



Franziska Herrmann

Schöpferische Erfahrungen von Grundschulkindern und Studierenden beim Schreiben

Eine phänomenologische Studie

Herrmann

**Schöpferische Erfahrungen von
Grundschulkindern und Studierenden
beim Schreiben**

Lernen und Studieren in Lernwerkstätten

Impulse für Theorie und Praxis

Herausgegeben von
Hartmut Wedekind, Markus Peschel, Eva-Kristina Franz,
Annika Gruhn und Lena S. Kaiser

Mit dem vorliegenden Band wird das inhaltliche Spektrum der Reihe „Lernen und Studieren in Lernwerkstätten“ erweitert. Neben den Bänden, die begleitend zu den Jahrestagungen der Hochschullernwerkstätten erscheinen, werden nun auch empirische Studien von Einzelautor*innen sowie Forschungsbände veröffentlicht.

Bereits erschienen:

Annika Gruhn, Doing Lernbegleitung. Hochschullernwerkstätten als Orte der Generationenvermittlung. Bad Heilbrunn 2021

Franziska Herrmann

Schöpferische Erfahrungen von Grundschulkindern und Studierenden beim Schreiben

Eine phänomenologische Studie

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2023

k

We acknowledge support for the open access publication by the Open Access Publication Fund of Saxon State and University Library Dresden (SLUB).

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.

Die vorliegende Studie wurde von der Fakultät Erziehungswissenschaften der Technischen Universität Dresden unter dem Titel „Didaktische Forschungswerkstätten mit Studierenden und Grundschulkindern. Eine phänomenologisch orientierte Studie zu Schöpferischen Erfahrungen beim Forschenden Lernen und Kreativen Schreiben“ als Dissertation angenommen.

Die Arbeit wurde für die Veröffentlichung geringfügig inhaltlich und redaktionell verändert.

Gutachterinnen: Prof. 'in Dr. Jeanette Hoffmann, Freie Universität Bozen – Libera Università di Bolzano,

Prof. 'in Dr. habil. Matthea Wagener, Technische Universität Dresden.

Tag der Disputation: 21.02.2023.

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

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

2023.kg. Verlag Julius Klinkhardt.

Satz: Kay Fretwurst, Spreau.

Foto Umschlagseite 1: © Katharina Egerer.

Druck und Bindung: Bookstation GmbH, Anzing.

Printed in Germany 2023. Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.



Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Die Publikation ist (mit Ausnahme aller Fotos, Grafiken und Abbildungen) veröffentlicht unter der Creative Commons-Lizenz: CC BY-NC-ND 4.0 International <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

ISBN 978-3-7815-6030-7 Digital

doi.org/10.35468/6030

ISBN 978-3-7815-2589-4 Print

Zusammenfassung

Die Studie beschreibt Schöpferische Erfahrungen als Lernerfahrungen von Studierenden und Grundschulkindern im Kontext der Lern- und Forschungswerkstatt Grundschule der TU Dresden (LuFo). Ziel ist die Herausarbeitung des ‚Besonderen‘ des Lernens in Hochschullernwerkstätten, um einen Beitrag zum aktuellen Diskurs um das Selbstverständnis von Hochschullernwerkstätten zu leisten. Die Studie ist aus dem TUD-Sylber-Projekt *Lehren, Lernen und Forschen in Werkstätten* hervorgegangen, in dem 2016 bis 2019 unter der Leitung von Prof. Dr. Jeanette Hoffmann Werkstattseminare im Format Forschenden Lernens in der LuFo entwickelt worden sind. Das von mir entwickelte Seminar *Didaktische Forschungswerkstatt zum Kreativen Schreiben* bildet den Rahmen für die empirische Untersuchung. Die zentrale Forschungsfrage lautet: *Wie vollzieht sich Lernen in Hochschullernwerkstätten?* Ausgangspunkt bildet das phänomenologische Verständnis von Lernen als Erfahrung (Meyer-Drawe 2012) in Verbindung mit Schöpferischen Prozessen (Stenger 2002). Dieses wird an drei Gegenständen untersucht: in Schreibprozessen von Grundschulkindern, an freien Kindertexten sowie in Reflexionsgesprächen mit Studierenden.

Vor dem Hintergrund epistemologischer Prämissen der Phänomenologie Merleau-Pontys (1966) wurden in Anlehnung an methodologische Grundlagen pädagogisch-phänomenologischer Forschungen (u. a. Brinkmann, Rödel 2016; Schratz, Schwarz, Westfall-Greiter 2012; Stenger 2010) Forschungsinstrumente entwickelt, um auf Basis von Videoaufnahmen schreibender Kinder, an Beispielen von Kindertexten und auf Basis von Audioaufnahmen von Reflexionsgesprächen subjektiv exemplarische Beschreibungen von Lernerfahrungen zu verfassen. Die Studie enthält Ergebnisse in drei Richtungen. Erstens: Durch die phänomenologisch orientierte Untersuchung von Schreibprozessen gewinnen Schreibdidaktik und Schreibforschung ein neues Verständnis von Schreiben als *leiblicher Tätigkeit*. Lernen vollzieht sich beim Kreativen Schreiben als Sinnbildung, in der einerseits Sinn als Text auf dem Papier gebildet wird und andererseits Sinn für die Schreibsituation und die daran Beteiligten entsteht. Zweitens: Für den hochschuldidaktischen Diskurs um Reflexion im Kontext Forschenden Lernens in der Lehrer:innenbildung zeigt sich das Erkenntnispotenzial von Narration eigener Erfahrung. Im intuitiven Erzählen entstehen Momente schöpferischen Ausdrucks, die neue Erfahrungsweisen mit sich führen, welche für den Umgang mit den widersprüchlichen Anforderungen des Lehrberufs relevant sind (z. B. Sich füreinander öffnen). Diese Ergebnisse verweisen drittens auf das Potenzial phänomenologischer Forschung, innovative Impulse für fachdidaktische und hochschuldidaktische Diskurse zu setzen und das Selbstverständnis von Hochschullernwerkstätten durch einen neuen Lernbegriff zu stärken.

Abstract

The study describes creative experiences as learning experiences for university students and primary school children in the context of the *Lern- und Forschungswerkstatt Grundschule* (Primary Education Research Lab) at TU Dresden. The aim is to determine what is 'special' about learning in *Hochschullernwerkstätten* (university learning workshops) in order to make a contribution to the current discourse on the self-conception of *Hochschullernwerkstätten*. The study is one of the results of the TU Dresden Sylber project *Lehren, Lernen und Forschen in Werkstätten* (Teaching, Learning and Research in Laboratories), led by Jeanette Hoffmann, in which seminars using a research-based learning format were developed from 2016 to 2019. The seminar *Didaktische Forschungswerkstatt zum Kreativen Schreiben* (Didactic Research Lab in Creative Writing) forms the framework for the empirical investigation. The central research question is: *How does learning take place in Hochschullernwerkstätten* (university learning workshops)? The starting point for approaching this question is the phenomenological understanding of learning as experience (Meyer-Drawe 2012) in combination with creative processes (Stenger 2002). This is being investigated using three topic areas: writing processes of primary school children, freely written children's texts, as well as reflective discussions with students.

Based on the epistemological premises of Merleau-Pontys phenomenology (1966), research instruments were developed inspired by the methodological foundations of pedagogic phenomenological research (incl. Brinkmann, Rödel 2016; Schratz, Schwarz, Westfall-Greiter 2012; Stenger 2010). I composed illustrative descriptions of learning experiences based on video recording of children writing, using examples of children's texts and based on audio recording of reflective conversations. The study contains results in three areas: Firstly: Using the phenomenologically based investigation of writing processes, writing didactics and writing research gains a new understanding of writing as a corporeal activity. Secondly: In the discourse within higher education didactics on reflection in the context of research-based learning in teacher training, the knowledge potential of narration one's own experience becomes apparent. Intuitive narration creates moments of creative expression that bring with them new modes of experience that are relevant to dealing with the contradictory demands of teaching (e.g. opening up to each other). These results thirdly point to the potential of phenomenological research for *Hochschullernwerkstätten* (university learning workshops). On the one hand providing innovative impulses for the discourse in teaching methodologies and higher education didactics, and on the other hand, strengthening the self-conception of *Hochschullernwerkstätten* (university learning workshops) through a new learning concept.

Vorwort der Reihenherausgeber:innen

„Mit großer Freude und in Erwartung weiterer Veröffentlichungen von Forschungsergebnissen zur Arbeit in (Hochschul-)Lernwerkstätten“ beginnt 2021 das Vorwort zum ersten Band der neuen Abteilung der Reihe „Lernen und Studieren in Lernwerkstätten“. Und jetzt, bereits 2023, halten wir den zweiten Band in Händen: Franziska Herrmann legt eine phänomenologisch orientierte Studie zu Schöpferischen Erfahrungen beim Forschenden Lernen und Kreativen Schreiben vor.

