

Reflexion in der inklusionsorientierten und diversitätssensiblen Lehrer*innenbildung

Malte Delere

Einleitung

Dass alle Lernenden in ihrer Vielfalt in allen Bildungsprozessen berücksichtigt werden sollen, wird von der UN-BRK im Artikel 24 festgelegt. Damit sind Schulen und Hochschulen in Deutschland dieser Norm verpflichtet. Eine bedeutsame Rolle zur Umsetzung dieses Anspruchs kommt im System Schule den Lehrkräften zu, die die Diversität ihrer Schüler*innen wahrnehmen, anerkennen und fachlich qualitative Lernchancen für alle Schüler*innen gestalten müssen. Die Lehramtsausbildung hat damit die Aufgabe, im Rahmen der universitären und schulpraktischen Ausbildung die angehenden Lehrer*innen auf diese Herausforderung vorzubereiten und ihnen sowohl notwendige Wissensbestände als auch Einstellungen für diversitätssensiblen und inklusiven Deutschunterricht zu vermitteln.

Der vorliegende Beitrag widmet sich diesem Desiderat ausgehend von der Annahme, dass die Reflexion der Nutzung und Potenziale des Universal Design for Learning (UDL, vgl. CAST) als besonders wirksam für eine diversitätsorientierte Lehrer*innenbildung sein könnte, weil in ihm der Anspruch der Diversitätssensibilität grundlegend verankert ist. Um diese Potenziale zu heben, wurde für das Vorbereitungsseminar im Praxissemester des Bereichs germanistischer Literaturdidaktik an der TU Dortmund ein Lerndesign entwickelt, das aus einer Videoanalyse zur inklusiven Deutschdidaktik und anschließenden Reflexionsmemos besteht. Die konzeptionelle Entwicklung sowie die Durchführung fanden im Team mit der Kollegin Hanna Höfer statt.¹ Zunächst wird im Folgenden der theoretische Hintergrund der Designentwicklung sowie das konkrete Aufgabendesign mit angestrebten Lernpotenzialen vorgestellt. Anschließend werden in einem empirischen Ausblick neben methodologischen Überlegungen erste Ergebnisse der Überprüfung der erwarteten Lernpotenziale der Aufgabe skizziert. Die Grundlage bildet eine Analyse der Reflexionsmemos von 86 Studierenden aller Schulformen.

1 Ich danke der Kollegin für die Zusammenarbeit und das Zur-Verfügung-Stellen der gemeinsam erhobenen Daten für diesen Artikel.

Zuletzt werden Konsequenzen für die Weiterentwicklung der Lernaufgabe und der videobasierten Förderung von inklusionsbezogenen Kompetenzen und Haltungen gezogen.

Theoretischer Hintergrund

Mit *Diversität* und *Inklusion* werden Perspektiven auf die Wahrnehmung von und den Umgang mit menschlicher Vielfalt bezeichnet, die Begriffe können jedoch nicht gleichgesetzt werden. Der aus dem angloamerikanischen Sprachraum überführte Begriff *Diversität*² meint die »Vielfältigkeit des menschlichen Zusammenlebens, gesellschaftlicher Normen und Regeln und individueller Überzeugungen« und deren Wahrnehmung als »gesellschaftliche Realität« (vgl. Barsch et al. 11). Auf die Schule bezogen bleibt Diversität damit zunächst einmal »ein Sammelbegriff ohne konkreten Inhalt, Prozeduren, Ressourcen und Verfahren« (Budde et al. 108). Schulische *Inklusion* kann als »Abbau aller Barrieren, die eine formale und faktische Teilhabe an qualitativ hochwertigen Bildungsangeboten des Regelschulwesens beeinträchtigen« (Emmerich und Moser 78, H. i. O.), bezeichnet werden. Sie ist gerade im Sprachgebrauch der deutschen Schullandschaft durch die schulpolitisch klar erkennbare Zuspitzung auf die Differenzkategorie dis/ability meistens eng gefasst, teilt sich aber im weiten Verständnis, das hier leitend sein soll, mit Diversitätsdiskursen ein umfassendes Verständnis von Vielfalt. Gemeinsam haben beide Begriffe, dass sie mit ihrer Prämisse der natürlichen Differenz zwischen Schüler*innen den Beitrag der jeweiligen Institutionen zur Differenz-Herstellung zumindest teilweise verschleiern (vgl. Budde et al. 107; Emmerich und Moser 77). Möchte man die beiden Begriffe nun konkret in ein Verhältnis setzen, so kann man Auferbauer et al. folgen, die festhalten, dass die »Akzeptanz von Diversität als konstituierender Komponente menschlicher Vergesellschaftung [...] eine notwendige Voraussetzung für eine inklusive Gesellschaft« (453) und damit auch für die Umsetzung von Inklusion in der Schule ist.

Konsequenzen für die Lehrer*innenbildung

Aus diesem Zusammenhang und der einleitend schon angesprochenen Verpflichtung durch die UN-BRK entstehen stetig neue Aufgaben für die Lehrkräfte und deren Ausbildung. Einerseits soll Vielfalt als Normalität verstanden werden, gleichzeitig muss sie aber als Herausforderung in der Hochschule behandelt und reflektiert werden (vgl. Massumi 158). Hierzu haben sich zwei Konzepte herausgebildet:

2 Diversität wird hier synonym zum im doppelten Sinne als »Travelling Concept« identifizierbaren Begriff *Diversity* verwendet, da sich größtenteils auf die deutschsprachige Debatte bezogen wird (vgl. Walgenbach 2017, 9, 92).

- a) Diversitätssensible Lehrer*innenbildung: Mit Massumi gesprochen kann diversitätssensible Lehrer*innenbildung als »doppelter pädagogischer Doppeldecker« (160) bezeichnet werden, indem sie auf die Vermittlung von »Diversitätskompetenz« (ebd., 161) ausgerichtet ist und gleichzeitig den Anspruch der Diversitätssensibilität sowohl an Lehrende als auch die Institution Hochschule richtet.
- b) Inklusionsorientierte Lehrer*innenbildung: Hußmann et al. verstehen unter Inklusionsorientierung den Anspruch, »Lehrkräfte auf die Anforderungen einer inklusiven Schule [vorzubereiten]« (2018, 16) und grenzen diese klar von einer inklusiven Hochschullehre ab, die sich selbst als Lehre für alle Studierenden verstehen würde. In diesem Verständnis fehlt also die zweite Ebene des Doppeldeckers, den Massumi ausgemacht hat, der Anspruch an eine »Hochschule für alle« (Hochschulrektorenkonferenz).

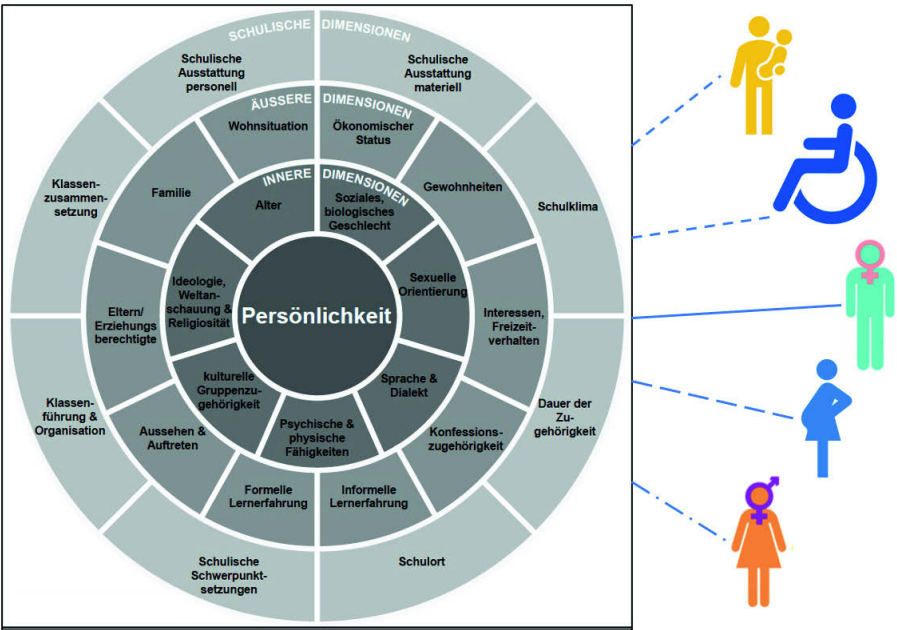


Abbildung 1: Malte Delere: Diversitätssensible und inklusionsorientierte Lehrer*innenbildung (nach Auferbauer et al.) (2024), eigene Darstellung, lizenzfrei.

