

Inklusionssensible Lehrer*innenbildung goes digital. Forschung, Entwicklung und Strukturbildung von digitalisierten Aus-, Fort- und Weiterbildungsangeboten an der Universität Bielefeld

Alessa Schuldt, Birgit Lütje-Klose, Lilian Streblov & Martin Heinrich

Zusammenfassung

In den vergangenen Jahren hat die fortschreitende Digitalisierung sämtliche Bereiche des gesellschaftlichen Lebens nachhaltig beeinflusst und verändert. Dies hat auch Auswirkungen auf unser Bildungssystem und geht mit vielfältigen Fragestellungen einher. So verwundert es aufgrund der zunehmenden Aktualität der Thematik nicht, dass ein reger bildungspolitischer und erziehungswissenschaftlicher Diskurs entfacht wurde, der sich mit den Herausforderungen und Chancen von digitaler Bildung befasst. Da durch den Einsatz digitaler Medien die Möglichkeit besteht, gesellschaftliche Teilhabebarrrieren zu minimieren, werden die Themen *Inklusion* und *Digitalisierung* in jüngster Zeit immer häufiger im Verbund diskutiert. In Bezug auf die Lehrer*innenbildung stellt dabei vor allem die digitalgestützte Qualifikation für Inklusion noch ein Desiderat dar. Hieran anknüpfend stellt der folgende Beitrag Strategien der Digitalisierung in der inklusionssensiblen Lehrer*innenbildung an der Universität Bielefeld vor. Ausgehend von den standortunabhängigen wie auch -spezifischen Ausgangslagen sowie den Einstellungen und Interessen von Lehramtsstudierenden gegenüber dem Thema *Digitalisierung* wird der aktuelle Ist-Zustand an digitalen Aus-, Weiter- und Fortbildungsmaßnahmen am Hochschulstandort Bielefeld skizziert und der Stellenwert von digitalen Medien im Kontext der hochschulinternen Strukturentwicklung hervorgehoben.

Schlagworte

Lehrer*innenbildung, Inklusion, Digitalisierung, Hochschulgovernance

Title

Inclusive teacher education goes digital. Digital inclusive teacher education and trainings at Bielefeld University

Abstract

During the past few years the impact of digitalisation has had a huge impact on all areas of social life as our education system, for instance. Thus, it is not surprising that a lively discussion is being held that deals with the challenges and opportunities of digital education is conducted in the fields of education policy and educational sciences. Since the use of digital media offers the possibility of minimising barriers to participation in society, it might be meaningful to combine the discourses facing the topics of inclusion and digitalisation in terms of teacher education. However, digitally supported (pre-service) teacher trainings for an inclusive teacher education is a significant research gap which should attract more attention and research efforts. Based on this the following article presents strategies for the digitisation of an inclusion-sensitive teacher education as they are developed and used at Bielefeld University. So, the article gives a practical overview of how to combine the issues of digitisation and inclusion in order to build up a digital infrastructure for teacher education purposes.

Keywords

Teacher education, inclusion, digitalisation, higher education governance

Inhaltsverzeichnis

1. Lehrer*innenbildung als Zusammenspiel von Forschungs- und Professionslogik
 2. Theoretische Verbindungen inklusiver und digitaler Bildung: Der Inklusions- und der medienpädagogische Diskurs als Anknüpfungspunkt für die wechselseitige Verknüpfung der Querschnittsthemen *Inklusion* und *Digitalisierung* in der Lehrer*innenbildung
 3. Entwicklungslinien der inklusionssensiblen Lehrer*innenbildung unter dem Aspekt der *Digitalisierung* am Hochschulstandort Bielefeld
 - 3.1. Bundes- und landesweite Entwicklungen
 - 3.2. Standortspezifische Ausgangslage
 - 3.3. Einstellungen und Interessen von Lehramtsstudierenden gegenüber den Themen *Inklusion* und *Digitalisierung*: Darstellung ausgewählter Forschungsergebnisse der Bielefelder *Panelstudie Lehramt*
 4. Lehrer*innenbildung made in Bielefeld
 - 4.1. Grundzüge der inklusionssensiblen Lehrer*innenbildung an der Universität Bielefeld
 - 4.2. Das FuE-Zentrum „Inklusionssensible Lehrer*innenbildung“
 - 4.3. Inklusion & Digitalisierung gemeinsam denken: Aktuelle Angebote der Aus-, Weiter- & Fortbildung an der Universität Bielefeld
 5. Fazit
- Literatur
Kontakt
Zitation

1. Lehrer*innenbildung als Zusammenspiel von Forschungs- und Professionslogik

Die Themen *Inklusion* und *Digitalisierung* stellen zwei komplexe, gesamtgesellschaftliche Herausforderungen dar, die in den vergangenen beiden Jahrzehnten stark an Bedeutung gewonnen haben. Dies gilt auch und vor allem für das deutsche Bildungssystem, das auf allen Stufen von der Kita über die Schule und berufliche Bildung bis hin zur Hochschule gefordert ist, die Digitalisierung aufzugreifen, voranzutreiben und dabei die barrierefreie Teilhabe aller sowie die Chancen für die individuelle Förderung im Blick zu behalten (vgl. Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz [SWK], 2022). Auch wenn in den vergangenen beiden Pandemie Jahren unter dem Druck der Schulschließungen und der Umstellung der Hochschullehre auf den Modus des digitalen „Emergency-Remote-Teachings“ (vgl. Hodges, Moore, Lockee, Trust & Bond, 2020) erhebliche Fortschritte erzielt werden konnten, ist weiterhin ein deutlicher Handlungsbedarf auf allen Ebenen in Bezug auf die beiden Themenschwerpunkte und ihre Verbindung zu konstatieren (SWK, 2022). Denn trotz intensiver politischer und wissenschaftlicher Debatten hält ihre Integration nur langsam Einzug ins deutsche Bildungssystem (vgl. Hochschulrektorenkonferenz [HRK] & Kultusministerkonferenz [KMK], 2015; Hollenbach-Biele & Klemm, 2020; KMK, 2016; Lorenz, Yotyodying, Eickelmann & Endberg, 2021; Schmid, Goertz & Behrens, 2017). Eine mögliche Ursache hierfür dürfte, neben den oftmals defizitären technischen und personellen Rahmenbedingungen, die bislang ebenfalls schleppend verlaufende Verankerung der beiden Querschnittsthemen in der Lehrer*innenbildung sein (vgl. Monitor Lehrerbildung, 2015, 2018). Denn eine gelingende inklusive und digitale Bildung kann nur dann von Lehrkräften umgesetzt werden, wenn diese selbst hinreichend für diese Aufgaben aus-, fort- und weitergebildet werden bzw. wurden (vgl. Eickelmann & Drossel, 2020; Schuppener, 2014). [1]

Dementsprechend besitzen lehrerbildende Hochschulen in diesem Zusammenhang eine wichtige Schlüsselrolle (vgl. van Ackeren, Buhl, Eickelmann, Heinrich & Wolfswinkler, 2020), da sie sowohl für die Erforschung und (Weiter-)Entwicklung von inklusiven und digitalen Lehr- und Lernangeboten als auch für die Vermittlung von inklusions- und digitalisierungsbezogenen Kompetenzen zuständig sind (vgl. KMK, 2016; van Ackeren et al., 2020). [2]

Hinzu kommt, dass sich bei diesem Zusammenspiel von Forschungs- und Professionalisierungslogik angesichts von professionsbezogenen Ausbildungsansprüchen und multiparadigmatischen Zugängen der beteiligten Fachdisziplinen und -vertreter*innen (vgl. Heinrich, Wolfswinkler, van Ackeren, Bremm & Streblov, 2019) in der Lehrer*innenbildung Kohärenzprobleme einer Wissenschaftsdidaktik zeigen: Ein Lehramtsstudium besteht in Deutschland zum einen aus zwei bzw. drei Unterrichtsfächern mit jeweils fachwissenschaftlichen/-didaktischen und zum anderen aus bildungswissenschaftlichen Anteilen. Dabei ist aber die Relationierung der einzelnen Anteile (sowohl der je fachwissenschaftlichen/-didaktischen Anteile, der Fächer zueinander als auch zu den Wissenschaftsdidaktiken der Fachdidaktiken und zu den bildungswissenschaftlichen Anteilen) im Lehramtsstudium nicht selten uneindeutig (vgl. Schweitzer & Heinrich, 2023). [3]

Die Implementierung und Verschränkung der Querschnittsthemen *Inklusion* und *Digitalisierung* in der Lehrer*innenbildung werden in jüngerer Zeit – vor allem im Kontext der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ – zunehmend diskutiert (z.B. BMBF Newsletter, 2022), allerdings liegen bislang erst wenige Forschungsbefunde vor (z.B. Homrighausen et al., 2023; Kamin & Bartolles, 2022; Kamin et al., 2023; Link, Steinert & Jurkowski, 2022; Lütje-Klose, 2023). So stehen lehrer*innenbildende Hochschulen vor der Aufgabe, eine Formel zu finden, um diese Professionalisierungsherausforderungen praktisch bearbeitbar zu machen: Ausgehend von einem inklusiven und heterogenitätssensiblen Bildungsverständnis erfordert die Diversifikation der Schüler- und Studierendenschaft gleichermaßen eine Diversifikation der didaktischen Methoden und Instrumente, wie sie durch die Digitalisierung in besonderem Maße möglich wird, um damit zu entsprechend ausdifferenzierten Strukturen in Bezug auf *Inklusion* und *Digitalisierung* in der Lehrer*innenbildung beitragen zu können. [4]

