

Prozessorientierte Beobachtung und Dokumentation als Handwerkszeug für die elementarpädagogische Professionalisierung

Sandra Fuchs, Katrin Holzmann

Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz
sandrafuchs@gmx.at

EINGEREICHT 31 JUL 2024

ÜBERARBEITET 18 SEP 2024

ANGENOMMEN 10 OKT 2024

In diesem Beitrag werden, basierend auf der Bachelorarbeit von Fuchs, Holzmann, Huemer und Nöhhammer (2023), fünf Aspekte herausgearbeitet, die prozessorientierte Beobachtungs- und Dokumentationskonzepte im Kern ausmachen. Anschließend wird versucht aufzuschlüsseln, welche Professionalisierungschancen diese Verfahren für die elementarpädagogische Praxis bieten. Im Zuge eines von der Bildungsdirektion OÖ initiierten Forschungsprojekts wurde im Zeitraum von September bis Dezember 2023 eruiert, wie sich die Anwendung von Beobachtung und Dokumentation in der Praxis aktuell gestaltet. Dazu wurden unter anderem fünf leitfadengestützte Gruppendiskussionen mit elementarpädagogischen Fachkräften (n = 22) geführt. Die Ergebnisse zeigen unter anderem, dass es den Fachkräften in Oberösterreich derzeit nicht nur an Kompetenzen, sondern auch an Grundlagenwissen in Bezug auf die Beobachtungs- und Dokumentationsarbeit mangelt. Dies unterstreicht die Notwendigkeit, in der Aus-, Fort- und Weiterbildung eine stärkere Ausrichtung auf diesen Bereich zu legen.

SCHLÜSSELWÖRTER: Elementarpädagogik, prozessorientierte Beobachtung und Dokumentation, Professionalisierung

1. Ausgangslage / Problemaufriss

Fröhlich-Gildhoff und Strohmer (2011) bezeichnen das Beobachten und Dokumentieren als „bedeutsame Kernelemente moderner Frühpädagogik“ und als „Kennzeichen von professionellem frühpädagogischem Handeln“ (S. 61). Weiters untermauern sie auf theoretischer und empirischer Basis, dass die Beobachtungsergebnisse die Grundlage dafür sind, die kindlichen Interessen zu erkennen und auszubauen, sowie eine Orientierung für das pädagogische Handeln zu bieten (ebd., S. 61ff). Mit der durch PISA initiierten *Bildungsdiskussion* wurde vor mittlerweile mehr als zwei Dekaden auch der Ruf nach einer differenzierteren Beobachtung und Dokumentation der elementarpädagogischen *Bildungsarbeit* lauter. Darüber hinaus wurden seither eine Fülle an Beobachtungs- und Dokumentationskonzepten entwickelt, die eine professionelle Begleitung und Unterstützung von Kindern und ihrer in-

dividuellen Entwicklungs- und Lernprozesse gewährleisten sollten (Cloos, 2017, S. 7f; Leu, 2011, S. 15). Grundsätzlich lassen sich die unterschiedlichen Verfahren in drei Säulen unterteilen: (1) Die *prozessorientierten Verfahren* (u.a. Bildungs- und Lerngeschichten, Leu et al., 2007) rücken die Aktivitäten und Bildungsprozesse der Kinder in den Mittelpunkt, während (2) die *merkmalsbasierten Verfahren* (u.a. Kuno Bellers Entwicklungstabelle, Beller, 2016) all jene Instrumente umfassen, die die aktuelle kindliche Entwicklung strukturiert in einem oder mehreren Entwicklungsbereichen erfassen. Die dritte Säule (3) der *Screening-Verfahren* (u.a. Entwicklungsbeobachtung und -dokumentation, Koglin, Petermann und Petermann, 2017) dient dazu, Entwicklungsrisiken frühzeitig zu erkennen. Da ein einzelnes Verfahren nicht allen Erkenntnisinteressen und Ansprüchen gerecht werden kann, wird eine Kombination aus mehreren Verfahren empfohlen (Viernickel & Völkel, 2022, S. 41f). Nichtsdestotrotz bildet die Säule der prozessorientierten Verfahren die Basis für das Beobachten im Allgemeinen (Stuedel, 2008, S. 16), da sie der Forderung nach einer Orientierung an den Ressourcen und Stärken und damit einer gesamtpersonlichen Förderung des einzelnen Kindes am ehesten Rechnung tragen können (Viernickel & Völkel, 2022, S. 41). Vor diesem Hintergrund stehen in der in diesem Beitrag vorgestellten Untersuchung ausschließlich prozessorientierte Beobachtungskonzepte im Mittelpunkt. Dabei wird systematisch der Frage nachgegangen, inwieweit das prozessorientierte Beobachten und Dokumentieren als Handwerkszeug zur elementarpädagogischen Professionalisierung dienen kann.

