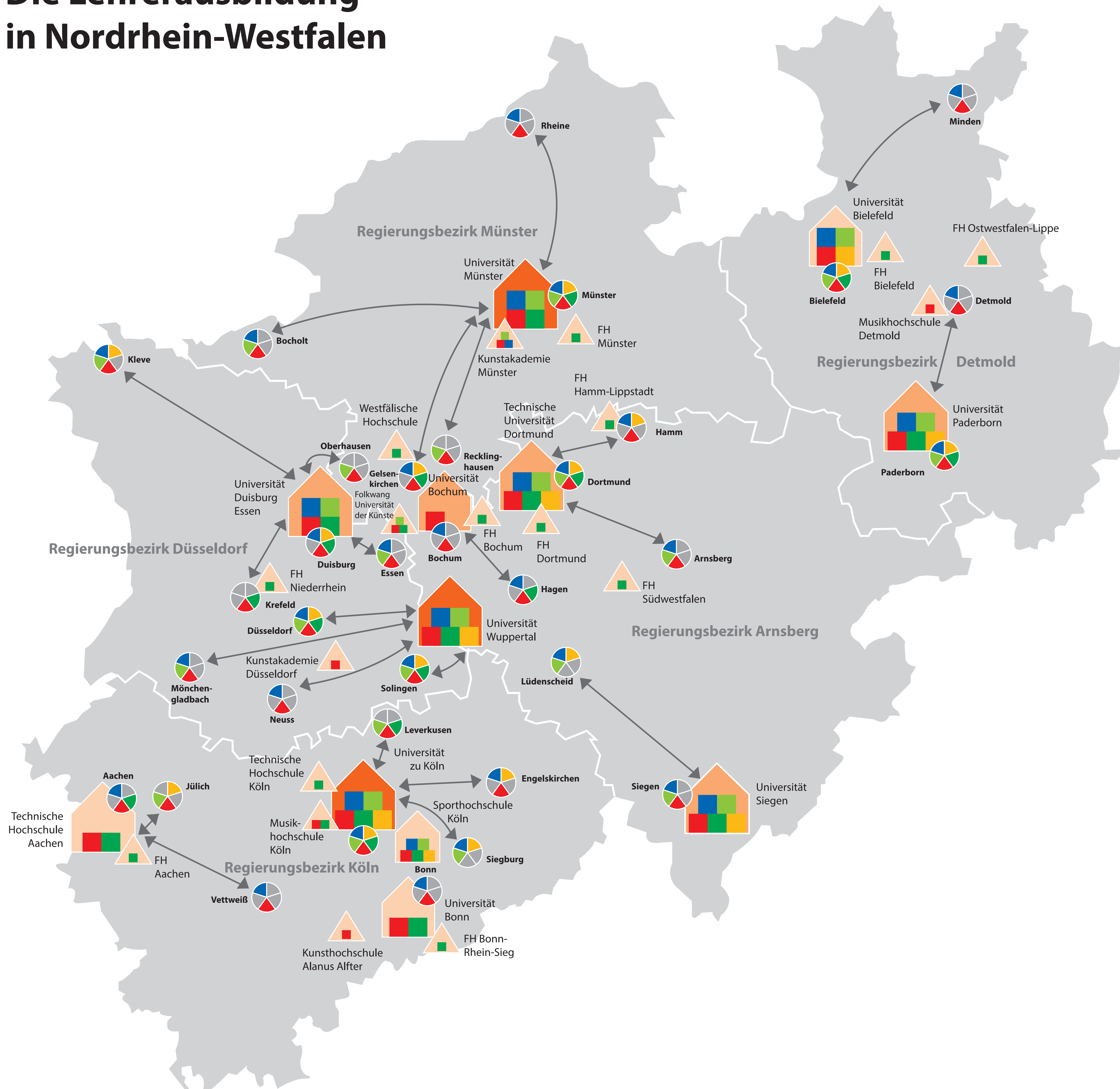


# Die Lehrerausbildung in Nordrhein-Westfalen



## Legende

**Anzahl Lehramtsstudierende  
zum Wintersemester 2016/17**

bis 5.000

 mehr als 5.000

 mehr als 10.000

## Lehrämter

■ Grundschule

■ Haupt-, Real-,  
Sekundar- und  
Gesamtschule

 Gymnasium und  
Gesamtschule

 Berufskolleg

 Sonderpädagogische Förderung

Stand: 11/2017

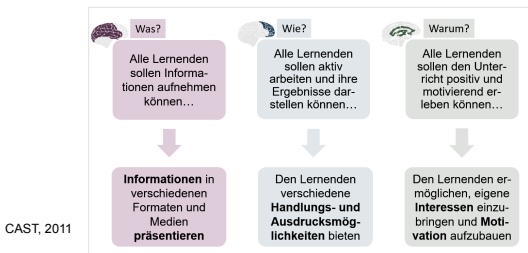


## Professionalisierung angehender Lehrkräfte für den inklusiven Unterricht

### – Universal Design for Learning als Leitlinie für die Unterrichtsplanung und -durchführung im Praxissemester –

#### Ziele des Projekts „Dortmunder Profil für Inklusionsorientierte Lehrerbildung“ (DoProfil)

Ein zentrales Ziel des Projekts DoProfil besteht darin, die Fähigkeiten von Studierenden zur differenzierten Förderung sowie zur Gestaltung inklusiver Lehr-/Lernarrangements in heterogenen Lerngruppen zu fördern und ihre Planungskompetenz zu erweitern. Im Mittelpunkt des Projekts stehen daher die Entwicklung und Beforschung von Lehr-Lernkonzepten, in denen Unterricht sowohl fachübergreifend, als auch fachspezifisch hinsichtlich seiner Zugänglichkeit kritisch hinterfragt wird (Maßnahme 1). Diese inklusionsorientierten Lernformate werden u.a. im Rahmen der Theorie des universalen Designs (Pisha & Coyne, 2001) entwickelt.



#### Das Universal Design for Learning (UDL)

Das UDL basiert auf drei zentralen Prinzipien, die bei der Planung und Gestaltung von inklusivem Unterricht beachtet werden sollen, so dass von vornherein ein möglichst breites Spektrum an individuellen Bedürfnissen beim Lernen berücksichtigt wird (Rose & Meyer, 2002; Schlüter, Melle & Wember, 2016). Es zielt darauf, Lernbarrieren abzubauen.

#### Das Universal Design for Learning als Ausgangspunkt für fachübergreifende Seminarkonzeptionen

Das UDL (CAST, 2011) wird kooperierend in den Fächern Chemie, Englisch, Musik und Sport als Ausgangspunkt zur Verbesserung der Planungskompetenz als Teilbereich von Lehrerprofessionalisierung (Baumert & Kunter, 2006) während der Vorbereitung und Durchführung des Praxissemesters vermittelt, von Studierenden angewendet und diskutiert. Dabei wird das UDL speziell für die Planung und Adaption von Unterricht im Hinblick auf heterogene Lerngruppen und als Anregung zur Diskussion über fachspezifische Barrieren genutzt. Die UDL Richtlinien werden als flexible Zusammenstellung von Strategien und nicht als strikte Handlungsvorschriften von allen Lehrenden verstanden (Hall, Meyer & Rose, 2012). In der folgenden Tabelle wird eine inhaltliche Gegenüberstellung von zwölf Seminarsitzungen der Vorbereitungsseminare zum Praxissemester in den vier Fächern vorgenommen.

| Chemie   | Englisch   | Musik   | Sport   |
|--|--|---|---|
| Organisatorisches: Einführung in das Praxissemester                | Organisatorisches: Einführung in das Praxissemester  | Organisatorisches: Einführung in das Praxissemester                                       | Organisatorisches: Einführung in das Praxissemester – Aufbau Unterrichtsskizze              |
| Planung von inklusivem (Chemie-)Unterricht                         | Planung von inklusivem Englischunterricht mithilfe des Universal Design for Learning (UDL)               | Kompetenzorientierung im Musikunterricht – Kernlehrpläne NRW                              | Merkmale guten (Sport-)Unterrichts  |
| Das Universal Design for Learning                                  | Anwendung der UDL-Checkliste: Beispielanalyse einer Unterrichtsstunde (Filmsequenz)                      | Aufgabenkultur im inklusiven Musikunterricht  | Erziehender und mehrperspektivischer Sportunterricht  |
| Historische Konzeptionen von Lernschwierigkeiten und Lernförderung | Ziele und Kompetenzorientierung im Englischunterricht unterschiedlicher Schultypen                       | Das Universal Design for Learning   | Kompetenzorientierung im Sportunterricht – Kernlehrpläne NRW                                |
| Lernschwierigkeiten und erfolgreiches Lernen im Unterricht         | Heterogenität beim Fremdsprachenlernen<br>→ u.a. sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf                | Leichte Sprache – Einfache Sprache  | Didaktische Ansätze für inklusiven Sportunterricht (u.a. Universal Design for Learning)     |
| Entwicklung von Lernaufgaben für heterogene Lerngruppen            | Kennenlernen verschiedener Planungsmodelle im Englischunterricht und Konstruktion von Lernaufgaben       | Exemplarisches Lernfeld: Musik Hören  | Leichte Sprache – Einfache Sprache  |
| Schülerexperimente im inklusiven Chemieunterricht I                | Materialanpassung und Methodenkoffer im Englischunterricht (insg. 2 Sitzungen)                           | Exemplarisches Lernfeld: Musik Erfinden   | Methoden im inklusiven Sportunterricht  |
| Schülerexperimente im inklusiven Chemieunterricht II               | → u.a. kooperative Lernformen  | Kooperatives Lernen im inklusiven (Musik-)Unterricht                                      | Aufgabenkultur im Sportunterricht – Entwicklung von Lernaufgaben für heterogene Lerngruppen |
| Leichte Sprache – Einfache Sprache                                 | Präsentation und Diskussion von selbstentwickelten Unterrichtsvorhaben (insg. 3 Sitzungen)               | Planung von kompetenzorientiertem, inklusivem Musikunterricht zum thematisierten Lernfeld | Planung von kompetenzorientiertem, inklusivem Sportunterricht                               |
| Kooperatives Lernen im inklusiven (Chemie-)Unterricht              | → Fokus auf: Sprechen, Sprachmittlung, Hörverstehen, Leseverstehen, Schreiben, Interkulturelle Kompetenz | Entwicklung einer Fragestellung für ein Studienprojekt                                    | Theoretische Begründung von Unterrichtsvorhaben im inklusiven Sportunterricht               |
| Mögliche Baustellen im inklusiven (Chemie-)Unterricht              |  | Vorstellung der Studienprojekte   | Entwicklung der exemplarischen Unterrichtsvorhaben/ Einzelstunde (in Kleingruppen)          |
| Diskussion über Chancen und Grenzen des inklusiven Unterrichts     | Diskussion über Chancen und Grenzen des Universal Design for Learning im Englischunterricht              | Diskussion über Chancen und Grenzen des inklusiven Unterrichts                            | Präsentation und Diskussion der exemplarischen Unterrichtsvorhaben/ Einzelstunde            |

#### Evaluation

Erste Erfahrungen zeigen, dass das UDL fächerübergreifend anwendbar ist, wobei fachspezifische Komponenten für die Planung oder die Adaption von Unterricht erforderlich bleiben. Erste empirische Ergebnisse aus dem Vorbereitungsseminar Chemie der TU Dortmund verweisen auf eine Verbesserung der Planung von Unterricht (Schlüter & Melle, 2016). Weitere Evaluationen in den anderen Fächern erfolgen.

#### Literatur:

Bartz, J. (unveröffentlicht). Seminar an der TU Dortmund zum Thema „Diagnose und Förderung religiöser Denk- und Handlungsmuster“ im WiSe 2016/17.  
Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9(4), 469-520.  
CAST (2011). Universal design for learning guidelines version 2.0. Wakefield, MA: Author.  
Hall, T. E., Meyer, A. & Rose, D. H. (2012). Universal Design for Learning in the Classroom: Practical Applications. New York: Guilford Press.

#### Ausblick

Zukünftig sollen die Seminare selbst noch stärker gemäß dem UDL angelegt werden, indem z. B. die Flexibilität in der Informationsdarstellung erhöht wird oder Studierenden flexible Möglichkeiten offeriert werden, ihre Fähigkeiten zu demonstrieren. So erleben die Studierenden das UDL im eigenen Lernprozess. Hierbei erfolgt eine Kooperation mit der Theologiedidaktik (Bartz, 2017).

Pisha, B. & Coyne, P. (2001). Smart From the Start – The Promise of Universal Design for Learning. Remedial and Special Education, 22(4), 197-203.  
Rose, D. H. & Meyer, A. (2002). Teaching every student in the digital age: Universal Design for Learning. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.  
Schlüter, A.-K. & Melle, I. (2016). Professionalisierung angehender Chemielehrkräfte für einen Gemeinsamen Chemieunterricht. In: C. Maurer (Hrsg.), Authentizität und Lernen – das Fach in der Fachdidaktik (530-532). Universität Regensburg.  
Schlüter, A.-K., Melle, I. & Wember, F.-B. (2016). Unterrichtsgestaltung in Klassen des Gemeinsamen Lernens: Universal Design for Learning. Sonderpädagogische Förderung heute, 61 (3), 270-284.

GEFÖRDERT VOM



**Projektleitung:**  
Prof. Dr. Stephan Hufsmann (stephan.hufsmann@tu-dortmund.de)  
Prof. Dr. Barbara Wetzel (barbara.wetzel@tu-dortmund.de)  
**Projektkoordination:**  
Dr. Dorothee Schiebrowski (dorothee.schiebrowski@tu-dortmund.de)

DoProfil wird im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert.

**Ansprechpartner/-innen:**  
Chemie: Prof. Dr. Insa Melle (insa.melle@tu-dortmund.de)  
Dr. Christina Krabbe (christina.krabbe@tu-dortmund.de)  
Englisch: Prof. Dr. Franz B. Wember (franz.wember@tu-dortmund.de)  
Katharina Krause (katharina.krause@tu-dortmund.de)  
Musik: Prof. Dr. Ulrike Kranefeld (ulrike.kranefeld@tu-dortmund.de)  
Kerstin Heberle (kerstin.heberle@tu-dortmund.de)  
Sport: Prof. Dr. Elke Griminger-Seidensticker (elke.griminger@tu-dortmund.de)  
Prof. Dr. Jörg Thiele (jorg.thiele@tu-dortmund.de)  
Dr. Franziska Lautenbach (franziska.lautenbach@tu-dortmund.de)



# Professionalisierung von Lehramtsstudierenden für inklusionsorientierte Fragestellungen

in den Studienfächern Maschinenbau- und Textiltechnik und in den beruflichen Fachrichtungen

## Inklusion in der beruflichen Bildung an Berufskollegs

### Ausgangspunkt: Vielfalt von Lernenden als Regelfall in Berufskollegklassen

Zusätzlich zu den Kerndimensionen von Diversität zeichnen sich die einzelnen Lerngruppen an Berufskollegs durch eine sehr große Bandbreite bei den Eingangsvoraussetzungen und den Abschlüssen aus. Typisch ist dabei die sehr große Vielfalt an Bildungsgängen. Lehrkräfte unterrichten an Berufskollegs in den Kompetenzniveaus von 1 bis 6 (DQR), z. B. Berufsausbildungsvorbereitung und Fachschule für Technik.

- Voraussetzung: Flexibilisierung von Bildungsangeboten in Form einer Anpassung an individuelle Voraussetzungen
- Globales Ziel: Gestaltung einer offenen und barrierefreien Gesellschaft, in der Ausgrenzungen und Diskriminierungen keinen Platz haben

### Inklusive Bildung:

- bedeutet wertschätzenden und respektierenden Umgang miteinander
- ermöglicht gleichberechtigte Teilhabe an qualitativ hochwertiger Bildung
- fördert individuelle Entwicklung von Potenzialen unabhängig von Dispositionen
- behandelt Unterschiede zwischen Lernenden als Chancen, die als Ressourcen genutzt werden

## Studienelemente

### Eignungs- und Orientierungspraktikum

### Seminar Grundlagen beruflicher Bildung und ihrer Didaktik

#### Schwerpunkt: theoretische Grundlagen

- Konzepte der allgemeinen Didaktik, Theorien der Allgemeinen Technikdidaktik sowie Didaktikkonzepte der gewerblich-technischen beruflichen Fachrichtungen
- Ziel: Aufbau und Förderung des systematischen technikdidaktischen Denkens der Studierenden und Konkretisierung für unterschiedliche Kontexte der beruflichen Bildung
- Aufbau reflektierenden Metawissens zu Arbeit und Beruf in den Berufsfeldern
- Kenntnis relevanter Institutionen und Akteure der Berufsbildung und ihrer Rolle und Ziele im beruflichen Bildungswesen sowie Kenntnis der Ordnungsmittel
- Verständnis der Systeme der Berufsausbildung und beruflichen Weiterbildung
- Ziel: reflexiver Bezug des Fachwissens auf Bildungswege der beruflichen Aus- und Weiterbildung

### Studienprojekt zum Berufsfeld

#### Schwerpunkt: empirische Bezüge

- Durchführung von Erkundungen in ausgewählten Betrieben unter fachdidaktischen Fragestellungen zum Erwerb von Praxiserfahrungen aus der Berufs- und Arbeitswelt
- Ziel: Erleben der Erwerbsarbeit durch Realbegegnungen im Betrieb und anschließendes Erfassen mit wissenschaftlichen Methoden
- Reflexion der gewonnenen Erkenntnisse in Bezug auf die Aufgaben einer zukünftigen Lehrerin bzw. eines zukünftigen Lehrers an einem Berufskolleg in den beruflichen Fachrichtungen
- Berücksichtigung des Spannungsfelds zwischen im Studium erworbenem Wissen eines/einer Ingenieurs/Ingenieurin und Arbeitsanforderungen an Fachkräfte, da ihr Arbeitsprozesswissen für die didaktischen Überlegungen zukünftiger Lehrkräfte von höchster Relevanz ist

### Vorbereitungs- und Begleitseminar zum Praxissemester

#### Schwerpunkte: empirische Bezüge, konzeptionelle gestalterische Aspekte, reflexive Aspekte

- wissenschafts- und berufsfeldbezogene Vorbereitung auf die Praxisanforderungen maschinenbautechnischer und textiltechnischer Bildungsgänge an Berufskollegs
- Beschreibung und Analyse betrieblicher Handlungsfelder, Geschäftsprozesse und typische berufliche Arbeitsaufgaben für die Fachrichtungen
- Lernfelder und Lernsituationen im Sinne einer „Schule der Vielfalt“ sowie Strategien der Unterrichtsplanung mit den Schwerpunkten inklusiver Fragestellungen und didaktischer Entscheidungen
- theoriegeleitete Reflexion von Unterrichtshospitationen und des eigenen Unterrichts, ausgehend von den Erfahrungen im Praxissemester

### Inklusionsorientierte Fallarbeit

#### Schwerpunkte: empirische Bezüge, reflexive Aspekte

- auf reflektierter Praxiserfahrung aufbauende Inklusionsorientierung in der Fachdidaktik
- Inklusionsorientierte Fallarbeit; Generierung von Fällen während des Praxissemesters
- Professionstheorien als Ausgangspunkt von Fallanalysen einer „Schule der Vielfalt“ in den Fachrichtungen
- pädagogische Diagnostik mit dem Schwerpunkt Vielfalt als Voraussetzung für Förderpläne, die Gestaltung von Lernsituationen und die Leistungsbeurteilung und -bewertung
- fachspezifische Schullaufbahnberatung zur Entwicklung beruflicher Perspektiven zur dauerhaften Eingliederung der Lernenden in die Arbeitswelt

## Studierenden- perspektive

## Hochschuldidaktische Schwerpunkte in den Studienelementen

### Theoretische Grundlagen

- Auseinandersetzung mit Ansätzen zur Professionalität von Lehrenden<sup>[1]</sup>, Merkmalen von Individuen sowie der Berufsgruppe<sup>[2]</sup> sowie dem Verständnis des Berufs Lehrer/Lehrerin
- Einbezug von Biografiearbeit<sup>[1]</sup>
- Professionalisierung und Professionalität von Lehrkräften an berufsbildenden Schulen<sup>[3]</sup>
- Potentiale, Chancen, Herausforderungen und Notwendigkeiten von Cultural Diversity<sup>[4]</sup>
- Kompetenzfelder professionellen Handelns<sup>[5]</sup> in interkulturellen Kontexten
- Inklusion als inhaltliche Herausforderung an die reflexive Professionalisierung<sup>[6]</sup>
- Bezugspunkte von Praxiserfahrungen in der Lehramtsausbildung<sup>[11]</sup>
- Kommunikation im Fachunterricht (Sprache, Texte, technische Kommunikation, Fallarbeit)<sup>[14]</sup>

### Empirische Bezüge

- Wirksamkeitsuntersuchungen zu inklusivem Unterricht<sup>[12]</sup>
- Wirksamkeit von Berufsvorbereitungsmaßnahmen<sup>[14]</sup>
- Biografiearbeit als Voraussetzung für Professionalität im Hinblick auf inklusive Aspekte<sup>[14]</sup>

### Konzeptionelle gestalterische Aspekte

- neue Lernformen und digitale Medien
- Theorie-Praxis-Bezug und Reflexion vielfältiger Praxiserfahrungen
- Entwicklung von Gestaltungskompetenz als spezifische Problemlösungs- und Handlungsfähigkeit<sup>[7]</sup>
  - Prinzip der Reflexivität und Partizipation<sup>[8]</sup>
  - Umsetzung in verschiedenen Handlungsfeldern von Lehrkräften in der beruflichen Bildung
- lösungsorientierte Arbeit mit den Perspektiven Subjekt, Wissenschaft und Praxis
- e-Script Fachdidaktik Maschinenbautechnik, Textiltechnik
- Entwicklung von Unterrichtsreihen
- Ganzheitliche Betrachtung inklusionsorientierter schulischer Lösungen in den Handlungsfeldern des Kerncurriculums<sup>[15]</sup>
- Andragogik als Grundlage für die Ausgestaltung der Lehramtsausbildung<sup>[16]</sup>

