

Sabine Knauer

## Teilnehmende Beobachtung im Zwei-Lehrer-System am Beispiel integrativen Unterrichts

### 1. Strukturmerkmale integrativen Unterrichts

Eine Vorstellung von Integration, die sich darauf beschränkt, "behinderte" Kinder in eine frequenzreduzierte Grundschulklasse aufzunehmen, ihnen dort neben dem Unterricht therapeutische Hilfen anzubieten, ansonsten aber alles beim alten zu lassen, greift zu kurz. Integrativer Unterricht umfaßt sowohl vom theoretischen, gesellschaftlich-pädagogischen Vorverständnis (vgl. z. B. *Eberwein* 1984 und *Feuser/Meyer* 1986) als auch aufgrund der in seiner praktischen Umsetzung sich erweisenden Notwendigkeiten (vgl. z. B. *Demmer-Dieckmann* 1991 und *Bews* 1992) eine Reform des Grundschulunterrichts. Somit bietet die sich bundesweit (in unterschiedlicher regionaler Ausformung) ausbreitende Integrationsbewegung die Chance, die Bestrebungen nach einer inneren Reform der Grundschule entscheidend voranzutreiben.

Die pädagogischen Bedürfnisse bislang als "behindert" betrachteter und daher sonderbeschulter Kinder sind gesellschaftlich und politisch akzeptiert. Den "normalen" Kindern wird hingegen traditionell dieses Recht auf besondere erzieherische Bedürfnisse nur sehr eingeschränkt zugestanden, sie haben sich nach der Decke (des Rahmenplans) zu strecken. Sind nun "behinderte" Kinder in der Klasse, auf deren Voraussetzungen sich der Unterricht einzustellen hat, verändert sich die pädagogische Perspektive und läßt auch die "normalen" Kinder differenzierter in ihren Stärken und Schwächen erscheinen: man kann schlecht ein "lernbehindertes" Kind integrieren und gleichzeitig ein lese-rechtschreibschwaches aussondern.

So gesehen kann Integration als Umweg betrachtet werden, zu einer Schule nicht nur für alle Kinder, sondern für jedes Kind zu gelangen. Diese Entscheidung zieht aber eine Umorientierung des gesamten schulischen Geschehens nach sich:

Auf der inhaltlichen Ebene richtet sich integrativer Unterricht an den Lebenserfahrungen und Lernvoraussetzungen der Schüler aus.

Auf der methodisch-didaktischen Ebene beinhaltet er zwangsläufig binnendifferenziertes Arbeiten, das auch von den ohnehin illusionären Ansprüchen zielgleicher Stoffvermittlung abrücken läßt. Den Kindern müssen unterschiedliche Lern- und Arbeitsweisen und ein unterschiedliches Lern- und Arbeitstempo zugestanden werden. Daraus entwickeln sich Tages- und Wochenplanarbeit, Freie Arbeit und eine Öffnung des Unterrichts.

Auf der diagnostischen Ebene löst die förderdiagnostische Sichtweise die defizitorientierte ab: der Unterricht setzt dort an, wo das Kind in seiner Entwicklung steht und nicht dort, wo es stehen "sollte". Die Gesamtheit der kindlichen Persönlichkeit rückt in den Blickpunkt, das Kind wird nicht mehr auf Teilaspekte (z. B. kognitive Fähigkeiten) reduziert wahrgenommen. Gegenstand der pädagogischen Diagnostik wird der umfängliche Entwicklungsprozeß des Kindes; Auffälligkeiten/Störungen werden polyätiologisch begriffen. Das heißt, daß an die Stelle punktueller Diagnostik eine Verlaufsdiagnostik tritt, die nicht mehr nur über einzelne Tests, sondern durch langfristige Beobachtung zu leisten ist.

Demzufolge verändert sich auch die Leistungsbeurteilung: Der verbale Lernentwicklungsbericht auf Grundlage eines pädagogischen Leistungsbegriffs ersetzt die Ziffernbenotung. Der Prozeß der individuellen Lernentwicklung wird beschrieben, nicht beurteilt.

Auf der sozialen Ebene tritt, da in differenziertem Unterricht eine lineare Vergleichbarkeit der Schülerleistungen ohnehin nicht möglich ist, kooperatives Verhalten anstelle der Konkurrenz um Rangplätze. Individuelle Stärken werden genutzt als Stärke der Gemeinschaft, Schwächen werden als solche akzeptiert und gemeinschaftlich zu meistern gesucht. Dieses Bemühen schlägt sich nieder in gemeinsamen Zielsetzungen und Auswertungsgesprächen in der Klasse (Morgen-/Abschlußkreis), in gemeinsamen Arbeitsvorhaben (Projekten) sowie in veränderter unterrichtlicher Interaktion, nämlich gegenseitigem Verstehen/Verständnis, Hilfe und Unterstützung.

In Konsequenz der Einbeziehung "sonder"-pädagogischer Schwerpunkte ändert sich auch die Rolle der Lehrer:

1. Definiert man mit *Kobi* (1987) Heilpädagogik als Beziehungswissenschaft, richtet sich das erzieherische Interesse wesentlich auch auf die kommunikativen und interaktionalen Abläufe im Unterricht, um behindernde Elemente abzubauen.
2. Orientieren Lehrer ihren Unterricht an einer ganzheitlichen Sicht vom Kind und seinen Lebensbezügen, erfährt die pädagogische Dimension ihrer Arbeit eine Umdeutung vom Erziehen zum Begleiten. Die Schülerrolle definiert sich um vom Objekt des zu Unterweisenden zum aktiv gestaltenden Subjekt seiner Lernprozesse und Partner im gemeinsamen Arbeiten. Lehrer haben geeignete Inhalte, Methoden, Medien bereitzuhalten und anzubieten, nicht aber verbindlich vorzuschreiben.
3. Integrativer Unterricht steht und fällt mit der Kooperation von Grund- und Sonderschullehrern, die idealtypisch nicht getrennt voneinander, sondern gemeinsam, aufeinander abgestimmt im Zwei-Lehrer-System stattfindet. Eine solche "integrative Kooperation" (*Kreie* 1989, 18) setzt aber eine Öffnung der Lehrer nach innen (auf sich selbst gerichtet) und außen (dem Koop-Kollegen gegenüber) voraus.

