



(Be-)Schreiben als Weg zum Öffnen von Auge und Ohr –

Epistemische Funktionen des Schreibens am Beispiel des unstrukturierten Unterrichtsprotokolls.

Constanze Rora

Vorbemerkung

„Forschendes Lernen“ ist ein vielgebrauchtes Stichwort in der Lehrerbildung. Gemeint ist damit das hochschuldidaktische Anliegen, Theorie und Praxis enger aufeinander zu beziehen und die Studierenden zu eigenen Fragestellungen und Forschungen anzuregen. Die zukünftigen LehrerInnen sollen in die Lage versetzt werden, flexibel und eigenverantwortlich mit den fortlaufenden Veränderungen umzugehen, die kennzeichnend für das Berufsfeld Schule sind. Mit dieser Ausrichtung auf Praxis – die wie Dieter Euler zeigt eine allgemeine und nicht auf die Lehrerbildung beschränkte Tendenz universitärer Lehre darstellt – setzt sich ein neues Ideal universitärer Bildung durch, in dem „Lebenspraxis nicht nur Gegenstand einer distanzierten intellektuellen Reflexion [ist], sondern auch ein Ort der Erfahrung, der zumindest exemplarisch aufgesucht bzw. konkret aufgenommen wird, um Probleme zu erkunden und Problemlösungen zu überprüfen.“¹ Nicht die Aneignung und Reproduktion von Wissen steht im Mittelpunkt des von Euler skizzierten neuen universitären Selbstverständnisses, sondern die forschende, experimentelle, problemlösende Auseinandersetzung mit Praxisfällen, in der theoretisches Wissen zur Anwendung kommt. Dieses kann dabei unterschiedliche Rollen einnehmen: Es kann als „Irritationsmedium für die Praxis“² dienen oder aber kritisiert und als überholt beiseite gelegt werden. „Forschung wird in diesem Verständnis nicht zum Selbstzweck, sondern zum Instrument für ein aufgeklärtes und verantwortliches praktisches Handeln.“³

Die Hervorhebung der Prozessualität des Forschens, wie sie hier in dem Aspekt des Handelns angesprochen wird, lässt die Grenze zwischen wissenschaftlichen und künstlerischen Forschungsprozessen durchlässig werden. Ebenso auch die Betonung des Erfahrungsbezugs, die als Annäherung an eine „dialogisch auf die Welt zugehende“ Haltung

¹ Euler: Forschendes Lernen, S. 13.

² Ebd., S. 16.

³ Ebd.

betrachtet werden kann, wie sie für eine „antwortende Kunst/Wissenschaft“ kennzeichnend ist.⁴

Wäre es möglich, dass die „vergessene Dimension des Ästhetischen“ (Mollenhauer) mit dem Zusammenrücken von Forschung und Praxis in der Lehrerbildung neue Relevanz erhält? Die folgende Auseinandersetzung mit einer Form des epistemischen Schreibens kann und will nicht als Beispiel künstlerischer Lehre gelten. Sie könnte aber den Anstoß geben, Praktiken didaktischer Forschung aus einem anderen Blickwinkel als dem der Wissenschaft zu sehen.

I Einleitung

Schreiben bietet die Möglichkeit, Gedanken zu formulieren und festzuhalten; Schrift ist ein externer Gedächtnisspeicher. Wird das Schreiben als Möglichkeit betrachtet Gedanken aufzubewahren, erscheint es als eine nachgeordnete Tätigkeit: Erst wird der Gedanke gefasst, dann wird er notiert. Diese Sicht erweist sich allerdings als zu begrenzt, wie Aussagen zu diesem Thema, die sich durch die Jahrhunderte ziehen, deutlich machen. „Das ‚ungeplante Neue‘, das während des Schreibens aufsteigen kann, ist von vielen Praktikern des Schreibens registriert und – je nach Jahrhundert – verschieden erklärt worden.“⁵ Mit dem Schreiben können neue Gedanken entstehen. Um diesen Aspekt des Schreibens – seine epistemische Funktion – soll es im Folgenden gehen.

