

Heike de Boer

In: de Boer, H./Reh, S.: beobachten im Schulalltag-Beobachten lernen. Wiesbaden: VS Springer Verlag

4. Pädagogische Beobachtung

Pädagogische Beobachtungen machen – Lerngeschichten entwickeln

Was müssen pädagogische Beobachtungen leisten, die sich mit Lernprozessen von Schülerinnen und Schülern auseinandersetzen, fragt Heike de Boer. Dazu setzt sie sich mit dem Lernbegriff auseinander und reflektiert, ob und in welcher Form Lernen zu beobachten ist. Verschiedene Konzepte, die mit offenen, pädagogischen Beobachtungen und mit Beobachtungsprotokollen arbeiten, werden vorgestellt. An Beispielen wird gezeigt, welche Schritte notwendig sind, um eine pädagogisch angelegte Beobachtung durchführen und dokumentieren zu können und wie der Wechsel von einer eher defizitorientierten Perspektive hin zu einer Ressourcenorientierung methodisch unterstützt werden kann. Im Rückgriff auf das vom Deutschen Jugendinstitut entwickelten Konzept der Lern- und Bildungsgeschichten werden beispielhafte Darstellungen vorgenommen und reflektiert.

„Wenn man das Wort „beobachten“ hört, so denkt man nicht unbedingt an eine sehr schwere Aufgabe, ein bisschen zuschauen, was kann daran so schwierig sein? Ich für meinen Teil habe diese Sache gewaltig unterschätzt“ (Dillinger 2011, S. 12)¹.

Die Einschätzung dieses Studenten findet sich im Schlusswort seiner kleinen Beobachtungsstudie, die er während einer Hospitation in einer dritten Klasse durchgeführt hat. Die Aufmerksamkeit auf einzelne Kinder und Situationen zu fokussieren und in Beobachtungsprotokollen zu verschriftlichen, stellt sich als enorme Herausforderung dar. Eine andere Studentin schreibt:

„Noch nie habe ich so genau und detailliert Menschen beobachtet, mir im Anschluss meine Gedanken zum Verhalten der Personen gemacht und verschriftlicht“ (Meier 2011, S. 18)².

Was sind pädagogische Beobachtungen und wie muss eine Beobachtung angelegt werden, damit sie Rückschlüsse auf Lernprozesse ermöglicht – diese Fragen stehen im Mittelpunkt des Beitrages. Dazu findet zunächst eine Auseinandersetzung mit dem Lernbegriff statt. Reflexionen über das Beobachten von Lernprozessen werden angeschlossen und münden in der Darstellung einzelner Aspekte, die für den Beobachtungs- und Dokumentationsprozess von Bedeutung sind. Die Skizzierung des vom Deutschen Jugendinstitut erstellten Konzeptes der Lern- und Bildungsgeschichten sowie beispielhafte Darstellungen folgen abschließend.

4.1 Lernen beobachten

In der Schule als Bildungsinstitution und Ort des Lernens arbeiten Lehrer und Lehrerinnen, die als Experten und Expertinnen für das alltägliche Geschäft des Lehrens und Lernens ausgebildet wurden und dafür zuständig sind. Die Schaffung vorbereiteter Lernumgebungen sowie differenzierter, individualisierender und zum Lernen herausfordernder Aufgaben wird von ihnen erwartet. Das ist ein anspruchsvolles Unterfangen, das nicht ohne die Auseinandersetzung mit den

¹ + ² Die beiden Zitate stammen aus Beobachtungsstudien, die im Wintersemester 2010/2011 angelegt wurden.

einzelnen Schülern und Schülerinnen gelingt: Wie lernen sie? Was lernen sie? Wann und mit wem lernen sie? Was haben sie schon gelernt?

Gerstenmaier und Mandl definieren Lernen als Konstruktion: „Lernende konstruieren ihr Wissen aktiv, indem sie wahrnehmungsbedingte Erfahrungen interpretieren, und zwar in Abhängigkeit von ihrem Vorwissen, von gegenwärtigen mentalen Strukturen und bestehenden Überzeugungen“ (Gerstenmaier/Mandl 1995, S. 874-875). Diese der **Pädagogischen Psychologie** zuzuordnende Definition von Lernen fokussiert das Individuum. Lernen ist jedoch nicht nur eine individuelle Konstruktion kognitiver Konzepte, sondern auch ein sozialer Prozess, der in der Interaktion zwischen Menschen und in der Auseinandersetzung von Menschen mit Dingen stattfindet. Eher **soziologisch** orientierte Perspektiven auf den Lernprozess interessieren sich deswegen besonders für die interaktive Aushandlung von Bedeutungen im Lernprozess und damit für die Frage, wie miteinander gelernt wird (vgl. Krummheuer/Naujok 1999). So reflektiert der Soziologe Miller z. B., dass eine soziale Gruppe zwar nur lernen könne, wenn der Einzelne dazu in der Lage sei, doch dass die einzelne Person Neues lernen könne, wenn ihre Lernprozesse eine „integrative Komponente eines sozialen Interaktionsprozesses darstellen“ (Miller 1986, S. 5). Er begegnet psychologisch dominierten und auf das Individuum konzentrierten Entwicklungstheorien mit einer soziologischen Lerntheorie, die er in der Tradition des genetischen Interaktionismus in Anlehnung an Durkheim, Mead, dem frühen Piaget und Wygotsky sieht. Millers Grundannahme zeichnet sich dadurch aus, dass er davon ausgeht, dass die kollektive und symbolisch vermittelte Anwendung von auf das einzelne Individuum begrenzten mentalen Fähigkeiten für die beteiligten Individuen zu einem Prozess der Erfahrungskonstitution auf der Ebene des faktischen Vollzuges führen kann, mit dessen Hilfe das einzelne Subjekt potenziell die Probleme einer Dialektik von Wissen und Erfahrung auflösen kann (vgl. ebd., S. 21). Mit seinen qualitativ empirischen Analysen von Gesprächen unter Kindern kann er sichtbar machen, dass die Partizipation an der sozialen Gruppe und die Interaktion an sozialen Prozessen zu fundamentalen Lernschritten für das Individuum führen. Wiesemann (vgl. 2006, S. 173) konzipiert Lernen als normale schulische Praxis und legt ein situationistisches Verständnis von Lernen als situierte soziale Praxis zu Grunde. Auch der **Erziehungswissenschaftler** Scholz untersucht die interaktive Herstellung von Bedeutung im Lernprozess und versteht Lernen als kommunikativen Akt, bei dem sich die Teilnehmenden miteinander darüber austauschen, als was sie die wahrgenommenen Handlungen deuten und wie sie den dazu gehörigen Kontext verstehen. Beispielsweise wird durch die Aussage „Das Kind meldet sich.“ der beobachteten Handlung, d. h. dem Strecken des Armes und des Fingers, die Bedeutung „Melden“ gegeben. Die Bedeutung „Melden“ erhält diese Handlung erst im Kontext Schule, wo sie stattfindet (vgl. Scholz 2009, S. 166). Während Scholz den Fokus auf die Kommunikation mittels Sprache, Gestik und Mimik legt, hob der **Pragmatist** Dewey besonders die Bedeutung des Begriffes „Erfahrung“ für das Lernen hervor: Er sprach auch von „denkender Erfahrung“ und formulierte: "Alles Denken ist Forschung, alle Forschung ist eigene Leistung dessen, der sie durchführt, selbst wenn das, wonach er sucht, bereits der ganzen übrigen Welt restlos und zweifelsfrei bekannt ist" (Dewey 2000, S. 231). Auch die **Phänomenologin** Mayer-Drawe hebt hervor, dass Lernen vor allem bedeute, Erfahrungen zu machen, und dass eine pädagogische Theorie des Lernens vor allem der zeitraubenden Irritation in Lernprozessen Bedeutung beimesse (vgl. Meyer-Drawe 2008, S. 15).

