



SCHULE NRW

Amtsblatt des Ministeriums für Schule und Bildung

Sonderheft April 2018

»PERSPEKTIVEN UND HERAUSFORDERUNGEN FÜR DIE LEHRERBILDUNG IN NRW«

Tagungsdokumentation des NRW-Netzwerktreffens
im Kontext der Qualitätsoffensive Lehrerbildung
in Essen am 23. November 2017



INHALT

Vorworte	3	Kompetenzorientierung	30
> Yvonne Gebauer, Ministerin für Schule und Bildung NRW		> Prof. Dr. Maik Walpuski, Dr. Andreas Seifert, Prof. Dr. Johannes König	
> Prof. Dr. Isabell van Ackeren, Prorektorin für Studium und Lehre, Universität Duisburg-Essen			
> Ulrich Wehrhöfer, Abteilungsleiter »Lehreraus- und -fortbildung« im Ministerium für Schule und Bildung NRW			
Einleitung	6	MILeNa	33
Professionsentwicklung in der Lehrerbildung	7	> Dr. Bernadette Schorn, Dr. Christian Salinga, Alexandra Kwiecien, Prof. Dr. Heidrun Heinke	
> Interview mit Prof. Dr. Julia Košinar		Förderung des (wissenschaftlichen) Nachwuchses im Lehramt	36
Planungsmodelle für inklusiven Unterricht	13	> Dr. Julia Sacher, Dr. Julia Suckut, Dr. Carolin Dempki, Dr. Lilian Streblow, Prof. Dr. Martin Heinrich	
> Natascha Stahl-Morabito, Prof. Dr. Conny Melzer		Bilanz und Ausblick	38
Vielfalt und Inklusion in der Lehrerbildung	17	> Prof. Dr. Stefan Rumann, Dr. Günther Wolfswinkler	
> Prof. Dr. Ulf Gebken, Doris Kluge-Schöpp, Roxanne Papenberg, Prof. Dr. Petra Scherer, Helena Sträter		Kurzdarstellung der Qlb-Projekte in Nordrhein-Westfalen	40
Das Berufskolleg	20		
> Prof. Dr. Ursula Bylinski, Melanie Wiegelmann, Carolin Heere, Lutz Thelen			
Videos in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern	23		
> Prof. Dr. Manfred Holodynski, Prof. Dr. Kornelia Möller, Prof. Dr. Johannes König			
Praxiserfahrung reflektieren	26		
> Dr. Judith Schellenbach-Zell, Nadine Franken, Dr. Silvia Greiten, Felician Führer, Dr. Antje Wehner			
Reflektierte (Ausbildungs-)Praxis für »Reflektierte Praktikerinnen und Praktiker«?	28		
> Prof. Dr. Martin Heinrich, Nicole Valdorf, Dr. Lilian Streblow			

**Sehr geehrte Damen und Herren,
liebe Leserinnen und Leser,**

das Ziel der Fachtagung »Impulse 2017 – Perspektiven & Herausforderungen für die Lehrerbildung in Nordrhein-Westfalen« am 23. November 2017 war es unter anderem, die Zusammenarbeit zwischen der ersten universitären Phase der Lehrerbildung und der zweiten Phase zu fördern. Denn nur wenn Hochschullehre und Schulpraxis systematisch miteinander verzahnt sind und sich ein »roter Faden« durch die Lehrerbildung zieht, können die zukünftigen Lehrkräfte gut auf die Herausforderungen in der Schule vorbereitet werden.

Die Qualität der Lehrerbildung entscheidet mit über die Zukunft des Unterrichts. Für die qualitative Weiterentwicklung der Lehrerbildung haben wir mit der Novellierung des Lehrerausbildungsgesetzes (LABG) 2009 einen tiefgreifenden Umbau vorgenommen, der sich nach meiner Wahrnehmung insgesamt sehr positiv auf die Lehrerbildung in Nordrhein-Westfalen auswirkt. Die Grundstrukturen der nordrhein-westfälischen Lehrerbildung gelten nicht umsonst bundesweit als Vorzeigemodell.

Am Beispiel des Praxissemesters zeigt sich besonders, welche Chancen in der Kooperation der Universitäten mit den Zentren für schulpraktische Lehrerbildung (ZfsL) liegen. Für eine gute Begleitung in der schulpraktischen Phase des Studiums brauchen wir aber vor allem auch engagierte Schulen, die die Praktikantinnen und Praktikanten gut aufnehmen. Für den personellen Einsatz an den Schulen investiert Nordrhein-Westfalen laufend über 200 Lehrerstellen (Anrechnungsstunden). Die sich kontinuierlich intensivierende Kooperation zwischen Hochschulen, ZfsL und Schulen leistet nicht zuletzt einen wertvollen Beitrag zur Sicherung der Anschlussfähigkeit zwischen der ersten und zweiten Phase der Lehrerbildung. Ich danke im Besonderen auch den Schulen für ihre engagierte Unterstützung.

Ich freue mich, dass die Bemühungen des Landes auch durch das bundesweite Programm »Qualitätsoffensive Lehrerbildung« von Bund und Ländern flankiert werden. Der Wettbewerb »Qualitätsoffensive Lehrerbildung« ist eine große Chance für die lehrerbildenden Universitäten in Nordrhein-Westfalen. Durch das wettbewerbsorien-




Ministerin Yvonne Gebauer

tierte Verfahren und das Einwerben von Drittmitteln wurde die Lehrerbildung stärker in den Fokus der Hochschulleitungen gerückt und die konzeptionelle Arbeit in diesem Bereich intensiviert.

Wir wollen hier aber nicht stehen bleiben, sondern die Lehrerbildung weiterentwickeln. Dies wird aber nur in einem langfristig angelegten Prozess möglich sein und erfordert sorgfältige Vorarbeiten. Zunächst müssen Fragen der Schulentwicklung geklärt sein, an denen sich die Lehrerbildung ausrichten muss. Zudem ist in Fragen der Lehrerbildung eine vorauslaufende evaluierende Einschätzung des IST-Standes erforderlich, die uns der Bericht der Landesregierung an den Landtag im Jahr 2020 bringen soll. Dieser wird gemeinsam mit den Hochschulen und auch anderen Akteuren der Lehrerbildung erarbeitet werden und entsprechend unserer Verpflichtung im LABG den Entwicklungsstand und die Qualität der Lehrerbildung darstellen.

Die Arbeit an der Qualitätsentwicklung der Lehrerbildung ist mir ein wichtiges Anliegen und auch das Ziel dieser Publikation.

Allen Leserinnen und Lesern wünsche ich, dass sie mit dieser Tagungsdokumentation ihre Erkenntnisse vertiefen und zu neuen Ideen inspiriert werden.

Ihre 

Yvonne Gebauer

Sehr geehrte Leserinnen und Leser,

über Ihr Interesse an der Lehrerbildung und an neuen Impulsen in diesem Bereich freue ich mich sehr!

Wir erleben derzeit grundlegende gesellschaftliche Wandlungsprozesse. In diesen Zeiten werden besonders hohe Erwartungen an Schule und Lehrerbildung gerichtet. Sie werden derzeit besonders durch zahlreiche Querschnittsthemen herausgefordert. Beispielhaft seien hier Inklusion, Flucht und Migration sowie Digitalisierung genannt.

Den Herausforderungen stellen sich alle lehrerbildenden Standorte im Land mit einem hohen professionalisierenden Anspruch, der zugleich angesichts des hohen Lehrerbearbeitungsbedarfs und des Problems zahlreicher Seiteneinstiege unter Druck geraten ist.

Bei der Bearbeitung der Herausforderungen gibt es zugleich einen gemeinsamen Rahmen, der vor allem durch das noch nicht sehr alte Lehrerausbildungsgesetz und das Kerncurriculum gesetzt ist. Zudem gibt es mit diesem Rahmen in Nordrhein-Westfalen im bundesweiten Vergleich auch besondere Strukturen, etwa bei der Ausgestaltung des Praxissemesters, das in Kooperation zwischen dem Ministerium für Schule und Bildung, den Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung, den Schulen und Universitäten gemeinsam entwickelt und evaluationsgestützt weiterentwickelt wurde. Dabei hat sich das Muster der gemeinsamen Verständigung auf Augenhöhe zwischen den lehrerbildenden Einrichtungen und dem Schulministerium in Nordrhein-Westfalen sehr bewährt.

In der Lehrerbildung engagierte Akteure sind auch Ende 2017 in Essen zur »Impulse-Tagung« zusammengekommen. Ein zentraler Rahmen war die Beteiligung einiger lehrerbildender Standorte an der Qualitätsoffensive Lehrerbildung (QLb). Ihre Innovationskraft sollte dabei gemeinsam und flächendeckend für unsere Schülerinnen und Schüler zwischen geförderten und nicht geförderten Hochschulen der QLb geteilt werden. So greifen gute Konzepte natürlich nicht nur im Kontext der Qualitätsoffensive.

In Essen haben wir ausgelotet, wo und wie durch regionale Kooperationen Mehrwert entsteht. Schließ-



Prof. Dr. Isabell van Ackeren, Prorektorin für Studium und Lehre, Universität Duisburg-Essen

lich müssen wir nicht an allen Standorten das Rad neu erfinden: Welche standortübergreifenden Maßnahmen sind denkbar, bei denen standortspezifische Expertise arbeitsteilig eingebracht und voneinander gelernt werden kann? Wie können erprobte Modelle zugänglich gemacht werden? Wie können der Aufbau und die redaktionelle Verwaltung eines gemeinsamen Materialpools aussehen? Auf welche Weise können Innovationen der QLb systematisch in der zweiten Ausbildungsphase Verwendung finden und wie können die Expertise und Bedarfslage der zweiten Phase in Entwicklungsprozesse einbezogen werden?

Inklusion, reflektierte Praxiserfahrung, Videografie, Nachwuchsförderung und Kompetenzmessung sind, wenn auch nicht ausschließlich, zentrale Themenfelder, die im Rahmen der Veranstaltung bearbeitet wurden und nun noch stärker standortübergreifend gedacht und bearbeitet werden können.

Ich würde mich freuen, wenn Sie in diesem Heft Impulse für Ihren Blick auf und Ihre Tätigkeit in der Lehrerbildung gewinnen können!

Ihre

A handwritten signature in blue ink that reads "Isabell van Ackeren".

Isabell van Ackeren

Sehr geehrte Damen und Herren,
 liebe Leserinnen und Leser,

die aktuellen Herausforderungen und Aufgaben der Lehrerbildung für die Bildungspolitik werden sein, für alle Schulformen eine moderne Unterrichts- und Schulentwicklung so zu gewährleisten, dass einerseits der Umgang mit Heterogenität im Sinne eines weiten Inklusionsbegriffes und andererseits auch das Lernen in der digitalen Welt optimal ermöglicht werden.

Mit der Verabschiedung der KMK-Strategie „Bildung in der digitalen Welt“ (2016) haben sich die Länder auf einen verbindlichen Rahmen für die für unsere Gesellschaft wichtige Zukunftsfrage der „Digitalisierung“ geeinigt. Kenntnisse und Wissen für ein Lernen in der digitalen Welt sind heute eine wichtige Bedingung für eine erfolgreiche Schul- und Berufslaufbahn. Die Entwicklung und das Erwerben der notwendigen Kompetenzen für ein Leben in einer digitalen Welt betreffen alle Unterrichtsfächer. Bereits heute sind in den Bildungs- und Lehrplänen der Länder wichtige Referenzen für die bildungspolitischen Grundlagen des Lernens in der digitalen Welt festgehalten.

Im Hinblick auf den Vorbereitungsdienst stellt die Landesregierung den Zentren für schulpraktische Lehrerbildung für die Jahre 2017 bis 2019 rund 11 Mio. Euro zum Aufbau einer zukunftsfähigen digitalen Infrastruktur zur Verfügung. Somit werden für Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter beste Ausbildungsbedingungen für das Lernen in der Digitalen Welt bereitgestellt. Flankierend zu diesem Vorhaben werden Seminarbilderinnen und Seminarbilder umfassend geschult. Qualifizierungen zum professionellen, lernförderlichen Einsatz von digitalen Medien und modernen Kommunikationstechnologien werden in enger Kooperation zwischen den Verantwortlichen in der Lehrerbildung und der Lehrerfortbildung entwickelt und umgesetzt.

Was die Praxisphasen angeht, so ist das „Praxissemester“ in Nordrhein-Westfalen aus meiner Sicht eine Erfolgsgeschichte. Das zeigen unter anderem die Ergebnisse der ersten Evaluation des Praxissemesters aus dem Jahr 2016. Hier konnten wir feststellen, dass die Studierenden das Praxissemester als einen großen Gewinn in ihrer



Ulrich Wehrhöfer, Abteilungsleiter »Lehreraus- und -fortbildung« im Ministerium für Schule und Bildung NRW

Ausbildung ansehen. So haben sich mit Blick auf das Praxissemester inzwischen nachhaltige Kooperationsstrukturen unter den Beteiligten, d.h. den Hochschullehrkräften, Seminarbilderinnen und -ausbildern sowie Lehrkräften an den Schulen, entwickelt. Besonders herausstellen möchte ich die Entstehung der Fachverbände, die die Schulpraxis in die Fächer bringen. Ich würde es allerdings begrüßen, wenn die Bildungs- und Unterrichtsforschung neben den wichtigen empirischen Ergebnissen, die sie präsentiert, verstärkt auch konstruktive Vorschläge für die Schulpraxis, zum Beispiel für Modelle eines besseren Unterrichts entwickelt. Diese Modelle sind dringender denn je.

Ich wünsche allen Leserinnen und Lesern, dass diese Publikation mit dazu beiträgt, die Lehrerbildung qualitativ weiterzuentwickeln und die bisherigen gemeinsamen Erfolge der Akteure sichtbar zu machen.

Ulrich Wehrhöfer

EINLEITUNG

Am 23. November 2017 fand in Essen die Netzwerktagung **Impulse 2017 – Herausforderungen und Perspektiven für die Lehrerbildung in NRW** statt. Auf Einladung des Ministeriums für Schule und Bildung NRW und der Universität Duisburg-Essen versammelten sich Vertreterinnen und Vertreter aller nordrhein-westfälischen lehrerbildenden Universitäten, der Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung und assoziierter Fachhochschulen. Ergänzt wurde der Kreis durch Akteurinnen und Akteure aus dem Ministerium für Kultur und Wissenschaft und dem Ministerium für Schule und Bildung. Insgesamt kamen damit mehr als 250 Gäste ins Ruhrgebiet, um Herausforderungen der Lehrerbildung in Nordrhein-Westfalen zu diskutieren und den Austausch zur Entwicklung von gemeinsamen Perspektiven zu nutzen.

Der Zeitpunkt war kein zufälliger. Die Tagung fand statt zur Hälfte der ersten Förderphase der **Qualitätsoffensive Lehrerbildung** – kurz **QLb** – einem gemeinsamen Programm des Bundes und der Länder, das bis zu 500 Millionen Euro für die Stärkung und Entwicklung der Lehrerbildung bereitstellt. Zwischen 2015 und 2023 sollen durch die Förderlinie nachhaltige und systematische Reformen entwickelt und umgesetzt werden (weitere Informationen zum Programm unter www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de)

Die **QLb** beschleunigt im hohen Maße die Ausbildungsreform in Nordrhein-Westfalen. Vier Förderschwer-

punkte lassen sich identifizieren, in denen sich die geförderten Hochschulen mit unterschiedlichen Akzentsetzungen profilieren: Vielfalt und Inklusion, die Stärkung der Schulpraxis in der universitären Ausbildungsphase, unter anderem durch den vermehrten Einsatz von Videografie, Nachwuchsförderung und Kompetenzmessung. Diese Schwerpunkte prägten die Diskussion, strukturierten die Workshop-Phase am 23. November 2017 und gliedern diese Tagungsdokumentation.

Zu den zentralen Zielen der Veranstaltung zählten die wechselseitige Einsichtnahme in die Zwischenstände der Projekte, die Diskussion übergreifender Entwicklungen der nordrhein-westfälischen Lehrerbildung und die Identifikation von Bereichen, in denen Kooperationen Synergieeffekte versprechen. So stand der Vernetzungsgedanke aller lehrerbildenden Standorte und der zweiten Phase der Lehrerbildung im Fokus der Veranstaltung. Entsprechend wurden die Workshops von mehr als einer Hochschule, zum Teil auch in Kooperation mit Vertreterinnen und Vertretern der ZfsL, durchgeführt.

Diese Sonderausgabe von **Schule NRW** soll nun Ihnen, liebe Leserinnen und Leser, Einblicke vermitteln, an welchem Punkt die Lehrerbildung, insbesondere das Lehramtsstudium, in Nordrhein-Westfalen aktuell aus Sicht der jeweiligen Autorinnen und Autoren steht, welche Innovationen geplant und umgesetzt werden und welchen Herausforderungen es gemeinsam zu begegnen gilt.



Alle Fotos (soweit nicht anders angegeben): Alexandra Roth

PROFESSIONSENTWICKLUNG IN DER LEHRERBILDUNG

Interview mit Prof. Dr. Julia Košinár

Welches Verständnis haben angehende Lehrpersonen von der eigenen Professionsentwicklung, wie begegnen sie den Anforderungen der Berufspraxis und unter welchen Voraussetzungen bewältigen sie diese? Diese Kernfragen der Lehrerbildung stellte Frau Prof. Dr. Julia Košinár in den Mittelpunkt ihrer Keynote und hat diese im Gespräch mit Günther Wolfswinkler und Nicola Großbrahm, Mitarbeitende des Zentrums für Lehrerbildung der Universität Duisburg-Essen, erörtert. Sie skizziert ein Spannungsfeld, in dem sie einerseits den begrenzten Einfluss der Ausbildungsinstitutionen auf die Professionalisierungsprozesse von Studierenden sowie Referendarinnen und Referendaren herausarbeitet. Andererseits zeigt Frau Košinár, wie durch eine genaue Analyse der verschiedenen Formen der Bearbeitung von Anforderungen in der Schulpraxis entscheidende Entwicklungsimpulse gegeben werden können.



Prof. Dr. Julia Košinár,
Professorin für
Professionsentwicklung,
Fachhochschule
Nordwestschweiz

Zur Person: Prof. Dr. Julia Košinár folgte nach einer mehrjährigen wissenschaftlichen Tätigkeit an der Universität Bremen dem Ruf an die Pädagogische Hochschule der FH Nordwestschweiz und übernahm damit die Leitung der Professur für Professionsentwicklung. Zu ihren Arbeitsschwerpunkten zählen die Leitung der Berufspraktischen Studien im Institut

Primarstufe, Professionalisierungsforschung und -entwicklung sowie die Weiterbildung von Praxislehrpersonen (Mentorinnen und Mentoren). Frau Košinár nutzt qualitative Studien mit fallbasierten und längsschnittlichen Verfahren, um zentrale Anforderungsbereiche angehender Lehrpersonen zu identifizieren, Typologien der Anforderungsbearbeitung in der Schulpraxis zu generieren und Professionalisierungsverläufe zu rekonstruieren. Im Fokus stehen individuelle und kontextuelle Gelingens- und Misserfolgsbedingungen der Professionalisierung.

Frau Košinár, Nordrhein-Westfalen hat in den vergangenen Jahren die Praxisphasen in der universitären Ausbildung grundlegend geändert, 2009 wurde zum Beispiel das – gemeinsam mit den ZfsL verantwortete – Praxissemester im Master geschaffen, 2016 dann das Eignungs- und Orientierungspraktikum in der Studieneingangsphase verpflichtend festgeschrieben. Worin sehen Sie zentrale Herausforderungen für diesen Praxiskanon?

Košinár: Beide Praktika eröffnen in ihrer Abfolge wichtige Professionalisierungsmöglichkeiten. Studierende nehmen ein Lehramtsstudium mit bestimmten Bildern von Schule und Unterricht auf. Dahinter liegen schulbiografisch geprägte Überzeugungen und Vorstellungen vom Lehren und Lernen. Nicht alle diese Bilder sind der professionellen Entwicklung zuträglich. Ein Eignungs- und Orientierungspraktikum ist aus meiner Sicht unbedingt notwendig, um Studierende an diese Bilder heranzuführen und bestehende Vorstellungen mit ihnen auf einer allgemeinen Ebene zu reflektieren und zu irritieren. Sonst besteht die Gefahr, dass mitgebrachte Vorstellungen sich verfestigen oder sogar verstärken können. Im Praxissemester und im Referendariat steigen die Anforderungen an die Studierenden und es besteht die Gefahr der unreflektierten Reproduktion mitgebrachter Überzeugungen. Gelingt es allerdings, diese Konzepte rechtzeitig zu irritieren, bietet ein Langzeitpraktikum hervorragende Möglichkeiten für die Professionalisierung: in den Rhythmus eines Schulhalbjahres einzutauchen, die Verantwortungsbereiche einer Lehrkraft auch außerhalb des Unterrichts kennenzulernen und, besonders wichtig, Innovationen aus der Ausbildung in die Schule einzubringen und eigene Ideen auszuprobieren. Treten dann Krisen auf und werden Entwicklungsprozesse verhindert, müssen wir mit den Studierenden ihre Form der Anforderungsbearbeitung erörtern.

Sie haben darauf verwiesen, dass spezifische Formen der Anforderungsbearbeitung durch Studierende problematisch für die Professionsentwicklung werden können. Würden Sie uns zunächst etwas näher erläutern, was dies für Anforderungen sind?

Košinár: Gerne. Lassen Sie mich dazu das Entwicklungsaufgabenkonzept erläutern: Wir gehen davon aus, dass es Bündel von Anforderungen gibt, die sich in verschiedene Kategorien von Entwicklungsaufgaben einordnen lassen. So unterscheiden Keller-Schneider und Hericks (2011) für den Berufseinstieg von Lehrpersonen die vier Kategorien identitätsbildende Rollenfindung, anerkennende Klassenführung, mitgestaltende Kooperation und adressatenbezogene Vermittlung. In einer Interviewstudie konnten wir zeigen, dass diese Aufgabenkategorien des Berufseinstiegs auch für Studierende Relevanz besitzen. Zudem konnten wir noch eine fünfte Kategorie herausarbeiten, die wir »sich in Ausbildung befinden« genannt haben. Dahinter verbergen sich Anforderungen, die durch die Ausbildungssituation entstehen, wie zum Beispiel: ich werde bewertet, ich versuche, es richtig und allen recht zu machen, ich muss sehr schnell Struktur und Gegebenheiten einer fremden Klasse erfassen und versuchen, darauf adäquat zu reagieren.

Mit diesen fünf allgemeinen Entwicklungsaufgaben werden Studierende in Form von Anforderungen in konkreten Unterrichtssituationen, in der Auseinandersetzung mit ihren Mentorinnen und Mentoren und durch Erwartungen seitens der Hochschule und der ZfsL konfrontiert.