### Reflexive Aspekte

- Inklusion als inhaltliche Herausforderung an die reflexive Professionalisierung<sup>[6]</sup>
- berufspädagogische/didaktische Perspektive:  
Reflexivität als „bewusste, kritische und eigenverantwortliche Einschätzung und Bewertung von Handlungen auf der Basis von Erfahrungen und Wissen.“<sup>[9]</sup>
- Wechselbezug von Biografiearbeit und Reflexion<sup>[10]</sup>
- e-Portfolio als Reflexionsinstrument<sup>[13]</sup>
- Professionstheorien und Fallarbeit als Grundlage der Reflexion

### Ziele

- Erarbeitung der Bedeutung unterschiedlicher Dimensionen von Vielfalt für die Fachdidaktik in den beruflichen Fachrichtungen
- Befähigung der Studierenden zum professionellen, wertschätzenden Umgang mit Vielfalt
- Professionalisierung der gesamten Lehramtsausbildung:
  - forschungsorientierte Lehre
  - exzellente Ausbildung im Wissenschaftspluralismus

## Kooperation in Forschung und Lehre

- Aachener Dialog zum Praxissemester: Veranstaltung aller am Praxissemester beteiligten Institutionen der Aachener Ausbildungsregion – Schulen, Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung (ZfSL) und der RWTH Aachen
- Arbeitsgemeinschaft Ingenieurwissenschaften (AG – Ing.) mit Auszubildenden der Berufskollegs, der Lehrerausbildung und den Fachdidaktiken Maschinenbautechnik, Bautechnik und Elektrotechnik der RWTH Aachen

- inklusionsorientierte Projekte in Kooperation mit den Berufskollegs und dem ZfsL Aachen BK
- Marktplatz der Studien- und Unterrichtsprojekte als gemeinsame Veranstaltung der Berufskollegs, dem ZfsL Aachen BK und der RWTH Aachen während des Vorbereitungsseminars zum Praxissemester
- Lehrendenfortbildungen zu Studien- und Unterrichtsprojekten im Praxissemester des Masterstudiums (M. Ed.) und individuelle Förderung im Unterricht

## Forschungsschwerpunkte

- Professionsforschung für das Lehramt an Berufskollegs
- Einstellungen von Lehrerinnen und Lehrern an Berufskollegs zu Vielfalt und Inklusion
- Lernförderung einer subjektorientierten inklusiven Fachdidaktik in den beruflichen Fachrichtungen Maschinenbautechnik und Textiltechnik
- Lernwirksamkeit digitaler Medien und Gestaltung von Lern-, Unterrichts- und Ausbildungsformen
- Kulturelle Einflussfaktoren auf die Integration in den Arbeitsmarkt, die berufliche Orientierung und Sozialisierung
- Lernförderung formal nicht und gering Qualifizierter in der betrieblichen Weiterbildung mit Autorensystemen
- Kulturelle Einflussfaktoren von unbegleiteten männlichen Flüchtlingen auf das Berufswahlverhalten in maschinenbautechnischen Berufen

## Kontakt

### Institut für Arbeitswissenschaft der RWTH Aachen University

Bergdriesch 27, 52062 Aachen

|  |  |  |
|--|--|--|
|                                        |                                        |                                        |
| Prof. Dr. phil.<br><b>Martin Frenz</b>   | M.Sc.<br><b>Carolin Heere</b>  | Studiendirektor<br><b>Lutz Thelen</b>  |
| Abteilungsleiter<br>Bildung für technische Berufe  | Wissenschaftliche<br>Mitarbeiterin   |  |
|  +49 241 80-99480<br> +49 241 80-92131 |  +49 241 80-99464<br> +49 241 80-92131 |  +49 241 80-99485<br> +49 241 80-92131 |
| <a href="mailto:m.frenz@iaw.rwth-aachen.de">m.frenz@iaw.rwth-aachen.de</a><br><a href="http://www.iaw.rwth-aachen.de">www.iaw.rwth-aachen.de</a>   | <a href="mailto:c.heere@iaw.rwth-aachen.de">c.heere@iaw.rwth-aachen.de</a><br><a href="http://www.iaw.rwth-aachen.de">www.iaw.rwth-aachen.de</a>   | <a href="mailto:l.thelen@iaw.rwth-aachen.de">l.thelen@iaw.rwth-aachen.de</a><br><a href="http://www.iaw.rwth-aachen.de">www.iaw.rwth-aachen.de</a>   |

Lehrerbildung

Maßnahmen / Instrumente  
zur Kompetenzentwicklung

Struktur der heterogenen  
Schülerschaft

[1] Terhart, E. (2011). Lehrberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis - neue Herausforderungen. In Helsper, W. und Tippelt, R. (Hrsg.), Pädagogische Professionalität. Zeitschrift für Pädagogik, 57. Beiheft, S. 202-224. Weinheim, Basel: Beltz. [2] Dorsch, Lexikon der Psychologie (2017). Professionalisierung von Lehrkräften. Abgerufen am 21.04.2017 von <https://portal.hogrefe.com/dorsch/professionalisierung-von-lehrkraeften/> [3] Meyer, R. (2010). Professionalisierung und Professionalität für Tätigkeiten in der Berufsbildung. Aus: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online. Weinheim / München: Juventa Verlag. [4] Kimmelman, N. (2010) Cultural Diversity als Herausforderung der beruflichen Bildung. Standards für die Aus- und Weiterbildung von pädagogischen Professionals als Bestandteil von Diversity Management. Texte zur Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung, Bd. 3. Aachen: Shaker Verlag. [5] Kraier, C., Schratz, M. (Hrsg.) (2008). Wissen erwerben. Kompetenzen entwickeln. Modelle zur kompetenzorientierten Lehrerbildung. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann. [6] Algemissen, U. (2014). Reflexivität in der Lehrerausbildung. Heilsbegriff oder Suche nach einem umfänglichen Professionsbegriff? *International Dialogues on Education. Past and Present*, 1 (1), 71-81. [7] Schüller, I. (2006) Nachhaltigkeit – nachhaltiges Lernen – Bildung für eine nachhaltige Entwicklung – Gestaltungskompetenz. Grundlegende Überlegungen zu zentralen Begrifflichkeiten im Kontext des KBE-Projekts „Lebens-wert? Lernort Gemeinde“. [8] Lennsen, K. (2014). Gestaltungskompetenz gesellschaftlicher Subsysteme fördern. Ein integratives Rahmenmodell für die beraterische Praxis. *Journal für Psychologie*, 22 (2), S. 65-89. [9] Dehnstapel, P., Molzberger, G., & Schröder, Th. (2008). Kompetenzentwicklung, reflexive Handlungsfähigkeit und betriebliche Kompetenzmodelle zur Neuorientierung betrieblicher Weiterbildung. In: Molzberger u.a. (Hrsg.), Weiterbildung in den betrieblichen Arbeitsprozess integrieren. Erfahrungen und Erkenntnisse in kleinen und mittelständischen IT-Unternehmen (S. 22-31). Münster. [10] Dausien, B. & Alheit, P. Biographieorientierung und Didaktik. Überlegungen zur Begleitung biographischen Lernens in der Erwachsenenbildung. *REPORT*, 28 (3), S. 27-36. [11] Tramm, Tade (2011): Kompetenzorientierung in der Lehrerbildung. Vortrag der gtw Fachtagung „Lehrerbildung in gewerblich-technischen Domänen“ in Bremen. [12] Mitchell, D. (2014). What really works in special and inclusive education: Using evidence-based teaching strategies. Routledge. [13] Klampfer, A. (2012). E-Portfolios als Instrument zur Professionalisierung in der Lehrer- und Lehrerinnenausbildung Bewertung technologischer und motivationaler Faktoren der Nutzung durch Studierende. [14] Darling-Hammond, L., & Bransford, J. (Hrsg.) (2005). Preparing Teachers for a Changing World. What Teachers Should Learn and Be Able to Do. John Wiley & Sons Inc. [15] Rauner, F. (Hrsg.) (2008). Messen beruflicher Kompetenzen, Band II, Ergebnisse KOMET. Münster: LIT. [16] Knowles, M. S., Holton, E. F., & Swanson, R. A. (1998). The Adult Learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development (5. Aufl.). Houston, TX: Gulf Publishing Company.





# Kohärenz in der Lehrerbildung (KoLBi), Bergische Universität Wuppertal

## 1. Inklusionsorientierte LehrerInnenbildung:

### 1. Co-teaching von Regel- und Sonderpädagog\*innen im inklusiven Unterricht

Rosi Ritter, ritter@uni-wuppertal.de

#### Theoretischer Hintergrund:

- **Multiprofessionelle Kooperation** ist zentrale Gelingensbedingung für schulische Inklusion (Krämer et al. 2014, Lütje-Klose & Urban, 2015)
- Kooperation **sollte bereits in der ersten Phase** der Lehrerbildung enthalten sein (HRK 2014, Schwager 2011)
- **Positive Einstellung als Prädiktor** für inklusionsförderliches Handeln (Ajzen & Fishbein, 2000; Felbrich et al., 2008)

#### Forschungsdesign:

- Erhebung der Einstellung als Prädiktor mit **geschlossenem Fragebogen**
- Erhebung des Wissens über schulische Inklusion mit **Concept maps**
- Erhebung zu **drei Messzeitpunkten** (Prätest, Posttheorie, Postpraxis)



#### Forschungsfrage:

Ändert sich die Einstellung zu und die Konzepte von Inklusion durch die Erfahrung im Team?  
Unterscheidet sich die Einstellungsänderung zwischen Studierenden in multiprofessionellen Teams von der der Studierenden in monoprofessionellen Teams?

#### Ergebnisse:

1. Das Seminar bewirkt eine **signifikante Einstellungsänderung** bei allen teilnehmenden Studierenden auf drei Subskalen (Abbildung 1)
2. Es gibt einen **signifikanten Unterschied der Einstellungsänderung** zwischen multi- und monoprofessionellen Teams (Abbildung 2)

#### Unterschiede der Einstellungen zwischen den Messzeitpunkten

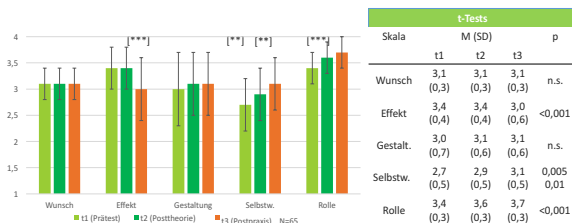
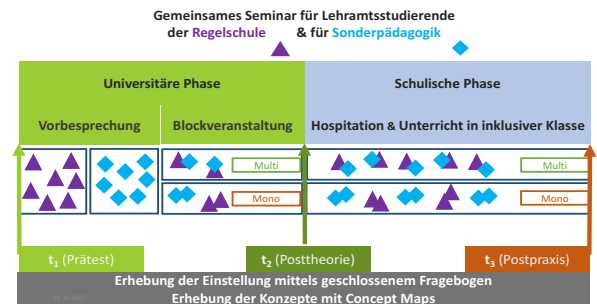


Abb. 1: Mittelwerte der Skalen und Messzeitpunkte

#### Seminarstruktur:

##### Disziplinübergreifendes Lehr-Lern Projekt:

- Kooperation von **Lehramtsstudierenden der Regelschule** (Biologie, Mathematik, Deutsch, Englisch) und **Lehramtsstudierenden der sonderpädagogischen Förderung**
- **Theoretisches Seminar und praktische Unterrichtsgestaltung** in inklusiven Klassen (semesterbegleitend)
- **Reflexion** am Ende der Praxisphase



#### Unterschied der Änderung der Einstellungen zwischen multi- und monoprofessionellen Teams von t1 (Pretest), t2 (Posttheorie) und t3 (Postpraxis)

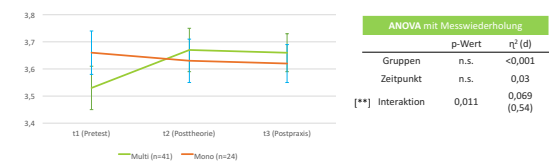


Abb. 2: ANOVA zum Vergleich von multi- und monoprofessionellen Teams zu den drei Messzeitpunkten

#### Diskussion:

- Das Seminar bewirkt eine deutliche Änderung der Einstellung zu und damit der Handlungsabsicht in inklusivem Unterricht
- Vor allem die Skalen **Selbstwirksamkeit** und **Wahrgenommene Professionelle Rolle** werden nach der Theorie und der Praxis höher bewertet; diese Skalen bilden die **Wahrgenommene Verhaltenskontrolle** nach der Theorie des geplanten Verhaltens ab
- Der Austausch von unterschiedlichen Expertisen in multiprofessionellen Teams bewirkt eine deutlichere und positivere Einstellungsänderung über alle Skalen

#### Literatur:

Ajzen, I. & Fishbein, M. (2000). Attitudes and the Attitude-Behavior Relation: Reasoned and Automatic Processes. *European Review of Social Psychology*, 11 (1), 1–33  
Felbrich, A., Schmutz, C. & Kaiser, G. (2008). Überzeugungen angeheurer Primarstufenlehrkräfte im internationalen Vergleich. In S. Blömeke (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer: Wissen, Überzeugungen und Lerngelegenheiten deutscher Mathematikstudierender und -referendare* (S. 297–325). Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.  
HRK. (2015). *Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt*.  
Krämer, P., Erbring, S., Schiller, K. & Nessler, S. (2014). Lehrerbildungsstudien zur Professionalisierung für Inklusion und Didaktik im naturwissenschaftlichen Unterricht der Sekundarstufe I durch kooperative Seminarstrukturen. In B. Amrhein & M. Dziak-Mahler (Hrsg.), *Fachdidaktik inklusiv. Auf der Suche nach didaktischen Leitlinien für den Umgang mit Vielfalt in der Schule*. Waxmann-Verlag.  
Lütje-Klose, B. & Urban, M. (2014). Professionelle Kooperation als wesentliche Bedingung inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. *VHJ*, 83(3), S. 283–294.  
Schwager, M. (2013). Gemeinsames Unterrichten im gemeinsamen Unterricht. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, S. 92–98.

## 2. Co-Peer-Learning als Reflexionsformat zur Unterrichtsplanung im Kontext von Heterogenität (Vorschau)

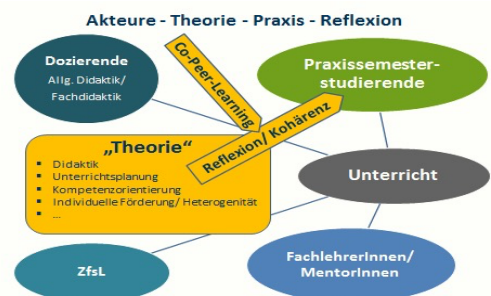
Dr. Silvia Greiten, greiten@uni-wuppertal.de

#### Theoretischer Hintergrund:

- **Co Peers**: Personen auf dem gleichen Kenntnis- und Kompetenzstand (Falchikov, 2001)
- **Interventionsstudie: Zentral: Reflexiv angelegte Co-Peer-Learning-Gespräche während des Praxissemesters**: Leitfaden (u.a. Binnendifferenzierung, individuelle Förderung, Diagnostik, Umgang mit Heterogenität)



**Forschungsfrage (u.a.):** Inwiefern kann das Co-Peer-Learning die Unterrichtsplanung auf der Basis der Vernetzung von Theorie und Praxis unterstützen?





## Zentrale Ziele

- Ausbau der an der UDE vorhandenen Expertise im Umgang mit Heterogenität, Ausdifferenzierung der Sprachförderung, Verankerung von Inklusion im Lehramtsstudium, Aufbau einer Forschungsambulanz (FoBu), Entwicklung eines Leitbilds Inklusion für die Lehrerbildung an der UDE, Aufbau eines Zertifikats Inklusion
- Die Bearbeitung des Arbeitsfelds Inklusion erfolgt in den Bereichen "**Querschnittsaufgabe inklusive Lehrer\*innenbildung**" sowie "**Fachspezifische Vertiefungsprojekte**"

## Ziele der Querschnittsaufgabe ILB

Die Querschnittsaufgabe ILB verfolgt eine koordinierte Erweiterung der Lehrgebiete um inklusionsrelevante Grundlagen.

### Zentrale Ziele:

- **Entwicklungsbedarfe** des Lehrangebots **identifizieren**
- Angebot fächerübergreifender **Qualifizierung & Kooperation**
- **Qualitativ-rekonstruktive Forschung** zu inklusionsbezogenen Lehrformaten & Differenzkonstruktionen von Studierenden
- **inklusionsbezogene Kompetenzen** fachbezogen definieren und curricular verankern
- **Weiterentwicklung des Lehrangebots** in den Erziehungswissenschaften, der pädagogischen Psychologie und den Fachdidaktiken

## Ziele der fachspezifischen Vertiefungsprojekte

Der Bereich Vertiefung besteht aus fünf eigenständigen Projekten, die jeweils die gleichen Grundziele verfolgen, in der Umsetzung jedoch Spezifika des eigenen Faches sowie der lokalen Ausgangs- und Rahmenbedingungen berücksichtigen.

### Zentrale Ziele:

- **Auf- und Ausbau der Expertise zu Inklusion** und entsprechende **Erweiterung der Lehr- und Forschungsgebiete** an der UDE als Standort ohne Sonderpädagogik
- **curriculare Verankerung** von Inklusion durch Ausdifferenzierung der Module gemäß den Anforderungen des LABG NRW 2016 sowie darüber hinausgehend

- **Entwicklung, Erprobung und Evaluation von Lehrkonzepten für den Unterricht in inklusiven Settings**
- **abgestimmtes Studienangebot zur Vertiefung** von Inklusion
- besondere Berücksichtigung des Bereichs Diagnose und Förderung und der schulpraktischen Ausbildung, u.a. durch **fächerübergreifende Gestaltung des Praxissemesters**
- systematischer Ausbau der **Kooperation** mit Schulen und den ZfSL im Rahmen des Praxissemesters
- aktuell Entwicklungen für das **Lehramt Grundschule, ab 2018 für Haupt-/Real-/Sekundar-/Gesamtschule**

| Mathematik  | Sport   | Deutsch   | BiWi: Pädagogische Psychologie  | DaZ/DaF  |
|---|---|---|---|--|
| <b>Mathematik Inklusiv – Implementation fachdidaktischer Konzepte für einen inklusiven Mathematikunterricht</b><br>Prof. Dr. Petra Scherer<br>Benjamin Zywitz<br><i>Fakultät für Mathematik</i> | <b>Inklusion als didaktische Perspektive und Aufgabe im sportwissenschaftlichen Lehramtsstudium</b><br>Prof. Dr. Jessica Süßenbach,<br>Prof. Dr. Ulf Gebken, Helena Sträter<br><i>Fakultät für Bildungswissenschaften</i> | <b>Deutsch Inklusiv – Implementation fachdidaktischer Konzepte für einen inklusiven Deutschunterricht</b><br>Prof. Dr. Albert Bremerich-Vos<br>Daria Ferencik-Lehmkuhl<br><i>Fakultät für Geisteswissenschaften</i> | <b>FoBu – Forschungs- und Beratungsstelle zur Diagnostik und Intervention bei Lern- und Entwicklungsstörungen</b><br>Prof. Dr. Annemarie Fritz-Stratmann<br>Julia Hartmann, Lars Orbach<br><i>Fakultät für Bildungswissenschaften</i> | <b>Vertiefung DaZ/DaF</b><br><i>Schnittstelle zum Arbeitsfeld Sprachförderung</i><br>Prof. Dr. Cantone-Altıntas<br>(i. V. Dr. Andrea Schäfer)<br>Stefanie Kielholtz<br><i>Fakultät für Geisteswissenschaften</i> |

| Weitere Fächer | Querschnittsaufgabe inklusive Lehrer*innenbildung   | Weitere Fächer |
|----------------|---|----------------|
|                | Prof. Dr. Nicolle Pfaff & Prof. Dr. Anja Tervooren<br>Susanne Gottuck; <i>Fakultät für Bildungswissenschaften</i> |                |

## Arbeitspakete des Handlungsfeldes



## Beispiele Expertiseausbau

### Querschnittsaufgabe ILB

Symposien und Forschungskollegs

- **International Perspectives and Innovative Concepts** for Inclusive Teacher Education (Januar 2017) & **Inklusion für das berufliche Schulwesen** (November 2017)
- Gemeinsam lernen am Geschwister-Scholl-Gymnasium Pulheim - **Erfahrungen aus der inklusiven Praxis** (April 2017)
- Wege zur Professionalisierung angehender Lehrkräfte für den inklusiven (Chemie-) Unterricht – Das **UDL** als Leitlinie für Seminarkonzeptionen in verschiedenen Fächern (November 2017)

### Sport

- Durchführung von **Experteninterviews mit den Lehrenden** des Faches Sport zu **inklusive Lehrkompetenz**
- Entwicklung eines **internen Fortbildungskonzeptes** in Kooperation mit dem DJK Franz-Sales-Haus Essen e.V.

### Deutsch

- Zur Umsetzung der Vorhaben im Teilprojekt ist die fachinterne Abstimmung des Lehrkonzeptes im Sinne eines belastbaren Commitments der **Lehrenden der Germanistik** von zentralen Interesse. Daher wurde die **Arbeitsgruppe Inklusion** ins Leben gerufen, die aus ca. 15 Kolleg\*innen besteht und sich regelmäßig zum Austausch, zur Diskussion und zur Abstimmung des weiteren Vorgehens trifft.

