

Wieczorek, M. & Kuntsche, A. (2022). Bildungsgeschichten mit Kindern mit schwerer Behinderung. Von einer Entwicklungsdiagnostik hin zur Beschreibung von Bildungsprozessen. In M. Gebhardt, D. Scheer & M. Schurig (Hrsg.), *Handbuch der sonderpädagogischen Diagnostik. Grundlagen und Konzepte der Statusdiagnostik, Prozessdiagnostik und Förderplanung* (S. 583-594). Regensburg: Universitätsbibliothek. <https://doi.org/10.5283/epub.53149>

Bildungsgeschichten mit Kindern mit schwerer Behinderung

Von einer Entwicklungsdiagnostik hin zur Beschreibung von Bildungsprozessen

Marion Wieczorek & Annette Kuntsche

Heute bin ich Nils zum ersten Mal begegnet. Er sitzt in seinem Rollstuhl, sein Kopf liegt auf dem gepolsterten Rollstuhltisch, das Gesicht zur Seite gedreht. Seine Augen sind fast geschlossen, aber Nils ist wach. Ich gehe in die Knie, berühre seine Schulter und neige ebenfalls meinen Kopf. Ich begrüße Nils mit seinem Namen und stelle mich vor. Sein Kopf verharrt in seiner Position, doch seine Augen öffnen sich ein wenig mehr und blicken mich an.

Die erste Begegnung mit einem Kind mit schwerer Behinderung macht neugierig auf das, was es mit dem Kind gemeinsam zu erleben gibt und auf seine Lernmöglichkeiten und individuellen Bildungsprozesse, die es in der gemeinsamen Zusammenarbeit zu entdecken gilt. Kinder mit schwerer Behinderung darin zu unterstützen, sich die Welt aneignen zu können, ist von der Herausforderung geprägt, wahrzunehmen, womit sich Kinder gerade beschäftigen und welche Fragen sie an einen Weltausschnitt stellen. Wie können erwachsene Lernbegleiter:innen sich diesen Denk-, Wahrnehmungs- und Erlebensprozessen der Kinder annähern? Hierzu werden Überlegungen und Antworten im Text entfaltet. Zunächst betrachten wir die traditionelle Diagnostik bei schwerer Behinderung, die sich Beobachtungsbögen bedient, um Einschätzungen bezüglich des Entwicklungsstands von Kindern mit schwerer Behinderung in den verschiedenen Entwicklungsbereichen vorzunehmen. Anschließend beschreiben wir einen Weg in Form von Bildungsgeschichten. Wie kann ein Zugang zu den Bildungsprozessen der Kinder gelingen und wie unterscheidet sich dieser von der bereits etablierten Entwicklungsdiagnostik?

1 Entwicklungsdiagnostik

1.1 Entwicklungsbögen in ihrem Entstehungskontext

Kinder mit schwerer Behinderung waren bis in die 1970er Jahre vom Schulbesuch ausgeschlossen und verbrachten ihre Zeit entweder in ihren Familien oder Pflegeeinrichtungen (Haupt & Fröhlich, 1982). Anfangs, schreibt Fröhlich rückblickend, »da gab es nur ungefähre Vorstellungen von dem, was man diesen Kindern würde anbieten können« (Fröhlich, 2015a, S. 7). Ins Zen-

trum der Überlegungen rückte das Thema der Entwicklung. Es handelte sich um einen »neuen Zentralbegriff«, der den bislang fokussierten Begriff des durch den Pädagogen organisierten »Lernens« ablösen sollte (Fröhlich, 1983, S. 205). In Orientierung an entwicklungspsychologischen Erkenntnissen wurde es zum Ziel, dem Kind zu helfen, im Sinne einer Entwicklungsförderung »in und mit seiner Entwicklung voranzukommen« (Haupt & Fröhlich, 1982, S. 145). Als erforderlicher erster Schritt wurde die Förderdiagnostik gesehen, »damit die Förderung genau auf die Förderbedürfnisse des Kindes in den Hauptbereichen der Entwicklung abgestimmt werden kann« (Haupt & Fröhlich, 1982, S. 56).

Hierzu wurden von Fröhlich und Haupt (»Leitfaden Förderdiagnostik«, 1983/2004) sowie von anderen Autor:innen – exemplarisch Nielsen (»Beobachtungsbogen für mehrfachbehinderte Kinder«, deutsche Übersetzung 2002) sowie Faber und Rosen (»Paderborner Entwicklungsrasster für Schwerst-Mehrfachbehinderte (mit Sehschädigung) PERM«, 1997) – Beobachtungsbögen entwickelt, die eine umfassende Beobachtung bezüglich der verschiedenen Entwicklungsbereiche (beispielsweise Motorik/Bewegungen, Wahrnehmung/Reaktion auf sensorische Angebote, Kommunikation,...) zum Ziel haben. Etliche neuere theoretische Beiträge zur Diagnostik bei schwerer Behinderung rekurrieren weiterhin vorrangig auf den Leitfaden Förderdiagnostik (Fröhlich, 2015b; Fröhlich, 2016; H. Schäfer & Schönhofen, 2017; H. Schäfer, 2019).

Die vorliegenden Beobachtungsbögen haben eine stark strukturierte Form, die dem Beobachter zu den verschiedenen Entwicklungsbereichen Kriterien an die Hand gibt, die im beobachteten Verhalten gesucht oder als Antwort auf eine Frage durch gezieltes Ausprobieren im gemeinsamen Umgang gefunden werden. Bei Fröhlich und Haupt wird der Bogen durch einen beschreibenden Teil, der sich auf die Interaktion des Kindes mit Bezugspersonen (Handling, Positionierung, Hilfestellung, Materialangebot, Vorlieben, ...) bezieht, ergänzt. Die Beobachtungsbögen sind so angelegt, dass sie aus einer Liste von Kompetenzen zu den einzelnen Entwicklungsbereichen bestehen, die als erfüllt, unsicher/teilweise erfüllt und nicht erfüllt (in entsprechender Formulierung je nach Bogen) gekennzeichnet werden. Das Ergebnis der Auswertung stellt ein Entwicklungsprofil dar. Wiederholte Durchführungen sind in bestimmten Abständen vorgesehen und sollen die Dokumentation von Entwicklungsfortschritten ermöglichen.