Neben der Kunst des Schaffens widmet sich die Arbeit dem Lernen, einem Lernen, das sich als Schöpferische Erfahrung vollzieht. Die Studie verfolgt die Frage nach dem Besonderen der Lernprozesse in Hochschullernwerkstätten und deckt auf, wie sich Lernen in Hochschullernwerkstätten im Spannungsfeld von Materialität und Interaktion vollzieht. Dabei wird von der Verfasserin im Besonderen fokussiert, was mit den Lernenden im Prozess des Lernens geschieht. Franziska Herrmann untersucht die Didaktische Forschungswerkstatt zum Kreativen Schreiben an der TU Dresden und beschreibt aus einer phänomenologischen Perspektive heraus prototypische Elemente des schöpferischen Wirkens in einer Lernwerkstatt. Ihre Arbeit bietet damit Impulse, den eigenen Blick auf den Prozess zu schärfen und sich vor Augen zu führen, dass dieser für Lernende und gleichsam für Lernbegleitende bedeutsamer sein kann als das entstandene Produkt. Dabei gelingt es Franziska Herrmann, zehn Beispiele Schöpferischer Erfahrungen zu destillieren, die den Diskurs um das Lernen in Hochschullernwerkstätten nachhaltig prägen könnten:

Eines der Beispiele zeigt den Prozess bei Justus, sich dem Schreiben zuzuwenden, einen Anfang zu finden und schließlich in das Schreiben einzutauchen, aufzutauchen und ins Stocken zu geraten, beunruhigt zu sein und dann Zuversicht zu entwickeln und einen Weg zu finden. Ein anderes Beispiel verweist auf den regelmäßigen interaktiven Abgleich zweier Lernender wie Nicolai und Toni, oder das Gefühl, plötzlich einen Durchbruch zu haben, wie es beispielhaft bei Magdalena sichtbar wird. All diese Beispiele können als Etappen eines exemplarischen Agierens in einem – die freie Exploration zulassenden – Raum aufgefasst werden, die sich in anderen Kontexten in Hochschullernwerkstätten ebenso beobachten lassen.

Detailreich werden die Schöpferischen Prozesse geschildert und gleichsam zunächst nur über Zwischenüberschriften interpretiert. So werden Lesende zu eigenen Interpretationen motiviert und unwillkürlich dazu gebracht, die geschilderten Etappen des Handelns in Hochschullernwerkstätten mit eigenen Erfahrungen in Beziehung zu setzen.

Wir wünschen daher beim Lesen viele Momente des Innehaltens, des (Wieder-)Erkennens eigener Lernprozesse und die Gelegenheit, die eigenen Beobachtungen und Interpretationen zu schärfen – und vielleicht auch erwachende Neugier, die eigene pädagogisch-didaktische Arbeit zum Forschungsgegenstand zu machen und in dieser Abteilung zu veröffentlichen.

Annika Gruhn, Eva-Kristina Franz,

Hartmut Wedekind, Markus Peschel & Lena S. Kaiser

Inhaltsverzeichnis

1	Einführung	13
1.1	Anliegen der Studie	13
1.2	Aufbau	17
1.3	Lernen zwischen Mensch, Werk und Welt	18
1.4	Phänomenologischer Zugang	19
1.4.1	Phänomenologie als offenes Erfahrungs- und Erkenntniskonzept	20
1.4.2	Leiblichkeit und Erfahrung	21
1.4.3	Subjekt	23
1.4.4	Responsivität	24
2	Didaktische Kontexte	27
2.1	Hochschullernwerkstätten	27
2.1.1	Zur aktuellen Situation der Lernwerkstättenbewegung	27
2.1.2	Zum Begriff Hochschullernwerkstatt	30
2.1.3	Zum Lernen in Hochschullernwerkstätten	31
2.1.4	Zwischenfazit	35
2.2	Forschendes Lernen	36
2.2.1	Überblick über den Stand der Diskussion	36
2.2.2	Forschendes Lernen in Hochschullernwerkstätten	39
2.2.3	Reflexion als Erfahrungsweise im Kontext Forschenden Lernens	41
2.2.4	Zwischenfazit	45
2.3	Kreatives Schreiben	46
2.3.1	Kreatives Schreiben als ästhetischer Weltzugang	47
2.3.2	Kreatives Schreiben als didaktische Inszenierung	50
2.3.3	Kreatives Schreiben als kulturelle Tätigkeit	57
2.3.4	Zwischenfazit	60
2.4	Didaktische Forschungswerkstatt zum Kreativen Schreiben	60
2.4.1	Lern- und Forschungswerkstatt Grundschule (LuFo)	61
2.4.2	Didaktische Forschungswerkstätten	63
2.4.3	Seminarkonzept der Didaktischen Forschungswerkstatt zum Kreativen Schreiben	75
2.5	Zusammenfassung	78
3	Theoretische und empirische Kontexte	81
3.1	Zum Phänomen der Schöpferischen Erfahrung	81
3.1.1	Zugang und Begriffshorizont	82
3.1.2	Schöpferische Prozesse als Erfahrung	87
3.1.3	Relevanz der Imagination	92
3.1.4	Zum Lernen als Schöpferische Erfahrung	95
3.1.5	Zusammenfassung	101

3.2	Schöpferische Erfahrungen beim Kreativen Schreiben von Grundschulkindern	101
3.2.1	Forschungsperspektiven auf Schreiben	102
3.2.2	Verortung im schreibdidaktischen Diskurs	105
3.2.3	Schöpferisches in der Schreibdidaktik	109
3.2.4	Forschungsstand	113
3.2.5	Zwischenfazit	137
3.3	Schöpferische Erfahrungen beim Forschenden Lernen	139
3.3.1	Überblick über den Forschungsstand	140
3.3.2	Forschungen zum Lernen beim Forschenden Lernen	141
3.3.3	Schöpferisches beim Forschenden Lernen	142
3.3.4	Zwischenfazit	143
3.4	Zusammenfassung der Forschungsstände und Forschungsfragen	144
4	Methodologischer Kontext und methodisches Vorgehen	147
4.1	Begründung des phänomenologischen Zugangs	147
4.2	Methodologische Prinzipien phänomenologischer Forschung	149
4.2.1	Anschauung	150
4.2.2	Deskription	151
4.2.3	Am Beispiel verstehen	151
4.2.4	Der bewusste Umgang mit theoretischem Wissen	153
4.3	Gütekriterien	154
4.4	Methodisches Vorgehen	156
4.4.1	Überblick und Forschungskontexte	157
4.4.2	Datenkorpus und Auswahl	167
4.4.3	Forschungsinstrumente	167
4.4.4	Zur Darstellung der Beispiele	175
5	Beispiele Schöpferischer Erfahrungen	179
5.1	Deskriptionen Kreativer Schreiberfahrungen von Grundschulkindern	179
5.1.1	Schreiben als Zuwendung	180
5.1.2	Schreiben als Wertschätzung	189
5.1.3	Schreiben als Durchbruch	201
5.1.4	Schreiben als Verkörperung	211
5.2	Lesarten von Kindertexten	227
5.2.1	Erfahrungen in und mit Kindertexten	227
5.2.2	Prensar der Wolf allein zu haus	228
5.2.3	Der Fisch Gina	233
5.3	Anekdoten und Lektüren zu Reflexionen von Studierenden	237
5.3.1	Sich füreinander öffnen	238
5.3.2	Etwas beschließen	240
5.3.3	Sich begeistern	242
5.3.4	Etwas eingestehen	243

6	Ergebnisse und Diskussion	247
6.1	Zur Erfahrung Kreativen Schreibens von Grundschulkindern	247
6.1.1	Elemente der Erfahrung Kreativen Schreibens	247
6.1.2	Schöpferische Erfahrungen im Vollzug Kreativen Schreibens	256
6.1.3	Erfahrungsmöglichkeiten mit freien Kindertexten	259
6.1.4	Bedeutung der Ergebnisse für die Schreibdidaktik der Grundschule ...	260
6.2	Zur Erfahrung von Reflexion im Kontext Forschenden Lernens	267
6.2.1	Merkmale der Erfahrung von Reflexion	267
6.2.2	Schöpferische Erfahrungen in Reflexionsgesprächen	270
6.2.3	Bedeutung der Ergebnisse für hochschuldidaktische Überlegungen zum Forschenden Lernen	272
7	Resümee und Ausblick	277
7.1	Erträge der Studie	277
7.2	Schlussfolgerungen in Bezug auf das Selbstverständnis von Hochschulernwerkstätten	280
7.3	Ausblick	281
	Verzeichnisse	283
	Abkürzungsverzeichnis	283
	Literaturverzeichnis	284
	Primärliteratur	284
	Sekundärliteratur	284
	Daten, Arbeitstranskripte und Video-Vignetten	304
	Abbildungsverzeichnis	305
	Tabellenverzeichnis	305
	Danksagung	306

Kunst des Schaffens

Viel schaffen in wenig Zeit
Weniger schaffen: mehr Zeit
Etwas Schönes schaffen.

1 Einführung

1.1 Anliegen der Studie

Dieses Buch widmet sich dem Lernen. Es geht um jenes Lernen, das sich als Schöpferische Erfahrung vollzieht und neue Weisen ‚zu sein‘ hervorbringt (vgl. Stenger 2002).

