

Wedekind, Hartmut; Schmude, Corinna

Inklusion in der (Aus-)Bildung zukünftiger Pädagog*innen.

"Lernwerkstätten an Hochschulen - Orte einer inklusiven Pädagogik"

modifiziert und aktualisiert

Schmude, Corinna [Hrsg.]; Wedekind, Hartmut [Hrsg.]: Lernwerkstätten an Hochschulen. Orte einer inklusiven Pädagogik. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2016, S. 81-105. - (Lernen und Studieren in Lernwerkstätten)



Quellenangabe/ Reference:

Wedekind, Hartmut; Schmude, Corinna: Inklusion in der (Aus-)Bildung zukünftiger Pädagog*innen. "Lernwerkstätten an Hochschulen - Orte einer inklusiven Pädagogik" modifiziert und aktualisiert - In: Schmude, Corinna [Hrsg.]; Wedekind, Hartmut [Hrsg.]: Lernwerkstätten an Hochschulen. Orte einer inklusiven Pädagogik. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2016, S. 81-105 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-263804 - DOI: 10.25656/01:26380

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-263804>

<https://doi.org/10.25656/01:26380>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

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

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

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

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



Kontakt / Contact:

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

Hartmut Wedekind und Corinna Schmude

Inklusion in der (Aus-)Bildung zukünftiger Pädagog*innen „Lernwerkstätten an Hochschulen – Orte einer inklusiven Pädagogik“ modifiziert und aktualisiert

1 Einführung

Lernwerkstätten an Hochschulen stellen hervorragende Übungsräume für die Anbahnung von pädagogischen Handlungskompetenzen dar (Wedekind 2013, 22f.). Sie ermöglichen den Studierenden sich in einer spezifischen Lernatmosphäre als Lernende und Lehrende zu erleben, zu erfahren, zu reflektieren und theoretisch zu hinterfragen. Die Studierenden erlernen in Lernwerkstätten nicht nur Methoden eines auf inklusive Bildung ausgerichteten Lernsettings, sondern erfahren und erkennen, dass über eine entsprechend vorbereitete Lernumgebung hinaus die pädagogische Haltung des Lehrenden entscheidend sein Handeln und damit die Gestaltung von Interaktionsprozessen zwischen Lehrenden und Lernenden determiniert. Die in Lernwerkstätten umgesetzte pädagogische Arbeit ermöglicht die Gestaltung eines Lehr-Lern-Arrangements, welches Diversität für jeden einzelnen Studierenden als Bereicherung einer Lerngruppe erlebbar werden lässt. In der Regel ist diese Arbeit – weiter als Lernwerkstattarbeit bezeichnet – durch gegenseitige Wertschätzung und zugleich auch Anerkennung der Unterschiedlichkeit von Lernenden gekennzeichnet. Lernwerkstattarbeit bietet einen strukturell, organisatorisch und inhaltlich gestalteten pädagogischen Interaktionsraum, in dem (a) eine positive Diversitätskultur erfahrbar wird, (b) individuelle Diversitätsüberzeugungen bearbeitet und entwickelt werden können und (c) das Lehr-Lern-Geschehen selbst den Prinzipien inklusiver Pädagogik folgt. Inklusive Pädagogik ist somit in einer Lernwerkstatt sowohl Gegenstand der Lehre und Forschung als auch hochschuldidaktisches Prinzip für die Gestaltung von inklusiven Lernprozessen.

Hochschulen müssen sich den aktuellen Anforderungen einer inklusiven Pädagogik stellen und bereits Studierenden die Erfahrung ermöglichen, dass Inklusion weit mehr ist als eine pädagogische Konzeption. Als Bildungsinstitutionen sind sie unserer Meinung nach somit selbst gefordert, Lehr-Lern-Prozesse inklusiv zu gestalten, d.h., Inklusion nicht nur zu lehren und zu erforschen, sondern auch zu praktizieren.

Unter Berücksichtigung eines Selbstevaluierungskonzepts – vorgestellt in der vom Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderten Handreichung „Inklusion in der Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte“ von Christin Haude und Sabrina Volk wurde der 2014 im ersten Band dieser Reihe unter dem oben genannte Artikel publizierte Text überarbeitet.

Im Folgenden werden zunächst in gekürzter Form und in Bezug auf den Einführungsbeitrag von Schmude das diesem Beitrag zugrundeliegende Verständnis von Inklusion/inklusive Pädagogik sowie die in der Handreichung benannten Aspekte inklusionsorientierter Wirkmechanismen (Haude & Volk 2015, 8) und die sich daraus ergebenden Anforderungen an die Bildungsinstitution Hochschule formuliert. Nach einer kurzen Erläuterung der Begriffe Lernwerkstatt und Lernwerkstattarbeit werden dann die Prinzipien der Lernwerkstattarbeit am Beispiel der Arbeit der Lernwerkstatt der Alice Salomon Hochschule Berlin sowie zwei praktischen Beispielen aus der Lehre im Studiengang „Erziehung und Bildung in der Kindheit“ dazu in Beziehung gesetzt.

2 Inklusion und inklusive Pädagogik – eine Begriffsbestimmung

2.1 Was verstehen wir unter Inklusion?

Inklusion wird von den Autor*innen als gesamtgesellschaftlicher Reformprozess verstanden. Im Zentrum dieses gesellschaftlichen Reformprozesses steht die Frage, wie selbstverständlich und selbstbestimmt der Zugang des Einzelnen zu den gesellschaftlichen Funktionssystemen und die aktive sowie selbstbestimmte Teilhabe/-gabe aller Menschen sind. Ziel dieses Prozesses ist es, in allen Bereichen¹ und auf allen Ebenen² der Gesellschaft die selbstverständliche Teilhabe aller Menschen un-

1 Moderne Gesellschaften konstituieren sich nach Luhmann (1997) als „funktional differenzierte Gesellschaften, die sich in unterschiedliche selbstständige Bereiche wie Wirtschaft, Politik, Recht, Wissenschaft, Erziehung/Bildung, Religion, Kunst etc. aufteilen, in sogenannte Funktionssysteme“ (Kleve, 2005, 3).

2 Die ökosystemische Perspektive auf Entwicklungsprozesse strukturiert Gesellschaft in der Tradition von Bronfenbrenner (1981) in vier miteinander in Wechselwirkung stehende Ebenen. Der einschlägigen Literatur folgend wird hier zwischen der intrapersonellen, interpersonellen, institutionellen sowie gesellschaftlichen Ebene i. S. von Rahmenbedingungen unterschieden (vgl. u.a. Prengel, 2010a; Sulzer/Wagner, 2011; Klein, 2010, Treber, 2011, Schmude, 2013).

abhängig von Geschlecht, sozialer Zugehörigkeit, ökonomischen Voraussetzungen, Ethnizität, Sprache, Religion, sexueller Identität und Fähigkeiten (vgl. u.a. Feuser 2008; Wocken 2009; Krappmann 2012; Prengel 2010a) an der Gesellschaft im Sinne der völkerrechtlich verbrieften Menschenrechte auf Partizipation³, Selbstbestimmung und Bildung umzusetzen. Bildung wird dabei gefasst als das Recht aller Menschen, soziale und kulturelle Welt begreifen sowie selbstbestimmt und aktiv an ihrer Gestaltung beteiligt sein zu können (vgl. Krappmann 2012).

2.2 Was verstehen wir unter inklusiver Pädagogik?

Aufgabe inklusiver Pädagogik ist die diversitätsbewusste, diskriminierungskritische, interdisziplinäre, multiprofessionelle Planung, Gestaltung und Reflexion von Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsprozessen (vgl. u.a. Prengel 2010, Sulzer & Wagner 2011, Treber 2011) mit dem Ziel, Barrieren zur Teilhabe und Teilgabe abzubauen (vgl. Sulzer & Wagner 2011, 11). Dies betrifft sowohl räumliche und institutionell-strukturelle Barrieren als auch die in den Einstellungen, Haltungen und Wertorientierungen der Gesellschaft und ihrer Mitglieder. „Inklusion“, so Sulzer & Wagner (2011, 62) ist eine „gesellschaftliche Verpflichtung“ und unabdingbar für die Weiterentwicklung unserer multikulturellen, demokratischen Gesellschaft im Kontext zunehmender Globalisierung und weltweiter Demokratisierungsprozesse (vgl. Treber 2011, 13). Besondere Bedeutung kommt dabei der Entwicklung eines inklusiven Bildungssystems zu, das von der Elementarstufe bis zur Hochschulausbildung alle Bildungsbereiche gleichermaßen umfasst. „Erfolgreiche inklusive Bildung ist“, fassen Döbert & Weishaupt (2013, 7) verschiedene Analysen zur Entwicklung und Qualitätssicherung im Bildungssystem zusammen, „ohne die entsprechende Professionalisierung der Fachkräfte in allen Bereichen des Bildungswesens nicht zu verwirklichen.“ Inklusiv Pädagogik ist eine pädagogische Grundhaltung und erfordert „gut qualifizierte, engagierte und motivierte Fachkräfte“ (Döbert & Weishaupt 2013, 7). Die Erarbeitung einer solchen Grundhaltung ist ein Professionalisierungsprozess, der ein hohes Maß an Reflexions- und Analysekompetenz erfordert, die „[...] in Aus- und Weiterbildung eingeführt, geübt und habitualisiert werden“ müssen (Nentwig-Gesemann u.a. 2011, 11). Um Studierende an eine so gekennzeichnete professionelle pädagogische Arbeit heranzuführen, bedarf es umfangreicher spezifischer Angebote des ‚tastenden Versuchens‘ und immanenten Reflektierens erlebter pädagogischer Praxis, die sich an den didaktischen Prinzipien der inneren Differenzierung, des individuellen Lernens und des Ko-Konstruktivismus (Fthenkis 2009) orientiert und

3 i. S. von Teilhabe und -gabe: Gronemeyer grenzt den Begriff der Teilgabe von dem der Teilnahme explizit ab: „Teilgabe meint, dass jedes Mitglied einer Gesellschaft seinen Beitrag zur Gestaltung des gesellschaftlichen Miteinanders in allen Fragen, die sein Leben betreffen, leisten kann“ (Gronemeyer, 2009, 80).

zugleich die Bedeutung von individuellen Selbstbildungsprozessen (Schäfer 2012) hervorhebt. Inklusive Pädagogik definiert sich in der Praxis über das Handeln im Kontakt mit den Adressat*innen.

