

Teilnehmende Beobachtung im Schulalltag - Erfahrungen aus einem Forschungsprojekt in einer Grundschule

Wer immer eine Teilnehmende Beobachtung durchführen möchte, muss seinen gewohnten Lebenszusammenhang verlassen. Das gilt für ethnologische Studien in fremden Kulturen, es gilt aber auch für Teilnehmende Beobachtung in einer Schule. Nun könnte man einwenden, dass jeder in Deutschland lange Jahre in einer Schule zugebracht hat und sich deshalb dort hervorragend auskennt. Lehramtsstudierende könnten auf Erfahrungen als Schülerin oder Praktikant verweisen. Wir sagen hier erst einmal, dass es einen Unterschied macht, ob man in der Schule tätig ist, sei es als Lehrer, als Schüler oder als Praktikant oder ob man als Teilnehmender Beobachter in der Schule kommt.¹ Warum dies so ist und welche Konsequenzen es hat, wird uns in diesem Beitrag beschäftigen.

Schule und Kultur

Alle Personen, die mit einer Schule verbunden sind arbeiten an dem Ziel, dass das, was sie mit ihrer Schule verbinden, funktionieren soll. Damit ist gemeint, dass die Schule Ziele hat und Mechanismen, sie zu verwirklichen. Wenn man sich klar macht, wie viele Menschen mit einer Schule verbunden sind, etwa: Lehrer, Schüler, Hausmeister, Eltern, Schularzt, psychologischer Dienst, Logopädin, Kultusminister, Praktikanten, Sekretärin usw., dann kann man leicht verstehen, dass es Differenzen und Widersprüche zwischen den Zielen gibt bzw. den Vorstellungen darüber, wie sich Ziele verwirklichen lassen. Es gibt sicher in vielen Fragen Übereinstimmungen und Gewohnheiten oder gesetzliche Regelungen. Es gibt aber auch kaum diskutierte Grundannahmen. Man streitet sich auch um die richtigen Ziele und die besten Methoden. Man kann sagen, dass alle an diesem Streit mit arbeiten. Nur der Teilnehmende Beobachter nicht, denn der schaut sich diesen Streit an.

Jede einzelne Schule ist in ein Gewebe eingesponnen (vgl. Geertz 1994) und zwar nach außen und nach innen. Von außen her gesehen ist es für die einzelne Schule wichtig, welche Vorstellungen in der Gesellschaft existieren, zu der die Schule gehört. Dann hat es für die einzelne Schule eine Bedeutung, in welchem Bundesland sie angesiedelt ist und noch genauer in welcher Stadt oder welchem Stadtteil. Ebenso wichtig ist die Frage zu welcher Schulform die Schule gehört: Grundschule, Gesamtschule, Gymnasium etc. Innerhalb einer Schule gibt es auch viele Beteiligte, die miteinander kommunizieren und damit ihr Zusammenwirken anhand von Routinen, von Deutungsmustern und Handlungsmustern entwickeln. Man kann das, was wir oben „Zusammenwirken im Streit“ genannt haben auch als „Kultur“ bezeichnen. Das Ergebnis dieses Zusammenwirkens im Streit, das selbst nicht konstant bleibt, sondern sich dauernd verändert, ist ein ganzes Netzwerk an Wissen über die Bedeutungen von Handlungen, Gegenständen und Situationen. Ein Wissen vor allem darüber, welche Handlungen in welcher Situation als angemessen gelten oder nicht.

Wenn Menschen innerhalb einer Kultur handeln, dann tun sie dies entlang ihres Wissens über die von den Mitmenschen in dieser Kultur geteilten Bedeutungen von Handlungen. Jeder Teilnehmer an einer Kultur kennt die Regeln und Routinen, kennt die Bedeutungszuschreibungen, weiß über Hierarchien Bescheid und darüber, wer sich im Lehrerzimmer auf welchen Stuhl setzen darf. Das Wissen darüber ist in einer Kultur

¹ Wenn es sich um konkrete Personen handelt, benutzen wir die entsprechende weibliche oder männliche Form; wenn es um die Bezeichnung von Rollen oder Berufen geht, verwenden wir die männliche Form.

unterschiedlich verteilt und wer es gar nicht weiß tritt in den berühmten Fettnapf. Aber auch wer provozieren will oder einen Skandal heraufbeschwören, verletzt die Regeln in Kenntnis ihrer Existenz. Wenn man einen Schulanfang beobachtet, so kann man dabei zuschauen, wie Kinder als Neulinge der Schulkultur in die vorhandenen Muster integriert werden. Dies gilt eigentlich auch für Lehrer oder Praktikanten, die neu an einer Schule beginnen.

Sie lernen, was man in dieser Schule tun darf und was nicht, tun soll und was nicht, denken darf und was nicht, fühlen darf und was nicht, sagen darf und was nicht und insgesamt: wie man sich und die Welt wahrnehmen und interpretieren soll.

Der Kulturbegriff ist äußerst schwierig. Wir sprechen nicht von Hochkultur und niederer Kultur, auch nicht von dem Gegensatz zwischen Kultur und Zivilisation. Wir gehen auch nicht davon aus, wie dies häufig in der Debatte um Interkulturalität geschieht, dass Kulturen deckungsgleich mit Staatsgrenzen, Völkern oder Sprachen sind. Wir denken auch nicht, dass sich Individuen als Träger einer bestimmten Kultur bestimmen lassen: Jedes deutsche Kind kennt amerikanische Comics und wohl jedes türkische Kind in Deutschland deutsches Fernsehen. Wir denken aber, denn sonst macht Teilnehmende Beobachtung wenig Sinn, dass Kultur in einer Sozietät, also zum Beispiel in einer Schule oder in einer Schulklasse, etwas Gemeinsames ist, worauf sich die Menschen an diesem Ort beziehen, wenn sie dort miteinander handeln und kommunizieren.

Wir verstehen hier pragmatisch unter Kultur die Gesamtheit der kollektiven Orientierungsmuster in einer von anderen abgrenzbaren Gruppe, einschließlich der Gegenstände, die sich in der Welt dieser Gruppe vorfinden lassen (vgl. Nieke 2008).² Dagegen lässt sich einwenden, dass es immer wieder Abweichungen von den kollektiven Orientierungsmustern gibt. Deshalb versuchen wir die Aufmerksamkeit auf die Doppelfunktion von Kulturen zu legen: Sie bieten erstens eine gemeinsame Grundlage, ein kollektives Orientierungsmuster und zweitens, Kultur beschreibt einen Prozess und kein Produkt, weil Bedeutungen in Situationen generiert werden. Dies erklärt, warum sich Kulturen fortwährend verändern. Deshalb sprechen wir vom Zusammenwirken im Streit (vgl. Geertz 1994).

Man kann es auch so sagen: Schulen unterscheiden sich voneinander, Klassen innerhalb einer Schule ebenso. So lassen sich alle zweiten Schuljahre einer Schule selbst dann noch voneinander unterscheiden, wenn die gleichen Lehrer darin unterrichten. Dies ist möglich, weil es in jeder Klasse andere Kinder gibt und weil Kinder und Lehrer in jeder Klasse

² Wir beziehen uns hier pragmatisch auf die Definition von Nieke, weil es in diesem Beitrag nicht um die Frage geht, wie Orientierungsmuster entstehen, sondern um den Gedanken, dass Orientierungsmuster geronnene Wahrnehmungseinstellungen sind. Wenn man – angesichts der komplexen Debatte um den Kulturbegriff – eine Unterscheidung vornehmen will, etwa zwischen Gesellschaft und Kultur, so kann man vielleicht sagen, dass der Kulturbegriff dort angemessen ist, wo es um Bedeutungen geht und nicht um Sachverhalte; genauer gesagt um die Bedeutungen von Sachverhalten. Der von Clifford Geertz im Anschluss an Max Weber formulierte semiotische Kulturbegriff, der unter Kultur ein selbstgesponnenes Bedeutungsgewebe versteht, ist eine Antwort auf die anthropologische Frage, ob es so etwas wie Kultur gibt und keine auf die Möglichkeiten der Unterscheidbarkeit von Kulturen. Dieser Beitrag beschäftigt sich nicht mit der anthropologischen Frage nach der Existenz von Kultur überhaupt, sondern nach der Unterscheidbarkeit unterschiedlicher Kulturen. Die weitgehend geteilte Auffassung, wonach Kultur als Zeichensystem aufgefasst wird, hat das noch ungelöste Problem, in welcher Weise der Körper und das Performative in diese Theorie integriert werden kann. In dem Buch „After the Fact“ bietet Clifford Geertz eine reflexive und unterhaltsame Dekonstruktion der Beziehungen zwischen Realität und Theorie (vgl. Geertz 1995). In diesem Beitrag hat das Wort „Kultur“ zwei Bedeutungen. Es bezieht sich einerseits allgemein auf die Frage, was mit dem Begriff gemeint ist, wie es beschrieben werden kann. Dies etwa im Unterschied zu dem Wort „Gesellschaft“. Meistens ist allerdings eine lokale, örtlich abgrenzbare Kultur gemeint, in der bestimmte Bedeutungen und Deutungen gelten oder verhandelt werden.

beginnend mit dem ersten Schultag eine von den anderen Klassen unterscheidbare Geschichte ihres Zusammenwirkens entwickelt haben.

Wir denken auch, dass die Mitglieder einer Kultur wissen, wer zu dieser Kultur gehört, nämlich die Einheimischen. Deshalb ist jeder, der in einer Kultur als Teilnehmender Beobachter anwesend sein will, ein Fremder, auch wenn ihm manches vertraut und bekannt vorkommen mag.

Man kann nicht in seiner eigenen Kultur als Teilnehmender Beobachter auftreten, weil man dort notwendig am Orientierungsstreit mitwirkt. Deshalb muss man seinen eigenen kulturellen Raum verlassen, um von einer anderen Kultur als Fremder akzeptiert zu werden, der nicht mit streiten will und soll, sondern beobachten.