„Schlägt man in deutschsprachigen Lexika unter dem Stichwort ‚Lernen‘ nach, so wird man bis auf wenige Ausnahmen darüber belehrt, wie der Stand der *psychologischen* Lernforschung ist. Die Frage nach dem Lernen scheint vorrangig ein psychologisches Thema zu sein. Das ist merkwürdig, denn Lernen und Lehren sind doch genuin pädagogische Themen.“ (Meyer-Drawe 2019b, 364; Hervorhebung im Original)

Im Rahmen psychologischer Forschung zum Lernen bleibt offen, „was mit dem Lernenden auf seinem Weg der Veränderung seines Verhaltens oder Erkennens geschieht.“ (ebd.) Dieser Frage wird hier im Kontext einer Hochschullernwerkstatt nachgegangen, der Lern- und Forschungswerkstatt Grundschule der Technischen Universität Dresden (LuFo). Damit wird ein Desiderat aufgegriffen, das seit den Anfängen der Lernwerkstättenbewegung relevant ist, jedoch bisher nicht hinreichend erforscht werden konnte. Es ist die Frage nach dem ‚Besonderen‘ im Vollzug des Lernens in Hochschullernwerkstätten. Als ein zentraler Punkt wurde im theoretischen Diskurs bisher erarbeitet, dass

„ganz offensichtlich die Gleichzeitigkeit der Orientierung an der Materialität und der Orientierung an der Person bzw. den Interaktionen zwischen den Personen als das ‚Kernverständnis‘ des Lehrens, Lernens und Studierens in Hochschullernwerkstätten herausgestellt werden könnte, da Lehrveranstaltungen ansonsten eher diskursorientiert angelegt seien.“ (Rumpf, Schmude 2021, 62)

An dieser Gleichzeitigkeit der Bedeutung von Materialität und Person(en) für das Lernen wird hier angeknüpft, um danach zu fragen: *Wie vollzieht sich Lernen in Hochschullernwerkstätten?* Diese Frage berührt den Kern von Lernwerkstätten, indem diese eigens dem Lernen gewidmete Räume sind. Zur Praxis des Lernens in Hochschullernwerkstätten bildet das *Entdeckende Lernen* (vgl. Zoicher 2000) einen wichtigen gemeinsamen Bezugspunkt (vgl. Wedekind, Schmude 2017, 186). Diese Prämisse sagt jedoch nichts darüber aus, wie sich Lernen in den jeweils spezifisch gestalteten Situationen vollzieht. Dazu ist empirische Forschung notwendig, die einen geeigneten Forschungszugang braucht. In Forschungsbeiträgen zur Weiterentwicklung und Selbstvergewisserung von Hochschullernwerkstätten finden sich unterschiedliche Forschungsperspektiven auf Lernen, eine eindeutige Verortung erfolgt jedoch bisher selten (vgl. Müller-Naendrup 2020, 723).

Seit einigen Jahren besteht verstärkt das Bedürfnis, ein wissenschaftlich fundiertes Selbstverständnis von Hochschullernwerkstätten zu erarbeiten und zu beschreiben, das klare Aussagen dazu macht, was Hochschullernwerkstätten sind, was sie von anderen Institutionen unterscheidet und in welcher Hinsicht sich Lernen in Hochschullernwerkstätten von Lernen in anderen Kontexten abhebt (vgl. AG Begriffsbestimmung – NeHle 2020; vgl. Rumpf, Schmude 2020; 2021). In der Erforschung der Vollzüge von Lernprozessen in Hochschullernwerkstätten sehe ich eine Möglichkeit, diesem Selbstverständnis näher zu kommen.

Wie Hochschullernwerkstätten anderer Standorte auch (z. B. an der Universität Erfurt, vgl. Tänzer 2021), ist die LuFo strukturell in der Lehrer:innenbildung verankert und in deren Kontext im Rahmen der Modulordnungen der Studiengänge mit dem Curriculum verbunden. Das hat zur Folge, dass Lernen in der LuFo nicht nur ermöglicht, sondern auch eingefordert wird. Daraus folgt weiterhin, dass sich in der Gestaltung von Lernarrangements ein enger Bezug zur Hochschuldidaktik und zu den Fachdidaktiken der Grundschule zeigt. Dieser didaktische Bezug wirkt sich auf die Erforschung des Lernens im Rahmen dieser Studie aus: Der Frage nach den Vollzügen von Lernen wird im Rahmen eines deutschdidaktischen Seminars nachgegangen, das zwei Besonderheiten aufweist: Es verbindet das hochschuldidaktische Konzept *Forschendes Lernen* (vgl. Huber 2014) mit dem schreibdidaktischen Konzept *Kreatives Schreiben* (vgl. Kohl 2005; Kohl, Ritter 2022) und trägt den Titel: *Didaktische Forschungswerkstatt zum Kreativen Schreiben* (vgl. Herrmann 2019a).

Die Studie nimmt ihren Ausgangspunkt im TUD–Sylber¹ Projekt *Lehren, Lernen und Forschen in Werkstätten*, das u. a. unter der Leitung von Jeanette Hoffmann am Institut für Erziehungswissenschaft der TU Dresden realisiert und durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung 2016 bis 2019 gefördert wurde (vgl. Hoffmann, Herrmann, Schweda 2019). Die Seminarform *Didaktische Forschungswerkstätten* wurde im Rahmen des Projekts entwickelt und mit unterschiedlichen deutschdidaktischen Schwerpunkten erprobt und beforscht (vgl. Herrmann 2019b; 2020; vgl. Hoffmann 2020b; 2021). Die Erhebung der Daten für diese Studie erfolgte im Rahmen der Erprobung der *Didaktischen Forschungswerkstatt zum Kreativen Schreiben* im Zeitraum von 2016 bis 2019. In den Jahren 2020 bis 2022 wurde das Projekt *Didaktische Forschungswerkstätten* durch die Gesellschaft der Freunde und Förderer der TU Dresden (GFF) finanziell weiter unterstützt (vgl. Hoffmann, Herrmann demn.).

Im aktuellen Diskurs um die Arbeit in Hochschullernwerkstätten können zwei Tendenzen festgehalten werden, die als Konsens hervortreten: Zum einen werden ergebnisoffene Lernprozesse angestrebt, die Selbstbestimmung und Eigenverantwortung der Lernenden ermöglichen und zum anderen kommt der Reflexion von Lernprozessen besondere Bedeutung zu (vgl. AG Begriffsbestimmung – NeHle 2020). Die für das Seminar *Didaktische Forschungswerkstatt zum Kreativen Schreiben* einbezogenen Konzepte, *Forschendes Lernen* und *Kreatives Schreiben*, werden im Rahmen der Studie im Hinblick auf diese Ansprüche konkretisiert: *Forschendes Lernen* ist verbunden mit der Wahl einer eigenen Fragestellung und einem methodischen Zugang, der einerseits zum Forschungsgegenstand passt und andererseits der Person nahe liegt (vgl. Reitinger 2016, 43 f.). Reflexion wird im Seminarverlauf in vielfältigen Formen mit unterschiedlichen Schwerpunkten angeregt (z. B. schriftlich narrativ zum eigenen Lernprozess, vgl. Hoffmann 2020a, 83 f.). *Kreatives Schreiben* ermöglicht ausgehend von einem Schreibimpuls selbstbestimmte, ergebnisoffene Lernprozesse, die zugleich reflexiv sind, denn: „Schreiben als ästhetische Tätigkeit und nicht nur als Beherrschung einer Kulturtechnik hat das Ziel, einen produktiven Blick auf die Wirklichkeit und sich selbst zu ermöglichen.“ (Kohl, Ritter 2022, 6 f.) Diese Möglichkeit des produktiven Blicks wird im Rahmen der *Didaktischen Forschungswerkstatt zum Kreativen Schreiben* ausgeschöpft, indem im Schutz der Fiktionalität zu persönlich bedeutsamen Themen geschrieben wird, die sich aus dem sachunterrichtlichen Thema der Prävention von sexueller Gewalt gegen Kinder ergeben. Ausgehend von Präventionsgrundsätzen wie „Du darfst dir Hilfe holen“ oder „Achte und vertraue auf deine Gefühle“ (Landeskriminal-

1 Die Abkürzung TUD–Sylber steht für „Technische Universität Dresden – Synergetische Lehrerbildung im exzellenten Rahmen“.

amt Sachsen 2020, 17) werden Schreibimpulse entwickelt, die einen Raum zur produktiven und gestalterischen Auseinandersetzung für Grundschul Kinder mit diesen Themen bieten.

Für die Forschungsfrage nach dem Vollzug von Lernen ist eine Besonderheit von Hochschullernwerkstätten wesentlich: ihre zweifache Adressierung (vgl. Schneider, Weißhaupt, Brumm, Griesel, Klauenberg 2019). Hochschullernwerkstätten sind Lernumgebungen sowohl für Erwachsene als auch für Kinder. Die Studie widmet sich dieser Besonderheit und macht sie sichtbar, indem Lernprozesse von Studierenden und von Grundschulkindern untersucht werden. Verknüpft wird dies im Hinblick auf die Studierenden mit dem besonderen Augenmerk auf Reflexion. Erforscht wird Lernen im Vollzug von Reflexion im Rahmen von Gesprächen zu eigenen Lernprozessen von Studierenden unter den Fragen: *Wie zeigt sich Reflexion im Kontext der Didaktischen Forschungswerkstatt zum Kreativen Schreiben im Vollzug als Erfahrung? Inwiefern zeigen sich Schöpferische Erfahrungen im Vollzug von Reflexion?*

Die Erforschung von Lernprozessen von Kindern wird mit der Bearbeitung eines schreibdidaktischen Desiderats verbunden: Untersucht wird der Vollzug von Lernen beim Kreativen Schreiben – als Desiderat benennt die Deutschdidaktikerin Eva Maria Kohl die Frage, was initiiert wird, wenn Kinder zum Schreiben eigener Texte ermutigt werden (vgl. Kohl 2005, 27).