Für all diese Aufgaben braucht es verlässliche institutionelle Strukturen im jeweiligen pädagogischen Feld, welche dies ermöglichen. Lernwerkstätten an Hochschulen können diese verlässlichen Strukturen als Lehr- und Lernorte vorhalten und eine Lehr-/Lernpraxis bereits während der Ausbildung realisieren, die den Prinzipien inklusiver Pädagogik folgt und diese zugleich konstruktiv kritisch hinterfragt. Lernwerkstätten an Hochschulen stellen damit echte Optionen und pädagogische Angebote dar – insbesondere und gerade in pädagogischen Ausbildungsdisziplinen – inklusive Pädagogik nicht nur in althergebrachten Lehrveranstaltungsformaten zu lehren und zu erforschen, sondern sie tatsächlich und auch ganz selbstverständlich als gelebte und erlebte pädagogische Praxis erfahrbar zu machen: „Expertisemodelle und kompetenztheoretische Konzepte pädagogischer Professionalität bedürfen der Fähigkeit zur Zielgruppendifferenzierung und der praktischen Teilnahmeorientierung wenn sie Wirkungen und sozialen Bezug entfalten sollen.“ (Tippelt & Alkoyk-Yildiz 2013, zit. n. Tippelt & Schmidt-Hertha 2013, 219)

2.3 Was bedeutet Inklusion im Hochschulbereich?

Inklusion/inklusive Pädagogik umzusetzen ist eine vielschichtige Herausforderung. Eine ökosystemische Perspektive erleichtert die Systematisierung dieser Vielschichtigkeit (vgl. u.a. Prengel 2010, Sulzer & Wagner 2011, Treber 2011). Nach Klein muss Inklusion auf vier Ebenen gedacht, diskutiert, umgesetzt und wissenschaftlich begleitet werden: der intra- und interpersonellen, der institutionellen sowie der gesellschaftlichen Ebene (vgl. Klein 2010; 57).

Die *intra- und interpersonelle Ebene* fokussiert inklusive Pädagogik im Rahmen der Hochschule auf alle im System Hochschule handelnden und miteinander interagierenden Personen. Die *institutionelle Ebene* inklusiver Pädagogik in der Hochschule thematisiert räumliche, strukturell-organisatorische Aspekte des Lehrens und Lernen. Die *gesellschaftliche Ebene* betrifft Fragen des Beitrages von Hochschullehre und -forschung am Gelingen der Umsetzung der „gesellschaftlichen Verpflichtung Inklusion“ (Sulzer & Wagner 2011; 62). Zentrale Voraussetzung für professionelles inklusives Handeln sind

- a. die Fähigkeit, das eigene Verhalten in Bezug auf die Umwelt, die eigene Biographie und die Gemeinschaft selbstständig gestalten zu können (individuelle Regulationsfähigkeit) und
- b. die Fähigkeit, Interessen- und Lebenslagen anderer zu verstehen und zu achten (sozial-kognitive Empathie) (Tippelt & Schmidt-Hertha 2013, 218).

Aus der Expertise „Inklusion im Hochschulbereich“ von Rudolf Tippelt und Bernhard Schmidt-Hertha (2013) – erstellt in Vorbereitung der Nationalen Konferenz zur inklusiven Bildung – können folgende zentrale Herausforderungen an die Gestaltung einer inklusiven Hochschullehre zusammengefasst werden:

2.3.1 Intra- und interpersonelle Ebene – Lehrende und Lernende

1. „Fachwissen, fachdidaktisches Wissen, pädagogisches Wissen, Organisations- und Interaktionswissen sowie Beratungswissen bleiben monologisch und unfruchtbar, wenn sie sich nicht an anderen und ihren Lebenslagen und Lebenswelten orientieren“ (Tippelt & Alkoyk-Yildiz 2013, zit. n. Tippelt & Schmidt-Hertha 2013, 219). Dies bedeutet, dass die Heterogenität der Studierenden hinsichtlich ihrer Interessen- und Lebenslagen als den Bildungsprozess selbst konstituierende Merkmale wahrgenommen und Lehr-Lern-Angebote entsprechend darauf abgestimmt werden müssen. Um auf besondere Bedarfe von Studierenden entsprechend reagieren zu können, muss die Möglichkeit bestehen, hochschulinterne und -externe Kooperationsbeziehungen in den Lehr-Lern-Alltag zu integrieren (vgl. Tippelt u.a. 2009), d.h. auch Lehrveranstaltungen disziplinübergreifend zu öffnen.
2. Grundlegend für die Gestaltung inklusiver Bildungsprozesse ist die Identifikation mit den Prinzipien partnerschaftlicher und demokratischer Bildung (vgl. Supple & Abgenyega 2011). Im Kontext von Hochschule heißt das, das Verhältnis Lehrende-Lernende konsequent im Sinne von Kooperationspartnern zu gestalten: Ein wichtiges Moment ist dabei die Gestaltung einer Atmosphäre des „wechselseitigen Verstehens durch Nachvollziehen von individuellen Absichten“ im Sinne einer „Grundvoraussetzung zur erfolgreichen Gestaltung inklusiver Lehr-Lern-Prozesse.“ (Tippelt & Schmidt-Hertha 2013, 218)
3. Lernenden wird in inklusiv gestalteten Bildungsprozessen ein hohes Maß an Eigenverantwortung übertragen. Dies fordert, dass Lehrende besondere individuelle Stützungs- und Beratungsbedarfe erkennen und aufgreifen können (vgl. Tippelt & Schmidt-Hertha 2013, 218). Wichtig erscheint in diesem Kontext auch die Berücksichtigung von Forschungsbefunden zur Diversität von Lernmotivationen von Studierenden, so zum Beispiel der Umstand, dass in einer empirischen Untersuchung „Zur Motivation und Lehrorganisation als Element von Lernkultur“ (vgl. Metzger u.a. 2012) 20% der befragten Studierenden als „angstbestimmt lernmotiviert“ und lediglich 17% als „selbstbestimmt lernmotiviert“ klassifiziert wurden. Im Projekt „Vielfalt als Chance“, unterstützt von der Bertelsmann Stiftung (CHE Cunsolt GmbH 2012), wurden von 8800 Studierende 11,5% als „mit besonderem Unterstützungsbedarf“ identifiziert.
4. In inklusiven Bildungsprozessen haben die Prozesse selbst und ihre Kontexte ebensolches Gewicht wie die angezielten Ergebnisse des Lehr-Lern-Geschehens, „weil gerade über Prozesse und Kontexte Einflussmöglichkeit auf die

Wirkungen gegeben sind.“ (Tippelt & Schmidt-Hertha 2013, 218). Will man diesem im Kontext von Lehr-Lern-Prozessen gerecht werden, erfordert es eine „Offenheit gegenüber sachlichen Evaluationen in professionellen Kontexten“ (ebd.) und natürlich die Möglichkeiten dazu.

2.3.2 Institutionelle Ebene – räumliche, strukturell-organisatorische Aspekte des Lehrens und Lernens

Aus verschiedenen Konzepten zur Gestaltung inklusiver Hochschulen (vgl. Tippelt & Schmidt-Hertha 2013, 220f.) lassen sich bzgl. räumlich, strukturell-organisatorischer Aspekte folgende Punkte zusammenfassen:

- Realisierung barrierefreier Zugänge zu Veranstaltungsräumen
- Anpassung der Lernumgebungen an die Voraussetzungen der Lernenden
- Nutzung technischer Unterstützungsmöglichkeiten des Lehr-Lern-Prozesses
- Flexibilisierung curricularer Strukturen
- Alternative Unterrichts- und Prüfungsmethoden
- Spezifische Beratungs- und Unterstützungsangebote

2.3.3 Gesellschaftliche Ebene – Hochschullehre und -forschung

Die Aufgabe von Hochschulen besteht neben der Lehre und Forschung im jeweiligen Fachgebiet auch in der „Befähigung zu umfassender gesellschaftlicher Partizipation“ (Tippelt & Schmidt-Hertha 2013, 219). Inklusive Lehr-Lern-Umgebungen leisten dabei einen wichtigen Beitrag, diese Kompetenz, sich „solidarisch in sozialen Netzen bewegen [zu] können“ (ebd.) im Kontext von Hochschule zu erwerben und diese Kompetenz dann auf außerhochschulische Kontexte reflektiert übertragen zu können.

Es besteht ein erheblicher Forschungsbedarf bzgl. inklusiver Professionalität, insbesondere an Hochschulen. Inklusiver Pädagogik im Sinne einer Disziplin kommt an Hochschulen der Auftrag zu, Forschungs- und Theoriebildungsdesiderata zum Umgang mit Diversität interdisziplinär aufzuarbeiten und Anforderungen an inklusives methodisch-didaktisches Handeln in der pädagogischen Praxis zu systematisieren, angemessene Rahmenbedingungen (z.B. Personal- und Zeitkapazitäten) theoretisch zu begründen und einzufordern sowie bildungspolitische Reformprozesse fachlich fundiert zu begleiten (vgl. Haug 2008, 43f.). Dazu bedarf es aus forschungsmethodischer Perspektive unbedingt der „empirische Rekonstruktion inklusiven Handelns“ (Tippelt & Schmidt-Hertha 2013, 223). Inklusiv gestaltete Lehr-Lern-Umgebungen an Hochschulen bieten damit auch einen bedeutsamen Zugang zur Erforschung professionellen inklusiven pädagogischen Handelns

3 Inklusionsorientierte Wirkmechanismen als Evaluationskriterien für eine gelingende Inklusion in der (Aus)-Bildung von Kindheitspädagog*innen

Von 2011 bis 2014 wurde unter Leitung von Prof. Dr. Wolfgang Schröer, Universität Hildesheim, das vom Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderte Forschungsprojekt „Diversity in der Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte“ durchgeführt. In diesem Projekt wurde der Frage nachgegangen, „wie in der Entwicklung und Ausdifferenzierung der Ausbildung für frühpädagogische Fachkräfte mit der Verschiedenheit von Kindern in den Ausbildungsstrukturen und -inhalten im historischen Verlauf umgegangen wird und welche Entwicklungspfade hinsichtlich Diversity im Ausbildungssystem für den Bereich U10 erkennbar sind und wie diese hergestellt werden (Haude & Volk 2015, 1).

