

Wahrnehmend beobachten

Wie eine ethnographisch orientierte Sichtweise auf Beobachtung die Musikpädagogik bereichern kann

Andrea Welte

Schlagworte: Musikpädagogik; Beobachtung; Wahrnehmung; Ethnographie; Vignette

Can music education learn from the knowledge and methodology of ethnographic research? This paper examines the extent to which an open, ethnographically orientated view of observation can add value to music education. To this end, common ways in which observation skills are thematised in music education and how they should be developed are first outlined. Then the characteristics of participant observation in ethnography are worked out. Furthermore, the concept and tool of perceptual observation, which is based on ethnographic principles, is presented. How perceptual observation can be used in music education is explained using an example from university teaching on working with observation vignettes. It is made clear how the abilities and skills of perception and observation can be specifically developed and refined in a music education degree programme. The explanations are supplemented by information and suggestions for interdisciplinary work with vignettes as part of the professionalisation of teachers. At the end there is an outlook on the potential of ethnographically based perceptual observation for music education.

Wahrnehmen und Beobachten

Schnabel oder Ohren? Dass ein und dieselbe Sache unterschiedlich wahrgenommen werden kann, wird gerne am Beispiel von Kippbildern veranschaulicht. Berühmt wurde der sogenannte Hasen-Enten-Kopf (»Kaninchen und Ente« 1892, S. 145), nicht zuletzt durch Ludwig Wittgenstein. Er unterscheidet zwischen dem »stetigen Sehen« eines Aspekts und dem Aspektwechsel, d.h.

dem plötzlichen Bemerken des Kippens und »Aufleuchtens« eines anderen Aspekts: »Aber der Wechsel ruft Staunen hervor, den das Erkennen nicht hervorrief. ... jenes Bemerken war ein neues Seherlebnis« (Wittgenstein 1980, S. 317). In der Musikpädagogik ist die Komplexität und Vielfalt der menschlichen Wahrnehmung auch jenseits von Kippfiguren und dem Phänomen multistabiler Wahrnehmung ein wichtiges Thema, nicht zuletzt, wenn Beobachtungskompetenz angesichts der Komplexität von Unterricht – wie in folgendem Beispiel aus der Hochschullehre – angebahnt werden soll.

In einem musikpädagogischen Grundlagenseminar an der Hochschule für Musik, Theater und Medien Hannover präsentierte ich Studierenden einen Videoausschnitt eines Meisterkurses mit dem Violinisten und Pädagogen Zakhar Bron, der in dieser Szene mit einer jungen Schülerin am Violinkonzert a-Moll von J.S. Bach arbeitet.¹ Einige Studierende reagierten begeistert und sahen ausschließlich Positives, manche wirkten nachdenklich und hüllten sich in Schweigen, andere artikulierten Irritation oder äußerten kritische Gedanken. Die enorm unterschiedlichen Wahrnehmungen riefen Erstaunen in der Seminargruppe hervor und weckten das Interesse der Studierenden. Wie objektiv ist eigentlich Beobachtung? Es entspann sich eine lebhafte Diskussion, in der es zum einen um den beobachteten Unterricht – etwa die Beziehung und non-verbale Kommunikation zwischen Lehrer und Schülerin oder die eingesetzten Lehrmethoden –, zum anderen um die Tatsache der verschiedenen Wahrnehmung und Deutung der Situation ging. Im Zuge des Austausches über die Videosequenz schälte sich der subjektive Charakter von Wahrnehmung als eines neuronalen Konstruktes, das auf individuellen Lernprozessen beruht, deutlich heraus. Es wurde unmittelbar erfahrbar, dass jeder Mensch sich und seine Umgebung über die Sinnesorgane individuell wahrnimmt und sich daraus seine Wirklichkeit bildet; dass die wahrgenommene »Information« vor einem speziellen Hintergrund und auf der Folie von individuellen Bildungs- und Lernprozessen interpretiert und verarbeitet wird.

Wie verhalten sich Wahrnehmen und Beobachten zueinander? Die zielgerichtete, aufmerksame Wahrnehmung von Objekten, Phänomenen oder Vorgängen wird in der Regel als Beobachtung bezeichnet. Beobachtungen sind ein Teil des menschlichen Lebens und zugleich unverzichtbarer Teil der pädagogischen Arbeit von (angehenden) Lehrer*innen. Pädagogische Entscheidungen, Handlungen und Nicht-Handlungen basieren sinnvollerweise auf Wahrnehmung und Beobachtung. Das Wahrnehmen und Beobachten zu reflektie-

1 Siehe <https://www.youtube.com/watch?v=S4YZUannzeQ> (Zugriff 03.03.2025).

ren und beständig zu differenzieren, ist ein zentraler Aspekt von Lehrkräftebildung und -weiterbildung (vgl. de Boer und Reh 2012). Die große Relevanz von Wahrnehmung und Beobachtung zeigt sich besonders klar in künstlerischen Bereichen bzw. schöpferischen Prozessen, wo achtsames Beobachten sogar zu einem wichtigen Teil des kreativen Vorgangs werden kann (vgl. Heyl 2012, S. 261–79). Dies dürfte auch für das Feld der musikalischen Bildung gelten, in dem idealerweise unter Einbezug des gesamten menschlichen Potenzials und auf der Basis von Wahrnehmung, Erfahrung, Reflexion und Wissen gelernt und gelehrt wird.

Wie können die Fähigkeiten und Fertigkeiten des Wahrnehmens und Beobachtens in einem musikpädagogischen Studium gezielt entwickelt und verfeinert werden? In meinem Beitrag leitet mich die Frage, inwiefern eine offene, ethnographisch orientierte Sichtweise als Ergänzung zu vorgelenkten, (musik-)pädagogisch zielgerichteten Perspektiven auf Beobachtung einen Mehrwert bedeuten kann. Dazu behandle und hinterfrage ich gängige Weisen, wie in der Musikpädagogik² versucht wird, Beobachtungskompetenz zu vermitteln. Sodann wende ich mich der Ethnographie zu und benenne einige Charakteristika der teilnehmenden Beobachtung. Der folgende Abschnitt stellt das auf ethnographischen Grundlagen fußende Konzept und Werkzeug des *Wahrnehmenden Beobachtens* vor. Was ein solches ›wahrnehmendes‹ Beobachten für die Musik- und Instrumentalpädagogik und insbesondere das hochschulische Lernen und Lehren in diesem Fach bedeuten könnte, veranschauliche ich im Folgenden exemplarisch anhand der Arbeit mit Beobachtungsvignetten. Dies wird ergänzt durch Informationen und Anregungen zur fächerübergreifenden Arbeit mit Vignetten als Teil der Professionalisierung von Lehrkräften. Am Ende gebe ich einen Ausblick zu Potenzialen eines ethnographisch fundierten wahrnehmenden Beobachtens für die Musikpädagogik.

-
- 2 In meinem Beitrag befasse ich mich primär mit der allgemeinen, nicht explizit auf das Lehramt Musik bezogenen Musikpädagogik und der entsprechenden Fachliteratur. Meine hochschulischen Lehr- und Lernerfahrungen und die entsprechenden Beispiele in diesem Text stammen vorwiegend aus dem Umfeld der sogenannten künstlerisch-pädagogischen Studiengänge. Dabei ist mir bewusst, dass die Trennlinien zwischen schulischer und außerschulischer Musikpädagogik verschwimmen und Durchlässigkeit zwischen den musikpädagogischen Studiengängen immer mehr gefordert und praktiziert wird.

