

Beobachten, Dokumentieren und Planen im Elementarbereich

Catherine Walter-Laager, Jasmin Luthardt und Manfred Pfiffner

Beobachtung und Interpretation kindlichen Verhaltens und Könnens sind seit jeher bedeutsame Elemente beruflichen Handelns im Elementarbereich und avancierten in den letzten Jahren zu einer der Kernaufgaben der Fachpersonen (Viernickel 2011; Steudel 2008; Ulber/Imhof 2014; Leu 2008). Das Beobachten, Dokumentieren und darauf aufbauende Planen sind Ausdruck eines konsensfähigen Bildungsverständnisses, das die Individualität des Kindes und seine Entwicklung fokussiert (Wildgruber/Becker-Stoll 2011). Dies ist daher in allen Bildungs- und Lehrplänen für die Arbeit im Elementarbereich als professionelles Handlungsfeld beschrieben (z.B. Niedersächsisches Kultusministerium 2011; Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft 2014; Bildungsdirektion Kanton Zürich 2008; Wustmann Seiler/Simoni 2012). Eine aussagekräftige Beobachtungsdokumentation wird generell empfohlen, konkrete handlungspraktische Hinweise dazu sind allerdings in den Rahmenplänen selbst nicht beschrieben. Der Beobachtungs- und Dokumentationsauftrag muss individuell von jeder Fachperson interpretiert werden, was sowohl die Gestaltung der Beobachtung und deren Verschriftlichung als auch die Wahl des Instrumentes selbst zur Erfassung von Beobachtungen miteinschließt. Viernickel (2011) schreibt dazu, dass die hervorgehobene Relevanz der Beobachtungsdokumentation

„auf jeden Fall [...] einen hohen Druck auf die pädagogischen Fachkräfte [erzeugt]: in Bezug auf die Legitimation von pädagogischen Aktivitäten und Maßnahmen, die nunmehr in eine auf vorangegangene Beobachtungen basierenden Begründungszusammenhang zu stellen sind, als auch bezüglich der jetzt erwarteten fachkundigen Auswahl und Anwendung von Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren, ohne das hierfür immer hinreichende Orientierung und Information verfügbar sind“ (Viernickel 2011, S. 202; vgl. dazu auch Betz 2013).

1. Grundlagen zur Beobachtung und Beobachtungsdokumentation

1.1. Erkenntnisse zur Wahrnehmung und Dokumentation

Aus der Beobachtungslehre wissen wir im Allgemeinen, dass die Beobachtung bzw. Wahrnehmung mit ihren resultierenden Bewertungen als Prozess zu verstehen ist, der individuellen Selektionsmechanismen unterliegt (Martin/Wawrinowski 2014; Ulber/Imhof 2014; Brée/Kieselhorst 2011; Feger/Graumann 1983). Der Beobachter klassifiziert sein Wahrnehmungsfeld schon vor der ‚eigentlichen‘ Beobachtung:

„Das Klassifizieren ist [...] eine grundlegende kognitive Tätigkeit, ohne die wir uns nirgends in unserem Alltag orientieren könnten. Wir ordnen dabei die Fülle unserer Sinneswahrnehmung nach wichtigen und unwichtigen; manches nehmen wir intensiver wahr als anderes, vieles bemerken wir gar nicht, obwohl es durchaus im Wahrnehmungsfeld gelegen hat“ (Martin/Wawrinowski 2014, S. 51).

Weiterhin können wir davon ausgehen, dass die Selektionsmechanismen jeder beobachtenden Erzieherin durch verschiedene Faktoren bestimmt werden: überdauernde Einstellungen, ge-

lernte Wahrnehmungsschemata, augenblickliche Gefühle oder Vorstellungen sowie die aktuellen Handlungspläne (Martin/Wawrinowski 2014; deBoer 2012).

Bei standardisierten Beobachtungsdokumentationen wird die Wahrnehmung durch vorgegebene Beobachtungspunkte bzw. Fragestellungen gelenkt. Werden eher offene Beobachtungsnotizen angefertigt, lassen sich die oben erwähnten Faktoren durch ihre individuelle sprachliche Gestaltung erkennen:

- a) „Der Bericht bzw. die Beobachtungsnotiz enthält Anzeichen für die Art und Weise, wie der Beobachter die einzelnen Elemente der Situation oder des Ergebnisses ordnet, dabei einiges genauer ausführt, anderes weniger genau, einiges überhaupt weglässt.
- b) Je allgemeiner die Notiz formuliert wird, desto problematischer ist sie, da die Beobachtung so weniger kontrollier- und nachvollziehbar ist. Wenn Notizen kurz gehalten sind, werden dafür häufig wertende Begrifflichkeiten verwendet. Verstärkt wird dieses Problem, werden in der Notiz Interpretationen mitgeliefert“ (Martin/Wawrinowski 2014).

Ulber und Imhof (2014) betonen, dass die bewusste Planung und Festlegung von Beobachtungseinheiten Voraussetzung für eine sinnvolle Beobachtung und Beobachtungsdokumentation sind. Bei der Bildung der Beobachtungseinheiten „ist zu beachten, welchen Auflösungsgrad diese haben und wie konkret diese beobachtet werden können bzw. wie viel Interpretation erforderlich ist, um das Vorhandensein des Kriteriums zu bestimmen“ (ebd., S. 38). Ein Grad kann niedrig bis hoch aufgelöst sein, abhängig von der gewählten Beobachtungseinheit:

„Wenn man ein Kind bei einer Bastelarbeit beobachtet, kann man festhalten: Das Kind bastelt mit Schere und Papier. Man könnte die Situation aber auch höher auflösen und notieren, welche Einzeltätigkeiten das Kind ausführt: Das Kind holt sich Schere, Papier, Kleber und Stifte. Es räumt Dinge, die es nicht benötigt, aus dem Weg, es setzt sich auf einen Stuhl etc.“ (ebd.).

Wichtig ist es, die Beobachtungseinheiten am direkt beobachtbaren Verhalten auszurichten und in der Dokumentation im ersten Schritt auf Schlussfolgerungen, die die Beobachterin aus einer Reihe an Eindrücken aus der Beobachtungssituation gewinnt, zu verzichten. „Durch die zusammenfassende und interpretierende Aussage geht der Blick auf das tatsächlich beobachtete Verhalten verloren und damit auch die Möglichkeit, später eine Uminterpretation vorzunehmen. Auch bewertende Beobachtungseinheiten sind wenig informativ“ (ebd.).