### Bildungswissenschaften/Pädagogische Psychologie

Aufbau der Forschungs- und Lehrambulanz **FoBu**,

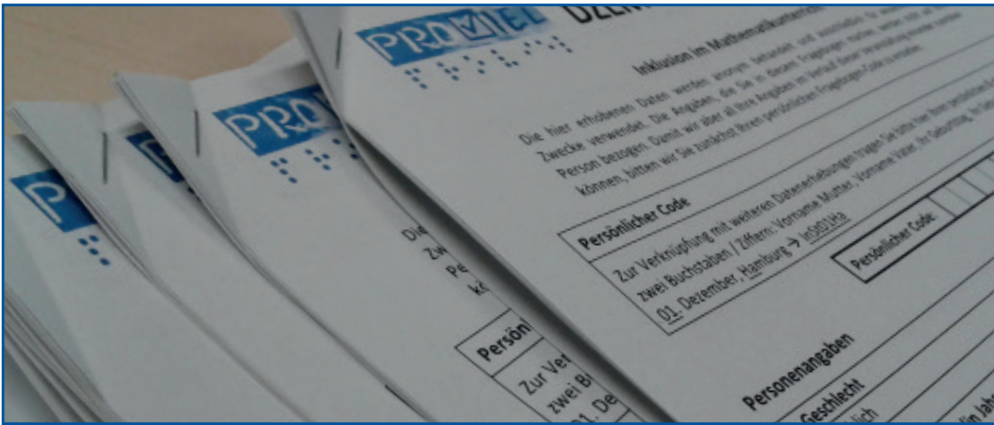
- in der Studierende durch den **Aufbau eines Fallarchivs** und **Service-Learning-Angebots** eine praxisnahe Ausbildung in Diagnostik und Förderung erhalten
- die Schulen und Lehrkräften **Kooperationen, Screenings und Fortbildungsangebote** zu Lern-, Leistungsstörungen sowie Verhaltensauffälligkeiten im Kindesalter anbietet und Kindern eine **individuelle Diagnostik und Förderung** ermöglicht.

## Beispiel Evaluation und Begleitforschung

### Mathematik Inklusiv

Entwicklung des Lehrkonzepts

- Adaption der Vorlesung **Mathematiklernen in substanziellen Lernumgebungen** erstmalig im WS 2016/17 hinsichtlich vertiefter Inklusionsinhalte (5. Semester, BA Grundschule)
- ausgewählte begleitende **Übungsgruppen** zum **Schwerpunkt Inklusion**
- **empirische Erprobungen** der Studierenden in Schule
- **erneute Durchführung** im WS 2017/18



Evaluation WS 2016/17 (Pre-Post-Design)

- **standardisierter Fragebogen** zu **Erfahrungen** sowie **Einstellungen und Überzeugungen** zu Inklusion bzw. zum inklusiven Mathematikunterricht im Rahmen der Vorlesung (Pretest N=135, Post-test N=91), retrospektive **Selbsteinschätzung der eigenen Kompetenzentwicklung** (nur Posttest)
- **Vergleich der Übungsgruppen mit und ohne Inklusionsschwerpunkt**, ob und wie sich Einstellungen und Überzeugungen durch Besuch der Veranstaltung verändert haben.
- Durchführung ergänzender **Interviews** mit ausgewählten Studierenden
- **erneute Evaluation** im WS 2017/18 (incl. HRSge-Kohorte)

## Beispiele Lehrangebot

### Lehrangebot ProViel

- Alle Teilprojekte bieten im Lehramt Grundschule Lehrveranstaltungen (LV) zu Inklusion an, in denen bereits neue Lehrkonzepte erprobt werden.

Übersicht über LV im WS 2017/18



- **Aktuelle Seminarkooperationen**

BiWi (EW) & DaZ/DaF

BiWi (Päd. Psych.) & DaZ/DaF

Germanistik & DaZ/DaF

BiWi (EW) & Kunstpädagogik/Didaktik der

Kunst

BiWi (Päd. Psych.) & Turkistik DaZ/DaF

### Zukunftswerkstatt Inklusion der UA Ruhr

- bereits **zwei erfolgreiche Durchgänge**, erstmalig im Oktober 2016, dritte Zukunftswerkstatt Inklusion in 2018

- für **fortgeschrittene Lehramtsstudierende der Universitätsallianz Ruhr**: Ruhr- Uni Bochum, TU Dortmund und UDE

- **Workshops zur Vorbereitung auf die schulische Praxis mit Inklusion**

- 2016: aufgrund großer Nachfrage nachträgliches Zusatzangebot, dadurch insgesamt **ca. 400 Workshopeteilnahmen**

- Organisation durch das **Zentrum für Lehrerbildung** der UDE, Durchführung der UDE-Workshops durch die ProViel-Teilprojekte

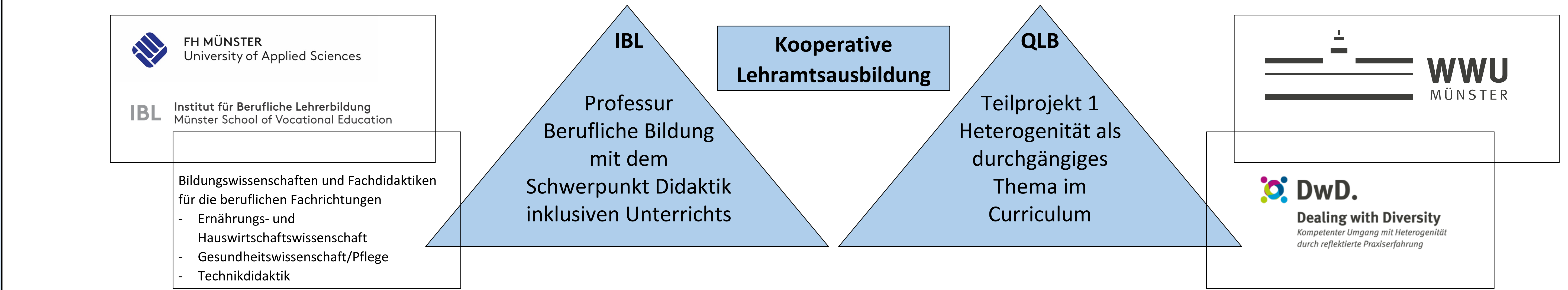




# Heterogenität und Inklusion als Gegenstand der beruflichen Lehramtsausbildung

Prof. Dr. Ursula Bylinski & Nora Austermann, M.A.

## I. Die Qualitätsoffensive Lehrerbildung im Rahmen der kooperativen beruflichen Lehramtsausbildung am Hochschulstandort Münster

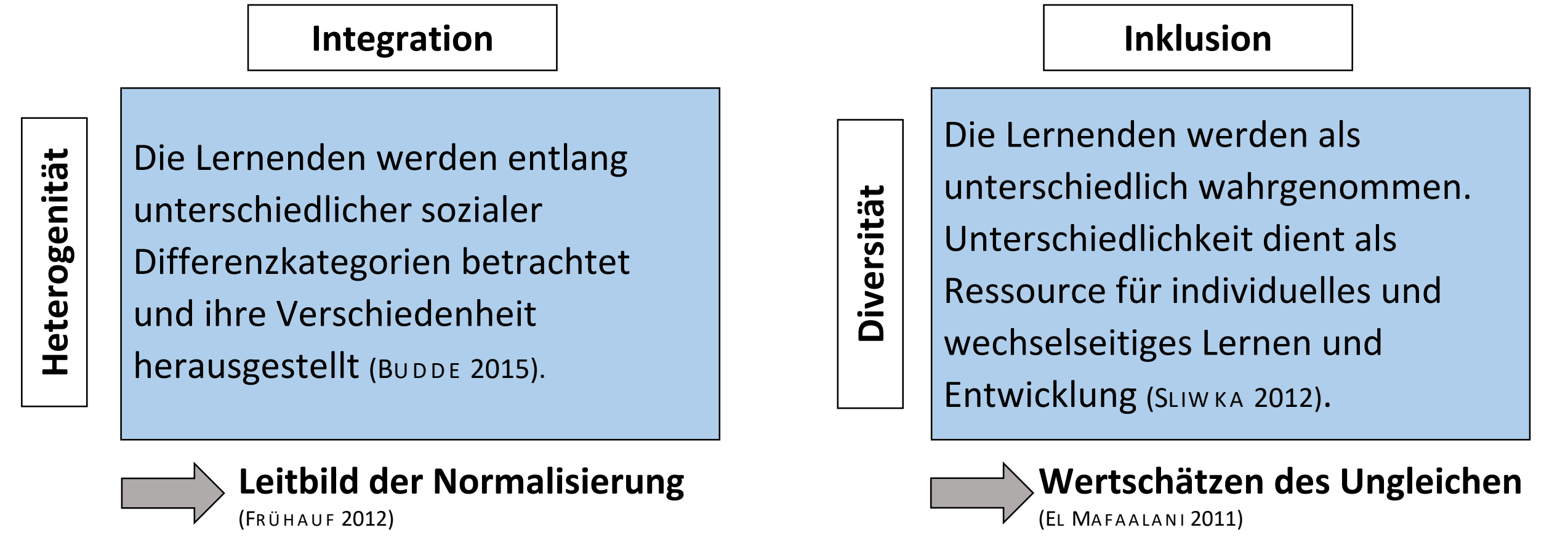


## II. Inklusionsverständnis

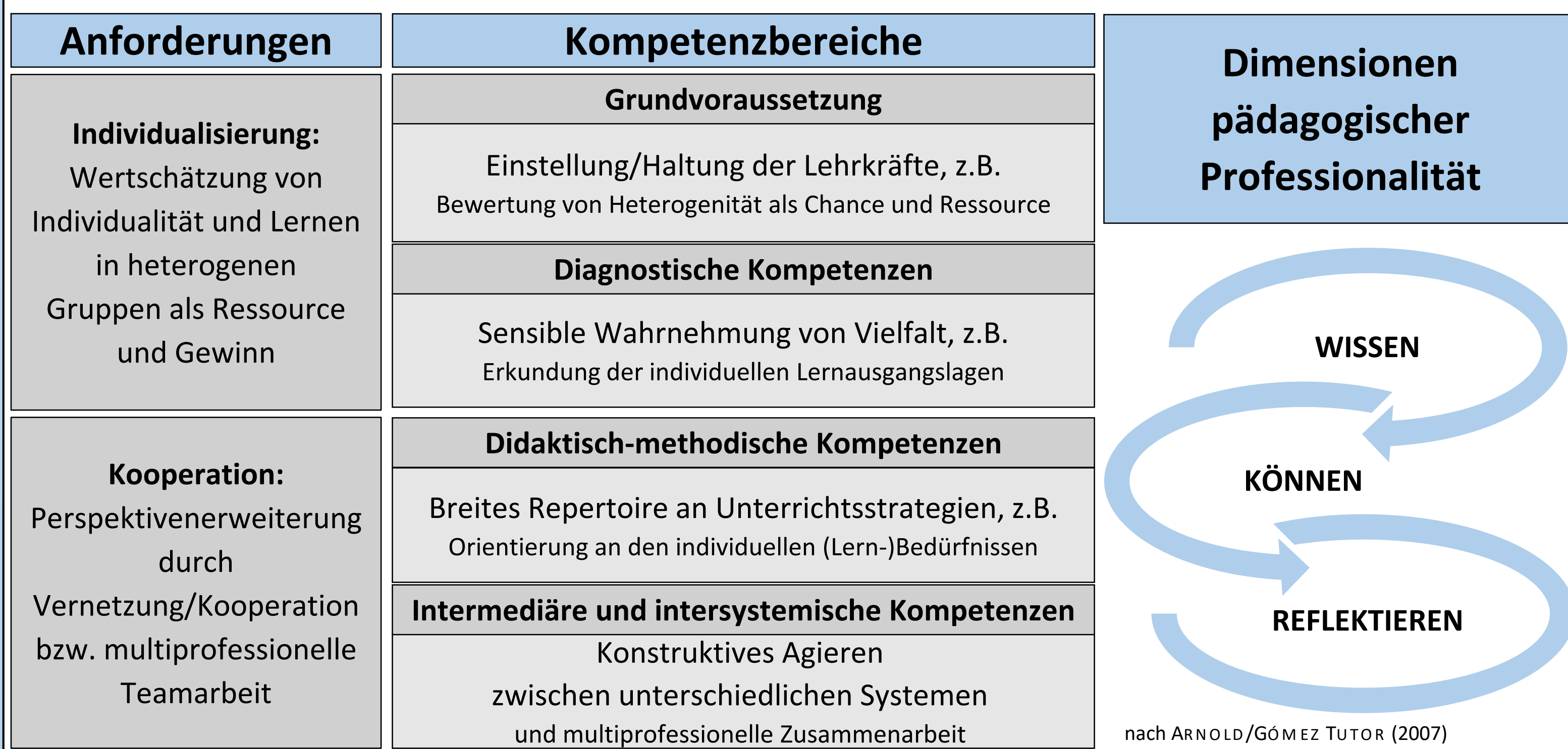
- Seit Ende der 1960er Jahre besteht eine **differenzierte** – allerdings auch separierende – **Förderlandschaft**, um von Ausgrenzung betroffene Jugendliche in berufliche Bildungsprozesse zu integrieren.
- Vor allem im Kontext von **beruflicher Rehabilitation** sowie **Benachteiligtenförderung** entstanden zielgruppenadäquate Ausbildungskonzepte und Instrumente, die einen **Kompetenz-statt Defizitansatz** verfolgten (BYLINSKI/RÜTZEL 2016).

Inklusion im Bildungsbereich bedeutet, dass **allen Menschen die gleichen Möglichkeiten** offen stehen, an qualitativ hochwertiger Bildung teilzuhaben und ihre Potenziale entwickeln zu können, **unabhängig von besonderen Lernbedürfnissen, Geschlecht, sozialen und ökonomischen Voraussetzungen.** (DEUTSCHE UNESCO-KOMMISSION E.V. 2009)

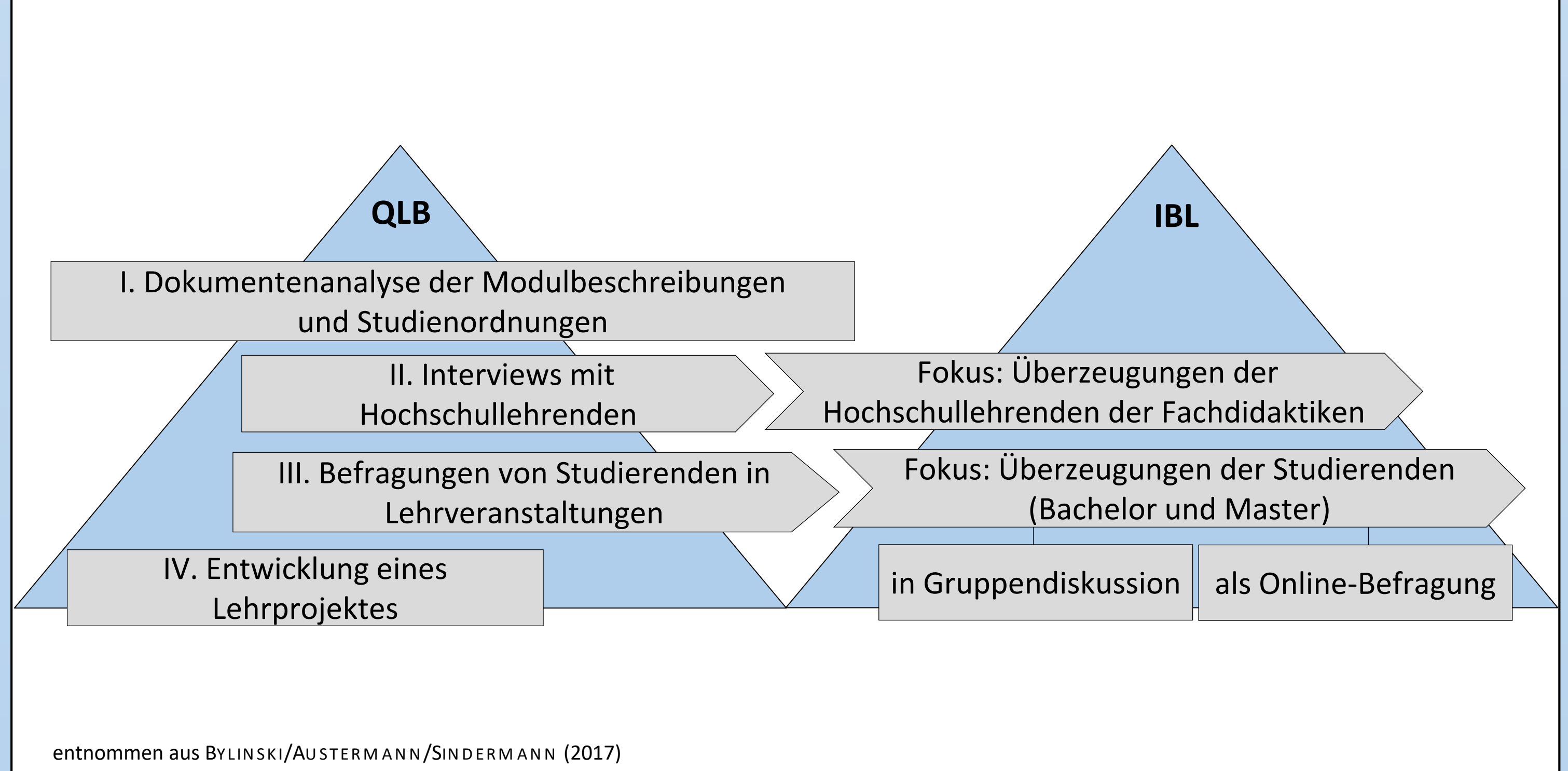
(K)ein neues Thema für die berufliche Bildung  
... jedoch ein Perspektivenwechsel



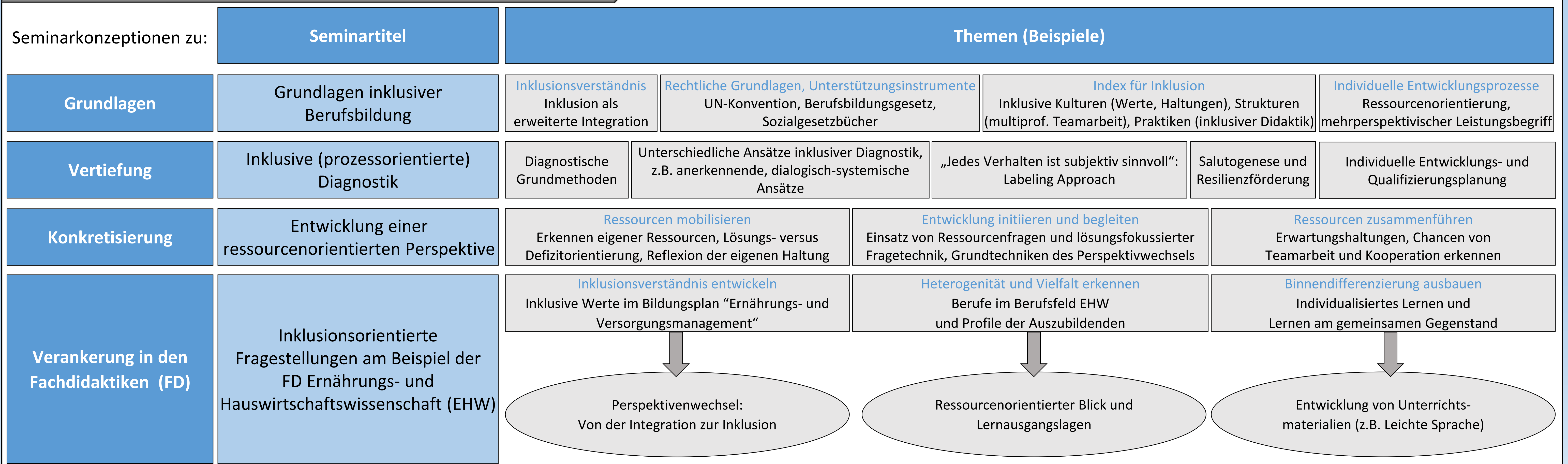
## III. Gestaltungsaufgaben und Professionalisierungsansatz



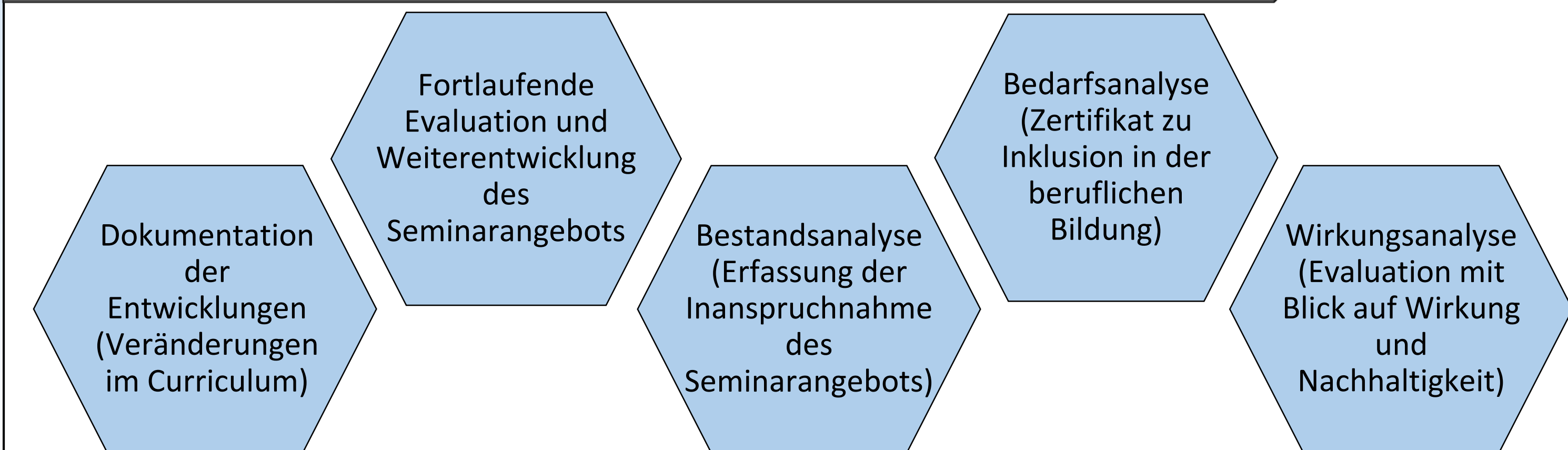
## IV. Forschungsmethodisches Vorgehen



## V. Verankerung von Inklusion und Heterogenität im Curriculum



## VI. Evaluation der Produkte (Lehrangebote)



Literatur:

ARNOLD, ROLF; GÓMEZ TUTOR, CLAUDIA: Grundlinien einer Ermöglichungsdidaktik. Bildung ermöglichen - Vielfalt gestalten. Augsburg 2007.

