

Bree, Stefan

Vielfältig, merkwürdig und ungewiss. Auf dem Weg zu einer inklusiven Didaktik in der Hochschulausbildung

Schmude, Corinna [Hrsg.]; Wedekind, Hartmut [Hrsg.]: Lernwerkstätten an Hochschulen. Orte einer inklusiven Pädagogik. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2016, S. 106-126. - (Lernen und Studieren in Lernwerkstätten)



Quellenangabe/ Reference:

Bree, Stefan: Vielfältig, merkwürdig und ungewiss. Auf dem Weg zu einer inklusiven Didaktik in der Hochschulausbildung - In: Schmude, Corinna [Hrsg.]; Wedekind, Hartmut [Hrsg.]: Lernwerkstätten an Hochschulen. Orte einer inklusiven Pädagogik. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2016, S. 106-126 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-263810 - DOI: 10.25656/01:26381

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-263810>

<https://doi.org/10.25656/01:26381>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

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

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

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

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



Kontakt / Contact:

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

Stefan Bree

Vielfältig, merkwürdig und ungewiss – Auf dem Weg zu einer inklusiven Didaktik in der Hochschulausbildung

1 Einleitung

Die Verwirklichung von Inklusion in der Frühpädagogik hat eine ganze Reihe von Facetten und verändert bestehende pädagogische Strukturen und Haltungen. Wenn von frühkindlicher Bildung die Rede ist, bezieht sich Inklusion allgemein auf eine uneingeschränkte Teilhabe und Gemeinsamkeit aller Kinder in einer frühpädagogischen Institution. Das klingt im pädagogischen Alltagsverständnis noch einfach: Klar, bei uns sind alle willkommen; wir grenzen keinen aus. Inklusion bedeutet aber mehr als das Vermeiden von Exklusion. Es geht vor allem um die Kompetenz, andere Sicht- und Lebensweisen vorbehaltlos anzuerkennen und wertschätzend mit allen Abweichungen von gewohnten Deutungsmustern und Klischees umzugehen. Es lebe die Differenz – das ist leichter gesagt als getan. Im Kern meint Inklusion nämlich die elementare Fähigkeit zur wechselseitigen Anerkennung des Verschiedenen als eine reflexive Bewegung zwischen Annäherung und Abgrenzung (Prenzel 2010). Diese abstrakte Beschreibung deutet auf die Komplexität des Phänomens und hat es „in sich“. Blickt man nämlich auf Herausforderungen des kindheitspädagogischen Feldes, zeigt sich eine komplexe Heterogenität unterschiedlicher Akteur*innen, Kontexte und Themen. Bedeutsam sind hier nicht nur Unterscheidungen nach Alter, der individuellen Entwicklung, der sozialen Lage, des Geschlechts, der sexuellen Orientierung, der Kultur, der Sprache oder der Religion. Mindestens ebenso bedeutsam sind die Deutungsmuster gegenüber der besonderen Lernkultur von Kindern und der Frage, wie Kinder, Fachkräfte und Eltern dabei reflexiv und wechselseitig mit Unterschiedlichkeit umgehen. Inklusion thematisiert kindliche Konstruktionsweisen nicht defizitär sondern ressourcen- und prozessorientiert, dialogisch sowie im Hinblick auf eine expansive Entfaltung kindlicher Potentiale. Der Kopf ist rund damit das Denken seine Richtung ändern kann (Picabia). Das Erleben von Andersartigkeit ist für pädagogische Fachkräfte Alltag, das Gelingen inklusiven Handelns bleibt vor dem Hintergrund gewohnter Praktiken und Perspektiven hingegen oft schwierig.

Inklusive Pädagogik stellt eine ganze Reihe didaktischer Traditionen infrage, wie etwa die Diskussion in der Sonderpädagogik schon lange zeigt (Werning & Lütjeklose 2003). Gefordert ist eine professionelle Haltung, die Fachkräfte befähigt mit Andersartigkeit, Vielfalt und Unabgeschlossenheit pädagogischer Prozesse im Alltag durchgängig umzugehen. Das meint etwa neugierig auf Ungewohntes zuzugehen und didaktische Differenzierungen in heterogenen Gruppen zu gestalten. Der *Index für Inklusion* spricht diesbezüglich von einer Veränderung der Einrichtungskultur, von Leitbildern und pädagogischen Haltungen. Angestrebt wird eine frühpädagogische Praxis, in denen alle Barrieren für das Spiel und das gemeinsame Lernen abgebaut werden (Booth et al. 2010).

Moss und Urban fordern zur Umsetzung einer für Vielfalt offenen und dynamischen Bildungskultur neben den notwendigen politischen und strukturellen Maßnahmen vor allem eine radikale Umkehr in der Haltung und im Bildungsverständnis, in der Orientierungen und Praktiken demokratisch, dialogorientiert und experimentell angelegt sind. In diesem konsequent konstruktivistischen Bildungsverständnis meint »Experimentierung« eine Pädagogik, die Kinder und Erwachsene in erster Linie dazu anregen soll, gemeinsam Wirklichkeiten zu erfinden. Wissen soll nicht einfach reproduziert bzw. nur individuell konstruiert werden (Moss 2009; Moss & Urban 2010). Didaktisch ergibt sich damit eine Orientierung an ästhetischer Praxis in dialogischer Lerngemeinschaft. Ein Beispiel, das in diesem Zusammenhang vielfach Erwähnung findet, ist die Reggiopädagogik. Ihr didaktisches Theorem der »Hundert Sprachen« zeigt das Potenzial von Kindern, ihre Welt vielfältig und gemeinsam zu konstruieren (Prenzel 2010; Schäfer 2009; Göhlich 1997; Gandini 1997 u.a.). Dieser Ansatz weist eine hohe Affinität zu den Theoremen der Heterogenität und Inklusion auf und verknüpft ästhetische Praxis mit der Aufmerksamkeit für Vielfalt und Prozessartigkeit (Prenzel 2010; Pleger, 2011; Stenger 2010). In diesem didaktischen Verständnis werden Kindern multimediale, forschende und projektförmige Lernformen ermöglicht, in denen sich das individuelle und das soziale Lernen wechselseitig ergänzen. Damit wird eine einseitige Ausrichtung auf individuelles Lernen vermieden (vgl. Brandes 2009). Die Akteur*innen lernen in Gruppen, sind dialogorientiert und bewegen sich offen in anregungsreichen Lernumwelten. Pädagogische Prozesse werden auf der Grundlage von Beobachtung und wertschätzenden Interaktionen begleitet und gefördert (u.a. Viernickel 2008; König 2009). Es stellt sich in diesem Zusammenhang auch die Frage, welchen Einfluss die dingliche Umwelt auf die Bildungsweisen von Kindern hat.

2 Die Phänomenologie des schöpferischen Denkens

Phänomenologische und gestalttheoretische Ansätze zeigen nicht nur wie Materialien auf uns wirken, sondern wie durch leiblich-sinnliche Interaktion mit der Umwelt Sinn, Kultur und Sprache entstehen. Wir lernen nicht nur etwas über Dinge, sondern vor allem mit den Dingen und durch die Dinge: Sie lösen etwas aus in uns, sie sprechen uns an, sie sind im Zusammenspiel mit den sozialen Beziehungen die Grundlage unserer Entwicklung (vgl. Stieve 2008). In den ersten Lebensjahren haben Kinder das Bedürfnis fortwährend mit dem symbolischen Überschuss ihrer Umgebung zu spielen, um die Welt kennen zu lernen und Sinn zu (er-)finden. Kinder entdecken und untersuchen spielerisch Phänomene in ihrer Umgebung. Zufällig auftretende Ereignisse werden neugierig registriert, Abläufe beobachtet und interpretiert. Fortwährend nehmen Kinder Zusammenhänge zwischen Ursache und Wirkung wahr ebenso wie die Möglichkeit ihre Welt zu ordnen, zu gestalten und neu zu erfinden. Derartige Erfahrungs- und Handlungsformen verweisen auf Strukturmomente ästhetischer Erfahrung als ein entdeckendes Lernen und schöpferisches Denken in der frühen Kindheit.

