

Hoffmann, Thomas; Sonntag, Miriam; Internationale Fachtagung der Hochschullernwerkstätten (15. : 2022 : Online)

## **Inklusive Lernräume kooperativ erforschen und entwickeln. Das Lehr-Lern-Labor für Inklusive Bildung an der Universität Innsbruck**

Weber, Nadine [Hrsg.]; Moos, Michelle [Hrsg.]; Kucharz, Diemut [Hrsg.]; Burgwald, Caroline [Mitarb.]; Fuchs, Constanze [Mitarb.]; Schomburg, Chiara [Mitarb.]; Stehle, Sebastian [Mitarb.]; Rotter, Silke [Mitarb.]: Hochschullernwerkstätten im analogen und digitalen Raum. Perspektiven auf Didaktik und Forschung in innovativen Lernsettings. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 271-282. - (Lernen und Studieren in Lernwerkstätten)



### Quellenangabe/ Reference:

Hoffmann, Thomas; Sonntag, Miriam; Internationale Fachtagung der Hochschullernwerkstätten (15. : 2022 : Online): Inklusive Lernräume kooperativ erforschen und entwickeln. Das Lehr-Lern-Labor für Inklusive Bildung an der Universität Innsbruck - In: Weber, Nadine [Hrsg.]; Moos, Michelle [Hrsg.]; Kucharz, Diemut [Hrsg.]; Burgwald, Caroline [Mitarb.]; Fuchs, Constanze [Mitarb.]; Schomburg, Chiara [Mitarb.]; Stehle, Sebastian [Mitarb.]; Rotter, Silke [Mitarb.]: Hochschullernwerkstätten im analogen und digitalen Raum. Perspektiven auf Didaktik und Forschung in innovativen Lernsettings. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 271-282 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-307189 - DOI: 10.25656/01:30718; 10.35468/6106-22

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-307189>

<https://doi.org/10.25656/01:30718>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

### Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und die daraufhin neu entstandenen Werke bzw. Inhalte nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergeben, die mit denen dieses Lizenzvertrags identisch, vergleichbar oder kompatibel sind. 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-sa/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work or its contents in public and alter, transform, or change this work as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. New resulting works or contents must be distributed pursuant to this license or an identical or comparable license.

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)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

**Lernen und Studieren in Lernwerkstätten**



**Nadine Weber / Michelle Moos  
Diemut Kucharz (Hrsg.)**

# **Hochschullernwerkstätten im analogen und digitalen Raum**

**Perspektiven auf Didaktik und Forschung  
in innovativen Lernsettings**

**k linkhardt**

Weber / Moos / Kucharz

**Hochschullernwerkstätten  
im analogen und digitalen Raum**

# **Lernen und Studieren in Lernwerkstätten**

## **Impulse für Theorie und Praxis**

Herausgegeben von Hartmut Wedekind,  
Markus Peschel, Eva-Kristina Franz,  
Annika Gruhn und Lena S. Kaiser

Nadine Weber  
Michelle Moos  
Diemut Kucharz  
(Hrsg.)

# Hochschullernwerkstätten im analogen und digitalen Raum

Perspektiven auf Didaktik und Forschung  
in innovativen Lernsettings

*unter Mitarbeit von  
Caroline Burgwald, Constanze Fuchs,  
Chiara Schomburg, Sebastian Stehle  
und Silke Rotter*

Verlag Julius Klinkhardt  
Bad Heilbrunn • 2024

k

*Die Open-Access-Publikation dieses Buches wurde durch den  
Open-Access-Publikationsfonds der Goethe-Universität Frankfurt am Main unterstützt.*

*The open access publication of this book was funded by the  
Open Access Publication Fund of Goethe University Frankfurt am Main.*

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens  
aufgenommen. Für weitere Informationen siehe [www.klinkhardt.de](http://www.klinkhardt.de).

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek:

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen National-  
bibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2024. Verlag Julius Klinkhardt.

Coverabbildung: © WavebreakMediaMicro, Adobe Stock.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2024. Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.



*Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt.  
Die Publikation (mit Ausnahme aller Fotos, Grafiken und Abbildungen) ist ver-  
öffentlicht unter der Creative Commons-Lizenz: CC BY-SA 4.0 International  
<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>*

ISBN 978-3-7815-6106-9 digital

[doi.org/10.35468/6106](https://doi.org/10.35468/6106)

ISBN 978-3-7815-2651-8 print

## Inhaltsverzeichnis

<i>Vorwort der Reihenherausgeber</i> .....	5
<i>NeHle-Vorstand</i>	
Hochschullernwerkstatt(t)räume, digital und/oder analog .....	11
<i>Michelle Moos und Nadine Weber</i>	
Rahmenbeitrag .....	13

## Keynote

<i>Ulrike Stadler-Altmann</i>	
Lernen ermöglichen. Lernwerkstätten und Innovative Lernumgebungen im Vergleich .....	25

## Auseinandersetzung mit dem Raum

<i>Robert Baar</i>	
Wenn der Raum abhandenkommt: Hochschullernwerkstätten im Zeichen pandemiebedingter Schließungen. Eine empirische Untersuchung .....	43
<i>Marie Fischer und Markus Peschel</i>	
Dichtephänomene in der Hochschullernwerkstatt .....	60
<i>Matthea Wagener, Franziska Herrmann und Katharina Hummel</i>	
Raum zum Lernen und Forschen – Überlegungen, Erfahrungen und Ausblicke zur Lern- und Forschungswerkstatt Grundschule der TU Dresden .....	75
<i>Clemens Griesel, Agnes Pfrang, Ralf Schneider, Hendrikje Schulze, Sandra Tänzer und Mark Weißhaupt</i>	
Didaktik und Hochschuldidaktik zwischen informellen und formalen Bildungsprozessen denken und gestalten – Potenziale aus der Perspektive von Hochschullernwerkstätten .....	85

