Warum" des Lernens Lernende können unterschiedlich motiviert sein, sich zu engagieren und zu lernen. Manche mögen Spontaneität, andere Routine. Manche Studierende arbeiten gerne in einer Gruppe, andere ziehen es vor, individuell zu arbeiten. Wenn man den Studierenden die Wahl lässt, wie sie sich engagieren wollen, kann das dazu beitragen, dass sie sich positiv mit ihrer Arbeit auseinandersetzen.
2	Vielfältige Mittel der Darstellung. Das "Was" des Lernens Es ist wichtig, den Studierenden mehrere Möglichkeiten zu bieten, wie die Informationen präsentiert werden können. Studierende mit Sinnes- oder Lernschwierigkeiten sowie Studierende mit sprachlichen oder kulturellen Unterschieden gehen alle auf unterschiedliche Weise an das Lernen heran. Es gibt nicht die eine Darstellungsform, die für alle Lernenden geeignet ist, und die Bereitstellung einer Vielzahl von visuellen, auditiven oder gedruckten Inhalten ist notwendig, um der Vielfalt der Lernmethoden gerecht zu werden.
3	Vielfältige Handlungs- und Ausdrucksmöglichkeiten. Das "Wie" des Lernens Sicherstellen, dass die Lernenden Optionen haben, wie sie ihr Wissen ausdrücken können. Studierende mit Bewegungseinschränkungen, Studierende mit einer kognitiven Beeinträchtigung, die mit strategischen oder organisatorischen Aufgaben zu kämpfen haben, sowie Studierende mit Sprachbarrieren gehen sehr unterschiedlich an Lernaufgaben heran. Manche können sich zwar schriftlich gut ausdrücken, aber nicht mündlich und umgekehrt. Auch hier gilt, dass kein einziges Handlungs- und Ausdrucksmittel für alle Lernenden optimal ist , weshalb es wichtig ist, allen Studierenden Optionen zu bieten (CAST, 2018).

Jedes dieser Kernprinzipien ist mit der vorhersehbaren Variabilität des Lernens verknüpft und trägt ihr Rechnung. Keine zwei Gehirne sind gleich, und obwohl diese Variabilität weitreichend ist, kann sie in drei Gehirnnetzwerken organisiert werden, auf die das UDL-Rahmenwerk abzielt: affektiv, erkennend und strategisch (siehe Abbildung 1).

Abbildung 1. Quelle: (Wakefield, 2018)



Engagement (das "Warum" des Lernens, das mit affektiven Netzwerken zusammenhängt): Interesse, Anstrengung und Ausdauer sowie Selbstregulierung

Repräsentation (das "Was" des Lernens, das sich mit den Erkennungsnetzen deckt): Wahrnehmung, Sprache und Symbole sowie Verstehen

Aktion und Ausdruck (das "Wie" des Lernens, das mit den strategischen Netzen in Einklang steht): körperliche Aktion, Ausdruck und Kommunikation sowie exekutive Funktionen

Eine bewusste Planung unter Anwendung der drei UDL-Prinzipien und der UDL-Leitlinien (2012) kann Pädagog*innen einen Rahmen für die Gestaltung und Durchführung von Unterricht für eine Vielzahl von Studierenden bieten, um Lernbarrieren zu beseitigen und ein inklusiveres und sozial kohäsiveres Hochschulsystem zu schaffen (Novak & Bracken, 2019). Die UDL-Leitlinien dienen als Instrument zur Bewertung und Minimierung von Barrieren im Lehrplan, sie bieten Maßstäbe für die Gestaltung und Durchführung von Unterrichtszielen, -methoden, -materialien und -bewertungen, um die Bedürfnisse aller Lernenden zu erfüllen (CAST, 2010).

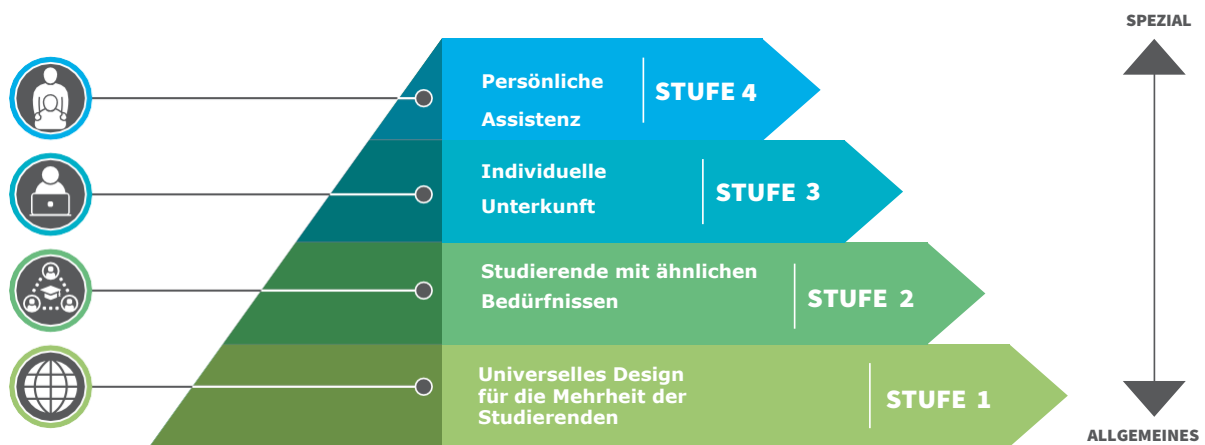
Anmeldung

UDL wurde vor allem im Bildungssystem der Vereinigten Staaten eingesetzt und hat in den letzten zwei Jahrzehnten in der weiterführenden und höheren Bildung als Mittel zur Förderung der Inklusion und des Zugangs zum allgemeinen Lehrplan an Zugkraft gewonnen (Sean J. Smith et al., 2019). In jüngerer Zeit wurde es jedoch auch von Ländern übernommen, die sich um einen inklusiveren Lehrplan in ihren Institutionen bemühen. Vor allem in der Hochschulbildung ist eine langsame Entwicklung hin zur Verwendung von Universal Design als Hauptstrategie für die Inklusion zu beobachten. In Australien beispielsweise wurde UDL von der Australian Curriculum and Assessment Authority als Empfehlung für alle Lehrkräfte im Klassenzimmer empfohlen, um das Lernen für Studierende mit Beeinträchtigung und unterschiedlichen Lernbedürfnissen zu personalisieren (Capp, 2020). In den Vereinigten Staaten von Amerika verabschiedete der US-Kongress den Every Student Succeeds Act (ESSA), in dem UDL als beste Praxis für alle Studierende anerkannt wird. In Spanien (Costa & Bracken, 2019) hat sich gezeigt, dass der in der Lehramtsausbildung verwendete kompetenzbasierte Rahmen nützliche Synergien mit UDL haben könnte.

Bezeichnenderweise wird UDL oft als ein Mittel zur Anpassung an Menschen mit Beeinträchtigung angesehen, aber die nationalen Bildungssysteme erkennen zunehmend seine Rolle bei der Bewältigung der größeren Vielfalt unter den Studierenden an. Ein UDL-Ansatz für alle Lernenden, nicht nur für jene mit einer Beeinträchtigung, wurde in der Inclusive Education Pyramid hervorgehoben (Quirke M. und McCarthy P., 2020). (Siehe Abb. 2)

Abb. 2 Pyramide der inklusiven Bildung

(Quirke M. und McCarthy P., 2020) A Conceptual Framework of Universal Design for Learning (UDL) for the Irish Further Education and Training Sector: 'Where Inclusion is Everybody's Business'. Dublin, SOLAS.



Beweise

Trotz der Beispiele, die zeigen, dass UDL in einzelnen Ländern zu einem wichtigen Element der Lehrplanreform geworden ist (Banks & Flood, 2021), wurde ein Mangel an Forschung darüber festgestellt, wie Teile oder alle Aspekte des UDL-Rahmens in bildungspolitische Reformen einbezogen werden. Dies ist möglicherweise auf den Mangel an empirischen Belegen für den erfolgreichen Einsatz von UDL und seine Anwendung in der Lernumgebung zurückzuführen. In ihrer eingehenden Studie zur Messung von UDL (Sean J. Smith et al., 2019) stellten sie fest, dass die Messung der Auswirkungen des UDL-Rahmens schwierig bleibt. Sie wiesen darauf hin, dass die Definition von UDL, die Art und Weise seiner Verwendung, seine Umsetzung und die Inkonsistenzen bei seiner Verwendung (z. B. hat das Rahmenwerk 31 Prüfpunkte, die in einer beliebigen Anzahl von Kombinationen angewendet werden können) unklar sind. Sie schlugen vor, dass die Forschungsgemeinschaft weitere Überlegungen anstellen und Hinweise geben sollte, wie dies erreicht werden könnte (Ok et al., 2017) stellten fest, dass die Forscher*innen zwar feststellten, dass ihre Interventionen zwar auf UDL basierten, es aber erhebliche Unterschiede darin gab, wie sie die Verbindungen zwischen den UDL-Leitlinien und Checkpunkten und den Komponenten ihrer Interventionen wahrnahmen.

Übersichtsarbeiten zu empirischen Studien im Primar-, Post-Primar- und Post-Sekundarbereich in den USA (Crevecoeur et al., 2014; Rao et al., 2014; Roberts et al., 2011) enthalten Zusammenfassungen der verschiedenen Ansätze, die Forscher*innen zur Untersuchung der Auswirkungen von UDL verwendet haben, und verweisen auf die begrenzte Forschung insbesondere im Post-Sekundarbereich. Andere Studien untersuchten die Wahrnehmung von Lehrkräften und die Umsetzung von UDL (Lowrey et al., 2017; Rao et al., 2014) und betonten den Bedarf an weiterer Forschung, insbesondere in inklusiven Klassenräumen.

UDL und kognitive Beeinträchtigung

In den letzten 30 Jahren hat sich die integrative Bildung zu einem der wichtigsten Ziele der Bildungspolitik in der ganzen Welt entwickelt, und die Überzeugung, dass Studierende mit einer kognitiven Beeinträchtigung in allgemeinbildenden Schulen unterrichtet werden sollten, wird durch internationale Übereinkommen wie das Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (Vereinte Nationen, 2006) und die Salamanca-Erklärung der UNESCO zu Grundsätzen, Politik und Praxis der Sonderpädagogik (UNESCO, 1994) unterstützt. Trotz einiger Fortschritte sind Studierende mit ID jedoch in vielen Ländern immer noch von der Regelschule ausgeschlossen (Buchner et al., 2020; Jimenez et al., 2007). Shepard-Jones, Kleinert, Butler und Whaley (Sheppard-Jones et al., 2018) fanden in ihrer Pilotstudie heraus, dass Studierende mit ID, die an einer inklusiven postsekundären Bildung teilgenommen haben, positive Einstellungen und Verhaltensweisen, zwischenmenschliche Beziehungen, Selbstbestimmung, emotionales Wohlbefinden und soziale Integration entwickelt haben. In den Vereinigten Staaten stellen Grigal, Hard und Papay (Grigal et al., 2018) eine natürliche Entwicklung fest, bei der Studierende mit kognitiver Beeinträchtigung, die aus einer inklusiven Sekundarschulbildung ausscheiden, nach inklusiven College- und Hochschulbildungsmöglichkeiten suchen. Da sich die politischen Entscheidungsträger um ein inklusiveres Bildungssystem bemühen, wurde UDL von Forscher*innen als ein potenziell nützlicher Rahmen zur Förderung dieses Ziels hervorgehoben (Carroll et al., 2008; Copeland & Cosbey, 2010; Hehir & Katzman, 2012; Shogren & Wehmeyer, 2014).

Trotz des wachsenden Interesses an UDL an Hochschulen und in der Weiterbildung auf internationaler Ebene gibt es nur wenig Forschung zu den Auswirkungen von UDL für Studierende mit Beeinträchtigung, und junge Erwachsene mit Beeinträchtigung haben nach wie vor die geringsten Erfolge nach der Schule unter den Jugendlichen im Übergangsalter (Sanford et al., 2011). Zwar gibt es viele von Expert*innen begutachtete Artikel, die die Vorzüge der Anwendung von UDL für Studierende mit Beeinträchtigungen preisen, aber Rappolt-Schlichtmann, Daley und Todd (Rappolt-Schlichtmann et al., 2012) stellen fest, dass es nur wenige grundlegende und angewandte Forschungsarbeiten gibt, die die Wirksamkeit und den Einsatz von UDL bei unterschiedlichen Bevölkerungsgruppen, einschließlich Studierenden mit Lernschwierigkeiten, unterstützen.

Rao, Smith und Lowrey (Rao et al. 2017) haben in ihrem Überblick über die Forschung zu UDL und ID die begrenzte Forschungsbasis hervorgehoben. Sie stellten mehrere Artikel fest, die sich mit dem Potenzial des UDL-Rahmens für den Zugang zu Lehrplänen für Studierende mit Beeinträchtigung befassen, aber nur sehr wenige empirische Studien über die Anwendung von UDL für Studierende. Darüber hinaus konzentriert sich ein Großteil der vorhandenen Forschung auf den Primar- und Sekundarbereich und nur wenig Forschung auf den Hochschulbereich (Rao et al., 2014). Innerhalb dieses Bereichs konzentrieren sich die Forschungsartikel auf bestimmte Bereiche der Lehrplanvorbereitung und der Kursdurchführung. Schreffler, Vazquez, Chini und James (Schreffler et al., 2019) betonen in ihrer Literaturrecherche zu postsekundären naturwissenschaftlichen, technischen, ingenieurwissenschaftlichen und mathematischen Fächern (MINT) den Bedarf an weiterer Forschung zur Wirksamkeit von UDL. Courey, Tappe, Siker und LePage (Courey et al., 2012) betonen den Bedarf an mehr Erfahrung unter Pädagog*innen in Bezug auf die Verwendung und Umsetzung von UDL, während die kleine Studie von Hansen und Dawson (Hansen & Dawson, 2020) das begrenzte Wissen des Lehrpersonals von Colleges über den UDL-Rahmen und wie er zum Nutzen von Studierenden mit Lernschwierigkeiten eingesetzt werden kann, hervorhebt.

Der UDL-Rahmen ist eine natürliche Ergänzung zur Inklusion und zeigt, dass das Anbieten von mehreren Möglichkeiten, sich mit dem Lernen zu beschäftigen, es zu präsentieren und zu bewerten, von großem Nutzen für Studierende mit ID wäre. Vieles in der aktuellen Forschung deutet darauf hin, wie UDL für diese Studierende nützlich sein könnte. Allerdings gibt es einen deutlichen Mangel an Forschung, um Pädagog*innen evidenzbasierte, effektive Praktiken zur Verfügung zu stellen, auf die sie ihre Lehrplangestaltung für Studierende mit kognitiver Beeinträchtigung stützen können.

Technologie kann eine wichtige Rolle bei der Bereitstellung von UDL für Studierende mit ID spielen. Audio- und visuelle Technologien können die Umsetzung der UDL-Prinzipien und -Leitlinien im Klassenzimmer ermöglichen, indem sie mehrere Möglichkeiten der Beteiligung und Darstellung bieten. Allerdings herrscht häufig Verwirrung über die Beziehung zwischen UDL und Assistive Technology (AT), was zum großen Teil daran liegt, dass beide Ansätze in hohem Maße von moderner Technologie abhängen (Hitchcock & Stahl, 2003). Bei AT wird moderne Technologie auf der Ebene des einzelnen Studierenden eingesetzt, um ihm zu helfen, Barrieren im Lehrplan und im Lebensumfeld zu überwinden.

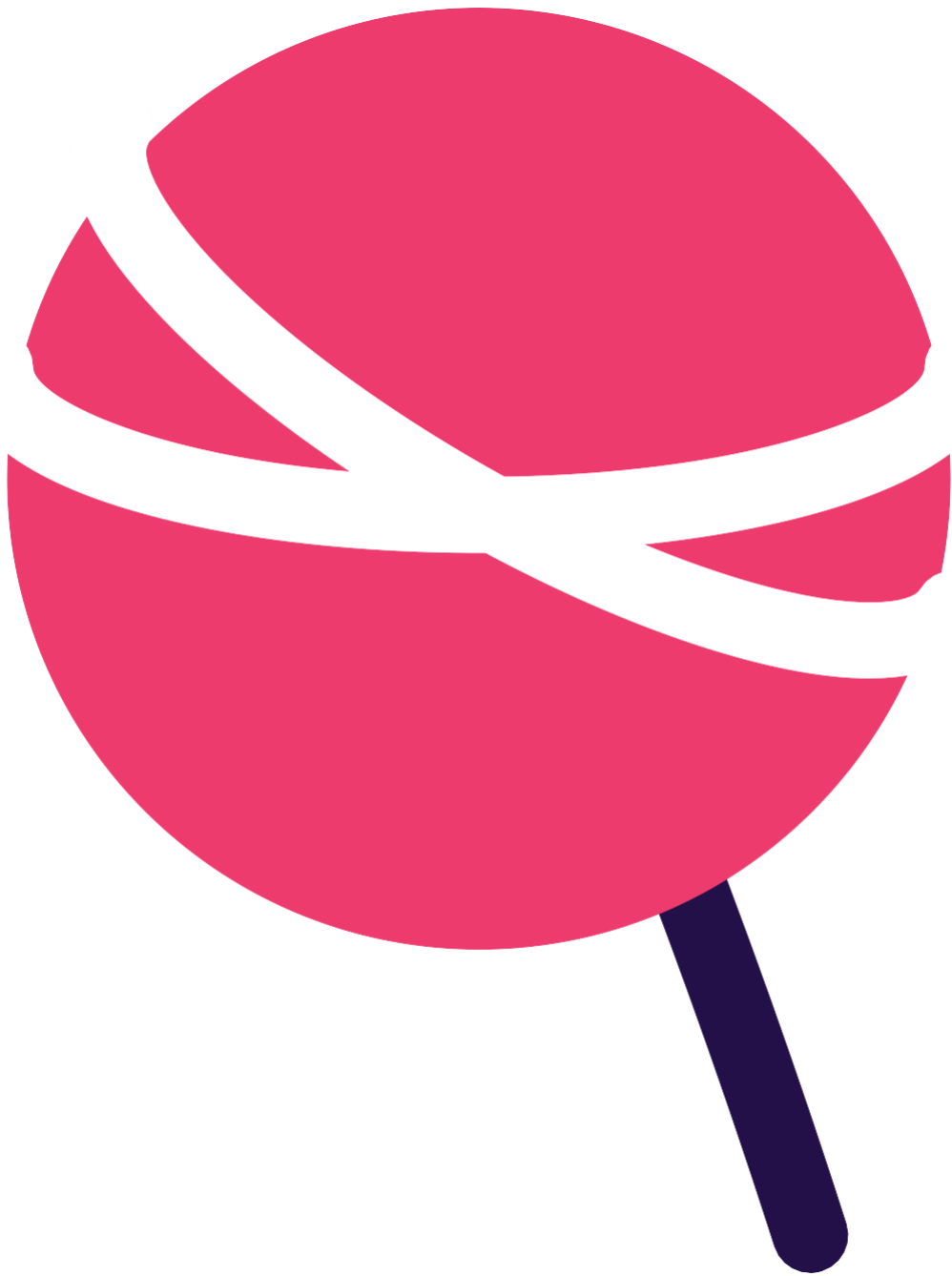
Bei UDL werden moderne Technologien eingesetzt, um Lehrpläne und Umgebungen so zu gestalten, dass sie für alle Lernenden geeignet sind und somit Barrieren abbauen (Rose et al., 2005). Oftmals ist die im Unterricht eingesetzte Technologie eine hilfreiche Technologie für Studierende ohne Beeinträchtigung, wirkt aber als unterstützende Technologie für Studierende mit Beeinträchtigung (Bryant et al., 1998). Auch wenn der gute Wille und die Motivation bei den Lehrkräften vorhanden sind, müssen sie über die notwendigen Fähigkeiten verfügen, um die Technologie zu nutzen, und die Infrastruktur der Universität muss die Anschaffung und Nutzung der erforderlichen Technologie unterstützen. Wenn diese Voraussetzungen gegeben sind, hat diese Technologie ein erhebliches Potenzial für positive akademische und berufliche Ergebnisse für Studierende mit Beeinträchtigung nach der Sekundarstufe (Burgstahler, 2003).