Künstler*innen sprechen hier von einer offenen „Interaktion“ mit dem Material, in der sich überraschende, nicht vorhersehbare Lösungen ergeben. Das Material wird spielerisch handelnd erfahren, es „antwortet“, „ordnet sich unter“ oder „stellt Fragen“. Im Umgang mit dem Material, bei dem bewusste und unbewusste Wahrnehmungszustände einander ablösen, wird Neue Bedeutung entdeckt und gestaltet (Brater 2010). Designer*innen untersuchen Material nach unterschiedlichen Kriterien, indem sie etwa Materialformen assoziativ und analytisch zerlegen, gruppieren und neu zusammenstellen. Sie zeichnen das Material, experimentieren mit seinen Eigenschaften und Wirkungen (Poschauko & Poschauko 2010). Ästhetische Untersuchungsformen dieser Art bildeten die Grundlage des propädeutischen Unterrichts am Weimarer Bauhaus schon vor 90 Jahren (Wick 2000). Künstler*innen, Designer*innen und Kinder arbeiten aus jeweils unterschiedlicher Perspektive spielerisch und systematisch mit dem Appell der Dinge. Und: „Die Erfindungskraft einer Kultur hat sehr viel damit zu tun, wie viel von der Kindheit wach gehalten wird.“ (Waldenfels 2000, 180). Das Thema Inklusion und ihre Didaktik als spielerischer Umgang mit vielfältigem Sinn und Bedeutung bewegt sich also nicht nur im pädagogischen Feld, sondern berührt die Grundlagen unserer Kultur. Wenn wir nach Lösungen für die Einführung einer inklusiven Bildungsarbeit suchen, geht es auch darum wie eine Didaktik gestaltet wird, die derartige Formen kindlicher Weltaneignung aufgreift und für die Frühpädagogik nutzbar macht.

3 Von der Sache aus denken und Geschichten erfinden

Hier ein Beispiel: Eine Gruppe vier- bis fünfjähriger Kinder der Michelangelo preschool aus Reggio Emilia besucht einen von zahlreichen Säulen geprägten leeren Ausstellungsraum des städtischen Malaguzzi Centers (vgl. Reggio Children 2009, 79ff.). Während der Begehung bemerken die Kinder an der Decke – dort, wo die Säulen in die Decke münden – dunkle Spalten. Diese schmalen, höhlenartigen Zwischenräume regen sie an darüber zu spekulieren, wer oder was sich dort verborgen halten könnte. Sie vermuten einen Marienkäfer und stellen verschiedene Theorien darüber auf, wie er in diesen Spalten lebt und was er dort tun könnte.

»Der Marienkäfer ist so klein wie wir. Vielleicht denkt er, dass wir Riesen sind, genauso wie für uns der Raum wie ein Riese ist, der schläft«, mutmaßt Andrea mit einem doppelten Größenvergleich und einer Riesen-Metapher. Mateo stellt die Theorie auf, dass der Marienkäfer bei seinen Bewegungen Spuren hinterlässt, die man verfolgen könne, um zu entdecken, wie er sich verhält. Das veranlasst die Pädagoginnen, den Kindern vorzuschlagen, die mögliche Reiseroute des Marienkäfers mit einem roten Wollfaden zu rekonstruieren. Die vermuteten Bewegungen des Käfers werden daraufhin Schritt für Schritt mit dem Faden »nachgezeichnet«. (ebd.)¹ Besondere Orte markieren die Kinder mit selbst gezeichneten Marienkäferbildchen und verteilen sie im ganzen Raum.

In der Interaktion mit den Kindern unterscheiden die Fachkräfte hier nicht zwischen »richtig« und »falsch«. Sie liefern auch keine fertigen Erklärungen sondern intervenieren auf der Handlungs- und Vorstellungsebene der Kinder und bieten Impulse an, die anregen, sich selbsttätig mit den Phänomenen auseinanderzusetzen.²

In der nächsten Phase des Projekts vertiefen die Kinder ihr Thema mit unterschiedlichen Medien. Bei der Analyse von Erscheinungsweisen und Besonderheiten des Marienkäfers nutzen sie traditionelle und digitale Sprachen, Fotografien oder Bücher. Dabei entstehen detaillierte Zeichnungen am Computer, mit denen die Kinder formale und individuelle Aspekte ihres fiktiven Freundes, dem Marienkäfer, beschreiben. Anschließend wollen die Kinder ihre bisherigen Erkenntnisse vertiefen, indem sie ein maßstabgetreues Papiermodell auf der Grundlage eines echten Bauplans herstellen, der ihnen von den Erzieher*innen zur Verfügung gestellt wird. Sie zeichnen einen Grundriss anhand des Plans, stellen Säulen und

1 Das Original ist Englisch. Übersetzung Stefan Bree

2 Göhlich interpretiert eine vergleichbare Dialogsequenz zwischen Kindern und Fachkräften in „Alles hat einen Schatten außer den Ameisen“ in diesem Sinn. „Die Pädagogin kommentiert nicht mittels der Unterscheidung „richtig“ oder „falsch“, sondern interveniert mittels eigener handelnder Auseinandersetzung mit dem Phänomen (welche zudem den Gegenstand nicht zerlegt, sondern dessen Eigenart in der Umrahmung unterstreicht und somit selbst Passivität mitführt. Und bietet den Kindern so ein Vorbild dafür, sich selbst tätig und leidend mit dem Phänomen auseinanderzusetzen.“ (Göhlich 2006; 201, Reggio Children 2002)

Wände aus Papier her und rekonstruieren jeden einzelnen Schritt der Reiseroute mit dem roten Faden noch einmal nach. Alle Arbeitsschritte führen die Kinder detailgenau aus und ergänzen sie mit Fotografien, die am ersten Tag aufgenommen wurden.

Die Kinder gehen hier wie Architekt*innen oder Designer*innen vor: Nach der ausführlichen Recherche mit Begehung, Zeichnungen, Fotos und Plänen werden Modelle gebaut und diskutiert. Die Rekonstruktion mittels des dreidimensionalen Modells wird anschließend von einer virtuellen Rekonstruktion mit dem Beamer begleitet: Fotografien der Begehungssituation werden mit dem Modell verglichen und von den Kindern kommentiert. Nach dem Vergleich mit dem Modell werden Fotos und Kommentare am Computer zu einem Storyboard verarbeitet, das die Reiseroute des Marienkäfers und die Hypothesen der Kinder detailliert nachzeichnet, kommentiert und illustriert.

Hier ein Ausschnitt aus den Kommentaren der multimedial gestalteten Lerngeschichte:

„Er tarnt sich. Er tarnt sich auf der Säule. Jemand könnte denken, dass die schwarzen Flecken Schmutz sind ... Er kann sich im schwarzen Kasten verstecken ... Aber das ist das elektrische System, dann wird er elektrifiziert!“

Eine lebendige Geschichte, die reale und erfundene Elemente spannungsreich miteinander verknüpft und den Wissensdurst der Kinder vergrößert. Sie interessieren sich nun vor allem dafür, wie der Käfer sich fortbewegt und fragen sich, wie er eigentlich fliegen kann. Also untersuchen sie zunächst mit einer Lupe die Flügel echter Marienkäfer und fragen sich, wie sie ergonomisch »funktionieren«. Zunächst rekonstruieren die Kinder nun die Bewegungsabläufe mittels Zeichnungen der einzelnen Flügelsegmente, die sie ausschneiden und zu Bewegungsstudien montieren. Im zweiten Schritt ihrer ergonomischen Untersuchung rekonstruieren die Kinder die Bewegungsphasen per Computer, um ihre Hypothesen zu überprüfen und grafisch zu verfeinern.