Neue Erfahrungen machen, etwas ausprobieren und zu beforschen provoziert Schwierigkeiten und Widerstände, damit ist Lernen auch Umlernen. Umlernen bedeutet die Negation von Vorangegangenen, „denn im neu Gelernten wird das Alte negiert und das Neue entsteht aber erst durch eine Irritation, eine Verwunderung und durch eine Negativ-Einsicht“ in das ‘Noch-Nicht-Können‘ (Dietrich 2011, S. 103). Es gibt dementsprechend kein einseitig nur „positives Lernen“. Zum Lernen gehören ebenso die frustrierenden, enttäuschenden, auch destruktiven Erfahrungen.

Lässt sich Lernen überhaupt beobachten? Prange konstatiert, dass das Lerngeschehen nicht beobachtbar sei, sondern nur die Bemühungen und das Resultat zu sehen seien (vgl. Prange 2012, S. 85). Scholz stellt ebenso fest, dass nur die Veränderungen beobachtbar seien und Lernen deswegen eine Interpretation der beobachtenden Person sei (vgl. Scholz et. al. 2008, S. 80). Situationen zu beobachten und zu dokumentieren, die Lernprozesse auslösen könnten, heißt demzufolge, Handlungen von Schülern und Schülerinnen mit Dingen und miteinander anzuschauen; ihren Rückgriff auf Sprache, Symbole, Bewegungen, Gestik und Mimik zu beobachten und genau zu beschreiben. So macht es z. B. einen entscheidenden Unterschied, ob ein Kind nur sitzend schaukelt oder stehend schaukelt. Die einfache Klassifikation „schaukelt“ wäre eine Verkürzung hinsichtlich des Könnens. Den Fokus auf das Lernen zu legen bedeutet, den Prozess anzuschauen und die Aufmerksamkeit auf die kleinen Schritte zwischen Nichtkönnen und Können zu legen. Man kann an den Gesichtern und Körpern von Kindern sehen, dass sie auf einmal etwas können, was sie vorher nicht konnten (vgl. ebd.).

Während es eine Vielzahl pädagogisch-psychologisch orientierter Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren gibt (z. B. Grewe/Wentura 1997; Kleber 1992), denen Kodierungen und Indikatoren zugrunde liegen, die im Beobachtungsprozess dann bestätigt oder als nicht zutreffend beurteilt werden, gibt es nur wenige Konzepte, die mit offenen, pädagogischen Beobachtungen mit Beobachtungsprotokollen arbeiten. Schäfer setzt offene Beobachtungen in der Ausbildung von Erzieherinnen ein und spricht in diesem Kontext von „wahrnehmender Beobachtung“ (2005), in der Beobachtung und Selbstreflexion eng aneinander gekoppelt sind. Buschbeck prägte in den 80iger Jahren den Begriff der „reflektierenden Beobachtung“ (1985), auch Wawrinowski und Martin (2002) sprechen im sozialpädagogischen Kontext von „reflektierter Beobachtung“ und verweisen auf den engen Zusammenhang von Beobachtung und Selbstbeobachtung im Kontext pädagogischer Beurteilungsschritte. Leu u. a. (2007) betten ihre Beobachtungen in das Konzept der Lern- und Bildungsgeschichten für den Elementarbereich ein und sprechen von einem „ressourcenorientierten“ Ansatz. Bollig hingegen fasst das Beobachten nicht als subjektive Tätigkeit, sondern als „verteilte Praktik“ auf, die im situierten Zusammenspiel von Körpern, Kollektiven und Artefakten vollzogen wird (vgl. Bollig 2011, S. 38). Bolligs jüngst publizierter Ansatz ist ebenfalls auf den Elementarbereich fokussiert. Während es mittlerweile zahlreiche Veröffentlichungen gibt, die das Beobachten im Elementarbereich thematisieren und Forschungsergebnisse darstellen (vgl. Cloos/Schulz 2011; Viernickel 2009; Streudel 2008), gibt es kaum Untersuchungen, die den schulischen Bereich erfassen. Der von Beck und Scholz (1995) erschienene Band zum Beobachten im Schulalltag fokussiert die teilnehmende Beobachtung als wichtiges Mittel, mit der Lernprozesse beobachtet, dokumentiert, reflektiert und analysiert werden können. Dieser Band ist nach wie vor die einzige Darstellung, in der eine Untersuchung zur offenen Beobachtung in der

Grundschule vorgestellt wird. Die Arbeit mit Beobachtungsbögen und kodierenden Beobachtungen (vgl. Pauli in diesem Band) sind im schulischen Kontext eher bekannt, das ausführliche Beobachtungsprotokoll als differenzierte Handlungsbeschreibung wird hingegen kaum eingesetzt.