1.2 Grenzen der Entwicklungsdiagnostik

Haupt konstatiert im Rückblick auf die Entwicklung ihres gemeinsam mit Andreas Fröhlich erstellten Entwicklungsbogens: »Die Erfahrungen zeigen, dass solche Verfahren die Wahrnehmung der Fachkräfte für Kompetenzen und Entwicklungen schwerstbehinderter Kinder sensibilisieren können« (Haupt, 2003, S. 141). Entwicklungsbögen waren ihrer Einschätzung nach »zumindest zu Beginn einer systematischen Förderung schwerstbehinderter Kinder Ende der 70er, Anfang der 80er Jahre für Fachkräfte bedeutsam, um überhaupt Entwicklungsbewegungen bei den Kindern zu bemerken« (Haupt, 2003, S. 141). Die Autor:innen betonen zugleich deutliche Probleme, die mit einer Orientierung insbesondere der Förderung an Entwicklungsbögen verbunden sind. Die Grenzen, die sich durch die methodische Konstruktion ergeben, werden von ihnen deutlich reflektiert. So weisen sie (Fröhlich & Haupt, 2004, S. 4; Faber & Rosen, 1997, S. 5) auf die nur heuristisch gegebene Trennung der Entwicklungsbereiche hin und somit auf die mangelnde Verknüpfung der Entwicklungsbereiche in einzeln abzufragenden Items. »Wir haben Gruppen von Fragen nach Entwicklungen zusammengestellt, die unterschiedliche Aspekte deutlich werden lassen. Es ist aber zu berücksichtigen, dass es in der frühen grundlegenden Entwicklung noch keine isolierbaren Funktionen gibt, sondern nur vernetzte Gesamtentwick-

lung« (Fröhlich & Haupt, 2004, S. 4).¹ Fröhlich (2015b, S. 443) führt weiter aus: »Diese Förderdiagnostik ist eine Möglichkeit, sich unter bestimmten Aspekten ein Bild von einem Kind zu machen. Er [der Leitfaden Förderdiagnostik, Anm. d. Verf.] versucht viele Bereiche zu beleuchten, kann aber nicht die gesamte Persönlichkeit des Kindes, seine gesamten Lebensumstände abbilden«.

Seit Beginn der Beschulung von Kindern mit schwerer Behinderung fand eine Erarbeitung und sukzessive Weiterentwicklung von Konzepten zur Pädagogik bei schwerer Behinderung statt. Der Begriff der Bildung trat dabei im Laufe der Zeit mehr und mehr in den Vordergrund (Wieczorek, 2018). Bezieht man den Begriff der Bildung neben Entwicklung und Förderung mit in die Diskussion ein, so geraten alle vorliegenden Entwicklungsbögen an ihre Grenzen und andere Verfahren werden notwendig.

1.3 Entwicklung und Bildung

Bildung und Entwicklung vollziehen sich entlang der Erfahrungen, die ein Kind in Auseinandersetzung mit der Welt, in der es lebt, macht. Somit sind Entwicklung und Bildung nur eng zusammenhängend zu betrachten und unterstützen sich gegenseitig. »In der Auseinandersetzung mit der sozialen und kulturellen Welt machen Kinder sich nicht nur ein Bild von der Welt, sondern differenzieren auch die Strukturen und Funktionen, mit deren Hilfe sie denken und handeln weiter aus« (Wieczorek, 2018, S. 18). Entwicklung und Bildung geschieht nicht losgelöst von situativen und personalen Rahmenbedingungen:

»Was als Entwicklung möglich ist, ergibt sich danach aus dem Zusammenspiel gesellschaftlicher, sozialer, zwischenmenschlicher und individueller Bedingungen, in welchen sich ein Mensch vorfindet.« (G. E. Schäfer, 2019, S. 60)

Um sich Bildungs- und Entwicklungsprozessen von Kindern zu nähern, müssen diese Zusammenhänge mitbetrachtet werden.

Die beschriebenen Verfahren der Entwicklungsdiagnostik fokussieren dagegen in einer individuumzentrierten Sichtweise auf die Entwicklung eines Kindes. Die einzelnen Items beschreiben das Ergebnis von Entwicklung, jedoch nicht unter welchen Bedingungen es zustande kam. Sie beschreiben nicht, wie individuelle Entwicklung weiter gehen kann. Die Bögen dokumentieren die Entwicklung, die der Bogen in seinen Items vorgibt. Die Rahmenbedingungen unter denen Entwicklung stattfindet werden nicht oder nur in geringem Maße mit einbezogen.

Daher müssen Verfahren in den Blick kommen, die diese Komplexität und Vernetztheit mitberücksichtigen. »Inwieweit Kinder Beteiligung erleben können, inwieweit sie eine Vielfalt von Beziehungen zur Welt knüpfen können, ist bei allen Kindern, jedoch in besonderer Weise bei sehr schwer behinderten Kindern, von einem gelungenen Wechselspiel zwischen dem sachlichen, sozialen und institutionellen Umfeld abhängig« (Wieczorek, 2018, S. 20). Kinder mit schwerer Behinderung bedürfen Erwachsener, um Weltausschnitte entdecken, gestalten und verstehen zu können. Hierzu müssen Erwachsene etwas von dem wahrnehmen können, was Kinder wahrnehmen, erleben, handeln, fühlen, denken und fragen.

¹Zur Kritik an Konstruktion und Umsetzung in der Praxis siehe ausführlich Haupt (2003, S. 141-146).

