

Schöps, Miriam

Entwicklung inklusiver Praxis in Hochschul-Lernwerkstätten mit Hilfe des Index für Inklusion

Schmude, Corinna [Hrsg.]; Wedekind, Hartmut [Hrsg.]: *Lernwerkstätten an Hochschulen. Orte einer inklusiven Pädagogik. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2016, S. 65-78. - (Lernen und Studieren in Lernwerkstätten)*



Quellenangabe/ Reference:

Schöps, Miriam: Entwicklung inklusiver Praxis in Hochschul-Lernwerkstätten mit Hilfe des Index für Inklusion - In: Schmude, Corinna [Hrsg.]; Wedekind, Hartmut [Hrsg.]: *Lernwerkstätten an Hochschulen. Orte einer inklusiven Pädagogik. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2016, S. 65-78* - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-263797 - DOI: 10.25656/01:26379

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-263797>

<https://doi.org/10.25656/01:26379>

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

Miriam Schöps

Entwicklung inklusiver Praxis in Hochschul-Lernwerkstätten mit Hilfe des Index für Inklusion

1 Einleitung

Wo steht die Lehrer*innenbildung für Inklusion?

Bereits in den Anfängen der Inklusionsbewegung wurde versucht, den Gestalter*innen pädagogischer Prozesse und Institutionen ein Werkzeug an die Hand zu geben, um ihre eigene Entwicklung hin zu einer inklusiven Pädagogik (der Anerkennung, Wertschätzung und des Willkommenheißen der Vielfalt Lernender) systematisch zu begleiten und zu reflektieren. Der *Index für Inklusion* von Tony Booth und Mel Ainscow (2002) entwickelt, für den deutschsprachigen Raum von Ines Boban und Andreas Hinz (2003) angepasst, findet im schulpädagogischen Bereich, in der Entwicklung von Kommunen und Kindereinrichtungen international Anwendung. Für die Entwicklung von Hochschullernlandschaften fand dagegen bis zum Zeitpunkt der Recherche wenig Beachtung (dokumentiert nur bei Werner et.al 2014). Der folgende Beitrag geht der Frage nach, inwiefern dieses Instrument geeignet ist, die Entwicklung von Hochschullernwerkstätten [HSLW] hin zu inklusiveren Lernorten zu begleiten.

In Folge der Anerkennung der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) ist Inklusion seit 2009 auch in Deutschland ein viel diskutierter und viel gedeuteter Begriff, dessen Relevanz als Reflexions- und Veränderungsaufgabe (vgl. Schuppenner 2014) und Ausbildungsauftrag für die Lehrer*innenbildung im Kontext der schulpolitischen Entwicklungen unbestritten ist – wie auch die rasant wachsende Zahl entsprechender Publikationen belegt. Von der Kultusministerkonferenz wurde 2012 festgehalten, dass in der (Aus)Bildung für alle Lehrämter „Basisqualifikationen in den Themenbereichen Umgang mit Heterogenität und Inklusion sowie Grundlagen der Förderdiagnostik eine besondere Bedeutung zukomm[en]“ soll (KMK 2014). Eine explorative Studie (Sawalies et al. 2013) zeigt, dass dieser Forderung durch eine relativ hohe Anzahl „inklusive Studienangebote“ für Regelschullehrämter (durchschnittl. 10 pro untersuchter Universität, ebd. 11) in der

universitären Ausbildung bereits 2012 & 13 weitgehend entsprochen wurde. Diesen Studienangeboten geht es jedoch vorrangig um den Erwerb inklusionsprofessioneller Kompetenzen durch Vermittlung inklusionsbezogener Inhalte (vgl. ebd. 5, 13 u.a.).

Im Hinblick auf Lehrer*innenbildung für Inklusion stellt Plate die entscheidende Frage: „Wie können Lehrkräfte in der Lage sein, Vielfalt als Potenzial in ihrem Unterricht zu nutzen, wenn Sie selber eine Ausbildung erlebten, in der ihre individuellen Stärken und Bedürfnisse wenig oder gar nicht berücksichtigt wurden [...]?“ (2014, 7). Dass sich aus der Forderung nach einem inklusiven Bildungssystem neben curricularen auch Veränderungen für die Hochschulkultur ergeben müssen (vgl. Werner et al. 2014, 2.), da „zu einem inklusiven Bildungssystem [...] auch inklusionsorientierte Konzepte lebensbegleitenden Lernens unter Einschluss von Hochschule und Universität“ gehören (Dannenbeck & Dorrance 2014, 254 zit. in ebd.), bleibt noch weitgehend unberücksichtigt. Während von annähernd 50 Prozent der Befragten auf „spezielle Anregungen für inklusiv orientierte Praxisphasen“ (Sawalies et al. 2013, 12) an ihren Universitäten hingewiesen wurde, wird eine Entwicklung inklusiv orientierter Hochschulkultur nicht thematisiert. Da uns ‚inklusives Denken‘ bisher nicht ‚ansozialisiert‘ ist, kann die Entwicklung einer Selbstverständlichkeit inklusiver Handlungsweisen nur nachhaltig unterstützt werden, wenn „Inklusion [...] als Konzept theoretisch vermittelt, innerhalb der Hochschule strukturell ermöglicht und zugleich als Bewusstseinshaltung reflexiv erlebt werden [kann]“ (Platte & Schultz 2011 zit. in Werner et al. 2014, 2.). Daraus ergibt sich für die Lehrer*innenbildung die Anforderung inklusive Lernwelten in Hochschulen zu entwickeln und zu leben (vgl. Schuppener 2013; Schmude & Wedekind 2014, 103). Ebenso wie der Anspruch erfahrungsorientierter Werkstattarbeit an Hochschulwerkstätten zu stellen ist, wenn traditionelle Lernkultur verändert werden soll (vgl. Pallasch & Reimers, 1990, 226), gilt dies für die Idee einer inklusiven Leitkultur: „Lehrer*innenbildung für Inklusion geht nicht ohne Inklusion in der Lehrer*innenbildung“ (Plate 2014, 28).

