

Pfrang, Agnes; Schneider, Ralf

Teilhaben-Lassen und Teilhaben-Können als didaktische und hochschuldidaktische Herausforderung in Hochschullernwerkstätten

Franz, Viktoria Sophie [Hrsg.]; Langhof, Julia Kristin [Hrsg.]; Simon, Jana [Hrsg.]; Franz, Eva-Kristina [Hrsg.]: *Demokratie und Partizipation in Hochschullernwerkstätten*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 140-147. - (Lernen und Studieren in Lernwerkstätten)



Quellenangabe/ Reference:

Pfrang, Agnes; Schneider, Ralf: Teilhaben-Lassen und Teilhaben-Können als didaktische und hochschuldidaktische Herausforderung in Hochschullernwerkstätten - In: Franz, Viktoria Sophie [Hrsg.]; Langhof, Julia Kristin [Hrsg.]; Simon, Jana [Hrsg.]; Franz, Eva-Kristina [Hrsg.]: *Demokratie und Partizipation in Hochschullernwerkstätten*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 140-147 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-289235 - DOI: 10.25656/01:28923; 10.35468/6070-11

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-289235>

<https://doi.org/10.25656/01:28923>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

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-nc-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 make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

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

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Agnes Pfrang und Ralf Schneider

Teilhaben-Lassen und Teilhaben-Können als didaktische und hochschuldidaktische Herausforderung in Hochschullernwerkstätten

Abstract

Ausgehend von der Annahme, dass Hochschullernwerkstätten Orte für Professionalisierungsprozesse sind, die auch Raum geben, sich auf vielfältige Art experimentell mit Teilhabeprozessen auseinanderzusetzen, fokussiert der Beitrag einen Versuch, sich der Ermöglichung von Teilhaben-Lassen und Teilhaben-Können als Herausforderung in hochschuldidaktischen Settings anzunähern. In diesem Kontext wird zunächst ein (demokratisches) Verständnis von Teilhabe als Aushandlungsprozess zwischen Teilhabe-Nehmenden und Teilhabe-Gebenden zu definieren versucht sowie die Bedeutung hochschuldidaktischer Bearbeitung dieses Aushandlungsprozesses herausgearbeitet (1). Daran anschließend wird das Verhältnis von Teilhabe-Lernen und Teilhabe-Lehren analysiert und mit Bezug auf Theorie und Praxis in der Lehrer:innenausbildung reflektiert (2). Abschließend geht es darum, die theoretischen Überlegungen auf hochschuldidaktische Formate von Teilhabe-Ermöglichung zu beziehen und diese Bezüge anhand einer Vignette, die als Diskussionsimpuls eingesetzt wird, zu konkretisieren (3).

1 Ein (demokratisches) Verständnis von Teilhabe

Der Begriff Teilhabe findet in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften häufig Verwendung, entzieht sich aber wegen seiner Vielschichtigkeit bzw. Eigendynamik der möglichen Kontexte einer eindeutigen Definition (vgl. Dietrich 2017). Daneben steigert die Reziprozität von Teilhabe innerhalb verschiedener pädagogischer und institutioneller Beziehungen die Komplexität (vgl. Schwab 2016) und lässt sie in diesem mehrdimensionalen Prozess in unterschiedlichen Formen und Qualitäten auftreten (vgl. Müller & Pfrang 2022).

Über das pädagogische Anliegen, die nachwachsende Generation auf das Leben in einer wertorientierten Gesellschaft vorzubereiten, kann Teilhabe sowohl als Ziel als auch als Weg verstanden werden (vgl. Müller & Pfrang 2022). Individuelles Handeln, das auf Teilhabe ausgerichtet ist, wird im Rahmen der sozio-moralischen Entwicklung (vgl. Kohlberg 1996) erworben, bei der die reflexive Auseinandersetzung

