

Herrmann, Franziska

**Studierende und Kinder lernen aneinander. Phänomenologische Analysen zu Erfahrungen des Lernens in der Lern- und Forschungswerkstatt Grundschule der TU Dresden**

*Kihm, Pascal [Hrsg.]; Kelkel, Mareike [Hrsg.]; Peschel, Markus [Hrsg.]: Interaktionen und Kommunikationen in Hochschullernwerkstätten. Theorien, Praktiken, Utopien. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2023, S. 208-217. - (Lernen und Studieren in Lernwerkstätten)*



Quellenangabe/ Reference:

Herrmann, Franziska: Studierende und Kinder lernen aneinander. Phänomenologische Analysen zu Erfahrungen des Lernens in der Lern- und Forschungswerkstatt Grundschule der TU Dresden - In: Kihm, Pascal [Hrsg.]; Kelkel, Mareike [Hrsg.]; Peschel, Markus [Hrsg.]: Interaktionen und Kommunikationen in Hochschullernwerkstätten. Theorien, Praktiken, Utopien. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2023, S. 208-217 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-269546 - DOI: 10.25656/01:26954; 10.35468/6009-14

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-269546>

<https://doi.org/10.25656/01:26954>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

**Nutzungsbedingungen**

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen.

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/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and render this document accessible, make adaptations of this work or its contents accessible to the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor.

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](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der:

  
Leibniz-Gemeinschaft

*Franziska Herrmann*

## **Studierende und Kinder lernen aneinander – Phänomenologische Analysen zu Erfahrungen des Lernens in der Lern- und Forschungswerkstatt Grundschule der TU Dresden**

### **1 Abstract**

Im Zentrum des Beitrags steht die phänomenologische Deskription von Lernerfahrungen in der Lern- und Forschungswerkstatt Grundschule (LuFo) der TU Dresden unter Bezug auf die Theorie des Lernens *als Erfahrung* (Meyer-Drawe 2010). Basierend auf videografischen Daten werden, in Anlehnung an die Vignettenforschung (Schratz et al. 2012) und an die pädagogisch-phänomenologische Videografie (Brinkmann & Rödel 2016), Momente des Lernens im Zusammen treffen zweier Erfahrungen exemplarisch beschrieben und Potenziale des phänomenologischen Zugangs für die Forschung zum Lernen in Hochschullernwerkstätten aufgezeigt.

### **2 Einleitung**

Lerntheoretische Verortungen beziehen sich im Kontext von Hochschullernwerkstätten zum einen auf die praktische Ermöglichung von Lernen und zum anderen auf dessen Erforschung. Für die Anregung und Begleitung Lernender bildet das entdeckende Lernen einen zentralen gemeinsamen Bezugspunkt (Wedekind & Schmude 2017: 186). In Forschungsbeiträgen finden sich weitere Lernverständnisse; bisher wenig Berücksichtigung findet dabei das pädagogisch-phänomenologische Verständnis von Lernen *als Erfahrung* (Meyer-Drawe 2010). Der Forschungsfokus liegt im Rahmen der pädagogischen Phänomenologie weder auf dem Ergebnis (was gelernt wird), noch auf der Gestaltung der Lehr-Lernsituation, sondern darauf, wie sich Lernen im Vollzug der Erfahrung zeigt.

Unter der Leitung von Jeanette Hoffmann wurden im TUD-Sylber-Projekt „Lehren, Lernen und Forschen in Werkstätten“ (2016 bis 2019, gefördert durch das BMBF) in der Lern- und Forschungswerkstatt Grundschule (LuFo) Didaktische Forschungswerkstätten als deutschdidaktische Seminare im Format forschenden Lernens erprobt (u. a. Hoffmann, Herrmann & Schweda 2019; Hoffmann in

diesem Band). In Orientierung am Ansatz des selbstbestimmungsorientierten forschenden Lernens von Reitinger (2016) wurde ein Seminarkonzept entwickelt, das forschendes Lernen mit entdeckendem Lernen verbindet, indem Studierende anhand eigener Fragestellungen Lernprozesse von Kindern erforschen. Der Beitrag greift auf Videodaten zurück, die im Kontext des Projektes erhoben worden sind und die das gleichzeitige Tätigsein von Studierenden und Kindern in der LuFo zeigen. Unter der Frage: Wie zeigt sich Lernen als Erfahrung im Rahmen der Schreibwerkstatt „Ich darf mir Hilfe holen“? werden am Beispiel des Grundschülers Justus und der Studentin Sandra Einblicke in intersubjektive Lernerfahrungen gegeben.

