



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Einsatz von Vignetten in der Ausbildung von (angehenden)
Lehrpersonen. Ein hochschuldidaktisches Konzept.“

verfasst von / submitted by

Viktoria Anderl, BEd

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Arts (MA)

Wien, 2021 / Vienna 2021

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

A 066 848

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Masterstudium Bildungswissenschaft

Betreut von / Supervisor:

Ass.-Prof. Dott. Evi Agostini, PhD

Eidesstaatliche Erklärung

Ich erkläre, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig verfasst habe und nur die ausgewiesenen Quellen und Hilfsmittel verwendet habe. Ich habe die vorliegende Arbeit weder in Teilen noch zur Gänze anderwärtig verwendet.

Wien, am 31. 8. 2021

A handwritten signature in brown ink, appearing to read "Jul. V. ...". The signature is written in a cursive style and is positioned to the right of the date.

Danksagung

Hiermit möchte ich mich bei allen Personen, die mich bei dem Verfassen und bei der Fertigstellung dieser Masterarbeit tatkräftig unterstützt haben, herzlichst bedanken.

Ein großes Dankeschön gebührt meiner Betreuerin Ass.-Prof.in dott.ssa mag.a phil. habil. Evi Agostini, PhD, die mich fachlich perfekt betreut hat und mich mit wertvollen sowie anregenden Ratschlägen unterstützt hat.

Außerdem möchte ich mich beim Team des Projektes „ProLernen“ bedanken, da ich meine Ideen und Fragen bei den Projekttreffen einbringen durfte und immer hilfreiches Feedback und wertvolle Anregungen erhalten habe.

Ein ganz besonderer Dank gebührt meiner Familie, meinem Partner und meinen Freund*innen, welche unzählige Male Korrektur lesen „mussten“ und mir mit positiven Zusprüchen geholfen haben. Durch deren Rückhalt sowie Verständnis konnte ich diese Masterarbeit fertigstellen.

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung	7
1.1 Problemaufriss.....	7
1.2 Forschungsstand sowie Forschungslücke	8
1.3 Forschungsfrage	13
1.4 Methodisches Vorgehen sowie Aufbau der Arbeit	13

GRUNDLAGENTHEORIE

2 Phänomenologische Erziehungswissenschaften	16
2.1 Begriffsklärung Phänomenologie.....	16
2.2 Motive phänomenologischen Philosophierens	19
2.2.1 Das Motiv einer deskriptiv einholbaren originären und anschaulichen Erfahrung.....	19
2.2.2 Das Motiv einer pluralen, aber dennoch einheitlich begründbaren philosophischen Vernunft	19
2.2.3 Das Motiv der methodischen Gewinnung der transzendental verankerten Einheit jeglichen Sinnes von Erfahrung und Erkenntnis	20
2.2.4 Das Motiv lebensweltlicher Erfahrung als faktische Bedingung der Möglichkeiten menschlicher Erfahrung und Erkenntnis	20
2.2.5 Das diskurskritische Motiv der Genealogie zwischenmenschlicher differenter Erfahrungs- und Verpflichtungsansprüche als Sinn-genese in status nascendi.....	21
2.3. Phänomenologie in der Bildungswissenschaft.....	22
2.3.1 Lernen aus einer pädagogisch-phänomenologischen Sichtweise	23
2.3.2 Perspektive „lernseits“	26
2.3.3 Individualisierung versus Personalisierung	27
3 Vignetten	29
3.1 Definition von Vignetten	29
3.2 Schreiben von Vignetten	31
3.3 Lesen von Vignetten.....	32
3.4 Vignetten-Lektüren.....	34
3.5 Potenzial von Vignetten für Professionalisierungsprozesse.....	36
4 Psychoanalytische Grundlagen	40
4.1 Historische Hinführung.....	40
4.2 Psychoanalytische Grundannahmen.....	43

4.3 Anwendungsgebiete psychoanalytischer Ansätze.....	46
4.3.1 Psychoanalyse im sozialen Feld	47
4.3.2 Psychoanalyse in anderen Wissensgebieten	47
4.3.3 Psychoanalytische Pädagogik	48
5 Methode der Work Discussion	50
5.1 Entstehung und Hintergrund der Methode.....	50
5.2 Ablauf der Methode	53
5.2.1 Anfertigen der Praxisprotokolle	53
5.2.2 Ablauf der Seminarsitzungen	54
5.3 Ziele der Methode.....	56
6 Vergleich und Verknüpfung von Vignetten und Work Discussion	61
6.1 Gemeinsamkeiten und Unterschiede.....	61
6.2 Potenziale und Herausforderungen einer Methodenkombination	66
6.3 Überblick über Work Discussion und Vignetten	68
7 Ansätze in der Hochschuldidaktik	71
7.1 Allgemeine Didaktik.....	71
7.2 Lehren an Hochschulen	73
7.2.1 Einflussfaktoren auf die Lehre.....	74
7.2.2 Hochschuldidaktische Ansätze	78
7.2.3 Planung einer Lehrveranstaltung	82
7.2.4 Lehrmethoden	85
7.3 Lehrer*innenbildung.....	86
7.3.1 Professionalisierung in der Lehrer*innenbildung	86
7.3.2 Lehrer*innenbildung an der Universität Wien	87
7.3.3 Kasuistik und Lehrer*innenbildung.....	89
KONZEPT	
8 Einführung.....	94
8.1 Vorstellung und Organisation	94
8.1.1 Vorstellungsrunde.....	94
8.1.2 Klärung des Seminarplans	95
8.1.3 Abklärung des Vorwissens	101
8.2 Lernen als Erfahrung – phänomenologischer Lernbegriff.....	102
8.3 Vignetten.....	104

8.3.1 Was ist eine Vignette?.....	104
8.3.2 Lesen von Vignetten.....	106
8.3.3 Vignetten-Lektüre.....	108
8.4 <i>Leib, Wahrnehmung</i>	109
8.5 <i>Psychoanalytische Haltung – Lernen durch Erfahrung</i>	111
8.6 <i>Work Discussion</i>	112
9 Hauptteil.....	113
9.1 <i>Basisvariante</i>	114
9.1.1 Ablauf der Basisvariante.....	114
9.1.2 Wechsel der Perspektiven.....	116
9.1.3 Beispiel für die Basisvariante.....	118
9.2. <i>Erweiterungsvariante</i>	125
10 Abschluss.....	126
10.1 <i>Bestandteile der Abschlussarbeit</i>	126
10.2 <i>Feedback und Reflexion</i>	127
11 Bezug des entwickelten Konzeptes zu hochschuldidaktischen Ansätzen.....	127
11.1 <i>Didaktisches Dreieck und didaktische W-Fragen</i>	127
11.2 <i>Formulierung von Studienzielen</i>	128
11.3 <i>Neun didaktische Prinzipien nach Pfäffli</i>	131
11.4 <i>Professionalisierung und Lehrer*innenbildung</i>	132
12 Fazit.....	133
Literaturverzeichnis.....	140
Abbildungsverzeichnis.....	151
Tabellenverzeichnis.....	152
Abstract.....	153

1 Einleitung

Die Einleitung widmet sich zu Beginn dem Problemaufriss dieser Arbeit sowie dem Forschungsstand verbunden mit der Forschungslücke, um danach die leitende Forschungsfrage sowie unterstützende Unterfragen vorzustellen. Anschließend wird der Aufbau der Arbeit und das methodische Vorgehen thematisiert.

1.1 Problemaufriss

Da ich bereits vier Jahre lang als Lehrerin an einer Mittelschule in Wien unterrichtet habe, habe ich die Erfahrung gemacht, dass Konzepte wie Individualisierung und Differenzierung in heterogenen Klassen, wie sie in Mittelschulen vorherrschen, enorm wichtig sind. Ferner bedingt durch das Literaturstudium bin ich zu der Erkenntnis gelangt, dass diese Konzepte besser um das Konzept der Personalisierung erweitert werden sollten. Während bei der Individualisierung und der Differenzierung der Lernprozess von der Lehrperson her gedacht und gesteuert wird, geht es bei der Personalisierung darum, den Lernprozess vom Kind ausgehend zu denken, indem das jeweilige „Ich“ des Kindes beim Lernen beteiligt wird. Außerdem drückt das Kind selbst dem Lernprozess seinen persönlichen Stempel auf und es gibt Freiräume von Seiten der*des Lernenden für den persönlichen Anschluss zu den Lerninhalten (vgl. Schratz, Westfall-Greiter 2010, S. 26).

Diese gerade erwähnten Konzepte wurden mir in meiner Ausbildung auch immer wieder von Lehrenden „eingebläut“, Beispiele und Anregungen, wie ich das umsetzen könnte, wurden jedoch wenige gegeben. Als ich in der Findungsphase des Themas für die Masterarbeit auf phänomenologisch orientierte Vignetten stieß, erkannte ich recht schnell, dass diese ein Potenzial aufweisen könnten, Lehramtsstudierenden, aber auch bereits unterrichtenden Lehrpersonen neue Anreize zu geben, das Lernen von Schüler*innen neu, beziehungsweise anders zu verstehen und dadurch neue praxisrelevante Ideen zu personalisiertem Unterricht zu erhalten.

Bei der Literaturrecherche zeigte sich, dass Vignetten besondere Merkmale aufweisen, die sie von Unterrichtsbeobachtungen unterscheiden. Vignetten sind nicht in einem klassischen wissenschaftlichen Sinne präzise oder vollständig. Die in Vignetten beschriebenen Erfahrungen können nicht vermessen, gewogen oder gezählt werden. Das Außergewöhnliche an Vignetten ist, dass sie prägnant sind, was meint, dass diese die vielschichtigen Momente der Erfahrung, sei es Erfreuliches, Verstörendes oder Eigentümliches, bedeutungsvoll und detailreich darstellen (vgl. Schratz Schwarz, Westfall-Greiter 2012, S. 35). Eine weitere Besonderheit von Vignetten ist, dass sie sich durch Unbestimmtheit auszeichnen und sie nicht danach streben, verflochtene Strukturen genau zu bestimmen und in Begriffe zu übersetzen, wie dies das Ziel wissenschaftlicher Erkenntnis ist

(vgl. Agostini 2019b, S. 179). So verdeutlicht Agostini dies mit folgendem Zitat (2019b, S.181): „Mit Vignetten wird sinnliche Erkenntnis und weniger wissenschaftliche Explikation von Begriffen angestrebt.“ Außerdem streben Vignetten keine gültige Wahrheit an; sie lassen Räume offen, um unterschiedlich gelesen zu werden (vgl. Agostini 2019b, S. 186). Aufgrund dieser nun beschriebenen Besonderheiten von Vignetten stellte sich mir die Frage, wie diese in der Ausbildung von Lehramtsstudierenden eingesetzt werden können, da diese nicht allgemeingültig, objektiv oder vollständig sein wollen sowie auf voraussetzungsreichen bildungsphilosophischen Prämissen beruhen und dies daher zu einem erschwerten Einsatz führen könnte. Daher ergab sich für mich das Interesse, mir ein (hochschul-)didaktisches Konzept zu überlegen, wie die Arbeit mit Vignetten in der Ausbildung und zur Professionalisierung von Lehramtsstudierenden eingesetzt werden könnte. Als eine Quelle der Inspiration bot sich mir hier der bekannte psychoanalytische Ansatz der Work Discussion an. Die dabei verfassten und besprochenen Praxisprotokolle ließen Gemeinsamkeiten mit Vignetten erahnen.

Nachfolgend soll nun der Forschungsstand bezüglich des Einsatzes von Vignetten sowie der Methode der Work Discussion beschrieben und die Problematik des fehlenden Konzeptes für die Einbindung von Vignetten in die Ausbildung von Lehramtsstudierenden erläutert werden.

1.2 Forschungsstand sowie Forschungslücke

Der Begriff des Lernens wird und wurde je nach Ansatz und Epoche verschiedenartig definiert. Häufig steht bei Lerntheorien das Ergebnis im Fokus und weniger der Prozess des Lernens. In pädagogisch-phänomenologischen Lerntheorien wird jedoch der Lernprozess fokussiert und in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit gestellt. Wie sich Lernen als Prozess gestaltet und zeigt wird dabei erforscht und nicht, wie das Lernergebnis aussieht (vgl. Agostini 2020a, S. 219-220). Aus einem pädagogisch-phänomenologischen Blickwinkel ist Lernen selbst eine Erfahrung, Lernen stellt damit nicht einfach eine Erfahrung über etwas Neues dar. Wird Lernen als eine Erfahrung verstanden, dann impliziert dies, dass bereits Bekanntes erschüttert, verworfen oder neu sortiert wird. Daraus lässt sich schlussfolgern, dass lernende Personen den Lernprozess nicht selbstständig einleiten können. Vielmehr widerfährt den Lernenden der Prozess des Lernens. Dies kann dazu führen, dass sich Unsicherheit ergeben kann, da bereits gelernte Inhalte etc. als nicht mehr richtig dargestellt werden (vgl. Meyer-Drawe 2010, S. 6). Lernen als ein Vollzug hat die besondere Eigenschaft, dass sich dieser der Öffentlichkeit nicht zeigt, sondern im Verborgenen abläuft. Wie schon erwähnt rücken in anderen wissenschaftlichen Disziplinen zum Lernen die Ergebnisse des Lernprozesses in den Fokus, sei es in der Neurowissenschaft als dauerhafte Verknüpfungen im Gehirn

oder aus kognitionstheoretischen Perspektiven als Gedächtnisaufbau. Der Lernprozess selbst bekommt indes weder wissenschaftlich noch lebensweltlich ausreichend Aufmerksamkeit. Fraglich wird nun mit diesem Hintergrund, wie sich Lernprozesse begleiten oder auch verbessern lassen, wenn diese nicht zugänglich sind. Da der Prozess des Lernens die Eigenschaft aufweist, im Verborgenen abzulaufen und sich nicht zu zeigen, handelt es sich nicht um Nachlässigkeit, den Lernprozess nicht erforscht zu haben. Gerade diese besondere Eigenschaft des Lernvollzuges erschwert die Erforschung von jenem enorm. Deswegen kann es für Lehrende schwer sein, das Lernen zu verstehen. Überdies wird das Verständnis des Lernprozesses durch die Tatsache erschwert, dass Lehrende oftmals vergessen haben, wer sie waren, bevor sie lernten (vgl. Meyer-Drawe 2010, S. 9-10). Phänomenologisch orientierte Vignetten versuchen diesen Lernvollzügen auf die Spur zu kommen (vgl. Schratz, Schwarz, Westfall-Greiter 2012, S. 31).

Bei Vignetten handelt es sich um kurze, verdichtete Erzählungen, welche (schulische) Erfahrungsmomente behandeln. Leibliche Wahrnehmungen von Schüler*innen können dadurch mit- beziehungsweise nacherfahrbar gemacht werden und somit können durch das Lesen von Vignetten neue Erfahrungsräume und Erkenntnisse gewonnen werden (vgl. Agostini 2019a, S. 302). Vignetten werden aber sowohl in der Professionalisierung als auch in der Forschung in Bereichen außerhalb der Schule eingesetzt, beispielsweise in Institutionen oder anderen sozialen Räumen wie Einkaufszentren, Parks, Bahnhöfen etc. (vgl. Peterlini 2020, S. 6).

In der Phänomenologie kommt dem Leib eine besondere Bedeutung zu. Unter dem Leib wird verstanden, dass Körper und Geist nicht getrennt voneinander gesehen werden können. Es kann davon gesprochen werden, dass der Leib einen beseelten Körper darstellt. In der Vignettenforschung wird dem leiblichen Geschehen eine große Aufmerksamkeit geschenkt. Das bedeutet, dass körperlichen Äußerungen, wie einer Geste, der Körperhaltung oder einem Zucken, Beachtung geschenkt wird und sie beim Anfertigen von Vignetten in diese aufgenommen werden. Außerdem werden auch leibliche Ausdrücke, wie beispielsweise das Verstellen der Stimme oder ein unterdrücktes Husten, wahrgenommen und als wichtiger Bestandteil für die Vignette angesehen (vgl. Peterlini 2020, S. 6-7). Besonders ist zusätzlich, dass beim Schreiben von Vignetten weitgehend auf Kontextinformationen verzichtet wird und auch Interpretationen von Geschehnissen vermieden werden sollen. Es soll das Geschehene beschrieben aber Erklärungen dessen vermieden werden. Erst im nächsten Schritt, beim Lesen der Vignette, sollen alle möglichen Bedeutungen reflektiert und gedeutet werden, also hier können Kontextinformationen miteinfließen und Interpretationen durchgeführt werden (vgl. Peterlini 2020, S.9).

Wie bereits im Problemaufriss angesprochen, gibt es auch Argumente, die gegen den Einsatz von Vignetten sprechen. Als ein Argument gegen Vignetten und dem (theoretischen) Wissensgewinn, der aus ihnen gewonnen werden soll, können die zuvor schon beschriebenen besonderen Eigenschaften der Vignetten und auch der Ergebnisse der Beschäftigung mit diesen sein. Denn die verfassten Vignetten und die Besprechungen dieser sind oftmals sehr subjektiv und zeigen das Besondere von Lernerfahrungen. Da aber in den besonderen Erfahrungen auch immer das Allgemeine implizit versteckt zu finden ist, eignen sich Vignetten in der Ausbildung oder Weiterbildung besonders, sowohl besondere Erfahrungen als auch allgemeine Theorie zu vermitteln (vgl. Agostini 2016, S. 61). In pädagogisch-phänomenologischen Sichtweisen wird davon ausgegangen, dass Erfahrungen intersubjektiv sind (vgl. Brinkmann 2011, S. 73). Die Vignettenforschung sieht die Fülle an Erfahrungen als wertvoll an und möchte weder objektiv sein noch mit standardisierten Verfahren analysieren (vgl. Agostini 2016, S. 62). Vielmehr geht es darum, eine Haltung einzuüben, nicht vorschnell zu urteilen oder Personen bestimmte Dinge zuzuschreiben, sondern sich allen möglichen Bedeutungen für dasselbe Phänomen anzunehmen und sich auf diese einzulassen. Es müssen Perspektivenwechsel vollzogen werden, um dasselbe Phänomen mit anderen Blicken wahrnehmen zu können (vgl. Peterlini 2019, S. 11).

Durch die Arbeit mit Vignetten können von Studierenden neue Erfahrungen und Erkenntnisse gemacht werden. Diese lenken den Blick darauf, wie Lernende Lernprozesse erfahren. Es kann von einem lernseitigen Unterricht gesprochen werden, welcher durch Vignetten erfahrbar gemacht werden kann (vgl. Schratz Schwarz, Westfall-Greiter 2012, S. 25). Aufgrund dieses eben beschriebenen Potenzials von Vignetten ist es notwendig, ein hochschuldidaktisches Konzept für den konkreten Einsatz von Vignetten in der Ausbildung von Lehramtsstudierenden zu entwickeln. Vignetten als Ausbildungsmedium in der Lehrer*innenbildung lassen den Blick auf Ungewohntes lenken. Bei der Professionalisierung in der Lehrer*innenbildung geht es oftmals darum, Sicherheit in vielen Situationen zu erreichen. Damit einher geht jedoch auch, dass sich Wahrnehmungsgewohnheiten ausprägen. Dies verhindert Situationen aus anderen Blickwinkeln zu sehen. Durch das Einlassen auf das Irritierende in den Vignetten können Alternativen aufgezeigt werden. Die Vorstellung von Professionalisierung verändert sich demnach so, dass sich Studierende produktiv verunsichern lassen (vgl. Agostini 2020b, S. 173). Im Jahr 2018 wurde im Zuge eines Schulentwicklungsprogrammes an zwei zusammengelegten Schulen in Südtirol der erste Versuch unternommen, Vignetten systematisch einzusetzen. Hierbei wurden diese in der Weiterbildung von bereits unterrichtenden Lehrpersonen verwendet (vgl. Agostini, Mian 2020, S. 138). Dabei wurde im Rahmen eines pädagogischen Tages mit Vignetten gearbeitet, welche aus den beiden Schulen stammten (vgl. Agostini,

Mian 2020, S. 140). In der Evaluierung danach zeigt sich, dass sich die teilnehmenden Lehrpersonen durch die Beschäftigung mit den Vignetten den Lernerfahrungen der Schüler*innen, aber auch den der Lehrpersonen nähern konnten und neue Erkenntnisse für die eigene Lehre erarbeitet werden konnten. Zusätzlich konnte der Einsatz von schulfremden Vignetten in der Weiterbildung von Lehrpersonen erprobt werden. Es zeigte sich, dass auch Erkenntnisse aus schulfremden Vignetten auf Erfahrungsmomente der eigenen Schule verweisen können und für zukünftige Situationen fruchtbar genutzt werden können (vgl. Agostini, Mian 2020, S. 146). Neben diesem Einsatz in der Schule mit bereits unterrichtenden Personen wurden aber bereits auch an der Universität Wien im Jahr 2018 gemeinsam mit der Leibniz Universität Hannover das Forschungsprojekt „Am Phänomen orientiert: Kunstvermittlung ‚Naht am Werk‘ und Vignettenforschung. Potenziale der Forschung über ästhetische Bildung im wahrnehmenden Zugang“ mit Lehramtsstudierenden durchgeführt (vgl. Universität Wien 2020c, o. S.).

Die gerade ausgeführten Punkte lassen daher den Schluss zu, dass ein systematisches hochschuldidaktisches Konzept in der Zusammenführung mit der Methode der Work Discussion noch fehlt, da wie oben beschrieben wurde, Vignetten ein enormes Potenzial in der Ausbildung von Lehrpersonen haben, jedoch nicht festgeschrieben ist, wie diese konkret eingesetzt werden können.

Wie bereits oben angeführt, ist die Beschäftigung und Arbeit mit Vignetten aufgrund der jeweiligen Vorerfahrungen und Erfahrungshorizonte sehr individuell und jede Person kann unterschiedliche Erfahrungen und Schlüsse daraus ziehen. Zudem ist die Arbeit mit Vignetten sehr voraussetzungsreich. Damit die Beschäftigung mit Vignetten leichter zugänglich wird, soll die Arbeit mit Vignetten in ein hochschuldidaktisches Konzept eingearbeitet und der Ablauf so weit standardisiert werden, dass es gut einsetzbar ist, jedoch auch nichts von seiner Individualität verliert. Zusätzlich ist es notwendig, im Konzept die phänomenologischen Grundlagen zu bearbeiten, stellen diese doch die Basis für die Arbeit mit Vignetten dar. Die Sprache der Phänomenologie ist nicht immer leicht verständlich und es können Schwierigkeiten mit dem Verständnis der phänomenologisch-pädagogischen Sichtweise entstehen (vgl. Agostini, Mian 2020, S.144). Dieser Sachverhalt könnte schon vor der konkreten Arbeit mit Vignetten abschreckend wirken. Mit einem Konzept, welches dies berücksichtigt und Studierende mit der Phänomenologie vertraut macht, könnte diese Hürde leichter überwunden werden.

In dem Konzept soll die Methode der Work Discussion berücksichtigt und darauf Bezug genommen werden. Als sinnvoll wird dies erachtet, da die in der Work Discussion verfassten Protokolle

den Vignetten ähneln. Ferner weist die Methode der Work Discussion einen standardisierten Ablauf auf, in dem die Bearbeitung von Vignetten eingegliedert werden kann. Entwickelt wurde diese Methode in den 1970er Jahren von Martha an der Tavistock Clinic in London. Den Kern der Methode stellen selbst verfasste Protokolle aus dem Berufsalltag von Personen dar, die in psychosozialen Berufen arbeiten. Diese Protokolle werden in regelmäßig stattfindenden Sitzungen besprochen. Die Methode der Work Discussion wird in Aus- und Weiterbildungen mit dem Ziel verwendet, die Wahrnehmung zu sensibilisieren, sowie über emotionale und auch belastende Aspekte aus dem Berufsalltag nachzudenken (vgl. Hover-Reisner, Fürstaller, Funder, Datler 2014, S. 281). Die Methode der Work Discussion leistet einen Beitrag zur Professionalisierung von Personen in pädagogischen Berufsfeldern. Dabei wird davon ausgegangen, dass sich die Professionalisierung durch die Ausbildung und Kultivierung einer Verstehenskompetenz entwickelt. Erreicht soll die Kompetenz durch die Fallarbeit werden, wobei auch von Fallvignetten gesprochen wird (vgl. Hover-Reisner, Fürstaller, Funder, Datler 2014, S. 276). Mittels Fallvignetten soll der*die Leser*in den Fall verstehen und diagnostische Informationen herausfiltern. Zusätzlich soll durch die Erstellung von Diagnosen Wissen gewonnen werden, welches auch bei anderen ähnlichen Fällen angewendet werden soll. Außerdem sollen die Fallvignetten dabei helfen, über unterschiedliche Handlungsoptionen zu reflektieren (vgl. Agostini 2020b, S. 158). Als herausfordernd am Fallbegriff und damit gleichzeitig beim Arbeiten mit Fällen hingegen erweist sich, dass keine klare Unterscheidung zwischen den Begriffen „Fall“, „Fallbeispiel“ oder auch „Beispiel“ existiert. Der Fall stellt nur etwas Allgemeines dar, wenn streng zwischen Beispiel und Fall unterschieden wird. Daneben ist im Beispiel das Besondere von Interesse. Aber auch das Allgemeine zeigt sich hier, denn dieses schwingt immer im Besonderen mit. Mittels phänomenologisch orientierter Vignetten kann von einem Lernen am Beispiel ausgegangen werden (vgl. Agostini 2020b, S. 164-165). Denn diese ähneln dem Beispiel sowohl in ihrer Struktur als auch in ihrem Gehalt (vgl. Agostini 2020b, S. 166).

Wie bereits zuvor beschrieben, leisten auch phänomenologisch orientierte Vignetten in Professionalisierungsprozessen einen Beitrag. Die Vignette als Beispiel für das Besondere, welche auch immer das Allgemeine zeigt, kann die reine Fallarbeit in der Methode der Work Discussion erweitern und durch die Arbeit mit Vignetten können Professionalisierungsprozesse stattfinden.

Anhand der Ausführungen lässt sich nun eine Forschungslücke ausmachen. Es ist aufgrund der oben angeführten Gründe notwendig, ein hochschuldidaktisches Konzept zu entwickeln, welches der Professionalisierung von Lehramtsstudierenden dient. Dieses soll die Arbeit mit phänomeno-

logisch orientierten Vignetten enthalten und eine Weiterentwicklung der Methode der Work Discussion von einer Fallarbeit zu einer Arbeit mit Beispielen beinhalten. So bieten sowohl Vignetten als auch die Methode der Work Discussion ein Potenzial für die Ausbildung von Lehrpersonen.

1.3 Forschungsfrage

Bezugnehmend auf das vorige Kapitel ergibt sich daher nun folgende forschungsleitende Frage:

„Wie kann im Rahmen der Lehrer*innenbildung ein hochschuldidaktisches Konzept gestaltet sein, welches phänomenologisch orientierte Vignetten als Professionalisierungsinstrumente nutzt?“

Neben der leitenden Forschungsfrage haben sich ebenso Unterfragen ergeben, welche zur Erarbeitung der forschungsleitenden Fragestellung hilfreich sind. Diese lauten:

- Welche grundlagentheoretischen Inhalte müssen berücksichtigt werden?
- Wie kann das Modell der Work Discussion für den Einsatz von Vignetten genutzt werden?
- Wie können die Methode der Work Discussion und Vignetten unter Beachtung der unterschiedlichen erkenntnistheoretischen Prämissen adäquat „zusammengeführt“ werden?
- Wie können Vignetten methodisch-didaktisch eingesetzt werden?
- Wie können die einzelnen Schritte der Bearbeitung von Vignetten in ein standardisiertes Setting überführt werden, ohne das Potenzial von Vignetten zu verlieren?

1.4 Methodisches Vorgehen sowie Aufbau der Arbeit

Die Arbeit zielt auf die Entwicklung eines hochschuldidaktischen Konzeptes ab, welches den Einsatz von Vignetten in der Lehramtsausbildung von Studierenden vorsieht. Dieses wird vor dem Hintergrund der Work Discussion weiterentwickelt, wobei die jeweiligen erkenntnistheoretischen Prämissen von Work Discussion und Vignetten entsprechend reflektiert werden. Die Grundlagen werden demnach hermeneutisch und textgeleitet erarbeitet, um im weiteren Schritt im Konzept konkret angewendet zu werden. Die Vorgehensweise kann als deduktiv beschrieben werden. Die Arbeit fokussiert sich zu Beginn auf eine starke grundlagentheoretische Auseinandersetzung der beiden Ansätze (Phänomenologie und Psychoanalyse), welche für die Vignetten sowie die Work Discussion die Basis darstellen. Danach wird erläutert, wie diese erarbeiteten Grundlagen sowie die bereits method(olog)ischen Ansätze (Vignette und Work Discussion) in Grundprinzipien der (Hochschul-)Didaktik im Rahmen einer Lehrveranstaltung für die Ausbildung von (angehenden) Lehrpersonen überführt werden können.

Die Arbeit beschäftigt sich zu Beginn mit grundlegenden, für die Arbeit essenziellen Theorien (siehe Kapitel 2-6). Einerseits soll der phänomenologische Ansatz (siehe Kapitel 2) von Lernen thematisiert werden, andererseits wird die Methodologie, welche hinter Vignetten (siehe Kapitel 3) steckt, erklärt. Auch das Forschungs- sowie Erhebungsinstrument Vignette wird definiert sowie die Bedeutung von Vignetten als Professionalisierungsinstrument herausgestellt. Im Anschluss wird die psychoanalytische Methode der Work Discussion (siehe Kapitel 5) und die damit verbundene Erkenntnistheorie (siehe Kapitel 4) behandelt. Zum Schluss des theoretischen Teils sollen noch wichtige Punkte angeführt werden, die eine gelingende Hochschuldidaktik (siehe Kapitel 7) auszeichnen. Darin werden allgemeine didaktische Grundsätze behandelt, welche auch für die Hochschuldidaktik Gültigkeit besitzen. Daneben werden aktuelle Ansätze im Rahmen der Lehrer*innenbildung miteinfließen sowie Vorgaben bezüglich dieser stammend von der Universität Wien angegeben, welche als Referenzuniversität dient.

Im Hauptteil der Arbeit (siehe Kapitel 8-11) wird dargestellt, wie das Konzept für den Einsatz von Vignetten in der Ausbildung von Lehramtsstudierenden erarbeitet wurde. Dazu werden die zuvor erarbeiteten Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Arbeit mit Vignetten sowie der Methode der Work Discussion (siehe Kapitel 6) und die dabei als fruchtbar identifizierten Verknüpfungspunkte herangezogen. Danach wird der Aufbau des Konzeptes mit konkreten Methoden, Inhalten sowie didaktischen Vorgehensweisen dargestellt und beschrieben sowie begründet, warum das entwickelte Konzept so gestaltet wurde.

Beendet wird die Arbeit mit der Beantwortung der forschungsleitenden Fragestellung sowie deren Unterfragen (siehe Kapitel 12). Auch eine kritische Reflexion des entwickelten Konzeptes sowie ein Ausblick sind im Fazit der Arbeit enthalten.

GRUNDLAGENTHEORIE

2 Phänomenologische Erziehungswissenschaften¹

Dieses Kapitel beschäftigt sich damit, grundlegende Merkmale der Phänomenologie zu klären. Dabei sollen sowohl allgemeine Motive als auch Zusammenhänge zwischen Phänomenologie und Bildungswissenschaft behandelt werden.

2.1 Begriffsklärung Phänomenologie

Bei der Phänomenologie handelt sich um eine der wichtigsten philosophischen Schulen im 20. Jahrhundert (vgl. Stieve 2010, S. 23). Sie ist jedoch von Beginn an nicht nur eine ausschließlich philosophische Denkbewegung, sondern steht in Verbindung mit anderen Einzelwissenschaften. Edmund Husserl beispielsweise, ein wichtiger Vertreter der Phänomenologie, war eigentlich Mathematiker (vgl. Stieve 2010, S. 35-36). Die Auseinandersetzung der Phänomenologie mit nicht-philosophischen Strömungen ist ein wichtiger Bestandteil der Reflexion ihrer selbst und daher ein wesentlicher Bestandteil ihrer Philosophie (vgl. Lippitz 2003, S. 15).

Husserl (1859-1938) wird in vielen Werken als der Gründervater der Phänomenologie des 19. Jahrhunderts betitelt. Er geht davon aus, dass das Bewusstsein und die Wirklichkeit nicht getrennt voneinander gesehen werden können, diese beziehen sich aufeinander. Es gibt demnach keine statische Wirklichkeit, diese wird erst durch das erfahrende und wahrnehmende Bewusstsein konstituiert. Auch das Bewusstsein ist nicht einfach vorhanden, sondern dieses zeigt sich als das Bewusstsein von etwas (vgl. Waldenfels 2004, S. 2). Husserl entwickelte seine Theorie für die deskriptive Analyse des Bewusstseins. Er vertrat die Meinung, dass Erfahrungen erst durch das Bewusstsein möglich sind, also konkrete Erfahrungen immer vorher eine Bewusstseinsstruktur aufweisen müssen und aufgrund dieser erst gemacht werden können (vgl. Sneis 2019, S. 260-261). Husserl entwickelt seine Philosophie in der Zeit um die Jahrhundertwende und schreibt ihr den Status einer „prima philosophia“² zu, einer transzendentalphilosophisch verankerten Bewusstseinsphilosophie.

¹ Auch wenn die Begriffe „Pädagogik“, „Erziehungswissenschaften“ und „Bildungswissenschaften“ in der Literatur nicht immer synonym verwendet werden, soll dies trotzdem in dieser Arbeit geschehen, da die Begrifflichkeiten mittlerweile oft an Universitäten synonym verwendet werden (vgl. Krüger 2019, S. 16). Alle drei Begriffe beschäftigen sich mit „Voraussetzungen, Bedingungen und Prozessen von Erziehung und Bildung in institutionellen und außerinstitutionellen Handlungsfeldern.“ (Krüger 2019, S. 17)

² „Prima Philosophia“ ist lateinisch und bedeutet übersetzt „die erste Philosophie“ (vgl. Duden 2020a, o. S.). Folgendes wird unter der Prima Philosophia verstanden: „Diese Wissenschaft soll die ersten Prinzipien des Seienden als solchem und des Seins behandeln. Sie ist vor allen anderen Wissenschaften ausgezeichnet, auch, weil sie es mit der Erforschung der Wahrheit und mit dem Allgemeinen im Gegensatz zu den Einzeldingen und einzelnen Wissenschaften zu tun hat.“ (Spektrum 2008, o. S.).

Aber schon als Husserl noch lebt, wird dieser Anspruch sogar von ihm selbst relativiert. Sein Schüler und Kritiker Martin Heidegger sowie andere wichtige französische Vertreter der Phänomenologie, wie Jean Paul Satre oder Maurice Merleau-Ponty, entwickeln als Alternative zum Husserlschen Denken, welches idealistische, identitätsphilosophische Voraussetzungen aufweist, ein lebensweltliches Philosophieren. Dabei treten Geschichtlichkeit, Endlichkeit und Pluralität intersubjektiv verankerter menschlicher Vernunft in den Vordergrund. Sie zeigen damit, dass der zuvor eindimensional gedachte Vorstellungs- und Bewusstseinsraum des Subjektes von vorrationalen Formen, wie Präreflexives, Leib oder Psyche, gestört wird und von intersubjektiven, sprachlichen, leiblichen und pragmatischen Strukturen durchzogen wird (vgl. Lippitz 2003, S. 16-17). „Die vormalige Eindimensionalität weicht interaktiv konstituierten Zwischenwelten menschlicher Existenz.“ (Lippitz 2003, S. 17)

Schwierig ist es, von der Phänomenologie als einheitliche philosophische Strömung zu sprechen, vertreten die einzelnen Vertreter*innen doch oft sehr unterschiedliche Sichtweisen. Jedoch kann trotzdem von einer gemeinsamen Philosophie, verbunden von einer gemeinsamen Denkrichtung ausgegangen werden, denn aufgrund der Intentionen der Gründungsväter sowie der gemeinsamen abendländischen, philosophischen Tradition, teilen die Vertreter*innen der Strömung doch gemeinsame Denkansätze (vgl. Schnell 2019, S. 24). Die Phänomenologie macht geradezu aus, dass sie nicht auf einen gemeinsamen Begriff gebracht werden kann, sondern dass sie als Gemeinsames eine Aufgabe vorgibt, die von den einzelnen Vertreter*innen auch heute noch erschlossen werden muss. Gemeinsames lässt sich gleichsam darin finden, dass viele Phänomenolog*innen Anknüpfungspunkte in Husserls Theorien gefunden haben (vgl. Sneis 2019, S. 260)

Das Wort Phänomenologie setzt sich aus den griechischen Wörtern „phainomenon“, was so viel wie „Sichtbares, Erscheinung“ bedeutet, und „logos“, was mit „Rede, Lehre“ übersetzt werden kann, zusammen (vgl. Halbmayer 2010, o. S.). Phänomenologie kann insofern als „Lehre von den Erscheinungen“ übersetzt werden, sie beschäftigt sich demnach mit Phänomenen. Dies lässt jedoch ein breites Feld offen, denn unter Phänomen kann vieles verstanden werden (vgl. Becke 1999, S. 11). Trotzdem ist die Methode der Phänomenologie dahin gehend gekennzeichnet, dass sie versucht, verschiedene Phänomene, beispielsweise in der Pädagogik das Phänomen „Erziehung“, in seinen vielen Facetten zu beschreiben. Es geht der Phänomenologie darum, die intersubjektiven Erfahrungen zu ergründen und daran anknüpfend das verwobene Verständnis vom Menschen und der Welt als Grundlage zu beschreiben. Durch die Erfahrung der Wahrnehmung zeigen sich nicht einfach ungeordnete Eindrücke, sondern die Dinge zeigen sich so, wie sie sich dem Menschen, der die Erfahrung der Wahrnehmung vollzieht, unter dessen (unvoreingenommenen) Blick darstellen

(vgl. Stieve 2010, S. 36-37). Genauer gesagt, bedeutet dies, dass „Mensch und Welt in einem sinnlich erfahrbaren und leiblich dimensionierten bedeutungshaften Vermittlungsprozess stehen“ (Lip-pitz 1984, S. 321). Ein Phänomen erscheint jemandem immer als etwas Bestimmtes, als Beispiel für ein Phänomen sei die Erziehung genannt. Einem Kind, welches erzogen wird, erscheint die Erziehung nicht als objektiver Sachverhalt, sondern zeigt sich ihm in einer Erfahrung, beispielsweise in Form einer Strafe oder einer Belohnung. Daraus folgt nach Stieve (2010, S. 38), dass sich nur durch die Beziehung zur Welt herausfinden lässt, wer die Person ist, der etwas erscheint. Die Phänomenologie behandelt demnach den Umstand, dass der Mensch und seine Lebenswelt sowie die darin vorkommenden Phänomene verbunden sind und sich „Subjekt und Objekt in einer Zwischenwelt gegenseitig erst konstituieren.“ (Stieve 2010, S. 39) Dies meint, dass sich Objekt und Subjekt erst durch die Beziehung zueinander zeigen, wer und was sie sind. Verdeutlicht werden kann dies durch zum Beispiel des Phänomens Ball. Was der Ball ist, resultiert erst dadurch, dass dieser in eine Beziehung mit jemanden steht und je nachdem, wie dieser jemand den Ball sieht, erscheint das Phänomen Ball. Bei einer anderen Person würde sich das Phänomen Ball anders darstellen. Beispielsweise ist der Ball für ein Kleinkind ein anderer als für eine*n Profi-Fußballer*in (vgl. Stieve 2010, S. 38).

Der Begriff der Erfahrung wurde schon mehrmals erwähnt. Darunter wird ein Prozess beziehungsweise ein Vollzug verstanden, bei dem Dinge beziehungsweise andere einen Sinn und eine Struktur erhalten, sowie Sinn entwickelt wird. Macht jemand eine Erfahrung, wird damit gemeint, dass etwas durchgemacht wird und nicht nur etwas hergestellt wird. Dieser Prozess kann mit Leiden und Enttäuschungen einhergehen, doch gerade diese eröffnen die Möglichkeit, zu lernen. Die Welt liegt demnach nicht fertig konstruiert vor, sondern sie wird durch Erfahrungen der Dinge und der anderen immer wieder hergestellt (vgl. Waldenfels 1997, S. 17).

Überdies kommt in der Phänomenologie dem Leib eine besondere Bedeutung zu. Unter dem Leib wird verstanden, dass Körper und Geist nicht getrennt voneinander gesehen werden können. Es kann von einem beseelten Körper gesprochen werden (vgl. Peterlini 2020, S. 6-7). Der Leib stellt eine Verknüpfungsinstanz zwischen der Welt und dem Ich dar, die „Erfahrungen vollziehen sich im und durch den Leib“. (Brinkmann 2019b, S. 136) Plessner (Brinkmann 2019b, S. 136) spricht im Konzept der Verkörperung davon, dass der Mensch im Leib zu sich selbst Stellung bezieht, sich dabei gleichzeitig aber auf Stellungnahmen anderer bezieht. Der Mensch ist zwar, hat sich aber nicht und ist daher gezwungen, sich selbst festzustellen, oder anders gesagt sich zu verkörpern. Dies geschieht durch leiblich Äußerungen wie Mimik, Gestik oder Haltung.

2.2 Motive phänomenologischen Philosophierens

Dieses Kapitel beschäftigt sich mit einigen zentralen Motiven phänomenologischen Philosophierens, welche Lippitz (2003, S. 18-26) in seinem Buch thematisiert, stellt dabei wichtige Vertreter*innen der Phänomenologie vor und gibt einen Einblick in die Entwicklung der philosophischen Strömung. Die Namen der Motive, welche im Folgenden näher beleuchtet werden, wurden so von Lippitz direkt übernommen.

2.2.1 Das Motiv einer deskriptiv einholbaren originären und anschaulichen Erfahrung

Bereits bevor Husserl aktiv wurde, war der Begriff Phänomenologie Teil der philosophischen sowie wissenschaftlichen Sprache. Er und auch dessen Anhänger bestimmten als die wichtigste Aufgabe der Philosophie die Beschreibung der Phänomene. Der Ausspruch „Zu den Sachen selbst“ stellt eine bekannte phänomenologische Parole dar. Diese spiegelt das Zweifeln an den Einzelwissenschaften wider, welche in ihre Wissenschaft verbunden mit ihren Erfahrungs- und Erkenntnis Konzepten einen absoluten Geltungsanspruch erheben. Gleichzeitig jedoch steht jede Einzelwissenschaft auch eigenständig da, da sie auf ihre eigenen Strukturen phänomenologisch beforscht werden muss. Phänomenologisch Philosophieren bedeutet dann, an außerwissenschaftlichen Erfahrungen zu philosophieren. Dabei wird die Erfahrung nicht beeinflusst, sondern so genommen, wie sie wahrgenommen und empfunden wird. Von Interesse ist dabei die Struktur der Erfahrung sowie die damit verbundenen Geltungsansprüche (vgl. Lippitz 2003, S. 18-19).

2.2.2 Das Motiv einer pluralen, aber dennoch einheitlich begründbaren philosophischen Vernunft

„Etwas erscheint immer als etwas, als ein Gegenstand, der in einer bestimmten Art und Weise intendiert ist“ (Lippitz 2003, S. 19). Husserl wendet sich damit gegen die Vorstellung in der Psychologie, bei der davon ausgegangen wird, dass das Bewusstsein und die Sache getrennt voneinander gesehen werden können. Ihm geht es aber darum, dass Sachen erst erscheinen, wenn diese vom Bewusstsein als Phänomen wahrgenommen werden. Das bedeutet, dass Dinge nicht einfach als Dinge vorgegeben sind und jeder Person gleich erscheinen, sondern die Dinge erscheinen unterschiedlich, je nach Interessen, Standort, Erfassungsmodus etc. (vgl. Lippitz 2003, S. 19). Als Beispiel kann wieder ein Fußball genommen werden. Einem Kind erscheint dieser als Spielzeug, einem*r professionellen Fußballspieler*in erscheint der Ball als Instrument, Geld zu verdienen (vgl. Stieve 2010, S. 38). Laut Husserl stellt der intentionale Bewusstseinsraum den Ort dar, an dem plurale Sinngenerierungen und Sinngestaltungen stattfinden und demnach ist der Sachgehalt und die Zugangsart unveränderlich miteinander verknüpft (vgl. Lippitz 2003, S. 19). Das Besondere an der philosophischen Strömung der Phänomenologie ist, dass sie sich von unten aufbaut und nicht von oben herab, angeleitet durch ein vorausgesetztes System. Dabei ist die Erkenntnis mit einer

Bewegung zu vergleichen, die sich dem Ding von der Ferne annähert (vgl. Lippitz 2003, S. 20). Die Wahrheit ist laut Waldenfels (1992, S. 19) definiert als, dass „das Gemeinte sich so zeigt, wie es gemeint ist, und so gemeint ist, wie es sich selbst zeigt.“ Dies schlussfolgert, dass es keine allgemeingültige Wahrheit von einer Sache gibt, sondern sich diese jeder Person so zeigt, wie diese die Sache wahrnimmt und hierbei die Sache ihre Wahrheit erlangt.

2.2.3 Das Motiv der methodischen Gewinnung der transzendental verankerten Einheit jeglichen Sinnes von Erfahrung und Erkenntnis

Husserl wendet sich gegen die zu seiner Zeit üblichen deskriptiven Wesensforschung und versucht eine Einheit in den vielfältigen materiellen Wesensphänomenen zu finden. Dies führt zur transzendentalidealistischen Wende. Dies meint, dass das transzendente Bewusstsein den Ursprung des Sinnes darstellt und es das Ziel sein soll, die Strukturen von diesem zu offenbaren. Dies passiert in mehreren Schritten. Als erstes wird das Wesen von einer Sache in allen möglichen Erfahrungsarten systematisiert, also abstrahiert, formalisiert und generalisiert. Danach werden die Bewusstseinsakte anvisiert und thematisiert. Dabei geht es darum, dass sich das sich selbst erforschende Bewusstsein reflektiert und dabei auf die Selbstkonstitution gerichtet ist, welche sie jedoch niemals erreichen kann. Jedoch scheitert dieses transzendentalidealistische Reflexionsprogramm daran, dass das Bewusstsein, welches sich von den Dingen, den anderen und den eigenen Reflexionsmöglichkeiten befreien möchte, dies nicht schafft. Aber damit wird gezeigt, dass eine sich selbst vergewissernde menschenmögliche Vernunft nicht abgeschrieben werden kann, sondern ihr werden nachvollziehbare Grenzen gesetzt sind (vgl. Lippitz 2003, S. 20-21).

2.2.4 Das Motiv lebensweltlicher Erfahrung als faktische Bedingung der Möglichkeiten menschlicher Erfahrung und Erkenntnis

Nicht alle Schüler*innen von Husserl folgen der durch ihn eingeleiteten transzendentalphilosophischen Wende. Husserl versucht die plurale Lebenswelt durch die im vorigen Kapitel beschriebene Reflexion zu reduzieren und dadurch auf eine einzige, universale Struktur zu stoßen, welche allen unterschiedlichen Lebenswelten zu Grunde liegt. Diese Struktur soll Ziel der abendländischen Vernunft werden und der damals herrschenden philosophischen Meinung entgegenstehen (vgl. Lippitz 2003, S. 21-22). Einer der wichtigsten Schüler von Husserl, Martin Heidegger, stellt sich gegen diese Auffassung und kritisiert, dass „Husserl das Sein der Sache mit dem Bewusstsein zusammenfallen lasse, ohne die Seinsart des Bewusstseins selbst zu befragen.“ (Lippitz 2003 S. 22) Des Weiteren verändert Heidegger das Verständnis von Wahrheit, Husserl ging von einer finalen Antwort auf die Wahrheitsfrage aus. Für Heidegger hingegen kann diese Frage nicht endgültig beantwortet

werden, sondern sie bleibt offen und bezeichnet dabei das Ineinanderspielen der parallel stattfindenden Enthüllung sowie Verhüllung des Sinns von Sein (vgl. Lippitz 2003, S. 22). In den neueren sozial- und erziehungswissenschaftlichen Rezeptionen sind auch die Phänomenologen aus dem französischen Sprachgebrauch wichtig geworden. Besonders zu erwähnen ist hier Maurice Merleau-Ponty (1908-1961), er beschäftigt sich mit der Wissenschaft vom Leib und von der Seele, sowie der Physiologie und der Psychologie. Wie bereits früher in der Arbeit beschrieben, ist in der Phänomenologie der Austausch zwischen der Philosophie und anderen Wissenschaften ein zentrales Thema. Auch Merleau-Ponty vertritt diese Ansicht und steht für ein interdisziplinäres Forschen und Denken ein, die Philosophie sei für ihn überall wiederzufinden. In seiner Dissertation von 1942 geht er auf den Begriff des Leibes ein und fordert wie bereits Friedrich Nietzsche davor, dass diesem mehr Bedeutung zugeschrieben wird. Der Leib ist dabei jedoch nicht der anatomische Leib, nichts Physiologisches, sondern dieser besteht aus dem Bewusstsein sowie der unbewussten Natur. Der Leib beinhaltet den Willen, die Intentionalität, also die spezifische Ordnung der Welt. Diese wird sich ihrer selbst hier bewusst. Im Alltag wird davon ausgegangen, dass der Leib als Teil des Raumes wahrgenommen wird. Merleau-Ponty widerspricht dem und meint hingegen, dass es erst einen Raum gibt, weil jemand einen Leib hat. Er beschreibt also den Leib als eine integrale Einheit. Im menschlichen Verhalten sieht er die unterschiedlichen Formen der Stellungnahme zum Leben und versucht diese nicht wie andere philosophische Vertreter*innen mit Trieben oder Komplexen zu erklären. Weiters sieht Merleau-Ponty die Wahrnehmung und das Bewusstsein unlösbar miteinander verknüpft (vgl. Goddemeier 2008, S. 164-165).

„Ihm zufolge endet die Wahrnehmung des Menschen nicht bei seiner Haut; vielmehr erstreckt sich der geöffnete Leib bis zum Horizont des Sicht- und Fühlbaren. Dabei sind die Sinnesorgane ‚kleine Philosophen‘, die in der Wahrnehmung Sinn generieren, wie umgekehrt der der Welt innewohnende Sinn mithilfe der Sinnesorgane für uns wahrnehmbar wird.“ (Goddemeier 2008, S. 165)

2.2.5 Das diskurskritische Motiv der Genealogie zwischenmenschlicher differenter Erfahrungs- und Verpflichtungsansprüche als Sinngeneese in status nascendi³

In der Phänomenologie wird nicht mehr davon ausgegangen, dass es eine einheitliche, selbstbezügliche Vernunft gibt. Dies spiegelt sich auch in den Werken von Emmanuel Lévinas wider, einem jüdisch-litauischen Philosophen. Er beschreibt die ethischen Ansprüche vom anderen als die, wel-

³ Die Aussage „in status nascendi“ ist lateinisch und bedeutet so viel wie „im Zustand des Geborenwerdens, des Entstehens“. (vgl. Duden 2020b, o. S.)

che jede geschichtliche oder ontologische Ordnung durchkreuzen und das egoistische selbstbezügliche Subjekt brechen. Demnach bezweifelt er das Selbst und schafft damit eine Möglichkeit einer ethischen Beziehung zum anderen (vgl. Lippitz 2003, S. 24-25). Lévinas entwirft im Bruch mit der Phänomenologie laut Lippitz (2003, S. 25) „eine Genealogie der Moral“, welche der „prima philosophia“ von Husserl vorangeht. Bernhard Waldenfels (geboren 1934), ein deutscher Philosoph und jüngerer Vertreter der Phänomenologie, entwickelt eine responsive, leiblich verankerte Phänomenologie (vgl. Universität Freiburg 2020, o. S.). Er kritisiert die zuvor beschriebene Ansicht Lévinas, indem er anmerkt, dass Lévinas Tendenzen zeigen, die Fremdheit des anderen komplett zu vergegenständlichen und die sozialen Ordnungen des Erscheinens vollständig davon zu lösen. Waldenfels selbst geht davon aus, dass sich soziale Ordnungen aus verschiedenartigen und fremdbestimmten Ursprüngen sowie aus Verknüpfungen des menschlichen Handelns, Sprechens sowie der leiblich-sinnlichen Auseinandersetzung vom Menschen mit den Dingen entwickeln (vgl. Lippitz 2003, S. 24-25).