Beobachten lernen in der Musikpädagogik

Die Sinnhaftigkeit bzw. Notwendigkeit einer Auseinandersetzung mit dem Thema der Beobachtung im Rahmen eines musikpädagogischen Studiums steht außer Frage (vgl. Ernst 1991, S. 209–29, Busch 2008, S. 95–106, Busch und Metzger 2016, S. 336–37). Es wird angenommen, dass nur auf der Grundlage einer ausgeprägten Beobachtungskompetenz Musikunterricht sinnvoll geplant, durchgeführt und reflektiert werden kann (vgl. ebd.). Beobachtungskompetenz wird benötigt, wenn musikalische Bildungsprozesse situationsadäquat angeregt, sensibel gefördert und aufmerksam begleitet werden sollen. Durch das Verschriftlichen von Beobachtungen werden musikalische Lehr-Lern-Prozesse und -Situationen dokumentiert und für die Zukunft verfügbar gemacht. Zudem wird so der Erfahrungsaustausch erleichtert und die didaktische (Selbst-)Reflexion sowie die Fremdevaluation unterstützt. Beobachtung ermöglicht schließlich auch Orientierung im breit gefächerten Berufsfeld und erleichtert damit eine individuell passende Profilbildung im Studium. Angesichts der enormen Bedeutung von Beobachtung gehören Hospitationen in verschiedenen Einrichtungen wie Kindergärten, Musikschulen oder allgemeinbildenden Schulen ebenso wie das Beobachten und Reflektieren von Unterrichtsstunden oder Workshops zum Bestandteil der hochschulischen Lehre, wie sie in Form von Seminaren, Übungen oder Praktika und geregelt in Studienordnungen und Modulbeschreibungen an den gängigen Ausbildungsinstitutionen in Deutschland angeboten wird.³

In der Fachliteratur besteht Konsens darüber, dass die Aufgabe einer differenzierten Beobachtung herausfordernd ist. Denn während auf der einen Seite musikalische Lehr-Lern-Prozesse äußerst komplex und vieldeutig sind, ist auf der anderen Seite die menschliche Wahrnehmung subjektiv, selektiv und begrenzt (vgl. Ernst 1991, S. 215–18; Busch 2008, S. 103–04). Zu den typischen ›Fehlern‹ oder Verzerrungen gehören beispielsweise vorschnelle Urteilsbildung, unzulässige Verallgemeinerung, Projektion, Nichtberücksichtigung von situativen Zusammenhängen und von Absichten oder Zielen der beteiligten Personen.

Das Beobachten wird in einem instrumentalpädagogischen Grundlawerk anknüpfend an das Didaktik-Modell der Berliner Schule⁴ als ein

3 Siehe die Übersicht auf <https://www.alms-musik.de/> (Zugriff 03.03.2025).

4 Das Didaktik-Modell der Berliner Schule möchte Hilfen zur Planung, Analyse, Reflexion und Auswertung von Unterricht geben. Es unterscheidet Bedingungsfaktoren

»notwendiger Inhalt jeder praktischen Ausbildung und selbstverständlicher Bestandteil alltäglicher Berufsausübung« (Ernst 1991, S. 209) beschrieben. Stärker als um ein qualifiziertes Beobachten scheint es um ein qualifiziertes didaktisches Bewerten zu gehen (ebd., S. 209–29). In vielen musikpädagogischen Publikationen der vergangenen Jahrzehnte steht mit der Beobachtung ebenfalls die didaktische Bewertung im Zentrum (Ernst 2007, S. 153–83; vgl. auch Fischer 2011; Busch 2008; Busch und Metzger 2016; Knodt 2017).

Wie soll beobachtet werden? Die methodischen Ansätze zur Schulung von Beobachtungskompetenz in der Musikpädagogik ähneln sich. Vielfach sollen Checklisten, Beobachtungsleitfäden und Muster für strukturierte oder teilformalisierte Protokolle beim Beobachten helfen (vgl. ebd.). In Beobachtungsbögen für den Unterricht an allgemeinbildenden Schulen wird häufig eine stark gelenkte, auf Qualitätsindikatoren gestützte und überwiegend quantitative Form der Beobachtung gefordert, die in der Regel auf den Aspekt von Evaluation abzielt; je nach Bundesland werden verschiedene Modelle und Bögen verwendet (vgl. die Bildungsportale der jeweiligen Bundesländer⁵). Einen anderen Weg zur Beobachtung in der Schule gehen ethnologisch und/oder phänomenologisch orientierte Ansätze (de Boer und Reh 2012, Agostini et al. 2023, Barth und Wiehl 2023).

Im Bereich der Musik- und Instrumentalpädagogik sind geleitete, qualitative Formen der Beobachtung verbreitet. Durch eine vorgegebene (Teil-)Strukturierung soll die Aufmerksamkeit auf bestimmte Aspekte gelenkt werden, um die Orientierung zu erleichtern und bei der Beobachtung und Bewertung zu helfen. Zwei Beispiele: (1) Barbara Busch und Barbara Metzger unterscheiden unter der Überschrift »Instrumentalunterricht beobachten und bewerten« zwischen der Beobachtung des Unterrichtsverlaufs, der Lehrkraft und der lernenden Person/en (Busch und Metzger 2016, S. 345–46). Sie formulieren beispielhaft Fragen zur Beobachtung der Lehrkraft und schlagen ein teilformalisiertes Protokoll zum Unterrichtsverlauf vor, welches »Zeit«, »Ziel der Phase«, »Lehreraktivität«, »Schüleraktivität«, »Material«, »Umgangsweise

(anthropogene und sozio-kulturelle Voraussetzungen) und Entscheidungsfaktoren (Absichten/Ziele, Inhalte/Gegenstände, Methoden/Wege, Mittel/Medien); alle Faktoren werden als systemisch zusammenhängend beschrieben (vgl. Heimann, Otto und Schulz 1979).

- 5 Ein exemplarischer Bogen zur Beobachtung von Unterricht in Kurzform aus Nordrhein-Westfalen siehe https://www.schulministerium.nrw/system/files/media/document/file/qa_unterrichtsbeobachtungsbogen_nrw_kompaktversion.pdf (Zugriff 03.03.2025).

mit Musik« und »Ausdrucksform« als Kategorien enthält (ebd., S. 348–49). (2) Peter Knodt geht für die Videoreflexion von Instrumental- und Gesangsunterricht von zentralen didaktischen Fragen (Wer? Was? Mit wem? Wo? etc.) aus und fokussiert in einem ausführlichen Leitfaden 22 Aspekte zur gezielten Unterrichtsbeobachtung, u.a. Schüler*innen, Lehrer*in, Musik, Instrumentalspiel/Gesang, Üben, Unterrichtsform(en), Raum, Methoden, Unterrichtsaufbau, Rhythmisierung, Anleitungsstil, Feedback, Atmosphäre, Beziehungen, Unterrichtsvorbereitung, Unterrichtsplanung, Materialien/Hilfsmittel, Medien, Ziele (Knodt 2017, S. 61–74).

Unabhängig vom konkreten Praxisfeld und jenseits einer qualitativen oder quantitativen Schwerpunktsetzung existiert offenkundig in pädagogischen Ausbildungskontexten und praxisnahen didaktischen Zusammenhängen eine Tradition von mehr oder weniger stark gelenkten didaktischen Beobachtungs- und Bewertungsaufgaben; Formen freier Beobachtung werden demgegenüber selten erwähnt und wenig genutzt (vgl. Busch 2008, S. 100). Es ist fraglich, ob es angesichts der Komplexität von Wahrnehmung und Beobachtung und der Vielschichtigkeit speziell musikalischen Lernens und Lehrens nicht Perspektiven gibt, die dadurch unberücksichtigt bleiben. Kann die Musikpädagogik vielleicht vom Wissen und der Erkenntnishaltung ethnographischer Forschung lernen? Inwiefern kann ein anderes, ethnographisch orientiertes Verständnis von Beobachtung fruchtbar sein?

Teilnehmend beobachten in der Ethnographie

Martyn Hammersley und Paul Atkinson erklären die Ethnographie als einen von vielen methodischen Ansätzen innerhalb der Sozialwissenschaften und betonen zugleich die – auch historisch gewachsenen – unscharfen, veränderlichen und immer wieder neu diskutierten Grenzen (vgl. 2019, S. 1–3): »In short, the term ›ethnography‹ has a variable and shifting role in the dynamic tapestry that makes up the social sciences in the twenty-first century« (ebd., S. 3). Als charakteristisch für die ethnographische Arbeit machen sie fünf Merkmale geltend: Fokus auf alltägliche Lebenszusammenhänge; Datensammlung ausgehend vor allem von teilnehmender Beobachtung und/oder informellen Gesprächen; relativ ›unstrukturierte‹, offene Datensammlung; Beschränkung auf wenige Personen und hermeneutische, qualitativ ausgerichtete Analyse von zumeist verbalen Daten (vgl. ebd., S. 3).

