



Friederike Schmidt | Marc Schulz |
Gunther Graßhoff (Hrsg.)

Pädagogische Blicke

BELTZ JUVENTA

Leseprobe aus: Schmidt/Schulz/Graßhoff (Hg.), Pädagogische Blicke,
ISBN 978-3-7799-4202-3, © 2016 Beltz Verlag, Weinheim Basel,
<http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-4202-3>

Pädagogische Blicke

Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf Wahrnehmung

Friederike Schmidt, Marc Schulz, Gunther Graßhoff

Pädagogischen Blicken kommt in der Pädagogik eine hohe Relevanz zu. Bereits Rousseau hebt in seinem Erziehungsroman „Émile oder Über die Erziehung“ (1762/2010) die Bedeutung pädagogischer Beobachtung hervor. Ausgehend von einem allgemeinen Unwissen über das Kind und dessen Welt fordert er die Erziehenden auf, ihre Edukand_innen genau zu betrachten: „Fangt also an eure Zöglinge besser zu studieren, denn ganz sicher kennt ihr sie noch gar nicht“ (ebd., S. 8). Auch an anderer Stelle im Roman weist Rousseau auf die Relevanz pädagogischer Beobachtungen hin und betont zugleich die Notwendigkeit einer individuumsbezogenen Ausrichtung des pädagogischen Blickes: „In diesem Punkt hängt das Verhalten, welches ihr eurem Zöglinge gegenüber zu beobachten habt, wesentlich von seiner besonderen Lage, von der Gesellschaft, in der er sich bewegt, von den Verhältnissen, in denen er aller Voraussicht nach einst leben wird, usw. ab“ (ebd., S. 393).

Mit seiner Einschätzung der besonderen Relevanz von Beobachtungen als Möglichkeit der pädagogischen Wissensbildung und als Möglichkeit des pädagogischen Zugriffs ist Rousseau nicht alleine. Diese findet sich auch in anderen, für die moderne Pädagogik relevanten Schriften des 18. Jahrhunderts wieder, wie etwa in Trapps „Versuch einer Pädagogik“ (1780). In seinem Bemühen um ein Verständnis der „Erziehung [als; d.V.] eigne Kunst“ (ebd., S. 15), geht er u. a. auf die Relevanz pädagogischer Beobachtungen ein und macht dabei deutlich: „Bloß der Mangel sorgfältig und lange genug angestellter anthropologischer Beobachtungen, und daraus fließender zuverlässiger Erfahrungen, nebst dem Mangel richtig daraus gefolgter Regeln sind, wie mir dünkt, Ursache, daß wir [...] in der Erziehung noch so weit zurück sind, manchmal so verkehrt darin handeln. Unsere Regeln sind oft aus armseligen, einseitigen, krüppelhaften, zufälligen Erfahrungen abgeleitet, manchmal noch dazu unrichtig abgeleitet; und aufs Beobachten sind wir, so viel ich weiß, besonders in Absicht auf die Erziehung, noch nie recht ausgegangen“ (ebd., S. 62). Hiervon abgrenzend spricht er der Beobachtung eine für die Erziehung unabdingbare Rolle zu: „So lange die Welt steht, wird immer für den

[...] Pädagogen etwas zu beobachten zu bemerken übrig bleiben“ (ebd., S. 63). Und weiter heißt es: „Man muß nie aufhören zu beobachten“ (ebd., S. 64). Schließlich formuliert er, wenn auch in einem allgemeinen Verständnis von Beobachtungstätigkeit, bestimmte Kriterien qualifizierter Beobachtungen: „Aber was gehört dazu, um richtige Beobachtungen, zuverlässige Erfahrungen anzustellen? Sehr viel. Ein Geist von Vorurteilen und Parteilichkeit frei; ein geübtes Auge; ein durchdringender Blick; eine weiche Seele, die alle Eindrücke annimmt, welche die beobachteten Gegenstände auf sie machen; eine lebhaftere Vorstellung von der Möglichkeit, sich zu irren, die zur Behutsamkeit und Wiederholung der angestellten Versuche leitet“ (ebd., S. 65).

Bereits dieser kurze historische Rückblick weist auf eine Diskursivierung pädagogischer Blicke hin, in der diesen eine für pädagogische Zusammenhänge konstitutive Bedeutung zukommt. Kontinuität und Offenheit werden dabei zu leitenden Prämissen pädagogischer Beobachtungen und deren Qualifizierung, die in Richtung der Angemessenheit pädagogischen Handelns und der pädagogischen Handlungskompetenz als unabdingbar erkannt werden. Dieses Verständnis pädagogischer Blicke hält sich in ihren Grundzügen bis in die Gegenwart, wie an den aktuellen fachlichen Diskussionen in der Kindheitspädagogik, der Schulpädagogik und der Sozialen Arbeit deutlich wird.

1 Disziplinäre Blicke: Kindheitspädagogik – Schulpädagogik – Soziale Arbeit

Im Bereich der *Kindheitspädagogik* spielt die fachliche Beobachtung von Kindern, wie sich an den eingangs angeführten Quellen bereits angedeutet hat, seit dem 18. Jahrhundert eine zunehmend bedeutende Rolle. Neben anderen Instanzen wie etwa Psychologie und Medizin sind vor allem vorschulische pädagogische Institutionen aufgefordert, die kindliche Entwicklung zu beobachten und mögliche Gefährdungen zu identifizieren, zu bewältigen bzw. zu vermeiden (ex. Tervooren 2008; Eßer 2011). Diese herausgehobene Stellung des Blicks ist dem Umstand geschuldet, dass sich Entwicklung und Bildung in der Moderne als zentrale Paradigmen der (frühen) Kindheit etabliert haben, welche nicht entsprechend dem situativen Zufall überlassen werden können (Honig 1999). Nimmt man auf die gegenwärtigen politischen und fachlichen Debatten Bezug, lässt sich dabei ein spezifischer Anspruch an pädagogische Wahrnehmungspraxen unter dem Schlagwort der ‚professionellen Beobachtung‘ herausarbeiten. Exemplarisch hierfür definiert der „Gemeinsame Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen“ (JMK/KMK 2004) als ein zentrales Qualitätskriterium für die Ge-

