

Berdelmann, Kathrin; Rabenstein, Kerstin
**Pädagogische Beobachtungen. Zur Konstruktion des Adressaten
pädagogischen Handelns in historischer Perspektive**

formal und inhaltlich überarbeitete Version der Originalveröffentlichung in:

formally and content revised edition of the original source in:

Journal für LehrerInnenbildung 14 (2014) 1, S. 7-14



Bitte verwenden Sie in der Quellenangabe folgende URN oder DOI /
Please use the following URN or DOI for reference:

urn:nbn:de:01111-pedocs-179797

10.25656/01:17979

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:01111-pedocs-179797>

<https://doi.org/10.25656/01:17979>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft



Dr. Kathrin Berdelmann
Wissenschaftliche Mitarbeiterin und Habilitandin am Deutschen
Institut für Internationale Pädagogische Forschung
(DIPF)/Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung

berdelmann@dipf.de
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung
Warschauer Straße 34-38
10243 Berlin

Arbeitsschwerpunkte:

- Historische Forschung zu pädagogischer Beobachtung
- Zeittheorie der Pädagogik
- Qualitative Forschung



Prof. Dr. Kerstin Rabenstein
Professorin für Schulpädagogik/Empirische Unterrichtsforschung
und Schulentwicklung am Institut für Erziehungswissenschaft der
Georg-August-Universität Göttingen

krabens@gwdg.de
Institut für Erziehungswissenschaft
Waldweg 26
37073 Göttingen

Arbeitsschwerpunkte:

- Gemeinschaftsbildung unter Bedingungen von Heterogenität
- Förderung in individualisierenden Lernsettings
- Ganztagsschulentwicklung
- Praxistheorie und Lernkultur

Pädagogische Beobachtungen: Zur Konstruktion des Adressaten pädagogischen Handelns in historischer Perspektive

Kathrin Berdelmann, Kerstin Rabenstein

Über systematische und methodisch angeleitete Beobachtungen zu Wissen über Kinder bzw. Schüler/innen zu kommen, gilt im gegenwärtigen Diskurs zur Lehrerbildung als notwendige Voraussetzung einer Verbesserung bzw. Optimierung des messbaren Lernertrags schulischen Unterrichts. Diese Vorstellung ist allerdings nicht so neu, wie manche denken mögen. Pädagogische Beobachtungen bei (angehenden) Lehrkräften, Priestern und Erzieherinnen anzuleiten, ist ein Thema, das sich bereits im 18. Jahrhundert findet. Es entsteht im Kontext des Interesses an der näheren Kenntnis der Natur des Kindes zum Zweck des gezielten Einwirkens auf eine Person. Zugespielt lässt sich formulieren: Praktiken der Beobachtung bringen die Vorstellung des Kindes als eines pädagogisch zu bearbeitenden Adressaten überhaupt erst hervor (Koch & Nebe, 2013).

Die Komplexität von Beobachtungen wird häufig unterschätzt (de Boer & Reh, 2012, S. V). Und dies gilt nicht nur für ‚offene‘, beschreibende Beobachtungen, sondern auch für den Einsatz von Beobachtungsinstrumenten, Fragebögen und Tests. Beobachtungen sind als Deutungen zu verstehen, die auf meist unreflektierten Normalitätsvorstellungen beruhen. Sie implizieren Wertungen, also Vorstellungen darüber, was (pädagogisch) richtig bzw. erlaubt ist zu tun (vgl. auch Lehmann-Rommel in diesem Band). Indem Beobachtungen aufgeschrieben, gesammelt, weitergegeben und erzählt werden, werden sie in der bzw. für die Praxis wirkmächtig. Bislang fehlt es (angehenden) Lehrkräften allerdings nicht nur an differenzierten Kenntnissen einschlägiger Beobachtungsverfahren und -instrumente. In der Lehrer(aus)bildung mangelt es auch an einer Reflexion darüber, wie welches Wissen in Beobachtungen entsteht und von wem es wofür nutzbar gemacht wird.