Nach Georg Breidenstein et al. kann die Ethnographie als ein integrierter Forschungsansatz, eine Forschungsstrategie und/oder eine grundlegende Haltung aufgefasst werden, in deren Mitte die teilnehmende Beobachtung steht (vgl. 2015, S. 34). Die Beobachtung spielt in der Ethnographie eine zentrale Rolle, um den Eigensinn sozialer Lebenswelten erkunden, beschreiben und verstehen zu können (vgl. Hitzler und Gothe 2015, S. 9). Die teilnehmende Beobachtung wird häufig mit Bronisław Malinowskis Forschungen in den 1920er Jahren in Verbindung gebracht, auch wenn der Begriff in der Ethnologie als erstes 1940 von der US-amerikanischen Ethnologin Florence Kluckhohn verwendet wurde (vgl. Spittler 2001, S. 2).

Nach Roland Hitzler und Miriam Gothe wird teilnehmend beobachtet, um

»Sinneseindrücke zu gewinnen, Erfahrungen zu machen und Phänomene zu registrieren. Teilnehmende Beobachtung lässt sich folglich generell als eine Beobachtungsform beschreiben, bei der die Art des Beobachtens nicht von vornherein festgelegt ist und bei der Teilnahme deshalb und insoweit stattfindet, als sie notwendig ist, um Beobachtungen überhaupt durchführen zu können.« (2015, S. 10)

Offenheit kann als ein wesentliches Charakteristikum teilnehmender Beobachtung gelten. Es gibt in der Regel keinen vorab festgelegten Beobachtungsfokus, da sich zumeist erst im Verlaufe des Forschungsprozesses herausstellt, was beachtenswert ist und der Deutung und Erklärung bedarf (vgl. ebd., S. 12). Die teilnehmende Beobachtung erweist sich aus diesem Grund als hochgradig situationsflexibel.

Durch ihre Lebensnähe und geringe Systematisierung können mit teilnehmender Beobachtung die Lebenswirklichkeit und das alltägliche Handeln inklusive des *tacit knowledge* potenziell erfasst werden (Spittler 2001). Ihre Vorzüge kommen zur Geltung in Bereichen, in denen systematische Forschung an ihre Grenzen stößt (vgl. ebd., S. 7).

Ethnographischer Forschung wird eine besondere Sensibilität gegenüber der Problematik der Subjektivität von Wahrnehmung und Erfahrung attestiert (vgl. Budde 2015). Durch reflektierte Subjektivität und Strategien der Befremdung – nicht zuletzt bei der teilnehmenden Beobachtung – können Änderungen von Haltungen und Perspektiven ermöglicht werden (vgl. Breidenstein 2010, Reh 2012).

Ein weiteres Merkmal teilnehmender Beobachtung ist das beständige, nicht selten schwierige Austarieren von existenzieller Nähe und analytischer

Distanz (vgl. Hitzler und Gothe 2015, S. 12). Dies kommt auch zum Ausdruck in folgender Formulierung von Breidenstein et al., wonach sich die teilnehmende Beobachtung als ambivalente soziale Form durch »grundlegende Spannungen zwischen Teilnahme und Distanznahme, Präsent-Sein und Re-Präsentieren« (Breidenstein et al. 2015, S. 7) auszeichnet. Dabei umfasse die Beobachtung alle Sinneswahrnehmungen, die sich per Teilnahme erschließen, ferner den sozialen Sinn der forschenden Person, d.h. die Fähigkeit sich zu fokussieren, zu verstehen, und schließlich auch eine reflexive Distanzierung vom sinnlich Erfahrenen (vgl. ebd., S. 71).

Im Kontext ethnographischer Forschung bewegen sich die Beobachtenden idealerweise auf Augenhöhe mit den Beobachteten. Wie stark oder schwach teilgenommen wird, entscheidet sich meist erst in der Situation und im Forschungsverlauf. Nach Breidenstein et al. kann die Beobachtung intensiviert werden durch die Wiederholung von Beobachtungen, die Mobilisierung der beobachtenden Person (Position wechseln, Akteur*innen folgen), Fokussierungen (thematisch, zeitlich, räumlich, personal) und Perspektivenwechsel (vgl. ebd., S. 79–80).

Anstelle von (oder ergänzend zu) »teilnehmende Beobachtung« verwenden Sozialwissenschaftler*innen und ethnographisch Forschende zunehmend den Begriff »beobachtende Teilnahme« (vgl. Moeran 2007; Hitzler und Gothe 2015; Seim 2021). Mit der Verwendung des Terminus beobachtende Teilnahme wird der Aspekt der ganzheitlichen Teilnahme mit allen Sinnen, das respektvolle, radikale Sich-Einlassen auf das Feld, betont:

»Beobachtende Teilnahme meint: sich in möglichst Vieles existenziell zu involvieren bzw. involvieren zu lassen, in verschiedene Rollen zu schlüpfen, mit zu tun, was zu tun je »üblich« ist bzw. was von denen, mit denen man zu tun hat, eben getan wird, und dabei nicht nur andere, sondern auch sich selbst zu beobachten – beim Teilnehmen ebenso wie beim Beobachten. Beobachtende Teilnahme bedeutet also, in das soziale Feld, das untersucht wird, intensiv hineinzugehen und – bis hinein in sprachliche und habituelle Besonderheiten – zu versuchen, den Menschen, mit denen man dann symptomatischer Weise zu tun hat, möglichst ähnlich zu werden.« (Hitzler und Gothe 2015, S. 11)

Wenn als Charakteristikum von teilnehmender Beobachtung das beständige Changieren und Austarieren von Nähe und Distanz bzw. radikaler Teilnahme und kritischer Reflexion angenommen wird, bilden teilnehmende Beobach-

tung und beobachtende Teilnahme keine Gegensätze; es handelt sich eher um eine Schwerpunktsetzung. Eine Herausforderung im Kontext von Forschung, die beobachtende Teilnahme bzw. Teilhabe/Teilhabe⁶ anstrebt, bildet die notwendige distanzierende Selbstreflexion.

Erst durch das Dokumentieren werden Erfahrungen, die im Rahmen von teilnehmender Beobachtung (bzw. beobachtender Teilhabe/Teilhabe) gemacht werden, für den Forschungsprozess nutzbar. Eine Stärke und zugleich Herausforderung ethnographischen Forschens stellt die Versprachlichung der gemachten Erfahrungen dar – das Notieren, Darstellen, Explizieren und die intensive Arbeit an Protokollen. Generell können Notizen mehr oder weniger zeitgleich mit der Erfahrung und Beobachtung oder zeitlich versetzt angefertigt werden. Während in älterer Literatur die Verschriftlichung als mehr oder weniger objektive Deskription aufgefasst wurde, wird das Schreiben heute als Konstruktion, eher Filter denn Spiegel, aufgefasst (vgl. Emerson, Fretz und Shaw 2011, S. 45–46). Ethnographische Schreibstrategien erlauben es, mittels Beschreibung, Dialog und Charakterisierung Szenen zu erschaffen und einen beobachteten Moment durch auffallende Details abzubilden (vgl. ebd., S. 57). Dabei ist das Ergebnis je nach beobachtender Person unterschiedlich: »Ethnographers ultimately produce a written account of what they have seen, heard, and experienced in the field. But different ethnographers, and the same ethnographers at different times, turn experience and observation into written texts in different ways.« (ebd., S. 21)

Eine Zwischenbilanz: Ethnographische Forschung beruht auf der offenen, neugierigen Annäherung an das Feld (*going native*, subjektivierende Haltung, Dabei-Sein) und der Distanzierung vom Feld (*coming home*, objektivierende Haltung, sich reflexiv von gelebter Praxis distanzieren). Die teilnehmende Beobachtung und sinnliche Präsenz vor Ort soll Einblicke in verschiedene Wissens- und Praxisformen, diskursive wie stumme, erlauben. Inwieweit Methoden, Prinzipien und Praktiken ethnographischen Forschens – die teilnehmende Beobachtung mit ihren Charakteristika und Weiterentwicklungen ebenso wie Praktiken ethnographischen Schreibens – in der Pädagogik und speziell der hochschulischen Lehre im Fach Musikpädagogik hilfreich sein können und sich für die Förderung von Beobachtungskompetenz einsetzen lassen, soll im Folgenden erkundet werden.