Uns ist die Betonung der Unterscheidung zwischen eigener und fremder Kultur auch deshalb wichtig, weil man ja fragen kann, welchen Sinn Teilnehmende Beobachtung macht, welche Art von Daten man mit dieser Methode gewinnt.

Wenn man wissen will, wie schnell bestimmte Kinder im Vergleich zu anderen Kindern laufen können, holt man sie besser auf den Sportplatz. Und wenn man wissen will, wie gut die Kinder in einer bestimmten Klasse im Vergleich zu allen Kindern, rechnen können oder lesen können, holt man sie lieber in das Labor, denn nur dort kann man die Bedingungen kontrollieren, die für alle beobachteten Kinder gelten sollen. Und wenn man etwas über den Charakter von Kindern wissen möchte oder deren Biographie, so geht man am besten in die Familie. Das gilt auch für die Lehrer. Möchte man wissen, was sie von bestimmten pädagogischen Ideen halten, so kann man sie interviewen. Wenn man aber wissen möchte, wie sie mit bestimmten pädagogischen Ideen umgehen, dann muss man sie in ihrem Unterricht besuchen und sich den Unterricht anschauen. Und zwar deshalb, weil die Handlungen des Lehrers von dem kulturellen Kontext mitbestimmt werden, in dem sein Unterricht stattfindet. In jedem konkreten Unterricht findet sich u.a. die Biographie des Lehrers, sein Charakter, vielleicht auch der Charakter seiner Schüler, aber eben auch, das was hier als „Kultur“ bezeichnet wird, nämlich das Netz an Bedeutungen, die in dem Kontext, in dem der Unterricht stattfindet, gehandelt werden. Die Teilnehmende Beobachtung interessiert sich, im Unterschied zu anderen Methoden auf das Netz.

Teilnehmende Beobachtung schaut nicht auf einzelne Menschen, sondern auf das, was einzelne Menschen in ihrem Zusammenwirken an Deutungen und Bedeutungen hervorbringen. Daraus ergibt sich ein Netz von Bedeutungen, das in jedem Fall sehr kompliziert ist, aber eben doch beschreibbar als unterscheidbar von anderen Netzen.

Der Teilnehmende Beobachter hält sich also in dieser Kultur auf. Er geht mit den Dingen um, die es dort gibt, er beobachtet Handlungen, Körpersprache, Regeln, Normen und Emotionen und hört Äußerungen. Er kann auch Gespräche führen, Fragen stellen oder auf bestimmte Zusammenhänge hinweisen. Allerdings wird auch der Beobachter beobachtet, wie er sich verhält, was er sagt oder auch nicht sagt. Seine Emotionen werden ebenso deutlich sichtbar, wie seine Einstellungen und Haltungen.

Diese Gegebenheit hat aus unserer Sicht zu der nicht zutreffenden Annahme geführt, dass ein Teilnehmender Beobachter lernen muss sich so zu verhalten und so zu fühlen und zu denken, wie die Menschen, die er beobachtet. Dass er also das Fremde an sich so lange ablegt, wie er sich in der von ihm beobachteten Kultur aufhält und erst danach wieder zum Wissenschaftler wird, der nun entsprechend der kulturellen Regeln von Wissenschaftlern sich verhalten muss. Dieses Bild unterstellt, dass diejenigen, die man beobachtet, sich gewissermaßen täuschen lassen. Das Bild hält die Beobachteten für naiv. Es geht davon aus, dass nur der Beobachter beobachtet und die von ihm beobachteten Menschen sich ganz natürlich verhielten, so lange er sie nicht stört.

Wir gehen davon aus, dass auch der Beobachter beobachtet wird; dass jeder weiß, dass der Beobachter ein Fremder ist und dass er, wenn seine Beobachtungen zu Ende gekommen sind, die Kultur verlassen wird. Aus dieser Perspektive geht es nicht darum, so zu werden wie die Einheimischen, sondern darum, als Fremder akzeptiert zu werden. Und vor allem akzeptiert zu werden als eine Person, die anwesend ist und beobachtet, sich also in diesem Sinne nicht an dem Zusammenwirken im Streit beteiligt. (Vgl. Dammann 1991)

Dies ist nicht einfach, denn man kann ja fragen, wozu man jemanden braucht, der nicht mit Hand anlegen will.

Damit ist die entscheidende Frage für die Vorbereitung für eine Teilnehmende Beobachtung gestellt: Wie muss ich mich verhalten, damit ich als Teilnehmender Beobachter in der Kultur, die ich beobachten will, von allen Beteiligten akzeptiert werde? (Wenn man nicht von allen akzeptiert wird, so kann man eigentlich auch nicht teilnehmen und damit nicht beobachten).

Die Suche nach Akzeptanz lässt sich in drei Phasen unterteilen.

1. Die erste Phase besteht darin, zu erreichen, dass einem der Eintritt erlaubt wird.
2. In der zweiten Phase der Anwesenheit, muss man sich so verhalten, dass man auch beobachten und das Beobachtete festhalten kann.
3. Die dritte Phase bezieht sich auf den Zeitraum nach dem Ende der Beobachtungen. Nun hat der Beobachter das Feld verlassen um – in erster Linie für andere Menschen, als die, die er beobachtet hat – einen Text zu schreiben. Das kann eine Hausarbeit sein oder eine Examensarbeit oder ein Buch. Gerichtet ist dieser Text zunächst an die Gemeinde der Wissenschaftler oder bei Studenten an den beurteilenden Dozenten. Aber auch die Beobachteten, die Kinder, die Lehrerinnen, die Eltern etc. können lesen und haben ein Interesse daran, zu lesen, was über sie geschrieben wird.

In unserer Phaseneinteilung spielt der Zeitfaktor eine große Rolle. Wir haben über vier Jahre eine Langzeitbeobachtung durchgeführt. Dieser lange Zeitraum ist eher selten. Aber ohne eine längere Zeit im Feld können wir uns keine Teilnehmende Beobachtung vorstellen, denn für die Teilnehmende Beobachtung muss man ein Stück weit mit den Menschen zusammen leben, die man beobachten möchte. Ein kurzer Gastaufenthalt ermöglicht keinen Zugang zu einer Kultur.

Die folgende Darstellung basiert auf unseren Erfahrungen in dieser Langzeitstudie, die zwischen 1989 und 1993 in einer Schule in der Nähe von Frankfurt stattfand.

Phase I

Der Durchgang durch das Eintrittstor

In Institutionen wie der Schule gibt es „Torwächter“. Ihre Aufgabe besteht darin, niemanden herein zu lassen, der nicht herein gehört. Die Frage ist, wie man an ihnen vorbeikommt. Einfach erscheint dies, wenn man geholt wird. Wenn es also einen Lehrer gibt, der sich in seiner Klasse mit einem Problem konfrontiert sieht, von dem er meint, es sei gut, wenn jemand mit einem unvoreingenommenen Blick sich einmal die Situation und das Problem ansehen würde.

So offen, dürfte es selten sein. In der Regel haben Lehrer eine Vorstellung davon, worin das Problem zu suchen ist, aber keine Zeit, selbst zu suchen. Deshalb lassen sie jemanden herein, der sich für sie auf diesen Suchpfad begeben soll. Der Teilnehmende Beobachter bietet eine Art Arbeitserleichterung und ist in diesem Sinne nützlich. In aller Regel kann man allerdings davon ausgehen, dass jemand, der als Beobachter in eine Klasse kommt, ein vorhandenes Problem anders definiert als der Lehrer und sich folglich auf einen anderen Suchpfad begibt.

Es gibt darin eine Grundsituation. Wenn Lehrer Probleme wahrnehmen, so suchen sie sie selten bei sich. Für jeden Teilnehmenden Beobachter gilt, wie für jeden Kommissar: „Wir ermitteln in alle Richtungen“. Es kann dabei herauskommen, dass nicht die Schüler oder ein bestimmter Schüler das Problem verursachen, sondern zum Beispiel der Lehrer.

Virulent wird diese Frage während der Phase der Anwesenheit und nach dem Ende der Beobachtungen, wichtig aber ist sie bereits am Anfang, beim Eintritt.

Es ist so, dass Lehrer objektiv und subjektiv keine Zeit haben. Wenn sie einen Beobachter in die Klasse lassen, haben sie zunächst mehr Arbeit, denn es werden Gespräche geführt usw.

Um eingelassen zu werden, muss man glaubwürdig versichern können, dass die eigenen Beobachtungen und deren Interpretation für die Schulklasse nützlich sind. Nun wissen auch Lehrer, dass sie selbst einmal studiert haben und sie wissen auch, dass man im Laufe eines Berufslebens dazu tendiert, eingefahrene Routinen nicht mehr zu bemerken oder zu hinterfragen. Nach unserer Erfahrung gibt es durchaus ein Interesse daran, sich für wissenschaftliche Fragestellungen zu öffnen und zur Verfügung zu stellen, ebenso wie ein Interesse daran, dass Studenten durch einen Einblick in die Praxis zu einer guten Ausbildung kommen. Aber dieser allgemeine Nutzen muss sich auch konkret für die eigene Praxis einstellen können. Zumindest kann man als Lehrer erwarten, dass der Teilnehmende Beobachter mit einem spricht, dass man mit ihm in einen Austausch kommt. Das Prinzip der geschlossenen Klassentür und die Tatsache, dass es ganz schwer zu realisieren ist, einen Kollegen mal als Beobachter im Unterricht haben zu können, motiviert manche Lehrer dann doch, jemanden zu seiner Klasse einen Zutritt zu gewähren, weil der Schutz, den die geschlossene Tür bietet, auch als unangenehm empfunden werden kann.

Kurz gesagt: Ganz gleich, ob man geholt wird, oder von selbst initiativ wird, man muss etwas vorweisen können, womit die eigene Forschung einen Sinn für die Erforschten macht.

