

Agostini, Evi

Zur Verdichtung und Analyse von Unterrichtsvignetten

Journal für LehrerInnenbildung 19 (2019) 4, S. 92-101



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Agostini, Evi: Zur Verdichtung und Analyse von Unterrichtsvignetten - In: Journal für LehrerInnenbildung 19 (2019) 4, S. 92-101 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-184471 - DOI: 10.35468/jlb-04-2019_08

<http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-184471>

http://dx.doi.org/10.35468/jlb-04-2019_08

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

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

Forschung
Verstehen, Auswerten und
Interpretieren von Daten

Bibliografie:

Evi Agostini:

Zur Verdichtung und Analyse
von Unterrichtsvignetten.

journal für lehrerInnenbildung, 19 (4), 92-101.

https://doi.org/10.35468/jlb-04-2019_08

Gesamtausgabe online unter:

<http://www.jlb-journallehrerinnenbildung.net>

<https://doi.org/10.35468/jlb-04-2019>

ISSN 2629-4982

journal für lehrerInnenbildung

j l b
no. 4
2019

08

Evi Agostini

Zur Verdichtung und Analyse
von Unterrichtsvignetten

Vignette: Karin und Herr Klotz

Für ein Projekt soll Karin zu Beginn der Englischstunde ein Stück auf ihrer Ziehharmonika vorspielen. Bevor sie zu spielen beginnt, fragt sie Herr Klotz in scharfem Ton: „Wie viele Teile hat das Stück?“ Karin, die schon in den Griff genommene Ziehharmonika lockernd, antwortet schüchtern: „Drei.“ – „Wie heißen sie?“ Karin, nach unten schauend: „A – B – C.“ Herr Klotz schaut sie streng an: „Wie sagt man dazu?“ Karin blickt nicht auf, ihr Griff um die Ziehharmonika wird wieder fester, sie antwortet nicht. – „Trio heißt das!“ Karin nickt, dann schiebt sie leise flüsternd „ja“ hinterher. Herr Klotz hebt, sie zum Spielen anweisend, leicht das Kinn. Karin beißt sich auf die Lippen und beginnt zu spielen, sehr konzentriert und mit ernstem Gesicht bringt sie das Stück zu Ende. Nach dem letzten Ton sagt Herr Klotz knapp: „Ja. Und schau noch ein bisschen böser drein beim Spielen.“ Ohne Übergang wendet er sich wieder der Klasse zu: „Take your student books...“ Karin packt die Ziehharmonika weg. Leicht errötet und die Hände verschränkt, sagt sie halblaut: „Da habe ich mich jetzt blamiert.“

(aus: Baur & Peterlini, 2016, S. 137)

Im Kreuzfeuer der Blicke: Die Bedeutung sozialer Interaktionen für das Lernen und Lehren an der Schule

Szenen wie die oben beschriebene sind den Leser*innen aufgrund eigener (Schul-)Erfahrungen meist wohlbekannt. Sich zu schämen ist geradezu eine Grunderfahrung menschlicher Existenz, die von allen Menschen geteilt werden kann. Redewendungen wie „vor Scham erröten“, „in den Boden versinken wollen vor Scham“ oder „die Augen vor Scham niederschlagen“ beschreiben die Bedeutungen dieser leidvollen Alltagserfahrungen sehr konkret am eigenen Leib. Das Vertrauen und die Sicherheit in die Welt, aber auch in sich selbst, nehmen ab. Schamerfahrungen gehen mit einem Verlust der Selbstachtung einher: In der Folge möchten wir diese Erfahrungen, die so stark an die eigene Sichtbarkeit gebunden sind, vermeiden oder aber vor anderen verbergen. Dabei gilt die Gefühlsregung der Scham in ganz besonderer Weise als Indiz des tragischen Schicksals und normativen Geflechts sozialer Interaktionen, in dem der/die Beschämte im disziplinierenden Blick des anderen als eine bestimmte Person festgesetzt und damit vorerst aller weiterer Möglichkeiten der Erkenntnis seiner selbst beraubt wird (vgl. Sartre, 1980). So ist die Scham das Gefühl, am Ende das zu sein, was ich für den anderen bin: Ich bekomme mich

im Blick des (generalisierten) anderen zu fassen und schäme mich vor den anwesenden anderen (ebd.). Umso schwerwiegender erscheint es, wenn eine Schülerin, wie in der veranschaulichten Unterrichtsszene, *intentional* von und vor anderen beschämt wird und sich Lehrpersonen wie Herr Klotz weniger als pädagogisch Handelnde, sondern vielmehr – aufgrund von strategischen Akten der Beschämung – als Machtausübende offenbaren.