Dabei gilt es, sowohl tragfähige Lehr- und Lernformate als auch hochschulinterne Support-Strukturen für Lehrende und Studierende zu schaffen (vgl. Monitor Lehrerbildung, 2022). Wie dieser Prozess konkret aussehen kann, wird im Sinne eines Good-Practice-Beispiels anhand konkreter Lösungsansätze und Beispiele aus der Bielefelder Lehrer*innenbildung skizziert. Hier hat man es sich in den vergangenen Jahren verstärkt zur Aufgabe gemacht, die inklusions-sensibel gestaltete Lehrer*innenbildung mit dem Aspekt der *Digitalisierung* zu verknüpfen. Ausgehend von theoretischen Anknüpfungspunkten aus der Inklusionsforschung und der Medienpädagogik (Kapitel 2) sowie den Entwicklungslinien der Bielefelder Lehrer*innenbildung (Kapitel 3) werden im Folgenden Lösungsansätze aus der Praxis präsentiert (Kapitel 4), die digitale Medien für die Aus-, Fort- und Weiterbildung (angehender) Lehrkräfte sowie für die hochschulinterne Strukturentwicklung und deren Qualitätssicherung nutzen. Abschließend wird ein Resümee gezogen, in dem der Nutzen einer Verschränkung dieser beiden Querschnittsthemen in der Lehrer*innenbildung aus governance-analytischer Perspektive diskutiert wird. [5]

2. Theoretische Verbindungen inklusiver und digitaler Bildung: Der inklusions- und der medienpädagogische Diskurs als Anknüpfungspunkt für die wechselseitige Verknüpfung der Querschnittsthemen *Inklusion* und *Digitalisierung* in der Lehrer*innenbildung

Einen geeigneten theoretischen Anknüpfungspunkt, der der Bearbeitung des eingangs erwähnten Desiderats für die Lehrer*innenbildung dienlich ist, bietet u.E. nach der aktuelle Diskurs, unter den Stichworten *Diklusion* (vgl. Schulz, 2018; Schulz & Beckermann, 2020) und *schulische inklusive Medienbildung* (Bosse, Schluchter & Zorn, 2019; Kamin & Bartolles, 2022; Mertens et al., 2022) geführt wird. Dessen Ziel ist es, eine sinnvolle Verbindung zwischen inklusiver und digitaler Bildung im Kontext von Schul- und Unterrichtsentwicklung zu schaffen

und eine theoretisch-konzeptionelle Rahmung für das „Lehren und Lernen mit, durch und über Medien“ (Bosse et al., 2019, S. 114ff.) zu erarbeiten. Denn in Abhängigkeit von den individuellen Lernvoraussetzungen oder möglichen Beeinträchtigungen können sich für die (digitale) Teilhabe in der Schule unterschiedliche Chancen und Exklusionsrisiken ergeben (Bosse et al., 2019, S. 114ff.; Kamin, 2021; vgl. auch Lütje-Klose, 2023): [6]

- „Teilhabe IN Medien“ bezieht sich darauf, dass die Vielfalt menschlichen Lebens in Unterrichtsmedien (Büchern, Arbeitsblättern, Websites) abgebildet wird und „keine stereotypen, klischeebehafteten und stigmatisierenden Darstellungen enthalten“ sind (Bosse et al., 2019, S. 20), damit alle sich zugehörig und als selbstverständlicher Teil der Gesellschaft fühlen können. Dies betrifft Menschen mit Behinderungen ebenso wie solche mit unterschiedlicher Hautfarbe, kulturellem Hintergrund oder in verschiedenen Lebensformen. [7]
- Bei der „Teilhabe AN Medien“ geht es um die mediale Zugänglichkeit und Barrierefreiheit „in Bezug auf Wahrnehmbarkeit, Verständlichkeit und Bedienbarkeit von Medien für alle Menschen unabhängig von ihrer individuellen Prädisposition“ (Bosse et al., 2019). Hier zeigen verschiedene Befunde, dass eine barrierefreie Nutzungsmöglichkeit digitaler Medien alles andere als selbstverständlich ist (Adrian, Hölig, Hasebrink, Bosse & Haage, 2017): So bestehen für Menschen mit Beeinträchtigungen im Sehen, Hören, in der Mobilität und im Lernen u.a. dann besondere Schwierigkeiten, wenn die Tonqualität und sprachliche Verständlichkeit nicht gut genug sind, weil zu viele akustische oder visuelle Informationen gleichzeitig gegeben werden oder auch die Gerätebedienung nicht selbst erklärend ist. Hinzu kommen sprachliche Voraussetzungen, insbesondere literale Kompetenzen, da Anweisungen und Erklärungen häufig im Medium der Schrift, nur teilweise auch in der gesprochenen Sprache, erfolgen. Zudem benötigen Menschen für die systematische Mediennutzung auch Arbeitstechniken und Fähigkeiten zur Selbststeuerung sowie Geduld und Frustrationstoleranz beim Erproben neuer Tools, die vor allem bei leistungsschwächeren Schüler*innen und solchen mit sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfen im Lernen, der emotional-sozialen Entwicklung oder der Sprache vielfach eingeschränkt sind (Lauth, Grünke & Brunstein, 2014). Ohne zusätzliche Unterstützung kann dies dazu führen, dass digitale Kompetenzen nicht erworben werden und dadurch auch der Zugang zu digital verfügbaren fachlichen Inhalten erschwert wird. Besonders für diese Zielgruppe sind daher die gezielte Erhebung der Lernausgangslagen und die strukturierte Unterstützung beim Aufbau der entsprechenden Basiskompetenzen von zentraler Bedeutung (SWK, 2022). [8]
- Die „Teilhabe DURCH Medien“ bezieht sich vor allem auf die gezielte Förderung von Medienkompetenz in der Schule und Hochschule sowie die technische Unterstützung, um digitale Medien „chancengerecht als didaktisches Lehr-Lernmittel zur Unterstützung von Lernprozessen“ einsetzen zu können (Kamin, 2021). Um dabei barrierefreie Teilhabe zu ermöglichen, können z.B. Geräte mithilfe assistiver Technologien wie etwa Sprach- oder Augensteuerung bedient werden, Braille-Tastaturen oder Vergrößerungen für Menschen mit Sehbeeinträchtigungen verwendet werden. [9]

Diese Grundgedanken inklusiver und digitalgestützter Lehr- und Lernsettings sind auch im Rahmen der Lehrer*innenbildung mithilfe geeigneter Formate und Strukturen für die Qualifizierung von (angehenden) Lehrkräften aufzugreifen. [10]

3. Entwicklungslinien der inklusionssensiblen Lehrer*innenbildung unter dem Aspekt der *Digitalisierung* am Hochschulstandort Bielefeld

3.1. Bundes- und landesweite Entwicklungen

Den Ausgangspunkt für die Entwicklung und Umsetzung einer Digitalisierungsstrategie für die Bielefelder Lehrer*innenbildung markierte der Beschluss der Kultusministerkonferenz (KMK) vom Dezember 2016, der ebenso wie die darauf folgenden „Empfehlungen zur Digitalisierung in der Hochschullehre“ im März 2019 die Erfordernisse einer „Bildung in der digitalen Welt“ herausstellt (vgl. KMK, 2016, 2019). So sind alle Hochschulen hierzulande dazu aufgerufen,

Strategien zur Implementierung digitalisierungsbezogener Dimensionen in Studium und Lehre einzuführen (vgl. SWK, 2022). Das Ziel dieser Bemühungen soll zum einen die Verankerung der von der KMK festgelegten Kompetenzbereiche in Bezug auf die individuelle Medienkompetenz sowie die medienpädagogische Kompetenz von Studierenden sein. Zum anderen sollen die didaktischen Potenziale digital gestützter Lehr- und Lernprozesse erfasst und weiterentwickelt werden. Weitere Präzisierungen auf Länderebene erfolgten anschließend zusammen mit den Bestrebungen einer phasenübergreifenden Lehrer*innenbildung mithilfe des „Medienkompetenzrahmen NRW“ (vgl. Medienberatung NRW, 2020) und dem Orientierungsrahmen für die Lehrer*innenaus- und -fortbildung, der den Titel „Lehrkräfte in der digitalisierten Welt“ (vgl. Eickelmann, 2020) trägt. [11]

3.2. Standort spezifische Ausgangslage

Da an der Universität Bielefeld bereits im Vorfeld der oben beschriebenen Entwicklungen eine Vielzahl an Projekten mit einschlägigem Digitalisierungsbezug realisiert wurde, bot sich vor Ort eine verhältnismäßig günstige Ausgangslage für die *Digitalisierung* der Bielefelder Lehrer*innenbildung. In diesem Kontext ist zunächst das langjährige Projekt *meko:bus – Medienkompetenz in Bildung und Schule* (vgl. Trenkenschu & Winheller, 2019) in Zusammenarbeit mit der Abteilung eLearning/Medien des *Zentrums für Lehren und Lernen* anzuführen, bei dem eine fächerübergreifende Strategie für den Einsatz von videografischer Arbeit im Praxissemester entwickelt wurde. Zudem wird u.a. die digitale Unterstützung von Lernprozessen (z.B. durch den Einsatz von Apps im Fachunterricht oder die digitale Planung und Gestaltung von Unterricht) sowie die Reflexion möglicher negativer Effekte der Digitalisierung (z.B. Cybermobbing) im Rahmen des Workshop-Programms *BiConnected – Phasenverbindendes Lernen*, welches sich sowohl an Studierende als auch an bereits ausgebildete Lehrkräfte richtet, diskutiert und reflektiert. Ergänzt werden diese Angebote durch ein Projekt zur Konzeption und Umsetzung der Arbeit mit einem e-Portfolio (*Mahara*) im Rahmen von schulischen Praxisstudien sowie der Weiterentwicklung des Internationalisierungsbereichs durch digitale Formate (z.B. inhaltliche Begleitung des Praxissemesters und weiterer Praxisstudien im Ausland, kursbezogene Digitalisierung sowie Mitarbeit an einem standortübergreifenden Portal im Programm *Lehrkräfte Plus*). Zudem wurde im Jahr 2016 eine *Professur für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Medienpädagogik im Kontext von schulischer Inklusion* eingerichtet, die Anna-Maria Kamin innehat und an der diverse weitere inklusionsbezogene Digitalisierungsprojekte angesiedelt sind. [12]