Schlussfolgerungen

UDL wird allgemein als nützlicher Rahmen anerkannt, der es Pädagog*innen und politischen Entscheidungsträger*innen ermöglicht, Lehrpläne zu entwerfen und umzusetzen, die sowohl für Studierende mit als auch ohne Beeinträchtigung relevant sind. Das Wachstum von UDL passt gut zu der Entwicklung hin zu inklusiver Bildung in vielen Ländern.

Ein Großteil der derzeit verfügbaren Forschung zu UDL basiert jedoch auf der Anwendung in der Primar- und Sekundarstufe, und es besteht ein erheblicher Mangel an Forschung zur Anwendung und Wirksamkeit von UDL in der Hochschulbildung. Darüber hinaus stützt ein Großteil der derzeit verfügbaren Forschung die potenzielle Wirksamkeit von UDL, jedoch gibt es ein Defizit an Forschung, die empirische Daten zu Ergebnissen und Nutzen liefert. Es wird vermutet, dass die Schwierigkeiten, die mit der Messung der Effektivität und der Ergebnisse von UDL verbunden sind, zu dieser Lücke in der Forschungsliteratur beigetragen haben. Die Flexibilität der Optionen für den Einsatz von UDL, die bei der Gestaltung und Umsetzung von inklusiven Lehrplänen von großem Nutzen ist, kann auch ein Hindernis für die Messung des Erfolgs sein, da es eine große Variabilität in der Nutzung und Anwendung gibt.

Derzeit gibt es nur sehr wenig Forschung über den Einsatz von UDL für Studierende mit ID, und die vorhandene Forschung ist fragmentiert und variabel. Der Bedarf an mehr Forschung und empirischen Studien für Studierende in diesem Bereich wurde hervorgehoben, um die Effektivität bei der Bereitstellung sinnvoller Programme für diese Studierendengruppe zu bewerten. Die Forscher forderten eine besser strukturierte Forschung, die sich wiederholen lässt. Zum Beispiel könnten Forscher ihre Interventionen an den UDL-Leitlinien und ihren 31 Kontrollpunkten ausrichten oder UDL mit bestehenden evidenzbasierten Praktiken kombinieren, um die Ergebnisse für Studierende mit ID zu verbessern (Rao et al., 2017). Der Einsatz von Technologie in UDL ist weit verbreitet und nützlich und hilft bei der Bereitstellung von Bildung, die für alle Studierende mit und ohne Beeinträchtigung zugänglich ist.



**Rahmenlehrplan für
integrative
postsekundäre Bildung
(IPSE)**



Dimension 1: Allgemeine Politik und Struktur



Dimension 2: Universelles Design für das Lernen und Lehrplangestaltung



Dimension 3: Inklusivität



Dimension 4: Personenzentriertheit



Dimension 5: Wirkung



Dimension 1: Allgemeine Politik und Struktur

Bei der Entwicklung eines IPSE-Programms ist es wichtig, dass es sich fest in die allgemeine Politik und Struktur der Universität einfügt. Das Programm sollte intern entwickelt werden, auch wenn die ursprüngliche Anfrage von externen Kräften, wie z. B. den Eltern, kommt. Wichtig ist auch, dass sich die Universität das Programm zu eigen macht und dass strategisch wichtige Mitarbeiter*innen der Hochschule es unterstützen und seinen Wert erkennen. Diese Unterstützung wird die Lebensfähigkeit und Nachhaltigkeit des Programms in der Zukunft sicherstellen (Kelley & Westling, 2019)

Eine wichtige Überlegung bei der Entwicklung eines Curriculums ist, wie sich das IPSE-Programm in die allgemeine Politik, die Werte und die Leitung der Universität einfügen wird. Es ist wichtig, im Voraus zu ermitteln, wie sich das Programm in die bestehenden Praktiken integrieren lässt und welche Hindernisse oder Chancen sich ergeben könnten.

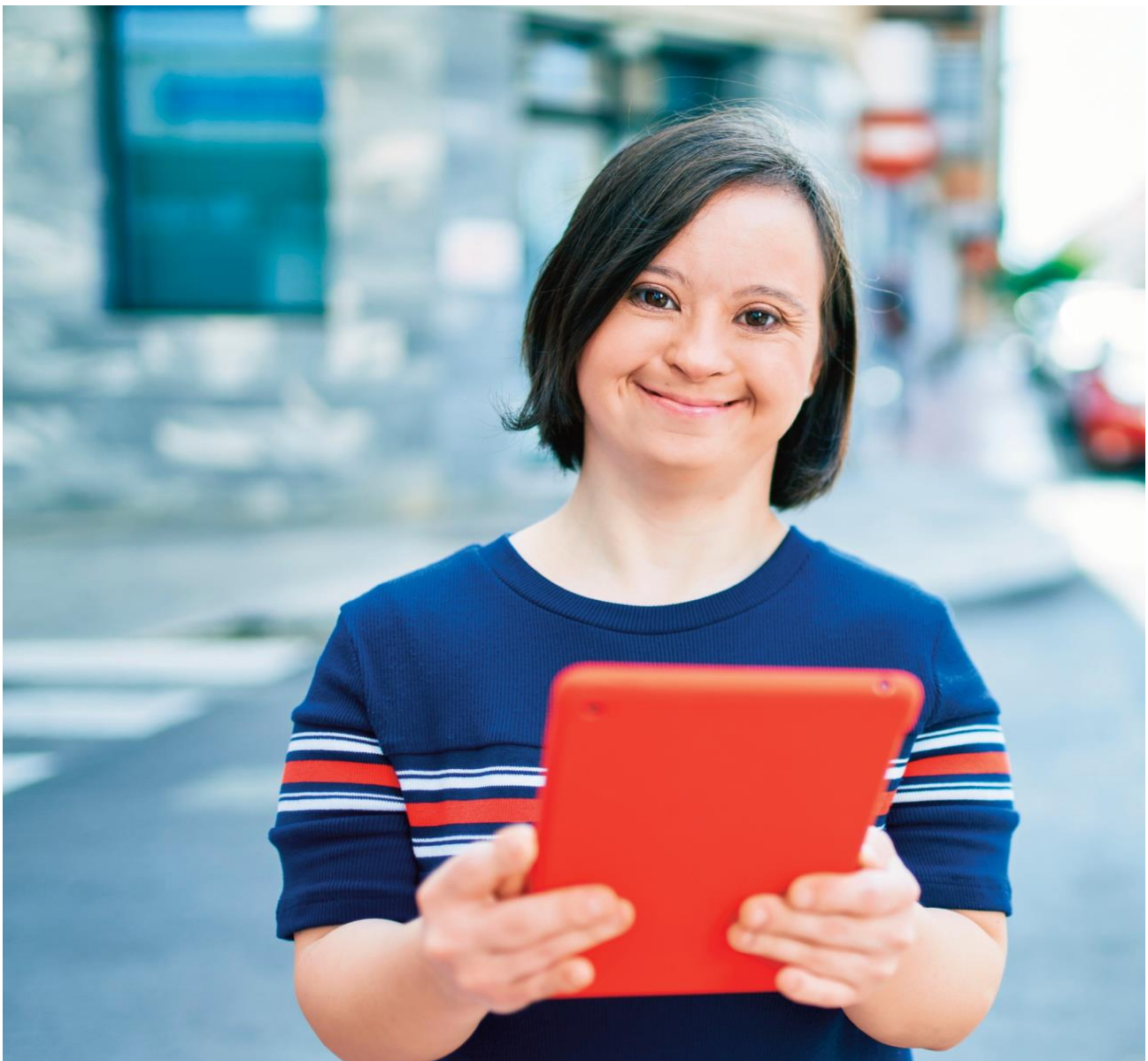
Die Aussagen und Fragen in dieser Dimension sollen Hochschulmitarbeiter*innen und politischen Entscheidungsträger*innen wichtige Anregungen und Fragen dazu geben, wie ein IPSE-Programm in der Universität eingebettet werden kann, neben anderen Programmen und Kursen, gleichberechtigt in Bezug auf Status, Governance und Nachhaltigkeit. Die Fragen fordern auch dazu auf, darüber nachzudenken, wie sich das Programm in den breiteren Kontext der nationalen Politik zur Inklusion im Bildungswesen einfügt.

Ebene	Bereiche
Universität	Es gibt eine klare Vorstellung von der Bedeutung integrativer postsekundärer Bildungsprogramme (IPSE) für Studierende mit Beeinträchtigung. • Gibt es bereits nationale Beispiele für bewährte Verfahren? • Wie fügt sich ein integratives postsekundäres Programm für Studierende mit ID in das System ein?
	Wir sind uns der Werte der Hochschulen bewusst. • Wie willkommen ist die Idee eines IPSE-Programms? • Gefährdet das Programm den akademischen Status der Institution? • Wo gibt es Schlüsselpersonen in der Institution, die die Idee unterstützen? Gibt es innerhalb der Hochschule bereits Strategien, die dieses Programm einbeziehen würden?
	Wir halten uns eng an bewährte Strategien und Praktiken und entwickeln unsere Politik Schritt für Schritt weiter. • In welchem Studienbereich ist das IPSE-Programm angesiedelt? • Wie oder inwieweit kann das Programm im Rahmen der bewährten operationellen Strategien und Verfahren durchgeführt werden? • Nehmen wir uns die Zeit, über die Arbeit des Programms nachzudenken und entsprechend dieser Überlegungen Änderungen vorzunehmen? • Ist das Programm prozessorientiert?
	Wir definieren Schlüsselmerkmale von IPSE-Programmen. • Wie lange dauert das Programm? • Handelt es sich bei dem Programm um ein integratives Programm oder um eine Kohortengruppe? • Ist die Berufs- und Laufbahnvorbereitung Teil des Programms? • Ist die persönliche und soziale Entwicklung Bestandteil des Programms? • Bezahlen die Studierenden Studiengebühren? • Gibt es für die Studierenden einen Wohnservice?
	Die Finanzierung und die personelle Ausstattung sind wesentliche Elemente für jedes Programm. • Nutzen wir mehrere Finanzierungsquellen, um eine außergewöhnliche finanzielle Belastung für Familien und Studierende zu vermeiden? • Wie kann die Universität die Finanzierung durch interne und externe Partnerschaften sicherstellen?

¹ Zwei wichtige Referenzen: (1) Kelly R. Kelley und David L. Westling (2019): Teaching, Inclusion, and Supporting College Students with Intellectual Disabilities. Routledge, Taylor & Francis Group. New York und London (2) United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2017): A guide for ensuring inclusion and equity in education.

Ebene	Bereiche
Studierende	Die Universität entwickelt Zulassungsverfahren, die transparent sind und auf unterschiedliche Weise gegliedert werden.
	• Welche Art von Lernenden wird angesprochen? • Gibt es eine Reihe von Mindestkriterien für die Zulassung zum Kurs? • Gibt es eine Strategie, um Lernende mit ID zu ermutigen, eine Universität zu besuchen? (auf nationaler Ebene oder innerhalb der Hochschule?)
	Die Voraussetzungen und Verfahren für die Aufnahme in ein IPSE-Programm werden klar kommuniziert.
Arbeitsmarkt	• Gibt es eine Website, die wichtige Informationen für potenzielle Studierende und ihre Familien enthält? • Welche Kriterien werden vom Zulassungsausschuss als wesentlich erachtet? • Gibt es verschiedene Phasen des Zulassungsverfahrens? (z. B. Sitzung des Zulassungsausschusses - Orientierungsseminare - Bewertung)
	Die Rolle der Eltern und der Unterstützer im Allgemeinen ist klar definiert und wird vermittelt.
	• Wissen die Eltern, welche Methoden hilfreich sind und welche das Lernen und die Entwicklung behindern? • Sind sich die Unterstützungsdienste im Leben der Studierenden bewusst, wie sie die Studierenden am besten mit dem Programm unterstützen können? • In welchem Umfang wird elterliche Unterstützung erwartet? • Haben die Eltern Vertrauen in das Programm? • Gibt es Workshops für Eltern?
Arbeitsmarkt	Es gibt ein Kontinuum von Ansätzen zur Berufsvorbereitung.
	• Inwieweit ist die Berufsvorbereitung für Studierende mit ID in das Programm integriert? • Wie sehen Karriereplanung und Berufsausbildung aus?
	Die Universität bemüht sich um die Förderung positiver Arbeitsbeziehungen mit Personen und Organisationen außerhalb der Universität.
	• Plant die Universität eine Zusammenarbeit mit Fachleuten für Beschäftigungsförderung? • Wie pflegt die Universität positive Beziehungen zu neuen Arbeitgeber*innen? • Bietet die Universität Zugang zum ersten Arbeitsmarkt oder zum geförderten/geschützten Arbeitsmarkt? • Wie pflegt die Universität positive Beziehungen zur Wirtschaft?
	Die Aufgaben und Zuständigkeiten des IPSE-Programms, der Studierenden und des Arbeitgebers werden festgelegt.
	• Verwendet der Studiengang eine Absichtserklärung, in der die Verantwortlichkeiten und Rollen aufgelistet sind und die von Arbeitgeber*innen, dem Studierenden und der Universität unterzeichnet wurde? (zu Themen wie Verträge, Bezahlung, Versicherung). • Wie wird der Studierende während seines Praktikums unterstützt? • Ist der/die Mitarbeiter*in Vollzeit beschäftigt? Befindet sich der/die Mitarbeiter*in in einem bezahlten Praktikum? • Wie stellt die Universität sicher, dass die Geschäftspartner*innen längerfristig mit dem Angebot verbunden bleiben?

Ebene	Bereiche
Gemeinschaft	Das IPSE-Programm ist in erster Linie ein Übergangsprogramm. Es soll Menschen mit einer Beeinträchtigung ermöglichen, sich bis ins Erwachsenenalter in der Gemeinschaft zu engagieren (von der Schule/den Diensten/den geschützten Werkstätten in den ersten Arbeitsmarkt). • Kennt die Universität wichtige Partner wie Behörden, Organisationen, Einzelpersonen und Unternehmen in der Kommune? • Wer unterstützt das Programm bei der Ermittlung der wichtigsten Partner? Viele Lernende mit einer ID haben Anspruch auf verschiedene Dienstleistungen, die durch die Finanzierung von "Home and Community-Based Services" unterstützt werden. • Wer unterstützt das Programm bei der Ermittlung der wichtigsten Partner? • Kennt die Universität lokale Verwaltungseinheiten oder Managed-Care-Organisationen? • Sind die Interessensverbände Verbündete des IPSE-Programms? • Gibt es ein lokales Netz potenzieller Partner oder können wir ein neues Netz aufbauen?





Dimension 2: Universelles Design für das Lernen und Lehrplangestaltung

Universal Design for Learning (UDL) ist ein Lehr- und Lernansatz, der jedem Studierenden die gleichen Chancen auf Erfolg bietet. Universal Design for Learning hat seinen Ursprung in der Universal Design (UD) Bewegung. Sie wurde in den Vereinigten Staaten vom CAST (Centre for Applied Special Technology) entwickelt, um zu erforschen, wie neue Technologien eingesetzt werden können, um Studierenden mit Beeinträchtigungen bessere Bildungserfahrungen zu ermöglichen (CAST, 1984). Sowohl UD als auch UDL verfolgen das Ziel des universellen Zugangs, allerdings unterscheidet sich UDL dadurch, dass es nicht nur die bauliche Umgebung und die physischen Lernräume berücksichtigt, sondern auch die Beseitigung von Barrieren in Lehrplänen und pädagogischen Praktiken einbezieht (Quirke M. und McCarthy P., 2020).

Bei der Konzeption eines IPSE-Programms für eine Universität und der Entwicklung eines Curriculum-Rahmens kann die zugrunde liegende Philosophie des UDL die Ergebnisse für die Studierenden verbessern und dazu beitragen, erfahrene Lernende zu fördern, die zielgerichtet und motiviert, strategisch und zielorientiert sowie einfallsreich und sachkundig sind (Wakefield, 2018).

Wir betrachten das Universelle Design für das Lernen als eine Kernkomponente bei der Gestaltung und Durchführung eines erfolgreichen IPSE-Programms, bei dem die Studierenden zu kompetenten Lerner*innen ausgebildet werden und die Mitarbeiter*innen in der Durchführung eines abwechslungsreichen, flexiblen und integrativen Programms geschult sind, das in die Prinzipien des Universellen Designs für das Lernen eingebettet ist.

Ebene

Bereiche

Universität

Das Programm steht im Einklang mit den aktuellen Grundsätzen und Praktiken der Universitäten

- Wird den Studierenden eine anerkannte Bescheinigung angeboten?
- Stimmen die akademische Benotung und die Richtlinien mit den bestehenden Richtlinien überein?
- Sind die Informationen über den Studiengang in der Hochschulkommunikation vertreten?

Es gibt eine Strategie für integrative Lehrpläne an der Universität

- Gibt es an der Universität ein integratives Lehrplanprojekt oder eine integrative Politik?
- Sind wichtige Mitarbeiter*innen des Studiengangs in Beratungsgremien / Ausschüssen für integrative Lehrpläne vertreten?
- Ist Universal Design for Learning (UDL) der Ansatz für jede*n Praktiker*in? Ist Inklusion ein Thema bei allen?

VERSTEHEN, DASS SOWOHL DIE PHILOSOPHIE ALS AUCH DIE PRAXIS EINE EINHEIT BILDEN

Die Pyramide der inklusiven Bildung erinnert uns daran, dass ein UDL-Ansatz für alle Lernenden gilt - nicht nur für diejenigen, die eine Beeinträchtigung haben - und dass die Lernenden unterschiedliche Unterstützungsniveaus benötigen.