Beobachtungen vorzunehmen und in Protokollform zu dokumentieren stellt sich als anspruchsvolle Aufgabe dar, die versucht, Menschen und ihre Situationen bzw. Schüler/-innen im Kontext ihrer Situationen zu beschreiben und damit eine Grundlage z. B. für die Rekonstruktion ihrer Handlungen zu erlangen. In diesem Sinne geht es hier um eine Perspektive, die an qualitativ empirische Dokumentationsformen (vgl. Beck/Scholz und Breidenstein in diesem Band) anschließt und diese für den schulischen Alltag nutzbar machen möchte. Je genauer beobachtet wird, desto deutlicher tritt in Erscheinung, wie komplex die Leistungen von Kindern sind und wie unterschiedlich das ist, was Kinder tun, wie sie es tun und was ihnen wichtig ist. Das aufmerksame Beobachten von Handlungen, die Lernprozesse und Lernentwicklungen auslösen können, enthält wichtige Hinweise für didaktische Überlegungen:

„Um Kinder in ihrer Vielfalt und Widersprüchlichkeit zu erfassen, um etwas über ihre Besonderheit aussagen zu können, müssen sie sichtbar gemacht werden, d. h., es müssen Situationen hergestellt werden, in denen sich die Kinder mit ihren Fähigkeiten zeigen können. Sie müssen herausgelockt werden durch anregende Angebote und vielfältiges Material. Erst dann wird erkennbar, was Kinder können, was ihnen Spaß macht und wo sie ihre Ängste und Schwierigkeiten haben. Der Pädagoge, der die Lernerfahrungen der Kinder, ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten beurteilen will, muss deshalb für unterschiedliche Situationen sorgen, in denen er sehen kann, wie sich die Kinder mit Personen und Sachen auseinandersetzen. Das ist Voraussetzung, um etwas über Stärken und Schwächen des Kindes, über seine Entwicklungsmöglichkeiten und den tatsächlichen Entwicklungsprozess aussagen zu können“ (Buschbeck 1985, S. 18-19).

4.2 Beobachtungen als intensive Auseinandersetzungen – Beobachtungen dokumentieren

Schulische Situationen sind hoch komplex. Zeitgleich geschehen viele unterschiedliche Dinge – je „offener“ der Unterricht gestaltet ist, desto stärker wird das deutlich. Zahlreiche Interaktionen unterschiedlicher Personen untereinander laufen gleichzeitig ab. Schüler/-innen sind mit sich und den Nachbarn, der Lehrperson, der jeweiligen Aufgabe, aber auch mit dem Geschehen in und außerhalb der Klasse beschäftigt. Für die Beobachterin bedeutet dies, nicht alles, was passiert, wahrnehmen zu können, denn während das eine protokolliert wird, entgehen zeitgleich andere Geschehnisse dem beobachtenden Blick.

„Ich stellte mir das Protokollieren zwar nicht einfach vor, aber es konnte wirklich nicht schwer sein, das Verhalten eines Kindes in einem festgelegten Zeitraum schriftlich zu fixieren. Diese Einstellung änderte sich jedoch beim ersten Versuch. Ich hatte große Schwierigkeiten, alle Bewegungen, Geräusche und Sätze des Kindes festzuhalten. Schließlich wollte ich so viel Verhaltensgeschehen und Originaltext wie möglich aufnehmen. Meine ersten Protokolle wurden daher zwar sehr genau, aber vollkommen unverständlich.“³

Beobachtungen können niemals vollständig sein. Sie sind der Versuch, sich intensiv in eine Beobachtungssituation hineinzugeben und mit dem Dokumentationstext die

³ Das Zitat stammt aus einer Beobachtungsstudie, die im Sommersemester 2006 im Rahmen der schulpraktischen Studien an der Goethe Universität Frankfurt angelegt wurde.

beobachtete Situation so genau zu beschreiben, dass eine außenstehende Person den Verlauf und das Geschehen nachvollziehen kann.

Was macht den Beobachtungsprozess so schwierig? Die Fokussierung einer Situation, das konzentrierte Schauen und die ausdifferenzierende Beschreibung kindlicher Handlungen im situativen Geschehen sind ungewohnte Tätigkeiten. Sie erfordern, sich auf die Situation einzulassen und innezuhalten. Der Wechsel von aktiver Teilnahme an einem Geschehen zur teilnehmenden Beobachtung wird als schwierig wahrgenommen. Deswegen ist für ein ungestörtes Beobachten wichtig, dass den Schülerinnen transparent ist, dass die Studentin bzw. der Student für eine bestimmte Zeit nicht zur Verfügung steht und eine Aufgabe erledigt, während der sie/er keine Hilfen geben kann.

Gerade am Anfang bietet es sich an, die Beobachtungszeit auf 20-30 Minuten zu begrenzen und in diesem abgesteckten Zeitraum die Beobachtungen möglichst genau zu notieren. Da in der Regel allerdings sehr viel mehr geschieht, als zeitgleich aufgeschrieben werden kann, ist es hilfreich, die Mitschrift am Ende des Beobachtungszeitraums mit Gedächtnisnotizen zu ergänzen. Wichtig ist, das Beobachtungsprotokoll möglichst zeitnah fertigzustellen. Doch was soll in der Fülle von Geschehnissen beobachtet werden? Eine Beobachtung braucht eine Fragestellung, die deutlich macht, worum es gehen soll. Das folgende Beispiel hat ein Student im Rahmen seiner Hospitation verfasst, in der er ein einzelnes Kind in unterschiedlichen Situationen beobachtet hat. Hier interessiert er sich dafür, wie Jakob im Mathematikunterricht arbeitet.

Beispiel: Wie arbeitet Jakob im Mathematikunterricht?

Jakob steht auf und geht leicht schlurfend zur Tafel, wo er die Kreide in die Hand bekommt. Er fragt: „Soll ich sagen?“, die Lehrerin entgegnet: „Sag uns bitte, was in deinem Kopf vorgeht, während du rechnest, und ich sage irgendwann mal Stopp.“ Jakob fängt an in der ihm scheinbar bekannten Form zu addieren: „Acht und neun ist 17, also muss die Eins hierhin, und die sieben hier unten.“ Er schreibt die beiden Zahlen auf und rechnet dann die zweite Spalte aus. „Eins plus Zwei ist drei und drei plus neun ist zwölf.“ Wieder schreibt er beide Zahlen an die richtige Stelle, da ruft die Lehrerin: „Stopp! Ist das richtig bis hierhin?“ Von Seiten der Klasse kommt zaghafte Zustimmung, einige nicken, die Lehrerin bestätigt die Richtigkeit des bis hierher Gerechneten und sagt dann: „Und was kommt jetzt? Was müssen wir jetzt machen?“ Damit die Klasse die Tafel und die Aufgabe besser sehen kann, berührt sie Simon an der Schulter und schiebt ihn sanft ein Stück zur Seite. Er schaut kurz zur Lehrerin hoch, schaut etwas unsicher in die Klasse, hält die Kreide mit beiden Händen fest. Jakob möchte schon mit der nächsten Spalte weitermachen, doch die Lehrerin hält ihn auf und fragt dann in die Klasse, was denn nun zunächst zu tun sei. Einige melden sich und die Antwort kommt schnell: „Das Komma.“ „Richtig, Jakob, setzt du bitte das Komma?“ Der Junge geht wieder zur Tafel und malt ein dickes Komma vor die Zwei. „So, und jetzt kannst du weiterrechnen.“ Simon stellt sich also wieder vor die Tafel, setzt die Kreide an und beginnt, die nächste Zahl auszurechnen: „Eins plus drei ist vier und vier ist acht“, und schreibt die Acht unter den Strich neben das Komma. Mit dem Finger, mit dem er nicht die Kreide festhält, zeigt er immer auf die Zahlen, die er gerade zusammenzählt, vermutlich damit seine Klassenkameraden mitkommen.⁴

Schüler/-innen variieren ihr Verhalten in unterschiedlichen Situationen und mit unterschiedlichen Personen, sie probieren sich aus. Der obige Protokollauschnitt gibt einen Blick auf die beobachtete Situation im Mathematikunterricht wieder und ist Ausdruck des Versuchs, sich mit der Interaktion zwischen Lehrerin und Schüler zu

⁴ Die beiden folgenden Beobachtungsbeispiele entstanden im Rahmen einer Veranstaltung zum Thema „Kinder beobachten und verstehen“ im Wintersemester 2010/2011

befassen. Die möglicherweise auch kurz und bündig als „Rechenprozess an der Tafel“ zu beschreibende Handlung wird hier differenziert dargestellt. Wortlaut des Gesprächs, Mimik und Gestik der Akteure werden sichtbar und damit zu einem Dokument, das die klassische Schulsituation „Vorrechnen an der Tafel“ festgehalten hat. Typische schulische Praktiken wie das laute Mitsprechen, zur Seite geschoben werden oder Unterbrechungen durch die Lehrerin werden erkennbar.

Wichtig ist, dass die Beobachtung nicht bei Einschätzungen stehen bleiben darf, wie z. B. „Jakob rechnet konzentriert“, sondern in eine differenzierte Beschreibung der konkreten Handlung mündet, die sichtbar macht, woran sich Jakobs Konzentration ablesen lässt. Neben den verbalen Äußerungen sind auch Mimik und Gestik bedeutend und helfen dabei, die Situation einzuschätzen und zu verstehen: **Mit ihrer genauen Dokumentation wird das Beobachtungsprotokoll zu einer möglichst differenzierten Beschreibung.** Die Beobachtungsfrage „Wie arbeitet Jakob im Mathematikunterricht?“ ist entstanden, da der Student Jakob zunächst in verschiedenen Fächern beobachten wollte. Es handelt sich hier um eine offene Fragestellung. Eine Anschlussbeobachtung, die den fachlichen Gegenstand näher erfassen möchte, könnte hier z. B. die Frage „Wie addiert Jakob Kommazahlen schriftlich?“ fokussieren. Liegt das Interesse auf der Interaktion mit anderen Schülerinnen und Schülern würde die Frage lauten: „Wie löst Jakob gemeinsam mit anderen Kindern zusammen die Aufgabe, Kommazahlen schriftlich zu addieren?“ Je mehr Beobachtungserfahrungen vorliegen, je komplexer das Wissen über einzelne Kinder ist, desto präziser kann die Beobachtungsfrage formuliert und fokussiert werden.

4.3 Beobachtungsprotokolle als differenzierte Beschreibungen

Die genaue Beschreibung alltäglicher Situationen der Schülerinnen untereinander und mit ihren Lehrenden geben Hinweise auf für selbstverständlich Gehaltenes und gemeinsam geteilte „Normalität“.⁵ Die Beschreibung der von den Schülerinnen und Schülern und der Lehrperson gemeinsam geteilten und konstruierten Normalität lenkt den Blick auf Handlungen und Deutungen der Akteure und auf Differenzen zwischen beidem. Handlungen von Kindern und Jugendlichen erscheinen auf den ersten Blick manchmal rätselhaft und unverständlich. Oft werden sie als Störung klassifiziert, die vom erwarteten störungsfreien Unterricht abweichen und selektiv wahrgenommen werden. Beobachtungen werden von den Interessen, Einstellungen und Stimmungen der Beobachtenden geleitet (vgl. Martin/Wawrinowski 2002, S. 40), sie sind ein komplexitätsreduzierender Vorgang (vgl. Breidenstein/Kelle 1998, S. 140) und beruhen auf Annahmen und Konzepten, die kulturell und individuell geprägt sind. Vor diesem Hintergrund ermöglicht die sorgfältige und differenzierte Beschreibung einer Situation, weiterführende Fragen zu entwickeln und Zu- oder Festschreibungen („arbeitet selbständig“, „ist abgelenkt“) aufzulösen. Die Berücksichtigung nonverbaler Ausdrucksformen zeigt sich als wichtige Ressource, um Handlungen in ihrer Prozessqualität genauer erfassen zu können.

Beispiel: Jakob schreibt ein Wortdiktat

„Die Kinder der dritten Klasse üben im Deutschunterricht Lernwörter, indem sie die von der Lehrerin diktieren Wörter in Leerstellen eines Lückentextes eintragen sollen.“

Die Lehrerin liest den Satz vor, Jakob hört scheinbar gespannt mit offenem Mund zu. Das erste Wort soll eingetragen werden, es lautet „Weihnachtsferien“. Jakob fängt nicht direkt an zu schreiben, sondern schaut erst noch kurz nach vorne zur Lehrerin, da er sich vermutlich

⁵ Normalität wird als Grundlage, schnell, sicher und selbstverständlich handeln zu können, gesehen (vgl. Soeffner 2004, S. 22).

nicht sicher ist, ob er nun das Wort schreiben soll oder nicht. Als er bemerkt, dass alle anderen Kinder angefangen haben, greift er zum Bleistift und legt los. Er schreibt mit der linken Hand und fährt mit der rechten Hand an der Linie entlang, in die er das Wort eintragen möchte. Die Lehrerin liest weiter, diesmal schreibt Jakob direkt mit, es sind zwei Wörter, die in dem Satz einzutragen sind. Auch hier fährt er wieder mit dem rechten Zeigefinger an der Lücke entlang, wahrscheinlich um nicht darunter oder darüber zu schreiben. Beim nächsten Satz, der vorgelesen wird, schreibt Jakob nicht direkt mit, schaut einen Moment lang nach vorn. Anschließend schreibt er das Wort auf. Es folgt der letzte Satz, bei dem Jakob wieder gespannt zuhört, den Kopf auf den Ellenbogen stützt und am Bleistift kaut. Als er das Wort eintragen soll, wirkt er kurz hektisch, schaut nach links zum Nachbarn, dann nach rechts. Er schafft es nicht, das Wort selbständig in die passende Lücke zu schreiben und schreibt beim Tischnachbarn ab.⁶

Hier macht die Beschreibung von Jakobs Gestik sichtbar, wie Jakob diese Aufgabe löst. Erkennbar wird nicht nur, dass er mit der linken Hand schreibt, sondern auch, dass er mit Hilfe der rechten Hand seinen Schreibfluss unterstützt und die markierten Lücken kennzeichnet. Auch die Darstellung seines mimischen Ausdrucks hilft, Jakobs Vorgehensweise zu verstehen. Auf diese Weise wird sichtbar, dass er unsicher ist, wann er genau mit dem Schreiben beginnen darf. Erst die Orientierung an den anderen Kindern hilft ihm weiter. In der Diktatsituation gibt es ein vorgegebenes Tempo für alle Kinder. Durch die detaillierte Darstellung dieser Szene wird ein typisches Problem frontaler Diktatsituationen offenbart, die kein Zögern, Verweilen oder längeres Überlegen erlauben. Auch diese Szene kann als typische schulische Situation verstanden werden.

Für Jakob bringt diese Aufgabe verschiedene Herausforderungen mit sich: Genau zuhören, schnell reagieren und schreiben, richtig schreiben, in die Linien schreiben. So gibt diese Beschreibung eher Hinweise auf die Problematik der Aufgabenstellung als auf den Lernprozess von Jakob. Wenn sichtbar werden soll, wie Jakob schreibt und welche Strategien er anwendet, ist ein anderes Aufgabenformat notwendig. Beobachtungstexte sind folglich auch hilfreich, um über die Grenzen von Aufgabenstellungen nachzudenken.

Es zeigt sich ein weiterer Aspekt, der für die Dokumentation von Beobachtungen wichtig ist: **Handlungen werden detailliert beschrieben und nicht zusammengefasst.**

Ein weiteres Beispiel: Jenny balanciert

Jenny, ein vierjähriges Mädchen, befindet sich zusammen mit anderen Kindern im Freien. Sie balanciert auf aneinander gereihten Holzblöcken, die einen Weg begrenzen. Dabei setzt sie den einen Fuß auf den nächsten Holzblock und zieht den anderen nach. Sie schaut auf ihre Füße, ihre Arme sind angewinkelt und die Finger gespreizt, ihre Schultern hochgezogen. Von hinten kommen weitere Kinder, die schneller als sie balancieren und rufen: „Geh` mal schneller!“. Auf Zurufe reagiert sie nicht und läuft in gleichem Tempo weiter. Am Ende angekommen, springt sie herunter und rennt zum Anfang der Reihe und wiederholt den Vorgang. Nach Ende des zweiten Durchgangs wirft sie nach dem Herunterspringen die Arme hoch, hebt den Kopf und ruft: „Geschafft!“. Sie lächelt. Sie will auf dem eben abgelaufenen Pfad zurücklaufen. Da ihr aber ein anderes Mädchen entgegenkommt, bricht sie ab. Sie läuft wieder zum Anfang zurück und beginnt zu balancieren. Eines der Mädchen springt vor ihr auf die Blöcke und läuft vor ihr her. Jenny geht weiter. Das Mädchen dreht sich zu Jenny um und winkt sie zu sich. Jenny läuft im gleichen Tempo weiter. Das Mädchen läuft weg und ruft: „Komm!“ Jenny schaut ihr nach, lacht und fängt an, mit schnelleren Schritten auf sie zuzubalancieren. Sie sagt leise: „Ich komme!“ Sie schwankt leicht. Als sie das Mädchen erreicht, greifen sie sich an beiden Händen. Dabei lacht Jenny.

⁶Beobachtungsbeispiel eines Studenten im Rahmen des Seminars: Kinder beobachten. WS 2010/2011, Universität Koblenz

Gerade die Wiederholungen einzelner Handlungen können Ausdruck dafür sein, wie intensiv ein Kind involviert ist, Herausforderungen standhält, Schwierigkeiten meistert und Unsicherheiten überwindet. Eine knappe Beschreibung im Sinne: „Jenny balanciert viermal über einen Parcours aus Holzblöcken“ wäre wenig informativ. In diesem Beispiel macht der Protokollauschnitt erkennbar, wie Jenny genau übt zu balancieren, welche Körperhaltung sie dabei einnimmt, wie sie sich weder von den anderen Kindern drängeln lässt, noch aufgibt, als ihr ein Kind entgegenkommt. Kleine Details können wichtig sein, um zu verstehen, wie ein Kind vorgeht, welche Strategien es anwendet, welche Fähigkeiten es einsetzt und welche Schritte es geht.