Weitere Entwicklungsimpulse boten bzw. bieten Projekte, die u.a. vom der *Stiftung Innovation in der Hochschullehre* und dem *Bundministerium für Bildung und Forschung (BMBF)* gefördert werden. In diesem Zusammenhang ist aktuell auf das Projekt *BiLinked¹* „Bielefelder Lehrinnovationen für kollaborative Entwicklung digitaler Lehr-/Lernformate“ (BiLinked, 2021) zu verweisen, in dem sich Studierende und Lehrende aus insgesamt zehn der vierzehn Fakultäten der Universität in mehreren „Communities of Practice“² (vgl. Wenger, 1998; kurz: CoP) miteinander vernetzt haben und dort auf der Grundlage einer Forschungs- und Entwicklungslogik Innovationen in Form von digitalen Lehr- und Lernformaten erarbeiten. Weiterhin werden im Rahmen u.a. auch Lehrerfortbildungsprojekte, wie z.B. *DiLernProFiS* und Zertifikatskurse für Lehrkräfte, angeboten. [13]

Von zentraler Bedeutung ist zudem das Bielefelder Standortprojekt der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ (QLB) *BiProfessional³*, bei dem die Aspekte Digitalisierung und Digitalität bereits bei der Konzeption und Antragstellung mitgedacht wurden. Hierbei handelt es sich um ein interdisziplinär angelegtes Forschungsprojekt, in dem Wissenschaftler*innen aus allen lehrerbildenden Fakultäten im Zuge einzelner Teilprojekte evidenzbasiert innovative Lehr- und Lernformate für die Lehrer*innenbildung entwickeln (siehe Abb. 1). Dabei liegt allen Teilprojekten und den darin verorteten Teilmaßnahmen eine Forschungs- und Entwicklungslogik zugrunde. Ausgehend von diesen inhaltlichen Fokussierungen und den Grundzügen wurden während der ersten Förderphase der QLB vier Forschungs- und Entwicklungszentren (FuE-Zentren) für die Lehrer*innenbildung gegründet und die an die *Bielefeld School of Education (BiSEd)*, der

zentralen wissenschaftlichen und lehrerbildenden Einrichtung der Universität, angegliedert sind. Eines dieser FuE-Zentren beschäftigt sich explizit mit der forschungsbasierten (Weiter-)Entwicklung inklusions- und heterogenitätssensibler Lehrkonzepte und Ausbildungsstrukturen (siehe Kap. 4.2). Die zentralen Ziele dieses Zentrums sind, im Sinne einer multiparadigmatischen Lehrer*innenbildung (vgl. Heinrich et al., 2019), unterschiedliche Zugänge zu Lehre und Schulunterricht zu ermöglichen, Befunde aus aktuellen FuE-Projekten zu bündeln und die (digitale) Auffindbarkeit inklusionsbezogener Inhalte zu verbessern (vgl. Heinrich & Streblov, 2019). [14]

Darüber hinaus wird im Rahmen der QLB das Verbundvorhaben *Com^eIn* zur Förderung digitalisierungsbezogener Kompetenzen von Lehrkräften gefördert (vgl. van Ackeren et al., 2020).⁴ Während die derzeit anvisierten digitalen Kompetenzzentren des Bundes (vgl. SWK, 2022) in ihrer Förderungslogik stark die unterschiedliche Fachlichkeit – und damit verbunden die jeweiligen Schulfächer – akzentuieren, beschäftigen sich in *Com^eIn* – ähnlich wie in *BiLinked* – mehrere CoPs entlang medienpädagogischer Leitlinien sowohl auf fachlicher als auch überfachlicher Ebene mit der Frage, welche spezifischen Fördermöglichkeiten Schüler*innen – unabhängig von ihrer sozialen Herkunft und ggf. zugeschriebenen Förderbedarfen – benötigen und wie Lehrpersonen hinreichend auf diese Aufgabe vorbereitet werden können. Die Konsortialführerschaft des Verbundprojektes liegt bei der Universität Duisburg-Essen, allerdings arbeiten drei der insgesamt acht CoPs unter Bielefelder Co-Leitung. So auch die CoP „Inklusion/Umgang mit Heterogenität“ (vgl. Mertens et al., 2022). [15]



Abbildung 1: Überblick über die Gesamtstruktur sowie die strukturelle Einbindung des Projekts *BiProfessional* (QLB) (eigene Darstellung).

Auf Grundlage dieser verschiedenen Entwicklungslinien wird derzeit von der *BiSEd* eine umfassende Digitalisierungsstrategie für die Lehrer*innenbildung mit dem Titel *Bi*DSL* erarbeitet, welche die verbesserte Förderung von digitalisierungsbezogenen Kompetenzen von Lehramtsstudierenden zum Ziel hat. Hierbei geht es neben der Verschränkung des Inklusionsdiskurses mit dem Thema *Digitalisierung* zusätzlich darum, eine eigene digitale Hochschuldidaktik für das Lehramt zu entwickeln, andere Querschnittsthemen, wie z.B. Demokratieförderung oder die kulturelle Bildung, besser curricular zu verankern, eine digitale E-Learning-Infrastruktur aufzubauen und das Qualitätsmanagement zu optimieren. [16]

3.3. Einstellungen und Interessen von Lehramtsstudierenden gegenüber den Themen *Inklusion* und *Digitalisierung*: Darstellung ausgewählter Forschungsergebnisse der Bielefelder *Panelstudie Lehramt*

Neben den von Politik und Wissenschaft aufgezeigten Anforderungen an eine zukunftsfähige Lehrer*innenbildung in einer digitalen Welt zeigen auch die Ergebnisse der Bielefelder *Panelstudie Lehramt*, dass sich Lehramtsstudierende der wachsenden Bedeutung von digitalen Medien in Schule und Unterricht bewusst sind. Mit der Umsetzung der neuen Studienstruktur zum Wintersemester (WS) 2011/12 (vgl. LABG, 2009) begann die *BiSEd* damit, ausgewählte

Elemente des Studiums formativ im Rahmen einer Längsschnittstudie zu evaluieren. In der Studie wird betrachtet, wie sich berufsbezogene Einstellungen und das Interesse von Studierenden im Studienverlauf entwickeln und wie sie die Einbindung der Praxisphasen in ihren Studienverlauf wahrnehmen und bezogen auf ihren Professionalisierungsprozess bewerten. Die drei Messzeitpunkte sind aus diesem Grund an die in NRW verbindlich vorgesehenen Praxisstudien gekoppelt, und zwar an die Orientierende Praxisstudie mit Eignungsreflexion (t1: OPSE, im ersten Studienjahr), die Berufsfeldbezogene Praxisstudie (t2: BPST, fortgeschrittenes Bachelorstudium) und das Praxissemester (t3: PS, Masterstudium) (LABG (2009) in der geänderten Fassung von 2016). Die Studie ist auch Teil der wissenschaftlichen Begleitung von *BiProfessional*. Zentrale Konstrukte der vorliegenden Studie sind die berufsbezogenen Interessen, basierend auf der Person-Gegenstandstheorie des Interesses (vgl. Schiefele et al., 2013), sowie die Einstellung zur Umsetzung inklusiver Pädagogik⁵ (vgl. Feyerer, 2014; Forlin, Earle, Loreman & Sharma, 2011). Die Befragungen erfolgen online-gestützt unter Verwendung des Programms *EvaSys*. Die Teilnahme der Studierenden ist freiwillig und anonym. Befragt werden Lehramtsstudierende der Lehrämter Gymnasium und Gesamtschule (GymGe), Haupt-, Real- und Gesamtschule mit und ohne integrierte Sonderpädagogik (HRSGe/ISP), Grundschule mit und ohne integrierte Sonderpädagogik (G, GISP). Alle Studierenden im entsprechenden Studienabschnitt (nach Abschluss der jeweiligen Praxisstudie) erhalten einen Link zu der Befragung sowie zwei Reminder per E-Mail. Die Auswertungen erfolgen mittels SPSS 28.0. [17]

Lojewski, Streblov und Brandhorst (2022) konnten anhand längsschnittlicher Analysen auf Unterschiede in Abhängigkeit von der studierten Schulform hinweisen. So zeigte sich, dass Studierende des gymnasialen Lehramts – insbesondere im Vergleich zu den Studierenden des Lehramts Grundschule – durchschnittlich ein höheres Niveau inklusionsbezogener Sorgen beschreiben; dieser Unterschied ist vor und nach dem Praxissemester signifikant. Die Sorgen der Grundschulstudierenden vergrößern sich geringfügig nach dem Praxissemester, während sie sich besonders bei den Studierenden des Lehramts Haupt-, Real- und Gesamtschule zu verringern scheinen. Erwartungsgemäß wirkt sich das pädagogische Interesse auf die Einstellung zur Inklusion positiv aus: je höher das pädagogische Interesse, desto positiver die Haltung zur Inklusion und desto geringer die Sorgen bezüglich der Umsetzung von Inklusion. [18]