Aufbauend auf dem »Modell der Vier Schichten der Diversität im Kontext von Bildungseinrichtungen« nach Auferbauer et al. (457) könnte eine diversitätssensi-

ble und inklusionsorientierte Lehrer*innenbildung daher wie in Abb. 1 dargestellt werden. Die Ausbildung richtet sich auf inklusiven Unterricht und die Berücksichtigung der Diversität aller Schüler*innen im inklusiven Unterricht – hier verstanden und visualisiert als Gesamtheit aller Diversitätsdimensionen. Gleichzeitig wird die Diversität der Studierenden berücksichtigt, was bedeutet, dass die Hochschulen sich aktiv einer »Reflexion über ungleichheitsproduzierende Strukturen sowie Verhältnisse innerhalb der Hochschule« stellen und entsprechende Konsequenzen zur Wahrnehmung ihrer »Vorbildfunktion« angehen müssen (vgl. Massumi 160–161). Zuletzt bedeutet dies auch, dass für den Erwerb von »Diversitätskompetenz« (ebd. 161) unterschiedliche Lernwege ermöglicht werden.

Der Zielhorizont der beiden Ausbildungsparadigmen kann als gleichartig bestimmt werden, denn beide intendieren die wertschätzende und kompetente Berücksichtigung der Vielfalt von Schüler*innen. Das im Rahmen des Projektes *Inklusionsorientierte Lehrerbildung der Europäischen Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung* entwickelte *Profil für inklusive Lehrkräfte* zeigt diese Gemeinsamkeit ebenfalls auf und legt sowohl inklusionsbezogene Einstellungen als auch Kompetenzen von angehenden Lehrkräften als notwendig fest. Die explizite Betonung von Einstellungen, die über die affektiven Komponenten im Kompetenzbegriff hinaus gehen, passt zur starken Ausrichtung des Forschungsfeldes *Inklusionsorientierte Lehrer*innenbildung* auf die Einstellungsforschung (Emmerich und Moser 80; Melzer et al. 61). Eine der zentralen Einstellungen wird hier benannt:

[...] die Diversität der Lernenden muss geachtet, wertgeschätzt und als Ressource verstanden werden, die Lernmöglichkeiten erweitert und Mehrwert für die Schulen, lokalen Gemeinschaften und die Gesellschaft darstellt. (Europäische Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung 14)

Positive »inklusive Einstellung[en]« werden als »Fundament« (Gebhardt et al. 1) für gelingende Umsetzung von Inklusion in der Schule verstanden. Diese Einstellungen sind von Variablen wie »persönliche[n] oder berufliche[n] Erfahrungen mit Menschen mit Behinderungen oder im gemeinsamen Unterricht« (Ruberg und Porsch 403), den jeweiligen Heterogenitätsdimensionen wie Behinderungstypen, der studierten Schulform und der Selbstwirksamkeitserwartung abhängig (für einen Überblick siehe Ruberg und Porsch; de Boer et al.; Supriyanto). Ruberg und Porsch (vgl. 409–411) verweisen in ihrem Review auf mehrere Aspekte der Einstellungsforschung, die sich in anderen Überblicksartikeln ebenfalls auffinden lassen: 1) kann festgestellt werden, dass in den unterschiedlichen Studien konzeptuelle Unschärfen sowohl beim Begriff der Einstellung als auch beim Begriff der Inklusion zu finden sind, welche zumeist auf einzelne Behinderungsdimensionen verengt werden, 2) sind die Erhebungen häufig auf Selbstauskünfte angewiesen und 3) ist eine Tendenz der Einstellungsentwicklung zu einer positiven Wahrnehmung von

Inklusion zu erkennen, es sind aber noch keine, vermeintlich naheliegenden und dennoch die Komplexität der Interaktion von Schüler*innen und Lehrer*innen marginalisierenden Zusammenhänge zwischen positiven Einstellungen und dem tatsächlichen Lernerfolg von Schüler*innen belegt.

Fachdidaktische Spezifika für angehende Deutschlehrer*innen

Inklusion kann nie nur allgemeinpädagogisch betrachtet werden, denn sie muss in den schulischen Fächern im Unterricht umgesetzt werden, wenn die *Schule für alle* nicht nur ein Betreuungs-, sondern auch ein Lernort sein soll. Betrachtet man die Ebene der notwendigen Kompetenzen von Lehrkräften für die Umsetzung inklusiver Lernarrangements, so rückt die fachdidaktische Komponente von Inklusion (siehe z.B. Riegert und Musenberg; Amrhein und Dziak-Mahler) ins Blickfeld. Für Lehrkräfte bedeutet dies die Aufgabe, ihre Wissensbestände stets vor dem Hintergrund der Inklusion zu überprüfen, wie es Marci-Boehncke in ihrem Konzept des ITPACK verdeutlicht (Marci-Boehncke 2018, 2019). Da besonders digitale Medien in der Umsetzung von Inklusion ein großes Potenzial bergen, macht Marci-Boehncke allerdings noch eine zweite Ebene aus, nämlich den Metaprozess der Mediatisierung nach Krotz. Mit inklusionsorientierter Lehre muss daher immer auch einhergehen, die medialen und medienpädagogischen Kompetenzen von Lehrkräften auszubauen, um die Potenziale der Digitalität für inklusiven Unterricht nutzbar zu machen. Gerade im Fach Deutsch, in dem Sprachlichkeit und Medialität die zentralen Bezüge darstellen, ist ein solcher Denkansatz gleichermaßen naheliegend wie auch notwendig. Man kann also davon sprechen, dass Lehramtsstudierende einen fachdidaktisch orientierten diversitätssensiblen digitalen Habitus entwickeln müssen (vgl. Delere; siehe auch Delere und Rath sowie Marci-Boehncke und Delere). Dieser umfasst nicht nur allgemeinpädagogische Einstellungen und Fähigkeiten zur Inklusion und Digitalität, sondern fachspezifisch ausgebildete Haltungen- und Kompetenzmuster, die die Umsetzung von Inklusion im fachlichen Unterricht determinieren (vgl. Delere 2023).

Für die Literaturdidaktik heißt dies konkret: Wer als Lehrkraft im Fach Deutsch eine Ausrichtung auf das Primat des gedruckten Buches (vgl. Marci-Boehncke 2019; Marci-Boehncke und Rath) hat, kann weder alle Schüler*innen erreichen noch ihnen die notwendigen Kompetenzen für gesellschaftliche Teilhabe im 21. Jahrhundert vermitteln. Für Deutschlehrkräfte ist deshalb eine Öffnung ihres Textverständnisses wichtig, sie müssen sich auf einen erweiterten Text und Lesebegriff beziehen können (vgl. Marci-Boehncke 2018; Ratz; Wampfler und Krommer). Sowohl diese Erweiterung der Gegenstandsbezüge der Literaturdidaktik und Leseförderung als auch ihre Orientierung an der digital-mediatisierten Lebenswelt von Schüler*innen sowie zuletzt eine Ausrichtung auf (medial) vielfältige handlungs- und produktionsorientierte Verfahren können als Aspekte einer genuin in das Fach eingeschriebenen

Inklusionsorientierung betrachtet werden. Gleichzeitig bilden diese Aspekte eine mögliche fachdidaktische Ausrichtung der drei Grundprinzipien des UDL ab (vgl. Marci-Boehncke 2018, 2019; Delere et al.).

Universal Design for Learning als Instrument für Unterrichtsplanung und -analyse

Als Rahmenkonzeption für inklusiven Unterricht umfasst das UDL eine breite Palette von Leitlinien, sogenannten Guidelines, die in drei Prinzipien strukturiert sind:

1. »Biete multiple Möglichkeiten der Förderung von Lernengagement«,
2. »Biete multiple Mittel der Representation [sic!] von Informationen« und
3. »Biete multiple Mittel für die Informationsverarbeitung und die Darstellung von Lernergebnissen« (vgl. CAST).

