

Deutschlehrkräfte mit dem Universal Design for  
Learning für Inklusion ausbilden: Entwicklung und  
Erforschung eines Aufgabenformats in der  
videobasierten Lehrendenbildung

vorgelegt von Malte Delere

als Dissertation zur Erlangung  
des akademischen Grades „Dr. phil.“

in der Fakultät Kulturwissenschaften der  
Technischen Universität Dortmund

Dortmund

2025

Betreuerin: Prof. Dr. Gudrun Marci-Boehncke

Betreuerin: Prof. Dr. Carolyn Blume

Die vorliegende Arbeit wurde von der Fakultät Kulturwissenschaften  
der Technischen Universität Dortmund als Dissertation angenommen.

Gutachterin: Prof. Dr. Gudrun Marci-Boehncke

Gutachterin: Prof. Dr. Carolyn Blume

Tag der Disputation: 21.07.2025

Dortmund

# VORWORT

Inklusion im Bildungssystem umzusetzen, braucht Zeit und gemeinsame Anstrengungen sehr vieler Personen. Gleiches gilt für meine Dissertation, die ohne die Hilfe einer Vielzahl von Menschen so nicht hätte entstehen können.

Ein großer Dank gilt daher zunächst allen Studierenden, Schüler\*innen und Eltern, die die Aufnahme von Videos ermöglicht und diese für meine Forschung zur Verfügung gestellt haben.

Meiner Erstbetreuerin Gudrun Marci-Boehncke danke ich für die Einladung zum Beschreiten des akademischen Weges, die Freiheit mich in vielen Bereichen auszuprobieren und ihre kreative, zukunftsorientierte Denkweise. In meinen insgesamt fast sieben Jahren in ihrem Team habe ich viel erleben, lernen und mich weiterentwickeln dürfen und bin dafür sehr dankbar!

Carolyn Blume danke ich für die Zweitbetreuung, ihre wichtigen Hinweise in der Schlussphase und ihre Erweiterung meines Denkens über Diversität. Ich danke Uta Quasthoff und Sascha Pöhlmann für ihre Bereitschaft zur Vervollständigung meiner Prüfungskommission und ihre vielen klugen, netten Worte, sowohl im Vorfeld als auch danach.

Dankbar bin ich außerdem für alle guten Wünsche und Ermunterungen der Kolleg\*innen in Dortmund und im DIGINICs-Projektteam sowie für die gemeinsame Arbeit in den degree-Projekten über die Jahre. Besonders hervorheben möchte ich Hanna Höfer, die mich vom ersten Zuschnitt und Entwickeln des Dissertationsprojekts an stets unterstützt hat und ohne deren Beteiligung diese Arbeit so nicht hätte entstehen können.

Leevke Wilkens, dem rehabilitationswissenschaftlichen Gewissen meiner Dissertation, gebührt jeder noch so große Dank für alles, was wir in den gemeinsamen Jahren unserer Promotionen erlebt haben, all die Unterstützung und gemeinsame Arbeit.

Zuletzt danke ich aus tiefstem Herzen meiner Familie, meiner Freundin und meinen Freund\*innen, die mit mir durch alle Phasen meiner Promotion gegangen sind. Euch widme ich diese Arbeit.

# INHALTSVERZEICHNIS

<b>1. EINLEITUNG .....</b>	<b>1</b>
<b>2. THEORETISCHE GRUNDLAGEN.....</b>	<b>10</b>
2.1. DIGITALE MEDIATISIERUNG UND INKLUSION IM FACH DEUTSCH .....	10
2.2. INKLUSIONSORIENTIERTER DIGITALER HABITUS VON DEUTSCHLEHRKRÄFTEN.....	14
2.3. UNIVERSAL DESIGN FOR LEARNING .....	17
2.3.1. UDL IN DEN SPRACHLICHEN FÄCHERN .....	21
2.3.2. UDL IN DER LEHRER*INNENPROFESSIONALISIERUNG.....	22
2.4. VIDEOFALLARBEIT UND REFLEXION VON VIDEOS IN DER INKLUSIONSORIENTIERTEN LEHRAMTSAUSBILDUNG	26
<b>3. FORSCHUNGSFRAGEN .....</b>	<b>29</b>
<b>4. DESIGN DES GESAMTFORSCHUNGSPROJEKTS.....</b>	<b>31</b>
4.1. SCHOLARSHIP OF TEACHING AND LEARNING .....	31
4.2. DESIGN BASED RESEARCH .....	32
4.3. QUALITATIVE FORSCHUNGSMETHODEN UND -AUSWERTUNG IN DEN TEILSTUDIEN.....	37
4.4. ERHOBENE DATEN IN DEN TEILSTUDIEN .....	38
4.4.1. AUFGEZEICHNETE GRUPPENPHASEN DER VIDEOANALYSE AUF <i>DEGREE</i> .....	38
4.4.2. MÜNDLICHE UND SCHRIFTLICHE REFLEXIONSMEMOS .....	39
4.4.3. ERGÄNZENDE DATEN.....	39
<b>5. DAS AUFGABENFORMAT: UDL ZUR ANALYSE VON UNTERRICHTSVIDEOS .....</b>	<b>40</b>
5.1. KONTEXT DER AUFGABE.....	40
5.2. EINGESETZTES VIDEOMATERIAL .....	43
5.3. ZYKLEN DER EMPIRISCHEN ÜBERPRÜFUNG .....	45
5.3.1. FORSCHUNGS- UND ENTWICKLUNGSZYKLEN 1 & 2: WiSe 2018/19 - WiSe 2020/21 .....	46
5.3.2. FORSCHUNGS- UND ENTWICKLUNGSZYKLUS 3: SoSe 2021.....	47
5.3.3. FORSCHUNGS- UND ENTWICKLUNGSZYKLUS 4: WiSe 2021/22 - WiSe 2022/23.....	48
5.3.4. FORSCHUNGS- UND ENTWICKLUNGSZYKLUS 5: SoSe 2023 - SoSe 2024.....	49
5.4. FINALE DESIGNPRINZIPIEN UND REFERENZDESIGN.....	51

5.4.1.	DESIGN FRAMEWORK .....	52
5.4.2.	DESIGN METHODOLOGY .....	54
5.4.3.	REFERENZDESIGN .....	55
<b>6.</b>	<b><u>DISKUSSION DER ERGEBNISSE DES GESAMTPROJEKTS.....</u></b>	<b>58</b>
<b>6.1.</b>	<b>UDL IN VIDEOBASIERTEN VERMITTLUNGSDESIGNS ZUR FÖRDERUNG DES INKLUSIONSBEZOGENEN DIGITALEN HABITUS VON DEUTSCHLEHRKRÄFTEN .....</b>	<b>58</b>
<b>6.2.</b>	<b>LIMITATIONEN .....</b>	<b>62</b>
<b>6.3.</b>	<b>AUSBLICK: WEITERENTWICKLUNGEN DES AUFGABENFORMATS UND FORSCHUNGSDESIDERATE .....</b>	<b>63</b>
<b>7.</b>	<b><u>FAZIT UND IMPLIKATIONEN .....</u></b>	<b>66</b>
	<b><u>LITERATURANGABEN.....</u></b>	<b>70</b>
	<b><u>ANHANG .....</u></b>	<b>89</b>

## ABBILDUNGSVERZEICHNIS

ABBILDUNG 1: STRUKTURGRAFIK DEGREE 4.0 (DEGREE 4.0, 2025) .....	6
ABBILDUNG 2: GUIDELINES UDL (CAST 2018) .....	19
ABBILDUNG 3: ITERATIVES VORGEHEN IN DBR (MALMBERG, 2021, S. 82).....	33
ABBILDUNG 4: DESIGN UND FORSCHUNGSZYKLEN IM GESAMTPROJEKT .....	36
ABBILDUNG 5: MENÜ ZUR ERSTELLUNG EINER CODIERUNG IM AUFGABENFORMAT.....	42

## TABELLENVERZEICHNIS

TABELLE 1: ÜBERSICHT DER ARTIKEL .....	8
TABELLE 2: SAMPLE DES GESAMTFORSCHUNGSPROJEKTS .....	38
TABELLE 3: VERORTUNG DER AUFGABE ZUR VIDEOANALYSE IM SEMINARVERLAUF .....	41
TABELLE 4: ÜBERSICHT ÜBER VERÖFFENTLICHUNGEN DER EMPIRISCHEN ZYKLEN.....	45
TABELLE 5: AUFGABENSTELLUNG IM REFERENZDESIGN .....	56
TABELLE 6: ZUSAMMENFASSUNG DER ERGEBNISSE UND IMPLIKATIONEN.....	68

# 1. EINLEITUNG

Das Ziel allgemeinbildender schulischer Bildung ist in Deutschland die Ermöglichung der Teilhabe an und Mitgestaltung von Gesellschaft, Demokratie und Kultur (Kultusministerkonferenz, 2020). Gerade der Deutschunterricht ist untrennbar mit der Umsetzung dieses schulischen Bildungsauftrags verbunden, da dort zentrale sprachlich-kommunikative und rezeptive Fähigkeiten vermittelt werden, die Teilhabe ermöglichen sollen – in den anderen Fächern und im außerschulischen Leben (Kultusministerkonferenz, 2012, 2022b, 2022a). Daneben soll er zur Identitätsbildung und Imaginationsförderung (Spinner, 2014) sowie zur Vermittlung demokratischer Grundwerte (Kretschmann, 2021) beitragen.

Gerade angesichts immer stärker national und international verfestigter autoritärer Strömungen (Decker et al., 2024; Repucci & Slipowitz, 2022) gewinnt dieser Bildungsauftrag an Bedeutung. Demokratien bzw. demokratische Gesellschaften sind ohne die Beteiligung *aller* Menschen weder vollumfänglich denk- noch umsetzbar (Reich, 2008). Hierfür muss allen Schüler\*innen im Sinne der Inklusion gleichermaßen Zugang zu Bildung ermöglicht werden, sodass sie demokratische und menschenrechtliche Bildung, Sozialisation und Enkulturation erfahren. Ebenso muss die Diversität der Schüler\*innen wertschätzend anerkannt werden – wie es für Demokratien konstitutiv ist. Dieser universelle Bildungsanspruch gründet auf den allgemeinen Menschenrechten sowie ergänzenden Abkommen wie der UN-Kinderrechtskonvention (UN-KRK) und der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK). Er ist daher eine unverhandelbare Gemeinschaftsaufgabe aller Akteur\*innen des Bildungssystems.

Bildung im Allgemeinen und der Deutschunterricht im Konkreten sind im 21. Jahrhundert allerdings nicht mehr ohne eine Berücksichtigung der Digitalisierung als aktuellem „Mediatisierungsschub“ (Krotz, 2023, S. 154) denkbar. Digitale Medien bestimmen die Kommunikation unter Menschen und werden selbst Teil der Kommunikation. Sie sind in der Schule als gesellschaftlicher Institution und „Resonanzraum gesellschaftlicher Digitalisierungsprozesse“ (Kraler & Worek, 2020) einzubeziehen. Digitalität kann als Sprache angesehen werden, die im Deutschunterricht nicht nur Lernmedium, sondern auch Lerngegenstand ist (Marci-Boehncke, 2019a, S. 12) – in allen Schulstufen und -formen für alle Schüler\*innen. Darüber hinaus können digitale Medien zudem zum Abbau von Barrieren und der Veränderung der Unterrichtskultur beitragen (B. Baumert et al., 2023; Blume & Marci-Boehncke, 2023; Lütje-Klose, 2023). Die Kultusministerkonferenz hat in ihrem Strategiepapier *Bildung in der digitalen Welt* und den *Empfehlungen zum Lehren und Lernen in der digitalen Welt* deutlich gemacht, dass die Schulen in allen Stufen aufgefordert sind dem digitalen Wandel Rechnung zu tragen (Kultusministerkonferenz, 2017, 2021).

Die Förderung der Enkulturation *aller* Schüler\*innen unter Berücksichtigung digitaler Mediatisierung ist folglich ein ethischer Anspruch an Deutschlehrkräfte (Marci-Boehncke &

Rath, 2019). Sie entscheiden als „Gatekeeper [...] über Bildungs- und Lebenschancen, Möglichkeiten der Partizipation und die Mitgliedschaft in Berufsgruppen“ (Pfahl & Traue, 2024, S. 47). Dadurch entsteht für die deutschdidaktische Lehramtsausbildung die Notwendigkeit, die künftigen Lehrkräfte auf diese Aufgabe vorzubereiten und entsprechende fachbezogene Professionalisierungsprozesse auszulösen und zu unterstützen. Es müssen inklusions- und digitalisierungsbezogene Wissensbestände und Einstellungen vermittelt werden (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2022). Dass im Bereich der Inklusion noch weiterer Fortschritt benötigt wird, zeigen aktuelle Berichte und Studien. Die Monitoring-Stelle UN-BRK (Institut für Menschenrechte, 2023) sowie die internationale Längsschnittstudie zu abschließenden Bemerkungen der Staatenberichte in Auftrag der Aktion Mensch (MacDonald, 2024) weisen darauf hin, dass Deutschland die Vorgaben des bildungsbezogenen Artikel 24 der UN-BRK unzureichend umsetzt. Insbesondere bemängelt wird, dass „in der Politik und auch in weiten Teilen der Gesellschaft ein verfehltes Inklusionsverständnis“ zur Trennung von Schüler\*innen mit und ohne Behinderung führe und durch die fehlende inklusionspädagogische Ausbildung von Lehrkräften inklusive Bildung verhindert werde (Institut für Menschenrechte, 2023, S. 38).

Auch Studien zum Bereich der Digitalisierung offenbaren erhebliche Defizite (Eickelmann et al., 2024; Müller et al., 2022; Wintergerst, 2023). Müller et al. (2022) kommen zum Schluss, dass die Schulen mit dem Digitalisierungsstand ihrer Schüler\*innen nicht mithalten können. Wenngleich bei der Ausstattung eine positive Entwicklung zu verzeichnen ist, sind für eine zukunftsfähige Schule weiterhin enorme Investitionen erforderlich (Wintergerst, 2023). Auch in der Unterrichtsgestaltung besteht erheblicher Entwicklungsbedarf: Die explizite Förderung digitalisierungsbezogener Kompetenzen ist in Deutschland im internationalen Vergleich deutlich unterdurchschnittlich (Drossel et al., 2024). Zudem zeigen die Ergebnisse von ICILS 2023 einen enormen Nachholbedarf bei der Implementation digitalisierungsbezogener Inhalte in die Lehrer\*innenbildung (Drossel et al., 2024).

### **Beschreibung des Dissertationsvorhabens**

Das vorliegende Dissertationsprojekt soll einen Beitrag zur Weiterentwicklung der digitalorientierten Lehrer\*innenbildung für inklusiven Deutschunterricht leisten. Mit dem Gesamtvorhaben wird auf das Fehlen von Untersuchungen zur Gestaltung der Ausbildung für Inklusion im Kontext schulpraktischer Phasen (Knöninger & Greiten, 2022) reagiert. Eingebunden war die Dissertation in das vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderte Verbundprojekt *DEGREE 4.0 – digitale reflexive Lehrer/-innenbildung 4.0: Videobasiert – Barrierefrei – Personalisiert* im Zeitraum 2018-2022 sowie dessen Nachfolgeprojekt *DEGREE 5.0 Digitale reflexive Lehrer\*innenbildung 5.0: videobasiert –*

*barrierefrei – vernetzt (2022-2025)*<sup>1</sup>. Im Teilprojekt Deutsch/Mediendidaktik wurde im Rahmen eines Design-Based-Research (DBR)-Projekts (Anderson & Dron, 2011; Euler & Sloane, 2014; The Design-Based Research Collective, 2003) in iterativen Zyklen ein innovatives Aufgabenformat für die Lehrkräftebildung entwickelt und erforscht. Das Format basiert auf der Durchführung und Reflexion einer inklusionsorientierten Analyse von Unterrichtsvideos auf der in DEGREE 4.0 neu entwickelten Videolernplattform *degree*.

Als Analyserahmen für die Unterrichtsvideos wird das Universal Design for Learning (UDL) eingesetzt. Der Kerngedanke des UDL ist, dass im Unterricht proaktiv vielfältige Angebote geschaffen werden, um der Diversität von Lernenden wertschätzend zu begegnen und ihnen eine bestmögliche Teilhabe zu ermöglichen (Meyer et al., 2014). In der Umsetzung des UDL kommt der Nutzung von digitalen Medien eine große Bedeutung zu, sodass es an der Schnittstelle von Inklusion und Digitalisierung verortet werden kann (Fisseler, 2023). Damit ist es als Lerngegenstand der Lehrer\*innenbildung geeignet, um zur Bewältigung der oben beschriebenen Anforderungen der digital- und inklusionsorientierten Förderung angehender Lehrkräfte beizutragen. Die Absicht ist, mit dem entwickelten Aufgabenformat den Studierenden auf einer engeren Ebene durch die intensive Auseinandersetzung in der Videoanalyse das UDL und damit Möglichkeiten zur Umsetzung von digital-mediatisiertem und inklusivem Deutschunterricht näherzubringen. Gleichzeitig soll auf einer weiteren Ebene durch die explizite Reflexion der eigenen Haltung sowie der Lernprozesse Sensibilität für ihren eigenen Habitus angebahnt werden. Auch die während der Aufgabenbearbeitung gemachten Erfahrungen in einer inklusiven digitalen Lernumgebung können die professionelle Weiterentwicklung des Habitus begünstigen.

Das Habituskonzept, zurückgehend auf Bourdieu (2021[1987]) sowie aktuelle digitalisierungsbezogene Weiterentwicklungen (Biermann, 2021; Kommer, 2021), wird als erweiterte Rahmung des Aufgabenformats genutzt. In der Dissertation wird die theoretische Prämisse entwickelt, dass die Ausbildung eines inklusionsorientierten, digitalen Habitus als Teilaspekt des gesamten Habitus eine Zieldimension der Professionalisierung von Lehrkräften darstellt. Der Habitus beschreibt das Handeln von Personen als Ergebnis von verinnerlichter sozialer Praxis und daraus entstehender handlungs- und wahrnehmungsleitender Dispositionen. Dispositionen umfassen Wissen und Einstellungen und entstehen aus inkorporierten Erfahrungen, die die angehenden Lehrkräfte in ihrer eigenen (Bildungs-)Biografie gemacht haben (Helsper, 2018). Auch diese Erfahrungen werden jedoch schon durch vorher bestehende Dispositionen mitgeprägt. Der Habitus und die ihm zugrundeliegenden Dispositionen sind langfristig stabil, können aber im Rahmen von

---

<sup>1</sup> Die Projekte wurden mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter den Förderkennzeichen 16DHB2130X & 16DHB2217 gefördert. Leitung des Teilprojekts Deutsch/Mediendidaktik: Gudrun Marci-Boehncke; Wissenschaftlicher Mitarbeiter: Malte Delere.

Bildungsprozessen verändert werden (Fankhauser & Kaspar, 2019). Eine solche Veränderung des Habitus kann allerdings durch ein einzelnes Aufgabenformat nicht vollumfänglich gelingen. Daher zielen die empirischen Studien, die im Dissertationsvorhaben durchgeführt wurden, auf lokalere Aspekte des Aufgabenformats ab, die zur Veränderung des Habitus von Lehrkräften beitragen können. Erarbeitet werden soll eine gegenstandsbezogene Theorie zum Potenzial des UDL in der videobasierten inklusionsorientierten Lehrer\*innenbildung sowie Designprinzipien für zugehörige Lernumgebungen. Die Dissertation verfolgt dementsprechend die folgenden Forschungsfragen:

- **Fragestellung auf theoretischer Ebene:** Welche Potenziale und Herausforderungen hat die Nutzung des Universal Design for Learning als Analyserahmen und Reflexionsgegenstand in videobasierten Aufgaben für die inklusionsorientierte Lehramtsausbildung im Fach Deutsch?
- **Fragestellung auf der Designebene:** Welche Gestaltungsprinzipien ermöglichen den Einsatz des UDL als Analyserahmen für Unterrichtsvideos zur Förderung des digitalen inklusionsorientierten Habitus von Lehramtsstudierenden im Fach Deutsch?

### **Kontext der Dissertation**

Die Forschung war eingebunden in das Vorbereitungsseminar zum Praxissemester im Bereich Literatur- und Mediendidaktik an der TU Dortmund. In dieser Arbeit bezieht sich der Begriff „Deutschunterricht“ daher vorrangig auf die Literatur- und Mediendidaktik, in denen die zentralen inhaltlichen Verankerungen liegen. Das Praxissemester wird von allen Lehramtsstudierenden in NRW im Master absolviert und verbindet unterschiedliche Lernorte miteinander. Die Studierenden absolvieren eine fünfmonatige Praxisphase, die in den Schulen gestaltet und von den *Zentren für schulpraktische Lehrerbildung* sowie den Universitäten vorbereitet und begleitet wird. Im Rahmen der schulpraktischen Phase wird neben ausführlichen Hospitationen und der Durchführung von Studienprojekten auch eigener Unterricht unter Begleitung gestaltet. Zum Modul des Praxissemesters gehört darüber hinaus jeweils ein universitäres Vorbereitungsseminar in den zu unterrichtenden Fächern und den Bildungswissenschaften.

Das Vorbereitungsseminar im Bereich Literaturdidaktik Deutsch wird für die Studierenden aller Schulformen an der TU Dortmund gemeinsam angeboten, um schulformübergreifende Vernetzung und Reflexion zu fördern. Zahlenmäßig stellen in Dortmund die Studiengänge für Grundschule und sonderpädagogische Förderung die größte Kohorte dar, die sich in den Kursbelegungen des Vorbereitungsseminars spiegelt. Die Größe der Seminargruppe ist leicht schwankend und liegt zwischen 80-120 Teilnehmenden, die im Seminar kontinuierlich binnendifferenziert in festen schulformspezifischen Gruppen zusammenarbeiten. Geleitet wurde das Seminar während der Erhebungsphase zu dieser Arbeit von einem Team aus dem Verfasser dieser Arbeit, der für das Praxissemester verantwortlichen Kollegin und jeweils

einer\*m Lehrbeauftragte\*n aus der schulischen Praxis. Der Kurs hatte einen Umfang von zwei Semesterwochenstunden, die rein digital durchgeführt wurden. Das Seminar fand dabei wöchentlich synchron über *Zoom* statt. Dieser Durchführungsmodus wurde in der Corona Pandemie gewählt und anschließend beibehalten, um einen Beitrag zur Gestaltung des *Digital Backbone*<sup>2</sup> (Marci-Boehncke & Blume, 2022) im Studium der sprachlichen Kernfächer der Fakultät Kulturwissenschaften an der TU Dortmund zu leisten.

Das Seminar ist kontinuierlich in begleitende Forschungsvorhaben eingebunden. Zum Beispiel wurden die Vorkenntnisse und Einstellungen der teilnehmenden Studierenden, die Gestaltung des Vorbereitungsseminars und auch des gesamten Praxissemestermoduls im Schwerpunkt Literaturdidaktik untersucht (Delere et al., 2022; Delere & Höfer, 2021; Höfer & Delere, 2022a; Höfer-Lück et al., 2020; Lohmann, 2018; Marci-Boehncke & Wulf, 2016; Trapp, 2019).

Einen weiteren Kontext der Arbeit stellten die Degree-Verbundprojekte dar. Das Ziel der interdisziplinären Projekte mit verschiedenen Fachdidaktiken (Fächer Deutsch, Informatik, Mathematik Primar- und Sekundarstufe & Musik), dem Fachgebiet Rehabilitationstechnologie und dem Bereich Behinderung und Studium (DoBuS) an der TU Dortmund war der Aufbau und die Erforschung einer videobasierten Lernplattform zur Förderung analytischer und reflexiver Kompetenzen von Lehramtsstudierenden (s. Abb. 1). Die Plattformentwicklung wurde vom gesamten interdisziplinären Projektteam unter Berücksichtigung der Designprinzipien Barrierefreiheit, Reflexionsorientierung, Diskursorientierung sowie Produktionsorientierung (Delere & Wilkens, 2025) und in Kooperation mit einem externen Partner zur technischen Realisierung gestaltet. Die Basis für die didaktische Entwicklung waren geplante Designs zur Implementation der Plattform in die jeweiligen Lehrtätigkeiten aller fachdidaktischen Teilprojekte im Rahmen der universitären Ausbildung. Zudem wurden zukünftige Nutzungsszenarien erarbeitet und bei der Plattformgestaltung bereits konzeptionell berücksichtigt. Das Designprinzip Barrierefreiheit, welches ein Alleinstellungsmerkmal im Vergleich zu ähnlichen Plattformen darstellt, wurde sowohl bezüglich der Plattform selbst als auch der hierfür notwendigen, barrierefreien Videos umgesetzt.

---

<sup>2</sup> Der Digital Backbone soll gewährleisten, dass in allen Modulen der sprachlichen Fächer mindestens ein digital studierbares Angebot geschaffen wird, „das zum einen inklusive Teilnahmebedingungen für Studierende in unterschiedlichen Lebenslagen ermöglicht und zum anderen dabei selbst didaktisch abwechslungsreiche und medienkompetenzorientierte Anforderungen stellt und für die Studierenden reflektierbar macht“ (Marci-Boehncke & Blume, 2022, S. 156). Der parallele Kurs im Theorie-Praxis-Modul wird im Bereich Sprachdidaktik betreut und analog angeboten.

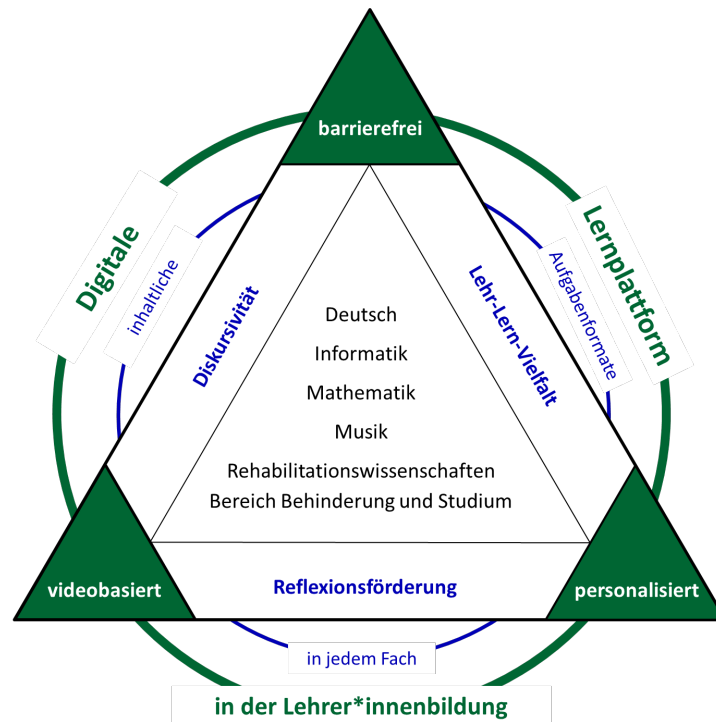


Abbildung 1: Strukturgrafik DEGREE 4.0 (DEGREE 4.0, 2025)

## Aufbau der Arbeit

Der vorliegende Text dient als Rahmung der fünf Einzelarbeiten, die den Korpus der kumulativen Dissertation bilden und sowohl theoretisch als auch empirisch orientiert sind. Die Artikel sind im Anhang 1 sowie in der Übersicht in Tabelle 1 aufgeführt. Sie werden inhaltlich an unterschiedlichen Stellen aufgegriffen und zusammenfassend dargestellt. Das Ziel ist eine metatheoretische und -methodische Einordnung der Einzelstudien sowie die Darstellung und Diskussion der Ergebnisse der Dissertation. Zunächst wird die Wechselwirkung von digitaler Mediatisierung und Inklusion und der Einfluss der beiden Metaprozesse auf das Fach Deutsch erläutert (Kapitel 2.1). Darauf aufbauend wird der Begriff des inklusionsorientierten digitalen Habitus von Deutschlehrkräften eingeführt (Kapitel 2.2) und anschließend die Bedeutung des Universal Design for Learning (Kapitel 2.3) sowohl für sprachliche Fächer als auch für die Lehrer\*innenprofessionalisierung analysiert. Abschließend wird die Nutzung von Videofallarbeit in der Lehramtsausbildung beleuchtet (Kapitel 2.4). In Kapitel drei werden anschließend die Forschungsfragen aus einer Synthese der theoretischen Vorüberlegungen abgeleitet. Sie zielen darauf ab, die Wirksamkeit und Praktikabilität des entwickelten Aufgabenformats zu evaluieren und die eingebrachten Designprinzipien und die lokale Theorie weiterzuentwickeln. Das Kapitel vier beschreibt das methodische Design des Forschungsvorhabens. Dabei werden zunächst die theoretischen Ansätze des *Scholarship of Teaching an Learning* und *Design-Based-Research* als methodischer Rahmen erläutert (Kapitel 4.1 und 4.2). Daraufhin folgen die Beschreibung der verwendeten qualitativen Forschungsmethoden (Kapitel 4.3) sowie eine Darstellung der erhobenen Daten aus den

verschiedenen Teilstudien (Kapitel 4.4). Das fünfte Kapitel widmet sich dem videobasierten Aufgabenformat für die Lehramtsstudierenden der Praxisvorbereitungsseminare, das auf der *degree*-Plattform umgesetzt wurde. Nach einer Einordnung im Kontext des Vorbereitungsseminars zum Praxissemester und einer Einführung in die *degree*-Videoplattform (Kapitel 5.1) wird das eingesetzte Videomaterial (Kapitel 5.2) vorgestellt. Das Videomaterial wurde im Rahmen eines Seminars an der *Forschungsstelle Jugend-Medien-Bildung* (TU Dortmund) aufgenommen und zeigt vier Masterstudierende des Lehramts bei einem Unterrichtsprojekt zum Thema *Trailer* in einer achten Klasse. Anschließend werden die Ergebnisse aus den drei empirischen Zyklen der Aufgabenentwicklung und -überprüfung detailliert analysiert (Kapitel 5.3). Hierauf aufbauend werden die finalen Designprinzipien formuliert. Im Anschluss werden die Ergebnisse des Dissertationsprojekts diskutiert. Ein Schwerpunkt liegt auf der Integration von UDL in videobasierte Vermittlungsdesigns (Kapitel 6.1). Limitationen der Studie (Kapitel 6.2) und Perspektiven für zukünftige Forschung (Kapitel 6.3) werden ebenfalls thematisiert. Das Fazit in Kapitel sieben fasst die Ergebnisse der Dissertation zusammen und erläutert deren Implikationen für die Lehrer\*innenbildung.

Tabelle 1: Übersicht der Artikel

Nr.	Autor*innen & Jahr	Titel	Veröffentlichungsort	Art des Artikels	Beitrag zum Forschungsvorhaben
1.	Delere, Malte 2023	Der digitale Habitus im Kontext der inklusionsorientierten Lehrer*innenbildung	<i>Medienimpulse</i> , 61(4), 32 Seiten Peer-Review	Theoriebildend	Erarbeitung der theoretischen Rahmung zur Berücksichtigung des Habituskonzept in der inklusionsorientierten Lehrer*innenbildung
2.	Delere, Malte; Höfer, Hanna; Marc-Boehncke, Gudrun 2024	A Matter of Translation? UDL as Framework for Student Teacher's Video Analysis	<i>Education. Innovation. Diversity.</i> , 1(8), 28-40 Double-blind-Peer-Review	Empirisch  16 aufgezeichnete Gruppenphasen	Empirische Exploration der lokalen Theorie zur Nutzung des UDL als Kategoriensystem für videobasierte Aufgaben; Erkenntnisse über gewählte Übersetzung und notwendige Designüberarbeitungen
3.	Delere, Malte  In Druck	Reflexion in der inklusionsorientierten und diversitätssensiblen Lehrer*innenbildung	S. Nieberle & H. Höfer (Hrsg.): <i>Kulturwissenschaftliche Diversity Studies. Eine Einführung.</i> Transcript. Herausgeber*innenreview	Empirisch  86 Reflexionsmemos (mündlich / schriftlich)	Grundlegende Verortung des Aufgabenformats in der inklusionsorientierten Lehrer*innenbildung; Auswertung reflexiver Memos zur Erarbeitung der Potenziale der Gesamtaufgabe
4.	Delere, Malte 2025a	Videobasierte Professionalisierung für inklusiven Deutschunterricht: Die Nutzung des Universal Design for Learning als Analyserahmen.	V. Heitplatz & L. Wilkens (Hrsg.): <i>Die Rehabilitationstechnologie im Wandel</i> (S. 669-686). Eldorado. Herausgeber*innenreview.	Empirisch  13 aufgezeichnete Gruppenphasen	Sicherung der lokalen Theorie zur Nutzung des UDL als Kategoriensystem für videobasierte Aufgaben; Modellierung unterschiedlicher Nutzungsweisen durch die Studierenden

Nr.	Autor*innen & Jahr	Titel	Veröffentlichungsort	Art des Artikels	Beitrag zum Forschungsvorhaben
5.	Delere, Malte 2025b	„Bevor ich das Universal Design for Learning kennengelernt habe, konnte ich mir nur begrenzt vorstellen, meinen zukünftigen Unterricht inklusiv zu gestalten.“ Analyse reflexiver Memos von Lehramtsstudierenden.	<i>Qfl – Qualifizierung für Inklusion. Online-Zeitschrift zur Forschung über Aus-, Fort- und Weiterbildung pädagogischer Fachkräfte</i> , 7(1). Double-blind-Peer-Review	Empirisch  90 Reflexionsmemos (mündlich / schriftlich)	Sicherung lokalen Theorie und der Designprinzipien durch Überprüfung der Potenziale der Aufgabe in der Wahrnehmung der Studierenden; Erkenntnisse über Zusammenspiel der Theorie und Designprinzipien für Wirkung des Aufgabenformats

## 2. THEORETISCHE GRUNDLAGEN

Dieses Kapitel widmet sich den theoretischen Grundlagen für die Untersuchung der Potenziale des UDL in der inklusionsorientierten Lehrer\*innenbildung für das Fach Deutsch. Zunächst werden die zwei Metaprozesse Mediatisierung und Inklusion sowie deren Auswirkung auf den Deutschunterricht und die hierauf bezogene Lehrer\*innenbildung betrachtet. Der Begriff des inklusionsorientierten digitalen Habitus von Deutschlehrkräften dient dabei als Schlüsselkonzept, welches 2023 im grundlegenden theoretischen Artikel des Dissertationsprojekts entwickelt und präsentiert wurde (Delere, 2023)<sup>3</sup>. Anschließend wird das UDL als Rahmenkonzept für diversitätssensibles Lernen mit einem Fokus auf sprachliche Fächer und die Lehrer\*innenprofessionalisierung vorgestellt. Abschließend werden die digitale Videofallarbeit als Methode zur Förderung analytischer und reflexiver Kompetenzen in der Lehrer\*innenbildung für Inklusion thematisiert und Leerstellen in der Forschung identifiziert.

### 2.1. Digitale Mediatisierung und Inklusion im Fach Deutsch

Um die Auswirkungen von digitaler Mediatisierung und Inklusion auf die Ziele und die Durchführung von Deutschunterricht beschreiben zu können, bedarf es zunächst einer kurzen Auseinandersetzung mit den Prozessen selbst. Beide beschreiben zentrale Transformationen von Gesellschaft, die sich aus unterschiedlichen Teilprozessen speisen. Daher werden sie als „Metaprozess[e] sozialen Wandels“ angesehen (Krotz, 2007, S. 38). Beide Prozesse sind miteinander verknüpft und beeinflussen sich gegenseitig.

Das von Krotz (2001, 2007) eingeführte Konzept der Mediatisierung dient der Beschreibung, Analyse und Prognose der Entwicklung menschlicher Kommunikation und Vergesellschaftung im Kontext der Entwicklung medialer Technologien. Es geht von der Prämisse aus, dass sich gleichzeitig zur Entstehung und gesellschaftlichen Verankerung jeweils neuer Medien die Verwendung schon bestehender Medien verändert und eine Ausdifferenzierung der Nutzungsweisen stattfindet. Im Zuge dieses Wandels transformiert sich auch die „gesellschaftliche Kommunikation“ und damit die „kommunikativ konstruierten Wirklichkeiten, also Kultur und Gesellschaft, Identität und Alltag der Menschen“ (Krotz, 2007, S. 43).

„Analytisch gesehen findet Mediatisierung als doppelte Transformation statt: Einerseits als technische und organisatorische Transformation der Medien durch die jeweiligen Auslöser eines neuen Mediatisierungsschubs [...] und der in der Folge entstehenden veränderten Medienangebote sowie der sich zugleich auch verändernden Nutzungsformen und Erwartungen der Menschen. Andererseits als eine Transformation von Alltag, Kultur und Gesellschaft, also von all dem, was auf menschlichem Kommunizieren bzw. auf gesellschaftlichen symbolischen Operationen beruht und untrennbar damit verbunden ist.“ (Krotz, 2023, S. 159)

---

<sup>3</sup> Dieser Artikel ist Teil der kumulativen Dissertation. Er wird hier zusammenfassend vorgestellt, um die Kernaussagen für den vorliegenden Text verfügbar zu machen.

Rath (2014) verweist zur weiteren Definition auf die anthropologische Dimension der Mediatisierung, die sich aus der Tatsache ergebe, dass der Mensch sich nur selbst medial konstituieren und vermitteln könne. Er beschreibt Mediatisierung „als Prozess der Wesensverwirklichung des Menschen“ und hebt das „*Bewusstsein* von dieser medialen Bestimmtheit unseres Lebens [...] unabhängig von der Frage nach der technischen Realisierung dieser Medialität“ als Merkmal der gegenwärtigen Menschheitsepoche hervor (Rath, 2014, S. 13 H. i. O.).

In der aktuellen Epoche ist ein Moment signifikanten Wandels erkennbar, den Krotz als „Mediatisierungsschub“ (Krotz, 2007, S. 18) bzw. „Digitalisierungsschub auf Basis von Computer und Internet“ (Krotz, 2023, S. 153) bezeichnet und der die notwendige Bedingung für die Entstehung einer „Kultur der Digitalität“ (Stalder, 2016) ausmacht. Die Entstehung digitaler Infrastrukturen, die alle anderen Technologien integrieren bzw. darstellen können, stellt ein radikales, disruptives Transformationsmoment dar (Krotz, 2023). Konkrete Entwicklungen der Mediatisierung finden allerdings nicht global für alle Menschen gleichermaßen statt. Sie sind zeit- und kulturabhängig und auf die jeweiligen „soziale[n] Welten“ zu beziehen. „[M]ediatisierte soziale Welten“ sind dadurch gekennzeichnet, dass sie ohne den Rekurs auf die Bedeutung von Medien in den sozialen Prozessen nicht mehr analysiert werden können (Krotz, 2017, S. 35). Die Schule kann als eine solche Welt bezeichnet werden.

Aus schulischer Perspektive ist besonders der Blick auf die Sozialisation von Kindern und Jugendlichen unter Einfluss der Mediatisierung wichtig. Diese ist geprägt von medial vermittelten Auseinandersetzungen der Kinder und Jugendlichen mit ihrer Umwelt. Durch die kontinuierliche Veränderung der medialen Praktiken in den jeweiligen sozialen Welten der nachwachsenden Generationen wird eine Veränderung von „Bindung, Habitus und Persönlichkeitsstruktur“ sowie des „jeweilige[n] Verhältnis[ses] zur realen Welt und des Menschen zu sich selbst“ ausgelöst (Krotz, 2017, S. 35). Es entstehen sogenannte „Mediengenerationen“, die sich über einen geteilten „spezifischen Erfahrungsraum von Mediatisierung“ (Hepp et al., 2014, S. 27, auch 2017; Krotz & Wagner, 2014) definieren lassen. Mediatisierung in einer aktuellen, historischen und kritischen Perspektive (Krotz, 2023) bietet also einen Zugang zur Analyse der Veränderung von medialer und gesellschaftlicher Realität, auf die sich der Deutschunterricht stets beziehen muss.

Neben der Mediatisierung kommt auch dem Konzept der Inklusion in der vorliegenden Arbeit eine zentrale Bedeutung zu. Inklusion kann unterschiedlich konzeptualisiert werden (Piezunka et al., 2017). Zurückgehend auf die Salamanca Erklärung und die Unterzeichnung der UN-BRK ist Inklusion heute in die Richtlinien für Schule und Bildung in Deutschland eingeschrieben – in Deutschland allerdings immer noch unter dem Primat eines engen, auf Behinderung beschränkten, Begriffsverständnisses. Dieser (nicht nur) deutsche Sonderweg

ist unter anderem angesichts der menschenrechtlichen Verpflichtung zur Ermöglichung von Bildung zu kritisieren (Reich, 2008). In der vorliegenden Arbeit wird Inklusion in einem weiten Sinne verstanden und auf die Schule bezogen als „*Abbau aller Barrieren, die eine formale und faktische Teilhabe an qualitativ hochwertigen Bildungsangeboten des Regelschulwesens beeinträchtigen*“ definiert (Emmerich & Moser, 2020, S. 78 H. i. O.), wodurch eine Betonung des Prozesses und der hierfür nötigen Aktivität aller Akteur\*innen im Angesicht der „Utopie“ von Inklusion (Piezunka et al., 2017, S. 215) gelingt. Äquivalent könnte sie auch für die hochschulische Ebene definiert werden. Die über den Bildungsbereich hinausweisende Ebene gesellschaftlicher Inklusion, die sich wiederum auch auf (hoch-)schulische Prozesse auswirkt, kann in der vorliegenden Arbeit nicht weiter ausgeführt werden.

Das weite Verständnis von Inklusion berücksichtigt die unterschiedlichen, intersektional miteinander in Beziehung stehenden, Diversitätsdimensionen, in denen Menschen zueinander unterschiedlich sein können, zum Beispiel durch Sprache, Gender, sozio-ökonomischen Status oder Behinderung (zum Verhältnis von Inklusion und Diversität s. Budde et al., 2016). In diesem Verständnis wird davon ausgegangen, dass in den jeweiligen Lernendengruppen Diversität vorliegt, die von den Lehrkräften in der Gestaltung von Bildungsprozessen bedacht werden muss. Hierbei soll die Separation von einzelnen Lernenden aufgrund defizitorientierter Bedarfszuschreibungen überwunden und eine gemeinsames Lernen für Alle ermöglicht werden (Emmerich & Moser, 2020).

Die Auswirkungen von Inklusion und digitaler Mediatisierung auf den Deutschunterricht sind auf zwei Ebenen beschreibbar, nämlich der technischen und der inhaltsbezogenen Ebene. Auf der technischen Ebene führt die Digitalisierung zu aufkommenden Möglichkeiten der Teilhabe, da Zugangsbarrieren abgebaut werden können (Bosse, 2016; Bühler, 2016; Ferencik-Lehmkuhl et al., 2023; Zorn, 2018). Digitale Medien eröffnen flexible Möglichkeiten zur Rezeption von Informationen, beispielsweise über die Funktion Text-to-Speech (TTS), die in vielen Geräten und Softwareanwendungen integriert ist und so auditive Leseprozesse und deren Förderung ermöglichen. Gleichzeitig sind sie z. B. über die Diktierfunktion oder unterschiedliche Bedienungsparadigmen flexibel zur Bearbeitung von Aufgaben nutzbar. Sie bieten Anschlussmöglichkeiten für bzw. beinhalten Assistive Technologien und unterstützen die Schüler\*innen in ihrer selbstständigen Suche nach individuell geeigneten Lernwegen. Digitale Übersetzungstools etwa können bei sprachlicher Diversität die Teilhabe von Schüler\*innen erleichtern. Dennoch ist zu berücksichtigen, dass durch die Nutzung digitaler Medien neue Exklusionsrisiken entstehen können und so der sogenannte *Digital Divide* (Bockermann, 2012; Dijk, 2020; Marr & Zillien, 2019) auf unterschiedlichen Ebenen verstärkt werden kann. Dies ist zum Beispiel der Fall, wenn nicht auf eine barrierefreie Gestaltung geachtet wird. Barrierefrei sind Lernumgebungen dann, „wenn sie für Menschen mit

Behinderungen in der allgemein üblichen Weise, ohne besondere Erschwernis und grundsätzlich ohne fremde Hilfe auffindbar, zugänglich und nutzbar sind“ (BGG §4).

Auf der inhaltsbezogenen Ebene entstehen neue Aufgaben, da die Schüler\*innen auf Teilhabe in einer digital-mediatisierten Gesellschaft im 21. Jahrhundert vorbereitet werden sollen. Hierfür müssen die unterschiedlichen, in der Lebenswelt der Schüler\*innen relevanten, Kommunikationsweisen und -inhalte sowohl als legitim als auch als relevant erachtet und damit zu Gegenständen des Deutschunterrichts gemacht werden. Konkret zeigt sich die Überschneidung von Inklusion und digitaler Mediatisierung bei der Betrachtung des Kompetenzbereichs (*Digitales*) *Lesen*. In der Erweiterung des Textbegriffs über schriftliche Darstellungsformen hinaus (Adamzik, 2018; Hausendorf et al., 2017; Kallmeyer et al., 1974; Stöckl, 2016) und der hierauf bezogenen Öffnung dessen, was als Lesen gilt (Koch, 2008; Marci-Boehncke, 2018a; Philipp, 2018; Ratz, 2013; Wampfler & Krommer, 2019), lässt sich in doppelter Hinsicht ein Wandel erkennen, der sowohl auf der Ebene der Gegenstände als auch der Adressat\*innen liegt. Es entsteht ein neuer Blick auf die Frage, *was* im Deutschunterricht *wem* vermittelt werden soll. Variable Rezeptions- und Kommunikationsweisen werden sowohl vor dem Hintergrund des Rechts zur Teilhabe in, an und durch Medien (Bosse, 2016) aller Schüler\*innen als auch aufgrund ihrer Bedeutung in der digitalen Lebenswelt der Schüler\*innen als Gegenstände des Deutschunterrichts legitimiert. Diese Berücksichtigung digitaler Medien im doppelten Sinn beschreibt Marci-Boehncke (2018b) als „inklusive Medienbildung“ im Deutschunterricht. Digital vermittelte schriftliche Texte, Bilder und auditive Texte werden nicht nur berücksichtigt, weil sie auf der technischen Ebene für *manche* Schüler\*innen notwendige Zugangsunterstützung bieten oder weil sie in einer defizitorientierten Logik die höchste Stufe der Lesekompetenz *einzelner* Schüler\*innen darstellen. Sie sind ein notwendiger Teil von Deutschunterricht, weil sie im digitalen Alltag *aller* Schüler\*innen und für deren Identitätsbildung sowie gesellschaftliche, kulturelle und demokratische Teilhabe bedeutsam sind. In einer Welt, die von digitaler Mediatisierung geprägt ist, muss der Deutschunterricht in diesen beiden Sinnen inklusiv sein. In gleichem Maße kann man dieses Verständnis auf den Bereich der Produktion, im Deutschunterricht traditionell über *Schreiben* klassifiziert, übertragen. Produktion ist in digitalen Leseprozessen stets eingeschrieben (Marci-Boehncke, 2018a). Als Teil der „inklusive Medienbildung“ im Deutschunterricht und der gerade aufgezeigten Doppelstruktur aus der Berücksichtigung von menschenrechtlichen Ansprüchen von Inklusion und des Metaprozesses der Mediatisierung entsteht eine Öffnung für den Bereich der Textproduktion über das handschriftliche Schreiben hinaus. Aktuellere Formen sind das Diktieren literarischer Texte (Zielinski, 2021), die Erstellung eigener auditiver oder audiovisueller Produkte (Demi, 2022; Mogl, 2020), das Erzählen von Geschichten in Programmierumgebungen wie Scratch (Demi & Anders, 2020) oder das Verfassen von Texten unter Rückgriff auf Chatbots (Führer & Gerjets, 2024;

Steinhoff, 2023). In diesen Formen sind diverse Umsetzungsmöglichkeiten inhärent und zugleich werden wertvolle Kompetenzen für die zukünftige Teilhabe vermittelt. So ermöglicht Deutschunterricht nicht nur inklusive Handlungsmöglichkeiten für alle Schüler\*innen, sondern bezieht auch aktuelle Gegenstände im Unterricht mit ein.

## 2.2. Inklusionsorientierter digitaler Habitus von Deutschlehrkräften

Lehrkräfte müssen auf die Umsetzung eines solchen Deutschunterrichts vorbereitet werden. Bisher ist die Verschränkung von Inklusion und Digitalisierung noch nicht in den Kompetenzmodellen der Lehramtsausbildung angekommen. Zwar existieren in den jeweiligen Modellen (z. B. in den jeweiligen europäischen Referenzrahmen *DigCompEdu* (Redecker, 2019) und *EU Profil der Lehrer\*innenbildung für Inklusion* (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2022)) gegenseitige Bezüge. Übergreifende Konzepte sind selten (z. B. Warmdt et al., 2023), angesichts der oben beschriebenen Zusammenhänge allerdings von großer Bedeutung.

Im theoriebildenden Artikel der vorliegenden Dissertation wird argumentiert, dass die Einstellungen und das Wissen von Lehrkräften zu Inklusion und digitalen Medien als Anteile eines handlungsleitenden inklusionsorientierten digitalen Habitus beschreibbar sind. Dieser wird unter Rückgriff auf die Grundlagen nach Bourdieu (2021 [1978]) und die medien- bzw. medienpädagogische Weiterentwicklungen (Biermann, 2021; Biermann & Kommer, 2012; Kommer, 2021; Swertz et al., 2014) modelliert. Er umfasst digitalisierungs- und inklusionsbezogene Dispositionen, die die Praktiken der Lehrkräfte bei der Berücksichtigung von Digitalisierung und der Umsetzung von Inklusion strukturieren (Delere, 2023). Dispositionen entstehen „aus der Einschreibung der sozialen Strukturen in den Körper“ und umfassen „feldspezifische[...] Denk-, Wahrnehmungs- und Beurteilungsschemata“ (Fankhauser & Kaspar, 2019, S. 176) bzw. „implizite Deutungs- und latente Wissensbestände“ (Helsper, 2018, S. 129f.). Diese Dispositionen werden im Rahmen der Sozialisation, durch gesellschaftliche Erfahrungen, die eigene Schulzeit oder auch erste, unprofessionelle Erfahrungen in der Lehrer\*innenrolle erworben. Sie sind fest in der Persönlichkeitsstruktur der Lehrkräfte verankert und von ihrem gesamten Habitus abhängig. Die im Habitus verankerten Einstellungen und Beliefs von (angehenden) Lehrkräften sind für die Integration digitaler Medien in der Bildung (Admiraal et al., 2017; Runge et al., 2023; Schmitz et al., 2024; Vogel-Lefèbre, 2025) und die Umsetzung von Inklusion (Gasterstädt & Urban, 2016; Gebhardt et al., 2015; Ruberg & Porsch, 2017) entscheidend.

Die Lehramtsausbildung ist daher mit der Aufgabe konfrontiert, die Studierenden bei der Entwicklung eines professionellen Habitus zu unterstützen, der an den in Kap. 2.1 aufgezeigten Entwicklungen ausgerichtet ist und die damit einhergehenden normativen Grundsätze berücksichtigt. Eine verschränkte Konzeption habitueller Dispositionen zu

Inklusion und Digitalisierung könnte daher in dreifacher Weise für die Lehramtsausbildung nutzbar gemacht werden kann:

- (1) zur Analyse des Habitus der Studierenden und zur Weiterentwicklung der Lehrer\*innenbildung,
- (2) als Lerngegenstand zur Förderung von Habitussensibilität sowie
- (3) als Zieldimension von inklusionsorientierter Lehrer\*innenbildung (Delere, 2023, S. 3f.).

Alle drei Dimensionen tragen im Kontext der vorliegenden Dissertation Bedeutung. Das gesamte Forschungsprojekt dient der Weiterentwicklung der Lehrer\*innenbildung, indem ein innovatives Aufgabenformat entworfen wird. In diesem können die Studierenden durch die Auseinandersetzung mit der (digitalisierungsbezogenen) Diversität von Schüler\*innen Habitussensibilität (Lange-Vester & Teiwes-Kügler, 2014) erwerben – für die eigenen und für die schüler\*innenseitigen Dispositionen. Hieraus kann eine Reflexion der eigenen Rolle für Inklusions- und Exklusionsprozesse entstehen (Pape, 2023). Wird er als Zieldimension von Lehrer\*innenbildung verstanden, „beschreibt der inklusionsorientierte digitale Habitus von Lehrkräften eine Offenheit für sich wandelnde Mediennutzungspraxen und die aktive Berücksichtigung unterschiedlicher Handlungsweisen als Ermöglicher von digitaler Teilhabe für alle Schüler\*innen“ als das Ziel der Ausbildung von Lehrkräften (Delere, 2023, S. 19). Die Auseinandersetzung mit digitalen Habitusformationen trägt dazu bei, das Inklusionsverständnis der Studierenden zu erweitern, indem sie eine bislang möglicherweise unbeachtete Diversitätskategorie kennenlernen. Indem digitale Mediennutzung und -kompetenzen als relevante Dimensionen der Diversität (nicht nur) von Schüler\*innen anerkannt werden, wird einer Verengung des Inklusions- und Diversitätsbegriffs auf die Differenzkategorie Behinderung entgegengewirkt.

Im Rahmen der Professionalisierung muss der von den Studierenden zuvor im Verlauf der Sozialisation erworbene Habitus und die in ihm verankerten digitalisierungs- und inklusionsbezogenen Dispositionen berücksichtigt und ihnen hierauf aufbauend mögliche Unterschiede zwischen diesem und den professionellen Ansprüchen aufgezeigt werden (Besa et al., 2020). Lehramtsstudierende müssen also dazu befähigt werden, „eigene ideale Ziele, normative Entwürfe und Orientierungen (Wernet 2006) einer Relativierung und Geltungsüberprüfung zu unterziehen“ (Helsper, 2018, S. 129).

Zur Verdeutlichung der Aufgabe der Lehramtsausbildung zur Förderung der Reflexion, auch in der Wissensvermittlung, kann das Modell ITPACK (Marci-Boehncke, 2019a) herangezogen werden. Marci-Boehncke (2018b, 2019a) greift hierfür auf das TPACK Modell nach Mishra und Koehler (2006, 2008) zurück, welches international als gängiges medienpädagogisches Kompetenzkonzept anerkannt ist (Delere, 2020). Im TPACK werden die technischen,

pädagogischen und inhaltsbezogenen Wissensbestände von Lehrkräften als miteinander in Beziehung stehende Domänen verstanden, deren Überschneidungsbereich den Kern des Wissens von Lehrkräften ausmachen sollte. Marci-Boehncke (2018b, 2019a) spezifiziert den kontextuellen Hintergrund dieses Wissens (Mishra, 2019), indem sie ihn als den Überschneidungsbereich von Inklusion und Mediatisierung definiert. Damit macht sie deutlich, dass Lehrkräften die Aufgabe zukommt, alle Wissensbestände stets vor diesem Hintergrund zu reflektieren und hieraus neues, kontextualisiertes Wissen zu generieren. Die Integration von digitalen Medien im Deutschunterricht ist, wie oben aufgezeigt, vor dem Hintergrund von Mediatisierung und Inklusion mehr als nur eine Veränderung der Vermittlungstechnologie. Es bedarf also neuer Wissensdimensionen, die die beiden Metaprozesse beinhalten und hierfür auch neuer Ausbildungsstrukturen. Inklusion und Digitalisierung müssen gerade in der fachdidaktischen Ausbildung hinsichtlich ihrer Auswirkungen auf den Unterricht und die Anforderungen an Lehrkräfte miteinander in Beziehung gesetzt werden und von den Studierenden mitgebrachte implizite Wissensbestände reflektiert werden.

In der Transformation von Habitus ist außerdem die Reflexion von Erfahrungen ein wichtiger Aspekt. Erfahrungen müssen in der Lehramtsausbildung in zweifacher Weise ermöglicht werden, um „neu erworbene Wissensbestände so an eigene Erfahrungen und implizite Orientierungen anzuschließen, dass sie für die eigene professionelle Praxis zu einem bedeutsamen Wissen werden können“ (Helsper, 2018, S. 133). Einerseits müssen die Studierenden selbst Erfahrungen der Gestaltung und Umsetzung von inklusiver Lehre machen können. Hierfür bietet sich das Praxissemester an, denn dort können unter Begleitung Unterrichtsversuche unternommen und reflektiert werden. Andererseits sollte die Lehramtsausbildung selbst sowohl digitalorientiert als auch inklusiv sein. Der Anspruch einer inklusiven Hochschullehre ergibt sich schon aus der bereits geschilderten grundlegenden Verpflichtung zu Inklusion im gesamten Bildungssystem. Derzeit ist sie (mindestens) für Studierende mit Behinderungen unzureichend umgesetzt (Neca et al., 2022). Inklusive Bildung hat im Kontext der Lehrkräftebildung allerdings einen besonderen Wert. Um Inklusion im Schulsystem zu verankern, braucht es Studierende, die inklusives Lernen selbst erfahren haben und sich als „Pioniere“ (Pfahl & Traue, 2024, S. 51) mit einem starken inklusionsorientierten Habitus in die Gestaltung der inklusiven Transformation einbringen können. Eine solche Sichtweise inklusiver Lehrer\*innenbildung weist über das Recht von Studierenden auf Teilhabe in der hochschulischen Bildung hinaus und betont den Vorteil für die Umsetzung von Inklusion im gesamten Bildungssystem (Bellacicco & Demo, 2019). Die Erfahrung eigener Lernprozesse in inklusiven Settings stellt damit einen wichtigen Ausbildungsbaustein für alle Lehramtsstudierenden dar (Alavi et al., 2017; Delere et al., 2022; Merz-Atalik, 2017).

Zugleich ist die Ausbildung von Lehrkräften selbst digital zu gestalten, wenn diese selbst Medienkompetenz und Selbstwirksamkeit im Umgang mit digitalen Medien ausbilden und ihren eigenen digitalisierungsbezogenen Habitus reflektieren können sollen. Dies kann in Form eines digitalen Doppeldeckers gestaltet werden, indem digitale Medien sowohl selbstverständlich einbezogen werden als auch immer wieder als Reflexionsobjekte im Kontext von Lehren und Lernen herangezogen werden (Blume, 2021). Gerade in der Ausbildung für das Fach Deutsch, das über eine technologische Perspektive auf Medien hinausweist, sollten daher Gelegenheiten zur Auseinandersetzung mit der eigenen Mediengeneration, der eigenen Mediatisierungserfahrung und sich hierzu ergebenden Veränderungen ermöglicht werden (Höfer & Delere, 2022a; Marci-Boehncke, 2019b).

### 2.3. Universal Design for Learning

Das Universal Design for Learning geht auf die Grundideen des Universal Designs zurück, dessen Ursprünge in der Architektur liegen. Ziel des Universal Designs ist es, Umgebungen, Gegenstände oder andere Gegebenheiten so zu gestalten, dass sie eine möglichst hohe Passung für eine Vielzahl von Menschen aufweisen. In der Entwicklung des Universal Design for Learning wurden die Prinzipien des Universal Design von Wissenschaftler\*innen aus dem Center for Applied Sciences (CAST) auf das Lernen übertragen. Prägend war hierbei ein (vereinfachter) neurowissenschaftlicher Hintergrund zu lernrelevanten neuronalen Netzwerken, auf dessen Erkenntnissen die zentralen Prinzipien und ihre Begründung fußen. Im UDL sollen das *Warum*, *Was* und *Wie* des Lernens adressiert werden. Mit dem *Warum* werden die affektiven Netzwerke des Hirns angesprochen und mit dem *Wie* die strategischen Netzwerke. Die Netzwerke zum *Was* werden unterschiedlich in die deutsche Sprache übersetzt. Im Englischen werden sie als „Recognition Networks“ bezeichnet, im Deutschen beispielsweise als „Erkennungsnetzwerke“ (CAST, 2018), das „Wahrnehmungsnetzwerk“ (Fisseler & Markmann, 2013, S. 15) oder allgemeiner „kognitive Aspekte des Lernens“ (Biewer, 2022, S. 225). Auf allen drei Ebenen, so ist die zentrale Idee des UDL, sollen in den Lernumgebungen unterschiedliche und flexible Möglichkeiten gegeben sein, diese Netzwerke anzusprechen. Dies zeigt sich in den drei zentralen Prinzipien des UDL. Sie werden im Folgenden entsprechend der deutschen Version des CAST zitiert, da diese in der jeweils aktuellsten Variante in der gesamten Dissertation genutzt wurde.

- „Biete multiple Möglichkeiten der Förderung von Lernengagement“
- „Biete multiple Mittel der Representation [sic!] von Informationen“
- „Biete multiple Mittel für die Informationsverarbeitung und die Darstellung von Lernergebnissen“ (CAST, 2018)

Die Umsetzung des UDL bedeutet eine radikale Transformation von Schule bzw. schulischem Unterrichten. In dieser Transformation wird der Fokus von den individuellen Schüler\*innen und ihren vermeintlichen Defiziten hin zu einer holistischen Betrachtung des schulischen Systems und dessen inhärenten Barrieren gewendet (Lambert et al., 2023, S. 2). Das Ziel ist die Gestaltung von Lernumgebungen, die für alle Lernenden die bestmögliche Eignung aufweisen. Das UDL ist damit inhaltlich an den weiten Inklusionsbegriff anbindbar. Im UDL sollen Barrieren, die das Lernen von Schüler\*innen behindern könnten, systematisch reduziert werden. Leiß verortet das „Innovationspotenzial“ des UDL daher auch darin, „dass mögliche Barrieren konsequent von *vornherein* im Planungsprozess berücksichtigt und somit Wege zu einer diskriminierungsfreien, systemischen Individualisierung auf[ge]zeigt werden“ (Leiß, 2022b, S. 31 H. i. O.). Der entscheidende Schritt ist, die Barrieren nicht erst mit der Analyse von möglichen Lernschwierigkeiten einzelner Schüler\*innen zu identifizieren, sondern unabhängig von einer defizitorientierten Bewertung der Lerngruppe mögliche Barrieren für Lernende zu identifizieren und für deren Überwindung Lösungen zu erarbeiten. Leitend ist hierfür die Annahme, dass die Diversität von Schüler\*innen eine Normalität darstellt und dass diese wertschätzend in allen Prozessen der Gestaltung von Lernumgebungen einfließen sollte (Zaloudek, 2014). Der systemorientierte Ansatz des UDL schließt die Nutzung von weitergehenden individuellen Vorkehrungen bei entsprechenden Bedarfen einzelner Schüler\*innen allerdings nicht aus (Fisseler, 2020; Schütt & Peschke, 2024). Diese sind, beispielsweise durch die Nutzung von individuell angepassten Assistiven Technologien, im Sinne des *Continuum of Solutions* zur Umsetzung von Inklusion (Bühler, 2016) weiterhin vorgesehen und so auch in den Guidelines des UDL benannt (CAST, 2018). Hierunter fallen beispielsweise Talker für die Unterstützte Kommunikation, die in der Sprachbildung eine notwendige Bedingung für die Teilhabe aller Schüler\*innen darstellt (Wahl, 2019).

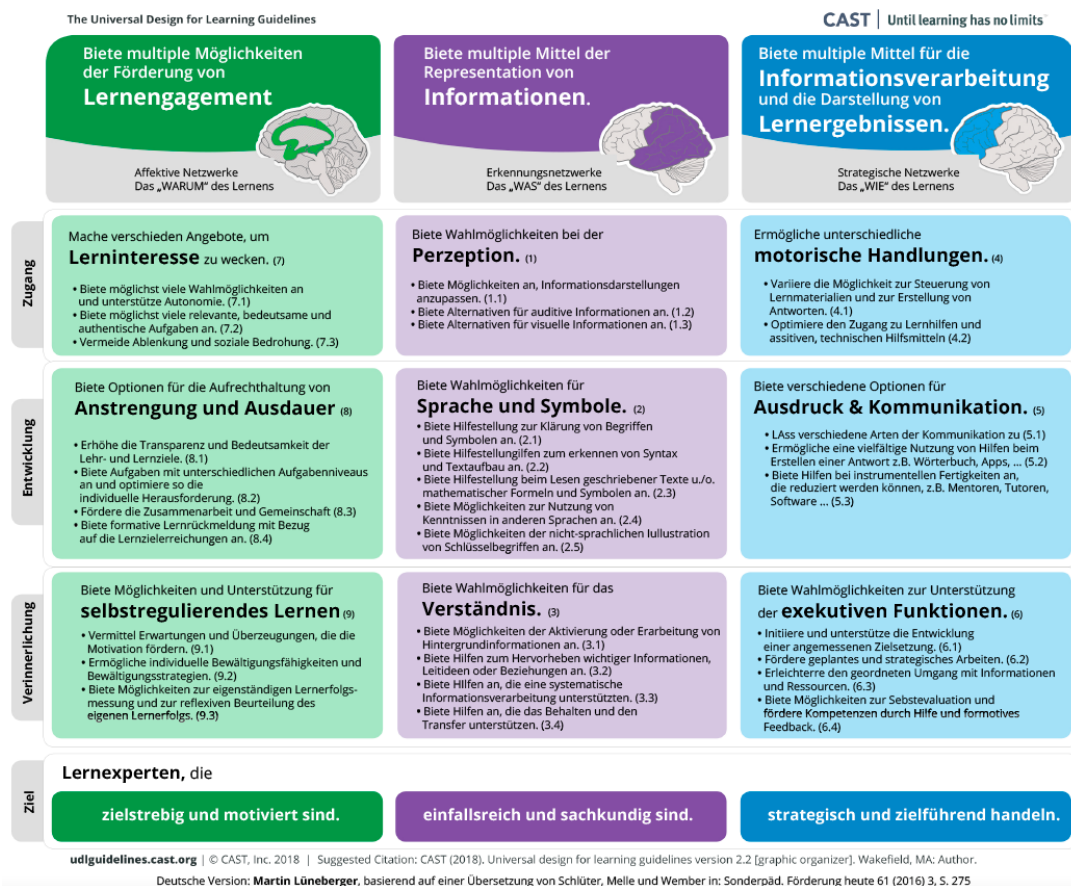


Abbildung 2: Guidelines UDL (CAST 2018)

Damit die Grundidee des UDL für die didaktische Praxis handhabbar wird, wurden vom CAST zu den drei zentralen Prinzipien zugehörige Leitlinien mit untergeordneten Checkpoints entwickelt (s. Abb. 2). Diese ausführliche Darstellung lässt sich als eine Operationalisierung der Prinzipien lesen, die die inhaltliche Übersetzung des UDL (Kremsner et al., 2020) auf den konkreten Unterricht ermöglichen soll. Sie eröffnet damit allerdings auch ein Spannungsfeld, denn das UDL soll nicht als eine Checkliste einzelner Maßnahmen verstanden werden (Dolmage, 2017; Lambert et al., 2023; Leiß, 2022b). Meyer et al. (2014) bezeichnen es als translationales Modell zwischen Forschung und Praxis, welches aber nicht auf einzelne Methoden festgelegt sei:

„Guidelines are instructive rather than prescriptive; they are not as rigid as a template or a checklist but rather suggest strategies and means for implementation“ (Meyer et al., 2014, S. 109).

Die ausführliche Ausarbeitung der UDL-Guidelines soll eine Unterstützung bei der Umsetzung der drei zentralen Prinzipien anbieten, diese bleiben aber das Kernstück. Lehrkräfte haben die Aufgabe, die spezifischen Einzelaspekte im Sinne des übergeordneten Prinzips auf den Unterricht anzuwenden bzw. ihre eigene Planung diesbezüglich zu überprüfen. Im Umkehrschluss ist es nicht im Sinne des UDL, möglichst viele einzelne Punkte abzuhaken,

wenn gleichzeitig die zentralen Prinzipien und Ansprüche des UDL nicht erfüllt werden. Das UDL kann darüber hinaus nicht als standardisiert und nur in einem Sinne umsetzbar angesehen werden. Es gibt nicht die eine Lösung pro Checkpoint. Vielmehr sind Lehrkräfte damit beauftragt, das UDL auf ihre jeweiligen didaktischen Situationen anzuwenden (Smith et al., 2019). Zur Unterstützung dieser Ausrichtung hat das CAST in den 2024 veröffentlichten revidierten Guidelines zu UDL 3.0<sup>4</sup>, entschieden, die vorher als Checkpoints bezeichneten Unter Aspekte der Leitlinien zukünftig als *Considerations*, also Überlegungen bzw. Betrachtungen, zu bezeichnen (CAST, 2024).