2. Theoretischer Hintergrund

Um sich auf einem theoretischen Pfad der Komplexität der Professionalisierung im elementarpädagogischen Kontext anzunähern, kann zur Begriffsklärung Hesper (2021, S. 56) herangezogen werden, welcher davon ausgeht, dass professionell Agierende neben handlungsbezogenem Erfahrungswissen über folgende Fähigkeiten verfügen sollten: soziale und (selbst)reflexive Kompetenzen, Fallverstehen und Perspektivenübernahme sowie Sicherheit in der Interaktions- und Beziehungsgestaltung. Nicht zuletzt ermöglicht ein wissenschaftlich gesichertes, feldspezifisches Wissen, dass die praktisch Handelnden im pädagogischen Handlungsfeld flexibel und interaktiv agieren können. In der elementarpädagogischen Praxis sehen sich Fachkräfte stets mit offenen, ungewissen und unvorhersehbaren Situationen konfrontiert (Viernickel, 2011, S. 205), für welche kein „Rezeptwissen“ vorliegt (Neuß, 2014, S. 22). In Hinblick auf die Professionalisierung fordern Schulz und Cloos (2013, S. 788) eine Einbettung von Beobachtungsaufzeichnungen von pädagogischen Fachkräften in systematisierte Verfahren, die sich an den Ressourcen und Stärken des Kindes orientieren. Aus diesem Grund wurden im Rahmen der Bachelorarbeit von Fuchs et al. (2023) fünf aktuell relevante prozessorientierte Beobachtungs- und Dokumentationskonzepte ausgewählt und dahingehend untersucht, inwieweit ih-

nen gemeinsame Aspekte inhärent sind, die explizit Professionalisierungschancen bieten. Analysiert wurden (a) das wahrnehmende Beobachten (Schäfer, 2012), (b) die Bildungs- und Lerngeschichten (Leu et al., 2007), (c) das Beobachten anhand des Early Excellence Ansatzes (Hebenstreit-Müller, 2013), (d) das *infans*-Konzept (Andres & Laewen, 2013) sowie (e) die Leuener Engagiertheitskala (Vandenbusche, 2009). Als zentrale gemeinsame Aspekte kristallisierten sich folgende fünf Merkmale heraus: (1) die pädagogische Grundannahme, (2) das systematische und reflektierte Vorgehen, (3) die (Selbst-)Reflexion, (4) der kollegiale Austausch sowie (5) der Dialog.

