

# **Beobachtung und Dokumentation in Kindertagesstätten Nordrhein-Westfalens. Ausgangs- und Bedarfslage für Waldorfkindergärten**

**Stefanie Greubel**

*Institut für Kindheitspädagogik  
Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft, Alfter / Deutschland*

**ZUSAMMENFASSUNG.** Die Termini „Beobachtung“ und „Dokumentation“ sind gegenwärtig im Elementarbereich aktuelle Diskussionsgrundlage. Die Umsetzung systematischer Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren in Kindertageseinrichtungen wird in allen deutschen Bundesländern gefordert und zunehmend auch zur gesetzlichen Verpflichtung. NRW gehört hierbei zu den Bundesländern, die das Themengebiet besonders früh und rechtsverbindlich in den Blick genommen haben. Nicht alle Einrichtungsträger befürworten diese Entwicklung und sehen sie teilweise im Widerspruch mit ihren pädagogischen Konzepten. Auch zeigt sich ein strukturelles Problem der Umsetzbarkeit. Erkennbar ist, dass die Bildungsgrundsätze in NRW ein sehr offenes Verständnis von Bildung, Beobachtung und Dokumentation präsentieren und viele Einrichtungen eine zunehmende Offenheit gegenüber den Anforderungen der sogenannten „Bildungsdokumentation“ zeigen. Der vorliegende Beitrag gibt einen Überblick über die bildungspolitische Ausgangslage und über die Praxis zur Beobachtung und Dokumentation. Dabei wird ein Schwerpunkt auf das Bundesland Nordrhein-Westfalen und die Vereinbarkeit mit waldorfpädagogischen Gesichtspunkten gesetzt.

*Schlüsselwörter:* Beobachtung, Dokumentation, Bildungsdokumentation, Waldorfpädagogik, Waldorfkindergarten

**ABSTRACT.** Recently, the terms monitoring and documentation have a high ranking in discussions about early childhood education. All federal states in Germany ask for systematic instruments respective capturing individual development and education. The state North Rhine Westphalia (NRW) belongs to the Pioneers in this section, demanding a structured supervision process in this field. Not all child care institutions share this special view and are afraid of losing their individual pedagogic ethos. Also they point out that there is a big need to improve the basic conditions in child care institutions to work in a proper pedagogical way. Despite those fears or arguments the closer look at the federal concepts in NRW reveals a very open minded view of education in early ages. Also there is a trend that more institutions search for an adequate instrument to monitor and foster children. This article gives an overview over the German political initial position and practical implementation, especially with the look at NRW and waldorf pedagogical statements.

## **Einleitung**

Wahrnehmen bzw. aufmerksam Beobachten, Dokumentieren und Reflektieren kindlicher (Selbst-) Bildungsprozesse stellen in der Kindheitspädagogik zunehmend sehr bedeutsame Themen dar. Sie sind

zentrale Tätigkeiten und Fähigkeiten frühpädagogischer Fachkräfte, die als Indikatoren für den Grad professionellen Handelns angesehen werden (vgl. Kieselhorst, Breé & Neuß 2013).

Kinder und ihre Entwicklung wahrzunehmen und sich hierin ihren Anliegen, ihren Fähigkeiten und ihrer Individualität anzunähern, ist seit jeher Aufgabe und Anforderung für pädagogische Fachkräfte. Sie tun dies täglich wenn sie mit Kindern zusammen arbeiten, sich ihnen zuwenden, ihre Äußerungen in Spiel, Bewegung, in Gestik, Mimik, Sprache oder Zeichnungen wahrnehmen. Sie haben daher oft einen umfassenden Eindruck davon, was ein Kind beschäftigt, welche Vorlieben es hat, was es gerne tut und spielt, vereinfachend gesagt: Was das Kind zeigt. Für ein genaueres Verstehen kindlicher Selbstbildungsprozesse und im Ansinnen einer bestmöglichen individuellen Förderung jedes Kindes werden jedoch über das alltägliche Wahrnehmen hinaus *systematische*, das heißt regelmäßige und nachvollziehbare Beobachtung und Dokumentation, sowohl von gesetzlicher Seite (z.B. KiBiz in Nordrhein-Westfalen, KiFoG in Mecklenburg-Vorpommern) als auch von Seiten der Qualitätsstandards für Kindertageseinrichtungen (vgl. u.a. Tietze & Viernickel 2007) als bedeutungsvoll und unverzichtbar angesehen.

Diese Auffassung spiegelt sich auch in den Bildungsplänen für den Elementarbereich der Bundesländer wider, in denen nahezu ausnahmslos der systematischen Beobachtung und Dokumentation ein wichtiger Stellenwert als Kernaufgabe oder „Wesensmerkmal“ (Baden-Württemberg) des pädagogischen Selbstverständnisses und Handelns, zugeschrieben wird. Die Bildungspläne fordern auf, in Kindertageseinrichtungen die Unterstützung frühkindlicher Bildung auf der Grundlage von Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren umzusetzen. In einigen Bundesländern sind das regelmäßige Beobachten und Dokumentieren kindlicher Bildungsprozesse anhand spezifischer Verfahren bereits gesetzlich vorgeschrieben.

Für waldorfpädagogisch arbeitende Kindertageseinrichtungen zeigt sich der Bedarf, einen Weg zu finden ihre pädagogischen Grundüberzeugungen, unter Einhaltung der gesetzlichen Vorgaben, weiter zu verwirklichen und die rechtlichen Vorgaben mit waldorfpädagogischen Gesichtspunkten zu erweitern. Ebenso wie in Kindertagesstätten anderer Trägerschaft finden sich auch hier unterschiedliche Vorgehensweisen und Schwerpunktsetzungen.

Die Vereinigung der Waldorfkindergärten e.V. der Region NRW hat mit Blick auf die gesetzlichen Erfordernisse zur Beobachtung und Dokumentation in Kindertageseinrichtungen („Bildungsdokumentation“) daher die Entwicklung eines waldorfspezifischen Beobachtungs- und Dokumentationsinstrumentes für Kinder von 0-7 Jahren in nordrhein-westfälischen Waldorfkindergärten in Auftrag gegeben. Ziel und Anspruch lagen darin, ein eigenes, ganzheitliches, alle elementaren Bildungsbereiche umfassendes Instrument für Waldorfkindergärten in NRW im Lichte waldorfpädagogischer Anliegen zu entwickeln und die verpflichtende Sprachdokumentation (hier ausgewählt „BaSiK“) zu integrieren.

Die Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft hat die wissenschaftliche Begleitung im Entwicklungsprozess sowie die *Evaluation* der Umsetzbarkeit des neuen Verfahrens übernommen. Die wissenschaftliche Begleitung erfordert den stetigen Austausch zwischen den Akteuren der Praxis und denen der Forschung. Der vorliegende Beitrag gibt einen Überblick über die bildungspolitische Ausgangslage, die Bedarfslage waldorfpädagogisch arbeitender Waldorfkindergärten und über die Praxis der Bildungsdokumentation in Deutschland mit dem Fokus auf Nordrhein-Westfalen.

## ***1. Bildung und Dokumentation in der frühen Kindheit***

In Zusammenhang mit gesellschaftlichen Entwicklungen hinsichtlich des Stellenwerts von Bildung für die eigene Biografie, steht die öffentlich geführte Debatte um die hohe Bedeutung der frühkindlichen inner- und außerhäuslichen Erziehung und Bildung. Internationale Studien zeigen: Investitionen in die frühkindliche Bildung können die gesamte Bildungs- und Erwerbsbiographie entscheidend beeinflussen (u.a. Gerstberger, 2008, i.Ü. Roßbach & Frank, 2008). Spätestens seit den internationalen Vergleichsuntersuchungen (PISA, PIRLS/IGLU, TIMMS), in denen relevante Unterschiede in den schulischen Leistungen abhängig von nationaler, sozialer und kultureller Herkunft (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2008, 2012; Braun, 2006) identifiziert, und für Deutschland ein klarer Handlungsbedarf diagnostiziert wurde, stehen

die Bemühungen, die hohe Relevanz von Bildungsqualität in den vorschulischen Betreuungseinrichtungen zu betonen, zu fördern und messbar zu machen (vgl. i. Ü. Greubel, 2014). Etwa zeitgleich lässt sich ein frühpädagogischer Paradigmenwechsel beobachten: Unterstützt durch neurowissenschaftliche Erkenntnisse über die Entwicklung des Kindes wird nun ein Bild des Kindes als aktives, autonomes Subjekt gezeichnet, welches sich in der eigenständigen Auseinandersetzung mit seiner Umgebung selbsttätig bildet (vgl. u. a. Schäfer 2005, 2008; Kieselhorst, Breé & Neuß, 2013). Ein Bild also, welches in den Konzepten der Reformpädagogik schon länger vorherrscht und nun größere Beachtung erhält. Entgegen heutiger Tendenzen, Bildung als neuartige Aufgabe für die Kindergärten zu definieren, zeigt auch der Blick auf die Geschichte und die pädagogischen Konzepte der Einrichtungen, dass der Bildungsgedanke vielmehr seit Gründung des Kindergartens ein selbstverständlicher Bestandteil war (vgl. i.Ü. Dollase, 2011; Roßbach & Kluczniok, 2013). Zusammenfassend lässt sich also sagen: Weder die Gedanken zur frühkindlichen Bildung noch die Erklärungen zu kindlichen Selbstbildungsprozessen sind neu, sondern sind im Gegenteil schon bei Friedrich Fröbel oder in reformpädagogischen Konzepten, insbesondere bei Maria Montessori oder bei Rudolf Steiner in der Waldorfpädagogik, zu finden (vgl. i.Ü. Schäfer, 2014).