Seit der ursprünglichen Einführung hat sich, besonders in den USA, eine eigene Forschungsgemeinschaft im Kontext des UDL gebildet, die sich beispielsweise mit Fragen zu Möglichkeiten seiner Implementation in unterschiedlichsten Bildungsszenarien, den Auswirkungen einer solchen Implementation und zur Weiterentwicklung des Gesamtkonzepts beschäftigt. Gerade die Wirkung des UDL-Ansatzes wird in vielfältigen Studien untersucht. Systematische Überblicke liefern mittlerweile diverse Reviews und Metaanalysen (Al-Azawei et al., 2016; Almeqdad et al., 2023; AlRawi & AlKahtani, 2021; Bray et al., 2024; Capp, 2017; Han & Lei, 2024; King-Sears et al., 2023; Maguire & Hall, 2018; Seok et al., 2018; Zhang et al., 2024). Beispielsweise untersuchten King-Sears et al. (2023) in ihrer Metastudie 20 Studien zum Lernerfolg im Rahmen von UDL. Sie konnten einen leicht positiven Effekt der Nutzung des UDL auf den Lernerfolg von Schüler\*innen nachweisen und bestätigen damit die zusammenfassenden Aussagen der bisherigen Reviews und der in ihnen ausgewerteten Studien. Einen bedeutsamen Einflussfaktor auf diesen Erfolg scheint die ganzheitliche Berücksichtigung aller Prinzipien des UDL in der Intervention und damit seiner Grundidee auszumachen (Almeqdad et al., 2023). Dies erscheint schlüssig, denn wenn nur einzelne Prinzipien des UDL umgesetzt werden, sind in diesem Bereich zwar möglicherweise Barrieren für das Lernen der Schüler\*innen abgebaut, andere bleiben aber bestehen. Anders gesagt: Die Lernerfolge von Schüler\*innen sind auch dann noch von Barrieren begrenzt, wenn sie zwar Informationen in diversen Varianten erhalten können, bei der Aufgabenbearbeitung aber wieder das Prinzip *one fits all* gilt. Der transformative Charakter des UDL-Ansatzes und die damit intendierte Verbesserung der Lernchancen aller Schüler\*innen werden dann vernachlässigt.

---

<sup>4</sup> In der vorliegenden Dissertation wird die Version 2.2 in der jeweils aktuellsten Fassung genutzt, sodass sich alle vorherigen und folgenden Ausführungen auf diese Version beziehen. Die Guidelines der Version 3.0 aufzugreifen stellt ein anschließendes Forschungsdesiderat dar (s. Kap. 6.3).

### 2.3.1. UDL in den sprachlichen Fächern

Angesichts der oben beschriebenen Zusammenhänge von digitaler Mediatisierung, Inklusion und dem Deutschunterricht bzw. allgemeiner den sprachlichen Fächern, erhält das UDL in diesen Fächern eine besondere Bedeutung. Einen Überblick über Umsetzungsmöglichkeiten des UDL in sprachlichen Fächern und zum Erwerb von (digitaler) Literacy findet sich bei Evmenova et al. (2024). Zentrale Argumentationen der Eignung des UDL im Deutschunterricht mit einem stärkeren Fokus auf die inhaltsbezogene Ebene haben bisher vor allem Marci-Boehncke (2018b) und Leiß (2022b, 2022a) vorgelegt. Marci-Boehncke verbindet ihr Konzept der inklusiven Medienbildung mit dem UDL und arbeitet die inhärenten Parallelen heraus:

„Inklusive Medienbildung fordert und fördert damit den Bezug zur mediatisiert zu verstehenden Welt auf der Ebene der *Motivation* (alle Medien und alle Menschen sollen einbezogen und berücksichtigt werden), auf der Ebene des *Zugangs* (alle Medien sollen von allen Menschen rezipiert werden können) und auf der Ebene des *Ausdrucks* (alle Medien sollen von allen Menschen produktiv handelnd genutzt werden können).“ (Marci-Boehncke, 2018b, S. 58 H. i. O.)

Das UDL konkretisiert damit die theoretischen Grundlagen der inklusiven Medienbildung für die sprachlichen Fächer in der didaktischen Perspektive (Blume et al., 2023). Die Wahrnehmung von Informationen, die auf unterschiedlichen Wegen angeboten werden soll, ist im Bereich der Leseförderung selbst Lerninhalt des Faches. Und sie ist, wie oben beschrieben, eben nicht nur auf Schrifttext begrenzt, sondern für die unterschiedlichen Textvarianten geöffnet. Gleiches gilt für die mediale Handlungsfähigkeit, die sich nicht nur auf schriftliche Kompetenzen beschränken darf. Im Bereich der Motivation öffnet das UDL zur Förderung der Motivation neue Räume zur flexiblen Behandlung von Literatur, Medien und kommunikativen Strukturen aus der Lebenswelt der Schüler\*innen. Im handlungs- und produktionsorientierten Literatur- und Medienunterricht (Haas, 2021) fallen diverse dieser Aspekte zusammen, wenn den Schüler\*innen die Freiheit zur individuellen Auseinandersetzung mit Narrationen gegeben wird und die Darstellung ihres Lernfortschritts entsprechend dieser Auseinandersetzung flexibel gestaltbar ist. Der Erwerb von Kompetenzen im Deutschunterricht ist außerdem stark von metakognitiven Reflexionen geprägt, die selbstständige kreative Prozesse strukturieren und unterstützen können. Das UDL im Deutschunterricht umzusetzen heißt also vor allem erst einmal, die Aufgaben des Faches in einer digital mediatisierten Welt anzuerkennen und sie unterrichtlich aufzugreifen. Deutlich wird auch die enge Verknüpfung von Digitalität und UDL, die im Konzept selbst schon angelegt ist. Die flexible Nutzung digitaler Medien ermöglicht viele Aspekte des UDL im Unterricht umzusetzen und andersherum ist die Umsetzung von UDL ohne Technologie kaum vorstellbar (Fisseler, 2023). Diese werden im UDL explizit gefördert. Böttinger und Schulz haben den

Zusammenhang von UDL und digitaler Technologie zur Grundlage ihres Modells des „UDL diklusiv“ gemacht (Böttinger & Schulz, 2023), lassen allerdings offen, inwiefern dieses eine signifikante Erweiterung der im UDL genuin verankerten Nutzung von Technologie darstellt.

Zu beachten ist, dass die Nutzung digitaler Medien nicht per se zur Gestaltung von UDL führt, ebenso wenig wie sie per se Inklusion herstellt. Erst die Reflexion digitaler Medien im Kontext des UDL und ihr Einsatz im Sinne der Prinzipien machen ihr Potenzial wirksam. Im Fach Deutsch bzw. in den sprachlichen Fächern bleibt die Digitalität im UDL dann nicht nur Werkzeug, sondern wird zur selbst fachbezogenen Struktur, die es sowohl für Lehrkräfte als auch Schüler\*innen zu betrachten gilt (Blume et al., 2023).

Empirische Studien zur Eignung des UDL in den sprachlichen Fächern bestätigen diese Argumentationen. Im Bereich der Leseförderung untersuchten Coyne et al. (2012) in einem Kontrollgruppendesign, ob Schüler\*innen mit intellektuellen Beeinträchtigungen von technologiebasierten UDL-Designs profitieren. Aufbauend auf den Vorarbeiten von Dalton und Proctor (2007) zur *Universally Designed Literacy Environment* entwickelten und evaluierten sie die Lernumgebung *Literacy by Design*. Diese bietet in einem elektronischen Lesebuch ein Scaffolding der Leseprozesse unter anderem durch eine digitalisierte menschliche Stimme, die den Text vorliest, Aufforderungen zur Anwendung von Lesestrategien, variable Antwortmöglichkeiten und selbstständig nutzbare Hilfsangebote. Die Studie ergab, dass die Schüler\*innen, die mit dem eBook gearbeitet haben, signifikant größere Verbesserungen der Leseleistung hatten als die Schüler\*innen der Kontrollgruppe ohne eBook (Coyne et al., 2012). Einen ähnlichen Ansatz verfolgte die Studie von Alharbi (2021), in der eine digitale Storytelling App nach dem UDL entwickelt wurde und positive Effekte auf die Leseflüssigkeit, das Leseverständnis sowie die Motivation und Zufriedenheit der Schüler\*innen nachgewiesen werden konnten. In einer Interviewstudie mit Schüler\*innen erhob Kasch (2019) ebenfalls positive Effekte eines UDL-Scaffolding auf die lexikalische Kompetenz und die selbstregulativen Fähigkeiten der Schüler\*innen beim Erwerb von Englisch als Fremdsprache.

### 2.3.2. UDL in der Lehrer\*innenprofessionalisierung

In den USA ist das Konzept bereits weiträumig in die Curricula der Lehramtsausbildung integriert (Vitelli, 2015). Eine ebenso breite Nutzung ist in Deutschland bisher nicht erkennbar. Die gerade dargestellten inhaltlichen Aspekte machen das UDL aber auch zu einem relevanten Bestandteil der inklusionsorientierten Professionalisierung von angehenden Deutschlehrkräften.

Fähigkeiten und Motivation zur Umsetzung des UDL im Unterricht lassen sich erfolgreich vermitteln (Craig et al., 2022, 2024; Owiny et al., 2019). Es sind allerdings Unterschiede in der Wahrnehmung von Selbstwirksamkeit zur Umsetzung erkennbar. Insgesamt sind Studierende für die Primarstufe zuversichtlicher die UDL-Prinzipien umzusetzen als Studierende für

weiterführende Schulformen. Für beide Gruppen gilt gleichermaßen, dass sie sich eher die Berücksichtigung der variablen Repräsentation von Informationen zutrauen als die Flexibilisierung von Beteiligung und Motivation (Capp, 2020). Um eine intensive Auseinandersetzung mit den Prinzipien des UDL zu ermöglichen und zur Umsetzung inklusiver Hochschullehre beizutragen, bietet es sich außerdem an, das UDL nicht nur zum Vermittlungsinhalt, sondern auch zur Struktur der Ausbildung zu machen und seine Prinzipien in der Struktur der Lehrveranstaltung zu berücksichtigen (Bartz et al., 2018; A. Evmenova, 2018; Schütt et al., 2020).

Das UDL ist daher nicht als ein Addendum oder eine zusätzliche Herausforderung zu verstehen, die es in der Ausbildung zu verorten gilt. Vielmehr integriert es wie beschrieben Ansprüche der Umsetzung von Inklusion mit jenen zu digital gestützter Didaktik und im Bereich des Fachs Deutsch auch inhaltsbezogenen Aspekten. Es kann also als eine zentrale Idee genutzt werden, die den Studierenden die Verbindung unterschiedlicher theoretischer Konzepte ermöglicht und ihnen eine Struktur für die digitalitäts- und inklusionsbezogene Reflexion eigener didaktischer Kompetenzen bietet. Es vereint dabei sowohl deutschdidaktische Anteile der Sprach-, Literatur- und Mediendidaktik, inklusionsbezogene Aspekte, wie das Inklusionsverständnis und Barrierefreiheit, sowie Inhalte grundlegender bildungswissenschaftlicher Theoriebildung. Gerade wenn es darum geht, Lehrkräfte auf die Herausforderungen aktueller und zukünftiger Klassen vorzubereiten, hat das UDL ein integrierendes Potenzial:

“As an umbrella framework, UDL addresses each of the factors Rock and colleagues (2016) articulate as critical drivers of change in 21<sup>st</sup> century teacher preparation: the need to (a) create digitally literate classrooms, (b) foster cultural sensitivity for increasing student diversity, (c) implement evidence-based practices, (d) uphold higher preparation standards for collective impact, and (e) collaborate to improve practice and reach all students.” (Mackey et al., 2023, S. 2)

Damit geht ein klarer Aktualitäts-, aber auch ein stetiger Aktualisierungsanspruch einher. Als Modell soll es zwischen Theorie und Praxis vermitteln und bietet damit „einen fruchtbaren Raum für den Austausch und die Zusammenarbeit zwischen Lehrenden, Forscherinnen und Forschern“ (Schlüter & Melle, 2020, S. 60), um die Möglichkeiten inklusiver Didaktik weiterzuentwickeln. Es ist keine auf einzelne Methoden oder Verfahren festgelegte Strategie zur Anpassung eines Lerngegenstandes oder einer Methode für Schüler\*innen mit spezifischen Bedarfen, deren Vermittlung nicht nachhaltig wäre. Für die Lehrkräfte bedeutet dies, dass UDL-Umsetzung immer mit einem inhaltlichen Übersetzungsprozess der Prinzipien (Kremsner et al., 2020) auf ihre konkrete didaktische Situation einhergeht. Damit ist die Übertragung der Idee des UDL in die unterschiedlichen Fächer und ihre Inhalte nicht nur möglich, sondern zentral. Diese Fähigkeit zur Adaption kann als eine der zentralen Vorteile in

der Arbeit mit dem UDL in der inklusionsorientierten Lehrer\*innenbildung angesehen werden. Leiß stellt fest:

„Das System von Prinzipien und Leitlinien kann als Heuristik für die Entwicklung neuer, fachspezifischer Ideen zur Individualisierung von Unterricht dienen, es kann aber auch eine Folie für die systematische Reflexion und Adaption bekannter und bewährter Maßnahmen zur Differenzierung bzw. Individualisierung von Unterricht oder auch ganzer Lehr-Lern-Arrangements sein.“ (Leiß, 2022b, S. 26)

Für die vorliegende Arbeit ist besonders die Funktion als Analyserahmen von existierendem Unterricht relevant. Als solcher wird es auf den videografierten Unterricht angewendet (s. Kap. 5.3). Das UDL kann wie eine „Linse“ genutzt werden, durch die Studierende „eine veränderte oder neue Perspektive auf [...] Unterrichtsplanung und -durchführung erhalten“ (Guthöhrlein & Lindmeier, 2020, S. 56). Ein besonderes Merkmal ist hierbei der systemische Ansatz des UDL, der dazu führt, dass durch die Orientierung an den Lerngegenständen und -umgebungen eine stigmatisierende Zuschreibung von Defiziten oder Bedarfen sowohl in der Planung als auch der Analyse von Unterricht überwunden werden kann (Leiß, 2022b, S. 23).

Diese Systemorientierung des analytischen Zugriffs auf Unterrichtsgestaltung ist im Kontext der vorliegenden Arbeit von besonderer Bedeutung, wenn das UDL als Rahmenkonzept zur Untersuchung von Unterrichtsvideos genutzt wird. Um Unterricht vor dem Anspruch des UDL überprüfen und bewerten zu können, braucht im Rahmen einer Videoanalyse keine ausführliche Diagnostik der Klasse beigelegt sein. Der analytische Blick richtet sich auf die Systemebene der Unterrichtsgestaltung und geht von einer proaktiven Gestaltung von universell zugänglichen Lernumgebungen aus. Wollte man allerdings eine Überprüfung individueller Differenzierungsmaßnahmen für einzelne Schüler\*innen vornehmen, wären zusätzlichen Informationen zu den jeweiligen Schüler\*innen notwendig. Ein Beispiel: Um im Sinne des UDL zu überprüfen, ob die Schüler\*innen unterschiedliche und selbstständig wählbare Möglichkeiten zur Darstellung ihrer Gedanken zur Kernaussage eines Buches haben, müssen die Studierenden nicht wissen, ob die im Video zu sehenden Schüler\*innen möglicherweise einen eingeschränkten Wortschatz oder Bedarfe in den Bereichen der Unterstützten Kommunikation sowie der instrumentellen Fähigkeiten haben. Auf der Ebene der Gestaltung des Lerndesigns kann dennoch überprüft werden, ob hierauf bezogene Barrieren vorhanden sind. Dies macht das UDL für eine Vielzahl von Szenarien in der videobasierten Lehrer\*innenbildung adaptierbar.

Darüber hinaus ist es besonders die Ebene der Einstellungen und Beliefs der Studierenden, die in der Arbeit mit dem UDL in der Universität adressiert werden kann. Die Implementation von UDL ist stark abhängig von den Einstellungen der Lehrkräfte (Cumming & Rose, 2022; Han & Lei, 2024; Schütt & Peschke, 2024). Diese können beispielsweise allgemein

inklusionsbezogen sein und auf das jeweilige Inklusionsverständnis zurückgehen. Das Review von Han und Lei (2024) zeigt auf, dass viele Lehrkräfte bei der Implementation des UDL immer noch in zwei Gruppen der Schüler\*innen mit und ohne Behinderung oder Defizit denken. Sie sehen die Maßnahmen bei der Implementation von UDL als Möglichkeit an, die von ihnen als differenziert zu unterrichtenden Schüler\*innen (z. B. mit festgestelltem sonderpädagogischem Förderbedarf) bestmöglich zu unterrichten. Dies ist eine Fehlvorstellung der Grundidee des UDL, der in der Aus- und Weiterbildung durch die Vermittlung eines weiten Inklusionsbegriffs und der Betrachtung der Diversität aller Schüler\*innen entgegengewirkt werden muss. Darüber hinaus stellen Han und Lei (2024) fest, dass einer der Hinderungsgründe für die Implementation von UDL im Unterricht für Lehrkräfte eine von ihnen selbst wahrgenommene fehlende digitale Kompetenz ist. Dies unterstützt die These, dass der digitale Habitus der Lehrkräfte sich stark auf die Umsetzung von Inklusion auswirkt (Delere, 2023). Zuletzt können sich Einstellungen zur Kollaboration auf die Umsetzung auswirken (Zerbato & Mendes, 2021).

In der Vermittlung des UDL sollte also aktiv auch an den Einstellungen der Studierenden gearbeitet werden. Eine aktive Reflexion des UDL kann zur Erkenntnis über die eigenen didaktischen Paradigmen der Studierenden und im Anschluss angesichts der normativen Philosophie des UDL (Nelson, 2015) zu deren Änderung führen. Lambert et al. (2023) erkannten in den Ergebnissen ihrer Studie, dass Studierende bei sich selbst nach der Auseinandersetzung mit dem UDL eine bisher vorliegende Defizitorientierung gegenüber Schüler\*innen wahrnehmen konnten und diese im Sinne des UDL verändern wollten. Lanterman und Applequist (2018) wiesen ebenfalls einen positiven Effekt der Auseinandersetzung mit dem UDL auf Beliefs von Lehramtsstudierenden zum Lernen, Lehren und dem Konstrukt Behinderung nach. Ihre Vergleichsstudie betrachtete zwei Module. Im Ersten wurde das UDL als Adaptionmöglichkeit zur Verbesserung der Lehre für Schüler\*innen mit sonderpädagogischen Förderbedarfen definiert und im Zweiten zur Verbesserung der Lehre für alle Schüler\*innen in ihrer Diversität. Ihre Ergebnisse zeigen, dass der Unterschied der Module keinen Effekt auf die Veränderung der Beliefs hat, sondern dass das UDL selbst der relevante Faktor ist.

Zusammenfassend lässt sich eine potenzialreiche integrierende Wirkung der Arbeit mit dem UDL in der Ausbildung konstatieren, denn es kann genutzt werden, um an Einstellungen und Wissen zu unterschiedlichsten Aspekten zu arbeiten, indem diese angesichts der Ansprüche und Prinzipien des UDL reflektierbar gemacht werden. Damit leistet es einen wichtigen Beitrag zur Umsetzung der Ansprüche des europäischen Profils für inklusionsorientierte Lehrer\*innenbildung (Rusconi & Squillaci, 2023). Die Arbeit mit dem UDL erscheint also geeignet, einen relevanten Beitrag zur Professionalisierung vor dem Anspruch eines inklusionsorientierten digitalen Habitus zu leisten.

## 2.4. Videofallarbeit und Reflexion von Videos in der inklusionsorientierten Lehramtsausbildung

Die Arbeit mit videografierten Unterrichtsfällen ist in der Lehramtsausbildung weit verbreitet und bietet eine Vielzahl von Vorteilen. Videos werden als besonders authentisches Material angesehen, das die Komplexität von Unterricht besser als alles andere konservieren und damit für eine vertiefte Analyse zugreifbar machen kann (Kleinknecht & Steffensky, 2016; Krammer, 2020). Zur „Übersetzung“ und Situierung von Theorien, Kernideen und Konzepten des Lernens und Lehrens“ (Reusser, 2005, S. 10) ohne den unmittelbaren Druck zur Handlung in einer konkreten Situation erscheinen Videos daher als besonders geeignetes Material (Wolff, 2020). Ihrer Nutzung in der Lehrer\*innenbildung kann eine „personenbezogene voraussetzungsarme ‚Breitbandwirkung‘“ zugeschrieben werden (Goeze et al., 2013, S. 106). Ausführlich untersucht werden mögliche Vorteile von Videofällen im Vergleich zu schriftlich fixierten Fällen (Kramer et al., 2017; Möller et al., 2016; Schneider et al., 2016; Syring et al., 2015; Weber et al., 2023). Videofälle haben Vorteile für die Lehramtsausbildung, da die Studierenden beim Video weniger Aufwand zur Erstellung einer mentalen Repräsentation des Inhalts des Videos betreiben müssen als es bei ausführlichen Schrifttexten der Fall wäre und so kognitiv entlastet sind (Gold et al., 2016). Gerade angesichts der Komplexität von authentischen Unterrichtsprozessen kann dies einen positiven Effekt haben. Syring et al. (2015) kamen allerdings zu einem gegenteiligen Ergebnis und erheben eine höhere Belastung bei den Studierenden, die ein Video analysieren. In einer neueren Studie von Weber et al. (2023) wurde kein Unterschied zwischen den Gruppen festgestellt; Weber et al. betonen zugleich die Bedeutung und mögliche Auswirkung der Seminargestaltung und integrierter Prinzipien zur Reduzierung von Belastung (2023). Aufkommende Möglichkeiten im Bereich der 360 Grad Videografie (Atal et al., 2023; Evens et al., 2023) machen eine schriftliche Abbildung des gleichen Informationsgehalts darüber hinaus beinahe unmöglich.

In besonderer Weise kann mit der Analyse von Unterrichtsvideos die Fähigkeit der Professionellen Unterrichtswahrnehmung (PUW) gefördert werden (Jenset et al., 2024). Diese ist ein Teil der professionellen Kompetenz von Lehrkräften (J. Baumert & Kunter, 2006; Blömeke et al., 2015) und meint die wissensgeleitete Identifikation und Verarbeitung relevanter Szenen im Unterricht (Sherin & van Es, 2009; Witt et al., 2024). Mit der Fähigkeit der professionellen Wahrnehmung werden sowohl in der Live-Situation von Unterricht als auch bei der Analyse videografierte Unterrichtsfälle wichtige von unwichtigen wahrgenommenen Aspekten unterschieden und die als relevant erachteten Aspekte auf Grundlage theoretischer Wissensbestände eingeordnet. Aus diesen Verarbeitungsprozessen können Lehrkräfte dann unterschiedliche Handlungsalternativen entwerfen und die geeignetste auswählen und umsetzen (Seidel et al., 2010; Sherin & van Es, 2009). Zur Unterstützung der Analyseprozesse wird mit Fortschreiten der technischen Entwicklung zunehmend auf Anwendungen

zurückgegriffen, die zeitmarkenbasierte Analysefunktionen anbieten (Cebrián-Robles et al., 2023; Dähling & Standop, 2021; Krüger et al., 2012; Larison et al., 2024; Zaier et al., 2021). Mit diesen Funktionen werden zu konkreten Situationen im Video Handlungen durchgeführt, indem beispielsweise, so auch in der vorliegenden Dissertation, Annotationen und Codierungen gesetzt werden. Beides sind zeitmarkenbasierte Analysemethoden, die in der qualitativen Videoanalyse gängig sind (zum Beispiel in Programmen wie MAXQDA (Rädiker & Kuckartz, 2019)) und deren Produkte „Reflexions- und Diskussionsanker“ für die Arbeit der Studierenden bilden (Krüger et al., 2012, S. 199). Die Funktionen fördern nicht nur Anschlusskommunikation über das Video (Höfer & Delere, 2022b, S. 10), sondern strukturieren diese auch, da ihnen die Aufforderung zur expliziten sprachlichen Formulierung von Gedanken und der passgenauen Auswahl relevanter Szenen inhärent ist (Krüger et al., 2012; Seger & Hess, 2023). So kann die Diskursivität in kollaborativen Verfahren der Analyse gestärkt und die unterschiedlichen Perspektiven auf das Video lernwirksam berücksichtigt werden. Neben kollaborativen Settings können zeitmarkenbasierte Analysen auch für die Selbstreflexion von Studierenden genutzt werden (Karlsson & Nilsson, 2023). Je nach digitaler Kompetenz der jeweiligen Nutzer\*innen könnten diese Systeme allerdings natürlich auch zur kognitiven Belastung der Studierenden beitragen.

Für die Lehrer\*innenbildung im Fach Deutsch ist der Umgang mit Videos auf einer digitalen Plattform allerdings noch in einer weiteren Hinsicht sinnvoll. Mit der barrierefreien Plattform wird ein Beispiel für digitale Teilhabe genutzt, während auf der inhaltlichen Ebene „die multimodale Kommunikation von Schüler\*innen und zusätzlich hierzu die Affordanzen der Mediatisierung zur Teilhabe in Medien herausgestellt werden“ (Blume et al., 2023, S. 310). Videos stellen als audiovisuelle Texte Gegenstände der mediatisierten Lebenswelt von Schüler\*innen und Lehrkräften dar. Die Auseinandersetzung mit Videos schult bei den Studierenden außerdem die Leseprozesse, die sie selbst auch an ihre Schüler\*innen später einmal vermitteln sollen (Höfer & Delere, 2022b). Damit werden die Videos, ihre Integration in die Lehrer\*innenbildung und ihre digitale Analyse auf der Plattform *degree* als Ausdruck der digitalen Mediatisierung selbst zu Reflexionsgegenständen. Im Rahmen der Videoanalysen können die Studierenden sich selbst als Lernende digitaler Leseprozesse reflektieren und daraus Schlüsse für eigene Vermittlungsansprüche ziehen. Zugleich werden die digitalisierungsbezogenen Einstellungen der Studierenden, die sich förderlich oder hinderlich auf den Umgang mit der digitalen Plattform auswirken können, angesprochen und durch die neuen Erfahrungen eine Veränderung evoziert. Die Nutzung von Unterrichtsvideos als jeweiliger Lerngegenstand kann damit bei entsprechender Reflexion zur Ausbildung eines professionellen digitalen Habitus beitragen.

Videos werden auf unterschiedlichste Weisen in der inklusionsorientierten Lehrer\*innenbildung eingesetzt. Inklusion bzw. den Umgang mit Heterogenität bearbeiten zum

Beispiel die Vermittlungsideen und Untersuchungen von Roose et al. (2019, 2022), Keppens et al. (2019), Vantieghem et al. (2020), Burda-Zoyke und Joost (2023), Meschede et al. (2019), Egger et al. (2020), Egger und Abels (2022), Abels (2019), Faix et al. (2019, 2020, 2023), Smit et al. (2023), Grewe und Möller (2020), Junker et al. (2020) und Jürgens (2021). Das UDL wird dabei bislang nicht verwendet. Die Studien von Smit et al. (2023), Keppens et al. (2019), Vantieghem et al. (2020) sowie Roose et al. (2019, 2022) beziehen sich allerdings auf ein mit dem UDL in Verbindung stehendes Konstrukt, nämlich die *Differentiated Instruction* (DI). Die zwischen DI und UDL bestehenden inhaltlichen Zusammenhänge und Abhängigkeiten sind derzeit Gegenstand der theoretischen und empirischen Forschung. Es lässt sich in den jeweiligen aktuellen Weiterentwicklungen der Konzepte eine Gemeinsamkeit in der Ausrichtung auf die proaktive Gestaltung qualitativer Lernumgebungen für *alle* Schüler\*innen erkennen (Griful-Freixenet et al., 2020, S. 19). DI verfolgt dabei aber einen weniger systemischen, sondern eher individuellen Ansatz der Differenzierung und Individualisierung. Der Fokus der oben genannten Studien ist stark quantitativ und liegt auf der Messung der PUW von Lehrkräften oder Studierenden. Die Chancen des Konzepts DI in der videobasierten Lehrkräftebildung werden allerdings nicht weiter ausgeführt.

Nur in einer Arbeit von Böttinger und Schulz (2023) wird eine Analyse von Unterrichtsvideos anhand des UDL erwähnt. Es bleibt hierbei allerdings unklar, unter welchen Bedingungen die Videoanalyse durchgeführt wurde und ob das UDL explizit als Analyserahmen eingebracht wurde. Es ist also ein Forschungsdesiderat zur Nutzung des UDL in der videobasierten Lehrkräftebildung zu erkennen, dem in dieser Dissertation begegnet werden soll.

### 3. FORSCHUNGSFRAGEN

Ausgehend von den theoretischen Erkenntnissen (s. Kap. 2) wird die folgende Prämisse zugrunde gelegt: Es wird davon ausgegangen, dass Lehrkräfte im Rahmen ihrer Professionalisierung einen inklusionsorientierten digitalen Habitus entwickeln müssen und hierfür durch die Ausbildungsangebote unterstützt werden müssen. Die Transformation des Habitus wird gestützt durch inkorporierte professionelle Erfahrungen in inklusiven und digitalen Settings sowie die Vermittlung entsprechender professioneller Wissensbestände und Einstellungen. Das Praxissemester bietet hierfür einen geeigneten Ort. Im Vorbereitungsseminar können die Studierenden notwendige Kompetenzen erwerben, die ihre Selbstwirksamkeitserwartungen für solche Unterrichtsgestaltungen stärken und sie zur Umsetzung in der eigenen Praxisphase motivieren – wodurch wiederum neue Erfahrungen entstehen können. Besonderes Potenzial für die Habitusförderung bietet die Arbeit mit (videografierten) Unterrichtsfällen, da davon auszugehen ist, dass „die erschlossenen Sinnstrukturen und Besonderheiten des Falles zugleich auch einen Resonanzboden für das Eigene bilden“ (Helsper, 2018, S. 134) und damit reflexive Habitussensibilität fördern (auch Pape, 2023). Es sind Denk- und Wahrnehmungsschemata vermittelbar, die zur Veränderung des Habitus beitragen (Fankhauser & Kaspar, 2019, S. 187).

Das UDL kann ein solches Denk- und Wahrnehmungsschema darstellen. Es kann daher vermutet werden, dass sich die Nutzung und Reflexion des UDL als Analyserahmen in der videobasierten Fallarbeit förderlich auf die inklusionsbezogene Professionalisierung von angehenden Deutschlehrkräften auswirkt. Begründet werden kann diese Annahme unter anderem durch die inhaltliche Nähe der Leitideen des UDL zur inklusiven Literatur- und Mediendidaktik (Marci-Boehncke, 2018b, 2019a) und seiner translationalen Struktur (Kremsner et al., 2020; Meyer et al., 2014), die die Übertragung auf unterschiedliche videografierte Ausschnitte im Rahmen einer Videoanalyse unterstützt. Darüber hinaus kann die in ihm enthaltene wertschätzende Grundhaltung gegenüber der Diversität aller Schüler\*innen (Zaloudek, 2014) als normatives Vorbild zur Reflexion der eigenen Haltung zu Inklusion dienen. Zugleich bietet die inklusive und digitale Fallarbeit selbst Anlässe zur Reflexion.

Die Überprüfung dieser theoretischen Annahmen zur Habitusentwicklung im Kontext des Praxissemesters würde ein umfangreiches und langfristiges Forschungsprojekt benötigen. In der hier vorliegenden Dissertation wird daher zunächst auf das neu zu entwickelnde Aufgabenformat fokussiert und hierzu die empirische Arbeit auf die gegenstandsbezogenen Aspekte zum UDL in der videobasierten Fallarbeit beschränkt. Aus den Erkenntnissen wird dann auf das Potenzial des Aufgabenformats für die weitergehenden Ansprüche geschlossen.

Da bislang keine Erfahrungen bzgl. des Einsatzes des UDL in videobasierten Aufgabenformaten vorliegen (s. Kap. 2.4), wird eine explorative Forschungsausrichtung vorgenommen. Die Forschungsfragen können sowohl auf der Ebene der Theorieentwicklung als auch der Designebene des konkreten Aufgabenformats gesehen werden.

### **Fragestellung auf theoretischer Ebene**

Welche Potenziale und Herausforderungen hat die Nutzung des Universal Design for Learning als Analyserahmen und Reflexionsgegenstand in videobasierten Aufgaben für die inklusionsorientierte Lehramtsausbildung im Fach Deutsch?

Zugehörige Teilfragen auf der theoretischen Ebene sind:

- Wie beeinflusst die Nutzung des UDL als Analyserahmen die diskursiven Prozesse von Lehramtsstudierenden bei der Analyse von Unterrichtsvideos?
- Welchen Wert hat das UDL für die inklusionsorientierte Reflexion von Lehramtsstudierenden im Fach Deutsch?

### **Fragestellung auf der Designebene**

Welche Gestaltungsprinzipien ermöglichen den Einsatz des UDL als Analyserahmen für Unterrichtsvideos zur Förderung des digitalen inklusionsorientierten Habitus von Lehramtsstudierenden im Fach Deutsch?

Zugehörige Teilfragen auf der Designebene sind:

- Wie sollte die Analysephase technisch umgesetzt werden?
- Wie kann die Reflexion explizit gefördert werden?
- Welches Videomaterial erscheint geeignet?
- Welchen Mehrwert besitzt eine barrierefreie Videolernplattform?

## 4. DESIGN DES GESAMTFORSCHUNGSPROJEKTS

Zur Beantwortung der Forschungsfragen wurde ein qualitatives Forschungsvorhaben konzipiert. Qualitative Forschung zeichnet sich durch einen interpretativen Ansatz, Reflexivität und Offenheit aus (Krell & Lamnek, 2024). Zentrales Element des Vorhabens war die Entwicklung und Erforschung eines inklusionsorientierten und videobasierten Aufgabenformats für das Vorbereitungsseminar zum Praxissemester im Bereich Literaturdidaktik an der TU Dortmund. Das Forschungsprojekt zielt darauf ab, die Prozesse der Studierenden, ihre Lernwege und Reflexionen nachzuvollziehen und die Einflüsse der in die Aufgabe eingebrachten didaktischen Elemente hierauf aufzudecken.

Dieses Kapitel dient der methodologischen Einordnung des Gesamtforschungsprojekts. Zunächst werden die zentralen Konzepte des *Scholarship of Teaching and Learning* (4.1) und der *Design Based Research* (4.2) erläutert und das Projekt in diesen Forschungsansätzen verortet. Anschließend werden die qualitativen Methoden (4.3) und das erhobene Datenmaterial (4.4) vorgestellt.

### 4.1. Scholarship of Teaching and Learning

Das gesamte Dissertationsvorhaben kann auf unterschiedlichen Ebenen methodologisch verortet werden. Zunächst einmal ist es dem Ansatz des *Scholarship of Teaching and Learning* (SoTL) (Fahr et al., 2022; Huber et al., 2018) zuzuordnen. Ein konstituierendes Element des SoTL ist die Relevanz der Forschung für die eigene Lehre. Es stellt eine „wissenschaftliche Befassung [...] mit der eigenen Lehre und/oder dem Lernen der Studierenden im eigenen institutionellen Umfeld durch Untersuchungen und systematische Reflexionen“ (Huber, 2018, S. 21) dar. Ziel dieser Auseinandersetzung ist allerdings nicht nur die Weiterentwicklung der eigenen Lehre bzw. im vorliegenden Kontext des konkreten videobasierten Aufgabenformats, sondern insbesondere die wissenschaftliche Veröffentlichung und Entwicklung der Erkenntnisse als „commons“, also als für andere zugreifbare und weiterzuentwickelnde Gemeingüter (Huber, 2018, S. 23). Dass Erkenntnisse der Beforschung eigener Lehrtätigkeiten überhaupt mit anderen Personen geteilt werden, sei es im direkten Kreis der Kolleg\*innen oder im weiten Sinn der wissenschaftlichen Community, stellt eines der zentralen Merkmale des *Scholarship of Teaching and Learning* dar (Fahr, 2022, S. 15). Eine Herausforderung ist, trotz des verankerten Anspruchs der Wissenschaftlichkeit (Huber, 2018, S. 23), die forschungsmethodische Beschreibung des SoTL, da eine Vielzahl unterschiedlicher methodischer Zugriffe im Rahmen von SoTL zum Einsatz kommen kann (Reinmann, 2022, S. 31). Ebenso sind die Datentypen, auf die zur Beantwortung der Forschungsfrage zurückgegriffen werden kann, hochgradig variabel. Gleichzeitig ergeben sich aus der Berücksichtigung der „lokal begrenzten Kontext- und Situationsbedingungen“, die SoTL-Forschung immer zugrunde liegen, Fragen zur Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse und

damit die Notwendigkeit eines Blicks über den spezifischen didaktischen Kontext hinaus (Cursio, 2022, S. 70).

Es ist besonders die Ausrichtung auf die *eigenen* Lehrtätigkeiten im Praxissemester und deren Beforschung, die für die vorliegende Dissertation einen Anschluss zum SoTL nahelegen. Als Elemente der kumulativen Dissertation und im Rahmen von Vorträgen wurden die verschiedenen Forschungsschritte und -ergebnisse kontinuierlich in der wissenschaftlichen Community zur Diskussion gestellt. Gerade aber auch die interne wissenschaftliche Kommunikation im Seminarteam mit der für das Praxissemester verantwortlichen Kollegin sowie der interdisziplinäre Austausch im Rahmen der Degree-Forschungsprojekte hat sich als ausgesprochen bereichernd erwiesen. Die in den einzelnen Teilstudien erzielten Erkenntnisse wurden im Sinne einer „Expertvalidierung“ (Flick, 2019, S. 477) im gemeinsamen kommunikativen Prozess besonders hinsichtlich ihrer Implikationen für die Veränderung des Aufgabenformats diskutiert. So konnte auch dem „Spannungsverhältnis zwischen Lehren und Forschung“ (Große & Saunders, 2020, S. 537), das konstitutiver Bestandteil eines SoTL-Designs ist, begegnet werden.

## 4.2. Design Based Research

Innerhalb der allgemeinen Ausrichtung auf das SoTL wurde der Leitidee von *Design Based Research* (DBR) (Anderson & Dron, 2011; Euler & Sloane, 2014; The Design-Based Research Collective, 2003) gefolgt. DBR ist auf Design-Experimente (Cobb et al., 2003) ausgerichtet, in denen Designs theoriegeleitet entwickelt und anschließend in iterativen Zyklen erforscht und weiterentwickelt werden. Als Designs können nach Edelson „Abfolgen von Entscheidungen, die getroffen werden um Ziele und Bedingungen auszugleichen“, verstanden werden (2002, S. 108 [eigene Übersetzung]). In der vorliegenden Dissertation wird das entwickelte Aufgabenformat, welches sich aus unterschiedlichen Anteilen zusammensetzt, als das Design verstanden.

Forschung im Sinne von DBR entspricht einem zyklischen Vorgehen. Die einzelnen Elemente und ihr Zusammenhang sind dem Modell nach Malmberg zu entnehmen (s. Abb. 3). Ausgehend von der Identifikation einer Problemstellung wird theoriebasiert eine erste Designvariante erarbeitet. In den anschließenden Forschungs- und Entwicklungsschleifen werden das Design und die zugehörigen Designprinzipien in „authentischen Kontexten“ (Reinmann, 2022, S. 32) eingesetzt, evaluiert und weiterentwickelt. Zuletzt stellt die übergreifende Konsolidierung finaler Designprinzipien und lokaler Theorien den Abschluss des DBR-Projekts dar.

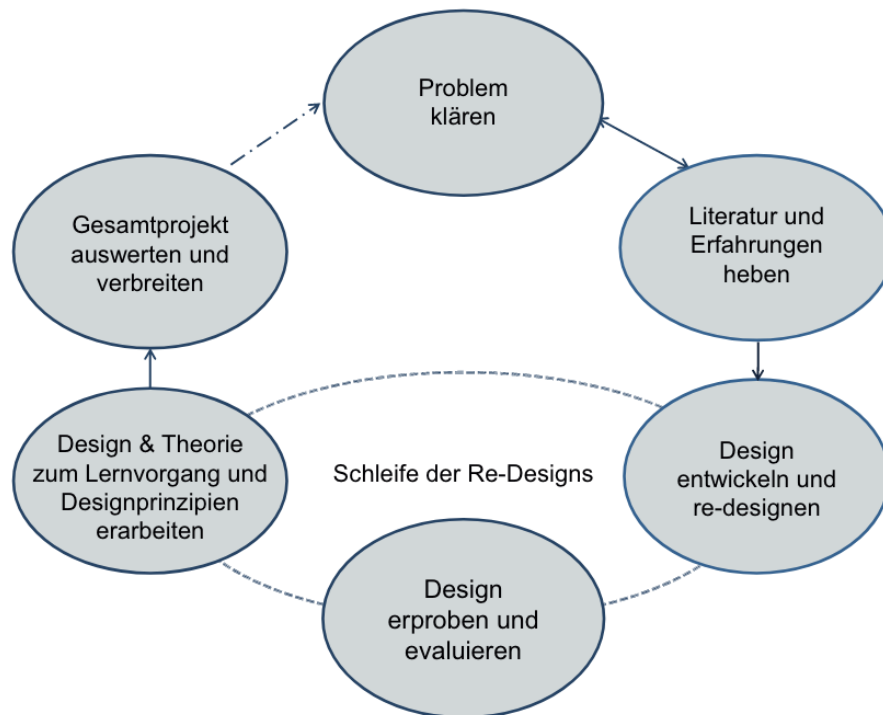


Abbildung 3: Iteratives Vorgehen in DBR (Malmberg, 2021, S. 82)

DBR liegt nicht „die Haltung des ‚Nachweisens, dass‘, sondern die des ‚Explorierens und Prüfens, was“ (Dube & Hußmann, 2019, S. 20) bzw. „die innovative Entdeckung und Entwicklung des Möglichen“ (Euler, 2014, S. 16 [eigene Übersetzung]) zugrunde. Der Forschungsfokus in DBR-Projekten ist somit weit angelegt und untersucht diverse Aspekte des Designs (Barab & Squire, 2004).

Das Erkenntnisinteresse von DBR ist damit relativ breit. Im Zentrum stehen immer die entwickelten Designs, die für praktische Probleme Lösungen liefern sollen. Diese können in entsprechender Aufbereitung als „Referenzdesigns“ verstanden werden, die eine Übertragung des Designs für andere Einsatzszenarios ermöglichen oder unterstützen können (Delius, 2022, S. 4; Bikner-Ahsbahs, 2017, S. 91).

Neben den Designs sind aber auch weitere Erkenntnisabsichten in der Zielsetzung von DBR enthalten. Diese sind einerseits im Bereich der Theoriebildung zu verorten und werden als *Domain Theories* bzw. lokale Theorien bezeichnet. Solche *Domain Theories* können nach Edelson (2002) als *Context Theory* oder *Outcome Theory* vorliegen. Unter *Context Theories* werden die Auswirkungen unterschiedlicher Rahmenbedingungen, beispielsweise bzgl. der Zusammensetzung der Lerngruppe, verstanden; *Outcome Theories* „befassen sich [...] mit den erwünschten und unerwünschten Ergebnissen und Auswirkungen von Interventionen und damit, welche Wirkungen mittels welcher (Lern-) Wege und Operationen erzielt werden können“ (Feulner et al., 2015, S. 216). In diesem Sinne sind die Untersuchungen und

Ergebnisse zur Nutzung der Videoplattform *degree* in Kombination mit dem UDL als Analyserahmen zu verstehen.

Die Designprinzipien sollen ebenso wie die Referenzdesigns die Übertragbarkeit des Designs in andere Kontexte unterstützen. Sie werden sowohl als theoretische Grundlage mit in die Designentwicklung eingebracht als auch als Ergebnisse von DBR angesehen, da sie in den iterativen Forschungszyklen weiter geschärft werden können (Höller, 2022). In DBR-Projekten entwickelte Designprinzipien können über den Einzelfall der konkreten Intervention bzw. des spezifischen Designs hinaus Anwendung finden (Anderson & Shattuck, 2012; Feulner et al., 2015). Sie dienen der Generalisierung von Erkenntnissen über die Gestaltung und Durchführung des Designs. Unterschieden wird zwischen Designprinzipien zur sogenannten Design-Methodologie (*prozedurale Designprinzipien*) und das Design-Framework (*substanzielle Designprinzipien*) (Akker, 1999, S. 9; Delius, 2022, S. 9; Edelson, 2002, S. 114 f.). Erstere beschreiben die Leitlinien der konkreten Gestaltung des Designs, beispielsweise die notwendigen Fähigkeiten der beteiligten Akteur\*innen oder Anforderungen bei der Auswahl von Arbeitsmaterialien (Delius, 2022, S. 10). Letztere beziehen sich auf die notwendigen Merkmale, die das Design aufweisen muss. Ein Beispiel hierfür können Ansprüche an verwendete technische Systeme sein, die als Voraussetzungen für den Lernerfolg im Design festgelegt werden können (Edelson, 2002, S. 114). Die im Aufgabendesign beachteten und weiterentwickelten Designprinzipien werden in den Kap. 5.4 weiter ausgeführt.

In naher Verwandtschaft zu DBR kann auch die fachdidaktische Entwicklungsforschung nach dem Dortmunder Modell eingeordnet werden (Dube & Hußmann, 2019; Hußmann et al., 2013), die in den Degree-Projekten die zentrale methodische Rahmung darstellte. Darüber hinaus sind starke Parallelen zur Aktionsforschung erkennbar (Anderson & Shattuck, 2012; Feulner et al., 2015; Langemeyer, 2020; Malmberg, 2021). Die Aktionsforschung hat allerdings einen Anspruch der Veränderung der gesamten Handlungssituation (Langemeyer, 2020) und unterscheidet sich darin von der auf das lokale Design ausgerichteten DBR. Aufgrund des Fokus auf die Entwicklung und Erforschung des konkreten Designs und zugehöriger Designprinzipien wurde sich für die vorliegende Arbeit für die Orientierung an DBR entschieden.

Vorteilhaft erscheint die Wahl von DBR auch im Kontext der Umsetzung des SoTL im hier vorliegenden Projekt. Die „nutzungsorientiert[e]“ Grundidee von DBR, nach der in einem „theorieorientierten Prozess Designs zur konkreten Lösung von Praxisproblemen entwickelt werden“ (Schmiedebach & Wegner, 2021, S. 5), erweist sich nach Reinmann als besonders fruchtbarer Ansatz im Rahmen des SoTL:

„Diese Merkmale machen DBR zu einer erfolgversprechenden Option des Forschens im Kontext von SoTL, wenn es ‚Scholars‘ darum geht, zu untersuchen, unter welchen Bedingungen welche didaktischen Interventionen in welcher Weise funktionieren, worauf dies zurückgeführt und was auf ähnliche Kontexte generalisiert werden kann.“ (Reinmann, 2022, S. 32)

Malmberg (2021) benennt DBR angesichts der Verbindung von Theoriebildung, empirischem Vorgehen und konkretem Praxisbezug ebenfalls als geeignete Forschungsmethodologie der Professionalisierungsforschung in der hochschulischen Lehramtsausbildung.

Die im DBR eigentlich verfolgte Kooperation von Praktiker\*innen und Forschenden (Anderson & Shattuck, 2012; Feulner et al., 2015) kann durch die Doppelrolle des Autoren gemäß des SoTL Ansatz nicht umgesetzt werden, was aber durch die oben beschriebene enge Kommunikation mit externen Personen ausgeglichen wurde.

Vorliegend wurde der DBR-Ansatz wie in Abb. 4 dargestellt umgesetzt. Das Design wurde im Anschluss an mehrere Pilotstudien und der Aufnahme des Unterrichtsvideos in insgesamt fünf unterschiedlich langen Zyklen (weiter-)entwickelt und beforscht, wobei in den in dieser Arbeit vorgelegten Publikationen vor allem die Zyklen drei bis fünf besonders Beachtung finden. Die Zyklen wurden anhand logischer Zusammenhänge in der Weiterentwicklung der Aufgabe sowie hierauf bezogener empirischer Vorhaben definiert und sind dadurch unterschiedlich lang. Während der gesamten Entwicklungszeit wurde die Aufgabe jedes Semester im Vorbereitungsseminar Literaturdidaktik eingesetzt, welches den „authentischen Kontext“ (Reinmann, 2022, S. 32) des DBR-Projekts darstellt.

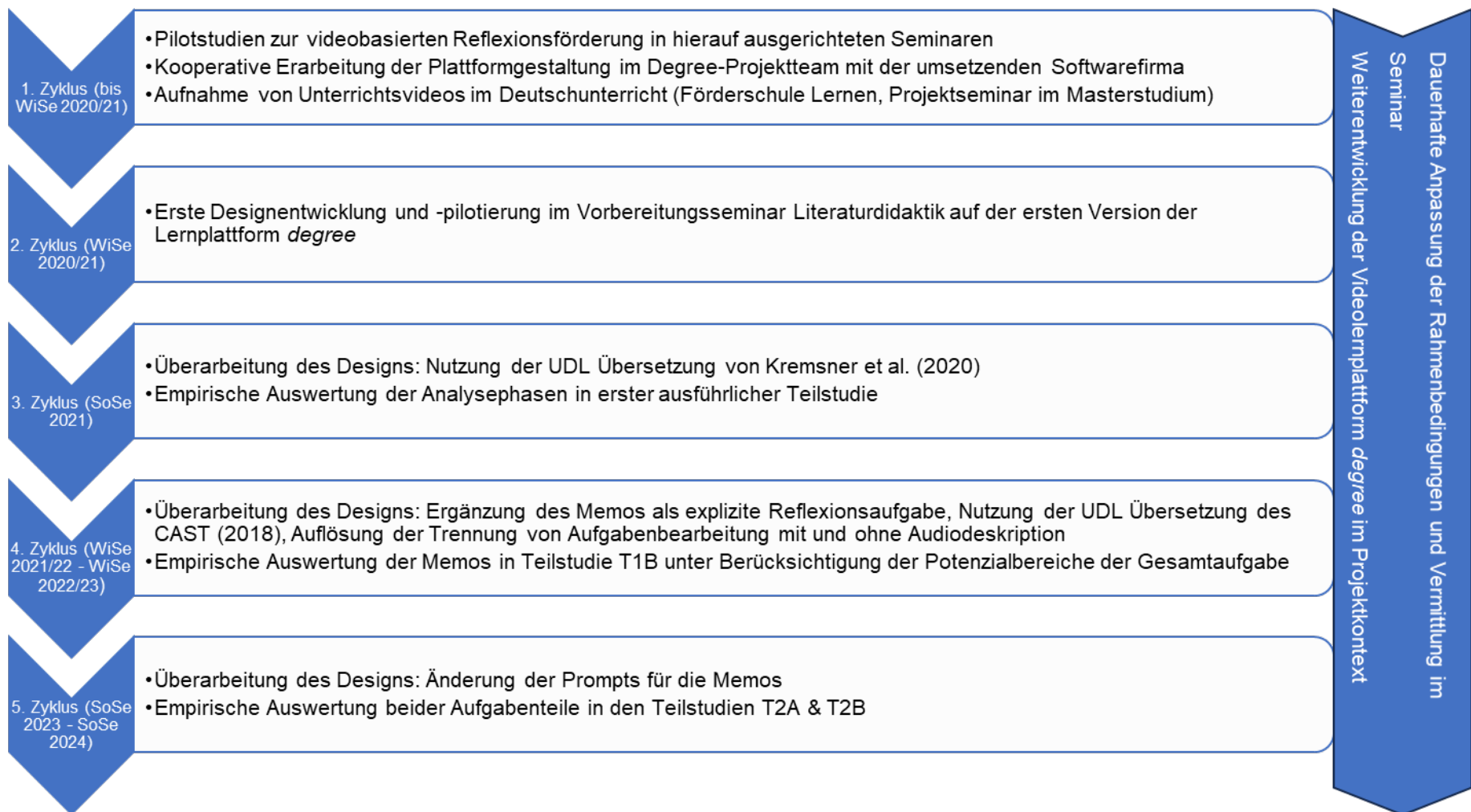


Abbildung 4: Design und Forschungszyklen im Gesamtprojekt

### 4.3. Qualitative Forschungsmethoden und -auswertung in den Teilstudien

Innerhalb des DBR-Forschungsansatzes gibt es keine Festlegung auf einzelne Methoden zur Evaluation der Designs (Delius, 2022). In den Teilstudien (s. Kap. 5.3 & Anhang 1) wurde hauptsächlich mit der qualitativen Inhaltsanalyse unterschiedlicher Forschungsdaten gearbeitet. Qualitative Inhaltsanalysen können auch als „*qualitativ orientierte kategoriengeleitete Textanalyse*“ bezeichnet werden (Mayring & Fenzl, 2019, S. 634 H. i. O.). Die Nutzung von Kategorien, die sowohl induktiv als auch deduktiv gewonnen werden können und dann regelgeleitet und systematisch auf den Text angewendet werden, stellt das zentrale Merkmal dar. Als Texte werden im vorliegenden Projekt sowohl schriftliche als auch audiovisuelle Dokumente verstanden. Daher wurde in den Teilstudien folgendermaßen vorgegangen:

- a) Qualitative Inhaltsanalyse von Videoaufzeichnungen: Um Einblicke in die Arbeitsprozesse der Studierenden zu erhalten, wurde mit einer nicht-teilnehmenden, offenen und indirekten Beobachtung gearbeitet. Diese ist dadurch gekennzeichnet, dass die Daten technisch vermittelt erhoben werden, die Teilnehmenden über die Beobachtungssituation informiert sind, aber die Beobachtenden nicht in die zu beobachtenden Situationen involviert sind (Thierbach & Petschick, 2019). Die Beobachtung wurde im digitalen Seminar mittels einer Aufzeichnung von Breakout-Sessions in Zoom durchgeführt, die die Studierenden selbstständig verantwortet haben, wodurch ein größeres Sample ermöglicht wurde. Die Daten werden als Fälle verstanden und dementsprechend im Rahmen von Fallanalysen ausgewertet (Helsper, 2021). Die Videografie bietet in diesem Kontext die Möglichkeit eine umfangreiche Dokumentation des Handelns der Studierenden anzufertigen.
- b) Qualitative Inhaltsanalyse von reflexiven Memos der Studierenden: Der Zugriff auf die durch die Memos ausgelösten Prozesse wurde anhand der von ihnen eingereichten Produkte analysiert. Inhaltlich kann dieses schriftliche oder mündliche Textmaterial als Selbstauskünfte bzw. -reflexionen verstanden werden, wie sie im Rahmen von zum Beispiel Portfolioarbeit gängig sind (Feder & Cramer, 2023; Gläser-Zikuda, 2007; Steinhardt, 2016).

Die Kategorien für die Teilstudien wurden sowohl induktiv als auch deduktiv gewonnen. Grundlage hierfür war jeweils die der Studie zugrundeliegende Theorie. Dennoch wurden, gerade in den Studien T1B und T2A, auch diverse induktive Kategorien genutzt, um dem auch explorativen Charakter der Dissertation zu entsprechen. Umgesetzt wurde die Analyse jeweils computergestützt. Hierfür wurde mit der Analysesoftware MAXQDA gearbeitet. MAXQDA bietet eine Vielzahl analytischer Möglichkeiten und ermöglicht sowohl die Verarbeitung von schriftbasierten als auch, für dieses Forschungsprojekt notwendig, audio- bzw. videobasierten Daten (Rädiker & Kuckartz, 2019). Gleichzeitig gibt MAXQDA Forschenden die Gelegenheit für eine genaue Forschungsdokumentation und ermöglicht damit Transparenz über das Vorgehen, was als „Strategie zur Geltungsbegründung“ zur Gütesicherung in der qualitativen Forschung gezählt werden kann (Flick, 2019, S. 483).

#### 4.4. Erhobene Daten in den Teilstudien

Im Rahmen der durchgeführten Teilstudien zur Überprüfung der Design(weiter)entwicklung wurden unterschiedliche Daten erhoben (s. Tab. 2). Alle Teilnehmenden der Studien studieren das Fach Deutsch bzw. sprachliche Grundbildung an der TU Dortmund und waren zum Zeitpunkt der Datengenerierung Teilnehmende im Vorbereitungsseminar zum Praxissemester im Bereich Literaturdidaktik.

Tabelle 2: Sample des Gesamtforschungsprojekts

<b>Teilstudie</b>	<b>Seminargruppe</b>	<b>Untersuchte Studierende</b>	<b>Anzahl der untersuchten Gegenstände</b>
<b>T1A</b>	SoSe 2021	56	16 aufgezeichnete Gruppenphasen
<b>T1B</b>	SoSe 2022 & WiSe 2022/23	86	86 Reflexionsmemos (mündlich / schriftlich)
<b>T2A</b>	WiSe 2023/24	42	13 aufgezeichnete Gruppenphasen
<b>T2B</b>	WiSe 2023/24	90	90 Reflexionsmemos (mündlich / schriftlich)

##### 4.4.1. Aufgezeichnete Gruppenphasen der Videoanalyse auf *degree*

Die Aufzeichnungen wurden von den Studierenden in ihren Zoom Breakout-Sessions während der Bearbeitung des UDL-Aufgabenformats im Seminar mit der Aufnahmefunktion von Zoom selbst durchgeführt. In ihnen ist das Gespräch und der geteilte Bildschirm der Studierenden enthalten. Nicht immer sind die Studierenden mit Bild sichtbar. Die Abgrenzung der Gesprächsbeiträge muss bei der Analyse auf der Metaebene in solchen Fällen auf Grundlage der Stimmen erfolgen. Durch die Aufzeichnung des Zoom Meetings wird der gesamte gemeinsame auditive Kommunikationsraum dokumentiert, wodurch beispielsweise Effekte der Kameraführung bzw. der Auswahl des Bildausschnitts entfallen. Der Chat kann allerdings, ebenso wie die individuellen Tätigkeiten der Studierenden außerhalb ihres Kamerabildes bzw. bei ausgeschalteter Kamera, nicht dokumentiert werden und daher nur aus den Beschreibungen der Studierenden nachvollzogen werden. Ebenso können die Studierenden die Aufnahme zwischenzeitlich stoppen und so Gesprächsanteile aus den zur Verfügung gestellten Daten ausschließen. Zugleich müssen Effekte der „Reaktivität“ (Thierbach & Petschick, 2019, S. 1178) bedacht werden, die aus der Aufzeichnung entstehen. Dadurch,

dass die Forschenden gleichzeitig auch die Seminarleitenden sind, sind potenzielle Effekte sozialer Erwünschtheit zu erwarten.

Die Länge der aufgezeichneten Analysen ist stark unterschiedlich, was teilweise durch organisatorische Aspekte bedingt war. Eine Übersicht über die Daten und untersuchten Gruppen kann in den die angehängten Tabellen (s. Anhang 3) eingesehen werden.

#### 4.4.2. Mündliche und schriftliche Reflexionsmemos

Als weitere Datenquelle wurden Memos genutzt, die von den Studierenden als Hausaufgabe zur Seminarsitzung entweder als PDF oder als Audioaufnahme im Lernmanagementsystem *Moodle* eingereicht wurden. Inhaltlich sind sie durch Leitfragen strukturiert. Formell sind keine Vorgaben zu Länge oder Gestaltung gemacht, sodass sehr unterschiedliche Bearbeitungsstile zu erkennen sind. Beispielsweise wurden Leitfragen einzeln bearbeitet oder aber ein übergreifender und eher vernetzender Text geschrieben. Auch liegen Teile des Materials in (mehr oder weniger) ausführlichen Stichpunkten vor. Nicht alle Studierenden haben explizit alle Leitfragen angesprochen, dies war auch nicht durch die Aufgabe gefordert. Die Länge der Schrifttexte liegt im Schnitt bei ca. einer dreiviertel Seite. Die mündlichen Abgaben sind von sehr unterschiedlicher Länge, aufgrund der konzeptionell mündlichen Sprache allerdings sprachlich anders als die schriftlich formulierten Memos einzuordnen.

Die Memos können als Teil eines reflexiven Portfolios der Studierenden klassifiziert werden, das sie über den Zeitraum des gesamten Moduls anlegen. Die Texte und die in ihnen dargestellten Reflexionen sind allerdings stark abhängig von den jeweiligen Fähigkeiten zur Verbalisierung bzw. Verschriftlichung, den (eingeräumten) zeitlichen Ressourcen sowie der Motivation der Studierenden (Steinhardt, 2016). Darüber hinaus hat die didaktische Situation einen Einfluss, denn in den Memos sollen die Studierenden eigene inklusionsbezogene Einstellungen und Kompetenzen reflektieren, wobei im Seminar eine diversitätssensible und inklusionspositive Haltung als Erwartungshorizont der Professionalisierung kommuniziert wurde.

#### 4.4.3. Ergänzende Daten

Neben den zentralen empirischen Teilstudien fließen in die Designevaluation und -weiterentwicklung Erkenntnisse aus weiteren Quellen ein. Einbezogen werden zum Beispiel die Rückmeldungen aus Gesprächen mit Studierenden. Diese fanden zum Ende der Seminarsitzungen statt, wurden allerdings nicht systematisch erhoben. Da das Aufgabenformat in allen Semestern eingesetzt und in den Arbeitsgruppen aufgenommen wurde, liegen weitere Aufzeichnungen vor, die zwar gesichtet aber nicht ausführlich ausgewertet wurden. Darüber hinaus wurde im Wintersemester 23/24 eine Umfrage in Zoom eingeführt (Delere, 2024). Erhoben wurden die Einschätzungen der Studierenden zu einem

selbst erstellten Fragebogen mit vierstufigen Likert-Skalen. Inhaltlich richten sich die Fragen auf die Prozessbedingungen der Gruppenarbeit mit der Plattform und den wahrgenommenen Lernerfolg der Studierenden.

## 5. DAS AUFGABENFORMAT: UDL ZUR ANALYSE VON UNTERRICHTSVIDEOS

Die in Kap. 3 dargestellten Wirkungsabsichten bei der Nutzung des UDL bilden die *Outcome Theory* des Aufgabenformats. In den kumulativen Anteilen der Dissertation sowie im Folgenden werden sie in den Potenzialbereichen der Aufgabe, in denen potenzielle von den Studierenden reflektierte Wirkungen des Aufgabenformats erarbeitet wurden, wieder aufgegriffen. Ausführlicher werden die Potenzialbereiche im dritten Artikel dieser Dissertation entwickelt und vorgestellt, wobei die Gestaltung des Aufgabenformats genauer einbezogen und eine erste empirische Überprüfung vorgenommen wurde. Die „gesättigte[...] lokale[...] Theorie“ (Peters & Roviró, 2017, S. 29) als Ergebnis der Aufgabenerprobung und empirischen Untersuchungen wird in Kap. 6 diskutiert.

Im Folgenden werden zunächst der Kontext der Aufgabenentwicklung im Vorbereitungsseminar beschrieben und die Videoplattform *degree* vorgestellt, die für die Analyse genutzt wurde (5.1). Daraufhin erfolgt eine Einordnung des verwendeten Videomaterials (5.2). Kapitel 5.3 zeichnet die empirischen Zyklen der Aufgabenevaluation und -weiterentwicklung nach und fasst die Erkenntnisse aus den Artikeln der kumulativen Dissertation zusammen. Abschließend werden in Kapitel 5.4 die finalen Designprinzipien präsentiert, die eine Synthese der Weiterentwicklungen aus den iterativen Zyklen darstellen.

### 5.1. Kontext der Aufgabe

Die Arbeit mit der Videolernplattform *degree* wurde im WiSe 2020/21 durch die Kooperation mit dem Forschungsprojekt *DEGREE 4.0 (Digitale reflexive Lehrer/-innenbildung 4.0: videobasiert – barrierefrei – personalisiert)* in das Vorbereitungsseminar mit dem Schwerpunkt Literaturdidaktik implementiert. Die Arbeit in der authentischen Situation des Seminars mit immer wieder neuen Anforderungen und Bedingungen stellt also den Kontext des Forschungsvorhabens dar. Die Seminarabläufe und Vermittlungswege wurden stets bestmöglich an die Bedürfnisse der Seminargruppen und die personelle Situation angepasst, wengleich die Schwerpunktsetzung auf eine digitalorientierte und inklusive Literatur- und Mediendidaktik nicht verändert wurde.

Das videobasierte Aufgabenformat zur inklusiven Deutschdidaktik wurde stets innerhalb der ersten Sitzungen des Seminars durchgeführt und stellt damit die erste, inhaltlich relevante, Begegnung der Studierenden mit der Plattform *degree* im Seminarkontext dar. Vorausgegangen sind der Durchführung des Aufgabenformats immer eine oder mehrere

Seminarsitzungen zur Vermittlung von Grundlagen zur inklusiven Deutschdidaktik und der Lese- und Mediendidaktik (siehe Tab. 3). Ebenfalls wurde zum SoSe 2021 eine Übungsaufgabe zur Arbeit mit der Plattform als Hausaufgabe zur Einführungssitzung implementiert. In dieser sollten die Studierenden gelungene und weniger gelungene Szenen eines kurzen Unterrichtsvideos analysieren (Delere & Höfer, 2021).

Tabelle 3: Verortung der Aufgabe zur Videoanalyse im Seminarverlauf

	1. Sitzung	2. Sitzung	3. Sitzung	4. Sitzung
WiSe 2020/21 – WiSe 2021/22	Einführungssitzung	Grundlagen der inklusiven Deutschdidaktik	Anwendungssitzung: Grundlagen der inklusiven Deutschdidaktik (Videoanalyse)	Lese- und Mediendidaktik
SoSe 2022 – SoSe 2024	Einführungssitzung mit Hausaufgabe: Übungsaufgabe zur Lernplattform	Grundlagen der inklusiven Deutschdidaktik	Lese- und Mediendidaktik	Anwendungssitzung: Grundlagen der inklusiven Deutschdidaktik (Videoanalyse)

Die Videolernplattform *degree* bietet eine Vielzahl an technischen Möglichkeiten, die den Einsatz von Videos in der Lehramtsausbildung ermöglichen (Brodowski & Hußmann, 2024; Fischer et al., 2020; Höller & Unteregge, 2023; Otto & Hußmann, 2020; Unteregge & Nührenböcker, 2021). Videos müssen hierbei entweder von den Lehrenden oder den Lernenden selbst eingebracht werden. Auf der Plattform steht kein Repository zur Verfügung. Für eine vollständige Beschreibung der Plattformstruktur fehlt hier der Raum, hierzu sei auf die Beiträge von Delere et al. (2023) sowie Delere und Wilkens (2025) verwiesen. Im Folgenden sollen allerdings in die Funktionen, die für das zugrundeliegende Aufgabendesign genutzt wurden, eingeführt werden.

Der wichtigste Baustein der Plattform ist der Videoplayer, in den die unterschiedlichen Funktionen zur Videoanalyse eingebaut wurden. Der Videoplayer ist entsprechend der WCAG-Kriterien (W3C, 2023) barrierefrei sowohl per Maus als auch per Tastatur bedienbar und ermöglicht das Zuschalten einer Audiodeskription und Untertitel im Video, sofern sie von den Videoersteller\*innen beim Upload eingefügt wurden. So kann mit allen Studierenden ohne plattformexterne Anpassungen am selben Videomaterial gearbeitet werden. Im Player stehen dann die Funktionen des Codierens und der Annotation sowie die in dieser Aufgabe nicht genutzte Schnittfunktion zur Verfügung.

Die Annotationsfunktion bietet die Möglichkeit einen Freitext zu einer ausgewählten Zeitspanne und zusätzlich in einem Memo weitere Informationen einzutragen. Der eigentliche

Annotationstext wird in der Zeitleiste unter dem Video oder in der Liste aller Annotationen angezeigt, das Memo kann durch das Submenü aufgerufen werden. Die Funktion zur Codierung (s. Abb. 5) ermöglicht die Zuordnung von Codes zu ausgewählten Zeiträumen des Videos, deren Anzeige gleich zu den Annotationen ist. Zu jeder Codierung kann ebenfalls ein Memo verfasst werden. Die Codes können entweder durch die Ersteller\*innen der Aufgabe vorgeben oder von den Lernenden ergänzt werden und sind in einem Menü für das Codesystem hierarchisch sortierbar. Sie werden farblich gekennzeichnet und mit einem Codenamen versehen.