Im Lehramtsstudium Musik an der HMT Leipzig spielt das Schreiben keine besonders herausgehobene Rolle. Die Studierenden schreiben im Rahmen von Modulprüfungen oder wissenschaftlichen Abschlüssen gelegentlich Hausarbeiten und nicht wenige tun das im Fach Musikdidaktik. Die dabei auftretenden Schwierigkeiten heben sich vermutlich nicht ab von den Schwierigkeiten, die allgemein von studentischer Seite berichtet werden und die von der Pädagogikstudentin Elisabeth Waltner mit selbstkritischem Rückblick auf ihre erste Seminararbeit folgendermaßen zusammengefasst wird:

„Ich fühlte mich gleichzeitig über- und unterfordert. Eine fünfzehnteilige Zusammenfassung meiner Basisliteratur abzuliefern erschien mir fast zu einfach. Konnte es möglich sein, dass die Lehrveranstaltungsleiterin von mir erwartete, dass ich mein Referat, damit es eine Seminararbeit würde, mit mehr Klassikerzitaten ‚würzen‘ sollte? Oder erwartete sie, dass ich etwas ‚viel Spezielleres‘ finden möge, zu dem ich auch noch ‚Eigenes‘ beitragen sollte? [...] Ich konnte keinen Sinn darin erkennen, die Inhalte, die ich in mehreren Büchern gelesen hatte, in meiner Arbeit zu vermischen (wenn auch mit Literaturhinweisen versehen), war mir aber unsicher, ob nicht genau dies das „Wissenschaftliche“ an schriftlichen Arbeiten im Studium darstellte.“⁶

⁴ Vorkooper: Das Fragliche des Forschens, S. 135.

⁵ Ortner: Schreiben und Denken, S. 1.

⁶ Elsayed/Waltner: Schreiben im Studium, S. 48 f.

Schwierigkeiten mit dem Schreiben wissenschaftlicher Hausarbeiten rühren nicht selten daher, dass die Frage nach dem eigenen Interesse, der eigenen Perspektive auf ein Themenfeld nicht gestellt wird, wie es auch die hier zitierte Diagnose zeigt. Dass es darum gehen könnte, schreibend eigene Gedanken zu fassen, scheint ein eigener Erkenntnisschritt zu sein, der hochschuldidaktischer Unterstützung bedarf.

Eine Form des Schreibens, die aus meiner Sicht geeignet scheint, seine epistemische Dimension erfahrbar zu machen, ist die Beschreibung. Sie ist für das Didaktikstudium aller Fächer von Bedeutung, da in jedem Fall Unterrichtsbeschreibungen gefordert sind. Aber für Studierende eines künstlerischen Faches ist sie von besonderer Relevanz, da die Thematisierung und das Verständnis ästhetischer Ereignisse und Artefakte mit der Fähigkeit, diese verbal beschreiben zu können, eng zusammenhängt. Insbesondere das antagonistische Zusammenspiel von subjekt- und objektorientiertem Gegenstandsbezug kann als gemeinsames Element von Kunst- und Unterrichtsbeschreibungen gelten.

Für den forschenden Umgang mit Bildern hebt Gottfried Boehm hervor:

„Was immer der Interpret eines bildnerischen Werkes methodisch im einzelnen herausarbeiten mag: ob ihn historische Prämissen, philologische Kritik, ikonographischer Gehalt oder die ästhetische Physiognomie beschäftigen, das Nadelöhr seiner Arbeit ist die sprachliche Erfassung des Phänomens. Erst in der Sprache gewinnt der Wissenschaftler eine Instanz, die zur Kontrolle und Kritik seiner Einsichten geeignet ist. Erst in ihrem Lichte lässt sich die erforderliche Präzision erzielen und eine Verständigung, die das Wahrscheinliche vom Inplausiblen zu unterscheiden vermag.“⁷

Die bedeutende Rolle, die Boehm hier der Sprache für die Erfassung des Betrachtungsgegenstandes gibt, hebt sich ab von einer Auffassung, die Beschreibung als „Anfangs- und Durchgangsstadium wissenschaftlicher Darstellung“ sieht.⁸ Vielmehr entspricht sie einem phänomenologischen Ansatz, in dem als zu beschreibende Sache nicht der objektive Gegenstand gilt, „sondern entweder das Phänomen, worin uns Wirklichkeit erlebnismäßig gegeben ist oder das Denken und Sprechen als eigentliche Modi unseres Wirklichkeitsbezugs“.⁹

Die verbale Beschreibung von Unterrichtsstunden unterliegt in vielerlei Hinsicht den gleichen Schwierigkeiten wie die Beschreibung von Bildern oder Musikstücken. Hier wie dort geht die Sprache einerseits über die sinnliche Präsenz des Beschreibungsgegenstandes hinaus und bleibt andererseits hinter ihm zurück. Wegen dieses unergründlichen Verhältnisses zwischen Unterrichtswirklichkeit und ihrer Beschreibung im sogenannten unstrukturierten Unterrichtsprotokoll fristet dieses im Hinblick auf Forschungsfragen eher ein Schattendasein.