Diese Entwicklungsaufgaben sollten im Sinne der Professionsentwicklung bearbeitet werden. Und jetzt kommen die biografisch verfestigten Deutungsmuster ins Spiel?

Košinár: Genau. Studierende, Referendarinnen und Referendare werden mit Anforderungen konfrontiert, die sie bearbeiten müssen, um sich professionell zu entwickeln. Am Beginn eines Entwicklungsprozesses steht eine Irritation oder Krise (siehe [Abbildung 1](#)). Diese Begriffe verweisen zunächst nur darauf, dass bisherige Routinen für die Bewältigung einer Anforderung nicht mehr greifen und dies auch so erlebt wird. Eigentlich sollte dann eine Lösungssuche einsetzen. Ob und wie das geschieht, hängt von der »habituellen Struktur des Subjektes« ab. Damit bezeichnen wir die durch soziale Herkunft und (schul-)biografische Erfahrungen geprägten Orientierungen. Demgemäß sind die »Bilder« oder »Deutungsmuster«, von denen wir oben gesprochen haben, höchst individuell. So kann es sein, dass eine Anforderung im Referenzsystem der Studierenden überhaupt nicht relevant ist. Uns begegnet das in Aussagen wie zum Beispiel »das ist ja gar nicht

meine Aufgabe als zukünftige Lehrperson«. Ebenso kann es sein, dass sich Studierende nicht zutrauen, eine Anforderung zu bewältigen. In dem Moment, in dem eine Anforderung nicht als relevant oder bewältigbar eingeschätzt wird, wird diese nicht bearbeitet – ein Entwicklungsprozess bleibt aus.

In dem Schaubild markieren Sie diese Prozessstufe als »Widerstand«.

Košinár: Ja. Unsere Studien zeigen, dass die Studierenden mit einem entsprechenden Deutungsmuster in den Widerstand gegen diese Entwicklungsaufgabe gehen. Dies muss nicht einmal bewusst geschehen, es begegnet uns dann in Aussagen wie zum Beispiel »die Lehrperson hat in dieser Klasse bestimmte Regeln und Rituale, die überhaupt nicht zu mir passen und deswegen komme ich mit der Klasse nicht zurecht«. Nach Hericks (2006) müssen Entwicklungsaufgaben wahrgenommen oder bearbeitet werden, damit es zu einer Progression von Kompetenz und zu einer Stabilisierung von beruflicher Identität kommt. Gehen Studierende in den Widerstand, bricht hier die Entwicklung schon vor einer »Annahme der Anforderung« (siehe [Abbildung 1](#)) ab.

Die »habituelle Struktur« bestimmt also die Art und Weise, wie Studierende Entwicklungsaufgaben interpretieren. Können Sie diese Deutungsmuster für unserer Leserinnen und Leser etwas systematisieren?

Košinár: Selbstverständlich. Wir sprechen hier von Orientierungsrahmen. Der Begriff stammt aus der dokumentarischen Methode (Bohnsack, 2013). Wir haben Studierende sehr offen über ihre Praxiserfahrungen befragt. Aus der Rekonstruktion ihrer Erzählungen konnten wir drei Vergleichsdimensionen identifizieren:

1. die Bedeutung der Praktika für die Studierenden
2. die Konstituierung und Bearbeitung von Anforderungen und
3. die Rolle der betreuenden Lehrperson.

Entlang dieser Dimensionen wurden die Fälle analysiert.

Wir konnten vier Orientierungsrahmen rekonstruieren, deren Relationierung in vier Typen mündete (siehe [Abbildung 2, Seite 10](#)). Aber Vorsicht: Was Situationsdeutungen und Handlungen ausmacht, liegt nicht per se auf der bewussten Ebene, d. h. die Studierenden haben uns dies nicht einfach in der dargestellten Form erzählt, son-

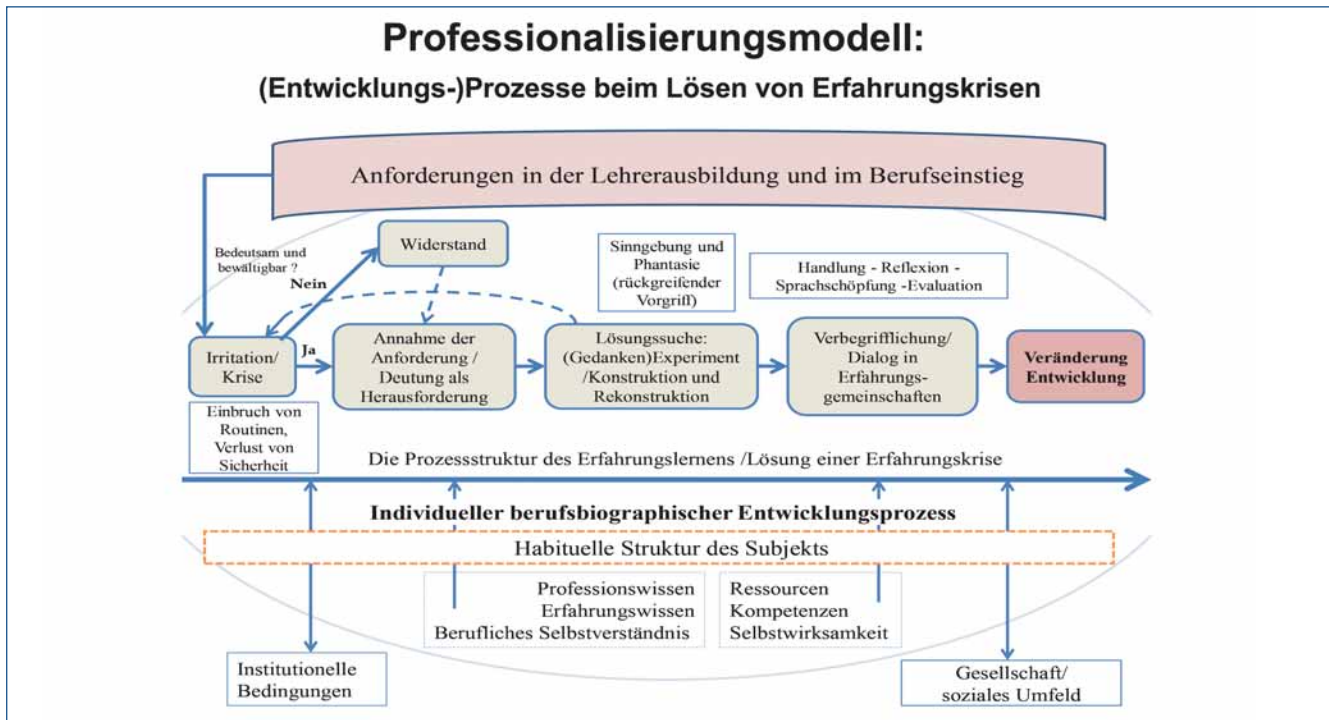


Abbildung 1: Professionalisierungsmodell: (Entwicklungs-)Prozesse beim Lösen von Erfahrungskrisen

dem wir haben dies über einen ziemlich aufwendigen Prozess aus den Interviews rekonstruiert. Diese Typen sind also nicht auf der expliziten Bewusstseinssebene verortet und sollten von daher nicht einfach zum Gegenstand einer Beratungssituation gemacht werden.

Bevor wir auf den praktischen Nutzen für die Ausbildung und Begleitung eingehen, würden wir gerne noch etwas mehr über diese vier Typen erfahren. Da hätten wir zum einen den Typ »Entwicklung«. Ein Selbstläufer in der Ausbildung?

Košinár: Sicher, in Bezug darauf, ob Anforderungen bzw. Irritationen angenommen und bearbeitet werden, lässt sich ganz klar sagen: Der Entwicklungstypus macht das. Studierende, die wir diesem Typus zuordnen konnten, haben ein starkes berufsbezogenes Verständnis. Sie gehen ganz bewusst ins Praktikum mit dem Ziel, ihre Professionalität zu entwickeln. Dafür setzen sie sich Entwicklungsziele und können diese Dank einer entwickelten pädagogischen und fachdidaktischen Fachsprache auch benennen. Dadurch werden sie von den Ausbilderinnen und Ausbildern auf Augenhöhe wahrgenommen. Diese Studierenden, Referendarinnen und Referendare begrüßen Professionelle als Expertinnen und Experten, die ihnen, falls erforderlich, beratend zur Seite stehen. Problematischer verhält es sich hingegen

sicherlich mit dem Typus »Vermeidung«. Studierende, die wir diesem Typ zuordnen konnten, erleben das Praktikum von Beginn an als Bewertungsraum. Ziel ist es, das Praktikum so gut es geht zu überstehen und mit einer guten Bewertung abzuschließen. Defizite sollen möglichst nicht auffallen. Die Studierenden versuchen sich anzupassen und den angenommenen Erwartungen entsprechend zu agieren. Dabei verlassen sie jedoch ihren eigenen Referenzrahmen nicht und verhindern damit den notwendigen persönlichen Auseinandersetzungsprozess. Charakteristisch für Studierende dieses Typus ist auch, dass sie sich nicht selbstverantwortlich für den eigenen Professionalisierungsprozess zeigen. Sie setzen sich nicht mit den Anforderungen auseinander, weil sie überhaupt nicht erkennen, dass es ihre Aufgabe ist, Entwicklungsziele zu definieren. Für Ausbilderinnen und Ausbilder bedeutet das, immer wieder in einen kommunikativen Klärungsprozess hinsichtlich der Anforderungen zu gehen. Erschwert wird dieser Austausch häufig dadurch, dass es den Studierenden an der notwendigen Reflexivität und Fachsprache mangelt. Diese Vermeidungshaltung kann sehr defensiv und ängstlich ausgeprägt sein, wir konnten aber auch Studierende ausmachen, die strategisch agieren und Anpassung als Mittel der Konfliktvermeidung nutzen.

Typen der Anforderungsbearbeitung

Typus Vergleichs- Dimensionen	Selbst- verwirklichung	Vermeidung	Entwicklung	Bewährung
1. Bedeutung der Praktika	Entfaltungsraum	Bewertungsraum	Entwicklungsraum	Bewährungsraum
2. Konstituierung und Bearbeitung von Anforderungen	Sich Gestaltungsraum nehmen	Von aussen herangetragene Erwartungen erfüllen	Berufsbezogene Herausforderungen meistern	Berufsbezogene Defizite aufarbeiten
3. Rolle der Praxislehrperson	Ermöglichende oder Verhindernde	Bewertungsinstanz	Beratende im Entwicklungsprozess	Einschätzende des Entwicklungsbedarfs

Abbildung 2: Typen der Anforderungsbearbeitung

Der Kontrast zwischen einem sehr aktiv agierenden, selbstbewussten Typus und einem eher passiv-reaktiven Typus ist hier sehr stark ausgeprägt. Sind dies die entscheidenden Prädiktoren für Professionalisierungsverläufe?

Košinár: Nein. Die Gegenüberstellung von defensiv und selbstbewusst allein trägt hier nicht. So konnten wir einen dritten Typus herausarbeiten, den wir »Selbstverwirklichung« genannt haben. Die entsprechenden Studierenden betrachten ein Praktikum als Entfaltungsraum, der es ihnen ermöglicht, eigene Vorstellungen von Unterricht zu realisieren. Dahinter stehen Annahmen wie »ich weiß, wie Schule und Unterricht funktionieren«. Ausbilderinnen und Ausbilder werden erlebt als Personen, die den Studierenden entweder den Raum geben, die eigenen Vorstellungen zu realisieren oder aber ihnen Steine in den Weg legen. Didaktische Fragen im Praktikum werden unter pragmatischen Gesichtspunkten betrachtet mit dem Ziel, zu überlegen, wie sie den späteren Lehrberuf so gestalten können, dass er zu ihnen und ihren Ressourcen passt. Ausbilderinnen und Ausbilder müssen Studierende dieses Typus immer wieder mit den objektiven Anforderungen und individuellen Entwicklungsaufgaben konfrontieren und eine Auseinandersetzung damit einfordern.

Ich komme nun zum letzten Typus, den wir »Bewährung« genannt haben. Studierende, die wir diesem Typus zugeordnet haben, orientieren sich sehr stark an ihren Ausbilderinnen und Ausbildern, da sie sich selbst als defizitär erleben. Oft sind das Studierende, die mit einem ganz großen Ideal ins Studium gehen, die schon lange den Wunsch haben, Lehrerin oder Lehrer zu werden. Sie bringen einen sehr starken pädagogischen Impetus mit, sprich, die Entwicklung der Schülerinnen und Schüler liegt ihnen am Herzen. Existentiell ist es für diese Studierenden, eine Bestätigung hinsichtlich ihrer Eignung zu erfahren. Dafür versuchen sie, Schritt für Schritt nach den Vorgaben der Ausbilderinnen und Ausbilder an Entwicklungszielen zu arbeiten. Kritik ist für sie sehr problematisch, da sie befürchten, dass am Ende des Praktikums ihre Eignung für den Beruf in Frage gestellt wird.

Die Typologie kann uns also helfen festzustellen, wo die Studierenden gerade stehen und mit welcher Ansprache und Lernumgebung sie abgeholt werden können. Kann man damit sagen, kein Typus ist per se ungeeignet?

Košinár: Ja genau. Aus einer pädagogischen Perspektive gehen wir grundsätzlich von einer großen Entwicklungsfähigkeit des Menschen aus. Darauf weisen auch die Befunde von Maier und Rauin (2007) hin, die anhand

einer Längsschnittstudie zeigen konnten, dass eine Vielzahl von sogenannten Riskantstudierenden später im Beruf Fuß fassen konnte. Dennoch kann man auf der Basis der Typiken eine prognostische Tendenz ausmachen, ob Entwicklungsaufgaben angenommen und bearbeitet werden. Und hier müssen wir ansetzen.

Das ist das Stichwort, um uns noch einmal den ausbildenden Institutionen in Nordrhein-Westfalen zuzuwenden. Am Praxissemester sind Universität, ZfsL und die Schule gleichermaßen beteiligt. Was können die Beteiligten leisten, um den Professionalisierungsprozess der Studierenden bestmöglich zu unterstützen?

Košinár: Zunächst begrüße ich sehr, dass im Praxissemester alle drei Institutionen beteiligt sind. So fließen die unterschiedlichen Logiken und Kulturen von Praxis und Wissenschaft in die Lehrerausbildung ein. Grundlage der Zusammenarbeit ist, dass diese Logiken wechselseitig Anerkennung finden. Mit unterschiedlichen Logiken meine ich übrigens nicht eine Differenzierung nach dem bekannten Theorie-Praxis-Schema: Die Universitäten sind für die Theorie, die Schulen und ZfsL für die Praxis zuständig. Dieser künstliche Graben im Theorie-Praxis-Verhältnis muss dringend aufgelöst werden. Natürlich sind die Möglichkeiten, die Voraussetzungen und die Ressourcen der jeweiligen Institution sehr unterschiedlich und bedingen eine unterschiedliche Ausbildungspraxis, das ist natürlich völlig klar. Umso wichtiger sind Austausch und Abstimmung zwischen den Institutionen.

Hierfür könnte ein gemeinsames Ziel sein, die Studierenden – auch gegen möglichen Widerstand – anzuregen, sich mit den anstehenden Entwicklungsaufgaben auseinanderzusetzen?

Košinár: Exakt. Wir wollen nachhaltige Veränderungen im Sinne der Professionalisierung erwirken und gemeinsam die mitgebrachten, beruflichen Überzeugungen und Orientierungen der Studierenden irritieren. Gelingt dies, ist der erste Schritt getan, dass Studierende sich möglichen Krisen produktiv zuwenden können. Das ist der Handlungsauftrag für alle drei Institutionen. Und hier liegen entscheidende Fallstricke: In der Ausbildungspraxis besteht oft der Wunsch, die Irritationen der Studierenden schnell aufzulösen. Einige Mentorinnen und Mentoren reagieren dann mit Tipps und Tricks »beim nächsten Mal solltest du besser dieses und jenes

machen«. Das ist gut gemeint von den Ausbildenden. Ich kann das auch verstehen. Sie wollen die Studierenden nicht alleine lassen, sondern ihnen einen Rucksack packen. Studierende nehmen das natürlich sehr gerne an. Zudem haben wir keine Fehlerkultur: Krisenerfahrungen werden mit den Ausbilderinnen und Ausbildern oft erst gar nicht geteilt, sei es aus Angst durchzufallen oder eine schlechte Note zu bekommen, sei es aus Schamgefühl, zum Beispiel mit einer Klasse nicht zurecht zu kommen.

Viel effektiver wäre ein gemeinsames Einlassen und ein miteinander Durchleben einer Krise. Hier müssen wir alle, die wir an Lehrerbildung beteiligt sind, Irritationen der Studierenden Raum geben und diese gemeinsam mit ihnen aushalten. In unserem Reflexionsseminar an der Pädagogischen Hochschule machen wir mit Studierenden zu Beginn der Ausbildung biografische Reflexionsübungen. Wir arbeiten heraus, dass Krise zunächst nur bedeutet, dass Handlungsroutrinen versagen und ein entsprechendes Muster erschüttert wird. Und sich auf dieser Basis tragfähige Lösungen entwickeln lassen. Auf dieser Erkenntnis können Ausbilderinnen und Ausbilder dann in den Langzeitpraktika aufbauen, wenn Studierende vor Entwicklungsaufgaben stehen, bei denen ihre Routinen versagen. Dann wird die Krise zur Herausforderung, auf die ich mich einzulassen kann und die mir schlussendlich eine tolle Möglichkeit bietet, mich als Lehrperson zu entwickeln.

Die Krise aushalten ist also das eine, die gemeinsame Lösungssuche das andere?

Košinár: Aus einer Krise alleine lernen Sie nichts. Wenn Studierende alleine vor der Klasse stehen und merken, ihre Routinen versagen, ihr Plan funktioniert nicht, dann kommt häufig Panik auf. Und in einer solchen »Überlebenssituation« versuchen Studierende nur, einigermaßen gut durchzukommen. Das verschlimmert sich noch, wenn die Ausbildenden hinten drinsitzen und sich Notizen machen, während sich vorne jemand abzappelt. Und das ist auch nicht in einer Nachbesprechung zu retten, wo der Student oder die Studentin sowieso nichts aufnimmt, weil das Adrenalin noch in den Adern rauscht.

Hingegen halte ich die Ansätze des Co-Planings und des Co-Teachings von Studierenden und Ausbildenden für äußerst gewinnbringend. Ideen werden zusammen

entwickelt, umgesetzt und verantwortet. Damit schaffen wir in den Praktika Situationen, in die die Expertise der Ausbilderinnen und Ausbilder in die Unterrichtsplanung mit eingebracht wird und die Studierenden bei der Umsetzung hinterher nicht alleine da stehen. Das entspricht meinem Konzept einer modernen Lehrerausbildung.

Unterrichtsnachbesprechungen halten Sie nicht für effektiv?

Košinár: Doch, wenn die zeitliche Distanz zur »Überlebenssituation« gegeben ist und für Studierende Fragen der Bewertung in der Beratungssituation nicht dominant sind. Für die Reflexion sind die Problemartikulation und die Versprachlichung der gedankenexperimentellen Lösungssuche natürlich unverzichtbare Bestandteile des Professionalisierungsprozesses. Dies lässt sich im Rahmen sogenannter Erfahrungsgemeinschaften üben, die neben den Mentorinnen und Mentoren auch die *Peergroup* der Mitstudierenden, Mitreferendarinnen und -referendaren einbeziehen.

In dem Zusammenhang möchte ich noch einen Aspekt nennen, der für alle Institutionen relevant ist: Videographie von Unterricht. Die universitäre Ausbildung nutzt zunehmend kasuistische Zugänge, um fallorientiert und methodisch kontrolliert Unterricht zu analysieren. Videos kommen in diesem Zusammenhang eine immer größere Bedeutung zu. Auch in der Schule bietet Videomaterial ein großes Potenzial zur Nachbesprechung von Unterricht, in denen alle Akteure dann gemeinsam in einer Distanz über den Unterricht nachdenken können. Daher wirklich mein Appell an Schulen und auch an Mentorinnen und Mentoren, Videographie zu unterstützen und als ein relevantes Element in der Lehrerbildung von heute zu begreifen.

Können wir bilanzierend hier nochmal die Rolle der schulischen Mentorinnen und Mentoren in den Blick nehmen? Was braucht es?

Košinár: Ganz im Ernst: Erstens gute Nerven. Studierende professionalisieren sich durch krisenhafte Erfahrungen. Und diese Erfahrungen müssen sie auch machen dürfen. Ich plädiere deutlich für eine Abkehr vom »Meisterlehrerprinzip«, bei dem die oder der Studierende die Praxislehrperson kopieren soll. Lassen Sie Studierende bei der Lösungssuche experimentell vorgehen, lassen Sie auch das Riskante zu. Also auch keine Schließung der Experimentierfreude durch Tipps und Tricks.

Zweitens Neugier: Wir haben viele Mentorinnen und Mentoren, die über ihren Austausch mit Studierenden eine Teilhabe am wissenschaftlichen Diskurs realisieren und sich auch ganz praktisch Inspiration für ihre Unterrichtsgestaltung versprechen. Diese Einstellung hilft zum einen, den oben genannten, künstlichen Graben zwischen Theorie und Praxis zuzuschütten und zum anderen ist dies die Grundlage für einen konstruktiven Prozess des gemeinsamen Nachdenkens über Unterricht und über das Schülerlernen. So kann wirklich Neues entstehen.

Drittens Wissen: Dazu gehören Kenntnisse über die Prozessstruktur des Erfahrungslernens und der Professionalisierung sowie die Kompetenzen, die notwendig sind, dieses Wissen in Beratungs- und Begleitsituationen einzubringen. Dabei gilt es, die unterschiedlichen Voraussetzungen der Studierenden zu rezipieren und individuellen Professionalisierungsprozessen Raum zu geben. Unser Einfluss ist begrenzt, aber durchaus vorhanden!

Vielen Dank für Ihre Impulse, um dieser Herausforderung zu begegnen und Lehrerausbildung zu gestalten.

ZUM WEITERLESEN

Bohnsack, R. (2013). Dokumentarische Methode. In R. Bohnsack, W. Marotzki & M. Meuser (Hrsg.), *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung* (S. 40-44). Opladen: Leske + Budrich.

Keller-Schneider, M. & Hericks, U. (2011). Beanspruchung, Professionalisierung und Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von LehrerInnen. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 11 (1), S. 20-31.

Košinár, J. (2014). *Professionalisierungsverläufe in der Lehrerausbildung. Anforderungsbearbeitung und Kompetenzentwicklung im Referendariat*. Opladen: Barbara Budrich.

