

Sommer, John Marcus

Selbstwahrnehmung in der Hochschullernwerkstatt. Wissenschaft zwischen Abstraktion und emotionalem Lernen

Kramer, Kathrin [Hrsg.]; Rumpf, Dietlinde [Hrsg.]; Schöps, Miriam [Hrsg.]; Winter, Stephanie [Hrsg.]: Hochschullernwerkstätten – Elemente von Hochschulentwicklung? Ein Rückblick auf 15 Jahre Hochschullernwerkstatt in Halle und andernorts. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2020, S. 145-156. - (Lernen und Studieren in Lernwerkstätten)



Quellenangabe/ Reference:

Sommer, John Marcus: Selbstwahrnehmung in der Hochschullernwerkstatt. Wissenschaft zwischen Abstraktion und emotionalem Lernen - In: Kramer, Kathrin [Hrsg.]; Rumpf, Dietlinde [Hrsg.]; Schöps, Miriam [Hrsg.]; Winter, Stephanie [Hrsg.]: Hochschullernwerkstätten – Elemente von Hochschulentwicklung? Ein Rückblick auf 15 Jahre Hochschullernwerkstatt in Halle und andernorts. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2020, S. 145-156 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-212089 - DOI: 10.25656/01:21208

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-212089>

<https://doi.org/10.25656/01:21208>

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-sa/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. der Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden. Die neu entstandenen Werke bzw. Inhalte dürfen nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergegeben werden, die mit denen dieses Lizenzvertrages identisch oder vergleichbar sind.

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-nc-sa/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public and alter, transform or change this work 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. If you alter, transform, or change this work in any way, you may distribute the resulting work only under this or a comparable license.

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



Kontakt / Contact:

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

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Lernen und Studieren in Lernwerkstätten



**Kathrin Kramer / Dietlinde Rumpf /
Miriam Schöps / Stephanie Winter
(Hrsg.)**

Hochschullernwerkstätten – Elemente von Hochschul- entwicklung?

**Ein Rückblick auf 15 Jahre Hochschullernwerkstatt
in Halle und andernorts**

Kramer / Rumpf / Schöps / Winter
**Hochschullernwerkstätten –
Elemente von Hochschulentwicklung?**

Lernen und Studieren in Lernwerkstätten

Impulse für Theorie und Praxis

Herausgegeben von
Eva-Kristina Franz, Johannes Gunzenreiner,
Barbara Müller-Naendrup, Hartmut Wedekind
und Markus Peschel

Kathrin Kramer
Dietlinde Rumpf
Miriam Schöps
Stephanie Winter
(Hrsg.)

Hochschullernwerkstätten – Elemente von Hochschulentwicklung?

Ein Rückblick auf 15 Jahre
Hochschullernwerkstatt in Halle und andernorts

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2020

k

*Der vorliegende Band ist anlässlich einer Tagung des 15jährigen Bestehens der Hochschullernwerkstatt Erziehungswissenschaften in Halle im November 2020 entstanden. Gefördert wurden die Tagung und der Band vom Zentrum für Lehrer*innenbildung, der Universitäts- und Landesbibliothek Sachsen-Anhalt sowie der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.*

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

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

2020.k. © by Julius Klinkhardt.

Coverfoto: © Florian Johnke-Liese / Hochschullernwerkstatt.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2020.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.



Die Publikation (mit Ausnahme aller Fotos, Grafiken und Abbildungen) ist veröffentlicht unter der Creative Commons-Lizenz: CC BY-NC-SA 4.0 International
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

ISBN 978-3-7815-5858-8 digital

doi.org/10.35468/5858

ISBN 978-3-7815-2423-1 print

Inhalt

Kathrin Kramer, Dietlinde Rumpf, Miriam Schöps und Stephanie Winter
Einführung in den Band 11

Teil 1: Historische Entwicklung

Miriam Schöps und Dietlinde Rumpf
Universität mit Lernwerkstatt in Entwicklung –
Von der Materialausleihe zur Hochschuldidaktik 23

Hartmut Wenzel
Lernwerkstätten auch für die Sekundarstufen –
Zur Entwicklung der Hochschullernwerkstatt in Halle 45

*Ulrike Stadler-Altman, Susanne Schumacher, Enrico A. Emili,
Gerda Winkler und Elisabeth Dalla Torre*
Hochschullernwerkstätten als Spielball der Bildungspolitik?
Die EduSpace Lernwerkstatt in der Südtiroler Lehrer*innenbildung
zwischen nationalen und regionalen Bildungsinteressen 55

Hartmut Wedekind und Corinna Schmude
Von der Idee zum strukturell verankerten hochschuldidaktischen Prinzip –
Lernwerkstätten und Lernwerkstattarbeit im Studiengang „Erziehung
und Bildung in der Kindheit“ an der Alice Salomon Hochschule Berlin 68

Teil 2: Wahrnehmung, Selbstverständnis, Einflüsse

Dietlinde Rumpf und Corinna Schmude
NeHle – Internationales Netzwerk der Hochschullernwerkstätten –
Entwicklungsphasen einer Interessenvertretung und
eines gemeinsamen Begriffsverständnisses 85

Constantin Beyer und Florian Johnke-Liese
Hochschullernwerkstatt goes digital! 100

Alexandra und Michael Ritter
Drucken wie ‚von gestern‘ in der Schule der Zukunft –
Die Schuldruckerei als Erfahrungsraum für Kinder und Studierende 113

Livia Enders (geb. Makrinus) und Stephanie Winter
Studierende und Dozierende im Spannungsfeld zwischen
Theorie und Praxis – Die Hochschullernwerkstatt als Forschungsraum 129