Als ein Ergebnis des Forschungsprojekts ist eine Handreichung entstanden, in der Umsetzungsanregungen für inklusives Handeln im Kontext frühpädagogischer Studiengänge gegeben werden. Für die Aktualisierung unseres Beitrags greifen wir auf eine tabellarische Zusammenstellung von einigen vorherrschenden Dilemmata zurück, die aus widersprüchlichen und dennoch gleichzeitig wirkenden Selektions- und Inklusionsansprüchen resultieren (vgl. ebd. 8). In vier Ebenen werden subjektive, interaktionelle, institutionelle, und gesamt-gesellschaftliche Aspekte aufgeführt, die selektionsorientierte oder inklusionsorientierte Wirkmechanismen gegenüber stellen. Die Autorinnen orientieren sich dabei an Albers (2011, 15f.), Allemann-Ghionda (2013, 175, 235f.), Boban, Kruschel & Wetzell (2013, 74), Burow (2013, 30ff.), Graf & Weigl (2012, 33ff.) sowie Klemm & Preuss-Lausitz (2012, 20, 28ff.).

Tab. 1: Selektions- und inklusionsorientierte Wirkmechanismen nach Haude und Volk (2015, 8)

selektionsorientierte	Wirkungsmechanismen	inklusionsorientierte
subjektive Aspekte		
Wissen des Einzelnen		Weisheit der Vielen
Blick auf Störfaktoren von Abläufen; Blick auf Lerndefizite, Störungen, Schwächen		statt gegen etwas zu sein, für etwas sein; Blick auf Stärken
Blick auf Leistungsmessung und -beurteilung		Blick auf Abbau von Barrieren (Teilhabe)
die Welt (nur) mit seinen Augen sehen		erst verstehen – dann verstanden werden
interaktionelle Aspekte (von Schulstrukturen)		
motivieren		begeistern, inspirieren, überzeugen (lassen)
Personen unterrichten („fördern & fordern“)		Personen ggf. aufrichten (begleiten & anregen)
Lehrer_innenrolle als „Curriculumerfüller_innen“		Lehrer_innenrolle als Begleiter_innen und Resonanzraum für Potenziale
„Allein-Be-Lehrer“ (z.B. Frontalunterricht)		„Alle-Voneinander-Lernen“ (Peer-Peer-Lernen)
jemanden („optimal“) fördern und fordern, da abholen, wo er/sie/es steht		sich in Auseinandersetzungen reiben und aneinander in Resonanz wachsen
auf Zeiteffizienz setzende forcierte (oberflächliche) Befassung		Exemplarische Tiefgänge, Versuche und Irrtümer, Flows und Leerläufe brauchen Zeit
Bewältigung von (standardisierten) Selektionshürden		Lernen durch Partizipation (an selbst gewählten Themen, mit selbst definiertem Kontinuum von Passiv- und Aktiv-sein)
institutionelle Aspekte (von Schulstrukturen)		
Passt die Person in unsere Einrichtung/Gruppe?		Wie muss sich unsere Einrichtung/Gruppe verändern, um die Person aufnehmen zu können?
Altersgleiche „Kohorten“, Peerkulturüberhöhung		altersgemischte Gruppierungen, Transgenerationalität
Zeugnisse und Noten		Portfolio und Zertifikate
Prüfungen und „Ausschlusshürdenlauf“		Präsentationen und Feste
Anpassung bzw. Messung der Menschen und Prozesse mittels Standards, Vergleichsarbeiten		Anpassung der Leistungsstanderhebung an die Entwicklungsverläufe der Menschen
getaktete Stundenpläne		Individuelle Logbücher, Raum für Spontanes
gleiche Lerninhalte zur gleichen Zeit anhand einer Methode, Unterrichtsstörung als Gefahr für Schulerfolg		hoch individualisierter sowie gemeinschaftsstiftender, offener Unterricht
gesamtgesellschaftliche Aspekte		
Defizite und Abweichungen als Ausgangspunkte für Unterstützungsmaßnahmen (Finanzierung)		Stärken und Interessen als Ausgangspunkte pädagogischer Arbeit
vorgegebene Curricula(ziele), Lernstandards		selbst gesetzte (ggf. gemeinsame) Lernziele
Professionsspezifische Einrichtungen (z.B. Schule – Schulsystem; Krankenhaus – Gesundheitssystem)		multiprofessionelle Teams sowie multiprofessionelle Einrichtungen
sozial konstruierte Kategorien bzw. Identitäten		Intersektionalität, soziales Verständnis von sich wandelnden komplexen Identitäten

4 Lernwerkstatt und Lernwerkstattarbeit – eine Begriffsbestimmung und theoretische Verortung

Nach der theoretischen Einordnung und Begriffsbestimmung von Inklusion und deren Herausforderung für Hochschulen stellen wir im folgenden Kapitel unser Verständnis von Lernwerkstatt und Lernwerkstattarbeit vor. Im anschließenden

Kapitel werden wir dann an anhand der Beschreibung der Arbeit in der Lernwerkstatt der Alice-Salomon-Hochschule den Versuch unternehmen, die Prinzipien der Lernwerkstattarbeit an den Herausforderungen zu spiegeln, die Inklusion an die Arbeit in Hochschulen stellt.

2009 veröffentlichte der Verbund europäischer Lernwerkstätten e.V. (VeLW) ein Positionspapier zu Qualitätsmerkmalen von Lernwerkstätten und Lernwerkstattarbeit (VeLW 2009). In diesem Positionspapier wurde der Versuch unternommen, eine Klärung der Begriffe Lernwerkstatt und Lernwerkstattarbeit vorzunehmen, da im Laufe der letzten 30 Jahre diese zu einem ‚Umbrellabegriff‘ für alles das geworden ist, was sich den Anschein einer innovativen Pädagogik geben wollte. Dies führte dazu, dass Vieles unter den Begriffen subsumiert wurde und damit zunehmend mehr die ursprüngliche Idee von Lernwerkstatt und Lernwerkstattarbeit im Dunst der Vieldeutigkeit in Gefahr geriet, verloren zu gehen. Arbeitsblatt- oder Karteikartensammlungen wurden ebenso zur Lernwerkstatt erklärt, wie einmalig durchgeführte Fortbildungsveranstaltungen, Internetplattformen oder Ausbildungswerkstätten in großen Betrieben. Unsere Vorstellung von Lernwerkstatt und Lernwerkstattarbeit stimmen dagegen sehr stark mit den im oben benannten Positionspapier zusammengefassten Beschreibungen (vgl. Wedekind 2011, 2007, 2006) überein. Ähnlich wie im Positionspapier gehen wir in Anlehnung an Reich vom moderaten Konstruktivismus als lerntheoretische Basis für die Arbeit in der Lernwerkstatt aus und verstehen Lernen als eigenverantwortlichen, sozialen, kumulativen und individuellen Prozess der Neukonstruktion von Welt (vgl. Reich 2008).

Auch wir unterscheiden sehr klar zwischen den Begriffen Lernwerkstatt als Raum und Lernwerkstattarbeit als pädagogische Umsetzung einer Begleitung von Lernprozessen, die in der Regel selbstständig, eigenverantwortlich und individuell verlaufen.

4.1 Was verstehen wir unter einer Lernwerkstatt?

Der Begriff „Lernwerkstatt“ definiert einen real existierenden, anregungsreich gestalteten Raum, in dem es möglich ist relativ sanktions- und angstfrei am, eigenen Lernen zu werkeln‘ (vgl. Wedekind 2006, Albert 2000) und der sich durch folgende Eigenschaften auszeichnet:

Eine Lernwerkstatt

- hält Gegenstände bereit, die die Lernenden „irritieren“, inspirieren, alle Sinne ansprechen und kreative Prozesse in Gang setzen.
- ist offen für die Vielfalt der Gestaltung der Lernimpulse.
- ermöglicht den unterschiedlich Lernenden individuelle Zugänge zu Lerninhalten.
- bietet Materialien und Werkzeuge zum unmittelbaren Experimentieren und zur kreativen Gestaltung der Lernergebnisse.

- bietet Gelegenheiten zur Kommunikation und zum individuellen Rückzug an.
- ist ein multifunktionaler Raum.
- dient als Raum für Ideenbörsen.
- bietet als Raum ausreichend Platz für die Realisierung unterschiedlicher individueller und gemeinsamer Aktionen“ (vgl. VeLW 2009, 9).

Mit einem Lernarrangement, das in der Regel gekennzeichnet ist durch eine „Please Touch-me-Atmosphäre“, entstehend aus mehr oder weniger vorstrukturierten Materialien oder auch irritierenden Angeboten und Impulsen, die zum Anfassen und Begreifen auffordern, regt eine Lernwerkstatt durch ihre räumliche Gestaltung zum Denken und Handeln an, schafft ein einladendes fragengenerierendes Lernmilieu und provoziert Lernende in ‚tastenden Versuchen‘ sich einem Thema zu nähern. Je nach Bedürfnis, Interesse, Erfahrungen, Kenntnissen, Motiven der Lernenden und ihrer persönlichen Sinnggebung und Bedeutsamkeit können sie sich diesem Thema nähern und sich selbstständig und eigenverantwortlich vertiefend damit auseinandersetzen. Lernergebnisse werden in der Lernwerkstatt als Lernspuren sichtbar und ergänzen die bereits vorhandenen Materialien und Impulse. Eine Lernwerkstatt stellt somit zugleich eine „aktive Sammlung“ (Ernst 1993) von didaktischen Ideen dar und trägt damit gleichzeitig zur Wertschätzung der Lernenden bei, indem sie ihnen Raum bietet für die Präsentation ihrer Lernergebnisse und -produkte.