„Entstandene Ordnungen unterliegen damit nicht einem einzigen Logos von Rationalität und bleiben prekär, da sie sich vorrationalen und kontingenten Selektionen und Exklusionen von Sinnansprüchen und Sinnsetzung verdanken.“ (Lippitz 2003, S. 25-26)

2.3. Phänomenologie in der Bildungswissenschaft

Die Überschneidung der Phänomenologie mit der Erziehungswissenschaft gehört schon fast zur Tradition. Am Beginn des 20. Jahrhunderts waren phänomenologische Bildungsforschungen noch relativ selten, nach dem zweiten Weltkrieg jedoch änderte sich dies. Es scheint, dass das Wort „phänomenologisch“ für die geisteswissenschaftliche, pädagogische-anthropologische Theoriebildung nicht mehr wegzudenken ist. Obwohl die phänomenologische Haltung in der sozialwissenschaftlichen Wende der 1970er Jahre etwas an Popularität verlor, blieb sie weiterhin ein wichtiger Bestandteil der Bildungswissenschaften und hat mittlerweile Einzug in viele erziehungswissenschaftliche Unterdisziplinen gehalten, wie beispielsweise der Allgemeinen Pädagogik, der Schulpädagogik, der Sonderpädagogik sowie der Erwachsenenpädagogik (vgl. Lippitz 2003, S. 16).

Kernthemen aus Husserls Phänomenologie wie Leib, Zeit, Welt, Andere, sind schon lange Bestandteile der Theorien und Praxen von Bildung und Erziehung. Kurz gesagt möchte die Phänomenologie in der Bildungswissenschaft pädagogische Erfahrungen (vor-)theoretisch und empirisch definieren, bestimmen und natürlich auch im Kontext reflektieren. Dabei spielt der Vollzug eine wichtige Rolle (vgl. Brinkmann 2019a, S. 1). Die pädagogischen Erfahrungen sollen nämlich „im Vollzug in ihren temporalen, sensualen und mundanen Dimensionen“ (Brinkmann 2019a, S. 1)

erfasst werden. Die dafür entwickelte Methodologie bezieht sich auf drei Operationen: Deskription, Reduktion sowie Variation. Es geht allgemein um einen reflexiv-skeptischen Zugang zu einem Phänomen und nicht um einen positivistischen. Ein Phänomen zeigt sich als etwas und es zeigt sich auch in einer gewissen Art; also wie sich ein Phänomen zeigt, ist ebenfalls von Interesse (vgl. Brinkmann 2019a, S. 1).

Eine phänomenologisch orientierte Erziehungswissenschaft untersucht die Erfahrung empirisch auf drei verschiedene Arten: Erstens versucht sie die Verschiedenartigkeit von Erfahrungen zu erforschen, welche im menschlichen Miteinander ablaufen. Dabei legt sie die Sicht darauf, wie leiblich-sinnlich sowie sprachlich Dinge vermittelt werden, aber auch die biographische sowie geschichtlich-soziale Dimension wird in den Blick genommen. Zweitens versucht die phänomenologisch orientierte Erziehungswissenschaft die Perspektive der Erfahrung und den dabei ausgedrückten Sinngehalt zu beschreiben. Drittens versucht die phänomenologisch orientierte Erziehungswissenschaft durch das Entwickeln eines gehaltvollen Erfahrungsbegriffes einer Dogmatisierung von Erfahrungen entgegenzuwirken (vgl. Brinkmann 2011, S. 62-63).

Nachfolgend soll nun der Begriff des Lernens in einer phänomenologischen Perspektive genauer betrachtet werden, um danach Eigenschaften eines lernseitigen Blickwinkels auf den Unterricht herauszuarbeiten. Beendet wird das Kapitel dann mit einer Diskussion der Begriffe Individualisierung sowie Personalisierung.

2.3.1 Lernen aus einer pädagogisch-phänomenologischen Sichtweise

Um den Begriff „Lernen“ aus der phänomenologischen Sichtweise beschreiben zu können, sollen zuerst andere, gängige Sichtweisen des Begriffes umrissen werden, um danach im Unterschied zu diesen Annahmen den Begriff in seiner phänomenologischen Weise darzustellen.

Je nach Ansatz beziehungsweise Epoche wird und wurde Lernen unterschiedlich definiert. Aus Sicht der Kognitionstheorie ist der Begriff des Lernens prozessorientiert, dieser Prozess ist fortschreitend und kumulativ. In dieser Sichtweise wird davon ausgegangen, dass sich ein Verhalten dann ändert, wenn eine Erfahrung gemacht wird, die diese Änderung, welche durch Informationen oder Symbole ausgelöst wird, veranlasst. Wird die Perspektive der Neurowissenschaft sowie der Hirnforschung angenommen, so stellt Lernen eine Veränderung der Synapsen im Gehirn, folglich eine neuronale Aktion dar (vgl. Agostini 2020a, S. 219-220). In konstruktivistischen Ansätzen wird

Lernen als ein Prozess gesehen, der als Ziel hat, Wissen individuell herzustellen. Der*die Lernende*r handelt dabei aktiv, aufgrund der Individualität in diesem Prozess werden Lernangebote unterschiedlich verwendet (vgl. Scherrmann 2016, S. 10).

In vielen Theorien zum Lernen wird oft das Ergebnis fokussiert und weniger der Prozess des Lernens selbst. Pädagogisch-phänomenologische Lerntheorien rücken jedoch den Prozess des Lernens in den Mittelpunkt ihrer Aufmerksamkeit. Es wird nicht erforscht, wie das Ergebnis von Lernen aussieht, sondern wie sich das Lernen als Prozess beziehungsweise Vollzug gestaltet (vgl. Agostini 2020a, S. 219-220). Lernen aus einer pädagogisch-phänomenologischen Sichtweise stellt nicht einfach eine Erfahrung über etwas Neues dar, Lernen selbst ist eine Erfahrung. Dabei wird bereits Bekanntes ins Wanken gebracht, verworfen oder neu sortiert. Daraus resultiert, dass Lernende nicht selbst den Prozess des Lernens einleiten können, er widerfährt ihnen und damit verbunden kann sich Unsicherheit einstellen, denn bereits Gelerntes wird als nicht länger richtig dargestellt (vgl. Meyer-Drawe 2010, S. 6). So meint Meyer-Drawe (2013, S. 74) bezüglich des Leidens im Lernen: „Dem Lernen durch Leiden eignet eine Plötzlichkeit. Es stößt einem buchstäblich etwas zu. Dieser Überfall gleicht einem Schmerz, der auch nicht das Ergebnis eines intentionalen Aktes ist.“

Eine Erfahrung kann als ein Prozess mit Ereignischarakter aufgefasst werden. Dadurch sind damit auch Momente des Schmerzes, der Unsicherheit, der Hilflosigkeit sowie der Überraschung verbunden. Denn bereits bekannte sowie erlernte Routinen, Schemata etc. sind auf einmal nicht mehr richtig, sondern etwas Neues scheint „richtiger“ zu sein (vgl. Brinkmann 2011, S. 67). Bereits Platon betonte in seinem Höhlengleichnis das Vorhandensein des Leidens im Lernprozess, besonders am Anfang des Prozesses ist das Leiden enorm groß (vgl. Meyer-Drawe 2013a, S. 70).

Das Lernen als Prozess meint damit, eine Erfahrung über eine Erfahrung zu machen. Dabei kann der Schmerz des Lernens auf mehrere Dinge bezogen werden. Erstens entspricht das bereits davor vorhandene alltägliche Wissen über etwas nicht dem wissenschaftlichen Wissen darüber. Das eine Wissen kann nicht einfach durch das neue Wissen ersetzt werden, daher lernt der*die Lernende sowohl etwas über das Lernobjekt als auch über sich selbst. Das Leiden im Lernen ermöglicht dem*der Lernenden sich über die nicht vorhandene Unfehlbarkeit bewusst zu werden, sowie die Grenzen auszuloten und dadurch wiederum Neues zu lernen. Wird Lernen aus dieser Sichtweise betrachtet, dann fällt auch das Wiederholen und das Üben in den Bereich einer Erneuerung, also auch diese Vorgänge sind Erfahrungen über die Erfahrungen und beeinflussen somit rückwirkend das zukünftige Handeln der*des Lernenden (vgl. Meyer-Drawe 2013, S. 74). Auch wenn es nach diesen Ausführungen so wirken könnte, dass der Lernprozess etwas durch und durch Negatives

darstellt, ist dies nicht der Fall. Schlussendlich sind die Erfahrungen, welche ein Lernen im Sinne des Umlernens ins Rollen bringen, positiv, da sie ein Dazulernen ermöglichen. Also die Konsequenz des negativen Prozesses ist positiv (vgl. Meyer-Drawe 1982, S. 284).

Lernen als Umlernen impliziert, dass es immer ein Vorverständnis gibt und sei es auch nur vage vorhanden. Dieses Vorverständnis ist allgemeines Wissen, welches sich Personen durch Wahrnehmungserfahrungen und Handlungen angeeignet haben. Jenes (lebensweltliche) Vorwissen ist immer die Basis, um wissenschaftliches Wissen zu lernen. Die Basis kann erlauben, wissenschaftliches Wissen zu lernen, sie kann dies aber auch verhindern, wenn sich die Person gegenüber dem neuen Wissen nicht öffnet, sie lernt also nicht um. Zusätzlich können auch Erwartungen an das neue Wissen dieses bereits im Vorfeld strukturieren und das Lernen, also die Erfahrung, beeinflussen oder sogar verhindern. Wird also dieses Vorverständnis verändert, dann wird von Lernen als Umlernen gesprochen (vgl. Meyer-Drawe 1982, S. 279-280). Zusätzlich zu diesem immer vorhandenen Vorwissen gehen phänomenologische Lerntheorien davon aus, dass Lernen immer in Situationen stattfindet, die für den*die Lernende*n sowie für den*die Lehrende*n bedeutungsvoll sind (vgl. Meyer-Drawe 1996, S. 366).

Während des Lernens werden neben der Umstrukturierung von bereits Gelerntem auch die Einstellungen und Vorstellungen der*des Lernenden zur Welt verwandelt. Das Wahrnehmen, das Denken und das Handeln sowie der*die Lernende selbst transformieren sich (vgl. Meyer-Drawe 1982, S. 282). Wenn also Lernen als Prozess der Erfahrung verstanden wird, führt dieser Prozess zu keiner Veränderung des kompletten Erfahrungshorizontes, dieser wird modifiziert. Dabei werden frühere Erfahrungen nicht von neuen einfach überschrieben, sondern nur umgestaltet (vgl. Meyer-Drawe 1996, S. 369).

Wie zuvor bereits beschrieben, wird Lernen als eine Erfahrung verstanden. Etwas zu erfahren ist immer damit verbunden, es auch leiblich zu erfahren. Dabei schreiben sich die Erfahrungen in den Leib ein und bewirken für späteres Handeln sowohl neue Möglichkeiten als auch Einschränkungen (vgl. Brinkmann 2011, S. 67). „Erfahren vollzieht sich im und durch den Leib.“ (Brinkmann 2019b, 136) Wie bereits im Kapitel 2.2 erwähnt, greift Plessner dies in seinem Konzept der Verkörperung auf. Plessner bezeichnet den Leib als das Weltorgan der Erfahrung (vgl. Brinkmann 2019b, S. 136). Der Begriff des Leibes spielt demnach eine nicht unwichtige Rolle für den pädagogisch-phänomenologischen Lernbegriff.

Lernen ist also ein Vollzug, der als eine weitere charakteristische Eigenschaft aufweist, sich nicht der Öffentlichkeit zu zeigen, sondern im Verborgenen abzulaufen. Der Prozess des Lernens bekommt jedoch weder wissenschaftlich noch lebensweltlich viel Aufmerksamkeit. Natürlich stellt sich danach die Frage, wie denn nun Lernprozesse begleitet sowie verbessert werden können, wenn diese nicht zugänglich sind? Wie bereits oben erwähnt hat der Vollzug des Lernens die Eigenschaft, sich nicht zu zeigen und daher handelt es sich nicht um Nachlässigkeit, diesen nicht erforscht zu haben, sondern gerade diese besondere Eigenschaft des Lernprozesses verhindert die Erforschung zum Großteil. Daher ist es für Lehrende schwer, das Lernen von Schüler*innen zu verstehen. Zusätzlich wird dies durch die Tatsache erschwert, dass Lehrende vergessen haben, wer sie waren, bevor sie lernten (vgl. Meyer-Drawe 2010, S. 9-10). Dies meint, dass sich Personen nicht mehr daran erinnern können, wie es war, bevor sie eine Fähigkeit, beispielsweise das Gehen oder auch eine wissenschaftliche Sichtweise, hatten. Denn durch die Erfahrung bildet sich eine neue Struktur, welche zwar auf der alten aufbaut, diese aber in Vergessenheit geraten lässt (vgl. Meyer-Drawe 1996, S. 366).

2.3.2 Perspektive „lernseits“

Wie zuvor schon erwähnt, versucht die pädagogisch-phänomenologische Forschung nicht das Ergebnis des Lernens in den Blickpunkt zu nehmen, sondern der Prozess des Lernens selbst soll im Vordergrund stehen. Wird eine lernseitige Perspektive auf den Unterricht eingenommen, spiegelt diese die pädagogisch-phänomenologische Sichtweise auf den Prozess des Lernens wider. Denn durch diesen lernseitigen Blickwinkel werden die einzigartigen Lernerfahrungen der Lernenden in den Mittelpunkt gestellt, an dem sich der Unterricht beziehungsweise das pädagogische Handeln schlussendlich orientieren soll. Fragen, die aus einer lernseitigen Perspektive an den Unterricht gestellt werden können, sind Fragen, die sich mit den Phänomenen schulischen Lernens beschäftigen oder wie Schüler*innen didaktische Settings sowie die Schule erfahren. Richten Lehrpersonen ihren Unterricht lernseits aus, können sie nicht verhindern, selbst mithinein verstrickt zu werden, denn ein lernseitiger Unterricht setzt einen lehrseitigen Unterricht voraus. Die beiden Begriffe „lernseits“ und „lehrseits“ können als die beiden Seiten einer Medaille gesehen werden. Sie sind zwar entgegengesetzt, jedoch beziehen sich die beiden Begriffe aufeinander. Ein lernseitiger Blick auf den Unterricht erfordert von Pädagog*innen ein Umdenken, welches aber zu einem neuen Verständnis von Unterricht führen kann (vgl. Schratz, Schwarz, Westfall-Greiter 2012, S. 25-26).

„Eine lernseitige Orientierung schafft Aufmerksamkeit für das Ganze, fordert zum Denken und Urteilen auf.“ (Schratz, Schwarz, Westfall-Greiter 2012, S. 30). Bei einer lernseitigen Perspektive steht demnach nicht das didaktische Konstrukt einer einzelnen Person im Mittelpunkt, sondern

das Lernen als Prozess der Schüler*innen ist wichtig, verbunden mit den neuen Bezügen zur Welt, welche beim Lernen gemacht werden. Damit wird also die Gesamtheit des Lernprozesses wichtig. Sinnlos wird somit auch, zu fordern, dass Lehrpersonen die Schüler*innen dort abholen sollen, wo sie gerade stehen, also an ihr Vorwissen anknüpfend unterrichten. Es ist nicht möglich für Lehrkräfte dieses Vorwissen herauszufinden. Vielmehr fordert ein lernseitiger Blickwinkel, Lehren im Modus des Lernens zu verstehen und zu sehen. Der Prozess des Lernens wird in den Vordergrund der Betrachtung gestellt und es wird der Ereignischarakter betont. Um den Lernprozess zu verstehen, werden die Wahrnehmungen und Handlungen der Lernenden als wichtiges Instrument dafür gesehen (vgl. Schratz, Schwarz, Westfall-Greiter 2012, S. 27). Lehrpersonen, die einen lernseitigen Unterricht umsetzen, versuchen den bildenden Wert im Prozess des Lernens zu erfassen und verantwortungsvoll danach zu handeln. Denn Bildung findet erst in der Erfahrung der Auseinandersetzung mit der Welt und den anderen statt und diese Erfahrung soll das Hauptaugenmerk dieser Perspektive darstellen (vgl. Schratz, Schwarz, Westfall-Greiter 2013 S. 10).

Eine Schlussfolgerung aus dieser Sichtweise ist, dass Lehrende ständig über die Lernenden sowie über sich selbst lernen müssen, damit sie ihrem pädagogischen Auftrag gerecht werden können. Denn Lehren stellt auch eine Erfahrung dar, bei der die Lehrkraft von der Welt und den anderen beansprucht wird, darauf antwortet und handelt. Im Unterricht findet demnach ein Wechselspiel vom Lernen der Lehrenden und der Lernenden statt. Des Weiteren folgt daraus, dass im Lernen nicht die Schwierigkeiten der Schüler*innen thematisiert werden, die Schüler*innen sind nicht das Objekt des Unterrichtens, sondern die Dinge, die gelernt werden, stehen im Mittelpunkt von Lehrenden sowie Lernenden. Lehrer*innen müssen sich als auch als Lernende verstehen, so wie dies ihre Schüler*innen auch tun (vgl. Schratz, Schwarz, Westfall-Greiter 2012, S. 29).

2.3.3 Individualisierung versus Personalisierung

Der Begriff der Individualisierung wurde in den letzten Jahren in den Didaktik- und Unterrichtsdebatten in Österreich ständig verwendet und als das Mittel für einen differenzierten Unterricht gesehen. Beispielsweise in der Reform für die Neue Mittelschule ist dieser enorm präsent. Wenn ein Unterricht auf die Individualisierung ausgerichtet wird, schließt dies ein, dass Lehrpersonen das Vorwissen der Schüler*innen herausfinden müssen und sie dort abholen sollen, wo diese stehen. Dass dies nicht möglich ist, wurde im vorhergehenden Kapitel diskutiert. Dies führt zu einem Dilemma, denn die Forderungen des Begriffes sind nicht umsetzbar (vgl. Schratz, Westfall-Greiter 2010, S. 19-20).

Schratz und Westfall-Greiter plädieren dafür, den Begriff der Individualisierung mit dem Begriff der Personalisierung zu ersetzen. Der Individualisierungsbegriff sieht den Unterricht aus einer lehrseitigen Perspektive, also von oben herab (vgl. Schratz, Westfall-Greiter 2010, S. 26). Ein individualisierter Unterricht impliziert, dass Schüler*innen in ein Setting gedrückt werden, welches Lehrpersonen von oben herab bestimmen. Auch wenn Unterrichtsmittel wie Wochenpläne, Stationenlernen oder Freiarbeit sehr individuell klingen, ist der Großteil des Lernens doch noch von oben von der Lehrkraft bestimmt. Die Autonomie im Lernprozess ist begrenzt und nur im persönlichen Umgang mit den sozialen Formen, in denen sich die Lernenden befinden, gegeben. Individualisierung ist ein „Prozess von Raus und Rein“, welcher vorbestimmten Strukturen unterliegt (vgl. Schratz, Westfall-Greiter 2010, S. 21).

„Personalisierung erfolgt durch Selbstgestaltung und im Dialog über die Aneignung von Wissen, Fähigkeiten und Haltungen mit sich selbst und mit anderen während Reflexionsphasen und im Gespräch, in dem Austausch und gemeinsame Deutung (meaning making) stattfindet.“ (Schratz, Westfall-Greiter 2010, S. 26)

Der Begriff der Personalisierung setzt im Gegensatz zur Individualisierung an einer lernseitigen Perspektive des Unterrichts an, denn Lernen ist eines der persönlichsten Dinge eines Menschen. Der Lernprozess ist ein sehr persönlicher Prozess, der selbst gesteuert werden soll (vgl. Schratz, Westfall-Greiter 2010, S. 26). Kritisch anzumerken ist, dass diese Betonung der Selbststeuerung des Lernprozesses jedoch auf eine eher konstruktivistische Sichtweise des Lernens hinweist. In Anlehnung an Meyer-Drawe (2010, S. 6) und dem phänomenologischen Lernbegriff ist anzumerken, dass der Prozess des Lernens nicht selbst eingeleitet und damit auch nicht selbst gesteuert werden kann. Der Lernprozess widerfährt einer Person, er überfällt diese regelrecht, sodass bei der Personalisierung immer auch die Sache und die anderen, z. B. die Lehrpersonen mitbedacht werden müssen.

In einem personalisierten Unterricht sollen nicht die didaktischen Konstruktionen einer Lehrperson im Mittelpunkt stehen, welche den Lernprozess vorgeben, sondern der Lernprozess ist vom persönlichen Ich in seiner Beziehung zu Welt und den anderen beeinflusst. Das Lernen trägt demnach nicht mehr den Stempel der Lehrkraft, sondern den der lernenden Person im Umgang mit der Sache beziehungsweise den anderen. Voraussetzung für personalisiertes Lernen sind damit ein Freiraum für den persönlichen Anschluss an Inhalte des Lernens sowie das Erkennen der Bedeutungen von Lernerfahrungen (vgl. Schratz, Westfall-Greiter 2010, S. 26).

Während bei der Individualisierung vom Individuum als Einzelsegment sowie der Differenz als Unterscheidungsfaktor ausgegangen wird, geht die Personalisierung davon aus, dass jede Person

ein einzigartiger Mensch ist. Der Lernprozess wird aus der Sichtweise des Individualisierungsbegriffes von der Lehrkraft geplant und gesteuert, es wird von sozialen Zuschreibungen ausgegangen und es werden Lernende in „gute“ und „schlechte“ Gruppen unterteilt. Aus einem personalisierten Blick gestalten die Lernenden im Umgang mit der Sache beziehungsweise den anderen selbst den Lernprozess, ihnen wird eine persönliche Identität zugesprochen und sie sollen vernetzt werden. Ein weiterer großer Unterschied ist, dass durch Personalisierung Bewegungsfreiheit forciert wird und damit mittels persönlicher Aktivitäten einzigartige Ergebnisse zustande kommen. Hingegen ist die Individualisierung bewertungsorientiert und möchte Ergebnisse produzieren, welche zwar durch unterschiedliche Aktivitäten zustande kommen, aber trotzdem vergleichbar bleiben (vgl. Schratz, Westfall-Greiter 2010, S. 27).

3 Vignetten

Dieses Kapitel nimmt zuerst eine Definition vor, was unter phänomenologischen Vignetten verstanden wird. Danach wird genauer auf das Schreiben und das Lesen von Vignetten sowie auf Vignetten-Lektüren eingegangen. Am Ende sollen sowohl der Ursprung von Vignetten als Forschungsinstrument als auch das Potenzial von Vignetten als Professionalisierungsinstrument thematisiert werden.

3.1 Definition von Vignetten

Das Wort Vignette leitet sich vom französischen Wort „vigne“ ab, was mit Weinrebe übersetzt werden kann. Für Vignetten gibt es viele Bedeutungen, einerseits sind damit ornamentale Bilder auf Buchtiteln oder am Ende sowie Anfang von Kapiteln gemeint. Andererseits wird in Österreich der Nachweis für das Zahlen der Autobahnmaut als Vignette bezeichnet und auch in der Fotografie wird „Vignette“ als Begriff für das Verdecken von Stellen an Negativen verwendet (vgl. Duden 2020c, o. S.).

Unter Vignetten im pädagogisch-phänomenologischen Kontext werden kurze und aussagekräftige, schriftliche Erzählungen von Erfahrungsmomenten inner- und außerhalb der Schule verstanden. Sie verschriftlichen menschliche Erfahrungen und veranschaulichen dabei, wie sich Lernen verkörpert. Dabei werden alle Feinheiten und Nuancen festgehalten und Überraschendes sowie Prägendes während der Erfahrung abgebildet. Vignetten versuchen diese Erfahrungen wahrnehmbar und artikulierbar zu machen. Sie können mit einem Foto verglichen werden, denn sie halten einen Moment fest. Besonders daran ist, dass eine Vignette nicht den Anspruch stellt, detailgetreu, also im

wissenschaftlichen Sinne präzise, zu sein. Sie möchte nicht möglichst detailliert im wissenschaftlichen Sinne abbilden, was alles in diesem Erfahrungsmoment geschehen ist und danach die notierten Ereignisse gegeneinander abwägen oder zählen. Vignetten sind dahingehend prägnant, dass sie die Dinge darstellen, welche einprägsam, überraschend, verstörend, freudig oder neugierig-machend sind. Sie versuchen, die Vielschichtigkeit einer Erfahrung sowie deren Fülle zu zeigen und nicht zu behaupten. Eine Vignette ist auf ihre spezielle Art und Weise genau (vgl. Schratz, Schwarz, Westfall-Greiter 2012, S. 34-35).

Vignetten lehnen sich an die phänomenologische Methode der exemplarischen Deskription an und orientieren sich an dem phänomenologischen Lernbegriff. Es wird in Vignetten auch auf die leiblichen Ausdrücke (wie Mimik, Gestik, Tonfall etc.) während der Wahrnehmung der Lernerfahrung Wert gelegt (vgl. Agostini 2019b, S. 181). Auf Basis von Merleau-Ponty, Waldenfels oder Meyer-Drawe, die den Menschen leiblich verankert sehen, werden leibliche Wahrnehmungen als Quelle für Erfahrungen gesehen und leibliche Ausdrücke bekommen einen sprachlichen Raum in Vignetten. Die Vielfalt an Lernerfahrungen wird in Vignetten beleuchtet. Dabei wird sprachlich artikuliert und vor allem dargestellt, was und wie leiblich wahrgenommen wird, sowie Lernen erfahren wird (vgl. Agostini 2019a, S. 305).

Verfasst werden die Vignetten auf Basis von protokollierten Erfahrungen von Forscher*innen, die diese während der Lernsituation anfertigen (vgl. Agostini 2019b, S. 181). Vignetten sind wie Beispiele, sie verweisen durch die in ihnen beschriebenen Erfahrungen auf andere Erfahrungen, welche selbst gemacht wurden oder an die sich erinnert werden kann. Andere sollen diese Erfahrungen aus der Vignette intuitiv nachvollziehen können (vgl. Schratz, Schwarz, Westfall-Greiter 2012, S. 38-39).

Vignetten wurden in dem Forschungsprojekt „Personale Bildungsprozess in heterogenen Gruppen“ an der Universität Innsbruck als Forschungsinstrument entwickelt (vgl. Schratz, Schwarz, Westfall-Greiter 2012, S. 17). Seit 2009 arbeiten mehrere Forschungsteams am Institut für LehrerInnenbildung und Schulforschung an der Entwicklung von Vignetten vor allem im schulischen Kontext. Durch die Zusammenarbeit mit anderen Universitäten wie die Freie Universität Bozen sowie der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt wurde die Vignettenforschung weiterentwickelt und auch in nicht-schulischen Kontexten erprobt. Zusätzlich gibt es, koordiniert vom Standort in Wien, mittlerweile eine Zusammenarbeit von Forscher*innen an diversen Institutionen in mehreren Ländern, welche sich mit der Forschung sowie der Lehre mit Vignetten befassen und sich zum Netz-

werk „Phänomenologische Vignetten- und Anekdotenforschung“ (kurz „VignA“) zusammengeschlossen haben (vgl. Universität Wien 2020a, o. S.). Vignetten finden vor allem in der qualitativen Sozialforschung ihren Einsatz (vgl. Schratz, Schwarz, Westfall-Greiter 2012, S. 12).

3.2 Schreiben von Vignetten

Das Schreiben von Vignetten ist zum Teil ein erlernbares Handwerk. Jedoch kann nicht jede*r dieses gleich gut erlernen, denn das Verfassen von Vignetten gleicht einer Kunst und stellt damit eine Herausforderung für Viele dar (vgl. Agostini 2019b, S. 185). Da es dabei nicht einfach darum geht, eine Situation zu protokollieren, sondern das Erfahrene, Wahrgenommene, Gespürte und Gehörte szenisch zu verschriftlichen, ist eine Sprachkunst notwendig. Gerade durch das genaue Abwägen, welche Worte zum Einsatz kommen, unterscheidet sich das Verfassen von Vignetten von Methoden der Ethnographie (vgl. Agostini 2019c, S. 98).

Beim Schreiben von Vignetten ist wichtig, dass eine miterfahrende Forschungshaltung eingenommen wird. Dies meint, dass Forscher*innen nicht alle Eindrücke in die narrative Vignette miteinnehmen, sondern nur jene, bei denen sie selbst Erfahrungen gemacht haben und somit etwas gelernt haben (vgl. Agostini 2019b, S. 181). Während der Wahrnehmung des Unterrichts werden also Notizen angefertigt, die dann zu Narrationen verdichtet werden. Leitfragen, an denen sich beim Schreiben orientiert werden kann, sind: Was ist besonders an den Erfahrungen zu lernen oder zu lehren? Was widerfährt den Lernenden in der Erfahrung des Lernens/Lehrens? Wie antworten die Lernenden auf die Ansprüche während des Lernens? Wie (leiblich, räumlich, zeitlich) werden diese Antworten artikuliert? (vgl. Universität Wien 2020a, o. S.).

Vignetten zu schreiben ist eine besondere Herausforderung, denn sie wollen möglichst genau und passend Vorgänge wiedergeben. Oftmals enthalten die wahrgenommenen Handlungen nicht-sprachliche Teile (Mimik, Gestik, Körperhaltung etc.), welche nicht immer einfach in passende Worte zu übersetzen sind. Die Atmosphäre, die persönliche Wahrnehmung von der verfassenden Person sowie die Stimmung einer Situation sind oft schwierig in Sprache zu übersetzen. Wichtig ist, dass das Verfassen einer Vignette weder mit dem Verfassen eines Protokolls noch mit dem Anfertigen einer Beobachtung verglichen werden kann. Außerdem soll in Vignetten nichts interpretiert, analysiert oder behauptet werden. Hierbei hilfreich ist ein reger Austausch in einem Forschungsteam, um bei Problemen der Artikulation von Erfahrungen andere Ideen zu bekommen, um danach die passende Ausdrucksweise für eine Erfahrung verwenden zu können. Besondere Beachtung beim Schreiben von Vignetten bekommt der Leib und wie sich die Erfahrung in der

Verkörperung zeigt. Gestik, Mimik, unbewusste oder bewusste Bewegungen, Änderungen im Tonfall, Änderungen der Sprechgeschwindigkeit sowie Erröten sind nur einige Beispiele dafür, worauf beim Anfertigen von Vignetten besonders geachtet wird. Diese Vorgänge werden nicht gewertet oder verglichen, sie dienen der Illustrierung der Lernerfahrung. Denn diese Erfahrung zeigt sich auch durch eine Antwort des Leibes. Die geeignete Formulierung für diese Ausdrücke zu finden, gestaltet sich nicht immer einfach, denn die Vignette sollte am Ende nicht schwerfällig zu lesen und trotzdem trüchtig sein sowie eine Vielschichtigkeit aufweisen. Nur durch bewusste Wahl von Verben und Adjektiven kann dies gelingen (vgl. Schratz, Schwarz, Westfall-Greiter 2012, S. 36-37)

Der Ablauf des Verfassens einer Vignette kann in groben Ansätzen folgendermaßen aussehen. Zuerst wird der Kern des Erfahrungsmomentes herausgearbeitet. Danach wird das Geschehen rundherum illustriert sowie der Rahmen abgesteckt. Es wird dargestellt und gleichzeitig offengelassen. Dabei werden sprachliche sowie stilistische Mittel ausgewählt, die nicht auftragen, jedoch ausdrucksstark sind. Im Aufbau sind Vignetten den Kurzgeschichten sehr ähnlich (vgl. Schratz, Schwarz, Westfall-Greiter 2012, S. 38). Nachfolgende Leitfragen aus dem Buch „Lernen als bildende Erfahrung“ (Schratz, Schwarz, Westfall-Greiter 2012, S. 38) können als Hilfestellung beim Schreiben von Vignetten dienen:

„Was passiert? Wer ist anwesend? Wer sagt und tut was? Wie fühlt sich das an? Wie ist die Stimmung? Was ist hörbar, sichtbar, spürbar? Welche Blicke, Bewegungen, Töne, Klänge nehmen Sie wahr? Welche Bilder entstehen? Gibt es eine Wende? Was markiert den Schluss? Was bleibt offen?“

Eine rezeptartige Vorgehensweise beim Schreiben gibt es demnach nicht, sondern es muss eine offene Haltung eingenommen werden, um wahrzunehmen, was alles während einer Erfahrung des Lernens geschieht. Diese dann in eine Vignette zu verdichten, braucht Übung und auch eine gewisse Gabe, nicht-sprachliche Vorgänge in Worten zu artikulieren, was jedoch durch Übung partiell gelernt werden kann.

3.3 Lesen von Vignetten

Um die Fülle in einer Vignette lesen und somit spüren zu können, muss ein Wechsel der Einstellung bei den Leser*innen bezüglich der Wahrnehmung stattfinden. Dies meint, dass nicht mehr davon ausgegangen werden darf, dass es rein objektive Dinge gibt, die wahrgenommen werden können. Wie bereits im zweiten Kapitel über die Phänomenologie beschrieben, konstituiert sich ein Objekt erst durch die Wahrnehmung des Subjektes, somit ist eine kritische Reflexion der Beziehung zwischen wahrgenommenen Dingen sowie der wahrnehmenden Person notwendig. Das eigene Weltverständnis, das eigene Vorwissen und persönliche Vorerfahrungen sind die Basis für

das Lesen der Vignette. Hierbei muss jedoch Acht gegeben werden, nicht vollkommen in diesen Vorverständnissen aufzugehen, denn damit kann die Fülle der Vignette nicht mehr wahrgenommen werden. Vorverständnisse müssen demnach aufgespürt und außen vor vorgelassen werden. Dadurch kann die phänomenologische Reduktion, welche bereits im Schreiben begonnen hat, indem nur Wahrgenommenes in seinem Wie des Erscheinens festgehalten und nicht interpretiert wird, im Lesen von Vignetten weitergeführt werden (vgl. Agostini 2016, S. 58). Denn wie bereits beim Schreiben von Vignetten ist es auch beim Lesen von Vignetten nicht vorgesehen, anhand eines Schemas zu analysieren, zu deuten, oder zu interpretieren. Es sollen keine vergleichbaren Kategorien erzeugt werden sowie finale Schlüsse getätigt und endgültige Aussagen gemacht werden (vgl. Schratz, Schwarz, Westfall-Greiter 2012, S. 38-39). Diese Haltung, nicht voreilig Schlüsse zu ziehen und Vorurteile „einzuklammern“, wird mit dem phänomenologischen Begriff „Epoché“⁴ betitelt (vgl. Agostini 2016, S. 58).

Zu Beginn wird die Vignette einfach gelesen und die Wirkung dieser wird gespürt. Dieser Vorgang könnte mit dem „close reading“ aus der Literaturwissenschaft verglichen werden. Beim „close reading“ handelt sich um eine Leseart, bei der auf Details im Lesen geachtet sowie hinein- und nachspürend gelesen wird. Auch die phänomenologische Leseart spürt beim Lesen auf, wie Dinge beschrieben werden, wie sie sich zeigen und welche Assoziationen diese beim Lesen hervorrufen. Außerdem sollte beim Lesen von Vignetten eine „pointing to“ Haltung eingenommen werden und keine „pointing out“ Haltung. Unter „pointing to“ wird verstanden, dass die Leser*innen der Vignette sich nur auf die beschriebenen Situationen in der Vignette fokussieren und es vermeiden, Interpretationen des Beschriebenen oder Zuschreibungen zu tätigen (vgl. Peterlini 2020, S. 133). Sinnvoll erweist sich, Vignetten als Beispiele anzusehen, welche durch die in ihnen festgehaltenen Erfahrungen auf die selbst gemachten Erfahrungen der Lesenden verweisen. Damit können die behandelten Erfahrungen aus der Vignette von den Leser*innen nachvollzogen werden. Beim Lesen von Vignetten steht die Vielfalt von Erfahrungen im Vordergrund, denn diese soll dadurch der lesenden Person eröffnet werden. Durch das Lesen sollen die vielen Facetten von Lernerfahrungen erkannt werden. Der*die Lesende setzt sich in Beziehung zu den einzelnen Facetten und erkennt Ansprüche, die an sie als Menschen gestellt werden (vgl. Schratz, Schwarz, Westfall-Greiter 2012, S. 38-39).

⁴ Das Wort Epoché ist griechisch und bedeutet so viel wie „Hemmung“ oder „Zurückhalten“ (vgl. Agostini 2016, S. 58). Laut Husserl, der dabei Bezug auf die philosophische Strömung der Stoa nimmt, geht es dabei darum einerseits sich zurückzuhalten, wenn es um endgültige Feststellungen geht, wie die Welt ist. Andererseits geht er jedoch schon davon aus, dass es eine Wahrheit und eine Welt gibt. Diese zeigt sich den Menschen aber nie in ihrer vollen Gänze (vgl. Peterlini 2020, S. 123).

Konkrete Fragen, die beim Lesen an die Vignette gestellt werden können, könnten sein: Als was zeigt sich in der Vignette ein bestimmtes*r Ding/Phänomen/Gegenstand? Wie zeigt sich dieses*r? (vgl. Agostini 2016, S. 58-59).

Beim Lesen von Vignetten legt jede*r Leser*in den Blickwinkel woanders hin. Die in der Vignette behandelte Erfahrung zeigt sich jedem*r unterschiedlich, je nachdem, welche Erfahrungen selbst gemacht wurden. Es gibt also nicht die eine Lesemöglichkeit für eine Vignette, sondern eine große Fülle an unterschiedlichsten Lesemöglichkeiten (vgl. Agostini 2019c, S. 96).

3.4 Vignetten-Lektüren

Mit dem bloßen „Lesen“ von Vignetten ist das volle Potenzial von diesen jedoch noch nicht ausgeschöpft, das Lesen weitet sich vielmehr zu einer Lektüre aus. Bei einer Lektüre ist auch immer ein Aspekt des Lernens enthalten. Das Wort Lektüre kommt vom französischen Wort „lecture“, was so viel wie „andauerndes, der Bildung dienendes Lesen“ bedeutet. Also das Wort Lektüre beinhaltet schon aufgrund des Wortursprunges Aspekte des Lernens und des Studierens (vgl. Schratz, Schwarz, Westfall-Greiter 2012, S. 39). Phänomenologisch betrachtet macht also die lesende Person eine Erfahrung über die aufgespürten Erfahrungen in einer Vignette, diese Erfahrung wird dann in Form der Vignetten-Lektüre verschriftlicht und somit als eine bestimmte Erfahrung festgesetzt. Die in der Vignette beschriebene Erfahrung ist immer eine Erfahrung von etwas und von jemanden und nicht allein die Erfahrung des*der Verfasser*in oder der lesenden Person. Dabei wird es möglich, durch das Inbeziehungsetzen zum Text Anteil an der verschriftlichten Erfahrung zu nehmen und die Fülle an Schichten zu enthüllen. Ebenso ist es auch möglich, über das Lernen sowie das Lehren neue Aspekte zu enthüllen, verbunden mit zeitlichen und leiblichen Gesichtspunkten (vgl. Schratz, Schwarz, Westfall-Greiter 2012, S. 40). Es wird also beim Lesen eine Lernerfahrung gemacht und diese dann in der Vignetten-Lektüre verschriftlicht. Denn beim Versuch, die Erfahrungen aus der Vignette zu verstehen, erkundet die lesende Person die eigenen Erfahrungen. Dabei wird der*die Leser*in mit dem eigenen Nichtwissen konfrontiert und kann durch das Beschäftigen mit der Vignette Aspekte neu oder auch anders sehen. Denn gerade durch das Lesen verbunden mit dem Hineinversetzen kommt die lesende Person dazu, sich gegenüber diesen neuen Erfahrungen nochmals erfahrend zu verhalten und damit etwas zu lernen (vgl. Agostini 2016, S. 61).

Eine Lektüre kann mit vielen Adjektiven beschrieben werden, sie kann spannend, empörend, verstörend, belustigend oder auch mühsam sein. Schon diese Bandbreite an verschiedenen Arten, eine

Vignette zu lesen sowie zu studieren zeigt, dass sie auf vielen Ebenen neue Erkenntnisse generieren kann. Zusätzlich verändert die Blickweise, wie auf die Vignette geschaut wird, was sich für ein Erkenntnisgewinn entwickelt. Je nach Leser*in kommen andere Dinge zum Vorschein und daher ist es wichtig, die Lesearten transparent zu artikulieren. Wie schon vorher erwähnt, werden bei der Lektüre keine endgültigen Schlüsse gezogen, sondern die Beschäftigung mit Vignetten wird bewusst offen gestaltet, um die Vielfalt der von Person zu Person unterschiedlichen Lesearten zu gewährleisten. Vignetten sollen zum Weiterfragen und zum Nachdenken anregen, sowie durch mehrmaliges Lesen zu anderen, neuen Sichtweisen geleiten. Diese sehr offene Herangehensweise kann eine Herausforderung darstellen, stellt sie doch einen Gegensatz zu klassischen Interpretationen von Texten dar. Gelingt dieser Prozess jedoch, erlaubt er, neue Einblicke zu bekommen, welche weitere Sichtweisen eröffnen können (vgl. Schratz, Schwarz, Westfall-Greiter 2012, S. 39-40).

Die Lektüre von Vignetten weist ein produktives Potenzial auf. Es werden keine Wahrheiten in den Vignetten gesucht und nicht die Lern- oder Lehrbiographien sind von Interesse. Vielmehr soll die Lektüre zu Möglichkeiten des Verstehens von Lernen führen, so wie sich das Lernen beispielhaft für den*die Einzelne*n zeigt. Der Kontext und die Hintergründe der Beteiligten in der Vignette werden außen vorgelassen, was der Lektüre von Vignetten ein produktives Potenzial verleiht (vgl. Agostini 2019c, S. 97). Es ist also nicht von Interesse bei der Lektüre von Vignetten, zu überlegen, was für eine Art von Schüler*in dargestellt wird und welche Vorgeschichte er*sie haben könnte. Dies wäre ein rekonstruierendes Vorgehen, welches dem phänomenologischen Zugang widerspricht. Vielmehr geht es darum, zu schauen, was sich in der Vignette über allgemeine Fragen des Lernens zeigt (vgl. Peterlini 2020, S. 134).

Vignetten weisen einen Aufforderungscharakter auf, denn das eigene Verhältnis zu Dingen wird in Frage gestellt und der*die Leser*in erfährt durch das Lesen viel mehr, als er*sie vorher wahrnehmen konnte. Dadurch werden viele Dinge deutlich, die sich die lesende Person so nie gedacht hätte. Dies wiederum führt dazu, diese neuen Erkenntnisse sowie Wahrnehmungsmöglichkeiten zu verschriftlichen und Stellung zu nehmen zu Dingen, die die Aufmerksamkeit erregen. Außerdem sollen die eigenen Lernerfahrungen, die bei der Lektüre der Vignette gemacht werden, niedergeschrieben werden. Beim Schreiben einer solchen Vignetten-Lektüre wird auf die Aufforderungen sowie auf die Ansprüche einer Vignette geantwortet (vgl. Baur, Schratz 2015, S. 172-172) Es wird dabei auch wie beim Lesen eine „pointing to“ Haltung eingenommen, die Vignetten-Lektüre wird dabei als Methode des Hindeutens verstanden. Beim Hindeuten auf die in der Vignette behandelten Er-

fahrungen kann der Blick mit der Hilfe von theoretischen Referenzen geweitet werden. Diese dienen in der Vignetten-Lektüre dazu, die dargestellten Situationen auch aus dem Blickwinkel von theoretischen Aspekten zu betrachten. Durch das systematische Lesen und die Miteinbeziehung von theoretischen Perspektiven kann mittels einer Vignette auch Allgemeines von der besonderen Erfahrungssituation abgeleitet werden (vgl. Agostini 2019c, S. 96). Beim Verfassen der Lektüre wird eine mögliche Deutungsart der Vignette dargelegt, jedoch sollen keine abschließenden Antworten niedergeschrieben, sondern weitere Fragen aufgeworfen werden (vgl. Agostini 2014, S. 08/4-5).

3.5 Potenzial von Vignetten für Professionalisierungsprozesse

Ursprünglich waren Vignetten in der Innsbrucker Vignettenforschung als Forschungsinstrumente dafür entwickelt worden, die Unzugänglichkeit des Lernprozesses zugänglicher zu machen (vgl. Schwarz 2017, S.109). Im Feld werden zuerst Rohvignetten verfasst, welche später zu finalen Vignetten umformuliert werden. Diese befinden sich in einem Zwischenstadium zwischen dem Erheben der Daten und der Analyse derselben, sie liefern ästhetische Daten. Als Forschungsinstrumente können sie pädagogische Fragen und Themen untersuchen und auch auf Eben der Schulentwicklung förderlich wirken. Ferner eignen sich Vignetten auch für den Einsatz in der Aus- und Weiterbildung von Lehrer*innen (vgl. Schwarz 2017, S. 112-113).

Neben den Vignetten als Forschungsinstrument weist dieses auch ein großes Potenzial für die Professionalisierung von Lehrpersonen in der Aus-, Fort- sowie Weiterbildung auf. Sie können aber auch in der Schulentwicklung, oder in anderen Bildungsinstitutionen wie Kindergärten Verwendung finden (vgl. Universität Wien 2020a, o. S.).

Lehrer*innen sind in ihrem Alltag mit sich ständig ändernden Herausforderungen konfrontiert und müssen dafür immer wieder neue Strategien entwickeln. Damit geht einher, dass sie ihre Professionalität mit einem lebenslangen Lernen verknüpfen sollten. Lehrende müssen sich selbst als Lernende wahrnehmen, denn nur so können sie Prozesse im Schulalltag immer wieder neu verstehen und somit ihre Praxis verändern und verbessern. Professionelles pädagogisches Handeln ist damit verbunden, dass Lehrpersonen die Einzigartigkeit von Situationen immer wieder überdenken, denn pädagogisches Wissen ist einer ständigen Bewährung ausgesetzt. Durch Vignetten können Lehrende Prozesse aus dem Schulalltag anders verstehen und sich auch mit ihren eigenen Wahrnehmungs- und Erfahrungsgewohnheiten auseinandersetzen. Lehrpersonen müssen sich jedoch auf die besondere Art der Vignette einlassen und offen für die Dichte sein, diese zuzulassen und nicht

Schlüsse ziehen wollen, oder interpretieren. Es können durch das Lesen von Vignetten keine allgemeinen Antworten auf spezielle Fragen gegeben werden, aber Verstehen wird ermöglicht. Gelingt dies, kann durch Vignetten der Unterricht aus neuen Perspektiven gesehen werden und leibliche Äußerungen können wahrgenommen werden, die vorher nicht sichtbar waren. In der Auseinandersetzung mit Vignetten wird nicht einfach Wissen über Andere oder die Welt reproduziert, sondern das eigene Wissen verbunden mit den Grenzen, den Ordnungen und den Maßstäben wird verändert und weiterentwickelt (vgl. Agostini, Mian 2020, S. 137).

Wie schon im vorigen Kapitel über die Phänomenologie erwähnt, hat der Lernprozess es als Eigenschaft, im Verborgenen abzulaufen und sich nicht der Öffentlichkeit zu zeigen. Auch mit Vignetten kann der Lernprozess nicht komplett dargestellt werden, jedoch können durch sie Erfahrungsmomente nachvollzogen werden und ausgehend von eigenen Vorerfahrungen neu verstanden werden. Die Lernwelt der Schüler*innen ist für Lehrende nicht wirklich zugänglich, aber in Vignetten werden genau diese Lernmomente versucht, möglichst dicht festzuhalten und dies wiederum ermöglicht es Lehrpersonen, Lernen besser zu verstehen und den Unterricht daraufhin zu gestalten. Es wird die Chance gegeben, Lernvollzüge zu eröffnen, zu begleiten und diese ebenfalls zu verbessern. Auch dann, wenn, wie schon im vorigen Kapitel erwähnt wurde, Lehrer*innen vergessen, wer sie waren bevor sie gelernt haben, also so wie Schüler*innen sich fühlen, wenn sie zu lernen beginnen. Durch Vignetten wird es wieder möglich, auf dieses Wissen über die Zeit, bevor Lehrpersonen zu Lernenden wurden, zurückzugreifen und damit eine Reflexion einzuleiten. Dies kann durch verschiedene Lektüren von Vignetten geschehen, welche zahlreiche Schichten und Dichte aufweisen. Mit jedem Lesen können andere Ansätze und Blickwinkel gewonnen werden. Das finale Ziel soll sein, die professionelle Praxis aufgrund der neuen Erfahrungen umzugestalten (vgl. Schratz, Schwarz, Westfall-Greiter 2012, S. 41-42).

Dieses ständige Überdenken und Reflektieren der pädagogischen Praxis kann ein mühsamer und teilweise auch schmerzlicher Prozess sein, ist doch auch das Umlernen, wie im vorhergegangenen Kapitel Meyer-Drawe sagt, mit Schmerzen verbunden. Zuvor Wissende werden durch die Lektüre von Vignetten zu Unwissenden und das kann schwierig zu verarbeiten sein, denn Vertrautes wird in Frage gestellt. Ob also Erkenntnisse aus Vignetten gewonnen werden, hängt davon ab, ob sich Widerstand in der Lehrperson bildet, oder ob sie offen gegenüber der Chance von Vignetten sind, die eigene Praxis neu betrachten zu können (vgl. Schratz, Schwarz, Westfall-Greiter 2012, S. 45-46).

Durch das Einlassen auf Vignetten und auch eine damit verbundene mögliche Irritation können alternative Handlungsweisen generiert werden und dies hat auch einen hohen Stellenwert in der Professionalisierung in der Lehrer*innenbildung. Hierbei geht es oft darum, den Studierenden zu helfen, eine möglichst große Sicherheit in verschiedenen Situationen zu erreichen. Problematisch dabei wird, dass Menschen Wahrnehmungsgewohnheiten entwickeln, diese können verhindern, dass andere Sichtweisen auf Situationen nicht möglich sind. Durch das Einlassen auf Vignetten werden diese Wahrnehmungsgewohnheiten weitestgehend abgelegt und Studierende lassen sich produktiv von Vignetten verunsichern, um neue Sichtweisen zu erfahren (vgl. Agostini 2020b, S. 173).

In der Ausbildung von Lehramtsstudierenden können Vignetten dabei helfen, das bisher nicht bewusste Vorwissen als unreflektiertes Verständnis eines Falles zu thematisieren. Somit werden sie zu Nichtwissenden, indem sie mit sich selbst konfrontiert werden und können dadurch Dinge neu und anders sehen sowie verstehen lernen. Außerdem können Studierende durch das Lesen von Vignetten gezielt auf leibliche Äußerungen hinsehen und damit ihren Blick auf pädagogisches Handeln öffnen. Durch die sinnliche Zu- und Hinwendung wird die Sensibilität, welche als zukünftige Lehrperson ausgebildet werden sollte, für Fremdes aber auch für Eigenes entwickelt (vgl. Agostini 2019c, S. 95-96).

Mittels Vignetten eröffnet sich auch die Möglichkeit, eine lernseitige Orientierung des Unterrichts einzunehmen, so wie sie im vorigen Kapitel behandelt wurde (vgl. Agostini 2020b, S. 173). Lernseitigkeit kann als eine Brille verstanden werden, mit der auf den Unterricht geschaut wird. Dabei stellt die Lernseitigkeit den Anspruch an Professionalität, denn sie erwartet, dass Lehrende ihre Gewohnheiten ablegen und nicht mit dem Fokus des Lehrens (im Sinne der Didaktik) auf den Unterricht schauen. Das Lernen soll in den Vordergrund rücken und Fehler von Lehrpersonen, welche das Lernen nicht fördern, können damit erfahren werden (vgl. Schratz, Schwarz, Westfall-Greiter 2012, S. 45).

Vignetten eignen sich für die Professionalisierung außerdem besonders, da sie Lehrer*innen im Nachhinein an einem Geschehen aus der Praxis teilhaben lassen und ein Nachspüren und Erfahren ermöglichen. Während des Unterrichts wäre dieses Erfahren für Lehrkräfte gar nicht möglich, denn dabei werden diese von den Ereignissen in der Klasse selbst zu sehr in Anspruch genommen (vgl. Schratz, Schwarz, Westfall-Greiter 2012, S. 46). Außerdem lenken Vignetten den Blick auf Feinheiten im Lernen, es wird also eine Mikroperspektive eingenommen. Gerade diese Mikroperspek-

tive ermöglicht es, Lernprozesse anders zu betrachten und Dinge wahrzunehmen, die sonst übersehen werden würden. Durch die in Vignetten beschriebenen Erfahrungen von Schüler*innen können aber auch übergeordnete Strukturen und Wirkmechanismen der Organisation Schule erkannt werden und daher können sich diese auch für die Schulentwicklung eignen (vgl. Agostini, Schratz, Risse 2018, S. 15).

Erste Versuche des Einsatzes von Vignetten, jedoch in der Weiterbildung von bereits unterrichtenden Lehrpersonen zum Zweck der Schulentwicklung und nicht in der Ausbildung von Studierenden, wurden 2018 im Zuge eines Schulentwicklungsprogrammes an zwei zusammengelegten Schulen in Südtirol unternommen (vgl. Agostini, Mian 2020, S. 138). Dieser Ansatz wird in der Schulentwicklung als „middle up“⁵ bezeichnet und geht davon aus, dass Schulentwicklung als ein gemeinsames Interesse aller pädagogisch handelnden Personen einer Schule verstanden wird. Dabei werden innerschulische Aktivitäten genutzt, um Schulentwicklungsprozesse zu initiieren (vgl. Agostini, Mian 2020, S. 145).

Dabei wurde im Rahmen eines pädagogischen Tages mit Vignetten gearbeitet. Die Vignetten stammten aus dem Feld der beiden Schulen (vgl. Agostini, Mian 2020, S. 140). Es zeigte sich nach der Durchführung, dass sich Lehrpersonen durch Vignetten den Lernerfahrungen der Schüler*innen nähern und neue Erkenntnisse für das Lehren gewonnen werden konnten. Außerdem zeigte sich, dass auch schulfremde Vignetten in der Weiterbildung, als auch Ausbildung von Lehrpersonen eingesetzt werden können. Denn auch die Erkenntnisse aus schulfremden Vignetten können auf Erfahrungsmomente der eigenen Schule verweisen und für zukünftige Situationen fruchtbar gemacht werden. Gerade schulfremde Vignetten bieten die Chance, eine nützliche Distanz einzunehmen und dadurch differente Erfahrungen machen zu können. Vignetten bieten in der Schulentwicklung die Möglichkeit im Dialog zwischen Lehrpersonen Strategien zu generieren oder sich über diese auszutauschen. Durch die unterschiedlichen Wahrnehmungen der einzelnen Lehrkräfte können viele unterschiedliche Sichtweisen erarbeitet und danach besprochen werden. Voraussetzung für das Gelingen ist Vertrauen und Offenheit zwischen den Lehrpersonen einer Schule, andere Wahrnehmungen und Erfahrungen zuzulassen sowie die eigenen Gewohnheiten in Fragen stellen zu können (vgl. Agostini, Mian 2020, S. 146-147).

⁵ Im Gegensatz dazu gibt es noch den „top down“ Ansatz, bei dem von oben herab von Seiten der Schulführung Fortbildungen und dergleichen veranlasst werden. Die dritte Form, der „bottom up“ Ansatz meint, dass die Initiative von unten nach oben kommt, indem Lehrkräfte die Schulentwicklung in die Wege leiten (vgl. Agostini, Mian 2020, S. 145).

Aber auch in der Ausbildung von Lehramtsstudierenden wurden Vignetten bereits eingesetzt. Als ein Beispiel sei hier die Zusammenführung des wahrnehmungsorientierten Kunstvermittlungskonzepts „Nah am Werk“ von Agnes Bube mit der phänomenologisch orientierten Vignettenforschung zu erwähnen. Das Projekt, welches in Kooperation mit der Universität Wien und Evi Agostini bereits mehrmals durchgeführt wurde, hat zum Ziel, ein Setting zu entwickeln, welches der Professionalisierung von angehenden Lehrkräften dient. Es werden dabei Vignetten verwendet, um Erfahrungsmomente in Situationen in Kunstmuseen festzuhalten. Zusätzlich werden Vignetten aber auch als Ausbildungsmedium verwendet. Das Setting „Nah am Werk“ dient dazu, die Wahrnehmung zu schulen und eine offene, mehrperspektivische sowie aufmerksame Haltung einzunehmen (vgl. Universität Wien 2020d, o. S.).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass das Potenzial von Vignetten darin liegt, dass eine pädagogische Haltung eingenommen wird, welche keine (vor-)schnellen Urteile, Interpretationen oder Zuschreibungen von Schüler*innen vornimmt. Sie plädiert dafür, differente Sichtweisen auf eine Situation zuzulassen und keine Rezepte oder Diagnosen für Lehr-Lern-Prozesse zu entwickeln. Lehrpersonen werden angehalten, sich auf die Vignetten und die darin erfahrbare Situation einzulassen und mittels Hineinspüren das Besondere in der Vignette zu erfahren (vgl. Peterlini 2020, S. 134-135).

4 Psychoanalytische Grundlagen

Das nachfolgende Kapitel widmet sich Theorien, Konzepten sowie Anwendungsbereichen der Psychoanalyse, da diese als die Grundlagen für die nachfolgend behandelte Methode der Work Discussion dienen. Zu Beginn wird eine historische Hinführung vorgenommen. Danach werden für diese Arbeit als wichtig erachtete Theorien und Konzepte psychoanalytischer Grundideen behandelt. Am Ende werden noch Einsatzmöglichkeiten mit dem Fokus auf die psychoanalytische Pädagogik thematisiert. Da das Hauptaugenmerk dieser Arbeit jedoch weiterhin auf den Vignetten und den phänomenologischen Ansätzen liegt, werden die Ausführungen zu den psychoanalytischen Zugängen kürzer ausfallen als die zur Phänomenologie.

4.1 Historische Hinführung

Dieses Kapitel versucht eine Begriffsklärung vom sehr weiten Begriffsfeld der Begriff „Psychoanalyse“ mittels eines kurzen historischen Abrisses zu vollziehen und thematisiert danach kurz Sigmund Freud als Begründer der psychoanalytischen Strömung.

Als Psychoanalyse kann die „Wissenschaft vom Unbewussten“ (List 2014, S. 14) verstanden werden, denn den Gegenstand der Erkenntnis stellt das Unbewusste dar. Hier kann ein Widerspruch festgestellt werden, denn das Unbewusste lässt sich nicht erkennen. Die Psychoanalyse möchte die Manifestationen des Unbewussten ausmachen. Die Äußerungen des Unbewussten sind in allen Bereichen des tagtäglichen Lebens zu finden, jedoch bleiben diese meist unerkannt, es sei denn, sie rufen Störungen hervor. Bei starken Störungen erhalten die Manifestationen des Unbewussten im Alltag die Aufmerksamkeit der Menschen. Das weite Feld der Psychoanalyse beschränkt sich nicht nur auf psychische Erkrankungen, sondern ist sehr weit gefächert. Denn in psychoanalytischen Zugängen geht es darum, zu bekräftigen, dass das Unbewusste immer im Hintergrund mitschwingt und daher hinter scheinbar „normalen“ Handlungen, Phänomenen oder dergleichen immer (noch) nicht offensichtliche Bedeutungen stehen. Die Welt erscheint demnach nur als Oberfläche, unter welcher sich latente Bedeutungen sowie unbewusste Sinngehalte verbergen, die durch die Analyse der Psyche (teilweise) erkannt werden können. Dies lässt den Schluss zu, dass psychoanalytische Zugänge Methoden des Spurenlesens darstellen. Analytiker*innen versuchen aufgrund von Indizien, das Unbewusste sichtbar zu machen. Von Interesse ist dabei das Nichtoffensichtliche, welches mit einer interessierten, auf das Forschungsobjekt gerichteten Aufmerksamkeit, jedoch trotzdem ungesteuert, mit allen Sinnen in den Blick genommen wird (vgl. List 2014, S. 16-17). Folgendes Zitat verdeutlicht das eben Beschriebene:

„Die Psychoanalyse jedenfalls hat diese Grundidee zum Paradigma genommen: dass gänzlich unbedeutend scheinende Phänomene, ähnlich den Spitzen der Eisberge, auf tiefere Zusammenhänge hinweisen und zum Beispiel Merkmale massiver Behinderungen sein können. Deshalb gilt für sie der Grundsatz, dass es nichts Bedeutungsloses gibt und dass sich sowohl die Wichtigkeit der Anzeichen als auch ihre Bedeutungen erst nach und nach erweisen.“ (List 2014, S. 18)

Der Begriff der Psychoanalyse wurde erstmals von Sigmund Freud⁶ im Jahr 1896 angeführt (vgl. List 2014, S. 15). Psychoanalytische Ansätze gehen demnach auf Freud zurück, dessen Werke und Schriften für lange Zeit als wichtigste Referenz dienten und auch heute noch einen wichtigen Stellenwert besitzen (vgl. List 2014, S. 26). Freud definierte die Psychoanalyse folgendermaßen:

„Psychoanalyse ist der Name eines Verfahrens zur Untersuchung seelischer Vorgänge, welche sonst kaum zugänglich sind; eine Behandlungsmethode neurotischer Störungen, die sich auf diese Untersuchung gründet; eine

⁶ Sigmund Freud wurde 1856 in Mähren geboren und in Alter von vier Jahren flohen seine Eltern getrieben durch die schlechten wirtschaftlichen Verhältnisse nach Wien (vgl. List 2014, S. 27). 1939 starb er im Exil in London (vgl. List 2014, S. 32).

Reihe von psychologischen, auf solchem Wege gewonnene Einsichten, die allmählich zu einer neuen wissenschaftlichen Disziplin zusammenwachsen.“ (Freud 1940, S. 211)

Die Geschichte psychoanalytischer Ansätze ist keine, welche linear verläuft. Außerdem ist sie nicht gleichzusetzen mit der von Freud, auch wenn sein Einfluss darauf gewaltig ist (vgl. List 2014, S. 26). Aus der Psychoanalyse von Freud entwickelten sich unterschiedliche Schulen sowie Strömungen. Carl Gustav Jung beispielsweise gründete seine eigene Schule, die „Psychoanalytische Psychologie“ nach einem Streit mit Freud. Alfred Adler, ein Schüler von Freud, gründete ebenfalls eine eigene psychologische Richtung, die „Individualpsychologie“. Des Weiteren finden sowohl die „Gestalttherapie“ nach Fritz Perls als auch die „Gesprächstherapie“ nach Carl Rogers ihren Ursprung in psychoanalytischen Ansätzen. Eine wichtige Rolle in den verschiedenen psychoanalytischen Strömungen nimmt Melanie Klein⁷ ein. Sie beschäftigte sich in den 1920er Jahren in London mit der Analyse von Kleinkindern (vgl. Quindeau 2008, S. 13-14). Dabei folgte sie der Annahme von Freud, dass beim Kontakt mit einem Erwachsenen das innere Kind angesprochen werde. Außerdem übernahm sie die Methode von Freud, das Unbewusste des Kindes zu beobachten (vgl. Goddemeier 2010, S. 402). Sie kritisierte an Freud jedoch seine Annahmen über die frühe Kindheit bezogen auf Aggression und die dadurch erzeugten Ängste. Sie hatte mit ihren Ideen einen großen Einfluss auf die Entwicklung von psychoanalytischen Theorien sowie der Praxis. Nach dem zweiten Weltkrieg entwickelt sich in den USA die psychoanalytische Strömung der „Ich-Psychologie“. Darin wollte der Begründer Heinz Hartmann die Psychoanalyse mit den Sozialwissenschaften verknüpfen. Eine in der Nachkriegszeit wichtige Richtung stellt die „Selbst-Psychologie“ des Amerikaners Heinz Kohut dar. Hierbei wird das Verhältnis des Subjektes zu sich selbst und den damit verbundenen Störungen als Fokus gesehen. In den 1980er Jahren entwickelte sich dann die „Objektbeziehungstheorie“, die sich mit intrapsychischen Strukturen beschäftigt. Einige Jahre später ging als Nebenzweig der „Objektbeziehungstheorie“ die „relationale, intersubjektive Psychoanalyse“ hervor. Diese sieht andere nicht mehr als Objekt, sondern als Subjekt und behandelt das Thema der gegenseitigen Wechselwirkungen vom Ich und den anderen (vgl. Quindeau 2008, S. 14-15). In Frankreich setzte sich parallel dazu eine eigenständige psychoanalytische Haltung durch, welche sich auf die Texte von Freud rückbesann. Die Bewegung hat keine eigene Bezeichnung, sie wird meistens mit „Psychoanalyse der Alterität“ umschrieben. Hier zu erwähnen ist Jacques Lacan, der dabei eine zentrale Rolle innehatte (vgl. Quindeau 2008, S. 16).

Heutzutage sind Wörter der psychoanalytischen Terminologie nicht mehr aus dem Alltag wegzudenken. Begriffe wie „Verdrängung“, „unbewusst“ oder „Freud’scher Versprecher“ sind in die

⁷ Melanie Klein (1882-1960) war eine Wiener Psychoanalytikerin (vgl. Goddemeier 2010, S. 401).

Alltagssprache übergegangen. Auch wenn nicht direkt ausgewiesen wird, dass auf Basis der Psychoanalyse ausgelegt wird, sind Interpretationen von Literatur, Theater, Filmen oder auch der bildenden Kunst oft an die Psychoanalyse angelehnt (vgl. List 2014, S. 55).

4.2 Psychoanalytische Grundannahmen

Nachfolgend werden nun ausgewählte Grundannahmen sowie Konzepte psychoanalytischer Strömungen vorgestellt. Wie bereits vorhin erwähnt, ist die Psychoanalyse keine einheitliche Strömung, sie wurde immer wieder erweitert und entwickelte sich in verschiedene Richtungen (vgl. List 2014, S. 65).

Zu Beginn sei das „Lust-Unlust-Prinzip“ sowie das „Realitätsprinzip“ anzuführen. Ersteres meint, dass der Mensch in allen seinen psychischen Aktivitäten danach strebt, Lust zu gewinnen und Unlust zu vermeiden (vgl. List 2014, S. 66). Bei der Vermeidung der Unlust kann es zu Verdrängungsprozessen kommen, welche durch eine psychoanalytische Therapie wieder gelöst werden können (vgl. Quindeau 2008, S. 20). Was genau unter Verdrängung verstanden wird, wird später in diesem Kapitel in einem anderen Zusammenhang thematisiert. Nicht immer kann die Lust gleich durchgesetzt werden, weshalb ein Aufschub der Befriedigung manchmal notwendig ist. Das Realitätsprinzip hilft den Menschen, sich mit der Realität, sowie den eigenen Verdrängungen auseinander zu setzen, um dann doch die Befriedigung zu erlangen (vgl. List 2014, S. 66).

Auch das „Affekt-Trauma-Modell“ entstammt der psychoanalytischen Terminologie der Psychoanalyse. Unter einem Trauma wird ein Zustand der hilflosen Überwältigung verstanden. Dieser Zustand ist die Ursache von pathogenen Affektstauungen, also Stauungen von nicht abgeführten Erregungen (vgl. List 2014, S. 67).

Der Traum und die Traumarbeit sowie die Traumdeutung stehen für Freud im Zentrum der psychoanalytischen Bildung von Theorien. Denn im Traum können zuvor unbewusste Wünsche bewusst werden (vgl. List 2014, S. 68). Der Traum vermittelt also ein Bild von der Arbeit des Unbewussten (vgl. Quindeau 2008, S. 21). Mittels der Traumdeutung können unbewusste Wünsche erkannt werden. Dies passiert mittels der „freien Assoziation“. Darunter wird verstanden, dass sich der*die Patient*in in einer Therapiesitzung dem Fluss der Gedanken hingibt und alles ausspricht, was ihm*ihr durch den Kopf geht. Auf der Seite des*der Analytikers*in kommt als Pendant die „gleichschwebende Aufmerksamkeit“ zum Einsatz (vgl. List 2014, S. 250). Das meint ein ungeichtetes, aufmerksames und möglichst offenes Zuhören, mit einer gleichzeitig nach innen und

außen gerichteten Aufmerksamkeit (vgl. List 2014, S. 252). Mit Hilfe dieser beiden Haltungen kann Verdrängtes sowie Unbewusstes ans Tageslicht kommen (vgl. List 2014, S. 69).

Eine weitere Theorie psychoanalytischer Ansätze stellt die „Triebtheorie“ dar. Diese spricht nicht mehr von einer klassischen Körper-Geist-Dichotomie und sieht das Verhältnis des Menschen mit der Kultur als konflikthaft an (vgl. List 2014, S. 71). Konflikte sind unvermeidlich in die psychische Struktur der Menschen eingeschrieben und im Gegensatz zu nicht psychoanalytischen Theorien stellen Konflikte in psychoanalytischen Theorien keine Störung dar. Jene entstehen dadurch, dass zwei unterschiedliche Richtungen des Begehrens im Widerspruch zueinanderstehen. Da dieser Vorgang unbewusst verläuft, ist es nur mittels Verhalten und Erleben möglich, diesen aufzudecken und damit auf die zugrundeliegenden Konflikte zu schließen. Die unbewusste Auseinandersetzung mit den Grundkonflikten⁸ und die Erfahrungen im Umgang mit diesen beeinflussen die psychischen Strukturen und prägen ebenso die nachfolgenden Konfliktverarbeitungen (vgl. Quindeau 2008, S. 27-28).

Ein Trieb wird definiert als „die psychische Repräsentanz einer kontinuierlich fließenden, inneren Reizquelle, die danach strebt, eine einmal erfahrene Befriedigung wiederherzustellen.“ (List 2014, S. 71) Hier kommt wieder das zuvor behandelte Lustprinzip ins Spiel, denn dieses beherrscht den Vorgang, Befriedigung zu erlangen (vgl. List 2014, S. 71).

Ein anderes Modell psychoanalytischer Theorie der Psychoanalyse ist das „topisch-dynamische Modell der Psyche“, welches die dynamische Beziehung von bewussten und unbewussten psychischen Abläufen beschreibt. Eine Erregung im Körper wird dadurch ausgelöst, dass ein Reiz auf den Organismus trifft (vgl. List 2014, S. 74). Als erstes erreicht die Erregung das Unbewusste und versucht dann über das Vorbewusste zur Motilität⁹ zu gelangen. So soll eine Befriedigung durch reale oder symbolische Änderungen der Welt erreicht werden (vgl. List 2014, S. 76).

Hier ist es nun wichtig die Begriffe „Unbewusstes“ und „Vorbewusstes“ näher zu betrachten. Das Unbewusste besteht aus Inhalten, die verdrängt und desymbolisiert sind, oder auch aus Triebrepräsenzen, die erst gar nicht symbolisiert wurden (vgl. List 2014, S. 77). Es können dabei zwei Formen unterschieden werden: Eine Form sind Inhalte, die in der aktuellen Situation nicht präsent

⁸ Die Grundkonflikte lauten: Trennungskonflikt, Individuationskonflikt, Triangulierungskonflikt, narzisstischer oder Selbstwertkonflikt (vgl. Quindeau 2008, S. 29).

⁹ Motilität ist definiert als die „Gesamtheit der nicht bewusst gesteuerten Bewegungen des menschlichen Körpers und seiner Organe.“ (List 2014, S. 76)

sind. Die zweite Form stellen Inhalte dar, welche verdrängt wurden, also Inhalte, die vom Bewusstsein ferngehalten werden, da sie für das eigene Selbst bedrohlich wirken (vgl. List 2014, S. 80). Verdrängung stellt einerseits ein Synonym für Abwehr allgemein dar. Auf der anderen Seite beschreibt es einen spezifischen, neurotischen Abwehrmechanismus, welcher Wünsche auf Basis von Trieben unbewusst macht (vgl. List 2014, S. 82). Die verdrängten oder auch unbenannten Inhalte wirken im Unbewussten weiter und beeinflussen das menschliche Erleben und Handeln. Durch das Handeln lässt sich das Unbewusste daher indirekt erkennen (vgl. Quinseau 2008, S. 20).

Das Vorbewusste entwickelt sich durch Erinnerungsspuren und bezeichnet einen Bestand von geordneten, symbolisierten Inhalten. Darin enthalten sind etwaiges kulturelles Erleben verbunden mit den Sprachen und dem Formenschatz. Diese Inhalte können durch die Umlenkung der Aufmerksamkeit bewusst und zugänglich gemacht werden (vgl. List 2014, S. 77). Das Vorbewusste ist vom Unbewussten durch eine Zensurschranke getrennt, welche das gesamte Leben lang adaptiert wird. Hierbei sind Abwehrmechanismen von Bedeutung (vgl. List 2014, S. 81). Abwehrmechanismen versuchen vor Affekten und Inhalten zu beschützen, welche Unlust auslösen würden. Sie sind gezielte unbewusste Vorgänge, welche dem Individuum helfen sollen, mit den Triebwünschen sowie den Anforderungen der Kultur zurecht zu kommen (vgl. List 2014, S. 9). Abwehr entsteht, wenn Konflikte nicht gelöst werden können. Neben der Schutzfunktion besitzen diese auch eine Bewältigungsfunktion. In Krisenzeiten jedoch können Abwehrmechanismen dazu führen, dass die Realität beeinträchtigt wahrgenommen und die Problembewältigung erschwert wird (vgl. Quinseau 2008, S. 36).

Als ein Kernkonflikt der menschlichen Entwicklung wird in psychoanalytischen Ansätzen der Psychoanalyse der sogenannten „Ödipuskomplex“ angeführt. Dieser beinhaltet alle Aspekte der Beziehung zwischen einem Menschen und dessen Eltern. Kurz gesagt geht es dabei darum, dass jeder Sohn seine Mutter begehrt und seinen Vater als Rivalen ansieht (vgl. List 2014, S. 86).

Die Weiterentwicklung des topisch-dynamischen Modells stellt das „Instanzen- oder Strukturmodell“ von Freud dar. Dabei beschreibt Freud die Psyche als ein Kräftespiel von drei Instanzen: dem Ich, dem Es und dem Über-Ich. Das Ich entsteht durch die Beschränkung der Befriedigung der Triebe sowie in der Auseinandersetzung mit der Welt und der Kultur. An das Ich ist das Bewusstsein gebunden. Es herrscht ferner über den Zugang zur Motilität und regelt die Abfuhr von Erregungen in die Außenwelt. Das Es stellt den archaischen Teil der Psyche dar. Dieses orientiert sich bereits von Geburt an am Lustprinzip und ist ein Reservoir für die sexuellen und aggressiven Triebregungen. Aus ihm entwickeln sich das Ich und das Über-Ich (vgl. List 2014, S. 95-96). Im

Über-Ich gespeicherte Inhalte sind denen des Ichs entgegengesetzt, sie sind ein Abbild der elterlichen sowie gesellschaftlichen Ge- und Verbote. In der Form von Schuldgefühlen äußert das Über-Ich Kritik. Gebildet wird es auf Basis ödipaler Identifizierungen und Reaktionsbildungen gegen ödipale Wünsche (vgl. List 2014, S. 97).

Als letzten Punkt soll nun das Konzept der „Übertragung und Gegenübertragung“ behandelt werden. Übertragung und Gegenübertragung finden nicht nur in psychoanalytischen Settings statt, sondern auch außerhalb und werden als eine spezifische, unbewusste Dimension von zwischenmenschlichen Beziehungen verstanden (vgl. Quindeau 2008, S. 39).

„Mit dem Begriff der Übertragung wird ein Geschehen bezeichnet, in dem unbewusste Wünsche und Konflikte an bestimmten Objekten im Rahmen eines bestimmten Beziehungstypus aktualisiert werden.“ (Quindeau 2008, S. 39)

Hierbei kann es sich um die Wiederholung infantiler Vorbilder handeln, welche dabei mit einem Gefühl der Aktualität erlebt werden. Aber es geht nicht nur um die Wiederholungen dieser Muster, jene werden auch an den Kontext angepasst und dementsprechend adaptiert (vgl. Quindeau 2008, S. 39). Die Übertragung beeinflusst die Wahrnehmung, die Emotionen, die Gedanken und auch die Handlungsimpulse. Außerdem übt sie einen Einfluss auf die Beziehung im Hier und Jetzt, bewusst und unbewusst, aus. Sie kann als eine Art Brille verstanden werden, durch die die aktuellen Erfahrungen in die persönliche Sozialisationsgeschichte eingeordnet werden (vgl. Giernalczyk, Möller 2018, S. 24). Die unbewussten Reaktionen des*der Analytikers*in auf die zu analysierende Person und vor allem auf deren Übertragungen, wird Gegenübertragung genannt. Freud sah in der Gegenübertragung ein Problem, diese stört laut ihm den psychoanalytischen Prozess. Später jedoch wurde die Gegenübertragung zu dem wichtigsten Instrument für die Analyse (vgl. Quindeau 2008, S. 40).

4.3 Anwendungsgebiete psychoanalytischer Ansätze

Diese Kapitel beschäftigt sich mit den vielfältigen Anwendungsgebieten von psychoanalytischen Ansätzen. Hierbei wird auf das soziale Feld sowie auf andere Wissensgebiete auszugsweise eingegangen, um am Ende die psychoanalytische Pädagogik noch in den Blick zu nehmen. Seit dem Beginn der psychoanalytischen Strömung entwickelte sich die Disziplin in Zusammenarbeit und Auseinandersetzung mit anderen Wissensgebieten (vgl. List 2014, S. 281).

4.3.1 Psychoanalyse im sozialen Feld

Im sozialen Feld spielen psychoanalytische Ansätze beispielsweise bei Supervisionen eine maßgebliche Rolle. Diese sind Bestandteil der Ausbildung von Analytiker*innen und seriöse Analytiker*innen nutzen das Angebot von Supervisionen regelmäßig. Die Supervision wird beispielsweise dafür genutzt, unbewusste Zusammenhänge in analytischen Situationen zu erkennen. Außerdem hilft sie dabei, die analytische Fähigkeit aufrecht zu erhalten und kann dem Einzelnen als Denkhilfe dienen. Aber auch in anderen psychosozialen sowie pädagogischen Arbeitsfeldern hat die psychoanalytische Supervision ihre Stärken, denn sie hilft unbewusste Zusammenhänge zu verstehen und ebendies kann in allen psychosozialen und pädagogischen Arbeitsfeldern hilfreich sein (vgl. List 2014, S. 281-282).

In der psychoanalytischen Organisationsanalyse werden Organisationen und Institutionen psychoanalytisch untersucht. Dieses Anwendungsgebiet beruht auf der Annahme von Freud, dass verändernde Beziehungsbedingungen einen Einfluss auf die psychische Funktionsweise von Individuen ausüben. Diese Grundannahme ist wichtig, um größere Zusammenhänge in den Organisationen oder Institutionen zu erkennen. Bei der psychoanalytischen Organisationsanalyse wird die historische sowie soziokulturelle, gesellschaftliche Bedeutung der Organisationen untersucht, es werden innere Ordnungen wie Hierarchien thematisiert sowie latente und manifeste Motivationszusammenhänge begutachtet. Aber auch die Wünsche, Fantasien und Vorstellungen der einzelnen Personen an die beziehungsweise in Zusammenhang mit der Organisation werden diskutiert. Das Ziel ist, eine Reflexion der Strukturen zu erreichen (vgl. List 2014, S. 283).

Als letztes Anwendungsgebiet im sozialen Bereich sei die psychosoziale Sozialarbeit erwähnt. Auch hierbei geht es darum, das Wirken des Unbewussten und die (unbewussten) Dynamiken zwischen einer Person und deren Umfeld verstehen zu können. Die psychoanalytische Sozialarbeit möchte Menschen helfen, wieder Selbstständigkeit zu erlangen sowie ausreichend befriedigende Beziehungen im sozialen Feld zu schaffen. Gerade hier spielen Übertragung und Gegenübertragung eine bedeutende Rolle, denn auch in der Sozialarbeit erfolgen Übertragungen, welche von dem*der Sozialarbeiter*in zur Information genutzt werden können (vgl. List 2014, S. 284-285).

Auch die im folgenden Kapitel behandelte Methode der Work Discussion könnte hier eingereicht werden.

4.3.2 Psychoanalyse in anderen Wissensgebieten

Da sich alle menschlichen Leistungen psychoanalytisch erforschen lassen, soll dieses Kapitel kurz weitere Wissensgebiete thematisieren, in denen psychoanalytische Ansätze oftmals in adaptierter Form Modelle, Konzepte und Fragestellungen liefern (vgl. List 2014, S. 286).

In der Medizin hatten psychoanalytische Zugänge vor allem in der Psychiatrie in den USA große Erfolge verzeichnet, mittlerweile sind diese jedoch aufgrund von neuen Medikamenten etwas geschrumpft. Spannend ist hierbei, dass Freud meinte, die Medizin genüge nicht, und er deshalb psychoanalytische Theorieansätze entwickelte. Es gibt also eine von Beginn an bestehende Verbindung zwischen Medizin und Psychoanalyse (vgl. List 2014, S. 286-287).

Auch in der Literaturwissenschaft sowie der Kunst werden oftmals psychoanalytische Gedanken zur Interpretation genutzt, denn jedes künstlerisch, kreativ hervorgebrachte Produkt kann ein Gegenstand für eine psychoanalytische Untersuchung sein (vgl. List 2014, S. 291).

Für Geschichtswissenschaftler*innen stellen psychoanalytische Ansätze eine Möglichkeit dar, mit der sie historische Entwicklungen oder die Lebensgeschichten von historischen Persönlichkeiten auf anderen Ebenen analysieren können. Es eröffnet sich somit ein neues Feld, Fragestellungen sowie Interpretationen zu entwickeln, denn psychoanalytische Fragestellungen können helfen, die Funktionsweise sowie das Zusammenleben der Menschen zu verstehen (vgl. List 2014, S. 292).

Ein weiteres Wissensgebiet, welches mit psychoanalytischen Ansätzen im Austausch steht, ist die Anthropologie. Viele Anthropolog*innen (beispielsweise Bronislaw Malinowski, Margret Mead, Charles Seligman) übernahmen psychoanalytische Erkenntnisse und auch Freud hatte ein großes Interesse an der Anthropologie sowie der Völkerkunde (vgl. dazu sein Werk „Totem und Tabu“) (vgl. List 2014, S. 295).

Das Wissensgebiet des Rechts verwendet unter anderem die Theorie der Triebdynamik, um Dynamiken bezüglich des Missachtens von Gesetzen oder die Entwicklung des subjektiven Gewissens zu verstehen. Außerdem bieten psychoanalytische Theorieansätze eine Möglichkeit, die Grundlagen der Demokratie auf eine andere Weise zu verstehen (vgl. List 2014, S. 297).

4.3.3 Psychoanalytische Pädagogik

Bereits 1908 definierte Sándor Ferenczi¹⁰ einen Problembereich in der Pädagogik, welcher laut ihm mit Hilfe psychoanalytischer Ansätze besser verstanden werden könne. Dieser umfasste neben dem Unbewussten der Eltern die Unkenntnis über die Psychologie des Kindes. Laut ihm befinden

¹⁰ Sándor Ferenczi (1873-1933) war ein unter anderem ein Psychoanalytiker, der sowohl ein Schüler als auch ein Mitarbeiter von Freud war (vgl. Psychosozial-Verlag 2021, o. S.).

sich die Pädagogik und die Psychoanalyse in einem angespannten Verhältnis. Auf der einen Seite widersprechen psychoanalytische Theoriemodelle der Zielorientiertheit der Pädagogik. Auf der anderen Seite würde sich die psychoanalytische Haltung als Methode der Erziehung nicht eignen. Jedoch spricht er davon, dass eine Zusammenarbeit der beiden Disziplinen fruchtbar sein kann (vgl. List 2014, S. 299-300).

In der Zeit von 1919-1934 entwickelte sich im „roten Wien“ die psychoanalytische Pädagogik. Diese wollte unbewusste Prozesse in Erziehungsverhältnissen verstehen, sowohl auf der interpersonalen Ebene als auch auf der institutionellen Ebene. Sogar manche Schulen wurden auf Basis psychoanalytischer Grundlagen geführt. Heutzutage sind psychoanalytische Ansätze und deren Terminologie nicht mehr aus Erziehungsberatungen, der Lehrer*innenbildung oder diversen pädagogischen Ratgebern wegzudenken. Vor allem der Umgang mit Entwicklungsstörungen, Lernschwierigkeiten oder der Themenbereich des Lehrens und Lernens können auf psychoanalytischen Theorien sowie Modellen fußen (vgl. List 2014, S. 300).

Zentral sind in der psychoanalytischen Pädagogik drei Punkte:

- 1) Sie beschäftigt sich mit den Zugängen zu bewussten und unbewussten Dimensionen der inneren Welten von Kindern sowie Jugendlichen und versucht das Unbewusste zu verstehen.
- 2) Außerdem befasst sie sich mit den Entwicklungen und den darin auftretenden Störungen von Kindern und Jugendlichen. Dabei versucht sie herauszufinden, welche Faktoren darauf welchen Einfluss nehmen können.
- 3) Außerdem beschäftigt sie sich mit der Frage, auf welche Weise Kinder und Jugendliche in ihrer Entwicklung gefördert werden können und sollen (vgl. Datler, Fürstaller, Wininger 2015, S. 10).

Abschließend muss noch erwähnt werden, dass nicht alle psychoanalytisch pädagogischen Ansätze gleich sind. Aber alle haben gemein, dass sie tiefenpsychologisch denken. Tiefenpsychologisch meint, dass davon ausgegangen wird, dass unbewusste Wünsche, Triebe oder Gefühle Motive für das Handeln von Menschen darstellen. Für den pädagogischen Kontext bedeutet dies, dass auch immer die eigenen unbewussten Wünsche, Triebe und Gefühle sowohl von der pädagogischen Fachkraft als auch von dem Kind oder Jugendlichen in einer pädagogischen Situation mitschwingen. Zusätzlich bietet die Tiefenpsychologie die Chance, Verhaltensauffälligkeiten von Kindern oder Jugendlichen besser zu verstehen (vgl. Kuhlmann 2013, S. 173).

5 Methode der Work Discussion

Dieses Kapitel widmet sich der Methode der Work Discussion, genauer der Entstehung, dem Hintergrund und dem konkreten Ablauf der Methode. Am Ende werden noch die Chancen sowie Herausforderungen und Ziele dieser Methode behandelt.

5.1 Entstehung und Hintergrund der Methode

Die Methode der Work Discussion wurde in den 1970er Jahren in London an der Tavistock Clinic¹¹ von Martha Harris entwickelt (vgl. Hover-Reisner, Fürstaller, Funder, Datler 2014, S. 281). Die Work Discussion ist eine Erweiterung der Methode des Beobachtens nach dem Tavistock-Konzept. Diese Methode als Vorläufer der Work Discussion wurde in den 1950er Jahren von Esther Bick¹² entwickelt. Den Auftrag dazu bekam sie von John Bowlby¹³, sie sollte ein Curriculum für die psychoanalytische Ausbildung von Kinderpsychotherapeut*innen an der Tavistock Clinic konzipieren. Die Auszubildenden sollten in den zwei Jahren ihrer Ausbildung wöchentlich ein Baby in einer Familie beobachten und darüber Protokolle verfassen und diese regelmäßig in Seminaren besprechen. Die Protokolle sollten möglichst deskriptiv geschrieben werden. An diesen sogenannten Infant-Observation-Seminaren nach dem Tavistock-Konzept nehmen durchschnittlich vier bis fünf Teilnehmer*innen und ein*e Leiter*in teil. Diese dienen dazu, einen Zugang zum Erleben von Babys und Kleinkindern zu finden und ein Verstehen für die Bedeutung von Beziehungserfahrungen aufzubauen. Zusätzlich sollen die Teilnehmer*innen erkennen, welche Auswirkungen die Beziehungserfahrungen auf die psychischen Strukturen haben (vgl. Datler, Datler 2014, S. 3). Für Bick war die Beobachtung unverzichtbar, um die kindliche Entwicklung sowie die (Beziehungs-)erfahrungen mitzuerleben. Durch die Beobachtungen und das Verfassen der Protokolle sollen die Teilnehmer*innen in den Seminaren einen Zugang zur Erfahrungswelt von Kindern bekommen und die Bedeutung von Beziehungserfahrungen für die Entwicklung erkennen. Dabei sollen sie

¹¹ Die Tavistock Clinic ist eine Londoner Klinik, die 1920 gegründet wurde und viele Ansätze für die psychische Gesundheit und Therapie, bezugnehmend auf die Psychoanalyse, entwickelt hat. Heute ist die Klinik die größte Ausbildungseinrichtung für psychische Gesundheit in Großbritannien (vgl. Waddell 2008, S. IX).

¹² Esther Bick (1902-1983) war eine polnische Psychoanalytikerin, die im zweiten Weltkrieg nach England floh. Ihr wichtigster Beitrag zur Psychoanalyse ist die Entdeckung des Potenzials der Säuglingsbeobachtung in den ersten fünf Lebensjahren (vgl. Rustin 2013, o. S.).

¹³ John Bowlby (1907-1990) war ein britischer Psychiater und Psychoanalytiker. In seiner Hauptarbeit beschäftigte er sich mit einer Bindungstheorie, die davon ausgeht, dass Menschen ihr ganzes Leben lang nach engen emotionalen Beziehungen streben. Bereits Babys haben diesen Drang angelegt und dieser besteht bis zum Lebensende fort (vgl. Goddemeier 2015, S. 459).

auch mit der psychoanalytischen Haltung vertraut gemacht werden (vgl. Funder, Fürstaller, Hover-Reisner 2013, S. 222).

1960 übernahm Harris die Leitung der kinderpsychotherapeutischen Ausbildung an der Tavistock Clinic und veränderte den Ausbildungslehrgang von Bick. Dieser wurde unter anderem verlängert und für unterschiedliche Angehörige psychosozialer Berufsgruppen geöffnet. Außerdem wurde die Ausbildung mit der Methode der Work Discussion erweitert (vgl. Datler, Datler 2014, S. 34).

Bei der Methode der Work Discussion werden von Personen, die in psychosozialen Berufen arbeiten, Protokolle über ihren Berufsalltag verfasst, die in regelmäßig stattfindenden Sitzungen besprochen werden. Die Methode wird mittlerweile in Aus- und Weiterbildungen verwendet, um die Wahrnehmung sowie die Beobachtungshaltung zu sensibilisieren sowie über emotionale Aspekte aus dem Berufsalltag nachzudenken (vgl. Hover-Reisner, Fürstaller, Funder, Datler 2014, S. 281).

Harris (1977, S.5) meint dazu:

„Our belief is that education in sensitivity and awareness is a gradual process which takes place through working and discussing work with a more experienced colleague, through a close study of individuals and groups, and of one's own role and responsibility.“

Die Work Discussion hat den Anspruch, einen Beitrag zur Professionalisierung von Personen in psychosozialen sowie pädagogischen Berufsfeldern zu leisten. Es wird hierbei davon ausgegangen, dass die Professionalisierung durch die Ausbildung und Kultivierung einer Verstehenskompetenz zustande kommt. Diese Kompetenz soll durch die Fallarbeit erreicht werden. Es wird hierbei auch von Fallvignetten gesprochen, welche in den Seminaren thematisiert werden (vgl. Hover-Reisner, Fürstaller, Funder, Datler 2014, S. 276). Verstehen im psychoanalytischen Sinne kann nicht genau bestimmt werden, denn beim Prozess des Verstehens finden viele Abläufe sehr schnell und teilweise synchron statt. Die Personen symbolisieren das Wahrgenommene und gleichen dieses mit unzähligen Ordnungssystemen ab, überprüfen das eigene Fühlen und Denken darauf hin, identifizieren sich zum Teil mit der zu verstehenden Situation und versuchen damit eine Deutung über das Geschehen zu gewinnen (vgl. List 2014, S. 20).

„Dieses dichte Zusammenspiel komplizierter Mikroprozesse der Abtastung, Aufnahme und Transformation großer Informationsmengen ist ein Prozess des Mentalisierens sinnlicher Erregungen, der den Hauptinhalt der menschlichen Entwicklung ausmacht und den wir nie ein für allemal besitzen, sondern in jedem Erkenntnisakt immer wieder neu erringen müssen.“ (List 2014, S. 20)

Die Methode der Work Discussion setzt eine psychoanalytische Haltung voraus. Die Basis dafür stellt die Annahme dar, dass das Unbewusste ein zentraler Bereich des mentalen Lebens der Menschen darstellt. Dies meint, dass alle Erfahrungen, die im Leben gemacht werden, nicht verschwinden, sondern gespeichert werden. Vor allem Erfahrungen, welche im frühen Kindesalter, meist vor dem Erlernen der Sprache, gemacht werden, prägen das Ich, die Muster der Person sowie die Muster der Beziehungen. Gemachte Erfahrungen bestimmen damit das Denken, Fühlen und Handeln. (vgl. Diem-Wille 2013, S. 177-178).

Die Methode der Work Discussion ist an die Methode der psychoanalytischen Beobachtung angelehnt. Dabei wird durch genaues Hinschauen und Aufnehmen während der Beobachtung versucht, bewusste und ebenso unbewusste Interaktionen zu erkennen und zu verstehen (vgl. Diem-Wille 2013, S. 177). Beim Verfassen der Work Discussion Protokolle werden unbewusste Bedeutungszusammenhänge der Praxissituation (mit)beschrieben und zwar in einem viel höheren Ausmaß, als es der verfassenden Person unmittelbar bewusst ist (vgl. Datler 2003, S. 250). Durch das Einnehmen einer psychoanalytischen Haltung kann die Kommunikation des Unbewussten mit der Umwelt erkannt und untersucht werden (vgl. Diem-Wille 2013, S. 179).

Der Begriff der psychoanalytischen Haltung kann durch drei Dimensionen operationalisiert werden. Dies ist wichtig, um zu prüfen, ob eine Person als Analytiker*in durch eine Therapieausbildung qualifiziert ist. Die drei Dimensionen sind: Beobachten, Verstehen und Intervenieren/Gestalten. Das Beobachten umfasst die Fähigkeit, unbewusste, nonverbale und mimische Kommunikation zu erkennen und außerdem diese als Form der negativen oder positiven Übertragung zu sehen. Dazu kann Widerstand erkannt werden und auch die emotionale Ebene wird angehört. Zusätzlich müssen sich eigene blinde Flecken und Fehler bewusst gemacht werden können (vgl. Diem-Wille 2013, S. 179-180). Die Fähigkeit des Verstehens setzt voraus, dass erkannt wird, dass unbewusste Prozesse sich sukzessive erschließen lassen und dass Handlungen auf verschiedenen Ebenen Bedeutungen aufweisen können. Verbunden damit ist die Fähigkeit auszuhalten, etwas nicht (sofort) zu wissen. Außerdem beinhaltet die Dimension des Verstehens die Fähigkeit, Beobachtungen mit psychoanalytischen Theorien in Verbindung zu bringen und daraus Hypothesen zu bilden. Ebenso sollen Beobachtungen in der Gruppe diskutiert werden und dabei unbewusste Bedeutungen erkannt werden können. Die Dimension Intervenieren/Gestalten beinhaltet die Fähigkeit, Arbeitssituationen umzugestalten aufgrund von Beobachtungen zur Art und Weise, wie Personen auf emotionale Situationen, beispielsweise in der Schule, reagieren (vgl. Diem-Wille 2013, S. 180-181).

5.2 Ablauf der Methode

Es folgt ein sehr strukturierter Aufbau der Methode, welcher so an der Universität Wien verwendet wird.

- 1) Das Arbeiten in einem bestimmten sozialen Arbeitsfeld.
- 2) Das regelmäßige Anfertigen von Praxisprotokollen, welche möglichst beschreibend Situationen aus dem Arbeitsalltag behandeln.
- 3) Die Besprechung dieser Praxisprotokolle im Seminar.
- 4) Das Anfertigen von Besprechungsprotokollen, welche die essentiellen Inhalte der Seminarsitzungen auf Basis der Besprechungen von jedem Praxisprotokoll beinhalten (vgl. Datler, Datler 2014, S. 5).

Aufgrund des Bezuges zur Universität Wien wurde hier immer das Wort Seminar verwendet, da dieser Ablauf im Hochschulkontext in einer Lehrveranstaltung verwendet wird. Harris selbst beschreibt den Ablauf aber sehr ähnlich, jedoch nicht in so konkreten Schritten. Die Teilnehmer*innen, die in verschiedenen Bereichen mit Kindern und/oder Familien arbeiten, diskutieren unter der Leitung eines*r Psychotherapeut*in Interaktionen mit ihren Klient*innen. Es werden keine bestimmten Techniken gelehrt, sondern die Teilnehmer*innen versuchen mögliche Bedeutungen herauszufinden und Handlungsmöglichkeiten zu diskutieren (vgl. Harris 1977, S. 4-5).

Aber nicht nur in Hochschulen kann die Methode eingesetzt werden. Jackson (2005, S. 7) beschreibt in seinem Artikel "Developing observation skills in school settings: The importance and impact of 'work discussion groups' for staff" im "International Journal of Infant Observation and Its Applications" die Arbeit von Work Discussions Gruppen mit Lehrpersonen der Sekundarstufe, welche er sechs Jahre lang leitete. Er änderte etwas an dem zuvor vorgestellten strikten Ablauf, es war keine Vorgabe bei ihm, ein verschriftlichtes Protokoll mitzunehmen, denn dies hätte seiner Meinung nach Lehrpersonen abgeschreckt, an den Work Discussions teilzunehmen.

Nachfolgend wird auf die Punkte zwei bis vier genauer eingegangen.

5.2.1 Anfertigen der Praxisprotokolle

In Praxisprotokollen werden Situationen aus der Schule, der Therapie oder der Beratung beschreibend wiedergegeben. Sie sollten möglichst zeitnahe aus der Erinnerung in Ich-Form verfasst werden. Besonderes Augenmerk soll auf die Details in den Handlungen zwischen dem*der Verfasser*in und den anderen Beteiligten wie Kindern, Erwachsenen oder Organisationen gelegt werden.

Das Praxisprotokoll sollte für andere Personen so zu lesen sein, als würde ein Film vor ihnen ablaufen.

Die Protokolle sollen keine Transkriptionen sein, denn das Schreiben von diesen soll das Erinnern und auch wahrnehmendes Beobachten von Situation in der Arbeit schulen. Dies wäre nicht möglich, wenn eine Video- oder eine Audioaufnahme einfach transkribiert werden würde.

Jedes Praxisprotokoll weist die gleiche Gliederung auf. Diese besteht aus drei Teilen: dem Kopf, einem kurzen Absatz über Vorinformationen und schlussendlich dem Bericht (vgl. Datler, Datler 2014, S. 7-8). Da sich in Work Discussion Seminaren oft schnell viele Protokolle ansammeln, ist es ratsam, dass sowohl Praxisprotokolle als auch Besprechungsprotokolle einen einheitlichen, bestimmten Kopf bekommen. In der ersten Zeile des Kopfes steht der Name, in der zweiten folgt die Nummer des Protokolls, welche fortlaufend vergeben wird. (Beispielsweise: Papier 1, Papier 2 usw.) In der dritten Zeile wird vermerkt, ob es sich um ein Praxis- oder ein Besprechungsprotokoll handelt. Bei Besprechungsprotokollen wird noch in Klammern ergänzt, um welches Praxisprotokoll es behandelt. In den letzten beiden Zeilen wird angegeben, wann und wo die Situation/Besprechung stattgefunden hat (vgl. Datler, Datler 2014, S. 6).

Bezüglich des Verfassens der Praxisprotokolle gibt es einige konkrete Hinweise. Sie sollen chronologisch verfasst werden, beginnend mit einer Vorinformation, gefolgt vom Bericht der Situation. In diesem wird möglichst beschreibend und nicht interpretierend wiedergegeben, was in der Situation von allen Beteiligten gesagt wurde, welches Verhalten sichtbar war und welche Handlungen gesetzt wurden. Der Bericht soll keine Interpretationen, Erklärungen oder Bewertungen enthalten, sondern möglichst genau die Situation deskriptiv darstellen. Um Äußerungen praxisnäher darstellen zu können, sollen diese in direkten Reden wiedergegeben werden. Manchmal macht es Sinn, Gefühle oder Gedanken des*der Verfassers*in den Bericht hineinfließen zu lassen. Diese müssen kursiv geschrieben werden, um sie vom eigentlichen Bericht unterscheiden zu können. Um die Lesbarkeit nicht negativ zu beeinflussen, sollte sparsam mit solchen kursiven Einschüben umgegangen werden. Des Weiteren ist es wichtig, die Anonymität in den Praxisprotokollen zu gewährleisten. Außerdem muss in der Seminargruppe eine Vertraulichkeit herrschen, die Protokolle und die Inhalte nicht an seminarfremde Personen weiterzugeben (vgl. Datler, Datler 2014, S. 9-10).

5.2.2 Ablauf der Seminarsitzungen

An den Seminaren nimmt eine kleine Gruppe von Personen teil, die in verschiedenen psychosozialen Feldern arbeiten. Diese trifft sich im Idealfall wöchentlich und die Teilnehmer*innen verfassen

regelmäßig, auch meist wöchentlich, Praxisprotokolle. Nach den Sitzungen fertigen die Teilnehmer*innen die Besprechungsprotokolle an. Zusätzlich zu den Teilnehmer*innen ist noch ein*e Seminarleiter*in anwesend. Für die Besprechung eines Praxisprotokolls sind circa 90 Minuten vorgesehen und diese orientiert sich an einem konkreten Ablauf (vgl. Datler, Datler 2014, S. 13).

Die Seminarleiter*innen haben dabei die Aufgabe dahingehend das Seminar zu leiten, dass die Facetten des Falles oder der Praxissituationen so vollständig wie möglich aufgedeckt werden können. Bis jemand diese Leitungsfunktion übernehmen kann, braucht es Zeit und Erfahrung. Zeit ist auch notwendig, wenn es darum geht, dass sich die Seminarteilnehmer*innen in die Situationen hineinversetzen sollen sowie Fragen an die Person, die das Protokoll präsentiert, formulieren können. Die Fragen können dabei behilflich sein, dass sich die Person an noch mehr Details der Praxissituation erinnern kann (vgl. Harris 1977, S. 5).

Die Teilnehmer*innen verfügen über alle Besprechungsnotizen sowie Praxisberichte und bewahren diese am besten geordnet in einer Mappe auf. Diese sollte immer zu den Sitzungen mitgenommen werden. Welcher Praxisbericht in der Einheit besprochen wird, wird meist in der Sitzung davor am Ende ausgemacht. Auch wenn immer nur ein Protokoll besprochen wird, verfassen alle Teilnehmer*innen wöchentlich ein Protokoll. Dies kann jedoch geändert werden, falls ein*e Teilnehmer*in dringender eine Besprechung seiner/ihrer Praxissituation benötigt. Zu Beginn der Seminarsitzung wird beschlossen, wer das Besprechungsprotokoll verfasst. Dieses beinhaltet die Überlegungen zum besprochenen Praxisprotokoll und wird in der darauffolgenden Seminareinheit allen Teilnehmer*innen ausgehändigt. Gibt es bereits ein Besprechungsprotokoll von der Person, die in der aktuellen Einheit ihr Praxisprotokoll vorstellt, dann wird das Besprechungsprotokoll noch davor vorgelesen. Anschließend wird das aktuell zu behandelnde Praxisprotokoll von dem*der Verfasser*in vorgelesen, um danach in kurzen Sequenzen erste Gedanken, Gefühle, Eindrücke oder Impulse zu verbalisieren. Danach wird der Bericht der Praxissituation Absatz für Absatz durchgegangen. Ziel dabei soll es sein, die teils unbewussten Dynamiken der Situation zu verstehen. Wie hat der*die Verfasser*in des Protokolls, aber auch die beteiligten Personen, die Situation erlebt? Welche Auswirkungen hat dieses Erleben auf die Entstehung und die Entwicklung der Situation? Welche Beziehungserfahrungen wurden dabei gemacht? Diese Fragen stehen bei diesem Besprechungsschritt im Mittelpunkt. Dabei wird auch immer wieder nachgedacht, ob die Überlegungen auf das Beschriebene zutreffen können und durch Ergänzungen des*der Teilnehmers*in, welche*r das Protokoll verfasst hat, erweitert. Wichtig zu erwähnen ist noch, dass die Situationen aus den Protokollen weder gewertet noch gelobt oder kritisiert werden sollen. Einzig ein Verstehen der Situation ist das Ziel. Am Ende des Seminars wird darüber nachgedacht, welche Änderungen

aufgrund des Besprochenen in der Praxis getätigt werden könnten, sowie die Rolle der Person, welche den Praxisbericht geschrieben hat, kann Gesprächsthema werden. Bevor das Seminar geschlossen wird, sollte der Ablauf kurz rückblickend betrachtet werden und das Befinden der Teilnehmer*innen angesprochen werden. Dies kann ermöglichen, Verbindungen zwischen dem Befinden der Teilnehmer*innen sowie den im Seminar besprochenen Inhalten zu entdecken (vgl. Datler, Datler 2014, S. 14-15). Wichtig bei der Besprechung der Protokolle ist, dass nicht wild interpretiert wird, sondern sehr „eng am Papier“ gearbeitet wird. Der*die Seminarleiter*in hat die Aufgabe, darauf zu achten (vgl. Datler 2003, S. 250).

Für Personen, die erst am Beginn einer psychoanalytischen Ausbildung sind, dienen Work Discussions Seminare auch dazu, das theoretisch gelernte Wissen besser zu verstehen und in praktischen Situationen wieder zu finden. Aber auch die theoretische Arbeit unterstützt Personen beim psychoanalytischen Nachdenken über die Praxissituation, welche im Protokoll beschrieben wurde (vgl. Datler, Dalter 2014, S. 5).

5.3 Ziele der Methode

Harris (1977, S. 5) beschreibt das Ziel der Work Discussion folgendermaßen: „The aim of the seminar is to sharpen perceptions and to enlarge imagination, to understand more fully the underlying dynamics of the personality interactions described.“ Es geht also darum, die Wahrnehmung zu schärfen sowie zu sensibilisieren und Dynamiken, die Verhalten zugrunde liegen, verstehen zu können.

Ein zentrales Ziel der Work Discussion ist demnach die Ausbildung einer Verstehenskompetenz, denn diese stellt eine Voraussetzung für professionelles pädagogisches Arbeiten dar (vgl. Steinhardt, Sengschmied 2012, S. 169). Das bewusste und unbewusste Erleben von Beziehungsprozessen ist maßgeblich dafür verantwortlich, welche Folgen pädagogisches Handeln mit sich zieht. Daraus folgt, dass Pädagog*innen die Beziehungsprozesse verstehen und ihre Praxis darauf anpassen müssen. Dies impliziert auch, dass pädagogisch tätige Personen nicht nur pädagogisches Verstehen als Reflexion nach einer Handlung ansehen sollten. Bereits während der Situation sollte ein Verstehen einsetzen und in der Handlung berücksichtigt werden. Mit der Work Discussion ist es möglich, Kompetenzen des professionellen Verstehens zu entwickeln. Die Kompetenz umfasst die Fähigkeit, unbewusste Prozesse im Inneren von Kindern, Eltern oder anderen Pädagog*innen zu erkennen und einen Zugang zu diesen zu finden. Außerdem beinhaltet diese Kompetenz ein Wissen darüber, dass gruppenspezifische Strukturen sowie die Organisation einen Einfluss auf das Geschehen haben können (vgl. Datler, Hover-Reisner, Steinhardt 2010, S. 17-18).

Durch die Methode der Work Discussion ist es möglich, über die pädagogische Praxis differenzierter nachzudenken und neben den bewussten Anteilen auch die unbewussten in den Blick zu nehmen. Dies wirkt sich förderlich auf die Ausbildung der Verstehenskompetenz aus, denn durch die Work Discussion Seminare können alle Teilnehmer*innen eine differenziertere Sichtweise auf die Beziehungsgeschehen in der Praxis erreichen und somit andere Beziehungsgestaltungen in der pädagogischen Praxis entwickeln. Außerdem bietet sich die Chance, auf die erlangte Verstehenskompetenz in einer Praxissituation konkret zurückzugreifen und demnach das Handeln zu adaptieren. Es kann daher schlussgefolgert werden, dass die Work Discussion und die damit verbundene Beschäftigung mit verschiedenen Formen des Erlebens aus der pädagogischen Praxis ein notwendiger Bestandteil für die Professionalität von pädagogisch arbeitenden Personen darstellt (vgl. Hover-Reisner, Fürstaller, Funder, Datler 2014, S. 286-287).

Ein weiteres Ziel sowie eine Chance der Work Discussion ist das Erkennen der Bedeutung von bewussten und unbewussten emotionalen Dynamiken sowie die Entwicklung eines differenzierten Verständnisses von Situationen in der pädagogischen Praxis. Wie bereits mehrmals erwähnt, liegt das Augenmerk bei der Besprechung der Praxisprotokolle unter anderem auf den bewussten und unbewussten Gefühlen, welche bei den Teilnehmer*innen dabei aufkommen. Gerade die unbewussten emotionalen Bereiche weisen eine Wichtigkeit für das Verstehen von Praxissituationen auf und müssen daher ausführlich behandelt werden (vgl. Funder, Fürstaller, Hover-Reisner 2013, S. 224). Harris betont, dass das Zulassen der Emotionen und Gefühle, welche durch den vorgestellten Fall im Seminar aufkommen können, sehr wichtig ist. Diese können dabei hilfreich sein, die vorgestellte Praxissituation zu verstehen. Durch die Emotionen der anderen Teilnehmer*innen kann die eigene Wahrnehmung verändert werden (vgl. Harris 1977, S. 5)

Die Teilnehmer*innen sollen in der Lage sein, diese oft komplexen, unbewussten emotionalen Anteile ihrer pädagogischen Praxis zu identifizieren, zu beschreiben und reflektieren zu können (vgl. Funder, Fürstaller, Hover-Reisner 2013, S. 224). Dies soll dazu führen, dass die Teilnehmer*innen erkennen, welche Bedeutung unbewusste und bewusste Emotionen auf ihr Wahrnehmen, ihr Denken und ihr Handeln haben. Gleichzeitig beeinflussen diese ebenso das Wahrnehmen, Denken und Handeln der Personen, mit denen sie beruflich zu tun haben (vgl. Datler, Datler 2014, S. 16). Ferner dient die Methode der Work Discussion dazu, differenzierter wahrzunehmen, was in pädagogischen Arbeitssituationen passiert und hilft außerdem über eine Praxissituation psychoanalytisch nachzudenken (vgl. Datler, Datler 2014, S. 5).

Das zu besprechende Protokoll sowie die Art der Präsentation bewirken unterschiedliche Gefühle und Gedanken bei den einzelnen Seminarteilnehmer*innen. Die Reaktionen der Teilnehmer*innen auf das Protokoll können Rückschlüsse zulassen, wie die innere Welt der Personen aus dem Protokoll aussehen könnte, sowie Hinweise auf latente Beziehungsprozesse geben, in welchen die Personen aus dem Protokoll verstrickt sind (vgl. Datler 2004, S. 119).

Eine weitere Fähigkeit, welche durch die Work Discussion entwickelt und verstärkt werden kann, ist die der „binokularen Vision“ von Wilfried R. Bion¹⁴. Darunter wird verstanden, dass gleichzeitig mit unbewusstem und bewusstem Blickwinkel auf Beobachtbares geschaut wird und diese beiden entstandenen Bilder, unbewusst und bewusst, in Übereinstimmung gebracht werden. Dabei funktionieren das Bewusste und Unbewusste wie zwei Augen, die ein Bild erzeugen. Im besten Falle führt diese binokulare Art der Wahrnehmung dazu, dass zwei verschiedene Bilder zu einem zusammengefügt werden können und dadurch neue Sichtweisen auf eine Praxissituation gewonnen werden können (vgl. Steinhardt, Sengschmied 2012, S. 169-170).

Die Methode der Work Discussion möchte einen wichtigen Beitrag zur Professionalisierung sowie zu einer Reflexion der pädagogischen Praxis leisten. Durch die Besprechung der Protokolle bietet sich die Chance, Arbeitsvollzüge zu ändern und die professionelle Praxis anders zu gestalten. Es können neue Handlungsmuster entwickelt und danach in der Praxis ausprobiert und weiter angepasst werden (vgl. Funder, Fürstaller, Hover-Reisner 2013, S. 224). In der Protokollbesprechung können Reflexionsprozesse angeregt werden, welche wiederum zu einer Steigerung der Qualität von pädagogischer Arbeit führen und, wie bereits vorher erwähnt, ein differenzierteres Verstehen von pädagogischen Situationen eröffnen können. Zusätzlich trägt die Work Discussion dazu bei, bereits vorhandene Theorien weiterzuentwickeln, denn die Methode selbst stellt einer Art von Forschungspraxis dar (vgl. Datler, Hover-Reisner, Steinhardt 2010, S. 20-21)

Eine weitere Kompetenz, welche durch die Methode der Work Discussion gefördert wird, ist die Mentalisierungskompetenz. Die Mentalisierungstheorie wurde rund um den britischen Psychoanalytiker Peter Fognay entwickelt (vgl. Funder, Fürstaller, Hover-Reisner 2013, S. 225). Mentalisierung meint:

¹⁴ Wilfried R. Bion (1897-1979) war ein britischer, in Indien geborener, Psychoanalytiker, der durch seine Gruppenmodelle die psychoanalytische Organisationsberatung maßgeblich beeinflusst und erfolgreich gemacht hat (vgl. Rüth 2005, S. 66).

„Die Fähigkeit zu verstehen, sich selbst und andere als Wesen mit geistig-seelischen Zuständen zu betrachten, gezeigtes Verhalten als Ausdruck dieser Zustände zu begreifen und die (vermuteten) mentalen Zustände zum Gegenstand des Nachdenkens machen zu können.“ (Funder, Fürstaller, Hover-Reisner 2013, S. 225-226)

Die Mentalisierungsfähigkeit entwickelt sich schon in den ersten Lebensjahren und hängt von den Beziehungserfahrungen ab, die die Kinder mit ihren Bezugspersonen machen. Gelingt die Entwicklung, verfügen alle Erwachsene über eine Mentalisierungsfähigkeit. Bei der Mentalisierung handelt es sich nicht um einen bewussten Prozess, sie ist mehr ein habitueller Stil des Umgangs mit Gefühlen und Gedanken. Die Mentalisierungsfähigkeit bezieht sich jedoch nicht nur auf die eigenen Gefühle und Gedanken, sondern auch auf die von anderen (vgl. Funder, Fürstaller, Hover-Reisner 2013, S. 226).

Die Teilnehmer*innen der Work Discussion Seminaren müssen eine Situation aus der Praxis verschriftlichen und dies impliziert, dass sie sich mit dieser sowie dem eigenen Verhalten als auch mit dem Verhalten der involvierten Personen auseinandersetzen müssen. Bereits während des Verschriftlichen setzt das Verstehen der Bedeutungen der Handlungen und des Verhaltens von den im Protokoll vorkommenden Personen ein und die Verfasser*innen sind gezwungen, sich mit ihren eigenen mentalen Zuständen sowie mit denen, der involvierten Personen, zu befassen. Im nächsten Schritt, beim Vorlesen des Protokolls, wird das Geschehen nochmals thematisiert und die Selbstreflexion weiter aktiviert. Während die anderen Seminarteilnehmer*innen ihre Gedanken und Gefühle zum Protokoll äußern, bietet sich die Möglichkeit für die anderen, an der Mentalisierung der Teilnehmer*innen sowie jener der Leitung teilzunehmen. Die Seminarteilnehmer*innen funktionieren dabei wie ein mentaler Raum, welcher in geschützter Umgebung die Möglichkeit bietet, mit einer gewissen Distanz über eine Praxissituation nachzudenken, so wie es in der Praxis selbst gar nicht möglich wäre. Durch die Besprechung der Protokolle werden die Teilnehmer*innen in die Lage gebracht, mentale Zustände zu thematisieren und sie werden dabei angeregt, explizit zu mentalisieren. Dabei werden nicht nur vergangene oder gegenwärtige mentale Zustände besprochen, sondern auch zukünftige sind ein Thema (vgl. Funder, Fürstaller, Hover-Reisner 2013, S. 231-232). Zusätzlich zur Förderung der Fähigkeit des Mentalisierens hilft die Work Discussion dabei, eine mentalisierende Haltung zu entwickeln, welche auch während konkreter Praxissituationen hilfreich sein kann, da durch die mentalisierende Haltung ermöglicht wird, offen für innere Vorgänge zu sein und die Perspektive der anderen Person einzunehmen (vgl. Funder, Fürstaller, Hover-Reisner 2013, S. 233).

Da in den Praxisprotokollen Situationen aus dem Arbeitsalltag beschrieben werden, fördert die Methode der Work Discussion auch die Beobachtungsfähigkeit. Denn durch das regelmäßige

Verfassen wird das Beobachten in den Praxissituationen angeregt (vgl. Funder, Fürstaller, Hover-Reisner 2013, S. 224). Jackson (2005, S. 8) meint dazu:

„In particular, I take care to outline and emphasise that the primary task of the work discussion group is to develop observational skills and deepen understanding about the meaning of behaviour and the emotional factors that impact on learning and teaching.”

Außerdem regen die Protokolle die Fähigkeiten der Verfasser*innen an, Verhaltensweisen und Interaktionen so zu beschreiben, dass sie für Außenstehende gut nachvollziehbar sind. Der Unterschied zwischen Interpretationen und Beschreibungen kann auch durch die Protokolle vertieft und gelernt werden. Ferner lernen die Teilnehmer*innen durch die Seminarsitzungen, dass das Besprechen in einer Gruppe Vorteile aufweist und wie sie diese für ihre persönliche Weiterentwicklung nutzen können (vgl. Datler, Datler 2014, S. 5).

Als letztes Ziel für die Work Discussion sei der der psychohygienische Aspekt genannt. Auch dazu dienen sowohl das Verfassen der Protokolle als auch das gemeinsame Besprechen dieser in der Seminargruppe (vgl. Funder, Fürstaller, Hover-Reisner 2013, S. 224).

Neben den vielen Chancen der Methode gibt es auch Herausforderungen. Auch wenn die Personen, die an Work Discussion Seminaren teilnehmen, sehr offen sind und eine vertrauensvolle Atmosphäre herrscht, kann trotzdem Unsicherheit oder Angst entstehen, wenn es darum geht, sich selbst und sein Protokoll im Seminar zu präsentieren (vgl. Jackson 2005, S. 8).

Work Discussions Seminare eignen sich auch nicht für jede pädagogisch tätige Person. Nur Personen, die offen für die Methode sowie bereit sind, die dafür notwendige Zeit zu investieren, werden von den Seminaren profitieren. Außerdem darf nicht erwartet werden, durch die regelmäßigen Treffen konkrete Werkzeuge für das Lösen von pädagogischen Situationen zu erhalten (vgl. Jackson 2005, S. 15).

Eine weitere Herausforderung könnte sein, dass Diagnosen über die Protagonist*innen im Protokoll während des Besprechens erstellt werden oder zu sehr vom Protokoll abgewichen wird. Hierbei hat die Leitung des Seminars die Aufgabe, sich die möglichen Schwierigkeiten bewusst zu machen und entsprechend gegenzusteuern (vgl. Datler, Dalter 2014, S. 19-20).

6 Vergleich und Verknüpfung von Vignetten und Work Discussion

Im folgenden Kapitel sollen die Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Vignetten und der Methode der Work Discussion behandelt werden, da im weiteren Verlauf der Arbeit, die Methode der Work Discussion als Vorlage für den Einsatz von Vignetten in der Ausbildung von Lehramtsstudierenden dienen soll. Außerdem sollen bereits Überlegungen angestellt werden, welches Potenzial eine Kombination von Vignetten und Work Discussion in einem Seminar bieten kann. Das Kapitel bezieht sich auf das dritte und das fünfte Kapitel dieser Arbeit, in welchem die Eigenschaften sowie (erkenntnis-)theoretischen Grundlagen der beiden Methoden diskutiert wurden.

6.1 Gemeinsamkeiten und Unterschiede

Wie bereits in den Kapiteln 3.5 sowie 5.3 angeführt, dienen sowohl die Work Discussion als auch die Vignetten, insbesondere die Vignetten-Lektüre dazu, über eine Praxissituation zu reflektieren. Dabei wollen Vignetten ein Geschehen eher vergegenwärtigen, wohingegen Work Discussions eher eine Situation rekonstruieren und verstehen wollen.

Beide Methoden haben es gemeinsam, dass sie im Nachhinein die Möglichkeit bieten, über eine Situation aus der pädagogischen Praxis nachzudenken. Sie ermöglichen demnach eine Distanz zur Situation einzunehmen. Bei Vignetten geht es jedoch um Nähe und Distanz zugleich. „Gerade in einer betroffenen, miterfahrenden Erfahrung werden Möglichkeiten und Gestaltungsspielräume *zwischen Beteiligt-Sein und Distanz* freigesetzt“ (Agostini 2020b, S. 172). Demnach bieten Vignetten einerseits die Nähe zum Geschehen, durch die Miterfahrung, die im Lesen der Vignette reaktualisiert wird, andererseits können sie aus einer Distanz betrachtet werden und so zu neuen Erfahrungen führen.

Diese mögliche Distanz gestattet eine Art der Reflexion, welche „reflection on action“ genannt wird. Dies meint eine Reflexion über die Handlung, welche im Nachgang zu dieser passiert. Diese Art der Reflexion macht es möglich, Situationen aus der Praxis zu analysieren, indem Handlungsweisen explizit gemacht werden und über diese nachgedacht wird. Anschließend können neue Handlungsweisen überlegt und in der Praxis angewendet werden. Als Gegensatz dazu gibt es auch noch die „reflection in action“, welche während einer Situation in der Praxis einsetzt, die zu scheitern droht. Dabei wird in der Handlung über ein alternatives Verhalten nachgedacht und daraufhin angewendet (vgl. Steinhardt 2007, S. 66-67). Diese beiden Reflexionsweisen zielen sehr darauf ab, eine Handlung zu verändern und können somit eher in Verbindung mit der Work Discussion gesehen werden. Vignetten hingegen sind nicht handlungstheoretisch ausgerichtet und unterscheiden demnach nicht zwischen diesen Reflexionsarten.

Bei der Methode der Work Discussion steht neben der Ausbildung der Verstehenskompetenz die Reflexion und das Verändern des Verhaltens sehr im Mittelpunkt. Auch wenn es in Vignetten nicht primär darum geht, über bestimmte Handlungen zu reflektieren und diese daraufhin zu verändern, bieten sie doch auch die Möglichkeit, über die Praxis nachzudenken und Handlungsalternativen in den Blick zu nehmen. Daher lässt sich die Reflexionskomponente als eine Gemeinsamkeit von Work Discussion und Vignette ansehen, wenn auch beide diese durch verschiedene Blickwinkel betrachten. Die Work Discussion sieht Reflexion aus einem handlungstheoretischen Blickwinkel, Vignetten sehen Reflexion eher als ein erfahrungsorientiertes „Zurücklehen“ und erneutes „Draufschauen“, um in der Miterfahrung neue Ansichten zu gewinnen.

Einen weiteren gemeinsamen Aspekt, den Vignetten und die Work Discussion abdecken, ist der Einsatz als Professionalisierungsinstrument. Die Work Discussion hilft bei der Entwicklung sowie Vertiefung einer Verstehenskompetenz, wie sie im vorigen Kapitel genauer beleuchtet wurde. Durch diese Kompetenz sollen Personen die anderen Akteur*innen in pädagogischen Settings verstehen lernen, indem die inneren Beweggründe erkannt werden und ein Verstehen für das Handeln und die inneren Bedingungen einsetzen kann. Bei Vignetten geht es nicht darum, eine Situation aus der Praxis mit all ihren Hintergründen zu verstehen, sondern vielmehr an dieser miterfahrend teilzunehmen beziehungsweise teilzuhaben und selbst Erfahrungen dadurch zu machen und daraus wiederum etwas beispielhaft zu lernen. Vignetten bilden nur das ab, was sich für den*die Anwesende*n zeigt und gehen von einem anderen Verstehensbegriff aus. Nach Brinkmann (2021, S. 29-30) ist das phänomenologische Verstehen nicht wie das hermeneutische Verstehen rekonstruktiv orientiert, sondern deskriptiv. Dieses ist also nicht an einen Text oder an einen Diskurs gebunden, sondern an die leiblichen Wahrnehmungen und dem Begriff der Erfahrung. Das phänomenologische Verstehen zielt demnach nicht darauf ab, einen versteckten, latenten Sinn zu rekonstruieren und somit zu verstehen. Vielmehr richtet das phänomenologische Verstehen den Blick auf „die Sache selbst“, wie auch schon Husserl dies gemeint hat. Dabei richtet sich die phänomenologische Deskription darauf, zu zeigen, was sich in der Erfahrung zeigt und gleichzeitig was im Zeigen verschleiert wird.

Vor allem die Vignetten-Lektüren bieten die Möglichkeit, sich weiterzuentwickeln und damit an Professionalität zu gewinnen. Es wird bei der Work Discussion davon ausgegangen, dass die Professionalisierung durch die Ausbildung und Kultivierung einer Verstehenskompetenz zustande kommt. Im Unterschied dazu zeigt sich in der Vignette, dass es hierbei um die Ausbildung einer

Haltung der Offenheit sowie der Achtsamkeit für beispielsweise leibliche Ausdrücke geht und auch ein Nicht-Verstehen kultiviert werden soll.

Die Vignetten-Lektüre könnte mit dem Schritt des Anfertigten des Besprechungsprotokolls verglichen werden, das Verfassen der Vignette mit dem Erstellen des Protokolls aus der Praxissituation. Bei beiden Methoden ist es wichtig, nicht zu interpretieren und möglichst genau die Situation wiederzugeben. Hierbei jedoch unterscheiden sich Vignetten und die Work Discussion. Bei Vignetten wird der Fokus vor allem auf leibliche Ausdrücke gelegt und die Situation soll detailreich beziehungsweise bedeutungsschwanger (prägnant) vergegenwärtigt werden. Am Ende soll sie dicht und beschreibend sein. Beim Anfertigen von Protokollen der Work Discussion soll beschrieben werden, und zwar möglichst genau, um die Situation auch aus Sicht von außenstehenden Personen bestmöglich nachvollziehen zu können. Während Vignetten auch oft nur einen kleinen Ausschnitt beziehungsweise eine bestimmte Szene einer Praxissituation thematisieren, werden in den Protokollen größere Abschnitte behandelt. Gemeinsam ist den beiden Methoden demnach, nicht zu interpretieren oder zu werten. In der Besprechung der Protokolle in den Seminarsitzungen kann jedoch teilweise interpretiert werden, auch wenn dies im kleinen Rahmen gehalten werden sollte. Bei Vignetten hingegen sind Interpretationen gar nicht vorgesehen, stattdessen wird von „Deutung“ gesprochen. Ein weiterer Unterschied zwischen der Vignetten-Lektüre und den Work Discussions besteht darin, dass es bei ersteren darum geht, verschiedene Weisen der Weltzugewandtheit zu erfahren sowie dem Empfinden, dem Wahrnehmen und dem Erfahren Beachtung zu schenken. Bei zweiterem geht es eher darum, etwas zu erkennen und zu verstehen.

Beim Verfassen der Protokolle für die Work Discussion werden unbewusste Bedeutungen der Praxissituation (versteckt) mitbeschrieben, und zwar viel mehr, als es der Person bewusst ist, welche das Protokoll verfasst. In Vignetten hingegen soll nur das Wahrgenommene und Erfahrene in den Fokus genommen werden.

Sowohl die Vignetten als auch die Work Discussion behandeln oftmals Interaktionen oder Handlungen von Kindern sowie Jugendlichen. Natürlich ist dies nicht immer der Fall, auch das Verhalten von Lehrpersonen oder anderen (pädagogisch) Tätigen hat einen Platz. Aber beide beschäftigen sich mit Themen aus pädagogischen Feldern. Die Work Discussion kommt ursprünglich aus dem Kleinkindbereich, während die Vignetten anfangs eher im schulischen Bereich eingesetzt wurden. Beide Methoden können jedoch auch auf weitere Bereiche ausgeweitet werden. Beispielsweise wurde schon im Kapitel 3.5 erwähnt, dass Vignetten aus nicht-schulischen sozialen Situationen und auch in der Schulentwicklung beziehungsweise sogar aus anderen Schulen eingesetzt werden

können und dies einen Mehrwert durch die daraus entstehende Distanz darstellt. Auch die Methode der Work Discussion, die ursprünglich an die Säuglingsbeobachtung angeschlossen, ist auf das gesamte psychosoziale Feld ausgeweitet worden. Beispielsweise wurde die Methode in einer Studie 2009 in einem Universitätslehrgang für Lehrer*innen sowie bei Leiter*innen von Kindergärten angewendet. Die Studie fand heraus, dass sich die Beschäftigung mit Praxisinhalten mittels der Work Discussion positiv auf das Verstehen von inneren Prozessen auswirkte, sowie der Drang zu vorschnellen Handlungen während einer Praxissituation gemindert wurde. Dies stellen wichtige Beiträge zu einer professionelleren pädagogischen Praxis dar (vgl. Datler, Hover-Reisner, Steinhardt 2010, S. 20-21).

Bei beiden Methoden geht es in einer Art und Weise darum, die Wahrnehmung zu verändern. Während es bei Vignetten darum geht, Dinge anders als vorher wahrzunehmen und vermeintlich vertraute Erfahrungen in einem neuen Licht erscheinen zu lassen, zielt die Work Discussion auf eine differenziertere Wahrnehmung von Praxissituation ab. Vignetten gehen von einem phänomenologischen Wahrnehmungsbegriff aus und es geht dabei darum, die Lernerfahrung durch Vignetten miterfahrbar zu machen. Bei der Work Discussion wird mit Wahrnehmung eher gemeint, Situationen aus der Praxis aus unterschiedlichen Blickwinkeln zu betrachten und so zu verschiedenen Handlungsweisen zu kommen.

Auch der Erfahrungsbegriff wird in beiden Methoden verwendet. Bei Vignetten wird Lernen als eine Erfahrung angesehen. Hingegen wird in der Annahme, auf der die Work Discussion beruht, Lernen durch Erfahrungen definiert. Die Work Discussion möchte an Erfahrungen von beispielsweise Kindern teilhaben und dadurch zu deinem besseren Verstehen von Handlungen kommen. Bei der Beschäftigung mit Vignetten hingegen sollen selbst Erfahrungen gemacht werden.

Gemeinsamkeiten zwischen dem psychoanalytischen Ansatz der Work Discussion und dem phänomenologischen Ansatz der Vignetten kann auch in den beiden psychoanalytischen Haltungen der „freien Assoziation“ sowie der „gleichschwebenden Aufmerksamkeit“ herausgearbeitet werden. Bei beiden Haltungen geht es darum, möglichst offen und ungerichtet Dinge auszusprechen sowie aufzunehmen. Auch Vignetten sollen auf den*die Leser*in wirken und die Besprechung dieser soll offen für alle Sichtweisen sowie ohne Ziel, also ungerichtet, stattfinden.

Der größte Unterschied der beiden Methoden liegt in den verschiedenen erkenntnistheoretischen Ansätzen, aus denen sie stammen. Die Vignette beruht auf dem phänomenologischen Verständnis

von Welt, Selbst, Anderen/Fremden und Lernen. Die Work Discussion bezieht sich auf die psychoanalytische Pädagogik, welche im vorigen Kapitel in ihren Grundprämissen genauer behandelt wurde.

Eine weitere Verschiedenheit stellt die Annahme dar, dass in der Work Discussion Fallarbeit geleistet wird und Vignetten hingegen eher Beispielen als Fällen gleichen. Bei der Work Discussion werden die Protokolle auch oft Fallvignetten genannt (vgl. Hover-Reisner, Fürstaller, Funder, Dattler 2014, S. 276). Auch wenn bei der Work Discussion von Fallvignetten gesprochen wird, sind diese nicht gleichzusetzen mit phänomenologisch orientierten Vignetten. Fallvignetten sollen den Leser*innen den Fall verstehen lassen. Außerdem soll mittels Erstellung von Diagnosen Wissen gewonnen werden, welches auf ähnliche Fälle übertragen werden soll. Sie sollen außerdem dabei unterstützen, über verschiedene Handlungsoptionen zu reflektieren (vgl. Agostini 2020b, S. 158). Problematisch am Fallbegriff und damit auch beim Arbeiten mit Fällen jedoch zeigt sich, dass keine eindeutige Differenzierung zwischen den Begriffen „Fall“, „Fallbeispiel“ oder auch „Beispiel“ existiert. Wird streng, im Sinne der Terminologie nach Kant, zwischen einem „Beispiel“ und dem „Fall“ unterschieden, würde ein Fall nur etwas Allgemeines zur Veranschaulichung eines bereits bekannten beziehungsweise erkannten Besonderen darstellen. Im Beispiel hingegen ist das Besondere von Interesse, das Allgemeine zeigt sich auch hier, denn dieses schwingt immer im Besonderen mit, dieses ist aber erst im Durchgang durch das Besondere herauszustellen (vgl. Agostini 2020b, S. 164-165).

„Phänomenologisch orientierte Vignetten ähneln dem Beispiel, sowohl in ihrer Struktur als auch ihrem intuitiven und deskriptiven Gehalt nach. Als Beispiele ermöglichen sie ‚reflexive Zugriffe auf Erfahrungsvollzüge, in denen eine bestimmte Struktur beziehungsweise ein bestimmter Sinn plastisch vor Augen tritt.‘“ (Agostini 2020b, S. 166)

Weiters unterscheidet einen Fall von einem Beispiel, dass bei einem Fall das Besondere sowie das Allgemeine in eine hierarchische von einer Logik und Regeln bestimmten Reihung gebracht werden. Beispiele hingegen zeigen etwas und lassen etwas sehen, sie können Sachverhalte beweisen und auf Dinge hinweisen (vgl. Brinkmann 2017, S.4).

Durch phänomenologisch orientierte Vignetten kann also von einem Lernen am Beispiel gesprochen werden (vgl. Agostini 2020b, S. 165). Die Vignette als Beispiel für das Besondere, welche auch immer das Allgemeine zeigt, kann die reine Fallarbeit in der Methode der Work Discussion erweitern.

Als letzter Unterschied sei genannt, dass die Work Discussion eher handlungsorientiert ausgerichtet ist. Die Besprechung der Protokolle im Seminar zielt darauf ab, die Verhaltensweisen und Handlungen der involvierten Personen zu verstehen und danach seine eigenen Handlungen zu überdenken und in der Praxis verändert einzusetzen. Auch der Begriff der „reflection on action“ der in Verbindung mit der Work Discussion als Reflexion nach der Handlung zutreffend ist, ist gekennzeichnet durch eine Handlungsorientierung. Denn nach Steinhardt (2017, S. 67) geht es dabei grundlegend darum, sich Handlungsmuster bewusst zu machen, zu überdenken und zu verändern. Dies ist nicht das Hauptziel von Vignetten, sondern ein Nebeneffekt, der bei der Vignettenbeschäftigung mit auftreten kann. Vignetten lenken den Blick stärker darauf, Situationen aus anderen Blickwinkeln erfahren zu können sowie responsiv darauf antworten zu können. Nach Agostini (2020c, S. 13-14) unterstützen Vignetten pädagogisch tätige Personen darin, die Wahrnehmung für Fremdes, Anderes aber auch für Eigenes zu schulen. Vignetten ermöglichen dabei einerseits, anhand von Vignetten diese Wahrnehmungssensibilität zu veranschaulichen. Andererseits bieten sie auch die Chance, durch das Lesen von Vignetten und Anfertigen von Vignetten-Lektüren, diese Erfahrungen als eine ethische Grundhaltung einzuüben und zu festigen.

6.2 Potenziale und Herausforderungen einer Methodenkombination

Auch wenn es Unterschiede zwischen den beiden Methoden gibt, zeigen sich doch viele gemeinsame Ansätze beziehungsweise anschlussfähige Punkte, welche durch die Kombination der beiden produktiv genutzt werden können.

Die Work Discussion zeichnet sich durch einen konkreten, standardisierten Ablauf aus. Der Beschäftigung mit Vignetten wird oft vorgeworfen, zu subjektiv und zu wenig objektiv zu sein. Ausgangspunkt von Vignetten sind in einer phänomenologischen Sichtweise jedoch aufgrund der Verwobenheit mit anderen beziehungsweise mit anderem die *inter*-subjektiven Erfahrungen (vgl. Peterlini 2020, S. 134).

„Dies ist schon dadurch gegeben, dass in phänomenologischer Hinsicht auch das Subjektive nicht auf das Subjekt allein begrenzt ist, da dieses in seiner Angewiesenheit auf Andere und in seiner Verwobenheit mit der Welt in eine konstitutive Intersubjektivität eingebunden ist.“ (Peterlini 2020, S. 134)

Eine weitere mögliche Kritik, welche an der phänomenologischen Wahrnehmung und damit auch an Vignetten aufkommen könnte, wäre, dass diese die gesellschaftlichen sowie historischen Rahmenbedingungen vernachlässigen. Dem kann entgegengesetzt werden, dass Vignetten wie mehrmals schon erwähnt, nicht der Wahrheitsfindung dienen wollen oder eine Diagnose über

einen Fall erstellen möchten. Sie zielen vielmehr darauf ab, immer neue Blicke auf das Phänomen des Lernens zu vergegenwärtigen und dies gleicht einer immer neuen Suchbewegung (vgl. Agostini, Eckart, Peterlini, Schratz 2017, S. 347).

Das Umlegen der Arbeit mit Vignetten auf den bewährten Ablauf der Work Discussion beziehungsweise die Erstellung eines hochschuldidaktischen Konzeptes mit Vignetten unter Einbeziehung von Ansätzen der Work Discussion könnte diese Kritik vermindern sowie beide Ansätze produktiv weiterentwickeln. Work Discussions haben einen sehr standardisierten Ablauf und können daher als Anhaltspunkt dienen, auch die Arbeit mit Vignetten in ein standardisierteres Setting zu überführen und es damit einer größeren Gruppe von pädagogisch handelnden Personen zugänglich zu machen.

Wie in der Einleitung beschrieben, ist noch eher wenig in der Literatur bezüglich Angaben zur Vignetten-Lektüre zu finden. Die Vignetten-Lektüre könnte mit dem Schritt des Besprechens des Protokolls sowie dem Anfertigen des Besprechungsprotokolls verglichen werden. Durch das Umlegen der Arbeit von Vignetten auf den Ablauf der Work Discussion könnte auch die Vignetten-Lektüre profitieren und genauer beschrieben werden beziehungsweise Außenstehenden leichter verständlich gemacht werden. Dadurch könnte auch der Einsatz von Vignetten-Lektüren erleichtert werden. Das Verfassen der Vignette selbst wäre demnach mit dem Schritt des Protokollverfassens gleichzusetzen und könnte sich an diesen konkreten Vorgaben orientieren. Es ergibt sich demnach hier eine Forschungslücke, die phänomenologisch orientierten Vignetten mit der psychoanalytischen Methode der Work Discussion zu vereinen. Diese soll im erarbeiteten Konzept dieser Arbeit genauer behandelt und zum Teil gefüllt werden.

Aber auch Herausforderungen und Schwierigkeiten können sich in der Methodenkombination ergeben. Es könnte dabei zu einem unreflektierten Durchmischen der beiden Ansätze kommen. Daher ist es wichtig, sich die Unterschiede bewusst zu machen und bewusst auf diese zu achten, um das zu vermeiden. Außerdem könnten die Vignetten ihr Potenzial, eben nicht wie die Praxisprotokolle der Work Discussion verstehend gelesen zu werden, verlieren. Durch die Besprechung angelehnt an die Work Discussion könnte es passieren, dass die Vignetten wie Praxisprotokolle behandelt werden und der phänomenologische Blickpunkt verloren geht und der Fokus zu sehr auf dem Verstehen der Situation liegt.

Des Weiteren könnte der doch sehr standardisierte Ablauf der Work Discussion umgelegt auf die Arbeit mit Vignetten diesen zu standardisiert werden lassen und genau das wollen die Vignetten ja

nicht. Vignetten sollten möglichst offen gelesen und besprochen werden, zudem sollten ihre Mehrdeutigkeiten und Überschüsse erhalten bleiben.

Eine Methodenkombination kann sich trotzdem als sehr als sinnvoll erweisen, wenn die Stärken der beiden Methoden fruchtbar kombiniert werden und die Herausforderungen mitbedacht werden.

6.3 Überblick über Work Discussion und Vignetten

Nachfolgende Tabelle versucht einen Überblick über das bereits Geschriebene verbunden mit einzelnen neuen Aspekten zu geben.

	Vignette	Work Discussion
Grundlage	Phänomenologie Einer Erfahrung muss immer eine bereits vorhandene Bewusstseinsstruktur vorangegangen sein muss. – etwas wird erst zu einem Gegenstand, indem es Sinn gewinnt und sich erst dann als ein bestimmter Gegenstand präsentiert	Psychoanalyse Zusammenspiel der unbewussten, inneren Welt mit der äußeren Realität – durch Einnehmen einer psychoanalytischen Haltung kann die Kommunikation des Unbewussten erkannt und untersucht werden
Ursprung	Erhebungsinstrument/Forschungsinstrument – im österreichischen und vom FWF finanzierten Forschungsprojekt „Personale Bildungsprozesse in heterogenen Gruppen“ an der Universität Innsbruck 2009/10 entwickelt. Eher schulischer Bereich, aber mittlerweile auf außerschulischen Kontext ausgeweitet	1970er Jahre in London an der Tavistock Clinic von Martha Harris als Erweiterung der Ausbildung von Kinderpsychotherapeut*innen entwickelt. Angelehnt an Infant-Observation-Seminaren
Einsatzort	Schule, Ausbildung von Lehrer*innen, Pädagog*innen und Führungskräften, Schulentwicklung	psychosoziale Arbeitsfelder
Lernbegriff	Lernen <i>als</i> Erfahrung	Lernen <i>durch</i> Erfahrung

<p>Fall - Beispiel</p>	<p>Beispiel</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vignetten ähneln in ihrer Struktur als auch ihrem intuitiven und deskriptiven Gehalt Beispielen • Als Beispiele ermöglichen Vignetten reflexive Zugriffe auf Erfahrungsvollzüge, in denen eine bestimmte Struktur beziehungsweise ein bestimmter Sinn plastisch vor Augen tritt • im Beispiel ist das Besondere von Interesse • das Allgemeine zeigt sich auch hier, denn dieses schwingt immer im Besonderen mit 	<p>Fall, Fallvignetten</p> <ul style="list-style-type: none"> • bei Work Discussion wird von „Fallarbeit“ gesprochen • Fallvignette ist nicht gleich Vignette • Fallvignetten sollen die Leser*innen den Fall verstehen lassen und dabei über ihre diagnostische Kompetenz Informationen bieten • mittels Erstellung von Diagnosen wird Wissen gewonnen, welches auf ähnliche Fälle übertragen werden soll • Problematisch am Fallbegriff und damit auch beim Arbeiten mit Fällen jedoch zeigt sich, dass keine eindeutige Differenzierung zwischen den Begriffen „Fall“, „Fallbeispiel“ oder auch „Beispiel“ existiert • Wird streng zwischen einem Beispiel und dem Fall unterschieden, würde ein Fall nur etwas Allgemeines darstellen
<p>Ablauf</p>	<p>Kein standardisierter Ablauf:</p> <p>Protokollierte Erfahrungen aus Praxis – Verfassen der Rohvignette – Verfassen der Vignette – Vignetten-Lektüre</p> <p>Konkreten Ablauf von Work Discussion sowie weitere Ansatzpunkte auf Vignetten umlegen, könnte sich als furchtbar erweisen, da Kritik an Vignettenarbeit, zu subjektiv beziehungsweise zu wenig strukturiert zu sein, damit minimiert werden könnte</p>	<p>Sehr standardisierter Ablauf:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Arbeiten in einem psychosozialen Feld 2) Beschreibendes Verfassen der Protokolle (genaue Vorgabe, wie diese auszusehen hat) 3) Besprechung eines Protokolls in regelmäßigen Seminarsitzungen 4) Anfertigen eines Besprechungsprotokolls

	<p>Vignetten-Lektüre mit Verfassen der Besprechungsprotokolle vergleichen – könnte sich als sinnvoll erweisen</p> <p>Kein Interpretieren oder Werten</p>	<p>Sehr nahe am Papier arbeiten – kein unreflektiertes Interpretieren oder Werten</p>
Chancen/Ziele	<ul style="list-style-type: none"> • Dienen der Professionalisierung • Prozesse aus dem Schulalltag anders als vorher verstehen • Sich mit eigenen Wahrnehmungs- und Erfahrungsgewohnheiten auseinandersetzen • Eigenes Wissen verbunden mit den Grenzen, den Ordnungen und den Maßstäben wird verändert und weiterentwickelt • Ermöglichen eine Reflexion nach der Situation – Nachspüren • Leibliche Äußerungen und beschriebene Erfahrungen werden in den Blick genommen • Den nicht sichtbaren Lernprozess teilweise wahrnehmbar machen – Blick auf Feinheiten im Lernen (Mikroperspektive) • Alternative Handlungsweisen generieren • Bisher nicht bewusstes Vorwissen thematisieren • Lernseitige Orientierung des Unterrichts • Pädagogische Haltung einnehmen, welche keine (vor-)schnellen Urteile, Interpretationen oder Zuschreibungen macht 	<ul style="list-style-type: none"> • Dienen der Professionalisierung • Förderung sowie Ausbildung einer Verstehenskompetenz • Pädagogische Praxis differenzierter wahrnehmen • Wahrnehmung sensibilisieren • Erkennen der Bedeutung von bewussten und unbewussten emotionalen Dynamiken • „Binokulare Vision“ von Wilfried Bion • Anregen von Reflexionsprozessen – Reflexion nach der Handlung („reflection on action“) • Förderung sowie Ausbildung einer Mentalisierungskompetenz • Perspektive von anderen Personen einnehmen können • Durch das regelmäßige Verfassen wird das Beobachten in Praxissituationen angeregt • Unterschied zwischen Interpretationen und Beschreibungen kann vertieft werden • Psychohygienischer Aspekt • Vorteil von Besprechen in einer Gruppe erkennen und nutzen

Tabelle 1 Überblick Vignette und Work Discussion

7 Ansätze in der Hochschuldidaktik

Folgendes Kapitel behandelt zuerst allgemeine didaktische Ansätze und nimmt eine Definition des Wortes „Didaktik“ vor. Anschließend wird auf den „Spezialfall“ der Hochschuldidaktik eingegangen. Der letzte Punkt widmet sich der Lehrer*innenbildung an der Universität Wien, da die Arbeit an der Universität Wien verfasst wird und sich daher diese Universität mit ihren Vorgaben anbietet. Daher sollen die Vorgaben der Universität Wien beispielhaft verwendet werden. Anschließend nimmt das Kapitel eine Bestimmung des Professionalisierungsbegriffes vor, wie er in dieser Arbeit verstanden wird und widmet sich abschließend der Fallarbeit in der Lehrer*innenbildung

Zu Beginn ist zu erwähnen, dass es nicht die eine Didaktik gibt. So haben sich im Laufe der Zeit immer wieder neue didaktische Theorien entwickelt, welche dann modifiziert oder zusammengefügt wurden (vgl. Lehner 2019, S. 44). Heutzutage sind viele didaktische Ansätze miteinander verschmolzen und oftmals ist kein großer Unterschied mehr zwischen den verschiedenen Ansätzen auszumachen (vgl. Lehner 2019, S. 46). Dies ist wichtig zu erwähnen, da diese Arbeit nicht einen vollständigen Überblick über jegliche didaktischen Theorien geben möchte. Ziel ist es, ausgewählte Theorien und Ansätze zu behandeln, welche danach für das Ausarbeiten des Konzeptes und somit für die Beantwortung der forschungsleitenden Fragestellung „Wie kann im Rahmen der Lehrer*innenbildung ein hochschuldidaktisches Konzept gestaltet sein, welches phänomenologisch orientierte Vignetten als Professionalisierungsinstrumente nutzt?“ genutzt werden können.

7.1 Allgemeine Didaktik

Nach Lehner (2019, S. 12) bezeichnet die Didaktik die „Wissenschaft von der Lehre und die Kunst des Unterrichtens.“ Ergänzend dazu meint er:

„Die Festlegung von Didaktik als Wissenschaft von der Lehre und Kunst des Unterrichtens ist eine Bestimmung, die in allen Bildungsbereichen und auf allen Stufen gilt. Kennzeichnend für die didaktische Theoriebildung ist eine Heterogenität hinsichtlich des Gegenstandsbereichs von Didaktik, aus der in der Folge auch eine begriffliche Heterogenität entsteht. Dies lässt sich auch an ausgewählten schuldidaktischen Begriffsbestimmungen ablesen, die die zum Teil sehr unterschiedlichen Auffassungen über den Aufgabenbereich einer Didaktik widerspiegeln.“ (Lehner 2019, S. 13)

Auch wenn es unterschiedliche Auffassungen des Aufgabenbereiches der Didaktik gibt, kann allgemein festgehalten werden, dass die Aufgabe der Didaktik darin besteht, zu erforschen wie Lehr-/Lernsituationen gestaltet sind und somit die Praxis des Lehrens und Lernens aufzuzeigen (vgl. Lehner 2019, S. 12).

Den Gegenstand einer allgemeinen Didaktik macht aus, dass er Überlegungen, Konzepte und Theorien beinhaltet, welche unabhängig vom Bildungsbereich sind. Diese allgemeindidaktischen Überlegungen, Theorien und Konzepte liefern für alle Bildungsbereiche Inputs für die didaktische Gestaltung von Lernangeboten (vgl. Lehner 2019, S. 14).

Unterschieden werden kann zwischen der Allgemeinen Didaktik und der Fachdidaktik. Erstere ist nicht an eine Zielgruppe (zum Beispiel: Erwachsene, Studierende, Kinder) gebunden, sie ist also unabhängig vom Bildungsbereich und beschäftigt sich daher mit allgemeinen Prozessen in Lehreinheiten. Zweitere verknüpft allgemeine didaktische Ideen mit fachwissenschaftlichen Disziplinen (vgl. Lehner 2019, S. 14-15).

Ein mittlerweile klassisches didaktisches Modell stellt das „Didaktische Dreieck“ dar. Dieses wurde in den 1960er Jahren auf Basis eines didaktischen Konzeptes von Ruth Cohn entwickelt (vgl. Böss-Ostendorf, Senft 2018, S. 82). Das Modell (siehe Abbildung 1) besteht aus drei Elementen (Stoff, Lehrer*in, Schüler*in), welche im Dreieck angeordnet sind. Der Kreis, welcher um das Dreieck gezogen ist, steht für das Umfeld und die damit verbundenen gesellschaftlichen, soziokulturellen und lerngruppenspezifischen Aspekte, welche das Unterrichtsgeschehen beeinflussen. Die Pfeile zwischen den drei Eckpunkten des Dreiecks zeigen an, dass ein Wechselspiel zwischen diesen gegeben ist. Beispielsweise wählt die Lehrperson den Stoff nicht nur aufgrund der eigenen Vorlieben im Rahmen des Lehrplans aus, sondern bezieht diesen auch auf die Gruppe der Lernenden (vgl. Lehner 2019, S. 32-33)

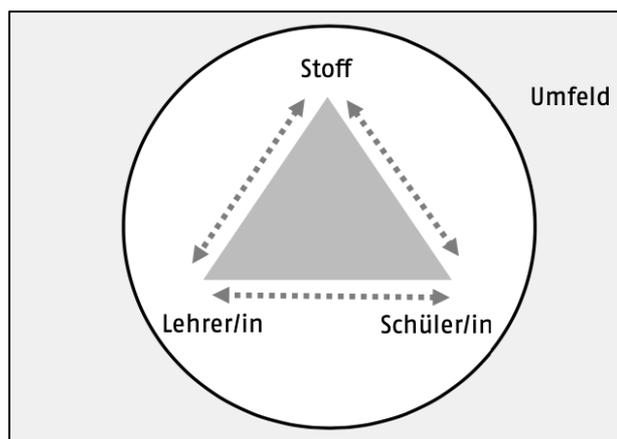


Abbildung 1 Didaktisches Dreieck (Lehner 2019, S. 32)

Als Vorform, oder auch als Ergänzung zum Didaktischen Dreieck formuliert Lehner (2019, S. 32) neun didaktische W-Fragen:

- **„Wer** soll lernen? Lernende beziehungsweise Zielgruppen.
- **Was** soll gelernt werden? Inhalte und Ziele.

- **Von wem** soll gelernt werden? Lehrpersonen, andere Lernende.
- **Wann** soll gelernt werden? Zeiten und Zeitpunkte.
- **Mit wem** soll gelernt werden? Lernpartner und -partnerinnen.
- **Wo** soll gelernt werden? Institutionen, Lernorte.
- **Wie** soll gelernt werden? Methoden, Lehr- und Lerntechniken.
- **Womit** soll gelernt werden? Medien.
- **Wozu** soll gelernt werden? Bildung, eigene und fremde Zwecke.“

Alle diese Fragen sollen beim Vorbereiten einer Lern-Lehreinheit berücksichtigt werden und eine zusätzliche Orientierung zum didaktischen Dreieck bieten.

7.2 Lehren an Hochschulen

Die Hochschuldidaktik kann nach den vorigen Ausführungen als eine spezielle Form der Allgemeinen Didaktik angesehen werden. Sie bezieht sich auf den Bildungsbereich der Hochschule und richtet sich auf die Zielgruppe der Studierenden. Die Hochschuldidaktik ist also demnach eine „spezielle, zielgruppenspezifische Didaktik.“ (Lehner 2019, S. 15)

Das Ziel der Hochschullehre ist es, aktuelles Wissen an Studierende zu vermitteln. Dabei geht es um zwei Aspekte: Einerseits sollen Studierende ausgebildet werden, in einem bestimmten Beruf arbeiten zu können. Andererseits verfolgt Hochschullehre auch eine berufsunabhängige Bildung (vgl. Philipps, Aldrian 2020, S. 39).

Um diese Ziele zu erreichen, formuliert Brauer (2014, S. 8-9) vier Qualitätskriterien für eine effektive Lehre. Das erste Kriterium für eine effektive Lehre stellt die Beziehung zwischen den Lehrenden und den Studierenden dar. Das Herstellen und Aufrechterhalten einer guten Beziehung ist wichtig. Ein weiteres Kriterium bezeichnet Brauer als einen Vertrag zwischen Lehrenden und Studierenden. Damit ist gemeint, dass beide Parteien wissen, was erwartet wird, also beispielsweise in Form eines Seminarplanes. Als drittes Kriterium wird der passende Einsatz von Lehrmethoden genannt, welche das Lernen aktiv fördern sollen. Das Aufrechterhalten der Aufmerksamkeit der Studierenden stellt das vierte Kriterium dar. Genauere Ausführungen zu den einzelnen Kriterien folgen im Kapitel 7.2.1.