BUDDE, JÜRGEN: Heterogenitätsorientierung. Zum problematischen Verhältnis von Heterogenität, Differenz und sozialer Ungleichheit im Unterricht. In: BUDDE, JÜRGEN u.a. (Hrsg.): Heterogenitätsforschung. Empirische und theoretische Perspektiven. Weinheim/Basel 2015, S. 21-38

BYLINSKI, URSULA; AUSTERMANN, NORA; SINDERMANN, MICHAELA: Inklusion und Heterogenität als Gegenstand der beruflichen Lehramtsausbildung. In: ZINN, BERND (Hrsg.): Inklusion und Umgang mit Heterogenität in der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung. Stuttgart 2017 (in Druck)

BYLINSKI, URSULA; RÜTZEL, JOSEF (Hrsg.): Inklusion als Chance und Gewinn für eine differenzierte Berufsbildung. Bielefeld 2016

DEUTSCHE UNESCO-KOMMISSION E.V.: Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik. Paris 2009

EL-MAFAALANI, ALADIN: Ungleiches ungleich behandeln! Inklusion bedeutet Umdenken. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP), 40 (2011) 2, S. 39-42

FRÜHAUF, THEO: Von der Integration zur Inklusion - ein Überblick. In: HINZ, ANDREAS; KÖRNER, INGRID; NIEHOFF, ULRICH (Hrsg.): Von der Integration zur Inklusion. Grundlagen - Perspektiven - Praxis. Marburg 2012, S. 11-32

SLIWKA, ANNE: Soziale Ungleichheit, Diversity, Inklusion. In: BOCKHORST, HILDEGARD; REINWAND, VANESSA-ISABELLE; ZACHARIAS, WOLFGANG (Hrsg.): Handbuch Kulturelle Bildung. München 2012, S. 269-274



# Videobasierte Fallarbeit in inklusionsbezogenen Seminaren

Magdalena Buddeberg, Jan Duve, Elke Grimminger-Seidensticker, Kerstin Heberle, Anke Karber, Christina Krabbe, Ulrike Kranefeld, Melanie Radhoff, Dorothea Tubach

## Reflexive Lehrerbildung und Fallarbeit

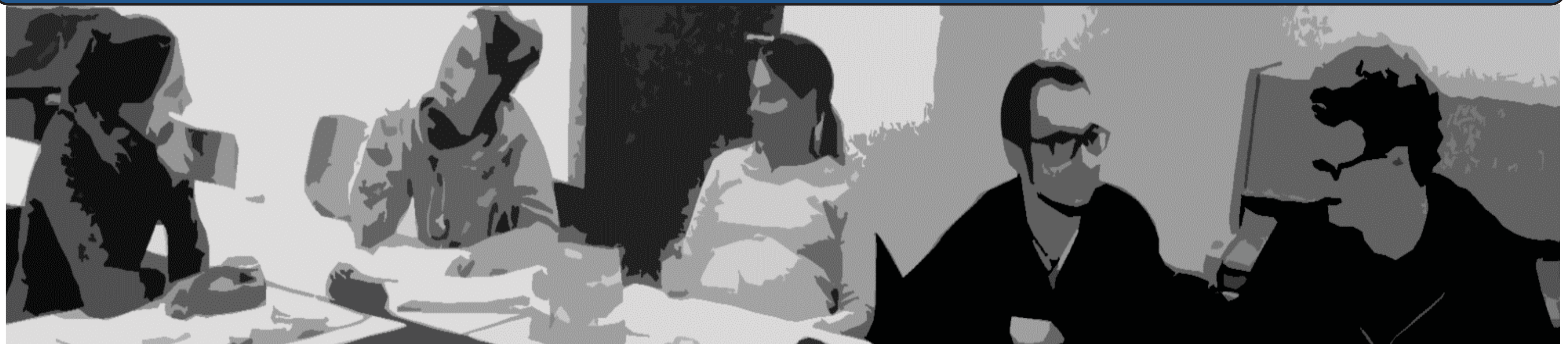
Als Gelingensbedingungen inklusiven Unterrichts werden neben didaktisch-methodischem Wissen vor allem auch Haltungen und Einstellungen diskutiert (Lütje-Klose et al. 2012). Im Hinblick auf die Anforderungen, die den Diskurs um Lehrer\_innenbildung seit dem „reflective turn“ (Schön 1991) begleiten, erscheint die Entwicklung von hochschuldidaktischen Formaten notwendig, die „Mythen erziehungsrelevanten Wissens und Tuns“ (Lenzen 1996, 207) einer Reflexion zugänglich machen und nicht deren Verfestigung begünstigen. Im Sinne eines „situierten Lernens“ (Reusser 2005, 8) wird videobasierten Formaten ein besonderes Potenzial für die Professionalisierung von Lehrer\_innen zugesprochen. Anders als in einer Vielzahl bestehender videobasierter Lernumgebungen erscheint ein fallbasierter und interpretativer Umgang mit fachbezogenen Unterrichtsinteraktionen zielführend. Den Studierenden wird so eine Distanz zur (eigenen) Unterrichtspraxis sowie die Reflexion von Routinen und Stereotypen eröffnet.

## Ausschärfung des Designprinzips Fallarbeit

Im Rahmen von DoProfil widmen sich mehrere Teilprojekte aus unterschiedlichen Fachdisziplinen der forschungsbasierten Konzeption entsprechender videobasierter Formate in Seminaren der Theorie-Praxis-Verknüpfung. Das Designprinzip der problemorientierten und fallbasierten Analyse (Reusser 2005) erfährt dabei - in Orientierung an den Prinzipien der fachdidaktischen Entwicklungsforschung (Prediger et al. 2012) - eine stetige Ausschärfung und fachdidaktische Pointierung.



## Formate videobasierter Fallarbeit im Rahmen von DoProfil



| Reflexion des eigenen Handelns im LabProfil   | Analytical Short Film   | Videobasierte Reflexion „kritischer Fälle“   | Videobasierte Reflexion 2. Ordnung   | Reflexion der Planung von Unterricht   | Multiperspektivische Reflexionsanlässe  |
|---|---|--|--|--|---|
| Studierende planen gemeinsam individuellen Förderunterricht, filmen diesen und analysieren ausgewählte Sequenzen gemeinsam mit dem Ziel, die Aktivitäten von Kind und Lernbegleitung sowie die Interaktion über die Situation hinaus erweitert zu deuten und Handlungsalternativen zu diskutieren (Scherer, Söbbeke & Steinbring 2008). | Studierende erstellen Zusammenschnitte von Unterrichtssequenzen. Diese visualisieren ihre Perspektiven auf inklusive Settings im Musikunterricht und dienen als Ausgangspunkt inhaltlicher Vertiefungen (Prantl & Wallbaum 2016). | Im Sinne des „Didaktischen Theoretisierens“ analysieren Studierende „kritische Fälle“, d.h. aus einer bestimmten theoretischen Norm nicht gelungene Unterrichtssituationen, und entwickeln mit Hilfe von Theorien – ohne Handlungsdruck alternative Handlungsmöglichkeiten für diese Situationen. Ziel ist die Anbahnung eines forschend-reflexiven Habitus (Wolters 2015; Scherler 2008). | Studierende analysieren ihre auf Video festgehaltenen Peer-Besprechungen zu Beobachtungen von Schüler*innen-Handeln im Hinblick auf eigene Heterogenitätskonstruktionen. Auf Basis der reflexiven Lehrer*innenbildung soll im gemeinsamen Zurückblicken auf die gemeinsamen Erfahrungen eine aktive Distanzierung (Leonhard & Abels 2017) geschaffen werden. | Studierende analysieren videobasiert einen auf Basis des <i>Universal Design for Learning</i> (UDL) geplanten inklusiven Unterricht, reflektieren die Potenziale und Grenzen einer universellen Planung und entdecken mögliche (fach-)spezifische Bedarfe und Barrieren (CAST 2011; Schlüter, Melle & Wember 2016; Michna, Melle & Wember 2016). | Im Sinne der reflexiven Lehrerbildung (Berndt, Häcker & Leonhard 2017) erfahren Studierende videobasiert die Multiperspektivität von Interaktionen im Unterricht. Interaktionen von Personen des multiprofessionellen Teams werden im Hinblick auf ihre Implikationen für die individuelle Förderung der Lernenden betrachtet. Darüber hinaus werden Studierende für multiperspektivische Sichtweisen auf das Videomaterial sensibilisiert, um das Verständnis der Komplexität von Unterrichtshandeln zu fördern. |

Zyklus der Fachdidaktischen Entwicklungsforschung im Dortmunder Modell (Prediger et al. 2012, S. 3)

## Perspektive der Arbeitsgruppe

Im Fokus der gemeinsamen Arbeit steht ein kriteriengeleiteter Vergleich der videobasierten Formate und Konzeptionen. Ziel ist die systematische Verortung im Spannungsfeld zwischen Fallbezug und Fallarbeit. Beleuchtet werden weiterhin die Impulse zur Arbeit mit Videos, ihre Einbettung in den Seminarverlauf sowie die damit verbundenen Interaktionsprozesse seitens der Studierenden. Methodisch wird der Blick zudem auf die Rolle von Lesarten sowie der Bedeutung von dahinterliegenden Forschungsparadigmen gerichtet, die sich in den jeweiligen Zugängen spiegeln.

### Literatur:

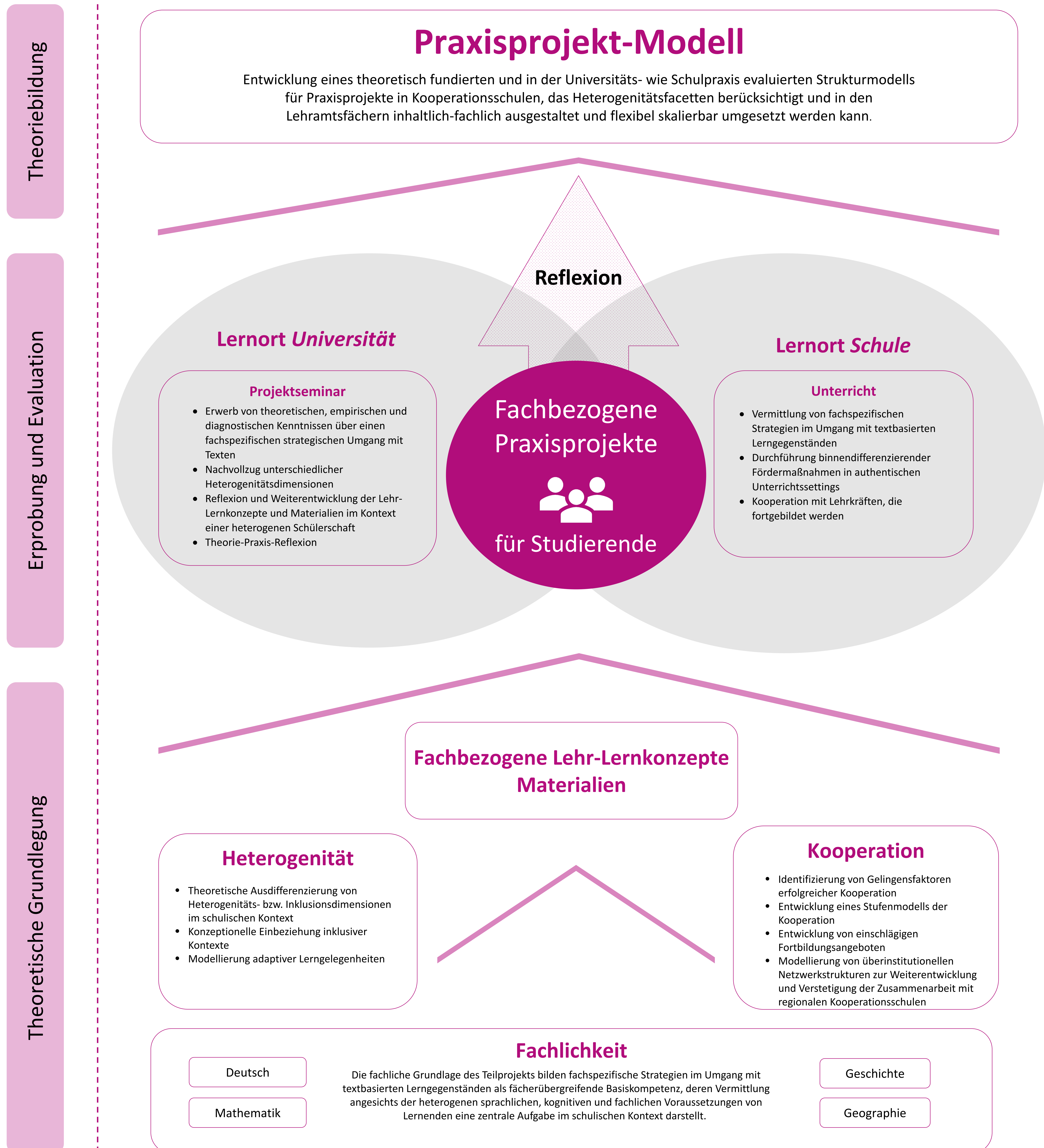
Berndt, C., Häcker, T. & Leonhard, T. (Hrsg.) (2017). *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt; CAST (2011). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.0*. Wakefield, MA: Author; Lenzen, D. (1996). *Handlung und Reflexion. Vom pädagogischen Theoriedefizit zur Reflexiven Erziehungswissenschaft*. Weinheim: Beltz; Lütje-Klose, B., Langer, M.T., Serke, B. & Urban, M. (Hrsg.) (2012). *Inklusion in Bildungsinstitutionen. Eine Herausforderung an die Heil- und Sonderpädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt; Michna, D., Melle, I. & Wember, F. B. (2016). Gestaltung von Unterrichtsmaterialien auf Basis des Universal Design for Learning. Am Beispiel des Chemieanfangsunterrichts in der Sekundarstufe I. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 61(3), 286-303; Prantl, D. & Wallbaum, C. (2017). Der Analytical Short Film in der Lehrerbildung. Darstellung einer Seminarmethode und Kurzbericht einer wissenschaftlichen Begleitforschung an der Hochschule für Musik und Theater Leipzig. In A. J. Cvetko & C. Rolle (Hrsg.), *Musikpädagogik und Kulturwissenschaft*. Münster, New York: Waxmann; Prediger, S., Link, M., Hinz, R., Hußmann, S., Thiele, J. & Ralle, B. (2012). Lehr-Lernprozesse initiieren und erforschen – Fachdidaktische Entwicklungsforschung im Dortmunder Modell. *MNU* 65(8), 452-457; Reusser, K. (2005). Situiertes Lernen mit Unterrichtsvideos. *Journal für LehrerInnenbildung*, 5(2), 8-18; Scherer, P., Söbbeke, E., & Steinbring, H. (2008). *Praxisleitfaden zur kooperativen Reflexion des eigenen Mathematikunterrichts*. Bielefeld: Institut für Didaktik der Universität Bielefeld; Scherler, K (2008). *Sportunterricht auswerten*. Hamburg: Feldhaus; Schlüter, A.-K., Melle, I. & Wember, F. B. (2016). Unterrichtsgestaltung in Klassen des Gemeinsamen Lernens: Universal Design for Learning. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 61(3), 270-285; Schön, D. (1991). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. Aldershot, Hants, England: Avebury; Wolters, P. (2015). *Fallarbeit in der Sportlehrerbildung*. Aachen: Meyer & Meyer.

GEFÖRDERT VOM



## > Teilprojekt 4: Praxisprojekte in Kooperationsschulen

Arbeitsgruppe: Prof. Marion Bönnighausen, Prof. Saskia Handro, Prof. Michael Hemmer, Prof. Stanislaw Schukajlow-Wasjutinski, Prof. Martin Stein





**"Reflexive Praxis" - Beispiele aus dem Bachelorstudium**

Prof. Dr. Martin Heinrich &amp; Nicole Valdorf (Universität Bielefeld)

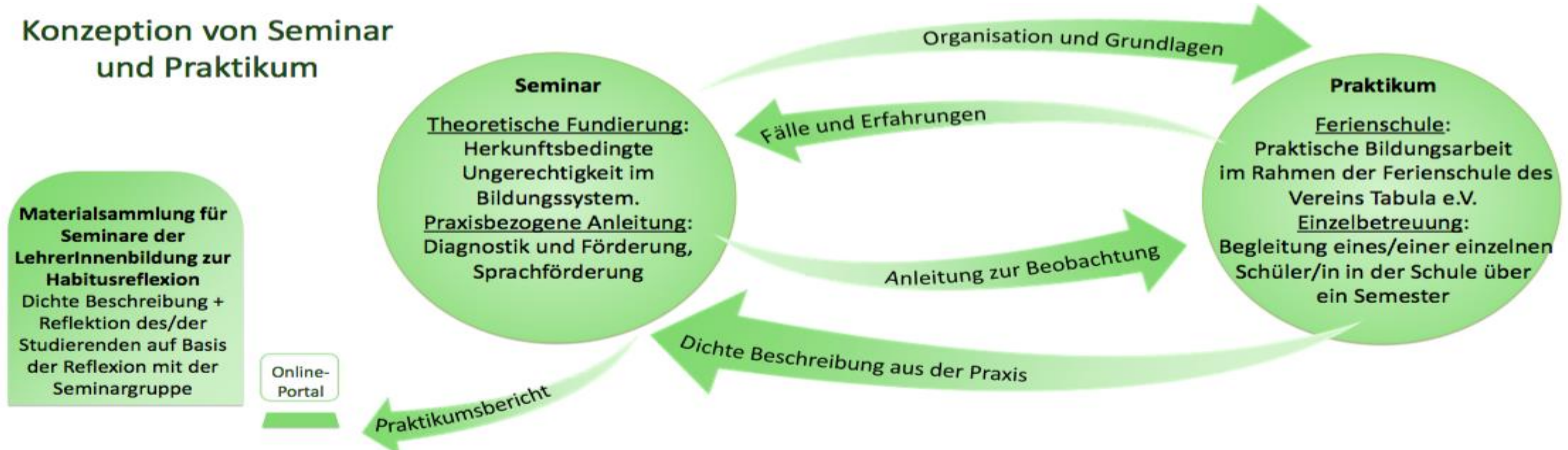
**Einstieg: Theoriegeleitete und an der eigenen Biografie orientierte Reflexion pädagogischer Praxis im Rahmen der „Orientierenden Praxisstudie mit Eignungsreflexion“**

(Prof. Dr. Martin Heinrich &amp; Prof. Dr. Annette Textor; Nicole Valdorf)

**Vertiefung Variante I: Habitusreflexion Studierender (in der BPSt)**

im Rahmen der Arbeit mit benachteiligten Schüler/innen &amp; Tabula e.V.

(Prof. Dr. Martin Heinrich &amp; Prof. Dr. Annette Textor; Wiebke Fiedler-Ebke)

**Konzeption von Seminar und Praktikum****Konzeption der Evaluation - Mixed Paradigms**

Umgang mit Antinomien des Lehrerhandels als Maßstab der Professionalisierung  
Methode: Qualitative Dokumentenanalyse  
Material: Studienleistung der Studierenden

Reflexive Betrachtung eines Fallbeispiels vor der Praxis  
Kommentierung der eigenen Reflexion und Begründung evtl. Veränderungen nachher

Rekonstruktive Beobachtung von Veränderungen

Entwicklung von Ableism als Maßstab für die Reflexion eigener Urteile zum Umgang mit Bildungsbenachteiligung  
Methode: Quantitative Fragebogenerhebung  
Material: Daten von zwei SACIE-Subskalen aus fünf Kohorten á ca. 20 Studierenden.