2 Bildungsgeschichten als didaktisch-methodischer Zugang

Es bedarf didaktisch-methodischer Zugänge, um sich diesen Fragen zu nähern. Hierzu soll auf Verfahren zurückgegriffen werden, die sich in der Literatur unter der Bezeichnung Lern- und Bildungsgeschichten finden. Jene greifen die dargestellten Forderungen praxisnah auf.

Es handelt sich dabei um prozessorientierte Beobachtungsverfahren, in der die kindliche Aktivität in natürlichen Situationen beobachtet wird. Dies können sein: Kinder in Erkundung und Spiel, Kinder in Alltagshandlungen wie Pflege, Essen, Anziehen, Kinder im Kontakt mit Erwachsenen oder anderen Kindern, Kinder bei selbstgewählten Angeboten oder auch bei strukturierteren Unterrichtsangeboten. Die Beobachtung erfolgt dabei zunächst unstandardisiert, bevor sie – in Abhängigkeit des zugrundeliegenden theoretischen Verständnisses – unter bestimmten definierten Aspekten analysiert wird (Ulber, 2014). Für Bildungs- und Lerngeschichten werden Situationen, in denen die Kinder agieren, exemplarisch ausgewählt, beschrieben und interpretiert. Die durch Beobachtung gewonnenen und reflektierten Handlungs- und Situationsbeschreibungen werden in Geschichten niedergeschrieben. Die narrative Form soll es ermöglichen, die Komplexität des Erlebten umfassender abzubilden (Knauf, 2018).

Das gemeinsame Ziel der Verfahren ist es, die »Vielfalt der kindlichen Tätigkeiten, Interessen und Bildungsprozesse im Alltagsgeschehen« (Prokop, 2019, S. 39) zu erfassen. Und dies explizit ohne das Lernen »von der Beziehung zu Menschen, Dingen und Orten abzulösen« (Ulber, 2014, S. 98). Die Beobachtung richtet sich zugleich auf die Handlungen eines Kindes sowie die situativen Rahmenbedingungen, welche Bildungs- und Lernprozesse »ermöglichen, unterstützen oder auch verhindern bzw. erschweren« (Leu et al., 2007, S. 23). So können »Erfahrungszusammenhänge« (G. E. Schäfer, 2014, S. 283) erschlossen werden. Dementsprechend dienen die aus den Beobachtungen gewonnenen Schlussfolgerungen dazu, »die räumlichen, materiellen und zeitlichen Rahmenbedingungen und die Qualität der pädagogischen Angebote so zu gestalten, dass sie entsprechend den Fähigkeiten der Kinder Erfahrungsmöglichkeiten und Herausforderungen anbieten« (Viernickel, 2009, S. 56). Schneider (2019b, S. 10) beschreibt als Ziel, »Kindern anschlussfähige Unterstützung bei ihren Bildungsbemühungen zu bieten«.

Lern- und Bildungsgeschichten sind explizit als subjektive, qualitative Verfahren konzipiert. Subjektive Entscheidungen beeinflussen die Wahl der beobachteten Situation, die Form der Darstellung sowie die Analysetätigkeit und Interpretation des Wahrgenommenen (Knauf, 2018). Lerngeschichten können einen Raum eröffnen, sich über diese verschiedenen Sichtweisen auszutauschen (Schneider, 2019a). Die dokumentierten Beobachtungen historisieren sowohl die Bildungsgeschichte von Kindern als auch die eigene pädagogische Arbeit, die sich ebenso in diesen Geschichten widerspiegelt (G. E. Schäfer, 2014).

Lern- und Bildungsgeschichten werden in unterschiedlicher Form in Einrichtungen der Elementarpädagogik und Schulen eingesetzt (Knauf, 2019; Büker & Höke, 2020; Graf, 2008). Als Grundprinzip aller hier zugeordneten Verfahren gilt, »dass die Dokumentation narrativ (erzählend) ist und eine Analyse des Lernens beinhaltet, deren Kriterien offen liegen bzw. ins Gespräch gebracht werden« (Schneider, 2019a, S. 52).

Bekannt wurden die Lern- und Bildungsgeschichten in Deutschland durch die Adaptation der »learning stories« von Margaret Carr aus Neuseeland durch das Deutsche Jugendinstitut (Leu et al., 2007). Prokop (2019, S. 39) begründet das Aufgreifen des Ansatzes wie folgt: »Uns fehlte ein Instrument, mit dem wir nicht nur die Fähigkeiten der einzelnen Kinder, sondern auch die Vielfalt ihrer Tätigkeiten, Interessen und Bildungsprozesse im Alltagsgeschehen erfassen« konnten.

Tabelle 1: Unterschiede zwischen Entwicklungsbögen und Bildungsgeschichten im Überblick

Aspekt	Entwicklungsbögen	Bildungsgeschichten
Beobachtungsgegenstand	Entwicklung(sstand)	(Selbst-)bildungsprozesse in Beziehung
Beobachtungssituation	Alltagssituationen und konstruierte Beobachtungssituationen	reale, komplexe Situationen
Strukturiertheit	starke Strukturierung	geringe(re) Strukturierung
Beobachtungskriterien	umfassend vorgegeben, Itemlisten	Freie, offene Beobachtung
Auswertungskriterien	überwiegend quantitative Einordnung	formulierte Reflexionsfragen
Dokumentation	Entwicklungsprofil	Bildungsgeschichte(n)
Ziel	Förderziele, Förderplan	Gestaltung von passenden Bildungsangeboten
Zeitaufwand	ökonomisch	zeitintensiver
Beobachtungszeiträume	vorgeschlagene feste Beobachtungsabstände	fortlaufende Beobachtung und Dokumentation
Dokumentation subjektive Sichtweise	scheinbare Objektivität	bewusste Einbindung der subjektiven Wahrnehmung des Beobachters
Unterrichtsbezug	indirekter Bezug	direkte Anknüpfung an Unterrichtsplanung möglich