mit anderen und der Gemeinschaft eine bedeutende Rolle spielt. Insbesondere in inklusiven Settings können Konflikte, Antinomien und Dilemmata für das Lernen von Teilhabe zwischen individuellen Assoziationen zu Teilhabe und den Werten der Gemeinschaft (vgl. Hackbarth 2019) wie auch gegenüber den Leistungen und Formen der Gesellschaft im Hinblick auf Teilhabe-Ermöglichung entstehen. Teilhabe wird hier als ein spannungsreicher Prozess verortet, der sich zwischen den Polen Gleichheit und Ungleichheit vollzieht (vgl. Müller & Pfrang 2021). Es geht dabei um das Teilen eines übergeordneten Ganzen wie z. B. Bildung (vgl. Fuchs 2015). Teilhabe wird definiert als ein Aushandlungsprozess zwischen denjenigen, die teilhaben (Teil-Nehmenden), und denjenigen, die die Teilhabe ermöglichen (Teil-Gebenden). Da die Verhandlungspositionen der Teilnehmer:innen sehr unterschiedlich sein können, sind Spannungen und Konflikte unvermeidlich (vgl. Müller & Pfrang 2022). Umso mehr scheint es geboten, diese Aushandlungsprozesse in Lehr-Lernsettings konstruktiv aufzugreifen und hochschuldidaktisch zu bearbeiten sowie didaktisch in Lernzusammenhängen im Unterricht wirksam werden zu lassen.

2 Teilhabe Lernen und Lehren – Versuch einer Analyse der Verhältnisse

Im Prozess des Teilhabe-Lernens geht es um das normorientierte Suchen, Verarbeiten, Aufbewahren und Ausgestalten sozial-ethischer Positionen im Kontext des Teilhabe-Wollens im Verhältnis zum Teilhabe-Könnens an der Gesellschaft. Dies betrifft alle am Lernprozess Beteiligten und erfordert die Fähigkeit, eigene Teilhabe-Positionen auch in schwierigen sozialen Situationen vernunftgeleitet zu vertreten und zu überprüfen, um ein demokratisches und pluralistisches Zusammenleben zu gewährleisten und zu fördern (vgl. Müller & Pfrang 2021). Im Rahmen eines phänomenologischen Lernverständnisses (vgl. z. B. Meyer-Drawe 2008) verstehen alle an Lernsettings Beteiligten den Begriff „Teilhabe“ unterschiedlich, je nach ihren bisherigen Erfahrungen und ihren Möglichkeiten der Auseinandersetzung mit verschiedenen Varianten des Teilhabens und des Er-Lernens von Teilhabeformen. Insofern ist davon auszugehen, dass die unterschiedlichen Erfahrungen, Auffassungen, Haltungen und Positionen zwar Überschneidungsbereiche im Teilhabeverständnis hervorbringen, aber zur Ausgestaltung von Teilhabeformen konsensual orientierte Aushandlungsprozesse der Beteiligten notwendig sind. Diese können wegen ihrer jeweiligen Dynamiken und auftauchenden paradoxen Sichtweisen der beteiligten Akteur:innen mit ihren je individuellen Zugängen auch nicht im Vorhinein bestimmt werden, sondern sind z. B. in pädagogischen Situationen begleitet von konflikthaltigen, manchmal auch dilemmatischen Auseinandersetzungen (vgl. Müller & Pfrang 2021).