Im Folgenden wollen wir – schlaglichtartig und kursorisch – Beobachtungsinstrumente auf die in ihnen eingelagerten Konstruktionsprozesse von Wissen über die Adressaten pädagogischen Handelns untersuchen. Dafür wählen wir Beobachtungsinstrumente aus, die in Diskursen über die Verbesserung von Schule, Unterricht bzw. Lehrerprofessionalität verhandelt werden. Wir richten unseren Blick auf die Anfänge einer methodisch geregelten pädagogischen Beobachtung im 18. Jahrhundert.

Es geht uns an dieser Stelle nicht um eine Geschichte der pädagogischen Beobachtung oder der Beobachtung in der Pädagogik. Vielmehr wollen wir anregen, die Wirk- und Machtpotenziale von Beobachtungspraktiken in pädagogischen Feldern zu reflektieren.

Die Reflexion fokussieren wir hier auf die Frage, wie in der Beobachtung der Adressat pädagogischen Handelns konstruiert wird.

Beobachten im Diskurs über Erziehung: Hierarchische Überwachung

Das Anstellen, Verwenden und Konzeptualisieren von Beobachtungen gewinnt schon im 17. Jahrhundert einen zentralen epistemischen Stellenwert. Um 1750 war der Begriff der Beobachtung dann in den meisten Lexika auffindbar und galt sowohl als erlernbare Praxis als auch als fundamentale Form des Wissenserwerbs (Daston, 2011, S. 81). In den Wissenschaften wurden Beobachtung und Experiment als komplementäre Bestandteile von Erkenntnisprozessen verstanden. Seit Anfang des 18. Jahrhunderts wurde Beobachtung zunehmend als kollektive, aufeinander abgestimmte Tätigkeit von vielen Beobachtern verstanden, die sich bestimmter Techniken und Hilfsmittel bedienten: „Questionnaires, schemata, and instruments supplied by a central authority – princely, ecclesiastical, or scientific – aimed to press observations into a uniform grid“ (ebd., S. 90). Das Beobachten durch einen möglichst neutralen Beobachter wurde auch mit dem Erscheinen verschiedener Wochenzeitschriften ein Thema der „bürgerlichen Öffentlichkeit“ (vgl. Althans, 2014).

In dem sich im 18. Jahrhundert entfaltenden Diskurs über Erziehung gewinnt die Beobachtung ebenfalls eine besondere Bedeutung¹, und zwar sowohl in Erziehungskonzeptionen, die sich theoretisch fundieren wollten und in pädagogischen Fachzeitschriften erschienen sind, als auch in der sich in dieser Zeit ebenfalls verdichtenden Ratgeberliteratur, also jener Schriften, die sich an die Fachwelt, aber auch an Lehrer, Prediger, Erzieher und Eltern richten. Pädagogische Beobachtung zielte bis zu diesem Zeitpunkt vornehmlich auf Effektivierung des Einwirkens durch Überwachung und Kontrolle, wurde also in pragmatischer Funktion verstanden (Diele & Schmid, 2007).

Foucault (1976) analysiert den Zusammenhang zwischen der Kontrolle von Menschen und ihrer Beobachtung eingehend: „Die Durchsetzung der Disziplin erfordert die Einrichtung eines zwingenden Blicks“ (S. 221). Schulen wie auch Militärlager und Krankenhäuser etc. nennt er „Observatorien“, in denen die Techniken „der Blicke, die sehen, ohne gesehen zu werden“ entstehen (S. 221). Das Sichtbarmachen und detaillierte Registrieren, die gegenseitige und hierarchisierte Beobachtung erlaubt erst die minutiöse Kontrolle und hierarchische Überwachung aller Tätigkeiten. Im Laufe des 18. Jahrhunderts bildete sich nun

¹ Die Praxis der Beobachtung von Zöglingen und Schülern ist bereits ein Element in der Pädagogik der Voraufklärung. Dort wurde sie jedoch rein als „Technologie der erzieherischen Beeinflussung konzipiert“ und war viel mehr durch eine umfassende Überwachung geprägt als durch ein Interesse am Kind, seiner Entwicklung, seinen Voraussetzungen und Eigenheiten (Diele & Schmid, 2007, 254).

in verschiedenen Debatten ein demgegenüber erweitertes Verständnis von Beobachtung aus (Diele & Schmid, 2007).