Die vielschichtigen Anforderungen integrativen Unterrichts erfordern also eine Abkehr von einem pädagogischen Selbstverständnis der Lehrer als "Macher". An die Stelle

"wasserdichter" Unterrichtsorganisation, -planung und -durchführung tritt die Aufgabe, angemessene Angebote auszuloten und ihre Angemessenheit stetig zu überprüfen. Gleichzeitig gilt es, das eigene Verhalten ständiger Reflexion zu unterziehen und so den Veränderungsprozeß selbstkritisch zu betrachten.

All dies bedarf - zumal in der augenblicklichen Anfangsphase flächendeckender Integration - einer Sensibilisierung der Eigen- und Fremdwahrnehmung. Die lange favorisierten quantifizierenden Verfahren der Leistungsmessung, Leistungsbeurteilung, Intelligenzmessung, Rechtschreibtests, Soziogramme etc. können zu einem solchen holistischen Herangehen nur insofern beitragen, als sie Hinweise auf spezielle Schwierigkeiten geben können; eine kausale und konsekutive Interpretation leisten sie nicht. Hieraus gewinnt teilnehmende Beobachtung im integrativen Unterricht ihren Stellenwert. Sie richtet sich auf die Analyse kindlicher Lebenswelten, auf das Verstehen von Verhaltensweisen in situativen Kontexten, auf die Betrachtung von Entwicklungsverläufen, auf die Wahrnehmung von Gruppenprozessen und schließlich auf die Reflexion des Lehrerverhaltens und eröffnet so ein Spektrum von Handlungsmöglichkeiten, deren Erfolg nicht mehr an Kriterien wie "richtig" oder "falsch" gemessen wird, sondern die allenfalls als "angemessen" oder "nicht passend" eingeschätzt werden können.

Teilnehmende Beobachtung ist also als zentrales, konstitutives Moment integrativen Unterrichts anzusehen; gleichzeitig stellt sie ein unverzichtbares Instrument der pädagogischen Selbstreflexion, der Einschätzung der kommunikativen und interaktionalen Abläufe und damit eine Grundvoraussetzung für gelingende Zusammenarbeit im Zwei-Pädagogen-System dar. Daß sie so wenig explizit thematisiert wird, mag zwei Gründe haben: Erstens findet sie eher unbemerkt statt, denn wir ziehen es vor, Handlungen/Aktionen zu bemerken, nicht aber kontemplatives, reflektierendes Verhalten. Zum zweiten haftet qualitativen Methoden immer noch das Etikett der Unwissenschaftlichkeit, des nicht Nachprüfbaren an, und diesem Vorwurf möchte man sich nicht aussetzen. Dies ist im Falle engagierter Integrationslehrer umso verständlicher, als sie ihre Praxis ohnehin häufig genug in Frage gestellt und an externen Kriterien gemessen sehen.

Eine Theorie teilnehmender Beobachtung für den Unterricht, bzw. als von den unterrichtenden Lehrern anzuwendende Methode, existiert bislang nur in Ansätzen (z. B. *Buschbeck* 1985; *Köck* 1990; *Langer/Langer/Theimer* 1990). In diesem Zusammenhang sei darauf hingewiesen, daß die Kriterien herkömmlicher Unterrichtsanalyse einem sich öffnenden, dynamischen Selbstverständnis von Unterricht, einer ganzheitlichen Sichtweise vom Kind und einer Schwerpunktsetzung auf die interaktionalen Prozesse nicht gerecht werden können.

## 2. Erschließen von Lebenswelten als Voraussetzung ökosystemisch valider Beobachtungen

Eine bedeutsame Rolle spielt der - häufig unreflektiert - internalisierte Bezugsrahmen, auf den Lehrer ihre Wahrnehmungen im Unterricht beziehen. Hier zeigen ökosystemische Ansätze eine neue Dimension sozialwissenschaftlichen und somit pädagogischen Denkens und Handelns auf.

Aus ökosystemischer Sicht stellt sich dem Lehrer die Aufgabe, die Funktionsweisen und Interdependenzen der Handlungssysteme seiner Schüler bestmöglich zu erforschen, um ihre Ausgangslage analysieren zu können. Für ein Verständnis dieser Ausgangslage, wie sie sich für den einzelnen Schüler abbildet, ist es zugleich erforderlich zu erkennen, wie der Schüler seine Lebenswelt und sich in ihr sieht. Sodann muß es dem Lehrer gelingen, das Zusammentreffen der unterschiedlichen außerschulischen Lernumwelten und inneren Welten der in der Schulklasse zufällig zusammentreffenden Individuen, deren Handlungssysteme sich ggf. bis hin zur Makroebene (z. B. türkische/deutsche Schüler) unterscheiden, als neues Mikrosystem, nämlich das der Klasse, zu sehen und die sich neu ergebenden systemischen Funktionszusammenhänge in ihrer Rückwirkung auf die einzelnen Schüler und die Gesamtheit der Gruppe wahrzunehmen.

Ein solches pädagogisches Selbst- und Fremdverständnis verändert die schulische Arbeit von Grund auf: Diagnose wird be- statt zuschreibend, Lernen und Unterrichten orientieren sich an den Lebenswirklichkeiten der Schüler (und Lehrer), Lernziele gelten individuell und vorläufig, Leistung wird am Entwicklungsprozeß und nicht am Ergebnis gemessen.

Demnach ist jedes unterrichtliche Handeln die praktische Umsetzung eines Entwurfes, einer Hypothese der sozioökologischen Bedingungen einer Klasse, die sich an der Praxis zu verifizieren hat. Sollte sie sich als "richtig", d. h. ökologisch relevant erweisen, gehört sie immer schon der Vergangenheit an, denn das Handeln (der "Eingriff") hat die Realität (Ökologie) verändert. Daher können pädagogische Analysen und Planungen stets nur vorläufigen Charakter haben und sollten sich selbst auch in dieser Beschränkung akzeptieren (vgl. *Sander* 1987, 213).

Ökosystemische Schachtelungen und ihre konkreten Funktionsweisen erschließen sich aber weder durch quantitative, standardisierte Verfahren noch durch Beobachtungen und Befragungen "von außen".

Sollen Beobachtungen von Lehrern ökologisch valide sein, d. h. sollen sie die Lebens-/Alltagswelt der Schüler einer Klasse als Mikrosystem widerspiegeln, muß der Lehrer mit dieser Lebenswelt und den sie umgebenden und beeinflussenden Mikrosystemen vertraut sein.

