

Hochschullernwerkstätten als Orte der inklusiven Bildung

So stellen sich Lehramtsstudierende inklusive Lernumgebungen vor

Eva Freytag, Christina Imp, Daniela Longhino & Michaela Reitbauer

Abstract

Lernwerkstätten an Hochschulen sind Orte inklusiver Lehrer*innenbildung, in denen Theorie und Praxis miteinander verknüpft, Kooperationen über Fachgrenzen und Ausbildungsstufen ermöglicht und innovative und inklusive Lehr- und Lernsettings geschaffen werden. Lernen in inklusiven Settings ist dem Didaktischen Modell für inklusives Lehren und Lernen (DiMiLL) zufolge maßgeblich durch die Prozessmerkmale Kommunikation, Kooperation, Partizipation und Reflexion charakterisiert. Diese Merkmale bilden konstituierende Aspekte für Zielsetzungen und Entwicklungsvorhaben in den Hochschullernwerkstätten der Pädagogischen Hochschule Steiermark (PHSt), die von einem breiten Inklusionsbegriff ausgehend versuchen, studierendenzentrierte/s Lehre und Lernen in individuell angemessenen Tiefen der Auseinandersetzung mit Inhalten zu ermöglichen sowie Zugänge zu selbstverantwortlichem Lernen und zielgeleitetem Reflektieren anzuregen. Beschriebener Haltung folgend organisieren und gestalten die Lehrenden von vier Hochschullernwerkstätten gemeinsam ein freies Wahlfach im Rahmen der Lehramtsausbildung für Primarstufen- und Sekundarstufenstudierende. Im Beitrag wird das gemeinsame Konzept der Hochschullernwerkstätten der PHSt hinsichtlich des inklusiven Ansatzes detailliert beschrieben und mit dem DiMiLL abgeglichen sowie der Frage nachgegangen, welche Vorstellungen Studierende, die das Wahlfach der Hochschullernwerkstätten besuchen (N=46), zum Konstrukt inklusive Lernumgebung als Ort ideal wirksamen Lernens haben. Ein Vergleich der generierten Kategorien mit den Prozessmerkmalen des DiMiLL ermöglicht Rückschlüsse auf bereits Bestehendes und Potenziale für die Weiterentwicklung der Hochschullernwerkstätten als Orte inklusiver Bildung. Zudem bringt die Auswertung der Fragebögen Einblicke in Vorstellungen Studierender über Merkmale inklusiver Lernumgebungen hervor. Die vier Prozessmerkmale zeigten sich in den Studierendenantworten, zusätzlich scheinen die Aspekte Material und Atmosphäre für Studierende eine wichtige Rolle für inklusive Lernsettings zu spielen.



Einleitung

In einer zukunftsfähigen Lehrer*innenbildung sind Pädagogische Hochschulen gefordert, Inklusion in der hochschuldidaktischen Lehre neu zu denken. Ein vielversprechender Ansatz ist es, Studierenden das Lernen in inklusiven Bildungssituationen zu ermöglichen und dabei ihre Lehrenden in einer potenzialorientierten pädagogischen Haltung und im adaptiven Umgang mit Heterogenität zu erleben. In dieser Konzeption wird Inklusion breit gedacht und die Vielfalt der Lernenden als Ressource wahrgenommen (Pech, Schomaker & Simon, 2018). Das eigene Erfahren derartiger inklusiver Bildungssituationen in der Hochschullehre trägt idealerweise zur Entwicklung einer Haltung bei, die Inklusion nicht bloß als ein dem engen sonderpädagogischen Inklusionsbegriff folgendes Konzept, sondern als reale individualisierte Lern- und Entwicklungsgelegenheiten für alle Lernenden, verinnerlicht (Katzenbach, 2017; Schmude & Wedekind, 2014). Die Bedeutsamkeit des entwickelten Verständnisses von Inklusion zeigt sich in der Unterrichtspraxis und nimmt Einfluss darauf, in welcher Weise Lernende Inklusion im Unterricht erfahren dürfen (Schaumburg, Walter & Hashagen, 2019).

Pädagogische Hochschulen können durch die Gestaltung der Lehre wesentlich dazu beitragen, Studierenden diese skizzierten Perspektiven und Zugänge zum breit gedachten Inklusionsbegriff zu eröffnen. So ist hochschulische Lehre gefordert, anknüpfend an die Idee des „pädagogischen Doppeldeckers“ (Wahl, 1991), Angebote zu entwickeln, die individuelles Lernen in inklusiven Settings für die Studierenden selbst erfahrbar machen. Das Ineinandergreifen des Erlebten mit erworbenem theoretischem Wissen befähigt dazu, Unterricht in einer Weise zu gestalten, die Lernende in ihren Heterogenitätsdimensionen erfasst und Lernumgebungen für eine reichhaltige fachliche Bildung und einen individuellen Kompetenzerwerb bereithält (Löser & Werning, 2015). Diesem Ansatz folgend, möchte das Autorinnenteam im Rahmen der Hochschullernwerkstättenforschung und -entwicklung der Pädagogischen Hochschule Steiermark (PHSt) Hochschullehre neu denken und entsprechend gestalten. So wurde im Studienjahr 2021/22 das Forschungsprojekt *„Hochschullernwerkstätten – ein Ort für inklusive Lehrer*innenbildung. Wie stellen sich Lehramtsstudierende inklusive Lernumgebungen vor“* durchgeführt.

Die Hochschullernwerkstätten (HLSW) liefern eine solide Ausgangslage für dieses Vorhaben, zumal im gemeinsamen Konzept der an unterschiedliche Fächer gebundenen HLWS der breite Inklusionsbegriff konstituierendes Element ist (Lernwerkstätten-Team PHSt, 2022). Beispielsweise wurden in aktuell vier von sieben HLWS der PHSt Strukturen geschaffen, die ein übergreifendes Arbeiten in den verschiedenen HLWS zulassen, um den unterschiedlichen Interessen und Entwicklungsbedarfen der Studierenden Raum zu geben.