Leiß nennt das UDL eine mögliche »Gelenkstelle zwischen abstrakten, normativen Ansprüchen an die Gestaltung inklusiven (Deutsch-)Unterrichts [...] und praxisbezogener Unterrichtsplanung« (21). Für Studierende kann das UDL das Potenzial haben, den Blick von einer Trennung zwischen einer vermeintlichen Normgruppe und davon abweichend zu unterrichtenden Schüler*innen zu lösen und Unterrichtsplanung mit einer grundsätzlichen Wertschätzung von Diversität (vgl. Zaloudek; Edyburn 36) für alle Schüler*innen zu betreiben. Mit dem Wissen über und der Umsetzung von Unterricht anhand des UDL geht der Versuch einher, den »generativen Effekt von Kategorisierungen« (Emmerich und Moser 77) zu überwinden und im Sinne einer Dekategorisierung (vgl. Walgenbach 2018) im weiten Verständnis von Inklusion zu handeln. Das UDL stellt dafür keinen konkreten Maßnahmenkatalog zur Verfügung, sondern ist wie der Anspruch der Inklusion selbst eben auch, als fachdidaktisch zu übersetzendes Rahmenkonzept zu verstehen (vgl. Kremsner et al. 39; Meyer et al.; Leiß 22). Neben dem Erwerb von Kompetenzen zur Unterrichtsplanung kann es aber auch für die Analyse von Unterricht den Blick der Studierenden verändern und ein Instrument darstellen, »auch etablierte Ansätze und Methoden der Differenzierung daraufhin zu überprüfen, inwiefern sie den Maßgaben einer systemischen Individualisierung [...] gerecht werden« (Leiß 24). Die Guidelines geben eine Orientierung vor, anhand derer Studierende Unterricht oder einzelne Bestandteile kritisch betrachten und über mögliche Handlungsalternativen nachdenken können.

Das UDL als Reflexionsgegenstand und -werkzeug

Der Reflexion eigener Kompetenzen und Einstellungen wird, wie auch in allen anderen inhaltlichen Ausbildungsbereichen der Lehramtsausbildung, auch im Kontext

der Vorbereitung auf die Umsetzung von Inklusion eine zentrale Rolle zugeschrieben (vgl. Fränkel et al.; vgl. z.B. auch Kuckuck; Baglieri; Bjørnsrud und Nielsen; Bunker et al.). Das EU-Profil beschreibt die für ein inklusives System benötigten Lehrkräfte als solche, die »das Wissen darüber, was eine reflektierende Lehrkraft ausmacht und wie persönliche Reflexion über das Handeln und während des Handelns entwickelt werden kann« haben und »Verantwortung für ihre eigene kontinuierliche berufliche Entwicklung« bei sich selbst erkennen (ebd. 20). Hintergrund der Betonung von Reflexion ist unter anderem die Komplexität des Themenbereichs, die Bedeutung individueller Einstellungen und auch der Erfahrungen von Lehramtsstudierenden aus ihrer eigenen Schulzeit (vgl. Breyer und Erhart), die, wenn sie unreflektiert bleiben, zur Annahme einer Unmöglichkeit von Inklusion führen können.

An dieser Stelle soll Aufschnaiter et al. gefolgt werden, die Reflexion als »das analytische Nachdenken *mit Bezug auf sich selbst* mit dem Ziel, an der eigenen Professionalität zu arbeiten« definieren (Aufschnaiter et al. 148, H. i. O.) und damit die internale Zielstellung von Reflexion betonen, die sie beispielsweise von der Analyse eines Unterrichtsfalles mit externaler Zielstellung (ebd.) unterscheidet. Dass gerade die Analyse von Unterrichtsvideos eine gute Grundlage für eine anschließende Reflexion sein kann, soll im unten beschriebenen Forschungsprojekt gezeigt werden. Die Videos, in der Lehramtsausbildung z.T. als »konkurrenzloses Material« zur Verknüpfung von Theorie und Praxis bezeichnet (Wolff 7), bieten für den Themenkomplex der Inklusion einen großen Vorteil, weil sie die Komplexität des unterrichtlichen Geschehens abzubilden vermögen und diese einer Detailanalyse, einer »Zerlegung« (Hatch und Grossmann 71), beispielsweise anhand des UDL, zugänglich machen können.

Die Lernumgebung: Reflexionsmemos zu videogestützten Unterrichtsanalysen anhand des UDL

Theoretisch erscheint das UDL im Schulfach Deutsch als vielversprechendes Werkzeug, um die inklusionsbezogene Reflexion von Studierenden im Rahmen videobasierter Aufgaben zu fördern. Daher wird seit dem SoSe 2021 als Teil des Themenblocks zur inklusiven Deutschdidaktik im Vorbereitungsseminar zum Praxissemester mit dem Schwerpunkt Literaturdidaktik ein entsprechendes Aufgabenformat entwickelt. Es besteht aus einer Videoanalyse in Gruppen und einem daran anschließenden individuellen Memo, welches im vorliegenden Artikel untersucht werden soll. Die Memos als reflexiv orientierte Selbsteinschätzungen werden im Verlauf des Vorbereitungs- und Begleitseminars an mehreren Stellen verwendet. Dieser wiederholte Einsatz selbstreflexiver Schreib- bzw. Sprechanlässe ist an das Konzept des »Prozessportfolio[s]« angelehnt (Fränkel et al. Abs. 48).

In der Seminarsitzung wird im Anschluss an die Videoanalyse in den Gruppen in einer kurzen Sicherungsphase ein gemeinsamer Überblick über die Erfahrungen

der Arbeitsphase zusammengetragen – dies muss als ein die Individualität der Reflexion beschränkender und damit ihre Qualität limitierend beeinflussender Moment angesehen werden.

Die Aufgabenstellung zum Memo leitet und fördert die Reflexion der Studierenden mit zwei Prompts. Die Memos können sowohl schriftlich als auch mündlich eingereicht werden. Mit dem Begriff *Prompts* können »[s]trukturierte Leitfragen als Selektions- und Organisationsinstrument[e]« (Haug 51) bezeichnet werden. Sie gelten als »probates Mittel«, um »Reflexionsprozesse (vor allem in Bezug auf Gefühle, die Entwicklung von Handlungsplänen und elaborierten Analysen) in einem Lernatagebuch im Praxissemester sowie die Entwicklung von Reflexionswissen zu fördern« (Pieper et al. 273). Die Prompts im hier vorgestellten Lerndesign lauten:

Bitte erstellen Sie ein Memo, indem Sie die folgenden Fragen kurz reflektieren:

1. Reflektieren Sie, dass die videobasierte Lernumgebung auch für Sie als Studierende barrierefrei umgesetzt war. Welche Konsequenzen hatte das für Ihren Analyse- und Lernprozess?
2. Was konnten Sie aus der Videoanalyse für sich selbst mitnehmen? (Inwiefern) hat sich Ihre Haltung zum inklusiven Deutschunterricht verändert?

Die Eröffnung der multimodalen Abgabe zielt auf die Schaffung eines inklusionsorientierten Erfahrungsraumes ab (vgl. Delere et al.), der im ersten Prompt im Blickpunkt der Studierenden stehen und einer Reflexion zugänglich gemacht werden soll. Im vorliegenden Beitrag soll allerdings nur der zweite der Prompts und damit die fachdidaktische Ausrichtung der Aufgabe ausführlich behandelt werden. Mit diesem Prompt werden im Rahmen der Reflexionsaufgabe primär drei Potenzialbereiche (PB) angesprochen, in denen er lernwirksam sein soll. Diese stehen mit den Lernbereichen der vorherigen Videoanalyse sowie untereinander in engem Zusammenhang und wurden im Rahmen der Aufgabenkonzeption entwickelt. Da die Reflexion individuell geprägt ist und auch sein soll, kann kein einzelner Bereich allein das Lernziel der Aufgabe darstellen. Vielmehr ist es die Gesamtheit der verschiedenen Potenzialbereiche, die das Erreichen des Lernziels im Aufgabendesign ermöglicht.

Die Potenzialbereiche beschreiben die mögliche Wirksamkeit der Reflexionsaufgabe sowohl im Bereich des Wissens- und Kompetenzerwerbs als auch im Bereich der (Weiter-)Entwicklung der Haltung der Studierenden zu inklusivem Unterricht. Es wird also versucht, beide oben dargestellten Bereiche der Lehrer*innenprofessionalisierung anzusprechen und zu einer umfänglichen Entwicklung der Studierenden beizutragen. Die Potenzialbereiche 1 und 2 decken dabei eher den Bereich des Wissens- und Kompetenzerwerbs ab, während der Potenzialbereich drei

der Entwicklung der Haltung zuzuordnen ist. Das Memo selbst soll dabei sowohl als Verstärker des Wissenserwerbs durch selbstreflexive Bewusstmachung des eigenen Fortschritts als auch als Auslöser einer Reflexion der eigenen Haltung wirken.