Einige Lernwerkstätten (vgl. Pädagogische Hochschule Heidelberg, Alice Salomon Hochschule Berlin, LernWirkstatt Olpe, Lernwerkstatt Inklusion Nürnberg, Justus-Liebig-Universität Gießen, Martin-Luther-Universität Halle u.a.m.) greifen das Thema Inklusion bereits in lehramtsverbindenden Lehrangeboten oder konzeptionell-beratend auf. Vereinzelt Ansätze zur Ausbildung von Kompetenzen für Schulentwicklungsprozesse gibt es bspw. an der Universität Münster in Praxisseminaren und in der Lehrer*innenweiterbildung an der Universität Bremen in einer Verbindung von Schulentwicklung und Lehrer*innenbildung unter Anwendung des Index für Inklusion (vgl. Fischer et al. 2014, 113).

Erste konkrete Ansätze in der Hochschulentwicklung finden sich an der Fachhochschule Köln, wo sich Kolleg*innen und Studierende der Fakultät für Angewandte Sozialwissenschaften in Anlehnung an den Index-Prozess auf den Weg zu

einer inklusiven Fakultät machen (vgl. Werner et al. 2014), allerdings nicht im Bereich der Lehrer*innenbildung.

2 Der Index für Inklusion – Anliegen, Aufbau, Arbeitsweise

Mit dem Index für Inklusion (Booth & Ainscow 2002, 2011, Boban & Hinz 2003) liegt ein Buch voller Fragen, Fragebögen und Anregungen zur Prozessstrukturierung vor, das als Selbstevaluationsmaterial Unterstützung für inklusive Veränderungsprozesse bieten kann. Der in Kooperation mit vielen Gruppen ausgearbeitete, umfangreiche Material-Fundus liefert für pädagogische Einrichtungen ein Analyseinstrument, um die eigene Position hinsichtlich Inklusion/Exklusion zu erkunden (Ainscow 1999 150; Boban & Hinz 2004, 151).

Erklärtes Ziel ist es Barrieren für Lernen und Teilhabe aufzudecken, abzubauen und zur Entwicklung einer Kultur der Wertschätzung von Vielfalt beizutragen. Dabei möchte der Index keinesfalls als Instrument zur Entwicklung von Standards für inklusive Schulen/Institutionen oder als Checkliste verstanden werden, sondern als ‚Begleiter‘ für unterschiedliche Entwicklungen fungieren, ohne dass er konkrete Veränderungen vorschreibt (vgl. Boban & Hinz 2012, 72). Der offene Katalog ist explizit auf die Anwendbarkeit für alle angelegt – nicht nur für die Anwendung durch Expert*innen – und lädt dazu ein, durch die Nutzer*innen verändert, ergänzt, weiterentwickelt zu werden (vgl. Boban & Hinz 2003, 3-4). Der Index selbst unterliegt auch von Seiten der Verfasser einer kontinuierlichen Weiterentwicklung (vgl. Booth 2011, 2014, Boban & Hinz 2013).

Derzeit existieren neben dem Index für Schulen zwei weitere Indexe. Zum einen für den Bereich der Kindertagesbetreuung: *Index für Inklusion (Tageseinrichtungen für Kinder). Lernen, Partizipation und Spiel in der inklusiven Kindertageseinrichtung entwickeln* (Booth, Ainscow & Kingston, 2006), der seit Mai 2015 in einer von der Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft überarbeiteten Variante vorliegt (*Index für Inklusion in Kindertageseinrichtungen: Gemeinsam leben, spielen und lernen*, vgl. GEW 2015), sowie die für die Arbeit in Kommunen angepassten Materialien: *Inklusion vor Ort. Der kommunale Index für Inklusion*. (Montag Stiftung, 2011). Der Aufbau ist ähnlich. Des Weiteren befindet sich ein spezifischer Index für die Lehrer*innenausbildung in Entwicklung (vgl. Plate, Booth auf der IHE-Konferenz [Leipzig] 2014). Die folgenden Ausführungen basieren ausschließlich auf dem *Index für Inklusion: Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln* (Boban & Hinz, 2003).

Kernstück des Index ist ein umfangreicher Fragenkatalog, der als „Ermunterung zur Selbstreflexion“ (Brokamp 2013, 281) in Dialogen dienen soll. Die Fragen sind in Indikatoren zusammengefasst und drei *Dimensionen* – (A) inklusive Kul-

turen, (B) inklusive Strukturen und (C) inklusive Praktiken (vgl. Abb. 1) – zugeordnet. Daraus ergibt sich folgende Systematik, die beispielhaft an der Einbettung einer Frage in den Indikator und die Dimension illustriert werden soll:

Dimension C: inklusive Praktiken entwickeln → *Bereich C.1*: Lernarrangements organisieren → *Indikator C.1.6*: Bewertung erfolgt für alle SchülerInnen in leistungsförderlicher Form → *Frage 3* (von 16): Sind die SchülerInnen an der Bewertung und Beschreibung ihres Lernens beteiligt? (vgl. Boban & Hinz 2003, 86)



Abb. 1: Die Dimensionen und Bereiche des Index für Inklusion (Boban & Hinz 2008)

Ausgehend von dieser sehr konkret formulierten Frage wird ein Austausch über grundlegende inklusionsrelevante Konzepte angebahnt. Die Art der Fragestellung motiviert, sie anhand konkreter Situationen zu beantworten.