Beobachten im Diskurs über Erziehung: Vertiefte Kenntnis des Kindes

In der von den Philanthropen herausgegebenen Zeitschrift „Pädagogische Unterhandlungen“ (herausgegeben von Basedow und Campe zwischen 1777-1784) wird das Anstellen von Beobachtungen als grundlegend für eine vertiefte (anthropologische) Kenntnis des Kindes an sich und des auf sie gründenden und daher adäquaten pädagogischen Handelns verstanden. Die Dessauer Philanthropen versuchten eine erste Grundlegung sowohl der Theorie als auch der Praxis der „Kinderbeobachtung“ (Fritzsche, 1906). Erzieher und Lehrer wurden zu Beobachtungen aufgerufen, weil diese versprachen, zu fundierten Erkenntnissen über die Entwicklung und über seelische und körperliche Zusammenhänge des Kindes zu verhelfen, welche dann dem Ziel dienen sollten, die Erziehung zu verfeinern und die Unterrichtsorganisation zu optimieren (Schmid, Diele & Krüger, 2003).

So beschreibt Campe in den „Pädagogischen Unterhandlungen“ in einer „Anekdote von einem Kinde“ (1777, S. 70) ein von ihm beobachtetes Falschverstehen von Begriffen durch ein siebenjähriges Kind. Die in der Anekdote beschriebene Beobachtung sollte zeigen, dass „man zu Kindern mehr durchs Auge, als durch die Ohren, reden müsse“ (ebd., S. 71). Im Anschluss ruft Campe alle Hofmeister mit Beobachtungsgeist auf, ebensolche Anekdoten aus der beobachteten Praxis der Zeitschrift einzureichen, da diese für pädagogisches Handeln lehrreicher seien als gelehrte Abhandlungen (ebd.).

Ebenfalls in den „Pädagogischen Unterhandlungen“ hebt Wolke (1778, S. 1038ff.) die Bedeutung eines Beobachtungsgeistes hervor, der über viele Jahre und an verschiedenen Kindern in mancherlei Situationen mit unterschiedlichen Methoden ausgeübt wurde und für ein System der Erziehungskunst bedeutsam ist, „das zugleich gründlich, deutlich und vollständig ist“ (ebd., S. 1039). Dazu gehöre es auch, Anweisungen zu entwickeln, wie vorhandene fehlerhafte Neigungen beim Kind auszurotten sind. Die Prämisse hierfür ist das Anstellen von Beobachtungen über gute und fehlerhafte Neigungen, über angewandte Methoden und ihre Wirkungen. Auf dieser Grundlage können nämlich erst Anweisungen und Empfehlungen formuliert werden. Wie Campe ruft auch Wolke alle „beobachtenden Kinderfreunde“ dazu auf, ihre Beobachtungen zu sammeln und der Zeitschrift zur Verfügung zu stellen (ebd., S. 1042).

Eine Kenntnis ‚des‘ Kindes gilt es zu erlangen, indem festgehaltene Beobachtungen zu möglichst vielen Kindern gesammelt werden. ‚Falschverstehen‘ soll vermieden werden, um

richtige Mittel pädagogischen Handelns einsetzen zu können. Dieses Interesse der Beobachtung geht dabei gegenüber der hierarchischen Überwachung seiner Tätigkeiten einen Schritt weiter: Nicht nur das, was das Kind ‚tut‘, sondern auch das, was es ‚ist‘, sein Wesen und seine Neigungen, gilt es zu erkennen. Damit wird ein ‚Inneres‘ des Kindes konstruiert, das es vertieft zu verstehen gilt, um es besser beeinflussen zu können.

