

Gruhn, Annika

**"Eine Lernwerkstatt für alle = Vorbereitung auf eine Schule für alle?!".  
Potenziale von Hochschullernwerkstätten für eine inklusionsorientierte  
Lehrer\*innenbildung**

*Schmude, Corinna [Hrsg.]; Wedekind, Hartmut [Hrsg.]: Lernwerkstätten an Hochschulen. Orte einer inklusiven Pädagogik. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2016, S. 33-50. - (Lernen und Studieren in Lernwerkstätten)*



Quellenangabe/ Reference:

Gruhn, Annika: "Eine Lernwerkstatt für alle = Vorbereitung auf eine Schule für alle?!". Potenziale von Hochschullernwerkstätten für eine inklusionsorientierte Lehrer\*innenbildung - In: Schmude, Corinna [Hrsg.]; Wedekind, Hartmut [Hrsg.]: Lernwerkstätten an Hochschulen. Orte einer inklusiven Pädagogik. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2016, S. 33-50 - URN: urn:nbn:de:01111-pedocs-263777 - DOI: 10.25656/01:26377

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:01111-pedocs-263777>

<https://doi.org/10.25656/01:26377>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

**Nutzungsbedingungen**

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und das Werk bzw. diesen Inhalt nicht bearbeiten, abwandeln oder in anderer Weise verändern.  
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

**Terms of use**

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to alter or transform this work or its contents at all.

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



**Kontakt / Contact:**

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

*Annika Gruhn*

## **„Eine Lernwerkstatt für alle = Vorbereitung auf eine Schule für alle?!“ – Potenziale von Hochschullernwerkstätten für eine inklusionsorientierte Lehrer\*innenbildung**

### **1 Einleitung**

#### **„Inklusion beginnt im Kopf!“**

Diesen Slogan nutzte nicht nur die Aktion Mensch anlässlich des Europäischen Protesttags am 5. Mai 2011, der sich unter anderem für die konsequentere Umsetzung der Behinderten-Rechtskonvention einsetzte. Vielmehr scheint Übereinkunft darüber zu herrschen, dass die Implementierung inklusiver Strukturen in Schulen nicht ohne eine entsprechende pädagogische Haltung der schulischen Akteur\*innen möglich sei (vgl. u.a. Prengel 2014; Brügelmann 2014, Wocken 2012, 207f.). Entsprechend hoch sind die Anforderungen an eine inklusionsorientierte Reform der Lehrer\*innenausbildung und -weiterbildung (vgl. Schöler 2014; Europäische Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung 2011 und 2012; Merz-Atalik 2014). Hochschullernwerkstätten als „Stützpunkte der inneren Schulreform“ (Müller-Naendrup 1997, 89) übernehmen dabei verschiedene Aufgaben: Sie sind häufig darum bemüht, Studierenden die theoretische und praktische Begegnung mit reformpädagogischen Konzeptionen zu ermöglichen (vgl. Müller-Naendrup ebd, 89f.), durch eine vorbereitete Lernumgebung zur selbstbestimmten Auseinandersetzung mit pädagogischen und/oder fachdidaktischen Fragestellungen anzuregen und die Reflexion individueller biographischer (Lern-)Erfahrungen zu initiieren und zu unterstützen. Da Hochschullernwerkstätten häufig Ort der Begegnung unterschiedlichster Zielgruppen (Kinder, Lehrer\*innen, Studierende, Eltern, ...) sind, kommt ihnen darüber hinaus eine Multiplikatorenfunktion zu. Sie ermöglichen den Austausch der genannten Zielgruppen zu unterschiedlichsten Themen und Fragestellungen, die gemeinsame Diskussion und Weiterentwicklung theoretischer Begriffe und Konzepte und fördern somit auch die Auseinandersetzung unterschiedlicher Akteur\*innen mit den Überzeugungen und Haltungen Anderer.

Dieser Beitrag beginnt mit einer Darstellung des aktuellen Diskurses zur inklusionsorientierten Lehrer\*innenbildung – welche Hoffnungen und Erwartungen sind damit verknüpft? Welche Kompetenzen benötigen angehende Lehrer\*innen, um mit einer zunehmend heterogenen Schülerschaft umgehen zu können? Unter anderem basierend auf den Überlegungen von Wocken (2012), Merz-Atalik (2014), der Europäische Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung (2011; 2012) sowie Trautmann & Wischer (2011) werden Entwicklungs- und Diskussionslinien der gegenwärtigen Lehrer\*innenbildungsdebatte nachgezeichnet und diskutiert, welche Implikationen sich daraus für die Arbeit in Hochschullernwerkstätten ergeben könnten. Ein besonderes Augenmerk wird dabei auf den nicht unproblematischen Begriff der ‚inkluisiven Haltung‘ gelegt. In einem nächsten Schritt werden grundlegende Überlegungen zum Beitrag von Hochschullernwerkstätten zu einer inklusionsorientierten Lehrer\*innenbildung angestellt und diese mit Beispielen aus den Siegener Lernwerkstätten *OASE Lernwerkstatt* und *Lernwerkstatt Lehrerbildung* untermauert. Die Schilderungen beziehen Teilergebnisse des Forschungsprojekts ‚Die Siegener Lernwerkstätten als Orte forschenden Lernens‘ ein und basieren auf teilnehmender Beobachtung und Gruppengesprächen, die von der Verfasserin durchgeführt wurden. Anhand der Beispiele kann aufgezeigt werden, welches Begriffsverständnis Studierende mit Inklusion und Heterogenität verbinden und wie sich dieses im Rahmen von Praxisprojekten ändern kann. Das Fazit wird auf die Frage zurückkommen, welchen Beitrag Hochschullernwerkstätten zu einer inklusionsorientierten Lehrer\*innenbildung leisten können. Darüber hinaus werden in einem Ausblick Erweiterungsmöglichkeiten der Angebote aufgezeigt.

## **2 Zum Stand der Diskussion einer inklusionsorientierten Lehrer\*innenbildung**

Gegenwärtig wird die Implementierung inklusiver Strukturen in die Gesellschaft, besonders mit Blick auf die Konsequenzen für das Schulwesen, intensiv diskutiert. Auch der Bereich der Lehrer\*innenbildung ist davon betroffen: „‘Inklusive Schulen‘ benötigen Lehrkräfte, die gewillt, pädagogisch und fachlich in der Lage sind, mit Verschiedenheit umzugehen. Ohne Veränderungen der traditionellen Lehrerausbildung und berufs begleitender Fortbildungsmaßnahmen ist das kaum möglich.“ (Franzkowiak 2009, 16).

Erste Hinweise auf Veränderungen haben sich seither zum Beispiel in Form neuer Studiengänge (zum Beispiel des Studiengangs ‚Integrierte Förderpädagogik‘ an

der Universität Siegen<sup>1</sup>) und einem breiteren Angebot an Seminaren und Vorlesungen zum Thema Inklusion gezeigt.

Nichtsdestotrotz bescheinigt beispielsweise Merz-Atalik (vgl. 2014, 266f.) der gegenwärtigen Lehrer\*innenbildung eine Orientierung am Bestehenden (z.B. an traditionellen Schultypen und den damit verbundenen Selektions- und Exklusionsprozessen), die die Entwicklung hin zu einer inklusionsorientierten Lehrer\*innenbildung hemme. Es reiche nicht, „die alten Strukturen mit neuen Inhalten zu füttern“ (ebd. 276) – *alle* Lehrer\*innen müssten in der Lage sein, inklusive Lernprozesse und Lernumgebungen zu gestalten und produktiv mit Vielfalt umzugehen (vgl. ebd. 272f.).