Gerahmt wird der Fragenkatalog von Anregungen und Materialien zur Auseinandersetzung mit dem Thema Inklusion sowie einer Anleitung des Index-Prozesses (vgl. Boban & Hinz 2003).

Die drei miteinander verbundenen Dimensionen bilden den Analyserahmen für die Gestaltung eines Organisationsentwicklungsprozesses:

Dimension A zielt darauf ab, die Entwicklung einer inklusiven Kultur in einer Institution zu unterstützen, am Selbstverständnis der Institution zu arbeiten und

eine gemeinsame inklusive Wertegrundlage zu schaffen (vgl. Boban & Hinz 2003, 15). Dimension B bildet den Rahmen für die Entwicklung und Etablierung inklusiver Strukturen, die die Teilhabe – im Kontext von Hochschulen auch die Studierbarkeit – für alle Akteur*innen in einer Institution erhöhen (vgl. Tab. 1). Der Fokus der Dimension C liegt auf der Entwicklung von Lernarrangements, die der Vielfalt der Beteiligten entsprechen, und dient der Identifizierung von Ressourcen. An Hand von Publikationen von Hinz (2010), Werner (2014), Wielepp (2013) und Schmude & Wedekind (2014) werden in der folgenden Übersicht verschiedene Themenfelder, Maßnahmen und Vorschläge zusammengestellt, die beispielhaft diese drei Dimensionen für den Kontext Hochschule untersetzen.

Tab. 1: Vorschläge aus Schul- und Hochschulpraxis

Dimension	Ziel	Vorschläge für die Schule (vgl. Hinz 2010, 68f. u.a.)	Vorschläge für die Hochschule (vgl. Werner et al. 2014; Wielepp 2013, 368ff, Schmude & Wedekind 2014, 106f.)
A – Kulturen	Eine akzeptierende Gemeinschaft, inklusive Werte entwickeln	Haltung der Anerkennung (Jesper Juul) Kooperation auf Augenhöhe Gewaltfreie Kommunikation (Rosenberg)	<ul style="list-style-type: none"> • Inklusive Werte im Leitbild verankern • Wertschätzung ‚guter Lehre‘, HS-didaktische Fortbildungen (Werthaltung, Methodenkompetenz, Reflexionsfähigkeit der Lehrenden) (Wielepp, 370) • Willkommenskultur: Einführungswoche / Begleitung im ersten Semester • Ausrichtung an ‚Normalstudent_in‘ vermeiden (Werner et al.) • Unterstützende Angebote für alle (z.B. Beratung, Gebärdensprachkurse)
B – Strukturen	Strukturen für Teilhabe erhöhen, Studierbarkeit verbessern	Demokratie 1:1 Multiprofessionelle Teams Zieldifferentes Lernen Methods & Resource-Teacher	<ul style="list-style-type: none"> • Studienzugänge verändern (Zulassung) • Beteiligungsstrukturen etablieren • Flexibilisierung des Studiums: <ul style="list-style-type: none"> – Studierfreiheit erhöhen – vielfaltsbewusste Semesterplanung – flankierend Unterstützungsangebote (Werner et al.)

C – Praktiken	Werten entsprechende Praktiken, Ressourcen gemeinsam finden	Kooperatives Lernen Methoden zur Zu- kunftspannung	<ul style="list-style-type: none"> • Alternative Lehr- und Prüfungsformate (universal design, vgl. www.siho.be) • Partizipative Seminargestaltung, • angepasste Didaktik (die Habitus-Status-Konflikte entkräftet) • Coaching, Mentorenbetreuung, Kooperationspartner-Verhältnis in der Lehre (Schmude & Wedekind 2014, 107)
------------------	--	--	---

Der Index für Inklusion ist auf vielfältige Weise einsetzbar, um an die jeweilige Einrichtung angepasste und realisierbare Schritte auf dem Weg zu einer inklusiven Institution zu gehen. Von den Autor*innen wird ein fünf Phasen umfassender Entwicklungsprozess vorgeschlagen (vgl. Boban & Hinz 2003, 22), aber auch eine Beschäftigung mit nur einer Frage oder einzelnen Indikatoren kann gewinnbringend sein – zur Lösungsfindung für ein spezifisches Anliegen, zum Einstieg in ein Planungstreffen oder zur Verständigung über den Umgang miteinander im Seminar beispielsweise.

Im Kern geht es stets um die Auseinandersetzung mit den Indexfragen, um die „Realisierungsmöglichkeit inklusiver Werte“ (Brokamp 2013, 281) zu erkunden. Als Reflexionsimpulse können sie die Aufmerksamkeit auf Aspekte lenken, die zuvor so nicht wahrgenommen wurden (vgl. Boban & Hinz 2003, 28). So wird es möglich, unterstützende Ressourcen aufzuspüren und in einen offenen Dialog über die konkrete Handlungspraxis zu treten. Als Bedingungen für erfolgreiches Arbeiten hebt Brokamp (2013) dabei u.a. hervor, dass Zeit für Diskussionen gegeben sein muss, keine zusätzliche Belastung entsteht und sich realistische Ziele entwickeln (vgl. ebd. 282, 284).

