

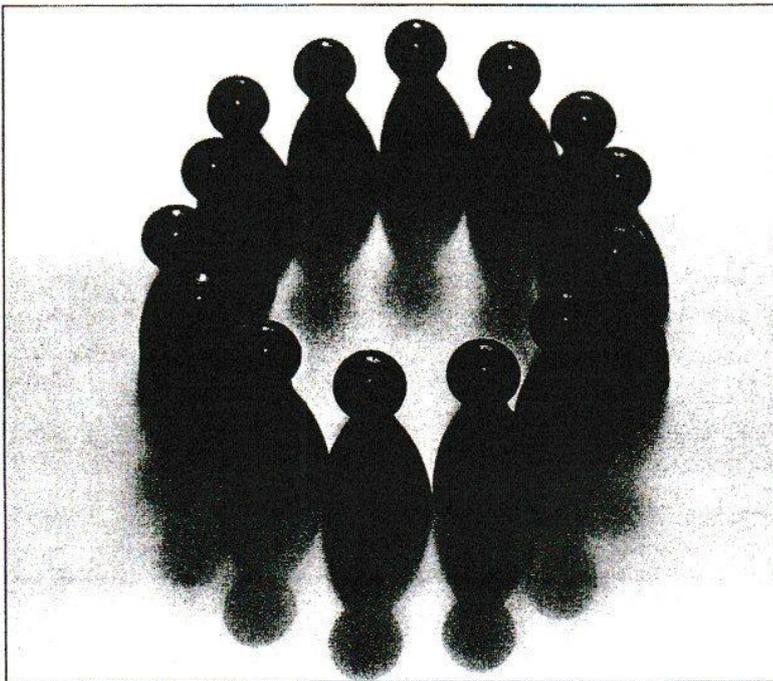
# Beobachtung: Methodenfragen

Zweiter Teil des Beitrags „Systematisches Beobachten“

VON EIKO JÜRGENS

Finden Wahrnehmungsprozesse unter bestimmten Fragestellungen statt, spricht man von „systematischem Beobachten“. Der erste Teil des Beitrags (siehe Heft 10-2009) beschreibt die Grundlagen systematischen Beobachtens. In diesem Teil geht es um Methodenfragen.

FOTO: PIXELIO/STEFANIE HOPFSCHLAGER



Möchte eine Lehrkraft durch Beobachten Erkenntnisse darüber gewinnen, wie teamfähig ein Schüler ist, gilt es, von der wissenschaftlichen Theorie der Teamfähigkeit zu eindeutigen Indikatoren zu finden. Hierfür sind mehrere Schritte notwendig.

Mit der zielgerichteten, von einer pädagogisch relevanten Fragestellung ausgelösten Beobachtung soll ein gegebener Kontext so vollständig, wie es die Methode nur zulässt, ausgeleuchtet werden. Erfolgt die Beobachtung unter Verzicht jeglicher Manipulation an den gegebenen Bedingungen der sozialen Prozesse und Handlungsabläufe, so handelt es sich um eine „natürliche“ Situation. Es können z. B. Kinder während eines Rollenspiels beobachtet werden. Würde hingegen die Spielsituation unter experimentell kontrollierten Bedingungen „nachgestellt“ oder systematisch verändert, würde eine „künstliche“ Beobachtungssituation entstehen. Folglich

führen alle geplanten Eingriffe zu einem „künstlichen“ Zugang zum Beobachtungsfeld. Allerdings verändert die Lehrkraft mit zunehmendem Grad der Kontrolle ihre Beobachterrolle von aktiv zu passiv teilnehmend. Letztlich bestimmt sich der Grad der Kontrolle nach der handlungsleitenden Fragestellung.

## SCHULISCHE BEOBACHTUNG

Ausgehend vom Unterrichtsalltag und den sich stellenden pädagogischen Fragen dürfte es meist nahe liegen, sich auf Handlungen in „natürlichen“ Situationen zu konzentrieren. Damit wird nicht gegen die pädagogisch-diagnostische Bedeutsamkeit von

künstlichen (kontrollierten) Situationen argumentiert, sondern lediglich konstatiert, dass diese Art der Beobachtung besonders gut zu den vielfältigen Aktivitäten heutiger Unterrichtskulturen zu passen scheint.