staltung der pädagogischen Arbeit: „Die Kinder sollen daraufhin beobachtet werden, was ihre Stärken und Schwächen in dem jeweiligen Bildungsbereich sind, wie sie Anregungen aufnehmen und wie sie sich damit beschäftigen. Systematische Beobachtung und Dokumentation der kindlichen Entwicklungsprozesse sind erforderlich“ (ebd., S. 5). Der hier formulierte Anspruch, der sich im Laufe der vergangenen 15 Jahre durchgesetzt hat, ist davon gekennzeichnet, dass sich pädagogische Blicke entlang einer systematischen, explizit wissenschaftlich basierten individuellen Beobachtung von kleinen Kindern und der Analyse ihrer Handlungen zu entfalten haben. Dem liegt eine, inzwischen quer durch alle frühpädagogischen Institutionalisierungsformen sich etablierte Vorstellung zugrunde, dass die Spezifik von kindlichen Entwicklungs-, Lern- und Bildungsprozessen überhaupt erst sinnlich wahrgenommen und angemessen, d.h. theoriegeleitet beobachtet werden soll (vgl. Tietze/Viernickel 2002; Fröhlich-Gildhoff et al. 2011). Für die Fachkräfte stehen hierzu vielfältige Verfahren der systematischen Beobachtung und Dokumentation zur Verfügung (ex. Mischo/Weltzien/Fröhlich-Gildhoff 2011), wobei die entsprechende „Beobachtungsschulung das Ziel hat, die selbstkritische Stellungnahme zur eigenen Beobachtungsleistung zu verbessern“ (Beudels/Haderlein/Herzog 2012, S. 33), da „Beobachtungsfehler nicht vermeidbar“ sind, aber „sich die Fehlerzahl reduzieren“ lässt (ebd., S. 32). Fachkräfte, die in kindheitspädagogischen Einrichtungen wie Krippen oder Kindertagesstätten arbeiten, sind damit zu einer spezifischen Blickoptimierung aufgerufen. Mit ihrer Beobachtungsleistung sollen sie ‚Bildung von Anfang an‘ nicht nur prinzipiell ermöglichen, sondern auch ganz konkret unter dem Primat der Chancengleichheit gezielt und systematisch individuumsbezogen Lern- und Bildungsgelegenheiten eröffnen und entsprechende Prozesse fördern. Zugleich knüpft diese Vorstellung der systematischen pädagogischen Beobachtung nicht nur an die Beobachtungsleistungen pädagogischer Fachkräfte an. Vielmehr sind auch die Kinder selbst und deren Eltern zu Beobachtungen aufgerufen: Kinder etwa sollen durch Rückmeldungen von Fachkräften und ihren Selbstbeobachtungen ihre eigenen Lernstrategien erfahren bzw. dialogisch reflektieren und gezielter beeinflussen können (ex. Weltzien 2009), während Eltern den individuellen Bildungssinn und die individuelle Entwicklung ihres Kindes kooperativ mit den öffentlichen Einrichtungen im Modus der ‚Erziehungs- und Bildungspartnerschaft‘ beobachten und fördern sollen (ex. Viernickel 2009). Pointiert gesagt: Die Akteur_innen, die an dieser Blickproduktion beteiligt sind, sind zahlreich; der Beobachtungsblick selbst wird auf ‚Bildung‘ und ‚Entwicklung‘ eingegrenzt.

Im gegenwärtigen *schulpädagogischen Diskurs* lässt sich ein ähnliches Verständnis pädagogischer Blicke ausmachen. Exemplarisch kann hier auf das Lehrbuch zur „Beobachtung in der Schule“ von de Boer/Reh (2012) zurückgegriffen werden. Gleich zu Beginn der Einleitung des Buches machen