Relativ zeitgleich entwickelte Gerd Schäfer mit seinem Team den Zugang zu Bildungsprozessen über das »Wahrnehmende Beobachten« (erste Version 2005, veröffentlicht 2012). Beide Zugangsweisen erfahren aktuell eine Reflexion und Weiterentwicklung (Schneider, 2019a; Alemzadeh, 2021a). Die vorliegenden Verfahren unterscheiden sich bei den dargestellten Gemeinsamkeiten der Zielsetzung und Durchführung in dem theoretischen Hintergrund, ihrem zugrunde liegenden pädagogischen Konzept und in der Phase der Auswertung, der Reflexion des Beobachteten. Sie legen für die Analyse und Interpretation jeweils eigene Kriterien vor. Je enger die »Deutungsmomente«/»Verstehenshorizonte« (Schneider, 2019b, S. 11) gewählt werden, desto mehr Bereiche werden von der Reflexion ausgeschlossen. So ist es je nach beobachteter Situation möglich und sinnvoll, verschiedene Reflexionsfolien einzubeziehen. Wichtig dabei bleibt für diejenigen, die eine Bildungsgeschichte schreiben, den »Prozess der Analyse zu beschreiben und dabei Rechenschaft darüber abzulegen, woher sie ihre Interpretation nehmen« (Schneider, 2019b, S. 10).

Viele Verfahren bieten hierzu fertige »Orientierungshilfen« (Schneider, 2019a) oder »Reflexionsfragen« (Alemzadeh, 2021a) an. Diese können – gerade zu Beginn – eine gute Unterstützung und Lernfeld für die mögliche Vielfalt an Reflexionsfolien darstellen.

Im Folgenden soll an einem Beispiel exemplarisch aufgezeigt werden, wie Beobachtung und Reflexion ineinandergreifen. Das Vorgehen orientiert sich an den Überlegungen zum »Wahrnehmenden Beobachten« nach Schäfer und Alemzadeh (2012). Die Reflexionskriterien folgen dabei den didaktischen und pädagogischen Überlegungen der Autorinnen (Wieczorek, 2018; Kuntsche, 2021). Andere Autor:innen würden andere Fragen stellen. Ein Austausch wird möglich. Gleich welche Zugänge gewählt werden, müssen die entstehenden Hypothesen und Praxisideen in Verständigungsprozessen mit dem Kind in einer neuen konkreten Situation verhandelt werden. Schäfer (2019, S. 264) formuliert es so: »Habe ich dich tatsächlich verstanden und kannst du mit meiner Antwort etwas anfangen?«.

3 Wahrnehmendes Beobachten

Ziel des Wahrnehmenden Beobachtens ist es, Kinder unter der Perspektive ihrer Bildungsprozesse kennenzulernen; »sich den Kindern mit ihren Vorstellungen und Denkweisen zu nähern, ihre Absichten und Interessen zu erfassen« (Alemzadeh, 2021b, S. 61). Schäfer spricht hierzu als Bedingung von einer »breiten Aufmerksamkeit«, die sich »offen für Unerwartetes und Überraschendes« zeigt (G. E. Schäfer, 2021, S. 48) und dabei alle möglichen »Verhaltens-, Erlebnis- und Denkprozesse« (G. E. Schäfer, 2014, S. 294-295) eines Kindes miteinbezieht.

Wahrnehmendes Beobachten ist ein »szenisches Beobachten«. Es werden Ereigniszusammenhänge beobachtet, d.h. die Tätigkeiten der Kinder in ihrem sachlichen Kontext und ihren sozialen Beziehungen (G.E. Schäfer, 2021, S.55). Wahrnehmendes Beobachten dient dem Ziel, »kindlichen Bildungsprozessen in ihren individuellen, sozialen und institutionellen Entstehungszusammenhängen nachzugehen, sie zu verstehen, pädagogisch zu unterstützen und ggf. herauszufordern. Es geht darum, zu verstehen, warum Kinder das tun, was sie tun, um fachlich auf ihre Tätigkeiten zu antworten und sie bei ihren selbst gewählten Aufgaben begleiten, unterstützen und/oder herausfordern zu können« (Alemzadeh et al., 2021, S. 18).

Im Wahrnehmenden Beobachten wird die den Konzepten innewohnende Subjektivität besonders betont und von den Autor:innen offensiv in die Beobachtung und Auswertung mit einbezogen. So stehen im Fokus der Beobachtung nicht allein die kindlichen Prozesse, die beobachtet werden, sondern ebenso die Perspektive des Beobachters, die es wahrzunehmen gilt (G. E. Schäfer, 2019). So begründet sich auch die Benennung in Wahrnehmende Beobachtung.

Schäfer (2019, S. 264) bezeichnet die von ihm entwickelte Form des Wahrnehmenden Beobachtens als »didaktisches Werkzeug«, mit dem die Basis für eine Verständigung zwischen Kind und Erwachsenen über kindliche Bildungsprozesse gelingen kann. Wahrnehmendes Beobachten schaut, was und unter welchen Bedingungen »Kinder an eigenen Möglichkeiten in ihre Bildungsprozesse einbringen und wie sie dadurch ihre Welt- und Selbstbilder gestalten« (G. E. Schäfer, 2021, S. 48).

4 Beobachten – Beschreiben – Reflektieren – Dokumentieren

4.1 Beobachten & Beschreiben

Ausgehend von einer (teilnehmenden) Beobachtung geht es zunächst darum, »das Geschehen so präzise und detailliert wie möglich zu beschreiben« (Alemzadeh, 2012, S.41); so dass die Situation in all ihren Facetten auch für Außenstehende nachvollziehbar ist. Das Gelesene soll wie ein »innerer Film« das Erleben und Tun des Kindes in einer konkreten Situation lebendig werden lassen. Hierzu ist es notwendig, nicht nur zu beschreiben, was Kinder tun, sondern vor allem wie sie es tun. Woran wird für den Beobachter ein Verhalten, ein Gefühl, eine Stimmung erkennbar? Aus diesem Grund sollen die Lautäußerungen eines Kindes, seine Gestik und Mimik, seine Handlungen, seine Positionen und Positionswechsel möglichst detailliert beschrieben werden.