Indem der Vollzug des Lernens in den Mittelpunkt gestellt wird, schließt diese Studie an deutschdidaktische Forschungen an, die sprachliche und literarische Lernprozesse in der Rezeption von Literatur, beim Schreiben eigener Texte oder auch beim Erzählen in den Blick nehmen (u. a. Dehn 1993; Wieler, Brandt, Naujok, Petzold, Hoffmann 2008; Dehn, Merklinger, Schüler 2011; Hoffmann 2011; Naujok 2018; Schüler 2019; Zielinski 2022). Häufig wird die Frage nach dem Vollzug von Lernen in pädagogischen und didaktischen Forschungen übersehen und nicht gestellt (vgl. Agostini 2016, 12 f.). Diese Perspektive erscheint jedoch insbesondere für die Forschung in Hochschullernwerkstätten interessant, da Wege des Lernens seit den Anfängen der Lernwerkstättenbewegung besondere Aufmerksamkeit erhalten (vgl. Hagstedt 2016). Hierin könnte auch für die aktuelle Diskussion um das Selbstverständnis ein wichtiger Impuls liegen, der darüber hinaus für die schreibdidaktische Forschung Relevanz entfaltet:

Die Entwicklung schreibdidaktischer Konzepte basiert aktuell auf Ergebnissen der Schreibforschung und Schreibentwicklungsforschung, die einen prozess- und kompetenzorientierten Schreibunterricht nahelegen (vgl. Weinhold 2020). Grundlage dieser beiden Forschungsrichtungen ist das Verständnis von Schreiben als kognitivem Prozess (u. a. Hayes 2012; Bereiter, Scardamalia 2010), das auch in weiterführenden Modellierungen des Schreibens als kognitiver schriftsprachlicher Handlung (vgl. Bachmann, Becker-Mrotzek 2017, 33) von der Schreibdidaktik fortgeführt wird. Auf Basis dieser Grundlage wurde einerseits wertvolles Wissen über Schreibprozesse und -handlungen generiert, das Eingang in didaktische Konzepte gefunden hat. Andererseits drängt das Primat des Kognitiven wesentliche Aspekte des Schreibens und des Lernens beim Schreiben in den Hintergrund, die jedoch ebenso bedeutsam sind: Diese sind die kulturelle Vermitteltheit (vgl. Dehn, Merklinger, Schüler 2011) und die Leiblichkeit des Schreibens, auf die der Sprachdidaktiker und Schreibpädagoge Johannes Berning seit längerem aufmerksam macht (vgl. Berning 2016, 40). Diese „andere Seite des Schreibens“ (Berning 2015, 218), die mit Imagination, Intuition, Wahrnehmung und Erfahrung verbunden ist, wird hier in den Vordergrund gestellt, um weiteres Wissen über den Vorgang des Schreibens zu gewinnen. Die zentralen Forschungsfragen in diesem Zusammenhang lauten: *Wie zeigt sich Kreatives Schreiben von Grundschulkindern im Vollzug als Erfahrung? Inwiefern zeigen sich Schöpferische Erfahrungen beim Kreativen Schreiben von Grundschulkindern? Welche Erfahrungen ermöglichen freie Kindertexte?* Kreatives Schreiben gilt in der Schreibdidaktik als ein Konzept, das das

Erleben des Schreibens anvisiert und nicht die konzeptionelle Gestaltung des Textes (vgl. Weinhold 2020, 154). Daher wurde es gewählt, um der Erfahrung des Schreibens in Verbindung mit dem Lernen auf die Spur zu kommen, während Kinder im Rahmen einer Schreibwerkstatt in der LuFo eigene Texte verfassen.

Durch die Aufmerksamkeit auf den Vollzug von Lernen gilt es im Kontext einer Hochschullernwerkstatt herauszufinden, was Kindern beim Kreativen Schreiben und Studierenden in der Reflexion beim Forschenden Lernen geschieht, auf welchen Wegen neues Wissen oder Können gefunden wird und wie dies in ihr ‚Sein‘ übergeht. Für diese Untersuchung wurde die pädagogische Phänomenologie als theoretischer und methodologischer Bezugsrahmen gewählt. Diese verfolgt auf der einen Seite das Anliegen, Lebensbedingungen von Kindern sichtbar zu machen, um sie zu verbessern (vgl. Beekmann 1987, 24) und macht auf der anderen Seite die Erfahrung und die Entstehung von Sinn zu ihren Forschungsgegenständen (vgl. Meyer-Drawe 2019b, 364). Sie versucht, Lernen nicht vom Ergebnis aus, sondern vom Vollzug her zu verstehen und berücksichtigt in diesem Geschehen das Zusammenspiel der Materialitäten: der Personen in ihrer Leiblichkeit (vgl. Merleau-Ponty 1966; 2004) im Umgang mit den Dingen und mit Zeichen (vgl. Stenger 2010; 2013).

Aus diesen Gründen scheint die pädagogisch-phänomenologische Forschungsperspektive geeignet, den Fokus auf Prozesse des Lernens im Rahmen von Hochschullernwerkstätten zu unterstützen. Allerdings verändert diese Perspektive bisherige theoretische Auffassungen von Lernen im Rahmen des Diskurses um Hochschullernwerkstätten, deren lerntheoretische Wurzeln im Konstruktivismus (vgl. Reich 2010) verortet werden (vgl. AG Begriffsbestimmung – NeHle 2020). In diesem Sinn stellt die Studie ein Angebot dar, sich einer neuen Perspektive auf den Lernbegriff zu öffnen und sich mit pädagogisch-phänomenologischen Auffassungen von Lernen vertraut zu machen, um dann zu prüfen, inwiefern diese für die Weiterentwicklung des Selbstverständnisses der Arbeit und Forschung in Hochschullernwerkstätten hilfreich sind und worin ihre Grenzen liegen.

Wie kann eine Erforschung von Vollzügen des Lernens angestellt werden? Im Rahmen phänomenologischer Arbeiten wird ein Verstehen am Beispiel angestrebt; am Beispiel, das auf Intuition und Deskription basiert (vgl. Lippitz 1987, 116 f.).

„Sie sind reflexive ‚Zugriffe‘ auf Erfahrungsvollzüge, in denen eine bestimmte Struktur bzw. ein bestimmter Sinn plastisch vor Augen tritt. Diese Struktur bzw. dieser Sinn ist nicht induktiv gewonnen, d. h. auf dem Wege einer Generalisierung voneinander getrennter Einzelfälle. Sie ergeben sich in einem intuitiven ganzheitlichen Zugriff, den die Phänomenologen traditionell als Wesensschau beschreiben: *Etwas erscheint als etwas* und wird als solches ausgelegt.“ (Lippitz 1987, 116; Hervorhebungen im Original)

In dieser Studie werden zehn Beispiele gegeben, die in Orientierung an der phänomenologischen Vignetten- und Anekdotenforschung (u. a. Schratz, Schwarz, Westfall-Greiter 2012; Symeonidis, Schwarz 2021b) sowie an Untersuchungen phänomenologisch orientierter Erziehungswissenschaftler:innen (u. a. Stenger 2003; 2010; Brinkmann, Rödel 2016) erarbeitet worden sind. Die Beispiele beziehen sich auf den Vollzug von Lernen beim Kreativen Schreiben von Grundschulkindern, auf Erfahrungen in und mit Kindertexten und auf den Vollzug von Lernen im Rahmen von Reflexionsgesprächen zu Lernprozessen beim Forschenden Lernen von Studierenden.

Lernen wird im Rahmen pädagogischer Phänomenologie *als Erfahrung* (Meyer-Drawe 2019a) verstanden und unter dieser Perspektive untersucht (z. B. Agostini 2016). Im Zentrum des Forschungsinteresses meiner Studie stehen Schöpferische Erfahrungen, die ich, in Anlehnung an pädagogisch-phänomenologische Arbeiten von Ursula Stenger (2002) und Käte Meyer-Drawe

(2012), als eine mögliche Form der Erfahrung von Lernen erarbeite und zeige. Es geht um jene Lernerfahrungen, die eine neue Weise ‚zu sein‘ entstehen lassen. „Entscheidend dabei ist, daß mit und durch eine Sache eine ganze Dimension hervorgebracht wird, eine Art des Lebens und Seins.“ (Stenger 2002, 125)

Indem unter pädagogisch-phänomenologischer Perspektive untersucht wird, wie sich Lernen als Schöpferische Erfahrung im Kontext einer Hochschullernwerkstatt vollzieht, werden neue Impulse für die Diskussion um das Selbstverständnis von Hochschullernwerkstätten gewonnen. Gleichzeitig profitiert der schreibdidaktische Diskurs von der Untersuchung von Lernen im Vollzug Kreativen Schreibens, der aktuell als ‚festgefahren‘ charakterisiert wird (vgl. Kruse, Schüler 2021, 111; vgl. Kapitel 3.2.2). Dadurch deutet sich an, dass von der Erforschung von Lernprozessen im Rahmen von Hochschullernwerkstätten Impulse für fachdidaktische Diskurse ausgehen können.

Im Folgenden wird der Aufbau der Studie erläutert (1.2). Anschließend werden erste Ausblicke auf das phänomenologische Verständnis von Lernen gegeben (1.3) und für diese Studie relevante Grundzüge der Phänomenologie als Forschungszugang skizziert (1.4).

1.2 Aufbau

Diese Studie widmet sich dem Vollzug von Lernen in Hochschullernwerkstätten. Lernvollzüge von Kindern und von Studierenden werden am Beispiel von *Didaktischen Forschungswerkstätten* in der LuFo exemplarisch beschrieben und im Hinblick auf ihr Potenzial für Schöpferische Erfahrungen befragt. Für die Datenerhebung wurde die *Didaktische Forschungswerkstatt zum Kreativen Schreiben* als Werkstattseminar der LuFo entwickelt.