Košinár, J., Schmid, E. & Diebold, N. (2016). Anforderungswahrnehmung und -bearbeitung Studierender in den Berufspraktischen Studien. In: J. Košinár, S. Leineweber & E. Schmid (Hrsg.), *Schulpraktische Professionalisierung: Entwicklungsprozesse angehender Lehrpersonen* (S. 139-154). Münster: Waxmann.

Rauin U. & Maier, U. (2007). Subjektive Einschätzungen des Kompetenzerwerbs in der Lehramtsausbildung. In M. Lüders & J. Wissinger (Hrsg.), *Forschung zur Lehrerbildung* (S. 103-133). Münster: Waxmann.

PLANUNGSMODELLE FÜR INKLUSIVEN UNTERRICHT

Welche Kompetenzen benötigen Lehramtsstudierende für die zweite Phase der Lehrerbildung?

Lehrerinnen und Lehrer sehen sich heute mit einem ausgesprochen vielseitigen Berufsbild konfrontiert. Dennoch bleibt das Unterrichten eine zentrale Tätigkeit, für die die Grundlage in Wissen, Handlungskompetenz und Einstellungen in Studium und Referendariat erworben werden sollten (*European Agency for Development in Special Needs Education*, 2012, S. 13; Melzer,

Hillenbrand, Sprenger & Hennemann, 2015). Die Herausforderungen, die insbesondere durch Integration und Inklusion entstehen, wie auch der im Schulgesetz für Nordrhein-Westfalen rechtlich verankerte Anspruch auf individuelle Förderung, führen zu einer veränderten Unterrichtsrealität und bedingen dementsprechend auch Konsequenzen für alle Phasen der Lehrerbildung.

Unter diesem Aspekt setzt sich der vorliegende Beitrag in Anlehnung an den gleichnamigen Workshop mit der Frage auseinander, welche Kompetenzen angehende Lehrerinnen und Lehrer in Studium und Referendariat erwerben sollten, damit sie sich nach der Ausbildung gut gerüstet den anspruchsvollen Aufgaben widmen können und welchen Beitrag Universität sowie Zentrum für schulpraktische Lehrerbildung (ZfSL) dazu leisten können.

Welche Kompetenzen sollten angehende Lehrerinnen und Lehrer in Studium und Referendariat erwerben?

Für die ersten beiden Phasen der Lehrerbildung regeln zentrale Vorgaben, welche Kompetenzen angehende Lehrerinnen und Lehrer erwerben müssen. Für den Vorbereitungsdienst werden diese in den Handlungsfeldern des Kerncurriculums spezifiziert und in konkreten Handlungssituationen integriert erworben. Zudem sind im Rahmen der Zukunftswerkstatt



Natascha Stahl-Morabito, Zentrum für schulpraktische Lehrerbildung, Gelsenkirchen;
Prof. Dr. Conny Melzer, Humanwissenschaftliche Fakultät, Universität zu Köln

des Handlungsfelds Studium inklusiv innerhalb der Zukunftsstrategie Lehrerbildung der Universität zu Köln gemeinsam mit Dozierenden und Studierenden einige dieser Kompetenzen herausgegriffen worden, um auf dieser Basis zu überlegen, ob und wenn ja wie, die erste und die zweite Phase der Lehrerbildung besser voneinander profitieren können und um aus Sicht der

Unterrichtspraxis heraus darzustellen, warum diese Kompetenzen für das Unterrichten bedeutsam sind:

1. Lehrerinnen und Lehrer kooperieren zielgerichtet mit verschiedenen Menschen in verschiedenen Professionen.
2. Sie diagnostizieren in Unterrichtsfächern und Entwicklungsbereichen und leiten aus diesen diagnostischen Erkenntnissen passende Handlungen und Strategien ab.
3. Sie beherrschen die Fächer, die sie unterrichten.
4. Sie erkennen persönliche und systemische Diskriminierung von Schülerinnen und Schülern und arbeiten daran, diese abzubauen.
5. Sie erkennen »Lücken« und bauen eine fragende, forschende Haltung sich selbst und dem System Schule gegenüber auf und suchen aktiv nach Antworten.

Die Aufgabe, zunehmend in Kooperation und/oder unter Einhalten von Absprachen, Unterricht zu planen und diese Planung auch so zu verschriften, dass in Teams damit gearbeitet werden kann, wird erleichtert, wenn Unterrichtende sich auf der Basis von Modellen über den zu planenden Unterricht verständigen können.

Planungshilfen für Unterricht und Differenzierung im Rahmen der Ausbildung

Im Rahmen der Ausbildung sollten angehende Lehrerinnen und Lehrer deswegen verschiedene Modelle ken-

nenlernen, nach denen Unterricht und Differenzierung geplant werden können, damit sie während der Ausbildung und im Anschluss daran die für sie sinnvollen Aspekte auswählen und nutzen können. Dabei geht es nicht darum, in vorgegebenen Rastern pedantisch alle leeren Felder zu füllen, sondern einen Denkanstoß für die Planung und ggf. eine Grundlage für ein kooperatives Planungsgespräch zu haben. Beispielsweise sind dies

- > Anforderungsbereiche I-III gemäß der Lehrpläne in Nordrhein-Westfalen
- > Differenzierungsmatrix nach Sasse (Sasse & Schulleck, 2013)
- > Inklusionsdidaktische Netze nach Kahlert und Heimlich (2012)
- > Förderpädagogische Netze nach Flott-Tönjes und andere (2017)
- > Aneignungsniveaus nach Klauß (2009)

Im Verlauf des Berufslebens werden Unterrichtende diese Planungsmasken nach und nach verändern und für ihren alltäglichen Einsatz optimieren.

Alle fünf Modelle kommen in der Ausbildung Lehramtsanwärterinnen und -anwärtern zum Einsatz, haben sich als praktikabel erwiesen und haben Vor- und Nachteile. Im Folgenden wird ein Planungsmodell exemplarisch herausgegriffen.

Differenzierung am Beispiel der »Wember-Raute«

Im Seminar Sonderpädagogische Förderung des Zentrums für die schulpraktische Lehrerausbildung (ZfsL) Gelsenkirchen wird im Rahmen der Ausbildung unter anderem intensiv das Modell von Wember zur Differen-

zierung genutzt. Dieses Differenzierungsmodell für das Gemeinsame Lernen setzt voraus, dass alle Lernenden einer Lerngruppe an gleichen bzw. ähnlichen Themen arbeiten und beinhaltet das zielgleiche sowie das zieldifferente Lernen. Eine zentrale Grundlage ist – wie in jedem Unterricht, der den rechtlichen Anspruch auf individuelle Förderung verfolgt – der Gedanke, dass sich unterschiedliche Kompetenzerwartungen auf der Basis der individuellen Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler ergeben. Eine solide Erhebung der Lernausgangslage ist dabei immer die Grundlage jeglicher Differenzierung. Denn aus unterschiedlichen Kompetenzerwartungen ergeben sich individuelle Maßnahmen zur Herausforderung und Unterstützung. Differenzierung ist nicht nur dann notwendig, wenn zieldifferent gearbeitet wird, sondern muss durchgehendes Prinzip von Unterricht sein, damit tatsächlich individuell gefördert werden kann (siehe [Abbildung 1](#)).

Diese Raute ist auch als Repräsentation der Schülerschaft einer Lerngruppe vorstellbar: mit Leistungen am oberen und unteren Ende der in den Lehrplänen verankerten Kompetenzerwartungen und darüber hinaus oder darunter. Die meisten Schülerinnen und Schüler sind gemäß Wember (2013) in der Basisstufe einzuordnen. Sie erfüllen die Kompetenzerwartungen der Lehrpläne für das Fach und das Alter und benötigen dafür keine außergewöhnliche Unterstützung. Im ursprünglichen Modell ist lediglich der Bereich der Unterstützungsstufe II als zieldifferent (Bildungsgang Geistige Entwicklung und Bildungsgang Lernen) angedacht. Unter Berücksichtigung der in den Aufgabensammlungen zu den Lehrplänen in NRW entwickelten Anforderungsbereiche muss sichergestellt werden, dass die Lernenden, die im Bereich der Unterstützungsstufe arbeiten, nicht im Anforderungsbereich I des Reproduzierens verbleiben, sondern ihrem Lernniveau entsprechend auch in den Anforderungsbereich III der eigenen Konstruktion gelangen.

Im Rahmen der Ausbildung der Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter im Seminar Sonderpädagogische Förderung im Fach Englisch kommt folgende Beschreibung der gestaffelten Kompetenzerwartungen und Maßnahmen zum Einsatz (siehe [Abbildung 2](#)).

Vision: Universal Design of Learning

»Ziel einer inklusiven Schule ist es, das Selbst sich so ent-

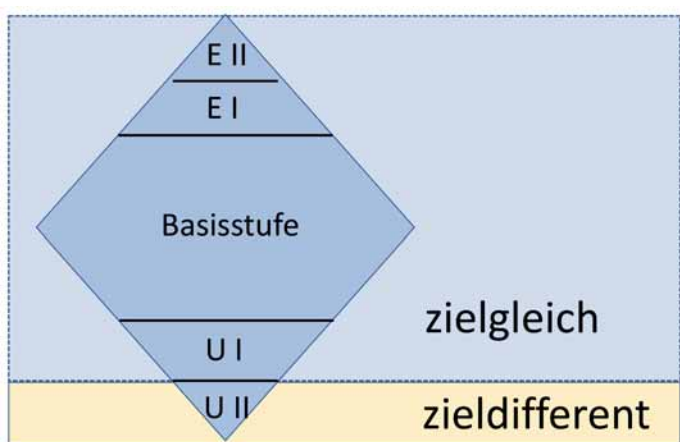


Abbildung 1: Planungsmodell nach Wember (2013)

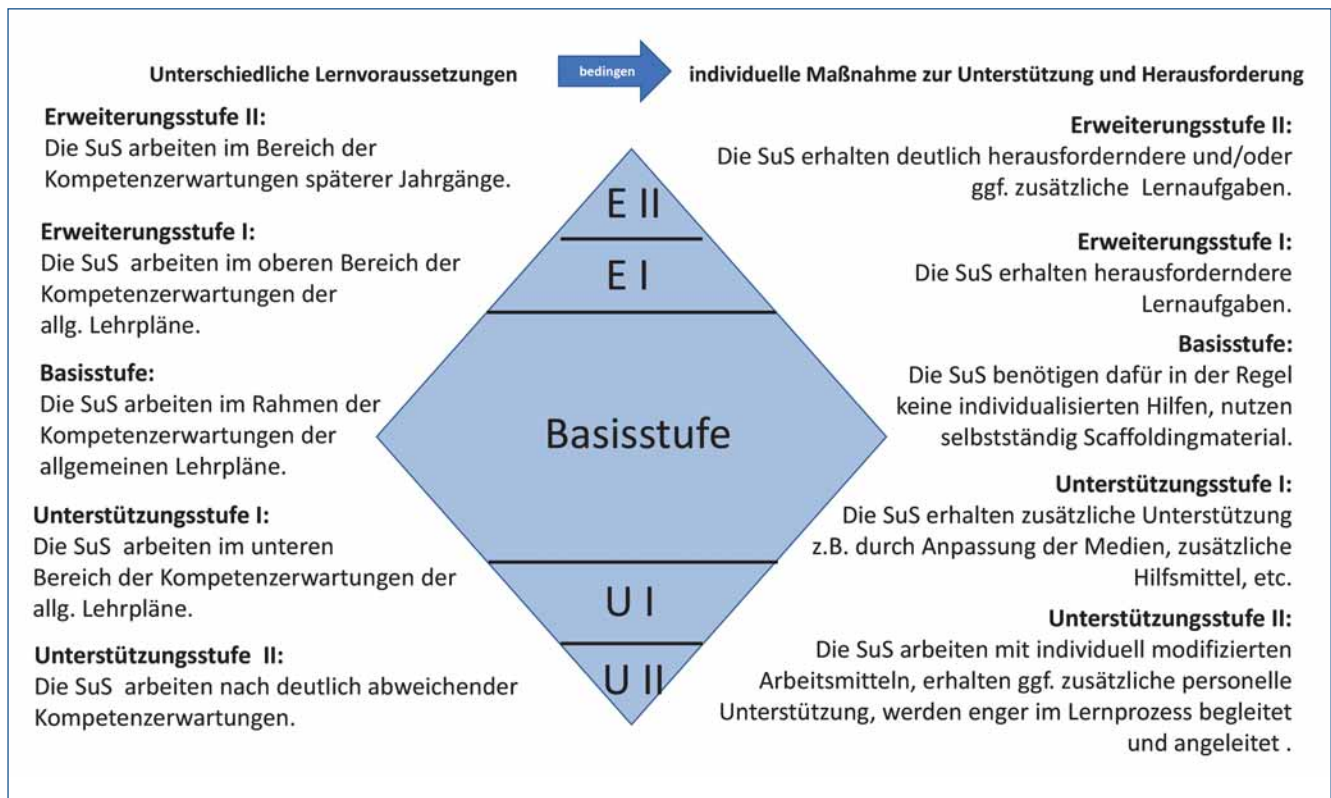


Abbildung 2: Planungsmodell nach Wember (2013) mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und individuellen Maßnahmen zur Unterstützung und Herausforderung

wickeln zu lassen, dass es zu persönlicher Exzellenz findet, um Chancen einer Selbstbehauptung im nachschulischen Leben zu erhöhen« (Reich, 2014, S. 223). Um diese Vision, die persönliche Exzellenz für alle Lernenden, verfolgen und vielleicht auch erreichen zu können, muss ein inklusiv ausgerichtetes Bildungssystem weit über die Begriffe von Differenzierung und Individualisierung hinausgehen. Eine Möglichkeit, inklusiven Unterricht zu gestalten, die aktuell viel Beachtung findet, ist das *Universal Design for Learning* (UDL). Das UDL setzt dabei noch vor einer Differenzierung bei der gesamten Klasse an. Es ist ein wissenschaftlich basiertes Rahmenkonzept praktischen Handelns, stellt flexible Wege der Informationspräsentation dar und reduziert Barrieren im Unterricht, behält dabei aber eine hohe Erwartung an die Leistungen der Schülerinnen und Schüler (Edyburn, 2010, S. 34). Das Konzept hilft also zu verstehen, wie der Zugang (Access) und Bindung zum und im Lernen funktioniert, was als Grundvoraussetzung für erfolgreiches Lernen angesehen werden kann. Dazu werden drei Prinzipien konsequent umgesetzt: multiple Mittel der Präsentation von Informationen, multiple Mittel der Verarbeitung von Informationen und Darstellung

von Lernergebnissen sowie multiple Möglichkeiten der Förderung von Motivation und Bindung (vgl. Schlüter, Melle & Wember, 2016). UDL möchte also Barrieren im Unterricht identifizieren und beseitigen und geht damit grundsätzlich von den gleichen Lernzielen für alle Lernenden aus. Differenzierung wäre dann ein zusätzliches Instrument, um individuelle Maßnahmen für einzelne Schülerinnen und Schüler, gegebenenfalls auch lernzieldifferent und in allen Unterstützungs- und Erweiterungsstufen, anzubieten.

AUTORINNEN

Natascha Stahl-Morabito, Zentrum für schulpraktische Lehrerbildung, Seminar Sonderpädagogik, Lüttinghofallee 5, 45896 Gelsenkirchen

Prof. Dr. Conny Melzer, Professur Sonderpädagogische Grundlagen, Department für Heilpädagogik, Humanwissenschaftliche Fakultät, Universität zu Köln Gronewaldstraße 2, 50931 Köln



ZUM WEITERLESEN

Edyburn, D.L. (2010): Would you Recognize Universal Design for Learning if you saw it? Ten Propositions for new Directions for the second Decade of UDL. In: *Learning Disability Quarterly*, 33, S. 33-41.

European Agency for Development in Special Needs Education (2012): *Ein Profil für inklusive Lehrerinnen und Lehrer*. Brüssel: Europäische Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung.

Flott-Tönjes, U.; Albers, S.; Ludwig, M.; Schumacher, H.; Storcks-Kemming, B.; Thamm, J. & Witt, H. (2017): *Fördern planen. Ein sonderpädagogisches Planungs- und Beratungskonzept für Förderschulen und Schulen des Gemeinsamen Lernens*. Oberhausen: Athena.

Heimlich, U. & Kahlert, J. (2012): *Inklusion in Schule und Unterricht*. Stuttgart: Kohlhammer.

Kahlert, Joachim & Heimlich, Ulrich (2012): Inklusionsdidaktische Netze – Konturen eines Unterrichts für alle (dargestellt am Beispiel des Sachunterrichts). In: Heimlich, Ulrich & Kahlert, Joachim: *Inklusion in Schule und Unterricht*. Stuttgart: Kohlhammer. S. 153-190.

Klauß, T. (2009): *Wie gestalten wir Lernangebote, die wirklich alle einbeziehen?* Manuskript zum gleichnamigen Workshop. Tagung: Berufsorientierung in Tagesstätten – Lernwege und Bildungsbedarfe von Menschen mit schweren und mehrfachen Behinderungen.

Melzer, C.; Hillenbrand, C.; Sprenger, D. & Hennemann, T. (2015): Aufgaben von Lehrkräften in inklusiven Bildungssystemen – Review internationaler Studien? In: *Erziehungswissenschaft*, 26 (51), 61-80.

Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2016): *Ordnung des Vorbereitungsdienstes und der Staatsprüfung für Lehrämter an Schulen*. Abrufbar: www.lpa1.nrw.de/AB2/Staatspruefung/index.html

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2008): *Lernaufgaben Englisch Grundschule*. Abrufbar: www.schulentwicklung.nrw.de/materialdatenbank/material/view/2069

Reich, Kersten (2014): *Inklusive Didaktik*. Weinheim und Basel: Beltz.

Sasse, A. & Schulzeck, U. (2013): *Differenzierungsmatrizen als Modell der Planung und Reflexion inklusiven Unterrichts – zum Zwischenstand in einem Schulversuch*. Thüringen: Thüringer Institut für Lehrerfortbildung.

Schlüter, A.; Melle, I. & Wember, F. (2016): Unterrichtsgestaltung in Klassen des Gemeinsamen Lernens: Universal Design for Learning. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 61 (3), 270-284.

Wember, Franz (2013): Herausforderung Inklusion: Ein präventiv orientiertes Modell schulischen Lernens und vier zentrale Bedingungen inklusiver Unterrichtsentwicklung. In *Zeitschrift für Heilpädagogik* 10/2013. S. 380-388.

VIELFALT UND INKLUSION IN DER LEHRERAUSBILDUNG

Entwicklungen in den Fächern Sport und Mathematik

Prof. Dr. Ulf Gebken,
Doris Kluge-Schöpp,
Roxanne Papenberg,
Prof. Dr. Petra Scherer,
Helena Sträter,
Universität Duisburg-
Essen

Einleitung

Vielfalt und Inklusion ist eines von drei Handlungsfeldern des Projekts *ProViel* im Rahmen der *Qualitätsoffensive Lehrerbildung (QLb)*. Das Handlungsfeld gliedert sich in die Bereiche Sprachförde-

rung und Inklusion mit neun Teilprojekten, darunter die Fachdidaktiken Mathematik und Sport. Für den Workshop am 23. November haben sich diese beiden zusammengeschlossen, um gemeinsam über inklusionsrelevante Entwicklungen und Perspektiven in ihren Fächern zu sprechen. Im bisherigen Verlauf des Projekts gelang es, die Inklusionsthematik in der Lehrerausbildung an der Universität Duisburg-Essen – sowohl in den im Projekt mitwirkenden Fachdidaktiken als auch fächerübergreifend – in den Blick zu nehmen, zu diskutieren und weiterzuentwickeln. So wurde z.B. von den ProViel-Beteiligten ein Vorschlag für ein gemeinsames Leitbild Inklusion entwickelt, das gemeinsam mit den lehramtsausbildenden Fächern der Universität Duisburg-Essen diskutiert wird. In stetigem Austausch mit weiteren (außer-)universitären Akteuren soll das Thema Inklusion weiter vorangetrieben werden.

Zur fachspezifischen Lehrerausbildung

Inklusion stellt an die Bildungswissenschaften und Fachdidaktiken neue Anforderungen und wirft Fragen der strukturellen und inhaltlichen Ausgestaltung der Lehreraus- und -fortbildung auf. Dabei sind die Ausgangsbedingungen (für Lehrämter, Fächer und Standorte) sehr verschieden: Es existieren Standorte mit und ohne Sonderpädagogik, und auch eine vielfältige Struktur sowie Studienumfänge für die einzelnen Schulformen und die jeweiligen Unterrichtsfächer.

Im Lehrerausbildungsgesetz (LABG) 2009 wurde in Nordrhein-Westfalen mit der Umstellung auf die

BA-/MA-Struktur zwar der Bereich »Diagnose und Förderung« als verpflichtendes Element festgehalten, jedoch war ein Schwerpunkt Inklusion noch nicht sichtbar. Das Gesetz zur Änderung des LABG 2016 in Nordrhein-Westfalen sieht durch verpflichtende Credits für inklusionsrelevante Fragestellungen Inklusion auch als klare Verantwortung der Fächer. Ferner ist in den erweiterten KMK-Standards, den Empfehlungen zur Lehrerbildung für eine »Schule der Vielfalt«, der Schwerpunkt Inklusion zukünftig prominent verankert, sowohl in den Bildungswissenschaften als auch in den Fächern.

In der konkreten Ausgestaltung einer fachspezifischen inklusionsorientierten Lehrerausbildung ist die Berücksichtigung der Ausgangslage, sowohl die Sicht der Studierenden als auch die der Lehrenden, von Bedeutung. Neben der Berücksichtigung dieser Vorerfahrungen sowie Einstellungen und Beliefs sollten Lehramtsstudierende fachdidaktische Grundlagen ergänzt durch sonderpädagogische Ansätze erwerben und Konzepte für unterrichtliche Umsetzungen kennenlernen, ergänzt durch entsprechende Praxiserfahrungen.

Konkrete Beispiele: Sport

Das Institut für Sport- und Bewegungswissenschaften (ISBW) der Universität Duisburg-Essen reagierte auf die Verabschiedung der UN-Behindertenrechtskonvention 2009 und des LABG 2016 mit einer verstärkten Implementierung von inklusionsrelevanten Inhalten in den sportpraktischen und theoriegeleiteten Seminaren. Im Rahmen des Projekts ProViel und in Zusammenarbeit mit dem außeruniversitären Partner DJK Franz-Sales-Haus (FSH) wurde ein Fortbildungskonzept für Lehrende entwickelt und umgesetzt, das neben einer praktischen Einheit Raum für Diskussionsrunden und einen sportartspezifischen Austausch in Kleingruppen umfasst. Schlüsselakteure stellten bei der Durchführung am ISBW die sportlichen Leiter sowie Athleten des FSH dar.