Vorangestellt wird der Beschreibung der Beobachtung eine kurze Skizze (in Worten oder Zeichnung) der Ausgangslage der Situation, eingeschlossen einer Erklärung, warum das Interesse der Beobachterin genau auf diese, von ihr beschriebene Situation fiel.

Im Wetterbericht ist ein sehr heißer Tag angekündigt worden. Draußen vor dem Klassenzimmer ist aufgebaut, was zum Spaß mit Wasser einladen und Abkühlung bringen kann. Eine lange Plane, Wasserschlauch, Planschbecken, Gefäße, Wannen, Spritzgeräte. Eine Gruppe von Schüler:innen verschiedener Bildungsgänge ist gemeinsam mit mehreren erwachsenen Lernbegleiter:innen mit ganz unterschiedlichen Aktivitäten, wie beispielsweise dem Rutschen auf der Plane, Baden oder anderen Erfahrungen mit und am Wasser beschäftigt.

Nils trägt eine kurze Hose und ein T-Shirt und sitzt auf einer Matte, vor ihm das Ende der Plane, auf der aus einem Schlauch aus kleinen Löchern Wasser rinnt. Seine Beine sind schräg nach rechts und links ausgestreckt und leicht aufgestellt. Die Füße sind nackt und erreichen die Plane, auf der sie vom Wasser umspült werden. Nils fällt mir auf, weil er bei allem Trubel um ihn herum ganz konzentriert und zugleich freudig und ausdauernd seiner Beschäftigung mit dem Wasser nachgeht.

Nils lässt sich mit dem Oberkörper weit nach vorne fallen, die Arme ausgestreckt. Mit Schwung kommen seine flachen Hände auf der nassen Plane auf. Ich höre ihn mit einem freudigen Juchzer. Das Wasser spritzt in kleinen Tröpfchen in alle Richtungen. Nils richtet sich wieder etwas auf und lässt sich sofort wieder nach vorne fallen. Patsch. Ich bin überrascht von Nils Beweglichkeit und seiner Aktivität. Ich sehe, wie er kurz zusammenzuckt und seine Augen zusammenkneift. Dann öffnet sich sein Mund. Wasser ist in sein Gesicht gespritzt und wohl auch ein bisschen davon an seinen Mund gelangt. Nils öffnet die Augen wieder ein bisschen mehr, sein Mund ist halb geöffnet. Es wirkt auf mich, als suche er mit seinem Mund noch nach dem eben gespürten Wasser. Dabei geht sein Kopf zu Seite. Nach einem kurzen Innehalten blickt Nils wieder nach vorne. Seine Augen sind ein wenig mehr geöffnet als gewöhnlich und es sieht aus, als ob er beobachtet, wie sich das Wasser auf der Plane bewegt. Wieder beugt er sich weiter nach vorne auf die Plane und schlägt energisch mit seinen Händen auf die dünne Schicht von Wasser. Ein juchzendes Geräusch ist zu hören. Schneller als zuvor wiederholt er die Bewegung, kommt nach oben, streckt beide Arme aus, lässt sich schnell mit dem Oberkörper nach vorne fallen und die Hände patschen mit noch mehr Schwung auf die nasse Oberfläche.

Dann hält Nils auf halber Höhe inne. Er bewegt seine Füße auf sich zu und winkelt die Knie an, so dass er in eine Schneidersitz-Position gelangt. Er beginnt nun die Finger seiner rechten Hand schnell auf dem Wasser hin und her zu wischen. Dabei liegt sein Oberkörper auf dem linken Bein, das Gesicht ist zur rechten Seite gedreht mit Blick auf seine Hände. Jetzt plätschert es rhythmisch, es ist viel Bewegung in dem flachen Wasser. Rechts-links-rechts-links. Nils spritzt das Wasser schnell in beide Richtungen. Anschließend richtet sich Nils wieder auf und noch einmal macht er eine große Bewegung nach vorne. Dann folgt wieder die kleinere Plätscherbewegung. Es fasziniert mich, wie tief Nils in seine Tätigkeit eintaucht und ihm ungestörtes eigensinniges Erkunden möglich ist. Ich frage mich, was er von den Umgebungsgeräuschen wahrnimmt, denn es scheint seine Konzentration keinesfalls zu stören, wie ausgelassen und lautstark fröhlich die Atmosphäre ist. Die anderen Kinder um ihn herum interessieren Nils scheinbar nicht direkt.

Ich beobachte, wie Nils sich aufrichtet und seine Beine zurück in die Ausgangsposition bringt. Seine Lehrerin kommt mit einem großen Handtuch. »Du hast ganz viel mit dem Wasser gespielt und bist ja schon überall nass. Ich werde dich mal abtrock-

nen« sagt sie und packt Nils einmal ganz ein. Die beobachtete Situation wirkte auf mich unbeschwert und sehr freudvoll, sie erinnerte mich an Urlaubssituationen am Meer oder Schwimmbadbesuche.

5 Reflektieren & Dokumentieren

Die Reflexion dient dazu, die beobachteten Bildungsprozesse der Kinder in (theoretische) Zusammenhänge einzuordnen und gleichzeitig über das eigene pädagogische Handeln nachzudenken. Nach Schäfer (2014) erfolgt die Reflexion bezüglich aller Einflussfaktoren, die die Bildungssituation bestimmen. Beziehungs-, Kommunikations-, Sach-, Struktur- und Kulturpotenzialen ermöglichen in Wechselwirkung mit den jeweiligen Selbstbildungspotenzialen sehr unterschiedliche Bildungsprozesse.