*Susanne Schumacher und Ulrike Stadler-Altmann*

Transformer – diskursive Konfigurationen von Wissen in analogen und digitalen Lernräumen der EduSpace-Lernwerkstatt ..... 95

*Sebastian Rost, Julia Höke und Patrick Isele*

Reflexion des Raumnutzungsverhaltens in der Lernwerkstatt<sup>3</sup> mit Blick auf Adressierungen und Adressat\*innen ..... 103

*Alina Schulte-Buskase und Annika Gruhn*

Raum und Digitalität – pädagogisch-programmatische und empirische Verhältnisbestimmungen ..... 115

## **Digitale, hybride und analoge Lernkonzepte in Hochschullernwerkstätten**

*Marco Wedel, Marco Albrecht und Mareen Derda*

Analoges Lernen digital aufbereiten – die Unterstützung der digitalen Lehre durch Elemente analogen Lernens ..... 129

*Brigitte Kottmann, Birte Letmathe-Henkel und Verena Wohnhas*

„Lernen durch Spielen“ in der Lernwerkstatt – In analogen und digitalen Lern- und Spielräumen ..... 142

*Eva-Kristina Franz und Julia Kristin Langhof*

Hochschullernwerkstatt<sup>2</sup> – digital, analog auf dem Campus und jetzt auch noch „to go“? ..... 150

*Claudia Albrecht, Anne Vogel und Julia Henschler*

(Hochschul-)Lernwerkstätten vs. Digital Workspaces – Nachwirkungen eines Tagungsbeitrags ..... 162

*Caroline Burgwald, Michelle Moos, Hasan Özenc, Hannah Spuhler und Juliane Engel*

Lernräume erfahren – gemeinsam „praktisch“ erleben ..... 170

*Ulrike Stadler-Altmann, Jeanette Hoffmann und Eva-Elisabeth Moser*

Digitale Bilder – Analoge Rezeption? Digitale Bilderbücher als Herausforderung für pädagogische Werkstattarbeit ..... 178

*Linda Balzer*

Interreligiöse Lernerfahrungen digital ..... 192



<i>Melanie Wohlfahrt, Aurica E. Borszik, Olga Bazileviča, Lisa Roch, Anja Mede-Schelenz und Katharina Weinhold</i>	
„Werkstattstage: Analoges digital denken“ – Überlegungen zur Gestaltung digitaler Lernräume für Lehrkräfte im Seiteneinstieg .....	201

<i>Katja D. Würfl und Julius Erdmann</i>	
Die Umsetzung praxisorientierter naturwissenschaftlich-technischer Veranstaltungen im digitalen Raum. Ein Aufbruch zur Nutzung hybrider Lehrkonzepte auch nach der Pandemie .....	210

## Lernwerkstätten stellen sich vor

<i>Jeanette Hoffmann</i>	
Die <i>KinderLiteraturWerkstatt</i> an der Freien Universität Bozen – ein analoger Raum in digitalen Zeiten .....	227

<i>Carolyn Uhlmann und Michael Lenk</i>	
Wieviel Digitalisierung braucht eine Hochschullernwerkstatt? .....	242

<i>Elisabeth Hofer und Simone Abels</i>	
Leuphana Lernwerkstatt Lüneburg – multifunktionelle Ausrichtung eines inklusiven naturwissenschaftlichen Lehr-Lern-Raums .....	254

<i>Anna Kölzer</i>	
Die Lernwerkstatt der Hochschule Düsseldorf – Weiterentwicklung in Zeiten digitaler Lehre .....	263

<i>Thomas Hoffmann und Miriam Sonntag</i>	
Inklusive Lernräume kooperativ erforschen und entwickeln: Das Lehr-Lern-Labor für Inklusive Bildung an der Universität Innsbruck .....	271

## Allgemeine Perspektiven und Diskurse

<i>Franziska Herrmann und Pascal Kihm</i>	
Zur Begriffsbestimmung Hochschullernwerkstatt .....	285

<i>Barbara Müller-Naendrup</i>	
Translate „Lernwerkstatt“? – Ein Essay über die „richtige“ Übersetzung eines Fachbegriffs .....	297

*Mareike Kelkel und Markus Peschel*

„Was willst DU lernen?!“ – Teil III

Der Einfluss von (zu) früher Öffnung und einem Überangebot an  
Transparenz auf den individuellen Lernprozess der Studierenden ..... 304

*Dietlinde Rumpf und Gina Mösen*

Eigenaktivität und Selbstverantwortung herausfordern.

Potenziale von Design Thinking und Lernwerkstattarbeit ..... 318

*Prof. Dr. Sandra Mirbek*

Einstellungen, Wissen und Selbstwirksamkeitserwartungen von

Fachkräften im Umgang mit Diversität und Inklusion: Wie können

Hochschullernwerkstätten zur Professionalisierung beitragen? –

Ergebnisse einer Evaluationsstudie ..... 331

**Autorinnen und Autoren** ..... 345

*Thomas Hoffmann und Miriam Sonntag*

# **Inklusive Lernräume kooperativ erforschen und entwickeln: Das Lehr-Lern-Labor für Inklusive Bildung an der Universität Innsbruck**

## **Abstract**

Der vorliegende Beitrag stellt im ersten Teil die Konzeption und Arbeitsweise des Lehr-Lern-Labors (LLL) für Inklusive Bildung am Institut für Lehrer\*innenbildung und Schulforschung der Universität Innsbruck vor und gibt einen Überblick zu den Forschungsfragen und theoretischen Grundlagen aktueller Lehr- und Forschungsaktivitäten am LLL. Diese werden im zweiten Teil exemplarisch am Beispiel einer sowohl in Präsenz wie auch als Online-Seminar umgesetzten Veranstaltung zur inklusiven Didaktik illustriert. In diesem Zusammenhang werden zugleich erste Zwischenergebnisse der inhaltsanalytischen Auswertung einer Gruppendiskussion und Fragebogen-Erhebung zum Inklusionsverständnis von Studierenden des Lehramtsstudiums Inklusive Pädagogik erörtert. Im abschließenden dritten Teil werden einige knappe Gedanken zur Bedeutung analoger bzw. materieller Räume für gemeinsames Lernen und Kooperation in der Lernwerkstättenarbeit skizziert. Ziel des Beitrags ist es, erste Einblicke in den Aufbau der noch relativ jungen Lernwerkstatt für Inklusive Bildung an der Universität Innsbruck zu vermitteln.