⁷ Boehm: Bildbeschreibung, S. 24.

⁸ Angehrn: Beschreibung zwischen Abbild und Schöpfung, S. 61.

⁹ Ebd.

Die Zumutung eine *unstrukturierte* Beobachtung – d.h. einen zusammenhängenden Text, der darauf zielt *alle* Eindrücke der Stunde zusammenzutragen – anfertigen und als Forschungsinstrument einsetzen zu sollen, löst im WS 2013/14 bei meinen Studierenden Skepsis aus. Gewohnt, entweder im Rahmen von Unterrichtshospitationen während des Praktikums den Unterrichtsverlauf – im Sinne einer Abfolge methodischer Schritte – stichwortartig zu notieren oder aber im Rahmen eines Forschungsvorhabens nach vorgegebenen Kategorien zu beobachten, stellen sie jeglichen Erkenntnisgewinn eines unstrukturierten Protokolls in Frage.¹⁰ Diese Diskussion bildet den Anlass, hier über den Sinn des unstrukturierten Beobachtungsprotokolls als Forschungsinstrument nachzudenken.

II Beobachten

Das Wort Beobachtung bildet sich im 17. Jh. heraus und leitet sich von dem Wort Obdacht her, wie Sabine Reh beschreibt.¹¹ Obdacht geben, Aufmerksam sein, acht geben – in diesem Bedeutungskontext steht das Wort von seiner Herkunft. Fortgesetztes wiederholtes Wahrnehmen, also *intensives* sinnliches Gewahrwerden wird als Beobachten bezeichnet. Im Verlauf des 20. Jahrhunderts wird der Beobachtung im Rahmen der Ethnologie besondere Aufmerksamkeit zuteil. Mithilfe der neuen Methode – der ‚teilnehmenden Beobachtung‘ – entsteht ein Beobachter, der „durch seine Zeugenschaft als Teilnehmender in der Fremde autorisiert“¹² ist und seine Erfahrungen als verstehender und allwissender Erzähler aufschreibt. Im Verlauf des 20. Jahrhundert wird allerdings die Rolle des allwissenden Beobachters problematisiert und seine Standortgebundenheit zum Thema gemacht. Beobachten wird nun als Akt eines individuellen Menschen, der im Rahmen eines bestimmten Kontextes und vor dem Hintergrund der Gesamtheit seiner Erfahrungen seine Beobachtungen macht. Die Perspektivität von Beobachtung gilt spätestens seit den 1980er Jahren als unhintergebar.

Inzwischen hat die ethnographisch orientierte Beobachtung Eingang in die Didaktik gefunden. Welche Anforderungen sind an sie gestellt? Zunächst ist festzustellen, dass Schulunterricht eine uns sehr vertraute soziale Situation darstellt. Da es also nicht um die Erforschung einer fremden Welt geht, sondern um die Betrachtung von etwas, das wir zu kennen glauben, stellt sich die Frage, wie es hier überhaupt zu Entdeckungen kommen kann. Bezogen auf diese Frage lässt sich das Programm einer ‚Befremdung der eigenen

¹⁰ „Die Arbeit mit Beobachtungsbögen und kodierenden Beobachtungen [...] sind im schulischen Kontext eher bekannt, das ausführliche Beobachtungsprotokoll als differenzierte Handlungsbeschreibung wird hingegen kaum eingesetzt.“ Boer: Pädagogische Beobachtung, S. 69.

¹¹ Reh: Beobachten und aufmerksames Wahrnehmen, S. 4.

¹² Ebd., S. 6.

Kultur' ins Spiel bringen.¹³ Eine solche Befremdung entsteht, wie Georg Breidenstein sagt, „indem man Distanz gewinnt zu den Gewissheiten des Alltagswissen“.¹⁴

Unterrichtsbeobachtung, die ein neues Verständnis der unterrichtlichen Prozesse hervorbringen soll, bedarf der Distanzierung. Diese ergibt sich im Beobachtungsprozess lt. Breidenstein in dreierlei Hinsichten:

a) durch die Etablierung und Nutzung einer Beobachterrolle, die sich von den Beobachtern innerhalb des Feldes unterscheidet. Anders als die Lehrerin, ist der forschende Beobachter/der Ethnograph handlungsentlastet. Er beobachtet nicht, um besser eingreifen zu können, sondern er beobachtet, um die Beobachtung beschreiben zu können.

b) durch das Schreiben als Rückzug. Der Beobachtende ist zwar im Feld, doch ist er zugleich mit seinen Aufzeichnungen befasst.

c) durch die Befremdung: Das Vertraute wird betrachtet, als wäre es fremd. Diese Funktion geht mit dem Schreiben der ausführlichen Beobachtung einher.