Die aktuellen Forschungs- und Entwicklungsaktivitäten im Bereich der inklusiven Lehrer*innenbildung in Hochschullernwerkstätten (HLWS) referenzieren auf das *Didakti-*

sche Modell für inklusives Lehren und Lernen (DiMiLL) nach Frohn (2019). Dieses bringt die fachdidaktischen Perspektiven verschiedener Fächer im Kontext des Lehrens (Gestaltung inklusiver Lernumgebungen für Schüler*innen) und Lernens (eigenes Lernen in den HLWS) mit inklusiver Bildung in Verbindung und bildet gleichsam die in den Konzepten der HLWS bedeutsamen Elemente der inklusiven Lehre ab (Stöckl, 2021; Vernetzungsgruppe Hochschullernwerkstätten – PHSt, 2021). Konkret sind das die im Modell DiMiLL dargestellten Prozessmerkmale Partizipation, Kommunikation, Kooperation und Reflexion. Das Lernen in inklusiven Settings ist dem Modell zufolge maßgeblich durch diese Prozessmerkmale charakterisiert (Simon & Moser, 2019). Ob ebendiese für Studierende in Bezug auf inklusive Lernumgebungen bedeutsam sind bzw. welche weiteren Vorstellungen Studierende mit diesen verbinden, ist Gegenstand aktueller Forschung.

Zahlreiche Studien erfassen die Einstellung Studierender zum Konzept Inklusion (Schaumburg et al., 2019; Scholz & Rank, 2015). Inklusion als theoretisches Konzept scheint in der tertiären Lehre angekommen zu sein. Kaum aber wurden bisher das subjektive Verständnis von Inklusion sowie konkrete Vorstellungen von Lehramtsstudierenden zu inklusiven Lernumgebungen erhoben. In der vorliegenden Studie bilden ebensolche Daten die Grundlage für Hinweise auf Entwicklungsbedarfe hinsichtlich der Gestaltung von Lehre in den HLWS, die den Grundsätzen einer inklusiven Lehrer*innenbildung folgt. So wurde im Zuge des Forschungsprojektes ein Fragebogen mit offenem Antwortformat entwickelt, der Einblicke geben soll, was Lehramtsstudierende des „Freien Wahlfaches Hochschullernwerkstatt“ unter dem Konstrukt „Inklusive Lernumgebung“ verstehen. Anknüpfend an das Modell DiMiLL und weiteren induktiv generierten Merkmalen inklusiven Lernens möchte das Forschungsteam bezugnehmend auf erhobene Daten erste Informationen über bereits Gelingendes sowie über Entwicklungsbedarfe des hochschullernwerkstattischen Arbeitens in inklusiven Lernumgebungen sammeln.

Im Folgenden werden das Konzept des „Freien Wahlfaches Hochschullernwerkstatt“ sowie dessen Anknüpfungspunkte zum Modell DiMiLL in Zusammenhang mit der empirischen Untersuchung erläutert.

Konzept des „Freien Wahlfaches Hochschullernwerkstatt“

Lehrende von vier der sieben HSLWS der PHSt organisieren und gestalten gemeinsam ein freies Wahlfach im Rahmen der Lehramtsausbildung für Primar- und Sekundarstufenstudierende. Das freie Wahlfach kann von Studierenden aller Semester belegt werden. HLWS der PHSt bieten in dafür gestalteten Räumen die Gelegenheiten, eigene Zugänge zu Inhalten und Themen zu finden und im handelnden Umgang mit Lerngegenständen Wissen zu konstruieren. In Lernumgebungen der HLWS werden konkrete Lerngegenstände bereitgestellt und Inhalte so aufbereitet, dass diese idealerweise Lernende „irritieren“, inspirieren und kreative Prozesse in Gang setzen. Ziel ist es, konstruktives Lernen

zu forcieren und die Steuerung der Lernprozesse durch Instruktion von außen auf ein Minimum zu reduzieren (Verbund europäischer Lernwerkstätten e.V., 2009, S. 9). Die räumliche Gestaltung von Lernwerkstätten zielt zudem darauf ab, Lernende zu bestärken, miteinander ins ko-konstruktive Gespräch zu kommen, und bietet räumlich wie materiell Möglichkeiten der eigenaktiven Organisation inklusiver Settings zur individuellen Gestaltung des eigenen Lernens. So wird Studierenden des freien Wahlfaches ermöglicht, zwischen den einzelnen Lernwerkstätten selbstbestimmt zu wechseln und ihr Lernen je nach eigenen Bedarfen und Interessen zu organisieren. Wichtige Anhaltspunkte für die Entscheidung des Besuchs einer Lernwerkstatt bilden die Informationen über die Termine und Inhalte themengebundener Einheiten der verschiedenen HLWS und die Bekanntgabe der Termine alternierend stattfindender offener Einheiten. Entsprechende Entscheidungen für inhaltliche Auseinandersetzungen sowie für die zeitliche, methodische und soziale Gestaltung treffen die Studierenden selbst. Die Inhalte themengebundener Einheiten werden in einem partizipativen Prozess zu Beginn des Semesters als verpflichtend wahrzunehmende Aufgabe von den Studierenden der verschiedenen HLWS eingebracht und von Lehrenden ressourcenadäquat ausgewählt, festgelegt und für alle Studierenden des Wahlfaches über eine gemeinsame Plattform zugänglich gemacht. In offenen Einheiten liegt der Fokus stärker auf der Realisierung des Freiraumes, sich selbst Fragen zu stellen und damit verbundene Ziele zu setzen. Bei diesen Prozessen werden die Studierenden von Lehrenden im direkten Austausch während der Einheiten bzw. in einem schriftlichen Austausch, in den von Studierenden obligatorisch zu verfassenden Prozessdokumentationen, begleitet und ge-coacht. Die Kommunikation und Begleitung durch das freie Wahlfach erfolgt somit für jede*n Studierende*n individuell. Am Ende des Semesters ist ein verpflichtend wahrzunehmender Termin für die gemeinsame Reflexion der Lernprozesse vorgesehen.

Hochschullernwerkstätten als Orte inklusiver Bildung

Im gemeinsamen Konzept aller HLWS (Stöckl, 2021; Vernetzungsgruppe Hochschullernwerkstätten – PHSt, 2021) der PHSt sowie in den einzelnen Konzepten der HLWS für Mathematik, Sachunterricht und Deutsch (Freytag & Gigerl, 2021; Herunter & Reitbauer, 2022; Longhino & Imp, 2021) wurden die Prozessmerkmale inklusiven Lehrens und Lernens nach DiMiLL verknüpft mit konkreten Umsetzungsideen festgehalten. Folgend werden die Prozessmerkmale Kommunikation, Kooperation, Partizipation, Reflexion getrennt voneinander dargestellt und ihre Ausgestaltungen in den jeweiligen HLWS skizziert. In der praktischen Umsetzung kommt es zu einem natürlichen Zusammenwirken und Ineinandergreifen der Prozessmerkmale.

