

## Kapitel 1: Mitten im Feld

Beobachten von Unterricht ist mehr, als beim Unterrichten zuzuschauen. Ethymologisch verwandt mit Beachten, hat Beobachten die Bedeutung von einem bewussten Wahrnehmen, Entdecken und Registrieren. Diese begriffliche Unterscheidung ist für die Arbeit mit narrativen Texten bedeutungsvoll. Wer beobachtet – und im Speziellen, wer Unterricht beobachtet – macht dies absichtsvoll. Für die Arbeit mit narrativen Texten (Videos, Audios) besteht die Absicht darin, Probleme und Widersprüche und damit didaktische Geschichten zu finden. Nur selten kann man Unterricht unauffällig und für die Beobachteten unbemerkt beobachten. Wer beobachtet, trägt seine Rolle bereits durch seine Anwesenheit. Nur wer seinen eigenen Unterricht beobachtet, kann zwischen den Rollen unauffällig wechseln. Damit ist zumindest für die im Feld handelnden Personen (Schülerinnen und Schüler, Lehrpersonen) klar, weshalb Beobachtende im Schulzimmer sitzen. Diese explizite Rollenzuschreibung wird von den Lernenden selten als störend empfunden und erfahrungsgemäss lassen sich die Schülerinnen und Schüler, weniger die Lehrpersonen, durch eine zusätzlich anwesende Person von ihren Tätigkeiten ablenken. Somit ist zumindest für die Beobachteten die Absicht der Beobachtung klar und die Differenz zu einem blossen Zuschauen deutlich. Für die Beobachtenden selbst müssen drei Bedingungen erfüllt sein, damit sich ihre Unterrichtsbeobachtungen – im Sinne von Beachten – vom Zuschauen unterscheiden: Interesse, Einfühlungsvermögen (Empathie) und Offenheit.

Wer Unterricht beobachtet, zeigt Interesse an diesem Unterricht und hat Interesse an Veränderungen. Es ist, als ob Beobachtende im beobachteten Unterricht nach Antworten suchen. Antworten auf Fragen, die nicht explizit gestellt werden, aber ihre Einstellung repräsentieren: Die Lust Unterricht zu verbessern, oder anders ausgedrückt, in einer gezwungenen unvollkommenen Tätigkeit nach Vollkommenheit zu streben. Damit wird ein professioneller Habitus (Helsper, 2018) angesprochen, der Studierende und Lehrende zwingt den eigenen und fremden Unterricht immer wieder zu reflektieren. Dies soll keinen pathologischen Zustand beschreiben, indem Lehrende in einer ständigen Unzufriedenheit arbeiten müssen. Der beschriebenen Unsicherheit von Unterricht kann nur durch den Wunsch begegnet werden, sich nicht mit dem Bestehenden

zufrieden zu geben, auch wenn die Möglichkeit nach Verbesserung vage bleibt. Damit wird eine progressive Einstellung notwendig, um Unterricht beobachten zu können. Wer lediglich die Bestätigung für die eigenen Erfahrungen sucht, muss keinen Unterricht beobachten. Die Beobachtung von Unterricht verlangt von Beobachtenden eine Bereitschaft Unterricht verändern zu wollen.

Bei systematischen Beobachtungen benötigen Beobachtende aber auch ein Einfühlungsvermögen in die Situation der beteiligten Personen. Für die betroffenen Schülerinnen und Schüler, für die beobachtete Lehrperson, auch wenn sich Beobachtende selbst beobachten. Beobachtende müssen mitten ins Geschehen, mitten ins Feld und können keine distinguierte Position einnehmen. Clandinin und Connelly (2000, p. 63) nennen dies «walking into the midst of stories». Gute Beobachtende zeichnen sich deshalb durch ihr Interesse für die Geschichten, der beobachteten Personen aus und ihre Fähigkeit sich in die Probleme und Anforderungen der Betroffenen versetzen zu können. Dies verlangt von den Beobachtenden einen Erfahrungshintergrund, damit die Handlungen der beobachteten Personen ins richtige Licht gerückt werden können. Oder weniger szenisch ausgedrückt: Wer selbst nie unterrichtet hat, wird Mühe haben Unterricht systematisch beobachten zu können. Ich halte nicht viel von einer distanzierten, zweifelsfrei objektiven Unterrichtsbeobachtung, die die betroffenen Personen lediglich als Probanden wahrnimmt. Unterrichtsbeobachtungen verlangen zwischen Beobachtenden und Beobachteten eine Intimität, die auf gegenseitigem Vertrauen aufbaut. Es macht deshalb wenig Sinn, eine unbekannte Klasse einmal zu besuchen, davon ein Unterrichtsprotokoll zu erstellen und ohne Rückfragen damit weiter zu forschen. Empathie entwickelt sich erst über Zeit, weshalb mehrmalige Beobachtungssitzungen fast zwingend sind. Vielleicht werden Beobachtende inmitten des Unterrichts Probleme und damit Geschichten notieren können, in der Regel werden aber Handlungen, Ereignisse, Konsequenzen festgehalten. Das ist letztlich der Stoff aus dem Geschichten entstehen können. Die Verarbeitung von Notizen zu Geschichten verlangt von den Beobachtenden eine Empathie, ohne die Beobachtungsdaten als Daten stehen bleiben. Wahrscheinlich wird dieser Schritt erst nach mehreren Beobachtungen und zeitlich versetzt erfolgen. Unterlässt aber der Beobachtende in der Phase der Datenaufnahme mitten ins Feld zu gehen, wird es für ihn in der Verarbeitung der Beobachtungsnotizen schwierig brauchbares Textmaterial zu entwickeln. Eine Intimität zum Feld, die Fähigkeit

zur Empathie helfen mit, in Beobachtungsskripts, -notizen, -zetteln didaktische Geschichten zu finden.

In wissenschaftlichen Untersuchungen unterscheiden wir grob zwischen der Suche nach neuen Erkenntnissen und dem empirischen Beweis von bestehenden Theorien. Bei der Arbeit mit narrativen Texten darf es nicht das ausschliessliche Ziel sein, bestehende Ideen, Modelle oder Theorien zu bestätigen. Vielmehr sollten Beobachtende versuchen durch ihre Interessen und ihre Empathie für das Untersuchungsfeld Neues zu entdecken. Dies verlangt von Beobachtenden eine gewisse Offenheit für Experimente, Unterrichtsversuche und dergleichen. Wer die eigenen Vorstellungen von gutem Unterricht lediglich bestätigen will, muss weder den eigenen noch fremden Unterricht beobachten. Unterrichtsbeobachtungen dienen bei der Arbeit mit narrativen Texten der Entwicklung von (eigenem) didaktischen Wissen. Wer bestehende Modelle auf ihre Gültigkeit überprüfen will, ist mit anderen Untersuchungsmethoden besser bedient. Die hier beschriebenen Unterrichtsbeobachtungen haben deshalb – im Gegensatz zu Evaluationen – einen innovativen Charakter, der von den Beobachtenden eine Offenheit für Neues, Irritierendes und von den Erwartungen abweichendes verlangt. Der Beobachtungsfokus wird bewusst breit angelegt auf Themen wie Partizipation von Lernenden, Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden, Unterrichtssprache etc.. Erst im Verlauf der Arbeit mit narrativen Texten, wird dieser Fokus allmählich verengt, und der Erkenntnisprozess in eine gewünschte Richtung gelenkt. Erfolgt diese Einschränkung zu früh, gehen wertvolle Daten in Form von Episoden und Ereignissen und damit Geschichten verloren.

Beim Beobachten von Unterricht können wir grundsätzlich zwischen der Beobachtung von *fremdem* Unterricht und von *eigenem* Unterricht unterscheiden. Auf die Unterschiede möchte ich zunächst näher eingehen und ihre ihnen eigenen Methoden der Unterrichtsbeobachtung darzustellen versuchen. Für alle Formen gilt der Aspekt der Nähe und der Distanz des Beobachtenden zum Feld zu beachten, den ich abschliessend noch näher bestimmen werde.