John Marcus Sommer
Selbstwahrnehmung in der Hochschullernwerkstatt –
Wissenschaft zwischen Abstraktion und emotionalem Lernen 145

Lena Kliebe
Hochschullernwerkstatt als Raum und pädagogische Konzeption –
„Mein eigener Lernprozess“ 157

Jerome Kampe
Geschichtsunterricht in der Lernwerkstatt!? 167

Teil 3: Partizipation und Inklusion

Melanie Schlag
Hochschullernwerkstatt schlägt Schläger 179

Kathrin Kramer
Nichtreformistische Reformen – Die Bedeutung von
Hochschullernwerkstätten auf dem Weg zu einer inklusiven Universität
am Beispiel des Budgets für Arbeit 182

Johanna Ingenerf und Pascal Kurz
Menschenrechtsbasierte Bildung im internationalen Dialog –
Ein selbstorganisiertes Seminar mit Austausch 197

Ines Boban und Andreas Hinz
Hochschullernwerkstatt Halle als Möglichkeitsort –
Von WIRkstatt-Impulsen für inklusive Prozesse 205

Brigitte Kottmann und Alena Lensker (geb. Beckmann)
Die Lernwerkstatt und der Studiengang „Integrierte Sonderpädagogik“
an der Universität Bielefeld: Impulse, Synergien und Reflexionen 216

Sarah Dannemann, Tjark Neugebauer, Claudia Schomaker und Rolf Werning
Die *LeibnizLernlandschaft: Diversität und Digitalisierung* (L²D²)
gestalten – Konzeptionelle Gedanken für eine inklusive
Hochschullernwerkstatt an der Leibniz Universität Hannover 226

Teil 4: Reflexivität und Professionalisierung

Kira Wybierek

Praxissemester in der Hochschullernwerkstatt –
Reflexion eines Lernprozesses 241

Eva Hoffart

„...da man lernt, eigene Gedanken und Ideen noch einmal zu vertiefen“ –
Theoretische Überlegungen und praktische Umsetzungen zum Reflektieren
von Lehramtsstudierenden 247

Edita Jung und Lena S. Kaiser

„Vielleicht romantisiere ich die Räume meiner Kindheit.“
Zugänge zu einer biographischen Reflexivität in
kindheitspädagogischen Hochschullernwerkstätten 259

Rolf-Torsten Kramer

Zum Problem der Professionalisierung im Lehramtsstudium und
zum Potenzial der Hochschullernwerkstatt 275

Mark Weißhaupt, Kathleen Panitz und Elke Hildebrandt

Die Inszenierung von „Theorie und Praxis“ sowie
„Neugier und Desinteresse“ bei der Professionalisierung
angehender Lehrpersonen in Hochschullernwerkstätten 289

Markus Peschel und Pascal Kihm

Hochschullernwerkstätten – Rollen, Rollenverständnisse und
Rollenaushandlungen 296

David Paulus, Patrick Gollub und Marcel Veber

Forschendes Lernen und Kasuistik: Überschneidungen und
Abgrenzungen bezogen auf Reflexivität in der
Hochschullernwerkstattarbeit 310

Pascal Kihm, Jenny Diener und Markus Peschel

Qualifizierungsprozesse und Qualifikationsarbeiten in
Hochschullernwerkstätten – Forschende Entwicklung einer
innovativen Didaktik 321

Teil 5: Kooperation*Georg Breidenstein, Sara Burkhardt, Thorid Rabe und Miriam Schöps*

Zur Materialität des Lernens –
Anregungen aus einem interdisziplinären Forum
in der Hochschullernwerkstatt 335

Miriam Asmus, Kati Friebe, Mirjam Lewin und Kati Misselwitz

Entdeckendes Lernen und Digitale Medien – Ein Traumpaar 348

Siglinde Spuller

Kooperation und Kooperatives Lernen als Prinzip
Hochschullernwerkstätten-adäquaten Lernens?
Eine konzeptionelle Verortung 357

Linda Balzer

Der Effekt selbstregulierenden und forschenden Lernens auf
kooperative und individuelle Lernprozesse in der
Lernwerkstatt Religion Plural (LeRP) 368

Martin Lindner

Werkstattarbeit in der Biologiedidaktik –
Umstellung eines Praktikums auf Projektarbeit 379

Autor*innenbeschreibungen 397

John Marcus Sommer

Selbstwahrnehmung in der Hochschullernwerkstatt: Wissenschaft zwischen Abstraktion und emotionalem Lernen

Zusammenfassung

Die Lernwerkstatt der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg (MLU) ist an der Fakultät für Erziehungswissenschaften angesiedelt. Während das pädagogische Konzept der Lernwerkstatt in vielen Bildungskontexten verwendet werden kann, versteht sich die Lernwerkstatt in Halle als Hochschullernwerkstatt. Damit ist sie nicht nur ein Ort, an dem sich Studierende in einen individuellen Lernprozess begeben können, sondern funktioniert auch als Netzwerkstelle für Lehrende an der MLU. Somit können Lehrende durch das In-Beziehung-Kommen mit Materialien und Menschen in der Lernwerkstatt neue Ideen im Rahmen der Hochschuldidaktik generieren. Dreh- und Angelpunkt in diesem Kontext ist vor allen Dingen die Selbstreflexion der Lehrenden, die als maßgebliche Kompetenz in Lehr- und Lernprozessen angesehen werden kann. Im Jahr 2020 feiert die Hochschullernwerkstatt ihren 15. Jahrestag – Grund genug, den Blick auf einige Beispiele zu wenden und somit aufzuzeigen, welche Potenziale die Angebote der Lernwerkstatt bieten. Hierfür werde ich kurz meinen eigenen beruflichen Kontext darstellen und die unterschiedlich erlebten Formate der Lernwerkstatt vorstellen. Dadurch soll die Frage problematisiert werden, inwiefern zunehmend abstrakte Wissenschaften mit Emotionen im Lernprozess vereinbar sind.