6 Die Verwendung des Begriffspaares »Teilhabe/Teilhabe« anstelle von »Teilnahme« könnte geeignet sein, um das eigene Involviertsein und aktive Einbezogenheit in die jeweilige Situation noch deutlicher zu machen.

Wahrnehmend beobachten in der Pädagogik der frühen Kindheit

Als *Wahrnehmendes Beobachten* wird ein an der Ethnographie orientiertes, prozess- und erfahrungsorientiertes Konzept und Verfahren bezeichnet, das in den vergangenen zwei Jahrzehnten in der Pädagogik der frühen Kindheit im engen Theorie-Praxis-Austausch entwickelt wurde, um Bildungsprozesse von Kindern in Kindertagesstätten besser wahrnehmen und wirkungsvoll unterstützen zu können (vgl. Alemdazeh o.J.; Alemzadeh 2024). Aufgrund seines ethnographisch ausgerichteten Verständnisses von (teilnehmender) Beobachtung und mit seinem Ansatz der Schulung der Beobachtungskompetenz von pädagogischen Fachkräften kann es möglicherweise auch für die Musikpädagogik fruchtbar sein.

Marjan Alemzadeh und Gerd E. Schäfer bezeichnen *Wahrnehmendes Beobachten* als »das Herzstück einer Partizipatorischen Didaktik, die auf die Tätigkeiten und Interessen des Kindes achtet« (Alemzadeh und Schäfer 2021, S. 1). *Wahrnehmendes Beobachten* schaffe eine differenzierte Grundlage für die alltägliche pädagogische Arbeit, die dadurch entsprechend der Möglichkeiten und Ressourcen der Kinder und Fachkräfte ausgerichtet werden könne. Es gehe darum, dass pädagogische Fachkräfte sich den kindlichen Denkweisen und Vorstellungen offen nähern. Die Absichten und Interessen der Kinder sollen erfasst werden, um adäquat darauf antworten und Kinder bei ihren selbst gewählten Aufgaben begleiten, unterstützen und/oder herauszufordern zu können. *Wahrnehmendes Beobachten* diene zudem der Selbstreflexion und Weiterentwicklung der pädagogischen Fachkräfte (vgl. ebd.).

Wahrnehmendes Beobachten sei jedoch mehr noch als ein Konzept und Werkzeug, nämlich auch eine Form pädagogischen Handelns und eine professionelle Haltung, die Beziehung durch wertschätzende Wege der Kommunikation und Verständigung gestaltet (vgl. ebd.). Ziel sei es, eine Reflexionskultur in der Kindertagesstätte zu schaffen, in der das gemeinsame Nachdenken über die Prozesse der Kinder und über eigene pädagogische Handlungsweisen im Mittelpunkt steht (vgl. ebd., S. 7). *Wahrnehmendes Beobachten* sei mit dem Bemühen verbunden, in jedem Moment des pädagogischen Handelns möglichst bewusst zu sein, Kinder zu verstehen, dem Sinn ihres Handelns näherzukommen und davon ausgehend Unterstützung anbieten zu können (vgl. Alemzadeh 2024; Alemzadeh 2014; Schäfer und Alemzadeh 2012). Zusammengefasst lässt sich sagen, dass die mit *Wahrnehmendem Beobachten* verbundene pädagogische Grundhaltung durch Interesse, Präsenz und Wertschätzung gekennzeichnet ist.

Wie wird beobachtet? Die Art und Weise der Beobachtung ist bei diesem Ansatz nicht im Vorhinein festgelegt. Beobachtet wird möglichst offen und neugierig, mit weiter Aufmerksamkeit. Das Feld der Beobachtung umfasst die alltäglichen Aktivitäten der Kinder, die Art und Weise, wie sie ihren Tätigkeiten nachgehen, die Qualität der sozialen Beziehungen, die Kinder zu anderen Kindern und zu Erwachsenen eingehen, die Art und Qualität kindlicher Beziehungen zur sachlichen Umwelt und schließlich auch das, was das Beobachtete in den Beobachtenden selbst auf allen Ebenen – körperlich wie geistig und emotional – auslöst (vgl. Alemzadeh und Schäfer 2021, S. 2).

Wenn Fachkräfte sich mit dem *Wahrnehmenden Beobachten* vertraut machen, habe es sich bewährt, den Fokus zunächst auf einzelne Situationen zu richten und Beobachtungen dazu sprachlich und/oder bildlich festzuhalten. Dabei gehe es um eine doppelte Beschreibung: a) um die Beschreibung dessen, was im Außen beobachtet wurde und b) um die Beschreibung dessen, was das Beobachtete in der beobachtenden Person auslöste und welche inneren Prozesse angestoßen wurden (vgl. ebd., S. 2–3).

Beobachtungen werden zunächst in privaten Notizen, Bild- oder Tondokumenten festgehalten und erst später als Geschichten aus der Ich-Perspektive so detailliert und anschaulich wie möglich ausgearbeitet. Die Beobachtungen bzw. reflektierten Dokumentationen sollen den Reflexionsprozess der Lehrkräfte unterstützen und für die weitere Reflexion des pädagogischen Handelns sowohl alleine als auch im Team genutzt werden. Sie dienen »als kollektives Gedächtnis der Kinder und Fachkräfte; als Reflexionshintergrund für die Entwicklung von Perspektiven für die pädagogische Arbeit mit den Kindern; als Veranschaulichung der kindlichen Lebenswelt und des Entwicklungsprozesses; als Grundlage für die Zusammenarbeit mit den Eltern und der Schule« (ebd., S. 3). Die Reflexion wird durch Fragen zur ausgewählten Situation, zum Kind in der Situation, zu Interaktionsmustern mit den Kindern und zu eigenen Wahrnehmungsmustern und persönlichen Themen vertieft (vgl. ebd., S. 5–6).

Wahrnehmende Beobachtungen und Reflexionen sowie pädagogisches Handeln sind eng miteinander verflochten (vgl. Alemzadeh 2014). Auch die Stimme der Kinder soll gehört und einbezogen werden. Neben Geschichten der Lehrkräfte enthalten Portfolios, Wand-Dokumentationen oder kleine Ausstellungen auch Werke der Kinder (etwa Bilder oder Fotos von Gebautem oder Gestaltetem), Geschichten, die die Kinder selbst erzählen sowie kommentierte Fotos (vgl. Alemzadeh und Schäfer 2021, S. 6). Damit sich eine tragfähige Beobachtungs- und Reflexionskultur ausbilden kann, die sich förderlich auf die

Kultur des Lernens in einer Institution auswirkt, brauche es schließlich auch geeignete räumliche, zeitliche und materielle Bedingungen und Strukturen (vgl. ebd., S. 7).

Das Konzept des *Wahrnehmenden Beobachtens* wurde auf ethnographischer Grundlage speziell für den frühkindlichen Bildungsbereich in Kindertagesstätten entwickelt und im Blick auf die Anwendung in der Praxis didaktisch ausdifferenziert, erprobt und erforscht. Auch wenn der Bezug zur Ethnographie in vielen der praxisnahen Publikationen nur am Rande deutlich wird, kann gefragt werden, welche Elemente sich möglicherweise zur Wahrnehmungsschulung und Entwicklung von Beobachtungskompetenz in der Musikpädagogik nutzen lassen.

Wahrnehmend beobachten in der Musikpädagogik – neue Perspektiven durch Beobachtungsvignetten

Im Folgenden erörtere ich, inwiefern durch eine Orientierung an *Wahrnehmendem Beobachten* sowie an ethnographischen Grundsätzen und Verfahrensweisen in der musikpädagogischen Ausbildung an Hochschulen ergänzend zur gängigen Praxis möglicherweise neue Perspektiven auf musikalisches Lernen und Lehren angeregt werden können.