So entsteht eine anschauliche Studie der Bewegungsphasen eines Marienkäferflügelschlags – multimedial montiert, analog gezeichnet und seriell zusammengestellt. Am Ende des Projektes entwerfen die Kinder aus Blättern, Stöcken, Steinen, Gräsern und Borke einen Lebensraum für ihren Marienkäfer. Sie sind der Meinung, dass die Betonsäule, an deren oberen Ende sie die Wohnung des Marienkäfers vermuten, viel zu kahl ist. »Wir können ein paar Sachen an die Säule tun und mit Strippe festmachen«, schlägt Andrea vor. Die Kinder diskutieren, wie sie die Materialien an der Säule befestigen könnten, damit sie nicht herunterfallen. Schließlich kommt Alessia auf die Idee, Fotos auf die Säule zu kleben. Anschließend wird diese Struktur abfotografiert und ein großes Digitalfoto hergestellt, das wie eine Fototapete um die Säule gewickelt werden kann. Durch diesen fotografischen Projektabschluss verwandelten die Kinder die Säule in ihr »most beautiful house«, das sie später dem Mallaguzzi Center schenken.

4 Inklusion als Möglichkeitsraum

Den Kindern wird es in diesem Projekt ermöglicht, ihre kreativen und ästhetischen Potenziale mehrdimensional zu entfalten – als Bewegung und Spurensuche, durch sprachliche Dialoge, als Zeichnung, Computergrafik, Bildgeschichte, Materialcollage, Fotografie, naturwissenschaftliche Studie oder als Architekturmodell in einer zeitlich, räumlich und medial reich strukturierten Umgebung. Gelebte Vielfalt unterschiedlicher Perspektiven und didaktischer Herangehensweisen. Ihre Wahrnehmungen, Empfindungen und Gedanken können die Kinder zu den unterschiedlichsten Konzepten am selben Thema verdichten, indem sie sich über ihre Erfahrungen austauschen und ihre Ideen mit Unterstützung der Erwachsenen in »Hundert Sprachen« ästhetisch und rational ausdrücken. Dieses Vorgehen entspricht explizit den für das Spiel beschriebenen Kriterien einer inklusiven Didaktik, wie sie etwa von Booth benannt werden (Booth 2010).

Erkennbar waren vielfach Überschneidungen von Fantasie und Realität, das Sammeln von Material und Wissen ebenso wie das Zerlegen, Montieren und Collagieren als Herauslösen von Dingen aus dem gewohnten Zusammenhang. In den verschiedenen Zugängen traten vielfältige Spannungsbögen auf, in denen die Kinder staunten, sich identifizierten, sich vom Alltäglichen distanzieren um neue, andersartige Wirklichkeiten zu erfinden. Aus dem zufällig entdeckten und spielerischen Sich-Einlassen auf die Reiseroute eines Marienkäfers wurde eine systematische Spurensuche – etwa durch die Kombination einer Rekonstruktion des Insektenflugs in den verschiedenen Bewegungsphasen mit der von den Kindern erfundenen Geschichte und anderen medialen Gestaltungsweisen (Jansa 2005). Pädagog*innen, die sich mit den Kindern in einer Lerngemeinschaft befinden, verhalten sich dialogorientiert, partnerschaftlich und damit professionell. In Formen wertschätzender Interaktion geben sie den Kindern die Möglichkeit, eigene Ideen und Ausdrucksweisen zu entwickeln. Außerdem sorgen sie für eine differenzierte und anregungsreiche Lernumgebung, in der die Impulse der Kinder behutsam, achtungsvoll und geschickt ergänzt, aber nicht ersetzt werden (Andres & Laewen 2006, Stenger 2008). Eine derart professionelle Begleitung setzt eine hohe fachliche Kompetenz im Umgang mit unterschiedlichen Medien und Wissensformen sowie ein sensibles didaktisches Gespür für die Differenz zwischen instruktiven Momenten und der Eigenaktivität der Kinder voraus. In einer derartig anregungsreichen Didaktik von Medien, wertschätzend begleitenden Erwachsenen, Räumen und Materialien kann die inklusive Vielfalt von kindlichen Potentialen eigenständig und experimentell von A – Z durchbuchstabiert werden.

5 Ästhetische Forschung

Im Ansatz der ästhetischen Forschung finden sich ähnliche Gesichtspunkte (Kämpf-Jansen 2002, Blohm & Heil 2011). Das Konzept für die pädagogische Arbeit an Hochschulen und Schulen bewegt sich im Spannungsfeld von Alltagserfahrung, Kunst und Wissenschaft. Aspekte dieses Konzeptes sind mit Blick auf die oben genannten Beispiele und die Besonderheiten der frühkindlichen Bildung als *elementare ästhetische Forschung* auf die Kindheitspädagogik übertragbar wie:

- die Neugier, das Staunen und Fragen;
- das Anknüpfen an Alltagsphänomenen;
- die Anpassung von Verfahren aus Kunst, Design und Wissenschaft an die Bildungsweise von Kindern;
- der multimedialer Ausdruck in „100 Sprachen“;
- der Gestaltungsprozesse als Dialog mit Menschen und Dingen;
- die Erkenntnisprozesse als ergebnisoffene Suchbewegungen;
- das genaue Beobachten und Dokumentieren der Prozesse;
- die Themen der Kinder werden aufgegriffen und projektförmig bearbeitet;
- sowie die anregende Umgebung und wertschätzende Begleitung.

Eine derartig elementare Form ästhetischer Forschung kommt der dynamischen Perspektive von Kindern mit ihrem „Anfängergeist“ entgegen (vgl. Schäfer 2010a, Bree 2012).

6 Kindheitspädagogische Didaktik

Schon Wagenschein wies darauf hin, dass es weniger darum geht, Fragen aus der Erwachsenenperspektive zu beantworten, sondern Kinder dabei zu unterstützen selbst Antworten zu finden. Nichts schadet der Vorstellungskraft und Sprachfähigkeit von Kindern so sehr wie das Ersetzen durch vermeintlich „richtige Antworten“. Kindliches Denken ist nicht kindisch. Es ist ein erwachendes, erwachsendes und erwartendes Denken (Wagenschein 1971). Ganz in diesem Sinn wurden die Prämissen der elementaren Bildung in den letzten zehn Jahren verändert. Bildungs- und Orientierungspläne fordern unisono die Stärkung kindlicher Eigenständigkeit durch wertschätzend begleitete Selbstbildung und Ko-Konstruktion der Akteur*innen quer durch alle Bildungsbereiche. Man setzt auf individuelle Potenziale statt auf normiertes Wissen. Dementsprechend verschiebt sich der Fokus von der Ziel- zur Möglichkeitsorientierung (Schäfer 2010 b). Analog geht es um Formen indirekter Didaktik in anregenden Umgebungen mit indirekten Impulsen (Liegele 2011). Themen von Kindern sollen nicht einfach ersetzt, sondern behutsam und zumutend erweitert werden (Andres & Laewen 2006). Das Ver-

hältnis von Eigenaktivität und Anregung muss passen. In der Praxis überwiegen allerdings immer noch instruktive Interaktionsstile zwischen Pädagog*innen und Kindern. Es fehlen Gespräche, die durch eine fragend-unterstützende Haltung gekennzeichnet sind und einen didaktischen Rahmen gestalten, der es ermöglicht Impulse von Kindern kommunikativ aufzunehmen, sie zu unterstützen sowie ihr Denken und Handeln eigenständig weiterzuführen. Dabei spielt die *Dosierung* der sprachlichen Impulse (Dialogqualität) und die Frage des *richtigen* Zeitpunktes eine entscheidende Rolle (Scaffolding) (König 2009, Hopf 2012). Das Konzept der Selbstbildung wird dabei oft einseitig auf einzelne Kinder bezogen, das Bildungspotential in Kindergruppen wird unterschätzt (Brandes 2008).

