



# Fit für die Zukunft: Phänomenologische Vignetten und Schulentwicklung

Barbara Saxer

*Pädagogische Hochschule Tirol*  
barbara.saxer@ph-tirol.ac.at; <https://doi.org/10.17883/pa-ho-2023-01-03>

INGEREICHT 13 FEB 2023

ÜBERARBEITET 7 MAI 2023

ANGENOMMEN 8 MAI 2023

In den letzten Jahren ist national und international das Interesse an Schulentwicklung stark gestiegen. Eine besondere Stellung kommt der Einzelschule zu, die als treibende Kraft angesehen wird. Vor dem Hintergrund von Rolffs Schulentwicklungsmodell widmet sich der vorliegende Beitrag der (Weiter-)Entwicklung von Unterricht, um darüber systematisch Schulentwicklung anzustoßen. Dazu wird ein phänomenologisch orientierter Schulentwicklungsansatz herangezogen, der sich Vignetten als Instrumenten bedient. Anhand einer Beispielvignette wird veranschaulicht, wie mit Hilfe von phänomenologischen Vignetten an Einzelschulen Schulentwicklungsprozesse in Gang gesetzt werden können, die der Verbesserung von Lernen, Lehren und pädagogischem Handeln dienen.

SCHLÜSSELWÖRTER: Schulentwicklung, Einzelschule, schulisches Lernen, phänomenologische Vignette, Phänomenologie

## 1. Einleitung

Infolge rascher Veränderungen, die durch die kulturellen und gesellschaftlichen Umbrüche der letzten Jahrzehnte ausgelöst wurden, sind Schulen als Verantwortungsträger für den Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen gefordert, sich kontinuierlich weiterzuentwickeln. Dieser Aufgabe begegnet das Bildungswesen in Österreich, indem es auf verschiedenen Ebenen des Schulsystems (Struktur des Gesamtsystems, Einzelschule, Unterricht usw.) systematische Schulentwicklung umsetzt. Der vorliegende Beitrag widmet sich der Weiterentwicklung der Einzelschule, die Hans-Günter Rolff (2016) als „Motor der Schulentwicklung“ (S.180) definiert. Als pädagogische Handlungseinheit (Fend, 1986) mit ihren spezifischen Rahmenbedingungen und ihrer eigenen Kultur wird sie durch die gesetzlich verankerte Teilautonomie verstärkt in die Lage versetzt, ihre Entwicklung selbst zu managen (Schratz & Hartmann, 2019; Wiesner & Heißenberger, 2019). Es findet ein Paradigmenwechsel statt, der auf der Einsicht basiert, dass zentralistische Steuerungsmodelle den komplexen Anforderungen moderner Schulsysteme nicht mehr gerecht werden können. Aus diesem Grund wurden in den letzten

Jahren verschiedene Schulentwicklungsansätze entwickelt, welche die Entwicklung teilautonomer Einzelschulen gezielt fördern sollen. Im Folgenden wird ein phänomenologisch orientierter Ansatz vorgestellt, der Vignetten als Schulentwicklungsinstrumente heranzieht.

