

Mian, Stephanie

Vignetten als Instrument der Wahrnehmungsschulung

Journal für LehrerInnenbildung 26 (2026) 2, S. 30-41



Quellenangabe/ Reference:

Mian, Stephanie: Vignetten als Instrument der Wahrnehmungsschulung - In: Journal für LehrerInnenbildung 26 (2026) 2, S. 30-41 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-360837 - DOI: 10.25656/01:36083; 10.35468/jlb-02-2026-02

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-360837>

<https://doi.org/10.25656/01:36083>

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-sa/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. der Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden. Die neu entstandenen Werke bzw. Inhalte dürfen nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergegeben werden, die mit denen dieses Lizenzvertrages identisch oder vergleichbar sind. 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-sa/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public and alter, transform or change this work 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. If you alter, transform, or change this work in any way, you may distribute the resulting work only under this or a comparable license.

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@dipt.de
Internet: www.pedocs.de

Kasuistik

Bibliografie:

Stephanie Mian (2026).
Vignetten als Instrument
der Wahrnehmungsschulung.
journal für lehrerInnenbildung, 26 (2), 30–41.
<https://doi.org/10.35468/jlb-02-2026-02>

Gesamtausgabe online unter:

<http://www.jlb-journallehrerinnenbildung.net>
<https://doi.org/10.35468/jlb-02-2026>

ISSN 2629-4982

Vignetten als Instrument der Wahrnehmungsschulung

Abstract • Wird professionelles pädagogisches Handeln phänomenologisch als in einem pädagogischen Ethos verwurzelt verstanden – einer Haltung der Aufmerksamkeit, Achtsamkeit und Zuwendung gegenüber fremden Ansprüchen –, stellt sich die Frage, wie eine solche wahrnehmungsoffene Haltung ausgebildet werden kann. Eine Antwort liegt in der Arbeit mit phänomenologischen Vignetten, die für die Brüchigkeit, Diskontinuität und Mehrdeutigkeit von Erfahrung sensibilisieren und damit dazu beitragen, eine professionelle Wahrnehmungsfähigkeit zu kultivieren sowie ein pädagogisches Ethos anzubahnen.

Schlagworte/Keywords • Phänomenologische Erziehungswissenschaft, Phänomenologische Vignettenforschung, Professionalisierung, Pädagogisches Ethos, Wahrnehmungsschulung

Einleitung

Aus phänomenologischer Perspektive – im Anschluss an die Leibphänomenologie Maurice Merleau-Pontys (1945/2005), die responsive Phänomenologie Bernhard Waldenfels' (2024) sowie an Käte Meyer-Drawes (2012a) pädagogisches Verständnis des Lernens als Erfahrung – ist unterrichtliches Lehr-Lerngeschehen als responsiv zu begreifen: Die Beteiligten begegnen einander mit je eigenen Erfahrungshorizonten und damit unterschiedlichen Wahrnehmungsweisen, Könnens- und Wissensbeständen, die füreinander fremde Ansprüche darstellen und Antworten abverlangen (Waldenfels, 2002). An diesem Begegnungsraum zwischen Schüler*innen und Lehrpersonen, in dem sich eigene und fremde Ordnungen sowie Erwartungen treffen und sichtbar werden, setzt dieser Beitrag an. Ausgehend vom als Erfahrung verstandenen Lernen, in dessen Vollzug es im Antworten auf fremde Ansprüche zur Umstrukturierung des Erfahrungshorizonts der Lernenden kommt (Meyer-Drawe, 2012a), wird professionelles Lehrer*innenhandeln aus phänomenologischer Perspektive als komplexe, relationale Praxis sichtbar gemacht, die einer wahrnehmungsoffenen Haltung bedarf.

Wahrnehmung als sinnvolles und kontingentes Geschehen

The phenomenological world is not pure being, but the sense which is revealed where the paths of my various experiences intersect, and also where my own and other people's intersect and engage each other like gears. It is thus inseparable from subjectivity and intersubjectivity, which find their unity when I either take up my past experiences in those of the present, or other people's in my own. (Merleau-Ponty, 1945/2005, S. XVII)

Aus phänomenologischer Perspektive ist Wahrnehmen kein passives Registrieren von gegebenen Reizen. Es ist ein leiblich situiertes, vorreflexives Sich-Verhalten zur Welt und zu anderen – ein relationales Geschehen, in dem sich der konstituierte Sinn nicht auf die konstruktive Leistung eines Subjekts reduzieren lässt. Die Dichotomie von Subjektivität und Objektivität unterlaufend, wird Sinn als *zwischen* den leiblichen, geschichtlich-sozial situierten Wahrnehmungssubjekten – im *intersubjektiven* Geschehen – freigespielt verstanden. Er fußt auf unserer Öffnung für eine Welt, die uns ihren Sinn „durch Anmutung zu-

spiel[t]“ (Meyer-Drawe, 2012a, S. 117) und im Wahrnehmen als „eine Art nehmen, eine Wiederaufnahme, [...] allererst zum Erscheinen gebracht wird“ (ebd.). Der sich anbietende Sinn wird vom leiblichen Wahrnehmungssubjekt auf eine bestimmte Bedeutung hin verengt und lässt damit andere Wahrnehmungsmöglichkeiten, die ebenfalls in der Situation angelegt sind, außer Acht. Wer wahrnimmt, nimmt immer „etwas als etwas“ (Waldenfels, 2002, S. 28) – in „signifikative[r] Differenz“ (ebd.) – wahr. Der Leib mit seinen körperlich-biologischen Dispositionen und seinem Erfahrungshorizont bildet dabei sowohl Medium als auch Bedingung von Erfahrung. Er ist die Perspektive, hinter die nicht zurückgetreten werden kann.

Im Unterrichtsgeschehen begegnen Lehrpersonen einer vielschichtigen Erfahrungswirklichkeit, die sich im Zusammenspiel unterschiedlicher Wahrnehmungsweisen erst konstituiert. Wahrnehmung, verstanden als Geschehen der Sinnkonstitution, in dem sich Fremdes zeigt, irritiert und einen Anspruch erhebt, offenbart sich damit als konstitutiv für pädagogisches Handeln. Dies bedeutet für das Lehrer*innen-handeln, dass professionelle pädagogische Wahrnehmung nicht allein auf Effizienz, Kontrolle oder Zielerreichung ausgerichtet ist, sondern auch Offenheit gegenüber dem Anderen und Unverfügbaren erfordert. Eine solche wahrnehmungsoffene Haltung fußt auf der Einsicht in die Mehrdeutigkeit und Kontingenz von Wahrnehmung und bedarf sowohl der theoretischen Fundierung als auch der Einübung und Kultivierung. Wahrnehmungsschulung zielt dabei weniger auf das Mehr-Sehen als auf ein *Anders-* und damit *Anderes-Sehen*: auf die Fähigkeit, eigene Ordnungen zu suspendieren, Irritationen auszuhalten und sich darauf wiederholt und auf neue Weise einzulassen.

Phänomenologische Vignetten – Wahrnehmungsweisen eröffnen

„Nichts ist so schwierig, wie beim Lehren das Vorwissen der Lernenden zu ermitteln. Wir sind darauf angewiesen, dass es sich zeigt.“ (Meyer-Drawe, 2012b, S. 36)

Eine Möglichkeit zur Schulung einer wahrnehmungsoffenen Haltung bieten phänomenologische Vignetten (Schratz et al., 2012; Agostini et al., 2024). Vignetten sind kurze, narrativ verdichtete Beschreibungen

konkreter Situationen, die darauf abzielen, dem im Feld Miterfahrenden in seiner atmosphärischen Dichte sowie in seinen leiblichen und pathischen Dimensionen Ausdruck zu verleihen. Sie erklären, deuten, urteilen und belehren nicht, sondern zeigen von der leiblichen Perspektive der Vignettenschreibenden auf das von ihnen miterfahrene, intersubjektiv konstituierte Geschehen, von dem sie angesprochen – *offiziert* – wurden (ebd.). Im Folgenden eine exemplarische Vignette:

Patrick und die Apostel

Herr Jakob, der Religionslehrer, beginnt in der Stunde mit einem neuen Thema. „Apostel. Ihr kennt das alle, also könnt ihr auch erklären, was das ist“, grinst der Lehrer. Stille, Blicke zur Lehrperson, Blicke auf die Schulbank. Eine Hand findet ganz langsam, stockend, ihren Weg in die Höhe. „Da steckt der Posteler¹ drin?“, meint Patrick, der Besitzer der Hand, mit einem fragenden Unterton in der Stimme, als er durch ein Kopfnicken zum Sprechen aufgefordert wird. Herr Jakob legt kurz den Kopf schief. Schließlich grinst er noch breiter als zuvor. Nickend und mit einem Lächeln sagt er mit Nachdruck: „Ja genau! Der Posteler überbringt Nachrichten.“ Patrick, der Herrn Jakob keine Sekunde aus den Augen gelassen hat, scheint mit den Worten des Lehrers innerlich aufzuatmen, während sich seine Mundwinkel leicht nach oben ziehen. Ein leises Lächeln erreicht seine Augen, während seine Hand langsam wieder nach unten wandert. (Mian, 2019, S. 190f)

Was bezweckt Herr Jakob mit seiner einführenden, indirekten Frage? Will er die Kinder ‚anschubsen‘, irritieren, ihnen ihr vermeintliches Wissen vor Augen führen, zum Denken anregen, an ihrer Lebenswelt anknüpfen? Handelt es sich hier womöglich nicht um eine Einladung, sondern um eine Demonstration von Überlegenheit – eine ironische Geste, die Wissen ausstellt und Unwissen exponiert? Wie nehmen die Schüler*innen die Aussage der Lehrperson, verbunden mit ihrem Grinsen wahr? Erfahren sie es aufgrund ihres Unwissens als beschämend und blicken deshalb auf die Schulbank? Empfinden sie es als Herausforderung oder wurde ihre Neugierde geweckt, weshalb sie den Blick auf der Lehrperson belassen und den Kontakt mit ihr suchen?

¹ Österreichisch für Postbote

Eine Hand findet den Weg in die Höhe: Patrick wird von der Frage, der Lehrperson und/oder der Thematik ‚Apostel‘ bewegt und in Bewegung versetzt. Sie – die Lehrperson, die ‚Frage‘ und/oder die Apostel – verlangen dem Jungen in seinem Angesprochen-Sein eine Antwort ab, die in seinen leiblichen Artikulationen – der *langsamen, stockenden* Handbewegung, dem *fragenden Unterton* – als Herausforderung, als Wagnis, als Betreten eines ungewissen, unsicheren Terrains, für andere spür- und miterfahrbar wird.

„Aus der Perspektive fertiger Weltordnungen wird der Beitrag kindlicher Weltsicht als bloß defizitär zum Verschwinden gebracht. In einer phänomenologischen Analyse des Erziehungs- und Unterrichtsgeschehens wird dieses nicht von seinem Ende her, also aus der Maßgeblichkeit der postulierten Ziele, sondern vom Handeln als Sinnkonstituierungsvollzug her thematisiert.“ (Meyer-Drawe, 1987, S. 71)

Die fragende Aussage des Jungen „Da steckt der Posteler drin?“ verleiht dem „Sinnfaden [...]“, „an dem Kinder spinnen, wenn sie einen Gegenstand für sich entdecken“ (Stenger, 2013, S. 32), Sichtbarkeit; der Moment, in dem Sinn sich bildet, scheint greifbar. Versucht der Junge das Unbekannte in den Griff zu bekommen, den Aposteln für sich einen Sinn abzugewinnen, indem er Bekanntes in ihnen aufzuspüren versucht?

Herr Jakob legt den Kopf schief. Versucht er, der Antwort des Jungen Sinn abzuringen? Er lässt sich im Sinne einer „didaktischen Sensibilität“ (Mian & Agostini, 2024, S. 28, von der Autorin übersetzt) – eines Gespürs für unterschiedliche Wahrnehmungs- und Verständnisweisen seines Fachgebiets und der damit zusammenhängenden Themen und Gegenstände – auf diese neue oder in Vergessenheit geratene, mögliche Sichtweise und damit auf die Sache und den Schüler erneut und auf neue Weise ein. Darin – „[d]iese andere Sicht der Dinge wieder zu gewinnen“ – besteht „eine schwierige und unabschließbare Aufgabe auf allen Stufen des Lehrens“ (Meyer-Drawe, 1987, S. 72), die durch das Aufspüren und die Anerkennung der Sichtweisen und Sinnfäden der Schüler*innen gelingen kann. In diesem Sinne ermöglichen Lernende Lehrenden, zu lernen, was diese selbst nicht mehr sind (Meyer-Drawe, 2012a) und damit nicht nur ein neues Verständnis ihrer selbst, sondern auch ihrer Schüler*innen, der Sache sowie einen Einblick in den „Sinn in statu nascendi“ (Meyer-Drawe, 2010, S. 12) – also das *Wie* des Lernens – zu gewinnen. Die sensible Wahrnehmung solch

fruchtbarer Momente, eine profunde Kenntnis über die Sache sowie das Wissen über die Wege des Lernenden eröffnen die Möglichkeit, die durch den fremden Anspruch aufgestoßene Tür zu erkennen, den Weg zum Fremden zu beschreiten, ihn zu gestalten und in seiner Brüchigkeit zu begleiten. So kann zwischen alter und neuer Sicht- und Wahrnehmungsweise vermittelt werden (Stieve, 2008).

Herr Jakob denkt dem Jungen nach. Er ist für den durch den Jungen im Apostel aufgespurten Sinn sowie dessen Wahrnehmungsweise empfänglich und erkennt diesen Sinn nach einer kurzen Bedenkzeit schließlich ebenfalls (neu) im Apostel. Herr Jakob grinst noch breiter als zuvor. Freut er sich darüber, den Jungen ‚angesteckt‘, zum Denken herausgefordert oder vielleicht einen Komplizen auf dem Weg zu den Aposteln gewonnen zu haben? Das Grinsen wandelt sich zu einem Lächeln in Verbindung mit einem Nicken. Allein schon diese leiblichen Artikulationen scheinen die Aussage des Schülers zu bekräftigen und ihr neben der mit Nachdruck geäußerten Bestätigung Ernst, Gewicht und Bedeutung zu verleihen. „Ja genau! Der Posteler überbringt Nachrichten.“ Die Lehrperson knüpft am Sinnfaden des Schülers an, fängt ihn auf, spinnt ihn weiter und gibt ihn dem Jungen zurück (Stenger, 2013), indem sie dessen Aussage bekräftigt und der vom Jungen zwischen seinen Vorerfahrungen, dem Apostel und der Ausgangsfrage generierten Bedeutung, gemäß der etymologischen Herleitung des Wortes Apostel², eine weitere Facette hinzufügt. Wie könnte die Lehrperson diesen sich eröffnenden Erfahrungsraum zwischen sich selbst, den Aposteln und Patrick für die anderen Schüler*innen in der Klasse öffnen oder versuchen, diesen Moment didaktisch zu wenden und dadurch möglicherweise auch den anderen einen Lernmoment zu ermöglichen? Wie verhält es sich mit den anderen Schüler*innen in der Klasse, was erfahren bzw. lernen sie gerade?

Für Patrick ist das unterrichtliche Geschehen in jedem Fall von großer Bedeutung, und viel hängt von der Antwort der Lehrperson ab: Während Herr Jakob der Aussage seines Schülers nachspürt und dem von ihm eröffneten Sinn nachgeht, lässt ihn der Junge keine Sekunde aus den Augen. Mit den (erlösenden) Worten des Lehrers scheint er schließlich innerlich aufzuatmen, während sich seine Mundwinkel leicht nach oben ziehen. Was stand für den Jungen auf dem Spiel? Welche Gestalt hätte dieser Begegnungsraum annehmen können,

2 Siehe dazu ausführlich <https://www.dwds.de/wb/Apostel>

wenn sich das Aufeinandertreffen nicht in diese Schwelle zu einer neuen Sichtweise verwandelt hätte?

Ein leises Lächeln erreicht Patricks Augen, während seine Hand langsam wieder nach unten wandert. Freut er sich? Ist er (leise) stolz auf sich? Deutet sich hier ein *Umlernen* (Meyer-Drawe, 2012a) an – verstanden als eine Umstrukturierung des Erfahrungshorizonts in Bezug auf die Sache, den anderen, der die Erfahrung ermöglicht hat, und das Selbst? Möglicherweise entdeckt Patrick nicht nur die Apostel neu, sondern auch sich selbst als jemand, der (unerwartet) aus einem eingegangenen Wagnis mit einer Errungenschaft hervorgehen kann, und Herrn Jakob als jenen, der dies ermöglicht hat. Was, wenn dieser günstige Moment nicht wahrgenommen, erkannt oder ihm nicht die notwendige Zeit geschenkt worden wäre, um von Herrn Jakob in seiner Irritation als noch etwas anderes wahrgenommen zu werden?

Ebenso wie die Vignettenschreibenden von unterschiedlichen Erfahrungsmomenten im Feld werden auch die Lesenden während des Lesens als leibliche Wahrnehmungssubjekte von unterschiedlichen Momenten der Vignette – und das auf eine je eigene Art und Weise – angesprochen und in eine Kommunikation mit der Situation verstrickt. Während einige in dieser Vignette beispielsweise bei der einleitenden Aussage der Lehrperson und den Blicken auf den Bänken verweilen, verharren andere bei den Händen, die nicht den Weg in die Höhe finden, und versuchen zu ergründen, welche Erfahrungsmomente darin zum Ausdruck kommen könnte. In dieser Resonanz entfaltet sich das bildende Potenzial phänomenologischer Vignetten: Als „resonierende Klangkörper“ (Mian & Agostini, 2025, S. 60, von der Autorin übersetzt) eröffnen sie Erfahrungsräume, in denen das Geschehen im Lesen nachvollzogen werden und sich den Lesenden auf je andere Weise zeigen kann. *Was* in der Vignette *wie* resoniert, berührt oder irritiert, hängt von den jeweiligen Erfahrungshorizonten und vorbewussten Erwartungen der Lesenden ab. Diese werden im Lesen thematisch und können in der anschließenden Reflexion – theoretisch fundiert – sichtbar und befragbar gemacht werden. Die Vignette sensibilisiert somit nicht nur für unterschiedliche mögliche Wahrnehmungsweisen, sondern auch für jene einverlebten Erwartungen, Ordnungen und Erfahrungen, aus denen heraus Sinn zu bestimmten Bedeutungen verengt wird.

Die Arbeit mit Vignetten, unabhängig davon, ob allein – beim Verfassen oder Überarbeiten der Lektüre sowie in der anschließenden deutend-reflektierenden Lektüre – oder gemeinsam mit anderen – bei der

intersubjektiven Validierung oder der deutend-reflektierenden diskursiven Lektüre³ –, bedarf einer wahrnehmungsoffenen, sich des Urteils enthaltenden, eigene Wahrnehmungsordnungen suspendierenden und sich auf alternative Sichtweisen einlassenden Haltung, die neuen Handlungsmöglichkeiten den Weg bahnt. In diesem Sinne stellen die zuvor in einer ersten herantastenden Lektüre der Vignette aufgestellten Fragen eine beschreibende Annäherung an das Geschehen dar. Das Fragen selbst fungiert als methodische Geste, die die Kontingenz der Wahrnehmung ernst nimmt und alternative Sinnbildungen im Geschehen an- und/oder mitdenkt, ohne sie zu hierarchisieren, zu normieren oder anderen möglichen Lesarten den Raum zu nehmen.

Vignetten als Professionalisierungsinstrument

„Unsere Wahrnehmung bewahrt den Hang zur Gewohnheit und die Abneigung gegen Störungen. Sie hat eine Tendenz zur Normalisierung.“ (Meyer-Drawe, 2010, S. 12f)

Phänomenologisch orientierte Ansätze zur Professionalisierung (siehe dazu Agostini et al., 2023a; Rödel, 2023), die professionelles pädagogisches Handeln als erfahrungsbezogene, sich wechselseitig zwischen Lernenden, Lehrenden und anderen pädagogischen Akteur*innen vollziehende Praxis verstehen, lenken den Blick auf prä-reflexive, vorsprachliche, nicht intentionale sowie pathische Aspekte (vgl. Agostini & Bube, 2021) des Lehr-Lerngeschehens, durch die vorbewusstes, leibliches Wissen sichtbar wird und einen zentralen Stellenwert erhält. Unter Anerkennung der grundsätzlichen Brüchigkeit von Wahrnehmungen und Erfahrungen sowie ihrer Ambiguität und Diskontinuität zielen sie darauf ab, eine besondere Empfänglichkeit – „eine besondere Haltung der Aufmerksamkeit und Achtsamkeit für fremde Ansprüche [...], eine Umlenkung der Blickrichtung, eine Hin- oder Zuwendung, ein bestimmtes ‚Ethos der Sinne‘“ (Agostini & Bube, 2021, S. 65) – auszubilden. Diese stellen sowohl Grundbedingung von Professionalität als auch Voraussetzung für die Beurteilung und Begründung von Handlungsmöglichkeiten dar (vgl. ebd.).

3 Siehe zu den unterschiedlichen Phasen des Schreibprozesses der Vignette sowie zur Vignettenlektüre beispielsweise Agostini et al., 2023b und Mian & Zadra, 2025.

Professionelles Handeln erscheint damit nicht als herstellbarer Prozess, sondern als intersubjektive und responsive Praxis, die von grundlegender Empfindsamkeit sowie Verantwortlichkeit für den/die andere*n getragen ist (vgl. Dreßler, in Vorbereitung). Im Antworten auf den Anspruch des Anderen – beispielsweise im Aufhören, Stutzen, Hinhören und dem anderen Nach-denken – zeigt sich, dass ein Überrascht- und Herausgefordertsein niemals aufgehoben wird. Das angemessene Antwortgeben vollzieht sich als ein Wagnis. Es erweist sich als fortlaufender Versuch, dem Appell des Anderen nachzukommen, ohne Gewissheit des Gelingens, und entzieht sich dabei der Orientierung an vorgezeichneten oder bewährten Mustern (vgl. Flatscher, 2011).

„Das Antworten kann folglich nie ein letztgültiges sein, stets wird der Anspruch des Anderen dazu nötigen, abermals angemessener zu antworten und vorherige Antworten [...] in Frage zu stellen. Damit bleibt das Antworten nicht nur seiner Nachträglichkeit eingedenk, sondern versucht in dieser Weise, das Kommende als Kommendes offen zu halten.“ (Flatscher, 2011, S. 118)

Phänomenologische Vignetten erweisen sich in diesem Zusammenhang als ein Übungs- und Reflexionsraum professioneller Wahrnehmung. Indem sie das Lehr-Lerngeschehen in seiner Brüchigkeit, Ambiguität und leiblich-responsiven Verfasstheit zur Erscheinung bringen, eröffnen sie die Möglichkeit, sich jener Ansprüche gewahr zu werden, die pädagogisches Handeln im Vollzug herausfordern. Wahrnehmungsschulung vollzieht sich als Einübung einer Haltung, die das Fremde gelten lässt und das Unverfügbare aushält.

Professionalität zeigt sich aus phänomenologischer Perspektive folglich weniger im sicheren Verfügen über Handlungswissen als in der Bereitschaft, sich immer wieder neu ansprechen zu lassen und antwortend Verantwortung zu übernehmen. In diesem antwortenden Sich-Einlassen bildet sich ein pädagogisches Ethos aus, das sich nicht normativ festschreiben lässt, sondern im Wahrnehmen, Zögern, Nachdenken und Antworten entsteht. Phänomenologische Vignetten leisten hierzu einen wesentlichen Beitrag, indem sie Wahrnehmung nicht nur thematisieren, sondern als kontingentes, relationales und responsives Geschehen erfahrbar machen und so jene Sensibilität kultivieren, die professionelles pädagogisches Handeln trägt.

Literatur

- Agostini, E. & Bube, A. (2021). Ethos und Wahrnehmung: Zur Heranbildung einer pädagogischen Achtsamkeit und Zuwendung. *Journal für LehrerInnenbildung*, 21(3), 64–73. <https://doi.org/10.25656/01:23551>
- Agostini, E., Bube, A., Meier, S. & Ruin, S. (Hrsg.). (2023a). *Profession(alisierung) und Erfahrungsanspruch in der Lehrer:innenbildung*. Beltz Juventa. <https://doi.org/10.25656/01:29039>
- Agostini, E., Peterlini, H. K., Donlic, J., Kumpusch, V., Lehner, D. & Sandner, I. (Hrsg.). (2023b). *Die Vignette als Übung der Wahrnehmung. Zur Professionalisierung pädagogischen Handelns*. Barbara Budrich. <https://doi.org/10.3224/84742714>
- Agostini, E., Schratz, M. & Eloff, I. (2024). *Vignette research. Research methods*. Bloomsbury. <http://doi.org/10.5040/9781350299412>
- Dreßler, J. (in Vorbereitung). Klugheit. In E. Agostini, A. Bube, D. Improda & S. Mian (Hrsg.), *Phänomenologie, Pädagogik und Professionalisierung: Entwurf eines (Antwort-)Registers auf Ansprüche und Vollzugsfelder pädagogischen Handelns*. Beltz Juventa.
- Flatscher, M. (2011). Antwort als Verantwortung: Zur Dimension des Ethisch-Politischen in Waldenfels' Phänomenologie der Responsivität. *Etica & Politica*, 13(1), 99–133.
- Merleau-Ponty, M. (2005). *Phenomenology of perception*. Taylor and Francis e-Library. (Originalausgabe 1945)
- Meyer-Drawe, K. (1987). Die Belehrbarkeit des Lehrenden durch den Lernenden – Fragen an den Primat des pädagogischen Bezugs. In W. Lippitz & K. Meyer-Drawe (Hrsg.), *Kind und Welt. Phänomenologische Studien zur Pädagogik* (2. Aufl., S. 63–74). Athenäum.
- Meyer-Drawe, K. (2010). Zur Erfahrung des Lernens. Eine phänomenologische Skizze. *Santalka: Filosofija, Komunikacija*, 18(3), 6–17. <https://doi.org/10.3846/coactivity.2010.22>
- Meyer-Drawe, K. (2012a). *Diskurse des Lernens*. Wilhelm Fink.
- Meyer-Drawe, K. (2012b). Feuer und Flamme: Von der Liebe zum Wissen. In S. Däschler-Seiler (Hrsg.), *Hermeneutik, Ästhetik, Anthropologie* (Bd. 6, S. 35–50). Schneider Verlag Hohengehren.
- Mian, S. (2019). *Lernen zwischen Gewohnheit und Leidenschaft. Zur Bedeutsamkeit des Sich-Einlassens im Erfahrungsvollzug*. Ferdinand Schöningh.
- Mian, S. & Agostini, S. (2024). Learning and teaching as a withdrawal: A phenomenological perspective on fundamental pedagogical concepts. *Pedagogia e Vita*, 82(3), 18–30.
- Mian, S. & Agostini, E. (2025). Sensitization to the Other – The phenomenological vignette as a resonating body of sound. *Studium Educationis*, 26(1), 60–70. <https://doi.org/10.7346/SE-012025-07>
- Mian, S. & Zadra, C. (2025). Über die Beziehung zwischen Erfahrung und Reflexion: Die phänomenologische Vignette als reflexive Praxis und Reflexionsinstrument. In U. Barth & A. Wiesel (Hrsg.), *Ethos in der Pädagogik – eine professionelle Haltung reflektieren und ausbilden* (S. 70–82). Beltz Juventa.
- Rödel, S. S. (2023). Phänomenologische Ansätze zu Professionalität und Professionalisierung im Lehrberuf: Anders sehen, wahrnehmen und urteilen lernen. In E. Agostini, A. Bube, S. Meier & S. Ruin (Hrsg.), *Profession(alisierung) und Erfah-*

- rungsanspruch in der Lehrer:innenbildung* (S. 103–121). Beltz Juventa. <https://doi.org/10.25656/01:29039>
- Schratz, M., Schwarz, J. & Westfall-Greiter, T. (2012). *Lernen als bildende Erfahrung. Vignetten in der Praxisforschung*. StudienVerlag.
- Stenger, U. (2013). Die Entdeckung der Gegenstände der frühen Kindheit. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16 (Suppl. 2), 27–41. <https://doi.org/10.1007/s11618-013-0407-z>
- Stieve, C. (2008). *Von den Dingen lernen. Die Gegenstände unserer Kindheit*. Fink.
- Waldenfels, B. (2002). *Bruchlinien der Erfahrung. Phänomenologie – Psychoanalyse – Phänomenotechnik*. Suhrkamp.
- Waldenfels, B. (2024). *Geburt des Ethos aus dem Pathos*. Mohr Siebeck.

Mian, Stephanie, PhD,
<https://orcid.org/0000-0002-2517-8716>
Forscherin,
Institut für Bildungswissenschaften,
Freie Universität Bozen.
Arbeitsschwerpunkte:
(Phänomenologische) Lehr-Lernforschung,
Professionalisierung, Nachhaltigkeit.
stephanie.mian@unibz.it