Insbesondere den praktischen Teil des Workshops prägte eine gegenseitige wertschätzende und offene Haltung, die eine wesentliche Grundlage für den folgenden theoriegeleiteten Abschnitt darstellte und insbesondere skeptischen Kolleginnen und Kollegen einen Zugang zur Inklusionsthematik ermöglichte. Das entwickelte Fortbildungskonzept initiierte neben den Top-Down-Beschlüssen nun auch Bottom-Up-Prozesse, wodurch inklusionsspezifische Inhalte mit nachhaltiger Wirkung im Curriculum implementiert werden können.

Derzeit werden offene Sportangebote und sportdidaktische Seminare in Vorbereitung auf das Praxissemester im FSH umgesetzt und evaluiert. Studierende des ISBW haben u.a. die Möglichkeit, einzelne Unterrichtsstunden für die Schülerinnen und Schüler der FSH-Förderschule zu planen, durchzuführen und anschließend zu reflektieren. Das inklusionsorientierte, sportwissenschaftliche Lehramtsstudium am ISBW wird durch diese enge Zusammenarbeit maßgeblich gestärkt.

Konkrete Beispiele: Mathematik

Im Fach Mathematik wurden die im LABG 2016 geforderten Credits für inklusionsorientierte Fragestellungen

im Studienplan der verschiedenen Lehrämter verankert. Darüber hinaus wird in weiteren Veranstaltungen der Umgang mit Heterogenität bzw. Inklusion umgesetzt. Neben vielfältigem Austausch bspw. am Tag der Lehre oder im Forschungskolloquium des Instituts, werden insbesondere im Rahmen des Teilprojekts »Mathematik Inklusiv« Veranstaltungen implementiert und evaluiert, die den Schwerpunkt auf inklusionsbezogene Inhalte legen. Im Lehramt Grundschule wird u.a. die praxisorientierte Lehrveranstaltung »Mathematiklernen in substantiellen Lernumgebungen« (5. Semester, BA) unter dem Schwerpunkt Inklusion adaptiert und beforscht. Die Lehramtsstudierenden erwerben hier sowohl ein Basiswissen zu zentralen Förderschwerpunkten als auch Kompetenzen für die Gestaltung eines inklusiven Mathematikunterrichts, die sie erproben können. Im Rahmen der Lehrveranstaltung planen die Studierenden klinische Interviews zu ausgewählten substantiellen Lernumgebungen, führen diese mit Grundschulkindern mit und ohne Förderbedarf durch und analysieren diese. Dabei können etwa besondere Entdeckungen der Schülerinnen und Schüler, aufgetretene Schwierigkeiten, beobachtete Lernprozesse, gezeigte mathematische Kompetenzen, unterschiedliche Zugänge zum Lernge-

genstand auch unter Berücksichtigung der verschiedenen Förderschwerpunkte anhand von Schlüsselstellen genauer untersucht werden.

Die Reflexion der adaptierten Lernumgebungen und des eigenen Lehrerverhaltens innerhalb des Seminars und die gesammelten Erfahrungen der Lehramtsstudierenden bieten ihnen die Möglichkeit, ihr Professionswissen hinsichtlich eines inklusiven Mathematikunterrichts zu erweitern. Begleitend zu dieser Lehrveranstaltung werden Erfahrungen und Beliefs der teilnehmenden Studierenden zum inklusiven Mathematikunterricht erhoben sowie im Anschluss an die Lehrveranstaltung ihre Selbsteinschätzung zur eigenen Kompetenzentwicklung untersucht. Die Evaluation wird durch qualitative Interviews mit einzelnen Lehramtsstudierenden ergänzt.

Perspektiven

Die Tagung *Impulse 2017* bot den Fächern Sport und Mathematik die Möglichkeit, im Rahmen der QLb mit der Deutschen Sporthochschule Köln (Dr. Bettina Rulofs, Sport) sowie innerhalb der UAR mit der Ruhr-Universität Bochum (Prof. Katrin Rolka, Mathematik und Kim Lipinski, Sport) in den Austausch zu treten. Es ist ein gemeinsames Anliegen, die universitäre Vernetzung weiter zu verstärken sowie Plattformen zum fachdidaktischen Dialog zu schaffen. (Außer-)universitäre Kooperationen, zum Beispiel mit Schulen und KiTas, sollen weiter ausgebaut werden. Die Einführung des für Studierende verpflichtenden Praxissemesters hat der phasenübergreifenden Zusammenarbeit auf den unterschiedlichen Ebenen einen Schub gegeben. Wir möchten an dieser Stelle aber empfehlen, das Tempo in der Reform der Lehrerbildung nur mit Augenmaß zu erhöhen: Kolleginnen und Kollegen müssen bei hohen Fallzahlen in der ersten Phase sowie strukturellen und organisatorischen Rahmenbedingungen die »Spur halten« können. Von Studierenden und Auszubildenden im Praxissemester kann keine reibungslose Umsetzung inklusiver Inhalte erwartet werden. Gleichwohl weisen jetzt schon zahlreiche gelingende inklusive Studienprojekte und Unterrichtsreihen auf das kreative Potenzial der Beteiligten hin, Inklusion in der Schulpraxis umzusetzen. Um diese Projekte zukünftig erfolgreich und nachhaltig auszugestalten, bedarf es einer schrittweisen, stetigen Umsetzung. Erste Schritte werden mit den Projekten

innerhalb der QLb gesetzt. Der Erfahrungs- und Erkenntnisaustausch zwischen Universitäten, beispielsweise mit der Sporthochschule Köln und innerhalb der UAR, sowie den weiteren Phasen der Lehrerbildung intensiviert und verstetigt sich. Das eigene Profil wird sichtbarer und fließt inzwischen bei zahlreichen (über-)regionalen Tagungen in den wissenschaftlichen Diskurs ein. Inklusion ist in der Lehrerbildung an der Universität Duisburg-Essen inzwischen ein wichtiger Bestandteil und wird sich um eine kontinuierliche Weiterentwicklung bemühen.

KONTAKTE

Prof. Dr. Ulf Gebken, Institut für Sport- und Bewegungswissenschaften, ProViel-Teilprojekt »Sport Inklusiv«
ulf.gebken@uni-due.de

Doris Kluge-Schöpp, Fakultät für Mathematik, ProViel-Teilprojekt »Mathematik Inklusiv«
doris.kluge-schoepp@uni-due.de

Roxanne Papenberg, Fakultät für Bildungswissenschaften/Fakultät für Mathematik, ProViel-Handlungsfeld Vielfalt und Inklusion
roxanne.papenberg@uni-due.de

Prof. Dr. Petra Scherer, Fakultät für Mathematik, ProViel-Teilprojekt »Mathematik Inklusiv«
petra.scherer@uni-due.de

Helena Sträter, Institut für Sport- und Bewegungswissenschaften, ProViel-Teilprojekt »Sport Inklusiv«
helena.straeter@uni-due.de

ZUM WEITERLESEN

KMK – Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2015): Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt. Gemeinsame Empfehlung von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12. März 2015/Beschluss der Hochschulrektorenkonferenz vom 18. März 2015).

Monitor Lehrerbildung (2015): Inklusionsorientierte Lehrerbildung – vom Schlagwort zur Realität?! Gütersloh: CHE.

Wolfswinkler, G., Fritz-Stratmann, A., & Scherer, P. (2014): Perspektiven eines Lehrerbildungsmodells »Inklusion«. Die Deutsche Schule, 106 (4), S. 373-385.

DAS BERUFSSKOLLEG

Inklusionsorientierte Konzepte der beruflichen Lehramtsausbildung für eine Schule der Vielfalt

Prof. Dr. Ursula Bylinski,
Melanie Wiegelmann,
FH Münster

Carolin Heere,
Lutz Thelen,
RWTH Aachen

Berufliche Schulen repräsentieren mit ihren unterschiedlichen Bildungsgängen und sehr verschiedenen Zielgruppen eine Schule der Vielfalt.

Inklusion (k)ein neues Thema in der beruflichen Bildung

Im Kontext beruflicher Rehabilitation und Integrationsförderung entstanden Ausbildungskonzepte, um junge Menschen, die von Ausgrenzung betroffen oder bedroht sind, in Berufsbildungsprozesse zu integrieren. Inklusive Bildung beinhaltet einen Perspektivwechsel: Unterschiedlichkeit wahrnehmen, als Gewinn wertschätzen und als Ressource für individuelles und wechselseitiges Lernen und Entwicklung aufgreifen.

In der Berufsbildung zeigen sich Exklusionsrisiken insbesondere bei der Einmündung in den Beruf. Deshalb plädieren Befragte im BIBB-Expertenmonitor 2013 für einen Inklusionsbegriff, der an den Leitlinien der UNESCO anknüpft und *Bildung für alle* formuliert: alle Personen sollen einen Zugang zu qualitativ hochwertiger Bildung erhalten, unabhängig von ihren Dispositionen.

Herausforderungen für die berufliche Lehramtsausbildung

Entsprechend des *Lehrerausbildungsgesetzes* in Nordrhein-Westfalen (2016) sollen *inklusionsorientierte Fragestellungen* in der Fachdidaktik und in den beruflichen Fachrichtungen thematisiert und in den Bildungswissenschaften *Leistungen zu spezifischen Fragen der Inklusion von Schüler*innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf* in Form eines Pflichtmoduls angeboten werden.

Im Workshop »Inklusionsorientierte Lehrer*innen-ausbildung im Lehramt an Berufskollegs« wurden unterschiedliche Konzepte diskutiert. Die FH Münster fokussierte sich auf bildungswissenschaftliche Lehr-

veranstaltungen mit sozial- und sonderpädagogischen Schwerpunktsetzungen. Die fachdidaktische Ausrichtung an der RWTH Aachen ist in einem Gesamtkonzept an der Hochschule verankert.

Additive und integrative bildungswissenschaftliche Lehrangebote am Hochschulstandort Münster

die Ausbildung von beruflichen Lehrkräften erfolgt in Münster in Kooperation: Die Studierenden wählen eine berufliche Fachrichtung an der Fachhochschule und ein allgemeinbildendes Fach an der Universität. Das Institut für Berufliche Lehrerbildung (IBL) stellt Lehrangebote zur Fachdidaktik sowie zur Berufspädagogik bereit. Das Projekt der Qualitätsoffensive Lehrerbildung *Dealing with Diversity. Kompetenter Umgang mit Heterogenität durch reflektierte Praxiserfahrung* zielt darauf ab, den professionellen Umgang mit Heterogenität und Inklusion curricular im Lehramtsstudium zu verankern und innovative Lehrangebote und -formate zu entwickeln.

Aktuelle Studien unterstreichen die *Bedeutung der Einstellung und Haltung* von Lehrkräften als Grundvoraussetzung zur Ausgestaltung inklusiver Lernsettings. Zur Entwicklung einer inklusionsbejahenden Haltung erscheint das Konzept einer reflexiven pädagogischen Professionalität bedeutsam. Das entwickelte Lehrformat nimmt deshalb sowohl den Erwerb von Basiswissen und fachlichen Kenntnissen zum Themenbereich Inklusion in der Berufsbildung auf, als auch die Anwendung unterschiedlicher Methoden bzw. Instrumente und fokussiert auf die (Selbst-)Reflexion pädagogischen Handelns. Additive und integrative Lehrangebote wurden konzipiert, die sowohl grundlegende (*Grundlagen inklusiver Berufsbildung*) und vertiefende Themen (*Inklusive Diagnostik*) als auch spezifische, inklusionsbezogene Fragestellungen (*Ressourcenorientierung*) aufgreifen und diese konkretisieren.

Durch die Zusammenarbeit von Berufspädagogik und Fachdidaktik konnten zur Verankerung von inklusions-

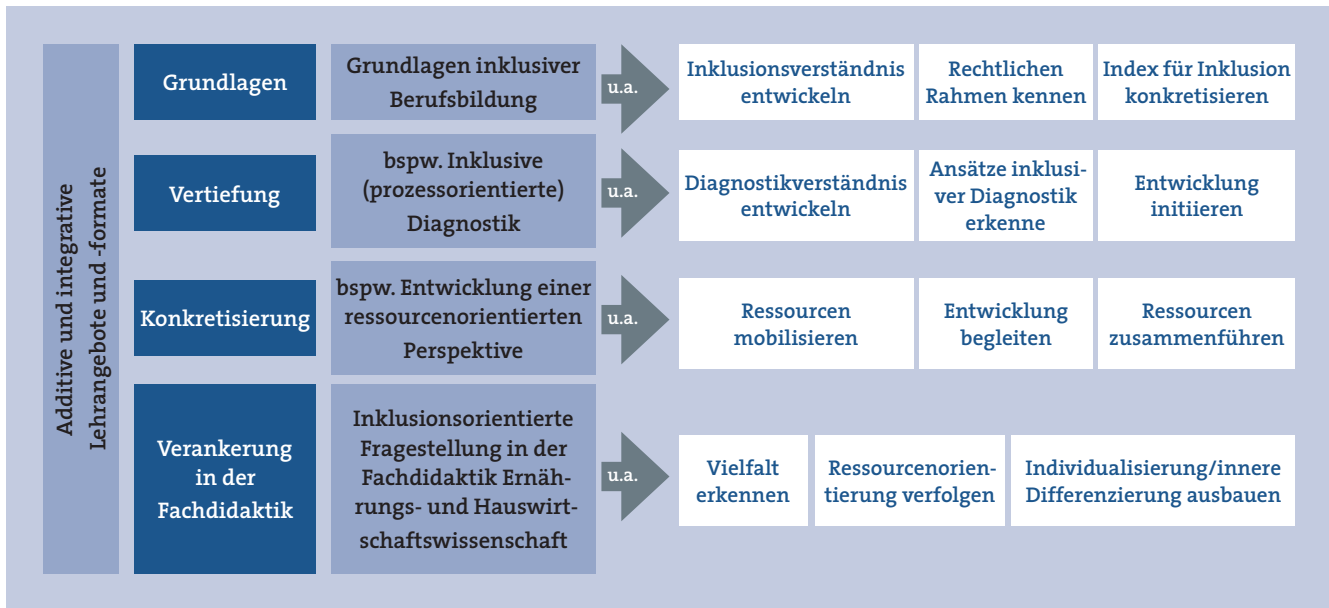


Abbildung: Verankerung von Inklusion im Curriculum

orientierten Fragestellungen bestehende Lerneinheiten neu ausgerichtet werden.

Inklusionsorientierte Lehramtsausbildung für das Berufskolleg am Institut für Arbeitswissenschaft (IAW) der RWTH Aachen

Am IAW erfolgt die Lehre in der Fachdidaktik in den großen beruflichen Fachrichtungen Maschinenbau- und Textiltechnik. Das Thema Inklusion ist in das Vorbereitungs- und Begleitseminar zum Praxissemester integriert, sowie im Seminar »Inklusionsorientierte Fallarbeit im Berufsfeld Maschinenbautechnik/Textiltechnik« umgesetzt. Diese Module werden durch ein multidisziplinäres Team entwickelt und betrachten die Professionalisierung aus der Perspektive der Studierenden.

Schulpraktische Erfahrungen der Studierenden und eigene Analysen bilden die Grundlage für die Lehrveranstaltungen. Die drei Bezugspunkte – Wissenschaft, Praxis und Subjekt der Studierenden – werden in ihren Wechselbeziehungen betrachtet. Durch die inklusionsorientierte Fallarbeit wird die Bedeutung unterschiedlicher Dimensionen von Vielfalt für die Fachdidaktik herausgestellt.

Zentrale Elemente sind:

- > Biografiearbeit und vielfältige Kompetenzdimensionen
- > grundlegende Professionstheorien

- > Fallarbeit unter Kooperation mit den Berufskollegs und dem Zentrum für schulpraktische Lehrerausbildung (ZfsL)

Zukunftsversion für Nordrhein-Westfalen

Im Rahmen des Workshops wurde eine NRW-Zukunfts-vision bis 2023 entworfen. Vor allem Politik und Hochschulen sind in der Pflicht, eine anforderungsgerechte Ausbildung künftiger, aber auch die Fortbildung erfahrener Lehrkräfte sicherzustellen. Dies beinhaltet ab der ersten Phase der Lehrerausbildung Kooperation innerhalb multiprofessioneller Teams, um neben allgemeinen Grundlagen beispielsweise auch sonderpädagogisches Fachwissen zu vermitteln. Ebenso ist Fallarbeit bezüglich der Reflexion der Vielfaltdimensionen hilfreich. Insbesondere die ZfsL wünschen sich Absprachen zwischen den Hochschulen bezüglich der Inhalte zum Thema Inklusion in der ersten Ausbildungsphase. Um den Austausch zwischen den Hochschulen zu gewährleisten, wurde ein gemeinsamer Arbeitskreis »Inklusion BK« vorgeschlagen.

Obwohl Inklusion sich nicht nur auf die Vielfaltdimension Behinderung beschränkt, wird im Rahmen inklusionsorientierter Lehre der Sonderpädagogik eine hohe Bedeutung zugemessen und gefordert, berufliche Fachrichtungen in Kombination mit Sonderpädagogik anzubieten. Da in den aktuellen Konzepten zur inklusionsorientierten Lehrerausbildung Inhalte in bestehende



Veranstaltungen der Fachdidaktiken integriert werden, wurde für einen Ausbau der Fachdidaktiken aller Fächer und Fachrichtungen plädiert.

Da auch Lehrkräfte, die bereits am Berufskolleg tätig sind, in ihrem Schulalltag mit einer großen Vielfalt von Schülerinnen und Schülern umgehen und inklusionsorientiert unterrichten müssen, sollten auch für sie entsprechende Fortbildungsangebote bestehen. Denkbar wäre beispielsweise ein Zertifikatskurs, der durch Hochschulen angeboten wird.

Fazit und Ausblick

Die Lehrerausbildung in Nordrhein-Westfalen kann derzeit noch nicht alle Erwartungen erfüllen, die von der Praxis an sie gestellt werden. Im Workshop wurden zentrale Elemente deutlich, die in eine inklusionsorientierte Lehrerausbildung einzubeziehen sind.

Die Umsetzung muss in erster Linie durch die Hochschulen initiiert werden – unterstützt durch politische Zielformulierungen. Dennoch sind es ebenso die Lehrkräfte an den Berufskollegs, die einen Beitrag zu einer verbesserten Lehrerausbildung leisten können: Nur durch eine Rückmeldung an die Hochschulen dazu, welche Herausforderungen im Schulalltag bestehen, können Curricula entsprechend verändert werden.

AUTORINNEN UND AUTOREN

Prof. Dr. Ursula Bylinski bylinski@fh-muenster.de

Melanie Wiegelmann, wissenschaftliche Mitarbeiterin Fachhochschule Münster, Institut für Berufliche Lehrerbildung www.fh-muenster.de/ibl

Professur »Berufliche Bildung mit dem Schwerpunkt Didaktik inklusiven Unterrichts«

Carolin Heere, M. Sc., Lutz Thelen
Institut für Arbeitswissenschaft der RWTH Aachen
www.iaw-aachen.de

ZUM WEITERLESEN

Bylinski, U. (2016). Gestaltung individueller Entwicklungsprozesse und inklusiver Lernsettings in der beruflichen Bildung. *bwp@*, S. 30, 1-22.

Bylinski, U., Austermann, N., & Sindermann, M. (2017). *Inklusion und Heterogenität als Gegenstand der beruflichen Lehramtsausbildung*. In B. Zinn (Ed.), *Inklusion und Umgang mit Heterogenität in der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung* (in Druck). Stuttgart: Steiner Verlag.

Bylinski, U., & Rützel, J. (Hrsg.) (2016). *Inklusion als Chance und Gewinn für eine differenzierte Berufsbildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

VIDEOS IN DER AUSBILDUNG VON LEHRERINNEN UND LEHRERN

Einsatzmöglichkeiten, Entwicklungen und Perspektiven im Rahmen von Projekten der Qualitätsoffensive Lehrerbildung

Prof. Dr. Manfred
Holodynski,
Prof. Dr. Kornelia Möller
Universität Münster

Prof. Dr. Johannes König,
Universität zu Köln

Im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung (QLB) sind vielfältige Maßnahmen initiiert worden, um die Einsatzmöglichkeiten von Videos in der Lehrerbildung zu stärken und neue hochschuldidaktische Konzepte zu

entwickeln. Dazu wurden auf der Tagung zwei Workshops durchgeführt, von denen sich der eine Fragen der Konzeption und Evaluation von videobasierten Lehr-Lernmodulen und der andere Fragen der Produktion und Distribution von Unterrichtsvideos widmete. Zu diesen Fragen stellten die QLB-Projekte der NRW-Standorte Bielefeld, Dortmund, Duisburg-Essen, Köln und Münster ihre Projektmaßnahmen vor.

Workshop Einsatzmöglichkeiten von Videos in der Lehrerausbildung

Eine häufig genutzte Möglichkeit des Videoeinsatzes besteht in der *Rezeption* von Videos durch (angehende) Lehrkräfte, die in Lehrveranstaltungen oder auch im Selbststudium analysiert werden. Eine weitere Möglichkeit besteht in der *Produktion* von Videos, zum Beispiel zur videogestützten Reflexion eigenen Unterrichtshandelns. Sowohl die Analyse »eigener Videos« (Hellermann et al., 2015) als auch die Analyse »fremder Videos« (von anderen Lehrkräften; Kramer et al., 2017) tragen zum Aufbau einer professionellen Wahrnehmung von Unterricht bei, was bedeutet, lernrelevante Unterrichtsereignisse erkennen und wissenschaftlich analysieren zu können.

An der Universität zu Köln werden mit der Video-Plattform *ViLLA* (siehe [Infokasten, S. 24](#)) videobasierte Lehr-Lernmodule konzipiert, durchgeführt und evaluiert. Zum einen wird auf die Analyse fremder Unterrichtsvideos zur Theorie-Praxis-Integration und zum anderen auf die Analyse eigener Unterrichtsvideos zur Reflexion des eigenen Lehrerhandelns fokussiert. In allen videoba-

sierten Lehr-Lernmodulen sollen die Wahrnehmung, die Interpretation und das Treffen von Handlungsentscheidungen professionalisiert werden (Kramer et al., 2017). Charlotte Kramer berichtete exemplarisch über das Lernen mit fremden Videos in Seminaren zum Thema Klassenführung, wobei eine Verknüpfung der Videoanalyse mit den Transkripten der analysierten Unterrichtsvideos die professionelle Wahrnehmung am stärksten verbesserte. Im QLB-Projekt der Universität Münster wird zur Arbeit mit Unterrichtsvideos die standort-eigene Plattform *ProVision* (siehe [Kasten S. 24](#)) genutzt, um Fähigkeiten von Lehramtsstudierenden im Beschreiben, Interpretieren und Bewerten von videografierten Unterrichtssituationen sowie im Entwickeln von Handlungsalternativen zu fördern. Dazu werden auch innovative Softwaretechniken zur Annotation des betrachteten Videomaterials erfolgreich eingesetzt. Robin Junker stellte exemplarisch ein videobasiertes Lehr-Lernmodul vor, bei dem Lehramtsstudierende durch die Analyse von Unterrichtsvideos ihre Einstellungen und Selbstwirksamkeitserwartungen im Umgang mit einer heterogenen Schülerschaft verbessern konnten.