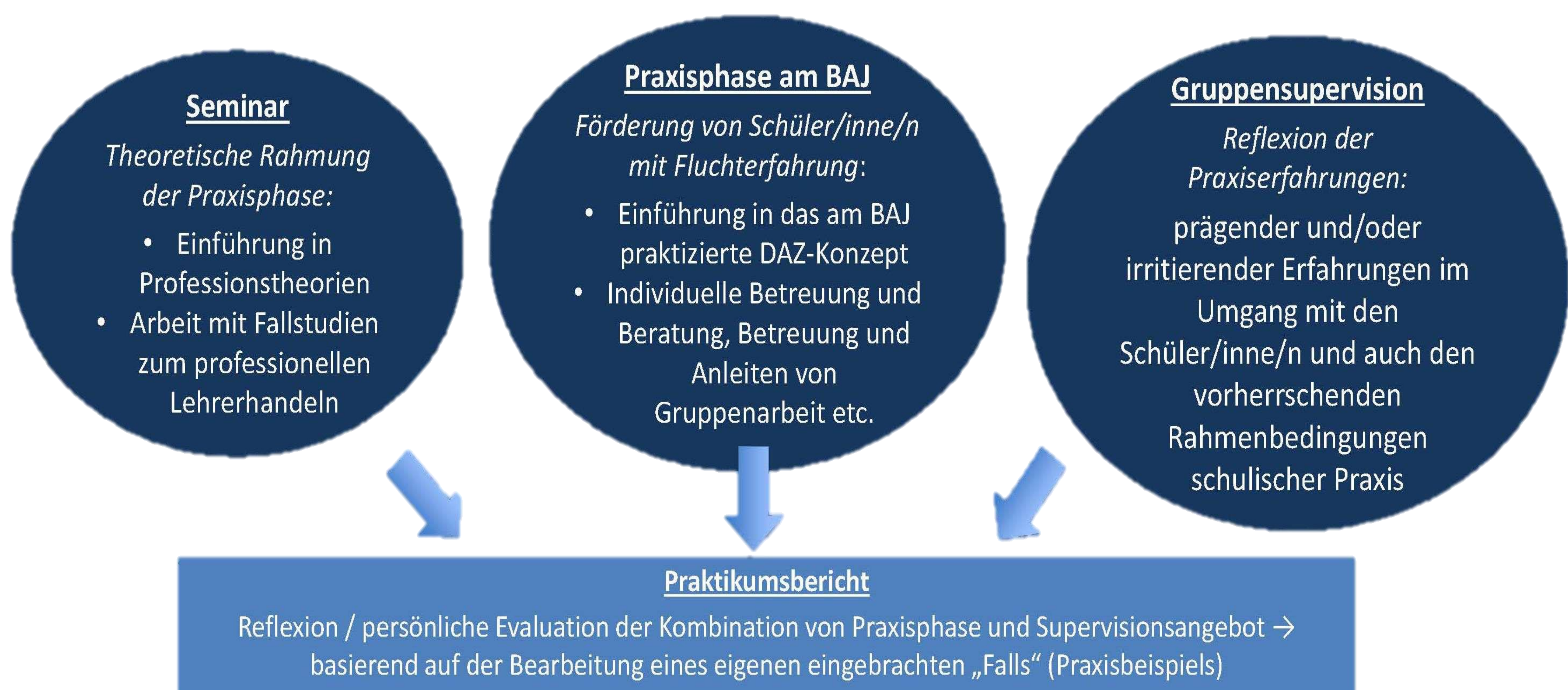
Präerhebung vor Beginn des Seminars  
Posterhebung nach Erstellung des Praktikumsberichts

Messung evtl. Veränderungen anhand der Ergebnisse aller Teilnehmenden

**Vertiefung Variante II: Supervision Studierender (in der BPSt)**

im Rahmen der Arbeit mit Schüler/innen mit Fluchterfahrung (Berufskolleg TOR 6)

(Prof. Dr. Martin Heinrich &amp; Prof. Dr. Katharina Gröning-Lienker; Dr. Denise Klenner)

**Projektleitung:**

Prof. Dr. Martin Heinrich

(Leiter der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg, Fakultät für Erziehungswissenschaft)

**Stellvertretende Projektleitung:**

Dr. Lilian Streblow

(Geschäftsstelle der Bielefeld School of Education/BISeD)

Biprofessional wird im Rahmen der gemeinsamen Qualitätsoffensive Lehrerbildung von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert (Förderkennzeichen 01JA1608).

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium  
für Bildung  
und Forschung



# Produkte aus der reflektierten Praxis: eine Ausbildungskonzeption und Lehr-/Lernwerkzeuge zum Umgang mit Stress bei (angehenden) Sportlehrkräften

Dr. Fabian Pels, Alina Schäfer und Dr. Birte von Haaren-Mack

## Einleitung

- Sportlehrkräfte sind vielfältigen fachspezifischen Beanspruchungen ausgesetzt (z.B. Lärm) (von Haaren-Mack et al., 2017).
- Referendare/-innen erleben mehr Stress als Sportlehramtsstudierende und erfahrene Sportlehrkräfte (Schäfer et al., in Vorbereitung).
- Oftmals verfügen (angehende) (Sport-)Lehrkräfte für den Umgang mit Stress nur über Zufallsroutinen (Herrmann & Hertrampf, 2000).

Im Sinne einer wissenschaftlich reflektierten Praxis ist es daher ein Ziel des Projektes „Schulsport2020“, Produkte für die Aus- und Weiterbildung von (angehenden) Sportlehrkräften zum Umgang mit Stress zu entwickeln.

- Die Entwicklung der Produkte besteht zunächst aus (1) der Ableitung einer **Ausbildungskonzeption**, die zu erwerbende Kompetenzen definiert. Darauf aufbauend werden (2) **Lehr-/Lernwerkzeuge** für den Erwerb ebendieser Kompetenzen erstellt. Hierbei sollen die Produkte
  - theorie- und/oder empirie-basiert erstellt werden,
  - möglichst in allen drei Phasen der Lehrer/-innen(aus)bildung eingesetzt werden können und
  - durch Partizipation der relevanten Akteure (z.B. Dozierende, ZfsL) erstellt werden.

### (1) Ableitung einer Ausbildungskonzeption

Stress ist ein Prozess (s. Abb. 1), in dem zur Bewältigung ein Gleichgewicht zwischen Beanspruchungen und vorhandenen Bewältigungsressourcen hergestellt werden muss. Abgeleitet aus **unterschiedlichen Phasen des Stressprozesses** können **vier zu erwerbende Kompetenzen** definiert werden: (1) Identifikation belastender Faktoren, (2) Aufbau von Ressourcen, (3) Regulation von stressbezogenen Reaktionen, (4) erfolgreicher Umgang mit stressreichen Situationen. Diese vier Kompetenzen sollen jeweils ein Aus-/Weiterbildungsmodul definieren.

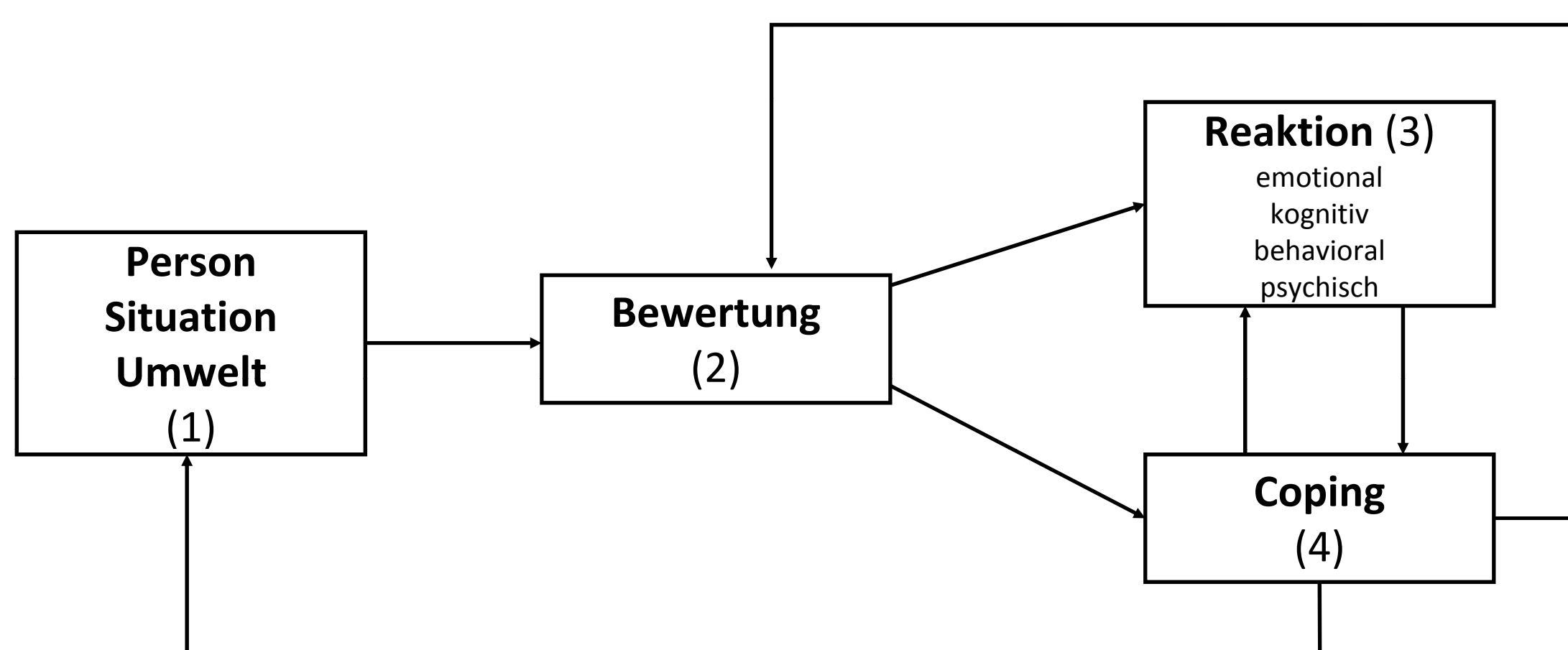


Abb. 1. Transaktionaler Stressprozess in Anlehnung an Lazarus (1981).

### (2) Entwicklung von Lehr-/Lernwerkzeugen

Für die Aus-/Weiterbildungsmodule werden zwei Formen von Lehr-/Lernwerkzeugen entwickelt (s. Abb. 2):

- Lehr-/Lernbausteine**, die Unterrichtssequenzen jedes Moduls definieren und berücksichtigen, dass das Erlernen der Kompetenzen in Anlehnung an Blooms Taxonomie von Lernzielen (Bloom, 1956) zyklisch erfolgen soll.
- Arbeitsmaterialien**, die (flexibel) in den Lehr-/Lernbausteinen eingesetzt werden können.

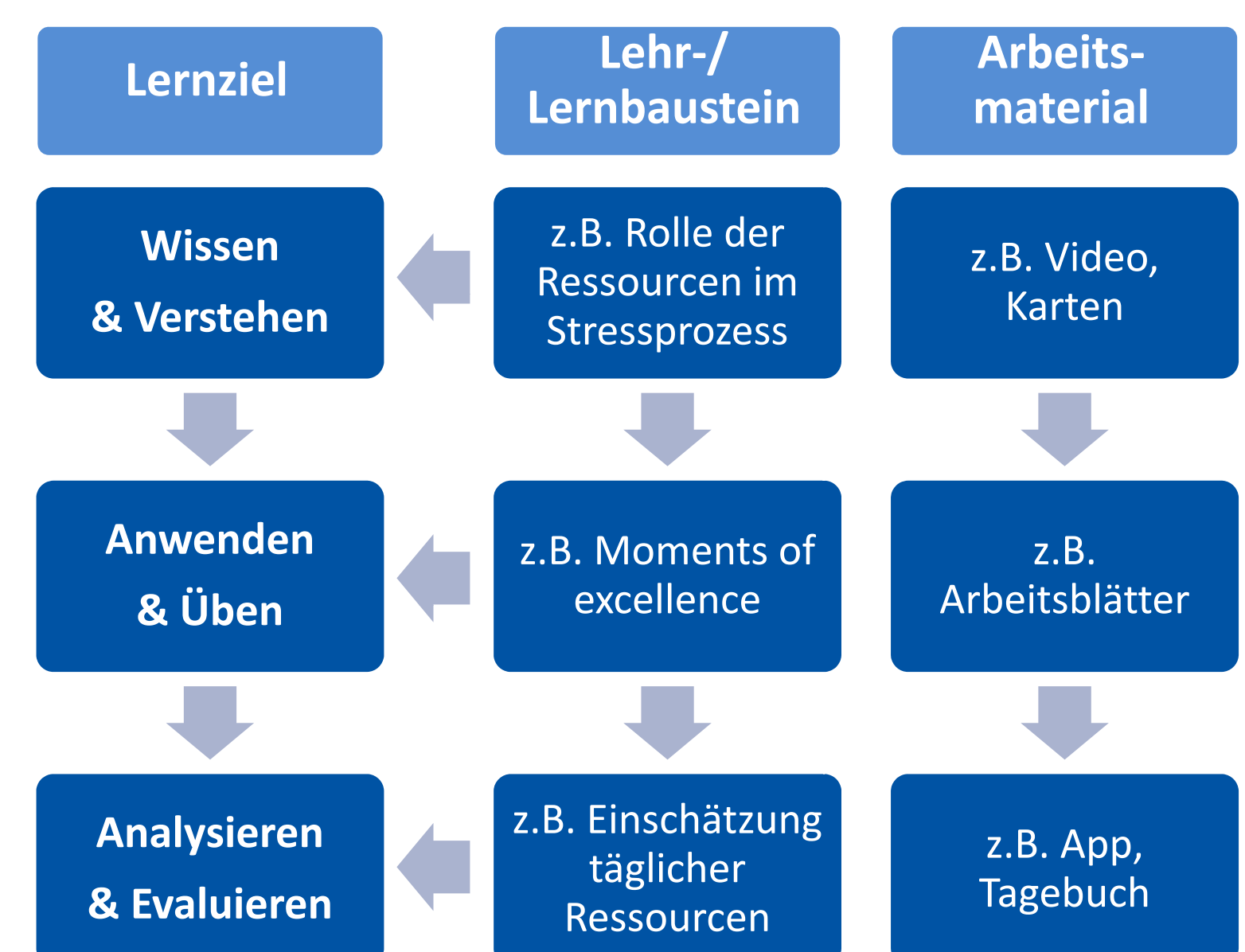


Abb. 2. Beispiele für Lehr-/Lernbausteine und Arbeitsmaterialien zum Kompetenzbereich „Aufbau von Ressourcen“.

## Evaluation von Produkten

Die Produkte sollen für die Aus-/Weiterbildung von (angehenden) Sportlehrkräften ein Modell oder Anhaltspunkt für die Weiterentwicklung von bisherigen Ausbildungskonzeptionen und Lehr-/Lernwerkzeugen sein. Daher wurden und werden die Produkte zunächst in **universitären** (z.B. Seminare im Rahmen des Berufsfeldpraktikums) und **außeruniversitären** (z.B. Tag des Schulsports) Veranstaltungen (1) in Hinsicht auf ihre praktische Umsetzbarkeit **erprobt**. Anschließend sollen sie (2) systematisch in Hinsicht auf die Akzeptanz der Akteure und ihre Effekte mithilfe von kontrollierten Interventionsstudien **evaluiert** werden.

## Literatur

Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H., & Krathwohl, D. R. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals: Handbook I: Cognitive domain*. New York: David McKay Company.  
 Herrmann, U., & Hertrampf, H. (2000). Zufallsroutinen oder reflektierte Praxis? Herkömmliche Wege in den Berufseinstieg von Lehrern und notwendige Alternativen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 18(2), 172–191.  
 Lazarus, R. S., & Launier, R. (1981). Stressbezogene Transaktionen zwischen Person und Umwelt. In J. R. Nitsch (Ed.), *Stress: Theorien, Untersuchungen, Maßnahmen* (pp. 213–259). Bern: Huber.  
 Schäfer, A., Pels, F., von Haaren-Mack, B., & Kleinert, J. (in Vorbereitung). Perceived stress and coping behavior in physical education teachers in different career stages.  
 von Haaren-Mack, B., Pels, F., Schäfer, A., & Kleinert, J. (2017). Stressoren bei Sportlehrkräften - erste Ergebnisse einer systematischen Übersichtsarbeit. In C. Zuber, J. Schmid, M. Schmidt, M. Wegner, & A. Conzelmann (Eds.), *Gelingende Entwicklung im Lebenslauf. Abstractband der 49. Jahrestagung der Arbeitsgemeinschaft für Sportpsychologie (asp) vom 25. bis 27. Mai 2017 in Bern* (pp. 120–121). Bern: Bern Open Publishing.





# Lehr-Lern-Labore, Lernwerkstätten, Learning Center

Komplexitätsreduktion in authentischen Settings im Praxisfeld Schule

Projektleitung: Prof. Dr. Gilbert Greefrath, Prof. Dr. Marcus Hammann Koordination: Ronja Kürten

## Ziele

Studierende der Lehrämter sollen

- Gelegenheiten zum Umgang mit Heterogenität der Lernenden erleben.
- eigene und fremde komplexitätsreduzierte authentische Lernsituationen theoriegeleitet **planen, durchführen, reflektieren und analysieren** (vgl. Haupt u.a. 2013, Krofta u.a. 2013, Dohrmann und Nordmeier 2015).

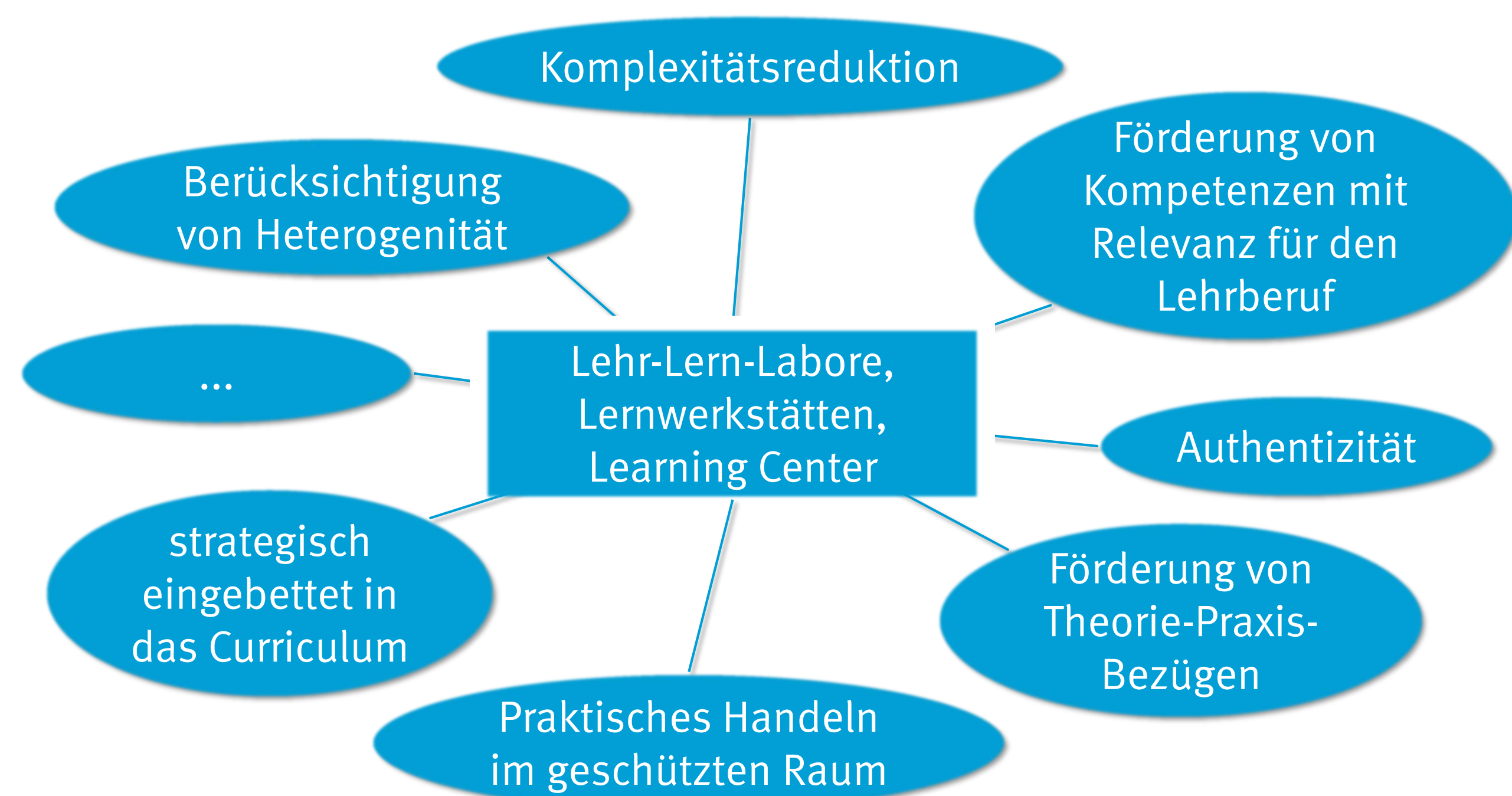
Lehr-Lern-Labore, Lernwerkstätten und Learning Center an der WWU sollen

- **erweitert** und neu eingerichtet,
- fortlaufend **evaluiert** und verbessert sowie
- unter Berücksichtigung der Heterogenität als fester Bestandteil der Lehrerausbildung **dauerhaft implementiert** werden.

## Struktureller Ansatz

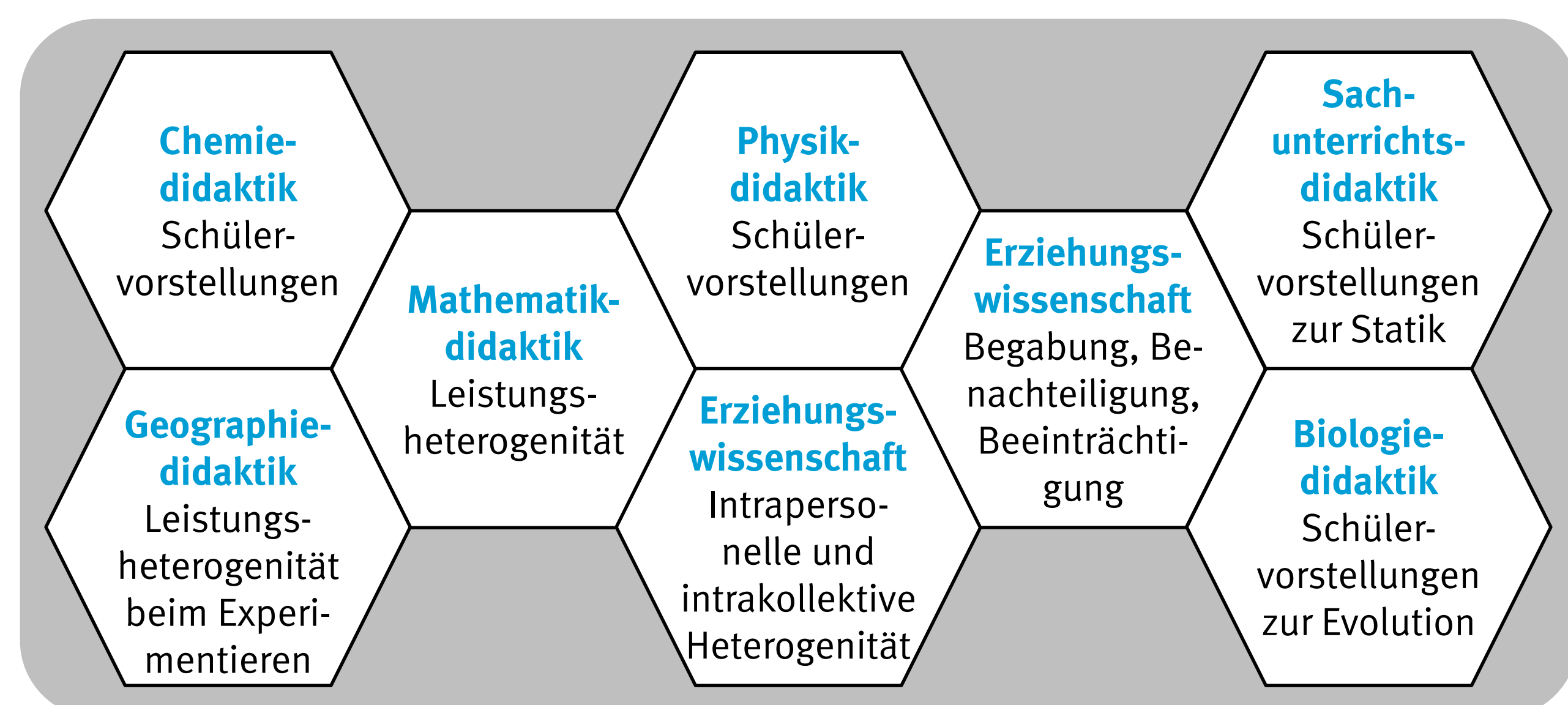
Lehr-Lern-Labore, Lernwerkstätten und Learning Center in der Lehrerbildung werden nicht primär nur als feste Lernorte oder Institutionen verstanden, sondern als **Prozesse**, die in vielfältigsten **authentischen Settings** realisiert werden können, wie etwa

- der Integration einer schulischen Mathematik-AG in ein Fachdidaktik-Seminar,
- der Arbeit von Studierenden mit einer Schulklasse im Chemielabor, etc.