### 3 Lerntheoretischer Rahmen – Lernen als Erfahrung

Der Erfahrungsbegriff der pädagogischen Phänomenologie knüpft an der Leibphänomenologie Merleau-Pontys an. Demnach entsteht in der Wahrnehmung von Dingen, von anderen oder des eigenen Leibes eine Verbindung zwischen Subjekt und Welt, die nie unterbrochen ist und die beide stetig miteinander auseinander hervorgehen lässt, „wie auf zwei voreinanderstehenden Spiegeln zwei unendliche Reihen ineinander verschachtelter Bilder entstehen, die in Wahrheit keiner der beiden Oberflächen angehören, da eine jede nur die Replik der anderen ist und infolgedessen beide zusammen ein Paar bilden, ein Paar, das wirklicher ist als jede einzelne von ihnen“ (Merleau-Ponty 2004: 183). In diesem Geschehen, in der *Erfahrung* als immerwährender Konstitution von Selbst und Welt, kann sich Lernen ereignen.

Lernen zeigt sich als Entstehung von Sinn sowie als damit einhergehende Veränderung von Erfahrung (Meyer-Drawe 2019: 363f.). Lernen bedeutet *Umlernen*, indem Vorgewusstes von einer neuen Sicht so umgewendet wird, dass es in Vergessenheit gerät (ebd.: 365ff.). Manchmal entsteht es als Enttäuschung bisheriger Erfahrung, was zunächst Hilflosigkeit mit sich bringen kann (Meyer-Drawe 2010: 7f.). In der Interaktion von Menschen, miteinander und mit Dingen, können sich Erfahrungsmöglichkeiten auf tun, die Lernen ermöglichen. Jedes Sprechen, jede Geste ist mehrdeutig und trägt auf diese Weise Sinnüberschuss in sich, der bei anderen Antwortmöglichkeiten entstehen lässt (Meyer-Drawe 2019: 373). Lernen ist eine Antwort auf Ansprüche, die der Erfahrung entwachsen, wenn sie ihre Lücken zeigt. Dieses Geschehen betrifft die ganze Person von Lernenden, die als Wissende (immer wieder neu) in Frage stehen (Meyer-Drawe 2010: 13).

## 4 Forschungskontext

Der Beitrag bezieht sich auf Daten zur Didaktischen Forschungswerkstatt zum Kreativen Schreiben (Herrmann 2019). Im Zentrum dieses Seminars stehen Schreibwerkstätten, die mit Grundschulkindern durchgeführt werden und den Studierenden zur Datenerhebung für ihre Forschungsprojekte dienen. Im Vorfeld der Schreibwerkstatt reflektieren die Studierenden im Seminar ihre Rolle als forschende Lernbegleiter\*innen und beschäftigen sich mit forschungsmethodischen und forschungsethischen Fragen. Sie sind sie angehalten, sich gegenüber den schreibenden Kindern zurückhaltend zu zeigen, jedoch auf Anfrage der Kinder bzw. je nach situativem Erfordernis Unterstützung zu geben. Den Kindern werden die Studierenden zum Beginn der Schreibwerkstatt als Lernende vorgestellt, die ein Interesse an ihrem Schreiben haben und bei Fragen ansprechbar sind.

Das gewählte Beispiel basiert auf Videoaufnahmen zur Schreibwerkstatt „Ich darf mir Hilfe holen“ mit einer dritten Klasse. Der Schreibimpuls erfolgte in Form einer Puppenspielgeschichte, in der es um einen kleinen Wolf ging, dem etwas Schreckliches passiert ist. Die Kinder entwickelten im Gespräch Ideen, wie ihm geholfen werden könnte, die im Spiel mit Utensilien verwirklicht wurden. Zuerst durften die Kinder zeichnen, was dem kleinen Wolf passiert sein könnte und anschließend schreiben, was passiert ist und wie ihm geholfen wird.