Die der Reflexion zugeordneten Potenzialbereiche sind:

- PB 1: Die videobasierte Praxisanalyse wird als Auslöser für Wissens- und Kompetenzerwerb durch Theorie-Praxis-Verknüpfung reflektiert.
- PB 2: Die Nutzung des UDL als Analyseinstrument in der Videoanalyse wird als Auslöser für Wissens- und Kompetenzerwerb zu UDL und inklusivem Unterricht reflektiert.

Der Unterschied zwischen dem ersten und zweiten Potenzialbereich ist im expliziten Bezug auf den Lern- und Reflexionsgegenstand UDL zu sehen. PB 1 zielt darauf ab, dass Studierende durch die Begegnung mit Praxis eine neue Ebene ihres allgemein- und fachdidaktischen Wissens erwerben. PB 2 spricht an, dass die Studierenden im Rahmen der Videoanalyse das UDL besser kennenlernen, indem sie es als Analyseinstrument einsetzen und so seinen Aufbau sowie die einzelnen Bestandteile besser verstehen lernen. Gleichzeitig erwerben sie so neues Wissen über die Umsetzung inklusiven Unterrichts und setzen dieses mit dem UDL in Beziehung. Beide Potenzialbereiche beziehen sich also auf einen Wissenserwerb, in PB 2 wird allerdings das UDL und die Reflexion seiner Nutzung hervorgehoben.

- PB 3: Die Videoanalyse und/oder die Nutzung des UDL wird als Auslöser der Entwicklung oder Bestärkung der Haltung zu inklusivem Deutschunterricht reflektiert.

Das Verfassen des Memos soll dafür sorgen, dass die Studierenden sich die eigene Haltung zu inklusivem Unterricht zunächst einmal bewusst machen müssen und sie dann reflektieren können. Ein Faktor zur Auslösung von Veränderungsprozessen könnte die explizite Beschäftigung mit den Leitlinien des UDL sein, die die Umsetzung inklusiver Lehre als durch didaktische Entscheidungen bewältigbar erscheinen lassen. Auch die explizite Formulierung der eigenen Haltung könnte angesichts der Konfrontation mit dem UDL und dessen grundlegendem Anspruch eine solche Wirkung haben oder auch eine zuvor schon diversitätssensible Haltung noch einmal verstärken.

Die Lernaufgabe wurde also so entwickelt, dass sie durch die Memos das Potenzial haben soll, auf unterschiedlichen Ebenen zu Professionalisierungsprozessen bei den Studierenden zu führen. Eine empirische Überprüfung steht allerdings noch aus, erste Ergebnisse und der forschungsmethodische Zugriff sollen im Folgenden vorgestellt werden.

Forschungsprojekt zum Aufgabendesign – Erste Ergebnisse

Im Forschungskonzept zur empirischen Überprüfung der Wirksamkeit des Lerndesigns wird die Perspektive der Studierenden auf die Potenziale der eingebrachten Faktoren *Videoanalyse* und *Universal Design for Learning* betrachtet. Der vorliegende Artikel soll zunächst eine erste Betrachtung der Wirksamkeit der Aufgabe in den oben hergeleiteten Potenzialbereichen liefern, um diese als potenzielle Lernbereiche der Aufgabe zu validieren und darauf aufbauend den Prompt weiterentwickeln zu können. Die Forschungsfrage lautet demnach: *Inwiefern lassen sich in den Memos der Studierenden Aussagen wiederfinden, die den Potenzialbereichen 1–3 zugeordnet werden können?* Mit dieser Frage einhergehend soll auch die Eignung des bisher gestellten Prompts überprüft werden. Eingebunden ist diese Teiluntersuchung des Projektes *DEGREE 4.0 – Digitale reflexive Lehrer/-innenbildung 4.0: videobasiert – barrierefrei – personalisiert* in ein Forschungsdesign im Verständnis der fachdidaktischen Entwicklungsforschung (vgl. Hußmann et al. 2013), in der ein Lerndesign in iterativ aufeinander aufbauenden Zyklen (weiter-)entwickelt und beforscht wird.

Methodologische Überlegungen

Als *Sample* werden die Arbeitsergebnisse von Studierenden aus dem SoSe 2022 (n = 61) und dem WiSe 2022/23 (n = 25) betrachtet. Durch eine Fehleingabe der Aufgabe im Lernmanagementsystem kann nur ein Teil der Kohorte des Wintersemesters ausgewertet werden. In der Gruppe der Studierenden sind alle Schulformen und diverse Zweit- oder Drittfächer vertreten. Die Studierenden werden entsprechend ihrer gemeinsamen Ausbildung im Seminar als Gesamtgruppe betrachtet, da in allen Schulformen der Anspruch eines inklusiven Schulsystems umgesetzt werden muss und dementsprechend alle Studierenden sich in diesem Bereich professionalisieren müssen. Für die hier vorgenommene Validierung der übergreifenden Potenzialbereiche der Lernaufgabe ist eine schulspezifische Auswertung zunächst also nicht notwendig. In einer späteren Überprüfung der Wirksamkeit der Aufgabe sollte der Faktor des Studienganges allerdings beachtet werden, da er die individuellen Reflexionen der Studierenden beeinflussen dürfte.

Die *Auswertung* der Memos erfolgt im Rahmen einer inhaltlich strukturierenden und zusammenfassenden Inhaltsanalyse (vgl. Mayring) mit einer deduktiven Kategorienbildung und -anwendung in MAXQDA (vgl. Rädiker und Kuckartz). Grundanliegen ist es, »Material zu bestimmten Themen, zu bestimmten Inhaltsbereichen [zu] extrahieren und zusammen[zu]fassen« (Mayring 99), um anschließend die relevanten Konstrukte, auf die sich die Studierenden beziehen bzw. anhand derer sie ihre Aussagen begründen, herausarbeiten zu können. In der Beschreibung der Ergebnisse und ihrer Diskussion anhand prototypischer Aussagen sind zudem Elemente der typisierenden Strukturierung vorhanden. Dieser strukturierende Ansatz

wurde gewählt, um der erwarteten Heterogenität des Materials zu begegnen. Für die Studierenden ist das Memo eine Pflichtaufgabe im Nachgang einer Seminar-sitzung, sodass unterschiedliche Grade des Engagements bzgl. der Ausführlichkeit und Tiefe der Reflexionen zu erwarten sind. Hinzu kommt, dass die Aufgabe zur Ermöglichung internal orientierter Reflexionen (vgl. Aufschnaiter et al.) offen gestellt sein muss. Der Prompt liefert zwar »Abrufreize« (Pieper et al. 275) zur Reflexion, die thematische Priorisierung und Verbindung zu vorherigen Erfahrungen, theoretischen Vorkenntnissen oder der eigenen Haltung geschieht allerdings durch die Studierenden selbst. Es ist also auch eine inhaltliche Heterogenität in der Aufgabenbearbeitung erwartbar.

Das Kategoriensystem wurde anhand der Forschungsfrage entwickelt und ermöglicht neben einer ersten inhaltlichen Strukturierung auch die Erfassung von gemeinsamem Auftreten verschiedener inhaltlicher Bezüge im Rahmen der Auswertung mit MAXQDA. Als Materialkorpus wurden die oben ausgewiesenen Memotexte festgelegt. Die Analyseeinheiten (vgl. Mayring 63) sind:

- Kodiereinheit (min): einzelnes Wort
- Kontexteinheit (max): gesamtes Memo der Person
- Auswertungseinheit: Alle Passagen, in denen auf den zweiten Prompt des Memos eingegangen wird

Die mündlich eingereichten Memos wurden direkt in der Audiodatei codiert. Extrahiertes Material wurde für die Zusammenfassung und weitere Analyse transkribiert (vgl. Dresing und Pehl). Das gesamte Material wurde zweimal codiert. Zwischen dem ersten und zweiten Codieren wurde das Codesystem bei gleichbleibender inhaltlicher Ausrichtung noch einmal leicht überarbeitet und stärker auf die Systematisierung der Aussagen der Studierenden ausgerichtet. Im Anschluss an die inhaltliche Strukturierung wurde das herausgearbeitete Material dann zusammengefasst (vgl. Mayring 103).