Im ersten Kapitel erfolgt die Darstellung des Anliegens der Studie (1.1), des Aufbaus (1.2), eine Einführung in das Verständnis von Lernen als Schöpferischer Erfahrung (1.3) und es werden wesentliche Aspekte des phänomenologischen Zugangs aufgezeigt (1.4). Diese Einführung dient dem Überblick über das Gesamtvorhaben und leitet in die spezifische Forschungsperspektive der pädagogischen Phänomenologie ein, an der die Studie orientiert ist.

Im zweiten Kapitel werden drei didaktische Kontexte erläutert, die für die Entwicklung der *Didaktischen Forschungswerkstatt zum Kreativen Schreiben* relevant sind: Hochschullernwerkstätten (2.1), Forschendes Lernen (2.2) und Kreatives Schreiben (2.3). Die Erläuterungen werden auf die Konzeption des Seminars als Untersuchungsrahmen und auf die Untersuchung von Schöpferischen Erfahrungen als Erfahrungen des Lernens hin zugespitzt. Davon ausgehend wird das Seminarformat der *Didaktischen Forschungswerkstatt zum Kreativen Schreiben* beschrieben (2.4).

Das dritte Kapitel fasst theoretische und empirische Kontexte für die Untersuchung Schöpferischer Erfahrungen beim Kreativen Schreiben von Grundschulkindern und im Vollzug von Reflexion im Rahmen Forschenden Lernens von Studierenden zusammen. Zunächst findet eine theoretische Auseinandersetzung mit dem Phänomen der *Schöpferischen Erfahrung* statt, das an dieser Stelle in Anlehnung an Stenger (2002) und Meyer-Drawe (2012) als Erfahrung des Lernens herausgearbeitet wird und den Forschungsgegenstand der Studie bildet (3.1). Die theoretischen Gedanken zu Schöpferischen Erfahrungen als Erfahrungen des Lernens werden in den anschließenden Kapiteln mit theoretischen und empirischen Arbeiten zum Kreativen Schreiben bzw. zum Schreiben eigener Texte (3.2), und mit theoretischen und empirischen

Arbeiten zum Forschenden Lernen (3.3) konfrontiert. Darauf folgt die Zusammenfassung der Forschungsstände und Formulierung der Forschungsfragen (3.4).

Im vierten Kapitel werden der methodologische Kontext der Untersuchung beschrieben und das methodische Vorgehen dargestellt. Der pädagogisch-phänomenologische Zugang wird begründet (4.1), in seinen Grundprinzipien erläutert (4.2) und auf Gütekriterien hin befragt (4.3). Vor diesem Hintergrund wird das methodische Vorgehen beschrieben (4.4). Es wird ein Überblick über das Forschungsdesign und die drei Forschungskontexte gegeben, in deren Rahmen Erhebungen erfolgt sind (4.4.1). Dargestellt werden Datenkorpus und Auswahl der Beispiele (4.4.2) sowie Forschungsinstrumente zur Deskription der unterschiedlichen Datenformen (Videodaten, Kindertexte, Audiodaten) (4.4.3). Weiterhin wird ein Ausblick dazu gegeben, in welchen Formen die Beispiele dargestellt sind (4.4.4).

In Kapitel fünf werden zehn Beispiele Schöpferischer Erfahrungen gegeben, die auf gelebter Erfahrung im Rahmen der *Didaktischen Forschungswerkstatt zum Kreativen Schreiben* basieren. Diese Beispiele wurden auf Grundlage unterschiedlicher Datenformen entwickelt (Videoaufnahmen, Kindertexte, Audioaufnahmen) und sind daher in drei verschiedenen Textformen verfasst: als Deskriptionen Kreativer Schreiberfahrungen von Grundschulkindern (5.1), als Lesarten von Kindertexten (5.2) und als Anekdoten und Lektüren zu Reflexionen von Studierenden (5.3). In Kapitel sechs werden von den Beispielen ausgehend die Erfahrungen Kreativen Schreibens (6.1) und die Erfahrungen von Reflexion (6.2) übergreifend betrachtet, um jene Potenziale für Schöpferische Erfahrungen zu beschreiben, die sich in den dargestellten Beispielen zeigen. Anschließend werden die Ergebnisse in ihrer Bedeutung für die Schreibdidaktik der Grundschule (6.1.4) und im Hinblick auf hochschuldidaktische Überlegungen zum Forschenden Lernen (6.2.3) diskutiert.

Die Ergebnisse der Untersuchung Schöpferischer Erfahrungen als Erfahrungen des Lernens von Kindern und von Studierenden in der LuFo werden in Kapitel 7 zusammengefasst (7.1) und in Verbindung mit dem Diskurs zum Lernen in Hochschullernwerkstätten gebracht (7.2). In diesem Zusammenhang wird ein Ausblick auf weiterführenden Forschungs- und Diskussionsbedarf gegeben (7.3).

1.3 Lernen zwischen Mensch, Werk und Welt

War in den ersten beiden Kapiteln im metaphorischen Sinn der Blick von einer Anhöhe aus auf das gesamte Bauwerk, seine Nebengebäude und die umliegenden Landschaften möglich, führt das folgende direkt unter den Torbogen, und damit mitten in das Bild hinein. Im Mittelpunkt der Studie steht eine bestimmte Form von Lernen, jenes Lernen, das sich als Schöpferische Erfahrung vollzieht und neue Weisen ‚zu sein‘ hervorbringt (vgl. Stenger 2002, 125). Mit dem Begriff *schöpferisch* sind häufig Missverständnisse verbunden. Dieses Buch erzählt wenig über die Herstellung origineller Produkte, auch wenn einige darin vorkommen und ihre Bedeutung nicht unwesentlich ist. Es geht auch nicht darum, den Menschen als Schöpfer von Dingen, Texten, Erkenntnissen oder seiner selbst in den Mittelpunkt zu stellen. Vielmehr soll sich zeigen, dass Erfahrungen des Lernens (und des Schreibens) etwas Eigenes innewohnt, das weder vom Menschen gemacht werden kann noch aus sich selbst heraus wächst. Die Geschichte des Lernens, d. h. wie über Lernen im historischen Verlauf gedacht und geschrieben wurde (vgl. Meyer-Drawe 2012), findet hier wenig Platz, bildet jedoch den tragenden Hintergrund. Einen für diese Studie wichtigen Wendepunkt markiert das Aufkommen der Phänomenologie durch den Philosophen Edmund Husserl (1859–1938) und jene, die sich von ihm anstecken ließen und seine Gedanken weiterführten. Ich knüpfe an die

Arbeiten seiner Nachfolger:innen an, insbesondere an den Philosophen und Phänomenologen Maurice Merleau-Ponty und die phänomenologisch orientierten Erziehungswissenschaftler:innen Käte Meyer-Drawe, Ursula Stenger und Malte Brinkmann.

Lernen wird hier im Zusammenhang mit Schaffensprozessen betrachtet: beim Schreiben einer neuen Geschichte und beim Erstellen einer eigenen Forschungsarbeit. Kreatives Schreiben und Forschendes Lernen, wie sie hier verstanden werden, ähneln vom Charakter ihres Prozesses künstlerischen Schaffensprozessen, da Weg und Werk selbst gefunden werden müssen und nicht im Vorhinein feststehen. Der Begriff des Schöpferischen wurde in der phänomenologischen Erziehungswissenschaft in den vergangenen Jahren insbesondere von Stenger (1997) expliziert und in Verbindung mit Studien zum kindlichen Zeichnen, in biografischen Studien zu Künstlern und Pädagogen (z. B. Pablo Picasso oder Janusz Korczak) und zum Schöpferischen in (reggio-)pädagogischer Projektarbeit verwendet (vgl. Stenger 2002; 2003). Stenger spricht u. a. in Anlehnung an die Philosophen Friedrich Nietzsche, Heinrich Rombach, Edmund Husserl und Maurice Merleau-Ponty vom Schöpferischen als Prozess. Dieser Prozess liegt als eigentümliches Geschehen dem Werden der Welt zugrunde und ist durch Menschen nicht ‚machbar‘. Er ist jedoch erfahrbar und kann rückblickend auf eine solche Erfahrung als schöpferisches Geschehen gesehen und beschrieben werden (vgl. Stenger 2002, 130).

Für die Beschreibung Schöpferischer Erfahrungen bedarf es einer phänomenologischen Anschauung und Deutungsweise, die versucht, die Entstehung einer Sache zwischen dem schaffenden Subjekt, der Welt und dem entstehenden Werk zu sehen, sich den dimensional Wert des Geschehens für die Person und andere Menschen der Epoche vorzustellen und diesen Prozess in seiner Bedeutung zur Sprache zu bringen. In Stengers Studien wird deutlich, dass in schöpferischen Prozessen Werke hervorgebracht werden, die sich von anderen ihrer Zeit abheben und als Teil des schöpferischen Ereignisses davon erzählen. Diese Erfahrung ist laut Stenger nicht nur Künstler:innen vorbehalten, sondern für jeden Menschen möglich (vgl. ebd., 125). Dabei mag sich die Reichweite des Geschehens unterscheiden. ‚Ihrer Zeit‘ kann sich auf eine Lebensphase eines einzelnen Menschen beziehen oder auf die Grundverfassung einer Gesellschaft in einer Epoche. Stenger hebt hervor, dass der Prozess durch das Werk allein nicht zu erschließen ist und es sich lohnt, Kinder und Erwachsene in Schaffensprozessen zu beobachten – auch wenn während dieser Betrachtung offen ist, ob es sich um schöpferische Prozesse handelt oder ob lediglich eine Aufgabe erledigt oder ein Problem gelöst wird.