Das Lernen von Teilhabe geschieht im Spannungsfeld u. a. von Erfahrung, Positionierung oder eigenaktiver Umsetzung. Erst Analysen dieses Spannungsfeldes zeigen auf, wie Lernende zu moralischen Erfahrungs- und Verarbeitungsprozessen angeregt werden und über demokratische Werte reflektieren können. Eine aktive Auseinandersetzung mit Problemen und Konflikten im Kontext von Teilhabe, die moralische Kognitionen fördern und persönliche Sensitivitäten herausfordern regen zugleich zu moralischen Erfahrungs- und Verarbeitungsprozessen an und ermöglichen den Beteiligten dadurch über demokratische Werte zu reflektieren. Nach Oser (1997) liegt dies vor allem darin begründet, dass die Lernenden in für sie bedeutsamen Situationen Verantwortung übernehmen können sollen. Die Erfahrung von Konflikten und Spannungen im Teilhabeprozess kann die sich organisierenden und entwickelnden Kräfte der Lernenden produktiv fördern. Wie aber können Lehrende dieser wichtigen didaktisch-pädagogischen Aufgabe gerecht werden? Wie können sie es schaffen, diese Spannungen pädagogisch nutzbar zu machen, didaktisch zu verarbeiten und damit Auswege und auch Lösungswege sichtbar zu machen? Dem transversalen Bildungsziel Teilhabe im Unterricht gerecht zu werden, gelingt u.E. nur, wenn die Ausbildung von Lehrer:innen Denk-, Handlungs- und Erprobungsmöglichkeiten zum Lernen und Lehren von Teilhabe auf der Basis sozial-ethischer Grundfragen schafft (vgl. Müller & Pfrang 2022), die „sich in der Auseinandersetzung mit anderen Personen und Meinungen an moralischen Prinzipien [...] orientieren. [...]“ (Lind, 2019, 31f.). So gilt es Räume zu schaffen, in denen sich Studierende theoretisches und empirisches Wissen zu Teilhabe aneignen und solche, in denen sie sich mit Teilhabekonflikten in z.B. Rollenspielen oder bei der Analyse von Vignetten bis hin zu dilemmatischen Situationen in der konkreten Schulpraxis auseinandersetzen.

Eine Kohärenz von Theorie und Praxis in der Ausbildung von Lehrer:innen zu erreichen, erfordert immer wieder eine Relationierung von theoretischen und handlungspraktischen Wissensbeständen (Schneider et al. 2020, 215). Nach Dewe et al. (1992) sollte es ein Ziel der Ausbildung von Lehrer:innen sein, dass Studierende Denk- und Handlungsstrukturen entwickeln, die es ihnen ermöglichen, in der Alltagspraxis auftretende Handlungsprobleme distanziert und wissenschaftlich reflektiert zu deuten und zu bearbeiten. Dies kann als eine Voraussetzung dafür angesehen werden, Kinder und Jugendliche in ihrer Teilhabe an, in und durch Bildung individuell zu unterstützen. In professionellem Handeln begegnen sich wissenschaftliches und praktisches Handlungswissen und machen die Professionalität zu einem Bezugspunkt, an dem, nach Dewe et al. (1992, 82), Kontrastierung und Relationierung beider Wissenstypen stattfinden kann. Somit besteht die Herausforderung für Studierende und Lehrende darin, an Wissenschaft und Praxis anschlussfähige moralisch begründbare Positionen zu Teilhabeformen und -möglichkeiten zu entwickeln und eine Relationierung beider Bezugssysteme zueinander in dieser Positionierung herzustellen (Schneider et al. 2020, 215).

3 Hochschuldidaktische Formate von Teilhabe-Ermöglichung

Teilhaben-Lassen und Teilhaben-Können stehen nicht nur aus der Perspektive einer Hochschullernwerkstatt in einem interdependenten Verhältnis, das nicht einfach nur von einer Richtung her bestimmt werden kann. Das, was Lehrende als Teilhabe-Ermöglichung interpretieren, muss nicht gleichzeitig von den Lernenden als Teilhaben-Können verstanden werden. Teilhabe, wenn sie nicht nur als strukturelles Oberflächenmerkmal gelten will (z. B. Meldeverfahren im Klassengespräch), ist in jedem Fall angewiesen auf sensibel wahrzunehmende Kommunikationssituationen, auf kontextualisierte Diagnostik, auf Empathie, auf eine kindorientierte Wahrnehmung der Auseinandersetzung mit Themen der Welt und eben auf Kontingenz der Deutung von Verhalten. Eine nicht einfach zu bewältigende Aufgabe, der sich bereits angehende Lehrer:innen stellen müssen und die auf Herausforderungen einer zweifachen Adressierung verweist (Schneider et al. 2019, 100ff): Didaktische und hochschuldidaktische Perspektiven auf das Lernen und Lehrern unterscheiden dabei, was ein Kind in den Grenzen des eigenen Tuns überhaupt (didaktisch) reflektieren kann und was Studierende lernen müssen, um auf Basis von Analysen und Reflexionen anspruchsvolle Lernsettings für Kinder zu entwickeln. Sie sind im besonderen Maße gefordert, zugleich sich selbst als Lernende sowie Lehrende und das Lernen der Kinder, das in gewisser Weise ihr Lehren widerspiegelt, in den Blick zu nehmen.