Ergebnisse

Das Material ist wie erwartet sehr heterogen. Der Stil der Texte reicht von einzelnen Stichpunkten bis hin zu kürzeren Fließtexten. Die Abgaben in Form der Audios sind z.T. deutlich ausführlicher. Dennoch lassen sich zu allen Potenzialbereichen Aussagen erkennen, die eine Wirksamkeit in ebendiesen vermuten lassen.

PB 1: Die videobasierte Praxisanalyse wird als Auslöser für Wissens- und Kompetenzerwerb durch Theorie-Praxis-Verknüpfung reflektiert.

Entsprechend dieses Potenzialbereichs soll die Aufgabe bewirken, dass die Studierenden die Auseinandersetzung mit der videografierten Praxis und die Erarbeitung

einfacher Handlungsalternativen als lernwirksamen Moment reflektieren, der ihre Kompetenz zur Analyse und Planung von inklusivem Deutschunterricht verbessert.

Die Analyse der von den Studierenden in ihren Memos getroffenen Aussagen zeigt, dass die Betrachtung der praktischen Beispiele von ihnen als Auslöser für Lernfortschritte betrachtet wird. Die diesem Potenzialbereich zuzuordnen Aussagen lassen sich dabei in unterschiedliche Gruppen einteilen. Eine erste Gruppe bilden die Aussagen, in denen von den Studierenden ein Lernfortschritt im Bereich der Unterrichtsplanung reflektiert wird. Mehrfach genannte Aspekte sind hier z.B. die konkreten Möglichkeiten zur Umsetzung inklusiver Didaktik oder die Bedeutung von Details in der Unterrichtsplanung.

Wozu die Videoanalyse jedoch beigetragen hat, ist das Wissen, wie man dies auch umsetzen kann. Durch die Beschäftigung mit inklusivem Deutschunterricht bekommt man selbst Input und Beispiele, um später den eigenen Unterricht inklusiv zu gestalten. (So_5)

Ich habe gelernt, dass man auf viel mehr kleinere Details achten muss, die sonst untergehen. (So_43)

Die Studierenden erwerben im Rahmen der Videoanalyse in ihrer eigenen Wahrnehmung also neues Wissen über Unterrichtsplanung und können dieses als ›mitgenommenes Wissen‹ darstellen sowie mit der konkreten Tätigkeit der Analyse verbinden.

Explizit aus den dem Potenzialbereich zugeordneten Aussagen ausgenommen bleiben dagegen solche, die keinen konkreten Bezug zur Videoanalyse eröffnen. Diese Aussagen stellen Wissen dar, welches die Studierenden in Form von Thesen reproduzieren, z.B. zur Bedeutung von Schüler*innenaktivierung, Lehrer*innen-sprache, Barrierefreiheit, Hilfsmiteileinsatz sowie Classroom Management. Diese Aussagen werden allerdings nicht mit der Praxis oder dem eigenen Kompetenzerwerb verbunden und erfüllen damit nicht den Anspruch der Aufgabe.

Neben dem Erwerb von Wissen für die Unterrichtsplanung verweisen die Studierenden auch auf einen Lernfortschritt im Bereich der Analyse von Unterricht. Diese zweite Gruppe der Aussagen kann als wiedergegebene Erfahrungen eines Perspektivwechsels durch die Videoanalyse zusammengefasst werden. Die Studierenden sprechen die Bedeutung unterschiedlicher »Blickwinkel« (So_6) an und verweisen auf das Potenzial der intensiven Analyse von Unterricht, welches sie durch die Videoanalyse erkannt hätten.

Nicht nur die positiven Aspekte hervorzuheben, sondern auch über die nicht genutzten Potenziale nachzudenken, hat für mich einen Mehrwert geschaffen. (So_13)

Manche der Aussagen stellen zusätzlich einen expliziten Bezug zum UDL her und deuten darauf hin, dass die Aufgabe auch im Potenzialbereich 2 lernwirksam sein kann.

PB 2: Die Nutzung des UDL als Analyseinstrument in der Videoanalyse wird als Auslöser für Wissens- und Kompetenzerwerb zu UDL und inklusivem Unterricht reflektiert.

Eine prototypische Aussage für die Wirksamkeit der Aufgabe im Potenzialbereich 2 ist die Folgende:

Interessant fand ich vor allem die Erkenntnis, dass man gemäß der UDL allen Schüler*innen einen erleichterten und motivierenden Unterricht geben kann und man dies auch analysieren kann, ohne speziell die individuellen Schüler*innen und ihre Bedürfnislagen zu kennen – einfach, indem man darauf schaut, ob dieser für alle zugänglich sein könnte. (So_8)

Diese Person verweist darauf, dass sie durch die Anwendung des UDL als Analyseinstrument dessen Grundidee erkennen und verinnerlichen konnte. Sie zeigt damit ein Verständnis des UDL im Sinne der »systemischen Individualisierung« (Leiß 24) und erfüllt so genau den angestrebten Lernfortschritt im PB 2.

Diese Aussage zeigt, dass die Aufgabe mit den gegebenen Prompts auch im PB 2 wirksam sein kann, indem die Auseinandersetzung mit dem videografierten Praxisbeispiel anhand des UDL als Analysewerkzeug bei den Studierenden zu Erkenntnissen über Umsetzungsmöglichkeiten inklusiven Unterrichts führt:

Auch die UDL-Auflistung als Hilfestellung hat mir sehr geholfen, um einen Gesamteindruck von allen Handlungsmöglichkeiten zu erlangen. (So_13)

Eine weitere Aussage, die diese Erkenntnis unterstützt, verweist darauf, dass durch das Kennenlernen des UDL mit den konkreten Guidelines »Inklusion im Deutschunterricht verständlicher und begreifbarer« (So_25) erscheint. Eine Person beschreibt, dass das »Ausmaß [...], von dem was alles beachtet werden kann innerhalb inklusiven Unterrichts« (So_23) klarer wird.

Als Zwischenfazit kann also festgehalten werden, dass die Aufgabe in PB 1 und PB 2 Lern- und Reflexionsprozesse auslösen kann. Außerdem ist in einigen Äußerungen erkennbar, dass die Studierenden dem gelernten Wissen eine Bedeutung für ihre weitere Professionalisierung und ihre zukünftige Berufstätigkeit zuschreiben, z.B.:

Diese Guidelines werde ich auch später für meine eigene Unterrichtsgestaltung nutzen können, um den Unterricht auch inklusiv zu gestalten. (Wi_19)

Die Formulierung solcher Konsequenzen für die spätere Berufstätigkeit zeigt die interne Zielstellung der Reflexionsprozesse auf, die Aufschnaiter et al. als notwendige Bedingung von Reflexion ansehen (147). Gleichzeitig lässt sich hier auch eine Veränderung der Selbstwirksamkeit der Studierenden erkennen, die vermuten lässt, dass die Aufgabe auch im dritten, im Folgenden näher beschriebenen Potenzialbereich wirksam ist und eine Entwicklung der Haltung der Studierenden auslöst.

PB 3: Die Videoanalyse und/oder die Nutzung des UDL wird als Auslöser der Entwicklung oder Bestärkung der Haltung zu inklusivem Deutschunterricht reflektiert.

Gemäß dieses Potenzialbereichs soll die Aufgabe erreichen, dass die Studierenden sich ihre eigene Haltung zunächst bewusst machen und dann reflektieren, inwiefern sie eine durch die vorher ausgeführten Tätigkeiten ausgelöste Veränderung der Haltung, die auch im Sinne einer Verstärkung der bisher schon vorliegenden Haltung gestaltet sein kann, erkennen können. Die Auswertung der Memos lässt den Schluss zu, dass dieser Potenzialbereich von der Aufgabe angesprochen wird. Die Spannweite reicht von sehr oberflächlichen Aussagen bis hin zu sehr konkreten Einschätzungen und normativen Vorgaben an sich selbst.