die Herausgeberinnen deutlich, dass Beobachtungen von Schüler_innen eine fortwährende und notwendige Praxis der Lehrkräfte darstellen, die „wirkmächtig [ist]; in ihnen und mit ihnen werden Bilder von Kindern und Jugendlichen erzeugt, vor deren Hintergrund pädagogisches Handeln stattfindet und pädagogische Entscheidungen gefällt werden. Erziehen, Beraten, Unterrichten und Beurteilen gehören zu den Handlungsaufgaben von Lehrern und Lehrerinnen und sind jeweils *ohne vorausgegangene Beobachtungen* kaum angemessen zu bewältigen“ (ebd., S. V; Herv. d. V.). Die Herausgeberinnen des Lehrbuchs räumen damit pädagogischen Beobachtungen – ganz den eingangs angeführten historischen Quellen folgend – nicht nur eine zentrale, vielmehr eine konstitutive Bedeutung für schulpädagogisches Handeln ein. Die Beobachtung der Pädagog_innen wird zum Schlüssel und zur Grundvoraussetzung adäquaten pädagogischen Handelns. Entsprechend hoch wird auch die Qualifizierung der Beobachtungsfertigkeiten der Lehrkräfte eingeschätzt: „Die Schulung eines beobachtenden Blicks ist notwendig, um eine Sensibilisierung in der Wahrnehmung, ein Bewusstsein für die sprachliche Darstellung pädagogischer Situationen und schulischer Kontexte sowie eine Steigerung von Selbstbeobachtung und -reflexion zu erreichen. [...] Der ungeschulte Beobachter kann oft nicht ausreichend differenzieren und das, was sich in der Beobachtung und ihrer Beschreibung zeigt, nicht nutzen für die Reflexion eigener Annahmen, unterstellter Normen pädagogischen Handelns und eigener Werthaltungen“ (ebd., S. Vf.). Neben einer als unabdingbar erkannten Qualität und Qualifizierung des pädagogischen Blicks deutet sich in den Ausführungen zugleich ein spezifisches Verständnis der Ausrichtung pädagogischer Beobachtungen an, auf das auch in den historischen Quellen und im Diskurs der frühen Pädagogik verwiesen wurde. Die Rede ist von einem auf das Individuum ausgerichteten Blickverständnis, das in den schulpädagogischen Debatten entlang der Stichworte ‚Individualisierung des Lernens‘, ‚Individualisierung des Unterrichts‘, ‚innere Differenzierung‘ und/oder ‚Inklusion‘ verhandelt wird. Mit den Schlagwörtern verbunden ist eine allmähliche Entstandardisierung klassenförmiger formaler Lehr-Lernarrangements hin zu diversifizierten Lehr-Lernformen wie die von Schüler_innen selbstorganisierten, kooperativen Lernsituationen (vgl. Rabenstein/Reh 2007; Bartnitzky/Brügelmann/Hecker 2009). Lehrer_innen sind dabei aufgerufen, die Lern- und Bildungsimpulse der Kinder flexibel aufzugreifen und situativ Möglichkeiten zu schaffen, in denen Schüler_innen sich beteiligen können. Verstärkt hat sich diese Individualisierung des pädagogischen Blicks auf die Schüler_innenschaft nicht zuletzt durch das Inklusionskonzept, das sich gegenwärtig, wenn auch von äußerst heftiger Kritik begleitet (vgl. Becker 2015), als *das* Paradigma pädagogischer Wahrnehmung durchsetzt. Leitend ist hier ein spezifisches Differenzverständnis, das bereits in der Salamanca-Erklärung der UN von 1994, die den aktuellen UNESCO-

Leitlinien vorausgeht, zu finden ist: „every child has unique characteristics, interests, abilities and needs“ (UNESCO 1994, S. viii). Vor dem Hintergrund dieses Differenzverständnis gilt es, die individuellen Fähigkeiten von Kindern und Jugendlichen zu erkennen und schulisch zu fördern, um auf diesem Weg eine *Bildung für alle* zu erreichen (ex. Heimlich/Kahlert 2014). Dies erfordert veränderte pädagogische Blickweisen und Beobachtungsinstrumente, die sich dezidiert von den schulüblichen Lerndiagnostikinstrumenten absetzen und sich stattdessen im Rahmen flankierender Betrachtungen darauf richten, die vielfältigen Praxen des Lernens vernetzend zu erfassen und zu fördern (ex. Urban et al. 2015).

Eine ähnliche Aufmerksamkeit wird den pädagogischen Blicken schließlich auch im Kontext der *Sozialen Arbeit* zuteil. Bereits in den ersten Versuchen der Professionalisierung des Handlungsfelds setzen sich zentrale Vertreter_innen intensiv mit diesen auseinander. Exemplarisch kann auf die Beiträge von Richmond (1917) für den angloamerikanischen und die an sie anknüpfende Salomon (1926) für den deutschsprachigen Raum verwiesen werden, die den Blick der Fachkräfte in Richtung der Ermittlung des Hilfebedarfs der Adressat_innen diskutieren und sich dabei für eine exakte, präzise Wahrnehmungspraxis der Fachkräfte einsetzen. An diese Bemühungen knüpfen auch die Debatten zur Hilfebedarfsermittlung an, die grundlegend von drei Positionen bestimmt sind. Zu nennen sind Klassifikationsansätze (ex. Harnach-Beck 2007), die den pädagogischen Blick im Sinne einer „*regelleiteten Ermittlung*“ (ebd., S. 20; Herv. i. O.) konzipieren, die objektiv und rational zu gestaltet ist (Maas 1996, 196 f.). Hiervon abgrenzend wird im dialogischen Ansatz auf die für die Fachkräfte fehlende Strukturiertheit wie grundlegende Mehrdeutigkeit der Problemlagen und der Lebenssituation der Adressat_innen verwiesen, die bestehenden Klassifikationssystemen entgegenstehen (Merchel 2003, S. 530). Vor diesem Hintergrund wird ein Verständnis vom pädagogischen Blick entwickelt, der die Sichtweisen der Adressat_innen einbezieht und dabei auf Aushandlung und Dialog setzt (Kunstreich 2003). Zwischen diesen Positionen changiert der von Mollenhauer/Uhlendorff (1992, 1995) und Müller, B. (1993) entwickelte hermeneutisch-biografische Diagnoseansatz, in dem auf die Selbstdeutungen der Klientel als Ausgangspunkt der Hilfebedarfsermittlung Bezug genommen wird, der Blick der Fachkräfte zugleich aber einem diagnostischen Instrumentarium unterstellt wird. Erreicht werden soll, dass die Adressat_innen nicht willkürlich, sondern „nach nachvollziehbaren Regeln und überprüfbaren Methoden“ (Ader/Schrappner 2004, S. 96) erfasst und beurteilt werden. Die Auseinandersetzung über den pädagogischen Blick spielt jedoch auch über den Kontext der Hilfebedarfsermittlung hinaus eine bedeutende Rolle in den Debatten der Sozialen Arbeit. Durchgesetzt hat sich dabei, wie in den anderen angeführten pädagogischen Feldern, eine Vorstellung von der Individualisierung durch

