

Judith Leiß

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

1 | Einführung

Universal Design for Learning ist ein allgemeindidaktisches Rahmenkonzept zur Realisierung von Barrierefreiheit und Partizipation in Lehr-Lern-Kontexten. Historisch handelt es sich bei Universal Design for Learning um eine Adaption von Universal Design, einem Ansatz aus dem Bereich der Stadtentwicklung. Ein simples Beispiel für universelles Design ist die Bordsteinabsenkung:¹ Sie erleichtert nicht nur Menschen mit Rollstuhl das Leben, sondern auch Menschen, die einen Rollator benutzen, solchen, die einen Kinderwagen schieben oder einen Rollkoffer nutzen sowie Longboarder*innen oder Fahrrad fahrenden Kindern, die von der Straße auf den Bürgersteig wechseln möchten. Die Bordsteinabsenkung ist also für Menschen in sehr unterschiedlichen Lebenssituationen und mit sehr unterschiedlichen Dispositionen von Nutzen und ist damit nicht auf die binäre, defizitorientierte und stigmatisierende Unterscheidung zwischen ‚Behinderten‘ und ‚Nichtbehinderten‘ bezogen. Damit stellen Universal Design und das im Folgenden fokussierte Universal Design for Learning, das auf Lehr-Lern-Prozesse bezogen ist, vielversprechende Ansatzpunkte für eine inklusionsorientierte Unterrichtsentwicklung dar.

Mit dem Bekenntnis zu einem Inklusionsbegriff, der weder auf der Unterscheidung zwischen ‚behinderten‘ und ‚nicht behinderten‘ noch auf der zwischen ‚normalen‘ und ‚inklusionsbedürftigen‘ Schüler*innen beruht, wird die Überwindung einer an Defiziten orientierten Sicht auf die Lernenden hin zu einer diversitätssensiblen Orientierung an den Bedürfnissen und Potenzialen der Schüler*innen angestrebt. Dieses Verständnis von inklusivem Unterricht, das auf die Teilhabe *aller* Schüler*innen am fachlichen Lernen abzielt, ist von einem im deutschen Bildungssystem weit verbreiteten Inklusionsbegriff abzugrenzen, der allein auf die Differenzkategorie ‚behindert/nicht behindert‘ bezogen ist.²

¹ Zum sogenannten curb-cut effect vgl. z. B. Blackwell (2017).

² Zur Problematik einer Verengung des Inklusionsbegriffes im deutschdidaktischen Diskurs vgl. z. B. Dannecker/Maus (2016: 45–47), Leiß (2019b: 45–47), Pompe (2016: 4).

Für den Deutschunterricht wie auch für jeden Fachunterricht ergibt sich daraus folgende Zielsetzung: *„Inklusiver Fachunterricht unterbreitet fachbezogene Bildungsangebote für alle Schülerinnen und Schüler und ermöglicht individuelle Lernfortschritte und subjektiv sinnvolle Teilhabe an gemeinschaftlich erlebten Unterrichtsangeboten“* (Musenberg/Riegert 2015: 24; Hervorh. i. O.). Um dieses Ziel zu erreichen, kann es nicht nur darum gehen, eine hinsichtlich des Inklusionsbegriffs reflektierte Unterrichtsentwicklung von den Lehrkräften an Schulen zu verlangen. Es gilt, bereits für die erste Phase der Lehrer*innenbildung an den Hochschulen entsprechende Konzepte zu entwickeln und inklusionsorientierte Fragestellungen in den Lehrveranstaltungen der Lehramtsstudiengänge angemessen zu berücksichtigen.

Der vorliegende Beitrag widmet sich diesen Herausforderungen auf zwei Ebenen, indem im Folgenden erstens der Ansatz Universal Design for Learning (im Folgenden UDL) als ein Instrument vorgestellt wird, mit dessen Hilfe die Zielvorstellung eines individualisierten Lernens in der Unterrichtspraxis realisiert werden könnte. Zweitens wird der Frage nachgegangen, inwiefern UDL für die Lehrer*innenbildung von Nutzen sein könnte. Da der Nutzen von UDL für die deutschdidaktische Forschung bislang nur theoretisch diskutiert (vgl. Leiß 2019a: 203–206), aber noch nicht empirisch rekonstruiert wurde, erscheint es sinnvoll, das Potenzial von UDL für Unterrichtsentwicklung und Lehrer*innenbildung zunächst explorativ zu erkunden. Dazu wurden Fragebogenerhebungen in zwei verschiedenen universitären Kontexten, einem literaturdidaktischen Seminar für angehende Sonderpädagog*innen und einem Workshop für Deutschdidaktiker*innen sowie interessierte Lehrkräfte, durchgeführt. Die Ergebnisse werden im dritten Teil dieses Beitrags vorgestellt sowie im Schlusskapitel mit Blick auf mögliche hochschuldidaktische Konsequenzen und weitere Forschungsdesiderata diskutiert.

2 | Pädagogische und didaktische Herausforderungen einer inklusionsorientierten Unterrichtsentwicklung

Um UDL als potenziell nützlichen Ansatz für eine inklusionsorientierte Unterrichtsentwicklung und Lehrer*innenbildung diskutieren zu können, bedarf es zunächst einer Verständigung über die Probleme, die sich bei der Planung eines konsequent inklusionsorientierten, individualisierten Unterrichts ergeben können. Bei der Auswahl von Maßnahmen, die der Bewältigung dieser Herausforderungen dienen sollen, ist zuvörderst darauf zu achten, dass diese nicht ihrerseits zu Stigmatisierung oder Diskriminierung führen – dass also der seiner Intention nach inklusive Unterricht nicht nolens volens zum exkludierenden Unterricht wird. So gilt es beispielsweise zu verhindern, dass einzelne Schüler*innen auf Grund einer bestimmten persönlichen Disposition als Adressat*innen von Inklusion identifiziert und damit ‚verbesondert‘ werden, während andere zwar den Stempel ‚normal‘ erhalten, aber unter Umständen keine adäquaten Lernangebote vorfinden. Bereits in den 2005 von der UNESCO publizierten Guidelines for Inclusion wird auf diese Gefahr aufmerksam gemacht. Es gehe, so wird betont, bei schulischer Inklusion um eine Verbesserung des Unterrichts für alle Lernenden, nicht nur für die Mitglieder marginalisierter Gruppen (vgl. UNESCO 2005: 15). Auch Kersten Reichs Insistieren auf der pädagogischen Grundannahme, „dass alle Menschen jeweils abhängig von ihren Voraussetzungen und Lebenslagen einen bestimmten Förderbedarf haben“ (Reich 2014: 255), ist als Plädoyer für ein Inklusionsverständnis zu verstehen, das die „Zwei-Gruppen-Theorie“ (Hinz 2002: 357) zu überwin-

den sucht – ohne dabei die besonderen Herausforderungen etwa in der Beschulung von Menschen mit einer sogenannten geistigen Behinderung, einem belastenden sozio-ökonomischen Hintergrund oder/und mit besonderen Interessen, Begabungen etc. zu negieren (vgl. Reich 2014: 257ff.).