Was Koch und Nebe (2013) im Zusammenhang mit der in Einrichtungen der Frühpädagogik gegenwärtig verpflichtend eingeführten Dokumentation kindlichen Tuns konstatieren, lässt sich auf diesen Entstehungszusammenhang von Beobachtungen und pädagogischem Handeln beziehen: In der Beobachtung und Dokumentation des kindlichen Tuns wird das Kind als ein durch pädagogisches Handeln zu veränderndes Subjekt zuallererst konstituiert. Dies geht einher mit der Entwicklung einer spezifischen „Schriftkultur“ (ebd., S. 112): Erst die Verschriftlichung und das Festhalten der Beobachtungen macht diese zu Beobachtungen, die weitergegeben, von anderen gesammelt und aufbewahrt, kommentiert und in einer Gesamtschau bearbeitbar gemacht werden können. Dies ist nicht folgenlos: Mit Bruno Latour argumentieren Koch und Nebe (2013), dass Beobachtungen hier in eine „präsentierbare Form“ gebracht werden, die es erlaubt, „Verbündete zu finden und zu überzeugen“ (S. 119). Das heißt, in Dokumentationen wird die Geltungskraft des Gesehenen erhöht, es werden „Fakten geschaffen“, etwas, was sonst nur flüchtig bleibt, wird festgeschrieben (ebd.). Anders formuliert: Aus losen Eindrücken werden Indizien für etwas Bestimmtes gemacht.

Die Art und Weise, wie Beobachtungen anzustellen und festzuhalten sind, die bei Campe und Wolke noch reichlich zufällig erscheint, wird in der weiteren Debatte um Beobachtung im pädagogischen Feld zunehmend spezifiziert, wie wir im Folgenden an zwei ihrer Instrumente zeigen wollen.

Zur Methode des „richtigen Sehens“

Nicht nur über die Rolle von Beobachtung wurde debattiert, sondern ebenso über die Techniken des pädagogischen Beobachtens. Auch außerhalb des pädagogischen Diskurses wurde sich intensiv der Frage nach der Methode des „richtigen Sehens“ gewidmet, und für das Erkennen der äußeren Welt wurden vielfach Methodisierungen versucht (te Heesen, 2000). Eine erste Methodisierung des pädagogischen Beobachtens im Kontext der „Pädagogischen Unterhandlungen“ wurde von Wezel im Jahre 1778 veröffentlicht. Sie liest sich als detaillierte Anleitung zur Beobachtung von Kindern und lässt sich nach Diele und Schmid (2011, S. 59) gar als Vorläufer pädagogischer Kasuistik verstehen.

Obwohl Wezel auf die grundsätzliche Unsicherheit von Beobachtungen hinweist und zudem auf die Tatsache, „daß keiner unserer Erzieher gehörig für die Beobachtung zubereitet zur

Erziehung kömmt“ (Wezel, 1996, S. 99), ist es sinnvoll zu beobachten und besser, sich bei den Beobachtungen „neun mal zu irren um zum zehnten Male die Wahrheit zu erwischen“ (ebd., 103). Deshalb fordert auch er die Leser auf, eigene falsche und wahre Beobachtungen einzusenden. Die Form, in welcher dies geschehen solle, legt er als vierstufiges Verfahren dar.