## **1 Allgemeine Konzeption, Forschungsfragen und theoretische Grundlagen**

Am Innsbrucker LLL werden seit 2019 gemeinsam mit Studierenden, Schüler\*innen und Lehrpersonen an Schulen innovative, praxistaugliche Unterrichtskonzepte und didaktische Materialien für den inklusiven Unterricht in der Sekundarstufe I und II entwickelt und erforscht. Das LLL wird aus institutseigenen Mitteln, Berufungsmitteln der Professur für Inklusive Pädagogik (Thomas Hoffmann) und Investitionsmitteln der Universität Innsbruck finanziert. Seit 2021 ist das LLL außerdem Teil des Media, Inclusion & AI Space im FFG<sup>1</sup>-geför-

1 FFG = Österreichische Forschungsförderungsgesellschaft

derten Netzwerk INNALP Innovation Hub, einem Kooperationsprojekt verschiedener Schulen, Hochschulen und außerschulischer Vereine und Projektträger in ganz Tirol (<https://www.innalp.at>).

Das LLL umfasst einen Unterrichtsraum mit kindgerechter und flexibler Möblierung (siehe Abb. 1) sowie einen Beobachtungs- und Technikraum. Für unterschiedliche Unterrichtsszenarien sind ein Touchboard, Beamer, Laptop und ein Flipchart vorhanden. Der Unterrichtsraum bietet Platz für 20 bis 30 Personen, um ganze Schulklassen einladen und in anpassbaren Settings unterrichten zu können. Die technische Ausstattung mit hochwertiger Videoausrüstung, Audiorekordern und einem Computerarbeitsplatz für Videoschnitt und Videoanalyse ermöglicht die unkomplizierte Aufzeichnung und Analyse von Spiel- und Unterrichtssituationen vor Ort, die sowohl für Aus- und Fortbildungszwecke, als auch für die pädagogische Forschung genutzt werden können. Parallel zu diesen Lern- und Lehraktivitäten und in Verbindung damit wird eine didaktische Sammlung von Unterrichts- und Fördermaterialien sowie von Lern- und Kommunikationshilfen für Schüler\*innen mit unterschiedlichsten Lern- und Entwicklungsvoraussetzungen aufgebaut, die sowohl von Studierenden als auch Lehrpersonen an Schulen entliehen werden können. Die Materialien sind in den Räumlichkeiten des LLL als Präsenzbestand für entsprechende Lehrveranstaltungen und während der Beratungszeiten verfügbar.



**Abb. 1:** Unterrichtsraum des Lehr-Lern-Labors für inklusive Bildung am Institut für Lehrer\*innenbildung und Schulforschung der Universität Innsbruck.

Das Konzept des LLL knüpft hochschuldidaktisch an das Prinzip der Lernwerkstattarbeit an, das sich international an vielen Universitäten sowohl in der bildungswissenschaftlichen Forschung als auch in der Lehrer\*innenbildung bewährt hat (vgl. Kekeritz et al. 2017; Schmude & Wedekind 2016). Die Lernwerkstattarbeit folgt der Leitidee der Inklusion, ist grundsätzlich für alle Studierende und Lehrende offen und bietet vielfältige Möglichkeiten, unterrichtliche Ideen, Interaktionen und Interventionen zu erproben und in einem wissenschaftlich begleiteten Rahmen zu reflektieren.

Ein offenes Beratungsangebot für Studierende, Lehrkräfte und Eltern soll dazu beitragen, dass die Ressourcen des LLL einer möglichst großen Zahl von Interessent\*innen zugänglich gemacht werden. Studierende können Materialien ausprobieren, entleihen und durch eine studentische Tutorin vor Ort offene Fragen klären, wozu im Lehrbetrieb oft die Zeit fehlt. Auch wird Studierenden im Rahmen der Schulpraxis die Möglichkeit geboten, didaktische Materialien und Hilfsmittel zu erproben und Erfahrungen damit wiederum begleitet zu reflektieren.

Die Funktionen und Aufgabenfelder des LLL sind in Abb. 2 übersichtsartig zusammengefasst:



**Abb. 2:** Unterschiedliche Funktionen und Aufgaben des LLL.

Kernelement der aktuellen Lehr- und Forschungsaktivitäten am LLL ist die Arbeit mit sogenannten Lernkisten, die jeweils in sich abgeschlossene Lerneinheiten beinhalten, einschließlich detaillierter Anweisungen für die unterrichtenden Lehrpersonen, Lernkarten und Lernstrukturgitter, differenzierter Aufgabenstellungen sowie Materialien und Arbeitsblätter, mit denen die Aufgaben möglichst selbständig – allein oder in Gruppen – bearbeitet werden können. Konzeptioneller Ausgangspunkt ist die Entwicklung und Implementierung von pädagogisch wirksamen Unterrichtsideen und Handlungsstrategien im Sinne einer inklusiven Schul- und Unterrichtskultur, in deren Mittelpunkt das kooperative Lernen am gemeinsamen Gegenstand steht (vgl. Feuser 2019).