Aus diesen Überlegungen ließe sich nun der Schluss ziehen, dass inklusiver Fachunterricht nur realisiert werden kann, indem die Lehrperson für alle Schüler*innen Lernangebote ‚ad personam‘ unterbreitet. Voraussetzung dafür wäre, dass die Lehrkraft die persönlichen und fachlichen Bedürfnisse der Lernenden sehr gut kennt und über ihre Entwicklung zu jedem Zeitpunkt im Bilde ist. Individualisierung in diesem Sinne scheint schon auf Grund des immensen Vorbereitungsaufwands für die Lehrkräfte unter den gegebenen Bedingungen kaum realisierbar zu sein (vgl. Bohl 2017: 270). Erfolg versprechender erscheinen Ansätze einer potenzialorientierten Individualisierung, wie sie mittlerweile disziplinübergreifend für die inklusionsorientierte Unterrichtsentwicklung empfohlen wird.³ Denn Potenzialorientierung bedeutet nicht nur, die vielfältigen Ressourcen der Lernenden konsequent in die Unterrichtsplanung miteinzubeziehen (vgl. Middendorf 2015: 9f.). Es bedeutet auch, dass individuelle Lernpotenziale nicht als statische Größe, sondern als situationsabhängig und dynamisch verstanden werden (vgl. Naugk et al. 2016: 51). Eine potenzialorientierte Unterrichtsplanung ist dementsprechend gar nicht darauf ausgerichtet, die individuellen Bedürfnisse der Schüler*innen zu jedem Zeitpunkt zu antizipieren. Ein in diesem Sinne individualisierender Unterricht wäre „nicht zwingend auf die konkreten Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler zugeschnitten“, sondern vielmehr „in seiner Grundanlage so offen, dass er den Lernenden den nötigen Freiraum bietet, um das individuelle Lernen den eigenen Fähigkeiten, Bedürfnissen, Interessen etc. gemäß zu gestalten“ (von Brand/Brandl 2017: 28; vgl. auch Dannecker 2020: 5f.). Hier deutet sich ein Weg an, wie sich das für die inklusionsorientierte Deutschdidaktik konstatierte „Spannungsfeld von Gemeinsamkeit und Individualisierung“ (Ritter/Hennies 2013: o. S.) gestalten ließe: Individualisierung würde nicht als Unterrichtsplanung für Einzelne verstanden werden, sondern als Unterrichtsplanung für alle. Fixierende und deindividualisierende Zuschreibungen (z. B. ‚gute Schülerin‘, ‚I-Kind‘ oder ‚unmotivierter Schüler‘) seitens der Lehrkraft könnten reduziert werden, wenn dem (oft defizitorientierten) Blick auf bestimmte Gruppen von Lernenden oder auch einzelne Lernende ein systemisches Verständnis von inklusivem Unterricht entgegengesetzt würde. Als Konsequenz daraus würden Lehr-Lern-Arrangements bereitgestellt werden, die in einem hohen Maße adaptiv gestaltet sind und von den Lernenden selbst individualisiert werden können, dabei aber auch regelmäßig Raum für Austausch und Debatte über individuelle Ansätze und Ergebnisse ermöglichen. Voraussetzung für eine solche Strukturierung und Planung von Lehr-Lernprozessen ist die intensive fachliche Auseinandersetzung mit dem Gegenstand und dessen Potenzial für eine Förderung fachlicher Kompetenzen nicht nur auf verschiedenen Niveaustufen (etwa für ‚leistungsstarke‘ und ‚leistungsschwache‘ Schüler*innen), sondern auch unter Einbeziehung weiterer individueller, auch situativer, Lernvoraussetzungen (vgl. von Brand 2019: 76f.), die sich aus den kognitiven, thematischen, medialen, ästhetischen, aisthetischen sowie sprachlichen bzw. semiotischen Präferenzen und Potenzialen der Schüler*innen ableiten lassen.

³ Siehe dazu den in fächerübergreifender Perspektive konzipierten Band von Veber et al. (2019).

3 | Universal Design for Learning

3.1 | Universal Design for Learning als Instrument der inklusionsorientierten Unterrichtsentwicklung

Im Folgenden soll begründet werden, inwiefern UDL großes Potenzial für eine Individualisierung des Lernens in genau diesem Sinne bietet. Der Ansatz ist geeignet, die oben zusammengefassten inklusionspädagogischen und deutschdidaktischen Überlegungen zur Individualisierung von Unterricht systematisch in die deutschdidaktische Unterrichtsentwicklung einzubeziehen. UDL kann dabei als Gelenkstelle zwischen abstrakten, normativen Ansprüchen an die Gestaltung inklusiven (Deutsch-)Unterrichts auf der einen Seite und praxisbezogener Unterrichtsplanung auf der anderen Seite fungieren. Es kann nicht nur konkrete Impulse für die barrierefreie Gestaltung von Lehr-Lern-Arrangements geben, sondern ermöglicht auch eine auf den oben umrissenen Inklusionsbegriff bezogene, kritische Überprüfung altbekannter wie neuer Ansätze zur Individualisierung von Unterricht. Als integrierendes Rahmenkonzept zur Konkretisierung der Forderung nach Barrierefreiheit ermöglicht UDL auch die Verknüpfung individualisierender Ansätze aus der Sprach- und Literaturdidaktik oder aus anderen Fachdidaktiken.

Wie oben bereits erwähnt stellt der in Nordamerika weit verbreitete Ansatz Universal Design for Learning eine auf Lehr-Lern-Prozesse bezogene Adaption des ursprünglich für den Städtebau entwickelten Universal Design dar. Das letztgenannte Konzept geht auf Ronald Mace zurück, einen US-amerikanischen Architekten. Unter Universal Design verstanden er und seine Mitstreiter*innen „the design of products and environments to be usable by all people, to the greatest extent possible, without the need for adaptation or specialized design“ (https://projects.ncsu.edu/ncsu/design/cud/about_ud/udprinciplestext.htm). Am Center for Universal Design in Raleigh, North Carolina, entwickelte Mace 1997 mit seinem Team sieben Prinzipien Universellen Designs und insgesamt 29 daraus abgeleitete Richtlinien (https://projects.ncsu.edu/ncsu/design/cud/pubs_p/docs/poster.pdf). Hier findet sich etwa unter dem Prinzip 1 („Equitable use“) die Leitlinie „Avoid segregating or stigmatizing any users“ und unter Prinzip 2 („Flexibility in use“) die Leitlinie „Provide choice in methods of use“.

Universal Design wird im Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UN-BRK) als wichtiges Element einer inklusiven Gesellschaft genannt. In Artikel 2 der deutschsprachigen Übersetzung wird es in Anlehnung an Mace definiert als „ein Design von Produkten, Umfeldern, Programmen und Dienstleistungen in der Weise, dass sie von allen Menschen möglichst weitgehend ohne eine Anpassung oder ein spezielles Design genutzt werden können“ (Vereinte Nationen 2006: 1424). Hier ist das oben bereits erwähnte systemische Verständnis von Inklusion erkennbar, dem es nicht um die Anpassung von Individuen an eine soziale oder statistische Norm geht, sondern um die möglichst barrierefreie Gestaltung von Umwelten, die allen Menschen Partizipation ermöglichen. Die UN-BRK betont allerdings, dass dieser systemische Ansatz „Hilfsmittel für bestimmte Gruppen von Menschen mit Behinderungen, soweit sie benötigt werden, nicht aus[schließt]“ (Vereinte Nationen 2006: 1424). Laut Artikel 4 verpflichten sich alle Vertragsstaaten, „Forschung und Entwicklung für Güter, Dienstleistungen, Geräte und Einrichtungen in universellem Design [...] zu betreiben oder zu fördern“ (Vereinte Nationen 2006: 1425). Es ist also nur konsequent und naheliegend, auch ‚Dienstleistungen‘ im

Zusammenhang mit schulischer Bildung gemäß den Prinzipien Universellen Designs bereitzustellen bzw. eine entsprechende Entwicklung von Schule und Unterricht voranzutreiben.

Reich et al. leitet aus den Prinzipien Universellen Designs Richtlinien für die inklusionsorientierte Schul- und Unterrichtsentwicklung ab (vgl. Reich 2014: 235–242). Abgesehen davon liegt das Potenzial, das dieser systemische Ansatz mit Blick auf die inklusionsorientierte Pädagogik und (Fach-)Didaktik hat, in Deutschland weitgehend brach und wird vor allem im Zusammenhang mit der Formulierung von Forschungsdesiderata erwähnt (vgl. z. B. Merz-Atalik 2014: 38f.; Bosse/Thiele 2019: 85).⁴ In den USA hingegen wird seit über zwanzig Jahren daran gearbeitet, UDL in Schule und Hochschule zu implementieren.⁵ Das am Center for Applied Special Technology (CAST) entwickelte Konzept stellt dabei wohl den wichtigsten Referenzpunkt dar. CAST wurde bereits im Jahr 1984 gegründet. UDL ist also viel älter als der Inklusionsdiskurs und wird interessanterweise auch in neueren Publikationen aus dem Umfeld von CAST nicht mit diesem in Verbindung gebracht (vgl. z. B. Meyer et al. 2014). Ausgehend von der Prämisse, es gelte „to address the disabilities of schools rather than students“ (Meyer et al. 2014: 3), kamen bei CAST Erkenntnisse der neurowissenschaftlich orientierten Lerntheorie zur Anwendung, um die Gestaltung barrierefreier Lehr-Lern-Kontexte zu ermöglichen. Im Folgenden soll der Ansatz in seinen Grundzügen skizziert werden. Im Zuge dessen soll auch herausgestellt werden, inwiefern UDL als inklusiv *avant la lettre* bezeichnet werden kann und geeignet sein könnte, die oben beschriebenen Anforderungen an einen individualisierenden Unterricht umzusetzen.