Dies bedeutet auch, sich kritisch mit dem bildungspolitischen Diskurs auseinander zu setzen, der sich „zwar rhetorisch um Inklusion dreht, real jedoch auf die De-Segregation von Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf zentriert ist.“ (Hinze 2014, 24). Dieser Fokus führe auch dazu, dass alle anderen Dimensionen von Heterogenität in der Diskussion um Inklusion aus dem Blickfeld verschwänden (vgl. ebd., 24).

In der Diskussion um den Umgang mit der Heterogenität der Lernenden wird den (angehenden) Lehrer\*innen und ihrer veränderten Rolle eine große Bedeutung zugeschrieben. Trautmann und Wischer stellen dar, dass der gegenwärtige normativ gefärbte Reformdiskurs Lehrkräfte einerseits als Motor, andererseits als Hemmnis der Schulentwicklung bezeichnet (vgl. Trautmann & Wischer 2011, 105f.). Sie kritisieren diese „Tendenz zur Verlagerung vieler Probleme von der Schulsystemebene hin zur Unterrichtsebene [...], was nicht nur den Reformdruck auf Lehrer\*innen, sondern auch die Anforderungen an sie erheblich ansteigen lässt.“ (ebd., 106).

Einigkeit herrscht darüber, dass der Umgang mit Heterogenität an sich nichts Neues für die Lehrkräfte sei (vgl. Trautmann & Wischer ebd., 105f.; Preuss-Lausitz 2014, 50).

Preuss-Lausitz betont, dass die nun auch gesetzlich verankerte Veränderung der Schülerschaft nicht notwendigerweise völlig neue Unterrichtsprinzipien erfordere: „Wir wissen [...] heute, [...] was generell *guten*, d.h. für *alle* Kinder lernwirksamen und zugleich sozial befriedigenden Unterricht ausmacht [...] Guter Inklusiver Unterricht ist guter integrativer Unterricht ist guter Unterricht.“ (Preuss-Lausitz 2014, 50).

Dennoch stellt sich die Frage nach Lehrer\*innenkompetenzen, die bereits im Rahmen des Studiums angebahnt werden sollten, denn „nicht nur die Vielfalt der Schüler, sondern auch vielfältigere Aufgaben und Kompetenzen werden den

---

1 Mehr Informationen zu diesem Studiengang sind unter <http://www.uni-siegen.de/zb/studium/bama/grundschule-foerderpaedagogik.html> zu finden.

Schulalltag der Lehrerinnen und Lehrer künftig immer mehr bestimmen“ (Franzkowiak 2011, 14): Was brauchen (angehende) Lehrer\*innen dafür?

Ein Versuch, Kompetenzbereiche für eine inklusionsorientierte Lehrer\*innenbildung zu definieren, findet sich zum Beispiel bei Wocken (2012, 207ff.), der personale Kompetenzen, Aufgabenkompetenzen, Systemkompetenzen und kooperative Kompetenzen unterscheidet. Personale Kompetenz umfasst insbesondere Wertschätzung der Verschiedenheit, ein „inkluspädagogisches Ethos“ (ebd. 208) – diese Ebene fungiert als „Fundament des inklusionspädagogischen Kompetenzgebäudes. Fehlt dieses Fundament oder ist es instabil und nicht tragfähig, ist es auch um das Obergebäude von fachlichen, kooperativen und systemischen Kompetenzen schlecht bestellt“ (ebd. 207). Aufgabenkompetenzen definiert Wocken als eine vielfältige Qualifizierung, die Erziehungs-, Unterrichts-, Förder- und Diagnosekompetenzen umfasst und entsprechend der Diversität der Lernenden ausgeweitet wird, was mit dem Begriff „Heterogenitätskompetenz“ (ebd. 211ff.) umschrieben wird. Unter den Begriffen Systemkompetenz und kooperative Kompetenzen fasst Wocken Lehrer\*innenaufgaben wie Schulentwicklung und Elternarbeit sowie die Zusammenarbeit in Teams zusammen. Letztere gewinnt in inklusiven Schulsettings durch den Einsatz verschiedener Professionen im Klassenzimmer an Bedeutsamkeit.

Im Rahmen des Projekts ‚Teacher Education for Inclusion‘ (TE4I)<sup>2</sup> der ‚Europäischen Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung‘ wurden bezüglich eines Profils inklusiver Lehrer\*innen vier Grundwerte festgelegt:

„Wertschätzung der Diversität der Lernenden [...], Unterstützung für alle Lernenden, [...] mit anderen zusammenarbeiten [...] sowie, A.G.] persönliche berufliche Weiterentwicklung“ (Suntheim 2014, 257). Diesen Grundwerten sind wiederum Kompetenzen zugeordnet, die anhand der Bereiche ‚Einstellungen und Überzeugungen‘, ‚Fähigkeiten und Fertigkeiten‘ sowie ‚Wissen und Verständnis‘ näher beschrieben werden (vgl. Suntheim 2014; Europäische Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung 2011 und 2012). Suntheim betont, dass das Profil den beteiligten Akteur\*innen sowohl als Instrument der Bestandsaufnahme, als auch als ‚Wegweiser‘ bei der Schulentwicklung dienen könne und die Auseinandersetzung „mit den im Profil formulierten Anregungen, Werten und Haltungen [...] die große Chance [böte, A.G.], Diversität als Grundlage pädagogischen Handelns zu verstehen, wertzuschätzen und zur Weiterentwicklung der eigenen Schule zu nutzen.“ (Suntheim 2014, 264).

Beide hier nur kurz skizzierten Ansätze betonen besonders die Notwendigkeit der ‚wertschätzenden inklusiven Haltung‘ als Teil der professionellen Lehrperson. Dies verwundert nicht, da die Betonung auch in anderen Kontexten der Professionalisierungsdebatte präsent ist (vgl. zum Beispiel Nentwig-Gesemann 2011, 53).

---

2 Projekt-Homepage: [www.european-agency.de](http://www.european-agency.de)

Die Schlüsselrolle, die der professionellen pädagogischen Haltung der Lehrkräfte zugeschrieben wird, ist allerdings nicht unproblematisch, da einerseits das Konstrukt des Begriffes ‚Haltung‘ bislang eher vage verwendet und bis heute nicht operationalisiert wurde (vgl. Fiegert & Solzbacher 2014, 27) und mit verschiedenen Konzepten wie Ethos oder subjektiven Theorien in Verbindung gebracht, bzw. teilweise synonym verwendet wird (vgl. Kuhl et.al. 2014a, 80). Andererseits ist unklar, ob „diese Merkmale, persönlichen Eigenschaften, Haltungen und Fähigkeiten biographisch durch die eigene Lebensgeschichte erworben oder ob sie in der Aus- und Fortbildung vermittelt werden können“ (Fiegert & Solzbacher 2014, 39f.), wobei sich Hinweise auf letzteres finden ließen (vgl. Schwer & Solzbacher 2014, 216f.; Kuhl et.al. 2014 a+b)

In Bezug auf die Ausbildung einer ‚professionellen inklusiven Haltung‘ verweisen Lotze & Kiso (2014, 161f.) im Anschluss an Helsper (2000) auf die Herausforderung der Handlungsantinomien. Um mit den unterschiedlichen Anforderungen an das Lehrer\*innenhandeln, die sich stellenweise widersprechen (z.B. Differenzieren/Individualisieren und Gemeinsam Lernen: vgl. dazu Ramseger 2014, 303; Fördern und Auslesen<sup>3</sup>), angemessen umgehen zu können, müssen diese entsprechend reflexiv bearbeitet werden.