(1) Zunächst benötigt der Beobachter Kenntnisse des allgemeinen Menschen an sich und seiner Seele, dafür sind vielmehr anthropologische und psychologische als pädagogische Beobachtungen der Zöglinge anzustellen – um den Menschen an ihnen zu studieren. (2) Nun gilt es eine Art ganzheitliches Bild vom jeweiligen Kind zu gewinnen, indem Informationen über u.a. sein bisheriges Leben, seine Vorlieben und sein Wesen eingeholt werden. (3) Jetzt erst beginnt das pädagogische Beobachten: zu Beginn als „kalter“ Zuschauer, der durch Proben und Versuche die „Beschaffenheit seiner Organisation“ erforscht. Der Beobachter selbst soll so wenig wie möglich auf das Kind einwirken, sondern es durch Veranlassungen im Umfeld tätig werden lassen. Dabei wird über den „Grad einer jeden seiner körperlichen, denkenden und wirkenden Kräfte und ihr Verhältniß unter einander (...) und die Richtung seiner Thätigkeit“ Wissen erzeugt. (4) Mit diesen Erkenntnissen über das Kind kann ein pädagogischer Handlungsplan entworfen werden. Dabei wird eine Diagnose über Defizite und Potenziale gestellt und bei der Umsetzung des Planes sorgfältig jedes Detail der Situationen, Veränderungen und Wirkungen, „die in dem Mikrokosmos (Kleinwelt) seines Zöglings vorgehen“ (ebd.), beobachtet. Mit diesem Schritt sollen Ursache-Wirkungszusammenhänge erkannt werden, die letztlich auch das pädagogische Handeln in seinen Wirkungen einschätzbar macht.

Anschließend werden die Beobachtungen in einer Erziehungsgeschichte dokumentiert. In dieser muss ein bestimmtes Bild des Kindes gezeichnet werden, welches den entworfenen Handlungsplan rechtfertigt. Auch hier legt Wezel eine bestimmte Dokumentationsstruktur nahe, die sowohl die Informationen des vorausgehenden Erziehers als auch der Eltern sowie den Erziehungsplan beinhaltet und dann die eigentlichen Beobachtungen und Methoden darstellt, die angewandt wurden. Wezel schlägt die Kategorien „Kopf“, „moralischer Charakter“, „Körper“ und „gesellschaftliche Artigkeit“ vor. Er entfaltet in seinem Aufsatz eine detaillierte Technik des pädagogischen Beobachtens und entwickelt damit gewissermaßen eine Norm guter und professioneller Beobachtung.

Wie verändert nun die von Wezel vorgeschlagene Systematisierung der Beobachtungen und ihre Dokumentation als ‚Erziehungsgeschichte‘ den Prozess des Beobachtens gegenüber den Ansätzen, die es weitgehend dem Zufall überlassen, was wie in den Blick genommen wird?

Zwei Punkte möchten wir herausgreifen: Dem Beobachten des Einzelfalls geht das Sammeln von allgemeinen Kenntnissen und speziellen Informationen über das Kind voraus. Und die Beobachtungen sollen in Form einer Erziehungsgeschichte in einen kohärenten Zusammenhang gebracht werden.

Zum ersten Punkt: Der erweiterte Anspruch, über Beobachtungen zu Kenntnissen über das Kind zu gelangen, erfordert offensichtlich ein allgemeines Wissen; erst dieses allgemeine Wissen erlaubt es, die Beobachtungen ‚richtig‘ zu verstehen. Mit anderen Worten: Die Beobachtungen des Kindes sind in Wezels Vorschlag subsumtionslogisch angelegt. Nicht das Besondere des Einzelfalls steht im Zentrum. Das Besondere kommt vielmehr nur in seiner Differenz zum Allgemeinen in den Blick. Der Einzelfall, das Besondere, kommt auf diese Weise u. U. nur als Abweichung von der Norm zur Geltung.

Zum zweiten Punkt: Die Konstruktionsleistungen, die mit dem Schreiben einer ‚Erziehungsgeschichte‘ vom Beobachter/der Beobachterin verlangt werden, gehen weit über das mehr oder weniger zufällige Sammeln und Festhalten von Eindrücken, die dann zu Indizien für etwas Bestimmtes werden können, hinaus. Eine Geschichte zu schreiben bringt eigene Notwendigkeiten mit sich: Es erfordert, Zusammenhänge herzustellen und somit ein Bild des Kindes zu zeichnen, das erzählbar ist; es erfordert, einen Anfang und ein Ende, eine Dramaturgie, zu (er)finden; es bedarf der Illustrationen. Wie Koch und Nebe (2013) an Lerngeschichten im frühpädagogischen Bereich zeigen, lassen sich Lerngeschichten als zweidimensionaler Ort verstehen, an dem das Wissen über ein Kind „zusammengezogen“ wird und damit „das Kind (...) erneut gezeichnet wird“ (ebd., S. 128). Damit einher gehen stets auch Reduktionen von Komplexität. Der/die Beobachter(in) muss sich immer wieder Rechenschaft darüber ablegen, was er oder sie für die Erziehungsgeschichte auswählt und was weggelassen werden kann.