Zwischen Beobachtung und Bewertung zu unterscheiden, ist in der Musikpädagogik gängige Praxis (vgl. Ernst 1991; Busch 2008; Busch und Metzger 2016). Möglichst unvoreingenommen und wertungsfrei zu beobachten und das Beobachtete vor einer Bewertung möglichst differenziert zu beschreiben, ist zweifellos extrem wertvoll. Allerdings werden die Komplexität und der subjektive Charakter von Wahrnehmung dabei häufig verschleiert, sind doch auch mit Beobachtungen subjektive Körperempfindungen, Emotionen sowie Gedanken verbunden. Es gibt keine Beobachtung, die nicht zugleich mit Deutung verknüpft wäre.⁷ Mit Blick auf den Unterricht in allgemeinbildenden Schulen formulieren Heike de Boer und Sabine Reh:

7 Siehe auch die erkenntnistheoretische Grundannahme ethnologischer Forschung, dass Beobachtung und Deutung untrennbar miteinander verwoben sind (vgl. Einleitung, S. 16–18).

»Allzu oft wird die Komplexität von Beobachtungen, die immer zugleich deutende sind und Wertungen einschließen, von den Beteiligten im pädagogischen Feld unterschätzt« (de Boer und Reh 2012, S. V).

Die Autorinnen beklagen diesbezüglich ein eklatantes Defizit in der Lehrkräftebildung und plädieren für das intensive Üben des Beobachtens und Dokumentierens bereits im Lehramtsstudium (vgl. ebd., S. VI–VIII).

Für eine Schulung der Wahrnehmung und Entwicklung von musikpädagogischer Beobachtungskompetenz sind Checklisten und Leitfäden ohne Zweifel enorm hilfreich. Aber nach meinem Dafürhalten braucht es noch mehr, zumal die übergeordnete Perspektive in gängigen Bögen häufig explizit oder implizit auf Bewertung ausgerichtet ist. Inwiefern werden dabei auch die eigene Erfahrung sowie didaktische Normen und Erwartungen, die beide – oft ungewollt und meist unbewusst – die Beobachtung färben und lenken, berücksichtigt? Mir scheint, dass nicht selten die Subjektivität und Perspektivität der eigenen Wahrnehmung eher kaschiert denn reflektiert wird.⁸ Hinzu kommt, dass Protokolle und Verschriftlichungen in der Regel auf vorausgewählte didaktische Aspekte fokussiert sind. Dadurch werden sie der Erfahrung der Beobachtenden und der lebendigen und extrem vielschichtigen musikpädagogischen Praxis nur bedingt gerecht. Sie täuschen eine Objektivität und Gewissheit vor, wo offene, forschende Fragen vielleicht angemessener wären.

Selbstredend ist Beobachtung zwangsläufig mit Wahrnehmung verbunden; die Bezeichnung »wahrnehmendes Beobachten« hat folglich einen tautologischen Anstrich. Wenn ich sie dennoch aufgreife, dann um zu betonen, dass es um ein »tiefes« Beobachten geht, das nicht nur auf die visuelle Wahrnehmung beschränkt ist, sondern vielmehr auch aufmerksames Zuhören, waches Empfinden, genaues Hineinspüren und kritisches Reflektieren umfasst, d.h. ein umfassendes Wahrnehmen im Moment, mit allen Sinnen und menschlichen Vermögen (»BodyHeartMind«). Wahrnehmendes Beobachten hat mit Teilnahme bzw. Teilhabe/Teilhabe zu tun in dem Sinne, dass die Personen, die beobachten, als Menschen im Hier und Jetzt anwesend sind, einen Platz in der Welt einnehmen, mit sich und anderen umgehen und eine offene, forschende, wertschätzende Haltung kultivieren. Als interessant stellt sich mir im Vergleich mit gängigen Unterrichtsbeobachtungsbögen der

8 Wie Wertungen, wenn sie reflektiert werden, als ein wertvoller Zugang zum Beobachten dienen können, führt Roswitha Lehmann-Rommel in einem Beitrag zu einem Sammelband zur Beobachtung in der Schule aus (vgl. de Boer und Reh 2012, S. 131–49).

Umgang mit der subjektiven Erfahrung dar, die als solche akzeptiert und bewusst einbezogen wird. So könnte z.B. das Anfertigen privater Notizen als ein grundlegender erster Schritt auch in der Musikpädagogik vermehrt erlaubt und explizit in die Lehre eingebunden werden. Relevant für die Stärkung einer Kultur der offen wahrnehmenden, forschenden, reflektierten Beobachtung und interessierten Wertschätzung erscheint mir – neben angemessenen Rahmenbedingungen, wozu auch die Anerkennung der Lehrkräfte durch eine adäquate Bezahlung gehört – vor allem die Lehrkräfteausbildung.

Als Beispiel dafür, wie eine ethnographisch fundierte, erfahrungs- und prozessorientierte Perspektive auf musikpädagogische Alltagssituationen in der hochschulischen Lehre möglicherweise angeregt werden kann, gebe ich einen Einblick in eine konkrete Seminareinheit.

Zu einem Seminar im Themenfeld »Musikalischer Gruppenunterricht und Kooperationen zwischen verschiedenen Bildungspartnern« gehörten mehrere Hospitationen außerhalb der Hochschule, bei denen diverse Möglichkeiten der Beobachtung, darunter auch wahrnehmendes Beobachten und das Verfassen einer »Beobachtungsvignette« (siehe Alemzadeh und Schäfer 2021; vgl. auch Schäfer und Staeger 2010; Schäfer und Alemzadeh 2012), erprobt werden sollten. Was ist unter einer Beobachtungsvignette zu verstehen? Dazu einige Erläuterungen: Eine Beobachtungsvignette beginnt in der Regel mit einer kurzen Beschreibung der Ausgangslage: Worum könnte es in dieser Situation für die Beteiligten gehen? Wie wurde ich auf die Situation aufmerksam? Wie wirkte das Beobachtete auf mich? Was könnte in der Situation wichtig sein? Die Wahrnehmungen werden so detailliert und anschaulich wie möglich im Präsens beschrieben, damit sie für Außenstehende gut nachvollziehbar werden. Was wird wahrgenommen? Es wird nicht nur beschrieben, was, sondern auch wie etwas getan wird: Wie gehen die Lernenden bzw. Lehrenden ihren Tätigkeiten nach? Was bringen sie dabei zum Ausdruck, auch mittels Körperhaltung, Gestik und Mimik? Auch die Beobachtung von Lehrkräften zielt nicht darauf ab, deren Handeln bzw. Nicht-Handeln zu bewerten, sondern soll Verstehens- und Reflexionsprozesse anregen. Schließlich wird der Vignette ein passender Titel gegeben. Am Ende kann eine kurze Schlussreflexion ergänzt werden: Veränderten sich meine anfänglichen Vermutungen? Ergeben sich pädagogische Schlüsse für das fachliche Handeln?

Im Vorfeld der gemeinsamen Hospitation hatten wir uns mit dem Konzept des *Wahrnehmenden Beobachtens* befasst und eine kurze Anleitung zum Anfertigen einer Beobachtungsvignette sowie exemplarisch zwei Vignetten gelesen. Am Beginn der Hospitation erinnerte ich an einige wichtige Aspekte: mit of-

fener, wacher, weiter Aufmerksamkeit zu beobachten; nicht nur wahrzunehmen, was zu sehen und zu hören war, sondern auch, welche Empfindungen, Gefühle, Gedanken dabei in einem selbst auftauchten; sich möglichst auch in die Situation und Perspektive der Akteur*innen zu versetzen. Die Studierenden erhielten mithin die Erlaubnis, auch innerlich teilzuhaben und sich situativ auf ihnen relevant erscheinende Aspekte zu fokussieren. Auf der Basis von Notizen erstellten sie im Folgenden zu einem selbst gewählten Aspekt eine Beobachtungsvignette als kleine Geschichte und gaben ihr einen Titel.

Die entstandenen Vignetten der Studierenden thematisieren unterschiedliche Situationen und Details:

- »E-e-e-elli!« 11 Kinder der 1. Klasse improvisieren mit ihrer Stimme und ihrem Namen, indem sie ausprobieren, ihren eigenen Namen einmal ganz anders – musikalisch gestaltend – auszusprechen.
- Lagerfeuergitarre: Drei Erwachsene in einem Schnupperkurs Gitarre haben ganz unterschiedliche Bedürfnisse und Fähigkeiten.
- Slalom oder Hüpfen? In einem Streicherklassenunterricht mit 32 Schüler*innen wird der individuelle Toilettengang von einigen Fünftklässler*innen zur kreativen Bewegungspause genutzt, ohne dass es den Unterricht in irgendeiner Weise beeinträchtigen würde.

Der folgende kurze Text stellt exemplarisch eine Vignette aus dem Seminar vor. Beschrieben wird, wie in einem musik- und bewegungspädagogischen Angebot einer heilpädagogischen Kindertagesstätte in einem Bewegungslied *jeder* Einfall der Kinder wohlwollend aufgegriffen und kreativ eingebaut wird.

Beispiel: Musikpädagogische Beobachtungsvignette

Wir wollen vor Freude krokodilen

Nach dem ersten gemeinsamen Lied sitzen die Kinder alle mehr oder weniger ruhig auf ihren Plätzen. Die Pädagogin beginnt ein neues Lied, wobei in jeder Strophe eine andere Bewegung im Vordergrund steht. Die Kinder nehmen sehr unterschiedlich daran teil, einige machen die Bewegungen mit, während andere sehr abwesend in eine andere Richtung schauen oder nur schüchtern zuschauen. Nach jeder Strophe wird kurz gestoppt und die Lehrkraft fragt in

die Runde, welche Bewegung als nächstes drankommen sollte. Nachdem Gewohntes wie Schaukeln und Klatschen bereits verwendet war, springt plötzlich ein Junge auf und ruft begeistert »Krokodil!«. Ohne zu zögern wird eine neue Strophe begonnen »Wir wollen vor Freude krokodilen«. Niemand beschwert sich über das unkorrekte Wort oder wundert sich über die andere Thematik. Einige Worte später beginnt die Pädagogin eine große schnappende Bewegung mit den Armen zu machen, welche der Junge, der das Thema vorgeschlagen hatte, begeistert mitmacht. Nach und nach beginnen die anderen mitzumachen, obwohl die Bewegung doch etwas kompliziert scheint. Nach der Hälfte der Strophe wechselt die Lehrkraft von den Kindern unbemerkt zu der grammatikalisch etwas korrekteren Form »Wir wollen vor Freude schnappen«. Der Junge scheint sehr glücklich, dass sein Vorschlag benutzt wurde. Diese Art der Zusammenarbeit zieht sich durch die gesamte Stunde, indem nach und nach jedes Kind einmal einbezogen wird: Einer springt auf, also gibt es eine Liedstrophe zum Thema Frösche. Jemand ruft »muh«, also geht es um Kühe. Jemand legt sich auf den Boden, also legen sich alle dazu. Das individuelle Beachten jedes Kindes lässt jeden mit einem positiven Gefühl aus dem Raum. (Bachelorstudentin, HMTM Hannover 2018)

Das gegenseitige Vorlesen, Kommentieren und Befragen von Vignetten ermöglicht lebendige Einblicke in Unterrichtsstunden sowie den Austausch und die intensive Reflexion von Erfahrungen. Die Besprechung im Plenum verdeutlicht, dass sehr unterschiedliche Perspektiven möglich sind – gerade auch, wenn mehrere Vignetten zur gleichen Stunde oder Situation verfasst wurden. Neben dem Finden eines eigenen Fokus werden die Prozesse der Verbalisierung und Verschriftlichung oft als sehr anspruchsvoll erlebt – und dies nicht nur von internationalen Studierenden. Ein Grund hierfür könnte sein, dass sich im Prozess des Aufschreibens von Erfahrungen immer wieder das Changieren zwischen Nähe und Distanz aktualisiert. Mit dem Verfassen einer Beobachtungsvignette sprachlich kreativ werden zu dürfen, unterscheidet sich zudem stark vom Ausfüllen eines Beobachtungsprotokolls. Dass es bei der Re-Konstruktion weder um Perfektion noch um richtig oder falsch, sondern um eine Konstruktion geht und die eigene Erfahrung explizit einbezogen und reflektiert werden soll, macht die Aufgabe immer wieder herausfordernd – offenkundig übt die Konditionierung auf bestimmte didaktische Aspekte und fachlich vermeintlich Erwünschtes einen starken Einfluss aus. So geht z.B. auch aus der oben angeführten Vignette nur in-

direkt hervor, wie die Studentin sich selbst in der Situation gefühlt hat. Selbstwahrnehmung, Selbstreflexion und Selbstaussdruck müssen offenbar immer wieder angeregt, ermöglicht und geübt werden. Vielfältige Impulse zum Wahrnehmen und Austarieren von Nähe und Distanz zu geben, erscheint mir essentiell. Im besten Fall trägt die Arbeit an Beobachtungs- bzw. Wahrnehmungsvignetten dazu bei, dass Perspektivübernahme geübt wird; dass in objektivierender Weise relevantes Fachwissen genutzt und zugleich die Unmittelbarkeit und Subjektivität von Wahrnehmung und Erfahrung einbezogen wird; dass Menschen möglichst unvoreingenommen begegnet wird und musikalische Bildungsprozesse freundlich, mitfühlend und reflektiert angeleitet bzw. begleitet werden. Eine fragende Grundhaltung und ein frischer, offener Blick auf musikalische Bildungssituationen oder -szenen können natürlich nicht verordnet oder von außen herbeigeführt werden. Aber es gehört meines Erachtens zu den Aufgaben hochschulischer Lehre, Bedingungen zu schaffen, unter denen eine ergebnisoffene, forschende Haltung entstehen und die kritische, mehrperspektivische Reflexion der eigenen Wahrnehmung geübt werden kann. Retrospektiv wird deutlich, dass sich im Prozess des Verfassens einer Beobachtungsvignette viele ethnographische Kennzeichen ›im Kleinen‹ wiederfinden lassen – angefangen beim bewussten Umgang mit der Offenheit und Subjektivität von Wahrnehmung und Erfahrung bis hin zu der interessierten Annäherung an das Feld (*going native*) und der kritischen Distanzierung vom Feld (*coming home*).

Zur Arbeit mit Vignetten als Bestandteil der Professionalisierung von Lehrkräften

Vignetten werden mittlerweile auch in anderen pädagogischen Bereichen vermehrt verwendet und erforscht (vgl. Miranda, Robins und Stauffer 2007; Schratz et al. 2012; Schratz 2013). Spannend im Hinblick auf das vorliegende Thema ist eine empirische Studie, mit der die Auswirkungen einer intensiven ethnographischen Schulung u.a. mittels teilnehmender Beobachtung sowie Portrait- bzw. Vignettentechniken, auf angehende Lehrkräfte untersucht wurden (vgl. Miranda, Robins und Stauffer 2007). Es konnte gezeigt werden, dass die verwendeten ethnographischen Techniken es den angehenden Lehrkräften ermöglichten, ein vielschichtiges, auch kritisches Bild des Lehrens und Lernens im Musikunterricht der Grundschule zu artikulieren und differenzierte Überlegungen über ihre Identität als Lehrer*innen anzustellen. Zu

weiteren Ergebnissen zählte u.a. die Wertschätzung des Unerwarteten und die größere Fähigkeit zum Perspektivwechsel (ebd.). Um die Arbeit mit Vignetten ist mittlerweile eine internationale Gemeinschaft entstanden, ebenso existieren lokale kleine Netzwerke und Lerngruppen (vgl. Schratz et al. 2012).⁹

Im Jahr 2023 erschienen zwei vignettenbezogene Veröffentlichungen im Kontext phänomenologisch orientierter Pädagogik und schulischer Bildungsforschung: zum einen eine umfangreiche Handreichung zur »Vignette als Übung der Wahrnehmung« (Agostini et al. 2023), zum anderen ein Studien- und Arbeitsbuch zu Wahrnehmungsvignetten in der pädagogischen Ausbildung (vgl. Barth und Wiehl 2023). Auf beide Publikationen möchte ich kurz eingehen und ausgewählte Ergebnisse skizzieren.