Im Rahmen dieser Studie wird das Schöpferische in die Nähe des Lernens gebracht. Dies klingt in den Studien von Stenger bereits an und wird hier in Verbindung mit der Theorie des Lernens als Erfahrung von Meyer-Drawe (u. a. 2012; 2019a) vertieft. Schöpferische Erfahrungen sind Erfahrungen des Lernens. Schöpferisch ist nicht das Produkt, sondern die Wirkung der Erfahrung, die aus dem Schaffensprozess erwachsen kann. Es geht um das Eröffnen eines neuen Verständnishorizontes, der „nicht nur andere theoretische Erkenntnisse mit sich bringt, sondern auch neue Erfahrungsweisen“ (Stenger 2002, 38). In diesem Sinn stellen Schöpferische Erfahrungen besondere Erfahrungen des Lernens dar. Dieses Lernen ereignet sich in phänomenologischer Perspektive zwischen Mensch, Werk und Welt.

1.4 Phänomenologischer Zugang

Die Phänomenologie wird von ihren Vertreter:innen als Denkstil (vgl. Merleau-Ponty 1966, 4), Methode (vgl. Lippitz 1987), Betrachtungsweise (vgl. Agostini 2016, 30) oder auch als Forschungshaltung (vgl. Peterlini 2020) charakterisiert und reflektiert. Im Rahmen empirischer

Erziehungswissenschaft hat sie sich als ein Forschungszugang etabliert, der ebenso wie andere Zugänge (systemtheoretische, praxistheoretische, dokumentarische, objektiv hermeneutische usw.) keinen originär erziehungswissenschaftlichen Ansatz darstellt, sondern auf epistemische Grundlagen von Nachbardisziplinen – im Fall der Phänomenologie die Philosophie – zurückgreift (vgl. Brinkmann 2020b, 18 f.). Die Phänomenologie ist jedoch nicht als eine konsistente philosophische Richtung zu fassen. Verschiedene Strömungen setzen unterschiedliche Schwerpunkte und allein das Werk von Husserl ist nicht als ein einziges zu lesen (vgl. Meyer-Drawe 2019b, 363). In diesem Kapitel werden wesentliche Aspekte dargestellt, die für die Studie von Bedeutung sind und als vorausgesetzt gelten. Dazu werden zunächst wesentliche Entwicklungen der Phänomenologie hin zu einem offenen Erfahrungs- und Erkenntniskonzept skizziert (1.4.1), um am Verständnis von vier Grundbegriffen zu erläutern, welche Besonderheiten die phänomenologische Betrachtungsweise aktuell kennzeichnen. Es werden Kerngedanken zum Verständnis von Leiblichkeit und Erfahrung (1.4.2), vom Subjekt (1.4.3) und von Responsivität (1.4.4) formuliert, da diese für die Untersuchung des Lernens als Schöpferische Erfahrung besonders relevant sind.

1.4.1 Phänomenologie als offenes Erfahrungs- und Erkenntniskonzept

Der Erziehungswissenschaftler Wilfried Lippitz problematisiert die unreflektierte Rezeption der Phänomenologie innerhalb der Pädagogik, die das Vorurteil produziert habe,

„Phänomenologie sei nichts anderes als eine Denkmethode oder eine Art von Erhebungsmethode pädagogischer Tatsachen. Sie fördere (im ersten Stadium wissenschaftlicher Aufklärung über Bedingungsbeziehungen, Gesetzmäßigkeiten) mit deskriptiven Mitteln für theoretisch geleitete Hypothesenbildungen brauchbares Material zu Tage.“ (Lippitz 1987, 105)

Demgegenüber zeigt er auf, dass je nach phänomenologischer Denkschule unterschiedliche Erkenntnisansprüche ausgewiesen sind, die über dieses Vorurteil weit hinausweisen. Lippitz macht deutlich, dass es Husserl um „eine Präsenztheorie von Wahrheit“ (ebd., 109) ging, die nach den letzten Seinsgründen fragt. In diesem Sinn ist Phänomenologie keineswegs auf eine Methode zu reduzieren, sondern eine eigene (alternative) Weise des Welt- und Selbstverstehens. Dieses wendet sich gegen das naturwissenschaftlich-empiristische Paradigma, d. h. „gegen die positivistische Verkürzung der Erfahrung auf die Rezeption elementarer Sinnesdaten und zugleich gegen die intellektualistische Überhöhung der Erfahrung als kognitiven Verarbeitungsprozess von sinnlichem Material.“ (ebd., 110)

Auch wenn Lippitz' Ausführungen als historisch gelten können – sie treffen im Kern das unveränderte Streben phänomenologischer Philosophie, Erfahrung als Erfahrung zu beschreiben. Phänomenologie entstand als Gegenbewegung zum Empirismus und ist es bis heute aus folgendem Grund: Dem objektivierenden Blick entgeht der Sinn von Erfahrungsvollzügen, er kann sich nur auf Äußerlichkeiten beziehen (vgl. Alloa, Depraz 2019, 7 ff.). Erfahrungen wohnt jedoch auch Unsichtbares, nicht Sagbares inne, das noch nicht zu verstehen ist oder unverständlich bleibt, „die vorsprachlichen Verwicklungen des Denkens, Wahrnehmens und Handelns mit einer anmutenden Welt“ (Meyer-Drawe 2019a, 432).

Husserls Weltverstehen geht von der unmittelbaren, präreflexiven Wahrnehmung aus, die sich auf die Sachen selbst richtet. Dadurch wird die bloße Wahrnehmung (noch vor jedem Denken) wichtigstes Erkenntnismittel. Sie bildet den Zugang zur Präsenz der Dinge, wie sie sich selbst zeigen. Im Versuch, den Wahrnehmungsprozess wahrnehmend zu erfassen, verschwinden die Grenzen zwischen ‚Innen‘ und ‚Außen‘, zwischen ‚Subjekt‘ und ‚Objekt‘ (vgl. Lippitz

1987, 110). Husserls Bemühen war ursprünglich darauf gerichtet, Anfang und Ende philosophischer Erkenntnis im transzendentalen Bewusstsein zu finden (vgl. ebd., 111). Angesichts der Unmöglichkeit der radikalen transzendentalen phänomenologischen Reflexion zeigt sich auf den späten Husserl bezogen eine Strömung innerhalb der Phänomenologie, die als *lebensweltlich orientiert* bezeichnet wird (vgl. ebd., 113; vgl. Meyer-Drawe 2019b, 363). Zu dieser gehört der Philosoph Maurice Merleau-Ponty, dessen Leibphänomenologie eine wesentliche Grundlage für diese Studie bildet. Der Begriff *lebensweltlich* markiert die Kehrtwendung, die die phänomenologische Reflexion angesichts der Bewusstwerdung der Unlösbarkeit vom Leib und von der Welt nimmt. Sie richtet sich gerade auf diesen Zusammenhang, auf die faktischen Voraussetzungen der Erkenntnis – dem philosophischen Ich als: „naturhaft, geschichtlich und sozial situiert.“ (Lippitz 1987, 114)

„Kurz – es geht ihnen, wie der geisteswissenschaftlich-anthropologischen Denktradition überhaupt, um einen neuen qualitativen Erfahrungsbegriff, der seinerseits voraussetzt, daß das Verhältnis von erkennendem Subjekt und erfahrener Wirklichkeit grundsätzlich neu bestimmt wird. Die Rückbindung philosophischer Reflexion an die Faktizität menschlicher Existenzvollzüge impliziert ein neues Wirklichkeitsverständnis. Jede Art und Weise ihrer systematischen, methodisierten Erhellung bleibt ein offener Erfahrungsprozess.“ (ebd.)

Damit kehrt sich mit der lebensweltlichen Wende nicht nur die Richtung phänomenologischer Reflexion um, sondern auch der vorausgesetzte Erkenntnisanspruch verändert sich: Die Präsenztheorie von Wahrheit wird aufgegeben zugunsten eines offenen und geschichtlichen Erfahrungs- und Erkenntnisbegriffs (vgl. ebd., 109 ff.). Die Wahrheit als findbare Wahrheit ist verloren, da der Mensch sich als wahrnehmendes Wesen erkennt. Die Wahrnehmung ist an den Leib gebunden und daher auf bestimmte Möglichkeiten begrenzt nur bedingt verfügbar.

Dieses erkenntnistheoretische Eingeständnis wirkt sich auf das Menschenbild (u. a. in der Pädagogik) aus: Autonomie und Selbstbestimmung erscheinen vor diesem Hintergrund als nicht einlösbare Prämissen (vgl. Agostini 2016, 91 f.). Mit dieser Entmachtung des Subjekts ist jedoch die Möglichkeit gegeben, die distanzierte Position zur Welt, von Meyer-Drawe als „Weltverlust“ (Meyer-Drawe 2012, 79) charakterisiert, zu verlassen, um sich ihr neu zuzuwenden. Die Neuzuwendung geschieht im Bewusstsein der tragenden Rolle der eigenen Wahrnehmung und ihrer Facetten. Das ist der Weg, den die Phänomenologie als Philosophie der Erfahrung nimmt. Diese kann Anfänge bilden, jedoch nie zu einem Ende kommen; das ist mit der Offenheit des Erkenntnisbegriffs gemeint.