## 5 Methodisches Vorgehen

Die methodische Vorgehensweise orientiert sich an der Arbeit mit Video-Vignetten, wie ich sie im Rahmen meiner Dissertationsstudie zur Erforschung Schöpferischer Erfahrungen beim Kreativen Schreiben entwickelt habe. Method(olog)ische Ankerpunkte bilden Grundannahmen der pädagogisch-phänomenologischen Videografie (Brinkmann & Rödel 2016) und phänomenologischen Vignettenforschung (Schatz et al. 2012) wie auch das Vorgehen von Stenger (2010). Folgende Annahme ist leitend: Erfahrung ist nicht als die Erfahrung rekonstruierbar, die sie gewesen ist (Meyer-Drawe 2010: 14). Erzählung und Reflexion transformieren Wahrnehmungen und Erinnerungen in Sprache und schaffen neue Erfahrungsmöglichkeiten mit den Texten, die auf gelebter Erfahrung basieren. Im Rahmen der phänomenologischen Vignettenforschung wird die sprachliche Gestaltung von Wahrnehmungen der Forscher\*innen bewusst genutzt, um Erfahrung durch Texte ‚lebendig‘ und nachvollziehbar zu machen (Schatz et al. 2012: 14). Auch Videoaufnahmen transformieren Erfahrung und erzeugen in der Rezeption neue Erfahrungen (Brinkmann & Rödel 2016: 9f.). Vor dem Hintergrund, dass die Erforschung von Erfahrung die Transformation und Neuschöpfung von Erfahrung notwendig macht (Rathgeb & Schwarz 2021: 107), folgt das methodische Vorgehen vier Schritten: Zuerst werden Videoaufnahmen von Schreibsituationen ge-

macht, in denen Gesicht und Körper des Kindes, entstehender Text, andere Kinder und begleitende Studierende sichtbar sind und Gesagtes zu verstehen ist. Die Videoaufnahmen werden unter Einbeziehung vielfältiger Wahrnehmungsweisen rezipiert: Neben wiederholtem fokussiertem Anschauen von Sequenzen sind dies z. B. das Nachspüren der Gestimmtheit einer Situation und das Nachahmen von Gesten (Stenger 2010: 109). Im dritten Schritt werden (inspiriert von Schratz et al. 2012) Video-Vignetten geschrieben, die das im Video Wahrgenommene so beschreiben, dass es für andere vorstellbar wird. Die Video-Vignetten werden viertens zur Deskription erweitert, indem durch theoretische Bezüge und variierende Perspektiven Sinn in die Beschreibung eingetragen wird (Brinkmann 2021: 40).

## 6 Beispiel

### 6.1 Kontextinformation

In der Schreibwerkstatt „Ich darf mir Hilfe holen“ schrieben 19 Kinder an fünf Tischgruppen arbeitend im selben Raum der LuFo, nachdem sie gemeinsam im Nebenraum die Puppenspielgeschichte rezipiert und dazu erzählt hatten. An jedem Tisch saßen zwei Studierende, um die Kinder zu begleiten und zu beobachten. Die folgende Deskription bezieht sich auf eine Videosequenz, die die Schreibsituation an einem der Tische zeigt. Im Fokus der der Deskription stehen Justus<sup>1</sup> und die Studentin Sandra, die Justus beim Schreiben beobachtet und begleitet. Die Schreibzeit umfasste insgesamt 25 Minuten, hier werden die ersten 15 Minuten betrachtet. In den Abbildungen 1 und 2 sind Justus' Zeichnungen sowie sein geschriebener Text dargestellt, da diese zum Nachvollzug der Situation relevant sind.



Abb. 1: Justus' Zeichnungen (eigene Aufnahmen)