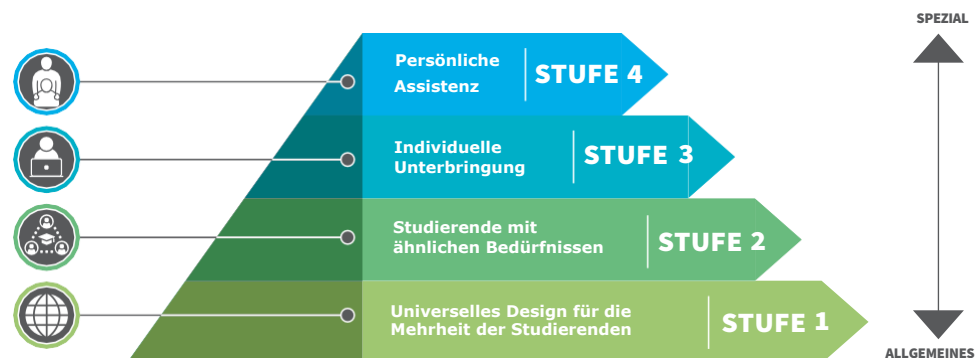


Abbildung 1: Pyramide der inklusiven Bildung

(Angepasst von Basham, Israel, Graden, Poth, & Winston, 2010; Robinson & Hutchinson, 2014; UDLL/NTNU, 2016, S.63)

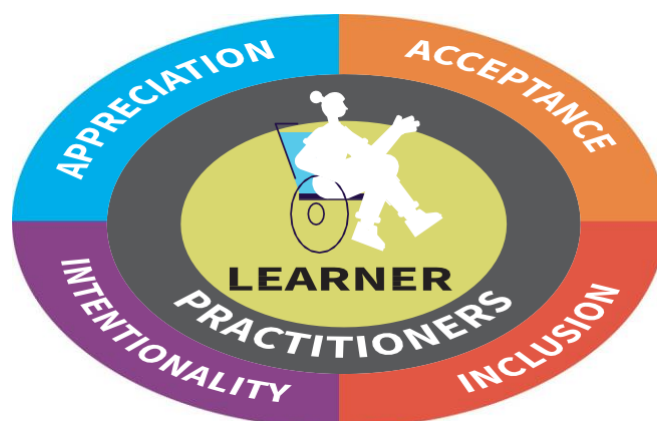


Abbildung 7: Das Rad des UDL für FET ^[1]

^[1] Quirk M. und McCarthy P. (2020) A Conceptual Framework of Universal Design for Learning (UDL) for the Irish Further Education and Training Sector

Ebene	Bereiche
Universität	Es gibt eine integrative Lehrplanstrategie innerhalb der Universität (Fortsetzung).
	• Ist die Lernumgebung so gestaltet, dass das Lernen für die "meisten" Lernenden zugänglich ist? • Ist der Rahmenlehrplan so gestaltet, dass alle Fachkräfte einbezogen und in die Lage versetzt werden, ihre Aufgaben zu erfüllen?
	Es gibt eine Koordination und Zusammenarbeit (intern und extern)
	• Gibt es eine*n Rektor*in / Co-Koordinator*in, der/die das Programm beaufsichtigt? • Beschäftigt der Studiengang Personal, das die Eingliederung der Studierenden in den Unterricht, die Arbeit, das Wohnen, die Unterbringung auf dem Campus und die Aktivitäten auf dem Campus erleichtert?
	Das Programm führt eine regelmäßige, nachhaltige Bewertung seiner Praxis und Ergebnisse durch.
Studierende	• Führt das Programm Bewertungen durch und verbreitet es die Ergebnisse? • Werden Daten über studentische Aktivitäten und Ergebnisse gesammelt? (derzeitige Studierende/Absolvent*innen/wissenschaftliche Forschung)
	Das Programm unterstützt den integrativen akademischen Zugang für Studierende
	• Sind Kurse, die von Studierenden ohne Beeinträchtigung besucht werden, auch für Studierende des Studiengangs zugänglich? • Geht das Programm auf die Hindernisse ein, die der Kursanmeldung und -teilnahme entgegenstehen? • Bietet der Lehrkörper der Universität Schulungen zu UDL an?
	Das Modell des Universellen Lernens (Universal Design for Learning, UDL) prägt und informiert die Programmstruktur und -inhalte.
	• Ist UDL bei der Gestaltung und Durchführung von Bildung und Ausbildung beabsichtigt? • Bemühen sich Programmgestalter und Praktiker um eine flexible und anpassungsfähige Ausbildung? • Ist die Lernumgebung so gestaltet, dass sie die größtmögliche Vielfalt an Lernenden einschließt?
Studierende	Dem/der Lernenden stehen mehrere Möglichkeiten der Beschäftigung zur Verfügung. (UDL-Prinzip Eins: Das 'Warum' des Lernens)
	• Auf welche Weise werden den Studierenden Wahlmöglichkeiten und Autonomie eingeräumt? • Wie wird das Lernen auf die Bedürfnisse und Wünsche der Studierenden abgestimmt und inwiefern werden in den Klassenzimmern alle Studierende akzeptiert und unterstützt?
	Dem/der Studierenden stehen mehrere Darstellungsmöglichkeiten zur Verfügung? (UDL-Prinzip Zwei: Das 'Was' des Lernens)
Studierende	• Werden die Informationen so präsentiert, dass sie alle Lernenden erreichen? • Gibt es Optionen für die Darstellung von gedruckten Texten, Bildern und Diagrammen? • Welche Möglichkeiten gibt es für Studierende, die Unterstützung bei der Beschäftigung mit Texten und/oder beim auditiven Lernen benötigen?

Ebene	Bereiche
Studierende	Dem/der Studierenden stehen mehrere Handlungs- und Ausdrucksmöglichkeiten zur Verfügung. (UDL-Prinzip drei: Das 'Wie' des Lernens) • Gibt es gezielte Möglichkeiten für die Studierenden, ihr Wissen unter Beweis zu stellen? Gibt es Flexibilität bei der Zeitplanung und dem Tempo? • Gibt es andere Methoden als Papier- und Bleistiftaufgaben, mit denen die Studierenden zeigen können, was sie wissen? • Haben die Studierenden Zugang zu unterstützenden Technologien (AT)?
Arbeitsmarkt	Die Studierenden erhalten die notwendige Unterstützung, um ihr Lernen und ihre Kompetenzen so zu verallgemeinern, dass die Beschäftigungsfähigkeit gefördert wird. • Welche Arten von Arbeitseinsätzen werden im Rahmen des Programms angeboten? • Verfügen die Programmleiter*innen über ausreichendes und aktuelles Wissen darüber, was in der Arbeitswelt gefordert wird? • Welche Arten von dauerhaften Beziehungen wurden zu potenziellen Arbeitgeber*innen aufgebaut? Es gibt ein Kontinuum von Ansätzen zur Berufsvorbereitung • Bietet der Kurs ein spezifisches Jobtraining an oder konzentriert er sich eher auf den Aufbau von Kapazitäten? Jedem Studierenden wird ein*e Mentor*in für ein Praktikum zugewiesen. • Erhält der/die Mentor*in eine spezielle Ausbildung für diese Rolle?
Gemeinschaft	Kooperationsbeziehungen mit wichtigen externen Partner*innen werden aufgebaut und gepflegt. (z. B. Behindertenorganisationen, Anbieter von Dienstleistungen für Erwachsene, lokale Schulen, Eltern). • Richtet sich das Programm an die Eltern aktueller oder künftiger Studierender? • Gibt es regelmäßige Treffen mit wichtigen externen Partnern? • Arbeitet das Programm mit landesweiten oder regionalen IPSE-Koordinierungsleistungen zusammen?



Dimension 3: Inklusivität

Das Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Beeinträchtigung (UNO, 2006) verpflichtet Menschen mit Beeinträchtigung, ohne Diskriminierung und unter den gleichen Bedingungen wie ihre Altersgenoss*innen Zugang zu Hochschulbildung, Berufsausbildung, Erwachsenenbildung und lebenslangem Lernen zu erhalten. Infolgedessen haben Universitäten und Anbieter von Hochschulbildung die Inklusion zu einem zentralen Bestandteil ihrer Strategien gemacht.

Inklusivität ist ein Schlüsselprinzip, das allen Programmen des Erasmus+ Netzwerks zugrunde liegt. Inklusivität bedeutet, dass man sich bewusst ist, dass das Umfeld und die Einrichtung selbst möglicherweise angepasst werden müssen, damit die Studierenden eine wirklich inklusive Bildungserfahrung machen können. Außerdem muss man sich bewusst sein, wie sich interne Einflüsse (z. B. Zulassungskriterien) und externe Einflüsse (z. B. nationale Gesetze und Sozialpolitik) auf die Übergänge und damit auf das integrative Profil eines Studiengangs auswirken.

Damit die Peer-Unterstützung eine wichtige Säule innerhalb eines Curriculums sein kann, müssen die Planer überlegen, ob es für Studierende mit einer kognitiven Beeinträchtigung möglich ist, gemeinsam mit Gleichaltrigen ohne ID zu studieren, wie es im BLuE-Programm der Pädagogischen Hochschule Salzburg der Fall ist. Die Planer*innen sollten auch "Freiräume" im Studienplan berücksichtigen, in denen die Studierenden ihre eigenen Peer-Unterstützungsnetze aufbauen können. Im Einklang mit dieser Idee sollten die physischen Räume und die natürliche Infrastruktur innerhalb und außerhalb der Einrichtung berücksichtigt werden, in denen sich die Studierenden treffen und Peer-Support-Netzwerke aufbauen können.

Die Berücksichtigung und Anpassung des physischen, akademischen und sozialen Umfelds kann allen Studierenden, einschließlich derjenigen mit Beeinträchtigungen, diese Inklusivität ermöglichen. Das Programm sollte darauf abzielen, alle Barrieren bei der Kursanmeldung und -teilnahme zu beseitigen. Der Zugang zu und die Unterstützung bei der Teilnahme an sozialen Organisationen auf dem Campus, Technologie sowie der Zugang zu Dienstleistungen für Menschen mit Beeinträchtigungen sollten gewährleistet sein. Ziel ist es, dass sich Studierende mit einem Behindertenausweis auf dem Campus in alle Aspekte des Universitätslebens voll einbezogen fühlen können (Grigal M. Hart D. & Weir C., 2012)

Bei der Entwicklung eines Studiengangs für Studierende mit kognitiver Beeinträchtigung ist es unseres Erachtens wichtig, dass die Anbieter sicherstellen, dass Inklusion für alle gilt, für den Studiengang, den Fachbereich und die Universität insgesamt.

Ebene	Bereiche
Universität	Inklusion bedeutet, dass man sich bewusst ist, dass das Umfeld und die Institution selbst angepasst werden müssen, damit die Studierenden eine wirklich integrative Bildungserfahrung machen können.
	• Inwieweit fördert die Hochschulleitung die Entwicklung einer integrativen und gerechten Kultur? • Welche Personen an der Universität unterstützen die Idee einer integrativen postsekundären Bildung? • Was sagen die Kritiker?
	Es gibt einen Rahmen oder eine Struktur für die Unterstützung durch Gleichaltrige und die Zusammenarbeit mit Gleichaltrigen auf akademischer und sozialer Ebene. • Gibt es einen Rahmen für Peer-Unterstützung oder Peer-Zusammenarbeit? • Gibt es einen Schwerpunkt auf kooperatives Lernen und Gruppenarbeit in integrativen Kursen? • Erhalten Studierende, die Peer-Unterstützung leisten, Anleitung, Ressourcen, Unterstützung und Feedback? Von Studierenden geleitete Einrichtungen müssen vollständig zugänglich sein und sich aller Schwierigkeiten bewusst sein, die Studierende mit ID haben könnten. • Sind die Vereine und Clubs für Studierende mit einer kognitiven Beeinträchtigung vollständig zugänglich? • Spielt die Hochschulvertretung eine Rolle bei der Vertretung von Studierenden mit kognitiver Beeinträchtigung? • Ist die Literatur der Studierendenschaft für alle Studierende zugänglich? • Gibt es Jahrgangssprecher*innen für Studierende mit ID?
Studenten	Studierende mit ID können gemeinsam mit anderen Studierenden an den Lehrveranstaltungen der Universität teilnehmen, in Jobs oder unbezahlten Praktika arbeiten und Seite an Seite mit anderen Studierenden in regulären Studentenwohnheimen leben. • Wo ist Barrierefreiheit leicht zu erreichen? • Wo müssen wir neue Ideen entwickeln - wo ist Zugänglichkeit eine Herausforderung? • Fühlt sich jede*r Studierende in akademischer und sozialer Hinsicht als vollwertiger Teil der Studierendengemeinschaft? Studierende mit ID, die einen auf sie zugeschnittenen Kurs besuchen, können auch gemeinsam mit anderen Studierenden an Universitätskursen teilnehmen • Welche Möglichkeiten gibt es für Studierende mit ID, mit anderen Studierenden in gemeinsamen Projekten zusammenzuarbeiten? Studierende mit und ohne ID lernen gemeinsam und genießen alle Arten von außerschulischen Aktivitäten und Veranstaltungen.

- Wie ist das Peer-to-Peer-Unterstützungssystem organisiert?
 - Rekrutieren und koordinieren wir studentische Freiwillige als natürliche Unterstützung?
 - Gibt es informelle Möglichkeiten und genügend Zeit, sich an der Universität zu treffen und Spaß zu haben?
 - Welche Aufgaben oder potenziellen Beiträge können von Studierenden mit ID geleistet werden?
 - Kann jede*r Studierende mit der Unterstützung seiner Mitstudierenden auf akademischer und sozialer Ebene rechnen?
-

Ebene	Bereiche
Studierende	Studierende mit ID haben ein einzigartiges Selbstverständnis und passen in die kollektive Studierendenschaft. • Wie erhalten Studierende Zugang zu Informationen über Themen, die für die breite Masse der Studierenden relevant sind? • Ist der Stundenplan der Studierenden vollständig vorgeschrieben oder gibt es Lücken zwischen den Unterrichtsstunden, die Zeit für einen informellen Austausch unter Gleichaltrigen bieten könnten? • Wissen die Studierenden, wo sich die Gemeinschaftsbereiche auf dem Campus befinden?
Arbeitsmarkt	Ein wichtiges Ziel des IPSE-Programms ist die Verbesserung der Beschäftigungsfähigkeit auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt. • Wo finden wir Arbeitgeber*innen, die sich für Inklusion interessieren? • Welchen Nutzen haben potenzielle Arbeitgeber*innen davon, wenn sie Studierende mit ID ein Praktikum oder eine Berufsausbildung anbieten? • Welche Art von Unterstützung bieten wir potenziellen Arbeitgeber*innen? • Wie können wir auf bestehenden Gleichstellungs-, Diversitäts- und Inklusionsmaßnahmen (EDI) in Unternehmen aufbauen? • Wie können wir in der Wirtschaft ein Bewusstsein für das Potenzial junger Menschen mit Beeinträchtigung schaffen, an einer sinnvollen Beschäftigung teilzunehmen?
Gemeinschaft	IPSE-Programme dienen als Sprungbrett, um Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung vom Jugendalter in das Leben in der Gemeinschaft im Erwachsenenalter zu führen. • Mit welchen kommunalen Einrichtungen oder lokalen Organisationen sind wir bereits gut vernetzt? • Wie könnten ihre Ressourcen und ihr Fachwissen dazu beitragen, ein integratives Leben für Studierende in der Gemeinschaft zu erleichtern?



Dimension 4: Personenzentriertheit

Das Ziel der personenzentrierten Planung für eine*n Studierende*n mit ID ist es, dem/der Studierenden individuelle Unterstützung zu bieten, um die Wahrscheinlichkeit des Erfolgs während seiner Universitäts Erfahrung und darüber hinaus zu erhöhen. Die Idee der personenzentrierten Planung besteht darin, die notwendigen Unterstützungsmaßnahmen wie Menschen, Technologie und Routinen zu betrachten, um den Erfolg zu verbessern und auf den Stärken und Interessen des Studierenden aufzubauen (Kelley & Westling, 2019).

Die personenzentrierte Planung für eine*n Studierende*n mit ID kann eine Gelegenheit sein, diese Stärken und Fähigkeiten zu erkunden und einige kurzfristige Ziele festzulegen. Der Studierende kann dann mit Unterstützung des zuständigen Personals Strategien und Aktionspläne für diese Ziele aufstellen und sich die Schritte ansehen, die zur Erreichung dieser Ziele erforderlich sind. Eine individuelle Wochenplanung kann den Studierenden helfen, sich sinnvoll am Universitätsleben zu beteiligen, ihre sozialen und kommunikativen Fähigkeiten zu verbessern und ihre Ziele zu erreichen (National Disability Authority, 2005). Dieser personenzentrierte Planungsansatz kann auch die Eingliederung von Studierenden mit ID innerhalb der Universität verbessern. Die zeitlich festgelegte Interaktion mit der Studierendenschaft und deren Aktivitäten kann das Selbstvertrauen stärken und die zukünftigen Studien- und/oder Beschäftigungsmöglichkeiten für diese Studierenden mit ID verbessern.

Im Kontext des aktuellen Lehrplans bedeutet Personenzentrierung, dass der/die Studierende ein*e aktive*r Akteur*in innerhalb der Bildungserfahrung ist und nicht ein*e passive*r Empfänger*in von Informationen und Bewertungsverfahren. Studierende und Mitarbeiter*innen können ihre Erwartungen an die Bildungserfahrung offen diskutieren und deutlich machen.

Es gibt Flexibilität bei der Art und Weise, wie das Lernen demonstriert und die Kompetenz bewertet werden kann. Innerhalb eines personenzentrierten Ansatzes gibt es Raum für eine "Würde des Risikos" - den Raum, Fehler zu machen und Misserfolge zu erleben, gefolgt von der Möglichkeit, es erneut zu versuchen. Innerhalb einer personenzentrierten Studierende*r-Mitarbeiter*in-Beziehung ist es möglich, dass Pädagog*innen und Mitarbeiter*innen bei der Unterstützung der Studierenden verschiedene Rollen einnehmen können. Wenn heikle Themen auftauchen, müssen sich die Mitarbeiter*innen darüber im Klaren sein, was sicher innerhalb ihres Handlungsspielraums liegt und was nicht. Ein solches Bewusstsein liegt im Interesse des Wohlbefindens des Personals und des Wohlbefindens der Studierenden.

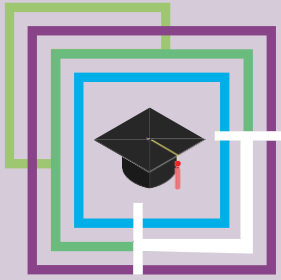
Die "Growth Mindset"-Prinzipien von Carol Dweck sind der Schlüssel zu einem "personenzentrierten" Ansatz.

Diese Dimension des Rahmenlehrplanes ist zutiefst persönlich und mit dem einzelnen Studierenden verbunden, wenn er oder sie seine/ihre Universitätslaufbahn beginnt. Die Aussagen und Fragen sollen zum Nachdenken und zur Diskussion darüber anregen, wie wir die Studierenden am besten dabei unterstützen können, ihr akademisches und soziales Leben an der Universität selbst in die Hand zu nehmen - wenn die Studierenden in die Lage versetzt werden, die Führung zu übernehmen, sind die Ergebnisse der Übergangsplanung unweigerlich erfolgreicher.