Den Hochschulen kommt in diesem Sinne die Aufgabe zu, Möglichkeiten zur Arbeit an der professionellen Haltung der Studierenden im Hinblick auf Inklusion zu implementieren und Reflexionsangebote bereit zu stellen, „die eine entsprechende Problematisierung überhaupt erlauben. Und das bedeutet: Widersprüche dürften nicht normativ vernebelt oder einseitig aufgelöst werden, sondern deren Pole sind in ihren wechselseitigen Begrenzungen und Ergänzungen bewusst zu machen.“ (Trautmann & Wischer 2011, 135).

Interessant sind die vielen inhaltlichen Überschneidungen zwischen konzeptionellen Leitlinien der Arbeit in Hochschullernwerkstätten (vgl. Müller-Naendrup 1997, 149ff.; Hagstedt 1999, 154ff.) und den oben skizzierten verschiedenen Ansätzen zur Frage der notwendigen Lehrer\*innen-Kompetenzen in inklusiven Settings: Insbesondere der Reflexion eigener Einstellungen und Überzeugungen sowie individueller Lernwege, -prozesse und -erfahrungen kommt in beiden Kontexten große Bedeutung zu. Nicht zuletzt deswegen scheinen Lernwerkstätten gut geeignete Lern- und Studienorte für eine inklusionsorientierte Lehrer\*innenbildung zu sein (vgl. Wedekind 2011, 10).

---

3 Zu beachten ist, dass reformpädagogische Ansätze und Initiativen die Bedeutung dieser Antinomie häufig relativieren (können), zum Beispiel durch entsprechende Praxen der Leistungsbewertungsverfahren (vgl. z.B. Brügelmann 2014, mittendrin e.V. 2013). Fakt ist jedoch, dass die Antinomie Fördern vs. Auslesen für die überwiegende Mehrheit der Pädagog\*innen Berufsrealität sein dürfte und somit auch ihre Berechtigung in der Lehrer\*innenausbildung hat.

### 3 Potenziale von Hochschullernwerkstätten für eine inklusionsorientierte Lehrer\*innenbildung

Hochschullernwerkstätten ermöglichen den Studierenden durch anregende Lernumgebungen unterschiedliche Zugänge zu und Umgangsweisen mit selbst gewählten Fragen und Themenschwerpunkten. Diese Herangehensweise erlaubt Irrwege beim Lernen/Lernprozess, außerdem findet eine entsprechende Betreuung durch sogenannte Lernbegleiter statt. Zudem werden Lernwerkstätten aus studentischer Sicht im Hinblick auf ihre thematische Schwerpunktsetzung als flexibler und moderner als herkömmliche Lehr-/Lernformate erlebt (vgl. Lehmann 2013, 58). Die kritische Auseinandersetzung mit bildungspolitischen und gesellschaftlichen Diskursen, zum Beispiel zum Thema Inklusion, kann in einer Hochschullernwerkstatt auf unterschiedlichen Ebenen ermöglicht werden: Einerseits durch eine Lernumgebung, die dazu anregt, sich alleine oder gemeinsam mit anderen Studierenden (Eltern, Kindern, ...) mit selbst gewählten Fragen zu diesem Thema auseinander zu setzen. Im Vergleich zu einer Vorlesung oder einem Seminar sind die Angebote in Hochschullernwerkstätten außerdem weitestgehend hierarchiefrei organisiert und ermöglichen somit eine authentische Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Perspektiven auf und Einstellungen zu Inklusion ‚auf Augenhöhe‘. Sie bieten somit „biografische Haltestellen [...], an denen sich die Lernenden ihre eigenen Verstehensprozesse vergegenwärtigen können“ (Hagstedt 2014, 132) als Möglichkeit zur Reflexion eigener und fremder Erfahrungen und Erlebnisse mit inklusiven (Schul-)Strukturen und den damit verbundenen Chancen und Herausforderungen.

Sowohl in der Lernwerkstatt Lehrerbildung (LWL), als auch in der OASE gab und gibt es verschiedene Formen, sich mit dem Thema Inklusion auseinander zu setzen. Nachfolgend werden zunächst die punktuellen seminarähnlichen Angebote „OASE-Forum“ und „Fokus Lehrerbildung“ kurz skizziert. Im Anschluss wird etwas ausführlicher das semesterbegleitende Projekt „Werkstatt für Kinder“ beschrieben und bezüglich ihres Beitrags zu einer inklusionsorientierten Lehrer\*innenbildung analysiert.

#### 3.1 Punktuelle, niedrigschwellige Angebote

Studierende werden heute häufig mit pädagogischen Anforderungen konfrontiert, derer sie gerecht werden und an denen sie sich messen lassen müssen (vgl. dazu die Ausführungen im 2. Kapitel). Doch die wenigsten Studierenden werden eigene Erfahrungen im Umgang mit einem inklusiven Schulsystem mitbringen (vgl. Lotze & Kiso 2014, 164). Dies zieht viele Fragen nach sich, und mit den erwarteten zusätzlichen Belastungen bzw. weiterer Verschärfung der Handlungsantinomien (s.o.) sind Befürchtungen und Ängste verbunden.

Die Lernwerkstätten begegnen diesem Umstand, indem sie im Rahmen der Veranstaltungen ‚Fokus Lehrerbildung‘ (LWL) und ‚OASE Forum‘ (OASE) Expert\*innen zu einem Impulsvortrag mit anschließender gemeinsamer Diskussion zu verschiedensten pädagogischen Themen einladen. In beiden Veranstaltungen wurde in den letzten Semestern auch das Thema Inklusion erörtert. Die Fragen der Studierenden im Anschluss an die jeweiligen Impulsvorträge offenbaren eine verblüffende Ähnlichkeit, obwohl der eine Vortrag aus der Praxis berichtete und der andere Vortrag sich aus einer theoretischen Perspektive dem Inklusionsbegriff näherte<sup>4</sup>:

*„Ist (mehr) Förderung für ‚Behinderte‘ im Vergleich zu ‚einfach schweren Schülern‘ nicht unfair?“<sup>5</sup>*

*„Wie reagieren die anderen Schüler, wenn die GU-Kinder gute Noten für ihre viel schlechteren Leistungen bekommen?“*

*„Sollen auch schwer Mehrfachbehinderte inkludiert werden? Wie soll man sich das vorstellen?“*

*„Welchen Nutzen hat Gemeinsamer Unterricht für die Kinder, sowohl die ‚normalen‘, als auch die ‚behinderten‘?“*

Diese Fragen zeigen auf, dass die Vorstellungen der Studierenden noch sehr stark von ‚Behinderung‘ als defizitärem Merkmal beeinflusst werden und Vielfalt somit eher als Belastung für Klassenklima, Lehrkräfte und vor allem für die Schüler\*innen empfunden wird. Darüber hinaus beziehen sich alle Fragen auf eine Dimension der Heterogenität: Auf die Dimension ‚Behinderung‘.