Beginnen wir damit, was UDL *nicht* ist – nämlich „a prescriptive checklist or formular with set methods and tools to be applied in every situation“ (Meyer et al. 2014: 50). UDL ist vielmehr „translational – a means for translating research and innovation into practice – providing guiding principles“ (Meyer et al. 2014: 50). Diese Leitprinzipien, die als Gelenkstelle zwischen der didaktischen Konzeptualisierung inklusiven (Deutsch-)Unterrichts auf der einen Seite und praxisbezogener Unterrichtsplanung auf der anderen Seite dienen können, sind so allgemein gefasst, dass sie sich auf alle Lehr-Lern-Prozesse beziehen lassen. UDL ist also zunächst einmal insofern universell, als es unabhängig von Fach oder Thema, von institutionellen Kontexten oder vom Alter der Lernenden zur Anwendung kommen kann. Damit es für die Planung von Fachunterricht eingesetzt werden kann, müssen die Prinzipien allerdings fachdidaktisch konkretisiert werden (s. u.).

Für den Kontext inklusiven Unterrichts ist entscheidend, dass die Prinzipien von UDL es ermöglichen sollen, die Vielfalt der Lerner*innen von vornherein in die Unterrichtsplanung miteinzubeziehen, anstatt zunächst für eine fiktive Normgruppe zu planen und das Lernangebot im Nachhinein für einzelne ‚Normabweichler*innen‘ anzupassen. ‚Universell‘ ist hier also auch als Gegenbegriff zu ‚individuell‘ zu verstehen, insofern es nicht um individuelle Lösungen für Einzelne geht. Anders formuliert: UDL ist nicht vereinbar mit einem Verständnis von Individualisierung, nach dem jede*r Lernende ein Lernangebot bekommt, das speziell auf sie*ihn zugeschnitten wurde, wie es in Abschnitt 2 problematisiert wurde. Es wird auch darauf verzichtet, spezielle Lernangebote für bestimmte soziale Gruppen (etwa Kinder mit einem diagnostizierten

⁴ Vgl. aber für die Sonderpädagogik z. B. Schlüter et al. (2016) und mit hochschuldidaktischer Perspektivierung Wember/Melle (2018).

⁵ Kritisch dazu Edyburn (2010).

sonderpädagogischen Förderbedarf) anzubieten. Stattdessen wird ein Lernangebot bereitgestellt, das auf Grund seiner großen Adaptivität an die individuellen Lernpotenziale (möglichst) aller Schüler*innen anknüpft (individuelle Hilfsmittel wie etwa Sehhilfen, Talker oder auch Schulbegleiter*innen sind mit diesem Ansatz dennoch vereinbar). Daher ist es auch nicht nötig, dass die Lehrkraft die Lernvoraussetzungen (i. e. Kompetenzen, Erfahrungen, Interessen, Tagesform) der einzelnen Schüler*innen zu jedem Zeitpunkt en détail kennen müsste. UDL könnte daher auch dazu beitragen, stigmatisierende Effekte von unterrichtlichen Differenzierungsmaßnahmen zu vermeiden und die vor allem innerhalb der Sonderpädagogik verbreitete Fokussierung auf das Individuum und seine Probleme und Defizite (vgl. Grummt 2019: 56; Hinz/Köpfer 2016: 38) durch eine stärkere Orientierung an den Unterrichtsgegenständen auszubalancieren.

3.2 | Prinzipien des Universal Designs for Learning

Im Folgenden sollen die Prinzipien und Leitlinien von UDL etwas detaillierter vorgestellt und mögliche Anwendungsweisen erläutert werden. Ähnlich wie Universal Design besteht auch UDL aus einem System von übergeordneten Prinzipien und diesen jeweils zugordneten Leitlinien, die die sehr allgemein formulierten Prinzipien konkretisieren sollen. Die Leitlinien wiederum sind noch einmal in Einzelaspekte unterteilt. Den sieben Prinzipien des Universal Design entsprechen lediglich drei UDL-Prinzipien:⁶

- (1) Provide multiple means of engagement (the “why” of learning)
- (2) Provide multiple means of representation (the “what” of learning)
- (3) Provide multiple means of action and expression (the “how” of learning)

(Meyer/Rose/Gordon 2014: 51)

Ich beschränke mich im Folgenden auf jeweils eine Leitlinie pro Prinzip und befrage diese auf mögliche Wege der literaturdidaktischen Konkretisierung und Realisierung, um einen Eindruck davon zu vermitteln, wie mit UDL sowohl im Hinblick auf die konkrete Unterrichtsplanung als auch im Zusammenhang mit theoretisch-konzeptionellen Überlegungen zu einem inklusiven Deutschunterricht gearbeitet werden kann.

Prinzip 1: Provide multiple means of engagement

Prinzip 1 zielt darauf ab, seitens der Schüler*innen Interesse zu wecken, Motivation und Anstrengungsbereitschaft zu erhöhen und selbstreguliertes Lernen zu ermöglichen. Exemplarisch sei auf die Leitlinie 7 verwiesen, die „options for recruiting interest“ fordert, etwa durch die (7.1) Erhöhung von „individual choice and autonomy“ (https://udlguidelines.cast.org/binaries/content/assets/udlguidelines/udlg-v2-2/udlg_graphicorganizer_v2-2_numbers-yes.pdf). Daraus lässt sich zunächst fachunabhängig ableiten, dass eine systemische Individualisierung im Sinne von UDL bereits bei der Auswahl und der Präsentation der Lerngegenstände und Materialien ansetzen muss, um unterschiedliche Lernausgangslagen zu berücksichtigen, ohne dass

⁶ Unter diesem Link findet man eine Auswahl zwischen verschiedenen Darstellungsformen der Prinzipien und auch deren Übersetzung in verschiedene Sprachen, u. a. Deutsch: <https://udlguidelines.cast.org/more/downloads>.

nachträgliche Anpassungen nötig werden. Bezogen auf den Literaturunterricht könnte die Leitlinie beispielsweise dazu anregen, häufiger von der Möglichkeit Gebrauch zu machen, verschiedene literarische Texte in einer Lerngruppe gleichzeitig einzusetzen und die Schüler*innen den Text wählen zu lassen, mit dem sie sich beschäftigen möchten. Ein solches Vorgehen ist im Bereich der Leseförderung etabliert, zur Förderung literarischer Rezeptionskompetenz hingegen wird es nach meinem Informationsstand bislang selten eingesetzt. Es bietet sich hier auch sicherlich nicht im Zusammenhang mit allen Zielsetzungen an, ist aber womöglich viel häufiger praktikabel, als allgemein angenommen wird – man denke etwa an die Möglichkeiten, die sich mit Blick auf den Erwerb von Gattungswissen⁷ oder eines literarhistorischen Bewusstseins ergeben, wenn mehrere literarische Texte innerhalb der gleichen Lerngruppe rezipiert und vergleichend zueinander in Beziehung gesetzt werden.

Das Beispiel macht deutlich, dass die Anwendung von UDL nicht notwendig zu einer veränderten Unterrichtsgestaltung führen muss, aber dennoch Impulse für Modifikationen geben kann. UDL hält nicht nur konkrete Anregungen für eine diversitätssensible Unterrichtsplanung bereit. Es stellt darüber hinaus ein universell anwendbares Reflexionsinstrument dar, um im Rahmen der Unterrichtsplanung auch etablierte Ansätze und Methoden der Differenzierung daraufhin zu überprüfen, inwiefern sie den Maßgaben einer systemischen Individualisierung von Unterricht gerecht werden. Es handelt sich also um ein hilfreiches Instrument, wenn es darum geht, „die bestehenden Strukturen der Deutschdidaktik vor dem Hintergrund inklusiver Ansprüche zu durchdenken“ (Hennies/Ritter 2014: 11).