Die Reflexionsfähigkeit werdender Lehrer:innen impliziert Reflexionen z. B. über die Qualität der Lernsituation, des Materials, der Fragen bzw. Impulse, der Entscheidungsmöglichkeiten, der Anregung zur Problemlösefähigkeit, der Aufgabenstellung (auch unter Berücksichtigung der Anregung zum sozialen Austausch), der Förderung der Explorationsfähigkeit, der Möglichkeit zur Erfassung des Sinns, des Grades an sozialer Eingebundenheit oder der Sensibilität für heterogene Lernvoraussetzungen. Insofern liegt die Verantwortung und Initiierungslast einer Teilhabe-Ermöglichung vor allem bei den Lehrenden, die mit ihren Entscheidungen über die zu erreichende Tiefe des Lernens (vgl. Kunter & Trautwein 2013, Schneider et al. 2019) und so das Teilhaben-Können ermöglichen bzw. verhindern. Im Sinne von z. B. Dewey (2011) wird davon ausgegangen, dass Lernumgebungen, die sich an den Lernenden orientieren, Potenziale des Entdeckens, Explorierens, Erfahrens, Aushandelns, Experimentierens und Untersuchens, Kommunizierens, leiblich-sinnlichen Erfahrens im sozialen Austausch in sich tragen, um Teilhabe zu ermöglichen. Bildungstheoretisch leitet sich dieser dynamische Prozess zwischen Ich, Anderen und der Welt aus einem kategorialen Verständnis ab (vgl. Klafki 2007). Leiblich-sinnliche wie kognitive Erfahrungen und die Suche nach Kriterien mit und an Ausschnitten der Welt führen über Operationen wie vergleichen, ordnen, zuordnen, bestimmen, verbessern etc. (Schneider et al. 201) zu einer auch methodisch-exemplarisch nutzbaren Auseinandersetzung mit sich selbst, mit anderen in der Verständigung über die Deutung der Welt (vgl. Reich 2005). Die

lebendige Dynamik der Teilhabe-Ermöglichung und des Teilhaben-Könnens liegt entscheidend in den Prozessen des beteiligt Werdens von Kindern: Es reicht eben nicht aus Kinder schon bestimmte Wege gehen zu lassen, sondern zu ermöglichen, dass sie Wege herausfinden, es genügt darüber hinaus für eine Teilhabe von Kindern auch nicht, dass Erwachsene Ordnungen, Strukturen, Systematiken und Methoden des jeweiligen Fachs deduktiv vorgeben, sondern Lernsettings schaffen, in denen Kinder Ordnungen und Systematiken induktiv entwickeln und in jeweiligen Kontexten aktiv nach Methoden suchen und sie erproben können (Schneider et al. 2019, 98).

Wie aber gewinnt und beteiligt man Studierende für eine solche Perspektive der Teilhabe, wie erlernen sie die weitreichende Bedeutung von Teilhabe als dynamischen Prozess des Zugleichs von Teilhabe-Ermöglichung und Teilhaben-Können, wie verhindert man eine frühzeitige Kapitulation vor der Vielschichtigkeit der Aufgaben und einen Rückzug auf scheinbar probate Mittel des Lehrens? Zunächst ist zu konstatieren, dass sich Studierende auf Wegen befinden, die weder genau bestimmbar sind, noch einer Regelmäßigkeit unterliegen. Der hochschuldidaktische Weg der Analyse von Vignetten, den wir hier vorschlagen ist nicht neu, aber für viele weitere Auseinandersetzungen wie Simulationen, soziale Experimente, Rollenspiele etc. anschlussfähig. Vignetten verbinden in einer Art Doppelperspektive theoretische und empirische Wissensbestände mit handlungspraktischem Wissen und nutzen die Vorteile der Distanz zur eigenen Handlungsverantwortung und dem äußeren Erwartungsdruck für die Analysen und alternativen Konzeptionen von Lernumgebungen zur Teilhabe. Die hier verwendete Vignette stammt aus einer Sammlung authentischer Fälle, die Praxissemesterstudierende im Unterricht berufserfahrener Lehrer:innen beobachtet und dokumentiert haben.