7 Die Lernwerkstatt als Herausforderung für eine inklusive Hochschuldidaktik

Das Modell der Lernwerkstatt thematisiert und realisiert eine inklusive Bildungsarbeit, so wie sie gerade beschrieben wurde. Für Lernwerkstätten und ihre Didaktik an Hochschulen leitend ist die Idee, dass Studierende des Lehramts oder der Kindheitspädagogik aktiv, entdeckend und problem-orientiert lernen sollten, um mit Kindern eine andere Pädagogik gestalten zu können (Ernst 1990, Ernst & Wedekind 1993, Wedekind 2011). Hier ist ein Ort, in dem kindliche Bildungsperspektiven anschaulich rekonstruiert und theoriegeleitet reflektiert werden. Dabei wird grundlegend zwischen den pädagogischen Prozessen und dem gestalteten Raum unterschieden. Es handelt sich um ein dynamisches Zusammenspiel unterschiedlicher Qualitätsdimensionen. Die Lernenden, die Lehrenden, der Raum, das Material und die Nachhaltigkeit bilden ein Zusammenwirkendes Gesamtsystem (VeLW 2009). Die lerntheoretische Grundlage bildet ein moderates konstruktivistisches Lernverständnis (Reich 2008). Lernen ist demnach aktiv, individuell, kumulativ, sozial, situativ und selbstreguliert. Entsprechend werden die Kriterien für die unterschiedlichen Rollen von Lehrenden und Lernenden, die dafür erforderliche Raumgestaltung und die Sicherung der Nachhaltigkeit des Lernangebots festgelegt. Eine umfangreiche Materialsammlung in ansprechend gestalteten Räumen hat beispielsweise geringere Effekte, wenn sie nicht mit einer entsprechenden Lern- und Reflexionskultur verbunden wird. Auf Seiten der Lernenden spielt die Möglichkeit, eigene Fragen zu stellen und ihnen nachgehen zu können, die entscheidende Rolle. Lehrende sollten kontinuierlich, wertschätzend und reflexiv begleiten, weniger belehren und bewerten. Mit Blick auf die Hochschulstrukturen ist entscheidend, wie gut die Werkstattarbeit modular vernetzt, akzeptiert und in das Portfolio eines Studienganges eingebettet ist.

8 Theorie und Praxis

Berufliche Qualifikationsprofile für Kindheitspädagog*innen beschreiben Kompetenzen dafür, Praxisprobleme methodengeleitet untersuchen und theoriegeleitet interpretieren zu können, um pädagogisches Handeln reflexiv an die Bildungsweisen und Bildungsbedarfe von Kindern anpassen zu können (vgl. DQR 2011, Fröhlich-Gildhoff u.a. 2014). Kindheitspädagogische Studiengänge an Hochschulen thematisieren entsprechend die Frage, wie sensitives und responsives pädagogisches Handeln reflexiv umgesetzt werden kann. Dabei werden Fragen danach aufgeworfen, wie der Kompetenzerwerb so gestaltet werden kann, das ein wechselseitiger Transfer zwischen Wissenschaftswissen und Handlungswissen für Studierende plausibel wird und fallbezogen im Spannungsfeld von Praxis, Lehre und Forschung erprobt werden kann (Rabe-Kleberg 2008, Nentwig-Gesemann 2008).

Im Zusammenhang damit steht auch die Diskussion zum Verhältnis von entdeckendem und forschendem Lernen. Oft wird polarisiert, zum Beispiel durch abgrenzende Unterscheidung zwischen didaktischem Handlungswissen (Lernwerkstattbezug) und forschendem Lernen als Wissenschaftswissen (Forschungswerkstatt). Zielführend scheint die Entwicklung einer reflexiven Kultur des Fragens und Differenzierens mit der Kompetenz zu wechselnden Bezugnahmen auf beide Perspektiven. Dies erfordert allerdings entsprechende Lernkulturen bspw. als Kombinationen von Lern- und Forschungswerkstatt. Hier wird das Spannungsfeld von Handlungs- und Wissenschaftsbezug thematisiert und mit Blick auf die berufliche Praxis anwendbar gemacht. Wissenschaft wird dann als sozialer Prozess erfahrbar, in dem Studierende typische Phasen eines Forschungsprozesses durchlaufen, in denen praxisrelevante Fragestellungen methodengeleitet untersucht werden (Huber 2009). Ein berufsfeldspezifisches Verständnis forschenden Lernens orientiert sich dabei an Formen der Praxisforschung (Koch-Prieve & Thiele 2009).

Bedeutsam für das Thema Inklusion ist vor allem auch, wie Studierende lernen im Spannungsfeld von fachdidaktischem und biografischen Wissen pädagogisches Handeln mit Blick auf kindgemäße Lernsituationen selbstreflexiv zu gestalten, etwa in dem sie in didaktischen Prozessen zwischen der Perspektive von Kindern und ihrer eigenen Perspektive unterscheiden können (Anders et al. 2013). Beschäftigungsfähigkeit bei BA-Studiengängen wird erreicht, wenn eine Balance zwischen wissenschaftlichem Wissen, episodisch-biografischem Wissen und berufsfeldbezogenem Handlungswissen hergestellt wird (Buschfeld, Dilger & Lilenenthal 2010).

9 Die ästhetische Werkstatt und das ästhetische Labor

Für die didaktischen Module des Studiengangs „Bildung und Erziehung in der Kindheit“ an der HAWK Hildesheim wurde eine ästhetische Werkstatt als Seminarraum und ein ästhetisches Labor für didaktische Versuche mit Kindern und Erwachsenen eingerichtet. Dabei ergeben sich vielfältige Verknüpfungen etwa mit dem Modul „Beobachtung und Dokumentation von Bildungsprozessen“ und dem Modul „Empirische sozial- und Kindheitsforschung“ (vgl. Modulhandbuch HAWK 2011). In enger Kooperation mit dem Projekt LernKultour der HAWK, Kindertageseinrichtungen der Stadt Hildesheim sowie Akteur*innen der Region (nifbe)³ werden regelmäßig Workshops, Spielnachmittage und Beratungen durchgeführt. Das Werkstattmodell verknüpft unterschiedliche Perspektiven für die Hochschuldidaktik:

- elementare ästhetische Erfahrungen als Fokus für alle Bildungsbereiche,
- das Prinzip der Lernwerkstatt in entsprechend gestalteten Seminarräumen,
- das forschende Lernen in spezifischen Lehr-Lern-Formaten.



Abb. 1: Einblicke in die ästhetische Werkstatt

³ Niedersächsisches Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung

Die ästhetische Werkstatt (60 qm) ist ein Seminarraum mit einer umfangreichen Materialsammlung, didaktischem Material und Medien. Das ästhetische Labor (60 qm) ist ein Seminarraum in unmittelbarer Nähe mit einer großen Teppichfläche, einer Materialsammlung und einem mobilen Lichtstudio. Die umgebenden Flurflächen werden für Ausstellungen (Sprechende Wände mit Projektdokumentationen) und für die Arbeitsergebnisse Studierender genutzt. Modelle didaktischer Materialien, Spielgeräte sowie Modelle für Raumkonzepte werden in den Werkstätten der Fakultäten Architektur, Holzingenieurwesen und Design angefertigt. Die Herstellung von Vielfalt und Unterschiedlichkeit von Perspektiven ist dabei ein wichtiger Orientierungspunkt.