In dem von der Universität Duisburg-Essen präsentierten QLB-Projekt wird die Videographie des eigenen Unterrichts fokussiert. Kerstin Göbel und Andreas Gösch berichteten über eine videogestützte Unterrichtsreflexion, die Studierende auf Basis eigener Unterrichtsvideos in Kleingruppen, also kooperativer Lernarrangements, vornahmen. Dabei lag der inhaltliche Fokus auf den unterrichtlichen Qualitätsdimensionen Klassenführung, Motivierung und lernförderliches Klassenklima. Die Studierenden maßen nach Durchlaufen der Maßnahme u.a. der Unterrichtsreflexion und der kollegialen Form der Reflexion einen höheren Wert bei.

Zur videobasierten Reflexion von Unterrichtssituationen mit Blick auf Inklusion berichtete Ann-Christin Faix (Universität Bielefeld) über die Förderung von inklusi-

onsbezogenen Einstellungen und Urteils Kompetenzen mittels kriteriengeleiteter Videoanalyse, bei der die Studierendurteile mit Expertenurteilen verglichen wurden. Kerstin Heberle und Ulrike Kranefeld (TU Dortmund) stellten auch zum Thema Inklusion ein Projekt vor, bei dem Studierende unter der Leitfrage »Was ist Inklusion?« einen Kurzfilm produzierten. Die Betrachtung und Diskussion dieser Filme sollten die individuellen Perspektiven auf Inklusionsunterricht offenlegen und eine theoriebasierte Vertiefung der angesprochenen inklusionsbezogenen Inhalte eröffnen.

Workshop Aktuelle Entwicklungen in der Produktion und Distribution von Videos

Der Einsatz von Videos in der Lehrerbildung steht und fällt mit der Verfügbarkeit von geeigneten Unterrichtsvideos, und das nicht nur bezüglich ihrer inhaltlichen Passung von Fach und Thematik, sondern auch bezüglich ihrer videotechnischen Qualität. Im Workshop wurden zentrale Fragen hierzu in den vier Beiträgen aus den QLB-Standorten Universität Essen-Duisburg, Universität zu Köln und Universität Münster sowie des Zentrums für schulpraktische Studien Münster thematisiert und diskutiert. Die drei Standorte bauen aktuell je ein Videoportal für die Lehrerbildung auf (siehe **Kasten 1**); diese sollen im Laufe des Jahres 2018 online gehen.

In den Beiträgen wurden die geplanten Videoportale vorgestellt. Sie sollen Videos von Unterrichtsstunden und -reihen sowie Unterrichtsausschnitte

aus verschiedenen Klassenstufen und Fächern mit Begleitmaterialien zur Kontextualisierung der Videos enthalten. Es werden auch einzelne Videoszenen zu ausgewählten Themen wie zum Beispiel Klassenführung, Lernunterstützung, Umgang mit Heterogenität didaktisch so aufbereitet, dass sie als Lehrmodule in eigene Lehr- und Fortbildungsveranstaltungen integriert werden können.

Darüber hinaus zeichnen sich die entstehenden Videoportale durch folgende Besonderheiten aus: Kai Kaspar berichtete vom Videoportal *VILLA* der Universität zu Köln, dass die Videoplattform neben dem für Außenstehende zugänglichen Teil für die interne Nutzung in der universitären Ausbildung zusätzliche Lehrfeatures aufweist, u. a. den eigenen Unterricht zum Beispiel im Praxissemester zu videographieren und zu reflektieren. Des Weiteren soll die übliche Third-Person-Perspektive in Unterrichtsvideos durch eine First-Person-Perspektive ergänzt werden, bei der der visuelle Aufmerksamkeitsfokus einer Lehrkraft während ihres Unterrichts mit Hilfe von Eye-Tracking-Aufnahmen nachgezeichnet wird.

Das Videoportal *CLIPSS* der Universität Duisburg-Essen stellten Rijana Nissing und Julia Bönnte vor. Das Besondere hieran sind die simulierten Unterrichtsausschnitte (staged video vignettes). Dabei inszenierte eine Lehrkraft mit Schülerinnen und Schülern ausgearbeitete Unterrichtsskripte, die klassenführungsrelevante Unterrichtssituationen aus der Grund- und weiterführenden Schule veranschaulichen. Die Skripte wurden anhand des Facettenmodells von Lenske und Mayr zum Klassenmanagement konstruiert: Lehrer-Schüler-Beziehung, kognitive Aktivierung und Verhaltenskontrolle.

Das Münsteraner Videoportal *ProVision* knüpft an das bestehende Videoportal *ViU-Early Science* an und erweitert es um Videos ganzer Unterrichtsstunden und -reihen aus den Grundschulfächern Anfangsunterricht Mathematik und Sachunterricht sowie den Sekundarstufenfächern Deutsch, Geographie und Sport sowie Berufskolleg. Till Rauterberg stellte den Aufbau des Portals vor und nannte Qualitätskriterien für die professionelle Produktion von Unterrichtsvideos im Portal Provision, die eine Unterrichtsanalyse erleichtern. Dazu gehören die inhaltsfokussierte Videoschnittführung, ein synchronisiertes Mehr-Kamera-System mit professioneller

- > **CLIPSS** – Classroom Management In Primary and Secondary Schools, Universität Duisburg-Essen: www.uni-due.de/clipss
- > **ProVision** – WWU Münster, QLB-Projekt videobasierte Lehrmodule; Webseite: www.uni-muenster.de/ProVision; Allgemeine Webseite zum Projekt: www.uni-muenster.de/QLB-DwD/teilprojekte/videobasiertelehrmodule/index.html
- > **ViU-Early Science** – WWU Münster: www.uni-muenster.de/koviu
- > **VILLA** – Videos in der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung, Universität zu Köln, QLB-Projekt ZuS; Webseite der QLB-Maßnahmen zu VILLA: zus.uni-koeln.de/21272.html; Allgemeine Webseite zu VILLA: hf.uni-koeln.de/35830

Videoportale für die Lehrerbildung von Universitäten mit QLB-Projekten in Nordrhein-Westfalen



Videonachbearbeitung und eine Mikrofonierung aller Schülerinnen und Schüler, um auch alle Schüleräußerungen verstehen zu können.

Aus der Perspektive der Zentren für schulpraktische Studien stellte Gerti Kohlruss Synergien einer verstärkten Vernetzung und Kooperation mit den Universitäten bezüglich des Einsatzes von Unterrichtsvideos in der zweiten Ausbildungsphase vor, die sich auch auf die Nutzung von Videos zur Reflexion des eigenen Unterrichts beziehen.

Perspektiven und Kooperationen

In den Diskussionen beider Workshops ergaben sich die folgenden Perspektiven und Kooperationen:

- › Den Austausch und Transfer mit den anderen lehrerbildenden Universitäten und den Zentren für schulpraktische Studien in NRW ausbauen: einerseits bezüglich der Nutzung der Videoportale und der evaluierten videobasierten Lehrmodule aus den QLB-Projekten und andererseits bezüglich des Feedbacks, wie diese Videos und Lehrmodule in der ersten und zweiten Lehrerausbildungsphase genutzt und wie die Portale und Lehrmodule gegebenenfalls ergänzt werden könnten.
- › Austausch über curriculare Fragen, wie die Inhalte der videobasierten Lehrmodule an das bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Kerncurriculum der ersten und zweiten Lehrerausbildungsphase in Nordrhein-Westfalen angebunden werden können.
- › Vereinbarung der QLB-Projekte der Universitäten Duisburg-Essen, Köln und Münster, den Aufbau ihrer

Videoportale mit dem Aufbau eines Metaportals zu verknüpfen, durch das die verfügbaren Unterrichtsvideos anhand eines Schlagwortverzeichnis gesucht und ausgewählt werden können. Hieran beteiligen sich bundesweit auch noch die QLB-Standorte der Universitäten FU Berlin, LMU München und Frankfurt am Main.

- › Austausch der QLB-Projekte bezüglich einer Optimierung der Videoaufnahmen und -nachbearbeitung sowie einer möglichst benutzerfreundlichen Handhabung der Videoportale.
- › Klärung und Vereinfachung von datenschutzrechtlichen Fragen und Erlaubnisprozeduren bei der Aufnahme und Nutzung von Unterrichtsvideos mit den zuständigen Schulen, Schülern, Bezirksregierungen und dem Ministerium.

ZUM WEITERLESEN

Hellermann, C., Gold, B., & Holodynski, M. (2015). Förderung von Klassenführungsfähigkeiten im Lehramtsstudium. Die Wirkung der Analyse eigener und fremder Unterrichtsvideos auf das strategische Wissen und die professionelle Wahrnehmung. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, S. 47, 97-109.

Kramer, C., König, J., Kaiser, G., Ligtvoet, R. & Blömeke, S. (2017). Der Einsatz von Unterrichtsvideos in der Lehrerausbildung: Zur Wirksamkeit video- und transkriptgestützter Seminare zur Klassenführung auf pädagogisches Wissen und situationsspezifische Fähigkeiten angehender Lehrkräfte. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 20(1), S. 137-164.

PRAXISERFAHRUNG REFLEKTIEREN

Begleitformate des Praxissemesters an der Bergischen Universität Wuppertal

Dr. Judith Schellenbach-Zell,
Nadine Franken,
Dr. Silvia Greiten,
Felician Führer,
Dr. Antje Wehner,
Universität Wuppertal

Das Praxissemester in Nordrhein-Westfalen stellt eine universitär eingebundene verlängerte Praxisphase dar und ist mit hohen Erwartungen im Hinblick auf die Professionalisierung der angehenden Lehrkräfte verbunden. Diese Erwartungen können

zwischen den verschiedenen Akteursgruppen durchaus variieren, umso wichtiger ist die Verdeutlichung und Vermittlung der entsprechenden Professionalisierungsziele, die sich – gerade durch die universitäre Einbindung – zu denen der zweiten Ausbildungsphase unterscheiden. Im Vordergrund der Praxisphase stehen Reflexionsprozesse mit Bezügen zu Wissen aus Fachdidaktik, Fachwissenschaft und Bildungswissenschaften (vgl. MSW, 2010).

Die theoretische Fassung des Begriffs *Reflexion* ist weitläufig und reicht von Ansätzen, die verschiedene Praxis- und Reflexionsphasen während des Reflexionsprozesses umfassen über Ansätze mit einem Fokus auf bestimmten mentalen und tiefenorientierten Strukturen bis hin zur professionellen Wahrnehmung und Interpretation pädagogischer Situationen. Das Projekt »Kohärenz in der Lehrerbildung (KoLBi)« definiert Reflexionskompetenz entsprechend als »die Fähigkeit, in der Vergegenwärtigung typischer Situationen des schulischen Alltags durch aktive Distanzierung eine eigene Bewertung und Haltung sowie Handlungsperspektiven auf der Basis eigener Erfahrung in Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Wissensbeständen argumentativ zu entwickeln und zu artikulieren« (Leonhard, Nagel, Rihm et al., 2010).

Der universitären Begleitung des Praxissemesters kommt folglich die Aufgabe zu, Reflexionsprozesse so anzuleiten, dass die Verknüpfung zwischen Wissen und praktischer Erfahrung gelingt. Die Begleitformate sehen darüber hinaus Feedbackprozesse vor mit dem Ziel, aktuelle Lernergebnisse einzuschätzen und zu verbessern (zum Beispiel Narciss, 2006).

Nachfolgend stellen wir vier Formate universitärer Begleitung im Praxissemester vor, die im Rahmen des NRW-Netzwerktreffens mit Personen aus der Praxis (Schule und Zentren für schulpraktische Lehrerbildung) im Hinblick auf die Anschlussfähigkeit diskutiert wurden.

Lerntagebücher

In der bildungswissenschaftlichen Begleitung werden Lerntagebücher eingesetzt, die es den Studierenden ermöglichen, selbstgewählte pädagogische Situationen zu beschreiben und zu erklären. Mit sogenannten Prompts, also Fragen und Hinweisen, die speziell das passende professionelle Wissen aktivieren, wird die Verzahnung von Theorie und Praxis noch einmal zusätzlich unterstützt. Das Begleitformat umfasst außerdem Rückmelde-schleifen auf Basis eines Feedbackleitfadens. Das Feedback bezieht sich zum einen darauf, wie umfassend die Verbindung zwischen Situation und Wissen hergestellt wurde und zum anderen darauf, wie wissenschaftliche Bezüge noch einmal verstärkt werden können (zum Beispiel mit weiteren theoretischen Ansätzen). Somit ist das Begleitformat durchaus anknüpfungsfähig für praktische und einzelfallbezogene Aspekte, die sich durch die schulpraktische Begleitung ergeben.

Dr. Judith Schellenbach-Zell (zell@uni-wuppertal.de)

Gesprächsaufzeichnungen von geplantem Experimentalunterricht

Studierende planen erste (Experimental-) Unterrichtsstunden bereits im Praxissemester. Dies geschieht nicht selten in Peer-Groups. Die Planungsgespräche und -handlungen mit KommilitonInnen (Gruppendiskussionen) werden audiografiert und aus den Mitschnitten Vignetten produziert. Diese werden für die anschließende Reflexion im Stimulated-Recall-Verfahren genutzt, um den Einbezug und die Herkunft theoretisch-reflexiven Wissens zu erfassen.

Es zeigt sich, dass sich die Audiografie für die retrospektive Analyse der Planungshandlungen von angehemdem Lehrpersonal durchaus anbietet. Handlungssituationen

und -gespräche sind im Gegensatz zur teilnehmenden Beobachtung fixiert und das Datenmaterial kann variabel zur Reflexion genutzt werden. So lassen sich beispielsweise Ausschnitte der Planungsgespräche extrahieren (Vignetten) und für die anschließende Reflexion in verbaler (zum Beispiel Leitfadenterviews), aber auch in schriftlicher Form (zum Beispiel Lerntagebuch) nutzen. Für die Analyse und theoriebasierte Reflexion expliziter Planungshandlungen – beispielsweise der Vorbereitung von Experimenten für den Unterricht – ist es sinnvoll, auf ein Verfahren zurückzugreifen (zum Beispiel Videografie), welches die Handlungsschritte in Bild und Ton fixiert.

Nadine Franken (franken@uni-wuppertal.de)

Reflexionen durch Co-Peer-Learning

Durch Vorgaben zum Praxissemester sowie des Schulgesetzes zur individuellen Förderung, Inklusion, zu Kooperation und kompetenzorientierten Fachcurricula stehen Studierende vor komplexen Herausforderungen zur Unterrichtsplanung. Für Praxisphasen kann von einer »Tradierungsfalle« gesprochen werden, in die Studierende geraten, wenn sie unreflektiert Planungsmodelle übernehmen, die die Heterogenität der Lerngruppe und Ansprüche an Förderung zu wenig berücksichtigen.

Im Reflexions- und Feedbackformat des *Co-Peer-Learnings* reflektieren Studierende als Tandems über die Planung ihrer Unterrichtsvorhaben. Dazu erhalten sie eine theoretische Einführung u.a. zum Umgang mit Heterogenität und zu unterrichtsbezogener Förderung. Während des Praxissemesters reflektieren sie drei- bis viermal über ihren Planungsprozess und Veränderungen ihrer Konzepte zur Unterrichtsplanung. Zur Reflexion und zum Feedback nutzen sie Leitfäden, die auf Kriterien zum Umgang mit Heterogenität und individueller Förderung fokussieren. Der für das Co-Peer-Learning entwickelte Ansatz stützt sich auf die Annahme, dass Unterrichtsplanung kategorial erfolgt, diese Kategorien durch Denkmuster bestimmt werden, die durch das Co-Peer-Learning beeinflussbar sind.

Dr. Silvia Greiten (greiten@uni-wuppertal.de)

Kontextsensitiv-interaktive Unterrichtsreflexion

Die Erkenntnisse der Lehrerprofessionsforschung legen nahe, dass das Anregen von Reflexionsprozessen als zentrales Moment schulpraktischer Phasen anzusehen

ist. Besonders Unterrichtsnachbesprechungen können dabei für die Ausbildung unterrichtspraktischer und reflexiver Kompetenzen eine wichtige Rolle spielen.

Mithilfe quantitativer und qualitativer Forschungsmethoden wird aus einem Korpus von authentischen Gesprächsdaten heraus ein theoretisches Rahmenmodell entwickelt, auf dessen Basis ein Gesprächs- und Reflexionsleitfaden entsteht, der die Unterrichtsnachbesprechungen als ein kontextsensitiv-interaktives Reflexions- und Feedbackformat situiert und konzeptualisiert.

Dabei werden u.a. Methoden der Gesprächsorganisation, -strukturierung und -führung adaptiert, mit deren Unterstützung die Gesprächsteilnehmer relevante Gesprächsinhalte identifizieren, kommunikativ etablieren sowie interaktiv und reflexiv bearbeiten können, sodass in den Unterrichtsnachbesprechungen reflexive Lernprozesse initiiert werden, die zu einem Aufbau professioneller (Lehrer-) Kompetenzen beitragen.

Felician-M. Führer (ffuehrer@uni-wuppertal.de)

ZUM WEITERLESEN

Leonhard, Tobias, Nagel, Norbert, Rihm, Thomas, Strittmatter-Haubold, Veronika & Wengert-Richter, Petra (2010). Zur Entwicklung von Reflexionskompetenz bei Lehramtsstudierenden. In Gehrman, Axel/ Hericks, Uwe/ Lüders, Manfred (Hrsg.), *Bildungsstandards und Kompetenzmodelle. Beiträge zu einer aktuellen Diskussion über Schule, Lehrerbildung und Unterricht*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 111-127.

Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2010). *Rahmenkonzeption zur strukturellen und inhaltlichen Ausgestaltung des Praxissemesters im lehramtsbezogenen Masterstudiengang*

Narciss, Susanne (2006). *Informatives tutorielles Feedback*. Münster: Waxmann.

REFLEKTIERTE (AUSBILDUNGS-)PRAXIS FÜR »REFLEKTIERTE PRAKTIKERINNEN UND PRAKTIKER«?

Prof. Dr. Martin Heinrich,
Nicole Valdorf,
Dr. Lilian Streblow,
Universität Bielefeld

1. Unkritische Praxis-euphorie?

Ist »Praxis« im Lehramtsstudium immer gut? Angesichts der derzeitigen Euphorie zur praxisorientierten Lehrerbil-

dung könnte man dies meinen. Studien zeigen demgegenüber: Praxiserfahrung für sich genommen professionalisiert noch nicht (Wenzl et al. 2018). Praxiserfahrung muss professionell reflektiert werden, da sie sonst fraglos in eine schlicht vorgefundene Praxis einsozialisiert – und damit eher deprofessionalisiert. Gefordert wird daher seit Jahrzehnten, angehende Lehrkräfte zu »reflektierten Praktikerinnen und Praktikern« auszubilden (Schön 1983). Aber wie bildet man reflektierte Praktikerinnen und Praktiker aus?

2. Passgenaue Formen der Praxisreflexion – drei Beispiele

In dem Forschungs- und Entwicklungsprojekt Biprofessional, das im Rahmen der gemeinsamen Qualitätsoffensive Lehrerbildung von Bund und Ländern gefördert wird (FKZ 01JA1608), werden unterschiedliche Formate der Praxisreflexion (weiter-)entwickelt. Die Notwendigkeit dafür, hier das Ausbildungsangebot auszudifferenzieren, ergibt sich aus der Erfahrung unterschiedlicher Zugänge der Studierenden zur Reflexion der eigenen Praxis. Wir als Ausbilderinnen und Ausbilder müssen daher in der Beratung der Studierenden zunächst selbst reflektieren: Wer reflektiert da eigentlich wie, was?

Je nach eigenem Selbstkonzept, im Hintergrund wirksamer professionstheoretischer (oder alltagstheoretischer) Vorstellungen vom Lehrberuf und eigenem Theorie-Praxis-Verhältnis, lassen sich Studierende überhaupt erst ernsthaft auf Reflexionsangebote ein. Dies gilt zumindest dann, wenn es nicht nur um »pro-forma-Reflexionen« zur Erlangung einer Prüfungsleistung gehen soll, sondern um eine authentische »Selbst-Reflexion«, das heißt eine Reflexion, die es vermag, auch tiefer liegende Annahmen über die eigene Rolle, das präferierte Handeln und Vorstellungen pädagogischer Wirksamkeit zu irritieren.

Dementsprechend geht es in der Ausbildung zu reflektierenden Praktikerinnen und Praktikern immer auch um ein Passungsverhältnis derjenigen, die dort reflektieren sollen und dem von der Universität offerierten Reflexionsangebot – ansonsten droht unreflektierte Pflichterfüllung statt professionalisierender Reflexion.

Um ein möglichst breites Spektrum an Reflexionsformen anbieten zu können, wurden am Universitätsstandort Bielefeld paradigmatisch möglichst kontrastierende Zugänge gewählt. Im Folgenden sollen drei spezifische Formate der Praxisreflexion kurz skizziert werden.

2.1 Habitusreflexion

In einem Seminar zur »Habitusreflexion« haben Bachelorstudierende unterschiedlicher Lehramtsstudiengänge die Möglichkeit, ihre praktischen Erfahrungen aus der Berufsfeldorientierenden Praxisstudie (BPSt) in der Arbeit mit Schülerinnen und Schülern zu reflektieren. Ziel der BPSt und des Begleitseminars ist es, die eigenen Vorstellungen zu Fragen strukturell bedingter Bildungungerechtigkeit und der Notwendigkeit individueller Förderung reflexiv aufzuarbeiten. In Kooperation mit dem Bildungsverein TABULA e.V. erhalten die Studierenden die Möglichkeit, sowohl im Rahmen einer Ferienschule für sozial benachteiligte Kinder als auch semesterbegleitend im Rahmen einer über ein halbes Jahr gestreckten individuellen Förderung der Schülerinnen und Schüler pädagogisch-didaktisch begleitete Erfahrungen zu sammeln. Besonders prägnante Erlebnisse werden im Seminar zu dichten Beschreibungen verdichtet, die entlang eines sequenzanalytisch organisierten Analyseverfahrens in der Gruppe interpretiert werden, um systematisch auch Handlungsoptionen aufzuzeigen, die den Studierenden unter akutem Handlungsdruck nicht in den Sinn gekommen sind.