Zwei Tendenzen in der aktuellen Entwicklung inklusiven Unterrichts soll damit entgegengewirkt werden: Zum einen sollen die vorherrschenden Lehrplanbeschränkungen bzw. Widersprüche eines zieldifferenten Unterrichts mit heterogenen Schüler\*innengruppen vermieden werden, die nur allzu häufig in einen äußerlich, nach Leistungskriterien differenzierten Unterricht münden. Zum anderen sollen Auswege aus dem „Dilemma der Individualisierungsdidaktik“ (Schratz & Westfall-Greiter, 2010) aufgezeigt werden, das dann zur „Individualisierungsfalle“ wird, wenn eine gänzlich individualisierte Unterrichtsgestaltung entweder zur Vereinzelung der Schüler\*innen und damit zu einer Marginalisierung von Gemeinschaftlichkeit von Unterricht und Schule führt (vgl. Brügelmann 2011) oder zur Verwässerung der spezifischen Fachinhalte und damit zu einer Marginalisierung fachlicher Bildung (vgl. Kahlert 2016).

Unser Forschungsdesign folgt dem der Naturwissenschaftsdidaktik entlehnten Rahmenmodell der Didaktischen Rekonstruktion nach Kattmann (1997), das im Hinblick auf zieldifferentes Lernen und einen entwicklungsorientierten Unterricht mit dem Modell des struktur- und niveaurorientierten Lernens nach Kutzer (1998) und der entwicklungslogischen Didaktik nach Feuser (1989, 2013) verbunden wird (vgl. Hoffmann & Menthe 2016). Im Rahmen von Lehrveranstaltungen werden unter Berücksichtigung möglichst heterogener Lern- und Entwicklungsvoraussetzungen der zu unterrichtenden Schüler\*innen didaktische Konzepte für Lernkisten entwickelt (inklusive didaktischer Analysen, differenzierter Lernstrukturgitter, Materialien und Aufgabenstellungen) und an unterschiedlichen Schulen (Sekundarstufe I und II), in unterschiedlichen Lernsettings ausprobiert und evaluiert. Leitfadengestützte Interviews mit Schüler\*innen, Lehrpersonen und Studierenden dienen der Erhebung von Schüler\*innenvorstellungen sowie den Vorstellungen von und Erfahrungen mit Lerninhalten, -zielen und -methoden. Ausgewählte Unterrichtssequenzen werden videographiert und im Hinblick auf die Interaktionsdynamik in den Lerngruppen und das sich darin dokumentierende fachliche Verständnis und Kooperationsverhalten analysiert. Methodisch orientiert sich das Vorgehen an der Dokumentarischen Methode nach Bohnsack (2009, 2014) und deren Adaption durch Asbrand und Martens (2018). Dieser

aus der Wissenssoziologie entstandene Forschungsansatz eröffnet die Möglichkeit, sowohl das explizite, kommunikative Wissen von Schüler\*innen, Lehrpersonen und Studierenden zu erfassen, als auch die Rekonstruktion der atheoretischen, konjunktiven Erfahrungsräume des gemeinsamen Lernens am gemeinsamen Gegenstand.

Die für uns zentralen Forschungsfragen im LLL lauten derzeit:

- Wie konstruieren Lernende und Lehrende den gemeinsamen Lerngegenstand im Unterricht und welche Rolle spielt dabei die Materialität des Raumes und der Dinge?
- Unter welchen Bedingungen findet in heterogenen Lerngruppen eine konstruktive Kooperation im Sinne des gemeinsamen Lernens statt?
- Welches Vorwissen zur Inklusiven Bildung und Didaktik bringen Studierende mit?

Inhaltlich fokussieren die Forschungs- und Lehrprojekte des LLL auf die Themen „Gehirn und Entwicklung“, „Robotik und Digitalisierung“, „Scientific Literacy/ Science for all“ sowie „Kommunikation und Sprache“. Fakultätsinterne wie fakultätsübergreifende Kooperationen sollen eine möglichst hohe fachliche Qualität der zu entwickelnden Lernkisten gewährleisten. So startete bereits im Sommersemester 2020 ein gemeinsames Projekt mit dem Institut für Pharmazie, dem Arbeitsbereich Biologie-Didaktik und dem Förderverein „Klasse Forschung!“ zur (Weiter-)Entwicklung von Lernkisten zum Thema Hirnforschung. Dieser thematische Schwerpunkt erschien nicht nur deshalb besonders attraktiv, weil die Neurowissenschaften ein hochaktuelles, gesellschaftlich relevantes und vielseitiges Forschungsfeld bieten, sondern auch, weil durch die Vermittlung neurowissenschaftlicher Grundlagen von Syndromen wie Autismus, Tourette, ADS/ADHS zugleich ein besseres Verständnis für die Lebens- und Lernsituation der betroffenen Kinder und Jugendlichen bei Lehrer\*innen, Mitschüler\*innen und Eltern geschaffen werden kann. Auch eine Reihe von „Neuromythen“ (vgl. OECD 2002; Krammer u. a. 2019) in der Lehrer\*innenaus- und -weiterbildung lassen sich dadurch aufklären und bearbeiten.