4.2 Was verstehen wir unter Lernwerkstattarbeit?

Die Lernwerkstattarbeit wird als eine pädagogische Interaktion zwischen Lernenden und Lernbegleitung beschrieben. In der Regel wird Lernwerkstattarbeit in der Lernwerkstatt geleistet, kann aber durchaus auch in anderen Lernräumen außerhalb der Lernwerkstatt durchgeführt werden.

Am „eigenen Lernen werkeln“ (Albert 2000), sich als Lernende(r) zu erleben, darüber zu reflektieren und dabei begleitet zu werden, kennzeichnet das Lernen im Rahmen von Lernwerkstattarbeit. Eine Lernumgebung voller inspirierender Materialien, die zum Anfassen, Staunen und zum Entstehen von eigenen Fragen provoziert, ist eine wichtige hinreichende Bedingung für diese Art von individueller Weltbegegnung. Auch offene Fragestellungen oder provozierende Impulse, die persönliches Interesse bei den Lernenden auslösen und zu intensiven Diskussionen und Reflexionen führen, können Lernwerkstattarbeit initiieren und sie zugleich kennzeichnen. Eine professionelle Lernbegleitung, die ohne gekünstelte Didaktik empathisch die Suche nach der eigenen Frage und den Prozess der Beantwortung derselben begleitet und reflektiert, ist eine notwendige Bedingung für Lernwerkstattarbeit.

Die folgende Übersicht soll nur kurz die Rollenzuschreibungen der Interaktionspartner im Rahmen von Lernwerkstattarbeit verdeutlichen (vgl. Wedekind 2006):

Tab. 2: Rollenbeschreibung der Lernenden und Lernbegleiter*innen im Kontext von Lernwerkstattarbeit

Lernende	Lernbeleiter*innen
<ul style="list-style-type: none"> • lernen selbstbestimmt und eigenverantwortlich 	<ul style="list-style-type: none"> • konzipieren, organisieren, arrangieren strukturieren Lernumgebungen
<ul style="list-style-type: none"> • lernen entsprechend ihrer Lernvoraussetzungen 	<ul style="list-style-type: none"> • begleiten, beobachten, analysieren und reflektieren die Lernwege
<ul style="list-style-type: none"> • dürfen“ Fehler und Umwege machen 	<ul style="list-style-type: none"> • beraten durch Hilfestellung und gemeinsame Fehlersuche im gemeinsam geteilten Denken
<ul style="list-style-type: none"> • gehen eigenen Ideen nach und bringen Erfahrungen ein 	<ul style="list-style-type: none"> • geben Impulse/Anregungen, die offen sind und verschiedene Lernwege eröffnen
<ul style="list-style-type: none"> • lernen von und miteinander in wechselnden Gruppen 	<ul style="list-style-type: none"> • ermöglichen das Lernen in Gruppen und fördert den Dialog der Lernenden untereinander
<ul style="list-style-type: none"> • gehen kreativ an die Bewältigung von Aufgaben heran 	<ul style="list-style-type: none"> • ermutigen und ermöglichen verschiedene Lösungsweg zu suchen und zu gehen
<ul style="list-style-type: none"> • bringen sich als Expert*innen ein 	<ul style="list-style-type: none"> • wertschätzen die Eigeninitiative und motivieren zum Einbringen der vorhandenen Expertisen
<ul style="list-style-type: none"> • lernen ihr eigenes Lernen zu beobachten und zu reflektieren 	<ul style="list-style-type: none"> • entwickeln eine systematische und wertschätzende Rückmeldekultur

Die Lernwerkstatt der Alice Salomon Hochschule existiert seit 2009. In zwei jeweils etwa 120 qm großen Räumen werden Lernwerkstattangebote im Bereich des kreativen Schreibens, mathematischer und naturwissenschaftlich-technischer Bildung unterbreitet (<http://www.ash-berlin.eu/studienangebot/lernwerkstatt>). Die Lernwerkstattarbeit ist fest im Ausbildungscurriculum verankert und wird im Rahmen alternativer Prüfungsmethoden mit einbezogen (vgl. Studienordnung EBK 2011). Bei der Einrichtung des naturwissenschaftlich-technischen Lernwerkstatttraumes konnte zum großen Teil auf Materialien zurückgegriffen werden, die bereits in einem Lernlabor für die naturwissenschaftlich-technische Ausbildung zukünftiger Kindheitspädagog*innen erworben wurden. Die Lernwerkstatt Räume sind als multifunktionale Räume eingerichtet und in verschiedene Funktionsbereiche aufgeteilt.



Abb. 1: Einblicke in die Lernwerkstatt der Alice Salomon Hochschule Berlin Studierende und Kinder forschen zum Thema „Wasser“

Insbesondere der naturwissenschaftlich-technische Lernwerkstatttraum steht ausschließlich für Lehrveranstaltungen, die das spezielle Arrangement der Lernmaterialien nutzen und Prinzipien der Lernwerkstattarbeit umsetzen, zur Verfügung. Im zweiten Raum werden – aus Raummangel in der Hochschule – neben Lernwerkstattangeboten auch reguläre Lehrveranstaltungen durchgeführt, die dieses Arrangement weniger nutzen. Vor allem der naturwissenschaftlich-technische Lernwerkstatttraum wird multifunktional als Konsultationsort und Übungsraum für die Vorbereitungen von Lehrveranstaltungen von Studierenden und Lehrenden, als Fortbildungsveranstaltungsraum, zum Entwickeln von didaktischen Angeboten und für spezifische Beratungs- und Unterstützungsangebote für Studierende und Kolleg*innen aus Kitas und Grundschulen der Region genutzt.

Unter Beachtung der oben angeführten *institutionellen, räumlichen und strukturell-organisatorischen Aspekte* für eine inklusive Hochschule erfüllen die systematische Einbindung der Lernwerkstattarbeit in das Studium (in mindestens 4 Semestern werden Lernwerkstattseminare verpflichtend angeboten) und ihre feste materielle Verortung als eigenständige Lehr- und Lernräume die an eine inklusive Hochschule gestellten Anforderungen.

Auch auf der *gesellschaftlichen Ebene – Hochschullehre und -forschung* bietet die Lernwerkstatt vielfältige Möglichkeiten. Über Fortbildungsangebote und Beratungstätigkeiten werden Netzwerke in der Region aufgebaut und unterstützt. Studierende, die Lernwerkstatt Erfahrungen besitzen, tragen diese in Einrichtungen der Region, führen kleinere Forschungsprojekte – im Rahmen von Seminar oder BA-Arbeiten – durch und unterstützen damit Reformprozesse in Grundschulen und Kita

6 Zwei ausgewählte Beispiele aus den Lernwerkstattseminaren

Wie bereits oben kurz beschrieben, sollen Studierende in der Lernwerkstatt entsprechend ihrer persönlichen Voraussetzungen individuelle und vor allem ‚barrierefreie‘ Zugänge zu Studieninhalten finden. ‚Barrierefrei‘ ist in dieser Formulierung nicht als ‚materialisiertes Hindernis‘ zu verstehen, sondern vielmehr soll damit verdeutlicht werden, dass es sowohl individuelle Barrieren (Lebenslagen, Motive, Interessen, Vorerfahrungen, Kenntnisse, Bedürfnisse,...) als auch Barrieren in der Gestaltung von Interaktionen zwischen Lehrenden und Studierenden bzw. auch zwischen Studierenden selbst geben kann, die eine intensive Annäherung an Inhalte beeinträchtigen.

6.1 Beispiel 1: Das Modul „Naturwissenschaften und ihre spezifische Didaktik im Elementar- und Grundschulbereich“

Am Beispiel dieses Moduls sollen die Möglichkeiten von Lernwerkstattarbeit dargestellt und Bezüge zu den in der Tabelle dargestellten inklusionsorientierter Wirkmechanismen hergestellt werden. Darüber hinaus soll deutlich gemacht werden, welche Potenzen sie für die Anbahnung und Entwicklung von professionellen Kompetenzen für die pädagogische Begleitung inklusiver Bildungsprozesse für künftige Pädagog*innen besitzt.

Zwei Seminare mit vier bzw. drei Semesterwochenstunden werden in diesem Modul zusammengefasst. Das erste Seminar wird im 3. und das folgende Seminar im 4. Semester als „Werkstattseminar“ angeboten. Das erste Seminar hat zum Ziel, die Studierenden mit der Lernwerkstattarbeit und ihrer pädagogischen Philosophie vertraut zu machen, ihnen die Skepsis vor den Naturwissenschaften zu nehmen und Fähigkeiten anzubahnen, naturwissenschaftliche Bildungsprozesse zu planen, zu begleiten, zu analysieren und auszuwerten.

Die Seminarplanung sieht 14 Sitzungen vor. Mindestens acht Sitzungen davon führen die Studierenden – nach intensiver Konsultation mit dem Hochschullehrer – in eigener Verantwortung durch. Sie wählen selbst ein naturwissenschaftliches Thema aus, bearbeiten es sachanalytisch und methodisch und setzen es mit ihren Kommiliton*innen in Form einer „didaktischen Miniatur“ (vgl. Wedekind 2013) um. Anschließend wird eine gemeinsame Reflexion durchgeführt, die in fünf Arbeitsschritten und in einer wertschätzenden und kritisch konstruktiven Rückmeldekultur erfolgt:

1. Die Durchführenden begründen ihre Themenauswahl.
2. Die Durchführenden stellen ihre angestrebten Ziele vor.
3. Die Durchführenden begründen die ausgewählten Methoden und den Aufbau der Lernumgebung und geben damit Einblick in ihr didaktisches Planen und Denken.

4. Die Kommiliton*innen reflektieren, wie sie das Lernarrangement und die Art der Lernbegleitung als Lernende erlebt und erfahren haben und was ihnen dabei widerfahren ist.
5. Der Dozent gibt eine Rückmeldung, fasst die Rückmeldungen der Studierenden zusammen, abstrahiert diese, indem sie in ausgewählte Theorien eingebunden werden.