Er muß die außerschulische und schulische Lebenswelt des Kindes in ihrer jeweiligen Symptomatik und ihren Wechselwirkungen erkennen und als eigenständige (subjektive) Wirklichkeit für das Kind anerkennen können. Gefordert ist das Nachvollziehen des

kindlichen Entwicklungs- und Aneignungsprozesses, wie er sich in den jeweiligen Lebenswelten und im Alltagshandeln darstellt. Erst vor dem Hintergrund fundierter Kenntnisse der kindlichen Lebenswirklichkeiten kann teilnehmende Beobachtung die Funktion ökologisch valider Unterrichtsanalyse erfüllen.

Hierin besteht für den Lehrer eine der schwierigsten Aufgaben, denn der Bruch zwischen seiner eigenen und der Lebenswelt der Kinder zieht sich durch mehrere Dimensionen. (Zugleich ist er, verglichen mit dem Sozialforscher, im Vorteil, denn immerhin teilt er ein Stück eigener Lebenswelt mit den Kindern: den Schulvormittag. Er muß ihn nur als seine eigene Lebenswirklichkeit realisieren.)

Die Lebenswirklichkeit des Lehrers unterscheidet sich von der seiner Schüler in der

- Dimension des Alters (Erwachsener/Kind);
- historischen Dimension ("Kindheit heute");
- Dimension der Freiwilligkeit (Berufswahl/Schulpflicht);
- Dimension der gesellschaftlichen Rollenzuweisung, konkret: Hierarchie/Abhängigkeit (Lehrer/Lernender, Beurteiler/Beurteilter; "Lehrjahre sind keine Herrenjahre")

und zudem unter Umständen in der

- Dimension der sozialen Schichtzugehörigkeit (Lehrer entstammen meist, gehören aber spätestens mit Berufseintritt der Mittelschicht an und repräsentieren - ungewollt oder willentlich - die bürgerliche Institution Schule),
- Dimension der Geschlechtszugehörigkeit,

demzufolge der

- Dimension: Zugang zu gesellschaftlicher Macht (durch Wissen, Geld, soziale Kompetenz, Rollenzuweisungen...)

sowie - im Falle "behinderter" oder "von Behinderung bedrohter" Kinder - in der

- Dimension "Normalität"/"Abweichung".

Hinzutreten kann als Komplex kultureller Identitätsproblematik die

- Dimension Deutscher/Ausländer.

Welche Möglichkeiten eröffnen sich dem Lehrer, der sich des Ausmaßes der Verschiedenheit seiner eigenen Lebenswelt von der seiner Schüler bewußt ist und dennoch ein ausreichendes Maß an Empathie aufbringt, diese Unterschiede im sozialen Miteinander zu überbrücken (wohlgemerkt: "überbrücken" - unter einer Brücke fließt immer noch Wasser!)?

Der Lehrer kann die primäre Lebenswelt seiner Schüler so weit als möglich erfahren, indem er sie aufsucht.

Hausbesuche lassen greifbare Einblicke in die Wohnsituation, das familiäre Kommunikationsklima und die Rollenverteilungen zu. Aufschlußreich sind auch Besuche im Kindergarten/Hort oder auf dem Spielplatz. Nicht selten erscheinen Verhaltensweisen von Kindern, obschon denen im schulischen Alltag ähnlich, dem Lehrer in einem anderen Licht, nur weil er selbst den institutionellen Rahmen verlassen hat und vom Druck der Rahmenplanerfüllung, der Kontrolle durch Schulleitung und Kollegen befreit ist. Die Einbeziehung der außerschulischen Lebenswelt der Schüler ermöglicht Lehrern und Schülern, sich ohne den rigiden institutionellen Rahmen zu begegnen. Die Dimension der Rollendefinitionen gilt nur noch bedingt. Hierdurch verändert sich auch die Sichtweise auf die Kinder und das Verhältnis zu ihnen im Unterricht.

Im Zusammenhang integrativen Unterrichts verdient ein Kriterium besondere Beachtung, nämlich das des Selbstverständnisses von "Behinderten" und der Fremdsicht auf sie. Da der "Behinderte" gar nicht anders kann, als die ihn umgebenden Handlungssysteme für sich als "normal", sprich: alltäglich und selbstverständlich zu internalisieren, weil ja die in ihrer Folge "behindernden" Beeinträchtigungen Teil seiner selbst sind, verliert entweder der Begriff der "Sonder"-pädagogik oder der Pädagogik schlechthin seinen Sinn. Pädagogik hat anzusetzen an den Erziehungsbedürfnissen ihrer Klientel ("needs"), und diese sind in jedem Falle besondere, weil individuell zu bestimmende. Um die jeweiligen "special educational needs" (*Warnock-Report* 1978) aber zu erkennen, sind Kenntnisse und Verständnis der Lebenswelten unerlässlich.

Die Lebenswelt "Behinderter" zu verstehen, heißt nicht nur, beispielweise selbst zu erfahren, welche Schwierigkeiten es mit sich bringt, Alltagsverrichtungen zu meistern (z. B. mit dem Rollstuhl U-Bahn zu fahren), sondern auch, die Bewältigungs- und Vermeidungsstrategien sowie die Reaktionen der Umwelt (Wegsehen, verschämtes Hinsehen, überdeutliches Mitleid usw.) zu erfahren. Der "Behinderte" erfährt sich selbst nicht nur als Mensch unter Menschen, sondern stets zugleich als "Besonderer". Sein Selbstbild vereint immer seine direkte Sicht auf sich selbst und die Sichtweise der Umwelt auf sich als Besonderen.

Versuche, in fremde Lebenswelten vorzudringen, unterliegen zwangsläufig Beschränkungen. Fremdverstehen kann in jedem Falle nur ein Versuch der Annäherung sein, denn schon das Bewußtsein, daß es sich um eine willentliche und begrenzte Aktivität handelt, verändert den Aspekt (vgl. *Kobi* 1987, 68).

Dennoch bringt eine Annäherung den Vorteil, gemeinsame Verstehensebenen zu schaffen (zwei Zeugen eines Unfalls können sich trotz unterschiedlicher Wahrnehmung und Interpretation der Vorgänge über das Faktum "dann hat es geknallt" verständigen).

"Man muß sich vielmehr gegenseitig verstehen. Verlangt wird demnach, daß sich beide Seiten verständig - was auch verständlich beinhaltet! - machen; das Fördergeschehen ist 'auf eine gemeinsame Sinnebene' (*Kobi*) zu stellen." (*Wöhler* 1987, 99)

Diese Voraussetzung kann als Prinzip ökologisch orientierter (Sonder-)Pädagogik gelten.