Ebene	Bereiche
Universität	Personenzentrierung bedeutet, dass der/die Studierende ein*e aktive*r Akteur*in innerhalb der Bildungserfahrung ist und nicht ein*e passive*r Empfänger*in von Informationen und Bewertungsverfahren. • Wie kann die Universität die Studierenden dabei unterstützen, sich aktiv an der Zukunftsplanung zu beteiligen? • Gibt es eine individuelle Beratung, wie man relevante Kurse findet? • Verwenden wir Methoden wie "Gespräche am runden Tisch mit wichtigen Unterstützer*innen" oder "Freundeskreise"?
	Die Kurse, die die Studierenden belegen, sind der wichtigste Teil ihrer Universitätserfahrung. • Gibt es verschiedene Arten von Kursen, die im Rahmen des Programms angeboten werden (d. h. anrechenbare Kurse, geprüfte Kurse, integrative Kurse, Spezialkurse)? • Gibt es Flexibilität bei der Art und Weise, wie das Lernen nachgewiesen und die Kompetenz bewertet werden kann?
	Wenn ein*e IPSE-Studierende*r an einem Kurs teilnimmt, ist es wichtig, darüber nachzudenken, was gut funktioniert und was möglicherweise geändert werden muss. • Gibt es Rückmeldungen oder (einfache) Bewertungsinstrumente, die während des Kurses eingesetzt werden?
Studierende	Die Zukunftsplanung ist ein individueller Prozess. • Gibt es eine gemeinsame Verpflichtung, dies herauszufinden? Welchen beruflichen Weg möchte der/die Studierende einschlagen? • Welche anderen persönlichen Interessen hat der/die Studierende (außer seinen beruflichen Interessen)? • Welche unterschiedlichen besonderen Lernbedürfnisse hat der/die Studierende? Studierende und Lehrkräfte können offen über ihre Erwartungen an den Unterricht sprechen und diese deutlich machen. • Gibt es Raum für eine "Würde des Risikos" - die Freiheit, Fehler zu machen und Misserfolge zu erleben, gefolgt von der Möglichkeit, es erneut zu versuchen? • Können Pädagog*innen und Mitarbeiter*innen bei der Unterstützung von Studierenden verschiedene Rollen einnehmen? • Wenn sensible Themen ans Licht kommen: Sind sich die Mitarbeiter*innen bewusst, was sicher innerhalb ihres Tätigkeitsbereichs liegt und was nicht?

Ebene	Bereiche
Arbeitsmarkt	Gemeinsam mit dem Studierenden entwickeln wir individuelle, berufsbezogene Pläne.
	• Besprechen wir regelmäßig mit dem/der Studierenden die Ziele des IPSE-Programms? • Wie können die Studierenden ihr Wissen über sich selbst und ihre Identität auf ihre beruflichen Ziele übertragen? • Bekommt der/die Studierende eine Vorstellung davon, welche Fähigkeiten erforderlich sind, um die gewünschte Tätigkeit angemessen auszuführen? • Bekommt der/die Studierende eine Vorstellung von den sozialen Fähigkeiten, die für einen angemessenen Umgang mit den Arbeitgeber*innen, anderen Mitarbeiter*innen, Kund*innen oder anderen Personen im Arbeitsumfeld erforderlich sind?
	Die Universität bietet eine Planung für den Übergang in den Arbeitsmarkt an.
	• Welche internen (Lehrkräfte) und welche externen Dienstleistungen können für den Übergang in den Arbeitsmarkt genutzt werden? • Inwieweit bietet die Universität angemessene Unterstützung für den Aufbau positiver Beziehungen zwischen den Studierenden, den Arbeitgeber*innen und den Lehrenden?
	Studierende und die Universität überwachen die Arbeitsleistung und versuchen, sie zu verbessern.
	• Welche Methoden verwenden die Universität und die Studierenden, um die Arbeitsleistung zu dokumentieren? • Wie können die Liste der Arbeitsaufgaben und die für und mit dem Auszubildenden entwickelten Ziele für die sozialen Kompetenzen überwacht und verbessert werden?
Gemeinschaft	Der/die einzelne Studierende ist ein*e aktive*r Teilnehmer*in innerhalb der Gemeinschaft.
	• Kennen die Studierenden die relevanten Einrichtungen/Ressourcen, die ihnen in den Gemeinschaften, in denen sie sich engagieren, zur Verfügung stehen? Z. B. die Universitätsgemeinschaft (Identitätsgefühl, Engagement in Clubs, Gesellschaften) / Arbeitsgemeinschaft (soziale Clubs am Arbeitsplatz, Mitgliedschaft in Fitnessstudios usw.)



Dimension 5: Wirkung

Die Wirkungsmessung eines IPSE Programms kann genutzt werden, um:
Versorgung der Universitäten mit den für die Bewertung ihrer Programme erforderlichen Daten.

Verfolgen Sie die Auswirkungen des Programms auf die einzelnen Studierenden, ihre Bedürfnisse, ihr Engagement und die Übergänge aus dem Programm. Bewertung, ob die erwarteten Ergebnisse für die Studierenden erreicht wurden.

Identifizierung erfolgreicher Modelle, Praktiken und Prozesse, die sich auf andere Universitäten ausweiten oder übertragen lassen.

Vorschläge für politische Veränderungen machen, die notwendig sind, um langfristige Bildungsungleichheiten zu beseitigen.

Die Aussagen und Fragen in dieser Dimension sollen die Programmkoordinator*innen dazu ermutigen, eine kontinuierliche Bewertung der Programme und ihrer Ergebnisse vorzunehmen. Dies könnte die Erhebung von Daten bei den wichtigsten Interessengruppen, Umfragen zur Zufriedenheit der Studierenden, die Bewertung der Studierenden, Ausstiegs- oder Follow-up-Daten umfassen. Als Ergebnis der Datenüberprüfung sollten Programmänderungen vorgenommen werden, um eine ständige Verbesserung eines hochwertigen postsekundären Programms für Studierende mit intellektueller Beeinträchtigung zu ermöglichen (Cambridge International Assessment Education; Grigal M. Hart D. & Weir C., 2012).



Ebene	Bereiche
Universität	Sammeln Sie Nachweise über die Umsetzung und die Auswirkungen der Veränderungen, die in Kraft treten.
	• Welche Art von Nachweisen wird zur Entwicklung und Verbesserung des Programms verwendet? • Kennen wir die Ziele einer Bewertung? • Hat das Programm die gesetzten Ziele erreicht. Hat die Einrichtung diese Ziele erreicht? • Wie gut war dieses Programm auf die Bildungsfortschritte von Studierenden mit ID ausgerichtet? • Wie wird der Bildungsfortschritt von allen Beteiligten an der Universität verstanden?
	Partnerschaften für den Austausch und die Forschung nutzen und gemeinsam an der Überprüfung und Weiterentwicklung von Denken und Praxis arbeiten.
	• Welche Arten von nationalen und internationalen Partnerschaften sind möglich, um das Programm zu verbessern und zu stärken?
	Nutzung von Netzwerken für die Überwachung und Bewertung von Fachwissen innerhalb der Institution.
Studierende	• Gibt es nützliche Netzwerke innerhalb Ihrer Universität, um die Zusammenarbeit bei der Bewertung und Reflexion aufzubauen? • Ist eine interdisziplinäre Denkweise hilfreich für verschiedene Sichtweisen? • Können Sie die Anonymität der Studierenden in Ihrer Forschung garantieren?
	Das IPSE-Programm kann anhand des SROI-Rahmens (Social Return on Investment) bewertet werden.
	• Können die Teilnehmer*innen (und andere wichtige Akteur*innen) die Ergebnisse ihrer Teilnahme am IPSE-Programm erkennen? • Wurden quantitative Basis- und Folgeerhebungen bei den Teilnehmer*innen und Interessengruppen durchgeführt, um diese Ergebnisse nach ihrer Bedeutung zu ordnen? • Gibt es eine Aufstellung der Ausgangs- und Nachbeobachtungswerte bei standardisierten Messungen für diese Ergebnisbereiche? • Wird als Ergebnis dieses Prozesses für jedes Projekt die soziale Rentabilität ermittelt?
	Partizipative Forschungspraktiken werden eingeführt.
	• Können Studierende ermutigt werden, an Forschungsteams teilzunehmen?
Studierende	Wie wird es Studierenden ermöglicht und erleichtert, als Forschungspartner*in an Forschungsteams teilzunehmen?
	• Werden die Studierenden in die Reflexion über das Programm und die Verbesserung der Entwicklung des Programms einbezogen? • Ist ein regelmäßiger Feedback-Austausch in den Institutionen verankert? • Werden die in Echtzeit gemachten Erfahrungen der Studierenden erfasst und für das Feedback und die Weiterentwicklung des Programms genutzt?
	Die Bewertung erfolgt nach einem sozio-ökologischen Ansatz.
	• Beurteilen wir nicht nur die Rolle, die das Programm im Leben der Studierenden spielt, sondern nehmen wir auch die Studierenden im weiteren Kontext ihrer sozialen Netzwerke aus Familie, Freunden und Gemeinschaft wahr?

Die Fortschrittsrate in der Ausbildung der Studierenden wird im Rahmen des Programms überwacht.

- Wie erfolgreich war das Programm bei der Förderung der Ausbildung der Studierenden?
 - Welche vergleichbaren Alternativen, wenn überhaupt, stehen den Studierenden außerhalb des Programms zur Verfügung?
-

Ebene	Bereiche
Arbeitsmarkt	Die arbeitsmarktpolitischen Aktivitäten des Programms sind in die universitäre Überwachung, Bewertung und Reflexion eingebunden. • Werden die arbeitsmarktpolitischen Aktivitäten des Programms überwacht und bewertet? • Werden diese Aktivitäten in Zusammenarbeit mit Arbeitsmarktpartner*innen durchgeführt? • Legen sowohl die Programmkoordinator*innen als auch die Arbeitsmarktpartner*innen die Ziele der Evaluierung fest? • Wurden die Auswirkungen der Teilnahme junger Menschen mit Beeinträchtigung am Arbeitsplatz der Geschäftspartner*innen auf die Arbeitnehmer*innen dokumentiert und bewertet?
Gemeinschaft	Förderung und Beteiligung an der Kommunikation über integrative Programme an Universitäten. • Können Sie den Bekanntheitsgrad Ihres integrativen Programms bei den Akteuren der Gemeinschaft messen? • Wenn ja, wie hoch ist dieser Grad des Bewusstseins? • Wie wirksam sind die Strategien des Programms für die sozialen Medien, um das Programm bekannt zu machen? Die Stakeholder der Gemeinschaft sind Partner bei der Förderung des Wertes des Programms. • Hatte das Programm Auswirkungen auf die lokale und nationale Politik in Bezug auf die Hochschulbildung für junge Menschen mit Beeinträchtigung? • Gibt es Möglichkeiten zur Zusammenarbeit bei der Förderung des Programms in der breiteren Öffentlichkeit? • Wie hat die Gemeinschaft als Ganzes davon profitiert, dass ihre Mitglieder an diesem Programm teilgenommen haben?

Programmbeispiele
zu bestehenden
IPSE-Programmen



Programmbeispiel

BLuE-Hochschulprogramm

Pädagogische Hochschule Salzburg Stefan Zweig

Hintergrundinformationen

BLuE ist ein inklusives, postsekundäres Bildungsprogramm für Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung. Das Programm startete im Jahr 2017. Es wurde als Teil der Entwicklung zu einer diversitätssensiblen Universität gegründet.

Was bedeutet BLuE?

Der Name BLuE ist ein Akronym für Bildung, Lebenskompetenz und Empowerment und weist bereits in der Namengebung auf die theoretischen Grundlagen und Werte des Projekts hin.

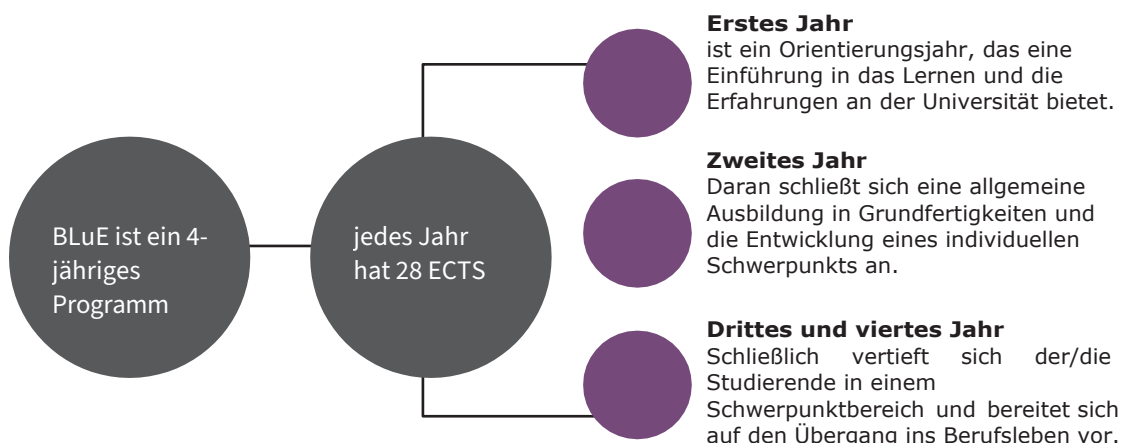
Was ist das Ziel von BLuE?

Die beiden Hauptziele sind die volle Teilhabe und die Arbeitsmöglichkeiten am Arbeitsmarkt. Wir bieten vier Berufsziele an: zB den Beruf der pädagogischen Assistenz.

BLuE erfüllt noch eine weitere wichtige Funktion: Integratives Leben und Lernen macht unsere Einrichtung besser, weil es dazu beiträgt, Empathie füreinander zu entwickeln und Erfahrungen in der Zusammenarbeit zu vermitteln. Ein sehr wichtiger Aspekt für eine Lehrer*innenbildungseinrichtung.

Jedes Jahr können zwei Studierende in den Studiengang aufgenommen werden. Bis jetzt haben wir einen Absolventen und 5 Studierende im Programm.

Art des Programms & Programmstruktur



Zu den Zielen des postsekundären Qualifizierungsangebots gehört nicht nur der Erwerb von Kompetenzen für ein zunehmend selbständiges und inklusives Leben, sondern auch die Entwicklung von Zukunftsperspektiven und die Unterstützung auf dem Weg zu einer angemessenen Arbeitsstelle, z.B. in Form von "pädagogischer Assistenz". BLuE ist vollständig individualisiert, was bedeutet, dass jeder Stundenplan auf die Interessen und Bedürfnisse des jeweiligen Studierenden zugeschnitten ist. Das BLuE-Curriculum weist einen stabilen organisatorischen Rahmen auf, erlaubt den Studierenden aber auch, ihren Studienverlauf völlig individuell zu gestalten. BLuE-Studierende besuchen Seminare im Rahmen des regulären Lehrplans der Universität. Bei Bedarf werden die Seminarziele an die BLuE-Studierenden und ihre individuellen Studienziele angepasst. Zur Bewältigung des Arbeitspensums, zum Verständnis der Kursinhalte oder zur Unterstützung und Erklärung der anzufertigenden Arbeiten und Präsentationen stehen den BLuE-Studierenden Tutor*innen zur Seite. Die Tutor*innen sind Lehramtsstudierende und unterstützen sie auf eine sehr individuelle Weise: genug, aber nicht zu viel. Diese Praxis wird als integrative individuelle Unterstützung bezeichnet.

Ein Schlüsselement bei der Organisation von BLuE sind die "Entwicklungsdialoge", was bedeutet, dass wir regelmäßig Dialoge über bedeutsame Situationen führen. In dieser Mentoring-Situation können wir zuhören, verstehen und die nächsten Schritte im Lernprozess planen, zum Beispiel die nächsten Seminare. Wir besprechen auch die persönliche Situation des/der Studierenden, sprechen über seine/ihre Leistungen und Probleme und helfen ihm/ihr, seine/ihre persönlichen Ziele festzulegen.

Um BLuE zu managen, bilden wir ein enges interdisziplinäres Team von Dozent*innen. Gemeinsam mit den Dozent*innen und den BLuE-Studierenden entwickeln wir einen inklusiven Arbeitsraum und generieren die nächsten Schritte zur inklusiven vollen Beteiligung: eine Win-Win-Situation für uns alle.

Karriereziele und Berufsausbildung

Ausgehend von der Annahme, dass die vorberufliche Ausbildung und Berufsvorbereitung in eine tatsächliche Beschäftigung in der allgemeinen Arbeitswelt münden soll, verfolgt der BLuE-Hochschullehrgang auch das Ziel, seine Studierenden dabei zu unterstützen, einen Fuß in die Tür zu bekommen (vgl. Bauer, Lehrer & Wohlmuth 2018, 106). Um dafür die notwendigen Voraussetzungen zu schaffen, absolvieren die BLuE-Studierenden wöchentlich eine Reihe von Praxiseinheiten.

Qualitätssicherung

Das BLuE-Programm ist sowohl *idealistisch* als auch *realistisch* angelegt, indem es sich an konkreten Praktiken und sozialen Bedingungen orientiert und versucht, eine "phantasievolle Anteilnahme am Leben anderer" zu erreichen (Nussbaum 2014, 569: 574- 593; Bloch 1985/1959, 165; Stern 1924, 48; 1923, 51 f.).

Wir arbeiten in nationalen und internationalen wissenschaftlichen Projekten mit und es wurde ein internationaler "wissenschaftlicher Beirat" eingerichtet. Das hilft uns, unser Programm zu überprüfen und die Praxis zu reflektieren.

Programmförderung und Sensibilisierung

Damit die Wirkung des BLuE-Programms in der Einrichtung voll zum Tragen kommt, ist es notwendig, alle Beteiligten einzubinden. In diesem Sinne und aus diesem Grund wurden Partnerschaften auf mehreren Ebenen entwickelt, die die Integration aller am Prozess beteiligten Personen sowie den gegenseitigen Austausch und gemeinsame Überlegungen gewährleisten. Die Etablierung mehrerer Formate soll dazu beitragen, dass durch BLuE ein "nachhaltiger Veränderungsprozess durch eine Transformation der gesamten Kultur der Bildungseinrichtung" (Brokamp & Achermann 2017, 197) entsteht und gelingt. Diese Transformation sollte "von innen nach außen erfolgen und bedeutet, bestehende Orientierungen im Dialog mit allen Beteiligten zu reflektieren und notwendige Veränderungen anzuregen, um eine Kultur zu entwickeln und zu pflegen, die allen Teilhabe ermöglicht" (ebd.).



Programmbeispiel

Universität Island

Beruflicher Diplomstudiengang für Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung



Hintergrund des Studienprogramms

Die Entwicklung des Bildungswesens in Island ähnelt der in anderen nordischen Ländern, und seit über 30 Jahren liegt der Schwerpunkt auf der Gleichstellung und der Verbesserung der Bildungsmöglichkeiten für beeinträchtigte Kinder.

Inklusive Bildung ist seit 1994 Politik und wird als gemeinsame Bildung aller Kinder verstanden, was bedeutet, dass auch beeinträchtigte Kinder zusammen mit ihren nicht beeinträchtigten Altersgenoss*innen auf allen Bildungsebenen unterrichtet werden, mit Unterstützung und Anpassung.

Auf der postsekundären Ebene ist die Universität von Island jedoch die einzige Einrichtung, die einen Studiengang für Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung anbietet - und das auch nur innerhalb der Fakultät für Erziehungswissenschaften.