Die Fragen offenbaren, dass die Studierenden bislang weder ein theoretisch fundiertes Begriffsverständnis, noch eine mit praktischen Erfahrungen untermauerte Vorstellung davon haben, welche Möglichkeiten und Grenzen mit der Implementierung inklusionsorientierter Schulstrukturen verbunden wären. Dies ist nicht weiter verwunderlich, da ihre eigene Schulbiografie ihnen diese Erfahrungen vermutlich weder theoretisch noch praktisch vermitteln konnte (s.o.). Darüber hinaus spiegelt diese eingeschränkte Sichtweise auf Inklusion die in Gesellschaft und Bildungspolitik geführten Debatten wieder. Sie sollte als Anlass zur Erweiterung und Veränderung der Begegnungsmöglichkeiten mit Inklusion seitens der Hochschulen – und somit auch der Hochschullernwerkstätten – gewertet werden.<sup>6</sup>

Gerade letztere sollten auch im Rückgriff auf ihr konzeptionelles Verständnis Raum für Zweifel, Sorgen und Bedenken geben und Möglichkeiten bieten, frei

<sup>4</sup> vgl. Schmude in diesem Band.

<sup>5</sup> Es handelt sich um Original- Aussagen, die die Autorin in den entsprechenden Veranstaltungen mit protokolliert hat. Die für diesen Artikel ausgewählten Fragen geben in zusammengefasster Form die in beiden Veranstaltungen vorherrschende Diskussion wieder.

<sup>6</sup> In meinen weiteren Ausführungen und dem Ausblick im Fazit widme ich mich dieser Thematik eingehender.

von normativ aufgeladenen Idealvorstellungen die individuellen Erfahrungen und Erlebnisse der Nutzer\*innen gemeinsam zu reflektieren.

### **3.2 Die Perspektive der Studierenden auf Heterogenität im Projekt ‚Werkstatt für Kinder‘**

Im Projekt ‚Werkstatt für Kinder‘ haben Studierende die Möglichkeit, im Rahmen eines semesterbegleitenden Praktikums gemeinsam mit einer festen Kindergruppe offene Lernsettings zu erproben (vgl. Müller-Naendrup & Selzner 2014). Die teilnehmenden Kinder wählen innerhalb des Angebots frei aus, womit sie sich wann und mit wem beschäftigen – den anwesenden Studierenden/Praktikant\*innen kommt die Rolle der Lernbegleiterin/des Lernbegleiters zu. Diese werden wiederum durch studentische Mitarbeiter\*innen des OASE-Teams begleitet, die selbst bereits als Praktikant\*innen im ‚Werkstatt für Kinder‘-Team gearbeitet haben. Man kann hier also von einer Umsetzung des Meister\*in-Lehrling-Prinzips sprechen. Über ein Semester hinweg kommt eine feste Kindergruppe nachmittags für zwei Stunden in die OASE, im Anschluss sowie vor- und nachbereitend finden Reflexionsgespräche und -tage statt. Das Projekt steht in der Tradition reformpädagogischer Konzepte und eröffnet den Studierenden völlig neue Erfahrungen im Umgang mit Kindern und dem eigenen Lernprozess, die sich häufig massiv von eigenen Schul- und bisherigen Praktikumserfahrungen unterscheiden<sup>7</sup>. Insbesondere deswegen sind die Reflexionsgespräche eine wichtige Gelegenheit, erworbene und tradierte Einstellungen und Vorstellungen zu pädagogischen Themenkomplexen bewusst zu machen, kritisch zu reflektieren und hinsichtlich ihrer Weiterentwicklungsmöglichkeiten zu diskutieren. Der hierarchiefreie und wertschätzende Rahmen des Lernwerkstattsettings lässt dabei unterschiedliche Meinungen zu. Im Rahmen der Reflexionsgespräche der Studierenden werden sowohl die individuellen Erfahrungen des Tages, als auch durch Impulse des Werkstatt-Teams angestoßene Diskussionen thematisiert. Im Wintersemester 2013/14 wurde ein Gruppengespräch zum Thema Inklusion geführt. Daran beteiligten sich sowohl die Praktikant\*innen, als auch die studentischen Lernbegleiter\*innen aus dem OASE-Team.

Anhand eines Auszugs aus einem Gruppen-Reflexionsgespräch, das im Rahmen des semesterbegleitenden Projekts ‚Werkstatt für Kinder‘ mit den teilnehmenden Studierenden im Wintersemester 2013/14 geführt wurde, wird nachfolgend herausgearbeitet, welche (Lern-)Prozesse die Studierenden im Umgang mit einer heterogenen Kindergruppe durchlaufen. Dabei wird besonders die Frage fokussiert, welchen Inklusions- und Heterogenitätsbegriff die Studierenden vertreten und

---

<sup>7</sup> Weitere Informationen zu konzeptionellen Leitlinien und Hinweise zum organisatorischen Ablauf der ‚Werkstatt für Kinder‘ wurden in Lehmann 2013, Müller-Naendrup & Selzner 2014 und Gruhn & Müller-Naendrup 2014 veröffentlicht.

wie sie diesen in einer Interaktions-/Kommunikationssituation basierend auf ihren gemeinsamen Erlebnissen weiter ko-konstruieren. Das Gruppen-Reflexionsgespräch ist eine Kommunikationssituation, die den Studierenden durch den Verlauf des Projekts und die darin immer wieder kehrenden Reflexionsphasen bereits vertraut war. Das Reflexionsgespräch wurde transkribiert und in Anlehnung an die Strategien der Grounded Theory (vgl. Strauss 2007; Corbin & Strauss 1996) „Zeile-für-Zeile“ (Strauss 2007, 200ff.) analysiert. Die damit angestrebte Rekonstruktion des gemeinsamen Begriffsverständnisses der Studierenden ist im Kontext der Diskussion um eine inklusionsorientierte Lehrer\*innenbildung insbesondere interessant, um zu verstehen, *wie* Studierende ihre Erfahrungen im vorliegenden Setting „Werkstatt für Kinder“ einschätzen und welche anderen (Praxis-)Erlebnisse sie heranziehen, um sie einzuordnen. Dies kann letztendlich dazu beitragen, bestehende Angebote adäquat weiter entwickeln zu können.

Nachfolgend wird anhand einiger Auszüge aus diesem Gespräch herausgearbeitet, wie diese Studierenden das Projekt unter inklusionspädagogischen Gesichtspunkten wahrgenommen haben.<sup>8</sup>

*Annika: Ist unsere „Werkstatt für Kinder“ eigentlich offen für alle Kinder?*

*Lara: Also, es war ja jetzt kein Förderschwerpunkt-Kind hier...*

*Judith: ... zumindest wissen wir das nicht [lacht]...*

*Lara: ...ja, das stimmt, sicher wissen wir es nicht, zumindest nicht äußerlich, aber ich glaube und das hatten wir ja auch in der Vorbereitung besprochen... wenn sich hier jemand anmeldet, dann wäre das kein Problem, oder?*

*Anja: Wir hatten aber auch tatsächlich ein Kind von der Lindenschule da, das ist eine Sprachheilschule.*

[...]