Alle Studierenden erleben sich jeweils mindestens sieben Mal als Lernende, die von ihren Kommiliton*innen in einer vorbereiteten Lernumgebung eingeladen werden, sich intensiv mit einem naturwissenschaftlichen Thema zu befassen. Und sie erleben sich einmal in der Rolle als Lernbegleiter*in. Dieser Rollentransfer führt dazu, dass die Studierenden die Möglichkeit haben, jeweils aus der Perspektive der Interaktionspartner eines pädagogischen Prozesses diesen zu erleben und in der etwa 45 minütigen Reflexion über die Wirkungen pädagogischer Handlungen intensiv ins Gespräch zu kommen bzw. deren Wirksamkeit zu hinterfragen. Zentrale Voraussetzungen für professionelles inklusives Handeln wird damit sukzessive angebahnt und entwickelt.

„Jede Veranstaltung endet mit einem intensiven Rückblick auf die Angebote. Dabei kommen sowohl die Durchführenden als auch die Teilnehmenden zu Wort. Die regen Diskussionen ermöglichen einen Perspektivwechsel; Selbst- und Fremdwahrnehmung können auf ihre Konvergenz oder auch Divergenz hin überprüft werden. Dabei wird oft deutlich, wo die eigenen Ansprüche liegen und wie weit man mitunter als angehender Pädagoge davon entfernt ist. Habe ich selbst als Durchführende Rücksicht auf die Lernenden genommen? Was habe ich aus welcher Motivation heraus vorbereitet? ...

Da jede/r der Studierenden im Laufe des Semesters sowohl Lehrende/r als auch Lernende/r ist, befinden wir uns auf einer gemeinsamen Ebene, auf welcher all die unterschiedlichen Empfindungen Raum haben, die uns während unseres Studiums beschäftigen“ (Westphal-Radisch 2012, 51)

Im zweiten Seminar des Moduls werden ausgewählte Theorien bearbeitet und unter dieser Prämisse jeweils zwei kleine Workshopangebote für Kita- und Grundschulkinder zu den im ersten Seminar bearbeiten naturwissenschaftlichen Themen in Eigenverantwortung der Studierenden durchgeführt. Die reflektierten Erfahrungen aus dem ersten Seminar stellen dafür die Grundlage dar. Auch diese Workshops werden intensiv ausgewertet und theoretisch hinterfragt. Aufgrund der Durchführung von Lernwerkstattarbeit in drei unterschiedlichen Settings (Angebot für Kommiliton*innen, Angebot für Kitakinder, Angebot für Grundschulkinder) wachsen das Selbstvertrauen der Studierenden und ihre Fähigkeiten, Lernprozesse zu planen, zu gestalten, zu begleiten, zu analysieren und auszuwerten. Dabei werden die Potenzen aber auch Grenzen einer ‚Ermöglichungsdidaktik‘, wie sie im Rahmen der Lernwerkstattarbeit angestrebt wird, diskutiert. Im

Prozess der Auswertung der kleinen Workshopsangebote eignen sich die Studierenden Handlungswissen an. Zugleich trägt diese Art von praxisorientierter Lehre dazu bei, Selbstwirksamkeit zu erleben und diese in den Reflexionen gemeinsam mit den Kommiliton*innen auszutauschen.

Was hat eine solche Seminargestaltung mit Inklusion zu tun und welche Bezüge zu den inklusionsorientierten Wirkmechanismen können identifiziert werden?

Eine Basis für Inklusion besteht darin, die Heterogenität als Chance und Bereicherung für die Gruppe anzuerkennen. Das geschieht nicht durch theoretische Unterweisung in Vorträgen und Literaturstudium. Vielmehr bedarf es, neben einer theoretischen Begründung, vor allem einer auf Erlebnissen begründeten reflektierten Erfahrung, die letztlich Verhalten und Handeln nachhaltig determiniert. Ganz besonders in der Ausbildung zukünftiger Pädagog*innen kommt es darauf an, diese Erfahrungen gemeinsam zu machen und zu reflektieren (vgl. Tippelt & Schmidt-Hertha 2013). In Bezug auf die subjektiven Aspekte inklusionsorientierter Wirkmechanismen kann festgestellt werden, dass in diesem Interaktionskontext „*die Weisheit der Vielen*“ (Haude & Volk 2015, 8, Tab. 1 im Text) und vor allem die kritische Auseinandersetzung mit der Lehrer*innenrolle als Begleiter*in einen sehr spannungsreichen Resonanzraum bietet. Denn die pädagogische Interaktion zwischen Hochschullehrenden und Studierenden ist selbst bereits ein sehr differenziertes pädagogisches Praxisfeld, welches vielfältige Möglichkeiten bietet, inklusive pädagogische Interaktion zu gestalten, zu erleben und auch immer wieder gemeinsam zu hinterfragen. Allerdings nur dann, wenn die Interagierenden sich ihrer Rolle – nämlich Lehrender/Lehrende oder Lernender/Lernende zu sein – bewusst sind und dies zugleich zum Gegenstand der Ausbildung machen. In der oben angeführten Tabelle 2 „Rollenbeschreibung der Lernenden und Lernbegleiter*innen im Kontext von Lernwerkstattarbeit“ wird deutlich, dass Lernwerkstätten einen sehr wirkungsvollen Raum für eine gelebte und erlebte Praxis der gegenseitigen Anerkennung und der gemeinsamen wertschätzenden Suche nach Antworten bieten. Sie schaffen gute Voraussetzungen dafür, dass die tradierten Rollenzuschreibungen verändert werden können und eine Begegnung zwischen Hochschullehrenden und Studierenden auf Augenhöhe möglich wird. Partizipation, Bereitschaft Verantwortung abzugeben und gleichzeitig auch anzunehmen, „*statt gegen etwas zu sein, für etwas zu sein und den Blick auf Stärken richten*“ (ebd.) und die sich daraus ergebende Wertschätzung aller an der Interaktion beteiligter Partner*innen bilden dafür eine stabile Basis.

Im Folgenden sollen kurz Bezüge zu den oben dargestellten Aussagen zum Bereich der intra- und interpersonellen Ebene von Inklusion hergestellt werden:

× *Heterogenität als konstituierendes Merkmal von Bildungsprozessen wahrnehmen und Lehr- Lernangebote darauf abstimmen*

Bereits in der Planung der Seminarsitzungen können die Studierenden maßgeblich die Inhalte der einzelnen Sitzungen bestimmen. Naturwissenschaften sind in der Regel nicht beliebt und oft auch angstbesetzt. Mit der Einbeziehung der Studierenden in die Auswahl der zu behandelnden naturwissenschaftlichen Themen werden bereits in der Planungsphase des Seminars, die in der Regel in der ersten Seminar-sitzung stattfindet, die unterschiedlichen Interessenlagen, die Vorstellungen über den eigenen Anspruch an das Seminar und die Bedarfe einzelner Studierender berücksichtigt und als seminarbestimmendes Moment fixiert. In Bezug auf die inklusionsorientierten Wirkmechanismen geht es dabei darum, „nicht auf Leistungsmessung und -beurteilung zu setzen“ (ebd.), sondern den Blick auf Barrierenabbau bezüglich der Inhalte, auf aktive Teilhabe zu richten und Partizipation bei der Wahl von Themen zu ermöglichen. „Stärken und Interessen werden damit zum Ausgangspunkt pädagogischer Arbeit“ (ebd.). Heterogenität wird sichtbar, ohne dass sie in diesem Moment künstlich thematisiert werden muss. Im Verlauf des Seminars werden in den Reflexionen Begründungen für die jeweilige Themenwahl von den Studierenden vorgetragen. Auch hier werden biografische Bezüge sichtbar und damit als Gründe für die Themenwahl transparent und nachvollziehbar für die Kommiliton*innen. Im Rückblick auf die Themenwahl und deren Begründung wird für die Studierenden zum einen die Bedeutung von Diversität für die Entstehung von Vielfalt ausgewählter Themen und damit für die Bereicherung des Seminars deutlich. Zum anderen werden die Fähigkeiten angebahnt, Interessen- und Lebenslagen anderer zu verstehen und zu achten (sozial-kognitive Empathie). Gleiches geschieht in den Reflexionsphasen der Seminare. Immer wieder erfahren die Studierenden, wie unterschiedlich ihre Angebote von ihren Kommiliton*innen wahrgenommen und reflektiert werden und wie unterschiedlich sie selbst als Lernende auf die Angebote ihrer Kommiliton*innen reagieren. Es geht nicht um das ‚Allein-Be-Lehren‘, sondern um das ‚Alle-Voneinander-Lernen‘, wie in der oben dargestellten Tabelle in der Gegenüberstellung der selektionsorientierten und inklusionsorientierten Wirkmechanismen (ebd.) expliziert wird. Diversität wird erfahrbar und zugleich konstituierend für die Planung der didaktischen Miniaturen⁴.

⁴ Didaktische Miniaturen sind Lehrveranstaltungen, die von Studierenden in Absprache mit dem Dozenten vorbereitet, durchgeführt und ausgewertet werden. Sie beinhalten die Auseinandersetzung mit Theorien sowie deren didaktische Aufbereitung für die Kommiliton*innen und die gemeinsame Reflexion (vgl. Wedekind 2013).

× *Übertragung von Eigenverantwortung, Identifikation mit dem Prinzip partnerschaftlicher und demokratische Bildung*

Mit der Entscheidung, ein Thema selbst zu wählen, übernehmen die Studierenden Verantwortung für sich und ihre Kommiliton*innen. Sie erfahren nahezu beiläufig dabei, dass Beteiligung einerseits die Übernahme von Verantwortung nach sich zieht, aber zugleich andererseits die Bereitschaft des Dozierenden verlangt, Verantwortung abzugeben und als Kooperationspartner vertrauensvoll den Prozess der Erarbeitung des Themas zu begleiten. Absprachen, Kompromisse und letztlich auch das Nachvollziehen der Wünsche und Vorstellungen anderer Studierender tragen dazu bei, dass bereits in der ersten Seminarsitzung die Bedeutung von Inklusion ohne jegliche theoretische Verortung erlebt und vielleicht auch schon erfahren werden konnte (individuelle Regulationsfähigkeit).