Das Programm begann 2007, als einige Akademiker*innen der School of Education vom Bildungsministerium unterstützt wurden, um ein zweijähriges Bildungsentwicklungsprojekt zu entwickeln. Es ist nun in der Abteilung für Freizeitstudien der Fakultät für Gesundheitsförderung, Sport und Freizeitstudien angesiedelt.

Bislang haben sechs Gruppen von Studierenden ihren Abschluss gemacht. Die siebte Gruppe sollte ihren Abschluss im Jahr 2021 machen, aber ihr Studium wurde um ein Jahr verlängert, da sie wegen der Covid-19-Pandemie alle Feldstudienkurse verpasst haben.

Im August 2021 hat der achte Studienjahrgang sein Studium aufgenommen, und zum ersten Mal studieren zwei verschiedene Jahrgänge gleichzeitig an der Universität.

Philosophie und Zielsetzung

Die Ziele des Diplomprogramms sind

- jedem/jeder Studierenden die Möglichkeit zu geben, eine individuelle Ausbildung zu erhalten, die auf seinen/ihren Stärken, Interessen und dem gewählten Berufsfeld basiert.
- Vorbereitung der Studierenden auf bestimmte Berufe im Bildungsbereich.
- um ihnen die Möglichkeit zu geben, sich weiterzubilden und Teil der Universitätsgemeinschaft zu werden.
- Unterstützung von Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung auf dem Weg zur vollen Teilhabe an der Gesellschaft.
- die Studierenden über ihre Rechte und Pflichten als Arbeitnehmer*innen zu unterrichten.

Die dem Programm zugrundeliegende Philosophie beruht auf einem sozialen Ansatz in Bezug auf Beeinträchtigungen, der die Aufmerksamkeit auf das Umfeld und die Notwendigkeit eines sozialen Wandels lenkt und darauf abzielt, das Leben und die Möglichkeiten von Menschen mit Beeinträchtigungen zu verbessern.

Die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Beeinträchtigung ist ebenfalls in einem sozialen Ansatz für Beeinträchtigung verwurzelt, und in unserem Programm erkennen wir diese Konvention an, wir sind von ihr beeinflusst und verwenden sie häufig mit unseren Studierenden. Es ist sehr wichtig, dass sie über ihre Rechte Bescheid wissen.

Das Programm ist integrativ, d.h. die Studierenden besuchen Kurse aus dem Vorlesungsverzeichnis der School of Education. Es werden Vorkehrungen getroffen, damit alle Studierenden in der Lage sind, die für jedes Modul festgelegten Ziele oder Standards zu erreichen. Außerdem entwickeln einige Lehrkräfte ihre Kurse nach den Richtlinien des Universal Design for Learning, um so den Bedürfnissen einer noch größeren Gruppe von Studierenden gerecht zu werden.

Jede*r Studierende wird dabei unterstützt, einen berufsbezogenen Schwerpunkt in seinem Studium zu entwickeln, der seinen/ihren Interessen und Bildungsbedürfnissen entspricht. Außerdem werden die Studierenden dabei unterstützt, sich Ziele zu setzen und diese zu erreichen.

Personal

Das Personal besteht aus zwei Projektleiter*innen und einem/einer Mitarbeiter*in (Absolvent*in des Programms).

Außerdem gibt es einen Studienausschuss, der für die Programmentwicklung zuständig ist. In diesem Ausschuss ist jede der vier Fakultäten der School of Education mit einem/einer Vertreter*in repräsentiert, ebenso wie die Mitarbeiter*innen des Programms. Der Ausschuss hält regelmäßige Sitzungen ab.

Struktur des Programms

Das Berufsdiplomprogramm ist ein zweijähriges Teilzeitstudium, 60ECTS. Die Studierenden werden jedes zweite Jahr in Jahrgängen von 15 eingeschrieben.

Die Studierenden werden über das Universitätssystem eingeschrieben - aber die ECTS können nicht in andere Studiengänge umgewandelt werden.

Die Studierenden können zwischen den folgenden Studienrichtungen wählen:

- Frühkindliche Bildung
- Freizeit und Sport
- Studien zu Beeinträchtigungen, Menschenrechten und Interessenvertretung

1. Jahr:

- 1 Zwei Pflichtkurse (einschließlich) - 10 Credits
- 2 1.Seminar zur Berufsberatung - 5 Credits
- 3 1.Praktikum an einem von der Gemeinde vermittelten Arbeitsplatz - 5 Credits

2. Jahr:

- 2 Wahlfächer (einschließlich) - 10 Credits
- 2. Praktikum - 5 Credits
- Abschlussprojekt - 5 Credits

TOS101 Vocational studies for people with disabilities, Diploma (Courses in 2021-2022)			
First year			
Fall		Spring	
TOS104G Effective Communication 5e		TOS207G Sociology and equality 10e	
TOS105G Vocational training and participation I 5e		TOS209G Training I 5e (5Ve)	
TOS106G Peer to peer support (spring) 5e			
Second year			
Fall		Spring	
TOS311G Training II 10e (10Ve)		TOS407G Final Project – Vocational diploma program 5e	
TOS406G Training II 5e (5Ve)		TOS202G Leisure and children 10e	
LSS105G The local environment as a source for learning 10e		LSS202G Movement and dramatic expression, inside and outside 10e (2Ve)	
IbH325G Outdoor teaching, outdoor learning and health 5e		PRS212G Disability and the life course 10e	
PRS118G Introduction to social education 10e		PRS214G Power and marginalisation: utilisation of sociological theories 10e	
PRS119G History and disability 10e		TOS202G Leisure and children 10e	
TOS101G Introduction to Leisure Studies 10e		TOS211G Leisure and teenagers 10e	
TOS301G Outdoor Recreation and Outdoor Learning in Life and Work 10e			

Das Praktikum (Feldstudie) ist ein sehr wichtiger Teil des Programms und macht diese Ausbildung praktisch für die Studierenden, die in den meisten Fällen später eine Stelle in ihrem Interessengebiet finden werden.

Peer-Unterstützung

Von Beginn des Programms an wurde ein Peer-Support-System eingerichtet, um sicherzustellen, dass jede*r Studierende individuelle Unterstützung von einem/einer Kommiliton*in erhalten kann.

Studierende der Fakultät für Erziehungswissenschaften können einen Wahlkurs (5 ECTS) zum Thema Peer-Unterstützung wählen. Die für den Kurs eingeschriebenen Studierenden treffen sich regelmäßig und erhalten Unterstützung und Beratung von den Projektleiter*innen des Programms. Sie lernen auch etwas über integrative Bildung, Gruppenentwicklung, Kommunikation und universelles Design. Die Peer-Unterstützung kann sowohl akademischer als auch sozialer Natur sein, wie z. B. die Unterstützung anderer Studierender bei der Teilnahme an sozialen Veranstaltungen, Treffen zur Mittagszeit und so weiter. Auch Studierende mit intellektueller Beeinträchtigung können sich für den Kurs anmelden und andere Studierende unterstützen.

Forschung und Projekte von Studierenden

Die Studierenden des Diplomstudiengangs haben sich mit verschiedenen Projekten sehr aktiv für eine integrative Universität und eine integrative Gesellschaft eingesetzt, z. B.:

- Sensibilisierung für die Barrierefreiheit in den sozialen Medien: "Die barrierefreie Gruppe"
- Kunstaussstellung über Barrierefreiheit und soziale Gerechtigkeit
- Offene Seminare über ihre Abschlussprojekte
- Betrieb eines Cafés in der Innenstadt von Reykjavík

Die Absolvent*innen wurden in Forschungsprojekten und in der Lehre eingesetzt.

Stärken des Programms

Das Vocational Diploma Programme war vom ersten Tag an integrativ. Das Praktikumsprogramm ermöglicht es den Studierenden, erste Kontakte in der Gemeinschaft zu knüpfen, was zu einer späteren Beschäftigung führt. Die Beschäftigungsquote der Absolvent*innen nach dem Abschluss liegt deutlich über dem nationalen Durchschnitt.

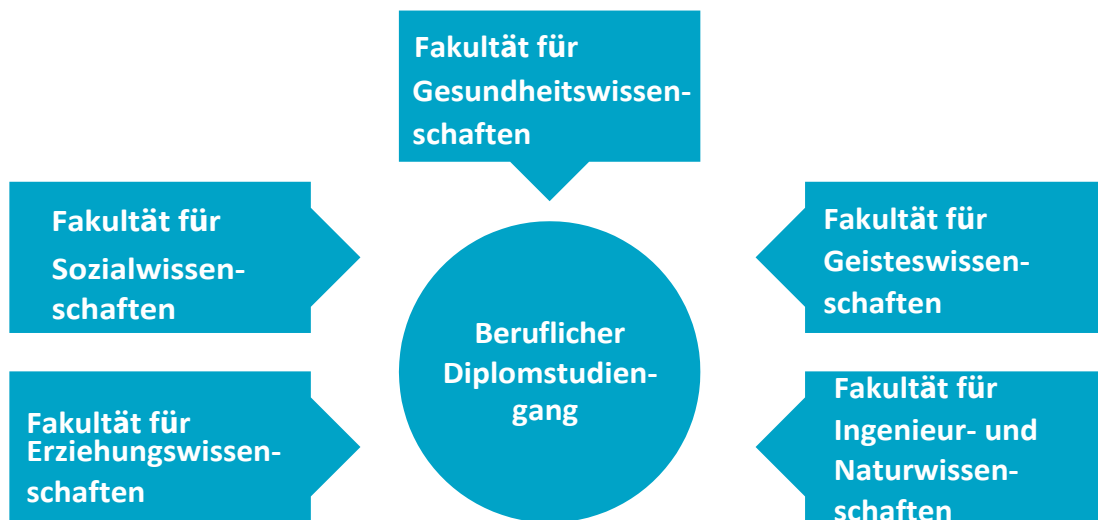
Die Programmmitarbeiter*innen haben sich sehr darum bemüht, die Diplomand*innen in die Kultur der Hochschule einzubinden. Die Studierenden erhalten eine gewisse organisierte soziale Unterstützung, bauen aber auch informelle soziale Beziehungen auf. Die positiven Ergebnisse des Programms sind in der Forschung gut dokumentiert worden.

Herausforderungen des Programms

Die Studierenden können nur Kurse innerhalb der School of Education belegen. Die Mitarbeiter*innen des Programms, der Studiausschuss und die Diplomand*innen hoffen sehr auf eine Ausweitung des Programms außerhalb der Fakultät für Erziehungswissenschaften. Der Studiengang kann alle zwei Jahre nur 15 Studierende aufnehmen. Der Studiengang dauert nur zwei Jahre, während andere Studiengänge mindestens drei Jahre dauern. Die akademische Unterstützung für die Studierenden des Vocational Diploma könnte verbessert werden. Gelegentlich benötigen die Diplomstudierenden Unterstützung im Unterricht, aber die meiste Unterstützung wird benötigt, um Aufgaben zu erledigen und sich sinnvoll an Gruppenprojekten zu beteiligen.

Vision

Mehr Möglichkeiten für Studierende mit intellektueller Beeinträchtigung zur Teilnahme an Universitätskursen außerhalb der School of Education. Ein Studierender belegte 2019 einen Kurs in Gebärdensprache innerhalb der Fakultät für Geisteswissenschaften. Ziel ist es, Wege zu finden, um mehr Studierenden solche Möglichkeiten zu bieten und schließlich eine Zusammenarbeit mit allen Fakultäten der Universität aufzubauen.



Die Vision ist es, eine integrative Bildung zu entwickeln, die alle Studierende der Universität erreicht, wobei das Berufsdiploprogramm ein zentrales Unterstützungssystem darstellen würde.

Visionen:

Das Berufsdiploprogramm ist ein gemeinsames Projekt, das der gesamten Universität gehört.

Das Programm muss in der Fakultät für Erziehungswissenschaften und in der Universität von Island als Ganzes sichtbar werden.

Das aktive Gespräch muss gefördert werden.

Das Programm sollte in der Verantwortung aller Mitarbeiter*innen der School of Education und der Universität von Island liegen, so wie auch eine integrative Gesellschaft in der Verantwortung aller liegt.

Wir gehen während des Semesters zu Fakultätsversammlungen in allen Abteilungen der School of Education, um das Diplomprogramm vorzustellen und aktive Gespräche zu fördern.

Forschung zum Programm:

Björnsdóttir, K. (2017). Belonging to higher education: Inclusive Education for Students with Intellectual Disabilities, *European Journal of Special Needs Education*, 32:1, 125-136, DOI: 10.1080/08856257.2016.1254968

Stefánsdóttir, G.V. und Björnsdóttir, K. (2019). Meaningful Participation and Shared Ownership in an Inclusive University Programme in Iceland. Í P. O'Brien, M. L. Bonati, F. Gadow og R. Slee (ritstj.), *People with intellectual disability experiencing university life* (bls. 115-128). Leiden: Brill Sense.

Stefánsdóttir, Guðrún V., und Björnsdóttir, K. (2015). "'I Am a College Student' Postsecondary Education for Students with Intellectual Disabilities". *Scandinavian Journal of Disability Research*: 1-15. doi: 10.1080/15017419.2015.1114019.

Stefánsdóttir, Guðrún V., und Jóhannsdóttir, V. 2011. "A Semi Professional Diploma Program for People with Intellectual Disabilities at the School of Education, University of Iceland". *Netla - Online Journal on Pedagogy and Education*.
<http://netla.hi.is/greinar/2011/ryn/003.pdf>



Programmbeispiel

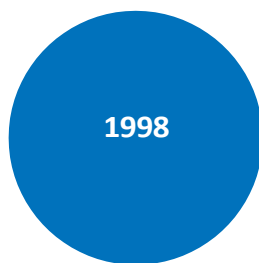
Trinity Center für Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung

Hintergrundinformationen

Kursursprung

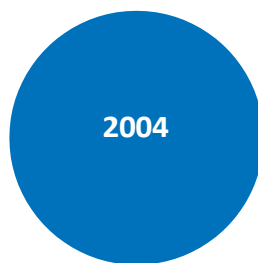
Der Kurs wird in seiner jetzigen Form seit 2016 angeboten. Seine Ursprünge reichen jedoch bis ins Jahr 1998 zurück als zwei Eltern an das Trinity College herantraten, um ein integratives Bildungsprogramm für ihre erwachsenen Kinder anzubieten.

Zeitleiste der Kursentwicklung



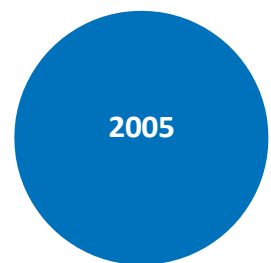
1998

Das Trinity College Dublin wird von Eltern angesprochen



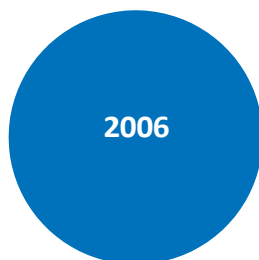
2004

Nationales Institut für intellektuelle Beeinträchtigung im Trinity College Dublin gegründet



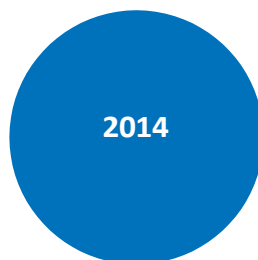
2005

Pilotprogramm für das Zertifikat für zeitgemäßes Leben (CCL) gestartet



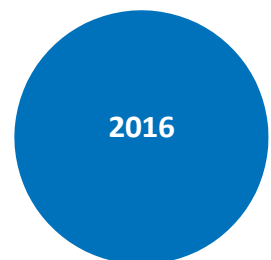
2006

Formell anerkannter 2-jähriger CCL-Kurs gestartet



2014

Das Trinity Centre for People with Intellectual Disability (TCPID) wurde vor dem Hintergrund des NIID und des Erfolgs des CCL-Programms gegründet



2016

Einführung des ASIAP-Zertifikats (Arts Science and Inclusive Applied Practice) der Stufe 5 in Anlehnung an den Irish Nation Framework of Qualifications (NFQ)

Was waren die Hindernisse bei der Einrichtung des Kurses?

Dabei gab es große Schwierigkeiten:

1. Sicherstellung einer nachhaltigen Finanzierung
2. Erlangung der Hochschulzulassung für einen Kurs der Stufe 5, der in der Regel im Weiterbildungssektor absolviert wird
3. Einstellung von Personal mit Fachkenntnissen auf dem Gebiet der intellektuellen Beeinträchtigung
4. Bestehender Schwerpunkt für den Übergang nach der Schule: entweder gesundheitsbezogene Tagesdienste oder Rehabilitationsprogramme (getrennt)

Welches Verhältnis besteht zwischen dem Programm und der Gastschule? Das Programm ist Teil der School of Education des Trinity College.

Wo findet sie statt?

Der Kurs findet im Trinity Centre for People with Intellectual Disabilities (TCPID) statt.
<https://www.tcd.ie/tcpid>

Wie viele Studierende haben seit Beginn des Kurses teilgenommen?

28 (ohne unsere derzeitigen Erstsemestrigen im Jahr 2021, die 10 Studierende umfassen)

Welche Beziehung besteht zwischen dem Programm und der Hochschule?

Eines der Hauptziele des Trinity-Strategieplans 2020-2025 ist die *"Förderung einer immer vielfältigeren und integrativen Studierendengemeinschaft"*.

Es gibt gezielte Unterstützung von Trinity Development und Alumni.

Der ASIAP-Kurs ist ein integraler Bestandteil der von der School of Education angebotenen Kurse.

Welche Finanzierungsquellen stehen für das Programm zur Verfügung?

Das Programm wird durch eine Kombination aus Geschäftspartner*innen, staatlichen Zuschüssen (SOLAS Further Education & Training Agency) und philanthropischer Unterstützung (Rethink Ireland) finanziert.

Wie nachhaltig ist das Programm?

Das Programm ist in die Universität eingebettet und in die School of Education integriert. Es gibt finanzielle Unterstützung von Partner*innen aus der Wirtschaft und eine Teilfinanzierung aus staatlichen Quellen.

Bessere Sichtbarkeit der nachschulischen Angebote für Studierende mit ID.

Das Nationale Forum für integrative Hochschulbildung wurde eingerichtet, und das Programm ist in diesem Forum vertreten.

Das Programm leistet einen Beitrag zur Politik der Regierung, die sich für eine durchgängige Berücksichtigung der nachschulischen Möglichkeiten für Studierende mit Beeinträchtigung einsetzt.

Art des Programms

Insgesamt müssen ASIAP-Studierende Module im Umfang von 120 Credits belegen (wobei ein Credit 20-25 Stunden studentischer Arbeit entspricht), die in vier akademischen Semestern à 12 Wochen über einen Zeitraum von zwei Jahren unterrichtet werden. Der ASIAP-Studiengang verfolgt einen ganzheitlichen Ansatz bei der Vermittlung seines Lehrplans; er verwendet interdisziplinäre Methoden zur Untersuchung von Themen und ermutigt die Studierenden, sowohl kooperativ als auch unabhängig zu lernen. Darüber hinaus nehmen die Studierenden an Projekten zur persönlichen und beruflichen Entwicklung teil und führen diese durch, so dass sie eine breite Palette von Fähigkeiten entwickeln, die auf den Arbeitsmarkt übertragen werden können.