Die bestehenden Instrumente wurden zum SoSe 2021 um eine neue Subskala erweitert, die das Interesse an digitalisierungsbezogenen Aspekten des Lehramtsstudiums erfassen soll. Die neue Skala wird zu den Messzeitpunkten t1 und t3 eingesetzt. Es handelt sich um die in Abbildung 2 aufgeführten acht Items, die mittels einer sechsstufigen Antwortskala (1 = „trifft nicht zu“ bis 6 = „trifft zu“) bearbeitet werden. Befunde der ersten Erhebungen mit dem neuen Instrument zeigen, dass die Lehramtsstudierenden dem Thema Digitalisierung bereits in der Studieneingangsphase eine sehr hohe Bedeutung beimessen („Die intensive Auseinandersetzung zum Umgang mit digitalen Medien halte ich für ein wichtiges Element meines Lehramtsstudiums.“, t1, N = 120, M = 5.03, SD = 0.88). Erste Befunde aus den Erhebungen nach dem Praxissemester (N = 241-242, 3 PS-Kohorten, Rücklauf 19.45%) deuten interessante Schulformunterschiede an (ANOVA mit Post-hoc (Hochberg)). So äußern die Studierenden des Grundschullehramts mit integrierter Sonderpädagogik (N = 62) höhere Befürchtungen („Ich habe Sorge, dass ich den Anforderungen von digitalem Unterricht nicht gewachsen sein werde.“) als die Studierenden des gymnasialen bzw. Gesamtschullehramts (N = 89, GISP vs. GymGe (p = .023)). Studierende des Lehramts Haupt-, Real- und Gesamtschule (N = 36), schildern in geringerem Maße Sorgen als Studierende des Grundschullehramts mit (N = 62) und ohne integrierte Sonderpädagogik (N = 55, HRSGe vs. G (p = .023) und GISP (p < .001), vgl. Abb. 2). [19]

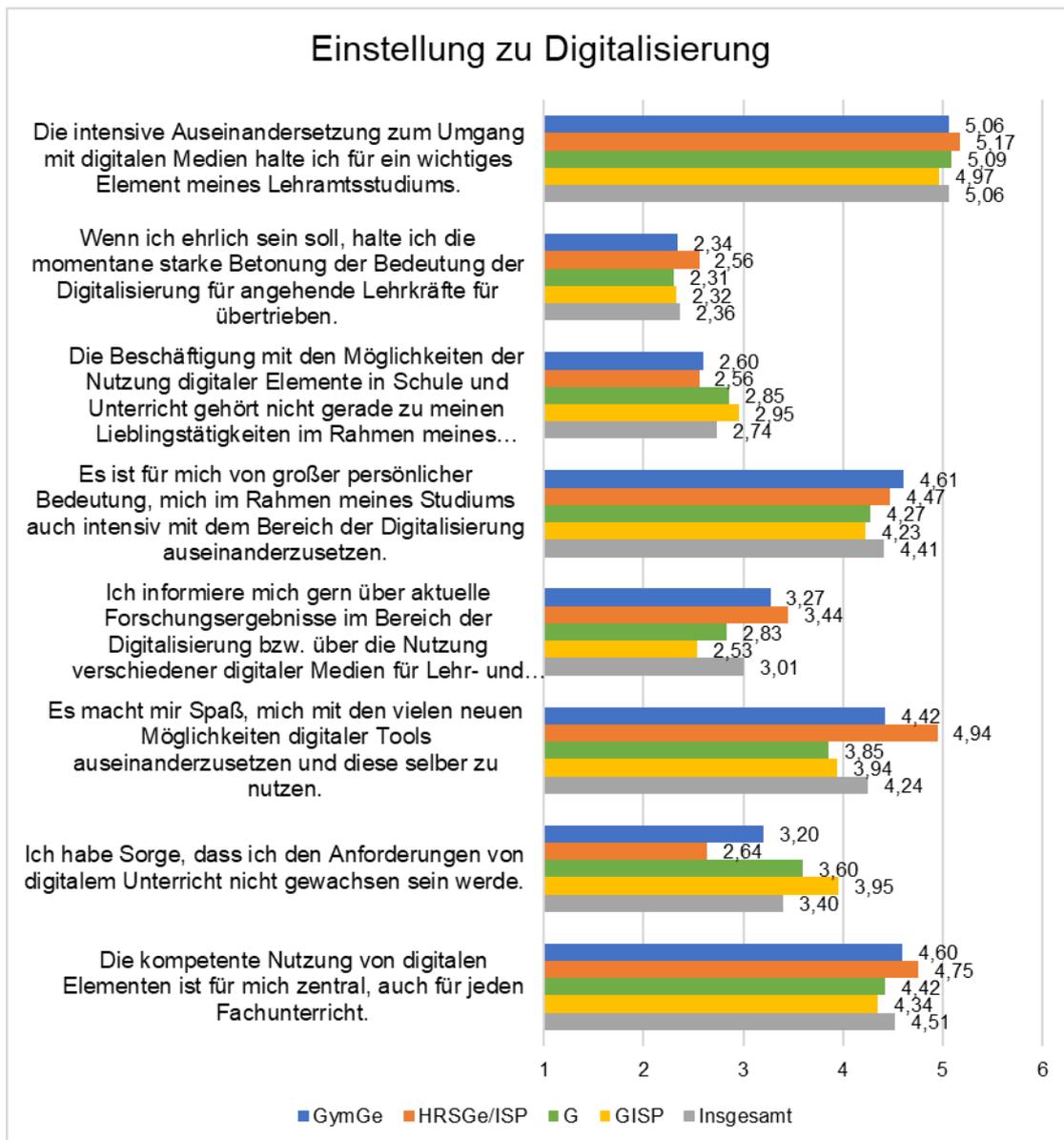


Abbildung 2: Ausgewählte Ergebnisse zu den Einstellungen und Interessen von Bielefelder Lehramtsstudierenden zur Digitalisierung (HRSGe mit und ohne ISP bilden aufgrund der geringen Fallzahl eine Gruppe) (eigene Darstellung).

Zum gegenwärtigen Zeitpunkt liegen noch nicht genug Daten für eine längsschnittliche Betrachtung der Entwicklung der Einstellung und des Interesses mit Blick auf die neuen, sich immer weiterentwickelnden berufsbezogenen Anforderungen an den Umgang mit digitalen Elementen vor. Erste Befunde deuten an, dass es gewinnbringend sein könnte, die Entwicklung von Einstellung und berufsbezogenem Interesse im Studienverlauf auch bezogen auf die Anforderung der Umsetzung inklusiver Pädagogik und Digitalisierung schulformbezogen näher in den Blick zu nehmen und diese Befunde für die systematische Weiterentwicklung ausbildungsbezogener Angebote und Strukturen zu nutzen. [20]

4. Lehrer*innenbildung made in Bielefeld

4.1. Grundzüge der inklusionssensiblen Lehrer*innenbildung an der Universität Bielefeld

Die Gestaltung einer inklusionssensiblen Lehrer*innenbildung besitzt an der Universität Bielefeld eine lange Tradition. Grundlegend hierfür ist ein weiter Inklusionsbegriff, der verschiedene

Dimensionen von Heterogenität umfasst und schulische Inklusion auf alle Kinder und Jugendlichen – unabhängig ihrer soziokulturellen und -ökonomischen Lebenssituationen, Lernausgangslagen und Förderbedarfen – bezieht (vgl. Hinz, 2009). Die *Inklusion* wurde daher von der Fakultät für Erziehungswissenschaft als ein zentrales Querschnittsthema alle Lehrämter und den fachwissenschaftlichen Bereich in Lehre und Forschung herausgearbeitet und in den Curricula der angebotenen Studiengänge verankert (vgl. Kottmann & Miller, 2022; Lütje-Klose, Miller & Ziegler, 2014). Die vertiefte Auseinandersetzung mit den Themenbereichen *Diversität*, *Heterogenität* und *Inklusion* stellt daher ein wichtiges Merkmal aller lehramtsbezogenen Studiengänge dar. Ebenfalls in diesem Zusammenhang ist der an der Universität Bielefeld konzipierte und bundesweit zuerst eingeführte Studiengang der integrierten Sonderpädagogik zu nennen. Die Besonderheit des Studiengangs liegt in der institutionellen, curricularen und personellen Verschränkung des allgemein-erziehungswissenschaftlichen und des sonderpädagogischen Studiums und sieht eine Doppelqualifikation der Absolvent*innen sowohl für das Grundschullehramt oder die Sekundarstufe I als auch das Lehramt für sonderpädagogische Förderung vor (vgl. Hänsel, 2004, Kottmann & Miller, 2022; Lütje-Klose, Miller & Ziegler, 2014). [21]

