

# ETUDES ET CONFÉRENCES

**Beobachtung und Dokumentation  
im pädagogischen Alltag**

**Observation et documentation  
dans le quotidien pédagogique**

Sammlung der Beiträge der fünften nationalen Konferenz zur  
non-formalen Bildung im Kinder- und Jugendbereich

Recueil des contributions de la cinquième conférence nationale  
sur l'éducation non-formelle des enfants et des jeunes

# Inhaltsverzeichnis / Index

<b>Introduction</b>	<b>3</b>
<b>I Beobachtung und Dokumentation</b> <b><i>Observation et documentation</i></b>	<b>5</b>
I.1. Beobachtung in der non-formalen Bildung - Peter Cloos	6
I.2. Wahrnehmende Beobachtung - Kathrin Meiners	10
I.3. Die Beobachtung und Förderung von Bildungsgelegenheiten der offenen Jugendarbeit - Marc Schulz	16
<i>I.1. L'observation en éducation non formelle - Peter Cloos</i>	22
<i>I.2. L'observation par la perception - Katrin Meiners</i>	26
<i>I.3. L'observation et la promotion des opportunités d'éducation dans le travail de jeunesse en milieu ouvert - Marc Schulz</i>	32
<b>II Beispiele der Praxis</b> <b><i>Exemples de la pratique</i></b>	<b>39</b>
II.1. Schöfflinger Bëschwergen - Mai Fischer	40
II.2. Le concept d'observation «LBK1» (Lëtzebuurger Beobachtungskonzept fir C.1.) - Maryse Pauly, Antoinette Beffort	42
II.3. Maison Relais de la commune de la Vallée de l'Ernz: Das Aktivitätenbuch - Sandy Nicolay, Cliff Hever, Iris & Ines Bastos	44
<b>III Arbeitsgruppen</b> <b><i>Ateliers</i></b>	<b>47</b>
III.1.a Das Infans-Konzept der Frühpädagogik	48
III.1.b Le concept «Infans» dans la pédagogie de la petite enfance	51
III.2. Bildungs- und Lerngeschichten	54
III.3. Leuvenner Modell	57
III.4. Wahrnehmendes Beobachten	59
III.5. Lëtzebuurger Beobachtungskonzept	61
III.6.a Interessen und Themen von Kindern und Jugendlichen „wahrnehmen können“ – Ein Ansatz zur Förderung gesellschaftlichen Engagements in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit	63
III.6.b. Interessen und Themen von Kindern und Jugendlichen „wahrnehmen können“ – Ein Ansatz zur Förderung gesellschaftlichen Engagements in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit“	65

Die Leitlinien zur non-formalen Bildung im Kinder- und Jugendbereich betonen die Bedeutung der pädagogischen Haltung. Beobachten und Dokumentieren sind dabei grundlegend für eine pädagogische Arbeit im Sinne des „kompetenten Kindes“ bzw. des „kompetenten Jugendlichen“.

Dieser Themenbereich wurde auf der fünften nationalen Konferenz zur non-formalen Bildung im Kinder- und Jugendbereich erläutert und mit Praxisbeispielen verdeutlicht.

Die Konferenz, an der etwa 350 Erzieher und Erzieherinnen von den Services d'éducation et d'accueil pour enfants und den Jugendhäusern teilgenommen haben, wurde organisiert vom Service national de la jeunesse, dem Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse mit der Unterstützung der Entente des Foyers de jour a.s.b.l., Elisabeth a.s.b.l und Arcus a.s.b.l.

## Impressum

**Editor** Service National de la Jeunesse

**Layout und Realisation** reperes.lu **Erscheinungsjahr** 2017

# Introduction

Afin d'approfondir le concept de l'éducation non-formelle, le Service national de la jeunesse organise en coopération avec le service accueil enfance du ministère de l'Education Nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse, depuis 2012 annuellement une conférence sur un thème spécifique de l'éducation non-formelle.

Ces thèmes étaient notamment :

- L'éducation dans le contexte extra-scolaire (2012)
- La participation des enfants et des jeunes (2013)
- Inclusion (2014)
- L'attitude pédagogique (2015)

Dans le cadre de l'éducation non-formelle, l'interaction de l'enfant et du jeune avec le monde est d'une importance primordiale. L'éducation est perçue comme un processus perpétuel favorisant les expériences et les apprentissages ainsi que les choix à faire pour avancer. La mission du pédagogue est de soutenir ce processus par un sens aigu d'observation, d'écoute et par une attitude bienfaisante. Il incombe au pédagogue d'observer, d'une part, sa propre réaction pédagogique face aux situations auxquelles sont confrontés les enfants. D'autre part il y a lieu d'observer si les expériences faites par les enfants et jeunes correspondent aux objectifs visés et si ce n'est pas le cas quels sont les conclusions à tirer de ces observations. L'observation et la documentation constituent ainsi la base du travail pédagogique et ont été définies comme thèmes principaux de la cinquième conférence nationale sur l'éducation non-formelle des enfants et des jeunes.

Prof. Dr. Peter Cloos (Université Hildesheim) développe dans son exposé l'importance d'une « observation réflexive » et présente les différentes méthodes d'observation : celles-ci soutiennent la professionnalisation du personnel et le renforcement des structures d'accueil en tant qu'institutions éducatives.

Kathrin Meiners (formatrice) explique le concept de « l'observation par la perception » et souligne que l'observation du processus d'éducation de l'enfant est aussi à considérer comme un apprentissage pour le pédagogue : « La condition d'une telle perception est une entente, un apprendre-à-connaître marqué par une attention large et ouverte, qui accepte l'inattendu et l'imprévu. »

Dans son exposé intitulé « L'observation et la promotion des opportunités d'éducation dans le travail de jeunesse en milieu ouvert » prof.dr.Marc Schulz présente les opportunités d'apprentissage au quotidien du secteur jeunesse ainsi que les pratiques de l'observation et de la promotion des opportunités d'éducation.

Lors de la conférence le volet théorique a été complété et illustré par des exemples pratiques du Luxembourg (Bëschcrèche Schifflange, Maison Relais de la Vallée de l'Ernz, « Lëtzbuerger Beobachtungskonzept »). Des ateliers pendant l'après-midi ont donné la possibilité d'approfondir les différentes méthodes d'observation et de documentation.

Claude Bodeving, Christiane Meyer



# **I Beobachtung und Dokumentation** *Observation et documentation*

# Beobachtung und Dokumentation

## I.1. Beobachtung in der non-formalen Bildung

Prof. Dr. Peter Cloos

*Vortrag auf der 5. nationalen Konferenz zur non-formalen Bildung im Kinder- und Jugendbereich*

Insgesamt lässt sich eine Ausweitung von Verfahren zur Beobachtung des Pädagogischen feststellen. Sie dienen z.B. dem Monitoring, also der Dauerbeobachtung des pädagogischen Feldes z.B. in Form von Bildungsberichten, der Selbstbeobachtung in Form von Evaluation und Qualitätsmessung, der Dokumentation der pädagogischen Arbeit zum Beispiel in Jahresberichten und der Beobachtung von Kindern durch Screenings oder durch prozessorientierte Verfahren. Eine Ausweitung lässt sich auch in Kindertageseinrichtungen feststellen, denn hier gilt die Beobachtung von Kindern in Deutschland und anderen europäischen Ländern durch die Anwendung von Beobachtungsverfahren als Standard pädagogischer Arbeit. Beobachtung in der früh- und der Sozialpädagogik unterscheiden sich erheblich. In der Frühpädagogik liegt ein besonderer Fokus darauf, das Lernen der Kinder zu unterstützen. Ziel der erst in den letzten fünfzehn Jahren eingeführten Verfahren ist die Professionalisierung der Fachkräfte und die Stärkung der Kindertageseinrichtungen als Bildungseinrichtungen (zusammenfassend Viernickel/Völkel 2009; Cloos/Schulz 2011). Die Sozialpädagogik kann auf eine lange Tradition zurückblicken. Hier liegt aber nicht der Schwerpunkt auf Beobachtung, sondern auf der sozialpädagogischen Fallarbeit, die Wege des Verstehens von Fällen ermöglichen will (zusammenfassend Braun/Graßhoff/Schwepe 2011). Daneben finden sich aber auch Verfahren, wie die im Kinderschutz, die dazu dienen, mittels Screening Risikokinder zu identifizieren. Aufgrund sehr unterschiedlicher Traditionen wird Beobachtung in der Früh- und Sozialpädagogik selten aufeinander bezogen. Grundlegende These des Vortrages ist allerdings, dass Früh- und Sozialpädagogik hier voneinander lernen können.

Verfahren der Beobachtung von Kindern und Jugendlichen sind entweder testtheoretisch begründet oder prozessorientiert angelegt bzw. kombinieren beides. Sie können mehr oder weniger gut wissenschaftlich abgesichert sein und legen den Fokus mal auf einzelne Themen wie die Sprache oder die kindlichen Interessen oder zielen auf die Erfassung eines breiten Spektrum an Merkmalen ab, wie z.B. die Verfahren der Schuleingangsdiagnostik.

Testtheoretisch basierte Verfahren (Esser/Petermann 2010) messen methodisch abgesichert Merkmale von Kindern und Jugendlichen, wie z.B. Kompetenzniveaus in einzelnen oder mehreren Entwicklungsbereichen zu einem oder mehreren Zeitpunkten, um Aussagen über den Entwicklungsstand des jeweiligen Kindes im Vergleich zu anderen Kindern zu ermöglichen und Entwicklungsgefährdungen abschätzen zu können. Demgegenüber fokussieren prozessorientierte Verfahren die individuellen Interessen, Stärken und Ressourcen (u.a. Problemlösungs- und Lernstrategien) eines jeden Kindes in ihrer situativen und sozialen Eingebundenheit. Ihr Ziel ist das Verstehen kindlicher Bildungsprozesse. Sie sollen ermöglichen, gemeinsam mit dem Kind an die Beobachtung Wege für eine individuelle Förderung anzuschließen. Sie können allerdings keine verlässlichen und vergleichbaren Aussagen über die jeweiligen Kompetenzniveaus der Kinder liefern. Bedingungen für eine gelingende Beobachtung sind eine gute Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte und hinreichende Ressourcen für die Implementation solcher Verfahren. Dann können sie einen Beitrag zur Professionalisierung des Personals leisten, weil sie die Beobachtungs- und Deutungskompetenzen von pädagogischen Fachkräften stärken. Beispiele für prozessorientierte Verfahren sind das vom Berliner infans-Institut entwickelte Konzept der „Themen der Kinder“ (Andres/Laewen 2011), die vom Deutschen Jugendinstitut aus Neuseeland adaptierten „Bildungs- und Lerngeschichten“ (Leu et al. 2007), das „Early Excellence Centre“-Konzept des Pestalozzi Fröbel Hauses Berlin (Hebenstreit-Müller/Müller 2012) oder das Konzept der „wahrnehmenden Beobachtung“ (vgl. Schäfer/Staege 2010). Stärken dieser Verfahren sind, dass sie konkrete Schritte anbieten, wie pädagogische Beobachtung im Alltag geschehen und dabei der Blick auf das Lernen der Kinder gelenkt werden kann.

In der Sozialpädagogik gibt es sehr unterschiedliche Zugänge zur sozialpädagogischen Fallarbeit. Beispiele sind die „Multiperspektivische Fallarbeit“ (Müller 2006), die „Sozialpädagogische Diagnosen“ (Uhlendorff 1997), das „kollegiale Fallverstehen“ (Ader 2004), die „Narrativ-biographische Diagnostik“ (Fischer 2004) und die „Biographische Fallarbeit“ (Griese/Griesehop 2007). Für die non-formale Bildung der Kinder- und Jugendarbeit liefert das Buch „Wahrnehmen Können“ (Müller/Schmidt/Schulz 2008) wertvolle Hinweise zur Beobachtung. Gemeinsam ist diesen Ansätzen, dass sie weniger versuchen Instrumente und Verfahren zu sein, die vorgeben, wie PädagogInnen zu beobachten haben. Sie verstehen sich eher als professionelle Methoden, die Wege des Verstehens unterstützen wollen und dabei auf eine reflexive Fallarbeit setzen. Sie wollen ermöglichen, fremden Sinn zu verstehen, um Handlungsansätze entwickeln zu können. Sie unterstützen eine schrittweise methodisch geleitete Annäherung, bei

der Schritte nicht linear, sondern zirkular aufgebaut sind. Sie versuchen nicht, komplexe Gegenstände in einfachen in Kategorien zu bündeln. Sie fragen anstelle dessen danach, welche Funktion hat eine Handlungsstrategie im Prozess der Lebensgeschichte eines Klienten. Sie wollen Bildungsgeschichten in ihrer „Verstricktheit“ verstehen und Kinder und Jugendliche in ihren lebensweltlichen Kontexten mit einem erweiterten Blick auf das Klienten- und Hilfesystem unterstützen. Weil es in diesen Verfahren um die Frage des Verstehens geht, geben sie auch vielfältige Hinweise darauf, was die Grenzen des Verstehens sind. So schreiben Braun/Graßhoff/Schwepe (2011, S. 47): „Die Sozialpädagog (inn) en sollen sich als Lernende Verstehen, die eben nicht möglichst schnell wissen, was der Fall und was zu tun ist, sondern die sich gerade das Verstehen selbst schwer machen“. Müller (2006) fordert zum Beispiel zu der Frage auf: Wie wird der Fall zum Fall? Warum machen wir zum Beispiel eine bestimmte Tätigkeit eines Kindes zum Fall? So schreibt auch Wolff (2004 S. 490): „Achtsame Menschen (...) misstrauen ihren Erwartungen und eingespielten Kategorien, akzeptieren ihre Lücken, zeigen Neugier fürs Irrelevante, hüten sich vor einfachen Erklärungen“.

Aus professionstheoretischer Perspektive ist Beobachten eine professionelle Kernaufgabe aller pädagogischen Professionen. Über Beobachtung versuchen Professionen, komplexen Herausforderungen zu begegnen. Diese komplexen Herausforderungen wurden in der Professionstheorie als Binnenlogiken professionellen Handelns beschrieben. Dies beinhaltet, dass professionelles Handeln stets mit Ungewissheitsstrukturen konfrontiert ist und kaum technologisierbar ist. Im Handeln werden standardisiertes Wissen und nicht-standardisiertes fallspezifisches Wissen aufeinander bezogen. Das Wissen hat sich im Dialog mit den jeweiligen Klienten zu bewähren. Professionelle müssen sicher in komplexen Situationen handeln, d.h. folgelastige Entscheidungen treffen und umsetzen, und dies auch dann, wenn für eine konkrete Situation noch kein erprobtes Handlungswissen vorliegt. Professionen benötigen Verfahren und Methoden, um ihre professionelle Kompetenz nach innen und nach außen abzusichern und multiperspektivisch ihre Aufgabenfelder in den Blick zu bekommen. Solche Verfahren können professionelles Handeln unterstützen, indem sie Beobachtungsperspektiven erweitern und reflexive Betrachtungen ermöglichen. Sie stehen aber auch in der Gefahr, professionelles Handeln zu technologisieren, in dem sie zum Beispiel durch einfache Kategorien den Blick auf die KlientInnen engführen.

Dass Beobachtung (inklusive sich daran anschließender Beurteilungen und Entscheidungen für nachfolgende Schritte) keine einfache Angelegenheit ist, wird deutlich, wenn im Folgenden eine einfache Szene in den Blick genommen wird, die in der non-formalen Bildung der Kindertageseinrichtung oder der Kinder- und Jugendarbeit geschehen könnte: Eine Gruppe von Kindern steht an einem Bach, einige Kinder stehen auf größeren Steinen im Bachlauf. Die Kinder ziehen Steine aus dem Bach und stapeln sie aufeinander. Soll diese vermeintlich einfache Szene verstanden und sollen dafür Schlüsse für pädagogisches Handeln abgeleitet werden, müssen im Sinne von Anamnese komplexe Informationen aus unterschiedlichen Perspektiven gesammelt und diese im Sinne einer Diagnose gebündelt und bewertet werden. Dabei kann der Fokus auf das Kind, die Gruppe und ihre Gruppendynamik, das Ökosystem des Baches und die hier vorhandenen Bildungsgelegenheiten gelenkt werden. Es kann in den Blick genommen werden, wie die Kinder das Material und den Raum nutzen, welchen Themen sie in dieser Situation nachgehen, welche Lernwege sie dabei gehen und welche Kompetenzen sie aufweisen. Es kann überlegt werden, an welche lebensweltlichen Erfahrungen die Kinder hier anknüpfen und wie sie im Dialog mit anderen diese Erfahrungen gestalten. Es kann gefragt werden, in welchen Institutionen die Kinder ähnliche Erfahrungen machen oder diese vertiefen können.

Die Betrachtung dieser unterschiedlichen Ebenen (Material, Raum, Themen, Lernwege, Kompetenzen, Lebenswelt, Beziehung und Dialog) im Interaktionsgefüge von einzelnen Kindern in ihrer Gruppe, mit unterschiedlichen Erwachsenen (Eltern, pädagogische Fachkräfte etc.) kann in den Beobachtungskreislauf einfließen, indem die Beobachtungen in die Teamdiskussion ausgewertet und dokumentiert werden und im Dialog mit den Kindern, Jugendlichen und Eltern Schlussfolgerungen für das weitere Handeln abgeleitet werden. Um diese Situation verstehen zu können, bedarf es ebenso der Verknüpfung von standardisiertem Wissen und nicht-standardisiertem fallbezogenen Wissen. Auf der einen Seite kann standardisiertes Wissen darüber herangezogen werden, wie naturwissenschaftlichen Bildungssituationen didaktisch gestaltet werden können. Naturwissenschaftliche Erfahrungen in der freien Natur stellen hier u.a. neben Experimenten mit Kindern eine Möglichkeit eines naturwissenschaftlichen didaktischen Arrangements dar. Es kann ebenso naturwissenschaftliches Fachwissen herangezogen werden über die Ökologie des Baches oder entwicklungspsychologisches Wissen über kindliche Kompetenzen wissenschaftlichen Denkens, beispielsweise bei der Frage, ab wann Kinder in der Lage sind, Hypothesen zur Stabilität eines Staudammes im Bach zu entwickeln und zu prüfen.. Es kann aber auch standardisiertes Wissen zu spezifischen Gesprächstechniken herangezogen werden, die die Möglichkeit eröffnen,

als PädagogIn in diese Situation offene Fragen einzubringen? Dieses Wissen reicht aber nicht aus, um diese Situation verstehen zu können und pädagogisches Handeln abzusichern. Das Wissen muss auf fallspezifisches Wissen bezogen werden, das eben nicht standardisiert vorliegt. Beobachten PädagogInnen eine solche Szene, haben sie vielfältiges Wissen über diese Kinder, über ihre spezifischen Vorlieben für bestimmte Materialien, über die Dynamik in dieser Kindergruppe, über die Themen, die sie interessieren. Sie kennen die individuellen Kompetenzen, die die Kinder jeweils einbringen. Sie wissen, wie diese mit der Lebenswelt zusammenhängen, in der die Kinder leben. Die PädagogInnen müssen ihr Wissen dazu heran ziehen, wie sie in einer solchen Situation mit genau diesen Kindern in den Dialog kommen können. Erst diese Verknüpfung von standardisiertem Wissen und nicht-standardisiertem fallbezogenen Wissen ermöglicht eine Annäherung an die Frage, wie diese Situation eingeschätzt werden kann und welche nachfolgenden pädagogischen Schritte angeschlossen werden können. Professionelles Handeln heißt, in dieser Situation dieses Wissen aufeinander beziehen zu können, auch wenn dies mitunter blitzschnell in dieser Handlungssituation geschieht.

Ein reflexives Verstehen der Situation ist dann möglich, wenn im Sinne der oben beschriebenen sozialpädagogischen Annäherungen an das Fallverstehen reflexive Fragen an die Situation gestellt werden. Eine solche reflexive Fragen kann sein: Welche Bilder vom Kind werden bei mir als Beobachtendem aufgerufen, wenn ich Kinder in einer naturnahen Situation erlebe. Würde mich eine Situation in einem Labor weniger positiv ansprechen, weil ich frühe Kindheit vor allen Dingen mit Naturerlebnissen in Verbindung bringe? Ein reflexives Verstehen beinhaltet einen aufmerksamen Umgang mit Nichtwissen, den eigenen Empfindungen und Positionen: Was weiß ich alles über diese Kinder nicht und müsstest ich erst im Dialog mit ihnen erfahren? Was empfinde ich, wenn ich die Kinder im Wasser spielen sehe? Bin ich besorgt, dass sie nasse Füße bekommen, die Eltern in Sorge sind, dass sie sich erkälten, sodass ich die Szene nicht mehr als Bildungssituation erleben kann? Warum fällt es mir leicht, diese Szene als eine gelungene soziale Situation in der Kindergruppe zu thematisieren und warum erlebe ich dies nicht als eine naturwissenschaftliche Bildungssituation? Ein reflexives Verstehen ermöglicht mir einen kritischen Umgang mit Verfahren: Welche Folgen hat die Wahl meines Auswertungsfokus, das mir ein Verfahren nahe legt? Welche Verfahren helfen mir weiter, diese Szene zu verstehen und welche nicht? Was blenden die Verfahren aus? Ermöglichen Sie auch, den Zusammenhang von Geschlecht, Heterogenität und naturwissenschaftlicher Bildung in den Blick zu bekommen? Welche Kategorien helfen mir weiter, diese Situation zu beurteilen? Wo enttäuschen die Kinder meine Erwartungen und wo läuft etwas auf produktive Weise nicht rund?

In diesem Sinne kann Beobachtung als Kunst betrachtet werden, die nicht nur das Beobachtete zum Gegenstand der Betrachtung macht, sondern hinterfragt, wie was mit welcher Perspektive warum mit welchen Grenzen beobachtet wird. Eine reflexive Beobachtung macht die Beobachtenden selbst zum Gegenstand der Betrachtung und berücksichtigt deren Nichtwissen. Sie betrachtet Beobachtung als nicht technologisierbares und standardisierbares Vorgehen im Dialog und ermutigt dazu, auch das Schwierige, das Besondere und Nebensächliche im Alltag zum Gegenstand der Betrachtung zu machen.

Reflexive Beobachtung und reflexives Verstehen kann zusammengefasst als eine selbstevaluative, das eigene Wahrnehmen, Deuten und Handeln kritisch hinterfragende und überprüfende, durch Ungewissheit und Komplexität geprägte, die Folgen und Risiken des Handelns und der Anwendung von Verfahren abwägende, aus generalisiertem und fallbezogenen Fachwissen gespeiste Praxis gefasst werden. Dies geschieht mehr oder weniger routiniert, systematisch und methodengeleitet und entwickelt vielfältige Perspektiven auf sehr unterschiedlich gelagerte beziehungs- und situationsgebundene Fälle mit dem Ziel des Fallverstehens. Daraus lassen sich Lösungen, Konsequenzen und Pläne u.ä. für zukünftiges pädagogisches Handeln ableiten. Sozial- und Frühpädagogik können für die Beobachtung in der non-formalen Bildung voneinander lernen, wenn sie einerseits alltägliche Situationen als Bildungsgelegenheiten begreifen und andererseits reflexiv die Chancen und Grenzen eines Verstehens dieser Situationen in den Blick nehmen.



## Literatur

- Ader, S. (2004) : Strukturiertes kollegiales Fallverstehen als Verfahren sozialpädagogischer Analyse und Deutung. In: Heiner, M. (Hrsg.) : Diagnostik und Diagnosen in der Sozialen Arbeit. Berlin : Lambertus, S. 317-331.
- Andres, B./Laewen, H.-J. (2011) Das infans-konzept der Frühpädagogik: Bildung und Erziehung in Kindertagesstätten. Berlin : das netz.
- Braun, A./Graßhoff, G./Schweppe, C. (2011) : Sozialpädagogische Fallarbeit. München : Reinhardt.
- Cloos, P./Schulz, M. (2011) (Hrsg.) : Kindliches Tun beobachten und dokumentieren. Perspektiven auf die Bildungsbegleitung von Kindern in Kindertageseinrichtungen. Weinheim/München : Juventa.
- Esser, G./Petermann, F. (2010) : Entwicklungsdiagnostik. Göttingen : Hogrefe.
- Fischer, W. (2004) : Narrativ-biografische Diagnostik in der Jugendhilfe. In: Heiner, M. (Hrsg.) : Diagnostik und Diagnosen in der Sozialen Arbeit. Berlin : Lambertus, S. 127-140.
- Griese, B./Griesehop, H. R. (2007) : Biographische Fallarbeit. Theorie, Methode und Praxisrelevanz. Wiesbaden.
- Hebenstreit-Müller, S./Müller, B. (2012) : Beobachten in der Frühpädagogik. Weimar/Berlin : das netz.
- Leu, H. R./Flämig, K./Frankenstein, Y./Koch, S./Pack, I./Schneider, K./Schweiger, M. (2007) : Bildungs- und Lerngeschichten. Bildungsprozesse in früher Kindheit beobachten, dokumentieren und unterstützen. Weimar, Berlin : das netz.
- Müller, B. (2006) : Sozialpädagogisches Können. Ein Lehrbuch zur multiperspektivischen Fallarbeit. 4., vollst. neu überarb. Aufl. Freiburg i. Br. : Lambertus.
- Müller, B./Schmidt, S./Schulz, M. (2008) : Wahrnehmen können. Jugendarbeit und informelle Bildung. 2. erweiterte Auflage. Freiburg i.Br. : Lambertus.
- Schäfer, G. E./Staege, R. (2010). Frühkindliche Lernprozesse verstehen. Ethnographische und phänomenologische Beiträge zur Bildungsforschung. Weinheim/München : Juventa.
- Schulz, M./Cloos, P. (2014) : Professionelle Begleitung von Bildungs- und Lernprozessen in Kindertageseinrichtungen. In: Cloos, P./Koch, K./Mähler, C. (Hrsg.) : Entwicklung und Förderung in der frühen Kindheit. Interdisziplinäre Perspektiven. Weinheim/Basel : Beltz Juventa, S.192-206.
- Uhlendorff, U. (1997) : Sozialpädagogische Diagnosen III. Weinheim/München : Juventa.
- Viernickel, S./Völkel, P. (2009) : Beobachten und dokumentieren im pädagogischen Alltag. Freiburg i.Br. : Herder.
- Wolff, S. (2004) : Kompetent Achtsamkeit. In: Neue Praxis, 5, S. 487-491.

## Autor

### **Prof. Dr. Peter Cloos**

Professur für die Pädagogik der frühen Kindheit an der Stiftung Universität Hildesheim, Sprecher des Kompetenzzentrums „Frühe Kindheit“ Niedersachsen.

## I.2. Wahrnehmende Beobachtung

Kathrin Meiners

Dieser Text stellt in aller Kürze das Instrument der Wahrnehmenden Beobachtung anlässlich der 5. nationalen Konferenz zur non-formalen Bildung im Kinder- und Jugendbereich dar.

Folgende Aspekte werden dabei zur Sprache kommen:

- Grundlagen der Wahrnehmenden Beobachtung und deren Einordnung im Rahmen nonformaler und formaler Bildung,
- Die Einordnung der Wahrnehmenden Beobachtung in heutzutage genutzte Beobachtungsverfahren im Kindesalter,
- Die Vorstellung des Instrumentes der Wahrnehmenden Beobachtung sowie Möglichkeiten und Rahmenbedingungen dieses Instrumentes zur Initiierung und Begleitung von Entwicklungsprozessen innerhalb kindbezogener Einrichtungen.

Als Ausgangspunkt ein Beobachtungsbeispiel: Eine Situation beim Eltern-Kind-Turnen:

Ein 4jähriges Mädchen hat sich in eine Ecke der Turnhalle zurückgezogen, in der eine Drehscheibe steht.

Sie stößt diese an und schaut der rotierenden Scheibe zu.

Sie läuft um die Scheibe herum und stößt diese immer wieder an.

Sie macht eine Rolle auf dem Weichboden, der daneben liegt.

Sie stellt einen Reifen auf die rotierende Scheibe. Sie rollt den Reifen um die Scheibe.

Sie tanzt um die Scheibe herum.

Sie rollt einen Ball um die Scheibe.

Sie legt den Ball auf die Scheibe und schaut, wie er runterfällt, wenn sie diese andreht.

Sie legt einen Schaumstoffklotz auf die Scheibe und stößt diese so fest an, bis dieser herunterrutscht.

Eine 3/4 Stunde lang beschäftigt sich das Mädchen so.

Wie kann man das verstehen? Was macht sie da nur? So vertieft? So ungestört? Mit sich und den Dingen?

Mit welchem Phänomen beschäftigt sich das Mädchen?

Meine Gedanken „kreisten“ immer wieder um diese Szene. Ich rotierte förmlich immer wieder darum herum.

Mit dem Instrument der Wahrnehmenden Beobachtung geht es darum, Kinder und ihre Möglichkeiten, Zugänge zur Welt zu erzeugen, kennen zu lernen. „Bildungsprozesse beinhalten Wege und Organisationsformen, wie sich Kinder Bilder von der Welt schaffen“ (Schäfer, Alemzadeh 2012, 11). Im oben genannten Beispiel beschäftigt das Mädchen sich mit dem Phänomen von Kreisen und Rotation: Es denkt mit dem Körper, indem es das physikalische Geschehen mit diesem nachvollzieht. Es exploriert, indem es wiederholt wie auch systematisch untersucht, wie es sich bspw. mit den Dingen und der Fliehkraft verhält. Das Geschehen ist eingebettet in soziale Bezüge, da keiner verbietet, aber jemand teilnimmt, zusieht, mitempfindet: „Der Bildungsprozess erschließt sich nur demjenigen, der versucht, sich in den Körper und die Gedanken des Kindes hineinzusetzen, und sich fragt, auf welche Weise sich ihm dabei Aspekte der kindlichen Welt erschließen“ (Schäfer, Alemzadeh 2012, 12). Dabei wird ohne Sprache kommuniziert: Das Kind spricht nicht, ich bin nur wahrnehmend dabei und wir können davon ausgehen, dass das Kind dieses, wenn auch nicht vollbewusst wahrnimmt.

Folgt man dem oben genannten Bildungsgedanken so kann man zwei Weisen des Lernens unterscheiden: Lernen aus eigenen Erfahrungen und Lernen durch Übernahme von Wissen, das vorstrukturiert vorliegt (vgl. Schäfer, Alemzadeh 2012, 13).