10 Die Sammlung

Knochen, Korken, Plastik, Holz, Knöpfe, Tierpräparate, Insekten, Metalle, Draht, Gummi, Seile, Pappkartons, Acrylglas, Röhren.... Die umfangreichen Materialsammlungen und das, was sie als elementare ästhetische Erschließung, als entdeckendes und forschendes Lernen ermöglichen und herausfordern sind das verbindende didaktische Prinzip. Die systematische Vielfalt, der Umfang, die Heterogenität und Bedeutungsoffenheit des Materials provoziert elementare Perspektiven des Denkens und Handelns. Ergänzt werden die etwa 80 Materialsammlungen durch verschiedene Werkzeuge und bildnerisches Material wie Farben, Kreiden, Stifte, Ton, Knete und Klebstoffe. Medien wie Lichtkästen, OH-Projektoren, alte Plattenspieler, Föns, Taschenlampen und ein Semesterapparat (Kunst, Naturwissenschaft und Didaktik). Materialien und Medien können in unterschiedlichen Kombinationen für alle Bildungsbereiche genutzt werden. Die Präsentationsformen bei Übungen lehnen sich an elementare ästhetische Praktiken an und lenken die Aufmerksamkeit durch ein ausgewogenes Verhältnis von Ordnung und Komplexität. Die Vielfalt von Materialien, Themen, Perspektiven und Medien stellt eine wesentliche Voraussetzung für die Verwirklichung inklusiver Didaktik dar.

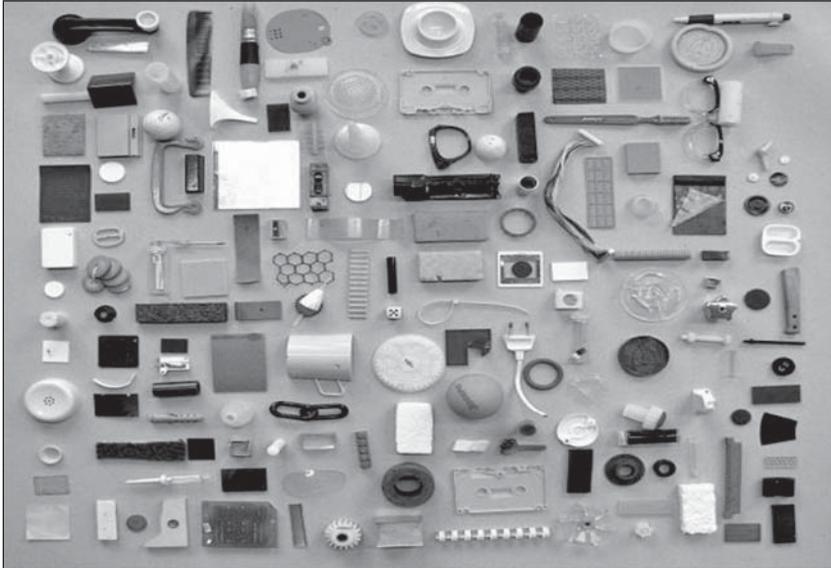


Abb. 2: Materialsammlung: Ordnung und Komplexität

11 Der didaktische Rahmen

Wie kann man hochschulische Lernumgebungen didaktisch so gestalten, damit der inklusive Gehalt kindlicher Bildungsweisen besser verstanden wird? Den Schwerpunkt der Arbeit in der ästhetischen Werkstatt und im ästhetischen Labor bildet die Rekonstruktion kindlicher Bildungsweisen und didaktischer Ansätze als Kombination ästhetischer Praxis mit den jeweiligen Materialien, Medien, fachtheoretischen und biografischen Bezügen. Um Lernphasen zu strukturieren, gibt es instruktive Momente: zwei bis drei Vorträge pro Seminar. Fragen und eine Materialauswahl mit entsprechenden Aufgaben und theoretischen Bausteinen sind vorgegeben. Sie werden in Kleingruppen bearbeitet und im Plenum diskutiert. Raumgestaltung und didaktische Inszenierung werden jeweils Themen und Fragestellungen angepasst.

In offen strukturierten Phasen bearbeiten Studierende eigene Fragen. Diese Phasen werden beratend begleitet, Ergebnisse im Plenum diskutiert. Intuitive Deutungsmuster und Handlungsroutinen – etwa im Hinblick auf das Verhältnis zum Scheitern, zur Neugier, zum Experimentieren oder Gestalten – werden episodisch-biografisch thematisiert und reflektiert. Daraus ergeben sich fachdidaktische Diskussionen zum Verhältnis von Instruktion und Konstruktion, von individuellem

und gruppenspezifischen Lernen, zu inklusiven Lernformen usw. Die Arbeitsphasen werden i.d.R. fotografisch dokumentiert. Angelehnt an das Format der didaktischen Miniatur erarbeiten, präsentieren und diskutieren die Studierenden in allen Seminartypen Projekte in einer Kombination fachwissenschaftlicher und didaktischer Perspektiven (Zeyer & Welzel 2006, Wedekind 2011). Exemplarisch werden Projekte auf dem Flur als sprechende Wände präsentiert. Im 2. Semester legen die Studierenden im didaktischen Modul ein Lernportfolio an, in denen Lernfortschritte theoriebasiert reflektiert werden. Im 3. Semester kann ein Teil der Studierenden in kleinen Forschungsgruppen methodengeleitete Versuche mit Kindern durchführen.

Zusammenfassend geht es darum, Studierende eine möglichst dichte „Teilnahme“ am kindlichen Erfahrungshabitus zu ermöglichen und ein inklusives didaktisches Handeln zu üben. Das oben beschriebene reflektierte Spannungsfeld von theoretischem, episodisch-biografischem und didaktischem Handlungswissen wird systematisch bearbeitet. Wie kann man sich das konkret vorstellen? Die folgenden Beispiele geben einen Einblick in die Vielfalt der ästhetischen Seminarpraxis.⁴

12 12Meter Murbelbahn

In der ästhetischen Werkstatt finden die Studierenden eine umfangreiche Sammlung von Röhren und Schienen aus Pappe, Plastik und Metall sowie unterschiedlich schwere und große Murbeln und Kugeln, Stative, Leitern, Klebeband, Strippe und Werkzeug vor. Sie bekommen folgende Aufgabe: „Konstruieren Sie in zwei Stunden eine Murbelbahn, die mindestens 12 Meter lang ist und einen Höhenunterschied von 3 Metern überwindet.“ Der Prozess wird begleitend fotografiert. Eine Auswahl der Bilder wird zu Beginn der Reflexionsphase an der Wand befestigt. Beim Ordnen der Fotografien und beim Zuordnen fachtheoretischer Überlegungen werten die Studierenden ihre Erfahrungen aus. Sie reflektieren Fragen nach kausalem Denken, Problemlösungsstrategien, entdeckendem Lernen sowie elementaren mathematischen oder naturwissenschaftlichen Phänomenen. Die Perspektivendifferenz zwischen Kindern und Erwachsenen wird ebenso thematisiert wie der Unterschied zwischen Handlungsperspektive und theoretischer Perspektive und der eigene biografische Hintergrund zum Thema technisch-naturwissenschaftliche Bildung.

⁴ Hier kann nur eine kleine Auswahl der umfänglichen ästhetischen Praxis und Hochschuldidaktik dargestellt werden.