Das Zwei-Pädagogen-System eröffnet Möglichkeiten, den allgemeinen Unterricht nicht nur "behindertengerecht" zu gestalten, d. h. spezielle Hilfen für die integrierten Kinder anzubieten, sondern den Unterricht für alle Beteiligten (also auch die Lehrer!) auf eine andere qualitative Stufe zu heben, auf der sich die Frage der "Integration" nicht als solche stellt, sondern es allenfalls um "Nichtaussonderung" (schon das Wortungeheuer entlarvt seine Herkunft aus der bisher verbreiteten Praxis: der Aussonderung) gehen kann.

### 3. Worauf richtet sich teilnehmende Beobachtung im Unterricht?

Teilnehmende, reflektierende Beobachtung setzt die mit der Kind-Umfeld-Analyse initiierte, ökosystemische pädagogische Sichtweise im Schulalltag fort. Ohne konsequente, kontinuierliche Weiterführung der Kind-Umfeld-Analyse und der Ableitung pädagogischer Entscheidungen aus eben dieser Analyse auch nach dem Termin der Einschulung müssen alle Versuche umzudenken letztlich doch wieder an (statischer) Feststellungsdiagnostik ausgerichtet bleiben. Glaubwürdig kann eine förderdiagnostische, integrative Pädagogik zudem nur sein, wenn sie nicht lediglich für die "auffälligen" Kinder gilt. Zu fordern sind demzufolge förderliche und an den kindlichen Lebenswelten ausgerichtete Lernbedingungen für alle Kinder.

Vielschichtigkeit und Vielfalt der Handlungsbezüge im Unterricht erschweren eine standardisierte Beobachtung. Im Unterschied zum sozialwissenschaftlichen Forscher sehen sich Lehrer vor die Schwierigkeit gestellt, sich nur in seltenen Einzelfällen ihre Beobachtungszeiten, die Beobachtungseinheiten oder ein spezielles Kind aussuchen zu können. Sie müssen i. a. zugleich die Gruppe und den einzelnen "im Auge haben" und pädagogisch (re)agieren. Das Problem der letztlich Uneingrenzbarkeit des interaktionalen Geschehens und seiner Deutungsversuche erfordert eine offene Beobachtungsmethodik, soll das Ergebnis aussagekräftig (sinnstiftend) sein. Insbesondere bei Unterricht, der auf rigide Verhaltensnormen verzichtet, erschließt sich dem Beobachter nicht unbedingt ein logisch aufgebautes und vorhersagbares Kontinuum.

Beobachtungen gelten grundsätzlich der gesamten Komplexität des Feldes und umfassen, unter der Einschränkung jeweiliger situativer Selektion und Akzentuierung, folgende Faktoren:

- Interaktionen in Groß- und Kleingruppe
- Soziales Klima in der Großgruppe und in Kleingruppen
- emotionale Befindlichkeit und Entwicklung einzelner Kinder
- soziales Befinden und Verhalten einzelner Kinder
- verbale und nichtverbale Kommunikationsstrategien und -charakteristika
- Entwicklung der basalen Wahrnehmung, der Raumwahrnehmung, der Lateralität und der Wahrnehmungsverarbeitung

- Entwicklung der musischen, kognitiven, fein- und grobmotorischen Fähigkeiten und Fertigkeiten
- Entwicklung bei spezifischen Rückständen, Schädigungen oder Auffälligkeiten
- besondere Vorlieben und Fähigkeiten
- Sprachverhalten
- Lern- und Arbeitsweisen
- Lehrerverhalten und seine Auswirkungen.

Wird zudem der kommunikative Charakter von Räumen und Zeitstrukturen mitbedacht, fließen in die Reflexion der Beobachtungen auch Überlegungen zur räumlichen Anordnung, Ausstattung und zeitlichen Rhythmisierung ein.

Im Unterricht laufen unbewußte Wahrnehmung, naive und gezielte Beobachtung, ihre Reflexion und pädagogisches Handeln gleichzeitig ab und sind eng miteinander verwoben. Was eben noch kaum bewußt wahrgenommen wurde, kann im nächsten Augenblick die volle Aufmerksamkeit des Lehrers beanspruchen.

In der Praxis besteht weder zeitliche noch kausale Priorität zugunsten Beobachtung, Reflexion oder erzieherischem Handeln; alle drei Dimensionen pädagogischer Realität beziehen sich vielmehr stets und auf jeder ihrer Stufen aufeinander und bedingen sich gegenseitig.

Beobachtung findet (auch) im Unterricht als "naive Beobachtung" ständig statt. Sie kann verstanden werden als das Ergebnis (natürlicher, selektiver, individuell akzentuierter) Wahrnehmung verbunden mit präreflexiver Deutung. Hierin sind das Selbstverständnis des Lehrers und sein individuell geprägter Zugang zum Schüler verschmolzen.

Um den Weg zu reflektierender Verarbeitung von Erleben und Beobachtung zu ebnen, ist das bewußte Zulassen präreflexiver Deutungsmuster ein unerläßlicher Schritt:

Das Zwei-Pädagogen-System schafft die Voraussetzung, Beobachtungen und Erlebnisse in der Klasse unmittelbar einem Partner mitzuteilen. Die Anteilnahme des Kooperationslehrers entlastet emotional und weitet, zumal wenn der zweite Lehrer die Abläufe beobachten und daher als Situationsteilnehmer nachvollziehen kann, den Blick für ein Verständnis des kindlichen Verhaltens ohne den Ballast von (nach innen gerichteter) Selbstverleugnung oder (nach außen gegen das Kind oder die Klasse gerichteter) Groll. Das rasche "Zwischen-Tür-und-Angel"-Gespräch, der kurze Blickaustausch ist die knappste und zugleich umfangreichste Art der Mitteilung und schützt ein Ereignis vor Verdrängung und somit vor Vergessen.

Gezielte ("strukturierte") Beobachtung beruht auf speziellen pädagogischen Fragestellungen. Sie sucht nach Indikatoren, die bestimmte, während der naiven Beobachtung aufgefallene Verhaltensweisen als typisch (systematisch) oder zufällig einordnen lassen. Überdies geht in die gezielte Beobachtung das in der Kind-Umfeld-Analyse gewonnene Vorwissen und

Vorverständnis ein, so daß sie sich im Falle sogenannter "Integrationskinder" vorrangig auf die Situationen und Verhaltensweisen richten wird, in denen am ehesten Schwierigkeiten aufgrund persönlicher Beeinträchtigungen oder der Inkompatibilität der Lebenswelten Familie/Schule zu erwarten sind.