(vgl. Haupt u.a. 2013, Krofta u.a. 2014, Dohrmann und Nordmeier 2015)

Die Veranstaltungen unterscheiden sich dabei in Hinblick auf die in den Blick genommenen **Heterogenitätsdimensionen**:



## Beispiele

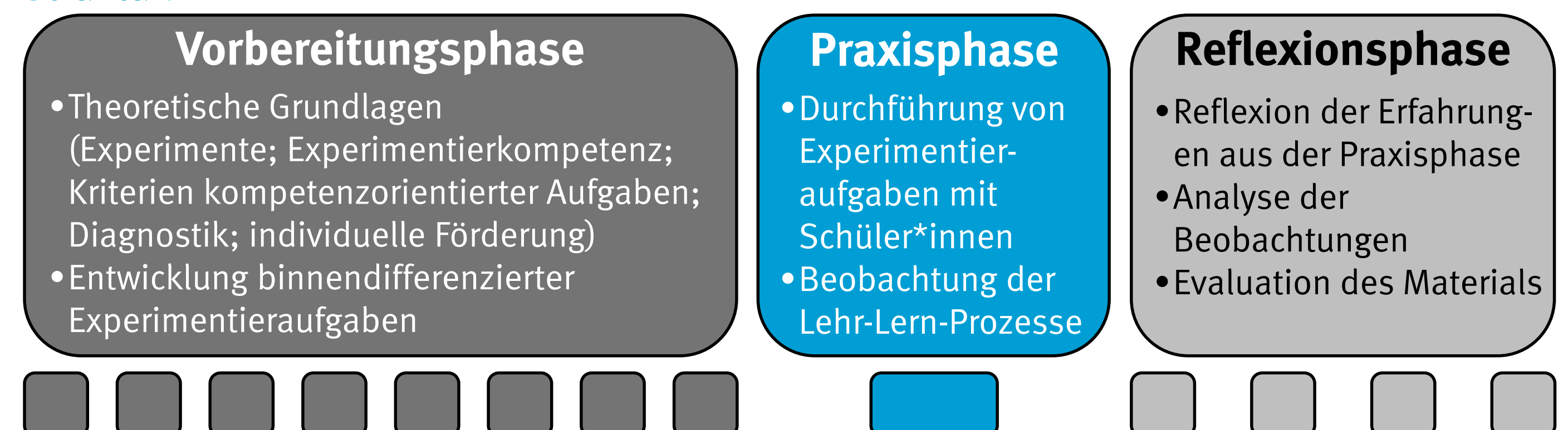
### GEO-Lehr-Lern-Labor

**Fach:** Geographiedidaktik

**Personen:** Prof. Dr. Hemmer, Prof. Dr. Schröder, Nadine Rosendahl

**Inhaltlicher Fokus:** Förderung von diagnostischen Fähigkeiten beim Einsatz von Experimenten im Geographieunterricht

**Struktur:**



**Authentisches Setting:** Studierende entwickeln binnendifferenzierte Experimentieraufgaben und nutzen ihre Diagnosekompetenz bei der Beobachtung von Schülerinnen und Schülern im Lehr-Lern-Labor.

**Komplexitätsreduktion:** Inhaltliche Fokussierung, Betreuungsrelation, Verwendung vorstrukturierter Experimentieraufgaben

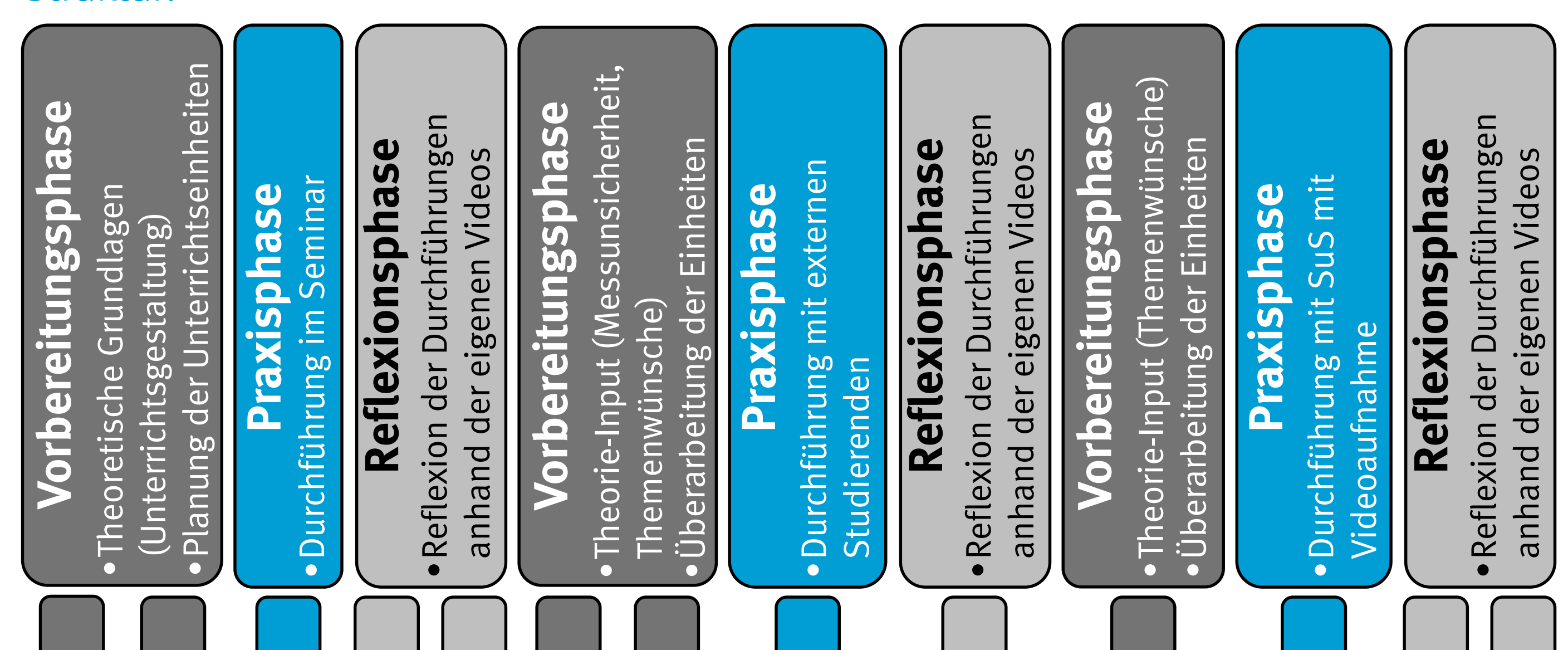


**Fach:** Physikdidaktik

**Personen:** Prof. Dr. Susanne Heinicke, Christoph Holz

**Inhaltlicher Fokus:** Stolpersteine für Lehrende beim Experimentieren

**Struktur:**



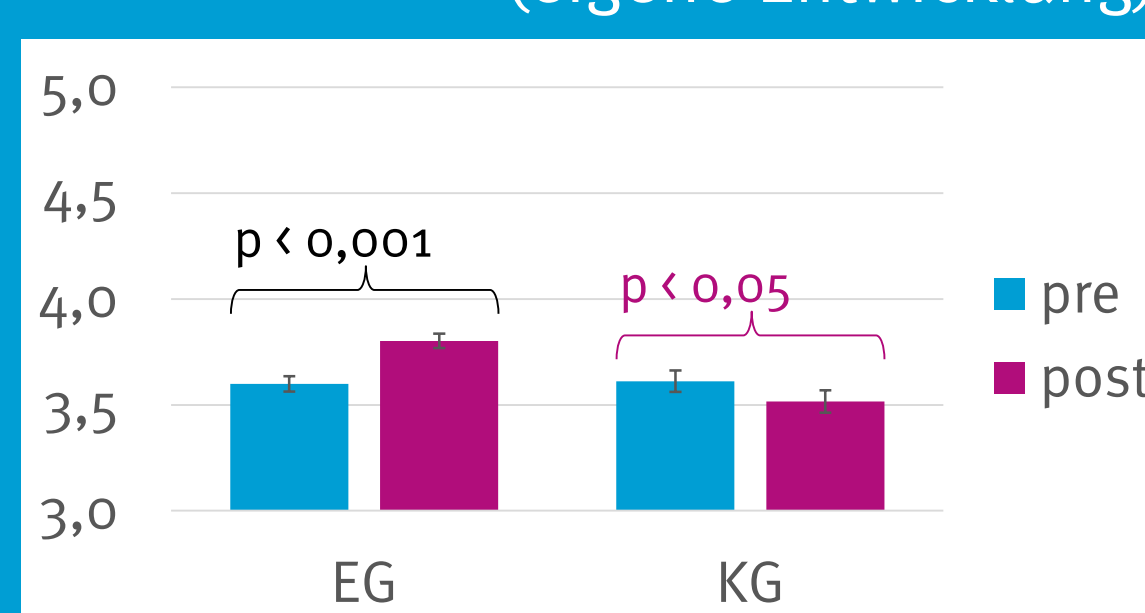
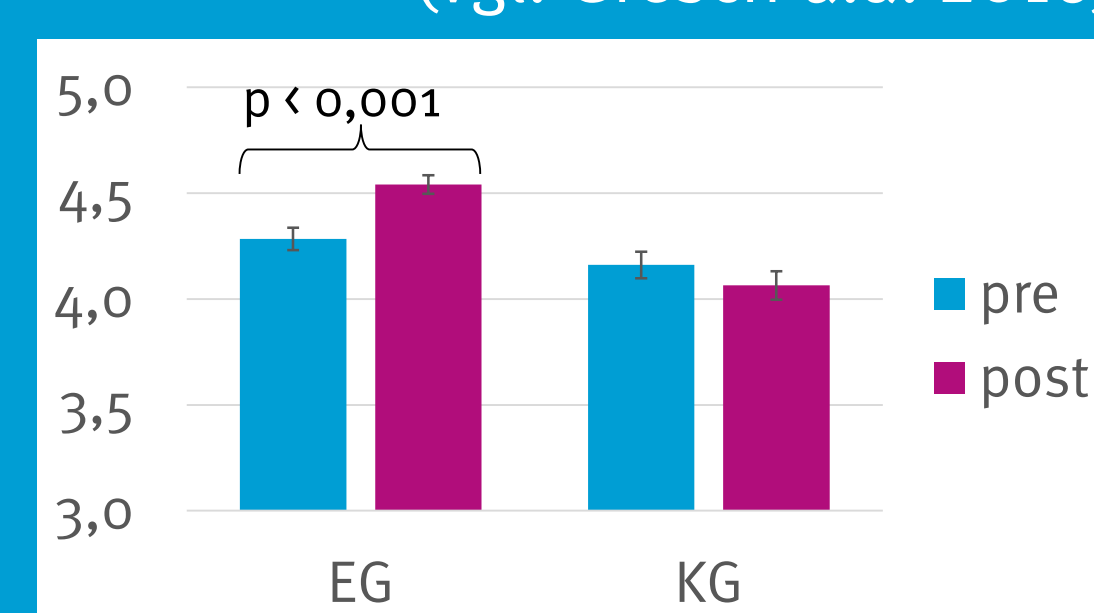
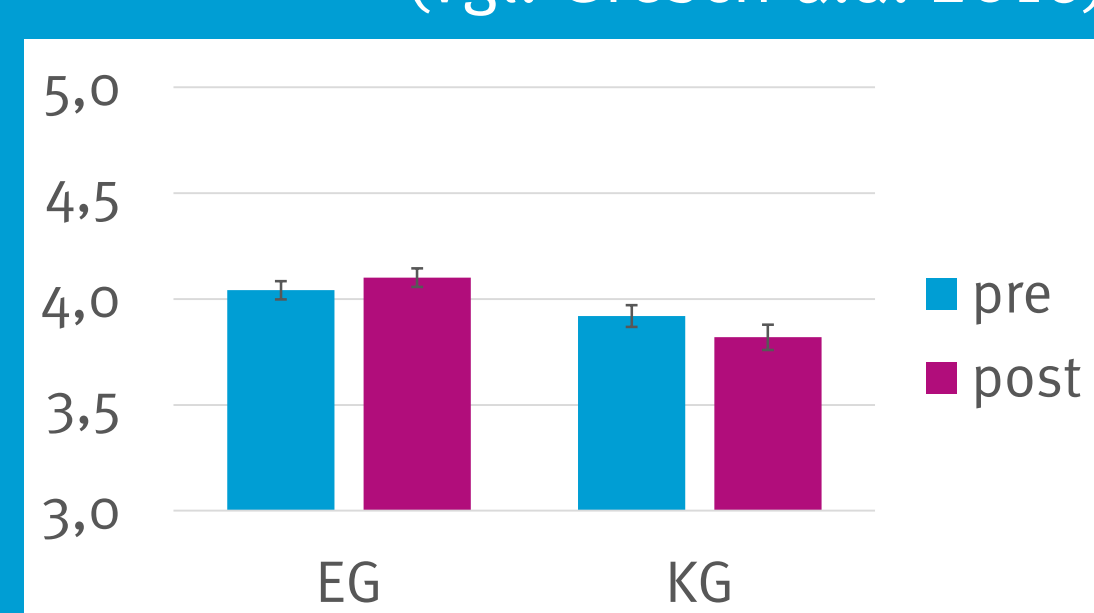
**Authentisches Setting:** Studierende erproben und reflektieren eine selbstgeplante Unterrichtseinheit mit Studierenden und SuS im Lehr-Lern-Labor.

**Komplexitätsreduktion:** Kleine Gruppen bis Halbklassen, langsame Steigerung der der Realitätsnähe durch Wechsel der Lernendengruppe von Studierenden zu SuS

## Evaluation

Alle Lehr-Lern-Labore nutzen ein gemeinsames Messinstrument mit drei Skalen:

1. Einstellungen zu theoretischen Zugängen zum Lehren und Lernen (vgl. Gresch u.a. 2016)
2. Einstellungen zu Praxiserfahrungen im Lehr-Lern-Labor (vgl. Gresch u.a. 2016)
3. Selbstwirksamkeitserwartung zu Lehrhandlungen im Lehr-Lern-Labor (eigene Entwicklung)



Ergebnisse der Pilotierung im SoSe 2017

Darüber hinaus untersuchen die einzelnen Lehr-Lern-Labore ihren jeweiligen spezifischen Fokus mit individuellen Evaluationsmethoden. Dies sind z. B. Kompetenztests, Fragebögen zur Einstellungsmessung, Interviews oder Gruppendiskussionen.

## Literatur

- Gresch, H., Konnemann, C. & Hammann, M. (2016). Forschendes Lernen im Praxissemester Biologie – Erste Erfahrungen an der Universität Münster. *Journal für LehrerInnenbildung* 16(4), 48-56.
- Haupt, O. J., Domjahn, J., Martin, U., Skiebe-Corrette, P., Vorst, S., Zehren, W., & Hempelmann, R. (2013). Schülerlabor – Begriffsschärfung und Kategorisierung. *MNU*, 66(6), 324-330.
- Krofta, H., Fandrich, J., & Nordmeier, V. (2013). Fördern Praxisseminare im Schülerlabor das Professionswissen und einen reflexiven Habitus bei Lehramtsstudierenden? *Didaktik der Physik-Beiträge zur DPG-Frühjahrstagung*.
- Krofta, H., & Nordmeier, V. (2014). Bewirken Praxisseminare im Lehr-Lern-Labor Änderungen der Lehrerselbstwirksamkeitserwartung bei Studierenden? *Didaktik der Physik-Beiträge zur DPG-Frühjahrstagung*.
- Dohrmann, R., & Nordmeier, V. (2015). Schülerlabore als Lehr-Lern-Labore (LL): Ein Projekt zur forschungsorientierten Verknüpfung von Theorie und Praxis in der MINT-Lehrerbildung. *Didaktik der Physik-Beiträge zur DPG-Frühjahrstagung*.

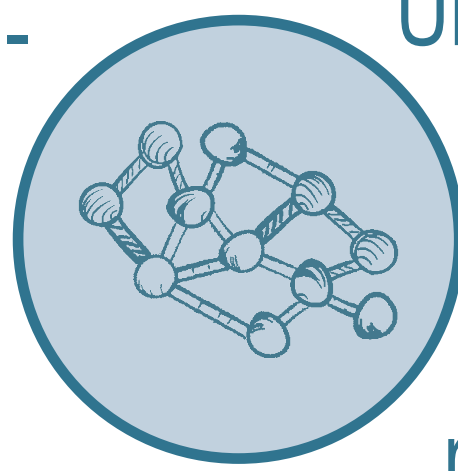


# Professionalisierung durch Reflexion

## Praxisbeispiele aus Lehrveranstaltungen

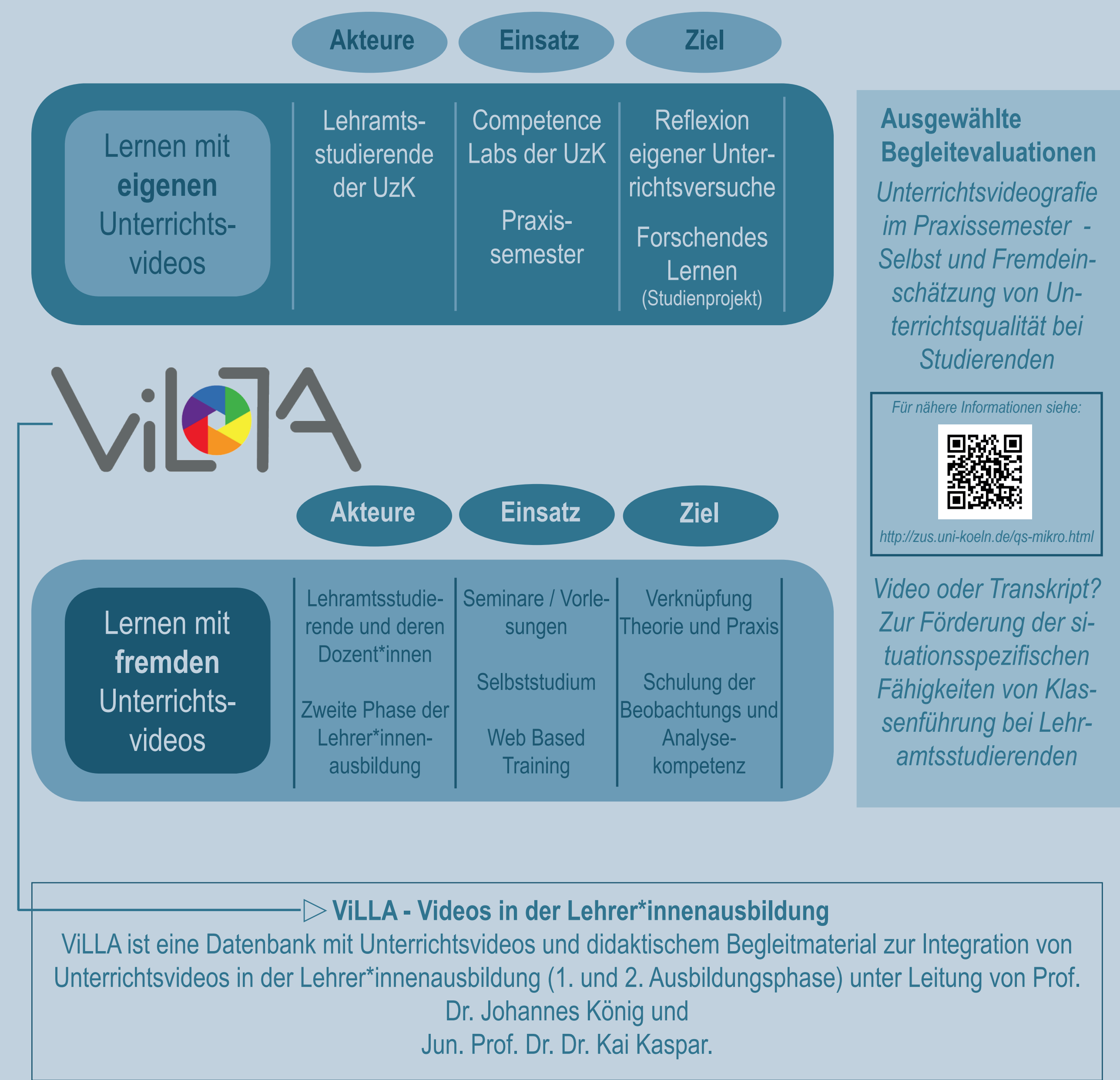
Vanessa Heuser, Judith Hofmann, Charlotte Kramer, Julie Zenner

Die Kölner Zukunftsstrategie Lehrer\*innenbildung (ZuS) greift die Herausforderungen der Lehrer\*innenbildung, insbesondere die Anforderungen durch die Inklusion sowie die spezifischen Rahmenbedingungen an der Universität zu Köln (UzK) auf. Der Titel „Heterogenität und Inklusion gestalten – Zukunftsstrategie Lehrer\*innenbildung“ schafft den gemeinsamen Leitgedanken.