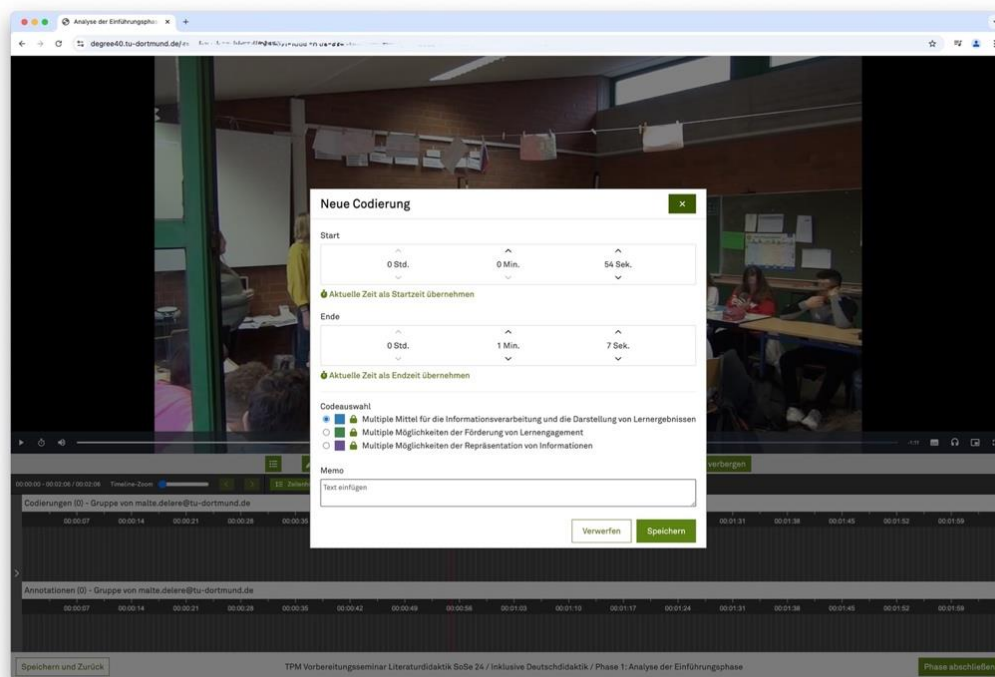


Abbildung 5: Menü zur Erstellung einer Codierung im Aufgabenformat

Neben den Analysephasen ist in *degree* auch eine Funktion zum Vergleich von Ergebnissen enthalten. In dieser Vergleichsphase können die Ergebnisse von Gruppen oder Einzelpersonen verglichen werden. Dort sind die Ergebnisse in der Zeitleiste oder in der Liste aller Annotationen und Codierungen hinterlegt.

Weiterhin bedeutsam für die Durchführung der Aufgabe sind die kollaborativen Funktionen auf *degree*. Bei der Erstellung der Aufgabe kann ausgewählt werden, ob diese als Einzel- oder Gruppenarbeit absolviert werden soll. Die Gruppenarbeit wird durch eine kontinuierliche Synchronisierung der Analyseergebnisse aller Mitglieder einer Arbeitsgruppe auf der Plattform realisiert. In der Plattform ist kein direkter audiovisueller oder schriftlicher Kommunikationskanal integriert, sodass in rein digitalen Szenarien auf externe Lösungen wie klassische Videokonferenzsysteme zurückgegriffen werden muss.

## 5.2. Eingesetztes Videomaterial

Das genutzte Material wurde im ersten Zyklus der Aufgabenentwicklung (s. Abb. 4) im Rahmen des Seminars „Digitale Videoarbeit im Unterricht – mit Schulpraxis“ aufgenommen, welches im WiSe 2019/20 an der *Forschungsstelle Jugend-Medien-Bildung* (TU Dortmund) für den Masterstudiengang aller Schulformen angeboten wurde. In diesem Seminar sollten die Studierenden handlungs- und produktionsorientierte Unterrichtsprojekte zum Thema „Trailer als multimodale Textzusammenfassungen“ entwickeln und diese in einer Dortmunder Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Lernen durchführen. Der Unterricht wurde dann an einem Projekttag im Block mit der Lerngruppe durchgeführt und vollständig videografiert.

Der Ablauf des Projekttags war folgendermaßen strukturiert: Nach einer Begrüßung und der Darstellung des Tagesablaufs wurden zunächst in einem fragend-entwickelnden Unterrichtsgespräch den Schüler\*innen bekannte Filmgenres gesammelt und von zwei der vier Lehrkräfte an der Tafel aufgelistet. Folgend griffen die Lehrkräfte vier dieser Genres heraus und sammelten Merkmale hierzu in einer MindMap. Diese erste Phase dauerte ca. 35 Minuten, aus ihr sind die beiden Ausschnitte entnommen. Anschließend bekamen die Schüler\*innen die App iMovie und die Trailerfunktion erklärt und hatten dann den Auftrag, ein eigenes Drehbuch für einen Trailer in einem zugewiesenen Genre aus den vier vorher ausführlich behandelten Genres zu schreiben. Diese Drehbücher wurden dann von den Schüler\*innen selbstständig mit iPads verfilmt und die Produkte zuletzt kurz präsentiert.

Das Videomaterial zeigt in zwei Ausschnitten Unterricht, der von vier Studierenden im Team Teaching erteilt wurde. Pro Videoanalysephase wird mit einem Ausschnitt gearbeitet. Der erste Ausschnitt ist 2:05 Minuten lang, beinhaltet die Begrüßung der Schüler\*innen und die Schaffung von Transparenz über den Tagesablauf. Der zweite Ausschnitt ist der Phase zur Merkmalssammlung der ausgewählten Genres (Horror, Märchen, Teenie-Film, Superhelden) entnommen und ist 4:24 Minuten lang. Für beide Ausschnitte wurde zur Umsetzung des Designprinzips Barrierefreiheit im Rahmen der Projektarbeit in DEGREE 4.0 in Kooperation mit dem Fachgebiet Rehabilitationstechnologie und DoBuS auf Grundlage des hierfür erarbeiteten Fragerasters (Wilkens et al., 2023; Lüttmann et al., 2024) eine an das Aufgabenformat didaktisch angepasste Audiodeskription entwickelt. Ebenso wurden Untertitel erstellt. Um die Audiodeskription zu entlasten und die Informationsverarbeitung aller Studierenden zu unterstützen, wurden von den Tafelbildern Abschriften angefertigt. Transkripte beider Videos sind dem Anhang 2 zu entnehmen.

Die Stunde wurde nicht explizit mit einer Ausrichtung auf das UDL geplant und umgesetzt, dennoch sind diverse Elemente des UDL angedeutet oder umgesetzt, die in den Videoausschnitten erkennbar sind. Hierzu kann unter anderem die Repräsentation von Informationen auf unterschiedlichen Wahrnehmungskanälen oder der Unterstützung der

Selbstregulation von Schüler\*innen durch Transparenz gezählt werden. Gleichzeitig sind es auch die Lücken in der Umsetzung, die die Eignung des Videos für das Aufgabenformat ausmachen. Die Studierenden müssen einerseits erkennen, dass bestimmte Elemente gar nicht oder unzureichend umgesetzt sind. Beispielsweise werden bedeutsame Informationen über den Stundenverlauf nur mündlich repräsentiert und die Schüler\*innen haben nur eine mündliche Möglichkeit, sich an der Sammlung der Merkmale der Genres zu beteiligen.

Fachbezogen ist der Projekttag der digitalen inklusiven Medienbildung zuzuordnen. Der Unterrichtsgegenstand Trailer hat im Deutschunterricht vielfältige Anknüpfungspunkte. Als audiovisuelle Texte sind sie aufgrund ihrer häufigen Nutzung (Feierabend et al., 2024) Bestandteile des geteilten „Erfahrungsraum[s] von Mediatisierung“ der aktuellen Mediengeneration (Hepp et al., 2017, S. 86) von Jugendlichen und damit notwendiger Bestandteil einer auf die kompetente kulturelle Teilhabe aller Schüler\*innen ausgerichteten Deutschdidaktik. Schüler\*innen selbst geben eine hohe Motivation zur Auseinandersetzung mit audiovisuellen Texten im Literaturunterricht und deren Einfluss auf ihre Lesemotivation an (Breuer, 2019).

Trailer stellen multimodale Texte dar, die aus Ausschnitten des originalen Films sowie textlichen, musikalischen, graphischen und sprachlichen Elementen bestehen (Hediger, 2005). Das Lesen von multimodalen Texten fördert unterschiedliche Kompetenzen der digitalen Lesekompetenz. Hierzu zählen unter anderem die „Fähigkeit zum Erfassen der referentiell-semantischen Verbindung oraler, literal-skriptografischer, piktoraler, auditiver und audiovisueller medialer Textelemente“ (Wampfler & Krommer, 2019, S. 77 f.) sowie die Einordnung der Textsorte und ihrer Funktionen (ebd.). Außerdem kann neben prozessbezogenen Lesekompetenzen die Förderung von literarischer Kompetenz durch die Rezeption audiovisueller Texte im Deutschunterricht gelingen (Scheubeck, 2023). Die Behandlung von audiovisuellen Texten im Sinne des erweiterten Textbegriffs ist in den Curricula für das Fach Deutsch an unterschiedlichen Stellen verankert und stellt daher einen Pflichtanteil des Deutschunterrichts dar (Kultusministerkonferenz, 2012, S. 13; Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2021, S. 16; Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2014, S. 24). Auf der rezeptiven Ebene können Trailer also als geeigneter Gegenstand im inklusiven Deutschunterricht angesehen werden. Sie haben jedoch auch insbesondere für die Vermittlung produktiver Kompetenzen eine große Nutzungsvielfalt. Die Produktion eigener audiovisueller Texte fördert kreatives, kollaboratives und selbstständiges kulturelles Handeln (Demi, 2022) und damit neben der Medienkompetenz im Bereich der Mediennutzung und -gestaltung (Baacke, 2007; Medienberatung NRW, 2020) auch bedeutsame Kompetenzen für das 21. Jahrhundert (Sullivan, 2012; The Partnership for 21st Century Skills, 2009).

Vom ursprünglichen Plan, weitere Unterrichtsvideos aufzunehmen und sie im Kontext des Aufgabenformats zu implementieren, musste abgewichen werden, da durch die Corona Pandemie die Praxiskooperation zunächst zum Erliegen kam und dann das Aufgabenformat diesbezüglich nicht mehr verändert werden sollte, um die Vergleichbarkeit der Ergebnisse und damit die Möglichkeiten für Rückschlüsse auf den Erfolg der Anpassungen zu erhöhen.

### 5.3. Zyklen der empirischen Überprüfung

Das Aufgabenformat wurde wie in Abb. 4 dargestellt in fünf Zyklen (weiter-)entwickelt und beforscht. Die ersten beiden Zyklen galten der Erarbeitung des ersten Designs und dessen Pilotierung. Im Folgenden sollen die Zyklen drei bis fünf, in denen empirische Studien zu einzelnen Bestandteilen durchgeführt wurden, ausführlicher betrachtet werden. Die Ergebnisse der Tätigkeiten in diesen Zyklen wurden in den Publikationen, die den empirischen Korpus der vorliegenden Dissertation ausmachen, veröffentlicht. An dieser Stelle werden sie daher nur kurz zusammengefasst vorgestellt und besonderer Wert auf die Darstellung der Zusammenhänge der einzelnen Studien im Rahmen des DBR-Ansatzes gelegt sowie weitere Aspekte der Designentwicklung ergänzt.

Tabelle 4: Übersicht über Veröffentlichungen der empirischen Zyklen

Zyklus	Teilstudie	Publikation
3.	T1A: Qualitative Inhaltsanalyse von 16 aufgezeichneten Gruppenphasen SoSe 2021	Delere, M., Höfer, H., & Marci-Boehncke, G. (2024). A MATTER OF TRANSLATION? UDL AS FRAMEWORK FOR STUDENT TEACHER'S VIDEO ANALYSIS. <i>Education. Innovation. Diversity.</i> , 1(8), 28-40. <a href="https://doi.org/10.17770/eid2024.1.8244">https://doi.org/10.17770/eid2024.1.8244</a>
4.	T1B: Qualitative Inhaltsanalyse von 86 reflexiven Memos SoSe 2022 & WiSe 2022/23	Delere, M. (in Druck). Reflexion in der inklusionsorientierten und diversitätssensiblen Lehrer*innenbildung. In S. Nieberle & H. Höfer (Hrsg.), <i>Kulturwissenschaftliche Diversity Studies. Eine Einführung</i> . Transcript.
5.	T2A: Qualitative Inhaltsanalyse von 13 aufgezeichneten Gruppenphasen WiSe 2023/24	Delere, M. (2025a). Videobasierte Professionalisierung für inklusiven Deutschunterricht: Die Nutzung des Universal Design for Learning als Analyserahmen. In V. Heitplatz & L. Wilkens (Hrsg.), <i>Die Rehabilitationstechnologie im Wandel (S. 669-686)</i> . Eldorado.

Zyklus	Teilstudie	Publikation
	T2B: Qualitative Inhaltsanalyse von 90 reflexiven Memos WiSe 2023/24	Delere, M. (2025b). „Bevor ich das Universal Design for Learning kennengelernt habe, konnte ich mir nur begrenzt vorstellen, meinen zukünftigen Unterricht inklusiv zu gestalten.“ Analyse reflexiver Memos von Lehramtsstudierenden.  <i>Qfi – Qualifizierung für Inklusion. Online-Zeitschrift zur Forschung über Aus-, Fort- und Weiterbildung pädagogischer Fachkräfte</i> , 7(1). <a href="https://doi.org/10.21248/qfi.181">https://doi.org/10.21248/qfi.181</a>

### 5.3.1. Forschungs- und Entwicklungszyklen 1 & 2: WiSe 2018/19 - WiSe 2020/21

Im Rahmen des ersten Zyklus wurden die Unterrichtsvideos aufgenommen und eine erste Variante der *degree*-Plattform entwickelt (s. Abb. 4). Bei der Aufgabenentwicklung im zweiten Zyklus wurden dann die zuvor theoriebasiert erarbeiteten und im Projekt gemeinsam festgelegten Designprinzipien für die Arbeit mit der Plattform berücksichtigt.

Der Kern des ursprünglichen Aufgabenformats und aller Weiterentwicklungen ist die Analyse von Unterrichtsvideos anhand des UDL. Die Analysephase wurde auf der Lernplattform *degree* in der damaligen Version umgesetzt. Damit wurde sowohl den zuvor erarbeiteten Designprinzipien der *Videobasierung* als auch der *digitalen Produktionsorientierung* entsprochen. Da die Analyse von den Studierenden in Form einer Gruppenarbeit umgesetzt wurde, wurde außerdem das Designprinzip der *Diskursivität* aufgegriffen. Dieses Vorgehen sollte dazu dienen, dass die Studierenden vom Austausch unterschiedlicher Perspektiven auf das Video und unterschiedlichen Wissensbeständen zum UDL profitieren konnten. Um *Barrierefreiheit* zu berücksichtigen, wurden die oben genannte Audiodeskription sowie die Untertitel erstellt und in das Aufgabenformat integriert. Dennoch mussten zu diesem Zeitpunkt zwei Versionen (mit und ohne Audiodeskription) zur Verfügung gestellt werden, da die Audiodeskription noch nicht innerhalb der gleichen Aufgabe ein- und ausgeschaltet werden konnte.

Inhaltlich sollten die Studierenden im zweiten Zyklus mit Volltexten von Fisseler und Markmann (2013) sowie Kremsner et al. (2020) arbeiten und aus ihnen die Codes für die Videoanalyse extrahieren, um sie dann auf das Video anzuwenden. Diese Generierung des Kategoriensystems durch die Studierenden erwies sich aber im zweiten Zyklus als sehr herausfordernd in der Seminarsitzung, sodass für den dritten Zyklus eine Anpassung vorgenommen wurde.

### 5.3.2. Forschungs- und Entwicklungszyklus 3: SoSe 2021

Im dritten Zyklus wurde den Studierenden daher eine von Kreamsner et al. (2020) ins Deutsche übersetzte Tabelle der UDL-Guidelines als Material zur Verfügung gestellt und die zentralen Prinzipien als Codes vorgegeben. Die Übersetzung von Kreamsner et al. (2020) wurde gewählt, da diese im Vergleich zur damals noch sehr fehlerbehafteten UDL-Übersetzung des CAST als sprachlich gut zugänglich für die Studierenden erschien und so der inhaltliche, nicht sprachliche, Übersetzungsprozess auf die konkrete Unterrichtssituation entlastet werden sollte.

Wie in Kapitel 4.4.1 beschrieben haben sich die Studierenden während der Arbeitsphasen aufgezeichnet. Für die empirische Auswertung in der Teilstudie 1A (Delere et al., 2024) standen 16 Aufzeichnungen von Studierendengruppen zur Verfügung. Das Ziel der Auswertung war herauszuarbeiten, wie die Studierenden die UDL-Prinzipien auf das Video anwenden und dabei explorativ die Potenziale und Probleme im Arbeitsprozess zu untersuchen.

Zunächst wurde in der Analyse der Daten eine bei der Aufgabenerstellung nicht wahrgenommene Problematik in der von Kreamsner et al. vorgelegten Übersetzung erkannt. Dort wird das Prinzip „Provide multiple means of engagement“ als „Verschiedene Möglichkeiten zur Teilnahme anbieten“ übersetzt (Kreamsner et al., 2020, S. 41). Durch die sprachliche Nähe zum Anspruch des UDL, den Schüler\*innen unterschiedliche Möglichkeiten der Beteiligung durch Handeln und Ausdruck zu ermöglichen, haben die Studierenden trotz richtiger Analyse der Situation das falsche Prinzip des UDL ausgewählt. Zugleich zeigte sich, dass die Notwendigkeit zur inhaltlichen Anwendung bzw. Übersetzung der UDL-Prinzipien auf die konkrete didaktische Situation im Video, sowohl eine Herausforderung für die Studierenden darstellte, als auch als die Diskursivität und eine gemeinsame Erschließung des UDL anregte und damit als lernwirksamer Moment der Nutzung des UDL in videobasierten Lernumgebungen angesehen werden kann. Außerdem wurde die Erarbeitung von Handlungsalternativen von den Studierenden im bisherigen Aufgabendesign stark vernachlässigt.

Als Konsequenz für die Designweiterentwicklung konnte aus der Auswertung der Daten die Notwendigkeit der Nutzung einer anderen UDL-Übersetzung, einer stärkeren Rahmung des Analyseprozesses sowie der expliziten Förderung von Reflexion zur Stärkung der Potenziale zur Veränderung der Haltung geschlossen werden.

### 5.3.3. Forschungs- und Entwicklungszyklus 4: WiSe 2021/22 - WiSe 2022/23

Im vierten Forschungs- und Entwicklungszyklus wurde über den Verlauf mehrerer Semester mit kleineren Anpassungen eine vorfinale Version des Aufgabenformats mit zugeordneten Potenzialbereichen erarbeitet, in die diverse Erkenntnisse aus der unten beschriebenen Teilstudie 1b eingeflossen sind.

Die zentrale Änderung in der Analysephase war die Verwendung der UDL-Übersetzung des CAST, um die oben genannte Problematik mit der Übersetzung von Kremsner et al. aufzulösen. Konkret wurde der UDL Graphic Organizer genutzt, der den Studierenden in der Aufgabe als Zusatzmaterial zur Verfügung gestellt wurde. Die vorgegebenen Codes in der Analysephase wurden sprachlich und farblich an die CAST Variante angepasst. „Provide multiple means of engagement“ wird bei CAST (2018) als „Biete multiple Möglichkeiten der Förderung von Lernengagement“ übersetzt. Eine weitere Anpassung zur Unterstützung des Analyse- und Reflexionsprozesses der Studierenden war die konkrete Aufforderung zur Formulierung von Handlungsalternativen in Annotationen, deren Notwendigkeit sich aus den Erkenntnissen des vorherigen Zyklus ergeben hatte. Durch eine Weiterentwicklung der Plattform zum WiSe 2021/22 konnte außerdem die Trennung der Aufgaben mit und ohne Audiodeskription aufgelöst werden. Die Arbeit aller Studierenden am gleichen Lerngegenstand und in der gleichen Aufgabe sowie die Förderung der expliziten Reflexion über diese Erfahrung diente der Stärkung der Inklusionsorientierung der Aufgabe und der hieraus folgenden Implementierung dieser als Designprinzip des Aufgabenformats.

Neben der Veränderung der Analysephase wurde der zweite Teil des Aufgabenformats mit dem reflexiven Memo zum WiSe 2021/22 ergänzt. In diesem Memo sollten die Studierenden ihre erworbenen Kenntnisse sowie potenzielle Veränderungen der Haltung gegenüber inklusivem Deutschunterricht reflektieren. Außerdem wurde die Reflexion über die Barrierefreiheit der Plattform und deren Konsequenzen für die eigenen Arbeits- und Lernprozesse gefordert.

Zu diesem Zeitpunkt konnten theoriebasiert drei Potenzialbereiche des Aufgabenformats erarbeitet werden (Delere, i.Dr.), die dann anhand einer qualitativen Inhaltsanalyse der Memos aus zwei Semestern überprüft wurden. Die Potenzialbereiche lauten:

- 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.

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

Die Auswertung der Memos (Delere, i.Dr.) wies darauf hin, dass alle drei Potenzialbereiche der Aufgabe und damit die darin kumulierten lokalen Theorien zur Nutzung des UDL und im Aufgabenformat umgesetzte Designprinzipien bestätigt werden können. Die Studierenden verwiesen in ihren Aussagen unter anderem auf vielfältige Erkenntnisse durch die Auseinandersetzung mit videografierten Praxis von Unterricht. Das UDL reflektierten sie als hilfreiches Mittel, um einen Überblick über Handlungsmöglichkeiten zur Umsetzung von Inklusion zu erhalten und schrieben ihm Bedeutung für ihre spätere Berufstätigkeit zu. Insgesamt positionieren sich die Studierenden überwiegend positiv gegenüber Inklusion.

Durch die aktive Formulierung eigener Erkenntnisse und der eigenen Haltung im Memo konnte die Selbstreflexion der Studierenden für sie selbst und die Forschung zugänglich gemacht werden. Da sie vielfach eher unzusammenhängend argumentierten und nur selten einen fachlichen Bezug herstellten, wurde die weitere Ausschärfung der Prompts beschlossen. Hierdurch sollte auch die inklusionsbezogene Selbstwirksamkeitserwartung der Studierenden gestärkt werden, indem sie sich aktiv mit dem eigenen Professionalisierungsfortschritt auseinandersetzen mussten.

#### 5.3.4. Forschungs- und Entwicklungszyklus 5: SoSe 2023 - SoSe 2024

Auf Grundlage der Erkenntnisse aus dem vierten Zyklus wurden die Memos zum fünften Zyklus leicht angepasst, sodass die Leitfragen nun wie folgt formuliert waren:

- Was konnten Sie aus der Videoanalyse für sich selbst mitnehmen? Welche Konsequenzen ziehen Sie aus der Videoanalyse für sich selbst?
- Welches Potenzial bietet das Universal Design for Learning (UDL) für Ihren eigenen zukünftigen Deutschunterricht?
- (Inwiefern) Hat sich Ihre Haltung zu inklusivem Deutschunterricht verändert?
- Welche Konsequenzen hatte die barrierefreie Nutzbarkeit der Plattform *degree* für Ihren Arbeitsprozess?

Der Schwerpunkt des fünften Zyklus lag dann auf der empirischen Untersuchung des finalen Aufgabendesigns. Hierfür wurden sowohl die Aufzeichnungen als auch die Memos der Studierenden aus dem WiSe 2023/24 untersucht.

In der Teilstudie T2A war das Ziel, den Einfluss der UDL-Nutzung auf die Prozesse der Videoanalyse, gerade im Bereich der professionellen Wahrnehmung, bei den Studierenden genauer zu untersuchen. Die in T1A erkannten Potenziale der UDL-Nutzung sollten nun unter den veränderten Bedingungen der Analyse mit der Übersetzung des CAST (2018)

herausgearbeitet werden, um die von den Studierenden in den Memos dargestellten Wirkungswahrnehmungen nachvollziehen zu können. Daher wurden die Aufzeichnungen zunächst in einer deduktiven Kategorienanwendung bzgl. der Teilprozesse der professionellen Unterrichtswahrnehmung codiert um relevante Szenen für eine intensivere Analyse zu gewinnen. Genutzt wurden Kategorien von Meschede et al. (2019), Jürgens (2021), sowie Santagata und Angelici (2010). Aus der vertieften Analyse der identifizierten Szenen konnten anschließend Modelle der Bezugnahme auf das UDL im Rahmen der Wahrnehmung von und Diskussion über Sequenzen des Unterrichts erarbeitet werden. Die Modelle verdeutlichen, dass die Studierenden sehr unterschiedlich mit dem UDL umgehen, es aber in allen Varianten einen zentralen Einflussfaktor für die Prozesse der Analyse darstellt. Unterschiede gibt es zum Beispiel darin, was als Ausgangspunkt der Analysen von den Studierenden genutzt wird. Die Daten lassen hier zwei Haupttypen erkennen: In Modell eins und drei (Delere, 2025a) geht die Gruppe gegensätzlich hierzu vom Video selbst aus, rekonstruiert die dort wahrgenommenen Handlungen und bezieht sie dann auf das UDL. Sie unterscheiden sich jedoch in der Tiefe und Qualität der Rekonstruktion. In Modell drei wird die wissensbasierte Verarbeitung vor der Verortung im UDL vorgenommen, in Modell eins erst danach bzw. anhand dieser Verortung. Im Modell zwei (Delere, 2025a) nutzt die Gruppe das UDL selbst als Ausgangspunkt und sucht nach passenden Aspekten im Video, die sie dann entsprechend codieren können. Dieses Vorgehen lässt vermuten, dass das UDL hier stark auch die Wahrnehmungsprozesse steuert. Ebenfalls untersucht wurden die Handlungsalternativen, die von den Studierenden vorgeschlagen wurden. Hier zeigte sich, dass die Studierenden in ihren Ideen größtenteils das Ziel verfolgten, die Teilhabe aller Schüler\*innen am Unterricht zu erhöhen und damit im intendierten Bereich der Aufgabe waren, ihre Vorschläge allerdings unzureichend durchdacht waren.

Die Untersuchung der Memos in T2B (Delere, 2025a) bestätigte die vorherigen Befunde aus T1B. Die Ergebnisse der Analyse können in drei Bereiche geclustert werden: Reflexion der Videoanalyse, Potenzial des UDL und Haltung zu Inklusion. Es konnte herausgearbeitet werden, dass die Studierenden dem UDL nach der Absolvierung der Videoanalyse Potenzial für die Unterrichtsplanung, -durchführung und -analyse zuschreiben. Hierbei nennen die Studierenden vor allem den Vorteil, dass das UDL mit den ausführlichen Guidelines einen breiten Orientierungsrahmen für zu beachtende Aspekte bietet. Das UDL spezifiziert damit als konkreter Bezugsrahmen die von den Studierenden ebenfalls dargestellten Vorteile von videobasierter Fallarbeit für die Verknüpfung von Theorie und Praxis.

Hiermit in Verbindung steht auch die von Studierenden reflektierte erhöhte inklusionsbezogene Selbstwirksamkeitserwartung, die die Studierenden der Auseinandersetzung mit dem UDL zuschreiben. Sie formulieren, dass sie durch das UDL eine Legitimation und Ermutigung zur Anpassung eigener Unterrichtsplanungen erfahren. Studierende trauen sich nach der

Auseinandersetzung mit dem UDL eine Berücksichtigung dessen und Umsetzung inklusiver Lehre in ihrer eigenen Praxis zu. Diese Selbstwirksamkeitserwartungen äußern sich auch in den Schilderungen der eigenen Haltung der Studierenden gegenüber Inklusion. Sie positionieren sich mehrheitlich befürwortend für die Verbesserung der Lehre für alle Schüler\*innen und repräsentieren damit ein weites Inklusionsverständnis.

Außerdem konnte aus den Ausführungen der Studierenden erkannt werden, dass sie mehrheitlich die Bedeutung der barrierefreien Gestaltung der Lernumgebung erkannt haben, wenngleich ein Teil der Studierenden angab, nicht auf alle möglichen Funktionen zurückgegriffen zu haben. Genutzt wurden vor allem die Untertitel, um auf die als unzureichend wahrgenommene Audioqualität des Videos zu reagieren. Einzelne Studierende nahmen auch eine weitergehende Einordnung vor und reflektierten die Plattform als ein Vorbild für die Gestaltung eigener digitaler Lernumgebungen. Auch diese Wahrnehmung deutet auf eine positive Entwicklung der Einstellungen und des Wissens der Studierenden hin.

Basierend auf den Erkenntnissen der Auswertung der Memos wurden in diesem Zyklus die im dritten Artikel der Dissertation (Delere, i.Dr.) herausgearbeiteten Potenzialbereiche der Aufgabe final bestätigt und um den Aspekt der Förderung von inklusionsbezogenen Selbstwirksamkeitserwartungen erweitert.

#### 5.4. Finale Designprinzipien und Referenzdesign

Durch die iterative Weiterentwicklung und Evaluation des Aufgabenformats können als Ergebnis finale Designprinzipien und ein Referenzdesign herausgearbeitet werden, um die Forschungsfragen auf der Designebene zu beantworten. Sie stellen damit einen zentralen Anteil des Erkenntnisgewinns durch das DBR-Projekt dar.

Auf Basis der Erkenntnisse aus den empirischen Untersuchungen und der Weiterentwicklung der lokalen Theoriebestände können folgende finale Designprinzipien für das Aufgabenformat formuliert werden. Sie sind Akker (1999) entsprechend auf die Ebenen des Design Frameworks und der Design Methodologie aufgeteilt. Bei der Formulierung und Überarbeitung wurde sich an Beispielen aus der Literatur orientiert (Delius, 2022; Höller, 2022). Die Designprinzipien beschreiben Bedingungen und Merkmale von Designs, unter denen dem Gegenstand UDL in der Lehrer\*innenbildung ein besonderes Potenzial für die Förderung eines professionellen inklusionsorientierten digitalen Habitus zugesprochen werden kann.

### 5.4.1. Design Framework

Ein hochschuldidaktisches Vermittlungsdesign, das auf die Förderung eines digitalen und inklusionsorientierten Habitus von angehenden Lehrkräften auf der kognitiven und affektiven Ebene durch eine UDL-basierte Videoanalyse abzielt, sollte folgende Charakteristika aufweisen:

#### **Digitale videobasierte Fallarbeit**

Ein Design, welches das theoretische Wissen der Studierenden (zum UDL) mit Unterrichtspraxis verknüpfen soll, sollte auf einen expliziten Fallbezug anhand von Unterrichtsvideos zurückgreifen, da diese besonders authentisches Material zur Analyse und Reflexion sind (Krammer, 2020). Die detaillierte Abbildung der Unterrichtswirklichkeit in den Videos stellt eine Grundbedingung für die Analyse von UDL-Aspekten dar. Als geeignet erscheinen aufgrund der Dichte von audiovisuellem Material auch kurze Videos, die im Rahmen einer Seminarsitzung bearbeitet werden können.

Die Nutzung einer digitalen und kollaborativen Videoplattform sowie die Durchführung als digitales Seminar unterstützen sowohl die Förderung medienbezogener Kompetenzen als auch die Reflexion über digitale Systeme und deren Bedeutung für die Umsetzung von zukünftigen inklusiven Lernumgebungen in der mediatisierten Welt.

#### **Systematische Produktionsorientierung**

Das Design sollte auf einer Plattform durchgeführt werden, die zeitmärkenbasierte Bearbeitungen des Videos ermöglicht, um eine intensive Arbeit mit dem Video zu evozieren und Explikationen von Gedanken zu fördern (Cebrián-Robles et al., 2023; Dähling & Standop, 2021; Krüger et al., 2012; Larison et al., 2024; Zaier et al., 2021). Die technischen Funktionen der Plattform sollten entsprechend eng mit den methodischen Anforderungen der Videoanalyse im Rahmen der Teilprozesse der PUW verknüpft werden, um die kollaborativen Arbeitsprozesse der Studierenden gezielt zu strukturieren und deren Qualität zu verbessern. Um die kognitive Belastung während der Arbeitsphase zu reduzieren (Delere, 2024), sollten die Studierenden vor der eigentlichen Aufgabenbearbeitung ausreichend Gelegenheit erhalten, sich mit der Plattform vertraut zu machen, beispielsweise durch eine vorbereitende Übungsaufgabe.

#### **Inklusionsorientierung**

Neben der inhaltlichen Ausrichtung auf inklusionsbezogene Professionalisierung sollte das Design selbst inklusiv und universell gestaltet sein. Damit alle Studierenden auf der technischen Ebene an der videobasierten Arbeit partizipieren können, müssen barrierefreie Videos in einer barrierefreien digitalen Lernumgebung zur Verfügung gestellt werden. Um auf der sozialen Ebene die Arbeit aller Studierenden am gemeinsamen Lerngegenstand zu

ermöglichen und zur Etablierung barrierefreier Materialien als Normalität von Lehr-Lern-Arrangements beizutragen (Delere et al., 2022), sollten die Videos in einer möglichst flexiblen Umgebung als gemeinsamer Lerngegenstand für alle Studierenden zur Verfügung gestellt werden. Die barrierefreien Funktionen dienen darüber hinaus auch der kognitiven Entlastung von Studierenden, die nicht auf diese angewiesen wären. Beispielsweise entsteht durch die Untertitel eine doppelte Repräsentation der verbalen Informationen des Videos (Delere & Wilkens, 2024). Die Anfertigung der reflexiven Memos sollte ebenso auf unterschiedlichen Wegen (mündlich/schriftlich) erfolgen können. Durch die Durchführung des Aufgabenformats in einem digitalen Seminar wird darüber hinaus, bei entsprechenden Rahmenbedingungen, unterschiedlichen Anforderungen der Studierenden bzgl. ihrer individuellen räumlichen und technischen Bedarfe entsprochen. Die technisch vermittelte Kommunikation kann dann sowohl auditiv als auch schriftlich erfolgen sowie durch Symbole unterstützt werden

### **Diskursivität**

Das Design sollte diskursiv und kollaborativ ausgerichtet sein, um die Vielfalt an Perspektiven und Wissensbeständen der Studierenden gezielt in den Arbeitsprozess einzubinden. Durch die Gruppenarbeit wird ein Umfeld geschaffen, in dem verschiedene Ansichten und Erfahrungen in den Analyseprozess des Videos eingebracht und reflektiert werden können. Dies fördert nicht nur ein tieferes Verständnis des UDL, sondern unterstützt auch den Aufbau kritischer Denkfähigkeiten sowie argumentativer und metakognitiver Kompetenzen (Dähling & Standop, 2021). Der Austausch innerhalb der Gruppe ermöglicht es den Studierenden, ihre eigenen Annahmen über und Blickweisen auf Unterricht zu hinterfragen und von der kollektiven Expertise zu profitieren.

### **Reflexionsförderung**

Das Design sollte die Reflexion der Studierenden fördern. Hiermit ist das „analytische Nachdenken *mit Bezug auf sich selbst* mit dem Ziel, an der *eigenen Professionalität* zu arbeiten“ (von Aufschnaiter et al., 2019, S. 148 H. i. O.) gemeint, das von den Studierenden betrieben werden soll. Hierzu trägt die kollaborative und diskursive Gestaltung der Analyse zentral bei. Um reflexive Denkprozesse aktiv auszulösen sollten explizit unterstützende Elemente implementiert werden, in denen die Studierenden sich mit den verschiedenen Anteilen des Aufgabenformats auseinandersetzen. Die Reflexion sollte daher nicht nur auf den Erkenntnisgewinn aus der Sitzung gerichtet sein, sondern auch zukünftige Handlungsansprüche und die inklusionsbezogenen Einstellungen berücksichtigen. Darüber hinaus sollte die digitale und inklusive Umsetzung des Aufgabenformats und die Ausrichtung am UDL einbezogen und so ein reflektierbarer Erfahrungsraum generiert werden (Delere et al., 2022).

## 5.4.2. Design Methodology

In der Entwicklung und Durchführung eines hochschuldidaktischen Vermittlungsdesigns, das auf die Förderung eines digitalen und inklusionsorientierten Habitus von angehenden Lehrkräften auf der kognitiven und affektiven Ebene durch eine UDL-basierte Videoanalyse abzielt, sollten folgenden methodischen Voraussetzungen beachtet werden:

### **Kriterien zur Auswahl geeigneten Videomaterials**

Um die spezifische Eignung des UDL nutzbar zu machen, sollte das Videomaterial, welches für die Aufgabe genutzt wird, einen Bezug zur digitalorientiertem Literatur- und Mediendidaktik aufweisen. Hierzu zählt die Berücksichtigung der mediatisierten Lebenswelt der Schüler\*innen auf der Ebene des Lerngegenstands, der Lerninhalte sowie der methodischen Entscheidungen zur Unterrichtsgestaltung. Das Videomaterial sollte Unterrichtsinhalte zeigen, in denen Aspekte des UDL zu erkennen sind. Der Unterricht muss allerdings nicht vollständig anhand der Prinzipien des UDL umgesetzt worden sein, da auch die Analyse von Leerstellen lernwirksam sein kann.

### **Didaktische Anpassung der Audiodeskription**

Die Audiodeskription sollte auf die Aufgabenstellung angepasst werden, damit sie die Bearbeitung der Aufgabe bestmöglich unterstützen kann und dennoch keine Lösungen vorweggenommen werden. Falls die barrierefreie Umsetzung des Unterrichtsvideos nicht von den Lehrenden selbst vorgenommen wird, sind entsprechend des Modells nach Wilkens (2024) im Erstellungsprozess die didaktischen Zielsetzungen des Aufgabenformats und daraus resultierende Ansprüche an die Audiodeskription zwischen den Lehrenden und den Ersteller\*innen zu kommunizieren.

### **Theoretisches Grundwissen der Lernenden**

Die Lernenden benötigen zur erfolgreichen Bearbeitung des Aufgabenformats eine Wissensbasis zum UDL sowie zu den Ansprüchen an inklusive digitale Literatur- und Mediendidaktik. Das Potenzial des UDL zur Integration und Vernetzung unterschiedlicher theoretischer Aspekte kann erst dann ausgeschöpft werden. Das Aufgabenformat sollte also nur im Kontext von thematisch entsprechenden Seminaren eingesetzt werden.

### **Professionalität der Lehrenden**

Die Lehrenden benötigen für die Entwicklung und Durchführung des Aufgabenformats sowohl hinlängliches Wissen über die Durchführung von Videoanalysen und die technische Bedienung der verwendeten Videoplattform als auch über das UDL und dessen Bedeutung im Kontext der inklusiven Literatur- und Mediendidaktik. Nur so können sie geeignete Stellen des Videomaterials auswählen und die Studierenden in der Aufgabenbearbeitung unterstützen. Darüber hinaus müssen sie die Motivation zur Gestaltung von vorbereitungs- und

betreuungsintensiven Lernumgebungen haben, die sich aus dem Anspruch an die stetige Weiterentwicklung von Hochschullehre entwickeln sollte.

### 5.4.3. Referenzdesign

Das Referenzdesign dient der Konkretisierung der in der Dissertation erarbeiteten lokalen Theorie und stellt eine Möglichkeit für deren didaktische Umsetzung anhand der finalen Designprinzipien dar. Es baut auf der im fünften Zyklus durchgeführten Aufgabe auf und enthält leichte Anpassungen, die auf Grundlage der empirischen Studien T2A und T2B vorgenommen wurden. Das Referenzdesign ist auf die Nutzung der Funktionen der Videolernplattform *degree* in einem digitalen Seminarsetting zugeschnitten, kann aber durchaus auch in anderen technischen Systemen umgesetzt werden, die ähnliche Funktionen zur Verfügung stellen. Bausteine des Referenzdesigns sind die ausgewählten Unterrichtsvideos (s. Anhang 2), die genutzte Plattform *degree* (s. Kap. 5.1) und die konkret formulierte Aufgabenstellung, die im Folgenden tabellarisch dargestellt wird.

Tabelle 5: Aufgabenstellung im Referenzdesign

Phase	Aufgabenstellung
<p><b>Allgemeine Einführung</b></p>	<p><b>Lernziel</b></p> <p>Sie vertiefen Ihr Wissen über die Grundidee und Prinzipien des <i>Universal Design for Learning</i>, indem Sie es auf ein praktisches Beispiel anwenden.</p> <p><b>Aufgabe</b></p> <p>Sie sollen gemeinsam analysieren, inwiefern die videographierten Ausschnitte der Stunde inklusiv gestaltet sind und auf eine inklusive Deutschdidaktik hinweisen. Hierfür sollen Sie die Stunde anhand der Richtlinien des UDL analysieren. Es stehen zwei Videoausschnitte zur Verfügung.</p>
<p>Videoanalyse (Gruppenphasen 1 + 2)</p>	<p><b>Aufgabe</b></p> <p>Analysieren Sie, ob der Unterricht als inklusiv bezeichnet werden kann. Untersuchen Sie hierfür</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• die gezeigten Aktivitäten der Lehrenden im Hinblick auf die Berücksichtigung des UDL</li> <li>• den von den Lehrenden kommunizierten (=geplanten) Unterrichtsverlauf im Hinblick auf die Berücksichtigung des UDL (Welche Prinzipien des UDL können die angekündigten Aktivitäten erfüllen? Welche nicht?).</li> </ul> <p><b>Vorgehen</b></p> <p>Nutzen Sie die Funktion des <b>Codierens</b>, um Szenen zu identifizieren, in denen nach den Prinzipien des UDL gearbeitet wurde oder in denen nach den Prinzipien des UDL hätte gearbeitet werden sollen. Halten Sie Ihre <b>Begründungen</b> in den Code-Memos fest. Sie können das Codesystem um Subcodes aus dem Bereich des UDL erweitern.</p>

Phase	Aufgabenstellung
	<p>Schlagen Sie dann in <b>Annotationen</b> alternative Handlungsweisen vor. Im Feld "Annotationstext" sollen Sie Ihren Vorschlag für die alternativen Handlungen eintragen, im Feld "Memo" Ihre Begründung, warum diese Alternative die Ausrichtung am UDL verbessern würde.</p> <p><b>Zusatzmaterialien</b></p> <p>Zur Unterstützung finden Sie eine Darstellung der UDL-Prinzipien sowie Transkripte der jeweiligen Phasen in den <b>Zusatzmaterialien</b>.</p>
<p>Vergleichsphase Plenum</p>	<p>Leitfragen für den Vergleich der Arbeitsergebnisse im Plenum:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Welche Prinzipien des UDL konnten Sie in der Umsetzung des Unterrichts erkennen?</li> <li>• Bewerten Sie den Unterricht als inklusiv?</li> <li>• Welche alternativen Handlungsweisen haben Sie vorgeschlagen?</li> </ul>
<p>Individuelle Reflexion in den Memos</p>	<p>Reflektieren Sie Ihre Lernprozesse in der Videoanalyse anhand der folgenden Leitfragen:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Was konnten Sie aus der Videoanalyse für sich selbst mitnehmen? Welche Konsequenzen ziehen Sie aus der Videoanalyse für sich selbst?</li> <li>• Welches Potenzial bietet das Universal Design for Learning (UDL) für Ihren eigenen zukünftigen Deutschunterricht?</li> <li>• (Inwiefern) Hat sich Ihre Haltung zu inklusivem Deutschunterricht verändert?</li> <li>• Welchen Konsequenzen hatte die barrierefreie Nutzbarkeit der Plattform <i>degree</i> für Ihren Arbeitsprozess?</li> </ul> <p>Beziehen Sie sich dabei auch auf konkrete Aspekte aus der Seminarsitzung. Erstellen Sie Ihr Memo schriftlich (PDF) oder mündlich (Audiodatei) und reichen Sie es in <i>Moodle</i> ein.</p>

## 6. DISKUSSION DER ERGEBNISSE DES GESAMTPROJEKTS

Im Folgenden sollen die Ergebnisse der Dissertation abschließend diskutiert werden. Hierzu wird zunächst Bezug auf die lokale Theorie zur Bedeutung des UDL in der inklusionsbezogenen Professionalisierung von Deutschlehrkräften Bezug genommen. Anschließend werden Limitationen und Forschungsdesiderate sowie Möglichkeiten zur Weiterentwicklung des Aufgabenformats diskutiert.

### 6.1. UDL in videobasierten Vermittlungsdesigns zur Förderung des inklusionsbezogenen digitalen Habitus von Deutschlehrkräften

Inklusion braucht geeignete Lehrkräfte, hierfür muss sich die Lehramtsausbildung umstellen. In der vorliegenden Dissertation wird mit dem Habituskonzept gearbeitet, um die Zieldimension der Lehrer\*innenbildung zu definieren (Delere, 2023). Es wird davon ausgegangen, dass Lehrkräfte im Rahmen ihrer Professionalisierung einen inklusionsorientierten digitalen Habitus entwickeln müssen, der verschränkte digital- und inklusionsbezogene Dispositionen umfasst und die hierauf bezogenen Praktiken der Lehrkräfte im Deutschunterricht strukturiert. Mit dem Rückgriff auf das Habituskonzept kann eine ganzheitliche Betrachtung der professionellen Entwicklung der Studierenden vorgenommen werden, der in besonderer Weise die mitgebrachten Einstellungen und Wissensbestände als Produkte von Erfahrungen in einer nicht digitalen und nicht inklusiven Bildungswelt berücksichtigt (Helsper, 2018; Blume, 2021). Diese mitgebrachten Dispositionen gilt es mit neuem Wissen und anderen Erfahrungen zu konfrontieren sowie in reflexiver Auseinandersetzung mit normativen Ansprüchen zu transformieren. Um die Studierenden in der Entwicklung ihres Habitus zu unterstützen, wurde ein Aufgabenformat auf Basis von videobasierter Fallarbeit entwickelt. Die Arbeit mit Fällen ist potenzialreich für die Irritation und Veränderung des jeweiligen Habitus (Helsper, 2018; Pape, 2023), da eine Veränderung der Denk- und Wahrnehmungsschemata erreicht werden kann (Fankhauser & Kaspar, 2019). Als ein solches Schema und Denkparadigma (Lambert et al., 2023) wird in dieser Arbeit das UDL verstanden.

Angesichts der Erkenntnisse aus der vorliegenden Literatur konnte davon ausgegangen werden, dass das UDL das *Potenzial* zur Verknüpfung von Theorie und Praxis und damit zur Förderung von inklusionsorientierten Wissens- und Einstellungsaspekten von angehende Deutschlehrkräfte hat, wenn es als Analyserahmen zur Codierung in videobasierten Aufgaben eingesetzt und reflektiert wird. Die empirischen Teilstudien stützen diese Annahme und liefern Erkenntnisse über die Wirkungsweise der Auseinandersetzung mit dem UDL in videobasierten Aufgabenformaten. Der inhaltliche Übersetzungsprozess, den Kremsner et al. (2020) für die jeweilige Anwendung des UDL als notwendig erachten, kann mithilfe der entwickelten Prozessmodelle (Delere, 2025a) näher spezifiziert werden. Es wird deutlich, dass die Teilprozesse der professionellen Unterrichtswahrnehmung, also die Wahrnehmung relevanter

Sequenzen und deren wissensbasierte Verarbeitung (Seidel et al., 2010; Sherin & van Es, 2009) durch die Rahmung des UDL in der Aufgabenstellung strukturiert und unterstützt werden. Damit liefern die ausgewerteten Gruppenarbeitsphasen einen empirischen Nachweis über die Funktionen, die dem UDL für die Lehrer\*innenbildung in vielen Veröffentlichungen zugesprochen werden, beispielsweise als „Gelenkstelle zwischen abstrakten, normativen Ansprüchen an die Gestaltung inklusiven (Deutsch-)Unterrichts auf der einen Seite und praxisbezogener Unterrichtsplanung auf der anderen Seite“ (Leiß, 2022b, S. 21). Der komplexe Anspruch schulischer Inklusion wird dadurch zumindest auf der unterrichtlichen Ebene für die Studierenden greifbarer und zentrales Wissen zu ihrer Umsetzung wird vermittelt. Die Ergebnisse deuten auch darauf hin, dass das besondere Potenzial des UDL hierfür in den ausführlichen Guidelines liegt. Von den Studierenden werden die Guidelines als Hilfen zur Orientierung reflektiert, die sie zur Transformation ihres eigenen Unterrichts ermutigen (Delere, 2025b). Solche Beschreibungen der Funktion von akademischem Wissen im Kontext der Lehrendenprofessionalisierung haben auch Paulus et al. (2022) erhoben. Es scheint also in der Kluft zwischen vermittelter Theorie und (erwarteter) Praxis eine besondere Bedeutung der Legitimation von weitreichenden Änderungen durch erworbenes inklusionsbezogenes Wissen zu geben. Allerdings trägt die Videoanalyse nicht nur zur Verbesserung des Verständnisses von Unterricht bei. Die Studierenden reflektieren auch, dass sie die Grundidee des UDL in Folge der Aufgabenbearbeitung besser verstehen, weil sie es mit praktischen Aspekten verknüpfen konnten. Die gewonnenen Erkenntnisse erweitern damit also die bisherigen Kenntnisse über Möglichkeiten zur Vermittlung des UDL an angehende Lehrkräfte (Craig et al., 2022; A. Evmenova, 2018; Owiny et al., 2019). Werden die Guidelines des UDL verinnerlicht, und darauf zielt das Aufgabenformat ab, können Studierende das UDL über die Checklisten hinaus zu einem Paradigma ihres didaktischen Denkens machen (Lambert et al., 2023) und werden zur Umsetzung inklusiver Didaktik motiviert. Ein dazu im Gegensatz stehendes Gefühl der Überforderung durch die Vielfalt der Dimensionen im UDL, wie Böttinger und Schulz (2023) es in ihrer Studie identifizieren, kann zwar anhand der beobachteten Diskussionen in den videografierten Analysen und auch durch die ergänzenden Daten (Delere, 2024) in geringem Umfang bestätigt werden. In der in den Memos dargestellten Selbstwahrnehmung der Studierenden überwiegt allerdings der Blick auf das Potenzial des UDL für die Umsetzung von Unterricht, der allen Schüler\*innen gerecht werden kann. So kann die inklusionsbezogene Selbstwirksamkeitserwartung (Gaßner-Hofmann, 2022; Görich et al., 2019), die ein entscheidender Faktor für die Umsetzung von Inklusion ist und mit positiven Einstellungen gegenüber Inklusion korreliert (Greiner et al., 2020), gefördert werden. Auch für die Implementation von UDL können die Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehrkräften als zentrale Erfolgsbedingung nachgewiesen werden (Sala-Bars et al., 2024), was die Bedeutung des Aufgabenformats unterstützt. Die von

den Studierenden geäußerten Einstellungen bestätigen den positiven Effekt der Arbeit mit UDL auf die Wertschätzung von Diversität und das Bestreben, allen Schüler\*innen gerecht zu werden, wie ihn auch Rusconi und Squillaci (2023) in ihrem Review herausgearbeitet haben. Dies zeigt sich in den Analysen der Memos, in denen die Studierenden ihre eigene inklusionsbezogene Haltung reflektieren und diese vor dem Hintergrund der normativen Ansprüche des UDL weiterentwickeln (Delere, 2025b).

Die vorliegenden Ergebnisse erweitern damit auch die Möglichkeiten zur videobasierten Professionalisierung von Deutschlehrkräften für den Überschneidungsbereich von Inklusion und Digitalität. Während der erste Zugriffspunkt für die Studierenden die Frage der Umsetzung von Inklusion ist, werden digitalisierungsbezogenes Wissen und auch Einstellungen inhärent ebenfalls angesprochen. Dies ist gerade im Deutschunterricht von Bedeutung, denn aufgrund der oben beschriebenen Beziehung zwischen Inklusion und der digitalen Orientierung im Fach sind Aspekte wie die multimodale und multimediale flexible Repräsentation von Informationen genuine fachliche Ansprüche. Damit kann das Aufgabenformat dazu beitragen, eine Öffnung im Sinne der inklusiven Medienbildung (Marci-Boehncke, 2018b) als Anspruch bei den Studierenden zu verankern. Durch das UDL wird den Studierenden eine neue Bedeutung der theoretischen fachlichen Aspekte eröffnet, durch die für sie beispielsweise die Bedeutung des erweiterten Text- und Lesebegriffs für die Teilhabe aller Schüler\*innen nachvollziehbar und legitimiert wird. Eine solche Abkehr vom „Primat geschriebener und gedruckter Texte als vermeintlich qualitativ bessere Medien“ fordert auch Marci-Boehncke (2018b, S. 51). Der individuelle „Geschmack“ (Bourdieu, 2021[1987], S. 17) der Lehrkräfte und die damit verbundene Auf- oder Abwertung digitaler Praktiken von Schüler\*innen als (il)legitim kann so durch professionelle Dispositionen zur Ermöglichung der Teilhabe aller Schüler\*innen überformt werden. Diese Entwicklung kann als eine Veränderung des Habitus der Studierenden und die Entstehung von Habitussensibilität gegenüber künftigen Schüler\*innen angesehen werden (Delere, 2023).

Es musste allerdings auch davon ausgegangen werden, dass sich in der Arbeit mit dem UDL in der gewählten Form *Herausforderungen* ergeben. Auch in den vorliegenden Studien traten Herausforderungen auf, die aus der Arbeit mit dem UDL bekannt sind. Beispielsweise wird das UDL in den Memos von einigen Studierenden als System zur individuellen Differenzierung reflektiert. Bei dieser Fehlvorstellung, wie sie auch Leiß (2022b) bei den Reflexionen ihrer Studierenden über das UDL feststellen konnte, wird der systemische Transformationsanspruch des UDL vernachlässigt und das UDL als Set von Einzelmaßnahmen verstanden, die genutzt werden können, um spezifische Defizite einzelner Schüler\*innen auszugleichen. Außerdem waren Schwierigkeiten der Zuordnung von Aspekten des Unterrichts zu korrekten Leitlinien des UDL erkennbar. Im ersten Designentwurf sind diese auf die sprachliche Übersetzung des UDL zurückzuführen, bleiben allerdings auch in den

weiteren Zyklen bestehen. Solche Schwierigkeiten decken sich mit den Erkenntnissen von Owiny et al. (2019), die zur Begründung auf die zum Teil immer noch bestehende Unschärfe des UDL-Frameworks verweisen. Zu den weiteren bekannten Problematiken gehört auch die Gefahr einer Verengung des Verständnisses des UDL auf Checklisten, die als geschlossene Handlungsroutinen abzuarbeiten seien (Dolmage, 2017). Durch die Verwendung des UDL als Analyserahmen könnte das Aufgabenformat eine solche Verengung unterstützen. Diese Tendenz ist in den erhobenen Daten allerdings nur bei wenigen Studierenden zu beobachten. Gerade in den Memos reflektieren die meisten Studierenden das UDL als eine Möglichkeit zur aktiven Veränderung ihres Unterrichts und heben damit auf den Prozess der Transformation ab. In der weiteren Seminargestaltung muss daher darauf geachtet werden, dass die Studierenden diese reflektierte Einschätzung des UDL auch in ihre eigene Praxis einbringen, um eigene Erfahrungen inklusiver Lehrtätigkeiten zu erleben, die wiederum in die Transformation des eigenen Habitus einfließen können. In der Studie von Lambert et al. (2023) kommen die Autor\*innen zum Schluss, dass Lehrkräfte das UDL dann nicht nur im Moment der Planung von Unterricht berücksichtigen können, sondern auch während der Handlungen und des Entwerfens von Handlungsalternativen auf das UDL zurückgreifen (Lambert et al., 2023). Eine solche Fähigkeit, von Schön (2016[1978], S. 49) als „reflection in action“ bezeichnet, stellt eine Zieldimension der Lehrer\*innenprofessionalisierung dar. Das vorgestellte Aufgabenformat kann hierfür eine wichtige Grundlage legen. Mit diesem Aspekt einhergehend ist auch die Verortung des Aufgabenformats im Praxissemester zu bedenken. Die von Han und Lei (2024) geforderte wissensbasierte Vorbereitung und intensive Begleitung der UDL-Umsetzung in Praxisphasen kann durch das Aufgabenformat angestoßen und theoretisch gestützt werden.

Ein besonderer Vorteil des entwickelten Aufgabenformats ist die sowohl inklusive als auch digitale Gestaltung. In der Literatur zur Umsetzung inklusionsorientierter Lehrer\*innenbildung wird auf die Bedeutung eigener Erfahrungen der Lehramtsstudierenden in inklusiven Settings hingewiesen. Dies gilt sowohl allgemein (Alavi et al., 2017; Delere et al., 2022; Massumi, 2019; Merz-Atalik, 2017) als auch spezifisch auf das UDL bezogen (Bartz et al., 2018; A. Evmenova, 2018; Schütt et al., 2020). Gleichmaßen wird digitalisierungsbezogen die selbstverständliche Berücksichtigung digitaler Medien und hierauf bezogene Reflexionsanlässe für die Förderung des digitalen Habitus angehender Lehrkräfte gefordert (Blume, 2021). Dies wurde im Aufgabenformat explizit umgesetzt und trägt zur Lernwirksamkeit eminent bei. Das Aufgabenformat wird in einem digitalen Setting auf der kollaborativen Lernplattform *degree* durchgeführt und ermöglicht alleine schon hierdurch die Selbstreflexion der Studierenden in einer von Mediatisierung geprägten Lernumgebung (Marci-Boehncke & Blume, 2022). Durch die aktive Reflexion der Gestaltung des Aufgabenformats werden den Studierenden die Umsetzbarkeit digitaler Lehre, der digitalen Barrierefreiheit und einiger Aspekte des UDL

bewusst (Delere, 2025b). Zusätzlich erweitert die digitale Annotation audiovisuellen Texte die Leseerfahrungen der Studierenden und ihre hierauf bezogenen Reflexionsfähigkeiten (Höfer & Delere, 2022b).

In der Gesamtheit der mit der Aufgabe verbundenen Potenzialbereiche kann demnach davon ausgegangen werden, dass das Aufgabenformat einen Beitrag zur inklusionsbezogenen Professionalisierung der angehenden Deutschlehrkräfte und der Ausbildung des inklusionsorientierten digitalen Habitus leisten kann. Durch die enge Verknüpfung der Bereiche Digitalität und Inklusion mit den fachlichen Ansprüchen im UDL kann eine gegenseitige Unterstützung der hierauf bezogenen Einstellungsmuster und Wissensbestände erreicht werden. Damit bietet es einen wesentlichen Mehrwert für die videobasierte Professionalisierung angehender Lehrkräfte in diesem Überschneidungsbereich.

## 6.2. Limitationen

Die vorliegende Forschung, die auf dem Ansatz des Scholarship of Teaching and Learning (SoTL) sowie Design-Based Research (DBR) basiert, ist trotz der vielversprechenden Ergebnisse zum Potenzial des entwickelten Aufgabenformats in ihrer Aussagekraft durch mehrere Faktoren eingeschränkt. Eine wesentliche Limitation ergibt sich aus der grundsätzlichen Kontextgebundenheit dieser Ansätze: Die erzielten Ergebnisse beziehen sich direkt auf die spezifischen Handlungs- und Lernumgebungen, in denen die Untersuchung stattgefunden hat. Diese enge Verbindung erschwert die vollständige Übertragbarkeit der Erkenntnisse auf andere Lehr- und Lernkontexte, wie unterschiedliche Studiengänge, Fächerkombinationen oder universitäre Einrichtungen. Auch die Lernplattform *degree*, auf deren Funktionen das Aufgabenformat aufbaut, ist derzeit noch nicht frei zugänglich, was den Transfer erschwert. Die gegenstandsbezogenen Forschungsergebnisse sind aber dennoch auch über diese Grenzen hinweg relevant und bieten vielfältige Ansatzpunkte für weitere Designstudien und anschließende Forschung (s. Kap 6.3).

Darüber hinaus sind in den Teilstudien Limitationen zu erkennen, die in den betreffenden Publikationen aufgegriffen wurden und hier noch einmal zusammenfassend dargestellt werden sollen. Eine methodische Limitation, die zu beachten ist, betrifft die Codierung der Daten. In den meisten Teilstudien wurde eine Single-Rater-Codierung angewendet, was die Interpretation der Daten anfällig für subjektive Verzerrungen macht. Eine zusätzliche Validierung durch mehrere Codierende hätte dazu beitragen können, die Objektivität und Verlässlichkeit der Auswertung zu steigern. Die Rollenüberschneidung als Forscher und Lehrender kann zudem zu unbewussten Verzerrungen geführt haben, die die Dateninterpretation beeinflussten. Durch die oben beschriebene intensive Diskussion im Seminar- und Projektkontext und eine stark regelgeleitete Durchführung der Inhaltsanalyse kann dennoch von einer gewissen Validität der Ergebnisse ausgegangen werden. Unterstützt

wird dieser Aspekt durch die breite Datenbasis, auf die sich in den Teilstudien bezogen werden konnte.

Die Durchführung der qualitativen Forschung in den iterativen Zyklen des DBR ermöglicht Erkenntnisse über die Denk- und Handlungsprozesse bei den konkreten Studierenden. Für Aussagen über den Kompetenzerwerb der Studierenden wären quantitative Messungen vonnöten. Ebenso bleiben langfristige Auswirkungen auf die Studierenden, deren Kompetenzen und die Nachhaltigkeit der Lehrpraxis in der vorliegenden Forschung unberücksichtigt.

Ein weiterer Aspekt betrifft die Datengrundlage. Die erhobenen Daten wurden im Kontext des Seminars gesammelt, was zu Effekten der sozialen Erwünschtheit führen kann – insbesondere bei den schriftlichen und mündlichen Reflexionen der Studierenden. Diese Effekte könnten die Authentizität der Antworten beeinflusst haben. Zusätzlich variiert die Datenqualität erheblich: Manche Studierende arbeiteten eher ressourcenorientiert, was dazu führte, dass die Bearbeitungen, insbesondere der Memos, teils nur kurz und oberflächlich ausfielen. Ein weiterer Aspekt, der nicht beleuchtet werden konnte, ist der Einfluss des Seminarskontexts auf die Bearbeitung des Aufgabenformats. So bleibt unklar, wie Veränderungen in der Seminarstruktur oder äußeren Bedingungen das Verhalten der Studierenden beeinflusst haben könnten.

Auf der inhaltlichen Ebene konnten darüber hinaus einige Faktoren im Rahmen der Studie nicht berücksichtigt werden. Dazu gehört etwa die Bedeutung der studierten Schulformen. Insbesondere bei den Studierenden der Sonderpädagogik lassen sich in den Teilstudien Ansätze einer schulformspezifischen Argumentationslinie erkennen. Darüber hinaus sind Einflüsse von Zweit- oder Drittfächern bisher nicht untersucht. Aus den vorliegenden Erkenntnissen lässt sich zudem kein Primat des UDL im Vergleich zu anderen, in videobasierten Aufgaben anwendbaren, Konzepten für eine inklusive Deutschdidaktik ableiten, da keine Vergleichsstudien mit alternativen Ansätzen vorgenommen werden konnten.

### 6.3. Ausblick: Weiterentwicklungen des Aufgabenformats und Forschungsdesiderate

Um das Aufgabenformat im Anschluss an diese Arbeit weitergehend zu untersuchen könnten einige Variablen in folgenden Designzyklen genauer betrachtet werden. Hierzu zählen beispielsweise die Studiengänge der Studierenden sowie ihre Zweit- und Drittfächern. Eine bedeutende Variable macht im Aufgabenformat das verwendete Video aus. Dieses könnte durch andere Videos ersetzt werden. In diesen sollte weiterhin Deutschunterricht aus dem Kontext der Literatur- und Mediendidaktik gezeigt werden, die konkrete Umsetzung des UDL und auch die Auswahl der Unterrichtsgegenstände könnte allerdings verändert werden. Beispielsweise könnte so der fachliche Bezug und die digitale Orientierung der Lernumgebung

gestärkt werden. Ebenso wäre es möglich, schulformspezifische Videos für die jeweiligen Studiengänge zur Verfügung zu stellen und zu untersuchen, ob die Nähe zur eigenen unterrichtlichen Zukunft eine Auswirkung auf die Aufgabenbearbeitung hat. Eine noch größere individuelle Beteiligung könnte erreicht werden, wenn Videos aus der eigenen unterrichtlichen Praxis der Studierenden verwendet werden.

Mit der Veröffentlichung der Guidelines zu UDL 3.0 in 2024 ergeben sich ebenso weitere Anknüpfungspunkte. Die strukturellen und inhaltlichen Aspekte, die das UDL zu einem geeigneten Gegenstand der Lehrer\*innenbildung machen, bleiben auch in der neuen Version bestehen. Es sind allerdings leicht veränderte Schwerpunkte erkennbar, die das weite Diversitätsverständnis des UDL besser abbilden können. Zugleich wurden strukturelle sprachliche Anpassungen vorgenommen, die die einzelnen Aspekte besser auf die Unterrichtseinheit übersetzbar machen könnten. Hier wäre eine ausführliche Untersuchung möglich, die ähnlich wie in der vorliegenden Studie die Auswirkung des UDL auf den Analyseprozess erfasst. Ergänzend könnten in der weiteren Arbeit mit dem UDL auf spezifisch hierfür trainierte Chatbots wie *LUDIA* (Novak, 2023; Stark & Rostan, o.J.) zurückgegriffen werden, die die Reflexion von Unterrichtsentwürfen unterstützen können.

Auf Grundlage der Ergebnisse von Zyklus fünf und der zusätzlichen Daten (s. Kap. 4.4.3, (Delere, 2024)) werden im vierten Artikel der Dissertation (Delere, 2025a) außerdem Anpassungsmöglichkeiten des Aufgabenformats aufgezeigt, die in einer ersten Pilotierung im Wintersemester 2024/25 umgesetzt wurden. Ergänzt wurde eine individuelle Vorbereitung der Aufgabe, in der die Studierenden eigenständig im Vorfeld der Seminarsitzung das Video hinsichtlich des UDL analysieren sollten. Die Arbeitsphase im Seminar wurde so umstrukturiert, dass die Erstellung einer gemeinsamen Lösung auf Basis der individuellen Lösungen angestrebt wurde. Das Ziel war unter anderem die kognitive und zeitliche Entlastung der Arbeitsphase in der Seminarsitzung um inhaltliche Diskussionen zu stärken. Einher ging diese Überarbeitung mit der Freischaltung der hierfür notwendigen Funktionen auf der Plattform. Erste Eindrücke der Bearbeitungsergebnisse der individuellen Phase zeigen, dass die Studierenden sich teilweise intensiv mit dem Video auseinandergesetzt haben. Im Feedback der Seminarsitzung wiesen die Studierenden allerdings auf Redundanzen der individuellen und gemeinsamen Analyse hin. An dieser Stelle wäre der Start eines eigenen Zyklus von DBR vonnöten. Der Fokus könnte dann stärker auf der Förderung von Diskursivität und der Sozialform liegen, als es in der vorliegenden Arbeit der Fall war. Es bietet sich im Einklang mit den Argumenten von Evmenova (2018), Schütt et al. (2020) und Bartz et al. (2018) an dieser Stelle möglicherweise an, das UDL auch als Designprinzip noch stärker in die Lernumgebung zu implementieren und die Ermöglichung flexibler Handlungswege im Umgang mit dem Video auszubauen. Da in der vorliegenden Arbeit die kollaborative Analyse konkret untersucht werden sollte, war dies bislang nicht möglich. Denkbar wäre nun eine

Öffnung der Sozialform für individuelle oder gemeinsame Analysen. In der Sitzung würde weiterhin eine gemeinsame Analyse stattfinden, wobei sich die Gruppenzusammensetzung danach richtet, ob die Studierenden die Analyse im Vorfeld schon individuell durchgeführt haben und nun die Ergebnisse vergleichen wollen oder ob die Studierenden erst in der Seminarsitzung das Video gemeinsam analysieren wollen. Zum Vergleich der Ergebnisse wäre auch die Erstellung eines Analytical Short Films (Prantl & Wallbaum, 2018) denkbar. Auch diese Anpassungen wären als neue Designs im Rahmen von DBR zu überprüfen.