Vertiefende Reflexionsfragen leiten die Auseinandersetzung und werden jeweils entsprechend der beobachteten Situation ausgewählt. Was könnte für ein Kind in der Situation wichtig geworden sein? Welche Wahrnehmungen macht das Kind? Wie intensiv lässt sich das Kind auf seine Tätigkeit ein? Welche Bilder, Geschichten, Erkenntnisse, Theorien entwickelt das Kind in der Situation? Welchem Denkformat folgt seine Erkundung? Welche Wahrnehmungen macht das Kind in der Situation? Auf welche Weise nimmt das Kind Beziehungen zu anderen Kindern, zu Erwachsenen, zu Dingen auf? Diese und weitere Reflexionsfragen finden sich unter: <https://www.wahrnehmendes-beobachten.de/>. Die Reflexionen bündeln sich in der Frage »Inwieweit die Situation kindliche Bildungsprozesse zulässt und unterstützt« (Alemzadeh, 2021b, S. 69). Unterschiedliche Perspektiven der Teammitglieder z. B. in einer Klasse erweitern die Interpretation (Alemzadeh, 2021b).

Die Beantwortung und Zusammenführung der Reflexionsfragen kann dann zu Hinweisen für die weitere Begleitung des Kindes bei seinen Bildungsbemühungen führen, inklusive einer möglichen Modifikation der Bedingungen der Alltagsstrukturen und Fragen an das eigene fachliche Handeln oder aber auch Fragen für eine nächste Beobachtung aufwerfen.

Es ist zu beobachten, wie Nils Wasser mit verschiedenen Aktionen in Bewegung versetzt und damit dieses Medium in seinen Eigenschaften und in Wechselwirkung mit seinen Bewegungen erkundet. Die Situation beinhaltet zahlreiche Erfahrungsmöglichkeiten. So kann Nils das Wasser mit seinen Händen spüren, mit dem Mund schmecken und das nasser werden seines Körpers und seiner Kleidung erfahren. In seiner unmittelbaren Nähe macht er Erfahrungen mit unterschiedlichen Untergründen. Die Situation ist geprägt von Freude und lustvollem Spiel. Sein Tun ist eingebunden in ein Mit-Sein mit anderen an einem Sommertag, der eine Verbindung zum Wasser sinnvoll vorgibt.

*In seinem Erkundungsverhalten bringt Nils Erfahrungsmuster aus der Vergangenheit mit ein: mit dem Schlagen mit der flachen Hand kann ich einen Effekt erzeugen. Beim Medium des Wassers ist es ein geräuschvolles Spritzen. Gelangt Wasser an den Mund ist eine orale Form der Wahrnehmung möglich, die Nils ebenfalls eindrücklich zu sein scheint. Möglicherweise kann sein Innehalten mit offenem Mund als eine Form des Nachspürens (Wiczorek, 2018) gedeutet werden. Seine **Selbstbildungspotenziale** zeigen sich in seinen Interessen und seinem Erkundungsverhalten. Es bleibt nicht bei der Zugangsweise des Schlagens, eine neue Erkundungsform kommt hinzu: das Plätschern durch schnelle Handbewegungen. Große Bewegung*

wechselt ab mit kleiner Bewegung. Hohe Aktivität wechselt ab mit ruhigeren Phasen. Er folgt seinen Fragen, denen er mit seinem ganzen Körper nachgeht (Wie bewegt sich das Wasser? Welche Geräusche macht es?), er wiederholt Erfahrungen, kommt nach Unsicherheiten wie dem Spritzen ins Gesicht zurück zu seinen Interessen und er vergisst sein Anliegen nicht. Nils findet eine motorische Möglichkeit, seinen Fragen nachzugehen und erlebt dabei Selbstwirksamkeit. Er wählt dazu eine Bewegung die in der Intensität variieren kann. Dies scheint er bewusst zu tun, um zu stärkeren Effekten im Wasser zu gelangen. Er stellt eine Verbindung zwischen der eigenen Bewegung und den Reaktionen des Wassers her. Es überrascht, wie ausdauernd Nils ohne Positionierung und Hilfsmittel sitzen kann und wie beweglich er dabei ist. Wie weit er sich nach vorne beugen kann und damit seinem Interesse entsprechend seine Umgebung erreichen kann. Auch der Wechsel der Sitzpositionen fällt dabei auf. In der Schneidersitzposition kommt Nils zur Ruhe und legt seinen Kopf zum Beobachten der Situation ab.

*Hinsichtlich der **Sachpotenziale** zeigt sich in der Situation eine anregende Umgebung, die in ihrer Vielfalt individuelle Zugänge zum gebotenen Weltausschnitt ermöglicht. Nils trifft eine Auswahl. So ist es beispielsweise nicht so sehr der ebenfalls in der Nähe befindliche Schlauch, aus dem das Wasser rinnt, der Nils interessiert, sondern gerade der dünne Film von fließendem Wasser, der geeignet ist, durch die verschiedenen Aktionen mit den Händen auf der Ebene den Effekt des Spritzens und Plätschens hervorzurufen und zu beobachten.*

- **Strukturpotenziale** bieten die Gelegenheit zum freien Erkunden. Die Unbeschwertheit der Atmosphäre, die fehlende Hektik und ausbleibende Überdidaktisierung ermöglichen Nils Konzentration und Vertiefung in seine selbstgestellten Aufgaben. Die beobachtete Situation steht damit mitunter konträr zu Schul- und Alltagserfahrungen, die von strukturierten Abläufen geprägt sind. Gerade indem die in der Beobachtung geschilderte Situation nicht als offensichtliche Lernzeit geplant, sondern als freie Zeit angeboten wurde, ergaben sich die beobachteten Erfahrungsmöglichkeiten.*