### *Fremden Unterricht beobachten*

Es gibt viele Gründe Unterricht zu beobachten, selbstgewählte und auferlegte. Weshalb fremder Unterricht beobachtet wird, kann unterschiedliche Ursachen haben und ist abhängig von der Rolle der Beobachtenden.

*Studierende* haben im Verlauf ihrer Ausbildung oft Gelegenheit fremden Unterricht zu verfolgen. Damit solche Hospitationen Effekte zeigen, lohnt es, sich zuvor über die Beobachtungszielsetzung Gedanken zu machen. Will man die Klasse kennenlernen oder eine neue Unterrichtsmethode, will man verschiedenen Sozialformen vergleichen oder einzelne Schüler beobachten? *Lehrpersonen* beobachten sich gegenseitig, wenn sie ihre Unterrichtsqualität evaluieren und verbessern wollen. Auch hier ist es sinnvoll, wenn man sich über die gegenseitigen Erwartungen ausspricht. Auch *Forschende* beobachten Unterricht aus unterschiedlichen Beweggründen. Vielleicht soll eine Hypothese überprüft oder eine Unterrichtsmethode evaluiert werden. Allen gemein ist, dass die Motive Unterricht zu beobachten, die Beobachtungsperspektive beeinflussen. Sie beeinflussen aber auch die Beobachtungsmethoden, die später erläutert werden.

Wir haben bereits gesehen, dass Beobachtende Teil des beobachteten Unterrichts sind. Beobachtende stehen mit ihrer Tätigkeit *mitten im Feld*, wobei dies nicht nur eine Tatsache ist, sondern auch eine Forderung. Die Nähe zum Feld verhindert aber nicht, dass die Beobachtungen von den Beobachtenden *gemacht* sind. Sie sind keine objektiven Darstellungen der Wirklichkeit, sondern sind abhängig vom eigenen Blickwinkel, den eigenen Fokussierungen und Einstellungen. Beck und Scholz (1995, p. 19) nennen es die *Wahrnehmungseinstellung*, die eine Beobachtung wesentlich beeinflusst. Das Interesse der Beobachtenden an bestimmten Problemen, ihre emotional-soziale Befindlichkeit, ihre eigenen Erfahrungen führen dazu, dass Realität unterschiedlich wahrgenommen und dargestellt wird.

Ich möchte dies an einem Beispiel aus dem Sportunterricht illustrieren. Der Ausschnitt betrifft den gleichen Unterricht und die gleiche Zeitspanne. Das Unterrichtsvideo wurde von zwei Personen unabhängig beobachtet. Um die Transkription und damit den Vergleich der beiden Beobachtungen zu vereinfachen, habe ich bewusst eine Videoaufnahme verwendet (Video auf [sportdidaktik.ch](http://sportdidaktik.ch), nicht ganz identisch).



### Erste Beobachterin (3)

- L erklärt Stationen, alle S stehen nah im Schwarm und hören zu.
  1. Station, S ergänzt mit Vorzeigen:
    - Handstand gegen Wand, gegen dicke Matte
    - Handstand von Wand weg, läuft an der Matte Hoch in den Handstand, mit Hilfe der Lehrerin.
  2. Station, S ergänzt mit vorzeigen: (Hilfe an der Seite von 1S und L)
    - S turmt auf Kastendeckel Handstand rollt auf Kastendeckel ab > Handstandabrollen
  3. Station:
    - L erklärt nur

- S schwärmen in 3er Gruppen an die 5 Stationen aus und beginnen individuell mit üben.  
L begibt sich an eine Station, die sie zuvor nicht erklärt hat. Steht auf Kasten, der parallel zur Wand gestellt ist und hilft bzw. sichert mit Hilfe von 1 S die turnende S: Federn auf dem dem Kasten vorgestellten Minitrampolin - Impuls - aufschwingen in den Handstand gegen die Wand. 1x dann wechseln  
An den anderen Stationen wird weiter geübt.  
Kastendeckelstation:
    - 3er Gruppe, 1 S versucht mehrmals nacheinander den Handstand; zwei Partnerinnen schauen zu.
    - Nach mehrmaligem Scheitern greifen Partnerinnen ein und helfen der Turnerin zum Erfolg: Handstandabrollen.
    - Nach dem Gelingen Wechsel: 2. S turnt, 2 Partnerinnen helfen und Turnerin kommt sofort zum Erfolg: Handstandabrollen.
  - Station mit L:  
Weiterhin wird abwechslungsweise geturnt. 1 S scheitert - L ermutigt und erklärt Korrektur. Die anderen hören zu. Turnerin will vom Gerät - L holt sie zurück und lässt sie Korrektur anwenden 1x.  
L geht von Station weg. 1 S übernimmt ihren Posten und 1 weitere turnt Übung. Helferinnen halten und helfen korrekt.  
L fordert Gruppen zum Wechseln der Stationen.  
3er Gruppe, die neu zur Minitrampolin-Doppelkastenstation (langgestellt, nebeneinander) kommen steigen auf das Gerät - zögern - begeben sich zu L, die an der identischen Station wie vorher Hilfe steht. Sie schauen zu und gehen zurück, ohne gefragt zu haben oder von der L beachtet worden zu sein. Sie nehmen eine dünne Matte mit. 1 S taucht wieder auf, wie wenn sie doch eine Frage stellen wollte und verschwindet wieder.  
Währenddessen turnen S einzeln mit Einzelhilfe der L Handstand ab Minitrampolin aus Federn auf Doppelkasten. Rest der Gruppe schaut zu.  
Im Hintergrund sehe ich die Kasten-parallel-zur-Wand-Station mit Minitramp. Hier wird konstant geübt und 2 S sichern.  
Kastendeckelstation:  
1 S turnt Handstandabrollen auf Deckel, nicht erfolgreich, mehrmals. Helferinnen sind der Hilfe nicht mächtig genug. Beim 3. Mal schafft die Turnerin den Handstand mit Hilfe und rollt über Kopf ohne Haltung schlecht und recht ab. 4 S schauen zu.  
Wechsel aller Positionen. Vorherige Turnerin schaut nun zu. Turnerin schafft Handstand nicht - trotz Hilfe, die immer zu spät kommt!  
Eine weitere Station ist Unihockey in der 1/2 Halle. 5 S stehen gelangweilt rum. 2 schlagen die Stöcke aneinander 1 S holt Ball und dribbelt gehend den Ball zur Gruppe und schießt aufs Tor. (Es hat sich nun ein Kreis gebildet). Goalie erwischt Ball nicht; holt ihn aus Tor und spielt ihn Spielerin zurück, die erneut aufs Tor zu schießen versucht. Ball geht daneben. Spielerin und 1 weitere S laufen Ball nach. Die anderen rühren sich kaum, schauen sich nur um und bewegen knapp Schläger vor sich. Währenddessen laufen die Beiden, die den Ball halten, in 2 Kampf dem Ball durchs Spielfeld gegen das andere Tor nach und wetteifern, wer aufs andere Tor schießen kann. S, die schießt bleibt stehen - andere holt Ball und dribbelt zurück zur stehenden Gruppe, welche sich nun in Verteidigungsposition begibt. 1 S checkt vor 1 S kniet vor Tor ab und Goalie sieht zu wie Angriff abläuft, und zieht Kopf ein als Angreiferin aufs Tor schießt, weil Ball steigend in 3 m Höhe hinter ihr gegen die Wand prallt.
- Alle erwachen nun etwas, machen ein paar Schritte, um Ball zu kriegen. Die S am Boden steht auf und wird darauf an Wade angeschossen. Ball rollt übers Spielfeld weg und dieselbe S, die zu Beginn Ball holte und dribbelte, holt ihn erneut, dribbelt zurück und schießt.  
(aus: sportdidaktik.ch/fallarchiv Fall Nr. 494)



**Zweiter Beobachter (4)**

19.30 Die Klasse ist in zwei Gruppen geteilt: In der einen Hallenhälfte spielt eine kleinere Gruppe von etwa sechs Schülerinnen selbständig Unihockey. In der anderen Hallenhälfte sind verschiedene Stationen aufgestellt. Die grössere Gruppe turnt hier unter Anleitung der Lehrerin an verschiedenen Geräteposten. Die Hallenhälften sind durch gekippte Langbänke getrennt, die gleichzeitig die Banden für das Unihockespiel bilden.