2.1 Die pädagogische Grundannahme

Situationen im elementarpädagogischen Alltag erhalten ihre Bedeutung durch das aufmerksame Hin hören und Hin sehen der pädagogischen Fachkraft (Kazemi-Veisari, 1995, S. 52). Die Ausbildung einer Grundhaltung, die eine Begegnung mit Kindern ermöglicht, die von „ganzheitlichem Verstehen“ getragen ist, erfordert eine intensive und bewusste Auseinandersetzung mit eigenen Werten und subjektiven Prägungen und Einstellungen (Kuhl, Schwer & Solzbacher, 2014, S. 79ff). Diese Arbeit an der eigenen Haltung, die auch die Persönlichkeitsbildung miteinschließt, wirkt maßgeblich auf den eigenen inneren Kompass, der das Urteilen und Handeln als Fachkraft ausrichtet (ebd., S. 103). Die Entscheidung, wohin in der alltäglichen Praxis der Blick gelenkt wird und welchen Momenten der Wert einer geeigneten Beobachtungssequenz zugestanden wird (Kazemi-Veisari, 1995, S. 50), kann sich durch einen unvoreingenommenen Blick und das Eintauchen in das Geschehen in Form des empathischen, entdeckenden Beobachtens vollziehen (Schäfer, 2014, S. 302f). Die theoretischen Rahmungen der prozessorientierten Verfahren zeigen, dass die kindlichen Weltzugänge im Fokus der pädagogischen Aufmerksamkeit stehen (Viernickel & Völkel, 2022, S. 70) und von einem konstruktivistischen Lernverständnis ausgegangen wird, in dem „Kinder als ‚kompetente Lernende‘ wahrgenommen“ werden (Leu, 2013, S. 253). Sich selbst als Lernende zu verstehen, indem man sich durch offene Beobachtungsformen den Handlungs- und Denkweisen der Kinder anzunähern versucht, führt zu der grundlegenden Sichtweise, dass jedes Erleben und Verhalten Sinn macht, auch wenn dies auf den ersten Blick (noch) nicht erfasst bzw. verstanden werden kann (Schäfer, 2014, S. 299). Die prozessorientierten Verfahren, die an diese Grundannahme gekoppelt sind, erfordern die Anwendung in einer Praxiskultur, die sich mit diesem Kind-, Bildungs- und Erziehungsverständnis identifiziert (Viernickel, Nentwig-Gesemann, Nicolai, Schwarz & Zenker, 2013, S. 104).

2.2 Das systematische und strukturierte Vorgehen

Durch die Metaanalyse konnte gezeigt werden, dass alle prozessorientierten Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren im Kern dem gleichen Ablaufprozess folgen. Der erste Schritt stellt jeweils das *Beobachten* dar und wird vom *Beschreiben/Dokumentieren* abgelöst. Darauf folgt das *Diskutieren/Dokumentieren*, das schlussendlich in die Schritte *Entscheiden und Handeln* mündet (Cloos & Schulz, 2011, S.8f). Obwohl alle untersuchten Verfahren nach der gleichen Schrittabfolge strukturiert sind, können Unterschiede in den bildungstheoretischen Vorannahmen ausgemacht werden. Darüber hinaus lässt sich eine Divergenz der ‚theoretischen Brillen‘ ausmachen, durch die die Selbstbildungsprozesse der Kinder in den Blick genommen werden. Sichtbar wird dies beispielsweise im Vergleich der Bildungs- und Lerngeschichten (Leu et al., 2007) mit dem Early Excellence Ansatz (Hebenstreit-Müller, 2013). Während entlang der Bildungs- und Lerngeschichten die Beobachtungen anhand der Lerndispositionen analysiert werden, folgt Early Excellence einem entwicklungspsychologischen Ansatz und versucht, das kindliche Tun mittels Schemata zu entschlüsseln. Es steht außer Frage, dass die Beobachtungskompetenzen der pädagogischen Fachkräfte in Bezug auf das jeweilige Verfahren hin zu sensibilisieren sind, was wiederum zu einem Fokussierungs- und Selektionsmechanismus führt. Infolgedessen werden von der beobachtenden Person spezifische Sequenzen ausgeblendet und andere wiederum präferiert wahrgenommen (Staeger, Eden & Durand, 2011, S. 74). Weiters darf nicht unerwähnt bleiben, dass die Schrittabfolge, der alle ausgewählten Verfahren entsprechen, nicht einem linearen Prozess gleichzusetzen ist, sondern spiralförmig abläuft. Anstatt eine Beobachtung als Ausgangspunkt und ein Bildungsangebot als Abschluss zu betrachten, geht es darum, die Ideen bzw. Interpretationen, die sich aus den Wahrnehmungen ergeben, mit den Beteiligten (Kinder, Erziehungsberechtigte etc.) rückzukoppeln und sie als Basis für neue Beobachtungen zu betrachten (Cloos & Schulz, 2011, S. 9). Inwieweit dieser Spiralprozess mit der Professionalisierung im Zusammenhang steht, beschreiben Cloos & Schulz (2011), indem sie formulieren, dass „das Beobachten als eine alltagsnahe Wahrnehmungstätigkeit erst dann zu einer professionellen pädagogischen Methode werden kann, wenn das intuitiv-unsystematische Wahrnehmen kindlicher Tätigkeiten in ein systematisiertes Verfahren der regelmäßigen, prozessorientierten Aufzeichnung, Auswertung und Reflexion der beobachteten Aktivitäten der Kinder überführt wird“ (S.14f). Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann und Leu (2011) gehen einen Schritt weiter und erläutern, dass durch eine sorgfältig durchgeführte und methodisch abgesicherte Analyse von dokumentierten Beobachtungen „eine fundierte und professionell begründete Ableitung pädagogischer Zielorientierungen und Planung von Bildungsangeboten“ (S.11) ermöglicht wird.

