

„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. Einleitung¹

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.² 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 Bedienmöglichkeiten 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, Grittner, 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]

¹ *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.

² 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 diklusiv 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
- 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

- 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
- 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.), *Lehrerausbildung 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

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.