Einleitung zur Vignette

Am Ende der 1. Klasse, drei Wochen vor dem Beginn der Sommerferien lässt die Lehrerin im Deutschunterricht ein Raupenbuch erstellen, das an das Buch „Die kleine Raupe Nimmersatt“ angelehnt ist. Die Arbeit an dem aus dreizehn Seiten bestehenden Ausmal- und Beschriftungsseiten zieht sich länger als geplant hin, so dass eine Art „Siegerehrung“ für das „schönste und ordentlichste Raupenbuch erst in der letzten Deutschstunde vor den Ferien durchgeführt werden konnte.

Vignette

Die Raupenbücher der Kinder sollten in dieser Stunde von den Kindern untereinander bewertet werden und dabei das schönste Buch der Mädchen und das schönste der Jungen ausgewählt werden. Die Lehrerin hatte bereits angekündigt, dass am Ende das schönste und ordentlichste Buch einen Preis erhält, da sie dies als einen Ansporn für die Kinder angesehen hat. Die meisten Kinder aber schienen von vornherein unmotiviert, da sie schon ahnten, dass wohl die beiden Klassenbesten diesen Preis erhalten werden. Jedes Kind erhielt wie auch die Lehrerin

und die Praktikantin jeweils zwei Glassteine, die bei einem Rundgang den beiden Raupenbüchern gegeben werden sollten, die man am gelungensten empfand. (*Mir persönlich war es sehr unangenehm, da sich jedes Kind Mühe gegeben hat und die Kinder genau beobachtet haben, wem man seine Steine zuteilte.*) Die Lehrerin legte vorher fest, dass man sich einen der beiden Steine auch selbst geben könne, damit am Ende kein Kind ohne eine Stimme zurückbleibt, den anderen Stein musste man allerdings einem anderen Kind geben. Die meisten Kinder zögerten nicht und verteilten die Steine an ihre Freunde oder die beliebten Kinder in der Klasse, einige Kinder waren schon während der Wahl sehr enttäuscht und warfen ständig einen Blick auf ihr Raupenbuch, in der Hoffnung es würden noch mehr Steine hinzukommen. Am Ende versammelt sich wieder alle Kinder im Sitzkreis. Ich hatte die Aufgabe, die Steine zu zählen und zu präsentieren, welches Mädchen und welcher Junge gewonnen hat. Es war deutlich zu beobachten, dass viele Kinder sehr enttäuscht waren, einige haben geweint, viele Kinder waren neidisch und die beiden Gewinner haben die missgünstigen Blicke der anderen ertragen müssen. Die Atmosphäre war angespannt, nur ein kleiner Teil der Kinder war fröhlich und hat sich für die anderen gefreut.

Die dargestellte Situation der gemeinsamen Bewertung von kindlichen Artefakten wirft zahlreiche Fragen zu beiden Seiten der Teilhabe auf und gibt Anlass, mit den Studierenden über das Phänomen in einen zunächst analytischen Diskurs zu treten, der die Situation in all seinen Deutungsmöglichkeiten zu erfassen und darzustellen sucht, wie z. B.: Von wem stammen die Kriterien „Mühe gegeben, schönste Buch, ordentlichste Buch“? Sind die Kriterien einsichtig? Werden sie operationalisiert? Von wem? Ist die Bedeutung des Wettbewerbs klar? Für alle gleich? Wer klärt die Bedeutung? Für wen ist der Wettbewerb motivierend, für wen nicht? Wer bestimmt den Vorgang der Bewertung? Ist die Steinverteilung gerecht? Gibt es eine Strategie dafür, dass niemand verliert bzw. gewinnt? Welchen Zweck/Sinn haben solche „Wettbewerbe“ in den Augen der Kinder, in den Augen der Lehrer:innen? Wie wird unterschiedliches Können gewürdigt (Heterogenität)? Welche Differenzierungsformen sind erkennbar? usw.