In ihrer im Rahmen eines Erasmus+-Projektes entstandenen Publikation beschreiben Evi Agostini et al. (2023) vier Schritte zur pädagogischen Professionalisierung: 1. Wahrnehmung als pädagogische Übung, 2. Leiblichkeit als neue Perspektive, 3. Die phänomenologische Vignette als Reflexionsinstrument und 4. Lernen im pädagogischen Handeln. Als Potenziale der Arbeit mit Vignetten für die Professionalisierung von Pädagog*innen benennen sie Wahrnehmung, Miterfahrung und Offenheit (vgl. ebd., S. 51). Die Arbeit mit Vignetten als verdichtete, beispielhafte Beschreibungen ausgewählter Szenen beabsichtige eine Schulung der Wahrnehmung. Dabei geht es den Autor*innen auch um eine Sensibilisierung für die eigene pädagogische Grundhaltung:

»Die Arbeit mit Vignetten versucht, für eine pädagogische Haltung der Achtsamkeit und Zuwendung zu sensibilisieren, die, wie bereits erwähnt, auch für Irritationen und Verunsicherungen offen ist. Dadurch können in der eigenen Praxis auch bisher übersehene Kompetenzen von Schüler*innen, die weder so erwartet noch didaktisch angeleitet wurden, sichtbar werden. Eine eingehendere Betrachtung scheinbar alltäglicher Erfahrungssituationen, wie z.B. vermeintlich störender Unterrichtsmomente, kann eine neue Wahrnehmung von Kindern, Jugendlichen und ihren jeweiligen Handlungen ermöglichen.« (ebd., S. 36)

9 Das Netzwerk »Phänomenologische Vignetten- und Anekdotenforschung« – kurz »VignA« – ist ein Zusammenschluss von Forscher*innen an verschiedenen Institutionen in mehreren Ländern, die in der Forschung und/oder Lehre mit phänomenologisch orientierten Vignetten und/oder Anekdoten arbeiten. <https://vigna.univie.ac.at/> (Zugriff 03.03.2025).

Das Schreiben einer Vignette gehe von der eigenen subjektiven Erfahrung aus und solle Lernen als Erfahrung, eine interessierte, forschende Haltung sowie eine Reflexion der Erfahrung fördern. Eine Vignette zu verfassen heiße auch, innezuhalten, mit allen Sinnen wahrzunehmen und die Erfahrung kritisch zu reflektieren:

»Das Vignettenschreiben ist eine besondere Weise des Hinschauens, Hinhrens und Hinsprens auf das, was Lernende in Kindergärten, Schulen, an der Universität, in Praktika sowie in der Aus- und Weiterbildung an tertiären Bildungsinstitutionen erfahren. Die Vignetten erleichtern Studierenden den Einstieg in eine zu entwickelnde Forschungs- und Unterrichtshaltung, weil sie unmittelbar an ihre eigenen Erfahrungen anknüpfen, an Ereignisse, die ihnen widerfahren, die sie also nicht vorhersehen oder einplanen können, die sie irritieren, befremden, verunsichern, verwirren und an den Rand ihrer Selbstwirksamkeit bringen, sodass die Frage der Selbstbehauptung im pädagogischen Feld dringlich wird.« (ebd., S. 42)

Die Veröffentlichung von Ulrike Barth und Angelika Wiehl zu Wahrnehmungsvignetten umfasst theoretische Grundlagen, praktische Anwendungen sowie themenspezifische Übungen zum Wahrnehmen, Schreiben und Reflektieren (vgl. Barth und Wiehl 2023, Theorieteil und bungsmanual). Die prozessuale Arbeit mit Vignetten, die Stereotypisierungen zu vermeiden sucht und die menschliche Individualität achtet, zielt auf eine professionelle inklusive Haltung und Diagnostik ab. Dazu gehören nach Barth und Wiehl nicht nur das Wahrnehmen und Schreiben, sondern vielmehr auch die Reflexionsphasen (vgl. ebd.).

Potenziale wahrnehmenden Beobachtens für die Musikpädagogik

Nach bisherigen Erfahrungen und Forschungsergebnissen (vgl. Miranda, Robbins und Stauffer 2007) steht zu vermuten, dass ethnographische Haltungen, Prinzipien, Fragestellungen und Methoden, eventuell auch aus den Bereichen von *Collaborative Ethnography* (Lassiter 2005) sowie *Reflexive Ethnography* (Davies 2007), für die Professionalisierung von Musiklehrkrften außerordentlich lohnend sind und vermehrt eingesetzt und wissenschaft-

lich erforscht werden sollten.¹⁰ Ethnographisch und phänomenologisch inspirierte Wahrnehmungs- und Beobachtungsaufgaben ermöglichen, dass (angehende) Musikpädagog*innen die kritische Reflexion der eigenen Wahrnehmung üben und vertiefen und dass sie angeregt werden, musikbezogenen Bildungsprozessen mit Respekt und freundlich-forschendem Interesse zu begegnen. Dies beinhaltet auch das Führen persönlicher Gespräche mit den Menschen, die beobachtet werden, sowie die Offenheit für wechselseitige Frage- und Forschungsprozesse. Zur Schulung der Wahrnehmung gehört die Übung, sich achtsam, mit Offenheit, Aufmerksamkeit und Interesse dem zuzuwenden, was im Augenblick geschieht; genau zu erfassen, was vor sich geht und zu fragen, wie das, was vor sich geht, auf die Beteiligten und auf die eigene Person wirkt. Besonders das Üben von Perspektivübernahme ist hilfreich, um sich der Vielfältigkeit und Vielschichtigkeit der musikpädagogischen Praxis anzunähern.

Wahrnehmendes Beobachten (bzw. wahrnehmende Teilhabe) ist nicht dazu gedacht, das Handeln von Lehrkräften oder den Musikunterricht an sich zu bewerten. Es soll vielmehr in erster Linie eine Haltung des Fragens und forschenden Lernens bei den Beobachtenden anbahnen und dazu beitragen, professionelle Reflexivität zu entwickeln, um Schüler*innen bestmöglich fördern zu können. Anders als beim eingangs angeführten Hasen-Enten-Kopf handelt es sich nicht um zwei bestimmte Perspektiven, die eingenommen werden sollen – intendiert ist vielmehr das Erkennen vielfältiger Sichtweisen. Die Wahrnehmungsfähigkeit absichtsvoll zu schulen und sich verschiedene Perspektiven und Deutungsmöglichkeiten bewusst zu machen, erscheint notwendig, um nicht in Mustern und Stereotypen gefangen zu sein. Von zentraler Bedeutung hierfür ist die eigene Erfahrung, die in reflektierte Erfahrung zu transformieren ist (vgl. Budde 2015, S. 19; Meyer-Drawe 2003). Für die Transformation von Erfahrungswissen in reflektiertes Erfahrungswissen braucht es Praktiken des Beobachtens, Deutens und Dokumentierens. Es geht darum, fremde wie eigene Praktiken kritisch zu befragen, sich nicht mit Rezeptwissen zu zufrieden zu geben, sondern sich vielmehr den Ungewissheiten, Mehrdeutigkeiten und Paradoxien musikpädagogischer Praxis zu stellen. Indem Studierende bzw. Lehrkräfte durch ethnographische Prinzipien und Methoden angeregt werden, mit interessiert-forschender, selbstreflexiver pädagogischer Grundhaltung und weiter Aufmerksamkeit Fragen zu stellen, anstatt an Normen und

10 Zum Potenzial der Ethnographie für die musikpädagogische Forschung siehe Jachmann und Welte 2021.

vermeintlichen Gewissheiten festzuhalten, wird womöglich der Boden für ein wertschätzendes, mitfühlendes, inklusives musikpädagogisches Handeln bereitet.