Prinzip 2: Provide multiple Means of Representation

Beim zweiten UDL-Prinzip geht es um die Schaffung von Wahlmöglichkeiten in den drei Bereichen Perzeption, Sprache und Symbole sowie Verstehen (vgl. Meyer et al. 2014: 54). Für den Literaturunterricht kann dies beispielsweise bedeuten, häufiger als bisher und auch in der weiterführenden Schule mit Medienverbänden zu arbeiten (vgl. z. B. Kruse 2016), so dass ein und dieselbe Narration in unterschiedlichen medialen Formaten (etwa als Hörbuch, Hörspiel, Verfilmung oder auch als Comic/Graphic Novel)⁸ zur Verfügung gestellt werden kann. So fänden Unterschiede zwischen den Lernenden in Bezug auf die verbalsprachlichen Kompetenzen sowie die Kompetenzen und Vorlieben hinsichtlich anderer semiotischer Codes (vgl. Leitlinie 2 „Provide options for language and symbols“) oder in Bezug auf etwaige Sinnesbeeinträchtigungen bzw. -präferenzen (vgl. Leitlinie 1 „Provide options for perception“) Berücksichtigung. Eine andere Möglichkeit, im Sinne der Leitlinie 2 (mehr) Wahlmöglichkeiten zu schaffen, besteht darin, ein und denselben literarischen Text in unterschiedlichen Varianten zur Auswahl zu stellen, d. h. dem Original können Übersetzungen in andere Sprachen oder in Leichte oder Einfache Sprache an die Seite gestellt werden (vgl. Leiß 2018, s. auch unten). Auch gekürzte Versionen bzw. Auszüge aus dem Originaltext, die mit Blick auf bestimmte literaturdidaktische Zielsetzungen von besonderem Interesse sind, können in Ergänzung zur Originalfassung Teil eines solch breiten

⁷ Vgl. der Vortrag von Maus (2018) im Rahmen des Kick-Off-Treffens der AG Diversitätsorientierte Deutschdidaktik.

⁸ Es wird also ein sehr weiter Textbegriff zu Grunde gelegt, der sich nicht nur auf schriftbasierte Texte beschränkt. Vgl. dazu Dannecker (2019).

Angebots sein. Entscheidend ist, dass die verschiedenen Angebote grundsätzlich allen Schüler*innen zur Verfügung stehen⁹ und dass sich niemand für nur ein Angebot entscheiden muss (vgl. Leiß 2018: 45f.). Auch die parallele Verwendung etwa des Originaltextes und einer Version in Einfacher Sprache oder die abwechselnde Nutzung von Buch und Hörbuch (vgl. z. B. die intermediale Lektüre nach Kruse 2016) sollten ermöglicht werden.

Prinzip 3: Provide multiple Means of Action & Expression

Im Sinne von UDL sollte ein breit gefächertes Angebot an Lerngegenständen durch möglichst vielfältige Interaktionsmöglichkeiten mit den Gegenständen ergänzt werden, die es den Lernenden ermöglichen, ihre Kompetenzen unter Berücksichtigung ihrer unterschiedlichen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Vorlieben zu vertiefen. Aufgaben sollten daher möglichst viel Gestaltungsspielraum bieten sowie vielfältige Möglichkeiten für eine authentische Kommunikation über die individuellen Ergebnisse eröffnen (vgl. Leitlinie 5 „Provide Options for Expression & Communication“). Dies kann als systemische Individualisierung (a) durch ein Set von unterschiedlichen Aufgaben erreicht werden, aus dem die Schüler*innen wählen können oder (b) durch eine sogenannte selbstdifferenzierende Aufgabe, die im Prozess der Bearbeitung durch die Lernenden selbst individualisiert werden kann (vgl. Leiß 2019b: 52f.; vgl. Naugk et al. 2016: 45f.). Sowohl Aufgabensets als auch selbstdifferenzierende Aufgaben sollten im Sinne der Leitlinie 5 nicht nur das Arbeiten auf unterschiedlichen Niveaustufen ermöglichen, sondern auch unterschiedliche kognitive Operationen und Prozeduren sowie den Einsatz unterschiedlicher Medien (vgl. z. B. Dannecker 2020: 10; Kruse 2016) und Kommunikationssysteme (z. B. Talker, Bildkarten) ermöglichen.

Zudem gibt es Hinweise darauf, dass UDL sich nicht nur für den Bereich der Unterrichtsplanung, sondern auch für die theoretisch-konzeptuelle (Weiter-)Entwicklung einer inklusionsorientierten Deutschdidaktik fruchtbar machen lässt. So habe ich beispielsweise an anderer Stelle gezeigt, dass die Bezugnahme auf UDL lohnend sein kann, wenn es um die theoriebasierte Evaluation dem Anspruch nach inklusiver Konzepte wie Leichte Sprache oder Einfache Sprache geht (vgl. Leiß 2018): Der Einsatz vereinfachter Textfassungen im Deutschunterricht wird aus soziologischer, inklusionspädagogischer, sprach- und literaturdidaktischer Perspektive sehr kontrovers diskutiert (vgl. z. B. Bock 2015; Bredel/Maaß 2016: 51; Dannecker 2020: 38; Seitz 2014: 4; Zurstrassen 2017; Rosebrock 2015). Unter Bezugnahme auf UDL können Bedingungen benannt werden, unter denen die Verwendung Leichter Sprache den Ansprüchen eines inklusiven, potenzialorientierten und nichtdiskriminierenden Deutschunterrichts gerecht werden kann. So sollten die vereinfachten Texte – entgegen der gängigen Praxis – nicht nur bestimmten Individuen oder Gruppen zur Verfügung gestellt werden, um potenziell diskriminierende und stigmatisierende Zuschreibungen zu vermeiden. Vielmehr sollten im Sinne einer systemischen Individualisierung grundsätzlich alle Textvarianten für alle Schüler*innen verfügbar sein, um die Adaptivität des Unterrichts zu erhöhen. Auch ergeben sich aus der literaturdidaktisch perspektivierten Auseinandersetzung mit UDL Ansätze für erweiterte Einsatzmöglichkeiten von Leichter Sprache im Literaturunterricht, die es erlauben, äußerst unterschiedlich ausgeprägte Ni-

⁹ Die Möglichkeit didaktisch begründeter Einschränkungen und individueller Absprachen, etwa im Rahmen von Lernplänen oder Lernverträgen, ist davon unbenommen.

veaus in den verschiedenen Teilbereichen von Lesekompetenz und literarischer Rezeptionskompetenz sowie entsprechend heterogene, individualisierte Ziele des Literaturunterrichts miteinander in Bezug zu setzen und Kooperation und Austausch zwischen den Lernenden zu fördern (vgl. Leiß 2018).

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass UDL auf der Grundlage dieser theoretisch-konzeptionellen Überlegungen in verschiedener Hinsicht ein produktives Instrument für die Unterrichtsplanung sein kann: 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. Einzelne Lehrkräfte wie auch Fachkollegien können die Prinzipien und Richtlinien außerdem nutzen, um sich ein Bild davon zu machen, in welchen Bereichen sie eine konsequent diversitätsorientierte und potenzialorientierte Lehre bereits umsetzen und in welchen Bereichen es noch Entwicklungsbedarf gibt.