„Wenn wir inklusive Hochschulen entwickeln wollen“ so Booth (2014), „müssen wir die Wertegrundlage für unser Denken [überprüfen und gegebenenfalls] verändern“. Inklusion, so die Autor*innen des Index für Inklusion, bedeutet in erster Linie, bestimmte Werte in Bildung und Erziehung in die Tat umzusetzen. Als zentrale Werte werden im *framework of inclusive values* u.a. hervorgehoben: Wertschätzung für Vielfalt, Gemeinschaft, Verantwortung, Partizipation, Gleichwertigkeit, Vertrauen, Mut, Ehrlichkeit, Gewaltlosigkeit (vgl. Booth 2014, IfIN o. J.). Im Index wird Inklusion als ein nie vollständig erreichbares Ideal, als gesellschaftspolitischer Prozess verstanden, der niemanden diskriminiert und von zunehmender Teilhabe aller geprägt ist (vgl. Boban & Hinz 2003, 10).

3 Lernwerkstätten als Orte inklusiven Lernens

Lernwerkstätten haben im Bezugsrahmen Schule ein hohes Potenzial als ‚Schulentwicklungselement‘ zu wirken (vgl. Hagstedt 2009). Als „exemplarischer (und extremistischer!) Ort“ (Munk 2014, 116) innerhalb des Systems Schule verändern sie die Schulkultur hinsichtlich Selbst- und Mitbestimmungsmöglichkeiten, aber auch die Schulorganisation und die Haltung der Pädagog*innen maßgeblich – sofern alle Beteiligten ernsthaft an den Kerngedanken festhalten (vgl. ebd. 117, Dautel 2014, 55f.). Eine derartige Wirkung auf Hochschulkultur über die räumlichen Grenzen hinaus ist bei Hochschullernwerkstätten bisher nur vereinzelt evident (ASH Berlin, vgl. Wedekind & Schmude in diesem Band), unter anderem wohl, da zumindest in der universitären Lehrer*innenbildung fakultätsweite, studienkulturprägende Konzepte fehlen. Dennoch sind Lernwerkstätten an Hochschulen Räume, die sich sowohl durch die Art hier stattfindender Angebote als auch durch ihre räumlichen Botschaften (Müller-Naendrup 1997, 184f.) deutlich von der umgebenden hochschulischen Lernumgebung abgrenzen. Als Entwicklungsräume für eine inklusive Kultur in der Hochschule erscheinen sie dadurch denkbar geeignet:

- a) Lernwerkstätten bieten eine „Basis für zukunftsorientierte Lernsituationen“ (Müller-Naendrup 1997, 160) und insbesondere Gestalter*innen von Hochschullernwerkstätten sind „interessiert, innovative Lernprozesse zu initiieren und zu unterstützen“ (ebd. 161).
- b) Die pädagogischen Grundhaltungen in Lernwerkstätten weisen bereits eine hohe Übereinstimmung mit inklusiven Werten auf: „Die Grundprinzipien in der Lernwerkstattarbeit sind Partizipation und Wertschätzung“ (Wedekind 2009, 3). Die Anerkennung der Unterschiedlichkeit Lernender in der Lernwerkstattarbeit macht positive Diversitätskultur erfahrbar (vgl. Schmude & Wedekind 2014, 103) und die Offenheit in Lernwerkstätten bezüglich individueller Lern- und Präsentationswege scheint eine gute Voraussetzung für inklusive Pädagogik und Didaktik darzustellen, die „[...] das autonome und selbstbestimmte Handeln der Kinder [resp. Studierenden] und die Vielfalt verschiedenster Zugänge auf ein gemeinsames Thema [...] in den Mittelpunkt“ stellt (Feyerer 2012, 124).
- c) Der deutlich abgegrenzte Bereich (räumlich, personell) und klare Konzepte könnten die Umsetzung von Veränderungen unter Beteiligung aller und die Anwendung des Index erleichtern.

Schmude und Wedekind (2014) arbeiteten ausführlich heraus, dass Lernwerkstattarbeit als „erlebte und reflektierte Wirklichkeit wertschätzender Interaktionsprozesse“ dazu beiträgt, „inklusive Pädagogik nicht nur als Vision [...] in der Ausbildung zu thematisieren, sondern als machbare [...] Erneuerung pädagogischer

Praxis nachhaltig in den Haltungen und Handlungen zukünftiger Pädagoginnen und Pädagogen zu verankern“ (ebd. 120).

4 Ergebnisse eines Workshops zur Anwendung des Index auf hochschulische Lernwerkstätten

Während der 7. *Internationalen Fachtagung der Hochschullernwerkstätten* 2014 an der Alice Salomon Hochschule (ASH), Berlin setzten sich acht Teilnehmer*innen (Studierende und Mitarbeiter*innen verschiedener HSLW) des Workshops „Entwicklung inklusiver Praxis in Hochschullernwerkstätten mit Hilfe des Index für Inklusion?“ mit der Gestaltung von Hochschullernwerkstätten als „Räume gelebter Inklusion“ und der Fragestellung: „Kann der Index ein geeignetes Hilfsmittel sein, diese zu entwickeln?“ auseinander.

In Anlehnung an das im Index vorgeschlagene Vorgehen wurde eine Arbeitsgrundlage geschaffen, indem sich die Gruppe eingangs über die Inklusionsvorstellungen der Teilnehmenden verständigte. In Gegenüberstellung zu persönlichen Benachteiligungserfahrungen im Hochschulkontext wurde ein positiver Wertehorizont formuliert. Anschließend führte die Referentin in die Systematik des Index für Inklusion ein. Eine Voraussetzung für die Arbeit mit dem Index besteht darin, für jede einzelne Hochschule & Lernwerkstatt zu analysieren, mit „welcher Vielfalt“ überhaupt umzugehen ist. Dazu wurde die Frage erörtert „Welche Heterogenitätsaspekte sind in den offenen Lernsettings der HSLW relevant?“, bevor die Teilnehmer*innen in Kleingruppen die Anwendung des Index anhand eigener Entwicklungswünsche exemplarisch erprobten. Einige Arbeitsergebnisse sind im Folgenden zusammengefasst, Teilnehmer*innenzitate sind kursiv markiert.

4.1 Zur Bedeutung von Inklusion und Heterogenität in Hochschullernwerkstätten

Der Austausch über den an Hochschulen relevanten Inklusionsbegriff förderte neben Zielstellungen wie einer Normalität der „*Vielfalt, die nicht auffällt*“, gesteigerter Kooperation und Beteiligung „aller“ und dem prozessualen Verständnis von Inklusion auch die Frage zutage: Beziehen wir uns nicht auf „*verschiedene Inklusionen*“, wenn wir im aktuellen Hochschulsystem, von dem weiterhin sehr viele Menschen systematisch ausgeschlossen sind, von inklusiven Entwicklungen sprechen? *Bisher werden mit Inklusionsbestrebungen an Hochschulen zumeist Menschen adressiert, die formal einen Zugang zu einer Hochschule entsprechend der aktuellen Systemanforderungen haben. „Damit machen wir unterschiedliche Inklusionen und Nicht-Inklusionen auf“.* Können solche Bestrebungen zielführend sein? Entsteht anderenfalls ein *Ressourcenproblem*?

Die Frage nach dem Abbau von Zugangshürden zum Hochschulbereich bleibt weiter zu diskutieren. Im Workshop wurde als vorläufige Lösungsstrategie auf den Umgang mit Vielfalt im aktuell „weitgehend selektierten“ Sozialraum Hochschule/HSLW fokussiert. Eine Kleingruppe führte später Überlegungen zur Öffnung der Hochschullernwerkstatt, vorerst über Studiengangsgrenzen hinaus, fort (s.u.).

Im Gespräch über die in der Hochschullernwerkstattarbeit bedeutsamen Heterogenitätsaspekte wurden neben Persönlichkeitsfaktoren wie sozialer Kompetenz, kreativem Potential und Offenheit unter anderem lern- und berufsbiographische Aspekte den generell z.B. bei Viebahn 2008 und Wielepp 2013 für Hochschulen diskutierten Heterogenitätsdimensionen hinzugefügt. Insbesondere nannten die Teilnehmer*innen aber *fachliche Leistungsunterschiede innerhalb einer Lerngruppe (auch im offenen Lernen), Selbstverständnis und Leistungsmotivation der Studierenden (im Gegensatz zum Studierendenbild der Dozierenden) sowie die Semesterstärke (mit Einfluss auf das Selbstkonzept Studierender)* als Herausforderungen in der Lehre.

Diese Auseinandersetzung führte dazu, dass das Problem einer kompetenzorientierten Leistungsbeurteilung aus dem Arbeitsalltag einer Teilnehmerin eingebracht wurde: *Wie schaffe ich es Wertschätzung für die individuellen Fortschritte zu vermitteln, aber auch mitzuteilen, „dass es bestimmte Entwicklungen geben muss, auch ‚etwas passieren‘ muss und gewisse Leistungen erbracht werden müssen?“* Das aktuelle Hochschulprüfungssystem wird dafür als „völlig ungeeignet“ empfunden. Die Frage nach der Leistungsbeurteilung wurde in der Kleingruppenarbeit aufgegriffen (s.u.).

4.2 Zur Frage der Öffnung der Lernwerkstatt

Die Öffnung der HSLW-Angebote für mehr Nutzer*innen hatte eine Arbeitsgruppe im Blick. Sie sammelten alle in Betracht kommenden Gruppen, die ergänzend zu den bisher adressierten Studierenden in Lernwerkstattaktivitäten einbezogen werden könnten und diskutierten die Relevanz der Lernwerkstattangebote in ihrer bisherigen Ausgestaltung (fachinhaltlich, didaktisch) für andere Studienrichtungen. Zur daraus formulierten Fragestellung „*Wie binden wir verschiedene Gruppierungen in unsere Lernwerkstatt ein?*“ untersuchten die Kleingruppenmitglieder in der *Dimension A Inklusive Kulturen schaffen* → *Bereich A. 1 Gemeinschaft bilden* den Indikator *A. 1. 7 „Alle lokalen Gruppierungen sind in die Arbeit der Schule einbezogen“* (Boban, Hinz 2003, 59). Hier wurden acht der zehn aufgeführten Fragen (1-6, 8,9) als relevant erachtet und hochschulspezifisch formuliert. Im Gespräch über die Impulsfragen wurde das dahinterliegende Interesse nach einer „stärkeren Verbindung“ zwischen den Studiengängen, mehr Austausch- und Kooperationsmöglichkeiten, „(...) *dass das mehr zusammen wächst, mehr Verbindung entsteht, die ja eigentlich da ist, aber (...)*“, deutlich.

4.3 Zur Problematik der Leistungsbeurteilung

Die zweite Gruppe fragte nach Möglichkeiten einer „inklusionsorientierten Leistungsbewertung an der Hochschule“. Zu dieser Zielstellung suchte sie im Index nach Fragen, die Impulse zum Austausch über Barrieren und deren Überwindung liefern könnten (vgl. MSJG 2011, 159). Da sich in Dimension C: Inklusive PRAKTIKEN entwickeln → Bereich C. 1: Lernarrangements organisierender der passende Indikator C 1.6: „Bewertung erfolgt für alle SchülerInnen in leistungsförderlicher Form“ (Boban & Hinz 2003, 86) fand, wurden alle Fragen dieses Indikators untersucht und hilfreich erscheinende lernwerkstattspezifisch umformuliert. Das Arbeitsergebnis ist in Tab. 2 dargestellt.

Tab. 2: Hochschullernwerkstattspezifisch formulierte Indexfragen

Indikator C. 1.6 Bewertung erfolgt für alle SchülerInnen in leistungsförderlicher Form

Reflexionsfrage im Index	Umformulierung für HSLWs
(1) Sind alle MitarbeiterInnen an der Bewertung der Lernfortschritte beteiligt?	➤ <i>Ist das Lernwerkstatt-Team an der Bewertung beteiligt?</i>
(2) Übernehmen die LehrerInnen die Verantwortung für den Fortschritt aller SchülerInnen in ihrem Unterricht?	➤ <i>Übernehmen die Lehrenden die Verantwortung für den Lernfortschritt aller Studierenden?</i>
(3) Sind die SchülerInnen an der Bewertung und Beschreibung ihres Lernens beteiligt?	➤ <i>Sind die Studierenden an der Bewertung der Lernfortschritte beteiligt?</i>
(4) Sind die Eltern in den Prozess der Bewertung einbezogen?	<i>(nicht relevant)</i>
(5) Verdeutlichen die Zeugnisse alle Fertigkeiten und Kenntnisse der SchülerInnen, wie z.B. zusätzliche Sprachen, andere Kommunikationssysteme, Hobbys, Interessen und Arbeitserfahrungen?	<i>(nicht relevant)</i>
(6) Zeugen die Bewertungen der Schülerleistungen von Respekt?	➤ <i>Zeugt die Rückmeldekultur von Respekt?</i>
(7) Basieren die Bewertungen auf genauer Beobachtung?	➤ <i>Basieren die Bewertungen auf genauer Beobachtung?</i>
(8) Zeigen die Bewertungen auf, was wichtig zu lernen ist?	➤ <i>Zeigen die Bewertungen auf, was wichtig zu lernen ist?</i>

(9) Werden die Bewertungen so genutzt, dass sie das Lernen der SchülerInnen anregen?	➤ Werden die Bewertungen so genutzt, dass sie das Lernen der Studierenden anregen?
(10) Führen Bewertungen zur Modifikation von Planung und Durchführung des Unterrichts?	➤ <i>Führen die Bewertungen zur Modifikation der Lernwerkstatt-Angebote?</i>
(11) Gibt es vielfältige Möglichkeiten Lernfortschritte zu zeigen und bewerten, die (...)?	➤ Gibt es vielfältige Möglichkeiten Lernfortschritte zu zeigen und zu bewerten, die den unterschiedlichen Persönlichkeiten, Interessen und Fertigkeiten Rechnung tragen?
(12) Können kooperativ entstandene Gruppenarbeiten als Ganzes bewertet werden?	➤ Können kooperativ entstandene Gruppenarbeiten als Ganzes bewertet werden?
(13) Verstehen die SchülerInnen, warum sie wie bewertet werden?	➤ Verstehen die Studierenden, warum sie wie bewertet werden?
(14) Wird den SchülerInnen ehrlich erklärt, welche Folgen die Beurteilung z.B. in Bezug auf ihre Abschlüsse haben kann?	(nicht relevant)
(15) Zeigt die Rückmeldung den SchülerInnen auf, was sie gelernt haben und was sie als nächstes tun könnten?	➤ <i>Zeigt die Rückmeldung den Studierenden auf, was sie gelernt haben und was sie als nächstes tun können?</i>
(16) Wird auf eine mögliche Leistungsspezifik verschiedener Gruppen (Jungen, Mädchen, ethnische Minderheiten, Alter, SchülerInnen mit Beeinträchtigung) geachtet, so dass spezielle Schwierigkeiten entdeckt und aufgearbeitet werden können?	➤ <i>Wird auf eine mögliche Leistungsspezifik versch. Gruppen geachtet, so dass spezielle Schwierigkeiten entdeckt und aufgearbeitet werden können?</i>
Weitere Ergänzungen: ...	(keine)

Es zeigt sich eine weitgehende Eignung der Frageimpulse auch für den HSLW-Bereich. Insbesondere die **fett** markierten Fragen wurden von der Arbeitsgruppe als relevant für die Veränderung der Praxis der Leistungsbeurteilung in ihren Werkstätten eingeschätzt. Die Erörterung dieser Fragen, bspw. *in der nächsten LW-Teambesprechung*, bildet den Zugang zur weiteren Bearbeitung der Thematik. Dabei sollten Gegebenheiten, die bereits die positive Beantwortung der Frage ermöglichen und Hindernisse, die zur Verneinung der Frage führen, herausgestellt werden. So können die Zielsituation für die eigene Lernwerkstatt beschrieben und konkrete Veränderungsschritte geplant und geprüft werden.

4.4 Zur Anwendbarkeit des Index für Inklusion auf Hochschullernwerkstätten

Beide Kleingruppen nutzten die Möglichkeit, anhand der Indexfragen einen Überblick über diskussionsrelevante Aspekte der sie bewegenden Problematiken zu gewinnen, auf die Diskussion einer einzelnen Fragestellung wurde verzichtet. Eine tiefgründige Auseinandersetzung mit den gewählten Fragen bedarf längerer Zeit und der Beteiligung mehrerer Betroffener, um zu praxisrelevanten Ergebnissen zu gelangen. In diesem Rahmen wurde der Index für Inklusion als hilfreich für die inklusive Entwicklung von Hochschullernwerkstätten empfunden. Ein hohes Unterstützungspotential sahen die Teilnehmer*innen vor allem im Angebot der vorformulierten Fragen. Diese erleichterten es einerseits, einen Einstieg in den Entwicklungsprozess zu finden und helfen, eine gemeinsame Sprache für die Diskussion zu finden, „*das vereinfacht den Prozess und beschleunigt ihn total*“. Andererseits wurde die Breite der Betrachtung, die die Fragen aufmachen und damit den „*eigenen Fokus weiten*“, hervorgehoben. „*(...), man würde sonst etwas vergessen*“.

5 Fazit

Eine weitere Reflexion über Ziele und Möglichkeiten inklusiver Entwicklungen in Hochschulen, beispielsweise hinsichtlich einer Öffnung nach außen, der Zugänglichkeit, der Lernkultur, differenzierter Abschlussarten etc. ist notwendig. Dafür spielt auch die Arbeit in Hochschullernwerkstätten eine bedeutende Rolle, solange sie ihren Wertschätzung- sowie Selbstbestimmung fördernden Grundprinzipien verpflichtet bleibt (vgl. Wedekind 2009).

Was kann inklusive Praxis in Hochschullernwerkstätten bedeuten? Abgesehen von recht allgemeinen Formulierungen wie ‚partizipativ gestaltete, vielfaltsangepasste Lernarrangements‘ kann für diese Frage angesichts der großen Vielfalt der Lernwerkstätten unmöglich eine allgemeingültige Antwort gefunden werden. Ideen für einzelne Maßnahmen finden sich in der Literatur (vgl. Schmude & Wedekind 2014 u.a.), aber gute Wege dahin können und müssen für jede Hochschule individuell sein. Weiter gilt: „Veränderungen der bisherigen Lehr-Lernkultur müssen in Eigeninitiative vorgenommen werden“ (Hagstedt 2009, 4). Die bereits hohe Übereinstimmung der Grundprinzipien der Lernwerkstattarbeit mit inklusiven Werten bietet aber besonders geeignete Ausgangsbedingungen für inklusive Entwicklungen (vgl. Schmude & Wedekind 2014).

Hierfür kann der Index für Inklusion auch im spezifischen Hochschullernwerkstattkontext als Entwicklungsinstrument gewinnbringend eingesetzt werden. Als vordergründige Leistung wurden von den Workshopteilnehmer*innen die konkret formulierten Fragen wahrgenommen. Damit liefert der Index auch für den Hochschulkontext hilfreiche Reflexionsanlässe, um individuell angepasste, inklu-

sionsorientierte Entwicklung zu unterstützen. Die systematische Ordnung der Indikatoren sowie die Breite und gleichzeitige Tiefe der Anregungen wurde als Potential gewertet, die Anregungen zur Prozessgestaltung erschienen hier für den Hochschulkontext weniger bedeutsam.

Literatur

- Ainscow, Mel (1999): *Understanding the Development of Inclusive Schools*. London: Falmer Press.
- Boban, Ines & Hinz, Andreas (2013): Der neue Index für Inklusion – eine Weiterentwicklung der deutschsprachigen Ausgabe. In: *Zeitschrift für Inklusion*, Heft Aug. 2013. URL: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/11/11> (Zugriff: 02.11.2014)
- Boban, Ines & Hinz, Andreas (2012): Auf dem Weg zur inklusiven Schule – mit Hilfe des Index für Inklusion. In: Moser, V. (Hg.): *Die inklusive Schule. Standards für die Umsetzung*. Stuttgart: Kohlhammer, 71-76.
- Boban, Ines & Hinz, Andreas (2008): Schlüsselemente inklusiver Pädagogik. Orientierungen zur Beantwortung der Fragen des Index für Inklusion. In: Knauder, Feiner & Schaupp (Hrsg.): *Jede/r ist willkommen! Die inklusive Schule – theoretische Perspektiven und praktische Beispiele*. Graz: Leykam, 53-65
- Boban, Ines & Hinz, Andreas (2004): Gute Schule und der Index für Inklusion. In: Sander & Schnell (Hrsg.): *Inklusive Pädagogik*. Klinkhardt, 151-166.
- Boban, Ines & Hinz, Andreas (Hrsg.) (2003): *Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln*. Halle: Martin-Luther-Universität. URL: <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20German.pdf>
- Booth, Tony (2014): *Inclusive Values-led Improvement in Higher Education: Theory into Practice?* Keynote-Vortrag, IHE-Konferenz Universität Leipzig, September 2014 Leipzig.
- Booth, Tony; Ainscow, Mel & Kingston, Denise (2006): *Index für Inklusion (Tageseinrichtungen für Kinder)*. Lernen, Partizipation und Spiel in der inklusiven Kindertageseinrichtung entwickeln. Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) (Hg.), Frankfurt am Main. URL: <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20EY%20German2.pdf> (Zugriff 01.12.2013)
- Booth, Tony & Ainscow, Mel (2002, 2011): *(The) Index for Inclusion. Developing Learning and Participation in Schools*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education CSIE. URL: <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf> (Zugriff: 18.10.2014)
- Brokamp, Barbara (2013): Schulentwicklung mit dem Index für Inklusion. In: Thoms, E.-M. (Hg.) (2013): *Alle Mittendrin! Inklusion in der Grundschule*. Mühlheim: Verlag an der Ruhr, 280-284
- Dautel, Matthias (2014): Jahrgangsgemischte Lernwerkstattarbeit in Themenräumen. In: Hagstedt & Krauth (Hrsg.): *Lernwerkstätten. Potenziale für Schulen von morgen*. Bd. 137, Frankfurt a.M.: Grundschulverband, 54-65.
- Feyerer, Ewald (2012): Allgemeine Qualitätskriterien inklusiver Pädagogik und Didaktik. In: Karge; Liebers & Puhr (Hrsg.): *Diagnostik und Didaktik in heterogenen Lerngruppen*. *Zeitschrift für Inklusion online*. Heft 3/12, Leipzig, 120-125.
- Fischer, Christian; Rott, David; Veber, Marcel; Fischer-Ontrup, Christiane & Gralla, Angela (2014): *Individuelle Förderung als schulische Herausforderung*. Netzwerk Bildung, Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung. URL: <http://library.fes.de/pdf-files/studienfoerderung/10650.pdf> (Zugriff 18.10.2014)
- GEW Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (2015): *Index für Inklusion in Kindertageseinrichtungen: Gemeinsam leben, spielen und lernen*. 13.05.2015. URL: <http://www.gew.de/inklusion/aktuelles/detailseite/neuigkeiten/index-fuer-inklusion-in-kindertageseinrichtungen-gemeinsam-leben-spielen-und-lernen/> (Zugriff: 18.7.2015)

- Hagstedt, Herbert (2009): Diskrete Schulentwicklung in Lernwerkstätten. URL: http://www.forschendes-lernen.net/files/eightytwenty/materialien/Hagstedt_Diskrete-Schulentwicklung-durch-Lernwerkstaetten.12.pdf (Zugriff 17.7.2012)
- Hinz, Andreas (2010): Schlüsselemente einer inklusiven Pädagogik und einer Schule für Alle. In: Hinz, Körner & Niehoff (Hrsg.): Auf dem Weg zur Schule für alle. Marburg: Lebenshilfeverlag, 63-75.
- IfIN - Index for Inclusion Network (o.J.): Developing a Framework of Values URL: <http://www.indexforinclusion.org/avaluesframework.php> (Zugriff: 25.09.2014)
- KMK - Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder (2014): Inklusion: Überarbeitungen der inhaltlichen Anforderungen für die Lehrerbildung gehen weiter. PM vom 09.10.2014. URL: <http://www.kmk.org/> > Presse und Aktuelles > Pressemitteilungen > Archiv (Zugriff 30.10.2014)
- MSJG - Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft (Hrsg.) (2011): Inklusion vor Ort. Der kommunale Index für Inklusion – ein Praxishandbuch. Berlin: Eigenverlag des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge e.V.
- Müller-Naendrup, Barbara (1997): Lernwerkstätten an Hochschulen. Ein Beitrag zu Reform der Primarstufenlehrerbildung. Frankfurt am Main: Lang.
- Munk, Werner (2014): Veränderung von Schulkultur durch Lernwerkstätten. In: Hagstedt & Krauth (Hrsg.): Lernwerkstätten. Potenziale für Schulen von morgen. Beiträge zur Reform der Grundschule. Bd. 137, Frankfurt a.M.: Grundschulverband, 113-120.
- Pallasch, Waldemar & Reimers, Heino (1990): Pädagogische Werkstattarbeit. Eine pädagogisch-didaktische Konzeption zur Belebung der traditionellen Lernkultur. Juventa.
- Plate, Elisabeth (2014): Lehrer/innenbildung für Inklusion braucht Lehrer/innenbildung durch Inklusion. Internationale Anregungen. Unveröffentlichtes Paper zur Konferenz Inklusive Hochschule (IHE), Universität Leipzig, 22. September 2014.
- Sawalies, Jennifer; Veber, Marcel; Rott, David & Fischer, Christian (2013): Inklusionspädagogik in der ersten Phase der Lehrerbildung. Eine explorative Studie zu Stand und Unterschieden universitärer Lehrangebote für die Regelschullehrämter. In: Schulpädagogik heute - SH. Jg.4, H 8. URL: <http://www.schulpaedagogik-heute.de/index.php> >Archiv>SH8 (Zugriff 02.11.2014)
- Schmude, Corinna & Wedekind, Hartmut (2014): Lernwerkstätten an Hochschulen – Orte einer inklusiven Pädagogik. In: Hildebrandt, Peschel & Weißhaupt (Hrsg.): Lernen zwischen freiem und instruiertem Tätigsein. Bad Heilbrunn, Klinkhardt, 103-122.
- Schuppener, Saskia (2014, 2013): Inklusive Schule – Anforderungen an Lehrer/innenbildung und Professionalisierung. In: Zeitschrift für Inklusion, Heft 1-2. URL: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/220/221>. Zugriff: 28. Aug. 2014, 2013: Vortrag auf dem Fachtag Inklusive Schule in Sachsen-Anhalt 2013 (Martin-Luther-Universität und HBS), Halle.
- Viebahn, Peter (2008): Lernerverschiedenheit und soziale Vielfalt im Studium. Differentielle Hochschuldidaktik aus psychologischer Sicht. Bielefeld: Universitätsverlag Webler UVW
- Wedekind, H. (2009): Didaktische Räume – Lernwerkstätten – Orte einer basisorientierten Bildungsinnovation. URL: <http://www.velw.org> (Zugriff 17.7.2012).
- Werner, Melanie; Vogt, Stefanie & Platte, Andrea (2014): Auf dem Weg zu einer inklusiven Fakultät. Zeitschrift für Inklusion, Jg. 2014, Heft 1-2. URL: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/217/218> (Zugriff: 28 Aug. 2014).
- Wielepp, Franziska (2013): Heterogenität. Herausforderung der Hochschulbildung im demografischen Wandel. URL: http://www.hof.uni-halle.de/dateien/pdf/14_Wielepp_Sammelband.pdf (Zugriff: 30.01.2014).