2.2 Supervision Studierender in der Arbeit mit Schülerinnen und Schülern mit Fluchterfahrung

Die Möglichkeit, entlastet vom konkreten Handlungsdruck eigene Reaktionsweisen auf pädagogisch relevante – nicht selten brisante – Situationen aufzuarbei-

ten, ist auch der Grundgedanke eines weiteren Angebots im Rahmen der BPSt. In einer Kooperation mit dem Bielefelder Berufskolleg TOR6, das über 250 Jugendliche mit Fluchterfahrung aufgenommen hat, erhalten die Studierenden eine berufspraktische Einführung in das DAZ-Konzept (Deutsch als Zweitsprache) der Schule und fördern diese Schülerinnen und Schüler möglichst individuell. Das vierwöchige Praktikum wurde hierfür auf fünf Wochen erweitert, um jeweils am Freitag eine Supervisionsitzung zu den Erlebnissen der Woche abhalten zu können. Diese wird in Kooperation mit dem Weiterbildungsstudiengang »Supervision und Beratung« der Universität Bielefeld organisiert. Hier sollen die Studierenden die Möglichkeit erhalten, entlang unterschiedlicher Elemente strukturtheoretischer und tiefenanalytischer Supervisionselemente die für sie oftmals irritierenden Erlebnisse mit vielfach traumatisierten Schülerinnen und Schülern so aufzuarbeiten, dass die nicht selten »entgrenzenden Erfahrungen« wieder in ein professionelles Selbstbild reintegriert werden können.

2.3 Systemisch-lösungsorientierte PeerBeratung

Als alle Phasen des Studiums übergreifendes Angebot zur kritischen Reflexion schulpraktischer Erfahrungen wurde im Rahmen des Projekts BI:Train der Bielefeld School of Education (BiSEd) das Konzept einer systemisch-lösungsorientierten PeerBeratung etabliert. Gemeinsam mit anderen Kommilitoninnen und Kommilitonen können Studierende hier unter professioneller Begleitung eine Beratungsmethode einüben, um bereits im Studium ihr Handlungsrepertoire zu erweitern. In der PeerBeratung treffen sich Studierende regelmäßig in einer festen Gruppe und können ihre Erlebnisse aus dem Praxisfeld Schule einbringen. Die Erfahrungen in pädagogischen Handlungssituationen (zum Beispiel im Schulpraktikum) werden genutzt, um die eigene praktische Tätigkeit systematisch entlang mehrschrittiger theoriegeleiteter Praxen zu reflektieren. Ziel ist es, gemeinsam – und damit systemisch-mehrperspektivisch – vielfältige Handlungsoptionen für zukünftige Situationen im Berufsfeld Schule zu entwickeln. Zugleich soll durch die Einübung der Beratungsmethode auch ein Grundstein für eine eigene Reflexionsfähigkeit gelegt werden, die die Studierenden dann auch im späteren Berufsleben in Form kollegialer Beratung nutzen können. Mit Blick auf die späteren Reflexionsoptionen für

die fortwährende »Nach-Professionalisierung« angesichts wechselnder An- und Herausforderungen des Lehrer*innenberufs ist dieser Zugriff besonders nachhaltig.

3. Ausblick: Reflektierte Ausbildungspraxis für reflektierte Praktikerinnen und Praktiker

Ausgehend von dem im Kontext der gemeinsamen Qualitätsoffensive Lehrerbildung von Bund und Ländern geförderten Forschungs- und Entwicklungsprojekt Biprofessional wird im Rahmen der Weiterentwicklung der Bielefeld School of Education (BiSEd) zu einer Professional School neben zwei Forschungs- und Entwicklungszentren (FuE-Zentren) zum »Forschenden Lernen« und zur »inklusionssensiblen Lehrerbildung« auch ein FuE-Zentrum für »kritisch reflexive Praxisorientierung« gegründet. Dieses wird jährlich Fachtage zur kritischen Praxisreflexion veranstalten, auf denen – zunächst aus Nordrhein-Westfalen, perspektivisch auch national oder international – Formate kritischer Praxisreflexion in kollegialer Atmosphäre unter Lehrerbilderinnen und Lehrerbildern diskutiert werden.

Unsere ersten Erfahrungen in den Bielefelder Projekten bestärken uns darin, dass die Heterogenität der Studierenden auch ausdifferenzierte Angebote der Praxisreflexion erforderlich macht. So können die gleichen Studierenden etwa, die supervisorische Reflexionsangebote ablehnen, von systemischen Ansätzen begeistert sein – und umgekehrt. Es erscheint demnach sinnvoll, mit dem Professionsanspruch der kritischen Praxisreflexion auch für uns Lehrerbilderinnen und Lehrerbilder ernst zu machen – und das heißt: die Ausbildungspraxis zu »reflektierten Praktikerinnen und Praktiker« selbst systematisch und kritisch-reflexiv einzuholen.

ZUM WEITERLESEN

Schön, Donald (1983): *The Reflective Practitioner. How Professionals Think In Action*. New York: Basic Books.

Wenzl, Thomas/Kollmer, Imke/Wernet Andreas (2018): *Praxisparolen. Dekonstruktionen zum Praxiswunsch von Lehramtsstudierenden*. Wiesbaden: VS-Verlag.

KOMPETENZORIENTIERUNG

Was angehende Lehrkräfte können und können sollten

Prof. Dr. Maik Walpuski,
Universität Duisburg-
Essen

Dr. Andreas Seifert,
Universität Paderborn

Prof. Dr. Johannes König,
Universität zu Köln

Einleitung

Als qualitätssichernde Maßnahme spielt die standardisierte Erfassung der im Studium zu erwerbenden Kompetenzen eine wichtige Rolle, während die Entwicklung entsprechender Tests aufgrund heterogener

Anforderungen und teilweise kleiner Stichproben oft mit Problemen behaftet ist. Im Rahmen des Workshops wurden verschiedene Ansätze zur Beschreibung und Messung von Kompetenzen in Lehramtsstudiengängen vorgestellt und im Hinblick auf ihre Validität, Reliabilität und Machbarkeit bzw. Praktikabilität diskutiert. Die (Zwischen-)ergebnisse der Projekte *Professionalisierung für Vielfalt* (Duisburg-Essen), *Learning to Practice* (Paderborn) und *Bildungsmonitoring in der Zukunftsstrategie Lehrer*innenbildung* (Köln) werden in diesem Artikel vorgestellt.

Handlungsfeld Qualitätsentwicklung und -sicherung im QLB-Projekt ProViel

Die Modulhandbücher für die Lehramtsstudiengänge an Universitäten und Pädagogischen Hochschulen sowie bildungspolitische Positionspapiere beschreiben Kompetenzen, die die angehenden Lehrkräfte im Laufe ihres Studiums erreichen sollen. Diese Kompetenzen lassen sich in fachwissenschaftliche, fachdidaktische und bildungswissenschaftliche Kompetenzen unterscheiden, die insgesamt das Professionswissen von Lehrkräften ausmachen (u. a. Shulman, 1986; Baumert & Kunter, 2006). Das Handlungsfeld Qualitätsentwicklung und -sicherung im Projekt Professionalisierung für Vielfalt (ProViel) untersucht, welche Kompetenzen im Detail erreicht werden sollen und überprüft anhand systematisch entwickelter Leistungstests, inwieweit Studierende diese Ziele tatsächlich erreichen. Ziel der Studie ist es, die Kompetenzen der Studierenden am Ende der universitären Ausbildungsphase in den drei genannten Facetten des Professionswissen exemplarisch für die Fächer Mathematik, Sozialwissenschaften und Sach-

unterricht sowie den fächerübergreifenden Bildungswissenschaften zu untersuchen und mit den Vorgaben aus den Modulhandbüchern sowie extern formulierten Standards zu vergleichen.

Auf Grundlage der Kompetenzformulierung in den Modulhandbüchern sowie externen Standards und Vorgaben (KMK Standards für die Lehrerbildung, Kerncurriculum für die Ausbildung im Vorbereitungsdienst, Schulcurricula) wurde das Professionswissen fachspezifisch beschrieben und es wurden Testaufgaben entwickelt und pilotiert. Die Auswertung der Pilotstudie erfolgte mit Hilfe von IRT-Analysen, mit dem Ziel, optimierte Testhefte für die Hauptstudie, die die Erfassung der Kompetenzen der Studierenden zum Ziel hat, abzuleiten. Erste Analysen zeigen, dass es im Wesentlichen gut gelungen ist, in der Schwierigkeit adäquate Testinstrumente zu entwickeln. Über den Abgleich mit curricularen Vorgaben und Expertenbefragungen wird die Validität der Instrumente gesichert. Nach Abschluss der Überarbeitung werden die pilotierten Instrumente den beteiligten Fakultäten zur Qualitätssicherung zur Verfügung gestellt.

Learning to Practice (LtP): Das Praxissemester auf dem Prüfstand

Im Zuge der Umstellung der Lehramtsstudiengänge auf die Bachelor-/Masterstruktur wurde an vielen Hochschulen Deutschlands das Praxissemester als neues Studienelement der Lehrerausbildung eingeführt. Zentrale Ziele des Praxissemesters sind die theoriegeleitete Analyse von Beobachtungen in der Unterrichtspraxis und die Planung, Erprobung und Reflexion eigener unterrichtlicher und pädagogischer Handlungssequenzen vor dem Hintergrund des bereits erworbenen Wissens.

Das Credo »Mehr Praxis, weniger Theorie!« erscheint wiederkehrend, um verschiedentlich auf den Zustand und den Reformbedarf der universitären Ausbildung von Lehrkräften Bezug zu nehmen. Welcher Mehrwert sich mit zeitlich erweiterten Schulpraktika im Rahmen der Lehrerausbildung an Universitäten verbindet und

zur Kompetenzentwicklung der Studierenden zusätzlich beiträgt, ist wissenschaftlich jedoch bislang eine offene Frage.

Vor diesem Hintergrund haben drei betroffene Standorte das Praxissemester einer Lernwirksamkeitsanalyse unterzogen. An den Universitäten Köln, Paderborn und Siegen wurden mit dem Verbundprojekt LtP (»Learning to Practice: das Praxissemester auf dem Prüfstand«) standortspezifische Analysen in einen Gesamtzusammenhang überführt, der die standortübergreifende Prüfung der Wirksamkeit des Praxissemesters kooperativ ermöglicht und die Aussagekraft der einzelnen Studien substanziell erhöht.

So zeigt sich zum Beispiel, dass Lehramtsstudierende während des Praxissemesters ihr professionelles Lehrerwissen weiterentwickeln. Insbesondere im Bereich reflektierter Entwicklung von unterrichtlichen Handlungsoptionen, die kognitiv komplex sind, kommt es zu signifikanten Kompetenzzuwächsen. Hierbei lässt sich belegen, dass das Praxissemester eine bedeutsame Lerngelegenheit darstellt, zum Beispiel wenn Studierende Möglichkeiten zur Reflexion der gewonnenen Erfahrungen geboten bekommen und diese nutzen. Hinsichtlich der selbstbezogenen Kognitionen, die wichtig sind, um ein professionelles Selbstbild aufzubauen, zeigt sich bei Studierenden insbesondere eine Zunahme von Lehrerselbstwirksamkeit während des Praxissemesters. Weiterführende Analysen zeigen, dass lernprozessbezogene Tätigkeiten wie das Planen und Durchführen von Unterricht sich positiv auf die Stärkung der Lehrerpersönlichkeit auswirken. Bezüglich der Rahmenbedingungen ist die Qualität der Betreuung durch Lehrerausbildnerinnen und Lehrerausbildner als eine weitere wichtige Einflussgröße hervorzuheben.

Die Befunde aus den standortübergreifenden, längsschnittlichen Analysen werden in einem Buchprojekt exklusiv gebündelt und umfassend berichtet (König, Rothland & Schaper, 2018/im Druck).

Bildungsmonitoring in der Zukunftsstrategie Lehrer*innenbildung Köln (ZuS): Was wissen angehende Lehrkräfte zu inklusivem Unterricht?

Eine umfassende Qualitätssicherung zur Lehrerausbildung erfolgt im Kölner Projekt »Zukunftsstrategie

Lehrer*innenbildung Köln (ZuS) - Heterogenität und Inklusion gestalten«. Zentral ist dabei ein hochschulweites Bildungsmonitoring, das Einblicke in die Prozesse des Kompetenzerwerbs im Lehramtsstudium ermöglicht und diejenigen Merkmale der Ausbildung herausstellt, die dabei von Bedeutung sind. Konkret werden die Kompetenzentwicklung von Lehramtsstudierenden, die Lerngelegenheiten als Bedingung der Kompetenzentwicklung sowie der Einfluss dieser Gelegenheiten auf die Kompetenzentwicklung untersucht. Verwendet wird ein Mehr-Kohorten-Längsschnitt-Design. Primäre Zielgruppe sind Bachelor- und Masterstudierende, die sich im Sommersemester 2016 jeweils im zweiten Fachsemester befanden. Diese beiden Kohorten werden über drei Jahre hinweg wissenschaftlich begleitet. Im ersten Erhebungszeitraum haben sich mehr als 1000 Studierende an der Befragung beteiligt.

Die Ergebnisse verdeutlichen hinsichtlich der Lerngelegenheiten, dass die akademischen Inhalte des bildungswissenschaftlichen Studiums relativ ausgewogen entlang der Kultusministerkonferenz-Kompetenzbereiche studiert werden. Auch wurde auf Basis der vorliegenden Daten ein deutlicher Kompetenzzuwachs im Bereich fachdidaktischen sowie pädagogischen Wissens deutlich. Erste Ergebnisse wurden im Rahmen einer Pressemitteilung (König & Kaspar, 2017) sowie in der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (König, Doll et al., 2017) veröffentlicht.

Im zweiten Erhebungszeitraum wurde ein neu entwickelter Kompetenztest zur Inklusion eingesetzt (König, Gerhard, Melzer, Rühl, Zenner & Kaspar, 2017), um abschätzen zu können, inwieweit Lehramtsstudierende im Rahmen ihrer Ausbildung pädagogisches Wissen für inklusiven Unterricht erwerben und somit auf Anforderungen der Inklusion vorbereitet werden. Verglichen wurden Bachelor-Studierende im Lehramt (4. Semester) mit Master-Studierenden (4. Semester): Es zeigen sich deutliche Vorsprünge der Master-Studierenden, was auf Lernwirksamkeit der Module hindeutet (signifikante Mittelwertunterschiede, mittlere Effektgrößen, siehe *Abbildung S. 32*). Auffällig ist, dass in allen Lehramtsstudiengängen die Master-Studierenden über umfangreicheres Wissen im Bereich Inklusion verfügen als die Bachelor-Studierenden. Möglicherweise stellen die an der Universität zu Köln

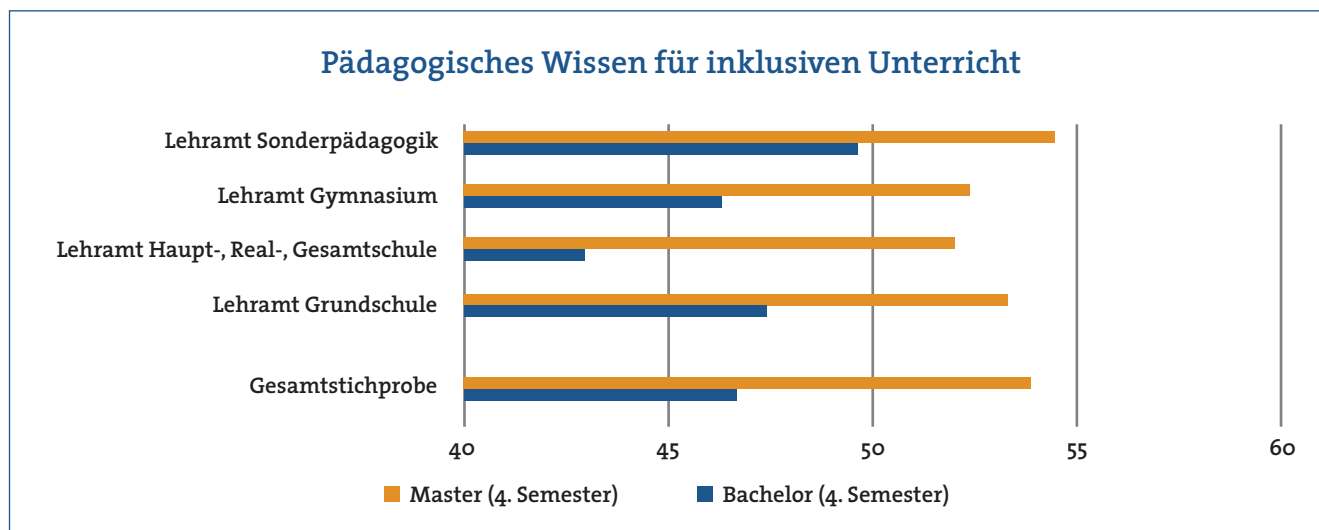


Abbildung: Mittelwerte im pädagogischen Wissen für inklusiven Unterricht, gegliedert nach Lehramt und Studienabschnitt (n = 409; der Wissenstest wurde auf M = 50 und SD = 10 transformiert) Quelle: König, Gerhard et al. (2017).

bereits existierenden bildungswissenschaftlichen Master-Module »Sonderpädagogische Grundlagen« und »Deutsch als Zweitsprache« wichtige Lerngelegenheiten dar. Das Kölner Projekt ZuS setzt unter anderem hier an und profiliert weiterführend die Kompetenzentwicklung im Bereich Inklusion.

Fazit

Um Steuerungswissen für Universitäten beziehungsweise Fakultäten zur Verfügung stellen zu können, ist ein zuverlässiges Wissen über das Erreichen beziehungsweise Nichterreichen von Kompetenzziele durch die Studierenden unabdingbar. Im Gegensatz zu Modulprüfungen, die in der Regel nur wenige Kompetenzen exemplarisch, dafür aber vertieft überprüfen, sind hierzu standardisierte Leistungstests, die die entsprechenden Kompetenzen in der Breite valide abbilden, notwendig. In den hier vorgestellten Projekten entstehen derzeit für verschiedene Fächer und die Bildungswissenschaften Testinstrumente, die zu verschiedenen Zeitpunkten im Studium einsetzbar sind. Dennoch sind bei weitem noch nicht alle Fächer und Schulformen abgedeckt und auch die Überprüfung der Passung der Instrumente auf verschiedene Hochschulen ist noch nicht abgeschlossen. Wenn es gelingt, diese Lücken langfristig zu schließen, ist auf Basis der bisherigen Ergebnisse anzunehmen, dass den Universitäten leistungsfähige Instrumente zur Studiengangsentwicklung zur Verfügung stehen, die letztendlich eine qualitativ hochwertige Lehramtsausbildung unterstützen.

ZUM WEITERLESEN

Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9, S. 469-520.

König, J., Doll, J., Buchholtz, N., Förster, S., Kaspar, K., Rühl, A.-M., Strauß, S., Bremerich-Vos, A., Fladung, I. & Kaiser, G. (2017). Pädagogisches Wissen versus fach-didaktisches Wissen? Struktur des professionellen Wissens bei angehenden Deutsch-, Englisch- und Mathematiklehrkräften im Studium. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. Verfügbar unter: link.springer.com/article/10.1007/s11618-017-0765-z

König, J., Gerhard, K., Melzer, C., Rühl, A.-M., Zenner, J., & Kaspar, K. (2017). Erfassung von pädagogischem Wissen für inklusiven Unterricht bei angehenden Lehrkräften: Testkonstruktion und Validierung. *Unterrichtswissenschaft*, 45(4), S. 223-242.

König, J. & Kaspar, K. (2017). Motivierte Lehramtsstudierende auf dem Weg der Professionalisierung: Erste Befunde aus dem Bildungsmonitoring zur Lehramtsausbildung an der Universität zu Köln. Universität zu Köln, Presseinformation. Verfügbar unter: zus.uni-koeln.de/sites/zus/Material_QS/ZuS-QS-BilmoT1_PM.pdf

König, J., Rothland, M. & Schaper, N. (Hrsg.) (2018/im Druck). *Learning to Practice: Das Praxissemester auf dem Prüfstand*. Wiesbaden: Springer VS.

Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. In *Educational Researcher*, 15 (2), S. 4-14.

MILENA

Ein Programm zur MINT-Lehrer-Nachwuchsförderung

Dr. Bernadette Schorn,
Dr. Christian Salinga,
Alexandra Kwiecien,
Prof. Dr. Heidrun Heinke,
RWTH Aachen

In Nordrhein-Westfalen wird sich laut einer Studie des Bildungsforschers Klaus Klemm der bereits bestehende Mangel an Lehrkräften mit einer Lehrbefähigung

in einem MINT-Fach für die Sekundarstufen I und II bis zum Schuljahr 2025/2026 teilweise noch drastisch verschärfen. Da bis zum Jahre 2025 ca. 50 Prozent der Lehrkräfte in den Ruhestand gehen werden, ergeben sich Prognosen einer Bedarfsdeckung von unter 50 Prozent in den Fächern Chemie (47 Prozent), Physik (35 Prozent), Informatik (25 Prozent) und Technik (10 Prozent) (siehe [Abbildung 1](#)).

Der Mangel an MINT-Lehrkräften erfordert Maßnahmen, die mittelfristig zu einer spürbaren Entschärfung des Problems beitragen können. Nachwuchsförderprogramme für Schülerinnen und Schüler, die an einem MINT-Lehrberuf interessiert sind, können hierbei über zwei Mechanismen die Situation verbessern: Einerseits können sie helfen, die Anzahl der Studienanfängerinnen und Studienanfänger für die MINT-Lehrberufe zu erhöhen. Andererseits weisen laut Studien Studierende, die vor der

Aufnahme eines MINT-Lehrberufsstudiengangs besser über das Studium und das sich daran anschließende Berufsfeld informiert sind, eine höhere Studienerfolgsquote auf.

Das MILENa-Programm

Vor dem Hintergrund des Mangels an MINT-Lehrkräften wurde im Herbst 2013 von der RWTH Aachen und weiteren lehrerausbildenden Hochschulen in Kooperation mit dem nationalen Excellence-Schulnetzwerk MINT-EC das Programm MILENa zur **MINT-Lehrer-Nachwuchsförderung** gestartet. Eine Grundidee des Programms ist, am MINT-Lehrberuf interessierte und dafür geeignete Schülerinnen und Schüler frühzeitig zu identifizieren und diese längerfristig in einer Lebensphase zu begleiten, in der sich Studienwahlentscheidungen herausbilden beziehungsweise festigen können. Dabei erhalten die Programmteilnehmerinnen und Programmteilnehmer einen facettenreichen Einblick in den Lehrberuf und in Teilaspekte des MINT-Lehrberufsstudiums und werden gleichzeitig in ein umfangreiches Netzwerk von Schülerinnen und Schülern mit Interesse am MINT-Lehrberuf, von MINT-Lehrkräften an Schulen sowie Dozentinnen und Dozenten sowie MINT-Lehrberufsstudierenden an Hochschulen eingebunden.