Thiesen (2014) beschreibt Beobachtungsnotizen als klare oder unklare Verhaltensbeschreibungen. Klare Verhaltensbeschreibungen sind reine und wertfreie Beobachtungsbeschreibungen wie z.B. „Michael hat heute Vormittag 40 Minuten lang mit Susanne mit Legosteinen gespielt“ (ebd., S. 84). Sie beinhalten keine Interpretation oder liefern Erklärungen für das Verhalten des Kindes mit. Häufig ist die Trennung von reiner Beobachtung und Interpretation in der Praxis schwierig und fordert einen reflexiven Umgang der Erzieher/innen mit der Problematik. Unklare Verhaltensbeschreibungen wie z.B. „Michael war heute Vormittag sehr brav. Andreas ist ein sehr ruhiges Kind. Oliver war heute sehr aggressiv“ (ebd.) können nur schlecht weiter genutzt werden.

1.2. Empirische Ergebnisse rund um das Handlungsfeld ‚Beobachten‘

Die empirischen Ergebnisse rund ums Beobachten, Dokumentieren, Interpretieren und Planen von deutschsprachigen Elementarpädagog/innen können die Praxis noch nicht umfassend ab-

bilden, aber aktuelle Handlungsweisen und Herausforderungen bereits punktuell darstellen. Damit liefern sie wichtige Möglichkeiten zur Reflexion der eigenen Praxis oder auch für die Aus- und Weiterbildung.

Schulz und Kollegen (2011) präsentierten Erkenntnisse aus einer ethnographischen Studie in vier Kita-Gruppen. Sie untersuchten das Beobachtungs- und Dokumentationsverhalten der Pädagog/innen und arbeiten heraus, dass die beteiligten Pädagog/innen, bevor sie in die Beobachtungsdokumentation einsteigen, eine potentielle Beobachtungssituation taxieren, um die Brauchbarkeit der Situation für die professionelle Beobachtung zu beurteilen. Dieser Prozess hängt wiederum vom verwendeten Verfahren und dessen Prämissen ab: Als ideal werden Situationen beschrieben, in denen die Kinder in ihrem Bewegungsradius und in ihren Tätigkeiten für die beobachtende Person überschaubar bleiben. Zudem dokumentieren Pädagog/innen nur Situationen, welche die Stärken eines Kindes vermutlich sichtbar werden lassen und auch bereits vorgängig als lernrelevant eingeschätzt werden.

Die Beobachtungssituation selbst wird, auch für die Kinder sichtbar, inszeniert: Die Beobachterin nimmt sich ganz aus dem Geschehen heraus, schweigt selbst oder stellt auch (störende) Fragen, tritt aber nicht in einen Dialog oder ein Spiel mit dem Kind ein. Das Kind kann daraus schließen, dass die erwachsene Person genau diese Situation für wichtig hält, und so ihren geheimen Lehrplan entschlüsseln.

In der qualitativen Studie von Brée und Kieselhorst (2011) ging es um die Deutung von Beobachtungssituationen. Es wurden Interviews mit 30 Erzieherinnen geführt, die für die Probandinnen darin bestanden, kindergartentypische Sequenzen mit Kindern anzusehen, die Beobachtungen und Interpretationen dazu festzuhalten. Die Autoren halten als ein zentrales Ergebnis fest, dass Beobachtung, Interpretation und Umsetzung in pädagogisches Handeln einen komplexen Prozess darstellen, bei dem die Pädagog/innen von Wissen, Erfahrung, Erwartung, Motiven und kulturellen Faktoren beeinflusst werden. Sie unterscheiden zwischen dem konkret-erfahrungsorientierten und dem abstrakt-methodischen Deutungspfad: Beim konkret-erfahrungsorientierten Deutungspfad kombinieren die Erzieher/innen subjektives Erfahrungswissen und situatives Wissen. Die Erzieherin weiß um die Vorläufigkeit ihrer Beobachtungsdeutung, jedoch hinterfragt sie diese Vorläufigkeit nicht kritisch. Der abstrakt-methodische Deutungspfad wird bestimmt durch die fachlichen Konzepte und dem intendierten Bild vom Kind. Pädagog/innen, welche dieses Vorgehen präferieren, zeigten im Rahmen der Studie kaum Unsicherheiten hinsichtlich der eigenen Beobachtung und Einordnung in einen erweiterten Bedeutungshorizont.

Die darauf aufbauende Interventionsplanung der Pädagog/innen war von großer Zurückhaltung dominiert. Trotzdem sind Unterschiede feststellbar: Es gibt zum einen die Prämisse ‚Pädagogische Zurückhaltung‘. Diese Zurückhaltung bezüglich der Interventionsplanung gründet auf der Vorstellung, dass sich Kinder alleine mit Gegenständen und Sachverhalten beschäftigen wollen und sollen. Die Passivität der Pädagog/innen verfolgt das Ziel, den Kindern Freiräume für eigene Erfahrungen zu verschaffen. Eingegriffen wird fast ausschließlich, wenn Bedarf besteht (Notfall oder Unwohlsein); teilweise werden Freiräume aber auch gezielt geplant. Zum anderen gibt es die Prämisse ‚Unterstützung‘, welche sich in abwartende Unterstützung und unterstützende Interventionsplanung unterteilt. Die erste Hälfte dieser Gruppe von Erzieher/innen interveniert nur unter gewissen Rahmenbedingungen, die andere Gruppe schlägt eine thematische, soziale oder meist materielle Ausweitung der Kinderthemen vor (Kieselhorst/Bree/Neuß 2013).

Eine der ersten Untersuchungen zur systematischen Überprüfung der Praxis von Beobachtung und Dokumentation bzw. Diagnostik, die auch die Anforderungen von pädagogischem Personal an die Instrumentarien erfasst, legten Fröhlich-Gildhof und Strohmeyer (2011) vor. In zwei teilweise verzahnten, aber unabhängig voneinander durchgeführten Studien konnten die Forscher mittels Fragebogenerhebung und geführten Gruppendiskussionen mit Erzieher/innen aufzeigen, dass Beobachtung und Dokumentation als bedeutsames Kernelement in der Praxis sowohl umgesetzt sowie von den Fachkräften reflektiert werden als auch als Ausdruck ihres professionellen Selbstverständnisses zu verstehen ist, da sie ihre Professionalität für Außenstehende dokumentieren können. Sie wiesen beispielsweise den Einsatz verschiedenster Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren nach (auch zum Teil parallel genutzt), deren Verwendung dann von Qualität sei, wenn sie für die Nutzer/innen als passend für die eigene Arbeitsrealität wahrgenommen und tatsächlich systematisch umgesetzt werden.

In Deutschland verwenden Pädagog/innen nach eigenen Aussagen eher ressourcenorientierte als standardisierte Verfahren, welche an den Themen der Kinder ansetzen. Das Diskutieren der Ergebnisse von Beobachtungen innerhalb des Kollegiums wird zudem als gewinnbringend und bedeutsam herausgestellt. Die Aufzeichnungen dienen zur Unterstützung in Elterngesprächen; wie systematisch sie auch für die Förderung der Kinder herangezogen werden, blieb allerdings offen. Die Autoren stellen fest, dass sich in der Untersuchung „die klassischen Traditionen einer eher sozialpädagogisch orientierten Beobachtung der gegenüber testtheoretisch abgesicherten Praxis des Diagnostizierens im originären Sinne der Pädagogischen Psychologie“ (ebd., S. 64) zeigen. Zudem problematisieren sie die Vernachlässigung von standardisierten, abgesicherten Instrumenten gegenüber dem häufigen Einsatz von ungerichteten Beobachtungsverfahren, die sich in der Praxis weit verbreitet haben. Als Lösung schlagen sie die Etablierung eines Prozessmodells vor, das die grundlegend verschiedenen Verfahren kombiniert und knüpft an die bereits geschilderten Forderungen von Viernickel und Völkel (2009) an:

„Die methodische Perspektive für die Frühpädagogik sollte darin liegen, einerseits systematische, regelgeleitete Beobachtungssysteme zu realisieren, die unmittelbar an den pädagogischen Alltag anknüpfen, die Orientierung für das pädagogische Handeln geben und die ebenso die Grundlage für Entwicklungsgespräche sein können“ (ebd., S. 65).

und diese andererseits mit „einem gut handhabbaren Screeningverfahren zum Erfassen des Entwicklungsstandes“ (ebd.) zu verbinden (dazu auch Mischo 2012).

In einer Studie von Walter-Laager und Pfiffner (2014) wurde untersucht, wie sich das Beobachtungs- und Dokumentationsverhalten über ein Jahr hinweg in der Arbeit mit einem freiwillig gewählten, digitalen Instrument (KinderDiagnoseTool - KiDiT[®]) realisiert. Das Instrument lässt freie Notizen zu und ermöglicht aber gleichzeitig auch eine strukturierte Dokumentation von Beobachtungen über Beobachtungspunkte. Damit wird die Möglichkeit der Verbindung von verschiedenen Beobachtungsaspekten innerhalb eines Werkzeugs geschaffen, und die Ausgestaltung der Beobachtungsdokumentation liegt bei den Pädagog/innen.

Die Untersuchungen zeigen, dass die Pädagog/innen in ihrem Alltag – außerhalb von Befragungen und Projekten – nur für weniger als 10 Prozent der Kinder viele (mehr als 7 und maximal 120) Notizen während eines Jahres erstellen, dafür für die meisten Kinder zwischen 30 und rund 109 (von 109) Beobachtungen anhand der Beobachtungspunkte erfassen. Viele offene Notizen erhalten vor allem die als leistungsschwächer eingeschätzten Kinder. Interpretiert man dieses Vorgehen der Pädagog/innen, leuchtet es intuitiv ein und optimiert die doch immer sehr knappen Zeitressourcen: Die zeitökonomische Variante der detaillierten Beobachtungsdokumentation über vorformulierte Beobachtungspunkte klappt bei Kindern mit sehr

positiven oder auch im Rahmen der Norm liegenden Entwicklungsverläufen gut. Bei Kindern, welche sich langsamer entwickeln oder auch außerhalb der angenommenen, gängigen Norm liegen, sind die vorformulierten Beobachtungspunkte wenig hilfreich, und die Dokumentation erfolgt idealerweise über ein individuell gestaltbares Format wie die Notizen.

2. Beobachtungsverfahren

Problematisch ist, dass eine nahezu unüberschaubare Vielfalt an Beobachtungs- und Dokumentations- sowie pädagogischen Diagnostikinstrumenten für den Elementarbereich existiert, die sich zum Teil nicht nur in der Handhabung grundlegend unterscheiden und die verschiedene, teilweise polarisierende Lager im frühpädagogischen Feld repräsentieren (z.B. Ulber/Imhof 2014), sondern auch teilweise nicht wissenschaftlich abgesichert sind (Tietze 2006).

Die Instrumente und Verfahren können grob systematisiert werden. Walter-Laager et al. (2011, 2014) oder auch Leu (2008) schlagen eine Unterteilung in offene und strukturierte Beobachtungsverfahren vor. Zu den offenen Verfahren zählen solche, die darauf abzielen, Kinder in ihrer Individualität unter Verzicht auf genaue Anweisungen, Angaben zur Häufigkeit der Beobachtung oder konkrete Beobachtungskriterien zu erfassen. Unter strukturierten Verfahren sind die Instrumente und Testverfahren zu verstehen, „die es den Pädagoginnen und Pädagogen ermöglichen, den Lernstand der Kinder in standardisierten Situationen zu überprüfen“ (Walter-Laager et al. 2014). Eine Übersicht zu einigen gängigen Verfahren bieten Viernickel und Völkel (2009) und schlagen die Kombination verschiedener Beobachtungsdokumentation vor, damit die Schwächen der einzelnen Instrumente zugunsten einer optimierten Beobachtungskultur minimiert werden können.

Tietze (2006) bescheinigt den verschiedenen Beobachtungsverfahren generell, dass sie nicht mehr wegzudenkende Hilfsmittel in frühpädagogischen Handlungsprozessen seien. Bei der Auswahl der Verfahren müssten die Nutzer darauf achten, dass es sich erstens um wissenschaftlich gesicherte Verfahren handelt und dass sie zweitens richtig angewendet werden, denn nur so sei ein langfristiger Nutzen für die Kinder, die Profession Frühpädagogik und die Gesellschaft im Ganzen zu erzielen.

2.1. Ein Ordnungsrahmen für Beobachtungsinstrumente

Beobachtungen werden in der Regel für die Zusammenarbeit mit Eltern genutzt und wie oben bereits beschrieben im Idealfall hauptsächlich, um die betreuten Kinder besser kennen zu lernen, jedem einzelnen Beachtung zu schenken und sie adaptiv zu begleiten. Um dies angemessen zu tun, müssen sich Pädagog/innen über das Ziel ihrer Arbeit im Klaren sein, und es muss bei gelebter Teamarbeit regelmäßig reflektiert werden, welche Ziele im Vordergrund stehen.

Merksatz:

Beobachtung verschlingt Zeitressourcen und sollte daher nie nur dazu dienen, Elterngespräche vorzubereiten.

Für die pädagogische Alltagsarbeit wie auch zur Unterstützung konzeptioneller Überlegungen auf einer Metaebene haben wir aus einer didaktischen Zielperspektive die Beobachtungsinstrumente in Form eines Ordnungsmodells gruppiert. Dabei griffen wir auf einen pädagogischen Diskussionsstrang zurück, der die Frage aufwirft, ob die institutionelle Bildung den Menschen auf gesellschaftliche Aufgaben vorbereiten oder ihn in der individuellen Menschwerdung unterstützen soll (Heid 2003). Auf der Basis dieser Fragestellung lassen sich die Zieldimensionen „Entwicklung der Autonomie unterstützen“ sowie „Teilhabe am sozialen, gesellschaftlichen kulturellen Leben unterstützen“

ableiten und fast alle gebräuchlichen Beobachtungsinstrumente für die elementarpädagogische (Alltags-) Arbeit einem Ordnungsmodell zuweisen.

Mit dem unten skizzierten Ordnungsmodell (siehe Abb. 1) werden die „Ziele der Beobachtung und Grundannahmen“, „Inhalte der Beobachtungsdokumentation“ (mit einigen ausgewählten Beispielen von Beobachtungsinstrumenten), „Maßnahmen“ für die Beobachtungsarbeit sowie die „Zieldimension“ fassbar gemacht und mit der didaktischen Arbeit von Pädagog/innen verwoben.

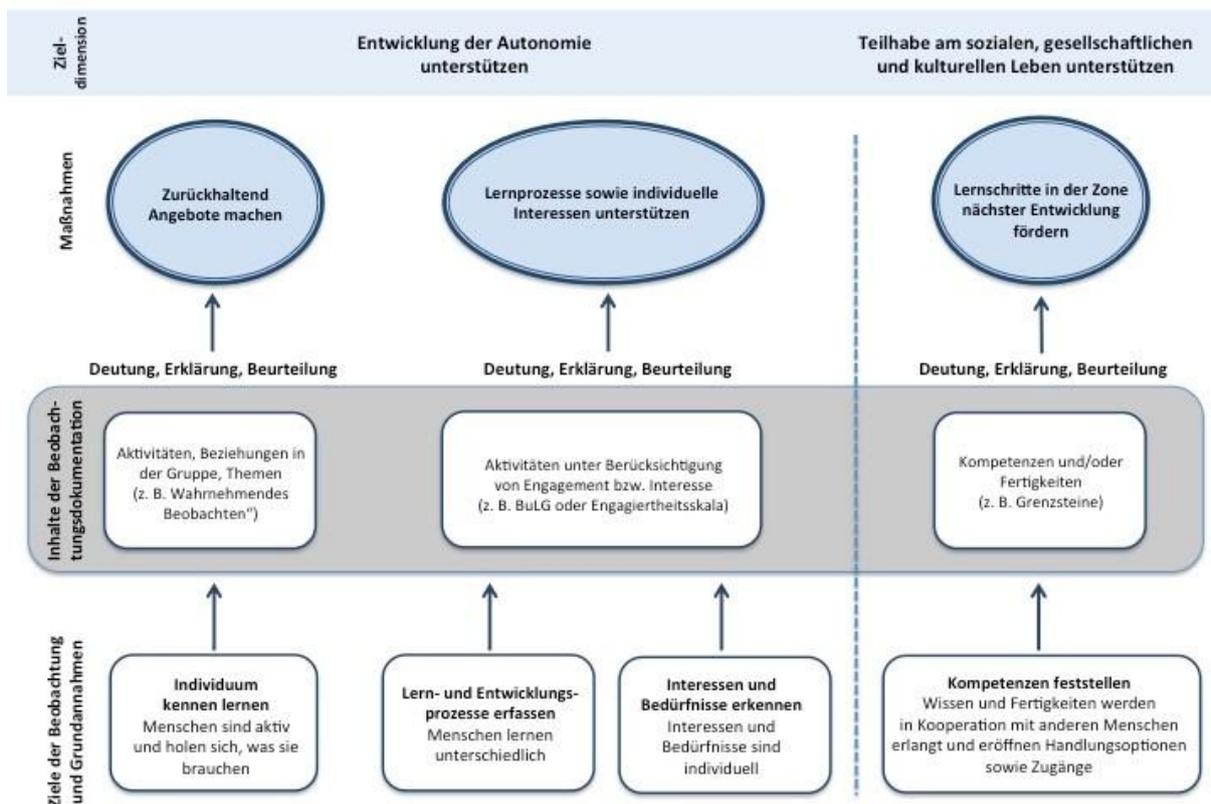


Abb. 1: Ordnungsmodell für Beobachtungsinstrumente anhand der Dimension zielorientierte Entwicklungsbeileitung

Das Ordnungsmodell für Beobachtungsinstrumente gliedert sich – wie bereits angedeutet – in zwei Zieldimensionen: einerseits „Entwicklung der Autonomie unterstützen“, andererseits „Teilhabe am sozialen, gesellschaftlichen kulturellen Leben unterstützen“. Beide haben für das Lernen von Kindern eine hohe Relevanz und Berechtigung; gleichzeitig beinhalten sie aber auch Herausforderungen und Gefahren. Häufig werden in der praktischen Arbeit beide Zielsetzungen – in unterschiedlichen Sequenzen des Tages oder bei unterschiedlichen Aktivitäten im Wochenlauf – bewusst oder unbewusst verfolgt. In theoretischen Diskussionen werden dagegen häufig polarisierende Standpunkte vertreten.

Die unterschiedlichen theoretischen Lager haben in der Vergangenheit auch verschiedene Instrumentarien und Empfehlungen für die Praxis entwickelt. So setzt ein Teil der Beobachtungsinstrumente bei zentralen Fähigkeiten der kindlichen Entwicklung an. Meist werden sie in Form von Beobachtungspunkten oder leitenden Fragestellungen heruntergebrochen (z.B. Petermann/Petermann/Koglin 2013; Mayr/Ulich 2006; Ulich/Mayr 2003). Damit sollen grundlegende Erkenntnisse über den Lern- und Entwicklungsstand der Kinder gesammelt werden, sodass den Kindern Angebote und Impulse in der „Zone der nächsten Entwicklung“

(Vygotsky 1978) angeboten werden können. Dieses Vorgehen fokussiert die Zieldimension „Teilhabe am sozialen, gesellschaftlichen und kulturellen Leben unterstützen“. Der erfolgreiche Erwerb und Aufbau von Kompetenzen und/oder Fähigkeiten in Interaktion mit anderen Menschen steht letztlich im Zusammenhang mit Zugängen zu Lebenschancen, wie zum Beispiel zu begehrten Studiengängen oder anderen Berufsausbildungen. Die Gefahr dieser Zieldimension kann darin bestehen, dass eifrige Fachpersonen möglicherweise gewisse Fähigkeiten oder Kompetenzen trainieren oder gar drillen und die Kinder dadurch entmutigt oder demotiviert werden. Zudem würde dadurch den Kindern weniger Zeit zur Verfügung stehen, um ihre eigenen Interessen engagiert verfolgen zu können.

Ein anderer Teil der Beobachtungsinstrumente möchte die Kinder in ihrer Individualität möglichst ohne einschränkende Kategorisierung erkennen und unterstützen. Die Fachkräfte sollen, um ihre Arbeit sorgfältig auszuführen, zudem überprüfen, welche Gefühle bei den Beobachtungen ihrerseits mitschwingen und diese reflektieren. So soll es möglich werden, die Kinder nicht in eine Richtung zu lenken, sondern sie zurückhaltend zu begleiten (z.B. Schäfer 2007). Mit einer anderen Akzentuierung möchten weitere Beobachtungsinstrumente die Themen wie auch das Engagement der Kinder erfassen und damit an den persönlichen Interessen der Kinder mit der pädagogischen Arbeit ansetzen (z.B. Laevers 2009; Leu 2007).

Der gesamten Gruppe dieser Beobachtungsinstrumente lässt sich die leitende Zieldimension „Entwicklung der Autonomie unterstützen“ zuordnen. Die Beobachtungen der Kinder stellen die Basis für zurückhaltende Angebote dar, welche die individuellen Interessen unterstützen und das Engagement der Kinder erhalten oder sogar weiterentwickeln. Im optimalsten Fall bauen Kinder dabei ihre Fähigkeiten interessengebunden hoch motiviert auf, und es werden Zugänge zu Lebenschancen eröffnet. Gleichzeitig trägt diese Zieldimension und das damit verknüpfte Handeln dazu bei, dass die Kinder und später die Jugendlichen sich als wertvoll und zudem häufig als selbstwirksam erleben können.

Aus pädagogischer Sicht kann allerdings die Befürchtung nicht ganz von der Hand gewiesen werden, dass Kinder sich auch für Aktivitäten und Inhalte begeistern, welche weniger zu einer optimalen Entwicklung beitragen (Grell 2010), beispielsweise, wenn sie viel Zeit mit sinnentleerten Computerspielen ver-

bringen. Die Unterstützung derartiger individueller Interessen ist pädagogisch kaum sinnvoll. Somit ist eine pauschalisierende Aussage abzulehnen, die unkritisch fordert, dass Fachkräfte die kindlichen Interessen begleiten und auszubauen hätten (z.B. Wustmann Seiler/Simoni 2012). Gerade in Bildungs- und Betreuungseinrichtungen ist es deshalb zentral, dass Kinder

1. Reflexionsfragen für das pädagogische Team:

- *Wo möchten wir den Fokus in unserer Arbeit setzen?*
- *Gibt es Fähigkeiten oder Werte, welche die Kinder bei uns erleben sollen?*
- *Welche inhaltlichen Angebote sollen die Kinder bei uns erleben, damit sie allenfalls an dieser Stelle auch ein eigenes Interesse aufbauen können? In welcher Form werden diese Bildungsbereiche bzw. Erfahrungsfelder den Kindern zugänglich gemacht?*

2. Retrospektive Reflexion des Alltags zur Vorbereitung der weiteren Arbeit mit den Kindern:

- *Konnte ich heute jedes Kind wahrnehmen? Habe ich mir die Kompetenzen und Herausforderungen, die sichtbaren Interessen und Abneigungen notiert?*
- *Wie nutze ich meine Beobachtungen für die zukünftige Arbeit?*

eine wohl durchdachte, anregende und sinnvolle Lernumgebung vorfinden und nicht ausschließlich sich selbst überlassen werden.

Der Königsweg bei der Begleitung von Kindern liegt wohl in einer dosierten Mischung der beiden Zieldimensionen. In der Praxis stehen die Fachkräfte hier vor einer umfassenden und wiederkehrenden Reflexionsarbeit ihrer Tätigkeit, die sich auf einer Metaebene vollzieht und sich schließlich für alltägliche Entscheidungsprozesse operationalisieren lässt.

2.2. Nutzung unterschiedlicher Beobachtungsinstrumente

Ruppin et al. (2015) fassen mehrere unterschiedliche Studien zu den Beobachtungs- und Dokumentationspraxen in Kindergärten zusammen und attestieren ein homogenes Bild bei der Implantation und Umsetzung von Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren in die Praxis. Sie halten studienübergreifend fest, dass erstens die Umsetzung der Verfahren die Fachkräfte aufgrund der Rahmenbedingungen überfordere, zweitens die Umsetzung als sehr anspruchsvoll, gleichzeitig verunsichernd wahrgenommen werde und die Ansprüche der Verfahren keine Anknüpfungspunkte an die tatsächlichen Kompetenzen der Fachkräfte fänden und drittens Fortbildungsbedarfe geäußert und als besonders relevant herausgestellt würden.

Für Deutschland differenzierten Viernickel und Nentwig-Gesemann (2014) das ‚Umsetzungsdilemma‘ zwischen den eigenen und den in den Bildungsplänen formulierten Ansprüchen sowie den vorherrschenden Rahmenbedingungen für das Aufgabengebiet der Beobachtung und Dokumentation anhand von drei Modi weiter aus.

A) *Beobachtung und Dokumentation in ‚wertekernbasierten‘ Teams* (ebd., S. 252 ff.): Die Fachkräfte orientieren sich hier eher an eigenen pädagogischen Werten als an den Ansprüchen der Bildungsprogramme. Für sie ist eine kontinuierliche Beobachtungspraxis nur dann wertvoll, wenn sie an den Bedürfnissen der Kinder ausgerichtet ist, und dient nicht der Feststellung von Entwicklungsständen, sondern für den Eintritt in einen Diskurs mit Kind und Eltern. Der professionelle Anspruch zeichnet sich dadurch aus, dass das Kind mit seinen individuellen Bildungsvoraussetzungen und Fähigkeiten berücksichtigt wird, unabhängig von einer gesetzten Norm. Die Verständigung im Team über die Beobachtungen ist wichtiger als die schriftliche Dokumentation.

B) *Beobachtung und Dokumentation in ‚umsetzungsorientierten‘ Teams* (ebd., S. 254 ff.): Die Bildungsprogramme sind Orientierungshorizonte für diese Fachkräfte, deren Haltung von Umsetzungsdruck und Anwendungsoptimierung geprägt ist. Die starke Orientierung führt zu einem neuen Dilemma: Da sie danach streben, das geforderte Beobachtungs- und Dokumentationspensum umfassend zu erfüllen, die Rahmenbedingungen dem aber entgegenwirken, erleben sie sich als gescheitert an den Erwartungen. Bei der Fokussierung auf das Erfüllen von Beobachtungsplänen geraten die Kinder mit ihren individuellen Lern- und Bildungsprozessen aus dem Blick. Zudem wird Beobachten verbunden mit völliger Distanz zur Situation, was nur möglich ist, wenn noch weitere Fachkräfte anwesend sind, die sich um die Kinder kümmern.

C) *Beobachtung und Dokumentation in ‚distanzierten‘ Teams* (ebd., S. 256 f.): Fachkräfte erfüllen Beobachtung und Dokumentation rein formal. Sie stehen diesem Aufgabenbereich distanziert gegenüber, zweifeln an der Sinnhaftigkeit und Praktikabilität der angewendeten Instrumentarien und können den Wert bzw. Relevanz einer systematischen Beobachtungspraxis nicht erkennen. Professionalität definiert sich als Erfahrungswissen; somit reichen beiläufige Beobachtungen aus. Zudem zeigen sich die Fachkräfte defizitorientiert, was sich aus der

Annahme ergibt, die Kinder möglichst auf das vorzubereiten, was sie selbst als die Anforderungen der Schule erachten. Das Aufdecken von Auffälligkeiten gegenüber den Eltern und die Bearbeitung der Entwicklungsrückstände werden dabei als Professionalität empfunden. Die in den Bildungsplänen geforderte Erfüllung des systematischen Beobachtens und Dokumentierens kann aus zeitlichen Gründen in der Praxis innerhalb der Arbeitszeiten nicht eingelöst werden. Eine relativ hohe Bereitschaft der Erfüllung der Anforderungen außerhalb der Arbeitszeit führt zu massiven Überlastungsgefühlen und einer negativen Wahrnehmung der professionellen Aufgaben. Zentral ist der prinzipielle Umgang der Fachpersonen mit den Bildungsprogrammen (ebd., S. 257 f.).

Häufig wird in Einrichtungen ein Instrument eingeführt, welches naturgemäß nicht sämtliche Ansprüche erfüllen kann. Bereits seit vielen Jahren wird in der Fachliteratur eine Kombination von Instrumenten vorgeschlagen. Die Instrumente müssen reflektiert wie auch zielgerichtet ausgesucht und angemessen eingesetzt werden. Ein regelmäßiger fachlicher Austausch im Team hilft hier auch jüngeren Kolleg/innen weiter.

Leitfragen zum Management der Beobachtungsdokumentationen:

- *Für was brauchen wir unsere Beobachtungen?*
- *Welche Form der Dokumentation ist effizient? Welche Instrumente unterstützen uns?*
- *Zu welchem Zeitpunkt sollen die Beobachtungen sowie die Dokumentationen gemacht werden?*
- *Wie gehen wir bei welchen Schwierigkeiten weiter vor?*
- *Welchen Stellenwert haben Beobachtungen, deren Dokumentation und Nutzung für uns? Wie sichern wir, dass sie auch in einer ausreichenden Qualität gemacht werden?*
- *Wie schaffen wir es als Team, uns selbst für diesen Arbeitsbereich fachliche Anerkennung zu geben?*

Merksatz:

Es ist wichtig, dass jedes Team anhand der Rahmenbedingungen und Zieldimensionen ein Management der Beobachtungsdokumentation aufbaut, welches tatsächlich umzusetzen ist, die Fachkräfte selbst zufrieden stellt und damit auch Selbstwirksamkeitserfahrungen zulässt.

Basierend auf diesen Ausführungen möchten wir unsere Überlegungen zu einem eigenen Werkzeug mit mehreren Möglichkeiten vorstellen. Es kann als Alternative für die Verwendung von unterschiedlichen Instrumenten genutzt werden.

Das Programm KiDiT[®] wurde als digitales Tool entwickelt. Die zentralen Teile umfassen

- eine Gruppenübersicht, bei welcher auf einen Blick deutlich wird, welche Kinder schon viele und welche noch wenige Beobachtungsdokumentationen erhalten haben. Dies ist aus unserer Sicht zentral, denn sowohl in einer eigenen Studie zu sozialen Beziehungen (Walter-Laager/Pfiffner 2017) als auch in Studien zu anderen Instrumenten (Wustmann Seiler 2012) wird deutlich, dass die Be(ob)achtung der Kinder einen positiven Einfluss auf die Beziehungsebene hat.
- zudem die Möglichkeit, offene Beobachtungsnotizen zu machen, und

- evaluierte wie auch statistisch abgesicherte Beobachtungspunkte, welche durch Fachexpert/innen (z.B. Largo, Grassmann und viele andere) für Kinder im Alter von 0 bis 9 Jahren entwickelt wurden (Walter-Laager et al. 2014).
- die automatischen Auswertungsfunktionen, welche die Nutzbarmachung der Beobachtungen für beide Zieldimensionen erleichtern.

Das Tool wird in der Zwischenzeit für über 30.000 Kinder genutzt, und durch die Begleitforschung kam ein reicher Erfahrungsschatz für das Management von Beobachtungsdokumentationen zusammen. Ausschnitte davon stellen wir zur Anregung der Fachdiskussion hier abschließend zur Verfügung.

Tipps und Tricks von erfahrenen pädagogischen Teams:

- 1. Beobachtungspläne erstellen und ein Kriterium für ‚gute Beobachtungsdokumentation‘ festlegen.***
- 2. Beobachtungen werden in unterschiedlichen Situationen gemacht: bei speziellen Angeboten, in kurzen zufälligen Beobachtungssequenzen und während Spielsituationen, bei welchen Pädagog/innen mit jedem Kind innerhalb von einer Woche zwischen 5-10 Minuten mitspielen und die Beobachtungen notieren.***
- 3. Als effiziente Variante werden ausgewählte Bildungsbereiche durch Beobachtungspunkte bearbeitet und Notizen vorwiegend zu den Interessen (und etwas weniger zu den Fähigkeiten) der Kinder gemacht.***
- 4. Bildungsbereiche werden zwischen den Pädagog/innen aufgeteilt, und die zuständige Fachkraft beobachtet alle Kinder in diesem Bereich.***

Literatur

Baumert, J./Kunter, M. (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9 (4), S. 469-520

Benz, C./Peter-Koop, A./Grüßing, M. (2015): Frühe mathematische Bildung. Mathematiklernen der Drei- bis Achtjährigen. Berlin, Heidelberg: Springer

Betz, T. (2013): Anforderungen an Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen. In: Stamm, M./Edelmann, D. (Hrsg.): Handbuch frühkindliche Bildungsforschung. Wiesbaden: VS Verlag, S. 259-272

Bildungsdirektion Kanton Zürich (2008): Lehrplan für die Kindergartenstufe des Kantons Zürich. Zürich: Lehrmittelverlag

BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (2008): Kindliche Kompetenzen im Elementarbereich. Förderbarkeit, Bedeutung und Messung. Bonn. www.bmbf.de/pub/bildungsforschung_band_vierundzwanzig.pdf (22.02.2016)

Brée, S./Kieselhorst, M. (2011): Beobachtungs- und Deutungspfade frühpädagogischer Fachkräfte. In: Cloos, P./Schulz, M. (Hrsg.): Kindliches Tun beobachten und dokumentieren. Perspektiven auf die Bildungsbegleitung in Kindertageseinrichtungen. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 188-201

Feger, H./Graumann, C. F. (1983): Beobachtung und Beschreibung von Erleben und Verhalten. In: Feger, H./Bredenkamp, J. (Hrsg.): Datenerhebung (Bd. 2). Göttingen: Verlag für Psychologie, S. 76-134

- Fröhlich-Gildhoff, K./Strohmer, J. (2011): Untersuchungen zum Stand von Beobachtung, Dokumentation und Diagnostik in Kindertageseinrichtungen. In: Fröhlich-Gildhoff, K./Nentwig-Gesemann, I./Leu, H.R. (Hrsg.): Forschung in der Frühpädagogik IV. Schwerpunkt: Beobachten, Verstehen, Interpretieren, Diagnostizieren. Materialien zur Frühpädagogik, Bd. 9. Freiburg: FEL Verlag, S. 37-68
- Grell, F. (2010): Über die (Un-)Möglichkeit, Früherziehung durch Selbstbildung zu ersetzen. Zeitschrift für Pädagogik 56 (2), S. 154-167
- Heid, H. (2003): Bildung im Spannungsfeld zwischen gesellschaftlichen Qualifikationsanforderungen und individuellen Entwicklungsbedürfnissen. In: Busch, F.W./Wätjen, H.-J. (Hrsg.): Vorträge, Ansprachen, Aufsätze, Nr. 150. Oldenburg: Universität Oldenburg
- Heinzel, F. (2012): Der Blick auf die Kinder. In: deBoer, H./Reh, S. (Hrsg.): Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen. Lehrbuch. Wiesbaden: Springer VS, S. 173-188
- Hogrebe, N./Schulz, S./Böttcher, W. (2012): Professionalisierung im Elementarbereich – Personalentwicklung im Spannungsfeld von Anspruch und Wirklichkeit. Soziale Passagen 4 (2), S. 247-261
- Kieselhorst, M./Brée, S./Neuß, N. (2013): Beobachtung kindlicher Selbstbildungsprozesse. Deutungskompetenz frühpädagogischer Fachkräfte. Wiesbaden: Springer VS
- Kühl, S. (2006): Die Professionalisierung der Professionalisierer? Das Scharlatanerieproblem im Coaching und der Supervision und die Konflikte um die Professionsbildung. Working Paper 4. http://www.uni-bielefeld.de/soz/forschung/orgsoz/Stefan_Kuehl/pdf/Paper4.2006-Die-Professionalisierung-der-Professionalisierer.pdf (05.01.2017)
- Laevers, Ferre (Hrsg.) (2007): Die Leuvenner Engagiertheitsskala für Kinder, LES-K. Erkelenz: Berufskolleg Erkelenz, 2. Aufl.
- Leu, H.R. (2008): Beobachtung von Bildungs- und Lernprozessen in der frühen Kindheit. In: Thole, W./Roßbach, H.-G./Fölling-Albers, M./Tippelt, R. (Hrsg.): Bildung und Kindheit in Wissenschaft und Lehre. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 165-179
- Leu, H.R./Flämig, K./Frankenstein, F./Koch, K./Pack, I./Schneider, K. (2007): Bildungs- und Lerngeschichten: Bildungsprozesse in früher Kindheit beobachten, dokumentieren und unterstützen. Weimar, Berlin: Verlag das Netz
- Lorenz, J.H. (2012): Kinder begreifen Mathematik. Frühe mathematische Bildung und Förderung. Stuttgart: Kohlhammer
- Martin, E./Wawrinowski, U. (2014): Beobachtungslehre. Theorie und Praxis reflektierter Beobachtung und Beurteilung. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, 6. Aufl.
- Mayr, T./Ulich, M. (2006): Perik. Positive Entwicklung und Resilienz im Kindergartenalltag. Beobachtungsbogen & Begleitheft zum Beobachtungsbogen Perik. Staatsinstitut für Frühpädagogik IFP. Freiburg: Herder
- Mischo, C. (2012): Über den Umgang mit grundlegenden Problemen von Beobachtungs- und Diagnoseprozessen. Qualitativ-hermeneutische und quantitativ-standardisierte Verfahren unterscheiden sich im Umgang mit einigen Grundproblemen von Beobachtungs- und Diagnoseprozessen. Frühe Bildung 1 (2), S. 106-108
- Niedersächsisches Kultusministerium (2011): Orientierungsplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich niedersächsischer Tageseinrichtungen für Kinder. http://www.mk.niedersachsen.de/portal/live.php?navigation_id=25428&article_id=86998&_psmand=8 (10.02.2016)
- Petermann, U./Petermann, F./Koglin, U. (2013): Entwicklungsbeobachtung und -dokumentation. EBD 3-8 Monate. Berlin: Cornelsen, 4. Aufl.
- Pfiffner, M./Walter-Laager, C. (2009): Soziale Beziehungen und Effekte im Unterricht. Empirische Studie: Einflüsse der sozialen Beziehungen im Unterricht auf Motivation, Fähigkeitsselbstkonzept und Leistungen bei Kindern und Jugendlichen. Saarbrücken: Südwestdeutscher Verlag für Hochschulschriften

- Reh, S. (2012): Beobachtungen aufschreiben. Zwischen Beobachtungen, Notizen und „Re-writing“. In: deBoer, H./Reh, S. (Hrsg.): Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen. Lehrbuch. Wiesbaden: Springer VS, S.115-129
- Ruppin, I./Prigge, J./Pages, S./Adam, A. (2015): Professionalisierung der pädagogischen Fachkräfte in Kindertagesstätten durch Beobachtung und Dokumentation. Möglichkeiten und Grenzen der Fort- und Weiterbildung. In: Ruppin, I. (Hrsg.): Professionalisierung in Kindertagesstätten. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 140-162
- Schäfer, G. (2007): Aufgaben frühkindlicher Bildung. In: Schäfer, G. (Hrsg.): Bildung beginnt mit der Geburt. Berlin, Düsseldorf, Mannheim: Cornelsen Verlag Scriptor, S. 75-178
- Schulz, M. (2011): Die Aufführung des Bedeutsamen. Eine performativtheoretische Perspektive auf die institutionelle Herstellung von Bildungsrelevanz. In: Cloos, P./Schulz, M. (Hrsg.): Kindliches Tun beobachten und dokumentieren. Perspektiven auf die Bildungsbegleitung in Kindertageseinrichtungen. Weinheim, Basel: Juventa, S. 49-65
- Schulz, M./Cloos, P. (2011): Kindliche Bildungsprozesse beobachten. Ethnographie einer professionellen Praxis in Kindertageseinrichtungen. Neue Praxis 41 (2), S. 125-143
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (2014): Berliner Bildungsprogramm für Kitas und Kindertagespflege. Weimar, Berlin: Verlag das Netz
- Standop, J. (2005): Werteerziehung. Einführung in die wichtigsten Konzepte der Werteerziehung. Weinheim, Basel: Beltz
- Thiesen, P. (2014): Beobachten und Beurteilen in Kindergarten, Hort und Heim. Berlin: Cornelsen, 4. Aufl.
- Tietze, W. (2006): Frühpädagogische Evaluations- und Erfassungsinstrumente. In: Fried, L./Roux, S. (Hrsg.): Pädagogik der frühen Kindheit. Handbuch und Nachschlagewerk. Weinheim, Basel: Beltz, S. 243-253
- Ulber, D./Imhof, M. (2014): Beobachtung in der Frühpädagogik. Theoretische Grundlagen, Methoden, Anwendung. Stuttgart: Kohlhammer
- Ulich, M./Mayr, T. (2003): Sismik. Sprachverhalten und Interesse an der Sprache bei Migrantenkindern in Kindertageseinrichtungen. Beobachtungen. Begleitheft zum Beobachtungsbogen, Freiburg: Herder
- Viernickel, S. (2011): Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren. Einige Reflexionen über ihren Beitrag zur frühpädagogischen Professionalisierung. In: Cloos, P./Schulz, M. (Hrsg.): Kindliches Tun beobachten und dokumentieren. Perspektiven auf die Bildungsbegleitung in Kindertageseinrichtungen. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 202-220
- Viernickel, S./Völkel, P. (2009): Beobachten und Dokumentieren im pädagogischen Alltag. Freiburg, Basel, Wien: Herder
- Viernickel, S./Nentwig-Gesemann, I. (2014): Beobachtung und Dokumentation im Spannungsfeld von programmatischer Anforderung, Rahmenbedingungen und professioneller Haltung. In: Betz, T./Cloos, P. (Hrsg.): Kindheit und Profession. Konturen und Befunde eines Forschungsfeldes. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 240-260
- Vygotsky, L.S. (1978): Interaction between learning and development. In: Cole, M. (Hrsg.): Mind in Society. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, S. 79-91
- Walter-Laager, C./Pfiffner, M./Bruns, J./Schwarz, J. (2014): Beobachten und Dokumentieren. Basis zur chancengerechten Gestaltung des pädagogischen Alltags. In: Walter-Laager, C./Pfiffner, M./Fasseing Heim, K. (Hrsg.): Vorsprung für alle! Erhöhung der Chancengerechtigkeit durch Projekte der Frühpädagogik. Erste Bildungsjahre, Band 1. Bern: hep verlag, S. 131-167
- Walter-Laager, C./Pfiffner, M./Schwarz, J. (2011): Beobachten und Dokumentieren in der Elementarpädagogik. Erste Resultate aus dem internationalen Forschungsprogramm KiDiT®. Oldenburg: Didaktisches Zentrum, Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

Walter-Laager, C./Pffner, M./Schwarz, J. (2009): KiDiT® – KinderDiagnoseTool. Institut für Elementar- und Schulpädagogik IESP GmbH. www.kidit.ch und www.iesp.ch

Wildgruber, A. (2012): Handlungskompetenzen im Prozess der Beobachtung mit zwei unterschiedlichen Beobachtungsverfahren. *Frühe Bildung* 1 (2), S. 87-94

Wildgruber, A./Becker-Stoll, F. (2011): Die Entdeckung der Bildung in der Pädagogik der frühen Kindheit – Professionalisierungsstrategien und -konsequenzen. In: Helsper, W./Tippelt, R. (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität*. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 57, S. 60-76

Wustmann Seiler, C. (2012): Bildungs- und Lerngeschichten im Kita-Alltag. Ein Forschungsprojekt zur individuellen Bildungsförderung in Kindertagesstätten. *Sozial Aktuell*, Heft 5. S. 15-17

Wustmann Seiler, C./Simoni, H. (2012): Orientierungsrahmen für frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung in der Schweiz. Erarbeitet vom Marie Meierhofer Institut für das Kind, erstellt im Auftrag der Schweizerischen UNESCO-Kommission und des Netzwerks Kinderbetreuung Schweiz. Zürich

Autor/innen

<p>Univ.-Prof. Dr. Catherine Walter-Laager Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaft der Karl-Franzens-Universität Graz Leitung Elementarpädagogik / pädQUIS Strassoldogasse 10/I A-8010 Graz Tel.: ++43 (0)316 380-8038 (direkt 37) Email: catherine.walter-laager@uni-graz.at Websites: http://erziehungsbildungswissenschaft.uni-graz.at www.paedquis.de/</p>	<p>Jasmin Luthardt Doktorandin, M.A. Bildungswissenschaftlerin Akademische Mitarbeiterin im Projekt Entwicklung von Qualität und Interaktion im pädagogischen Alltag (EQUIP) Fachbereich Sozialwesen FH Potsdam D-14406 Potsdam Email: luthardt@fh-potsdam.de Website: www.fh-potsdam.de/projekt/project-action/equip</p>	<p>Prof. Dr. habil. Manfred Pffner Professur für Fachdidaktik der beruflichen Bildung Pädagogische Hochschule Zürich Abteilung Sekundarstufe II Berufsbildung Lagerstrasse 5 CH-8090 Zürich Email: manfred.pffner@phzh.ch Website: www.phzh.ch</p>
---	---	---

Quelle: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/2389.pdf>
© Martin R. Textor (Hrsg.): *Das Kita-Handbuch*