Das Verfassen der Memos anhand der Prompts bewirkt zunächst einmal die explizite Formulierung von Haltungen der Studierenden. Ein Beispiel zeigt, dass eine Person zwar ihre Haltung reflektiert und so im Erwartungsrahmen der Aufgabe liegt, die Haltung aber eher negativ gegenüber Inklusion formuliert wird. Es wird also nur das Bewusstmachen, nicht aber die Veränderung zu einer wertschätzenden Haltung bewirkt. Diese Aussage bleibt allerdings eine Ausnahme, der überwiegende Teil der Gruppe beschreibt eine zum Teil gleichbleibend positive Haltung gegenüber Inklusion. Es lässt sich außerdem vermuten, dass die Aufgabe das Potenzial hat, dass die Studierenden sich ihrer eigenen Begründungen für die individuelle Haltung bewusstwerden, wenn sie diese so explizit formulieren wie im folgenden Beispiel:

Ich finde inklusiven Deutschunterricht sehr wichtig, da der Deutschunterricht wichtige Fähigkeiten für die Teilnahme am gesellschaftlichen Leben und auch andere Schulfächer vermittelt. Daher denke ich, dass im Deutschunterricht in besonderem Maße darauf geachtet werden muss, dass dieser inklusiv und barrierefrei für alle Schüler:innen zugänglich ist. (So_2)

Hier zeigt sich eine fächerspezifische Reflexion des Inklusionsanspruchs und ein auf die eigene Berufstätigkeit ausgerichteter Anspruch. So starke Formulierungen inklusive konkreter Begründungen auf Grundlage der Menschenrechte bleiben allerdings selten. Dennoch nehmen Studierende eine durch die Aufgabe ausgelöste Veränderung wahr:

Durch die Videoanalyse ist mir bewusst geworden, dass ich mir bis dato wenig Gedanken über einen inklusiven Deutschunterricht gemacht habe. (So_25)

Als weiteres Potenzial scheint die Aufgabe eine Reflexion der eigenen Haltung vor dem Hintergrund einer Einschätzung der Umsetzbarkeit von Inklusion auszulösen. Dieser Aspekt ist in Verbindung mit den zuvor schon in Potenzialbereich 1 und 2 beschriebenen Prozessen zu verstehen. So wird zum Beispiel unter Bezug zum oben beschriebenen Erkenntnisgewinn über die Komplexität von Unterricht und die Notwendigkeit der Beachtung von Details im Rahmen der Planung sowie zu fehlenden Ressourcen auf diverse »Hürden« (So_40) für Lehrkräfte verwiesen, die u.a. durch »viel Engagement« (So_34) der Lehrkräfte zu bewältigen seien. Kontrastiert wird diese dargestellte Haltung allerdings auch mit der oben beschriebenen veränderten Selbstwirksamkeitserwartung.

Das macht mir daher etwas mehr Mut, denn ich denke, dass das »allen Kindern gerecht werden« die größte Herausforderung sein wird und man dadurch gesehen hat, dass es an vielen Ecken »einfache Lösungen« gibt, die den Schulalltag für viele erleichtern können. (Wi_43)

Zur Begründung wird außerdem das UDL mit seinen klaren Leitlinien herangezogen.

Eine auffällige Gruppe bilden die Aussagen der Studierenden für sonderpädagogische Förderung, die aus ihrer Profession heraus sowohl eine inklusive Grundhaltung als auch durch vorherige Beschäftigung mit dem Themenfeld eine ausbleibende Veränderung benennen. Für diese Gruppe ist Inklusion in einem weiten Verständnis und ihre Umsetzung in allen Bereichen des Bildungssystems allerdings ebenso wie für Regelschulkräfte eine Herausforderung, da sich »die Tätigkeitsfelder [...] in inklusiven Settings von denen in äußerlich differenzierenden Settings« wie der Förderschule unterscheiden (vgl. Siedenbiedel 35). Das Studium eines sonderpädagogischen Schwerpunkts bedeutet daher noch keine zwangsläufige, sich von den Studierenden teilweise selbst zugesprochene, Kompetenz für inklusive Settings. Hier scheint die Aufgabe eher eine Wahrnehmung des UDL als »lose Sammlung von Maßnahmen der Binnendifferenzierung« auszulösen, die die Studierenden schon kennen und die »das Innovationspotenzial« des UDL, das »darin besteht, dass mögliche Barrieren konsequent von vornherein im Planungsprozess berücksichtigt und somit Wege zu einer diskriminierungsfreien, systemischen Individualisierung aufzeigt werden« (vgl. Leiß 31), vernachlässigt.

Fazit

Der vorliegende Artikel stellt das Potenzial dar, welches der Anfertigung selbst-reflexiv orientierter Memos im Anschluss an videobasierte Analyseaufgaben für den Lernfortschritt und die Entwicklung einer inklusionsbezogenen Haltung bei Studierenden des Faches Deutsch zugesprochen werden kann. Das qualitative Forschungsdesign anhand der mündlichen und schriftlichen Memos erwies sich sowohl forschungsmethodologisch als auch didaktisch als geeignet, um die zuvor erarbeiteten Potenzialbereiche untersuchen und validieren zu können. Im Zuge der inhaltlich strukturierenden Analyse konnte der Heterogenität des Materials begegnet werden. Die Auswertung der Ergebnisse zeigt, dass alle Potenzialbereiche in den Antworten der Studierenden wiedererkannt werden können. Das UDL im Rahmen der Videoanalyse als Analyseinstrument zu nutzen und in den anschließenden Memos diese Nutzung in der oben dargestellten Form reflektieren zu lassen, erscheint also als aussichtsreiche Möglichkeit, um Studierenden eine diversitätssensible Grundhaltung und das zur Umsetzung inklusiven Unterrichts notwendige Wissen zu vermitteln. Es argumentiert allerdings nur ein Teil der Gesamtgruppe in komplexeren Zusammenhängen, beispielsweise durch Begründung oder Erläuterung eigener Aussagen. Damit eröffnen sich in Folge der Auswertung des Materials weitere, hier noch unbearbeitete Desiderate der Analyse. In einem weiteren Schritt muss ein repräsentativer Überblick über die Wirksamkeit der Aufgabe in den jeweiligen Kohorten gewonnen werden, um die Eignung der Aufgabe abschließend beurteilen zu können. Außerdem bleibt beispielsweise die Passung der Memos zu den Prozessen der jeweiligen Arbeitsgruppen zu überprüfen, Unterschiede zwischen den Schulformen stärker herauszuarbeiten oder die Qualität der Reflexion genauer zu betrachten, um weitere Einblicke in die ausgelösten Reflexionsprozesse der Studierenden zu erhalten und die Aufgabe auf dieser Grundlage bestmöglich an die spezifischen Lernbedarfe der avisierten Lerngruppen anpassen zu können.

Als Limitation der Gültigkeit der Ergebnisse muss die fehlende Codierung des gesamten Materials durch weitere Personen angesehen werden. Darüber hinaus muss eingerechnet werden, dass die Studierenden die Memos im Rahmen einer Pflichtabgabe im Seminar abgelegt haben und aufgrund des »positiv konnotierten öffentlichen Diskurses zu Diversität und Inklusion« Effekte sozialer Erwünschtheit erwartbar sind (vgl. Budde et al. 115). Soziale Erwünschtheit bzw. den Anspruch eines »impression management[s]« macht Leonhard auch thematisch übergreifend durch die von ihm als »Reflexionsregime« bezeichnete Übernutzung reflexiv orientierter Lernarrangements in der gesamten Bildungskette aus (82). Zuletzt ist die Arbeitsökonomie der Studierenden als limitierender Faktor des Erkenntnisgewinns zu nennen, da diese den Aufwand für die Abgabe mindestens zum Teil eher geringhalten wollen.

Im Rahmen der fachdidaktischen Entwicklungsforschung wird das Lehr-Lern-Design nun in einem weiteren Zyklus überarbeitet und dann erneut überprüft. Dabei wird an der grundsätzlichen Gestaltung des Designs mit der videobasierten Analyse und dem darauf aufbauenden Reflexionsmemo festgehalten. Letzteres kann auf Basis der Ergebnisse als potenziell lernwirksamer Moment für die Studierenden eingeschätzt werden. Die inhaltliche Ausrichtung wird leicht angepasst und stärker auf das fachdidaktische Potenzial des UDL ausgerichtet. Außerdem wird die Benennung individueller Konsequenzen einbezogen und damit die internale Zielstellung der Reflexion gestärkt, wodurch gleichzeitig die Komplexität und Tiefe der Reflexion vergrößert werden soll.