1 Für die Namen des Kindes und der Studentin sind Pseudonyme gewählt.

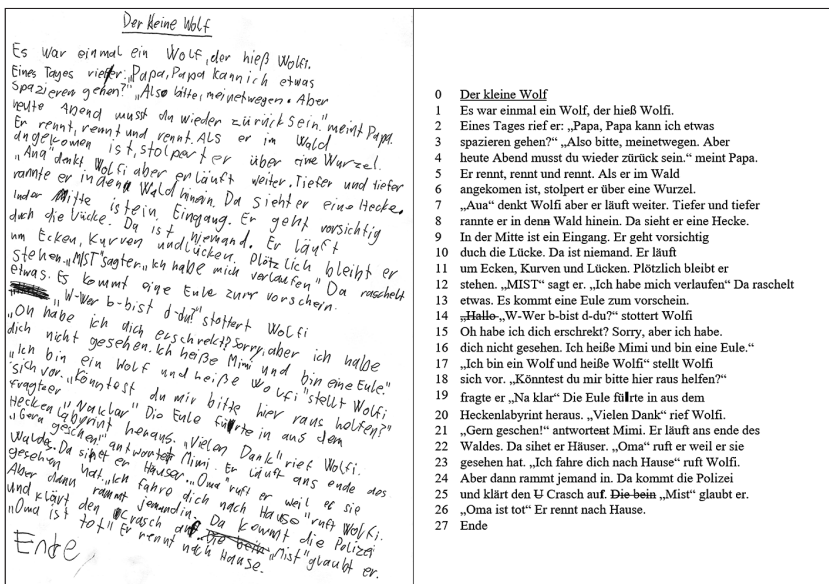


Abb. 2: Justus' Text und Abschrift „Der kleine Wolf“ (eigene Aufnahmen)

In der Deskription liegt der Fokus zunächst auf Justus. Erst im zweiten Schritt wird Studentin Sandra näher in den Blick genommen, um die Entstehung beider Erfahrungen in Verflechtung miteinander zu zeigen. Zur Orientierung sind Zwischenüberschriften eingefügt.

## 6.2 Deskription der Lernerfahrungen

### Einen Anfang finden

Justus hat zwei Bilder gezeichnet: eins zeigt ein Labyrinth, das andere einen Autounfall. Beide Bilder liegen auf seinem Platz, dazu ein weißes Blatt. Er beginnt sofort zu schreiben. Rasch entstehen Überschrift und erster Satz. Dann hält Justus inne und fragt mehr sich selbst als die Studentin: „Was kann ich noch schreiben?“ [00:42]. Er wirft einen kurzen Blick auf seine Faust, in der er die Stifthülle hält. Die Studentin erklärt ihm die Aufgabenstellung, „was ihm passiert ist und dann, wie ihm geholfen wird“ [00:49]. Justus gibt zu erkennen, dass er die Aufgabe kennt: „Genau, ich weiß, aber ich muss aber erstmal, wie er dazu gekommen ist“ [00:53]. Die Studentin nickt. Justus rutscht sich auf dem Stuhl zurecht und beugt sich in eine Schreibhaltung, die an die eines Sprinters im Startblock erinnert. Mit kurzen Unterbrechungen schreibt er die ersten zehn Zeilen, bis zu der Stelle, an der „Wolfi“ durch die Lücke in der Hecke schlüpft. Als der Punkt gesetzt ist, richtet sich Justus auf und stützt den Kopf auf die linke Hand. Unvermittelt greift

er zu den Zeichnungen und holt jene mit dem Labyrinth hervor: „Jetzt ist er, jetzt ist er bald hier“ [07:30]. Sein Finger tippt auf das Blatt und zeigt, wo: „neben dem Heckenlabyrinth“ [07:31]. Die Studentin nickt. Mit langem Blick schaut sie zu ihrer Kommilitonin.

### Beunruhigung und Zuversicht

Justus schreibt weiter: *Da ist niemand.* (Z. 10) Er lockert die linke Hand, ertastet die Stifthülle und führt sie an seine Lippen. Er verbirgt sie erneut in der linken Faust und schaut zu seiner Zeichnung mit dem Autounfall. Dann schreibt er: *Er läuft um Ecken, Kurven und Lücken.* (Z. 10f.) Obwohl er immer wieder stockt und überlegt, wirkt er getragen von dem Vertrauen, dass ihm seine Geschichte gelingen wird. Er schreibt: *Plötzlich bleibt er stehen.* „MIST“ sagt er. „Ich habe mich verlaufen“ (Z. 11f.). Etwas scheint Justus zu beflügeln. Lachend verkündet er: „Ich mach, vielleicht schreib, werd ich ne Story“ [10:50]. Diese holprige Formulierung lässt die starke Identifikation von Justus mit seiner Geschichte erahnen. Ein anderer Junge am Tisch erwidert ihm: „Bei mir wird's keine Story. Da wird's ein Unglück. Da brannte das Auto an. Punkt.“ [11:01] Diese klare Formulierung, entgegen der Träumerei einer großen Geschichte, scheint Justus zu treffen. Mit Blick zu den Zeichnungen antwortet er mit dünner Stimme: „Ich muss ja erst mal überlegen, was jetzt passieren soll. Achso.“ [11:09] Er setzt den Stift wieder auf das Blatt und schreibt weiter: *Da raschelt etwas. Es kommt eine Eule zum Vorschein. Hallo* (Z. 12ff.). Er dreht das Blatt nach links und überkritzelt das *Hallo* (Z. 14). Stattdessen schreibt er: „W-Wer b-bist d-du? Stottert Wolfi (Z. 14). Die im Gespräch empfundene Unsicherheit überträgt Justus auf die Figur seiner Geschichte. Stottern scheint ihm vertraut, mit der schriftsprachlichen Darstellung dessen gelingt ihm intuitiv der Ausdruck von Wolfis Unbehagen. Die Eule hingegen antwortet vollkommen unbehelligt: *Oh habe ich dich erschreckt? Sorry, aber ich habe dich nicht gesehen.* (Z. 15f.)

### Finden

Justus hopst auf seinem Stuhl auf und ab und stützt den linken Arm auf; „hm, wie heißt die, wie könnte die heißen“ [13:58]. Er schaut auf dem Tisch umher. Dann schaut er in die Luft, lockert die Faust und führt die Stifthülle zur Nase. Dabei sagt er: „Mir fällt kein Name ein.“ [14:08] Die Stifthülle unter der Nase aufsetzend ruft er plötzlich „ah“ [14:09] und stürzt sich mit dem Stift auf das Blatt. Von gegenüber gibt ihm sein Klassenkamerad die Empfehlung: „Nimm doch einfach dein Justus oder Miki!“ [14:14] Justus verkündet lächelnd: „Mimi.“ [14:17] Er schreibt sofort weiter: *Ich heiße Mimi und bin eine Eule.*“ (Z. 16)

### Zusammenfassende Gedanken zu Justus' Lernerfahrung

Was als Text auf dem Papier geschrieben so selbstverständlich aussieht, hing im Prozess an einem seidenen Faden, der auch hätte reißen können. Justus' Frage zu Beginn „Was kann ich noch schreiben?“ [00:42] verweist auf einen der Momente des Stockens. Was geschrieben werden soll, war hier noch unbekannt, nicht möglich. Justus musste diesen Moment des Nicht-Wissens eine Zeit lang aushalten, um einer Idee gewahr zu werden und weiter schreiben zu können. Meyer-Drawe weist auf die Notwendigkeit solch unsicherer Situationen für das Lernen hin (Meyer-Drawe 2019: 367). Im Beispiel von Justus sind diese nur kurz, wobei Justus' Stimme, vermittelt durch die Videoaufnahme, sein Ringen mit dieser immer wiederkehrenden Unfähigkeit verrät. Wie wird es möglich, dass Justus trotz zeitweiligen Stockens so großes Vertrauen gewinnt, dass er sagt, „ich mach, vielleicht schreib, werd ich ne Story“ [10:50]? Justus macht die Erfahrung, dass, wenn er sich dem Schreiben zuwendet, Ideen zu ihm kommen. Dadurch erfährt er sich als Könnender, auch wenn das Können nicht aus ihm allein kommt. Er gewinnt das Vertrauen, dass Schreiben „etwas für ihn ist“. Als er später im Plenum seinen Text vorträgt, tut er dies äußerst liebevoll, als hätte dieser ihm eine außergewöhnlich schöne Erfahrung ermöglicht.

Diese Erfahrung macht er nicht allein. Ganz nah bei ihm sitzt die Studentin Sandra. Sie hört seine Fragen, erinnert an die Aufgabenstellung und bestätigt nickend seinen Anspruch, eine Vorgeschichte zu schreiben. Als Justus einen Namen für seine Eule sucht und laut überlegt, „hm, wie heißt die, wie könnte die heißen“ [13:58], antwortet Sandra nicht. Justus hat Raum und Zeit, den Namen zu finden und einmal mehr die Erfahrung zu machen, dass die Wörter zu ihm kommen.