Statistiken führen

Das folgende Beispiel aus der sich im 18. Jahrhundert ebenfalls verdichtenden Literatur für die Hand des Lehrers bezieht sich auf die Beobachtung von Fortschritten im Lernen und Anwesenheit von Schülern. Im Zusammenhang mit dem Problem der Einhaltung der Schulpflicht und dem Umgang mit immer wieder vorkommenden Versäumnissen von Unterricht wird die Notwendigkeit einer sorgfältigen Beobachtung und Dokumentation von Abwesenheiten, aber auch von Fähigkeiten und Können der Kinder in der Literatur für Praktiker thematisiert. In dem im Jahre 1789 erschienenen „Schulmethodenbuch“ von Georg Friedrich Seiler wird eine „Schultabelle“ vorgelegt, die Lehrer zu erstellen und dem

hochgräflichen Consistorio zu Roßlau auszuhändigen haben. Diese erfasst für jeden Schüler nicht nur Abwesenheitszeiten, sondern in differenzierten Kategorien die Fortschritte im Lernen in unterschiedlichen Fächern. Bemerkenswert ist, dass es dabei nicht einzig um die Anzahl der versäumten Schulstunden oder Tage geht, wie dies bis dahin meist üblich war (Scholz, 2011, S. 191), sondern vornehmlich auch um die Fähigkeiten und Fortschritte der einzelnen Schüler vor dem Hintergrund ihrer bearbeiteten Schulaufgaben und ihrer Abwesenheitszeiten. Seiler fordert die Lehrer dazu auf, ihre Beobachtungen einzelner Schüler während des Schuljahrs kontinuierlich in ein Manual oder Diarium einzutragen, welches die Versäumnisse, aber insbesondere die Erfahrungen, „welche sie von dem Fleiß im Lernen und von der Aufführung der Kinder zu machen Gelegenheit haben“ (Seiler 1789, S. 6f.), dokumentiert. Auf dieser Grundlage war dann die schematische Schultabelle zu erstellen, die unterschiedliche Kategorien der Fortschritte im Lernen und die Kategorie Sitten als Beobachtungsfoki nahelegt.

Die Tabelle umfasst sieben Spalten mit folgenden Kategorien: 1. Allgemeine Beschäftigungen der Schüler einer Klasse im betreffenden Zeitraum (also welches Material alle bearbeitet haben); 2. Namen und Alter einzelner Kinder; 3. Versäumte Schullektionen; 4. In Religionskenntnis; Lesen und dessen Anfangsgründe; 5. Im Schreiben und Rechnen; 6. In Klasse 1; Geographie und Geschichte; 7. Sitten (ebd., S. 41).

Zwei kontrastierende Beispiele lesen sich folgendermaßen: Klasse 1: A) hat gelesen im Kleinen bibl. Erbauungsbuch 1-30, im Noth und Hilfsbüchlein (etc.); B) hat auswendig gelernt Sprüche (etc.); Schüler Salomon, N. 12½ Jahre alt; keine Versäumnisse; Der Geschickteste im Antworten auf Religionsfragen; Schreibt orthographisch. Ist in der Regel; Findet sich gut in die Landkarten; Ist lehrbegierig und folgsam. Dagegen in der Klasse 2 (nach ebensolcher Auflistung des bearbeiteten Materials) der Schüler Paul, 10½ Jahre alt; 2 Wochen und 1 Tag Versäumnisse; lernt schlecht, weiß noch wenig, liest sehr mittelmäßig; Schreibt noch Buchstaben, lernt das Einmaleins; Gibt wenig Achtung; Ist faul und „störrig“ (ebd.).