× *Prozess- /Ergebnisorientierung inklusiver Bildungsprozesse und Offenheit gegenüber sachlichen Evaluationen in professionellen Kontexten*

Speziell in den Reflexionsrunden erleben die Studierenden die Bedeutung von Selbstbildungsprozessen und deren Abhängigkeit von vielen Bedingungsfaktoren, die zum Teil in der eigenen Biografie (Interessenlagen, Bedürfnisse, Motive, ...) zu finden sind, aber auch durch äußere Umstände (pädagogisches Setting, Aufbau von Beziehungen zu Kommiliton*innen, die als Lernbegleiter*innen agieren, ansprechende Gestaltung von Lernumgebungen, ...) geprägt sein können. Es geht nicht um vorgegebene Curricularziele und Lernstandards, sondern um das Erreichen selbst gesetzter bzw. gemeinsamer Lernziele und der individuellen Auseinandersetzung mit den Bedingungen, die Lernen ermöglichen oder auch einschränken. Indem die Studierenden die determinierenden Bedingungen des Bildungsprozess sachlich evaluieren, können sie sich der zugrunde liegenden Heterogenität in der Gruppe nicht entziehen. Diversität wird nahezu von selbst zum Thema professioneller Selbstverständigung und inklusive Pädagogik eine Forderung, die sich aus dem Erlebten ergibt.

× *Barrierefreie Zugänge zu Inhalten ermöglichen*

Bei der Planung der didaktischen Miniaturen setzen sich die Studierenden in der Phase der Sachanalyse intensiv mit den fachlichen Inhalten ihres Themas auseinander und legen entsprechende Ziele fest. Anschließend entwickeln sie methodische Ideen zur Umsetzung. Bereits in dieser Phase versuchen sie unterschiedliche Zugänge zum Thema anzudenken. Spätestens dann, wenn die Studierenden über den Aufbau einer entsprechenden Lernumgebung beraten, beginnen sie sich intensiv mit der Heterogenität in ihrer Seminargruppe auseinander zu setzen. Während ein Studierender/eine Studierende eher den rationalen Zugang zum Thema sucht, braucht ein anderer Studierender/eine andere Studierende eher eine sinnliche Annäherung. Jemand benötigt klare Anweisungen, um einen Anfang zu fin-

den, wieder eine andere Person eher Raum für die selbstständige Erschließung und kreative Annäherung an das Thema. Mit einer Lernumgebung, die unter Beachtung dieser und weiterer differenter Aspekte individualisierten Lernens aufgebaut ist, werden Barrieren zur inhaltlichen Erschließung abgebaut. Die Möglichkeit den Lernweg, die Lernpartner, den Lernort und die Methoden zur Erschließung des Themas selbst auszuwählen, baut weitere Hindernisse/Barrieren für die individuelle Erschließung eines Themas ab. In der jeweils anschließenden Reflexion der didaktischen Miniatur werden diese Vorüberlegungen vorgestellt und deren Wirksamkeit von der Gruppe gespiegelt. In einem solchen pädagogischen Setting erleben und erfahren die Studierenden sehr intensiv, dass es nicht darum gehen kann gleiche Lerninhalte zur gleichen Zeit mit Hilfe einer Methode zu erreichen. Es geht vielmehr darum unter Beachtung der individuellen Besonderheiten, der Stärken und Interessen individualisierte Lernwege zu eröffnen und damit zugleich auch zu akzeptieren, dass Lerninhalte sehr individuell und differenziert angeeignet werden. Heterogenität und die pädagogische angemessene Antwort – inklusive Pädagogik – werden auf der Grundlage gemeinsamer Erfahrungen ins Zentrum der Aufmerksamkeit gerückt

6.2 Beispiel 2: Das Modul Mathematik und ihre spezifische Didaktik im Elementar- und Primarbereich

Am Beispiel der zu erbringenden Prüfungsleistung im Modul „Mathematik und ihre spezifische Didaktik im Elementar- und Primarbereich“ möchten wir das Potenzial alternativer Prüfungsmethoden im Rahmen der Lernwerkstattarbeit weiter vertiefen. Das Modul besteht aus einem vier Semesterwochenstunden umfassenden Seminar mit 16 Veranstaltungen im 4. Semester. Ziel des Seminars ist es, neben der Erarbeitung fachbezogener und fachdidaktischer Wissensbestände, vor allem, diese Wissensbestände zu nutzen, um sich fachlich fundiert zu Materialien, Programmen und Konzepten der frühen mathematischen Bildung zu positionieren und Bildungsangebote in diesem Bildungsbereich zu gestalten. Dies wird als Lernziel des Seminars auch bereits in der ersten Sitzung formuliert. Ebenfalls in der ersten Sitzung wird das Seminarkonzept, einschließlich der Anforderungen an den Leistungsnachweis vorgestellt und damit der Rahmen des gemeinsamen Lernens transparent gemacht. Als Prüfungsleistung besteht in diesem Seminar die Möglichkeit, in einer Kleingruppe eine Lernumgebung, in der die Kommiliton*innen ca. anderthalb Stunden selbst mathematisch tätig werden können, zu planen, durchzuführen und zu reflektieren sowie diesen Prozess zu dokumentieren und nochmals zusammenfassend zu reflektieren. Diese Vorgehensweise ist den Studierenden aus dem Modul „Naturwissenschaften und ihre spezifische Didaktik im Elementar- und Grundschulbereich“ im 3. Semester vertraut. Für die Gestaltung der Lernumgebung können die Studierenden auf verschiedenste Materialien, Programme und Konzeptionen früher mathematischer

Bildung zurückgreifen, die ihnen in der zweiten Seminarsitzung kurz vorgestellt werden und als Material in der Lernwerkstatt vorhanden sind. Die Materialien/Programme und Konzeptionen weisen einen unterschiedlichen Grad an theoretischer Fundierung und Strukturierung auf. Das Angebot reicht vom Materialkoffer „Mengen, zählen, Zahlen (MZZ): Die Welt der Mathematik verstehen.“ (Krajewski u.a. 2007) über Materialien aus dem Projekt „mathe2000“ oder dem Konzept „Gleiches Material in großer Menge“ (Lee 2010) bis zu offenen Konzepten wie der „Rappel-Rechen-Kiste“ aus der Zeitschrift für die Praxis in KiGa und KiTa. Entdeckungskiste.

Bevor die Studierenden sich für ein Material entscheiden und Arbeitsgruppen bilden, ermöglichen ihnen die ersten inhaltlichen Sitzungen individuelle Zugänge zu den Themen „Mathematik“ und „frühe mathematische Bildung“.

Die erste Sitzung widmet sich vollständig lernbiographischer Arbeit. Methodisch gestützt erkunden die Studierenden zunächst in Interviews, dann in Kleingruppen ihre (lern-)biographischen Erfahrungen mit Mathematik und dokumentieren sie auf Postern. Anschließend werden diese gemeinsam im Plenum vorgestellt und diskutiert. Die zweite Sitzung bietet Raum, aktiv – wieder in kleinen Gruppen – in der räumlichen Umgebung innerhalb und außerhalb der Hochschule nach mathematischen Spuren zu suchen. Diese werden von den Gruppen systematisiert, dokumentiert und vorgestellt. Diese Gruppen-präsentationen bieten das Fundament für die Erarbeitung einer fachwissenschaftlichen Definition von Mathematik – dem zentralen fachlichen Gegenstand der kommenden Wochen im Seminar. In den folgenden drei Wochen wird im Seminar mit unterschiedlichsten Methoden an einer grundlegenden gemeinsamen fachwissenschaftlichen Wissensbasis gearbeitet. Die Auseinandersetzung mit dem aktuellen Forschungsstand zu entwicklungs-, lern- und motivationspsychologischen Aspekten mathematikbezogener Bildungsprozesse bei Kindern mündet in der gemeinsamen Erarbeitung und Begründung von altersgemäßen mathematischen Bildungszielen und didaktischen Prinzipien. Parallel dazu haben die Studierenden Zeit, die bereitstehenden Materialien, Programme, Konzepte zu sichten und eine Auswahl für den Leistungsnachweis zu treffen.

Bereits im ersten Teil des Seminars wechseln traditionelle Unterrichtsphasen mit Phasen der stark an der Lernwerkstattarbeit orientierten Unterrichtsdidaktik. In den auf diesen ersten Seminareil folgenden neun Wochen steht nun das Lernen in der Lernwerkstatt im Mittelpunkt des Seminargeschehen. Die Planung dieser Werkstatt-einheiten obliegt jeweils einer Kleingruppe von Studierenden und ist Gegenstand der Prüfungsleistung. Diese umfasst: (1) Die praktische Umsetzung des jeweils ausgewählten Angebotes früher mathematischer Bildung in einer Lernumgebung, in der die Kommilitonen mathematisch tätig werden können. (2) Die

Begleitung der Kommiliton*innen bei der Exploration und dem Tätigsein in der Lernumgebung. (3) Die fundierte Moderation eines Fachgesprächs zu dem ausgewählten Material, Programm, Konzept, in dem die theoretischen Grundpositionen, didaktischen Prinzipien und angestrebten Bildungsziele erarbeitet werden. (4) Die Moderation der gemeinsamen Reflexion: Begründung der Themenwahl, der angestrebten Ziele, Gestaltung der Lernumgebung und der Reflexion durch die Kommiliton*innen sowie die schriftliche Dokumentation der didaktischen Miniatur und der Arbeitsergebnisse.

Die Erfahrungen in den durch die Studierenden vorbereiteten Lernumgebungen werden von der Dozentin in den Reflexionsrunden fachlich begleitet und durch weiteren Input zu Themen wie die Vielfalt von Entwicklungsverläufen, der Bedeutung von Sprache für Mathematik sowie fachdidaktischen Aspekten von Arithmetik, Geometrie und Sachrechnen angereichert.