4.4 Beobachtungsdokumentationen und Deutungen

Die Beschreibung von Beobachtungssituationen unterliegt immer den subjektiven Beobachtungen der beobachtenden Person. Hirschauer spricht von der „Kontamination der Daten von der interpretativen Analyse“ (2001, S. 433). Beschreibungen sind Dokumente der Beobachtungsprozesse und werden durch individuelle Einstellungen, Erfahrungen, Alltagstheorien und kulturelle Kontexte inhaltlich strukturiert (vgl. auch Lehmann-Rommel und de Boer in diesem Band). Die Beziehung zwischen Erfahrung und Sprache ist durch zahlreiche Kodierungen präformiert, so Hirschauer (vgl. 2001, S. 429). Sie sind ein Dokument der Übertragung des Beobachteten ins Schriftliche und enthalten Deutungen. Dabei handelt es sich auch um implizites Wissen und um für selbstverständlich Gehaltenes, was nicht ohne Weiteres abrufbar ist. Beobachtungen erwirken Interpretationen, die das Handeln strukturieren. Sie beruhen auf Annahmen und Konzepten und enthalten individuelle Perspektiven auf die Welt. Automatisierte Bewertungen und das schnelle Einordnen von Situationen geben einerseits Sicherheit und verhindern andererseits eine offene Begegnung ohne Rückgriff auf bekannte Muster und Routinen (vgl. Lehmann-Rommel in diesem Band). Amann und Hirschauer sprechen im Kontext ihrer Reflexionen zur Ethnografie (1997) von der „Befremdung der eigenen Kultur“ und verweisen auf die Notwendigkeit, das allzu Vertraute durch systematische Distanzierung zu betrachten, als sei es fremd (vgl. Amann/Hirschauer 1997, 12). Diese Perspektive führt zur Entwicklung einer fragenden Grundhaltung, für die entscheidend ist, sich von den eigenen Annahmen lösen zu können und sich möglichst unvoreingenommen auf die Beobachtung einer Situation einzulassen. Gerade in schulischen Situationen im Umgang mit Kindern, die bereits schwierige Lernbiographien haben und denen bestimmte Rollen zugewiesen wurden, zeigt sich dieses bedeutsam. Beobachtung und Selbstbeobachtung liegen damit eng beieinander: Das Registrieren und die Reflexion der eigenen Annahmen ermöglicht es, sich mit persönlichen Wahrnehmungsgewohnheiten auseinanderzusetzen und daran zu arbeiten.

Die differenzierte Handlungsbeschreibung, wie im obigen Kontext dargestellt, als genaue Dokumentation der in der Situation zu beobachtenden Handlung, hilft in diesem Kontext, automatisiert ablaufende Deutungen zu unterbrechen. **Zugleich kann der Gebrauch einer vorsichtigen Ausdrucksweise Vermutungen erkennbar machen und Deutungsspielräume eröffnen (z.B. „vermutlich“, „möglicherweise“, „anscheinend“, „könnte sein“, „wirkt auf mich“, „macht den**

⁷ Dieser Protokollauschnitt entstand im Rahmen eines Beobachtungsprotokolls im WS 2010/2011 (in der Lehrveranstaltung: Kinder beobachten und verstehen) zu einer Sequenz vom DJI herausgegebenen DVD (Leu u.a.2007).

Eindruck“, „ich vermute“). So formuliert eine Gruppe von Studierenden ihre Deutungen zu der Beobachtung von Jenny beim Balancieren:

„Diese Szene *scheint* im Kindergarten zu spielen. Jenny *wirkt* motorisch noch unsicher und während der gesamten Szene auf das Balancieren konzentriert zu sein. *Unserer Ansicht nach* lässt sich Jenny von den anderen Kindern nicht verunsichern. Am Anfang *scheint* sie an den anderen Kindern noch kein Interesse zu haben. Sie *macht den Eindruck*, dass es beim dritten Balanceakt zu einer Annäherung zwischen ihr und den anderen Kindern kommt. Die Wiederholungen lassen auf hohe Motivation und Interesse am Balancieren schließen.“
(Arbeitsgruppenergebnis im Seminar „Kinder beobachten“)⁸

Pädagogische Beobachtungen zu schreiben, bedeutet, sich intensiv mit einer Situation und ihren Protagonisten auseinanderzusetzen, sensibel für die eigene Wahrnehmung und Versprachlichung zu werden und sie in diesem Prozess zu reflektieren und auszudifferenzieren.

Beobachtungen schreiben

1. Der Beschreibung sollten Ort, Datum, Uhrzeit, Klasse, Fach und Ausgangssituation vorangestellt werden
2. Die Beobachtungsnotizen können in zwei Spalten angelegt werden. In der ersten Spalte werden Situationsbeschreibungen notiert und in der zweiten Spalte eventuelle Deutungen.
3. Die Protokollierung sollte während der Beobachtung beginnen und im Anschluss direkt mit Gesprächsnotizen zur Situation ergänzt und zeitnah fertig gestellt werden.
4. Das Beobachtungsprotokoll enthält eine möglichst differenzierte Handlungs- und Situationsbeschreibung. Neben der gesprochenen Sprache ist eine Beschreibung der nonverbalen Kommunikation bedeutend.
5. Die Beschreibung erfasst die beobachtete Situation so genau, dass eine außenstehende Person den Verlauf und das Geschehen nachvollziehen kann. Zeitspannen werden nicht zusammengefasst und nach Möglichkeit aufgeschlüsselt beschrieben.
6. Verschiedene Aktivitäten einer Person werden detailliert beschrieben: anstatt Person A war abgelenkt, z. B. „Sarah schaut aus dem Fenster, kramt dann im Ranzen, nimmt ihr Stickerheft raus und schaut es sich unter der Bank an.“
7. Beobachtungsbeschreibungen sind sprachliche Übersetzungen des Beobachteten; sie enthalten Deutungen. Wertungen und Festschreibungen können durch detailgenaue Beschreibungen beobachtbarer Handlungen und durch vorsichtige Ausdrucksweisen teilweise vermieden werden: „vermutlich“, „möglicherweise“, „anscheinend“, „könnte sein“ ...
8. Die eigene Subjektivität kann sprachlich deutlich gemacht werden: z.B. „wirkt auf mich“, „macht den Eindruck“, „ich vermute“ ...

4.5 Beobachtungsbeschreibungen und Lerngeschichten

Seit 2004 multipliziert das Deutsche Jugendinstitut deutschlandweit die auf das Konzept der Neuseeländerin Magret Carr zurückgehende Idee der „Learning stories“

⁸ Siehe Fußnote 7

(vgl. Leu u. a. 2007). Es wurde im Zusammenhang mit dem neuseeländischen Curriculum für die frühe Kindheit „Te Whariki“ entwickelt. In diesem Ansatz werden Qualitätsaspekte kindlicher Handlungsmuster in den Vordergrund gerückt und in Form von Bildungs- und Lerngeschichten dokumentiert. Die Beobachtung individueller Lernprozesse wird fokussiert mit dem Ziel, Bildungs- und Lernwege des Kindes zu erkennen und zu unterstützen. Deutungsmittelpunkt sind das Kind mit seinen Interessen und Fähigkeiten sowie die situativen Rahmenbedingungen, die bestimmte Handlungen und damit die Realisierung von Lernen ermöglichen, unterstützen oder auch erschweren. Dieses offen ausgerichtete Beobachtungsverfahren thematisiert explizit das Lernen des Kindes, um mit pädagogischen Interventionen dort anzusetzen, wo bereits Anzeichen für eine Entwicklung des Kindes zu finden sind. Jeder Beobachtung folgt eine Analyse der nach Carr festgelegten fünf Lerndispositionen: Interessiert sein – engagiert sein – standhalten bei Herausforderungen und Schwierigkeiten – sich ausdrücken und mitteilen – an einer Lerngemeinschaft mitwirken und Verantwortung übernehmen (vgl. Leu u. a. 2007, S. 48 ff.)

Lerndispositionen

Interessiert sein:	Was ist das Interesse in dieser Beobachtung? Woran erkenne ich es?
Engagiert sein:	Woran erkenne ich das Engagement des Kindes?
Standhalten bei Herausforderungen	Woran erkenne ich das Standhalten des Kindes? Was ist die Herausforderung?
Sich ausdrücken und mitteilen:	Wie drückt sich das Kind aus und teilt sich mit? Was ist die Mitteilung?
An einer Lerngemeinschaft mitwirken und Verantwortung übernehmen:	Woran erkenne ich, dass das Kind an einer Lerngemeinschaft mitwirkt und Verantwortung übernimmt?

Dieses Verfahren ist dialogisch und mehrperspektivisch angelegt und sieht vor, dass die Eindrücke unterschiedlicher Erzieherinnen festgehalten, verglichen und durch die Sicht verschiedener Kolleginnen ergänzt werden und in einen persönlichen Brief an das beobachtete Kind münden. Lerngeschichten sind in diesem Sinne Geschichten, die vom Lernen des Kindes erzählen. Sie basieren auf Beobachtungen, die mit Hilfe der fünf Lerndispositionen ausgewertet werden und eine Fokussierung der Ressourcen vornehmen. Mit einer positiv anerkennenden und wertschätzenden Sprache werden die Lernaktivitäten beschrieben und gewürdigt (vgl. ebd., S. 82).

Beispiel einer Lerngeschichte für Jakob

Lerngeschichte für Jakob

Heute möchte ich dir meine erste Lerngeschichte schreiben. Ich habe dir dabei zugesehen, wie du die Aufgaben im Mathebuch gelöst hast. Diese Aufgaben waren nicht so einfach, aber dennoch hast du dich durch das ganze Gemurmel deiner Klassenkameraden nicht davon abbringen lassen. Du hast dabei alles ganz genau in dein Heft geschrieben. Als ihr gemeinsam mit Frau Müller kontrolliert habt, hast du dich gefreut, dass das, was du geschrieben hast, richtig war. Auch hast du mir deine Lösungen noch einmal gezeigt. Sehr beeindruckt von dir war ich, als du in einer anderen Mathestunde eine Aufgabe an der Tafel gelöst hast. Als Frau Müller gefragt hat, wer dann nach vorne an die Tafel kommen möchte,

hast du dich gemeldet. Du hast dich getraut, diese Aufgabe vor der ganzen Klasse zu lösen. Du erinnerst dich bestimmt noch daran, dass ihr in dieser Stunde mit einem ganz neuen Thema angefangen habt, nämlich dem Rechnen mit Kommazahlen. Du hast dich als Erster an dieser schwierigen Aufgabe versucht. Als du dann vorne an der Tafel warst und die Kreide in der Hand hattest, hast du sofort angefangen zu rechnen. Du hast alles richtig vorgerechnet und dabei immer gesagt, was du genau machst. Ich glaube, dass es dir Spaß gemacht hat, denn du hast dich danach direkt noch einmal gemeldet, um vorzurechnen.

Es ist schon ein bisschen länger her, aber du kannst dich bestimmt noch an die Weihnachtszeit kurz vor den Ferien erinnern. In Deutsch habt ihr Lernwörter geübt, die zum Winter passen. Frau Müller hat euch dazu einen Text vorgelesen, einen Lückentext, bei dem du die Wörter richtig einsetzen solltest. An deinem Gesicht habe ich gesehen, dass du genau zugehört hast. Auch die schwierigen Wörter hast du aufschreiben können. Später beim Kontrollieren hattest du bei all den Wörtern nur einen einzigen Fehler, den du verbessern musstest, und wirktest zufrieden. Jakob, ich habe den Eindruck, dass du im Moment besonders am Rechnen mit Kommazahlen interessiert bist. Kannst du dir vorstellen, in der nächsten Woche einer kleinen Kindergruppe zu erklären, wie das Rechnen mit Kommazahlen geht? Außerdem möchte ich dir neue Aufgaben mit größeren Zahlen anbieten. Was hältst du davon?

Dein Sören Dillinger⁹

In dem Konzept des DJI ist vorgesehen, dass auch der Dialog mit den Eltern und dem Kind selbst geführt wird und dazu beiträgt, das Kind einschätzen und unterstützen zu können (vgl. ebd., S. 48-56). Carrs Konzept bietet mit seinen fünf Lerndispositionen einen bedeutsamen Ansatz, der zum Erkennen der Stärken einzelner Kinder führen und Analysehilfen für die Planung nächster Lernschritte geben kann. Die in dieser Weise am Lernprozess des Kindes orientierte Beobachtung und Dokumentation kann sowohl in der Schule wie in der Elementarerziehung gleichermaßen angewandt werden (vgl. auch Moser-Opitz und Graf 2007). Die Aufgabe, sich mittels systematischer Beobachtung und Selbstreflexion kindlichen Handlungen anzunähern, stellt sich in beiden Berufsfeldern: Für die Begleitung und Unterstützung von Bildungs- und Lernprozessen ist es bedeutsam, dass die Interessen und Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen angemessen wahrgenommen und beschrieben werden, um das pädagogische Handeln darauf abstimmen zu können. Gerade Grundschullehrende stehen vor der anspruchsvollen Aufgabe, zum Schuljahresende an der Stelle von Zeugnissen im Anfangsunterricht für jedes Kind Lernentwicklungsberichte anfertigen zu müssen. Vorliegende Studien zur Analyse von Berichtszeugnissen (vgl. Brügelmann et al. 2006; Valtin 2012) verweisen hier bislang eher auf ernüchternde Ergebnisse. Zum Schreiben von Berichtszeugnissen ist ein sensibler Umgang mit der Sprache bedeutend. Eine wertschätzende und auf Festschreibungen verzichtende Sprache kann Zugänge eröffnen, eine präzise Beschreibung des individuellen Lernstands sein, Anerkennung ausdrücken und Interesse signalisieren – das sind wichtige Voraussetzungen für die pädagogische Arbeit!

Literatur

Amann, K./ Hirschauer, St. (Hrsg.) (1997): Die Befremdung der eigenen Kultur. Frankfurt/a. M.: Suhrkamp

⁹Lerngeschichte eubes Studenten im Rahmen des Seminars: Kinder beobachten. WS 2010/2011, Universität Koblenz

- Beck, G./ Scholz, G. (1995): Beobachten im Schulalltag. Ein Studien- und Praxisbuch. Frankfurt am Main: Cornelsen
- Bollig, S. (2011): Notizen Machen, Bögen ausfüllen, Geschichten schreiben. Praxisanalytische Perspektiven auf die Materialität der bildungsbezogenen Entwicklung. In: Cloos, P./ Schulz, M. (Hrsg.) (2011): Kindliches Tun beobachten und dokumentieren. Weinheim und Basel: Juventa, S. 33-49
- Breidenstein G./ Kelle, H. (1998): Geschlechteralltag in der Schulklasse. Ethnografische Studien zur Gleichaltrigenkultur. Weinheim und München: Juventa
- Brügelmann, H. & Backhaus, A. & Brinkmann, E. & Coelen H. & Franzkowiak, T. & Knorre S. & Müller-Naendrup, B. & Oser, E. & Roth, S. (2006). Sind Noten nützlich – und nötig? Ziffernzeugnisse und ihre Alternativen im empirischen Vergleich. Frankfurt am Main: Grundschulverband
- Buschbeck, H. (1985): Reflektierende Beobachtung: Ein Arbeitsbericht mit Praxisbeispielen aus dem Projekt "Vorschulerziehung". Berlin
- Cloos, P./ Schulz, M. (Hrsg.) (2011): Kindliches Tun beobachten und dokumentieren: Perspektiven auf die Bildungsbegleitung in Kindertageseinrichtungen. Weinheim und Basel: Juventa
- Dewey, J. (2000): Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. Weinheim und Basel: Beltz
- Dietrich, C. (2011): Bildungstheoretische Notizen zur Beobachtung frühkindlicher Bildungsprozesse. In: Cloos, P./ Schulz, M. (Hrsg.) (2011): Kindliches Tun beobachten und dokumentieren: Perspektiven auf die Bildungsbegleitung in Kindertageseinrichtungen. Weinheim und Basel: Juventa, S. 100-115
- Gerstenmaier, J./ Mandl, H. (1995): Wissenserwerb unter konstruktivistischer Perspektive. In: Zeitschrift für Pädagogik Heft 41, S. 867-887
- Graf, U./ Moser-Opitz, E. (Hrsg.) (2007): Diagnostik und Förderung im Elementarbereich und Grundschulunterricht: Lernprozesse wahrnehmen, deuten und begleiten. Hohengehren/ Baltmannsweiler: Schneider.
- Grewe, W./ Wentura, D. (1997): Wissenschaftliche Beobachtung. München: Beltz – Psychologie Verlags Union
- Hirschauer, St. (2001): Ethnografisches Schreiben und die Schweigsamkeit des Sozialen. Zu einer Methodologie der Beschreibung, In: Zeitschrift für Soziologie, Jg. 30, H. 6, S. 429-451
- Krummheuer, G./ Naujok, N. (1999): Grundlagen und Beispiele interpretativer Unterrichtsforschung. Opladen: Leske und Budrich
- Kleber, E. W. (1992): Diagnostik in pädagogischen Handlungsfeldern. Weinheim und München: Juventa
- Leu, H. R./ Flämig, K./ Frankenstein, Y./ Schneider, K./ Schweiger, M. (2007): Bildungs- und Lerngeschichten. Bildungsprozesse in früher Kindheit beobachten, dokumentieren und unterstützen. Weimar, Berlin: Verlag das Netz
- Meyer-Drawe, K. (2008): Diskurse des Lernens. München: Fink
- Miller, M. (1986): Kollektive Lernprozesse. Studien zur Grundlegung einer soziologischen Lerntheorie. Frankfurt a. M: Suhrkamp
- Prange, K. (2012): Die Zeigestruktur der Erziehung. Paderborn, München, Wien, Zürich: Schöningh, 2. Auflage
- Scholz, G. (2008): Der Sprung über die Bank. In: Mitgutsch, K. u. a. (Hrsg.): Dem Lernen auf der Spur. Die pädagogische Perspektive. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 78-96

- Scholz, G. (2009): Lernen als kommunikative Haltung. Überlegungen zu einem erziehungswissenschaftlichen Lernbegriff. In: Strobel-Eisele, G./ Wacker, A. (Hrsg.): Konzepte des Lernens in der Erziehungswissenschaft. Phänomene, Reflexionen, Konstruktionen. Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft, Bd. 31. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 157-171
- Soeffner, H.- G. (2004): Auslegung des Alltags – Der Alltag der Auslegung. Weinheim und Basel: Suhrkamp
- Streudel, A. (2008): Beobachtung in Kindertagesstätten: Entwicklung einer professionellen Methode für die pädagogische Praxis. Weinheim und München: Beltz Juventa
- Viernickel, S. (Hrsg.) (2009): Beobachtung und Erziehungspartnerschaft. Reihe Offensive Bildung. Berlin/Düsseldorf/Mannheim: Cornelsen
- Wawrinowski, U./ Martin, U. (2003): Beobachtungslehre. Weinheim und München: Juventa, 4. überarbeitete Auflage