Im Rahmen von sechs Lehrveranstaltungen innerhalb des Lehramtsstudiums für die Sekundarstufe (mit der Spezialisierung Inklusive Pädagogik, Bachelor & Master) wurden in den vergangenen Semestern insgesamt zwanzig unterschiedliche Lernkisten mit Studierenden entwickelt, ausprobiert und reflektiert (u. a. zu den Themen „Europa“, „Insekten“, „Blutkreislauf“, „Ökosystem Wald“ oder „Umweltschutz“). Einzelne Lernkisten konnten bereits erfolgreich an verschiedenen inklusiven Mittelschulen in Tirol praktisch eingesetzt sowie erste Rückmeldungen von Lehrpersonen und Schüler\*innen eingeholt werden. Eine systematische Evaluation und konzeptionelle Weiterentwicklung war pandemiebedingt leider noch nicht möglich, soll aber in den kommenden Semestern nachgeholt werden. Dazu

wurden bereits im Wintersemester 2021/22 in einzelnen Klassen Unterrichtssituationen videographiert, Interviews und Gruppendiskussionen geführt (siehe nächstes Kapitel) sowie didaktische Analysen unterschiedlicher Lerngegenstände erarbeitet.

## **2 Forschungs- und Lehrprojekte: exemplarische Einblicke in die Arbeit mit Studierenden**

Im Folgenden werden exemplarisch einige erste Einblicke und Zwischenergebnisse der Einbindung des LLL in die laufende Lehre mit Studierenden des Lehramtsstudiums der Inklusiven Pädagogik gegeben. Im Rahmen der von uns gemeinsam konzipierten und angebotenen Lehrveranstaltung „Inklusive Organisationsformen des Unterrichts“ wurden im Wintersemester 2021/22 eine Auswahl der eingangs beschriebenen Lernkisten in vier Schulklassen (Sekundarstufe I, Mittelschulen in Innsbruck) praktisch ausprobiert, evaluiert und weiterentwickelt. Dazu waren auch vier Schulbesuche geplant, von denen aufgrund der pandemiebedingten Einschränkungen allerdings nur zwei tatsächlich stattfinden konnten. Die anderen beiden Besuche mussten kurzfristig abgesagt werden und eine Erprobung des erarbeiteten didaktischen Materials fand lediglich in der Seminargruppe an der Universität statt.

Der Unterricht mit den Lernkisten in der Schule wurde so umgesetzt, dass eine Gruppe von Studierenden die Arbeit der Schüler\*innen mit den Materialien vorbereitete und später den Unterricht leitete, während die andere Gruppe die Dokumentation vorbereitete, später die Unterrichtsstunde videographierte und teilnehmend beobachtete. Die Lehrpersonen der beiden Schulklassen waren während der Unterrichtsstunden ebenfalls anwesend und konnten wichtige Rückmeldungen bezüglich der Lernkisten und der beobachteten Interaktionen geben. Im Anschluss wurden die didaktischen Materialien, die praktischen Erfahrungen und aufgezeichneten Videos im Seminar analysiert und reflektiert und die Lernkisten im Verlaufe des Semesters adaptiert und weiterentwickelt.

Gemäß dem Modell der Didaktischen Rekonstruktion, das der Perspektive der Lernenden und deren Vorwissen eine zentrale Bedeutung beimisst, wurden zu Beginn der Lehrveranstaltung, also noch vor der theoretischen Fundierung oder praktischen Erprobung der Lernkisten, eine Fragebogen-Erhebung sowie Gruppendiskussionen in Kleingruppen von jeweils drei Studierenden durchgeführt. In Anlehnung an das Forschungsdesign der Studie von Krischler et al. (2019) umfasste der Fragebogen eine offene Eingangsfrage („Definieren Sie mit Ihren eigenen Worten, was Inklusion für Sie bedeutet?“) und die ORI-Skala („Opinions Relative to Integration of Students with Disabilities“; vgl. Benoit & Bless, 2014). Als Impuls für die Gruppendiskussionen wurden folgende drei Fragen vorgegeben, welche die Studierenden selbständig diskutierten:



1. Was ist für Sie persönlich „guter“ inklusiver Unterricht?
2. Worin zeigt sich das „Gemeinsame“ im gemeinsamen Unterricht?
3. Welche didaktischen Methoden, Konzepte und Modelle für den inklusiven Unterricht kennen Sie?

Die Gruppendiskussionen wurden mittels Audiorekordern aufgezeichnet und anschließend transkribiert.<sup>2</sup> Zur ersten Auswertung der Antworten auf die offene Frage zum Inklusionsverständnis wurde wie bei Krischler et al. (2019) die Typologie von Inklusionsverständnissen nach Göransson und Nilholm (2014, 268) herangezogen, die aufgrund von Literaturanalysen die folgenden vier Typen herausgearbeitet haben: (A) Platzierungs-Definition, (B) Spezifizierte individualisierte Definition, (C) Allgemeine individualisierte Definition und (D) Bildung von Gemeinschaften. Bei den Antworten der Studierenden fällt auf, dass Typ A und B in den Antworten nicht wiederzufinden sind. Das zentrale Merkmal dieser Typen, der Begriff des Sonderpädagogischen Förderbedarfs (SPF), wird durchgängig nicht genannt. Die Definitionen der Studierenden können dagegen überwiegend dem Typ C und D zugeordnet werden: einer allgemeinen individualisierten Definition von Inklusion als Erfüllung der sozialen und schulischen Bedürfnisse aller Schüler\*innen, die zumindest teilweise auch die Zugehörigkeit zur Schul- und Klassengemeinschaft umfasst. Die nachfolgenden Zitate sind dafür exemplarische Beispiele:

- „niemand wird ausgeschlossen“ (2021-10-11, Pos. 1)
- „Für mich bedeutet Inklusion das Einschließen aller Schüler\*innen in den Unterricht“ (2021-10-11, Pos. 2)
- „Inklusion bedeutet für mich Zugang & Chancengleichheit für alle Personen“ (2021-10-11, Pos. 7)
- „Inklusion bedeutet für mich, dass keiner vom Unterricht ausgeschlossen wird und alle gemeinsam arbeiten.“ (2021-10-11, Pos. 9)
- „auf jede\*n Schüler\*in wird individuell eingegangen“ (2021-10-11, Pos. 10).