Bearbeite ich diese Szene mit meinen Studierenden im Seminar, so löst sie wider Erwarten weder einen Sturm der Entrüstung noch besondere Rufe der Empörung aus. Zu stark scheint die eigene gewohnheitsmäßige Vertrautheit mit ebendiesen Erfahrungsvollzügen, entweder in der Person des Schülers/der Schülerin oder aber in jener der Lehrperson. In den normalen Gang der Dinge eingeordnet, verliert die Situation den Charakter des Außergewöhnlichen. Ein neuer Blick auf die Schüler*innen, ihre je ganz persönlichen (Lern-)Erfahrungen und die damit einhergehende veränderte Sicht auf das eigene Lehren muss deshalb erst wieder gelernt werden. Dies kann mithilfe von phänomenologisch orientierten Vignetten als „kurze prägnante Erzählungen, die (schulische) Erfahrungsmomente fassen“ (Schratz, Schwarz & Westfall-Greiter, 2012, S. 35) geschehen. Vignetten bieten die Möglichkeit, Lernen im Unterricht als Erfahrung (Meyer-Drawe, 2013) zu beleuchten und es damit als pädagogisches Phänomen in Erscheinung treten zu lassen, das Takt, Aufmerksamkeit und Achtsamkeit seitens der Lehrperson erfordert.

Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, wie Unterrichtsszenen anhand von Vignetten für Professionalisierungsprozesse im Rahmen der Lehrer*innenbildung fruchtbar gemacht werden können. Was können (zukünftige) Lehrer*innen an besonderen situativen und zu Vignetten verdichteten Konstellationen allgemein für ihre Berufspraxis lernen? Schwerpunkte des Beitrages sind deshalb die Analyse von Unterrichtsvignetten sowie eine exemplarische Anleitung der methodischen Vorgehensweise innerhalb eines Seminars und zwar auf drei Ebenen und in zunehmenden Schwierigkeitsgraden: Bereits fertig bearbeitete Vignetten diskursiv in der Gruppe lesen, in Einzelarbeit Vignetten-Lektüren verfassen und selbst Unterrichtsszenen zu Vignetten verdichten.

Vignetten als exemplarische Erfahrungsvollzüge zwischen Praxis und Theorie

„Zur Scham kann man keine Umfragen machen, sie erschließt sich nur indirekt – im Nachspüren dessen, wodurch Menschen eine soziale Kränkung erfahren.“ (Neckel, 1991, S. 24)

Grundlage von phänomenologisch orientierten Vignetten als exemplarische Deskriptionen sind Erfahrungsprotokolle, die anhand von „miterfahrenden Erfahrungen“ (in Weiterentwicklung der „Teilnehmenden Erfahrung“ nach Beekman, 1987) an der Schule verfasst werden. Nach Lippitz ist das Beispiel bzw. die exemplarische Deskription das bevorzugte Verfahren der Phänomenologie (Lippitz, 1987). Da die exemplarische Deskription ihren Ausgangspunkt bei den Erfahrungen der Reflektierenden nimmt und damit Subjektivität als ihr konstitutiver Bestandteil gilt, wird die Deskription als exemplarisch bezeichnet (ebd.). Als Beispiele ermöglichen Vignetten „reflexive ‚Zugriffe‘ auf Erfahrungsvollzüge, in denen eine bestimmte Struktur bzw. ein bestimmter Sinn plastisch vor Augen tritt“ (ebd.). Meyer-Drawe weist darauf hin, dass überhaupt nur *Vollzüge* exemplarisch sein können (Meyer-Drawe, 2012). Damit ist diese narrative Textform dafür geeignet, bestimmte (ästhetische) Wahrnehmungs- und Erfahrungsvollzüge beispielhaft zu veranschaulichen und mit zu *vollziehen*.

Sensibilität für Fremdes und den anderen. Oder: Im Lesen über sich und andere lernen

Anhand der differenzierten Wahrnehmung der verdichteten Erfahrungssituation werden für die Lesenden die fremden Erfahrungen der Schülerin Karin nachvollziehbar. Dadurch wird zugleich ein neuer Raum für eigene (Lern-)Erfahrungen eröffnet. In der Absicht, jemanden zum Nachdenken zu bewegen, vergegenwärtigen Vignetten einen bestimmten Erfahrungsvollzug. Die Nachvollziehenden brechen mit der Unmittelbarkeit gelebter Erfahrung. Das bislang nicht-thematisierte Vorwissen wird als unreflektiertes Verständnis eines besonderen Falles thematisch. Ausgehend von eigenen vorreflexiven Erfahrungen, in einer reflexiven Rückwendung auf ihr eigenes Vorverständnis, werden sie mit sich selbst konfrontiert und werden zu wissenden Nichtwissenden, welche die Dinge *neu und anders sehen und verstehen ler-*

nen. Jede*r richtet den Blick im Lesen der Vignette auf etwas anderes. Für jede*n zeigen sich die Erfahrungen von Karin aufgrund eigener Erfahrungen als jeweils etwas anders. Diese Fülle an Lesemöglichkeiten gilt es in einem ersten Schritt mit den Studierenden diskursiv – bzw. auch szenisch (Peterlini, 2017) – auszufalten und bezogen auf ihr jeweiliges Lernverständnis, auf aktuelle Welt- und Selbstdeutungen sowie damit zusammenhängende schulische Norm- und Zielvorstellungen hin zu befragen.

Die Fragen, die in der gemeinsamen Auseinandersetzung mit der Vignette im Vordergrund stehen, sind die folgenden: *Was irritiert mich? Was fällt mir auf? Welche Situation wird hier beschrieben? Kenne ich ähnliche Situationen? Welche Phänomene zeigen sich mir in der Vignette? Wie zeigen sich diese?* Gezieltes Hinsehen und Hinhören auf die Erfahrungssituation in der Vignette verweist dabei auf ein „Ethos der Sinne“ (Waldenfels, 2006, S. 103), d. h. eine Achtsamkeit und Empfindlichkeit der Sinne und einer Beweglichkeit und Verletzlichkeit des Leibes. Pädagogisch Handelnde schenken oder öffnen das Gehör und den Blick. In dieser sinnlichen Zu- oder Hinwendung zeigt sich eine Sensibilität für Anderes und Fremdes und nicht zuletzt für Eigenes, die es insbesondere als (zukünftige) Lehrkraft auszubilden gilt.

Vignetten-Lektüre:

Allgemeine Erkenntnisse im Vollzug des Besonderen

Bei der Vignetten-Lektüre als Methode des Hindeutens („*pointing to*“) wird anstelle eines Ausdeutens („*pointing out*“; Finlay, 2009, S. 11) Erkenntnis nicht „hinter“ dem Text gesucht, sondern dort, wo sie sich im Text selbst zeigt: *Was steht da geschrieben, wie kann man das allgemein verstehen?* Im Hinzeigen auf die Erfahrungen der Vignette kann dieser Blick unter Zuhilfenahme von theoretischen Referenzen geweitet werden. Theorien zu Schamgefühl (z. B. Sartre, 1980; Neckel, 1991), der Disziplinierung sowie der Macht (z. B. Foucault, 1977) oder aber des Lernens und Lehrens (Meyer-Drawe, 2013) dienen dazu, das konkrete Geschehen einerseits in deren Licht zu beleuchten und andererseits aus verschiedenen Feldern der Lebenswelt zu reinterpretieren. Das Gefühl der Scham artikuliert sich bei Karin beispielsweise als leichtes Erröten und als Hände verschränken sowie nicht zuletzt verbal als persönliche Schuldzuweisung, die für eine beschämende Selbstwahrnehmung sorgt. Vignetten dokumentieren in der Einzigar-

tigkeit der Situation diese Einheitlichkeit des Phänomens und machen deutlich, wodurch es in seiner je besonderen situativen Färbung im allgemeinen gekennzeichnet ist. Liest man die Vignette systematisch und unter Einbezug der oben aufgezeigten theoretischen Perspektiven, so lässt sich aus der besonderen Erfahrungssituation einiges an allgemeinen Erkenntnissen im Hinblick auf Scham, Beschämung und nicht zuletzt Lernen ableiten.