Spezielle pädagogische Fragestellungen dürfen sich aber nicht ausschließlich auf die Beobachtung bestehender oder erwarteter Probleme beschränken. Der Beobachtungsauftrag kann beispielsweise auch darin bestehen zu erfahren, wie einzelne Kinder oder Gruppen Arbeiten auswählen, anfangen, besprechen, sich gegenseitig helfen usf. Wenn zwei Lehrer in der Klasse sind, kann gewährleistet werden, daß der eine ohne ständige Unterbrechung gezielt beobachtet, während der andere ihn "abschirmt". Dies muß nicht heißen, daß der Beobachter sich vollständig der Interaktion entzieht: er kann z. B. eine Gruppe beobachten, während er mit am Tisch sitzt und ggf. Hilfestellungen gibt oder aber die Pausenmilchverteilung mit Kindern organisiert; wichtig ist nur, daß er nicht ununterbrochen durch anderes abgelenkt wird, damit er seinen "roten Faden" behält.

Die dritte Stufe der Beobachtung schließlich - und in sie fließen schon verschiedene Reflexionsebenen ein - wendet sich dem Lehrerverhalten und der Auswirkung pädagogischer Maßnahmen auf die Kinder zu.

#### 4. Festhalten der Beobachtungen

Jede Versprachlichung beinhaltet bereits eine Entfernung vom ursprünglichen Ereignis. Dies trifft in wachsendem Ausmaß für jede Form von Verschriftlichung zu, da wiederum "übersetzt" wird. Die ökologische Validität aufgezeichneter Beobachtung bedarf skeptischer Prüfung. Verschriftlichung, Anstreichen in Kategoriensystemen, Ankreuzen in Ratingskalen - alle diese Verfahren entspringen dem Wunsch, den flüchtigen Moment der Beobachtung festzuhalten, mitteilbar, d. h. zum Gegenstand, zu machen.

Am ehesten lassen Stichwortprotokolle Raum für die erlebte Erinnerung, d. h. für das Aktualisieren der ganzheitlichen Situationswahrnehmung durch assoziative Vorgänge. Diesen Vorzug leisten sie aber nur für den Schreiber selbst - der Leser assoziiert seinen eigenen, subjektiven und lebensweltlichen Hintergrund.

Denkbar sind verschiedene erprobte Formen des Festhaltens von Beobachtungen: Protokolle, Tagebücher, Karteien usw.; hervorragend eignen sich auch Tonband- und Videomitschnitte.

Während des Unterrichts zu protokollieren, birgt Schwierigkeiten in sich. Die Situation kann es erfordern, daß der Lehrer unvorhersehbar so stark als Teilnehmer einbezogen wird, daß seine Aufzeichnungen darunter leiden (im Zwei-Lehrer-System kann dieses Problem allerdings verringert werden; s. o.). Zudem müssen direkte (Fragen) und indirekte (Verhaltensänderungen) Reaktionen der Kinder auf das Protokollführen mitbedacht werden.

Um qualitative Eindrücke quantitativ zu stützen, können systematische Protokolle im Unterricht notwendig sein. (Wenn z. B. ein Lehrer den Eindruck hat, ein Kind unterbreche häufig andere beim Sprechen, kann diese Annahme nur quantitativ belegt werden.) Der Skepsis der Kinder gegenüber den Aufzeichnungen kann am ehesten durch Offenheit begegnet werden. In höheren Klassen können auch die Schüler selbst zeitweilig Beobachtungen durchführen und aufzeichnen; zum einen erfährt die Wahrnehmungsakzentuierung hierdurch eine wesentliche Erweiterung (ökologische Validität!), zum anderen bildet sich hierin eine Annäherung an symmetrische Kommunikationsformen ab.

Im Unterricht entstandene Protokolle haben gegenüber späteren Aufzeichnungen den Vorteil der zeitlichen und kontextuellen Unmittelbarkeit. Dennoch ist in einer zweiten Phase die im Moment des Protokollierens vorgenommene Schwerpunktsetzung zu überprüfen.

Dieser zweite Schritt, durchgeführt im Zusammenhang mit und in der Funktion täglicher Unterrichtsanalyse und -planung, birgt allerdings auch die Gefahr, Ereignisse zu stark zu relativieren, weil beispielsweise die akute Enttäuschung eines Schülers über eine mißlungene Arbeit letztlich durch andere Ereignisse überlagert wurde. Mit der zweiten Interpretationsstufe verliert die erste nicht an prinzipieller Gültigkeit, sondern gewinnt ggf. erneut an Bedeutung, wenn das beobachtete Verhalten in anderen situativen Zusammenhängen wiederholt auftritt. Besonders hilfreich erscheint das "doppelte Protokoll" im Zwei-Lehrer-System, weil unterschiedliche Wahrnehmungen verglichen werden können und eine Diskussion über die verschiedenen Interpretationsmuster ermöglicht wird. Die Übergänge zwischen Beschreibung und Bewertung eines Verhaltens sind fließend. Eine deutlichere Trennlinie wird im Vergleich der Aufzeichnungen verschiedener Beobachter wahrscheinlich. Ihre Validierung erfahren die Aufzeichnungen in der kommunikativen Auseinandersetzung zwischen den an der gemeinsamen Lebenswelt (in unserem Falle der Schulklasse) Beteiligten. Hier sind an erster Stelle die beobachteten Kinder selbst zu nennen: sie können subjektive Interpretationen ihrer Absichten und Handlungen abgeben, die ihre Lebenswelterfahrung reflektieren ("kommunikative Validierung", vgl. *Bergold/Breuer* 1987, 25 u. 44, sowie *Heinze* 1987, 101f.) und Fehldeutungen korrigieren. Ein weiteres Korrektiv stellt der Vergleich und die Diskussion der Einschätzungen der kooperierenden Lehrer dar ("intersubjektive Validierung").<sup>1</sup>

Wenn die Unterrichtssituation unmittelbares Mitprotokollieren nicht zuläßt, können auch nachträglich angefertigte Gedächtnisprotokolle als Gesprächsgrundlage dienen. Der zeitliche Abstand zwischen dem aufzuzeichnenden Ereignis und der Aufzeichnung sollte allerdings möglichst gering sein; außerdem sollte beachtet werden, daß nicht neue Ereignisse das zu protokollierende überlagern. D. h., Beobachtungen eines Unterrichtsvormittages sollten noch am selben Tage notiert werden, damit die Eindrücke nicht durch den darauffolgenden Tag relativiert oder modifiziert werden. Wenn besondere Vorkommnisse bemerkt werden, ist im

Fälle der nachträglichen Aufzeichnung das "doppelte Protokoll" von besonderer Bedeutung, um gemeinsame und unterschiedliche Situationswahrnehmungen herausarbeiten zu können. Tonband- und Videoaufzeichnungen sind außerordentlich hilfreich zur Reflexion der eigenen Beobachtungen, aber auch bei der intersubjektiven Validierung und als Grundlage gemeinsamer pädagogischer Reflexion. Sie blenden zwar das jeweilige Umfeld weitgehend aus, erlauben aber die Segmentierung längerer Zeit- und Sinneinheiten und deren beliebig häufige Wiederholung, so daß Einschätzungen anhand von Mikroeinheiten begründet oder widerlegt werden können.