Über die Weiterentwicklung des konkreten Aufgabenformats hinausgehend liegt das zentrale Forschungsdesiderat in der Untersuchung der mittel- und langfristigen Wirkung der Arbeit mit dem Aufgabenformat in der Ausbildung von Deutschlehrkräften. Es bleibt zu untersuchen, ob die Studierenden das UDL nach dieser intensiven, aber kurzen Kennenlernphase in ihre Unterrichtsplanungen im Praxissemester integrieren, inwiefern ihre Nutzung des UDL korrekt ist und ob der Effekt langfristig anhält. Vermittelt über diese Wirkungen und anhand weiterer Untersuchungen zu den Einstellungen der Lehrkräfte zur Umsetzung von Inklusion sowie ihrer unterrichtlichen Praktiken könnten so Erkenntnisse über die Bedeutung des Aufgabenformats für die Ausbildung des inklusionsorientierten digitalen Habitus der Lehrkräfte gewonnen werden.

Darüber hinaus wäre ein Vergleich mit anderen Konzepten videobasierter Lehrer\*innenbildung im Kontext Inklusion, zum Beispiel dem Design von Faix et al. (2023), anzustreben. Zuletzt gilt es, das Aufgabenformat in weitere Kontexte zu übertragen. In der vorliegenden Dissertation wurde mit Studierenden gearbeitet. Das Aufgabenformat könnte allerdings auch Potenzial für die Phase des Vorbereitungsdienstes / Referendariats und auch der Lehrkräfteweiterbildung haben.

## 7. FAZIT UND IMPLIKATIONEN

Die Förderung eines inklusionsorientierten digitalen Habitus von angehenden Deutschlehrkräften braucht innovative Formate, die den Studierenden in ihren Professionalisierungsprozessen unterstützende Impulse und Rahmenbedingungen zur Verfügung stellen. Hierzu zählt die Vermittlung von notwendigem Wissen und entsprechenden normativen Ansprüchen, die von den Studierenden in der Entwicklung ihrer eigenen Haltung reflektiert werden können. Das UDL, so zeigen es die Ergebnisse der Teilstudien und des gesamten Forschungsprojekts, bietet hierfür ein großes Potenzial. Die Analyse von Unterrichtsvideos mit dem UDL macht die Studierenden nicht nur theoretisch mit dem Rahmen des UDL vertraut, sondern fordert auch anwendungsbezogen ihre Denk- und Wahrnehmungsschemata heraus und leistet so einen Beitrag zu deren Transformation. Die Untersuchung der Effekte des UDL auf die Prozesse der professionellen Unterrichtswahrnehmung offenbarte die wahrnehmungsleitende Funktion des UDL in den Videoanalysen. In den einzelnen Teilstudien zu den Memos konnte außerdem nachgezeichnet werden, dass das UDL nicht nur als Checkliste oder einzelne Differenzierungsmaßnahmen, sondern als Paradigma des didaktischen Denkens für Inklusion wahrgenommen wird und damit auch die inklusionsbezogene Selbstwirksamkeitserwartungen von Studierenden beeinflussen kann. Es zeigt sich, dass die Studierenden das Aufgabenformat auf unterschiedlichen Bearbeitungs- und Reflexionstiefen angehen. Dies könnte auf verschiedene Einstellungen zurückgeführt werden. Während einige die Videoplattform als kompliziert und überfordernd empfinden, erkennen andere darin ein hilfreiches Werkzeug für ihre zukünftige Professionalisierung – ein Hinweis auf unterschiedliche mediatisierungsbezogene Einstellungen. Auch die Perspektiven auf das UDL und Inklusion sind vielfältig: Sie reichen von einer rein instrumentellen Sicht auf UDL als Sammlung einzelner Maßnahmen zum Ausgleich von Defiziten bis hin zur Erkenntnis eines umfassenden Transformationsanspruchs. Ebenso variieren die Haltungen gegenüber Inklusion Ablehnung bis hin zur aktiven Auseinandersetzung und der Entwicklung positiver Selbstwirksamkeitseinstellungen. Insgesamt zeigt sich, dass das Aufgabenformat besonders bereits zukunftsorientiert offene und reflektierte Studierende gezielt fördert und bei anderen Reflexions- und Professionalisierungsprozesse anstoßen kann, indem es sie mit digitalen Arbeitsumgebungen und -weisen sowie inklusiven Fragestellungen konfrontiert.

Neben den Implikationen für weitere wissenschaftliche Forschung (Kap. 6.3) ergeben sich aus den Befunden der vorliegenden Arbeit auch für die Lehrer\*innenbildung Implikationen. Die Nutzung solcher Formate wie dem hier vorgestellten benötigt Strukturen, die eine Umsetzung von innovativen Lernumgebungen fördern oder zumindest ermöglichen. Digitalität und Inklusion müssen (noch) stärker als bisher in die Curricula und Ausbildungsgestaltung implementiert werden.

Den Studierenden kann mit dem Konzept des inklusionsorientierten digitalen Habitus von Beginn ihrer Ausbildung an verdeutlicht werden, dass es einen normativen Anspruch an ihre Professionalisierung in den Bereichen der Inklusion und Digitalität gibt, wie diese zusammenhängen und dass sie in der Pflicht sind, notwendige Reflexionsprozesse zur Überwindung mitgebrachter alltäglicher Einstellungen und Wissensaspekte aktiv anzugehen. In den universitären Veranstaltungen muss ebenso wie in Praxisphasen deutlich werden, dass die Berücksichtigung der digitalen Konstitution der Welt ebenso wenig wie die Umsetzung von Inklusion eine freiwillige oder zusätzliche Aufgabe für Lehrkräfte darstellt. Sie ist vielmehr ein Kernaspekt ihrer Tätigkeit. Wie die vorliegende Arbeit darstellt, kann das UDL dabei einen wichtigen Beitrag leisten. Es verbindet Digitalität und Inklusion miteinander und kann Studierende, gerade im Fach Deutsch, eine Struktur zur Reflexion ihres eigenen didaktischen Wissens liefern. Dennoch wäre es sinnvoll, das UDL schon früher als im Masterstudium und bestenfalls auch fachübergreifend in die Curricula zu integrieren. Eine langfristige Auseinandersetzung könnte die oben beschriebenen Effekte zusätzlich verstärken und der Komplexität des UDL besser gerecht werden. Formate wie die Videoanalyse mit dem UDL wären dann weniger dem Kennenlernen des UDL als der Vertiefung zuzuordnen.

Während in der vorliegenden Studie die angehenden Lehrkräfte fokussiert wurden, müssen natürlich auch deren Ausbilder\*innen als begünstigender oder hemmender Faktor der Transformation von Bildung berücksichtigt werden. Die Lehrkräftebildner\*innen benötigen selbst einen inklusionsorientierten digitalen Habitus und müssen sich diesem folgend in die Gestaltung einer inklusiven und digitalen Hochschullehre einbringen. Einerseits müssen allen Studierenden die bestmöglichen Bedingungen zur Absolvierung eines Lehramtsstudiums geboten werden, damit sich auch in der Gruppe der Lehrpersonen die Diversität der Gesellschaft abbilden kann. Andererseits bedarf es der Motivation und Fähigkeiten zur Gestaltung von Lehrveranstaltungen, die sich mit der digitalen Zukunft von Bildung auseinandersetzen und hierauf angepasste Lerngelegenheiten anbieten. An die Lehrerbildner\*innen gilt es daher die gleichen Ansprüche zu stellen wie an die Studierenden. Gleichmaßen sind die Schulen und dort handelnde Akteur\*innen in der Pflicht, in den Praxisphasen der Lehramtsausbildung, gerade im Praxissemester, den Studierenden die Umsetzung von zukunftsfähigen Unterrichtsgestaltungen nicht nur zu gestatten, sondern sie vielmehr dabei zu unterstützen und die gemeinsame Weiterentwicklung von Unterricht als ihre professionelle Aufgabe zu erachten.

Mit der vorliegenden Arbeit konnte darüber hinaus die Bedeutung der Forschung über eigene Lernumgebungen im Rahmen der hochschuldidaktischen Bildung gestärkt werden. Sie ist die Voraussetzung zur iterativen Entwicklung und Verbesserung innovativer Lehr-Lernformate. Diese Forschung und die Implementation der Ergebnisse brauchen auf der institutionellen Mesoebene sowie durch politische Verantwortliche auf der Makroebene Vertrauen und

Unterstützung. Für videobasierte Ausbildung gilt dies in besonderer Weise, denn ohne den Zugriff auf Material aus den Schulen und die Entwicklung nachhaltiger Software für die barrierefreie Umsetzung von Analysen ist eine Förderung der Reflexionsförderung anhand von videobasierten Fällen nicht möglich.

Zusammenfassend lassen sich die Erkenntnisse und Implikationen der Arbeit aus den Perspektiven der unterschiedlichen Akteur\*innen wie folgt beschreiben:

*Tabelle 6: Zusammenfassung der Ergebnisse und Implikationen*

<b>Perspektive</b>	<b>Ergebnisse</b>	<b>Implikationen für die Lehrer*innenbildung</b>
Lehramtsstudierende im Fach Deutsch	Mit dem UDL kann den Studierenden in der Videoanalyse ein Konzept vermittelt werden, mit dem sie Inklusion sowohl für die folgende Praxisphase als auch für die spätere Berufspraxis als besser umsetzbar ansehen.	Das UDL sollte systematisch als integrierendes Rahmenkonzept in die inklusionsorientierte Lehrer*innenbildung eingebunden werden.
	Die Gestaltung eines inklusiven und digitalen Erfahrungsraums ermöglicht die Teilhabe aller Studierenden und fördert ihre Professionalisierung.	In der Lehrer*innenbildung sollte sowohl inklusiv als auch digital gearbeitet werden, zum Beispiel indem barrierefreie digitale Lernumgebungen verwendet und explizit reflektiert werden.
Lehrende in der Lehrer*innenbildung	Mit dem entwickelten Aufgabenformat wurde ein Beispiel für videobasierte inklusionsorientierte Lehrer*innenbildung auf Grundlage des UDL vorgelegt.	Auf Grundlage der Ergebnisse der vorliegenden Arbeit sollten Lehrende selbst videobasierte Formate mit dem Analyserahmen UDL in ihrer Lehre implementieren.
	Die theoretische Grundlegung im Kontext des Habitus liefert ein ganzheitliches Verständnis für die Bedeutung der Aufgabe und unterstützt damit die gelingende Aufgabenentwicklung.	Lehrende sollten den Habitus der angehenden Lehrkräfte berücksichtigen, sowohl als Einflussfaktor auf den Lernprozess als auch als Ziel der Professionalisierung.
	Das iterative Vorgehen und die kontinuierliche Weiterentwicklung der Aufgabe haben zu einer Verbesserung der Aufgabenqualität geführt.	Die kontinuierliche Entwicklung und Verbesserung (innovativer) Lehrformate sollte von Lehrenden als zentrale Aufgabe anerkannt werden.

<b>Perspektive</b>	<b>Ergebnisse</b>	<b>Implikationen für die Lehrer*innenbildung</b>
Schulen	Videobasierte Lehrer*innenbildung kann einen wichtigen Beitrag zur Förderung von Reflexionskompetenzen im Kontext von Praxisphasen leisten.	Schulen sollten videobasierte Ausbildungsformate kooperativ fördern, etwa durch die Bereitstellung von Videomaterial.
	Studierende können mit dem entwickelten Aufgabenformat motiviert und befähigt werden, digitalen und inklusiven Unterricht umzusetzen.	Schulen sollten Studierende aktiv in der Umsetzung inklusiver und digitaler Unterrichtspraxis unterstützen.
Bildungspolitische Akteur*innen	Für die Entwicklung und Implementation innovativer Aufgabenformate werden zeitliche, technische und personelle Ressourcen benötigt.	Bildungspolitische Akteur*innen müssen Maßnahmen ergreifen, um die benötigten Ressourcen bereitzustellen und eine innovative Lehrer*innenbildung zu fördern.

Insgesamt ist ein Aufgabenformat, wie es hier vorgestellt und untersucht wurde, nur ein kleiner Bestandteil einer notwendigen übergreifenden Weiterentwicklung der Lehrer\*innenbildung. Es macht aber deutlich, wie viel Einfluss komplexe Lernumgebungen auf die Professionalisierung von Lehrkräften haben können. Die Lehrkräfte haben im Bildungssystem eine zentrale Bedeutung. Nur wenn eine Transformation der Lehrer\*innenbildung im hier skizzierten Sinne erreicht werden kann und angehende Lehrer\*innen erfolgreich für Inklusion in einer digital-mediatisierten Welt professionalisiert werden, wird es zukünftig möglich sein, wirkliche Inklusion (mindestens) im Bildungssystem zu erreichen. Erst dann kann die vollständige Teilhabe aller Menschen in den zukünftigen Generationen und ihre Wahrnehmung ihrer grundlegenden Rechte gesichert werden.

## LITERATURANGABEN

- Abels, S. (2019). Science Teacher Professional Development for Inclusive Practice. *International Journal of Physics and Chemistry Education*, 11(1), 19–29.
- Adamzik, K. (2018). 2. Was ist ein Text? In K. Birkner & N. Janich (Hrsg.), *Handbuch Text und Gespräch* (S. 26–51). De Gruyter Mouton.
- Admiraal, W., Louws, M., Lockhorst, D., Paas, T., Buynsters, M., Cviko, A., Janssen, C., de Jonge, M., Nouwens, S., Post, L., van der Ven, F., & Kester, L. (2017). Teachers in school-based technology innovations: A typology of their beliefs on teaching and technology. *Computers & Education*, 114, 57–68. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2017.06.013>
- Akker, J. J. H. van den. (1999). Principles and Methods of Development Research. In *Design Approaches and Tools in Education and Training* (S. 1–14). Springer Netherlands.
- Alavi, B., Sansour, T., & Terfloth, K. (2017). Inklusionsorientierte Lernsettings in der Lehrerbildung. In S. Greiten, G. Geber, A. Gruhn, & M. Köninger (Hrsg.), *Lehrerbildung für Inklusion: Fragen und Konzepte zur Hochschulentwicklung*. Tagung LehrerInnenbildung für Inklusion, Münster New York. Waxmann.
- Al-Azawei, A., Serenelli, F., & Lundqvist, K. (2016). Universal Design for Learning (UDL): A Content Analysis of Peer Reviewed Journals from 2012 to 2015. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 16(3), 39–56. <https://doi.org/10.14434/josotl.v16i3.19295>
- Alharbi, S. B. D. (2021). *A Mobile Application for Improving Student Reading Fluency, Comprehension, Engagement and Satisfaction Using Universal Design for Learning and Digital Storytelling*. University of Sussex.
- Almeqdad, Q. I., Alodat, A. M., Alquraan, M. F., Mohaidat, M. A., & Al-Makhzoomy, A. K. (2023). The effectiveness of universal design for learning: A systematic review of the literature and meta-analysis. *Cogent Education*, 10(1), 2218191. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2218191>
- AlRawi, J. M., & AlKahtani, M. A. (2021). Universal design for learning for educating students with intellectual disabilities: A systematic review. *International Journal of Developmental Disabilities*, 1–9. <https://doi.org/10.1080/20473869.2021.1900505>
- Anderson, T., & Dron, J. (2011). Three Generations of Distance Education Pedagogy. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 12(3), 80–97.
- Anderson, T., & Shattuck, J. (2012). Design-Based Research: A Decade of Progress in Education Research? *Educational Researcher*, 41(1), 16–25. <https://doi.org/10.3102/0013189X11428813>
- Atal, D., Admiraal, W., & Saab, N. (2023). 360° Video in teacher education: A systematic review of why and how it is used in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 135, 104349. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104349>
- Baacke, D. (2007). *Medienpädagogik* (Nachdruck). Niemeyer.
- Barab, S., & Squire, K. (2004). Design-Based Research: Putting a Stake in the Ground. *The Journal of the Learning Sciences*, 13(1), 1–14. [https://doi.org/10.1207/s15327809jls1301\\_1](https://doi.org/10.1207/s15327809jls1301_1)
- Bartz, J., Feldhues, K., Goll, T., Kanschik, D., Hüninghake, R., Krabbe, C., Lautenbach, F., & Trapp, R. (2018). Das Universal Design for Learning (UDL) in der inklusionsorientierten Hochschullehre. Eine interdisziplinäre Bestandsaufnahme aus Sicht der Fachdidaktiken Chemie, Germanistik, Sachunterricht, Sport, Theologie und der Rehabilitationswissenschaft. In S. Hußmann & B. Welzel (Hrsg.), *DoProfil – Das Dortmunder Profil für inklusionsorientierte Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 93–108). Waxmann.
- Baumert, B., Rau, F., Bauermeister, T., Döhrmann, M., Ewig, M., Friederich, Y., Haas, T., Kütke, E., Loth, G., Rusert, K., Schaller, M., Schröder, L., Schweer, M. K. W., Stein, M., & Vierbuchen, M.-C. (2023). Lost in Transformation? Chancen und Herausforderungen für

- inklusive Unterricht im Angesicht der digitalen Transformation. In D. Ferencik-Lehmkuhl, I. Huynh, C. Laubmeister, C. Lee, C. Melzer, I. Schwank, H. Weck, & K. Ziemer (Hrsg.), *Inklusion digital! Chancen und Herausforderungen inklusiver Bildung im Kontext von Digitalisierung* (S. 33–48). Verlag Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/5990>
- Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2>
- Bellacicco, R., & Demo, H. (2019). Becoming a teacher with a disability: A systematic review. *Form@re - Open Journal per La Formazione in Rete*, 19(3), 186–206. <https://doi.org/10.13128/FORM-7720>
- Besa, K.-S., Röhrig, E. D., Schmitt, C., & Tull, M. (2020). Auf dem Weg zu einem inklusiven professionellen Habitus? Einstellungen angehender Lehrkräfte und Sozialpädagog\*innen zu Inklusion. *Zeitschrift für Inklusion*, 4.
- Biermann, R. (2021). Der digitale Habitus – Das Habitus-Konzept unter Berücksichtigung von Digitalität und Algorithmizität. In A. Langenohl, K. Lehnen, & N. Zillien (Hrsg.), *Digitaler Habitus: Zur Veränderung literaler Praktiken und Bildungskonzepte* (S. 69–87). Campus Verlag.
- Biermann, R., & Kommer, S. (2012). Der mediale Habitus von (angehenden) LehrerInnen. Medienbezogene Dispositionen und Medienhandeln von Lehramtsstudierenden. In R. Schulz-Zander, B. Eickelmann, H. Moser, H. Niesyto, & P. Grell (Hrsg.), *Qualitätsentwicklung in der Schule und medienpädagogische Professionalisierung* (S. 81–108). Springer VS.
- Biewer, G. (2022). *Universal Design for Learning (UDL) als Entwicklungsperspektive für einen inklusiven Unterricht*. <https://doi.org/10.25656/01:26229>
- Bikner-Ahsbahr, A. (2017). Design Research – ein Ansatz zum Forschenden Lernen. In S. Doff & R. Komoss (Hrsg.), *Making Change Happen* (S. 87–110). Springer Fachmedien Wiesbaden. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-14979-6\\_10](https://doi.org/10.1007/978-3-658-14979-6_10)
- Blömeke, S., Gustafsson, J.-E., & Shavelson, R. J. (2015). Beyond Dichotomies: Competence Viewed as a Continuum. *Zeitschrift Für Psychologie*, 223(1), 3–13. <https://doi.org/10.1027/2151-2604/a000194>
- Blume, C. (2021). Der digitale Habitus der Lehrkräfte und die Pädagogik der Pandemie. In A. Langenohl, K. Lehnen, & N. Zillien (Hrsg.), *Digitaler Habitus: Zur Veränderung literaler Praktiken und Bildungskonzepte* (S. 111–134). Campus Verlag.
- Blume, C., Gluth, J., Gronostay, D., Hußmann, A., Krabbe, C., Kuhl, J., Marci-Boehncke, G., Melle, I., & Schulze, S. (2023). Inklusionsorientierte Digitalisierung als universitärer Lehr-, Lern- und Forschungsgegenstand. In S. Hußmann & B. Welzel (Hrsg.), *DoProfIL 2.0 – Das Dortmunder Profil für inklusionsorientierte Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 305–337). Waxmann Verlag GmbH. <https://doi.org/10.31244/9783830997368>
- Blume, C., & Marci-Boehncke, G. (2023). Digitalisierung (nicht nur) im Dienst der Inklusion in der Lehramtsausbildung der sprachlichen Kernfächer: Digitalisation (not only) in pursuit of inclusion in language-teacher education. *QfI - Qualifizierung für Inklusion. Online-Zeitschrift zur Forschung über Aus-, Fort- und Weiterbildung pädagogischer Fachkräfte*, 5(2). <https://doi.org/10.21248/qfi.116>
- Bockermann, I. (2012). *Wo verläuft der Digital Divide im Klassenraum? Lehrerhandeln und Digitale Medien* [Universität Bremen]. <https://d-nb.info/1071992643/34>
- Bosse, I. (2016). *Teilhabe in einer digitalen Gesellschaft – Wie Medien Inklusionsprozesse befördern können*. <https://www.bpb.de/themen/medien-journalismus/medienpolitik/172759/teilhabe-in-einer-digitalen-gesellschaft-wie-medien-inklusionsprozesse-befoerdern-koennen/>

- Böttinger, T., & Schulz, L. (2023). Teilhabe an digital-inklusiven Bildungsprozessen - Das Universal Design for Learning diklusiv als methodisch-didaktischer Unterrichtsrahmen: Participation in digital educational processes in inclusive classrooms - The Universal Design for Learning diklusiv as a methodical and didactical teaching framework. *Qfl - Qualifizierung für Inklusion. Online-Zeitschrift zur Forschung über Aus-, Fort- und Weiterbildung pädagogischer Fachkräfte*, 5(2). <https://doi.org/10.21248/qfi.122>
- Bourdieu, P. (2021[1978]). *Die feinen Unterschiede: Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft* (B. Schwibs, Übers.; 28. Auflage 2021). Suhrkamp.
- Bray, A., Devitt, A., Banks, J., Sanchez Fuentes, S., Sandoval, M., Riviou, K., Byrne, D., Flood, M., Reale, J., & Terrenzio, S. (2024). What next for Universal Design for Learning? A systematic literature review of technology in UDL implementations at second level. *British Journal of Educational Technology*, 55(1), 113–138. <https://doi.org/10.1111/bjet.13328>
- Breuer, W. (2019). Zur Bedeutung des Einsatzes von Filmen für die Lesemotivation von Schüler\*innen in der Sekundarstufe I. In W. Dannecker & A. Schmitz (Hrsg.), *Deutschunterricht auf dem Prüfstand* (S. 43–60). Springer Fachmedien Wiesbaden. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-24951-9\\_3](https://doi.org/10.1007/978-3-658-24951-9_3)
- Brodowski, G., & Hußmann, S. (2024). Die Video-Lernplattform degree—Digitale, reflexive und barrierefreie Lehrer\*innenbildung. *khdm-Report*, 24(01), 56–62.
- Budde, J., Heynoldt, B., & Offen, S. (2016). Diversität und Inklusion. In M. Ottersbach, A. Platte, & L. Rosen (Hrsg.), *Soziale Ungleichheiten als Herausforderung für inklusive Bildung* (S. 103–130). Springer Fachmedien Wiesbaden. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-13494-5\\_7](https://doi.org/10.1007/978-3-658-13494-5_7)
- Bühler, C. (2016). Barrierefreiheit und Assistive Technologie als Voraussetzung und Hilfe zur Inklusion. In T. Bernasconi & U. Böing (Hrsg.), *Schwere Behinderung & Inklusion. Facetten einer nicht ausgrenzenden Pädagogik*. (S. 155–169). Athena-Verlag.
- Burda-Zoyke, A., & Joost, J. (2023). Professionalisierung von Lehrkräften zum Umgang mit Heterogenität und Inklusion. Einsatz von Begleitmaterialien und Lernaufgaben zu Videovignetten. In M. Greinert, I. Parchmann, & T. Kleickmann (Hrsg.), *Lehramt mit Perspektive. Ansätze, Methoden und Forschungsergebnisse einer zukunftsorientierten Lehrkräftebildung* (S. 173–196). Waxmann Verlag GmbH. <https://doi.org/10.31244/9783830997917>
- Capp, M. J. (2017). The effectiveness of universal design for learning: A meta-analysis of literature between 2013 and 2016. *International Journal of Inclusive Education*, 21(8), 791–807. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1325074>
- 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), 706–720. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1482014>
- CAST. (2018). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.2. Deutsche Version*. [https://udlguidelines.cast.org/static/udlg\\_graphicorganizer\\_v2-2\\_german\\_corrected.pdf](https://udlguidelines.cast.org/static/udlg_graphicorganizer_v2-2_german_corrected.pdf)
- CAST. (2024). *UDL Guidelines 3.0: Rationale for Updates*. [https://docs.google.com/document/d/1U4kvxFht8g8t4Ye6Gu97fByGuNI65yWE-7n0yL\\_BzU/view?tab=t.0#heading=h.cu95abplxvyyv](https://docs.google.com/document/d/1U4kvxFht8g8t4Ye6Gu97fByGuNI65yWE-7n0yL_BzU/view?tab=t.0#heading=h.cu95abplxvyyv)
- Cebrián-Robles, V., Pérez-Torregrosa, A.-B., & Cebrián De La Serna, M. (2023). Literature review on video annotations in teacher education. *Pixel-Bit, Revista de Medios y Educación*, 66, 31–57. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.95782>
- Cobb, P., Confrey, J., diSessa, A., Lehrer, R., & Schauble, L. (2003). Design Experiments in Educational Research. *Educational Researcher*, 32(1), 9–13. <https://doi.org/10.3102/0013189X032001009>

- Coyne, P., Pisha, B., Dalton, B., Zeph, L. A., & Smith, N. C. (2012). Literacy by Design: A Universal Design for Learning Approach for Students With Significant Intellectual Disabilities. *Remedial and Special Education, 33*(3), 162–172. <https://doi.org/10.1177/0741932510381651>
- Craig, S. L., Smith, S. J., & Frey, B. B. (2022). Effects of coaching on Universal Design for Learning implementation. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education, 11*(4), 414–433. <https://doi.org/10.1108/IJMCE-01-2022-0001>
- Craig, S. L., Smith, S. J., & Frey, B. B. (2024). Universal design for learning: Connecting teacher implementation to student outcomes. *International Journal of Inclusive Education, 28*(11), 2458–2474. <https://doi.org/10.1080/13603116.2022.2113459>
- Cumming, T. M., & Rose, M. C. (2022). Exploring universal design for learning as an accessibility tool in higher education: A review of the current literature. *The Australian Educational Researcher, 49*(5), 1025–1043. <https://doi.org/10.1007/s13384-021-00471-7>
- Cursio, M. (2022). Wie allgemeingültig sind Erkenntnisse im Scholarship of Teaching and Learning (SoTL)? Eine wissenschaftstheoretische Zwischenbetrachtung. In U. Fahr, K. Alessandra, H. Angenent, & A. Eßer-Lüghausen (Hrsg.), *Hochschullehre erforschen* (S. 69–79). Springer Fachmedien Wiesbaden. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-34185-5\\_5](https://doi.org/10.1007/978-3-658-34185-5_5)
- Dähling, C., & Standop, J. (2021). Annotationstools für die kollaborative Arbeit mit Unterrichtsvideos: Eine Übersicht. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 39*, 276–286. <https://doi.org/10.25656/01:23399>
- Dalton, B., & Proctor, C. P. (2007). Reading As Thinking: Integrating Strategy Instruction in a Universally Designed Digital Literacy Environment. In D. S. McNamara (Hrsg.), *Reading Comprehension strategies: Theories, interventions, and technologies* (S. 421–440). Erlbaum.
- Decker, O., Kiess, J., Heller, A., & Brähler, E. (Hrsg.). (2024). *Vereint im Ressentiment. Autoritäre Dynamiken und rechtsextreme Einstellungen. Leipziger Autoritarismusstudie 2024*. Psychosozial-Verlag.
- DEGREE 4.0. (2025). *Struktur des Projekts*. <https://degree.tu-dortmund.de/teams-und-teilprojekte/>
- Delere, M. (2020). Konzepte medienpädagogischer Kompetenz von Lehramtsstudierenden in deutschsprachigen und internationalen Studien – ein systematisches Literaturreview. *Medienimpulse, 57* Seiten. <https://doi.org/10.21243/MI-02-20-16>
- Delere, M. (2023). Der digitale Habitus im Kontext der inklusionsorientierten Lehrer\*innenbildung. *Medienimpulse, 61*(4), 1–32. <https://doi.org/10.21243/MI-04-23-14>
- Delere, M. (2024). STUDENT TEACHER’S FEEDBACK ON USING UNIVERSAL DESIGN FOR LEARNING IN A VIDEO-BASED TASK. *ICERI2024 Proceedings, 2583–2590*. <https://doi.org/10.21125/iceri.2024.0687>
- Delere, M. (2025a). Videobasierte Professionalisierung für inklusiven Deutschunterricht: Die Nutzung des Universal Design for Learning als Analyserahmen. In V. Heitplatz & L. Wilkens (Hrsg.), *Die Rehabilitationstechnologie im Wandel* (S. 669-686). Eldorado. <http://dx.doi.org/10.17877/DE290R-25715>
- Delere, M. (2025b). „Bevor ich das Universal Design for Learning kennengelernt habe, konnte ich mir nur begrenzt vorstellen, meinen zukünftigen Unterricht inklusiv zu gestalten.“ Analyse reflexiver Memos von Lehramtsstudierenden. *Qfl – Qualifizierung für Inklusion. Online-Zeitschrift zur Forschung über Aus-, Fort- und Weiterbildung pädagogischer Fachkräfte, 7*(1). <https://doi.org/10.21248/qfi.181>
- Delere, M. (i.Dr.). Reflexion in der inklusionsorientierten und diversitätssensiblen Lehrer\*innenbildung. In H. Höfer & S. Nieberle (Hrsg.), *Kulturwissenschaftliche Diversity Studies. Eine Einführung*. transcript.

Delere, M., & Höfer, H. (2021). *PROFESSIONAL VOCABULARY AND DIDACTIC REFLECTIONS OF STUDENT TEACHERS IN THE ANALYSIS OF VIDEO GRAPHED TEACHING UNITS*. 3878–3885. <https://doi.org/10.21125/iceri.2021.0923>

Delere, M., Höfer, H., & Marci-Boehncke, G. (2024). A Matter of Translation? UDL as Framework for Student Teacher's Video Analysis. *Education. Innovation. Diversity*, 1(8), 28–40. <https://doi.org/10.17770/eid2024.1.8244>

Delere, M., Langner, J., Unteregge, S., & Wilkens, L. (2023). Degree – eine Plattform zur barrierefreien videobasierten Fallarbeit in der reflexiven Lehrkräftebildung. In S. Hußmann & B. Welzel (Hrsg.), *DoProfil 2.0 – Das Dortmunder Profil für inklusionsorientierte Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 167–183). Waxmann Verlag GmbH. <https://doi.org/10.31244/9783830997368>

Delere, M., & Wilkens, L. (2024). Cognitive Load in der Arbeit mit barrierefreien Unterrichtsvideos – Audiodeskription als Signalgeber. In V. Heitplatz & L. Wilkens (Hrsg.), *Die Rehabilitationstechnologie im Wandel: Eine MenschTechnik-Umwelt Betrachtung* (S. 415–433). Eldorado.

Delere, M., & Wilkens, L. (2025). Unterrichtsvideos barrierefrei, kollaborativ und zeitmarkenbasiert analysieren Eine Einführung in die Videolernplattform degree. *Die Materialwerkstatt. Zeitschrift für Konzepte und Arbeitsmaterialien für Lehrer\*innenbildung und Unterricht. DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 7(2), 23–44. <https://doi.org/10.11576/dimawe-7814>

Delere, M., Wilkens, L., Höfer, H., Bühler, C., & Marci-Boehncke, G. (2022). Gestaltung einer barrierefreien videobasierten Lehr-Lern-Umgebung zur Reflexion digitaler Inklusionsorientierung im Fach Deutsch. In N. Harsch, M. Jungwirth, M. Stein, Y. Noltensmeier, & N. Willenberg (Hrsg.), *Diversität Digital Denken – The Wider View. Eine Tagung des Zentrums für Lehrerbildung der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster vom 08. Bis 10.09.2021* (1st Aufl., S. 379–382). WTM-Verlag. <https://doi.org/10.37626/GA9783959871785.0.36>

Delius, K. (2022). Fachdidaktische Innovationen im Unterricht anstoßen: Eine Design-Based Research-Studie zur Förderung der Sprechkompetenz im Englischunterricht. *EDeR – Educational Design Research*, 6(3), 1–40. <https://doi.org/10.15460/eder.6.3.1704>

Demi, A.-L. (2022). Mit Bildern in Berührung kommen. Smartphone-Filme im inklusiven Deutschunterricht. *Informationen zur Deutschdidaktik*, 3, 45–54.

Demi, A.-L., & Anders, P. (2020). Erzählen in der multimodalen Programmierumgebung Scratch. *MiDU - Medien im Deutschunterricht*, 1-22 Seiten. <https://doi.org/10.18716/OJS/MIDU/2020.1.7>

Dijk, J. van. (2020). *The digital divide*. Polity.

Dolmage, J. (2017). Universal Design. In *Academic ableism: Disability and higher education* (S. 115–151). University of Michigan Press.

Drossel, K., Gerick, J., Niemann, J., Eickelmann, B., & Domke, M. (2024). Die Perspektive der Lehrkräfte auf das Lehren mit digitalen Medien und die Förderung des Erwerbs computer- und informationsbezogener Kompetenzen in Deutschland im internationalen Vergleich. In B. Eickelmann, N. Fröhlich, W. Bos, J. Gerick, F. Goldhammer, H. Schaumburg, K. Schwippert, M. Senkbeil, & J. Vahrenhold (Hrsg.), *ICILS 2023 #Deutschland. Computer- und informationsbezogene Kompetenzen und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking von Schüler\*innen im internationalen Vergleich* (S. 149–187). Waxmann Verlag GmbH. <https://doi.org/10.31244/9783830999492>

Dube, J., & Hußmann, S. (2019). Fachdidaktische Entwicklungsforschung (Design Research). Theorie- und empiriegeleitete Gestaltung von Unterrichtspraxis. In K. Sommer, C. Mattiesson, & C. Priebe (Hrsg.), *Früher Bildungsdialo—Wissenschaftskommunikation zwischen Bildungsforschung und Schule* (S. 18–37). Klinkhardt-Verlag.

- Edelson, D. C. (2002). Design Research: What We Learn When We Engage in Design. *Journal of the Learning Sciences*, 11(1), 105–121. [https://doi.org/10.1207/S15327809JLS1101\\_4](https://doi.org/10.1207/S15327809JLS1101_4)
- Egger, D., & Abels, S. (2022). The analytical competency model to investigate the video-stimulated analysis of inclusive science education. *Progress in Science Education (PriSE)*, 48-63 Pages. <https://doi.org/10.25321/PRISE.2022.1319>
- Egger, D., Brauns, S., Sellin, K., Barth, M., & Abels, S. (2020). Professionalisierung von Lehramtsstudierenden für inklusiven naturwissenschaftlichen Unterricht: *Journal für Psychologie*, 27(2), 50–70. <https://doi.org/10.30820/0942-2285-2019-2-50>
- Eickelmann, B., Fröhlich, N., Bos, W., Gerick, J., Goldhammer, F., Schaumburg, H., Schwippert, K., Senkbeil, M., & Vahrenhold, J. (Hrsg.). (2024). *ICILS 2023 #Deutschland. Computer- und informationsbezogene Kompetenzen und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking von Schüler\*innen im internationalen Vergleich*. Waxmann Verlag GmbH. <https://doi.org/10.31244/9783830999492>
- Emmerich, M., & Moser, V. (2020). Inklusion, Diversität und Heterogenität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland, & S. Blömeke, *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 76–84). Verlag Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/hblb2020-008>
- Euler, D. (2014). DESIGN RESEARCH – A PARADIGM UNDER DEVELOPMENT. In D. Euler & P. F. E. Sloane (Hrsg.), *Design-Based Research* (1. Aufl., S. 15–41). Franz Steiner Verlag. <https://doi.org/10.25162/9783515108416>
- Euler, D., & Sloane, P. F. E. (Hrsg.). (2014). *Design-Based Research* (1. Aufl.). Franz Steiner Verlag. <https://doi.org/10.25162/9783515108416>
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (Hrsg.). (2022). *PROFIL DER LEHRER\*INNENBILDUNG FÜR INKLUSION*. [www.european-agency.org/resources/publications/TPL4I-profile](http://www.european-agency.org/resources/publications/TPL4I-profile)
- Evens, M., Empsen, M., & Hustinx, W. (2023). A literature review on 360-degree video as an educational tool: Towards design guidelines. *Journal of Computers in Education*, 10(2), 325–375. <https://doi.org/10.1007/s40692-022-00233-z>
- Evmenova, A. (2018). Preparing Teachers to Use Universal Design for Learning to Support Diverse Learners. *Journal of Online Learning Research*, 4(2), 147–171.
- Evmenova, A. S., Hall, T. E., & Coyne, P. (2024). Universal Design for Learning in Literacy. In T. E. Hall, K. H. Robinson, D. Gordon, & D. H. Rose (Hrsg.), *Universal Design for Learning in the Classroom: Practical Applications for K-12 and Beyond* (2nd ed, S. 28–53). Guilford Publications.
- Fahr, U. (2022). Probleme und Entwicklungspotenziale des Scholarship of Teaching and Learning. Die Erforschung der eigenen Lehre als professionelle Herausforderung. In U. Fahr, K. Alessandra, H. Angenent, & A. Eßer-Lüghausen (Hrsg.), *Hochschullehre erforschen: Innovative Impulse für das Scholarship of Teaching and Learning* (S. 3–27). Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-34185-5>
- Fahr, U., Alessandra, K., Angenent, H., & Eßer-Lüghausen, A. (Hrsg.). (2022). *Hochschullehre erforschen: Innovative Impulse für das Scholarship of Teaching and Learning*. Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-34185-5>
- Faix, A.-C., Lütje-Klose, B., Textor, A., & Wild, E. (2019). Ist das guter inklusiver Unterricht? Mit Videoanalysen und Unterrichtshospitationen von der Theorie zur Praxisreflexion. *Herausforderung Lehrer\*innenbildung - Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion*, 1-19 Seiten. <https://doi.org/10.4119/HLZ-2462>
- Faix, A.-C., Textor, A., Lütje-Klose, B., & Wild, E. (2023). Woran kann man guten inklusiven Unterricht erkennen? *Die Materialwerkstatt. Zeitschrift für Konzepte und Arbeitsmaterialien*

für Lehrer\*innenbildung und Unterricht., Vol. 5 No. 4, 89-99 Pages.  
<https://doi.org/10.11576/DIMAWE-6599>

Faix, A.-C., Wild, E., Lütje-Klose, B., & Textor, A. (2020). Professionalisierung für inklusiven Unterricht im Rahmen interdisziplinärer und videogestützter Lehrveranstaltungen: *Journal für Psychologie*, 27(2), 71–94. <https://doi.org/10.30820/0942-2285-2019-2-71>

Fankhauser, R., & Kaspar, A. (2019). Habitusirritationen in einer Lehrpersonenweiterbildung. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 20(1–2019), 175–190.  
<https://doi.org/10.3224/zqf.v20i1.13>

Feder, L., & Cramer, C. (2023). Research on portfolios in teacher education: A systematic review. *European Journal of Teacher Education*, 1–18.  
<https://doi.org/10.1080/02619768.2023.2212870>

Feierabend, S., Rathgeb, T., Gerigk, Y., & Glöckler, S. (2024). *JIM 2024 Jugend, Information, Medien Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland* (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest, Hrsg.).  
[https://mpfs.de/app/uploads/2024/11/JIM\\_2024\\_PDF\\_barrierearm.pdf](https://mpfs.de/app/uploads/2024/11/JIM_2024_PDF_barrierearm.pdf)

Ferencik-Lehmkuhl, D., Huynh, I., Laubmeister, C., Lee, C., Melzer, C., Schwank, I., Weck, H., & Ziemer, K. (Hrsg.). (2023). *Inklusion digital! Chancen und Herausforderungen inklusiver Bildung im Kontext von Digitalisierung*. Verlag Julius Klinkhardt.  
<https://doi.org/10.35468/5990>

Feulner, B., Ohl, U., & Hörmann, I. (2015). *Design-Based Research – ein Ansatz empirischer Forschung und seine Potenziale für die Geographiedidaktik*. Humboldt-Universität zu Berlin.  
<https://doi.org/10.18452/23367>

Fischer, J., Romahn, N., & Weinert, M. (2020). Fostering Reflection in CS Teacher Education. A Video-Based Approach to Unveiling, Analyzing and Teaching Novices' Programming Processes. In K. Kori & M. Laanpere (Hrsg.), *ISSEP 2020. International Conference on Informatics in School: Situation, Evaluation and Perspectives 2020* (S. 128–139). CEUR Workshop Proceedings.

Fisseler, B. (2020). Inklusive Digitalisierung, Universal Design for Learning und assistive Technologie. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 65(1), 9–20.

Fisseler, B. (2023). Universal Design for Learning in der Lehrer\*innenbildung. Ein Weg zu mehr digitaler Inklusion und Teilhabe? In Joachim Betz & J.-R. Schluchter (Hrsg.), *Schulische Medienbildung und Digitalisierung im Kontext von Behinderung und Benachteiligung* (S. 318–333). Beltz Juventa.

Fisseler, B., & Markmann, M. (2013). Universal Design als Umgang mit Diversität in der Hochschule. *Journal Hochschuldidaktik*, 1(2), 13–16.

Flick, U. (2019). Gütekriterien qualitativer Sozialforschung. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 473–488). Springer Fachmedien Wiesbaden. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-21308-4\\_33](https://doi.org/10.1007/978-3-658-21308-4_33)

Führer, C., & Gerjets, P. (2024). How to understand & write literature with AI? Potentiale und Risiken von KI-Tools für Literarisches Lesen und Schreiben. *MiDU - Medien im Deutschunterricht*, 6(1), 1–18. <https://doi.org/10.18716/OJS/MIDU/2024.1.3>

Gaßner-Hofmann, H. (2022). Die Bedeutung angeleiteter tiefer Reflexionsphasen für die Entwicklung der inklusionsspezifischen Selbstwirksamkeit aus Sicht der Studierenden. In E. Gläser, J. Poschmann, P. Büker, & S. Miller (Hrsg.), *Reflexion und Reflexivität im Kontext Grundschule: Perspektiven für Forschung, Lehrer:innenbildung und Praxis* (S. 58–63). Verlag Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/5965-06>

Gasterstädt, J., & Urban, M. (2016). Einstellung zu Inklusion? Implikationen aus Sicht qualitativer Forschung im Kontext der Entwicklung inklusiver Schulen. *Empirische Sonderpädagogik*, 8, 54–66. <https://doi.org/10.25656/01:11854>

Gebhardt, M., Schwab, S., Nusser, L., & Hessels, M. G. P. (2015). 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), 211–229.

Gläser-Zikuda, M. (2007). *Lernprozesse dokumentieren, reflektieren und beurteilen. Lerntagebuch und Portfolio in Bildungsforschung und Bildungspraxis*.

Goeze, A., Hetfleisch, P., & Schrader, J. (2013). Wirkungen des Lernens mit Videofällen bei Lehrkräften: Welche Rolle spielen instruktionale Unterstützung, Personen- und Prozessmerkmale? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16(1), 79–113.  
<https://doi.org/10.1007/s11618-013-0352-x>

Gold, B., Hellermann, C., Burgula, K., & Holodynski, M. (2016). Fallbasierte Unterrichtsanalyse. Effekte von video- und textbasierter Fallanalyse auf kognitive Belastung, aufgabenspezifisches Interesse und die professionelle Unterrichtswahrnehmung von Grundschullehrer\*innenstudierenden. *Unterrichtswissenschaft*, 44(4), 322–338.

Görich, K., Kassis, W., Kunze, I., Hollen, M., & Ossowski, E. (2019). Inklusionsbezogene Lehrer\*innenbildung im Tandemformat Eine Studie zu Effekten auf inklusionsbezogene Einstellungen und Selbstwirksamkeitserwartungen. *Qfl - Qualifizierung für Inklusion. Online-Zeitschrift zur Forschung über Aus-, Fort- und Weiterbildung pädagogischer Fachkräfte*, 1(1).  
<https://doi.org/doi:10.21248/Qfl.10>

Greiner, F., Taskinen, P., & Kracke, B. (2020). Einstellungen und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Lehramtsstudierenden bezüglich inklusiven Unterrichts: Zusammenhänge mit Kontakterfahrungen und Grundlagenkenntnissen über schulische Inklusion. *Unterrichtswissenschaft*, 48(2), 273–295.  
<https://doi.org/10.1007/s42010-020-00069-5>

Grewe, O., & Möller, K. (2020). Die professionelle Unterrichtswahrnehmung von sprachsensiblen Maßnahmen im Sachunterricht der Grundschule fördern – ein video- und praxisbasiertes Seminar im Master of Education. *Herausforderung Lehrer\*innenbildung - Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion*, 323-359 Seiten.  
<https://doi.org/10.4119/HLZ-2547>

Griful-Freixenet, J., Struyven, K., Vantieghem, W., & Gheysens, E. (2020). Exploring the interrelationship between Universal Design for Learning (UDL) and Differentiated Instruction (DI): A systematic review. *Educational Research Review*, 29, 100306.  
<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.100306>

Große, M., & Saunders, C. (2020). Professionalisierung fördern im Lehramt: Entwicklung eines reflexionsfördernden Sprachbildungsseminars mittels Design-Based Research. *die hochschullehre*, 6(42), 529–538. <https://doi.org/DOI:10.3278/HSL2042W>

Guthöhrlein, K., & Lindmeier, C. (2020). Universal Design for Learning als Linse der Unterrichtsentwicklung zur Förderung der Individualisierung im inklusiven Unterricht im Berufsvorbereitungsjahr an Berufsbildenden Schulen. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 65(1), 47–58. <https://doi.org/10.3262/SZ2001047>

Haas, G. (2021). *Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht Theorie und Praxis eines „anderen Literaturunterrichtes“ f??r die Primar- und Sekundarstufe*.  
<https://elibrary.utb.de/doi/book/10.5555/9783772790362>

Han, C., & Lei, J. (2024). Teachers' and Students' Beliefs Towards Universal Design for Learning Framework: A Scoping Review. *Sage Open*, 14(3), 21582440241272032.  
<https://doi.org/10.1177/21582440241272032>

Hausendorf, H., Kesselheim, W., Kato, H., & Breitholz, M. (2017). *Textkommunikation: Ein textlinguistischer Neuansatz zur Theorie und Empirie der Kommunikation mit und durch Schrift*. De Gruyter.

- Hediger, V. (2005). *Der Trailer, das Schlüsselement jeder Filmwerbekampagne*. Schüren. <https://doi.org/10.25969/MEDIAREP/12039>
- Helsper, W. (2018). Lehrerhabitus. In A. Paseka, M. Keller-Schneider, & A. Combe (Hrsg.), *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln* (S. 105–140). Springer Fachmedien Wiesbaden. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-17102-5\\_6](https://doi.org/10.1007/978-3-658-17102-5_6)
- Helsper, W. (2021). Der Fall in der wissenschaftlichen Erkenntnisbildung: Ein Ordnungsversuch und Konsequenzen für die Lehrerprofessionalisierung. In D. Wittek, T. Rabe, & M. Ritter, *Kasuistik in Forschung und Lehre* (S. 151–168). Verlag Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/5870-08>
- Hepp, A., Berg, M., & Roitsch, C. (2014). Mediengeneration, kommunikative Vernetzung und Vergemeinschaftung. In A. Hepp, M. Berg, & C. Roitsch, *Mediatisierte Welten der Vergemeinschaftung* (S. 21–41). Springer Fachmedien Wiesbaden. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-02425-3\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-658-02425-3_2)
- Hepp, A., Berg, M., & Roitsch, C. (2017). Mediengeneration als Prozess: Zur Mediatisierung der Vergemeinschaftungshorizonte von jüngeren, mittelalten und älteren Menschen. In F. Krotz, C. Despotović, & M.-M. Kruse (Hrsg.), *Mediatisierung als Metaprozess* (S. 81–111). Springer Fachmedien Wiesbaden. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-16084-5\\_5](https://doi.org/10.1007/978-3-658-16084-5_5)
- Höfer, H., & Delere, M. (2022a). MEDIA GENERATIONS AND “DIGITAL NATIVES”: PRE-SERVICE TEACHERS REFLECTIONS REGARDING PUPILS’ MEDIA LIFEWORLD. In *INTED2022 Proceedings* (S. 6298–6306). <https://library.iated.org/view/HOFER2022MED>
- Höfer, H., & Delere, M. (2022b). Unterrichtsvideos lesen? Grundlegung einer Lesetheorie der Nutzung von videografierten Unterrichtsfällen in der Lehramtsausbildung. *MiDU - Medien im Deutschunterricht*, 1-16 Seiten. <https://doi.org/10.18716/OJS/MIDU/2022.2.2>
- Höfer-Lück, H., Delere, M., & Vogel, T. (2020). *CHANGING PRACTICES AND SELF-REFLECTION? IMPLICATIONS OF THE CORONA CRISIS REGARDING PRIVATE AND PROFESSIONAL DIGITAL MEDIA USE OF PRE-SERVICE TEACHERS*. 7319–7327. <https://doi.org/10.21125/edulearn.2020.1873>
- Höllner, K. (2022). Design-Prinzipien formulieren und ausschärfen am Beispiel einer Studie zum differenzierenden Hören mithilfe grafischer Notation. In U. Konrad & A. Lehmann-Wermser (Hrsg.), *Musikunterricht durch Forschung verändern? Design-Based Research als Chance für Theoriebildung und Praxisveränderung* (S. 151–161). Institut für Musikpädagogische Forschung, Hochschule für Musik, Theater und Medien.
- Höllner, K., & Unteregge, S. (2023). Diskursivität als fächerübergreifende Perspektive für die Gestaltung und Auswertung von Formaten videobasierter digitaler Fallarbeit. In S. Hußmann & B. Welzel (Hrsg.), *DoProfil 2.0 – Das Dortmunder Profil für inklusionsorientierte Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 184–201). Waxmann Verlag GmbH. <https://doi.org/10.31244/9783830997368>
- Huber, L. (2018). Scholarship of Teaching and Learning: Konzept, Geschichte, Formen, Entwicklungsaufgaben. In L. Huber, A. Pilniok, R. Sethe, B. Szczyrba, & M. P. Vogel (Hrsg.), *Forschendes Lehren im eigenen Fach: Scholarship of Teaching and Learning in Beispielen* (2., überarbeitete Auflage, S. 19–36). wbv Publikation.
- Huber, L., Pilniok, A., Sethe, R., Szczyrba, B., & Vogel, M. P. (Hrsg.). (2018). *Forschendes Lehren im eigenen Fach: Scholarship of Teaching and Learning in Beispielen* (2., überarbeitete Auflage). wbv Publikation.
- Hußmann, S., Thiele, J., Hinz, R., Prediger, S., & Ralle, B. (2013). Gegenstandsorientierte Unterrichtsdesigns entwickeln und erforschen Fachdidaktische Entwicklungsforschung im Dortmunder Modell. In M. Komorek & S. Prediger (Hrsg.), *Der lange Weg zum Unterrichtsdesign: Zur Begründung und Umsetzung fachdidaktischer Forschungs- und Entwicklungsprogramme* (S. 21–38). Waxmann.

Institut für Menschenrechte. (2023). *Parallelbericht an den UN-Ausschuss für die Rechte von Menschen mit Behinderungen zum 2./3. Staatenprüfverfahren Deutschlands*.

[https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/Parallelbericht/DIMR\\_Parallelbericht\\_an\\_UN-Ausschuss\\_fuer\\_die\\_Rechte\\_von\\_Menschen\\_mit\\_Behinderungen\\_2023.pdf](https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/Parallelbericht/DIMR_Parallelbericht_an_UN-Ausschuss_fuer_die_Rechte_von_Menschen_mit_Behinderungen_2023.pdf)

Jenset, I. S., Tengberg, M., Sigurðardóttir, A. K., Sigþórsson, R., Magnusson, C. G., & Brataas, G. (2024). The benefits of using videos for developing teachers' professional vision. In M. Blikstad-Balas & I. S. Jenset, *Using Video to Foster Teacher Development* (1. Aufl., S. 17–32). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003427414-3>

Junker, R., Rauterberg, T., Möller, K., & Holodynski, M. (2020). Videobasierte Lehrmodule zur Förderung der professionellen Wahrnehmung von heterogenitätssensiblen Unterricht. *Herausforderung Lehrer\*innenbildung - Zeitschrift zur Konzeption*, 3(1), 236–255. <https://doi.org/10.4119/HLZ-2554>

Jürgens, M. (2021). *Videobasierte Lehrveranstaltungen zur Förderung Professioneller Unterrichtswahrnehmung: Ein Seminarkonzept zur gleichberechtigten Teilhabe im Sportunterricht* (Bd. 30). Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-35579-1>

Kallmeyer, W., Klein, W., Meyer-Hermann, R., Netzer, K., & Siebert, H.-J. (1974). *Lektürekolleg zur Textlinguistik. 1: Einführung* (2. Aufl.). Athenäum-Fischer-Taschenbuch-Verl.

Karlsson, G., & Nilsson, P. (2023). Capturing student teachers' TPACK by using T-CoRe and video-annotation as self-reflective tools for flexible learning in teacher education. *Technology, Pedagogy and Education*, 32(2), 223–237. <https://doi.org/10.1080/1475939X.2023.2170455>

Kasch, H. (2019). EXPERIMENTAL STUDIES OF THE AFFORDANCES OF ASSISTIVE MULTIMODAL LEARNING DESIGNS: UNIVERSAL DESIGN FOR LEARNING IN MODERN LANGUAGE CLASSROOMS. *Journal of the International Society for Teacher Education*, 23(2).

Keppens, K., Consuegra, E., Goossens, M., De Maeyer, S., & Vanderlinde, R. (2019). Measuring pre-service teachers' professional vision of inclusive classrooms: A video-based comparative judgement instrument. *Teaching and Teacher Education*, 78, 1–14. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.10.007>

King-Sears, M. E., Stefanidis, A., Evmenova, A. S., Rao, K., Mergen, R. L., Owen, L. S., & Strimel, M. M. (2023). Achievement of learners receiving UDL instruction: A meta-analysis. *Teaching and Teacher Education*, 122, 103956. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103956>

Kleinknecht, M., & Steffensky, M. (2016). Wirkungen videobasierter Lernumgebungen auf die professionelle Kompetenz und das Handeln (angehender) Lehrpersonen. Ein Überblick zu Ergebnissen aus aktuellen (quasi-)experimentellen Studien. *Unterrichtswissenschaft*, 44(4), 305–321.

Knöninger, M., & Greiten, S. (2022). (Wie) Werden Studierende im Kontext schulpraktischer Phasen auf Unterricht in heterogenen, inklusiven Lerngruppen vorbereitet und begleitet? Beschreibung eines Desiderates. In M. Veber, P. Gollub, S. Greiten, & T. Schkade (Hrsg.), *Umgang mit Heterogenität und Inklusion Chancen und Herausforderungen für die schulpraktische Professionalisierung* (S. 153–171). Julius Klinkhardt.

Koch, A. (2008). *Die Kulturtechnik Lesen im Unterricht für Schüler mit geistiger Behinderung. Lesen lernen ohne Phonologische Bewusstheit?* [Justus-Liebig-Universität Gießen]. <https://dnb.info/990946673/34>

Kommer, S. (2021). Bourdieu Reloaded. Oder: Vom medialen Habitus zum digitalen Habitus? In A. Langenohl, K. Lehnen, & N. Zillien (Hrsg.), *Digitaler Habitus: Zur Veränderung literaler Praktiken und Bildungskonzepte* (S. 37–67). Campus Verlag.

- Kraler, C., & Worek, D. (2020). Schule als Resonanzraum gesellschaftlicher Digitalisierungsprozesse. In K. Kaspar, M. Becker-Mrotzek, S. Hofhues, J. König, & D. Schmeinck (Hrsg.), *Bildung, Schule, Digitalisierung* (S. 445–450). Waxmann Verlag GmbH. <https://doi.org/10.31244/9783830992462>
- Kramer, C., König, J., Kaiser, G., Ligtvoet, R., & Blömeke, S. (2017). Der Einsatz von Unterrichtsvideos in der universitären Ausbildung: Zur Wirksamkeit video- und transkriptgestützter Seminare zur Klassenführung auf pädagogisches Wissen und situationsspezifische Fähigkeiten angehender Lehrkräfte. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 20(S1), 137–164. <https://doi.org/10.1007/s11618-017-0732-8>
- Krammer, K. (2020). Videos in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland, & S. Blömeke, *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Verlag Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/hblb2020-083>
- Krell, C., & Lamnek, S. (2024). *Qualitative Sozialforschung* (Originalausgabe). Julius Beltz GmbH & Co. KG.
- Kremsner, G., Proyer, M., & Baesch, S. (2020). Vom Universal Design for Learning zum Local Universal Design for Inclusive Education. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 65(1), 34–46.
- Kretschmann, T. (2021). *Demokratische Grundwertebildung im Deutschunterricht: Theoretische Grundlagen und Konzepte für die Unterrichtspraxis (Sekundarstufe)*. Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- Krotz, F. (2001). *Die Mediatisierung kommunikativen Handelns: Der Wandel von Alltag und sozialen Beziehungen, Kultur und Gesellschaft durch die Medien*. Westdt. Verl.
- Krotz, F. (2007). *Mediatisierung: Fallstudien zum Wandel von Kommunikation* (1. Aufl.). Springer VS.
- Krotz, F. (2017). Sozialisation in mediatisierten Welten. In D. Hoffmann, F. Krotz, & W. Reißmann (Hrsg.), *Mediatisierung und Mediensozialisation* (S. 21–40). Springer Fachmedien Wiesbaden. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-14937-6\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-658-14937-6_2)
- Krotz, F. (2023). Mediatisierung als Forschungskonzept zum Verständnis der digitalen Transformation. Pragmatische, theorieoffene und integrative Forschungsperspektiven. In H. Höfer, M. Delere, & T. Vogel-Lefèbre (Hrsg.), *Bildung, Diversität und Medien: Erkundungen entlang aktueller Diskurslinien* (S. 153–166). kopaed.
- Krotz, F., & Wagner, U. (2014). Medienwandel durch generationenspezifisches Medienhandeln. In F. Krotz, C. Despotović, & M.-M. Kruse (Hrsg.), *Die Mediatisierung sozialer Welten* (S. 189–212). Springer Fachmedien Wiesbaden. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-04077-2\\_9](https://doi.org/10.1007/978-3-658-04077-2_9)
- Krüger, M., Steffen, R., Vohle, F., Csanyi, G., Reichl, F., & Andreas Steiner. (2012). Videos in der Lehre durch Annotationen reflektieren und aktiv diskutieren. In *Digitale Medien Werkzeuge für exzellente Forschung und Lehre* (S. 198–210). Waxmann. [https://www.pedocs.de/frontdoor.php?source\\_opus=8320](https://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=8320)
- Kultusministerkonferenz (Hrsg.). (2012). *Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife*. [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2012/2012\\_10\\_18-Bildungsstandards-Deutsch-Abi.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Deutsch-Abi.pdf)
- Kultusministerkonferenz. (2017). *Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz* (Sekretariat der Kultusministerkonferenz, Hrsg.). [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2018/Strategie Bildung in der digitalen Welt\\_idF\\_vom\\_07.12.2017.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2018/Strategie_Bildung_in_der_digitalen_Welt_idF_vom_07.12.2017.pdf)

- Kultusministerkonferenz. (2020). *Ländervereinbarung über die gemeinsame Grundstruktur des Schulwesens und die gesamtstaatliche Verantwortung der Länder in zentralen bildungspolitischen Fragen (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.10.2020)*. [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2020/2020\\_10\\_15-Laendervereinbarung-gemeinsame-Grundstruktur.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2020/2020_10_15-Laendervereinbarung-gemeinsame-Grundstruktur.pdf)
- Kultusministerkonferenz. (2021). *Lehren und Lernen in der digitalen Welt*. [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2021/2021\\_12\\_09-Lehren-und-Lernen-Digi.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2021/2021_12_09-Lehren-und-Lernen-Digi.pdf)
- Kultusministerkonferenz. (2022a). *Bildungsstandards für das Fach Deutsch Erster Schulabschluss (ESA) und Mittlerer Schulabschluss (MSA)*. [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2022/2022\\_06\\_23-Bista-ESA-MSA-Deutsch.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2022/2022_06_23-Bista-ESA-MSA-Deutsch.pdf)
- Kultusministerkonferenz. (2022b). *Bildungsstandards für das Fach Deutsch Primarbereich*. [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2022/2022\\_06\\_23-Bista-Primarbereich-Deutsch.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2022/2022_06_23-Bista-Primarbereich-Deutsch.pdf)
- Lambert, R., McNiff, A., Schuck, R., Imm, K., & Zimmerman, S. (2023). "UDL is a way of thinking"; theorizing UDL teacher knowledge, beliefs, and practices. *Frontiers in Education*, 8, 1145293. <https://doi.org/10.3389/educ.2023.1145293>
- Langemeyer, I. (2020). Action Research: Kurt Lewins Modell der Praxisforschung. Ein Fundstück für die Hochschuldidaktik? In M. Merkt, A. Spiekermann, T. Brinker, A. Werner, & B. Stelzer (Hrsg.), *Hochschuldidaktik als professionelle Verbindung von Forschung, Politik und Praxis* (S. 53–63). wbv Publikation.
- Lange-Vester, A., & Teiwes-Kügler, C. (2014). Habitussensibilität im schulischen Alltag als Beitrag zur Integration ungleicher sozialer Gruppen. In T. Sander (Hrsg.), *Habitussensibilität* (S. 177–207). Springer Fachmedien Wiesbaden. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-06887-5\\_8](https://doi.org/10.1007/978-3-658-06887-5_8)
- Lanterman, C. S., & Applequist, K. (2018). Pre-service Teachers' Beliefs: Impact of Training in Universal Design for Learning. *Exceptionality Education International*, 28(3). <https://doi.org/10.5206/eei.v28i3.7774>
- Larison, S., Richards, J., & Sherin, M. G. (2024). Tools for supporting teacher noticing about classroom video in online professional development. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 27(2), 139–161. <https://doi.org/10.1007/s10857-022-09554-3>
- Leiß, J. (2022a). Diversitätsorientierung als Prinzip inklusiven Unterrichts: Konkretisierung am Beispiel Autismus in zwei literaturdidaktischen Problemzusammenhängen. In W. Dannecker & K. Schindler (Hrsg.), *Diversitätsorientierte Deutschdidaktik: Theoretisch-konzeptionelle Fundierung und Perspektiven für empirisches Arbeiten* (S. 84–102). Universitätsbibliothek der Ruhr-Universität Bochum. <https://doi.org/10.46586/SLLD.223>
- Leiß, J. (2022b). 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. In W. Dannecker & K. Schindler (Hrsg.), *Diversitätsorientierte Deutschdidaktik: Theoretisch-konzeptionelle Fundierung und Perspektiven für empirisches Arbeiten* (S. 18–34). Universitätsbibliothek der Ruhr-Universität Bochum. <https://doi.org/10.46586/SLLD.223>
- Lohmann, C. (2018). *Professions- und medienbezogenes Selbstbild angehender Deutschlehrkräfte Eine qualitative Evaluation zum Praxissemester Literaturdidaktik im Längsschnitt* [Technische Universität Dortmund]. <http://dx.doi.org/10.17877/DE290R-19952>

- Lütje-Klose, B. (2023). Schulische Inklusion und sonderpädagogische Professionalität Chancen und Herausforderungen der Digitalisierung. In D. Ferencik-Lehmkuhl, I. Huynh, C. Laubmeister, C. Lee, C. Melzer, I. Schwank, H. Weck, & K. Ziemer (Hrsg.), *Inklusion digital! Chancen und Herausforderungen inklusiver Bildung im Kontext von Digitalisierung* (S. 17–32). Verlag Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/5990>
- Lüttmann, F., Wilkens, L., Kurth, F., & Haage, A. (2024). *Leitfaden zur Erstellung von Audiodeskription im Hochschulkontext*. TU Dortmund.
- MacDonald, F. (2024). *Die Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention*. [https://oro.open.ac.uk/99789/1/AM Studie UNCRPD A4 DE final bf mit URL.pdf](https://oro.open.ac.uk/99789/1/AM_Studie_UNCRPD_A4_DE_final_bf_mit_URL.pdf)
- Mackey, M., Drew, S. V., Nicoll-Senft, J., & Jacobson, L. (2023). Advancing a theory of change in a collaborative teacher education program innovation through universal design for learning. *Social Sciences & Humanities Open*, 7(1), 100468. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2023.100468>
- Maguire, F., & Hall, R. (2018). *A Literature Review of Universal Design for Learning*. <https://dora.dmu.ac.uk/server/api/core/bitstreams/74caef5a-b16c-4d90-ac35-129320d49585/content>
- Malmberg, I. (2021). *Die Blackbox ausleuchten. Potenziale von Design-Based Research für Phasen der Lehrerinnen- und Lehrerprofessionalisierung*. <https://doi.org/10.25656/01:21776>
- Marci-Boehncke, G. (2018a). Mediatisierung und Schule. Von digitalem Lesen als Mediatisierung und Schule. Von digitalem Lesen als „neuer“ Kompetenz und anderen notwendigen Lehr-/Lernbedingungen. In A. Kalina, F. Krotz, M. Rath, & C. Roth-Ebner (Hrsg.), *Mediatisierte Gesellschaften. Medienkommunikation und Sozialwelten im Wandel* (S. 225–250). Nomos. <https://doi.org/doi.org/10.5771/9783845292588>
- Marci-Boehncke, G. (2018b). Von der integrierten zur inklusiven Medienbildung. In T. Hug (Hrsg.), *Medienpädagogik—Herausforderungen für Lernen und Bildung im Medienzeitalter* (S. 49–64). Innsbruck University Press.
- Marci-Boehncke, G. (2019a). Digitale Teilhabe als ethischer Anspruch schulischer Bildung: Überlegungen zur Reflexion individueller Normen und Überzeugungen im Kontext der Lehramtsausbildung. In I. Stapf, M. Prinzing, & N. Köberer (Hrsg.), *Aufwachsen mit Medien* (S. 315–334). Nomos. <https://doi.org/10.5771/9783845293844-315>
- Marci-Boehncke, G. (2019b). Meta-discourses Between Responsibility and Resistance: Reaching the Aim of Multimodal Learning by Ways of Mediatization Processes. In T. Eberwein, M. Karmasin, F. Krotz, & M. Rath (Hrsg.), *Responsibility and Resistance: Ethics in Mediatized Worlds* (S. 199–219). Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-26212-9>
- Marci-Boehncke, G., & Blume, C. (2022). „Digital Backbone“—Inklusive digitale Medienbildung im Fachcurriculum Lehramt. In *Digitale Lehre nachhaltig gestalten: Bd. Medien in der Wissenschaft* (Nummer 80, S. 156–160). Waxmann : Münster ; New York. <https://doi.org/10.25656/01:26810>
- Marci-Boehncke, G., & Rath, M. (2019). Medienbildung, Diversität und das Recht auf Teilhabe: Warum für Lehrkräfte die Vermittlung von digital literacy eine ethische Frage ihres Professionsverständnisses ist. In K. Holzmann, T. Hug, & G. Pallaver (Hrsg.), *Das Ende der Vielfalt? - Zur Diversität der Medien* (1. Auflage, S. 85–100). Innsbruck University Press.
- Marci-Boehncke, G., & Wulf, C. (2016). Das Praxissemester in der Lehrerbildung im Fach Deutsch: Theoretisch – Praktisch – Gut? Ein Blended-Learning Konzept zur Professionalisierung angehender Lehrkräfte im Bereich der Lese- und Medienkompetenzförderung der TU Dortmund. *Leseräume. Zeitschrift für Literalität in Schule und Forschung*, 3, 64–83.
- Marr, M., & Zillien, N. (2019). Digitale Spaltung. In W. Schweiger & K. Beck (Hrsg.), *Handbuch Online-Kommunikation* (S. 238–306). Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-18016-4>

- Massumi, M. (2019). Diversitätssensibilität in der Lehrer\*innenbildung. In D. Kergel & B. Heidkamp (Hrsg.), *Praxishandbuch Habitussensibilität und Diversität in der Hochschullehre* (S. 153–170). Springer Fachmedien Wiesbaden. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-22400-4\\_9](https://doi.org/10.1007/978-3-658-22400-4_9)
- Mayring, P., & Fenzl, T. (2019). Qualitative Inhaltsanalyse. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 633–648). Springer Fachmedien Wiesbaden. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-21308-4\\_42](https://doi.org/10.1007/978-3-658-21308-4_42)
- Medienberatung NRW. (2020). *Medienkompetenzrahmen NRW*. [https://medienkompetenzrahmen.nrw/fileadmin/pdf/LVR\\_ZMB\\_MKR\\_Broschuere.pdf](https://medienkompetenzrahmen.nrw/fileadmin/pdf/LVR_ZMB_MKR_Broschuere.pdf)
- Merz-Atalik, K. (2017). Inklusive Lehrerbildung oder Inklusionsorientierung in der Lehrerbildung?! Einblicke in internationale Erfahrungen und Konzepte. In S. Greiten, G. Geber, A. Gruhn, & M. Königer (Hrsg.), *Lehrerbildung für Inklusion: Fragen und Konzepte zur Hochschulentwicklung* (S. 48–63). Tagung LehrerInnenbildung für Inklusion, Münster New York. Waxmann.
- Meschede, N., Adl-Amini, K., & Hardy, I. (2019). „Ich sehe was, was du nicht siehst“— Profitieren Studierende bei der videobasierten Unterrichtsanalyse von Peer Feedback? In C. Donie, F. Foerster, M. Obermayr, A. Deckwerth, G. Kammermeyer, G. Lenke, M. Leuchter, & A. Wildemann (Hrsg.), *Grundschulpädagogik zwischen Wissenschaft und Transfer* (S. 108–113). Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-26231-0>
- Meyer, A., Rose, D. H., & Gordon, D. (2014). *Universal design for learning: Theory and practice*. CAST Professional Publishing.
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. (2021). *Lehrpläne für die Primarstufe in Nordrhein-Westfalen*.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.). (2014). *Kernlehrplan für die Sekundarstufe II Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen Deutsch*.
- Mishra, P. (2019). Considering Contextual Knowledge: The TPACK Diagram Gets an Upgrade. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 35(2), 76–78. <https://doi.org/10.1080/21532974.2019.1588611>
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017–1054. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x>
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2008). Introducing TPACK. In AACTE Committee on Innovation and Technology (Hrsg.), *Handbook of Technological Pedagogical Content Knowledge for Educators* (S. 3–29). Routledge.
- Mogl, L. (2020). Fachdidaktische Aspekte einer Hörspielproduktion in mehrsprachigen Lerngruppen. *MIDU - Medien im Deutschunterricht*, 1-20 Seiten. <https://doi.org/10.18716/OJS/MIDU/2020.1.4>
- Möller, K., Sunder, C., & Todorova, M. (2016). *Förderung der professionellen Wahrnehmung bei Bachelorstudierenden durch Fallanalysen. Lohnt sich der Einsatz von Videos bei der Repräsentation der Fälle?* 20.
- Müller, L.-S., Kaste, S., & Jahn, S. (2022). *21st Century Schools Lagebild des digitalen Schulunterrichts in den 16 Bundesländern aus Sicht der Eltern*. Initiative D21 e. V.
- Neca, P., Borges, M. L., & Pinto, P. C. (2022). Teachers with disabilities: A literature review. *International Journal of Inclusive Education*, 26(12), 1192–1210. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1776779>
- Nelson, L. L. (2015). UDL: More than a Framework. In E. J. E. Gardner & D. Hardin (Hrsg.), *Implementing Universal Design for Learning* (S. 6–9). THE UNIVERSAL DESIGN FOR LEARNING IMPLEMENTATION AND RESEARCH NETWORK.