### Sandra

Ich habe mich gefragt, wie es dazu kommt, dass Sandra auf diese Frage nicht reagiert, da sie in anderen Situationen sehr schnell bei Justus ist, wenn er nur kurz das Schreiben unterbricht. Der Frage nachgehend habe ich das Video noch einmal angeschaut und diesmal nur auf Sandra geachtet. Dabei zeigt sich gleich zu Beginn, dass ihre Sitzhaltung nah an Justus ausgerichtet ist: Sie sitzt über Eck nahe bei ihm, ihr Kopf ist in dieselbe Richtung gewandt und sie blickt, ähnlich wie Justus, oft auf das Schreibblatt. Von Beginn an erwidert sie seine Blicke und sein freudiges Lächeln über entstehende Textteile. Es scheint, als gebe es zwischen ihnen beiden eine Verbindung, die keine Worte braucht. Mehrmals scheinen sich Justus und Sandra gemeinsam über etwas zu freuen. Sandra bewegt ihren Körper kaum. Ihre Haltung ist auf Justus bezogen und weicht nicht ab. Es ist, als wäre sie durch ihre pure Präsenz ein Halt für Justus' Schreiben.

In der fünften Minute ändert sie ihre Position. Sie neigt ihren Kopf und fährt sich mit der Hand durch das Haar [04:05]. Sie faltet ein vor ihr liegendes Papier auseinander und beginnt, darauf etwas zu notieren [04:49]. Ihre Schreibhaltung



ähnelt der von Justus. Nachdem Sandra ein paar Worte geschrieben hat, schaut sie sich im Raum um [05:17]. Als Justus seine Schreibhand vom Blatt nimmt und den Blick auf seinen Text freigibt, wendet sich Sandra dem Text zu und liest. Während er weiterschreibt, dreht Sandra ihren Kopf weg und blickt in den Raum. Als er kurz darauf seinen Stift absetzt, ist ihre Aufmerksamkeit gleich wieder bei seinem Text, als wären sie ein Bündnis eingegangen, das sie zur ersten Leserin macht. Während sie liest, *Er geht vorsichtig durch die Lücke.* (Z. 9–10), holt Justus seine Zeichnung hervor und tippt mit seinem Zeigefinger neben das gemalte Labyrinth: „Jetzt ist er, jetzt ist er bald hier – neben dem Heckenlabyrinth.“ [07:30] Sandra nickt ihm zu. Sie weiß, was er meint. Kurz darauf wechselt sie einen langen Blick mit ihrer Kommilitonin, als habe sie Teil an einer großen, wichtigen Sache. Wie an dieser Stelle sind an weiteren Stellen Blickwechsel zwischen Sandra und anderen Studierenden sichtbar. Sie forscht nicht allein, sondern erlebt die Schreibwerkstatt in Verbundenheit mit der Seminargruppe.

In der zehnten Minute stützt Sandra den Arm auf und legt den Kopf auf die Hand. In dieser neuen Position beobachtet sie Justus beim Schreiben. Sie blickt dabei abwechselnd zu Justus und zu seinem Text. Sie scheint jedoch nicht zu lesen, sondern den Vorgang der Formung der Worte auf dem Papier zu betrachten. Dann schaut sie zu einem anderen Jungen am Tisch, der von ihrer Kommilitonin ein neues Blatt erhält. Sie beobachtet die Szene, scheint jedoch unbeteiligt, weit weg. Selbst als der Junge mit lustig verstellter Stimme spricht, schaut sie in seine Richtung, zeigt jedoch keinerlei Reaktion. Erst als Justus fröhlich sagt, „ich mach, vielleicht schreib, werd ich ne Story“ [10:50], dreht sie ihren Kopf in seine Richtung und lächelt ihm zu. Sie bleibt ihm zugewandt, als er mit dünner Stimme spricht: „Ich muss ja erst mal überlegen, was jetzt passieren soll. Achso.“ [11:09] Doch ihre Reaktion ist minimal, sie lächelt mechanisch, während sie in Gedanken zu sein scheint. Als ein anderer Junge am Tisch laut mitspricht, was er schreibt, vermittelt Sandra ihm ein leises, kaum hörbares „psst“ [11:33].