4 | Empirische Befunde zum geschätzten Potenzial von Universal Design for Learning für die Unterrichtsentwicklung aus Sicht von Lehrenden und Studierenden im Fach Deutsch

Die empirische Fundierung fachdidaktisch reflektierter Lehr-Lern-Arrangements, die dem hier zu Grunde gelegten Verständnis von Inklusion gerecht werden, stellt derzeit noch ein Desiderat dar. In diesem Zusammenhang spielen auch hochschuldidaktische Entscheidungen eine Rolle, die im Sinne des Kontinuums der Lehrer*innenbildung – verstanden als Prozess der berufsbio-graphischen Professionalisierung – die inklusionsorientierte Unterrichtsentwicklung betreffen. Dementsprechend werden im Folgenden ausgewählte Ergebnisse zweier explorativer Fragebogenerhebungen aus dem hochschuldidaktischen Kontext vorgestellt, die erste Einblicke in die Einschätzung des Potenzials von UDL durch Lehrende und Studierende geben.¹⁰

4.1 | Das Potenzial von UDL aus der Sicht von Lehrenden

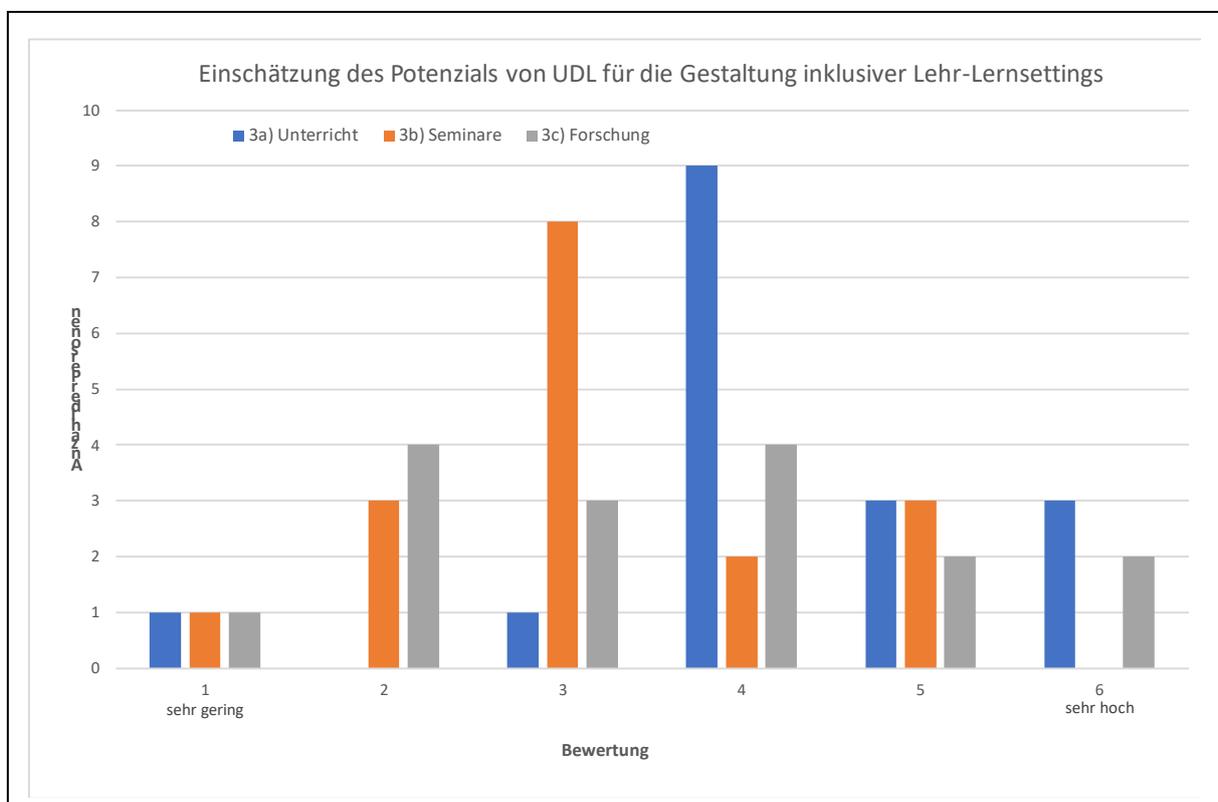
Im Rahmen eines Workshops, der anlässlich des zweiten Arbeitstreffens der AG Diversitätsorientierte Deutschdidaktik im Fachverband Symposion Deutschdidaktik e. V. am 8. März 2019 stattfand, wurden 16 Teilnehmer*innen aus dem Bereich der Lehrer*innenbildung an Schulen und Hochschulen, die in den Fachbereichen Germanistik oder Sonderpädagogik tätig waren und sich für inklusionsbezogene Fragestellungen in Lehre und Forschung interessierten, dazu befragt, welches Potenzial sie UDL als Instrument zur Entwicklung von inklusionsorientiertem Unterricht zuschreiben.

Im Rahmen des von der Autorin dieses Beitrags konzipierten mehrstündigen Workshops hatten die Teilnehmer*innen nach einer kurzen Einführung in UDL die Gelegenheit, den Ansatz an exemplarischen deutschdidaktischen Fragestellungen zu erproben. Im Plenum wurde anschlie-

¹⁰ Ich danke Wiebke Dannecker für den anregenden Austausch zu UDL und für ihre Unterstützung bei der Auswertung und Interpretation der erhobenen Daten.

ßend diskutiert, inwiefern UDL anschlussfähig ist an bereits etablierte deutschdidaktische Ansätze und Konzepte zur Realisierung und Modellierung inklusiven Unterrichts und welchen (Mehr-)Wert UDL für die Individualisierung von Unterricht haben könnte.

Der Fragebogen, den 16 Teilnehmer*innen ausgefüllt haben, umfasste u. a. Fragen dazu, ob UDL bereits bekannt war, welche Erfahrungen mit UDL ggf. bereits gemacht wurden und welches Potenzial UDL als Konzept für die Gestaltung inklusiver Lernsettings zugesprochen werden könnte. Bei der zweiten Frage wurde unterschieden hinsichtlich der Relevanz von UDL für die Gestaltung von Schulunterricht, von universitären Seminaren sowie für die inklusionsorientierte deutschdidaktische Forschung. Wie die Ergebnisse dieser Befragung zeigen, hatten die Workshop-Teilnehmer*innen überwiegend noch keine Erfahrungen mit UDL gemacht, sprachen dem Ansatz aber, nach einer intensiven Auseinandersetzung mit den theoretischen Grundlegungen und einer Reflexion des Transfers auf deutschdidaktische Fragestellungen, Potenzial für die Gestaltung von individualisierten Lernarrangements zu. Mehrheitlich wurden dem Ansatz mit Blick auf die Unterrichtsplanung auf einer Skala von 1 (sehr geringes Potenzial) bis 6 (sehr hohes Potenzial) der Wert 4 oder höher zugeordnet. Die Teilnehmer*innen des Workshops nannten beispielsweise das Potenzial von UDL für die Reflexion gängiger Formen von Differenzierung, die sich als potenziell stigmatisierende und demotivierende Zuweisung von Aufgaben an bestimmte soziale Gruppen (z. B. ‚die I-Kinder‘ oder ‚die Schüler*innen mit Migrationshintergrund‘) manifestiert. Auch darüber hinaus wurde UDL als geeignetes Reflexionsinstrument einer kritischen Auseinandersetzung mit der Gestaltung von Unterricht angesehen.



Mit Blick auf die Gestaltung der Hochschullehre und auf die deutschdidaktische Forschung wurde das Potenzial von UDL nur etwas geringer eingeschätzt. Diese positiven Einschätzungen

der Kolleg*innen wurden zum Anlass genommen, UDL in die Konzeption eines Seminars im Masterstudiengang Sprachliche Grundbildung für zukünftige Sonderpädagog*innen an der Universität zu Köln einzubeziehen.