*Nala: Ich hatte zum Beispiel an der Montessori-Schule, wo ich Praktikum gemacht habe, 5 Kinder, die Förderschwerpunkte hatten in bestimmten Bereichen, wo dann immer eine Förderlehrerin kam. Mir persönlich sind die überhaupt nicht, negativ, anders irgendwie, aufgefallen. Ich glaub, dann wären die mir hier auch nicht aufgefallen, ich wäre mit denen wahrscheinlich umgegangen wie mit anderen Kindern auch.*

Die bewusst vage gehaltene Impulsfrage, ob die Werkstatt eigentlich offen für alle Kinder sei, stammt von der Autorin dieses Beitrags. Interessant ist, dass Lara mit ihrem Bezug auf ‚Förderschwerpunkt-Kinder‘ direkt eine Fokussierung des

<sup>8</sup> Alle Namen wurden verfremdet. Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wurde hier auf ein Transkript verzichtet und stattdessen eine sprachlich geglättete Version des Gesprächs eingebunden. Sprachlich besonders betonte Stellen sind durch Unterstreichen markiert.

nachfolgenden Gesprächs auf *nur eine* Dimension von Heterogenität – Behinderung – vornimmt und somit in gewisser Weise den bildungspolitischen Diskurs widerspiegelt (vgl. die Darstellung oben und in Kapitel 2).

Über einen längeren Zeitraum rätselt das Team nun, ob ein entsprechendes Kind anwesend gewesen sei und woran man es habe erkennen können – oder auch nicht (aus Platzgründen wurde diese Diskussion gekürzt).

Als Bezugsrahmen zur Einordnung der Offenheit des Praktikant\*innenteams gegenüber Kindern mit Förderschwerpunkten zieht Nala ihre eigene Erfahrung aus einer Praxisphase in einer inklusiv arbeitenden Schule in der Umgebung heran. Dabei wird betont, dass das (von Nala erwartete?) abweichende Verhalten der Schüler\*innen mit Förderschwerpunkten nicht aufgetreten sei, die Kinder seien „überhaupt nicht [...] aufgefallen“. Nala berichtet also einerseits von einer Auseinandersetzung mit und Dekonstruktion von Normalitätsvorstellungen und den zugehörigen Vorstellungen von Kindern mit Förderschwerpunkten. Andererseits deutet der Nebensatz „ich wäre mit denen wahrscheinlich umgegangen wie mit anderen Kindern auch.“ darauf hin, dass Nala gleichzeitig die Vorstellung hat, dass es auch Kinder geben müsse, die so deutlich von der Norm abweichen und auffallen, dass man als Lehrkraft quasi ‚automatisch‘ anders auf sie reagiere oder reagieren müsse.

*Lara: Also mit dem rausfinden habe ich auch an meiner letzten Praktikumsschule eine ganz, ganz tolle Erfahrung gemacht, GU und jahrgangsübergreifend. [...] Und da war es so, dass ich da ca. eine Woche war oder 2-3 Tage und dann habe ich die Lehrerin gefragt, wer denn überhaupt Förderschwerpunkte hat und welchen und dann meinte meine Mentorin, die Grundschullehrerin: „Boah, da muss ich mal kurz auf die Liste gucken.“ [alle lachen] Und das war so der Moment für mich, ich studiere ja jetzt auch zusätzlich noch Sonderpädagogik, wo ich dachte, ja, so muss das aussehen. Und dann ist sie wirklich zur Liste und hat es mir einen Tag später gesagt und erst dann wusste ich es, bis auf einen Schüler, bei dem man es eben sah. [...] Also, das war ein echt schöner Moment, der da auch Hoffnung wachsen lässt für mich, was das angeht.*

Lara schließt an Nalas Erfahrungen mit inklusiven Schulsettings an und berichtet ebenso von Schüler\*innen, denen man ihre Förderschwerpunkte nicht anmerke – außer, wenn es optisch sichtbar sei. Sie bestätigt dadurch einerseits Praktikumserfahrungen als legitimen Orientierungsrahmen zur Einordnung des eigenen Umgangs mit inklusiven (Schul-)Strukturen. Andererseits stärkt sie durch ihre Bewertung des Gesprächs mit der Lehrerin und deren Umgang mit den Förderschwerpunkten („ja, so muss das aussehen“; „ein echt schöner Moment, der da auch Hoffnung wachsen lässt für mich“) auch die durch Nala eingebrachte Vorstellung, dass es gut sei, wenn man die Förderschwerpunkte quasi gar nicht bemerke.

Lara und Nala bewerten in diesem Abschnitt des Gruppengesprächs Inklusion als gelungen, wenn keine\*r der Akteur\*innen als ‚anders‘ auffällt bzw. wahrgenommen wird. Diese Vorstellung wird auch durch den Abgleich mit Handlungsstrategien erfahrener Lehrpersonen legitimiert.

*Judith: Ich finde, wenn man es [den Förderschwerpunkt, Anmerkung A.G.] weiß, dann hat man vielleicht einen ganz anderen Blick auf das Kind.*

*Nala: So ist es doch viel besser, oder? Du gehst ohne Scheu an jedes Kind heran, ohne voreingenommen zu sein, und ich glaub, das ist für das Kind total toll, wenn es mal nicht den Sonderstatus hat ... und das ist durchaus etwas, was im Unterricht gang und gäbe sein sollte, dass man eben weg kommt davon, dass man... naja, weg kommt jetzt auch nicht, man muss ja schon auch spezifisch fördern, klar, ne? ...*

Judith entwickelt den Aspekt des ‚richtigen‘ Umgangs mit Förderschwerpunkten nun im Gespräch mit Nala weiter, indem sie auf eine mögliche Gefahr verweist, die mit dem Wissen um eine bereits vorgenommene Zuordnung des\*r individuellen Schüler\*in zu einer bestimmten Gruppe einhergehen kann: eine Einengung des Blicks auf bestimmte Merkmale und damit verbundene Erwartungen, an denen wiederum diese\*r Schüler\*in gemessen wird (vgl. dazu Brügelmann 2014; de Boer, 2014; Kalthoff, 2014). Das ‚Nicht-Wissen‘ wird wiederum überwiegend positiv sowohl für die beteiligten Schüler\*innen, als auch für die Lehrkräfte interpretiert („ohne Scheu“; Kinder haben „mal nicht den Sonderstatus“).

Diese Einordnung könnte man als Zeichen dafür deuten, dass die beteiligten Studierenden durch Vorlesungen/Seminare, Lektüre entsprechender Texte oder Praxiserfahrungen für die Problematiken des Kategorisierens und Etikettierens sensibilisiert wurden und bemüht sind, die teilnehmenden Schüler\*innen sprachlich nicht in die Gruppen ‚Normale‘ und ‚Abweichende‘ zu unterteilen (vgl. Hinz 2014, 28). Dass dadurch ein neues ‚Ideal‘ von ‚Normalität‘ in inklusiven Kontexten geschaffen wird – dass alle ‚gleich‘ seien und man daher auch ‚gleich‘ mit ihnen umgehen könne, wird zunächst nicht als kritisch zu bewertende Verkürzung erkannt.

Nala weist im Anschluss allerdings auf einen Widerspruch des Konstrukts ‚Nicht-Wissen‘ als vorurteilsfreies und somit vorteilhaftes Denkmuster hin: Mit „man muss ja schon auch spezifisch fördern, klar, ne?“ zeigt sie einen Aspekt der Handlungsantinomie ‚Differenzierung‘ vs. ‚Gemeinsamkeit‘ auf, der häufig in der Debatte um eine inklusive Schulbildung diskutiert wird (vgl. dazu auch die Ausführungen in Kapitel 2). Dieser Einwurf weist darauf hin, dass in der Gruppe ein Bewusstsein dafür entsteht, dass die Strategie ‚alle sind gleich‘ doch zu kurz greift.