„Auf der einen Seite kann sie nur gelingen als Rückgang auf die gelebte Welt, auf der anderen Seite liegt dieses Leben nicht einfach in seiner Fülle vor Augen. Das Eigentümliche an konkreten Erfahrungsvollzügen ist, dass sie uns als vertraute nah, aber als erkannte fern sind.“ (ebd., 211)

1.4.2 Leiblichkeit und Erfahrung

Merleau-Ponty erarbeitet in mehreren Werken unterschiedliche Aspekte einer Phänomenologie des Leibes (u. a. Merleau-Ponty 1966; 1993; 2004), wobei er in seinen Grundgedanken bei Husserl anknüpft. Dieser macht überhaupt erst auf die Sonderstellung des Leibes aufmerksam:

„anders als zu allen anderen Körpern verhalte ich mich zu meinem eigenen nicht wie zu einem Ding; ich *erlebe* meinen Körper, durchlebe ihn gleichsam und lebe somit schon immer *durch* ihn. Nur als körperliche Existenz lebe ich überhaupt und insofern hat mein Körper stets einen Bezug zum Leben.“ (Alloa, Depraz 2019, 11; unter Bezug auf Husserl; Hervorhebungen im Original)

Der Begriff *Leib*, bei Husserl u. a. als Leibkörper oder Körperleib (vgl. ebd., 12), steht in Verbindung mit dem althochdeutschen *lib* für ‚Leben, Lebensweise‘ und wird etymologisch auch mit *biliban* (althochdeutsch für: ‚bleiben‘, ‚einen Ort nicht verlassen‘) in Zusammenhang gebracht (vgl. Pfeifer et al. 1993). Der Leib kann nicht verlassen werden, von ihm aus wird die Welt gesehen und lebendig begriffen, er ist der ‚Nullpunkt‘, von dem aus Orientierung möglich ist (vgl. Alloa, Depraz 2019, 21; unter Bezug auf Husserl). Mit Leib ist also der Körper in einer bestimmten Weise bezeichnet – nicht als etwas Organisches, das ich von außen betrachten und in seinen Funktionen beschreiben könnte, sondern als jenes Ding, von dem aus und mit dem ich lebe, taste, denke, empfinde.

„Alle anderen Körper lassen sich zumindest grundsätzlich öffnen, und auch ein Stein lässt sich zerschlagen, aber das Innere des Steins ist doch nur in seiner Veräußerung erfahrbar. Mein eigener Körper ist dagegen zugleich Urheber und Gegenstand jeder Erfahrung, er erfährt sich in der Erfahrung unweigerlich selbst mit.“ (Alloa 2019, 39; unter Bezug auf Merleau-Ponty)

Merleau-Ponty erkundete in besonderer Weise 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). Er bringt dieses Verhältnis in Verbindung zum Subjektbegriff; demnach ist das Subjekt leiblich verankert (vgl. Orlikowski 2019, 125). Weiterhin bewegt Merleau-Ponty die Frage, wie wir andere sehen. Wir sehen sie nicht als bloße Körper, sondern ebenfalls in gewisser Weise als Subjekte – wir werden jedoch nie wissen, wie der andere die Welt sieht (vgl. Alloa 2019, 40). Erfahrung, sowohl die eigene als auch die von anderen, ist durch ihre leibliche Gebundenheit nie vollkommen ergündbar, sondern kann immer nur perspektivisch, mehrdeutig und reduziert erscheinen (vgl. Meyer-Drawe 2012, 211 f.). „Als menschliches ist unser Denken das eines leiblichen Wesens, welches seiner Welt und seinen Mitmenschen nicht einfach gegenübersteht, sondern ihnen durch die Sinnlichkeit ausgesetzt ist.“ (Meyer-Drawe 2012, 211)

Für die sinnliche Bezugnahme, den Kontakt zur Welt, verwendet Merleau-Ponty den Begriff *Chiasmus*, im Sinne von *Verflechtung* (vgl. Merleau-Ponty 2004, 172 ff.). In der Wahrnehmung, z. B. im Berühren oder Sehen, entsteht eine Verbindung zwischen Subjekt und Wahrgenommenem, das sich in dieser Weise wahrnehmen lässt. Meyer-Drawe weist darauf hin, dass „die Materialität der Welt, in der ich agiere“ (Meyer-Drawe 2012, 212), sich in jede Erfahrung schiebt und diese beeinträchtigt, so auch das Lernen. Die materiale Wirklichkeit und Unberechenbarkeit der Welt ist nicht aufzulösen (vgl. ebd.). Meyer-Drawes Theorie des Lernens als Erfahrung trägt diesem Umstand Rechnung, indem sie die Unzugänglichkeit und Unverfügbarkeit von Erfahrung mit dem Lernen in Verbindung bringt.

Der phänomenologische Erfahrungsbegriff kann aufgrund der leiblich eingeschränkten Zugänglichkeit zu Erfahrung nicht endgültig fassbar sein (vgl. Peskoller 2013, 69).

„Der ‚nervöse Kern‘ von Erfahrung ist ihre Koinzidenz, dieses Zu-, Mit-, Gegen-, Neben- und Durcheinander, was sich zu einem fragilen Ineinander auf Zeit verdichtet und man irgendwie gehandhabt, worüber man unscharf im Bilde ist und in etwa nur Bescheid weiß. Erfahrung bricht aber auch ab oder bleibt aus, wenn ihr die Zeit fehlt und auch der Ort.“ (Peskoller 2013, 53 f.)

Unauffällig zeigt sich die Alltagserfahrung, die uns gewohnt und selbstverständlich erscheint (vgl. ebd., 53). Diese Selbstverständlichkeit bildet sich durch ihre Wiederholung heraus, was Erfahrung wachsen lässt. Indem wir Erfahrung ‚mit‘ etwas machen, verwachsen wir mit Dingen oder mit Tätigkeiten, so dass sie zu uns gehören (vgl. Bollnow 2019, 172). Der bequeme Cha-

rakter der Alltagserfahrung steht im Kontrast zum Außergewöhnlichen, dem Widerfahrnis, das der Gewohnheit widerspricht und sie als (alte) Gewohnheit beendet. „Dabei nimmt Erfahrung die Qualität einer Verwandlung an, welche einen allmählich oder auch plötzlich erfassen, durchdringen, durchwirken und ummodeln kann.“ (Peskoller 2013, 53)

Schöpferische Erfahrungen, um die es hier gehen soll, greifen in die Alltagserfahrung ein und verwandeln Subjekt und Welt. Dies wird nicht immer als schöne willkommene Veränderung empfunden, sondern geht einher mit Unbehagen, Abwehr oder Furcht. Doch um zu lernen, sind jene Erfahrungen durchzustehen, die Neues und Fremdes mit sich führen (vgl. Meyer-Drauwe 2012, 17). Für die Erforschung von Lernen ist Erfahrung in zwei Hinsichten bedeutsam: Einerseits in der Zuwendung zur Erfahrung von anderen und andererseits ist die eigene Erfahrung (der Forscherin) in dieser Zuwendung wesentliches Forschungsinstrument.

1.4.3 Subjekt

Zum phänomenologischen Subjektbegriff greife ich insbesondere auf Darstellungen der Pädagogin und Anthropologin Ursula Stenger zurück, die sich u. a. an den Philosophien Husserls und Merleau-Pontys anlehnt. Demnach kann das Subjekt nicht als etwas Feststehendes vorausgesetzt werden (vgl. Stenger 2002, 202). In kognitionspsychologischer Hinsicht ist es selbstverständlich, vom Subjekt zu sprechen als von einer festen Instanz, die z. B. über kognitive Schemata verfügt (vgl. Dehn 2021, 72 ff.). Der phänomenologischen Forschungsperspektive ist ein anderes Subjektverständnis immanent: Gefragt wird nach der Entstehung von Sinn, nach den wechselseitigen Konstitutionsbedingungen von Subjekt und Objekt, von Mensch und Welt (vgl. Stenger 2013, 251). Zentral für die Untersuchung des Lernens im Vollzug schöpferischer Tätigkeiten, wie dem Kreativen Schreiben oder Forschenden Lernen, ist dieser Gedanke: „Das Subjekt ist nicht Ursprung eines kreativen Prozesses, es wird durch den Prozeß erst mit hervor gebracht.“ (Stenger 2002, 216)

Das Lernen, das sich im Schaffensprozess zwischen Mensch, Werk und Welt ereignet, wirkt sich sowohl auf das Produkt als auch auf das Subjekt aus. Dabei ist der Begriff *Subjekt* als lebendiges bewegliches Geschehen zu verstehen. Stenger spricht vom Subjekt als Entwürfen von Ich-Formen in Situationen (vgl. ebd., 215 ff.). Das sich Entwerfen gleicht jedoch weniger einem Planen als dem Mitgerissen werden in einem dynamischen Prozess.

Zum Entwerfen braucht es einen Werfer, der wirft, ein Etwas, das geworfen wird und jenes Dritte, auf das Hin entworfen wird (vgl. Weltzien 2003, 173). Im Kunstverständnis des 20. Jahrhunderts ist die Reihenfolge des Schaffensprozesses vom Entwurf über die Ausarbeitung zum Werk aufgebrochen. So kann ein Gebrauchsgegenstand des Alltags als Kunstwerk gelten, indem dieser Entwurf ‚nachgereicht‘ wird (vgl. ebd., 173). Entwurf zu sein, hat etwas Offenes, Jungendliches, Befreiendes. Der Mensch als Subjekt – als Werfer, Geworfener und Entwurf – bleibt offen für andere Möglichkeiten. Ihm eigen ist das Bestreben, Einheit herzustellen, zwischen sich als Ich und den Anforderungen einer Situation, zwischen mehreren gelebten Ich-Möglichkeiten in seinem Leben und zu vergangenen Ich-Formen hin, die in ihrer Bedeutung immer wieder neu interpretiert und integriert werden (vgl. Stenger 2002, 207). Einheitsinn zeigt sich auch in Bezug zur Welt, die in den Konstitutionsprozessen des Subjektes jeweils mit entworfen wird (vgl. Mattenklott 2003, 24 f.).