13 Konstruktionslandschaften

Im Zusammenhang mit der phänomenologisch orientierten Vertiefung klassischer didaktischer Konzepte werden die Effekte unterschiedlicher Materialgruppen vergleichend untersucht, zum Beispiel

- Materialgruppen in jeweils gleicher Größe, Art und großer Menge (Kapplabusteine, Holzwürfel, Eisbecher);
- Material unterschiedlicher Gruppen, Beschaffenheit und Größe, überwiegend aus Abfallmaterial (Papprohrstücke, Plastikverpackungen, Holzabfälle);
- Unterschiedliches Material einer Gruppe in großer Menge (Kronenkorken, Teebeutelanhänger, Plastikverschlüsse)

Studierende erfahren hier, wie und warum Bildungsprozesse durch die Materialauswahl im Sinne einer indirekten Didaktik „gezielt“ herausgefordert werden kann. Hier wird bspw. deutlich, dass

- unterschiedliches Material einer Gruppe wie Knöpfe eher das Sortieren und Klassifizieren;
- verschiedenes Material unterschiedlicher Gruppen eher das entdeckende Lernen und technisch-physikalische Experimentieren;
- sowie große Mengen eines Materials gleicher Gruppe eher symmetrische Formen und bildnerische Prozesse provoziert (vgl. Kerensa Lee 2011);



Abb. 3: Konstruktionslandschaften

14 Lichtlandschaften

Licht hat drei Wahrnehmungsdimensionen und ist daher sowohl als naturwissenschaftliches als auch bildnerisches Phänomen interessant: Es ist in Zeit und Raum gleichzeitig erfahrbar, es wirkt emotional und macht Raum erlebbar. Es strukturiert und verfremdet seine Umgebung als grafisches Ereignis und erzeugt eine komplexe atmosphärische Stimmung, die für Bildungsprozesse wertvoll ist. Licht regt die Verknüpfung von Fantasie und Realität, zwischen Erfinden und Denken an. Mehrere Gruppen experimentieren mit transparenten Materialien an zunächst drei Lichtkästen und fünfmal zwei OH-Projektoren. Zur Verfügung stehen: eine Sammlung großer Mengen Farbfolien, kleinteilige Abfälle aus der Kunststoffproduktion, Muggelsteine, alte Brillen, Struktur gebende Materialien. Es geht zunächst darum, die Wirkung der unterschiedlichen Lichtmedien auf ihr Wahrnehmungs- und Gestaltungspotential hin zu untersuchen (vgl. a. Reggio Children 1998, Jansa 2012). Aufgabenstellung z.B:

- Offene Aufgabe: Experimentieren Sie längere Zeit mit allen Materialien, Medien und möglichen Lichteffekten.
- Gezielte Aufgabe: Erfinden Sie eine kurze Geschichte aus der Perspektive des Materials. Halten Sie Ihre Erfahrungen und Beobachtungen fest (Plakate)
- Reflexion: Übertragen Sie Ihre Erfahrungen auf jeweils andere Medien und Situationen (Fenster, Plastikmüll usw.)

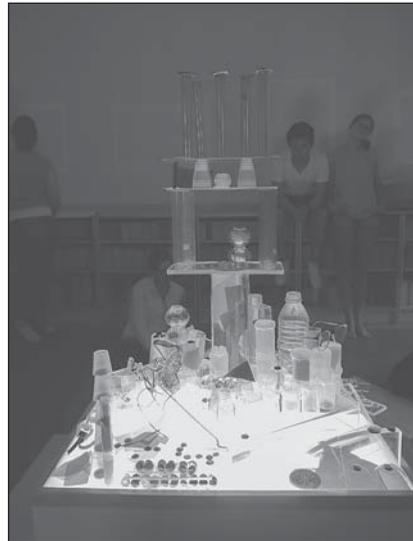


Abb. 4: Lichtlandschaften

Vergleichende Materialversuche werden entsprechend auch mit anderen Materialgruppen durchgeführt, wie etwa mit Plastikmüll zum Thema Transparenz, Oberfläche und Form (vgl. Reggio Children 2003).

15 Forschendes Lernen

Methodengeleitete Versuche mit Kindern im ästhetischen Labor ermöglichen das Üben forschenden Lernens mit Blick auf phänomenologische und didaktische Perspektiven. Für die empirische Auswertung wurde ein Leitfaden entworfen, der z.B. Hinweise zur Beobachtungsform, zur Hypothesenbildung, zu technischen Voraussetzungen, zur Raumgestaltung, zur Datenauswertung, zur Präsentation und zu Gütekriterien qualitativer Forschung enthält. Im Forschungsmodul wird das Videomaterial interpretativ in einem Feldpartitur-Design qualitativ bearbeitet (Moritz 2014) Die Studierenden arbeiten selbsttätig, werden von erfahrenen Tutor*innen begleitet und verknüpfen ihr Projekt mit den Inhalten der beiden Bezugsseminare (Didaktik/Forschung). Dieses Format kann man als analoge Form des forschenden Lernens beschreiben, denn die Studierenden üben die Anwendung von Methodenwissen im Unterschied zu didaktischen Handlungsperspektiven. Die Ergebnisse werden am Semesterende mit jeweils unterschiedlichen Schwerpunkten im didaktischen Modul und Forschungsmodul vorgestellt.

16 Ästhetische Forschung

In einem interdisziplinären Seminar von Kindheitspädagog*innen, Produktdesigner*innen und Physiotherapeut*innen bilden Materialstudien den Ausgangspunkt für die Entwicklung von Spielmaterial. Die systematische Erschließung eines Materials und die mediale Bearbeitung durch mehrfachen Perspektivenwechsel lehnen sich eng an designspezifische und physiotherapeutische Verfahren an, die es ermöglichen, Gestaltungs- und Handlungsabläufe zu systematisieren, Materialeigenschaften zu erforschen und theoretisch zu reflektieren (Theorie der Hand, Bewegungs- und Handlungsanalysen sowie Materialstudien). Die Studierenden untersuchen etwa ausführlich den Vorgang des Bearbeitens von Knete und des Biegens von Draht. In diesen Übungen lassen sich Grundlagen für das Verstehen elementarer sensorischer, motorischer und kognitiver Phänomene und die damit zusammenhängende Grundlegung der sprachlichen Entwicklung durch Leiberfahrungen zeigen. So müssen Studierende etwa den Vorgang des Knetens und Biegens jeweils zunächst bewusst wahrnehmen. Anschließend gestalten sie materialbezogen Fantasieformen, rekonstruieren die jeweiligen Bewegungs- und Gestaltungsabläufe zeichnerisch mit Unterstützung von Videosequenzen und

Fotografien. Schlussendlich werden die Gestaltungserfahrungen in einer Greif- und Knetgeschichte verdichtet, die jeweils aus der Materialperspektive entwickelt wird. Durch diese mehrperspektivische Erforschung von Materialien und Gestaltungsweisen werden elementare Perspektiven von Kindern erfahrbar und sichtbar gemacht. In der Folge beobachten Studierende Kinder selektiv im Alltag, wie etwa Hände, Arme und Körper beim Spiel mit unterschiedlichen Materialien zusammenwirken. Die Ergebnisse dieser elementaren Bewegungs- und Handlungsstudien dienen dazu, das Thema des Kindes zu erfahren, seinen Entwicklungsstand einzuschätzen, Gestaltungsideen zu entwickeln, sie in Zeichnungen und Modelle umzusetzen und dann schrittweise einen Prototyp für ein Spielzeug oder Gebrauchsgegenstand herzustellen.

17 Zusammenfassung

Im Hinblick auf den ästhetischen Schwerpunkt und die damit verbundene kindheitspädagogische Perspektive zeigt sich die Stärke des Ansatzes. Das Modell verbindet dynamisch entdeckendes und forschendes Lernen mit elementar ausgerichteten Formen ästhetischer Forschung in einem inklusiven Spannungsfeld unterschiedlicher Perspektiven. Ein fundiertes didaktisches Wissen über inklusive Bildungsarbeit wird nachhaltig aufgebaut, wenn es sich im Spannungsfeld von reflexivem Denken, praktischem Experimentieren und imaginativen Gestalten als mehrdimensionale Differenz Erfahrung bewegt.

- Vielfältige Sammlungen mit bedeutungsoffenen Materialien, angeleitete Versuche und selbstgesteuerte Untersuchungen, didaktische Miniaturen, Portfolioarbeit, theoretische Reflexionen und Projektdokumentationen als Sprechende Wände unterstützen Studierende dabei, die Perspektive von Kindern zu verstehen.
- Die Irritation gewohnter Deutungs- und Handlungsmuster vor dem Hintergrund der eigenen Lernbiografie verbessert die Chance, eine reflexive Kultur des Wahrnehmens und Fragens auszubilden.
- In Lernphasen, die sich an Formen des forschenden Lernens orientieren (methodengeleitete Versuche mit Kindern) können die Studierenden ihr wissenschaftliches Wissen vertiefen und mit anderen Wissensformen verknüpfen. So wird insgesamt die Differenz zwischen Alltagswissen, Halbwissen und Selbstwahrnehmung in verschiedenen Perspektiven mit unterschiedlichen Medien und Ausdrucksformen bearbeitbar.