Im Anschluss daran werden mit den Studierenden unterschiedliche Theorieansätze in den Blick genommen. Damit wird versucht im Kontext der Vignette Deutungs- und Erklärungswissen für die Beantwortung der zentralen Frage, wie Teilhaben-Können und Teilhabe-Ermöglichung erzeugt werden können, zu generieren. Die Studierenden sollen bei dieser Analyse und Reflexion ein Verständnis dafür entwickeln, dass es nicht ausreicht, Teilhabe von Schüler:innen als strukturelle Ermöglichung (Oberflächenmerkmal) zu realisieren. Vielmehr geht es darum für die Unterrichtsplanung zu lernen, Spannungen in Teilhabeprozessen wahrzunehmen und den Kindern Wege anzubieten, konstruktiv damit umzugehen. Um gelerntes Wissen anzuwenden, werden vor dem Hintergrund dieser Analysen auf unterschiedlichen Ebenen mit den Studierenden Lernumgebungen gestaltet, die

den bisher erarbeiteten Kriterien in einem weitaus höheren Maß entsprechen als der Situation in der Vignette.

Ob eine Hochschullernwerkstatt per se ein Ort des Teilhaben-Könnens und der Teilhabe-Ermöglichung ist, bleibt eine empirisch offene Frage. In einer möglichen bzw. hypothetischen Befragung über das Selbstverständnis und im Austausch unterschiedlicher Realisierungsformen würden die Befunde tendenziell eher einen positiven Ausschlag haben. Ob diese analytischen, systematischen und auch relativierenden Auseinandersetzungen dann als bloß „normativer Diskurs“ abgetan werden kann, ist zu bezweifeln. Hochschullernwerkstätten als Orte für Professionalisierungsprozesse sind experimentelle Werkstätten auf der Suche auch nach der Idee der Teilhabe. Sie experimentieren vor dem Hintergrund hochschuldidaktischer Überlegungen mit Formen und Methoden, um -wie immer in den Wissenschaften- eine vorläufige neue Wirklichkeit zu schaffen, die sowohl theoretisch-empirischem Wissen wie auch praktischem Handlungswissen verpflichtet ist.

Literatur:

- Dewe, B., Ferchhoff, W. & Radtke, F.-O. (1992). Das „Professionswissen“ von Pädagogen. Ein wissenschaftstheoretischer Rekonstruktionsversuch. In B. Dewe, W. Ferchhoff & F.-O. Radtke (Hrsg.), *Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern* (S. 71–91). Wiesbaden: Springer VS.
- Dewey, J. (2011). *Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik*. Weinheim & Basel: Beltz.
- Diétrich, C. (2017). Teilhaben – Teil sein – Anteil nehmen. Anthropologische Argumente der Zugehörigkeit. In I. Miethé, A. Tervooren & N. Ricken (Hrsg.), *Bildung und Teilhabe. Zwischen Inklusionsförderung und Exklusionsdrohung* (S. 29–46). Wiesbaden: Springer VS.
- Fuchs, M. (2015). *Partizipation als Reflexionsanlass. Kulturelle Bildung Online*. Abgerufen von: <https://www.kubi-online.de/artikel/partizipation-reflexionsanlass> (zuletzt geprüft am 04. 08. 2022).
- Hackbarth, A. (2019). Peer-Interaktionen in der Schule. Aushandlungen zwischen Hierarchisierung, Egalität und Konkurrenz. In S. Bischoff-Pabst, I. Nentwig-Gesemann & M. Wagner-Willi (Hrsg.), *Fallarchiv Kindheitspädagogische Forschung. Online-Zeitschrift zu Qualitativen Methoden in Forschung und Lehre* 2, H.1. Abgerufen von: <https://www.uni-hildesheim.de/ojs/index.php/FalKi/article/view/86/115> (zuletzt geprüft am: 18.03.2022).
- Klafki, W. (2007). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. Weinheim u. a.: Beltz.
- Kohlberg, L. (1996). *Die Psychologie der Moralentwicklung*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Kunter, M. & Trautwein, U. (2013). *Psychologie des Unterrichts*. Paderborn: Schöningh.
- Lind, G. (2019). *Moral ist lehrbar! Wie man moralisch-demokratische Fähigkeiten fördern und damit Gewalt, Betrug und Macht mindern kann*. Berlin: Logos.
- Meyer-Drawe, Käte (2008). *Diskurse des Lernens*. München: Fink.
- Müller, K. & Pfrang A. (2021). Teilhabe lehren und lernen. Zur Bedeutung moralischer Kompetenz in der Lehrkräftebildung. *QfI - Qualifizierung für Inklusion*, 3(1).
- Müller, K. & Pfrang, A. (2022). Teilhabe Lernen für Inklusion. In *Vierteljahresschrift für Pädagogik* 4/2022, 518–532.
- Oser, F. (1997). Sozial-moralisches Lernen. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie. Psychologie des Unterrichts und der Schule* (S. 223–230). Göttingen: Hogrefe-Verlag für Psychologie.

- Reich, K. (2005). Konstruktivistische Didaktik auf dem Weg, die Didaktik neu zu erfinden. In R. Voß (Hrsg.), *LernLust und EigenSinn. Systemisch-konstruktivistische Lernwelten* (S. 179-190). Heidelberg: Auer.
- Schneider, R., Pfrang, A., Schulze, H., Tänzer, S., Weisshaupt, M. & Panitz, K. (2020). Lehramtsausbildung. Professionalisierung in und durch Lernwerkstätten an der Nahtstelle zwischen Wissenschafts- und Unterrichtspraxis. In U. Stadler-Altmann, S. Schumacher, E. A. Emili & E. Dalla Torre (Hrsg.), *Spielen, Lernen, Arbeiten in Lernwerkstätten. Facetten der Kooperation und Kollaboration* (S. 214-222). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schneider, R., Weißhaupt, M., Brumm, L., Griesel, C. & Klauenberg, L. (2019). Lernumgebungen in Hochschullernwerkstätten – Potenziale und Herausforderungen einer zweifachen Adressierung. In R. Baar, S. Trostmann & A. Feindt, A. (Hrsg.), *Struktur und Handlung in Lernwerkstätten. Hochschuldidaktische Räume zwischen Einschränkung und Ermöglichung* (S. 95-108). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schwab, S. (2016). Partizipation. In I. Hedderich, G. Biewer, J. Hollenweger & R. Markowetz (Hrsg.), *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik* (S. 127-131). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Autor:innenangaben

Agnes Pfrang, Prof. Dr.

ORCID: 0000-0002-4352-4563

Universität Erfurt

Erziehungswissenschaftliche Fakultät

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lehrerprofessionalisierung in und durch Hochschullernwerkstätten, Hochschuldidaktische Lehr- Lernsettings mit Fokus auf digitale Lehr- Lernkonzepte zur Internationalisierung der Lehrer:innenbildung und Inklusive (Grundschul-)Didaktik
agnes.pfrang@uni-erfurt.de

Ralf Schneider, Dr.

ORCID: 0009-0001-5477-6301

Universität Kassel

Institut für Erziehungswissenschaft

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Forschendes Lernen, entdeckendes Lernen, Hochschuldidaktik, Professionalisierung und Innovationen in der Lehrer:innenbildung, Gestaltung lernförderlicher Lernumgebungen, Philosophieren mit Kindern, pädagogische Anthropologie, non-formale Lernprozesse
ralf.schneider@uni-kassel.de