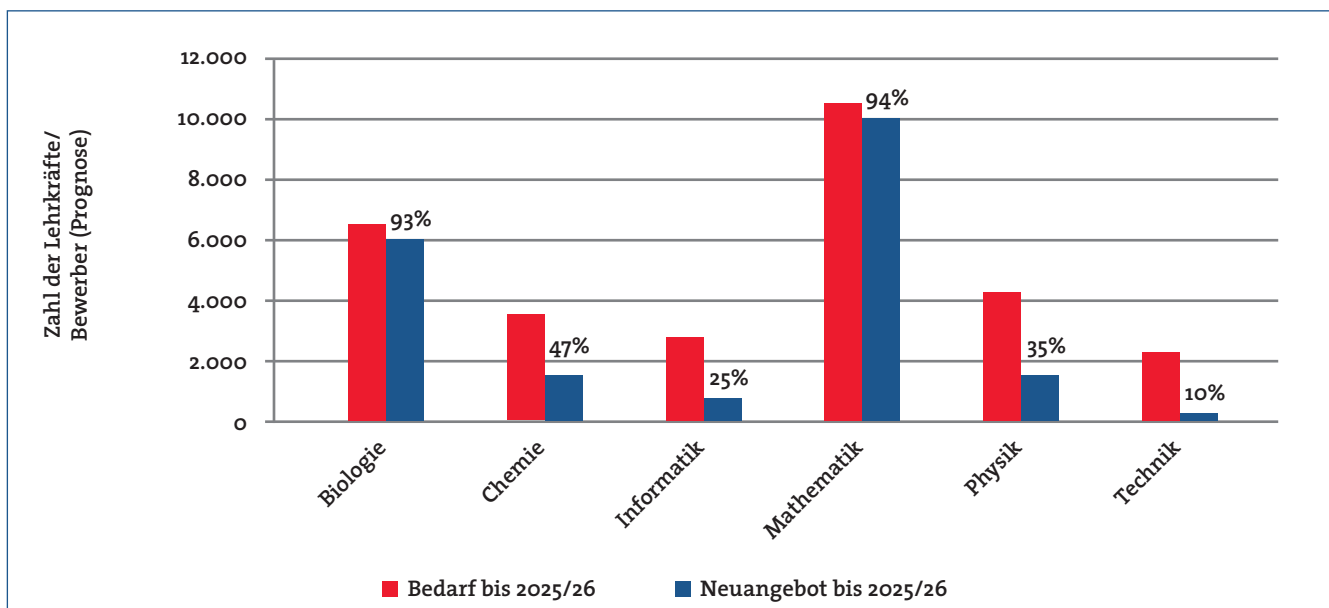


Abbildung 1: Verhältnis zwischen zu erwartendem Neuangebot und Bedarf von Lehrkräften in den MINT-Fächern bis 2025/2026 in NRW nach Studie von K. Klemm

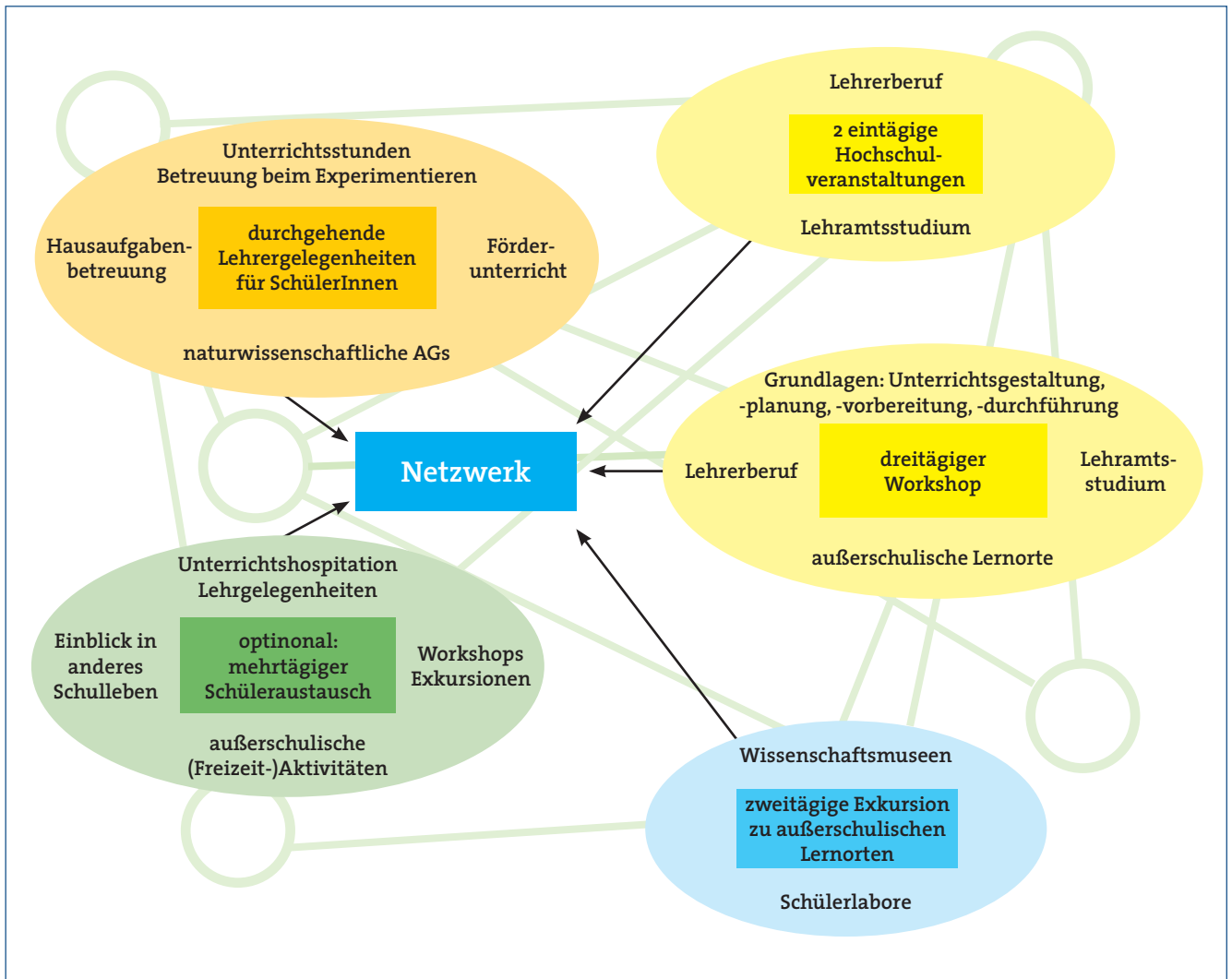


Abbildung 2: Programmbestandteile des aktuellen MILENa-Programms

Abbildung 2 zeigt die wichtigsten Programmbestandteile des aktuell laufenden MILENa-Programms, das auf der Basis der seit 2013 gesammelten Erfahrungen weiterentwickelt wurde. Die Programmteilnehmerinnen und Programmteilnehmer ab der 10. bzw. 11. Jahrgangsstufe können während der zwei- beziehungsweise einjährigen Laufzeit des MILENa-Programms umfassende Angebote wahrnehmen, in denen sie sich an ihren eigenen Schulen oder in deren Umfeld als Lehrende im MINT-Bereich erproben können. Diese Lehrgelegenheiten und die Betreuung der Lehraktivitäten durch MINT-Lehrkräfte stellen einen zentralen Bestandteil des Nachwuchsförderprogramms dar. Sie werden von weiteren Programmbausteinen flankiert, zu denen von einer Hochschule betreute ein- und mehrtägige Veranstaltungen zu allgemein- und fachdidaktischen Inhalten sowie Informationen zum MINT-Lehrerberuf und -Lehramts-

studium gehören. Außerdem besteht die Möglichkeit, einen mehrtägigen Schüleraustausch mit einer Partnerschule aus dem Förderprogramm durchzuführen. Eine Exkursion zu außerschulischen Lernorten ist in kleinem Umfang in die dreitägigen Workshops integriert und kann durch eine separate zweitägige Exkursion ergänzt werden.

Ausblick

Die bisherigen Erfahrungen und Rückmeldungen zeigen, dass das MILENa-Programm Schülerinnen und Schüler, die an einem MINT-Lehramtsberuf interessiert sind, mit verschiedenen Aspekten des MINT-Lehrerberufs und des MINT-Lehramtsstudiums vertraut machen und ihnen damit eine fundierte Studien- und Berufswahlentscheidung hinsichtlich des MINT-Lehramtsberufs ermöglichen kann. Um die vielfältigen positiven Erfahrungen

und weitere Ideen zu schulischen und universitären Aktivitäten zur MINT-Lehrer-Nachwuchsförderung zu verbreiten, ist ein Themencluster gegründet worden. Diesem Cluster gehören neben Lehrkräften sowohl von MINT-EC-Schulen als auch weiteren Schulen außerhalb des nationalen Excellence-Schulnetzwerks vorrangig aus Nordrhein-Westfalen auch Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter von Hochschulen an. Das Cluster zielt auf die Bereitstellung von Materialien, die Schulleitungen und Lehrkräften niederschwellige Einstiegs- und Erweiterungsmöglichkeiten für Aktivitäten zur MINT-Lehrer-Nachwuchsförderung an ihren Schulen aufzeigen sollen. Interessenten an diesen Materialien beziehungsweise an einer zukünftigen Mitwirkung im MILENa-Programm können sich gerne an die Autoren wenden.

Danksagung

Die Weiterentwicklung des MILENa-Programms wird im Rahmen der gemeinsamen »Qualitätsoffensive Lehrerbildung« von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert.

Besonderer Dank gilt auch dem zdi Netzwerk Aachen & Kreis Heinsberg und der Wilhelm und Else Heraeus-Stiftung für die finanzielle Förderung, dem Verein MINT-EC sowie den Lehrkräften an den Schulen und den Dozentinnen und Dozenten der anderen Hochschulstandorte für ihre Mitwirkung.

ZUM WEITERLESEN

Schorn, B., Plückers, K., Salinga, C., Schreiber, N., Theyßen, H., Heinke, H. (2016): Programm MILENa zur MINT-Lehrer-Nachwuchsförderung – Status und Perspektiven. In: PhyDid B – Didaktik der Physik – Beiträge zur DPG-Frühjahrstagung – Hannover 2016.

Klemm, Klaus (2015): Lehrerinnen und Lehrer der MINT-Fächer: Zur Bedarfs- und Angebotsentwicklung in den allgemein bildenden Schulen der Sekundarstufen I und II am Beispiel Nordrhein-Westfalens:

www.telekom-stiftung.de/klemm-studie

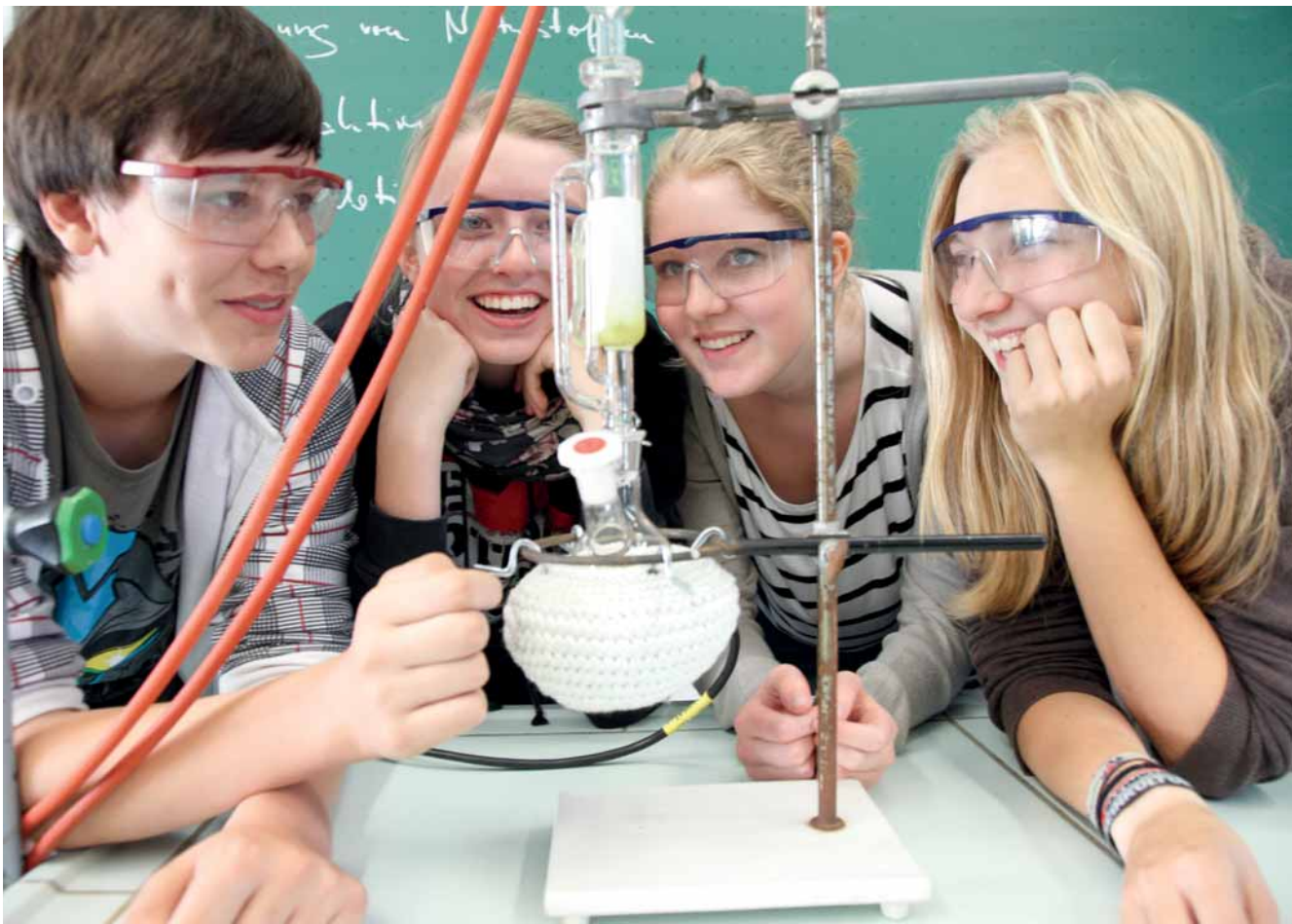


Foto: Alex Büttner

FÖRDERUNG DES (WISSENSCHAFTLICHEN) NACHWUCHSES IM LEHRAMT

Dr. Julia Sacher,
Dr. Julia Suckut,
Universität zu Köln

Dr. Carolin Dempki,
Dr. Lilian Streblov,
Prof. Dr. Martin Heinrich,
Universität Bielefeld

Insbesondere der Mangel an Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftlern im Bereich der Fachdidaktiken führt dazu, dass dem Bereich der Graduiertenförderung im Lehramt zunehmend mehr

Bedeutung beigemessen wird. In den folgenden Abschnitten werden zwei Ansätze zur Förderung verschiedener Zielgruppen vorgestellt: An der Universität zu Köln können sich begabte und engagierte Studierende in Forschungsklassen intensiv mit fachdidaktischer und bildungswissenschaftlicher Forschung auseinandersetzen. An der Universität Bielefeld bietet die School of Education inhaltliche und strukturelle Unterstützung für Promovierende. Die einzelnen Konzepte werden hier nur kurz skizziert, weitere Informationen sind unter den angegebenen Internetlinks zu finden.

Forschungsklassen der Universität zu Köln im Master of Education

An der Universität zu Köln (UzK) haben Studierende im Master of Education seit dem Wintersemester 2016/17 die Möglichkeit, im letzten Studienjahr an Forschungsklassen teilzunehmen. Diese wurden im Rahmen der Kölner »Zukunftsstrategie Lehrer*innenbildung« entwickelt,

und ermöglichen Lehramtsstudierenden eine intensive Auseinandersetzung mit fachdidaktischer und bildungswissenschaftlicher Forschung sowie Wissenschaft als Berufsfeld. Ziel ist es, die Teilnehmenden für eine bildungswissenschaftliche oder fachdidaktische Promotion zu interessieren und so langfristig die Promotionszahlen im Lehramt zu steigern. Die Forschungsklassen sind ein zweisemestriges, freiwilliges, fächer- und schulformübergreifendes Zusatzangebot, mit Fokus auf eigenem Forschen sowie dem Reflektieren von forschungsbezogenen Erfahrungen, Berufsvorstellungen und Handlungsweisen. Didaktisch fußen die Forschungsklassen vor allem auf dem forschenden Lernen, dem Konzept des Conceptual Change und dem des Cognitive Apprenticeship sowie von Forschung als sozialer Praxis.

Pro Semester starten drei Forschungsklassen, die strukturell an den drei großen Lehrer*innenbildenden Fakultäten der UzK angesiedelt sind. Sie bestehen aus fünf inhaltlichen Elementen (siehe [Abbildung](#)), deren Absolvierung die Teilnehmenden in einem Portfolio dokumentieren. Sie erhalten basierend darauf ein Zertifikat, mit dem Art und Umfang der erbrachten Zusatzleistung bescheinigt werden.

Im Seminar im ersten Semester der Forschungsklasse werden inhaltliche Grundlagen zu einem Schwerpunkt-

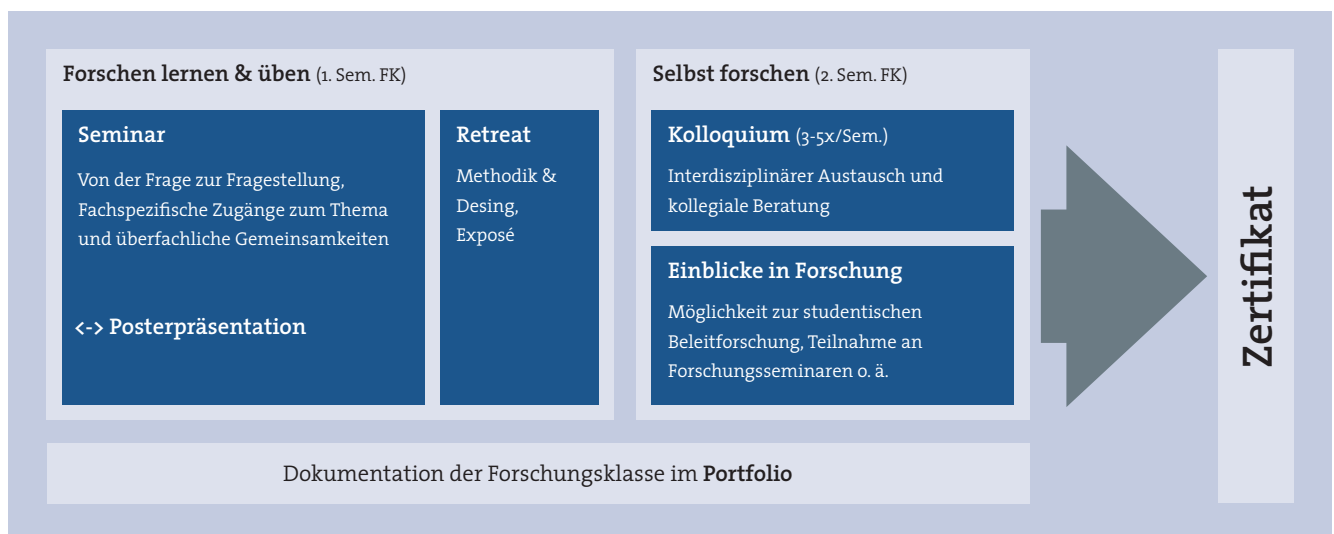


Abbildung: Struktur der Forschungsklassen

thema (zum Beispiel »Unterrichtskommunikation«, »Außerschulische Lernorte« oder »Schulische Intervention im Kontext von Heterogenität«) in ihrer fachdidaktischen Spezifik behandelt. Die Teilnehmenden entwickeln davon ausgehend eigene Forschungsfragen, die zum Ende des Seminars in einer Posterpräsentation hochschulöffentlich vorgestellt werden. Im anschließenden Retreat befassen sich die Teilnehmenden mit der methodischen Realisierung ihrer Forschungsidee und erarbeiten ein Exposé. Im zweiten Semester wird die entwickelte Forschungsidee weiterverfolgt – oft als Thema der Masterarbeit. Parallel werden dazu in einem Kolloquium u.a. methodische Fragen und universitäre Berufsperspektiven diskutiert. Außerdem setzen sich die Teilnehmenden mit der Universität als Arbeitsplatz auseinander, indem sie Expert*innen-Interviews mit Forschenden führen, zum Teil auch in Forschungsprojekten Forschungspraktika absolvieren, und erhalten so »Einblicke in Forschung«.

Zur strukturellen und inhaltlichen Vernetzung in die Universität hinein finden einmal pro Semester Projektwerkstätten zu den Forschungsklassen mit Forschenden und Lehrenden der jeweiligen Fakultäten statt. Hier wird über das aktuelle Semester berichtet sowie über Weiterentwicklungen des Formats und zukünftige inhaltliche Schwerpunkte diskutiert.

Weitere Informationen zu den Forschungsklassen:
zus.uni-koeln.de/forschungsklassen.html

Graduiertenförderung an der Bielefeld School of Education (BiSEd)

Mit dem Ziel einer wissenschaftlich fundierten Lehrerbildung gestaltet die BiSEd Angebote zur Förderung des bildungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Nachwuchses, welcher einen großen Beitrag zur Lehrerausbildung und Lehrerbildungsforschung leistet. Das netzwerkartig organisierte BiSEd-Graduiertenangebot richtet sich an interessierte Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftler, die im Kontext von schul- und unterrichtsbezogener Forschung sowie Lehrerbildungsforschung promovieren oder habilitieren.

Zentraler Kern ist das Graduiertenprogramm »Lehrerprofessionalisierung«, welches zur Begleitung des im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung eingeworbenen Projekts Biprofessional konzipiert wurde und als

themenzentrierte, interdisziplinär zusammengesetzte Nachwuchsgruppe strukturell in das BiSEd-Graduierten-Netzwerk eingebunden ist.