und mit dem pädagogischen Blick. Pädagogische Blicke werden auf Kinder, Jugendliche, Erwachsene und alte Menschen gerichtet, die in den pädagogischen Organisationen als *Fälle* adressiert werden. Jedoch wird breit darüber gestritten, wie dieser ‚Fallförmigkeit pädagogischen Handelns‘ angemessen begegnet werden kann (ex. Dewe et al. 2001; Gildemeister 1992). Die Herausforderung besteht darin, an die subjektiven Erfahrungen von Menschen in den unterschiedlichen Lebenslagen institutionell möglichst passend anzuknüpfen. Bereits in den Anfängen der heutigen Sozialen Arbeit wird die Blickschulung der Fachkräfte dabei als relevanter Teil der Ausbildung konzipiert; ein Gedanke, der sich bis heute hält und mittlerweile als allgemeiner Konsens der Sozialen Arbeit Geltung hat (ex. Köttig et al. 2015). Bemühungen der Qualifizierung pädagogischer Blicke richten sich dabei auf die Fähigkeiten der Fachkräfte zur (Selbst-)Reflexion, die es im Rahmen der Ausbildung wie auch darüber hinaus auszubauen und zu unterstützen gilt (ex. Jakob/Wensierski 1997; Riemann 2004; Braun/Graßhoff/Schweppe 2011).

Unterbrechen wir an dieser Stelle den kursorischen Überblick über den Diskurs der Pädagogik zu Wahrnehmung von pädagogischen Fach- und Lehrkräften, dann lässt sich feststellen, dass der Perzeption von Pädagog_innen insgesamt eine herausragende und konstitutive Bedeutung in der Pädagogik zukommt. Im Fokus der Auseinandersetzung ist vor allem die visuelle Perzeption, also die *Blicke* der Pädagog_innen, die als zentrales zu qualifizierendes Element pädagogischer Praxis ausgewiesen werden. Grundlegend fundiert ist diese quer über die verschiedenen Subdisziplinen und Handlungsfelder greifende Bedeutung, die den Blicken der pädagogischen Fach- und Lehrkräfte zukommt, in der Annahme, dass das, was beim Gegenüber visuell erfasst wird bzw. zu sehen ist, Auskünfte über diesen gibt: wenn nicht über ihn, so doch über dessen pädagogischen Bedarfe. Zugleich greift dabei die Vorstellung, dass die pädagogischen Bedarfe visuell zugänglich sind: wenn nicht unmittelbar, so doch über Interpretationen und Deutungen des Sichtbaren. Und nicht zuletzt kommt ein Verständnis zum Tragen, dass mittels einer ‚Individualisierung‘ des Blicks und der Erblickten sich erst ‚passgenaue‘, adäquate pädagogische Angebote für die Adressat_innen entwickeln lassen. Ohne dieses Erkennen, Wiedererkennen, dieses individuelle Sichten der pädagogischen Adressat_innen mittels des visuellen Sinns ist die hohe Relevanz, die diesem in der Pädagogik zukommt, nicht zu begreifen.

2 Grundlagentheoretische Fragen

Vor dem Hintergrund der besonderen Bedeutung und Qualität, die visueller Wahrnehmung gemeinhin eingeräumt wird, mag diese Relevanzsetzung zunächst auch nicht wirklich erstaunen. Sehend erfährt der Mensch sich und

andere, und sehend kann er sich, die Anderen, die Dinge und die Welt begreifen – so die langläufige Überzeugung. Doch worauf ist die perzeptive Qualität und Relevanz, die dem visuellen Sinn zukommt, zurückzuführen? Erlaubt der Sehsinn einen umfassenderen, direkteren und/oder realitätsnäheren Zugriff auf die andere Person als dies die anderen Sinne vermögen? Ist dem visuellen Sinn also eine natürliche Vorrangstellung gegenüber den anderen Sinnen einzuräumen? Lässt sich das Sehen im Vergleich zu den anderen Sinnen gar besser schulen und qualifizieren? Ist die Bedeutung, die dem Blick und dem Blicken der Fach- und Lehrkräfte in der Pädagogik zukommt, damit mehr als evident?

Aus kulturwissenschaftlicher Perspektive kommen an dieser Stelle Zweifel auf. Wie einige der genannten Arbeiten zum pädagogischen Blick auch betonen (ex. de Boer/Reh 2012), lässt sich Wahrnehmung, so auch das Sehen kaum auf eine spezifische, universelle oder natürliche Bedeutung reduzieren. Wahrnehmung ist, wie Rimmerle/Stiegler (2012) in der Einleitung ihres Einführungsbandes „Visuelle Kulturen/Visual Culture“ in Bezug auf das Sehen betonen, „kein biologisches Faktum, sondern eine kulturelle Variable“ (ebd., S. 10). Dazu stellen die Autoren fest: „Mediale Zurüstungen des Auges spielen dabei ebenso eine Rolle wie libidinöse Besetzungen oder disziplinierende Beschränkungen des Gesehenen. Und dieses Gesehene wiederum wird unausweichlich vor dem Hintergrund kollektiv geteilter Verständnismuster und Erwartungshaltungen ‚verarbeitet‘. Bereits was Gegenstand des Sehens werden darf, wen oder was ich ansehe, und erst recht, wie ich mich den (imaginierten) Blicken anderer präsentiere, ist abhängig von kulturellen Bedingungen“ (ebd., S. 10 f.).