Lara schildert den Vorschlag eines Professors in einer Vorlesung: Nicht nur „die GU-Kinder“ sollten „raus genommen werden“, um eine „entsprechende Förderung“ zu erhalten, sondern alle hätten „mal in wechselnden kleineren, homogenen Gruppen Extra-Förderung“.

*Anja: Also, was du jetzt gesagt hast, das finde ich total gut, dass man nicht nur die GU-Schüler sozusagen exkludiert durch Förderung, aber im Grunde genommen ist das nicht das, was ich als Inklusion empfinde. Eigentlich impliziert Inklusion ja, wir lernen alle zusammen und wir wollen gar keine homogene Lerngruppe [zustimmendes Gemurmel in der Gruppe]. Und da glaube ich halt, in der OASE, hier in der Werkstatt, habe ich eigentlich erst so richtig gelernt, oder für mich gemerkt, die heterogene Gruppe, ganz egal, ob GU-Schüler dabei sind oder nicht, einfach zu schätzen. Weil sie im Grunde genommen alle miteinander arbeiten können und auch durch die Altersmischung voneinander und miteinander lernen.*

Anjas Erwiderung zeigt einen bemerkenswerten Unterschied zur zuvor insbesondere durch Nala und Lara entwickelten Vorstellung, dass es eigentlich gut sei, wenn niemand in der Gruppe als ‚anders‘ auffalle oder derart wahrgenommen werde. Sie problematisiert diese Vorstellung durch ihre Aussage „wir wollen gar keine homogene Lerngruppe“ und erhält die Zustimmung der anderen Studierenden. Sie lenkt den Blick nun auf die Ressourcen, die sie in der heterogenen Gruppe der aktuellen Werkstatt wahrnehme: Die Kinder könnten „alle miteinander arbeiten [...] und auch durch die Altersmischung voneinander und miteinander lernen“.

*Anja: Ich glaube auch einfach, man kann hier ganz extrem lernen, dass jedes Kind ganz egal, was da sonst grade noch alles reinspielt, irgendwie 'ne besondere Fähigkeit hat. Also jedes Kind hier kann irgendwas und man kategorisiert hier nicht so extrem... man besinnt sich einfach viel mehr auf das, was das Kind zustande bekommt und das dann auch an andere Kinder weitergibt. Und das find' ich eigentlich auch 'nen ganz wichtigen Punkt, weil das hatte ich zum Beispiel bei meinen Praktika in Schulen ganz oft. Sobald ich an der Schule war, dachte ich immer daran, wer welchen Förderschwerpunkt hat. Man betrachtet das irgendwie ganz anders. Ich glaube, dass man hier irgendwie einen Denkanstoß bekommen kann, vielleicht auch mal ganz bewusst, von Anfang an, ganz anders da dran zu gehen und nicht so defizitorientiert zu denken.*

Anja lenkt den Blick nun nicht nur auf die innerhalb der Gruppe nützlichen Ressourcen, sondern auch auf das individuelle „zustande bekomm[en]“ der Kinder, das man in der Werkstatt für Kinder beobachten könne. Die Schule als Praktikumsort wird von Anja im Hinblick auf den Umgang mit (De-)Kategorisierungen als problematisch erlebt – sie entwirft damit einen Gegenhorizont zu den oben geschilderten Praktikumserfahrungen von Nala und Lara. Die Gruppe denkt im

weiteren Verlauf des Gesprächs gemeinsam über Unterschiede der beiden Settings nach und darüber, ob das, was man in einem Projekt wie der Werkstatt für Kinder lernen kann, auf den späteren Schulalltag und das Lehrer\*innenhandeln übertragbar sei.

*Nala: Ich glaube, dass man durch so eine offene Situation, in der es so viele verschiedene Schüler sind, durchaus mit so vielen verschiedenen Charakteren und Kompetenzen – also, Schülern, die verschiedene Kompetenzen haben, – unterschiedliche Interessen haben, verschiedene Fähigkeiten, in Kontakt kommt, dass man dadurch doch schon ganz gut darauf vorbereitet wird, [...] auf die sowieso heterogen zusammen gesetzten Klassen, die man später hat.*

*Sonja: [...]und es hier auch nicht wirklich um Leistung geht [zustimmendes Gemurmel].*

Die zu Beginn des Gesprächs eher eingengegte Perspektive auf nur eine Dimension der Inklusion – die De-Segregation behinderter Kinder – wird durch Nalas Betonung der Verschiedenheit der Kinder auf mehreren Ebenen (Charakter, Kompetenzen, Interessen, Fähigkeiten) erweitert. Als Vorteile des Settings gegenüber anderen Praktikums- und Lernorten verweisen die Praktikant\*innen darauf, dass es nicht um „Leistung“ ginge. Zwar wird das, was jedes Kind „zustande bringt“ (s.o.) fokussiert, eine Orientierung an Produkten als Zeugnis dessen, was man in der Werkstatt geschafft hat, ist also nicht zu verleugnen. Der Unterschied liegt allerdings darin, dass die Produkte im Vergleich zur Schule nicht anhand vorgegebener Kriterien beurteilt werden. Im Gegenteil: Im Rahmen der Werkstatt für Kinder gibt es in der Regel immer einen Abschlusskreis, in dem die Kinder unter anderem die Gelegenheit haben, Dinge vorzustellen, die sie in der Werkstatt bearbeitet haben. Die anderen Kinder und auch die Studierenden bestaunen die entsprechenden Produkte und würdigen sie, auch durch interessierte Nachfragen zum Herstellungsprozess.

Ein besonderer Vorteil der Werkstatt für Kinder liegt für die Studierenden allerdings darin, dass sie einerseits durch einen guten Betreuungsschlüssel und andererseits durch die Offenheit des Settings Zeit und Muße haben, die Lernprozesse einzelner Kinder zu beobachten und zu begleiten und sich darüber anschließend in der Gruppe auszutauschen.

*Lara: Da war ein Kind, das ich relativ schnell „abgestempelt“ hab, in Anführungszeichen, als Nerviger, ich sag's jetzt mal so und irgendwie so... nicht so wirklich gruppensfähig und irgendwie daneben. Und das war am Anfang einer Werkstatt, da habe ich gemerkt, es spielt einer so superschön Keyboard, so ganz ruhig [...], total leise, schöne Töne, ein richtiges Stück. Der hat wirklich so ein bisschen rum komponiert und ganz für sich, ganz in seiner Welt, der Niklas. [...]und das hatte ich immer wieder in der OASE, dass ich dachte, „Nee, du jetzt nicht!“ und dann*

*hab ich das Kind in einem anderen Zusammenhang gesehen und dachte, das ist schon schön... Auch, dass die das hier machen können. Also, [...] dass es hier so viele Möglichkeiten gibt.*

*Judith: Er ist halt hier auch teilweise negativ aufgefallen, muss man klar sagen.... [zustimmendes Gemurmel] wenn man mit ihm reden wollte oft... z.B. mit dem vom PC weg gehen, bevor der nicht richtig ausgeht oder so. Gut, ist jetzt von ihm vielleicht auch nicht unbedingt so negativ gemeint gewesen.*