- Novak, K. (2023). *AI for UDL: A Review of the AI Tool LUDIA*.  
<https://www.novakeducation.com/blog/ai-for-udl-a-review-of-the-ai-tool-ludia>
- Otto, C., & Hußmann, S. (2020). Diagnostische Kompetenz stärken mit Videovignetten. In H.-S. Siller, W. Weigel, & J. F. Wörler (Hrsg.), *Beiträge zum Mathematikunterricht 2020 auf der 54. Jahrestagung der Gesellschaft für Didaktik der Mathematik. Band II von III*. (S. 697–700).
- Owiny, R. L., Hollingshead, A., Barrio, B., & Stoneman, K. (2019). Engaging Preservice Teachers in Universal Design for Learning Lesson Planning. *Inclusion*, 7(1), 12–23.  
<https://doi.org/10.1352/2326-6988-7.1.12>
- Pape, N. (2023). Habitusmuster von Lehrkräften und Habitussensibilität als Querschnittsaufgabe einer inklusiven Lehrkräftebildung. *Herausforderung Lehrer\*innenbildung - Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion*, 252-268 Seiten.  
<https://doi.org/10.11576/HLZ-5166>
- Paulus, D., Gollub, P., & Rothland, M. (2022). „Mir hat das wissenschaftliche Wissen hingegen sehr geholfen...“. (Inklusionsbezogene) Reflexionen von Praxissemester-Studierenden zum Theorie-Praxis-Verhältnis. In M. Veber, P. Gollub, S. Greiten, & T. Schkade (Hrsg.), *Umgang mit Heterogenität und Inklusion Chancen und Herausforderungen für die schulpraktische Professionalisierung* (S. 54–73). Julius Klinkhardt.
- Peters, M., & Roviró, B. (2017). Fachdidaktischer Forschungsverbund FaBiT: Erforschung von Wandel im Fachunterricht mit dem Bremer Modell des Design-Based Research. In S. Doff & R. Komoss (Hrsg.), *Making Change Happen* (S. 19–32). Springer Fachmedien Wiesbaden. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-14979-6\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-658-14979-6_2)
- Pfahl, L., & Traue, B. (2024). Inklusion als Entkonditionalisierung von Mitgliedschaft. Wie partizipative Demokratie Inklusion verwirklichen hilft. In I. Bosse, K. Müller, & D. Nussbaumer (Hrsg.), *Internationale und demokratische Perspektiven auf Inklusion und Chancengerechtigkeit* (S. 43–56). Verlag Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/6072-03>
- Philipp, M. (2018). Multiple Modelle des Leseverstehens multipler Texte. *leseforum.ch*, 3, 1–24.
- Piezunka, A., Schaffus, T., & Grosche, M. (2017). Vier Definitionen von schulischer Inklusion und ihr konsensueller Kern. Ergebnisse von Experteninterviews mit Inklusionsforschenden. *Unterrichtswissenschaft*, 45(4), 207–222.
- Prantl, D., & Wallbaum, C. (2018). I.2 Videography on the Way to the Analytical Short Film. In D. Prantl (Hrsg.), *Comparing International Music Lessons on Video* (S. 71–96). Georg Olms Verlag.
- Rädiker, S., & Kuckartz, U. (2019). *Analyse qualitativer Daten mit MAXQDA: Text, Audio und Video*. Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-22095-2>
- Rath, M. (2014). *Ethik der mediatisierten Welt: Grundlagen und Perspektiven*. Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-05759-6>
- Ratz, C. (2013). Zur aktuellen Diskussion und Relevanz des erweiterten Lesebegriffs. *Empirische Sonderpädagogik*, 5(4), 343–360.
- Redecker, C. (2019). *EUROPÄISCHER RAHMEN FÜR DIE DIGITALE KOMPETENZ LEHRENDER DigCompEdu* (Y. Punie, Hrsg.).  
[https://ec.europa.eu/jrc/sites/jrcsh/files/digcompedu\\_german\\_final.pdf](https://ec.europa.eu/jrc/sites/jrcsh/files/digcompedu_german_final.pdf)
- Reich, K. (2008). Demokratie und Didaktik—Oder warum Schulentwicklung und Inklusion nicht beliebig sein können. In K. Ziemer (Hrsg.), *Reflexive Didaktik: Annäherungen an eine Schule für alle* (1. Auflage, S. 35–54). Athena-Verlag.
- Reinmann, G. (2022). Lehren als Design – Scholarship of Teaching and Learning mit Design-Based Research. In U. Fahr, K. Alessandra, H. Angenent, & A. Eßer-Lüghausen (Hrsg.), *Hochschullehre erforschen* (S. 29–44). Springer Fachmedien Wiesbaden.  
[https://doi.org/10.1007/978-3-658-34185-5\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-658-34185-5_2)

- Repucci, S., & Slipowitz, A. (2022). *FREEDOM IN THE WORLD 2022. The Global Expansion of Authoritarian Rule*. Freedom House.  
[https://freedomhouse.org/sites/default/files/2022-02/FIW\\_2022\\_PDF\\_Booklet\\_Digital\\_Final\\_Web.pdf](https://freedomhouse.org/sites/default/files/2022-02/FIW_2022_PDF_Booklet_Digital_Final_Web.pdf)
- Reusser, K. (2005). Situiertes Lernen mit Unterrichtsvideos. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 2, 8–18.
- Roose, I., Vantieghem, W., Vanderlinde, R., & Van Avermaet, P. (2019). Beliefs as filters for comparing inclusive classroom situations. Connecting teachers' beliefs about teaching diverse learners to their noticing of inclusive classroom characteristics in video clips. *Contemporary Educational Psychology*, 56, 140–151.  
<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.01.002>
- Roose, I., Vantieghem, W., Vanderlinde, R., & Van Avermaet, P. (2022). Professional vision as a mediator for inclusive education? Unravelling the interplay between teachers' beliefs, professional vision and reported practice of differentiated instruction. *Educational Review*, 1–23. <https://doi.org/10.1080/00131911.2022.2054957>
- Ruberg, C., & Porsch, R. (2017). Einstellungen von Lehramtsstudierenden und Lehrkräften zur schulischen Inklusion. Ein systematisches Review deutschsprachiger Forschungsarbeiten. *Zeitschrift für Pädagogik*, 63(4), 393–415.  
<https://doi.org/10.25656/01:18583>
- Runge, I., Lazarides, R., Rubach, C., Richter, D., & Scheiter, K. (2023). Teacher-reported instructional quality in the context of technology-enhanced teaching: The role of teachers' digital competence-related beliefs in empowering learners. *Computers & Education*, 198, 104761. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2023.104761>
- Rusconi, L., & Squillaci, M. (2023). Effects of a Universal Design for Learning (UDL) Training Course on the Development Teachers' Competences: A Systematic Review. *Education Sciences*, 13(5), 466. <https://doi.org/10.3390/educsci13050466>
- Sala-Bars, I., Mumbardó-Adam, C., & Adam-Alcocer, A. L. (2024). Moving towards preservice teachers' implementation of universal design for learning: The central role of self-efficacy. *Teachers and Teaching*, 1–19. <https://doi.org/10.1080/13540602.2024.2308900>
- Santagata, R., & Angelici, G. (2010). Studying the Impact of the Lesson Analysis Framework on Preservice Teachers' Abilities to Reflect on Videos of Classroom Teaching. *Journal of Teacher Education*, 61(4), 339–349. <https://doi.org/10.1177/0022487110369555>
- Scheubeck, T. (2023). *Mit audiovisuellen Texten der Populärkultur literarische Kompetenz fördern: Das Potenzial von Werbespots im Literaturunterricht*. Waxmann.
- Schlüter, A.-K., & Melle, I. (2020). Die Evidenz und Wirksamkeit des Universal Design for Learning. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 65(1), 59–67.  
<https://doi.org/10.3262/SZ2001059>
- Schmiedebach, M., & Wegner, C. (2021). Design-Based Research als Ansatz zur Lösung praxisrelevanter Probleme in der fachdidaktischen Forschung. *Bildungsforschung*, 2(1), 1–10. <https://doi.org/10.25656/01:23920>
- Schmitz, M.-L., Consoli, T., Antonietti, C., Cattaneo, A., Gonon, P., & Petko, D. (2024). Why do some teachers teach media literacy while others do not? Exploring predictors along the “will, skill, tool, pedagogy” model. *Computers in Human Behavior*, 151, 108004.  
<https://doi.org/10.1016/j.chb.2023.108004>
- Schneider, J., Bohl, T., Kleinknecht, M., Rehm, M., Kuntze, S., & Syring, M. (2016). Unterricht analysieren und reflektieren mit unterschiedlichen Fallmedien: Ist Video wirklich besser als Text? *Unterrichtswissenschaft*, 44(4), 474–490.
- Schön, D. A. (2016[1987]). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Routledge.

Schütt, M.-L., & Peschke, S. (2024). Chancen und Herausforderungen bei der Anwendung des universellen Designs (Universal Design) in der Hochschullehre. In T. Witt, C. Herrmann, L. Mrohs, H. Brodel, K. Lindner, & I. Maidanjud (Hrsg.), *Hochschulbildung: Lehre und Forschung* (1. Aufl., Bd. 8, S. 47–58). transcript Verlag.

<https://doi.org/10.14361/9783839469385-004>

Schütt, M.-L., Ricken, G., Paseka, A., & Körber, A. (2020). *Universal Design for Learning als Baustein erziehungswissenschaftlicher Seminarkonzepte für eine inklusionsorientierte Lehrer\*innenbildung an der Universität Hamburg*. 14.

Seger, A., & Hess, M. (2023). Wie gelingen virtuelle Analysen von Unterrichtsvideos im Grundschullehrerstudium? – Variation der Analysebedingungen in der quasi-experimentellen Interventionsstudie „ViUVi“. In M. Haider, R. Böhme, S. Gebauer, & C. Gößinger (Hrsg.), *Nachhaltige Bildung in der Grundschule* (S. 373–376). Verlag Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/6035-53>

Seidel, T., Blomberg, G., & Stürmer, K. (2010). „Observer“ – Validierung eines videobasierten Instruments zur Erfassung der professionellen Wahrnehmung von Unterricht. Projekt OBSERVE. In *Kompetenzmodellierung. Zwischenbilanz des DFG-Schwerpunktprogramms und Perspektiven des Forschungsansatzes* (Weinheim; Basel, S. 296–306). Beltz.

Seok, S., DaCosta, B., & Hodges, R. (2018). A Systematic Review of Empirically Based Universal Design for Learning: Implementation and Effectiveness of Universal Design in Education for Students with and without Disabilities at the Postsecondary Level. *Open Journal of Social Sciences*, 06(05), 171–189. <https://doi.org/10.4236/jss.2018.65014>

Sherin, M. G., & van Es, E. A. (2009). Effects of Video Club Participation on Teachers' Professional Vision. *Journal of Teacher Education*, 60(1), 20–37. <https://doi.org/10.1177/0022487108328155>

Smit, R., Hecht, P., Taras, A., & Matic, M. (2023). The Role of Cooperative Activities for Differentiated Instruction. In V. Letzel-Alt & M. Pozas (Hrsg.), *Differentiated Instruction Around the World. A Global Inclusive Insight* (S. 149–162). Waxmann.

Smith, S. J., Rao, K., Lowrey, K. A., Gardner, J. E., Moore, E., Coy, K., Marino, M., & Wojcik, B. (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. <https://doi.org/10.1177/1044207319826219>

Spinner, K. H. (2014). Bildung durch Deutschunterricht. In V. Frederking (Hrsg.), *Taschenbuch des Deutschunterrichts. 3, DVD: Aktuelle Fragen der Deutschdidaktik* (S. 197–208).

Stalder, F. (2016). *Kultur der Digitalität* (Erste Auflage, Originalausgabe). Suhrkamp.

Stark, B., & Rostan, J. (o.J.). *LUDIA Your AI-Powered UDL Partner*. <https://secure.smcore.com/vcpmk>

Steinhardt, I. (2016). Portfolio als Daten. *Sozialwissenschaftliche Methodenberatung*. <https://doi.org/10.58079/UIP1>

Steinhoff, T. (2023). Der Computer schreibt (mit): Digitales Schreiben mit Word, Whatsapp, ChatGPT & Co. als Koaktivität von Mensch und Maschine. *MiDU - Medien im Deutschunterricht*, 1-16 Seiten. <https://doi.org/10.18716/OJS/MIDU/2023.1.4>

Stöckl, H. (2016). Multimodalität – Semiotische und textlinguistische Grundlagen. In N.-M. Klug & H. Stöckl (Hrsg.), *Handbuch Sprache im multimodalen Kontext* (S. 3–35). De Gruyter.

Sullivan, B. (2012). Developing 21st Century Skills with Student-created Videos. *Ubiquitous Learning: An International Journal*, 5, 49–55.

- Swertz, C., Kern, G., & Kováčová, E. (2014). Der mediale Habitus in der frühen Kindheit. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 22, 1–18. <https://doi.org/10.21240/mpaed/22/2014.12.15.X>
- Syring, M., Bohl, T., Kleinknecht, M., Kuntze, S., Rehm, M., & Schneider, J. (2015). Videos oder Texte in der Lehrerbildung? Effekte unterschiedlicher Medien auf die kognitive Belastung und die motivational-emotionalen Prozesse beim Lernen mit Fällen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 18(4), 667–685. <https://doi.org/10.1007/s11618-015-0631-9>
- The Design-Based Research Collective. (2003). Design-Based Research: An Emerging Paradigm for Educational Inquiry. *Educational Researcher*, 32(1), 5–8. <https://doi.org/10.3102/0013189X032001005>
- The Partnership for 21st Century Skills. (2009). *P21 Framework Definitions*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED519462.pdf>
- Thierbach, C., & Petschick, G. (2019). Beobachtung. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 1165–1181). Springer Fachmedien Wiesbaden. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-21308-4\\_84](https://doi.org/10.1007/978-3-658-21308-4_84)
- Trapp, R. (2019). *Beliefs von Lehramtsstudierenden zu digitalen Medien im inklusiven Deutschunterricht—Eine empirische Studie aus fachdidaktischer Perspektive*. <https://doi.org/10.17877/DE290R-20261>
- Unteregge, S., & Nührenböcker, M. (2021). Fachdidaktische Reflexionsprozesse von Lehramtsstudierenden in Mathematik—Lernchancen einer digitalen videobasierten Lernplattform. In A. S. Steinweg (Hrsg.), *Blick auf Schulcurricula Mathematik: Empirische Fundierung? : Tagungsband des AK Grundschule in der GDM 2021* (Bd. 10, S. 81–84). University of Bamberg Press. <https://doi.org/10.20378/irb-51936>
- Vantieghem, W., Roose, I., Gheysens, E., Griful-Freixenet, J., Keppens, K., Vanderlinde, R., Struyven, K., & Van Avermaet, P. (2020). Professional vision of inclusive classrooms: A validation of teachers' reasoning on differentiated instruction and teacher-student interactions. *Studies in Educational Evaluation*, 67, 100912. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100912>
- Vitelli, E. M. (2015). Universal Design for Learning: Are We Teaching It to Preservice General Education Teachers? *Journal of Special Education Technology*, 30(3), 166–178. <https://doi.org/10.1177/0162643415618931>
- Vogel-Lefèbre, T. (2025). *Teachers' Beliefs zum Einsatz digitaler Medien. Perspektiven von Studierenden, Lehrkräften und Seminarleitungen des Faches Deutsch*. kopaed.
- von Aufschnaiter, C., Fraij, A., & Kost, D. (2019). Reflexion und Reflexivität in der Lehrerbildung. *Herausforderung Lehrer\_innenbildung - Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion*, 144–159. <https://doi.org/10.4119/UNIBI/HLZ-144>
- W3C. (2023). *Web Content Accessibility Guidelines (WCAG)*. <https://www.w3.org/TR/WCAG22/>
- Wahl, M. (2019). Unterstützte Kommunikation in der inklusiven Sprachbildung. In L. Rödel & T. Simon (Hrsg.), *Inklusive Sprach(en)bildung: Ein interdisziplinärer Blick auf das Verhältnis von Inklusion und Sprachbildung* (S. 102–111). Verlag Julius Klinkhardt.
- Wampfler, P., & Krommer, A. (2019). Lesen im digitalen Zeitalter. *Seminar*, 3, 73–84.
- Warmdt, J., Frisch, H., Kindermann, K., Pohlmann-Rother, S., & Ratz, C. (2023). Professionalisierung von Lehrkräften für Digitalität und Inklusion: Professionalization of teachers for digitality and inclusion. *Qfl - Qualifizierung für Inklusion. Online-Zeitschrift zur Forschung über Aus-, Fort- und Weiterbildung pädagogischer Fachkräfte*, 5(2). <https://doi.org/10.21248/qfi.110>

- Weber, K. E., Prilop, C. N., & Kleinknecht, M. (2023). Effects of different video- or text-based reflection stimuli on pre-service teachers' emotions, immersion, cognitive load and knowledge-based reasoning. *Studies in Educational Evaluation*, 77, 101256. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2023.101256>
- Wilkens, L. (2024). Audiodeskription im Hochschulkontext. Theoretische Grundlagen und praktische Implikationen. *die hochschullehre*, 10(29), 348–361. <https://doi.org/DOI:10.3278/HSL2429W>
- Wilkens, L., Lüttmann, F., Bender, C., & Bühler, C. (2023). *Angaben der Lehrenden für die Erstellung barrierefreier Videos*.
- Wintergerst, R. (2023). *Digitale Schulen aus Perspektive von Schülerinnen und Schülern*. Bitkom e.V. <https://www.bitkom.org/sites/main/files/2023-08/Bitkom-Praesentation-Schuelerstudie-2023.pdf>
- Witt, J., Schorer, J., Loffing, F., & Roden, I. (2024). Eye-tracking research on teachers' professional vision: A scoping review. *Teaching and Teacher Education*, 144, 104568. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104568>
- Wolff, D. (2020). Einleitung – Videografie in der Lehrer\*innenbildung. In K. Hauenschild, B. Schmidt-Thieme, D. Wolff, & S. Zourelidis (Hrsg.), *Videografie in der Lehrer\*innenbildung Aktuelle Zugänge, Herausforderungen und Potenziale: Bd. Sonderheft 1* (S. 7–9).
- Zaier, A., Arslan-Ari, I., & Maina, F. (2021). The Use of Video Annotation Tools and Informal Online Discussions to Explore Preservice Teachers' Self- and Peer-Evaluation of Academic Feedback. *Journal of Education*, 201(1), 19–27. <https://doi.org/ps://doi.org/10.1177/0022057420903269>
- Zaloudek, J. A. (2014). Radical Accommodation: Course Design for Extreme Access to Education. *Conference Proceedings. The Future of Education. 4th Edition*. <https://conference.pixel-online.net/FOE/files/foe/ed0004/FP/0857-SET544-FP-FOE4.pdf>
- Zerbato, A. P., & Mendes, E. G. (2021). The universal design for learning in teacher training: From investigation to inclusive practices. *Educação e Pesquisa*, 47, e233730. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634202147233730>
- Zhang, L., Carter, R. A., Greene, J. A., & Bernacki, M. L. (2024). Unraveling Challenges with the Implementation of Universal Design for Learning: A Systematic Literature Review. *Educational Psychology Review*, 36(1), 35. <https://doi.org/10.1007/s10648-024-09860-7>
- Zielinski, S. (2021). Texte verfassen im Deutschunterricht—Nur mit Schrift? *Zeitschrift für Inklusion*, 2, o.S.
- Zorn, I. (2018). Digitalisierung als Beitrag zu einer inklusiven Hochschuldidaktik. In A. Platte, M. Werner, S. Vogt, & H. Fiebig (Hrsg.), *Praxishandbuch Inklusive Hochschuldidaktik* (S. 195–202). Beltz Juventa.

# ANHANG

<b><u>1. PUBLIZIERTE ARTIKEL.....</u></b>	<b><u>90</u></b>
ARTIKEL 1 .....	91
ARTIKEL 2 .....	124
ARTIKEL 3 .....	138
ARTIKEL 4 .....	163
ARTIKEL 5 .....	182
<b><u>2. EINGESETZTES UNTERRICHTSVIDEO .....</u></b>	<b><u>197</u></b>
TRANSKRIPT UNTERRICHTSVIDEO 1.....	197
TRANSKRIPT UNTERRICHTSVIDEO 2.....	198
ABSCHRIFT TAFELBILDER .....	200
<b><u>3. FORSCHUNGSDATEN .....</u></b>	<b><u>202</u></b>
ÜBERSICHT DATEN SOSE 2021 UDL-ANALYSEN .....	203
ÜBERSICHT DATEN WISE 2023/24 UDL-ANALYSEN.....	204

## 1. PUBLIZIERTE ARTIKEL

Nr.	Artikel
1.	Delere, M. (2023). Der digitale Habitus im Kontext der inklusionsorientierten Lehrer*innenbildung. <i>Medienimpulse</i> , 61(4), 32 Seiten.
2.	Delere, M., Höfer, H., & Marci-Boehncke, G. (2024). A MATTER OF TRANSLATION? UDL AS FRAMEWORK FOR STUDENT TEACHER'S VIDEO ANALYSIS. <i>Education. Innovation. Diversity</i> , 1(8), 28-40. <a href="https://doi.org/10.17770/eid2024.1.8244">https://doi.org/10.17770/eid2024.1.8244</a>
3.	Delere, M. (in Druck). Reflexion in der inklusionsorientierten und diversitätssensiblen Lehrer*innenbildung. In S. Nieberle & H. Höfer (Hrsg.), <i>Kulturwissenschaftliche Diversity Studies. Eine Einführung</i> . Transcript.
4.	Delere, M. (2025a). Videobasierte Professionalisierung für inklusiven Deutschunterricht: Die Nutzung des Universal Design for Learning als Analyserahmen. In V. Heitplatz & L. Wilkens (Hrsg.): <i>Die Rehabilitationstechnologie im Wandel</i> (S. 669-686). Eldorado. <a href="http://dx.doi.org/10.17877/DE290R-25715">http://dx.doi.org/10.17877/DE290R-25715</a>
5.	Delere, M. (2025b). „Bevor ich das Universal Design for Learning kennengelernt habe, konnte ich mir nur begrenzt vorstellen, meinen zukünftigen Unterricht inklusiv zu gestalten.“ Analyse reflexiver Memos von Lehramtsstudierenden. <i>Qfl – Qualifizierung für Inklusion. Online-Zeitschrift zur Forschung über Aus-, Fort- und Weiterbildung pädagogischer Fachkräfte</i> , 7(1). <a href="https://doi.org/10.21248/qfi.181">https://doi.org/10.21248/qfi.181</a>

## Artikel 1

Nr.	Artikel
1.	Delere, M. (2023). Der digitale Habitus im Kontext der inklusionsorientierten Lehrer*innenbildung. <i>Medienimpulse</i> , 61(4), 32 Seiten.



Medienimpulse  
ISSN 2307-3187  
Jg. 61, Nr. 4, 2023  
doi: 10.21243/mi-04-23-14  
Lizenz: CC-BY-NC-ND-3.0-AT

# Der digitale Habitus im Kontext der inklusionsorientierten Lehrer\*innenbildung

Malte Delere

*Teilhabe kann nicht mehr ohne Bezug zu Digitalisierung gedacht oder erreicht werden. In der Schule sind es besonders die Lehrkräfte, die, geprägt durch ihren eigenen digitalen Habitus, die Umsetzung von digitaler Inklusion beeinflussen. In der inklusionsorientierten Lehrer\*innenbildung kann daher der digitale Habitus gezielt genutzt werden, um die Sensibilität für digitale Teilhabe zu fördern und Lehrkräfte auf die Anforderungen einer inklusiven digitalen Welt vorzubereiten. Der Beitrag skizziert hierfür zunächst die theoretischen Grundlagen und dann drei Nutzungsperspektiven: (1) die Analyse des digitalen Habitus von Lehramtsstudierenden im Kontext von Inklusion, (2) die Vermittlung als Lerngegenstand in reflexiven Settings und (3) die Nutzung des inklusionsorientierten digitalen Habitus als Zieldimension der Ausbildung.*

*Participation can no longer be thought of or achieved without digitalization. In schools, teachers in particular, influenced by their digital habitus, affect the implementation of digital inclusion. In inclusion-oriented teacher training, the digital habitus can therefore be used in a specific way to promote awareness of digital participation and prepare teachers for the requirements of an inclusive digital world. The article first outlines the theoretical background and then three perspectives: (1) analyzing the digital habitus of pre-service teachers in the context of inclusion, (2) teaching it as a subject in reflexive settings and (3) using the inclusion-oriented digital habitus as a goal of teacher education.*

## 1. Einleitung

Gesellschaft verändert sich im Kontext der Entwicklung neuer medialer bzw. technologischer Möglichkeiten. Diese Prozesse, die zusammengenommen als Metaprozess der Mediatisierung (vgl. Krotz 2007) beschrieben werden können, wirken sich auf das Leben aller Menschen aus. Die Digitalisierung als derzeitiger „Mediatisierungsschub“ (Krotz 2023: 154) verändert unsere Welt und das Leben der Menschen rapide. Die Covid-19-Pandemie wirkte zusätzlich als Verstärker bzw. „Katalysator“ (Petersen/Bluth 2022: 9). Die Teilhabe an Kultur, Kommunikation, Demokratie, Bildung und vielem mehr ist in der aktuellen Welt nicht mehr ohne Digitalität und digitale Kompetenzen denkbar (vgl. Haage 2021: 21). Daraus entstehen neue Fragen nach Möglichkeiten der Inklusion oder Exklusion, da diese Teilhabe derzeit nicht für alle Menschen gleichermaßen gewährleistet ist.

Als gesellschaftliche Institution muss die Schule, seit der Unterzeichnung der UN-BRK durch Deutschland – vgl. Beauftragter der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderungen 2023; ebenso für Österreich vgl. Bundesministerium für Soziales, Gesundheit, Pflege und Konsumentenschutz (2020) und für die Schweiz vgl. Eidgenössisches Departement des Innern EDI (o. J.) – dem Anspruch eines inklusiven Bildungssystems verschrieben, alle Schüler\*innen auf diese Teilhabe *in, an* und *durch* Medien (vgl. Bosse 2016; Bosse et al. 2019) vorbereiten und dabei vor dem jeweiligen Hintergrund der Mediatisierung agieren. Digitale Teilhabe zu ermöglichen, kann als „ethischer Anspruch“ der schulischen Bildung in mediatisierten Gesellschaften bezeichnet werden (vgl. Marci-Boehncke 2019). Als professionelle Akteur\*innen in der schulischen Bildung tragen für deren Umsetzung besonders die Lehrkräfte Verantwortung und müssen daher im Rahmen der Lehramtsausbildung auf diese Herausforderung vorbereitet werden.

Im Folgenden wird zunächst der Zusammenhang von Digitalisierungsprozessen und (schulischer) Inklusion mit daraus entstehenden Chancen und Ungleichheiten ausgeführt und anschließend auf dieser Basis aufgezeigt, dass das Konzept des digitalen Habitus in drei Perspektiven für die inklusionsorientierte Lehrer\*innenbildung aller Fächer nutzbar gemacht werden könnte: (1) zur Analyse der Habitus der Studierenden und Weiterentwicklung der Lehramtsausbildung, (2) als Lerngegenstand zur Ermöglichung von Habitussensibilität und (3) als Zieldimension von inklusionso-

orientierter Lehramtsausbildung. Ein Ausblick auf mögliche Implikationen und Desiderate bildet den Abschluss.

## 2. Inklusion und Digitalisierung

Digitalisierung und Inklusion sind die wohl umfassendsten Schulentwicklungsprozesse, denen sich das System schulischer Bildung in Deutschland und alle in ihm handelnden Personen derzeit stellen müssen. Im Kontext eines rasanten Medienwandels und des Versuchs, die Schule an solche veränderten Rahmenbedingungen und Ausbildungsbedürfnisse aktueller Schüler\*innengenerationen anzupassen bzw. sie zukunftsfähig zu machen, darf allerdings der menschenrechtliche Anspruch auf Teilhabe aller Schüler\*innen und die Anerkennung einer Diversität im weiten Inklusionsverständnis nicht aus dem Blick verloren werden. Im Gegenteil, beide Prozesse müssen aktiv miteinander in Beziehung gesetzt werden. Nur so können neue Exklusionsrisiken erkannt, das Potenzial digitaler Medien zur Umsetzung von Inklusion gehoben und eine Teilhabe aller Schüler\*innen in einer von Medien geprägten Welt ermöglicht werden.

Dass digitale Medien für die Umsetzung von Inklusion große Möglichkeiten bieten, wird in aktuellen Diskursen zur inklusiven (Medien)Bildung in allen Stufen des Bildungsprozesses deutlich (vgl. Betz/Schluchter 2023; Ferencik-Lehmkuhl et al. 2023; Schulz et al. 2022; Brüggemann et al. 2019; Marci-Boehncke 2018; Marci-Boehncke 2019; Hartung et al. 2021; Heidkamp-Kergel/Kergel 2022 u. v. m.). Zum Beispiel beschreibt Schulz unterschiedliche Einsatz-

möglichkeiten im Rahmen des sogenannten „inkluisiven Unterrichts“ und verweist unter anderem auf die Nutzung integrierter assistiver Funktionen, die Vereinfachung von adaptiver Nutzung und der individuellen Anpassung von Programmen sowie der Vereinfachung von kollaborativen Lernszenarien durch die gemeinsame digitale Be- und Verarbeitung von Lerninhalten (vgl. Schulz 2021: 34f.). Dass sich so viele unterschiedliche Möglichkeiten ergeben, kann auch auf die Masse verfügbarer digitaler Technologien und Anwendungen zurückgeführt werden, die von einfachen Sprachausgaben bis hin zu hochkomplexen Lernsystemen auf der Basis von Virtual Reality (vgl. Bosse et al. 2023) gehen. Aktuell erweitern gerade die Entwicklungen im Bereich der sogenannten künstlichen Intelligenz den Handlungsraum, beispielsweise durch automatisierte Untertitelung oder Bildbeschreibungen. Im Verständnis einer Teilhabe *in*, *an* und *durch* Medien (vgl. Bosse 2016; Bosse et al. 2019) bzw. von „Lernen *mit*, Lernen *durch* und Lernen *über* digitale Medien“ (Baumert et al. 2023: 34, H. i. O.) wird allerdings deutlich, dass digitale Medien im Kontext der Inklusion mehr darstellen als nur Werkzeuge einer veränderten Unterrichtskultur. Digitale Medienangebote werden selbst zum Lerngegenstand, während die „Rahmung von Schule und Unterricht“ im Kontext des Medienwandels fortlaufend überprüft werden muss (vgl. ebd.: 36). Hiermit kommen neben allen Potenzialen für die Umsetzung von Inklusion auch neue Risiken von Exklusionsmechanismen ins Blickfeld. Diese können auf den unterschiedlichen Ebenen des sogenannten Digital Divide beschrieben werden: Zu-

gang, Nutzung und Wirkung (vgl. Marr/Zillien 2019; van Dijk 2020; siehe auch z. B. Haage 2021: 55 zum Digital Disability Divide).

In der Auseinandersetzung mit der Bedeutung des digitalen Habitus und der Entstehung neuer sozialer Ungleichheiten wird Algorithmen eine wesentliche Bedeutung zugeschrieben (vgl. Biermann 2021). Die auch durch algorithmische Datenverarbeitung bedingte Vorstellung dessen, was als ‚normal‘ bezeichnet wird, hat dabei eine hohe gesellschaftliche und damit schulische Relevanz und muss stets bei der Auswahl von Lerngegenständen und -medien berücksichtigt werden. Darüber hinaus müssen Apps auch bezüglich ihrer inhärenten Lern- und Leistungsprinzipien reflektiert werden. So können z. B. digitale Anwendungen, die auf dem Prinzip der Gamification beruhen, die Schüler\*innen motivieren, gleichzeitig aber auch einen „selektierenden Wettbewerb“ (Baumert et al. 2023: 38) verstärken, der dem Prinzip der Inklusion gegenübersteht. Gleichermaßen müssen Anwendungen, die auf ‚künstlicher Intelligenz‘ beruhen, im Spannungsfeld von „Individualisierung“ und der „Gefahr der Vermessung der Lernenden“ betrachtet werden (vgl. Hamisch/Kruschel 2022: 108). Zuletzt ist es die Zugänglichkeit der digitalen Anwendungen, die für Exklusionsprozesse verantwortlich sein kann. Digitale Medien müssen für den inklusiven Unterricht barrierefrei aufbereitet sein, also für alle Schüler\*innen „in der allgemein üblichen Weise, ohne besondere Erschwernis und grundsätzlich ohne fremde Hilfe auffindbar, zugänglich und nutzbar“ sein (§ 4 Gesetz zur Gleichstellung von Menschen mit Behinderungen [Behindertengleichstellungs-

gesetz – BGG]; siehe auch die Richtlinien der Web Content Accessibility Guidelines 2.2 [WCAG] bei W3C [2023]).

Konkret heißt das zum Beispiel, dass digitale Dokumente für alle Menschen wahrnehmbar, also nicht nur am Bildschirm visuell lesbar, sondern auch für einen Screenreader zugänglich und entsprechend optimiert sein müssen. Gleiches gilt für die Bedienbarkeit, die auf unterschiedliche Weisen ermöglicht werden muss, z. B. mit der Tastatur oder mit der Maus. Schließlich bringt es den Nutzer\*innen nichts, wenn ein Video zwar eine Audiodeskription und Untertitel hat, der Playbutton aber ausschließlich visuell wahrnehmbar und ansteuerbar ist. Neben dieser barrierefreien Gestaltung sollten die digitalen Anwendungen Möglichkeiten für individuelle Anpassungen sowie die Nutzung mithilfe assistiver Technologien im Sinne eines „Continuum of Solutions“ (Bühler 2016: 162) bieten. Insgesamt können digitale Medien im inklusiven Unterricht erst dann bestmöglich genutzt werden, wenn sie fachdidaktisch sinnvoll eingebunden werden und

wenn sie mit den Prinzipien eines Universal Design for Learning, der Barrierefreiheit und der Schaffung angemessener Vorkehrungen zusammen gedacht werden. (Lütje-Klose 2023: 28)

### 3. Der digitale Habitus von Lehrkräften

Neben den notwendigen Rahmenbedingungen und einer ernsthaften Auseinandersetzung bildungspolitischer Entscheidungsträger mit den Anforderungen eines inklusiven Schulsystems braucht es vor allem Lehrkräfte, die Inklusion ermöglichen kön-

nen und wollen. Unter Rückgriff auf das TPACK-Modell nach Mishra und Koehler (2006) beschreibt Marci-Boehncke in ihrem ITPACK-Modell Inklusion und Mediatisierung als „Einstellungs- und Reflexionsrahmen“ und verortet alle im TPACK modellierten Aspekte als vor diesem Hintergrund immer wieder zu prüfende (vgl. 2019: 327).

Lehrkräfte sind dabei, ebenso wie ihre Schüler\*innen, durch die gesellschaftlichen Beziehungen ihrer Sozialisation geprägt, der eigenen Schulzeit und der Felder, in denen sie sich bewegen. Damit besitzen sie auch habituelle Orientierungen und Einstellungen, die als Teil des Habitus der Lehrperson beschrieben werden können (vgl. Helsper 2018). Bezogen auf die Digitalisierung kann hierbei von einem digitalen Habitus gesprochen werden. Dieser soll im Folgenden näher betrachtet werden.

Das Konzept des Habitus kann als das „Kernstück“ der „Soziologie der sozialen Praxis“ von Pierre Bourdieu beschrieben werden (vgl. Kraus/Gebauer 2014: 5). Das Konzept entwirft den Habitus von Personen als sowohl durch unterschiedliche inkorporierte Erfahrungen hervorgebrachte als auch Praxis hervorbringende Struktur. Damit macht das Konzept des Habitus in besonderer Weise die Untersuchung gesellschaftlicher Ungleichheiten und deren Auswirkungen auf die Praxis möglich. In *Die feinen Unterschiede* schreibt Bourdieu hierzu:

Als System generativer Schemata von Praxis, das auf systematische Weise die einer Klassenlage inhärenten Zwänge und Freiräume wie auch die konstitutive Differenz der Position wiedergibt, er-

faßt [sic!] der Habitus die lagespezifischen Differenzen in Gestalt von Unterschieden zwischen klassifizierten und klassifizierenden Praxisformen (als Produkte des Habitus), [...]. (Bourdieu 2021[1978]: 279)

Der digitale Habitus als Teilkonzept des Gesamthabitus einer Person kann angelehnt an das Konzept des medialen Habitus nach Biermann und Kommer (2012) verstanden werden. Mit diesem wird „ein System von dauerhaften medienbezogenen Dispositionen, die als Erzeugungs- und Ordnungsgrundlagen für mediale Praktiken und auf Medien und den Medienumgang bezogene Vorstellungen und Zuschreibungen fungieren“ bezeichnet (Kommer/Biermann 2012: 90). In der Folge der Erarbeitung des Konzepts durch Biermann und Kommer sowie zeitgleich Swertz (vgl. Swertz et al. 2014; siehe aber auch z. B. Belland (2009), der das Potenzial der Habitusstheorie zur Untersuchung der medialen Praktiken von Lehramtsstudierenden herausarbeitet) wurde dieses in diversen Arbeiten rezipiert (vgl. Friedrichs-Liesenkötter 2013; Henrichwark 2009; Mutsch 2012; Bolten-Bühler 2021; Lang 2022; Beck et al. 2014).

Der digitale Habitus beschreibt sozusagen einen medialen Habitus unter den Bedingungen einer Gesellschaft, deren Struktur sich im Kontext des gegenwärtigen „Mediatisierungsschub[es] der Digitalisierung“ (Krotz 2023: 154) verändert hat und dies weiter tut. Das Konzept des digitalen Habitus greift dabei unter anderem auf, dass die aktuellen Entstehens- und Wandelprozesse der Gesellschaft in der „Kultur der Digitalität“ (Stalder 2016) ein „Wech-

senspiel aus Habitustransformationen und algorithmisierten Prozessen“ hervorbringen (Biermann 2021: 69).

Es meint dabei weniger eine vornehmlich digital geprägte Handlungspräferenz von Personen in zum Beispiel Bildungsinstitutionen. Das Konzept kann vielmehr dazu genutzt werden die Genese der Praktiken von Schüler\*innen oder Lehrer\*innen, die Nutzung oder eben Nicht-Nutzung digitaler Medien sowie ihre gesellschaftliche Anbindung, beschreib- und erklärbar zu machen. Der digitale Habitus ist dabei eben

nicht nur strukturierende, die Praxis wie deren Wahrnehmung organisierende Struktur, sondern auch strukturierte Struktur: das Prinzip der Teilung in logische Klassen, das der Wahrnehmung der sozialen Welt zugrunde liegt, ist seinerseits Produkt der Verinnerlichung der Teilung in soziale Klassen. (Bourdieu 2021[1978]: 279)

Dies lässt sich auch auf die oben beschriebenen digitalisierungsbezogenen Ungleichheiten in der Gesellschaft und daraus folgend in Bildungsinstitutionen beziehen. Eine bei Lehrkräften möglicherweise vorliegende Abneigung gegenüber digital-geprägten Unterrichtsformen in der Grund- oder Förderschule ist Teil der strukturierten Struktur und reproduziert diese damit fortlaufend.

Kommer beschreibt den Nutzen des Konzepts des digitalen Habitus für die Wahrnehmung von digitalisierungsbezogener Ungleichheit wie folgt:

Formen und Ursachen eines digital divide (welcher Art auch immer) können so präziser erfasst und in ihren Wirkzusammenhängen analysiert werden. Fragen nach dem ökonomischen Kapital

spielen hier ebenso eine Rolle wie die Formierung des kulturellen Kapitals (unter anderem Nutzenerwartungen) und nicht zuletzt des sozialen Kapitals (Hilfestellung/Einbindung in Netzwerke et cetera). (2021: 53)

Im gleichen Zuge verweist er außerdem auf die Notwendigkeit der steten Reflexion nicht nur der „professionell Handelnden“, sondern auch der jeweiligen Bildungsinstitutionen und ihrer jeweiligen Habitus, da letztere, so sei zu vermuten, „weitreichende Folgen für den Medienumgang innerhalb der Institution, aber auch für die Zuschreibungen, die beispielsweise den lebensweltlichen medienbezogenen Handlungspraxen der Lernenden entgegengebracht werden“ haben (vgl. ebd.: 53f.; zum Habitus von Bildungsinstitutionen siehe ebd.: 45ff.)

Den „Geschmack« von Lehrpersonen“ (ebd.: 58), also ihre Einschätzung dessen, was als „legitime[] Kultur“ (ebd.: 42) einzuordnen sei, bezeichnet Kommer „als geheimes (diesen oft selbst nicht bewusstes) Curriculum[, das] zu [einer] in dieser Form eigentlich nicht intendierten Verstärkung von sozialer Ungleichheit“ führe (ebd.: 58).

Der digitale Habitus ist dabei immer Teil des gesamten Habitus einer Person, beispielweise der Lehrkräfte. Beck et al. bezeichnen den medialen Habitus als die „mediale Seite des persönlichen Habitus“ (2014: 251), gleiches kann für den digitalen Habitus bestimmt werden. Daher sind es nicht nur digitalisierungsbezogene Einstellungen, die zur Ausbildung bestimmter medialer Praktiken bei Lehrkräften führen. Blume beschreibt vielfältige historische

und teilweise bis heute erklärwirksame Bedingungen, die zu wenig digital affinen und einem klassischen hochkulturellen Anspruch folgenden Lehrerhabitus von Lehrkräften in Deutschland führen und verweist dabei auf einen

signifikanten, wenngleich nicht deterministischen Einfluss des persönlichen Habitus auf die berufsbedingten Einstellungen. (Blume 2021: 117)

Neben dem persönlichen Habitus ist der digitale Habitus zusätzlich durch die jeweiligen professionsspezifischen Einstellungs- und Handlungsschemata geprägt und prägt sie wiederum selbst. Diese sind zum Beispiel in Konzepten wie dem medienerzieherischen Habitus (vgl. Friedrichs-Liesenkötter 2013) oder dem medienpädagogischen Habitus (vgl. Delere und Rath 2018) in Beziehung zum medialen Habitus gesetzt worden, um noch umfassendere Erklärungsansätze auf die jeweiligen Handlungen der professionell in Bildungsinstitutionen Handelnden zu generieren. In diese professionsspezifischen Einstellungs- und Handlungsschemata fallen auch Einstellungen und Handlungsweisen im Kontext der Umsetzung von Inklusion, die bei Lehrkräften sowohl allgemein als auch auf die jeweilige eigene Schulform bezogen vorliegen (vgl. z. B. Gebhardt et al. 2015; Gasterstädt/Urban 2016; Ruberg/Porsch 2017). Aufgrund der oben angeführten engen Verbindung von Inklusions- und Digitalisierungsprozessen kann davon ausgegangen werden, dass der digitale Habitus von Lehrkräften ebenso einen Einfluss auf ihre Einstellungen gegenüber der Umsetzung von Inklusion hat wie auch andersherum. Im Folgenden soll das

aus diesem Zusammenhang für den Kontext der inklusionsorientierten Lehrer\*innenbildung entstehende Potenzial anhand von drei Perspektiven erläutert werden.

#### 4. Nutzung des Konzepts des digitalen Habitus in der inklusionsorientierten Lehrer\*innenausbildung

##### 4.1 Analyse des digitalen Habitus von Lehramtsstudierenden im Kontext von Inklusion

In einer ersten Perspektive kann der digitale Habitus als Analyseinstrument eingesetzt werden, um die Lehramtsstudierenden und ihren digitalen Habitus zu untersuchen, wie es mit dem Konzept des medialen Habitus schon gewinnbringend getan wurde (vgl. Kommer/Biermann 2012). Für die inklusionsorientierte Lehrer\*innenbildung wäre aber besonders die Perspektive der Korrelation zwischen digitalem Habitus und professionsspezifischen inklusionsbezogenen Einstellungen bzw. Kompetenzen von Interesse. Solche Analysen können helfen, die geteilten Einstellungen und Dispositionen von Lehramtsstudierenden herausarbeiten zu können, um darauf aufbauend die universitäre und praktische Ausbildung weiterzuentwickeln.

Der digitale Habitus kann „als partieller Erklärungsansatz für die Vorbehalte von vielen Lehrkräften [und Studierenden] gegenüber dem digital-mediatisierten Unterricht herangezogen“ (Blume 2021:112) werden und ist damit angesichts der oben beschriebenen Zusammenhänge zwischen Digitalisierungsprozessen und der (Verun-)Ermöglichung von Teilhabe ein wichtiger Einflussfak-

tor. Die Einstellungen von Lehrkräften gegenüber digitalen Medien, die Teil ihres digitalen Habitus sind, wirken sich auf die Einstellungen der Lehrkräfte gegenüber der Nutzung von digitalen Medien als Ermöglicher von Teilhabe aus. Lehrkräfte mit einer eher ablehnenden Haltung gegenüber der digitalisierungsbezogenen Veränderung von Unterricht in Bezug auf Durchführung und Ausrichtung werden wahrscheinlich weder die Notwendigkeit einer inklusiven Medienbildung für alle Schüler\*innen anerkennen noch sich aktiv in deren Umsetzung einbringen. Damit könnten die digitalisierungsbezogenen negativen Einstellungen von Lehrkräften sowohl die Teilhabe *an* als auch *durch* Medien für Schüler\*innen in von Diversität geprägten Lerngruppen erschweren oder sogar verhindern, wenn hierfür notwendige Bedingungen nicht geschaffen und Kompetenzen nicht vermittelt werden. Es ist also zum Beispiel zu untersuchen, welche digitalen Handlungsweisen angehende Lehrkräfte als „legitime Kultur“ (Bourdieu 2021[1978]: 32) erachten und inwiefern dieser „Geschmack“ (ebd.: 17) durch ihre eigene (Medien-)Sozialisation geprägt ist. Dies geht über die Auswahl von z. B. Geräten hinaus, da sich für Menschen mit unterschiedlichen Bedarfen auch diverse Gebrauchsweisen der jeweiligen Geräte entwickeln (vgl. Haage 2021: 43).

Hier kommen zusätzlich die digitalisierungsbezogenen Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehrkräften zum Tragen. Wenn Lehrkräfte sich von digitalen Anwendungen und der Anpassungen ihrer unterrichtlichen Tätigkeiten an digital geprägte Lehr-Lern-Ansätze überfordert fühlen, könnte die Herstellung von Barrierefrei-

heit und die Berücksichtigung von Anwendungs- und Nutzungsverhalten jenseits der vermeintlichen Norm – oder ihrer eigenen Nutzungserfahrung – als zusätzliche Aufgabe empfunden werden, die eher zu einer Verstärkung der ablehnenden Haltung denn zu einer Veränderung des Unterrichts führt.

Gleichzeitig kann in den Blick genommen werden, dass die Einstellungen gegenüber Inklusion bzw. dem gemeinsamen Lernen aller Schüler\*innen sich andersrum auch auf den digitalen Habitus auswirken könnten (vgl. Kupitz 2023). Lehrkräfte, die der Inklusion insgesamt oder aber der gleichberechtigten digitalen Teilhabe von Menschen mit Beeinträchtigungen im Speziellen skeptisch bis ablehnend gegenüberstehen, sind womöglich weniger geneigt, diese Teilhabe an digitalen Medien für alle Schüler\*innen zu ermöglichen und dafür einen möglichen Mehraufwand zu betreiben, um Zugänglichkeit zu gewährleisten.

Positiv gewendet kann man allerdings auch vermuten, dass eine positive gegenseitige Beeinflussung stattfinden könnte. Aus einer sehr positiven Einstellung gegenüber der digitalisierungsbezogenen Neuausrichtung von Unterricht oder gegenüber der Umsetzung von Inklusion könnten Veränderungsprozesse angestoßen werden, die sich auf den jeweils anderen Bereich auswirken. Eine Lehrkraft mit sehr digital affinem Habitus würde so wahrscheinlich durch Offenheit für andere Nutzungsweise auch eher der Diversität von Schüler\*innen entgegenkommen und möglicherweise eher auch produktionsorientiert zur Teilhabe *in* Medien anleiten. So könnten die Schüler\*innen selbst zu Akteur\*innen der

„sozialen Inszenierung von Behinderung“ (Bosse 2016) bzw. Diversität werden. Zudem würde beispielsweise die Umsetzung des Universal Design for Learning wahrscheinlicher, welches

im Grunde ohne Digitalisierung und ohne digitale Medien kaum denkbar [ist], setzt es doch auf die Flexibilität digitaler Technologie. (Fisseler 2020: 17)

In der Metaperspektive sollten alle diese Überlegungen natürlich auch für die Umsetzung der inklusiven Hochschuldidaktik in der Lehramtsausbildung (Delere et al. 2022; Holztrattner/Kreilinger 2020; Drolshagen/Rothenberg 2011; Merz-Atalik 2017) angestellt werden, in der ebenso die Rolle der Lehrenden wie auch die des Gesamtsystems Hochschule zu berücksichtigen sind.

#### 4.2 Digitaler Habitus als Lerngegenstand in reflexiven Settings

In einer zweiten Perspektive könnte das Konzept des digitalen Habitus als eine Dimension des Habitus von Lehrkräften und Schüler\*innen mitsamt der zugrundeliegenden Perspektive auf die Analyse sozialer Ungleichheit als Lerngegenstand für die inklusionsorientierte Lehramtsausbildung nutzbar gemacht werden. Das heißt, dass Studierende mit dem Konzept des digitalen Habitus die medialen Praxen von Personen in ihrer sozialen und individuellen Bedingtheit verstehen lernen können und so eine neue Zugriffs- und Verständnisebene für den Bereich der digitalen Transformation von Unterricht erwerben. Hierzu gehört auch, zu verstehen, wie bestimmte Mediennutzungspraxen und der mediale Geschmack der Schüler\*innen mit den individuellen Erfahrungen zusammenhängen und wie soziale Ungleichheiten mit dem Digital

Divide auf den unterschiedlichen Ebenen zusammenhängen bzw. sogar spezifische Ungleichheiten wie den Digital Disability Divide (Haage 2021: 55) begründen können. Im digitalen Raum sind hierfür wie oben angesprochen auch Algorithmen von großer Bedeutung:

Wenn Algorithmen den Erfahrungsraum mitbestimmen, was wir zu sehen/zuhören bekommen und was nicht, was für Möglichkeiten wir haben und was uns verwehrt bleibt, dann sind sie ein wesentliches Moment in der Genese von habituellen Mustern und von möglichen Habitustransformationen und damit von Bildung. (Biermann 2021: 83)

Um diese Strukturen müssen Lehramtsstudierende wissen und sich im Verlauf ihrer Berufstätigkeit, im Rahmen der zeitlichen Möglichkeiten, mit einer andauernden Aktualisierung ihres Wissens beschäftigen (Höfer/Delere 2022). Aus der Auseinandersetzung mit den Strukturen, die die jeweiligen Habitusformationen von Schüler\*innen (und natürlich aller anderen Menschen) bestimmen können, folgt für Lehrkräfte dann idealiter die Sensibilität für die spezifischen Habitusformationen ihrer jeweiligen Lerngruppen und von sich selbst und öffnet die Perspektive für vielfältigere Ausformungen des digitalen Habitus. Diese Reflexion „gesellschaftlicher Herrschaftsmechanismen und auch der Symbole und Praktiken, über die sich Schüler und Schülerinnen untereinander klassifizieren und sich soziale Plätze zuweisen“ (Lange-Vester/Teiwes-Kügler 2014: 177) kann im Konzept der Habitussensibilität verortet werden. Habitussensibilität bezeichnen Lange-Vester und Teiwes-Kügler „als eine Art ausgeprägtes Gespür für das Ge-

genüber, als eine Schlüsselkompetenz und Voraussetzung im pädagogischen Alltag von Lehrkräften“ die damit einhergehe,

sich mit [...]den Lebensweisen und gesellschaftlichen Erfahrungen, Möglichkeiten und Grenzen [ihrer Schüler\*innen] auseinanderzusetzen. (ebd.: 177; vgl. auch Frankhauser und Kaspar 2019: 188)

Lehramtsstudierende sollten also Wissen über die Genese und Bedeutung des digitalen Habitus in heterogenen Lerngruppen erwerben und hierauf beruhende Habitussensibilität ausbilden. Hieraus können dann konkrete Ansprüche an die eigene Planung und Umsetzung von inklusiven Unterrichtsarrangements erarbeitet werden, die gleichzeitig reflexiv das „Aufeinandertreffen der [digitalen] Habitus“ (Emmerich/Schmidt 2014: 309) akademisch ausgebildeter Lehrkräfte und heterogener Lerngruppen berücksichtigen. Kommer schreibt hierzu:

Erst wenn den Handelnden in einem reflexiven Prozess bewusst wird, wie sehr die Werturteile, mit denen sie kulturelle Praxen, akkumuliertes (Bildungs-)Kapital, Geschmack und weiteres beobachten und gratifizieren (oder eben auch nicht), von ihrem eigenen Habitus geprägt sind, können habitusbedingte Selektions- und Allokationsprozesse vermindert werden. (2013: 18)

Der digitale Habitus steht damit in der inklusionsorientierten Lehramtsausbildung als Ankerpunkt zur fachbezogen umsetzbaren Beschäftigung mit dem Konzept des Habitus, das in der Perspektive einer konkreten Diversitätskategorie, nämlich der digitalen Teilhabe, reflektiert werden kann.

### 4.3 Zieldimension von Ausbildung

Die oben dargestellten Potenziale der Beschäftigung mit dem digitalen Habitus in der inklusionsorientierten Lehramtsausbildung werfen die Frage auf, wie denn eigentlich ein professioneller und auf die Umsetzung von Inklusion angepasster digitaler Habitus von Lehrkräften beschrieben werden könnte. In dieser Frage liegt die dritte Perspektive begründet, in der der digitale Habitus für die Ausbildung von für Inklusion in einem digitalen Zeitalter befähigten Lehrkräften genutzt werden kann. Er kann eine Zieldimension der Lehramtsausbildung darstellen, die sowohl professionelle Einstellungs- und Wissensmuster sowie Handlungsabsichten der Studierenden festlegt als auch eine Grundausrichtung der Ausbildung auf die reflexiv orientierte Transformation des digitalen Habitus von Lehramtsstudierenden impliziert.

Als Zieldimension beschreibt der inklusionsorientierte digitale Habitus von Lehrkräften eine Offenheit für sich wandelnde Medien-nutzungspraxen und die aktive Berücksichtigung unterschiedlicher Handlungsweisen als Ermöglicher von digitaler Teilhabe für alle Schüler\*innen. Die Lehrkräfte verstehen diesen Anspruch nach Digitalisierung als „Mediatisierungsschub“ (Krotz 2023: 154) mit nicht ignorierbaren Veränderungen für die Schule sowie Inklusion und vollumfängliche (mediale) Teilhabe als menschenrechtliche Grundlage. Gleichzeitig müssen die Lehrkräfte für neue Barrieren und Ungleichheiten, die durch die Prozesse der Digitalisierung entstehen, sensibel sein. Hieraus ergibt sich sowohl der Anspruch der Ausbildung digitaler Kompetenzen zur Teilhabe in digi-

tal geprägten Gesellschaften an alle Schüler\*innen als auch die Notwendigkeit des Erwerbs von Wissensbeständen zu digitaler Barrierefreiheit.

Für die Ausbildung bedeutet dies, dass angehende Lehrkräfte lernen müssen, auch digitalen Unterricht durch die ‚Inklusionsbrille‘ zu reflektieren, so wie Baumert et al. es durch die „*Digitalisierungsbrille*“ (Baumert et al. 2023: 35, H. i. O.) getan haben. Ausgehend von einer durch „ein erhebliches Maß an Selbstreflexion“ (Lange-Vester/Teiwes-Kügler 2014: 178) geprägten Auseinandersetzung mit dem eigenen digitalen Habitus sollten die Lehrkräfte außerdem den Anspruch entwickeln habitussensibel zu agieren. Durch die Ausbildung werden sie befähigt, in der Schule die „strukturierte Struktur“ der Medienpraxis von Schüler\*innen ebenso zu analysieren wie auch die „strukturierende [...] Struktur“ ihres digitalen Habitus (Bourdieu 2021[1978]: 279). Die digitalisierungsbezogene und inklusionsorientierte Ausbildung löst sich so von der Vermittlung von Tools für digitale Arbeit und nimmt strukturelle Veränderungen des Unterrichts und der Ansprüche an Lehrkräfte in den Blick. Gleichzeitig legt eine solche Grundausrichtung besonderen Wert auf eine Berücksichtigung digitaler Spezifika in der Ausbildung für Inklusion.

## 5. Ausblick

Die vorliegenden Ausführungen sollen aufzeigen, inwiefern das Konzept des digitalen Habitus gerade für die inklusionsorientierte Lehrer\*innenbildung von Bedeutung ist und welche Chancen eine

aktive Auseinandersetzung der Studierenden mit diesem Konzept für die Ermöglichung von Teilhabe aller Schüler\*innen in der digitalen Welt bietet.

Für die Hochschule gilt es allerdings auch zunächst bei sich selbst anzusetzen und die eigene Diversitäts- und Habitussensibilität weiter auszubauen. Leitend kann dafür zum Beispiel das „Kompetenzmodell[] für eine diversitätssensible und digital gestützte Lehre“ nach Heidkamp-Kergel und Kergel (2022) sein, das die „[m]achtanalytische Dimension von Habitus- und Diversitätssensibilität“ (ebd.: 27) betont. Inklusion im Bildungssystem kann nur erreicht werden, wenn auch die Hochschule sich dieser Herausforderung stellt und eigene Strukturen aufbricht. Die Lehramtsausbildung braucht dabei die Schaffung von „inklusionsorientierten Erfahrungsräumen“ für die Studierenden (vgl. Delere et al. 2022), die im pädagogischen Doppeldecker „diklusiv“ (Schulz et al. 2021: 10) Erfahrungen ermöglichen. Zugleich müssen die universitären Lehrenden und Verantwortlichen der praktischen Lehrer\*innenbildung verstehen,

wie die Einstellungen von Studierenden gegenüber digitaler Lehre und digitalem Lernen in einer Zeit der paradigmatischen Krise und von schnell wechselnden Normen vor dem Hintergrund eines stabilen und konservativen Habitus geformt wurden. (Blume 2021: 125)

Als Desiderate der Forschung zum digitalen Habitus im Kontext der schulischen Inklusion ergeben sich zum Beispiel die Untersuchung des Einflusses von inklusions- und schulformspezifischen

Einstellungen auf den digitalen Habitus von Lehrkräften, so wie sie zum Beispiel Kupitz vornimmt (vgl. 2023). Ebenso weiterhin zu untersuchen ist die Frage, mit welchen reflexiven Lehr-Lern-Arrangements in der Lehramtsausbildung die Ausbildung von Habitus-sensibilität gegenüber dem eigenen Habitus als auch gegenüber dem Habitus der Schüler\*innen unterstützt werden kann, beispielsweise im Rahmen von (videobasierter) Fallarbeit mit zugehörigen Reflexionsaufträgen. An der TU Dortmund wird hierzu im Vorbereitungs- und Begleitseminar des Praxissemesters im Bereich Literaturdidaktik die im Kontext des BMBF-Projekts DEGREE4.0 (Digitale reflexive Lehrer/-innenbildung 4.0: videobasiert – barrierefrei – personalisiert) entwickelte Videoplattform *degree* eingesetzt und beforscht (vgl. Delere et al. 2022).

Zudem sollten die hier vorgestellten Thesen weiter spezifiziert und überprüft werden und zum Beispiel fachspezifische Perspektiven stärker einbezogen werden. Unter anderem sei hier auf die Bedeutung medialer Praxen in den sprachlichen Fächern (vgl. Marci-Boehncke 2018: 60; Knopp 2020) verwiesen. Infolgedessen wären fachspezifische Ausprägungen der oben allgemein vorgestellten Thesen zu erarbeiten und zu untersuchen, die an die jeweiligen fachdidaktischen Diskurse zu Inklusion (vgl. z. B. Dixel 2022; Riegert/Musenbergh 2015; Dziak-Mahler 2018; Kiso/Fränkell 2021 u. v. m. ) und Digitalisierung (vgl. z. B. Wampfler 2017; Frederking/Romeike 2022; Pinkernell et al. 2022; De Florio-Hansen 2018; Kortenkamp et al. 2018 u. v. m.) anknüpfen können.

Während der vorliegende Artikel sich auf die Bedeutung des digitalen Habitus im Kontext der schulischen Inklusion bezieht, sollte außerdem auch diskutiert werden, inwiefern der digitale Habitus von professionell handelnden Personen in anderen Bereichen sich auf die Ermöglichung einer inklusiven Gesellschaft auswirkt und inwiefern hieraus normative Ansprüche an deren Ausbildung entstehen. Das Konzept des digitalen Habitus könnte so zu einer Anpassung der Ausbildung unterschiedlicher Professionen an die moderne Welt auf dem Weg zur Erreichung von Inklusion führen.

---

### 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.

---

### Literatur

Baumert, Britta et al. (2023): Lost in Transformation? Chancen und Herausforderungen für inklusiven Unterricht im Angesicht der digitalen Transformation, in: Ferencik-Lehmkuhl, Daria et al. (Hg.): Inklusion digital! Chancen und Herausforderungen inklusiver Bildung im Kontext von Digitalisierung, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 33–48.

Beauftragter der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderungen (2023): Die UN-Behindertenrechtskonvention

– Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen, online unter: <https://www.behindertenbeauftragter.de/DE/AS/rechtliches/un-brk/un-brk-node.html> (letzter Zugriff: 01.12.2023).

Beck, Klaus/Büser, Till/Schubert, Christine (2014): Medialer Habitus, mediales Kapital, mediales Feld – oder: vom Nutzen Bourdieus für die Mediennutzungsforschung, in: Wiedemann, Thomas/Meyen, Michael (Hg.): Pierre Bourdieu und die Kommunikationswissenschaft: Internationale Perspektiven, Köln: Herbert von Halem, 234–262.

Belland, Brian R. (2009): Using the theory of habitus to move beyond the study of barriers to technology integration, in: Computers & Education 52, 353–364.

Betz, Joachim/Schluchter, Jan-René (Hg.) (2023): Schulische Medienbildung und Digitalisierung im Kontext von Behinderung und Benachteiligung, 1. Auflage, Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

Biermann, Ralf (2021): Der digitale Habitus – Das Habitus-Konzept unter Berücksichtigung von Digitalität und Algorithmizität, in: Langenohl, Andreas/Lehnen, Katrin/Zillien, Nicole (Hg.): Digitaler Habitus: zur Veränderung literaler Praktiken und Bildungskonzepte, Frankfurt/New York: Campus, 69–87.

Bolten-Bühler, Ricarda (2021): Medialer Habitus von Lehrenden in der Erwachsenenbildung. Biografische Analysen medienpädagogischer Professionalisierung, 1. Auflage, Bielefeld: wbv Publikation.

Blume, Carolyn (2021): Der digitale Habitus der Lehrkräfte und die Pädagogik der Pandemie, in: Langenohl, Andreas/Lehnen, Katrin/Zillien, Nicole (Hg.): Digitaler Habitus: zur Veränderung literaler Praktiken und Bildungskonzepte, Frankfurt/New York: Campus, 111–134.

Bosse, Ingo (2016): Teilhabe in einer digitalen Gesellschaft – Wie Medien Inklusionsprozesse befördern können, online unter: <https://www.bpb.de/themen/medien-journalismus/medienpolitik/172759/teilhabe-in-einer-digitalen-gesellschaft-wie-medien-inklusionsprozesse-befoerdern-koennen/> (letzter Zugriff: 01.12.2023).

Bosse, Ingo/Schluchter, Jan-René/Zorn, Isabel (Hg.) (2019): Handbuch Inklusion und Medienbildung, 1. Auflage, Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

Bosse, Ingo/Haffner, Marius/Keller, Thomas (2023): Partizipatives Design von Virtual Reality (VR) im Bereich geistige Entwicklung, in: Höfer, Hanna/Delere, Malte/Vogel-Lefèbre, Tatjana (Hg.): Bildung, Diversität und Medien: Erkundungen entlang aktueller Diskurslinien, München: kopaed, 373–384.