Die Beobachtung ihrer Schüler erhält mit diesem Schema also vorab eine Fokussierung, nämlich auf Fehlzeiten und nach Fächern differenzierten Niveaus des Könnens vor dem Hintergrund des vom Schüler bewältigten Lernmaterials. Hier wird in pragmatischer Perspektive eine stärker standardisierte Dokumentation von Beobachtungen nahegelegt, als dies in den „Pädagogischen Unterhandlungen“ gefordert wurde. Gerade weil Seilers Schema die Wahrnehmung und Beobachtung der Schüler durch die Lehrer anleiten kann und durch die schriftliche Form vergleichende Beobachtung auf visueller Ebene weitergehend

ermöglicht, stellt sie eine praktische Differenzierung der pädagogischen Beobachtungstechniken zu dieser Zeit dar. Bislang konnte aus Abwesenheitsdokumentationen kein Wissen über inhaltliche Versäumnisse des fehlenden Schülers gezogen werden. Die Kombination der beiden Aspekte – Abwesenheit und Können – in einer Art „standardisierter Tabelle“ ermöglicht nun aber eine Beobachtung der inhaltlichen Versäumnisse des einzelnen Schülers im Vergleich zu anderen, die – in dieser Phase der Durchsetzung der Schulpflicht – als Argument bei Sanktionen angesichts seines Fehlens verwendet werden können. Zudem wird der Einzelne als in der Verantwortung für seinen Lernfortschritt konstruiert. Die Tabelle erlaubt darüber hinaus, auch jenseits des einzelnen Schülers, Wissen über den Zusammenhang von Abwesenheit und Können bzw. Fortschritten im Lernen zu generieren, also gewissermaßen Korrelationen von wahrgenommener Unterrichtszeit und Fortschritten in Lernen. Sie konstruiert in der selektiven Auswahl von Versäumniszeiten, (nicht vorhandenen) Lernfortschritten und dem sittlichen Betragen ein ausschnitthaftes Bild vom Kind. Mit dem Format einer Tabelle wird mit der Annahme gleicher Voraussetzungen – alle sollen das gleiche Material bearbeiten – die gezielte Unterscheidung der Kinder nach „Könnensständen“ und Abwesenheiten möglich, um daraus Schlüsse wiederum über den Einzelnen zu ziehen ("Der Geschickteste"). Anders als in den von den Philanthropen geforderten Beobachtungen und Dokumentationen, die u.a. auch Informationen über die gesamte Lebenssituation des Kindes umfassten, werden in der Schultabelle beispielsweise Gründe für das Fehlen nicht aufgenommen.

Fazit

Beobachtungen konstruieren zu formende und zu verändernde Adressaten pädagogischen Handelns. Pädagogische Beobachtungen sind – wie wir zeigen konnten – nicht Selbstzweck. Sie dienen dazu, auf das Beobachtete pädagogisch einwirken zu können, auf körperliche Tätigkeiten bzw. Anwesenheit, das Wesen und die Neigung von Kindern.

Das aus Beobachtungen generierte Wissen ist dabei immer vom Beobachterstandpunkt abhängig. Fragen zur Reflexion pädagogischer Beobachtungen angesichts der Wirkmächtigkeit pädagogischen Handelns könnten z.B. sein: Was ermöglicht der beobachtende Blick auf den anderen zu sehen, was begrenzt er? Was wählt er aus, was blendet er aus? Zu wem macht der pädagogisch Beobachtende sich selbst und den Beobachteten in der Beobachtung? In welches Verhältnis zueinander werden Beobachter(in) und Beobachtete dadurch gesetzt?