Was hat diese Gestaltung der Prüfungsanforderung mit Inklusion zu tun? – Eine Reflexion der intendierten inklusionsorientierten Wirkmechanismen nach Haude & Volk

✕ *Heterogenität als konstituierendes Merkmal von Bildungsprozessen und Lehr-Lern-Angebote auf die Prüfungsangebote abstimmen*

Das Angebot verschiedener, bereits im Vorfeld zugänglicher Materialien, Programme und Konzepte früher mathematischer Bildung eröffnet den Studierenden die Möglichkeit, ein ihnen Ressourcen, Interessen und Motivationslagen entsprechendes Thema für ihren Leistungsnachweis auszuwählen. Dieses soll aus ihrer Perspektive am besten dafür geeignet sein, ihr im Seminar erworbenes Wissen unter Beweis zu stellen. Die oben aufgezählten Teilanforderungen der Prüfungsleistung ermöglichen den Studierenden die Präsentation ihres Wissens auf unterschiedlichen Repräsentations- und Abstraktionsebenen und beschränkt sich dabei nicht auf das Wiedergeben von kurzfristig gelernten Informationen. Damit ist eine wichtige Voraussetzung für ein ressourcen- und kompetenzorientiertes Prüfen gegeben.

Reflexion der inklusionsorientierten Wirkmechanismen – subjektive Aspekte (vgl. Haude & Volk 2015, 8): Mit diesem kompetenzorientierten Prüfungsformat wird an den Stärken der Studierenden angeknüpft (*Blick auf die Stärken*, ebd.) und die Möglichkeit geboten, dass im Seminar erarbeitete Wissen (sowohl das fachliche theoretische als auch das erfahrungsbasierte) in eine Handlungsplanung zu überführen und mit den anderen zuteilen (*erst verstehen – dann verstanden werden*, ebd.). Dabei stehen die Studierenden zwar auch vor der Herausforderung eine Prüfung abzulegen, im Vordergrund steht aber sich zu positionieren – was möchte ich präsentieren (*statt gegen etwas zu sein* [Prüfung, d. A.], *für etwas zu sein* [Präsentation des erarbeiteten Wissens, d.A.], ebd.). Der Fokus der Vorbereitung

gen liegen dann weniger auf dem Aspekt der Leistungsmessung und -beurteilung sondern auf dem eigenen aktiven Beitrag zum Seminar (*Teilhabe*, ebd.). Es geht also auch darum, mit den Einzelpräsentationen im Verlauf des Seminars ein Gesamtbild der erarbeiteten Inhalte zu schaffen (*Weisheit der Vielen*, ebd.).

✕ *Übertragung von Eigenverantwortung und Identifikation mit dem Prinzip partnerschaftlicher und demokratischer Bildung*

Diese Form des Leistungsnachweises ist in hohem Maße mit der Übernahme von Verantwortung für das eigene Lernen verbunden. Der Erfolg des Leistungsnachweises wird, neben der selbst verantworteten Qualität des fachlichen Inputs der Studierenden, auch von ihren persönlichen Ansprüchen bzgl. der Gestaltung und Umsetzung mitbestimmt. Dabei fordert die Gestaltung der didaktischen Miniatur sowohl die eigenen Regulationsfähigkeit als auch die sozial-kognitive Empathiefähigkeit der Studierenden für ihre Kommiliton*innen heraus. Die Studierenden werden in diesem Prüfungssetting zu Lernbegleiter*innen. In der Prüfungssituation agieren sie als Expert*innen für ihr Thema und die entsprechende didaktische Umsetzung. Die Dozent*innen sind dabei nicht primär als Prüfer*innen und Expert*innen präsent, sondern als beobachtende bzw. selbstlernende Akteure in der Werkstatt aktiv.

Reflexion der inklusionsorientierten Wirkmechanismen – inter-aktionale Aspekte (vgl. Haude & Volk 2015, 8): Das hier vorgestellte Prüfungsformat ermöglicht es den Studierenden sich für etwas zu begeistern (*begeistern, inspirieren, überzeugen*, ebd.). Die Aufgabe der Dozent*innen besteht im „begleiten und anregen“ (ebd.) und im „Resonanz geben“ und auch aktiv in „Resonanz zu gehen“ (ebd.) in einem Kontext in dem „voneinander gelernt“ wird (ebd.). Dabei bieten „exemplarische Tiefgänge“ genauso wie „Irrtümer“ Reibungspunkte für den fachlichen Austausch und das fachliche Wachsen und ermöglichen so ein „Lernen durch Partizipation [an selbstgewählten Themen, mit selbst definiertem Kontinuum von Passiv- und Aktiv-sein]“ (ebd.)

✕ *Prozess- und Ergebnisorientierung inklusiver Bildungsprozesse und Offenheit gegenüber sachlicher Evaluation in professionellen Kontexten*

In der fachlichen Diskussion und der Reflexion der didaktischen Miniatur geht es konkret auch um die Prozesse und Kontexte, die die (Lern-) Erfahrung ermöglichen. Das als „Prüfungsthema“ gewählte Material, Projekt oder Konzept früher mathematischer Bildung wird so zum Rahmen und Gegenstand des Bildungsprozesse. Die Reflexion der didaktischen Miniaturen kann als „sachliche Evaluation“ in einem professionellen Rahmen verstanden werden (Tippelt & Schmidt-Hertha 2013, 218). Dabei geht es sowohl um die inhaltliche Rekonstruktion des gewählten didaktischen Ansatzes als auch um die Rekonstruktion des pädago-

gischen Handelns in der didaktischen Miniatur. In einem Prozess des „*wechselseitigen Verstehens durch Nachvollziehen von individuellen Absichten*“ (Tippelt & Schmidt-Hertha 2013, 218) werden – auf Augenhöhe zwischen Lehrenden und Lernenden – fachliche Inhalte der Materialien, Programme und Konzepte aber auch Gelingensbedingungen pädagogischer Bildungsprozesse von den Prüflingen präsentiert, teilweise mit der Gruppe erarbeitet und zusammengefasst. Für die didaktische Miniatur erstellte Materialien hinterlassen „Lernspuren“ in der Werkstatt als sichtbares Resultat der Prüfungsvorbereitung.

Reflexion der inklusionsorientierten Wirkmechanismen – institutionelle Aspekte (vgl. Haude & Volk 2015, 8): Tatsächlich erfordert das hier vorgestellte Prüfungsformat „*Veränderungen*“ (ebd.) im Raum und in der Gruppe: Zum einen bedarf es der entsprechenden räumlichen Möglichkeiten und den Zugang zu Materialien, Projekten oder Konzepten früher mathematischer Bildung zum anderen setzt eine materialgestützte, interaktive Präsentationen die Bereitschaft der Gruppe voraus, sich auf die didaktische Miniatur der Kommiliton*innen einzulassen. Des Weiteren bedingt die Dokumentation der Präsentation zu Beurteilungszwecken Darstellungsformen die deutlich von klassischen Hausarbeiten oder Klausuren abweichen (*Portfolios*, ebd.). Insgesamt ermöglicht diese Vorgehensweise zum einen die „*Anpassung der Leistungserhebung an die Entwicklungsverläufe der Menschen*“ (ebd.) zum anderen bedingt dies „*hoch individualisierten sowie gemeinschaftsstiftenden, offenen Unterricht*, ebd.)

× *Barrierefreie Zugänge zu Inhalten ermöglichen*

Die Barrierefreiheit wird bei dieser Form der Prüfungsanforderung in zweierlei Hinsicht ermöglicht: Zum einen können die Studierenden den Zugang zum Material, Programm oder Konzept frei wählen, ebenso wie die Form der Präsentation, der Lernbegleitung, der Moderation des Fachgesprächs und der Reflexion. Zum anderen werden in der Lehr-Lernforschung belegte leistungsbeeinträchtigende Barrieren institutionalisierter Bildungsprozesse (vgl. z.B. Klauer/Leutner 2007, Helmke 2009) abgebaut: Die Herausforderung dieser Prüfungsanforderung ist nicht mit unter Stress gelerntem, kurzfristig abrufbereitem Wissen zu bewältigen, sondern erfordert – und ermöglicht gleichzeitig – eine intensive Auseinandersetzung mit den Materialien, Programmen, Konzepten früher mathematischer Bildung, dem aktuellen Wissensstand zu frühen mathematischen Bildungsprozessen, den Bildungszielen sowie didaktischen Herangehensweisen und befördert damit die langfristige Verankerung im Gedächtnis. Die Möglichkeit, das Prüfungssetting selbst aktiv zu gestalten und in ihm eigenverantwortlich zu agieren, eröffnet die Erfahrung von Selbstwirksamkeit und Kompetenz und schafft damit aus motivationspsychologischer Perspektive eine Atmosphäre, in der sich vorhandene Kompetenzen der Studierenden entfalten können. Dies ist beispielsweise für Stu-

dierende mit angstbe stimmte lernmotiviertem Studienverhalten eine bedeutsame Unterstützung ihrer Motivationsregulation (vgl. Metzger u.a. 2012).

Reflexion der inklusionsorientierten Wirkmechanismen – gesamt-gesellschaftliche Aspekte (vgl. Haude & Volk 2015, 8): Im Rahmen dieses Prüfungsformates werden „*Stärken und Interessen als Ausgangspunkte pädagogischer Arbeit*“ (ebd.) gewählt und dieses Prinzip für die Studierenden erfahrbar. Neben den hier deutlich herausgearbeiteten inklusionsorientierten Wirkmechanismen dieses Prüfungsformates nach Haug und Volk (2015, 8) kann sich das Konzept selbstverständlich nicht vollständig den selektionsorientierten Wirkmechanismen institutionalisierter Bildung entziehen (ebd.). Nichts desto trotz geht es um die Beurteilung, wie erfolgreich der Besuch des Seminars für die fachliche Qualifizierung der Studierenden war und zwar innerhalb einer von der Dozent*in definierten Rahmung. Der erfolgreiche Besuch des Seminars wird mit einer Note ausgewiesen, die sich an vorgegebenen *Curricularzielen* (ebd.) orientiert. Auch wenn natürlich für das Seminar in der Modulbeschreibung die zu erreichenden Bildungsziele und Kompetenzen eindeutig definiert werden, eröffnet die jedoch die dargestellte Herangehensweise die Möglichkeit, diese Lernziele „*selbst gesetzt*“ (ebd.) und als „*gemeinsame*“ (ebd.) Lernziele zu konkretisieren. Das gemeinsame Aushandeln, Planen und Umsetzen, das dieses Prüfungsformat bietet, bereitet die Studierenden auch darauf vor in „*multiprofessionellen*“ (ebd.) Kontexten zu agieren und sensibilisiert für „*Intersektionalität*“ (ebd.) und „*soziales Verständnis von sich wandelnden komplexen Identitäten*“ (ebd.) in sozialen Interaktionen.