Dieses Versprechen, im Rahmen der gegebenen Bedingungen durchaus nützlich sein zu wollen, muss verbunden sein mit dem nachvollziehbaren Versprechen, vertrauenswürdig zu sein. Alle Kulturen haben ein Innenleben. Die Kultur regelt auch, was an Vorgängen und Vorfällen nach außen dringen darf und was innen verhandelt werden muss. Jede Kultur, sonst bräuchte sie nicht das sie abschließende Moment, hat auch etwas zu verbergen. Wenn man nun jemand herein lässt in die eigene Kultur, dann kann man davon ausgehen, dass dieser Teilnehmende Beobachter auch das mitbekommt, was man eigentlich nicht draußen erzählen will. Man kann es aber nicht vor ihm verbergen und wenn man ihn einmal hereingelassen hat, so kann man auch nicht wollen, etwas zu verbergen, denn dann könnte er nicht nützlich sein. Deshalb ist Vertrauen unseres Erachtens entscheidend. Und dies bedeutet konkret, dass die Beobachteten die Chance haben wollen, darüber mit zu entscheiden, was aus ihrem Innenleben nach außen dringen darf und was nicht.

Für die ersten Gespräche über die Teilnehmende Beobachtung ist eine Vorstellung und eine Vereinbarung über den Zeitrahmen wichtig. Aus der Logik der Teilnehmenden Beobachtung ergibt sich die Notwendigkeit, eine längere Zeit in dem Feld zuzubringen. Wenn man Veränderungen in Kulturen, wie etwa Lernprozesse von Kindern, verstehen möchte, kommt man an einer Langzeitbeobachtung nicht vorbei. Ganz grundsätzlich kann man eine Kultur nicht verstehen, wenn man nicht über einen längeren Zeitraum in ihr gelebt hat. Die Studie, auf die wir uns hier beziehen, hat etwas mehr als vier Jahre gedauert. Das war und ist eine eher ungewöhnlich lange Zeit. Für eine Examensarbeit müssen sicher wenige Wochen reichen. Das bedeutet dann eine hohe Intensität der Teilnahme. Sie darf allerdings nicht so hoch sein, dass man keine Zeit mehr hat oder nicht mehr in der Lage ist, die Beobachtungen gewissermaßen am eigenen Schreibtisch aufzuschreiben. Zur Teilnehmenden Beobachtung

gehört auch die Teilnahme an Aktivitäten der Schulklasse, die am Rande des eigentlichen Forschungsthema liegen können. Etwa ein Ausflug, ein Sportfest oder eine Feier mit Eltern.

Phase II

Während des Aufenthaltes

Was man in der Phase der Beobachtung erleben kann und bedenken muss, soll nachfolgend an eigenen Forschungserfahrungen beschrieben und diskutiert werden. Dazu zunächst einige Informationen:

Vier Jahre lang, vom ersten Schultag des 1. Schuljahres im August 1989 bis zum letzten Schultag des 4. Schuljahres im Juli 1993, haben wir als Teilnehmende Beobachter in einer Grundschulklasse gearbeitet. In der Regel saßen wir einen Vormittag pro Woche in der Klasse und beobachtete, wie die Kinder auf die Angebote der Schule reagierten und miteinander umgingen. Weil wir von Anfang an dabei waren, konnten wir in den meisten Fällen direkt neben den Kindern sitzen und in Notizen ihre Tätigkeiten und auch ihre Gespräche festhalten. Diese „Feldnotizen“ wurden dann umgehend (in der Regel am Tag nach der Beobachtung) in Protokollen ausformuliert und dabei in einzelne Szenen gegliedert. Von den meisten Beobachtungstagen gab es also zwei Protokolle, eins von Gertrud Beck verfasst, eins von Gerold Scholz. Die beteiligten Lehrkräfte erhielten diese Protokolle eine Woche später. Im Laufe von 4 Jahren haben wir 236 Protokolle erstellt. Den Szenen, in die die Protokolle gegliedert waren, haben wir Suchwörter zugeordnet, einerseits um die Bedeutungen, die wir in den Szenen erlebt hatten, stichwortartig festzuhalten und andererseits, um durch die Suchwörter die Auswertung zu erleichtern. Einige dieser Szenen sollen im Folgenden dargestellt werden, um Möglichkeiten und Probleme der Teilnehmenden Beobachtung im Schulalltag differenzierter diskutieren zu können.

Am ersten Schultag waren wir beide - Gertrud Beck und Gerold Scholz - anwesend, durften aber, wie auch die Eltern der Kinder, nicht mit in den Klassenraum, während die Lehrerinnen - die Klassenlehrerin Christina Walter und die Studentin Sandra Kurth, die ihre Staatsexamensarbeit über die Anfangsphase schreiben wollte und nach ihrem Examen auch als Referendarin in der Klasse tätig war - zum erstenmal mit den Kindern im Klassenraum zusammen waren. Keins der Kinder nahm uns in dem Trubel der Einschulungsfeier zur Kenntnis. Am 3. Schultag war Gerold Scholz den ganzen Vormittag in der Klasse, ab der zweiten Schulwoche waren Gerold Scholz und Gertrud Beck je einen Vormittag in der Klasse.

Frage 1: Wie stelle ich mich vor?

Weil wir von Anfang an dabei waren, gehörten wir für die Kinder zunächst zu den Selbstverständlichkeiten der Schule, über die sie sich keine Gedanken machten, denn sie waren vor allem daran interessiert, ihre Lehrerinnen kennen zu lernen und herauszubekommen, was man in der Schule kann, darf und soll und was nicht. Sie wollten im Spiel Neues ausprobieren und neue Beziehungen zu anderen Kindern herstellen. In diesem Geschehen spielten wir zunächst keine Rolle. Unsere ersten Protokolle weisen keinerlei „Vorstellung“ aus, sei es durch uns selbst, sei es durch die Lehrerin. Die Kinder nahmen uns hin, beantworteten unsere vereinzelt Fragen oder fragten uns etwas, wenn es für sie im Zusammenhang mit ihrer eigenen Situation sinnvoll erschien.

Nach zwei Schulwochen fragte allerdings einer der Jungen Gerold Scholz: „Kannst du rechnen, kannst du lesen, kannst du schreiben, kannst du alleine in einen tiefen Wald finden?“ Er wollte wohl wissen, warum ein Erwachsener noch auf den Stühlen für Erstklässler sitzt.

Und dafür konnte es vier gute Gründe geben. Der Erwachsene kann nicht rechnen, nicht lesen, nicht schreiben, oder er hat - wie ein Kind - Angst im Dunkeln.

Ein anderes Beispiel findet sich im dem ersten Beobachtungsprotokoll von Gertrud Beck: *8.9.89 Peter beschäftigt sich mit dem Telefon, das auf den Regalen vor der Lesecke steht. Er hat die Tafel aufgeklappt und auf die Innenseite eine Telefonnummer (seine eigene?) aufgeschrieben, die er nun versucht zu wählen. Durch die aufgeklappte Tafel entstehen Probleme für die Kinder, die in die Lesecke wollen, die Tafel versperrt den Zugang. Ich gebe Peter den Hinweis, die Telefonnummer auf die Außenseite zu übertragen.... Die Tafel wird zugeklappt. Peter fängt an zu telefonieren und fordert mich auf, den anderen Hörer zu nehmen. Wir unterhalten uns: „Wie heißt du?“ - „Frau Beck!“ - „Was machst du heute?“ - „Ich besuche euch im Unterricht!“ - „Aha, na dann viel Spaß. Auf Wiedersehen!“ - „Tschüs! Teilnehmende Beobachtung kann nur funktionieren, wenn eine Teilnahme an den Geschehnissen gegeben ist, die den Beobachtern Zugang zu Bedeutungen ermöglichen. Entsprechend hat sich Gertrud Beck in Peters Spiel hineinziehen lassen und sich mit der von ihr erwünschten Anrede vorgestellt, aber auch akzeptiert, geduzt zu werden. Die Szene zeigt aber auch, dass Peter keineswegs nach dem Sinn und der Berechtigung der Beobachtung fragt, weil er sich der Bedeutung des Begriffs Beobachtung in diesem Zusammenhang nicht bewusst ist (dieses Problem tauchte erst später auf). Die Antwort: „Ich besuche euch im Unterricht!“ ist also nur Teil einer konventionellen Kommunikation.*

Bei jedem Beginn einer Teilnehmenden Beobachtung ist die erste Begegnung wichtig:

- Wie stelle ich mich vor und wie begründe ich meine Anwesenheit?
- Dazu gehört auch: Lasse ich mich mit Vornamen anreden oder mit dem Nachnamen?
- Will ich mich mit „Du“ ansprechen lassen oder sollen die Kinder/Schüler mich mit „Sie“ ansprechen?
- Und was sollen die Kinder von mir wissen?