Bourdieu, Pierre (2021[1978]): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft, 28. Auflage, Berlin: Suhrkamp.

Brüggemann, Marion et al. (Hg.) (2019): Medienbildung für alle: Digitalisierung, Teilhabe, Vielfalt, München: kopaed.

Bühler, Christian (2016): Barrierefreiheit und Assistive Technologie als Voraussetzung und Hilfe zur Inklusion, in: Bernasconi, Tobias/Böing, Ursula (Hg.): Schwere Behinderung & Inklusion. Facetten einer nicht ausgrenzenden Pädagogik, Oberhausen: Athena, 155–169.

Bundesministerium für Soziales, Gesundheit, Pflege und Konsumentenschutz (2020): UN-Behindertenrechtskonvention, online unter: <https://www.sozialministerium.at/Themen/Soziales/Menschen-mit-Behinderungen/UN-Behindertenrechtskonvention.html> (letzter Zugriff: 01.12.2023).

Delere, Malte/Rath, Matthias (2018): Teachers' Beliefs In Media And Whether They Can Be Modified: A Comparative Study, Exami-

ning First Years And Advanced Students From Different Forms Of Education, in: ICERI2018 Proceedings, 2010–2016.

Delere, Malte et al. (2022): Gestaltung einer barrierefreien video-basierten Lehr-Lern-Umgebung zur Reflexion digitaler Inklusionsorientierung im Fach Deutsch, in: Harsch, Nina et al. (Hg.): Diversität Digital Denken – The Wider View. Eine Tagung des Zentrums für Lehrerbildung der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster vom 08. bis 10.09.2021, 1. Auflage, Münster: WTM, 379–382.

De Florio-Hansen, Inez (2018): Teaching and learning English in the digital age, Münster/New York: Waxmann.

Dexel, Timo (Hg.) (2022): Inklusive (Fach-)Didaktik in der Primarstufe: ein Lehrbuch, Münster/New York: Waxmann.

Dijk, Jan van (2020): The digital divide, Cambridge, UK/Medford, MA: Polity.

Drolshagen, Birgit/Rothenberg, Birgit (2011): UniversAbility – Hochschulen für Alle. Konsequenzen für eine inklusive Lehramtsausbildung, in: Lütje-Klose, Birgit et al. (Hg.): Inklusion in Bildungsinstitutionen. Eine Herausforderung an die Heil- und Sonderpädagogik, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 177–181.

Dziak-Mahler, Myrle et al. (Hg.) (2018): Fachdidaktik inklusiv II – (Fach-)Unterricht inklusiv gestalten – Theoretische Annäherungen und praktische Umsetzungen, Münster/New York: Waxmann.

Eidgenössisches Departement des Innern EDI (o. J.): Übereinkommen der UNO über die Rechte von Menschen mit Behinderungen, online unter: <https://www.edi.admin.ch/edi/de/home/fachstellen/ebgb/recht/international0/uebereinkommen-der-uno-ueber-die-rechte-von-menschen-mit-behinde.html> (letzter Zugriff: 01.12.2023).

Emmerich, Johannes/Schmidt, Martin (2014): Die Beratung von Studierenden im Projekt „MyStudy“: Habitussensibilität als profes-

sionelles Kernwissen, in: Sander, Tobias (Hg.): Habitussensibilität. Eine neue Anforderung an professionelles Handeln, Wiesbaden: Springer VS, 303–317.

Ferencik-Lehmkuhl, Daria et al. (Hg.) (2023): Inklusion digital! Chancen und Herausforderungen inklusiver Bildung im Kontext von Digitalisierung, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Fankhauser, Regula/Kaspar, Angela (2019): Habitusirritationen in einer Lehrpersonenweiterbildung, in: Zeitschrift für Qualitative Forschung 20, 175–190.

Fisseler, Björn (2020): Inklusive Digitalisierung, Universal Design for Learning und assistive Technologie, in: Sonderpädagogische Förderung heute 65, 9–20.

Frederking, Volker/Romeike, Ralf (Hg.) (2022): Fachliche Bildung in der digitalen Welt: Digitalisierung, Big Data und KI im Forschungsfokus von 15 Fachdidaktiken, Münster/New York: Waxmann.

Friedrichs-Liesenkötter, Henrike (2013): Der medienerzieherische Habitus angehender ErzieherInnen und Bedingungen für die Ausübung von Medienerziehung in Kindertagesstätten, in: MEDIEN-IMPULSE 51(4), online unter: <https://journals.univie.ac.at/index.php/mp/article/view/mi611> (letzter Zugriff: 01.1.2023).

Gasterstädt, Julia/Urban, Michael (2016): Einstellung zu Inklusion? Implikationen aus Sicht qualitativer Forschung im Kontext der Entwicklung inklusiver Schulen, in: Empirische Sonderpädagogik 8, 54–66.

Gebhardt, Markus et al. (2015): Einstellungen und Selbstwirksamkeit von Lehrerinnen und Lehrern zur schulischen Inklusion in Deutschland – eine Analyse mit Daten des Nationalen Bildungspanels Deutschlands (NEPS), in: Empirische Pädagogik 29, 211–229.

Haage, Anne (2021): Informationsrepertoires von Menschen mit Beeinträchtigungen: Barrieren und Förderfaktoren für die gleich-

berechtigte Teilhabe an öffentlicher Kommunikation, Baden-Baden: Nomos.

Hamisch, Katharina/Kruschel, Robert (2022): Zwischen Individualisierungsversprechen und Vermessungsgefahr – Die Rolle der Schlüsseltechnologie Künstliche Intelligenz in der inklusiven Schule, in: Schimek, Bernhard et al. (Hg.): Grenzen. Gänge. Zwischen. Welten. Kontroversen – Entwicklungen – Perspektiven der Inklusionsforschung, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 108–115.

Hartung, Julia/Zschoch, Elsa/Wahl, Michael (2021): Inklusion und Digitalisierung in der Schule: Gelingensbedingungen aus der Perspektive von Lehrerinnen und Lehrern sowie Schülerinnen und Schülern, in: MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung 41, 55–76, online unter: <https://www.medienpaed.com/article/view/1100> (letzter Zugriff: 01.12.2023).

Heidkamp-Kergel, Birte/Kergel, David (2022): Diversitätssensible Didaktik mit digitalen Medien. Theoretische Fundierung eines Kompetenzmodells für eine diversitätssensible und digital gestützte Lehre, in: MedienPädagogik Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung 48, 13–29, online unter: <https://www.medienpaed.com/article/view/1568> (letzter Zugriff: 01.12.2023).

Helsper, Werner (2018): Lehrerhabitus, in: Paseka, Angelika/Keller-Schneider, Manuela/Combe, Arno (Hg.): Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln, Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, 105–140.

Henrichwark, Claudia (2009): Der bildungsbezogene mediale Habitus von Grundschulkindern – Eine empirische Studie zur Reproduktion sozialer Ungleichheit in Schule und Familie, Wuppertal: Bergische Universität Wuppertal.

Höfer, Hanna/Delere, Malte (2022): Media Generations And “Digital Natives”: Pre-Service Teachers Reflections Regarding Pupils’ Media Lifeworld, in: INTED2022 Proceedings, 6298–6306.

Holztrattner, Melanie/Kreilinger, Maria (2020): Lehrer\_innen(aus)bildung inklusiv?! Diversitätssensible und offene Gestaltung hochschulischer Lehre – ein Realisierungsversuch, in: Schneider-Reisinger, Robert/Oberlechner, Manfred (Hg.): Diversitätssensible PädagogInnenbildung in Forschung und Praxis: Utopien, Ansprüche und Herausforderungen, Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, 67–76.

Kiso, Carolin/Fränkell, Silvia (Hg.) (2021): Inklusive Begabungsförderung in den Fachdidaktiken: Diskurse, Forschungslinien und Praxisbeispiele, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Knopp, Matthias (2020): Das Sprachliche in den Medien, in: MiDU – Medien im Deutschunterricht, 1–13.

Kommer, Sven (2021): Bourdieu Reloaded. Oder: Vom medialen Habitus zum digitalen Habitus?, in: Langenohl, Andreas/Lehnen, Katrin/Zillien, Nicole (Hg.): Digitaler Habitus: zur Veränderung literaler Praktiken und Bildungskonzepte, Frankfurt/New York: Campus, 37–67.

Kommer, Sven (2013): Das Konzept des „Medialen Habitus“: Ausgehend von Bourdieus Habustheorie Varianten des Medieumgangs analysieren, in: Medienimpulse 51(4), online unter: <https://journals.univie.ac.at/index.php/mp/article/view/mi602> (letzter Zugriff: 01.12.2023).

Kommer, Sven/Biermann, Ralf (2012): Der mediale Habitus von (angehenden) LehrerInnen. Medienbezogene Dispositionen und Medienhandeln von Lehramtsstudierenden, in: Schulz-Zander, Renate et al. (Hg.): Jahrbuch Medienpädagogik 9, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 81–108.

Kortenkamp, Ulrich/Ladel, Silke/Etzold, Heiko (2018): Mathematik mit digitalen Medien – Konkret. Ein Handbuch für Lehrpersonen der Primarstufe, Münster: WTM-STEIN.

Krais, Beate/Gebauer, Gunter (2015): Habitus, Bielefeld: transcript.

Krotz, Friedrich (2007): Mediatisierung: Fallstudien zum Wandel von Kommunikation, 1. Auflage, Wiesbaden: Springer VS.

Krotz, Friedrich (2023): Mediatisierung als Forschungskonzept zum Verständnis der digitalen Transformation. Pragmatische, theorieoffene und integrative Forschungsperspektiven, in: Höfer, Hanna/Delere, Malte/Vogel-Lefèbre, Tatjana (Hg.): Bildung, Diversität und Medien: Erkundungen entlang aktueller Diskurslinien, München: kopaed, 153–166.

Kupitz, Christin (2023): „Wovor ich ein bisschen Angst habe, ist, dass man zu einer Überdigitalisierung kommt“ – Der mediale Habitus von Sonderpädagog:innen im Schwerpunkt Geistige Entwicklung, in: Bernasconi, Tobias/Keeley, Caren (Hg.): Abstractband zum 3. Kongress der Teilhabeforschung 2023, Universität zu Köln, 65.

Lang, Lena (2022): Medialer Habitus und biographische Legende: Schriftstellerische Inszenierungspraktiken im Zeitalter der Digitalisierung, Berlin/Heidelberg: Springer.

Lange-Vester, Andrea/Teiwes-Kügler, Christel (2014): Habitussensibilität im schulischen Alltag als Beitrag zur Integration ungleicher sozialer Gruppen, in: Sander, Tobias (Hg.): Habitussensibilität, Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, 177–207.

Lütje-Klose, Birgit (2023): Schulische Inklusion und sonderpädagogische Professionalität. Chancen und Herausforderungen der Digitalisierung, in: Ferencik-Lehmkuhl, Daria et al. (Hg.): Inklusion digital! Chancen und Herausforderungen inklusiver Bildung im Kontext von Digitalisierung, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 17–32.

Marci-Boehncke, Gudrun (2018): Von der integrierten zur inklusiven Medienbildung, in: Hug, Theo (Hg.): Medienpädagogik – Her-

ausforderungen für Lernen und Bildung im Medienzeitalter, Innsbruck University Press, 49–64.

Marci-Boehncke, Gudrun (2019): Digitale Teilhabe als ethischer Anspruch schulischer Bildung: Überlegungen zur Reflexion individueller Normen und Überzeugungen im Kontext der Lehramtsausbildung, in: Stapf, Ingrid/Prinzing, Marlis/Köberer, Nina (Hg.): Aufwachsen mit Medien, Baden-Baden: Nomos, 315–334.

Marr, Mirko/Zillien, Nicole (2019): Digitale Spaltung, in: Schweiger, Wolfgang/Beck, Klaus (Hg.): Handbuch Online-Kommunikation, Wiesbaden: Springer Fachmedien, 238–306.

Merz-Atalik, Kerstin (2017): Inklusive Lehrerbildung oder Inklusionsorientierung in der Lehrerbildung?! Einblicke in internationale Erfahrungen und Konzepte, in: Greiten, Silvia et al. (Hg.): Lehrerausbildung für Inklusion: Fragen und Konzepte zur Hochschulentwicklung, Münster/New York: Waxmann, 48–63.

Mishra, Punya/Koehler, Matthew J. (2006): Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge, in: Teachers College Record 108, 1017–1054.

Mutsch, Ursula (2012): Der mediale Habitus von Volksschulkindern und ihren Lehrerinnen und Lehrern, Wien: Universität Wien.

Petersen, Thieß/Bluth, Christian (2022): Megatrend-Report #02: Die Corona-Transformation, Bertelsmann Stiftung, online unter: [https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/user\\_upload/MT\\_MegatrendReport2\\_Web\\_2020\\_DT.pdf](https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/user_upload/MT_MegatrendReport2_Web_2020_DT.pdf) (letzter Zugriff: 01.12.2023).

Pinkernell, Guido et al. (Hg.) (2022): Digitales Lehren und Lernen von Mathematik in der Schule: aktuelle Forschungsbefunde im Überblick, Berlin: Springer Spektrum.

Riegert, Judith/Musenbergh, Oliver (Hg.) (2015): Inklusiver Fachunterricht in der Sekundarstufe, Stuttgart: Kohlhammer.

Ruberg, Christiane/Porsch, Raphaela (2017): Einstellungen von Lehramtsstudierenden und Lehrkräften zur schulischen Inklusion. Ein systematisches Review deutschsprachiger Forschungsarbeiten, in: Zeitschrift für Pädagogik 63, 393–415.

Schulz, Lea (2021): Diklusive Schulentwicklung: Erfahrungen und Erkenntnisse der digital-inklusive Multiplikatorinnen- und Multiplikatoren-ausbildung in Schleswig-Holstein, in: MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung 41, 32–54, online unter: <https://www.medienpaed.com/article/view/1148> (letzter Zugriff: 01.12.2023).

Schulz, Lea et al. (Hg.) (2022): Diklusive Lernwelten: zeitgemäßes Lernen für alle Schüler:innen, 1. Auflage, Dornstadt: Visual Ink Publishing.

Stalder, Felix (2016): Kultur der Digitalität, 1. Auflage, Berlin: Suhrkamp.

W3C (2023): Web Content Accessibility Guidelines (WCAG) 2.2, online unter: <https://www.w3.org/TR/WCAG22/> (letzter Zugriff: 01.12.2023).

Wampfler, Philippe (2017): Digitaler Deutschunterricht: neue Medien produktiv einsetzen, Göttingen/Bristol, CT: Vandenhoeck & Ruprecht.

## Artikel 2

Nr.	Artikel
2.	Delere, M., Höfer, H., & Marci-Boehncke, G. (2024). A MATTER OF TRANSLATION? UDL AS FRAMEWORK FOR STUDENT TEACHER'S VIDEO ANALYSIS. <i>Education. Innovation. Diversity.</i> , 1(8), 28-40. <a href="https://doi.org/10.17770/eid2024.1.8244">https://doi.org/10.17770/eid2024.1.8244</a>

## A MATTER OF TRANSLATION? UDL AS FRAMEWORK FOR STUDENT TEACHER'S VIDEO ANALYSIS

Malte Delere<sup>1</sup>, Hanna Höfer<sup>2</sup>, Gudrun Marci-Boehncke<sup>2</sup>

<sup>1, 2, 3</sup> TU Dortmund University, Germany

**Abstract.** *Teacher education needs innovative formats to meet the enormous challenge posed to schools by society's demand for inclusion. Teachers must be both competent and willing to involve all students in their lessons in the best possible way. One format for imparting both relevant knowledge and associated professional attitudes can be the reflection of taped teaching sequences. These are able to reflect the complexity of teaching in such a way that a particularly productive analysis can be carried out. The study aims to explore the potential of using the Universal Design for Learning (UDL; german version by Kremsner, Proyer, and Baesch 2020) as a framework for inclusion orientation in reflecting on videographed instructional sequences. We use qualitative analysis of recordings of a video-based accessible reflection task for 16 master students groups. The students were part of a preparatory seminar for the practical phase in the Master's program. The heterogeneous results indicate that using the UDL reveals multiple difficulties for the students due to its general structure and the German translation utilised. Furthermore, we identify that framing the reflection tasks in the context of inclusive didactics is essential for students' acquisition of competencies.*

**Keywords:** *Video-Based Reflection; UDL, Teacher Education.*

### To cite this article:

Delere, M., Höfer, H., & Marci-Boehncke, G. (2024). A Matter of Translation? UDL As Framework for Student Teacher's Video Analysis. *Education. Innovation. Diversity*, 1(8), 28 - 40. DOI: <https://doi.org/10.17770/eid2024.1.8244>

### Introduction

By signing the UN CRDP, Germany has taken an active step and taken upon itself the responsibility to shape an "inclusive education system at all levels" (UNO, 2021, p. 16). This decision goes beyond a declaration of will, and it is an obligation against the background of the recognition of the human right to education for all people. Thus, in addition to the decision-makers at the macro level of educational policy and the meso-level of individual school institutions, teachers at the micro-level of concrete instructional design have the responsibility and duty to provide all students with the best possible access to the shared subject matter (Kaplan & Lewis, 2019, p. 5; Pit-ten Cate, Markova, Krischler, & Krolak-Schwerdt, 2018, p. 49–50). For this purpose, language teaching, in this case German teaching or more specifically german literature teaching, offers a remarkable potential when students can act on shared objects at their individual access modes and competence levels with the help of digital methods.

In order for teachers to leverage this potential, they must be able to deal with concepts of inclusion orientation in their training. Inclusion must not only be a topic that is dealt with but must also be a space of experience that students can reflect upon (Merz-Atalik, 2017). The goal must be to teach both competencies and attitudes, as Pit-ten Cate et al. (2018) can show in their review article on the relationship of competence, attitude, and training in teacher education. The *Profile for Inclusive Teacher Professional Learning* presented by the *European Agency for Special Needs and Inclusive Education* in 2022 provides a framework for this (De Vroey, Lecheval, & Symeonidou, 2023).

Inclusion orientation in teacher training, equivalent to implementation in schools, is not an unpleasant additional task that can be dealt with when it fits into the educational plan. To

achieve the goal of the UN CRDP, student teacher and their instructors must always think of access for all pupils as a necessity. It is one of the primary conditions of all didactic efforts and thus of all learning processes that student teacher undergo in their education. This task includes permanently reflecting on one's content, pedagogical, and technical knowledge in the context of inclusion, as Marci-Boehncke (2018) states in her analysis and extension of the TPACK model (Mishra & Koehler, 2006). In addition to a professional, positive attitude towards diversity, teachers need above all knowledge about possibilities of dealing with heterogeneous learning groups, such as the concrete frame of reference Universal Design for Learning (UDL) can offer. With its focus on an "*intentional proactive valuing of diversity*" (Zaloudek, 2014, unpaginated, italic in original), UDL has potential here in a dual capacity.

This article investigates a small component of this approach in the context of teacher training in German at the Technical University of Dortmund. The presented module at the beginning of the preparation for practice in the master's program focuses on inclusion orientation and thus lays it as a foundation for the further theoretical preparation of the practice phase. We show how an understanding of possibilities of inclusion orientation can be deepened with students by having them reflect cooperatively and discursively on the design of videotaped teaching sequences, referring to the framework of UDL. Our goal with the project is to make students "reflective [and] critical thinkers" (Kaplan & Lewis, 2019, p. 5–6). The accompanying research presented here explores the following question: How do students apply the principles of *Universal Design for Learning* as a framework model for inclusion orientation in reflecting on instructional sequences from the context of *Trailers as Multimodal Text Summaries*? The aim of the article is to present the results of the qualitative exploratory study of 16 groups of students who were recorded analyzing videos in order to identify the potential and barriers to using UDL as a framework for analysis.

In the following, we first introduce the theoretical frame of UDL and the potential of video-based reflection in teacher education. We then explain the design of the video-based teaching module and the research design, and the results and consequences of the first evaluation cycle.

### **The Universal Design for Learning**

As noted above, inclusion in the education system means achieving a state in which "the diverse needs of all learners are addressed and responded to, regardless of their social, economic, cultural, linguistic, physical, or other contexts" (Kaplan & Lewis, 2019, p. 4). The UDL framework developed by the Center for Applied Special Technology can make a pivotal contribution to this by providing teachers and education leaders with a guideline for planning instruction and curricula (CAST, 2018). In this regard, Universal Design for Learning intends to represent an evolution from a "'teacher-centered' to a 'learner-centered' approach" (Al-Azawei, Serenelli, and Lundqvist, 2016, p. 41). At the heart of this is a changing paradigm for how diversity is perceived by all students, due to which teachers should consider accessibility from the outset (Zaloudek, 2014).

UDL is based on the seven principles of Universal Design (UD) first introduced in the field of accessible architecture (Mace, Hardie, and Place, 1991; Story, Mueller, & Mace, 1998). This "means the design of products, environments, programs and services to be usable by all people, to the greatest extent possible, without the need for adaptation or specialised design" (UNO, 2021, p. 4) and includes, among others, the principles of equitable and intuitive use, tolerance for error, and low physical effort (Story et al., 1998). Probably the most widely used architectural example is a ramp instead of stairs, which allows wheelchair users to access buildings and provides a universal way of access for all other people with possible limitations. Other concepts based on UD, some are precursors to UDL, include

*Universal Design in Education* (Bowe, 2000), *Universal Design for Instruction* (Scott, McGuire, and Shaw, 2003), and *Universal Design of Instruction* (Burgstahler, 2009). As a result of a critical examination of teachers' implementation of UDL principles, Kremsner, Proyer, and Baesch (2020) also developed *Local Inclusive Design for Education*, which also references the original principles of UD closely.

The three basic principles of UDL are

**Provide multiple means of engagement**, so that learners become purposeful & motivated

**Provide multiple means of representation**, so that learners become resourceful & knowledgeable

**Provide multiple means of action and expression**, so that learners become strategic & goal-directed (CAST, 2018).

Subsequently, the principles were expanded to include guidelines, which in turn were further differentiated by checklists. However, the UDL Framework is not a "formula with set methods and tools" (Meyer, Rose, & Gordon, 2014, p. 87) to be applied in the same way in every situation. These checklists are intended to help teachers translate the still relatively open principles and guidelines of the UDL for their teaching. However, Kremsner et al. point out that this requires a "translation effort for the inclusive setting", which means both a linguistic transfer into the respective language and a "translation of the content in order to understand the explanations [...] and make them manageable for practice" in context of lesson planning (2020, p. 39; our translation).

Although the effect of implementing the UDL guidelines is "debatable" (Capp, 2017, p. 791) and encounters various barriers (Yuwono, Mirnawati, Kusumastuti, & Ramli, 2023), the bulk of empirical research shows "that exerting further effort to foster the UDL framework in curricula design can provide equal learning opportunities for all people" (Al-Azawei et al., 2016, p. 51). Capp's (2017) meta-analysis also demonstrates the positive effect of implementing UDL on all students. Almeqdad et al. emphasize that the implementation of UDL is particularly successful when not just one or two, but all three principles are addressed (Almeqdad, Alodat, Alquraan, Mohaidat, & Al-Markhzoomy, 2023, p. 20). Nevertheless, the study by Bray et al. shows that studies on the use of technology for UDL implementation pay particular attention to the aspect of representation and tend to neglect the other principles (Bray et al. 2024, p. 129). Most studies focus on the presentation of information (e.g., Hall, Cohen, Vue, & Ganley, 2015; Tzivinikou, 2014), which is why Capp (2017) calls for further research on the evidence of the other principles. Schlüter and Melle (2020) also point out that most studies do not examine the evidence of the actual UDL guidelines but rather the evidence of the teaching-learning environments developed on that basis.

For media-convergent German teaching (Marci-Boehncke & Rath, 2011), UDL seems to be the consequential connecting point for the field of inclusive media and German didactics (Marci-Boehncke, 2018). The use of diverse text modalities, genuinely anchored training of linguistic-communicative and reflexive skills and the reference back to a vast concept of reading and text (ibid.) go directly hand in hand with the claim to enable access to information in different ways. Edyburn (2007), for example, addresses the area of universally designed reading instruction by considering how the goal of sensory reading can be supported with the help of assistive technology. He emphasizes the potential of assistive technology for all students and calls for teachers to develop a positive attitude towards such concepts. The orientation to the pupils' mediatised lifeworld (Krotz, 2017), to their media world and its (digital) forms of use, enables content-related and methodological adaptations to promote engagement, communication, and expression. Digital media thus have particular potential for implementing UDL in action and production-oriented literature instruction (Spinner, 2002) and are therefore a vital aspect of this article.

### ***Video-based tasks for inclusion-oriented reflection***

Video-based reflection on teaching is of great importance for teacher education in international discourse, which is rooted in the various diverse potentials of reflection and the medium of video. Reflection is supposed to serve the connection of theory and practice, but as a term, it is hardly graspable as a clear theoretical concept. It is used as a container for various processes (Wyss & Mahler, 2021, p. 19–20; Clarà, 2015). Based on Dewey's broad definition, that all goal-directed thought processes are nameable as reflection (Dewey, 1997), numerous conceptual understandings developed in the transfer to teacher education.

These are distinguished according to the objects to which they are related or their goal direction. Schön has certainly provided the most widely used structuring by identifying the processes of "reflection-in-action" ([1983] 2016, p. ix) and "reflection on action" (p. 276). This categorization was subsequently extended to include "reflection-for-action" as "the desired outcome of both previous types of reflection" (Killion & Todnem, 1991, p. 15). The question of how reflection can be defined and what value it adds to teacher education continues to be a subject of both current and multifaceted research, the breadth of which we cannot rudimentarily reflect here. Various empirical studies address the objects, the social form or how reflection can or must be guided (e.g., Baglieri, 2008; Olteanu, 2017; Bjørnsrud & Nilsen 2019).

Casework with videotaped instructional sequences is considered particularly appropriate for fostering teachers' analysis and reflection skills (Jenset et al., 2024). Written or video-based teaching cases can be viewed as relieved of the pressure to act and make decisions in the direct pedagogical situation. The hypothesis, not uncontroversial (e.g., Hauser, 2021), established for casework and transferable to video analysis, is that reflexively trained students can act more efficiently and reflexively pedagogically after their training even under pressure (Kolbe & Combe, 2008, p. 896–897). Here, an understanding of reflection following Schön becomes apparent when the ability to perform "reflection-in-action" is to be trained from the exercise of "reflection-on-action" (McCoy & Lynam, 2021, p. 941). In this regard, Schneider et al. (2016, p. 487) distinguish the retrospective explanatory view of the conceptualization of Professional Vision (see on this subject, e.g., Sherin & van Es (2008); Blomberg, Stürmer, & Seidel (2011); Wyss, Rosenberger, & Bühner (2021)) from the prospective view of the analysis of teaching with a focus on the exploration of consequences. The assignment presented below draws on both perspectives. First, students are to analyze and justify the observed teaching and the didactic actions of the teachers based on theoretical categories. In the second step, however, just as they think about the consequences of a teacher's action's presence or absence on accessibility for all students, they must look prospectively at the lesson. Developing alternative actions addresses this competency as well. We see the identifying of blind spots required in this process as a profitable format of video-based reflection tasks. Instructional videos, in contrast to written vignettes, are suitable for this type of task precisely because students do not have to first construct complex instructional situations as mental images (Burgula, Gold, Holodyski, & Hellermann, 2016, p. 334; for a comparison of text and video cases, see also Schneider et al. (2016) and Syring et al. (2015)). However, videotaped lessons are also complex materials where meaning has to be constructed by the recipients through processes of reading (Höfer & Delere, 2022).

The videos' repeatability and consistent presentation of information offer further added value and complement the above-described claim of videos as teaching materials in a particular way. Not only do the students' analyses and reflections not have to produce a decision immediately, but they can also discuss in detail, differentiate, and, if necessary, revise altogether. It is not surprising, then, that collaborative occasions for reflection are particularly positively valued: "What is in the foreground of attention for one individual may be very different from what is in the foreground of others" (Williams, 2020, p. 700). At the

same time, group discussions always carry the risk that an equal discussion culture cannot be created or that individual group members call a distorted analysis for social reasons (Zaier, Arslan-Ari, & Maina, 2021, p. 25; Cramer, 2014, p. 349). The social and motivational factors also play a central role in whether it is more likely that one's own videos or those of others are effective (Seidel, Stürmer, Blomberg, Kobarg, & Schwindt, 2011, p. 265; Snoeyink, 2010; Kleinknecht & Poschinski, 2014). Videos can also offer multi-perspectivity because they can be reflected upon differently in different didactic contexts with different questions. This fact plays a central role, especially in the accessible implementation of instructional videos when creating audio descriptions (Wilkins, Bühler, & Bosse, 2020).

There is an intensive discussion in research about the extent to which and how reflection can be guided using instructional videos in order to increase learning effectiveness. The didactic and structured framing of video analysis is considered to be of great importance (van Es, Tunney, Goldsmith, & Seago, 2014; K rkko, 2019; Cocca & Cocca, 2016). In the example presented here, we implemented the category system of the UDL and the structured video analysis based on predefined codes. On the other hand, individual personal monitoring of all actors, as Beisiegel, Mitchell and Hill (2018) demand, cannot be achieved in our research setting.

Training inclusive-oriented teachers requires reflection on different levels to enable students to engage with their existing or newly acquired knowledge and provide them with opportunities to review and develop their attitudes. This teaching thus goes beyond teaching them category systems and definitions of terms or showing them best practice examples of successful inclusive practice. The aspiration is not for students to achieve the genesis of an inclusive self-understanding in individual teaching segments – the process of professionalization is too long-term and requires permanent support and opportunities for reflection and improvement for the teachers (Alves, Christodoulidis, Carpenter, & Hogg, 2024). Nevertheless, students can make small gains within individual tasks, which are then continuously compounded. In a yet unpublished survey of students in the winter semester 2021/22 (n=68, TU Dortmund University, subject German), we can show that the students are very aware of their attitude importance for their future didactics. Most students stated that they agreed (22%) or strongly agreed (66%) with the statement 'My attitude towards inclusion influences my actions as a teacher.' De Boer, Pijl and Minnaert (2011) also emphasize the importance of further developing these attitudes. In the different studies included, teachers were found to have predominantly negative or neutral attitudes towards inclusive education for all pupils (ibid.). These attitudes seem to be the same across all school types, especially among the student teachers' group, which can be explained by their "shared inexperience" (Gigante & Gilmore, 2018, p. 1574).

The UDL offers excellent potential in video-based reflection because, on the one hand, it requires the conscious appreciation of a broad diversity of students (Zaloudek, 2014) and, at the same time, it shows practical categories that lead in a simple form to the inclusion-oriented further development of one's own teaching. University teaching must also deal with heterogeneous groups. In order to teach all students at least basic skills of inclusive teaching in a short period of time, the categories of the UDL can provide a common starting point for individual deepening and reflection of the view on teaching. At the same time, knowledge of such student-centered approaches contributes to the development of students' self-efficacy expectations and thus their attitudes in the context of inclusion (Friesen & Cunning, 2018).

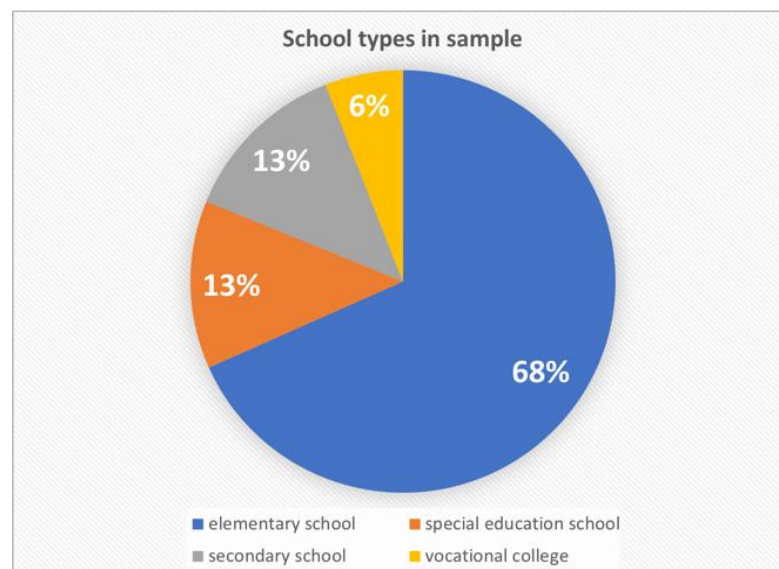
### **Materials and Methods**

The assignment presented here is part of the first thematic complex in the practical semester of the subject Didactics of Literature. In this, essential elements of inclusive German teaching are taught in a lecture and a digital, written learning unit. These are then supposed to

be applied to a teaching sequence in the context of the video analysis to link the theoretical knowledge with practical implementation methods. For this purpose, students are to analyze two short excerpts of a recorded lesson in zoom breakout sessions using the Universal Design for Learning criteria in the German version according to Kreamer et al. (2020) and examine the accessibility for all learners (Delere, Wilkens, Höfer, Bühler, & Marci-Boehncke, 2022). To do this, they work in permanent groups throughout the semester with 3-5 of their peers as "trusted-other[s]" (Hatton & Smith, 1995, p. 41). The video sequences originate from a project on *Trailers as multimodal text summaries*, which was developed and carried out by students of a master seminar from our team on working with videos in heterogeneous learning groups.

The continuous development of the task goes along with the accompanying research within the interdisciplinary project *DEGREE 4.0 – Digital reflective teacher education 4.0: Video-based – accessible – personalized*. In this project, an accessible video-based learning platform for promoting reflection in teacher training is being developed and researched. The entire research process builds on the iterative, cyclical processes of Educational Design Research (Gravemeier & Cobb, 2006), respectively Didactical Design Research (Hußmann, Thiele, Hinz, Prediger, & Ralle, 2013). Central design principles of the concrete task in German are (digital) collaboration, discursivity, and accessible design (see on the accessible design of the instructional videos in the overall project Wilkens et al. (2020)). The aim of the research is the (further) development of local theories on subject didactic inclusion-related reflection skills of student teachers in German.

After initial testing it in one term, the assignment and technical conditions on the platform were significantly revised and conducted again in the following semester. To explore the students' work processes, their video conferences were recorded and subsequently analyzed according to strict data protection guidelines. In addition to the collection and storage under written informed consent of the students, this includes the anonymization of all group data and close cooperation with institutional data protection officers throughout the research. The same standards were valid for recording the original videos in schools. Excluded from the analysis process were audio-only recordings and erroneous files uploaded by some groups. The final sample comprises the 16 remaining working groups. While all school types are represented in the mixed group of the seminar, the elementary school group predominates (see Fig. 1). Therefore, no differentiation of different school types is made in the analysis.



*Figure 1 School types in sample*

The evaluation of the recorded videoconferences uses the methods of a computer-assisted qualitative content analysis with the software MAXQDA® (Kuckartz & Rädiker, 2019). For this, we identified relevant scenes of the recordings and transcribed them. Subsequently, both document types were examined together. In this way, we were able to use the transcribed linguistic negotiation of the analysis in the group to gain detailed insight into reflection processes. The overarching analysis question "How do students apply UDL principles in analyzing the teaching sequence?" will be addressed from a variety of perspectives:

- Perspective of knowledge: are the students able to transfer the UDL principles to the teaching of German literature and thus examine its accessibility? What alternative proposals for action do they make, and how do they justify them?
- Perspective of attitude: do students argue based on an appreciative view of the diversity of all learners or a deficit-oriented perception of learners with disabilities?
- The codes are drawn from preliminary analysis of a design experiment before revising the assignment our theoretical framing and are also supplemented with codes drawn from the material.

We first identified productive scenes in which the students referenced the UDL in their analysis or omitted it, although the reference would be helpful here. So just like the students, we also look at blind spots, for our part, then at the level of their analyses. For scenes in which the assignment to the UDL was omitted, we assigned the corresponding category as missing to get an overview of the frequency of missing categories (for a similar approach, see Molzahn, Marci-Boehncke, & Delere (2020) or Marci-Boehncke & Vogel (2019)). The second phase of analysis assessed the extent to which the students' coding was accurate, including the correct categorization and whether the principle had been correctly applied to the lesson. The two-step procedure allows for a clear code system on the one hand and quick analytical access to the sequences on the other hand, which could provide deeper insight into the students' reflection processes. In the last step, we examined these sequences individually and reconstructed the justification strategies.

## Results

The multi-step analysis of the individual recordings revealed a significant heterogeneity of our students' solutions. On the one hand, they looked more closely at different sequences of the instructional videos. Despite their brevity, a complete analysis of both clips would also not be affordable or expected within one seminar unit. The individual analyses then produced various justifications based on their prior knowledge, which in part also differed significantly within the groups. Individual subjective assessments of group members were overruled, sometimes despite the correctness of content, other members hardly got a word in edgewise, although they attempted to participate. This leads to the result that some students' solutions are not comprehensible even though we have their records. Mainly when solutions were supported by everyone but not justified at any point, this circumstance came to the fore. The decision not to quantify solutions, but to perceive the identified scenes individually in their contexts, seems appropriate against the background of these so different solutions. Very few statements can be made on what kind of alternative proposals for action the students make and what picture of inclusion emerges from their analyses. We will discuss that later.

Nevertheless, we found different answers about how the students apply the framework conception UDL in the analysis of teaching. Overall, a variety of errors in categorisation based on the UDL emerged, and difficulties were frequently encountered in certain areas in applying the categories to teaching or abstracting what is happening in the classroom. We pay particular attention to aspects that could potentially arise of the UDL itself.

As a central finding, we were thus able to reconstruct that students showed problems distinguishing between the categories *Provide multiple means of engagement* and *Provide multiple means of action and expression*. The principle – translated in the German version by Kreamer et al. (2020, p. 41) as "Verschiedene Möglichkeiten zur Teilnahme anbieten" which equals translated into English *Provide different ways to participate* – was often equated with *Provide different means of action and expression*. This equation could be easily understood from the language and content of the justifications:

"There is only one way to participate and that is to raise the hand. In frontal teaching. (...) Or in plenary" (1\_#41:57#).

In this case, the students correctly assess the lesson design that the pupils have only one way of participation, and however, it is incorrectly categorized and assigned to the first principle of engagement.

When there is a misinterpretation of the situation and the incorrect category, a more complex case of interrelated misconceptions arises, which can be found in the very question of student participation and underlies the second central finding. Students interpret chronologically sequenced instructional methods in terms of an inclusive diversity of offerings and media used. Many groups interpret the fact that the teachers point out in the video that in the course of the lesson, writing a script as well as a filming trailer media-productively will take place as providing multiple means of action and expression:

"That you summarize that and then sort it into forms of action and expression when they present the lesson plan?" (6\_#13:04#).

This interpretation does not address the fact that the individual methods of the lesson plan itself would need to be diverse and accessible to meet the UDL requirement. Some groups merely recognize that the trailer creation phase is conducted with the help of potentially technically universally accessible iPads and note this. However, none of the groups reflects that these potentials of the devices have to be made didactically usable and that the mere use of technology does not yet mean accessibility.

The students have fewer difficulties using the *Provide multiple means of representation*, which already seems easier to understand linguistically with a clear reference to the teacher's perspective. Here students correctly recognize that different channels of perception are addressed:

"So that it was once just linguistically and once through the (..) laminated cards just, so that they were quasi once visually shown and once linguistically" (3\_#05:27#).

Similarly, students correctly recognize the importance of teaching and activating background knowledge in many groups and associate it with the corresponding principle.

"A: Oh exactly, activate background knowledge or make it available.

B: Multiple means of representation" (2\_#20:44#).

Nevertheless, even in these correct analyses, only a few students even talk about how this teaching design would be conducive to accessibility for heterogeneous learning groups. This lack of reflection is also apparent in the suggestions for alternative courses of action, and these are mostly suggested to compensate for a point of criticism identified explicitly by the group:

"For example, creating mindmaps in groups to (...) to increase student activity" (9\_#32:25).

Several groups consider the low activity of pupils in the introductory phase as problematic and suggest group work or digital tools for this purpose. However, these are hardly discussed against the background of their accessibility, but accepted as a potential alternative and thus improvement when mentioned. At the same time, the alternatives are often only improvements for small teaching areas but do not change the main problems, such as the lack of clarity and transparency of goals.

As announced above, it is hardly possible to make any statements about the students' attitude towards inclusive teaching. Overall, however, many students show a certain skepticism towards the possibility of including all pupils in the classroom. Inclusion is laughingly described by one student as "utopia" (9\_#35:40#), by others at least as challenging. It is also clear that some students still assume a dualism of normal and non-normal learners instead of perceiving diversity of all learners:

"[...] shy students may not necessarily have the opportunity to participate as they would, or students with special needs" (11\_#39:01#).

## Conclusion

The purpose of this article was to present the potentials that a video-based task can offer for teaching inclusion-oriented German didactics using the UDL and the extent to which insights into students' understanding of the UDL and their attitudes towards inclusion can be gained from the analysis of the solutions.

On the reconstructive level, the findings confirm the statement of Kreamsner et al. (2020) that the UDL as a translational model holds some difficulties for teachers. We can show that these occur not only during lesson planning but also for students who have to apply the UDL in the context of retrospective analysis and reflection of lessons. Although the principles were available as a spreadsheet, there were identifiable difficulties in differentiating the categories. Here, the translation into German developed by Kreamsner et al. (2020) certainly plays a central role, as it opens up linguistic proximity to the pupils' options for action by using the term ‚participation‘. Because of the different linguistic connotations, students no longer looked at the *why?* of teaching, the level of motivation, and engagement. They analyzed the *how?* and the opportunities for participation. Motivating, set as the central first principle, was disregarded as a result of this kind of linguistic shift. It is evident from this problem that the German translation needs to be further refined to make it easier for recipients to work with the framework model. However, working with the UDL would remain challenging for teachers and student teachers even without language problems because applying the principles to concrete classroom situations always involves translation. This may indicate the difficulties with applying the principles and the lack of reflection on potential didactic alternatives using the UDL. In addition, we can recognize that the more easily transferable principles in teaching were more applicable for the students and found fewer mistakes here. It is easier to check whether different perceptual channels are addressed than to abstract from the situation of lesson introduction whether the goals shown are both transparent and motivating for all pupils.

It is not enough to combine certain aspects of didactic design with the principles of UDL. Instead, (student) teachers have to reflect the teaching situation in its entire complexity and reconsider monocausal justification logics in the light of heterogeneous learning groups. The individual aspects of the UDL are more suitable as a starting point for discussion. Almost all groups were showing rudiments of this, highlighting the potential of UDL for reflexive tasks of this kind.

Thus, it becomes apparent that the analysis with the UDL needs a detailed framing to enable reflection on the inclusion orientation and go beyond an assignment of principles. The framing of the video-based reflection tasks demanded by K orkko (2019), among others, must therefore go beyond the reference system and the definition of analysis criteria in order to achieve in-depth reflection within the context of higher education didactic objective. Thus, the students have to explicitly deal with the goals of teaching German, which strengthens the subject didactic potential of the task. The link between video analysis and reflection on the students' attitudes also needs to be strengthened. While the UDL could be the reflection

occasion on the level of knowledge, the video analysis itself might be a reflection occasion on the level of attitudes. According to our findings, however, this does not necessarily result from engagement with the subject matter. Teachers at the university must rather initiate this consistently.

These problems are to be countered in further cycles by extended content input in the run-up to the analysis, a revised German translation of the UDL principles, and subsequent prompts for reflection. A perpetual review of the results will remain essential to increase our learning environment's effectiveness continuously.

The findings of the present study refer to a concrete learning group that is characterized by different predispositions. Nevertheless, due to the similarity to the analysis by Kremsner et al. (2020) and the fact that the problems are structurally anchored in the UDL itself, we assume that further studies could reproduce them. For this, further studies with other learning groups, a revised learning environment, and a different framework model for inclusive teaching are needed. These can be used to examine which factors are crucial for using video-based subject didactic tasks in the training of successful teachers for an inclusive school system. Thus, working with instructional videos remains both promising and preconditional in this area as well.

### Acknowledgements

This work was supported by the German Federal Ministry of Education and Research under Grant 16DHB2130X.

### Disclosure Statement

The authors report there are no competing interests to declare.

### References

- Al-Azawei, A., Serenelli, F., & Lundqvist, K. (2016). Universal Design for Learning (UDL): A content analysis of peer-reviewed journals from 2012 to 2015. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 16(3), 39-56. DOI: <https://doi.org/10.14434/josotl.v16i3.19295>
- Almeqdad, Q. I., Alodat, A. M., Alquraan, M. F., Mohaidat, M. A., & Al-Makhzoomy, A. K. (2023). The effectiveness of universal design for learning: A systematic review of the literature and meta-analysis. *Cogent Education*, 10(1), 2218191. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2218191>
- Alves, I., Christodoulidis, A., Carpenter, J., & Hogg, V. M. (2024). Practitioner Enquiry as Lifelong Teacher Education for Inclusion. *Education Sciences*, 14(3), 1-12. DOI: [10.3390/educsci14030268](https://doi.org/10.3390/educsci14030268)
- Baglieri, S. (2008). "I connected": Reflection and biography in teacher learning toward inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 12(5-6), 585-604. DOI: <https://doi.org/10.1080/13603110802377631>
- Beisiegel, M., Mitchell, R., & Hill, H. C. (2018). The design of video-based professional development: An exploratory experiment intended to identify effective features. *Journal of Teacher Education*, 69(1), 69-89. DOI: <https://doi.org/10.1177/0022487117705096>
- Bjørnsrud, H., & Nilsen, S. (2019). 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), 158-173. DOI: <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1427153>
- Blomberg, G., Stürmer, K., & Seidel, T. (2011). How pre-service teachers observe teaching on video: Effects of viewers' teaching subjects and the subject of the video. *Teaching and Teacher Education*, 27(7), 1131-1140. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.04.008>
- Boer, A. de, Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331-353. DOI: <https://doi.org/10.1080/13603110903030089>
- Bowe, F. (2000). *Universal design in education: Teaching nontraditional students*. Westport: Bergin & Garvey.
- Bray, A., Devitt, A., Banks, J., Sanchez Fuentes, S., Sandoval, M., Riviou, K., Byrne, D., Flood, M., Reale, J., & Terrenzio, S. (2024). What next for Universal Design for Learning? A systematic literature review of technology in UDL implementations at second level. *British Journal of Educational Technology*, 55(1), 113–138. DOI: [10.1111/bjet.13328](https://doi.org/10.1111/bjet.13328)

- Burgula, K., Gold, B., Holodynski, M., & Hellermann, C. (2016). Fallbasierte Unterrichtsanalyse. Effekte von video- und textbasierter Fallanalyse auf kognitive Belastung, aufgabenspezifisches Interesse und die professionelle Unterrichtswahrnehmung von Grundschullehramtsstudierenden. *Unterrichtswissenschaft*, 44(4), 322-338.
- Burgstahler, S. (2009). Universal design of instruction (UDI): Definition, principles, guidelines, and examples. University of Washington. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED506547.pdf>
- Capp, M. J. (2017). The effectiveness of Universal Design for Learning: A meta-analysis of literature between 2013 and 2016. *International Journal of Inclusive Education*, 21(8), 791-807. DOI: <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1325074>
- CAST (Center for Applied Special Technology). (2018). Universal design for learning guidelines version 2.2. Retrieved from <http://udlguidelines.cast.org>
- Clarà, M. (2015). What is reflection? Looking for clarity in an ambiguous notion. *Journal of Teacher Education*, 66(3), 261-271. DOI: <https://doi.org/10.1177/0022487114552028>
- Cocca, M., & Cocca, A. (2016). Using video analysis tool and self-reflection as a response to education changes in teachers' evaluation in Mexico. In M. Flégl, M. Houška, & I. Krejčí (Eds.), *Efficiency and responsibility in education 2016* (pp. 66-72). Prague: Czech University of Life Sciences Prague.
- Cramer, C. (2014). Theorie und Praxis in der Lehrerbildung. *Die Deutsche Schule*, 106(4), 344-357. Retrieved from <https://elibrary.utb.de/doi/pdf/10.31244/dd.2014.04.04>
- Dewey, J. (1997). *How we think*. Mineola, NY: Dover Publications.
- Delere, M., Wilkens, L., Höfer, H., Bühler, C., & Marci-Boehncke, G. (2022). Gestaltung einer barrierefreien videobasierten Lehr-Lern-Umgebung zur Reflexion digitaler Inklusionsorientierung im Fach Deutsch. In M. Stein, M. Jungwirth, N. Harsch, Y. Noltensmeier, & N. Willenberg (Eds.), *Diversität Digital Denken – The Wider View. Tagungsband* (379–382). Münster: WTM.
- De Vroey, A., Lecheval, A., & Symeonidou, S. (2023). Supporting All Educators to Take Part in Teacher Professional Learning for Inclusion. *Trends in Higher Education*, 2(2), 320–331. DOI: [DOI:10.3390/higheredu2020018](https://doi.org/10.3390/higheredu2020018)
- Edyburn, D. L. (2007). Technology-enhanced reading performance: Defining a research agenda. *Reading Research Quarterly*, 42(1), 146-152. DOI: <https://doi.org/10.1598/RRQ.42.1.7>
- Friesen, D. C., & Cuning, D. (2020). Making explicit pre-service teachers' implicit belief about inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 24(14), 1494-1508. DOI: <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1543730>
- Gravemeijer, K., & Cobb, P. (2006). Design research from the learning design perspective. In J. van den Akker, K. Gravemeijer, S. McKenney, & N. Nieveen (Eds.), *Educational design research: The design, development and evaluation of programs, processes and products* (pp. 45-85). London: Routledge.
- Gigante, J., & Gilmore, L. (2020). Australian preservice teachers' attitudes and perceived efficacy for teaching in inclusive classrooms. *International Journal of Inclusive Education*, 24(14), 1568-1577. DOI: <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1545875>
- Hall, T. E., Cohen, N., Vue, G., & Ganley, P. (2015). Addressing learning disabilities with UDL and technology: Strategic reader. *Learning Disability Quarterly*, 38(2), 72-83. DOI: <https://doi.org/10.1177/0731948714544375>
- Hatton, N., & Smith, D. (1995). Reflection in teacher education: Towards definition and implementation. *Teaching and Teacher Education*, 11(1), 33-49. DOI: [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(94\)00012-U](https://doi.org/10.1016/0742-051X(94)00012-U)
- Hauser, B. (2021). Können sie es nachher besser? Oder können sie nur besser darüber reden? *Journal für LehrerInnenbildung*, 01, 26-35. Retrieved from <https://elibrary.utb.de/doi/pdf/10.35468/jlb-01-2021-02>
- Höfer, H., & Delere, M. (2022). Unterrichtsvideos lesen? Grundlegung einer Lesetheorie der Nutzung von videografierten Unterrichtsfällen in der Lehramtsausbildung. *MiDU – Medien Im Deutschunterricht*, 4(2), 1-16. DOI: <https://doi.org/10.18716/ojs/midu/2022.2.2>
- Hußmann, S., Thiele, J., Hinz, R., Prediger, S., & Ralle, B. (2013). Gegenstandsorientierte Unterrichtsdesigns entwickeln und erforschen: Fachdidaktische Entwicklungsforschung im Dortmunder Modell. In M. Komorek & S. Prediger (Eds.), *Der lange Weg zum Unterrichtsdesign: Zur Begründung und Umsetzung fachdidaktischer Forschungs- und Entwicklungsprogramme* (25–42). Münster: Waxmann.
- Jenset, I. S., Tengberg, M., Sigurðardóttir, A. K., Sigþórsson, R., Magnusson, C. G., & Brataas, G. (2024). The benefits of using videos for developing teachers' professional vision. In M. Blikstad-Balas & I. S. Jenset (Eds.), *Using Video to Foster Teacher Development* (17–32). London: Routledge. DOI: [DOI:10.4324/9781003427414-3](https://doi.org/10.4324/9781003427414-3)
- Kaplan, I., & Lewis, I. (2019). Promoting inclusive teacher education. *Advocacy Guide 1. Introduction*. Paris: UNESCO.
- Killion, J. P., & Todnem, G. R. (1991). A process of personal theory building. *Educational Leadership*, 48(6), 14-17.

- Kleinknecht, M., & Poschinski, N. (2014). Eigene und fremde Videos in der Lehrerfortbildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 60(3), 471-490.
- Kolbe, F.-U., & Combe, A. (2008). Lehrerbildung. In W. Helsper & J. Böhme (Eds.), *Handbuch der Schulforschung* (877–901). Wiesbaden: Springer VS.
- Körkkö, M. (2019). Towards meaningful reflection and a holistic approach: Creating a reflection framework in teacher education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 65(2), 258-275. DOI: <https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1676306>
- Kremsner, G., Proyer, M., & Baesch, S. (2020). Vom Universal Design for Learning zum Local Universal Design for Inclusive Education. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 65(1), 34-46. Retrieved from: [https://www.beltz.de/fachmedien/paedagogik/zeitschriften/sonderpaedagogische\\_foerderung.html?tx\\_beltz\\_journal\[controller\]=Journal&tx\\_beltz\\_journal\[action\]=article&tx\\_beltz\\_journal%5Barticle%5D=44561&cHash=e6db370a2c8a7acc4769f5e49b491745#:~:text=DOI-,10.3262/SZ2001034,-Angebot%20f%C3%BCr%20Bibliotheksnutzer](https://www.beltz.de/fachmedien/paedagogik/zeitschriften/sonderpaedagogische_foerderung.html?tx_beltz_journal[controller]=Journal&tx_beltz_journal[action]=article&tx_beltz_journal%5Barticle%5D=44561&cHash=e6db370a2c8a7acc4769f5e49b491745#:~:text=DOI-,10.3262/SZ2001034,-Angebot%20f%C3%BCr%20Bibliotheksnutzer)
- Krotz, F. (2017). Sozialisation in mediatisierten Welten. In D. Hoffmann, F. Krotz, & W. Reißmann (Eds.), *Mediatisierung und Mediensozialisation* (21–40). Wiesbaden: Springer VS. DOI: [https://doi.org/10.1007/978-3-658-14937-6\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-658-14937-6_2)
- Kuckartz, U., & Rädiker, S. (2019). *Analyse qualitativer Daten mit MAXQDA: Text, Audio und Video*. Wiesbaden: Springer Fachmedien. DOI:10.1007/978-3-658-22095-2.
- Mace, R. L., Hardie, G. J., & Place, J. P. (1991). *Accessible Environments: Toward Universal Design*. The Center for Universal Design. Retrieved from [https://projects.ncsu.edu/ncsu/design/cud/pubs\\_p/docs/ACC%20Environments.pdf](https://projects.ncsu.edu/ncsu/design/cud/pubs_p/docs/ACC%20Environments.pdf)
- Marci-Boehncke, G. (2018). Von der integrierten zur inklusiven Medienbildung. In T. Hug (Ed.), *Medienpädagogik—Herausforderungen für Lernen und Bildung im Medienzeitalter* (49–64). Innsbruck: Innsbruck University Press. Retrieved from <http://rgdoi.net/10.13140/RG.2.2.32062.59207>
- Marci-Boehncke, G., & Rath, M. (2011). ‘Medienkonvergenz im Deutschunterricht’ Einleitung zu diesem Band. In G. Marci-Boehncke & M. Rath (Eds.), *Medienkonvergenz im Deutschunterricht* (13–20). München: kopaed.
- Marci-Boehncke, G., & Vogel, T. (2019). How Do Teachers Integrate Digital Media into Pedagogical Action and Professional Self-Image? *EDULEARN19 Proceedings*, 6369-6376. DOI:10.21125/edulearn.2019.1523.
- McCoy, S., & Lynam, A. M. (2021). Video-based self-reflection among pre-service teachers in Ireland: A qualitative study. *Education and Information Technologies*, 26, 921-944. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10639-020-10299-w>
- Merz-Atalik, K. (2017). Inklusive Lehrerbildung oder Inklusionsorientierung in der Lehrerbildung?! Einblicke in internationale Erfahrungen und Konzepte. In S. Greiten, G. Geber, A. Gruhn, & M. Königer (Eds.), *Lehrerausbildung für Inklusion: Fragen und Konzepte zur Hochschulentwicklung* (48–63). Münster: Waxmann.
- Meyer, A., Rose, D. H., & Gordon, D. (2014). *Universal Design for Learning: Theory and Practice*. Wakefield, MA: CAST Professional Publishing.
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017–1054. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x>
- Molzahn, M., Marci-Boehncke, G., & Delere, M. (2021). Digital Media in Schools and Universities: First Steps for a Community of Practice with Digital Video Analysis. *Journal of International Scientific Publications: Educational Alternatives*, 19, 50-66.
- Olteanu, C. (2017). Reflection-for-action and the choice or design of examples in the teaching of mathematics. *Mathematics Education Research Journal*, 29(3), 349–367. DOI: <https://doi.org/10.1007/s13394-017-0211-9>
- Pit-ten Cate, I. M., Markova, M., Krischler, M., & Krolak-Schwerdt, S. (2018). Promoting Inclusive Education: The Role of Teachers’ Competence and Attitudes. *Insights into Learning Disabilities*, 15(1), 49-63. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=ej1182863>
- Schlüter, A.-K., & Melle, I. (2020). Die Evidenz und Wirksamkeit des Universal Design for Learning. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 65(1), 59-67.
- Schneider, J., Bohl, T., Kleinknecht, M., Rehm, M., Kuntze, S., & Syring, M. (2016). Unterricht analysieren und reflektieren mit unterschiedlichen Fallmedien: Ist Video wirklich besser als Text? *Unterrichtswissenschaft*, 44(4), 474-490.
- Schön, D. A. (2016). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Abingdon: Routledge.
- Scott, S. S., McGuire, J. M., & Shaw, S. F. (2003). Universal Design for Instruction: A New Paradigm for Adult Instruction in Postsecondary Education. *Remedial and Special Education*, 24(6), 369-79. DOI: <https://doi.org/10.1177/07419325030240060801>

- Seidel, T., Stürmer, K., Blomberg, G., Kobarg, M., & Schwindt, K. (2011). Teacher learning from analysis of videotaped classroom situations: Does it make a difference whether teachers observe their own teaching or that of others? *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 259-267. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.009>
- Sherin, M. G., & van Es, E. A. (2008). Effects of Video Club Participation on Teachers' Professional Vision. *Journal of Teacher Education*, 60(1), 20-37. DOI: <https://doi.org/10.1177/0022487108328155>
- Snoeyink, R. (2010). Using Video Self-Analysis to Improve the "Withitness" of Student Teachers. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 26(3), 101-110. DOI: <https://doi.org/10.1080/10402454.2010.10784641>
- Spinner, K. H. (2002). Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. In K. M. Bogdal & H. Korte (Eds.), *Grundzüge der Literaturdidaktik* (247-257). München: DTV.
- Story, M. F., Mueller, J. L., & Mace, R. L. (1998). *THE UNIVERSAL DESIGN FILE: Designing for People of All Ages and Abilities*. The Center for Universal Design. Retrieved from [https://projects.ncsu.edu/ncsu/design/cud/pubs\\_p/pudfiletoc.htm](https://projects.ncsu.edu/ncsu/design/cud/pubs_p/pudfiletoc.htm).
- Syring, M., Bohl, T., Kleinknecht, M., Kuntze, S., Rehm, M., & Schneider, J. (2015). Videos oder Texte in der Lehrerbildung? Effekte unterschiedlicher Medien auf die kognitive Belastung und die motivational-emotionalen Prozesse beim Lernen mit Fällen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 18(4), 667-685. DOI:10.1007/s11618-015-0631-9.
- Tzivinikou, S. (2014). Universal Design for Learning - Application in Higher Education: a Greek Paradigm. *Problems of Education in the 21st Century*, 60(1), 156-66. DOI:10.33225/pec/14.60.156.
- UNO (United Nations). (2021). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities and Optional Protocol*. Retrieved from <https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-e.pdf>.
- van Es, E. A., Tunney, J., Goldsmith, L. T., & Seago, N. (2014). A Framework for the Facilitation of Teachers' Analysis of Video. *Journal of Teacher Education*, 65(4), 340-356. DOI: <https://doi.org/10.1177/0022487114534266>
- Williams, A. T. (2020). Growing student teachers' reflective practice: Explorations of an approach to video-stimulated reflection. *Reflective Practice*, 21(5), 699-711. DOI: <https://doi.org/10.1080/14623943.2020.1798917>
- Wilkens, L., Bühler, C., & Bosse, I. (2020). Accessible Learning Management Systems in Higher Education. In M. Antona & C. Stephanidis (Eds.), *Universal Access in Human-Computer Interaction. Applications and Practice* (315-328). Cham: Springer International Publishing.
- Wyss, C., Rosenberger, K., & Bühler, W. (2021). Student Teachers' and Teacher Educators' Professional Vision: Findings from an Eye Tracking Study. *Educational Psychology Review*, 33, 91-107. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10648-020-09535-z>
- Wyss, C., & Mahler, S. (2021). Mythos Reflexion. Theoretische und praxisbezogene Erkenntnisse in der Lehrer\*innenbildung. *journal für lehrerInnenbildung*, 01, 16-25. Retrieved from <https://elibrary.utb.de/doi/pdf/10.35468/jlb-01-2021-01>
- Yuwono, I., Mirnawati, M., Kusumastuti, D. E., & Ramli, T. J. (2023). Implementation of Universal Design For Learning (UDL) Concepts on Learning in Higher Education. *Education. Innovation. Diversity.*, 2(7), 16-23. DOI: <https://doi.org/10.17770/eid2023.2.7355>
- Zaier, A., Arslan-Ari, I., & Maina, F. (2021). The Use of Video Annotation Tools and Informal Online Discussions to Explore Preservice Teachers' Self- and Peer-Evaluation of Academic Feedback. *Journal of Education*, 201(1), 19-27. DOI: <https://doi.org/10.1177/0022057420903269>
- Zaloudek, J. A. (2014). Radical Accommodation: Course Design for Extreme Access to Education. Conference Proceedings. *The Future of Education. 4th Edition*. Retrieved from <https://conference.pixel-online.net/FOE/files/foe/ed0004/FP/0857-SET544-FP-FOE4.pdf>.

### Artikel 3

Nr.	Artikel
3.	Delere, M. (in Druck). Reflexion in der inklusionsorientierten und diversitätssensiblen Lehrer*innenbildung. In S. Nieberle & H. Höfer (Hrsg.), <i>Kulturwissenschaftliche Diversity Studies. Eine Einführung</i> . Transcript.

# **Reflexion in der inklusionsorientierten und diversitätssensiblen Lehrer\*innenbildung**

## **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.<sup>1</sup> 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

---

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

Studierenden aller Schulformen. 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*<sup>2</sup> 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

---

<sup>2</sup> 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).

verstanden werden, gleichzeitig muss sie aber als Herausforderung in der Hochschule behandelt und reflektiert werden (vgl. Massumi 158). Hierzu haben sich zwei Konzepte herausgebildet:

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).

Aufbauend auf dem „Modell der Vier Schichten der Diversität im Kontext von Bildungseinrichtungen“ nach Auferbauer et al. (457) könnte eine diversitätssensible 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.

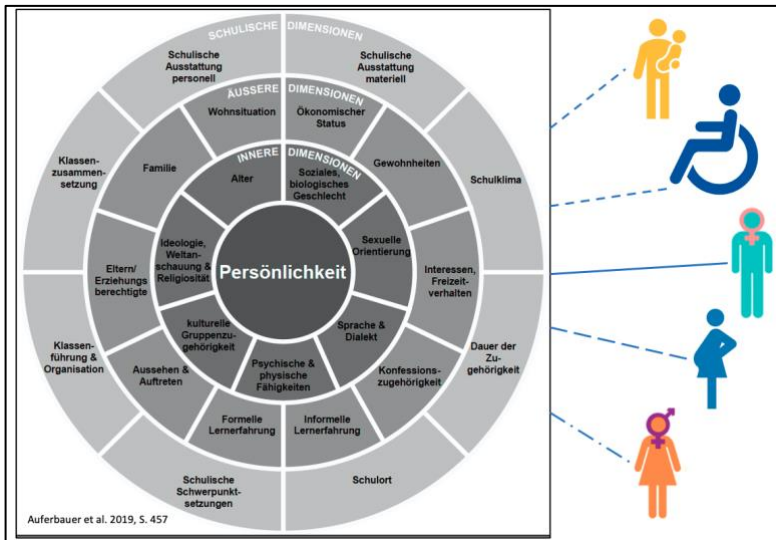


Abb. 1: Diversitätssensible und inklusionsorientierte Lehrer\*innenbildung (eigene Darstellung)

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 Haltungs- und Kompetenzmuster, die die Umsetzung von Inklusion im fachlichen Unterricht determinieren (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. Kreamer 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; Büker 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 Aufschneider 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 (Aufschneider 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 abbilden 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. Sprechansätze 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. 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 Lerntagebuch 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 Memos können sowohl schriftlich als auch mündlich eingereicht werden. 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[zul]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 Seminarsitzung, 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 lernwirksames 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\*innensprache, Barrierefreiheit, Hilfsmitelesatz 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 internale 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 selbstreflexiv orientierter Memos im Anschluss an videobasierte Analyseaufgaben für den Lernfortschritt und die Entwicklung einer inklusions-bezogenen 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 eine 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 (Hrsg.). *Fachdidaktik inklusiv: auf der Suche nach didaktischen Leitlinien für den Umgang mit Vielfalt in der Schule*. Waxmann, 2014.
- Auferbauer, Martin 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*. Hrsg. 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*. Hrsg. von Markus Ottersbach et al., Springer Fachmedien, 2016, 103–130, [https://doi.org/10.1007/978-3-658-13494-5\\_7](https://doi.org/10.1007/978-3-658-13494-5_7).
- Büker, Petra 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.* Hrsg. von Eva Gläser 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/binaries/content/assets/udlguidelines/udlg-v2-2/udlg\\_graphicorganizer\\_v2-2\\_german.pdf](https://udlguidelines.cast.org/binaries/content/assets/udlguidelines/udlg-v2-2/udlg_graphicorganizer_v2-2_german.pdf) (25.02.2023).
- 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 Advanced Students From Different Forms Of Education.“ *ICERI Proceedings* 2018, 2010–2016, <https://doi.org/10.21125/iceri.2018.1436>.
- Delere, Malte 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.* Hrsg. 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.* Hrsg. von Colin Cramer 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 LEHRERINNEN UND LEHRER,* 2012.

- [https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers\\_Profile-of-Inclusive-Teachers-DE.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers_Profile-of-Inclusive-Teachers-DE.pdf) (25.02.2023).
- Fränkel, Silvia 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 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 und Teubner, 2012, [https://doi.org/10.1007/978-3-8348-8660-6\\_1](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](https://www.hrk.de/fileadmin/_migrated/content_uploads/Entschliessung_HS_Alle.pdf) (27.02.2023).
- Hußmann, Stephan 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*. Hrsg. von Michael Komorek und Susanne Prediger, Waxmann, 2013, 25–42.
- Hußmann, Stephan 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*. Hrsg. von Barbara Welzel und Stephan Hußmann, Waxmann, 2018, 11–25, <https://doi.org/10.25656/01:16573>.
- Kremsner, Gertraud et al. „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*. Hrsg. 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*. Hrsg. 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*. Hrsg. von David Kergel und Birte Heidkamp, Springer Fachmedien, 2019, 153–170, [https://doi.org/10.1007/978-3-658-22400-4\\_9](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*. Hrsg. 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*. Hrsg. von Ingrid Stapf et al., Nomos, 2019, 315–334, <https://doi.org/10.5771/9783845293844-315> 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*. Hrsg. 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, David Sprenger, und Thomas Hannemann. „Aufgaben von Lehrkräften in inklusiven Bildungssystemen – Review internationaler Studien.“ *Erziehungswissenschaft* 26:2, 2015, 61–80.
- Meyer, Anne, David H. Rose, und David Gordon. *Universal Design for Learning: Theory and Practice*. CAST Professional Publishing, 2014.
- Pieper, Martin, Julian Roelle, Rudolf vom Hofe, Alexander Salle, Kirsten Berthold. „Prompts im Lerntagebuch fördern die Reflexion von Lehramtsstudierenden im Praxissemester“ *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 69:4, 2022, 262–277.
- Ratz, Christoph. „Zur aktuellen Diskussion und Relevanz des erweiterten Lesebegriffs.“ *Empirische Sonderpädagogik* 5:4, 2013, 343–360.
- Rädiker, Stefan, und Udo Kuckartz. *Analyse Qualitativer Daten Mit MAXQDA: Text, Audio Und Video*. Springer Fachmedien, 2019.
- Riegert, Judith, und Oliver Musenberg (Hrsg.). *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.
- Siedenbiedel, Catrin. „Inklusive Wissenschaftskultur im Lehramt.“ *Inklusion in Wissenschaftskultur und Selbstverwaltung der Hochschulen*. Hrsg. von Felix Welti, Kassel University Press, 2020, 29–56.
- 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.
- Supriyanto, Dede. „Teachers’ Attitudes Towards Inclusive Education: A Literature Review.“ *IJDS Indonesian Journal of Disability Studies* 6:1, 2019, 29–37.
- Walgenbach, Katharina. Heterogenität – Intersektionalität – Diversity in der Erziehungswissenschaft. Barbara Budrich, 2017.
- Walgenbach, Katharina. „Dekategorisierung – Verzicht auf Kategorien?“ *Dekategorisierung in der Pädagogik: notwendig und riskant?* Hrsg. von Oliver Musenberg et al., Pädagogische Differenzen. 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*. Hrsg. von Katrin Hauenschild et al., Sonderheft 1, 2020, 7–9.
- 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> (25.02.2023).

