

Franz, Eva-Kristina; Sansour, Teresa

Alle(s) drin? Lernwerkstattarbeit und Professionalisierung im Kontext von Inklusion

Schmude, Corinna [Hrsg.]; Wedekind, Hartmut [Hrsg.]: *Lernwerkstätten an Hochschulen. Orte einer inklusiven Pädagogik*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2016, S. 51-64. - (Lernen und Studieren in Lernwerkstätten)



Quellenangabe/ Reference:

Franz, Eva-Kristina; Sansour, Teresa: Alle(s) drin? Lernwerkstattarbeit und Professionalisierung im Kontext von Inklusion - In: Schmude, Corinna [Hrsg.]; Wedekind, Hartmut [Hrsg.]: *Lernwerkstätten an Hochschulen. Orte einer inklusiven Pädagogik*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2016, S. 51-64 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-263784 - DOI: 10.25656/01:26378

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-263784>

<https://doi.org/10.25656/01:26378>

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-Licence: <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
Internet: www.pedocs.de

Eva-Kristina Franz und Teresa Sansour

Alle(s) drin? – Lernwerkstattarbeit und Professionalisierung im Kontext von Inklusion

1 Einleitung

Lernwerkstätten an Hochschulen sind seit ihren ersten Gründungen Orte der Reform und des Neu- bzw. Umdenkens. Sie verstehen sich als Räume der Erprobung und Reflexion alternativer Lehr-Lern-Prozesse und sind mittlerweile etablierte Lernumgebungen der Lehrer*innenbildung (vgl. dazu u.a. Hagstedt & Krauth 2014, 8ff.).

Die durch die Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention durch die Bundesrepublik Deutschland angestoßenen Reformprozesse hin zu einem inklusiven Bildungssystem stellen die Lehrer*innenbildung in Deutschland, aber auch in anderen Ländern wie der deutschsprachigen Schweiz, vor große Herausforderungen: Es gilt, Bildungsbenachteiligung, die in einem institutionell verankerten, feinst ausgearbeiteten Schulsystem vorherrscht, nicht weiter zu reproduzieren und ein als „diskriminierend und sozial ungerecht“ (Panagiotopoulou 2014, 7) bezeichnetes Bildungssystem grundlegend zu reformieren. Die Diskussion darüber ist stark polarisierend und findet sowohl auf Makro-, als auch auf Meso- und Mikroebene des Bildungssystems statt (Trumpa & Franz 2014, 12ff.). Lehrkräfte sehen sich mit der „Vielfalt einer Schule für (fast) alle Kinder“ (Panagiotopoulou 2014, 7) häufig überfordert (vgl. dazu u.a. Miller 2013), wobei die Einstellung zu inklusiver Bildung stark vom gewählten Lehramt und eigenen Erfahrungen mit Kindern mit Behinderungen dependiert (Heyl et al. 2014). Die Lehrer*innenbildung ist aktuell gefordert, angehende Lehrkräfte auf diese Situation vorzubereiten.

Im Folgenden sollen zunächst in einem Problemaufriss die aus der Gestaltung eines inklusiven Bildungssystems resultierenden Entwicklungsaufgaben der Lehrer*innenprofessionalität im Allgemeinen dargelegt werden und daran anschließend theoretisch begründet werden, warum Lernwerkstätten an Hochschulen wirksame hochschuldidaktische Rahmungen im Kontext inklusiver Lehrer*innenbildung sind. Im dritten Teil des Beitrags wird exemplarisch die Konzeption der Lernwerkstatt Inklusion an der Pädagogischen Hochschule in Heidelberg vorgestellt.

2 Professionalisierung im Kontext von Inklusion

Inklusion stellt nach wie vor einen facettenreichen Begriff dar und wird oft als „Metapher für mehr gemeinsames Lernen“ (Speck 2011, S. 56) verstanden. Auch wenn der Begriff durch die Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention besonders ins öffentliche Interesse gelangt ist, umfasst er prinzipiell mehr als Fragen des gemeinsamen Unterrichts von Kindern mit und ohne Behinderung. Inklusion ist eine gesamtgesellschaftliche Frage und dabei unlösbar verbunden mit ihrem Antonym, der Exklusion, eines bewussten oder unbewussten Ausschlusses von Personen(gruppen) (vgl. dazu Seitz 2014, 24). Ein inklusives Bildungswesen soll demnach verstanden werden als gemeinsames zielgleiches oder zieldifferentes Lernen aller Schüler*innen und zum Ziel haben, für alle Kinder und Jugendlichen, unter Berücksichtigung individueller Voraussetzungen wie etwa einem Migrationshintergrund, ihrer sozialen Situationen oder Beeinträchtigungen und Begabungen (Fischer 2014), möglichst optimale Bildungschancen zu gewährleisten. Dieses in der UN-Behindertenrechtskonvention betitelte Menschenrecht auf Bildung rubriziert vier zentrale Kriterien: die Verfügbarkeit, die Zugänglichkeit, die Annehmbarkeit und die Anpassungsfähigkeit (siehe Tab.1).

Tab. 1: Das Recht auf Bildung in der inklusiven Grundschule (Seitz 2014, 27 unter Bezug auf Motakef 2006; United Nations 2006)

Umsetzung des Menschenrechts auf Bildung		
Kriterium	Implikationen für die Schule	Konkretisierung
1 availability/ Verfügbarkeit	Schulen sind in erreichbarer Nähe verfügbar	<ul style="list-style-type: none"> • wohnortnahe inklusionsfähige (Grund)Schulen
2 accessibility/ Zugänglichkeit	Der Zugang zu schulischen Bildungsangeboten erfolgt diskriminierungsfrei	<ul style="list-style-type: none"> • kein Ausschluss mit der Begründung sonderpädagogischen Förderbedarfs • Diagnostik ist Teil pädagogisch-didaktischen Handelns
3 acceptability/ Annehmbarkeit	Schulische Bildungsangebote werden auf die Adressat/innen abgestimmt	<ul style="list-style-type: none"> • inklusive Schul- und Unterrichtskulturen mit entsprechender Konzeptbildung • individuelle Hilfen sind in der (Grund-)Schule verfügbar
4 adaptability/ Anpassungsfähigkeit	Schulsysteme passen sich an gesellschaftliche Neuerungen und Wissensentwicklungen an und sind reformfähig	<ul style="list-style-type: none"> • Inklusionsförderliche Gesetzesgrundlagen • inklusionsförderliche Struktur von Übergängen • obligatorische Qualifizierung im (Grundschul-)Lehramt für inklusive Praxis

Die im vierten Punkt angesprochene „obligatorische Qualifizierung“ ist eine Aufgabe, welche eindeutig die Lehrerinnenbildung adressiert. Wie aber kann erfolgreiche Professionalisierung im Kontext von Inklusion erfolgen?

Döbert & Weishaupt (2013, 8) verweisen im Vorwort ihrer Expertise zur inklusiven Lehrer*innenbildung darauf, dass „eine erfolgreiche Professionalisierung vor allem die Verknüpfung von **Einstellung, Wissen und Handeln**“ beinhaltet, da Studien belegen, dass eine „positive Einstellung gegenüber der Inklusion“ als „notwendige, aber nicht als hinreichende Bedingung für die erfolgreiche Implementierung eines inklusiven Bildungswesens“ (ebd.) angesehen werden kann. Im Rahmen der Lehrer*innenbildung müssen also neben der Möglichkeit zur Meinungsbildung Wissen und Handlungskompetenzen erworben werden, die angehende Lehrer*innen befähigen, im inklusiven Kontext erfolgreich zu bestehen.

Auf mesosystemischer Ebene von Aus- und Weiterbildung pädagogischer Fachkräfte erscheint es im Kontext von Inklusion notwendig, „im Sinne der Lebenslaufperspektive der Kinder und Jugendlichen bildungsbereichs-übergreifend zu denken, was zwangsläufig [auch] mit einer besseren Verzahnung zwischen den Bildungsbereichen einhergehen sollte“ (ebd.). Zudem erscheint es notwendig, „die multiprofessionelle Zusammenarbeit“ (ebd.) mit in den Blick zu nehmen.

Auf der Mikroebene des Unterrichts wird es wesentlich zusammenzustellen, was inklusive Lernangebote gelingen lässt, wie sich diese hinsichtlich der Determinanten der Nutzung von separatem bzw. integrativem Unterricht unterscheiden und welche individuellen Eignungsmerkmale diesbezüglich relevant sind. Es ist anzunehmen, dass im Rahmen der Umsetzung von Inklusion zum einen die reine Bezugnahme auf methodische Formen zur Bearbeitung von Heterogenität nicht mehr ausreicht und dass weitere Facetten wie beispielsweise die Fähigkeit zur kooperativen Zusammenarbeit von Lehrkräften eine zunehmend größere Rolle spielen werden (vgl. Franz, Wacker & Heyl 2014).

Aktuell stehen auf theoretischer Ebene insbesondere drei Ansätze der Lehrer*innenprofessionalität im Fokus der Forschung (vgl. Cramer, 2012): Der „*kompetenztheoretische Ansatz*“, der von den täglichen Aufgaben der Lehrkraft und daraus postulierten Anforderungsprofilen ausgeht und den Anspruch erhebt, quantitativ empirisch überprüfbar zu sein (vgl. z.B. Hillenbrand, Melzer & Hagen, 2013, Cramer 2012, Kunter et al. 2011); diesem gegenüberstehend der „*strukturtheoretische Ansatz*“, welcher die Anforderungen des Lehrer*innenberufs antinomisch verortet und damit den Einzelfall betont, welchem reflexiv von der Lehrkraft begegnet werden soll (vgl. u.a. Combe & Helsper 1996) sowie der „*berufsbiographische Ansatz*“, der Professionalisierung als berufliche Entwicklungsaufgaben betrachtet, die individuell von den Lehrkräften lebenslang zu bearbeiten sind (vgl. z.B. Hericks 2006). Letzteren wollen wir diesem Beitrag zugrunde legen. Allerdings erscheinen die von Hericks deduzierten Entwicklungsaufgaben „Rollenfindung“, „Vermittlung“, „Anerkennung“ und „Kooperation“ in ihrer inhalt-

lichen Dimensionierung im Kontext von inklusiver Bildung einer Ergänzung zu bedürfen.

Eine qualitative Zusammenschau von Publikationen der empirischen Professionalisierungsforschung (vgl. u.a. Wittek 2013, Kunter et al. 2011, Voss & Kunter 2011, Beck et al. 2008), der erziehungswissenschaftlich-theoretischen Diskussion (vgl. u.a. Reich 2013, Trautmann & Wischer, 2011) und der inklusionspädagogisch-bildungspolitischen Debatte (vgl. u.a. Merz-Atalik et al. 2011, The European Agency for Development in Special Needs Education 2011) lassen folgenden heuristischen Kanon inhaltlicher Differenzierungen erwarten (siehe Abb. 1). Eine Bearbeitung dieser Entwicklungsaufgaben im Rahmen der ersten Phase der Lehrer*innenbildung erscheint insbesondere unter dem eingangs angeführten Postulat der Verzahnung von Einstellung, Wissen und Handeln (Döbert & Weißhaupt 2013, 8) in gängigen Lehrformaten schwer realisierbar.

Lernwerkstätten an Hochschulen können durch die ihnen immanenten drei Wirkungsfelder ‚Studium & Lehre‘, ‚Schulpraxis‘ und ‚Forschung‘ hier eine gute hochschuldidaktische Rahmung bieten:

„Die Studierenden erlernen in Lernwerkstätten nicht nur Methoden eines auf inklusive Bildung ausgerichteten Lernsettings, sondern erfahren[...], dass über eine entsprechend vorbereitete Lernumgebung hinaus die pädagogische Haltung des Lehrenden sein Handeln und damit die Gestaltung von Interaktionsprozessen zwischen Lehrenden und Lernenden entscheidend determiniert“ (Schmude & Wedekind 2014, 103).

Im Folgenden soll dieser grundlegenden Hypothese nachgegangen werden.

3 Lernwerkstätten an Hochschulen – Orte inklusiver Lehrerbildung?

Lernwerkstätten an Hochschulen sind vorbereitete Lernumgebungen, in denen das Lernen ein „aktiver und konstruktiver Prozess [...ist], in dem der Lernende der entscheidende Akteur ist“ (VELW 2009, 6). Ihre räumliche, mediale und materiale Ausstattung ermöglicht vielfältige Lernsituationen und lässt Raum für unterschiedliche Lernformen – soweit eine knappe einführende Definition.

Doch was ist das Besondere an Lernwerkstätten, was räumt diesen „Nischen“ (Coelen & Müller-Naendrup 2012) seit dreißig Jahren einen immer größer werdenden Raum an Hochschulen ein?

Blickt man in den jüngst im Grundschulverband publizierten Band zu Lernwerkstätten (vgl. dazu Hagstedt & Krauth 2014), so zeigen sich Lernwerkstätten in ihrem vollen „Potential“ (ebd.): Sie sind „offene Lernorte für Studierende“ (Nieswandt & Schneider 2014, 232ff.) und stellen einen Gegenpol zum modularisierten Lehrbetrieb dar. In ihnen kann Lernbegleitung neu gedacht und von

Studierenden erlebt werden (Hagstedt 2014, 220ff.), insbesondere dann, wenn die Werkstatt auch von Kindern genutzt wird und hier reale Erfahrungen in Kombination mit begleiteter Reflexion stattfinden (Müller-Naendrup & Selzner 2013, 242ff.). Werkstatt wird im Potential des Initiierens und Beobachtens kindlicher Auseinandersetzungen mit der Welt zu einem „pädagogischen Observatorium“ (Rehm & Buck 2013, 292ff.). Und zuletzt wird die konzeptionelle Entwicklung und anschließende Implementierung einer Lernwerkstatt an einer Hochschule zu einem echten Partizipationsprojekt (Tänzer & Mannhaupt 2013, 251ff.).

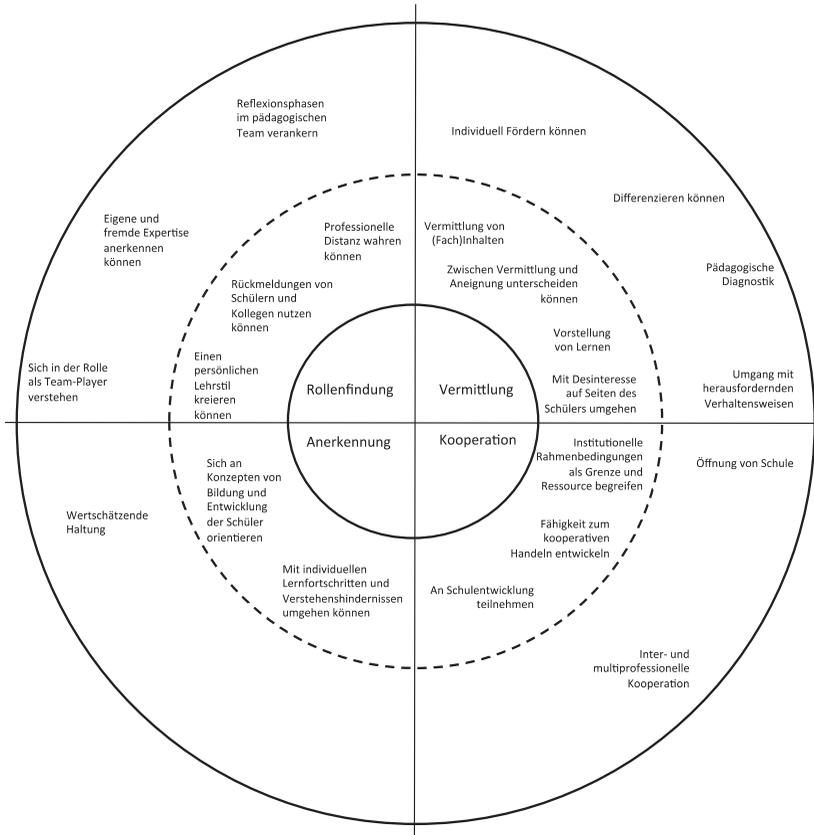


Abb. 1: Heuristischer Kanon von Entwicklungsaufgaben der Lehrprofessionalität im Kontext von Inklusion (äußerer Kreis: eigene Darstellung; innere Kreise: Hericks 2009)

In diesen beispielhaften Ausführungen verbergen sich viele Hinweise, wie Lernwerkstattarbeit an Hochschulen zu einer Institution werden kann, Lehramtsstudierende auf ein professionelles Wirken im inklusiven Bildungssystem vor-

zubereiten und stützen die These von Schmude & Wedekind (2014, 103), dass „Lernwerkstattarbeit [...] einen strukturell, organisatorisch und inhaltlich gestalteten pädagogischen Interaktionsraum [bietet], in dem a) eine positive Diversitätskultur erfahrbar wird, b) individuelle Diversitätsüberzeugungen bearbeitet und entwickelt werden können und c) das Lehr-Lern-Geschehen selbst den Prinzipien inklusiver Pädagogik folgt.“

Inklusiver Unterricht erfordert ein hohes Maß an adaptiver Lehrkompetenz (Beck et al. 2008), das heißt, Studierende müssen sich im Kontext der Entwicklungsaufgabe ‚Vermittlung‘ (siehe Abb.1) damit auseinandersetzen, wie individuelle Förderung und Differenzierung im Unterricht umgesetzt werden können. Diese Umsetzung impliziert zudem eine gewisse diagnostische Kompetenz und die Fähigkeit zur Klassenführung, insbesondere in Prävention von und Reaktion auf herausfordernde Verhaltensweisen.

Individualisierung und Differenzierung im Unterricht finden insbesondere in geöffneten Lernsituationen statt, in denen den Schüler*innen eine aktive Rolle zugesprochen wird. Lernwerkstätten sind dabei beispielhafte Szenarien für offene, situierte Lernumgebungen. In ihnen können Studierende diesbezüglich eigene Erfahrungen machen und Inszenierungsmuster aufbauen. Sie können selbst „in der Lernwerkstatt entsprechend ihrer persönlichen Voraussetzungen individuelle [...] Zugänge zu Studieninhalten finden“ (Schmude & Wedekind 2014, 112).

Studien zur Wirksamkeit von Lernwerkstätten lassen die begründete Hypothese zu, dass die Arbeit in Lernwerkstätten dazu beiträgt, über eine Öffnung der eigenen Praxis nachzudenken (vgl. Franz 2012). Im Sinne eines Pädagogischen Doppeldeckers erleben Studierende in Lernwerkstätten das eigene Lernen im konstruktiven Paradigma und bekommen ein Gefühl von der Bedeutung des Spannungsfeldes von Instruktion und Konstruktion (vgl. Franz 2014). Vom Dozierenden erleben sie potentielle Umsetzungsformen von Lernbegleitung und entwickeln eine Vorstellung, welche Formen der Lernbegleitung positiv auf den eigenen Lernprozess wirken. In der Lernwerkstattarbeit mit Kindern erproben Studierende innerhalb schulpraktischer Studien oder im Rahmen von Berufsfelderprobungen in der Hochschullernwerkstatt die Planung und Durchführung von offenen Werkstattangeboten. Sie schlüpfen selbst in die Rolle eines Lernbegleiters und erleben und reflektieren immanent das eigene pädagogische Handeln. Insbesondere diese Begegnungen mit Kindern tragen maßgeblich zu einer Bearbeitung von Entwicklungsaufgaben bei: „Ich habe gelernt, dass man Kindern ruhig mehr zutrauen kann!“ so ein Buchbeitrag von Müller-Naendrup und Selzner (2013).

Im Sinne der Entwicklungsaufgabe ‚Anerkennung‘ (vgl. u.a. Hericks 2009) entstehen hier Möglichkeiten, individuelle Lernfortschritte von Kindern zu erleben oder auch Verstehenshindernissen zu begegnen und darauf adaptiv reagieren zu lernen. Lernwerkstätten an Hochschulen haben den Anspruch, die Brücke zwischen Theorie und Praxis darzustellen, dazu müssen sie zu Orten werden, an denen eine Begegnung mit der Praxis für Studierende auch möglich wird. Studierende er-

halten in diesen Rahmungen die Möglichkeit, Kinder gezielt zu beobachten und aus diesen Beobachtungen reflexive Schlüsse für die Planungen weiterer Angebote zu ziehen. Es werden in der Durchführung offener Kinderwerkstätten Gruppenprozesse ebenso initiiert wie individuelle Angebote entwickelt. Es bedarf einer Auseinandersetzung mit der Strukturierung von Raum und Lernumgebung, die Gruppe muss ebenso im Blick bleiben wie das individuelle Kind. Im Schonraum der Lernwerkstatt erfolgt die Auseinandersetzung mit Verhaltensproblemen im direkten „Krisenfall“ (Helsper 1995) spontan, die Lernbegleitung und die Gruppe von Studierenden steht aber direkt als Gesprächs- und Reflexionspartner bereit. Studierende können also auch an ihrer Klassenführung arbeiten.

Zusammenfassend lässt sich für die Entwicklungsaufgabe ‚Vermittlung‘ (vgl. u.a. Hericks 2009) annehmen, dass Lernwerkstätten an Hochschulen als Orte der gelebten Praxis bezeichnet werden können, in deren Schonraum Studierende erste Erfahrungen mit inklusiven Kindergruppen machen und individuell an Fragen der Vermittlung und Aneignung arbeiten können. Das eigene Erproben und der direkte Kontakt mit Kindern ermöglichen die Entwicklung einer eigenen Vorstellung vom Lernen. Neben theoretischem Wissen scheint es insbesondere in den offenen Kinderwerkstätten möglich, auch eine gewisse Handlungskompetenz zu generieren.

Diese Handlungserfahrungen erscheinen auch notwendig, um Student*innen die Möglichkeit zu geben, an ihrer eigenen Rolle zu arbeiten. Bezogen auf die Entwicklungsaufgabe ‚Rollenfindung‘ (vgl. u.a. Hericks 2009) erscheint es notwendig, sich selbst als angehende Lehrperson zu erleben. In der Lernbegleitung der Kinder müssen Studierende eine eigene Vorstellung von Lernbegleitung entwickeln und ihren eigenen Stil finden. Sie werden innerhalb der Vor- und Nachbereitung der Kritik ihrer Kommiliton*innen sowie der Werkstattleitung ausgesetzt, in der Durchführung von Werkstattsszenarien mit Kindern müssen sie lernen, sich mit den Rückmeldungen der Kinder professionell auseinanderzusetzen. Im Kontext des gemeinsamen Unterrichts wird eine Auseinandersetzung mit Studierenden anderer Studiengänge notwendig und ein wertschätzender Umgang mit der fremden, aber auch der eigenen Expertise muss erarbeitet werden. Die gemeinsame Lernwerkstattarbeit von Studierenden der Primar-, der Sekundarstufe und der Sonderpädagogik bietet die Möglichkeit, zu einem Kommunikationsforum zu werden, in dem Studierende aller Studiengänge die Möglichkeit haben, sich selbst als Teil eines multiprofessionellen Teams zu erleben und diesbezüglich im Sinne der Entwicklungsaufgabe ‚Kooperation‘ (vgl. u.a. Hericks 2009) auch Wissen und Handlungskompetenzen zu erwerben.

Aus diesen Überlegungen heraus startete am 01.01.2014 an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg die Lernwerkstatt Inklusion als ein Zusammenschluss des Grundschulpädagogischen Arbeitsbereichs (zur Konzeption siehe Müller-Naendrup 1997) und der Lernwerkstatt Sonderpädagogik, deren Konzept nun im Folgenden genauer dargelegt werden soll.

4 Lernwerkstatt ‚Inklusion‘ – Alle(s)drin!

Die Lernwerkstatt Inklusion (LWI) der Pädagogischen Hochschule Heidelberg verbindet die Bereiche Hochschuldidaktik, Schulpraxis und Forschung.

Wie alle Lernwerkstätten versucht sie für Studierende die Brücke zwischen Theorie und Praxis inklusiven Unterrichts darzustellen und versteht sich als hochschuldidaktisches Format, das Studierenden Möglichkeiten eröffnet, individuell an Entwicklungsaufgaben der Professionalisierung zu arbeiten und Kompetenzen für den inklusiven Unterricht aufzubauen und zu entwickeln. Eine Besonderheit ist, dass sich das Team der Lernwerkstatt sowohl aus Vertreter*innen der Grundschulpädagogik als auch aus den sonderpädagogischen Fachrichtungen Geistig- und Mehrfachbehindertenpädagogik, Pädagogik der Lernförderung, Blinden- und Sehbehindertenpädagogik, Sprachbehindertenpädagogik und Hörgeschädigtenpädagogik zusammensetzt. Diese personelle Vernetzung soll zum einen im Sinne des pädagogischen Doppeldeckers den Studierenden zeigen, wie multiprofessionelle Teamarbeit im Sinne kokonstruktiver Prozesse (vgl. dazu u.a. Gräsel et al. 2006) abläuft, welche Schwierigkeiten, aber auch welche Chancen, welcher Mehrwert, daraus resultiert. Zum anderen soll die differenzierte Expertise dazu genutzt werden, praxisorientierte Forschung zu optimieren, in deren Fokus schwerpunktmäßig die methodische und mediale Differenzierung stehen.

Die Lernwerkstatt Inklusion versteht sich als Raum zur Projektarbeit von Studierenden aller Studiengänge, deren zentraler Bestandteil die Reflexion von Team- und Beratungsprozessen ist.

Student*innen der Hochschule bietet die Lernwerkstatt Unterstützung in der Unterrichtsplanung für Praktika, die Möglichkeit der Partizipation an Kooperationsprojekten der 1./2. und 3. Ausbildungsphase sowie diverse Werkstattseminare.

Themenabende und die individualisierte Lernbegleitung undzelförderung von Schüler*innen runden das aktuelle Angebot ab.

Zur Ausleihe stehen Studierenden und Lehramtsanwärter*innen Lernmaterialien, differenzierte Themenpakete für den inklusiven Unterricht sowie Filme, Lernsoftware & Hilfsmittel zur Verfügung.

Die LWI versteht sich als Ort der Begegnung, Kooperation und Beratung: studentische (PC-)Arbeitsplätze, Tutoring und eine regelmäßige offene Werkstatt laden Studierende aller Studiengänge in die Räume der LWI ein.

Durch ihre räumliche und mediale Ausstattung stellt die LWI einen Ort dar, der eine Professionalisierung der Lehramtsstudierenden auf drei Ebenen ermöglicht: Wissen, Handlungskompetenz und Reflexion.

Im Werkstatt-Seminar zum Thema Diagnostik und Förderplanung findet beispielsweise eine enge Kooperation mit Lehrpersonen statt, die eine*n Schüler*in unter einer bestimmten Fragestellung (z.B. im Bereich Verhalten: „Warum schreit Jamal?“) vorstellen. Ausgehend von dieser Fragestellung eignen sich die Studie-

renden theoretische Grundlagen an, entwickeln eine diagnostische Fragestellung (z.B. „In welchem funktionalen Zusammenhang steht das Schreien von Jamal?“) und erarbeiten einen Untersuchungsplan. Die Umsetzung wird videographiert, so dass mithilfe der Videoaufnahmen die Auswertung der Diagnostik im Rahmen des Seminars erfolgen kann. Die Studierenden formulieren Schlussfolgerungen für die Förderung und entwickeln dazu im Seminar Material- und Umsetzungsvorschläge, die wiederum erprobt, videographiert und reflektiert werden. Dieser beispielhaft skizzierte Prozess verläuft keineswegs linear. Ergibt sich aus der Diagnostik, dass das Schreien des Schülers eine kommunikative Funktion hat, so ist es notwendig, auf der Grundlage einer zweiten Fragestellung die kommunikativen Kompetenzen zu diagnostizieren. Die Komplexität der Fragestellung verlangt daher ein arbeitsteiliges Vorgehen und sorgfältige Absprachen im Team der Studierenden untereinander sowie mit den beteiligten Lehrpersonen. Die LWI bietet durch ihre Lernumgebung einerseits geeignete Räumlichkeiten für solche Teamarbeitsprozesse, in die auch Rechercheaufgaben oder Videoanalysen eingebunden werden können, andererseits bietet das breite Spektrum an Materialien Anregungen für die Entwicklung individueller Fördervorschläge.

Anderer Werkstatt-Seminarkonzepte legen den Fokus noch stärker auf die Erstellung von differenziertem Unterrichtsmaterial für den gemeinsamen Unterricht zu einem bestimmten Thema. Studierende unterschiedlicher Lehramtsstudiengänge, aber auch Dozierende aus verschiedenen Fachbereichen arbeiten hier im Team, so dass die Idee eines Kompetenztransfers auf beiden Seiten verwirklicht wird.

Im Rahmen des Studiengangs Sonderpädagogik finden regelmäßig auch Werkstatt-Seminare statt, an denen Menschen mit geistiger Behinderung teilnehmen. In einem solchen Seminar wurde beispielsweise ein Stadtführer für Heidelberg in leichter Sprache entwickelt. Die Studierenden begegnen Menschen mit Behinderung auf diese Weise nicht nur in der Lehrer*innenrolle, sondern erleben sich selbst als Teil einer inklusiven Lerngruppe.

Die bisher überwiegend von Studierenden genutzten Räumlichkeiten sollen im Zuge einer ‚Offenen Kinderwerkstatt‘ in Kürze auch für Kinder geöffnet werden. In einer Analyse verschiedener Publikationen zum offenen Unterricht stellt Link-Klitzing heraus, dass seit den 90er Jahren vermehrt Ansätze beschrieben werden, die sie als „tätigkeits-aktivitätsorientiert“ (Link-Klitzing 2011, 25) beschreibt. Diese verfolgen das „Ziel zunehmender Selbstregulation des Wissenserwerbs und entsprechender Selbststeuerung durch die Schüler/innen“ (ebd.) und fokussieren damit den Erwerb von Schlüsselkompetenzen wie Planungskompetenz oder Teamfähigkeit. Dem gegenüber stellt Link-Klitzing Ansätze aus den 70er Jahren, die ein „erfahrungsorientiert-reflexives“ (ebd.) Verständnis akzentuieren und stärker die Handlungsinteressen in den Blick nehmen und die Emanzipation der Schüler*innen anstreben.

Eine Festlegung auf eine der beiden Richtungen erscheint im Zusammenhang mit der geplanten offenen Kinderwerkstatt nicht gewinnbringend. Da die „Kinderzeit“ aber ein Projekt ist, an welchem die Kinder in ihrer Freizeit teilnehmen werden, soll das Ziel weniger darin liegen, dass Kinder Kompetenzen erwerben, wie sie sich Wissen aneignen können. Selbststeuerung wird also nicht als „Lerntechnik“ (Peschel 2006, 14) verstanden, sondern es geht um das Gewähren von Zeit und Raum für die Auseinandersetzung mit selbstgewählten Inhalten innerhalb einer gestalteten Lernumgebung. Das Lerninteresse entspringt dabei dieser Umgebung, wobei hier nicht nur die räumliche Umgebung und vorhandene Materialien gemeint sind, sondern auch und vor allem die Möglichkeit des Austauschs mit anderen (vgl. a.a.O., 16). Die hier gemachten Erfahrungen werden dann im Gespräch reflektiert.

Grundlegende Ziele der geplanten „Kinderzeit“ bestehen darin, dass Kinder

- sich in der Lernumgebung orientieren und Handlungen auf der Grundlage eigener Interessen und Fragen initiieren
- Fragen, Bedürfnisse und Motive zum Ausdruck bringen
- sich als selbstwirksam erleben
- Zufriedenheit im eigenen Tun erfahren.

Das sich noch im Prozess befindende Konzept sieht für die Teilnahme eine jahrgangsgemischte Gruppe von ca. 15 Kindern im Grundschulalter vor. Diversität ist hier gerade erwünscht, weshalb auch Kinder mit besonderen Förderbedarfen und/oder Förderbedürfnissen willkommen sind.

Die Aufgabe der Studierenden in der Rolle als Lernbegleiter*innen besteht darin, die Lernumgebung zu gestalten und die Kinder in ihrem Tun zu beobachten, zu unterstützen und herauszufordern. Durch das großzügige Raumangebot der LWI können Kinder auch zu experimentellen und großformatigen Arbeiten ermuntert werden.

Die erste Studierendengruppe wird von einer Grundschullehrerin mit jahrelanger Werkstatterfahrung auf die Kinderwerkstatt vorbereitet und von dieser auch begleitet. Eine supervidierende Begleitveranstaltung soll den Studierenden helfen, ihre Rolle zu finden und zu stärken. Hier sehen wir auf den Ebenen Handlungskompetenz und *Reflexion* sowie damit einhergehend dem Aufbau einer individuellen *Haltung zu Inklusion* besonderes Potential in der Werkstatt für Kinder, das nicht nur darin besteht, Kinder zu beobachten, sondern auch eigenes Handeln und das Handeln anderer kritisch zu reflektieren und das (Lern)Angebot der Kinderwerkstatt immanent darauf abzustimmen. So können im geschützten Raum, in der „Nische“ (Wedekind et al. 2014, 5) Lernwerkstatt, erste Inszenierungsmuster gemeinsamen Unterrichts entstehen. Eine Permanenz dieses Angebots erscheint dabei ebenso notwendig, wie auch die Weitergabe des eigenen Erfahrungswissens,

z.B. als Tutor*in im darauf folgenden Semester an neue Studierende, die in der Werkstatt für Kinder arbeiten, diese mit den Kindern gestalten und formen.

5 Fazit

Lernwerkstätten sind Orte der Lehrer*innenbildung, die in den letzten Jahren vielerorts ihr bis zu 30jähriges Nischendasein verlassen und sich immer mehr als Brücken zwischen Theorie und Praxis etablieren. Hinzu kommt ein immer deutlicher werdender Forschungsbezug der Hochschullernwerkstätten, was sich in stetig zunehmenden Publikationen zum Thema, als auch in mittlerweile jährlich stattfindenden internationalen Fachtagungen der Lernwerkstätten an Hochschulen manifestiert. Wedekind et al. (2014, 5) schreiben Lernwerkstätten eine wichtige Bedeutung hinsichtlich der Verbindung von der Aneignung theoretischen Wissens, von Handlungskompetenz und der bewussten Reflexion von Erfahrungswissen zu:

„Um professionelles pädagogisches Handeln zukünftiger PädagogInnen anzubahnen und auszubilden, bedarf es besonderer pädagogischer Formate, die ein wertschätzendes Klima für das Reflektieren eigener und beobachteter Lernprozesse ermöglichen und zugleich theoriegeleitet und theoriebegleitend die eigene und beobachtete Praxis zum Gegenstand der forschenden Auseinandersetzung macht“ (ebd.).

Lernwerkstätten haben ein hohes konstruktives Potential (Gruhn & Müller-Naendrup 2014, 146), neben der Frage der Wirksamkeit stellt sich natürlich auch die Frage der Akzeptanz seitens der Studierenden. Bis jetzt wird die Lernwerkstatt Inklusion stark frequentiert und die ausgewiesenen Seminare sind gut besucht. Es bleibt zu hoffen, dass sich dies auch in den darauffolgenden Jahren so manifestiert. Die Begleitforschung zur Lernwerkstatt wird zeigen, inwieweit es gelingt, den Studierenden in der Lernwerkstatt Inklusion Raum zu geben, individuell an Entwicklungsaufgaben der Lehrprofessionalität zu arbeiten.

Literatur

- Beck, Erwin; Baer, Matthias; Guldemann, Titus; Bischof, Sonja; Brühwiler, Christian, & Müller, Peter et al. (Hrsg.) (2008): Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie. Bd. 63: Adaptive Lehrkompetenz. Analyse und Struktur, Veränderbarkeit und Wirkung handlungssteuernden Lehrwissens. Münster, München, Berlin: Waxmann.
- Coelen, Hendrik & Müller-Naendrup, Barbara (Hrsg.) (2013): Studieren in Lernwerkstätten. Potentiale und Herausforderungen für die Lehrerbildung. Wiesbaden: VS Verlag.
- Combe, Arno (Hrsg.) (1996): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

- Cramer, Colin (2012): Entwicklung von Professionalität in der Lehrerbildung. Empirische Befunde zu Eingangsbedingungen, Prozessmerkmalen und Ausbildungserfahrungen Lehramtsstudierender. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Döbert, Hans & Weishaupt, Horst (2013): Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen. Münster u.a.: Waxmann.
- Fischer, Christian (2014): Individuelle Förderung als schulische Herausforderung. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Franz, Eva-Kristina; Wacker, Albrecht & Heyl, Vera (in Begutachtung): Lehrprofessionalität im Spannungsfeld inklusiver Bildung: Theoretische und empirische Modellierung eines erweiterten Kompetenzmodells als Grundlage für didaktisches Handeln von Lehrkräften.
- Franz, Eva-Kristina (2012): Lernwerkstätten an Hochschulen. Orte der gemeinsamen Qualifikation von Studierenden, pädagogischen Fachkräften des Elementarbereichs und Lehrkräften der Primarstufe. Frankfurt a.M.: Verlag Peter Lang.
- Franz, Eva-Kristina (2014). Beobachtung studentischen Arbeitens, Analyse studentischer Reflexionen – Lernwerkstattarbeit und Handlungsforschung. In: Hildebrandt, Peschel & Weißhaupt (Hrsg.) (2014): Lernen zwischen freiem und instruiertem Tätigsein. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 137-145.
- Gräsel, Cornelia; Fußangel, Kathrin & Pröbstel, Christian (2006): Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos? In: Zeitschrift für Pädagogik 52 (2), 205-219.
- Gruhn, Annika & Müller-Naendrup, Barbara (2014): „We don't need no education!“ – Hochschul-lernwerkstätten zwischen Angebot und Nachfrage. In: Hildebrandt, Peschel & Weißhaupt (Hrsg.) (2014): Lernen zwischen freiem und instruiertem Tätigsein. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 146-160.
- Hagstedt, Herbert (2014): Lernbegleitung. Herausforderung für die Lehrerbildung von morgen. In: Hagstedt & Krauth (Hrsg.) (2014): Lernwerkstätten. Potenziale für Schulen von morgen. Frankfurt a.M.: Grundschulverband, 220-231.
- Hagstedt, Herbert & Krauth, Ilse Marie (Hrsg.) (2014): Lernwerkstätten. Potenziale für Schulen von morgen. Frankfurt a.M.: Grundschulverband.
- Helsper, Werner (1995): Pädagogisches Handeln in den Antinomien der Moderne. In: Krüger & Helsper (Hrsg.) (1995): Einführung in die Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft, 15-34. Opladen/Farmington Hills: Budrich.
- Hericks, Uwe (2006): Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe. Rekonstruktionen zur Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hericks, Uwe (2009): Entwicklungsaufgaben in der Berufseingangsphase. In: journal für lehrerInnenbildung, Jg. 9, H. 3, 32-39.
- Heyl, Vera; Janz, Frauke; Seifried, Stefanie & Trumpa, Silka (2014): Einstellungen zu Inklusion von Lehrkräften und Eltern an der Grundschule. In: Franz, Trumpa & Esslinger-Hinz (Hrsg.) (2014): Inklusion. Eine Herausforderung für die Grundschulpädagogik. Baltmannsweiler: Schneider Hohengrehren, 200-211.
- Hillenbrand, Clemes; Melzer, Conny & Hagen, Tobias (2013): Bildung schulischer Fachkräfte für inklusive Bildungssysteme. In: Döbert (Hrsg.) (2013): Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen, 33-68, Münster, München, Berlin u.a.: Waxmann.
- Kunter, Mareike; Baumert, Jürgen; Blum, Werner; Klusmann, Uta; Krauss, Stefan & Neubrand, Michael (Hrsg.) (2011): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV. Münster u.a.: Waxmann.
- Lin-Klitzing, Susanne (2011): Lehrerfortbildung zum Offenen Unterricht. Ein empirischer Vergleich verschiedener Durchführungsformen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengrehren.
- Merz-Atalik, Kerstin & Franzkowiak, Thomas: Das Projekt „Teacher Education for Inclusion (TE4I)“ – Lehrerbildung für Inklusion, der European Agency for Development in Special Needs Educa-

- tion, <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/125/123> (letzter Zugriff am 20. März 2014).
- Miller, Susanne (2013): Die Sicht der Lehrkräfte auf Heterogenität. Ergebnisse einer quantitativen Erhebung in NRW. In: Jürgens & Miller (Hrsg.) (2013): Ungleichheit in der Gesellschaft und Ungleichheit in der Schule. Eine interdisziplinäre Sicht auf Inklusions- und Exklusionsprozesse. Weinheim u.a.: Beltz Juventa, 235-251.
- Motakef, Mona (2006): Das Menschenrecht auf Bildung und der Schutz vor Diskriminierung: Exklusionsrisiken und Inklusionschancen. Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte.
- Müller-Naendrup, Barbara (1997): Lernwerkstätten an Hochschulen. Ein Beitrag zur Reform der Primarstufenlehrerbildung. Frankfurt a.M.: Verlag Peter Lang.
- Müller-Naendrup, Barbara & Selzner, Manuela (2014): „Ich habe gelernt, dass man Kindern ruhig mehr zu-trauen kann!“ – Studierende und Kinder erproben offene Lernsituationen in der „Werkstatt für Kinder“. In: Hagstedt & Krauth (Hrsg.) (2014): Lernwerkstätten. Potenziale für Schulen von morgen. Frankfurt a.M.: Grundschulverband, 241-250.
- Nieswandt, Martina & Schneider, Ralf (2014): Von der Sache aus – vom Kind aus – von mir aus. Überlegungen zur Erweiterung hochschulbezogener Werkstattarbeit. In: Hagstedt & Krauth (Hrsg.) (2014): Lernwerkstätten. Potenziale für Schulen von morgen. Frankfurt a.M.: Grundschulverband, 232-240.
- Panagiotopoulou, Argyro (2014): Vorwort. In: Franz, Trumpa & Esslinger-Hinz (Hrsg.): Inklusion. Eine Herausforderung für die Grundschulpädagogik. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 7-9.
- Peschel, Falko (2006): Offener Unterricht. Idee, Realität, Perspektive und ein praxiserprobtes Konzept zur Diskussion. In: Bennack, Jürgen (Hrsg.): Basiswissen Grundschule, Band 10. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Rehm, Markus & Buck, Peter (2014): Die Lernwerkstätte als „Pädagogisches Observatorium“. In: Hagstedt & Krauth (Hrsg.) (2014): Lernwerkstätten. Potenziale für Schulen von morgen. Frankfurt a.M.: Grundschulverband, 292-300.
- Reich, Kersten (2013): Inklusive Didaktik – Konstruktive Didaktik. In: Zierer, Klaus et al. (Hrsg.): Jahrbuch für Allgemeinen Didaktik, 161-171, Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Schmude, Corinna & Wedekind, Hartmut (2014): Lernwerkstätten an Hochschulen – Orte einer inklusiven Pädagogik. In: Hildebrandt, Peschel & Weißhaupt (Hrsg.) (2014): Lernen zwischen freiem und instruiertem Tätigsein. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 103-122.
- Seitz, Simone (2014): Inklusion in der Grundschule. In: Franz, Trumpa & Esslinger-Hinz (Hrsg.) (2014): Inklusion. Eine Herausforderung für die Grundschulpädagogik. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 24-32.
- Speck, Otto (2011): Schulische Inklusion aus heilpädagogischer Sicht. Rhetorik und Realität. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Tänzer, Sandra & Mannhaupt, Gerd (2014): An Ideen in der Hochschule ist kein Mangel. Werkstattbericht aus einem interdisziplinären Partizipationsprojekt. In: Hagstedt & Krauth (Hrsg.) (2014): Lernwerkstätten. Potenziale für Schulen von morgen. Frankfurt a.M.: Grundschulverband, 251-263.
- The European Agency for Development in Special Needs Education (2013): Teacher Education for Inclusion.
- Trautmann, Matthias & Wischer, Beate (2011): Heterogenität in der Schule. Eine kritische Einführung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Trumpa, Silka & Franz, Eva-Kristina (2014): Inklusion: Aktuelle Diskussionen auf Makro-, Meso- und Mikroebene des Bildungssystems. In: Franz, Trumpa & Esslinger-Hinz (Hrsg.) (2014): Inklusion. Eine Herausforderung für die Grundschulpädagogik. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 12-23.

- United Nations (2006). Conventions on the rights of persons with disabilities. <http://www.un.org/disabilities/convention/conventionfull.shtml> (letzter Zugriff am 14.05.2014).
- Verbund europäischer Lernwerkstätten e.V. (2009): POSITIONSPAPIER des Verbundes europäischer Lernwerkstätten (VeLW) e.V. zu Qualitätsmerkmalen von Lernwerkstätten und Lernwerkstattarbeit, http://www.velw.org/index.php?option=com_remository&Itemid=29&func=startdown&id=6 (letzter Zugriff am 25. Mai 2011).
- Voss, Thomas & Kunter, Mareike (2011): Pädagogisch-psychologisches Wissen von Lehrkräften. In: Kunter, Baumert, Blum, Klusmann, Krauss & Neubrand (Hrsg.) (2011): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften, 193-214, Münster u.a.: Waxmann.
- Wedekind, Hartmut; Peschel, Markus; Franz, Eva-Kristina; Gunzenreiner, Johannes & Müller-Naendrup, Barbara (2014): Reihenvorwort. In: Hildebrandt, Peschel & Weißhaupt (Hrsg.) (2014): Lernen zwischen freiem und instruiertem Tätigsein. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 5-6.
- Wittek, Doris (2013). Heterogenität als Handlungsproblem. Entwicklungsaufgaben und Deutungsmuster von Lehrenden an Gemeinschaftsschulen. Opladen u.a.: Budrich.