Wenn der Beobachter Teil der Kultur werden will, muss eine Übereinkunft gefunden werden, wer er/sie ist, was seine/Ihre „Aufgabe“ ist, wie man sich gegenseitig anredet. Entsprechend lohnt es sich, vor Beginn einer Teilnehmenden Beobachtung im schulischen Umfeld zu überlegen, ob man sich selbst vorstellen will und kann, und wenn ja, wie oder ob man das der Lehrerin überlässt oder sich mit ihr vorher darüber einigen kann. Diese Beschreibung kann im Laufe einer längeren Beobachtung modifiziert und ausdifferenziert werden, sollte aber möglichst am Anfang bereits so formuliert sein, dass keine grundsätzliche Veränderung notwendig wird. Für uns war dieser Anfang besonders leicht, weil ja noch keine Kultur der Klasse entstanden war, in die wir uns hätten einführen und einfügen müssen, wir kamen vielmehr in eine Situation, in der es noch keine festen kollektiven Orientierungsmuster gab. Die „Geschichte des Zusammenwirkens“ (s.o.) entstand ja gerade erst und wir waren ein Teil dieser Geschichte. So hießen wir von Anfang an Frau Beck und Herr Scholz, wurden aber meist mit „Du“ angeredet. Im weiteren Verlauf haben uns zunehmend immer mehr Kinder mit „Sie“, angesprochen und wir haben beide Formen kommentarlos akzeptiert. Verallgemeinernd kann man wohl sagen: Je jünger die Schülerinnen und Schüler sind, desto eher werden sie die Anwesenheit eines weiteren Erwachsenen fraglos hinnehmen bzw. diesem Menschen mit offener Neugier begegnen. Je älter die Schüler sind und je weiter die Entwicklung einer kollektiven Orientierung bereits fortgeschritten ist, desto eher muss man darauf reagieren und ggf. auch mit mehr Reserviertheit rechnen und darauf gefasst sein, sich den Zugang zu „verdienen“. Ev. hilft es, mit Erwachsenen (Lehrerin, Rektor), darüber zu sprechen, wie sie selbst angesprochen werden, ob die Kinder schon andere Praktikanten oder ähnliche Besucher erlebt haben und wie diese sich vorgestellt haben bzw. angesprochen wurden.

Da wir vom 1. Schultag an dabei waren und vier Jahre bleiben wollten, mussten wir uns allerdings schnellstmöglich den Eltern vorstellen. Die erste Gelegenheit dafür bot sich am Tag nach der Einschulung: Beim ersten Elternabend der Klasse konnten wir uns und unser Projekt vorstellen. Eine Mutter fragte, ob das denn nicht zu viele Erwachsene seien. Kinder brauchten doch eine feste Bezugsperson. Die Lehrerin erklärte, dass auch im Kindergarten zwei Erwachsene anwesend seien, die Situation für die Kinder also bekannt sei. Zunächst solle nur Herr Scholz einmal die Woche anwesend sein, später dann auch Frau Beck. Nachdem die Lehrerin versichert hatte, dass die pädagogische Verantwortung ausschließlich bei ihr liege und sie sofort eingreifen werde, falls Schwierigkeiten auftreten sollten, erklärten sich die Eltern einverstanden.

Die Eltern einzubeziehen und sich ggf. ihrer Zustimmung zu versichern, ist bei Teilnehmender Beobachtung dringend geboten, nicht nur weil Eltern einen Anspruch darauf haben zu wissen, was mit ihren Kindern geschieht und man durch rechtzeitige Information viele Schwierigkeiten vermeiden kann, sondern vor allem auch aus rechtlichen Gründen, z.B. wenn aus der Beobachtung eine Veröffentlichung entstehen soll.

Frage 2: Wo setze ich mich hin?

In unserer Beobachtungsklasse arbeiteten die Kinder an Gruppentischen, teilweise mit fester Sitzordnung, teilweise in Arbeitsgruppen mit spezifischen Angeboten. Zu diesen Tischgruppen konnten wir uns dazu setzen. Außer den Tischgruppen gab es im Klassenraum eine abgegrenzte Lese-/Spielecke, die in Phasen der Freien Arbeit oder nach Fertigstellung von gestellten Aufgaben von den Kindern benutzt werden konnte. Hier konnten wir zwar nicht mit in die Spielecke, dafür war sie zu klein, aber wir konnten am Rande sitzend beobachten, was dort geschah. Außerdem war der Sitzkreis eine häufig benutzte Unterrichtsform. Manchmal saßen wir mit im Kreis, aber nur dann, wenn wir in diesem Kreis auch mitreden sollten, z.B. als Gesprächspartner bei Sachfragen, zumal es oft zu Rangeleien kam, weil einzelne Kinder uns unbedingt neben sich haben wollten, wohl vor allem, weil dadurch eine besondere Stellung in der Gruppe entstand. Deshalb saßen wir in der Mehrzahl der Fälle in der zweiten Reihe, also dabei, aber nicht als Teil des Kreises. Am Anfang setzten wir uns kommentarlos dazu, bald aber mit der Frage: „Darf ich mich zu euch/zu Dir setzen?“ Lehnte ein Kind ab, was am Anfang eigentlich nie vorkam, gegen Ende der Grundschulzeit aber immer häufiger, haben wir das selbstverständlich akzeptiert. Damit entsprachen wir einerseits der sich entwickelnden Kultur in der Klasse - Die Lehrerin achtete sehr darauf, dass weder durch sie selbst noch durch Kinder „übergriffig“, d.h. ohne Berücksichtigung der Wünsche des jeweils betroffenen Kindes gehandelt wurde. Wir hatten dadurch aber auch nicht mit versteckter Ablehnung zu kämpfen, da diese ja offen ausgetragen werden konnte. Die Entscheidung „Wo setze ich mich hin?“ kann unter anderen Umständen ganz anders aussehen. Vielleicht gibt es aufgrund eines zu kleinen Klassenraumes und einer frontalen Sitzordnung und Arbeitsweise nur die Möglichkeit am Rande oder in der hintersten Ecke zu sitzen. In diesem Fall muss man berücksichtigen, dass man nur beobachten kann, was es gibt. Kooperation zwischen Kindern ist z.B. im Frontalunterricht nur höchst eingeschränkt möglich und würde sich entsprechend nur schwer beobachten lassen. Die räumlichen Gegebenheiten einschließlich der Sitzordnung müssen sowohl bei der Entscheidung über Ziele und Schwerpunkte als auch bei der Interpretation der Beobachtungen berücksichtigt werden.

Frage 3: Wie beobachte ich?

Bei der Teilnehmenden Beobachtung geht es nicht um eine Reduktion auf wenige Faktoren, wie z.B. bei Laborexperimenten oder Interviews, sondern um komplexe Zusammenhänge, die durch Feldnotizen und Protokolle festgehalten werden. Umso wichtiger ist es, sich selbst klar zu werden, was denn das Ziel der Beobachtung sein soll. **Wir wollten beobachten, wie die Kinder auf die Angebote des Unterrichts reagierten und wie sie miteinander umgingen, - mehr hatten wir zunächst nicht festgelegt, da wir ja die Kinder und die Arbeitsweise der Lehrerinnen erst kennen lernen mussten.** Bei der Durchsicht unserer Protokolle in den Herbstferien ergab sich u.a., dass wir mehr Jungen als Mädchen beobachtet hatten. Deshalb beschlossen wir, uns bei unseren Beobachtungen jeweils auf ein Kind zu konzentrieren und Situationen zu beobachten, die sich um dieses Kind herum ergaben. Dazu einigten wir uns auf sechs Kinder, drei Jungen und drei Mädchen. Von diesem Zeitpunkt an beobachtete jeder von uns eines dieser sechs Kinder und es wurde darauf geachtet, dass jeder alle sechs Kinder im Wechsel beobachtete. Dadurch schien es eher möglich, uns nicht von irgendeinem besonders auffälligen Ereignis gefangen nehmen zu lassen, sondern den Schultag aus der Perspektive dieses Kindes zu betrachten. Die Entscheidung, wer an diesem Tag wen beobachtete, erfolgte ad hoc zu Beginn des Beobachtungstages. Übrigens haben wir die Kinder über diese Entscheidung nicht informiert, sie haben auch nie danach gefragt, eben weil durch die offene Arbeitsweise gar nicht auffiel, dass wir nicht eine Tischgruppe oder eine Spielsituation beobachteten, sondern ein einzelnes Kind und weil wir ja nicht ständig das gleiche Kind beobachteten. In der Folge zeigte sich, dass wir mit dieser Vorgehensweise Beobachtungsdaten von fast allen Kinder erfassen konnten, da durch die offene Arbeitsweise das jeweils beobachtete Kind sich im Laufe eines Vormittags in ganz unterschiedlichen Gruppen, Arbeitssituationen und Beziehungen bewegte und es uns so möglich wurde „das Zusammenwirken im Streit“ zu erleben.

Welcher Fokus jeweils gewählt wird, ist einerseits von den gegebenen Möglichkeiten abhängig. So lässt sich die Kooperation zwischen Kindern im Rahmen von Frontalunterricht nur höchst eingeschränkt erwarten und beobachten. Andererseits gibt es aber auch Einschränkungen durch den eigenen Blickwinkel der Beobachter.

Selbstbeobachtung

- Wie sehe ich Kinder?
- Was fällt mir als positiv oder negativ auf?
- Welche Kinder finde ich sympathisch, welche weniger?
- Auf welche Handlungen von Kindern reagiere ich positiv, mit Amüsement, Begeisterung, oder negativ mit „Das macht man nicht!“, mit Abscheu, Ekel,....

Auf die äußeren Bedingungen kann man sich einstellen, z.B. durch eine Veränderung des Beobachtungsziels. Die eigene Sichtweise muss man ständig erneut reflektieren, sowohl bei der Erstellung des Protokolls, als vor allem bei der Interpretation des eigenen Textes.

Frage 4: Darf ich helfen?