19.50 In der Geräteklasse haben die Schülerinnen in Kleingruppen bereits an verschiedenen Geräten geturnt, als sie von der Lehrerin zu einem Posten gerufen werden. An diesem Posten ist eine dicke Matte an die Wand gestellt, davor liegen zwei dünne Matten. Die Schülerinnen kommen nur zögerlich, als alle zusammen sind erklärt sie eine weitere Übung. Die Lehrerin ruft eine Schülerin auf, die einen Handstand mit dem Rücken zur Matte vorzeigt. Anschliessend zeigt sie einen Handstand mit dem Bauch zur Matte vor, wobei die Lehrerin hilft. Aus diesem Handstand macht sie ein Handstand-Abrollen auf die dünnen Matten. Die anderen Schülerinnen schauen zu. Die Lehrerin weist auf einen anderen Posten hin, bei dem wohl eine neue Übung geturnt werden muss.

21.50 Darauf wechselt sie mit allen Schülerinnen den Posten. Hier liegt lediglich ein Kastenoberteil am Boden. Eine andere Schülerin zeigt wiederum den Handstand vor, wobei sie die Hände am Längsrand des Kastenoberteils abstützt. Die Lehrerin und eine weitere Schülerin helfen ihr dabei.

22.30 Die Lehrerin begibt sich zu einem weiteren Posten, bei dem zwei Schwedenkästen längsseitig aneinandergestellt sind. Davor steht ein Minitrampolin. Auch hier erklärt sie den Posten, ohne ihn aber zu demonstrieren. Die Schülerinnen verteilen sich darauf an den Posten und beginnen mit dem Turnen.

23.00 Die Lehrerin geht zu einem weiteren Posten. Hier steht ein Schwedenkasten quer vor einer Wand und davor ein Minitrampolin. Sie steht mit einer Schülerin auf dem Kasten und steht Hilfe. Drei Schülerinnen versuchen abwechslungsweise durch Wippen auf dem MT, die Hände auf dem Kasten abgestützt in den Handstand zu schwingen.

23.30 Beim Posten Kastenoberteil am Boden schwingt ein Mädchen in den Handstand, während zwei Kameradinnen ihr helfen. Aus dem Handstand rollt sie auf den Kastenoberteil ab. Die Schülerinnen versuchen dies abwechslungsweise.

24.00 Die Lehrerin steht immer noch Hilfe auf dem Kasten beim Posten Kasten an der Wand. Eine Schülerin versucht in den Handstand zu federn, schafft es aber trotz Hilfe nicht. Die Lehrerin versucht ihr nochmals die Technik zu erklären und vielleicht auch sie zu ermuntern. Die Schülerin versucht es nochmals, worauf es mit Hilfe klappt. Daraufhin verlässt die Lehrerin diesen Posten und die Schülerinnen versuchen es alleine, aber immer noch mit Hilfe.

25.30 Die Lehrerin begibt sich zum Posten Matte an der Wand und fordert diese drei Schülerinnen auf, den Posten zu wechseln. Sie hilft anschliessend beim Posten zwei Schwedenkästen längs einer Gruppe beim Federn auf dem Minitrampolin in den Handstand. Hier müssen die Schülerinnen aus dem Handstand auf die Kästen abrollen (mit Hilfe).

26.40 Eine Vierergruppe versucht beim Posten Kastenoberteil am Boden selbständig in den Handstand zu schwingen. Einer Schülerin gelingt dies, trotz Hilfe erst beim dritten Anlauf. Das Abrollen auf den Kastendeckel, erfolgt sehr unsicher über den Kopf. Auch eine weitere Schülerin in dieser Gruppe zeigt sichtlich Mühe mit der Übung, worauf sie von ihren Kolleginnen ermuntert wird.

27.20 In der Hallenhälfte, in der Unihockey gespielt wird, stehen die Schülerinnen eher gelangweilt herum. Man kann kein eigentliches Spiel erkennen, ausgenommen einzelne Zweikämpfe. Einzelne Schülerinnen haben sichtlich Angst vor dem Unihockeyball. Zwei dieser Schülerinnen stehen im Tor (im gleichen!) während die anderen mit wenig Power versuchen ein Tor zu erzielen.

(aus: sportdidaktik.ch/fallarchiv Fall Nr. 32)



Die beiden Protokolle zeigen, wie unterschiedlich Unterricht wahrgenommen wird. Bereits die unterschiedliche Darstellung weist auf eine unterschiedliche Wahrnehmung hin. Während die erste Beobachterin versucht durch ihre Darstellung den Unterricht inhaltlich zu strukturieren, konzentriert sich der zweite Beobachter auf das zeitliche Format. Auch die verwendeten Abkürzungen und Bezeichnungen (S für Schüler, Kastendeckelstation etc.) weisen auf einen unterschiedlichen Erfahrungshintergrund der Beobachtenden hin. Inhaltlich äussern sich am meisten Unterschiede. Die erste Beobachterin bezeichnet das Unihockey als Station, für den zweiten Beobachter ist die Klasse in zwei Gruppen geteilt. Während der zweite Beobachter *kein eigentliches Spiel erkennen* kann, beschreibt die erste Beobachterin dieses Spiel sehr ausführlich. Auch gehen in die Beobachtung unterschiedliche Wertungen ein. Für den zweiten Beobachter gelingt einer Schülerin der Überschlag *trotz Hilfe erst beim dritten Anlauf* (26.40). Für die erste Beobachterin liegt die Begründung für den späten Erfolg bei den Helferinnen, die sich *der Hilfe nicht mächtig genug* sind. Die Beispiele für eine unterschiedliche Wahrnehmung lassen sich fast unendlich erweitern. Sie sollen zeigen, dass die Person, die Unterricht beobachtet, ihre Interessen, ihre didaktische Sensibilität und ihre Erfahrungen massgeblich zur Darstellung des Unterrichts beitragen. Ihre Vorstellungen von Unterricht lenken die Beobachtung, weshalb Beobachtungen nicht die Realität abbilden, sondern *Artefakte* des Beobachtenden sind. Gerade bei Sportunterricht und bei Gruppenarbeiten kann es gut sein, dass sich die Beobachtenden auf unterschiedliche Schülergruppen konzentrieren und dadurch der Eindruck entsteht, dass es sich um unterschiedliche Klassen handelt. Um dies zu vermeiden, haben wir uns bewusst eine Videoaufnahme angesehen. Damit handelt es sich bei den Beobachtungen gewissermassen um die gleiche Fokussierung und denselben «Realitätsausschnitt». Wird zusätzlich zur Person auch Standort und Fokus der Beobachtung verändert, dann wird die Beobachtung abermals verändert.