Fragen, die in der Vignetten-Lektüre virulent werden können, sind: *Wie entsteht Scham und Beschämung in der veranschaulichten Situation? Was hat dies mit Lernen zu tun?* Scham ist beim Lernen „unvermeidlich“, so Meyer-Drawe (2013, S. 96). „[D]er Lernende, der sich zunächst selbst als vermeintlich Wissenden durchschauen muss, kann durch diese Einsicht beschämt sein.“ (ebd.) Scham, um die es beim Lernen geht, kann jedoch nicht umgekehrt durch einen intentionalen Akt der Beschämung hervorgerufen werden (ebd., S. 97). Vielleicht, um die Schülerin zu disziplinieren und Macht zu demonstrieren (Foucault, 1977), führt Herr Klotz Karin der gesamten Klasse vor. Von einer Sekunde zur nächsten ist sie dann plötzlich keines Blickes mehr wert. Ohne Übergang wendet Herr Klotz den Blick weg von Karin hin zur restlichen Klasse und leitet die nächste Themenstellung ein. Sie ist allein, als die Schamesröte von ihrem Gesicht Besitz ergreift. In den Blicken der anderen hat sie sich „blamiert“. Scham kann weiterführend unterschiedliche Folgereaktionen hervorrufen: Rückzug und Verbergen, Aggression oder Unterwerfung. Als Gefühl ist es beständig im Alltag von Gesellschaften präsent, in denen soziale Ungleichheit herrscht (Neckel, 1991).

In der Deutung wird auf die rekonstruierende Suche nach der „Wahrheit“ der Handelnden in der Vignette verzichtet. Das Erkenntnisinteresse richtet sich nicht auf die Lernbiographie von Karin oder der Lehr-Lern-Biographie von Herrn Klotz, sondern sucht nach *Verstehensmöglichkeiten für Lernen am Geschehen, so wie es sich für die/den Einzelne*n beispielhaft zeigt*. Damit werden Zusammenhänge zwischen Lernen und ihren gesellschaftlichen, sozioökonomischen oder kulturellen Bedingungen und Bedingtheiten beleuchtet (z. B. Bourdieu, 2015). Der Kontext, den die Lektüre herstellt, ist dadurch jener zu übergeordneten Fragestellungen aus der Perspektive des Erfahrungs- und Theoriewissens der Lesenden. Gerade in der Vernachlässigung der Hintergründe der in der Vignette beschriebenen Situation liegt somit das *produktive Potenzial* der Lektüre.

Vignetten verfassen. Oder: Wahrnehmungen und Erfahrungen kunstvoll übersetzen

Um die Unterrichtssituation nicht einfach zu protokollieren, sondern den Spuren des Durchlebten, Erfahrenen, Wahrgenommenen, Gespürten, Gehörten und Mit-Gefühlten in sinnlicher Fülle in Form der Vignetten szenisch zum Ausdruck zu verhelfen, ist nach Meyer-Drawe (2012, S. 14) „Sprachkunst“ erforderlich. Im sprachlichen Feilen am schwer Auszudrückenden unterscheidet sich die Vignette am stärksten von methodischen Herangehensweisen in der Ethnographie. Dabei stellt die Verdichtung des Vignettentextes auf mehreren Ebenen eine Herausforderung für die Schreibenden dar. Zum einen verlangen Vignetten eine reflexive Abwägung, welche adäquaten vorreflexiven, sprachlichen Mittel Verwendung finden sollen, um Erfahrungen in ihrer Konkretion zu belassen und die Sprache des Leibes verbal zu artikulieren: *Welche Verben geben den Ton wieder, in dem etwas gesagt, oder den Klang, in dem es hörbar wurde? Ist dies wie in der Erfahrungssituation von Karin ein Flüstern, oder aber eher ein Wispern, ein Tuscheln oder ein Murmeln?* Gleiches gilt für das Nachzeichnen des Blicks, der auf Karin fällt: *Ist dieser streng, oder doch eher autoritär und bestimmt?* Die verwendeten Wörter müssen durch kritische Nachfragen vonseiten der Studierendengruppe, in der die in Einzelarbeit entstandenen Rohvignetten gemeinsam besprochen und daraufhin verdichtet werden, sorgfältig geprüft werden. Zum anderen muss von den Einzelnen situativ und präzise geklärt werden, welche Details in der Gesamtkomposition der Vignette zum Tragen kommen sollen und welche nicht. So fließen Kontextinformationen nur insofern ein, als sie als wichtige Lektürehinweise im Verstehenszugang der Vignette als relevant erscheinen. Um die szenische Atmosphäre einfangen zu können, muss stets abgewogen werden, welcher Grad an Detailtreue angestrebt wird, damit er der Prägnanz und Bedeutungsvielfalt der Beschreibung keinen Abbruch tut (Agostini, 2016). Die Kunst des Vignettenschreibens besteht damit darin, dass die Studierenden die Erfahrungsmomente im Feld für die Lesenden *sichtbar, spürbar und hörbar* machen. Dabei sollen nicht nur sprachliche Aussagen rekonstruiert, sondern die in der Erfahrungssituation geteilten Erfahrungen *sinnlich vergegenwärtigt* werden.

Für die Schreibenden gilt es deshalb, Sprachbilder und Metaphern zu malen sowie Stimmungen und Atmosphären eine Stimme zu ver-

leihen. Den Ausgang der Verschriftlichung bildet dabei meist eine bestimmte Szene, die in der Erfahrungssituation bedeutungsvoll erschien, auch wenn ihre Bedeutung nicht diskursiv oder begrifflich formulierbar wäre. Im Prozess des Verschriftlichens wird der begriffliche Ausdruck immer wichtiger. Zuerst noch als Suche nach einem Äquivalent, später dann mit der Absicht, die Erfahrung möglichst genau zu benennen. In der Beschreibung und sprachlichen Übersetzung dieser sinnlich-leiblichen Wahrnehmung findet dadurch neben dem propositionalen und expliziten Gehalt auch nicht-propositionales bzw. nicht-begriffliches und somit auch implizites Wissen Berücksichtigung (Zirfas, 2013/2012).

Eine abschließende Einladung

„Theoriefeindlichkeit von Studenten bezieht sich [...] zunächst auch nicht auf die Irrelevanz pädagogischer Konzeptionen im Hinblick auf eine spätere Praxis, sondern ihre Schelte richtet sich gegen die Untauglichkeit von Theorien zur Aufklärung ihrer eigenen erlittenen Schulgeschichte. In der Thematisierung dieses zumeist unausdrücklich fungierenden Vorverständnisses des Fachs Pädagogik wird deutlich, daß die Selbstverständlichkeit, mit der wir als Seminarleiter die Aufklärungsfähigkeit von Theorien vertreten, für Teilnehmer unserer Seminare zutiefst fragwürdig ist.“ (Meyer-Drawe, 1984, S. 257)

Die Arbeit mit Vignetten öffnet innerhalb der Theorie-Praxis-Differenz einen produktiven Spalt, welcher durch dessen sinngenerierende Ausdifferenzierung überwunden werden kann, ohne darin aufzugehen. In der Anknüpfung an persönliche Erfahrungen ermöglichen Vignetten eine reflexive Distanzierung zu den veranschaulichten Vollzügen und Personen. Im exemplarischen Handlungszusammenhang werden zugleich allgemeine (theoretische) Zusammenhänge in konkreten Praxisvollzügen aufgezeigt. So wird im Durchgang durch das Beispiel immer *mehr* verstanden als die in der Vignette thematisierte besondere Erfahrung, sodass in den Vignetten das konkrete Allgemeine für analoge Erfahrungssituationen immer bereits mit-enthalten ist (Agostini, 2016). Gerade weil konkretes pädagogisches Handeln auf Urteilskraft angewiesen bleibt und die Vermittlung des Allgemeinen mit dem Besonderen im Vollzug selbst geschieht, kann Theorie nicht bruchlos in Praxis umgesetzt werden (Meyer-Drawe,

1984). In diesem Sinne spiegeln Vignetten die Bedeutung der reflektierenden Urteilskraft im Sinne von Kant wider, wobei das Allgemeine, unter welches das Besondere subsumiert wird – im Unterschied zu kasuistischen Herangehensweisen – erst aufzuspüren ist (ebd.). Eine genaue Handhabe von Vignetten bleibt dabei offen: Vignetten ermöglichen nämlich nicht nur Erfahrungen des Verweilens und Verzögerns, des Aufspürens von Unbekanntem im allzu Vertrauten, sie laden auch zum sinnierenden Denken und vor allem zum *Experimentieren* ein.

Literatur

- Agostini, E. (2016). *Lernen im Spannungsfeld von Finden und Erfinden. Zur schöpferischen Genese von Sinn im Vollzug der Erfahrung*. Paderborn u. a.: Ferdinand Schöningh.
- Baur, S. & Peterlini, H. K. (Hrsg.). (2016). *An der Seite des Lernens. Erfahrungsprotokolle aus dem Unterricht an Südtiroler Schulen – ein Forschungsbericht*. Innsbruck, Wien & Bozen: StudienVerlag.
- Beekman, T. (1987). Hand in Hand mit Sascha. Über Glühwürmchen, Grandma Millie und einige andere Raumgeschichten. Im Anhang: Über teilnehmende Erfahrung. In W. Lippitz & K. Meyer-Drawe (Hrsg.), *Kind und Welt. Phänomenologische Studien zur Pädagogik* (2., durchges. Aufl.) (S. 11-25). Frankfurt am Main: Athenäum.
- Bourdieu, P. (2015/1992). *Die verborgenen Mechanismen der Macht. Schriften zu Politik und Kultur 1*. Hamburg: VSA.
- Finlay, L. (2009). Debating Phenomenological Research. *Phenomenology & Practice*, 3 (1), 6-25.
- Foucault, M. (1977/1975). *Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Lippitz, W. (1987). Phänomenologie als Methode? Zur Geschichte und Aktualität des phänomenologischen Denkens in der Pädagogik. In W. Lippitz & K. Meyer-Drawe (Hrsg.), *Kind und Welt. Phänomenologische Studien zur Pädagogik* (2., durchges. Aufl.) (S. 101-130). Frankfurt am Main: Athenäum.
- Meyer-Drawe, K. (1984). Grenzen pädagogischen Verstehens – Zur Unlösbarkeit des Theorie-Praxis-Problems in der Pädagogik. *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 60 (3), 249-259.
- Meyer-Drawe, K. (2012). Vorwort. In M. Schratz, J. F. Schwarz & T. Westfall-Greiter (Hrsg.), *Lernen als (bildende) Erfahrung. Vignetten in der Praxisforschung* (S. 11-15). Innsbruck, Wien & Bozen: StudienVerlag.
- Meyer-Drawe, K. (2013). Lernen braucht Lehren. In P. Fauser, W. Beutel & J. John (Hrsg.), *Pädagogische Reform: Anspruch – Geschichte – Aktualität* (S. 89-97). Jena: Klett Kallmeyer.
- Neckel, N. (1991). *Status und Scham. Zur symbolischen Reproduktion sozialer Ungleichheit*. Frankfurt am Main & New York: Campus Verlag.
- Peterlini, H. K. (2017). Die Geburt des Pathos. Performative Anstöße zu pädagogischen Verstehens- und Handlungsmöglichkeiten durch Vignetten, Zeichnungen

- und szenische Darbietung. In M. Ammann, T. Westfall-Greiter und M. Schratz (Hrsg.), *Erfahrungen deuten – Deutungen erfahren. Experiential Vignettes and Anecdotes as Research Evaluation and Mentoring Tool* (S. 39-58). Innsbruck, Wien & Bozen: StudienVerlag.
- Sartre, J.-P. (1980/1943). *Das Sein und das Nichts. Versuch einer phänomenologischen Ontologie*. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt.
- Schatz, M., Schwarz, J. F. & Westfall-Greiter, T. (2012). *Lernen als bildende Erfahrung. Vignetten in der Praxisforschung*. Innsbruck, Wien & Bozen: StudienVerlag.
- Waldenfels, B. (2006). *Grundmotive einer Phänomenologie des Fremden*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Zirfas, J. (2013/2012). *Die Künste und die Sinne*. Verfügbar unter <https://www.kubi-online.de/artikel/kuenste-sinne> [05.11.2019].

Evi Agostini, Ass.-Prof. dott. mag. PhD,
Tenure-Track-Professur
am Institut für LehrerInnenbildung
der Universität Wien.
Forschungsschwerpunkte:
(phänomenologische) Lern- und Lehrtheorien,
responsive Lehrer*innenbildung und Schulentwicklung,
ästhetische Bildungsforschung, pädagogische Ethik

evi.agostini@univie.ac.at