Um den Theorie-Praxis-Transfer in der Lehrer\*innenausbildung zu modellieren und zu stärken, wurden zahlreiche Formate zur Förderung der Reflexion von Praxiserfahrungen entwickelt. Hier werden beispielhaft die Lehrformate und -methoden „Herausfordernde Situationen im inklusiven Unterricht“, Arbeit mit Rollenspielen, Unterrichtsvideografie und „Lehren und Lernen am außerschulischen Lernort“ vorgestellt.

### ► Digitalisierung - Unterrichtsvideografie in der Lehrer\*innenausbildung



### ► Unterricht gestalten, ausprobieren und reflektieren in den *Competence Labs*

Angelegt im bildungswissenschaftlichen Modul „Unterrichten“ haben die Studierenden im **Seminar „Lehren und Lernen am außerschulischen Lernort“** die Möglichkeit, über ein gesellschaftlich und lebensweltlich relevantes Thema - z.B. nachhaltige Festivalgestaltung oder die Kölner Grüngürtelabte - **ein Unterrichtsetting zu entwickeln**, das naturwissenschaftliche, gesellschaftswissenschaftliche und sprachlich-mediale Aspekte verzahnt.



Zunächst bekommen die Studierenden von den Mitarbeiter\*innen der Competence Labs bildungswissenschaftlichen, fachdidaktischen und fachwissenschaftlichen Input zum Unterrichten am außerschulischen Lehr-Lern-Ort. Auch ein Workshop zur Nutzung digitaler Medien wird durchgeführt. Danach haben sie Gelegenheit, Unterrichtseinheiten selbst zu planen. Diese werden dann mit Schüler\*innen an einem Schulbesuchstag durchgeführt.

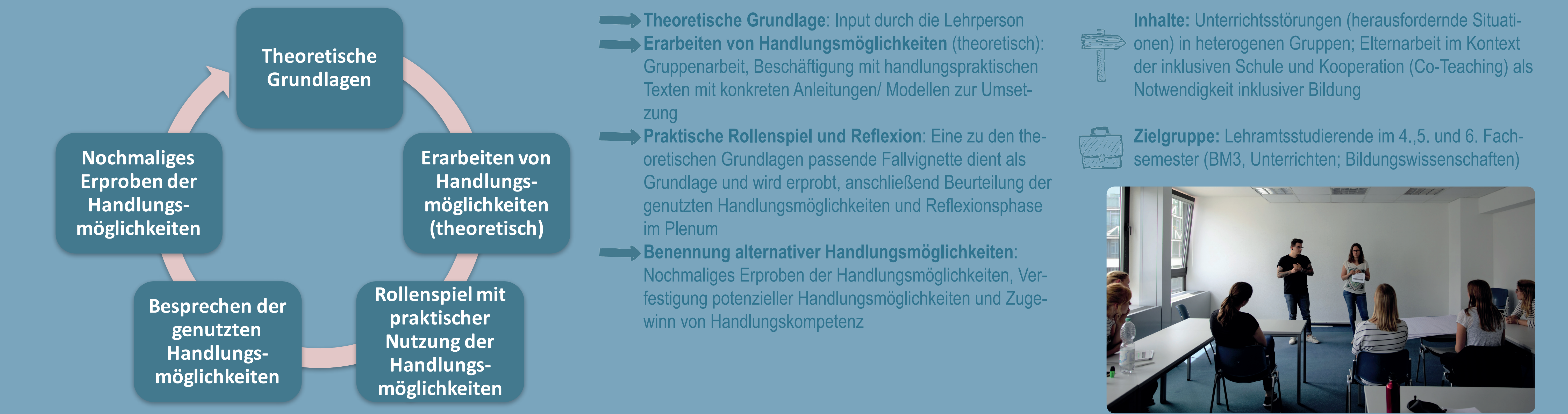
Die Unterrichtseinheiten des Schulbesuchstags werden videographiert, sodass die Studierenden im Anschluss Gelegenheit haben, **ihr eigenes Lehrer\*innenhandeln zu reflektieren**, die Unterrichtseinheiten für einen zweiten Schulbesuchstag entsprechend zu überarbeiten und dann erneut durchzuführen. Auch dieser Schulbesuchstag wird videographiert, sodass eine erneute Reflexion gewährleistet ist.



Die **Kombination aus eigenverantwortlicher Vorbereitung, Durchführung und theoriegestützter Reflexion** des videographierten Unterrichts mit den Schüler\*innen ermöglicht es Lehramtsstudierenden, verschiedene berufsrelevante Kompetenzen praktisch zu erproben. Damit leistet das Seminarangebot der Competence Labs einen Beitrag zur praxisbezogenen pädagogischen Professionalisierung bereits vor dem Praxissemester.

### ► Inklusionsorientierte Praxisvorbereitung anhand von handlungsorientierten Rollenspielen

Das *Studium inklusiv* entwickelt ein **fakultätsübergreifendes** und **multidisziplinäres**, für Lehramtsstudierende aller Schulformen inklusionsorientiertes Lehr- und Lernangebot. Im Rahmen des Studium inklusiv werden aufgrund dessen neue Seminarformate in die Lehramtsausbildung eingebracht und erprobt. Im **Seminar „Herausfordernde Situationen im inklusiven Unterricht“** erhalten Studierende die Möglichkeit, sich im Rahmen von Rollenspielen zu erproben und ihre Handlungskompetenzen zu erweitern. Mit Hilfe von eigens für das Seminar konzipierten Rollenspielen zu herausfordernden Situationen im inklusiven Unterricht erarbeiten die Studierenden Handlungsmöglichkeiten zum Umgang mit diesen Situationen. Zugrundeliegende Methode des Seminars ist das „problemorientierte Lehrertraining“ nach Mutzeck (1983).



**Quellen:**  
Mutzeck, W. (1983). Problemorientiertes Lehrertraining. In: Mutzeck, W. & Pallasch (Hg.), Handbuch zum Lehrertraining. Konzepte und Erfahrungen (S. 117-135). Weinheim und Basel: Beltz.



# BiPROFESSIONAL-GRADUIERTENPROGRAMM „Lehrerprofessionalisierung“

Carolyn Dempki, Lilian Streblow & Martin Heinrich (Universität Bielefeld)

- Seit 2015 besteht an der Bielefeld School of Education (BiSEd) ein freiwilliges, netzwerkartig organisiertes Angebot zur Unterstützung des wissenschaftlichen Nachwuchses der Bildungswissenschaften und Fachdidaktiken. Kern dieses BiSEd-GraduiertenNetzwerks ist das BiProfessional-Graduiertenprogramm „Lehrerprofessionalisierung“ für die wissenschaftlichen MitarbeiterInnen des Bielefelder Qualitätsoffensive Lehrerbildung-Projekts.
- Das BiProfessional-Graduiertenprogramm bildet den strukturellen Rahmen für eine themenzentrierte, interdisziplinär zusammengesetzte Gruppe von NachwuchswissenschaftlerInnen, die sich mit Fragestellungen in dem Bereich Lehrerprofessionalisierung auseinandersetzen.

## Ziele

- Unterstützung und Förderung** der wissenschaftlichen MitarbeiterInnen der Einzelmaßnahmen im Hinblick auf ihre, die Projektarbeit begleitende, wissenschaftliche Qualifizierung (Promotion oder Habilitation)
- Ausbau und Verstetigung forschungsfördernder Strukturen und relevanter Angebote** zur Förderung des bildungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Nachwuchses und damit gleichsam eine stärkere strukturelle und organisatorische Verankerung der Lehrerbildung in die Hochschule
- Förderung von NachwuchswissenschaftlerInnen der Lehrerbildung** und damit gleichsam Förderung einer wissenschaftlich fundierten Lehrerbildung

## BiSEd-/BiPROFESSIONAL-KOLLOQUIUM

BiSEd-Kolloquiums *Bildungsforschung made in Bielefeld*: Vorstellung und Diskussion von Forschungsvorhaben und -projekten auf dem Gebiet der ‚Bildungsforschung‘

BiProfessional-Kolloquium: kollegiale Arbeitssitzungen zur Vorstellung und Diskussion von Qualifikationsarbeiten (Promotion oder Habilitation) im Projekt *Qualitätsoffensive Lehrerbildungsprojekt BiProfessional*

## BEGLEITENDE BERATUNG UND INFORMATION

Begleitende Beratung und Information als kontinuierliches Unterstützungsangebot über die gesamte Projektlaufzeit zu formalen, fachlichen und forschungsmethodischen sowie organisatorischen Aspekten ihrer Qualifikationsphase

## PEER-AUSTAUSCH

Angebote zur Förderung des Austauschs unter Peers

- DoktorandInnen\_PeerBeratung (kollegiale Fallberatung)
- informelle Netzwerktreffen
- Graduierten-Stammtische

## BIELEFELDER FRÜHJAHRSTAGUNG

Jährliche Nachwuchstagung der BiSEd und der lehrausbildenden Fakultäten, bei der in Forschungswerkstätten Austausch über Qualifikationsprojekte ermöglicht wird

## ANGEBOTE ZU FORSCHUNGSMETHODEN

Methodenworkshops, die auf Anfrage und nach Bedarf der NachwuchswissenschaftlerInnen organisiert werden

## ANGEBOTE ZU SCHLÜSSELKOMPETENZEN

Informationsveranstaltungen, Seminare und Workshops zu Schlüsselqualifikationen (z.B. Projektmanagement, wissenschaftliches Schreiben, Forschungsförderung u.a.) in Kooperation mit zentralen Einrichtungen der Universität Bielefeld

## FORSCHUNGSWERKSTÄTTEN

Selbstständig organisierte, interdisziplinäre Beratungs- und Interpretationsgruppen sowie themenspezifische Netzwerke von und für NachwuchswissenschaftlerInnen

## AKTUELLE PUBLIKATION ZUR NACHWUCHSFÖRDERUNG



**Forschungspraxen der Bildungsforschung. Zugänge und Methoden von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern.**

Hrsgg. v. M. Heinrich, C. Köller & L. Streblow. Münster: Waxmann-Verlag. (2017; 224 Seiten)

**Free Download und Open Access:**

<http://www.bised.uni-bielefeld.de/forschungsunterstuetzung/uebersicht/buch.pdf>

## KONTAKT/ANSPRECHPARTNERINNEN

**Dr. Carolyn Dempki**

([carolin.koelzer@uni-bielefeld.de](mailto:carolin.koelzer@uni-bielefeld.de))

bis voraussichtlich August 2018 vertreten durch:

**Dr. Lilian Streblow**

([lilian.streblow@uni-bielefeld.de](mailto:lilian.streblow@uni-bielefeld.de))

BiProfessional wird im Rahmen der gemeinsamen Qualitätsoffensive Lehrerbildung von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert (Förderkennzeichen 01JA1608).

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium  
für Bildung  
und Forschung





# Nachwuchsförderung an der Bergischen Universität Wuppertal

## Angebote der Graduate School of Education

### **Forschungsmethodische Workshops**

- bedarfsorientiert & flexibel geplant nach Wunsch der Promovierenden
- angeboten von den Juniorprofessuren für Quantitative & Qualitative Methoden der School of Education

### **Doktorandentag am Institut für Bildungsforschung (IfB)**

- 1x pro Semester, ganztägige Blockveranstaltung
- fächerübergreifend und interdisziplinär
- 20-minütige Vorträge der Promovierenden zu den individuellen Fortschritt ihrer Promotionsvorhaben
- anschließend 20-minütige Diskussion mit allen Promovierenden und allen Hochschullehrerinnen und -lehrern des IfB

### **Intervisionstreffen der Promovierenden**

- Zu einem zuvor bestimmten ‚Leitthema‘
- Austausch aktueller Problemstellungen & Erfahrungen
- Option, zu den einzelnen Intervisionstreffen auch Experten aus dem IfB einzuladen.

### **Forschungsmethodische Sprechstunde der Juniorprofessuren**

- Individuelle Beratung bei der Planung und Handhabung forschungsmethodischer Vorgehensweisen
- Hilfestellung bei der Lösung akuter und individueller Problematiken
- Angebot für Promovierende und Studierende während ihrer Forschungsprojekte

## Angebote durch das QLB-Projekt KoLBI

### **Ergänzende Methodenworkshops zur Graduate School**

- Zu Videographie, Strukturgleichungsmodellen, Concept maps, u.a.

### **Doktoranden-Kolloquien**

- Präsentation der Forschungsvorhaben und Lehrkonzepte vor den Projektbeteiligten aus Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaft

## Angebote institutsübergreifend an der Bergischen Universität

### **Zentrum für Weiterbildung - Career Services**

- Berufsorientierende Beratung, Trainings in den Bereichen „berufliche Schlüsselkompetenzen“, „Berufsfelderkundung“ und „Bewerbung“

### **Zentrum für Graduiertenstudien - Individuelle Promotionsberatung**

- Finanzierungsberatung, Beratung bei Problemen und Konflikten im Promotionsprozess

### **Gustaw - Zertifikatsprogramm Hochschuldidaktik (ZHD)**

- Zertifizierte Weiterbildung im Bereich Hochschuldidaktik
- Qualifizierungsprogramm „Professionelle Lehrkompetenz für die Hochschule“



# Forschungsklassen

## Nachwuchsförderung im Master of Education

Julia Sacher, Julia Suckut

**Zielsetzung** der Forschungsklassen ist die Steigerung der Promotionszahlen in den Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften und die Vermittlung der Bedeutsamkeit fachdidaktischer Forschung für den Lehrerberuf.

## Inhalt und Aufbau

### Aufbau

- Start 3. Sem. im M. Ed.
- Dauer: 2 Semester
- Abschluss mit Zertifikat



### Konzeptuelle Einflüsse

Studierende forschen selbst

- Forschen verstehen lernen - Forschen üben - selbst forschen (Reinmann 2014)
- selbstgesteuertes und kooperatives Lernen (Konrad & Traub 2015; Wahl 2013)
- Forschung als soziale Praxis (Rhein 2013)
- Wissenschaft als Diskursgemeinschaft (Gee 2014)

Reflexion eigener Erfahrungen und Überzeugungen

- bereits vorhandener Erfahrungen mit Forschung / Aktivierung bereits vorhandenen Wissens bezogen auf Forschung (Praxissemester, Bachelorarbeit, LV zu Forschungsmethoden) (vgl. Wahl 2013)
- von Berufsvorstellungen im akademischen Kontext und eigenen Rollenvorstellungen (Jones & Carter 2006)

Explikation impliziten Wissens im Forschungskontext

- cognitive apprenticeship (Collins et al. 1991)
- decoding the disciplines (Middendorf & Pace 2004)
- Einübung akademischer Praktiken (Graff 2002)

### Entwickelte Arbeitsmaterialien - Beispiele

Worauf soll sich das Portfolio für die Forschungsklassen beziehen?

Wie eingangs erwähnt, soll im Forschungsklassen-Portfolio Ihr Lernfortschritt während Ihrer Teilnahme an einer Forschungsklasse dokumentiert und reflektiert werden. „Lernprozess“ kann sich hier auf drei Entwicklungsebenen beziehen:

1) Auf Sie selbst als Forscher\*in. Leitfragen können hier z.B. sein: Was haben Sie über sich selbst als Forscher\*in gelernt? Worin bestehen Ihre Stärken bzw. Ihre Schwächen? Welche Interessen konnten Sie für sich identifizieren? Worin sehen Sie Entwicklungspotenziale für die Zukunft?

2) Auf Ihr Forschungsprojekt. Leitfragen können hier z.B. sein: Wie ist Ihre Projektidee zustande gekommen? Welche Entscheidungen haben Sie während der Entwicklung und Realisierung Ihrer Idee getroffen (treffen müssen) und warum? Wie hat sich dies auf den Fortschritt Ihres Projektes ausgewirkt?

3) Auf den Forschungsprozess. Leitfragen können hier z.B. sein: Welche Vorstellungen von und Erfahrungen mit Forschung haben Sie vor Beginn Ihrer Teilnahme an der Forschungsklasse gehabt bzw. gemacht? Wie und wodurch haben sich diese Vorstellungen verändert?

Arbeitsblatt: Partnerinterview

Ziel dieser Übung

ist es, dass Sie sich Ihrer eigenen Vorannahmen bezogen auf Ihre Forschungsinteressen bewusst werden, Ihren Vorannahmen auf die Spur zu kommen. Am Ende sollten Sie auch konkreter wissen, an welchen Stellen Sie Ihre Forschungsidee noch präzisieren müssen.

Übersicht:

Sie interviewen sich gegenseitig. Jedes Interview sollte ca. 10 Minuten dauern. Für die Idee der Person, die Sie interviewt haben, erstellen Sie anschließend eine Concept Map. Zum Abschluss prüfen Sie gegenseitig, ob diese Concept Map verständlich ist und klären offene Fragen.

Forschungsklassen „Sprachliche Bildungsprozesse“

WiSe 16/17: Unterrichts-kommunikation

Mo, 17.45 bis 18.15 Uhr (Rhein-14)

Dr. Julia Sacher

Möglicher Portfolioeintrag:

Lassen Sie die heutige Seminaritzung einmal Revue passieren: Was haben Sie heute gelernt? Was hat Sie vielleicht entzundert oder Ihnen eine neue Perspektive verschafft? Was hat Sie vielleicht aber auch irritiert? Worüber möchten Sie gerne mehr erfahren?

### Inhaltliche Kontexte

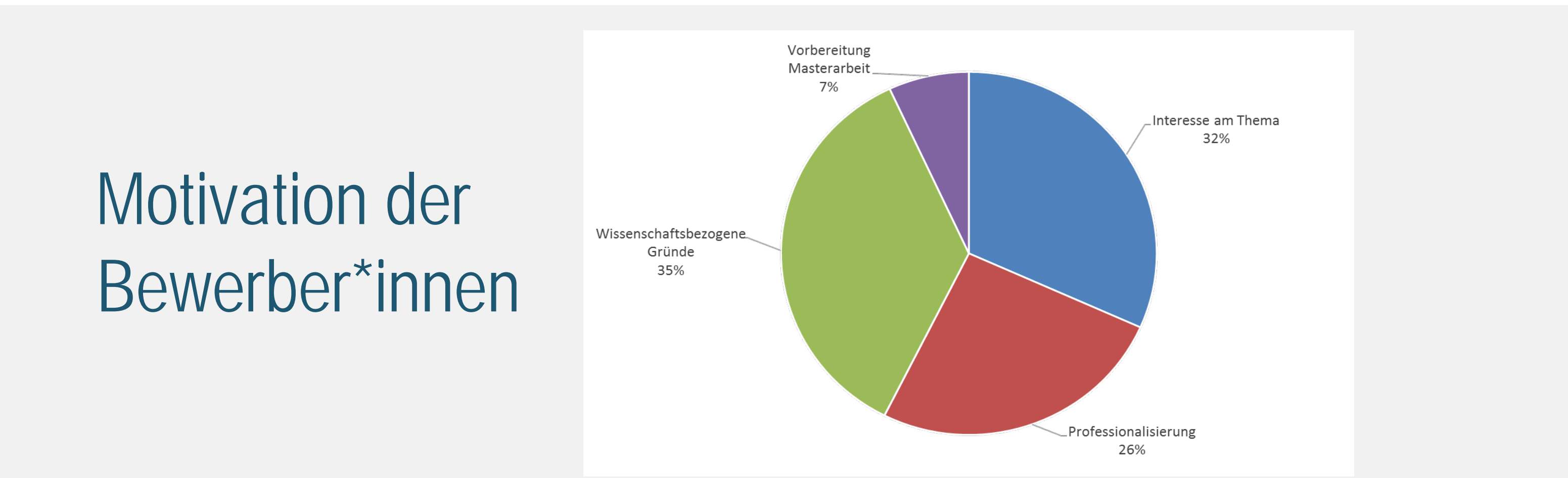
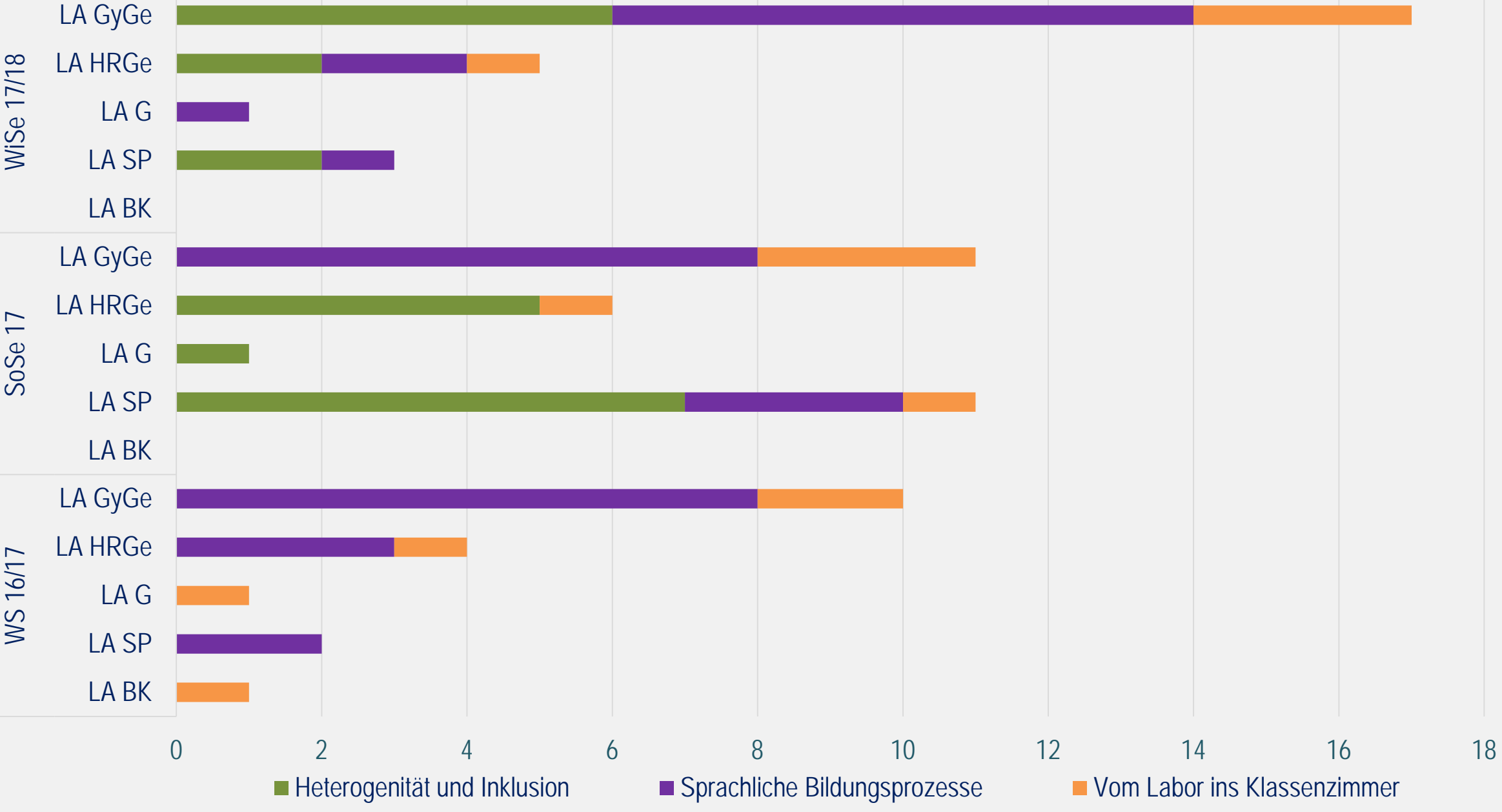
| Forschungsklasse | Heterogenität und Inklusion<br>(Dr. Ayla Güler Saied) | Sprachliche Bildungsprozesse<br>(Dr. Julia Sacher) | Vom Labor ins Klassenzimmer<br>(Dr. Julia Suckut)      |
|------------------|---|--|--|
| WiSe 16/17       |   | Unterrichtskommunikation                           | Schülervorstellungen                                   |
| SoSe 17          | Präkonzepte in heterogenen Lehr- und Lernsituationen  | Bildungssprache                                    | Möglichkeiten von Schülerlaboren                       |
| WiSe 17/18       | Unterrichtsgestaltung im Kontext von Heterogenität    | Die Sprache der Aufgaben                           | Einbindung außerschulischer Lernorte in den Unterricht |