Folgt man diesen Ausführungen, ist sowohl das Wahrnehmen als auch dessen Konzeption und nicht zuletzt das bzw. der_die Wahrgenommene historisch-kulturell bedingt. Wird dieser Aspekt in den Vordergrund gestellt, rückt der pädagogische Blick bzw. die pädagogischen Blicke selbst, in ihrer Konzeption und ihrem Vollzug, in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit. Vor diesem Hintergrund stellen sich dann Fragen zur Historizität und Kulturalität der skizzierten hohen Relevanz, die den pädagogischen Blicken in der Pädagogik eingeräumt wird. Sicherlich spielt hier eine Rolle, dass die visuelle Perzeption mindestens im europäischen Diskurs historisch eng mit Aspekten der Intention und Wissensbildung verknüpft ist. Dieses Perzeptionsverständnis hat sich von antiken Vorstellungen des Blickes als Feuerstrahl, der die Welt erhellt, über Annahmen der Moderne vom Sehen als reinen Abbildens von Welt hin zu einer gegenwärtigen Vorstellung vom „Sehen als eine kontextuell situierte und intersubjektiv adressierte *Tätigkeit* (...), mithin als einen Vollzug, der zugleich etwas stiftet“ (Schürmann 2008, S. 11; Herv. i. O.) gewandelt. Von Bedeutung ist zudem, dass die Auseinandersetzung um den pädagogischen Blick grundlegend mit der pädagogischen Dis-

ziplingeschichte verwoben ist. Wie an den historischen Bezügen angedeutet, wird Wahrnehmung seit Beginn der sich in der Moderne begründenden Pädagogik als Möglichkeit pädagogischer Erkenntnis begriffen und als professionelles Instrument pädagogischer Intervention ausgewiesen. Damit stellt sich allerdings auch die Frage, wessen Sehpraxis zur Disposition gestellt ist.

Der erste Überblick zum pädagogischen Blick-Diskurs weist auf eine grundlegende Differenzierung zwischen einem professionellen und einem laienhaften Blick hin, die sich qualitativ zu unterscheiden scheinen, in deren Folge ‚pädagogische Blicke‘ mit den Blicken von Professionellen in öffentlichen Institutionen der Bildung, Erziehung und Sorge gleichgesetzt werden. Zwar sind auch Laien in pädagogischen Zusammenhängen als Blickende aufgerufen. Exemplarisch hierfür stehen die Vätertagebücher des 19. Jahrhunderts, in denen kindliche Aktivitäten innerhalb ihrer häuslichen Umgebung von den Vätern beschrieben wurden (Schmid 2001). Auch kann in diesem Zusammenhang die in den Kindertageseinrichtungen sich vollziehende neuerliche Aktivierung der Eltern, die Kinder zu beobachten, angeführt werden. Im Rahmen der bereits oben angeführten ‚Bildungs- und Erziehungspartnerschaften‘ werden die Eltern aufgefordert, die pädagogischen Institutionen darüber zu informieren, was ihre Kinder außerhalb der Einrichtung machen (Betz 2015). Jedoch werden in beiden Fällen die Laienbeobachtenden nur partiell integriert. Es sind die Professionellen, die die Blicke der Laien auswerten und mit Qualität ausstatten. Die Laien sind gewissermaßen Hilfsbeobachtende der Professionellen, deren eigene ‚pädagogische Blicke‘ nicht an alle Orte und zu allen Zeiten möglich sind. Denn über die ‚richtige‘ Selektivität des Blicks entscheidet die in situ abwesende Pädagogik; sie ‚blickt‘ und nutzt damit andere Blicke, um ihren Blick zu vervielfachen.

Im Rahmen einer perceptionstheoretisch orientierten Analyse stellen sich nicht zuletzt jedoch auch Fragen nach den konstitutiven und konstituierenden Bedingungen pädagogischer Blick-Praxen. Grundlagentheoretisch orientierte Arbeiten machen dabei auf verschiedene Faktoren der Hervorbringung und des Vollzugs von Wahrnehmung aufmerksam. Zu nennen sind u. a. dominierende Wissensbestände und Deutungslogiken (Kelle/Tervooren 2008), Artefakte wie Beobachtungsbögen (Schulz/Cloos 2011, Bollig 2011) oder auch implizite Blicklogiken (Schmidt 2012), die pädagogische Blicke bedingen. Im Hinblick auf die Formierung pädagogischer Blicke scheint auch deren Spezifik bedeutsam, dass sie sich vor dem Hintergrund, „Chancen und Risiken [zu] erschließen“ (Foucault 1999, S. 103), entfalten. Mit dem pädagogischen Blick scheint ein genuin „kalkulierender Blick“ (ebd.) vorzuliegen, für den das Sichtbare als Zeichen, als Chiffre für ein Dahinterliegendes, das wahrnehmend decodiert wird, fungiert. So erfassen Pädagog_innen körperliche Bewegungen, wie die eines Arms, nicht nur als einen anatomisch-physiologischen Bewegungsablauf. In dieser Bewegung werden vielmehr Emo-

tionen und/oder soziale Identitäten der jeweils betrachteten Person erkannt. Dabei ist auch die Dependenz des Blickes vom Handlungskontext zu berücksichtigen. Wahrnehmung ist als Praxis immer eingebunden und verankert, ja ist bedingt und konstituiert in einem spezifischen Handlungsrahmen und dem damit zusammenhängenden pädagogischen Aufgaben- und Funktionsbereich, die dem Blick Orientierung und Richtung geben. Pädagogische Blicke in der Schule unterscheiden sich von jenen der Sozialen Arbeit. Auch innerhalb dieser Felder lassen sich je nach Aufgabenbereich und Kontext Differenzen ausmachen, die nicht zuletzt auch auf Akteursebene festzustellen sind. Dabei scheint der Handlungsrahmen nur bedingt Auskunft über die Entfaltung des Blickes und dessen Logik zu geben. So lässt sich hierüber zwar der übergeordnete Rahmen dieser Praxis bestimmen, allerdings ist nicht geklärt, wie der pädagogische Blick im konkreten Vollzug entwickelt und entfaltet wird.

In gänzlich anderer Perspektive stellen sich im Rahmen einer perceptionstheoretischen Analyse jedoch auch Fragen an den Blick im Sinne einer Geste und damit im Hinblick auf die perlokutionäre Wirkung von Wahrnehmung (Schürmann 2008, S. 118). In einem solchen Verständnis ist der Blick mit einer erzieherischen und bildenden Bedeutung verknüpft. Hingewiesen werden kann auf tadelnde Blicke, die Eltern ihren Kindern zuwerfen, wenn sich diese entgegen ihren Erwartungen verhalten. Auch mahnende Blicke von Lehrkräften können an dieser Stelle angeführt werden. Pädagogisch bedeutsam erscheinen damit auch die Blicke der Kinder und Jugendlichen selbst. Verwiesen sei allein auf den traurigen Blick eines Kindes, dem ein von ihm gewünschter Gegenstand verwehrt wird. Gemeinsam ist diesen verschiedenen Blicken, dass sie sinnhaft sind, Sinn artikulieren und in ihrem Sinn von anderen erkannt werden, dass sie Einfluss auf das Geschehen nehmen und dabei pädagogische Zusammenhänge bedingen und beeinflussen; diese Dimension von Blicken scheint in der Pädagogik theoretisch jedoch noch kaum erfasst.

3 Pädagogische Blicke – zur Logik und Praxis pädagogischer Wahrnehmung

Diese Überlegungen und Fragen markieren den gedanklichen Hintergrund des vorliegenden Bandes, der einen Beitrag zu einer grundagentheoretisch orientierten Auseinandersetzung um pädagogische Blicke leisten möchte. Professionalisierungstheoretische Überlegungen spielen dabei bewusst eine nachrangige Rolle. Damit soll die Relevanz dieser Arbeiten keinesfalls geschmälert werden. Auf die theoretisch und empirisch geführten Auseinandersetzungen um die Qualität und Qualifizierung pädagogischer Wahrnehmung

mung kann allein schon deshalb nicht verzichtet werden, werden in diesen notwendige Leitlinien einer professionellen Praxis ausgehandelt und gefestigt. Im Vordergrund dieses Bandes ist jedoch der pädagogische Blick selbst gestellt. Die darin versammelten Beiträge gehen größtenteils aus der im Mai 2014 von den Herausgeber_innen organisierten gleichnamigen Tagung an der Universität Siegen hervor. Ausgerüstet mit unterschiedlichen Referenztheorien geben die Beiträge dabei verschiedene Hinweise auf die Spezifik und Struktur, die implizite Logik und die Bedingungen pädagogischer Wahrnehmung. Neben Beiträgen, die sich quer zu einer Handlungsfeldlogik stellen und/oder eine allgemeine Ausrichtung folgen, werden die Blickpraxen der Handlungsfelder der Kindheits- und Schulpädagogik als auch der Sozialen Arbeit untersucht. Insgesamt ist der Band damit in vier Überkapitel untergliedert:

Pädagogische Blicke: erste Annäherungen

Mit seinem Beitrag „Erziehungswirklichkeit. Zur Sozioepistemologie des pädagogischen Blicks der Erziehungswissenschaft“ setzt *Sascha Neumann* zu einer wissenschaftstheoretischen wie auch wissenssoziologischen Einordnung des Phänomens des pädagogischen Blicks an. Hierzu greift Neumann das von Flitner eingeführte Konzept der Erziehungswirklichkeit auf, das er erkenntnistheoretisch qualifiziert; daran anknüpfend wird der pädagogische Blick in seiner Funktionalität für die Erziehungswissenschaft überprüft. Der pädagogische Blick wird schließlich als Ausgangspunkt und Bezugspunkt zugleich diskutiert, über den die Erziehungswissenschaft sowohl ihren Gegenstand begründet als auch ihren pädagogisch-beobachtenden Zugang zu diesem fundiert.

In seinem Beitrag „Die Macht des pädagogischen Blicks: Erkundungen im Register des Visuellen“ widmet sich *Norbert Ricken* der Eigenlogik, Dynamik und nicht zuletzt der Macht pädagogischer Blicke. Hierzu wendet er sich dem modernen Register des Visuellen zu und geht in diesem Kontext auf die herausgehobene Bedeutung des Blicks als Sinnbild der Erkenntnis und der Reflexion ein. Der pädagogische Blick selbst wird als spezifische Perspektive auf soziale Phänomene, konkret als ein Unterscheidungs- und operationales Differenzgeschehen bestimmt. Die Kraft des pädagogischen Blicks, etwas hervorbringen, was zuvor nicht vorhanden war, wird schließlich in einem Zusammenhang mit der Doppelheit des Blicks als sehender und gesehener Blick diskutiert.

In ihrem Beitrag „Pädagogische Wahrnehmbarkeitsräume. Historisch-anthropologische Annäherungen an die Verfasstheit pädagogischer Blicke“ setzt *Friederike Schmidt* zu einer grundlagentheoretischen Auseinanderset-

zung mit pädagogischer Wahrnehmung an, in dessen Rahmen sie zwei analytische Zugänge wählt: Neben einer Annäherung an die Historizität und Kulturalität der herausragenden Bedeutung, die der Wahrnehmung von Pädagog_innen in der Pädagogik eingeräumt wird, wird die Spezifik und Beschaffenheit pädagogischer Blicke im Rahmen einer perzeptionstheoretischen Analyse untersucht. Auf Basis einer eigenen Blick-Studie wird auf einen mehrdimensionalen Wahrnehmbarkeitsraum verwiesen, in dem pädagogische Blicke entfaltet werden und der sich in einem Zusammenspiel von habituellen Perzeptionsschneisen, diskursiven Einbettungen und mimetischen Bezugnahmen konstituiert.

Ausgehend von einer kulturtheoretischen Analyse zur Präferenz des Sehnsinns arbeitet *Marc Schulz* in seinem Beitrag „Die Pädagogizität des genauen Beobachtens. Aufmerksame Körper, pädagogische Optiken und ‚Lernkindheit‘“ ein Modell heraus, in dessen Zentrum die Konstituierung eines handlungsfähigen Subjekts und die Aufforderung zur eigenen Professionalisierung über die reflexive und zugleich fortwährende Bearbeitung des analytischen Sehnsinns liegen. Dieses Modell bezieht er wiederum aus einer praxeologischen Perspektive auf die Hervorbringung und Beobachtung von zeitgenössischer ‚Lernkindheit‘ in Institutionen des öffentlichen Aufwachens. Demzufolge sind alle beteiligten Akteur_innen herausgefordert, sich mittels der Praktiken des Beobachtens an diesem Projekt zu beteiligen und ‚Lernen‘ als beobachtbaren und dadurch bearbeitbaren Gegenstand hervorzubringen.

Dominik Krinninger arbeitet in seinem Beitrag „Familiale Blicke. Zur Interferenz kindlicher und elterlicher Wahrnehmung“ die vielfältige Hervorbringung und Gestaltung familialer pädagogischer Ordnung mittels visuellem Blickgeschehen heraus, die er als Ökologie der Aufmerksamkeit theoretisiert. Damit löst Krinninger grundsätzlich die disziplinäre Engführung des pädagogischen Blicks als ein exklusives Professionellengeschehen auf und hebt stattdessen den grundständigen Eigensinn von Familie hervor, der sich eben nicht unmittelbar im alltäglichen Zusammenleben ergibt, sondern über die aktive Gestaltung der familialen Praktiken in heterogenen Kontexten konturiert wird, in denen sich kindliche und elterliche Aufmerksamkeiten verschränken.

Blicke in der Kindheitspädagogik

Im Mittelpunkt des Beitrags von *Oktay Bilgi* „Auf den Anfang kommt es an? Der pädagogische Blick als Ver-Antwortung“ steht das soziale Blickgeschehen des (Früh)Pädagogischen und dessen ethische Dimension. Ausgangspunkt ist die aufkommende Tendenz der systematischen Beobachtung und

Dokumentation in frühpädagogischen Zusammenhängen, die der Subjektformation eines ‚unternehmerisches Selbst‘ folgt. Alternativ hierzu greift der Beitrag Lévinas‘ Konzept einer Ethik der Intersubjektivität auf und entwirft ein pädagogisch praktiziertes Anderssehen, in welchem das Blickgeschehen als Antwort auf und Verantwortung gegenüber Kleinkindern konzipiert wird.

Auch *Sandra Koch* greift mit ihrem Beitrag „Der ge-sichtete Andere. Beobachtung, Blicke und Bilder in der Frühpädagogik“ diese Tendenz zur starken Systematisierung pädagogischer Wahrnehmung auf. Sie fokussiert hierbei insbesondere die damit einhergehenden Visualisierungstechniken, die Teil des pädagogischen Verstehenswillens sind, bei der sie auch auf die prinzipielle Unverfügbarkeit des Kindes eingeht. Diese Praxis der visuellen Materialisierung von Kindsein zum Zwecke eines ‚verstehenden‘ pädagogischen Handelns wird als Spannungsverhältnis ausdifferenziert und sowohl kulturanalytisch, u. a. im Rückgriff auf die Diskurse um die Sichtbarkeit im Fotografischen, als auch philosophisch theoretisiert.

Oliver Schnoor setzt in seinem Beitrag „Adressierung als Pädagogisierung: Blickkontakt, *mis en scène*“ wiederum am Adressierungsgeschehen in Kindertageseinrichtungen an und analysiert anhand von ethnografischen Protokollen variante inszenatorische Praktiken der Pädagogisierung *von* Blicken und *mit* Blicken. In Abgrenzung zu einer frühpädagogischen Professionalisierung, die sich programmatisch über die Individualisierung mittels des pädagogischen Blicks konstituiert, macht Schnoor deutlich, dass erst die Veröffentlichung von dieser Blickbeziehungen durch körperliche und sprachliche Inszenierungen ihre Einbindung in das institutionelle Geschehen wie auch ihre (Früh-)Pädagogisierung erlaubt.

Der Beitrag von *Pauline Starke* „Selbst-Beobachtung als ein Modus frühpädagogischer Professionalisierung“ entfaltet empirisch, auf welche Weise sich Fachkräfte in einschlägigen Fortbildungen professionalisieren. Dabei thematisiert Starke die Einübung dieses pädagogischen Blicks als ein Beobachtungsgeschehen des professionellen Selbst: Fachkräfte nehmen nicht nur Kinder, sondern ihre Blickweisen und infolgedessen ihre Handlungsfähigkeiten reflexiv in den Blick und sind dazu angehalten, dies zu artikulieren. Dabei stellt sie heraus, dass es sich nicht um eine alleinige Veränderungsaufforderung und demzufolge eine Professionalisierungszumutung handelt, sondern es auch Begehren seitens der Fachkräfte darüber gibt, sich dieser Veränderung aussetzen zu wollen.

Pädagogische Blicke im Kontext Schule

Auch wenn das empirische Material nicht ausschließlich im schulpädagogischen Feld erhoben worden ist, lässt sich der Beitrag „Zur Konstituierung pädagogischer Felder. Ein explorativer Feldvergleich von Beobachtungsverhältnissen auf dem Spielplatz und im Lernatelier“ von *Bettina Hünersdorf und Kerstin Rabenstein* in eine Auseinandersetzung mit pädagogischer Wahrnehmung im Kontext der Schule einordnen. Im Rahmen eines Feldvergleichs – einem Spielplatz und einem Lernatelier individualisierenden Unterrichts – wird der Frage nachgegangen, wie welche Blicke im Zusammenhang mit welchen ‚Dingen‘ als pädagogische beobachtet werden können. Dabei kommen feldspezifische Bestimmungen des Pädagogischen sowie Beobachtungsverhältnisse in den Blick.

In ihrem wahrnehmungstheoretischen Beitrag „Pädagogische Blicke zwischen inneren und äußeren Bildern“ setzt sich *Juliane Engel* mit den pädagogischen Blicken von Lehrkräften und deren impliziten Logiken auseinander. Auf Basis des empirischen Materials – Videografien des Schulunterrichts wie auch Gruppendiskussionen mit Lehrer_innen – macht sie deutlich, dass sich die von ihr untersuchten pädagogischen Blicke vor dem Hintergrund von kontrafaktischen, situationsbezogenen wie auch imaginären Eindrücken entfalten. Die Imagination wird dabei als kreative Kraft begriffen, die die jeweils greifenden inneren und äußeren Bilder, das Denken und Wahrnehmen miteinander verknüpft.

In dem professionstheoretischen Beitrag von *Steffen Amling* „Blicke auf Schüler_innen – Formen und Genese der milieuspezifischen Wahrnehmungspraxis von Grundschullehrer_innen“ werden Blickpraxen von Lehrer_innen in Grundschulen Gegenstand einer rekonstruktiven Analyse. Seine praxistheoretisch inspirierte Forschung weist dabei auf Differenzen der pädagogischen Betrachtung hin, bei der er idealtypisch zwischen zwei Perspektiven kontrastiert. Von diesen Befunden ausgehend setzt er zugleich zu ersten Überlegungen einer Erklärung der Entstehung pädagogischer Blicke an, bei der milieu- und organisationstheoretische Ansätze miteinander verknüpft werden.

In ihrem Beitrag „Pädagogische Kamera? Pädagogische Perspektiven im Verhältnis von ‚Handlungen des Zeigens‘ und ‚gezeigter Handlung‘ in historischen Videoaufzeichnungen von Unterricht“ greift *May Jehle* Videomaterialien aus Projekten der Bildungsforschung in Ost- und West-Berlin auf. Ausgangspunkt ihrer Analyse ist die Annahme, dass die Wahl der Kamerapositionen und die Kameraführung nicht nur ‚gezeigte Handlungen‘ darstellen, sondern selbst als ‚Handlungen des Zeigens‘ und damit als Ausdruck bestimmter Interpretationen zu fassen sind. Vor diesem Hintergrund wird untersucht, wie in und durch die Kameraarbeit bestimmte pädagogische

Blickführungen hervorgebracht werden und ein spezifischer pädagogischer Blick konstituiert wird.

Sozialpädagogische Blicke

Im Vergleich zu anderen pädagogischen Handlungsfeldern ist der (sozial-) pädagogische Blick im Kontext der Sozialen Arbeit stärker mit disziplinären Fragen von Identität verwoben. Dass und wie der sozialpädagogische Blick dabei als Chiffre der Auseinandersetzung um die Spezifik sozialpädagogischer Zugangsweisen fungiert, zeichnet *Georg Cleppien* in seinem Beitrag „Zur Orientierung des sozialpädagogischen Blicks am Eigensinn von betroffenen Menschen“ nach. An einem konkreten Fallbeispiel wird in seinem Beitrag dann die Möglichkeit beschrieben, im Rekurs auf den Eigensinn von Adressat_innen genuin sozialpädagogische Beratungsprozesse zu strukturieren.

In einer relationalen Perspektive auf Adressat_innen versucht *Gunther Graßhoff* in seinem Beitrag „Der sozialpädagogische Blick auf Adressat_innen – Versuch einer Verhältnisbestimmung im Kontext der Adressierungstheorie“ eine Blickbestimmung, die institutionelle und subjekttheoretische Positionen verbindet. Im Rekurs auf Adressierungstheorie gerät damit vor allem die Wechselwirkung von sozialpädagogischen Blicken zwischen Pädagog_innen und Adressat_innen in den Fokus. An empirischen Analysen wird herausgestellt, wie im Handlungsfeld der Jugendarbeit junge Menschen in spezifischer Weise institutionell bearbeitet werden.

Wissenssoziologisch argumentiert *Sarah Henn* in ihrem Beitrag „Praktiken der Kollektivierung im Teamgespräch“. Pädagogische Blicke (hier am Beispiel der Jugendhilfe) werden, so die Autorin, nicht nur von Individuen erzeugt, sondern auch im Rahmen organisationaler und dabei kollektiver Praktiken gebildet. Dem pädagogischen Team, das als fester Bestandteil der pädagogischen Praxis der Sozialen Arbeit fungiert, wird dabei als konstitutives Strukturierungsmoment pädagogischer Wahrnehmung eine bedeutende Rolle zugeschrieben und im Hinblick auf die Modi der Fallkonstituierung empirisch beleuchtet.

Dank

Wir möchten uns an dieser Stelle abschließend bei den Personen bedanken, die sowohl die Tagung als auch den Herausgeberband intensiv unterstützt haben. An der Universität Siegen wurde Marc Schulz insbesondere von Cristina Böttcher, Lara Graf und Mirjam Pesch organisatorisch unterstützt. Die