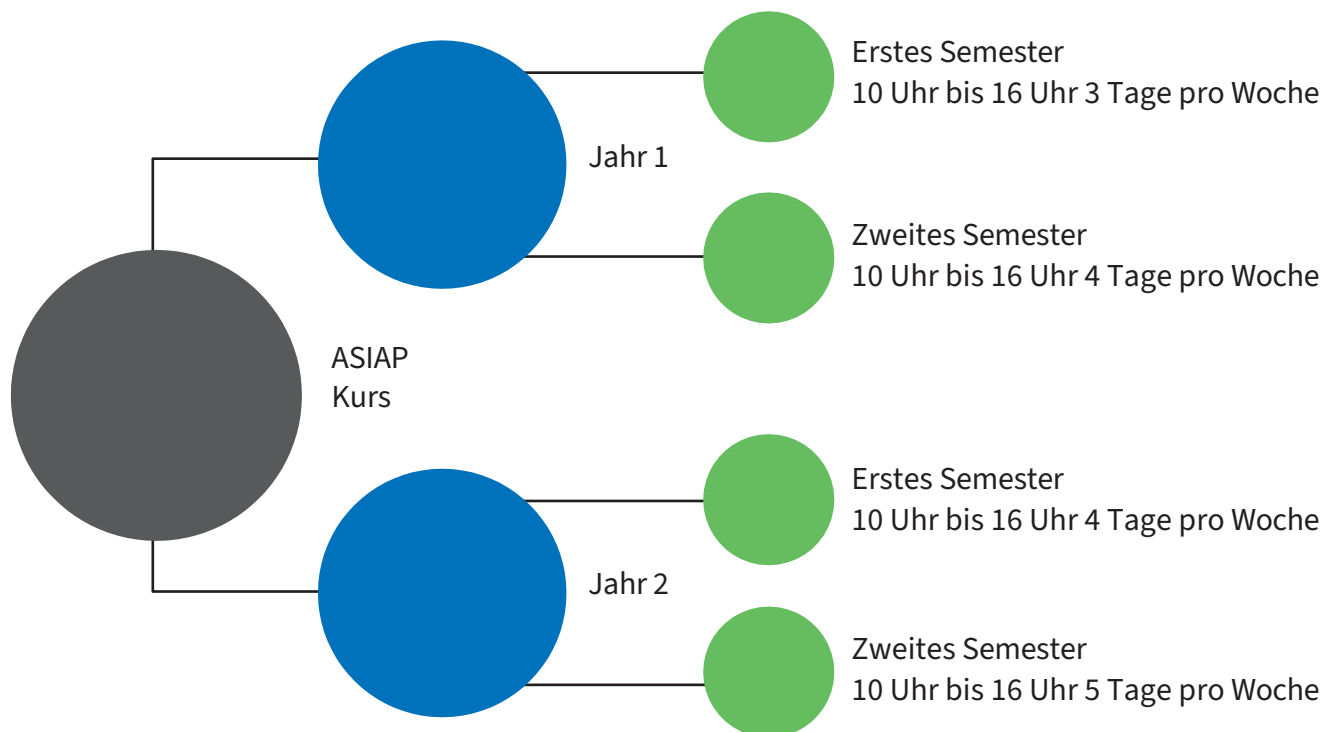
"Ich wollte mehr lernen und wie meine Freunde aufs College gehen, damit ich einen guten Job bekomme. Die Teilnahme an Trinity hat mich sehr glücklich gemacht. Ich bin selbstbewusster geworden."

1. Unterstützung von Studierenden mit intellektueller Beeinträchtigung bei der Entwicklung der Fähigkeit, kritisch über Beeinträchtigung zu denken, Standpunkte zu äußern, sich an logischen Diskussionen zu beteiligen und Probleme in einer Hochschulumgebung effektiv zu lösen.
2. Die Studierenden sollen mit interdisziplinärem Wissen ausgestattet werden, um sich in der Gemeinschaft und im Beschäftigungssektor zurechtzufinden.
3. Entwicklung der Lernfähigkeiten, die die Studierenden benötigen, um ihren eigenen, auf die Person bezogenen Plan zu entwickeln, wenn sie sich in der breiteren Gemeinschaft engagieren.
4. Den Studierenden die Fähigkeiten und Kenntnisse zu vermitteln, die sie benötigen, um sich selbstbewusst für Veränderungen in ihrem eigenen Leben und in der Gemeinschaft im weiteren Sinne einzusetzen.
5. Förderung des gemeinschaftlichen Lernens durch projektbasierte Aufgaben, die akademische Inhalte und angewandte Fähigkeiten beinhalten, um die allgemeine akademische, berufliche und persönliche Entwicklung zu stärken.
6. Einführung der Studierenden in die akademische Wissenschaft, die evidenzbasierte interdisziplinäre Forschung und das Universitätsleben.

Handelt es sich um ein umfassendes Programm oder um eine Kohortengruppe?

Dieser Studiengang wird in einer Kohortengruppe durchgeführt, die Studierenden werden jedoch ermutigt, an allen Elementen des Universitätslebens teilzunehmen.

Dauer des Programms



Ist der Studiengang für das Europäische System zur Anrechnung, Übertragung und Akkumulierung von Studienleistungen (ECTS) qualifiziert?

Nein

Gibt es für den Studiengang Zulassungskriterien für Studieninteressierte?

Das Programm setzt voraus, dass die Studierenden selbstständig zur Universität reisen können und eine Akkreditierung der Stufe 3 oder eine gleichwertige Qualifikation erworben haben. Die Bewerber*innen müssen zum Zeitpunkt des Studienbeginns mindestens 18 Jahre alt sein. Sie müssen eine primäre Diagnose einer intellektuellen Beeinträchtigung haben.

Gibt es eine Quote von Studierenden, die aufgenommen werden können?

Ja. 10 Studierende pro Jahr, und wir nehmen jedes Jahr neue Studierende auf, so dass der Kurs maximal 20 Studierende umfasst.

Gibt es Sommerschulen?

Ja. Eine dreitägige Sommerschule für alle Personen mit ID über 16 Jahren, die Interesse an der Teilnahme am ASIAP-Kurs bekundet haben.

Welche Aufstiegsmöglichkeiten gibt es innerhalb und außerhalb des Programms?

Wege ins Programm: Das Programm beschäftigt eine*n Nationale*n Koordinator*in und eine*n Schulkoordinator*in, der/die mit potenziellen Studierenden, deren Eltern und deren Schulen in Kontakt tritt.

Wege außerhalb des Programms: Das Programm beschäftigt eine*n Koordinator*in, der/die vor und während der Praktika eng mit den Unternehmenspartner*innen und den Studierenden zusammenarbeitet.

Struktur des Programms

Welche Akkreditierung (falls vorhanden) hat der Kurs?

Der Kurs ist mit dem National Framework of Qualifications (NFQ) Level 5 akkreditiert. <https://www.qqi.ie/Downloads/Understanding%20the%20NFQ%20-%20Interactive%20Präsentation.pdf>

Wie sieht der Bewertungsrahmen des Kurses aus?

Die Studierenden werden jährlich bewertet, wobei jedes Jahr 50 % der Kursnote in die Bewertung einfließt. Die Bewertungen basieren auf den Grundsätzen des Universal Design for Learning und bestehen aus Teilnahme/Hausaufgaben, Prüfungen, Präsentationen, Bewertung von Fähigkeiten, Portfolios/Journalen

Themen



Was sind die erwarteten Lernergebnisse?

Die erwarteten Lernergebnisse sind für jedes Modul im Studierendenhandbuch aufgeführt.

Welche Unterstützungsmöglichkeiten gibt es für die Studierende?

Die Studierenden arbeiten im Rahmen des Programms mit einem Ergotherapeuten zusammen, der ihre Bedürfnisse beurteilt und sie dabei unterstützt, Selbstbestimmungsfähigkeiten zu entwickeln und in vollem Umfang am ASIAP-Kurs teilzunehmen.

Welche angemessenen Unterbringungsmöglichkeiten gibt es für die Studierenden?

Alle angemessenen Unterbringungsmöglichkeiten, die innerhalb der Hochschule zur Verfügung stehen.

Welche Möglichkeiten zur sozialen Interaktion mit Gleichaltrigen gibt es (strukturiert oder unstrukturiert)?

Studierende können sich zu Peer-Mentor*innen ausbilden lassen, um neue Studierende im ersten Jahr zu unterstützen. Die Studierenden können auch Universitätsclubs und Vereinen beitreten.

Welche Peer-Support-Systeme gibt es?

Jede*r Studierende der Universität kann sich mit einem/einer Peer-Mentor*in in Verbindung setzen, der ihm/ihr während der Orientierungswoche zugewiesen wird.

Die Studierenden werden aufgefordert, sich zu Beginn des Semesters bei der Behindertenhilfe anzumelden, um spezifische Unterstützung zu erhalten, die sie möglicherweise benötigen.

Während des Praktikums oder der Ausbildung wird den Studierenden ein*e Mentor*in innerhalb des Unternehmens zugewiesen. Diese*r Mentor*in wird während dieser Zeit vom TCIPD unterstützt.

Qualitätssicherung

Inwieweit stehen die Strategien und Praktiken des Studiengangs im Einklang mit den etablierten universitären Strategien und Verfahren?

Für den Studiengang gibt es einen Programmausschuss, der regelmäßig tagt. Ein*e externe*r Prüfer*in wird für eine Amtszeit von drei Jahren ernannt, um die Qualitätssicherung zu gewährleisten. Der/die Kurskoordinator*in erstattet der Schulleitung und dem Schulausschuss regelmäßig Bericht.

Ist der Studiengang mit dem Qualitätssicherungssystem der Universität verknüpft?

Ja, wie oben.

Sind Studierendenhandbücher verfügbar und werden sie regelmäßig aktualisiert?

Die Studierendenhandbücher werden für jedes Jahr an die Studierenden ausgegeben und regelmäßig aktualisiert.

Gibt es einen Programmausschuss, der der Hochschule regelmäßig Bericht erstattet?

Ja

Gibt es eine*n externe*n Prüfer*in, der/die den Inhalt des Programms, die Durchführung und die Erfahrungen der Studierenden überprüft?

Ja.

Unterliegt das Programm einer regelmäßigen Überprüfung?

Ja. Der Kurs wurde überprüft und ein geändertes Programm wurde dem Kollegium zur Genehmigung im Jahr 2021 vorgelegt.

Sind die Studierenden in den Entscheidungsprozessen über das Programm vertreten?

Ja. Die Studierendenvertreter*innen werden von den Studierenden gewählt.

Wie sind die Studierenden in der Universitätsstruktur vertreten?

Die Studierenden sind in der Hochschulvertretung und im Tutorsystem vertreten.

Werden die Studierenden eingeladen, Feedback und Bewertungen abzugeben?

Die Studierenden haben die Möglichkeit, jedes Modul des Kurses zu bewerten. Zu Beginn und am Ende des Programms werden jedes Jahr Umfragen durchgeführt. Damit soll beurteilt werden, ob die Gesamterwartungen an den Studiengang erfüllt wurden. Ein Element der Selbstbeurteilung ist Teil des Kurses.

Programmförderung und Sensibilisierung

Wie werden Studieninteressierte über das Programm informiert?

Das Programm beschäftigt eine*n nationale*n Koordinator*in und eine*n Schulkoordinator*in, der/die mit Studieninteressierten, ihren Eltern und ihren Schulen in Kontakt tritt. Dazu gehören häufig die Teilnahme an Bildungsmessen, Konferenzen und Informationsabenden und das Halten von Vorträgen.

Welche Werbe-/Informationsmaterialien stehen Studieninteressierten zur Verfügung und wo befinden sich diese Materialien?

Es gibt die Website mit den meisten Informationen für derzeitige und künftige Studierende und Familien. Alle Studierende erhalten bei Studienbeginn ein Handbuch. TCPID hat eine Bibliothek mit Videos entwickelt, die die Stimme der Studierenden/Absolvent*innen fördern und auf der website und den sozialen Medienkanälen veröffentlicht werden.

Wie arbeitet das Programm mit der Gemeinschaft und dem Arbeitsmarkt zusammen?

Der Studiengang arbeitet intensiv mit dem Arbeitsmarkt und der Wirtschaft zusammen, indem er Beziehungen und Arbeitspartnerschaften pflegt. Das Programm bietet diesen Unternehmen während der Praktika der Studierenden Unterstützung an. Derzeit arbeitet das Programm mit einer großen Anzahl von Unternehmenspartner*innen zusammen.

Ist das Programm Teil eines größeren nationalen/internationalen Netzwerks?

Das Programm ist Teil des Inclusive National Higher Education Forum (INHEF), einer nationalen Gruppe. <http://inhef.ie/www>

Das Programm nimmt an einem Erasmus+ Projekt teil. Erasmus Plus ist ein europäisches Rahmenprogramm zur Förderung der allgemeinen und beruflichen Bildung und des Sports von Jugendlichen in der Europäischen Union - einschließlich junger Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung. Das Projekt umfasst die Zusammenarbeit von sieben Hochschulpartner*innen aus ganz Europa und besteht aus vier Ergebnissen. Ein Rahmenlehrplan, ein Studienprogramm für Studierende, ein Studienprogramm für Lehrkräfte und eine Website - www.joinin.education

Testimonials, Geschäftspartner*innen, Seminare

Überlegungen zum Studienabschluss

Wir haben im November 2020 neun unserer jüngsten TCPID-Absolventen interviewt, um mit ihnen über ihre Zeit am Trinity College, ihre Praktika und Workshops mit TCPID-Unternehmenspartner*innen und ihre Hoffnungen für die Zukunft zu sprechen.

https://www.youtube.com/watch?v=BS-eAr4EZ_c&t=6s

Forschungsseminar der TCPID School of Education

Dieses Seminar gab einen Einblick in die Entwicklung ihres innovativen Programms "Certificate in Arts, Science and Inclusive Applied Practice". Es wurden die weitreichenden Auswirkungen dieses Programms erforscht und wie sie versuchen, Versionen des Programms im ganzen Land zu replizieren. Das Team hob die zentrale Bedeutung einer maßgeschneiderten ergotherapeutischen Unterstützung für Studierende hervor, um ihnen bei den zahlreichen Übergängen während ihrer Ausbildung am Trinity College zu helfen, einschließlich des Übergangs nach dem College in die Arbeitswelt. Sie erörterten auch die wesentliche Unterstützung der Wirtschaft bei der Bereitstellung von Beschäftigungsmöglichkeiten für Absolventen des TCPID. Die Fallstudie für dieses Seminar war die äußerst erfolgreiche Partnerschaft mit EY.

<https://www.tcd.ie/tcpid/news/tcpid-research-seminar.php>

TCPID-Arbeitspraktikumsprogramm

Paula Conradie und Kieran Biddulph, Studierende des Trinity Centre for People with Intellectual Disabilities (TCPID), berichten zusammen mit dem Absolventen Tomas Murphy über ihre Erfahrungen im Rahmen eines Praktikums bei einigen der TCPID Business Partner. Informationen für interessierte Geschäftspartner über den Ablauf eines Praktikums!

<https://www.youtube.com/watch?v=GUmD5fZaXvA&t=74s>



Programmbeispiel

Universität College Cork

Zertifikat für zeitgenössisches Leben (CCL)

Hintergrundinformationen

Wann wurde der Kurs begonnen?

Das Certificate in Contemporary Living (CCL) wurde 2009 als Teilzeit-Campusprogramm (UCC) entwickelt, das eine nicht-segregierte, integrative postsekundäre Ausbildung für Studierende intellektueller Beeinträchtigung in Cork und im Großraum Munster bietet.

Wie ist es dazu gekommen?

Das CCL-Programm begann als Pilotinitiative, die mit EUR 3.000,00 aus dem HEA Strategic Innovation Fund und EUR 3.000,00 von drei Dienstleistern im Raum Cork, nämlich Enable Ireland, Brothers of Charity und Cope Foundation, finanziert wurde.

Im Jahr 2010 wurde es zu einem zweijährigen, berufsbegleitenden NUI-Zertifikatsprogramm weiterentwickelt, das vom Zentrum für Erwachsenenbildung und Weiterbildung angeboten wird.



Wo findet sie statt?

Das CCL war in der Fakultät für Angewandte Sozialstudien angesiedelt und wurde von dieser organisiert und war Teil des Programmangebots des Zentrums für Erwachsenen- und Weiterbildung (ACE). Der Kursleiter ist ein Vollzeit-Akademiker für Angewandte Sozialstudien, der die Arbeit des CCL zusätzlich zu seinem vollen akademischen Arbeitspensum leistete.

Der Unterricht und die pädagogische Unterstützung des Programms wurden von Mitarbeiter*innen und Doktorand*innen der UCC-Schulen und -einheiten (Angewandte Sozialstudien, Film, Musik und Theater, School of Education, Disability Support Service und Glucksman Gallery) sowie von einer Reihe von Fachleuten mit Fachkenntnissen auf dem Gebiet der rechtsbasierten Bildung für Erwachsene mit intellektueller Beeinträchtigung geleistet. Es gab fünf Hauptmitarbeiter*innen, die über viele Jahre stundenweise für das Programm tätig waren, und bis zu 10 weitere Mitarbeiter*innen, die gelegentlich Beiträge leisteten.

Das CCL wurde entwickelt, um den Bedarf an nicht-segregierter, inklusiver postsekundärer Bildung für Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung in der Region Cork und Munster zu decken. Mit Hilfe eines auf Rechten basierenden Modells unterstützte das CCL Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung beim Erwerb von übertragbaren Schlüsselqualifikationen, die ihnen den Übergang in eine weitere Ausbildung und eine sinnvolle Beschäftigung erleichtern.

Wie viele Studierende haben den Kurs seit Beginn absolviert?

Über 100 Studierende haben das Programm abgeschlossen.

Welche Finanzierungsquellen stehen für das Programm zur Verfügung, und wie wird die Nachhaltigkeit des Programms gewährleistet?

Das CCL hatte kein nachhaltiges Finanzierungsmodell. Durch Studiengebühren und umfangreiche unentgeltliche Beiträge von akademischen und anderen Mitarbeiter*innen konnte das Programm durchgeführt werden. Das CCL wurde weder von der Universität noch vom Ministerium für Bildung und Qualifikationen finanziert. Die akademische Entwicklung und die Verwaltung des Programms wurden von der Kursdirektorin zusätzlich zu ihrer normalen akademischen Arbeitsbelastung übernommen. Die Gebühren für den Kurs betrugen EUR 2000,00 pro Jahr, und die Gebühreneinnahmen deckten die Kosten für die stundenweise Lehrtätigkeit und die Kosten für die stundenweise pädagogische Betreuung. Darüber hinaus stützte sich das Programm in hohem Maße auf den guten Willen einer Reihe von UCC-Mitarbeiter*innen. Dieses Finanzierungsmodell war prekär und unhaltbar und verhinderte das enorme Wachstums- und Entwicklungspotential des Programms.