Damit kommt der *Inklusion* innerhalb der Bielefelder Lehrer*innenbildung eine zentrale Bedeutung zu, die – neben der bildungspolitischen Konjunktur des Begriffs zum Zeitpunkt der Antragstellung – bei der inhaltlichen Ausrichtung des hiesigen QLB-Projekts *BiProfessional* entsprechend mitberücksichtigt wurde und sich u.a. in der thematischen Schwerpunktsetzung sowie der Gründung des FuE-Zentrums „Inklusionssensible Lehrer*innenbildung“ widerspiegelt (vgl. Gorges, Lütje-Klose & Zurbriggen, 2019; Heinrich & Streblov, 2019). [22]

4.2. Das FuE-Zentrum „Inklusionssensible Lehrer*innenbildung“

Mit dem FuE-Zentrum „Inklusionssensible Lehrer*innenbildung“ ist an der Universität Bielefeld ein Ort für die forschungsbasierte Weiterentwicklung inklusionsorientierter Lehrkonzepte und Ausbildungsstrukturen geschaffen worden. Gemäß der gemeinsamen Empfehlungen der HRK & KMK (2015) zu einer „Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt“ werden hier nicht nur Inhalte wie das Studienmodell der Integrierten Sonderpädagogik, die beiden inklusiven Versuchsschulen (Laborschule und Oberstufen-Kolleg) sowie die inklusionsbezogenen FuE-Projekte vorgestellt, sondern überdies auch weitere Angebote der Universität Bielefeld, wie z.B. die Lernwerkstatt der Fakultät für Erziehungswissenschaft, die Pädagogisch-Psychologische Beratungsstelle oder die Beratungsstelle für Kinder mit Rechenschwierigkeiten, gemeinsam dargestellt. Mit der *Inklusiven Landkarte OWL* ist zudem auch die Vernetzung mit Schulen in der Ausbildungsregion und darüber hinaus ein Anliegen des Zentrums. Personell und finanziell wird das Zentrum durch die *BiSEd* abgesichert, so dass es auch nach Auslaufen der QLB Bestand hat und zur Optimierung einer diversitäts- und heterogenitätssensiblen Lehrer*innenbildung am eigenen Standort beitragen kann. [23]

4.3. *Inklusion* und *Digitalisierung* gemeinsam denken: Aktuelle Angebote der Aus-, Weiter- und Fortbildung an der Universität Bielefeld

Unter dem Dach des FuE-Zentrums „Inklusionssensible Lehrer*innenbildung“ werden im gleichnamigen Teilprojekt 4⁶ von *BiProfessional* im Zuge der QLB interdisziplinäre Anstrengungen zur Entwicklung und Evaluation innovativer Lehrveranstaltungen unternommen, die angehende Lehrkräfte im Sinne der UN-BRK (2006/2009) qualifizieren und die hieran beteiligten Hochschullehrenden für diese entsprechende Aufgabe weiterqualifizieren sollen. Hierbei wurden sowohl die Chancen des Einsatzes digitaler Medien mitberücksichtigt als auch die Digitalisierung einzelner Lehrkonzepte vorangetrieben, wie die folgenden beiden Beispiele verdeutlichen.⁷ [24]

Das videobasierte Lehrkonzept „Ist das guter inklusiver Unterricht? Mit Videoanalysen und Unterrichtshospitationen von der Theorie zur Praxisreflexion“ hat die Förderung der professionellen Unterrichtswahrnehmung von Lehramtsstudierenden und deren Urteilskompetenz zum Ziel (vgl. Faix, Lütje-Klose, Textor & Wild, 2019; Faix, Wild, Lütje-Klose & Textor, 2020; Faix, 2022). Diese sollen durch Unterrichtsvideos und Hospitationen entsprechend gefördert und

trainiert werden. Hierfür erstellen die Studierenden zunächst auf Grundlage ihrer eigenen subjektiven Theorien sowie theoretisch fundierter Forschungsergebnisse Urteilsraster, welche anhand der Videos, die Situationen einer gelingenden inklusiven Unterrichtspraxis darstellen und die damit verbundene Komplexität pädagogischen Handelns in inklusiven Lehr- und Lernsetting aufzeigen, von den Studierenden erprobt und ausgeschärft werden sollen. Das Lehrformat selbst wurde bislang in mehreren Veranstaltungsvarianten erprobt, die von der vollständig präsenten Durchführung bis hin zu unterschiedlich umfangreich digitalisierten Blended-Learning-Formaten variierten. [25]

Ähnlich verhält es sich mit dem Seminarconcept „Multiprofessionelle Kooperation in inklusiven Ganztagschulen“, welches die verschiedenen im inklusiven Ganztage vertretenen akademischen Berufsgruppen gemeinsam adressiert, um auf zukünftige kooperative Handlungen vorzubereiten und für unterschiedliche fachliche Sichtweisen zu sensibilisieren (vgl. Hopmann, Demmer & Böhm-Kasper, 2017; Hopmann, Böhm-Kasper & Lütje-Klose, 2019). Unter Rückgriff auf ein multiprofessionelles Lehr-Lern-Setting wird das Prinzip eines sog. „pädagogischen Doppeldeckers“ angewandt (vgl. Wahl, 2002, 2013), um den Studierenden die Vorteile und Herausforderungen der berufsgruppenübergreifenden Zusammenarbeit mittels Team Teaching zu demonstrieren und entlang von kollaborativ angelegten Kleingruppenarbeitsphasen nachvollziehbar zu machen. Für Transferzwecke wurde daher bereits frühzeitig damit begonnen, Materialien, die im Seminarcontext entstanden sind, zu digitalisieren (vgl. Hopmann, Lütje-Klose & Urban, 2018). Hinzu kam die pandemiebedingte Distanzlehre, die einen geeigneten Anlass für die schrittweise digitale Weiterentwicklung des gesamten Lehrconcepts bot. Mithilfe der wissenschaftlichen Begleitforschung konnte das Seminarangebot so vom Emergency-Remote-Teaching über die reine Online-Lehre hin zu einem Blended-Learning-Format ausgebaut werden (vgl. Schuldt, Böhm-Kasper, Demmer & Lütje-Klose, 2022; Schuldt & Lütje-Klose, 2023). [26]

Neben der forschungsbasierten Entwicklung von Lehrformaten konnten an der Universität Bielefeld mithilfe der QLB digitale Aus-, Fort- und Weiterbildungsstrukturen geschaffen werden, die der Sicherung von Arbeits- und Forschungsergebnissen sowie der Veröffentlichung eben dieser dienen. In diesem Zusammenhang ist die Einrichtung eines Onlineportals für die Lehrer*innenbildung (*PortaBLE*) zu nennen, das den Austausch zwischen allen Akteur*innen der Lehreraus-, fort- und -weiterbildung anregen und erprobte Instrumente und Vorgehensweisen zur Nachnutzung in Form von Portalbeiträgen online zugänglich machen soll. Gespeist wird das Portal zum einen durch die Ergebnisse (innovative Lehr-/Lernformate und Materialien) aus den jeweiligen Teilprojekten/-maßnahmen, die im Zuge von *BiProfessional* an der Universität Bielefeld entwickelt und erprobt wurden. Zum anderen liefern mehrere Online-Journale (*Herausforderung Lehrer*innenbildung (HLZ)*, *Die Materialwerkstatt (DiMawe)*, *PraxisforschungLehrer*innenbildung (PFLB)*), die als Open Educational Resources (OER) betrieben werden und auch von Externen genutzt werden können, eine zusätzliche Quelle für Bereitstellung von Forschungsergebnissen und (hochschul-)didaktischen Materialien. Derzeit befindet sich das Portal noch im Ausbau und soll zu einem umfassenden Datenbank- und Kollaborationsportal weiterentwickelt werden, das zusätzliche digitale Angebote, wie z.B. Podcasts, Blended-Learning-Videos und umfassendere Tutorials sowie multimediale Tools und virtuelle Lernumgebungen, für die Lehrer*innenbildung bereithält. [27]

5. Fazit

Angesichts des Paradigmenwechsels hin zur „autonomen Hochschule“ (vgl. Nickel, 2011; Zechlin, 2015) sind Hochschulen dazu angehalten, eigenverantwortlich Organisations- und Strukturentwicklung zu betreiben, um ihren gesellschaftsrelevanten Pflichten in den Bereichen Forschung, Entwicklung und Ausbildung nachzukommen (vgl. Heilsberger, 2019). Dies trifft gleichermaßen auch auf die Lehrer*innenbildung zu, deren Ziel es ist, „alle in Schule tätigen so zu qualifizieren [...], dass sie sich mit stetig wandelnden Anforderungen auseinandersetzen und *Potenziale für neue Lernwege erschließen, sie reflektieren und Kompetenzen erwerben, diese stetig weiterzuentwickeln*“ (van Ackeren et al., 2019, S. 107, Herv. i. O.). Wie der Beitrag zeigt,

konnte hierzu mit Blick auf die Verankerung und wechselseitige Verschränkung der Querschnittsthemen *Inklusion* und *Digitalisierung* in den vergangenen Jahren ein umfassendes Steuerungswissen an der Universität Bielefeld aufgebaut werden. [28]