Betrachtet man das Leben wie Stenger als eine Geschichte von Geburten neuer Ich-Dimensionen (vgl. Stenger 2002, 215), so stellt sich die Frage nach dem Werk, dem Menschen als Kunstwerk in seiner Vollendung. Nach Weltzien bewegt sich das Entwerfen stets im Modus

der Möglichkeit: „Das Mögliche des Entwurfs kann sich erst zukünftig aktualisieren, wenn das Entwerfen an ein Ende gekommen ist.“ (Weltzien 2003, 173)

Wann kann nun das Subjekt als Werk im Ganzen betrachtet werden? Im Entwurf ist das Werk angelegt, es ist in seiner Ganzheit gegenwärtig. Als Beispiel des Ganzen, nicht für das Ganze, steht es dem Werk gleich. Der Prozess des Schaffens, durchzogen vom Entwerfen und Verwerfen, gehört zum Werk; die zeitliche Abfolge des Schaffens von der Idee zum Produkt ist längst in Frage gestellt (vgl. Mattenklott, Weltzien 2003, 9 f.). Künstlerisches Schaffen zeigt sich als flexibles Geschehen. „Es ähnelt weniger dem Pfeil der irreversiblen Zeit zwischen Empfängnis und Tod als einem mäandernden Strom, der einem unübersichtlich großen Quellgebiet entspringt und in ein weit verzweigtes Delta mündet.“ (ebd., 10) In diesem Denken gibt es keinen Zeitpunkt, an dem das Werk unvollständig oder unvollkommen wäre. Jeder Entwurf ist für sich ein ganzes Werk. Jede Entwicklungsstufe ist eine ganze Welt. Jedes Ich in einer Situation ist das Ergebnis einer einmaligen Konstitution und als solches betrachtenswert. Diese Sichtweise wird im Rahmen dieser Studie auf Schreibsituationen von Kindern, auf Gespräche mit Studierenden und auf Kindertexte eingenommen.

1.4.4 Responsivität

Der Begriff *Responsivität* geht zurück auf den Philosophen Bernhardt Waldenfels (2016). Dieser beschäftigt sich mit jenem Geschehen, wie aus einem Anspruch eine Antwort erwächst.

„Selbst wenn wir über die Frage sprechen und uns fragen, was sie ist, wozu sie dient und wodurch sie ermöglicht wird, *geschieht* ein Fragen. Fragen stellen sich oder werden von uns gestellt. Die Frage setzt ein, indem sie auf etwas setzt, das sie befragt, und etwas erwartet, das sie erfragt – nämlich eine Antwort, die sich ergibt oder gegeben wird, die also ebenfalls geschieht.“ (Waldenfels 2016, 22; Hervorhebung im Original)

Dieser Passivität, die schon im Fragen wirksam ist, geht Waldenfels im Antworten nach. Der Begriff *Anspruch* stellt dar, dass die Blickrichtung vom Antworten her erfolgt, um zu ergründen, worauf im Antworten geantwortet wird. Waldenfels hält für diesen Blickwechsel fest: „auch das Fragen, das nicht ins Beliebige ausschweift, wäre in diesem Sinne noch ein Antworten.“ (ebd., 193) Denn auch eine Frage entsteht auf einen fremden Anspruch hin. Auch wenn Waldenfels in seinen Überlegungen von Sprechakttheorien ausgeht, ist sein Verständnis davon, wie eine Antwort ergehen kann, nicht auf sprachliche Äußerungen begrenzt. Die vielfältigen Möglichkeiten, in anderer Weise zu antworten, erkundet er unter dem Begriff *Leibliches Responsorium* (vgl. ebd., 463 ff.). Für die Untersuchung des Lernens sind insbesondere diese Aspekte des leiblichen Antwortgeschehens von Bedeutung, wie sie von Brinkmann und Rödel in Bezug auf eine pädagogisch-phänomenologische Videografie (u. a. bei Waldenfels) aufgegriffen und weitergedacht werden:

„In einem leiblichen Responsorium manifestiert sich die Erfahrung, dass der Antwortende oder die Antwortende schon vorgängig vom Anspruch des oder der Anderen affiziert sind. Die Antwort ist also ein Geschehen, kein Zustand, kein intentionales Handeln und keine Reaktion auf einen Reiz bzw. keine Wirkung einer Ursache. Vielmehr zeigt sich in der Erfahrung des Antwortens die Passivität jeder Erfahrung, der wir nicht ausweichen können.“ (Brinkmann, Rödel 2016, 7)

Für die Erforschung von Lernerfahrungen erscheint die Fokussierung sowohl von sprachlichen als auch von nicht-sprachlichen Äußerungen als sinnvoll, um jenen Sinn zu erschließen, der sich durch den Leib und seine vielfältigen Entäußerungen verkörpert (vgl. ebd., 7 f.). Indem diese Entäußerungen als Antwort auf etwas aufgefasst werden, wird ihnen ein Sinn unterstellt,

der als subjektiver und gleichzeitig sozialer Sinn gelesen werden kann (vgl. ebd., 8). Dieser Sinn ist jedoch nicht kausal mit dem verbunden, was Waldenfels Anspruch nennt. Zwischen Anspruch und Antwort „spielt sich etwas ab, ohne daß ein gemeinsames Band beide miteinander verknüpft.“ (Waldenfels 2016, 334) Sie sind durch einen Hiatus² getrennt, der Antwort und Anspruch als „eine einzige gegenüber sich selbst verschobene Erfahrung“ (Agostini 2016, 192) ermöglicht. Diese Erfahrung enthält Fremdartiges und Entzug an Selbst, wie auch Überschuss an Ungedachtem und an Erfindung (vgl. ebd., 194 f.; u. a. unter Bezug auf Waldenfels).

In der Studie werden leibliche Entäußerungen³ von Kindern beim Kreativen Schreiben und bei Studierenden in Gesprächen zur Reflexion (im Kontext Forschenden Lernens) in den Blick genommen und als Antworten auf Ansprüche aufgefasst. In diesem Sinn ist Responsivität (als Erfahrung und als Teil von Erfahrungen) hier Forschungsgegenstand. Darüber hinaus wird Responsivität forschungsmethodisch relevant: „Für Forscher/-innen bedeutet die Perspektive auf Verkörperung und Antwortgeschehen zugleich, dass sie selbst als Wahrnehmende und leiblich Antwortende in den Fokus geraten.“ (Brinkmann, Rödel 2016, 9) Der eigenen Responsivität wird in der *Anschauung* (vgl. Kapitel 4.2.1) von Videoaufnahmen schreibender Kinder und von Audioaufnahmen reflektierender Studierender, wie auch bei der wahrnehmenden Rezeption von Kindertexten besondere Aufmerksamkeit geschenkt.

2 Der Hiatus wird u. a. von Waldenfels (2016, 334) als „Riß, Spalt, Sprung oder Kluft“ bezeichnet.

3 Brinkmann und Rödel grenzen *Entäußerungen* als „spontane subjektive leibliche Ausdrücke mimischer und gestischer Art“ (Brinkmann, Rödel (2016, 6) vom Begriff *Verkörperungen* ab. Verkörperungen stellen demnach „leibliche Formen des Antwortens unter Bedingung sozialer und gesellschaftlicher Ordnungen“ (ebd.) dar; d. h. die Perspektive ist in ihrer Studie zum Aufmerken und Zeigen im Unterricht stärker auf die Herausarbeitung von sozialem Sinn gerichtet.

Schöpferische Erfahrungen sind besondere Erfahrungen des Lernens, die neue Weisen ‚zu sein‘ hervorbringen. Inwiefern zeigen sich diese beim Kreativen Schreiben von Grundschulkindern? Erzählen Kindertexte von Schöpferischen Erfahrungen? Und was kann entstehen, wenn Studierende in Reflexionsgesprächen von ihren Erfahrungen beim Schreiben einer Forschungsarbeit erzählen?

Diesen Fragen geht die phänomenologische Studie am Beispiel einer Didaktischen Forschungswerkstatt nach, in der Studierende Kinder beim Schreiben beobachtet haben. Der gewählte Forschungsstil lässt Lernerfahrungen im Schreiben vorstellbar werden wie auch Momente der Sinnbildung, in denen sich bei Kindern und Studierenden die Anfänge neuer Erfahrungsweisen zeigen.

Die Reihe „Lernen und Studieren in Lernwerkstätten – Impulse für Theorie und Praxis“ wird herausgegeben von Hartmut Wedekind, Markus Peschel, Eva-Kristina Franz, Annika Gruhn und Lena S. Kaiser.



Die Autorin

Franziska Herrmann, wurde im Februar 2023 im Rahmen eines internationalen Promotionsverfahrens der Fakultät Erziehungswissenschaften der Technischen Universität Dresden mit der Fakultät für Bildungswissenschaften der Freien Universität Bozen promoviert. Seit April 2023 ist sie als Gastdozentin im Fachbereich „Didaktik Deutsch – Sprachliche und kulturelle Bildung“ an der Freien Universität Berlin tätig.

978-3-7815-2589-4



9 783781 525894