*In der Assoziation von Urlaub oder Schwimmbadbesuch oder einem Sommertag mit Zeit für Muße zeigt sich das innewohnende **Kulturpotenzial**. Es entstehen Partizipationsmöglichkeiten in einer Situation, die sich zugleich hinreichend einfach und hinreichend komplex (Wieczorek, 2018) darstellt und Ähnlichkeit mit bedeutsamen kulturellen Erfahrungsfeldern aufweist, die hier für die Personengruppe zugänglich gemacht wurden (Kuntsche, 2021). Wie wäre es für Nils, ein Freibad zu besuchen?*

*Hinsichtlich der innewohnenden **Kommunikationspotenziale** ist in der Situation bis auf die interessierte Anwesenheit der Beobachterin lange Zeit kein direkter Kontakt mit Erwachsenen zu beobachten. Wäre eine sprachliche Begleitung notwendig oder sinnvoll gewesen? Die Beobachterin sah den Wert im ungestörten forschenden Erkunden. Nils erfährt hier eine atmosphärische Resonanz und Sicherheit durch die Nähe seiner Bezugspersonen, die ihm eine Zeit eigenständiger Beschäftigung bietet. Zukünftig wäre ein Abtasten möglich, in wieweit das Einklinken einer erwachsenen Lernbegleiter:in möglich wäre, um Nils Erfahrungen sprachlich zu begleiten und mit ihm in Austausch über seine Empfindungen und Fragen nach den Beweglichkeiten des Wassers zu gelangen, ohne dass der Erkundungsdrang von Nils gestört wird. Nils zeigt in der Situation durch seine freudigen Lautäußerungen,*

seine Motorik und sein Blickverhalten, durch seinen ganzen Körper sein waches Interesse. Seine Lehrerin bringt ein großes Handtuch, das den Beginn des Abtrocknens markiert, welches sie sprachlich ankündigt. Zeigte Nils durch sein Verhalten an, dass er fertig war oder nur, dass er eine Pause macht? Möglicherweise wurde sein Eigensinn auch unterbrochen. Durch eine fragende Haltung und das Abwarten einer Reaktion können Nils zusätzliche Selbstbestimmungsmöglichkeiten eröffnet werden. In der beobachteten Situation nimmt Nils keinen Kontakt zu anderen Kindern auf. Diese rahmen jedoch die Situation durch ihre Anwesenheit und Geräusche und geben der Situation erst ihren Charakter.

In der Reflexion stellt sich die Frage, warum der beobachtende Erwachsene so überrascht ist ob der Qualität von Nils Erkundung und Bewegung. Warum konnte dies im Alltag so von der beobachtenden Person noch nicht gesehen werden? In welchen Situationen können solche Erfahrungen freien, forschenden Erkundens wiederholt werden und in neue Zusammenhänge gestellt werden? Kann das freie Erkunden auf weitere Inhaltsbereiche ausgedehnt werden? Die beobachtete Situation gibt Anlass, Alltagsstrukturen zu überdenken und Räume für freies Spiel zu schaffen.

6 Zusammenfassung

Bildungsgeschichten können ein Weg sein, sich kindlichen Bildungsprozessen anzunähern, sie zu erkennen, zu reflektieren und zu dokumentieren. Sie erhöhen die Darstellung der Komplexität und Vernetztheit von Entwicklung und Bildung, ohne Komplexität gänzlich abbilden zu können.

Sie unterscheiden sich in ihrem theoretischen Grundverständnis und in der Herangehensweise deutlich und fundamental von einer traditionellen Entwicklungsdiagnostik. »Den Entwicklungsstand festzustellen und den Bildungsprozessen von Kindern auf die Spur zu kommen, sind zwei völlig verschiedene Anliegen, die auch zu ganz unterschiedlichen Ergebnissen führen können« (Schneider, 2019b, S. 13).

Bildungsgeschichten bilden Bildungsprozesse der Kinder situations- und kontextbezogen ab und bieten so die Möglichkeit, direkte Hinweise für eine Unterstützung weiterer Bildungsprozesse geben zu können.

Es handelt sich um subjektive Verfahren, die diese subjektiv geprägten – jedoch theoretisch belegten – Interpretationen nutzen, um im Dialog mit Eltern, in pädagogischen Verständigungsprozessen mit dem Kind, in kollegialem Austausch gemeinsam zu neuen Vorschlägen für die Begegnung des Kindes mit sich selbst und der Welt zu kommen.

Sie können im Sinne einer biografischen Dokumentation dazu beitragen, eine Bildungsbiografie des Kindes festzuhalten und schulisches Lernen auch für Eltern sichtbar zu machen. Nicht zuletzt kann eine Sammlung von Bildungsgeschichten auch zu einer Sammlung von Lerngeschichten für die Erwachsenen werden. Welcher Zugang zu dem Kind und seinen Bildungsbemühungen wird deutlich? Wie verändert sich mit der Zeit der Blick auf das Kind? Wie hat sich didaktische Kreativität entwickelt? Sie können auch in geeigneter Form zu Geschichten der Kinder werden.

Bildungsgeschichten fokussieren auf die Bildungsprozesse der Kinder. Sie beschreiben Beziehungen, die sich zwischen dem Kind und seiner personellen und sachlichen Mitwelt

ergeben, wie es sie knüpft und wie seine erwachsenen Lernbegleiter es dabei unterstützen können.