Über alle vier Schuljahre hinweg, mit leicht sinkender Tendenz im 4. Schuljahr, gab es immer wieder Situationen, in denen wir als Hilfslehrer fungierten. Da wir oft mit an den Gruppentischen saßen, war es fast unvermeidbar, dass die Kinder uns um Hilfe baten oder wir mit Fragen und Hinweisen in ihre Arbeit eingriffen. Im Sinne unserer Forschungsaufgabe haben wir versucht, uns möglichst wenig einzumischen. Oft haben wir getan, als würden wir eine andere Szene beobachten, haben bewusst oder sogar provokatorisch geschwiegen oder grinsend Ablehnung signalisiert, wenn wir um Hilfe oder Bestätigung gefragt wurden. Wenn das nichts half, versuchten wir durch Sätze wie „Das kannst Du selbst!“ oder „Wie kannst Du Dir helfen?“ auf Eigeninitiative und selbständige Problemlösung zu verweisen. Im

schlimmsten Fall, wenn nichts mehr half, haben wir die Beobachtung abgebrochen und den Platz gewechselt. Hierzu ein Beispiel:

23.11.1990 Hannes deutet auf eine Aufgabe im Matheheft. „Wie viel?“ fragt er mich. Ich sage nichts. Benjamin weiß es auch nicht und schaut mich erwartungsvoll an. Ich sage immer noch nichts. Benjamin: „He, sag doch mal was!“ Als immer noch nichts kommt: „Mach doch den Mund auf!“ Klingt genau, wie Erwachsene mit einem verstockten Kind sprechen. Ich grinse. Als beide mich immer noch anschauen, sage ich: „Ich helfe nur, wenn ihr es nicht könnt“. Benjamin liest nun den Text der Aufgabe: „Ach so!“ Er fängt an zu rechnen, Hannes spielt noch ein bisschen weiter. Er scheint mit den Aufgaben nichts anfangen zu können, nicht weil sie seine Rechenfähigkeit überschreiten, sondern weil er nicht motiviert ist.... Hannes sitzt vor dem Elefantenheft (Arbeitsheft Sprachlehre). Er schreibt offensichtlich ohne Lust, nur im Gefühl, dass er heute fertig werden muss.... „Wo ist der Zeiger von der Uhr?“ (Frage an mich, die meint: Bis wohin muss der Zeiger noch wandern, damit endlich das Schreibenmüssen vorbei ist)... Er pfeift, schreibt, fuchtelt mit seinem Bleistift ganz schnell vor meinen Augen hin und her: „Siehst du noch, was ich schreibe?“ Ich bejahe. Er hält den Bleistift ruhig vor meine Augen: „Und jetzt?“ „Es geht.“ Er hält mir die Augen mit der Hand zu. Spiel beendet. Es folgt eine Beschwörung: Großer Zeiger, geh ganz schnell auf die 11, kleiner Zeiger.... „... Ich halte es nicht mehr aus und frage, ob ich ihm diktieren soll. „Wenn du mir sagst, wie die Buchstaben gehen“. Ich helfe ihm. Nach zwei Minuten: „Ich bin auch fertig!“ ... Die ganze Phase hat 35 Minuten gedauert.“

Das „auch“ in Hannes' letzter Äußerung entschlüsselt eine wichtige Bedeutung dieser Szene: Andere Kinder hatten ihre Aufgabe bereits beendet und in der Spielecke entwickelten sich interessante Szenen, an denen Hannes gerne beteiligt sein wollte, zumal er zum Lernen bzw. zur Arbeit an den gestellten Aufgaben an diesem Tag nicht motiviert war und einige Probleme hatte, die Aufgaben zu lösen. Da er aber erst in die Spielecke durfte, wenn er fertig war, geriet er in eine für ihn unlösbare Zwickmühle. Hätte Gertrud Beck ihm nicht geholfen, hätte er vermutlich am Ende der Stunde noch immer vor seinen ungelösten Aufgaben gesessen. Man könnte aber auch fragen, wie die Szene ausgegangen wäre, wenn keine Beobachterin anwesend gewesen wäre: Hätte Hannes sich dann vielleicht über die Regel hinweg gesetzt und sich früher den Kindern in der Spielecke angeschlossen? Oder hätte er sich sonstige Hilfe organisiert? An diesem Beispiel wird deutlich, wie Beobachter an der Entstehung kollektiver Orientierungsmuster mitwirken, denn die Beobachtung hat vermutlich mit dazu beigetragen, die Regel „Erst Aufgaben, dann Spiel“ bewusst zu machen und zu festigen.

Frage 5: Darf man disziplinieren?

Soweit es um Aufgabenhilfe ging, konnte man die Rolle als Hilfslehrer einigermaßen klar begrenzen, wenn man genügend Selbstdisziplin und Entscheidungsfähigkeit in der Situation aufbrachte. Als wichtig erwiesen sich dabei die häufigen Diskussionen über unser eigenes Verhalten, die sich oft an den Austausch der Protokolle anschlossen. Schwieriger war es allerdings, wenn es um Situationen ging, in denen wir uns genötigt sahen, disziplinierend einzugreifen. Auch hierzu zwei Beispiele:

2.2.1990 Heute ist Benedikts Mutter mit den beiden Meerschweinchen Egon und Saxi in der Klasse. Die Kinder dürfen in kleinen Gruppen in die Spielecke, um die Meerschweinchen zu sehen, zu beobachten, anzufassen, ... Anne steht und drückt von oben fest auf Ebons Hinterteil. Er hat die Beine schon ganz flach am Boden. Ich greife ein...

28.9.1990 Ich kriege mit, dass Markus, mit dem Sandra Kurth bisher gearbeitet hat, allein

vor seinem Blatt sitzt und nicht weiter kommt. Benedikt kniet vor ihm auf dem Tisch und ruft: „Der weiß nicht wie das l geht!“ (Sehr denunziatorisch) Ich: „Benedikt, dann zeigs ihm doch.“ Benedikts eben noch schadenfroh grinsendes Gesicht erstarrt, er schaut mich an, steigt vom Tisch und geht weg. Markus ruft mich und ich gehe zu ihm und helfe ihm, eine lange Gulli-Geschichte (Gulli = Figur aus der Fibel) fertig zu schreiben, während ringsum alle anderen schon einpacken.

Die betroffenen Kinder verstehen sofort, dass ein Erwachsener sie „ertappt“ hat, d.h. sie sind sich bewusst, dass man sich so nicht verhalten soll und dass hier in der Schule die Lehrerin sofort eingreifen würde, falls sie es bemerkt hätte. Die Beobachter handeln hier wie Ersatzlehrer, die die in der Schule gesetzten und durchgesetzten Regeln vertreten. Nach unserer Kenntnis der jeweils persönlichen Fähigkeiten und Verhaltensweisen der Kinder können wir unterstellen, dass Anne sich nicht bewusst war, dass die Beobachter dieses „abweichende“ Verhalten auch protokollieren, dass Benedikt aber sehr wohl in der Lage war, das zu erkennen und sein schroffes Abbrechen der Situation ev. damit zusammenhing.

Außer Situationen, in denen wir disziplinierend eingreifen mussten, gab es auch einige wenige, in denen wir die Beobachterrolle ganz verlassen haben, weil wir uns in einer brenzligen Situation verpflichtet fühlten zu handeln:

21.2.1993 Der Mathelehrer muss noch eine andere Klasse betreuen. Ich bin die einzige Erwachsene in der Klasse. Zwischen Ole und Frank entwickelt sich ein Streit, worüber habe ich nicht mitgekriegt. Frank kommt angerannt und stürzt sich auf Ole, es wird sofort ernst, ich gehe dazwischen: „Schluss!“ Irgendjemand sagt: „Sie können ja böse werden!“ Norbert zum Mathelehrer, der gerade hereinkommt: „Die Frau Beck hat Temperament gezeigt!“

11.6.1993 Den Heimweg (vom Besuch im Heimatmuseum) fand ich relativ schlimm, vor allem die Fahrt im Bus. Wiederum saß ich bei der Gruppe im hinteren Teil des Busses. Es gab permanent Kabbeleien unter den Kindern. Lukas und Singh schnitzten mit ihren Feuersteinsplittern, die sie im Museum erhalten hatten, Rindenstücke von Singhs Stock und warfen sie den vor ihnen sitzenden Benedikt und Benjamin auf den Kopf, die dann prompt zurückschlagen wollten. Funda verwandte ihre Feuersteine, um die Namen von Liebespärgeln in die Rückwand der Kunststoffsitze zu ritzen. Özgül und Ayse setzen sich vor Ole und Norbert, um die Buben zu provozieren und Stinkefinger nach draußen zu zeigen...

Diese Situation war für uns Beobachter besonders schwierig und frustrierend: Es war kein Rückzug auf die Beobachterrolle möglich, d.h. man konnte sich der Situation nicht entziehen. Sollte Gertrud Beck es zulassen, dass einer der streitenden Jungen sich den Kopf an der Heizung anschlägt, um zu beobachten, wie die Kinder mit solchen Situationen umgehen? Kann man sich als Beobachter einer gefährlichen Situation heraushalten, nur um der Beobachtung willen? Und kann man als Begleitperson bei einer Exkursion außerhalb der Schule sich auf die Beobachterrolle beschränken, auch wenn das Verhalten der Kinder nicht den Regeln des öffentlichen Raumes entspricht? In der Situation haben wir uns diese Fragen nicht gestellt, sondern spontan gehandelt. Aber bei der Erstellung des Protokolls und erst recht bei der Auswertung der Protokolle müssen solche Bedingungen der Entstehung mitreflektiert werden. Fast zwangsläufig fühlten wir uns in einer Aufsichtsrolle, fühlten uns genötigt, die von der Lehrerin eingeforderte Disziplin einzufordern und zu vertreten, aber kaum in der Lage, sie durchzusetzen. Norberts Reaktion macht deutlich, dass er das aktuelle Verhalten der Beobachterin als außerhalb der „Normalität“ empfand. Diese Rolle eines verantwortlichen Erwachsenen oder Lehrers mussten wir allerdings nur sehr selten in kurzen Episoden übernehmen. Die Beobachtungen, die dann noch möglich sind, unterscheiden sich qualitativ

von denen, in denen man nur Zuschauer ist: Der Eigenanteil der Beobachter ist größer und muss entsprechend reflektiert werden.