## 5. Auswertung und Reflexion der Beobachtungen: kommunikative Validierung

"Kommunikative Validierung" ist als wissenschaftliches Instrument umstritten, da sie immer schon eine Modifikation des Untersuchungsgegenstandes beinhaltet. (Ein Schüler, dem sein protokolliertes Verhalten zur Interpretation vorgelegt wird, wird künftig diesen Umstand mitberücksichtigen. Insofern ändert sich sein Verhalten, weil sich sein Verhältnis zum eigenen Verhalten ändert. - Dies trifft auch auf Lehrer zu, die ihr Verhalten reflektieren oder gemeinsam thematisieren.) In zwischenmenschlichen, also auch in pädagogischen Prozessen (die nicht der Wissenschaft zuliebe ablaufen) ist dies aber weder auszuschließen noch grundsätzlich unerwünscht, bietet jedoch andererseits den Vorzug ganzheitlicher, umfassender, d. h. lebensweltlich relevanter Informationsaufnahme.

Als in jeder Hinsicht bedeutsam und hilfreich erweisen sich "Zwischen-Tür-und-Angel"-Gespräche. Neben der unmittelbaren Entlastungsfunktion, neben der weder durch Reflexion noch durch zeitliche Distanz und Verschriftlichung verfälschten Aussagekraft bieten sie Grundlagen zur Herstellung, aber auch zur Überprüfung intersubjektiver Validität. Ein Sichverstehen im Augenblick (im Wortsinne) signalisiert mindestens die Übereinstimmung der Wahrnehmung. Kann kein unmittelbares Verstehen hergestellt werden, ist Anlaß für ein Gespräch über unterschiedliche Wahrnehmungsweisen und/oder Kommunikationsformen gegeben. Gespräche können und sollten überhaupt zu nahezu jeder Zeit stattfinden: in der Pause, vor und nach dem Unterricht, nachmittags, abends - persönlich oder am Telefon. Das sichert den ungehemmten Fluß des Informationsaustausches, der der Dynamik der Prozesse in der Klasse gerecht zu werden hat.

Erfahrungsgemäß sind ausführliche Gespräche zu Beginn und später bei besonderen Anlässen täglich erforderlich. Ist die Situation erst überschaubar, und ist gegenseitiges Verstehen nicht ständig von neuem zu kommunizieren, verringern sich Bedarf und Bedürfnis an derart zeitintensivem Austausch.

Daneben bewährt sich ein wöchentlicher "jour fixe", an dem Beobachtungen reflektiert werden und das weitere pädagogische Handeln geplant wird. Ein fester Termin birgt, mag er auch zunächst formal erscheinen, etliche Vorteile. Er beugt der Gefahr vor, allgemeine

Entwicklungstendenzen und ihre Anzeichen zu übersehen, sowie neben den Schwierigkeiten die positiven Verläufe zu vergessen und die "unauffälligen" Kinder wenig zu beachten, besonders wenn zeitweilig viele außergewöhnliche Probleme in der Klasse anstehen, die täglich das Augenmerk auf sich ziehen.

Gleichzeitig ermöglicht das wöchentliche Treffen die Überprüfung pädagogischen Handelns, die kleinschrittige Erfolgskontrolle von Förderplänen bzw. ihre Anpassung an veränderte Gegebenheiten.

In den Teamsitzungen werden auch auf Grundlage der Beobachtungsdaten und ihrer Reflexion spezielle Beobachtungsaufgaben für die kommende Woche geplant, die dann relativ flexibel und kurzfristig, nicht aber übereilt und vor allem in gemeinsamer Absprache in besondere Maßnahmen (z. B. Förderung bei Lernproblemen, gruppendynamische Übungen, psychomotorisches Training, Kontakte zu Eltern etc.) münden können.

Da der Zeitpunkt der Gespräche ohne aktuellen Handlungsbedarf angesetzt wurde, kann eine lockere, zwanglose Atmosphäre das gegenseitige Verstehen und Verständnis der Lehrer fördern, indem auch Persönliches erzählt wird. Dies wiederum ist eine wichtige Voraussetzung für die Entwicklung gemeinsamer Deutungs- und Handlungsmuster in bezug auf die Schüler. (Zudem wirken sich gegenseitige Sympathie und Akzeptanz der Lehrer als Bestandteile des Mikrosystems Schulklasse natürlich auch positiv auf das allgemeine Sozialklima in der Klasse aus.)

So dienen diese Termine auch der Validierung der Beobachtungsdaten, indem diese gegenseitig ausgetauscht und eingeschätzt werden.

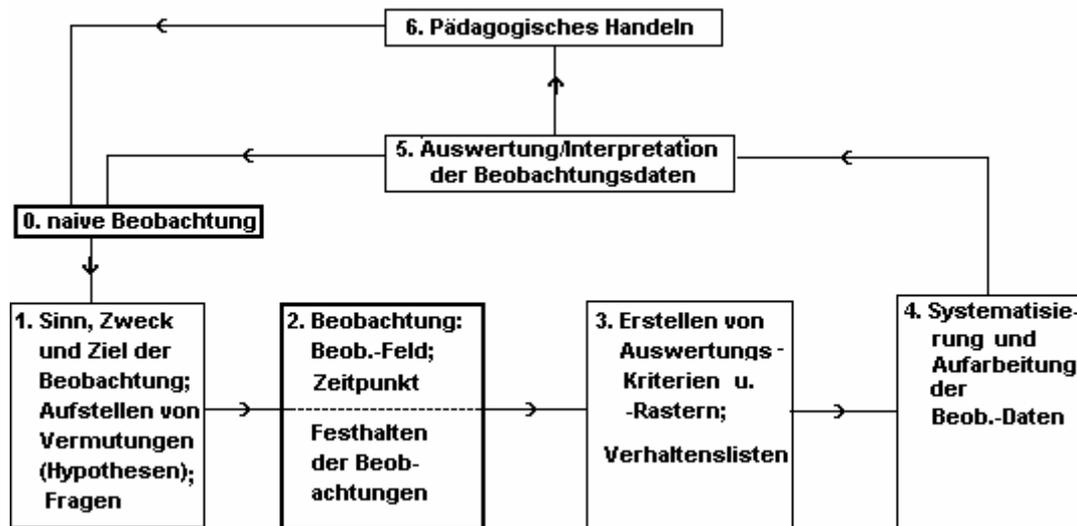
In monatlichen Treffen sollten die Beobachtungen nochmals reflektiert und hier auch strukturiert werden. Die Zeitspanne von vier Wochen läßt Aussagen über die Systematik oder Zufälligkeit von Einzelbeobachtungen zu und hilft, Wesentliches von weniger Wichtigem zu unterscheiden. Wer dieses Vorgehen, nämlich das postume Anwenden von (erweiter- und veränderbaren) Kriterienkatalogen der Unwissenschaftlichkeit bezichtigt, verliert aus dem Auge, daß