4.2 | UDL in der Einschätzung Studierender aus dem Masterseminar „Literaturdidaktik trifft Sonderpädagogik“

Das Seminar „Literaturdidaktik trifft Sonderpädagogik“ ist nur für Masterstudierende im Modul AM 2: Sprach- und Literaturdidaktik in Forschung und Unterricht (mit Schwerpunkt sonderpädagogische Förderung) an der Universität zu Köln geöffnet. Das Seminar zielt darauf ab, dass die Studierenden einen fachspezifischen – in diesem Fall: literaturdidaktischen – Blick auf das jeweils studierte sonderpädagogische Profil entwickeln und umgekehrt ihr sonderpädagogisches Wissen so mit den literaturdidaktischen Inhalten verknüpfen, dass sich idealerweise in beiden Kompetenzbereichen ein Lernzuwachs ergibt. Die Seminarteilnehmer*innen werden im Verlauf des Masterseminars dafür sensibilisiert, dass auch Lernende ohne einen diagnostizierten sonderpädagogischen Förderbedarf temporär oder dauerhaft mit Barrieren konfrontiert sein können und dass sonderpädagogische Kompetenz im inklusiven Literaturunterricht keinesfalls nur den entsprechend ‚gelabelten‘ Schüler*innen zu Gute kommen darf (vgl. Berg 2019: 161f.). Darüber hinaus ist das Seminar darauf ausgerichtet, ausgewählte (literatur-)didaktische Konzepte bzw. Ansätze kennenzulernen und gemeinsam auf ihren möglichen Nutzen für eine inklusionsorientierte, individualisierende Unterrichtsplanung hin zu reflektieren. UDL stellte in dieser Seminarkonzeption einen von fünf theoretischen Schwerpunkten dar.

Nach Abschluss des Seminars im Sommer 2019 fand eine Befragung der Seminarteilnehmer*innen mittels anonymisierter Fragebögen statt. Befragt wurden nur diejenigen Studierenden, die zuvor die mündliche Modulabschlussprüfung abgelegt hatten (N = 12). Dies sollte gewährleisten, dass die Befragten sich mit allen zentralen Seminarinhalten (darunter auch UDL) auseinandergesetzt hatten. Mit der Anonymisierung der Fragebögen sowie durch Abgabe und Sammlung der Fragebögen in verschlossenen Umschlägen sollte vermieden werden, dass die Proband*innen im Sinne der sozialen Erwünschtheit antworten. Außerdem wurde die Erhebung mit folgenden Worten eingeleitet: „Im nächsten Semester soll das Seminar ‚Literaturdidaktik trifft Sonderpädagogik‘ wieder angeboten werden. Bitte helfen Sie mir bei der Weiterentwicklung des Seminarkonzepts, indem Sie die folgenden Fragen beantworten. Die Befragung ist anonym. Eine Publikation ausgewählter Ergebnisse der Befragung im Rahmen wissenschaftlicher Publikationen ist geplant. Mit Ihrer Teilnahme erklären Sie sich damit einverstanden.“ Damit war nicht die Bewertung des Seminars Ziel der Erhebung, sondern die Befragung nahm die Studierenden als Expert*innen für hochschuldidaktische Qualitätsentwicklung ernst.

Grundsätzlich ist anzumerken, dass die Ergebnisse dieser Befragung zwar erste Schlussfolgerungen zulassen, dass die Fragebogenstudie aber aufgrund ihres kleinen Stichprobenumfangs natürlich keine generalisierenden Aussagen zulässt. Bei der vorliegenden Untersuchung stand allerdings nicht die Überprüfung einer vorher gefassten Hypothese im Vordergrund, sondern das explorative Herangehen an einen bisher nur wenig empirisch erforschten Bereich der inklusionsorientierten Literaturdidaktik. Im Verlauf der Datenerhebung und -auswertung wurde die Doppelrolle der Dozentin als Lehrende und Forschende im Sinne des Ansatzes von Scholarship of Teaching and Learning (SOTL) (vgl. Huber et al. 2014) stets reflektiert.

Der Fragebogen umfasste folgende Items: Erfragt wurde zunächst, wie die Studierenden die Wichtigkeit verschiedener Seminarinhalte (Konzepte von Inklusion, „Zwei-Gruppen-Theorie“ (Hinz 2002: 357), Dimensionen inklusiven Literaturunterrichts, Dekategorisierung, Universal Design for Learning) für die Lehrer*innenbildung im Masterstudium Sonderpädagogische Förderung einschätzen. Es handelte sich hier um ein geschlossenes Antwortformat, bei dem die Studierenden die Ansätze als ‚unverzichtbar‘, ‚wichtig‘, ‚weniger wichtig‘ oder ‚nicht wichtig‘ attribuieren konnten. Das zweite Item des Fragebogens bezog sich darauf, welche Aspekte die Studierenden persönlich als größte Herausforderung im Zusammenhang mit der Gestaltung von inklusivem Literaturunterricht sehen. Mehrfachnennungen waren hier möglich. Das dritte und letzte Item bezog sich auf die Frage, welche Aspekte des Seminars (inhaltlich, konzeptuell, methodisch) die Studierenden hinsichtlich der Bewältigung dieser Herausforderung als besonders hilfreich einschätzen.

Die Studierenden benannten auf die zweite Frage Herausforderungen, die sich auf das „Spannungsverhältnis zwischen Binnendifferenzierung (sinnvolle Zuweisung von Aufgaben) und Dekategorisierung“ (Prob1; vgl. auch Prob2, Prob9 und Prob11) bezogen. Prob3 betonte diesbezüglich, dass es wichtig sei, Differenzierung zu ermöglichen, ohne mit der Zuweisung von Aufgaben Schüler*innen wieder zu exkludieren. Prob4 benannte die Herausforderung, selbst differenzierte Aufgaben zu gestalten und antizipierte damit den Prozess der Unterrichtsplanung. Prob7 formulierte den Anspruch, dabei „allen Schüler*innen gerecht zu werden“. Die Proband*innen artikulierten hier die Möglichkeit einer – ungewollten – Stigmatisierung oder gar Diskriminierung von Lernenden im Zusammenhang mit der Aufgabenkonstruktion und der Zuweisung von Aufgaben für bestimmte Gruppen, die sich häufig aufgrund von (unbewussten) Homogenisierungstendenzen bei der Gestaltung von Unterricht ergeben. Die Antworten der Studierenden verweisen also auf ein Problembewusstsein hinsichtlich der Gestaltung von binnendifferenzierenden Aufgaben, die eine Stigmatisierung der Schüler*innen im Sinne eines defizitären Blicks zu vermeiden sucht.

Die dritte Frage war so formuliert, dass bei der Beantwortung sowohl thematische als auch methodisch-didaktische Aspekte des Seminars angeführt werden konnten. Mehrheitlich nannten die Masterstudierenden hinsichtlich der Bewältigung der vorher genannten Herausforderungen im Zusammenhang mit der Gestaltung von inklusivem Unterricht das Angebot selbst-differenzierender Aufgaben (Prob1, Prob4, Prob9, Prob10, Prob12). Damit zeigten die Studierenden, dass sie das Problem einer unter Umständen stigmatisierenden Zuweisung von Aufgaben zu bestimmten Gruppen von Schüler*innen reflektieren und Ansätze zur Bearbeitung dieses Problems kennen.

Obschon zwei Drittel der Studierenden des Masterseminars UDL als „unverzichtbar“ bzw. „wichtig“ einschätzten, sahen nur ein Drittel UDL als Tool an, das hilfreich sein könnte, um die aus ihrer Sicht größte Herausforderung zu meistern (Prob5, Prob8, Prob9, Prob12). Interessant ist hier besonders, dass ausgerechnet jene Studierenden, die das Problem einer nicht stigmatisierenden, nicht diskriminierenden Differenzierung von Aufgaben als größte Herausforderung nannten, UDL mehrheitlich nicht als hilfreiches Tool für die Bewältigung dieser Herausforderung nannten. Dies ist insofern verwunderlich, als UDL im Seminar als möglicher Ansatz zur Bearbeitung genau dieses Problemkomplexes vorgestellt worden war.

5 | Zum Potenzial von UDL – Überlegungen zu hochschuldidaktischen Implikationen und Forschungsdesiderata

Es lässt sich festhalten, dass weitere Studien erforderlich sind, um das Potenzial von UDL hinsichtlich einer individualisierenden und inklusionsorientierten Unterrichtsentwicklung einschätzen zu können. Dazu ließe sich beispielsweise eine Fragebogenstudie mit einer größeren Stichprobenzahl anschließen, um die explorativ gewonnenen Erkenntnisse validieren zu können. Ebenso wäre auch das Führen problemzentrierter Interviews zu dieser Fragestellung als Option denkbar, um etwa folgende Fragen beantworten zu können:

Sollten die Studierenden UDL mehrheitlich als (sehr) wichtig beurteilen: Nennen sie UDL dennoch eher selten als möglichen Ansatz für die Bearbeitung der subjektiv größten Herausforderung im Zusammenhang mit inklusivem Literaturunterricht?