Die Qualität von Beobachtungen hängt weitgehend davon ab, ob sich die Beobachtenden der Prämissen, die in die Beobachtung eingehen, bewusst sind. Ich nenne diese (Vor-) Annahmen in Anlehnung an den hermeneutischen Zirkel *Vorverständnis*. Ich glaube nicht, dass sie sich eliminieren lassen, aber sie müssen in die Reflexion und Auslegung von Unterricht einfließen. Und es ist einleuchtend, dass die aus den Beobachtungen gezogenen Folgerungen von diesem Vorverständnis bestimmt werden. Es spielt z.B. eine entscheidende Rolle, ob man Näheres über die Langeweile auf dem Unihockeyfeld wissen will, oder über die Anleitungen

der Lehrerin; ob man am Handstandüberschlag interessiert ist oder an den Schülerinnen die diesen üben. Für sie als Beobachtende ist es deshalb wichtig, sich bewusst zu sein, dass die eigenen Wahrnehmungen immer nur ein Teil der Wirklichkeit abbilden und dass sie Ihr Vorverständnis zum Gegenstand der Reflexion machen. Wir werden in der Beschreibung von Unterricht (Kapitel 8, S. 114) auf das Vorverständnis und seine Reflexion detailliert zurückkommen.

Damit habe ich das *Warum* von Beobachtungen zumindest zu klären versucht, was fehlt ist das *Wie*, die Methoden der Beobachtung, auf die ich im Folgenden näher eingehen möchte.

### *Beobachtungshilfen*

Die Qualität von Unterrichtsbeobachtungen ist weitgehend abhängig von einer intensiven Vorbereitung der Beobachtungen. Wer Unterricht beobachtet, sollte deshalb vorgängig einzelne Fragen klären. Die Frage nach dem Warum wurde bereits angesprochen. Weiter sollten sie sich überlegen, was sie beobachten wollen: z.B. die Sozialformen, die Unterrichtsformen oder den Einsatz von Medien. Diese Einschränkung ist wiederum abhängig von ihren Beobachtungsmotiven und sollte zunächst nicht allzu einengend wirken. Was sie unbedingt vorgängig klären müssen, ist Ihr Fokus auf die handelnden Personen. Wollen sie hauptsächlich die Lehrperson beobachten, eine einzelne Gruppe bei Gruppenarbeiten oder einen einzelnen Schüler? Auch diese Frage steht in Abhängigkeit zu Ihrem Beobachtungsmotiven. Nicht zuletzt sollten sie sich Gedanken darüber machen, wie sie ihre Beobachtungen festhalten wollen. Reichen Notizen auf Papier oder nehmen sie den Unterricht als Video resp. Audio auf? Audiovisuelle Aufnahmen können helfen die Komplexität von Unterricht breiter zu erfassen. Sie geben Ihnen auch die Möglichkeit, Widersprüche und Probleme erst später, unabhängig von der Hektik der Beobachtung, entdecken zu können. Aber auch bei Aufnahmen auf Video muss man sich bewusst sein, dass Filmaufnahmen immer gebunden sind an den Ausschnitt der Kameraführung und damit auch nur ein Teil der Wirklichkeit abbilden können (vgl. Narratives Instrument 1).

Um solche und andere Fragen zu beantworten ist es zwingend die zu beobachtende Lehrperson vorgängig nach ihren Zielen, Inhalten, Methoden etc. zu befragen. Unter Umständen lohnt sich eine Beobachtung nicht, weil der geplante Unterricht nicht zur Fragestellung passt oder weil



durch die gewählte Unterrichtsmethode eine wirkungsvolle Beobachtung verhindert wird. So kann z.B. in einer Aufsatzstunde der Schwerpunkt kaum auf die Interaktion zwischen den Lernenden gelegt werden. Hier lohnt es sich eine andere Beobachtungsperspektive zu wählen oder in einer anderen Stunde zu beobachten. Sind diese Fragen einmal geklärt, können sie Ihren Beobachtungen eine Struktur verleihen, indem sie eine Beobachtungshilfe vorbereiten. Einzelne Beispiele sind im Folgenden aufgeführt. Es sind ausdrücklich Beispiele, um Unterrichtsbeobachtungen zu vereinfachen und zu strukturieren. Das heisst, dass sie entsprechend Ihren Beobachtungsschwerpunkten diese entsprechend verändern müssen oder eigene Hilfen entwickeln (vgl. Narrative Instrumente 2-4).

**narrative Instrumente 1 Beobachtung vorbereiten**

*Beobachtung vorbereiten*

Was

- Unterrichtsinhalte
- Unterrichtsziele
- Sozialformen
- Unterrichtsformen/-methoden
- Medieneinsatz....

Wer

- einzelne Schüler:innen
- Gruppe
- ganze Klasse
- Lehrperson
- ein spezieller Posten/Arbeitsplatz
- ....

Wie

- Video
- Tonband
- Beobachtungshilfen
- weisses Blatt
- ....



Download als PDF

narrative Instrumente 2 Leitfragen

## Leitfragen

Schüler:in (Name<sup>1</sup>): \_\_\_\_\_

- Bist du während dem Sportunterricht sehr aktiv? Was verstehst du unter aktiv)
- Wie motiviert bist du im Sportunterricht?
- Kannst du dich in Gruppenarbeiten oder auch im Plenum einbringen (z.B. mit Ideen)?
- Gesprächsintensität:
- Wie aktiv sprichst du mit deiner Lehrperson?
- Wie oft diskutierst du mit deinen Mitschüler:innen während dem Sportunterricht?
- 
- Welches sind deine Lieblingsfächer in der Schule:
- Was machst Du in deiner Freizeit?
- Welche Sportarten?
- Mit Freunden, mit den Eltern, oder anderen Personen?
- Wie sieht deine zeitliche Beanspruchung für den Sport aus (z.B. pro Woche)?
- Wieviel Stunden bist du vor dem TV/PC pro Tag für Gaming oder in Social Media?
- 
- Wie gesund fühlst Du dich?
- Wie äussert sich diese Gesundheit?
- Rauchst du?
- Alkohol?
- 
- Hast du (im Sport) ein Vorbild/Idol? Wer?
- Spielst du E-Games?
- Schaut du Sport im TV/Youtube etc.
- Gehst du an Matches (Fussball, Eishockey etc.)?
- 
- Wieviel Taschengeld bekommst du?
- Wieviel davon gibst du für Sport aus (Eintritte, Games, Kleider, Schuhe etc.)

<sup>1</sup> **wichtig:** der Schüler:in Anonymität versichern, das Interview ist freiwillig, Fragen können offen gelassen werden!

Download als PDF



**narrative Instrumente 3** Aktivitäten Lehrperson/Schüler:innen

Zeit	Aktivität Schüler:innen				Handlungen Schüler:innen	Handlungen Lehrperson	Aktiv.L'person		
	zuhören	diskutieren in Klasse	diskutieren in Gruppen	selbständig arbeiten			sprechen	begleiten	andere Tätigkeit



Download als PDF

**narrative Instrumente 4** Didaktik/Methodik

Name:		Klasse/Lektion:		
<b>Zeit/ Phase</b>	<b>Lerngegenstand</b> Inhalt Organisation Medien	<b>Lehrperson</b> Handlungen Methoden Interaktion Äusserungen Gespräch	<b>Schüler:innen</b> Handlungen Sozialform Motivation Selbständigkeit	<b>offene Fragen?</b>

Download als PDF



narrative Instrumente 5 weisses Papier

weisses Papier  
Nicht mal das Meer darf ich wiedersehen  
Wo der Wind deine Haare vermisst  
Wo jede Welle ein Seufzer  
Und jedes Sandkorn ein Blick von dir ist  
Am liebsten wär ich ein Astronaut  
Und flöge auf Sterne, wo gar nichts vertraut  
Und versaut ist durch eine Berührung von dir  
Ich werd nie mehr so rein und so dumm sein  
wie weisses Papier

(Element of Crime: Weisses Papier)



Download als PDF

Für Anfängerinnen und Anfänger lohnt es sich mit einer eng strukturierten Beobachtungshilfe zu beginnen. Die Beobachtungen werden dadurch zwar stark gelenkt und auch eingeschränkt. Sie vermeiden damit aber die Gefahr von ausschweifenden Notizen, die sich in der Nachbearbeitung als wenig aussagekräftig erweisen. Als zugegebenermaßen sehr strukturierte Beobachtungshilfe steht das Beispiel des Schülerinterviews (Narratives Instrument 2). Immer mehr Freiheiten lassen die weiteren Hilfen, bis hin zum «weissen Papier» (Narratives Instrument 5). Diese Form der Beobachtung empfehle ich geübten Beobachterinnen und Beobachtern. Sie stellt eine hohe Anforderung an die Selbstdisziplin dar, um sich nicht unbewusst in Details zu verlieren. Für einen narrativen Zugang zu Unterricht ist sie sicherlich die geeignetste Form. Mit offenen Beobachtungshilfen können am ehesten aussagekräftige Szenen ermittelt werden, weil man nicht durch fremde Strukturen gelenkt wird. Für das narrative Instrument 3 soll untenstehendes Beispiel zeigen, wie eine solche Strukturhilfe ausgefüllt werden könnte (Abb. 6).