Die bisherigen Erfahrungen aus Prüfungen deuten darauf hin, dass Studierende, die alle Lernformen kombiniert haben, deutlich mehr wissen, didaktische Zusammenhänge in ihrer Vielfalt und prozessartige besser verstehen und Praxisprobleme prägnanter analysieren können.

18 Ausblick

Das vorgestellte Modell verweist auf die Stärke von Hochschulen die ihre Perspektive im Bereich der angewandten Wissenschaften sehen. Im Gegensatz zu den Schwerpunktsetzungen in einem generalisierten Pädagogikstudium bieten sie eine kindheitspädagogische Fokussierung an, in der Forschung und begleitete Praxis ineinandergreifen können (vgl. Stieve 2013). Der kindheitspädagogische Diskurs zur Akademisierung sollte zudem die Chancen nicht unterschätzen, die eine Verknüpfung wissenschaftlicher und künstlerischer Perspektiven gerade auch für das Thema Inklusion bietet. Sensitive, responsive und reflexive Haltungen als Merkmale professioneller Orientierungsqualität beziehen sich auf die Fähigkeit, materielle Umwelten und pädagogische Prozesse partizipativ gestalten und reflexiv nutzen zu können.

Andererseits fehlen bislang weitgehend belastbare Erkenntnisse über Reichweite und Nachhaltigkeit von ästhetischen Lernwerkstattmodellen. Wirkungsstudien etwa zu Transfereffekten künstlerischer Bildung sind umstritten, da eindeutige Kausalbeziehungen zwischen bildnerischer Praxis und kognitiven Fortschritten häufig mit einfachen Zusammenhängen zwischen Lernangebot und Lernvoraussetzung verwechselt werden (Rittelmeyer 2006, Rat für Kulturelle Bildung 2013). Und die Gefahr ist sicher groß den eigenen „Wirksamkeitsmythen“ zu erliegen – das kann auch für das vorgestellte Modell nicht ausgeschlossen werden. Um belastbare Aussagen treffen zu können, sind mehrdimensionale Analysen der Lehr-Lern-Phasen erforderlich, die z.B. feld- und kompetenztheoretisch begründet werden. Forschungsarbeiten, welche auch die *Wirkung von Materialien und Gestaltungsverfahren* im Hinblick auf spezifische Bildungseffekte untersuchen sind eher selten.⁵ Darüber hinaus wären Gender- und inklusionsspezifische Untersuchungen eine der nächsten Entwicklungsaufgaben für Lernwerkstätten an Hochschulen.

Literatur

- Anders, Yvonne; Hardy, Illonca; Pauen, Sabina & Steffensky, Mirjam (2013): Zieldimensionen naturwissenschaftlicher Bildung im Kita-Alter und ihre Messung. In: Anders, Hardy, Pauen, Ramseger, Sodian & Steffensky (2013): Wissenschaftliche Untersuchungen zur Arbeit der Stiftung ‚Haus der kleinen Forscher‘. Schaffhausen: Schubi.
- Andres, Beate & Laewen, Hans-Joachim (2006): Arbeitshilfe für Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen. Stuttgart.
- Blohm, Manfred & Heil, Christine (2012): Was ist Ästhetische Forschung? In: Leuschner & Knoke (Hrsg.): Selbst entdecken ist die Kunst. Ästhetische Forschung in der Schule. München: kopaed.
- Booth, Tony; Ainscow, Mel & Kingston, Denise (2010): Index für Inklusion (Tageseinrichtungen für Kinder). Spiel, Lernen und Partizipation in der inklusiven Kindertageseinrichtung entwickeln. Frankfurt a.M.: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft.

5 Ausnahmen z.B.: Forman 1994; Dunker 1999, Tinguely u.a. 2013

- Brandes, Holger (2008): *Selbstbildung in Kindergruppen*. München: Reinhardt.
- Brater, Michael; Freygart, Andrea; Rahmann, Elke & Rainer, Marlies (2011): *Kunst als Handeln – Handeln als Kunst. Was Arbeitsleben und Berufsbildung von Künstlern lernen können*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Bree, Stefan (2007): *Künstlerische Wahrnehmungs- und Produktionsweisen – Ein Entwicklungsraum für das Lernen von Subjekten und Organisationen*. Hannover: Expressum.
- Bree, Stefan (2012): *Hundert Sprachen braucht's – Didaktik als Möglichkeitsraum*. In: Förster, Hammes Di Bernardo & Wünsche (Hrsg.): *Dialog gestalten. Kommunikation im pädagogischen Kontext*. Berlin: pfv.
- Buschfeld, Detlef; Dilger, Bernadette & Lilienthal, Jonas (2010): *Forschungsorientiertes Lehren und Lernen in wirtschaftswissenschaftlichen Bachelor-Studiengängen*. Zeitschrift für Hochschulentwicklung Jg. 5, Nr. 2, 63-86.
- DQR – Deutscher Qualifikationsrahmen (2011): <http://www.dqr.de>
- Duncker, Ludwig; Froberg, Michaela & Zierfuss, Maren (1999): *Sammeln als ästhetische Praxis des Kindes*. In: Neuss, Norbert (Hrsg.): *Ästhetik der Kinder*. Frankfurt a.M.: GEP.
- Dunker, Ludwig (2010): *Methodisch-systematisches Lernen im Kindergarten? Thesen zu einem schwierigen Balanceakt*. In: Schäfer, Staeger & Meiners (Hrsg.): *Kinderwelten – Bildungswelten. Unterwegs zur Frühpädagogik*. Berlin: Cornelsen.
- Ernst, Karin (1990): *Lernwerkstätten. Regionale Zentren für innere Schulreform*. In: *päd extra & demokratische Erziehung*, 6-10.
- Ernst, Karin & Wedekind, Hartmut (1993): *Lernwerkstätten – Eine Übersicht*. In: dies. (Hrsg.): *Lernwerkstätten in der Bundesrepublik Deutschland und Österreich. Eine Dokumentation*. Frankfurt a.M.: Arbeitskreis Grundschule.
- Forman, George (1994): *Different Media, Different Languages*. In: Katz, Lilian/Cesarone, Bernard (Hrsg.): *Reflections on the Reggio Emilia Approach*. Pennsylvania/USA: ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education.
- Frohlich-Gildhoff, Klaus; Weltzien, Dörte; Kirstein, Nicole; Rauh, Katharina & Pietsch, Stefanie (2014): *Kernkompetenzen frühpädagogischer Fachkräfte*. In: Förster & Hammes-Di Bernardo (Hrsg.): *Qualifikation in der Frühpädagogik. Vor welchen Anforderungen stehen Aus-, Fort- und Weiterbildung?* Freiburg: Herder.
- Göhlich, Michael (2007): *Aus Erfahrung lernen*. In: Göhlich, Wulf, Zirfas (Hrsg.): *Pädagogische Theorien des Lernens*. Weinheim: Beltz.
- Grell, Frithjof (2010): *Über die (Un-)Möglichkeit, Früherziehung durch Selbstbildung zu erziehen*. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 56. Jahrgang; Heft 2, 154-167.
- Hopf, Michaela (2012): *Sustained Shared Thinking im frühen naturwissenschaftlich-technischen Lernen*. Berlin: Waxmann.
- Huber, Ludwig (2009): *Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist*. In: Huber, Hellmer & Schneider (Hrsg.) (2009): *Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen*. Bielefeld: Webler.
- Koch-Priewe, Barbara & Thiele, Jörg (2009): *Versuch einer Systematisierung der hochschulischen Konzepte zum forschenden Lernen*. In: Roters, Schneider, Koch-Priewe, Thiele & Wildt (Hrsg.) (2009): *Forschendes Lernen im Lehramtsstudium*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Jans, Axel (2012): *Das Atelier als Werkstatt der 100 Sprachen – Licht und Schatten in der Reggiopädagogik*. In: Haug-Schnabel & Wehrmann (Hrsg.): *Raum braucht das Kind. Anregende Lebenswelten für Krippe und Kindergarten*. Berlin: Verlag das Netz.
- Kämpf-Jansen, Helga (2002): *Ästhetische Forschung. Wege durch Alltag, Kunst und Wissenschaft. Zu einem innovativen Konzept ästhetischer Bildung*. Köln: Salon
- König, Anke (2009): *Interaktionsprozesse zwischen Erzieher/innen und Kindern*. Wiesbaden: VS.