20.9.1991 Die Referendarin fordert die Kinder auf, die Arme auf den Tisch zu legen und den Kopf auf die Arme. Sie will erst ein bisschen Musik vorspielen. Davon sollen die Kinder sich verzaubern lassen. Dann sollen alle aufschreiben, was sie hören (einige Fenster sind offen). Das Ganze klappt nur bedingt, weil die Stühle knarren, Füllerkappen und Bleistifte hinfallen u.ä.m.. Anne hat aufgeschrieben, welche Instrumente sie aus der Musik herausgehört hat... Ich melde mich und lese aus meinem Protokoll vor: „Annes Spitzer fällt auf den Tisch. Rebeccas Bleistift fällt runter, Jans Füllerkappe fällt runter....“ Jan: „Lüge! ist nicht runtergefallen. Ich habe ihn hingelegt!“

Unsere Rolle als Beobachter mussten wir immer erneut bestimmen und gestalten. Oft wurden wir von einem Kind aufgefordert, mit ihm zu spielen oder zu arbeiten und haben dies in der Regel als Angebot akzeptiert, wenn wir uns dadurch genauere Beobachtungen erhofften, wie die Kinder ihre Welt lebten. Sehr oft haben wir die Kinder auch durch Rückfragen oder unverhoffte Reaktionen provoziert (vgl. die Aufforderung an Benedikt, Markus nicht zu hänseln sondern ihm zu helfen oder die Protokollierung der unerwünschten Geräusche beim Hörversuch). In der Mehrzahl der Situationen waren wir aber Personen, denen man Fragen stellen konnte, weil sie den Sinn der von den Lehrerinnen gestellten Aufgaben kannten, deren Wort als Expertenmeinung, deren Entscheidung als Schiedsrichterspruch gesucht und akzeptiert wurde, bei denen man sich Bestätigung und Lob, Trost und gute Tipps holen konnte, die einem aber auch immer wieder provozierten, indem sie durch Rückfragen Sicherheiten ins Wanken brachten.

Frage 6: Darf man mitspielen?

Sehr frühzeitig haben die Kinder uns in ihr Spiel einbezogen. Dass viele soziale Beziehungen „ausgespielt“ wurden, hing nicht nur damit zusammen, dass in der Klasse viel Zeit zum Spielen zur Verfügung gestellt wurde, sondern sicher auch damit, dass wir selbst auf die Spielangebote eingingen. Einerseits hofften wir durch die Spielszenen die Lebensweise der Kinder besser zu verstehen und andererseits hatten wir wohl selbst eine Menge Spaß daran mitzuspielen. Als erstes traten Wortspiele und Kinderwitze auf („Dein Schuhbündel ist auf!“ Und wenn man sich zu den Schuhen bückte: „Danke für die Verbeugung!“). Sie versuchten uns Streiche zu spielen und machten uns zu ihren Verbündeten bei Streichen. Es wurde mit unseren Namen gespielt (Beck -Bäcker, musst viele Brötchen haben!“ „Herr Scholz ist stolz!“). Es wurde auch gefragt: „Herr Scholz bist du cool oder schwul?“ Und die Rückfrage: „Was heißt denn das?“ brachte die Kinder in Verlegenheit: Sie wollten ja einen Erwachsenen necken und rechneten eher mit einer disziplinierenden Geste oder Antwort. Eine schlichte Rückfrage, die ihnen Nachdenken über den Inhalt abverlangte, wirkte irritierend, zumal sie sich vermutlich über den Sinn der beiden Begriffe keineswegs im Klaren waren oder zumindest nicht offen darüber sprechen wollten. Sehr häufig wurden wir als Zeugen in die Neckereien der Kinder untereinander einbezogen, vor allem, wenn es um das Thema „Wer liebt wen?“ ging. Im 2. Schuljahr gab es eine Phase, in der wir immer wieder aufgefordert wurden Wetten abzuschließen. Da in den Frühstückspausen und in Phasen freier Arbeit auch Brettspiele gespielt werden durften, wurden wir oft zum Mitspielen aufgefordert (Reversi, Mathe-Mix,...). Manchmal war ein bestimmtes Spiel über mehrere Wochen in Mode, z.B. das Tauschen von Stickers. Und immer wieder wollten uns Kinder Witze erzählen, die teilweise so deftig waren, dass wir nur gequält grinsen konnten.

15.3.1990 Özgül: „Ich sag mal einen Witz.“ Sie erzählt sehr schnell: „Fritzchen soll herausfinden, wie der Eierladen heißt. Er fragt seinen Vater. Der weiß es auch nicht. Er sagt: Geh in den Keller, und das erste, was du siehst, ist der Namen vom Eierladen. Fritzchen geht in den Keller. Er findet die alte Unterhose vom Vater, geht zurück und erzählt es dem Vater. Der sagt: „Dann heißt der Eierladen halt Unterhose. Am nächsten Tag in der Schule fragt sie Lehrerin: “Wer weiß, wo es die schönsten und dicksten Eier gibt?“ Fritzchen: „In Vaters Unterhose“.

22.2.1991 Ayse hat den Plüschaffen (er trägt rote Boxhandschuhe) genommen und lässt ihn mir einen Kuss geben: „Bussi!“ Ich küsse mit spitzen Lippen zurück. Ayse: „Er ist ganz rot geworden.“ Wir lachen beide.

30.10.1992 Norbert ruft mich. Er hält mit seinem Arm den oberen Teil eines Blattes zu und fordert mich auf, unten meinen Namen hinzuschreiben. „Ich unterschreibe nie etwas, was ich nicht gelesen habe!“ Norbert signalisiert, dass ich sein Spiel durchschaue habe. Er hebt den Arm hoch. Dort steht: Hiermit zahle ich 10.000 DM an Maier und Co“. Ich sage: Da kann ich ja unterschreiben! Norbert stutzt, dann schreibt er: „Ich Gertrud Beck bezahle 10.000 DM an Maier und Co“. Ich grinse: „Da werde ich besser nicht unterschreiben!“ ...

Es war nicht immer leicht, die Balance zu finden zwischen unserer Rolle als Forscher, den Spielangeboten der Kinder und unserer eigenen Spielfreude. Wir haben uns in der Regel getröstet, dass wir durch unser Mitspielen nicht nur viel über die einzelnen Kinder und ihre aktuellen Gefühle und Erlebnisweisen erfahren haben, sondern dass wir auch Impulse gesetzt und die Kinder zum Nachdenken und zu neuen Lösungen angeregt haben. Auf der anderen Seite ist es uns wahrscheinlich gerade durch unser Mitmachen gelungen, Beziehungen entstehen zu lassen, die tragfähig genug waren, um Verlässlichkeit, Zusammengehörigkeit und Anteilnahme am Leben des anderen zu bieten und damit über mehrere Jahre das enge Miteinanderleben zu ermöglichen. Oswald/Krappmann kommen aufgrund ihrer Forschungsarbeiten mit Kindern zu dem Schluss, dass vor allem lustvolle soziale Objekte... „und intensive soziale Beziehungen den Kindern eine Anforderungsstruktur vorgeben, auf die sie mit reflektierten, auf Wechselseitigkeit angelegten Vorgehensweisen zu reagieren tendieren“ (1988, S. 83).

Auf ein spezielles Phänomen aus dem Bereich Spielen soll noch hingewiesen werden: Die Kinder haben uns in einigen Szenen als „Mittel zum Zweck“ benutzt. Am wichtigsten war dabei für sie, dass sie durch uns und unser Protokollieren andere Kinder necken oder ärgern konnten. Sie haben uns aber auch benutzt, um den Lehrern gegenüber eine Ausrede zu haben oder nicht arbeiten zu müssen. Hier ein Beispiel:

7.5.1993 Die Kinder arbeiten an ihrem Sprachlehreheft. Singh zu Ole: „Wie viele Seiten musst du noch machen?“ Ole: „Wir sollen bis Seite 43 machen!“ Es entsteht eine heftige Diskussion, wie viel bis wann zu machen sei. Die Lehrerin: „Tisch Nr.3 ist zu laut!“ Ole leise, auf ironische Weise Gehorsam signalisierend: „Ja, Baby!“ Singh: „Frau Beck, schreiben Sie mal auf!“ Ole: „Schreibste echt?“. Alle vier Kinder am Tisch amüsieren sich. Ole diktiert mir: „Singh kriegt ein Kind....“ Pit ergänzt: „...von Ole!“ Ich sage: „Ich glaube ich gehe besser weg!“ und verlasse den Tisch.

Singh hat die ganze Grundschulzeit über mit Konkurrenzgefühlen reagiert, immer wollte er schneller und besser sein als andere. In dieser Szene benutzt er nun die Beobachterin. Sie soll das frech-ironische Verhalten von Ole gegenüber der Lehrerin festhalten. Ole glaubt nicht, dass sie das „petzen“ wird, er amüsiert sich eher und dreht den Spieß um, um Singh mit Hilfe

des Protokolls zu ärgern. Mit seinem Spruch „Singh kriegt ein Kind“ könnte er ausgenutzt haben, dass Singh auf sexuelle Themen immer besonders nervös reagierte. Entsprechend verschärft ja auch Pit noch die Situation. In dem er diktiert: ... (ein Kind) „von Ole“. Der Abbruch der Beobachtung an dieser Stelle sollte verhindern, dass sich das „Singh ärgern“ noch verschärft und aufschaukelt.

In all diesen Szenen haben wir versucht, das Spiel „andere ärgern“ nicht zu oft und zu deutlich mitzuspielen. An einigen Stellen haben wir den Spieß umgedreht, vor allem wenn wir das Gefühl hatten, dass es immer dieselben Kinder trifft oder ein Kind zu schwer getroffen wurde. Ziel war es, die Spielfreude der Kinder nicht zu zerstören, aber zugleich schwächere Kinder auch im Sinne der gemeinsamen Kultur des Lebens in der Klasse zu schützen und zu signalisieren, dass alle gleich wichtig sind, - eine Balance, die nicht immer leicht einzuhalten war, zumal wir über unsere Reaktionen in Sekundenschnelle entscheiden mussten.

Frage 7: Darf man vorlesen, was man geschrieben hat?