Neben der Distanznahme erfordert das Beobachten auch eine besondere Einstellung, die von Sabine Reh mit der *ästhetischen Wahrnehmung* in Verbindung gebracht wird. Dadurch dass der Beobachtende handlungsentlastet ist, kann er sich im Sinne einer freischwebenden, selbstbezüglichen Aufmerksamkeit, die seismographisch alle Aspekte der Situation zu erfassen versucht, dem Unterrichtsgeschehen zuwenden. Diese intensive Wahrnehmung ist Bedingung für ein Beobachten, das sich offen hält für Neues. Reh betont:

„Erst ein aufmerksames und offenes Wahrnehmen, das sich auf das Wahrgenommene, den Wahrnehmenden selbst und den Akt der Wahrnehmung [...] richtet, und einen Sinn für die Form, das Erscheinen der Phänomene in ihrer Gegenwart richtet, kann vorschnell bestimmende und begrifflich-kategorisierende Zugriffe, das schnelle „Verstehen“ vermeiden.“¹⁵

III Schreiben

Welche Rolle hat nun das Schreiben? Das Aufschreiben von Beobachtungen findet in (mindestens) zwei Schritten statt: als Mitschrift während der Beobachtung und als Ausformulierung später am Schreibtisch. Insofern handelt es sich bei dem unstrukturierten Unterrichtsprotokoll in dem hier gemeinten Sinne um ein Gedächtnisprotokoll, das sich auf Notizen, die während des Unterrichts angefertigt wurden, sowie auf die Erinnerung an Einzelheiten des Unterrichtsgeschehens stützt. Die aktive Erinnerungsarbeit, die mit der Ausformulierung der Notizen einhergeht, lässt allerdings die Dokumentationsfunktion des Protokolls fraglich erscheinen: Ist hier nicht der Willkür Tür und Tor geöffnet?

¹³ Breidenstein: Ethnographisches Beobachten, S. 30.

¹⁴ Ebd.

¹⁵ Reh: Beobachten und aufmerksames Wahrnehmen, S. 21.

Zweifellos ist die dokumentarische Funktion der unstrukturierten Beobachtung weniger ausgeprägt als die der technischen Aufzeichnung.¹⁶ Wenn es darum geht, einen verlässlichen Fixpunkt zu haben, von dem aus die Interpretation begonnen werden kann, ist eine Videoaufzeichnung besser geeignet, indem diese durch Dekontextualisierung ein ‚soziales Original‘ gewinnt.¹⁷ Das Aufschreiben von Beobachtungen hat demgegenüber einen prozesshaften Charakter. Es stellt den Prozess nicht still, sondern kommt der beständig in Bewegung befindlichen Wirklichkeit durch seine Beweglichkeit und Unabgeschlossenheit entgegen. Die technische Aufzeichnung als ‚soziales Original‘ ist eine „soziologische Fiktion“¹⁸, d.h. der Vorteil einer sicheren Ausgangslage für den Auswertungs- und Interpretationsprozess, der darin liegt, dass stabile, subjektunabhängige Daten existieren, wird erkaufte um den Preis des kontextualen Bezugs, der Verflechtung des Geschehens in vorangehende und nachfolgende Prozesse. An der Gegenüberstellung von Videoaufzeichnung und schriftlichem Stundenprotokoll lässt sich das an verschiedenen Aspekten nachvollziehen: so sind dem teilnehmenden Beobachter (zum Beispiel dem Praktikanten) Einblicke in das Davor und Danach der Unterrichtsstunde möglich, die sich der Kamera entziehen. Gerade die längerfristige Anwesenheit im Feld, z.B. im Rahmen von Unterrichtshospitationen über einige Wochen hinweg, ermöglicht Einblicke in die Routinen der interaktiven Prozesse zwischen den Schülern und zwischen Schülern und Lehrer. Der solcherart Beobachtende sieht auch Differenzen zwischen videografierten und alltäglichen Interaktionssituationen, d.h. für ihn haben die beobachteten Stunden einen Kontext, sie sind eben nicht als abgeschlossene Originale freigestellt.