Geben auch in größeren Stichproben jene Studierenden, die das Problem einer nicht stigmatisierenden und nicht diskriminierenden Differenzierung von Aufgaben als größte Herausforderung benennen, UDL eher *nicht* als hilfreiches Tool für die Bewältigung dieser Herausforderung an?

Auf Grundlage der im Rahmen dieser explorativen Studie erhobenen Daten lassen sich hinsichtlich der Beantwortung dieser beiden Fragen folgende Hypothesen aufstellen, die auch als Ausgangspunkt für weitere Studien genutzt werden könnten:

Hypothese 1:

Die Studierenden beurteilen UDL mehrheitlich als (sehr) wichtig, nennen UDL jedoch eher selten als möglichen Ansatz für die Bearbeitung der subjektiv größten Herausforderung im Zusammenhang mit inklusivem Literaturunterricht, weil sie zu wenig Übung bei der Anwendung der UDL-Prinzipien haben. Als Hinweis in diese Richtung kann die Äußerung eines*r Studierenden dienen, der*die UDL zwar als hilfreich für die Bearbeitung der subjektiv größten Herausforderung nannte, aber hinzufügte: „direkte Praxisbeispiele wären hilfreich“ (Prob5).

Hypothese 2:

Auch eine konträr angelegte Hypothese wäre plausibel: Die Studierenden beurteilen UDL mehrheitlich als (sehr) wichtig, nennen UDL jedoch eher selten als möglichen Ansatz für die Bearbeitung der subjektiv größten Herausforderung im Zusammenhang mit inklusivem Literaturunterricht, weil sich genau die Probleme, die sich durch Anwendung der UDL-Prinzipien bearbeiten lassen, subjektiv nicht mehr als größte Herausforderung darstellen. Pointierter formuliert: UDL wird eher nicht im Zusammenhang mit den größten Herausforderungen gesehen, weil diese Herausforderungen eben dank UDL nicht mehr so groß erscheinen.

Hypothese 3:

Studierende, die das Problem einer nicht stigmatisierenden und nicht diskriminierenden Differenzierung von Aufgaben als größte Herausforderung benennen, geben UDL eher *nicht* als hilfreiches Tool für die Bewältigung dieser Herausforderung an, weil sie UDL bzw. die Prinzipien

und Leitlinien des UDL in erster Linie als lose Sammlung von Maßnahmen der Binnendifferenzierung wahrnehmen, die sie z. T. bereits kennen oder sogar schon im Rahmen des Praxissemesters umgesetzt haben. Dass das Innovationspotenzial von UDL darin besteht, dass mögliche Barrieren konsequent *von vornherein* im Planungsprozess berücksichtigt und somit Wege zu einer diskriminierungsfreien, systemischen Individualisierung aufgezeigt werden, spielt in der Wahrnehmung der Studierenden eher eine untergeordnete Rolle.

Unabhängig davon, ob sich die Hypothesen durch weitere Erhebungen bestätigen lassen oder nicht, lassen sich aus den angeführten Überlegungen Impulse für hochschuldidaktische Anpassungen des Seminarkonzepts ableiten, von denen angenommen werden kann, dass sie eine vertiefte, auch kritische Auseinandersetzung mit UDL begünstigen können. Gemeint sind insbesondere Anpassungen im Hinblick auf die Vermittlung von Kenntnissen und Kompetenzen, die eine zielgerichtete und subjektiv als erfolgreich empfundene Nutzung von UDL ermöglichen. So wäre etwa verstärkt darauf zu achten, den Studierenden mehr konkrete Beispiele für die Anwendung von UDL zu präsentieren und eine zusätzliche Übungsphase einzubauen, in der die Seminarteilnehmer*innen aufgefordert werden, UDL bei der Planung einer Unterrichtseinheit einzubeziehen.

Neben diesen anwendungsbezogenen Maßnahmen erscheint aber auch eine vertiefte und explizit(er)e theoretische Reflexion des Nutzens von UDL sinnvoll. Dabei gälte es zum einen hervorzuheben, dass es sich bei UDL keineswegs (nur) um eine lose Sammlung von Maßnahmen handelt, die zur Individualisierung von Unterricht eingesetzt werden können, sondern um ein Rahmenkonzept, das die Identifikation und Zusammenführung geeigneter Ansätze für eine systemisch angelegte Individualisierung von Unterricht ermöglicht. Zum anderen müsste das Innovationspotenzial von UDL klarer herausgearbeitet werden als in den bereits durchgeführten Seminaren. Es müsste deutlicher gemacht werden, dass es sich bei UDL um einen Ansatz handelt, der die herkömmliche, an einer Normgruppe ausgerichtete Unterrichtsplanung insofern „auf den Kopf stellt“, wie ein Studierender es formulierte, als Diversität gemäß UDL konsequent und von vornherein, also weitgehend unabhängig von den Dispositionen oder dem Verhalten konkreter Schüler*innen bei der Unterrichtsplanung berücksichtigt werden soll.¹¹ Genau dieser Aspekt ist es, der UDL aus Sicht eines systemischen Inklusionsverständnisses so interessant macht. Und genau dieser Aspekt dürfte es auch sein, aus dem sich für die Zielgruppe des Seminars neue Denkanstöße und eine Erweiterung der Handlungskompetenz ableiten könnten. Denn Studierende mit dem Studienprofil Sonderpädagogische Förderung denken meiner Erfahrung nach bei der Unterrichtsplanung primär von jenen Individuen aus, die sie – vor dem Hintergrund der jeweils studierten Förderschwerpunkte – als unterstützungsbedürftig wahrnehmen. UDL steht im Kontrast zu diesem personenbezogenen und exklusiven Verständnis von Unterstützung. Das von den Studierenden durchaus thematisierte Problem, „Differenzierung zu ermöglichen ohne mit der Zuweisung von Aufgaben [oder speziellen Formen der Unterstützung] wieder zu exkludieren“ (Prob3), soll daher im nächsten Semester im Rahmen des Seminars „Literaturdidaktik trifft Sonderpädagogik“ explizit als These formuliert und diskutiert wer-

¹¹ Vgl. auch den Beitrag zur Diversitätsorientierung als Prinzip inklusiven Unterrichts in diesem Band.

den. Insgesamt verweist die Befragung der Studierenden darauf, dass die Berücksichtigung unterschiedlicher Ansätze einer inklusionsorientierten Unterrichtsgestaltung, darunter auch UDL, zu einer Sensibilisierung der Studierenden gegenüber stigmatisierenden bzw. diskriminierenden Praxen der Individualisierung von Unterricht beitragen kann.

Anhang

Tabelle mit Überblick zu Prinzipien und Leitlinien des UDL:

<https://udlguidelines.cast.org/more/downloads>

Literaturverzeichnis

- Berg, M. (2019). Sonderpädagogik – Fachdidaktik. In C. Hochstadt, & R. Olsen (Eds.), *Handbuch Deutschunterricht und Inklusion* (pp. 160–176). Beltz.
- Blackwell, A. G. (2017). The Curb-Cut Effect. *Stanford Social Innovation Review*, 28–33.
- Bock, B. (2015). Anschluss ermöglichen und die Vermittlungsaufgabe ernst nehmen – 5 Thesen zur Leichten Sprache. *Didaktik Deutsch*, 20(38), 9–17.
- Bohl, T. (2017). Umgang mit Heterogenität im Unterricht: Forschungsbefunde und didaktische Implikationen. In T. Bohl, J. Budde, & M. Rieger-Ladich (Eds.), *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht* (pp. 257–273). Klinkhardt.
- Bosse, I., & Thiele, A. (2019). Inklusionsorientierter Literaturunterricht mit (digitalen) Medien. Ein Beispiel für die Auseinandersetzung mit Inklusion in einer mediatisierten Gesellschaft. In I. Bosse, A. Thiele, J.-R. Schluchter, & I. Zorn (Eds.), *Handbuch Inklusion und Medienbildung* (pp. 77–91). Weinheim.
- Brand, T. von (2019). Für eine Deutschdidaktik der Vielfalt von Vielfalt. *Mitteilungen des Germanistenverbandes*, 66(1), 74–78.
- Brand, T. von, & Brandl, F. (2017). *Deutschunterricht in heterogenen Lerngruppen. Individualisierung – Differenzierung – Inklusion in den Sekundarstufen*. Klett/Kallmeyer.
- Bredel, U., & Maaß, C. (2016). *Leichte Sprache. Theoretische Grundlagen. Orientierung für die Praxis*. Duden.
- Dannecker, W. (2019). Literatur lesen in inklusiven Lese-Settings: Zur Bedeutung von subjektiver Involviertheit, genauer Textwahrnehmung und Anschlusskommunikation. In A. Groß-Kunkel (Ed.), *LEA Liest – Literatur für alle* (pp. 97–110). Klinkhardt.
- Dannecker, W. (2020). *Inklusiver Literaturunterricht jenseits von Disparitäten. Empirische Erkenntnisse und didaktische Schlussfolgerungen für das filmästhetische Lernen in heterogenen Lerngruppen*. Schneider.
- Dannecker, W., & Maus, E. (2016). Jenseits von Disparitäten – Saša Stanišićs *Wie der Soldat das Grammophon repariert* als Gegenstand für den inklusiven Unterricht. *Literatur im Unterricht*, 1, 45–59.
- Edyburn, D. L. (2010). 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), 33–41.
- Grummt, M. (2019). *Sonderpädagogische Professionalität und Inklusion*. Springer.

- Hennies, J., & Ritter, M. (2014). Zur Einführung: Deutschunterricht in der Inklusion. In J. Hennies, & M. Ritter (Eds.), *Deutschunterricht in der Inklusion. Auf dem Weg zu einer inklusiven Deutschdidaktik* (pp. 7–17). Fillibach.
- Hinz, A. (2002): Von der Integration zur Inklusion - terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 53(9), 354–361.
- Hinz, A., & Köpfer, A. (2016). Unterstützung trotz Dekategorisierung? Beispiele für Unterstützung durch Dekategorisierung. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 85(1), 36–47.
- Huber, L., Pilniok, A., Sethe, R., Szczyrba, B. & Vogel, M. (Eds.). (2014). *Forschendes Lehren im eigenen Fach. Scholarship of Teaching and Learning in Beispielen*. Bertelsmann.
- Kruse, I. (2016). Kinderliterarische Medienverbünde im inklusiven Literaturunterricht der Grundschule – Mediale Darstellungsvielfalt als Chance für gemeinsame literarästhetische Erfahrungen. In D. A. Frickel, & A. Kagelmann (Eds.), *Der inklusive Blick. Die Literaturdidaktik und ein neues Paradigma* (pp. 171–191). Lang.
- Leiß, J. (2018). Leichte Sprache und Einfache Sprache als Differenzierungsinstrumente im inklusiven Literaturunterricht der Sekundarstufe. In M. Dziak-Mahler, T. Hennemann, S. Jaster, T. Leidig, & J. Springob (Eds.), *Fachdidaktik inklusiv II. (Fach-)Unterricht inklusiv gestalten – Theoretische Annäherungen und praktische Umsetzungen* (pp. 145–161). Waxmann.
- Leiß, J. (2019a). Potenzialorientierung im Kontext von Deutschdidaktik und Inklusion. In M. Veber, R. Benölken, & M. Pfitzner (Eds.), *Potenzialorientierte Förderung in den Fachdidaktiken* (pp. 191–208). Waxmann.
- Leiß, J. (2019b). Was kennzeichnet inklusive Aufgaben? Eine Annäherung aus literaturdidaktischer Perspektive. In C. Bräuer, & N. Kernen (Eds.), *Aufgaben- und Lernkultur im Deutschunterricht. Theoretische Anfragen und empirische Ergebnisse der Deutschdidaktik* (pp. 43–61). Lang.
- Maus, E. (2018). *Gemeinsam individuell – Lektüre im inklusiven Unterricht*. Vortrag am 8. März 2018 an der Universität zu Köln. [Unveröffentlichtes Vortragsmanuskript].
- Merz-Atalik, K. (2014). Der Forschungsauftrag aus der UN-Behindertenrechtskonvention, nationale und internationale Probleme und ausgewählte Erkenntnisse der Integrations-/Inklusionsforschung zur inklusiven Bildung. In S. Trumpa, S. Seifried, E. Franz, & T. Klauß (Eds.), *Inklusive Bildung. Erkenntnisse und Konzepte aus Fachdidaktik und Sonderpädagogik* (pp. 24–46). Juventa.
- Meyer, A., Rose, D. H., & Gordon, D. (2014). *Universal design for learning: Theory and Practice*. CAST Professional Publishing.
- Middendorf, W. (2015). (Keine) Angst vor Inklusion? Herausforderungen und Chancen gemeinsamen Lernens in der Schule – eine Einführung. In C. Fischer (Ed.), *(Keine) Angst vor Inklusion. Herausforderungen und Chancen gemeinsamen Lernens in der Schule* (pp. 9–18). Waxmann.
- Musenberg, O., & Riegert, J. (2015). Inklusiver Fachunterricht als didaktische Herausforderung. In O. Musenberg, & J. Riegert (Eds.), *Inklusiver Fachunterricht in der Sekundarstufe* (pp. 13–28). Kohlhammer.
- Naugk, N., Rittter, A., Ritter, M., & Zielinski, S. (2016). *Deutschunterricht in der inklusiven Grundschule: Perspektiven und Beispiele*. Beltz.
- Pompe, A. (2016). Inklusion. In A. Pompe (Ed.), *Deutsch inklusiv. Gemeinsam lernen in der Grundschule* (pp. 1–14). Schneider Hohengehren.
- Reich, K. (2014). *Inklusive Didaktik. Bausteine für eine inklusive Schule*. Beltz.

- Ritter, M., & Hennies, J. (2013). Grundfragen einer inklusiven Deutschdidaktik – Ein Problemaufriss. *Zeitschrift für Inklusion*, 7(1). <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/28/28>
- Rosebrock, C. (2015). Der Mut zur Einfachheit – Vereinfachte Klassikerausgaben für den Schulgebrauch. *Didaktik Deutsch*, 20(38), 33–39.
- Schlüter, A., Melle, I., & Wember, F. B. (2016): Unterrichtsgestaltung in Klassen des Gemeinsamen Lernens: Universal Design for Learning. In: *Sonderpädagogische Förderung heute*, 61(3), 270–285.
- Seitz, S. (2014). Leichte Sprache? Keine einfache Sache. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 64(9–11), 3–6.
- UNESCO (2005). *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*. UNESCO.
- Vereinte Nationen (2006). *Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen*. *Zit. nach Bundesgesetzblatt (2008) Teil II, Nr. 35, 31. Dezember 2008, 1420-1452*. S. 1420ff. http://www.bgbl.de/xaver/bgbl/start.xav?startbk=Bundesanzeiger_BGBI&start=//%255B@attr_id='bgbl208s1419.pdf%255D#_bgbl_%2F%2F*%5B%40attr_id%3D%27bgbl208s1419.pdf%27%5D_1450363608357
- Veber, M., Benölken, R., & Pfitzner, M. (Eds.). (2019). *Potenzialorientierte Förderung in den Fachdidaktiken*. Waxmann.
- Wember, F. B., & Melle, I. (2018): Adaptive Lernsituationen im inklusiven Unterricht. Planung und Analyse von Unterricht auf Basis des Universal Design for Learning. In S. Hußmann, & B. Welzel (Eds.), *DoProfil- das Dortmunder Profil für inklusionsorientierte Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (pp. 57–72). Waxmann.
- Zurstrassen, B. (2017). Leichte Sprache – eine Sprache der Chancengleichheit? In B. M. Bock, U. Fix, & D. Lange (Eds.), *„Leichte Sprache“ im Spiegel theoretischer und angewandter Forschung* (pp. 53–69). Frank & Timme.