Einleitung

Den Ausgangspunkt für die Zusammenarbeit mit der Hochschullernwerkstatt stellt in diesem Fall die berufliche Tätigkeit als wissenschaftliche*r Mitarbeiter*in in der Rolle als Dozent*in an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg dar. In der Vorbereitung und Durchführung von Seminaren in der englischen Sprachwissenschaft fiel relativ bald die Problematik der Vermittlung von abstrakten linguistischen Konzepten auf. Strukturell gesehen sollen in der linguistischen Lehre kanonische Texte bzw. Konzepte weitergegeben werden. Hier besteht vor allen Dingen durch Interpretations- und Transformationsprozesse die Möglichkeit,

Konzepte zu erlernen und zu verstehen, indem sie in neue Kontexte eingebettet werden. Insofern ist Bildung „nicht das Ergebnis der Aneignung eines Bildungskanons, sondern das sich stetig wandelnde Resultat von Entwicklungsprozessen in der Auseinandersetzung mit sich, den anderen Menschen und der Welt“ (SCHÄFER 2017, 536). Die Hauptaspekte von Bildung nach dem UNESCO-Bericht sind „Learning to know“, „Learning to do“, „Learning to live together“ und „Learning to be“ (ebd.).

In von der Martin-Luther-Universität angebotenen hochschuldidaktischen Seminaren werden oft didaktische Methoden als Werkzeug zur Beeinflussung der Gruppendynamik vermittelt. Lehrende sollen mithilfe von Texten auf bereits bekannte Muster der Gruppendynamik aufmerksam gemacht werden. Das Potenzial der Verknüpfung einzelner wissenschaftlicher Disziplinen mit einer sich selbst und die Welt wahrnehmenden Pädagogik scheint in diesen Seminaren meist unberücksichtigt. Zwar sind Fortbildungen betitelt mit „Die eigene Rolle in der Lehre finden“, wobei Fragen wie: Was ist die eigene Rolle? Die eigene Person? gestellt werden. Doch treffen in solchen Seminaren meist nur Wissenschaftler*innen aufeinander. Es entsteht das Paradoxon, dass Wissenschaftler*innen von Erziehungswissenschaftler*innen Konzepte erlernen, um die Konzepte ihrer eigenen Wissenschaft zu vermitteln. In dieser Denkart der Hochschuldidaktik findet man eine Lehre, die auf all die Wissenschaften anwendbar ist. Damit bezieht sich Hochschuldidaktik primär auf das Erlernen von Konzepten durch eine theoretische Vermittlung. Somit zeigt sich „dass wir – einer analytischen Wissenschaft folgend – den Menschen nicht mehr in seiner Ganzheit betrachten, sondern ihn aufgeteilt haben in einzelne funktionale Bereiche. Demzufolge ist das Lernen lange Zeit auf einen kognitiven Prozess verkürzt worden“ (SCHÄFER 2017, 245).

Um auf den Titel dieses Artikels zurückzukommen, lässt sich eine weitere Frage stellen: Was ist überhaupt abstrakt? Beschäftigt sich Abstraktion wie laut der lateinischen Wortherkunft mit einem bloßen Abziehbild der Wirklichkeit? Wird durch Abstraktion nach Allgemeingültigkeit und Theoriehaftigkeit gesucht? BROWN (2006) betont die Bedeutung von Kultur und Sprache in der Entwicklung abstrakter kognitiver Schemata, wie zum Beispiel in der Beobachtung und Beschreibung von Räumlichkeit (vgl. ebd, 65)¹. Somit erscheint es für das Entstehen von abstrakten Schemata wichtig zu beobachten, wie sie von unterschiedlichen Gemeinschaften konstruiert werden und wie hierdurch unterschiedliche Perspektiven entstehen:

“As Levinson and Wilkins (in press) point out, the abstract nature of the underlying universals means that children have to be constructivists, not just mapping local forms onto pre-existing innate concepts but building the concepts as they learn the language. Spatial language is not fully pre-given, the child must construct both domain and range, and the mappings between them.” (BROWN 2006, 79).

1 Vgl. auch SAEED (2016: 358).

In dieser Sichtweise sei es wichtig nachzuvollziehen, wie kognitive Schemata entwickelt und erlernt werden, was individuell und kulturell geprägt sei. Zum Aufbau eines Schemas gehöre nicht nur die Verwendung von bereits existierenden Strukturen, sondern aus einer holistischen Perspektive ebenso der Weg des Lernens. Hierbei zu betrachten wären nicht alleine einzelnen Formen, sondern die Verkörperung von Informationen, beispielsweise durch Empfindungen und Emotionen.

1 Aspekte des Lernens

Auch aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive lässt sich der Lernprozess als Weg auffassen. Damit wird in der Erwachsenenbildung lebenslanges Lernen als absolute Metapher verstanden, bei der Lernelemente in eine Geschichte eingebaut werden (vgl. SCHÄFER 2017, 506). Insofern ähnelt es der konzeptuellen Metapher „life is a journey“ nach LAKOFF & JOHNSON (1980). Entscheidend ist also, was auf dem Weg passiert. Laut SCHÄFER (2017, 613) ergeben sich hier für Lehrende Herausforderungen, denn „[d]ie Menschen interessieren sich nicht mehr ausschließlich für die Fakten, sondern folgen stärker ihren Gefühlen“ (ebd.). Wenn man Lernen also nicht als bloße Aneignung von Fakten versteht, sondern als Beziehung zum Lernen, zu sich selbst und dem sozialen Kontext (vgl. ebd., 1035), werden auch Emotionen stärker berücksichtigt. Für die Rolle als Lehrende*r wäre es bei der Begleitung von Lernenden dabei besonders wichtig „zu wissen, wie der Mensch seine einzigartigen Potenziale zum Leuchten bringen kann“ (ebd., 1092). Möglichkeiten für Lehrende ergeben sich hier beispielsweise in der konstruktivistischen Didaktik. Denn „[d]ie konstruktivistische Didaktik sieht die Lernenden als Subjekte, die den Lernprozess aktiv mitgestalten“ (ebd., 1159). Das heißt, dass Lernende ihre eigenen Ideen mit in den Lernprozess einbringen können und selbst Entscheidungen treffen sollten. Währenddessen spielt auch das persönliche Wohlbefinden eine große Rolle. Dazu zählt der „Umgang mit eigenen Energien, die mit dem Körper den eigenen Gefühlen, Zeitdruck, Durchführungskraft, sowie der (meist nur wenig übrigbleibenden) Energie zur Erforschung von Neuem“ (ebd., 1198).

Doch wie hängt emotionales Lernen mit Kognition zusammen? In der *Cognitive load theory* (vgl. SYRING 2015, 87) wird zwischen intrinsischer kognitiver Belastung (Aufgabenstellung), externer kognitiver Belastung (Lernumgebung, Lernmaterial) und lernbezogener kognitiver Belastung (eigentliches Lernen) unterschieden. „Ziel der Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen“ sollte sein, „v.a. die äußere kognitive Belastung durch ein optimales didaktisches Arrangement (SWELLER et al. 1998) gering zu halten“ (SYRING 2015, 96). Dies zählt zu den Aufgaben des Lehrenden, damit der Weg des Lernens angenehm gestaltet werden kann.

Gerade durch ein solches erlebendes Lernen zeigen sich einige Schwierigkeiten in dichotomen Begrifflichkeiten für ein umfassendes Erlebnis der Welt, besonders wenn eine sprachliche Beschreibung sich auf eine bestimmte Situation bezieht und nicht auf einen Prozess. Nimmt man beispielsweise die konzeptuelle Metapher *life is a journey* und man stellt sich eine*n Bergwanderer*in vor, der gerade den Gipfel erreicht hat, heißt oben nicht unbedingt gleich gut. Nach all der Anstrengung des Bergaufstiegs ist ihr*sein Körper mitunter aufgeheizt. Bei starker Sonneneinstrahlung kann das körperliche Erleben des „oben“-Seins durchaus unangenehm sein. Der Abstieg ins kühle Tal und das anschließende Erholen bei einem Kühlgetränk kann somit auch als „gut“ empfunden werden. Hieran zeigt sich, wie durch Bewegung das kreative Denken angeregt wird und Verbindungen zwischen abstrakten Theorien und der realen Welt hergestellt werden können. Dies erscheint wichtig, um Theorien verstehen und hinterfragen zu können.

Doch was heißt es Ideen zu produzieren? Laut einer Forscher*innengruppe im Lebensmittelkontext der Hochschule Fulda „bedeutet Ideenproduktion [konkret] sich reflektiert mit seiner Umwelt auseinanderzusetzen und seinen eigenen, erfolgreichen Weg darin zu finden“ (IDEENPRODUZENT*INNEN 2015, 31). Der Fokus hierbei liegt wahrscheinlich darauf, sich als Wesen in der Welt wiederzufinden. Insofern werden Lernende durch Ideenproduktion selbst zum Teil der Welt und verstehen Dinge aus einer mündigen Perspektive.

Doch woher kommt eine Idee? Wie produziert man eine Idee? Laut den Ideenproduzent*innen ist die Ideenproduktion „kein kreativer Neuschöpfungs-Auftrag und trennt sich von der kantschen Aufklärung und seinen mündigen Bürgern. [...] In diese Entscheidung und Definition von dem was gilt, aber vor allem was einen (sic) hilft, mündet Ideenproduktion“ (IDEENPRODUZENT*INNEN 2015, 138; Fußnote 21). Insofern kann Ideenproduktion als Kommunikationsprozess angesehen werden, während dem durch Handlungen und Aussagen in Bezug auf einander neue Ideen entstehen. Ziel hierbei kann sein, eine Entwicklung von der Rolle von Konsument*innen zu Ideenproduzent*innen zu fördern (vgl. OLIVA 2015, 7). Wichtig ist hier vor allen Dingen die Mitsprache von Lernenden. Das heißt, dass Lernende mitdefinieren können müssen, was konsumiert wird. Auf einer anderen Ebene können so auch Regeln des Konsums nachvollzogen und somit das Weltverständnis verbessert werden. Hierzu kann auch gehören, immer wieder neue Herausforderungen in einer Nische zu finden und sich selbst wahrzunehmen. Neue Ideen können somit auf abstrakter Ebene entstehen oder in konkreten Details.

2 Wege in der Hochschullernwerkstatt

Im folgenden Abschnitt möchte ich kurz einige Veranstaltungen Revue passieren lassen. Die Hochschullernwerkstatt Erziehungswissenschaften in Halle (Saale) schafft es durch Veranstaltungen, wie „Materialität des Lernens“ oder auch Veranstaltungen zur Digitalisierung, Wissenschaftler*innen und Studierenden aus unterschiedlichsten Disziplinen einen Raum zu bieten, um verschiedene Thematiken aus unterschiedlichsten Perspektiven zu betrachten. Die Hochschullernwerkstatt als solche eröffnet Möglichkeiten für verschiedene Wege. Hier entsteht auch die Frage, ob das Konzept der Lernwerkstatt örtlich gebunden ist oder auch translokal genutzt werden kann. Unabhängig von der örtlichen Gebundenheit erwachsen in mir ganz verschiedene Gefühle auf meinen unterschiedlichen Lernwegen. So konnte ich beispielsweise das herzliche Lachen als emotionale Reaktion auf Absurditäten erleben, die zu Situationskomik führten, wie zum Beispiel bei dem kläglichen Versuch, einen Satz wackelnde Plastikeulen zu reparieren. Schmerz entstand bei körperlichen Verletzungen, die ich mir zum Beispiel beim Schnitzen (Fingerbeispiel S. 7) unabsichtlich selbst zufügte.

2.1 Zur Materialität des Lernens – Zahnräder der Wissenschaft

Am 30.11.2016 hält das Interdisziplinäre Forum „Zur Materialität des Lernens“² eine Netzwerkveranstaltung zur Verknüpfung von Dozent*innen und Studierenden ab. Mithilfe von konkreten Materialien und Gesprächen über Materialien wird somit ein „In-Beziehung-Treten“ (SCHÄFER 2017, 1035) ermöglicht. Die bereitgestellten Materialien sind Zahnräder, Ketten, sowie eine Befestigungswand. Die einzelnen Teilnehmer*innen erhalten unterschiedliche Gegenstände. Dadurch ist es möglich, die Gegenstände jeweils einzeln zu betrachten und zu beschreiben. Während der Veranstaltung beginnen die Teilnehmer*innen beispielsweise Ketten und Zahnräder miteinander zu verbinden, bzw. Ketten und Zahnräder an der Befestigungswand anzubringen. Neben der konkreten Verbindung von Gegenständen führen aber auch die Aussagen und Gespräche der Teilnehmer*innen zu neuen gedanklichen und interpersonellen Verbindungen. Gerade durch die unterschiedlichen interdisziplinären Perspektiven wird somit in einer angenehmen Atmosphäre Wissen über die Gegenstände gesammelt. Zum Abschluss der Veranstaltung wurde ein Video gezeigt sowie ein Transkript ausgeteilt, bei dem zwei Kinder mit einem ähnlichen Materialaufbau experimentiert haben. Somit ließ sich zeigen, wie das abstrakte Schema in unterschiedlichen Situationen verwendet werden kann. Hierbei konzentrierte ich mich auf die sachliche Aktivität mit dem Gegenstand und tauchte intensiv in die Auseinandersetzung mit den Materialien

² <https://kalei.uni-halle.de/veranstaltungen/foren/materialforum/>, zuletzt besucht 14.01.2020.

und deren Verwendung ein. Dieser Flow trieb mich voran und half mir, das Thema der Ketten und Zahnräder für mich auszudeuten.

2.2 Digitalisierung in der Lehre

Zur Veranstaltung Digitalisierung in der Lehre wurden die Räume der Hochschullernwerkstatt genutzt, um eine Messe der Ideen abzuhalten. An Stehtischen standen Vertreter*innen vom Zentrum für multimediales Lehren und Lernen (LLZ)³ und der Professur für Deutschdidaktik. In einem Nebenraum hatten Mitarbeiter*innen der Hochschullernwerkstatt unterschiedliche technische Gerätschaften (Laptops, Tablet, etc.) an den Strom angeschlossen, die ausprobiert werden konnten. Das LLZ hat innerhalb der MLU bereits eine institutsübergreifende Infrastruktur aufgebaut und treibt Digitalisierung durch Workshops, Seminare, Bereitstellung von Geräten, sowie Programmen (z. B. ILIAS) voran.

Die Vertreter*innen der Deutschdidaktik (<https://deutschdidaktik.uni-halle.de/>) nähern sich der Digitalisierung aus textsortendidaktischer Perspektive. Ausgangspunkt für die Digitalisierung ist hierbei die vormals existierende Textsorte *Lernportfolio*, die durch Vorgabe von Dozent*innen Kriterien zur Selbstreflexion enthalten soll. Durch die technologischen Entwicklungen und durch die Infrastruktur des LLZ ist es nun auch möglich, diese Textsorte komplett digital an Dozent*innen und andere Studierende zu übermitteln. Damit ist ein Muster geschaffen, das durch Lehramtsstudierende von Deutschdidaktik-Dozent*innen übernommen und so in den Schulen angewandt werden kann. Weiterhin werden Programme von anderen Anbietern (bspw. Google, <https://edu.google.com>) vorgestellt und diskutiert. Hierbei wurden auch Aspekte von Datensicherheit besprochen. Im digitalen Lern- und Forschungsraum der Hochschullernwerkstatt stellt das Medienteam neue technische Geräte wie 3D-Drucker, Makey-Makey (<https://makeymakey.com/>), „Invention Kit For The 21st Century“ [Translation: Erfindungskit für das 21. Jahrhundert, JMS], eine Drohne, sowie Computerplatinen zur Programmierung vor (<https://www.philfak3.uni-halle.de/institut/lernwerkstatt/medien/>). So steht aus mediendidaktischer Perspektive zunächst das Gerät in seiner Materialität im Vordergrund und nicht die damit produzierbare Textsorte als „schemata, cognitive devices, which guide text production“ (BROCK & SCHILDHAUER 2017, 18). Somit kann durch das Erforschen der Geräte ihr Potenzial entdeckt werden. Zusätzlich werden diese Geräte durch Gespräche sprachlich bestimmt, ihnen Bedeutung zugemessen und ihre Verwendungsmöglichkeiten ausgehandelt. In einer zusammenfassenden Gesprächsrunde wurden kurz die Ergebnisse zusammengefasst, um Ideen für den zukünftigen Umgang mit Digitalisierung in der Lehre zu sammeln. Die Auseinandersetzung mit verschiedenen Lernplattformen und die Möglichkeit deren Verbindung sowie das Nachdenken

3 <https://www.llz.uni-halle.de/>, zuletzt besucht am 14.01.2020.