Während der Beobachtung haben wir Feldnotizen erstellt, d.h. wir saßen immer mit Papier und Stift in der Klasse und waren meist eifrig am schreiben. Es gelang uns nie, alles was wir sahen und hörten aufzuschreiben. Unsere Feldnotizen bestanden meist aus Stichworten und wenigen wörtlichen Zitaten und das in einer nur für uns selbst lesbaren Schrift. Wir bemühten uns aber darum, soviel festzuhalten, dass es im Anschluss möglich war, die Situation und die von uns erlebte Bedeutung in einem Protokoll auszuformulieren. Allerdings hatte unser „Schreiben“ noch eine weitere Bedeutung. Die Kinder sind ja im 1. Schuljahr darauf eingestellt, Lesen und Schreiben zu lernen. Für viele Kinder ist klar, was das bedeutet. Sie haben im Elternhaus erlebt, dass die Erwachsenen Zeitungen und Bücher lesen, teilweise haben sie auch erlebt, dass Nachrichten zwischen den Erwachsenen und zwischen den älteren Geschwistern schriftlich weitergegeben werden. Heute – anders als während unseres Projektes sind Kindern in der Regel auch E-mail und SMS als Lese- und Schreibvorgänge bekannt und selbst wenn sie sie noch nicht beherrschen, verstehen sie doch ihren Sinn: eine Nachricht wird weitergegeben. Aber emsig schreibende Erwachsene und das in einer 1. Klasse sind sicher etwas Ungewohntes, das ihre Neugier weckt: Was schreiben die da eigentlich? Auf ihre entsprechenden Fragen haben wir in der Regel erklärt: „ich schreibe auf, was ihr alles macht“, oder wir haben ihnen einen Passus aus dem Protokoll vorgelesen, wenn dieser Passus sie selbst betraf, nicht aber, wenn er andere Kinder betraf. Und zunächst gaben sie sich damit zufrieden. Im Vordergrund stand für sie offensichtlich ihre eigene Tätigkeit und sie bezogen unsere Antwort fast ausschließlich darauf.

15.9.1989 Said fragt mich, was ich schreibe. Ich erkläre es ihm und frage dann: Was schreibst du?“. „Ich schreibe, was dort an der Tafel ist.“

6.10.1989 Hannes spielt mit dem Raben Toni (einer Handpuppe). Als die Lehrerin ihn zum Tisch 1 ruft, wo er Äpfel schnitzen soll, kommt er mit dem Raben auf der Hand. Der Rabe sagt: „Hier wird geschnippelt“. Dann kommt Hannes zu mir und fragt, was ich da schreibe. Ich lese meinen letzten Satz vor: „Hier wird geschnippelt“.

Katrin kommt: „Was schreibst du?“ Ich erkläre, dass ich aufschreibe, was die am Schnippeltisch alles machen. „Und dann machst du das auch mal zuhause“, sagt sie verständnisvoll.

Durch unsere Reaktionen rücken die Inhalte stärker ins Zentrum. Wir schreiben ja nicht, weil uns die Lehrerin eine Aufgabe gestellt hat, sondern weil wir schreiben wollen. Also muss es ja einen Grund geben. Hannes gibt durch den Kommentar seiner Handpuppe selbst so etwas wie ein Protokoll der Situation, deshalb war es in dieser Situation relativ einfach, ihm zu erklären, was geschrieben wurde, wobei er aber auch merken konnte, dass er selbst beobachtet worden war. Die Antwort an Katrin sollte wohl etwas davon ablenken, dass das Verhalten der Kinder beobachtet wurde. Und prompt interpretiert Katrin die Antwort im Sinne von „Du schreibst dir ein Rezept auf“.

24.11.1989 Katrin will wissen, was ich schreibe. Ich schreibe „Sitzkreis“ - „Stuhlkreis“ verbessert sie mich. Sie zählt alle ihre Freundinnen auf: „Rebecca, Sandra, Benjamin“, ich schreibe brav mit. „Benjamin nicht, Benjamin ist ein Junge. „Özgül, Ayse, Salia - nein streich sie weg, Frau Walter, Frau Kurth, Loni (Rebecca flüstert ihr neue Namen zu), Toni, Otto, Rollo, ...“ „Wer ist Rollo?“ frage ich. Rebecca zeigt mir die Riesenklappmaulfigur, die sie auf dem Arm hat... Hannes: „Kannst du auch so schreiben?“, er kritzelt mit dem Finger ganz schnell über mein Blatt. Ich schreibe ‚Hannes‘ in Schreibschrift und in Druckschrift. Er macht einen Krickelkrackel: „Hannes in Geheimschrift“, erklärt er, „sekundenschnelle“.

23.3.1990 Özgül ist in der Spielecke. Dann kommt sie zu mir: „Ich sag Ihnen, was sie alles schreiben sollen: Geschrei. Wir gehen gerne in die Pause. Özgül hat ihre Haare geschnitten. Stopp, weil ich in die Pause muss. Komm Sida!“

An diesen beiden Szenen zeigen sich weitere Interessen der Kinder an unserem Schreiben: Sie benutzen uns als Teil ihres Spiels, um andere Kinder zu necken oder sich selbst darzustellen. Zugleich lernen sie aber auch etwas über den Sinn des Schreibens: Etwas festhalten, mit anderen über Schrift kommunizieren. Szenen, in denen Kinder uns diktierten, was wir schreiben sollten, blieben allerdings selten und traten vermehrt erst im 3. und 4. Schuljahr auf. Sehr viel häufiger waren am Anfang die Szenen, in denen wir und unsere Notizen benutzt wurden, um andere Kinder zu ärgern. Gerade in diesen Situationen waren wir immer wieder gefordert, uns sinnvolle Reaktionen einfallen zu lassen. Und zunehmend - nachdem sie lesen konnten - stand auch unsere Schrift im Zentrum der Fragen, vielleicht weil sie unsere Mitschriften nicht entziffern konnten und weil die Lehrerinnen von ihnen ja eine leserliche Schrift verlangten. Hannes findet eine intelligente, spielerisch verwertbare Ausrede für seine unleserliche Schrift. In den folgenden Wochen wurde für immer mehr Kinder klarer, dass wir aufschreiben, was wir in der Klasse sehen und damit auch festhalten, was die Kinder tun und sagen und ob sich sie den Regeln in der Schule unterwerfen oder nicht. Das hat sicher auch dazu beigetragen, dass die Kinder verstärkt zum Perspektivwechsel herausgefordert wurden: Sie mussten überlegen, wie ihr Verhalten auf uns wirken würde. Auch hier wird wieder deutlich, dass die Beobachter mitwirken an der Entstehung der Kultur in der Klasse. Eine besonders witzige Szene haben wir am 19.1.1990 protokolliert:

Die Beobachterin ist immer da

Özgül und Sida sowie ein Junge aus der Vorklasse (6jährige Kinder, die für noch nicht schulreif galten) sitzen in der Küche um einen Tisch und arbeiten mit Lego... Özgül hat bei ihrem Legohaus das Fenster weggenommen und an einer anderen Ecke eingesetzt, öffnet es, es schlägt gegen den Kopf einer Hausbewohnerfigur. „Ach, schrecklich“ stöhnt sie, baut alles ab, grabscht sich eine große Platte, die der Junge aus der Vorklasse offensichtlich reserviert hatte. Auf seinen Protest hin gibt sie die Platte freiwillig heraus. Dann entsteht zwischen den beiden ein spielerisches Wortgefecht: „Du bist dumm „Du auch“ „Dein Gehirn ist dumm“ ... Özgül: „Sei still, die (Beobachterin) schreibt alles nach“. Der Junge: „Da müssen wir schneller reden, dann kann sie nicht alles schreiben.“

Hier hat einer die Grenzen unserer Forschungsmethode voll durchschaut! Nur zu oft war es nicht möglich, die witzigen oder auch wütenden Kommentare der Kinder wörtlich zu notieren. Wir konnten zwar den Sinn verstehen, aber nur einzelne Formulierungen wörtlich festhalten. Nun könnte man vermuten, dass eine Tonbandaufzeichnung oder ein Videomitschnitt als Methode genauere Informationen erbrächte, aber gerade die schnellen, spritzigen Wortwechsel, die ja häufig auch mit schnellen Körperdrehungen und Stellungswechseln sowie wechselnder Lautstärke und Artikulation verbunden sind, lassen sich mit Mikrofon und Kamera nur bruchstückhaft erfassen. Dadurch ist es nicht nur zeitlich aufwändig, solche Szenen zu rekonstruieren und zu verschriftlichen, ihr Sinn lässt sich ohne teilnehmende Beobachtung in vielen Fällen nicht entschlüsseln. Aber die Szene in der Vorschulküche ist noch aus einem anderen Blickwinkel interessant: In der eigenen Klasse hätte Özgül keinen Grund für ihre Warnung gesehen, denn dort waren wir in unserer Funktion als Beobachter „anerkannte Fremde“. Aber hier kann sie die Kinder der Vorklasse mit ihrem Wissen beeindrucken. Sie benutzt uns Forscher als Mittel zum Zweck, um sich einen Vorteil im Wortgefecht zu verschaffen.

Im Verlauf des 1. und 2. Schuljahres stellten die Kinder immer häufiger die Frage nach dem Sinne unserer Anwesenheit und unseres Schreibens.

Was schreibst du?

27.4.1990 Jan will wissen, was ich schreibe. Ich erkläre es über die Ausbildung künftiger Grundschullehrerinnen. Singh: „Deswegen bist du hier. Sonst wärst du nicht hier.“ Jan: „Warum nicht immer?“ Ich sage, dass ich noch anderes arbeiten muss. „Bist du Lehrerin?“ „Ja.“ „Welche Klassen?“ „14., 15. 16. Klasse auf der Universität.“

31.8.1990 Said: „Ist das dein Mann“ Er deutet auf Gerold Scholz. „Nein“. Dein Cousin (hessisch ausgesprochen: Kusseng)?“ „Nein.“ „Was denn?“ „Wir arbeiten zusammen.“ „Was arbeitet ihr denn?“ „Zum Beispiel hier bei euch, wir schreiben auf, was bei euch im Unterricht alles geschieht.“ Sandra: „Das ist doch keine Arbeit!“ Said: „Warum?“ Ich versuche es wieder mit meiner Erklärung „Ausbildung von Lehrerinnen, wie Frau Kurth“. „Wirst du auch Lehrerin?“ „Ich bin Lehrerin.“ Staunen. Ungläubigkeit.