*Anja: Ich find eben auch, man lernt auch, sich darauf... also, auf Kinder einfach einzulassen. Das hab ich bei ihm auch ganz extrem gemerkt. Am Anfang ging der mir einfach nur auf die Nerven, aber so richtig. Und dann war bei mir irgendwann der Punkt, dass ich ihn einfach nur beobachtet hab und gemerkt hab, dass er eigentlich,... also, dass in seinem Verhalten eigentlich ein totales Muster liegt. Und dass er im Grunde genommen den totalen Perfektionismus hat und in dem Moment, in dem er nicht zuhört, war mein Eindruck, möchte er einen gar nicht ignorieren, er ist einfach damit beschäftigt, seine Ordnung wieder herzustellen und vorher kann er davon nicht ablassen. Und, ich glaub einfach, es ist unglaublich wichtig, so Kinder vielleicht nochmal neu auch zu betrachten. Auch zu lernen, das Verhalten von denen nicht direkt so abzustempeln, sondern einfach mehr zu verstehen, was steckt da eigentlich hinter und dann kann's wieder bereichernd sein. Ich fand den eigentlich total faszinierend und hab' dann erst gesehen, was der eigentlich für tolle Sachen zustande gebracht hat und so.*

*Manuel: Man denkt bei ihm immer so, der ist nicht ansprechbar und weiß überhaupt nicht, was er grad macht, aber wenn man ihn mal länger beobachtet, der ist wirklich... also manchmal hab ich das Gefühl, er kann sich in Sachen vertiefen und ist total kreativ... Also, wenn man sich mal wirklich länger mit so Kindern auseinander setzt, dann merkt man, was da für ein Potential drin steckt... Ja[...], man lernt ihn irgendwie verstehen auf seine Art und Weise, die auf den ersten Blick halt schon mal komisch rüber kommt [Gruppe lacht] und auch schon mal nervig,...*

Wie hier deutlich wird, haben die Studierenden ein Bewusstsein dafür entwickelt, dass ihre Wahrnehmung eines teilnehmenden Kindes anfangs besonders durch den Fokus auf Situationen geprägt war, in denen sie sein Verhalten als ‚abweichend‘ von der Norm und somit als störend bewertet hatten. Die nähere Beobachtung dieses Kindes in unterschiedlichen Kontexten mit der fragenden Haltung „Was steckt eigentlich dahinter? Was kann dieses Kind bereits?“ ermöglichte den Studierenden einerseits einen ressourcen- statt defizitorientierten Blick auf den Jungen. Andererseits ist es ihnen gelungen, ihre eigenen Werturteile und Annahmen bezüglich angemessenen Verhaltens in der Werkstatt für Kinder mit Blick auf diesen Jungen zu hinterfragen. Sein Verhalten wird dadurch nicht mehr vor-

schnell als Störung oder Angriff auf die eigene Person eingeordnet, sondern mit Bezug auf die gezielte und genaue Beobachtung des Jungen interpretiert und so neu gerahmt, was den Studierenden andere Handlungsmöglichkeiten im Umgang mit ihm eröffnet. Dies gilt als wichtige Grundlage des professionellen Umgangs mit Heterogenität in all ihren Facetten (vgl. de Boer 2014).

#### **4 Fazit – Potenziale von Hochschullernwerkstätten in Bezug auf ein inklusionsorientiertes Lehramtsstudium**

Die oben zitierten Beispiele zeigen, dass Hochschullernwerkstätten durchaus verschiedenartige Beiträge zu einem inklusionsorientierten Lehramtsstudium leisten können. Sowohl punktuelle, als auch länger andauernde und intensivere Maßnahmen können einerseits als diagnostisches Element für Lehrende eingesetzt werden, indem sie Aufschluss darüber geben, welche Vorstellungen von Inklusion ihre Studierenden eigentlich haben und wie diese zustande gekommen sein könnten. Ein solcher Überblick kann bei der Konzeptionierung und Weiterentwicklung bestehender Angebote hilfreich sein.

Aus studentischer Perspektive zeigt sich, dass insbesondere die praktische Begegnung mit Diversität (z.B. im Rahmen des Projekts ‚Werkstatt für Kinder‘) Reflexionsprozesse anstoßen kann, die einerseits bisherige – unbewusst übernommene – Denkmuster im Hinblick auf (schulische) Inklusion bewusst(er) und ‚bearbeitbar‘ machen. Der oben dargestellte Prozess ist als spezifisch für die vorliegende Gruppe anzusehen und erlaubt erste Einblicke in das Begriffsverständnis Studierender bezüglich inklusionspädagogischer Fragestellungen – er könnte aber im Rahmen komparativer Analysen und kontrastiver Fallvergleiche weiter untersucht werden. Für das hier dargestellte Projekt erscheint die „Schulung des beobachtenden Blicks, im Sinne des Beobachten Lernen“ (de Boer 2014, 267) als sehr produktiv. Um einen vertieften Beitrag zur Entwicklung des professionellen Umgangs mit Inklusion zu leisten, sollten diese Kompetenzen weiter gefördert werden.

In Zukunft wäre eine stärkere Vernetzung schulischer und außerschulischer Akteure im Hinblick auf Inklusion sicherlich gewinnbringend für alle Beteiligten und dies nicht nur im Rahmen der Arbeit von Hochschullernwerkstätten, sondern auf der gesamten Hochschulebene. Allerdings könnten Hochschullernwerkstätten dabei einerseits Vorbild sein, indem sie sich selbst immer stärker um eine inklusive Gestaltung ihrer Angebote bemühen und somit die Verschiedenheit ihrer Nutzer\*innen zur ‚Normalität‘, wenn nicht sogar zur geschätzten Ressource, werden lassen. Andererseits könnten sie Ort der Begegnung ganz verschiedener Akteur\*innen pädagogischer Settings (Lehrer\*innen, Studierende, Kinder, Eltern, Lokalpolitiker\*innen, ...) sein, die mit ihren unterschiedlichen Perspektiven auf

und Kompetenzen bezüglich Inklusion die Umsetzung selbiger vorantreiben und mitgestalten können.

## Literatur

- Brügelmann, Hans (2014): Lernbeobachtung und Leistungsbeurteilung in der inklusiven Grundschule. In: Peters & Widmer-Rockstroh (Hrsg.): *Gemeinsam unterwegs zur inklusiven Schule*. Frankfurt a.M.: Grundschulverband, 138-147.
- de Boer, Heike (2014): Für inklusive Praxis professionalisieren. In: Peters & Widmer-Rockstroh (Hrsg.): *Gemeinsam unterwegs zur inklusiven Schule*. Frankfurt a.M.: Grundschulverband, 265-274.
- Europäische Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung (2011): *Inklusionsorientierte Lehrerbildung in Europa – Chancen und Herausforderungen*. Odense, Dänemark: Europäische Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung.
- Europäische Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung (2012): *Inklusionsorientierte Lehrerbildung in Europa – Ein Profil für inklusive Lehrerinnen und Lehrer*. Odense, Dänemark: Europäische Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung
- Fiegert, Monika & Solzbacher, Claudia (2014): „Bescheidenheit und Festigkeit des Charakters...“ Das Konstrukt Lehrerhaltung aus historisch-systematischer Perspektive. In: Schwer & Solzbacher (Hrsg.): *Professionelle pädagogische Haltung. Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 17-45.
- Franz, Eva-Kristina (2012): *Lernwerkstätten an Hochschulen. Orte der gemeinsamen Qualifikation von Studierenden, pädagogischen Fachkräften des Elementarbereichs und Lehrkräften der Primarstufe*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Franzkowiak, Thomas (2009): „Das jetzt auch noch – wie soll ich das denn schaffen?!“ In: *Die Grundschulzeitschrift* 230, S. 16-17.
- Franzkowiak, Thomas (2011): *Gemeinsam leben und lernen. Ist Inklusion normal?* Vortrag an der Uni Siegen am 05.04.2011, [http://www.inklusion-olpe.de/downloads/Index/Franzkowiak%202011\\*ist%20Inklusion%20normal.pdf](http://www.inklusion-olpe.de/downloads/Index/Franzkowiak%202011*ist%20Inklusion%20normal.pdf) (letzter Zugriff am 15.11.2014)
- Gruhn, Annika & Müller-Naendrup, Barbara (2014): „We don't need no education!“ – Hochschul-lernwerkstätten zwischen Angebot und Nachfrage. In: Elke Hildebrandt, Markus Peschel & Weis-haupt, Mark (2014) (Hrsg.): *Lernen zwischen freiem und instruiertem Tätigsein*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 146-159.
- Hagstedt, Herbert (1999): *Pädagogische Werkstätten. Zauber Bühnen oder Inseln des Zweifels*. In: Kemnade (Hrsg.): *Schulbegleitforschung und Lernwerkstätten*. Oldenburg: Carl-von-Ossietzky- Univ., Zentrum für Pädagogische Berufspraxis (Oldenburger Vor-Drucke, 409), S. 147-160.
- Helsper, Werner (2000): Antinomien des Lehrerhandelns und die Bedeutung der Fallrekonstruktion – Überlegungen zu einer Professionalisierung im Rahmen universitärer Lehrerbildung. In: Cloer, Klika, Dorle & Kunert (Hrsg.): *Welche Lehrer braucht das Land? Notwendige und mögliche Reformen der Lehrerbildung*. Weinheim: Juventa, 142-176.
- Hinz, Andreas (2014): *Inklusion als ‚Nordstern‘ und Perspektiven für den Alltag*. In: Peters & Widmer-Rockstroh (Hrsg.): *Gemeinsam unterwegs zur inklusiven Schule*. Frankfurt a.M.: Grundschulverband, 18-31.
- Kalthoff, Herbert (2014): *Unterrichtspraxis. Überlegungen zu einer empirischen Theorie des Unterrichts*. *Zeitschrift für Pädagogik* 60(6): 845-860.
- Kiso, Carolin & Lotze, Miriam (2014): *Von der Aufgabe, eine Haltung zu entwickeln – Zwischen ideellen und strukturellen Anforderungen innerhalb der Diskurse um individuelle Förderung, Inklusion und Begabungsförderung*. In: Schwer & Solzbacher (Hrsg.): *Professionelle pädagogische*

- Haltung. Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 155-167.
- Kuhl, Julius; Schwer, Christina & Solzbacher, Claudia (2014a): Professionelle pädagogische Haltung. Persönlichkeitspsychologische Grundlagen. In: Schwer & Solzbacher (Hrsg.): Professionelle pädagogische Haltung. Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 79-106.
- Kuhl, Julius; Schwer, Christina & Solzbacher, Claudia (2014b): Professionelle pädagogische Haltung. Versuch einer Definition des Begriffes und ausgewählte Konsequenzen für Haltung. In: Schwer & Solzbacher (Hrsg.): Professionelle pädagogische Haltung. Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 107-120.
- Lehmann, Annika (2013): Potentiale von Lernwerkstätten aus Sicht von Studierenden. In: Coelen & Müller-Naendrup (Hrsg.): Studieren in Lernwerkstätten. Potentiale und Herausforderungen in der Lehrerbildung. Wiesbaden: VS, 55-65.
- Merz-Atalik, Kerstin (2014): Lehrer\*innenbildung für Inklusion – „Ein Thesenanschlag“. In: Schup-pener et al. (Hrsg.): Inklusion und Chancengleichheit. Diversity im Spiegel von Bildung und Didaktik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 266-277.
- mittendrin e.V. (Hrsg.) (2013): Alle mittendrin! Inklusion in der Grundschule. Verlag an der Ruhr.
- Müller-Naendrup, Barbara (1997): Lernwerkstätten an Hochschulen. Ein Beitrag zur Reform der Lehrerbildung. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Müller-Naendrup, Barbara & Selzner, Manuela (2014): „Ich habe gelernt, dass man Kindern ruhig mehr zutrauen kann!“ Studierende und Kinder erproben offene Lernsituationen in der „Werkstatt für Kinder“. In: Hagstedt & Krauth (Hrsg.): Lernwerkstätten. Potenziale für Schulen von morgen. Frankfurt a.M.: Grundschulverband, 241-250.
- Nentwig-Gesemann, Iris (2011, erschienen 2012): Professionelle Haltung – Identität der Fachkraft für die Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). Stand: Januar 2012. München: DJI.
- Prengel, Annedore (2014): Halt gebende pädagogische Beziehungen in der inklusiven Grundschule. In: Peters & Widmer-Rockstroh (Hrsg.): Gemeinsam unterwegs zur inklusiven Schule. Frankfurt a.M.: Grundschulverband, 64-72.
- Preuss-Lausitz, Ulf (2014): Fragen auf dem Weg zur inklusiven Schulentwicklung. In: Peters & Widmer-Rockstroh (Hrsg.): Gemeinsam unterwegs zur inklusiven Schule. Frankfurt a.M.: Grundschulverband, 46-55.
- Ramseger, Jörg (2014): Das Korallenriff oder: Die Grenzen der Inklusion. In: Peters & Widmer-Rockstroh (Hrsg.): Gemeinsam unterwegs zur inklusiven Schule. Frankfurt a.M.: Grundschulverband, 298-305.
- Schöler, Jutta (2014): Von der Integrationsbewegung zur Inklusion. In: Peters & Widmer-Rockstroh (Hrsg.): Gemeinsam unterwegs zur inklusiven Schule. Frankfurt a.M.: Grundschulverband, 32-45.
- Strauss, Anselm L. (2007): Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Unv. Nachdruck der 2. Aufl. 1998. München: W. Fink.
- Strauss, Anselm L. & Corbin, Juliet M. (1996): Grounded theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Weinheim: Beltz.
- Suntheim, Ulrike (2014): Inklusionsorientierte Lehrerbildung in Europa. Ein Profil für inklusive Lehrerinnen und Lehrer. In: Peters & Widmer-Rockstroh (Hrsg.): Gemeinsam unterwegs zur inklusiven Schule. Frankfurt a.M.: Grundschulverband, 256-264.
- Trautmann, Matthias & Wischer, Beate (2011): Heterogenität in der Schule. Eine kritische Einführung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Preuss-Lausitz, Ulf (2014): Fragen auf dem Weg zur inklusiven Schulentwicklung. In: Peters & Widmer-Rockstroh (Hrsg.): Gemeinsam unterwegs zur inklusiven Schule. Frankfurt a.M.: Grundschulverband, 46-55.

Wedekind, Hartmut (2011): Eine Geschichte mit Zukunft. 30 Jahre Lernwerkstatt. In: Grundschule 43 (6), S. 6-10.

Wocken, Hans (2012): Das Haus der inklusiven Schule. Baustellen – Baupläne – Bausteine. 2. Aufl. Hamburg: Feldhaus.