Philanthropische Unterstützung wurde in Anspruch genommen, um Studierenden, die Schwierigkeiten haben, die Gebühren zu zahlen, mit Stipendien zu unterstützen. Das Fehlen einer Haushaltslinie oder einer nicht gebührenpflichtigen Finanzierung bedeutete, dass die Durchführung des Programms eine ständige Herausforderung darstellte und die Prekarität zunehmend unhaltbar wurde.

Art des Programms



Handelt es sich um ein umfassendes Programm oder um eine Kohortengruppe?

Es handelte sich nicht um ein vollständig integratives Programm, sondern die Studierenden bildeten eine Kohortengruppe, die mit anderen Studierenden in strukturierten Lernkontexten zusammenarbeitete, die während des gesamten Programms stattfanden.

Wie lange ist das Programm?

Das CCL war ein Sonderprogramm mit einer Dauer von 2 Jahren und einer Dauer von 2 Tagen pro Woche.

Ist der Studiengang für das Europäische System zur Anrechnung, Übertragung und Akkumulierung von Studienleistungen (ECTS) qualifiziert?

Das Programm qualifizierte sich für das ECTS, da es in eine Reihe von Modulen mit fünf Leistungspunkten gemäß den Hochschulstandards gegliedert war, die dem ECT-System zugeordnet wurden.

Gibt es für den Studiengang Zulassungskriterien für Studieninteressierte?

Es gab Zulassungskriterien - die Studierenden mussten mindestens 18 Jahre alt sein und eine intellektuelle Beeinträchtigung vorweisen.

Gibt es eine Quote von Studierenden, die aufgenommen werden können?

Es gab keine offizielle Quote, aber die optimale Aufnahmezahl lag bei ca. 15 Studierenden, um ein angemessenes Verhältnis zwischen Lehrenden und Studierenden sowie eine angemessene Raumgröße/-verfügbarkeit zu ermöglichen.

Gibt es Sommerschulen?

Das CCL führte ab Mai 2017 drei aufeinanderfolgende internationale Sommerschulen mit Studierenden der Chautauqua Charter School in Panama City, Florida, durch. Die einwöchigen Programme boten Erwachsenen mit intellektueller Beeinträchtigung, die aus dem Ausland kamen, eine integrative und umfassende Einführung in das kulturelle, soziale und historische Leben Irlands. Die Sommerschule bot strukturierte und unterstützende Möglichkeiten für CCL-Studierende und internationale Gaststudierende, eine bereichernde, interkulturelle Erfahrung zu machen.

Welche Aufstiegsmöglichkeiten gibt es innerhalb und außerhalb des Programms?

Es gab keine formalen Aufstiegsmöglichkeiten in oder aus dem Programm: Dies spiegelt eine Reihe von strukturellen Lücken für diese Kohorte und die finanzielle Prekarität des CCL wider, die die Schaffung systematischer Beschäftigungs- und Bildungswege für die Absolvent*innen behinderte. Dennoch fanden einige Absolvent*innen eine Anstellung in den Betrieben, in denen sie während des zweiten Jahres des CCL ein Praktikum absolviert hatten. Einige Absolvent*innen setzten ihr Studium an anderen Hochschulen fort, darunter Colaiste Stiofain Naofa, St. John's College und College of Commerce. Sie haben ihre Studien in Bereichen wie IT-Kenntnisse, Catering, Animation und persönliche Effektivität fortgesetzt.

Struktur des Programms

Welche Akkreditierung (falls vorhanden) hat der Kurs?

Da die UCC, wie jede Universität, nur Programme ab Stufe 6 anbieten kann, wurde den Studierenden ein NUI-Zertifikat (Special Purpose) verliehen.

Wie sieht der Bewertungsrahmen des Kurses aus?

Der Bewertungsrahmen wurde kontinuierlich in Richtung einer formalisierten formativen Bewertung weiterentwickelt. Die Studierenden wurden für ihre Arbeit nicht benotet, sondern erhielten während der gesamten zweijährigen Laufzeit des Programms kontinuierlich konstruktives Feedback. Dies ermöglichte Experimente und Kreativität in den Modulen, was besonders wichtig war, um das Talent und die Vielfalt des Lernens von Studierenden mit einer Beeinträchtigung zu erkennen.

Was sind die Themen des Kurses?

Die Themen und Lernergebnisse der einzelnen Module können unter dem folgenden Link eingesehen werden:

<https://www.ucc.ie/en/contemporaryliving/whatwillibestudying/>

Welche Unterstützungsmöglichkeiten gibt es für die Studierenden?

Die Studierenden konnten sich im Unterricht unterstützen lassen. Neben dem Dozent*innen gab es drei Lernbegleiter*innen, die die Studierenden bei ihrer Arbeit unterstützten und bei Bedarf 1:1-Unterstützung leisteten.

Darüber hinaus boten Studierende des Bachelor of Social Work (BSW), die zu den reiferen Studierenden gehören, zusätzlich zur sozialen Unterstützung in den Pausen und in der Mittagspause einige Unterstützung im Unterricht an.

Qualitätssicherung

Inwieweit stehen die Strategien und Praktiken des Studiengangs im Einklang mit den etablierten universitären Strategien und Verfahren?

Chancengleichheit und die Rekrutierung einer vielfältigen Studierendenschaft ist eine der wichtigsten politischen Triebkräfte bei UCC. UCC 2022: Delivering a Connected University (UCC 2022: Schaffung einer vernetzten Universität) verpflichtet sich, ein hochwertiges und flexibles Studierendenerlebnis zu bieten ..., auf das wir uns jetzt konzentrieren, um ein integratives und ansprechendes Erlebnis für alle Studierenden zu schaffen (Pfeiler3: Studentischer Erfolg).

Konkret war das Projekt mit den folgenden Maßnahmen verbunden:

3.1.1. eine gleichberechtigte Erfahrung für alle Studierenden anbieten.

3.2.1 die universelle Zugänglichkeit von Unterstützungs- und akademischen Diensten für Studierende zu gewährleisten, einschließlich der Verbesserung der digitalen Drehscheibe und der Bibliothek.

3.2.2 die Unterstützung für unsere vielfältige Studierendenschaft mit wechselnden Bedürfnissen anzupassen.

Es gibt einen Programmausschuss, der der Schule regelmäßig Bericht erstattet.

Das Programm war Gegenstand einer kontinuierlichen Überprüfung. Das CCL-Team bildete einen Programmausschuss und traf sich regelmäßig, um die Fortschritte der Studierenden und die Eignung der Module zu überprüfen. Jährliche Berichte über das Programm wurden auf dem jährlichen Planungstag der Hochschule vorgelegt, wie es der Praxis der Hochschule entspricht.

Externe*r Prüfer*in zur Überprüfung von Programminhalt, -durchführung und -erfahrung der Studierenden.

Das Programm wurde in Übereinstimmung mit den universitären Prüfungspraktiken geprüft, wobei das Programm jährlich von externen Prüfer*innen überprüft wurde, darunter Dr. Órla Slattery, Dr. Sinéad Foran und Dr. Nancy Salmon, allesamt Expert*innen auf dem Gebiet des integrativen Lernens für ID. Die Ergebnisse der Studierenden wurden von den Prüfungsausschüssen für Erwachsene und Fortbildung bearbeitet.

Vertretung der Studierenden in Entscheidungsprozessen, die das Programm betreffen.

Die CCL-Studierenden waren im Verbindungsausschuss Lehrende/Studierende der Fakultät für angewandte Sozialstudien vertreten, der einmal pro akademischem Semester zusammentritt. Die CCL-Studierenden wurden im Vorfeld der Sitzung in Bezug auf Sitzungsprotokolle und -unterlagen unterstützt und während der Sitzungen von einem Learning Support Staff betreut.

Wie sind die Studierenden in der größeren Universitätsstruktur vertreten?

Auch die Studierenden ergriffen die Initiative und engagierten sich für die Universität. Studierende in zwei aufeinanderfolgenden Studiengängen führten Audits der physischen und integrativen Universität durch. Die Ergebnisse werden den Entscheidungsträger*innen der Universität vorgelegt, was zu Veränderungen innerhalb der Universität führt, z. B. zu mehr Rollstuhlrampen, automatischen Türen und anderen Zugänglichkeitsmaßnahmen.

Programmförderung und Sensibilisierung

Wie werden Studieninteressierte über das Programm informiert?

Als das Programm noch lief, wurde vor jeder Aufnahme (alle zwei Jahre) ein Tag der offenen Tür veranstaltet. Der Tag der offenen Tür wurde in den Einrichtungen in ganz Münster beworben. Wie bereits erwähnt, war das Finanzierungsmodell prekär, was sich auf alle Aspekte des Programms auswirkte, auch auf die aufsuchenden Aktivitäten. In Anbetracht der kleinen Gruppe von Studierenden, die aufgenommen werden konnten, und der anhaltenden Unsicherheit des Programms wurde die Öffentlichkeitsarbeit auf ein Minimum beschränkt, da die Nachfrage das Angebot an Plätzen stets überstieg und die Vermeidung von Enttäuschungen bei Studieninteressierten, die nicht aufgenommen werden konnten, ein wichtiges Anliegen war.

Ist das Programm Teil eines größeren nationalen/internationalen Netzwerks?

Das CCL war Teil des INHEF-Netzes, das sich für die Förderung der inklusiven Bildung für Erwachsene mit Beeinträchtigung im Rahmen der Hochschulbildung einsetzt. www.inhef.ie



Programmbeispiel

Waterford Institut of Technology

Zertifikat für ein unabhängiges Leben (CSIL)

Hintergrundinformationen

Wann wurde der Kurs begonnen?

Januar 2010

Wie ist es dazu gekommen?

Nach Rücksprache mit dem damaligen TCD-Team, das das CCL-Programm entwickelt hatte.

Wo findet sie statt?

Auf dem Hauptcampus von WIT

Wie lange läuft es schon?

Das Programm lief 8 Jahre lang und wurde 2018 wegen einer Überprüfung eingestellt; seitdem wurden keine Studierenden mehr aufgenommen.

Wie viele Studierende haben seit Beginn des Kurses teilgenommen?

45

Was waren die Hindernisse bei der Einrichtung des Kurses?

Zu den Hindernissen gehören:

1. Organisatorische Hindernisse - Mangel an Dozent*innen, die Studierende mit Beeinträchtigung unterrichten können. Dies lag vor allem an der mangelnden Erfahrung in der Arbeit mit Studierenden mit ID und am fehlenden Wissen über die Bedürfnisse dieser Studierenden.
2. Fehlende administrative Unterstützung bei der Koordinierung des Programms. Es gab keine zweckgebundene Rolle des Programmkoordinators. Ein Programmkoordinator wurde namentlich ernannt und übernahm die gesamte Verwaltung des Programms sowie die Lehrtätigkeit in dem Programm zusätzlich zu einer weiteren Vollzeit-Dozentenstelle für zwei verschiedene Level-8-Programme und ein Master-Programm.

3. Zu den strukturellen Hindernissen gehörten der Mangel an geeigneten Unterrichtsräumen, die den Bedürfnissen der CSIL-Studierenden gerecht werden, die schlechte Zugänglichkeit innerhalb der verschiedenen Gebäude und die eingeschränkte Möglichkeit, sich zwischen verschiedenen Gebäuden zu bewegen, insbesondere für Studierende mit Mobilitätsproblemen. Einmal hatten wir einen Rollstuhlfahrer, der einen Hebezug benötigte, um die Toiletten zu benutzen, und dieser war zu diesem Zeitpunkt nicht verfügbar. Wir konnten einen aus den Labors für klinische Fähigkeiten in der Abteilung für Krankenpflege benutzen, bis ein solcher speziell für diesen Zweck angeschafft wurde.

Welche Beziehung besteht zwischen dem Programm und der Gastschule?

Das Programm war in die School of Health Sciences am WIT eingebettet. Alle Kurse wurden innerhalb der Abteilung für Krankenpflege geplant und zeitlich festgelegt.

Welche Beziehung besteht zwischen dem Programm und der Hochschule?

Der CSIL-Kurs wurde in den WIT-Prospekt aufgenommen (online und in Papierform). Die Absolvent*innen nahmen an der Abschlussfeier des WIT teil, ebenso wie Studierende ohne ID.

Welche Finanzierungsquellen stehen für das Programm zur Verfügung?

Keine - die Studierenden zahlten Gebühren an das WIT, aber das Programm erhielt keine dieser Gebühren.

Wie nachhaltig ist das Programm?

Das Programm war in seiner jetzigen Form nicht nachhaltig.

Art des Programms

Handelt es sich um ein umfassendes Programm oder um eine Kohortengruppe?

Kohortengruppe

Wie lange ist das Programm?

2 Jahre

Ist der Studiengang für das Europäische System zur Anrechnung, Übertragung und Akkumulierung von Studienleistungen (ECTS) qualifiziert?

Nein

Gibt es für den Studiengang Zulassungskriterien für Studieninteressierte?

Ja - über 18 Jahre alt sein und eine intellektuelle Beeinträchtigung haben

Gibt es eine Quote von Studierenden, die aufgenommen werden können?

Ja - maximal 15 Studierende

Gibt es Sommerschulen?

Nein

Welche Aufstiegsmöglichkeiten gibt es innerhalb und außerhalb des Programms?

Bisher wurden noch keine Aufstiegsmöglichkeiten entwickelt. Die Studierenden wurden hauptsächlich durch ID-Agenturen vermittelt.

Struktur des Programms

Welche Akkreditierung (falls vorhanden) hat der Kurs?

FETAC-Akkreditierung der Stufe 3

Was sind die Themen des Kurses?

Zu den Themen gehören Mathematik, schriftliche und mündliche Kommunikation, persönliche Entwicklung, Gesundheit und Wohlbefinden, berufliche Entwicklung, Computerkenntnisse.

Was sind die erwarteten Lernergebnisse?

- Förderung des lebenslangen Lernens von Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung.
- Förderung der Eingliederung von Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung in das Umfeld der terziären Bildung.
- Entwicklung von Fähigkeiten für die moderne Gesellschaft für Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung.
- Entwicklung der sozialen Fähigkeiten von Menschen mit intellektuellen Beeinträchtigungen durch Interaktion mit Gleichaltrigen.
- Erfüllung persönlicher Bildungsinteressen und persönliche Effektivität für Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung.
- Erweiterung des Horizonts von Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung, insbesondere in Bezug auf effektive Kommunikation, Teamarbeit, Computer- und Zahlenanwendung unter Anleitung, aber mit einer gewissen Autonomie.
- Verbesserung der individuellen Beschäftigungsfähigkeit.
- Entwicklung der vollen Staatsbürgerschaft und Selbstbestimmung.

Welche Unterstützungsmöglichkeiten gibt es für die Studierenden?

Die Studierenden wurden von einem Dozent*innenteam und einem Programmteam sowie von studentischen Mentor*innen unterstützt. Da es sich um einen Teilzeitstudiengang handelt, konnten die Studierenden keine Unterstützung durch das Behindertenbüro in Anspruch nehmen.

Welche Möglichkeiten zur sozialen Interaktion mit Gleichaltrigen gibt es (strukturiert oder unstrukturiert)?

Die CSIL-Studierenden wurden ermutigt, den Clubs und Gesellschaften beizutreten, die sie interessierten. Es stand ihnen frei, an allen gesellschaftlichen Veranstaltungen der Hochschule teilzunehmen. Sie hatten die Möglichkeit, sich in den Restaurants/Cafés/Bibliotheken/Läden der Hochschule mit anderen Studierenden zu treffen.

Welche Peer-Support-Systeme gibt es?

Es wurde ein Mentorensystem eingerichtet, bei dem Studierende ohne ID freiwillig als Mentor*in für eine*n CSIL-Studierende*n fungieren konnten. Dies sollte die Interaktion unter Gleichaltrigen fördern, aber auch den CSIL-Studierenden Unterstützung in Bezug auf Studiengewohnheiten, akademisches Leben und soziale Anlässe bieten.

Qualitätssicherung

Gibt es einen Programmausschuss, der der Hochschule regelmäßig Bericht erstattet?

Als das Programm noch lief, hatten wir jedes Jahr einen Programmausschuss.

Gibt es externe Prüfer*innen zur Überprüfung von Programminhalt, -durchführung und -erfahrung der Studierenden.

Ja

Das Programm wird regelmäßig überprüft.

Ja

Vertretung der Studierenden in Entscheidungsprozessen, die das Programm betreffen.

Dies war während der Laufzeit des CSIL-Programms nicht der Fall, jedoch hatte jede Gruppe eine*n Jahrgangsvertreter*in und nahm an der entsprechenden Schulung teil, die von der Hochschüler*innenschaft durchgeführt wurde.

Wie sind die Studierenden in der Universitätsstruktur vertreten?

Die Studierenden wurden wie alle anderen Studierenden durch die Hochschüler*innenschaft vertreten und jeder Jahrgang hatte 2 Jahrgangssprecher*innen. Die Jahrgangssprecher*innen nahmen an einer speziellen Schulung teil, die von der Hochschüler*innenschaft angeboten wurde.

Die Studierenden wurden auf Systemebene durch den/die Studiengangskoordinator*in bei den Sitzungen des Qualitätssicherungsausschusses sowie der internen und externen Prüfungsausschüsse vertreten.



Beispiele für bereits bestehende Lehrpläne und Kursmodule

Modul: Erforschung der Kunst - Renaissance bis Moderne

Wann habe ich Unterricht?

Begriff	Vorlesungstag	Vorlesungszeit	Ort der Vorlesung
1. Semester	Mittwoch	13.00 - 15.00 Uhr	Zoom (online)

Wer unterrichtet dieses Modul?

Name des/der Dozent*in:

E-Mail: @tcd.ie

Worum geht es in diesem Modul?

- Die Geschichte der Kunst und der visuellen Kultur
- Die wichtigsten Entwicklungen in der westlichen Kunst zwischen ca. 1600 und der Gegenwart. Die Renaissance, der Barock, der Impressionismus und die moderne Kunst.
- Wie Beeinträchtigung in der Kunst dargestellt wird und wie dies die Wahrnehmung von Menschen mit Beeinträchtigung in der Gesellschaft beeinflusst.

Was sollte ich wissen, wenn ich dieses Modul abgeschlossen habe?

1. Kunstwerke in Bezug auf Inhalt, Form und Kontext beschreiben
2. Die wichtigsten Kunstströmungen in der Zeit von ca. 1600 bis zum 20. Jahrhundert.
3. Ideen, Meinungen und Gefühle zu ausgewählten Kunstwerken ausdrücken

Welche Arbeiten muss ich erledigen?

BEWERTUNG	
Beschreibung	Benotung Prozentsatz
Teilnahme	20%
Quiz	15%
Reflektierendes Tagebuch	20%
Präsentation des Projekts	45%

Im Unterricht werden Sie mehr über diese Beurteilungen erfahren und Leitlinien erhalten.

Es kann sein, dass Sie auch andere Hausaufgaben und Lektüre zu erledigen haben. Darüber werden Sie im Unterricht informiert.

Modul: Gesundheit und Wohlbefinden - Reflektieren, Lernen und Lehrgestaltung

Wann habe ich Unterricht?