Prozessmerkmal Kommunikation

Kommunikation ist als ein international anerkanntes Qualitätskriterium von Lehren und Lernen im gemeinsamen Konzept der HLWS fest verankert (Verbund europäischer Lernwerkstätten e.V., 2009). In den HLWS der PHSt wird Kommunikation sowohl in mündlichen als auch in schriftlichen digitalen Formaten umgesetzt. So ist im „Freien Wahlfach Hochschullernwerkstätten“ sowohl in Präsenzteilen als auch im digitalen Setting im Rahmen der individuellen Prozessdokumentation der Studierenden der Austausch fixes Element in der Begleitung der Lernprozesse. Kommunikationspartner*innen können sowohl Mitstudierende als auch begleitende Fachkräfte sein. Diese stehen in regelmäßigem Kontakt mit Studierenden. Sie bieten Feedforward, beantworten Fragen in schriftlicher Form als Kommentare in der Prozessdokumentation oder in mündlicher während des Besuchs der HLWS. Sie geben Anregungen für die Vertiefung und zur Weiterarbeit an offenen Fragen. So wird der kontinuierliche Austausch während des gesamten Semesters gewährleistet, auch wenn Studierende in verschiedenen Lernwerkstätten und mit wechselnden Lehrenden arbeiten.

Auch die Lehrenden der Lernwerkstätten stehen in einem kontinuierlichen kommunikativen Austausch. Formelle und informelle Treffen sowie regelmäßige gegenseitige Besuche in den Lernwerkstätten geben Gelegenheit, das gemeinsame Ziel einer intensiven Zusammenarbeit interdisziplinär, lernwerkstättenübergreifend sowie fächerverbindend gemeinsam zu denken. Beschriebene Kommunikation der Lehrenden in unterschiedlichen Settings tragen zur Umsetzung der im gemeinsamen Konzept festgeschriebenen Vernetzungsidee bei.

In der Mathematiklernwerkstatt wird der Austausch zwischen Elementar-, Primar- und Sekundarstufenstudierenden durch die gemeinsame Nutzung und die Materialordnung (nach Fachgebieten, nicht nach Altersstufen) forciert. Die Nahtstellenthematik wird, festgemacht an fachlichen Themen, zu einem natürlich gegebenen Gegenstand der Auseinandersetzung. Eventuelle fachliche Entwicklungsbedarfe der Studierenden können unkompliziert aufgegriffen werden (Longhino & Imp, 2021). In der HLWS Sachunterricht wird betont, auf Sprachsensibilität in Kontexten inhaltlich fachlicher Auseinandersetzung und auf nicht wertende Kommunikation in einem Klima des miteinander und voneinander Lernens geachtet zu werden (Freytag & Gigerl, 2021). Die Deutschlernwerkstatt ist ein Begegnungsraum für fachlichen inter- und paradisiplinen Austausch zum Thema Sprache und Schriftsprache, eine nach mehreren Seiten und Disziplinen offene Deutschhochschullernwerkstatt (Herunter & Reitbauer, 2022).

Prozessmerkmal Kooperation

Das Prozessmerkmal Kooperation ist im Konzept der HLWS als vielgestaltige Zusammenarbeit erfasst und konstituierendes Element des explizit definierten Qualitätsbereichs „Vernetzung“. Typische Kooperationsformen sind nicht auf effiziente Arbeitsteilung re-

duziert, die sich durch die Ausarbeitung verschiedener Teile eines Ganzen in Einzelarbeit auszeichnet (Rumpf & Schöps, 2013), sondern am Prozess des gemeinsamen Gestaltens orientiert. Sie sind ko-konstruktiv, pendeln sich auf einer metakognitiven und reflexiven Ebene ein und tragen zu einer qualitätsvollen Bewältigung von Aufgaben bei.

Das Handlungsfeld für Kooperation im Sinne ko-konstruktiver Aufgabenbewältigung ist vielfältig. Es umfasst Kooperationen von Studierenden in Verbindung mit Aufgabenstellungen im „Freien Wahlfach Hochschullernwerkstätten“ und kann lernwerkstätten- und studienübergreifend sowie fächerverbindend gestaltet werden. Zudem sind Kooperationen zwischen Studierenden und Lehrenden im Rahmen von Forschungsprojekten angedacht. Auch die Qualitätsentwicklung der HLWS der PHSt erfolgt in einem kooperativen Vorgehen (Stöckl, 2021). Die Umsetzung interaktiver Kooperationen soll durch mehrere Maßnahmen angeregt werden. Zu diesen zählen die räumliche Gestaltung der HLWS (z. B. abgetrennte Nischen in den Lernwerkstätten), ein Angebot an digitalen Räumen, das Bereitstellen von Dokumenten zur gemeinsamen Nutzung (z. B. vorstrukturiertes Dokument zur Prozessdokumentation), ein Angebot (vor Ort und digital) an Informationen zum gemeinsamen Arbeiten sowie qualitätsvoll begleitete ko-konstruktiven Settings zur Bewältigung von Aufgabenstellungen und ein Angebot an Reflexionsmöglichkeiten.

In der Mathematiklernwerkstatt fordern beispielweise besonders geformte, leichte Tische mit unterschiedlichen Formgestaltungsvarianten auf, individuelle kooperative Raumarrangements zu gestalten, die je nach Bedarfen flexibel und rasch umgestaltet werden können. Diese flexible Raumgestaltung bietet eine Bandbreite an Möglichkeiten, materielle und digitale Lernnetzwerke auf- und auszubauen (Longhino & Imp, 2021). Diese Lernnetzwerke können dazu beitragen eigene organisatorische, lernstrategische und fachliche Herausforderungen im Studium zu überwinden (Rumpf & Schöps, 2013). In der HLWS Sachunterricht bietet ein vorstrukturierter Unterrichtsplanungszirkel eine einheitliche Ausgangslage für Kooperationen bei der Vorbereitung kompetenzorientierten Sachunterrichts (Freytag et al., 2021). Ein Angebot an Gesprächen zur Gestaltung kooperativer Prozesse schafft Gelegenheiten zur Reflexion und Weiterentwicklung eigener kooperativer Beziehungen (Freytag & Gigerl, 2021). In der HLWS Deutsch werden fachliche mit fachdidaktischen Inhalten in begleiteten kooperativen Prozessen verknüpft, diskutiert und reflektiert (Herunter & Reitbauer, 2022).