Das Schreiben im Feld hat für Lehramtsstudierende allerdings seine Schwierigkeiten: Was ist es wert aufgeschrieben zu werden? Und wie wird notiert, was man nicht weiß und nicht versteht. Die Herausforderungen, die Praktikanten meistern müssen – sich in der Institution zurechtfinden, die an sie gestellten Ansprüche wahrnehmen, das sozial akzeptierte Maß zwischen Zurückhaltung und dem Ergreifen von Initiative abschätzen – können die erforderliche distanzierte Haltung bzw. die interesselose Aufmerksamkeit verhindern. Die beobachtende Haltung ist somit nur in Annäherung zu erreichen. Sie entsteht, indem man sich um sie bemüht und ist Widerständen ausgesetzt – die nicht zuletzt im Mangel an einem der Aufgabe angemessenen Sprachvermögen liegen. Anschaulich schildert Hirschauer wie sich die beobachtende Ethnografin anstrengen muss, um das, was ihr begegnet, in Worte zu fassen:

„Diese Lage der Ethnografin hat etwas Peinliches [...] Das primäre Bezugsproblem ethnografischen Schreibens zwingt dazu, eine beschämend private Sache, wie persönliche

¹⁶ Vgl. Hirschauer: Ethnographisches Schreiben und die Schweigsamkeit des Sozialen, S. 434 ff.

¹⁷ Vgl. ebd., S. 433.

¹⁸ Ebd., S. 435

Sinneswahrnehmungen es sind, in die öffentliche Angelegenheit wissenschaftlicher Kommunikation überführen zu müssen.“¹⁹

In ihrer Verbalisierung bringt die Beobachterin „materielle Settings, wortlose Alltagspraktiken, stumme Arbeitsvollzüge, bildhafte Performativität usw.“²⁰ mit eigenen Worten – „nur mit den Mitteln der Alltagssprache gewappnet“ (ebd.) – zur Sprache und gibt ihnen dadurch eine Bedeutung. Die Tätigkeit des Schreibens erscheint somit als ein schöpferischer Vorgang. Emil Angehrn, der die Funktion des Beschreibens für die Philosophie erörtert, sieht in der hervorbringenden Kraft der Beschreibung ihr Spezifikum, ihre genuine Bedeutung für die menschliche Existenz. Denn der Mensch macht sich „ein Bild und eine Deutung der Wirklichkeit und seiner selbst“.²¹ Beschreibung ist „ein konstitutives Moment menschlichen Daseins [...] und zwar ein Moment, das nur im Vollzug, nicht im Erwerb besteht: Beschreibung interessiert als Akt der Aneignung und Gestaltung, nicht als angesammeltes Wissen und Darstellungsbestand.“²² Angewandt auf die Beobachtungstätigkeit des Lehramtsstudierenden im zukünftigen Berufsfeld wird deutlich, dass es um mehr geht als die kritische Reflexion und Aneignung didaktischer Strategien, nämlich darum, unter Einbeziehung von pädagogisch-didaktischen Theoriebeständen Orientierung in einem Gewirr disparater, emotional gefärbter Eindrücke zu gewinnen.

Die Beschreibung als prozesshafte Erforschung des Praxisfeldes Unterricht entfaltet Qualitäten, die in der Polarität von wissenschaftlichen und künstlerischen Forschungsstilen eher auf der Seite der künstlerischen Forschung liegen. So macht Christoph Schenker in seiner Gegenüberstellung von wissenschaftlicher und künstlerischer Forschung für die letztgenannte geltend, dass Kunst „dichtes Wissen“ (Lyotard) erzeugt, uns „als ganze Menschen“ ergreift/betrifft und ein neues „Unterscheidungsverhalten“ erprobt.²³

IV Beispiele

| Text 1 | Text 2 | Text 3 |
|--|---|--|
| [...] „Jetzt wollen wir mal selbst ein bisschen Musik machen“. Die Lehrerin teilt Schlägel aus. Die Schüler üben für sich. Es wird durcheinander | [...] Die Lehrerin leitet nun zu einer Praxisphase über, in dem sie sagt: „Nun wollen wir mit diesen Tönen mal ein bisschen Musik machen“. | [...] Die Lehrerin geht zum musikpraktischen Teil über, der mit einer freien Übungsphase für die Schüler beginnt und dann in eine |

¹⁹ Ebd., S. 437

²⁰ Ebd.

²¹ Angehrn: Beschreibung zwischen Abbild und Schöpfung, S. 74.

²² Ebd.