Das Biprofessional-Graduiertenprogramm beinhaltet neben einem Beratungs- und Informationsangebot weitere zentrale Maßnahmen, die in das BiSEd-GraduiertenNetzwerk integriert und damit auf Dauer gestellt sind: das interdisziplinäre Forschungskolloquium, die jährliche Frühjahrstagung, Forschungswerkstätten für Beratung und Austausch zu Forschungsmethoden, gemeinsame Datenanalyse sowie Workshops zu Methoden, Schlüsselqualifikationen und Berufsorientierung.

Synergieeffekte für die gemeinsame universitätsweite Nachwuchsförderung und Personalentwicklung entstehen durch die enge Kooperation mit zentralen Einrichtungen der Universität Bielefeld, sodass Forschung und Lehre der Lehrerbildung vom Graduiertenprogramm profitieren und eine nachhaltige strukturelle und organisatorische Verankerung der Lehrerbildung in die Hochschule gewährleisten.

Weitere Informationen zum Graduiertenprogramm:
www.bised.uni-bielefeld.de/graduiertenangebot

ZUM WEITERLESEN

Collins, Alan; Seely Brown, John; Holum, Ann (1991): Cognitive Apprenticeship: Making thinking visible. Online verfügbar: blog.intuyuconsulting.com.au/wp-content/uploads/2013/01/Cognitive-Apprenticeship-Making-Thinking-Visible.pdf

Goerick, Paul; Kölzer, Carolin; Brandhorst, André (2017): »Ich bin überhaupt nicht ganz am Anfang« Positionierungen von Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftlern und ihre heterogenen Bedarfe als Herausforderung für die Konzeption von Veranstaltungen. Erkenntnisse aus der Evaluation der Bielefelder Frühjahrstagung 2016. In: Martin Heinrich, Carolin Kölzer & Lilian Streblov (Hrsg.), Forschungspraxen der Bildungsforschung. Zugänge und Methoden von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern. Heinrich M, Kölzer C, Streblov L (Eds); Münster, New York: Waxmann, S. 155-194.

Graff, Gerald (2002): The problem problem and other oddities of academic discourse. In: Arts & Humanities in Higher Education, Vol. 1(1), S. 27-42.

BILANZ UND AUSBLICK

Liebe Leserinnen und Leser,

Nordrhein-Westfalen beschäftigt im Ländervergleich mit Abstand die meisten Lehrerinnen und Lehrer. Entsprechend ausdifferenziert ist die Lehrerausbildungslandschaft. Die Ausbildungsinstitutionen (siehe [Abbildung rechts](#)) unterscheiden sich hinsichtlich der Zahl der Auszubildenden, des angebotenen Fächerspektrums, der Schulformen, der Anzahl der Partner in den jeweiligen Ausbildungsverbänden und bezüglich ihrer inhaltlichen Schwerpunktsetzungen. Diese vielschichtige Landschaft durchläuft aktuell einen tiefgreifenden Reformprozess. Große Dynamik erzeugen das Lehrerausbildungsgesetz, das Kerncurriculum für die Ausbildung im Vorbereitungsdienst, die Qualitätsoffensive Lehrerbildung und der fortschreitende Erkenntnisgewinn der Schul- und Unterrichtsforschung.

Das NRW-Netzwerktreffen »Impulse 2017: Perspektiven und Herausforderungen für die Lehrerbildung in NRW« konnte zeigen, dass diese Reformprozesse gut ineinandergreifen. Zum einen konnte die Tagung Einsichten vermitteln, wie die geförderten Hochschulen die Qualitätsoffensive Lehrerbildung nutzen, um ihre jeweiligen Ausbildungsprofile weiter zu akzentuieren. Zum anderen wurden standortübergreifende Entwicklungen



Prof. Dr. Stefan Rumann, Wissenschaftlicher Leiter des Zentrums für Lehrerbildung
Dr. Günther Wolfswinkler, Leiter des Ressorts Professionsentwicklung, Universität Duisburg-Essen

sichtbar und der Austausch darüber angeregt. So gelang es, den Mehrwert von Kooperationen zu spezifizieren und erste Initiativen einzuleiten. Dabei stellt die Kooperation zwischen den ZfSL und den Hochschulen, die über das Praxissemester geschaffen wurde, eine unverzichtbare Grundlage für eine Intensivierung der Abstimmung der beiden Ausbildungsphasen dar.

Im Folgenden werden die Ergebnisse und der Kooperationsbedarf in den vier Themenschwerpunkten skizziert:

»**Vielfalt und Inklusion**« stellt für alle Institutionen einen zentralen Bezugspunkt ihrer Ausbildungsreformen dar und die Hochschulen sind bestrebt, ihre Studierenden auch für den entsprechenden Wertekanon zu gewinnen. An den verschiedenen Standorten werden fach- und schulformspezifische Konzepte entwickelt und das Verhältnis von Förder- und Regelschulpädagogik neu bestimmt. Dies betrachten die beteiligten Institutionen als Auftrag, voneinander zu lernen und entsprechende Netzwerke (AGs etc.) auf- und auszubauen.

Die Bedeutung »**schulpraktischer Ausbildungselemente**« im Studium für einen erfolgreichen Start der Professionsentwicklung stellt einen weiteren Schwerpunkt dar. So widmete sich der einleitende Plenarvortrag der Reflexion von Praxiserfahrungen (s. auch das Interview mit Frau Košinár in diesem Heft). Zur Umsetzung der Reflexion in der Praktikumsbegleitung entsteht im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung eine breite Palette evidenzbasierter Methoden und Lehr-Lernformate. Diese Ansätze setzten an unterschiedlichen Phasen des Praktikumsverlaufs an und verfolgen jeweils spezifische Zielstellungen. Die Leistungsfähigkeit und die spezifischen Implementationsbedingungen der Ansätze wurden diskutiert und es ist beabsichtigt, dieses den beteiligten Akteuren in systematischer Form zugänglich zu machen. Mentor*innenfortbildungen sind dafür unabdinglich. Ein weiterer, zentraler Baustein der Praxisreflexion kann die Videografie von Unterrichtssituationen sein. Die



Die Lehrerausbildung in Nordrhein-Westfalen

Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen

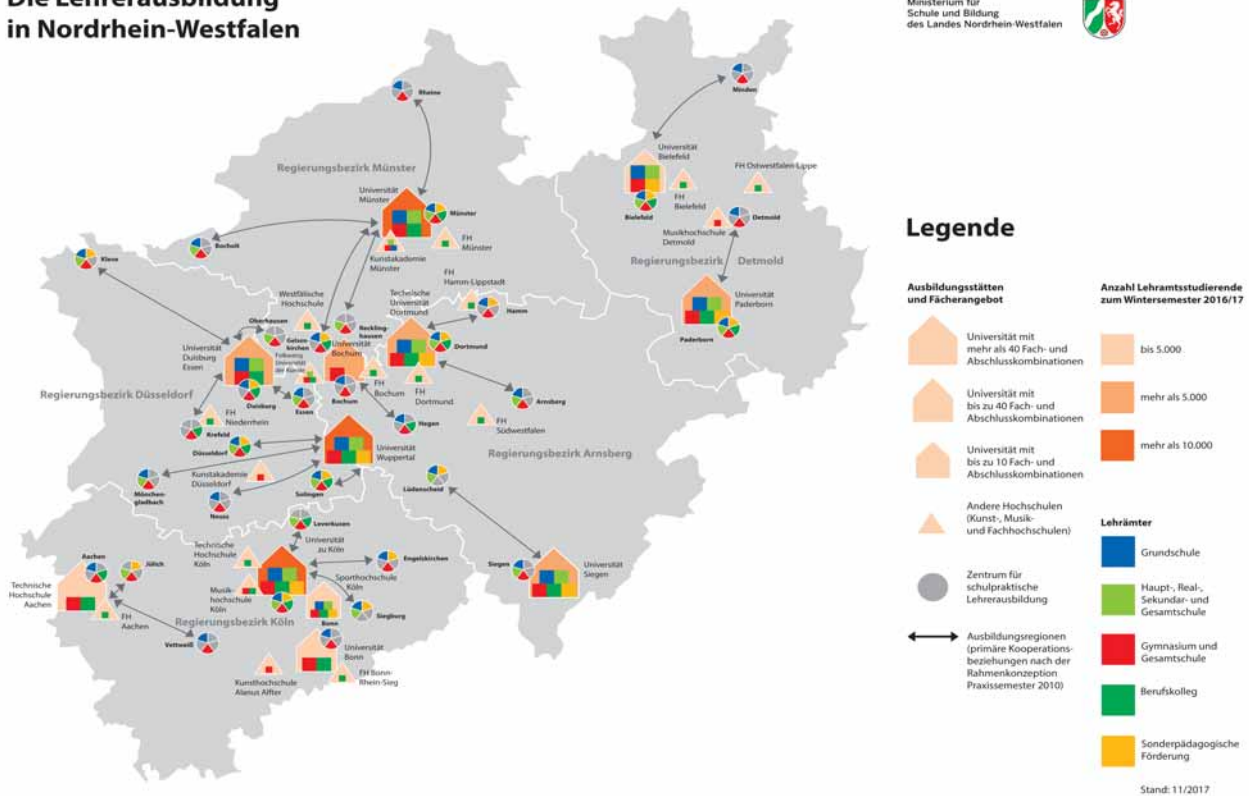


Abbildung: Die Lehrerausbildung in Nordrhein-Westfalen

universitären »Produktionsstandorte« haben Fragen der Technik, der Didaktik und der Nutzbarkeit erörtert und werden diesen Diskurs fortsetzen. **Darüber hinaus streben sie den Aufbau von Metadatenbanken und eine Klärung von datenschutzrechtlichen Problemen an.**

Alle geförderten Hochschulen nutzen die Mittel der Qualitätsoffensive Lehrerbildung, um die Schul- und Unterrichtsforschung weiter zu intensivieren und die Ergebnisse in der Breite ihrer Ausbildungsstrukturen zu verankern. Vor diesem Hintergrund stellte das Thema **»Nachwuchsförderung«** einen weiteren Schwerpunkt dar. Gemeinsames Ziel ist es, überregionale Strukturen der Nachwuchsförderung aufzubauen und den wissenschaftlichen Diskurs innerhalb dieser Statusgruppe zu befördern.

Die oben genannten Reformen haben in den letzten Jahren die gesetzlich und curricular vorgegebenen Ausbildungsziele stark verändert. Die **»Kompetenzmessung«** zur Evaluation der Zielerreichung stellte einen weiteren Tagungsschwerpunkt dar. Die in nächster Zeit zu erwartenden Ergebnisse werden systematisch in die vitale

nordrhein-westfälische Diskussion zur Qualitätsentwicklung und -sicherung in der Lehrerbildung eingebracht.

Die Qualitätsoffensive Lehrerbildung hat erheblich zum Ausbau eines qualitativ hochwertigen Angebotes in der vollen Breite der Lehrerbildung beigetragen. Gleichzeitig steht Nordrhein-Westfalen angesichts des sich abzeichnenden Lehrermangels vor großen quantitativen Herausforderungen in der Ausbildung. Damit auf mittlere Sicht nicht »Quantität Qualität sticht« bedarf es auch über 2023 hinaus erheblicher Anstrengungen von Bund und Ländern; insofern sind auch die aktuellen bundespolitischen Ankündigungen zur Fortsetzung der Qualitätsoffensive Lehrerbildung sehr zu begrüßen. »Impulse 2017« konnte zeigen, dass die bisher bereit gestellten Mittel gut investiert sind.

Abschließend wünschen wir allen antragsstellenden Hochschulen Nordrhein-Westfalens viel Erfolg bei der zweiten Antragsphase der Qualitätsoffensive Lehrerbildung und hoffen, dass die Impulse-Tagung 2017 auch hierzu ihrem programmatischen Titel gerecht wurde.

KURZDARSTELLUNG DER QLB-PROJEKTE IN NORDRHEIN-WESTFALEN

RWTH Aachen

LeBiAC – Gemeinsam verschieden sein – Lehrerbildung an der RWTH Aachen

Ziel des Vorhabens LeBiAC ist, die Lehrerbildung an der RWTH zu einem integralen Bestandteil der Hochschule zu entwickeln, in dem einerseits der Umgang mit Heterogenität zum systematisch angelegten Prinzip von Forschung und Lehre wird. Andererseits gilt es, die Professionalisierung und die Stärkung des Praxisbezugs im Lehramtsstudium zu fokussieren sowie die Supportstrukturen für die Gesamtheit der Lehrerbildung zu optimieren.

www.lebiac.rwth-aachen.de

Universität Bielefeld

Biprofessional – Bielefelder Lehrerbildung: praxisorientiert – forschungsbasiert – inklusionssensibel

Strukturgebende Maßnahmen für die Lehrerbildung durch die Weiterentwicklung der Bielefeld School of Education (BiSEd) zu einer Professional School mit drei Forschungs- und Entwicklungszentren (FuE-Zentren) für (1) Kritisch reflexive Praxisorientierung, (2) Forschendes Lernen und (3) inklusionssensible Lehrerbildung. Die strukturellen Weiterentwicklungen werden begleitend fundiert durch Befunde aus 24 Forschungs- und Entwicklungsprojekten (FuE-Projekte) aus neun lehrausbildenden Fakultäten.

www.uni-bielefeld.de/biprofessional

TU Dortmund

DoProfil – Das Dortmunder Profil für inklusionsorientierte Lehrer/-innenbildung

Das Ziel von DoProfil ist es, die Lehramtsausbildung auf Basis eines umfassenden Inklusionsverständnisses neu

auszurichten und dabei die verschiedenen an der Lehramtsausbildung beteiligten Akteurinnen und Akteure sowie die jeweiligen Aufgabenfelder aufeinander zu beziehen und miteinander zu vernetzen. Auf dieser Basis sollen Curricula, Methoden, Lehr-/Lernarrangements, Fachkulturen und Strukturen sowie Verknüpfungen zwischen Theorie und Praxis der Lehrer/-innenbildung überprüft und neu entwickelt werden, sodass die damit verbundenen Maßnahmen: (M1) forschungsbasierte Konzepte zu inklusionsorientiertem Lehren und Lernen, (M2) Implementierung fachübergreifender und fachspezifischer Curricula und begleitend dazu (M3) eine hochschuldidaktische Qualifizierung der Lehrenden, ein Fundament für die Lehrer/-innenbildung in Dortmund bilden.

www.doprofil.tu-dortmund.de

Universität Duisburg-Essen

Professionalisierung für Vielfalt (ProViel) dynamisch – reflexiv – evidenzbasiert

Ein zentrales Profilmerkmal der Universität Duisburg-Essen (UDE) ist ihr Umgang mit Diversität und die entsprechende inhaltliche und strukturelle Gestaltung der Lehrerbildung, um Heterogenität und Vielfalt der Studierenden der UDE und in der Folge der Schülerinnen und Schüler in der Metropolregion Ruhr in ihrem Potenzial zu entwickeln. Mit Professionalisierung für Vielfalt (ProViel) unterstützt die UDE im Rahmen der Qualitätsinitiative Lehrerbildung von Bund und Ländern den Ausbau ihres bildungswissenschaftlichen Ausbildungsschwerpunktes »Umgang mit Heterogenität in der Schule« in der Lehrerbildung

www.uni-due.de/proviel

DSH Köln**Schulsport2020: Konzepte und Lehr-/Lernwerkzeuge zur Weiterentwicklung der Sportlehrer/innenbildung vor dem Hintergrund zentraler gesellschaftlicher Herausforderungen**

Das Schulfach Sport nimmt in vielerlei Hinsicht im Vergleich zu anderen Schulfächern eine besondere Rolle ein. Ziele des Vorhabens sind daher die Identifikation spezifischer Handlungskompetenzen und die praxisorientierte Weiterentwicklung der universitären Bildungsphase sowie weiterer Aus-, Fort- und Weiterbildungskonzepte von Lehrerinnen und Lehrern im Schulfach Sport.

Universität zu Köln**Heterogenität und Inklusion gestalten – Zukunftsstrategie Lehrer*innenbildung Köln (ZuS)**

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 auf. Der Titel »Heterogenität und Inklusion gestalten – Zukunftsstrategie Lehrer*innenbildung« (ZuS) des Projekts schafft einen gemeinsamen Leitgedanken für die Handlungsfelder der Zukunftsstrategie Lehrer*innenbildung.

zus.uni-koeln.de

WWU Münster**Dealing with Diversity. Kompetenter Umgang mit Heterogenität durch reflektierte Praxiserfahrung**

Der Antrag der Westfälischen Wilhelms-Universität (WWU) Münster im Rahmen der Qualitätsinitiative Lehrerbildung zielt darauf ab, die Vorbereitung angehender Lehrkräfte auf einen produktiven Umgang mit Schülerheterogenität von Beginn des Studiums an durch reflektierte Praxiserfahrungen zu verbessern. Hierzu sollen – unter Berücksichtigung vor Ort bereits vorhandener einschlägiger Projekte und Einrichtungen – gezielte Maßnahmen in struktureller und curricularer Hinsicht

gebündelt, weiterentwickelt, systematisch evaluiert und auf eine größere Zahl von Disziplinen ausgeweitet werden.

www.uni-muenster.de/QLB-DwD

Bergische Universität Wuppertal**KoLBi – Kohärenz in der Lehrerbildung**

Das Projekt »Kohärenz in der Lehrerbildung (KoLBi)« der Bergischen Universität Wuppertal stellt in den Mittelpunkt, wie Fachwissenschaften, Fachdidaktiken, Bildungswissenschaften und Praxiselemente in der Lehrerbildung aufeinander bezogen sind oder sinnvoll bezogen werden können. Auf der Grundlage einer Verantwortungs- und Arbeitsstruktur der Lehrerbildung, die an der Wuppertaler Universität bereits seit einem halben Jahrzehnt gut eingespielt ist, richtet sich das Projekt mit zwei großen Maßnahmenlinien auf curriculare Weiterentwicklungen und auf das hier schon 2011 eingeführte Praxissemester.

www.kolbi.uni-wuppertal.de

Impulse 2017

Perspektiven & Herausforderungen
für die Lehrerbildung in Nordrhein-Westfalen



Donnerstag, 23. November 2017

Essen | Philharmonie, Huysenallee 53, 45128 Essen

10:00-17:00 Uhr

Programm

09:00-10:00 Uhr: Empfang & Anmeldung

10:00-12:00 Uhr: Plenarveranstaltung

Begrüßung

Prof. Dr. Isabell van Ackeren (Prorektorin für Studium und Lehre der Universität Duisburg-Essen)

Yvonne Gebauer (Ministerin für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen)

Ulrich Wehrhöfer (Abteilungsleiter im Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen)

Keynote

Professionalisierung angehender Lehrpersonen – Zusammenhänge zwischen
Anforderungsbearbeitung und professioneller Entwicklung im Kontext der Schulpraxis

Prof. Dr. Julia Košinár (Pädagogische Hochschule der FH Nordwestschweiz)

Einführung in die thematische Struktur des Posterausstellung durch Vertreter*innen der
QLb-Projekte

12:00-13:30 Uhr: Posterausstellung inkl. Events & Mittagessen

13:30-16:00 Uhr: Workshopphase

16:00-17:00 Uhr: Ergebnissicherung & Ausblick

17:00 Uhr: Ausklang der Veranstaltung

Impulse 2017

Perspektiven & Herausforderungen
für die Lehrerbildung in Nordrhein-Westfalen



13:30-16:00 Uhr: Workshopphase

- WS 01:** Inklusionsorientierte Lehrer*innenausbildung im Lehramt an Berufskollegs
Prof. Dr. Ursula Bylinski (FH Münster), Carolin Heere & Lutz Thelen (RWTH Aachen)
- WS 02:** Inklusion durch Kooperation: Zusammenarbeit von Bildungswissenschaften, Fachdidaktiken, Fachwissenschaften und Rehabilitationswissenschaften
Prof. Dr. Stephan Hußmann (TU Dortmund)
- WS 03:** Fachbezogene Inklusive Lehrer*innenbildung – Ansätze und Herausforderungen am Beispiel der Fächer Mathematik und Sport
Prof. Dr. Ulf Gebken, Prof. Dr. Petra Scherer, Helena Sträter & Doris Kluge-Schöpp (Universität Duisburg-Essen), Prof. Dr. Katrin Rolka & Kim Lipinski (Ruhr-Universität Bochum), Dr. Bettina Rulofs (DSHS Köln)
- WS 04:** Planungsmodelle für inklusiven Unterricht – Welche Kompetenzen benötigen Lehramtsstudierende für die zweite Phase der Lehrer*innenbildung?
Prof. Dr. Conny Melzer (Universität zu Köln), Natascha Stahl-Morabito (ZfsL Gelsenkirchen)
- WS 05:** Videoproduktion und -distribution – Videoportale in der Lehrerbildung
Prof. Dr. Manfred Holodynski & Prof. Dr. Kornelia Möller (WWU Münster), Gerti Kohlruß (ZfsL Münster) als DiskutantIn, mit Beiträgen der UzK, UDE & WWU
- WS 06:** Videobasierte Lehr-Lern-Module in der Lehrerbildung und ihre Evaluation
Prof. Dr. Johannes König (Universität zu Köln), Helga Gubitz-Peruche (ZfsL Aachen), Thomas Schött (ZfsL Mönchengladbach), mit Beiträgen der Universität Bielefeld, TU Dortmund, UDE, WWU & UzK
- WS 07:** Reflektierte Praxiserfahrung
Prof. Dr. Martin Heinrich, Dr. Lilian Streblov & Nicole Valdorf (Universität Bielefeld)
- WS 08:** Reflektierte Praxiserfahrung – Konzeption von Reflexions- und Feedbackformaten im Projekt *Kohärenz in der Lehrerbildung* (KoLBi)
Dr. Antje Wehner (Bergische Universität Wuppertal), Ute von Waldthausen (ZfsL Neuss), Martina Vetter (ZfsL Solingen)
- WS 09:** Nachwuchsförderung
Dr. Carolin Dempki, Dr. Lilian Streblov & Prof. Dr. Martin Heinrich (Universität Bielefeld), Alexandra Kwiecien, Dr. Bernadette Schorn & Prof. Dr. Heidrun Heinke (RWTH Aachen), Prof. Dr. Michael Becker-Mrotzek, Dr. Julia Sacher & Dr. Julia Suckut (Universität zu Köln)
- WS 10:** Kompetenzmessung
Kristina Gerhard, Julie Zenner & Prof. Dr. Johannes König (Universität zu Köln), Prof. Dr. Maik Walpuski (Universität Duisburg-Essen)

Dieses Sonderheft wird herausgegeben vom
Ministerium für Schule und Bildung
des Landes Nordrhein-Westfalen
Völklinger Straße 49
40221 Düsseldorf
Tel.: 0211 5867-40
Fax: 0211 5867-3220
E-Mail: poststelle@msb.nrw.de
www.schulministerium.nrw.de

© MSB 4/2018
Titelfoto: Alexandra Roth