## **2. Die Einzelschule als Ort und Akteur der Schulentwicklung**

Schulen sind einem ständigen Wandel unterworfen und müssen sich kontinuierlich an neue interne und externe Bedingungen und Gegebenheiten anpassen. Diese Modifizierungen, mit denen Schulen im Alltag unentwegt konfrontiert werden, entsprechen nicht dem Begriff ‚Schulentwicklung‘, wie er in diesem Beitrag verstanden wird. Vielmehr sind damit bewusst initiierte, aktiv gestaltete und zielgerichtete Prozesse gemeint, die über bloße Anpassungen an sich ändernde Konstellationen hinausgehen. Das vordergründige Ziel derartiger Schulentwicklung besteht darin, eine systematische Qualitätsverbesserung der Schule als Ganzes zu erreichen. Diese zeigt sich letztlich daran, „ob und in welchem Maße Schüler\*innen Lernerfahrungen machen und Lernergebnisse erzielen, die es ihnen erlauben, Identität und Selbstwertgefühl auszubilden und fachliche, überfachliche, soziale und persönliche Kompetenzen zu entwickeln, die sie zur aktiven Teilnahme“ an einer sich permanent verändernden „Gesellschaft in Berufs- und Privatleben“ (Altrichter et al., 2012, S. 3) befähigen. Das neue Schulentwicklungsparadigma betont die Bedeutung der Einzelschule als zentralen Ort für Entwicklungs- und Veränderungsprozesse. Es wird eine neue Balance zwischen Systemsteuerung (Makroebene) und Schulstandort (Mikroebene) angestrebt: Die einzelne Schule mit ihren Akteur\*innen – und nicht mehr die zentrale, bürokratische Steuerung auf ministerialer Makroebene – wird als entscheidende Kraft für die Entwicklung von Schule und Unterricht betrachtet. Folglich kommt es zu einer Aufwertung der Einzelschule, mit der jedoch nicht nur „ein höheres Maß an Gestaltungsautonomie und Selbststeuerung [...] verbunden ist, sondern auch die Verantwortungsübernahme für schulinternes Qualitätsmanagement“ (Holtappels, 2011, S. 131). Dies soll maßgeblich zur Optimierung beitragen. Dabei kommt den Schulleiter\*innen als „gatekeeper“ (Rolff, 2016) und „change agent“ (Fullan, 1991) eine Schlüsselrolle zu. Sie sind dafür verantwortlich, den Rahmen für die (Weiter-)Entwicklung ihrer Schulen abzustecken.

Ausgehend von Rolff und seinem Drei-Wege-Modell (1998) wird Schulentwicklung in diesem Beitrag als ein komplexes Zusammenspiel von Organisationsentwicklung, Personalentwicklung und Unterrichtsentwicklung verstanden. Organisationsentwicklung (OE) zielt auf offenes, planmäßiges, zielorientiertes und langfristiges Vorgehen im Umgang mit Veränderungsforderungen und -absichten des gesamten Schulstandortes ab. Dieser wird analog zu einem Betrieb betrachtet und zur Optimierung bzw. Effizienzsteigerung innerschulischer Arbeitsprozesse

und -strukturen aufgefordert. Unterrichtsentwicklung (UE) befasst sich mit der Sicherstellung und Verbesserung der Qualität des Unterrichtsgeschehens auf hohem Niveau. Lehrpersonen als Expert\*innen für Unterricht sind dabei eine wichtige Ressource. Personalentwicklung (PE) fokussiert darauf, die Qualität der Arbeit der Schulakteur\*innen zu verbessern, die in der Einrichtung tätig sind. Dazu gehören Schulführungskräfte, Lehrpersonen etc. Ihr vordergründiges Ziel ist es, die Handlungskompetenzen des Schulpersonals systematisch zu erweitern. Dabei wird Fort- und Weiterbildungen, Hospitationen, kollegialen Beratungen, Supervisionen etc. große Bedeutung beigemessen. Diese Auffassung von Schulentwicklung impliziert die Idee, dass sich das System der teilautonomen Einzelschule immer dann verändert, wenn sich auch in den aufeinander bezogenen und miteinander verbundenen Subsystemen Organisation, Unterricht und Personal etwas ändert. Dabei geht es nicht um einfache Kausalzusammenhänge, sondern um komplexe Wechselwirkungen zwischen den Systemen.

Befürworter\*innen der Einzelschulentwicklung plädieren für eine partizipative Schulentwicklung, bei der alle Mitglieder der Schulgemeinschaft einbezogen werden und gemeinsam pädagogische Ziele und Inhalte für Verbesserungsmaßnahmen erarbeiten. Diese Form der Schulentwicklung fördert die Akzeptanz von Veränderungen, die durch selbstgesteuerte, eigenständige Schulentwicklungsprozesse vorangetrieben werden. Die Teilautonomie der Einzelschule mit ihren erweiterten Entscheidungs- und Gestaltungsmöglichkeiten spielt hierbei eine wichtige Rolle.

### 3. Schulentwicklung aus phänomenologischer Perspektive

Dem Prinzip der Selbststeuerung folgend können die einzelnen Schulen vor dem Hintergrund der Teilautonomie Schwerpunkte und Ziele der Schulentwicklung selbst bestimmen und Schulentwicklungsansätze und -instrumente frei wählen. Entsprechend vielfältig gestalten sich die qualitätsverbessernden Entwicklungsprozesse an den Schulstandorten. Unter dem Motto ‚Fit für die Zukunft‘ wird im Folgenden ein phänomenologisch orientierter Schulentwicklungsansatz vorgestellt, der in der Lebenswelt – dem Natürlichen, Unverstellten, Selbstverständlichen des Lebens – seinen Ausgangspunkt nimmt. „In einer lebensweltlichen Sichtweise finden sich Phänomene, die uns auf diesem primären, vorwissenschaftlichen, a-theoretischen Boden erscheinen. Sie werden als einzig zugänglicher Niederschlag subjektiv gemeinten Sinns verstanden, den die Welt, die Dinge und wir selbst in der alltäglichen Welt für uns haben“ (Saxer, 2022, S. 210).

Phänomene werden nicht einfach in den Blick genommen, sie schlagen vielmehr eine sinnlich-leibliche Brücke und zeigen sich der Wahrnehmung der Akteur\*innen. Maurice Merleau-Ponty (1966) nennt diese Mensch-Welt-Beziehung leibliches Zur-Welt-Sein. Er beschreibt den Leib als jene das bloß Körperliche überschreitende Vermittlungsinstanz, die zu den Phänomenen und der Welt in Bezug

steht. Dieses Verständnis der Mensch-Welt-Beziehung wird in diesem Schulentwicklungsansatz aufgegriffen und der Moment des Sich-Zeigens der Phänomene betont. Um zu ihrem Wesensgehalt vorzustoßen, ist es notwendig, die Einstellung zu ihnen fragend zu verändern und sich jeglicher (Vor-)Urteile zu enthalten. Edmund Husserl, der Begründer der Phänomenologie im 20. Jahrhundert, spricht im Zusammenhang mit diesem methodischen Schritt von *Phänomenologischer Reduktion*. Erst durch Ausschalten aller Setzungen erscheinen die Phänomene in ihren tatsächlichen Strukturen. Für dieses „Urteilsenthaltung, die sich mit der unerschütterten und ev. unerschütterlichen Überzeugung von der Wahrheit verträgt“ (Husserl, 2010 [1913], S.140), verwendet er den altgriechischen Begriff „ἐποχή“ (Epoché). Aus der durch die Enthaltung heraus gewonnenen Reflexivität ist es schließlich möglich, zu den Phänomenen selbst vorzudringen und (neue) Erkenntnisse zu gewinnen, welche für die Verbesserung der Qualität der Einzelschule im Sinne von Rolffs Drei-Wege-Modell auf den Ebenen des Unterrichts, des Personals und der Organisation fruchtbar gemacht werden können. Da die sich zeigenden Phänomene aufgrund unseres leiblichen Zur-Welt-Seins nie in ihrer Gänze und letzten Essenzen zugänglich sind, laufen die Erkenntnisgewinne nicht darauf hinaus, endgültige Aussagen zu treffen.

#### 4. Phänomenologische Vignetten als innovative Schulentwicklungsinstrumente

Im Rahmen des vorgestellten phänomenologisch orientierten Schulentwicklungsansatzes werden phänomenologische Vignetten als Schulentwicklungsinstrument verwendet. Dabei handelt es sich um erfahrungsbasierte Daten (Agostini & Mian, 2019, S. 29), die situativ in einer *miterfahrenden* Haltung nahe an den handelnden Akteur\*innen im Feld Schule erfasst werden. Auf Basis der Kompetenz und Bereitschaft, sich auf andere einzulassen, kommt es zu mannigfachen Berührungen mit der Erfahrung anderer. Somit lässt sich von einer geteilten Erfahrung sprechen, die es gestattet, *mitvollziehend* eine Erfahrung über die Erfahrung anderer zu machen. Als beispielgebende Narrationen, die reich an menschlichen Erfahrungen, „Höhen und Tiefen, Überraschendes, Prägendes, Feinheiten und Nuancen“ (Schratz et al., 2012, S. 35) schulischer Erfahrungsmomente illustrieren, ermöglichen phänomenologische Vignetten, „dynamisches Handeln von Personen in konkreten Situationen heraus[zu]nehmen und“ aus einer Zweiten-Person-Perspektive „im Festhalten [zu] fixieren“ (ebd.). Durch prägnantes Beschreiben des leiblichen Geschehens, der atmosphärischen Gestimmtheit schulischer Alltagssituation und der *miterfahrenden* Erfahrung sowie der Verknüpfung verschiedener Darstellungsebenen wird eine Verdichtung und damit ein Bedeutungsüberschuss generiert, der im reflexiven Zurückgehen und Hindeuten auf das, was in der exemplarischen Deskription steht, ein Verstehen von Allgemeinem am Besonderen ermöglicht. Dieses Potenzial

von phänomenologischen Vignetten lässt sich für die Unterrichts-, Personal- und Organisationsentwicklung nützen. Anhand der folgenden Beispielvignette wird auf weitere Stärken von phänomenologischen Vignetten verwiesen und erläutert, wie die narrative Beschreibung zur Initiierung von Entwicklungsprozessen auf Ebene des Unterrichts an Einzelschulen genutzt und damit das Lernen, Lehren und pädagogische Handeln verbessert werden kann. Den Ausgangspunkt bilden die (Lern-)Erfahrungen der elfjährigen Schülerinnen Emily und Elena. Emily wächst zweisprachig auf, spricht Deutsch und Englisch.

## 5. Beispielvignette Emily und Elena

Emily sitzt an einem kleinen, runden Tisch unmittelbar neben der Eingangstür einer lichtdurchfluteten Klasse. Gemeinsam mit ihrer Mitschülerin Elena geht sie die Aufgabenstellungen des aktuellen Arbeitsplans für das Fach Englisch durch. Nach reiflichen Überlegungen entscheiden sich die Mädchen für den Auftrag, gemeinsam mit einer/einem Mitschüler\*in eine Bildgeschichte zu schreiben. Emily holt aus dem Materialregal das entsprechende Arbeitsblatt. Darauf sind vier Zeichnungen zu sehen. Darunter steht jeweils ein Verb, das zum Schreiben der Geschichte verwendet werden soll. Die Überschrift der Geschichte ist vorgegeben. Sie lautet: ‚Sherlock Groans finds the dog‘. Emily und Elena stecken die Köpfe zusammen und beraten leise, wie sie mit der Geschichte beginnen könnten. Sie sprechen Deutsch und beugen sich tief über das Arbeitsblatt. Nach einer Weile wird es still. Emilys Blick wandert zum Tischrand, wo ihre Füllfeder und ein leeres Din-A4-Blatt liegen. Sie nimmt die Füllfeder in die Hand und legt das Blatt vor sich hin. Die Bewegungen sind schnell und gezielt. Zu Elena gewandt flüstert sie: „Ich schreibe jetzt einmal die Überschrift.“ Den Oberkörper leicht nach vorne gebeugt, drückt sie die Füllfeder behutsam auf das Papier. Mit leicht zusammengepressten Lippen bringt sie in Schönschrift die einzelnen Wörter zu Papier. Sobald sie fertig ist, dreht sie sich zu Elena und erklärt dieser kurzerhand: „Ich hole meine Farben und unterstreiche die Überschrift.“ Elena nickt fast unmerklich. Sie verschränkt ihre Hände und legt sie mit einem leisen Seufzer auf ihre Knie. Emily steht währenddessen auf. Dann hopst sie von einem Bein auf das andere zu ihrem Platz. Dort angekommen greift sie schnell nach ihrem Federpennal. Mit diesem bepackt dreht sie im Hopselauf eine Runde durch die Klasse. Dabei schlenkert sie immerzu mit ihren Armen. Auf ihrem Gesicht breitet sich ein Lächeln aus. Am Materialregal hält sie kurz an, um sich mit einer Mitschülerin zu unterhalten. Danach hopst sie mit einem breiten Grinsen zu Elena zurück. Diese begrüßt Emily mit den Worten: „Ich hab’s! Wir schreiben: Mr. Groans is in his office. The telephone rings and a woman says: `Jemand hat meinen Hund gestohlen. Können Sie bitte den Dieb suchen?` Wie sagt man das auf Englisch?“ „Somebody stole my dog! Would you please look for the thief?“ antwortet Emily wie aus der Pistole geschossen.

In diesem Augenblick ertönt leise Musik. Emilys Mundwinkel sinken nach unten. Raunzend stellt sie fest: „Jetzt müssen wir aufräumen.“

## **6. Phänomenologische Vignetten und ihr Potenzial für Unterrichtsentwicklung auf der Ebene der Einzelschule**

Die Beispielvignette beruht – wie phänomenologische Vignetten im Allgemeinen – auf Evidenzen, genau genommen auf konkreten Ereignissen und Erfahrungen im Feld Schule. Sie gewährt einen exemplarischen Einblick in die schulpädagogische Praxis einer Englischstunde im Sekundarbereich 1 und kann z. B. dazu herangezogen werden, um auf Basis von Rolffs Drei-Wege-Modell Unterrichtsentwicklung zu betreiben, die auf den einzelnen Schulstandort zugeschnitten ist. Dabei spielt nicht nur die Schulleitung, sondern auch die Lehrpersonen, die an den Schulen unterrichten und als Schulinsider fungieren, eine wichtige Rolle. Aufgrund ihrer Expertise und ihrer speziellen Kenntnisse in Bezug auf Rahmenbedingungen und Kultur der Einrichtung können sie wertvolle Beiträge für standortspezifische Unterrichtsentwicklung liefern, die wegen ihrer hohen Wirksamkeit zunehmend an Bedeutung gewinnt.

Unterrichtsentwicklung umfasst ein weites Spektrum an Themen und Zielen. Mittels der Beispielvignette können sich die Pädagog\*innen z. B. auf die Spurensuche nach Lernen begeben, um so Einblicke in die (Lern-)Erfahrungen einzelner Schüler\*innen zu bekommen und verschiedene Facetten des Lernens zu identifizieren, die an ihrem Schulstandort forciert werden. Zudem können sie (Lern-)Situations, die für die Unterrichtsentwicklung relevant sind, jenseits von Kategorien des ‚richtig-falsch‘ oder ‚gut-schlecht‘ reflektieren. Dazu bieten sich unterschiedliche Settings und Herangehensweisen an. Eine Option ist das diskursive Lesen von phänomenologischen Vignetten unter der Leitung von externen Schulentwicklungsberater\*innen, die mit diesem Schulentwicklungsinstrument vertraut sind. Die verdichteten, situativ verfassten Narrationen in Form von Vignetten können in Kleingruppen oder auch im Plenum gemeinsam bearbeitet werden, im Rahmen von pädagogischen Konferenzen, professionellen Lerngemeinschaften oder -netzwerken zum Beispiel. Der Bedeutungsüberschuss der Unterrichtsvignetten führt in der Regel dazu, dass die Lesenden in die Vignette förmlich hineingezogen werden und „sie gleichsam von innen erleben, ohne Zeugen des Unterrichtsgeschehens gewesen zu sein“ (Meyer-Drawe, 2012, S. 14). Der Blick ist auf Unterschiedliches gerichtet, da jede\*r von etwas anderem bewegt und in den Bann gezogen wird. So wird eine Pädagogin vielleicht von Emilys Hopslerlauf in den Bann gezogen, während ihr Kollege von Elenas fast unmerklichem Nicken und ihren verschränkten Händen, die sie mit einem leisen Seufzer auf die Knie legt, bewegt wird. Aus diesen unterschiedlichen Affizierungen ergibt sich ein breites Spektrum an Lesemöglichkeiten, die sich mit den Lehrer\*innen diskursiv entfalten und bezogen auf

deren individuellen Vorstellungen und subjektiven Theorien von Lernen kritisch befragen lassen. Emilys Hoserlauf kann als Bewegungsdrang gelesen werden, der Emily davon abhält, längere Zeit ruhig zu sitzen, als Wunsch, mehr Aufmerksamkeit zu erhalten, als Zeichen dafür, dass ihr das kooperative Arbeiten und Lernen mit Elena zu eng ist usw.

Im Antworten auf das, was sich den Lehrpersonen während des diskursiven Lesens der Beispielvignette in ihre Aufmerksamkeit drängt, werden sie „[a]usgehend von eigenen vorreflexiven Erfahrungen, in einer reflexiven Rückwendung auf ihr eigenes Vorverständnis, [...] mit sich selbst konfrontiert“ (Agostini, 2019, S. 95). In diesem Moment werden sie „zu wissenden Nichtwissenden, welche die *Dinge neu und anders sehen und verstehen lernen*“ (ebd.). Damit wird die bestechende Wirkung deutlich: Die phänomenologische Vignette kann zu veränderten Wahrnehmungen von (Lern-)Erfahrungen beitragen, die z. B. Emilys ungezwungen Hoserlauf durch die Klasse plötzlich in einem anderen Licht erscheinen lässt. Anhand der veränderten Wahrnehmung, die eine andere Sicht auf Emily und deren individuelle (Lern-)Erfahrungen eröffnet, lassen sich (neue) Erkenntnisse über schulisches Lernen gewinnen, z. B., dass in den Unterricht eingebaute Bewegungseinheiten die Konzentration und Aufmerksamkeit der Kinder erhöhen können. Je mehr Lehrpersonen über Lernen Bescheid wissen, desto besser gelingt es ihnen, auf die ihnen anvertrauten Schüler\*innen einzugehen und herauszufinden, was sie im Unterricht brauchen, um sich den vielfältigen Herausforderungen, die Lernen mit sich bringt, besser stellen und somit auch besser lernen zu können.

Während in vielen Unterrichtsentwicklungsprojekten der Blick auf das Lernergebnis gerichtet ist, steht bei Projekten mit phänomenologisch orientiertem Ansatz die Frage im Mittelpunkt, *wie* die Schüler\*innen lernen. Damit rückt der Lernprozess ins Zentrum der Aufmerksamkeit. Dieser ist nur schwer zu fassen. Mittels phänomenologischer Vignetten gelingt es, ihn zu vergegenwärtigen und damit – wenn auch in Grenzen – nachvollziehbar zu machen. Dabei kommt dem leiblichen Ausdruck (Gestik, Mienenspiel, Körperhaltung und -bewegung der Schüler\*innen, Lautstärke und Tonfall etc.) große Bedeutung zu. So könnten z. B. Emilys schnelle und gezielte Bewegungen beim Aufnehmen der Füllfeder und dem Hinlegen des Arbeitsblattes Hinweise dafür sein, dass sie eine motorisch geschickte Schülerin ist, die Stille und Untätigkeit nur schwer aushält. Dahingehend könnten auch die zu Elena geflüsterten Worte „Ich schreibe jetzt einmal die Überschrift“ verstanden werden. Der leicht vorgebeugte Oberkörper, das behutsame Andrücken der Füllfeder auf dem Papier und die leicht zusammengepressten Lippen in der darauffolgenden Unterrichtssequenz könnten Zeichen dafür sein, dass sie in diesem Moment konzentriert arbeitet und sich bemüht, ihr Bestes zu geben. Diese Annahme scheint sich in der in Schönschrift zu Papier gebrachten Überschrift zu bestätigen. Definitive Aussagen, wie Emily lernt, lassen sich allerdings keine treffen, da sich der Lernvorgang sowohl lebensweltlich als auch wis-

senschaftlich der Aufmerksamkeit entzieht und es zur „Struktureigentümlichkeit“ von Lernen gehört, „dass sich der Vollzug ins Dunkle zurückzieht“ (Meyer-Drawe, 2008, S. 193). Dennoch lässt sich auf Basis der gewonnenen (neuen) Erkenntnisse über den vergegenwärtigten Lernvollzug mit den Lehrpersonen z. B. darüber diskutieren, was Emilys Lernen in dieser konkreten Situation fördern, was es verhindern oder erschweren kann. Dazu bieten sich beispielsweise folgende konkrete Fragen an: Wie wirkt sich Emilys Bewegungsdrang, der in der illustrierten Beispielvignette im Hopselauf zum Ausdruck kommt, auf das Lernen des Mädchens aus? Welchen Einfluss hat die Musik, mit der das Ende einer rhythmisierten Schulstunde angezeigt wird, die an Österreichs Schulen meist auf fünfzig Minuten begrenzt ist? Wie wirkt sich diese zeitliche Begrenzung auf das Lernen von Schüler\*innen aus? Wie können Lehrpersonen Emily in dieser konkreten Situation professionell begleiten und unterstützen? Welche Rolle haben sie in offenen Lernformen?