Begriff	Vorlesungstag	Vorlesungszeit	Ort der Vorlesung
1. Semester	Donnerstag	15.00 - 17.00 Uhr	Zoom (online)

Wer unterrichtet dieses Modul?

Name des/der Dozent*in:

E-Mail:

Worum geht es in diesem Modul?

- Gesundheit ist ein großes Thema mit vielen Perspektiven. Was ist damit gemeint?
- Gesundheit ist für jeden von uns wichtig. Was sind Ihre persönlichen gesundheitlichen Interessen/Themen?
- Gesundheit ist wichtig für das Lernen. Wie funktioniert das in einem Bildungsumfeld? Schenken die Bildungseinrichtungen der Gesundheit und dem Wohlbefinden der Studierenden genügend Aufmerksamkeit?
- Gesundheit ist im Berufsleben wichtig. Auf welchen Bereich der Gesundheit und des Wohlbefindens würden Sie persönlich am Arbeitsplatz besonders achten?

Was sollte ich wissen, wenn ich dieses Modul abgeschlossen habe?

- Fakten zur allgemeinen Gesundheit und zum Wohlbefinden.
- Fähigkeit, dieses Wissen zu nutzen und es auf die eigene Situation und die eigenen Bedürfnisse zu beziehen.
- Erkennen wichtiger Schlüsselfaktoren zum Thema Gesundheit in Lern- und Lehrumgebungen.

Welche Arbeiten muss ich erledigen?

BEWERTUNG	
Beschreibung	Einstufung relevant
Teilnahme	
4 Aufgaben (Arbeitsaufwand zwischen 2 Kurse)	
Lektüre und Recherche für ein individuelles Projektthema	
Präsentation des Abschlussprojekts (20 Minuten)	

Im Unterricht werden Sie mehr über diese Beurteilungen erfahren und erhalten Leitlinien. Verwenden Sie für Ihre Arbeit vor allem die Easy Reading-Literatur.

Modul: Soziologie und Gleichstellung

Dies ist ein Kurs der Abteilung für Freizeitpädagogik. Es handelt sich um einen Pflichtkurs für Studierende des Grundstudiums der Freizeitpädagogik und für Studierende des Berufsstudiengangs für Menschen mit Beeinträchtigungen. Er ist ein Wahlfach für andere Studierende der School of Education.

Wann habe ich Unterricht?

Begriff	Vorlesungstag	Vorlesungszeit	Ort der Vorlesung
1. Semester	Dienstag Mittwoch	8.20-9.50 Uhr 13.20-14.50 Uhr	an der Hochschule oder Zoom

Wer unterrichtet dieses Modul?

Name des/der Dozent*in:

E-Mail

Worum geht es in diesem Modul?

Gleichheit in der Gesellschaft

- Verstehen, wie Menschen in der Gesellschaft handeln und sich anderen gegenüber verhalten
- Betrachtung der Tatsache, dass manche Menschen mit mehr Privilegien leben als andere
- Betrachtung der Auswirkungen von Stereotypen, Vorurteilen und Mikroaggressionen auf Menschen verschiedener Klassen, Rassen, Fähigkeiten und Geschlechter
- Die Studierenden werden Übungen durchführen, um die Gleichstellung in ihrem täglichen Leben und im Bereich der Sozialpädagogik und Freizeitstudien zu erkunden.

Was sollte ich tun können, wenn ich dieses Modul abgeschlossen habe?

- Verstehen und definieren, was Gleichheit, Ungleichheit, Privilegien und soziale Diskriminierung bedeuten
- Beschreiben Sie verschiedene soziale Situationen verschiedener Menschen und Gruppen in der Gesellschaft
- Diskussion von Forschungsergebnissen zur Gleichstellung
- Das Gelernte im weiteren Studium und bei der Arbeit anwenden

Eine ausführlichere Beschreibung finden Sie hier.

Welche Arbeiten muss ich erledigen?

BEWERTUNG		
Beschreibung	Mögliche Unterbringungen	Prozentuale Einstufung
Teilnahme	Diskussionsgruppen mit Lehrern, Unterstützung bei der Unterrichtsvorbereitung und im Unterricht (Peer-Support und andere Unterstützung)	10%
Aufsatz	Foto-Essay, Audio-Aufnahmen usw.	30%
Abschlussprüfung	Zusammenarbeit in der Gruppe, Unterstützung bei der Vorbereitung und während der Prüfung	30%
Gruppenprojekt	Peer-Unterstützung	30%

Im Unterricht werden Sie mehr über diese Beurteilungen erfahren und Leitlinien erhalten.

Modul: Gesundheit und Fitness:

Wann habe ich Unterricht?

Begriff	Vorlesungstag	Vorlesungszeit	Ort der Vorlesung
1. Semester	Mittwoch	13.00 - 15.00 Uhr	Zoom (online)

Wer unterrichtet dieses Modul?

Name des/der Dozent*in:

E-Mail:

Worum geht es in diesem Modul?

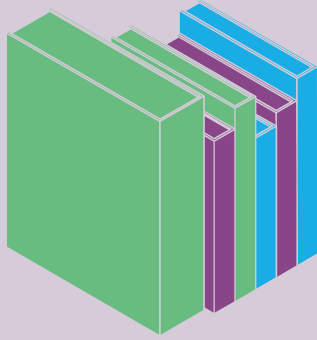
- Entwicklung eines Verständnisses für die Komponenten von Gesundheit und gesunder Lebensweise
- Entwicklung der Fähigkeit, Zugang zu Gesundheits- und Fitnessprogrammen in der Gemeinschaft zu erhalten
- Erkundung des Nährwerts von Lebensmitteln und der Bestandteile einer ausgewogenen Ernährung
- Ermutigung der Lernenden, individuelle Stressbewältigungsstrategien zu entwickeln

Was sollte ich wissen, wenn ich dieses Modul abgeschlossen habe?

- Was ist ein gesunder Lebensstil, einschließlich gesunder Ernährung, körperlicher Aktivität und Stressbewältigung?
- Verständnis der Ernährungspyramide, der Kalorienaufnahme und der Faktoren, die die Kalorienaufnahme beeinflussen
- Die Vorteile einer guten Ernährungsweise für ein gesundes, stressfreies Leben
- Wie man eine ausgewogene Mahlzeit zubereitet
- Verständnis für körperliche Fitness, einschließlich der Faktoren, die sich auf die Fitness auswirken, ihrer Komponenten und der geistigen und körperlichen Vorteile von körperlichen Aktivitäten

Welche Arbeiten muss ich erledigen?

Im Unterricht werden Sie mehr über diese Beurteilungen erfahren und erhalten Leitlinien. Verwenden Sie für Ihre Arbeit vor allem die Easy Reading-Literatur.



Bibliography

- Arvidsson, J., Widén, S., & Tideman, M. (2015). Post-school options for young adults with intellectual disabilities in Sweden. *Research and Practice in Intellectual and Developmental Disabilities*, 2(2).
- Banks, J., & Flood, M. (2021). Universal Design for Learning: Is It Gaining Momentum in Irish Education? *Education Sciences*, 11(7), 341. <https://doi.org/10.3390/educsci11070341>
- Barnett, R., & Coate, K. (2005). *Engaging the curriculum in higher education*.
- Bryant, D., Bryant, B., & Raskind, M. (1998). Using Assistive Technology to Enhance the Skills of Students with Learning Disabilities. 34(1).
- Buchner, T., Shevlin, M., Donovan, M.-A., Gercke, M., Goll, H., Šiška, J., Janyšková, K., Smogorzewska, J., Szumski, G., Vlachou, A., Demo, H., Feyerer, E., & Corby, D. (2020). Same Progress for All? Inclusive Education, the United Nations Convention on the Rights of Persons With Disabilities and Students With Intellectual Disability in European Countries. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*. <https://doi.org/doi:10.1111/jppi.12368>
- Burgstahler, S. (2003). The Role of Technology in Preparing Youth with Disabilities for Postsecondary Education and Employment. *Journal of Special Education Technology*, 18(4), 17-19.
- Butler, L. N., Sheppard-Jones, K., Whaley, B., Harrison, B., & Osness, M. (2016). Does participation in higher education make a difference in life outcomes for students with intellectual disability? *Journal of Vocational Rehabilitation*, 44.
- Cambridge International Assessment Education. *Getting started with evaluating impact*. <https://www.cambridge-community.org.uk/professional-development/gswel/index.html#group-Research-ADOyRUyLd6>
- Capp, M. J. (2020). Teacher confidence to implement the principles, guidelines, and checkpoints of universal design for learning. *International Journal of Inclusive Education* 24(7). <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1482014>
- Carroll, S., Blumberg, R. E., & Petroff, J. (2008). The Promise of Liberal Learning: Creating a Challenging Postsecondary Curriculum for Youth with Intellectual Disabilities. *Focus on Exceptional Children*, 40(9), 1-12.

- CAST. (1984). *Timeline of Innovations*. <https://www.cast.org/impact/timeline-innovation>
- CAST. (2010). *UDL at a Glance*. Retrieved from <https://www.cast.org/impact/universal-design-for-learning-udl>.
- CAST. (2018). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.2*. Retrieved from <http://udlguidelines.cast.org>. Retrieved from <http://udlguidelines.cast.org>
- Chandler, R., Zaloudek, J. A., Carlson, K., Gurung, R. A. R., & J., D. (2017). How Do You Intentionally Design to Maximize Success in the Academically Diverse Classroom? . *New Directions for Teaching and Learning*, 151, pp. 151-169.
- Cimera, R. E., Thoma, C. A., Whittenburg, H. N., & Ruhl, A. N. (2018). Is Getting a Postsecondary Education a Good Investment for Supported Employees With Intellectual Disability and Taxpayers? Is Postsecondary Education a Good Investment? *Inclusion*, 6(2), 97-109.
- Convention on the Rights of Persons with Disabilities and Optional Protocol: , (2006). <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html>
- Copeland, S. R., & Cosbey, J. (2010). Making Progress in the General Curriculum: Rethinking Effective Instructional Practices. *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities*, 33/34(4-1), 214-227.
- Costa, R. S., & Bracken, S. (2019). Creating synergies between UDL and core principles of the European Higher Education Area in planning for pre-service teacher education. In *Transforming higher education through universal design for learning : An international perspective*. Taylor & Francis.
- Courey, S. J., Tappe, P., Siker, J., & LePage, P. (2012). Improved Lesson Planning With Universal Design for Learning (UDL). *Teacher Education and Special Education*, 36(1), 7-27.
- Crevecoeur, Y. C., Sorenson, S. E., Mayorga, V., & Gonzalez, A. P. (2014). Universal Design for Learning in K-12 educational settings: A review of group comparison and single-subject intervention studies. . *The Journal of Special Education Apprenticeship* 3(2), 1-23.
- Grigal, M., Hart, D., & Migliore, A. (2011). Comparing the Transition Planning, Postsecondary Education and Employment Outcomes of Students With Intellectual and Other Disabilities
- Grigal M. Hart D. & Weir C. (2012). Think College Standards, Quality Indicators, and Benchmarks for Inclusive Higher Education. https://thinkcollege.net/sites/default/files/files/resources/standardsbriefinsert_F2.pdf
- Grigal, M., Hart, D., & Papay, C. (2018). Inclusive Higher Education for People with Intellectual Disability in The United States. In *People with Intellectual Disability Experiencing University Life*.

- Hamraie, A. (2012). Universal Design Research as a New Materialist Practice. *Disability Studies Quarterly* 32(4).
- Hansen, K. D., & Dawson, D. L. (2020). “We Can Do Better”: Community College Faculty Preparedness for Teaching Students With Learning Disabilities. *Journal of Diversity in Higher Education*, 13(4), 309-319.
- Hehir, T., & Katzman, L. (2012). Effective Inclusive Schools: Designing Successful Schoolwide Programs. In (pp. 246). Jossey-Bass.
- Hitchcock, C., & Stahl, S. (2003). Assistive Technology, Universal Design, Universal Design for Learning: Improved Learning Opportunities. *Journal of Special Education Technology*, 18(4).
- Jimenez, T. C., Graf, V. L., & Rose, E. (2007). Gaining Access to General Education: The Promise of Universal Design for Learning. *Issues in Teacher Education*, 16(2), 41-54.
- Jones, L., & Moe, R. (1980). College education for mentally retarded adults. *Mental Retardation*, 18(2).
- Kelley, K. R., & Westling, D. L. (2019). *Teaching, including, and supporting college students with intellectual disabilities*.
- Kjetil A. Knarlag. (2016). Universal Design for Learning – Licence to Learn (UDLL): a European perspective on UDL. *The Ahead Journal* (4). <https://www.ahead.ie/journal/Universal-Design-for-Learning-Licence-to-Learn-UDLL-a-European-perspective-on-UDL>
- Lawson, H., Waite, S., & Robertson, C. (2005). Distinctiveness of curriculum provision at 14 to 16 for students with learning difficulties: opportunities and challenges. *British Journal of Special Education*, 32(1).
- Lowrey, A. K., Hollingshead, A., Howery, K., & Bishop, J. (2017). More Than One Way: Stories of UDL and Inclusive Classrooms. *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities*, 42(4), 225-242.
- Madaus, J. W., Grigal, M., & Hughes, C. (2014). Promoting Access to Postsecondary Education for Low-Income Students With Disabilities. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, 37(1).
- Moore, E. J., & Schelling, A. (2015). Postsecondary inclusion for individuals with an intellectual disability and its effects on employment. *Journal of intellectual disabilities*, 19(2), 130-148.
- National Disability Authority. (2005). *Guidelines on Person Centred Planning in the Provision of Services for People with Disabilities in Ireland*. Ireland: National Disability Authority
- Norwich, B. (2010). Dilemmas of difference, curriculum and disability: international perspectives. *Comparative Education*, 46(2).

- Novak, K., & Bracken, S. (2019). Universal Design for Learning: a global framework for realizing inclusive practice in higher education. In *Transforming Higher Education Through Universal Design for Learning* <https://doi.org/https://doi.org/10.4324/9781351132077>
- OECD. (2019a). *OECD's Learning Compass for The Future of Education and Skills 2030* Retrieved from <https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/learning-compass-2030/>
- OECD. (2019b). *OECD's Learning Compass for The Future of Education and Skills 2030* Retrieved from <https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/learning-compass-2030/>
- Ok, M. W., Rao, K., Bryant, B. R., & McDougall, D. (2017). Universal Design for Learning in Pre-K to Grade 12 Classrooms: A Systematic Review of Research. *Exceptionality*, 25(2), 116-138. <https://doi.org/http://www.dx.doi.org.elib.tcd.ie/10.1080/09362835.2016.1196450>
- Quirke M. and McCarthy P. (2020). *A Conceptual Framework of Universal Design for Learning (UDL) for the Irish Further Education and Training Sector: 'Where Inclusion is Everybody's Business'*.
- Rao, K., Ok, M. W., & Bryant, B. R. (2014). A Review of Research on Universal Design Educational Models. *Remedial and Special Education*, 35, 153-166. <https://doi.org/http://www.dx.doi.org.elib.tcd.ie/10.1177/0741932513518980>
- Rao, K., Smith, S. J., & Lowrey, A. K. (2017). UDL and Intellectual Disability: What Do We Know and Where Do We Go? *Intellectual and Developmental Disabilities* 55, 37-47. <https://doi.org/http://dx.doi.org.elib.tcd.ie/10.1352/1934-9556-55.1.37>
- Rappolt-Schlichtmann, G. D. S., & T, R. L. (2012). *A research reader in universal design for learning*. Harvard Education Press.
- Roberts, K. D., Park, H. J., Brown, S., & Cook, B. (2011). Universal Design for Instruction in Postsecondary Education: A Systematic Review of Empirically Based Articles. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 24(1), 5-15.
- Rose, D., Hasselbring, T., Stahl, S., & Zabala, J. (2005). Assistive technology and universal design for learning: Two sides of the same coin. In *Handbook of special education technology research and practice* (pp. 507-518).
- Rose, D. H., & Meyer, A. (2002). *Teaching every student in the digital age : universal design for learning*. Association for Supervision and Curriculum Development
- Sanford, C., Newman, L., Wagner, M., Cameto, R., Knokey, A.-M., & Shaver, D. (2011). *The Post-High School Outcomes of Young Adults With Disabilities up to 6 Years After High School : Key Findings from the National Longitudinal Transition Study-2 (NLTS2)*. NCSE 2011-3004. Washington, U.S.A.
- Sannicandro, T., Parish, S. L., Fournier, S., Mitra, M., & Paiewonsky, M. (2017). Employment, income, and SSI effects of postsecondary education for people with intellectual disability. *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities*, 123(5).

Schneider-Reisinger, R., Harter-Reiter, S., Schober, C., Kreilinger, M., Bauer, J. & Plaute, W. (2020). BLuE - Bildung als Teilhabepaxis in einer dialogisch-strukturierten Aufgabengemeinschaft. In I. Boban & A. Hinz (Hrsg.), *Inklusion und Partizipation in Schule und Gesellschaft. Erfahrungen, Methoden, Analysen* (S. 297–310). Weinheim Basel: Beltz Juventa.

Schneider-Reisinger, R., Fischinger, L., Harter-Reiter, S., Plaute, W. & Schober, C. (2018). Das Hochschulprogramm BLuE - Inklusive tertiäre Bildung für Studierende mit kognitiver Beeinträchtigung. In S. Harter-Reiter, W. Plaute, & R. Schneider-Reisinger (Hrsg.), *Inklusive Hochschule. Diskursbausteine offener Hochschulbildung aus Theorie, Praxis und Forschung* (S. 329–342). Innsbruck: Studien Verlag.

Schreffler, J., Vasquez, E., Chini, J., & James, W. (2019). Universal Design for Learning in postsecondary STEM education for students with disabilities: a systematic literature review. *International Journal of STEM Education* 6. <https://doi.org/https://doi.org/10.1186/s40594-019-0161-8>

Sean J. Smith, RaoK., K., Alisa Lowrey, J. Emmett Gardner, Eric Moore, Kimberly Coy, Matthew Marino, & and Brian Wojcik. (2019). Recommendations for a National Research

Agenda in UDL: Outcomes From the UDL-IRN Preconference on Research. *Journal of Disability Policy Studies*, 30(3), 174-185.

Sheppard-Jones, K., Kleinert, H., Butler, L., & Whaley, B. (2018). Life Outcomes and Higher Education: The Need for Longitudinal Research Using a Broad Range of Quality of Life Indicators. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 56(1), 69-74.

Shevlin, M., Kubiak, J., O'Donovan, M.-A., Devitt, M., Ringwood, B., Aston, D., & McGuckin, C. (2021). Effective Practices for Helping Students Transition to Work. In U. Sharma & S. Salend (Eds.), *The Oxford Encyclopedia of Inclusive and Special Education*, . <https://doi.org/10.1093/acref/9780190875879.013.1234>

Shogren, K. A., & Wehmeyer, M. L. (2014). Using the Core Concepts Framework to Understand Three Generations of Inclusive Practices. *Inclusion - American Association on Intellectual and Developmental Disabilities*, 2(3), 237-247. <https://doi.org/10.1352/2326-6988-2.3.237>

Wakefield, M. (2018). UDL and the learning brain.

Anmerkungen:

Anmerkungen:

Anmerkungen:



