

Lebzelter, Roswitha; Paudel, Florentine

## Die begleitete Schulpraxis des Fachs Inklusive Pädagogik im Zeichen von COVID-19. Herausforderungen und Chancen der virtuellen Umsetzungsmöglichkeiten

*Ferencik-Lehmkuhl, Daria [Hrsg.]; Huynh, Ilham [Hrsg.]; Laubmeister, Clara [Hrsg.]; Lee, Curie [Hrsg.]; Melzer, Conny [Hrsg.]; Schwank, Inge [Hrsg.]; Weck, Hannah [Hrsg.]; Ziemer, Kerstin [Hrsg.]: Inklusion digital! Chancen und Herausforderungen inklusiver Bildung im Kontext von Digitalisierung. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2023, S. 140-151*



Quellenangabe/ Reference:

Lebzelter, Roswitha; Paudel, Florentine: Die begleitete Schulpraxis des Fachs Inklusive Pädagogik im Zeichen von COVID-19. Herausforderungen und Chancen der virtuellen Umsetzungsmöglichkeiten - In: Ferencik-Lehmkuhl, Daria [Hrsg.]; Huynh, Ilham [Hrsg.]; Laubmeister, Clara [Hrsg.]; Lee, Curie [Hrsg.]; Melzer, Conny [Hrsg.]; Schwank, Inge [Hrsg.]; Weck, Hannah [Hrsg.]; Ziemer, Kerstin [Hrsg.]: Inklusion digital! Chancen und Herausforderungen inklusiver Bildung im Kontext von Digitalisierung. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2023, S. 140-151 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-263089 - DOI: 10.25656/01:26308

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-263089>

<https://doi.org/10.25656/01:26308>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

### Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

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-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

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](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

*Roswitha Lebzelter und Florentine Paudel*

## **Die begleitete Schulpraxis des Fachs *Inklusive Pädagogik* im Zeichen von COVID-19 – Herausforderungen und Chancen der virtuellen Umsetzungsmöglichkeiten**

### **Abstract**

Die Lehrer:innenbildung für die Sekundarstufe in Österreich erhielt im vergangenen Jahrzehnt mit dem Fach *Inklusive Pädagogik* einen neuen Schwerpunkt. Durch die COVID-19-Pandemie ergab sich auch in diesem Ausbildungsbereich, vor allem für Übungen zum praktischen Unterrichten, ein Bedarf für organisatorische, inhaltliche und pädagogische Adaptionen. Auch in einer Phase des Online-Unterrichts galt es den Studierenden eine inklusive Praxiserfahrung anzubieten, die aufgrund vielfach fehlender Alltagserfahrungen von immanenter Bedeutung ist, und inklusionspädagogische Aspekte mit den Möglichkeiten und Einschränkungen digitaler Unterrichtsformate zu verknüpfen. Somit sollte diese Situation genutzt werden, digitale Kompetenzen für diesen Ausbildungsbereich und für eine bessere Ermöglichung der Teilhabe im Allgemeinen zu entwickeln.

Aufgrund der Pandemie konnte die begleitete Schulpraxis des Fachs *Inklusive Pädagogik* an der Universität Wien (Lehramt Verbund Nord-Ost) nicht in Präsenz abgehalten werden. In diesem Beitrag werden verschiedene Aspekte diskutiert, die aus der Pandemie-bedingten Umstellungsphase abgeleitet werden konnten, unter anderem die Frage der Motivierung einer heterogenen Zielgruppe, die Dialogkultur im digitalen Raum sowie der Einsatz des UDL-Konzept für die Unterrichtsplanung. Die abgeleiteten Empfehlungen für die Studiengestaltung möchten auch im Format des Distance Learning und Distance Teaching langfristig Wege der Bildungspartizipation für alle erschließen.

### **Schlagworte**

Lehrer:innenbildung in Österreich, begleitete Schulpraxis, Fach *Inklusive Pädagogik*, digitale Kompetenzen, Chancen und Herausforderungen

## 1 Einleitung

Inklusive und digitale Bildung sind zwei zentrale Aufgaben des Bildungssystems (BMBWF, 2020a, 2020b), denen in den vergangenen zwei Jahrzehnten zunehmend Aufmerksamkeit geschenkt wurde. Im Bereich der Lehrer:innenbildung wurde in Österreich 2016 mit dem Erlass neuer Studienpläne für den Bereich der Sekundarstufe ein Schwerpunkt im Bereich Inklusive Bildung gesetzt (Mitteilungsblatt der Universität Wien 27.06.2016). Als es 2020 aufgrund von Lockdowns im Zusammenhang mit der COVID-19-Pandemie zu zwei mehrwöchigen Phasen von Schulschließungen kam und universitäre Lehrveranstaltungen nicht mehr in Präsenz abgehalten werden konnten, ergab sich kurzfristig und unerwartet die Notwendigkeit, inklusive und digitale Bildung miteinander zu verknüpfen. Dieser Artikel berichtet über Erfahrungen der Studierenden, die in den Studienjahren 2020 und 2021 bei der Lehrveranstaltung *Begleitete Schulpraxis* gesammelt werden konnten. In dieser Lehrveranstaltung übernehmen die Studierenden einzelne Unterrichtssequenzen an diversen Schulen, wobei über Planung und Durchführung in einem Begleitseminar reflektiert wird (siehe auch Abschnitt 3).

In Österreich gab es 2020 zwei Lockdowns, die zu Schul- und Hochschulschließungen führten. Die Lehrenden der Lehrveranstaltung *Begleitete Schulpraxis* mussten damit zwei Probleme lösen, um den Studienfortschritt der Studierenden nicht zu gefährden: Einerseits waren damit erstmals Phasen der Unterrichtspraxis im Distance Learning abzuhalten, andererseits galt es, geeignete Formate für den Austausch zwischen Studierenden und Mentor:innen bzw. Hochschullehrenden zu finden; ein Betreten der Schulen war den Studierenden weitgehend untersagt, da sie als schulfremde Personen galten. Gleichzeitig stellte diese Situation eine Chance für die Studierenden dar, sich digitale Kompetenzen mit einem starken Praxisbezug aneignen zu können.

Um zu beforschen, welche Auswirkungen diese Umstellung auf die Lernerfahrung und die Schulpraxis der Studierenden hatte, wurden Lernprodukte der Studierenden gesammelt. Die Zielgruppe der Studierenden wurde bislang kaum beleuchtet. In Abschnitt 2 geben wir einen Überblick über einige zentrale Untersuchungen zur Auswirkung der Pandemie für die Schule. Ebenfalls in Abschnitt 2 stellen wir die Eckpfeiler des Universal Design for Learning vor. Dieses Konzept wurde für die Praxisvorbereitung mit einem Teil unserer Studierendenstichprobe verwendet. Abschnitt 3 dient der Skizzierung des schul- und studienbezogenen Kontextes in Österreich. Forschungsdesign und eine Übersicht über erste Resultate sind in den Abschnitten 4 und 5 dargestellt.

## 2 Theoretische Rahmung

### 2.1 Universal Design for Learning (UDL)

UDL geht auf das Konzept des Universal Design zurück und hat über die UN-Behindertenrechtskonvention Eingang in den Rechtsraum gefunden. Dabei handelt es sich um „ein Design von Produkten, Umfeldern, Programmen und Dienstleistungen in der Weise, dass sie von allen Menschen möglichst weitgehend ohne Anpassung oder ein spezielles Design genutzt werden können.“ (Vereinte Nationen, 2008, S. 8)

Im schulischen Bereich finden sich auch im deutschsprachigen Raum vermehrt Publikationen, die sich mit UDL für die Unterrichtsentwicklung zur Individualisierung im inklusiven Unterricht auseinandersetzen (Lindmeier & Guthöhrlein, 2020; Kremsner, Proyer & Baesch, 2020). Die wissenschaftlichen Grundlagen des UDL sind Erkenntnisse aus den Neurowissenschaften (Rose, Gravel & Gordon, 2013). Demnach spielen drei große Gruppen von Netzwerken im Gehirn eine wesentliche Rolle für das Lernen, nämlich:

- die Wahrnehmungsnetzwerke zum Erkennen von Mustern und Informationen,
- die strategischen Netzwerke zur Steuerung von Handlungsstrategien
- und die affektiven Netzwerke zur Kontrolle von Emotionen und Gefühlen beim Lernen.

Daraus ergeben sich wiederum die drei zentralen Prinzipien, die Lernende individuell unterstützen sollen (CAST, 2018):

- Das erste Prinzip lautet, *multiple Möglichkeiten der Förderung des Lernengagements* zu ermöglichen, das dazu führt, dass Schüler:innen (Lernexpert:innen) zielstrebig und motiviert sind.
- Gemäß dem zweiten Prinzip bietet ein UDL-orientierter Unterricht *multiple Mittel der Repräsentation von Informationen* an, die Einfallsreichtum und Sachkompetenz bei den Lernexpert:innen unterstützen können.
- Drittens fordert UDL *multiple Mittel für die Informationsverarbeitung und die Darstellung von Lernergebnissen*, die Lernende zu strategischem und zielführendem Handeln hinführen.

Für die einzelnen Netzwerke gibt es weiterführende Informationen zur Entwicklung und Verinnerlichung, die aufgrund der Länge des Beitrags hier nicht näher erläutert werden, aber bei den Literaturangaben bei CAST (2018) nachgelesen werden können.

Im Beitrag von Fissler (2020) wird der Zusammenhang von UDL, assistiven Technologien (AT) und Digitalisierung thematisiert. Dabei werden diese drei Bereiche als zentral für eine gelingende Bildung in einer digitalen barrierefreien Welt gesehen. Die Lehrer:innenbildung wird als Ankerpunkt für die Umsetzung im pädagogischen Handlungsfeld gesehen, da Wissen über AT hilft, entsprechende

Technologien und Geräte zielgerichtet einzusetzen und in den Bildungsprozessen zu integrieren. UDL als didaktisches Konzept unterstützt (angehende) Lehrpersonen bei der Planung von inklusiven Lehr-Lern-Prozessen, die – im Gegensatz zu anderen didaktischen Konzepten – die Unterstützung durch Technologien von Anfang an mitberücksichtigt. Digitalisierung wird nach Fisseler (2020) als Grundvoraussetzung für die Gestaltung inklusiver und zugänglicher Angebote gesehen. Im Rahmen der Unterrichtsplanungen wurde ein Teil der Studierenden angehalten, den Unterricht nach UDL zu planen, durchzuführen und zu reflektieren (siehe 5.2).

## 2.2 Digitalisierungsoffensive für Österreichs Schule

In Zusammenhang mit der Digitalisierungsoffensive seitens des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung in Österreich werden seit 2015 Bestrebungen zur Digitalisierung im Bereich der Bildung unternommen. Dafür wurde ein 8-Punkte-Plan veröffentlicht, der bis 2024 umgesetzt werden soll (BMBWF, 2020a). Dieser Plan beinhaltet die technischen Entwicklungen, um digitale Bildung zu ermöglichen.

Des Weiteren wurde ein Masterplan der Digitalisierung seitens des Ministeriums veröffentlicht (BMBWF, 2020b). Darin werden u. a. folgende Punkte genannt, die als bedeutsam für den vorgestellten Beitrag zu sehen sind:

- Innovation in Methodik und Didaktik durch pädagogisch versierte Nutzung der digitalen Möglichkeiten im Unterricht.
- Altersadäquate Förderung der digitalen Kompetenzen und Wissen sowie kritische Bewusstseinsbildung in allen Schularten und Schulstufen entlang klarer pädagogischer Leitlinien.

Hierbei kann die Bedeutsamkeit der Lehrer:innenbildung in den Fokus gerückt werden, die angehenden Lehrpersonen auf die Umsetzung dieses Masterplans vorbereiten soll. UDL als didaktisches Konzept und das Wissen um assistive Technologien spielen dabei eine wichtige Rolle.

## 2.3 Unterricht in Zeiten der Pandemie

Aus nationaler Sicht kann die Studie „Inclusive Home Learning“ (INCL-LEA), die an der Universität Wien am Institut für Bildungswissenschaft sowie am Zentrum für Lehrer:innenbildung durchgeführt wurde, in diesem Kontext als bedeutende Studie aus nationaler Sicht genannt werden. Es wurde untersucht, inwiefern die Umstellung der Präsenzlehre in Schulen auf Homeschooling den Ansprüchen von inklusiver Bildung entspricht (Schwab, 2020; Schwab & Lindner, 2021). In den damit verbundenen Erhebungen konnte festgestellt werden, dass der zweite Lockdown als Verschärfung der Situation betrachtet werden konnte. In Zusammenhang mit den Ergebnissen kann festgehalten werden, dass

- bei über zwei Drittel der Kinder mit niedrigem sozioökonomischem Hintergrund,
- bei jedem zweiten Kind mit geringen Deutsch-Kenntnissen und
- bei mehr als einem Drittel der Schüler:innen, denen wegen körperlicher oder psychischer Beeinträchtigung sonderpädagogischer Förderbedarf (SPF) attestiert wird,

eine schlechtere Entwicklung der Schulleistung erwartet wird.

Zwei weitere Studien im deutschsprachigen Raum mit Bezug zur Situation in Österreich während der Corona-Pandemie sind jene von Huber et al. (2020) und Helm et al. (2020). In der ersten Studie wurden während des ersten Lockdowns Eltern, Schüler:innen und Mitarbeitende der Schulen zu aktuellen Herausforderungen in Schule und Bildung befragt. Zur Sprache kamen dabei u. a. die häusliche Lebenssituation der Schüler:innen, die Belastungen, die sich in dieser Phase für Schule und Familien ergaben und die Erfahrungen, die mit digitalen Lehr-Lern-Formaten gemacht wurden. Im gleichen Jahr veröffentlichten Helm et al. (2020) eine Meta-Studie zu 97 Online-Befragungen über Lehr-Lern-Prozessen im Distanzunterricht. Hier zeigte sich, dass während des Distanzunterrichts kaum digital unterstützt unterrichtet wurde und viele Lehrer:innen nicht über ausreichende digitale Kompetenzen für dieses Format verfügten. Studierende des Lehramts fehlten als Zielgruppe in diesen Untersuchungen, was die vorliegende Untersuchung motivierte.

### 3 Rahmenbedingungen

Zum Verständnis, in welcher Phase des Studiums sich die untersuchten Studierendengruppen befanden, wird an dieser Stelle eine kurze Verortung im Studium vorgenommen. Unter den verschiedenen Unterrichtsfächern, von denen Studierende des Lehramts Sekundarstufe an der Universität Wien zwei wählen müssen, steht seit 2016/17 die Spezialisierung *Inklusive Pädagogik* zur Auswahl. *Inklusive Pädagogik* wird dabei als Spezialisierung mit dem Fokus Beeinträchtigung mit 240 ECTS-Anrechnungspunkten (4 Semester für die Erlangung des Bachelor of Education) geführt, da kein Unterrichtsfach mit dieser Bezeichnung in österreichischen Schulen existiert. Innerhalb dieser Spezialisierung ist im Modul 8 *Inklusive Didaktik und Inklusive Fachdidaktik* das Fachpraktikum *Begleitete Schulpraxis* mit 2 ECTS verortet, von dem hier berichtet werden soll.

Diese Lehrveranstaltung setzt sich aus der unterrichtlichen Praxis an ausgewählten Schulstandorten und aus begleitenden Phasen zusammen. Als Mentor:innen der Studierenden in den Praxisklassen fungieren Pädagog:innen, die an diesen Schulen tätig und mit den Schüler:innen vertraut sind. Die besondere Situation erforderte 2020, dass Studierende und Mentor:innen neue Lösungen für Unterricht

und Unterrichtspraxis spontan gemeinsam entwickeln mussten. In der Phase der Lockdowns nahmen die Studierenden zudem an mehreren Online-Terminen teil, bei denen im Sinne der weiteren Professionalisierung inhaltliche und reflektierende Themen durch die beiden Autorinnen als Lehrveranstaltungsleiterinnen aufgegriffen wurden. Bei der Auswahl der Schulen waren Aspekte der Begleitung von Heterogenität, Möglichkeiten des Co-Teaching und die Gestaltung von adaptiven Lernumgebungen nach dem UDL-Konzept relevant. Durch die COVID-Pandemie kam es zu sehr unterschiedlichen Rahmenbedingungen in den einzelnen Schulen und Klassen, die sich anhand der Erfahrungsberichte der Studierenden dokumentieren ließen (siehe Abschnitt 5).

## 4 Forschungsmethodischer Zugang

Die hier vorgestellte Studie besteht aus zwei Teilen. Im ersten Teil lag der Fokus auf den Herausforderungen, die Schulschließungen für die Schulpraxis evozierten. Dafür wurden 21 Reflective Papers, die die Studierenden als einen Leistungsnachweis im Rahmen der Lehrveranstaltung erstellten, nach Berichten zu wahrgenommenen Realitäten, zu Problemen und Lösungen, die in der Schulpraxis der Jahre 2020 und 2021 aufgetreten sind, untersucht. Die Reflective Papers hatten einen typischen Umfang von 16 Seiten, auf denen die Studierenden über ihre Praxiserfahrungen anhand der Leitthemen Teamarbeit und fachdidaktische Angebote für heterogene Gruppen (gemeinsames Lernen; individualisiertes Lernen) reflektierten. Digitalisierung und Distance Learning traten dabei als besondere, ungeplante Kontextfaktoren auf.

Methodisch wurde zur Analyse der Reflective Papers eine qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) vorgenommen. Dabei wurden Erfahrungsberichte extrahiert und zu wiederkehrenden Oberthemen sortiert. Aus diesem summativen Ansatz heraus wurde versucht ein Bild der Schulpraxis im Lockdown zu skizzieren. Für den zweiten Teil wurden die Planungsunterlagen und die damit verbundenen Nachbereitungen der Studierenden ( $N=12$ ), die mit UDL als didaktischem Konzept arbeiteten, zur weiterführenden Analyse herangezogen.

## 5 Ergebnisse

### 5.1 Ergebnisse aus den Reflective Papers

Aus den Erfahrungen der Studierenden ließen sich die folgenden zentralen Fragen identifizieren, die in diesem Jahr die Praxis bestimmten: Formen der Praxis, digitale Kompetenz der Studierenden, Kontaktaufnahme und Diagnostik, Lernprozesse und Feedback. Tabelle 1 gibt einen abstrahierten Überblick.

**Tab.1:** Überblick zu den Inhalten der Reflective Papers

<i>Oberthemen</i>	<i>Notizen der Studierenden</i>
Formen der Praxis	Distance Teaching Distance Preparation (Vorbereitung durch Studierende/Umsetzung durch Klassenlehrer:in) Praxis in Präsenz
Digitale Kompetenz	Digitalisierung in der Planungsphase Digitalisierung in der Unterrichtsphase Digitalisierung bei der Nachbereitung
Kontaktaufnahme/ Diagnostik	Kennenlernen und Diagnostik im Distance Teaching Lernausgangslagen und Differenzierung
Lernprozesse	Differenzierung Arbeitstempi Klassische und neue Unterrichtsmethoden Einbindung <i>aller</i> Schüler:innen Rechtliche Aspekte
Feedback	Online-Feedbackprozesse

In der Frage der Formen der Schulpraxis zeigt sich, dass ein großer Teil der Studierenden ein *Distance Teaching* per Videokonferenzsystem (synchron) bzw. digitaler Lernumgebung (asynchron) realisierte. Etwa ebenso viele kamen nicht persönlich mit der Klasse in Kontakt, sondern entwarfen Arbeitsaufträge oder Stundenvorbereitungen, die von den Mentor:innen an die Schüler:innen weitergeleitet oder online gehalten wurden. Eine dritte Form der Realisierung einer Schulpraxis musste sich, notgedrungen, auf mehrere Gesprächsrunden mit den Mentor:innen beschränken.

In jedem Fall kamen verschiedene Aspekte der digitalen Kompetenz der Studierenden zum Tragen, und zwar nicht nur in technischer Hinsicht, sondern auch in Bezug auf die Besonderheiten digitaler Kommunikationsformen. Die Rückmeldungen der Studierenden zeigten diesbezüglich das Bild einer digitalen Community, die keine Schwierigkeiten mit neuen Kommunikationsmitteln und -wegen hat, was sich an der sicheren Nutzung entsprechender Fachtermini zeigt. Gleichzeitig stellten sie herausfordernde Faktoren in einer Kommunikation fest, die ohne direkten Kontakt und teils asynchron ablief. „In diesem Semester war es doch eher ein ‚Rühren in der eigenen Suppe‘, Reflexionen wurden meist nur mit sich selbst oder schriftlich ausgeführt“ (Zitat eine:r Student:in aus den Reflective Papers, 30.06.2020). In der Planungsphase war es aufgrund der Verwendung von E-Mails erforderlich, die eigenen Vorstellungen adäquat zu verschriftlichen. Ein zentrales Thema war dabei die Unsicherheit der Studierenden, ob denn – aufgrund von

Herausforderungen in der Verschriftlichung – die eigenen Meinungen und Ideen richtig und vollständig beim Gegenüber ankommen (siehe Kapitel 6). Findet die Unterrichtsphase als *Distance Teaching* statt, erweist sich das weitgehende Fehlen der non-verbalen Kommunikationsebene in einer Videokonferenz beim Co-Teaching als schwierig, da es die Koordination und den Fluss des Lehr-Lern-Prozesses beeinflusst. Gleiches gilt für den Dialog zwischen Lehrer:innen und Schüler:innen: „Eine Schülerin meinte, dass sie sich gewünscht hätte, mehr Videochats mit uns zu haben, also dass wir mehr mit ihnen interagiert hätten [,] sei es nur im Video [...], wenn wir die Aufgabenstellungen mit ihnen im Video durchgegangen wären“ (Zitat eine:r Student:in aus den Reflective Papers, 30.06.2020). Allgemein wurde die non-verbale Kommunikation vermisst, wenn aus technischen oder Datenschutzgründen bei Videokonferenzen vielfach auf die Übertragung eines Kamerabildes verzichtet werden musste. Die für ein *Distance Learning* erforderliche digitale Grundausstattung ist in Familien mit niedrigen Haushaltseinkommen und Bildungsstand (Reidl et al., 2020) vielfach nicht in ausreichender Form gegeben. Viele Studierende haben rückgemeldet, dass sich die Kontaktaufnahme mit den Schüler:innen über digitale Medien als unbefriedigend erwies. Eine Planung für Schüler:innen zu machen, deren Bedarfe man nicht kennt, haben die Studierenden durchwegs als problematisch erkannt. Hier zeigte sich ein Unterschied zwischen jenen Studierenden, die das jeweilige pädagogische Konzept der Schule übernahmen, und jenen, die gemäß UDL planten. Während Letztere zwar auch diese Unsicherheiten thematisierten, berücksichtigten sie bereits in der Planung eine erwartete Diversität und versuchten somit schon im Vorhinein diese Unsicherheiten zu überwinden.

Was den Lehr-Lern-Prozess angeht, möchten wir zunächst zwei mehrfach berichtete Erfahrungen der Studierenden herausgreifen: Insbesondere im ortsunabhängigen Unterricht wurde die Möglichkeit erkannt, auf unterschiedliche Lern tempi und unterschiedliche Leistungsniveaus einzugehen. In Videokonferenzen erwies sich Differenzierung hingegen als schwierig. Die Nutzung von alternativen, die Interaktion mehr fördernden Tools wie z. B. Breakout Sessions wurde in den Reflective Papers nicht berichtet. Die Studierenden schrieben, dass sich die Einbindung aller Schüler:innen in den Unterricht hier noch schwieriger als im Präsenzunterricht gestaltet hatte. Typischerweise kommt es zu einer Interaktion mit nur wenigen Schüler:innen. Zusätzlich erschwert das fehlende Bild die Aktivierung zurückhaltender Schüler:innen, da die Kommunikation selbst bei direktem Aufrufen oft unzureichend bleibt.

In methodischer Hinsicht wurde das digitale Potential nur teilweise genutzt. Ein Teil der Studierenden hat sehr klassische Formen wie Arbeitsblätter gewählt. Im *Distance Teaching* war ein hoher Anteil von Lehrenden-Lernenden-Gesprächen sichtbar. Unsicherheiten hinsichtlich Nutzung und Stabilität der Technik scheinen eine wichtige Rolle gespielt zu haben, sodass sich viele Studierende der

klassischen Methoden bedienen. Gleichzeitig sehen wir positive Berichte von Studierenden, die erstmalig Lern-Apps einrichteten („Ich kannte diese Möglichkeit nicht und werde diese bestimmt in zukünftige Planungen einschließen“, Zitat einer Student:in aus den Reflective Papers, 28.01.2021) oder multimediale Aufgabenstellungen gaben. Ebenfalls häufig und in verschiedenen Kontexten wurden Fragen des Datenschutzes und Lizenzfragen zu Unterrichtsmaterialien aufgeworfen („Hier habe ich begonnen, mich wegen Lizenzfragen von Materialien mit OER zu beschäftigen, sogenannten Open Educational Resources.“, Zitat einer Student:in aus den Reflective Papers, 28.01.2021).

Die Feedback-Möglichkeiten zu den Lernergebnissen, die ein digitaler Unterricht bietet, wurden von den Studierenden durchwegs positiv bewertet. *Distance Learning* bedeutet nicht, dass die Feedbackschleife zu den Schüler:innen erschwert sein muss. Vielmehr berichten die Studierenden, dass Lernplattformen geeignete Möglichkeiten beinhalten, sogar mehr und individueller Feedback zu geben als in Präsenz (Zitat von Student:innen aus den Reflective Papers, 30.06.2020).

## 5.2 Ergebnisse der Planungsunterlagen nach dem UDL-Konzept

Die vorliegenden Ergebnisse einer Analyse der Unterrichtsplanungen der Studierenden beziehen sich vor allem auf die Möglichkeiten der Digitalisierung in der Planungsphase und der Differenzierung der Arbeitstempi (siehe Tabelle 1). Im Sinne des didaktischen Konzepts von UDL werden Studierende im Vorfeld der Planung angehalten, die Themen möglichst vielfältig aufzubereiten. Anhand eines Beispiels werden die Möglichkeiten von UDL als didaktischem Konzept für die Planungsphase weiter ausgeführt.

Bei der Planung handelt es sich um das Fach *Geografie und Wirtschaftskunde* (Tabelle 2). Das Thema der fiktiv geplanten Einheit war *Einführung in das Stadtplanlesen*. Die affektiven Netzwerke werden durch einen Alltagsbezug aktiviert. Dabei werden zunächst offene Fragestellungen in den Fokus gerückt, um eine möglichst authentische Aufgabenstellung in den Blick zu nehmen. Die Wahrnehmungsnetzwerke werden durch einen mündlichen Input, einen Lehrer:innen-Schüler:innen-Dialog und das schriftliche Festhalten von Notizen auf der Tafel angesprochen. Die strategischen Netzwerke, die in engem Bezug zu den affektiven Netzwerken stehen, werden durch offene Fragestellungen aktiviert. Dabei muss sichergestellt werden, dass alle Schüler:innen in diesen Dialog eingebunden werden, gegebenenfalls durch gezielte Fragestellungen. Begleitend dazu kommt als digitales Element das Tool Google Earth zur Anwendung, welches die gesammelten Lerninhalte durch einen Realitätsbezug nachvollziehbar macht. Somit werden in der Planung verschiedene Möglichkeiten thematisiert, die eine Teilhabe für viele Schüler:innen in den Fokus rücken.

**Tab. 2:** Unterrichtsplanung eine:r Student:in nach UDL (2020)

Unterrichtsplanung <i>Geografie und Wirtschaftskunde, Einführung in das Stadtplanlesen,                      6. Schulstufe</i>		
<i>Affektive Netzwerke (WARUM)</i>	<i>Wahrnehmungsbezogene Netzwerke (WAS)</i>	<i>Strategische Netzwerke (WIE)</i>
Einführend wird durch <i>mündliche Fragestellungen</i> ein Bezug zu den Alltags- und/oder Urlaubserfahrungen der Schüler:innen hergestellt: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Wie kommt man in der Innenstadt von A nach B?</li> <li>• Welche Wege habt ihr gewählt?</li> <li>• Welche Verkehrsmittel habt ihr gewählt?</li> <li>• Wie habt ihr euch (bzw. haben sich eure Eltern) im Urlaub orientiert?</li> </ul>	<i>Ansprechen</i> grundlegender räumlicher Orientierungsfähigkeiten. <ul style="list-style-type: none"> <li>• Wo befinde ich mich und wo bzw. wie sind andere Objekte und Personen lokalisierbar?</li> </ul> Lehrperson stellt einführende Fragen zu den Alltags- und Urlaubserfahrungen der Schüler:innen. <i>An der Tafel werden Stichworte festgehalten.</i>	Die Lehrperson leitet die einführende Phase mit möglichst <i>offenen Fragestellungen</i> . Antworten jeder Art, welche zum Thema passen, sind willkommen. Ebenso sollen Schüler:innen, die eventuell noch keine Urlaubserfahrungen haben und deren Aktionsradius sehr klein ist, <i>aktiv durch gezielte Fragestellungen</i> in die Diskussion miteingebunden werden. Als digitales Element kommt <i>Google-Earth</i> zum Einsatz und wird an die Wand projiziert. Dadurch müssen die Schüler:innen nicht Wort für Wort wiedergeben, welchen Weg sie gewählt haben. Der Weg wird gemeinsam mit den Schüler:innen aktiv nachvollzogen.

In der Evaluation der Lehrveranstaltung wurde seitens einer Studierenden in Bezug auf UDL festgehalten: „Das Thema UDL wird mich noch länger begleiten – aus Interesse und Überzeugung“ (Zitat eine:r Student:in aus den Reflective Papers, 2020).

## 6 Diskussion

Die Situation der Studienjahre 2020 und 2021 erforderte von den Studierenden Flexibilität und Anpassungsfähigkeit, während es gleichzeitig ein besonderes Praxisfeld für den Erwerb und die Sicherung digitaler Kompetenz bot. Für Mentor:innen und Hochschullehrende stellen die Erfahrungen der Studierenden einen wichtigen Input für die Adaption der Begleitung und Lehre dar. Mit drei Zitaten aus den Reflective Papers (anonym) der Studierenden möchten wir auf die zentralen Erkenntnisse eingehen.

„Wie funktionieren meine Materialien und Aufträge digital bzw. Zuhause?“ (Zitat eine:r Student:in aus den Reflective Papers, 28.01.2021) – Dies ist eine Schlüsselfrage, die unsere Vorstellungen von Planung signifikant erweitert. Unter der Annahme, dass auch nach Ende der Pandemie digitale Medien zunehmend Bedeutung für den Unterricht erlangen werden, stellt dies eine notwendige inhaltliche Erweiterung von vorbereitenden und begleitenden Lehrveranstaltungen im Lehramtsstudium der Sekundarstufe dar.

Die Studierenden entwickelten ein Bewusstsein, „mit der Zeit gehen zu müssen“ (Zitat von Student:innen aus den Reflective Papers, 28.01.2021). Dies bringt auf den Punkt, dass wir auf allen Ebenen des Unterrichts auf äußere Veränderungen, technisch – pädagogisch – heterogenitätsbezogen, reagieren müssen. Hier dürfen die Chancen nicht übersehen werden, die digitale Formate im Bildungsbereich für individuell-fördernde Maßnahmen bieten, die geringe Ressourcen erfordern. Ein weiteres Zitat ist eigentlich aus der Rückmeldung einer Schülerin: „... meine Mama mag nicht mehr ...“ (Zitat eine:r Student:in aus den Reflective Papers, 30.06.2020) Dieses fiel im Zusammenhang mit dem digitalen Hochladen einer Hausübung, welches das Kind ohne Hilfe nicht durchführen konnte. Es gilt zu bedenken, welche Ressourcen, zeitlich und technisch, den Familien zur Verfügung stehen. Die Phasen der Schulschließungen haben, wie dies auch die oben genannten Studien zeigten, eine gleichwertige Partizipation von Schüler:innen mit sozialen und anderen Behinderungserfahrungen an Bildung weiter erschwert. Gerade für ein Lehramtsstudium mit dem Schwerpunkt *Inklusive Pädagogik* sollte diese Erkenntnis als Lehr- und Erfahrungsinhalt fester Bestandteil der Ausbildung sein. Weiter sollte das Studium, geleitet von UDL ein Experimentierfeld für die Exploration digitaler Inhalte hinsichtlich ihrer Anwendung in unterschiedlichen Unterrichtssituationen schaffen, um Studierende auf die Anforderungen der Digitalisierung vorbereiten zu können.

Als ein Ergebnis unserer Studie empfehlen wir die Aufnahme folgender Inhalte in Lehramtsstudien mit dem Schwerpunkt *Inklusive Pädagogik*:

- Herausforderungen der digitalen Partizipation für Lernende, denen nur eingeschränkt personelle und materielle Ressourcen außerhalb der Schule zur Verfügung stehen.
- Digitale, lernprozessbegleitende Feedbackmöglichkeiten als Ergänzung zum Methodenspektrum, das die Studierenden in Theorie und Praxis kennenlernen.
- Zugänge zur Unterrichtsplanung, die bereits im Vorfeld der Begegnung mit Lernenden im realen oder virtuellen Raum deren mögliche Vielfalt antizipieren. UDL ist einer dieser Zugänge.

## Literaturverzeichnis

- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2020a). Digitale Schule. Abgerufen am 07.02.2022 von: <https://digitaleschule.gv.at>
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2020b). Masterplan Digitalisierung. Abgerufen am 07.02.2022 von: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/zrp/dibi/mp.html>
- CAST (2018). Universal Design for Learning Guidelines version 2.2. Abgerufen am 14.02.2022 von: <http://udlguidelines.cast.org>
- Fissler, B. (2020). Inklusive Digitalisierung, Universal Design for Learning und assistive Technologien. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 65(1), 9–20.
- Helm, C., Huber S. & Loisinger, T. (2020). Was wissen wir über schulische Lehr-Lern-Prozesse im Distanzunterricht während der Corona-Pandemie? – Evidenz aus Deutschland, Österreich und der Schweiz. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 24, 237–311.
- Huber, S. G., Günther, P. S., Schneider, M., Helm, C., Schwander, M., Schneider, J. & Pruitt, J. (2020). *COVID-19 und aktuelle Herausforderungen in Schule und Bildung. Erste Befunde des Schulbarometers in Deutschland, Österreich und der Schweiz*. Münster, New York: Waxmann.
- 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.
- Lindmeier, C. & Guthöhrlein, K. (2020). Universal Design for Learning als Linse der Unterrichtsentwicklung zur Förderung der Individualisierung im inklusiven Unterricht im Berufsvorbereitungsjahr an Berufsbildenden Schulen. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 65(1), 47–58.
- Mayring, Philipp (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Technik*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Mitteilungsblatt der Universität Wien UG 2002 vom 27.06.2016 (1. Änderung und Wiederverlautbarung), 41. Stück, Nummer 239.
- Reidl, S., Streicher, J., Hock, M., Hausner, B., Waibel, G. & Gürtl, F. (2020). *Digitale Ungleichheit. Wie sie entsteht, was sie bewirkt...und was dagegen hilft*. Österreichische Forschungsförderungsgesellschaft (FFG).
- Rose, D. H., Gravel, J. W. & Gordon, D. T. (2013). Universal Design for Learning. In L. Florian (Hrsg.), *The SAGE Handbook of Special Education* (S. 475–489). London: SAGE Publications.
- Schwab, S. (2020). Lehrer:innen stärker belastet, benachteiligte Kinder abgehängt. Abgerufen am 07.02.2022 von: <https://medienportal.univie.ac.at/uniview/wissenschaft-gesellschaft/detailansicht/artikel/lehrerinnen-staerker-belastet-benachteiligte-schuelerinnen-abgehaengt/>
- Schwab, S. & Lindner, K.-T. (2021). *Auswirkungen von Schulschließungen und Homeschooling während des ersten österreichweiten Lockdowns auf Bildungsungleichheit*. *WISO*, 43(4), 49–63. Abgerufen am 07.09.2022 von: [https://www.isw-linz.at/fileadmin/user\\_upload/HP\\_Schwab.pdf](https://www.isw-linz.at/fileadmin/user_upload/HP_Schwab.pdf)
- Vereinte Nationen (2008). Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. *Bundesgesetzblatt Jahrgang 2008, Teil II, Nr. 35*.