Die Überprüfung in weiteren Zyklen wird in der Auswertung dann besonders auf die Veränderung der Selbstwirksamkeitserwartung fokussieren. Die hier vorgelegten Ergebnisse deuten ebenso wie die von Leiß vorgestellte Analyse (30–32) ein besonderes Potenzial des UDL in diesem Bereich an, das allerdings weiterer Untersuchungen bedarf. Als Faktor soll darüber hinaus einbezogen werden, dass auch der inklusionsorientierte Erfahrungsraum und dessen Reflexion im ersten Teil des Memos einen Einfluss auf die Selbstwirksamkeitserwartung in Bezug auf barrierefreie Lernarrangements haben kann. Daher werden beide Prompts in den folgenden Untersuchungen stärker gemeinsam betrachtet und gegenseitige Abhängigkeiten der Antworten untersucht.

Schlussendlich wird es darauf ankommen, den Studierenden in der universitären Ausbildung weiterhin die Bedeutung von Diversitätssensibilität und Inklusion zu vermitteln und sie auf ein solches Schulsystem vorzubereiten, auch oder gerade weil in vielen Schulen immer noch exkludierende Strukturen alltäglich sind (vgl. Slee). Nur so wird langfristig ein echte Lernchance für alle Schüler*innen im gemeinsamen Unterricht ermöglicht.

Anmerkung

Das diesem Beitrag zugrundeliegende Vorhaben wurde mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 16DHB2217 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt beim Autor.

Bibliografie

Amrhein, Bettina, und Myrle Dziak-Mahler (Hg.). *Fachdidaktik inklusiv: auf der Suche nach didaktischen Leitlinien für den Umgang mit Vielfalt in der Schule*. Waxmann, 2014.

- Auferbauer, Martin, Erika Hasenhüttl et al. »Diversität und Inklusion in der Ausbildung von Lehrer_innen in der Steiermark.« *Herausforderung Lehrer*innenbildung. Zeitschrift zur Konzeption Gestaltung und Diskussion* 2:3, 2019, 452–467, <https://doi.org/10.4119/hlz-2522>.
- Aufschnaiter, Claudia von, Amina Fraij und Daniel Kost. »Reflexion und Reflexivität in der Lehrerbildung.« *Herausforderung Lehrer_innenbildung – Zeitschrift zur Konzeption Gestaltung und Diskussion* 2:1, 2019, 144–159, <https://doi.org/10.4119/hlz-2439>.
- Baglieri, Susan. »I connected: Reflection and biography in teacher learning toward inclusion.« *International Journal of Inclusive Education* 12:5-6, 2008, 585–604, <https://doi.org/10.1080/13603110802377631>.
- Barsch, Sebastian, Nina Glutsch und Mona Massumi. »Diversity in der LehrerInnenbildung: Internationale Dimensionen der Vielfalt in Forschung und Praxis.« *Diversity in der LehrerInnenbildung. Internationale Dimensionen der Vielfalt in Forschung und Praxis*. Hg. von dens., Waxmann, 2017, 11–14.
- Bjørnsrud, Halvor, und Sven Nilsen. »Joint reflection on action – a prerequisite for inclusive education? A qualitative study in one local primary/lower secondary school in Norway.« *International Journal of Inclusive Education* 23:2, 2019, 158–173, <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1427153>.
- Boer, Anke de, Sip Jan Pijl und Alexander Minnaert. »Regular Primary Schoolteachers' Attitudes towards Inclusive Education: A Review of the Literature.« *International Journal of Inclusive Education* 15:3, 2011, 331–353, <https://doi.org/10.1080/13603110903030089>.
- Budde, Jürgen, Benjamin Heynoldt und Susanne Offen. »Diversität und Inklusion.« *Soziale Ungleichheiten als Herausforderung für inklusive Bildung*. Hg. von Markus Ottersbach, Andrea Platte und Lisa Rosen, Springer Fachmedien, 2016, 103–130, https://doi.org/10.1007/978-3-658-13494-5_7.
- Büker, Petra, Katrin Glawe et al. »inklud-e: Sensibilität für Inklusion durch Fallarbeit entwickeln – Professionalisierung angehender Grundschullehrkräfte in digitalen Lehr-/Lernformaten.« *Reflexion und Reflexivität im Kontext Grundschule: Perspektiven für Forschung, Lehrer:innenbildung und Praxis*. Hg. von Eva Gläser, Julia Poschmann et al., Julius Klinkhardt, 2022, 52–57, <https://doi.org/10.25656/01:25550>.
- CAST. *Universal Design for Learning Guidelines version 2.2. Deutsche Version*, 2018, https://udlguidelines.cast.org/static/udlg_graphicorganizer_v2-2_german_corrected.pdf (20.03.2026).
- Delere, Malte. »Der digitale Habitus im Kontext der inklusionsorientierten Lehrer*innenbildung.« *Medienimpulse* 61:4, 2023, <https://doi.org/10.21243/mi-04-23-14>.
- Delere, Malte, und Matthias Rath. »Teachers' Beliefs In Media And Whether They Can Be Modified: A Comparative Study, Examining First Years And Ad-

- vanced Students From Different Forms Of Education.« *ICERI Proceedings 2018*, 2010–2016, <https://doi.org/10.21125/iceri.2018.1436>.
- Delere, Malte, Leevke Wilkens et al. »Gestaltung einer barrierefreien videobasierten Lehr-Lern-Umgebung zur Reflexion digitaler Inklusionsorientierung im Fach Deutsch.« *Diversität Digital Denken – The Wider View. Eine Tagung des Zentrums für Lehrerbildung der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster vom 08. bis 10.09.2021*. Hg. von Nina Harsch et al., WTM-Verlag, 2022, 379–382, <https://doi.org/10.37626/GA9783959871785.0.36>.
- Dresing, Thorsten, und Thorsten Pehl. *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse: Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende*. Eigenverlag, 2018.
- Edyburn, Dave L. »Would You Recognize Universal Design for Learning If You Saw It? Ten Propositions for New Directions for the Second Decade of UDL.« *Learning Disability Quarterly* 33:1, 2010, 33–41, <https://doi.org/10.1177/0731948710033001>.
- Emmerich, Marcus, und Vera Moser. »Inklusion, Diversität und Heterogenität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung.« *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Hg. von Colin Cramer, Johannes König et al., Julius Klinkhardt, 2020, 76–84, <https://doi.org/10.35468/hblb2020-008>.
- Europäische Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung. *Inklusionsorientierte Lehrerbildung – EIN PROFIL FÜR INKLUSIVE LEHRERIN-NEN UND LEHRER*, 2012. https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers_Profile-of-Inclusive-Teachers-DE.pdf (25.02.2026).
- Fränkel, Silvia, Claus Dahlmanns et al. »Inklusive Bildung im Studium reflektieren – der Zertifikatskurs ›Handlungswissen Inklusion‹ zur Förderung der Reflexionskompetenz an der Universität zu Köln: Reflecting on Inclusive Education in Higher Education – A Certificate Program ›Handlungswissen Inklusion‹ to Promote Reflective Competence at the University of Cologne.« *QfI – Qualifizierung für Inklusion. Online-Zeitschrift zur Forschung über Aus-, Fort- und Weiterbildung pädagogischer Fachkräfte* 4:1, 2022, <https://doi.org/10.21248/qfi.82>.
- Gebhardt, Markus, Susanne Schwab et al. »Einstellungen und Selbstwirksamkeit von Lehrerinnen und Lehrern zur schulischen Inklusion in Deutschland – eine Analyse mit Daten des Nationalen Bildungspanels Deutschlands (NEPS).« *Empirische Pädagogik* 29:2, 2015, 211–29.
- Hatch, Thomas, und Pam Grossman. »Learning to Look Beyond the Boundaries of Representation: Using Technology to Examine Teaching (Overview for a Digital Exhibition: Learning From the Practice of Teaching).« *Journal of Teacher Education* 60:1, 2009, 70–85, <https://doi.org/10.1177/002248710832853>.
- Haug, Reinhold. *Problemlösen lernen mit digitalen Medien. Förderung grundlegender Problemlösetechniken durch den Einsatz dynamischer Werkzeuge*. Vieweg+Teubner, 2012, https://doi.org/10.1007/978-3-8348-8660-6_1.