Verbunden mit den gerade thematisierten Qualitätskriterien effektiver Lehre, stellt sich die Frage, was denn nun so genannte gute Hochschullehre allgemein ausmacht. Nach Quindel (2018, S. 40-41) ist gute Lehre „weit mehr als die individuelle didaktische Kompetenz eines Lehrenden. Sie ist

unter anderem von der Heterogenität der Studierenden, den institutionellen Rahmenbedingungen, den jeweiligen fachlichen Inhalten, dem Studiengangskonzept und anderen Faktoren abhängig.“ Gute Lehre beinhaltet demnach auch, dass der Fokus auf die Studierenden gelegt wird und diese dabei unterstützt werden, ihren Horizont zu erweitern. Hochschullehrende zeigen den Studierenden dabei neue Möglichkeiten auf und bieten diesen einen Zugang zur Wissenschaft. Neben den Biografien der Studierenden soll auch auf die Veränderung der Studienstrukturen (zum Beispiel vorhandene Plätze im Studium) Rücksicht genommen werden. Beide Punkte sollen in der Planung von Lehrveranstaltungen sowie der Gestaltung der Hochschullehre berücksichtigt werden. (vgl. Phillips, Aldrian 2020, S. 35-36).

Nachfolgendes Kapitel widmet sich im Detail verschiedenen, ausgewählten Faktoren, welche die Lehre beeinflussen können.

7.2.1 Einflussfaktoren auf die Lehre

Zu Beginn soll auf ein Qualitätsmerkmal von Brauer genauer eingegangen werden, nämlich die Beziehung von Lehrenden und Studierenden. Studien legen nahe, dass sich eine gute Beziehung zwischen Dozierenden und Student*innen positiv auf den Lernerfolg auswirkt. Einerseits kann eine funktionierende Beziehung von den Lehrenden beeinflusst werden (vgl. Brauer 2014, S. 118). Durch Zeigen von Interesse an den Studierenden, Vorstellungsrunden mit persönlichen Inhalten und dem Zeigen von Verständnis kann die Beziehung von Seiten der Lehrenden gefördert werden (vgl. Brauer 2014, S. 104). Zusätzlich wirkt sich eine gute Beziehung auch auf die Motivation der Studierenden aus. Die Motivation der Studierenden ist grundlegend eine persönliche Sache, jedoch kann durch eine personenbezogene und fordernde Lehre die Motivation der Studierenden gefördert werden und dazu verhelfen, die Studierenden zum lebenslangen Weiterlernen anzuregen (vgl. Pfäffli 2015, S. 39). Gibt es eine gute Beziehung zwischen Dozierenden und Hochschüler*innen, kann leicht ein lernförderliches Klima hergestellt werden. Dies geschieht durch Handlungen des Lehrenden, welche beispielsweise vermitteln, dass alle Beiträge in Diskussionen einfließen dürfen, wenn keine Angst vor Bloßstellung herrscht, Gespräche auf Augenhöhe geführt werden und Vertrauen aufgebaut wird (vgl. Macke 2008, S. 67).

Die Rolle des*der Lehrende*n stellt dabei häufig die eines*r Lernbegleiters*in oder einem*r Mentor*in dar. Der selbstständige Lernprozess von Studierenden steht im Fokus und das selbstständige Arbeiten soll durch die Mentor*innenfunktion der Lehrenden unterstützt werden. Außerdem stellen Lehrende ein Vorbild für Studierende dar und sollten bezüglich der Vorgaben, des Ablaufs und der Beurteilungskriterien transparent kommunizieren (vgl. Philipps, Aldrian 2020, S. 36). Diese

Auffassung der Rolle der lehrenden Person dominiert in pädagogisch, psychologischen Theorien. Diese sind in aktuellen (hochschul)didaktischen Diskursen prominent vertreten. Diese werden von Vertreter*innen der Hirnforschung unterstützt, welche in den aktuellen Lerntheorien sehr großes Gehör bekommen und als DIE Lerntheorie angesehen werden. Meyer-Drawe schreibt, dass die Formel „Hirnforschungen haben gezeigt“ als Garant genommen wird, dass Forschungsergebnisse in den aktuellen Diskurs eingebettet werden können. Andernfalls, falls Ergebnisse nicht auf der Hirnforschung basieren, werden diese aus dem Diskurs ausgeklammert und nicht weiter beachtet (vgl. Meyer-Drawe 2013b, S. 90). In phänomenologischen Zugängen jedoch werden andere Vorstellungen an die Rolle der lehrenden Person beziehungsweise an das Lernen selbst herangetragen. Der phänomenologische Lernbegriff wurde bereits am Anfang der Arbeit (siehe Kapitel 2.3.1) thematisiert, dieser sieht eben Lernen als Erfahrung an, bei der das bereits vorhandene Wissen und damit auch das Selbst des/der Lernenden ins Wanken gerät. Die lernende Person wird regelrecht ins Zweifeln gebracht, da bereits bestehendes Wissen, auch über die eigene Person, umgeworfen wird; etwas widerfährt der Person, sie kann dies selbst nur bedingt steuern und dies kann Angst machen, denn etwas Gewohntes wird plötzlich als nicht mehr aktuell, als falsch dargestellt. Nach Meyer-Drawe (2013b, S. 91-92) stellen selbstgesteuertes Lernen und die damit verbundene Coach-Rolle der lehrenden Person ein Problem dar. Denn Lernende versuchen sich selbst zu schützen, indem sie ihr bereits vorhandenes Wissen nicht aufs Spiel setzen wollen. Sie neigen dazu, im Gewohnten und Vertrauten zu bleiben. Durch das selbstgesteuerte Lernen können Lernende gar nicht über Grenzen gehen, denn dies wäre wieder mit einer Qual verbunden. Die Rolle des*der Lehrenden stellt demnach nicht die Rolle eines unterstützenden Coaches dar, sondern viel mehr einer Person, die eingreift, um Lernende dazu zu führen, eine Grenze zu überschreiten. Meyer-Drawe (2013b, S. 92) schreibt dazu:

„Wenn Lernen aber nicht nur als Anpassung und Informationsverarbeitung betrachtet wird, sondern als eine Erfahrung, in welcher der Lernende nicht lediglich sein Vorwissen verbessert, sondern aufs Spiel setzt, um eine andere Sicht der Dinge zu gewinnen, dann bedarf es der Intervention eines anderen, der dem Lernenden gleichsam den Rückweg in das Vertraute und Gewohnte versperrt.“

Die Aufgabe der Lehrenden ist dann folgendermaßen: die Lernenden dazu anzuregen, für etwas zu brennen und Neugierde zu verbreiten. Erst wenn Interesse geweckt ist, dann sind Lernende bereit, neue Wege zu neuem Wissen zu beschreiten (vgl. Meyer-Drawe 2013b, S. 92-93). „Diese Bereitschaft zur Verunsicherung, diese Öffnung zur Irritation und diese Empfindsamkeit für das Rätselhaft in Bewegung zu halten, meint eine Facette der Kunst des Lehrens.“ (Meyer-Drawe 2013b, S. 93)

Neben guter Hochschullehre ist es auch spannend, sich anzuschauen, was gute Lehrende ausmacht. Laut Pfäffli (2015, S. 150-151) haben gute Dozierende die Eigenschaft, sich für die behandelten Themen zu begeistern und sind darin interessiert, wie Studierende denken und mit den gestellten Aufgaben umgehen. Außerdem sollten sie sich immer authentisch zeigen. Auch wenn die Verantwortung für das Lernen der Studierenden in deren eigenen Macht liegt, haben Lehrende trotzdem einen Stellenwert im Lernprozess. Dozierende sollten den Lernprozess unterstützen, Inhalte und Aufgaben bewusst auswählen und das Wirken von didaktischen Angeboten kennen und auch evaluieren können (vgl. Pfäffli 2015, S. 104-105). Auch diese Annahmen stellen zum Teil einen Widerspruch zur phänomenologischen Sichtweise auf Lernen, Lehren und die Rolle der lehrenden Person dar. Lehrende haben in der phänomenologischen Sichtweise zwei Aufgaben. Einerseits sollten sie die Lernenden dazu anregen, Vertrautes zu verlassen und ihnen den Fluchtweg zum Vertrauten abschneiden. Sie sollten das Feuer wecken, um sich auf Neues einzulassen und damit die möglicherweise verbundene Scham oder Irritation zulassen zu können. Andererseits sollten Lehrende eben Lernenden beistehen, sollte es zu Scham oder Irritation kommen. Lehrende sind Brandstifter, die die Probleme des Lernens kennen, den Lernenden diese aber nicht abnehmen können (vgl. Meyer-Drawe 2013b, S. 97). Lehrende sollen bei den Lernenden Widerstand hervorrufen, damit diese ihr Wissen überhaupt ändern können. Dies ist jedoch ein kritischer Punkt, denn dabei können Lernende Scham erfahren, indem sie bemerken, dass sie ihren vermeintlichen Wissensstand aufgeben und sich wieder als Unwissende begreifen müssen. Dieser Vorgang kann peinlich sein und Scham hervorrufen. Daher muss der Lehrende hierbei vorsichtig und mit Verständnis vorgehen (vgl. Meyer-Drawe 2013b, S. 96).

Daraus kann nun die Schlussfolgerung gezogen werden, dass Lehrende nicht nur Begleiter*innen darstellen können, denn dies würde die Lernenden nicht unterstützen in ihrem Lernprozess. Dagegen widerspricht sich der phänomenologische Ansatz mit den aktuell präsenten Ansätzen in der Hochschuldidaktik. Während in den aktuellen Diskursen der*die Lehrende nur eine zweitrangige Position einnimmt und das eigenständige Lernen der Studierenden in den Vordergrund gestellt wird, nimmt in der phänomenologischen Sichtweise der*die Lehrende eine zentrale Rolle im Lernprozess der Studierenden ein.

Ein weiterer wichtiger Punkt ist hierbei auch die Kommunikation zwischen Lehrenden und Studierenden. Dozierende sollten die Anforderungen an die Studierenden klar kommunizieren, sodass die Studierenden eine Vorstellung über den Ablauf der Lehrveranstaltungen und den Erwartungen von Seiten der Lehrenden bekommen (vgl. Breen-Wenningr, Louis 2020, o. S.).

Neben der Rolle der Lehrenden nimmt die Seminargruppe einen großen Einfluss auf die Hochschullehre. Das Lehren und Lernen in der Gruppe kann aufgrund der spezifischen Dynamik von Gruppen eine Herausforderung darstellen. Je nachdem wie sich die Gruppendynamik entwickelt, kann sich diese förderlich oder hinderlich auf den Lernprozess auswirken (vgl. Pfäffli 2015, S. 154). Je nach Größe der Gruppe sollte der*die Dozierende anders planen und handeln. In kleineren Gruppen können Diskussionen und dergleichen problemlos im Plenum durchgeführt werden, denn hierbei können sich Studierende aktiv einbringen, was bei einer zu großen Gruppe nicht mehr gut möglich ist. Außerdem können in kleineren Gruppen individuelle Lernbedürfnisse zum Teil besser berücksichtigt werden (vgl. Pfäffli 2015, S. 312-313). Je größer die Gruppe wird, umso weniger ist es möglich, dass sich Studierende im Plenum aktiv einbringen und die individuellen Lernstile können nicht mehr beachtet werden. Die Gruppengröße übt demnach auch einen großen Einfluss auf die Planung der Lehrveranstaltung aus (vgl. Pfäffli 2015, S. 314).

Einen weiteren Einflussfaktor stellen die Vorgaben der Hochschule und/oder des jeweiligen Instituts dar. Die Curricula bezüglich der Lehrer*innenbildung an der Universität Wien werden im zugehörigen Kapitel thematisiert. Auf der Homepage des „Center for Teaching and Learning“ gibt es einen Infopool mit allgemeinen hochschuldidaktischen Hinweisen für Lehrende der Universität Wien. Der Fokus wird in diesem Infopool auf das Erreichen der Studienziele gelegt, d.h. die Lehre und die Beurteilung sollen auf diese ausgerichtet werden. Studienziele werden dabei als „Intended Learning Outcomes“ bezeichnet und meinen Kenntnisse, also Wissen, und Kompetenzen sowie Können, welche sich die Studierenden aneignen sollen. Die Orientierung an Studienzielen stellt das Lernen der Studierenden in das Zentrum und nicht nur den zu vermittelnden Inhalt (vgl. Breen-Wenninger, Louis 2020, o. S.).

Nachfolgende Tabelle stellt überblicksmäßig die Studienziele für Geistes-, Sozial- und Kulturwissenschaften der Universität Wien dar.

Kognitions- Wissens- Dimensionen		Kennen	Verstehen	Anwenden	Analysieren	Kreieren	Bewerten
Faktenwissen Einzelne Kenntnisse und Erkenntnisse	Welche fachlichen Informationen sollen Studierende kennen/erkennen?	Sollen Studierende fachliche Informationen adäquat interpretieren und begründen können?	Welche Informationen sollen für praktische Anwendungen genutzt werden?	Welche Sachverhalte sollen Studierende differenziert betrachten, welche Zusammenhänge erkennen können?	Welche Informationen, Produkte oder Ergebnisse sollen generiert werden?	Welche Inhalte und Informationen sollen Studierende überprüfen und beurteilen können?	
Begriffliches Wissen Kontextualisierte Bedeutungen	Sollen Studierende einen thematischen Kontext verstehen und erläutern können?	Ist es ein Ziel, dass Studierende fachliche Inhalte angemessen erläutern und im Kontext verorten?	In welchen Kontexten soll welches Wissen angewandt werden?	Innerhalb welches fachlichen Rahmens sollen Informationen charakterisiert und in Bezug gesetzt werden?	In welchen Kontexten soll die Synthese aus den fachlichen Inhalten erfolgen?	Sollen Studierende fachliche Kontexte evaluieren und Zusammenhänge einschätzen können?	
Verfahrensorientiertes Wissen Methoden, Arbeitsprozesse, Strategien	Werden fachspezifische Methoden vermittelt, die von den Studierenden erkannt und beschrieben werden sollen?	Sollen Studierende durch die LV fachspezifische Methoden verstehen und erklären lernen?	Welche Methoden und Lösungswege sollen Studierende angemessen ausführen und demonstrieren können?	Sollen Studierende angewandte Verfahren, Methoden und deren Charakteristika erkennen können?	Wofür sollen Methoden und Lösungswege entwickelt werden können?	Sollen Studierende die Kontextspezifisch bestgeeigneten Methoden und Lösungsstrategien ermitteln können?	
Metakognitives Wissen Erkenntnisse durch bewusste Reflexion von Erlerntem und Angewandtem	Sollen sich Studierende über die erworbenen fachlichen Inhalte, Methoden sowie deren Anwendung ausgetauscht haben?	Worüber sollen Studierende durch Reflektieren und Kommunizieren tiefgehendes Verständnis gewinnen?	Soll die Anwendung bestimmter Methoden oder Strategien kritisch reflektiert werden?	Soll die eigene Analysefähigkeit auf einer metakognitiven Ebene beleuchtet und verbessert werden können?	Soll ein reflektorischer Prozess auf Seiten der Studierenden über das Generieren und Produzieren von eigenen Fachinhalten stattfinden?	Ist eine Reflektion und Neubewertung eigener Beurteilungen und Einstufungen vorgesehen?	
		„Nach erfolgreicher Absolvierung der LV sind Sie in der Lage...“			„Sie können ...(was) Nomen... (wie) Adjektiv... (womit) Nomen...(tun) Verb.“		
Nützliche Verben für eine Formulierung	erkennen, identifizieren, abrufen, darlegen, beschreiben, benennen, memorieren, wissen, reproduzieren, abrufen, wiederholen, auflisten, wiedergeben, kennen	interpretieren, erklären, paraphrasieren, darstellen, übersetzen, erläutern, begründen, veranschaulichen, gegenüberstellen, verstehen, begreifen	aus-/durchführen, beherrschen, benutzen, lösen, herstellen, bedienen, berechnen, implementieren, erleben, umsetzen, übertragen, handhaben, gestalten	differenzieren, unterscheiden, kennzeichnen, charakterisieren, verknüpfen, analysieren, reduzieren, selektieren, Muster/Zusammenhänge erkennen	generieren, kreieren, zusammenstellen, erfinden, skizzieren, planen, konstruieren, entwerfen, produzieren, zusammenführen, herausfinden, erstellen	überprüfen, ermitteln, argumentieren, überwachen, begründen, beurteilen, evaluieren, be-/auswerten, einschätzen, review, benoten, einstufen	
	Sie lernen in dieser LV	Ziel ist die Vermittlung	Studienziel ist die	Die LV „Strömungen	Das Proseminar soll	Sie können die Argumente ausgewählter ethnographischer Texte diskutieren und sich selbst in den Debatten positionieren.	
	ft und können dieses korrekt wiedergeben.	diese erläutern und adäquat darstellen.	Sie können diese anwenden.	zu erkennen und zu verknüpfen.	Themenbereich der LV zu verfassen.		

Tabelle 2 Studienzieltabelle (Breen-Wenninger, Louis 2020, o. S.)

7.2.2 Hochschuldidaktische Ansätze

Es sollen nun drei hochschuldidaktische Ansätze vorgestellt werden: „Constructive Alignment“, das Lehr-Lern-Dreieck und die neun didaktischen Prinzipien nach Pfäffli. Der Ansatz des Constructive Alingment wurde ausgewählt, da dieser an der Universität Wien, welche als Referenzuniversität ausgewählt wurde, empfohlen wird. Wie dieses angepasst werden kann, wird etwas später erläutert. Das Lehr-Lern-Dreieck wurde ausgewählt, da dieses ein klassisches Element der allgemeinen Didaktik darstellt. Außerdem zeigt es die Verbindung der Studierenden mit Lehrenden und dem Stoff auf. Wie zuvor bei der Thematisierung der Rolle des*der Lehrenden diskutiert, spielt im phänomenologischen Lehr-Lern-Verständnis der*die Lehrende eine wichtige Rolle, er*sie möchte in der lernenden Person Interesse wecken, Neues zuzulassen. Diese Dreiecksbeziehung von lernender Person, lehrender Person und Stoff wird eben in diesem Modell graphisch dargestellt. Die neun didaktischen Prinzipien nach Pfäffli wurden gewählt, da diese viele Punkte, die bereits zuvor erwähnt wurden, nochmals vereint in einem „Konzept“ beschreiben. Viele der

Punkte können in Verbindung mit dem phänomenologischen Lehr-Lern-Verständnis gebracht werden, genaue Erläuterungen dazu folgen zu einem späteren Zeitpunkt.

Der Ausgangspunkt für das Outcome-basierte Lehrdesign „Constructive Alignment“ sind vorab definierte Ziele (vgl. Breen-Wenninger, Louis 2020 o. S.). Dieses Lehrveranstaltungs-konzept ist in der Hochschullandschaft sehr prominent vertreten (vgl. Matischek-Jauk, Amtmann 2020, S. 155) und auch das Center for Teaching and Learning beschreibt dieses in ihrem Infopool. Das Lehrdesign ist ein Ansatz, der die kohärente Gestaltung einer Lehrveranstaltung erleichtern soll (vgl. Breen-Wenninger, Louis 2020 o. S.). Die Basis für das Konzept stellen konstruktivistische Lerntheorien dar, es ist auf die Studierenden fokussiert und stellt diese ins Zentrum. Die Aktivitäten der Studierenden stellen das Hauptaugenmerk dar und die Lehrenden sind nur zweitrangig (vgl. Matischek-Jauk, Amtmann 2020, S. 155). Im Lehrdesign werden die Methoden, die Studienziele und die Überprüfungen aufeinander abgestimmt. Dies soll den Studierenden in ihren Lernprozessen helfen (vgl. Breen-Wenninger, Louis 2020 o. S.). Wie bereits im Kapitel 7.2.1 diskutiert, sehen dies phänomenologischen Ansätze anders. Dabei ist das Lernen nicht nur auf die Studierenden fokussiert, auch der* die Dozierende hat einen enormen Einfluss darauf, wie Studierende lernen beziehungsweise dass sie überhaupt ins Lernen kommen.

Dieses Konzept unterscheidet vier Schritte bei der Planung und im Aufbau von Lehrveranstaltungen:

- 1) Es werden fünf bis sechs „learning outcomes“, also Ziele, formuliert.
- 2) Als nächstes wird die Lernumgebung entwickelt und die Lehr- sowie Lernaktivitäten werden geplant.
- 3) Nun werden die Beurteilungskriterien und Prüfungsanforderungen erstellt.
- 4) Zum Schluss wird eine finale Beurteilung verfasst.

Diese vier Schritte sind aufeinander abgestimmt und bilden einen roten Faden, der sich durch die gesamte Lehrveranstaltung zieht (Matischek-Jauk, Amtmann 2020, S. 155-156).

Das Konzept widerspricht dem phänomenologischen Lernbegriff dahingehend, da dieser den Prozess in den Mittelpunkt stellt und nicht das Ergebnis, so wie das beim Ansatz des „Constructive Alignments“ geschieht. Da aber die Universität Wien selbst dieses Konzept empfiehlt, soll es mit einbezogen werden. Ebenso steht beim Konzept des „Constructive Alignments“ neben den Lernzielen die lehrende Person im Vordergrund, die die Studierenden beim Erreichen der Kompeten-

zen/Ziele begleiten soll. Diese Rollenerwartung der lehrenden Person als die Person, die Lernenden etwas beibringen soll, widerspricht sich mit den im Kapitel 7.2.1 ausgeführten Eigenschaften der Rolle der Lehrenden.

Es könnte gegebenenfalls so adaptiert werden, dass weniger auf die Endziele fokussiert wird und mehr auf den Prozess. So könnte auch dieser in Teilzielen formuliert werden. Da sich klare Vorgaben und ein nachvollziehbarer Lehrveranstaltungsaufbau förderlich auf das Lernen der Studierenden auf diversen Ebenen auswirken (siehe Kapitel zuvor), hat das Konzept seine Berechtigung jedoch auch in dieser Arbeit.

Das bereits erwähnte didaktische Dreieck kann auf die Hochschule angepasst werden, dann steht Lehrperson für Dozierende*r, Schüler*in für Studierende*r und Stoff für ein Thema. Der Kreis rundherum bezeichnet wiederum das Umfeld. Auch hier stehen alle drei Eckpunkte in Verbindung miteinander. In der Praxis kann das Dreieck in eine Schiefelage gelangen und es ist selten ausgeglichen. Das Umfeld, also der Kreis, spielt eine nicht zu unterschätzende Rolle. Denn das Umfeld kann sich positiv oder negativ auf die Lehrveranstaltung auswirken. Faktoren wie die Größe des Raumes, die institutionellen Gegebenheiten oder die allgemeinen Studienbedingungen können einen enormen Einfluss auf die Gestaltung der Lehrveranstaltung nehmen (vgl. Böss-Ostendorf, Senft 2018, S. 81- 82).

Pfäffli (2015) führt in ihrem Buch zur Lehre an Hochschulen neun didaktische Prinzipien an, die in der Planung von Lernprozessen berücksichtigt werden sollen. Die nachfolgende Tabelle stellt diese neun Prinzipien in Stichworten dar und führt Beispiele für das jeweilige Prinzip an.

Nummer	Didaktisches Prinzip	Erklärung	Beispiel
1	Praxis- und Bedeutungsorientierung	Wissen, über den Wert und die Bedeutung der Inhalte sowie Ziele	- Beim Einstieg: auf Bedeutungen des Gelernten für die berufliche Praxis hinweisen - Beispiele aufzeigen, wo das Gelernte in der Praxis eingesetzt werden kann
2	Problemorientierung	Situiert lernen, Inhalte auf Wirklichkeit beziehen	- ein Problem als Ausgangspunkt wählen - Schwerpunkte bei der Stoffwahl vornehmen

3	Zielorientierung	Ziele transparent bekannt geben	<ul style="list-style-type: none"> - Ziele begründen und beim Einstieg nennen - bei Aufträgen Ziele darstellen - Prüfungen auf Ziele ausrichten
4	Interaktion/Teamorientierung	Lernen in Gruppen mit Interaktionen ermöglichen	<ul style="list-style-type: none"> - Lerngruppenbildung anregen - Gruppen- und Paararbeiten planen - interaktive Sequenzen einplanen
5	Metakognition	Reflexion der Wahrnehmungen und Handlungen ermöglichen	<ul style="list-style-type: none"> - eigenes Nachdenken anregen - Nachdenken vorleben
6	Multiple Perspektive, Wiederholen	Gleiche Inhalte in unterschiedlichen Kontexten bearbeiten, Zeit für Üben einplanen	<ul style="list-style-type: none"> - zentrales Thema in verschiedenen Arbeitsweisen und Projekten anwenden - mit verschiedenen Beispielen üben
7	Neues mit Bekanntem verknüpfen	auf Bekanntem aufbauen	<ul style="list-style-type: none"> - Vorwissen abfragen - größere Zusammenhänge und Netzwerke aufzeigen
8	Verschiedene Wahrnehmungsorgane ansprechen	Ansprechen der Sinne	<ul style="list-style-type: none"> - Inhalte visualisieren mit Videos, Beamer, Modellen etc. - Modelle, Materialien haptisch erfahren lassen
9	Begeisterung zeigen und Neugier wecken	Begeisterung der Lehrenden für das Thema	<ul style="list-style-type: none"> - eigene Faszinationen zeigen und den Studierenden spüren lassen - authentische, echte Fragen stellen

Tabelle 3 Didaktische Prinzipien nach Pfäffli (2015, S. 141)

Bezogen auf ein phänomenologisches Lehr-Lern-Verständnis können Punkt eins und zwei dazu beitragen, Studierende zu motivieren, Neues lernen zu wollen und damit vorhandenes Wissen als altes Wissen anzusehen. Der neunte Punkt spricht dies sogar explizit an. Da dieser Vorgang mit Unsicherheiten verbunden ist, muss die Motivation entsprechend groß sein, dieses Wagnis einzugehen. Daher ist es enorm wichtig, mit gezielten Inhalten die Studierenden dazu zu bringen, sich darauf einlassen zu wollen. Die Zielorientierung im dritten Punkt widerspricht dem phänomenologischen Verständnis etwas, wie bereits das Konzept des Constructive Alignments. Hierbei sollte wiederum der Prozess des Lernens in den Fokus gerückt werden und nicht so sehr die Ziele. Der vierte Punkt passt auch in ein phänomenologisches Verständnis von Lernen, denn andere, in dem Fall die Gruppe, spielen dabei eine wichtige Rolle. Die Themen bei den Punkten fünf und sechs spiegeln das Anliegen von Vignetten wieder. Auch Vignetten möchten neue, verschiedene Sichtweisen auf Situationen sowie eine Reflexion von Wahrgenommenen ermöglichen. Im siebten Punkt, bei dem es darum geht, Neues mit Bekannten zu verknüpfen, kann auch eine Parallele zur Arbeit mit Vignetten gezogen werden. Denn dabei geht es ebenso darum, bereits bekannten Situationen in einem neuen Blickwinkel zu sehen und neue Dinge in bekannten Abläufen wahrzunehmen. Der achte Punkt spricht verschiedene Sinnesorgane an, diese Gemeinsamkeit mit Vignetten ist deutlich zu erkennen, denn auch in diesen spielen die Äußerungen der Sinnesorgane, das Sinnlich-Leibliche, eine bedeutende Rolle.

7.2.3 Planung einer Lehrveranstaltung

Viele Faktoren, welche für die Planung einer Lehrveranstaltung berücksichtigt werden sollten, sind bereits indirekt in den letzten Abschnitten behandelt worden. Dieses Kapitel widmet sich nun konkreten Anhaltspunkten für die Planung einer Lehrveranstaltung. Nach den Qualitätsmerkmalen von Brauer zählt eine durchdacht geplante Lehrveranstaltung zu den Qualitätskriterien einer guten Hochschullehre.

Der Fokus wird hierbei auf die Planung von Seminaren¹⁵ gelegt, also prüfungsimmanenten Lehrveranstaltungen.

¹⁵ Lehrveranstaltungen an der Universität Wien werden in zwei Gruppen eingeteilt: prüfungsimmanente und nicht-prüfungsimmanente Lehrveranstaltungen. Zu den prüfungsimmanenten Lehrveranstaltungen zählen Seminare oder Übungen. Als Leistungsnachweis müssen mündliche und/oder schriftliche Teilleistungen während des Semesters erbracht werden, aus denen sich die Gesamtnote zusammensetzt. Vorlesungen zählen zu den nicht-prüfungsimmanenten Lehrveranstaltungen. Abgeschlossen werden diese mit einer mündlichen, schriftlichen oder kombinierten Prüfung am Ende des Semesters (vgl. Universität Wien 2020b, o. S.).

Es bietet sich an, jede Lehrveranstaltungseinheit in drei Teile (Einstieg, Arbeitsphase, Abschluss) zu unterteilen und in diesen zu planen. Die Phase des Einstieges dient dazu, das Interesse zu wecken und die Einheit einzuleiten. Die daran anschließende Arbeitsphase sollte das Handeln anregen und Lehrende unterstützen Student*innen beim Lernprozess. Es wird auf die zuvor gelegten Ziele hingearbeitet. In der Abschlussphase werden Ergebnisse gesichert und besprochen, ob und welche Ziele erreicht wurden (vgl. Macke 2008, S. 80-81). Es wird empfohlen, die Pläne für die einzelnen Lehrveranstaltungseinheiten detailliert zu gestalten, dies meint eine Verlaufsplanung mit groben Zeitangaben, Phasen, Materialien und Sozialformen (vgl. Macke 2008, S. 101). Zu beachten ist dabei, dass ein Puffer sowie Zeit für Rückmeldungen eingeplant werden sollte. Außerdem sollten die Beiträge von Studierenden ernst genommen werden und diesen Raum und Zeit gegeben werden. Des Weiteren sollten für die Steigerung der Motivation sowie der Aufmerksamkeit die Methoden und die Sozialformen variiert werden (vgl. Macke 2008, S. 98-99).

Die erste Einheit eines Seminars muss speziell geplant werden, denn in dieser werden viele organisatorische Grundlagen geklärt wie die Teilnahmebedingungen oder diverse Termine. Auch Informationen über das Seminar selbst in Form eines Seminarplans werden besprochen (vgl. Buchberger 2018, o. S.). Der Seminarplan beschreibt den Ablauf des Seminars und beinhaltet Informationen zu Abgaben, zum Aufbau, zu den Zielen, zu den behandelten Themen, zur Literatur und zu den Prüfungsdaten. Es erweist sich als sinnvoll, diesen Plan den Studierenden in irgendeiner Art und Weise zur Verfügung zu stellen (vgl. Brauer 2014, S. 24). Dieser hilft neben der Planungsfunktion für die lehrende Person auch den Studierenden, Klarheit über die Anforderungen des Seminars zu erlangen. Außerdem wirken sich, wie bereits erwähnt, klare Vorgaben positiv auf die Beziehung zwischen Lehrenden und Studierenden aus (vgl. Brauer 2014 S. 32-33). Die erste Lehrveranstaltungseinheit dient auch dazu, die Neugier der Studierenden zu wecken und eine positive Arbeitsatmosphäre zu kreieren. Um die Beziehung zwischen Dozierenden und Hochschüler*innen positiv zu fördern, bietet es sich an, ein gegenseitiges Kennenlernen einzubauen. Außerdem können das Vorwissen sowie Erwartungen an das Seminar abgefragt werden. Sollte es bereits zu Beginn möglich sein, bietet die erste Einheit bereits die Möglichkeit, Gruppen- sowie Themenzuteilungen vorzunehmen (vgl. Buchberger 2018, o. S.). Im Gegensatz zur ersten Lehrveranstaltungseinheit sollte die letzte Einheit die Möglichkeit bieten, einen Abschluss zu finden und ein Resümee zu ziehen (vgl. Macke 2008, S. 97).

Ein wichtiger Punkt, welcher bei der Planung von Lehrveranstaltungen berücksichtigt werden sollte, ist das Geben sowie Nehmen von Feedback. Dieses kann maßgeblich zum Lernerfolg beitragen, wenn es auf eine konstruktive Art gegeben wird. Damit sich Rückmeldungen¹⁶ förderlich auf den Lernprozess auswirken, sollten diese aufgabenbezogen, verbesserungsorientiert sowie zeitnah gegeben werden. Auch eine vertrauensvolle Umgebung lässt Feedback effizienter werden (vgl. Buchberger 2017, o. S.). Der konstruktive Umgang mit Fehlern hierbei ist wichtig, Fehler sollten als Lernchance gesehen werden und Lehrende sollten Studierende ermutigen, mit Fehlern wertschätzend umzugehen. Dies trägt zu einer lernförderlichen Feedbackkultur bei (vgl. Pfäffli 2015, S. 259). Das Geben und Nehmen von Feedback ist ein Bestandteil der wissenschaftlichen Praxis und daher sollte dies auch ein Ziel der Lehre sein (vgl. Buchberger 2017, o. S.). Neben dem klassischen Vorgehen, bei dem Dozierende den Studierenden Feedback geben, bietet es sich auch an, Peer-Feedback, also zwischen Student*innen, in die Lehrveranstaltungen einzubauen. Studierenden wird dabei die Möglichkeit geboten, zu lernen, Ergebnisse wissensbezogen zu beurteilen und außerdem im Feedbackgeben geschult zu werden (vgl. Pfäffli 2015, S. 259). Auch beim Peer-Feedback gibt es Regeln, die beachtet werden müssen. Rückmeldungen unter den Studierenden sollten spezifisch, konkret, konstruktiv, optimistisch, respektvoll, zeitgerecht und positiv getätigt werden (vgl. Center for Teaching and Learning 2017, o. S.).

In jeder Lehrveranstaltung werden unterschiedliche Aufgaben an die Studierenden gestellt. Um Unklarheiten zu vermeiden, sollten die Aufgaben klar, durchdacht sowie präzise formuliert sein. Nachvollziehbarkeit stellt eines der zu Beginn des Kapitels erwähnten Qualitätskriterien guter Hochschullehre dar. Neben der klaren Formulierung der Aufgabe, sollte für Studierende deutlich ersichtlich sein, welche Ziele angesprochen werden und welches Vorgehen für die Erfüllung der Aufgabe notwendig ist. Dadurch lernen Student*innen, welche Schritte getätigt werden müssen, um Aufgaben zu erledigen, was sich auf lange Zeit gesehen positiv auf das eigenständige Selbststudium auswirken kann. Wichtig bei der Aufgabenstellung ist zudem noch, die Motivation der Hochschüler*innen zu aktivieren, sowie Termine und Feedbackmodalitäten klar zu kommunizieren (vgl. Center for Teaching and Learning 2018, o. S.).

Ein Teil jeder Lehrveranstaltung sind Leistungsüberprüfungen. Diese bieten den Student*innen die Möglichkeit, neben Feedback, Rückmeldungen zu erbrachten Leistungen zu erhalten (vgl. Schott 2017, o. S.). Leistungsnachweise weisen drei Funktionen auf: Prognose-, Selektions- und

¹⁶Als Ergänzung ist unter folgendem Link die „Feedback-Policy“ der Universität Wien zu finden: https://ctl.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/z_ctl/Feedback/Feedback-Policy_final-1.pdf

Statusverleihungsfunktion (vgl. Pfäffli 2015, S. 267). Prognosefunktion meint, dass der Lernnachweis eine Grundlage für die Prognose des weiteren Lernens und Studiums dient. Die Selektionsfunktion meint, dass Leistungsnachweise auch dazu dienen, „auszusieben“ und zu selektieren. Außerdem verleihen Prüfungen wie beispielsweise Abschlussprüfungen Studierenden einen gewissen (gesellschaftlichen) Status (vgl. Pfäffli 2015, S. 689). Bei der Vorbereitung der Nachweise bedarf es, Entscheidungen über Inhalt, Form und Auswertung verbunden mit Beurteilungskriterien zu treffen. Hierbei sollten die zuvor beschriebenen Eigenschaften für die Formulierungen von Aufgaben berücksichtigt werden. Die Student*innen müssen über die Beurteilungskriterien informiert werden. In der Vorbereitung ist es nützlich, falls die Aufgabe dies zulässt, eine Musterlösung anzufertigen und anhand derer ein Bewertungsschema zu entwickeln (vgl. Pfäffli 2015, S. 267). Die Bewertung selbst muss unabhängig und nur auf die Leistung bezogen getätigt werden (vgl. Pfäffli 2015, S. 295). Außerdem sind bei der Bewertung der Leistungsnachweise und bei den Rückmeldungen dazu die zuvor beschriebenen Aspekte bezüglich des Feedbacks zu berücksichtigen.

7.2.4 Lehrmethoden

Einen weiteren, sehr wichtigen Punkt in der Planung und Durchführung von Lehrveranstaltungen stellen Methoden dar. Methoden „bezeichnen konkrete Schritte und Abläufe bei der Gestaltung von Lehr-/Lernprozessen.“ (Lehner 2019, S. 29)

Die Auswahl von passenden Methoden stellt ein Qualitätskriterium für gute Lehre nach Brauer dar. Die Methoden, welche in dieser Arbeit den Fokus darstellen, sind die Work Discussion sowie die Arbeit mit Vignetten. Es werden auch andere Methoden zur Anwendung kommen, diese sollen jedoch später bei der konkreten Darstellung des entwickelten Konzeptes behandelt werden.

Lehrmethoden sind gleichzeitig auch immer Lernmethoden. Werden verschiedene Methoden verwendet, werden damit auch unterschiedliche Lernstile der Studierenden angesprochen und vielfältige Zugänge geboten (vgl. Böss-Ostendorf, Senft 2018, S. 216). Dies wirkt sich förderlich auf die Motivation der Student*innen sowie die Beziehung zwischen Dozierenden und Studierenden aus.

Es existiert nicht die eine passende Methode, sondern sie muss immer wieder auf das jeweilige Setting adaptiert werden (vgl. Böss-Ostendorf, Senft 2018, S. 215). Nachfolgende Fragen können bei der Auswahl der richtigen Methode behilflich sein:

- Können mit der gewählten Methode Ziele der Einheit/des Seminars abgedeckt werden?
- Kommen durch die ausgewählte Methode die Studierenden mit dem Thema des Seminars in Kontakt?

- Auf welche Weise unterstützt die Methode die Lernprozesse der Student*innen?
- Fügt sich die Methode in die Lehrveranstaltung als Gesamtes ein?
- Ist die Methode förderlich für eine mögliche Prüfung/die Leistungsbeurteilung?
- Zu welchem Zeitpunkt sollte die Methode gewechselt werden? (vgl. Böss-Ostendorf, Senft 2018, S. 239)

7.3 Lehrer*innenbildung

Da das entwickelte Konzept in der Lehrer*innenbildung eingesetzt wird, werden nun ein paar Themen diesbezüglich behandelt. Zuerst wird eine Klärung des in dieser Arbeit verwendeten Begriffs der Professionalisierung vorgenommen, da die Vignetten beziehungsweise Ansätze der Work Discussion für diese verwendet werden sollen. Anschließend werden die zu erreichenden Kompetenzen aus dem Curriculum der Universität Wien für das Bachelor- sowie das Masterstudium behandelt. Abschließend widmet sich das Kapitel noch der Kasuistik in der Lehrer*innenbildung, im Zusammenhang mit sowie in Abgrenzung zum Lernen als Beispiel, wie Vignetten dies darstellen.

*7.3.1 Professionalisierung in der Lehrer*innenbildung*

In dieser Arbeit wird von dem nachfolgend beschriebenen Verständnis von Professionalisierung ausgegangen.

Das Arbeitsfeld einer Lehrperson ist sehr komplex und vielschichtig, weshalb die Professionalisierung von (angehenden) Lehrer*innen herausfordernd sein kann. Zusätzlich wird dies vom Faktor beeinflusst, dass der Arbeitsalltag von Ungewissheit und ständig neuen Situationen geprägt ist, in denen sofort Entscheidungen getroffen werden müssen (vgl. Cramer, König, Rothland, Blömeke 2020, S. 11). In den letzten Jahren zeigte sich eine Veränderung in der zu erreichenden Lehrer*innenpersönlichkeit. Es kam zu einer Verschiebung von einer sehr statischen, vermeintlich stabilen Lehrer*innenpersönlichkeit hin zu einer Persönlichkeit, welche Methoden für die Vermittlung von Kompetenzen in den Fokus stellte und mittlerweile steht die Schulung professionellen Wahrnehmens im Zentrum der Aus-, Fort- und Weiterbildung von (angehenden) Lehrer*innen. Dies meint, dass Lehrpersonen tagtäglich mit neuen, unbekanntem Situationen konfrontiert werden, auf die sie nicht allesamt vorbereitet werden und welche sie nicht gänzlich planen können, sodass sie lernen müssen, in der Situation selbst möglichst genau hinzuschauen (vgl. Agostini 2020c, S. 19). Professionalität bedeutet demnach in diesem Zusammenhang, dass Lehrpersonen hinschauen sowie hinzuhören üben, um möglichst viel von dem wahrnehmen zu können, was in einer Unterrichtssituation

geschieht beziehungsweise den Anwesenden widerfährt. Die Lehrpersonen wenden sich dabei bestimmten Momenten einer Unterrichtssituation zu, verändern ihre Blickrichtung und lenken dabei ihre Aufmerksamkeit bewusst auf fremde Ansprüche, die Lernenden widerfahren. Die bewusste Wahrnehmung der Situation beinhaltet stets schon eine gewisse Bestimmtheit, jedoch wird dieser noch keine präzise Bedeutung verliehen. Die Sensibilisierung der Wahrnehmung als ein Ziel von Professionalisierung kann durch Vignetten erreicht werden (vgl. Agostini 2020c, S. 13-14). Aus einem phänomenologisch-pädagogischen Blickwinkel heraus kann das professionelle Handeln von Lehrkräften als eine erfahrungsbezogene Praxis beschrieben werden. Jene wird von vorreflexiven passiven, nicht intentionalen, also pathischen Einflüssen bestimmt. Das meint, dass dem Aufmerksamwerden immer etwas Voraus geht, auf das lediglich geantwortet werden kann (vgl. Agostini 2020c, S. 14-15). Wie bereits im ersten Kapitel behandelt, sagt Husserl, dass der Erfahrung immer eine bereits vorhandene Bewusstseinsstruktur vorangegangen sein muss.

In diesem Verständnis von professionellem Handeln von Lehrpersonen sind Aktivität und Passivität, Präreflexivität und Reflexivität, Vernunft und Affektivität, Autonomie und Heteronomie sowie Subjekt und Objekt miteinander verstrickt (vgl. Agostini 2020c, S.15). Der Dreh- und Angelpunkt von allen Erfahrungen im Schulalltag ist demnach das Pathos¹⁷, denn Lernen, Lehren und Forschen werden als Erfahrungen angesehen (vgl. Agostini 2020c, S. 23). Im Schulalltag kommen sehr oft nicht vorhersehbare sinnliche sowie leibliche Erfahrungen vor, welche die Lehrpersonen überraschen, sogar überrumpeln können (vgl. Agostini 2020c, S. 35). Vor allem schwierige Situationen können die Chance bieten, „Lehrer/-innenhandeln in der Form eines pädagogischen *Ethos* [als, Anm. V. A.] eine wahrnehmbare pädagogische Achtsamkeit und Zuwendung zu Wort kommen zu lassen.“ (Agostini 2020c, S. 33)

Vignetten bieten die Möglichkeit, diese Art der Professionalisierung zu unterstützen, denn das Lernen als Erfahrung kann damit miterfahren und auf eine andere Art wahrgenommen werden.

7.3.2 Lehrer*innenbildung an der Universität Wien

Die Lehrer*innenbildung an der Universität Wien ist kompetenzorientiert ausgerichtet. In beiden Curricula, also für das Bachelor- als auch für das Masterstudium, werden für die Lehramtsausbildung an der Universität Wien Kompetenzen beschrieben, welche die Studierenden innerhalb eines bestimmten Zeitraumes erreichen sollen. Nachfolgende Tabelle versucht diese anschaulich und

¹⁷ „*Pathos* (=altgriechisch; lateinisch = *affectus*, *affectio*, *emotio* oder *passio*) meint im Sinne eines Widerfahrnisses oder einer durchkreuzten Erwartung einen fremden Anspruch, der aufmerken lässt, stört und unterbricht.“ (Agostini 2020c, S. 14).

verkürzt in Stichworten darzustellen. In der Spalte des Masterstudiums werden nur jene Kompetenzen erwähnt, die noch nicht im Bachelorstudium angesprochen werden.

	Bachelor	Master
Fachliche Kompetenzen	Kenntnisse, Methoden und Denk- sowie Handlungsfiguren für das jeweilige Fach sollen erlangt werden – Voraussetzungen für eigenständiges, lebenslanges Lernen werden geschaffen (vgl. Universität Wien 2016, S. 1)	Mit erworbenem Wissen eigenständige Probleme in forschender Perspektive bearbeiten – aktuellem wissenschaftlichen Diskurs folgen und diesen für Sekundarstufe aufbereiten (vgl. Universität Wien 2017, S. 1)
Fachdidaktische Kompetenzen	fachliche Lernprozesse initiieren und steuern – Grundlagen fachbezogener Diagnose- und Förderkompetenz – individuelle Unterstützungen bieten – Unterricht adressat*innengerecht planen mit Nutzung der Unterrichtsmedien und Technologien (vgl. Universität Wien 2016, S. 2)	über Bildungsrelevanz von Inhalten vor dem Hintergrund fachdidaktischer Theorien in forschender Perspektive nachdenken und diese Inhalte für Zielgruppen aufbereiten (vgl. Universität Wien 2017, S. 2)
Bildungswissenschaftliche Kompetenzen	grundlegende Theorien des Lernens, Lehrens und von Bildung, Didaktik – eigene Erfahrungen reflektieren und theoretisch einordnen (vgl. Universität Wien 2016, S. 2)	fundierte Kenntnisse über aktuellen Forschungsstand der Schul- und Bildungsforschen und deren Methoden – diese reflektieren und dazu Stellung nehmen (vgl. Universität Wien 2017, S. 2)
Pädagogisch-praktische Handlungskompetenzen	Kompetenzen aus Vernetzung mit fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen und bildungswissenschaftlichen Inhalten – soziale Kompetenzen und ein Professionsverständnis	vertiefen und ausweiten (vgl. Universität Wien 2017, S. 2)

	– grundlegende Kenntnisse über Unterrichtsplanung, Durchführung und Analyse (vgl. Universität Wien 2016, S. 2)	
Querschnittskompetenzen	mit Diversität professionell umgehen können – Diversität produktiv nutzen können – Umgang mit Konflikten – Gewaltprävention (vgl. Universität Wien 2016, S. 2)	vertiefen und ausweiten (vgl. Universität Wien 2017, S.2)
Soziale Kompetenzen und Professionalitätsverständnis	theoretisches und praktisches Wissen über Gestaltung von sozialen Beziehungen sowie kooperativen Arbeitsformen – Wissen über Dynamiken der Lerngemeinschaft – Grundlagen schulischer Beratung – Umgang mit Eltern und Kolleg*innen (vgl. Universität Wien 2016, S. 2) Rollenverständnis und Persönlichkeitsentwicklung reflektieren – erkennen der Bedeutung von Fort- und Weiterbildung – Bewusstsein der Vorbildfunktion (vgl. Universität Wien 2016, S. 3)	Erkenntnis, dass Lehrpersonen Teil der Bildungslandschaft sind, welche sie aktiv gestalten – kompetentes Nutzen und Bewerten von schul- und unterrichtsrelevanten Forschungsmethoden- und -ergebnissen (vgl. Universität Wien 2017, S. 3)

Tabelle 4 Kompetenzen Lehrer*innenbildung Universität Wien

7.3.3 Kasuistik und Lehrer*innenbildung

Die Beschäftigung mit Einzelfällen ist in der pädagogischen Praxis sehr weit verbreitet (vgl. Heinzl 2020, S. 701). Auch die bereits behandelte Methode der Work Discussion arbeitet mit Fällen und versucht diese auf eine psychoanalytische Weise zu verstehen. In der Lehrer*innenbildung ist die Beschäftigung mit Einzelfällen nicht so üblich, eher werden dabei kollektive Situationen oder Interaktionen mit mehreren Beteiligten behandelt. Auch ist die Fallbeschäftigung dabei oftmals auf

eine Personengruppe bezogen. Durch das fallbasierte, kasuistische Arbeiten wird eine Verbindung von Theorie und Praxis angestrebt und versucht, die Erziehungswirklichkeit in den Blick zu nehmen (vgl. Heinzl 2020, S. 701).

Kunze (2020, S. 681-682) verbindet mit dem Begriff einer kasuistischen Lehrer*innenbildung ein hochschuldidaktisches Modell, welches Erkenntnisse durch das Verstehen von Fällen aus dem schulischen Alltag gewinnt. Das Anliegen kann so definiert werden, als dass das verstehende Erschließen von Daten die Grundlage für Diskussionen in Lehrveranstaltungen darstellt. Es geht dabei also wie bei der Methode der Work Discussion darum, einen Fall verstehend zu erschließen. Das Verstehen in der kasuistischen Lehrer*innenbildung meint dabei nach Kunze (2020, S. 682), sich den Fällen möglichst offen anzunähern sowie zu vermeiden, Beschriebenes in bereits Bekanntes einzuordnen und erklären zu wollen. Dies überschneidet sich mit den Gedanken der Vignetten, beschriebene Dinge wirken zu lassen und nicht sofort interpretieren beziehungsweise in Bekanntes überführen zu wollen. Das Ziel der kasuistischen Lehrer*innenbildung ist nach Kunze (2020, S. 682) herauszuarbeiten, was den Situationen in den Fällen zu Grunde liegt. Dieser Punkt wiederum weist auf eine Gemeinsamkeit mit der Methode der Work Discussion hin, welche ebenfalls versucht zu verstehen und die zugrunde liegenden, möglicherweise versteckten Bedeutungen aufzuspüren.

Wie bereits in Kapitel 6.1 behandelt, stellen die Vignetten Beispiele dar, wohingegen bei der Methode der Work Discussion von Fällen gesprochen wird.

„So möchten phänomenologisch orientierte Vignetten als exemplarische Deskriptionen, ähnlich den kasuistischen Herangehensweisen, Allgemeines in konkreter Art und Weise zum Ausdruck bringen, ohne gleich zu verallgemeinern oder sich einer subsumptionslogischen Vorgehensweise zu bedienen.“ (Agostini 2020b, S. 153)

Vignetten als Beispiele geht es jedoch nicht darum, allgemeine Schlüsse zu ziehen. Das Ziel ist hierbei nicht einen Fall in seinem Kontext zu verstehen, sondern zu sehen, wie und als was sich beispielsweise Lernen im Prozess zeigt (vgl. Agostini 2020b, S. 170).

KONZEPT

Das nachfolgende Konzept wurde auf Basis der zuvor erarbeiteten Grundlagen entwickelt. Dieses gliedert sich in drei große Teilbereiche:

- 1) Theoretische Einführung
- 2) Hauptteil: Arbeit mit Vignetten
- 3) Abschluss: Feedback und Abschlussarbeit

Das Konzept beschreibt den Aufbau für eine Lehrveranstaltung, welche mit Hilfe der psychoanalytischen Methode der Work Discussion sowie phänomenologischen Vignetten einen Beitrag zur Professionalisierung von angehenden Lehrpersonen darstellt.