Zeit	Akt. Schüler:innen				Handlungen Schüler:innen	Handlungen Lehrperson	Aktivität LP		
	zuhören	diskutieren in Klasse	diskutieren in Gruppen	selbständig arbeiten			sprechen	begleiten	andere Tätigkeit
					Die Schüler:innen hören den Informationen der Lehrerin zu	Die Lehrerin erklärt die Aufgabe und die Ziele der Gruppenarbeit			
					Die Schüler:innen diskutieren in Gruppen, welche Aufgaben sie lösen sollen				

Abbildung 6: Beispiel für das narrative Instrument 3

Versuchen sie selbst, aufgrund Ihrer Motive und Ihrer Erfahrungen, Beobachtungshilfen zu entwickeln. Die Darstellung solcher Beobachtungshilfen ist sicherlich auch abhängig vom Unterrichtsfach. So kann ich mir kaum vorstellen, dass für eine Mountainbike Exkursion im Wald, dasselbe «Formular» verwendet wird, wie für eine Übungsstunde im Geräteturnen. Nötigenfalls verändern sie die Struktur der Beobachtungshilfe auch während der Beobachtung, vermeiden sie aber den Beobachtungsschwerpunkt zu schnell und allzu oft zu wechseln. Tauschen sie Ihre Beobachtungshilfen unbedingt auch mit Studien- oder Arbeitskolleginnen und -kollegen aus.

Die dargestellten Beobachtungshilfen können z.T. auch für die Beobachtung von eigenem Unterricht eingesetzt werden. Eigenbeobachtung und Fremdbeobachtung unterscheiden sich durch ihre Motive zwar grundsätzlich, in ihren Methoden lassen sich aber viele Gemeinsamkeiten aufzeigen. Auf ihre Unterschiede und Ähnlichkeiten möchte ich im Folgenden noch näher eingehen.

### *Eigenen Unterricht beobachten*

Sich selbst zu beobachten ist ein unverzichtbarer Teil der Arbeit von Lehrpersonen. Man spricht und beobachtet die Reaktionen der Schülerinnen und Schüler, ihre Mimik, Aufmerksamkeit und Mitarbeit. Man beobachtet den eigenen Unterricht auch in den Konsequenzen aus dem Unterricht: in Übungen, Prüfungen oder in Präsentationen von Lernenden. Diese Beobachtungen sind Teil der Unterrichtspraxis und erfolgen in der Regel unbewusst und unsystematisch. Sie dienen meist der Evaluation des Lernfortschritts der Lernenden und fließen deshalb in die Vorbereitung von neuem Unterricht ein. Solche Beobachtungen unterscheiden sich von systematischen Beobachtungen mit dem Ziel, die eigenen Handlungen zu reflektieren, um weiterreichende Perspektiven entwickeln zu können.

Eigenen Unterricht zu beobachten heisst, nicht ausschliesslich sich selbst aus einer übergeordneten gleichsam einem archimedischen Punkt zu beobachten. Sich selbst beobachten bedeutet auch die Schülerinnen und Schüler, das Umfeld, die Unterrichtsräume, -medien etc. zu beobachten. Aus den Handlungen anderer Personen können Rückschlüsse auf das eigene Unterrichtshandeln gezogen werden. Mitten im Feld bedeutet für die Beobachtung von eigenem Unterricht, die intensive Auseinander-



setzung mit allen Betroffenen. Damit stellt sich auch die Frage wer eigentlich beobachtet wird: Der Tänzer oder der Tanz?

*Unser Ansatz zur Beobachtung und Selbstbeobachtung ist in diesem Sinne ein ökologischer Ansatz. Er beschreibt nicht das einzelne Kind, gewissermaßen aus seiner Umgebung isoliert, sondern das Kind im Kontext des Lebensraumes, in dem es aufwächst. Uns interessiert die Wechselbeziehung zwischen dem Kind und seiner Umwelt. Die Umwelt prägt das Kind und umgekehrt. Der Lebensraum auf den wir uns beziehen, ist die Schule und im einzelnen die Schulklasse. Dies ist noch immer eine etwas ungewöhnliche Sichtweise. Nun lassen sich Wechselwirkungen nicht beobachten, sie lassen sich nur interpretieren. (Badertscher, 1997)*

Es werden weder einzelne Kinder noch eine einzelne Lehrperson beobachtet, sondern immer ihr Verhältnis zur Umwelt in diesem Falle zur Schulklasse, zum Unterricht. Damit zeichnet sich ein Unterschied zwischen Selbst- und Fremdbeobachtung durch die Rollenambiguität von Beobachtenden und Beobachtetem in einer Person aus. Von einem Selbstbeobachtenden wird keinesfalls verlangt, dass er oder sie sich psychoanalytisch zweiteilt, denn das Selbst ist immer nur ein Teil des zu beobachtenden Feldes. Diese Beobachtungen während des Unterrichtens können Widersprüche aufdecken, die nicht direkt im Unterricht gelöst werden. Unsicherheiten, Ungereimtheiten und Fragen werden meist noch über den eigentlichen Unterricht hinausgetragen und führen oft zu bewussten Beobachtungen in weiteren Unterrichtsstunden. McDonald (McDonald, 1992, p. 20) nennt solche Reflexionen *Reading on the Trolley*, weil sie unmittelbar nach dem Unterricht, vielleicht im Trolleybus auf dem Nachhauseweg stattfinden.

Damit unterscheiden sich Selbstbeobachtungen von Fremdbeobachtungen vornehmlich durch ihr *Motiv*. Der Beweggrund sich selbst zu beobachten (durch eine besondere Beobachtungszielsetzung oder mit einer Videoaufnahme) liegt demnach in einem *Unbehagen* über den eigenen Unterricht. «Das Motiv, die Klasse und sich selbst zu beobachten, liegt hier in der Wahrnehmung der eigenen Person. Man empfindet die Situation als Problem und verfolgt die Absicht, dieses Problem zu lösen» (Beck & Scholz, 1995, p. 15). Gründe, sich selbst oder den eigenen Unterricht fokussiert und systematisch zu beobachten, gibt es viele. Eine missglückte Unterrichtsmethode, ein penetrant störender Schüler, eine chaotische Organisationsform etc.. Wird ein solches *Unbehagen* zum Anlass der Reflexion, ist ein erster entscheidender Schritt bereits getan. Zunächst muss