- Hochschulrektorenkonferenz. »Eine Hochschule für Alle«. Empfehlung der 6. Mitgliederversammlung am 21.4.2009 zum Studium mit Behinderung/chronischer Krankheit«, 2009, https://www.hrk.de/fileadmin/_migrated/content_uploads/Entschliessung_HS_Alle.pdf (27.02.2026).
- Hußmann, Stephan, Jörg Thiele et al. »Gegenstandsorientierte Unterrichtsdesigns entwickeln und erforschen. Fachdidaktische Entwicklungsforschung im Dortmunder Modell.« *Der lange Weg zum Unterrichtsdesign. Zur Begründung und Umsetzung fachdidaktischer Forschungs- und Entwicklungsprogramme*. Hg. von Michael Komorek und Susanne Prediger, Waxmann, 2013, 25–42.
- Hußmann, Stephan, Ulrike Kranefeld et al. »Das geschachtelte Tetraeder und inklusionsorientierte Designprinzipien als Modelle für Entwicklung und Forschung in einer inklusionsorientierten Lehrerinnen- und Lehrerbildung.« *DoProfil – Das Dortmunder Profil für inklusionsorientierte Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Hg. von Barbara Welzel und Stephan Hußmann, Waxmann, 2018, 11–25, <https://doi.org/10.25656/01:16573>.
- Kremsner, Gertraud, Michelle Proyer und Sophia Baesch. »Vom Universal Design for Learning zum Local Universal Design for Inclusive Education.« *Sonderpädagogische Förderung heute* 65:1, 2020, 34–46, <https://doi.org/10.3262/SZ2001034>.
- Krotz, Friedrich. *Mediatisierung. Fallstudien zum Wandel von Kommunikation*. Springer VS, 2007, <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90414-6>.
- Kuckuck, Katharina. *Reflexionen zu inklusiver Unterrichtspraxis. Eine qualitative Studie mit Textfallvignetten im Setting des Forschenden Lernens*. Julius Klinkhardt, 2022.
- Leiß, Judith. »Zum Potenzial von Universal Design for Learning für eine inklusionsorientierte Unterrichtsentwicklung und Lehrer*innenbildung im Fach Deutsch. Theoretisch-konzeptionelle Überlegungen und Ergebnisse einer Befragung zukünftiger Deutschlehrer*innen.« *Diversitätsorientierte Deutschdidaktik: Theoretisch-konzeptionelle Fundierung und Perspektiven für empirisches Arbeiten*. Hg. von Wiebke Dannecker und Kirsten Schindler, Sprachlich-Literarisches Lernen und Deutschdidaktik: Bände (SLLD-B). Universitätsbibliothek der Ruhr-Universität Bochum, 2022, 18–34.
- Leonhard, Tobias. »Reflexionsregime in Schule und Lehrerbildung. Zwischen guter Absicht und transintentionalen Folgen.« *Reflexion und Reflexivität in Unterricht, Schule und Lehrer:innenbildung*. Hg. von Christian Reintjes und Ingrid Kunze, Julius Klinkhardt, 2022, 77–93, <https://doi.org/10.25656/01:25404>.
- Massumi, Mona. »Diversitätssensibilität in der Lehrer*innenbildung.« *Praxishandbuch Habitussensibilität und Diversität in der Hochschullehre*. Hg. von David Kergel und Birte Heidkamp, Springer Fachmedien, 2019, 153–170, https://doi.org/10.1007/978-3-658-22400-4_9.
- Marci-Boehncke, Gudrun. »Von der integrierten zur inklusiven Medienbildung.« *Medienpädagogik – Herausforderungen für Lernen und Bildung im Medienzeitalter*.

- Hg. von Theo Hug, Innsbruck University Press, 2018, 49–64, <https://doi.org/10.25969/mediarep/19861>.
- Marci-Boehncke, Gudrun. »Digitale Teilhabe als ethischer Anspruch schulischer Bildung: Überlegungen zur Reflexion individueller Normen und Überzeugungen im Kontext der Lehramtsausbildung.« *Aufwachsen mit Medien. Zur Ethik mediatisierter Kindheit und Jugend*. Hg. von Ingrid Stapf, Marlis Prinzing und Nina Köberer, Nomos, 2019, 315–334, <https://doi.org/10.5771/9783845293844-315>.
- Marci-Boehncke, Gudrun, und Malte Delere. »Discussing Digital Media And Opening Eyes For Constructivist Learning Chances: A Qualitative-Empirical Study About Pre-Service Teachers Beliefs And A Meta-Cognitive Reflection Tool For Education.« *ICERI Proceedings 2018*, 1980–1985, <https://doi.org/10.21125/iceri.2018.1432>.
- Marci-Boehncke, Gudrun, und Matthias Rath. »Medienbildung, Diversität und das Recht auf Teilhabe: Warum für Lehrkräfte die Vermittlung von digital literacy eine ethische Frage ihres Professionsverständnisses ist.« *Das Ende der Vielfalt? – zur Diversität der Medien*. Hg. von Katharina Holzmann, Theo Hug und Günther Pallaver, Innsbruck University Press, 2019, 85–100.
- Mayring, Philipp. *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Beltz, 2012.
- Melzer, Conny, Clemens Hillenbrand et al. »Aufgaben von Lehrkräften in inklusiven Bildungssystemen – Review internationaler Studien.« *Erziehungswissenschaft* 26:2, 2015, 61–80, <https://doi.org/10.25656/01:11577>.
- Meyer, Anne, David H. Rose und David Gordon. *Universal Design for Learning: Theory and Practice*. CAST Professional Publishing, 2014.
- Pieper, Martin, Julian Roelle et al. »Prompts im Lerntagebuch fördern die Reflexion von Lehramtsstudierenden im Praxissemester.« *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 69:4, 2022, 262–277, <http://dx.doi.org/10.2378/peu2022.art21d>.
- Rädiker, Stefan, und Udo Kuckartz. *Analyse qualitativer Daten mit MAXQDA. Text, Audio und Video*. Springer Fachmedien, 2019, <https://doi.org/10.1007/978-3-658-22095-2>.
- Ratz, Christoph. »Zur aktuellen Diskussion und Relevanz des erweiterten Lesebegriffs.« *Empirische Sonderpädagogik* 5:4, 2013, 343–360, <https://doi.org/10.25656/01:9229>.
- Riegert, Judith, und Oliver Musenberg (Hg.). *Inklusiver Fachunterricht in der Sekundarstufe*. Kohlhammer, 2015.
- Ruberg, Christiane, und Raphaela Porsch. »Einstellungen von Lehramtsstudierenden und Lehrkräften zur schulischen Inklusion. Ein systematisches Review deutschsprachiger Forschungsarbeiten.« *Zeitschrift für Pädagogik* 63:4, 2017, 393–415, <https://doi.org/10.25656/01:18583>.
- Siedenbiedel, Carin. »Inklusive Wissenschaftskultur im Lehramt.« *Inklusion in Wissenschaftskultur und Selbstverwaltung der Hochschulen*. Hg. von Felix Welti, Kassel University Press, 2020, 29–56, <https://doi.org/10.17170/kobra-202007231486>.

- Slee, Roger. »How Do We Make Inclusive Education Happen When Exclusion Is a Political Predisposition?« *International Journal of Inclusive Education* 17:8, 2013, 895–907, <https://doi.org/10.1080/13603116.2011.602534>.
- Supriyanto, Dede. »Teachers' Attitudes Towards Inclusive Education: A Literature Review.« *IJDS Indonesian Journal of Disability Studies* 6:1, 2019, 29–37, <https://doi.org/10.21776/ub.IJDS.2019.006.01.4>
- Walgenbach, Katharina. *Heterogenität – Intersektionalität – Diversity in der Erziehungswissenschaft*. Barbara Budrich, 2017.
- Walgenbach, Katharina. »Dekategorisierung – Verzicht auf Kategorien?« *Dekategorisierung in der Pädagogik: notwendig und riskant?* Hg. von Oliver Musenberg, Judith Riegert und Teresa Sansour, Julius Klinkhardt, 2018, 11–39.
- Wampfler, Philippe, und Axel Krommer. »Lesen im digitalen Zeitalter.« *Seminar* 3, 2019, 73–84.
- Wolff, Dennis. »Einleitung – Videografie in der Lehrer*innenbildung.« *Videografie in der Lehrer*innenbildung. Aktuelle Zugänge, Herausforderungen und Potenziale*. Hg. von Katrin Hauenschild, Barbara Schmidt-Thieme et al., 2020, 7–9, <https://doi.org/10.18442/101>.
- Zaloudek, Julie A. »Radical Accommodation: Course Design for Extreme Access to Education.« *Conference Proceedings. The Future of Education. 4th Edition*, 2014, <https://conference.pixel-online.net/FOE/files/foe/ed0004/FP/0857-SET544-FP-FOE4.pdf> (25.02.2026).