Wie die bis dato etablierten Strukturen dokumentieren, bedarf es in der Lehrer*innenbildung eigener Orte der Forschung und Entwicklung, um das Zusammenspiel der beiden Phänomene *Inklusion* und *Digitalisierung* mit seinen spezifischen, aus dieser Interdependenz emergierenden Professionalisierungsherausforderungen bearbeitbar zu machen. Für ein inklusives und heterogenitätssensibles Bildungsverständnis bedeutet die voranschreitende Kultur der Digitalität nochmals eine weitere Diversifikation der Schüler- und Studierendenschaft, auf die mit einer entsprechenden Diversifikation der didaktischen Methoden und Instrumente reagiert werden muss. Obwohl die „Bildung in der digitalen Welt“ (KMK, 2016) an sich schon komplex strukturiert ist, erfährt diese nochmals eine deutliche Komplexitätssteigerung, wenn sie inklusiv und heterogenitätssensibel erfolgen soll. Es lohnt daher, einen Ort wie z.B. ein FuE-Zentrum an der Universität zu haben, der dauerhaft an diese Desiderate erinnert, damit sie nicht – wie oftmals bei Querschnittsaufgaben (vgl. Bieber, 2016) – in Vergessenheit geraten. Eine inklusive und heterogenitätssensible Digitalisierung der Lehrer*innenbildung stellt daher u. E. selbst eine weitere Querschnittsaufgabe in der Lehrer*innenbildung dar. [29]

Gleichermaßen zeigt der Standort Bielefeld aber auch, dass es in Bezug auf die hochschulinterne Strukturbildung und Qualitätssicherung (Bielefelder Digitalisierungsstrategie für die Lehrer*innenbildung/*Bi*DSL*) lohnend sein kann, Aspekte des Digitalen bereits frühzeitig in strategische Planungen miteinzubeziehen, um einerseits selbst dauerhaft und nachhaltig davon profitieren zu können und andererseits konkrete Forschungs- und Entwicklungsergebnisse für die interessierte Öffentlichkeit zugänglich zu machen. So konnte rückblickend betrachtet durch die flächendeckende Verankerung der *Inklusion* als Querschnittsthema in der Bielefelder Lehrer*innenbildung und die daran anknüpfenden FuE-Projekte (*BiLinked*, *BiProfessional*) eine günstige Ausgangslage geschaffen werden, um das Handlungsfeld *Digitalisierung* in bereits bestehende Aus-, Fort- und Weiterbildungsangebote für Studierende, Lehrkräfte und Hochschullehrende zu integrieren und die digitale Infrastruktur weiter auszubauen. Denn mittlerweile reichen diese Angebote von netzwerkartigen Zusammenschlüssen (*Bi*digital*, *Com^eIn*) über etablierte Veranstaltungsformate (*Digitale Impulse*) und OER-Publikationsorgane (*HLZ*, *DiMawe*, *PFLB*) bis hin zur systematischen Aufbereitung von didaktischen Materialien für das sich derzeit im Aufbau befindende Online-Portal (*PortaBLE*). Gebündelt werden all diese und weitere Aktivitäten im FuE-Zentrum „Inklusionssensible Lehrer*innenbildung“ der *BiSEd*. Den „Grundstein“ hierfür legte *BiProfessional*, das Bielefelder QLB-Projekt, da es nicht nur inhaltlich vielfältige Anknüpfungspunkte bot, sondern bedingt durch dessen FuE-Logik auch eine kurzfristige Reaktion auf bildungspolitische Trends ermöglichte. [30]

¹ *BiLinked* wird aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert (Förderkennzeichen FBM2020-EA-1980-01140).

² Die CoP ist ein Konzept für die Organisationsentwicklung, bei der sich Akteur*innen, die ähnlichen Aufgaben und Herausforderungen gegenüberstehen, vernetzen. Anders als bei Netzwerken, in die Wissen aus unterschiedlichen Disziplinen miteingebracht wird, verfolgen CoPs das Ziel, neues Wissen innerhalb einer Gemeinschaft zu konstruieren und mit dessen Hilfe selbstorganisiert Lösungsansätze zu entwickeln (vgl. Lave & Wenger, 1991; Wenger, 1998).

³ Das diesem Artikel zugrundeliegende Vorhaben wird im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA1908 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autor*innen des Beitrags. Die Gesamtprojektleitung liegt bei Martin Heinrich. Das in diesem Rahmen aufgebaute Zentrum für inklusionssensible Lehrer*innenbildung ist an der Bielefelder School of Education angesiedelt und wird geleitet von Lilian Streblov und Martin Heinrich. Die in Kapitel

- 4.3 exemplarisch herangezogenen Teilmaßnahmen werden geleitet von Oliver Böhm-Kasper, Birgit Lütje-Klose, Christine Demmer, Annette Textor, Elke Wild und Holger Ziegler.
- ⁴ Communities of Practice NRW für eine Innovative Lehrerbildung (*Com^eIn*), Teilvorhaben Universität Bielefeld wird im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert (Förderkennzeichen 01JA2033C).
- ⁵ Der Fragebogen zur Erfassung des berufsbezogenen Interesses basiert auf der Personen-Gegenstandstheorie des Interesses und einer früheren Version eines Fragebogens zur Erfassung des Studieninteresses (vgl. Schiefele, 2009). Es werden mit fachlichem, didaktischem und pädagogischem Interesse Aspekte erfasst, die sich aus den Arbeiten von Shulman (1986, 1987) ableiten lassen. Die Einstellung zur Inklusion wurde anhand von zwei Subskalen der SACI-R-Skalen (Sentiments, Attitudes and Concerns about Inclusive Education Revised), und zwar „Attitudes about Inclusive Education“ (Positive Haltung zu Inklusion) sowie „Concerns about Inclusive Education“ (Bedenken bezüglich der konkreten Umsetzung inklusiver Pädagogik) von Forlin, Earle, Loremann und Sharma (2011) in der Übersetzung von Feyerer (2014) erfasst.
- ⁶ Das Teilprojekt 4 von *BiProfessional* wird geleitet von Birgit Lütje-Klose und Elke Wild.
- ⁷ Aus Platzgründen kann an dieser Stelle nur auf ausgewählte Beispiele verwiesen werden. Ausführliche Informationen zu allen Teilmaßnahmen des Teilprojekts finden sich unter: [https://www.uni-bielefeld.de/einrichtungen/biprofessional/teilprojekte-\(tp\)/tp-4-inklusionssensible-l/](https://www.uni-bielefeld.de/einrichtungen/biprofessional/teilprojekte-(tp)/tp-4-inklusionssensible-l/).

Literatur

- Adrian, S., Hölig, S., Hasebrink, U., Bosse, I. & Haage, A. (2017). Mediennutzung von Menschen mit Beeinträchtigungen. *Media Perspektiven*, (3), 145–156. Verfügbar unter: https://www.ard-media.de/fileadmin/user_upload/media-perspektiven/pdf/2017/0317_Adrian_Hoellig_Hasenbrink_Bosse_Haage.pdf
- Bieber, G. (2016). Querschnittsaufgaben in aktuellen deutschen Lehrplänen. *DDS – Die Deutsche Schule*, 108(3), 278–286. doi: 10.25656/01:25963
- BiLinked. (2021). *Bielefelder Lehrinnovationen für kollaborative Entwicklung digitaler Lehr-/Lernformate. Antrag an die Stiftung Innovation in der Hochschullehre, aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert (Förderkennzeichen FBM2020-EA-1980-01140)*. Verfügbar unter: <https://www.uni-bielefeld.de/bilinked/>
- BMBF Newsletter. (2022, März). Verfügbar unter: https://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/lehrerbildung/de/newsletter/_documents/nl_02_2022_3_kommentar.html
- Bosse, I., Schluchter, J.-R. & Zorn, I. (Hrsg.). (2019). *Handbuch Inklusion und Medienbildung*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Eickelmann, B. (2020). *Lehrkräfte in der digitalisierten Welt. Orientierungsrahmen für die Lehrerausbildung und Lehrerfortbildung in NRW*, Medienberatung NRW. Verfügbar unter: https://www.medienberatung.schulministerium.nrw.de/_Medienberatung-NRW/Publikationen/Lehrkraefte_Digitalisierte_Welt_2020.pdf
- Eickelmann, B. & Drossel, K. (2020). Lehrer*innenbildung und Digitalisierung – Konzepte und Entwicklungsperspektiven. In I. van Ackeren, H. Bremer, F. Kessl, H. C. Koller, N. Pfaff, C. Rotter et al. (Hrsg.), *Bewegungen. Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (S. 349–362). Opladen: Budrich. doi: 10.3224/84742385
- Faix, A.-C. (2022). *Professionalisierung angehender Lehrkräfte durch die Konfrontation Subjektiver und wissenschaftlicher Theorien über guten inklusiven Unterricht*. Dissertation. Universität Bielefeld. Verfügbar unter: https://pub.uni-bielefeld.de/download/2960573/2960802/Faix_Dissertation.pdf
- Faix, A.-C., Lütje-Klose, B., Textor, A. & Wild, E. (2019). Ist das guter inklusiver Unterricht? Mit Videoanalysen und Unterrichtshospitationen von der Theorie zur Praxisreflexion. *HLZ - Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 2(3), 1–19. doi: 10.4119/hlz-2462