- es in der Schule nicht um wissenschaftliche Erhebungen geht;
- ökologisch valide Lebenswelterschließung nicht durch vorgegebene Kategoriensysteme geleistet werden kann, weil sie wichtige Informationen nicht oder nur isoliert und daher unzureichend eingebettet in ihren kontextuellen Zusammenhang erfassen;
- qualitative Aussagen nicht auf Auszählen von Häufigkeiten beruhen.

Diese Vorgehensweise bedeutet keineswegs unsystematisches Arbeiten. Die Besonderheit besteht lediglich darin, daß die gesamte Fülle der Beobachtungen in die Auswertung eingeht und daß die Systematik mit der Auswertung, nicht aber schon mit der Erhebung einsetzt, womit dem Beobachtungsgegenstand eindeutig Vorrang eingeräumt wird gegenüber dem methodischen Instrumentarium. Das heißt jedoch nicht, daß auf strukturierte Beobachtung gänzlich verzichtet werden könnte. Sie kann im Gegenteil notwendig werden, wenn die

ganzheitliche Beobachtung Hinweise auf spezifische, einzugrenzende Fragestellungen liefert.

## Zusammenwirken von Beobachtung, Reflexion und pädagogischem Handeln



Zusammenhang von Beobachtung, Auswertung und pädagogischem Handeln  
(in Anlehnung an: *Pallasch* 1979, 53)

## 6. Auswirkungen auf das Selbstverständnis der Lehrer

Teilnehmende Beobachtung im Rahmen integrativen Unterrichts ist also keine "sonder"-, sondern eine besondere pädagogische Aufgabe in Form der Bewußtmachung und des Verstehens von Bedeutungen eigenen und fremden Verhaltens. Die intersubjektive Validierung im Dialog bezieht sich dann nicht mehr lediglich auf die Interpretation des Schülerverhaltens, sondern umfaßt auch gegenseitiges Verstehen der Lehrer. Wenn dies nicht gelingt, ist die ökologische Validität eingeschränkt. Ich wage sogar die Vermutung, daß deshalb nach ausführlicher Begründung offener, unstrukturierter Verfahren für die Praxis, häufig so rasch - und zwar eben bereits im Augenblick der Informationssammlung (z. B. Beobachtung) selbst - nach Kategoriensystemen gegriffen wird, weil das Sich-Einlassen auf die Situation, das Sich-Versagen von vorschnellen Einschätzungen die eigenen Verdrängungsleistungen gefährden könnte. Eigene Anteile an Kindlichkeit, Fremdheit, Behinderung usf. könnten mobilisiert werden und, insbesondere im Falle aktiver Teilnahme an der Situation, die ja tatsächlich ein persönliches Involviertsein in die interaktionalen Prozesse bedeutet, verunsichernd und angstausslösend wirken. Hierin könnte auch ein Grund gefunden werden, weshalb pädagogisches Handeln in der Schule so häufig auf

Alltagstheorien fußt und daher eigenen Einschränkungen unterliegt: Alltagstheorien sind im Laufe der individuellen Geschichte entwickelte (Über-) Lebensstrategien, sprich: Kondensate von Verdrängungsprozessen. Sie offensiv in Frage zu stellen, bedarf sowohl einer stabilen, schützenden Umgebung als auch einer integren Persönlichkeitsstruktur (vgl. *Feuser* 1987), nicht im statischen Sinne als abgeschlossenes Entwicklungsergebnis, sondern im Sinne einer steten Bereitschaft zur Be- und Verarbeitung persönlicher Empfindungen und Schwierigkeiten. Diese Voraussetzung erlaubt, kognitiv gewonnenes Wissen zu transformieren in authentisches, prozeßhaftes Denken, Fühlen und Handeln.

Wenn Lehrer sich auf das Wagnis der Konfrontation mit sich selbst einlassen, eröffnet kooperative Arbeit neue Möglichkeiten. "Integration" bedeutet nämlich dann auch die inner- und interpsychische Integration der kooperierenden Lehrer. Somit stehen die persönlichen Voraussetzungen für integrativen Unterricht nicht mehr nur als zusätzliche Anforderung und Belastung im Raum, sondern ermöglichen die dialektische Aufhebung des konkurrenten Verhältnisses zwischen Kollegen/Spezialisten sowie die Bewältigung eigener Abspaltungen. Kooperation wird dann erfahren als Bereicherung und beugt der "Infantilisierung" des Lehrers vor, weil erwachsene Bezugspersonen gefunden sind, die dieselben Situationen erleben, und weil sich eine Kommunikation über sie herstellen läßt.

Alle an Lehreraus- und -weiterbildung beteiligten Institutionen sollten es als ihre Aufgabe betrachten, entsprechende Kompetenzen zu vermitteln.

## 7. Welche Vorteile hat teilnehmende Beobachtung für Lehrer in der Unterrichtspraxis?

Teilnehmende Beobachtung hebt die herkömmliche, willkürliche Trennung von Unterrichtsanalyse einerseits und Diagnostik andererseits auf und stellt demgegenüber die wechselseitige Interdependenz von Unterrichtsabläufen und dem Lernverhalten einzelner Schüler in den Mittelpunkt des Interesses. Sie überwindet somit eine Denkweise, die ein lineares Verhältnis von Lehren und Lernen impliziert und deduktiv aus diagnostizierten Defiziten abzuleitende Fördermaßnahmen suggeriert; beides erweist sich in der Praxis als unzulänglich, weil individuelle Lernweisen, Interessen, Motivationen und die interaktionalen Abläufe als wesentliche Faktoren eben auch kognitiven Lernens vernachlässigt werden. Teilnehmende Beobachtung ermöglicht dem Lehrer festzustellen, unter welchen Bedingungen in welchen Sozial- und Aktionsformen mit welchen Medien bei welchen Schülern Lernprozesse gefördert werden; sie erlaubt Einblicke in die vom einzelnen Schüler bevorzugten Lern- und Arbeitsweisen und läßt erkennen, welche Lerngegenstände auf Interesse beim Schüler stoßen und auf welchem Niveau sich sein Zugang zu dem jeweiligen Gegenstand befindet (Rechnet er mit den Fingern? Benutzt er die Rechenmaschine? Zählt

er ab oder erfaßt er Mengen mit einem Blick? Rechnet er im Kopf ohne Zuhilfenahme konkreter Materialien? usw.).