### Evaluation

#### Teilnehmende in Zahlen

| Forschungsklasse                | WiSe 16/17<br>(Anmeldezahlen → TN am Sem.Ende) | SoSe 17 | WiSe 17/18<br>(Zahlen Stand Okt. 17) | Summe Teilnehmende pro Forschungsklasse      |
|---------------------------------|--|---------|--------------------------------------|--|
| Heterogenität und Inklusion     | noch nicht angeboten                           | 20 → 13 | 11                                   | 31 → 24                                      |
| Sprachliche Bildungsprozesse    | 13 → 10  | 11 → 9  | 12                                   | 36 → 31                                      |
| Vom Labor ins Klassenzimmer     | 6 → 3  | 5 → 1   | 4                                    | 15 → 8                                       |
| Summe Teilnehmende pro Semester | 19 → 13  | 36 → 23 | 27                                   | Gesamtzahl der Teilnehmenden bisher: 82 → 63 |

#### Teilnehmende nach Studiengang



### Rückmeldungen der Teilnehmenden

- Förderlich

- Austausch über Fächergrenzen hinweg
  - Struktur der einzelnen Sitzungen: Transparenz, Nachhaltigkeit, Praxisnähe
  - Konstruktive und produktive Arbeitsatmosphäre in den Seminaren
  - Didaktische Gestaltung der Seminarsitzungen
  - Theorie-Praxis-Transfer gelingt
- Schwierig

- Arbeitsaufwand zu hoch für ein freiwilliges Zusatzangebot
  - Eigenes Thema finden

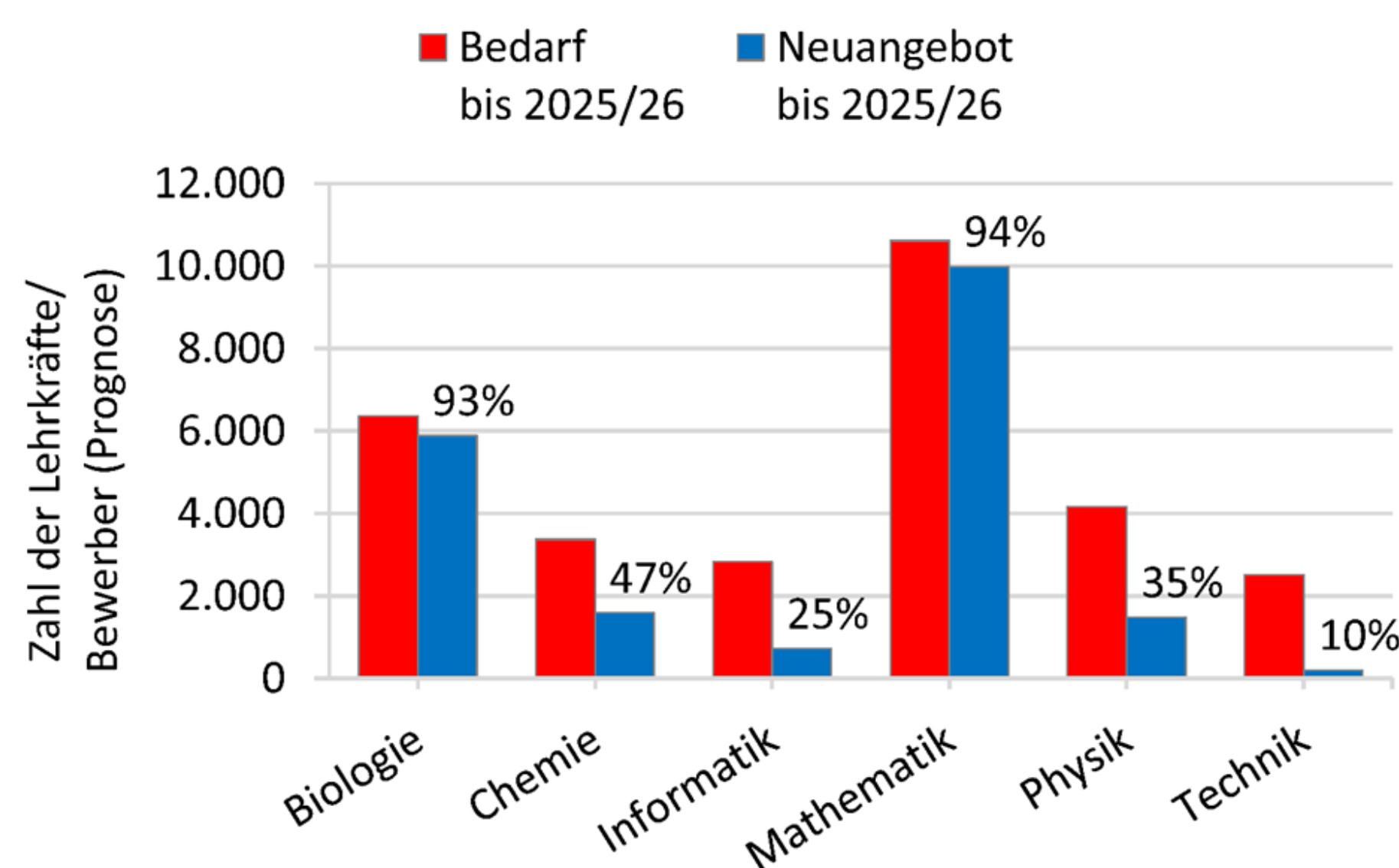


BERNADETTE SCHORN, CHRISTIAN SALINGA,  
HEIDRUN HEINKE

# Das Programm MLeNa zur MINT-Lehrer-Nachwuchsförderung: Status quo und Perspektiven

## Das Problem

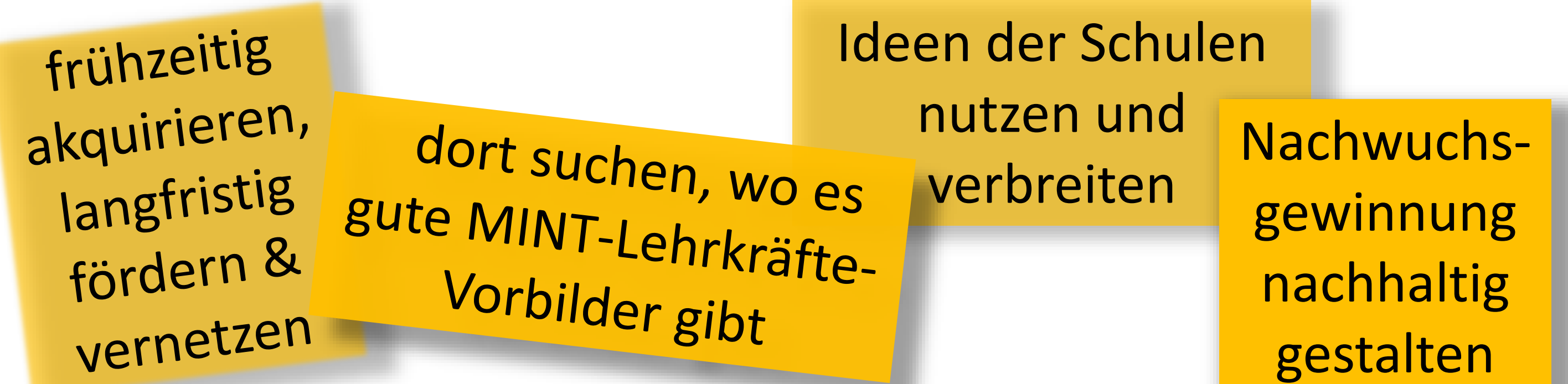
**Lehrkräftemangel in den MINT-Fächern, für NRW prognostizierte weitere drastische Verschärfung**



Prognostizierte Bedarfsdeckung für MINT-Lehrkräfte in Nordrhein-Westfalen bis 2025 nach K. Klemm (Studie im Auftrag der Telekomstiftung, 2015)

## Die Idee

**Nachwuchs für MINT-Lehrkräfte braucht geeignete Studierende für das MINT-Lehramtsstudium:**



➔ Langfristige Begleitung von am MINT-Lehramt interessierten SchülerInnen durch Lehrkräfte-Nachwuchsprogramm in einem Netzwerk von Schulen und Hochschulen

## Das Programm und seine Weiterentwicklung

**Gefördert werden:**

**12 Schulen**

mit guten Ideen zur MINT-Lehrer-Nachwuchsförderung  
Nordrhein-Westfalen: 8 Schulen, Hessen: 2 Schulen, Rheinland-Pfalz: 1 Schule, Bayern: 1 Schule

**5 bis 10 SchülerInnen**

pro Schule in jedem von bis zu 4 Jahrgängen in 2jährigem Förderprogramm:

- Lehrgelegenheiten an der eigenen Schule oder in deren Umfeld
- 6 Hochschulveranstaltungen (Unterrichtsgestaltung, -planung, -vorbereitung, -durchführung, Reflexion, Lehramtsstudium, Lehrerberuf, ...)
- mehrtägiger Schüleraustausch im Netzwerk
- zweitägige Exkursion zu außerschulischen Lernorten

**insgesamt 250 TeilnehmerInnen**

**Netzwerk**

zur MINT-Lehrer-Nachwuchsförderung:  
Schulen mit Lehrkräften und interessierten SchülerInnen, Hochschulen mit Dozierenden und Lehramtsstudierenden

**5 Hochschulen**



mit MINT-Lehrerausbildung betreuen je 2 Schulen bei 6 Veranstaltungen pro Jahrgang,

Beteiligte Hochschulen: RWTH Aachen, Universität Duisburg-Essen, Goethe-Universität Frankfurt sowie die Universitäten Köln, Wuppertal und Regensburg

**Was sagen Beteiligte über das MLeNa-Programm?**

MLeNa bietet eine gute Möglichkeit für alle Lehramtsinteressenten einen konkreten Einblick in ihr späteres Berufsleben zu bekommen.

Nils

MLeNa ist eine gute Möglichkeit herauszufinden, ob der Lehrerberuf auch wirklich etwas für einen ist.

Melissa

MLeNa ist praxisnah.

Jonas

Mit MLeNa lernt man die andere Seite der Schule kennen.

Svenja

Mit MLeNa lernt man neue Leute kennen.

Philipp

... kann das jede Schule hervorragend komplett oder in Teilen umsetzen, gar kein Problem, und andocken an Dinge, die eh schon in der Schule laufen. Deswegen ist es ja so gut.

T. Herrmann

**2013-2018: Bestandteile des Programms im Überblick**

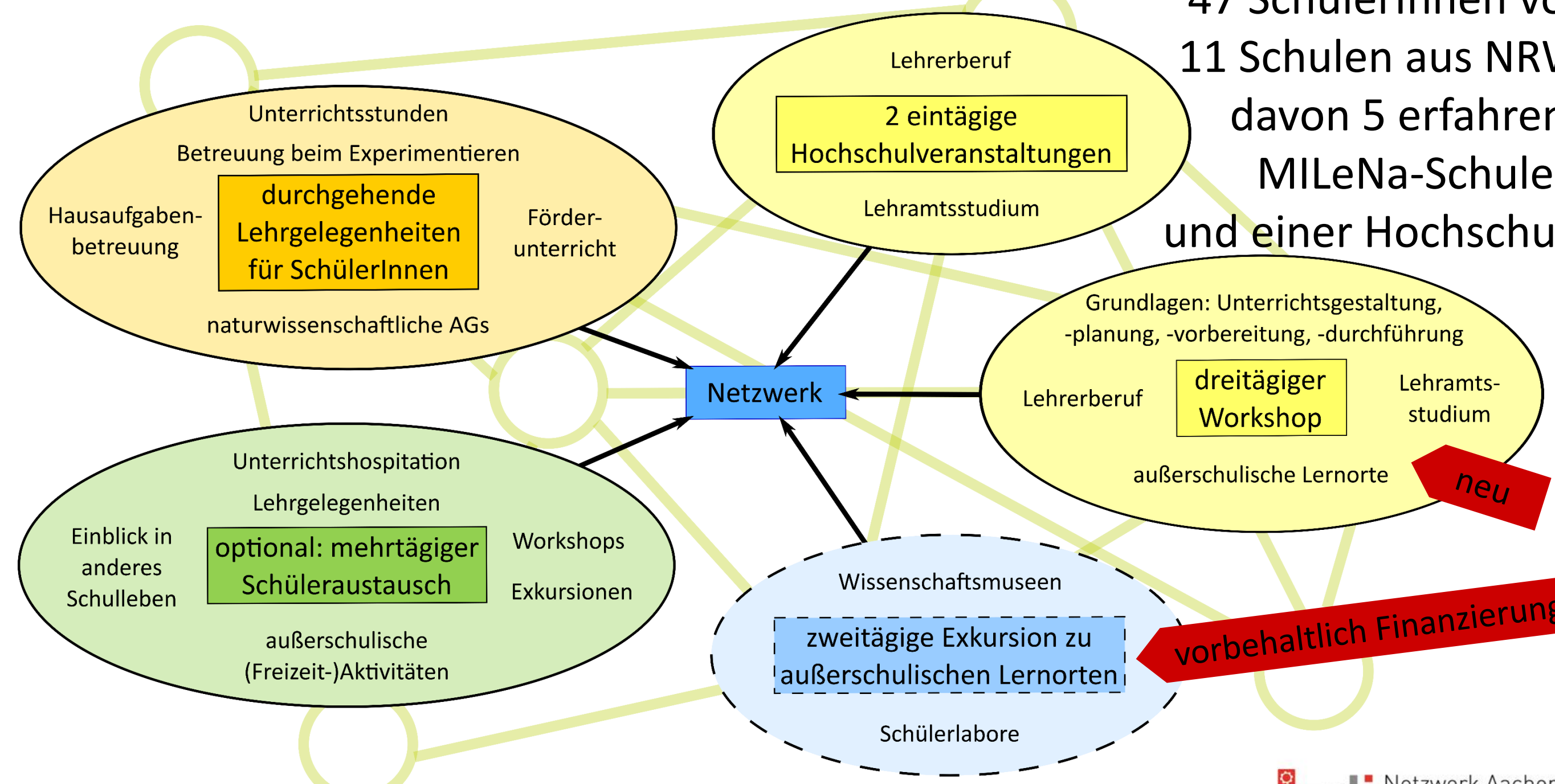


Berücksichtigung der umfassenden Erfahrungen

**Weiterentwicklung des Programms**

Ziel: Skalierbarkeit zu großen Teilnehmerzahlen (bis zu 5000 in 5 Jahren)

**ab Herbst 2017: Pilotphase des modifizierten Programms** mit 47 SchülerInnen von 11 Schulen aus NRW, davon 5 erfahrene MLeNa-Schulen, und einer Hochschule



Vielen Dank an das **zdi Netzwerk Aachen & Kreis Heinsberg!**

**zdi** Netzwerk Aachen & Kreis Heinsberg  
Nordrhein-Westfalen

Bei Interesse am MLeNa-Programm kontaktieren Sie bitte  
Dr. Bernadette Schorn: [milena@physik.rwth-aachen.de](mailto:milena@physik.rwth-aachen.de)  
Prof. Dr. Heidrun Heinke: [heinke@physik.rwth-aachen.de](mailto:heinke@physik.rwth-aachen.de)  
RWTH Aachen University

GEFÖRDERT VOM



Die Weiterentwicklung des Programms **MLeNa** zur MINT-Lehrer-Nachwuchsförderung wird im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert.



# Kompetenzmessung an der Universität Duisburg-Essen

## Der Erwerb professionellen Wissens im Lehramtsstudium

Vanessa Pupkowski, Dorothee Gronostay, Oliver Kraft, Sinja Müser, Sebastian Olschak, Andreas Büchter, Inga Gryl, Detlev Leutner, Sabine Manzel, Stefan Rumann & Maik Walpuski

### Ziele und Hintergrund

Die Kompetenzen der Studierenden der Universität Duisburg-Essen werden am Ende der universitären Ausbildungsphase in den drei Facetten des Professionswissen (u. a. Baumert & Kunter, 2006) untersucht.

#### Fachwissen

in den Fächern

- Mathematik
- Sozialwissenschaften
- Sachunterricht

#### Fachdidaktisches Wissen

(nach Park & Oliver, 2008)

- Instruktions- und Vermittlungsstrategien
- Curriculum
- Fachbezogene Lehr-Lernforschung
- Schülerinnen- und Schülerkognitionen
- Fachbezogene Diagnostik

#### Pädagogisches Wissen

(KMK, 2004, 2014)

- Unterrichten
- Erziehen
- Beurteilen
- Innovieren

Die Grundlage für die Testentwicklung stellen die beschriebenen Kompetenzen aus den Modulhandbüchern der Universität Duisburg-Essen sowie den Standards der KMK für die jeweiligen Fächer dar.

Die daraus abgeleiteten Ergebnisse werden genutzt, um den Übergang von der ersten in die zweite Ausbildungsphase zu beschreiben.

### Pilotstudie

Design: Entwicklung von fachbezogenen und fächerübergreifenden Paper-Pencil Tests

Aufgabenformate: Multiple-choice Single-select, True-false und Kurzantwort

Beispielitem fachdidaktisches Wissen Mathematik:

|  |                          |                          |
|--|--------------------------|--------------------------|
| Schwank unterscheidet zwischen prädikativem und funktionalem Denken. Entscheiden Sie jeweils, ob die Aussage wahr oder falsch ist und kreuzen Sie entsprechendes an. |                          |                          |
| Für das prädikative Denken ist ...   | wahr                     | falsch                   |
| a. das Denken in Beziehungen charakteristisch.   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| b. das Denken in Prozessen charakteristisch.   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| c. das Untersuchen auf Wirkungsweisen charakteristisch.  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| d. das Untersuchen auf charakteristische Eigenschaften charakteristisch.   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Beispielitem pädagogisches Wissen:

Sie schreiben mit Ihrer Klasse eine Klassenarbeit. Bei der Bewertung der Arbeiten orientieren Sie sich an dem zu erreichenden Lernziel. Nach welcher Bezugsnorm richtet sich Ihre Bewertung?

*Bitte markieren Sie genau eine Antwort.*

☐ Kriteriale Bezugsnorm  
☐ Soziale Bezugsnorm  
☐ Individuelle Bezugsnorm  
☐ Komparative Bezugsnorm

Auswertung mit Hilfe von IRT: Prüfung von Reliabilitäten, Item fit, Itemschwierigkeiten, Distraktorenanalysen, Dimensionsanalysen, usw. Die Ergebnisse der Pilotstudie werden genutzt, um die Testinstrumente zu optimieren.

### Zeitplan

SS 2016  
Kategorisierung der in den Modulhandbüchern formulierten Kompetenzen

WS 16/17  
Entwicklung von Paper-Pencil-Tests zur Erfassung des Professionswissens

SS 2017 + WS 17/18  
Pilotstudie (Stichprobe bilden die Studierenden der BA- und MA-Studiengänge)

SS 18  
Hauptstudie (Stichprobe bilden die Studierenden der BA- und MA-Studiengänge)

WS 18/19  
Auswertung und Analyse der Ergebnisse