- Faix, A.-C., Wild, E., Lütje-Klose, B. & Textor, A. (2020). Professionalisierung für inklusiven Unterricht im Rahmen interdisziplinärer und videogestützter Lehrveranstaltungen. *Journal für Psychologie*, 27(2), 71–94.
- Feyerer, E. (2014). Einstellungen und Haltungen zur inklusiven Schule. *Erziehung und Unterricht*, 164(3-4), 219–227.
- Forlin, C., Earle, C., Loreman, T. & Sharma, U. (2011). The sentiments, attitudes, and concerns about inclusive education revised (SACIE-R) scale for measuring pre-service teachers' perceptions about inclusion. *Exceptionality Education International*, 21(3), 50–65. doi: [10.5206/eei.v21i3.7682](https://doi.org/10.5206/eei.v21i3.7682)
- Gorges, J., Lütje-Klose, B. & Zurbriggen, C. (2019). Editorial: Fachdidaktische und bildungswissenschaftliche Ansätze der Lehrerinnen- und Lehrerbildung für die inklusive Schule. *HLZ - Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 2(3), i–iv. doi: [10.4119/hlz-2693](https://doi.org/10.4119/hlz-2693)
- Hänsel, D. (2004). Integriertes sonderpädagogisches Bachelor- und Masterstudium an der Universität Bielefeld. In U. Carle & A. Unckel (Hrsg.), *Entwicklungszeiten. Forschungsperspektiven für die Grundschule* (S. 81–90). Wiesbaden: Springer VS. doi: [10.1007/978-3-663-09944-4_9](https://doi.org/10.1007/978-3-663-09944-4_9)
- Heilsberger, L. (2019). Hochschulgovernance. In K. Möltgen-Sicking & T. Winter (Hrsg.), *Governance* (S. 205–226). Wiesbaden: Springer VS. doi: [10.1007/978-3-658-24280-0_11](https://doi.org/10.1007/978-3-658-24280-0_11)
- Heinrich, M. & Streblov, L. (2019). Qualität offensiv steuern? Governanceanalysen zu den Bedingungen der Möglichkeit des Transfers im Programm „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ im Rahmen einer multiparadigmatischen Lehrer*innenbildung. In V. Manitius & N. van Holt (Hrsg.), *Transfer zwischen Lehrer(fort)bildung und Wissenschaft* (S. 33–52). Bielefeld: WBV.
- Heinrich, M., Wolfswinkler, G., van Ackeren, I., Bremm, N. & Streblov, L. (2019). Multiparadigmatische Lehrerbildung. Produktive Auswege aus dem Paradigmenstreit? *DDS – Die Deutsche Schule*, 111(2), 243–258. doi: [10.31244/dds.2019.02.10](https://doi.org/10.31244/dds.2019.02.10)
- Hinz, A. (2009). Inklusive Pädagogik in der Schule – veränderter Orientierungsrahmen für die schulische Sonderpädagogik!? Oder doch deren Ende? *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 5, 171–179.
- Hochschulrektorenkonferenz & Kultusministerkonferenz. (2015). *Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt. Gemeinsame Empfehlung von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.03.2015/ Beschluss der Hochschulrektorenkonferenz vom 18.03.2015)*. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_03_12-Schule-der-Vielfalt.pdf
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. & Bond, A. (2020). *The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning*. *Educause Review*. Verfügbar unter: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Hollenbach-Biele, N. & Klemm, K. (2020). *Inklusive Bildung zwischen Licht und Schatten: Eine Bilanz nach zehn Jahren inklusiven Unterrichts*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. Verfügbar unter: https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/20200625_Inklusive-Bildung-Zwischen-Licht-und-Schatten_ST-IB.pdf
- Homrighausen, T., Bruns, S., Quenzer-Alfred, C., Mertens, C., Kamin, A.-M. & Mays, D. (2023). Lehrkräftebildung zum Erwerb von digitalisierungsbezogenen Kompetenzen im Kontext von „Inklusion“ und „Umgang mit Heterogenität“ – Werkstattbericht über ein phasenübergreifendes Projekt. In D. Ferencik-Lehmkuhl, I. Huynh, C. Laubmeister, C. Lee, C. Melzer, I. Schwank et al. (Hrsg.), *Inklusion digital! Chancen und Herausforderungen inklusiver Bildung im Kontext von Digitalisierung* (S. 247–258). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. doi: [10.35468/5990-18](https://doi.org/10.35468/5990-18)
- Hopmann, B., Böhm-Kasper, O. & Lütje-Klose, B. (2019). Multiprofessionelle Kooperation in inklusiven Ganztagschulen in der universitären Lehre. *HLZ - Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 2(3), 400–421. doi: [10.4119/hlz-2472](https://doi.org/10.4119/hlz-2472)
- Hopmann, B., Demmer, C. & Böhm-Kasper, O. (2017). Multiprofessionelle Kooperationen in inklusiven Ganztagschulen als Erfahrungsfeld und kritischer Reflexionsgegenstand angehender Lehrkräfte und sozialpädagogischer Fachkräfte. In N. Thieme & M. Silkenbeumer

- (Hrsg.), *Die herausgeforderte Profession. Soziale Arbeit in multiprofessionellen Handlungskontexten* (neue praxis. Sonderheft 14, S. 95–106). Lahnstein: Verlag neue praxis.
- Hopmann, B., Lütje-Klose, B. & Urban, M. (2018). Rollenspiel zur Rollenklärung – Filmbeispiel und methodisch-didaktische Hinweise zur universitären Professionalisierung für Kooperation in inklusiven Ganztagschulen. *HLZ - Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 1(1), 26–32. doi: [10.4119/hlz-2388](https://doi.org/10.4119/hlz-2388)
- Kamin, A.-M. (2021). Teilhabechancen und Exklusionsrisiken - Digitale Bildung unter der Perspektive von Inklusion: Inklusion – Medien – Inklusive Medienbildung. In GEW (Hrsg.), *Digitalisierung zwischen Teilhabe und Spaltung* (S. 20–24). Frankfurt am Main: GEW. Verfügbar unter: <https://www.gew.de/index.php?eID=dumpFile&t=f&f=107303&token=a7fa4ff6ca3d023d0269e2748d116fdb705b04a9&sdownload=&n=TG-Doku-Digital-Teilhabe-Spaltung-2021-A4-web.pdf>
- Kamin, A.-M. & Bartolles, M. (2022). Digitale Bildung unter der Perspektive von Inklusion: theoretische und empirische Bedarfe an eine schulische Inklusive Medienbildung. In M. Jungwirth, N. Harsch, M. Stein, Y. Noltensmeier & N. Willenberg (Hrsg.), *Diversität Digital Denken – The Wider View* (S. 25–39). Münster: WTM-Verlag. doi: [10.37626/GA9783959871785.0](https://doi.org/10.37626/GA9783959871785.0)
- Kamin, A.-M., Büker, P., Glawe, K., Herding, J., Menke, I. & Schaper, F. (2023). Inklusions- und digitalisierungsbezogene Kompetenzen im Lehramtsstudium erwerben – Konzeption, Erprobung und Evaluation der Lehr-/Lernumgebung inklud.nrw. In D. Ferencik-Lehmkuhl, I. Huynh, C. Laubmeister, C. Lee, C. Melzer, I. Schwank et al. (Hrsg.), *Inklusion digital! Chancen und Herausforderungen inklusiver Bildung im Kontext von Digitalisierung* (S. 228–246). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. doi: [10.35468/5990-17](https://doi.org/10.35468/5990-17)
- Kottmann, B. & Miller, S. (2022). Der Studiengang der integrierten Sonderpädagogik an der Universität Bielefeld. In B. Serke & B. Streese (Hrsg.), *Wege der Kooperation im Kontext inklusiver Bildung* (S. 163–172). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. doi: [10.35468/5958-15](https://doi.org/10.35468/5958-15)
- Kultusministerkonferenz. (2016). *Strategie der Kultusministerkonferenz „Bildung in der digitalen Welt“*. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Digitalstrategie_2017_mit_Weiterbildung.pdf
- Kultusministerkonferenz (2019). *Empfehlungen zur Digitalisierung in der Hochschullehre*. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2019/BS_190314_Empfehlungen_Digitalisierung_Hochschullehre.pdf
- Lauth, G.W., Grünke, M. & Brunstein, J.C. (Hrsg.) (2014). *Interventionen bei Lernstörungen*. Stuttgart: Hogrefe.
- Lave, J. & Wenger, J. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: University Press.
- Link, P.-C., Steinert, C. & Jurkowski, S. (2022). Implementierung von Inklusion als Querschnittsthema an der Universität Erfurt durch das Kompetenz- und Entwicklungszentrum für Inklusion. Inklusionsspezifische Professionalisierung der Lehrer*innenbildung durch Team-Teaching, Fortbildung und Online-Lernumgebung. In B. Schimek, G. Kremsner, M. Proyer, R. Grubich, F. Paudel & R. Grubich-Müller (Hrsg.), *Grenzen.Gänge.Zwischen.Welten. Kontroversen – Entwicklungen – Perspektiven der Inklusionsforschung* (S. 197–204). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. doi: [10.25656/01:23811](https://doi.org/10.25656/01:23811)
- Lojewski, J., Streblov, L. & Brandhorst, A. (2022). Zur Bedeutung des Praxissemesters für die Entwicklung berufsbezogener Interessen sowie der Einstellung zur Umsetzung inklusiver Pädagogik angehender Lehrer*innen im Studienverlauf. In G. Klewin, K. te Poel & M. Heinrich (Hrsg.), *Empirische Studien zum Praxissemester. Untersuchungen zum Bielefelder Modell* (S. 121–145). Münster: Waxmann. doi: [10.31244/9783830995302](https://doi.org/10.31244/9783830995302)
- Lorenz, R., Yotyodying, S., Eickelmann, B. & Endberg, M. (2021). *Schule digital – der Länderindikator 2021. Erste Ergebnisse und Analysen im Bundesländervergleich*. Verfügbar unter: <https://www.telekom-stiftung.de/sites/default/files/files/Laenderindikator-2021-Bericht.pdf>
- Lütje-Klose, B. (2023). Schulische Inklusion und sonderpädagogische Professionalität – Chancen und Herausforderungen der Digitalisierung. In D. Ferencik-Lehmkuhl, I. Huynh, C.