Damit erleichtert teilnehmende Beobachtung eine flexible, an individuellen Voraussetzungen und Bedürfnissen angepaßte Unterrichtsgestaltung. Im Unterschied zu standardisierten, quantifizierenden Leistungsfeststellungsverfahren nimmt teilnehmende Beobachtung alle das Lernen beeinflussenden Faktoren ins Blickfeld und hilft zu ergründen, wie ein Schüler von seiner jeweiligen Lernausgangslage abgeholt werden kann, um die "Zone der nächsten Entwicklung" (*Wygotski*) zu erreichen. Daß hierbei auch soziale und emotionale Prozesse (auch auf seiten der Lehrer!) in ihrer Bedeutsamkeit wieder angemessene Berücksichtigung finden, wurde bereits erwähnt; die unsinnige Zersplitterung von Lernzielen in kognitive, emotionale und soziale wird endlich aufgehoben zugunsten einer ganzheitlichen Sicht vom Lernen als Tätigkeit der Schülerpersönlichkeit in der Auseinandersetzung mit seiner Umwelt. In diesem Sinne trägt teilnehmende Beobachtung dazu bei, unterrichtliches Handeln wieder zu einem Prozeß der Beziehung anstelle von Erziehung werden zu lassen und somit in der Praxis einzulösen, was *Kobi* (1987) für die Theorie einfordert: die Rückbesinnung der Erziehungswissenschaft auf ihre sozialpolitische Aufgabe als Beziehungswissenschaft.

#### *Anmerkung*

- <sup>1</sup> (Eine grundsätzliche Schwierigkeit besteht in dieser Hinsicht in der Unterschiedlichkeit der biographischen Erfahrungen und aktuellen Lebensbezüge auch von Lehrern. Weitgehende Annäherung im Fremdverstehen ist nur unter der Voraussetzung gegenseitigen Verstehens/Verständnisses zu erreichen. D. h., eine Bedingung für das Gelingen von Kooperation besteht in gegenseitiger Lebenswelterschließung. Die intersubjektive Validierung von Beobachtungen bedarf des Trainings. Es muß umso intensiver sein und beansprucht mehr Zeit, je mehr sich die Alltagswelten der beteiligten Lehrer unterscheiden.)

#### *Literatur*

*Bergold, H. B./Breuer, F.:* Methodologische und methodische Probleme bei der Erforschung der Sicht des Subjekts. In: *Bergold, H. B./Flick, U.* (Hrsg.): Ein-Sichten. Zugänge zur Sicht des Subjekts mittels qualitativer Forschung. Tübingen 1987, 20-52.

*Bews, S.:* Integrativer Unterricht in der Praxis. Innsbruck 1992.

*Buschbeck, H.:* Reflektierende Beobachtung. *Pädagogisches Zentrum Berlin* (Hrsg.). Berlin 1985.

*Buschbeck, H.:* Strukturierungshilfen für Reflektierende Beobachtung. *Pädagogisches Zentrum Berlin* (Hrsg.). Berlin 1985.

- Demmer-Dieckmann, I.:* Innere Differenzierung als wesentlicher Aspekt einer integrativen Didaktik. Freie Hansestadt Bremen: *Wissenschaftliches Institut für Schulpraxis* (Hrsg.). Bremen 1991.
- Eberwein, H.:* Probleme der Mehrebenenanalyse und Paradigmenverknüpfung in der Sonderpädagogik - Ansätze zu einem integrierenden Begriffs- und Theorieverständnis. In: *Heilpädagogische Forschung*, Bd. XI (1984) 173-190.
- Feuser, G./Meyer, H.:* Integrativer Unterricht. Solms-Oberbiel 1987.
- Heinze, Th.:* Qualitative Sozialforschung. Opladen 1987.
- Kobi, E. E.:* Überlegungen zu einer holistisch-subjekt-orientierten Beziehungswissenschaft. Dargestellt am Beispiel der Heilpädagogik. In: *Eberwein, H.* (Hrsg.): *Fremdverstehen sozialer Randgruppen. Ethnographische Feldforschung in der Sonder- und Sozialpädagogik. Grundfragen, Methoden, Anwendungsbeispiele.* Berlin 1987, 57-81.
- Köck, P.:* Praxis der Beobachtung. Donauwörth 1990.
- Kreie, G.:* Die veränderte Rolle der LehrerInnen in integrativen Klassen. In: *Die Grundschulzeitschrift* 3 (1989) H. 27, 17-19.
- Langer, A./Langer H./Theimer, H.:* Lehrer beobachten und beurteilen Schüler. München 1990.
- Pallasch, W.:* Teilnehmende Beobachtung im Kontext pädagogischer Diagnostik. In: *Köhne, H./Klippstein, E.* (Hrsg.): *Pädagogische Verhaltensdiagnostik in der Praxis.* Freiburg 1979, 45-47.
- Sander, A.:* Zur ökosystematischen Sichtweise in der Sonderpädagogik. Erfahrungen und Überlegungen aus einem Frühförderprojekt. In: *Eberwein, H.* (Hrsg.): *Fremdverstehen sozialer Randgruppen. Ethnographische Feldforschung in der Sonder- und Sozialpädagogik. Grundfragen, Methoden, Anwendungsbeispiele.* Berlin 1987, 207- 221.
- Warnock-Report.* Special educational needs. Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People. London 1978.
- Wöhler, K.:* Erfahren, Verstehen und Deuten in der Sonderpädagogik. Eine phänomenologisch-handlungstheoretische Grundlegung zum Fremdverstehen. In: *Eberwein, H.* (Hrsg.): *Fremdverstehen sozialer Randgruppen. Ethnographische Feldforschung in der Sonder- und Sozialpädagogik. Grundfragen, Methoden, Anwendungsbeispiele.* Berlin 1987, 82-103.