Sandra betrachtet die schreibenden Jungen und lächelt, ihren Kopf immer noch auf die Hand gestützt. So verharrt sie eine Weile, bevor sie sich wieder im Raum umsieht. Man hört fast nichts außer dem Kratzen schreibender Stifte auf dem Papier. Sandra betrachtet die schreibenden Kinder und lächelt immer wieder. Plötzlich lacht sie leise und streicht sich mit ihrer Hand mehrmals über das Haar. Sie scheint von etwas beseelt zu sein. Als Justus kurz darauf nachdenklich fragt: „hm, wie heißt die, wie könnte die heißen – mir fällt kein Name ein“ [13:58], richtet sie kurz ihren Kopf auf, beobachtet ihn und lächelt auf einmal vollkommen glücklich. Sie sieht darin keinen Anlass, ihm zu helfen oder mit ihm zu sprechen. Als er kurz darauf den gesuchten Namen gefunden hat, huscht ein Lächeln über ihr Gesicht und sie schaut weiter entspannt zu, wie die Jungen sich über den Namen unterhalten. Erst als Justus sagt, „hm, was könnte ich jetzt noch schreiben“ [14:42], verändert Sandra ihre Sitzhaltung und rückt wieder näher zu Justus, so dass sie seinen Text lesen kann.

### **Zusammenfassende Gedanken zur Bedeutung beider Erfahrungen füreinander**

Sandra begleitet Justus' Schreiben, ermutigt und beschützt es durch ihre Präsenz, ihr erstes Lesen und ihr Eingehen auf äußere Störungen. Dabei scheint in ihrer forschenden, beobachtenden Haltung der Schlüssel dafür zu liegen, dass sie eine weitere Rolle einnimmt: als *Hüterin* des Schreibens (Kochan 2011: 261). Diese Rolle wurde im Vorfeld nicht im Seminar reflektiert. Sie entsteht durch Sandras intuitive Antworten auf Ansprüche der Situation. In der Beobachtung und teilnehmenden Erfahrung des Schreibens scheint ihr etwas aufzugehen. Was genau das ist, wissen wir nicht. Es führt jedoch dazu, dass sie Justus Frage nach einem Namen für die Eule unbeantwortet lässt und einfach nur wartet, bis er den Namen findet.

## **7 Resümee und Ausblick**

Im Beitrag wurde vor dem Hintergrund des pädagogisch-phänomenologischen Lernverständnisses eine Interaktionssituation einer Studentin mit einem Kind im Rahmen einer Schreibwerkstatt der LuFo betrachtet. Durch die fokussierte Anschauung sowohl des Schreibens des Kindes als auch des forschenden Lernens der Studentin konnten Berührungspunkte beider Erfahrungen gezeigt werden, die für die Entstehung von Sinn in dieser Situation wichtig sind. Damit zeigt sich das Potenzial des phänomenologischen Zugangs, trotz transformativer Brechungen im Forschungsprozess, die Entstehung von Lernen beschreiben zu können. Was dabei in den Blick gerät, ist nicht nur der Erwerb eines bestimmten Wissens oder Könnens, welches sich als Ergebnis von Lernen – hier als das Bilden von Vertrauen in das Schreiben – festhalten ließe. Das Beispiel zeigt darüber hinaus, wie Lernen als glücklicher Moment im Zusammentreffen zweier Erfahrungen entsteht. In der Situation zeigen sich Ansprüche, die nicht didaktisch intendiert sind und dennoch wesentlich zum Lernprozess beitragen. Justus hätte der Eule keinen Namen geben müssen. Und doch konnte er dadurch die Erfahrung machen, dass die Wörter zu ihm kommen. Sandra hätte Justus' Frage „wie könnte die heißen“ [13:58] als Anfrage zur Unterstützung verstehen können, wie dies im Vorhinein im Seminar besprochen worden war. Doch gerade ihre Zurückhaltung bringt den Moment des Findens mit hervor.

Die Auseinandersetzung mit dem Verständnis von Lernen als Erfahrung (Meyer-Drawe 2010) und die phänomenologische Beschreibung von Lernerfahrungen verändern die Perspektive auf Lernen in Hochschullernwerkstätten – weg von dem ‚wie Lernen sein soll‘, hin zu dem, wie Lernen sich vollzieht. Der Fokus auf dem Vollzug von Lernen stellt den Menschen mit seiner Erfahrung in den Vordergrund, die über didaktische Intentionen hinaus eigene Bedeutungen entfaltet.