In „schulischen“ Beobachtungen nimmt die Lehrkraft also eine aktivteilnehmende (dezentralisierte) Rolle ein, ihre Fragestellungen sind (überwiegend) auf „natürliche“ Unterrichtssituationen gerichtet und sie führt ihre Beobachtungen systematisch und (zumeist) „verdeckt“ durch (siehe Grafik auf S. 44). Wenn die zu beobachtenden Personen nicht gewahr werden sollen, „dass sie beobachtet werden, spricht man von verdeckter Beobachtung ... Sind dagegen die Handelnden über den Beobachtungsvorgang informiert, spricht man von offener Beobachtung“ (KROMREY 2006, S. 349).

Im ersten Teil des Beitrags wurde hervorgehoben, dass entschieden werden muss, „welche Situationen und welche in diesen Situationen vorkommenden Aktivitäten für die Fragestellung relevant sind“ (KROMREY 2006, S. 351), um die Informationen zu erhalten, die einerseits auf anderen Wegen nicht zu erhalten sind und andererseits relevante Rückschlüsse zulassen (siehe Beitrag „Systematisches Beobachten“, Heft 10/2009, S. 42–44). Damit stellen sich auch Fragen nach Formen des Zugriffs auf den Beobachtungsgegenstand.

Nach Karlheinz Ingenkamp und Urban Lissmann spricht man von einer Ereignisstichprobe, wenn die Gesamtheit eines bestimmten Verhaltensausschnitts beobachtet werden soll (vgl. INGENKAMP/LISSMANN 2005). Sollen hingegen komplexe(re) soziale Prozesse erfasst werden, liegt es nahe, auf Zeitstichproben zurück-

zugreifen. Mit Ereignisstichproben erfolgt eine Konzentration auf ausgewählte, oft wiederkehrende Beobachtungsgegenstände, die immer dann registriert werden, wenn sie auftreten. Für pädagogische Berufe ist diese Form der Beobachtung bekannt und leicht anwendbar, beinhaltet aber die Gefahr, dass eher auffälligere abweichende Ereignisse wahrgenommen werden. Diese kann stark reduziert werden, wenn vor Beginn der Beobachtung die Fragestellung klar formuliert vorliegt. Oft kommt es zu kombinierten Verfahren (vgl. INGENKAMP/LISSMANN 2005).

Weil selten die Gelegenheit besteht, zeitintensive Dauerbeobachtungen durchzuführen, wird häufig auf zeitlich aufgeteilte Beobachtungssequenzen ausgewichen. Man kann z. B. innerhalb einer Unterrichtsstunde in festgelegter Reihenfolge insgesamt fünf Schüler jeweils für drei Minuten beobachten. Genauso ist es möglich, alle fünf Minuten bestimmte Schüler zu bitten, die Lösungen einer Aufgabenstellung zu präsentieren und sie dabei planmäßig zu beobachten. Hierbei handelt es sich um Beobachtungen in vergleichbaren (nicht gleichen) Situationen. Wichtig beim Rückgriff auf Zeitstichproben sind Überlegungen, wie viele Personen wie lange insgesamt und wie lange je Verhaltensausschnitt beobachtet werden sollen. Hier gibt es keine allgemein gültigen Richtwerte, lediglich den Hinweis, dass Handlungszusammenhänge erfassbar und erkennbar bleiben müssen, was durch zu viele und zu eng getaktete Unterbrechungen wie durch zu kleine Beobachtungseinheiten erschwert würde (vgl. INGENKAMP/LISSMANN 2005, S. 82).