In der Beispielvignette und in den verdichteten, schulischen (Lern-)Erfahrungen, die sie fasst, tauchen Momente auf, an die Pädagog\*innen im Laufe diskursiver Auseinandersetzungen anknüpfen und auf Augenhöhe ihr Wissen über schulisches Lernen modifizieren, vertiefen und erweitern können. Sie regt zur praxisnahen Reflexion über den (eigenen) Unterricht an und ermöglicht als exemplarische Deskription, „Allgemeines in konkreter Art und Weise zum Ausdruck zu bringen, ohne gleich zu verallgemeinern oder sich subsumptionslogischer Vorgehensweisen zu bedienen“ (Agostini, 2020, S. 153.). Phänomenologische Vignetten nehmen ihren Ausgangspunkt im konkreten Einzelfall. Als „Klangkörper des Lernens“ (Meyer-Drawe, 2012, S. 17) sind sie beispielhaft für Momente, in denen sich Lernen im Unterricht vollzieht. Mit Günther Buck (1989) wird davon ausgegangen, dass gerade am Beispiel gelernt werden kann. Die vorgestellte Vignette ähnelt sowohl in ihrer Struktur als auch in ihrem intuitiven und deskriptiven Gehalt dem Beispiel, wie Buck es versteht. Sie ermöglicht exemplarische, reflexive Zugriffe auf schulische (Lern-)Erfahrungsvollzüge, in denen Lehrpersonen im Rahmen von standortspezifischen Schulentwicklungsprozessen ein bestimmter Sinn plastisch vor Augen tritt, der für die Gestaltung effizienterer, lernwirksamerer Unterrichtspraxis und damit für die (Weiter-)Entwicklung des Standortes als Ganzes bedeutsam sein kann.

## 7. Fazit

In einem modernen Schulentwicklungsverständnis gelten Einzelschulen als *die* zentralen Orte und Akteure, wenn es darum geht, Schule und Unterricht so zu gestalten, dass Schüler\*innen besser lernen können. Mittels phänomenologischer Vignetten wie der Beispielvignette, die Lernen exemplarisch sichtbar und spürbar macht, lassen sich bottom-up vielfältige Entwicklungsprozesse in Gang setzen, die für maßgeschneiderte, standortspezifische Unterrichtsentwicklung

genützt werden können. Dabei kommt der/dem Schulleiter\*in als ‚gatekeeper‘ und ‚change agent‘ und den am Standort tätigen Lehrpersonen als Schulinsider und Expert\*innen für Unterricht und Lernen eine bedeutende Rolle zu. Während des diskursiven Lesens der Beispielvignette können sie sich beispielsweise darüber austauschen, welche (Lern-)Erfahrungen Emily in der illustrierten Szene gerade macht. Anhand der differenzierten Wahrnehmung der verdichteten Erfahrungssituation werden die fremden Erfahrungen des Mädchens für die Pädagog\*innen nachvollziehbar. Dadurch wird zugleich ein neuer Raum für eigene (Lern-)Erfahrungen eröffnet, welche die Lehrpersonen für die Qualitätsverbesserung des (eigenen) Unterrichts in Hinblick auf Lernen, Lehren und ihr pädagogisches Handeln nützen können. Angesichts des weitreichenden Potenzials von phänomenologischen Vignetten lässt sich zusammenfassend sagen, dass es sich hierbei um ein hilfreiches, innovatives Schulentwicklungsinstrument handelt, durch das sich auf Basis von Rolffs Drei-Wege-Modell vielfältige Schulentwicklungsprozesse anstoßen lassen, welche der (Weiter-)Entwicklung von Unterricht und der Einzelschule als Ganzes dienen können.