## Artikel 4

Nr.	Artikel
4.	Delere, M. (2025a). Videobasierte Professionalisierung für inklusiven Deutschunterricht: Die Nutzung des Universal Design for Learning als Analyserahmen. In V. Heitplatz & L. Wilkens (Hrsg.): <i>Die Rehabilitationstechnologie im Wandel</i> (S. 669-686). Eldorado. <a href="http://dx.doi.org/10.17877/DE290R-25715">http://dx.doi.org/10.17877/DE290R-25715</a>

# Videobasierte Professionalisierung für inklusiven Deutschunterricht: Die Nutzung des Universal Design for Learning als Analyserahmen

Malte Delere<sup>1</sup>[\[0000-0001-9950-5153\]](https://orcid.org/0000-0001-9950-5153)

<sup>1</sup> TU Dortmund, Deutschland

**Schlagworte:** UDL, Professionelle Unterrichtswahrnehmung, Inklusive Deutschdidaktik

**Zusammenfassung.** Der Artikel untersucht die Nutzung des Universal Design for Learning (UDL) als Analyserahmen für videobasierte Angebote zur Professionalisierung für inklusiven Deutschunterricht. In der Lehrkräftebildung stellt die Förderung professioneller Unterrichtswahrnehmung (PUW) eine zentrale Herausforderung dar. Durch die Analyse von Unterrichtsvideos mit UDL sollen Lehramtsstudierende Kompetenzen erwerben, um Unterricht zu planen, der die Diversität aller Lernenden berücksichtigt. Der Beitrag beschreibt die theoretischen Grundlagen des UDL und seine Relevanz für die inklusionsorientierten und videobasierten Lehrer\*innenbildung, gefolgt von der Darstellung eines Forschungsdesigns, das die Analyse von Videosequenzen anhand des UDL in Arbeitsgruppen im Vorbereitungsseminar Literaturdidaktik zum Praxissemester untersucht. Als Ergebnisse der Studie werden unter anderem drei Modelle der UDL-Nutzung durch die Studierenden im Rahmen ihrer Analysen präsentiert. Der Artikel schließt mit einem Ausblick auf die Weiterentwicklung des didaktischen Konzepts und benennt mögliche Limitationen und Forschungsdesiderate.

**Video-based Professionalization for inclusive German Teaching: The use of Universal Design for Learning as an Analytical Framework**

**Abstract.** The article examines the use of Universal Design for Learning (UDL) as an analytical framework for video-based professionalization for inclusive German lessons. In the context of teacher education, the promotion of professional vision (PV) is a central challenge. By analyzing lesson videos with UDL, student teachers should acquire skills to plan lessons that include the diversity of all learners. The article describes the theoretical foundations of UDL and its relevance for inclusion-oriented and video-based teacher education, followed by the presentation of a research design that examines the analysis of video sequences using UDL in teams in the preparatory seminar on literature didactics for the practical semester. The results of the study consist of three models of UDL use by the students as part of their analyses. The article concludes with an outlook on the further development of the didactic concept and identifies possible limitations and research desiderata.

# 1 Einleitung

Gerade die sprachlichen Fächer, hier konkret das Fach Deutsch, die mit dem Anspruch der Vermittlung von kulturellen und gesellschaftlichen Zugangsmöglichkeiten und -voraussetzungen stets alle Schüler\*innen in ihrer Diversität berücksichtigen sollten, spielen für die Umsetzung von Inklusion eine wichtige Rolle und sind Wegbereiter zur Umsetzung von Inklusion auch in anderen Fächern und der Gesellschaft. Der inklusive Literaturunterricht vermag „Imagination und Kreativität“ sowie „Selbst- und Fremdverstehen“ zu vermitteln, die für die Umsetzung von Inklusion von gesellschaftlicher Bedeutung sind (Kagelmann & Frickel, 2016, 16). Wird darüber hinaus der Deutschunterricht auf eine mediatisierte Lebenswelt (Krotz, 2017) ausgerichtet, rücken die Potenziale der Inklusion und Teilhabe in, an und durch Medien (Bosse, 2016) in das Blickfeld und der Berücksichtigung von diversen digitalen Habitus aller Schüler\*innen (Delere, 2023) kommt eine große Bedeutung zu (Marci-Boehncke, 2018, 2019).

Lehrkräfte benötigen hierfür nicht nur Wissen über Inklusion und ihr zuträgliche Handlungsweisen, sondern auch den Willen und die Fähigkeit, dieses theoretische Wissen im Rahmen ihrer Unterrichtsplanungen und -durchführungen in Praxis zu übersetzen. Gerade videobasierten Analyse- und Reflexionsaufgaben wird, nicht nur im Kontext der Inklusion, unter anderem durch die Förderung der Professionellen Unterrichtswahrnehmung (PUW) bzw. Professional Vision (PV) das Potential zugesprochen, diese Brücke zwischen Theorie und Praxis bilden zu können. Im hier vorgestellten Lehr-Lern-Format wird die Analyse einer Videosequenz von Studierenden aller Schulformen im Vorbereitungsseminar zum Praxissemester im Bereich Literaturdidaktik (TU Dortmund)<sup>1</sup> anhand des Universal Design for Learning (UDL) vorgenommen. Die Hypothese der Studie ist, dass die Struktur des UDL und seine Nutzung im Rahmen von Codierungen als zeitmarkenbasierter Analyseverfahren auf der Plattform degree die Prozesse der PUW von Studierenden positiv beeinflussen kann.

Im Artikel werden zunächst die theoretischen Hintergründe des UDL und der Förderung von PUW im Kontext der inklusionsorientierten Lehrkräftebildung vorgestellt. Darauf aufbauend wird das Forschungsdesign und die Gestaltung des Lehr-Lern-Formats erläutert und begründet. Der vierte Abschnitt präsentiert und diskutiert die Ergebnisse. Das Fazit weist abschließend mögliche Weiterentwicklungen des Aufgabenformats, Limitationen und Forschungsdesiderate aus.

---

<sup>1</sup> Meiner Kollegin Hanna Höfer gebührt an dieser Stelle Dank für die gemeinsame Entwicklung und Fortschreibung dieser Prozesse und das Zurverfügungstellen der Daten aus dem gemeinsamen Seminar.

## 2 UDL in der inklusionsorientierten Lehramtsausbildung

Das UDL ist eine auf Lehren und Lernen bezogene Weiterentwicklung des Universal Designs (Schlüter et al., 2016), die in vielfältigen Untersuchungen und Designexperimenten Anwendung findet (Almeqdad et al., 2023). Unterricht, der nach dem UDL entworfen wurde, verfolgt drei Prinzipien:

UDL Prinzipien		
„Biete multiple Möglichkeiten der Förderung von Lernengagement“, „[d]as ‚WARUM‘ des Lernens“,	„Biete multiple Mittel der Representation [sic] von Informationen“, „[d]as ‚WAS‘ des Lernens“,	„Biete multiple Mittel für die Informationsverarbeitung und die Darstellung von Lernergebnissen“, „[d]as ‚WIE‘ des Lernens“ (CAST, 2018)

Abbildung 1 Prinzipien des UDL (eigene Darstellung)

Über die Prinzipien hinaus bestehen unter anderem für jedes Prinzip noch genauere Guidelines oder Checklisten, die jeweils für die eigene fachdidaktische Situation übersetzt werden müssen (Delere et al., 2024). Dieser Transferprozess dient als „Brücke zwischen Forschung und der Praxis in der Schule“ (Schlüter & Melle 2020, 60) bzw. zwischen grundsätzlichen Anforderungen der Berücksichtigung von Diversität und konkreter praktischer Unterrichtsplanung (vgl. auch Leiß 2022, 21). Durch die breite Abdeckung aller für Unterrichtsplanungen relevanter Aspekte kann für Lehramtsstudierende erkennbar sein, wie stark Inklusion und Unterrichtsqualität zusammenhängen. Das UDL stärkt beispielsweise die Bedeutung von Zielen und der Möglichkeit zum selbstgesteuerten Lernen der Schüler\*innen (Stasiūnaitienė & Navaitienė, 2021). Im handlungs- und produktionsorientierten Literatur- bzw. Deutschunterricht ist diese Zielklarheit für die Schüler\*innen von großer Bedeutung für das Erreichen der Lernziele, um „einem beliebigen Herumbasteln oder Ausfüllen von Arbeitsblättern“ (Spinner, 2010, 316) ebenso wie dem von Kompetenzerwerb abgetrennten schlichten Medienhandeln ihrer selbst willen entgegentreten.

Für den literatur- und mediendidaktischen Deutschunterricht bietet das UDL auf der technischen Seite noch einen weiteren Anknüpfungspunkt. Digitale Medien ermöglichen, sind sie entsprechend der Ansprüche an Barrierefreiheit entwickelt worden, durch konvergente Medientechnik symmediale Handlungskontexte (Frederking, 2018). Dieses Potenzial muss allerdings von den Lehrkräften gehoben und zielgerichtet eingesetzt werden, wenn es zu einer Gestaltung des Unterrichts im Sinne des UDL beitragen soll. Eine im Deutschunterricht etablierte „inklusive Medienbildung“, unter anderem auf Grundlage eines erweiterten Text- und Lesebegriffes, ist daher ein Schritt auf dem Weg zur Umsetzung des UDL im Fach (Marci-Boehncke, 2018, 58).

## 2.1 Professionalisierung für Inklusion in videobasierten Lernumgebungen

Eines der besonders häufig mit der Videoarbeit verbundenen Ziele ist die Förderung der *Professionalen Unterrichtswahrnehmung* (PUW) der Studierenden bzw. Lehrkräfte. Sie wird als dynamisch wechselwirkendes Zusammenspiel (Sherin & van Es 2009, 22) von zwei Teilprozessen modelliert:

- „(1) noticing – Identifikation relevanter Situationen und Ereignisse im Unterrichtsgeschehen;
- (2) knowledge-based reasoning – wissensgesteuerte Verarbeitung identifizierter Situationen und Ereignisse“ (Seidel et al., 2010, 297, in Anlehnung an van Es & Sherin, 2008).

Als relevant werden Szenen erachtet, die für den Erfolg von Unterricht von Bedeutung sind (Seidel et al., 2010). Im unten vorgestellten Vermittlungsdesign wäre es explizit der Bezug zum Erfolg *aller* Schüler\*innen im beobachteten Deutschunterricht, der als Faktor für die Auswahl von Szenen heranzuziehen ist. Im Bereich der wissensgesteuerten Beobachtung lassen sich drei unterschiedliche „Ebenen“ beschreiben, die sich qualitativ voneinander unterscheiden lassen (Seidel et al., 2010). Diese sind „Komponenten eines lernwirksamen Unterrichts auf der Basis theoretischen Wissens differenziert zu *beschreiben*, Unterrichtssituationen auf der Basis wissenschaftlicher Theorien und Befunde zu *erklären*, [und] Wirkungen von Unterrichtssituationen auf weitere Lehr-Lern-Prozesse *vorherzusagen*“ (Seidel et al., 2010, H. i. O.). Andere Modellierungen benennen als Prozesse des knowledge-based-reasoning das *Interpretieren* und theoriegeleitete *Bewerten* (Meurel & Hemmer, 2020). Zudem ist die Generierung von alternativen Handlungsweisen Teil der wissensbasierten Verarbeitung (Burda-Zoyke & Jost, 2023).

Die PUW wird eng mit dem professionellen Wissen von (angehenden) Lehrpersonen in Verbindung gesetzt und ihr dementsprechend häufig eine Rolle als Vermittlungsinstanz zwischen theoretischen Wissensbeständen aber auch Beliefs und praktischen Handlungen zugesprochen (Blömeke et al., 2015). Roose et al. (2022, 15) konnten einen direkten und linearen Vermittlungseffekt von PUW zwischen den Beliefs und der von Lehrkräften beschriebenen eigenen Handlungspraxis allerdings nicht bestätigen. Die Autor\*innen verweisen auf komplexere Zusammenhänge dieser Konstrukte, da unter anderem das Engagement für experimentelle und reflexive Praktiken eine weniger gut ausgebildete PUW im Bereich der differenzierten Instruktion ausgleichen könne (Roose et al., 2022, 17).

Es gibt viele Ansätze der PUW-Förderung in der ersten und auch zweiten Phase der Ausbildung, denn es ist durchaus möglich, die PUW schon im Rahmen des Studiums wirksam zu fördern (Seidel et al., 2010, 289). Hierbei wird in vielen Fällen auf die Analyse von und Reflexion anhand von Unterrichtsvideos zurückgegriffen und unterschiedliche Faktoren wie eigene vs. fremde Videos, instruktionale Merkmale etc. untersucht (u. a. Gold et al., 2016; Kleinknecht & Steffensky, 2016; Wyss et al., 2021).

## 2.2 Nutzung des UDL als Analyserahmen

Das UDL wird bisher nicht als Möglichkeit zur Unterstützung der Analyseaufgaben zur Förderung von inklusions- bzw. diversitätsbezogener PUW genutzt, hat hierfür allerdings großes Potential. Leiß macht als Stärke des UDL-Ansatzes aus, dass dieser für die inklusionsorientierte Planung von Unterricht „durch eine stärkere Orientierung an den Unterrichtsgegenständen“ der „vor allem innerhalb der Sonderpädagogik verbreitete[n] Fokussierung auf das Individuum und seine Probleme und Defizite“ entgegenwirken könne (Leiß, 2022, 23). Dieser systemische Ansatz bedeutet im Kontext der Analyse von Unterricht eben auch, dass die Begleitmaterialien zur Videoanalyse, die ansonsten eine systematische Erfassung der Lernvoraussetzungen aller Schüler\*innen bieten müssten um die Passung der angebotenen Lernwege zu den jeweiligen Individuen zu überprüfen, ebenso wie der Versuch, anhand des Videos bestimmte Zuschreibungen hinsichtlich einzelner Schüler\*innen vorzunehmen, entfallen kann. Der Grundgedanke des UDL macht so eine auf unterschiedliche Videos übertragbare Analyse der Inklusionsorientierung von Unterricht möglich und zeigt den Studierenden implizit auf, dass Inklusion keine Anpassung für einzelne Schüler\*innen, sondern ein grundsätzlich verändertes pädagogisches und didaktisches Paradigma bedeutet. Guthöhrlein und Lindmeier beschreiben das UDL daher als „Linse“, durch die „Lehrende eine veränderte oder neue Perspektive auf ihre Unterrichtsplanung und -durchführung“ erhalten (2020, 56).

Die Guidelines des UDL könnten, wenn sie in einem solchen Sinne als Analyserahmen zum Beispiel beim Codieren (Aufgabendesign) von Videosequenzen genutzt werden, dabei die Teilprozesse der PUW beeinflussen. Dabei kann eine diversitätssensible PUW nicht als eine weitere Kompetenz, die neben der allgemeinen bzw. fachdidaktisch geprägten Wahrnehmung steht, konzipiert werden, sondern als eine Facette der PUW der angehenden Lehrkräfte.

Die selektiven Prozesse des *Noticing* könnten dann durch das UDL unterstützt werden, da die Betrachtenden durch die Guidelines stärker angeleitet bei der Bewertung der Relevanz von Szenen sind. Sie erhalten einen erweiterten Begriff davon, welche Dimensionen von Unterricht auf der systemischen Ebene des Unterrichtsdesigns für die erfolgreiche Umsetzung von Inklusion relevant sind. Die Betrachtenden können ihre Aufmerksamkeit explizit auf diesen Bereich lenken und mehr Szenen identifizieren. Im Bereich des *Knowledge-based reasoning* könnte das UDL den direkten Bezugspunkt für die Prozesse des Erklärens als auch der Herausarbeitung von alternativen Handlungsoptionen bilden. Die hier geschilderten Hypothesen zur Beeinflussung der PUW durch das UDL sollen im zweiten Teil des Artikels nun einer empirischen Überprüfung zugeführt werden.

### 3 Methodologische Überlegungen

Es wurde ein qualitativer Ansatz gewählt, der die bei den Studierenden ablaufenden Prozesse genauer untersucht und dabei das Aufgabendesign, also die Analyse- und Reflexionsaufträge sowie erforderliche Begleitmaterialien, besonders beachtet. Diese Aspekte nehmen in der bisherigen Forschung zu videobasierten Konzepten bisher einen geringeren Stellenwert ein (Burda-Zoyke & Joost, 2023, 174). Das Projekt schließt sich damit an Prinzipien der fachdidaktischen Entwicklungsforschung an und entwickelt in aufeinander aufbauenden Zyklen der Durchführung von Designexperimenten die Aufgaben und zugrundeliegende lokale Theorien weiter (Hußmann et al., 2013).

Die Studierenden arbeiteten mit Videomaterial, das einer Vorstudie entstammt und Masterstudierende bei einem Unterrichtsversuch in einer Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Lernen zeigt. Auch wenn die Videosequenzen in einer auf das segregierende Schulsystem zurückzuführenden Lerngruppe aufgenommen wurden, kann hier die Umsetzung des UDL analysiert werden, da nicht von einer vermeintlichen Homogenität der Lerngruppe ausgegangen werden sollte.

Die zu analysierenden Phasen entstammen der Einstiegsphase des Unterrichts und zeigen, wie die Studierenden als Lehrkräfte einen Überblick über die Inhalte der Stunde geben und anschließend den inhaltlichen Einstieg absolvieren. Im Rahmen des von den Studierenden durchgeführten Projekttages sollten die Schüler\*innen mit iPads Kurzfilme zu vorgegebenen Genres erstellen. Im zweiten kurzen Videoausschnitt werden Merkmale dieser Genres in Form einer MindMap gesammelt. Die Studierenden im Vorbereitungsseminar haben die Aufgabe, sowohl die gezeigten als auch die für den weiteren Stunden- bzw. Tagesverlauf angekündigten Tätigkeiten im Hinblick auf das UDL zu analysieren.

Beide Videoausschnitte haben vielfältiges Potential, um sowohl vorhandene als auch fehlende Umsetzung des UDL zu analysieren. Beispielsweise werden unterschiedliche Informationskanäle angeboten, das Engagement und die Motivation der Schüler\*innen angesprochen und im weiteren Unterrichtsverlauf unterschiedliche Handlungsweisen durch die Arbeit mit den iPads ermöglicht. Gleichzeitig können aber auch viele Momente herausgearbeitet werden, in denen das UDL nicht umgesetzt ist. Gerade diese Lücken sollen die Studierenden bei der Analyse zur Erarbeitung von Handlungsalternativen auffordern und vermeiden den Eindruck, dass es ein ‚Patentrezept‘ zur Umsetzung von Inklusion geben könne, das nun aus dem Video entnommen und dann umgesetzt werden kann.

Inhaltlich wurde dieses Video gewählt, da es im Kontext eines digital-mediatisierten Deutschunterrichts zu verorten ist und damit einem der Leitgedanken des Vorbereitungsseminars folgt, die Studierenden auf Deutschunterricht in einer digitalen Welt vorzubereiten und die Konzepte der Digitalisierung und Inklusion eng mit dem Deutschunterricht zu verschränken (Marci-Boehncke, 2018, 2019). Die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Genres kann der Literatur- und Mediendidaktik zugeordnet werden.

Die Studierenden sollten in gemeinsamen Arbeitsphasen die Videos einerseits anhand des UDL codieren und dabei ihre Begründungen in den Memos der Codierungen festhalten sowie andererseits in Annotationen, also Freitextfeldern, Handlungsalternativen vorschlagen. Die kollaborative Arbeit ermöglicht Mehrperspektivität (Göbel et al., 2022) und bereitet die Studierenden auf

professionelle Kollaborationen vor. Das Vorgehen folgt insgesamt eher einem „instruktional-deduktiven“ Rule-Example Design, dem die Eignung zur Vermittlung von grundlegendem Wissen, in diesem Beispiel dem UDL, und hierauf bezogenen Analysefähigkeiten zugeschrieben wird (Kleinknecht & Steffensky 2016, 310f.; Seidel et al., 2013, 62f.).

Während der Arbeit steht den Studierenden sowohl ein Transkript, Untertitel und Audiodeskriptionen zur Unterstützung der Informationsentnahme zur Verfügung. Sie haben in den Zusatzmaterialien zudem Zugriff auf den deutschsprachigen Graphic Organizer UDL des CAST (2018). Die zentralen UDL-Prinzipien sind zudem schon als übergeordnete Codes im Codesystem angelegt und können von den Studierenden bei Bedarf erweitert werden.

### 3.1 Stichprobe

Mehrheitlich sind die Studierenden der Seminargruppe dem Grundschullehramt oder dem Lehramt für sonderpädagogische Förderung zuzuordnen. Diese Verteilung entspricht den Schwerpunktstudiengängen an der TU Dortmund. Für die Studierenden für sonderpädagogische Förderung werden alle Förderschwerpunkte abgedeckt.

Die Studierenden arbeiten in schulformspezifischen Gruppen. Das auszuwertende Sample der Studie umfasst 13 Gruppen mit 2-5 Mitgliedern (6 Gruppen Lehramt Grundschule, 4 Gruppen Lehramt für sonderpädagogische Förderung, 3 Gruppen Lehramt Gymnasium/Gesamtschule). Die Gruppen haben sich in den digital per *Zoom* durchgeführten Arbeitsphasen selbst aufgezeichnet und diese Aufzeichnung für die Auswertung zur Verfügung gestellt.

### 3.2 Auswertung

Die vorliegenden Daten wurden im Rahmen einer strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring, 2012, 98) mit MAXQDA® ausgewertet, um zentrale Strukturen zu identifizieren und die Forschungsfrage beantworten zu können.

Zur Untersuchung der Prozesse der PUW wurde im ersten Durchgang unter anderem auf das Kodiermanual von Meschede et al. (2019, 111) zurückgegriffen. In einem zweiten Materialdurchgang wurden auf Grundlage der Ergebnisse induktiv Modelle des Umgangs mit dem UDL erarbeitet und anschließend in einem dritten Durchgang als unterschiedliche Modelle des Rule-Example Vorgehens codiert. Zudem wurden die Kategorien „Bezug zu UDL-Prinzip“, „Bezug zu UDL-Guideline“ und „Bezug zu UDL-Prompt“ ergänzt, um diese unterschiedlichen Umgangsweisen mit dem UDL besser unterscheiden zu können.

Die Analyse der von den Studierenden vorgeschlagenen didaktischen oder pädagogischen Handlungsalternativen wurde anhand der Arbeit von Jürgens (2021) vorgenommen, der die vorgeschlagenen Handlungsalternativen zur Erreichung gleichberechtigter Teilhabe von Schüler\*innen im Sportunterricht anhand der Kategorien Begründung, Fachtermini und Themenbezug analysiert. Ergänzt wurde hier noch der fachliche bzw. thematische Bezug, der sich im Kontext des *Lesson Analysis Framework* von Santagata und Angelici (2010) wiederfindet, da der intendierte Lernerfolg der Schüler\*innen als zentraler Gedanke die Analyse des Unterrichts und die Entwicklung von Handlungsalternativen leiten sollte.

## 4 Ergebnisse

Es wurde davon ausgegangen, dass sich die Nutzung des UDL als Codesystem für die videobasierte Analyse auf alle Teilprozesse der PUW der Studierenden auswirken könnte. Im einem ersten Materialdurchgang wurden 126 Szenen identifiziert, in denen die Studierenden sich in ihren Analysen des Unterrichts auf das UDL bezogen. Diese wurden als die Szenen codiert, die von den Studierenden wahrgenommen und als relevant beachtet wurden. Für die weiteren Verarbeitungsprozesse wurden 132 Codierungen mit dem Code „Beschreibungen“ vorgenommen und 199 Szenen identifiziert, denen der Code „Erklären“ zugeordnet werden konnte. Im Rahmen der weiteren Analyse aller Sequenzen wurde dann deutlich, dass die Gruppen zwar sehr unterschiedlich mit dem UDL und der Videoanalyse umgingen, sich aber übergreifende Strukturen erkennen lassen, in denen sich die Art des Einbezugs des UDL auf alle weiteren Prozesse der Analyse auswirkt. Im Rahmen der induktiven Analyse im zweiten Materialdurchgang wurden daher unterschiedliche Verfahrensweisen identifiziert, die sich bei mehreren Gruppen wiederfinden lassen. So konnten drei unterschiedliche Modelle erarbeitet werden, die im Verlauf des Materialdurchgangs weiter ausdifferenziert wurden.

Die anschließende erneute Codierung aller im ersten Durchgang identifizierten Sequenzen erbrachte die in Abb. 1 zu sehende Häufigkeitsverteilung der Modelle im Sample. Insgesamt konnten 112 Sequenzen codiert werden, in denen die Studierenden mit graduellen Abweichungen nach diesen Modellen arbeiteten (Abb. 1). In weiteren 18 Sequenzen gingen die Gruppen anders vor. Diese Vorgehensweisen werden zusammengefasst vorgestellt, da hier von der Aufgabenstellung abweichende Prozesse vorlagen.

Tabelle 1 Häufigkeit der Modelle nach Gruppen

<b>Gruppe/ Modell</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>10</b>	<b>11</b>	<b>12</b>	<b>13</b>	<b>Summe</b>
<b>Modell 1</b>	1	2	3	0	7	0	2	0	2	1	2	0	8	28
<b>Modell 2</b>	4	4	5	1	2	6	2	4	8	5	7	0	3	51
<b>Modell 3</b>	1	2	2	1	6	4	7	1	2	3	1	3	0	33
<b>Sonstige</b>	0	3	2	2	0	1	0	5	3	0	1	0	1	18
<b>Summe</b>	6	11	12	4	15	11	11	10	15	9	11	3	12	130

Die Modelle weisen darauf hin, dass sich die Art und Weise des Einbezugs des UDL in die Arbeit auf der Videoplattform auf das von Sherin und van Es angesprochene Wechselspiel der Prozesse Wahrnehmung, Relevanzzuschreibung und der wissensbasierten Verarbeitung (Sherin & van Es 2009, 22) auswirkt.

## 4.1 Modell 1

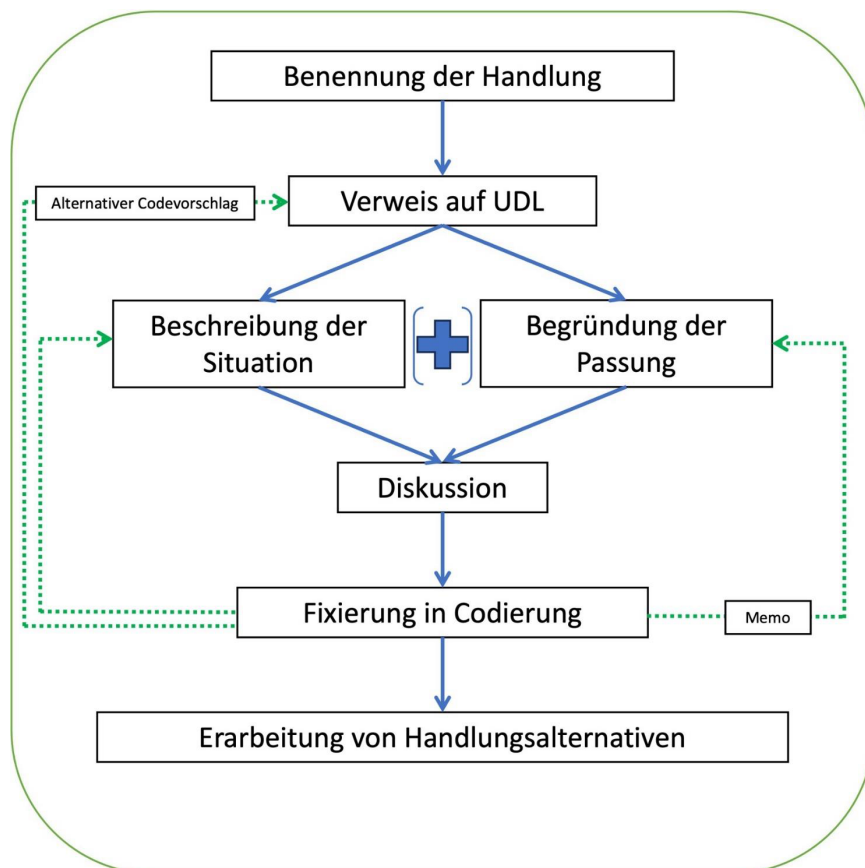


Abbildung 2 Modell Nr. 1 (eigene Darstellung)

In insgesamt 28 Sequenzen konnte eine Struktur erkannt werden, die als Assoziation von im Video erkannten Handlungen zu Aspekten des UDL beschrieben werden kann (vgl. Abb. 2). Ein\*e Studierende\*r bringt eine Szene ins Gespräch, indem beispielsweise auf eine Aussage, eine Handlung oder eine übergeordnete Struktur auf der Makroebene verwiesen wird. Der benannte Aspekt entstammt der mentalen Repräsentation der Studierenden und wurde offenbar vorher von ihnen wahrgenommen und als relevant erachtet (*Noticing*), wird zunächst aber nicht weiter erläutert oder interpretiert. Der Aspekt wird dann mit dem UDL in Verbindung gesetzt, indem eine Passung zu einem Aspekt des UDL (Prinzip: 5 Fälle, Guideline: 8 Fälle, Prompt: 17 Fälle) vorgeschlagen wird. Die hier zugeordneten Fallbeispiele unterscheiden sich allerdings deutlich in der Qualität der Begründung dieser Passung und weisen damit auf die Heterogenität der Arbeitsergebnisse der Studierenden hin. In Fallbeispiel A liefert P1 einen unbegründeten und auch nur in einem sehr weiten Begriffsverständnis als zutreffend anzusehenden Vorschlag für die Passung, der aber von der Gruppe akzeptiert und offenbar als ‚Common Sense‘ begründet anzusehen ist. Die anschließende Codierung wird ohne weitere Rücksprache eingefügt. In Fallbeispiel B werden unterschiedliche Sichtweisen und Schwerpunktsetzungen im Verständnis des UDL, nämlich die unterschiedlichen individuellen Rezeptions- und Produktionswege vs. die allgemeine Festlegung auf die iPad Nutzung für die Gesamtgruppe, in Verbindung gesetzt und gegenübergestellt. Das UDL wird dabei als Interpretations- und Bewertungsgrundlage der beobachteten Handlungen genutzt, wobei der ursprüngliche Vorschlag schließlich angenommen und in der Codierung

umgesetzt wird. In beiden Fällen wird keine Handlungsalternative vorgeschlagen, dies trifft auf die Mehrzahl der Beispiele in diesem Modell zu.

**Fallbeispiel A:**

*P2: Ich mein, der Tagesplan. Wir haben ja bei exekutiven Funktionen, bei 6, 6.2. "Fördert geplantes und strategisches Arbeiten". // P3: Mhh // P2: Der Tagesplan fördert // Person 1: Ja // geplantes und strategisches Arbeiten // P3: Ja // P1: Ja. Auf jeden Fall. Sehr gut. Dann mach ich die jetzt einfach mal [organisatorische Diskussion der anderen Gruppenmitglieder] [P1: Wählt ohne weitere Rücksprache Zeitraum aus und schreibt Codierung, Memo: 6.2: - Tagesplan/Übersicht fördert geplantes und strategisches Arbeiten].*

*P1: Ja. (1\_152-153)*

**Fallbeispiel B:**

*P3: Und was da halt auch direkt, was wir an der Stelle schon nehmen können, die sagt, ja: "wir arbeiten mit iPads". Und das passt ja auch dazu. Zu dem Punkt, dass man den Zugang zu Lernhilfen und Assistiven und technischen Hilfsmittel optimieren soll. Oder halt mit verschiedenen Darreichungsformen arbeiten soll im Unterricht, weil die ja jetzt ein technisches Hilfsmittel benutzen. Also die iPads und das ja auch noch verfilmen sollen.*

*Person 1: Allerdings haben sie auch keine andere Wahl. Sie haben ja nur quasi die Möglichkeit, mit den iPads zu arbeiten, ne? Und wäre nicht dann so mehrere Zugänge dann bieten... obwohl das ja natürlich dann wahrscheinlich der leichteste ist, damit zu filmen und das dann eben gleich zu verarbeiten. Aber sie haben ja nur quasi die eine Möglichkeit. Und alle müssen alles machen. Und haben ja nicht die Wahl, irgendwas anderes zum Beispiel zu tun oder irgendwie den Film, den sie machen sollen, anders zu machen.*

*P3: Ja gut, aber beim iPad kannst du ja auch zum Beispiel gucken, dass sie sich vielleicht einen Text per Audio anhören. Also das zum Beispiel vielleicht irgendwie die Informationsverarbeitung oder so, dass sie nicht nur über Lesen stattfindet, sondern dass man sich vielleicht mit einem so einem Headphone was anhört. Oder weil da kannst du auch bildliche Darstellungen vielleicht benutzen.*

*Person 1: Stimmt. (12\_75-78)*

## 4.2 Modell 2

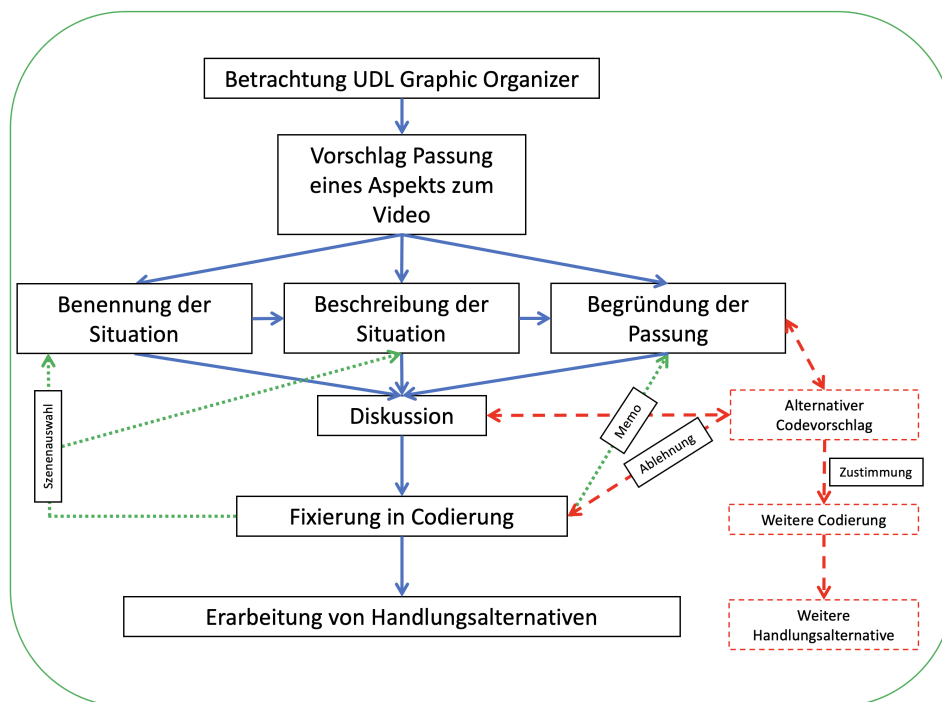


Abbildung 3 Modell Nr. 2 (eigene Darstellung)

Modell 2 (vgl. Abb. 3) zeigt ein Vorgehen, dass von der Erarbeitung des UDL anhand des Graphic Organizers als Auslöser für die Interpretation der eigenen Wahrnehmung geprägt ist. Dieses Vorgehen konnte zu 51 Handlungen der Studierenden zugeordnet werden. Das UDL ist hier der leitende Faktor für die Analyse der eigenen mentalen Repräsentation des Videos. Die Studierenden lesen im UDL Graphic Organizer und benennen Szenen oder Aspekte, die sie wahrgenommen haben und die ihrer Meinung nach zu den in dem Moment gelesenen Teilaspekten des UDL passen bzw. den Anspruch des UDL (nicht) erfüllen. Bis auf wenige Ausnahmen beziehen sie sich hier auf Prompts, die die differenziertesten Kategorien zur Anwendung liefern. Das UDL bietet dadurch sowohl einen Indikator um die Szenen als relevant zu erachten als auch um sie zu interpretieren und vor dem Anspruch der Prinzipien zu bewerten. Die Stufe der Bewertung erreichen die Studierenden allerdings selten, eher bleiben sie auch in diesem Modell assoziativ verknüpfend, in Fallbeispiel C anhand des Begriffs *Ausdauer* aus der UDL-Guideline 6. Fallbeispiel C zeigt zudem eine häufiger zu erkennende Erweiterungsstruktur (Abb. 3: rote Elemente). Der ursprüngliche Vorschlag wird um eine weitere Möglichkeit der UDL-Verknüpfung erweitert und die unterschiedlichen Aspekte ausdiskutiert. Gerade in diesem Vorgehen zeigen die Studierenden eine Unkenntnis des UDL und die Erkundung von dessen Inhalten beim Bearbeiten der Aufgabe. Sie bauen die mentale Repräsentation des UDL im Moment der Aufgabenbearbeitung auf.

### Fallbeispiel C (gekürzt):

*P2: Ich habe gerade durchgelesen und ich bin so ein bisschen bei biete Optionen für die Aufrechterhaltung von Anstrengung und Ausdauer hängen geblieben. Wir haben schon gesagt, dass es extrem viel ist. Ich finde, das passt nicht in das Design so rein, dass du wirklich sehr komplexe Aufgaben in einem sehr kleinen Zeitraum quetscht. Also ich kenne die Klasse nicht, ich weiß nicht, vielleicht kennen die die Klasse und das funktioniert mit denen gut. [...] Aber ich persönlich finde, es wird auch einfach ein bisschen viel in kleinen Zeitraum gepresst. Ich überlege gerade die ganze Zeit bis zu den Anstrengungen. Ausdauer halt. Also das ist.*

P1: Ja, dass sie jetzt zum Beispiel halt auch dieses. Also sie machen ja so diese Transparenz und Bedeutsamkeit. Also ich habe das Gefühl, die Kinder wissen gar nicht, warum die jetzt diese Genres. Also ich finde das ist ja schon relativ schwierig, das zu verstehen, dass das dann hinterher mit dem Ganzen anderen Sachen zu tun hat. Also meinst du sowas?

P2: Auch. Ja. Ne, was wir vorhin gemeint haben, dass die lehren was ist ein Filmgenre dann den Auftrag erklären, die App, dann Gruppenfindung, Drehbuchschreiben, Drehbuch, abfilmen, Präsentation alles an einem Tag. In drei Stunden.

P1: Ja, das finde ich auch irgendwie unfassbar. Ich glaube, ich würde das nicht mal schaffen.

P2: Und da sage ich, dass es nicht dem UDL entspricht, dass man eben versucht. Ähm. Ja, gut, bei Ausdauer bleibe ich da so ein bisschen hängen. Einfach an dem Wort.

P3: Ja. (1\_1143-148)

### 4.3 Modell 3

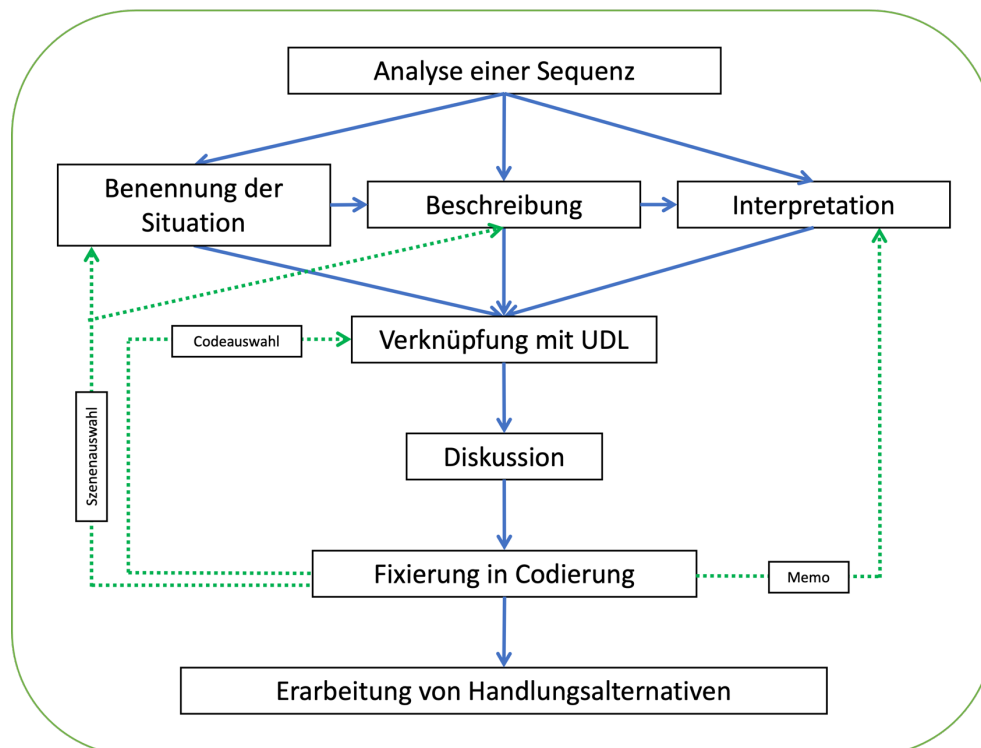


Abbildung 4 Modell Nr. 3 (eigene Darstellung)

Insgesamt 33-mal wurde eine Arbeitsweise nach dem dritten Modell (vgl. Abb. 4) codiert. In diesen Fällen steht eine mal mehr, mal weniger stark und korrekt begründete Interpretation und Bewertung eines Sachverhalts für sich selbst und wird in die Gruppe eingebracht, die wissensbasierte Verarbeitung wäre ohne die durch die Aufgabe geforderte Codierung also abgeschlossen. Die Verknüpfung mit dem UDL geschieht dann anschließend gemeinsam mit der Gruppe und hat zumeist das Ziel, die eingebrachten Aspekte als Aufgabenlösung zu legitimieren. Gleichzeitig ist auch erkennbar, dass durch die nachträgliche Verortung im UDL und den Abgleich mit den dort verankerten Grundsätzen die originäre Analyse weiter gestärkt und elaboriert, zum Teil auch korrigiert, werden kann. Eine besonders gelungene Form dieses Modells ist eine integrierte Analyse mit Begriffen und Konzepten des UDL. Video und UDL werden dabei nicht als nebeneinanderstehende und gesondert miteinander in Beziehung zu setzende Bereiche dargestellt, sondern direkt integriert. Häufiger liegt der Fall vor, dass die Gruppen individuelle Bewertungen vornehmen und diese dann aus Gründen der Aufgabebearbeitung irgendwie mit dem UDL in Beziehung setzen.

Diese Verknüpfungen sind, wie schon in den vorherigen Modellen, nicht immer korrekt. Die Spannweite der Qualität in diesem Modell ist also besonders hoch.

**Fallbeispiel D:**

*P3: Aber die haben auch oft Feedback gegeben. Also jetzt gerade, wenn ihr das seht. Das genau. Und dafür gab es auch noch eine Stelle, wo Sie das richtig betont haben, dass Sie es gut gemacht haben.*

*P2: Stimmt, das haben die gesagt. Ja, das kann man immer positiv anmerken.*

*P4: Worunter könnte das dann fallen?*

*P3: Das ist einfach hier bei blau und dann ganz unten, "Biete Möglichkeiten zur Selbstevaluation und fördert Kompetenzen // P1: Ah ja. // P3: durch Hilfe // P2: Ja // P3: und formatives Feedback. [öffnet Menü für Codierung]*

*P4: Gut, ja. (8\_128-132)*

Als über die unterschiedlichen Modelle hinaus verbindende Struktur zeigte sich, dass die Studierenden mehrheitlich das Video komplett anschauten und dann anhand der eigenen Erinnerung, der im Verlauf des Schauens aufgebauten mentalen Repräsentation des Videos (Höfer & Delere, 2022) bewerteten, welche Szenen als für die Aufgabenbearbeitung oder auch darüber hinaus relevant erachtet werden könnten und wie sie mit dem UDL in Verbindung zu setzen seien. Nur in wenigen Fällen agieren die Studierenden direkt in der Betrachtung des Videos durch Stoppen und jeweils auf die gerade wahrgenommene Szene bezogene Verarbeitung. Dieses Vorgehen verstärkt vermutlich, ebenso wie die unzureichende vorherige Verinnerlichung des UDL, das in den Modellen zu erkennende rein assoziative Vorgehen der Studierenden, bei dem sie einzelne Prinzipien, Guidelines oder Prompts oberflächlich mit Handlungen im Video verknüpfen.

#### **4.4 Handlungsalternativen**

Die Studierenden nutzen für Handlungsalternativen häufig Annotationen, die auch jenseits erarbeiteter Codierungen eingetragen wurden. Ausgehend von einer Problembenennung wurden unterschiedliche Handlungsalternativen diskutiert, die eigentlich notwendige Entscheidung für eine der Alternativen bzw. eine gesamte Strategie (Burda-Zoyke & Joost, 2023, 190) blieb aber aus. Dies galt ebenso für die Handlungsalternativen, die in direktem Bezug zu Codierungen eingetragen wurden. Teilweise wurden die Handlungsalternativen auch eher genutzt, um die eigentliche Analyse weiter zu elaborieren. Platziert wurden die Vorschläge als besser geeignetes Vorgehen, das die Probleme im beobachteten Unterricht illustrieren sollten. Insgesamt waren die Handlungsalternativen bis auf einen kleineren Teil (11/48) auf die Verbesserung der Teilhabe im inklusiven Deutschunterricht, mit Abstrichen bei der fachlichen Komponente, ausgerichtet, allerdings gerade vor den Ansprüchen des UDL häufig als kritisch zu bewerten. Als korrekt wurden nur 21 Handlungsalternativen der Studierenden gewichtet.

## 4.5 Beschreiben, Erklären, Interpretieren und Bewerten

Beschreibungen waren in den Daten nur selten qualitativ hochwertig nachweisbar. In den wenigsten Fällen können sie als vollständig und ohne Abweichungen (Jürgens, 2021, 138) eingeordnet werden. Vielmehr sind die Beschreibungen in den meisten Fällen eher undifferenzierte Zusammenfassungen oder Benennungen von Szenen, die „individuelle Interpretationen und Deutungen“ (Höller & Unteregge, 2023, 186, Seidel et al., 2020, 297f.) aufweisen. Zumeist werden sie zur Identifikation von Ankersituationen genutzt, die im Rahmen der Codierungen und Annotationen eingetragen werden müssen.

Für Codes und Annotationen arbeiten die Studierenden sehr viel im „Vorbehalt betonter Subjektivität und Vorläufigkeit“ (Artmann et al., 2017, 229). Ihre Codierungen sind häufig eher Hypothesen, denn Festlegungen. Das kollaborative Schreiben der Memos und Annotationen dient hierbei als Katalysator der Arbeitsprozesse und zeigt das Potential gemeinschaftlicher zeitmarkenbasierter Videoanalysen auf (Höller & Unteregge, 2023, 189). Die stark assoziative Arbeit auf Grundlage einzelner Begriffe oder Konzepte zeigt sich auch darin, dass die Studierenden wenig über die Qualität der UDL-Implementation diskutieren. Stattdessen bewerten sie, ob z. B. ein Prinzip grundsätzlich im Unterricht existiert. Selten aber wird bewertet, ob unterschiedliche Möglichkeiten für die unterschiedlichen Bereiche vorliegen. Verstärkt wird dies durch zwei Faktoren: a) die unzureichenden Beschreibungen und der daraus resultierende oberflächliche Blick auf den durchgeführten Unterricht, b) den von einigen Gruppen nicht berücksichtigten Anspruch der „systemischen Individualisierung“ im UDL (Leiß, 2022, 23), was sich z. B. an der wiederkehrenden Frage, welche Förderbedarfe denn in der Lerngruppe vorlägen, zeigt und den Blick der Studierenden auf die (fehlende) Umsetzung des UDL in der konkret beobachteten Unterrichtseinheit und auch ihren eigenen Handlungsalternativen verstellt.

## 5 Fazit und Ausblick

Die Studie untersuchte die Nutzung des UDL als Kategoriensystem in videobasierten Aufgabenformaten und Implikationen auf die Prozesse der PUW der Studierenden mit einem Schwerpunkt auf die wissensbasierte Verarbeitung.

Die deduktive und induktive Kategoriengewinnung und -anwendung hat sich für die Beantwortung der Forschungsfrage als geeignet herausgestellt, da so sowohl die zentralen Prozesse der PUW beachtet werden als auch die zentralen Strukturen der Vorgehensweisen der Studierenden herausgearbeitet werden konnten. Auch wenn die Ergebnisse durch die Single-Rater Codierung und die teilweise in den Seminarinteraktionen erkennbare „mangelnde inhaltliche Vertiefung [...] als Ausdruck einer oberflächlichen und schnellen Aufgabenentwicklung im Rahmen eines Studierenden*jobs*“ (Kranefeld & Höller, 2022, 78, H. i. O.) als limitiert angesehen werden müssen, lassen sie doch Rückschlüsse für die Weiterentwicklung der Aufgabe im Sinne der fachdidaktischen Entwicklungsforschung zu.

Gezeigt werden konnte, dass der Einbezug des UDL in der hier vorliegenden technischen Umsetzung und unter den vorliegenden Bedingungen der Gruppe und ihrer inhaltlichen Vorbereitung lenkende Auswirkungen auf die Prozesse der Wahrnehmung und wissensbasierten Verarbeitung hat. Die Studierenden erwerben in

unterschiedlicher Ausprägung Einsicht in die Kategorien des UDL und schulen ihren professionellen Blick für die Anwendung dieser Kategorien bei der Videoanalyse als auch der Unterrichtsplanung. Es ist allerdings auch zu erkennen, dass bei den Studierenden noch wenig Übung im Bereich der Videoanalyse bzw. PUW vorlag und auch inhaltliche Lücken die Ergebnisse beeinflussen.

Für die kommenden Gruppen wird die Aufgabe dahingehend weiterentwickelt, dass die einzelnen Komponenten der PUW strukturell klarer verankert werden. Dafür werden Vorgaben gemacht, an welchen Stellen Beschreibungen und Interpretationen in welcher Form einzutragen sind und wie bei der Erarbeitung von Handlungsalternativen vorgegangen werden soll. Die zentrale weitere Änderung wird sein, dass die Studierenden zunächst in einer Hausaufgabe die Analyse individuell bearbeiten und ihre Ergebnisse in einer gemeinsamen Analyse im Seminar „externalisieren“ (Heeg et al., 2020, 766 [eigene Übersetzung]), wie es von Höller und Unteregge (2023) unter Bezug auf die Faktoren gelungener kollaborativer Arbeit nach Heeg et al. (2020) vorgeschlagen wird. Diese Vorgehensweise aufeinander bezogener Analysephasen soll mehr Zeit für die inhaltliche Diskussionen der Gruppen in der Seminararbeitszeit schaffen. Der Aufbau der mentalen Repräsentationen von UDL und Video könnte so durch die Vorbereitungszeit kognitiv und zeitlich entlastet und so Fehlvorstellungen und Missinterpretationen vorgebeugt werden. Für weitere Designstudien wäre darüber hinaus die Nutzung anderer Videos und der gleichen Aufgabenstellung ebenso wie die Testung der Aufgabe mit dem UDL3.0 aufschlussreich.

## Acknowledgements

Das diesem Beitrag zugrundeliegende Vorhaben wurde mit Mitteln des Bundesministeriums für Forschung, Technologie und Raumfahrt (ehemals Bundesministeriums für Bildung und Forschung) unter den Förderkennzeichen 16DHB2130X & 16DHB2217 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt beim Autor.

## Literaturverzeichnis

- Almeqdad, Q. I., Alodat, A. M., Alquraan, M. F., Mohaidat, M. A., and A. K. Al-Makhzoomy. 2023. “The effectiveness of universal design for learning: A systematic review of the literature and meta-analysis.” *Cogent Education* 10 (1): 2218191. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2218191>.
- Burda-Zoyke, Andrea, and Janine Joost. 2023. “Professionalisierung von Lehrkräften zum Umgang mit Heterogenität und Inklusion. Einsatz von Begleitmaterialien und Lernaufgaben zu Videovignetten.” In *Lehramt mit Perspektive. Ansätze, Methoden und Forschungsergebnisse einer zukunftsorientierten Lehrkräftebildung*, edited by M. Greinert, I. Parchmann, and T. Kleickmann, 173–196. Münster: Waxmann Verlag. <https://doi.org/10.31244/9783830997917>.
- Blömeke, S., J.-E. Gustafsson, and R. J. Shavelson. 2015. “Beyond Dichotomies: Competence Viewed as a Continuum.” *Zeitschrift für Psychologie* 223 (1): 3–13. <https://doi.org/10.1027/2151-2604/a000194>.

- Bosse, I. 2016. *Teilhabe in einer digitalen Gesellschaft – Wie Medien Inklusionsprozesse befördern können*. Bundeszentrale für politische Bildung. <https://www.bpb.de/themen/medien-journalismus/medienpolitik/172759/teilhabe-in-einer-digitalen-gesellschaft-wie-medien-inklusionsprozesse-befoerdern-koennen/>.
- CAST. 2018. *Universal Design for Learning Guidelines version 2.2. Deutsche Version*. [https://udlguidelines.cast.org/static/udlg\\_graphicorganizer\\_v2-2\\_german\\_corrected.pdf](https://udlguidelines.cast.org/static/udlg_graphicorganizer_v2-2_german_corrected.pdf).
- Delere, M. 2023. "Der digitale Habitus im Kontext der inklusionsorientierten Lehrer\*innenbildung." *Medienimpulse* 61 (4): 1–32. <https://doi.org/10.21243/mi-04-23-14>
- Delere, M. In press. "Reflexion in der inklusionsorientierten und diversitätssensiblen Lehrer\*innenbildung." In *Kulturwissenschaftliche Diversity Studies. Eine Einführung*, edited by S. Nieberle and H. Höfer. Bielefeld: Transcript.
- Delere, M., H. Höfer, and G. Marci-Boehncke. 2024. "A Matter of Translation? UDL as Framework for Student Teacher's Video Analysis." *Education. Innovation. Diversity* 1 (8): 28–40. <https://doi.org/10.17770/eid2024.1.8244>.
- Frederking, V. 2018. "Symmedialität und Synästhetik." In *Digitale Medien im Deutschunterricht*, edited by V. Frederking, A. Krommer, and T. Möbius, 3–49. 2nd rev. ed. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Frickel, D. A., and A. Kagelmann. 2016. *Der inklusive Blick: Die Literaturdidaktik und ein neues Paradigma*. Frankfurt am Main: Peter Lang Edition.
- Göbel, K., J. Bönte, A. Gösch, and K. Neuber. 2022. "The relevance of collegial video-based reflection on teaching for the development of reflection-related attitudes." *Teaching and Teacher Education* 120: 103878. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103878>.
- Gold, B., C. Hellermann, K. Burgula, and M. Holodynski. 2016. "Fallbasierte Unterrichtsanalyse. Effekte von video- und textbasierter Fallanalyse auf kognitive Belastung, aufgabenspezifisches Interesse und die professionelle Unterrichtswahrnehmung von Grundschullehrer\*innenstudierenden." *Unterrichtswissenschaft* 44 (4): 322–338.
- Guthöhrlein, K., and C. Lindmeier. 2020. "Universal Design for Learning als Linse der Unterrichtsentwicklung zur Förderung der Individualisierung im inklusiven Unterricht im Berufsvorbereitungsjahr an Berufsbildenden Schulen." *Sonderpädagogische Förderung heute* 65 (1): 47–58. <https://doi.org/10.3262/SZ2001047>.
- Heeg, J., S. Hundertmark, and S. Schanze. 2020. "The interplay between individual reflection and collaborative learning – seven essential features for designing fruitful classroom practices that develop students' individual conceptions." *Chemistry Education Research and Practice* 21 (3): 765–788. <https://doi.org/10.1039/C9RP00175A>.
- Höfer, H., and M. Delere. 2022. "Unterrichtsvideos lesen? Grundlegung einer Lesetheorie der Nutzung von videografierten Unterrichtsfällen in der Lehramtsausbildung." *MiDU – Medien im Deutschunterricht*. <https://doi.org/10.18716/OJS/MIDU/2022.2.2>.

- Höller, K., and S. Unteregge. 2023. "Diskursivität als fächerübergreifende Perspektive für die Gestaltung und Auswertung von Formaten videobasierter digitaler Fallarbeit." In *DoProfil 2.0 – Das Dortmunder Profil für inklusionsorientierte Lehrerinnen- und Lehrerausbildung*, edited by S. Hußmann and B. Welzel, 184–201. Münster: Waxmann Verlag. <https://doi.org/10.31244/9783830997368>.
- Hußmann, S., J. Thiele, R. Hinz, S. Prediger, and B. Ralle. 2013. "Gegenstandsorientierte Unterrichtsdesigns entwickeln und erforschen." In *Der lange Weg zum Unterrichtsdesign: Zur Begründung und Umsetzung fachdidaktischer Forschungs- und Entwicklungsprogramme*, edited by M. Komorek and S. Prediger, 25–42. Münster: Waxmann.
- Jürgens, M. 2021. *Videobasierte Lehrveranstaltungen zur Förderung Professioneller Unterrichtswahrnehmung: Ein Seminarkonzept zur gleichberechtigten Teilhabe im Sportunterricht*. Bd. 30. Wiesbaden: Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-35579-1>.
- Kleinknecht, M., and M. Steffensky. 2016. "Wirkungen videobasierter Lernumgebungen auf die professionelle Kompetenz und das Handeln (angehender) Lehrpersonen." *Unterrichtswissenschaft* 44 (4): 305–321.
- Kranefeld, U., and K. Höller. 2022. "Was hat denn kein oder 'n abruptes Ende? Eine interaktionsanalytische Perspektive auf hochschuldidaktische Problemstellen bei der Irritation künstlerisch-ästhetischer Überzeugungen." In *Interaktion*, edited by J.-P. Koch, K. Schilling-Sandvoß, and A. Welte, 67–87. Aachen: Shaker Verlag.
- Krotz, F. 2017. "Sozialisation in mediatisierten Welten." In *Mediatisierung und Mediensozialisation*, edited by D. Hoffmann, F. Krotz, and W. Reißmann, 21–40. Wiesbaden: Springer Fachmedien. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-14937-6\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-658-14937-6_2).
- Leiß, J. 2022. "Zum Potenzial von Universal Design for Learning für eine inklusionsorientierte Unterrichtsentwicklung und Lehrer\*innenbildung im Fach Deutsch." In *Diversitätsorientierte Deutschdidaktik*, edited by W. Dannecker and K. Schindler, 18–34. Bochum: Universitätsbibliothek der Ruhr-Universität. <https://doi.org/10.46586/SLLD.223>.
- Marci-Boehncke, G. 2018. "Von der integrierten zur inklusiven Medienbildung." In *Medienpädagogik – Herausforderungen für Lernen und Bildung im Medienzeitalter*, edited by T. Hug, 49–64. Innsbruck: Innsbruck University Press.
- Marci-Boehncke, G. 2019. "Digitale Teilhabe als ethischer Anspruch schulischer Bildung: Überlegungen zur Reflexion individueller Normen und Überzeugungen im Kontext der Lehramtsausbildung." In *Aufwachsen mit Medien*, edited by I. Stapf, M. Prinzing, and N. Köberer, 315–334. Baden-Baden: Nomos. <http://dx.doi.org/10.5771/9783845293844-315>.
- Meschede, N., K. Adl-Amini, and I. Hardy. 2019. "'Ich sehe was, was du nicht siehst'— Profitieren Studierende bei der videobasierten Unterrichtsanalyse von Peer Feedback?" In *Grundschulpädagogik zwischen Wissenschaft und Transfer*, edited by C. Donie et al., 108–113. Wiesbaden: Springer Fachmedien. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-26231-0\\_14](https://doi.org/10.1007/978-3-658-26231-0_14).

- Meurel, M., and M. Hemmer. 2020. "Geographieunterricht videobasiert analysieren – Konzeption und Evaluation eines videobasierten Lernsettings zur Förderung der professionellen Unterrichtswahrnehmung." In *Videografie in der Lehrerinnenbildung: Aktuelle Zugänge, Herausforderungen und Potenziale*. Hildesheimer Beiträge zur Schul- und Unterrichtsforschung\*, edited by K. Hauenschild, B. Schmidt-Thieme, D. Wolff, and S. Zourelidis (Sonderheft 1), 106–118. Hildesheim: Universitätsverlag Hildesheim. <https://doi.org/10.18442/109>.
- Riegert, J., and O. Musenberg, eds. 2015. *Inklusiver Fachunterricht in der Sekundarstufe*. 1st ed. Stuttgart: Kohlhammer.
- Roose, I., W. Vantieghem, R. Vanderlinde, and P. Van Avermaet. 2022. "Professional vision as a mediator for inclusive education? Unravelling the interplay between teachers' beliefs, professional vision and reported practice of differentiated instruction." *Educational Review*: 1–23. <https://doi.org/10.1080/00131911.2022.2054957>.
- Santagata, R., and G. Angelici. 2010. "Studying the Impact of the Lesson Analysis Framework on Preservice Teachers' Abilities to Reflect on Videos of Classroom Teaching." *Journal of Teacher Education* 61 (4): 339–349. <https://doi.org/10.1177/0022487110369555>.
- Schlüter, A.-K., and I. Melle. 2020. "Die Evidenz und Wirksamkeit des Universal Design for Learning." *Sonderpädagogische Förderung heute* 65 (1): 59–67. <https://doi.org/10.3262/SZ2001059>.
- Schlüter, A.-K., I. Melle, and F. B. Wember. 2016. "Unterrichtsgestaltung in Klassen des Gemeinsamen Lernens." *Sonderpädagogische Förderung* 3: 270–284.
- Seidel, T., G. Blomberg, and K. Stürmer. 2010. "'Observer' – Validierung eines videobasierten Instruments zur Erfassung der professionellen Wahrnehmung von Unterricht. Projekt OBSERVE." In *Kompetenzmodellierung. Zwischenbilanz des DFG-Schwerpunktprogramms und Perspektiven des Forschungsansatzes*, 296–306. Beltz.
- Sherin, M. G., and E. A. van Es. 2009. "Effects of Video Club Participation on Teachers' Professional Vision." *Journal of Teacher Education* 60 (1): 20–37. <http://dx.doi.org/10.1177/0022487108328155>.
- Stasiūnaitienė, E., and J. Navaitienė. 2021. "Implementing UDL: Development of Purposeful and Motivated Students." In *Improving Inclusive Education through Universal Design for Learning*, edited by A. Galkienė and O. Monkevičienė, Volume 5, 217–240. Cham: Springer International Publishing. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-80658-3\\_9](https://doi.org/10.1007/978-3-030-80658-3_9).
- Wyss, C., K. Rosenberger, and W. Bühner. 2021. "Student Teachers' and Teacher Educators' Professional Vision: Findings from an Eye Tracking Study." *Educational Psychology Review* 33: 91–107. <https://doi.org/10.1007/s10648-020-09535-z>.

### Diesen Artikel zitieren:

Delere, Malte (2025). Videobasierte Professionalisierung für inklusiven Deutschunterricht: Die Nutzung des Universal Design for Learning als Analyserahmen. In: Vanessa Heitplatz, Leevke Wilkens (Hrsg.). Die Rehabilitationstechnologie im Wandel: Eine Mensch-Technik-Umwelt Betrachtung, 669-686. Dortmund: Eldorado.

## Artikel 5

Nr.	Artikel
5.	Delere, M. (2025b). „Bevor ich das Universal Design for Learning kennengelernt habe, konnte ich mir nur begrenzt vorstellen, meinen zukünftigen Unterricht inklusiv zu gestalten.“ Analyse reflexiver Memos von Lehramtsstudierenden. <i>Qfl – Qualifizierung für Inklusion. Online-Zeitschrift zur Forschung über Aus-, Fort- und Weiterbildung pädagogischer Fachkräfte</i> , 7(1). <a href="https://doi.org/10.21248/qfi.181">https://doi.org/10.21248/qfi.181</a>

## „Bevor ich das Universal Design for Learning kennengelernt habe, konnte ich mir nur begrenzt vorstellen, meinen zukünftigen Unterricht inklusiv zu gestalten.“ Analyse reflexiver Memos von Lehramtsstudierenden

Malte Delere

### Zusammenfassung

Zur Umsetzung von Inklusion braucht es Professionalisierungsmaßnahmen für Lehrkräfte. Der Artikel stellt Ergebnisse der Auswertung reflexiver Memos vor, die von Studierenden in Anschluss an eine Videoanalyse von Unterrichtsvideos mit dem UDL als Analyserahmen erstellt wurden. Es wird untersucht, inwiefern eine Entwicklung des Wissens, der Einstellungen und der Darstellung von inklusionsbezogener Selbstwirksamkeitserwartung dargestellt wird und wie die Studierenden argumentieren. Die Ergebnisse zeigen, dass das UDL als Analyserahmen besonders aufgrund seiner ausführlichen Guidelines als geeignetes Instrument eingeschätzt wird und die Professionalisierungsprozesse der Studierenden unterstützen kann.

### Schlagworte

Reflexion, Selbstwirksamkeitserwartung, Videoanalyse, UDL

### Title

“Before I was introduced to Universal Design for Learning, I could only imagine designing my future lessons inclusively to a limited extent.”. Analysis of reflective memos from pre-service teachers

### Abstract

Teachers need to be professionalized in order to implement inclusion. The article presents the results of the evaluation of reflective memos produced by pre-service teachers following a video analysis of classroom videos using the UDL as a framework for analysis. It examines the extent to which a development of knowledge, attitudes and the representation of inclusion-related self-efficacy expectations is presented and how the students argue. The results show that the UDL as an analytical framework is considered a suitable instrument, particularly due to its detailed guidelines, and can support students' professionalization processes.

### Keywords

Reflection, self-efficacy, video analysis, UDL

### Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung
2. Inklusionsorientierte Lehrkräftebildung
3. Methode
4. Ergebnisse

- 4.1. Reflexion der Videoanalyse
  - 4.1.1. Aussagen oder Erkenntnisse über Wissenserwerb
  - 4.1.2. Konsequenzen
  - 4.1.3. Bedeutung der Videoanalyse im Kontext der (eigenen) Professionalisierung
  - 4.1.4. Reflexion der barrierefreien Videoanalyse
- 4.2. Potenzial des Universal Design for Learning
  - 4.2.1. Unterrichtsplanung und -durchführung
  - 4.2.2. Unterrichtsanalyse und -reflexion
  - 4.2.3. Bedeutung der Guidelines
- 4.3. Inklusionsbezogene Haltung
  - 4.3.1. Inklusionsverständnis
  - 4.3.2. Dargestellte Haltung
  - 4.3.3. Reflexion einer Handlungsveränderung
- 4.4. Selbstwirksamkeitserwartung
- 5. Diskussion
- 6. Fazit
- Literatur
- Kontakt
- Zitation

## 1. Einleitung<sup>1</sup>

Die aus dem gesellschaftlichen Anspruch der Inklusion – der unter anderem in der UN-BRK oder den Sustainable Development Goals festgeschrieben ist – entstehende Aufforderung zur inklusiven Transformation des Schul- und Bildungssystems kann als „politisch induzierte[...] Krise“ für die Lehramtsausbildung (Paulus, Gollub & Rothland, 2022, S. 58) bezeichnet werden, weil sie die Lehramtsausbildung und alle Akteur\*innen zu umfassenden strukturellen und individuellen Veränderungen zwingt. Ihr muss in den unterschiedlichen Fächern und Studiengängen für die verschiedenen Schulformen begegnet werden. Die KMK fordert eine Vorbereitung und Weiterbildung aller Lehrkräfte für den inklusiven Unterricht (Kultusministerkonferenz [KMK], 2011, S. 20). Schon bei dieser KMK-Forderung zeigt sich allerdings eines der zentralen Hindernisse in der Umsetzung von inklusionsorientierter Lehrkräftebildung in einem weiten Sinne, wenn die KMK als zentralen Marker für Inklusion die Differenzkategorie *Behinderung* setzt. Diesem Artikel liegt ein weites Inklusionsverständnis zugrunde, das die Diversität aller Lernenden anerkennt und eine Verengung auf sonderpädagogische Aspekte zu überwinden versucht. [1]

Im vorliegenden Artikel werden reflexive Memos von angehenden Deutschlehrkräften aller Schulformen im Vorbereitungsseminar zum Praxissemester im Bereich Literatur- und Medendidaktik ausgewertet. Die Memos dienen der Reflexion der Handlungs- und Wissensentwicklung bei der Durchführung einer Analyse von zwei Unterrichtsvideos anhand des Universal Design for Learning (UDL) (CAST, 2018; Meyer, Rose & Gordon, 2014). Die Selbstreflexion soll „subjektive Theorien und Einstellungen bewusst machen und diese [...] offenlegen“ (Baumann & Martschinke, 2021, S. 88), sodass aus der Auswertung Erkenntnisse über die Effekte und Impulse für die Überarbeitung des Aufgabenformats gewonnen werden können. [2]

## 2. Inklusionsorientierte Lehrkräftebildung

Das *Profil der Lehrer\*Innenbildung für Inklusion* ist der europäischen Leitrahmen für inklusionsorientierte Lehrer\*innenbildung (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2022). Es beruht auf der Annahme, dass Lehrkräfte für inklusiven Unterricht sowohl entsprechende Haltungen bzw. Einstellungsmuster als auch Wissensbestände sowie Fähigkeiten brauchen und dass diese miteinander korrelieren. Das Profil nennt damit zentrale Bereiche der professionellen Kompetenz von Lehrkräften (Baumert & Kunter, 2006). Der Erforschung von Einstellungen (angehender) Lehrkräfte zu Inklusion kommt eine große Bedeutung zu, denn sie werden als zentrale Faktoren für die Umsetzung von inklusiver Didaktik eingeschätzt (Miesera, DeVries, Jungjohann & Gebhardt, 2019; Ruhberg & Porsch, 2017; Wächter & Gorges, 2023). Als relevantesten Faktor für die Entwicklung inklusionsbezogener Einstellungen machen Schwab, Resch und Alnahdi (2024) die Belegung von Studienangeboten aus dem Bereich inklusiver Didaktik aus. Dies geht mit der Erkenntnis einher, dass inklusionsbezogene Einstellungen signifikant mit zugehörigen Begriffsverständnissen der Studierenden und dementsprechend dem Grundlagenwissen über Inklusion und Diversität zusammenhängen (Greiner, Taskinen & Kracke, 2020; Tometten, Heyder & Steinmayr, 2022). Gerade im Kontext der Vorbereitung und Durchführung von Praxisphasen kommt dem akademischen Wissen eine Relevanz zu, da es der Gefahr „unreflektierter Übernahmen berufskultureller Praktiken“ entgegenwirken soll (Paulus et al., 2022, S. 55). Hierfür müssen Lehrkräfte ihre Wissensbestände vor dem Anspruch von Inklusion reflektieren (Marci-Boehncke, 2018, 2019). [3]

Sowohl positive Einstellungen als auch elaboriertes Wissen korrelieren darüber hinaus mit den inklusionsbezogenen Selbstwirksamkeitserwartungen von (angehenden) Lehrkräften (Alnahdi & Schwab, 2021; Greiner et al., 2020). Selbstwirksamkeit ist ein Teilaspekt der Fähigkeiten zur Selbstregulation in der professionellen Kompetenz der Lehrkräfte (Baumert & Kunter, 2006) und kann als die „conviction that one can successfully execute the behavior required to produce the outcomes“ verstanden werden (Bandura, 1978, S. 141). Inklusionsbezogene Selbstwirksamkeitserwartung in einem weiten Inklusionsverständnis meint die Einschätzung der eigenen Fähigkeit zur Gestaltung und Umsetzung von lernwirksamem Unterricht, der die Diversität *aller* Schüler\*innen anerkennt, bzw. allgemeiner formuliert das „Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten hinsichtlich der Bewältigung der Herausforderungen des Unterrichtens im inklusiven Schulsetting“ (Gaßner-Hoffmann, 2022, S. 59). Sie wird als „Prädiktor für die Intention der Lehrkräfte zur inklusiven Unterrichtsgestaltung eingeschätzt (Görich, Kassis, Kunze, Hollen & Ossowski, 2019, Abs. 7). Inklusionsbezogene Selbstwirksamkeitserwartung wird u. a. durch subjektive Theorien der Lehrkräfte über „Inklusionsmerkmale“ bestimmter Schüler\*innen oder Sorgen bzgl. der personellen Ressourcen beeinflusst (Künsting, Duckhorn & Burger, 2022). Gefördert werden kann Selbstwirksamkeit durch Lerngelegenheiten in der Ausbildung (Gaßner-Hoffmann, 2022; Görich et al., 2019; Hecht, Niedermair & Feyerer, 2016). Ismailos, Gallagher, Bennett und Li wiesen nach, dass angehende Lehrkräfte im Vergleich zu bereits berufstätigen eine höhere Selbstwirksamkeitserwartung aufwiesen und führten dies auf vorherrschende praktische Unerfahrenheit zurück (2022, S. 183). [4]

Außerdem müssen, gerade in den sprachlichen Fächern wie dem Fach Deutsch, digitalisierungsbezogene Aspekte berücksichtigt werden (Blume & Marci-Boehncke, 2023; Delere, 2023; Marci-Boehncke, 2018; Warmdt, Frisch, Kindermann, Pohlmann-Rother & Ratz, 2023). Das UDL ist besonders anschlussfähig für digitalisierungsbezogene Aspekte (Böttinger & Schulz, 2023). Die zentrale Idee des UDL ist die systematische Gestaltung von Lernumgebungen, die für alle Lernenden möglichst wenige Barrieren für das Lernen beinhalten. Dafür sollen in den Bereichen der Motivation und Beteiligung der Lernenden sowie der Repräsentation von Informationen unterschiedliche Angebote gemacht werden, um von Beginn an die Diversität aller Schüler\*innen in der Unterrichtsplanung wertschätzend zu berücksichtigen (Leiß, 2022; Meyer et al., 2014). Das UDL ist neben den drei Hauptprinzipien in ausführliche Guidelines und zugehörige Einzelaspekte gegliedert und wird vom CAST in tabellarischer Form zur Verfügung gestellt (CAST, 2018). Diese können als Leitsystem für die Anpassung des eigenen Unterrichts genutzt werden, sind aber jeweils von den Lehrkräften auf die eigene didaktische Situation zu

übertragen. In der Lehramtsausbildung können die Studierenden auf diese Herausforderung vorbereitet werden, sodass die Einbindung des UDL die Möglichkeit bietet, sowohl notwendiges Wissen als auch Einstellungen an die Studierenden zu vermitteln und so zur Professionalisierung für Inklusion beizutragen (Lambert, McNiff, Schuck, Imm & Zimmermann, 2023; Rusconi & Squillaci, 2023). Da enge Verbindungen der Ansprüche des UDL und inklusiver Medienbildung, zum Beispiel in der Berücksichtigung unterschiedlicher Medialitäten, erkennbar sind, ist es für die Ausbildung von Deutschlehrkräften besonders geeignet (Marci-Boehncke, 2018). Im vorliegenden Projekt wird es in einer Videoanalyse als Analyserahmen eingesetzt. Videobasierte Fallarbeit ist ein gewinnbringendes Format der Lehrkräftebildung, die von der Wiederholbarkeit, Authentizität und Informationsdichte des Materials profitiert (Krammer, 2020). Es liegen allerdings keine Studien zur Nutzung des UDL in videobasierten Lernumgebungen vor. Mit der vorliegenden Studie wird ein Beitrag zur Bearbeitung dieses Desiderats angestrebt. [5]

### 3. Methode

Die vorgestellte Studie ist Teil der *degree*-Forschungsprojekte zur Entwicklung einer barrierefreien und kollaborativ nutzbaren Videoanalyseplattform und zugehöriger Lehr-Lernformate für die videobasierte Lehrkräftebildung. Das Forschungsdesign wurde an die Design-Based-Research (Malmberg, 2020) angelehnt. In iterativen Zyklen werden die Anteile des Aufgabenformats untersucht und weiterentwickelt. Im entwickelten Aufgabenformat wurden besonders die Designprinzipien der Barrierefreiheit, Inklusionsorientierung und Reflexivität berücksichtigt. Im Rahmen einer Seminarsitzung arbeiten die Studierenden mit dem UDL als Kategoriensystem für die Analyse von zwei kurzen Videoausschnitten aus einer Unterrichtseinheit. Im Vorfeld erhalten sie in zwei Seminarsitzungen eine Einführung in die Grundlagen des UDL durch Input der Lehrenden. Das UDL wird durch die Verbindung der zentralen Prinzipien mit Leitideen für inklusive Literatur- und Mediendidaktik kontextualisiert und erläutert. Zusätzlich erhalten sie schriftbasierte Lerneinheiten (Skripte mit Erläuterungen und Reflexionsaufgaben) sowie Hintergrundliteratur. In der Videoanalyse sollen sie die im Video erkennbaren Prozesse des Unterrichts auf eine Passung zum UDL überprüfen und an geeigneten Stellen didaktische Alternativen vorschlagen, die die Umsetzung des UDL verbessern und zur inklusiven Gestaltung des Unterrichts beitragen würden. Die Analysen finden synchron-kollaborativ in digitalen Arbeitsgruppen statt und werden auf der barrierefreien Videolernplattform *degree* absolviert (Delere, Höfer & Marci-Boehncke, 2024). Anschließend an die gemeinsamen Analysen reflektieren die Studierenden in einem individuellen Memo die Videoanalyse und ihre eigenen hierdurch ausgelösten Professionalisierungsprozesse. Durch die „reflektierte Aneignung solcher Interpretations- und Handlungsmuster“ soll die Ausbildung eines „Habitus der Reflexivität gegenüber professionellen Beständen der Handlungsbasis“ (Kolbe & Combe, 2008, S. 891) unterstützt werden. Die Memos werden schriftlich oder mündlich verfasst und in *Moodle* eingereicht. Eine Längenvorgabe gibt es nicht. [6]

In einer ersten Studie konnten durch die Auswertung der Memos drei potentielle Wirkungsweisen der Videoanalyse erarbeitet und validiert werden und als sogenannte *Potenzialbereiche* definiert werden (Delere, 2025). Diese konstatieren, dass (1) die Videoanalyse durch die Verknüpfung von Theorie und Praxis als Auslöser für Wissens- und Kompetenzerwerb wirkt, (2) die Nutzung des UDL als Analyserahmen den Wissens- und Kompetenzerwerb zum UDL selbst und zu inklusivem Unterricht unterstützt und (3), dass die auf das UDL ausgerichtete Unterrichtsanalyse als Auslöser für die Entwicklung oder Stärkung positiver Haltungen bzgl. inklusionsorientiertem Deutschunterricht wirken kann. Zusätzlich kann angenommen werden, dass die Reflexion der barrierefreien Lernumgebung im Sinne eines inklusiven Erfahrungsraumes zur inklusionsorientierten Professionalisierung durch das Lernformat beiträgt (Delere, Wilkens, Höfer, Bühler & Marci-Boehncke, 2022; Merz-Atalik, 2017). [7]

In der Beforschung des gesamten Aufgabenformats steht besonders die Wirkung des Lerngegenstands Video mit dem Analyserahmen UDL im Blickpunkt. Ein Teilaspekt der Ergebnisse soll im Folgenden vorgestellt werden. Hierfür wurden die Memos von 90 Studierenden aus dem

Wintersemester 2023/24 ausgewertet.<sup>2</sup> Die aufbauend auf den ersten Zyklus (Delere, 2025) weiterentwickelte Aufgabenstellung für die Erstellung der Memos lautet: [8]

„Reflektieren Sie Ihre Lernprozesse in der Videoanalyse anhand der folgenden Leitfragen: [9]

- Was konnten Sie aus der Videoanalyse für sich selbst mitnehmen? Welche Konsequenzen ziehen Sie aus der Videoanalyse für sich selbst? [10]
- Welches Potenzial bietet das Universal Design for Learning (UDL) für Ihren eigenen zukünftigen Deutschunterricht? [11]
- (Inwiefern) Hat sich Ihre Haltung zu inklusivem Deutschunterricht verändert? [12]
- Welche Konsequenzen hatte die barrierefreie Nutzbarkeit der Plattform *degree* für Ihren Arbeitsprozess? [13]

Beziehen Sie sich dabei auch auf konkrete Aspekte aus der Seminarsitzung“. [14]

Insgesamt liegen 85 schriftliche und fünf mündliche Aufgabenabgaben vor. Die Bearbeitung der Reflexionsaufgabe erfolgt als Hausaufgabe im Anschluss an die Videoanalyse und stellt für die Studierenden eine Pflichtaufgabe dar. Die vorliegenden Daten können allgemein sowohl als sehr dicht als auch als inhaltlich heterogen beschrieben werden. Auf der formalen Ebene sind sie bis auf wenige Ausnahmen in einer adäquaten Länge und als Fließtext oder mündliche Reflexion verfasst. Ein Teil der Studierenden hat die Prompts einzeln oder gruppiert beantwortet, andere haben für alle Leitfragen zusammen eine Antwort verfasst. [15]

Die Auswertung wird in zwei Durchgängen als qualitative Inhaltsanalyse mit einer deduktiv-induktiven Kategorienbildung (Mayring, 2010) auf Grundlage eines literaturbasiert gewonnenen Kategoriensystems mithilfe von MAXQDA (Rädiker & Kuckartz, 2019) durchgeführt. Das Kategoriensystem orientiert sich an den Prompts der Aufgabenstellung zu den Memos und verfolgt u. a. die Fragen, welche Konsequenzen die Studierenden für ihre eigene weitere Arbeit benennen, welches Potenzial sie dem UDL für den Deutschunterricht und ihre eigene Professionalisierung zuschreiben und inwiefern sie eine Haltungsveränderung reflektieren. Innerhalb dieser Themenbereiche werden die einzelnen Argumentationsmuster der Studierenden explorativ herausgearbeitet um anschließend die Potenzialbereiche der Aufgabe weiter ausdifferenzieren zu können. [16]

## 4. Ergebnisse

Im Folgenden werden die Ergebnisse in vier Hauptkategorien zusammengefasst dargestellt und anhand ausgewählter Passagen illustriert. Die Darstellung erfolgt in bereinigter orthografischer Form, sprachliche Änderungen wurden nicht vorgenommen. [17]

### 4.1. Reflexion der Videoanalyse

#### 4.1.1. Aussagen oder Erkenntnisse über Wissenserwerb

Zur Kategorie Wissenserwerb (41 Segmente in 37 Dokumenten; 41/37) gehören Aussagen, in denen die Studierenden ‚mitgenommenes‘ Wissen aus der Videoanalyse reflektieren. Inhaltlich nennen sie Aspekte des Classroom Managements oder der Unterrichtsplanung und -durchführung auf der allgemeindidaktischen und fachlichen Ebene. Die Studierenden nennen zudem Erkenntnisse über „*einige zentrale Aspekte, die bereits vor der Planung des eigenen Unterrichts bedacht werden sollten*“ (S75) und begründen sie anhand konkreter Aspekte aus der Videoanalyse. Die Studierenden beschreiben allerdings auch die Erkenntnis, dass man als Lehrkraft im inklusiven Unterricht „*viele Kleinigkeiten beachten*“ müsse (S59) bzw. dass „*Unterricht durch sehr viele Faktoren geprägt sein kann*“ (S30). Sieben Studierenden nennen außerdem explizit ein durch die Videoanalyse verbessertes Verständnis des UDL: „*Durch die Verknüpfung mit dem UDL konnten zudem einige Aspekte besser veranschaulicht werden und das Verständnis vom UDL hat sich gestärkt*“ (S1). [18]

#### 4.1.2. Konsequenzen

Die Formulierung von Konsequenzen selbst wurde in 33 Dokumenten (38 Segmente) codiert. Hier wurden nur Stellen eingeordnet, die eine explizite Ausrichtung auf das eigene Tun hatten und unterschiedlich deutlich eine Konsequenz für die Studierenden benennen. Einige Segmente (6/6) beinhalten unverbindliche Formulierungen wie *„Ich kann mir vorstellen mich zukünftig bei der Unterrichtsvorbereitung an den Leitfäden zu orientieren“* (S79). Präziser sind Segmente (23/20), in denen die Studierenden unter anderem auf den Willen zur Videoanalyse eigener Unterrichtseinheiten (S31), zur Nutzung des UDL (u. a. S32; S36) und zur Professionalisierung für und Umsetzung von inklusivem Unterricht (z. B. S42; S64; S88) als persönliche Konsequenz benennen. Eine letzte Gruppe stellt Aussagen dar, die konkrete Handlungsveränderungen postulieren (6/5), z. B.: *„Ich werde mich in der Unterrichtsplanung regelmäßig auf die [sic!] UDL beziehen und möchte meinen Unterricht diesbezüglich auch reflektieren“* (S67). [19]

In allen Abstufungen sind die Konsequenzen stark auf die Übernahme von Erkenntnissen oder die Abgrenzung von negativen Beispielen aus der Videoanalyse bezogen und werden größtenteils vor dem Anspruch von Inklusion formuliert. [20]

#### 4.1.3. Bedeutung der Videoanalyse im Kontext der (eigenen) Professionalisierung

In den Segmenten zur Bedeutung der Videoanalyse (56/48) reflektieren die Studierenden die Methode als gewinnbringenden Anteil ihrer Professionalisierung. Als exemplarisch kann dieses Zitat gelten: [21]

Die Videoanalyse bietet vielfältige Möglichkeiten, spezifische Unterrichtssituationen analysieren, bewerten und reflektieren zu können. Ein großes Potenzial liegt darin, dass situative Vorkommnisse – so unscheinbar und irrelevant sie zunächst auch scheinen mögen – identifiziert werden können. Daraus kann die Lehrkraft Konsequenzen für weitere Unterrichtsvorhaben ziehen und eruieren, was in der Zukunft möglicherweise anders bzw. besser gemacht werden kann (S19). [22]

Videos werden darüber hinaus als geeigneteres Material als *„Erfahrungsberichte“* (S52) oder *„Texte über die Theorien von Unterricht“* (S78) bezeichnet. Hervorgehoben wird zudem die Kollaboration und Mehrperspektivität (u. a. S43; S74). [23]

#### 4.1.4. Reflexion der barrierefreien Videoanalyse

Die Segmente zur Reflexion des barrierefreien Videoanalyseprozesses (43/42) können in zwei Leitlinien eingeteilt werden. In zahlreichen Abschnitten äußern Studierende, dass für sie keine Konsequenzen erkennbar sind, da sie keinen individuellen Bedarf an barrierefreien Systemen haben, merken jedoch an, dass sie die Untertitel oder barrierefreie Bedienungsmöglichkeiten wahrgenommen haben. In den anderen Segmenten gehen die Studierenden auf einzelne Aspekte der Anpassung ein und beschreiben unterschiedliche Ausmaße der Beeinflussung ihres Arbeitsprozesses durch eine Wirkung. Für manche entsteht eine Vereinfachung, andere beschreiben die Barrierefreiheit als notwendige Bedingung für die Analyse. Häufig benannt wird die Nutzung von Untertiteln bei schlechter Audioqualität und die grundsätzlich intuitive Nutzbarkeit. Darüber hinaus geben Studierende Hinweise für Verbesserungen der Plattform. Einzelne Studierende reflektieren die Plattform darüber hinaus als Vorbild für inklusive (digitale) Lernumgebungen (8/8). [24]

### 4.2. Potenzial des Universal Design for Learning

#### 4.2.1. Unterrichtsplanung und -durchführung

Die Studierenden beschreiben mehrheitlich ein großes Potenzial des UDL für ihren Deutschunterricht. Zumeist verorten sie dieses Potenzial im Bereich der Unterrichtsplanung und -durchführung (73/64), da das UDL ihnen helfen könne, inklusiven Unterricht umzusetzen. Hierfür werden alle oder einzelne Bereiche des UDL als Bezugsdimensionen benannt, um Unterricht umzusetzen, der die *„Bedürfnisse aller berücksichtigt“* (S7) und in dem *„Stigmata, die mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen verbunden sind, reduziert werden und unnötige Barrieren*

überdacht und überwunden werden“ (S16, s. auch S61). Diverse Studierende schließen daraus, dass eine Orientierung an den Vorgaben die Umsetzung von Inklusion ermögliche (21/16). Es wurden auch Segmente herausgearbeitet, die das UDL in den Kontext der „Unterstützung für Schüler\*innen mit besonderen Bedürfnissen“ (S33; s. auch S35) stellen und auf die für diese Schüler\*innen notwendige Differenzierung, die durch das UDL erleichtert werde, verweisen. [25]

In 16 Memos werden mögliche Herausforderungen bei der UDL-Umsetzung genannt, z. B. der Vorbereitungsaufwand (S77) und die Gefahr, dass trotz guter Planung Unterricht nicht inklusiv durchgeführt werden könne (S56). [26]

Auf fachliche Aspekte, wie das Angebot unterschiedlicher Medienformen, die angesichts der Erweiterung des Text- und Lesebegriffs (Marci-Boehncke, 2018) im Deutschunterricht besonders relevant sind, wird von 10 Studierenden eingegangen, auf Aspekte der Digitalisierung in 11 Dokumenten. Neun Studierende heben außerdem hervor, dass die Berücksichtigung des UDL in der Planung von Unterricht die allgemeine Unterrichtsqualität erhöhen könne und eine „Grundlage für einen guten Unterricht“ (S50) darstelle. [27]

#### 4.2.2. Unterrichtsanalyse und -reflexion

Die Studierenden nehmen das UDL darüber hinaus auch in enger Verbindung zur reflektierten Videoanalyse als Möglichkeit zur Analyse von und Reflexion über Unterricht wahr (13/12), die zur eigenen Professionalisierung beitragen könne (17/13). [28]

Zudem ist es mir mithilfe des UDL möglich, selbst als Lehrerin an meiner Methodik zu arbeiten und an den Erfahrungen durch die Praxis zu reifen (S56). [29]

Das UDL wird so über eine einzelne Unterrichtsplanung hinaus als gewinnbringend eingeschätzt. Dieses Potenzial kann anhand der Ergebnisse zu potenziellen Handlungsveränderungen weiter ausgeführt werden (s. u.). [30]

#### 4.2.3. Bedeutung der Guidelines

Als zentrales Element ihrer Einschätzungen zum Potenzial benennen die Studierenden die ausführlichen Guidelines des UDL (62/45). Diese werden als „Leitfaden“ (S4; S80; S81), „Werkzeug“ (S12; S75), „Know-How“ (S48), „Orientierungshilfe“ (S5) und „Instrument“ (S22) bezeichnet. Durch diese werden die Anforderungen eines inklusiven Unterrichts für sie klarer, weil „Aspekte, an die man vielleicht nicht direkt denkt“ (S20) in die Unterrichtsplanung einbezogen werden können. Während für einen Großteil der Studierenden also die Perspektiverweiterung und Erinnerung an bestimmte Aspekte für die Unterrichtsplanung im Vordergrund stehen, reflektieren andere das Kennenlernen und die Auseinandersetzung mit dem UDL als einen Faktor für die (Weiter-)Entwicklung ihrer inklusionsbezogenen Haltung (s. u.): [31]

Bevor ich das Universal Design for Learning kennengelernt habe, konnte ich mir nur begrenzt vorstellen, meinen zukünftigen Unterricht inklusiv zu gestalten (S36). [32]

Eng mit diesem Zitat in Verbindung stehen Einschätzungen wie diese, dass durch die verfügbaren Guidelines sowohl „Flexibilität“ (S46) als auch eine Ermutigung zur Neubetrachtung eigener Planung ermöglicht werde: [33]

Eine große Stärke des UDL ist die Übersicht, die es für die konkrete Planung bietet. Es ist eine gute Orientierung, auf die man im Prozess der Planung zurückgreifen kann und die die Möglichkeit zur **Rückversicherung** bietet (S84; H. d. A) und

Es ermutigt mich, meinen Unterricht aus verschiedenen Blickwinkeln zu betrachten (S64). [34]

### 4.3. Inklusionsbezogene Haltung

#### 4.3.1. Inklusionsverständnis

Das Inklusionsverständnis wird in den entsprechenden Segmenten (72/60) von den Studierenden unterschiedlich deutlich markiert. In 35 Dokumenten, und damit mit Abstand am häufigsten, wird zur Verdeutlichung des Inklusionsanspruchs mit einer Formulierung wie „aller Lernenden“ (S8) oder „*alle Schüler\*innen*“ (S10) gearbeitet. Andere sprachliche Varianten sind „*jede\*r*“ (S63) oder Umschreibungen wie die Folgende: [35]

Ich verstehe den UDL, sowie inklusiven Unterricht jedoch nicht ausschließlich im Hinblick auf SchülerInnen mit Lernbeeinträchtigungen. Ich möchte jedes Kind egal welchen sozioökonomischen Status, welcher Kultur oder Religion oder welche individuellen Lernbeeinträchtigungen es aufweist, fördern und fordern. (S54). [36]

Ein kleinerer Teil demonstriert im Rahmen ihrer Memos ein Verständnis, dass auf die „Partizipation und Teilhabe von Menschen mit Behinderung in der Gesellschaft“ (S38) (14/13) oder auf einzelne Diversitätskategorien wie den Migrationshintergrund (S78) ausgerichtet ist. Eine letzte Gruppe an Segmenten (5/5) bilden nicht weiter festgelegte Formulierungen wie „*eine breite Palette von Lernenden*“ (S85) oder „*möglichst viele Lernende*“ (S61). [37]

#### 4.3.2. Dargestellte Haltung

Die Haltung der Studierenden gegenüber Inklusion ist, unabhängig ob sie in einem weiten oder engen Verständnis vorliegt, in den Darstellungen ihrer Überlegungen positiv. Es konnten allerdings besonders bei Studierenden, die ein weites Inklusionsverständnis erkennen lassen, Segmente mit explizit wertschätzenden Haltungen gegenüber Inklusion codiert werden (16 Dokumente). Insgesamt konnte eine wertschätzende Formulierung in 47 Segmenten codiert werden, die unter anderem als ‚Inklusion ist ein Recht der Schüler\*innen‘ (5/5) und ‚Inklusion ist eine Pflicht im Schulsystem‘ (12/12) paraphrasiert wurden. [38]

Die von den Studierenden wahrgenommenen Herausforderungen (34/31), die mit der inklusiven Transformation einhergehen könnten, stehen in einem engen Zusammenhang mit den oben dargestellten Herausforderungen in der Umsetzung des UDL und merken notwendige Rahmenbedingungen wie personelle Ressourcen an (u. a. S27; S77; S87). Aus der Sorge vor einem hohen Aufwand leitet sich auch die einzige Äußerung ab, die Inklusion eher ablehnend gegenübersteht (S19). [39]

#### 4.3.3. Reflexion einer Haltungsveränderung

Insgesamt 61 Studierende benennen, dass sich ihre Haltung nicht verändert durch die Aufgabenbearbeitung hat. Hiervon schränken allerdings 15 Studierende dies insofern ein, als sie im Anschluss auf eine erweiterte Sensibilität für inklusiven Unterricht oder dessen Umsetzung hinweisen. Acht dieser Studierenden bezeichnen ihre Haltung darüber hinaus explizit als unverändert positiv. In 15 Memos wird darüber hinaus eine Haltungsentwicklung reflektiert, die besonders häufig mit dem UDL und der Veränderung vom engen zum weiten Inklusionsanspruch verbunden wird. [40]

Meine Haltung zu inklusivem Deutschunterricht hat sich signifikant gewandelt. Die Videoanalyse hat mir klargemacht, dass Inklusivität weit mehr als nur ein pädagogisches Konzept ist. Es ist eine entscheidende Grundlage für einen gerechten und effektiven Unterricht. Vorher sah ich Inklusion vielleicht eher als eine Option – jetzt erkenne ich sie als unverzichtbare Voraussetzung an (S60). [41]

### 4.4. Selbstwirksamkeitserwartung

Durch den Erwerb von Wissen über das UDL und dessen Guidelines (s. o.), die erfahrene Teamarbeit in der Analyse und positive Vorerfahrungen reflektieren 17 Studierende eine positive inklusionsbezogene Selbstwirksamkeitserwartung. [42]

Bei der Planung meines zukünftigen Unterrichts möchte ich die konkreten Vorschläge des Universal Design for Learning einbeziehen, um möglichst inklusiv zu arbeiten. Dass dies sehr gut möglich ist, zeige mir insbesondere die Videoanalyse (S36). [43]

Von acht Studierenden wurde dagegen eine verringerte Selbstwirksamkeitserwartung reflektiert und diese mit den oben beschriebenen Herausforderungen des UDL und inklusiven Unterrichts im Bereich der Planungsaufwands der Notwendigkeit einer anhaltenden Professionalisierung (S38) verbunden. [44]

## **5. Diskussion**

Die Ergebnisse zeigen, dass die Studierenden im Rahmen der reflexiven Memos die Videoanalyse entsprechend der Prompts in unterschiedlicher inhaltlicher Priorisierung reflektieren. Sie nutzen diverse Querbezüge, um beispielsweise die Einflüsse der Videoanalyse oder des Wissenserwerbs, gerade im Kontext des UDL, die Entwicklung ihrer Haltung und auch Selbstwirksamkeitserwartung nachzuzeichnen. In den vielfältigen Bezügen zwischen den Ergebniskategorien zeigt sich die in der Forschung anerkannte Interdependenz von Wissensaspekten und Einstellungen sowie den selbstregulativen Fähigkeiten, nicht nur im Bereich der inklusionsbezogenen Professionalisierung (Baumert & Kunter, 2006; Greiner et al., 2020). [45]

Anhand der Ergebnisse kann als verbindender und vermittelnder Faktor, wie didaktisch intendiert, die Nutzung des und Reflexion über das UDL als Analyserahmen für Unterrichtsvideos identifiziert werden. Diese Ergebnisse stehen im Einklang mit Marci-Boehncke (2018) und Leiß (2022), die das Potenzial des UDL explizit für die inklusionsorientierte Deutschdidaktik ausführen. Als Wissensaspekte haben die UDL-Guidelines in der Videoanalyse eine „reflexionsunterstützende Funktion“ mit dem „Potenzial für ein tieferes Verstehen des Unterrichts“, die „den Studierenden eine erkenntniserweiternde Sprache für ihre Analysen und Reflexionen bereitstellt“ (Paulus et al., 2022, S. 62). Die Studierenden schreiben dem UDL mehrheitlich eine unmittelbare Handlungsrelevanz und Anwendbarkeit zu, die von Paulus et al. als studentische Marker für bedeutungsvolles theoretisches Wissen beschrieben werden (2022). Durch die UDL-Guidelines wird den Studierenden eine neue Möglichkeit eröffnet, die sie in ihrer Wahrnehmung (fach-)didaktisch füllen und zur Umsetzung von Inklusion nutzen können. Unterstützt wird dies durch die „Funktionszuschreibung der Legitimation“ (Paulus et al., 2022, S. 62) an die UDL-Guidelines, durch die sie in ihrer Freiheit zur Transformation des Unterrichts „ermutigt“ (S64) werden. So wird durch die UDL-basierte Videoanalyse und deren Reflexion eine Verknüpfung von Theorie und Praxis erreicht. Die von den Studierenden beschriebenen Konsequenzen zeigen im Vergleich zum ersten Forschungszyklus deutlich stärker eine „internale Zielstellung“ (von Aufschnaiter, Fraij & Kost, 2019, S. 147) und weisen auf eine verstärkte Reflexionsqualität hin. [46]

Die Studierenden schreiben der Arbeit mit dem UDL einen positiven Einfluss auf die eigenen inklusionsbezogenen Einstellungen und Selbstwirksamkeitserwartungen zu. Auch Lang, Grittnner, Rehle und Hartinger verweisen im Anschluss an Kopp auf das Potenzial, durch reflexionsorientierte Lerngelegenheiten, in denen individuelle Vorstellungen und theoretische Wissensbestände miteinander konfrontiert werden, die Einstellungen und Selbstwirksamkeitserwartungen von Studierenden zu fördern (2010, S. 320). Die Studierenden, die eine verringerte Selbstwirksamkeitserwartung reflektieren, gewinnen mindestens einen Einblick in vor ihnen liegende Professionalisierungsaufgaben. [47]

Kritisch zu beleuchten ist die von einigen Studierenden positiv formulierte Annahme, dass sie durch das Kennenlernen des UDL nun Inklusion verstanden hätten bzw. umsetzen könnten. Das UDL kann nicht als alleiniges Konzept der Umsetzung von Inklusion bestehen bleiben, auch wenn es für die Umsetzung von Inklusion große Beiträge leisten kann. Der Gefahr einer „Verabsolutierung des akademischen Wissens“ (Paulus et al., 2022, S. 63) wirkt das UDL durch seine fachdidaktische Interpretationsnotwendigkeit (Kremsner, Proyer & Baesch, 2020) zwar ein Stück weit entgegen, dennoch müssen in der weiteren Professionalisierung immer wieder Reflexionsmomente folgen. [48]

In den Erläuterungen ihres Wissenserwerbs und der Konsequenzen für die eigene Arbeit nennen die Studierenden diverse, im Forschungsdiskurs anerkannte, Vorteile von videogestützten Analysen und Reflexionen wie Wiederholbarkeit, authentische Darstellungen, detaillierte Analysemöglichkeiten und die Bedeutung mehrperspektivischer und zeitmarkenbasierter Arbeitsprozesse (Göbel, Bönte, Gösch & Neuber, 2022; Krammer, 2020; Zaier, Arslan-Ari & Maina, 2021). Auch die inklusionsorientierte Kompetenzen fördernde Reflexion des Erfahrungsraums (Delere et al., 2022) offenbart sich hier, wenn Studierende nicht nur eine Auswirkung auf ihre eigene Analyse erkennen, sondern die Plattform als „Inspiration“ (S24) für die Umsetzung von barrierefreien und inklusiven Lernumgebungen reflektieren. Es ist zu beachten, dass die Aufgabe mit einer intendierten sozialen Erwünschtheit agiert und diese sich auf die Darstellung der reflektierten Vorteile von Barrierefreiheit auswirken könnte. [49]

Die Studierenden stellen größtenteils eine dem UDL entsprechende inklusionspositive und auf die Diversität der Schüler\*innen dar und zeigen, dass sie die im UDL verankerte Wertschätzung der Diversität aller Schüler\*innen erkannt haben. Im Vergleich zu den Ergebnissen von Schaumburg, Walter und Hashagen (2019, Abs. 99) kann in der vorliegenden Studie bei 24% der Studierenden ein weites Inklusionsverständnis erkannt werden. Die vorliegenden Erkenntnisse weisen ähnlich wie die von Schaumburg et al. auf eine positive Einstellung bei Personen mit diesem Inklusionsverständnis hin. Studierenden, deren Aussagen eher einem engen Inklusionsverständnis zugeordnet wurden, könnte mit Bezug auf die Umsetzung des UDL eine in „Normalisierungs- resp. Homogenisierungsdenken“ (Simon, 2019, S. 73) wurzelnde Fehlvorstellung des UDL als Sammlung von Maßnahmen, die aufgrund von defizitorientierten Diagnostik zur Differenzierung für einzelne Schüler\*innen (mit Behinderung) genutzt werden können (Leiß, 2022, S. 31), zugeschrieben werden. Diese Fehlvorstellung könnte durch die Videoanalyse verstärkt und auch durch das neu erworbene „Bewusstsein für mögliche (Mehr-)Belastungen im inklusiven Unterricht“ (Simon, 2019, S: 73) zu potentiell niedrigeren Selbstwirksamkeitserwartungen führen. [50]

## 6. Fazit

In einer qualitativen Analyse wurden Memos von Studierenden ausgewertet und die eingebrachten Aspekte auf Zusammenhänge und inhaltliche Grundzüge untersucht. Die Memos dienen der Reflexion einer UDL-basierten Analyse von Unterrichtsvideos. Es konnte gezeigt werden, dass in den Reflexionen unterschiedliche Wirkungsfaktoren der Videoanalyse enthalten sind. Die Studierenden zeigen inhaltlich heterogene Reflexionen, in denen sie das UDL mehrheitlich als gewinnbringenden Faktor für inklusiven Deutschunterricht einschätzen. Gleichzeitig unterstreichen sie allerdings auch Herausforderungen bei der Umsetzung des UDL und inklusiven (Deutsch-)Unterrichts. [51]

Limitiert sind die Ergebnisse dadurch, dass nur ein Teil der heterogenen Bezüge und Formulierungen der Studierenden hier eingebracht und der Diskussion zugänglich gemacht werden. Darüber hinaus ergibt sich eine Limitation aus den Einflüssen sozialer Erwünschtheit, die sich im Seminarkontext und der damit verbundenen Bewertungssituation nicht negieren lassen. Zur Untersuchung der Effekte der Aufgabe sind außerdem weitere Beobachtungen sowie quantitative Untersuchungen des Wissens, der Einstellungen und Selbstwirksamkeitserwartungen notwendig. Als Desiderat bleibt eine Stärkung der fachdidaktischen Ausformung der Aufgabe zu leisten. [52]

Die mit der Aufgabe verbundenen Potenzialbereiche können bestätigt werden, denn die Ergebnisse weisen darauf hin, dass sowohl die Videoanalyse als auch der konkrete Analyserahmen UDL für die Wissens- und Haltungsentwicklungen der Studierenden bedeutsam sind. [53]

Als zentrales Ergebnis kann der dritte Potenzialbereich im Aspekt der Selbstwirksamkeitsförderung erweitert werden. Die Darstellungen der Studierenden legen nahe, dass über die vermittelten Wissensbestände und die von den Studierenden reflektierten Einstellungsveränderungen auch eine positive Veränderung der Selbstwirksamkeitserwartung durch die Aufgabe ausgelöst werden kann und für einen Teil der Studierenden die Gestaltung inklusiver Didaktik als nicht nur

positiv bewertete, sondern auch umsetzbare Zielsetzung erscheint. Damit belegt die Analyse, dass ein Aufgabenformat auf Grundlage des UDL und videogestützter Reflexionsprozesse einen wertvollen Beitrag zur inklusionsorientierten Professionalisierung leisten kann. [54]

---

<sup>1</sup> *Anmerkungen.* Das diesem Beitrag zugrundeliegende Vorhaben wurde mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) unter den Förderkennzeichen 16DHB2130X & 16DHB2217 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei dem Autor.

<sup>2</sup> Die Lernaufgabe wurde im Seminarteam mit Hanna Höfer entwickelt, der ich an dieser Stelle danken möchte.

## Literatur

- Alnahdi, G. H. & Schwab, S. (2021). Special Education Major or Attitudes to Predict Teachers' Self-Efficacy for Teaching in Inclusive Education. *Frontiers in Psychology*, 12(680909). doi: [10.3389/fpsyg.2021.680909](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.680909)
- Aufschnaiter, C. von, Fraij, A. & Kost, D. (2019). Reflexion und Reflexivität in der Lehrerbildung. *HLZ - Herausforderung Lehrer\*innenbildung*, 2(1), 144–159. doi: [10.4119/UNIBI/HLZ-144](https://doi.org/10.4119/UNIBI/HLZ-144)
- Bandura, A. (1978). Self-Efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Advances in Behaviour Research and Therapy*, 1(4), 139–161. doi: [10.1016/0146-6402\(78\)90002-4](https://doi.org/10.1016/0146-6402(78)90002-4)
- Baumann, R. & Martschinke, S. (2021). Belastete Lehramtsanwärter\*innen in inklusiven Settings. Fallbasiert vs. selbstreflexiv trainieren? *Journal für LehrerInnenbildung*, 21(1), 86–94. doi: [10.25656/01:22109](https://doi.org/10.25656/01:22109)
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *ZfE - Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520. doi: [10.1007/s11618-006-0165-2](https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2)
- Blume, C. & Marci-Boehncke, G. (2023). Digitalisierung (nicht nur) im Dienst der Inklusion in der Lehramtsausbildung der sprachlichen Kernfächer. *Qfl - Qualifizierung für Inklusion*, 5(2). doi: [10.21248/qfi.116](https://doi.org/10.21248/qfi.116)
- Böttinger, T. & Schulz, L. (2023). Teilhabe an digital-inklusionen Bildungsprozessen - Das Universal Design for Learning inklusiv als methodisch-didaktischer Unterrichtsrahmen. *Qfl - Qualifizierung für Inklusion*, 5(2). doi: [10.21248/qfi.122](https://doi.org/10.21248/qfi.122)
- CAST. (2018). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.2. Deutsche Version*. Verfügbar unter: [https://udlguidelines.cast.org/static/udlg\\_graphicorganizer\\_v2-2\\_german\\_corrected.pdf](https://udlguidelines.cast.org/static/udlg_graphicorganizer_v2-2_german_corrected.pdf)
- Delere, M. (2023). Der digitale Habitus im Kontext der inklusionsorientierten Lehrer\*innenbildung. *Medienimpulse*, 61(4), 1–32. doi: [10.21243/MI-04-23-14](https://doi.org/10.21243/MI-04-23-14)
- Delere, M. (2025). Reflexion in der inklusionsorientierten und diversitätssensiblen Lehrer\*innenbildung. In H. Höfer & S. Nieberle (Hrsg.), *Kulturwissenschaftliche Diversity Studies. Eine Einführung* (Diversity in Culture). Bielefeld: transcript.
- Delere, M., Höfer, H. & Marci-Boehncke, G. (2024). A matter of translation? UDL as framework for student teacher's video analysis. *Education. Innovation. Diversity*, 1(8), 28–40. doi: [10.17770/eid2024.1.8244](https://doi.org/10.17770/eid2024.1.8244)
- Delere, M., Wilkens, L., Höfer, H., Bühler, C. & Marci-Boehncke, G. (2022). Gestaltung einer barrierefreien videobasierten Lehr-Lern-Umgebung zur Reflexion digitaler Inklusionsorientierung im Fach Deutsch. In N. Harsch, M. Jungwirth, M. Stein, Y. Noltensmeier & N. Willenberg (Hrsg.), *Diversität Digital Denken - The Wider View. Eine Tagung des Zentrums für Lehrerbildung der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster vom 08. bis 10.09.2021* (Schriften zur allgemeinen Hochschuldidaktik, Bd. 8., S. 379–382). Münster: WTM - Verlag für wissenschaftliche Texte und Medien. doi: [10.37626/GA9783959871785.0.36](https://doi.org/10.37626/GA9783959871785.0.36)
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2022). *Profil der Lehrer\*innenbildung für Inklusion*. Verfügbar unter: [www.european-agency.org/resources/publications/TPL4I-profile](http://www.european-agency.org/resources/publications/TPL4I-profile)

- Gaßner-Hoffmann, H. (2022). Die Bedeutung angeleiteter tiefer Reflexionsphasen für die Entwicklung der inklusionsspezifischen Selbstwirksamkeit aus Sicht der Studierenden. In E. Gläser, J. Poschmann, P. Büker & S. Miller (Hrsg.), *Reflexion und Reflexivität im Kontext Grundschule. Perspektiven für Forschung, Lehrer:innenbildung und Praxis* (Jahrbuch Grundschulforschung, Bd. 26., S. 58–63). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. doi: [10.25656/01:25551](https://doi.org/10.25656/01:25551)
- Göbel, K., Bönnte, J., Gösch, A. & Neuber, K. (2022). The relevance of collegial video-based reflection on teaching for the development of reflection-related attitudes. *Teaching and Teacher Education*, *120*(103878). doi: [10.1016/j.tate.2022.103878](https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103878)
- Görich, K., Kassis, W., Kunze, I., Hollen, M. & Ossowski, E. (2019). Inklusionsbezogene Lehrer\*innenbildung im Tandemformat. Eine Studie zu Effekten auf inklusionsbezogene Einstellungen und Selbstwirksamkeitserwartungen. *Qfl - Qualifizierung für Inklusion*, *1*(1). doi: [10.21248/Qfl.10](https://doi.org/10.21248/Qfl.10)
- Greiner, F., Taskinen, P. & Kracke, B. (2020). Einstellungen und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Lehramtsstudierenden bezüglich inklusiven Unterrichts: Zusammenhänge mit Kontakterfahrungen und Grundlagenkenntnissen über schulische Inklusion. *Unterrichtswissenschaft*, *48*(2), 273–295. doi: [10.1007/s42010-020-00069-5](https://doi.org/10.1007/s42010-020-00069-5)
- Hecht, P., Niedermair, C. & Feyerer, E. (2016). Einstellungen und inklusionsbezogene Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Lehramtsstudierenden und Lehrpersonen im Berufseinstieg. Messverfahren und Befunde aus einem Mixed-Methods-Design. *Empirische Sonderpädagogik*, *8*(1), 86–102. doi: [10.25656/01:11856](https://doi.org/10.25656/01:11856)
- Ismailos, L., Gallagher, T., Bennett, S. & Li, X. (2022). Pre-service and in-service teachers' attitudes and self-efficacy beliefs with regards to inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, *26*(2), 175–191. doi: [10.1080/13603116.2019.1642402](https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1642402)
- Kolbe, F.-U. & Combe, A. (2008). Lehrerbildung. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (2., durchgesehene und erweiterte Auflage, S. 877–901). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. doi: [10.1007/978-3-531-91095-6](https://doi.org/10.1007/978-3-531-91095-6)
- Krammer, K. (2020). Videos in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 691–699). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. doi: [10.35468/hblb2020-083](https://doi.org/10.35468/hblb2020-083)
- Kremsner, G., Proyer, M. & Baesch, S. (2020). Vom Universal Design for Learning zum Local Universal Design for Inclusive Education. *Sonderpädagogische Förderung heute*, *65*(1), 34–46.
- Kultusministerkonferenz. (2011). *Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen*. Verfügbar unter: [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2011/2011\\_10\\_20-Inklusive-Bildung.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_10_20-Inklusive-Bildung.pdf)
- Künsting, J., Duckhorn, I. & Burger, A.-C. (2022). Wenig Personal, hohe Anforderung – dennoch zuversichtliche Lehramtsstudierende? Effekte von Personalressourcen und Schülermerkmalen auf inklusive Lehrer-Überzeugung und -Selbstwirksamkeit. *Empirische Sonderpädagogik*, *14*(3), 265–285. doi: [10.25656/01:26397](https://doi.org/10.25656/01:26397)
- Lambert, R., McNiff, A., Schuck, R., Imm, K. & Zimmermann, S. (2023). UDL is a way of thinking"; theorizing UDL teacher knowledge, beliefs, and practices. *Frontiers in Education*, *8*(1145293). doi: [10.3389/educ.2023.1145293](https://doi.org/10.3389/educ.2023.1145293)
- Lang, A., Grittner, F., Rehle, C. & Hartinger, A. (2010). Das Heterogenitätsverständnis von Lehrkräften im jahrgangsgemischtem Unterricht der Grundschule. In J. Hagedorn, V. Schurt, C. Steber & W. Waburg (Hrsg.), *Ethnizität, Geschlecht, Familie und Schule. Heterogenität als erziehungswissenschaftliche Herausforderung* (1. Auflage, S. 315–331). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. doi: [10.1007/978-3-531-92108-2\\_16](https://doi.org/10.1007/978-3-531-92108-2_16)
- Leiß, J. (2022). Zum Potenzial von Universal Design for Learning für eine inklusionsorientierte Unterrichtsentwicklung und Lehrer\*innenbildung im Fach Deutsch. In W. Dannecker & K. Schindler (Hrsg.), *Diversitätsorientierte Deutschdidaktik. Theoretisch-konzeptionelle Fundierung und Perspektiven für empirisches Arbeiten* (SLLD(B) - Sprachlich-Literarisches Lernen und Deutschdidaktik, Bd. 4., S. 18–34). Bochum: Universitätsbibliothek der Ruhr-Universität Bochum. doi: [10.46586/SLLD.223](https://doi.org/10.46586/SLLD.223)

- Malmberg, I. (2020). Die Blackbox ausleuchten. Potenziale von Design-Based Research für Phasen der Lehrerinnen- und Lehrerprofessionalisierung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 38(1), 79–93. doi: [10.25656/01:21776](https://doi.org/10.25656/01:21776)
- Marci-Boehncke, G. (2018). Von der integrierten zur inklusiven Medienbildung. In T. Hug (Hrsg.), *Medienpädagogik - Herausforderungen für Lernen und Bildung im Medienzeitalter* (MEDIEN - WISSEN - BILDUNG, S. 49–64). Innsbruck: innsbruck university press. doi: [10.25969/mediarep/19861](https://doi.org/10.25969/mediarep/19861)
- Marci-Boehncke, G. (2019). Digitale Teilhabe als ethischer Anspruch schulischer Bildung: Überlegungen zur Reflexion individueller Normen und Überzeugungen im Kontext der Lehramtsausbildung. In I. Stapf, M. Prinzing & N. Köberer (Hrsg.), *Aufwachsen mit Medien. Zur Ethik mediatisierter Kindheit und Jugend* (Kommunikations- und Medienethik, Bd. 9, S. 315–334). Baden-Baden: Nomos. doi: [10.5771/9783845293844-315](https://doi.org/10.5771/9783845293844-315)
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (11., aktualisierte und überarbeitete Auflage). Weinheim, Basel: Beltz.
- Merz-Atalik, K. (2017). Inklusive Lehrerbildung oder Inklusionsorientierung in der Lehrerbildung?! Einblicke in internationale Erfahrungen und Konzepte. In S. Greiten, G. Geber, A. Gruhn & M. Königer (Hrsg.), *Lehrerbildung für Inklusion. Fragen und Konzepte zur Hochschulentwicklung* (BzLB - Beiträge zur Lehrerbildung und Bildungsforschung, Bd. 3, S. 48–63). Münster: Waxmann.
- Meyer, A., Rose, D. H. & Gordon, D. (2014). *Universal Design for Learning. Theory and Practice*. Lynnfield, MA: CAST Professional Publishing.
- Miesera, S., DeVries, J. M., Jungjohann, J. & Gebhardt, M. (2019). Correlation between attitudes, concerns, self-efficacy and teaching intentions in inclusive education evidence from German pre-service teachers using international scales. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 19(2), 103–114. doi: [10.1111/1471-3802.12432](https://doi.org/10.1111/1471-3802.12432)
- Paulus, D., Gollub, P. & Rothland, M. (2022). „Mir hat das wissenschaftliche Wissen hingegen sehr geholfen...“. (Inklusionsbezogene) Reflexionen von Praxissemester-Studierenden zum Theorie-Praxis-Verhältnis. In M. Veber, P. Gollub, S. Greiten & T. Schkade (Hrsg.), *Umgang mit Heterogenität und Inklusion Chancen und Herausforderungen für die schulpraktische Professionalisierung* (Heterogenität aus schulpraktischer Perspektive, S. 54–73). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Rädiker, S. & Kuckartz, U. (2019). *Analyse qualitativer Daten mit MAXQDA. Text, Audio und Video*. Wiesbaden: Springer VS. doi: [10.1007/978-3-658-22095-2](https://doi.org/10.1007/978-3-658-22095-2)
- Ruhberg, C. & Porsch, R. (2017). Einstellungen von Lehramtsstudierenden und Lehrkräften zur schulischen Inklusion. Ein systematisches Review deutschsprachiger Forschungsarbeiten. *Zeitschrift für Pädagogik*, 63(4), 393–415. doi: [10.25656/01:18583](https://doi.org/10.25656/01:18583)
- Rusconi, L. & Squillaci, M. (2023). Effects of a Universal Design for Learning (UDL) Training Course on the Development Teachers' Competences: A Systematic Review. *Education Sciences*, 13(5), 466. doi: [10.3390/educsci13050466](https://doi.org/10.3390/educsci13050466)
- Schaumburg, M., Walter, S. & Hashagen, U. (2019). Was verstehen Lehramtsstudierende unter Inklusion? Eine Untersuchung subjektiver Definitionen. *Qfl - Qualifizierung für Inklusion*, 1(1). doi: [10.21248/Qfl.9](https://doi.org/10.21248/Qfl.9)
- Schwab, S., Resch, K. & Alnahdi, G. H. (2024). Inclusion does not solely apply to students with disabilities: pre-service teachers' attitudes towards inclusive schooling of all students. *International Journal of Inclusive Education*, 28(2), 214–230. doi: [10.1080/13603116.2021.1938712](https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1938712)
- Simon, T. (2019). Celebrate Diversity? Einstellungen angehender Lehrkräfte zu Heterogenität im Spannungsfeld von Differenzanerkennung und normierendem Homogenisierungsdenken. In M. Esefeld, K. Müller, P. Hackstein, E. von Stechow & B. Klocke (Hrsg.), *Inklusion im Spannungsfeld von Normalität und Diversität. Band II: Lehren und Lernen* (S. 65–74). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. doi: [10.25656/01:18062](https://doi.org/10.25656/01:18062)

- Tometten, L., Heyder, A. & Steinmayr, R. (2022). Empirische Arbeit: Die Erfassung von Wissen über verschiedene Diversitätsbereiche im Kontext einer inklusionsorientierten Lehrkräftebildung. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 69(4), 292–304. doi: [10.2378/peu2022.art23d](https://doi.org/10.2378/peu2022.art23d)
- Wächter, T. & Gorges, J. (2023). Wie kommt Inklusion in die Schulen? Einstellung zur Inklusion als Prädiktor der inklusionsbezogenen Fortbildungsmotivation von Lehrkräften. *ZfE - Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 26(1), 31–54. doi: [10.1007/s11618-022-01129-5](https://doi.org/10.1007/s11618-022-01129-5)
- Warmdt, J., Frisch, H., Kindermann, K., Pohlmann-Rother, S. & Ratz, C. (2023). Professionalisierung von Lehrkräften für Digitalität und Inklusion. *Qfl - Qualifizierung für Inklusion*, 5(2). doi: [10.21248/qfi.110](https://doi.org/10.21248/qfi.110)
- Zaier, A., Arslan-Ari, I. & Maina, F. (2021). The Use of Video Annotation Tools and Informal Online Discussions to Explore Preservice Teachers' Self- and Peer-Evaluation of Academic Feedback. *Journal of Education*, 201(1), 19–27. doi: [10.1177/0022057420903269](https://doi.org/10.1177/0022057420903269)

### **Kontakt**

Malte Delere, Technische Universität Dortmund, Institut für Diversitätsstudien, Emil-Figge-Str. 50, 44227 Dortmund

E-Mail: [malte.delere@tu-dortmund.de](mailto:malte.delere@tu-dortmund.de)

### **Zitation**

Delere, M. (2025). „Bevor ich das Universal Design for Learning kennengelernt habe, konnte ich mir nur begrenzt vorstellen, meinen zukünftigen Unterricht inklusiv zu gestalten.“ Analyse reflexiver Memos von Lehramtsstudierenden. *Qfl - Qualifizierung für Inklusion*, 7(1), doi: [10.21248/Qfl.181](https://doi.org/10.21248/Qfl.181)

**Eingereicht:** 28. Oktober 2024

**Veröffentlicht:** 17. Juli 2025



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

## 2. EINGESETZTES UNTERRICHTSVIDEO

### Transkript Unterrichtsvideo 1

Sprecher*innen	Transkript Förderschule Clip 1
1. AD          2. Gelb	#00:00# Im Klassenraum sitzen 12 Schüler*innen im Kamerabild. Weitere sitzen im Raum. Vier Lehrkräfte stehen vor Klasse. Von links nach rechts: Lehrkraft Grün, Lehrkraft Gelb, Lehrkraft Grau und Lehrkraft Rosa. Lehrkräfte Gelb, Grau und Rosa stehen mittig im Raum vor der Tafel. Lehrkraft Grün steht weiter links. Klassenlehrkraft sitzt vorne an Schülertisch. Tafel ist zugeklappt. Gliederung der Stunden ist links mit Magneten an Tafel gehängt. Neben oberstem Begriff hängt roter Pfeil, der darauf zeigt. Lehrkraft Rosa beschriftet Namensschilder für Lehrkräfte und verteilt sie. Lehrkraft Gelb. #00:35# So, wir würden dann mal starten.
3. S1	#00:36# Ja, (lacht) endlich.
4. Gelb          6. AD 7. Gelb	#00:38# Also, ihr kennt uns ja schon ein bisschen. Wir waren ja im Dezember schon mal da. Wir sind von der TU Dortmund. Wir wollen heute ein bisschen mit euch arbeiten. Vor allem in Bezug auf Videos (...) Genau, das heißt, wir werden später mit iPads arbeiten. Das hatten wir ja, glaube ich auch letzte Mal schon gesagt. Wir haben hier einmal unseren Plan aufgehangen (zeigt auf die Tafel). Für die nächsten drei Stunden, weil wir das ja jetzt in den nächsten drei Stunden zusammen alles machen. #01:02# Zeigt auf Begriffe an Tafel. #01:05#Wir fangen jetzt gleich erst mal an und gucken, was gibt es eigentlich für Filmgenre. Da wollen wir mal wissen, was ihr darüber schon so wisst. Das ist nämlich wichtig für unsere spätere Arbeitsphase. Dann erklären wir euch mal ganz genau, was wir heute überhaupt (...) Also was euer Arbeitsauftrag ist und was wir von euch wollen, was wir mit euch machen. Und dann lernt ihr die APP kennen, mit der wir heute auf den iPads arbeiten. Dann kommt die Gruppeneinteilung. Das wurde ein bisschen schon gemacht, glaube ich?
8. L	#01:32# Ja heute geht es schneller.
9. Gelb 10. AD 11. Gelb       12. AD 13. Gelb	#01:33# Okay super. Und dann geht ihr erstmal in die Pause (...) #01:36# Schüler*in nickt. #01:38# Und danach starten wir, dass ihr erst in euren Gruppen euch zusammenfindet und ein Drehbuch schreibt. Und dann VERFILMT ihr euer Drehbuch. Das heißt, ihr arbeitet mit den iPads. Aber was genau ihr da macht, das müsst ihr jetzt noch nicht wissen, das erklären wir euch später. Und wenn ihr dann fertig seid, dann präsentieren wir hier eure Trailer mit dem Beamer. #01:57# Zeigt auf die Leinwand. #02:02# Und ja, dann sind wir auch schon durch. Erstmal Fragen dazu? (lacht) (...) Nicht? Okay.  Student*in: Gelb Schüler*innen: S Lehrkraft: L AD: Audiodeskription

## Transkript Unterrichtsvideo 2

Sprecher*innen	Transkript Förderschule Clip 2
1. Gelb	#00:00# So, und jetzt wollen wir uns die vier Genre nochmal ein bisschen genauer angucken. Was ist denn da der Unterschied? Was ist denn das Besondere an einem Horrorfilm im Vergleich zu einem Teeniefilm? (...)
2. J	#00:12# Ein Horrorfilm ist ja gruselig.
3. Gelb	#00:14# Sehr gut. (...)
4. AD	#00:16# Tafel wird aufgeklappt. Lehrkräfte Grau und Rosa schreiben. Mittig steht „Film“. Schüleraussagen werden dazugeschrieben.
5. Gelb	#00:24# Wollt ihr zu zweit mitschreiben? (Schüler*innen unterhalten sich im Hintergrund)
6. L	#00:29# Möchtest du wen anderes drannehmen?
7. S1	#00:31# Horrorfilme sind teilweise (Schüler*innen lachen).
8. S1	#00:36# Der Unterschied zu den anderen Filmen ist, bei Horrorfilmen, da gibt es auch verschiedene Arten. Es gibt meine ich so Horror, zum Beispiel, Chucky und Annabelle. Bei Chucky, der tut sofort angreifen und ermorden. Annabelle hingegen, die tut die erst verstehen und dann einen angreifen eher.
9. Rosa	#00:55# Okay, Mord gibt es da. Verstecken spielt eine Rolle.
10. L	#01:02# Nimmst du wen dran. Das geht ein bisschen schneller dann. Schau mal wer sich meldet.
11. S2	#01:05# Dieses Saw. Diesen Spielfilm, das spielt der ja. Oder nicht?
12. Gelb	#01:10# Ja, ja.
13. S1	#01:11# Ein Spielfilm. (unv. Hintergrundgeräusche). Was für Spongebob? Das ist kein Horrorfilm!
14. AD	#01:16# Lehrkraft Gelb geht zur Tafel und geht dann zurück. Lehrkraft Gelb
15. Gelb	#01:20# Jetzt mal nicht nur in Bezug auf Horror, sondern auch Teenie, Superhelden und Märchen. Was ist denn da immer? Was macht die Filme aus? (...) Ja, nehmt euch gegenseitig weiter dran. Bitte.
16. L	#01:29# Du hast die Wahl. Wer soll?
17. S2	#01:31# Komödien können wir auch nehmen, oder?
18. AD	#01:33# Grün, Gelb und Rosa zeigen auf Tafel. Rosa spricht, dann Grau.
19. Rosa	#01:37# Ne, die Vier, die hier stehen. Schau mal.
20. Grau	#01:39# Erst mal jetzt die Vier.
21. S2	#01:39# Ach so.
22. L	#01:40# Nimm mal jemanden dran. Da meldet sich ja jemand.
23. S21	#01:43# Zum Beispiel Superhelden. Das ist halt das Gute bekämpft das Böse.
24. Grau	#01:47# Sehr gut, ja. Genau.
25. S21	#01:49# Beziehungsweise, das ist bei Superheldenfilme heutzutage ja immer so. Der Böse überlebt oder der ist tot und dann kommt ein Bruder oder was weiß ich, Verwandte.
26. S1	#02:01# Halloween der Film.
27. Grau	#02:02# Ja genau. (...) Das hast du so
28. Rosa	#02:03# (Unterbricht Grau). Also ein Wendepunkt. (...) Entschuldigung.
29. Grau	#02:08# Nicht schlimm (...) Das, was du gerade gesagt hast ist ziemlich gut. Passt das vielleicht auch noch zu einer anderen.
30. S21	#02:12# Horror.
31. S1	#02:12# Intelligent wie so ein (unv.).
32. Grau	#02:15# Ja

33. S21	#02:17# Zum Beispiel wir kennen diesen Freitag der 13., da ist dieser, wie hieß der nochmal? Dieser
34. S22	#02:24# Jason.
35. S21	#02:25# Jason, genau. Komisch wie der das übersteht. Egal. Der ist tot, ein Strommast kommt auf den, der wird zum Zombie oder man schießt den ins All zurück und der ist trotzdem noch am Leben und geht wieder zurück zu Erde, keine Ahnung.
36. Gelb	#02:39# Also was Übernatürliches, ne?
37. S21	#02:41# Genau das ist (...) Bösewicht und (unv.).
38. Grau	#02:45# Genau stimmt. Bei Horrorfilmen kann es aber auch trotzdem mal sein, dass das Böse gewinnt. Da muss es nicht immer so sein.
39. AD	#02:51# Klassenlehrkraft.
40. L	#02:54# Wir brauchen jetzt nochmal ein paar Sachen zum Teenie und zum Märchenfilm. Also ich weiß, ihr seid harte Knochen, die viele Horrorfilme gucken, aber wir müssen uns jetzt auch mal um sowas kümmern.
41. Grau	#03:04# Ihr müsst euch gegenseitig drannehmen.
42. S23	#03:07# Bei Teeniefilm sind meisten Sache, die in der Schule sind.
43. Grau	#03:13# Ja, genau.
44. S23	#03:15# Also mehr so, was die Schüler im echten Leben auch haben.
45. S24	#03:19# So eine Note, wie die Sechs.
46. S23	#03:20# (lacht) ja, auch. (Schüler*innen reden durcheinander)
47. L	#03:27# Du bist dran.
48. S3	#03:29# Da gibt es auch viel (...) viele Geheime so. Wie Geheime zum Verstecken.
49. Grau	#03:37# Geheimnisse. Bei welchem?
50. S3	#03:39# Bei (...) ähm.
51. Grau	#03:41# Teenie meinst du?
52. S3	#03:41# Ja.
53. Grau	#03:43# Geheimnisse, ja. Das können wir auch aufschreiben.
54. S3	#03:45# Was? (unv. Schüler*innen flüstern). Soll ich wieder drannehmen? Ja. Okay.
55. S25	#03:53# Märchen ist auch mit Abenteuer. So für kleine Kinder, so eine nette (unv.). Ich kenne mich da nicht aus.
56. Grau	#04:00# Ja. Also oft für jüngere auch. Ja.
57. S25	#04:04# Wie Spongebob Schwammkopf (lacht)
58. AD	#04:05# Lehrkraft Rosa unterbricht Grau und entschuldigt sich danach. Lehrkraft Grau.
59. Grau	#04:09# Ja, Ja, okay. Spongebob ist jetzt aber kein Märchen.
60. S25	#04:15# Bibi und Tina!
61. Grau	#04:17# Ja. (...) Aber was unterscheidet denn zum Beispiel einen Märchenfilm vielleicht noch von so Sachen wie Spongebob oder anderen Zeichentrickserien?

## Abschrift Tafelbilder

### Sammlung der Genres

- Horror                      Erotik
- Romantik
- Teeniefilme (eingerückt)
- Action
- Komödie / Comedy
- Dokumentationen
- Bollywood
- Abenteuerfilm
- Zeichentrick / Anime
- Superheldenfilm
- Disney Eiskönigin (blass) Märchen

### Mindmap:

Zentraler Begriff: Film; Untergeordnete Begriffe mit zugeordneten Merkmalen

### Teenie

- Schule / Schüler
- Musik / Parties
- Liebe
- Geheimnisse
- Man kann als Teenager was lernen

### Märchen

- Abenteuer
- „Es war einmal“
- Cinderella
- Moral/Lehre
- Die Moral von der Geschichte
- Eiskönigin

### Horror

- Töten
- Saw: Qual = Spiel
- Gruselig

- Verstecken
- Mord

#### Superheld

- Das Gute vs. das Böse
- Wendepunkt
- Übernatürliches

### 3. FORSCHUNGSDATEN

Auf den folgenden Seiten finden sich die Übersichten der aufgezeichneten Gruppenphasen.

Die Transkripte der aufgezeichneten Gruppenphasen sind ebenso wie die untersuchten Memos aus datenschutzrechtlichen Gründen nicht beigefügt.

## Übersicht Daten SoSe 2021 UDL-Analysen

<b>Gruppennr.</b>	<b>Anzahl der Studierenden</b>	<b>Dauer</b>	<b>Schulform</b>
1	3	49:05	Grundschule
2	4	36:40	Grundschule
3	4	36:28	Grundschule
4	3	44:34	Grundschule
5	3	40:45	Grundschule
6	3	40:57	Grundschule
7	4	40:11	Grundschule
8	4	39:11	Grundschule
9	3	38:21	Grundschule
11	4	41:37	Grundschule
12	3	33:17	Grundschule
14	3	38:59	SoPäd
15	3	33:06	SoPäd
17	4	28:19	Gymnasium/Gesamtschule
18	4	28:52	Gymnasium/Gesamtschule
19	4	27:29	Berufskolleg

## Übersicht Daten WiSe 2023/24 UDL-Analysen

<b>Gruppennr.</b>	<b>Anzahl der Studierenden</b>	<b>Dauer</b>	<b>Schulform</b>
1	4	43:16	Grundschule
2	3	43:00	Grundschule
3	2	41:07	Grundschule
4	3	41:07	Grundschule
5	5	16:48	Grundschule
6	3	39:06	Grundschule
7	3	38:16	Gymnasium/Gesamtschule
8	4	44:04	Gymnasium/Gesamtschule
9	3	44:01	Gymnasium/Gesamtschule
10	4	46:22	SoPäd
11	3	43:24	SoPäd
12	2	1:07:52	SoPäd
13	3	35:47	SoPäd