## KATEGORIENSYSTEME UND SCHÄTZSKALEN

Da in der Schule oft Urteile zu „distalen“ Merkmalen gefällt werden wie „Interesse“, „Teamfähigkeit“ oder „Problemlösekompetenz“, müssen Verfahren mit Kategorien entwickelt werden, die das „Selbst-Nichtbeobachtbare“ greifbar machen, d. h. operationalisieren. Das bedeutet, dass Lehrkräfte zunächst beschreiben sollten, was für sie z. B. alles unter einen Begriff wie „Teamfähigkeit“ fällt. Im Grunde wird die eigene (subjektive) oder noch besser die wissenschaft-

liche Theorie von der „Teamfähigkeit“ in relevante Grundaussagen bzw. Gegenstandsbereiche differenziert, für die in einem weiteren Schritt eindeutige und ohne weitere Erläuterungen verständliche Indikatoren gefunden werden.

### Beispiel Teamfähigkeit

Eine geeignete Objektivierung erfolgreicher Teamarbeit liegt von Vera Schley vor, die sich auf sechs Bereiche konzentriert:

- „Gut arbeitende Teams
- haben klare Ziele, die mit allen Teammitgliedern geklärt und für alle verbindlich sind. Das führt zur Fokussierung auf die Kernaufgabe und Bündelung der Kräfte,
- kommunizieren offen, äußern sich persönlich und direkt, tauschen Einschätzungen und Haltungen aus, ...
- praktizieren Formen des Konfliktmanagements, Konflikte werden nicht unter den Tisch gekehrt, sondern zeitnah angesprochen und konstruktiv geklärt,
- bewältigen Probleme lösungs- und zukunftsorientiert, vermeiden Schuldzuweisungen ...,
- treffen Entscheidungen in einem für alle Mitglieder transparenten Prozess; den unterschiedlichen Rollen wird dabei Rechnung getragen,
- werten die Team-Leistung nach gemeinsam erreichten Ergebnissen aus. Sie haben die Fähigkeit zu Meta-Kommunikation und Feed-back, sie stellen sich mit systematischem Blick der Reflexion eigener Teamprozesse“ (SCHLEY 2004, S. 8).

Entweder wird der jeweilige Bereich in seiner Gesamtheit zu einer Kategorie zusammengefasst, z. B. „Konfliktmanagement“, oder er wird in mehrere Kategorien aufgeteilt, z. B. „Konfliktoffenheit“ und „Konfliktschlichtung“. Als Indikatoren für „Konfliktoffenheit“ könnten u. a. verhaltensnahe Aussagen wie diese gefunden werden (siehe Grafik S. 44):

- Fragt nach Gründen, Widersprüchen, Differenzen;
- Kann eigenen Ärger zurückhalten, versucht, die sachliche Ebene nicht zu verlassen;
- Bleibt im Dissens verbindlich, öffnet sich kritischen Fragen.

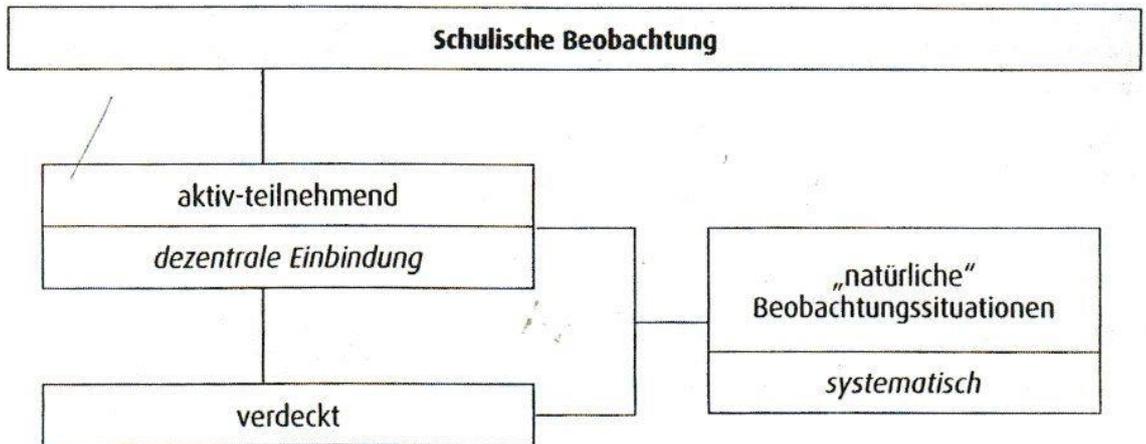
Sollen Beobachtungsergebnisse in mehr als zwei (Verhalten tritt auf/tritt

nicht auf) Ausprägungen registriert und qualifiziert werden, ist es überzeugend, auf den Einsatz von Schätzskalen zurückzugreifen. Diese Methode kann während der Unterrichtsbeobachtung oder retrospektiv angewandt werden und dient dazu, das Beurteilungsverhalten der beobachtenden Personen zu präzisieren.

Bei numerischen Skalen ist der Beobachter gehalten, „die Ziffer einzukreisen bzw. durchzukreuzen, die einen bestimmten Sachverhalt am besten beschreibt“ (INGENKAMP/LISSMANN 2005, S. 88). Das genannte Beispiel hat fünf Abstufungen (siehe Grafik S. 44). Schon bei der Verwendung von mehr als fünf Stufen besteht die Gefahr, Objektivität vorzutäuschen. Zudem überfordern vielstufige Skalen möglicherweise die Urteilskraft des Beobachters. Eine weitere offene Frage besteht darin, ob Skalen mit oder ohne Indifferenzpunkt („Nullpunkt“) ausgestattet werden sollen. Je nach beobachtungsleitender Fragestellung kann es sowohl gute Argumente für als auch gegen den Einsatz von Skalen mit einer „Weiß nicht“- oder „Weder noch“-Stufe geben. |

# Beobachtung (2): Auf einen Blick

## SCHULISCHES BEOBACHTEN



## KATEGORIEN MIT SCHÄTZSKALEN

Zum Beispiel die zum Bereich „Teamfähigkeit“ gehörende Kategorie „Konfliktoffenheit“

Indikatoren \ Kategorien	Konfliktoffenheit	1	2	3	4	5
1. Kann eigenen Ärger zurückhalten ...			X			
2. Bleibt im Dissens verbindlich ...		X				
3. Fragt nach Gründen ...						

### Legende:

Ausprägungsgrade	1 = <i>gar nicht</i>	oder	<i>nie</i>
	2 = <i>kaum</i>	oder	<i>selten</i>
	3 = <i>etwas</i>	oder	<i>manchmal</i>
	4 = <i>sehr</i>	oder	<i>oft</i>
	5 = <i>vollständig</i>	oder	<i>häufig</i>

### DER AUTOR

**Dr. Eiko Jürgens**  
ist Professor für Allgemeine Didaktik und  
Schulpädagogik an der Universität Bielefeld.

### LITERATUR

**Ingenkamp, K./Lissmann, U.:** Lehrbuch der  
Pädagogischen Diagnostik. Weinheim,  
Basel 2005  
**Kromrey, H.:** Empirische Sozialforschung.  
Stuttgart 112006  
**Schley, V.:** Was ist ein Team? In: SchulVerwal-  
tung spezial. Sonderausgabe Nr. 4/2004,  
S. 8-10

### SIE MÖCHTEN MITARBEITEN?

Die Rubrik „Unterrichten“ wird von Dr. Jutta  
Standop betreut. Wenn Sie ein Thema vor-  
schlagen oder einen Beitrag verfassen  
möchten, schreiben Sie bitte an  
jutta.standop@uni-bielefeld.de.

# Beobachtung: Auf einen Blick

## ALLTÄGLICHES BEOBACHTEN (GELEGENHEITSBEOBACHTUNG)

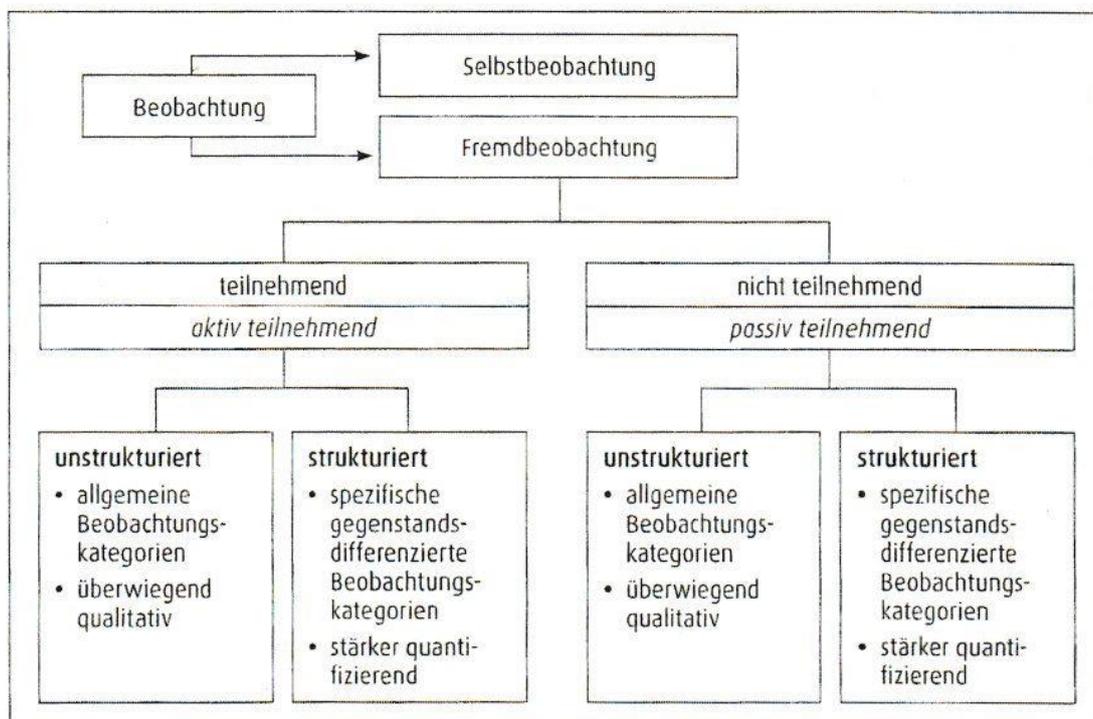
- Fehlen einer expliziten, genau umrissenen Fragestellung
- Weit ausgreifendes »In-den-Blick nehmen«
- Erfahrungsorientiertes, unreflektiertes Anwenden eingespielter Praktiken

## SYSTEMATISCHES BEOBACHTEN

Die Wahrnehmungsprozesse finden unter bestimmten Fragestellungen oder Zielen statt:

- Welche Frage bzw. welches Problem soll durch die Beobachtung beantwortet bzw. geklärt werden?
- Welches Verhalten soll beobachtet werden?
- Welche Kategorien sollen meinen Beobachtungen zugrunde liegen?
- Sind die Kriterien, die die Kategorien operationalisieren, verhaltensnah formuliert?
- Welchen zeitlichen Umfang sollen die Beobachtungen insgesamt und die Beobachtungsintervalle im Einzelnen umfassen?
- Welche Hilfsmittel bzw. Instrumente stehen zur Verfügung, um die Beobachtungsdaten (schriftlich) zu fixieren?

## STRUKTURELLER ZUSAMMENHANG



### DER AUTOR

**Dr. Eiko Jürgens**  
ist Professor für Allgemeine Pädagogik und Schulpädagogik an der Universität Bielefeld.

### SIE MÖCHTEN MITARBEITEN?

Die Rubrik „Unterrichten“ wird von Dr. Jutta Standop betreut. Wenn Sie ein Thema vorschlagen oder einen Beitrag verfassen möchten, schreiben Sie bitte an [jutta.standop@uni-bielefeld.de](mailto:jutta.standop@uni-bielefeld.de).

### IN DER NÄCHSTEN AUSGABE

lesen Sie in dieser Rubrik den zweiten Teil des Beitrags „Systematisches Beobachten“.