Literatur

- Alemzadeh, M. (2012). Die praktische Anwendung des wahrnehmenden Beobachtens. In G.E. Schäfer; M. Alemzadeh (Hrsg.), *Wahrnehmendes Beobachten* (S. 36-56). Verlag das netz.
- Alemzadeh, M. (Hrsg.). (2021a). *Wahrnehmendes Beobachten in Krippe und Kindertagespflege*. Herder.
- Alemzadeh, M. (2021b). Die praktische Anwendung des Wahrnehmenden Beobachtens. In M. Alemzadeh (Hrsg.), *Wahrnehmendes Beobachten in Krippe und Kindertagespflege* (S. 61-86). Herder.
- Alemzadeh, M., Schäfer, G. E., Steudel, A. & Tiedecken, J. (2021). Die Entstehung und Entwicklung des Wahrnehmenden Beobachtens. In M. Alemzadeh (Hrsg.), *Wahrnehmendes Beobachten in Krippe und Kindertagespflege* (S. 10-18). Herder.
- Büker, P. & Höke, J. (2020). *Bildungsdokumentation in Kita und Grundschule stärkenorientiert gestalten*. Kohlhammer.
- Faber, M. & Rosen, K. (1997). *PERM – Paderborner Entwicklungs-Raster für Schwerst-Mehrfachbehinderte (mit Sehschädigung)*. Ohne Verlag.
- Fröhlich, A. & Haupt, U. (2004). *Förderdiagnostik mit schwerstbehinderten Kindern. Entwicklungsbogen und Leitfaden* (7. Aufl.). verlag modernes lernen.
- Fröhlich, A. (1983). Integrierte Entwicklungsförderung für schwer mehrfachbehinderte Kinder. In U. Haupt & G. W. Jansen (Hrsg.), *Handbuch der Sonderpädagogik. Pädagogik der Körperbehinderten* (S. 205-220). Carl Marhold.
- Fröhlich, A. (2015a). *Basale Stimulation – ein Konzept für die Arbeit mit schwer beeinträchtigten Menschen*. verlag selbstbestimmtes leben.
- Fröhlich, A. (2015b). Schwerste Behinderung – diagnostische (Un-)Möglichkeiten?. In H. Schäfer & C. Rittmeyer (Hrsg.), *Handbuch Inklusive Diagnostik* (S. 433-444). Beltz.
- Fröhlich, A. (2016). Diagnostik und schwerste Behinderung. *Lernen konkret. Diagnostik im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung*, 1/2016, 30-34.
- Haupt, U. & Fröhlich, A. (1982). *Entwicklungsförderung schwerstbehinderter Kinder. Bericht über einen Schulversuch. Teil I*. Hase & Koehler.
- Haupt, U. (2003). *Körperbehinderte Kinder verstehen lernen*. (3. neu überarb. Aufl.) verlag selbstbestimmtes leben.
- Graf, U. (2008). Learning Stories im ersten Schuljahr – Eine Erprobung mit Studierenden des Projektes Schuleingangsdiagnostik. In B. Daiber & I. Weiland (Hrsg.), *Impulse der Elementardidaktik*. (S. 129-145). Schneider.
- Knauf, H. (2018). *Lerngeschichten für Kinder in den ersten drei Lebensjahren. Eine Analyse aus theoretischer und empirischer Perspektive*. *Frühe Bildung*, 1/2018, 3-11.

- Kuntsche, A. (2021). Musik als Teil kultureller Bildung für Kinder mit schwerer Behinderung. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik. Themenheft Kulturelle Bildung*. September-Oktober/2021, im Druck.
- Leu, H. R., Flämig, K., Frankenstein, Y., Koch, S., Pack, I., Schneider K. & Schweiger, M. (Hrsg.). (2007). *Bildungs- und Lerngeschichten*. verlag das netz.
- Nielsen, L. (2002). *Beobachtungsbogen für mehrfachbehinderte Kinder. Entwicklungsniveau: 0 – 48 Monate*. edition bentheim.
- Prokop, E. (2021). *Entwicklungstabelle und Lerngeschichten*. In K. Schneider, *Mit Lerngeschichten wachsen* (S. 39-40). verlag das netz.
- Schäfer, G. E. & Alemzadeh, M. (Hrsg.). (2007). *Wahrnehmendes Beobachten*. verlag das netz.
- Schäfer, G. E. (2014). *Was ist frühkindliche Bildung* (2. Aufl.). Beltz Juventa.
- Schäfer, G. E. (2019). *Bildung durch Beteiligung*. Beltz Juventa.
- Schäfer, G. E. (2021). Grundlegendes zum Wahrnehmenden Beobachten. In M. Alemzadeh (Hrsg.), *Wahrnehmendes Beobachten in Krippe und Kindertagespflege* (S. 48-60). Herder.
- Schäfer, H. (2019). Fragen der Diagnostik im Kontext schwere Beeinträchtigung. In L. Mohl, M. Zündel & A. Fröhlich (Hrsg.), *Basale Stimulation. Das Handbuch*. (S. 403-423). Hogrefe.
- Schäfer, H. & Schönhofen, K. (2017). Förderdiagnostik. *Lernen konkret. Themenheft Schwerste Behinderung*, 3/2017, 30-31.
- Schneider, K. (2019a). *Mit Lerngeschichten wachsen*. verlag das netz.
- Schneider, K. (2019b). Ein Buch zu einer Videoaufnahme von einer halben Stunde? In C. Knapp, K. Schneider (Hrsg.), *Moritz und die Flasche. Zum Dialog eines jungen Kindes mit Kultur* (S. 10-19). verlag das netz.
- Ulber, D. (2014). *Beobachtung in der Frühpädagogik*. Kohlhammer.
- Viernickel, S. (2009). *Beobachten und dokumentieren im pädagogischen Alltag*. Herder.
- Wieczorek, M. (2018). *Mit jedem Schritt wächst meine Welt. Bildung und schwere Behinderung*. verlag selbstbestimmtes leben.

Dr. Marion Wieczorek lehrt und forscht an der PH Ludwigsburg im Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung im Bereich Pädagogik und Didaktik

Annette Kuntsche ist Sonderschullehrerin und akademische Mitarbeiterin an der PH Ludwigsburg im Bereich Pädagogik und Didaktik im Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung.