

Biewer, Gottfried

Universal Design for Learning (UDL) als Entwicklungsperspektive für einen inklusiven Unterricht

Frohn, Julia [Hrsg.]; Bengel, Angelika [Hrsg.]; Piezunka, Anne [Hrsg.]; Simon, Toni [Hrsg.]; Dietze, Torsten [Hrsg.]: Inklusionsorientierte Schulentwicklung. Interdisziplinäre Rückblicke, Einblicke und Ausblicke. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2022, S. 221-230



Quellenangabe/ Reference:

Biewer, Gottfried: Universal Design for Learning (UDL) als Entwicklungsperspektive für einen inklusiven Unterricht - In: Frohn, Julia [Hrsg.]; Bengel, Angelika [Hrsg.]; Piezunka, Anne [Hrsg.]; Simon, Toni [Hrsg.]; Dietze, Torsten [Hrsg.]: Inklusionsorientierte Schulentwicklung. Interdisziplinäre Rückblicke, Einblicke und Ausblicke. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2022, S. 221-230 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-262292 - DOI: 10.25656/01:26229

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-262292>

<https://doi.org/10.25656/01:26229>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und die daraufhin neu entstandenen Werke bzw. Inhalte nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergeben, die mit denen dieses Lizenzvertrags identisch, vergleichbar oder kompatibel sind. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work or its contents in public and alter, transform, or change this work as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. New resulting works or contents must be distributed pursuant to this license or an identical or comparable license.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Gottfried Biewer

Universal Design for Learning (UDL) als Entwicklungsperspektive für einen inklusiven Unterricht

Abstract

Der Beitrag beschreibt den Ansatz des Universal Design for Learning (UDL) mit seiner Entstehungsgeschichte in der US-amerikanischen Pädagogik über die Non-Profit-Organisation CAST. Er stellt seine inhaltliche Struktur dar und reflektiert seine Anwendungsmöglichkeiten im europäischen Kontext. Dabei weist er auf die Chancen für die Entwicklung neuer Formen inklusiven Unterrichts hin, nennt aber gleichzeitig auch Einschränkungen, die sich aus der fehlenden Berücksichtigung der historischen, gesellschaftlichen, institutionellen und sozialen Rahmenbedingungen von Bildung und Unterricht ergeben.

1 Einführung

Universelles Design („universal design“) ist entstanden aus dem Produktdesign und hat daher erst einmal wenig mit Pädagogik zu tun. Der Grundgedanke besteht darin, dass Produkte für möglichst viele Menschen ohne weitere spezifische Anpassungen nutzbar sein sollen. Verbunden ist damit die Idee, die Funktionalität von Erzeugnissen unabhängig von den individuellen Voraussetzungen der damit handelnden Person zu gewährleisten. Von seiner Anlage her betrifft universelles Design alle Lebensbereiche und zielt darauf, Produkte und damit die Lebensumwelt so zu entwerfen und zu gestalten, dass vermeidbare Erschwernisse auch tatsächlich entfallen. Dies kann sich auf ganz Unterschiedliches beziehen wie Alltagsgegenstände, die Architektur der räumlichen Umgebung, aber auch auf Rahmenbedingungen von Bildungsprozessen.

2 „Universal Design“ als Vorläufer des „Universal Design for Learning“

In seiner Anwendung auf die Unterrichtung heterogener Schulklassen hat sich seit Mitte der 1990er Jahre in Nordamerika der Begriff des „Universal Design for Learning“ etabliert (Biewer, Proyer & Kremsner 2019, 133f.). Ausgangspunkt war das Konzept des universellen Designs mit seiner eigenen Entstehungsgeschichte im Produkt- und Umgebungsdesign. Das Center for Universal Design der North Carolina State University hatte 1997 bereits sieben Prinzipien des *universellen Designs* formuliert und damit vorausgegangene Überlegungen in eine systematisierte Form gebracht (vgl. Bühler 2015). Diese sieben Prinzipien sind im Einzelnen:

1. Breite Nutzbarkeit
2. Flexibilität in der Benutzung
3. Einfache und intuitive Benutzung
4. Sensorisch wahrnehmbare Informationen
5. Fehlertoleranz
6. Niedriger körperlicher Aufwand
7. Größe und Platz für Zugang und Benutzung