## 8. Literatur

- Agostini E. (2020). Lernen „am Fall“ versus Lernen „am Beispiel“. Oder: Zur Bedeutung der pathischen Struktur ästhetischer Wahrnehmung für die Narration von phänomenologisch orientierten Vignetten. In H.K. Peterlini, I. Cennamo & J. Donlic (Hrsg.), *Wahrnehmung als pädagogische Übung. Theoretische und praxisorientierte Auslotungen der phänomenologisch orientierten Bildungsforschung. Erfahrungsorientierte Bildungsforschung. Band 7.* (S.153–178). Innsbruck, Wien und Bozen: StudienVerlag.
- Agostini, E. (2019). Zur Verdichtung und Analyse von Unterrichtsvignetten. *Journal für LehrerInnenbildung*, 19(4), 92–101. [https://doi.org/10.35468/jlb-04-2019\\_08](https://doi.org/10.35468/jlb-04-2019_08)
- Agostini, E. & Mian, S. (2019). Phänomenologisch orientierte Vignetten als Instrumente der Schulentwicklung. *Journal für Schulentwicklung*, 19(3), 25–30.
- Altrichter, H., Helm, C. & Kanape-Willingshofer, A. (2012). *Unterrichts- und Schulqualität*. <http://www.sqa.at/course/view.php?id=49>
- Buck, G. (1989). *Lernen und Erfahrung – Epagogik: zum Begriff der didaktischen Induktion* (3. erw. Aufl.). Darmstadt. Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Fend, H. (1986). Gute Schulen – schlechte Schulen. Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit. *Die Deutsche Schule*, 82(3), 275–293.
- Holtappels, H. G. (2011). Schulinterne Steuerungsinstrumente der Schulentwicklung. In H. Altrichter & C. Helm (Hrsg.), *Akteure und Instrumente der Schulentwicklung* (S.131–149). Baltmannsweiler: Schneider. Hohengehren: Zürich: Pestalozzianum.

- Husserl, E. (2010) [1913]. Die phänomenologische Fundamentalbetrachtung. In Ders., *Die phänomenologische Methode. Ausgewählte Texte I. Mit einer Einleitung herausgegeben von Klaus Held* (3. Aufl., S. 131–195). Ditzingen: Reclam.
- Merleau-Ponty, M. (1966). *Die Phänomenologie der Wahrnehmung. Phänomenologisch-psychologische Forschungen*. Band 7. Aus dem Französischen übersetzt und eingeführt durch eine Vorrede von Rudolf Boehm. Hrsg. von Carl Friedrich Graumann und Johannes Linschoten. Berlin: Walter de Gruyter & Co.
- Meyer-Drawe, K. (2008). *Diskurs des Lernens*. München: Fink.
- Meyer-Drawe, K. (2012). Vorwort. In M. Schratz, J. F. Schwarz & T. Westfall-Greiter, *Lernen als bildende Erfahrung. Vignetten in der Praxisforschung*. Mit Beiträgen von Horst Rumpf, Carol Ann Tomlinson, Mike Rose u. a. (S. 11–15). Innsbruck, Wien und Bozen: StudienVerlag.
- Rolff, H.-G. (1998). Entwicklung von Einzelschulen: Viel Praxis, wenig Theorie und kaum Forschung. In H.-G. Rolff, K.-O. Bauer, K. Klemm & H. Pfeiffer (Hrsg.), *Jahrbuch Schulentwicklung*. Band 10. Juventa. 295–326.
- Rolff, H.-G. (2016). *Schulentwicklung kompakt. Modelle, Instrumente, Perspektiven* (3. Auflage). Weinheim: Beltz.
- Schratz, M., Schwarz, J. F. & Westfall-Greiter T. (2012). *Lernen als bildende Erfahrung. Vignetten in der Praxisforschung*. Mit Beiträgen von Horst Rumpf, Carol Ann Tomlinson, Mike Rose u. a. Innsbruck, Wien und Bozen. StudienVerlag.
- Schratz, M. & Hartmann M. (2019). Schulautonomie in Österreich: Bilanz und Perspektiven für eine eigenverantwortliche Schule. In E. Rauscher, C. Wiesner, D. Paasch & P. Heißenberger (Hrsg.), *Schulautonomie – Perspektiven in Europa. Befunde aus dem EU-Projekt INNOVITAS* (S. 107–132). Münster: Waxmann.
- Saxer, B. (2022). Innovative Instrumente zur Entwicklung der Lehrer\*innenprofessionalität. Phänomenologisch orientierte Unterrichtsvignetten. *Erziehung & Unterricht*, 3–4, 209–216.
- Wiesner, C. & Heißenberger P. (2019). Schulautonomie in Österreich: Einwirkungen und Auswirkungen. In E. Rauscher, C. Wiesner, D. Paasch & P. Heißenberger (Hrsg.), *Schulautonomie – Perspektiven in Europa. Befunde aus dem EU-Projekt INNOVITAS* (S. 135–192). Münster: Waxmann.