## 1.1 Bildungspolitische und pädagogische Entwicklungen

Formell ordnete der Strukturplan des Deutschen Bildungsrates erst im Jahre 1970 den Kindergarten als unterste Stufe bzw. als Elementarbereich dem Bildungssystem zu (vgl. Hanke, Backhaus & Bogatz, 2013). Die Erlassung des Achten Sozialgesetzbuch (§22 SGB VIII) (umgangssprachlich „Kinder- und Jugendhilfe Gesetz“), markierte Anfang der 1990er Jahre einen erneuten formellen Wandel. Neben der Erziehung und Betreuung der Kinder, wurde *Bildung* als dritte grundlegende Aufgabe der institutionellen Kindertagesbetreuung rechtlich verankert und damit auch der Förderauftrag von Kindertageseinrichtungen festgelegt. Mit dieser rechtlichen Verankerung wurde der schon existierende Bildungsgedanke nun offiziell bestätigt und im Zuge der oben skizzierten Bildungsdiskussion neu beleuchtet.

Von dem entwicklungspsychologischen Verständnis ausgehend, dass Kinder eigenaktiv ihre Entwicklung und Bildung gestalten und sich im individuellen Tempo mit unterschiedlichen Ausprägungen entwickeln (vgl. u.a. Berk 2011), liegt die logische Konsequenz, neben der Schaffung von anregungsreichen und handlungsmotivierenden Orten, in der Beobachtung und Dokumentation der kindlichen Persönlichkeit. Beobachtungen bieten im Idealfall die Möglichkeit, den individuellen Entwicklungs- und Bildungsweg eines Kindes, den lebenslangen Prozess, der von Geburt an beginnt und in dem das Kind sich selbst eigenaktiv und initiativ in einem Prozess gemeinsam mit Eltern, ErzieherInnen und Lebensumwelt, bildet, zu erahnen. Sie können eine Form der Bildungsprozessbegleitung sein, worin PädagogInnen als Gefährten verstanden werden können, welche einfühlsam auf die ihnen anvertrauten Kinder eingehen, sie wahrnehmen und eine ihnen entsprechende, individuelle Unterstützung anbieten (vgl. Becker-Stoll, Niesel & Wertfein, 2012). Regelmäßige und strukturierte Aufzeichnungen der Wahrnehmungen in Form der Dokumentation können hierfür eine Basis sein.

Dennoch dauerte es, bis systematische Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren auch weitestgehend in der pädagogischen Alltagspraxis angelegten. In ihrer Untersuchung von 1998 kamen Mayr & Ulich zu dem Ergebnis, dass systematische Beobachtungen in den Kindertagesstätten so gut wie gar nicht stattgefunden hatten. Wenn beobachtet wurde, dann aufgrund spezifischer Anlässe, wie Elterngespräche oder der Auffälligkeit eines Kindes (vgl. Mayr & Ulich, 1998).

In den Jahren 2003 bis 2007 legten die Bundesländer (zum Teil erstmalig) Bildungspläne für den Elementarbereich vor, als Konkretisierung des Bildungsauftrags, wie er im SGB III formuliert ist (vgl. Stoltenberg, 2008). Verkürzt dargestellt beschreiben die Bildungspläne wie die bundes- und länderspezifischen gesetzlichen Vorgaben in der Praxis umgesetzt werden sollen, sind jedoch nicht rechtlich bindend, wenngleich eine gewisse Verbindlichkeit durch die Rückkoppelung an Gesetze und Verordnungen besteht. Auch der den Bildungsplänen übergeordnete gemeinsame Rahmen der Länder setzt einen Akzent auf Beobachtung und Dokumentation als Basis der pädagogischen Arbeit. Hier wird die Wahrnehmung der Kinder als grundlegende Voraussetzung und zentraler Bestandteil der pädagogischen Arbeit betont

und weiterhin das Erfordernis einer *systematischen* Vorgehensweise der Beobachtung und Dokumentation angeführt (KMK, 2004).

Liegle (2008) arbeitet heraus, dass mit Blick auf eine kontinuierliche Lernbiografie und dadurch suggerierte verbesserte Lernchancen eine Kontinuität der Bildungsprozesse durch eine Annäherung der Institutionen Kindergarten und Grundschule gewünscht wird. Diese zeigt sich in der Praxis in unterschiedlichen Akzentsetzungen die entweder die Angleichung der pädagogischen Arbeit befürworten oder aber eher die Besonderheiten der jeweiligen didaktischen Profile hervorheben. Unklar bleibt, inwiefern Bildung als Aufgabe tatsächlich definiert und dokumentiert werden kann und inwiefern sich Bildung von der Erziehung und Betreuung abgrenzt. Nach Liegles (2008) Auffassung handelt es sich hier eher um das „Anregen von Bildungsprozessen“ bzw. deutlicher um die „Aufforderung zur Bildung“ (ebd., S. 100). Hier wird die Relation zwischen vermittelnder und aneignender Tätigkeit deutlich.

Vor diesem Hintergrund ist auch die Qualität oder Handlungspraxis von Bildungsdokumentationen diskutiert und untersucht worden. Der 12. Kinder- und Jugendbericht von 2005 (vgl. BMFSF) kann nach Cloos & Schulz (2013) als eine der zentralen Publikationen gewertet werden, in denen die Dokumentation kindlicher Entwicklungs- und Bildungsprozesse als unzureichend nachvollziehbar und differenziert problematisiert wird. Hierin wird eine mögliche Gefährdung der weiteren Entwicklung bzw. (Selbst-)Bildung eines Kindes gesehen. Demnach blieb die Tendenz zur Verwendung nichtstandardisierter, selbsterstellter Beobachtungsbögen weitestgehend erhalten (vgl. Kliche, Wittenborn & Koch, 2009; Fröhlich-Gildhoff & Strohmmer, 2011; i.Ü. Heilig, 2013).

In der Konsequenz wurde der Ruf nach einer Verstärkung der systematischen Beobachtung und Dokumentation von Kindern im Elementarbereich lauter und das Thema sowohl in den kindheits- und kinderbezogenen Wissenschaftsdisziplinen als auch in Fachpraxis und Gesetzgebung ausgeweitet (vgl. Cloos & Schulz, 2013).

## 1.2 Bildung, Beobachtung und Dokumentation in Nordrhein-Westfalen

Nordrhein-Westfalen gehört zu den Bundesländern, die das Themengebiet der Bildung und Dokumentation früh in den Blick genommen haben. Für das seit dem 01. August 2008 in Kraft getretene „Kinderbildungsgesetz“ (KiBiz) wurde im Jahr 2010 durch die Landesregierung eine sukzessive Revision des KiBiz beschlossen. Mit Inkrafttreten der zweiten Revisionsstufe 2014 trat das Anliegen in den Vordergrund, die Bildungschancen und Bildungsgerechtigkeit für *alle* Kinder (MFKJKS, 2014) zu verbessern. Seit Sommer 2014 sind alle Kindertageseinrichtungen verpflichtet, die Sprachentwicklung der ihnen anvertrauten Kinder mit Hilfe eines vorgegebenen Dokumentationsverfahrens (optional: BaSiK, Liseb oder Seldak/Sismik) wahrzunehmen, zu dokumentieren und zu fördern. Darüber hinaus ist auch die regelmäßige Beobachtung und Dokumentation *aller* kindlichen Entwicklungs- und Bildungsbereiche in NRW vorgeschrieben. Die Methode hierfür ist bisher (noch) frei wählbar. Vor diesem Hintergrund existieren für Kindertageseinrichtungen eine Vielzahl unterschiedlichster Verfahren und Ansätze zur Beobachtung und Dokumentation

Der bisher vorliegende und erprobte nordrhein-westfälische Bildungsplan wurde Anfang 2016 in eine abschließende Fassung gebracht, in der ein als „Bildungsdokumentation“ bezeichnetes Verfahren eine bedeutende Rolle spielt. Bereits im Vorwort tritt das zentrale Moment des Bildungsplans hervor, das Kind und seine individuellen Bedürfnisse und Kompetenzen in den Blick zu nehmen um diese stärkenorientiert zum Ausgangspunkt des pädagogischen Handelns zu machen (MFKJKS, 2016). Die Bildungsdokumentation, wie sie später auf über sieben Seiten ausgeführt wird, soll, diesem Gedanken folgend, explizit nicht vorrangig in Orientierung an die jeweiligen Altersstufen bzw. vordefinierten Altersnormen, sondern primär an der individuellen Entwicklung des Kindes geschehen. In diesem Kontext geht es dem Bildungsplan nach weniger um den Entwicklungsstand und die Fähigkeiten des Kindes, sondern vielmehr darum, die Bildungsprozesse des Kindes zu erfassen, Wissen über die Vielfalt seiner Interessen, Fragen, Herausforderungen, Verhaltensweisen zu erlangen, die Selbst-Sozialkompetenz des Kindes und seine individuelle Ressourcen zu erkennen. Hier taucht auch der Begriff der *ganzheitlichen*

Begleitung und Förderung auf. Weitere Akzente liegen u.a. dem professionellen Anspruch gerecht werdend, in der Reflexion der Subjektivität von Wahrnehmungs- und Erkenntnisleistungen im Prozess der Beobachtung und Dokumentation sowie der Weiterentwicklung der Wahrnehmungsfähigkeiten, der Bedeutung der Bildungsdokumentation für das Kind und dem Gedanken der Partizipation folgend, seiner aktiven Beteiligung an der Erstellung.