- Laubmeister, C. Lee, C. Melzer, I. Schwank et al. (Hrsg.), *Inklusion digital! Chancen und Herausforderungen inklusiver Bildung im Kontext von Digitalisierung* (S. 17–32). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. doi: [10.35468/5990-02](https://doi.org/10.35468/5990-02)
- Lütje-Klose, B., Miller, S. & Ziegler, H. (2014). Professionalisierung für die inklusive Schule als Herausforderung für die LehrerInnenbildung. *Soziale Passagen*, 6(1), 69–84. doi: [10.1007/s12592-014-0165-7](https://doi.org/10.1007/s12592-014-0165-7)
- Medienberatung NRW. (2020). *Medienkompetenzrahmen NRW*, Medienberatung NRW. Verfügbar unter: <https://7c660779.flowpaper.com/LVRZMBMKRBroschuere/#page=1>
- Mertens, C., Quenzer-Alfred, C., Kamin, A.-M., Homringhausen, T., Niermeyer, T. & Mays, D. (2022). Empirischer Forschungsstand zu digitalen Medien im Schulunterricht in inklusiven und sonderpädagogischen Kontexten – eine systematische Übersichtsarbeit. *Empirische Sonderpädagogik*, 14(1), 26–46. doi: [10.25656/01:25529](https://doi.org/10.25656/01:25529)
- Monitor Lehrerbildung. (2015). *Inklusionsorientierte Lehrerbildung – vom Schlagwort zur Realität?! Verfügbar unter: https://www.monitor-lehrerbildung.de/wp-content/uploads/2022/11/Monitor_Lehrerbildung_Inklusion_04_2015.pdf*
- Monitor Lehrerbildung. (2018). *Lehramtsstudium in der digitalen Welt – Professionelle Vorbereitung auf den Unterricht mit digitalen Medien?! Verfügbar unter: https://www.monitor-lehrerbildung.de/wp-content/uploads/2022/11/Monitor-Lehrerbildung_Broschuere_Lehramtsstudium-in-der-digitalen-Welt.pdf*
- Monitor Lehrerbildung. (2022). *Inklusiv lehren lernen – Alle angehenden Lehrkräfte müssen auf Inklusion vorbereitet werden. Policy Brief September 2022. Verfügbar unter: https://www.monitor-lehrerbildung.de/wp-content/uploads/2022/11/Monitor-Lehrerbildung_Inklusion_Policy-Brief-2022.pdf*
- Nickel, S. (2011). Governance als institutionelle Aufgabe von Universitäten und Fachhochschulen. In T. Brüsemeister & M. Heinrich (Hrsg.), *Autonomie und Verantwortung. Governance in Schule und Hochschule* (S. 123–144). Münster: Monsenstein und Vanderdat.
- Schiefele, U. (2009). Situational and individual interest. In K. R. Wentzel & A. Wigfield (Hrsg.), *Handbook of motivation at school* (S. 197–222). New York: Routledge.
- Schiefele, U., Streblov, L. & Retelsdorf, J. (2013). Dimensions of teacher interest and their relations to occupational well-being and instructional practices. *Journal for educational research online*, 5(1), 7-37. doi: [10.25656/01:801](https://doi.org/10.25656/01:801)
- Schmid, U., Goertz, L. & Behrens, J. (2017). *Monitor Digitale Bildung. Die Schulen im digitalen Zeitalter*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. doi: [10.11586/2017041](https://doi.org/10.11586/2017041)
- Schuldt, A., Böhm-Kasper, O., Demmer, C. & Lütje-Klose, B. (2022). Multiprofessionelle Kooperation in inklusiven Ganztagschulen als Lerngegenstand in der digitalen Hochschullehre. In A. Schröter, M. Kortmann, S. Schulze, K. Kempfer, S. Anderson, G. Sevdiren et al. (Hrsg.), *Inklusion in der Lehramtsausbildung – Lerngegenstände, Interaktionen und Prozesse* (S. 177–190). Münster: Waxmann. doi: [10.31244/9783830995999](https://doi.org/10.31244/9783830995999)
- Schuldt, A. & Lütje-Klose, B. (2023). Hybride Blended-Learning-Szenarien in der Lehrkräftebildung – Ein Erfahrungsbericht aus Lehrenden- und Studierendensicht. In D. Ferencik-Lehmkuhl, I. Huynh, C. Laubmeister, C. Lee, C. Melzer, I. Schwank et al. (Hrsg.), *Inklusion digital! Chancen und Herausforderungen inklusiver Bildung im Kontext von Digitalisierung* (S. 216–227). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. doi: [10.35468/5990-16](https://doi.org/10.35468/5990-16)
- Schulz, L. (2018). Digitale Medien im Bereich Inklusion. In B. Lütje-Klose, T. Riecke-Baulecke & R. Werning (Hrsg.), *Basiswissen Lehrerbildung: Inklusion in Schule und Unterricht, Grundlagen in der Sonderpädagogik* (S. 344–367). Seelze: Klett/Kallmeyer.
- Schulz, L. & Beckermann, T. (2020). Inklusive Medienbildung in der Schule. *Computer + Unterricht*, 117, 4–8.
- Schuppener, S. (2014). Inklusive Schule: Anforderungen an Lehrer_innenbildung und Professionalisierung. *Zeitschrift für Inklusion*, (1-2). Verfügbar unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/220>

- Schweitzer, J. & Heinrich, M. (2023). Kohärenzprobleme einer Wissenschaftsdidaktik der Lehrer*innenbildung angesichts von Multiparadigmatik und professionsbezogenen Ausbildungsansprüchen. In G. Reinmann & R. Rhein (Hrsg.), *Wissenschaftsdidaktik II. Einzelne Disziplinen* (S. 335–358). Bielefeld: transcript. doi: [10.14361/9783839462959](https://doi.org/10.14361/9783839462959)
- Shulman, L. S. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4–14. doi: [10.3102/0013189X015002004](https://doi.org/10.3102/0013189X015002004)
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and Teaching. Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–23. doi: [10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411](https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411)
- Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz. (2022). *Digitalisierung im Bildungssystem: Handlungsempfehlungen von der Kita bis zur Hochschule. Gutachten der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK)*. Bonn: SWK. doi: [10.25656/01:25273](https://doi.org/10.25656/01:25273)
- Trenkenschu, K. & Winheller, S. (2019). Projektseminar zum Erwerb des Zertifikats meko:bus – Medienkompetenz in Bildung und Schule. In A. Schöning & A. Krämer (Hrsg.), *Schulpraktische Studien 4.0. Chancen und Herausforderungen der Digitalisierung bei der Ausgestaltung und der Begleitung von Praxisphasen im Lehramtsstudium* (S. 127–137). Leipzig: Leipziger Universitätsverlag.
- United Nations. (2006/2009). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. Verfügbar unter: <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities-2.html>
- Van Ackeren, I., Aufenanger, S., Eickelmann, B., Friedrich, S., Kammerl, R., Knopf, J. et al. (2019). Digitalisierung in der Lehrerbildung. Herausforderungen, Entwicklungsfelder und Förderung von Gesamtkonzepten. *DDS – Die Deutsche Schule*, 111(1), 103–119. doi: [10.31244/dds.2019.01.10](https://doi.org/10.31244/dds.2019.01.10)
- Van Ackeren, I., Buhl, H., Eickelmann, B., Heinrich, M. & Wolfswinkler, G. (2020). Digitalisierung in der Lehrerbildung durch Communities of Practice – Konzeption, Governance und Qualitätsmanagement des ComelN-Verbundvorhabens in Nordrhein-Westfalen. In K. Kaspar, M. Becker-Mrotzek, S. Hofhues, J. König & D. Schmeinck (Hrsg.), *Bildung, Schule, Digitalisierung* (S. 321–326). Waxmann. doi: [10.31244/978383830992462](https://doi.org/10.31244/978383830992462)
- Wahl, D. (2002). Mit Training vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln? *Zeitschrift für Pädagogik*, 48(2), 227–241. doi: [10.25656/01:3831](https://doi.org/10.25656/01:3831)
- Wahl, D. (2013). *Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice*. Cambridge: University Press. doi: [10.1017/CBO9780511803932](https://doi.org/10.1017/CBO9780511803932)
- Zechlin, L. (2015). Was ist gute Hochschulgovernance? In P. Bungarten & M. John-Ohnesorg (Hrsg.), *Hochschulgovernance in Deutschland* (S. 17–28). Bonn: Friedrich-Ebert-Stiftung. Verfügbar unter: <https://library.fes.de/pdf-files/studienfoerderung/11445.pdf>

Kontakt

Alessa Schuldt, Universität Bielefeld, Fakultät für Erziehungswissenschaft, Konsequenz 41a, 33615 Bielefeld
E-Mail: alessa.schuldt@uni-bielefeld.de

Zitation

Schuldt, A., Lütje-Klose, B., Streblov, L. & Heinrich, M. (2023). Inklusionssensible Lehrer*innenbildung goes digital. Forschung, Entwicklung und Strukturbildung von digitalisierten Aus-, Fort- und Weiterbildungsangeboten an der Universität Bielefeld. *Qfl - Qualifizierung für Inklusion*, 5(2), doi: [10.21248/Qfl.113](https://doi.org/10.21248/Qfl.113)

Eingereicht: 17. Oktober 2022

Veröffentlicht: 26. Juli 2023



Dieser Text ist lizenziert unter einer [Creative Commons Namensnennung - Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz](#).