Durch solche Erklärungen und auch durch Gespräche zwischen Sandra Kurth und uns hatten die Kinder inzwischen mitbekommen, dass wir in der Universität arbeiteten und dass Frau Kurth bei uns studierte. Immer wieder wollten einzelne wissen, wie das genau ist, was wir dort machen, ob Frau Kurth die Beste ist,... Deshalb beschlossen wir, dass alle Kinder uns in der Universität besuchen sollten. Im Wintersemester 1989/99 gab es an der Universität Frankfurt ein von uns geleitetes Seminar „Die ersten 40 Schulwochen“, in dem Probleme des Anfangsunterrichts anhand von Dokumenten aus der Forschungsklasse bearbeitet wurden. Die Kinder nahmen dort an einer Seminarsitzung teil, in der Dias von ihrem eigenen Schulanfang gezeigt und interpretiert wurden. In der Folge gab es zwar immer wieder Fragen zu uns und unserer beruflichen Tätigkeit, aber wir hatten nun eine Basis, auf der wir uns verständigen konnten: Wir schrieben mit, um den Studierenden zu zeigen, wie Kinder lernen. Es hat also mehr als ein halbes Jahr gedauert, bis wir eine für alle verständliche und akzeptierte Definition unserer Tätigkeit als Beobachter in der Klasse gefunden hatten.

Im Verlauf des 3. und 4. Schuljahres rückten zwei andere Aspekte unseres Schreibens in den Mittelpunkt. Einerseits mehrten sich die Szenen, in denen Kinder uns abwiesen, in denen sie signalisierten, dass wir nicht zuhören und mitschreiben sollten: Im 1. und 2. Schuljahr hatten wir je 4 solcher Szenen protokolliert, im 3. Schuljahr 5 und im 4. Schuljahr 22. Andererseits

mehrten sich die Szenen, in denen die Kinder uns an unsere Chronistenpflichten erinnerten und auf bestimmte Dinge hinwiesen, die wir unbedingt aufschreiben sollten.

6.9.1991 Katrin und Rebecca flüstern miteinander. Katrin zu mir: „Wir haben was Geheimes. Setz dich mal an einen anderen Tisch.“ Sie guckt mich an und lacht.

14.8.1992 Hannes: „Gib’s auch was über mich?“ (gemeint: in dem, was du aufgeschrieben hast). Ich schreibe genau diesen Satz auf. Hannes: „Nein, was schon geschrieben ist!“ Er versucht mein Protokoll zu lesen, kann aber offensichtlich meine Schrift nicht entziffern. Ich weigere mich vorzulesen. Dann entdeckt er die Anfangsbuchstaben seines Namens: „Und was steht da, bitte schön? Schreibst ja eine Seite über mich!“ ... Hannes baut sein Mäppchen als Mäuerchen in meine Richtung auf. Salia zu mir: „Dem darfst du gar nicht zuhören!“ (im Sinne von: Nimm den Hannes nicht ernst!) Es entsteht eine Diskussion über meine Schrift. Sandra und Salia nehmen mir mein Protokoll weg und wollen lesen, was ich geschrieben habe, haben aber größere Schwierigkeiten, meine Schrift zu entziffern. Wiederum weigere ich mich vorzulesen. Hannes beteiligt sich lebhaft an diesem Spiel. Der Mathelehrer kommt vorbei und fordert zu mehr Konzentration auf. Hannes: „Sie (gemeint bin ich) lenkt mich ab!“ Lehrer: „Schlingel!“ Ich hole mein Protokoll zurück und sage zu Hannes: „Ich soll ja auch nicht bei dir abgucken.“ (Hat er ja schließlich gesagt und durch sein Mäuerchen signalisiert!) Hannes: „Du schreibst über mich, aber ich nicht über dich!“

Hannes war ein Junge mit einer hohen sozialen Intelligenz. Sehr früh konnte er den Vermittler spielen, weil er sich in beide Seiten hineinversetzen konnte. Insofern kam es sicher nicht von ungefähr, dass er bereits zu Beginn des 3. Schuljahres die Ungleichgewichtigkeit der Beobachtungssituation durchschaute und auch zu verbalisieren vermochte. Er beschreibt damit ein besonderes Problem aller sozialwissenschaftlichen Forschung und insbesondere der Teilnehmenden Beobachtung: Die Forscher sitzen am längeren Hebel, sie bestimmen, was notiert wird und auch das, was durch die Interpretation der Beobachtungen über die Beobachteten ausgesagt wird. Dieses Machtgefälle muss bei der Interpretation berücksichtigt und offengelegt werden, um die Bedeutung der Beobachtungen einschätzbar zu machen.

Die Forscherin und der Forscher in der Klasse bedeuteten für eine größere Anzahl von Kindern die Chance, Beziehungen zu einem Erwachsenen zu haben, der ihnen Sympathie entgegenbrachte und dem sie mit Sympathie begegnen konnten. Allerdings waren diese Beziehungen nur innerhalb vorgegebener Grenzen möglich: Die Kinder wussten ja auch, dass wir sie beobachteten und dass wir unsere Ergebnisse weitergaben. Wir müssen deshalb wie eine soziale Herausforderung gewirkt haben, weil es durch uns zu einer massiven Erweiterung und Komplexität der Möglichkeiten kam, die den Kindern zugleich ein hohes Maß an Differenzierung abverlangte.

Für uns bedeutete die Vielfalt, die Differenziertheit und Komplexität der Beziehung zu der Klasse insgesamt und zu einzelnen Kindern die Notwendigkeit, sich über diese Beziehungen bewusst zu werden. Die Literatur zur Teilnehmenden Beobachtung spricht zu Recht von dem Problem des Ausbalancierens von Nähe und Distanz. Es geht nicht nur darum, in der Klasse als Erwachsener zu leben und bei aller Zuordnung zur Gruppe der Erwachsenen einen Unterschied zu den Lehrerinnen deutlich zu machen; es geht auch darum, gegenüber allen Kindern eine Beziehung zu leben, die nahe genug ist, um auch Dinge zu erfahren, die zum Beispiel die Lehrerin nicht erfahren sollte; aber auch distanziert genug, um nicht den falschen Eindruck zu machen, man sei kein Erwachsener. Die Widersprüchlichkeit und die Ambivalenzen eines Erwachsenen als Teilnehmender Beobachter in einer Grundschulklasse lassen sich nicht durch bloß konsequentes Beibehalten eines einmal eingenommenen Bildes beseitigen. Man wird an der Besonderheit seiner Position als erwachsener Nicht-Lehrer

festhalten müssen und dies gelegentlich nach der einen oder anderen Seite verletzen dürfen. Entscheidend scheint uns, dass die Kinder sich darauf verlassen können, dass man nicht petzt und nicht negativ bewertet. Schon während der Anwesenheit in der Klasse müssen sich Kinder wie Lehrerin darauf verlassen können, dass das besondere Wissen des Teilnehmenden Beobachters nicht gegen jemanden verwendet wird.

Literatur

- Beck, Gertrud/Scholz, Gerold (1995): Beobachten im Schulalltag. Ein Studien- und Praxisbuch. Frankfurt am Main: Cornelsen/Scriptor
- Beck, Gertrud / Scholz, Gerold/Walter, Christina (1991): Szenen - Absichten - Deutungen. Zwei Jahre Auseinandersetzung mit moralischen Fragen, in: Die Grundschulzeitschrift 5. Jg., Heft 50, S. 14 – 19.
- Beck, Gertrud/Scholz, Gerold (1995): Soziales Lernen. Kinder in der Grundschule. Reinbek: Rowohlt
- Corsaro, William A. (2003). »We are friends, right?« Inside kid´s culture. Washington: Joseph Henry Press.
- Dammann, Rüdiger (1991): Die dialogische Praxis der Feldforschung. Frankfurt/New York: Campus.
- Gary Alan/Sandstrom, Kent L. (1988): Knowing Children. Participant Observation with Minors. Newbury Park/London/New Dehli: Sage Publications.
- Geertz, Clifford (1994): Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme. Frankfurt am Main: Suhrkamp (3. Aufl.).
- Geertz, Clifford (1995): After The Fact. Two Countries, Four Decades, One Anthropologist. Cambridge (Mass.)/London: Harvard University Press.
- Merkens, Hans (1984). Teilnehmende Beobachtung und Inhaltsanalyse in der erziehungswissenschaftlichen Forschung. Weinheim und Basel: Beltz.
- Nieke, Wolfgang (2008): Interkulturelle Erziehung und Bildung. Wertorientierungen im Alltag. 3., aktualisierte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag
- Oswald, H./Krappmann, L. unter Mitarbeit von Fricke, C.: Soziale Beziehungen und Interaktionen unter Grundschulkindern. Methoden und ausgewählte Ergebnisse eines qualitativen Forschungsprojektes, Max-Planck-Institut für Bildungsforschung
- Scholz, Gerold (2005): Teilnehmende Beobachtung: eine Methodologie oder eine Methode. In: Günter Mey (Hrsg.): Handbuch Qualitative Entwicklungspsychologie. Köln: Kölner Studienverlag, S. 381-412.
- Strübing, Jörg (2004): Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung des Verfahrens der empirisch begründeten Theoriebildung. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wolff, Stephan (2000): Clifford Geertz. In: Flick, Uwe/Kardoff, Ernst von/Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek: Rowohlt.