Im Verlauf unserer Auswertungen hat sich allerdings gezeigt, dass die ursprünglich herangezogene Typologie nach Göransson und Nilholm für eine Einordnung der Inklusionsverständnisse der befragten Lehramtsstudierenden ungeeignet erscheint, da sie zu undifferenziert ist und feinere Unterschiede in den Definitionen nicht sichtbar macht. Daher sind wir in einem nächsten Schritt induktiv-inhaltsanalytisch vorgegangen und haben versucht, Schlüsselkategorien in den offenen Antworten zu identifizieren: Bei diesem Vorgehen zeigt sich, dass sich die Schlüsselkategorien ‚Teilhabe‘ und ‚Individualität‘ in allen Definitionen wiederfinden. Bei etwa der Hälfte aller Definitionen spielen zudem die Kategorien ‚Diversität‘

2 An dieser Stelle bedanken wir uns bei unserer studentischen Mitarbeiterin Lena Gleirscher für die sorgfältige Transkription der Aufzeichnungen.

sowie ‚Gleichberechtigung‘ eine zentrale Rolle, wohingegen Kategorien wie ‚Beieinträchtigung‘, ‚Förderung‘ oder ‚Kooperation‘ eine eher nachgeordnete Rolle spielen. Allgemein wird Inklusion in der Regel als Negation von Exklusionsprozessen definiert. Einzelne Antworten thematisieren auch das gemeinsame Lernen:

- „Es bedeutet für mich, dass die Startlinie individuell angepasst wird und die Schüler\*innen gemeinsam und miteinander Lernen.“ (2021-10-11, Pos. 2)
- „Dort soll nicht getrennt, sondern gemeinsam mit anderen Schülerinnen und Schülern gearbeitet werden.“ (2021-10-11, Pos. 5)
- „Bezüglich Schule heißt Inklusion, dass alle Schüler\*innen gemeinsam an einem Gegenstand arbeiten.“ (2021-10-11, Pos. 7)

Vor allem das letzte Zitat leitet zum zentralen Thema der Lehrveranstaltung bzw. der Lernkisten und unserer Lernwerkstattarbeit über: das auf Feuser (2019) rekurrierende didaktische Modell des kooperativen Lernens am gemeinsamen Gegenstand. Welche Vorstellungen sich damit für die Studierenden verbinden, zeigen einzelne Ergebnisse aus den Gruppendiskussionen:

*Stud. A:* Ja, da sind wir auch schon bei der zweiten Frage, worin zeigt sich das Gemeinsame? Wie du davor auch gesagt hast, äh, dass man äh, die Schüler untereinander wirklich gemeinsam arbeiten. Nicht, dass sie (.) Die Lehrperson will zwar und sagt zwar, äh macht das jetzt gemeinsam zum Beispiel macht das in der Gruppe, aber dann arbeiten drei in der Gruppe zusammen und einer wird ausgeschlossen. [Ja, eben]. Sondern das gemeinsame Zusammenarbeiten zeigt sich, dass auch die Schüler und Schülerinnen halt zusammenarbeiten und die Akzeptanz halt auch zeigen. (2021-10-11 Gruppe 1, Pos. 12)

An diesem Zitat wird deutlich, dass die Studierenden ein klares Verständnis davon haben, dass eine Gruppenarbeit *per se* noch keine wirklich interaktive, aufeinander bezogene gemeinsame Tätigkeit im Sinne des Lernens am gemeinsamen Gegenstands darstellt. Die Rolle der Lehrkraft scheint in diesem Zusammenhang ebenso von Bedeutung wie die Bedeutung des Austauschs der Schüler\*innen untereinander:

*Stud. B:* Und ich glaube, da ist wichtig, so Empathie und so weiter auch, weil ich finde, also die Lehrperson hat da die Rolle (--), (...) Und nicht immer, dass du dich als Lehrperson aufspielen musst. (...).

*Stud. A:* Ja, stimmt.

*Stud. B:* Und ich glaube da musst du bei inklusivem Unterricht auch ein bisschen einbringen, dass man sich untereinander helfen kann und das halt oft gleich „gescheid“ ist als wie wenn jetzt die Lehrperson da das vorträgt.

*Stud. A:* Mhm, stimmt. (2021-10-11 Gruppe 1, Pos. 13-16)

Ebenfalls Gewicht scheint auch die Zusammensetzung der Gruppe zu haben: die Studierenden gehen davon aus, dass sich eine heterogen zusammengesetzte Gruppe positiv auf die Problemlösefähigkeit auswirkt:

*Stud. C:* Ich würde zum Beispiel gut finden, wenn man z. B. so ein problemorientiertes Lernen macht, dass man eben zum Beispiel sagt, man macht jetzt eine Gruppe, wo Stärkere und Schwächere sind. Zum Beispiel der eine kann das besser, der andere dafür das und die dann so ein Problem lösen und dann sehen sie auch, dass man eigentlich gemeinsam mehr schafft als z. B. alleine. (2021-10-11 Gruppe 1, Pos. 17)

Eine andere Gruppe fasst das gemeinsame Lernen recht knapp wie folgt zusammen:

*Stud. A:* Also das Gemeinsame haben wir eigentlich eh schon gesagt, oder. Dass einfach alle gemeinsam, inklusive Lehrpersonen, an einem arbeiten. Auf unterschiedliche (-) ja (-) äh, Art und Weise. (2021-10-11 Gruppe 2, Pos. 48)

Eine weitere Gruppe bezieht sich bei der Frage direkt auf das Konzept von Feuser und verdeutlicht dies mit einem Beispiel aus dem Praktikum. Es wird deutlich, dass die Studierenden die soziale Interaktion zwischen den gemeinsam lernenden Schüler\*innen für sehr bedeutsam im inklusiven Unterricht halten. In diesem Zusammenhang wird auch die eigene Lernsituation im Rahmen der kooperativ und projektorientiert konzipierten Lehrveranstaltung thematisiert:

*Stud. A:* Aber so wie mir jetzt hocken, so hän sie in der Praxisschule, wo mir g'wesen hän im Praktikum a g'hockt. Und da isch (.) da war koi Tisch, wo nur drei SPF-Kinder g'hockt hän oder so. Das war alles gemischt. Und das war voll super.