Dem Lernen aus eigenen Erfahrungen liegt zugrunde, dass man Erfahrungen selbst machen muss; kindliche Aussagen des „Selbst machen!“ oder „Alleine!“ zeugen davon. Diese Erfahrungen bleiben unbewusst, solange sie nicht gedacht werden, organisieren aber auch unbewusst das Handeln und Denken. Als Wissen kann man das Ergebnis von Erfahrungen bezeichnen, die durch Denkprozesse bewusst gemacht werden.

Das Lernen durch Übernahme von Wissen, das vorstrukturiert vorliegt, als Produkt von Bewusstsein, wird als Wissen von anderen Menschen übernommen, wenn es persönlich bedeutsam ist. Es dient der Erweiterung der eigenen Welt und Verständigung mit der Welt.

Mit unserem Wissen gelangen wir aber nur an die „Außengrenzen“ des Kindes, an seine Wahrnehmungsorgane. „Niemand anderer als das Kind kann das regulieren und steuern, was ihm seine Sinne >>mitteilen<<.“ (Schäfer, Alemzadeh 2012, 14). Wir sind also auf seine Mitarbeit angewiesen, wir sollten Gemeinsamkeit erzeugen. Dabei kommen die Kinder uns entgegen: „Kinder sind nicht nur auf Beziehungen angewiesen, sondern suchen diese auch“ (ebd.).

Erfahrungslernen bildet sich aus Erfahrungsketten und -mustern in alltägl. Handlungsmustern, ist szenisch organisiert und gespeichert. Typisierte Muster sind Anfänge von Abstraktionen; komplexe Alltagserfahrungen „gerinnen“ zu Mustern. Erfahrungen treten so aus dem Unbewussten ins Feld des Könnens und Wissens ein, indem sie bewusst eingesetzt werden, indem sie manipulierbar sind (vgl. Schäfer, Alemzadeh 2012, 15). „Das Kind kreist!“

Wenn man Bildung in der Frühen Kindheit so auffasst, ist die Frühe Kindheit eine Zeitspanne, die man nicht als Zeit formaler Bildung charakterisieren kann. Vielmehr spielen zunächst informelle Bildungsprozesse die alleinige Hauptrolle. Informelle Prozesse können nicht durch formalisierte Lernarrangements ersetzt werden, sondern bilden vielmehr die Grundlage, auf der diese dann erst aufbauen. Somit scheint eine Verlängerung formalisierter schulischer Bildungsprozesse in die Frühe Kindheit nicht sinnvoll. (vgl. Schäfer 2008, 5)

Das Erfahrungslernen speist sich aus mimetischem Lernen als Nachvollzug in die Welt von Verhaltensweisen, von Einstellungen, Empfindungen; statt Nachahmung geht es darum, sich in die Situation des anderen Menschen körperlich, emotional, gedanklich hineinzusetzen. Dazu benötigt man die Erfahrung der Handlung, die eines anderen Menschen und die Erfahrung von sich selbst in der Tätigkeit. (vgl. Schäfer, Alemzadeh 2012, 15f)

Kinder sind von Anfang an auf diese Formen des Lernens vorbereitet: Mit Bewegung und Wahrnehmung wie auch anhand emotionaler Bedeutung erfassen sie Welt, sie sind kommunikationsfähig, neugierig, lesen und beantworten Mimik. Sie ordnen Erfahrungen in Ereigniszusammenhängen und können diese kreativ verändern. Sie verfügen über Anfängergeist. (vgl. Schäfer, Alemzadeh 2012, 16f)

Als Bausteine von Erfahrungslernen kann man Denken durch Handeln verstehen: Wirklichkeit mit Hilfe des Körpers, der Sinne und kultureller Formen so zu rekonstruieren, dass bedeutungsvolle Zusammenhänge erkennbar werden. Weiterhin das Spielen und Gestalten in Inneren Bildern, indem Repräsentationen äußerer Welt erinnert werden und im Spiel frei von den Kindern variiert werden, so dass aus festen Mustern flexible Gedanken werden. Das Erzählend-gestaltende Denken organisiert Gedanken in szenischen Ereignismustern und ändert damit gedanklich, schafft Verknüpfungen, Vernetzungen. Im Schlussfolgernden Denken werden einzelne Momente aus Erzählungen herausgelöst und untersucht, es wird nach Gründen gefragt und schlussfolgernd gehandelt. (vgl. Schäfer, Alemzadeh 2012, 17ff)

Kinder benötigen Beteiligung an sozialer und kultureller Umwelt, um ihr jeweiliges Können einsetzen und weiterentwickeln zu können, sie benötigen gemeinsam geteilte Erfahrungen; Verständigung, innerhalb derer der kindliche Kommunikationsanteil trotz asymmetrischer Beziehungen als gleichwertig anerkannt wird; sie benötigen Zuhörer und Menschen, die innehalten, um sich wirklich auf Verständigung einzulassen und statt einfacher Antworten ein empathisches Verständnis der Perspektive des Kindes versuchen. „Der soziale Rahmen entscheidet über die Art, die Weise und die Qualität wie Kinder ihre Bildungsprozesse erleben“ (vgl. Schäfer, Alemzadeh 2012, 22).

So kann eine Kultur des Lernens (vgl. Schäfer, Alemzadeh 2012, 23ff) entstehen, mit fachlichen Beiträgen auf verschiedenen Ebenen:

1. Der Ebene der Selbstbildungspotentiale als Handlungs- und Denkmöglichkeiten der sinnlichen Wahrnehmung inkl. der emotionalen Wahrnehmung, der inneren Verarbeitung, Beziehungen zur Umwelt, des Umgangs mit Sinnzusammenhängen, des Forschenden Lernens;
2. Der Ebene der Kommunikationspotenziale, die die Entwicklung der Selbstbildungspotentiale maßgeblich beeinflusst;
3. Der Ebene der Sachpotenziale, in denen überprüft werden kann welche didaktischen Formen Weltzugänge eröffnen, beschränken, verhindern;
4. Der Ebene der Strukturpotenziale als institutionelles Umfeld, das Individuen gesellschaftliche Kontexte eröffnen oder separieren kann.

Kultur des Lernens ermöglicht einen „Rahmen, in dem die Selbstbildungspotentiale, kommunikative, sachliche und gesellschaftliche Potenziale aufeinander abgestimmt werden können“ (Schäfer/Alemzadeh 2012, 25).

Die Wahrnehmende Beobachtung ist ein Ausgangspunkt all das in den Blick zu nehmen, neben der Beobachtung und deren Reflexion für den Handlungsprozess in der Praxis auch ein Instrument für die konzeptionelle Weiterarbeit in frühpädagogischen Bildungsinstitutionen.

Dass Beobachtung als wichtiger Bestandteil pädagogischer Praxis in der Frühen Kindheit eingeschätzt wird, ist unstrittig (Steudel 2008, Closs/Schulz 2011, Fröhlich-Gildhoff et al 2011, Mischo et al 2011). Anforderungen an Kindertageseinrichtungen, Bildungschancen ausnutzen zu können und Bildungsbenachteiligungen mindern zu können, haben dieses befördert. Weiterhin wird Beobachtung als Grundlage pädagogischen Handelns vorausgesetzt, da mit einem veränderten Blick auf Kinder geschaut wird: Kinder als Akteure mit bemerkenswerten Kompetenzen, die Entwicklungs- und Lernprozesse aus eigener Initiative vorantreiben (vgl. Leu 2011, 15).

Eine Vielzahl von Beobachtungsinstrumenten, die man unterscheiden kann im Sinne des Gegenstandes der Beobachtung, inhaltlicher Schwerpunkte, methodischem Vorgehen sowie Zielsetzung wurden entwickelt, um diesen Ansprüchen gerecht werden zu können. Leu nimmt die pauschale Aufteilung nach mit verschiedenem Wissenschaftsverständnis wie dementsprechend orientierten Verfahren von Datengewinnung, Verarbeitung und Interpretation auf, nach quantitativ-diagnostisch orientierten Verfahren und qualitativ-hermeneutisch orientierten Verfahren. In allen Verfahren ist man sich über eine Übereinstimmung im Klaren: Jede Beobachtung wird gemacht, unterliegt also Selektions-, Interpretations-, Bewertungsprozessen und muss somit unter methodisch kontrollierten Bedingungen reflektiert und eingeordnet werden. (vgl. Leu 2011, 16ff).

Die polarisierende Kontroverse zwischen quantitativ und qualitativ beobachtbaren Verfahren soll hier nicht weitergeführt werden (vgl. Leu 2011, 31), sondern darauf verwiesen werden, dass die Konstruktion von Beobachtung reflektiert werden muss: Zu welchem Zweck wird wann wie beobachtet? Geht es um Verstehen kindlichen Verhaltens im Rahmen von Bildungsprozessen, Suchen von Erklärungsmustern für nicht verstehbares Verhalten? Verfahren, die versuchen, uns das manchmal unerklärliche Verhalten von Kindern verstehbar zu machen, sollten die Grundlage für alle quantifizierbaren/diagnostizierbaren Beobachtungen sein. Warum? Weil darin das versucht wird zu ermöglichen, was in Bildungsplänen und Curricula heute Standard ist: Das Verstehen, Erkennen, Begleiten und Unterstützen von individuellen und damit nicht immer vergleichbaren Kindern; ebenso wie das Erfassen von überraschenden Momenten.

Hinsichtlich der qualitativen Verfahren Problematisierungen (Leu 2011, 24) vorzunehmen - bspw. bezüglich der Diskrepanz der positiven Einschätzung von qualitativen Beobachtungsverfahren und seinen realen Auswirkungen auf Alltagspraxen, der Modifizierung von Verfahren in Alltagspraxen (Schulz & Cloos 2011), der Beobachtung der Gruppe (Stenger & Krebs 2011), der Deutungskompetenzen von Fachkräften (Kieselhorst et al 2011) als „Die Fähigkeit, Handlungsweisen von Kindern wahrzunehmen, zu interpretieren und darin ggf. Hinweise auf Bildungsprozesse, ihre Begleitung, Anregung und Unterstützung herauszuarbeiten“ (vgl. Leu 2011, 24) – ist unabdingbar. Leu betont dabei den anspruchsvollen Katalog von Kompetenzen professioneller Deutungen (von professioneller Situationswahrnehmung und -analyse über fachwissenschaftlich fundiertes Wissen, reflektiertes Erfahrungswissen bis hin zu wissenschaftlich-theoretisch fundiertem Wissen gerahmt von einer reflexiven Haltung (vgl. 2011, 24).

Dass die Wahrnehmende Beobachtung nicht bewertend diagnostisch vorgeht, sondern Voraussetzung für gemeinsame Konstruktion von Kindern und Erwachsenen darstellt (vgl. Honig 2010, 96) ist aus den grundlegenden Ausführungen schon deutlich geworden.

Daher nun einige weitere Ausführungen zur Wahrnehmenden Beobachtung selbst.

Der Grundgedanke wird von Schäfer wie folgt beschrieben: „Wie muss ich mir die Situation des Kindes und sein Erleben vorstellen, damit das, was ich von ihm wahrnehme, sinnvoll erscheint? Gefragt ist also eine Perspektive, in der das Tun und Erleben des Kindes einen Sinn hat, auch wenn es aus der Außenperspektive vielleicht für sinnlos gehalten werden kann“ (Schäfer/Alemzadeh 2012, 35). Das Kind wird damit in seiner Eigenwertigkeit respektiert und anerkannt.

„Beim wahrnehmenden Beobachten geht es nicht um Schwierigkeiten, die Kinder machen oder haben. Es geht auch nicht darum, was Kinder (noch) nicht können und deshalb lernen sollten. In erster Linie geht es um das, was Kinder an eigenen Möglichkeiten in ihre Bildungsprozesse einbringen“ (Schäfer/Alemzadeh 2012, 27). Mir stellt sich immer wieder die Frage inwieweit dieser Gedanken nicht auch als inklusiver Gedanke gefasst werden kann.

Voraussetzung für eine solche Wahrnehmung sind Verständigung, ein Kennenlernen mit breit gefächelter Aufmerksamkeit, offen für Unerwartetes und Überraschendes. In jeder Beobachtung wird die doppelte Perspektive berücksichtigt: Erstens Bedeutungen, die kindlichen Verhaltensweisen wissenschaftlich oder alltagsverständlich zugeschrieben werden und zweitens Bedeutungen, die die BeobachterIn vor ihrem biografischen Hintergrund mit der Beobachtung verbindet. Damit gerät die Beziehung zwischen Kind und Erwachsenem in den Blick. „Was die Szene bedeutet, lässt sich also nicht aus der Szene herauslesen. Es wird erst im Aushandlungsprozess zwischen Erzieherin und Kind erzeugt“ (Schäfer/Alemzadeh 2012, 29). Bilder von Kindern, die wir beobachten, sind „notwendig eine Konstruktion, die sich aus subjektivem und objektiven Anteilen zusammensetzt“ (Schäfer/Alemzadeh 2012, 28).

Wahrnehmen ist keine bloße Sinnestätigkeit, sondern ein Denk- und Erkenntnisprozess und Fachkräfte haben die professionelle Aufgabe Erkenntnisleistungen von Wahrnehmungen in pädagogischen Zusammenhängen vor einem fachlichen Hintergrund zu differenzieren. Einflussfaktoren im Sinne subjektiver Prägung der Beobachtung sind: Das Kind, das wir selbst waren, das wissenschaftlich konstruierte Kind, das Kind vor uns. (vgl. Schäfer/Alemzadeh 2012, 30)

Wahrnehmende Beobachtung ist damit immer nur unter Berücksichtigung aller Wahrnehmungsformen, des situativen Kontextes wie der Selbstbeobachtung der Beobachterin gegeben (Schäfer/Alemzadeh 2012, 31).

Sie ist damit ein szenisches Beobachten von Handlungszusammenhängen. Sie ist ein sozialer Prozess, der Teilhabe ermöglicht und soziale Resonanz bietet. Sie ist Grundlage für kooperatives Handeln nicht nur im Sinne kognitiver Kokonstruktion, sondern im Sinne einer positiven sozialen Haltung. (vgl. Schäfer/Alemzadeh 2012, 32ff)

Sie ist Kernpunkt einer Pädagogik des Innehaltens (vgl. Schäfer/Alemzadeh 2012, 34f), so dass sich, bevor wir handeln, ein Horizont des Verständnisses bilden kann im Sinne vertiefter Wahrnehmung, der Rückversicherung, ob wir richtig verstanden haben, des Einwirkens auf eigene Erfahrungszusammenhänge und der Beteiligung an den Erlebnissen und Erfahrungen des Kindes.

Wahrnehmende Beobachtung ist damit als Form von Beziehung keine Technik, keine distanzierte Haltung. „Die Frage, ob sie durch eine teilnehmende Haltung die Situation nicht zu sehr beeinflusst, muss mit der Gegenfrage beantwortet werden, ob sich die Situation nicht ebenso durch bewusste Distanzierung und zudem in pädagogisch künstlicher Weise verändern würde“ (Schäfer/Alemzadeh 2012,35).

Die Bedeutung, Konstruktionen von Beobachtung zu reflektieren (vgl. Leu 2011, 31f), ist oben schon angeklungen. Untersuchungen zur tatsächlichen Beobachtungspraxis und zur Qualität der Verfahren sind von Nöten, wie schon angemerkt tragen gerade qualitative Verfahren hohen Anforderungen an Fachkräfte in sich hinsichtlich der Kompetenzen zur Situationsanalyse, theoretischer Kenntnisse der Grundlagen von Bildungs- & Entwicklungsprozessen, der Reflexion des eigenen Handelns sowie der Fähigkeit Methoden so anzuwenden, dass Gütekriterien empirisch-methodischen Arbeitens eingehalten werden (vgl. Leu 2011, 31f). Als ein Gütekriterium wird hier der Austausch im Team benannt. Daher möchte ich auf die Problematik, dass der institutionelle Kontext der Kita dazu führen kann, dass Verfahren „brauchbar“ gemacht werden; dass sie modifiziert werden, darüber aber kein Bewusstsein entsteht, aufmerksam machen (vgl. Schulz & Cloos 2011).

Wahrnehmende Beobachtung ist als ein Entwicklungsprozess aufzufassen, der nicht ausschließlich dazu dienen soll „allein“ die Bildungsprozesse der Kinder in den Blick zu nehmen. Wahrnehmende Beobachtung bedeutet die Erweiterung der Wahrnehmung durch Reflexion. Dieses Vorgehen benötigt Zeit, vom exemplarischen Durcharbeiten bis zu Haltung; Reflexionsfragen dienen als Möglichkeit der Bewusstwerdung, als Möglichkeit sich selbst über vorhandene Begrenzungen ausdehnen zu können und der stetigen Wahrnehmungsdifferenzierung. (vgl. Schäfer/Alemzadeh 2012, 115)

Die Auswirkungen auf das pädagogische Handeln scheinen zunächst vielleicht etwas länger hergeleitet, aber es nützt nicht nur der Wahrnehmung des Kindes, sondern dem eigenen Handeln. Ableitungen wie Portfolios, Entwicklungsberichte und die Umgestaltung des Alltags können daraus entwickelt werden, so dass dann zunehmend mehr Zeit für die eigentliche Aufgabe zur Verfügung steht: Die Bildungsprozesse der Kinder. Zunehmend werden Schlussfolgerungen in eigentlicher Handlung selbst vollzogen, statt in der Reflexionsphase. „Schließlich verfügen Sie über ... eine Haltung, die Ihnen im Augenblick des Handelns ebenso zur Verfügung steht wie im längerfristigen Prozess der Reflexion und Rückkopplung“ (Schäfer/Alemzadeh 2012, 115).

Dafür bedarf es Rahmenbedingungen (Schäfer/Alemzadeh 2012, 116f): Autonomie und Selbständigkeit sind Ausgangspunkt und Ziel. Überprüfen Sie mal, wie oft diese Fragen: Kann ich ...? Darf ich ...? Kannst du mal ...? in ihrem Alltag und dem der Kinder auftauchen. Bei jeder dieser Fragen müssen Sie jedes Mal eine Antwort geben, regulieren, reagieren, da bleibt wenig Zeit. Kitaalltag zu organisieren in dem Sinne, dass Kinder weniger Unterstützung und Erlaubnis brauchen, sondern dieser im Sinne ihrer Bedürfnisse gestaltet werden kann, ist ein Ziel der Wahrnehmenden Beobachtung: Selbstbestimmung und Selbsttätigkeit im Kitaalltag befördern, im Sinne vorbereiteter Umgebung, differenzierten Materials, im Sinne von Werk-Stätten der Selbst-Tätigen. Dazu bedarf es ebenso einer Atmosphäre des Vertrauens und Zutrauens in Kinder und Kindergruppen, aber auch Kollegen und Leitung. Es bedarf Zeiten des Sammelns, des Festhaltens, des Austausches, also letztlich einer Reflexionskultur.

Will man Kommunikationspotenziale und Strukturpotenziale für Teams nachhaltig stärken, die Möglichkeit zum „über den Tellerrand“ Denken, zu konzeptioneller Arbeit, so darf man auch auf Ebene des Teams nicht vergessen: Geteilte Erfahrungen zu ermöglichen, Prozesse der Verständigung zu ermöglichen, Prozesse der Resonanz zu ermöglichen: Jeweils im Team.

Im Sinne der Entwicklung des Teams sollten wir also nicht außer Acht lassen, dass das, was wir von Fachkräften fachlich erwarten, auf der Teamebene ebenso gegeben sein muss. Auf hochschuldidaktischer Ebene sprechen wir dabei von Begrifflichkeiten des „practice what you preach“ oder des „pädagogischen Doppeldeckers“. Auch Fachkräfte benötigen die - bezogen auf die Kinder angesprochenen sozialen Aspekte des Erfahrungslernens – im Sinne sozialer Aspekte von Entwicklungsprozessen auf der Teamentwicklungsebene. Auch hier ist die Ermöglichung von gemeinsam geteilter Erfahrung, von Verständigung und Resonanz zur Entwicklung einer Kultur des Lernens meiner Meinung nach unabdingbar.

Mit der Wahrnehmenden Beobachtung das Denken, Lernen, Handeln in Gruppen weiter in den Blick zu nehmen, nicht nur im Sinne des Lernens in Kindergruppen, sondern ebenso des Lernens in Teams von Fachkräften ist ein weiterer Baustein, den man noch ausdifferenzieren könnte.

Abschließen möchte ich mit der Forderung Honigs im Rahmen seiner freundschaftlichen Debatte mit Gerd Schäfer: Wie kann sich Beobachtung innerhalb der Pädagogik als institutionalisierte Praxis und eine Form des Sozialen darstellen statt im Sinne einzelner Kinder und derer Bildungsprozessen (vgl. Honig 2010, 97).

Manchmal scheint das Ziel im Weg zu sein (vgl. Mine 2016).

„Im Beobachten kindlicher Bildungsprozesse geht es nicht darum ein bestimmtes Ziel zu erreichen, bspw. ein bestimmtes abgeschlossenes Wissen zu erlangen. Vielmehr ist auch ein „Lernen zu verstehen“ als Prozess zu begreifen, der nie abgeschlossene Grundlage pädagogischen Handelns ist. Er beinhaltet eine reflexive Auseinandersetzung mit eigenen Denkmustern, mit der kulturellen Verwobenheit der eigenen Beobachterposition, mit Diskursen und ihrer machtvollen Durchsetzung“ (Stedel 2011, S. 153).

## Literatur :

- Cloos, P./Schulz, M. (2011/Hrsg). Kindliches Tun beobachten und dokumentieren. Perspektiven auf die Bildungsbegleitung in Kindertageseinrichtungen. Weinheim, Basel : Beltz, Juventa.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Nentwig-Gesemann, I., Leu, H.R. (2011). Forschung in der Frühpädagogik IV. Schwerpunkt : Beobachten, Verstehen, Interpretieren, Diagnostizieren. Freiburg : FEL.
- Honig, M. S. (2010). Beobachtung (früh-)pädagogischer Felder. In : Schäfer, G.E./Staege, R. (S. 91-101).
- Kieselhorst, M. Brée, St., Neuß, N. (2011). Deutungskompetenzen frühpädagogischer Fachkräfte. . In : Fröhlich-Gildhoff et al (S. 69-90).
- Kieselhorst, M. Brée, St., Neuß, N. (2013). Beobachtung kindlicher Selbstbildungsprozesse. Deutungskompetenzen frühpädagogischer Fachkräfte. Wiesbaden : Springer.
- Leu, H.R. (2011). Einführungsbeitrag : Beobachten, Verstehen, Interpretieren, Diagnostizieren. Zur Kontroverse über eine zentrale Aufgabe frühpädagogischer Fachkräfte. In : Fröhlich-Gildhoff et al (S.15-36).
- Mine (2016). <http://minemusik.de/termine> (Zugriff 2016\_10\_31).
- Mischo, Ch., Weltzien, D., Fröhlich-Gildhoff, K. (2011). Beobachtungs- und Diagnoseverfahren in der Frühpädagogik. Kronach : Carl Link, Wolters Kluwer.
- Reggio Children (2002). Schuh und Meter. Wie Kinder im Kindergarten lernen. Weinheim, Berlin, Basel : Beltz.
- Schäfer, G.E. (2008). Lernen im Lebenslauf. Formale, non-formale und informelle Bildung in früher und mittlerer Kindheit. Expertise für die Enquetekommission „Chancen für Kinder – Rahmenbedingungen und Steuerungsmöglichkeiten für ein optimales Betreuungs- und Bildungsangebot in Nordrhein-Westfalen“ des Landtags von Nordrhein-Westfalen <https://www.hf.uni-koeln.de/data/eso/File/Schaefer/LernenImLebenslauf2008.pdf> (Zugriff 2016\_10\_01).
- Schäfer, G.E./Alemzadeh, A. (2012). Wahrnehmendes Beobachten. Beobachtung und Dokumentation am Beispiel der Lernwerkstatt Natur. Weimar, Berlin : Verlag das Netz.
- Schäfer, G.E./Staege, R. (2010). Frühkindliche Lernprozesse verstehen. Ethnografische und phänomenologische Beiträge zur Bildungsforschung. Weinheim, München : Juventa.
- Schulz, M./Cloos, P. (2011). Die „Entdeckung“ kindlicher Bildungsprozesse. Ethnografische Hinweise auf professionelle Praktiken der Beobachtung. In : Fröhlich-Gildhoff et al. (S. 91-120).
- Stenger, U./Krebs, M. (2011). Beobachtung und Dokumentation von Lernprozessen in Gruppen als pädagogisches Werkzeug im Alltag. . In : Fröhlich-Gildhoff et al (S. 151-182).
- Stedel, A. (2008). Beobachtung in Kindertageseinrichtungen. Entwicklung einer professionellen Methode für die pädagogische Praxis. Weinheim, München : Juventa.
- Stedel, A. (2011). Durch Beobachtung Bildungsprozesse verstehen lernen ? Überlegungen zu einer Anthropologie erwachsenen Wahrnehmens. In Cloos, P./Schulz, M. (S. 144-154).

## Autorin

### **Kathrin Meiners**

Freiberufliche Fortbildnerin & Supervisorin. Weiterbildungsleitung im Kölner Institut Beratung von Familien und pädagogischen MitarbeiterInnen nach Marte Meo, Pädagogische Mitarbeiterin Amares Naturkindergarten e.V. & Amares Natur-Kunst-Werkräume für Kinder e.V.

## 1.3. Die Beobachtung und Förderung von Bildungsgelegenheiten der offenen Jugendarbeit

Prof. Dr. Marc Schulz

Vortrag der 5. nationalen Konferenz zur non-formalen Bildung im Kinder- und Jugendbereich

Nachfolgend werde ich in drei Schritten vorgehen: Erstens skizziere ich die Herausforderungen, Bildung als konkreten Beobachtungsgegenstand in der Praxis der Jugendarbeit zu erfassen. Zweitens stelle ich einen Zugang der professionellen Wahrnehmung von Bildungsgelegenheiten vor, den Burkhard Müller, Susanne Schmidt und ich (2008) entwickelt haben. Ich schließe mit einem kurzen Ausblick hinsichtlich der Erreichbarkeit jugendarbeiterischer Bildungsangebote.

### 1. Bildungsgelegenheiten des Jugendarbeitsalltags als Beobachtungsgegenstand

Für die Offene Kinder- und Jugendarbeit liegen kaum systematische Vorschläge vor, die Bildungsgelegenheiten des Jugendarbeitsalltags in den Blick nehmen, oder auf die Bildungsprozesse *einzelner* Personen abzielen. Dies ist beispielsweise im frühkindlichen Bereich deutlich anders, die insbesondere im Kontext von Professionalisierungs- und Qualitätssicherungsdebatten geführt werden (vgl. kritisch: Cloos/Schulz 2011). Wie lässt sich diese Lücke begründen? Dies mache ich an drei Punkten fest:

#### 1.1 Unverbindlichkeit von Jugendarbeit

Erstens hat dies mit der *Eigenlogik des Arbeitsfeldes* zu tun. Hierzu ein Beispiel aus meinem Forschungsaufenthalt in einem Jugendhaus:

*„Heute ist nichts los, vor der Einrichtung sind gerade mal drei Kinder, die Fußball spielen. Ich überlege nach zwei Stunden Warten, meinen Feldaufenthalt abubrechen. Der Mitarbeiter Micha witzelt: 'Bleib' doch, da kann ich wenigstens mit Dir die Homepage-AG machen...“*

Das Beispiel zeigt, dass der Alltag des Arbeitsfeldes nicht von einer festen Gruppenkohorte bestimmt wird, die zu einer festgelegten Zeit kommt, einem Arbeitsauftrag nachgeht und sich darüber ein professionelles Arbeitsbündnis definieren lässt. Stattdessen können sich Kinder und Jugendliche vergleichsweise unverbindlich innerhalb der Einrichtungen bewegen und Angebote nutzen – oder auch nicht nutzen. Oder beobachtungstheoretisch gesprochen – die zu Beobachtenden entziehen sich immer wieder den professionellen Blicken. Dies erschwert eine systematische Beobachtung von einzelnen Personen.

#### 1.2 Freizeit und Bildung

Zweitens haben nicht alle Angebote einen expliziten und aus der Perspektive von Jugendlichen erkennbaren *Bildungszweck*, der als solcher für sie evaluiert und zertifiziert werden kann. Aus der Perspektive von Kinder und Jugendlichen sind die Einrichtungen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit weniger *Bildungs-* sondern *Freizeitorte*. Hierzu ein weiteres Beispiel aus meiner Forschungsarbeit:

*„Ich bekomme mit, dass die Mitarbeiterin Susanne mit einigen Jugendlichen, die den Thekendienst machen, über die Verwendung des kleinen Überschusses der Getränkekasse spricht. Die Höhe des Geldbetrages habe ich nicht mitgehört. Einer sagt: 'Wir kaufen davon eine Bong!' Eine kichert und sagt: 'Cool, hier auf'm Sofa chillen.' Die Mitarbeiterin Susanne, ganz ernst: 'Was kostet die denn?' Kurzes Schweigen, einer: „So vielleicht dreißig?“ Kurzes Schweigen, eine: 'So viel haben wir doch gar nicht.' Es kommt der Vorschlag, dass jeder noch drei Euro zahlen soll, darauf der Einwand, dass sie dann zu viel haben, daraufhin ein weiterer Vorschlag, dass dieser neue Rest dann in die Kasse käme. Kritische Rückfrage eines Jugendlichen: 'Warum denn, wir dürfen das doch ausgeben.'“*

Ich breche an dieser Stelle die Schilderung des Gesprächs ab und berichte stattdessen von einem weiteren Gespräch, welches kurze Zeit später zwischen einem Jugendlichen und mir stattfindet. Ich erzähle ihm, dass ich die Situation vorhin mitbekommen habe. Er erzählt mir, dass er das so cool findet, dass man im Jugendhaus so reden kann, „also so Quatsch und ernst, nicht wie der Schule, immer nur voll ernst, immer nur lernen“. Meine rhetorische Frage, ob hier auch gelernt wird, verneint er.



Diese Ausschnitte zeigen „en miniature“, welche Themenfelder diese kurze Interaktionssequenz aufruft und wie und von wem diese eingebracht werden: Der Anlass ist die Art der gemeinsamen Verfügung über Finanzen, zu den angestoßenen Themenfeldern gehören das gemeinsame Aushandeln, Bedürfnisse und Phantasien äußern, Rechnen, an Institutionen- und Erwachsenentabus kratzen, Freizeitplanung und dabei mit dem Potenzial von Rauschereifahrung spielen usf. Dabei kann das Handeln der Kollegin Susanne als „minimalinvasiv“ beschrieben werden. Peter Cloos und Kollegen haben diese Strategie als „Mitmachregel“ empirisch beschrieben (vgl. Cloos u.a. 2009, S. 161 ff.). Diese lautet wie folgt: „*Tu so, als würdest du bei den Aktivitäten der Kinder und Jugendlichen mitmachen. Die Mitmachregel besteht aus drei Komponenten: Erstens: Mach bei den Aktivitäten der Kinder und Jugendlichen mit. Zweitens: Verhalte dich dabei so, als wärest du TeilnehmerIn unter anderen. Drittens: Stelle glaubhaft dar, dass du als ein Anderer teilnimmst!*“ (ebd., S. 164, i.O. kursiv).

Die Fachkraft macht es sich möglich, an den Aktivitäten der Jugendlichen teilzunehmen, also wie in der Situation wortwörtlich *mitzuspielen*. Konstitutiv ist, dass Fachkräfte einerseits Mitwirkende wie die Jugendlichen selbst sind und andererseits aber auch dafür sorgen, dass der institutionelle Rahmen 'Kinder- und Jugendarbeit' aufrechterhalten wird. Dieses Mitmachen kann in formalisierter Form wie Diskussionsrunden usf. geschehen, aber auch in beiläufiger Form – und ohne das für alle Bildung *das zentrale Thema* ist.

Daher haben Burkhard Müller, Susanne Schmidt und ich darauf hingewiesen, dass Jugendarbeit weniger als Bildungsort im klassischen Sinne beschreibbar ist. Vielmehr ist Jugendarbeit „ein *Gelände mit Bildungschancen*, ein beziehungsreicher Raum von nutzbaren Gelegenheiten“ (Müller/Schmidt/Schulz 2008, S. 59 i.O. kursiv).

### **1.3 Anerkennung von Bildung**

Drittens hängt diese Lücke auch eng mit der Antwort auf die Frage, *was konkret als Bildung anerkannt wird – und was nicht – und wer dies als solche anerkennt bzw. aberkennt*. Konkret auf die gerade eben geschilderte Diskussion um das Geld kann man die Frage stellen: Ist das *schon* Bildung? Oder *noch* etwas anderes? Aber wir müssen uns auch im Klaren werden: wer stellt diese Fragen?

Die Frage der *Anerkennung* greift hier tief in die Analyse dieser scheinbar trivialen und beiläufigen Situationen ein: Aus der Perspektive von Jugendlichen müssen diese Momente nicht unbedingt als bildungsrelevant qualifiziert werden. Zugleich lässt sich in der Jugendarbeitsliteratur unter dem Methodenaspekt eine hohe Konzentration auf die *Rolle der Pädagoginnen und Pädagogen* finden, wenn es um Bildungsarbeit geht – es sind Fachkräfte, die maßgeblich Bildungsangebote erarbeiten, durchführen und evaluieren. Diese Angebote sind meist auch Highlights, 'schöne' Projekte, deren 'gute' Bildungseffekte für fast jeden schnell einleuchtet. Jedoch erschöpft sich *Bildungsarbeit* nicht nur im klassischen, schulähnlichen 'Anbieterinnen-Empfängerinnen-Modell', bei welchem Jugendliche mitmachen. Vielmehr ist der Anteil dieser stark methodisierten 'Mitmachangeboten' vergleichsweise gering gegenüber den sich situativ ergebenden Alltagsmomenten. Situationen wie das eben beschriebene Gespräch um die Finanzen ermöglichen aber, an den Interessen junger Menschen anzuknüpfen, indem Offene Kinder- und Jugendarbeit Themen, Bedürfnisse und Wünsche von Kindern und Jugendlichen aus dem Alltag aufgreift und zugleich pädagogisch bearbeitet.

Zugleich scheint es vor dem gesellschaftlichen Modell von 'guter Bildung' schwer zu sein, solche Situationen im Kontext des Jugendalters als 'bildungsrelevant' zu vermitteln. Es ist gesellschaftlich legitim, im frühkindlichen Bereich von „Bildung von Anfang an“ zu sprechen und hier jede kleinste Aktivität von Kindern auf den Aspekt Bildung hin aufzuwerten. Bei Jugendlichen gerät Jugendarbeit schnell in den Verdacht, scheinbar Alltägliches und Triviales künstlich überhöhen zu wollen. Hier hilft auch wenig, wenn auf einer abstrakten Ebene wie im Luxemburgerischen "Règlement grand-ducal" vom 28. Januar 1999 entsprechende Prozesse honoriert werden (bspw. Artikel 5, 1. Paragraph): zwar wird hier abstrakt auf die Unterstützung der Entwicklung junger Menschen als kritische, aktive und gesellschaftlich verantwortliche Beteiligte hingewiesen, zugleich ist es aber schwer, diese Orientierung an konkreten Situationen des Jugendarbeitsalltags zu schildern, da diese meist als (zu) banal angesehen werden. Eine – jedoch problematische – Möglichkeit, diese banalen Situationen wie die oben beschriebene als 'bildungsrelevant' aufzuwerten ist, wenn die darin auftretenden Jugendlichen als 'besonders bedürftig' etikettiert werden. Dieser pädagogische Kunstgriff rechtfertigt zwar die pädagogische Intervention selbst, wertet aber die Jugendlichen selbst kollektiv ab.

## 2. Praxen der Beobachtung und Förderung von Bildungsgelegenheiten

### 2.1 Beobachtung als Ausgangspunkt von „Bildungsförderung“

Die Beobachtung und Förderung von Bildungsgelegenheiten haben sich jedoch genau mit diesen drei Besonderheiten auseinanderzusetzen – der Unverbindlichkeit, der Vermischung von Freizeitaktivitäten und Bildungserfahrungen und der Anerkennung von scheinbar banalen Interaktionen als Bildungsgelegenheiten.

Burkhard Müller, Susanne Schmidt und ich (2008) haben auf Grundlage unserer Beobachtungsstudie „Evaluation von Bildungsprozessen in der Jugendarbeit“ vorgeschlagen, diese alltägliche Handlungspraxis von Jugendlichen und pädagogischen Fachkräften als gemeinsame Herstellung von Gelegenheitsstrukturen für Bildungsprozesse zu betrachten. Hierzu bieten sich offene, schwach strukturierte Beobachtungsverfahren an, die sich bspw. an ethnografische Strategien anlehnen. Vor diesem Hintergrund ist die Hauptaufgabe von Professionellen das „Wahrnehmen“ dieser Interaktionen. Damit werden weniger individuelle Bildungsprozesse einzelner Jugendlicher zum Beobachtungs- und Analysegegenstand. Vielmehr wird die Perspektive auf die bildungsförderlichen oder nicht förderlichen *Strukturbedingungen des Arbeitsfeldes* gelegt. Damit wird jedoch nicht negiert, dass für die Einzelnen die gemachten Erfahrungen in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit „Biographierelevanz“ (Sting/Sturzenhecker 2013) und Bildungsrelevant besitzen können.

Als Grundorientierung lässt sich Bildungsförderung wie folgt beschreiben :

- Erstens ist in diesem Sinn Bildungsförderung nicht in erster Linie „pädagogisches 'Tun'“ im Sinne von „Fordern, Verbieten, Anfeuern und Belohnen“, sondern ein „'Nichttun' ('Beobachten, Zusehen, Leben')“ (Müller/Schmid/Schulz 2008, S. 44).
- Zweitens ist Bildungsförderung keine exklusive Tätigkeit. Sie besteht in der kontinuierlichen Beobachtung und Erforschung der Aktivitäten Jugendlicher und den Gegenständen ihres Interesses und Engagements (vgl. ebd., S. 34) und der Anerkennung der Sinnhaftigkeit dieser Aktivitäten.

Hierfür ist die grundsätzliche Unterscheidung zwischen „bildungsfördernden Interventionen“ und „bildungsförderlichen Antworten“ für eine professionelle Grundorientierung hilfreich :

Als „bildungsfördernde Interventionen“ sind „gezielte, pädagogisch reflektierte und begründungsfähige Angebote zur Unterstützung jugendlicher Selbstbildung“ von „bildungsförderlichen Antworten“ (ebd., S. 51) zu unterscheiden. Unter „bildungsförderlichen Antworten“ verstehen wir ein für die Situationen angemessenes Handeln und Kommunizieren mit Kindern und Jugendlichen. „In jeweils gegebenen Situationen der Jugendarbeit angemessen zu antworten ist also etwas anderes, als angemessene Angebote zu machen. Beides muss sich dennoch verzahnen und ergänzen. Jugendarbeit sollte weder als reine Situationspädagogik, noch als reine Angebotspädagogik beschrieben werden.“ (ebd., S. 51)

Der Ansatzpunkt für *Bildungsarbeit* ist demnach, zunächst den professionellen Fokus darauf zu legen, „was Jugendliche in den Orten der Jugendarbeit tun, was der Umgang mit ihr für sie bedeutet, wobei sie sich wohl fühlen, welche Aktivitäten sie erkennbar stark involvieren und welche Formen und Themen des Selbstausdrucks dabei sichtbar werden“ (ebd., S. 36). Zugleich ist es notwendig, „wahrzunehmen, was Jugendarbeiterinnen dazu beitragen, dass all dies geschieht – oder auch erkennbar versäumen, dazu beizutragen.“ (ebd.)

## 2.2 Vorschläge für eine Praxis der Beobachtung und Förderung von Bildungsgelegenheiten

Als Evaluationsinstrument für die Beobachtung von Strukturbedingungen des Feldes schlagen wir vor, am Alltag der Offenen Kinder- und Jugendarbeit mit vier vordergründig simplen Fragen anzusetzen:

- Was machen Jugendliche im Alltag der Jugendarbeit?
- Wie machen sie das und wie reagieren Fachkräfte darauf?
- Was machen Fachkräfte und wie reagieren Jugendliche darauf?
- Was hält die Einrichtung vor und wie wird das genutzt?

Diese vier Fragen lassen sich in eine reflexive Beobachtung und Dokumentation übersetzen, welche in vier Schritten untergliedert ist:

- Der *erste Schritt* ist die detailreiche Beobachtung von Alltagssituationen (vgl. ebd., S. 235f.), auch wenn sie auf den ersten Blick unbedeutend erscheinen. Dabei können sich Fachkräfte an folgenden Fragen orientieren, um eine innere Distanz herzustellen: Wo findet die Situation statt? Wie sieht sie räumlich aus? Zu welchem Zeitpunkt findet sie statt? Welche Kinder und Jugendliche sind an der Situation beteiligt? Was sagen und tun die Kinder und Jugendlichen? Sind Fachkräfte beteiligt, und wenn ja: inwiefern?
- Der *zweite Schritt* ist die schriftliche Beschreibung der Situation aus eigener Sicht (vgl. ebd., S. 237f.), wobei pädagogische Interpretationsmuster zunächst zurück gestellt werden sollten. Auch dabei können sich Fachkräfte an folgenden Fragen orientieren: Was habe ich beobachten können? Wie ist die Situation räumlich und zeitlich beschreibbar? Was fiel mir auf? Worum ging es in der Situation? Worum ging es den beteiligten Kindern und Jugendlichen? Welche Verhaltensweisen von Fachkräften spielten gegebenenfalls eine Rolle? Hatte die Situation eine „Dramaturgie“: Anfang, Entwicklung, Höhepunkt?
- Als *dritter Schritt* wird ein Perspektivwechsel vorgeschlagen. Er kann den Fachkräften ermöglichen, sich der Perspektive von Jugendlichen anzunähern, um die Sinnhaftigkeit für den die Jugendlichen verstehen zu können (vgl. ebd., S. 239f.). Ziel dieses Schrittes ist, beschreiben zu können, wie dieser Jugendlicher diese Situation mutmaßlich gesehen hat und welche Bedeutung diese für sie ihn hat. Hierzu ist sowohl Empathie notwendig, als auch die Zurückstellung eigener Interpretationen und Wertungen. Zur Anregung können Orientierungsfragen genutzt werden: Was wäre mir wichtig an dieser Situation gewesen, wenn ich eine Jugendlicher wäre? Welche Gefühle hätte ich gehabt? Hätte mir die Unterstützung der Fachkräfte etwas bedeutet? Hätten mich die eventuell anwesenden Fachkräfte genervt? Ist es eine Situation, in der ich als Jugendlicher befürchten könnte, das Gesicht zu verlieren?
- Als *vierter und letzter Schritt* wird vorgeschlagen, die Situation individuell zu reflektieren (vgl. ebd. 241f.). Ziel dieses Schrittes ist zu identifizieren, welche Handlungsmöglichkeiten und/oder Selbstreflexionsmöglichkeiten sich dadurch ergeben. Dabei ist das Registrieren von eigenen Gefühlen, Wahrnehmungen und Assoziationen wichtig. Anregende Fragen hierzu können sein: Warum ist mir gerade diese Situation aufgefallen? Hat mich etwas irritiert? Welche Gefühle habe ich bei der Beobachtung gehabt? Erinnerst mich die Situation an eine schon erlebte? Hätte ich am liebsten eingegriffen und wenn ja, warum? Würde ich mir, es würde solche Situationen öfter an meinem Arbeitsplatz geben? Habe ich das Gefühl, hier wurde eine Chance vertan?

An diese individuellen Reflexionen, die Aufschluss über die Bildungsbedeutung der Situation geben, lassen sich fünf grundlegende Reflexionsfragen für Teams zur Selbstevaluation anschließen (vgl. ebd., S. 246ff.):

- Mit der ersten Frage „Was nehmen wir in unserem Umfeld wahr?“ wird u.a. fokussiert, welche Freizeitbedürfnisse Kinder und Jugendliche im Einzugsgebiet haben, welche Nutzungsräume diese benötigen und ob sämtliche Bildungsschichten als potentielle Besucherinnen angesprochen werden.
- Die zweite Frage „Wie nehmen wir unsere Räume wahr?“ zielt auf die räumliche Nutzung ab: Wie würde das Team den Stil der Einrichtung beschreiben und was wird davon von den Kindern und Jugendlichen entscheidend mitgeprägt? Gibt es Räume, die einerseits von den Adressatinnen und andererseits von den Fachkräften präferiert oder gemieden werden?
- Die dritte Frage „Wie nehmen wir unsere spezifischen Förderangebote wahr?“ beinhaltet Aspekte wie „Welche Angebote haben wir, die Kindern und Jugendlichen auf spielerische Weise für sie ungewohnte Herausforderungen und Chancen für die Erfahrung von Können und Kompetenz vermittelt?“ und „Welche Spielräume haben die Kinder und Jugendlichen, die Art der Nutzung der Angebote selbst zu wählen?“.

- Mit der vierten Frage „Wie nehmen wir die geschlechterbezogenen Aspekte wahr?“ geht es u.a. um Fragen, ob die Teams die Anteile von Jungen und Mädchen in der Besucherinnenstruktur und die Gründe für diese Verteilung kennen, als auch, wie sie ihre Arbeitsteilung zwischen den Mitarbeiterinnen einschätzen.
- Schließlich kann unter der fünften Frage „Wie nehmen wir die interkulturellen Aspekte unserer Arbeit wahr?“ eruiert werden, welche ethnischen Gruppen in der Einrichtung vertreten sind, welchen Status diese im Sozialraum haben und welche Kontakte es außerhalb der Einrichtung zu diesen Gruppen gibt.
- Erweitern lässt sich dieser Fragekatalog zur Teamevaluation um die Dimension „Inklusion“: Mit der Frage „Wie nehmen wir inklusionsbezogene Aspekte wahr?“ kann reflektiert werden, ob Inklusion als eine partizipatorische Querschnittsaufgabe des jugendpädagogischen Alltags gelebt wird und konkret, welche Bedingungen geschaffen werden, die bestimmte Adressatinnengruppen inkludieren oder exkludieren.

Diese konzeptionelle Orientierung haben Benedikt Sturzenhecker und Moritz Schwerthelm (Sturzenhecker 2015 und Sturzenhecker/Schwerthelm 2015) aufgegriffen und u.a. um einen wichtigen Aspekt erweitert, den der „dialogische Klärung“ (ebd., S. 127). Mit dieser Feedbackschleife bringen Fachkräften ihre pädagogische Beobachtungen und Deutungen ein. Kinder und Jugendlichen haben hier die Möglichkeit, mit den Fachkräften zu klären, ob und inwiefern das von den Fachkräften eingebrachte und rückgemeldete Thema überhaupt aus ihrer Sicht bedeutungsvoll oder interessant ist.

### 3. Ausblick: Die Erreichbarkeit von jugendarbeiterischen Bildungsangeboten

Ein wesentlicher Bestandteil jugendarbeiterischer Bildungsarbeit ist, Gelegenheitsstrukturen für jugendliche Selbsttätigkeit herzustellen. Diese findet aber vergleichsweise weniger in klar strukturierten Gruppenarbeiten statt. Stattdessen sollte von der Unverbindlichkeit und der Vermischung von Freizeitaktivitäten und Bildungserfahrungen ausgegangen werden. Diese beiläufigen Situationen als Bildungsgelegenheiten anzuerkennen und nicht als Banalitäten des Alltags oder als Situationen, in denen Jugendliche als besonders förderbedürftige etikettiert werden, weil sie zu so genannten 'bildungsfernen Schichten' o.ä. gehören, ist hier eine zentrale professionelle Leistung. Gegenüber diese vielfältigen Arten der Abwertung formiert sich übrigens auch auf Seite der nachwachsenden Generation Widerstand: In Deutschland verschafft sich eine Gruppe an Jugendlichen und jungen Erwachsenen, die sich selbst als „Bildungsbetroffene“ bezeichnen, seit einigen Jahren mit selbst organisierten Kongressen und Blogs immer mehr öffentliches Gehör (<http://wasbildetihrunsein.de/>). Die Bezeichnung „Bildungsbetroffene“ irritiert Fach- und Lehrkräfte auf den ersten Blick. Mit dem Status als „Bildungsbetroffene“ markieren diese Jugendlichen aber das gesellschaftliche Problem, dass zwar über sie als Empfänger von Bildungsangeboten gesprochen wird, ihre Perspektiven aber nur unzureichend anerkannt und sie an konzeptionellen Planungen beteiligt werden.

Zugleich wäre es verkürzt gedacht, wenn die pädagogische Aufmerksamkeit ausschließlich auf die jeweiligen subjektiven oder intersubjektiven Erfahrungen von Kindern und Jugendlichen gerichtet wird, ohne deren Zugangsmöglichkeiten hinreichend zu berücksichtigen. Denn diese „alltäglichen Erfahrungen sind durch gegebene Gesellschaftsstrukturen bestimmt“ (Thiersch 2011, S. 167) und ungleich verteilt. Bildung in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit kann sich daher nicht in der oben beschriebenen 'Pädagogik des Antwortens' erschöpfen, da sie ansonsten von einer prinzipiell gleichen Erreichbarkeit der Gelegenheitsstrukturen ausgehen würde. Ihr komplementären Zusammenspiel von 'Antworten' und 'Angeboten' begründet sich gerade vor dem Hintergrund unterschiedlicher Zugangschancen von Kindern und Jugendlichen *im Zusammenspiel* verschiedener Bildungsorte wie Familie, Peer-Gruppe, Schule usw. Darauf machte auch 2013 der 14. deutsche Kinder- und Jugendbericht aufmerksam: „Je nach ökonomischem, kulturellem und sozialem Kapital in der Familie oder im Peerkontext und einem dementsprechend unterschiedlichen Alltag eignen sich Kinder und Jugendliche dabei verschiedene Kompetenzen an“ (BMFSFJ 2013, S. 368), mit denen sie in ihrem lebensweltlichen Alltag oder in bildungsinstitutionellen Kontexten mehr oder weniger anschlussfähig und folglich auch handlungsmächtig sind. Eine zentrale Frage der Beobachtung und Dokumentation von Bildungsgelegenheiten in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit muss also sein, wie diese Gelegenheiten von welchen Adressatinnen erreicht werden kann und welche Kriterien der Einschlüsse und Ausschlüsse dabei eine Rolle spielen.

## Literatur

BMFSFJ (Hrsg.) (2013) : 14. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Berlin : Eigenverlag.

Cloos, P./Schulz, M. (2011) : Kindliches Tun beobachten und dokumentieren. Perspektiven auf die Bildungsbegleitung von Kindern in Kindertageseinrichtungen. Weinheim und München : Beltz Juventa.

Cloos, P./Königeter, S./Müller, B./Thole, W. (2009) : Die Pädagogik der Kinder- und Jugendarbeit. 2., überarbeitete Auflage. Wiesbaden : VS Verlag.

Müller, Burkhard/Schmidt, Susanne/Schulz, Marc (2008) : Wahrnehmen können. Jugendarbeit und informelle Bildung. 2. erweiterte Auflage. Freiburg i.B. : Lambertus Verlag.

Sturzenhecker, B. (2015) : Gesellschaftliches Engagement von Benachteiligten fördern – Band 1. Konzeptionelle Grundlagen für die Offene Kinder- und Jugendarbeit. Gütersloh : Verlag Bertelsmann Stiftung.

Sturzenhecker, B./Schwerthelm, M. (2015) : Gesellschaftliches Engagement von Benachteiligten fördern – Band 2. Methodische Anregungen und Praxisbeispiele für die Offene Kinder- und Jugendarbeit. Gütersloh : Verlag Bertelsmann Stiftung.

Sting, S./Sturzenhecker, B. (2013) : Bildung und Offene Kinder- und Jugendarbeit. In : Deinet, U./Sturzenhecker, B. (Hrsg.) : Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. 4., überarbeitete und aktualisierte Auflage. Wiesbaden : Springer VS, S. 375-388.

Thiersch, H. (2011) : Bildung. In : Otto, H.-U./Thiersch, H. (Hrsg.) : Handbuch Soziale Arbeit. München : Ernst Reinhardt-Verlag., S. 162-173.

## Autor

### **Prof. Dr. Marc Schulz**

Technische Hochschule Köln, Fakultät für angewandte Sozialwissenschaften, Institut für Kindheit, Jugend, Familie und Erwachsene

## I.1. L'observation en éducation non formelle

Peter Cloos

*Exposé de la 5<sup>e</sup> conférence nationale sur l'éducation non formelle des enfants et des jeunes*

D'une façon générale, on constate une multiplication des démarches d'observation pédagogique, ainsi qu'un élargissement de leur portée. Elles servent ainsi au monitoring, c'est-à-dire à une observation du domaine pédagogique sous la forme de comptes rendus sur l'éducation, mais aussi à l'auto-observation sous la forme d'évaluations et de mesures de qualité, à la documentation du travail pédagogique, par exemple dans des rapports annuels, ou encore à l'observation des enfants dans le cadre de dépistages ou de méthodes à orientation processuelle. Cette expansion se note aussi dans les crèches et les garderies où, en Allemagne comme dans d'autres pays européens, l'observation des enfants à l'aide de méthodes codifiées est un élément courant du travail pédagogique. L'observation diffère considérablement selon qu'il s'agit du secteur de la petite enfance ou de pédagogie sociale. Dans la pédagogie de la petite enfance, l'accent est mis en particulier sur le soutien à l'apprentissage des enfants. Les méthodes d'observation introduites depuis une quinzaine d'années seulement ont pour objectif premier la professionnalisation des personnels et le renforcement des crèches et de l'accueil préscolaire en tant qu'institutions éducatives (pour une synthèse, cf. Viernickel/Völkel 2009 ; Cloos/Schulz 2011). La pédagogie sociale est riche d'une longue tradition, où l'accent n'est cependant pas mis tant sur l'observation que sur l'étude de cas socio-pédagogique, destinée à permettre des voies de compréhension de cas spécifiques (pour une synthèse, cf. Braun/Graßhoff/Schweppe 2011). En outre, il existe aussi des démarches, comme dans la protection de l'enfance, destinée à identifier les enfants à risque par des techniques de dépistage. En raison de leur histoire distincte, l'observation telle qu'on la pratique dans la pédagogie de la petite enfance et en pédagogie sociale est peu mise en rapport. La thèse fondamentale de cette contribution est cependant que sur ce point, la pédagogie de la petite enfance et la pédagogie sociale ont des choses à apprendre l'une de l'autre.

Les méthodes d'observation d'enfants et de jeunes sont soit de type test à base théorique, soit à orientation processuelle, soit combinent ces deux approches. Sur un fondement scientifique plus ou moins assuré, soit elles mettent l'accent sur des thèmes isolés, comme le langage ou les intérêts de l'âge de l'enfance, soit elles visent à cerner un faisceau de caractéristiques plus large, comme par exemple dans les méthodes de diagnostic lors de l'entrée à l'école.

Les méthodes par tests à base théorique (Esser/Petermann 2010) mesurent selon une démarche méthodologiquement assurée des caractéristiques d'enfants et de jeunes, comme par exemple des niveaux de compétences dans un ou plusieurs domaines de développement, à un ou plusieurs moments dans le temps, afin de permettre des affirmations sur l'état de développement de l'enfant en question par rapport à d'autres enfants et d'évaluer l'existence de risques pour le développement. En revanche, les méthodes à orientation processuelle s'attachent aux intérêts, aux points forts et aux ressources (dont les stratégies de résolution de problèmes et d'apprentissage) d'un enfant donné dans son environnement situationnel et social. Elles ont pour but premier de comprendre les processus d'apprentissage et éducatifs de l'enfant. Ce faisant, elles veulent permettre qu'avec l'enfant, l'observation puisse être suivie de possibilités concrètes de soutien individuel. Toutefois, elles ne peuvent conduire à des assertions fiables et comparables sur les niveaux de compétences des enfants. Les conditions d'une observation réussie sont alors une bonne qualification du personnel pédagogique et des ressources suffisantes pour la mise en œuvre de la démarche. Si elles sont réunies, elles peuvent contribuer au professionnalisme de ces spécialistes par un renforcement de leurs capacités d'observation et d'interprétation. Comme exemples de méthodes à orientation processuelle, on peut citer le concept des « Themen der Kinder » (« thèmes de l'enfant ») développé par l'Institut infans de Berlin (Andres/Laewen 2011), les « Bildungs- und Lerngeschichten » (« récits éducatifs et d'apprentissage ») adaptées par le Deutsches Jugendinstitut à partir d'une expérience néo-zélandaise (Leu et al. 2007), le concept « d'Early Excellence Centre » de la Pestalozzi Fröbel Haus à Berlin (Hebenstreit-Müller/Müller 2012), ou encore la notion « d'observation par la perception » (« wahrnehmende Beobachtung » cf. Schäfer/Staeger 2010). Les atouts de ces méthodes résident dans le fait qu'elles proposent des éléments concrets et ordonnés pour l'observation pédagogique dans la pratique quotidienne, tout en permettant une focalisation sur l'apprentissage effectif de l'enfant.

Dans la pédagogie sociale, l'étude de cas spécifiques connaît des approches très diversifiées. Citons en exemples «l'étude de cas multiperspectiviste» [multiperspektivische Fallarbeit] (Müller 2006), les «diagnostics socio-pédagogiques» [sozialpädagogische Diagnosen] (Uhlendorff 1997), la «compréhension collégiale de cas spécifiques» [kollegiales Fallverstehen] (Ader 2004), le «diagnostic par entretien narratif-biographique» [narrativ-biographische Diagnostik] (Fischer 2004) et «l'étude de cas biographique» [biographische Fallarbeit] (Griese/Griesehop 2007). Pour l'éducation non formelle dans le secteur de l'enfance et de la jeunesse, l'ouvrage «Wahrnehmen Können» («Pouvoir observer») (Müller/Schmidt/Schulz 2008) fournit des indications précieuses pour une observation bien conçue. Toutes ces approches ont en commun de ne pas chercher à donner avant tout des outils et des procédures prescrivant les règles d'observation du pédagogue. Elles se présentent plutôt comme des méthodes professionnelles dont l'objectif est de soutenir l'observateur dans ses chemins de compréhension en l'incitant à un examen réflexif des cas individuels, avec un regard qui ne se détourne pas du spécifique et du situationnel. Elles entendent ouvrir la possibilité d'une compréhension de sens inconnus ou étonnants et, ce faisant, de développer des pistes d'action. Elles soutiennent une approche progressive, guidée par une méthode, où le pas-à-pas n'est pas linéaire mais organisée de façon circulaire. Elles ne veulent pas résumer un objet d'attention complexe dans une série de catégories simples. Au lieu de cela, elles s'interrogent sur la fonction d'une stratégie d'action dans le processus formé par l'histoire de vie d'un client. Elles tentent de comprendre les récits de formation dans leur «intrication» et leur «implication», pour venir en support aux enfants et aux jeunes dans leurs contextes de vie par un regard élargi sur le système d'aide et ses usagers. Comme la question de la compréhension est au cœur de la démarche, elles donnent aussi de nombreuses indications sur les limites de cette compréhension. Braun/Graßhoff/Schwepe (2011, p. 47) affirment ainsi : «Les éducateurs et pédagogues sociaux doivent se voir comme des apprenants qui ne savent pas en un clin d'œil décider du fond de ce qui est le 'cas', mais s'imposent plutôt à eux-mêmes des obstacles à la compréhension». Par exemple, Müller (2006) nous incite à poser cette question : Qu'est-ce qui fait d'un cas un 'cas' ? Pourquoi, par exemple, pensons-nous qu'une activité donnée d'un enfant est un 'cas' ? Wolff (2004, p. 490) écrit de même : «Les personnes attentives (...) se méfient de leurs attentes et de leurs catégories familières, elles acceptent leurs lacunes, se montrent curieuses de ce qui ne semble pas avoir d'importance, et se gardent des explications simplistes».

D'un point de vue professionnel formalisé, l'observation est l'une des tâches de base de l'ensemble des professions pédagogiques. Par l'observation, les professionnels tentent de répondre à des enjeux complexes. Ceux-ci, dans la théorie, sont décrits comme des logiques internes de l'action du spécialiste. Cela implique que l'action professionnelle est toujours et d'emblée confrontée à des structures d'incertitude et est peu «technologisable». Dans l'action, le savoir normalisé et le savoir non normalisé issu des cas spécifiques entrent en rapport. Le savoir doit se valider par l'épreuve du dialogue avec les clients. Il va de soi que le professionnel est tenu d'agir dans des situations complexes, c'est-à-dire prendre et appliquer des décisions qui ne seront pas dénuées de conséquences, cela, même s'il n'existe pas encore de savoir-faire éprouvé pour telle ou telle situation concrète. Les personnels formés ont besoin de procédures et de méthodes pour asseoir leurs compétences professionnelles dans leur propre milieu de travail mais aussi vis-à-vis du monde extérieur, et cerner leurs domaines de tâches selon une approche multiperspectiviste. Une telle démarche peut soutenir et raffermir la pratique du professionnel dans la mesure où elle élargit l'horizon d'observation et permet un regard réflexif. Cependant, ces personnels spécialisés courent également le risque de technologiser leur pratique professionnelle, par exemple en restreignant le rapport à leurs clients à des catégories trop simples.

Que l'observation (y compris les évaluations et les décisions auxquelles elle donne lieu en vue d'étapes et d'actions ultérieures) soit une affaire complexe, on le fera comprendre à l'aide d'une scène simple qui pourrait se présenter dans le cadre de l'éducation non formelle, à l'école maternelle ou dans le secteur de l'enfance et de la jeunesse. Un groupe d'enfants se tient au bord d'un ruisseau, certains d'entre eux se sont postés sur de grosses pierres dans l'eau. Les enfants retirent des pierres du ruisseau et les empilent. Pour que cette scène de prime abord simple puisse être comprise afin de donner lieu à des conclusions pour l'action pédagogique, il convient, à la façon d'une anamnèse, de rassembler des informations complexes selon des perspectives distinctes, puis de les regrouper et de les évaluer à la façon d'un diagnostic. Ce faisant, on pourra se focaliser tantôt sur l'enfant, tantôt sur le groupe et sa dynamique, tantôt sur l'écosystème du ruisseau et les occasions d'apprentissage qu'il recèle. On pourra considérer de quelle manière les enfants utilisent le matériel et l'espace présents, quels sont les thèmes à explorer dans cette situation, quelles sont les voies d'apprentissage suivies par les enfants et quelles compétences ils déploient. On pourra réfléchir aux expériences de vie que les enfants y rattachent et comment ils leur donnent forme en dialoguant avec les autres. On pourra aussi se demander dans quelles institutions les enfants vivent des expériences similaires ou ont l'occasion de les approfondir.

La prise en considération de ces différents plans (matériel, espace, thèmes, voies d'apprentissage, compétences, vécu, relation et dialogue) dans la structure interactionnelle réunissant des enfants précis, évoluant dans leur groupe, et différents adultes (parents, éducateurs, etc.), peut être intégrée dans le cycle observationnel dans la mesure où les observations sont analysées et documentées en réunion d'équipe et qu'elles servent à des conclusions pour l'action future, déterminée en dialogue avec les enfants, les jeunes et les parents. Comprendre cette situation implique également que l'on associe savoir normalisé et savoir non standardisé, acquis au cas par cas et selon les besoins. D'une part, le savoir normalisé peut être sollicité pour organiser de manière didactique des situations d'apprentissage en sciences naturelles. Des constatations de type scientifique effectuées dans la nature ou en plein air, à côté d'expériences menées avec les enfants, ouvrent la possibilité d'un dispositif didactique pour les sciences naturelles. Le savoir scientifique formel peut également être mis à contribution à propos de l'écologie du ruisseau ; de la même façon, il est utile de faire appel à un savoir en psychologie du développement quant aux compétences des enfants en matière de raisonnement scientifique, par exemple pour déterminer à partir de quand ils sont en mesure de développer et de vérifier des hypothèses concernant la stabilité d'un barrage construit sur le ruisseau. Le savoir normalisé peut encore être utile au pédagogue pour se donner la possibilité de poser des questions ouvertes dans cette situation ; toutefois, il ne suffira pas alors pour comprendre la situation en question et garantir la démarche pédagogique. Il devra en effet être rapporté à un savoir opérant dans la situation concrète, savoir qui n'est cependant pas disponible de façon normalisée et en tant que tel. En effet, lorsque le pédagogue observe une telle scène, il dispose également d'un savoir varié sur les enfants concernés, leurs préférences pour tel ou tel matériau, la dynamique à l'œuvre dans le groupe, les thèmes qui les intéressent. Il connaît les compétences individuelles apportées par chaque enfant. Il sait de quelle façon celles-ci s'articulent par rapport à leur vécu. Ce savoir, l'enseignant doit y faire appel pour déterminer comment entrer en dialogue avec ces enfants-là précisément, dans cette situation-là précisément. C'est seulement cette association d'un savoir normalisé et d'un savoir spécifique, situationnel et non normalisé, qui permettra d'aborder la question de savoir comment évaluer la situation en question et de déterminer quelles seront les étapes qui pourront suivre sur le trajet pédagogique. Agir de manière professionnelle consiste à pouvoir combiner ces savoirs dans la situation donnée, même si cela doit se faire parfois en l'espace d'un instant et dans le feu de l'action.

Une compréhension réflexive de la situation peut s'installer si, au sens des approches socio-pédagogiques de la compréhension situationnelle telles qu'elles ont été décrites plus haut, des questions réflexives sont posées en situation. Une question réflexive de ce type pourra être par exemple : quelles sont les images de l'enfant que suscite chez moi, en tant qu'observateur, le spectacle vécu de ces enfants dans cette situation proche de la nature ? Une expérience en laboratoire me semblerait-elle moins intéressante, pour la raison que j'ai tendance à associer le petit enfant à la découverte du milieu naturel ? La compréhension réflexive comporte une relation attentive au « ne-pas-savoir », aux expériences individuelles et aux positions personnelles : qu'est-ce que je ne sais pas à propos des enfants que j'accompagne, que dois-je d'abord apprendre à connaître en entrant en dialogue avec eux ? Qu'est-ce que je ressens lorsque je vois les enfants jouer dans l'eau ? Est-ce que je crains qu'ils n'aient les pieds mouillés, que leurs parents s'inquiètent, que les enfants ne prennent froid – auquel cas il ne me sera plus possible de vivre la scène comme situation d'apprentissage ? Pourquoi n'ai-je pas de difficulté à thématiser cette scène en tant que situation sociale réussie vécue par le groupe d'enfants, pourquoi ne la vis-je pas comme une situation d'apprentissage en sciences ? Une compréhension réflexive me permet de me rapporter de façon critique à la démarche : quelles sont les conséquences du choix de mon point d'évaluation, qui me suggère une façon de procéder ? Quelles sont les procédures qui m'aident à mieux comprendre cette scène, quelles sont celles qui ne m'y aident pas ? Qu'est-ce qui est occulté par la démarche que je choisis ? La voie choisie permet-elle également de saisir les rapports entre sexes, hétérogénéité et enseignement des sciences naturelles ? Quelles catégories pourront m'aider à mieux évaluer la situation ? Sur quels points les enfants déçoivent-ils mes attentes, sur quels points est-ce que je constate des « ratés » dans le processus producteur de savoir ?

En ce sens, l'observation peut être considérée comme un art qui ne se contente pas de transformer l'observé en objet d'examen, mais remet en question l'acte d'observer même, sa manière, ce sur quoi il porte, ses perspectives, ses raisons et ses limites. Dans l'observation réflexive, l'observateur est lui-même objet de l'examen et tient compte du fait qu'il n'est pas omniscient. L'observation y est considérée comme une démarche non technologisable et non normalisable qui a lieu dans le dialogue, et encourage ainsi à inclure dans l'examen ce qui est difficile, exceptionnel ou accessoire dans la vie quotidienne.



En bref, l'observation réflexive et la compréhension réflexive peuvent ainsi être saisies comme une pratique auto-évaluative, qui interroge, remet en question et vérifie la perception, l'interprétation et l'action de celui qui les pratique, dans une démarche marquée par l'incertitude et la complexité, soupesant les conséquences et les risques liés à l'action et à l'application de telle ou telle façon de faire, sur fond d'une expertise à la fois généralisée et rapportée aux cas concrets. Cette démarche, mise en œuvre de manière plus ou moins habituelle, systématique et méthodique, développe des perspectives variées sur des cas concrets, chacun différent et chacun pris dans une relation et une situation spécifiques, en vue de leur « diagnostic », c'est-à-dire de leur compréhension effective, qui à son tour permettra de dégager des solutions, des conséquences et des projets balisés, notamment pour l'action pédagogique future. Pour ce qui concerne l'observation dans l'éducation non formelle, la pédagogie sociale et la pédagogie de la petite enfance ont à apprendre l'une de l'autre si, d'une part, elles envisagent les situations de tous les jours comme des opportunités d'apprentissage et, de l'autre, placent sous un regard réflexif les opportunités et les limites de leur compréhension effective.

## Bibliographie

- Ader, S. (2004), Strukturiertes kollegiales Fallverstehen als Verfahren sozialpädagogischer Analyse und Deutung, in Heiner, M. (éd.), Diagnostik und Diagnosen in der Sozialen Arbeit. Berlin, Lambertus, pp. 317-331.
- Andres, B./Laewen, H.-J. (2011), Das infans-konzept Frühpädagogik : Bildung und Erziehung in Kindertagesstätten, Berlin, das netz.
- Braun, A./Graßhoff, G./Schweppe, C. (2011), Sozialpädagogische Fallarbeit, Munich, Reinhardt.
- Cloos, P./Schulz, M. (2011) (éd.), Kindliches Tun beobachten und dokumentieren. Perspektiven auf die Bildungsbegleitung von Kindern in Kindertageseinrichtungen. Weinheim/Munich, Juventa.
- Esser, G./Petermann, F. (2010), Entwicklungsdiagnostik, Göttingen, Hogrefe.
- Fischer, W. (2004), Narrativ-biografische Diagnostik in der Jugendhilfe, in Heiner, M. (éd.), Diagnostik und Diagnosen in der Sozialen Arbeit, Berlin, Lambertus, pp. 127-140.
- Griese, B./Griesehop, H. R. (2007) : Biographische Fallarbeit. Theorie, Methode und Praxisrelevanz. Wiesbaden.
- Hebenstreit-Müller, S./Müller, B. (2012) : Beobachten in der Frühpädagogik, Weimar/Berlin, das netz.
- Leu, H. R./Flämig, K./Frankenstein, Y./Koch, S. /Pack, I./Schneider, K./Schweiger, M. (2007), Bildungs- und Lerngeschichten. Bildungsprozesse in früher Kindheit beobachten, dokumentieren und unterstützen, Weimar, Berlin, das netz.
- Müller, B. (2006), Sozialpädagogisches Können. Ein Lehrbuch zur multiperspektivischen Fallarbeit, 4ème édition entièrement revue, Fribourg en Brisgau, Lambertus.
- Müller, B./Schmidt, S. /Schulz, M. (2008), Wahrnehmen können. Jugendarbeit und informelle Bildung. 2ème édition augmentée, Fribourg en Brisgau, Lambertus.
- Schäfer, G. E./Staege, R. (2010), Frühkindliche Lernprozesse verstehen. Ethnographische und phänomenologische Beiträge zur Bildungsforschung, Weinheim/Munich, Juventa.
- Schulz, M./Cloos, P. (2014), Professionelle Begleitung von Bildungs- und Lernprozessen in Kindertageseinrichtungen, in Cloos, P./Koch, K./Mähler, C. (éd.), Entwicklung und Förderung in der frühen Kindheit. Interdisziplinäre Perspektiven, Weinheim/Bâle, Beltz Juventa, pp.192-206.
- Uhlendorff, U. (1997), Sozialpädagogische Diagnosen III, Weinheim/Munich, Juventa.
- Viernickel, S. /Völkel, P. (2009), Beobachten und dokumentieren im pädagogischen Alltag, Fribourg en Brisgau, Herder.
- Wolff, S. (2004), Kompetenten Achtsamkeit, in Neue Praxis, 5, pp. 487-491.

## I.2. L'observation par la perception

Kathrin Meiners

Le texte ci-dessous présente brièvement l'outil d'observation par la perception à l'occasion de l'exposé donné lors de la 5<sup>e</sup> conférence nationale sur l'éducation non formelle des enfants et des jeunes.

Cette contribution aborde les aspects suivants :

- Les principes de l'observation par la perception et sa place dans l'éducation non formelle et formelle ;
- La place de l'observation par la perception dans les pratiques observationnelles actuellement usitées pour le bas âge et l'enfance ;
- Une présentation des outils de l'observation par la perception, ainsi que leurs possibilités et leur place dans l'initiation et l'accompagnement des processus de développement dans les institutions s'occupant d'enfants.

Comme point de départ de cet exposé, prenons un exemple d'observation impliquant des parents, un enfant et la salle de gymnastique.

Une fillette de 4 ans s'est isolée dans un coin de la salle de gymnastique où se trouve un plateau tournant circulaire.

Elle pousse le plateau et le regarde tourner.

Elle marche autour du plateau, en le poussant de la main pour entretenir le mouvement.

Elle roule sur le tapis qui se trouve à côté.

Elle place un cerceau sur le plateau tournant. Elle fait tourner le cerceau autour du plateau.

Elle danse autour du plateau.

Elle fait rouler un ballon autour du plateau.

Elle pose le ballon sur le plateau et le regarde tomber lorsqu'elle fait tourner le plateau.

Elle place un cube en mousse sur le plateau et le pousse jusqu'à ce qu'il tombe au sol.

Cette activité tient la fillette occupée pendant trois quarts d'heure.

Comment comprendre cette situation ? Que fait-elle donc ? Avec une telle concentration ? D'une façon si attentive ? Occupée tout entière à elle-même et aux choses ? Quel est donc le phénomène dont la fillette « fait le tour » ?

De mon côté, mes pensées ont elles aussi souvent tourné autour de cette scène ; elles ont littéralement « circulé » autour d'elle.

L'outil de l'observation par la perception a pour but d'ouvrir aux enfants leurs propres possibilités et leurs voies d'accès au monde pour qu'ils puissent apprendre à connaître. « Les processus d'apprentissage comportent des voies et des formes d'organisation dans lesquelles les enfants se forment des images et une vision du monde » (Schäfer, Alemzadeh 2012, p. 11). Dans l'exemple évoqué ci-dessus, la petite fille s'occupe du phénomène des cercles et de la rotation : elle pense avec son corps, en ce sens qu'elle s'en sert pour « réaliser » le fait physique. Elle explore, au sens où elle répète ce fait et examine de façon systématique de quelle manière, par exemple, elle se rapporte aux choses et à la force centrifuge. La situation est prise dans des rapports sociaux, puisque personne ne lui interdit de le faire mais qu'une personne est là qui participe à son action, la regarde et partage ce qu'elle vit : « Le processus d'apprentissage ne s'ouvre qu'à celui qui cherche à se mettre dans le corps et les pensées de l'enfant, et se demande de quelle façon la pensée de l'enfant s'ouvre à lui » (Schäfer, Alemzadeh 2012, p. 12). Ce processus se déroule dans une communication sans paroles : l'enfant ne parle pas, je ne suis qu'un observateur, et nous pouvons admettre que l'enfant le perçoit, même si ce n'est pas de façon totalement consciente.

Si l'on tient compte de la « pensée formative » que l'on vient d'évoquer, on peut distinguer deux modes d'apprentissage : l'apprentissage à partir de ses propres expériences et celui qui consiste à recevoir un savoir préexistant et préstructuré (cf. Schäfer, Alemzadeh 2012, p. 13).

L'apprentissage à partir de l'expérience repose sur le fait que ces expériences, il faut les vivre soi-même ; en témoignent les affirmations des enfants qui disent « Je veux le faire moi-même ! » ou « Je le fais seul ! ». Ces expériences, non portées à un niveau de conscience aussi longtemps qu'elles ne sont pas pensées, n'organisent pas moins l'action et la pensée de façon inconsciente. En ce sens, on pourra appeler « savoir » le résultat d'expériences portées à la conscience par des processus de pensée.

L'apprentissage par réception d'un savoir préexistant et préstructuré sera accepté consciemment en tant que savoir venant d'une autre personne dans la mesure où il sera significatif à titre personnel pour le sujet recevant. Il permet l'élargissement du monde propre du sujet recevant et sa relation au monde.

Par notre savoir, nous ne touchons toutefois que « l'enveloppe extérieure » de l'enfant, ses sens et sa perception. « Personne d'autre que l'enfant lui-même ne peut réguler et contrôler ce que ses sens lui 'communiquent' » (Schäfer, Alemzadeh 2012, p. 14). Nous devons donc compter sur sa collaboration, nous sommes tenus de créer un terrain d'entente. Dans cette démarche, les enfants viennent d'ailleurs à notre rencontre : « Les enfants ne sont pas seulement dépendants des relations, ils les recherchent d'eux-mêmes » (id.).

L'apprentissage par l'expérience se construit à partir d'enchaînements et de modèles d'expérience dans des actions régulières au quotidien, et s'organise et s'enregistre sous forme de scènes. Des modèles typiques sont la prémisse d'abstractions ; des expériences vécues dans la vie de tous les jours « se cristallisent » sous la forme de modèles. Les expériences quittent ainsi la sphère inconsciente pour entrer dans le champ du savoir-faire et du savoir lorsqu'elles servent d'outils conscients et deviennent manipulables (cf. Schäfer, Alemzadeh 2012, p. 15). « L'enfant tourne en rond ! »

Conçues de cette manière, l'éducation et l'apprentissage pendant la petite enfance ne peuvent pas être caractérisés comme une période d'éducation formelle. Ce sont plutôt des processus d'éducation informelle qui occupent l'avant-plan. Ces processus informels ne peuvent pas être traduits en cadres d'apprentissage formalisés, mais constituent précisément le fondement sur lesquels ces derniers peuvent être installés. De la sorte, étendre les processus formalisés d'éducation scolaire à la petite enfance ne semble pas une option viable (cf. Schäfer 2008, p. 5).

L'apprentissage par l'expérience se nourrit d'une démarche mimétique donnant des clés de compréhension dans un monde de comportements, de mises au point, de sensations et d'impressions ; plutôt que d'imitation, il s'agit de se mettre « dans la peau » de l'autre, par le corps, les émotions et les pensées. Cela exige l'expérience de l'action et de celle d'autrui, ainsi que l'expérience de soi dans l'action (cf. Schäfer, Alemzadeh 2012, pp. 15 svte).

Les enfants sont d'emblée préparés à ces formes d'apprentissage : c'est par le mouvement et la perception, mais aussi par des significations émotionnelles, qu'ils éprouvent et saisissent le monde ; ils communiquent, sont curieux, « lisent » les mimiques et y répondent. Ils ordonnent leurs expériences dans des ensembles d'événements et sont en mesure de les transformer de manière créative. Ils ont un esprit de pionnier (cf. Schäfer, Alemzadeh 2012, pp. 16 svte).

Les éléments de l'apprentissage par l'expérience peuvent être conçus comme des éléments de pensée par l'action, à savoir une reconstruction du réel par le corps, les sens et des formes culturelles de façon à y reconnaître des structures et des rapports significatifs. S'y ajoute le jeu et l'agencement d'images intérieures, l'enfant se rappelant et s'appropriant des représentations du monde extérieur, qu'il fait « jouer » librement, faisant ainsi évoluer des modèles rigides pour en faire des pensées qu'il peut rendre opérantes avec souplesse. Cette pensée narrative et façonnante organise les idées en modèles événementiels sur le mode scénique et les modifie mentalement, crée des connexions, des maillages, des réseaux. La pensée déductive, en revanche, isole des moments donnés dans les récits et les examine ; elle cherche des raisons et soutient une action qui procède par prémisses et conclusions (cf. Schäfer, Alemzadeh 2012, pp. 17 svtes).

L'enfant a besoin de participer à son environnement social et culturel afin de pouvoir appliquer et développer le savoir-faire qu'il est en mesure de déployer à un moment donné ; il a besoin d'expériences partagées ensemble, d'une entente au sein de laquelle son apport à la communication soit reconnu comme également important, malgré une relation asymétrique entre l'adulte et lui ; l'enfant a besoin d'une écoute et de personnes capables de s'arrêter à lui, d'être « dans la lenteur », afin de créer un cadre de partage réel et, au lieu de réponses simples, chercher à établir une compréhension empathique de la perspective de l'enfant. « Le cadre social a une influence décisive sur le mode – sa nature et sa qualité – dont les enfants vivent leurs processus d'apprentissage » (cf. Schäfer, Alemzadeh 2012, p. 22).

De cette manière peut s'installer une culture de l'apprentissage (cf. Schäfer, Alemzadeh 2012, pp. 23 svtes), avec des apports spécialisés sur plusieurs plans :

1. Le plan des potentiels d'auto-apprentissage en tant que possibilités d'action et de pensée dans le cadre de la perception par les sens, en ce compris la perception émotionnelle, le travail intérieur, les relations avec l'environnement, le rapport à des structures significatives, l'apprentissage par investigation ;
2. Le plan des potentiels de communication, déterminante pour le développement des potentiels d'auto-apprentissage ;
3. Le plan des potentiels factuels, permettant de vérifier les voies didactiques qui ouvriront, limiteront ou empêcheront l'accès de l'enfant au monde ;
4. Le plan des potentiels de structuration, en tant qu'environnement institutionnel capable d'ouvrir des contextes sociaux aux individus, ou de les en séparer.

La culture de l'apprentissage donne un « cadre dans lequel les potentiels d'auto-apprentissage, de communication, factuels et sociaux peuvent être accordés les uns aux autres » (Schäfer/Alemzadeh 2012, p. 25).

Si l'observation par la perception est un point de départ pour prendre tout cela en considération, en pratique, outre l'observation et la réflexion sur elle en vue d'un processus d'action, elle est aussi un outil de travail conceptuel pour les institutions pédagogiques « petite enfance ».

Il ne fait pas de doute que l'observation soit considérée comme un élément important de la pratique pédagogique s'adressant à la petite enfance (Steudel 2008, Closs/Schulz 2011, Fröhlich-Gildhoff et al. 2011, Mischo et al. 2011). Cette idée a été favorisée par l'exigence imposée aux crèches d'être à même d'exploiter les opportunités éducatives et d'apprentissage et de réduire les handicaps éducatifs. En outre, l'observation est tenue pour un fondement de l'action pédagogique en ce qu'elle permet de changer le regard sur l'enfant, considéré comme un acteur disposant de compétences dignes d'attention et susceptibles de faire avancer ses processus de développement et d'apprentissage à partir de ses propres initiatives (cf. Leu 2011, p. 15).

Pour répondre à cette ambition, on a développé un grand nombre d'outils d'observation qui diffèrent par l'objet, les priorités, la méthodologie et les objectifs. Leu reprend une distinction globale selon laquelle, en fonction de conceptions différentes du savoir et de la pratique scientifiques, les procédures de collecte, de traitement et d'interprétation des données mises en œuvre dans ces outils se répartissent en démarches quantitatives visant au diagnostic et en démarches qualitatives de type herméneutique. Pour toutes, il est admis qu'il existe un point commun : chaque observation est un construit et soumise de ce fait à des processus de sélection, d'interprétation et d'évaluation ; elle doit par conséquent être réfléchie et située selon des conditions méthodologiques contrôlées (cf. Leu 2011, pp. 16 svtes)

Nous ne poursuivons pas ici la controverse polarisante entre comportements observables sur le plan quantitatif ou qualitatif (cf. Leu 2011, p. 31) ; nous retiendrons en revanche que la construction de l'observation doit être réfléchie : dans quel but est-elle mise en place, quand a-t-elle lieu, comment se déroule-t-elle ? S'agit-il de comprendre le comportement de l'enfant dans le cadre de processus formateurs, chercher des modèles explicatifs à un comportement difficile ou impossible à comprendre ? Les démarches qui cherchent à rendre intelligibles le comportement parfois inexplicable des enfants devraient être au fondement de toute observation quantifiante ou de type diagnostic. Pourquoi ? Parce qu'elles visent à rendre possibles ce qui est aujourd'hui une partie normale des plans de formation et des programmes : comprendre, reconnaître, accompagner et soutenir des enfants en prenant en compte leur individualité, des enfants qui, dès lors, ne sont ni identiques ni toujours comparables ; de même que capter l'imprévu.

Par rapport aux démarches qualitatives, il est impératif de problématiser une série d'aspects (Leu 2011, p. 24) – p.ex. pour ce qui concerne l'écart entre l'évaluation positive de la démarche d'observation qualitative et ses effets réels sur les pratiques au quotidien, la modification de la démarche dans les pratiques au jour le jour (Schulz & Cloos 2011), l'observation des groupes (Stenger & Krebs 2011), les compétences interprétatives du personnel éducateur ou accompagnant (Kieselhorst et al. 2011) comprises comme « la capacité à observer et à interpréter les comportements des enfants afin d'en tirer, le cas échéant, des indications pour les processus éducatifs et d'apprentissage, leur accompagnement, leur stimulation ou leur soutien » (cf. Leu 2011, p. 24). Leu insiste à ce sujet

sur la série impressionnante de compétences professionnelles requises pour l'interprétation (de la perception et de l'analyse professionnelles de la situation à un savoir spécifique à base scientifique, une expérience pratique réfléchie et un savoir scientifique théorique cadré dans une attitude réflexive (cf. 2011, p. 24).

Les considérations théoriques qui précèdent auront mis en lumière que l'observation par la perception ne procède pas par évaluation diagnostique, mais constitue la condition préalable d'une construction commune de l'enfant et de l'adulte (cf. Honig 2010, p. 96).

C'est pourquoi nous passerons à présent à quelques considérations supplémentaires sur l'observation par la perception en tant que telle.

L'idée de base est décrite par Schäfer comme suit : « Comment faut-il que je me représente la situation de l'enfant et son vécu pour que ce que je perçois de lui ait du sens ? Il importe dès lors de trouver une perspective selon laquelle l'action et le vécu de l'enfant prennent un sens, même lorsque, pour un regard extérieur, ils peuvent sembler en être dépourvu » (Schäfer/Alemzadeh 2012, p. 35). L'enfant est ainsi respecté et reconnu pour sa valeur propre.

« Dans l'observation par la perception, il ne s'agit pas de déceler les difficultés que font ou qu'ont les enfants, ni ce dont les enfants ne sont pas (encore) capables et qu'ils doivent donc apprendre. Ce qui est en jeu au premier chef, ce sont les capacités propres que les enfants mettent à contribution dans leurs processus d'éducation et d'apprentissage » (Schäfer/Alemzadeh 2012, p. 27). Devant cela, je me pose toujours et encore la question de savoir dans quelle mesure cette idée ne pourrait pas aussi être comprise comme une idée d'inclusion.

La condition d'une telle perception est une entente, un apprendre-à-connaître marqué par une attention large et ouverte, qui accepte l'inattendu et l'imprévu. Chaque observation prend en considération cette double perspective : d'abord les significations attribuées au comportement enfantin par la science ou par le sens commun, ensuite les significations qui relient l'observateur à l'observation sur fond de sa propre biographie – la relation entre enfant et adulte peut ainsi entrer dans le champ du perçu. « Ce que la scène signifie ne se dégage donc pas simplement de la scène. Sa signification est produite dans un processus de négociation entre l'éducateur et l'enfant » (Schäfer/Alemzadeh 2012, p. 29). Les images des enfants que nous observons sont « nécessairement une construction produite à partir d'éléments subjectifs et objectifs » (Schäfer/Alemzadeh 2012, p. 28).

La perception n'est pas une pure activité des sens, mais un processus de pensée et de connaissance ; l'éducateur, de par sa profession, a pour mission d'opérer une distinction entre résultats de connaissance et résultats d'observation dans un cadre pédagogique et un contexte professionnel. L'élément subjectif de l'observation est déterminé notamment par les facteurs que sont l'enfant que nous avons été nous-mêmes, l'image de l'enfant construite par la science, l'enfant que nous avons devant nous (cf. Schäfer/Alemzadeh 2012, p. 30).

Dès lors, l'observation par la perception ne peut exister que par une prise en considération de toutes les formes de perception, du contexte situationnel et de l'auto-observation de l'observateur (Schäfer/Alemzadeh 2012, p. 31).

Elle est ainsi une observation scénique d'enchaînements créés par l'action. Elle est un processus social permettant la participation et offrant une résonance sociale. Elle est le fondement d'un agir coopératif, non simplement au sens d'une co-construction cognitive, mais au sens d'une attitude sociale positive (cf. Schäfer/Alemzadeh 2012, pp. 32 svtes).

Elle est le point central d'une pédagogie de la « lenteur » (cf. Schäfer/Alemzadeh 2012, pp. 34 svte), afin qu'avant que nous agissions, il puisse se mettre en place un horizon d'entente au sens d'une perception en profondeur, d'une garantie de confirmation que nous avons compris correctement, d'un retentissement sur notre propre construit expérientiel et d'une participation aux vécus et aux expériences de l'enfant.

En tant que forme de relation, l'observation par la perception n'est par conséquent pas une technique, une attitude de réserve. « À la question de savoir si une attitude participative ne pèse pas trop sur la situation, il faut opposer cette autre question, celle de savoir si la situation, tout autant, n'est pas transformée par une mise à distance délibérée et, de plus, artificielle d'un point de vue pédagogique » (Schäfer/Alemzadeh 2012, p. 35).

On a déjà évoqué ci-dessus l'importance de reconsidérer dans un moment réflexif les constructions qui résultent de l'observation (cf. Leu 2011, pp. 31 svte). Des recherches sur la pratique effective de l'observation et sur la qualité de la démarche sont nécessaires ; comme on l'a déjà fait remarquer, les démarches qualitatives en particulier imposent des exigences importantes au personnel éducatif pour ce qui concerne les compétences en analyse des situations, les connaissances théoriques des principes des processus d'apprentissage et de développement, la réflexion sur l'action propre de l'éducateur, de même que la capacité à mettre en œuvre les méthodes de façon à respecter les critères de qualité d'un travail empirique guidé par la méthode (cf. Leu 2011, pp. 31 svte). Parmi les critères de qualité, on citera ici l'échange en équipe. Je voudrais à ce propos attirer l'attention sur un problème auquel peut donner lieu le contexte institutionnel de la crèche ou de l'accueil de jour, à savoir que la méthode soit « instrumentalisée » et modifiée sans que l'équipe n'en ait conscience (cf. Schulz & Cloos 2011).

Il importe que l'observation par la perception soit comprise comme un processus en développement et qu'elle ne soit pas limitée à la prise en considération des « seuls » processus d'apprentissage des enfants. L'observation par la perception conduit à une perception élargie par la réflexion. C'est une démarche qui nécessite du temps, allant de l'étude approfondie du cas en question à l'adoption d'une attitude adéquate ; dans cette démarche, les questions réflexives sont des opportunités de prise de conscience, des opportunités pour dépasser, dans sa propre personne, les limitations présentes, afin de permettre une observation constamment différenciée (cf. Schäfer/Alemzadeh 2012, p. 115).

De prime abord, les effets sur l'action pédagogique sembleront sans doute longs à se manifester ; toutefois, la démarche n'est pas seulement utile pour une meilleure perception de l'enfant, mais aussi pour l'action personnelle de l'éducateur. Elle pourra donner lieu à la réalisation de dossiers, à la rédaction de rapports de progression et à des changements dans l'organisation de la vie quotidienne, dégagant progressivement plus de temps pour la mission essentielle : les processus d'éducation et d'apprentissage des enfants. Au fil du temps, l'éducateur pourra de plus en plus souvent tirer les conclusions appropriées dans l'action même et non plus pendant la phase de réflexion. « Finalement, vous aurez adopté ... une attitude qui sera à votre disposition aussi bien au moment de l'action que pendant le processus différé de la réflexion et du retour sur l'action » (Schäfer/Alemzadeh 2012, p. 115).

Cela nécessite un cadre de conditions (Schäfer/Alemzadeh 2012, pp. 116 svte) dans lequel l'autonomie et l'indépendance sont le point de départ et d'arrivée. Vérifiez combien de fois des questions telles que « Est-ce que j'ai la possibilité de ... ? Est-ce que j'ai l'autorisation de ... ? Est-ce que tu peux faire cela ... ? » se posent dans votre quotidien et celui des enfants. Il faut y répondre à chaque fois, régler la situation, réagir ; il vous reste alors peu de temps pour autre chose. Organiser les journées de la crèche de sorte que les enfants aient moins besoin d'aide et d'autorisations et qu'elles puissent se dérouler en fonction de leurs besoins, tel est aussi un des buts de l'observation par la perception : en favorisant l'autodétermination et l'initiative personnelle, par un environnement adapté, du matériel différencié, des ateliers qui sont des « lieux d'activité d'acteurs autonomes ». Cela nécessite une atmosphère où l'on fait confiance et où l'on a confiance, au niveau de chaque enfant et des groupes d'enfants, mais aussi entre collègues et vis-à-vis de la direction. Cela nécessite aussi des moments de réunion, de fixation, d'échange, c'est-à-dire au final d'une culture de la réflexion.

Si l'on veut renforcer durablement les potentiels de communication et de structuration, ainsi que la possibilité de penser « hors des sentiers battus » et de réaliser du travail conceptuel, il ne faut pas perdre de vue le niveau de l'équipe. Permettre le partage des expériences, les processus d'entente, les processus de résonance : cela se fait toujours en équipe.

Pour le développement de l'équipe, nous ne devons pas oublier non plus que ce que nous attendons du personnel sur le plan professionnel, doit également être présent au niveau de l'équipe. Dans l'enseignement supérieur, on parle en ce sens du « practice what you preach » ou d'une « pédagogie aux deux étages ». Le personnel éducatif a lui aussi besoin du versant social de l'apprentissage par l'expérience tel qu'il a été abordé en parlant des enfants, mais en le rapportant cette fois aux processus de développement au niveau de l'équipe. Ici aussi, il me semble qu'il est indispensable de permettre le partage et la mise en commun des expériences, l'entente et la résonance pour le développement d'une culture de l'apprentissage.

Dans l'observation par la perception, on pourrait ainsi distinguer un élément constitutif de plus, à savoir une prise en considération de la pensée, de l'apprentissage et de l'action en groupe à un plan supplémentaire : non seulement au sens de l'apprentissage dans les groupes d'enfants, mais aussi de l'apprentissage dans les équipes éducatives.

Je voudrais terminer par l'impératif lancé par Honig dans le cadre de son amical débat avec Gerd Schäfer : Comment se représenter l'observation en pédagogie en tant que pratique institutionnalisée et forme de vie sociale, au lieu qu'elle s'applique à des enfants individuels et à leurs processus d'apprentissage individuels ? (cf. Honig 2010, p. 97).

Quelquefois, la destination semble se trouver dans le cheminement (cf. Mine 2016).

« Dans l'observation des processus d'apprentissage des enfants, il ne s'agit pas d'atteindre un but spécifique, par exemple un savoir existant et bien circonscrit. Bien plutôt, 'l'apprendre à comprendre' est lui aussi à saisir comme un processus qui n'est jamais un fondement déjà-circonscrit de l'agir pédagogique. Il implique une confrontation réflexive avec ses propres modèles de pensée, avec les attaches culturelles de l'observateur dans sa position, avec ses discours et leurs effets si prégnants. » (Stedel 2011, p. 153).

## Bibliographie :

Cloos, P./Schulz, M. (2011/éd), Kindliches Tun beobachten und dokumentieren. Perspektiven auf die Bildungsbegleitung in Kindertageseinrichtungen, Weinheim, Bâle, Beltz, Juventa.

Fröhlich-Gildhoff, K., Nentwig-Gesemann, I., Leu, H.R. (2011). Forschung in der Frühpädagogik IV. Schwerpunkt : Beobachten, Verstehen, Interpretieren, Diagnostizieren, Fribourg, FEL.

Honig, M. S. (2010), Beobachtung (früh-) pädagogischer Felder, in Schäfer, G.E./Staege, R. (pp. 91-101).

Kieselhorst, M., Brée, St., Neuß, N. (2011), Deutungskompetenzen frühpädagogischer Fachkräfte, in Fröhlich-Gildhoff et al. (pp. 69-90).

Kieselhorst, M., Brée, St., Neuß, N. (2013), Beobachtung kindlicher Selbstbildungsprozesse. Deutungskompetenzen frühpädagogischer Fachkräfte, Wiesbaden, Springer.

Leu, H.R. (2011), Einführungsbeitrag : Beobachten, Verstehen, Interpretieren, Diagnostizieren. Zur Kontroverse über eine zentrale Aufgabe frühpädagogischer Fachkräfte, in Fröhlich-Gildhoff et al. (pp.15-36).

Mine (2016), <http://minemusik.de/termine> (consulté le 31 octobre 2016).

Mischo, Ch., Weltzien, D., Fröhlich-Gildhoff, K. (2011), Beobachtungs- und Diagnoseverfahren in der Frühpädagogik, Kronach : Carl Link, Wolters Kluwer.

Reggio Children (2002), Schuh und Meter. Wie Kinder im Kindergarten lernen, Weinheim, Berlin, Bâle, Beltz.

Schäfer, G.E. (2008), Lernen im Lebenslauf. Formale, non-formale und informelle Bildung in früher und mittlerer Kindheit. Expertise für die Enquetekommission « Chancen für Kinder – Rahmenbedingungen und Steuerungsmöglichkeiten für ein optimales Betreuungs- und Bildungsangebot in Nordrhein-Westfalen » des Landtags von Nordrhein-Westfalen <https://www.hf.uni-koeln.de/data/eso/File/Schaefer/LernenImLebenslauf2008.pdf> (consulté le 1er octobre 2016).

Schäfer, G.E./Alemzadeh, A. (2012), Wahrnehmendes Beobachten. Beobachtung und Dokumentation am Beispiel der Lernwerkstatt Natur, Weimar, Berlin, Éditions das Netz.

Schäfer, G.E./Staege, R. (2010), Frühkindliche Lernprozesse verstehen. Ethnografische und phänomenologische Beiträge zur Bildungsforschung, Weinheim, Munich, Juventa.

Schulz, M./Cloos, P. (2011), Die « Entdeckung » kindlicher Bildungsprozesse. Ethnografische Hinweise auf professionelle Praktiken der Beobachtung, in Fröhlich-Gildhoff et al. (pp. 91-120).

Stenger, U./Krebs, M. (2011), Beobachtung und Dokumentation von Lernprozessen in Gruppen als pädagogisches Werkzeug im Alltag, in Fröhlich-Gildhoff et al. (pp. 151-182).

Stedel, A. (2008), Beobachtung in Kindertageseinrichtungen. Entwicklung einer professionellen Methode für die pädagogische Praxis, Weinheim, Munich, Juventa.

Stedel, A. (2011), Durch Beobachtung Bildungsprozesse verstehen lernen ? Überlegungen zu einer Anthropologie erwachsenen Wahrnehmens, in Cloos, P./Schulz, M. (pp. 144-154).

## I.3. L'observation et la promotion des opportunités d'éducation dans le travail de jeunesse en milieu ouvert

Marc Schulz

*Exposé de la 5ème conférence nationale sur l'éducation non formelle des enfants et des jeunes*

Dans cette contribution, je procéderai en trois étapes. Je commencerai par esquisser les défis qui se posent à qui veut saisir l'éducation comme un objet d'observation concret dans la pratique du travail de jeunesse. Ensuite, je proposerai une approche de la perception des opportunités d'apprentissage par le personnel professionnel selon une méthode développée par Burkhard Müller, Susanne Schmidt et moi-même (2008). Je terminerai par une brève perspective sur l'accessibilité des occasions d'éducation dans le cadre de l'animation de la jeunesse.

### 1. Les opportunités d'apprentissage au quotidien dans le secteur de la jeunesse en tant qu'objet d'observation

Pour le secteur de l'enfance et de la jeunesse en milieu ouvert, il n'existe guère de propositions systématiques pour considérer les opportunités d'apprentissage dans le quotidien de l'animation de la jeunesse ou viser les processus d'apprentissage *individuels* chez le public concerné. Il en va par exemple tout autrement dans le secteur préscolaire et de la petite enfance, en particulier dans le contexte des débats sur la professionnalisation et de l'assurance qualité (pour un compte rendu critique, cf. Cloos/Schulz 2011). Comment expliquer cette lacune ? Je la rattache à trois facteurs :

#### 1.1 Le caractère non contraignant du travail de jeunesse en milieu ouvert

Tout d'abord, la lacune indiquée est en relation avec la *logique propre du contexte de travail*. Voici un exemple d'une visite d'étude que j'ai effectuée dans une maison des jeunes :

*«Il ne se passe rien aujourd'hui, il y a tout juste trois enfants qui tapent le ballon devant l'institution. Après deux heures d'attente, j'envisage de mettre fin à ma visite de terrain. Micha, un animateur, plaisante : "Non, restez, avec vous, je pourrai au moins réunir un groupe de travail pour la page d'accueil du site..."»*

Cet exemple montre que le travail de jeunesse au jour le jour n'est pas conditionné par la présence d'un groupe constitué d'un nombre fixe de participants, arrivant à une heure déterminée et effectuant des tâches déterminées, permettant de définir un accord formel en vue d'une activité. Au contraire, les enfants et les jeunes peuvent circuler de façon relativement libre dans les établissements et faire usage – ou non – de ce qui est proposé. Ou pour le dire dans les termes de la théorie de l'observation : les sujets à observer se dérobent sans cesse au regard du professionnel. Cette situation rend d'autant plus difficile l'observation systématique et individuelle.

#### 1.2 Loisirs et éducation

En deuxième lieu, toutes les offres n'ont pas un *but éducatif* explicite et reconnaissable par les jeunes, qui peut être évalué et validé en tant que tel du point de vue *des jeunes eux-mêmes*. Du point de vue des enfants et des jeunes, les institutions du secteur de la jeunesse en milieu ouvert sont des lieux de *loisirs* bien plus que d'éducation. Pour l'illustrer, voici un autre exemple tiré de mon travail de recherche :

*«J'entends que Susanne, une éducatrice, discute avec quelques jeunes qui assurent le service du bar à propos de la destination à donner à un petit excédent de la caisse des boissons. Je n'ai pas compris de quel montant il s'agissait. Un des jeunes dit : "On va s'acheter un geban !" Un autre ricane et répond : "Cool, ça va planer dans les fauteuils du centre." Susanne, l'éducatrice, demande très sérieusement : "Et qu'est-ce que ça coûte, un bang ?" Un petit silence, après quoi l'un des jeunes dit : "Genre trente euros ?" Nouveau petit silence, puis un autre dit : "On n'a pas tout ça." Quelqu'un suggère que chacun mette trois euros en plus, à quoi un autre encore objecte que dans ce cas il y aura trop, objection suivie d'une nouvelle proposition que ce qu'il restera, on pourra le reverser à la caisse. Remarque critique d'un des jeunes : "Et pourquoi ? On peut le dépenser notre argent !"»*



J'arrête ici mon récit de cette conversation pour en rapporter une autre, que j'ai eue peu de temps après avec un des jeunes. Je lui dis que j'ai entendu par hasard la discussion qu'ils ont eue. Il me répond qu'il trouve ça trop cool qu'on puisse parler comme ça dans la maison des jeunes, « *c'est en même temps de la rigolade et du sérieux, pas comme à l'école, là c'est toujours sérieux, il faut toujours apprendre* ». À ma question rhétorique si on apprend aussi des choses à la maison des jeunes, il répond que non.

Ces quelques fragments manifestent « dans une coquille de noix » les champs thématiques appelés par cette brève séquence d'interactions, et comment et par qui ils sont activés : l'occasion est donnée par la question de savoir comment disposer en commun d'une ressource financière ; parmi les champs thématiques abordés, il y a la négociation commune, l'expression de besoins et de buts plus ou moins fantasmés, le calcul, l'égratignage de tabous de l'institution et des adultes, la planification du temps libre, accessoirement pimenté par une expérience de griserie, etc. Dans la situation, l'action de notre collègue Susanne peut être décrite comme « minimalement intrusive ». Sur le plan empirique, Peter Cloos et ses collègues ont décrit cette stratégie comme la « règle de participation » (cf. Cloos et al. 2009, pp. 161 svtes). Cette règle s'énonce comme suit : « *Comporte-toi comme si tu participais aux activités des enfants et des jeunes. La règle de participation comporte trois composantes. En premier lieu : "Participe aux activités des enfants et des jeunes." En deuxième lieu : "Ce faisant, comporte-toi comme si tu étais un participant placé sur le même plan que les autres." En troisième lieu : "Rends crédible le fait que tu participes au même titre que tous les autres."* » (id., pp. 164, italiques de l'auteur).

L'éducatrice se donne la possibilité de participer aux activités des jeunes, c'est-à-dire de *jouer le jeu* dans la situation évoquée. L'élément constitutif de cette action est que le personnel d'animation, d'une part, est acteur au même titre que les jeunes, tout en veillant, d'autre part, à maintenir le cadre institutionnel du « secteur de l'enfance et de la jeunesse ». Cette participation peut s'établir selon des pratiques formalisées, telles qu'une discussion réglée ou un débat, etc., mais aussi de manière ponctuelle et comme en passant – et sans que la formation ne constitue le thème central de l'intervention.

C'est pourquoi Burkhard Müller, Susanne Schmidt et moi-même avons mis en évidence que le travail de jeunesse ne peut pas vraiment se décrire comme un lieu de formation au sens classique. Bien plutôt, le travail de jeunesse est « un *terrain offrant des occasions de formation*, un espace riche en occasions utiles et exploitables » (Müller/Schmidt/Schulz 2008, p. 59, italiques de l'auteur).

### **1.3 Reconnaissance de l'éducation**

En troisième lieu, la lacune évoquée est étroitement liée à la réponse à la question de savoir *ce qui dans les faits est reconnu en tant qu'éducation – et ce qui ne l'est pas*, ainsi qu'à celle de savoir *qui accorde ce statut ou le refuse*. Concrètement, à propos de la discussion sur l'argent décrite plus haut, on peut se demander : est-ce déjà de l'éducation ? Ou est-ce encore autre chose ? Toutefois, nous devons également répondre à la question de savoir *qui* pose ces questions.

La question de la *reconnaissance* touche à un élément crucial de l'analyse de ces situations apparemment anodines et ponctuelles : du point de vue des jeunes, ces moments ne seront pas qualifiés, sans autre forme de procès, comme utiles à leur formation ou à un apprentissage. Le faire, c'est parler à leur place. Dans le même temps, sur le plan méthodologique, les études consacrées au secteur de la jeunesse en milieu ouvert insistent beaucoup sur le *rôle de pédagogue* que les personnels ont à assumer dans un travail éducatif – ce sont des professionnels formés dont un des rôles essentiels est d'élaborer, de réaliser et d'évaluer des offres éducatives. De même, les propositions étudiées et mises en exergue sont généralement aussi des vitrines et des modèles, de « beaux » projets dont les effets « bénéfiques » sur la formation et l'éducation seront rapidement clairs pour tous. Pourtant, le *travail éducatif* ne s'effectue pas seulement dans le cadre du modèle classique et relativement scolaire du « proposant » et du « récepteur », relation dans laquelle les jeunes auraient un rôle de participation active. Il faut noter que la proportion de ces « offres participatives » construites selon une méthodologie stricte est relativement peu importante par rapport aux occasions que procurent les situations quotidiennes. Pourtant, des situations telles que la discussion financière décrite plus haut permettent de rebondir sur les intérêts des jeunes, pour autant que l'animation en milieu ouvert s'attache à saisir les thèmes, besoins et désirs quotidiens des enfants et des jeunes tout en les abordant sous un angle pédagogique.

Dans le même temps, il semble difficile pour le modèle sociétal de la « bonne éducation » de qualifier des situations comme celles décrites ci-dessus « d'occasions d'éducation » à l'âge de l'adolescence. Il est socialement légitime de parler de « éducation dès le début » pour la petite enfance et l'âge préscolaire, et d'évaluer la moindre activité des enfants sous l'angle de la formation et des apprentissages. Pour les adolescents, le travail de jeunesse éveillera rapidement le soupçon d'accorder une importance exagérée aux moments apparemment anodins du quotidien. À cet égard, il est peu productif de valoriser sur un plan abstrait les processus en cours pendant de tels moments, comme le fait au Luxembourg le Règlement grand-ducal du 28 janvier 1999 (p.ex. en son article 5, 1er paragraphe) : il est vrai qu'on y insiste, en termes abstraits, sur l'importance du soutien à apporter au développement des jeunes en tant que participants critiques, actifs et responsables à la société ; cependant, lorsqu'on passe au concret, il reste difficile de décrire cette orientation à l'aide d'exemples de situations tirées du travail de la jeunesse au quotidien, qui sont généralement considérées trop banales et anodines. Pour qualifier « d'éducatives » les situations banales comme celle décrite plus haut, reste la voie – néanmoins problématique – de donner aux jeunes concernés une étiquette de « défavorisés » ou « ayant des besoins particuliers ». Si cet artifice de la pédagogie justifie l'intervention pédagogique elle-même, elle jette cependant un discrédit collectif sur les jeunes en question.

## 2. Pratiques de l'observation et promotion des opportunités d'éducation

### 2.1 L'observation comme point de départ de la « promotion de l'éducation »

Quant à l'observation et à la promotion des opportunités d'éducation, elles doivent précisément se situer par rapport à ces trois particularités – le caractère non contraignant, la confusion entre activités de loisir et activités d'éducation, et la reconnaissance d'interactions apparemment banales en tant qu'opportunités d'apprentissage.

À la base de notre étude observationnelle « Evaluation von Bildungsprozessen in der Jugendarbeit » Évaluation des processus éducatifs dans le travail de jeunesse, Burkhard Müller, Susanne Schmidt et moi-même 2008 avons proposé de considérer ces pratiques quotidiennes des jeunes et du personnel pédagogique comme une mise en place commune de cadres opportuns aux processus de formation. On peut pour cela faire appel à des pratiques observationnelles ouvertes et modérément structurées, inspirées par exemple des stratégies de l'ethnographie. Sur cette base, la tâche essentielle du personnel d'animation professionnel consiste à « percevoir » ces interactions. Ce faisant, l'objet de l'observation et de l'analyse n'est pas tant constitué des processus d'éducation individuels de tel ou tel adolescent ; le regard s'attache plutôt aux *conditions structurelles du domaine de travail*, celui-ci pouvant être favorable ou non à l'apprentissage et à l'éducation. Cette démarche n'exclut d'ailleurs pas que sur le plan individuel, les expériences de chaque adolescent fréquentant le milieu ouvert ne puissent avoir une « pertinence biographique » (Sting/Sturzenhecker 2013) ni qu'elles n'aient pas d'effet formateur.

L'orientation de base de la promotion de l'éducation peut se décrire comme suit :

- Tout d'abord, la promotion de l'éducation en ce sens n'est pas avant tout un « agir pédagogique » si on entend par là des actions telles que « stimuler, interdire, encourager et récompenser », mais un « non-agir » (« observer, regarder, assister, vivre ») (Müller/Schmid/Schulz 2008, p. 44).
- Ensuite, la promotion de l'éducation n'est pas une activité exclusive. Elle consiste en une observation et une exploration permanentes des activités des jeunes et de ce qui les intéresse et les fait s'engager (cf. id., p. 34), ainsi que la reconnaissance de la signification et de la raison d'être de ces activités.

Pour une orientation de base du travail professionnel, il est à cet égard utile d'opérer une distinction fondamentale entre les « interventions éducatives » et les « réponses éducatives ».

Les « interventions éducatives » sont des « propositions ciblées, réfléchies sur le plan pédagogique et motivables, en soutien à la formation personnelle des jeunes », à distinguer des « réponses éducatives » (id., p. 51). Par « réponses éducatives », nous entendons une action et une communication, adaptées aux situations et adressées aux enfants et aux jeunes. « Répondre de façon appropriée dans chaque situation concrète du travail de jeunesse n'est dès lors pas la même chose que de proposer des offres appropriées. Interventions et réponses doivent cependant être en synergie et se compléter l'un l'autre. Le travail de jeunesse ne doit pas être décrit comme une pure pédagogie situationnelle, ni comme une pure pédagogie de l'offre » (id., p. 51).

Le point de départ du *travail éducatif* consiste dès lors à mettre d'emblée l'accent, de la part du professionnel, sur « ce que font les jeunes dans les lieux où se déroule le travail de jeunesse, ce que signifie pour eux la façon dont le personnel se comporte avec eux, ce qui les met à l'aise voire les comble, les activités dans lesquelles ils s'impliquent visiblement et les formes et thèmes d'expression de soi qu'ils manifestent alors » (id., p. 36). Dans le même temps, il est nécessaire « de bien percevoir l'apport des animateurs dans la réalisation de tout cela – mais aussi ce que visiblement ils omettent d'apporter » (id.).

## **2.2 Propositions pour une pratique de l'observation et la promotion d'opportunités d'éducation**

En tant qu'outil d'évaluation pour l'observation des conditions structurelles du domaine, nous proposons d'aborder le quotidien du secteur de l'enfance et de la jeunesse en milieu ouvert à l'aide de quatre questions de prime abord simples :

- Que font les jeunes au quotidien dans le travail de jeunesse en milieu ouvert ?
- Quels sont leurs modes de conduite et comment le personnel y réagit-il ?
- Que fait le personnel et comment les jeunes y réagissent-ils ?
- Qu'est-ce que l'institution met à disposition, et comment cette offre est-elle utilisée ?

Ces quatre questions peuvent se traduire en une observation réflexive et un dossier d'observation subdivisés en quatre étapes :

- La *première étape* consiste en l'observation détaillée de situations quotidiennes (cf. id., pp. 235 svte.), même si elles semblent de prime abord anodines. Ce faisant, le professionnel peut se laisser guider par les questions suivantes, afin d'établir une distance intérieure : Où la situation a-t-elle lieu ? Comment se présente-t-elle sur le plan spatial ? À quel moment a-t-elle lieu ? Quels sont les enfants et les jeunes qui y participent ? Que disent et font les enfants et les jeunes ? Des animateurs participent-ils à la situation, et si oui, dans quelle mesure ?
- La *deuxième étape* consiste à décrire par écrit la situation du point de vue de l'observateur (cf. id., pp. 237 svte), sans faire intervenir des modèles d'interprétation pédagogique. Là encore, le professionnel peut s'orienter en se posant les questions suivantes : Qu'est-ce que j'ai pu observer ? Comment puis-je décrire la situation en termes d'espace et de temps ? Qu'ai-je remarqué en particulier ? De quoi s'agissait-il dans la situation ? Qu'est-ce qui importait aux enfants et aux jeunes qui étaient partie prenante à la situation ? Quels ont été les comportements des éducateurs qui ont éventuellement joué un rôle ? La situation s'est-elle déroulée selon une « dramaturgie », avec un début, un développement, un point culminant ?
- Pour la *troisième étape*, nous proposons un changement de perspective, qui pourra permettre au professionnel de se rapprocher de la perspective des jeunes afin de comprendre le sens et la raison d'être de leur comportement (cf. id., pp. 239 svte). Cette étape a pour but de rendre possible une description de la manière dont le jeune a vraisemblablement vu la situation par ses yeux à lui et quelle signification cela a eu pour lui. Ce changement de point de vue demande à la fois de l'empathie et la mise entre parenthèses des propres interprétations et appréciations, positives ou négatives, de l'éducateur. En suggestion, celui-ci peut se poser quelques questions comme fil conducteur : Qu'est-ce qu'il m'aurait importé dans cette situation si j'étais un jeune ? Quels auraient été mes sentiments ? Le soutien des travailleurs de jeunesse aurait-il signifié quelque chose pour moi ? Leur présence m'aurait-elle énervé ? Dans cette situation, est-ce que, jeune, j'aurais pu craindre de perdre la face ?
- En tant que *quatrième et dernière étape*, il est proposé de rapporter la situation à soi sur un mode réflexif (cf. id., pp. 241 svte). Le but de cette étape est d'identifier les possibilités d'action et/ou de réflexion qui peuvent ainsi se faire jour. Ce faisant, il est important d'enregistrer ses propres sentiments, perceptions et associations. Quelques questions à titre de suggestion : Pourquoi ai-je remarqué cette situation ? Est-ce que j'ai été irrité par quelque chose ? Quels étaient mes sentiments lors de l'observation ? La situation m'en a-t-elle rappelé une que j'ai déjà vécue ? Aurais-je voulu intervenir et si oui, pourquoi ? Est-ce que j'ai souhaité que de telles situations soient plus fréquentes sur mon lieu de travail ? Ai-je eu le sentiment que cela a été une occasion manquée ?

À ces réflexions individuelles, qui donnent des indications sur le caractère éducatif ou non de la situation, peuvent s'ajouter cinq questions de réflexion fondamentales pour l'auto-évaluation de l'équipe (cf. id., pp. 246 svtes) :

- La première question : « Qu'est-ce que nous percevons dans notre environnement ? » met notamment l'accent sur les besoins de loisirs des enfants et des jeunes dans la région desservie par le centre, les espaces dont ces usagers ont besoin, et sur le fait de savoir si les propositions du centre répondent à des publics potentiels ayant tous les niveaux de l'éducation.
- La deuxième question : « De quelle manière percevons-nous nos espaces ? », est orientée vers l'utilisation de l'espace : Comment l'équipe décrirait-elle le style de l'aménagement, dans quelle mesure les enfants et les jeunes y ont-ils eu leur part ? Y a-t-il des espaces que les usagers d'une part et le personnel d'autre part aime fréquenter ou au contraire préfère éviter ?
- La troisième question : « De quelle manière percevons-nous nos propositions éducatives spécifiques ? », permet de répondre à des aspects tels que « Quelle offre proposons-nous pour inciter les enfants et les jeunes à relever et à saisir de manière ludique des défis et des opportunités pour eux inhabituels, et qui leur permettent de faire l'expérience de nouveaux savoir-faire et de nouvelles compétences ? », ou encore « Quelle est la marge de manœuvre des enfants et des jeunes pour choisir eux-mêmes la façon dont ils font usage de notre offre ? ».
- La quatrième question : « Quelle est notre perception des aspects liés à la différence entre garçons et filles et l'égalité entre sexes ? », porte notamment sur le fait de savoir si les équipes connaissent les proportions de garçons et de filles dans leur population d'usagers et la raison de cette répartition, de même que sur la façon dont ils évaluent la répartition du travail entre les membres du personnel.
- Enfin, la cinquième question : « Quelle est notre perception des aspects interculturels dans notre travail ? », permet de faire un bilan de la représentation des différents groupes ethniques dans l'institution, leur statut dans l'espace social, et quels sont les contacts avec ces groupes en dehors de l'institution.
- Pour l'évaluation en équipe, cette série de questions peut être élargie en y ajoutant la dimension de l'inclusion. La question : « Quelle est notre perception des aspects liés à l'inclusion ? », permet de réfléchir au fait de savoir si, oui ou non, l'inclusion est vécue comme une mission normale de promotion de la participation dans la pédagogie juvénile au quotidien, et si concrètement, les conditions d'action de l'institution sont de nature à inclure ou à exclure les groupes d'usagers en question.

Cette orientation conceptuelle a été reprise par Benedikt Sturzenhecker et Moritz Schwerthelm (Sturzenhecker 2015 et Sturzenhecker/Schwerthelm 2015), qui y ont ajouté notamment un aspect important, celui de la « clarification dialogique » (id., p. 127). Par cette boucle de rétroaction, le professionnel met en jeu ses observations et interprétations pédagogiques. Pendant cette phase, les enfants et les jeunes ont la possibilité de clarifier, avec le professionnel, si et dans quelle mesure le thème qu'il évoque et qu'il rapporte est significatif ou intéressant de leur point de vue.

### 3. Perspectives : l'accessibilité des offres éducatives dans le cadre du travail de jeunesse

Une partie importante du travail éducatif des éducateurs est de mettre en place des cadres d'opportunité pour le déploiement de l'autonomie des jeunes. Il faut noter que celle-ci s'exerce relativement peu dans des activités de groupe bien organisées, et qu'il convient au contraire de partir du caractère non contraignant des structures d'animation de la jeunesse et de la confusion des activités de loisirs et de formation qu'on y constate. Cela étant, il importe de considérer comme une tâche professionnelle importante de la part des professionnels qu'ils repèrent des opportunités d'apprentissage dans les situations momentanées et passagères de leur centre, sans les considérer comme des faits banals de tous les jours, ni comme des situations dans lesquelles des éléments d'éducation ne peuvent être proposés qu'à des jeunes défavorisés ou ayant des besoins particuliers parce qu'ils appartiendraient à des couches de la population « à faible niveau de formation ». Ces nombreuses formes de dévalorisation suscitent d'ailleurs des résistances chez la jeune génération : c'est ainsi qu'en Allemagne, un groupe de jeunes et de jeunes adultes, qui se nomment eux-mêmes les « victimes de l'éducation » se fait entendre de plus en plus par les congrès et les blogs qu'ils organisent et écrivent de façon autonome (<http://wasbildetihrunsein.de/>). L'appellation « victimes de l'éducation » a sans doute de quoi irriter le personnel éducatif et les enseignants. Toutefois, en s'attribuant le statut de « victimes de la formation », ces jeunes pointent vers un problème social réel, à savoir que l'on parle certes d'eux en tant que destinataires et récepteurs d'offres éducatives et de formation, mais sans que, pour autant, leurs propres points de vue ne soient suffisamment reconnus et sans qu'ils ne participent aux programmes et aux cadres conceptuels de l'action qui les concerne.

Dans le même temps, il serait réducteur de focaliser l'attention pédagogique exclusivement sur les expériences subjectives et intersubjectives des enfants et des jeunes, sans prendre suffisamment en compte les possibilités d'accès des usagers potentiels à l'éducation et à l'apprentissage. En effet, ces « expériences du quotidien sont déterminées par des structures sociales données » (Thiersch 2011, p. 167) et ne sont pas partagées de manière égale par tous. De ce fait, l'éducation dans le secteur de la jeunesse en milieu ouvert ne peut pas se réduire à la « pédagogie de la réponse » décrite plus haut, auquel cas elle admettrait comme point de départ un accès par principe égal aux cadres d'opportunité. Une action conjuguée des « réponses » et des « offres » se justifie précisément dans un contexte d'inégalité des chances d'accès des enfants et des jeunes dans l'ensemble en interaction des différents lieux d'éducation que sont la famille, les groupes de pairs, l'école, etc. En 2013, c'est aussi ce que faisait remarquer le 14<sup>ème</sup> Rapport allemand sur l'enfance et la jeunesse : « Les enfants et les jeunes acquièrent des compétences différenciées selon le capital économique, culturel et social de la famille et de leurs groupes de pairs, auquel correspond un quotidien lui aussi différencié » (BMFSFJ 2013, p. 368). Ces différences de compétences leur donneront une capacité d'intégration plus ou moins grande, et par conséquent des possibilités d'action plus ou moins larges, dans leur vie quotidienne ou dans des environnements d'éducation institutionnalisés. Une question centrale de l'observation et de la documentation des opportunités d'éducation dans le secteur de la jeunesse en milieu ouvert doit dès lors être de savoir de quelle manière ses différents publics d'usagers peuvent y accéder, et quels critères d'inclusion et d'exclusion jouent un rôle dans cet accès.

## Bibliographie

BMFSFJ (éd.) (2013), 14. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland, Berlin, auto-édition.

Cloos, P./Schulz, M. (2011), Kindliches Tun beobachten und dokumentieren. Perspektiven auf die Bildungsbegleitung von Kindern in Crèches, Weinheim et Munich, Beltz Juventa.

Cloos, P./Königeter, S. /Müller, B./Thole, W. (2009), Die Pädagogik der secteur de l'enfance et de la jeunesse, 2<sup>e</sup> édition remaniée, Wiesbaden, VS Verlag.

Müller, Burkhard/Schmidt, Susanne/Schulz, Marc (2008), : Wahrnehmen können. Jugendarbeit und informelle Bildung, 2<sup>ème</sup> édition augmentée, Fribourg en Brisgau, Lambertus Verlag.

Sturzenhecker, B. (2015), Gesellschaftliches Engagement von Benachteiligten fördern – Tome 1. Konzeptionelle Grundlagen für die Offene Kinder- und Jugendarbeit, Gütersloh, Verlag Bertelsmann Stiftung.

Sturzenhecker, B./Schwerthelm, M. (2015), Gesellschaftliches Engagement von Benachteiligten fördern – Tome 2. Methodische Anregungen und Praxisbeispiele für die Offene Kinder- und Jugendarbeit, Gütersloh, Verlag Bertelsmann Stiftung.

Sting, S. /Sturzenhecker, B. (2013), Bildung und Offene Kinder- und Jugendarbeit, in Deinet, U./Sturzenhecker, B. (éd.), Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit, 4<sup>ème</sup> édition revue et mise à jour, Wiesbaden, Springer VS, pp. 375-388.

Thiersch, H. (2011) : Bildung, in Otto, H.-U./Thiersch, H. (éd.), Handbuch Soziale Arbeit, Munich, Ernst Reinhardt-Verlag., pp. 162-173.



# II Beispiele der Praxis

## *Exemples de la pratique*

# Beispiele der Praxis

## II.1. Schöfflinger Bëschzwerger

Mai Fischer Bëschcrèche Schiffflange

Wir betreuen Kinder ab 2,5 Jahren bis zum Eintritt in den 1. Zyklus der école fondamentale. Die Kinder können die Bëschcrèche halbtags zwischen 2 und 5 mal die Woche besuchen, entweder vor- oder nachmittags. Fast alle unsere Aktivitäten spielen sich im Wald oder unserem Garten ab.

### Beobachten ist die Grundlage unseres pädagogischen Handelns

Beobachten ist für uns von großer Bedeutung:

1. um jedes Kind als „besonderer, einzigartiger“ Mensch wahrzunehmen und optimal auf seinem Entwicklungsweg begleiten zu können.
2. aus Sicherheitsgründen, damit die Kinder sich in einem sicheren Rahmen bewegen können

Beobachtungen bekommen erst durch eine fachliche Reflektion den richtigen Stellenwert.

#### ► Beobachtung als pädagogisches Utensil im Wald

Wir machen uns für jeden Vor- oder Nachmittag einen Plan, was wir im Wald machen wollen, wo wir hin wollen. Oft ändert das Spiel der Kinder, das Wetter oder eine unerwartete Begegnung dann aber diesen Plan. Anstatt unsere Idee dann trotzdem durchzuführen, beobachten wir das Tun der Kinder und geben gegebenenfalls einen neuen/ weiteren Input um das Spiel oder die Aktivität weiterzutreiben.

Wir profitieren so voneinander: die Kinder brauchen uns und im Gegenzug liefern sie uns tolle Spielideen und zusammen profitieren wir vom Wald.

Raum zum ausprobieren für die Kinder.

Zeit zum Beobachten für die Erzieher.

*„Sage es mir und ich werde es vergessen.“*

*Zeige es mir und ich werde es vielleicht behalten.“*

*Lass es mich tun und ich werde es können“*

So wie dieses Zitat von Konfuzius es sagt, lassen wir den Kindern viel Raum zum Experimentieren. Kinder dürfen auch mal Fehler machen und Sachen ausprobieren, von denen wir genau wissen, dass sie schief gehen werden. Aber genau diese Erfahrungen sind für ihre Entwicklung von enormer Wichtigkeit.

Der Wald bietet den Raum, vieles zu erforschen und auszuprobieren: auf Bäume und kleine Felsen zu klettern, in Pfützen zu stampfen, Stöcke zu schleppen, Hügel runterzurollen, im Feuer zu stochern und vieles mehr. Der Wald ist nicht wie ein Spielplatz genormt, der Boden ist uneben, die Äste sind im Gegensatz zu Spielplatz-Sprossen unterschiedlich weit voneinander entfernt. Es gibt viel Raum aber auch Gefahren. Damit die Kinder viele eigene Erfahrungen machen können, greifen wir Erzieher erst ein, wenn eine wirkliche Gefahr droht. So müssen die Kinder auch mal Niederlagen einstecken, erleben aber auch viele positive Momente. Wir Erzieher/innen müssen uns die Zeit nehmen, die Kinder beim „Experimentieren“ zu beobachten um ihnen die benötigte Sicherheit zu geben und bei einer Gefahr sofort einzugreifen. Dies gibt uns im Gegenzug aber auch die Zeit die motorische, emotionale und kognitive Entwicklung der Kinder genau beobachten zu können. So erleben wir welche Überlegungen ein Kind macht um auf einen Baum zu klettern, wie es sich anlegt, ob es alleine klar kommt, wie es sich freut, wenn es oben ankommt, was es tut, wenn es scheitert und vieles mehr.

Dies alles setzt natürlich voraus, dass der Erzieher auch die nötige Ruhe hat um die Kinder so intensiv beobachten zu können. Er muss sich in der Situation wohl fühlen, nicht unsicher oder nervös sein.

Im erzieherischen Alltag hat man aber nicht immer die Zeit und die Ruhe sich nur einer Kindergruppe oder sogar einem Kind zu widmen. Wichtig für uns ist es den Kindern dann klar auszudrücken, dass es Momente gibt, wo nicht geklettert oder herumgetobt werden darf.



Wir Erzieher möchten alle Kinder bestmöglich in ihrer Entwicklung unterstützen und bieten dadurch viele verschiedene Aktivitäten an. Es ist aber für die kindliche Entwicklung wichtig, dass Kinder auch mal ohne Input spielen können, nichts machen und sich langweilen dürfen.

#### Beobachtung, Interpretation und Reflektion

Kinder bieten einem auf Kommando selten das, was man gerade von ihnen sehen möchte, so kommt es häufig vor, dass wenn sie merken, dass man sie genau beobachtet, sie mit ihrem Spiel aufhören. Es gibt aber auch immer wieder diese Augenblicke, wo man Kinder, die komplett in ihr Spiel vertieft sind, genauestens beobachten kann. Bei derart stillen Beobachtungen erfährt man vieles über das Kind, was man anders übersehen oder sogar ganz anders interpretiert hätte.

Wir Menschen interpretieren leider sehr schnell. Wir alle müssen versuchen möglichst objektiv und ohne Wertung zu beobachten, dabei hilft es auch mal eine andere Perspektive einzunehmen. So wie Kinder Purzelbäume schlagen oder sich kopfüber auf einen Ast hängen, sich die Welt kurzerhand auf den Kopf drehen, müssen wir auch unsere Beobachtungen und Reflexionen hinterfragen, da man oft auf einen Entwicklungsschwerpunkt fokussiert ist und dann nur noch diese Schwierigkeit/ dieses Defizit bei den Kindern erkennt. Zusammen im pädagogischen Team reflektieren wir unsere Beobachtungen und hinterfragen unsere Tun regelmäßig.

► Beobachtung hat einen sehr großen Stellenraum in unserem Waldpädagogischen Alltag. Es kommt kaum vor, dass wir nichts beobachten aber erst durch Dokumentation und vor allem durch Reflektion bekommt das Beobachtete einen pädagogischen Hintergrund.

## II.2. Le concept d'observation « LBK1 » (Lëtzebuenger Beobachtungskonzept fir C.1.)

Maryse Pauly ; Antoinette Beffort / Institutrices Cycle 1

Informations générales : De 2007-2015, en coopération avec l'Université de Salzbourg (Autriche), un groupe de travail du MENJE a adapté le concept d'observation SBKG (*Salzburger Beobachtungskonzept für Kindergarten und Hortbereich*) au contexte scolaire du cycle 1.

Des cours de formation continue ont initié le personnel enseignant et éducatif au travail avec le concept d'observation luxembourgeois nommé LBK1.

Le concept veut sensibiliser l'utilisateur

- aux multiples facettes de la personnalité de l'enfant,
- à noter en mots-clés le contexte de vie de l'enfant, ses intérêts, les points forts et les points faibles,
- à estimer son développement dans douze domaines,
- à déduire des mesures et des offres d'activités.

Ces informations sont recueillies trois fois par an, pour chaque enfant, et se regroupent sur 4 pages DIN A4 : LBK1 est donc un outil proche de la pratique, permettant aux professionnels d'enrichir l'environnement pédagogique.

**L'exemple pratique a montré l'application du concept d'observation «LBK1 » dans le contexte d'une classe de l'éducation précoce.**

**Les citations, lectures et théories suivantes décrivent bien l'attitude préconisée de l'éducateur/enseignant dans LBK1 :**

- « Les enfants ne deviennent pas des hommes, ils le sont déjà. » (J. Korczak)
- La pizza des multiples intelligences (J. Caron)
- L'approche constructiviste des apprentissages (L.Vygotsky)
- ...orienter le regard sur les ressources de l'enfant

LBK1 demande à l'**éducateur/enseignant** au jour le jour de :

- se laisser surprendre,
- avoir attendre,
- agir.

La façon de travailler avec le concept LBK1 a été illustrée à l'aide de trois enfants d'un groupe précoce de l'école «Tramschapp» Limpertsberg, Laetitia, Emil et Lya. Le regard a été porté sur leur potentiel existant, des aspects des domaines social, langagier, émotionnel et du concept du moi pour montrer la démarche à suivre. Un atout important du concept est le regard positif sur l'enfant, qui est davantage intensifié par le dialogue de l'adulte avec l'enfant lors du travail avec le portfolio. Ainsi la description du concept par les termes : *kucke, verstoë, fërderen* (observer, comprendre, soutenir) montre bien le lien entre une observation ciblée et une manière d'agir en professionnel responsable.

Les annotations de la fiche d'observation et les documents du portfolio sont à la base des échanges du personnel enseignant avec les enfants et les parents sur les processus de développement et des apprentissages.

L'adulte, qui accompagne l'enfant sur parcours d'apprentissage, a besoin d'un outil, qui lui permet de concevoir des activités, d'enrichir le milieu de l'enfant, tout en respectant son individualité, ses besoins et son rythme.

Quand il observe un ou plusieurs enfants pendant une semaine, il tient également compte de ses filtres personnels, de son vécu biographique, il est conscient du caractère sélectif de toute observation, il connaît et sait pondérer les influences des normes sociale, critériée et individuelle tout en mettant la norme individuelle à l'avant-plan.

Le concept LBK1 aide l'adulte dans sa démarche. Il tient compte de l'individualité de chaque enfant : il y a différentes rubriques sur la fiche pour noter les besoins, les particularités, les intérêts, les forces et les faiblesses de l'enfant. L'évaluation du niveau de développement dans les douze domaines, présentée sous forme de tableau, permet à l'adulte d'un côté de suivre la progression individuelle de l'enfant (norme individuelle) dans les douze domaines, qui diffère d'un enfant à l'autre, tout en orientant cette progression aux grandes étapes de développement envisagées pour cette tranche d'âge (norme critériée).

Les rubriques « conclusions pour l'enfant », « conclusions pour tout le groupe », « conclusions des réunions de bilan intermédiaire » permettent de tenir compte des besoins spécifiques de l'enfant et d'envisager des mesures qui stimulent de nouveaux apprentissages.

La rubrique « moments magiques » (*milestone, Meilensteine der Entwicklung*) peut être remplie au courant de l'année, même en dehors des semaines d'observation.

La focalisation à trois moments différents de l'année scolaire permet de documenter les processus de développement de chaque enfant et d'initier des démarches pédagogiques réfléchies.

## II.3. Maison Relais de la commune de la Vallée de l'Ernz : Das Aktivitätenbuch

Sandy Nicolay (Chargée de direction), Cliff Hever (Coordinateur qualité, Service Maisons Relais et Crèches), Iris & Ines Bastos (Enfants de la Maison Relais)

Im Aktivitätenbuch der Maison Relais Medernach werden alle Aktivitäten welche am Dienstag und Donnerstagnachmittag stattfinden dokumentiert. Des Weiteren werden im Buch außergewöhnliche Erlebnisse der Kinder festgehalten. Diese dann entstandenen Geschichten werden mit Fotos, Zeichnungen und Texten erzählt.

Das Aktivitätenbuch existiert seit Januar 2016 und wurde anfangs nur vom pädagogischen Fachpersonal genutzt. Eine Mitarbeiterin der Maison Relais hatte die Idee die Aktivitäten und Beobachtungen der Kinder in einem kleinen Buch zu dokumentieren. Im Team wurden der Inhalt und die angewandten Methoden analysiert und diskutiert, somit wurde die Grundidee des Aktivitätenbuches immer wieder erweitert.

In der Maison Relais wurden zwei Kinder, ein Erzieher und eine Mutter interviewt. Sie erzählen über ihre Erlebnisse welche sie mit dem Buch verbinden.

### Interview mit den Kindern

Im Interview berichteten die Kinder über ihre Eindrücke vom Buch. Den Kindern gefallen vor allem die vielen Fotos und Zeichnungen im Buch. Die dokumentierten Erlebnisse helfen den Kindern sich an vergangenes zu erinnern und sie freuen sich diese Erlebnisse ihren Eltern und Freunden zu zeigen. Die Erlebnisse und Geschichten werden von den ErzieherInnen ins Buch geschrieben. Die Kinder „bespielen“ das Buch indem sie versuchen heraus zu finden welcher ErzieherIn welche Geschichte ins Buch geschrieben hat. Die Kinder äußern den Wunsch, dass die ErzieherInnen der Maison Relais sich auf den ersten Seiten des Buches vorstellen sollen und die Autoren der Geschichten, die Geschichte signieren sollen. Das Buch liegt im Eingangsbereich der Maison Relais, die Kinder berichten dass sie vor allem die neuen Geschichten im Buch lesen, manchmal setzen sie sich aber auch zu anderen Kindern hinzu wenn diese das Buch anschauen.

### Interview mit einem Erzieher

Die ErzieherInnen schreiben während der Anwesenheit der Kinder ins Buch. Im Interview berichtet er über die Freude der Kinder wenn er ins Buch schreibt. Die bei den Aktivitäten entstandenen Fotos werden von den Kindern besonders gern angeschaut. Der Erzieher schreibt sofort nach der Aktivität ins Buch, dies hat den Vorteil dass seine Eindrücke noch frisch sind. Er profitiert auch von der Anwesenheit der an den Geschichten beteiligten Kinder, welche dann an der Gestaltung der Geschichte mitwirken können. Die dokumentierten Geschichten aus dem Buch unterstützen den Erzieher später beim Schreiben der Lerngeschichten und es ermöglicht ihm die Stärken der Kinder differenzierter wahr zu nehmen. Des Weiteren berichtet der Erzieher dass die Kinder nicht immer unbedingt die neusten Geschichten lesen sondern, immer wieder Geschichten lesen welche zwei bis drei Monate zurückliegen.

### Interview mit einer Mutter

Im Interview berichtet die Mutter dass sie sich das Buch anschaut wenn sie ihre Tochter abholt. Ihre Tochter erzählt nicht viel von den Erlebnissen in der Maison Relais, die Mutter profitiert daher von der Dokumentation im Buch um sich ein Bild über die Tätigkeiten ihrer Tochter zu machen. Das Buch hilft der Mutter um über die Angebote der Maison Relais besser informiert zu sein.

Finden Sie hier 3 Beispielgeschichten aus dem Buch :

### Beispiel „Fraispiil mat Blumen“

Im Beispiel mit den Blumen, kann man die Kreativität der Kinder sehr deutlich erkennen. Ursprung der Geschichte war der Fund von Blumenblüten. Ein Mädchen findet Blumen im Garten der Maison Relais und fragt die Erzieherin ob es die Blüten pflücken dürfte und anschließend damit spielen könne. Sie sammelt die Blüten in ihrer Hand und stellte sehr schnell fest, dass ihre Hand zu klein für all diese Blüten sei. Anschließend bietet sich ein weiteres Kind an

und hält die Hände neben die des Mädchens. Somit entdecken sie, dass viel mehr Blüten in 2 Hände passen, als in eine. Ein weiteres Mädchen kommt hinzu und sammelt die Blüten in einem Hut. Dort ist noch mehr Platz. Aus dieser Blüten-Sammlerei entsteht dann, dank eines anderen Kindes, ein Zaubertrick. Sie setzt den Hut auf und zeigt den Kindern, dass sie die Blüten weg zaubern kann.

Daraufhin hat ein weiteres Kind, die Idee, sich die Blüten auf den Kopf zu legen und beginnt mit dem Spiel, bei welchem es herausfinden möchte wie lange die Blüten auf ihrem Kopf liegen bleiben. Ein Junge, der sonst eher selten ruhig liegen bleibt, hat hier seine Ruhe gefunden, indem er unbedingt dieses Spiel gewinnen möchte und so lange wie möglich ruhig liegen bleibt und die Blüten vom Fallen bewahren will.

Dies stellt ein Beispiel aus der Freispielzeit dar, indem sich so viel bei den Kindern entwickelt.

#### Beispiel „Mir entdecken onst Duerf“

Dieses Beispiel hat seinen Ursprung im Kinderparlament. Die Kinder haben den Wunsch geäußert, sich ihr Dorf näher anzuschauen und das Dorf „neu“ zu entdecken.

Somit stand dieser Wunsch auf der TO DO Liste der Ferien. Den Kindern war es wichtig, diese Tätigkeit in ihrem Buch zu dokumentieren. Ausgerüstet mit einem Fotoapparat machten sich die Kinder und die ErzieherInnen auf den Weg ins Dorf. Von der Entdeckungsreise zurück, wurden die Fotos von den Kindern ausgesucht, gedruckt und ausgeschnitten. So! Wer soll nun den Text verfassen? Die Kinder waren sich sehr schnell einig und sie baten eine Erzieherin drum den von ihnen diktierten Text ins Buch zu schreiben.

In diesem Beispiel wird die „Zusammenarbeit auf Augenhöhe“, der Kinder mit dem Fachpersonal deutlich.

#### Beispiel „Beim Coiffer“

Ursprung hat diese Aktivität ebenfalls im Kinderparlament. Den Kindern war es wichtig die verschiedenen Berufe näher kennenzulernen und reell zu erleben.

Das Personal hat den Kindern ermöglicht einen Tag im Frisörsalon zu verbringen und sich wie ein (e) richtige (r) Frisösin/ Frisör zu fühlen und zu erfahren, was man dort alles machen muss. Haare waschen, Kopf massieren und schön stylen. Die Kinder konnten abwechselnd jeweils Kunde und Frisör sein. Ein unbeschreibliches Erlebnis für die Kinder.

Nach dieser Aktivität hat die Maison Relais den Kindern einen echten „Frisörsalon“ hergerichtet, indem sie sich jetzt austoben und das Erlernte erproben konnten.

Das Buch hat seinen Platz neben dem Haupteingang des Gebäudes. Die Eltern blättern vor allem während den Abholzeiten im Buch und die Kinder zeigen und erzählen ihren Eltern von ihren Erlebnissen.

Das Buch hält schöne Erinnerungen der Maison Relais fest, die immer wieder abgerufen werden können. Die Beziehung zwischen den Kindern und den ErzieherInnen wird durch die Dokumentation von gemeinsam Erlebtem gestärkt. Die Kommunikation zwischen den Kindern und den Eltern, zwischen den Eltern und die ErzieherInnen wird vertieft und fällt einfacher. Im Buch wird nur positiv Erlebtes dokumentiert. Das unterstützt die ErzieherInnen in ihrer wertschätzenden Haltung gegenüber den Kindern und es hilft ihnen die Ressourcen der Kinder zu erkennen.



# III **Arbeitsgruppen** *Ateliers*

# Arbeitsgruppen

## III.1.a Das Infans-Konzept der Frühpädagogik

Referentin : Beate Andres<sup>1</sup>

Moderation : Thomas Koehl (Arcus) / Protokoll : Monique Collé (SNJ)

Nach kurzer Vorstellung unserer Gruppenleiterin, Frau Andres, erfolgte der Einstieg in unser Thema mit der Präsentation des Infans-Konzeptes der Frühpädagogik.

### Grundlagen des Konzepts

Bildung, Erziehung und Betreuung

Bildung wird als Prozess, als Aktivität der Kinder verstanden. Insofern stellt sich die Frage, was die Rolle des Erwachsenen ist, wenn die Kinder sich selbst bilden?

Dem Erwachsenen obliegt die Aufgabe der Erziehung d.h., er trägt die Verantwortung für die Bildungsmöglichkeiten der Kinder. Die Erziehung kann zwei Formen annehmen: die Gestaltung der Umwelt (Räume) des Kindes und die Gestaltung der Interaktion Kind-Erwachsener.

Dem Konzept liegt zugrunde, dass Bildung-Selbstbildung und Erziehung nicht ohne Betreuung geht und dass den frühen Bindungsbeziehungen besondere Achtsamkeit geschenkt wird (Keine Bildung ohne Bindung). Bildungsprozesse können nämlich nur dann beginnen, wenn eine sichere Basis (Bindung) für das Kind in der Einrichtung gewährleistet ist. Das bedeutet für die Praxis, dass die Kinder, wenn sie eingewöhnt sind, eine Bezugsperson brauchen zu der sie eine vertrauensvolle Beziehung aufgebaut haben. Daher sollte sich das Personalmanagement an den Anwesenheitszeiten der Kinder richten.

Als Instrument wird der Bogen „Präferenzprofil“ eingesetzt um herauszufinden, wen das Kind in der Einrichtung als Bezugsperson bevorzugt.

### Das Konzept

Das Modell des Konzeptes ist bewusst kreisförmig dargestellt und besteht aus 5 Modulen.

Erziehungs- und Handlungsziele formulieren und reflektieren, bildet die Grundlage für die Gestaltung der Interaktion, der Räume und des Materialangebots.

Erziehung kann nur dann gelingen, wenn Erziehung zielgerichtet ist. Die Ziele werden auf verschiedene Bildungsbereiche übertragen.

Ein weiteres wichtiges Element im Konzept bildet die Beobachtung und fachliche Reflektion von Kindverhalten.

Kein Kind ist wie das Andere. Das Fachpersonal ist interessiert an den speziellen Vorlieben und Interessen eines jeden Kindes. Somit liegt der Erzieherin die Aufgabe einer Forscherin inne. Eine hohe Bereitschaft des Personals, die Bedeutung des Handelns der Kinder verstehen zu wollen und sie ernst zu nehmen wird vorausgesetzt.

Der Beobachtung muss ein Konzept zugrunde liegen, da es einen wesentlichen Unterschied macht ob ich systematisch beobachte oder frei beobachte. Über die systematische Beobachtung kann ich mehr über die Interessen der Kinder erfahren und somit diese auch besser verstehen.

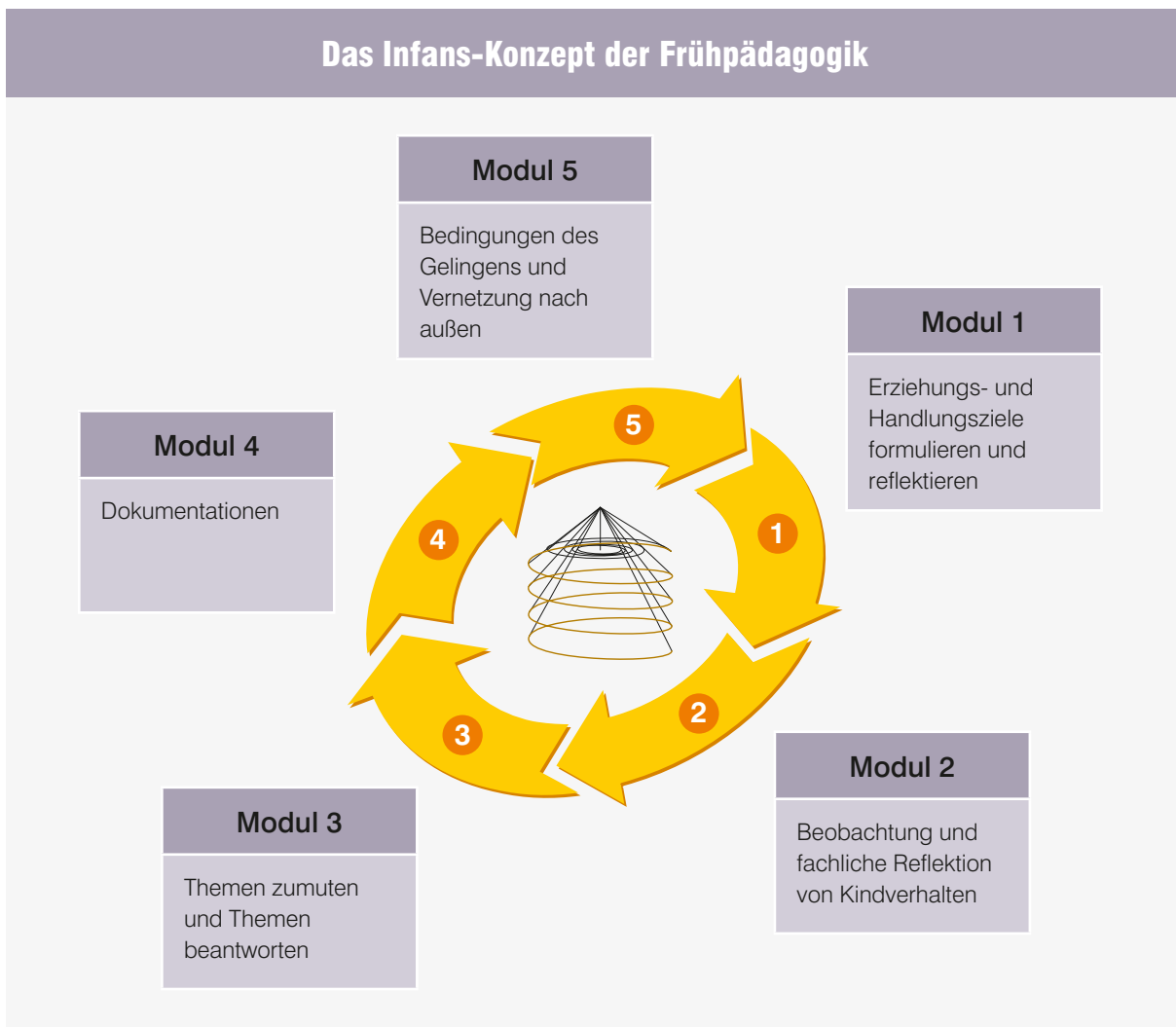
Während des Vortrags kam die Frage auf, wie denn die Interessen des Kindes und die Themen des Kindes voneinander zu unterscheiden sind:

Aus der Neurobiologie ist erwiesen, dass Lernprozesse selbst gesteuert ablaufen müssen d.h., sie müssen von den Kindern gewollt sein. Das Wollen des Kindes zeigt sich in seinen Interessen und Themen. Nur dort wo Interesse besteht wird auch nachhaltig gelernt und das Gelernte bleibt besser im Gedächtnis haften.

<sup>1</sup> Pädagogin, Psychologin, Soziologin; Mitbegründerin des Instituts für angewandte Sozialisationsforschung/Frühe Kindheit e.V. (infans)



## Das Infans-Konzept der Frühpädagogik



Nur bei Interesse ist das Kind motiviert und engagiert bei der Sache. Es erlebt die Beschäftigung mit dem Gegenstand als befriedigend. Es gilt insofern gezielt das zu beobachten, wo das Kind engagiert ist. Wenn ein Kind längere Zeit kein Engagement zeigt, ist es am Erwachsenen sich zu fragen was wohl dahintersteckt.

Was verstehen wir nun unter Themen? Erwachsene versuchen zu deuten was das Kind tut, daraus konstruiert sich der Erwachsene die Themen und gibt dem was er sieht eine Sinnhaftigkeit.

Beispiele für übergeordnete Themen von Kindern können sein: Orientierung finden, Bindungen (Angst überwinden, Sicherheit finden), Freundschaft/ Beziehungen zu Peers (Wer fordert mich zu Höhenflügen heraus?) oder auch Identität.

Wie kommt man eigentlich zum Thema?

Zum einen über den roten Faden in den Interessen des Kindes, zum zweiten indem man die Interessen hermeneutisch deutet. Die Interpretation erfolgt im Team über gemeinsame Reflexion. Ohne diese Reflexion ist keine Themenfindung möglich. Bei der Interpretation ist es ratsam nicht schnell vorzugehen. Um, über die systematische Beobachtung, die Ebene des Wollens der Kinder zu erschließen, stehen den Fachkräften verschiedene Instrumente zur Verfügung. Jedes Kind wird regelmäßig beobachtet, sein Handeln wird mittels ausgewählten Beobachtungsbögen dokumentiert.

Aus den Beobachtungen aus mehreren Wochen wird das individuelle Curriculum in den verschiedenen Handlungsfeldern erstellt. Für jedes Kind wird ein Portfolio angelegt in welchem alle Beobachtungen und Auswertungen dokumentiert werden. Vor dem Hintergrund der Beobachtungen kommt das Team zu den Themen und den hieraus abgeleiteten Erziehungszielen des Kindes. Als Antwort hierauf ist die Reaktion des Kindes wieder zu beobachten. Wenn das Kind später neue Interessen entwickelt, bringt dies eine Modifizierung der Themen mit sich.

Es gibt unterschiedliche Bögen zu „Bildungsinteressen/Bildungsthemen“. Einer davon wird angewandt bei Beobachtungen von Situationen und beleuchtet zwei Seiten:

- a) Was macht die Situation mit mir? Welche Reaktion wird bei mir hervorgerufen? (z.B. wenn ich beobachte, wie ein Kind auf einen Baum klettert)
- b) Perspektivenübernahme: Wie fühlt sich das Zielkind aus meiner Sicht?

### **Anforderungen an das Team**

Abschließend ist zu erwähnen, dass das Konzept hohe Anforderungen an die Professionalität und Innovationsbereitschaft der pädagogischen Fachkräfte stellt, es bietet Wege an, wie mit der Kraft der Kinder gearbeitet werden kann. Ein kooperationsfähiges Team ist Grundvoraussetzung. Der Umstellungsprozess dauert etwa ein Jahr.

Folgender Literaturhinweis für diejenigen die mehr über das Konzept erfahren möchten:

Andres, B./ Laewen, H.-J.: Das infans-Konzept der Frühpädagogik – Bildung und Erziehung in Kindertagesstätten. Weimar, Berlin 2011

## III.1.b Le concept « Infans » dans la pédagogie de la petite enfance

Réferent : Hans-Joachim Laewen<sup>2</sup>

Modération : Nicole Horn (Arcus) / rapport : Marco Da Silva (SNJ)

Après la présentation par le modérateur du conférencier de l'atelier M. Hans-Joachim Laewen, ce dernier a tenu un exposé sur le concept « Infans » dans la pédagogie de la petite enfance.

### Fondements du concept

Apprentissage, éducation et accompagnement

L'apprentissage est considéré comme le résultat d'un processus inhérent à l'enfant lui-même. En conséquence, si l'enfant est le propre acteur de ses apprentissages, il faut se poser la question du rôle de l'adulte.

Le rôle qui incombe à l'adulte est celui de l'éducation de l'enfant dans le sens où il est responsable pour les possibilités d'apprentissage offertes à l'enfant. Dans ce sens, l'éducation peut prendre deux formes : la conception et l'aménagement de l'environnement de l'enfant (p.ex. les pièces de vie) d'une part, et la qualité des interactions entretenues par l'adulte avec l'enfant.

Le concept se fonde sur le fait que l' (auto-) apprentissage et l'éducation ne peuvent pas avoir lieu sans un accompagnement de la part de l'adulte, et qu'il faut donc apporter une attention particulière aux relations d'attachement précoces (pas d'apprentissage sans attachement). Ainsi donc, l'établissement d'une relation solide et sécurisante avec l'adulte constitue pour les structures d'éducation et d'accueil d'enfants une condition préalable pour que des processus d'apprentissage puissent y avoir lieu. En pratique, cela signifie que les enfants ont besoin dès la phase de familiarisation d'une personne de référence avec laquelle ils vont pouvoir nouer un lien et construire une relation emplie de confiance. Par conséquent, la gestion du personnel doit se faire en fonction des présences des enfants.

Afin de déterminer quelle personne de référence convient le mieux, le concept Infans inclue un outil consistant en une grille d'observation qui permet d'établir pour chaque enfant un « profil de préférence » des adultes dans la structure.

### Le concept

Le modèle du concept est délibérément représenté de manière circulaire et se compose de 5 modules.

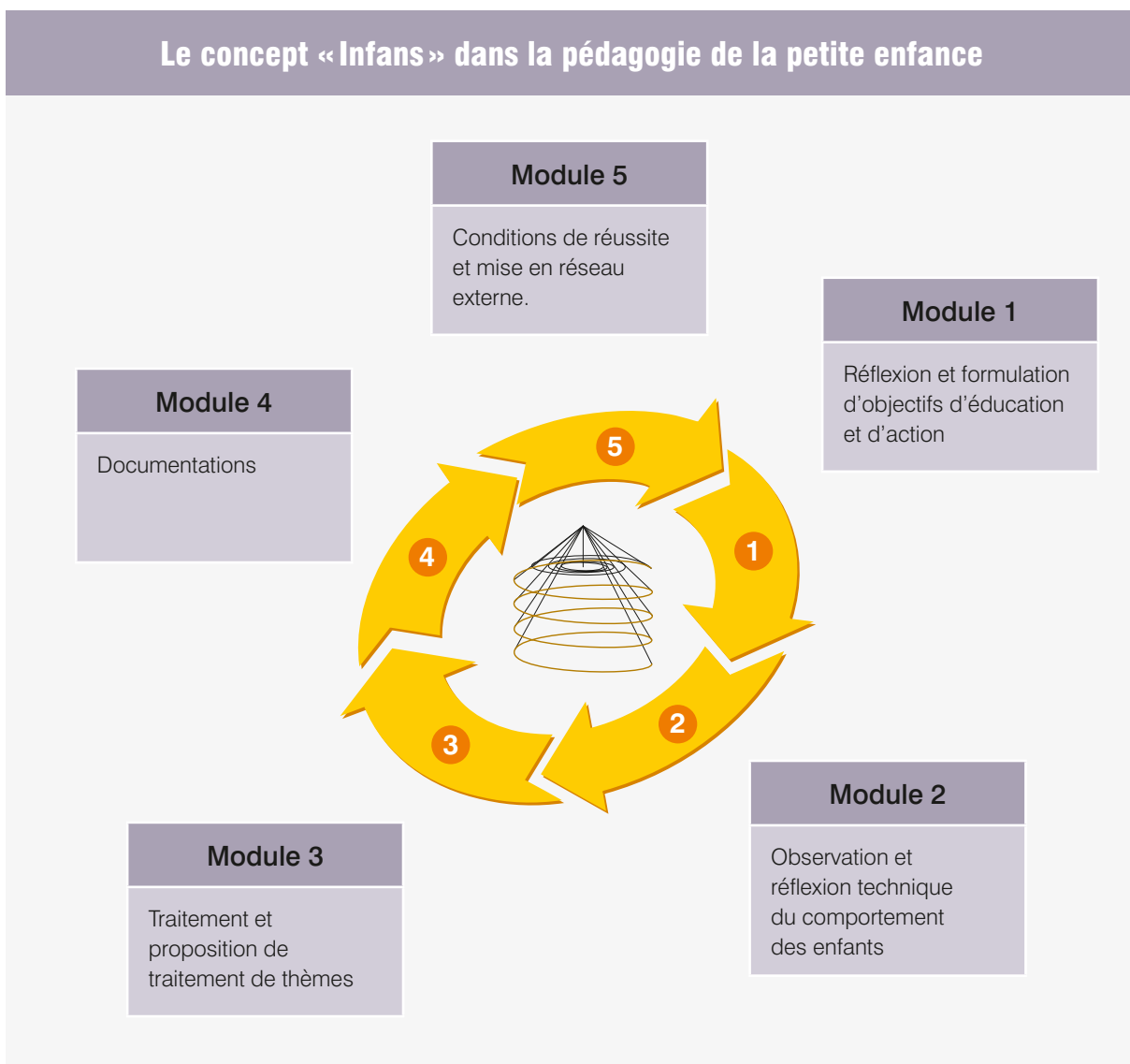
L'éducation ne peut réussir que lorsqu'elle poursuit des objectifs. Ces objectifs sont déclinés dans les différents champs d'action et constituent ainsi la base pour la conception des interactions, des locaux et du matériel proposé.

Une attention particulière est attribuée à l'observation et à la réflexion technique du comportement des enfants. Les enfants étant tous différents, les pédagogues s'attachent à comprendre leurs goûts et leurs intérêts individuels. Ils travaillent un peu comme des chercheurs qui veulent comprendre le sens des actions des enfants. Cela prédispose qu'ils traitent les comportements des enfants avec importance et considération.

L'observation doit se baser sur un concept sous-jacent, car l'observation systématique et l'observation libre diffèrent significativement l'une de l'autre. En effet, l'observation systématique permet d'en apprendre davantage sur les intérêts et les thèmes des enfants et donc de mieux les comprendre.

<sup>2</sup> Hans-Joachim Laewen :Soziologe, Mitbegründer des Instituts für angewandte Sozialisationsforschung/Frühe Kindheit e.V. (infans)

## Le concept «Infans» dans la pédagogie de la petite enfance



Se pose alors la question de comment distinguer entre les intérêts et les thèmes des enfants.

La neurobiologie nous apprend que les processus d'apprentissage doivent être autodéterminés, c.-à-d. qu'ils doivent être voulus par les enfants. Ce que veulent les enfants se reconnaît dans ce que sont leurs intérêts et leurs sujets et c'est là que des apprentissages peuvent s'effectuer et rester durablement en mémoire.

C'est uniquement là où l'enfant est intéressé qu'il est motivé et capable de s'engager. Le fait de s'occuper et de se confronter avec «l'objet» de son intérêt lui procure un sentiment de satisfaction. Il est donc important d'observer là où l'enfant est engagé. Un enfant qui ne montrerait aucun engagement pendant une période de temps prolongée doit forcément amener l'adulte à s'interroger sur les causes de ce désengagement.

Qu'entend-on donc finalement par les thèmes des enfants ? Les adultes essaient d'interpréter ce que font les enfants et de donner une signification à ce qu'ils voient en construisant des thèmes.

Des exemples de thèmes généraux des enfants peuvent être la recherche d'orientation, l'attachement (surmonter la peur, trouver la sécurité), les amitiés/relations avec les pairs (Qui me pousse à me surpasser et à aller plus loin ?) ou bien encore l'identité.

Comment parvient-on finalement à identifier les thèmes ?

D'une part au travers du fil conducteur dans les intérêts de l'enfant, et d'autre part par l'interprétation herméneutique de leurs intérêts. Cette interprétation se fait en équipe et sur base d'une réflexion commune sans laquelle il n'est pas possible de procéder à l'identification d'un thème. Il est également conseillé de ne pas se précipiter lors de l'interprétation. Les professionnels disposent de différents instruments pour les aider à dégager par le biais de l'observation systématique le niveau de la volonté des enfants. Chaque enfant doit être observé régulièrement et ses actions documentées à l'aide de fiches d'observation.

Les observations faites sur plusieurs semaines permettent ensuite d'établir un curriculum individuel dans les différents champs d'action. Pour chaque enfant, un portfolio est créé dans lequel toutes les observations et les évaluations sont documentées. À la lumière des observations, l'équipe peut alors identifier les thèmes et en déduire des objectifs d'éducation de l'enfant. En réponse, la réaction de l'enfant est à nouveau observée. Si ultérieurement il développe de nouveaux intérêts, ceux-ci entraîneront une modification des thèmes.

Il existe plusieurs types inventaires dédiés aux intérêts/thèmes d'éducation des enfants. L'un d'eux s'utilise pendant l'observation et essaie d'en dégager deux aspects distincts :

- a) Qu'est-ce que la situation provoque en moi ? Quelle réaction suscite-t-elle ? (Par exemple, lorsque j'observe un enfant qui grimpe sur un arbre.)
- b) Changement de perspective : A mon avis, que ressent l'enfant faisant l'objet de l'observation ?

### **Exigences envers l'équipe**

Pour terminer, il convient de mentionner que le concept Infans pose des exigences élevées envers les adultes en termes de professionnalisme et de disposition à innover. Il propose des façons de travailler en utilisant la force et la volonté des enfants. Une équipe dont les membres se caractérisent par leur capacité à collaborer entre eux constitue une condition de base. Le processus de conversion au concept dure environ un an.

Une référence de littérature (en allemand) pour ceux qui veulent en apprendre davantage sur le concept :

Andres, B./ Laewen, H.-J. : Das infans-Konzept der Frühpädagogik – Bildung und Erziehung in Kindertagesstätten. Weimar, Berlin 2011

## III.2. Bildungs- und Lerngeschichten

Referentin : Dr. Regina Remsperger- Kehm<sup>3</sup>

Protokoll : Tessy Tobias (SNJ)

Die Ressourcenorientierung steht bei diesem Ansatz im Vordergrund, Fähigkeiten von Kindern sollen erfasst und ihre Lernerfolge beschrieben werden. Hierfür muss die Einzigartigkeit der Kinder geschätzt und ihre Unterschiede sollen als Bereicherung angesehen werden.

Das Kind wird als „aktiver und kompetenter Lehrer“ angesehen, welches mit anderen ko-konstruiert und sich somit die Umwelt aktiv aneignet. Das Lernen wird als ein ganzheitlicher Prozess angesehen, indem soziale, emotionale und kognitive Lernaspekte integriert sind. Es bestehen wechselseitige Beziehungen zwischen Lernenden und Lerngelegenheit/ zwischen Kindern, Erwachsenen und Lernumwelt.

Die „Learning Stories“ wurden von Margaret Carr in Neuseeland in Zusammenhang mit dem Curriculum (Bildungsplan) für die frühe Kindheit „Te Whāriki“ entwickelt. Somit fand ein Wandel der Sicht auf die Kinder statt, weg vom Abprüfen von Fähigkeiten, hin zu einem ressourcenorientierten Blick. Dieses Curriculum ist verbindlich und einzigartig, somit landesweit verpflichtend. Es handelt sich um ein Instrument zur Beobachtung und Erfassung von Lernaktivitäten und Lerndispositionen in natürlichen, alltäglichen Situationen. Sie bieten Einblicke in die individuellen Lernschritte eines Kindes.

Die Lerndispositionen sind eine grundlegende Voraussetzung für Lern- und Bildungsprozesse und bilden somit das Fundament für lebenslanges Lernen und sind somit in jeder Situation beobachtbar. Eine wichtige Rolle spielen auch die Motivation und die Fähigkeit, sich mit neuen Anforderungen/Situationen auseinanderzusetzen und sie mitzugestalten.

Es gibt 5 Lerndispositionen :

1. Interessiert sein – auf das Interesse baut sich alles andere auf
2. Engagiert sein
3. Standhalten (bei der Sache bleiben, auch wenn es schwierig wird)
4. Sich ausdrücken und mitteilen
5. Verantwortung übernehmen – siehe „Lerngemeinschaft“ im Eisbergmodell

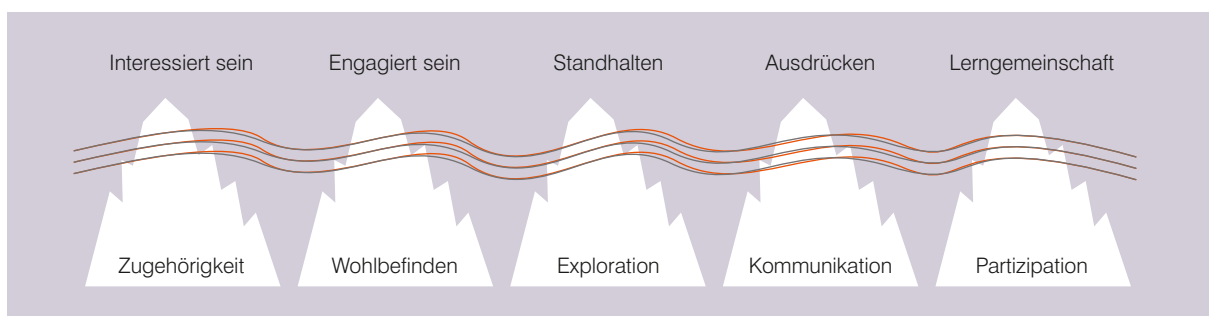
**Te Whāriki** : Es gibt 5 Stränge, welche die Basis für Lerndispositionen sind :

1. Zugehörigkeit
2. Wohlbefinden
3. Exploration
4. Kommunikation
5. Partizipation



Es handelt sich um ein kontinuierliches  
Aufeinander Aufbauen

**Das Eisberg- Modell von Carr (Quelle : Carr 1998)**



(Leu et al., 007, S. 51 mit Verweis auf Carr, 1998)

<sup>3</sup> Vertretungsprofessorin für « Bildung, Betreuung und Erziehung in der Kindheit ». Hochschule Ludwigshafen am Rhein.

Die Lerndispositionen sind die „Spitze des Eisberges“, welche beobachtbar sind.

Bei den Begriffen Zugehörigkeit, Wohlbefinden, Exploration, Kommunikation und Partizipation handelt es sich um die Basis, die 5 Stränge des Geflechtes „Te Whāriki“ und sie müssen für Lerndispositionen gegeben sein.

### Die Merkmale von Lerndispositionen

Dimensionen Te Whariki	Lerndispositionen	Aktionen und Verhalten
Zugehörigkeit	Mut und Neugier, etwas hier zu finden, was einen interessiert	Sich interessieren
Wohlbefinden	Vertrauen, dass dies ein sicherer Platz ist, sich einzulassen und Spielfreude, die oft einer tiefen Engagiertheit folgt	Sich einlassen, involvieren
Exploration	Ausdauer, sich einer Schwierigkeit oder Unsicherheit zu stellen	Ausdauer bei Schwierigkeiten, Herausforderungen und Unsicherheiten
Kommunikation	Vertrauen, Ideen oder Ansichten mitzuteilen	Ansicht oder Gefühl ausdrücken
Partizipation	Verantwortlichkeit für Gerechtigkeit und Fairness und die Disposition, einen anderen Standpunkt einzunehmen	Verantwortung übernehmen

(Remsperger 2010)

Die Lerndispositionen können unterschiedlich stark ausgeprägt sein in einer Situation.

An den Aktionen und am Verhalten erkennt man Lerndispositionen, hierbei handelt es sich um die Beobachtungsleitpfosten.

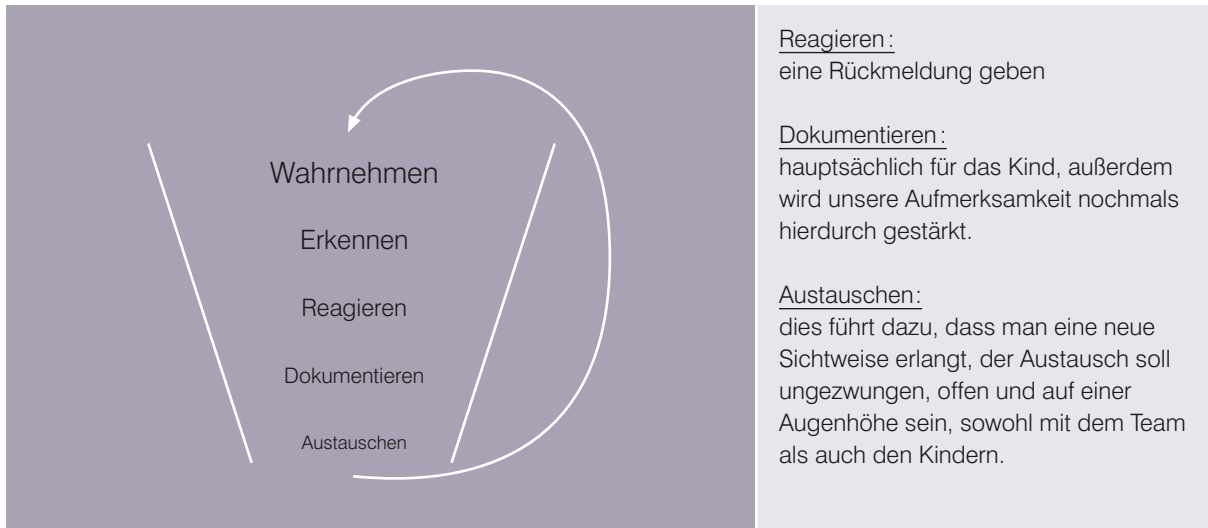
Damit Lernen stattfindet braucht es :

1. Wissen
2. Fähigkeiten
3. Haltung (= eine innere Motivation)

### Die Rolle des pädagogischen Personals

- Sie pflegen intensive Beziehungen und Bindungen zu Kindern.
- Sie sind bereit, sich in Kinder hineinzusetzen und mitzufühlen, was sie empfinden.
- Sie haben eine positive Grundeinstellung zu Bildung und Lernen.
- Sie lassen sich von der Explorationsfreude der Kinder anstecken und gehen mit ihnen auf Entdeckungsreise, d.h. dass sie sich vom Kind leiten lassen.
- Sie teilen Sinnkonstruktionen und Deutungen mit den Kindern und konstruieren gemeinsam mit ihnen Wissen und Verständnis.
- Sie ermöglichen es Kindern, während der Interaktion eine aktive und kreative Rolle einzunehmen.

## Der „progressive Filter“



Reagieren:  
eine Rückmeldung geben

Dokumentieren:  
hauptsächlich für das Kind, außerdem wird unsere Aufmerksamkeit nochmals hierdurch gestärkt.

Austauschen:  
dies führt dazu, dass man eine neue Sichtweise erlangt, der Austausch soll ungezwungen, offen und auf einer Augenhöhe sein, sowohl mit dem Team als auch den Kindern.

(Entnommen aus Leu et al. 2007, Begleit-DVD)

Im Alltag machen wir viele Beobachtungen, so dass automatisch gefiltert wird. Indem wir einer Situation aber unsere Aufmerksamkeit widmen, erkennen wir sogenannte „magic moments“.

## „Teaching Stories“

Die Teaching Stories wurden von Carr, Podmore und May (Ende der 1990er Jahre) entwickelt; übersetzt und überarbeitet wurden sie von Remsperger (2004, 2007). Es handelt sich um eine Evaluation der pädagogischen Arbeit und ermöglicht eine Reflexion der eigenen Haltung zu Kindern. Sie unterstützen den Aufbau von feinfühligem und respektvollen Beziehungen zwischen dem pädagogischen Personal und den Kindern. Ein Perspektivenwechsel wird möglich. Es gibt 5 Fragen aus der Sicht der Kinder, welche in Verbindung mit den Dimensionen des Curriculums „TE Whariki“ und den Lerndispositionen des Ansatzes der „Learning Stories“ stehen. Hier nochmal die 3 im Überblick

## „Te Whariki“, „Learning-“ und „Teaching Stories“

Zugehörigkeit	Wohlbefinden	Exploration	Kommunikation	Partizipation	Te Whariki
Interessiert sein	Engagiert sein	Standhalten bei Herausforderungen und Schwierigkeiten	Sich ausdrücken und mitteilen	Verantwortung übernehmen	
Kennst du mich und meine Interessen?	Kann ich Dir vertrauen?	Ermunterst Du mich, über Neues nachzudenken und Unbekanntes auszuprobieren?	Hörst Du mir zu und reagierst Du auf mich?	Unterstützt Du mich dabei, ein Teil der Gruppe zu sein?	

Regina Remsperger-Kehm



### III.3. Leuener Modell

Referentin : Elisabeth Gerhards<sup>4</sup>

Protokoll : Jasmine Don (SNJ)

Die Leuener Engagiertheits-Skala für Kinder LES-K, basierend auf dem „Leuener Modell“, wurde von Prof. Ferre Laevers an der Universität Leuven in Belgien entwickelt. Hierbei handelt es sich um ein prozessorientiertes Beobachtungsverfahren, mit dessen Hilfe das emotionale Wohlbefinden und die Engagiertheit von Kindern systematisch erfasst werden.

Auf der Grundlage einführender Beobachtungen wird untersucht, wie sich Kinder auf Aktivitäten einlassen, wie sie ihren Interessen nachgehen und wie sie das Lernangebot einer Einrichtung nutzen. Die Frage, was ein Kind kann, steht nicht im Fokus der Beobachtungen, sondern : fühlt sich das Kind wohl und ist es "mit Leib und Seele" bei der Sache ?

Man nimmt das Kind so wahr wie es ist. Der Beobachtungsansatz soll zu einem positiven Blick auf das Kind führen und eine entsprechende pädagogische Haltung fördern. Ziel ist es, auf dieser Basis Kinder in ihrer Entwicklung zu unterstützen und zu begleiten, damit diese alle in ihnen steckenden Entwicklungspotentiale ausschöpfen können. Hierzu hilft die systematische Beobachtung rechtzeitig herauszufinden, welche Kinder besondere Unterstützung benötigen.

Das Beobachtungssystem beruht auf dem Ansatz der erfahrungsorientierten Erziehung und besteht aus drei Schritten :

1. Signalisieren (Gruppenbeobachtung/ Überblick über die gesamte Gruppe)
2. Analysieren (Auswertung für die ganze Gruppe und individuelle Auswertung für einzelne Kinder)
3. Handeln und Reflektieren

Im Vordergrund der Analyse steht die Frage : Wie geht es jedem Kind in der Einrichtung ? Wie reagiert es auf die gebotenen Möglichkeiten ? Verhält es sich so, dass eine positive Weiterentwicklung zu erwarten ist ?

Dabei werden zwei Schlüsselemente des Beobachtungssystems untersucht :

1. Wie ist das *emotionale Wohlbefinden* ?
2. Wie ist die *Engagiertheit* bei den Aktivitäten des Kindes ?

Anhand des *Wohlbefindens* kann man festzustellen, ob es dem Kind emotional gut geht ? Kann es die gesamte Bandbreite seiner Gefühlswelt erfahren und zulassen ? Sind seine Grundbedürfnisse befriedigt ? Dies wird auf einer fünfstufigen Skala festgehalten : Stufe 1 – sehr niedriges Wohlbefinden bis Stufe 5 – sehr hohes Wohlbefinden.

#### **Bei emotionalem Wohlbefinden :**

- fühlen Kinder sich wie Fische im Wasser
- sie genießen mit allen Sinnen
- sie strahlen Vitalität, gleichzeitig Entspannung und innere Ruhe aus
- sie sind offen für Anregungen
- sie sind spontan und können „sie selbst“ sein mit all ihren Wünschen, Bedürfnissen und Gefühlen, sowohl positiven als auch negativen
- sie haben Selbstvertrauen, ein positives Selbstwertgefühl und Durchsetzungsvermögen

*Engagiertheit* als Bedingung für Entwicklung und tiefgreifendes Lernen ist ein Zustand, in dem Kinder sich befinden, wenn sie auf intensive Art und Weise mit etwas beschäftigt sind. Es ist ein Zustand höchster Aufmerksamkeit. Dies wird ebenfalls auf einer fünfstufigen Skala festgehalten : Stufe 1 –sehr niedrige Engagiertheit bis Stufe 5 – sehr hohe Engagiertheit.

<sup>4</sup> staatl. anerk. Erzieherin, langjährige Leiterin einer integrativen Kita. Early-Excellenz-Beraterin.

### Anzeichen von Engagiertheit:

- Intensive Beschäftigung (hoch konzentriert und zeitvergessen)
- Handlungen und Haltung verraten eine intensive geistige Aktivität
- Befriedigung und Genugtuung des Forschungs- und Explorationsdranges
- Kinder bewegen sich bei engagiert erlebten Tätigkeiten an der Grenze ihrer eigenen Möglichkeiten

Wichtig bei der Durchführung sind auch die Überprüfung der Rahmenbedingungen (sind die Räume, Materialien, Spielbereiche, usw. anregend genug?) und die Reflexion des eigenen pädagogischen Verhaltens (ist die eigene Interaktion mit den Kindern förderlich für Wohlbefinden und Engagiertheit?). Hilfreich dazu ist eine Situationsanalyse nach den „Zehn Aktionspunkten zur Förderung von emotionalem Wohlbefinden und Engagiertheit“:

- Anregende Spiel- und Aktionsbereiche schaffen
- Ausstattung und Material kritisch überprüfen
- Herausforderndes Material anbieten
- Interessen der Kinder herausfinden
- Stimulierende Impulse geben
- Freie Initiativen durch Regeln unterstützen
- Beziehungen und Kommunikation fördern
- Umgang mit Gefühlen unterstützen
- Förderung von Kindern mit besonderem sozial-emotionalen Bedürfnissen
- Förderung von Kindern mit entwicklungsmäßigen Bedürfnissen

Für die unterschiedlichen Beobachtungsziele wurden Bögen erarbeitet, die einen Überblick über die Entwicklungsprozesse des Kindes ermöglichen. Diese Bögen sollen für das jeweilige Kind ein Maß dafür sein, bis zu welchem Grad es der Einrichtung mit ihrem Betreuungs-, Bildungs- und Begleitungsangebot gelingt, eine positive, entwicklungsfördernde Atmosphäre zu schaffen.

Das Beobachtungsverfahren beginnt mit einer Auswertung der gesamten Gruppe (*Anlage 1 – Gesamteinschätzung der Gruppe*). Die Kinder der jeweiligen Gruppe werden in die Tabelle eingetragen. Danach wird eine Gesamteinschätzung für Wohlbefinden und Engagiertheit jedes einzelnen Kindes vorgenommen. Die zentrale Frage in diesem ersten Schritt lautet: Wie geht es diesem Kind in der Gruppe? Fühlt es sich wohl? Wie engagiert ist es tätig? Geht es dabei bis an die Grenzen seiner Möglichkeiten?

Für ein vertiefendes Kennenlernen der einzelnen Kinder wird anschließend ein individueller Beobachtungsbogen (*Anlage 2 – Beobachtung eines Kindes und seiner Aktivität*) angeboten, welcher Raum bietet für eine freie Beobachtung im täglichen Tun, ergänzt mit ersten Auswertungsfragen wie: Was hat man beobachtet, gesehen, gehört? (> ohne Wertung und ohne etwas hineinzuiinterpretieren) Welche Signale für Wohlbefinden und Engagiertheit waren zu beobachten? Welche Bildungs- und Entwicklungsfelder wurden in der Aktivität sichtbar/ angesprochen? Welche Erfahrungen/ Erkenntnisse konnte das Kind dabei gewinnen? Was teilte das Kind einem zum Geschehen mit?

Für die Auswertung einer oder mehrerer Beobachtungen im Team ist ein Auswertungsbogen (*Anlage 3 – Auswertungsvorschlag zum Leuveners Modell*) mit Impulsfragen bereitgestellt. Dieser strukturiert die einzelnen Schritte bis zu einem Handlungsplan für ein individuelles pädagogisches Angebot und dessen Überprüfung. Aus den Beobachtungs- und Auswertungsbögen werden zusätzlich Ergebnisbögen abgeleitet, aus denen sich ein Bild und die jeweiligen Themen des Kindes ergeben.

Die Erstellung der Beobachtungsbögen benötigt nicht viel Aufwand und zur Einschätzung der Engagiertheit reicht eine Beobachtungszeit von 5 Minuten aus. Um aber einen Gesamteindruck des emotionalen Wohlbefindens und der Engagiertheit eines Kindes zu erhalten, sollte die Beobachtung in mehreren Situationen erfolgen und dieser Überprüfungszyklus alle 2 Monate wiederholt werden.

## III.4. Wahrnehmendes Beobachten

Referentin : Kathrin Meiners

Protokoll : Sarah Didden (SNJ)

Im wahrnehmenden Beobachten werden Kinder und ihre täglichen Lernprozesse erfasst. Dabei ist zu beachten, dass das wahrnehmende Beobachten eine professionelle Haltung und kein diagnostisches Instrument ist. Diese Haltung besteht aus vier Etappen: dem Beobachten, dem Reflektieren, dem differenzierte Beschreiben der Situation und schließlich dem Dokumentieren. Diese Dokumentation kann später eine Hilfestellung bei Elterngesprächen sein und dazu dienen Portfolios der Kinder auszuarbeiten. Die wahrnehmende Beobachtung wird vor allem bei Krippenkindern angewendet. Da diese Altersgruppe weniger auf der sprachlichen Ebene agiert, ist desto interessanter den Fokus auf ihre Verhaltensweisen zu richten.

Beobachtung dient dazu kindliche Signale wahrzunehmen, zu deuten und das kindliche Interesse nachzuvollziehen. Zum Beispiel beklagte ein Kind nicht schlafen zu können, weil das Bett zu laut sei. Als die Erzieherin sich dann in sein Bett gelegt hat um dieses nachzuvollziehen zu können, stellte sie fest, dass das Bett tatsächlich bei der kleinsten Bewegung Geräusche machte.

Durch die Haltung der wahrnehmenden Beobachtung signalisiert man dem Kind „Ich nehme dich wahr und interessiere mich für dein Tun“. Somit kann die Beobachtung als eine Form der Zuwendung, Anerkennung und Ermutigung gesehen werden. Die Teilnahme und innere Beteiligung des Erziehers zeichnen sich dadurch aus, dass der Erzieher körperlich und geistig präsent ist. „Dabei sein“ heißt also nicht nur anwesend sein, sondern selbst mit eigenen Mitteln nachzuvollziehen was um einen herum geschieht. Die Bedeutung der beobachteten Situation wird hinterfragt und es wird klargestellt woran diese deutlich wird.

Man spricht in diesem Kontext auch von „dichter Wahrnehmung“. Die Fachkraft nimmt sich Zeit alle Möglichkeiten der Wahrnehmung zu erkennen und auch die emotionalen Faktoren mit einzubeziehen. Dabei können Hilfsmittel wie Foto-, Video- oder Audioaufnahmen hilfreich sein. Diese dienen dazu die Situation zu verlangsamen um differenziert bei der Wahrnehmung bleiben zu können. Bei dieser Re-inszenierung der Situation ist es wichtig sich bewusst zu machen, dass die Perspektive des Erwachsenen nicht unbedingt die der Kinder widerspiegelt.

Der Fokus sollte an erster Stelle darauf gelegt werden, was die beobachtete Situation in einem selbst auslöst. Wichtig beim wahrnehmenden Beobachten ist es mit allen Sinnen bewusst wahrzunehmen somit auch auf seine eigenen emotionalen Reaktionen zu achten. Dabei sollte der Beobachter sich im Klaren sein, dass seine Reaktionen direkten Einfluss auf sein Gegenüber haben können. Die ErzieherInnen sollten sich auch bewusst sein, dass einzelne Wahrnehmungen in ihrer Reichweite begrenzt sind.

Die wahrnehmende Beobachtung kann dazu dienen Bildungsprozesse zu unterstützen. Allerdings muss dafür das Kind Eigenaktivität und Selbststeuerung erhalten. Die ErzieherInnen sollten daher den Raum so gestalten, dass die Kinder so wenig wie möglich Fragen der Art „Darf ich...? Kann ich...? Kannst du für mich...?“ stellen müssen. In manchen Institutionen ist es den Kindern kaum möglich selbst tätig zu werden, da der Tag oft sehr durchtaktiert ist und die Verfügbarkeit der Materialien im Raum fehlt. Viel vorgefertigtes Spielzeug kann auch die Kreativität der Kinder einschränken. Darum empfiehlt Frau Meiners vor allem offene Materialien und Alltagsgegenstände die dem Kind in seinem spielerischen Schaffen mehr Freiraum bieten.

Zur wahrnehmenden Beobachtung eignen sich am besten Tätigkeiten die von den Kindern selbst gewählt wurden, da diese ihr eigenes Interesse und ihr spontanes Handeln aufweisen. Man redet auch von einer intrinsischen Motivation die zum Wirken anregt. Situationen die die Aufmerksamkeit erregen, wie zum Beispiel Konflikte oder nicht übliche Aktivitäten sind in diesem Kontext auch interessant. Auch das Analysieren alltäglicher Situationen kann dabei helfen diese besser zu verstehen und vor allem Problemsituationen besser nachzuvollziehen zu können. Die Konzentration kann sich auf ein einzelnes Kind oder auf eine Gruppe von Kindern die untereinander oder mit Pädagogen interagieren richten.

Auf die Frage von Frau Meiners ob das wahrnehmende Beobachten schon in den Strukturen umgesetzt wird, antworteten manche, dass sie dies eher unbewusst umsetzen und es an der Dokumentation hapern würde. Außerdem fehle ihnen der „Reflex“ dieses kontinuierlich zu tun. Die Frage kam dann auch auf ob die Kamera die Kinder in ihrem Handeln nicht blockiere. Frau Meiners erklärte, dass es wichtig sei die Kamera regelmäßig zu benutzen, damit sich die Kinder daran gewöhnen. Besonders interessant kann es auch sein den Film mit den Kindern zusammen anzuschauen und festzuhalten was diese selbst zu dem Gefilmten sagen. Es wichtig, dass die Erzieherinnen keine Hilfsmittel benutzen mit denen sie sich nicht wohl fühlen. Einen Stift und ein Blatt bei Hand zu haben um stets seine Beobachtungen niederschreiben zu können, ist eine einfache Methode mit der die Meisten umgehen können.

Öfter beklagen sich Erzieher darüber, dass sie keine Zeit für die wahrnehmende Beobachtung hätten, da sie bei den Kindern sein müssen. Frau Meiners antwortet darauf, dass „bei den Kindern sein“ der Inbegriff der wahrnehmenden Beobachtung ist. Das Konzept der wahrnehmenden Beobachtung kann manchmal irritierend auf Fachkräfte wirken, da diese es nicht gewohnt sind ohne vorab definierte Kategorien zu arbeiten. Um die Herangehensweise der wahrnehmenden Beobachtung besser nachvollziehen zu können, wurde diese Diskussionsgruppe anhand eines praktischen Beispiels abgeschlossen. Dazu wurde eine Filmaufnahme eines Mädchens was kleine Glöckchenbänder eine Rutsche runter gleiten ließ anhand folgender Fragen detailliert analysiert.

- Welche Wahrnehmungen macht das Kind?
- Welches Können / welche Vorerfahrungen werden erkennbar? Werden erweitert?
- Welche Bilder, Geschichten, Erkenntnisse oder Theorien entwickelt das Kind in der Situation?
- Wie stark lässt sich das Kind auf seine Tätigkeit ein? Woran werden Aufmerksamkeit und Engagement erkennbar?
- Auf welche Weise nimmt das Kind Beziehung zu anderen Kindern, zu Erwachsenen oder zu Dingen auf?
- Welche Materialien oder Werkzeuge benutzt das Kind? Wie oder wozu?
- Wie wirken sich die räumlichen und zeitlichen Bedingungen auf das Kind aus? Fehlt dem Kind etwas?

Diese Fragen dienen der Reflektion der wahrnehmenden Beobachtung. Die Fragestellung ist einfach und trotzdem sehr konkret formuliert, somit lassen die Fragen sich auf jede Situation anpassen.

Weitere Literaturangebote, Hintergründe und Orientierungshilfen finden Sie auf folgender Internetseite:  
[www.wahrnehmendes-beobachten.de](http://www.wahrnehmendes-beobachten.de)

## III.5. Lëtzebuerger Beobachtungskonzept

Référents et rapport : Antoinette Beffort, Maryse Pauly

### Workshop : Atelier 5 LBK1. Lëtzebuerger Beobachtungskonzept

Le concept d'observation luxembourgeois pour le cycle 1, LBK1, est basé sur le concept d'observation pour les maternelles de Salzbourg. Il fut adapté entre 2007 et 2012 au contexte éducatif du Luxembourg. Le LBK s'appuie sur l'accompagnement individuel du développement des enfants ; il part des connaissances de la psychologie du développement et se base sur un cadre d'observation empirique. Le concept englobe les actions suivantes : observer, comprendre et soutenir, ce qui regroupe et résume les différentes étapes de l'observation jusqu'à l'action pédagogique responsable.

#### Questions de départ :

**Qu'est-ce qui se passe lorsque nous observons ?**

**Comment pouvons-nous documenter ce que nous voyons ?**

**Quelles sont les actions qui s'en dégagent ?**

15 participants très engagés et avides d'apprendre

En exercice de réchauffement, les participants se sont observés pendant quelques moments, et l'échange, qui suivait, portait sur la subjectivité, le caractère sélectif et les filtres personnels de l'acte d'observer.

Pour montrer les ressources d'un groupe d'observateurs, un jeu interactif avec des personnages BD était proposé.

Ils ont expérimenté **l'utilité de la notation en mots-clés et la signification des douze domaines de développement** dans LBK1.

Un exercice d'interprétation de photos montrait la richesse des ressources de chaque enfant et l'énergie positive qui se dégage d'une posture bienveillante et encourageante.

Les aspects essentiels du concept se trouvaient résumés par les mots-clés suivants :

perception sélective, différenciation, ressources, *fairness*, changement de perspective, moment magique, domaines de développement, écrire en mots-clés, écrire en trois couleurs commentaires justes.

La documentation du portfolio a suscité un grand intérêt chez les participants : le respect de l'enfant, la confiance en ses capacités d'apprenant et la richesse d'un dialogue authentique étaient retenus comme valeurs importantes d'un accompagnement pédagogique de qualité.

Pour résumer les caractéristiques d'une documentation basée sur l'observation, un *mind map* était réalisé au sol avec des notions utilisées par Carla Rinaldi (2002)

#### **Documentation : fonction pédagogique**

▶ enfants	▶ éducateurs/-trices	▶ parents	▶ public (professionnel)
aide-mémoire relais temporel visualisation des processus cognitifs ré-considération et auto-correction	apprendre à apprendre (types d'apprenants ...) réflexion	plus d'infos sur : - l'enfant - l'institution	indicateur pour : - orientation pédag. - qualité

Une citation était offerte pour clôturer l'échange engagé :

Traduction libre d'un passage du livre : Kinder verstehen lernen (Erika Kazemi-Weisari, Klett/Kallmeyer Verlag 2007)

« ... Ce n'est qu'en associant l'observation au savoir, dans une proximité empathique et une distance réflexive, que l'on élargit son savoir, ses perspectives et ses moyens d'action. C'est un soulagement et en même temps, un enrichissement : toute notre chance est là : essayer à ne pas voir uniquement de nos propres yeux, mais chercher à voir les yeux des enfants et ce que eux, ils voient. Ainsi les relations peuvent s'intensifier. Observer, parce qu'on est curieux de l'autre personne dont on respecte la personnalité : alors des relations réciproques se développent entre enfants et adultes. »

### **Bibliographie :**

- Kinder verstehen lernen (Erika Kazemi-Weisari, Klett/Kallmeyer Verlag 2007)
- Les lois naturelles de l'enfant (Céline Alvarez, éd. Les arènes 2016)
- Kinderjahre (Remo H. Largo, Piper V. 2000)
- Schülerjahre (Remo H. Largo, Piper V. 2009)

## III.6.a Interessen und Themen von Kindern und Jugendlichen „wahrnehmen können“ – Ein Ansatz zur Förderung gesellschaftlichen Engagements in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit

Referent : Moritz Schwerthelm<sup>5</sup>

Protokoll : Daniela Weisser (SNJ)

Demokratie ist nicht nur Regierungs-, sondern vor allem auch Lebens- und Ausdrucksform, die eine gleichberechtigte Konfliktbearbeitung –unabhängig von Status und Macht -ermöglicht. Auch Kinder und Jugendliche sind daher als gleichberechtigte Bürger anzusehen, die gemeinsam ihre Konflikte klären können und müssen. Besonders pädagogische Institutionen eignen sich zur demokratischen Konfliktbearbeitung und Demokratiebildung, vorausgesetzt man erkennt alle Beteiligten als gleichberechtigt und selbstbestimmt an.

Jugendliche (besonders benachteiligte) fühlen sich von Politik/Gesellschaft oft wenig „gehört“, ihre Sprache und Themen werden oft nicht als politisch (an-) erkannt. Politische und pädagogische Institutionen zeigen sich tendenziell eher jugendfern.

Um demokratisch-gesellschaftliches Engagement zu fördern, benötigen Kinder und Jugendliche die Möglichkeit, die pädagogische Einrichtung – aber auch ihren Lebensraum / Gemeinde zu ihren Themen und in ihrer Sprache demokratisch mitzugestalten und mitzubestimmen.

Die Förderung gesellschaftlichen Engagements von Kindern und Jugendlichen setzt voraus, ihre wirklichen Themen zu erkennen.

### Beobachtung

Nach der GEBE-Methode (Gesellschaftliches Engagement von Benachteiligten fördern) zeigt sich dies vorrangig im alltäglichen Handeln und alltäglichen Ausdrucksweisen von Kindern und Jugendlichen in sozialen Situationen. Folglich lassen sich gerade der Alltag und besonders die Alltagsinteraktion zu einer professionellen wert- und deutungsneutraler offener Beobachtung entsprechend nutzen. Gerade Konflikte zeigen eine besondere thematische Involviertheit.

Hierzu zeigt die GEBE-Methode folgende Handlungsschritte zur herausfilternden Beobachtung tragfähiger Themen auf :

1. Alles kurz notieren, was einem ein-/auffällt – später erst überarbeiten
2. Regelmäßige feste Zeiten für das Aufschreiben der Beobachtungen einplanen (Handlungszwang unterbrechen, um eine Reflexion darüber zu ermöglichen, warum man was und wie tut)
3. Interaktionen in den Blick nehmen (gesellschaftliche Themen werden meist im gemeinsamen Handeln und Auseinandersetzung sichtbar)
4. Konflikte besonders in den Blick nehmen (der Grad der Involviertheit und Heftigkeit zeigt den Grad des thematischen Interesses)
5. Situationen aufschreiben und später bearbeiten (vorschnelle Deutungen, Bewertungen, Interpretationen und Verallgemeinerungen aufgrund pädagogischen oder individuellem Vorwissen rausfiltern)

<sup>5</sup> M.A. Erziehungs- und Bildungswissenschaft, wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität Hamburg, Fakultät für Erziehungswissenschaft, Arbeitsbereich Sozialpädagogik/außerschulische Kinder- und Jugendbildung.

## Auswertung

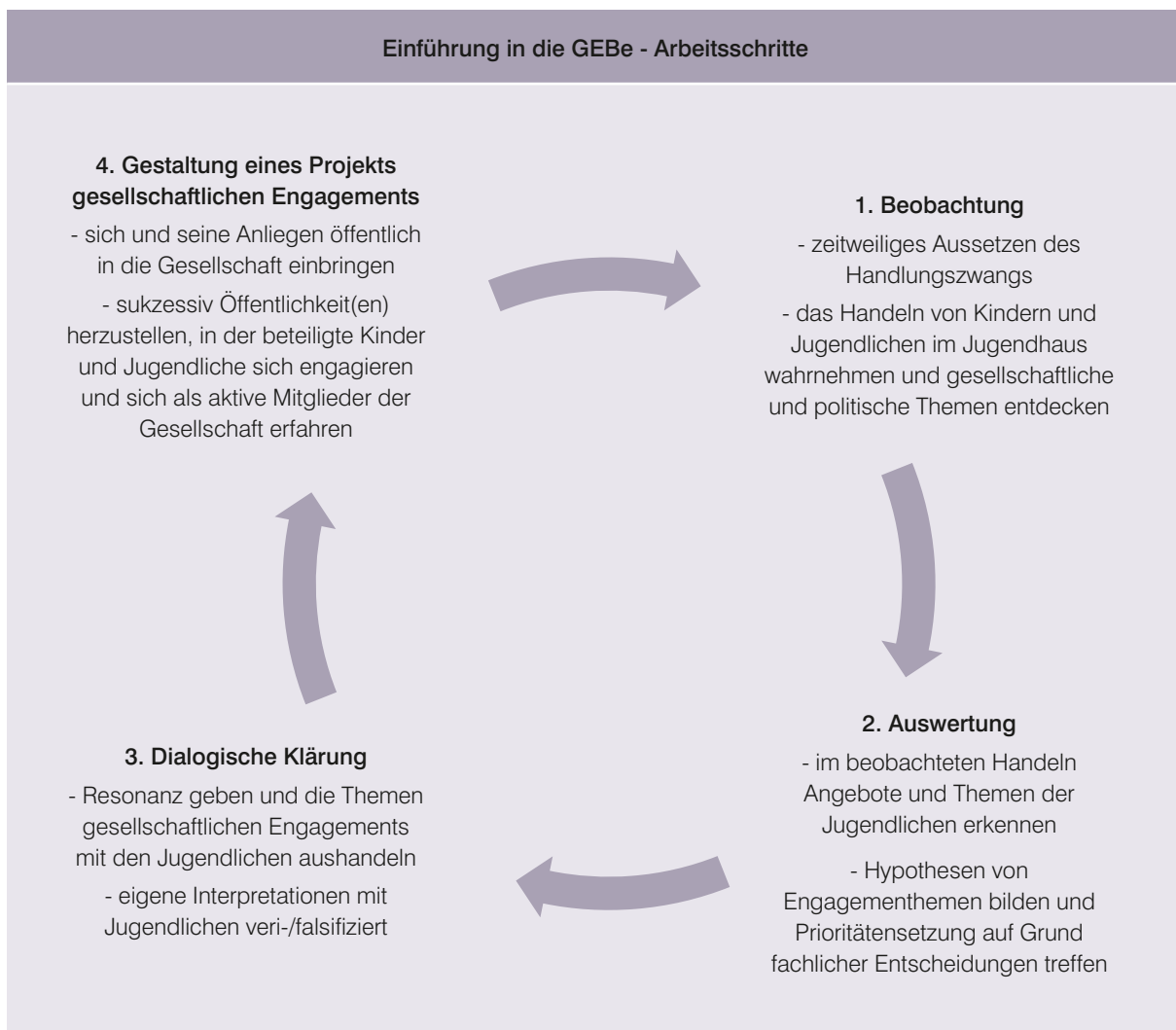
Erst in einem weiteren Schritt können relevante Themen erkannt werden, sowie Deutungen (als Hypothesen) und Prioritäten dazu gesetzt werden. Bei der Themenfindung ist eine lösungsorientierte Herangehensweise unabdingbar (Verhaltensweisen nicht vorschnell als abweichend interpretieren, sondern als Funktion, Lösungs-/ Bewältigungsversuch für ein relevantes Thema in den Blick nehmen), der Fokus liegt auf dem Erkennen der gesellschaftlichen Bezüge im Handeln der Kinder und Jugendlichen

## Dialogische Klärung

Die so identifizierten Überlegungen sind Hypothesen und müssen dialogisch mit den Kindern und Jugendlichen geklärt werden, um zum „gemeinsamen Thema“ werden zu können. Um herauszufinden, ob das Thema relevant genug für die Beteiligten ist, ist das Thema als Angebot aufzugreifen. Über verschiedenste Resonanzweisen können die Themen eines evtl. gesellschaftlichen Engagements mit den Kindern und Jugendlichen ausgehandelt werden, eigene Interpretationen mit Jugendlichen verifiziert oder auch falsifiziert werden

## Gestaltung eines Projekts gesellschaftlichen Engagements

Erst nach diesem fachlichen Prozess kann das Thema als Projekt ausgearbeitet und in die Gesellschaft/Öffentlichkeit sukzessiv eingebracht werden, in der sich Kinder und Jugendliche engagieren und erfahren.





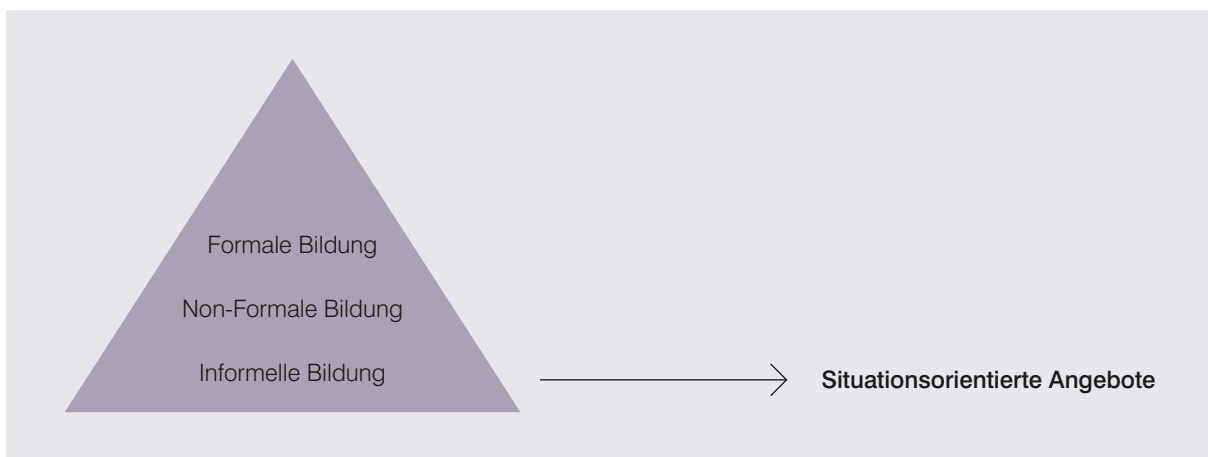
## III.6.b. Interessen und Themen von Kindern und Jugendlichen „wahrnehmen können“ – Ein Ansatz zur Förderung gesellschaftlichen Engagements in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit“

Referent : Marc Schulz

Protokoll : Jean-Claude Pellin (SNJ)

M. Schultz hat den Teilnehmern die Wahl gelassen a) direkt Fragen zu seinem Vortrag vom Vormittag zu stellen oder b) noch einmal einen vertieften Einblick in diesen zu geben. Die Mehrheit entschied sich für den zweiten Vorschlag und somit wurde die Systematik von Beobachtung und Dokumentation von situationsorientierten Angeboten in der offenen Jugendarbeit vorgestellt und im Bereich der informellen Bildung verortet.

Formale, non-formale und informelle Bildung kann nicht als gleichrangige, horizontale Darstellung verstanden werden, sondern entspricht einer pyramidalen Form. Die Basis besteht aus der informellen und wird durch die non-formale und formale Bildung ergänzt. Nach M. Schultz ist diese Repräsentation von Bildung jedoch schwer in der Öffentlichkeit und auf der politischen Ebene zu vertreten.



In Bezug auf offene Jugendarbeit geht M. Schultz vorwiegend auf den informellen Bildungsbereich ein und stellt situationsorientierte Angebote pädagogischen Angeboten gegenüber. Pädagogische Angebote, sogenannte Projekte sind durch ihre offensichtlichen Zielrichtungen für die Arbeitskräfte leichter zu dokumentieren als situationsorientierte Angebote. In der offenen Jugendarbeit sind jedoch die situationsorientierten Angebote ein großer Bestandteil des Alltags. M. Schultz redet von situativ-informeller Arbeitsweise. Diese wird in der Regel nur bei bildungsbedürftigen Jugendlichen als Bildung wahrgenommen und in den meisten Fällen auch gar nicht dokumentiert.

In der offenen Jugendarbeit ist es wichtig sich diese Bildungsprozesse genauer anzusehen und richtig zu dokumentieren. Diese Dokumentation dient in einer zweiten Phase dazu situationsorientierte Angebote des Arbeitsalltags als Bildung verstehen zu können und verständlich zu machen. Informelle Bildung gewinnt dadurch an Bedeutung.

Problematik bei der Dokumentation von situationsorientierten Angeboten :

- 1) Da es sich um alltägliche Situationen handelt ist es eine Herausforderung die zu dokumentierenden Situationen zu erkennen. Interessante Momente für eine Beobachtung können in erster Linie unbedeutend, langweilig, ja sogar lächerlich wirken.
- 2) Bei der Beschreibung einer Situation läuft die Fachkraft immer wieder die Gefahr das Beobachtete in Form eines pädagogischen Angebotes niederzuschreiben und so wieder in die Projekt-Logik zurückzufallen.

Nach dem Vortrag teilten sich die Teilnehmer in zwei Gruppen und sollten sich im Austausch auf eine Kernfrage aus ihrem Berufsfeld bezüglich der dokumentarischen Arbeit einigen.

Die noch verfügbare Zeit erlaubte es lediglich die Frage einer Gruppe aufzugreifen:

*Wie kann man Beobachtung und Dokumentation als Teil der Prozessqualität in der alltäglichen Arbeit verstehen?*

Laut M. Schultz definiert sich Qualität unter anderem durch Evaluation und vorwiegend durch Selbstreflexion. Dokumentierte Beobachtungen werden Teil der Prozessqualität wenn diese nicht nur festgehalten, sondern zu Evaluationszwecken verwendet werden.

# Publications éditées par le SNJ

Les documents de la série «**Pädagogische Handreichung**» et de la série «**Études et conférences**» sont disponibles en ligne : [www.snj.lu](http://www.snj.lu)

Pour une version papier, envoyer un courriel électronique à : [secretariat.qualite@snj.lu](mailto:secretariat.qualite@snj.lu)

## Série «**Pädagogische Handreichung**»



*Dernière parution :*

**Frühe mehrsprachige Bildung  
L'éducation plurilingue dans la petite enfance**  
SNJ, SCRIPT, 2017

*Autres parutions :*

**Forscheraktivitäten im non-formalen Bildungsbereich. Kinder entdecken die Wissenschaften.** SNJ ; elisabeth, 2017.

**Die Eingewöhnung von Kindern in Kindertageseinrichtungen** - SNJ ; elisabeth ; Inter-Actions a.s.b.l. ; Arcus a.s.b.l. 2016.

**Von Gefühlen, Stärken, Sexualität und Grenzen Körpererziehung bei Kindern von 0-12** - SNJ 2016.

**Partizipation-von Beginn an** - SNJ 2015.

**Thema „Jugendliche und Alkohol“ in der Jugendarbeit** - CepT 2015.

**Un accueil pour tous ! Mettre en œuvre une approche inclusive dans les services d'éducation et d'accueil pour enfants** - SNJ, Inclusio, Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse, 2015.

**Gesunde Ernährung im Jugendhaus**

SNJ, Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse ; Ministère de la Santé. 2014.

**Bildung für nachhaltige Entwicklung für Kinder und Jugendliche**

SNJ ; SCRIPT ; Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse, 2014.

**Handbuch Offene Jugendarbeit in Luxemburg**

SNJ, Ministère la Famille et de l'Intégration ; Entente des gestionnaires des maisons de jeunes a.s.b.l. 2013.

**Aufsuchende Jugendarbeit** - SNJ 2013.

**A table. L'expérience du buffet comme modèle de restauration dans les maisons relais** - Arcus a.s.b.l. 2013.

**Mädchenarbeit in den Jugendhäusern** - SNJ 2012.

**Jugendarbeit für alle** - SNJ. Eine Handreichung zur interkulturellen Öffnung der Jugendarbeit. 2011.

## Série «**Études et conférences**»



*Dernière parution :*

**Les jeunes NEETs au Luxembourg**  
SNJ 2017.

*Autres parutions :*

**Die pädagogische Haltung** - SNJ 2016.

**Inklusion** - SNJ ; Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse. 2015.

**Bildung im außerschulischen und außerfamiliären Kontext**

SNJ ; Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse. 2014.

**Partizipation von Kindern und Jugendlichen**

SNJ ; Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse. 2014.

**Jugendliche Risikolagen im Übergang zwischen Schule und Beruf** - SNJ ; Université du Luxembourg. 2013.

**Jugendliche im öffentlichen Raum** - SNJ ; Syvicol ; Ordre des Architectes et des Ingénieurs-conseils. 2013.

Edité par :



**Service National  
de la Jeunesse**

En collaboration avec :



LE GOUVERNEMENT  
DU GRAND-DUCHÉ DE LUXEMBOURG  
Ministère de l'Éducation nationale,  
de l'Enfance et de la Jeunesse