Die *breite Nutzbarkeit* zielt auf Menschen mit unterschiedlichen Fähigkeiten, Erfahrungen und Vorwissen. *Flexibilität in der Benutzung* meint die Unterstützung einer breiten Palette individueller Vorlieben und Möglichkeiten. Eine *einfache und intuitive Benutzung* hat leichte Verständlichkeit im Auge, unabhängig von Erfahrung, Wissen, Sprachfähigkeiten oder der aktuellen Konzentration der Nutzenden. Mit *sensorisch wahrnehmbaren Informationen* ist die Bereitstellung notwendiger Informationen gemeint, unabhängig von der Umgebungssituation oder sensorischen Fähigkeiten der Nutzer*innen. *Fehlertoleranz* meint die Minimierung der Risiken und negativen Folgen von zufälligen oder unbeabsichtigten Handlungen. Ein *niedriger körperlicher Aufwand* bezieht sich auf eine komfortable und effiziente Benutzung mit einem Minimum an Ermüdung. *Größe und Platz für Zugang und Benutzung* beinhaltet die Nutzung unabhängig von der Größe des Nutzers, seiner Haltung oder Beweglichkeit (Bühler 2015, 122f.).

3 Der neurowissenschaftliche Ansatz von CAST

Universal Design for Learning (UDL) zielt auf die Aneignung von Lerninhalten in einer solchen Form, dass alle vermeidbaren Beeinträchtigungen im Lernprozess gemieden werden.

Dabei wird auf Grundlagen in der sowjetischen Neuropsychologie bei Luria und Vygotsky ebenso verwiesen wie auf Klassiker der amerikanischen Instruktionspsychologie, aber auch neuere neurowissenschaftliche Forschung (Rose, Gravel &

Gordon 2014). UDL umfasst unterschiedliche Formen der Darstellung, vielfältige Wege für die Lernenden, sich auszudrücken, und unterschiedliche Möglichkeiten, sich einzubringen (vgl. Bühler 2015, 125).

Das Konzept des UDL wurde bereits in der Entstehungsphase mit einem besonderen Fokus auf Lernende mit Behinderung konzipiert und ist zunehmend in der Literatur zum Lernen in inklusiven Gruppen zu finden (Rose & Gravel 2010; Metcalf 2011; Biewer, Proyer & Kremsner 2019). Die Behinderung wird nicht in den Personen der Lernenden gesehen, sondern in den Curricula, die sich an vermeintlichen Durchschnittschüler*innen orientieren und damit die Diversität der Klasse ignorieren (Rose, Gravel & Gordon 2014, 475f.). UDL zielt darauf, Lernprozesse so zu gestalten, dass in heterogenen Gruppen möglichst wenige Hindernisse entstehen (ebd.). Der Begriff des UDL ist mit einer sehr spezifischen Interpretation der Anwendung universellen Designs auf Bildungsprozesse verbunden. Es war eine recht kleine Gruppe von Wissenschaftler*innen im Umfeld der Harvard-Universität und der von ihnen etablierten Non-Profit-Organisation CAST („Center for Applied Special Technology“), die die Entwicklung bestimmt hat und den Begriff bis heute mit spezifischen Inhalten füllt.

Eine knappe, einheitliche und allgemein akzeptierte Definition von UDL existiert nicht, wohl aber differenzierte Beschreibungen, die die wesentlichen Elemente aus der Vorlage von CAST umfassen. So wird UDL als Zusammenstellung von Prinzipien zur Curriculumentwicklung betrachtet mit dem Ziel, Schüler*innen gleiche Chancen zu ermöglichen, und selbst das renommierte „Sage Handbook of Special Education“ definiert den Begriff im abschließenden Glossar über das Konzept von CAST (vgl. Florian 2014, 963).

Betrachten wir die Publikationen von CAST, so werden häufig Bezüge zu neuen Unterrichtstechnologien hergestellt. Von CAST wird UDL auch beschrieben als Rahmen für Lehren und Lernen, der auf der Kraft und Flexibilität moderner Technologien aufbaut, um die Bedarfe des breitesten möglichen Spektrums von Lernenden anzusprechen (vgl. Rose & Gravel 2010, 1).

Allererste Überlegungen zu diesem Konzept entstanden ab 1984 in einem Krankenhaus an der amerikanischen Ostküste, in dem Kinder mit Behinderungen behandelt wurden (vgl. Meyer, Rose & Gordon 2014). In den Jahren danach entstand dort ein Lernlaboratorium, in dem IT-basierte Lernmethoden für Kinder mit Behinderungen im Einzelunterricht entwickelt wurden. In den 1990er Jahren wurde das Modell auf den Unterricht in Klassen übertragen und es gab schließlich finanzielle Förderungen der amerikanischen Bundesbehörde U. S. Department of Education. Die erstmalige Begriffsverwendung von UDL wird von Meyer, Rose und Gordon (ebd.) mit dem Jahr 1995 angegeben.

Die Non-Profit-Organisation CAST hat den Ansatz über drei Jahrzehnte entwickelt. Die Aktivitäten von CAST bezüglich UDL wurden in diesem Zeitraum zunehmend ausgebaut und erweitert, so dass es mittlerweile ein breites Spektrum an Fortbildung-

gen, Entwicklungsnetzwerken und zahlreichen Publikationen gibt, allerdings fast nur in englischer Sprache und anfangs mit dem ausschließlichen Fokus auf die USA.

Entsprechend der Herkunft der Entwickler*innen aus den Neurowissenschaften wird Lernen hier auch hirnorganisch verortet. Rose, Gravel & Gordon (2014) verweisen auf affektive, kognitive und motorische Momente des Lernens, die sie bereits beim neurowissenschaftlichen Ansatz von Luria und Vygotsky grundgelegt sehen (ebd., 477f.). Die Zuweisung menschlicher Funktionen zu Hirnregionen ist relativ schematisch. Diese vereinfachende schematische Darstellung hilft aber insgesamt vieles zu verstehen. Die beiliegende Übersicht thematisiert, *warum* Menschen lernen, *was* sie lernen und *wie* sie lernen (why, what, how).

Eine weit verbreitete Darstellung auf der Internet-Startseite von CAST veranschaulicht die Gesamtstruktur des Ansatzes von CAST (siehe: <https://udlguidelines.cast.org/>) über drei Prinzipien („principles“), neun Leitlinien („guidelines“) und 31 Prüfpunkte („checkpoints“). Etwas verwirrend ist eine Umstellung dieses Schemas, die in der graphischen Präsentation dieses Modells ab etwa 2015 vorgenommen wurde und in die fachliche Literatur der Mitarbeiter*innen von CAST und die Referenzliteratur erst mit Verspätungen Einzug fand. Die linke Spalte umfasst in dieser neuen Version die Leitlinien 7 bis 9, die mittlere 1 bis 3, und die rechte Spalte 4 bis 6.

Die nachfolgende Darstellung orientiert sich an dieser aktuell gültigen Version auf der Website von CAST, auch wenn sich die bislang zitierte Literatur zum Teil auf die vorherige Version bezieht. Zum Verständnis soll die nachfolgende eigene Übertragung der Matrix durch den Autor dieses Beitrags dienen:

Tab. 1: Prinzipien und Leitlinien des Universal Design for Learning (ins Deutsche übertragen und erstellt in Anlehnung an www.udlguidelines.cast.org)

Prinzipien („principles“):	Verbindlichkeit („engagement“) Warum?	Darstellung („representation“) Was?	Handlung und Ausdruck („action and expression“) Wie?
Leitlinien („guidelines“):	Möglichkeiten bieten, das Interesse zu erneuern (7)	Möglichkeiten der Wahrnehmung bieten (1)	Möglichkeiten körperlicher Handlung bieten (4)
	Möglichkeiten für nachhaltige Anstrengungen und Ausdauer bieten (8)	Möglichkeiten für Sprache, mathematische Ausdrücke und Symbole bieten (2)	Möglichkeiten des Ausdrucks und der Kommunikation bieten (5)
	Möglichkeiten der Selbstregulierung bieten (9)	Möglichkeiten zum Verstehen bieten (3)	Möglichkeiten bieten, Funktionen auszuführen (6)
Ziel („goal“): Lernende als Expert*innen („expert learners“)	Entschlossene und motivierte Lernende	Einfallsreiche und wissende Lernende	Strategische, zielorientierte Lernende

Das *Warum* bezieht sich auf die affektiven Netzwerke des Gehirns. Das *Was* zielt auf den Bereich der Erkenntnis, also die kognitiven Aspekte des Lernens. Das *Wie* betrifft die strategischen Netzwerke, die mit dem Handeln des Menschen verbunden sind.

Beim *Warum* stellt sich nicht nur die Frage nach der Motivation der Lernenden, sondern überhaupt, was Kinder zum Lernen bewegt und ihre Tätigkeit auf einem stabilen Niveau hält. Kinder können interessiert, angeregt und herausgefordert sein (affektive Dimension). Für Pädagog*innen gilt es, das Interesse und die Motivation des Kindes zu stimulieren und zu verbindlichem Handeln zu bringen. Mit dem Begriff *engagement* wird diese Verbindlichkeit beim Lernen angesprochen.

Beim *Was* geht es um Inhalte und Fakten, die wir sehen, hören, lesen oder über andere Kanäle wahrnehmen. Das können Buchstaben, Wörter, aber auch Schreibstile von Autor*innen sein. Pädagog*innen haben hier die Aufgabe, die Inhalte den Lernenden in unterschiedlichen, den Lernenden angepassten Formen zu präsentieren.

Das *Wie* hat das Planen und Umsetzen von Aufgaben zum Gegenstand. Es geht darum, wie wir unsere Ideen ausdrücken und unsere Handlungen organisieren. Für die Lehrkraft geht es darum, für die Lernenden unterschiedliche Wege des Handelns bereitzustellen, mit denen sie ihrem Wissen Ausdruck verleihen können.

4 Realisierungsvorschläge für den inklusiven Unterricht in Nordamerika

Ausgehend von dem Versuch, Probleme des Lehrens und Lernens für Schüler*innen mit Behinderung zu lösen, hat UDL sich in den USA mittlerweile zu einem im breiten Rahmen einsetzbaren Konzept für alle Lernenden entwickelt, das vom Vorschulbereich bis zur tertiären Bildung Verbreitung gefunden hat. Die zahlreichen Publikationen umfassen sowohl Anleitungsbücher von CAST für die Hand der Lehrkraft zur Erstellung von Unterricht unter direktem Bezug auf das Modell von CAST (vgl. z. B. Ralabate 2016) als auch umfangliche konkrete Ideensammlungen für den Unterrichtsalltag (vgl. z. B. Rapp 2014).

Das Buch der College-Professorin Withney Rapp (ebd.) mit dem Untertitel „100 ways to teach all learners“ präsentiert konkrete Hinweise für den Unterricht für Lehrkräfte in Form von Strategien für „Engagement“, „Input“, „Output“ und „Assessment“. Neben der Fundierung in der Theorie von UDL enthält es Hinweise auf Forschungsbasierungen der vorgestellten Strategien, Form und Umfang der Involviertheit von Lernenden, aber auch die Realisierungsmöglichkeiten angesichts unterschiedlicher finanzieller Möglichkeiten in Schulen.

Das U. S. Department of Education als Bundesministerium für den Bildungsbereich propagiert UDL für die Anwendung in Kindergarten und Schule. Mit dem

„Higher Education Opportunity Act“ von 2008 wird seine Anwendung auch für den Hochschulbereich vorgeschlagen (vgl. Rose & Gravel 2010, 1). So findet sich mittlerweile eine Menge an Literatur mit konkreten Hinweisen zur Umsetzung in allen Altersstufen (vgl. Metcalf 2011; Novak 2016; Rapp 2014; Nelson 2014). Wissenschaftliche Arbeiten können nach den Vorstellungen von CAST vier Ebenen zugeordnet werden: der Grundlagenforschung, der Forschung zu den Prinzipien von UDL, der Praxisforschung und der Implementationsforschung (vgl. Schlüter & Melle 2020, 60).

UDL hat mittlerweile einen prominenten Platz in den Forschungen der amerikanischen „special education“ erhalten, wenn es um „inclusive education“ geht. Es findet breite Anwendung in der amerikanischen Lehr- und Lernforschung, auch bei der Entwicklung von Unterrichtskonzepten für intellektuell beeinträchtigte und autistische Schüler*innen (vgl. Shogren & Wehmeyer 2015, 117f.). Die enge Verbindung mit inklusiver Bildung und die Notwendigkeit, vorhandene Forschungsarbeiten zu sichten und zu bewerten, führte auch zur Metaanalyse vorliegender Studien im Hinblick auf die Möglichkeiten von UDL für inklusive Bildung. Capp (2017) fand für den Zeitraum von 2013 bis 2016 insgesamt 19 Studien, deren Ergebnisse er in enger Anlehnung an die drei Prinzipien von CAST („engagement“, „presentation“, „action and expression“) referiert und bewertet. Am häufigsten ging es in den Studien um das Prinzip der Präsentation. In 17 der referierten Studien erkennt Capp einen positiven Effekt von UDL auf das Lernen von Kindern und Jugendlichen in heterogenen Gruppen der Primar- und Sekundarschulen (ebd., 805). Moniert wird allerdings ein zu geringer Anteil an methodisch elaborierten Längsschnittstudien, deren Entwicklung er für zukünftige Implementationsforschung vorschlägt.

5 Die Übertragung von UDL in europäische Kontexte und das Projekt TEP

Entwicklungen des angloamerikanischen Raumes wurden auch in der Vergangenheit mit Verspätung im deutschsprachigen Raum diskutiert. So hatte das Konzept schulischer Inklusion verbunden mit Implementierungsaktivitäten im Schulsystem bereits in den frühen 1990er Jahren eine weite Verbreitung in der US-amerikanischen Fachdiskussion erfahren, im deutschsprachigen Raum wurde es aber erst um die Jahrtausendwende rezipiert.

Abgesehen von einigen britischen Studien sehen wir bei UDL eine ähnliche Verzögerung sowohl in der fachlichen Aufarbeitung wie in der schulpraktischen Umsetzung. Die vollständigen CAST-Leitlinien existieren immer noch nicht in einer brauchbaren Übersetzung ins Deutsche (aber auch nicht in andere Sprachen) und die Zahl der deutschsprachigen Veröffentlichungen ist nach wie vor gering. Der

Prozess der Rezeption im deutschsprachigen Raum hat mit einzelnen Publikationen ab etwa 2015 begonnen. Wie an einer Themenummer der Zeitschrift „Sonderpädagogische Förderung“ zu sehen ist, werden die Anwendungen von UDL auf immer mehr unterschiedliche Bereiche übertragen. Beiträge in dieser Themenummer widmen sich so unterschiedlichen pädagogischen Handlungsfeldern wie z. B. dem Pflichtschulbereich (vgl. Kremsner, Proyer & Baesch 2020), dem Berufsvorbereitungsjahr an Berufsbildenden Schulen (vgl. Guthörlein & Lindmeier 2020) und der Hochschulbildung (vgl. Schlüter & Melle 2020). In der Summe ist die Anzahl deutschsprachiger Veröffentlichungen aber noch sehr überschaubar. Mittlerweile gibt es auch in Europa Netzwerke von Universitäten und Schulen zur Entwicklung dieses Ansatzes, verbunden mit Implementierungsaktivitäten und Praxisforschungen. Das dreijährige EU-Projekt TEP („Preconditions of transformation of education processes in different educational contexts by applying inclusive education strategies“) folgte genau dieser Zielsetzung. Hier wurde im Zeitraum von 2018 bis 2021 versucht, UDL auf die Kontexte von vier europäischen Ländern zu übertragen (Litauen, Finnland, Polen und Österreich), an einzelnen Schulen zu implementieren und diesen Prozess zu beforschen. Dabei arbeiteten pro Land jeweils eine Universität und eine Schule an diesem Vorhaben zusammen (vgl. Galkienė 2021; Galkienė & Monkevičienė 2021). Die Implementationsforschung erfolgte in einem Aktionsforschungsprojekt in Kooperation von Wissenschaftler*innen und Lehrkräften. Die wissenschaftlichen Ergebnisse sind in einer Monografie mit dem Titel „Improving Inclusive Education Through Universal Design for Learning“ (Galkienė & Monkevičienė 2021) in der von Lani Florian herausgegebenen Buchreihe „Inclusive Learning and Educational Equity“ dargelegt. Auch die Erfahrungen der Lehrkräfte aus den beteiligten Schulen und deren konkrete Umsetzungsideen werden in einem eigenen Werk präsentiert (vgl. Galkienė 2021). Gemäß den Einteilungen der verschiedenen Forschungsformen von CAST (vgl. Schlüter & Melle 2020, 60) kann das Projekt sowohl als Praxisforschung wie auch als Implementationsforschung betrachtet werden, die allerdings um Fragen nach den Grundlagen des Ansatzes ergänzt wurden.

Das den Publikationen zugrundeliegende Aktionsforschungsprojekt (vgl. Galkienė & Monkevičienė 2021; Galkienė 2021) knüpfte an unterschiedlichen Voraussetzungen in den vier Ländern und einen jeweils unterschiedlichen Entwicklungsstand an. Auch wenn die zentralen Buchbeiträge sich am UDL-Modell von CAST orientieren, so verweist ein kritischer Blick auf die länderbezogenen Forschungen auch auf Umsetzungen, die in Faktoren resultieren, die über die Systematik des UDL-Konzeptes von CAST nicht erfassbar sind. Vielmehr haben sie mit den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen und der vorausgegangenen geschichtlichen Entwicklung der nationalen Bildungssysteme zu tun.

Der Anspruch, inklusive Bildung mit dem Fokus auf Kinder mit besonderen Bedarfen und Behinderungen zu vermitteln, war Zielsetzung in allen vier Län-

dern und auch über die Schulkonzepte ausgewiesen. Unterstützungsstrukturen für Schüler*innen mit Problemen in ihrer Lernentwicklung waren daher in allen vier Schulen bereits lange vor Projektbeginn vorhanden (vgl. Galkiené 2021). Beim Vergleich der Schulen waren aber einige Aspekte besonders auffällig, die sich nicht über die UDL-Prinzipien von CAST beschreiben lassen. Dies lässt sich am Beispiel des Stellenwerts von ethnischer und migrationsbedingter Diversität erörtern. Lediglich die Schule in Wien hatte einen erheblichen Anteil von Schüler*innen mit einem familiären Migrationshintergrund. Dieser fehlte weitgehend in der finnischen Schule, die im dünnbesiedelten Polarkreis lag, allerdings auch Schüler*innen der indigenen Gruppe der Samen umfasste. Für die Schule in Litauen spielte der Aspekt der Re-Migration eine Rolle. So hatte sie eine Gruppe von Schüler*innen, die mit ihren litauisch-stämmigen Familien im Ausland aufgewachsen war und nach deren Rückkehr sich in einem neuen sprachlichen und gesellschaftlichen Umfeld wieder einleben musste. Als besonderer Akzent wurde die Entwicklung der litauischen Volkskultur im Schulleben propagiert. Lediglich für die polnische Schule schienen kulturelle, sprachliche und ethnische Diversität kaum eine Rolle zu spielen.

Es ist daher von Interesse, dass es überhaupt möglich war, UDL als gemeinsame didaktische Folie auf diese unterschiedlichen Schulstrukturen anzuwenden und als Mittel zur Entwicklung inklusiven Unterrichts zu nutzen.

Im Fall der österreichischen Schule handelte es sich um eine Institution, die bereits jahrzehntelange Erfahrungen zur schulischen Integration sammeln konnte und bei der UDL eher einen neuen interpretativen Rahmen darstellte als ein Instrument, bestehende Praxen zu verändern (vgl. Proyer, Kremsner & Biewer 2021). Spezifische Methoden wie „Schachtelstunden“ und „Buddy Books“ haben, ebenso wie die übrigen methodischen Zugänge, andere Wurzeln. Vieles ist aber auch anhand der Prinzipien von UDL interpretierbar. So stellt UDL weniger ein Instrument zur Veränderung dar als eine Hilfe zur systematischen Interpretation bestehender erfolgreicher unterrichtlicher Praktiken.

6 Kritische Anmerkungen und Chancen

Definition wie Verbreitung von UDL sind von der Interpretation durch CAST und die von dieser Organisation vorgenommene Verknüpfung neurowissenschaftlicher Zugänge mit pädagogischem Handeln geprägt. Auch wenn es sich bei CAST um eine Non-Profit-Organisation mit einer Anbindung an eine renommierte amerikanische Universität handelt, so spielt die Vermarktung durch diese Organisation eine erhebliche Rolle und verknüpft inhaltliche Entwicklungsprozesse von Technologien des Lehrens und Lernens in hohem Maße mit Aspekten der Organisationsentwicklung *eines* Anbieters. Es drängt sich damit eine Analogie zu dem im Zusammenhang

mit der Kritik wirtschaftlicher Aktivitäten von Bildungskonzernen wie etwa „Pearson“ entwickelten Begriff „Edu-Business“ auf (vgl. Williamson 2021), auch wenn CAST als „Non-Profit-Organisation“ eine Gewinnorientierung ausschließt.

Das Modell aus drei Prinzipien, neun Leitlinien und 31 Prüfpunkten fasziniert mit seiner neurowissenschaftlichen Fundierung und seinen Begründungen für jegliche pädagogische Handlungsschritte. Die Darstellung komplexer Strukturen über einfache Präsentationsschemata ist aber wenig flexibel gegenüber demjenigen neuen unterrichtsmethodischen Wissen (z. B. zu sozialem Lernen), das sich schlecht in dieses Schema einordnen lässt. Historische Aspekte von Schule haben keinen Platz in diesem Modell und Schule als *sozialer* Lebensraum bleibt trotz der Fokussierung auf schulische Inklusion unterbelichtet.

Der Ansatz von CAST berücksichtigt Gegebenheiten auf bildungspolitischer, aber auch auf lokaler und schulischer Ebene zu wenig, so dass Schule nicht im historischen und gesellschaftlichen Kontext betrachtet wird. Am Projekt TEP lässt sich das Ausklammern wichtiger gesellschaftlicher und historischer Kontexte, die in den Prinzipien, Leitlinien und Prüfpunkten kaum Erwähnung finden, veranschaulichen. Wien als eine Stadt, in der die meisten Schüler*innen einen Migrationshintergrund aufweisen, der Aspekt der Re-Migration in Litauen, die Einbeziehung der ethnischen Minderheit der Samen in einer Schule in einem dünnbesiedelten Schulsprenkel in Finnland und der Umgang mit postsozialistischen Strukturen in Polen und Litauen sind wichtige Aspekte, an denen die Schulentwicklung nicht vorbei kann. Die Fokussierung auf „expert learners“ in den Prinzipien, Leitlinien und Prüfpunkten in der Übersicht von CAST bietet keine Ansatzpunkte, um diese Aspekte von Schul- und Unterrichtsentwicklung zu erfassen. Die fehlende Berücksichtigung gesellschaftlicher, historischer und bildungspolitischer Aspekte in Fragen der Schul- und Unterrichtsentwicklung lässt diesen Ansatz aus der Perspektive einer deutschsprachigen Erziehungswissenschaft als fragmentarisch und lückenhaft erscheinen. Inklusive Bildung, die gesellschaftliche Entwicklungen zwar voraussetzt, diese aber nicht explizit benennt, wie wir es in den Leitlinien des UDL sehen, verliert letztlich ihre bildungspolitische Vision, wie sie Artikel 24 der UN-Behindertenrechtskonvention und auch das Ziel für nachhaltige Entwicklung 4 der Agenda 2030 („inklusive und chancengerechte Bildung“) formuliert.

Die Vorschläge zum Unterricht sind auch ohne Rückgriff auf die neurowissenschaftlichen Grundlagen möglich. Denkbar wäre auch eine Orientierung an den sieben Prinzipien des universellen Designs, ohne den neurowissenschaftlichen Ansatz von CAST (vgl. Kreamer, Proyer & Baesch 2020).

Im Kontext deutschsprachiger Länder gilt es, Standards für die inklusive Schule zu entwickeln, die auch die Gestaltung des Unterrichts umfassen (Moser 2013, 9). UDL kann hierzu einen Beitrag leisten und bestehende Ansätze ergänzen, wenn Adaptierungen an (europäische) Bildungskontexte erfolgen und historische und gesellschaftliche Rahmenbedingungen Berücksichtigung finden.

Im Hinblick auf die zahlreichen ungelösten Fragen im Bereich der Didaktik des inklusiven Unterrichts stellt UDL trotz der genannten Kritikpunkte ein anregungsreiches Modell für die weitere Entwicklung dar, wenn die Bereitschaft besteht, von den strikten Vorgaben durch die Organisation CAST abzuweichen und auch Anpassungen an didaktische, geschichtliche und lebensraumbezogene Strukturen zu gestatten.

Literatur

- Biewer, G., Proyer, M. & Kremsner, G. (2019). *Inklusive Schule und Vielfalt*. Kohlhammer.
- Bühler, C. (2015). Universelles Design des Lernens und Arbeitens. In H. Biermann (Hrsg.), *Inklusion im Beruf* (S. 118–138). Kohlhammer.
- Capp, M. J. (2017). The effectiveness of universal design for learning: a meta-analysis of literature between 2013 and 2016. *International Journal of Inclusive Education* 21 (8), 791–807.
- Florian, L. (Hrsg.) (2014). *The SAGE Handbook of Special Education* (Bd. 2). Sage.
- Galkienė, A. (Hrsg.) (2021). *Universal Design for Learning in our Classroom. Teachers' experiences: Austria, Lithuania, Poland, Finland*. Vytautas Magnus University.
- Galkienė, A. & Monkevičienė, O. (Hrsg.) (2021). *Improving Inclusive Education through Universal Design for Learning*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-80658-3>
- Guthöhrlein, K. & Lindmeier, C. (2020). Universal Design for Learning als Linse der Unterrichtsentwicklung zur Förderung der Individualisierung im inklusiven Unterricht im Berufsvorbereitungsjahr an Berufsbildenden Schulen. *Sonderpädagogische Förderung heute* 1, 47–58.
- Kremsner, G., Proyer, M. & Baesch, S. (2020). Vom Universal Design for Learning zum Local Universal Design for Inclusive Education. *Sonderpädagogische Förderung heute* (1), 34–47. doi:10.3262/SZ2001034
- Metcalf, D. J. (2011). *Succeeding in the inclusive classroom: K-12 lesson plans using universal design for learning*. Sage.
- Meyer, A., Rose, D. & Gordon, D. (2014). *Universal Design for Learning. Theory and Practice*. CAST.
- Moser, V. (Hrsg.) (2013). *Die inklusive Schule. Standards für die Umsetzung* (2. Aufl.). Kohlhammer.
- Nelson, L. L. (2014). *Design and deliver: planning and teaching using universal design for learning*. Brookes.
- Novak, K. (2016). *UDL now! A teacher's guide to applying universal design for learning in today's classrooms* (Revised & expanded edition). CAST.
- Proyer, M., Kremsner, G. & Biewer, G. (2021). Good Practice in Inclusive Education: Participatory Reinterpretation of Already Existing Elaborate Classroom Practices Under a UDL Perspective. In A. Galkienė & O. Monkevičienė (Hrsg.), *Improving Inclusive Education through Universal Design for Learning* (S. 279–313). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-80658-3_11
- Ralabate, P. K. (2016). *Your UDL Lesson Planner. The Step-by-Step Guide for Teaching all Learners*. Brookes.
- Rapp, W. H. (2014). *Universal design for learning in action: 100 ways to teach all learners*. Brookes.
- Rose, D. & Gravel, J. W. (2010). *Technology and Learning. Meeting Special Students Needs* National Center on UDL.
- Rose, D., Gravel, J. W. & Gordon, D. T. (2014). Universal Design for Learning. In L. Florian (Hrsg.), *The SAGE Handbook of Special Education* (Bd. 2, S. 475–489). Sage.
- Schlüter, A.-K. & Melle, I. (2020). Die Evidenz und Wirksamkeit des Universal Design for Learning. *Sonderpädagogische Förderung heute* 65 (1), 59–67.
- Shogren, K. & Wehmeyer, M. (2015). Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit intellektueller Beeinträchtigung und Autismus in der Sekundarstufe. In G. Biewer, E. T. Böhm & S. Schütz (Hrsg.), *Inklusive Pädagogik in der Sekundarstufe* (S. 115–131). Kohlhammer.
- Williamson, B. (2021). Making markets through digital platforms: Pearson, edu-business, and the (e)valuation of higher education. *Critical studies in education* 62, 50–66. <https://doi.org/10.1080/17508487.2020.1737556>