7 Zusammenfassung

Lernwerkstätten und Lernwerkstattarbeit in der Ausbildung zukünftiger Pädagog*innen bieten vielfältige Möglichkeiten, Inklusion als immanenten Gegenstand pädagogischer Interaktionen und professioneller Kompetenzaneignung zu thematisieren, zu problematisieren und vor allem zu realisieren. Als gelebte, erlebte und reflektierte Wirklichkeit wertschätzender Interaktionsprozesse trägt Lernwerkstattarbeit in der von uns dargestellten Weise dazu bei, inklusive Pädagogik nicht nur als Vision und Glaubensbekenntnis in der Ausbildung zu thematisieren, sondern als machbare und lohnenswerte Erneuerung pädagogischer Praxis nachhaltig in den Haltungen und Handlungen zukünftiger Pädagog*innen zu verankern. In Abwandlung einer Aussage von Hartmut von Hentig (1993, 218) zum Thema Demokratieerziehung hier folgende abschließende Bemerkung: „**An Inklusion** („Demokratie“ wurde von den Autor*innen im Zitat durch „Inklusion ersetzt“) *kann nur glauben, wer erlebt hat, dass sie hält, was sie verspricht, dass sie*

möglich ist. Sie verspricht, dass meine Stimme in den gemeinsamen Angelegenheiten gehört wird – wirklich gehört wird.“

Literatur

- Albers, Timm (2011): Mittendrin statt nur dabei. Inklusion in Krippe und Kindergarten. München: Ernst Reinhardt.
- Albert, Christine (2000): Lernwerkstatt Kindergarten. Neuwied, Kriftel: Berlin.
- Allemann-Ghionda, Christina (2013): Bildung für alle, Diversität und Inklusion: Internationale Perspektiven. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Boban, Ines; Kruschel, Robert & Wetzel, Anja (2013): Doing Inclusion – radikal und expansiv. In: Dorrance & Dannenbeck (Hrsg.) (2013): Doing Inclusion. Inklusion in einer nicht inklusiven Gesellschaft. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 72-84.
- Burow, Olaf-Axel (2013): Positive Pädagogik: Mit der Weisheit der Vielfalt zur inklusiven Schule. In: Dorrance & Dannenbeck (Hrsg.) (2013): Doing Inclusion. Inklusion in einer nicht inklusiven Gesellschaft. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 27-41.
- CHE Consult GmbH (Hrsg.) (2012): Studienrelevante Diversität. Kurzbeschreibung einer Methodik und von ermittelten Studierendentypen. CHE Consult GmbH: Gütersloh.
- Döbert, Hans & Weishaupt, Horst (Hrsg.) (2013): Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen. Münster: Waxmann.
- Ernst, Karin (1993): „Lernwerkstätten eine Übersicht.“ In: Karin Ernst & Hartmut Wedekind (Hrsg.): Lernwerkstätten in der Bundesrepublik Deutschland und Österreich, Beiträge zur Reform der Grundschule, Bd. 91. Frankfurt.
- Feuser, Georg (2008): Integration. In: Sabine Lingenauber (Hrsg.). Handlexikon der Integrationspädagogik. Bochum: Projekt-Verlag, 103-107.
- Fthenakis, Wassilios E. (Hrsg.) (2009): Natur-Wissen schaffen, Bd. 2: Frühe mathematische Bildung. Troisdorf: Bildungsv Verlag EIN.
- Graf, Johanna & Weigl, Erich (2012): KlasseTeam: Hilfe zur Selbsthilfe für Lehrkräfte an einer inklusiven Schule. In: Klaus Metzger & Erich Weigl (Hrsg.): Inklusion – praxisorientiert. Didaktische und methodische Anregungen. Erprobte Modelle und Materialien. Für alle Jahrgangsstufen. Berlin: Cornelsen, 33-48.
- Gronemeyer, Marianne (2009): Die Macht der Bedürfnisse. Überfluss und Knappheit. 2. Aufl. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Haug, Peter (2008): Inklusion als Herausforderung der Politik im internationalen Kontext. In: Max Kreuzer & Borgunn Ytterhus (Hrsg.): „Dabei sein ist nicht alle“. Inklusion und Zusammenleben im Kindergarten. München: Reinhardt, 36-51.
- Haude, Christin & Volk, Sabrina (2014): Inklusion in der Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte. Orientierungsfragen für die Selbstevaluation von Ausbildungseinrichtungen. Stiftung Universität Hildesheim. Paderborn: Bonifatius GmbH, Druck-Buch-Verlag.
- Helmke, Andreas (2009): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. 2. aktual. Aufl. Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Hentig, Hartmut v. (1993): Die Schule neu denken. München, Wien: Carl Hauser Verlag.
- Klauer, Karl Josef & Leutner, Detlev (2007): Lehren und Lernen. Einführung in die Instruktionspsychologie. Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union.
- Klein, Ferdinand (2010): Inklusive Erziehungs- und Bildungsarbeit in der Kita. Heilpädagogische Grundlagen und Praxishilfen. Troisdorf: Bildungsv Verlag EIN
- Klemm, Klaus & Preuss-Lausitz, Ulf (2012): Was ist guter inklusiver Unterricht? In: Klaus Metzger & Erich Weigl (Hrsg.): Inklusion – praxisorientiert. Didaktische und methodische Anregungen. Erprobte Modelle und Materialien. Für alle Jahrgangsstufen. Berlin: Cornelsen, 20, 28ff.

- Krajewski, Kristin; Nieding, Gerhild & Schneider, Wolfgang (2007): Förderboxen für KiTa und Anfangsunterricht: KiTa-Förderboxen: Mengen, zählen, Zahlen (MZZ): Die Welt der Mathematik verstehen. Koffer mit Fördermaterialien und Handreichungen. Berlin: Cornelsen.
- Krappmann, Lothar (2012): Das Recht auf Bildung in der frühen Kindheit – ein weltweiter Wandel. Vortrag im Rahmen der Frühpädagogischen Abendvorlesung an der Alice-Salomon Hochschule Berlin. 10.05.2012.
- Lee, Kerensa (2010): Kinder erfinden Mathematik. Gestaltendes Tätigsein mit gleichem Material in großer Menge. Weimar: Verl. Das Netz.
- Metzger, Christiane; Schulmeister, Rolf & Martens, Thomas (2012): Motivation und Lehrorganisation als Element von Lernkultur. Zeitschrift für HS-Entwicklung, Jg. 7, Nr. 3, 36-50.
- Nentwig-Gesemann, Iris; Fröhlich-Gildhoff, Klaus; Harms, Henriette & Richter, Sandra (2011): Professionelle Haltung – Identität der Fachkraft für die Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren. Bd. 24. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogischer Fachkräfte (WiFF). München: Deutsches Jugendinstitut e.V.
- Prenzel, Annedore (2010): Inklusion in der Frühpädagogik. Bildungstheoretische, empirische und pädagogische Grundlagen. WIFF Expertise. Bd. 5. München: Deutsches Jugendinstitut e.V.
- Reich, Kersten (2008): Konstruktivistische Didaktik: Lehr- und Studienbuch mit Methodenpool. Beltz
- Sulzer, Annika & Wagner, Petra (2011): Inklusion in Kindertageseinrichtungen – Qualifikationsanforderungen an die Fachkräfte. WIFF Expertise. Bd. 15. München: Deutsches Jugendinstitut e.V.
- Tippelt, Rudolf; Reupold, Andrea; Strobel, Claudia & Kuwan, Helmut (2009): Lernende Region – Netzwerke gestalten. Bielefeld: Bertelsmann.
- Tippelt, Rudolf & Schmidt-Hertha, Bernhard (2013): Inklusion im Hochschulbereich. In: Hans Döbert & Horst Weishaupt (Hrsg.) (2013): Inklusiv Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen. Münster: Waxmann, 203-229.
- Treber, Monika (2011): Vielfalt und Inklusion als Herausforderung einer Pädagogik der Kindheit. In: Sabine Jungk, Monika Treber & Monika Willenbring (Hrsg.): Bildung in Vielfalt. Inklusive Pädagogik der Vielfalt. Freiburg: FEL Verlag, 13-25.
- VeLW (Hrsg.) (2009): Positionspapier des Verbundes europäischer Lernwerkstätten (VeLW) e.V. zu Qualitätsmerkmalen von Lernwerkstätten und Lernwerkstattarbeit, Berlin.
- Wedekind, Hartmut (2006): „Didaktische Räume – Lernwerkstätten – Orte einer basisorientierten Bildungsinnovation.“ In: Gruppe & Spiel, H. 4/2006.
- Wedekind, Hartmut (2007): „Lernwerkstätten. Übungsräume für demokratisches Handeln.“ In: Grundschulunterricht H. 3/2007. Oldenbourg Schulverlag GmbH.
- Wedekind, Hartmut (2011): „Eine Geschichte mit Zukunft.“ In Grundschule H. 6/2011. Westermann Verlag.
- Wedekind, Hartmut (2013): Lernwerkstätten in Hochschulen – Orte für forschendes Lernen, die Theorie fragwürdig und Praxis erleb- und theoretische hinterfragbar machen. In: Hendrik Coelen & Barbara Müller-Naendrup (Hrsg.): Studieren in Lernwerkstätten. Potentiale und Herausforderungen für die Lehrerbildung. Wiesbaden, 22ff.
- Westphal-Radisich, Tabea (2012): Vom Reflektieren eigener Erfahrungen zum bewussten pädagogischen Handeln. In: alice-Magazin der Alice Salomon Hochschule, H. 23/2012, Berlin.
- Wocken, Hans (2009): Qualitätsstufen der Behindertenpolitik und -pädagogik. Ein Beitrag aus der Tagung: Unterricht in heterogenen Klassen (Teil 2). Module zur Heterogenität. Bad Boll, 14.-16.12.2009. Online verfügbar unter: <http://www.ev-akademie-boll.de/fileadmin/res/otg/501909-Wocken.pdf>.