

Herrmann, Franziska

## Hochschullernwerkstätten als Orte für Schöpferische Erfahrungen.

### Einblick in eine phänomenologische Studie zum Lernen von Studierenden und Grundschulkindern

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. 261-272. - (Lernen und Studieren in Lernwerkstätten)



#### Quellenangabe/ Reference:

Herrmann, Franziska: Hochschullernwerkstätten als Orte für Schöpferische Erfahrungen. Einblick in eine phänomenologische Studie zum Lernen von Studierenden und Grundschulkindern - 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. 261-272 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-289326 - DOI: 10.25656/01:28932; 10.35468/6070-20

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-289326>

<https://doi.org/10.25656/01:28932>

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

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

*Franziska Herrmann*

## **Hochschullernwerkstätten als Orte für Schöpferische Erfahrungen – Einblick in eine phänomenologische Studie zum Lernen von Studierenden und Grundschulkindern**

### **Abstract**

Im Beitrag wird die Studie Schöpferische Erfahrungen von Grundschulkindern und Studierenden beim Schreiben (Herrmann 2023) vorgestellt, die im Rahmen der Lern- und Forschungswerkstatt Grundschule (LuFo) der TU Dresden durchgeführt wurde. Die Studie widmet sich der empirischen Erforschung von Lernerfahrungen vor dem Hintergrund der pädagogischen Phänomenologie (Meyer-Drawe 2012). Anhand von Beispielen wird gezeigt, wie bei Studierenden und Grundschulkindern im Zusammenhang mit schöpferischen Tätigkeiten neue Erfahrungsweisen entstehen. Der Beitrag gibt einen Einblick in den phänomenologischen Forschungszugang und zeigt das Vorgehen an einem Beispiel. Darüber hinaus werden Potenziale Schöpferischer Erfahrungen für die Weiterentwicklung von Hochschullernwerkstätten aufgezeigt.

### **1 Einleitung**

Das Selbstverständnis von Hochschullernwerkstätten wird aktuell anhand verschiedener Aspekte diskutiert, einer dieser ist das Lernverständnis (vgl. Herrmann & Kihm demn.; bzw. in diesem Band). Während in der bisherigen Diskussion vor allem die Beschreibung von Prämissen im Vordergrund stand, in welcher Weise Lernen in Hochschullernwerkstätten idealerweise stattfinden soll, z. B. als persönlich bedeutsames Lernen in bewertungsfreien Erprobungsräumen (vgl. Hagstedt & Krauth 2014, 16), widmen sich neuere empirische Beiträge dem Lernen, wie es im Rahmen von Hochschullernwerkstätten tatsächlich beobachtet werden kann (vgl. Gruhn 2021) bzw. von den Beteiligten reflektiert wird (vgl. Hoffmann 2020; Tänzer 2021). Die in diesem Beitrag vorgestellte phänomenologische Studie *Schöpferische Erfahrungen von Grundschulkindern und Studierenden beim Schreiben*

(Herrmann 2023)<sup>1</sup> knüpft an die vielfach beschriebenen Prämissen der inzwischen 40-jährigen Lernwerkstättenbewegung an und fügt diesen durch die theoretische Auseinandersetzung mit *Schöpferischen Erfahrungen* (ebd.) weitere hinzu. Darüber hinaus geht die Studie empirisch Vollzügen von Lernprozessen nach und folgt damit dem neueren Trend, die Diskussion zum Lernen in Hochschullernwerkstätten auf Grundlage empirischer Forschung zu vertiefen.

Die Studie ist ausgehend vom Projekt *Lehren, Lernen und Forschen in Werkstätten* (vgl. Hoffmann 2021; Hoffmann & Herrmann demn.) im Kontext der Lern- und Forschungswerkstatt Grundschule der Technischen Universität Dresden entstanden. Das übergeordnete Forschungsinteresse richtet sich in Orientierung an pädagogisch-phänomenologischen Perspektiven darauf, wie sich Lernen in Hochschullernwerkstätten zeigt. Ziel ist die Untersuchung von Besonderheiten, die das Lernen in Hochschullernwerkstätten kennzeichnen. Unter der Forschungsfrage: „Wie vollzieht sich Lernen in Hochschullernwerkstätten?“ betrachte ich eine bestimmte Form des Lernens genauer: Lernen als Schöpferische Erfahrung (vgl. Kapitel 3 in diesem Beitrag). Schöpferischen Erfahrungen gehe ich zum einen beim Kreativen Schreiben<sup>2</sup> von Grundschulkindern im Rahmen von Schreibwerkstätten in der Lern- und Forschungswerkstatt Grundschule nach und zum anderen im Rahmen von Reflexionsgesprächen von Studierenden, die die Kinder beim Schreiben beobachtet haben. Die Ergebnisse der Studie verweisen auf das Potenzial von Hochschullernwerkstätten, Orte zu sein, an denen Schöpferische Erfahrungen begünstigt, aufmerksam beobachtet und geschätzt werden. Im Beitrag erfolgt ein Überblick über die didaktische, methodologische und methodische Anlage der Studie. Anhand eines Beispiels werden wesentliche Erkenntnisse in Bezug auf die Diskussion zum Lernen in Hochschullernwerkstätten formuliert.

## 2 Didaktische Kontexte

Die Datenerhebung erfolgte in vier Durchgängen des deutschdidaktischen Seminars *Didaktische Forschungswerkstatt zum Kreativen Schreiben*<sup>3</sup> (vgl. Herrmann 2019) in den Jahren 2016-2019. In dessen Entwicklung im Rahmen des Projektes

- 1 Das dieser Veröffentlichung zugrundeliegende Vorhaben wurde von 2016 bis 2019 im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA1619 sowie von 2020 bis 2022 im Rahmen des Projektes „Didaktische Forschungswerkstätten für das Lehramt an Grundschulen“ durch die Gesellschaft von Freunden und Förderern der Technischen Universität Dresden gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei der Autorin.
- 2 Die Großschreibung des Begriffs rekurriert auf ein bestimmtes Verständnis Kreativen Schreibens als didaktische Inszenierung, die sowohl die ästhetische Dimension des Schreibens als auch den Aspekt der Literarität hervorhebt (vgl. Herrmann 2023).
- 3 Das Seminar ist in der Studienordnung für das Lehramt an Grundschulen an der TU Dresden im Vertiefungsmodul der Grundschulpädagogik Deutsch verortet und wurde von Studierenden des 4.-6. Fachsemesters besucht.

*Lehren, Lernen und Forschen in Werkstätten* wurden vier didaktische Kontexte miteinander verbunden: die kritisch-konstruktive Didaktik nach Klafki (2007), das hochschuldidaktische Konzept forschenden Lernens nach Reitinger (2016) sowie die deutschdidaktischen Ansätze Kreatives Schreiben nach Kohl und Ritter (2022) und Schreiben als kulturelle Tätigkeit (Dehn et al. 2011).

Die kritisch-konstruktive Didaktik nach Klafki (2007) bildet die allgemeindidaktische Hintergrundfolie für die Entwicklung des Seminars. Sie wurde gewählt, da sie sich nicht nur auf individuelle Lern- und Bildungsprozesse bezieht, sondern diese im Zusammenhang mit übergreifenden gesellschaftlich-historischen Entwicklungsprozessen thematisiert. Zudem weist sie eine Anschlussfähigkeit an phänomenologische Perspektiven aus (vgl. Klafki 2007, 101; Herrmann 2023, 91). ‚Kritisch‘ nennt Klafki seine Didaktische Theorie aufgrund ihrer politischen Zielorientierung, die als Demokratisierung gegen Widerstände immer wieder zu verfolgen ist (vgl. Klafki 2007, 90). ‚Konstruktiv‘ meint den Charakter der Didaktischen Theorie, Veränderungen der Praxis bewirken zu sollen. Klafki sieht Bildung im Zusammenhang mit der Beschäftigung mit aktuellen und historischen Fragen und Problemen der Menschheit (vgl. ebd.). Intention ist dabei nicht die Vermittlung feststehenden Wissens, sondern die Freisetzung eines historischen Verständnisses der Gegenwart und einer selbstbestimmten Gestaltung der Zukunft. Es geht um Fähigkeiten zur verantwortungsvollen Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität (vgl. ebd., 97f.). Durch die bildungstheoretische Grundlegung stehen in der kritisch-konstruktiven Didaktik Werte im Zentrum, die im Sinne eines gleichberechtigten friedlichen Zusammenlebens verwirklicht werden sollen und denen sowohl die didaktische Forschung als auch die Lehre dienen. Auch im Rahmen der Lernwerkstättenbewegung geht es darum, vor dem Hintergrund jeweils aktueller gesellschaftlicher Entwicklungen, bildungstheoretisch reflektiert Akzente zu setzen und demokratischen Werten zu folgen, z. B. wird mit der Prämisse Entdeckenden Lernens (vgl. Herrmann & Kihm in diesem Band) das Ziel anvisiert, Selbstbestimmung und Mitbestimmung in Lernprozessen zu ermöglichen.

Zur hochschuldidaktischen Inszenierung forschenden Lernens im Rahmen der *Didaktischen Forschungswerkstatt zum Kreativen Schreiben* wurde an das Konzept des selbstbestimmungsorientierten forschenden Lernens von Reitinger (2016) angeknüpft, das Studierenden die Wahl einer eigenen Fragestellung und eines methodischen Zugangs überlässt (vgl. ebd., 43f.; zur Umsetzung im Rahmen des Seminars vgl. Herrmann 2023, 69ff.). In Anlehnung an Kohl und Ritter (2022) wurden Schreibwerkstätten mit Grundschulkindern inszeniert, die den Studierenden zur Datenerhebung für ihre Forschungsprojekte und gleichzeitig Grundschulkindern zur Erfahrung von Sinnbildungsprozessen im Schreiben (vgl. Dehn 1993) dienten. Die Studierenden beobachteten die Kinder beim Schreiben, führten Gespräche mit ihnen über ihre Schreiberfahrungen und setzten sich mit den Kindertexten auseinander.

Kreatives Schreiben (Kohl & Ritter 2022) wurde als deutschdidaktische Inszenierungsform für das Schreiben eigener Texte gewählt, um Grundschulkindern die Erfahrung von Schreiben als kulturelle Tätigkeit (Dehn, Merklinger & Schüler 2011) zu ermöglichen. Im Vordergrund stehen dabei Berührungspunkte zu Literalität und Schriftkultur sowie Prozesse des sich Einschreibens in (narrative) Muster (vgl. Schüler 2020). Aspekte der Normierung (wie z. B. orthografisch richtiges Schreiben oder die Berücksichtigung von Textsortennormen), die in schulischen Schreibprozessen häufig dominieren, werden im Konzept von Schreiben als kultureller Tätigkeit gleichwertig neben anderen wichtigen Aspekten des Schreibens gesehen, wie z. B. Imaginationen zum Ausdruck zu bringen oder sich im eigenen Schreiben bereits angelegener Figurenkonstellationen zu vergewissern (vgl. Dehn, Merklinger & Schüler 2011, 88f.).

### 3 Phänomenologischer Zugang und Forschungsfragen

Die Studie basiert auf Perspektiven der Leibphänomenologie des Philosophen Merleau-Ponty (1966; 2004). Mit *Leib* ist der Körper gemeint, jedoch in einer bestimmten Weise – nicht als der organische, physische Körper, den ich von außen betrachten und in seinen Funktionen beschreiben kann, sondern als jenes Ding, von dem aus ich die Welt sehe und mit dem ich lebe, taste, denke, empfinde – als Ausgangspunkt der Erfahrung. Merleau-Ponty erkundete die Verbindung, die zwischen Leib und Welt durch Wahrnehmung und Erfahrung entsteht. In seiner Phänomenologie der Wahrnehmung hält er fest, dass „wir durch und durch Verhältnis zur Welt sind“ (Merleau-Ponty 1966, 10). Für die sinnliche Bezugnahme zur Welt verwendet Merleau-Ponty (2004, 172ff.) den Begriff *Chiasmus*, im Sinne von *Verflechtung*. In der Wahrnehmung, z. B. im Sehen oder Berühren, entsteht eine Verbindung zwischen Subjekt und Wahrgenommenem, die sich als etwas Eigenständiges wahrnehmen lässt. Merleau-Ponty bezeichnet dieses Wechselspiel zwischen (sehendem, fühlendem) Subjekt und (sichtbarer, fühlbarer) Welt auch als „Element‘ des Seins“ (ebd., 184). Es ist etwas Eigenes, ein Grundbegriff, nicht ein Paar, sondern etwas Eigenständiges (vgl. ebd., 183f.).

Das Subjekt ist leiblich verankert und kann daher nicht als etwas Feststehendes vorausgesetzt werden (vgl. Stenger 2002, 202). Es entsteht erst im Wechselspiel mit der Welt, in jeder Situation immer wieder neu. „Das Subjekt ist nicht Ursprung eines kreativen Prozesses, es wird durch den Prozeß erst mit hervorgebracht.“ (Stenger 2002, 216) Im Rahmen der Studie betrachte ich das Wechselspiel zwischen Subjekt und Welt im Schreiben und in Reflexionsgesprächen. Auf das phänomenologische Verständnis von Reflexion wird im Folgenden näher eingegangen, da sich das für diesen Beitrag gewählte Beispiel auf ein Reflexionsgespräch mit einer Studentin bezieht.

In der Leibphänomenologie Merleau-Pontys wird der Leib, d. h. der ganze Mensch mit allen seinen Sinnen, als Werkzeug der Erkenntnis gesehen. Reflexion stellt in dieser Hinsicht nicht allein eine Denkakktivität dar, sondern eine Erfahrungsweise (vgl. Herrmann 2023, 41ff.). „Für die Reflexion bedeutet es eine besondere Qualität, nicht nur das Denken zu aktivieren, sondern auch sinnlichen Eindrücken und Wahrnehmungen oder Gefühlen nachzuspüren.“ (Krenn 2021, 130) Reflexion ist eine Erfahrung eigener Art, die sich auf vergangene Erfahrungen und deren Erinnerung bezieht oder auch auf die Zukunft richten kann (vgl. ebd.). Sie ist von der Erfahrung, auf die sie sich bezieht, abzugrenzen, denn sie ist in der Erfahrung selbst nicht möglich; diese würde die Erfahrung unterbrechen, sie kommt „zu spät“ (Meyer-Drawe 2010, 14). Krenn plädiert dafür, Reflexion im Rahmen der Lehrer:innenbildung in der Form Raum zu geben, dass eine Urteilsbildung verlangsamt, ein ‚Einordnen‘ der Erfahrung hinausgezögert wird.

„Denn, wenn Dinge jemandem in einer bestimmten Form erscheinen, etwas sich *als etwas* zeigt, liegt der Sinn der Reflexion darin, sich selbst und seine Wahrnehmungen zu hinterfragen, und sich nicht vorschnell auf die Suche nach Handlungsalternativen in einer fragwürdigen Situation zu begeben und damit über die Wurzeln des eigenen Tuns hinwegzusetzen.“ (Krenn 2021, 131; Hervorhebungen im Original)

Im phänomenologischen Verständnis liegen die „Wurzeln des eigenen Tuns“ (ebd.) weder im Subjekt noch ausschließlich in der Situation, sondern im Dazwischen. Was in einer Erfahrung als Situation und Subjekt entstanden ist, kann reflexiv wohlwollend und kritisch betrachtet werden. Die Herausforderung besteht darin, dem Drang nach ‚Beruhigung‘ nicht nachzugeben, sondern sich irritieren zu lassen, Unbequemes, Flüchtiges oder Befremdliches anzuschauen und als wertvolle Gelegenheit zum Lernen anzuerkennen (vgl. ebd., 131f.).

Lernen, auch im Rahmen von Reflexion, entsteht als Erfahrung, die wir nicht steuern können (vgl. Meyer-Drawe 2010). Lernen widerfährt uns oder bleibt aus. Manchmal lernen wir etwas, obwohl wir nicht darauf aus sind, ein andermal erschließt sich uns eine Sache nicht, obwohl wir uns größte Mühe geben, sie zu verstehen (vgl. ebd.). Als Erfahrung betrachtet, ist Lernen nicht nur unserer Verfügbarkeit entzogen, sondern häufig auch äußerst unbequem. Es ereignet sich in Situationen von Unsicherheit, in denen bisherige Wege nicht gehbar sind, wenn die alte Erfahrung nicht trägt (vgl. Meyer-Drawe 2019). Die Unverfügbarkeit und Schmerzhaftigkeit des Lernens sind unpopulär. Doch um zu lernen, sind jene Erfahrungen durchzustehen, die Neues und Fremdes mit sich führen (vgl. Meyer-Drawe 2012, 17).

Auch Schöpferische Erfahrungen stellen Widerfahrnisse dar. In diesem Begriff verbinde ich die Theorie des Lernens als Erfahrung von Käte Meyer-Drawe (2012) mit dem Verständnis schöpferischer Prozesse bei Ursula Stenger (2002). Subjekt und Welt bewegen und verändern sich und gehen dabei immer wieder neu miteinander auseinander hervor (vgl. ebd., 19). Schöpferisches Geschehen ereignet sich

im Rahmen dieser Bewegung, indem darin etwas Neues entsteht. Es geht nicht um eine neue Erkenntnis oder um ein Produkt, sondern um eine ganz andere Art, die Welt zu sehen und zu sein (vgl. ebd., 73ff.).

Vier Besonderheiten sind zu berücksichtigen (im Folgenden vgl. Stenger 2002):

- Schöpferische Prozesse unterliegen einer Eigendynamik, d.h. sie können nicht geplant oder durchgeführt werden. Erst rückblickend lässt sich eine Schöpferische Erfahrung als solche beschreiben. Sie können sich ereignen, wenn es dazu kommt, sie sind jedoch nicht ‚herstellbar‘.
- Sie nehmen ihren Anfang in einem Einbruch des Alten, in der Unmöglichkeit dessen, was war. Das Neue geht also nicht aus dem Alten hervor, sondern beginnt ‚in sich‘.
- Wenn sie geschehen, gehen schöpferische Prozesse mit Prozessen von Steigerung einher. Im Beginn des Neuen sind Subjekt und das Entstehende in einer besonderen Dynamik aufeinander bezogen, sie steigern sich gegenseitig (vgl. ebd., 137f.).
- Nicht alle Prozesse, in denen neues entsteht, sind schöpferisch. Schöpferisch ist eine Sache nur dann, wenn mit ihr eine neue Dimension von Erfahrung entsteht, eine ganz andere Weise, die Welt zu sehen und in ihr und zu ihr zu sein (vgl. ebd., 73ff.).

Im Sinne der beschriebenen Verständnisse von *Erfahrung* und von *Schöpferischen Erfahrungen* sind folgende Forschungsfragen für die Studie leitend:

*Wie zeigen sich Kreatives Schreiben und Reflexionsgespräche im Vollzug als Erfahrung? Inwiefern zeigen sich Schöpferische Erfahrungen beim Kreativen Schreiben und in Reflexionsgesprächen?*

Es ist anzumerken, dass Erfahrung als Forschungsgegenstand grundsätzlich unzugänglich ist. Wir sehen das Verhalten von anderen, hören, was sie sagen, können jedoch nie ihre Erfahrung sehen (vgl. Laing 2015, 12). Diese Kluft kann methodisch nicht überbrückt werden. Auch die Reflexion erreicht nie die gelebte Erfahrung, da sie auf Erinnerung basiert und selbst eine neue Erfahrung schafft (vgl. Meyer-Drawe, 2010, 14). Es kann daher nur von einer Annäherung an die Erfahrung von anderen gesprochen werden, im Sinne von Ähnlichkeit. Wichtigstes Instrument zur Annäherung an die Erfahrung von anderen wird im Rahmen pädagogischer Phänomenologie in der Erfahrung der Forscher:innen gesehen. Dadurch ist der phänomenologische Ansatz weniger analytisch und nicht objektiv, sondern setzt bewusst auf Intuition und Subjektivität als wertvolle Zugänge zur Annäherung an die unzugängliche Erfahrung von anderen.

#### 4 Methodisches Vorgehen

Im Rahmen *Didaktischer Forschungswerkstätten zum Kreativen Schreiben* wurden zu einem Seminartermin Grundschulkinder in die Lern- und Forschungswerk-

statt Grundschule eingeladen, um mit ihnen Schreibwerkstätten zu erproben (vgl. Herrmann 2019). Die Datenerhebung erfolgte in vier Varianten: Im Rahmen der Schreibwerkstätten wurden Videoaufnahmen von schreibenden Kindern gemacht und die Kindertexte und -zeichnungen gesammelt. Zum forschenden Lernen der Studierenden wurden an zwei Zeitpunkten Audiodaten erhoben: im Reflexionsgespräch zur Schreibwerkstatt, das jeweils in der auf die Schreibwerkstatt folgenden Seminarsitzung stattfand, und in Forschungsgesprächen, die ich mit einzelnen Studierenden nach Abschluss der Forschungsarbeit durchführte.

Zur Entwicklung des Vorgehens bei der Datenbearbeitung und -analyse orientierte ich mich an der Phänomenologischen Vignetten- und Anekdotenforschung (Schratz, Schwarz & Westfall-Greiter 2012), der Pädagogisch-phänomenologischen Videografie (Brinkmann & Rödel 2016) und an phänomenologischen Studien im Elementarbereich (Stenger 2010). In Orientierung an diesen Arbeiten entwickelte ich Forschungsinstrumente<sup>4</sup> für meine Studie:

- Video-Vignetten, die ich zur Deskription erweitere,
- Lesarten von Kindertexten und
- Anekdoten, zu denen ich Lektüren formuliere.

Diese unterschiedlichen Instrumente wurden aufgrund der unterschiedlichen Datenformen notwendig. Ihnen gemeinsam ist, dass es Textformen sind, in welchen ich versuche, Erfahrung sprachlich so zum Ausdruck zu bringen, dass diese in den gewählten Worten lebendig bleibt. Um meinen eigenen subjektiven Blick auf die Daten durch andere Blicke zu bereichern, habe ich zur Auswertung aller Daten andere Forscher:innen einbezogen (vgl. Herrmann 2023, 155). Im Folgenden werden eine Anekdote und Auszüge der zugehörigen Lektüre präsentiert, um den phänomenologischen Forschungsstil an einem Beispiel zu zeigen und einen Einblick in Lernerfahrungen im Rahmen der *Didaktischen Forschungswerkstatt zum Kreativen Schreiben* zu geben.

Anekdoten, wie sie im Rahmen der Innsbrucker Vignetten- und Anekdotenforschung (Ammann et al. 2017) entwickelt worden sind, stellen prägnante schriftliche Erzählungen dar, die erinnerte Erfahrung zum Ausdruck bringen und auf empirischen Daten basieren. Die Lektüre ist ein Forschungsinstrument zur Deutung von Anekdoten. Diese Deutung ist zu verstehen als eine mögliche Deutung neben anderen. Als subjektive Interpretation sucht die Lektüre Erfahrungen aufzusammeln und zu formulieren, die beim Lesen der Anekdote entstehen. Darüber hinaus werden theoretische Bezüge in die Lektüre eingeflochten, die den zum Ausdruck kommenden Erfahrungen weiteren Sinn geben.

---

<sup>4</sup> Die detaillierte Darstellung der Forschungsinstrumente ist im Rahmen des Beitrags nicht möglich, daher verweise ich auf Herrmann 2023, 167ff.

## 5 Beispiel

Phänomenologische Forschung lebt von Beispielen als Ausgangspunkt für neue Erkenntnisse. Das Neue, auf das die Beispiele verweisen, ist nicht wirklich neu, jedoch war es bisher so selbstverständlich, dass es unsichtbar geblieben ist (vgl. Lippitz 1987). Das folgende Beispiel gibt einen Einblick in die Untersuchung Schöpferischer Erfahrungen und zeigt den Wert von Schwierigkeiten für Lernprozesse auf. Es ist als Anekdote zum Forschungsgespräch und als Lektüre zur Anekdote gestaltet (vgl. Herrmann 2023, 172ff.).

### 5.1 Anekdote zum Forschungsgespräch mit Sarah

Die Anekdote (s. Abbildung 1) basiert auf einem Forschungsgespräch<sup>5</sup>, das ich mit Studentin Sarah nach Abschluss des Seminars führte. Sarah erzählt im Forschungsgespräch von der Schwierigkeit, rechtzeitig vor der Schreibwerkstatt ihren Interviewleitfaden für das Gespräch mit den Kindern zu erarbeiten und davon, welche Erfahrung für sie daraus folgte.

„Ich glaube, ich hatte mich am Anfang zu sehr auf eine andere Sache versteift. Und das hat mir so ein bisschen das Genick gebrochen“, leitet Sarah ihre Erzählung der Forschungserfahrung ein. Schon am Anfang des Seminars hatte sie „ganz viele Fragen im Kopf“ und „die Forschungsfrage ist sicherlich nicht das Problem gewesen, sondern wie komme ich zu dem Ergebnis oder wie komme ich zu dieser Antwort der Forschungsfrage.“ Sie hatte den Eindruck, ihre Forschungsfrage nach der Bewertung der Kindertexte im Rahmen der Schreibwerkstatt nicht beantworten zu können, „weil das wäre ja eher eine Sache, wo ich hätte zu den Lehrern gehen müssen.“ Diese Einsicht kam ihr jedoch zu spät und da hat ihr „die Zeit gefehlt, da war halt einfach schon so viel Zeit weg.“ Atemlos erzählt sie von diesem Druck, dass sie „neben dem Ganzen, was man dann noch so hatte, schnell die Forschungsfrage finden muss, schnell Literatur finden muss und eigentlich schon wieder einen Interviewleitfaden machen muss.“ Dabei hatte sie sich noch gar nicht „so weit belesen“, dass sie überhaupt wusste, „was hätte ich denn stellen sollen für Fragen?“ Während des Interviews mit den Kindern war sie dadurch sehr unsicher, da sie dachte, „ja worauf willst du jetzt eigentlich hier hinaus mit den Antworten?“ „Gewurmt“ hat sie das deshalb, weil sie sich selbst den Vorwurf machte, „hätte ich mich am Anfang nicht so sehr auf dieses Thema Beurteilung, Bewertung gestützt, hätte ich vielleicht mehr Zeit gehabt, um da mehr reinzukommen, hätte die Fragen an die Kinder anders formuliert“, so dass diese „noch mehr erzählen.“ Es schwingt Traurigkeit mit, als sie zusammenfasst: „Das hat mich einfach vor den Kindern so unsicher gemacht, wo ich einfach gedacht habe, naja es ist einfach blöd, also ich bin ungern vor Kindern unsicher, also es reicht, wenn ich vor Dozenten oder so unsicher bin, aber dann bitte nicht noch vor Kindern!“

**Abb. 1:** Anekdote zum Forschungsgespräch mit Sarah (Herrmann 2023, 240)

5 Zum Forschungsgespräch als Erhebungsinstrument verweise ich auf Rathgeb-Weber, Krenn & Schratz 2017; zur Umsetzung im Rahmen der Studie vgl. Herrmann 2023, 165f.

## 5.2 Lektüre – Etwas beschließen (Auszüge aus Herrmann 2023, 240f.)

Die Erzählung von Sarahs Forschungserfahrung führt direkt mitten hinein in jene unsägliche Enttäuschung, die Käte Meyer-Drawe (2019) zur Bedingung des Lernens erklärt. Lernen beginnt mit Ausweglosigkeit – der alte Erfahrungshorizont versagt, der neue ist noch nicht geboren. Für Sarah fühlt sich diese Realität bedrohlich an: Zu viele Aufgaben sind unerledigt, zu schnell ist der Tag der Schreibwerkstatt da und sie ist schlecht vorbereitet für das Interview mit den Kindern. In dieser Begegnung muss sie dann sich selbst erleben und aushalten, wie sie nicht sein will: unsicher. In einer Zeit, in der Lernen bedeutet, Kompetenz zu zeigen, kann sie den Wert einer solchen Situation nicht erkennen. Sie hätte sie lieber vermieden.

Im Forschungsgespräch hat Sarah die Möglichkeit, von den erlebten Schwierigkeiten zu erzählen. Im Erzählen kann Sinn entstehen, können Erklärungen gefunden werden, die den Blick auf die vergangene Erfahrung verändern (vgl. Hoffmann 2020b, 69). Sarah nimmt sich dafür viel Zeit. In ihrem Erzählen werden Schmerz, Traurigkeit und Druck spürbar, Zeitdruck, aber auch Erklärungsdruck. Warum war die Situation mit den Kindern so schwierig gewesen? Was hätte sie anders machen können? Im Erzählen findet sie Antworten auf diese Fragen, und eine Ahnung davon, was diese Erfahrung für sie bedeuten soll. Sie kommt schließlich zu der Aussage: „Das hat mich einfach vor den Kindern so unsicher gemacht, wo ich einfach gedacht habe, naja es ist einfach blöd, also ich bin ungern vor Kindern unsicher, also es reicht, wenn ich vor Dozenten oder so unsicher bin, aber dann bitte nicht noch vor Kindern!“

Es schwingt etwas Nicht-Erfassbares in diesen Worten mit, das nicht ausgesprochen wird, aber da ist. Es ist ein unerwünschtes Gefühl, das sich schwer abschütteln lässt: Das Begehren, anders sein zu können – sich sicher zu fühlen, gut vorbereitet zu sein und mit Kindern schönere Begegnungen zu erleben. Meyer-Drawe (2013, 92) sagt: „Wissen kann man weitergeben, das Begehren danach nicht. Der Wunsch, zu begehren, ist selbst kein Wissen. Was man liebt, möchte man so genau wie möglich kennen. Darum ist es wichtig, etwas zu begehren, um zu lernen.“

Begehren ist hier nicht nur entfacht, sondern scheint ‚beschlossen‘ zu werden. Sarah ist auf dem Weg zu etwas, das sie will, unbedingt will, denn so eine Situation möchte sie nicht noch einmal erleben.

## 6 Fazit und Ausblick

Die im Beitrag vorgestellte phänomenologische Studie geht anhand von Beispielen im Rahmen der *Didaktischen Forschungswerkstatt zum Kreativen Schreiben* Schöpferischen Erfahrungen beim forschenden Lernen von Studierenden und beim Kreativen Schreiben von Grundschulkindern nach. In Form einer Anekdote auf Basis von Audioaufnahmen zu einem Forschungsgespräch wird eine Erfahrung

mit der erzählten Erfahrung einer Studentin ermöglicht, die in Form einer Lektüre aufgegriffen und gedeutet wird. Dabei wird sichtbar, dass in einer schmerzhaften Erfahrung des Nicht-Gelingens Potenzial für wichtige Erkenntnisse liegen kann, im Beispiel von Sarah: für das Begehren, sicher im Umgang mit Kindern zu sein. Persönlich bedeutsames Lernen im bewertungsfreien Erprobungsraum, wie es für Lernen in Hochschullernwerkstätten als Prämisse formuliert wird (vgl. Hagstedt & Krauth 2014, 16), zeigt sich in diesem Beispiel als schwer aushaltbare Enttäuschung. Diese Enttäuschung ist jedoch nicht an einen von ‚außen‘ gesetzten Maßstab geknüpft, wie etwa eine Prüfungsleistung, sondern entsteht im persönlichen Erleben einer Forschungssituation mit Kindern und im darüber Erzählen im Forschungsgespräch. In diesem Erzählen offenbaren sich Sarah eigene Maßstäbe dafür, was ihr im Hinblick auf ihren zukünftigen Beruf als Lehrerin wichtig ist. Das Beispiel zeigt auf, welch wichtige Bedeutung Schwierigkeiten in Lernprozessen zukommt, die diese überhaupt erst ermöglichen. Im Rahmen der Studie wird dieser Aspekt an weiteren Beispielen deutlich, auch beim Kreativen Schreiben von Grundschulkindern (vgl. Herrmann 2023, 192ff.).

Darüber hinaus zeigt sich, dass vieles, was in Lernprozessen vor sich geht, nicht im Ergebnis der didaktisch inszenierten Tätigkeiten zu erkennen ist: Einem Kindertext ist nicht anzusehen, was dem Kind während des Schreibens widerfuhr und auch einer im Seminar abgelegten Prüfungsleistung ist nicht zu entnehmen, welche Enttäuschungen im Prozess des Erstellens bei Studierenden Schöpferische Erfahrungen angeregt haben mögen. Durch den Forschungsfokus auf dem Vollzug von Lernerfahrungen, gewinnt deren Qualität eine eigene, wesentliche Bedeutung. Dieser Gedanke ist nicht neu. Doch vor dem Hintergrund der aktuellen Situation von Hochschullernwerkstätten zwischen verpflichtender Studienordnung und der Paradoxie selbstbestimmten Lernens (vgl. Tänzer 2021) gewinnt er neue Relevanz. Hochschullernwerkstätten sollten (weiterhin) Orte sein, an denen der Wert der Erfahrung eines Lernens gegenüber dem Ergebnis im Vordergrund steht. Schöpferische Erfahrungen fassen diesen Gedanken in einen Begriff. Sie stellen im aktuellen historischen Kontext ‚Gegenentwürfe‘ dar: Sie bedeuten ein Lernen, das weder leicht noch schnell geht. Sie sind nicht kontrollierbar und entziehen sich einer Operationalisierung. Mit dem Augenmerk auf Schöpferischen Erfahrungen tragen Hochschullernwerkstätten zur Bildung und Erhaltung von Werten bei, die vor dem Hintergrund der Reflexion des historischen Verständnisses der Gegenwart und einer selbstbestimmten Gestaltung der Zukunft (vgl. Klafki 2007, 97f.) entstehen.

## Literatur

- Ammann, M., Westfall-Greiter, T. & Schratz, M. (Hrsg.), *Erfahrungen deuten – Deutungen erfahren. Experiential Vignettes and Anecdotes as Research, Evaluation and Mentoring Tool*. Innsbruck: Studienverlag.
- Brinkmann, M. & Rödel, S. S. (2016). *Pädagogisch-phänomenologische Videographie. Zeigen, Aufmerken, Interattentionalität*. Abgerufen von <http://rgdoi.net/10.13140/RG.2.1.4213.0160> (zuletzt geprüft am 17.08.23).
- Dehn, M. (1993). Lernprozesse beim Textschreiben – Prozesse ästhetischer Erfahrung? *Der Deutschunterricht*, 45, 78-93.
- Dehn, M., Merklinger, D. & Schüler, L. (2011). *Texte und Kontexte. Schreiben als kulturelle Tätigkeit in der Grundschule*. Seelze: Klett, Kallmeyer.
- Gruhn, A. (2021). *Doing Lernbegleitung. Hochschullernwerkstätten als Orte der Generationenvermittlung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hagstedt, H. & Krauth, I. M. (2014). Mit Lernwerkstätten Schule entwickeln. In: H. Hagstedt & I. M. Krauth (Hrsg.), *Lernwerkstätten. Potenziale für Schulen von morgen* (S. 8-18). Frankfurt am Main: Grundschulverband.
- Herrmann, F. (2019). Perspektiven forschenden Lernens in der Lern- und Forschungswerkstatt Grundschule der TU Dresden. In: S. Tänzer, M. Godau, M. Berger & G. Mannhaupt (Hrsg.), *Perspektiven auf Hochschullernwerkstätten. Wechselspiele zwischen Individuum, Gemeinschaft, Ding und Raum* (S.133-143). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Herrmann, F. (2023). *Schöpferische Erfahrungen von Grundschulkindern und Studierenden beim Schreiben. Eine phänomenologische Studie*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Herrmann, F. & Kihm, P. (demn.). Zur Begriffsbestimmung Hochschullernwerkstatt. In: M. Moos, D. Kucharz, N. Weber, C. Fuchs, C. Burgwald & S. Stehle (Hrsg.), *Digitale und analoge Lernräume – Welchen Raum brauchen Hochschullernwerkstätten?* Bad Heilbrunn: Klinkhardt (i. V.)
- Hoffmann, J. (2020). Spielen, Lernen oder Arbeiten? Kindliche Bild(erbuch)-Rezeptionsprozesse aus studentischer Perspektive in der Lern- und Forschungswerkstatt Grundschule an der TU Dresden. In: U. Stadler-Altmann, S. Schumacher, E. A. Emili & E. Dalla Torre (Hrsg.), *Spielen, Lernen, Arbeiten in Lernwerkstätten. Facetten der Kooperation und Kollaboration* (S. 40-53). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hoffmann, J. (2021). Student Teachers and Kindergarten Children Talking about Picturebooks Focusing School in Didactic Research Labs at University. *Journal of Literary Education*, 4, 69-95.
- Hoffmann, J. & Herrmann, F. (demn.). Vom Lernen erzählen – Narrativ-deskriptive Forschungszugänge zum Lernen von Studierenden und Kindern. In: R. Schneider, M. Weißhaupt, C. Griesel, A. Pfrang, S. Tänzer & H. Schulze (Hrsg.), *Entdeckende und forschende Lernprozesse als Herausforderung einer zweifachen Adressierung in Hochschullernwerkstätten – Forschungszugänge im Dialog*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Klafki, W. (2007). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik* (6., neu ausgestattete Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz.
- Kohl, E. M. & Ritter, M. (2022). *Schreibszenarien. Wege zum kreativen Schreiben in der Grundschule* (5. Aufl.). Seelze-Velber: Klett Kallmeyer.
- Krenn, S. (2021). Erinnerter Erfahrung reflektieren. Anekdote und Erinnerungsbild als Reflexionsinstrumente in der Lehrer:innenbildung. In: V. Symeonidis & J. F. Schwarz (Hrsg.), *Erfahrungen verstehen – (Nicht-)Verstehen erfahren. Potential und Grenzen der Vignetten- und Anekdotenforschung in Annäherung an das Phänomen Verstehen* (S. 127-148). Innsbruck: Studienverlag.
- Laing, R. D. (2015). *Phänomenologie der Erfahrung* (15. Aufl.). Aus dem Englischen übersetzt von K. Figge & W. Stein. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Lippitz, W. (1987). Phänomenologie als Methode. Zur Geschichte und Aktualität phänomenologischen Denkens in der Pädagogik. In: W. Lippitz & K. Meyer-Drawe (Hrsg.), *Kind und Welt. Phänomenologische Studien zur Pädagogik* (2., durchgesehene Aufl.; S. 101-130). Frankfurt am Main: Athenäum.

- Merleau-Ponty, M. (1966). *Phänomenologie der Wahrnehmung* (6. Aufl.). Aus dem Französischen übersetzt von R. Boehm. Berlin: De Gruyter.
- Merleau-Ponty, M. (2004). *Das Sichtbare und das Unsichtbare: gefolgt von Arbeitsnotizen* (3. Aufl.). Herausgegeben von C. Lefort. Aus dem Französischen übersetzt von R. Giuliani & B. Waldenfels. München: Eugen Fink.
- Meyer-Drawe, K. (2010). Zur Erfahrung des Lernens. Eine phänomenologische Skizze. *Santalka. Filosofija*, 18, 6-17.
- Meyer-Drawe, K. (2012). *Diskurse des Lernens* (2., durchgesehene und korrigierte Aufl.). Paderborn: Fink.
- Meyer-Drawe, K. (2019). Vom anderen lernen (1996). Phänomenologische Betrachtungen in der Pädagogik. Klaus Schaller zum siebzigsten Geburtstag. In: M. Brinkmann (Hrsg.), *Phänomenologische Erziehungswissenschaft von ihren Anfängen bis heute. Eine Anthologie* (S. 363-378). Wiesbaden: Springer VS.
- Rathgeb-Weber, G., Krenn, S. & Schratz, M. (2017). Erfahrungen zum Ausdruck verhelfen. Die Anekdote als besondere Form phänomenologischen Schreibens. In: M. Amman, T. Westfall-Greiter & M. Schratz (Hrsg.), *Erfahrungen deuten – Deutungen erfahren. Experiential Vignettes and Anecdotes as Research, Evaluation and Mentoring Tool* (S. 125-151). Innsbruck: Studienverlag.
- Reitingner, J. (2016). Die Lern- bzw. Studienwerkstatt als Raum für selbstbestimmtes forschendes Lernen. In: S. Schude, D. Bosse & J. Klusmeyer (Hrsg.), *Studienwerkstätten in der Lehrerbildung. Theoriebasierte Praxislernorte an der Hochschule* (S. 37-54). Wiesbaden: Springer VS.
- Schratz, M., Schwarz, Johanna F. & Westfall-Greiter, Tanja (Hrsg.) (2012), *Lernen als bildende Erfahrung. Vignetten in der Praxisforschung*. Innsbruck: Studienverlag.
- Schüler, L. (2020). Sich Einschreiben in narrative Muster für vorgestellte Erfahrung. Schriftliches Erzählen im Kontext von Wort und Bild. *Leseräume*, 7, 1-23.
- Stenger, U. (2002). *Schöpferische Prozesse. Phänomenologische Analysen zur Konstitution von Ich und Welt*. Weinheim, München: Juventa.
- Stenger, U. (2010). Kulturwissenschaftlich-phänomenologische Zugänge zu Beobachtungen in der Krippe. In: G. E. Schäfer & R. Staege (Hrsg.), *Frühkindliche Lernprozesse verstehen. Ethnographische und phänomenologische Beiträge zur Bildungsforschung* (S. 103-128). Weinheim, München: Juventa.
- Tänzer, S. (2021). Mut – Zumutung – Ermutigung. Oder wie man lernt, eine Hochschullernwerkstatt zu lieben. In: B. Holub, K. Himpf-Gutermann, K. Mittlböck, M. Musilek-Hofer, A. Varelija-Gerber & Nina Grünberger (Hrsg.), *lern.medien.werkstatt. Hochschullernwerkstätten in der Digitalität* (S. 23–39). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

## Autorinnenangaben

**Franziska Herrmann, Dr.**

Freie Universität Berlin

Grundschulpädagogik/Didaktik Deutsch

*Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:* Schriftspracherwerb, Literarisches

Lernen, Narratives und Forschendes Lernen, phänomenologisch orientierte

Schreibforschung, Kindertextforschung

franziska.herrmann@fu-berlin.de