## Literatur

- Brinkmann, Malte (2021): Verstehen und Beschreiben. Zur phänomenologischen Deskription in der qualitativen Empirie. In: Symeonidis V. et al. (Hrsg.) (2021): *Erfahrungen verstehen – (Nicht-) Verstehen erfahren. Potential und Grenzen der Vignetten- und Anekdotenforschung in Annäherung an das Phänomen Verstehen*. Innsbruck: Studienverlag, 29-46.
- Brinkmann, Malte & Rödel, Severin Sales (2016): *Pädagogisch-phänomenologische Videographie. Zeigen, Aufmerken, Interattentionalität* Verfügbar unter: <http://rgdoi.net/10.13140/RG.2.1.4213.0160> [letzter Zugriff am 30.06.2021].
- Herrmann, Franziska (2019): Perspektiven forschenden Lernens in der Lern- und Forschungswerkstatt Grundschule der TU Dresden. In: Tänzer S. et al. (Hrsg.) (2019): *Perspektiven auf Hochschullernwerkstätten. Wechselspiele zwischen Individuum, Gemeinschaft, Ding und Raum*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 133-143.
- Hoffmann, Jeanette; Herrmann, Franziska & Schweda, Martin (2019): Lesen, Schreiben, Sehen, Zeichnen, Erzählen ... und darüber ins Gespräch kommen – in der Lern- und Forschungswerkstatt Grundschule an der TU Dresden. In: Baar R. et al. (Hrsg.) (2019): *Struktur und Handlung in Lernwerkstätten. Hochschuldidaktische Räume zwischen Einschränkung und Ermöglichung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 173-184.
- Kochan, Barbara (2010): Gedankenwege zum Lernen beim Freien Schreiben. In: Spitta G. (Hrsg.) (2010): *Freies Schreiben – eigene Wege gehen*, 3. Auflage. Lengwill am Bodensee: Libelle, 218-277.
- Merleau-Ponty, Maurice (2004): *Das Sichtbare und das Unsichtbare*, 3. Auflage. München: Eugen Fink.
- Meyer-Drawe, Käte (2010): Zur Erfahrung des Lernens. Eine phänomenologische Skizze. *Santalka*, 18. Jg., Heft 3, 6-17. Verfügbar unter: [https://www.researchgate.net/publication/274136599\\_Zur\\_Erfahrung\\_des\\_Lernens\\_Eine\\_Phaenomenologische\\_Skizze](https://www.researchgate.net/publication/274136599_Zur_Erfahrung_des_Lernens_Eine_Phaenomenologische_Skizze) [letzter Zugriff am 30.06.2021].
- Meyer-Drawe, Käte (2019): Vom anderen lernen. Phänomenologische Betrachtungen in der Pädagogik. Klaus Schaller zum siebzigsten Geburtstag. In: Brinkmann M. (Hrsg.) (2019): *Phänomenologische Erziehungswissenschaft von ihren Anfängen bis heute. Eine Anthologie*. Wiesbaden: Springer, 363-378.
- Rathgeb, Gabriele & Schwarz, Johanna F. (2021): Miterfahrung als Schlüssel zum Verstehen. Vom Potential der phänomenologischen Vignetten- und Anekdotenforschung zur Annäherung an ein komplexes Phänomen. In: Symeonidis V. et al. (Hrsg.) (2021): *Erfahrungen verstehen – (Nicht-) Verstehen erfahren. Potential und Grenzen der Vignetten- und Anekdotenforschung in Annäherung an das Phänomen Verstehen*. Innsbruck: Studienverlag, 103-116.
- Reitinger, Johannes (2016): Die Lern- bzw. Studienwerkstatt als Raum für selbstbestimmtes forschendes Lernen. In: Schude S. et al. (Hrsg.) (2016): *Studienwerkstätten in der Lehrerbildung. Theoriebasierte Praxislernorte an der Hochschule*. Wiesbaden: Springer VS, 37-54.
- Schratz, Michael; Schwarz, Johanna F. & Westfall-Greiter, Tanja (2012): *Lernen als bildende Erfahrung. Vignetten in der Praxisforschung*. Innsbruck: Studienverlag.
- Stenger, Ursula (2010): Kulturwissenschaftlich-phänomenologische Zugänge zu Beobachtungen in der Krippe. In: Schäfer G. E. et al. (Hrsg.) (2010): *Frühkindliche Lernprozesse verstehen. Ethnographische und phänomenologische Beiträge zur Bildungsforschung*. Weinheim und München: Juventa, 103-128.
- Wedekind, Hartmut & Schmude, Corinna (2017): Werkstätten an Hochschulen – Orte des entdeckenden und/oder forschenden Lernens. In: Kekeritz M. et al. (Hrsg.) (2017): *Lernwerkstattarbeit als Prinzip. Möglichkeiten für Lehre und Forschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 185-200.