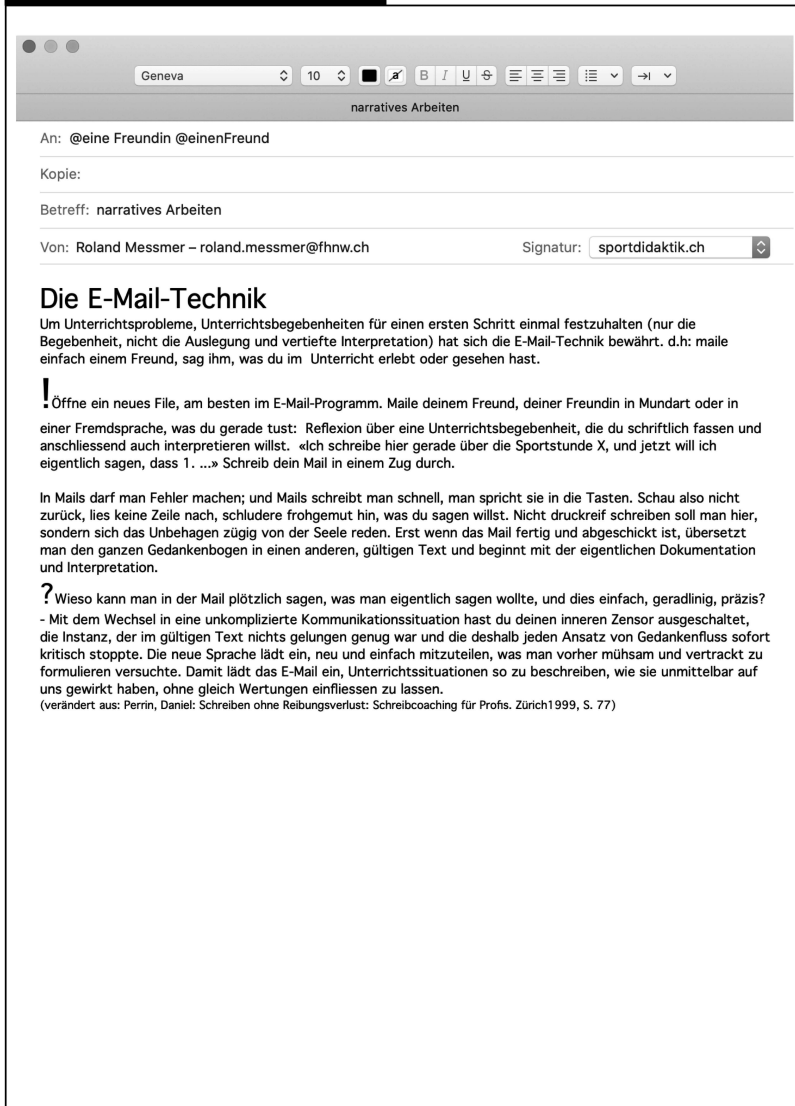
demnach festgehalten werden, was an der Situation aussergewöhnlich ist, damit es zu diesem Unbehagen führt.

Dieses diffuse Gefühl, dass etwas nicht stimmt, kann meist *nicht* unmittelbar benannt werden. Das Beobachtete kann nicht formuliert werden, es glitscht einem gleichsam aus den Händen, weil die Worte für die Beschreibung fehlen. Im Folgenden möchte ich auf eine Methode eingehen, die hilft das Beobachtete in eigene Worte zu fassen. Bevor man sich zu viele Gedanken macht über die Gründe dieses Missbehagen, lohnt es sich, seine Gedanken zunächst einmal festzuhalten. Dabei geht es vordergründig darum, dass dieses Unbehagen nicht vergessen geht und nicht um eine exakte Analyse des Problems. Hier hat sich die E-Mail-Technik bewährt, weil in E-Mails das Formulieren meist leichter fällt (vgl. Narratives Instrument 6).

Wieso kann man in einer Mail plötzlich sagen, was man eigentlich sagen wollte, und dies einfach, geradlinig, präzise? Mit dem Wechsel in eine unkomplizierte Kommunikationssituation hat man in der Regel einen inneren Zensor ausgeschaltet, die Instanz, die jeden Ansatz von Gedankenfluss sofort kritisch stoppt, weil man auf die Formulierung achtet. Die neue Sprache lädt ein, neu und einfach mitzuteilen, was man vorher mühsam und vertrackt zu formulieren versuchte. Damit ermöglicht das E-Mail – oder eine SMS oder Chat – Unterrichtssituationen so zu beschreiben, wie sie unmittelbar auf uns gewirkt haben, ohne gleich Wertungen einfließen zu lassen (Perrin, 1999, p. 77).

In E-Mails können ohne weiteres eigene Abkürzungen verwendet werden, oder man schreibt die Mail einfach in der gesprochenen Sprache. Ein Beispiel in Berndeutsch soll dies verdeutlichen.

## narrative Instrumente 6 E-Mail-Technik



The screenshot shows an email client window with a title bar 'narratives Arbeiten'. The email header includes: 'An: @eine Freundin @einenFreund', 'Kopie:', 'Betreff: narratives Arbeiten', 'Von: Roland Messmer – roland.messmer@fhnw.ch', and 'Signatur: sportdidaktik.ch'. The main body of the email contains the following text:

### Die E-Mail-Technik

Um Unterrichtsprobleme, Unterrichtsbegebenheiten für einen ersten Schritt einmal festzuhalten (nur die Begebenheit, nicht die Auslegung und vertiefte Interpretation) hat sich die E-Mail-Technik bewährt. d.h.: maile einfach einem Freund, sag ihm, was du im Unterricht erlebt oder gesehen hast.

**!** Öffne ein neues File, am besten im E-Mail-Programm. Maile deinem Freund, deiner Freundin in Mundart oder in einer Fremdsprache, was du gerade tust: Reflexion über eine Unterrichtsbegebenheit, die du schriftlich fassen und anschließend auch interpretieren willst. «Ich schreibe hier gerade über die Sportstunde X, und jetzt will ich eigentlich sagen, dass 1. ...» Schreibe dein Mail in einem Zug durch.

In Mails darf man Fehler machen; und Mails schreibt man schnell, man spricht sie in die Tasten. Schau also nicht zurück, lies keine Zeile nach, schludere frohgemut hin, was du sagen willst. Nicht druckreif schreiben soll man hier, sondern sich das Unbehagen zügig von der Seele reden. Erst wenn das Mail fertig und abgeschickt ist, übersetzt man den ganzen Gedankenbogen in einen anderen, gültigen Text und beginnt mit der eigentlichen Dokumentation und Interpretation.

**?** Wieso kann man in der Mail plötzlich sagen, was man eigentlich sagen wollte, und dies einfach, geradlinig, präzise?

- Mit dem Wechsel in eine unkomplizierte Kommunikationssituation hast du deinen inneren Zensor ausgeschaltet, die Instanz, der im gültigen Text nichts gelungen genug war und die deshalb jeden Ansatz von Gedankenfluss sofort kritisch stoppte. Die neue Sprache lädt ein, neu und einfach mitzuteilen, was man vorher mühsam und vertrackt zu formulieren versuchte. Damit lädt das E-Mail ein, Unterrichtssituationen so zu beschreiben, wie sie unmittelbar auf uns gewirkt haben, ohne gleich Wertungen einfließen zu lassen.

(verändert aus: Perrin, Daniel: Schreiben ohne Reibungsverlust: Schreibcoaching für Profs. Zürich 1999, S. 77)

Download als PDF



**Problemturnschlund (5)**

äbe, ig ha itz grad vor, öich e chli vo re lektion ds verzeue, wo mir d` chind e chli überbordet si. das isch ire turnlektion mit 1.klässler gsi. ig ha mit ihne äs usdurtraining gmacht uf e ganz schpilerischi art. ha klass i zwo gruppe ufteilt, nadäm sie ds zwöit uskäset hei, wär lenger cha uf eim bei stah.

d` sieger uf ei syte, d` verlierer uf di angeri syte. Auso, de wär die klass teilt gsi. das isch sowit rächt guet gange.

die einte si fische gsi, di angerä d` stärke. am haueändi ha ig jewils stärke/fische häregleit.

itz isch es drum gange, möglechscht viu schtärke/fische uf di egeti syte ds bringe, während däm d` musig louft.

ziel: weles team het am schluss meh fische/schtärke uf ihrer syte. d` chind hei fröid gha u si was gisch was hesch hin und här grennt. churz gseit: sie hei aues gäh. bis dahäre isch aues guet gange. sobaud ig aber när ds siegerteam feschtleit ha, de isches los gange. Es paar verlierer hei sech eifach nid chönne dermit abgäh u hei när radou gmacht «di hei pschissä u sowiso, mir hei viu schlechteri i üsere gruppe gha...» öppe so het` s tönt u di angeri gruppe het natürlech aues abschritte

was macht me mit ching, wo eifach nid chöi verliere? wo när no lang hinger dri die angerä ir garderobe plage?