Das Konzept gliedert sich in einen Einführungsteil, einen Hauptteil und einen Abschluss. In der Einführung werden mit Hilfe von hochschuldidaktischen Methoden theoretische Inhalte vermittelt. Themen, die dabei angesprochen werden sind Vignetten, der Begriff des Leibes, der Begriff des Lernens, der Begriff der Wahrnehmung und die Work Discussion. Mittels konkreter Methoden, Arbeitsaufträge, Übungen und Inputs von Lehrenden werden diese Inhalte erarbeitet. Orientiert wird sich dabei an allgemeinen didaktischen Konzepten sowie an hochschuldidaktischen Vorgaben. Auch ein Seminarplan, welcher alle wichtigen Informationen für die Studierenden enthält und einen Überblick bietet, ist Teil dieser Einführung. An die erste Phase schließt der Hauptteil an, in diesem wird konkret mit Vignetten – angelehnt an die Methode der Work Discussion – gearbeitet. Dabei werden zwei Varianten vorgestellt, wie mit den Vignetten und der Methode der Work Discussion gearbeitet wird. Den Abschluss bildet die letzte Einheit, welche eine abschließende Reflexion verbunden mit Feedback zum Thema hat. Im Anschluss an die Abschlusseinheit wird zeitnahe die Abschlussarbeit abgegeben.

Mögliche Studienziele, welche mittels des entwickelten Konzeptes erreicht werden können, werden nachfolgend aufgelistet:

- Die Studierenden kennen Eigenschaften/Charakteristika von Vignetten, wissen was mit dem Konzept Lernen *als* Erfahrung gemeint ist und kennen Grundlagen der Phänomenologie.
- Die Studierenden kennen den Ablauf der Work Discussion, wissen was mit Lernen *durch* Erfahrung gemeint ist und kennen Grundlagen der Psychoanalyse.
- Die Studierenden können die Methode der Work Discussion anwenden und durchführen.
- Die Studierenden können die Vignetten aus verschiedenen (theoretischen) „Brillen“ (phänomenologisch, psychoanalytisch) betrachten und die unterschiedlichen Herangehensweisen voneinander unterscheiden.

- Die Studierenden sind in der Lage, selbstständig Vignetten-Lektüren zu verfassen.
- Die Studierenden können ihren Lernweg anhand von ausgewählten Leitfragen reflektieren.
- Die Studierenden können den eigenen Lernprozess in der Abschlussreflexion auszugsweise darstellen.

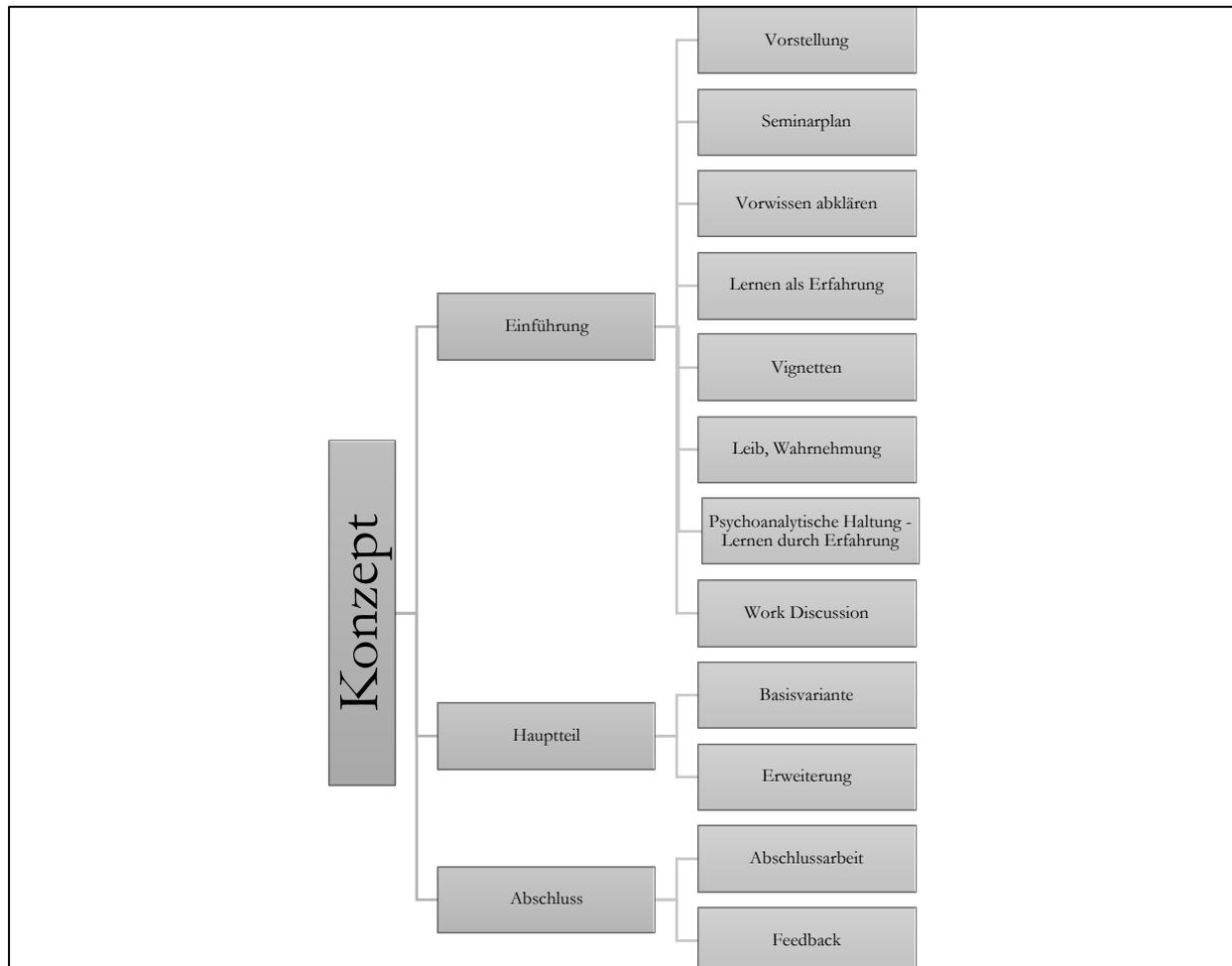


Abbildung 2 Graphische Darstellung des Konzepts

Die einzelnen Bereiche werden im Anschluss genauer beschrieben und mit konkreten methodischen Umsetzungsvorschlägen angeführt. Diese dienen nur als idealtypischer Vorschlag und müssen gegebenenfalls an den Kontext sowie an die unterschiedlichen Bedürfnisse der Lehrenden sowie Lernenden angepasst werden. Die sehr konkreten Vorschläge fördern einen einfachen Transfer in die Praxis, jedoch wurde versucht, auch möglichst offen dabei zu bleiben, um das Konzept flexibel an die jeweiligen Rahmenbedingungen anpassen zu können. Dafür werden immer wieder Hinweise zu finden sein, an welchen Stellen das Konzept noch ausgebaut oder gekürzt werden könnte. Diese sind immer mit dem Wort „Adaptierung“ gekennzeichnet. Im Hauptteil werden

daher auch zwei Varianten vorgestellt, um möglichst passend auf unterschiedliche Settings, Zeitressourcen und Bedürfnisse einzugehen. Auch der konkret vorgeschlagene Seminarplan soll nur als Vorschlag dienen, welcher an die entsprechenden Umstände adaptiert werden kann.

8 Einführung

Die Einführung, welche im Umfang von drei bis sechs Einheiten abgehalten werden kann, dient dazu, Studierenden die Textform der Vignetten und den damit verbundenen phänomenologischen Erfahrungs- beziehungsweise Lernbegriff näher zu bringen. Außerdem dient sie dazu, die Vorgaben für das Seminar zu kommunizieren und Beziehungsaufbau zu ermöglichen. Auch die Methode der Work Discussion und die dafür notwendige psychoanalytische Grundhaltung sowie der grobe Ablauf, welcher im Hauptteil stattfindet, werden geklärt. Außerdem wird bereits über die Abschlussarbeit mit Hilfe des Seminarplanes gesprochen. Die einzelnen gerade genannten Themenbereiche werden nun gesondert genauer thematisiert und erläutert.

Um das Konzept möglichst leicht in die Praxis umsetzen zu können, sind die einzelnen Schritte der Reihe nach angeführt und mit Vorschlägen für die methodische Umsetzung versehen. Diese können aber natürlich individuell ausgetauscht und angepasst werden.

8.1 Vorstellung und Organisation

Dieses Kapitel widmet sich der Vorstellungsrunde, dem Vorstellen des Seminarplans und dem Austausch über das Vorwissen.

8.1.1 Vorstellungsrunde

Die erste Seminareinheit beginnt mit einer Vorstellungsrunde, um einerseits die Studierenden untereinander näher zu bringen, andererseits aber auch um die Studierenden mit dem*der Lehrenden und umgekehrt bekannt zu machen. Dies dient dem Beziehungsaufbau zwischen den Studierenden sowie zwischen Studierenden und Lehrenden und unterstützt ein lernförderliches Klima.

Die Vorstellungsrunde findet in zwei Schritten statt. Im ersten Schritt bekommen die Studierenden Leitfragen gestellt, anhand derer sie sich kurz im Plenum vorstellen. Auch die Lehrveranstaltungsleitung orientiert sich an diesen. Die Fragen sollten je nach Ausstattung auf einem Flipchart oder einer Powerpoint-Folie dargestellt werden. Denkbare Fragen dafür wären:

- Ich heiße...

- Ich studiere im ... Semester die Unterrichtsfächer ... und
- Ich erwarte mir von diesem Seminar ...
- Meine Vorerfahrungen (z. B.: berufliche) ...

Die Antworten der letzten Fragen sollten notiert werden, beispielsweise auf einem Flipchart. Dies zeigt den Studierenden, dass ihre Erwartungen ernst genommen werden, und was wiederum die Beziehung fördert (vgl. Waldherr, Walter 2009, S. 3-4).

Im zweiten Schritt der Vorstellungsrunde kann eine Aufstellungsübung durchgeführt werden. Dazu sollen sich die Studierenden in bestimmten Gruppen zusammenfinden und im Raum entsprechend den genannten Eigenschaften positionieren. Diese Methode verschafft einen schnellen Überblick und lockert durch die Bewegung und die Kommunikation untereinander die Situation im Seminar auf (vgl. Waldherr, Walter 2009, S. 5-6). Eigenschaften, nach denen Gruppen gebildet werden könnten:

- Herkunftsland oder dergleichen
- Alter
- Besondere Interessen
- Berufserfahrungen/Jobs/Praktika

Adaptierung: Sollte nicht so viel Zeit im Seminar sein, dann kann der zweite Schritt der Vorstellungsrunde problemlos weggelassen werden. Komplette auf die Vorstellungsrunde zu verzichten, erscheint wenig sinnvoll, denn gerade diese persönliche Note kann, wie im Kapitel über die Hochschuldidaktik beschrieben, viele positive Einflüsse auf den Verlauf des Seminars haben.

8.1.2 Klärung des Seminarplans

Nach der Vorstellungsrunde bietet es sich an, den Seminarplan zu besprechen. Die Abgabetermine, die Anforderungen und die organisatorischen Dinge sollen dabei geklärt werden. Außerdem werden den Studierenden die Ziele für diese Lehrveranstaltung mitgeteilt.

Welche Inhalte der Seminarplan haben kann, wurde bereits im Kapitel über die Hochschuldidaktik erläutert. Je nach Arbeitsweise sowie technische Möglichkeiten, sollte dieser entweder online einsehbar sein oder ausgedruckt an die Student*innen ausgeteilt werden. Nachfolgender Seminarplan kann als Anhaltspunkt gesehen werden, wie dieser ausschauen könnte. Da die Ressourcen unterschiedlich sind, muss dieser bei einem Einsatz passend abgestimmt werden.

Der folgende Seminarplan muss noch mit den jeweiligen Informationen ausgefüllt werden, wobei die noch auszufüllenden Punkte mit << >> gekennzeichnet wurden. Die Einheiten für die Einführung können je nach Adaptierung noch zusammengefasst und in eine Zeile geschrieben werden.

Seminarplan

Lehrveranstaltung: <<Lehrveranstaltungsname>>

LV-Leitung: <<Name der LV-Leitung>>

Semesterübersicht		
Termin/Zeit	Thema	Arbeitsauftrag
<<Datum>>	Vorstellungsrunde – Seminarplanbesprechung – Vorwissen	/
<<Datum>>	Lernen <i>als</i> Erfahrung – phänomenologischer Lernbegriff	Bis zu dieser Einheit: << <i>Agostini, E. (2020): Lernen.</i> – Zuteilung siehe Liste >> nach dieser Einheit: <<Erinnerungsübung>>
<<Datum>>	Vignetten – Was ist das? – Lesen von Vignetten – Vignetten-Lektüre	Bis zu dieser Einheit: Text <i>Agostini, E. (2019): Zur Verdichtung und Analyse von Unterrichtsvignetten</i> Nach dieser Einheit: erste Vignetten-Lektüre zu einer Vignette aus dem Seminar – Abgabetermin: <<Datum>>
<<Datum>>	Leib, Wahrnehmung	

<<Lehrveranstaltungsname>>

<<Datum>>	Psychoanalytische Haltung – Lernen <i>durch</i> Erfahrung	Bis zu dieser Einheit: Text <i>Diem-Wille, G. (2013): Zur Vermittlung einer psychoanalytischen Haltung durch das Verstehen der frühen Entwicklung: Erfahrungen mit dem Universitätslebrgang „Psychoanalytic Observational Studies“ in Wien.</i>
<<Datum>>	Work Discussion	
<<Datum>> <<Datum>> ...	Arbeit mit Vignetten	Nach jeder Einheit: Vignetten-Lektüre
<<Datum>>	Abschluss: Feedback – Reflexion	Nach dieser Einheit: Abgabe der Abschlussarbeit <<Datum>>

Beurteilungskriterien

- Anwesenheit und aktive Mitarbeit bei den Besprechungen der Vignetten
- Arbeitsaufträge (Vorbereiten der Texte, Abgabe der ersten Vignetten-Lektüre) – zeitgerechte Abgabe
- Abschlussarbeit – Umfang: <<8-12 Seiten>>

Abschlussarbeit

- Bestandteile
 - Deckblatt mit Daten zur Lehrveranstaltung, der Leitung, den persönlichen Daten
 - <<Anzahl>> Vignetten – Lektüren
 - <<selbst verfasste Vignette>>
 - Abschlussreflexion
- leitende Fragen für die Abschlussreflexion

<<Lehrveranstaltungsname>>

- Was habe ich in dieser Lehrveranstaltung gelernt? Was hat mir geholfen? Was war eher hinderlich für mich? Was hat mich irritiert?
 - Wie kann mir das Seminar für meinen zukünftigen Beruf helfen? Was habe ich daraus für mein praktisches/pädagogisches Handeln gelernt?
 - Wie ging es mir mit den unterschiedlichen Sichtweisen (phänomenologisch und psychoanalytisch) auf die Vignetten? Welchen „Mehrwert“ stellen die beiden Perspektiven für mich dar?
 - Wie könnte ich Vignetten in meinem (zukünftigen) Beruf einsetzen?
 - Wäre es denkbar für mich, ein Work Discussion Seminar zur Weiterbildung zu besuchen? Wenn ja, warum und in welcher Form?
 - Wie kann ich (mit Hilfe des Seminars) meinen (zukünftigen) Beruf (professioneller) meistern? Wie hat sich mein Bild der Rolle einer professionellen Lehrperson verändert?
 - Was ist noch offen für mich? Wo bin ich noch unsicher? In welchen Bereichen möchte ich mich noch vertiefen und weiterlernen?
- Formales
 - Schriftgröße, Schrift: <<12 pkt, Garamond>>, Zeilenabstand: <<1,5>>
 - Umfang: <<8-12 Seiten>>
 - Seitennummerierung
 - Abgabetermin: <<Datum>>, <<Ort>>

(Weiterführende) Literatur

Agostini, E. (2020): Lernen. In: Bollweg P., Buchna, J., Coelen T. & Otto H.-U. (Hg.): Handbuch Ganztagsbildung. Wiesbaden: Springer VS, S. 217-229.

Agostini, E. (2019): Zur Verdichtung und Analyse von Unterrichtsvignetten. In: Journal für LehrerInnenbildung. Vol. 19, 4. S. 92-101.

Baur, S., Peterlini, H. K. (2016): An der Seite des Lernens. Erfahrungsprotokolle aus dem Unterricht an Südtiroler Schulen - ein Forschungsbericht. Innsbruck, Wien, Bozen: Studienverlag.

Datler, W., Datler, M. (2014): Was ist „Work Discussion“? Über die Arbeit mit Praxisprotokollen nach dem Tavistock-Konzept. URL: <http://docplayer.org/80844766-Was-ist-work-discussion.html>

Diem-Wille, G. (2013): Zur Vermittlung einer psychoanalytischen Haltung durch das Verstehen der frühen Entwicklung: Erfahrungen mit dem Universitätslehrgang „Psychoanalytic Observational Studies“ in Wien. In: Winner, M., Dalter, W. & Dörr, M. (Hg.): Psychoanalytische Pädagogik und frühe Kindheit. Band 4 der Schriftenreihe der Kommission Psychoanalytische Pädagogik der DGfE. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 177-201.

Meyer-Drawe, K. (2013): Lernen und Leiden. Eine bildungsphilosophische Reflexion. In: Nittel D. & Seltrecht A. (Hg.): Krankheit: Lernen im Ausnahmezustand. Brustkrebs und Herzinfarkt aus interdisziplinärer Perspektive. Berlin/Heidelberg: Springer-Verlag, S.68-76.

Meyer-Drawe, K. (2013): Lernen braucht Lehren. In: Fauser, P., Beutel, W. & John, J. (Hg.): Pädagogische Reform. Anspruch – Geschichte – Aktualität. Seelze: Kallmeyer/Klett, S. 89-97.

Schratz, M., Schwarz, J. F., Westfall-Greiter, T. (2012): Lernen als bildende Erfahrung. Vignetten in der Praxisforschung. Innsbruck: Studienverlag.

8.1.3 Abklärung des Vorwissens

Bevor in das erste theoretische Thema, das der Vignetten, eingestiegen wird, ist es sinnvoll, das Vorwissen abzuklären. Unterschiedliches Vorwissen kann sich als Erschwernis im weiteren Seminarverlauf zeigen. Daher ist es wichtig, dass Dozierende an den Vorwissensstand der Studierenden anknüpfen, denn sonst können neue Inhalte nicht beziehungsweise nur sehr schwer gelernt werden (vgl. Waldherr, Walter 2009, S. 7).

Um das Vorwissen zu den Themenbereichen Phänomenologie, Psychoanalyse, Vignetten und Work Discussion abzufragen bietet sich die Methode des Wissenspool an. Dieser dient dazu Meinungen, Ideen und Vorerfahrungen zu erheben und graphisch anschaulich darzustellen. Die Namen der Themenbereiche werden in die Mitte eines großen Plakates geschrieben und eingekreist. Danach werden von den Hochschüler*innen alle Ideen, Konzepte etc., die sie dazu kennen, auf dem Plakat notiert. Fragen, welche als Unterstützung dazu dienen können sind:

- Welche Inhalte verbinden Sie damit? Was möchten Sie dazu wissen? (Abfrage der Erwartung)
- Was fällt Ihnen dazu ein? Welche Konzepte, Theorien etc. kennen Sie? (Abfrage des Vorwissens) (vgl. Waldherr, Walter 2009, S. 11)

Die nachfolgende Abbildung zeigt ein mögliches Beispiel für einen Wissenspool rund um das Thema Lernen:

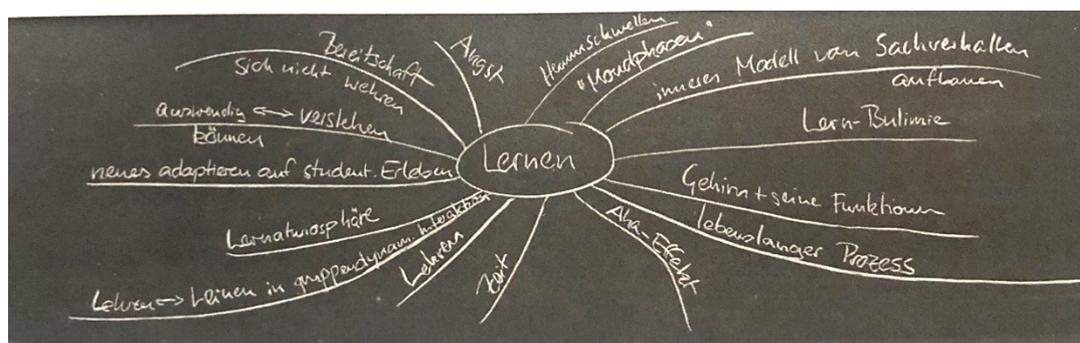


Abbildung 3 Wissenspool (Waldherr, Walter 2009, S. 11)

Je nach Seminargruppe können die Vorschläge direkt im Plenum gesammelt werden. Alternativ können zuvor in kleinen Murrelgruppen von drei bis fünf Studierenden Ideen ausgetauscht werden, welche erst danach im Plenum besprochen werden (vgl. Waldherr, Walter 2009, S. 12).

Adaptierung: Die Abfrage des Vorwissens ist individuell anzupassen und gegebenenfalls recht kurz abzuhalten. Es kann dabei die Methode des Wissenspool weggelassen werden und eine kurze

mündliche Umfrage im Seminar abgehalten werden. Denkbar wäre auch, den Studierenden ein paar Minuten Zeit zu geben, ihr Vorwissen auf einem Blatt Papier zusammenzufassen, dieses anonym abzusammeln und nach dem Seminar durchzulesen.

Eine weitere mögliche Adaptierung würde darin bestehen, die Methode des Wissenspools nur mit zwei Begriffen, beispielsweise „Vignette“ und „Work Discussion“ durchzuführen. Von den davon erzeugten Ergebnissen könnte dann auf die Phänomenologie sowie die Psychoanalyse als die Grundlagen für die beiden Begriffe geschlossen und eingegangen werden.

8.2 Lernen als Erfahrung – phänomenologischer Lernbegriff

Die Klärung des Begriffs der Erfahrung beziehungsweise des Lernens ist essenziell, um weiter mit Vignetten arbeiten zu können. Viele Studierende haben bereits ein Vorwissen, was sie unter Lernen verstehen und dieses soll aktiviert werden, um auf den phänomenologischen Lernbegriff zu kommen.

Als Einstieg in den Themenblock des phänomenologischen Lernbegriffes, bietet es sich an eine kleine „Erinnerungsübung“ mit den Studierenden durchzuführen. Die Student*innen sollen sich an Situationen aus ihrem Lernalltag, sowohl dem aktuellen im Studium als auch dem vergangenen aus der Schule, erinnern. Der Auftrag lautet: Wo haben Sie schon mal Lernen als Erfahrung wahrgenommen? Wer möchte, kann seine Erfahrung gegebenenfalls noch mit dem Plenum teilen.

Im Anschluss findet eine theoretische Auseinandersetzung mit verschiedenen Lernbegriffen statt. Um die verschiedenen Lernbegriffe und deren grundlegende Unterschiede deutlich zu machen, werden die Studierenden in gleichmäßig große Gruppen eingeteilt. Die Methode des Gruppenpuzzle wird hierbei angewendet. Dazu wird zu den einzelnen Lernbegriffen ein Text¹⁸ ins Seminar mitgebracht. Der Text versucht deutlich zu machen, dass Lernbegriffe historisch verschieden sind und sich immer an den jeweils vorherrschenden gesellschaftspolitischen Vorgaben orientierten. Nachdem konkrete Lernbegriffe thematisiert wurden, wird dazu übergegangen, wie Kinder und Jugendliche Lernen erfahren und welche Erfahrungen sie beim Lernen machen. Dies stellt schon Vorüberlegungen zum phänomenologischen Lernbegriff dar. Mithilfe des Bezugs zur Ganztagesbil-

¹⁸ Vorschlag: Agostini, E. (2020): Lernen. In: Bollweg P., Buchna, J., Coelen T. & Otto H.-U. (Hg.): Handbuch Ganztagsbildung. Wiesbaden: Springer VS, S. 217-229.

derung wird weiters der Unterschied zwischen schulischem Lernen sowie (formaler) Bildung behandelt und Ziel ist es, auf ein phänomenologisches Verständnis von Lernen hinzuführen (vgl. Agostini 2020a, S. 217).

Für die methodische Bearbeitung des Textes finden sich die Studierenden in gleichgroßen Gruppen zusammen und zählen durch. So hat nun jede*r Hochschüler*in eine Nummer. Diese Gruppe wird Austauschgruppe genannt. Im nächsten Schritt sollen sich alle Student*innen mit den gleichen Nummern in neuen Gruppen zusammenfinden, den sogenannten Arbeitsgruppen. In den Arbeitsgruppen wird nun der jeweilige Textteil gelesen, besprochen, sich gegenseitig erklärt und eventuelle Fragen und Unklarheiten können thematisiert werden. Je nach Gruppengröße und Aufgabenstellung variiert die Zeitvorgabe für diesen Arbeitsschritt. Sobald die Arbeit in den Arbeitsgruppen erledigt ist, gehen alle wieder in ihre ursprünglichen Austauschgruppen zurück. Nun präsentiert jedes Mitglied der Gruppe den anderen aus der Gruppe das, was sie zum Lernbegriff in der Arbeitsgruppe erarbeitet haben. Nach Abschluss dieser Phase kann nochmals kurz im Plenum nachbesprochen werden und nicht lösbare Fragen mit Hilfe der Lehrveranstaltungsleitung geklärt werden (vgl. Waldherr, Walter 2009, S. 26).

Adaptierung: Der Text kann auch bereits im Vorfeld an die Studierenden ausgeteilt oder online zur Verfügung gestellt werden und als Vorbereitung für die Einheit im Selbststudium vorzubereiten sein. Dafür werden den Seminarteilnehmer*innen per Zufall Lernbegriffe zugeteilt. Die Methode wird danach so abgewandelt, dass sich die Student*innen gleich in den Austauschgruppen finden und der Austausch über die Lernbegriffe stattfindet. Als herausfordernde Adaptierung würde es sich anbieten, an Stelle des vorgeschlagenen Textes von Agostini (2020), bei dem es sich um einen zusammenfassenden Sekundärtext handelt, Primärtexte zu einzelnen Lernbegriffen zu verwenden.

An diese Übung anschließend soll der phänomenologische Erfahrungsbegriff und Lernen als Erfahrung thematisiert werden. Dieser Schritt wird wieder mittels eines Vortrages von dem*der Dozierenden gehalten. Dabei werden auch allgemeine Grundlagen des phänomenologischen Ansatzes der Vignetten besprochen und geklärt. Autor*innen wie Husserl, Merleau-Ponty oder Meyer-Drawe sollen hier erwähnt und weiterführende Literatur angeboten werden.

Abschließend kann im Plenum noch Bezug auf die kleine Erinnerungsübung zu Beginn des Thementails über die Lernbegriffe genommen werden. Es kann dabei spannend zu beobachten sein,

wie sich die zuvor lebensweltlichen Erfahrungen mit dem Lernbegriff durch das Textstudium verändert, präzisiert und weiterentwickelt haben.

Adaptierung: Der Vortrag über den phänomenologischen Erfahrungsbegriffs kann je nach zeitlichen Möglichkeiten mehr oder weniger lang ausgedehnt werden, sollte aber nicht völlig ausgelassen werden, da sonst essentielle Grundlagen für die Arbeit mit Vignetten, die auf diesem sehr spezifischen leibphänomenologischen Erfahrungsbegriff beruhen, fehlen würden. Sollte die Zeit eher knapp bemessen sein, erweist es sich als sinnvoll, auf weiterführende Literatur zu verweisen, oder diese verpflichtend im Selbststudium als Arbeitsauftrag zu geben. Die am Ende stattfindende Erinnerungsübung könnte auch als Arbeitsauftrag für zu Hause durchgeführt werden.

8.3 Vignetten

Dieses Kapitel widmet sich den Vignetten und soll den Studierenden diese näher bringen sowie die damit verbundenen phänomenologischen Grundlagen, welche dafür notwendig sind.

8.3.1 Was ist eine Vignette?

Als Einstieg in dieses Kapitel wird ein Text¹⁹ als Selbststudium aufgegeben, welcher bis zu dieser Einheit gelesen werden muss und nachfolgend als Grundlage dient. Die Einheit wird damit begonnen, eine Vignette²⁰, entweder ausgedruckt für alle oder als PowerPoint-Folie sichtbar für alle, vorzulesen. Anhand dieser sollen exemplarisch dargestellt werden, was Vignetten sind. Hierbei sollte betont werden, dass es keine genaue Anleitung gibt, wie diese geschrieben werden „müssen“, aber sehr wohl eine Reihe von Charakteristika, die dieser Textsorte zuzuordnen sind und sie von anderen, ähnlichen Textsorten unterscheidet (zum Beispiel ethnographische Beobachtungen)²¹.

¹⁹ Vorschlag: Agostini, E. (2019): Zur Verdichtung und Analyse von Unterrichtsvignetten. In: Journal für LehrerInnenbildung. Vol. 19, 4. S. 92-101.

²⁰ Die Vignetten, welche hier immer wieder als Beispiele erwähnt werden, können unter anderen aus folgenden Quellen bezogen werden:

- Homepage des Netzwerks der Vignetten- und Anekdotenforschung <https://vigna.univie.ac.at/vignetten-und-anekdotesammlung/>
- Schratz, M., Schwarz, J. F., Westfall-Greiter, T. (2012): Lernen als bildende Erfahrung. Vignetten in der Praxisforschung. Innsbruck: Studienverlag.
- Baur, S., Peterlini, H. K. (2016): An der Seite des Lernens. Erfahrungsprotokolle aus dem Unterricht an Südtiroler Schulen - ein Forschungsbericht. Innsbruck, Wien, Bozen: Studienverlag.

²¹ Siehe dazu auch das Projekt „ProLernen“ <https://vigna.univie.ac.at/standorte/universitaet-wien/projekt-prolernen/>

Vignetten zeigen im Sinne des Beispielgebens (vgl. dazu Kapitel 6.1) immer das Allgemeine im Besonderen, welches in der Vignette beschrieben wird.

Nachfolgende Vignette könnte hier verwendet werden. Diese Vignette eignet sich zum Einstieg, da in ihr viele leibliche Ausdrücke beschrieben werden. Außerdem zeigt sich in dieser eine kurze Sequenz aus dem Schulalltag, welche verdichtet beschrieben wird. Des Weiteren können in der Vignette auch Thematiken wie Prüfungssituationen, Scham/Beschämung und auch Beurteilung von Leistungen besprochen werden.

Vignette Bewertung 1: Isolde, Frau Indra

Isolde wird in Geographie geprüft. Sie rutscht auf ihrem Stuhl hin und her, setzt sich nach vorne auf die Kante, rutscht wieder etwas zurück, zieht den Ärmel über eine Hand. Frau Indra hilft ihr mit Stichworten und ‚Eselsbrücken‘, so dass sie die meisten Fragen schließlich beantworten kann. Nun soll sie noch an der Tafel eine Zeichnung zum Flussbett machen und dazu die richtigen Begriffe schreiben. Als sie fertig ist, schaut Frau Indra die Zeichnung an, setzt sich ans Pult und blättert in Isoldes Heft, das diese vor der Prüfung abgeben musste. Isolde steht während dieser Zeit hinter Frau Indra, mit dem Rücken zur Tafel, mit dem Gesicht zur Klasse und zum Rücken von Frau Indra, die ihr Heft kontrolliert. Sie zieht ihre Hand noch tiefer in den Ärmel hinein. Schließlich klappt Frau Indra Isoldes Heft zu, reicht es ihr, ohne sich zu ihr umzudrehen, über die Schulter nach hinten und sagt in einem emotionslosen Ton: „Ja, gut, Isolde.“ Isolde nimmt ihr Heft und geht langsam auf ihren Platz, die Hand belässt sie im Ärmel. (BI3_02)

Abbildung 4 Vignette Bewertung 1: Isolde, Frau Indra (Peterlini, Agostini, Krenn, Rathgeb 2021, S. 114)

Zur Anwendung kann hier die Think-Pair-Share Methode kommen. Die Aufgabenstellung lautet: „Versuchen Sie mit Hilfe des Textes, den sie zur Vorbereitung bearbeitet haben, sowie mit der vorgestellten Vignette die Eigenschaften/ Charakteristika einer Vignette zu sammeln!“

In der ersten Phase, der Think-Phase, sollen die Hochschüler*innen allein die Aufgabenstellung bearbeiten. Anschließend, in der Pair-Phase, besprechen sie ihre Ergebnisse mit einem*r Partner*in und achten dabei auf Unterschiede und Gemeinsamkeiten. In der letzten Phase, der Share-Phase, stellen sich zwei Paare gegenseitig die Gruppenergebnisse vor (vgl. Lehner 2019, S. 161). Durch die drei Phasen setzen sich die Student*innen sehr intensiv mit der Thematik auseinander und außerdem kommen sie so mit den anderen Seminarteilnehmer*innen in einen aktiven Austausch.

Als Ergebnis dieser Think-Pair-Share Methode sollte dann eine Liste von Eigenschaften/Charakteristika entstehen, welche eine Vignette auszeichnet. Folgende Aufzählung kann als Anhaltspunkt gesehen werden (vgl. dazu auch Kapitel 3.1 sowie 3.2):

- Kurze, dichte, aussagekräftige Erzählungen von Erfahrungsmomenten
- werden auf Basis von protokollierten Erfahrungen von Forscher*innen verfasst
- versuchen Erfahrungen wahrnehmbar und miterfahrbar zu machen
- fungieren als Beispiele – das Allgemeine wird im Besonderen sichtbar
- nicht präzise im wissenschaftlichen Sinne – stellen Dinge/Handlungen/Situationen detailreich dar, die überraschend, verstörend oder neugierig-machend sind
- nur Eindrücke, die die forschende Person affizieren, werden dargestellt – jedoch bleibt diese Darstellung auch möglichst offen
- leibliche Ausdrücke (Mimik, Gestik, Tonfall, Bewegung etc.) werden (mit)beschrieben
- leibliche Ausdrücke werden verschriftlicht
- Stimmung, Gefühle, Atmosphäre werden dargestellt
- genaues Abwägen von Worten/Adjektiven, welche die Situation am „treffendsten“ beschreiben

8.3.2 Lesen von Vignetten

Bereits vorangehend wurde eine Vignette beispielhaft gelesen und besprochen. In dieser Phase sollen noch weitere Vignetten gelesen sowie besprochen werden. Dies dient der Vorbereitung auf die Vignetten-Lektüre. Dazu werden zwei verschiedene Vignetten in das Seminar mitgebracht. Eine Hälfte der Studierenden liest eine Vignette, die andere Hälfte die andere. Danach finden sich immer zwei Studierende mit unterschiedlichen Vignetten zusammen und erzählen der anderen Person, was sie in diesen Vignetten wahrnehmen und was sich dort wie zeigt. Es können Notizen und Stichworte gemacht werden, welche später für die Vignetten-Lektüre bereits nützlich sein können. Dabei können sich die Studierenden an folgenden Fragen orientieren (vgl. dazu Kapitel 3.3):

- Was passiert in der Vignette? Welche Personen werden beschrieben?
- Was irritiert mich? Was überrascht mich? Was spricht mich an?
- Welche leiblichen Ausdrücke sind sichtbar?
- Wie zeigt sich Lernen in der Vignette?
- Welche Stimmung, Gefühle etc. nehme ich in der Vignette wahr?

Nachfolgende Vignetten könnte hierfür verwendet werden. In der Vignette „Karin und Herr Klotz“ können Thematiken wie Scham/Beschämung und Blamage diskutiert werden. Auch leibliche Ausdrücke sowie die eher negative Stimmung können erkannt werden. In der Vignette „Martin, Miriam und Frau Meisen“ wiederum herrscht eher eine positive Stimmung. In ihr werden unterschiedliche Lösungswege für die gleiche Aufgabe gut sichtbar, auch leibliche Ausdrücke sowie der Lernprozess können mit Hilfe dieser Vignette thematisiert werden.

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.“

Abbildung 5 Vignette: Karin und Herr Klotz (Baur, Peterlini 2016, S. 137)

Vignette: Martin, Miriam, Frau Meisen

Die Schülerinnen und Schüler der 10b befinden sich im Computerraum. In der vorangehenden Stunde haben sie im Rahmen des Praxisunterrichts „Technisches Zeichnen“ von ihrem Fachlehrer den Auftrag bekommen, eine Wohnung behindertengerecht einzurichten. Auf dem Aufgabenblatt, das sie erhalten haben, sind die Grundrisse der Wohnung bereits vorgegeben. Nun sollen sie noch einzelne Räume abteilen sowie einrichten. Die Biologielehrerin, Frau Meisen, die abwechselnd mit dem Fachlehrer den Praxisunterricht leitet, schreitet von einer Gruppe zur nächsten und berät die Jugendlichen, welche Einrichtungsgegenstände vonnöten sein könnten. Zwei Gruppen von Jungen und Mädchen unterhalten sich lautstark über ihre Wohnungsplanungen. Bis auf Martin zeichnen alle Schülerinnen und Schüler die Einrichtungsgegenstände händisch ein. Martin hat den Kopf tief über sein Blatt gebeugt und den Kopfhörer seines Handys ins rechte Ohr eingestöpselt. Im Gegensatz zu seinen Mitschülerinnen und Mitschülern misst er die Grundrisse mit einem Geodreieck ab und überträgt diese dann auf sein AutoCAD- Programm. Sein Blick klebt am Computer, die Lippen hält er fest aufeinandergepresst. Geschickt hantiert er mit Lineal und Maus. Immer wieder gleitet sein Blick vom Grundriss auf dem Blatt auf die entstehenden Umriss auf dem Bildschirm. Wiederholt löscht er eine bereits eingezeichnete Strecke wieder aus. Lachen und Rufe hallen durch die Klasse. Martin scheint all dies um sich herum nicht wahrzunehmen. Mehrmals zoomt er seine Zeichnung heran, dann wieder weg. „Hat jemand einen schwarzen, dicken Stift?“, schreit Miriam

plötzlich durch die Klasse. Einige Schülerinnen und Schüler schütteln den Kopf. Miriams Blick fällt auf Martin, der reglos auf seinen Bildschirm starrt. Sie pirscht sich an ihn heran, stellt sich dicht hinter ihm hin und brüllt ihre Frage nochmals direkt in sein linkes Ohr. Martin reißt den Kopf in die Höhe und dreht sich verdattert um. „Was?“, keucht er mit weit aufgerissenen Augen. „Schwarzer Stift!“, stößt Miriam genervt aus. Martin greift in seine Griffelschachtel, schnappt sich einen schwarzen Stift, drückt ihn ihr in die Hand und wendet sich sofort wieder seinem Computer zu.

Schulstufe: 5. Klasse Oberschule Ort: Italien (Südtirol)

Autorin: Evi Agostini

(Erstveröffentlicht in: Agostini, E., Schratz, M. & Risse, E. (2018). Lernseits denken – erfolgreich unterrichten. Personalisiertes Lehren und Lernen in der Schule. Hamburg: AOL, S. 62.)

Abbildung 6 Vignette: Martin, Miriam, Frau Meisen

8.3.3 Vignetten-Lektüre

Am Ende des Vignetten-Teils steht die Vignetten-Lektüre am Programm (vgl. dazu Kapitel 3.4). Hierzu kommt ein kurzer frontaler Input der lehrenden Person. Thema ist nochmals die erste, vorgestellte Vignette „Isolde, Frau Indra“. Zu dieser wird von dem*der Dozierende*n eine mögliche Vignetten-Lektüre präsentiert. Danach soll mit den Studierenden gemeinsam erarbeitet werden, welche Eigenschaften eine Vignetten-Lektüre aufweisen kann. Diese können folgendermaßen lauten:

- Die gemachte Erfahrung der lesenden Person wird verschriftlicht.
- beinhaltet auch immer selbst einen Aspekt des Lernens
- kann spannend, empörend, verstörend, belustigend oder auch mühsam sein
- Bandbreite, mit welchem Fokus Vignette gelesen und damit die Lektüre verfasst wird
- keine endgültigen Schlüsse – neue Fragen werden aufgeworfen
- soll zum Weiterdenken anregen
- offene Herangehensweise – keine klassische Interpretation
- keine Wahrheiten werden gesucht – keine Lernbiographien sind von Interesse
- Wie zeigt sich das Lernen für den*die Einzelne*n? – Frage steht im Mittelpunkt
- Allgemeines, das sich im Besonderen zeigt
- „pointing-to Haltung“ – ein Hindeuten und nicht Ausdeuten
- Theoretische Referenzen können miteinbezogen werden

Nach diesem Teil wird es die erste schriftliche Abgabe für die Studierenden geben: Sie sollen zu einer der beiden Vignetten aus der Übung zum Lesen der Vignetten eine erste Vignetten-Lektüre

versuchen. Um die Studierenden dabei zu unterstützen kann das Kapitel 3 (S. 43-54) aus dem Buch „Schratz, M., Schwarz, J. F., Westfall-Greiter, T. (2012): Lernen als bildende Erfahrung. Vignetten in der Praxisforschung. Innsbruck: Studienverlag.“ zum Nachlesen empfohlen werden. Diese erste Vignetten-Lektüre muss der Lehrveranstaltungsleitung als Teilleistung des Seminars abgegeben werden. Die lehrende Person gibt den Studierenden zeitnahe Feedback, damit diese im darauffolgenden Hauptteil der Lehrveranstaltung gerüstet sind, um weitere Vignetten-Lektüren zu schreiben.

Adaptierung: Die Besprechung der Grundlagen der Vignetten kann kürzer gefasst werden. Mittels einer Vignette, welche für alle sichtbar vorgelesen wird, werden im Plenum die wichtigsten Punkte zu den Eigenschaften von Vignetten, dem Lesen von Vignetten und der Vignetten-Lektüre besprochen. Es fallen demnach die Think-Pair-Share Methode und die Partner*innen-Übung weg.

8.4 Leib, Wahrnehmung

Dieser Themenbereich beginnt wieder mit einer konkreten Vignette. Folgende Vignette eignet sich dafür gut, da in ihr viele leibliche Ausdrücke zu finden sind.

Vignette: Sabine Braun, Doris Fuchsberger

Leise klopft es an den Türrahmen. Sabine Braun, die stellvertretende Schulleiterin, streckt den Kopf ins Büro ihrer Chefin. Die Schulleiterin, Doris Fuchsberger, lugt über den Rand des Computerbildschirms und steht lächelnd auf. „Sabine, komm rein!“. Sabine Braun macht einen Schritt in den Raum und Doris Fuchsberger läuft ihr entgegen. Unvermittelt dreht sie sich nach zwei Schritten um und wendet sich wieder ihrem Pult zu. Während sie in ihre Unterlagen blättert, verkündet sie über die Schulter sprechend: „Sabine, schau dir dies an“. Weiter in den auf dem Pult verteilten Papierstapeln wühlend, fährt sie fort: „Ich habe einen Brief von der Stiftung erhalten“. Sabine Braun hat sich unterdessen schweigend an den Besprechungstisch gesetzt und beobachtet ihre Schulleiterin mit einem Schmunzeln. „Es geht um diesen Brief von diesem Professor“. Endlich hat sie das Gesuchte gefunden und legt einen leicht zerknitterten Brief auf den Tisch. „Schau hier“, neben Sabine Braun stehend, glättet sie den Brief mit der Handkante. „Die schreiben“, und fährt zitierend fort: „dass das Lernen der Schüler im hohen Maße...“. Unvermittelt stoppt sie und schaut mit starrem Blick ihre Stellvertreterin an. Diese schmunzelt fast unmerklich. „Das ist unglaublich“, fährt die Schulleiterin unbeirrt fort und fragt das Wort Schülerinnen in die Länge ziehend: „Gibt es bei der Stiftung keine Schüle-riiiiiinnen mehr?“. Mit einem tiefen Seufzen setzt sie sich auf den Stuhl. „Denen werde ich schreiben!“. Die Stellvertreterin lächelt die Schulleiterin an und diese steigt ins Lachen mit ein. „Eigentlich wollte ich mit dir über den gestrigen Tag sprechen“, beginnt sie entspannt das Gespräch und nimmt die bereitliegenden Unterlagen zur Hand.

Schulführungsvignette
Autor: Niels Anderegg

(Erstveröffentlicht in: Anderegg, N. (2020). Führen als responsives Geschehen. Dem Phänomen ‚Führen‘ auf der Spur. In Schwarz, J. F. & Symeonidis V. (Hg.), *Explorationen des Lernens. Schule als ‚Erfahrungs- und Lebensraum‘*. Innsbruck, Bozen, Wien: Studienverlag.)

Abbildung 7 Vignette: Sabine Braun, Doris Fuchsberger

Die Studierenden kennen mittlerweile Vignetten und deren phänomenologische Grundlagen. Die erste Aufgabe für die Student*innen lautet dazu: „Notieren Sie sich alle leiblichen Ausdrücke, welche Sie in den Vignetten finden können!“ Bewusst wird hierbei noch nicht erklärt, was unter dem Konzept des Leibes (im Unterschied zum Körper) verstanden wird. Dadurch wird gleichzeitig, neben der Annäherung an den Begriff des Leibes auch die Wahrnehmung für leibliche Ausdrücke angeregt beziehungsweise sensibilisiert. Hierbei kommt wieder die bereits vorher genauer beschriebene Methode Think-Pair-Share zum Einsatz. Nach dem Einstieg gibt es einen frontalen Input der Lehrveranstaltungsleitung zum Thema Leib und leibliche Ausdrücke. Erwähnt wird hierbei Merleau-Ponty und eine Brücke zur Wahrnehmung soll geschlagen werden (vgl. dazu Kapitel 2.1, 2.2 sowie 3.1).

Adaptierung: Um Zeit zu sparen, kann hier die Methode Think-Pair-Share weggelassen werden. Die Studierenden notieren sich trotzdem ihre Ideen, diese werden jedoch sofort im großen Plenum besprochen. Ebenso kann der darauffolgende Input der Lehrveranstaltungsleitung zeitlich angepasst werden, je nachdem welche Zeitressourcen zur Verfügung stehen.

Die Arbeit mit Vignetten fordert eine offene Wahrnehmungsweise, welche unterschiedliche Sichtweisen auf die gleiche Situation zulässt. Dies fordert einen Einstellungswechsel, welcher mit nachfolgendem Arbeitsauftrag geübt werden kann. Angelehnt an das Konzept „Nah am Werk“ von Agnes Bube soll dieser durchgeführt werden. Das Konzept „Nah am Werk“ wurde für die phänomenologische Arbeit mit Bildern entwickelt. Bube (2017, S. 270-271) schlägt konkrete Fragen vor, mit denen sich die Studierenden an ein Kunstwerk „wenden“ sollen. Diese werden in adaptierter Form für die Übung mit Vignetten herangezogen.

- Welche Situation ist erkennbar?
- Wie zeigt sich diese?
- Als was zeigen sich bestimmte Dinge beziehungsweise Personen in der Situation?
- Was denke/fühle ich?
- Was nehme ich wahr?
- Was löst die Situation bei mir aus?

Alle Seminarteilnehmer*innen notieren sich ihre eigenen Eindrücke, Gefühle und Wahrnehmungen. In der darauffolgenden Phase werden die individuellen Erfahrungen besprochen und diskutiert. Dies bietet die Möglichkeit, die Situation aus einer anderen Sichtweise wahrzunehmen, oder die eigenen Erfahrungen bestätigt zu bekommen. Die Studierenden können hierbei auch durch die Wahrnehmung von anderen Seminarteilnehmer*innen irritiert werden. Dies wiederum kann dabei helfen, in eine andere Richtung weiterzudenken oder weitere Fragen aufzuwerfen. Das Ziel dieser Übung soll sein, die Vielschichtigkeit sowie die Mehrdeutigkeit der Vignette zu erfahren und die Wahrnehmung für intersubjektive Vollzüge zu sensibilisieren.

8.5 Psychoanalytische Haltung – Lernen durch Erfahrung

Dieser Punkt widmet sich in Auszügen den psychoanalytischen Grundlagen, welche für die Work Discussion die Basis darstellen.

Dazu lesen die Studierenden als Vorbereitung diesen einen Text²², welcher danach im Seminar bearbeitet wird. Der Text von Diem-Wille (2013) beschäftigt sich zu Beginn damit, zu klären, was unter dem „Unbewussten“ verstanden wird. Im Anschluss wird thematisiert, welche Eigenschaften eine psychoanalytische Haltung ausmachen, diese stellt ja die Basis für die Methode der Work Discussion dar. Danach wird die Thematik der psychoanalytischen Beobachtung verbunden mit dem Begriff des „Lernens durch Erfahrung“ thematisiert. Beendet wird der Text mit einem konkreten Beispiel von einer psychoanalytischen Beobachtung eines Kindes vonseiten einer Lehrerin.

Die Student*innen werden dazu angehalten, Kleingruppen zu bilden. In diesen sollen folgende Fragen zum Text bearbeitet werden:

- Was ist für mich noch unklar?
- Was meint eine „psychoanalytische Haltung“?
- Was meint ein „Lernen durch Erfahrung“?
- Welche Unterschiede und Gemeinsamkeiten können Sie im Vergleich mit dem phänomenologischen Lernbegriff feststellen?

²² Vorschlag: Diem-Wille, G. (2013): Zur Vermittlung einer psychoanalytischen Haltung durch das Verstehen der frühen Entwicklung: Erfahrungen mit dem Universitätslehrgang „Psychoanalytic Observational Studies“ in Wien. In: Winger, M., Dalter, W. & Dörr, M. (Hg.): Psychoanalytische Pädagogik und frühe Kindheit. Band 4 der Schriftenreihe der Kommission Psychoanalytische Pädagogik der DGfE. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 177-201.

Nach der Gruppenphase werden die Ergebnisse der einzelnen Gruppen im Plenum besprochen und diskutiert. Im Anschluss daran werden die Grundlagen der Psychoanalyse nochmals kurz und knapp mittels einer PowerPoint-Präsentation von der Lehrveranstaltungsleitung vorgetragen, ähnlich wie dies bereits mit den Prämissen über die Phänomenologie getan wurde. Sollten noch Fragen offen sein, bietet sich in diesem Abschnitt eine gute Gelegenheit, diese noch zu beantworten, bevor es in den Ablauf der Work Discussion geht.

Adaptierung: Der Vortrag kann je nach zeitlichen Ressourcen länger oder kürzer ausgebaut werden, sollte aber keinesfalls komplett gestrichen werden, da sonst die Basis für eine der beiden Betrachtungsweisen der Vignette fehlt.

8.6 Work Discussion

Um den Ablauf im Hauptteil bereits im Vorfeld kennen zu lernen, werden der Ablauf der Work Discussion und die Grundlagen, welche in der Psychoanalyse liegen, behandelt. Dazu bekommen die Studierenden einen Text²³ über die Work Discussion. In diesem wird zu Beginn auf die Anfänge der Methode der Work Discussion eingegangen, also der Entwicklung von Martha Harris an der Tavistock Clinic in London. Danach wird der vierteilige Ablauf (Arbeiten in einem psychosozialen/pädagogischen Feld – Verfassen von Praxisprotokollen – Besprechung der Praxisprotokolle – Anfertigen von Besprechungsprotokollen) thematisiert. Im Anschluss wird genauer darauf eingegangen wie die Praxisprotokolle genau verfasst werden und welche Ziele mit der Methode der Work Discussion angestrebt werden. Auch der Aufbau und Ablauf von Work Discussion Seminaren sowie der Einsatz der Methode in der Supervision wird beschrieben (vgl. Datler, Datler 2014, S. 1-2).

Der Text soll mit der PQ4R-Methode bearbeitet werden. Die Methode dient dem aktiven Lesen eines Textes und hilft, Inhalte gezielt und nachhaltig zu erarbeiten. Sie ist in sechs Phasen gegliedert, deren Anfangsbuchstaben der Methode den Namen geben.

- 1) Preview (Vorschau): Hierbei wird der Text überflogen und das Ziel ist, einen groben Überblick über den Text zu bekommen. Die Gliederung, die Überschriften, Abbildungen etc. sind dabei von Interesse.

²³Vorschlag: Datler, W., Datler, M. (2014): Was ist „Work Discussion“? Über die Arbeit mit Praxisprotokollen nach dem Tavistock-Konzept. URL: <http://docplayer.org/80844766-Was-ist-work-discussion.html>.

- 2) Question (Fragen): Im nächsten Schritt werden Fragen (z. B.: Wer? Wie? Wo? Was? Warum?) an den Text gestellt.
- 3) Read (Lesen): Nun liest jede*r den Text aufmerksam durch und versucht dabei die zuvor gestellten Fragen im Kopf zu beantworten. Wichtige Textstellen sollen markiert werden und am Rand können Schlüsselwörter notiert werden, um sich später leichter orientieren zu können.
- 4) Reflect (Nachdenken): Gemeinsam in einer Gruppe soll nun in dieser Phase über Schlüsselwörter, Beispiele oder Gedanken sowie neue Fragen reflektiert werden. Wichtig dabei ist auch eine kritische Distanz zu den Inhalten einzunehmen und auch skeptische Anmerkungen zuzulassen.
- 5) Recite (Wiedergeben): In vorletzten Schritt werden der Text und die Notizen dazu beiseitegelegt und die Gruppe versucht die Fragen, welche an den Text gestellt wurden, zu beantworten. Dadurch werden die Hauptgedanken des Textes in eigenen Worten wiedergegeben.
- 6) Review (Rückblick): In der letzten Phase werden nun im Plenum die erarbeiteten Inhalte vorgestellt, zusammengefasst und besprochen. Offene oder weiterführende Fragen können hier noch geklärt werden (vgl. Waldherr, Walter 2009, S. 28-29).

Adaptierung: Die Schritte der Work Discussion können auch im Zuge der Präsentation des*der Lehrenden über die psychoanalytische Haltung mitvorgetragen werden und die lange Version der PQ4R-Methode fällt damit weg.

9 Hauptteil

Im Mittelpunkt des Hauptteils der Lehrveranstaltung steht die Arbeit mit Vignetten, welche dem Ablauf der Methode der Work Discussion folgt. Im Kapitel 8 werden die einführenden theoretischen Inputs besprochen und bearbeitet, um nun konkret mit Vignetten, der Methode der Work Discussion und den Vignetten-Lektüren zu arbeiten.

Je nach Art des Seminars (zeitliche Ressourcen, Möglichkeit der Hospitation in einer Schule etc.) kann hierfür die Basisvariante oder eine Erweiterungsvariante von dieser gewählt werden. Beide Varianten werden in den nachfolgenden Kapiteln 9.1 und 9.2 dargestellt.

Bei beiden Varianten ist es wichtig zu beachten, welche Dynamiken sich beim Lehren und Lernen in der Gruppe ergeben können. Die Lehrveranstaltungsleitung sollte diese beobachten und positiv

beeinflussen. Außerdem hat sie die Moderationsrolle bei den Besprechungen der Vignetten inne und sollte darauf achten, dass nahe an den Lernerfahrungen der Vignette gearbeitet wird. Weiters hat sie die Aufgabe, die Student*innen zu ermutigen, sich auf die Vignette einzulassen. Mögliche Irritationen, welche beim Lesen der Vignette oder in der Beschäftigung mit dieser auftreten, sollte sie fördern und die Hochschüler*innen ermutigen, diese – im Sinne einer phänomenologischen Lerntheorie – positiv zu sehen und zuzulassen. Die lehrende Person hat, wie im Kapitel über die Hochschuldidaktik beschrieben, die Aufgabe, die Student*innen dazu zu ermutigen, sich auf Neues einzulassen. Sie sollte in diesen ein Feuer entfachen, das Wagnis einzugehen, das bestehende Wissen als unzureichend oder falsch anzusehen und Neues lernen zu wollen.

9.1 Basisvariante

Es wird nun zuerst der grobe Ablauf der Basisvariante, welche auch das Vorbild für die Erweiterungsvariante darstellt, behandelt. Danach werden die beiden Perspektiven, mit denen die Vignette betrachtet und bearbeitet wird, behandelt. Beendet wird dieses Unterkapitel mit einem Beispiel, wie die Basisvariante anhand einer konkreten Vignette ablaufen könnte.

9.1.1 Ablauf der Basisvariante

Die Basisvariante ist die „zeitsparendere“ Variante, hingegen benötigt die Erweiterungsvariante entsprechend mehr zeitliche Ressourcen.

Nachdem die Theorieeinheiten abgeschlossen sind, werden die restlichen Termine (bis auf den letzten) immer gleich abgehalten. Der Ablauf einer Seminareinheit aus dem Hauptteil gliedert sich folgendermaßen in vier Schritte:

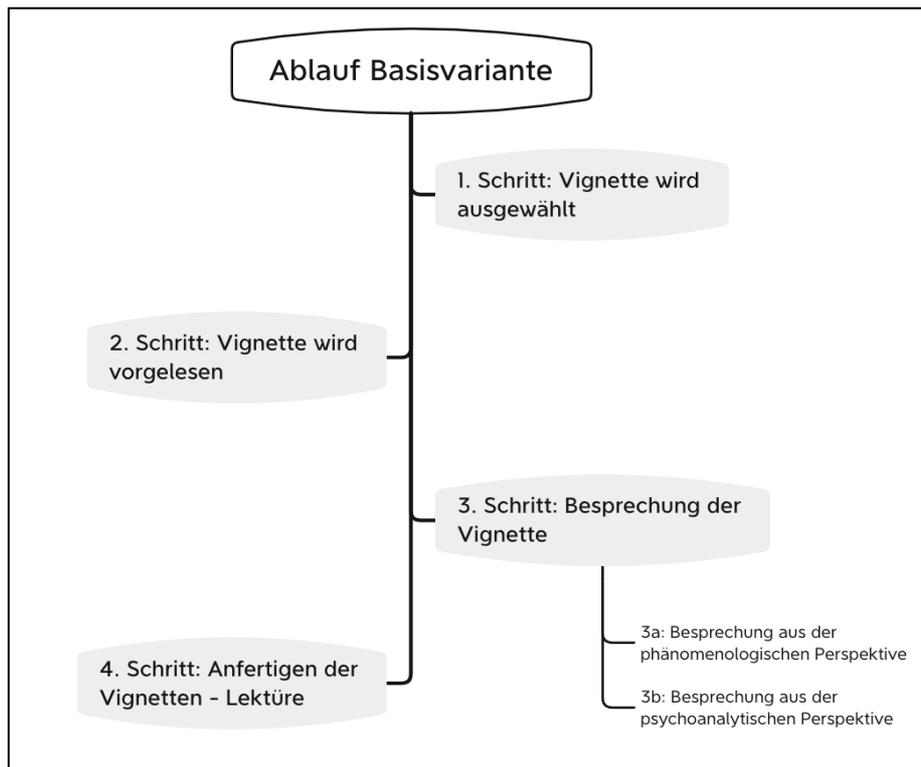


Abbildung 8 Ablauf Basisvariante

Im ersten Schritt wird eine Vignette ausgewählt, die in der Einheit gemeinsam besprochen wird. In der Basisvariante bringt die Lehrveranstaltungsleitung eine Vignette mit, welche dann im Schritt 2, wie das in der Work Discussion verwendete Praxisprotokoll, laut vorgelesen wird. Alle anderen Studierenden bekommen auch ein Exemplar ausgehändigt und können selbstständig mitlesen. Anschließend wird im dritten Schritt die Vignette im Plenum besprochen. Für den konkreten Umgang mit der Vignette, wird davon ausgegangen, dass sich die Studierenden auf die Erkenntnisse berufen, welche sie in den einführenden Seminareinheiten theoretisch gewonnen haben. Es ist sinnvoll, dass sich die Studierenden Notizen von den Besprechungen der Vignetten machen, um danach leichter eine Vignetten-Lektüre verfassen zu können.

Die Besprechung der Vignette findet dabei auf zwei Ebenen statt. Wie in der Abbildung 3 im Schritt 3a aufgezeigt, wird die Vignette zuerst mit der phänomenologischen „Brille“, d. h. unter Bezug auf eine phänomenologische Herangehensweise besprochen. Bei dieser Besprechung soll im Vordergrund stehen, die Mehrdeutigkeit von Situationen wahrzunehmen und die in der Vignette beschriebenen Lernerfahrungen als bestimmte Lernerfahrungen wahrzunehmen beziehungsweise selbst zu erfahren. Es wird besprochen, wie sich etwas in der Vignette zeigt und als was sich dieses etwas zeigt. Im Schritt 3b wird die Perspektive beziehungsweise Herangehensweise gewechselt und es wird mit einem psychoanalytischen Blick auf die Vignette geschaut. Dabei steht im

Vordergrund, zu erkennen, was (unbewusste) Gründe für das beschriebene Verhalten sein könnten und wie Handlungsalternativen ausschauen könnten. Um die Studierenden im Schritt 3 zu unterstützen und diesen Perspektivenwechsel leichter vollziehen zu können, werden in dem anschließenden Kapitel (9.1.2) Leitfragen für die einzelnen Sichtweisen vorgeschlagen.

Im Anschluss an das Seminar, in Schritt 4 also, sollen die Student*innen selbstständig eine Vignetten-Lektüre über die Vignette im Seminar verfassen. Die jeweiligen Vignetten-Lektüren kommen in die Abschlussarbeit, welche am Ende der Lehrveranstaltung abgegeben wird und der Leistungsüberprüfung dient.

Dieser hier beschriebene Ablauf wird in mehreren darauffolgenden Einheiten wiederholt, je nachdem, wie viele Einheiten nach dem Theorieteil noch zur Verfügung stehen, wobei jeweils andere pädagogische Phänomene im Vordergrund stehen. Pädagogische Phänomene, die mittels den in die Lehrveranstaltung mitgebrachten Vignetten besprochen werden könnten, könnten beispielsweise sein: Prüfungssituationen, Lernen in Gruppen, Lernen als Einzelperson, Interaktionen zwischen Lehrpersonen und Schüler*innen, Interaktionen zwischen Klassenkamerad*innen, Lärmpegel, Disziplinierungen. Spannend ist es auch, Vignetten aus unterschiedlichen Schulstufen oder sogar schulfremde Vignetten zu verwenden, denn dies erlaubt, wieder neue, andere Phänomene wahrzunehmen.

Um eine gewisse Routine in der Besprechung der Vignetten, dem Wechsel der theoretischen Draufsichten und der Vignetten-Lektüre zu erhalten, wären mindestens vier Einheiten wünschenswert. Die letzte Einheit unterliegt nicht mehr diesem Ablauf, diese dient der Reflexion und dem Feedback, näheres dazu wird im Kapitel 10 erläutert.

9.1.2 Wechsel der Perspektiven

Durch die beiden methodischen Herangehensweisen werden die Vignetten durch zwei theoretische Perspektiven besprochen. Diese Vorgehensweise bietet einen Mehrwert dahingehend, dass durch den Wechsel bereits Vertrautes wieder unvertraut wird und damit neue Erkenntnisse gewonnen werden können. Aufgrund der im Kapitel 6 herausgearbeiteten Gemeinsamkeiten und Überschneidungspunkte von Vignetten und der Methode der Work Discussion bietet es sich an, mit beiden Sichtweisen auf die Vignette zu schauen. Vignetten behandeln so wie die Praxisprotokolle bei der Methode der Work Discussion Situationen aus dem pädagogischen Alltag, welche beschreibend verschriftlicht werden. Außerdem wollen sowohl Vignetten als auch die Methode

der Work Discussion einen Beitrag zur Professionalisierung von pädagogisch tätigen Personen leisten. Die Betrachtung der Vignette aus der psychoanalytischen Sichtweise lässt zu, die Vignette auf mehreren Ebenen zu bearbeiten. Diese Herangehensweise kann mit der Metapher einer Blume beschrieben werden. Die phänomenologische Sichtweise befasst sich mit der Blüte der Blume und nimmt das Phänomen in seinen verschiedenen Möglichkeiten des Erscheinens wahr. Es wird also darauf geschaut, wie und als was sich die Blume beziehungsweise das pädagogische Phänomen zeigt. Die psychoanalytische Perspektive hingegen nimmt eher den Samen der Blume in den Blickwinkel und versucht (unbewusst) Beweggründe für das Handeln zu erkennen und zu verstehen. Beide versuchen davon ausgehend Handlungsmöglichkeiten für Pädagog*innen auszuloten. Konkret gesagt meint dieser Vergleich, dass die phänomenologische Sichtweise die Handlungen, die leiblichen Ausdrücke und die Bewegungen eines Kindes beispielsweise in einer Prüfungssituation versucht darzustellen und sich anzuschauen, was das Kind wann macht und wie es sich verhält. Dabei stehen schon kleinste Veränderungen sowie Bewegungen im Fokus. Aus der psychoanalytischen Sichtweise würde versucht werden, herauszufinden, zu erklären und zu verstehen, warum sich das Kind auf eine bestimmte Art und Weise in dieser Prüfungssituation verhält und welche (teils unbewussten) Gründe dem Verhalten zugrunde liegen.

Die Studierenden sollen bewusst auf diesen Wechsel der Sichtweisen im Ablauf hingewiesen werden, denn ein Vermischen von den Sichtweisen sollte vermieden werden, um nicht einfach ungerichtet auf die Vignette zu schauen und in ein unreflektiertes Interpretieren abzudriften. Um den Wechsel und die Sichtweisen für die Student*innen leichter zu gestalten, bietet es sich an, nachfolgende Leitfragen vor und während der Besprechung an die Studierenden zu stellen.

Leitfragen für das Einnehmen der phänomenologischen Sichtweise

- Was irritiert mich? Was spricht mich an? Was fällt mir auf?
- Welche Situation ist in der Vignette erkennbar? Wie zeigt sich diese Situation in der Vignette?
- Als was zeigen sich bestimmte Phänomene/Dinge/Gegenstände/Personen in der Vignette? Wie zeigen sich diese?
- Welche leiblichen Ausdrücke zeigen sich mir? Was könnten diese bedeuten?
- Wie beziehungsweise als was zeigt sich Lernen?
- Welche pädagogischen Handlungen sind in der Vignette erkennbar?
- Was denke/fühle ich?
- Was nehme ich sonst noch wahr?

- Was lerne ich aus dieser Vignette? Wie beeinflusst dies die Ausübungen meines (zukünftigen) Berufs, das Durchführen meines (zukünftigen) Unterrichts, meine Rolle als Lehrperson?

Leitfragen für das Einnehmen der psychoanalytischen Sichtweise

- Wie hat der*die Verfasser*in der Vignette die Situation erlebt?
- Wie haben die anderen Personen in der Vignette die Situation erlebt?
- Welche Auswirkungen hat das Erleben der beteiligten Personen auf die Entstehung und die Entwicklung der Situation?
- Welche Beziehungserfahrungen wurden in der Vignette gemacht?
- Welche bewussten und unbewussten Prozesse könnten während der Situation in den beteiligten Personen abgelaufen sein?
- Wie könnte sich die Situation durch andere Handlungen gestaltet haben? Welche alternativen Handlungsmöglichkeiten sind denkbar?

9.1.3 Beispiel für die Basisvariante

Im Sinne des Beispielgebens (vgl. dazu Kapitel 6.1) soll hier nun anhand der nachfolgenden Vignette eine beispielhafte Besprechung dieser, in Form der Beantwortung der Fragen für die Studierenden, gezeigt werden. Daran anschließend folgt eine mögliche Vignetten-Lektüre.

Vignette: Alexandra, Annemarie, Herr Alberti

Alexandra schnappt sich die Utensilien für den Kunstunterricht und tänzelt in der Zweierreihe flüsternd und leise lachend Richtung Obergeschoss. Im Kunstraum angekommen, setzt sie sich schnell an einen freien Tisch, klappert ihr Kunstheft auf und arbeitet an ihrer Farbprobe weiter. Sie malt langsam und bedächtig mittelgroße, bunte Kreise in ihr Heft. Dabei führt sie den Pinsel in gleichmäßigen Abständen von der Farbe zum Blatt und wieder zurück. Lautlos stellt sich Herr Alberti hinter sie und ermuntert sie, auch einmal mit Deckweiß zu experimentieren. Sofort drückt sie Deckweiß aus der Tube in die Ausbuchtung ihres Farbkastens. Den Großteil davon überträgt sie mit dem Pinsel in eine zweite Ausbuchtung sowie mischt etwas pinke, dann rote Farbe dazu. Mit dem Pinsel rührt sie die Farbmischung mehrmals genussvoll um, nimmt einen Klecks und hält ihn Annemarie, ihrer Sitznachbarin, unter die Nase: „Schau, das schaut gut aus, wie Kirschjogurt. Das schaut gut aus“, beschreibt sie staunend ihre Mischung und putzt dann ihren Pinsel an einem Tuch ab. „Das da aber schaut aus wie Jogurt“, wiederholt sie nachdrücklich, kichert dann und möchte von Annemarie wissen: „Ist das schön?“ Annemarie zuckt gleichgültig ihre Schultern und schlägt vor: „Probier’s aus!“. Alexandra malt weitere Kreise, wobei sie immer eine Farbe aufträgt und eine zweite direkt auf dem Blatt darüber mischt. Es dominieren deutlich Rot- und Violett-Töne. Immer wieder blickt sie ihr Kunstwerk prüfend an. Als die gesamte DIN A4-Seite mit gleich großen Kreisen voll ist, malt sie in der Längsseite noch einige

bunte Balken dazu. „Schau wie cool!“, ruft sie freudig aus. „Machst du das so schön?“, fragt Annemarie ungläubig. Und fügt hinzu: „Er will ja nur eine Farbprobe!“

Schulstufe: 1. Klasse Mittelschule Ort: Italien (Südtirol)
Autorin: Evi Agostini

(Erstveröffentlicht in: Agostini, E. (2014). Was kann uns Ästhetik heute noch bedeuten? Ästhetische (Lern-) Erfahrungen: eine Vignette und deren Lektüre. Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs, 22, 1-8, S. 4)

Abbildung 9 Vignette: Alexandra, Annemarie, Herr Alberti

Fragen und Antworten für das Einnehmen der phänomenologischen Perspektive

- Was irritiert mich? Was spricht mich an? Was fällt mir auf?

Antwort: Die Reaktion von Annemarie irritiert mich etwas. Sie scheint eher genervt von der Aufgabe und auch von Alexandra zu sein. Auch wenn ich es toll finde, wie Alexandra genüsslich die Farbkreise malt, irritiert mich dies auch im gleichen Moment, weil es für mich unverständlich ist, wie man Farbe so genüsslich malen kann. Für mich ist Farbe ein Mittel zum Zweck, um Dinge einzufärben, aber nicht mehr.

Mich spricht das genüssliche Malen und Ausprobieren der Farbkreise von Alexandra an. Das fällt mir auch sehr positiv auf und es affiziert mich.

- Welche Situation ist in der Vignette erkennbar? Wie zeigt sich diese Situation in der Vignette?

Antwort: In der beschriebenen Vignette wird eine Situation aus dem Kunstunterricht dargestellt. Die Schüler*innen sollen in Form von Kreisen Farbproben malen. Alexandra tut dies mit einer großen Hingabe und vergleicht die entstehende Farbe mit Kirschjoghurt. Damit erscheint in ihrer Sichtweise die Farbe (d. h. etwas) *als* Kirschjoghurt (d. h. ein bestimmtes Etwas). Ihre Sitznachbarin hingegen sieht in der Aufgabe nur eine Farbprobe.

- Als was zeigen sich bestimmte Phänomene/Dinge/Gegenstände in der Vignette? Wie zeigen sich diese?

Antwort: Die hellrosa entstandene Farbe zeigt sich hier nicht nur als Farbe, sondern wird von Alexandra mit Kirschjoghurt verglichen. Für Alexandra stellen die Farbkreise und die Farbbalken ein Kunstwerk dar, welches sie als „cool“ betitelt. Annemarie hingegen scheint der Auffassung zu sein, dass diese Aufgabe ja nur eine notwendige Vorarbeit sei.

- Welche leiblichen Ausdrücke zeigen sich?

Antwort: In der Vignette zeigen sich einige leibliche Ausdrücke. Alexandras Gang zum Unterricht wird als tänzelnd beschrieben und im Kunstraum setzt sie sich schnell an ihren

Tisch. Sie rührt die Farbe, wie in der Vignette beschrieben, genussvoll um und hält den Farbpinsel mit der Kirschjoghurtfarbe ihrer Nachbarin sogar unter die Nase, um den Geruch testen zu lassen. Sie wiederholt danach für sich selbst, dass dies wie Kirschjoghurt aussieht und kichert daraufhin. Als Alexandra mit den Farbkreisen und den Farbbalken fertig ist, ruft sie sogar vergnügt aus, wie cool sie ihr Bild findet.

- Was denke/fühle ich?

Antwort: Ich fühle mich beim Lesen der Vignette euphorisch und fühle mit Alexandra mit. Sie zeichnet diese Farbmuster, so empfinde ich es, so leidenschaftlich und mit Freude, dass ich mich selbst am liebsten hinsetzen würde und diese Farben nachmalen würde. Außerdem bekommen ich bei ihren Anspielungen auf Kirschjoghurt selbst Hunger darauf. Ich freue mich aber auch für sie, dass sie diese Kunststunde so genießt und ein Erfolgserlebnis hat. Ebenso finde ich es toll, dass Alexandra die Aufgabe so ernst nimmt und sich voll darauf einlässt, all ihre Aufmerksamkeit gehört in dieser Stunde den Farbkreisen und sie scheint dies zu genießen.

- Wie beziehungsweise als was zeigt sich Lernen?

Antwort: Lernen zeigt sich in der Vignette im Vermischen und Anmischen der Farben von Alexandra. Durch das Experimentieren mit dem Deckweiß kreiert sie eine neue Farbe und lernt dabei. Das Lernen zeigt sich im Erstaunen, weil Alexandra eine Farbe gemischt hat, die sie an Kirschjoghurt erinnert. Sie malt immer mehr Kreise mit neuen Farben und prüft diese zwischenzeitlich immer wieder mal kritisch.

- Welche pädagogischen Handlungen sind in der Vignette erkennbar?

Antwort: Der Lehrer stellt sich leise hinter die Schülerin und ermutigt sie auch mal Deckweiß zu verwenden, um andere Farben anmischen zu können. Er interveniert wenig und versucht den Lernprozess von Alexandra wenig zu stören.

- Was nehme ich wahr?

Antwort: Ich nehme ein sehr euphorisches Kind wahr, welches die Aufgabe des Lehrers mit ihrem gesamten Körper ausführt. Außerdem nehme ich einen Lehrer wahr, der Alexandra bestärkt und ermutigt, etwas Neues auszuprobieren.

- Was lerne ich aus dieser Vignette? Wie beeinflusst dies die Ausübungen meines (zukünftigen) Berufs, das Durchführen meines (zukünftigen) Unterrichts, meine Rolle als Lehrperson?

Antwort: Ich lerne aus der Vignette, dass für mich vielleicht unwichtig wirkende Arbeitsaufträge für Schüler*innen viel wichtiger und bedeutender sein können. Dies kann auch meine berufliche Ausübung dahingehend beeinflussen, dass ich Schüler*innen ermutige

und unterstütze, auch „bloße Vorübungen“ mit Spaß und Hingabe zu erfüllen. Jedoch macht für mich das Verhalten von Annemarie deutlich, dass nicht alle Schüler*innen Vorübungen mit einer so riesigen Hingabe ausführen und dies auch in Ordnung ist. Diese verschiedenen Zugangsarten zum Ausführen der Vorübung und auch das Handeln von Herrn Alberti zeigen mir wieder, dass individuell auf die Schüler*innen eingegangen werden muss und diese mit unterschiedlichen Unterstützungen meinerseits versorgt werden sollten.

Fragen und Antworten für das Einnehmen der psychoanalytischen Perspektive

- Wie hat der*die Verfasser*in der Vignette die Situation erlebt?

Antwort: Ich könnte mir vorstellen, dass der*die Verfasser*in diese Euphorie und diese Freude von Alexandra verspürt hat und sich deswegen angesprochen gefühlt hat, diese Situation in einer Vignette festzuhalten. Es wäre denkbar, dass die Verfasserin festhalten wollte, wie begeistert Alexandra sich dieser Vorarbeit widmet und in diese viel mehr Energie steckt als beispielsweise ihre Sitznachbarin Annemarie.

- Wie haben die anderen Personen in der Vignette die Situation erlebt?

Antwort: Alexandra erlebt die Situation als bereichernd, sie erfreut sich an ihren Farben und genießt das Ausprobieren mit den Farben sichtlich. Sie kreierte eine Farbe, die sie an Kirschjoghurt erinnert und es könnte sein, dass sie sich darüber besonders freut, weil sie Kirschjoghurt sehr gerne hat. Alexandra bezeichnet ihre Vorarbeit bereits als Kunstwerk, welches sie sehr cool findet. Sie geht förmlich in ihrer Tätigkeit auf. Bereits am Weg zum Kunstraum ist dies sichtbar, da sie tänzelnd hingeht und im Raum sofort loslegt. Annemarie hingegen sieht die Aufgabe als Pflicht, die zu erledigen ist und kann Alexandras Begeisterung dafür wenig nachvollziehen. Vielleicht findet sie Alexandras Verhalten zu übertrieben und komisch. Herr Alberti stellt sich leise hinter Alexandra, um sie nicht zu stören und ermutigt sie, auch mal Deckweiß zu verwenden. Er erkennt wahrscheinlich die Freude von Alexandra und möchte diese durch seinen Anstoß noch vergrößern.

- Welche Auswirkungen hat das Erleben der beteiligten Personen auf die Entstehung und die Entwicklung der Situation?

Antwort: Durch die Ermutigung von Herrn Alberti probiert Alexandra sofort das Deckweiß aus und kreierte dadurch neue Farben, von denen sie sehr begeistert ist. Sie entwickelt ihre Farbkreise demnach durch den Vorschlag des Lehrers weiter.

- Welche Beziehungserfahrungen wurden in der Vignette gemacht?

Antwort: Alexandra kann durch den Hinweis von Herrn Alberti erkennen, dass ihr Bemühen wahrgenommen und gefördert wird. Er ermuntert sie, weiterzumachen und Neues zu probieren. Sie kann sie von ihm wertgeschätzt und anerkannt fühlen. Mit Annemarie hingegen könnte sie eher negative Erfahrungen gemacht haben. Diese versucht Alexandra eher zu bremsen und macht ihr Bemühen fast lächerlich, denn die Farbkreise stellen ja nur eine Vorarbeit dar und erst die Hauptarbeit zählt.

- Welche bewussten und unbewussten Prozesse könnten während der Situation in den beteiligten Personen abgelaufen sein?

Antwort: Annemarie könnte unbewusst auch neidisch auf Alexandra sein, dass sie nicht so viel Spaß an dieser Vorarbeit finden kann. Auch denkbar wäre, dass Annemarie Alexandra als nervig empfindet, da sie ihr die Farbe unter die Nase hält und sie mit Fragen löchert. Annemarie zuckt gleichgültig mit den Schultern, für sie ist diese Vorarbeit wahrscheinlich nur Mittel zum Zweck, um eine gute Note zu erhalten. Alexandra geht es wahrscheinlich nicht darum, diese Vorarbeit für ihre gute Note zu erledigen. Sie genießt das Ausprobieren, das Malen mit den Farben und sieht viel mehr in diesen Farbkreisen nur als eine Vorarbeit.

- Wie könnte sich die Situation durch andere Handlungen gestaltet haben? Welche alternativen Handlungsmöglichkeiten sind denkbar?

Antwort: Hätte Herr Alberti den Hinweis mit dem Deckweiß nicht gegeben, hätte Alexandra nicht die Farbe mischen können, die ihr so viel Freude bereitet hat. Denkbar wäre, dass sie vielleicht nicht so euphorisch drangeblieben wäre. Würde Annemarie Alexandra wohlwollender begegnen, könnte dies zu einer anderen Beziehung zwischen den beiden führen und sie könnten vielleicht gemeinsam mit den Farben experimentieren, d. h. Annemarie hätte vielleicht auch neue Erfahrungen machen können.

Für das Verfassen der Vignetten-Lektüre können die zuvor beantworteten Fragen als Hilfestellung genommen und eingefügt werden. Diese Vorgehensweise wurde für die das nachfolgende Beispiel für eine mögliche Vignetten-Lektüre gewählt. Genauer gesagt, wurden vorrangig die phänomenologisch orientierten Fragen als Ausgangspunkt für die Vignetten-Lektüre gewählt.

Es bietet sich jedoch auch an, die Fragen als Stütze für die erste Auseinandersetzung mit der Vignette zu verwenden und mit Hilfe der Antworten auf die Fragen einen bestimmten Fokus herauszuarbeiten, welcher in der Vignetten-Lektüre behandelt wird. Bezogen auf die Vignette Alexandra,

Annemarie und Herr Alberti könnte sich die Vignetten-Lektüre beispielsweise nur auf die leiblichen Ausdrücke der drei Protagonist*innen oder auf die unterschiedlichen Zugangsweisen von Alexandra und Annemarie fokussieren.

Welche Vorgehensweise gewählt wird, kann den Studierenden frei wählbar gelassen werden. Es steht ihnen frei zur Auswahl, ob sie sowohl die phänomenologische Sichtweise als auch die psychoanalytische Sichtweise in die Vignetten-Lektüre einbinden, oder ob sich die Studierenden auf einen der beiden Blickwinkel fokussieren. Die nachfolgende Vignetten-Lektüre orientiert sich sehr an der phänomenologischen Sichtweise und rückt diese in den Mittelpunkt.

Beispiel für eine mögliche Vignetten-Lektüre

Die Vignette spiegelt eine Situation aus dem Kunstunterricht wider. Alexandra und ihr Ausprobieren der Farben in Form von Farbproben stehen dabei im Mittelpunkt. Schon am Weg zum Klassenzimmer bewegt sie sich tänzelnd und setzt sich schnell auf ihren Platz. Freut sie sich bereits auf dem Weg zum Kunstraum auf die Stunde? Ihr Tänzeln wird, im Raum angekommen, zu einem schnellen Hinsetzen und Öffnen des Heftes. Als sie zu zeichnen beginnt, wird sie ruhig. Ist sie angekommen in ihrem Tun? War zuvor noch die Vorfreude durch ihr Gehen spürbar und ist diese Erregung nun der Freude gewichen, an den Farbproben weiter zu malen? Herr Alberti stellt sich lautlos hinter sie und gibt ihr den Anstoß, doch auch mal das Deckweiß zu verwenden. Möchte er sie etwa nicht zu sehr aus ihrem Arbeitsfluss bringen und versucht er ihr durch sein lautloses, eher unbemerktes Auftreten hinter der Schülerin so unauffällig wie möglich einen Tipp zu geben? Alexandra nimmt den Tipp ihres Lehrers sofort auf und mischt das Deckweiß mit rot und erhält eine Farbe, die sie an Kirschjoghurt erinnert. Wieso erinnert sie das an Kirschjoghurt? Isst sie dieses möglicherweise gerne? Sie staunt über das Ergebnis und hält es ihrer Sitznachbarin unter die Nase, schon fast so, also solle diese die Farbe kosten. Es wirkt, also wolle Alexandra die Farbe mit allen Sinnen wahrnehmen und sie genießt es, die Farbe ruhig und bedächtig, genussvoll wie die Autorin der Vignette schreibt, in den Kreisen zu verteilen. Alexandra scheint sich zu Rot- und Violetttönen hingezogen zu fühlen. Was verbindet sie mit diesen Farben? Stellen diese ihre Lieblingsfarben dar? Ihre Sitznachbarin, Annemarie, wirkt eher genervt von Alexandra und ihrem begeisterten Farbmissen. Ist Annemarie wirklich genervt oder ist sie vielleicht eher neidisch auf Alexandra, weil sie die Aufgabe weniger gut meistert? Versteht Annemarie Alexandras Euphorie für die Vorarbeit nicht? Das Malen der Farbkreise stellt eine Vorarbeit für das eigentliche Kunstwerk dar. Alexandra spricht auch von der Vorarbeit als ein Kunstwerk, sie ist förmlich stolz auf die Farbkreise und malt

zusätzlich noch Farbbalken. Findet es Annemarie möglicherweise einfach nur komisch, dass Alexandra diese Vorarbeit so ernst nimmt und auch diese bereits als ein Kunstwerk ansieht?

Der Lernprozess von Alexandra beim Anmischen der Farben kann in dieser Vignette miterfahren werden. Es zeigt sich in der Vignette, wie Alexandra unterschiedliche Farben zu neuen Farben mischt und somit Neues generiert. Lernen zeigt sich in dieser Vignette als das Vermischen von Farben, als das Ausprobieren mit dem Deckweiß, als das Generieren von neuen Farben, als die Assoziation mit dem Kirschjoghurt, als das Einlassen auf neue Farben, als die Freude an der Vorarbeit und als die „Zusatzarbeit“ in Form der Farbbalken.

Die Herangehensweise an die Vorarbeit zeigt sich in der Vignette auf zwei Arten. Alexandra macht dies mit voller Überzeugung und widmet der Vorarbeit ihre volle Aufmerksamkeit. Annemarie hingegen sieht die Vorarbeit als notwendiges Übel an, welches erledigt werden muss, weil es der Lehrer als Arbeitsauftrag aufgibt. Tut Annemarie dies nur, um eine gute Note zu bekommen? Ist Alexandra die Note vielleicht egal und steht der Spaß und die Freude an der Tätigkeit für sie mehr im Vordergrund? Es zeigt sich, dass unterschiedliche Schüler*innen auf verschiedene Weisen die Aufgabe umsetzen. Als Weiterfragen wäre hier auch noch in den Raum zu stellen, wie Herr Alberti die unterschiedlichen Zugangsweisen zum Arbeitsauftrag sieht. Findet er Alexandras hingebungs- volle Herangehensweise gut oder übertrieben? Fördert er mit seinem Hinweis bezüglich des Deck- weißes Alexandra oder möchte er sie eher in eine Richtung lenken?

In der Vignette sind viele leibliche Ausdrücke zu finden. Das Tänzeln zum Klassenraum, das schnelle Hinsetzen und Aufschlagen des Heftes, das genussvolle Umrühren und das langsame, leidenschaftliche Auftragen der Farbe. Alexandra hält Annemarie die Kirschjoghurtfarbe unter die Nase und man könnte meinen, sie möchte, dass sie daran riecht oder diese sogar kostet. Das darauf anschließende Kichern bestätigt ihre Ansicht, dass die Farbe aussieht wie Kirschjoghurt. Vor allem der Vergleich mit dem Kirschjoghurt ist sehr anschaulich von Alexandra gewählt. Ihre Euphorie steckt beim Lesen völlig an und man bekommt selbst Lust, diese Farben zu mischen oder sogar ein Kirschjoghurt zu essen.

Für mich als Lehrerin war die Vignette sehr spannend zu lesen und sehr schön, da diese Euphorie und Freude von Alexandra ansteckend und toll ist. Aus meiner Vorerfahrung kenne ich dies leider nicht so und neben der Freude war dies fast etwas irritierend für mich. Kann eine Schülerin an einer „bloßen“ Vorarbeit tatsächlich so viel Spaß haben? Die sehr euphorische Atmosphäre der Vignette ist ansteckend und drängt beim Lesen förmlich dazu, sich auch diesen Farbkreisen zu widmen. Herr Albertis Verhalten, sich ruhig hinter Alexandra zu platzieren, unterstützt diese At- mosphäre. Hätte er sich anders im Raum platziert, hätte dies die Atmosphäre verändern können? Annemarie versucht zwar Alexandras Euphorie zu bremsen, schafft diese jedoch nicht. Wie hätte

sich die Stunde entwickelt, wenn Alexandra auf Annemaries Einwände eingegangen wäre? Könnte sich Alexandras Euphorie auch auf Annemarie übertragen?

9.2. Erweiterungsvariante

Diese Variante benötigt etwas mehr zeitliche Ressourcen, denn bei dieser ist ein Besuch einer Schule mit der Möglichkeit des Verfassens von Vignetten verbunden. Neben der Möglichkeit in einer Schule zu hospitieren, muss hierfür auch das Schreiben von Vignetten thematisiert werden. Das Schreiben von Vignetten wird in der Einführung beim Punkt zu Vignetten integriert und beinhaltet eine Einführung von Seiten der Lehrveranstaltungsleitung. Denn wie im Kapitel 3.2 bezüglich der Vignetten bereits thematisiert wurde, gleicht das Verfassen von Vignetten einer Art Kunst, die nur zum Teil gelernt werden kann. Auch wenn dies abschreckend klingen mag, bietet dieser Ansatz des selbstständigen Verfassens von Vignetten einen Mehrwert. Gibt es also die Möglichkeit, dass die Studierenden selbstständig die Vignetten verfassen, welche im Seminar wie bei der Basisvariante besprochen werden, stellt dies einen enormen Zusatznutzen dar, zum Beispiel für die Sensibilisierung der Wahrnehmung. Die Auseinandersetzung mit Vignetten wird dadurch nochmals intensiver und die Studierenden können diese miterfahrende Haltung beim Verfassen der Vignetten selbst einnehmen.

Im Gegensatz zur Basisvariante bringt nicht der*die Dozierende jede Einheit eine Vignette mit, sondern die Seminarteilnehmer*innen bringen eine von ihnen selbst verfasste Vignette mit. Dabei kann davon ausgegangen werden, dass beim Diskutieren und Analysieren eigener Vignetten, das Interesse vonseiten der Studierenden noch größer ist. Diese wird wieder vorgelesen, wie das Praxisprotokoll in der Work Discussion. Danach findet die Besprechung wie bei der Basisvariante statt. Auch das Verfassen der Vignetten-Lektüre gestaltet sich gleich wie in der Basisvariante.

Adaptierung: Dieser in den beiden Varianten beschriebene Ablauf eignet sich nicht nur für die hier behandelten eher theoretisch geprägten, auf Professionalisierung ausgerichteten Seminare für Lehramtsstudierende. Der Ablauf, vor allem jener der Erweiterungsvariante, wäre auch für Praxisbegleitseminare denkbar. Diese dienen dazu, die Studierenden in ihrer Praxis zu begleiten. Da die Studierenden selbst in den Schulen unterrichten oder hospitieren, ist es aufgrund des Feldzugangs leichter möglich für sie Vignetten zu verfassen. Diese können dann, im beschriebenen Ablauf, als Pendant zu den Praxisbesprechungen von beispielsweise Hospitationsbögen, besprochen werden. Der Mehrwert zeigt sich darin, dass konkrete Vignetten besprochen werden und diese wiederum

mit den beiden theoretischen „Brillen“ aus unterschiedlichen Sichtweisen betrachtet werden und damit wieder Vertrautes unvertraut wird.

10 Abschluss

Die letzte Einheit stellt eine Abschlussmöglichkeit dar. Sie dient dazu, das Seminar abzuschließen, zu reflektieren und sich gegenseitig Feedback zu geben. Zeitnahe nach der letzten Einheit wird die Abschlussarbeit abgegeben.

10.1 Bestandteile der Abschlussarbeit

Die Abschlussarbeit besteht aus einem Deckblatt mit den Daten zur Lehrveranstaltung, den Vignetten-Lektüren, der/n selbst verfassten Vignette/n, falls dies möglich beziehungsweise vorgesehen war, sowie einer Abschlussreflexion. Für diese werden den Studierenden mögliche leitende Fragen vorgegeben. Diese lauten:

- Was habe ich in dieser Lehrveranstaltung gelernt? Was hat mir geholfen? Was war eher hinderlich für mich? Was hat mich irritiert?
- Wie kann mir das Seminar für meinen zukünftigen Beruf helfen? Was habe ich daraus für mein praktisches/pädagogisches Handeln gelernt?
- Wie ging es mir mit den unterschiedlichen Sichtweisen (phänomenologisch und psychoanalytisch) auf die Vignetten? Welchen „Mehrwert“ stellen die beiden Perspektiven für mich dar?
- Wie könnte ich Vignetten in meinem (zukünftigen) Beruf einsetzen?
- Wäre es denkbar für mich, ein Work Discussion Seminar zur Weiterbildung zu besuchen? Wenn ja, warum und in welcher Form?
- Wie kann ich (mit Hilfe des Seminars) meinen (zukünftigen) Beruf (professioneller) meistern? Wie hat sich mein Bild der Rolle einer professionellen Lehrperson verändert?
- Was ist noch offen für mich? Wo bin ich noch unsicher? In welchen Bereichen möchte ich mich noch vertiefen und weiterlernen?

Die Abgabe findet, wenn nicht anders vereinbart, zeitnahe nach der letzten Einheit an die Lehrveranstaltung statt. Es bietet sich an, die Abschlussarbeiten so auf eine Lernplattform hochzuladen, dass die Kursteilnehmer*innen auch Zugriff auf alle Abschlussarbeiten haben und somit die Vignetten-Lektüren der andern lesen und davon (weiter)lernen können.

10.2 Feedback und Reflexion

In der letzten Einheit sollte auch Platz für gegenseitiges Feedback und eine Reflexion eingeplant werden. Dieses dient einerseits den Lehrenden dazu, eine Rückmeldung zum Seminar und mögliche Veränderungsvorschläge zu erhalten. Außerdem bildet es einen Abschluss für das Seminar und mögliche offene Fragen oder Themen können noch geklärt werden. Für diesen Punkt wird die Methode „Kofferpacken“ vorgeschlagen. Diese Methode eignet sich für die Abschlusseinheit, da sie gleichzeitig das Geben von Feedback und eine Reflexion ermöglicht. Wenn möglich sitzen die Seminarteilnehmer*innen und die Leitung in einem Kreis und in der Mitte stehen zwei Koffer. Statt Koffer können auch zwei Schachteln stellvertretend verwendet werden. Die Studierenden bekommen Karteikarten und Stifte und die Aufgabe, alles auf diese Karteikarten zu schreiben, was sie an Erkenntnissen, Anregungen oder Offengebliebenem mitgenommen haben. Diese Karten werden in den Koffer/die Schachtel für den Reflexionsaspekt gelegt. Der andere Koffer/die andere Schachtel ist für das Feedback gedacht. Die Studierenden sollen wieder auf Karteikarten schreiben, was ihnen gut gefallen hat, wo ihre Erwartungen nicht erfüllt wurden und was sie in Zukunft am Seminar ändern würden. Noch zu erwähnen ist, dass pro Karteikarte nur ein Gedanke verschriftlich werden soll. Das „Kofferpacken“ ist entweder nach einer Zeitangabe vorbei oder wenn niemand mehr etwas hinzufügen möchte. Die Lehrveranstaltungsleitung kann sich auch beteiligen. Nachdem alle Karten „gepackt“ wurden, werden diese in einem gemeinsamen Gespräch im Plenum diskutiert (vgl. Macke, Hanke, Viehmann 2008, S. 189-190).

11 Bezug des entwickelten Konzeptes zu hochschuldidaktischen Ansätzen

Dieses Kapitel möchte nun explizit ausweisen, wie sich das zuvor vorgestellte Konzept in die erarbeiteten hochschuldidaktischen Ansätze einfügen lässt. Dazu werden Ansätze, welche im Kapitel 7 angeführt werden, hier nochmals aufgegriffen und beschrieben, wie diese im entwickelten Konzept umgesetzt wurden.

11.1 Didaktisches Dreieck und didaktische W-Fragen

Bezugnehmend auf das didaktische Dreieck stellt die Lehrperson in diesem Konzept die Lehrveranstaltungsleitung dar und die Schüler*innen sind die Studierenden. Der Stoff stellt bezogen auf das Konzept die phänomenologisch orientierte Vignettenarbeit und ihre Orientierung auf die psychoanalytische Methode der Work Discussion dar.

Die nachfolgende Tabelle beschreibt die didaktischen W-Fragen nach Lehner (2019) bezogen auf das Konzept.

Wer soll lernen? Lernende beziehungsweise Zielgruppen.	Lehramtsstudierende
Was soll gelernt werden? Inhalte und Ziele.	Grundlagen der Vignetten und der Work Discussion – Arbeit mit Vignetten durch zwei Herangehensweisen – Reflexion – Haltung der Achtsamkeit – Wahrnehmungssensibilisierung – Lernen <i>als</i> sowie <i>durch</i> Erfahrung
Von wem soll gelernt werden? Lehrpersonen, andere Lernende.	Inputs von Lehrveranstaltungsleitung – Austausch mit den anderen Seminarteilnehmer*innen
Wann soll gelernt werden? Zeiten und Zeitpunkte.	Fixe Seminareinheiten – flexibles Selbststudium
Mit wem soll gelernt werden? Lernpartner und -partnerinnen.	Austausch in der Gruppe
Wo soll gelernt werden? Institutionen, Lernorte.	Universität – Schule – Privatbereich
Wie soll gelernt werden? Methoden, Lehr- und Lerntechniken.	Konkrete Methoden (siehe Konzept) – Methode der Work Discussion sowie Vignettenarbeit – Selbststudium
Womit soll gelernt werden? Medien.	Vignetten – wissenschaftliche Texte
Wozu soll gelernt werden? Bildung, eigene und fremde Zwecke.	Professionalisierung – Ausbildung zu Lehrpersonen

Tabelle 5 Didaktische W-Fragen – Umsetzung im Konzept

11.2 Formulierung von Studienzielen

Wie bereits im Kapitel 7 behandelt, wird von der Universität Wien das Arbeiten mit Studienzielen sowie zu erreichende Kompetenzen in Form der Tabelle 2 und des didaktischen Konzeptes „Constructive Alignment“ vorgeschlagen. Diesem Vorschlag soll auch in dieser Arbeit nachgegangen werden, auch wenn bereits geklärt wurde, dass die Arbeit mit Vignetten verbunden mit dem phänomenologischen Lernbegriff nicht auf den Output, also die erreichten Lernziele, sondern auf den Prozess des Lernens fokussiert ist. Die Work Discussion ist eher darauf ausgerichtet, am Ende

stehende Lernziele zu erreichen. Es geht bei dieser Methode grundlegend um das Verstehen einer pädagogischen Situation und dem Entwickeln von alternativen Handlungen. Ebenso ist auch der Prozess dahin wichtig, das Ziel ist jedoch eher am Ende des Lernprozesses angesiedelt (vgl. dazu Kapitel 6.3).

Wie eine mögliche Verbindung des phänomenologischen Lernverständnisses und der Kompetenzorientierung aussehen kann, behandeln Agostini, Schratz und Risse (2018) in einem Kapitel ihres Buches „Lernseits denken – erfolgreich unterrichten. Personalisiertes Lehren und Lernen in der Schule“. Eine Kompetenz- sowie Studienzielorientierung sieht vor, dass Lernende eine bestimmte Fähigkeit, Fertigkeit oder ein spezifisches Können, welches auf spezifischem Wissen beruht, beherrschen. Der Weg dorthin ist zweitränig, nur das Ergebnis, also die Kompetenz/ das Ziel sind von Bedeutung (vgl. Agostini, Schratz & Risse 2018, S. 63). Kompetenzen werden in diesem Verständnis als ein handelnder Umgang mit dem erworbenen Wissen gedeutet, welcher sich im Können von Fertigkeiten und Fähigkeiten zeigt. Demnach können Kompetenzen nicht gelehrt werden, sondern nur durch Handeln erlernt werden (vgl. Agostini, Schratz & Risse 2018, S. 65).

„In einer lernseitigen Sichtweise dürfen Kompetenzen dabei nicht lediglich in vorgegebene Alternativen des Nicht-Könnens oder Könnens transformiert werden oder aber auf das Beherrschen und Kontrollieren von Wissen und Können abzielen. Damit Lernen und damit Kompetenzerwerb im Unterricht gelingt, ist eine Perspektive vonnöten, die nicht nur zwischen Wissen/ Nicht-Wissen und Können/Nicht-Können unterscheidet, sondern den Weg der Entwicklung vom (Vor-)Wissen hin zum Können und damit ganz unterschiedliche Möglichkeiten zwischen einem Noch-nicht-Wissen und Noch-nicht-Können in den Blick nimmt.“ (Agostini, Schratz & Risse 2018, S. 65)

Demnach kann eine lernseitige Sichtweise auf das Lernen den Prozess in den Blick nehmen und umgelegt auf die Studienziele versuchen, auch bereits den Prozess sowie die Erfahrungen, die darin gemacht werden, neben Lernzielen beziehungsweise Kompetenzen, die am Ende des Prozesses angesiedelt sind, in den Blick zu nehmen und in Form von prozessbezogenen Lernzielen sowie Kompetenzen widerzugeben. Dabei liegt eben das Augenmerk nicht nur darauf, Ziele, welche am Ende des Lernens erreicht werden sollen, zu formulieren, sondern Ziele des Prozesses sollen hierbei versucht werden zu beschreiben. Auch der Weg hin zu den Zielen soll in den Blick genommen werden. Dieser Weg kann unterschiedlich gestaltet werden, Ziele können verschiedenartig erreicht und auch überschritten werden. Mit der Formulierung von Studienzielen einher geht auch immer der Punkt der Bewertung und der Beurteilung von Leistungen. Wird von der lernseitigen Orientierung des Seminars ausgegangen, dann ist eine Bewertung der Leistungen schwer, denn diese beinhalten immer etwas sehr Persönliches und die Lernprozesse unterscheiden sich zwischen den

Seminarteilnehmer*innen auch je nach Vorwissen stark. Eine genormte Leistungserwartung dürfte es demnach gar nicht geben. Als Lösung dafür wird vorgeschlagen, rückwirkend nach dem Erledigen der Aufgaben den Lernprozess zu beschreiben. Als Beispiel wäre ein Portfolio denkbar, welches alle Aufgaben beinhaltet, welche sich im Lauf des Lernprozesses ergeben haben. Ausgehend davon wird dann im Rückblick der Lernprozess, also der Weg zur Lösung, nachgezeichnet (vgl. Agostini, Scharz & Risse 2018, S. 70-71). In dem Konzept dieser Arbeit stellen die einzelnen Vignetten-Lektüren sowie die schriftliche Abschlussreflexion dieses Portfolio dar. Die Einzelnen Vignetten-Lektüren sowie die schriftliche Abschlussreflexion sollen dazu dienen, den Lernprozess erfahrbar zu machen und nachzuzeichnen. Auch wenn aufgrund von Vorgaben eine Benotung mit Ziffernnoten verpflichtend ist, bietet die Abschlussarbeit des Konzeptes dennoch die Möglichkeit, das Prozesshafte des Lernens zum Teil darzustellen und auch in die Benotung miteinfließen zu lassen. Denn auch der Prozess des Lernens ist wertvoll und sollte in die Benotung Eingang finden. Nachfolgende Studienziele und Kompetenzen versuchen sowohl die Vorgaben der Universität Wien (siehe Tabelle 2 und 4) zu beinhalten als auch den Prozess des Lernens und nicht nur das Ziel miteinzubeziehen.

Nachfolgende Studienziele, welche bereits zu Beginn der Vorstellung des entwickelten hochschuldidaktischen Konzeptes entwickelt wurden, werden hier nun nochmals angeführt:

- Die Studierenden kennen Eigenschaften/Charakteristika von Vignetten, wissen was mit dem Konzept Lernen *als* Erfahrung gemeint ist und kennen Grundlagen der Phänomenologie.
- Die Studierenden kennen den Ablauf der Work Discussion, wissen was mit Lernen *durch* Erfahrung gemeint ist und kennen Grundlagen der Psychoanalyse.
- Die Studierenden können die Methode der Work Discussion anwenden und durchführen.
- Die Studierenden können die Vignetten aus verschiedenen Perspektiven (phänomenologisch, psychoanalytisch) betrachten und die unterschiedlichen Herangehensweisen voneinander unterscheiden.
- Die Studierenden sind in der Lage, selbstständig Vignetten-Lektüren zu verfassen.
- Die Studierenden können ihren Lernweg anhand von ausgewählten Leitfragen reflektieren.
- Die Studierenden können den eigenen Lernprozess in der Abschlussreflexion auszugswise darstellen.

Im Sinne des „Constructive Alignments“ stellen diese Lernziele die im Schritt eins zu formulierenden „learning outcomes“ dar. Die Schritte zwei bis vier werden in den Kapiteln 8, 9 und 10, also im Konzept selbst, behandelt.

11.3 Neun didaktische Prinzipien nach Pfäffli

Die nachfolgende Tabelle beschreibt die neun didaktischen Prinzipien nach Pfäffli (2015) bezogen auf das Konzept.

Nr.	Didaktisches Prinzip	Umsetzung im Konzept
1	Praxis- und Bedeutungsorientierung	Je nach gewählter Variante im Hauptteil des Konzeptes werden entweder Vignetten aus der Praxis der Teilnehmer*innen selbst mitgebracht oder die Lehrveranstaltungsleitung nimmt Vignetten mit, welche so in der Praxis der Teilnehmer*innen vorkommen beziehungsweise für deren Praxis bedeutsam werden könnten.
2	Problemorientierung	In den Vignetten wird eine Situation aus der Praxis beschrieben, welche sich gezielt einem „Problem“ widmet. Das Wort „Problem“ ist jedoch nicht negativ konnotiert, es meint eine pädagogische Situation, an der sich etwas Bedeutendes zu zeigen vermag.
3	Zielorientierung	Die Studierenden werden in der ersten Einheit auf die Ziele der Lehrveranstaltung hingewiesen.
4	Interaktion/Teamorientierung	In der Einführungsphase wird oft mit teamorientierten Methoden gearbeitet. Der Hauptteil besteht zum Großteil aus einem interaktiven Austausch zwischen den Seminarteilnehmer*innen.
5	Metakognition	Das eigene Nachdenken über etwas wird sowohl in den Vignetten-Lektüren als auch in der schriftlichen Abschlussreflexion angeregt.
6	Multiple Perspektive, Wiederholen	Der Umgang mit den Vignetten in Form der Work Discussion wird in mehreren Einheiten durchgeführt und bietet somit die Möglichkeit der Wiederholung. Die Vignetten selbst fordern multiple Perspektiven auf ein und dasselbe Phänomen/Thema heraus.

7	Neues mit Bekanntem verknüpfen	Durch die beiden Betrachtungsweisen der Vignette wird Bekanntes immer wieder neu gesehen, das Neue bezieht sich demnach immer auf etwas bereits Bekanntes.
8	Verschiedene Wahrnehmungsorgane ansprechen	Es werden verschiedene Methoden verwendet, um unterschiedliche Sinne und Zugangsweisen anzusprechen.
9	Begeisterung zeigen und Neugier wecken	Diese Aufgabe kann durch die Lehrveranstaltungsleitung gefördert werden beziehungsweise ergibt sich aus der Dynamik im Seminar die von der LV-Leitung positiv beeinflusst werden kann.

Tabelle 6 Neun didaktische Prinzipien nach Pfäffli – Umsetzung im Konzept

11.4 Professionalisierung und Lehrer*innenbildung

Wie Professionalisierung in dieser Arbeit verstanden wurde und wie Vignetten diese unterstützen können, wurde bereits im Kapitel 7.3.1 genauer erläutert. Es soll nun nochmals kurz darauf eingegangen werden, wie das entwickelte Konzept die Professionalisierung von (angehenden) Lehrpersonen unterstützt. Durch die Arbeit mit den Vignetten mittels der Methode der Work Discussion können (angehende) Lehrpersonen ihr Wahrnehmen von pädagogischen Situationen schulen, sowie aufgrund der verschiedenen Sichtweisen unterschiedliche Erkenntnisse und Erfahrungen über ein pädagogisches Phänomen machen. Lehrpersonen finden sich in einem komplexen Arbeitsfeld wieder. Durch das hier entwickelte Konzept können Studierende verschiedenste pädagogische Situationen unterschiedlich betrachten und somit lernen, mit dieser Komplexität umzugehen und diese fruchtbar für den Beruf zu nutzen. Außerdem können angehende Lernpersonen in der Beschäftigung mit den Vignetten achtsam werden und eine Haltung entwickeln, welche offen für oftmals unscheinbare Dinge ist.

Gerade die beiden Sichtweisen, mit der auf die Vignette geblickt wird, bieten einen Mehrwert, da hiermit Dinge gesehen werden, welche mit nur einer Perspektive verborgen geblieben wären. Es können dabei fruchtbare Aha-Momente entstehen, welche bereits bekannte Ding in einem neuen Licht erscheinen lassen, Bekanntes wird also wieder zu Neuem, was auch für eine engagierte Lehrpraxis sehr wichtig ist.

Bezugnehmend auf das Curriculum für das Lehramtsstudium des Bachelor- sowie des Masterstudiums der Universität Wien (Tabelle 4) kann festgehalten werden, dass mit dem entwickelten Konzept viele Bereiche angesprochen werden. Es können bildungswissenschaftliche Kompetenzen erworben werden, denn grundlegende Theorien zum Lernen werden durch die Thematisierung des Lernens *als* sowie *durch* Erfahrung angesprochen. Aber auch die pädagogisch-praktischen Handlungskompetenzen können gefördert werden. Gerade durch die psychoanalytische Sichtweise ist es möglich, Handlungsalternativen zu generieren, welche in der Praxis hilfreich sein können. Aber auch Vignetten möchten alternative (Handlungs-) Möglichkeiten aufzeigen. Ebenso können Querschnittskompetenzen angesprochen werden, denn die in den Vignetten dargestellten Situationen können beispielsweise den Umgang mit Konflikten oder Gewalt zeigen und durch die Besprechung können somit passende Umgänge mit Konflikten thematisiert werden. Außerdem können die sozialen Kompetenzen sowie das Professionsverständnis gefördert werden, denn in den Vignetten werden immer auch soziale Beziehungen, Arbeitsformen und der Umgang von Personen in unterschiedlicher Art und Weise behandelt.

12 Fazit

Die vorliegende Masterarbeit zielte auf die Entwicklung eines innovativen hochschuldidaktischen Konzeptes ab, welches den Einsatz von phänomenologisch orientierten Vignetten in der Ausbildung von (angehenden) Lehrpersonen als Professionalisierungsinstrumente nutzt. Das entwickelte Konzept wurde vor dem Hintergrund der psychoanalytischen Methode der Work Discussion konzipiert, welche ebenfalls der Professionalisierung von pädagogisch tätigen Personen dient. Zur Erarbeitung des Konzepts wurden sowohl im Hinblick auf die Methode Work Discussion als auch den Vignetten deren (erkenntnis-)theoretische Grundlagen aus der Psychoanalyse beziehungsweise der Phänomenologie erarbeitet. Weiterführend wurden die Leitideen und Prinzipien der diversen methodischen Herangehensweisen herausgearbeitet sowie so verknüpft, dass sie sich passend beziehungsweise fruchtbar in ein gemeinsames Konzept fügen lassen. Außerdem orientiert sich das hochschuldidaktische Konzept an allgemeinen (hochschul-)didaktischen Richtlinien sowie an didaktischen Konzepten und Vorgaben der Universität Wien aus der Lehrer*innenbildung.

Die Beantwortung der forschungsleitenden Fragestellung, welche lautet: „Wie kann im Rahmen der Lehrer*innenbildung ein hochschuldidaktisches Konzept gestaltet sein, welches phänomenologisch orientierte Vignetten als Professionalisierungsinstrumente nutzt?“

ergibt sich somit folgendermaßen. Das entwickelte Konzept gliedert sich in drei große Bereiche: eine Einführung, einen Hauptteil und einen Abschluss.

In der Einführung werden mit Hilfe von hochschuldidaktischen Methoden theoretische Inhalte vermittelt. Themen, die dabei in der Einführung als theoretische Inhalte angesprochen werden, sind Vignetten, der Begriff des Leibes (im Unterschied zum Körper) und der Wahrnehmung, Lernen *als* und *durch* Erfahrung, und die Work Discussion. Ebenso werden in der Einführungsphase phänomenologische und psychoanalytische Grundlagen des Konzeptes thematisiert. Mittels konkreter Methoden, Arbeitsaufträge, Übungen und Inputs von den Lehrenden an die Lernenden werden die zuvor erwähnten Inhalte gemeinsam erarbeitet. Orientiert wird sich dabei an allgemeinen didaktischen Konzepten, wie beispielsweise dem didaktischen Dreieck oder an neun didaktischen W-Fragen. Zusätzlich werden auch hochschuldidaktische Konzepte wie der Ansatz des „Constructive Alignments“ sowie die neun didaktischen Prinzipien für die Hochschullehre nach Pfäffli miteinbezogen. Außerdem wurden auch Vorgaben der Universität Wien, welche beispielhaft als Referenzuniversität ausgewählt wurde, bezogen auf die Lehrer*innenbildung sowie der Studienzieltabelle für Geistes-, Sozial- und Kulturwissenschaften berücksichtigt. Auch ein Seminarplan, welcher alle wichtigen Informationen für die Studierenden enthält und einen Überblick bietet, ist Teil dieser Einführung und wurde als Vorlage für das hochschuldidaktische Konzept, welches phänomenologisch orientierte Vignetten als Professionalisierungsinstrumente einsetzt, miteingebaut. An diese erste Phase schließt der Hauptteil des hochschuldidaktischen Konzeptes an, in welchem intensiv mit Vignetten gearbeitet wird. Nachdem die Theorieeinheiten des Einführungsteils abgeschlossen sind, werden die übrigen Seminartermine, mit Ausnahme des letzten Termins, immer nach dem gleichen Schema abgehalten. Der Aufbau dieser Seminareinheiten orientiert sich dabei am vierteiligen Ablauf der Work Discussion. Um das Konzept für die Praxisausübung möglichst flexibel einsetzbar zu machen, wurden zwei Varianten entwickelt, wie der Hauptteil ablaufen kann: die Basisvariante und die Erweiterungsvariante.

In der Basisvariante wird in jeder Seminareinheit von der Seminarleitung eine neue Vignette mitgebracht. Diese wird laut vorgelesen. Danach wird die Vignette durch zwei Perspektiven (phänomenologische und psychoanalytische) betrachtet und besprochen: Zuerst wird die Vignette aus einem phänomenologischen Blickwinkel betrachtet. Hierbei steht im Mittelpunkt, wie sich Dinge/Phänomene in der Vignette zeigen. Im Anschluss wird die Vignette aus einer psychoanalytischen Sichtweise betrachtet und besprochen. Dabei steht eher das Erkennen der (teils unbewussten) Sinnstrukturen im Fokus. Um die Studierenden beim Einnehmen der beiden Sichtweisen und dem Wechsel zu unterstützen, wurden Fragen entwickelt, die dabei behilflich sein sollen. Im Anschluss an die Seminareinheit haben die Student*innen die Aufgabe, selbstständig eine Vignet-

ten-Lektüre über die im Seminar besprochene Vignette zu verfassen. Dafür können die zuvor erwähnten helfenden Fragen als Stütze herangezogen werden. Jede Einheit des Hauptteiles in der Basisvariante läuft demnach nach diesem vierteiligen Schema ab:

- 1) Vignette, welche von der Lehrveranstaltungsleitung mitgebracht wird
- 2) Vorlesen der Vignette
- 3) Besprechung der Vignette aus zwei Perspektiven (phänomenologische und psychoanalytische) – Beantwortung der Fragen für die beiden Sichtweisen
- 4) Verfassen der Vignetten-Lektüre

Die nach jeder Einheit zu verfassenden Vignetten-Lektüren sind Teil der Abschlussarbeit, welche nach dem Ende des Seminars zur Leistungsbeurteilung abgegeben wird.

Neben der Basisvariante gibt es ebenfalls noch eine Erweiterungsvariante. Die Erweiterungsvariante gestaltet sich etwas aufwändiger, denn bei dieser ist ein Besuch einer Schule mit der Möglichkeit des Verfassens von Vignetten vorgesehen. Im Gegensatz zur Basisvariante muss für diese Variante das Schreiben von Vignetten in der Einführung thematisiert werden. Im Unterschied zur Basisvariante bringt nicht die Lehrveranstaltungsleitung jede Einheit eine Vignette mit, sondern die Studierenden verfassen nach einer Hospitation an den Schulen selbstständig eine Vignette und bringen diese abwechselnd in das Seminar mit. Die Besprechung der Vignette im Seminar findet gleich wie bei der Basisvariante statt. Die Vignette wird also wiederum laut vorgelesen und durch die beiden Perspektiven mit Hilfe der Fragen besprochen. Auch das Verfassen der Vignetten-Lektüre nach den Seminareinheiten bleibt erhalten. Jede Einheit des Hauptteiles in der Erweiterungsvariante läuft demnach nach diesem vierteiligen Schema ab:

- 1) Eine selbstverfasste Vignette wird von einem Studierenden in das Seminar mitgebracht
- 2) Vorlesen der Vignette
- 3) Besprechung der Vignette aus zwei Perspektiven (phänomenologische und psychoanalytische) – Beantwortung der Fragen für die beiden Sichtweisen
- 4) Verfassen der Vignetten-Lektüre

Den Abschluss der Lehrveranstaltung und somit die dritte Phase des Konzeptes bildet eine Reflexion im Plenum sowie eine gemeinsame Feedbackrunde. Dafür ist die letzte Einheit des Seminars vorgesehen.

Eine Abschlussarbeit wird zeitnahe im Anschluss an die letzte Einheit abgegeben und dient wie bereits erwähnt zur Leistungsbeurteilung. Die Bestandteile der Abschlussarbeit, welche zur Leistungsüberprüfung dienen, sind die verfassten Vignetten-Lektüren, eine Abschlussreflexion und falls selbstständig Vignetten verfasst wurden, sind auch diese in die Abschlussarbeit einzufügen. Für die Abschlussreflexion in der Abschlussarbeit wurden leitende Fragen im Konzept erarbeitet, welche die Studierenden zur Reflexion über das Seminar, den Ablauf des Hauptteils, die Inhalte und das Verständnis von Professionalisierung sowie deren Lernerfahrungen anregen sollen.

Neben der leitenden Forschungsfrage wurden in der Einleitung auch Unterfragen genannt, welche zur Erarbeitung von dieser dienlich waren. Diese lauten:

- Welche grundlagentheoretischen Inhalte müssen berücksichtigt werden?

Es müssen die Grundlagen für die Vignetten, also phänomenologische Grundlagen sowie psychoanalytische Grundlagen für die Methode der Work Discussion berücksichtigt werden. Außerdem müssen hochschuldidaktische Ansätze miteinbezogen werden.

- Wie kann das Modell der Work Discussion für den Einsatz von Vignetten genutzt werden?

Nach der Einarbeitung in die Grundlagen der beiden Ansätze zeigte sich, dass aufgrund von vielen Gemeinsamkeiten der Ablauf der Besprechung, wie dieser in der Work Discussion stattfindet, auf die Arbeit mit Vignetten ohne größere Anpassungen umgelegt werden kann. Einzig hinzugefügt beziehungsweise verändert wurde, dass die Besprechung der Vignetten durch zwei Perspektiven stattfindet und daher in zwei Unterbereiche gegliedert wird. Zuerst wird mittels einer phänomenologischen Sichtweise auf die Vignette geschaut beziehungsweise diese analysiert, danach wird die Vignette aus einer psychoanalytischen Perspektive betrachtet. Durch die beiden Sichtweisen auf die Vignette können die Studierenden lernen, ihre Sichtweise auf die Vignette zu verändern und mit anderen Vornahmen die pädagogische Situation wahrnehmen. Dadurch eröffnet sich ihr Blickwinkel und bereits Bekanntes kann wieder zu etwas Neuem werden. Dies meint, dass etwas aus der Vignette, das bereits als bekannt und verstanden angesehen wird, durch den Wechsel der Sichtweise wieder in einem neuen Licht erscheinen kann und neue Schlüsse gezogen sowie (Lern-)Erfahrungen gemacht werden können.

- Wie können die Methode der Work Discussion und Vignetten unter Beachtung der unterschiedlichen erkenntnistheoretischen Prämissen adäquat „zusammengeführt“ werden?

Aufgrund der intensiven Beschäftigung mit den (erkenntnis-)theoretischen Grundlagen konnten im Anschluss Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Vignetten und der Methode der Work

Discussion ausgemacht werden. Als auszugsweise Gemeinsamkeiten seien hier genannt, dass sowohl in den Praxisprotokollen der Work Discussion als auch in den Vignetten pädagogische Situationen beschreibend dargestellt werden. Gemein ist der Work Discussion und der Arbeit mit Vignetten außerdem, dass sie einen Beitrag zur Professionalisierung von pädagogisch tätigen Personen leisten und Handlungsalternativen entwickeln möchten. Als großer Unterschied sei beispielsweise genannt, dass die Arbeit mit Vignetten darauf abzielt, zu erkennen, wie sich Lernen *als* Erfahrung zeigt und wie sich bestimmte Dinge sowie leibliche Artikulationen in pädagogischen Situationen wahrnehmen lassen. Bei der Work Discussion wird das Verstehen von pädagogischen Situationen in den Fokus gerückt und Lernen wird als Lernen *durch* eine Erfahrung angesehen. Daraus entwickelte sich die Besprechung der Vignette mittels des Ablaufs der Work Discussion. Die Besprechung der Vignette orientiert sich am vierteiligen Ablauf der Methode der Work Discussion und findet in Hauptteil des entwickelten hochschuldidaktischen Konzeptes statt. Die Besprechung der Vignette findet dabei zuerst aus einer phänomenologischen Perspektive statt, im Anschluss wird ein psychoanalytischer Blickwinkel eingenommen.

- Wie können Vignetten methodisch-didaktisch eingesetzt werden?

Für den methodisch-didaktischen Einsatz von Vignetten wurde der vierteilige Ablauf der Work Discussion herangezogen. Statt der Besprechung des Praxisprotokolls, wie dies in der Work Discussion gemacht wird, wird eine Vignette herangezogen. Das Anfertigen des Besprechungsprotokolls wird durch das Verfassen einer Vignetten-Lektüre ersetzt.

- Wie können die einzelnen Schritte der Bearbeitung von Vignetten in ein standardisiertes Setting überführt werden, ohne ihr Potenzial zu verlieren?

Gerade durch die Strukturierung und Standardisierung der Besprechung der Vignetten, welche durch die Methode der Work Discussion vorgegeben ist, wird der Arbeit mit Vignetten ein zusätzliches Potenzial verliehen. Denn damit wird der Einsatz von Vignetten in der Hochschullehre zugänglicher gemacht. Außerdem bleiben die eigentliche Besprechung und das Verfassen der Vignetten-Lektüre relativ offen. Es wurde versucht, ein Setting zu kreieren, welches standardisiert ist und gleichzeitig möglichst offen bleibt. Jedoch soll hier noch betont werden, dass auch in der Offenheit, welche die Besprechung der Vignette ebenso wie die Vignetten-Lektüre bietet, auch ein Potenzial liegt, denn eine zu große Standardisierung würde wiederum das Potenzial der Vignette vermindern.

Die Relevanz des entwickelten Konzeptes zeigt sich darin, dass durch die Arbeit mit den Vignetten mittels der Methode der Work Discussion ein praxisnahes Seminar für Lehramtsstudierende entwickelt wurde, welches jedoch auch theoretische, bildungswissenschaftliche Inhalte beziehungsweise Grundlagen miteinbezieht. Die bildungswissenschaftliche Relevanz lässt sich dahingehend erkennen, dass mittels des entwickelten Konzeptes theoretische Inhalte wie verschiedene Verständnisse von Lernen vermittelt werden. Diese nähergebrachten theoretischen Inhalte stellen für die im Anschluss stattfindende Besprechung der Vignetten die Basis dar. Außerdem unterstützen die in der Einführungsphase besprochenen Themen das Verfassen der Vignetten-Lektüren. Das entwickelte hochschuldidaktische Konzept leistet einen Beitrag dazu, das Professionalisierungsinstrument Vignette mittels der Methode der Work Discussion in einen vorgegebenen Besprechungsablauf einzuordnen und damit einen Transfer in die praktische Umsetzung in Seminaren zu bieten.

Die Arbeit mit den Vignetten sowie die Methode der Work Discussion haben den Anspruch, die Professionalisierung von pädagogisch tätigen Personen zu fördern. Außerdem dient das entwickelte Konzept der Reflexionsfähigkeit sowie der Sensibilisierung der Wahrnehmung in Bezug auf pädagogische Situationen. Gerade durch die Betrachtung einer Vignette mittels zwei unterschiedlicher Sichtweisen wird der Blick auf eine pädagogische Situation erweitert und es können sich Erfahrungen und Erkenntnisse ergeben, die ohne diesen Perspektivenwechsel von phänomenologisch zu psychoanalytisch nicht möglich gewesen wären. Ebenso kann die Vignetten-Lektüre durch die verschiedenen Perspektiven profitieren, denn so eröffnen sich neue Erkenntnisse und Ideen für das Verfassen der Vignetten-Lektüre. Des Weiteren wird das Vorwissen durch den Wechsel der Sichtweisen in Frage gestellt und Phänomene, welche bereits klar identifiziert wurden, können plötzlich anders wahrgenommen werden. Die Betrachtung der Vignette durch zwei „Brillen“ ermöglicht demnach also, mit unterschiedlichen Blickwinkeln die gleiche pädagogische Situation zu betrachten und somit bereits bekannte Situationen in einem neuen Licht zu sehen und neue Erfahrungen sowie Erkenntnisse zu gewinnen.

Eine Antwort auf die Frage, wie das Konzept in der praktischen Umsetzung funktioniert, kann noch nicht gegeben werden, aber aufgrund der aus der Theorie entwickelten Verbindungspunkte zwischen der Arbeit mit Vignetten und der Work Discussion, lässt sich festhalten, dass die Methodenkombination sich als fruchtbar erweisen kann. Natürlich können sich Herausforderungen in der Umsetzung ergeben. Denkbar wäre, dass der Theorieteil zu Beginn abschreckend auf die Studierenden wirken könnte, da sich diese oft viel Praxisinput wünschen. Ebenso könnte es die

Studierenden vor Herausforderungen stellen, die „Brillen“ bei der Besprechung der Vignette bewusst zu wechseln und zwischen den Sichtweisen unterscheiden zu können. Außerdem könnte manche Student*innen das selbstständige Verfassen der Vignetten als auch der Vignetten-Lektüre vor Herausforderungen stellen. Um diesen Schwierigkeiten entgegenzuwirken, sollte der*die Lehrende die Studierenden ermutigen und unterstützen, sich auf das Arbeiten mit Vignetten und den zwei Betrachtungsbrillen einzulassen. Für die Lehrenden könnte es schwierig sein, sich gleich gut in zwei verschiedene Gebiete einzulesen, sowie den doch recht umfangreichen Seminarplan umzusetzen.

In Zukunft wäre es sinnvoll, das Konzept in der Praxis auszuprobieren, um es zu evaluieren und schlussendlich zu adaptieren. Auch die zuvor genannten möglichen Herausforderungen könnten somit möglicherweise bestätigt und gegebenenfalls bearbeitet werden. Dazu wäre unter anderem das Feedback, welches die Studierenden in der letzten Einheit geben, wichtig und spannend. Außerdem wäre es noch denkbar, das Konzept noch weiter zu adaptieren, um es noch flexibler anpassbar zu machen, oder allenfalls sogar noch für andere Seminarformen zu öffnen. Denkbar wäre hier, dass Seminare, die die Besprechung der Praxiseinheiten der Studierenden zum Thema haben, sich an dem in dieser Arbeit entwickelten hochschuldidaktischen Konzept zum Einsatz von Vignetten orientieren. Dabei könnten die Studierenden Vignetten anstelle von Hospitationsbögen verfassen, welche im Seminar nach dem vierteiligen Ablauf der Erweiterungsvariante des Hauptteils des Konzeptes besprochen und bearbeitet werden.

Abschließend kann gesagt werden, dass die Verbindung der Arbeit mit Vignetten und der Work Discussion gemeinsam mit hochschuldidaktischen Ansätzen fruchtbar sein kann. Nun könnte dieses Konzept dem „Praxistest“ unterzogen werden, um allfällige Schwierigkeiten aufzudecken und es nach einer systematischen Evaluierung entsprechend weiter verfeinern zu können.

Literaturverzeichnis

Agostini, E. (2020a): Lernen. In: Bollweg P., Buchna, J., Coelen T. & Otto H.-U. (Hg.): Handbuch Ganztagsbildung. Wiesbaden: Springer VS, S. 217-229.

Agostini, E. (2020b): Lernen „am Fall“ versus „Lernen am Beispiel“. Oder: Zur Bedeutung der pathischen Struktur ästhetischer Wahrnehmung für die Narration von phänomenologisch orientierten Vignetten. In: Peterlini H. K., Cennamo I. & Donlic J. (Hg.): Wahrnehmung als pädagogische Übung. Theoretische und praxisorientierte Auslotung einer phänomenologisch orientierten Bildungsforschung. Innsbruck, Wien: StudienVerlag, S. 153-178.

Agostini, E. (2020c): Aisthesis - Pathos - Ethos: zur Heranbildung einer pädagogischen Achtsamkeit und Zuwendung im professionellen Lehrer/-innenhandeln. Innsbruck, Wien: StudienVerlag.

Agostini, E. (2019a): Leibliche Wahrnehmung zwischen (er-)kenntnisreicher Aisthesis und pädagogischen Ethos am Beispiel der Vignettenforschung. In: Brinkmann M., Türstig J. & Weber-Spanknebel M. (Hg.): Leib – Leiblichkeit – Embodiment. Pädagogische Perspektiven auf eine Phänomenologie des Leibes. Wiesbaden: Springer VS, S.301-322.

Agostini, E. (2019b): Über die Kunst des Vignettenschreibens. Forschendes Studieren zwischen empirischen und ästhetisch-ethischen Ansprüchen. In: Kunz R. & Peters M. (Hg.): Der professionalisierte Blick. Forschendes Studieren in der Kunstpädagogik. München: Kopaed, S. 178-189.

Agostini, E. (2019c): Zur Verdichtung und Analyse von Unterrichtsvignetten. In: Journal für LehrerInnenbildung. Vol. 19, 4. S. 92-101.

Agostini, E. (2016): Lektüre von Vignetten: Reflexive Zugriffe auf Erfahrungsvollzüge des Lernens. In: Baur S. & Peterlini H. K. (Eds.): An der Seite des Lernens. Erfahrungsprotokolle aus dem Unterricht an Südtiroler Schulen – ein Forschungsbericht. Mit einem Vorwort von Käte Meyer-Drawe und einem Nachwort von Michael Schratz. Gastbeiträge von Dietmar Larcher und Stefanie Risse. Erfahrungsorientierte Bildungsforschung, Vol. 2 Innsbruck, Wien, Bozen: StudienVerlag, S. 55-62.

Agostini, E. (2014): Was kann uns Ästhetik heute noch bedeuten? Ästhetische (Lern-)Erfahrungen: eine Vignette und deren Lektüre. In: Magazin Erwachsenenbildung.at. Vol. 22. S.08/1-10.

Agostini E., Eckart, E., Peterlini, H. K., Schratz, M. (2017): Responsives Forschungsgeschehen zwischen Phänomenologie und Pädagogik: „Lernseits“ von Unterricht am Beispiel der phänomenologischer Vignettenforschung. In: Brinkmann M., Buck M. F. & Rödel S. S. (Hg.): Pädagogik – Phänomenologie. Verhältnisbestimmungen und Herausforderungen. Wiesbaden: Springer VS, S. 323-356.

Agostini, E., Mian, S. (2020): Schulentwicklung mit Vignetten. Ein Beispiel zum Einsatz von phänomenologisch orientierten Vignetten in der Weiterbildung von Lehrpersonen. In: Peterlini H. K., Cennamo I. & Donlic J. (Hg.): Wahrnehmung als pädagogische Übung. Theoretische und praxisorientierte Auslotung einer phänomenologisch orientierten Bildungsforschung. Innsbruck, Wien: StudienVerlag, S. 137-149.

Agostini, E., Schratz, M., Risse, E. (2018): Lernseits denken – erfolgreich unterrichten. Personalisiertes Lehren und Lernen in der Schule. Hamburg: AOL-Verlag.

Anderegg, N. (2020): Führen als responsives Geschehen. Dem Phänomen ‚Führen‘ auf der Spur. In: Schwarz J. F. & Symeonidis V. (Hg.): Explorationen des Lernens. Schule als ‚Erfahrungs- und Lebensraum‘. Innsbruck, Bozen, Wien: Studienverlag.

Baur, S., Peterlini, H. K. (2016): An der Seite des Lernens. Erfahrungsprotokolle aus dem Unterricht an Südtiroler Schulen - ein Forschungsbericht. Innsbruck, Wien, Bozen: Studienverlag.

Baur, S., Schratz, M. (2015): Phänomenologisch orientierte Vignettenforschung. Eine lernseitige Annäherung an Unterrichtsgeschehen. In: Brinkmann M., Kubac R. & Rödel S. S. (Hg.): Pädagogische Erfahrung. Theoretische und empirische Perspektiven. Wiesbaden: Springer VS, S. 159-180.

Becke, A. (1999): Der Weg der Phänomenologie. Husserl, Heidegger, Rombach. Hamburg: Verlag Dr. Kovač.

Böss-Ostendorf, A., Senft, H. (2018): Einführung in die Hochschul-Lehre. Der Didaktik-Coach. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.

Brauer, M. (2014): An der Hochschule lehren. Praktische Ratschläge, Tricks und Lehrmethoden. Berlin, Heidelberg: Springer VS.

Breen-Wenningr, B., Louis, B. (2020): Orientierung an Studienzielen & Constructive Alignment. Infopool besser lehren. URL: <https://infopool.univie.ac.at/startseite/universitaeres-lehren-lernen/studienzielorientierung-und-constructive-alignment/> [Zugriff: 6. 5. 2021]

Brinkmann, M. (2021): Verstehen und Beschreiben. Zur phänomenologischen Deskription in der qualitativen Empirie. In: Symeonidis, V. & Schwarz, J. F. (Hg.): Erfahrungen verstehen – (Nicht-)Verstehen erfahren. Potenzial und Grenzen der Vignetten- und Anekdotenforschung in Annäherung an das Phänomen Verstehen. Innsbruck, Wien: StudienVerlag, S. 29-46.

Brinkmann, M. (2019a): Einleitung. In: Brinkmann M. (Hg.): Phänomenologische Erziehungswissenschaft von ihren Anfängen bis heute. Eine Anthologie. Wiesbaden: Springer VS, S.1-42.

Brinkmann, M. (2019b): Pädagogisches (Fremd-)Verstehen. Zur Theorie und Empirie einer inter-korporalen Ausdruckshermeneutik. In: Brinkmann M. (Hg.): Verkörperungen. (Post-)phänomenologische Untersuchungen zwischen erziehungswissenschaftlicher Theorie und leiblichen Praxen in pädagogischen Feldern. Wiesbaden: Springer VS, S.131-158.

Brinkmann, M. (2017): Vom Fall zum Beispiel. Fünf Thesen zur bildenden, rekonstruktiven und progressiven Funktion von Beispielen in Lehrerbildung und qualitativer Forschung. URL: https://www.researchgate.net/publication/319624932_Vom_Fall_zum_Beispiel_Funf_Thesen_zur_bildenden_rekonstruktiven_und_progressiven_Funktion_von_Beispielen_in_Lehrerbildung_und_qualitativer_Forschung [Zugriff: 16. 3. 2021]

Brinkmann, M. (2011): Pädagogische Erfahrung – phänomenologisch und ethnographische Forschungsperspektiven. In: Breinbauer I. M. & Weiß G. (Hg.): Orte des Empirischen in der Bildungstheorie. Einsätze theoretischer Erziehungswissenschaft II. Würzburg: Königshausen & Neumann, S.61-80.

Bube, A. (2017): Alltagsgegenständliche Kunst und ihr Erkenntnis- und Wirkungspotenzial. Reflexionsprozesse und konkrete Erfahrung. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Buchberger, S. (2018): Erste Lehrveranstaltungs-Einheit. Infopool besser lehren. URL: <https://infopool.univie.ac.at/startseite/universitaeres-lehren-lernen/erste-einheit/> [Zugriff: 6. 5. 2021]

Buchberger, S. (2017): Feedback durch Lehrende. Infopool besser lehren. URL: <https://infopool.univie.ac.at/startseite/feedback/feedback-durch-lehrende/> [Zugriff: 7. 5. 2021]

Center for Teaching and Learning (2018): Aufgabenstellung. Infopool besser lehren. URL: <https://infopool.univie.ac.at/startseite/lehren-betreuen/aufgabenstellungen/> [Zugriff: 7. 5. 2021]

Center for Teaching and Learning (2017): Peer-Feedback. Infopool besser lehren. URL: <https://infopool.univie.ac.at/startseite/feedback/peer-feedback/> [Zugriff: 7. 5. 2021]

Cramer, C., König, J., Rothland, M., Blömeke, S. (2020): Einführung in das Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Cramer, C., König, J., Rothland, M. & Blömeke, S. (Hg.): Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 11-18.

Datler, W. (2004): Die heilpädagogische Beziehung als Gegenstand der Reflexion und Ort der Veränderung. In: Kannewischer, S., Wagner, M., Winkler, C., Dworschak, W. & Wegler, H. (Hg.): Verhalten als subjektiv-sinnhafte Ausdrucksform. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 116-126.

Datler, W. (2003): Erleben, Beschreiben und Verstehen: Vom Nachdenken über Gefühle im Dienste der Entfaltung von pädagogischer Professionalität. In: Dörr, M. & Göppel, R. (Hg.): Bildung der Gefühle. Innovation? Illusion? Intrusion? Gießen: Psychosozialverlag, S. 241-264.

Datler, W., Fürstaller, M., Wininger, M. (2015): Zum Selbstverständnis Psychoanalytischer Pädagogik und zur Geschichte ihrer Institutionalisierung. Eine Einführung in den Band. In: Fürstaller, M., Dalter, W. & Wininger, M. (Hg.): Psychoanalytische Pädagogik: Selbstverständnis und Geschichte. Oplanden, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 9-30.

Datler, W., Datler, M. (2014): Was ist „Work Discussion“? Über die Arbeit mit Praxisprotokollen nach dem Tavistock-Konzept. URL: <http://docplayer.org/80844766-Was-ist-work-discussion.html> [Zugriff: 17. 2. 2021]

Datler, W., Hover-Reisner, N., Steinhardt, K. (2010): Akademische Bildung und professionelles Verstehen. Work Discussion im Vorschulbereich. In: Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung Vol. 10, 1. S. 17-22.

Diem-Wille, G. (2013): Zur Vermittlung einer psychoanalytischen Haltung durch das Verstehen der frühen Entwicklung: Erfahrungen mit dem Universitätslehrgang „Psychoanalytic Observational Studies“ in Wien. In: Winninger, M., Dalter, W. & Dörr, M. (Hg.): Psychoanalytische Pädagogik und frühe Kindheit. Band 4 der Schriftenreihe der Kommission Psychoanalytische Pädagogik der DGfE. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 177-201.

Duden (2020a): Prima Philosophia, die. URL: https://www.duden.de/rechtschreibung/Prima_Philosophia [Zugriff: 18. 12. 2020]

Duden (2020b): in status nascendi. URL: https://www.duden.de/rechtschreibung/in_statu_nascendi [Zugriff: 23. 12. 2020]

Duden (2020c): Vignette, die. URL: <https://www.duden.de/rechtschreibung/Vignette> [Zugriff: 21. 1. 2021]

Freud, S. (1940): Psychoanalyse und Libidotheorie. In: Freud, A., Bibring, E., Hoffer, W., Kirs, E. & Isakower, O. (Hg.): Gesammelte Werke. Dreizehnter Band. Frankfurt am Main: S. Fischer Verlag, S. 209-233.

Funder, A., Fürstaller M., Hover-Reisner N. (2013): „Holding mind in mind“ Work Discussion: Eine Methode zur Förderung der Mentalisierungsfähigkeit von Erzieherinnen? In: Winninger, M., Dalter, W. & Dörr, M. (Hg.): Psychoanalytische Pädagogik und frühe Kindheit. Band 4 der Schriftenreihe der Kommission Psychoanalytische Pädagogik der DGfE. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 217-236.

Giernalczyk, T., Möller, H. (2018): Entwicklungsraum. Psychodynamische Beratung in Organisationen. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Goddemeier, C. (2015): John Bowlby: Pionier der Bindungsforschung. In: Deutsches Ärzteblatt. Vol. 10. S. 459-461.

Goddemeier, C. (2008): Maurice Merlau Ponty. Phänomenologie der Wahrnehmung. In: Deutsches Ärzteblatt. Vol. 4. S. 164-165.

Halbmayer, E. (2010): Einführung in die empirischen Methoden der Kultur- und Sozialanthropologie. URL: <https://www.univie.ac.at/ksa/elearning/cp/ksamethoden/ksamethoden-37.html> [Zugriff: 3. 12. 2020].

Harris, M. (1977): The Tavistock training and philosophy. In: Harris, M. & Bick, E. (2011): The Tavistock Model: Papers on Child Development and Psychoanalytic Training. London: Karnac, S. 1-24.

Heinzel, F. (2020): Falldarstellung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Cramer, C., König, J., Rothland, M. & Blömeke, S. (Hg.): Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 700-705.

Hover-Reisner, N., Fürstaller, M., Funder, A., Datler, M. (2014): Work Discussion als Methode der Fallarbeit im Dienste der Professionalisierung in frühpädagogischen Berufsfeldern. In: Pieper I., Frei P., Hauenschild K. & Schmidt-Thieme B. (Hg.): Was der Fall ist. Beiträge zur Fallarbeit in Bildungsforschung, Lehramtsstudium, Beruf und Ausbildung. Wiesbaden: Springer VS, S. 277-289.

Jackson, E. (2005): Developing observation skills in school settings: The importance and impact of 'work discussion groups' for staff. In: International Journal of Infant Observation and Its Applications. Vol. 8 (1), S. 5-17.

Krüger, H.-H. (2019): Erziehungs- und Bildungswissenschaft als Wissenschaftsdisziplin. Opladen, Toronto: Verlag Barbara Budrich.

Kuhlmann, C. (2013): Erziehung und Bildung. Einführung in die Geschichte und Aktualität pädagogischer Theorien. Wiesbaden: Springer VS.

Kunze, K. (2020): Kasuistische Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Cramer, C., König, J., Rothland, M. & Blömeke, S. (Hg.): Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 681-690.

Lehner, M. (2019): Didaktik. Bern: Haupt Verlag, Stuttgart: UTB.

Lippitz, W. (2003): Differenz und Fremdheit. Phänomenologische Studien in der Erziehungswissenschaft. Frankfurt am Main: Peter Lang

Lippitz, W. (1984): Exemplarische Deskription. Die Bedeutung der Phänomenologie für die erziehungswissenschaftliche Forschung. In: Brinkmann M. (Hg.): Phänomenologisch Erziehungswissenschaft von ihren Anfängen bis heute. Eine Anthologie Wiesbaden: Springer VS, S. 315-336.

List, E. (2014): Psychoanalyse. Wien: Facultas Verlags- und Buchhandels AG.

Lohmer, M. (2005): Lernen im Team. Die Balance zwischen Veränderung und Stabilität in psychosozialen Organisationen. URL: <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s00278-005-0459-5.pdf> [Zugriff: 22.3. 2021]

Macke, G., Hanke, U., Viehmann, P. (2008): Hochschuldidaktik. Lehren, vortragen, prüfen. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.

Matschek-Jauk, M., Amtmann, E. (2020): Lehren und Lernen in der Hochschule. In: Hummel, S. (Hg.): Grundlagen der Hochschullehre. Teaching in Higher Education. Wiesbaden: Springer VS, S. 139-163.

Meyer-Drawe, K. (2013a): Lernen und Leiden. Eine bildungsphilosophische Reflexion. In: Nittel D. & Seltrecht A. (Hg.): Krankheit: Lernen im Ausnahmezustand. Brustkrebs und Herzinfarkt aus interdisziplinärer Perspektive. Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag, S. 68-76.

Meyer-Drawe, K. (2013b): Lernen braucht Lehren. In: Fauser, P., Beutel, W. & John, J. (Hg.): Pädagogische Reform. Anspruch – Geschichte – Aktualität. Seelze: Kallmeyer/Klett, S. 89-97.

Meyer-Drawe, K. (2010): Zur Erfahrung des Lernens. Eine phänomenologische Skizze. In: Santalka. Vol. 18, 3. S. 6-17.

Meyer-Drawe, K. (1996): Vom anderen lernen. Phänomenologische Betrachtungen in der Pädagogik. In: Brinkmann M. (Hg.): Phänomenologisch Erziehungswissenschaft von ihren Anfängen bis heute. Eine Anthologie Wiesbaden: Springer VS, S. 363-378.

Meyer-Drawe, K. (1982): Lernen als Umlernen. Zur Negativität des Lernprozesses. In: Brinkmann M. (Hg.): Phänomenologisch Erziehungswissenschaft von ihren Anfängen bis heute. Eine Anthologie Wiesbaden: Springer VS, S. 265-286.

Peterlini, H. K. (2020): Phänomenologie als Forschungshaltung. Einführung in Theorie und Methodik für das Arbeiten mit Vignetten und Lektüren. In: Donlic J. & Strasser I. (Hg.): Gegenstand und Methoden qualitativer Sozialforschung. Einblicke in die Forschungspraxis. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 121-138.

Peterlini, H.K., Agostini, E., Krenn, S., Rathgeb, G. (2021): „Evidenzen“ sichtbar machen: Messen und Bewerten als Dilemma eines komplexen Machtgeschehens. In: Kemethofer D., Johannes Reitinger J. & Soukup-Altrichter K. (Hg.): Vermessen? Zum Verhältnis von Bildungsforschung, Bildungspolitik und Bildungspraxis. Münster, New York: Waxmann, S. 109-126.

Pfäffli, B. K. (2015): Lehren an Hochschulen. Eine Hochschuldidaktik für den Aufbau von Wissen und Kompetenzen. Bern: Haupt Verlag.

Philipps, B., Aldrian, S. (2020): Österreichische Hochschullehre im Diskurs: Gesellschaftliche, institutionelle und personale Anforderungen. In: Hummel, S. (Hg.): Grundlagen der Hochschullehre. Teaching in Higher Education. Wiesbaden: Springer VS, S. 19-53.

Psychosozial-Verlag (2021): Sándor Ferenczi. URL: https://www.psychosozial-verlag.de/catalog/autoren.php?author_id=305 [Zugriff: 14. 4. 2021]

Quindeau, I. (2008): Psychoanalyse. Paderborn: Wilhelm Fink.

Quindel, R. (2015): Widersprüche im Bologna-Prozess. Positionierungen zum Thema „Gute Lehre“. In: Klages, B., Bonillo, M., Reinders, S. & Bohmeyer, A. (Hg.): Gestaltungsraum Hochschullehre. Potenziale nicht-traditionell Studierender nutzen. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich Verlag, S. 39-58.

Rustin, M. (2013): Esther Bick. URL: <https://psychoanalysis.org.uk/our-authors-and-theorists/esther-bick> [abgerufen: 9. März 2021]

Rüth, U. (2005): Bion für Beginner - Eine Einführung zu Wilfred Ruprecht Bion (1897-1979): Leben und Werk. In: Forum für Kinder- und Jugendpsychiatrie, Psychosomatik und Psychotherapie 4, S. 66-81.

Scherrmann, A. (2016): Lernen mit Lösungsbeispielen im Mathematikunterricht. Eine empirische Untersuchung zur Datenauswertung im Unterricht. Wiesbaden: Springer VS.

Schnell, A. (2019): Was ist Phänomenologie? Frankfurt am Main: Vittoria Klostermann GmbH.

Schott, R. (2017): Leistungsüberprüfung. Infopool besser lehren. URL: <https://infopool.univie.ac.at/startseite/pruefen-beurteilen/leistungsueberpruefungen/> [Zugriff: 7. 5. 2021]

Schratz, M., Schwarz, J. F., Westfall-Greiter, T. (2013): Was sich zeigt und wie. Lernseits offenen Unterrichts. In: Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung. Vol. 2. S. 9-20.

Schratz, M., Schwarz, J. F., Westfall-Greiter, T. (2012): Lernen als bildende Erfahrung. Vignetten in der Praxisforschung. Innsbruck, Wien: StudienVerlag.

Schratz, M., Westfall-Greiter, T. (2010): Das Dilemma der Individualisierungsdidaktik. Plädoyer für personalisiertes Lernen in der Schule. In: journal für schulentwicklung. Vol. 14, 1. S. 18-31.

Sneis, J. (2019): Phänomenologische Literaturtheorie im 21. Jahrhundert. In: Scientia poetica: Jahrbuch für Geschichte der Literatur und der Wissenschaften. Vol. 23, 1. S. 256-264.

Spektrum (2008): Erste Philosophie. URL: <https://www.spektrum.de/lexikon/philosophie/erste-philosophie/624> [Zugriff: 18. 12. 2020]

Steinhardt, K., Sengschmied, I. (2012): Widerstand und Abwehr in Beratungsprozessen. Die psychoanalytische Methode der Work Discussion und der Umgang mit Versagensgefühlen im Dienste der Entfaltung pädagogischer Professionalität. In: Schnoor, H. (Hg.): Psychodynamische Beratung in pädagogischen Handlungsfeldern. Gießen: Psychosozialverlag, S. 165-180.

Steinhardt, K. (2007): Psychoanalytisch orientierte Supervision. Auf dem Weg zu einer Profession? Zur historischen, professionstheoretischen und empirischen Forschung von psychoanalytisch orientierter Supervision. Giessen: Psychosozialverlag.

Stieve, C. (2010): Sich von Kindern irritieren lassen. Chancen phänomenologischer Ansätze für eine Ethnographie der frühen Kindheit. In: Schäfer G. & Staeger R. (Hg.): Frühkindlich Lernprozesse verstehen. Ethnographische und phänomenologische Beiträge zur Bildungsforschung. Weinheim und München: Juventa Verlag, S. 23-50.

Schwarz, J.F. (2017): The Potenzial of Vignettes and Anecdotes as Research Instruments for Exploring Educational Issues. In: Ammann, M., Westfall-Greiter, T. & Schratz, M. (Hg.): Erfahrungen deuten – Deutungen erfahren. Experiential Vignettes and Anecdotes as Research, Evaluation and Mentoring Tool. Innsbruck: StudienVerlag, S. 107-124.

Universität Freiburg (2020): Lebens- und Berufsdaten. URL: <https://www.husserlarchiv.uni-freiburg.de/bernhard-waldenfels-archiv/lebensdaten-und-berufsdaten> [Zugriff: 23. 12. 2020]

Universität Wien (2020a): Phänomenologische Vignetten- und Anekdotenforschung. URL: <https://vigna.univie.ac.at> [Zugriff: 21. 1. 2021]

Universität Wien (2020b): Begriffs-ABC. Studieren an der Universität Wien. URL: <https://studieren.univie.ac.at/begriffs-abc/> [Zugriff: 7.5. 2021]

Universität Wien (2020c): Universität Wien, Zentrum für Lehrer*innenbildung und Fakultät für Philosophie und Bildungswissenschaft URL: <https://vigna.univie.ac.at/standorte/universitaet-wien/> [Zugriff: 30.8. 2021]

Universität Wien (2020d): Projekt Vignettenforschung ‚Nah am Werk‘. URL: <https://vigna.univie.ac.at/standorte/leibniz-universitaet-hannover/projekt-vignettenforschung-nah-am-werk/> [Zugriff: 31.8. 2021]

Universität Wien (2017): Allgemeines Curriculum für das Masterstudium zur Erlangung eines Lehramts im Bereich der Sekundarstufe (Allgemeinbildung) im Verbund Nord-Ost. URL: https://senat.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/s_senat/konsolidiert_Lehramt/Allgemeines_Curriculum_MA_Lehramt.pdf [Zugriff. 10. 5. 2021]

Universität Wien (2016): Allgemeines Curriculum für das Bachelorstudium zur Erlangung eines Lehramts im Bereich der Sekundarstufe (Allgemeinbildung) im Verbund Nord-Ost. URL: https://senat.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/s_senat/konsolidiert_Lehramt/Allgemeines_Curriculum_BA_Lehramt.pdf [Zugriff. 10. 5. 2021]

Waddell, M. (2008): Series Editor's Preface. In: Emanuel L. & Bradley E. (Hg.): "What can the matter be?" Therapeutic Interventions with Parents, Infants, and Young Children. London: Karnac Books, S. IX-X.

Waldenfels, B. (1997): Topographie des Fremden. Studien zur Phänomenologie des Fremden 1. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 16-65.

Waldenfels, B. (1992): Einführung in die Phänomenologie. München: Fink.

Waldherr, W., Walter, C. (2009): didaktisch und praktisch. Ideen und Methoden für die Hochschullehre. Stuttgart: Schäffer-Poeschel Verlag.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1 Didaktisches Dreieck (Lehner 2019, S. 32).....	72
Abbildung 2 Graphische Darstellung des Konzepts	93
Abbildung 3 Wissenspool (Waldherr, Walter 2009, S. 11)	101
Abbildung 4 Vignette Bewertung 1: Isolde, Frau Indra (Peterlini, Agostini, Krenn, Rathgeb 2021, S. 114).....	105
Abbildung 5 Vignette: Karin und Herr Klotz (Baur, Peterlini 2016, S. 137).....	107
Abbildung 6 Vignette: Martin, Miriam, Frau Meisen	108
Abbildung 7 Vignette: Sabine Braun, Doris Fuchsberger	110
Abbildung 8 Ablauf Basisvariante	115
Abbildung 9 Vignette: Alexandra, Annemarie, Herr Alberti.....	119

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1 Überblick Vignette und Work Discussion.....	70
Tabelle 2 Studienzieltabelle (Breen-Wenninger, Louis 2020, o. S.).....	78
Tabelle 3 Didaktische Prinzipien nach Pfäffli (2015, S. 141)	81
Tabelle 4 Kompetenzen Lehrer*innenbildung Universität Wien.....	89
Tabelle 5 Didaktische W-Fragen – Umsetzung im Konzept	128
Tabelle 6 Neun didaktische Prinzipien nach Pfäffli – Umsetzung im Konzept	132

Abstract

Die vorliegende Masterarbeit hat es sich zum Ziel gesetzt, ein hochschuldidaktisches Konzept zu erarbeiten, welches phänomenologisch orientierte Vignetten als Professionalisierungsinstrumente im Rahmen der Lehrer*innenbildung nutzt. Eingesetzt werden kann dieses Konzept in der Ausbildung von (angehenden) Lehrpersonen. Das Konzept orientiert sich neben den phänomenologischen Grundlagen der Vignetten auch an der psychoanalytischen Methode der Work Discussion. Die unterschiedlichen erkenntnistheoretischen Ansätze der Vignettenarbeit sowie der Work Discussion werden fruchtbar miteinander verknüpft und mittels (hochschul-)didaktischen Konzepten aus der Lehrer*innenbildung zu einem dreiteiligen Konzept verbunden. In der Einführung des entwickelten Konzeptes werden grundlegende Theorien zu Vignetten, Phänomenologie, Work Discussion und Psychoanalyse bearbeitet. Im Hauptteil des entwickelten Konzeptes steht die Arbeit mit den Vignetten angelehnt an die vierteilige Methode der Work Discussion. Den Abschluss bildet eine Reflexion und ein Feedback, verbunden mit der Abgabe einer Abschlussarbeit zur Leistungsbeurteilung.

The aim of the present master's thesis is to develop a university didactic concept that uses phenomenologically oriented Vignettes as tools for professionalization. This concept can be used in the training of (prospective) teachers. In addition to the phenomenological foundations of the Vignettes the concept is also based on the psychoanalytic method of the Work Discussion. The approaches of the Vignette work and the Work Discussion are interlinked and linked to a three-part concept by means of (university-) didactic concepts and didactic concepts from teacher training. In the introduction of the developed concept, theories on Vignettes, Phenomenology, Work Discussion and Psychoanalysis are dealt with. The main part of the developed concept focuses on the work with the Vignettes based on the four-part method of the Work Discussion. The conclusion of the developed concept is a reflection and feedback combined with the submission of a thesis to assess performance.