²³ Schenker: Einsicht und Intensivierung, S. 86.

| | | |
|---|--|---|
| <p>gespielt. Der Jungentisch einigt sich auf ein gemeinsames Spiel. Nun spielt die Lehrerin am Klavier Töne vor [...]</p> | <p>Sie verteilt Schlägel, jeder Schüler hat ein Xylophon vor sich stehen. Nachdem die Schüler alle durcheinander gespielt haben (dabei einigt sich der Gruppentisch ganz hinten plötzlich auf denselben Rhythmus, in den alle anderen einsteigen), übernimmt die Lehrerin wieder die Leitung [...]</p> | <p>Gruppenübungsphase übergeht, bevor die Schüler abschließend gemeinsam das Improvisieren ausprobieren: „Dann wollen wir mal mit diesen Tönen Musik machen. Jetzt dürft ihr erst mal üben, damit ihr die Töne nachher gut findet.“ Sie teilt für die Glockenspiele (jeder Schüler hat ein Glockenspiel vor sich auf dem Tisch liegen) Schlägel aus (ca. 10.00 Min.). Die Schüler fangen sofort an zu ‚dängeln‘. Die Jungengruppe um den vorderen linken Tisch versucht recht bald, etwas Strukturiertes zu spielen und gemeinsam zu üben. Die Schüler zählen zusammen ein („eins, zwei, drei, vier“) und versuchen, die Skala synchron zu spielen. Als es gelingt, zeigen Mimik und Gestik Freude (zustimmende Erfolgsgesten, Lächeln/Lachen), die Schüler jubeln verhalten, einer kommentiert: „uuuh... Talent Freunde!“. Die anderen Schüler halten während dessen in ihrem Üben inne, beobachten und versuchen teilweise, sich anzupassen und einzustimmen. Die Lehrerin reagiert und weist</p> |
|---|--|---|

| | | |
|--|--|---|
| | | <p>darauf hin, dass individuell geübt werden kann <i>[oder geübt werden soll(?) – um die Schüler zu ermutigen, mit dem Üben weiter zu machen]</i> Nach kurzer Zeit unterbricht die Lehrerin und beginnt mit den Schülern ein Vor- und Nachspielen. (ca 10.40 Min.)</p> <p>[...]</p> |
|--|--|---|

Da das Aufschreiben von Beobachtungen eine anspruchsvolle Aufgabe ist, scheint es sinnvoll und notwendig, dieses im Seminar zu thematisieren und zu üben. Gerade der Anspruch, sich befremden lassen zu wollen, wirft Fragen auf. In Bezug auf das Beobachten war von der Befremdung der eigenen Kultur gesprochen worden – Beobachten in diesem Sinne heißt dann, so zu tun als sei man nicht vertraut mit dem, was man sieht. Was heißt es konkret, sich seiner Umgebung mit einer Haltung der „freischwebenden Aufmerksamkeit“ (Reh) anzunähern? Wie soll beschreibend vorgegangen werden? Geht es darum, zu sagen „Die Lehrerin bewegt den Mund und formt Laute“, wie ich es kürzlich in einer Hausarbeit las, anstatt zu sagen, „Die Lehrerin singt“? Eine solche Beschreibung erscheint mir im Kontext der Lehrerbildung wenig geeignet, da hier aus der Erfahrungswirklichkeit des Beobachtenden gerade die Dimension theoretischer Auseinandersetzung ausgeblendet wird, um die es doch andererseits bei der Praxisbegegnung für Studierende gehen soll. Beobachtende tasten ja in diesem Kontext nicht nur ihre Empfindungen ab, sondern wenden auch unwillkürlich ihr Arsenal an didaktischen Ordnungskategorien an.

„Die Lehrerin geht zum musikpraktischen Teil über, der mit einer freien Übungsphase für die Schüler beginnt und dann in eine Gruppenübungsphase übergeht, bevor die Schüler abschließend improvisieren.“ Hier werden Ereignisse beschrieben, die im Feld erprobter Begriffe liegen. In einem Satz wird das Setting der beobachteten Unterrichtsphase vor dem Hintergrund bekannter Unterrichtselemente entworfen. Allerdings ist es lediglich das 'Schema' der Stunde, was hier zur Darstellung kommt. Ausgelassen ist (an dieser Stelle noch) die Beschreibung der konkreten Interaktion. Wie „geht die Lehrerin [...] über“, was tun die Schüler in der „freien Übungsphase“ und wie wird die Tätigkeit des Übens von der des Improvisierens abgegrenzt? Erst in der detaillierten Beschreibung der einzelnen Handlungen, so wie sie dem Beobachtenden zugänglich sind, setzt eine forschende Beobachtung ein. Denn indem die einzelnen Ereignisse und Handlungen und Geschehnisse minutiös mitgeteilt

werden, wird versprachlicht, was in der bloßen, nicht-verschriftlichten Beobachtung als selbstverständlich übersehen werden könnte. Es erscheint nun ‚befremdlich‘.