- Lee, Kerensa (2010): *Kinder erfinden Mathematik. Gestaltendes Tätig sein mit gleichem Material in großer Menge*. Berlin: verlag das netz.
- Liegle, Ludwig (2010): *Didaktik der indirekten Erziehung*. In: Schäfer, Staeger & Meiners (Hrsg.). *Kinderwelten – Bildungswelten. Unterwegs zur Frühpädagogik*. Berlin: Cornelsen.
- Modulhandbuch des Studiengangs „Bildung und Erziehung in der Kindheit“, HAWK Hildesheim. www.hawk-hhg.de (letzter Zugriff am 11.11.14).
- Moritz, Christine (2014): *Vor, hinter, für und mit der Kamera: Viergliedriger Video-Analyserahmen in der Qualitativen Sozialforschung*. In: Moritz (Hrsg.): *Transkription von Video- und Filmdateien in er qualitativen Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer.
- Moss, Peter (2009): *There are alternatives! Markets and democratic experimentalism in early childhood education and care*. Gütersloh: Bertelsmann. <http://www.bertelsmann-stiftung.de> (letzter Zugriff am 11.11.14).
- Moss, Peter & Urban, Matthias (2010): *Democracy and Experimentation: two fundamental values foreducation*. Gütersloh: Bertelsmann. <http://www.bertelsmann-stiftung.de> (letzter Zugriff am 11.11.14).
- Nentwig-Gesemann, Iris (2008): *Rekonstruktive Forschung in der Frühpädagogik*. In: Balluseck, Hilde (Hrsg.): *Professionalisierung der Frühpädagogik. Perspektiven, Entwicklungen, Herausforderungen*. Opladen: Barbara Budrich.
- Pleger, Angelika (2011): *Ästhetische Praxis im pädagogischen und soziokulturellen Kontext*. In: Jungk, Treber & Willenbrink (Hrsg.): *Bildung in Vielfalt. Inklusive Pädagogik der Kindheit. Materialien zur Frühpädagogik, Band 4*. Freiburg: FEL.
- Poschauko, Martin & Poschauko, Thomas (2010): *Nea Machina. Die Kreativmaschine – Kopf, Bauch, Hand, Computer*. Mainz: Hermann Schmidt.
- Prengel, Annelore (2010): *Inklusion in der Frühpädagogik*. München: Wiff Expertisen.
- Rabe-Kleberg, Ursula (2008): *Zum Verhältnis von Wissenschaft und Profession in der Frühpädagogik*. In: Balluseck (Hrsg.): *Professionalisierung der Frühpädagogik. Perspektiven, Entwicklungen, Herausforderungen*. Opladen: Barbara Budrich.
- Rat für Kulturelle Bildung (2013): *Alles immer gut. Mythen Kultureller Bildung*. Essen. www.rat-kulturelle-bildung.de (letzter Zugriff am 3.3.2014).
- Reggio Children (1998): *children, spaces, relations. metaproject for an environment for young children*. Reggio Children s.r.l.
- Reggio Children (2002): *Alles hat einen Schatten außer den Ameisen*. Berlin: Luchterhand
- Reggio Children (2003): *Children, Art, Artists. The expressive languages of children, the artistic languages of alberto Burri*. Reggio Children s.r.l.
- Reggio Children (2005): *Remida Day*. Reggio Children s.r.l.
- Reggio Children (2008): *Dialogues with places*. Reggio Emilia: Reggio Children s.r.l.
- Reich, Kersten (2008): *Konstruktivistische Didaktik. Lehr- und Studienbuch mit Methodenpool*. Weinheim: Beltz.
- Rittelmeyer, Christian (2012): *Warum und wozu ästhetische Bildung? Über Transferwirkungen künstlerischer Tätigkeiten*. Oberhausen: Athena.
- Schäfer, Gerd E. (2010a): *Fachfrau für den kindlichen Anfängergeist*. In: Schäfer, Staeger & Meiners (Hrsg.): *Kinderwelten – Bildungswelten. Unterwegs zur Frühpädagogik*. Berlin: Cornelsen.
- Schäfer, Gerd E. (2010b): *Welten entdecken, Welten verstehen, Welten gestalten*. In: Fischer, Gansen & Michalik (Hrsg.) (2010b): *Sachunterricht und frühe Bildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Stenger, Ursula (2002): *Schöpferische Prozesse. Phänomenologisch-anthropologische Analysen zur Konstitution von Ich und Welt*. Weinheim: Juventa.
- Stenger, Ursula (2010): *Zur Didaktik der Reggiopädagogik*. In: Kasüschke, Dagmar (Hrsg.): *Didaktik in der Pädagogik der frühen Kindheit*. Kronach: Carl Link.
- Stieve, Claus (2008): *Von den Dingen lernen*. München: Wilhelm Fink.

- Stieve, Claus (2013): Mehr Mut zur akademischen Professionalisierung. Ein Plädoyer für neue Anstrengungen beim Ausbau von kindheitspädagogischen Studiengängen. In: Berth et al. (Hrsg.): Gleich und doch nicht gleich. Der Deutsche Qualifikationsrahmen und seine Folgen für frühpädagogische Ausbildungen. München: DJI.
- Tinguely, Luzia et al. (2013): Spielumwelten für Kinder unter zwei Jahren. Eine Interventionsstudie mit Kontrollgruppendesign im Vergleich zwischen Kitas mit privilegierten und sozial benachteiligten Kindern. Fribourg: ZeFF. http://www.unifr.ch/pedg/zeff/de/pdf/Spielumwelten_SCHLUSSBERICHT_neu.pdf (letzter Zugriff am 22.3.2014).
- Vecchi, Vea (1995): The Role of Atelierista. In: Edwards, Carolyn P. (Hrsg) (1995): The hundred languages of children: the Reggio Emilia approach to early childhood education. Noorwood/New Jersey: Ablex.
- Verbund europäischer Lernwerkstätten e.V. (VeLW) (2009): Positionspapier zu Qualitätsmerkmalen von Lernwerkstätten und Lernwerkstattarbeit. Bad Urach, <http://www.forschendes-lernen.net/files/eightytwenty/materialien/VeLW-Broschuere.pdf> (letzter Zugriff am 3.3.2014).
- Wagenschein, Martin (1971): Die pädagogische Dimension der Physik. Braunschweig: Westermann.
- Waldenfels, Bernhard (2000): Das leibliche Selbst. Vorlesungen zur Phänomenologie des Leibes. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Wedekind, Hartmut (2011): Eine Geschichte mit Zukunft. 30 Jahre Lernwerkstatt. In: Grundschule 6/2011. Braunschweig: Westermann.
- Wick, Rainer K. (2000): Kunstschule der Moderne. Ostfildern: Hatje Cantz.
- Zeyer, Albert/Welzel, Manuela (2006): Lernen, um das Gelernte zu kommunizieren. Didaktische Miniaturen als methodische Alternative im integrierten naturwissenschaftlichen Unterricht. In: Physik und Didaktik in Schule und Hochschule, PhyDid, 1/5.