

Spuller, Siglinde

Die Bedeutung affektiver Dimensionen im Versuch einer Anbahnung von Partizipation im Raum der Hochschullernwerkstatt (HSLW). Sensibilisierung für Bildung für nachhaltige Entwicklung

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. 297-307. - (Lernen und Studieren in Lernwerkstätten)



Quellenangabe/ Reference:

Spuller, Siglinde: Die Bedeutung affektiver Dimensionen im Versuch einer Anbahnung von Partizipation im Raum der Hochschullernwerkstatt (HSLW). Sensibilisierung für Bildung für nachhaltige Entwicklung - 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. 297-307 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-289357 - DOI: 10.25656/01:28935; 10.35468/6070-23

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-289357>

<https://doi.org/10.25656/01:28935>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

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

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

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

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



Kontakt / Contact:

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

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Siglinde Spuller

Die Bedeutung affektiver Dimensionen im Versuch einer Anbahnung von Partizipation im Raum der Hochschullernwerkstatt (HSLW) – Sensibilisierung für Bildung für nachhaltige Entwicklung

Abstract

Dieser Artikel nimmt die Bedeutung affektiver Dimensionen in partizipativen Bildungsansätzen in den Blick, insbesondere im Kontext der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Er betont das Zusammenspiel von Emotionen, Motivation und aktiver Beteiligung in Bildungsprozessen und unterstreicht die Bedeutung positiver emotionaler Erfahrungsräume für die Förderung von Partizipation. Auf diesem konzeptionellen Hintergrund wurden im Rahmen eines Seminars zum Thema „Spiele in der Grundschule“ nachhaltige Entwicklungsthemen integrierte. Durch interaktive Methoden sowie durch kreative und partizipative Ansätze erkundeten die Studierenden diese Themenfelder. Dabei deuten die Ergebnisse darauf hin, dass der spielerische Fokus positive Emotionen, Kreativität und Motivation bei den Studierenden hervorrief und damit das Potenzial affektiver Dimensionen zur Verbesserung partizipativer Lernerfahrungen beförderte. Um jedoch mögliche langfristige Auswirkungen solcher partizipativen Methoden auf Umweltbewusstsein und Verhalten zu untersuchen, ist die Notwendigkeit weiterer Forschung zu unterstreichen.

1 Einleitung

„And as we work to build a better world, we must acknowledge no nation has completed its development because no advanced nation is yet sustainable. [...] *our motivation should not be fear, but hope*“ (Attenborough 2020, 229).

Ausgehend von den 17 Zielen der globalen Nachhaltigkeitsagenda (UNESCO-Kommission 2015) hat sich die deutsche Kultusministerkonferenz auf einen „Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung“ (KMK & BMZ 2016) im Rahmen einer Bildung für Nachhaltigkeit geeinigt. Ziel ist es,

„sicherzustellen, dass Bildungsqualität in unseren Schulen das Fundament zukunftsfähiger Entwicklung ausmacht“ (ebd., 16). Dafür ist Partizipation, allgemein verstanden als „Teilhabe, Beteiligung, Teilnahme, Mitbestimmung, Mitsprache, Mitwirkung und Mitgestaltung“ (Derecik, Kaufmann & Neuber 2013, 43), als Grundhaltung unerlässlich. Partizipation zählt zu den Kinderrechten der UN-Konvention (20. Nov. 1989), aus denen sich „die Verpflichtung der Erwachsenen [...], Kinder zu beteiligen, ihr Interesse für Beteiligung zu wecken“ (ebd.), ergibt.

Doch was ist, wenn zunächst erst das Interesse der am Bildungsprozess beteiligten Lehramtsstudierenden dafür geweckt werden muss? Inwiefern könnten gerade affektive Dimensionen, die „unsere Wahrnehmung [...] lenken, unser Denken [...] strukturieren, uns zum Handeln [...] motivieren“ (Ernst 2021, 12) im Raum der Hochschullernwerkstatt zielführend sein?

2 Vielfalt partizipativer Beteiligungsformen

„Partizipation bedeutet, an Entscheidungen mitzuwirken und damit Einfluss auf das Ergebnis nehmen zu können. Sie basiert auf klaren Vereinbarungen, die regeln, wie eine Entscheidung gefällt wird und wie weit das Recht auf Mitbestimmung reicht“ (Straßburger & Rieger 2014, 230). So lautet die klassische Definition nach Straßburger/Rieger, bei der sowohl das Recht auf gesellschaftlich-kulturelle Teilhabe als auch auf Mitwirkung an „allen das Individuum betreffenden Bereichen“ (ebd., 130) zum Tragen kommt. Diese Mitwirkung kann sich in unterschiedlichen Stufen realisieren, welche von Fremdbestimmung auf der einen Seite der Scala über Partizipation bis hin zur Selbstorganisation reichen. Doch die in der Theorie so klar strukturierten Stufen der Beteiligung stellen sich in der pädagogischen Praxis oft nicht so eindeutig dar. Vielmehr existieren mannigfache Mischformen und Schnittmengen, die verdeutlichen „dass es verschiedenste Ausformungen und auch unterschiedlich zu gewichtende Prozesse in der Umsetzung von partizipativen Beteiligungsformen [...] gibt und geben muss“ (ebd., 135).

Gerade für die Entwicklung von Eigenständigkeit und Selbstvertrauen ist die Erfahrung wichtig, dass die eigenen Interessen mit einbezogen werden und die eigene Meinung Gewicht hat. Mitbestimmung und Mitsprache, als Grundlage jeder demokratischen Gesellschaft, verlangen danach Kinder „als Gestalter ihres eigenen Lebens“ (Hurrelmann & Bründel 2017, 201) ernst zu nehmen, sie darin zu begleiten und zu unterstützen. Damit ist partizipatorische Erziehung eine rechtlich gewollte und gesetzlich fundierte Erziehung zum politisch mündigen Bürger. Sie kann nur dann gelingen, wenn sie bereits in der pädagogischen Beziehung gemäß eines „den Einzelnen befähigende[n] Ansatz[es] (empowerment)“ (Krajewski & Brosi 2022, 12) verwirklicht wird. Affektive Dimensionen spielen in diesem Kontext eine essentielle Rolle.

3 Bedeutung affektiver Dimensionen

Gefühle sind unwiderruflich integraler Bestandteil des Menschseins und der Erkenntnis, denn der Mensch „kann nicht nicht fühlen und konstituiert sich in seinem Sein durch Gefühl und Emotion“ (Huber & Krause 2017, 4). Was im Einzelnen unter diesen Begrifflichkeiten gemeint ist, lässt sich jedoch kaum abschließend klären (vgl. Geppert & Kilian 2018, 236). Eine in der Literatur sehr häufig zitierte Beschreibung des Begriffs „Emotion“ geht auf Pekrun zurück:

„Emotions serve the functions of preparing and sustaining reactions to important events and states by providing motivational and physiological energy, by focusing attention and modulating thinking, and by triggering action-related wishes and intentions. This would imply that emotions can profoundly affect students' thought, motivation, and action“ (Pekrun et al. 2002, 96).

Deutlich geht aus dem Zitat die umfassende Wirkung von Emotionen hervor, die Denken, Motivation und Handeln nachhaltig beeinflussen und damit alle Bildungsprozesse nachhaltig tangieren können.

Rothermund und Eder (2011) differenzieren Emotionen darüber hinaus in verschiedene Komponenten, die sie grob in fünf Kategorien einteilen. So können Emotionen Auswirkungen auf das Erleben haben (*Erlebniskomponente*), kognitive Prozesse beeinflussen (*kognitive Komponente*) und Veränderungen im Nervensystem hervorrufen (*physiologische Komponente*). Sie stehen aber auch in enger Rückkopplung mit Mimik, Haltung und Stimme (*Ausdruckskomponente*). Zudem üben sie einen großen Einfluss auf die Entstehung von Motivation, worunter die Bereitschaft, zu handeln (*Aktivitätskomponente*) gemeint ist (vgl. Geppert & Kilian 2018, 237), aus. Diese Handlungsbereitschaft weist eine hohe Anschlussfähigkeit zu Prozessen der Partizipation, die als grundlegend aktives Verhaltensformat zu verorten ist, auf. Sehr deutlich wird hier der korrelative Zusammenhang von Emotion, Motivation und Partizipation, die ineinandergreifen und stark interaktiv ihre Wirkung entfalten.

Die beschriebenen Komponenten berühren konsequenter Weise auch tiefgreifend alle Bildungs-, Erziehungs- und Sozialisationsprozesse. Ein prominentes Beispiel dafür stellt das „emotionale Gedächtnis“ dar, was zum Ausdruck bringt, dass kognitive Inhalte mit der jeweiligen emotionalen Stimmung abgespeichert werden (vgl. Ciompi 1997, S. 60f.). Darüber hinaus korrelieren sie mit Interesse, intrinsischer Lernmotivation sowie explorativem Verhalten und kreieren damit das Potential einer Vergrößerung von Wissen und Handlungsmöglichkeiten, die Fredrickson (2001) als „broaden-and-build“-Funktion bezeichnet. Zielführende Handlungsoptionen immer mehr zu vertiefen, neue Perspektiven zu entdecken und damit die Schärfung der eigenen Meinung voranzutreiben, gehören ganz im Sinne der „broaden-and-build“-Funktion zu den primordialen Prozessen der Entfaltung von Partizipation.

4 Partizipation als Teil der Gestaltungskompetenz einer Bildung für nachhaltige Entwicklung

Dieses Verständnis von Partizipation erweist sich als durchaus kompatibel mit dem Leitbild einer Bildung für nachhaltige Entwicklung, die sich wie folgt zusammenfassen lässt: „Sustainable development meets the needs of the present without compromising the ability of future generations to meet their own needs“ (UN 1987). Richtet man den Fokus des Leitbilds auf seine Umsetzung orientiert es sich weniger an „Bedrohungs- und Elendsszenarien“ (Haan 2007, 8) als vielmehr daran, „etwas über kreative Lösungen zu lernen“ (Haan 2007, 8). Diese Perspektiven sind hoch anschlussfähig an einen der HSLW zugrundeliegenden Habitus, bei dem „Irrwege, Irrtümer usw. zugelassen sind [...]“. Gerade wegen dieser Bedingungen ergeben sich gleichzeitig Möglichkeitsspielräume für ungeahnte Kreativität sowie ein Denken und Handeln in Alternativen“ (Schneider 2015, 113). Hinter dem Konzept der „kreativen Lösungen“ steht ein Verständnis von Bildung dessen Ansprüche sich in dem Begriff der „*Gestaltungskompetenz*“ bündeln lassen. Davon stellt Partizipation eine wichtige Teilkompetenz dar.

Partizipationskompetenzen sind grundlegend zur „Teilhabe an der Gestaltung von nachhaltigen Entwicklungsprozessen [...] für eine zukunftsfähige Bildung“ (Haan 2007, 15). Dabei handelt es sich um Prozesse der selbstbestimmten Partizipation, die „ein über die *longue durée* wachsendes Interesse der Individuen“ (ebd., 15) zugrunde legen und ein wichtiges Element in individuellen Entscheidungs- und Bildungsprozessen darstellen. Genau hier setzen Hochschullernwerkstätten an, denn sie „sind hervorragende und zugleich jeweils unikate Bildungsorte, in denen es um individuelle Entwicklung von Lernenden genauso geht wie um wertschätzende partizipative Interaktionen in Gemeinschaften“ (Tänzer/ Godau/Berger/Mannhaupt 2019, 5). Dabei ist es angedacht, dass Lernende als „selbstverantwortliche und reflexive Subjekte“ (Müller-Naendrup 1997, 132) in individuellen Lernumgebungen aktiv werden und „im Sinne des Partizipationsprinzips den eigenen Lernprozess selbst gestalten“ (Müller-Naendrup 1997, 132). Dafür bietet sich insbesondere „das sogenannte inzidentelle Lernen, ein Lernen, [...] das sich aus und bei der Arbeit mit den Materialien ergibt (vgl. Dewey 1951)“ (Wiater 2020, 144) an. Es ist ein spielerisches Lernen, das in einer „Quasi-Realität“ (vgl. Heckhausen 1964) eigenen Gesetzmäßigkeiten folgt und durch die Umsetzung vielfältiger Partizipationsformen „hohe Behaltenswerte [...]“ (Anderson 2003, 198) (Wiater 2020, 144) aufweisen kann. In offenen Lernarrangements, die zum explorativ-spielerischen Ausprobieren einladen und als kreative Brutstätten einer „intensive[n] Partizipation“ (Weißhaupt/Hildebrandt 2020, 37) bezeichnet werden können, wird die „Bildungswirksamkeit des Spiels“ (Weißhaupt/Hildebrandt 2020, 37) lebendig und dessen strukturelle Verbundenheit zu Prozessen der Partizipation erlebbar.

5 Seminar zu Spielen in der Grundschule unter besonderer Berücksichtigung einer Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE)

Artikel 12 der UN – Kinderrechtskonvention verweist auf die „Verpflichtung der Erwachsenen [...] Kinder zu beteiligen, ihr Interesse für Beteiligung zu wecken“. Doch „Beteiligung“ und „Interesse für Beteiligung“ (ebd.) können nur dort entstehen, wo dafür ein Raum für eigene positive Erfahrungen eröffnet wird. Doch leider belegen Befunde der Umweltpsychologie und der Umweltbewusstseinsforschung die aktuell stark negative Rahmung nachhaltiger Themenfelder sowie den „fehlende[n] Spaßfaktor des Umweltschutzes“ (Wendt/Görgen 2017, 111). Aus diesem Grund sollte innerhalb des Seminars eine „aktivierende Ausrichtung [...] auf einen positiv bewerteten Zielzustand“ (Rheinberg & Vollmeyer 2017, 15) im Rahmen eines emotional positiven „Vermittlungsraums“ (Wendt/Görgen 2017, 96) kreiert werden. Dafür bot sich insbesondere die Aktivitätsform des Spielens an, welche sich durch eine intensive Partizipationsdichte in materialer und sozialer Interaktion mit „hohe[n] Behaltenswerte[n]“ (Wiater 2020, 144) auszeichnet. Das Seminar zu „Spielen in der Grundschule unter besonderer Berücksichtigung einer Bildung für nachhaltige Entwicklung“ fand in den Räumen der Hochschullernwerkstatt der Universität Halle-Wittenberg statt und richtete sich als unbenotetes Angebot des Arbeitsbereichs der Fächerübergreifenden Grundschuldidaktik an Studierende des Lehramts Grundschule. Das Lehrkonzept des Seminars basierte auf einer interaktiven Verknüpfung von praktischen Spielerfahrungen sowie einer theoretischen Rückkoppelung an fachwissenschaftliche und fachdidaktische Diskurse zu den thematischen Bereichen Spielen, Lernen und Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) sowie einer Erprobungsphase selbst konzipierter Spiele im schulischen Feld mit anschließender Reflexion.

Zur Herstellung einer größtmöglichen Anschlussfähigkeit an den Themenbereich BNE wurde der begriffliche Wissensstand durch eine kurze schriftliche und anonyme Frage „Was versteht man unter BNE?“ erhoben. Keiner der dreißig Seminarteilnehmer:innen, bis auf einen Senior, der im Rahmen des Seniorenkollegs an der Seminarveranstaltung teilnahm, konnte sich etwas unter der Begrifflichkeit BNE vorstellen. Vielmehr nutzten einige Studierende das Format für eine spielerische Kreation eigener semantischer Erfindungen wie u. a. „Bedauerliche Neuseeländische Elektromitarbeiter“, „Bildung für Nicht-Erwachsene“, „Bitte noch mal erfreuen“ oder „Bilingualer normativer Entzug“.

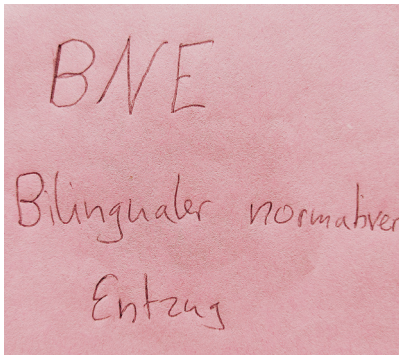


Abb. 1: Antwort auf die Frage: „Was versteht man unter BNE?“ (Spuller 2023)

Nach einem kurzen informativen Input über die kontextuellen Eckpunkte einer BNE sowie deren Bedeutung für den schulischen Bildungs- und Erziehungsauftrag erhielten die Studierenden die Möglichkeit, sukzessiv selbst eine „persönliche Bedeutsamkeit“ (Werth, Seibt & Mayer 2020, 100) zu dem Thema herzustellen, um das „scheinbar Fernliegende gerade im Nahbereich ausfindig und sichtbar zu machen“ (Haan 2002, 16). Dafür war in der Hochschullernwerkstatt neben einer bunten materialienreichen Lernumgebung eine Vielzahl unterschiedlichster Bilderbücher zu den verschiedensten Themen einer BNE vorbereitet, um möglichst günstige Rahmenbedingungen für einen Raum der „*hope*“ (Attenborough 2020, 229) und „kreative[n] Lösungen“ (Haan 2007, 8) bereitzustellen. Ziel war es, aus dem Schatten der negativen Konnotation dieses sehr ersten und sehr ernst zu nehmenden Themas hervorzutreten, um einer lähmenden Hilfslosigkeit vorzubeugen und mittels einer emotional positiven Bearbeitung eine partizipative Sensibilisierung anzuregen.

Die kleinen Gruppen von Studierenden einigten sich nach einer diskursiven Explorationsphase, die aus einem kritischen Vergleichen und Abwägen verschiedener Bilderbücher bestand, auf eine Lektüre. Das jeweils ausgewählte Buch wurde einem Bereich der BNE zugeordnet, um im Anschluss eine szenische Umsetzung zu kreieren. Die Studierenden waren im Vorfeld mit unterschiedlichsten Arten szenischer Umsetzungsformen bekannt gemacht worden und probierten in einer theatralischen Experimentierphase intensiv mit viel Interaktion auf emotionaler, verbaler und psychomotorischer Ebene die für sie am adäquatesten erscheinende aus. Dabei kam es zu einem eigendynamischen Konglomerat aus der inhaltlichen Komponente der Lektüre, den handlungsleitenden Inspirationen durch die Materialien, den „räumliche[n] Botschaften“ (Grummt et al. 2019, 58) und den Persönlichkeiten und individuellen Befindlichkeiten der Akteure. Es gewann zum einen in facettenreichen Objektivationen zu Beziehungsthemen wie „Freunde und

Gefühle“ zum anderen in expliziten Umweltkontexten wie z. B. „Wald“, „Blumen und Insekten“ sowie „Wasser“, „Wal“ und „Klimawandel“ Gestalt. Während dieser traten die Studierenden in einer bunten Präsentationsphase entweder mit ihrem ganzen Körper in Erscheinung oder bevorzugten den schillernden Charme von selbst improvisierten Handpuppen hinter dem (Sicht-) Schutz einer Leinwand.



Abb. 2: Szenische Umsetzung durch Personen als Akteur:innen (Spuller 2023)



Aber auch durch die geheimnisvollen Licht-Schatteneffekte des OH-Theaters, welche die Studierenden durch die Anonymität des Projektionsgeräts erzeugten, zogen sie das studentische Publikum mit „ästhetischen und szenologischen Aktualisierung“ (vgl. Weitzel 2012) einer BNE in ihren Bann.

Abb. 3: Szenische Umsetzung mittels eines Overhead-Projektors (Spuller 2023)

6 Resümee

Die Phase der mise en scène endete mit einem kurzen schriftlichen und anonymen Brainstorming, welches die spontanen Eindrücke der Studierenden zu diesem Experiment einer emotional positiven Annäherung an relevante Themenfelder einer BNE transparent machen sollte. Anhand der meist stichpunktartigen Antworten wurde im Nachgang eine Word Cloud, welche die Repräsentation von Worthäufigkeiten (vgl. Adrienko et al. 2020, 7) mittels einer Pictum – Scriptum - Darstellung ermittelt, generiert. Das ermöglicht eine parallele Erfassung von bildhaften Textanteilen als Interpretationsgrundlage.



Abb. 4: Word Cloud zu Erfahrungen einer szenischen Umsetzung von Themen einer BNE (Spuller 2023)

Aus der Word Cloud heben sich u. a. drei Wörter farblich deutlich hervor: „Spaß“, „kreativ“ und „sehr“. Mit Blick auf die Komponenten von Emotion (vgl. Rothermund & Eder 2011) lässt sich zunächst entnehmen, dass die Annäherung der Studierenden an essentielle Themen einer BNE von positiven Emotionen (*Erlebniskomponente*) begleitet war. Da „Emotion und Kognition auf allen Ebenen untrennbar [...] verbunden sind“ (Wimmer 2018, 137), scheint es naheliegend, dass es auch zu einer intensiven Einspeicherung auf inhaltlicher Ebene (*kognitive Komponente*) gekommen ist. Dass insbesondere der Terminus „kreativ“ benannt wurde, verwundert nicht, denn „les émotions constituent de puissants moteurs de créativité et d'innovation“ (Ehrhardt, Fleury & Skell 2022, 8). Darüber hinaus stehen positive Emotionen wiederum in enger Rückkopplung zu Prozessen der Motivation (*Aktivitätskomponente*), was auf eine erhöhte Bereitschaft zum

Handeln hindeutet. Insgesamt ist demgemäß die Vermutung naheliegend, dass performative Voraussetzungen entstanden sind, die in emergenten Verknüpfungen partizipative Prozesse begünstigten.

Unter Bezugnahme auf die Eingangsfrage liegt damit die Vermutung nahe, dass „das Interesse der am Bildungsprozess beteiligten Lehramtsstudierenden“ für partizipative Facetten einer BNE geweckt bzw. vertieft werden konnte und affektive Dimensionen dafür im Raum der Hochschullernwerkstatt zielführend wirksam wurden. Inwieweit es zu Veränderungen der „noch fluide und unabgeschlossen[en] bzw. unvollkommen[en]“ (Wendt & Görgen 2017, 139) Wechselwirkungen im Vermittlungsraum zwischen Umweltbewusstsein und Umweltverhalten gekommen ist, wäre höchst interessant im Rahmen von Langzeitstudien zu untersuchen.

Literatur

- Andrienko, N., Andrienko, G., Fuchs, G., Slingsby, A., Turkay, C., Wrobel, S. (2020). *Visual Analytics for Data Scientists*. Cham: Springer Nature Switzerland Ag, 7.
- Anderson, J. R. (2003). *Kognitive Psychologie*. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag, 198.
- Attenborough, D. (2020). *A Life on Our Planet: My Witness Statement and a Vision for the Future*. London: Ebury Press, 229.
- Ciampi, L. (1997). *Die emotionalen Grundlagen des Denkens*. Göttingen: Sammlung Vandenhoeck, 60.
- Derecik, A., Kaufmann, N. & Neuber, N. (2013). *Partizipation in der offenen Ganztagschule. Pädagogische Grundlagen und empirische Befunde zu Bewegungs-, Spiel- und Sportangeboten*. Wiesbaden: Springer, 43.
- Dewey, J. (1951). *Wie wir denken. Eine Untersuchung über die Beziehung des reflektiven Denkens zum Prozeß der Erziehung*. Zürich: Morgarten.
- Ehrhardt, D., Fleury, H. & Sckell, S. (2022). *Les émotions créatives*. Beiträge zur Politischen Wissenschaft. Band 199 (S. 7-8). Berlin: Duncker & Humblot, 8.
- Ernst, S. (2021). *Emotionen in Wissensinstitutionen. Zur Bedeutung affektiver Dimensionen in Forschung, Lehre und Unterricht*. Bielefeld: transcript, 12.
- Fredrickson, B. L. (2001). *The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions*. *American Psychologist*, 56(3), 218–226.
- Geppert, C., Kilian, M. (2018). Emotionen als Grundlage für Motivation im Kontext des schulischen Lehrens und Lernens. In: M. Huber, S. Krause (Hrsg.), *Bildung und Emotion*. Wiesbaden: Springer VS, 236.
- Grummt, M., Schöps, M. & Veber, M. (2019). Synergien kasuistischer Forschungswerkstatt und Lernwerkstatt – Reflexionsanregung durch räumlich bereicherte Forschungsarbeit. In: S. Tänzer, M. Godau, M. Berger & G. Mannhaupt (Hrsg.). *Perspektiven auf Hochschullernwerkstätten*. Wechselspiele zwischen Individuum, Gemeinschaft, Ding und Raum. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 58.
- Haan, G. (2002): *Die Kernthemen der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung*. 25. Jg, Heft 1 März 2002 ZEP, 13, 14, 15, 16, 17.
- Haan, G., (2007). Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: J. Plum & A. Leicht (Hrsg.), *Kulturelle Bildung und Bildung für nachhaltige Entwicklung*, (S. 8). Sankt Augustin/Berlin: Konrad-Adenauer-Stiftung e.V., 8.
- Heckhausen, H. (1964). Entwurf einer Psychologie des Spielens. In: *Psychologische Forschung* 27. Psychologisches Institut der Universität Münster (S. 225-243). Heidelberg: Springer.
- Huber, M. & Krause, S. (Hrsg.) (2018). *Bildung und Emotion*. Berlin: Springer, 4.

- Hurrelmann, K. & Bründel, H. (2017). *Kindheit heute. Lebenswelten der jungen Generation*. Weinheim: Beltz, 201.
- Krajewski, M. & Brosi, T. (2022). Menschenrechte und Kinderrechte – Zusammenhänge aus juristischer Perspektive. In: M. Grüning, S. Martschinke, J. Haebig, S. Ertl (Hrsg.), *Mitbestimmung von Kindern*, (S. 12-23). Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Kultusministerkonferenz, Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (2016). *Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung*. Berlin: Cornelsen, 16.
- Müller-Naendrup, B. (1997). *Lernwerkstätten an Hochschulen*. Ein Beitrag zur Reform der Primarstufenlehrerbildung. Frankfurt a. M.: Peter Lang, 132, 153, 157, 158.
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002). *Academic emotions in students' selfregulated learning and achievement: A program of quantitative and qualitative research*. Educational Psychologist, 37(2), 96.
- Rheinberg, F. & Vollmeyer, R. (2017). *Motivation* (9. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer, 15.
- Rothermund, K., Eder, A. & Wimmer, J. (Hrsg.). (2011). *Motivation und Emotion*. Wiesbaden: Springer VS.
- Schneider, R. (2015). Fundstücke – Sachenfinder – Ordnungsliebe. Ein Lernwerkstatt-Blick auf das Sammeln. In: M. Kekeritz, B. Schmidt & A. Brenne (Hrsg.): *Vom Sammeln, Ordnen und Präsentieren. Ein interdisziplinärer Blick auf eine anthropologische Konstante*. München: kopaed, 113.
- Straßburger, G., Rieger, J. (Hrsg.). (2014). *Partizipation kompakt - Für Studium, Lehre und Praxis sozialer Berufe*. Weinheim: Beltz, 230.
- Tänzer, S., Godau, M., Berger, M. & Mannhaupt, G. (Hrsg.). (2019): *Perspektiven auf Hochschullernwerkstätten. Wechselspiele zwischen Individuum, Gemeinschaft, Ding und Raum*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 5.
- UNESCO Deutsche UNESCO-Kommission (2015). *UNESCO-Weltbildungsbericht 2015*. Abgerufen von <https://www.unesco.de/bildung/bildungsagenda-2030/unesco-weltbildungsbericht/bildungsagenda-2030> (zuletzt geprüft am 05.06.2023).
- Vereinte Nationen, UN (1989). *UN-Kinderrechtskonvention. Berücksichtigung der Meinung des Kindes. Artikel 12*. Abgerufen von <https://www.kinderrechtskonvention.info/beruecksichtigung-der-meinung-des-kindes-3518/> (zuletzt geprüft am 05.06.2023).
- Weißhaupt, M. & Hildebrandt, E. (2020). Delegiertes Spielen – aufgeführtes Lernen. In: U. Stadler-Altmann, S. Schumacher, E. A. Emili & E. D. Torre (Hrsg.): *Spielen, Lernen, Arbeiten in Lernwerkstätten. Facetten der Kooperation und Kollaboration*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 37.
- Weitzel, J. (2012). *Existenzielle Bildung. Zur ästhetischen und szenologischen Aktualisierung einer bildungstheoretischen Leitidee*. Bielefeld: transcript.
- Wendt, B. & Görgen, B. (2017). *Der Zusammenhang von Umweltbewusstsein und Umweltverhalten. Eine explorative Studie zu einem Kernproblem der Umweltsociologie am Beispiel von Wissensarbeiter:innen*. Wissenschaftliche Schriften der WWU Münster. Reihe VII, Band 21. Münster: Münsterscher Verlag für Wissenschaft, 68, 69, 70, 96, 111, 122, 139.
- Werth, L., Seibt, B. & Mayer, J. (2020). *Sozialpsychologie – Der Mensch in sozialen Beziehungen. Interpersonale und Intergruppenprozesse*. 2. Aufl. Wiesbaden: Springer, 100.
- Wiater, W. (2020). Lernwerkstätten in Zeiten des digitalen Lernens. In: U. Stadler-Altmann, S. Schumacher, E. A. Emili & E. D. Torre (Hrsg.): *Spielen, Lernen, Arbeiten in Lernwerkstätten. Facetten der Kooperation und Kollaboration*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag, 144.
- Wimmer, M. (2018). Stimmung–Leiblichkeit–Lernen. Zur Rolle von Gefühlen und Emotionen bei Bildungsprozessen. In: M. Huber & S. Krause (Hrsg.). *Bildung und Emotion*. Wiesbaden: Springer, 137.

Autorinnenangaben

Siglinde Spuller, Dr.

Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

Bereich der Fächerübergreifenden Grundschuldidaktik

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Spiel als Dimension fächerübergreifenden Lernens, Erziehungs- und Bildungspartnerschaft im schulischen Kontext, Fest und schulische Begegnungskultur sowie Bildung für nachhaltige Entwicklung
siglinde.spuller@paedagogik.uni-halle.de