Die drei Texte (vgl. Tab 1), denen das eben angeführte Zitat entnommen ist, entstanden im Seminar als Beschreibung einer auf Video aufgezeichneten Unterrichtsstunde. Es handelt sich somit eigentlich nicht um ein ethnografisches Beobachten im Rahmen einer teilnehmenden Beobachtung, sondern um eine Übungsaufgabe. Im Vergleich der drei Textauszüge wird deutlich, dass Parallelen zwischen den Texten auszumachen sind. Keinesfalls sind die Beschreibungen so offen und beliebig, dass man sie nicht sofort auf dieselbe Situation beziehen würde. Die Textauszüge stellen die Beschreibung derselben Szene (d.h. dessen, was sich auf dem Video zur selben Zeit ereignet) nebeneinander. Unterschiede ergeben sich aus der Art der Beschreibung. Während in Text 1 bei der Handlung der Lehrerin scheinbar offen bleibt, welchem Sinn sie dient, indem sich der Autor expliziter Angaben dazu enthält – interpretieren die Autoren von Text 2+3 ihre Handlungen entsprechend des unterrichtlichen Rahmens. Die Lehrerin leitet über; sie verteilt Schlägel für das vor den Schülern stehende Instrument; sie übernimmt die Leitung, bzw. unterbricht und beginnt etwas Neues. Mit diesen Zuschreibungen in den Texten 2+3 wird der Lehrerin eine Rolle zuerkannt. Text 1 hält sich dagegen in der Interpretation der Handlung der Lehrerin zurück.

Dagegen macht die narrative Ausarbeitung der Eindrücke von Text 3 über den Schematismus der Abfolge von Instruktion und Ausführung hinaus Reaktionsweisen der Schüler sichtbar. Auch in Text 1 wird das Zusammenspiel am Jungentisch erwähnt. In Text 3 aber wird es als spielerische, emotional getönte Antwort der Schüler auf das von der Lehrerin gewählte Setting sichtbar und regt Überlegungen zur Bedürfnislage der Schüler an. Mit ihrer Beschreibung dringt die Autorin in tiefere, ‚schweigsame‘²⁴ Ebenen des Unterrichts ein. Dies kann sie nur, indem sie das Geschehen interpretiert und die Aktivitäten von Lehrer und Schülern in einen interaktiven Zusammenhang bringt.

Um nun den Text dem „Verzerrungsmanko“²⁵ zu entziehen, muss er einerseits durch eine Vielzahl weiterer Beobachtungen im untersuchten Feld – ein Aspekt der bei dieser Übungsaufgabe nicht berücksichtigt werden konnte – und andererseits durch den Leser als „Koautor“²⁶ ergänzt werden.

In dem produktiven, kontrollierenden Lesen der Beobachtungsprotokolle liegt aus meiner Sicht ihr größter Nutzen, ihr Gewinn. Das aufmerksame Lesen bedeutet dabei eine nochmalige Distanzierung, aus der heraus auch die eigene Beobachtungsperspektive in den Blick geraten kann. Die Kontrollfunktion des Lesens ergänzt das Schreiben und bietet die Mög-

²⁴ Hirschauer bezeichnet die Aspekte nonverbaler Kommunikation, die jeder sozialen Situation innewohnen, als die schweigsame Dimensionen des Sozialen.

²⁵ Hirschauer: Ethnographisches Schreiben und die Schweigsamkeit des Sozialen, S. 449.

²⁶ Hirschauer mit Verweis auf W. Iser. Ebd., S. 448.

lichkeit, blinde Flecken in der Beobachtung aufzuspüren. Als Beispiel kann hierzu eine Passage aus Text 2 gelten. Mit dem Adverb ‚plötzlich‘ wird der Überraschung der Beobachterin Raum gegeben: „Nachdem die Schüler alle durcheinander gespielt haben (dabei einigt sich der Gruppentisch ganz hinten plötzlich auf denselben Rhythmus, in den alle anderen einsteigen), übernimmt die Lehrerin wieder die Leitung.“ Die Handlung der Schüler erscheint als ein nicht vorgesehene Ereignis, das sich fast gegen den Willen der Autorin bemerkbar macht.