Prozessmerkmal Partizipation

Die Planung und Gestaltung des Arbeitens und Lernens im „Freien Wahlfach Hochschullernwerkstatt“ ist geprägt von partizipativen Prozessen. Diese sind Ausgangspunkt für die aktive Mitgestaltung des freien Wahlfaches durch Studierende und Lehrende. Der Prozess der Partizipation beginnt beim ersten Termin. Ebendieser ist neben der Klärung der organisatorischen Strukturen vor allem der Sammlung von studentischen Themen-

wünschen und Bedarfen an Inputs sowie an Diskussionsgelegenheiten gewidmet. Zudem wird gemeinsam erörtert, für welche Bedarfe und Inhalte analoge bzw. digitale Räume für Kooperation bzw. Kommunikation zur Verfügung gestellt werden sollen. Ausgehend von dieser Sammlung werden die Themenzuordnungen für die themengebundenen Inputs und die Terminisierungen von den Lehrenden der HLWS in einem kooperativen Vorgehen, gemeinsam unter Berücksichtigung entsprechender Expertisen und Interessen, bewerkstelligt. Die entstehenden Termin- und Themenlisten, die für alle Teilnehmer*innen des freien Wahlfaches zugänglich sind, verwenden Studierende für die Erstellung ihres individuellen Semesterplans.

In der HLWS Mathematik erfolgt der Prozess der Partizipation zudem in den Bereichen Materialanschaffung und Festlegung der Öffnungszeiten. Überlegungen und Arbeiten zu ausständigen Materialbeschreibungen, Handlungsanleitungen und Materialkategorisierungen werden von Studierenden zunehmend im Rahmen von Qualifizierungsarbeiten in den Blick genommen (Longhino & Imp, 2021). In der HLWS Sachunterricht werden fachliche und fachdidaktische Inhalte in einem partizipativen Prozess von Studierenden und Lehrenden für die Entwicklung und Gestaltung von Lerngelegenheiten und Lernumgebungen aufbereitet (Freytag & Gigerl, 2021). In der HLWS Deutsch erfolgt Lernen in einem aktiven und kollaborativen Weg von peripherer Anteilnahme zur vollständigen Partizipation (Herunter & Reitbauer, 2022). Die HLWS Deutsch orientiert sich dabei an folgendem Gedanken: „Erst mit der Herstellung eines offenen und partizipativ angelegten Lernsettings im Modus eines Werkstattlernens werden alternative Handlungs-, Denk-, Deutungs- und Sprachmodelle sichtbar und erfahrbar – für die Studentinnen und Studenten wie auch für die Kinder.“ (Hummel & Schneider, 2017, S.133).

Prozessmerkmal Reflexion

Forschungsgeleitete Reflexion ist ein wesentlicher Teil von Lernwerkstattarbeit (AG Begriffsbestimmung – NeHle, 2020). Die Dokumentation und Reflexion des eigenen Lernprozesses soll nicht nur der Weiterentwicklung des eigenen Lernens dienen, sondern Studierenden ermöglichen, auf eine Metaebene zu gelangen und somit Erkenntnisse über das Lernen an sich zu erlangen. Im Rahmen des freien Wahlfaches stellt der Prozess der Reflexion in der schriftlichen Dokumentation der Einheiten einen Eckpfeiler der laufenden Werkstattarbeit dar. Hier wird der individuell gewählte Auseinandersetzungsinhalt jeder besuchten Einheit dokumentiert und der jeweilige Lernerfolg reflektiert. Insgesamt werden die Studierenden in der Begleitung durch Lehrende der HLWS animiert, sich mit der Frage nach den nächsten Schritten in ihren individuellen Professionalisierungsprozessen auseinanderzusetzen. Dazu werden von den zuständigen Lehrenden in den dokumentierten Reflexionsprozessen kontinuierlich Anregungen gegeben. Zudem wird am Ende des Semesters eine Gesamtreflexion in der jeweiligen HLWS angeboten, die verpflichtend wahrzunehmen ist und im Vorfeld von den Studierenden vorbereitet wird. Die zu diesem Zweck von den Lehrenden vorgegebenen Fragen fordern die Studierenden heraus, sich

im Gesamten mit ihren Entwicklungsprozessen und Bedarfen auseinanderzusetzen und diese im Vorfeld schriftlich festzuhalten. Die Inhalte der Schriftstücke sind Grundlage für das gemeinsame Reflexionsgespräch und der Diskussion in der Gruppe. Die Reflexionsarbeit bezieht sich zudem auf das in den HLWS gestellte Angebot sowie auf die Umsetzung und Gestaltung der Lehre. Gesammelte Ergebnisse der Reflexionsgespräche bilden die Basis der Weiterentwicklung des Wahlfaches im zuständigen Lehrendenteam.

In der HLWS Mathematik werden Gelegenheiten geboten, über den eigenen Zugang zur Mathematik zu reflektieren. Fachdidaktisch aufbereitete Umsetzungsvarianten der Studierenden liefern zudem im Reflexionsprozess die Möglichkeit, positive Erfahrungen mit Mathematik zu verbuchen und eventuelle fachliche Defizite unkompliziert und ohne Scham auszugleichen (Longhino & Imp, 2021). In der HLWS Sachunterricht ist das Dokumentieren und gemeinsame Reflektieren über eigene Lernprozesse, Ideen und Lernfortschritte zu sachunterrichtlichen und fachdidaktischen Themen bedeutsam. Dabei wird besonders auf ein wertschätzendes, kollegiales Miteinander, das einem freien Denken Raum lässt, geachtet (Freytag & Gigerl, 2021). Die HLWS Deutsch bietet Erfahrungs- und Reflexionsräume für das eigene sprachförderliche Verhalten der Studierenden im Sinne einer alltagsintegrierten sprachlichen Förderung sowie Möglichkeiten zur Etablierung und Reflexion spezifischer Lernumgebungen für einzelne sprachliche Strukturen und Handlungen (Herunter & Reitbauer, 2022).

Fragestellung und Methode

Die Umsetzung der HLWS im Format eines freien Wahlfaches erfolgt seit dem Sommersemester 2021. Dieses Format bietet ideale Voraussetzungen zur Erprobung der im Konzept beschriebenen Lernumgebung. Insgesamt möchte das Hochschullernwerkstattenteam den Ansprüchen einer inklusiven Lernumgebung in einer Weise nachkommen, die es für Studierende begünstigt, Inklusion im Rahmen der HLWS selbst zu (er-)leben. Hierbei werden Studierende als bedeutsame Mitgestalter*innen gesehen, um Wege, Strukturen und Möglichkeiten herauszuarbeiten und den beschriebenen Inklusionsgedanken in Lehre, Forschung und anderen Umsetzungsangeboten der Werkstätten zu integrieren. Daher interessiert, welche konkreten Vorstellungen Studierende von inklusiven Lernumgebungen haben, die ihres Erachtens für das eigene Lernen *inklusiv* und *optimal lernförderlich* sind.

Die Erhebungen der Daten erfolgte mittels Fragebogen zu Beginn und am Ende des Semesters. Die Stichprobe aus 46 Studierenden des Primarstufenlehramts ($n = 37$) und des Sekundarstufenlehramts Mathematik ($n = 9$) im Bachelor- und Masterstudium besuchte eine der drei beteiligten HLWS (Mathematik, Deutsch, Sachunterricht). An der Erhebung nahmen jene Studierende teil, die sich bereiterklärten, am Ende des ersten und letzten Termins des Wahlfaches einen Fragebogen auszufüllen. Die in der Erhebung ge-

stellten offenen Fragen zielen darauf ab, die eigenen Vorstellungen der Studierenden zu erfahren. Der Zugang zu eigenen Konzepten zum Thema inklusive Lernumgebung sollte durch die Wahl der aus dem kreativen Schreiben bekannten Methode des „Free Writings“ unterstützt werden. Die relevante Frage für die hier thematisierte Untersuchung war:

„Wie sieht Ihrer Meinung nach eine inklusive Lernumgebung aus, in der Sie sich als Student*in ideal erkenntnisbringend mit einem Inhalt/Thema auseinandersetzen können? Beschreiben Sie eine optimale, inklusive und lernfördernde Lernumgebung für Studierende.“

Die Bearbeitung dieser Frage erfolgte in einem sehr kleinen Zeitfenster von ein paar Minuten. Für die Auswertung der hier fokussierten Fragestellung wurden die Daten des ersten Testzeitpunkts herangezogen. Die Daten des zweiten Testzeitpunktes sind für eine weitere Analyse eventueller Veränderungen der Studierendenperspektive nach dem Besuch des freien Wahlfaches vorgesehen.

Die Auswertung der Studierendenartefakte erfolgte deduktiv orientiert an dem Modell zu inklusiven Lernsettings (DiMiLL) sowie induktiv aus der Datenanalyse der Fragebögen mittels qualitativer Analyse nach Mayring (2022).

Ergebnisse

Die Analyse der erhobenen Daten zeigt deutlich die Abbildung der vier Prozessmerkmale des DiMiLL (Kommunikation, Kooperation, Partizipation und Reflexion) in der Vorstellung der Studierenden zu inklusiven Lernumgebungen für das eigene Lernen (Abb. 1). Zur Veranschaulichung werden folgend die deduktive Kategorisierung der einzelnen Prozessmerkmale skizziert und exemplarisch Angaben der Studierenden zu diesen angeführt.

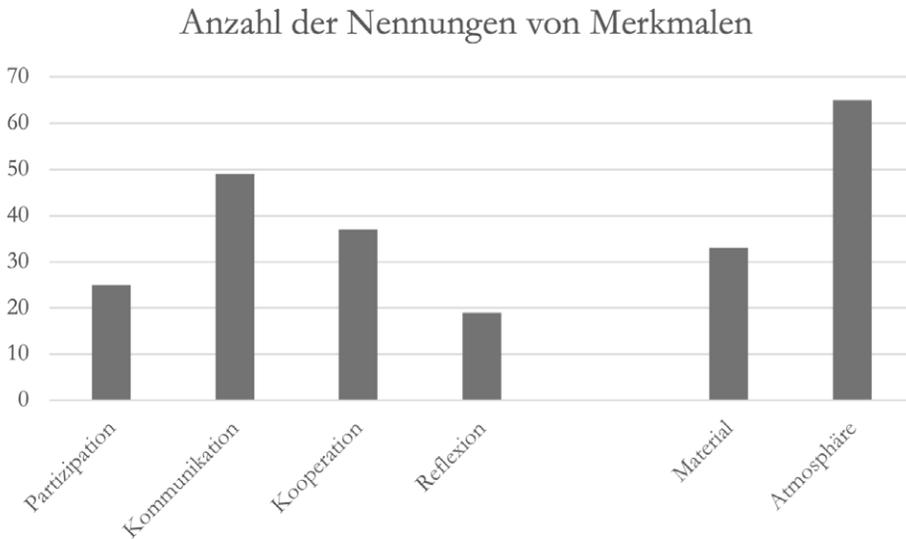


Abb. 1: Vorstellungen der Studierenden über Merkmale einer optimal gestalteten inklusiven Lernumgebung für eigenes Lernen.

Die Analyse der Kategorie *Kommunikation* führte zur Bildung von Subkategorien. Diese gestalten sich als *unterschiedliche Kommunikationsformen* (schriftlich, mündlich, digital oder direkter Kontakt) und *Input*. Als Input wurden Aussagen zu sämtlichen Formen der Informationsweitergabe sowie zur Instruktion gewertet. „Kommunikation“ ist mit 49 Nennungen die am häufigsten mit Aussagen belegte Kategorie der vier Prozessmerkmale.

Beispiele zur Kategorie Kommunikation:

„Eine Lernumgebung, in der es möglich ist, sich mit anderen auszutauschen...“

„Gespräche, Austausch mit anderen Studierenden und mit Lehrenden“

„Wichtig ist auch, dass Fachpersonal da ist, das für einen Diskurs bereitsteht oder bei wichtigen Fragen/Hängern weiterhilft.“

In der Kategorie *Kooperation* wurden ebenfalls Subkategorien gebildet. Diese repräsentieren Aussagen der Studierenden zu *Interaktionen zwischen verschiedenen Gruppen* (Lehrende untereinander, Lernende untereinander und Lehrende mit Lernenden) sowie Aussagen zu *Kooperationen über Fächer und Hochschullernwerkstätten hinweg*. Diese Kategorie ist mit 37 Nennungen am zweithäufigsten vertreten.

Beispiele zur Kategorie Kooperation:

„Dass man mit anderen Studierenden gemeinsam Sachen erarbeiten kann“

„Am besten wäre eine Mischung aus Selbststudium, kooperativer Zusammenarbeit und dem Unterrichten von Theorie.“

„Eine optimale Lernumgebung zeichnet sich für mich durch eine gemeinschaftliche und gegenseitig unterstützende Umgebung aus“ (Original-Formulierung: ... gegenseitige unterstützende Umgebung ...)

Die Kategorie der *Partizipation* umfasst vier Subkategorien. So nennen Studierende Beispiele für ihre Mitverantwortung bei Entscheidungen hinsichtlich des *Einsatzes von Methoden* und *Inhaltsangeboten* sowie für die *Räumlichkeiten der Lernwerkstätten* und für die *Weiterentwicklung von vorhandenen Lernumgebungen*. Von insgesamt 269 Aussagen wurden 25 der Kategorie Partizipation, wie diese in diesem Projekt verstanden wird, zugeordnet (Abb. 1).

Beispiele zur Kategorie Partizipation:

„Studierende sind selbst in der Lage, sich in bestimmte Themen zu vertiefen.“

„Selbst zu wählen, wo man noch was brauchen würde, ...“

„wo ich arbeiten kann an Themen, die ich gerade bearbeiten möchte oder muss, also wo ich mir die Aufgabe selbst aussuche“

Dem Prozessmerkmal Reflexion wurden Aussagen der Studierenden zugeordnet, die Aspekte der *Reflexionsbegleitung* oder die *Dokumentation ihres Lernens* zum Inhalt hatten. Die Kategorie der Reflexion wurde bei der Fragebogenerhebung von Studierenden im Vergleich mit 19 Aussagen am seltensten belegt.

Beispiele zur Kategorie Reflexion:

„Mir ist oftmals erst im Nachhinein klar, was meine Fragen sind und wo ich Unterstützung brauche.“

„Die Lernbegleiter haben Zeit für meine Fragen und ein offenes Ohr und geben mir Impulse, die mich in meinem Lernprozess weiterbringen“ (Original-Formulierung: auf meinem Lernprozess weitergeben)

Im induktiven Analyseverfahren wurden weitere Kategorien gesichtet. Die hier gebildeten Kategorien *Atmosphäre* und *Material* wurden von den Studierenden am häufigsten mit Aussagen belegt. Diese werden daher folgend näher beschrieben. Die Kategorie der Atmosphäre umfasst einige wichtige Aspekte, die zum Teil bereits in den Konzepten der Lernwerkstätten der PHSt vorkommen und nicht direkt von DiMiLL abzuleiten sind. Die Aussagen der Studierenden weisen darauf hin, dass neben dem *physischen Raum* der Lernwerkstatt die *zwischenmenschlichen Gegebenheiten* sowie die *materielle Ausstattung*

und *das Erleben der Studierenden in diesen Räumen* in Zusammenhang mit inklusiver Lehrer*innenbildung bedeutsam sind. Insgesamt wurden 65 Aussagen in die Kategorie Atmosphäre aufgenommen (Abb. 1).

„Tische und Stühle sind einander zugerichtet“

„genügend natürliches Sonnenlicht“

„dann wäre noch von Vorteil, sich in einer Gemeinschaft wohlzufühlen“

„für mich ist es besonders wichtig, auf Augenhöhe zu arbeiten“

„Eine ruhige Lernatmosphäre, wenig bis keinen Lärm. Keiner sollte den Lernfluss des anderen stören.“

Die genauere Analyse der Daten zu der Kategorie Atmosphäre legt offen, dass ein gutes Drittel der Aussagen auf den zwischenmenschlichen Aspekt einer Lernatmosphäre abzielen (Abb. 2). Zudem ist der physische Raum und dessen Ausgestaltung für ein weiteres Drittel relevant. Zwölf Nennungen sind den genannten Unterkategorien der Kategorie Atmosphäre nicht zuordenbar und wurden in einer eigenen Unterkategorie „Atmosphäre“ erfasst.

Kategorie "Atmosphäre" mit Unterkategorien

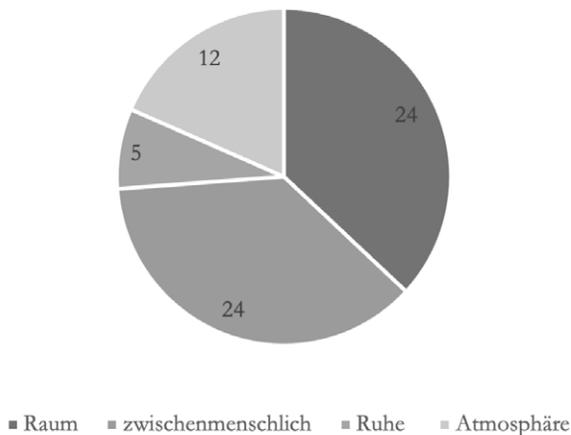


Abb. 2: Vorstellungen der Studierenden über bedeutsame Elemente des Merkmals Atmosphäre für inklusive Lernumgebungen für eigenes Lernen. Die Zahlen sind Absolutwerte der jeweiligen Nennungen.

Die induktiv erfasste Kategorie *Material* steht im Kontext einer inklusiven Lernumgebung für Aussagen in Bezug auf die *Angebotsvielfalt* und für Angaben bezüglich eines *analogen bzw. digitalen Zugangs zu didaktischem Material und Literatur*. Insgesamt wurden 33 Aussagen der Studierenden dieser Kategorie zugeordnet.

„möglichst viele Materialien: Anschauungsmaterialien, Schulbücher, Literatur für theoretischen & didaktischen Input“

„viele unterschiedliche Materialien; viele Praxismöglichkeiten; Forscherutensilien; lernfördernde Praxis/Utensilien“

Diskussion

Die Auswertung der Fragebögen gibt Einblicke in Vorstellungen Studierender über relevante Merkmale inklusiver Lernumgebungen für eigenes Lernen. Da das Wahlfach für Studierende aller Semester des Primar- und Sekundarstufenlehramtsstudiums offensteht, ist davon auszugehen, dass der Wissensstand über theoretische Grundlagen inklusiver Lernumgebungen bzw. über den Inklusionsbegriff im Allgemeinen in der Stichprobe sehr unterschiedlich ist. Die gesammelten Daten unterstützen diese Annahme und deuten darauf hin, dass das Wissensspektrum breit gespannt ist. Zudem lassen die Aussagen der diesbezüglich vorgebildeten Studierenden darauf schließen, dass die Mehrzahl von einem breiten Inklusionsbegriff ausgeht. Insgesamt zeigt sich, dass sich in der Vorstellung der Studierenden die im Konzept der HLWS (Stöckl, 2021; Vernetzungsgruppe Hochschul-lernwerkstätten – PHSt, 2021) angeführten Prozessmerkmale des Modells DiMiLL, Kommunikation, Kooperation, Partizipation und Reflexion wiederfinden. Wie erwartet, lässt der Vergleich der deduktiv und induktiv generierten Kategorien mit den Prozessmerkmalen des Modells DiMiLL Rückschlüsse auf bereits Gelingendes und Potenziale für Weiterentwicklungen der HLWS als Orte inklusiver Bildung zu. So zeigen Aussagen der Studierenden bezüglich der drei Merkmale Kooperation, Partizipation und Kommunikation die für sie bedeutsamen Interaktionswege in inklusiven Lernumgebungen für eigenes Lernen auf. Die Befragten sprechen hier wiederholt den Austausch zwischen Studierenden, zwischen Lehrenden und zwischen Studierenden und Lehrenden an. Es liegt nahe, bei künftigen Untersuchungen die Qualität der unterschiedlichen Kommunikationswege in den Blick zu nehmen und Angebote für weitere Optimierung zu schaffen. Von den Studierenden erwähnte Parameter für inklusives Lernen sind in internationalen Qualitätsmerkmalen für Lernwerkstätten (AG Begriffsbestimmung – NeHle, 2020; Verbund europäischer Lernwerkstätten e.V., 2009) sowie im Konzept der HLWS der Pädagogischen Hochschule Steiermark festgeschrieben und nicht neu (Stöckl, 2021). Hier geht es vor allem darum, künftig die Qualitätskriterien der kommunikativen, kooperativen und partizipativen Prozesse in den HLWS in den Blick zu nehmen, um inklusive Lehre in diesem Bewusstsein gestalten zu können. Zudem gilt es näher hinzusehen, wes-

halb das Merkmal Reflexion in Bezug auf qualitätsvolle inklusive Lernumgebungen für das eigene Lernen bei Studierenden im Vergleich als am wenigsten relevant gesehen wird.

Über die erwähnten Prozessmerkmale hinaus äußern sich Studierende zu Rahmenbedingungen für inklusive Lernumgebungen. Allen voran treffen sie Aussagen zu den Merkmalen Raum und Atmosphäre. Interessant erscheint, dass Studierende dem Merkmal Atmosphäre für eine optimale inklusive Lernumgebung große Bedeutung beimessen. Besonders fällt auf, dass sie wiederholt den besonderen Stellenwert der Atmosphäre hinsichtlich der physischen Ausstattung und Gestaltung (Möbel, hell, gemütlich) und der Ruhe beschreiben. Hervorzuheben sind die Aussagen, die zwischenmenschliche Qualitäten, wie Begegnung auf Augenhöhe und Wertschätzung, als bedeutsame Merkmale einer inklusiven Lernumgebung aufzeigen. Einige der genannten Aspekte zu den Merkmalen *zwischenmenschliche und räumliche Atmosphäre* sind Elemente der Konzepte der HLWS. Jedoch gibt die Häufigkeit der Aussagen, die deren Bedeutsamkeit bekräftigt, Anlass für Forschungstätigkeiten in diesem Feld.

Neben der Atmosphäre geht für Studierende die Ausstattung der Hochschullernwerkstätten, als Teil einer inklusiven Lernumgebung für eigenes Lernen, mit einer Angebotsvielfalt an didaktischen Materialien und Literatur einher. Die Häufigkeit der Aussagen zum identifizierten Merkmal *Material* macht seine Bedeutsamkeit für die Gestaltung inklusiver Lernumgebungen für eigenes Lernen deutlich. Zudem ist ein Raumangebot mit einem offenen (analog und digital) und dauerhaften Zugang zu unterschiedlichsten Materialien und Literatur für befragte Studierende wesentliches Element einer inklusiven Lernumgebung (Vernetzungsgruppe Hochschullernwerkstätten – PHSt, 2021).

Der Anspruch der HLWS der PHSt, inklusive Lernumgebungen zu realisieren, bildet sich sowohl in den individuellen Konzepten der einzelnen HLWS als auch im gemeinsamen Qualitätsverständnis ab (Stöckl, 2021). Die Ergebnisse der vorliegenden Studie zeigen, dass sich die Vorstellungen von Studierenden zumindest teilweise mit den theoretischen Fundierungen decken. Für die künftige Weiterentwicklung des Studienangebots in den HLWS kann nun unter Einbeziehung der genannten Bedarfe der Studierenden zielgerichteter an der Ausgestaltung inklusiver Lehr-Lern-Settings gearbeitet werden.

Interessant wäre zudem der Vergleich der Vorstellungen von Studierenden zu inklusiven Lernumgebungen für eigenes Lernen vor und nach dem Besuch des freien Wahlfachs Hochschullernwerkstatt. Zum einen, um die Lehre selbst weiterzuentwickeln, zum anderen, um zu erheben, ob das eigene Lernen in der inklusiven Lernumgebung HLWS zu einer differenzierteren Wahrnehmung von Gelingensbedingungen und zu differenzierteren Vorstellungen hinsichtlich Gestaltungskriterien für qualitätsvolle inklusive Lernumgebungen für den Unterricht beiträgt.

Literatur

- AG Begriffsbestimmung – NeHle (2020). Internationales Netzwerk der Hochschullernwerkstätten e.V. – NeHle – ein Arbeitspapier der AG „Begriffsbestimmung Hochschullernwerkstatt“ zum aktuellen Stand des Arbeitsprozesses. In U. Stadler-Altman, S. Schumacher, E. A. Emili & E. D. Torre (Hrsg.), *Spielen, Lernen, Arbeiten in Lernwerkstätten. Facetten der Kooperation und Kollaboration*. (Lernen und Studieren in Lernwerkstätten, S. 249–259). Julius Klinkhardt.
- Freytag, E. & Gigerl, M. (2021). *Konzept Hochschullernwerkstatt Sachunterricht*. Pädagogische Hochschule Steiermark. Zugriff am 12.12.2022. Verfügbar unter: https://www.phst.at/fileadmin/News/SS_2022/2021_HLW_Sachunterricht_PHSt-Konzept_v1.pdf
- Freytag, E., Holl, P., Schmöler, B., Karner, K. & Luschin-Ebengreuth, N. (2021). Das Planungsschema im Lehr-Lern-Modell – Verstehendes Lernen unterstützen. *Erziehung & Unterricht*, 7–8, 609–616.
- Frohn, J. (2019). Das Didaktische Modell für inklusives Lehren und Lernen – Aufbau, Interdependenzen und Akteur*innen. In J. Frohn, E. Brodessa, V. Moser & D. Pech (Hrsg.), *Inklusives Lehren und Lernen. Allgemein- und fachdidaktische Grundlagen* (S. 28–33). Julius Klinkhardt.
- Herunter, E. & Reitbauer, M. (2022). *Konzept Offene Hochschullernwerkstatt Deutsch – ODE*. Pädagogische Hochschule Steiermark. Zugriff am 12.12.2022. Verfügbar unter: https://www.phst.at/fileadmin/ZIDA/phs/Dokumente/HLW_Konzepte/2021_HLW_Deutsch_ODE_PHSt-Konzept_v1.pdf
- Hummel, M. & Schneider, R. (2017). Offene Projektarbeit in der Lernwerkstatt als Form und Ort für Sprach-Bildung und Bildungssprache. In M. Kekeritz, U. Graf, A. Brenne, Fiegert M., E. Gläser & I. Kunze (Hrsg.), *Lernwerkstattarbeit als Prinzip. Möglichkeiten für Lehre und Forschung* (S. 133–146). Klinkhardt.
- Katzenbach, D. (2017). Inklusion und Heterogenität. In T. Bohl, J. Budde & M. Rieger-Ladich (Hrsg.), *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Grundlagentheoretische Beiträge, empirische Befunde und didaktische Reflexionen* (S. 123–140). Julius Klinkhardt.
- Longhino, D. & Imp, C. (2021). *Konzept Hochschullernwerkstatt Mathematik – PHI*. Pädagogische Hochschule Steiermark. Zugriff am 12.12.2022. Verfügbar unter: https://www.phst.at/fileadmin/ZIDA/phs/Dokumente/HLW_Konzepte/2021_HLW_Mathematik_PHI_PHSt-Konzept_v2.pdf
- Löser, J. M. & Werning, R. (2015). Inklusion – allgegenwärtig, kontrovers, diffus? *Erziehungswissenschaft*, 26(2), 17–24. <https://doi.org/10.3224/ezw.v26i2.21066>
- Mayring, P. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (13., überarbeitete Auflage). Beltz. Verfügbar unter: http://www.content-select.com/index.php?id=bib_view&ean=9783407258991
- Pech, D., Schomaker, C. & Simon, T. (Hrsg.) (2018). *Sachunterrichtsdidaktik & Inklusion. Ein Beitrag zur Entwicklung*. Schneider Verlag Hohengehren GmbH. <http://www.blickinsbuch.de/item/54b4ba512b-832f135de636ffef1b8bc>
- Rumpf, D. & Schöps, M. (2013). Hochschullernwerkstätten als Raum für Kooperation. In H. Coelen & B. Müller-Naendrup (Hrsg.), *Studieren in Lernwerkstätten. Potentiale und Herausforderungen für die Lehrerbildung* (S. 31–40). Springer VS.
- Schaumburg, M., Walter, S. & Hashagen, U. (2019). Was verstehen Lehramtsstudierende unter Inklusion? Eine Untersuchung subjektiver Definitionen. QfI – Qualifizierung für Inklusion. *Online-Zeitschrift zur Forschung über Aus-, Fort- und Weiterbildung pädagogischer Fachkräfte*, 1(1). <https://doi.org/10.21248/qfi.9>
- Schmude, C. & Wedekind, H. (2014). Lernwerkstätten an Hochschulen. Orte einer inklusiven Pädagogik. In E. Hildebrandt, M. Peschel & M. Weißhaupt (Hrsg.), *Lernen zwischen freiem und instruiertem Tätigsein* (S. 103–122). Klinkhardt.
- Scholz, M. & Rank, A. (2015). Perspektive Inklusion. Inklusionsverständnis und Einstellungen zur integrativen Beschulung bei Studierenden des Grundschul- und Förderschullehramts. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 85(1), 53. <https://doi.org/10.2378/vhn2015.art21d>

- Simon, T. & Moser, V. (2019). Fachdidaktik(en) auf dem Weg zur Inklusion. In S. Bartusch, C. Klektau, T. Simon, S. Teumer & A. Weidemann (Hrsg.), *Lernprozesse begleiten* (S. 223–238). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21924-6_17
- Stöckl, C. (2021). Konzept Hochschullernwerkstätten an der PHSt. Pädagogische Hochschule Steiermark. Zugriff am 17.01.2023. Verfügbar unter: https://www.phst.at/fileadmin/Redakteure/Dokumente/ZIDAs/hochschullernwerkstaetten/konzepte/2021_HLWs_an_der_PHSt_Allgemeines_Konzept.pdf
- Verbund europäischer Lernwerkstätten e.V., (Hrsg.) (2009). *Qualitätskriterien von Lernwerkstätten und Lernwerkstättenarbeit. Positionspapier des Verbundes europäischer Lernwerkstätten (VeLW) e.V.* Zugriff am 14.04.2022. Verfügbar unter: <https://www.forschendes-lernen.net/files/eightytwenty/materialien/VeLW-Broschuere.pdf>
- Vernetzungsgruppe Hochschullernwerkstätten – PHSt (2021). *Qualitätsmerkmale der Hochschullernwerkstätten an der PHSt (Poster)*. Pädagogische Hochschule Steiermark. Zugriff am 24.01.2023. Verfügbar unter: https://www.phst.at/fileadmin/Redakteure/Dokumente/ZIDAs/hochschullernwerkstaetten/Poster_Qualitaetsmerkmale_Lernwerkstaetten.pdf
- Wahl, D. (1991). *Handeln unter Druck. Der weite Weg vom Wissen zum Handeln bei Lehrern, Hochschullehrern und Erwachsenenbildnern*. Deutscher Studien-Verlag.