Literatur

- Agostini, Evi et al. 2023. Die Vignette als Übung der Wahrnehmung/The vignette as an exercise in perception: Zur Professionalisierung pädagogischen Handelns/On the professionalisation of educational practices. Unter Mitarbeit von Hans Karl Peterlini, Jasmin Donlic, Verena Kumpusch, Daniela Lehner und Isabella Sandner. 1st ed. Leverkusen-Opladen: Barbara Budrich. Zugriff 03.03.2025. <https://elibrary.utb.de/doi/book/10.3224/9783847418245>.
- Alemzadeh, Marjan. o.J. Wahrnehmendes Beobachten. Ein prozessorientiertes Verfahren zur Beobachtung und Dokumentation in der frühkindlichen Bildung. Zugriff 03.03.2025. <https://www.wahrnehmendes-beobachten.de/>.
- Alemzadeh, Marjan. 2014. Interaktionen im frühpädagogischen Feld: Ethnographische Bildungsforschung zu Interaktions- und Spielprozessen und deren Bedeutung für eine Didaktik der frühen Kindheit am Beispiel der Lernwerkstatt Natur. Köln, Univ., Diss., 2014. Zugriff 03.03.2025. https://kups.ub.uni-koeln.de/5744/4/Dissertation_Marjan-Alemzadeh_2014.pdf.
- Alemzadeh, Marjan. 2024. Wahrnehmendes Beobachten in Krippe und Kindertagespflege: Partizipatorische Didaktik. 1. Auflage. München: Herder.
- Alemzadeh, Marjan, und Gerd E. Schäfer. 2021. »Eine Orientierungshilfe zum Wahrnehmenden Beobachten.« Zugriff 03.03.2025. <https://www.wahrnehmendes-beobachten.de/wp-content/uploads/2021/02/Orientierungshilfe-Wahrnehmendes-Beobachten.pdf>.
- Barth, Ulrike, und Angelika Wiehl. 2023. Wahrnehmungsvignetten. Phänomenologisch-reflexives Denken und professionelle Haltung: Studien- und Arbeitsbuch. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Breidenstein, Georg. 2010. »Einen neuen Blick auf schulischen Unterricht entwickeln: Strategien der Befremdung.« In »Auf unsicherem Terrain«, herausgegeben von Friederike Heinzl, Werner Thole, Peter Cloos und Stefan Köngeter, 205–15. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften,

- Breidenstein, Georg. 2012. »Ethnographisches Beobachten.« In *Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen*, herausgegeben von Heike de Boer und Sabine Reh, 27–44. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Breidenstein, Georg, Stefan Hirschauer, Herbert Kalthoff, und Boris Nieswand. 2015. *Ethnografie: Die Praxis der Feldforschung*. 2., Auflage. München, Tübingen: UVK.
- Budde, Jürgen. 2015. »Reflexionen zur Bedeutung von Handlung und Praktik in der Ethnographie.« *ZQF* 16 (1): 7–24. Zugriff 03.03.2025. <https://doi.org/10.3224/zqf.v16i1.22851>.
- Busch, Barbara. 2008. »Was soll mir das eigentlich bringen? Anregungen für die Beobachtung (und Bewertung) von Instrumentalunterricht.« In *Einfach musizieren!? Studentexte zur Instrumentalpädagogik*, herausgegeben von Barbara Busch, 2., überarb. Aufl., Reihe Wißner Lehrbuch, Forum Musikpädagogik Bd. 81, 95–106. Augsburg: Wißner.
- Busch, Barbara, und Barbara Metzger. 2016. »Instrumentalunterricht beobachten und bewerten.« In *Grundwissen Instrumentalpädagogik: Ein Wegweiser für Studium und Beruf*, herausgegeben von Barbara Busch, 336–55. Wiesbaden: Breitkopf & Härtel.
- Davies, Charlotte Aull. 2012. *Reflexive Ethnography: A Guide to Researching Selves and Others*. Second edition. ASA research methods in social anthropology. London: Routledge.
- De Boer, Heike, und Sabine Reh, Hg. 2012. *Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Emerson, Robert M., Rachel I. Fretz, und Linda L. Shaw. 2011. *Writing Ethnographic Fieldnotes*. Second edition. Chicago guides to writing, editing, and publishing. Chicago, London: The University of Chicago Press.
- Ernst, Anselm. 1991. *Lehren und Lernen im Instrumentalunterricht: Ein pädagogisches Handbuch für die Praxis*. Schott Musikpädagogik. Mainz: Schott.
- Ernst, Anselm. 2007. *Was ist guter Instrumentalunterricht? Beispiele und Anregungen*. Wege Bd. 20. Aarau: Musik-Verl. Nepomuk.
- Fischer, Romald. 2011. *Kriterien zur Beobachtung von Instrumentalunterricht: Grundlagen aus Praxis und Theorie*. Mainz: Schott.
- Hammersley, Martyn, und Paul Atkinson. 2019. *Ethnography: Principles in Practice*. 4th Edition. London, New York: Routledge.
- Heimann, Paul, Otto, Gunter, und Wolfgang Schulz. 1979. *Unterricht: Analyse und Planung*. 10., unveränd. Aufl. Hannover: Schroedel.

- Heinzel, Friederike, Peter Cloos, Stefan Köngeter, und Werner Thole, Hg. 2010. »Auf unsicherem Terrain«: Ethnographische Forschung im Kontext des Bildungs- und Sozialwesens. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.
- Heyl, Thomas. 2012. »Beobachtungen im künstlerisch-kreativen Prozess. ›Dann muss ich mir einen Bikini malen‹«. In *Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen*, 261–79. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Jachmann, Jan, und Andrea Welte. 2021. »Ethnographie und ihr Potenzial für musikpädagogische Forschung«. In *Wege und Perspektiven in der musikpädagogischen Forschung*, herausgegeben von Valerie Krupp, Anne Niesen, und Verena Weidner, 15–30. Münster, New York: Waxmann.
- »Kaninchen und Ente« (Illustration, unbekannter Künstler). 1892. *Fliegende Blätter* Nr. 2465: 147, Universität Heidelberg, Heidelberger historische Bestände. Zugriff 03.03.2025. <http://diglit.ub.uni-heidelberg.de/diglit/fb97/0147?sid=8af6d821538a1926abf44c9a95c40951&zoomlevel>.
- Knodt, Peter. 2017. *Einblicke – Perspektiven: Videoreflexion von Instrumental- und Gesangsunterricht: ein Leitfaden*. Wiesbaden: Breitkopf & Härtel.
- Lassiter, Luke Eric. 2005. *The Chicago Guide to Collaborative Ethnography. Chicago guides to writing, editing, and publishing*. Chicago: University of Chicago Press.
- Miranda, Martina L., Janet Robbins, und Sandra L. Stauffer. 2007. »Seeing and hearing music teaching and learning: Transforming classroom observations through ethnography and portraiture«. *Research Studies in Music Education* 28 (1): 3–21. Zugriff 03.03.2025. <https://research-api.cbs.dk/ws/portalfiles/portal/59008743/7038.pdf>.
- Moeran, Brian. 2007. *From Participant Observation to Observant Participation: Anthropology, Fieldwork and Organizational Ethnography*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Schäfer, Gerd E., und Marjan Alemzadeh. 2012. *Wahrnehmendes Beobachten: Beobachtungen und Dokumentation am Beispiel der Lernwerkstatt Natur*. Weimar, Berlin: Verl. das Netz.
- Schäfer, Gerd E., und Roswitha Staeger, Hg. 2010. *Frühkindliche Lernprozesse verstehen: Ethnographische und phänomenologische Beiträge zur Bildungsforschung. Materialien*. Weinheim, München: Juventa.
- Schratz, Michael, Käte Meyer-Drawe, Johanna Schwarz, und Tanja Westfall-Greiter. 2012. *Lernen als bildende Erfahrung: Vignetten in der Praxisforschung*. Unter Mitarbeit von Horst Rumpf, Carol A. Tomlinson und Mike

- Rose. Erfolgreich im Lehrberuf 8. Innsbruck, Wien, Bozen: Studien. Zugriff 03.03.2025. <https://swbplus.bsz-bw.de/bsz355719916rez.htm>.
- Schratz, Michael, Johanna F. Schwarz, und Tanja Westfall-Greiter. 2013. »Looking at two sides of the same coin: phenomenologically oriented vignette research and its implications for teaching and learning«. *Studia paedagogica* 18 (4): 57–73. Zugriff 03.03.2025. <https://doi.org/10.5817/SP2013-4-4>.
- Seim, Josh. 2021. »Participant Observation, Observant Participation, and Hybrid Ethnography«. *Sociological Methods & Research* 53(1): 121–152. Zugriff 03.03.2025. <https://doi.org/10.1177/0049124120986209>.
- Spittler, Gerd. 2001. »Teilnehmende Beobachtung als Dichte Teilnahme«. *Zeitschrift für Ethnologie* (126): 1–25.
- Wittgenstein, Ludwig. 1980. *Philosophische Untersuchungen*. 2. Aufl. Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft 203. Frankfurt: Suhrkamp.