Ein typisches Problem mit Kindern auf der Unterstufe: Wie lernt man verlieren? Ohne dieses Problem hier zu lösen, weist das Beispiel auf einen Widerspruch hin. Das Beispiel stammt aus einer E-Mail, die mir eine Studentin aus ihrem Praktikum geschickt hat. Sie hatte offensichtlich ein Unbehagen in Bezug auf den Ausgang des Spiels, weshalb sie die Situation als E-Mail festgehalten hat. Ihre Beobachtungen können nun helfen den Grund für das Unbehagen zu finden. Auf das Beispiel bezogen weiss die Studentin jetzt lediglich, dass diese Kinder nicht verlieren wollen. Damit hat sie aber noch keine didaktische Antwort gefunden. Wie kann die Lehrperson ihren Unterricht gestalten, dass die Kinder sich trotz der Niederlage nicht anschliessend in der Garderobe plagen? Einerseits sind wohl weitere Beobachtungen, andererseits auch Reflexionen und Vergleiche nötig, um diese Frage zu beantworten. Nur selten lässt sich ein Problem aus einer einzelnen Situation heraus identifizieren, auch das angedeutete Unbehagen lässt sich kaum an einer einzelnen Szene festmachen.

In erster Linie dienen Selbstbeobachtungen dazu, eine *Was-ist-Frage* in Ruhe und mit etwas Distanz formulieren zu können (nicht zu beantworten!). Die Was-ist-Frage kann oft nur durch den Schritt zurück ins Feld überhaupt gestellt werden. Bei der Beobachtung von eigenem Unterricht drängt sich dieser Schritt unmittelbar auf. Die Nähe zum Feld, repräsentiert durch die eigene Person, ermöglicht es mit wenig Aufwand bei den Betroffenen nachzufragen oder im Unterricht selbst nach Fragen zu suchen. So werden z.B. Schülerinnen und Schüler in der nächsten Unterrichtsstunde nach ihrer Wahrnehmung gefragt. Oder man versucht

die gleiche Methode in einer anderen Klasse, um festzustellen, ob das Scheitern an der Methode oder an der Klasse lag.

Eine weitere Möglichkeit, sein Unbehagen festzuhalten, bietet das *Lehr-Journal*. Dabei werden mehrere Sequenzen in einem Tagebuch festgehalten. Das Geschriebene kann sich dabei auf ein einzelnes Phänomen beziehen (ein störender Schüler) oder auf verschiedene Situationen ohne Zusammenhang. Die Beobachtungen betreffen wie im Beispiel einzelne Situationen, aber auch einzelne Schüler oder Schülerinnen, Lerngruppen oder die Lehrperson selbst. Ein *Lehr-Journal* soll nicht pedantisch jeden Tag geführt werden, kann aber helfen, dass wichtige Gedanken nicht verloren gehen. In diesem Sinne kann das Journal einfach aus einer Sammlung von verschiedenen *E-Mails* bestehen. Insbesondere für Lehrpraktika drängen sich Formen des Journals auf. Die Notizen erfolgen sporadisch, ungeordnet und eklektisch. Erst in einer weiteren Phase werden sie geordnet und ausformuliert (vgl. folgende Kapitel).

McDonald (McDonald, 1992, pp. 40-41) nennt vier Gründe, weshalb es sich lohnt Selbstbeobachtungen in einem Journal festzuhalten:

- In erster Linie zeige ich auf, dass mein Unterricht gescheitert ist. Dies kann zweifelsohne meine Unsicherheit im Unterricht verstärken. Es hilft aber einer allfälligen Entmutigung auf dem Papier Platz zu geben, statt dass man sich in Selbstvorwürfen – beim Warten auf den Trolleybus – verliert.
- Jede Notiz sollte mit der Phrase ergänzt werden «nachdem ich das geschrieben habe...». Damit wird eine Verbindung hergestellt zwischen dem eigentlichen Unterrichten und dem Versuch diesen Unterricht zu verändern.
- Selbstreflexionen helfen mit, die Diskussion zu anderen Lehrkräften zu eröffnen. Kein Problem kann in diesem Sinne isoliert betrachtet und gelöst werden.
- Und selbst wenn keiner meiner Kolleginnen oder Kollegen bereit ist mit mir Beobachtungen auszutauschen, geben Selbstbeobachtungen Zeit und Platz zwischen zwei Rollen zu wechseln: Wer zwischen dem Beobachteten und dem Beobachtenden wechseln kann, hat mehr Freiheiten, als jemand der in einer einzelnen Rolle verharrt.

McDonald spricht damit eine weitere Möglichkeit an, Gründe für das eigene Unbehagen zu finden. In Diskussionen mit anderen Lehrpersonen kann unter Umständen die Was-ist-Frage beantwortet werden. In Praktika hat es sich z.B. bewährt, dass der Unterricht auf Video aufgenommen und

anschliessend gemeinsam von 3-4 Studierenden angeschaut und diskutiert wird (Gautschi, 2001, p. 11). Für die Diskussion innerhalb solcher Interventionsgruppen vgl. Kapitel 10: Im Team vergleichen. Zunächst sollte man hier aber vermeiden, Rezepte auszutauschen und die fragliche Situation gleich auflösen. McDonald (McDonald, 1992, p. 42) nennt den Austausch von Problemen zwischen Lehrpersonen Reading over Pizza. In Anlehnung an den reflective practitioner von Schön (1993) sollen Unterrichtsprobleme gemeinsam diskutiert und damit die dominant präsente Unsicherheit von Unterrichtspraxis erträglich gemacht werden. Reading over Pizza will zunächst nur ähnliche Probleme sammeln und vergleichen und vermeidet den Anspruch die auftretenden Fragen unmittelbar zu beantworten. Diese Zurückhaltung scheint mir angemessen und widerspricht auch dem mechanistischen Denken, dass jedes Unterrichtsproblem gleich mit einer Strategie beantwortet werden kann. McDonald spricht deshalb auch von Perspektiven, die in dieser Phase entwickelt werden, um eine Situation weiter zu beobachten und bearbeiten.

In der Sportdidaktik hat *Reading over Pizza* eine lange Tradition (Scherler & Schierz, 1995) und wird gerne – dem Sachgegenstand geschuldet – anhand von Videos durchgeführt. Während Scherler & Schierz noch mit aufwändig produzierten Videos auf VHS gearbeitet und deshalb mit den Studierenden fremden Unterricht interpretiert haben, kann heute sehr schnell und effizient auch eigener Unterricht reflektiert und diskutiert werden. Auch wenn die Videotechnologie hier einen deutlichen Mehrwert anbietet, müssen aus Respekt vor den Schülerinnen und Schülern, einige Regeln beachtet werden (vgl. Narratives Instrument 7). Regeln, die aber auch die Weiterarbeit hin zu narrativen Texten (Videos, Audios) vereinfachen, um sich in der Fülle von Daten und Informationen nicht zu verlieren.