Literatur

- Althans, B. (2014). Notwendige Differenzbearbeitungen. In A. Tervooren, N. Engel, M. Göhlich, I. Miethe & S. Reh (Hrsg.), *Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern* (im Erscheinen). Bielefeld: Transkript Verlag.
- Basedow, J. B. (1777). *Pädagogische Unterhandlungen*. Dessau.
- Campe, J. (1777). Anekdote von einem Kinde. In: *Pädagogische Unterhandlungen*. 1. Stück. (S. 70-71) Dessau.
- de Boer, H. & Reh, S. (2012). Einleitung. In H. de Boer & S. Reh (Hrsg.), *Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen* (S. V-IX). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Daston, L. (2011). The Empire of Observation, 1600-1800. In L. Daston & E. Lunbeck (Hrsg.), *Histories of Scientific Observation* (S. 81-113). Chicago: University of Chicago Press.
- Diele, H. & Schmid, P. (2007). Anfänge empirischer Kinderforschung. Die Schwierigkeiten einer Anthropologie vom Kinde aus. In M. Beetz, J. Garber & H. Thoma (Hrsg.), *Physis und Norm. Neue Perspektiven der Anthropologie im 18. Jahrhundert* (S. 253-277). Göttingen: Wallstein Verlag.
- Diele, H. & Schmid, P. (2011). Zu den Anfängen empirischer Kinderforschung in Deutschland. In C. Ritzi (Hrsg.), *Beobachten – Messen – Experimentieren. Beiträge zur Geschichte der empirischen Pädagogik, Erziehungswissenschaft* (S. 51-75). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Foucault, M. (1976). *Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Fritsch, T. (1906). Zur Geschichte der Kinderforschung und Kinderbeobachtung. In *Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik*, 13 (S. 497-509).
- Koch, S. & Nebe, G. (2013). Wie das Kind geschrieben wird – Lerngeschichten als Inszenierungspraxis in Kindertageseinrichtungen. In R. Mayer, C. Thompson & M. Wimmer (Hrsg.), *Inszenierung und Optimierung des Selbst. Zur Analyse gegenwärtiger Selbsttechnologien* (S. 111-132). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schmid, P., Diele, H. & Krüger, P. (2003). „Erziehungskunst kann noch lange nichts als Sammlung einzelner Erfahrungen sein“. Anfänge der empirischen Kinderforschung im ausgehenden 18. Jahrhundert. In A. Prengel (Hrsg.), *Im Interesse von Kindern? Forschungs- und Handlungsperspektiven in Pädagogik und Kinderpolitik* (S. 137-159). Weinheim u.a.: Juventa Verlag.

- Scholz, A. (2011). „Die Lehrer leuchten wie die hellen Sterne“. Landschulreform und Elementarlehrerbildung in Brandenburg-Preußen. Bremen: Edition Lumière.
- Seiler, G. F. (1789). Schulmethodenbuch, oder Anweisung zur Erleichterung der Schulaufsicht, sowie zur Unterweisung für künftige Schullehrer. Erlangen in der Bibelanstalt.
- Te Heesen, A. (2000). Die sinnliche Methode der Erziehungskunst und Naturgeschichte. In D. Tröhler, S. Zurbuchen & L. Oelkers (Hrsg.), Der historische Kontext von Pestalozzis „Methode“. Konzepte und Erwartungen im 18. Jahrhundert (S. 181-194). Bern: Verlag Paul Haupt.
- Wezel, K. J. (1996). Über die Erziehungsgeschichten. In: Pädagogische Unterhandlungen 2 (1778) 1. Quartal (S. 21-43). In Wezel, K. J., Pädagogische Schriften. Mit einer Einführung herausgegeben von Philip S. McNight (S. 96-107). Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.
- Wolke, C. H. (1778). Sollte nicht bey allem Reichthum an Erziehungsschriften in unsern Zeiten gleichwohl in der Pädagogik noch eine sehr merkliche Lücke seyn. In Pädagogische Unterhandlungen, 1. Jg., (S. 1038-1047), Dessau.