## ***2. Ansätze der Beobachtung und Dokumentation: Das professionelle Verständnis von Erziehen, Bilden und Betreuen***

Mit der offiziellen Verortung von Erziehen, Bilden und Betreuen als Aufgabe in Kindertagesstätten und der damit verbundenen Aufforderung zur Professionalisierung des pädagogischen Handelns, stellt sich die Frage nach der Trennschärfe dieser Begriffe, gibt es doch eine enge Verzahnung in ihrer Bedeutung. Hocke, Knauf, Pausewang & Roth (2012) betonen in der Auseinandersetzung mit diesen Aufgaben die unterschiedlichen Verantwortlichkeiten von Erwachsenen und Kindern: So ist der Erwachsene in der Rolle des Erziehenden aktiv und beeinflusst, abhängig von eigenen Werten und Normen (und anderen Wirkmechanismen sowie den Eigenprozessen des Kindes), gezielt den Entwicklungsverlauf des Kindes, während sich im Bildungsprozess das Kind selbst bildet, Kompetenzen erwirbt. Die Aufgabe des Erwachsenen im Erziehungsprozess ist es, angeregt durch die Betrachtung von Kindern als „sich selbst bildende Akteure“ (Leu 2011, S. 15), durch die Gestaltung des Umfeldes und durch die Gestaltung von Interaktionen mit dem Kind, Lernprozesse anzuregen und als übergeordnetes Ziel die Bildung einer eigenverantwortlichen, lernfähigen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit zu unterstützen.

Der Begriff der Betreuung hat in Abgrenzung zu Erziehung und Bildung demgegenüber häufig mit einem schlechten Image zu kämpfen, werden in erster Linie doch hauptsächlich Versorgungstätigkeiten angesprochen. Wie Hocke et al. (2012) jedoch hervorheben, hat Betreuung in erster Linie auch mit Bindung, Beziehungsaufbau und Kommunikation zu tun, bildet im Dreiklang also die Brücke zwischen den erstgenannten Aufgabenfeldern.

Zu den Ausdrucksformen des oben skizzierten pädagogischen professionellen Handelns gehört, verankert in zahlreichen Bildungsplänen der verschiedenen Bundesländer, die beobachtende Wahrnehmung und Dokumentation. Schon Anfang des 20. Jahrhunderts rückten reformpädagogische Ansätze, wie jene von Montessori oder Steiner, die Wahrnehmung und Beobachtung der Kinder in das Zentrum pädagogischen Handelns. Knauf (2012) bezeichnet die Beobachtung als „eine entscheidende Grundlage, um den Auftrag einer Kindertageseinrichtung zu erfüllen“ (S. 202), da das Kind mit seinen Facetten der Persönlichkeit (Ideen, Verhaltensweisen, Konflikte, Interessen) in den Mittelpunkt gestellt wird. Beobachtung kann in diesem Sinne sowohl das Wohlbefinden des Kindes sicher stellen als auch das Kind in seiner Kompetenzentwicklung unterstützen. Die pädagogische Grundhaltung bildet den Rahmen für diesen Prozess.

### **2.1 Mögliche Verfahren der Beobachtung und Dokumentation**

Der gewachsene Anspruch an die professionelle Arbeit in Kindertageseinrichtungen und an die individuelle Förderung aller Kinder, findet seinen Ausdruck in der Etablierung vielfältiger Verfahren der Beobachtung und Dokumentation. In den letzten Jahren sind in diesem Kontext eine Reihe neuer Verfahren entwickelt worden, die z.T. sehr unterschiedliche Zielsetzungen haben (vgl. i.Ü. Schulz, 2013). Hier sind zum einen die meist psychologisch konzipierten und stark strukturierten Instrumente zu nennen, die gezielte Entwicklungs- und Lernprozesse – wie z.B. die Sprachentwicklung – fokussieren oder ihren Blick vornehmlich auf standardisierte Entwicklungsparameter des Kindes richten mit dem Ziel, anhand von Normen altersgemäßer Entwicklung, Entwicklungsverzögerungen frühzeitig erkennen zu können (vgl. i.Ü. Hohaus, Meißner-Trautwein & Rintelmann, 2013). Hanke und Kollegen (2013) heben die Problematik hervor, dass viele dieser zahlreichen Verfahren auf keiner wissenschaftlichen Fundierung basieren, die die einzelnen Entwicklungsbereiche zuverlässig messen können. Erst in den letzten Jahren steigt die Zahl der reliablen und validen Instrumente. Als Beispiel sind hier „KOMPIK“ (Bertelsmann Stiftung,

2014) (mehrere Entwicklungsbereiche fokussierend) oder „BaSiK“ (Zimmer, 2014) (die Sprachbildung fokussierend) zu nennen.

Neben dieser stark strukturierten und teilweise defizitorientierten Sichtweise stehen eher offenere, prozessorientierte Verfahren, die einen ganzheitlichen Blick auf das Kind und seine individuelle Entwicklung werfen: Aufgabe dieser Dokumentation, als logische Schlussfolgerung der Beobachtung, ist es hier, sowohl Entstehungs- und Entwicklungsprozesse als auch scheinbar zweckfreies Handeln zu erfassen und damit die Ziele „Wertschätzung der Arbeit der Kinder, Fokussierung von Prozessen, Wahrnehmung des Alltäglichen und Anlass zur Reflexion“ (Knauf, 2012, S. 206) zu erreichen. Das Kind soll also in seiner Ganzheit mit der Fokussierung auf seine individuellen Ressourcen und Kompetenzen erfasst werden und die Dokumentation als Ausgangslage für den Dialog sowohl zwischen ErzieherInnen und Eltern als auch zwischen den Erwachsenen und den Kindern, genommen werden, dessen Erkenntnisse als Basis für mögliche Konsequenzen des pädagogischen Handelns dienen.

In der Praxis der Waldorfpädagogik findet sich in diesem Zusammenhang ein besonderes Verfahren, das im Bereich Beobachtung und Dokumentation angesiedelt werden kann und unter den Namen Kinderkonferenz, -betrachtung oder -besprechung bekannt ist. Die Kinderkonferenz ist in ihrer Gestaltungsform ein Alleinstellungsmerkmal der Waldorfpädagogik und wird als Möglichkeit oder Versuch beschrieben, das Kind in seiner Ganzheit und in seinem seelisch-geistigem Wesen zu entdecken und zu unterstützen (Ruhrmann & Henke, 2010). Es handelt sich, verkürzt dargestellt, um eine professionelle Gesprächssituation in der sich pädagogisch Tätige sowie am pädagogischen Prozess Beteiligte, zumeist innerhalb der wöchentlichen pädagogischen Konferenz oder zu gesonderten Terminen, begegnen und in der die achtsame, möglichst wertfreie, multiperspektivische Wahrnehmung eines Kindes, die Begegnung mit seinen individuellen Facetten, im Zentrum steht. Dies findet sowohl in der Schule statt, wie es Rudolf Steiner für die pädagogischen Konferenzen der ersten Waldorfschule in Stuttgart angeregt und auch durchgeführt hat (vgl. Wiechert, 2012), als auch im Kindergartenbereich. Heidtmann & Schmidt (2010) haben hierfür im Zuge einer Interaktionsanalyse im Waldorfkindergarten auch den eingängigen Begriff des „Entwicklungsdialogs“ geprägt.

Der Entwicklungsdialog bzw. die Kinderkonferenz hat nach Wiechert (2012) durchaus systematische Elemente im Sinne bestimmter erstrebenswerter Qualitäten und Grundvoraussetzungen wie u.a. die Benennung eines Gesprächsleiters, Zeitrahmen, Gesprächsqualität durch Zurückhaltung und eine achtsame innere Haltung. Im Kern ist diese Form der intensiven Wahrnehmung und des Austausches jedoch so individuell wie das jeweilige im Mittelpunkt stehende Kind, sodass die starre Abwicklung eines vorgegebenen Programms dem Wesen der Sache nicht gerecht wird: „Es würden geradezu die schöpferischen Möglichkeiten, jeden Schüler [jedes Kind] wieder neu zu sehen, abgelähmt und verhindert werden“ (Wiechert 2012, S. 63).

In diesem Sinne kann die Kinderkonferenz als einzigartige Form Beobachtungs- und Dokumentationsanliegen ergänzen und erweitern, jedoch nicht ausschließlich erfüllen. So fehlen hierfür z.B. die Parameter der Kontinuität und Regelmäßigkeit (bezogen auf ein einzelnes Kind), die nur mit einem utopisch hohen Zeit- und Personalkontingenz zu erfüllen wären. Einen Kontrapunkt gegenüber üblichen Beobachtungsbögen setzt die Kinderkonferenz da ihr, wie Heidtmann & Schmidt (2010) etwas technokratisch bezeichnen, „Deskriptivität als Erkenntnismodus“ (S. 33) inne wohnt und worin sich, den Autoren zufolge, die Kinderkonferenz als „eigenes Verfahren“ begründen lässt. Der deskriptive Modus impliziert vor allem die Übereinkunft, ein Kind so zu beschreiben, dass bewusst auf Bewertung und Kategorisierung verzichtet wird.

Neben der Kinderkonferenz finden in der Praxis der Waldorfkindergärten auch waldorforientierte strukturierte Vorgehensweisen zur dokumentarischen Auseinandersetzung mit den individuellen Eigenheiten eines Kindes Anwendung (z.B. „DIALOG“ von Margarete Kaiser). Kardel, Mc Keen, Patzlaff & Saßmannshausen (2007) beschreiben die schriftliche Dokumentationspraxis als Bestandteil der pädagogischen Arbeit in Waldorfkindergärten und führen als methodische Umsetzungsformen sowohl standardisierte, d.h. Notizen in vorstrukturierten Tagebüchern, als auch freie, selbstentwickelte Formen, an. Saßmannshausen (2008) betont in diesem Zusammenhang auch die Gespräche mit Eltern und ordnet diese dem Feld der

regelmäßigen Dokumentation kindlicher Entwicklung zu. Rein normorientierte Verfahren werden dem Autor zufolge im Waldorfkindergarten in der Regel nicht angewandt, da diese dem waldorfpädagogischen Verständnis des Kindes, das seine eigene Norm setzt, widerstrebe (ebd.) (vgl. Kap. 2.2). Die Sammlung der originären Äußerungen der Kinder, vor allem in Form von Bildern und Zeichnungen, wird mehrheitlich als besonders wesentliches Element der Entwicklungsdokumentation gezählt, im Sinne eines Abbilds der kindlichen Entwicklung (vgl. Kardel et al. 2007, Saßmannshausen 2008).

Viernickel und Völkel (2013) plädieren für eine Kombination der unterschiedlichen Herangehensweisen und Perspektiven. Sie schlagen drei unterschiedliche Verfahrenstypen vor, die säulenartig zu einem integrierten Beobachtungssystem zusammengefasst werden. Zu diesen Säulen gehört erstens ein prozessorientiertes Verfahren, welches die Aktivitäten und Bildungsprozesse von Kindern in den Blick nimmt, zweitens ein Verfahren, welches „die kindliche Entwicklung in einem Entwicklungsbereich oder – umfassend – in mehreren Entwicklungsbereichen erfasst“ (ebd., S. 30) und drittens ein Verfahren, welches hilft Entwicklungsrisiken möglichst schnell zu diagnostizieren. Als übergeordnetes Ziel gilt es, die Persönlichkeit der Kinder zu stärken und in ihrer Entwicklung zu fördern. Demnach muss auch an die jeweilige Methode die Frage gestellt werden, ob sie mit einem ressourcenorientierten und stärkenbetonenden Blick vereinbar ist (ebd.).

## 2.2 Bildungsdokumentation im Fokus eigener pädagogischer Ideale und Zielsetzungen

Bezüglich der Wertigkeit von strukturierter Beobachtung und Dokumentation gibt es, unabhängig von der Trägerschaft der Einrichtungen, unterschiedliche Sichtweisen und kontrovers geführte Diskussionen. Zu groß – oder auch zu klein erscheint Manchem der Graben zwischen Kindergarten und Schule, das Wort „Bildungsplan“ zu mächtig oder eine als solche empfundene „Diagnose“ von Kindern zu überheblich. Neben dieser Grunddiskussion über eine sogenannte „Verschulung“ des Kindergartens, steht die individuelle Haltung der einzelnen Fachkräfte, deren Selbstbild und deren Bild vom Kind, die Beobachtung und Dokumentation in entscheidendem Maße beeinflussen. Im Mittelpunkt der Diskussion stehen die Auseinandersetzungen um die Trennschärfe der Begriffe „Wahrnehmung“ und „Beobachtung“, sowie die Überlegungen, ob durch den Dokumentationsprozess eine innerliche Distanz zum Kind entsteht. Beide Gedankenstränge können hier nur ansatzweise und blitzlichtartig zur Sprache kommen.

Pfeiffer (2013) spricht von „wahrnehmender Beobachtung“ als wesentlichem Aspekt des professionellen Handelns im Kindergarten. Sie grenzt definitorisch beide Begriffe als eigenständige Vorgänge voneinander ab und arbeitet ihre jeweiligen Unterschiede heraus (wobei systematische Beobachtung nicht gleichzusetzen sei mit standardisierter, die eine professionelle Ausbildung verlange). Sie hebt im Kontext der Wahrnehmung ihren offenen Charakter hervor, der auch Ungewohntes und Überraschendes zulasse. Die Beobachtung wird demgegenüber in ihrer Qualität beschrieben, Wahrgenommenes zu untermauern oder in Frage zu stellen um auf diese Weise zu einer differenzierten Betrachtung komplexer Gefüge beizutragen (vgl. Pfeiffer 2013, 28). Dementsprechend sieht Pfeiffer für den Kindergarten beide Komponenten vereinigt, als gleichermaßen zentrale Aufgaben.

In der Waldorfpädagogik stehen im Zentrum der bisherigen wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit dem Thema Beobachtung und Dokumentation im Kindergarten, im Sinne der *Selbsterziehung* der Erwachsenen als zentrales Moment der Waldorfkindergartenpädagogik, vor allem die Fähigkeiten der PädagogInnen zur individuellen, unvoreingenommenen Wahrnehmung, die die eigene innere Arbeit, Selbstreflexion, voraussetzt. Dementsprechend wird zum Beispiel in den Leitlinien der Waldorfpädagogik für die Kindheit von 3 bis 9 Jahren die schriftliche Dokumentation vor allem in ihrem Wert als Stütze für die PädagogInnen für die eigene Bewusstseinsbildung hervorgehoben (vgl. Kardel et al. 2007, S.64).

Kuhfuss (2011) plädiert mit Blick auf waldorfpädagogische Grundüberzeugungen dafür, dass Kinder nicht systematisch beobachtet werden dürfen: Eine reine Beobachtungshaltung, deren Maßstab die eigene Auffassung von Objektivität (und damit wieder eine subjektive Perspektive) sei, ergibt die Verkümmern der Wahrnehmungsfähigkeit und eine Reduktion des Menschen auf einen äußeren Maßstab. Gegenüber

der Beobachtung stehe die Wahrnehmung basierend auf einem „liebenden Blick“ der absichtslos ist und damit auch eigentlich Nichtwahrnehmbares und Nichtantizipiertes einschließt und ermöglicht. Er ruft auf zur vorbehaltlosen liebevollen *Wahrnehmung*, die im Gegensatz zur Beobachtung Entwicklung fördere und nicht durch selbstproduzierte Vorstellungen ein Kind festlege. Beobachtung schaffe kühle Distanz und damit verzerrte Vorstellungen statt wirklicher Wahrnehmung.

Das Moment des „in Liebe vertieften Blickes“ (Selg 2005, S. 27) ist ein zentrales der Waldorfpädagogik und findet sich vielfach auch bei Rudolf Steiner selbst wieder, so ruft er u.a. in den pädagogischen Konferenzen der Lehrer der Stuttgarter Waldorfschule zum Hinsehen auf die Schülerindividualität mit Liebe (ebd.) auf. Diese Liebe speise sich einerseits aus dem wirklichen Interesse für die Kinder als Voraussetzung für eine Beziehung sowie andererseits aus einer selbst erarbeiteten Haltung die wahrhaftige Erkenntnis über ein Kind, einen Menschen, anstrebt:

„Daher kann die erste Aufgabe, [...] diese sein, dass man zunächst darauf hinarbeitet, dass die Lehrer, die Erzieher im tiefsten Sinne Menschenerkenner seien, und dass sie, wenn sie diese Gesinnung nach rechter Menschenbeobachtung in sich aufgenommen haben, mit der Liebe, die aus dieser Gesinnung folgt, an das Kind herantreten“ (Steiner zit. nach Selg 2005, S. 21).

Neumann (2011) kritisiert die einseitige Perspektive Kuhfuss' auf Beobachtungsbögen, die eine andere Nutzung als die negative d.h. defizitorientierte ausklammert. Er weist darauf hin, dass Beobachtungsbögen auch eine anregungsvolle und bewusstseinsstiftende Aufgabe erfüllen können, je nachdem wie sie genutzt werden. Buck (2011) gibt zu bedenken, dass für die Wahrnehmung der Einmaligkeit des Kindes Beobachtungsbögen eher hinderlich sein können und die Haltung der pädagogische Tätigen entscheidend ist und wesentlich dazu beiträgt, welche Wirkung und „Erträge“ die eine oder andere Art der Beobachtung und Dokumentation ergibt. Grah-Wittich (2016) regt im Zusammenhang mit der Qualitätssicherung in der Krippe die Verwendung von Kameras an, um die eigene Wahrnehmung zu schulen.

Die Vertreter der Waldorfindergartenpraxis zeigen eine Offenheit gegenüber Dokumentationsinstrumenten: Im ersten Schritt der aktuell laufenden Evaluationsstudie zur Konstruktion und Umsetzung eines waldorfspezifischen Beobachtungs- und Dokumentationsinstrumentes in NRW, konnten erste Erkenntnisse zur Praxis der Bildungsdokumentation in nordrhein-westfälischen Waldorfindergärten gewonnen werden (vgl. Greubel & Jachmann 2016): Für etwa 70% der befragten ErzieherInnen (N = 53) können Dokumentationsinstrumente eine große Hilfe für die Entwicklungsbeobachtung darstellen, der Verwendung von Dokumentationsinstrumenten stehen 17% kritisch bis eher kritisch gegenüber, 43% haben hierzu eine geteilte Meinung. Auf einer Skala von 1 bis 5 (1 = trifft zu bis 5 = trifft nicht zu) liegt der Mittelwert bei M = 3,28. Ebenso liegt der Mittelwert bezüglich der Aussage „In meinem Zusammensein mit den Kindern stören mich Dokumentationsinstrumente, die ich im Nachhinein ausfüllen muss“ (M = 2,83) im mittleren Feld.

Letztendlich halten es aber nur knapp 11% der Befragten für nicht sinnvoll ein neues, einheitliches Dokumentationsinstrument für Waldorfindergärten zu konstruieren. 64% halten es für sinnvoll, 25% sind noch unentschlossen.

Der Wunschkonsens der Einrichtungen besteht vor allem hinsichtlich folgender Aspekte: den als sehr wichtig empfundenen Einbezug der Eltern in das Feld der Beobachtung und Dokumentation und das persönliche Gespräch mit ihnen, das Angebot speziellen Fachwissens zum Erkennen von Entwicklungsverzögerungen sowie der erweiterte und ressourcenorientierte Blick auf das Kind. Ein abschließendes Blitzlicht der Befragung verdeutlicht diese Wünsche:

„Zu einer gründlichen Klarheit des Entwicklungsstands finden; Raum ermöglichen für weiterführende Entwicklungsperspektiven; Es sollte der Fachlichkeit der Erzieherinnen zuarbeiten, voraussetzend, dass nicht die Dokumentation das Wichtigste im Berufsleben einer Erzieherin ist, sondern die gelebte Zeit mit dem Kind“ (ebd.).

Dem kurzen Einblick ist zu entnehmen, dass die Debatte zum Thema Beobachtung und Dokumentation im Kindergarten durchaus kontroversen Charakter aufweist und sich nicht vor allem in Ablehnung oder Widerstand erschöpft.

Grundsätzlich erscheinen ein vielfältiger und kritischer Diskurs und die damit verbundene Schärfung des Bewusstseins darüber, in welcher Form ein Kind und seine Entwicklung angeschaut werden, und welche Auswirkungen damit verknüpft sein können, unverzichtbar.

### ***3. Ideal und pädagogische Praxis***

#### **3.1 Umsetzung und Herausforderungen des Bildungsauftrages bundeslandübergreifend**

In der für Deutschland repräsentativen Studie von Viernickel, Nentwig-Gesemann, Nicolai, Schwarz und Zenker (2013)<sup>1</sup> zeigt sich, dass die pädagogischen Fachkräfte eine „*professionelle* Beobachtungs- und Dokumentationspraxis, so wie sie mit der Einführung der Bildungsprogramme intendiert war“ unter den gegebenen Rahmenbedingungen nicht als realisierbar erachten (S. 98). Hauptargument ist die fehlende Zeit. Dieses Ergebnis zeigte sich bereits in der GEW Studie (2007), welche die Qualitätsanforderungen in den Berliner Kindertagesstätten untersuchte. Auch hier wurde betont, dass unter den geltenden Rahmenbedingungen, die überwiegend keine Zeiten für die Dokumentation der Beobachtungen vorsehen, eine Umsetzung der vorgegebenen Ziele nicht zu leisten ist. Als „vielfach ungewohnt und zeitraubend“ (Föller-Mancini, 2014, S.169) sahen demnach auch die Fachkräfte der Berliner Waldorfkinderergärten das Dokumentationswesen in einer Evaluationsstudie aus dem Jahr 2014 an, in der die Umsetzung des Berliner Bildungsprogrammes erforscht wurde. Über das als gravierend empfundene Zeitproblem hinaus wurden von den waldorfpädagogischen Fachkräften Problemaspekte benannt, die sich auf eine gewünschte Vereinheitlichung der Dokumentationsformen, auf eine systematischere Aufbewahrung und Nutzung der Dokumente, auf die Regelmäßigkeit des Dokumentierens und auf die Einführung des Dokumentierens beziehen. Große Schwierigkeiten ergaben sich mit dem vom Berliner Bildungsprogramm konzipierten Sprachlerntagebuch, welches nach Ansicht der waldorfpädagogischen Fachkräfte zu verfrühtem kindlichen Reflektieren und anderen kognitiven Überforderungen führt (ebd.).

Viernickel et al. (2013) bescheinigen, dass zwar die Mehrheit der befragten Fachkräfte beobachtet und dokumentiert, dass aber nicht alle den Wert in einer methodisch abgesicherten und systematischen Beobachtung als Beitrag zur Professionalisierung sehen. So ist auch die Beobachtungshaltung unterschiedlich, die sich teilweise auf das Erkennen von Defiziten der Kinder, zum Teil auf die individuellen Potenziale und Bedürfnisse der Kinder bezieht. Dementsprechend werden auch die Elterngespräche geführt, die im ersten Fall zu einer Aufklärung über die Defizite dienen, im zweiten Fall für die Gestaltung einer Erziehungspartnerschaft herangezogen werden. Ähnlich wie in der Berliner Studie weist auch das Autorenteam bezogen auf alle Einrichtungen in Deutschland darauf hin, dass Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren nicht hinreichend eingeführt werden und dadurch Verunsicherungen im Alltag entstehen. Besonders hervorgehoben wird, dass die Haltung der Beobachtenden und deren professionelles Selbstverständnis von zentraler Bedeutung sind: „Damit Verfahren in der Praxis wirklich reflexiv angewendet werden können, müssen sie anschlussfähig an die Orientierungen der Fachkräfte sein. Da dies nicht durchgehend der Fall ist, müsste eine Veränderung von Beobachtungspraxis mit einer Arbeit an der professionellen Haltung beginnen“ (ebd., 105).

Der Blick in Leitlinien der Waldorfpädagogik für die Kindheit von 3 bis 9 Jahren und grundlegende Sekundärliteratur zur Waldorfkindergartenpädagogik zeigt, dass hier das Feld der systematischen Beobachtung und Dokumentation frühkindlicher Entwicklung nur in geringem Umfang thematisiert wird, zum Teil auch eher dem Duktus eines nebensächlichen Tätigkeitsbereiches entsprechend. Beispielsweise findet dieses Thema im Unterschied zum hohen Stellenwert in heutigen Bildungsplänen kaum eine Erwähnung bzw. Darstellung als primäres Aufgabengebiet der Fachkräfte in Waldorfkinderergärten (vgl. u.a. Kardel et al. 2007; Compani & Lang, 2011; Saßmannshausen, 2008 bzw. 2015). Beobachtungs- und Dokumentationsmethoden, die im Sinne einer Vorstrukturierung standardisiert oder gar normorientiert sind, finden in Grundlagenwerken

1. In Auftrag gegeben und herausgegeben vom Paritätischen Gesamtverband, der Diakonie Deutschland und der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft.

tendenziell kritische oder ablehnende Betrachtung. Im Unterschied dazu wird in der waldorfpädagogischen Fachwelt vielfach auf eine Form der Begegnung und Auseinandersetzung mit dem Kind hingewiesen, die, in Abgrenzung zur systematischen Beobachtung, eine intuitive, achtsame Wahrnehmung des Kindes und die stetige Selbstreflexion der eigenen Wahrnehmungen durch den sich selbst erziehenden Erwachsenen, vorzieht (u.a. Kuhfuss, 2011; Drummond & Jenkinson, 2009).

Insgesamt betrachtet sprechen Viernickel und Kollegen (2013) von einem massiven Umsetzungsdilemma, welches sich aus den individuellen Zielsetzungen der Fachkräfte, den Anforderungen durch die neuen Bildungsprogramme und Standards und den ungünstigen Rahmenbedingungen speist.

### 3.2 Umsetzung und Herausforderungen des Bildungsauftrages in NRW

Der spezifische Blick auf NRW zeigt keine gravierenden Unterschiede zu den bundesweiten oder berlinspezifischen Ergebnissen:

Übergreifend konnten Viernickel und Voss (2014) in einer repräsentativ für NRW angelegten Studie zur Strukturqualität und ErzieherInnengesundheit in Kindertageseinrichtungen (STEGE) als Belastungsfaktoren für die pädagogischen Fachkräfte u.a. einen chronischen Zeitdruck und ständig steigende Anforderungen ermitteln. Weiter konnten Sie Zusammenhänge zwischen diesen und weiteren strukturellen Rahmenbedingungen und dem belasteten Gesundheitszustand der ErzieherInnen feststellen.

Unabhängig von diesen strukturellen Faktoren scheinen jedoch, laut der ebenfalls für NRW repräsentativ angelegten WirKt-Studie, die befragten Kita-Fachkräfte weitestgehend zufrieden oder mittelmäßig zufrieden mit den von ihnen genutzten Verfahren zur Beobachtung und Dokumentation zu sein (Hanke et al., 2013). So halten knapp 18% das Bildungsdokumentationskonzept und –verfahren in der Kita insgesamt für sehr gut, 55% für gut, 18% für mittel, 8% für schlecht und 1% für sehr schlecht<sup>2</sup> (ebd., S. 85). Auch die in diese Studie einbezogenen Eltern äußerten sich mehrheitlich positiv und sahen sowohl den Nutzen in der Beobachtung als auch in der Bildungsdokumentation. Als positiv hervorgehoben wurde die Transparenz hinsichtlich des pädagogischen Alltages sowie bezüglich des Entwicklungsverlaufes der Kinder. Weiterhin wurde der Nutzen im Kontakt zu den ErzieherInnen im Sinne der gelebten Erziehungspartnerschaft gesehen (ebd.).

Laut eigenen Erhebungen (Greubel & Jachmann, 2016) sind pädagogische Fachkräfte in den befragten Waldorfkindergärten in NRW (N = 53) insgesamt nur zum Teil mit der bisherigen Beobachtungs- und Dokumentationspraxis zufrieden. Dies bezieht sich vor allem auf die inhaltliche Gestaltung aber auch auf zeitliche Ressourcen. 98% der befragten PädagogInnen geben an, dass sich das Aufgabenspektrum der pädagogischen Fachkräfte in den letzten Jahren deutlich erhöht hat. Bezüglich der Form und Handhabbarkeit von strukturierter Beobachtung und Dokumentation sind sich viele der Befragten noch unschlüssig: Knapp 98% erachten das persönliche Entwicklungsgespräch mit den Eltern als besonders wichtig. Sie möchten mehrheitlich viel von den Wahrnehmungen und Erfahrungen der Eltern mit ihren Kindern wissen und fordern auch, mit Blick auf ein neues Dokumentationsverfahren, den Einbezug der Eltern.

Am häufigsten wird laut der Studie WirKT (Hanke, Backhaus und Bogatz, 2013) eine Kombination von verschiedenen Beobachtungs- und Dokumentationsinstrumenten in NRW genutzt. So wird von den befragten Kitas unterschiedlicher Trägerschaft das Portfolio (häufigste Nennung mit 57,3%) mit gezielten Verfahren wie z.B. dem Gelsenkirchener Entwicklungsbegleiter (Beyer et al., 2004) (27,1%), der verschiedene Entwicklungsbereiche mit Hilfe eines Rasters erfasst oder der Leuener Engagiertheitsskala (Laevers, 1993), die eher das Kind in seinem Wohlbefinden und in seiner Engagiertheit betrachtet, verknüpft. Ebenso wurde von ca. einem Viertel der Fachkräfte das Verfahren der, ursprünglich aus Neuseeland stammenden, Bildungs- und Lerngeschichten (Leu et al., 2010) genannt. Weiter betonen die Autoren, dass die Nutzung eigens entwickelter oder zusammengestellter Verfahren zur Dokumentation nicht unüblich ist (22,9% der Nennungen). Ebenfalls hervorgehoben wird die übliche Praxis vom Einbeziehen kindlicher Produkte. Dazu

2. Gemessen in Zufriedenheit, Zahlen wurden gerundet.

können Bastelarbeiten oder Zeichnungen, aber auch Kommentare der Kinder zählen. Zu den weiteren Inhalten der Dokumentation zählen Aufzeichnungen von Alltagsbeobachtungen, Fotos der Kinder, standardisierte Dokumentationsbögen, Protokolle der Elterngespräche, Ergebnisse von diagnostischen Verfahren, Lerngeschichten der Kinder, Gesprächsprotokolle mit Kooperationspartnern über das Kind, Briefe an die Kinder, Tagebücher oder Videoaufzeichnungen. Alle befragten Kitas nennen Bewegung und Sprache als Bildungsbereiche der Dokumentation, weiter werden Kommunikation und soziale Bildung sowie mathematische Grundbildung (zwischen 97,9% und 68,5 %) genannt. Weniger als 30% widmen sich gezielt den Bereichen der Religion, Ethik und der ökologischen Bildung. Gezielte Beobachtungen einzelner Entwicklungsbereiche werden mit ganzheitlichen Beobachtungen kombiniert, die Mehrheit (87,4%) beobachten alle ihnen anvertrauten Kinder, gezielt werden Kinder mit besonderen Problemen, Kinder in besonderen Lebensabschnitten (neu in der Kita, kurz vor der Einschulung), oder Kinder mit besonderen Fähigkeiten beobachtet. Auch der besondere Wunsch von Eltern kann ein Kriterium zur Beobachtung sein.

In der Untersuchung von Greubel und Jachmann (2016) hat sich gezeigt, dass sich, ähnlich der Darstellung für alle Träger in NRW, auch in den waldorfspezifisch arbeitenden Kindertageseinrichtungen (N = 53) ein vielfältiges Bild einer eher individuell ausgerichteten Dokumentationspraxis ergibt, die selbst innerhalb einer Einrichtung personenbezogen variieren kann. Dabei stellen die meist genannten Hilfsmittel das eigene Notizbuch sowie (standardisierte) Checklisten dar. In der Mehrheit der Einrichtungen werden Informationshefte/Entwicklungsberichte für jedes Kind geführt. Darin enthalten sind Beobachtungsnotizen, Protokolle von Elterngesprächen, Notizen über Kinderkonferenzen, Zitate und Fotos des Kindes sowie Bilder und Zeichnungen. Häufigstes vorstrukturiertes Hilfsmittel stellt das Verfahren DIALOG (Kaiser, 2008a; 2008b) mit knapp 85% dar. Zur Sprachstandserhebung wird fast ausnahmslos BaSiK (Zimmer, 2014) als verwendetes Instrument benannt. Darüber hinaus werden selbst konstruierte oder kombinierte Verfahren genutzt.

Die überwiegende Mehrheit der teilnehmenden Waldorfkindertageseinrichtungen führt darüber hinaus Kinderbesprechungen durch. Diese werden zu individuellen Zeitpunkten, nach Bedarf, (45,2%) bei einzelnen Kindern durchgeführt. Knapp 40% möchten möglichst alle Kinder in einem Kindergartenjahr in einer Kinderbesprechung betrachten.

#### 4. Fazit

Die oben skizzierten Entwicklungen und Umstände in den Kindertageseinrichtungen machen deutlich, dass Beobachtungen und Dokumentationen in Kindergärten einen deutlichen Stellenwert haben, der in den letzten Jahren durch Bemühungen von Qualitätssicherungs- und Professionalisierungsmaßnahmen zugenommen hat. Der Bildungsgedanke hat sich in den Einrichtungen konkretisiert und es wurden Diskussionen aufgenommen, unter welchen Perspektiven die Entwicklung von Kindern fokussiert betrachtet werden kann. Deutlich zeigt sich in Nordrhein-Westfalen in den Bildungsgrundsätzen die wertschätzende Perspektive auf das Kind, welches in der Entfaltung seiner Kompetenzen und Potenziale unterstützt werden soll. Bildung wird hier auch als Selbstbildungsprozess verstanden, der von Erwachsenen unterstützt und begleitet werden kann: Das Kind ist „in der Entwicklung seiner Persönlichkeit individuell, ganzheitlich und ressourcenorientiert herauszufordern und zu fördern“ (MFKJKS 2016, S. 11). Beobachtung und Dokumentation wird mit „Kinder wahrnehmen“ (ebd., S. 35) unterschrieben, der Blick auf die individuelle Entwicklung jedes einzelnen Kindes gerichtet.

Mit diesem Ansatz geht ein hoher Anspruch an die pädagogischen Fachkräfte in den Kitas einher. Zwar ist die wahrnehmende Beobachtung keine durchgängig neue Herangehensweise der pädagogischen Arbeit, sowohl in waldorfpädagogisch arbeitenden Einrichtungen als auch in vielen Einrichtungen anderer Trägerschaft gehört dies zu der Grundhaltung eines jeden Pädagogen, doch stellt die Umsetzung der Beobachtung in eine strukturierte oder standardisierte Dokumentationsform für viele Fachkräfte eine Herausforderung dar. Diese Herausforderung bezieht sich zum einen auf die Auseinandersetzung mit dem Dokumentationsinstrument selbst – welche Einstellung habe ich zum Dokumentieren, wie kann ich meine pädagogische Haltung zum Kind bewahren – als auch hinsichtlich der strukturellen Rahmenbedingungen, die, unabhängig von Trägerschaft

oder Bundesland, keine guten Umsetzungsmöglichkeiten bieten. So finden sich viele Pädagogen in einem Dilemma, ihre eigenen Ansprüche und Ideale innerhalb veränderter Rahmenbedingungen wiederzufinden und umzusetzen. Gerade für waldorfpädagogisch arbeitende ErzieherInnen scheint die Kluft an manchen Stellen zu groß zu sein. Die Begriffe „Bildung“ und „Dokumentation“ in KITAS lösen Unbehagen aus, das freie Spiel, eines der zentralen Elemente der Waldorfpädagogik, anscheinend zu wenig beachtet, die Unbefangenheit im Umgang mit dem Kind gefährdet. Ein genauer Blick in die Bildungsgrundsätze lohnt sich jedoch, das Kind wird in seiner Ganzheit gesehen, Bildung geschieht in erster Linie durch Beziehung (vgl. Schäfer, 2011) und nicht durch kognitive Lernarrangements. Mit Mut und Optimismus gehen daher auch viele WaldorfpädagogInnen auf das Abenteuer einer neuen, waldorfpädagogisch orientierten Bildungsdokumentation zu und formulieren Wünsche an ein einheitliches Instrument, welches, Viernickels und Völkels (2013) Klassifikation zufolge, die Säulen Ganzheitlichkeit, Spezifikation und Individualität vereint und die Eltern mit einbezieht.

## Literatur:

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2008). *Bildung in Deutschland 2008. Ein indikatorgestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2012). *Bildung in Deutschland 2008. Ein indikatorgestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Becker-Stoll F., Niesel, R. & Wertfein, M. (2012). *Handbuch Kinder in den ersten drei Lebensjahren. Theorie und Praxis für die Tagesbetreuung*. Freiburg: Herder.
- Berk, L.E. (2011). *Entwicklungspsychologie*. München: Pearson.
- Bertelsmann Stiftung (Hrsg.) (2014). *KOMPIK Beobachtungsbogen. Kompetenzen und Interessen von Kindern*.
- Beyer, A.; Fastabend, S.; Liebers, E.; Per, G.; Schilling, M.; Sukowski, P.; Wiepelsiep, A.; Weiss, H. (2004). *Gelsenkirchener Entwicklungsbegleiter*. Tübingen: Deutsche Gesellschaft für Verhaltenstherapie.
- BMFSFJ (2005). *Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland*. [http://www.bmfsfj.de/doku/Publikationen/kjb/data/download/kjb\\_060228\\_ak3.pdf](http://www.bmfsfj.de/doku/Publikationen/kjb/data/download/kjb_060228_ak3.pdf) (Letzter Zugriff 20.05.2016)
- Braun, K.-H. (2006). *Ziele institutioneller Entwicklung der Schule in der „zweiten Moderne“*. In T. Rihm (Hrsg.), *Schulentwicklung. Vom Subjektstandpunkt ausgehen...* (S. 183-212). Wiesbaden: VS-Verlag.
- Buck, P. (2011). Beobachtungsbögen aus Kindergärten fernhalten. *Zuschrift zu Robert Neumann: „Besser beobachten“*, *Erziehungskunst*, Juli/August 2011. In: *Erziehungskunst*, Jg. 2011, Heft 09, S. 59-60.
- Dollase, R. (2011). Übergänge von der Kindertagesstätte in die Grundschule – eine historisch-komparative Perspektive. In: S. Oehlmann, Y., Manning-Chlechowicz & M. Sitter (Hrsg.), *Frühpädagogische Übergangsforschung. Von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule*. (S. 49-62). Weinheim und München: Juventa.
- Compani, M.L.& Lang, P. (Hrsg.) (2015). *Waldorfkinderergärten heute. Eine Einführung*. Stuttgart: Freies Geistesleben.
- Drummond, M.J.; Jenkinson, S. (2009). *Meeting the Child - Approaches to Observation and Assessment in Steiner Kindergartens. A report from the Faculty of Education, University of Plymouth and the Waldorf Early Years research Group*. London: Routledge.
- Föllner-Mancini, A. (2014). Qualitätsentwicklung und Evaluationen in Waldorfkinderergärten. Erfahrungen mit dem Berliner Bildungsprogramm (Teil I). In: *RoSE Journal Research on Steiner Education*, Vol. 5, No. 2, pp. 160-171
- Fröhlich-Gildhoff, K. & Strohmmer, J. (2011). Untersuchungen zum Stand von Beobachtung, Dokumentation und Diagnostik in Kindertageseinrichtungen. In: K. Fröhlich-Gildhoff, I. Nentwig-Gesemann & H.R. Leu. (Hrsg.). *Forschung in der Frühpädagogik IV. Schwerpunkt: Beobachten, Verstehen, Interpretieren, Diagnostizieren*. (S. 37-68). Freiburg: FEL..
- Gerstberger, G. (2008). Frühkindliche Bildung in Forschung und Lehre. Vorwort für die Robert Bosch Stiftung. In: W. Thole, H.-G. Roßbach, M. Fölling-Albers, R. Tippelt (Hrsg.), *Bildung und Kindheit. Pädagogik der Frühen Kindheit in Wissenschaft und Lehre*. (S. 7-9). Opladen: Barbara Budrich.
- GEW (2007). *Können die Qualitätsanforderungen in den Berliner Kindertagesstätten umgesetzt werden? Auswertung einer Umfrage der Fachgruppe Tageseinrichtungen der GEW Berlin* (Langfassung Mai 2007.) Berlin. [http://www.gew-berlin.de/public/media/Langfassung\\_070604.pdf](http://www.gew-berlin.de/public/media/Langfassung_070604.pdf) (Letzter Zugriff 01.06.2016)
- Grah-Wittich, C. (2016). Qualitätssicherung in der Krippe. In: *Erziehungskunst*, Jg. 2016, Heft 03. <http://www.erziehungskunst.de/artikel/qualitaetssicherung-in-der-krippe/> (Letzter Zugriff 30.05.2016).
- Greubel, S. (2014). Reifungsprozesse und Transitionskompetenz: Der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule. In: *RoSE Journal Research on Steiner Education*, Vol. 5 , No. 2, pp. 120-129.
- Greubel, S. & Jachmann, C. (2016). *Bildungsdokumentation in Waldorfkinderergärten in NRW. Evaluation des Instrumentes TRIALOG*. (in Vorbereitung).
- Hanke, P. Backhaus, J. & Bogatz, A. (2013). *Den Übergang gemeinsam gestalten: Kooperation und Bildungsdokumentation im Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule*. Münster: Waxmann.
- Heidtmann, D. & Schmitt, R. (2010). *Entwicklungsdialog. Eine Interaktionsanalyse im Waldorfkinderergarten*. Mannheim: Verlag für Wissenschaftstransfer.

- Heilig, L. (2013). *Entwicklungsbeobachtung mit MONDEY. Überprüfung eines Programms zur Dokumentation frühkindlicher Entwicklung in Kindertageseinrichtungen. Inauguraldissertation zur Erlangung des akademischen Doktorgrades*. <http://archiv.ub.uni-heidelberg.de/volltextserver/16447/> (Letzter Zugriff 27.05.2016).
- Hocke, N.; Knauf, H.; Pausewang, F. & Roth, X. (2012). *Erziehen, Bilden und Betreuen als Beruf. Kinder erziehen, bilden und betreuen. Lehrbuch für Ausbildung und Studium*. (S. 18-45). Berlin: Cornelsen.
- Hohaus, A.; Meißner-Trautwein, A.; Rintelmann, Y. (2013). *Beobachtung und Professionalität in der täglichen Praxis in Kindertageseinrichtungen und professionelles Handeln der Erzieherinnen in den Bildungsplänen für elementare Bildung in Deutschland*. <https://www.yumpu.com/de/document/view/4823891/beobachtung-und-professionalitaet-in-der-taeglichen-praxis-in-> (letzter Zugriff 30.05.2016).
- Kaiser, M. (2008a). *Dialog. Beobachtungs-, Entwicklungs- und Bildungsdokumentation für Kinder von 3 bis 7 Jahren. Eltern, Erzieherinnen, Lehrerinnen im Dialog. 1. Leitfaden*. Stuttgart: Pädagogische Forschungsstelle beim Bund der Freien Waldorfschulen.
- Kaiser, M. (2008b). *Dialog. Beobachtungs-, Entwicklungs- und Bildungsdokumentation [für Kinder von 3 bis 7 Jahren]. Eltern, Erzieherinnen, Lehrerinnen im Dialog. 2. Dokumentationsheft*. Stuttgart: Pädagogische Forschungsstelle beim Bund der Freien Waldorfschulen.
- Kardel, T.; Mc Keen, C.; Patzlaff, R. & Saßmannshausen, W. u.a. (2007) (2007). *Leitlinien der Waldorfpädagogik für die Kindheit von 3 bis 9 Jahren. Teil II Bildungsziele – Bildungsbereiche- Bildungsbedingungen*. Stuttgart: Pädagogische Forschungsstelle beim Bund der Freien Waldorfschulen.
- Kieselhorst, M., Breé, S. & Neuß, N. (2013). *Beobachtung kindlicher Selbstbildungsprozesse. Deutungskompetenz frühpädagogischer Fachkräfte*. Wiesbaden: Springer.
- Kliche, T.; Wittenborn, C. & Koch, U. (2009). Was leisten Entwicklungsbeobachtungen in Kitas? Eigenschaften und Verbreitung verfügbarer Instrumente. In: *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*. - 58.2009, 6, S. 419-433.
- KMK/JMK. Jugendministerkonferenz; Kultusministerkonferenz (2004). *Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen*. Beschluss der Jugendministerkonferenz vom 13./14.05.2004/ Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 03./04.06.2004. [http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2004/2004\\_06\\_03-Fruhe-Bildung-Kindertageseinrichtungen.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_06_03-Fruhe-Bildung-Kindertageseinrichtungen.pdf) (letzter Zugriff 01.06.2016)
- Knauf, H. (2012). *Pädagogik. Kinder erziehen, bilden und betreuen. Lehrbuch für Ausbildung und Studium*. (S. 191-239). Berlin: Cornelsen.
- Kuhfuss, W. (2011). Warum ein Kind nicht beobachtet werden darf. In: *Erziehungskunst*, Jg. 2011, Heft 04, S. 26-27.
- Laevers, F. (1993). *Die Leuener Engagiertheits-Skala für Kinder*. LES-K. Erkelenz: Fachschule für Sozialpädagogik.
- Leu, H.R.; Flämig, K.; Frankenstein, Y., Koch, S.; Pack, I.; Schneider, K.; Schweiger, M. (2010). *Bildungs- und Lerngeschichten. Bildungsprozesse in früher Kindheit beobachten, dokumentieren und unterstützen*. Weimar, Berlin: Verlag das Netz.
- Leu, H.R. (2011). Beobachten, verstehen, Interpretieren, Diagnostizieren. Zur Kontroverse über eine zentrale Aufgabe frühpädagogischer Fachkräfte. In: K. Fröhlich-Gildhoff, H.R. Leu & I. Nentwig-Gesemann (Hrsg.), *Forschung in der Frühpädagogik IV. Schwerpunkt: Beobachten, Verstehen, Interpretieren, Diagnostizieren*. (S. 15-36). Freiburg: FEL Verlag.
- Liegle, L. (2008). *Erziehung als Aufforderung zur Bildung. Aufgaben der Fachkräfte in Tageseinrichtungen für Kinder in der Perspektive der frühpädagogischen Didaktik*. In: W. Thole, H.-G. Roßbach, M. Fölling-Albers, R. Tippelt (Hrsg.), *Bildung und Kindheit. Pädagogik der Frühen Kindheit in Wissenschaft und Lehre*. (S. 86-113). Opladen: Barbara Budrich.
- Mayr, T. & Ulich, M. (1998). Kinder gezielt beobachten. Teil 1: Der Stellenwert von Beobachtungen im Alltag. In: *Kita aktuell* BY, 10/98, S. 205-209.
- Mayr, T.; Kieferle, C.; Schauland, N. (2014). *LISEB Starterpaket*. Freiburg: Herder.
- MFKJKS (2007). *Gesetz zur frühen Bildung und Förderung von Kindern (Kinderbildungsgesetz - KiBiz)* [https://www.mfkjks.nrw/sites/default/files/asset/document/kibiz\\_1.8.2015.pdf](https://www.mfkjks.nrw/sites/default/files/asset/document/kibiz_1.8.2015.pdf) (Letzter Zugriff 19.01.2016)
- MFKJKS (Hrsg.) (2016). *Bildungsgrundsätze für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Kindertagesbetreuung und Schulen im Primarbereich in Nordrhein-Westfalen*. Freiburg: Herder.

- Neumann, R. (2011). Besser beobachten. *Zuschrift zu Werner Kuhfuss: Warum ein Kind nicht beobachtet werden darf*. *Erziehungskunst*, April 2011. In: *Erziehungskunst*, Jg. 2011, Heft 07/08, S. 70.
- Pfeiffer, S. (2013). *Reformpädagogische Konzepte. Geschichte und Theorie der Frühpädagogik*. (S.24-29). Göttingen: Vandenhoeck&Rupprecht.
- Roßbach, H.-G. & Frank, A. (2008). Bildung, Erziehung und Betreuung in der frühen Kindheit. Forschungsstand und Bedarf. In: W. Thole, H.-G. Roßbach, M. Fölling-Albers, R. Tippelt (Hrsg.), *Bildung und Kindheit. Pädagogik der Frühen Kindheit in Wissenschaft und Lehre*. (S. 255-269). Opladen: Barbara Budrich.
- Roßbach, H.-G. & Klucziniok, K. (2013). Institutionelle Übergänge in der Frühpädagogik. In L. Fried, S. Roux (Hrsg.), *Handbuch Pädagogik der frühen Kindheit*. (S. 298-310). Berlin: Cornelsen.
- Ruhrmann, I. & Henke, B. (2010). *Die Kinderkonferenz. Übungen zur heilpädagogischen Entwicklungsdiagnostik*. Stuttgart: Freies Geistesleben.
- Saßmannshausen, W. (2008). *Waldorf-Pädagogik auf einen Blick. Einführung für den Kindergarten*. Freiburg: Herder.
- Saßmannshausen, W. (2015). *Waldorf-Pädagogik im Kindergarten*. Freiburg: Herder.
- Schäfer, G.E. (2005). *Bildungsprozesse im Kindesalter*. Weinheim und Basel: Juventa.
- Schäfer, G. E. (2008). Bildung in der frühen Kindheit. In: W. Thole, H.-G. Roßbach, M. Fölling-Albers, R. Tippelt (Hrsg.), *Bildung und Kindheit. Pädagogik der Frühen Kindheit in Wissenschaft und Lehre*. (S. 126-139). Opladen: Barbara Budrich.
- Schäfer, G.E. (2014). *Was ist frühkindliche Bildung? Kindlicher Anfängergeist in einer Kultur des Lernens*. Weinheim und Basel: Juventa.
- Schulz, M. (2013). Frühpädagogische Konstituierung von kindlichen Bildungs- und Lernprozessen. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*. 33 (1), S. 26-41.
- Schulz, M. & Cloos, P. (2013). Beobachtung und Dokumentation von Bildungsprozessen. In: M. Stamm, D. Edelmann (Hrsg.), *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung*. (S. 787-800). Wiesbaden: Springer VS.
- Selg, P. (2005). *Der therapeutische Blick. Rudolf Steiner sieht Kinder*. (S. 21-31). Dornach: Verlag am Goetheanum.
- Stoltenberg, U. (2008). *Bildungspläne im Elementarbereich – ein Beitrag zur Bildung für eine nachhaltige Entwicklung? Zusammenfassung von Ergebnissen einer Studie im Rahmen der UN-Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“*  
[http://www.leuphana.de/fileadmin/user\\_upload/PERSONALPAGES/Fakultaet\\_3/Stoltenberg\\_Ute/images/Auszug\\_20Studie\\_20Prof\\_20Stoltenberg\\_20Universit\\_C3\\_A4t\\_20L\\_C3\\_BCneburg.pdf](http://www.leuphana.de/fileadmin/user_upload/PERSONALPAGES/Fakultaet_3/Stoltenberg_Ute/images/Auszug_20Studie_20Prof_20Stoltenberg_20Universit_C3_A4t_20L_C3_BCneburg.pdf) (Letzter Zugriff 03.05.2016)
- Tietze, W. & Viernickel, S. (2007). *Pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder. Ein nationaler Kriterienkatalog*. Berlin, Düsseldorf, Mannheim: Cornelsen.
- Ulich, M. (2003). *SISMIK Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei Migrantenkindern im Kindergarten*. Freiburg: Herder.
- Ulich, M. & Mayr, T. (2006). *Seldak Sprachentwicklung + Literacy bei deutschsprachig aufwachsenden Kindern*. Freiburg: Herder
- Viernickel, S.; Nentwig-Gesemann, I.; Nicolai, K.; Schwarz, S. & Zenker, L. (2013). *Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung. Bildungsaufgaben, Zeitkontingente und strukturelle Rahmenbedingungen in Kindertageseinrichtungen*. Alice Salomon Hochschule. Berlin. <http://iks.polar1.de/downloads/a652e4dde88dfaad46b83f90b2acf0b3.pdf> (Letzter Zugriff 02.06.2016)
- Viernickel, S. & Völkel, P. (2013). *Beobachten und Dokumentieren im pädagogischen Alltag*. Freiburg: Herder.
- Viernickel, S. & Voss, A. (2014). *STEGE. Strukturqualität und Erzieher\_innengesundheit in Kindertageseinrichtungen*. Alice Salomon Hochschule. Berlin. [http://www.ash-berlin.eu/fileadmin/user\\_upload/pdfs/Infothek/Presse\\_und\\_%C3%96ffentlichkeitsarbeit/Pressemitteilungen/STEGE\\_Abschlussbericht.pdf](http://www.ash-berlin.eu/fileadmin/user_upload/pdfs/Infothek/Presse_und_%C3%96ffentlichkeitsarbeit/Pressemitteilungen/STEGE_Abschlussbericht.pdf)
- Wiechert, C. (2012). *Du sollst sein Rätsel lösen... Gedanken zur Kunst der Kinder- und Schülerbesprechung*. Dornach: Verlag am Goetheanum.
- Zimmer, R. (2014). *BaSiK. Begleitende alltagsintegrierte Sprachentwicklungsbeobachtung in Kindertageseinrichtungen*. Freiburg: Herder.