*Stud. B:* Genau, das ist auch so, weil gemeinsamer Unterricht ist so auch, dass dass da net immer so separiert wird: die sind immer bei sich, oder so.

*Stud. C:* Ich finde, man kann, ähm, auch sagen, dass das Seminar so ein Typ gemeinsamer Unterricht ist, weil wir einfach die ganze Projektarbeit in der Gruppe erarbeiten und keiner macht jetzt (.) o.k., ich habe jetzt meinen Laptop, du deinen, die Claudia ihren und dann macht jeder so ein Drittel.

*Stud. B:* ...eine Lernkiste alleine oder einen Teil der...

*Stud. C:* Ja genau, ich glaube es ist halt voll wichtig, so ein gemeinsamer Unterricht, so alle gemeinsam sein dabei. Weil wenn jetzt die Claudia ein Drittel macht, du ein Drittel und ich ein Drittel, dann ist das einfach nicht der Sinn (-) von der Gruppenarbeit. (2021-10-11 Gruppe 3, Pos. 37-40)

Am Ende des Semesters bekamen die Studierenden erneut die Gelegenheit, über einen Fragebogen mit offenen Fragen ihren Erkenntniszuwachs zu reflektieren und wurden gefragt, ob sich an ihrer Definition von Inklusion im Verlauf des Semesters etwas geändert habe. Interessant ist dabei, dass die Definitionen am Ende des Semesters deutlich differenzierter ausfallen. Die Studierenden schreiben teilweise selbst, dass sie nach diesem Semester eine klarere Vorstellung bzgl. des gemeinsamen Unterrichts haben, wie die folgenden Zitate belegen:

„Inklusion bedeutet für mich Wertschätzung der Vielfalt und die gleichberechtigte Teilnahme in der Gesellschaft. Unabhängig davon, wo man herkommt, welches Geschlecht man hat, welcher Religion man angehört oder welche sonstigen individuellen Merkmale man besitzt. Denn in einer inklusiven Gesellschaft gibt es keine Norm, sondern nur eine Vielfalt von Unterschieden, welche als Bereicherung angesehen werden. Meine Definition hat sich im Verlaufe des Semesters nicht verändert, aber ich habe viel Neues zum Thema Inklusion dazugelernt.“ (2022-01, Pos. 4)

„Das Grundkonstrukt meines Verständnisses von Inklusion ist immer noch dasselbe, jedoch sind es die Details, auf welche ich im Laufe des Semesters besonders geachtet habe und welchen Einfluss auf mich als Person übten, aufmerksamer durch den Tag zu starten und zu versuchen, jegliche Exklusion zu vermeiden, auch wenn diese von mir nur beobachtet wird.“ (2022-01, Pos. 11)

### 3 Zusammenfassung und Ausblick

Kooperation fand im Rahmen der hier vorgestellten Lehrveranstaltung auf höchst unterschiedlichen Ebenen statt: auf organisatorischer Ebene als Kooperation zwischen der Universität Innsbruck und den Mittelschulen des Bundeslandes Tirol; auf individueller Ebene als Kooperation zwischen den Studierenden, die durch den projektartigen Charakter der Lehrveranstaltung in einen gemeinsamen Arbeits- und Reflexionsprozess eingebunden waren, und als Kooperation zwischen uns als Lehrveranstaltungsleitungen, die gemeinsam im Teamteaching kooperativ unterrichtet und die Studierenden in ihren Projekten begleitet haben.

Unsere Arbeit im Rahmen des LLL hat sich unter den Bedingungen der durch die Covid-19-Pandemie notwendig gewordenen Schutzmaßnahmen stark verändert. Kooperatives Lehren und Lernen, Forschen und Entwickeln lässt sich sowohl in digitalen wie analogen Lernräumen verwirklichen. Die Umstellung auf digitale Lehrformate bedeutete aber gerade für unser LLL, in dem wir einen besonderen Fokus auf die Materialität des Lernraums und der Lern Dinge legen, eine erhebliche Einschränkung: Die Nutzung analoger Lernräume war über längere Zeiträume nicht oder nur sehr begrenzt möglich: Lehrveranstaltungen für Studierende mussten zum Teil beinahe vollständig digital abgehalten werden, persönliche Vorbereitungstreffen mit Lehrpersonen aus der Praxis konnten nur in den Sommerpausen stattfinden und die Kooperationsschulen waren entweder längerfristig für externe Personen geschlossen oder Schüler\*innen befanden sich im Homeschooling. Insofern waren jene digitalen Phasen zu Beginn der Pandemie gewiss die schwierigsten. In den zwischenzeitlich für kurze Momente wieder möglich gewordenen analogen Phasen zeigte sich dagegen die große Bedeutung des Umgangs mit konkreten Unterrichtsmaterialien, die durch den unmittelbaren Austausch und das materielle Handeln mit den Dingen einen deutlichen Gewinn für die Lehr-Lern-Prozesse darstellen. Kooperation im digitalen Raum beschränkt

sich oft auf den verbal- und schriftsprachlichen Austausch, während die vielfältigen Facetten kooperativen Arbeitens, die mit dem materiellen Raum und der körperlichen Präsenz von Menschen und Dingen verbunden sind (wie gemeinsames, gegenständliches Handeln, die Raum- und Gruppenatmosphäre oder der individuelle Körper- und Affektausdruck), unter diesen Bedingungen kaum verwirklicht werden können.

Lehr-Lernprozesse, wie hier skizziert, benötigen einen analogen bzw. materiellen Raum. Allerdings konnten digitale Phasen zum Teil dennoch für reflexive Arbeitsprozesse oder die Erarbeitung theoretischer Grundlagen mit den Studierenden gut genutzt werden. Der Gewinn solcher hybriden Lernräume gegenüber analogen Lernräumen erscheint jedoch für das hier skizzierte Setting derzeit noch eher gering und bedarf der konzeptionellen Weiterentwicklung, mit der wir uns in unserer recht jungen Lernwerkstatt in den kommenden Jahren sicherlich noch intensiv beschäftigen werden.

## Literatur

- Asbrand, B. & Martens, M. (2018). *Dokumentarische Unterrichtsforschung*. Wiesbaden: Springer.
- Benoit, V. & Bless, G. (2014). Erfassung der Einstellungen zur schulischen Integration von Lehrpersonen: Übersetzung und Erprobung der ORI und ATIES Skalen. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 4, 209–226.
- Bohnsack, R. (2009). *Qualitative Bild- und Videointerpretation*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. (2014). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. Opladen: Barbara Budrich.
- Brügelmann, H. (2011). Dem Einzelnen gerecht werden – in der inklusiven Schule. Mit einer Öffnung des Unterrichts raus aus der Individualisierungsfalle! *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 62(9), 355–362.
- Feuser, G. (1989). Allgemeine integrative Pädagogik und entwicklungslogische Didaktik. *Behindertenpädagogik* 1, 4–48.
- Feuser, G. (2013). Die „Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand“ – ein Entwicklung induzierendes Lernen. In G. Feuser & J. Kutscher (Hrsg.), *Entwicklung und Lernen* (S. 282–293). Stuttgart: Kohlhammer.
- Feuser, G. (2019). Lernen durch Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand. In A. Behrendt, F. Heyden & T. Häcker (Hrsg.), *„Das Mögliche, das im Wirklichen (noch) nicht sichtbar ist...“ Planung von Unterricht für heterogene Lerngruppen – im Gespräch mit Georg Feuser* (S. 5–30). Düren: Shaker Verlag.
- Göransson, K. & Nilholm, C. (2014). Conceptual diversities and empirical shortcomings – a critical analysis of research on inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 265–280. <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.933545>
- Hoffmann, T. (2008). Gegenstand und Motiv: Vom Nutzen der Tätigkeitsanalyse für eine entwicklungsorientierte Didaktik. In K. Ziemer (Hrsg.), *Reflexive Didaktik – Annäherung an eine Schule für alle* (S. 173–194). Oberhausen: Athena.
- Hoffmann, T. & Menthe, J. (2016). Inklusiver Chemieunterricht: Ausgewählte Konzepte und Praxisbeispiele aus Sonderpädagogik und Fachdidaktik. In Menthe, J., Höttecke, D., Zabka, T., Hamann, M. & Rothgangel, M. (Hrsg.), *Befähigung zu gesellschaftlicher Teilhabe. Beiträge der fachdidaktischen Forschung* (S. 351–360). Münster: Waxmann-Verlag.
- Kahlert, J. (2016). Inklusion im Sachunterricht – eine Fachdidaktik auf dem Weg in die Individualisierungsfälle. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 61(3), 234–243.

- Kattmann, U., Duit, R., Gropengießer, H. & Komorek, M. (1997). Das Modell der Didaktischen Rekonstruktion – ein Rahmen für naturwissenschaftsdidaktische Forschung und Entwicklung. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 3(3), 3–18.
- Kekeritz, M. et al. (Hrsg.) (2017). *Lernwerkstattarbeit als Prinzip. Möglichkeiten für Lehre und Forschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Krammer, G. u. a. (2019). Neuromythen sind zu Beginn des Lehramtsstudiums prävalent und unabhängig vom Wissen über das menschliche Gehirn. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 9, 221–246.
- Krischler, M., Powell, J. J. W. & Pit-Ten Cate, I. M. (2019). What is meant by inclusion? On the effects of different definitions on attitudes toward inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 34(5), 632–648. <https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1580837>
- Kutzer, R. (1998). *Mathematik entdecken und verstehen. Bd. 1. Kommentarband*. Frankfurt a.M.: Dietterweg.
- OECD (2002). *Understanding the Brain. Towards a New Learning Science*. Paris: OECD.
- Schmude, C. & Wedekind, H. (Hrsg.) (2016). *Lernwerkstätten an Hochschulen. Orte einer inklusiven Pädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schratz, M. & Westfall-Greiter, T. (2010). Das Dilemma der Individualisierungsdidaktik. Plädoyer für personalisiertes Lernen in der Schule. *Journal für Schulentwicklung*, 14(1), 18–31.

## Autor\*innen

### Hoffmann, Thomas, Prof. Dr.

Humboldt-Universität zu Berlin

Institut für Rehabilitationswissenschaften

*Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:* Inklusive Pädagogik und kritische Exklusionsforschung, Bildungstheorie und entwicklungsorientierte Didaktik, Verstehende Diagnostik, Allgemeine Pädagogik bei Behinderung, Disability History und Geschichte der Behindertenpädagogik  
th.hoffmann@hu-berlin.de

### Sonntag, Miriam, Univ.-Ass.

Universität Innsbruck,

Institut für LehrerInnenbildung und Schulforschung

*Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:* Inklusive Pädagogik und Didaktik, Arbeit in multiprofessionellen Teams und Lehrer\*innenkooperation; Lehr-Lern-Labor und Lernwerkstatt  
miriam.sonntag@uibk.ac.at