über das eigene Tun ermöglicht somit einen fortlaufenden kritisch-reflexiven Prozess des eigenen Lernweges.

2.3 Achtsamkeitsspaziergang durch den Universitätsgarten der Franckeschen Stiftungen

Die dritte exemplarisch ausgewählte Veranstaltung der Hochschullernwerkstatt, die hier abgebildet werden soll, heißt „Achtsamkeitsspaziergang in der Natur“. Eingeleitet wurde die dritte Veranstaltung durch einen Vortrag über Kunst und Natur von einem Dozenten des Fachbereiches Gestalten der erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Martin-Luther-Universität, Halle-Wittenberg. Hier wurde durch Fotografien gezeigt, inwiefern Natur auf den Menschen künstlerisch wirken kann. Weiterhin wurde auch gezeigt, inwiefern Kunst ökologisch kreiert werden kann. Das hieß in diesem Fall konkret, die Kameralinse auf Strukturen und Formen zu lenken, die an andere Strukturen und Formen erinnern. Ökologisch wurde diese Kunstsorte dadurch, dass die Natur intakt gehalten wird. Anschließend an den Vortrag werden die Teilnehmer*innen auf einen Achtsamkeitsspaziergang im Universitätsgarten eingeladen. Die Aufgabe für den Achtsamkeitsspaziergang ist es, die Umgebung mit allen Sinnen wahrzunehmen. Die Teilnehmer*innen werden mit einem Zettel und Stift ausgestattet, damit sie ihn an einer selbst gewählten Stelle anbringen und mit einem Wort versehen können. Dadurch wurde ein künstlerischer Zugang zur Betrachtung des Gartens geschaffen. Darüber hinaus ermöglichte diese Art des Zugangs ebenso Übertragungsprozesse: bspw. aus der kognitiven Linguistik und Metapherntheorie (vgl. LAKOFF & JOHNSON 1980). So postuliert die Metapherntheorie beispielsweise eine Übereinstimmung von Wahrnehmung mit Bewertung (oben=gut; unten=schlecht). Hat man nun ein solches kognitives Schema im Kopf, kann es bei einem Achtsamkeitsspaziergang mit dem Erleben abgestimmt werden. Beispielsweise lässt sich das Schema abgleichen mit dem Aufbau des Gartens mit seinen unterschiedlichen Plateaus. Es ist später Nachmittag und das unterste Plateau ist komplett mit Schatten zugedeckt. Es ist kalt, der Kompost verbreitet einen modrigen Geruch. Das oberste Plateau ist noch von Sonne beschienen und somit warm und in Licht gehüllt. Insofern ließe sich unter Umständen das kognitive Schema (oben=gut; unten=schlecht) bestätigen. Besucht man den Ort jedoch zu einem anderen Zeitpunkt (beispielsweise im Hochsommer), würde der ein oder andere vielleicht die Meinung teilen, dass es doch ganz angenehm unten im Schatten ist. Weiterhin offenbart sich eine stark anthropozentrische Weltsicht, da ein Reptil wohl eher die direkte Sonne aufsuchen würde, um Energie zu tanken.

2.4 Adventsbasteln in der Hochschullernwerkstatt

Neben Seminaren gibt es in der Hochschullernwerkstatt auch die Möglichkeit, verschiedenste Materialien zu nutzen, um Dinge zu kreieren. So können Ideen materialisiert werden und abstrakte Ideen zu konkreten Gegenständen verarbeitet werden. Dies ist bei zahlreichen freien kreativen Angeboten möglich. Zum Adventsbastelabend im Dezember 2019 ist aus dem Wunsch, jemandem eine Freude zu machen, die Idee entstanden, ein Vogelhaus zu bauen. Folgendes Objekt wurde dabei produziert:

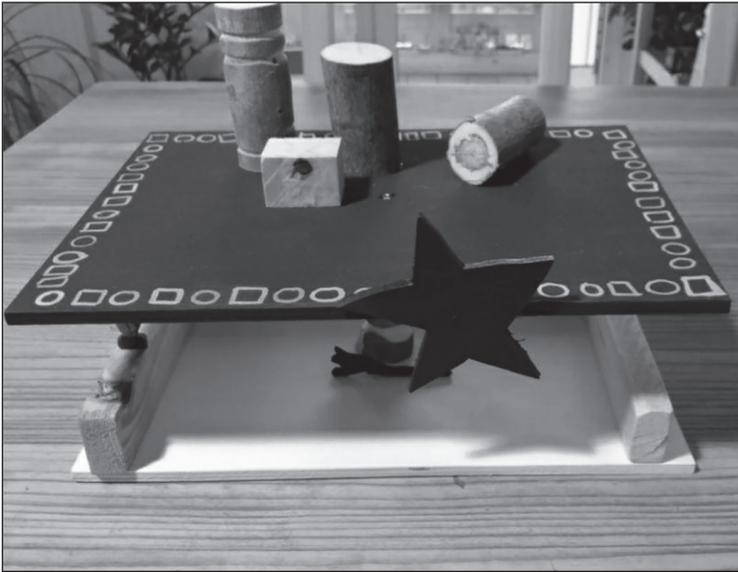


Abb. 1: Krippenvogelhaus entstanden in der Hochschullernwerkstatt (Foto: John Marcus Sommer Dezember 2019)

Zu sehen ist ein ungewöhnliches Vogelhaus, das kaum einem anderen gleicht. Die verwendeten abstrakten geometrischen Formen sind Quader, Zylinder und ein Stern, sowie eine Lavalampe und ein tierähnliches Wesen, sowie eine Schraube in der Mitte. Entstanden ist die Konstruktion durch Musterkombination der Schemata Vogelhaus & Krippe, sowie unterschiedliche Materialien aus dem Fundus der Hochschullernwerkstatt (Holzbretter, Holzreste, Äste, gedrechselte Äste, Tafellack, Kreidefarbe, Schrauben, Nägel, Klarlack, Leim). Zur Herstellung des Objektes wurden unterschiedliche Werkzeuge verwendet (Laubsäge, automatische Stichsäge, Kreidestift, Sandpapier, Feile, Föhn, elektrischer Akku-Bohr-Schrauber, Pinsel, Klarlacksprühdose, Leimklebeflasche, Cuttermesser).

Interessant zu betrachten ist vor allen Dingen der Entstehungsprozess des Krippenvogelhauses, da es nicht nach einer Skizze gebaut wurde, sondern durch Probieren und Input von anderen Teilnehmer*innen am Adventsbastelabend in der Hochschullernwerkstatt entstanden ist. Die Materialauswahl war bestimmt durch einen vorangehenden Bastelabend, bei dem unter Anleitung der Leiterin der Hochschullernwerkstatt mit Tafellack lackierte Holzkreisel angefertigt wurden. Hier entstand die Motivation, weiter mit den Materialien zu arbeiten. Insofern wurden anfangs die gleichen Materialien (Holz und Tafellack) für das Design des Vogelhauses verwendet. Durch Anregungen anderer Teilnehmer*innen während der Entstehungsphase sind weitere Elemente hinzugekommen.

Zunächst wurden drei längliche Holzquader auf die unterste Platte genagelt. Die Idee hierbei war es zu verhindern, dass beim Anflug von Vögeln oder durch Windeinfluss Futter aus der Krippe fallen könnte. Daraufhin wurde die untere Holzplatte durch ein (schon vorher) gedrehseltes Holzstück mit Schrauben verbunden. Hierzu mussten Löcher vorgebohrt werden, damit sich die Schrauben besser versenken ließen. Als nächster Schritt wurde der Stern durch einen Nagel an der oberen Holzplatte befestigt und beides mit Tafellack lackiert. Um den Trocknungsprozess des Lacks zu beschleunigen, wurde ein Haartrockengerät verwendet. Dann wurden die Krippenfiguren mit Leim auf dem Dach befestigt, das als nächstes mithilfe der Kreidestifte dekoriert wurde. Zuletzt wurden die Lavalampe und das Tier mit einem Cuttermesser aus Holzresten geschnitzt. Auch diese wurden mit Tafellack lackiert und die Lavalampe mit pinkfarbener und gelber Kreidefarbe bemalt.

Aus dem Erinnerungsprotokoll lassen sich die folgenden Aussagen rekonstruieren, die zur Formung des Gegenstandes am Adventsbastelabend beigetragen haben:

- „In den Kisten da unten sind noch Holzreste. Die kannst du auch verwenden.“
- „Vielleicht probierst du es mit Vorbohren, bevor du die Schraube reinsetzt.“
- „Das ist jetzt schwierig, weil du direkt in den harten Holzkern bohrst.“
- „Du kannst hier die Holzstücke nehmen und ein Krippenspiel obendrauf bauen. Wie du machst das jetzt wirklich?“
- „Na klar, war ja eine gute Idee.“
- „Hier, nimm die Farben zum Bemalen. Denk nicht zu lange nach, John.“
- „Was malst du da jetzt drauf?“
- „Du bist der Künstler.“
- Nach bemalen des Daches: „Nee, das hätte ich jetzt nicht gedacht.“
- „Vielleicht machst du noch eine Lavalampe rein.“
- „Sieht aus wie ein Darkroom.“
- Nach Fertigstellung: „Wirst du jetzt zur Katze John?“

Durch diese Aussagen von den Teilnehmer*innen am Bastelabend sind immer wieder neue Elemente zu unterschiedlichen Entstehungsphasen des Krippenvo-

gelhauses dazu gekommen. Interessant nachzuvollziehen ist auch, inwiefern die Situation (Zeit kurz vor Weihnachten) auf den Kurationsprozess ausgewirkt hat, ansonsten wäre die Musterkombination kaum entstanden. Zudem sind die obligatorischen Krippenfiguren (Maria, Josef und Jesus) lediglich durch abstrakte Elemente dargestellt, wobei deren Konstellation dazu beiträgt, das Schema zu erkennen. Jedoch ist hier auch nicht ganz sicher, ob ein Elternteil größer ist als das andere, bzw. sitzt. Der horizontale Ast lässt weiterhin Spielraum für Spekulation: ist es ein Ochse oder ein Esel? Ähnliches gilt für das Tier im Vogelhaus: ist es eine Katze oder ist es eine Maus?

Die zweidimensionalen Entsprechungen der geometrischen Figuren auf dem Dach des Vogelhauses wurden in abwechselnder Sequenz in den Farben Grün, Pink und Orange an den Rand des Daches gemalt. Nach Fertigstellung des Krippenvogelhauses wurde es mit Klarlack besprüht, um es wetterfest zu machen. Teil des Lernprozesses war dabei auch ein kleiner Unfall, bei dem der Autor sich mit dem Cutter-Messer in den Finger schnitt, sodass für die Zukunft mehr auf die Arbeitssicherheit geachtet werden muss. Das Foto des fertigen Produkts wurde über *Social Media Kanäle* geteilt, um eine Anschlusskommunikation zu ermöglichen. So ist das folgende Foto als Reaktion auf das Vogelkrippenhaus zu verstehen.



Abb. 2: Krippe in der kath. St. Bonifatius-Kirche in Bad Sooden-Allendorf
(Foto: Mechthild Sommer, Januar 2020)

Zu erkennen in Abbildung 2 ist eine Krippe mit traditionellen Krippenfiguren aus Holz. Das Bild zeigt einen Baumstumpf, der mit Heu gefüllt ist, sowie die kniende Maria, Josef, Jesus in der Krippe, die Heiligen drei Könige (von denen einer kniet), Schafshirten, Schaf und Engel. Der Baumstumpf ist umgeben von einem grünen Nadelgewächs, einem Weihnachtsstern, sowie einigen Papiersternen und Beleuchtung. Die Unterschiede zum kooperativen Vogelkrippenhaus werden schnell deutlich. Doch gerade im Vergleich zeigt sich, wie mithilfe von geometrischen Figuren das kognitive Schema *Krippe* dargestellt werden kann. Das Bild gibt einige Indizien in Bezug auf die Entstehung dieser Krippe. Es ist anzunehmen, dass die Figuren entweder per Hand oder maschinell hergestellt wurden (vermutlich durch eine Schnitztechnik und Lackieren). Die Papiersterne, sowie die Lichterkette wurden wahrscheinlich auch maschinell gefertigt. Der Baumstumpf muss mithilfe von Werkzeugen ausgegraben worden sein. Zuletzt wurden die einzelnen Elemente arrangiert.

3 Abschließende Worte

Die hier beschriebenen unterschiedlichen Angebote als Lernstationen durch die Hochschullernwerkstatt zeigen leider nur einen kleinen Teil der vielen Möglichkeiten, in denen Lernprozesse für alle Beteiligten entstehen können. Das Erinnern an diese Stationen auf dem Weg durch die Hochschullernwerkstatt zeigt auch, wie der Lernprozess im Gedächtnis verkörpert wurde. Dies scheint ein wichtiger Aspekt für den Lernprozess zu sein. In Schäfers Worten ist den „[...] Konzeptualisierungen des Lernens [...] gemeinsam, dass sie sich auf etwas Vergangenes beziehen; wir greifen auf das zurück, das wir durch Erinnern hervorholen bzw. das wir uns durch den Prozess des Eingravierens angeeignet haben“ (SCHÄFER 2016, 1090). Der Prozess der Gestaltung scheint hierfür besonders wichtig zu sein. Wenn Lernende sich selbst in das Material einschreiben können und eigene Entscheidungen treffen können, wirkt sich dies besonders positiv auf die Verkörperung von Wissen aus. Somit gehört zur Gestaltung des Lernprozesses auch, dass Lernende selbst Ideen entwickeln können und dabei unterstützt werden. Durch Verknüpfen von Wissen und Informationen aus der Welt und der Theorie können neuen Ideen entstehen. Unterschiedliche Muster können gedanklich verknüpft werden und entweder sprachlich oder materiell realisiert werden. Meist gehen beide Aspekte miteinander einher.

Gerade in der Verbindung zum emotionalen Lernen erscheint es wichtig, sich positiv an den Lernprozess erinnern zu können. So können beim Vertexten von Lernprozessen Freude und Lachen beim Erinnern an die Situation und Teilnehmer*innen entstehen. Ähnliches gilt auch für die Betrachtung der einzelnen Ele-

mente des fertigen Produktes sowie des Gesamtproduktes. Hierbei zeigt sich auch ein Unterschied zwischen Wissensaneignung durch (akademische) Texte in kognitiver Distanzkommunikation und dem Erleben bzw. Erinnern an Geschehnisse in ihrer Ganzheit (Situation, Teilnehmer, Inhalt, etc.).

Literatur

- BROCK, Alexander & SCHILDHAUER, Peter (2017): Communication Form: A Concept Revisited. In: BROCK, Alexander & SCHILDHAUER, Peter (Hrg.): Communication Forms and Communicative Practices: New Perspectives on Communication Forms, Affordances and What Users Make of Them. Frankfurt a.M.: Peter Lang, 1-43.
- BROWN, Penelope (2006): Language, culture and cognition: The view from space. Sprache, Kultur und Kognition: Die Betrachtung vom Raum. *Zeitschrift für germanistische Linguistik* (34) 1-2, 64-86. Im Internet: DOI 10.1515/ZGL.2006.005.
- IDEENPRODUZENT*INNEN (2015): Intention-Handlungslücke – Ideenproduzenten. Forschungsprojekt im Rahmen des Masters Public Health Nutrition (nicht veröffentlicht). Fulda.
- LAKOFF, George & JOHNSON, Mark (1980): *Metaphors We Live By*. Chicago/London: Chicago University Press.
- OLIVA, Renan (2015). Ideenproduktion (durch Kochen und Küche) in der Gesundheitsförderung. (nicht veröffentlichte Masterarbeit). Fulda.
- SAEED, John I (2016). *Semantics*. Chichester u. a.: Wiley-Blackwell.
- SCHÄFER, Erich (2017). *Lebenslanges Lernen*. Berlin: Springer. Ebook.
- SYRING, Marcus (2015). Videos oder Texte in der Lehrerbildung? Effekte unterschiedlicher Medien auf die kognitive Belastung und die motivational-emotionalen Prozesse beim Lernen mit Fällen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften* (2015) 18, 667-685. Im Internet: DOI 10.1007/s11618-015-0631-9.
- SWELLER, John, Jeroen JG Van Merriënboer, and Fred GWC Paas. (1998). Cognitive architecture and instructional design. *Educational psychology review* 10.3 (1998): 251-296.