Die Intention der Darstellung scheint zunächst zu sein, eine idealtypische Abfolge bekannter Interaktionsmuster von Musikunterricht wiederzugeben: Die Lehrerin gibt eine Aufgabe, die Schüler führen sie aus, die Lehrerin übernimmt wieder. Mit der ‚plötzlichen‘ Aktion einiger Schüler erscheint ein Element, das sich dieser Anordnung nicht fügt. Es wird buchstäblich und gedanklich aus dem für die Autorin wesentlichen Geschehen ausgeklammert. Mit dieser Klammersetzung gelangt ein Aspekt von Nonverbalität in den geschriebenen Text. Beim kritischen Lesen tritt nicht nur hervor, dass das Verhalten der Schüler den Beobachtenden überrascht hat, sondern auch, dass er es für ein Nebenereignis hält. Bei Personalunion von Autor und Leser könnte dies den Anstoß geben, über Sinn und Unsinn dieser hierarchischen Ordnung zwischen Haupt- und Nebenereignissen in seiner Beobachtung nachzudenken und den Text ggf. umzuschreiben. Als epistemisch erweist sich das schreibende Beobachten somit nicht zuletzt durch das kritische Lesen, mit dem es in einem Wechselverhältnis steht. Der im Schreiben entstandene neue Gedanke wird durch den Lesenden erfasst.

Literatur

Angehrn, Emil: Beschreibung zwischen Abbild und Schöpfung. In: Boehm, G./ Pfothner, H.: Beschreibungskunst – Kunstbeschreibung. München: Fink 1995.

Boer, Heike de: Pädagogische Beobachtung. In: Boer, Heike de / Reh, Sabine (Hg.): Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen. Wiesbaden 2012, S. 65 - 83.

Boehm, Gottfried: Bildbeschreibung. Über die Grenzen von Bild und Sprache. In: Ders./ Pfothner, H.: Beschreibungskunst – Kunstbeschreibung. München: Fink 1995.

Breidenstein, Georg: Ethnographisches Beobachten. In: Boer, Heike de / Reh, Sabine (Hg.): Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen. Wiesbaden 2012, S. 27-44.

Elsayed, Safia / Waltner, Elisabeth: Schreiben im Studium. Erfahrungsbericht zweier Pädagogikstudentinnen. In: Kissling, W./ u.a. (Hg): Wiss. Schreiben in der Hochschullehre. Innsbruck 2006 (http://philo.at/wiki/images/Buch_kissling_perko.pdf).

Euler, Dieter: Forschendes Lernen.

http://www.edudoc.ch/static/infopartner/iwp_fs/2005/iwp27_250105.pdf (Stand: 18.11.2014).

Hirschauer, Stefan: Ethnographisches Schreiben und die Schweigsamkeit des Sozialen. Zu einer Methodologie der Beschreibung. Zeitschrift für Soziologie, Jg. 30, Heft 6, Dezember 2001, S. 429-451. (<http://www.soziologie.uni-mainz.de/FB02/hirschauer/Dateien/Hirschauer-Schweigsamkeit.pdf>)

Ortner, Hanspeter: Schreiben und Denken, Tübingen: Niemeyer 2000.

Schenker, Christoph: Einsicht und Intensivierung. Überlegungen zur künstlerischen Forschung. In: Bippus, Elke (Hg.): Kunst des Forschens. Praxis eines ästhetischen Denkens. Zürich 2009, S. 79-90.

Vorkoeper, Ute: Das Fragliche des Forschens. Oder: Einer Kunst der Forschung geht es um Verantwortung. In: Bippus, Elke (Hg.): Kunst des Forschens. Praxis eines ästhetischen Denkens. Zürich 2009, S. 125-140.

Constanze Rora ist Professorin für Musikpädagogik und –didaktik an der Hochschule für Musik und Theater „Felix Mendelssohn Bartholdy“ Leipzig. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich der Ästhetischen Bildung, und berücksichtigen besonders rezeptionsästhetische Fragestellungen unter Verwendung qualitativ empirischer Methoden. Letzte Buchveröffentlichung/ Herausgeberschaft mit Stefan Roszak: „Ästhetik des Unscheinbaren. Annäherungen aus Perspektiven der Künste, der Philosophie und der Ästhetischen Bildung.“ Oberhausen: Athena 2013