Videos zeigen mehr als Text darstellen kann. Das hat sowohl Vorteile als auch Nachteile. In Videos fallen anderen Beobachtern vielleicht Details auf, die einem selbst nicht bewusst waren. Schaut man sich Videos mehrfach an, dann sieht man diese Details – die aber für die Interpretation von Bedeutung sein können – oft auch selbst. Wie bereits erwähnt, erfasst Film aber eine Fülle von Informationen, die eine narrative Struktur kaum erkennen lassen. Deshalb sollten *Rohaufnahmen* für die weitere Arbeit hin zu didaktischen Texten und Geschichten, aber auch für Präsentation und Diskussion in Gruppen geschnitten und bearbeitet werden. Aus Datenschutzgründen kann dies aber nicht auf den gängigen Social-Media-Plattformen gemacht werden, auch wenn diese eine beispiellos einfache

Technik anbieten (vgl. Dokumentation für die Sicherstellung des Datenschutzes im Anhang).

Für die Beobachtung von Unterricht (Selbst- und Fremdbeobachtungen) sind somit die wesentlichsten Punkte angesprochen. Was fehlt ist der zentrale Aspekt der Nähe und der Distanz zum Feld, auf den ich abschliessend noch näher eingehen werde.

narrative Instrumente 7 Video-Aufnahmen

## *Video aufnehmen und bearbeiten*



1. Der Datenschutz ist sichergestellt und mit allen beteiligten Personen geklärt (vgl. narratives Instrument 11)!



2. Wer wird von wem aufgenommen? Subjektive Aufnahme über Brillenkamera oder GoPro? Hallenperspektive mit Kameraführung oder Ganzperspektive (Breitwinkel)?



3. Wie wird eine brauchbare Audioaufnahme gemacht? Z.B. Bluetooth Mikrofon bei der Lehrperson, integriertes Mikrofon bei den subjektiven Kameras etc.



4. Gibt es ein «Drehbuch», in dem Aufnahmebeginn, Ende und die evt. Kameraführung antizipiert werden?



5. Wie wird das Video- und Audiomaterial verarbeitet? Wo wird es gesichert?



6. Die Lehrperson oder die Filmemacher sorgen für einen klaren Übergang zum «normalen» Unterricht, bei dem keine Aufnahmen mehr gemacht werden!



Download als PDF



*Distanz und Nähe*

Zunächst scheint es naheliegend, dass sich Beobachtende möglichst mitten ins Feld begeben. Ihre Nähe zum Unterricht, ihre persönlichen Beziehungen zu den beteiligten Personen, garantieren möglichst authentische Aufzeichnungen. Je besser man im Verlauf der Beobachtungen die Schule, die Klasse und die Lehrpersonen kennenlernt, desto einfacher wird es Situationen auch nachträglich rekonstruieren zu können. Bei der Entwicklung von narrativen Texten besteht ein enger Zusammenhang zwischen dem Erleben, Erzählen und Wiedergeben einer Erfahrung. Clandinin und Connelly (2000, p. 81) bezeichnen diese enge Beziehung zum Feld als «falling in love». Es charakterisiert in etwa das gleiche Verhältnis, welches ich bereits mit Interesse, Empathie und Offenheit für den beobachteten Unterricht zu umschreiben versucht habe. Mit dieser gewollten Nähe zum beobachteten Feld ist gleichzeitig aber auch eine Gefahr verbunden. Wer sich selbst immer auf der Bühne des Stücks befindet, weiss nicht was hinter den Kulissen spielt. Oder, weniger theatralisch ausgedrückt, auf die Beobachtenden bezogen: «They must become fully involved, must <fall in love> with their participants, yet they must also step back and see their own stories in the inquiry, the stories of the participants, as well as the larger landscape on which they all live» (Clandinin & Connelly, 2000, p. 81). Deshalb gilt es zu vermeiden, dass sich Beobachtende zu sehr mit dem zu beobachtenden Feld identifizieren. Dies gilt in besonderem Masse für die Situation der Selbstbeobachtung. Auch hier gilt trotz der unmittelbaren Nähe eine Distanz zu finden, aus sich selbst herauszutreten, gewissermassen einen archimedischen Punkt einzunehmen. Clandinin und Connelly (2000, pp. 71-72) nennen fünf Punkte, die bei der Beobachtung zu befolgen sind, um eine konstruktive Distanz zum Feld bewahren zu können.

1. Fürs Erste sind die eigenen Zugänge zum Feld zu prüfen. Weshalb wurde diese Schule, diese Klasse, diese Lehrperson, diese Schülerin für die Beobachtung ausgewählt? Selbstverständlich steht diese Frage in einem engen Zusammenhang mit den Beobachtungsmotiven. Oft sind die Gründe für die Auswahl aber viel pragmatischer: kurze Reisewege, persönliche Kontakte, vermeintlich «einfache» Klasse etc. Solche Gründe sind wichtig, um bei der Arbeit mit narrativen Texten (Videos, Audios) auch eine gewisse Ökonomie zu wahren.
2. Sie müssen aber bei der Arbeit im Feld beachtet und reflektiert werden, sonst läuft man Gefahr, dass die Absichten der Beobachtung verloren

gehen. Auch wenn diese im Verlauf von narrativen Untersuchungen immer wieder ändern können, darf aus lauter Befangenheit im Handlungsdruck des Alltags, die eigentliche Absicht nicht vergessen werden. Beobachtende sollen in erster Linie beobachten und sich nicht (nur) als Assistenzlehrkräfte, Schiedsrichter oder Therapeuten betätigen.

3. Deshalb sind weiter auch die Übergänge der Beobachtung zu beachten. Beginnen oder beenden sie eine Beobachtung, weil sie im Feld gebraucht werden oder ergeben sich die Übergänge aus der Beobachtung selbst? Aber auch die Übergänge in der Arbeit mit narrativen Texten selbst sind zu beachten. Weshalb wechseln sie vom Sammeln von Dokumenten zur eigentlichen Textarbeit? Weshalb gehen sie nochmals zurück ins Feld für weitere Beobachtungen? Solche Fragen klären Ihr Verhältnis zum Feld und den zu den beteiligten Personen. Damit wird ein weiterer, wahrscheinlich der wichtigste Punkt im Verhältnis von Nähe und Distanz, ins Spiel gebracht.
4. Wie zeichnen sich Ihre Beziehungen zu den beobachteten Personen aus? Natürlich werden sich diese Beziehungen im Verlauf der verschiedenen Beobachtungen verändern. Aber Ihre Position und Ihre Rollen sollten immer wieder Gegenstand der Reflexion sein. Werden sie als Expertin oder Experte oder aber als Mitarbeitende wahrgenommen? Kontrollieren sie oder beraten sie?
5. Als letzter Aspekt im Netzwerk von Beobachtungen sollten die Beobachtungen immer wieder auf ihre Nützlichkeit überprüft werden. Haben sie einfach Freude am Beobachten und Lust dabei zu sein oder bringen die Beobachtungen für Ihre Fragestellungen einen Nutzen? Dieser Aspekt weist zurück auf die Übergänge von Beobachtung und Unterricht. Beobachtungen dürfen nicht endlos sein. Jedes Projekt, auch wenn es sehr gross und umfangreich angelegt ist, braucht ein Ende und die Kosten und Nutzen sind abzuwägen.

Ziel dieser permanenten Reflexionen ist es, ein Gefühl für das Feld zu entwickeln. Für das spezifische Feld, den Unterricht, die Klasse, die Schülerinnen und Schüler die sie für die Beobachtungen ausgewählt haben. Ein Gefühl, das nicht gleichzusetzen ist mit einer unmittelbaren Identifikation mit dem Feld, das eine objektivierte Auslegung und Interpretation verhindern würde. Deshalb sind Beobachtungen bei der Arbeit mit narrativen Texten (Videos, Audios) mehr als das alleinige Suchen nach einer Story. Es bedeutet für die Beobachtenden ein ständiges hin und her zwischen Feldarbeit und Reflexion. Zwei Schritte vor durch Beobachten und ein

Schritt zurück durch Reflexion. Dieses Auspendeln zwischen «falling in love» und objektiver Beobachtung ergibt sich am ehesten durch die Transformation von Beobachtungsdaten zu Unterrichtsnotizen.