2.3 Die (Selbst-)Reflexion

Ein Aspekt, der im Zuge der prozessorientierten Beobachtung und Dokumentation nicht außer Acht gelassen werden darf, ist die (Selbst-)Reflexion. Es ist von großer Bedeutung, dass Fachkräfte das eigene Handeln, Deuten und Wahrnehmen in den Blick nehmen, kritisch hinterfragen und überprüfen. Dabei geht es darum, dass sie selbst zum Gegenstand der Beobachtung werden (Cloos, 2017, S. 8). Die Notwendigkeit hierfür ergibt sich aus der subjektiven Prägung von Beobachtungen. Diese Subjektivität kann nicht einfach ignoriert werden, sondern ist ein konstantes Element der eigenen Wahrnehmung und sollte deshalb nach Möglichkeit in vollem Bewusstsein angenommen werden (Schäfer, 2014, S. 311). Pädagogische Fachkräfte müssen sich im Klaren darüber sein, dass Wahrnehmungen nicht als Spiegelungen von äußeren Gegebenheiten zu verstehen sind (Leu, 2011, S. 16), sondern als „aktive Konstruktionsleistung von Subjekten“ (Bollig, 2011, S. 34) gelten. Ein Zusammenspiel aus Wahrnehmungs- und Bewertungsprozessen, (Vor-)Urteilen, Emotionen, Gedächtnisleistungen sowie des kulturellen und sozialen Kontextes nehmen Einfluss auf das Beobachten und Wahrnehmen (ebd.). Infolgedessen nimmt das Bewusstwerden, das Analysieren und das Reflektieren dieser Wirkfaktoren einen hohen Stellenwert ein (Viernickel & Völkel, 2022, S. 61). Viernickel (2011) charakterisiert eine kritische Selbstreflexion im Sinne einer „Verfremdungshaltung gegenüber dem Erlebten“ (S. 218) als wesentliche Komponente des Professionalisierungsprozesses. Vor diesem Hintergrund drängt sich die Annahme auf, dass aus einer pädagogischen Praxis eine reflektierte und selbst-bewusste pädagogische Praxis wird, indem die Beobachtung und Analyse methodisch abgesichert und systematisch erfolgen. Dies wirkt sich einerseits positiv auf die Begleitung der Kinder und andererseits auf die eigene professionelle Berufsidentität aus (Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann & Leu, 2011, S. 12).

2.4 Der kollegiale Austausch

Die Analyse der prozessorientierten Verfahren zeigt, dass allesamt einen regelmäßigen Austausch im Fachkräfte-Team über die Themen und (Selbst-) Bildungsprozesse der Kinder empfehlen. Viernickel und Völkel (2022) konstatieren ebenfalls dahingehend, dass keine elementarpädagogische Einrichtung, „die den Bildungsauftrag, der an sie gerichtet ist, ernst nimmt“ (S. 51), auf den beständigen und fachlichen Dialog im Kollegium verzichten kann. Infolgedessen erscheint es sinnvoll, die gängige Besprechungspraxis so zu gestalten, dass organisatorische Besprechungspunkte zeitlich begrenzt und das Hauptaugenmerk auf inhaltliche Diskussionen sowie Reflexions- und Auswertungsgespräche gelegt werden (ebd.). Ein weiterer Pädagoge, der die Bedeutung eines kollegialen Austausches unterstreicht, ist Schäfer (2014, S. 305): Er argumentiert, dass sich aus Wahrnehmungen reflektierte Ge-

danken entwickeln können, sofern Fachkräfte in Teamsitzungen offen die eigenen Beobachtungen und die damit verbundenen Gefühle einbringen und kollegial darüber nachgedacht wird. Auch Kazemi-Weisari (2005, S.93) befürwortet den intersubjektiven Austausch, indem sie darauf hinweist, dass sich aus einer Beobachtung sehr unterschiedliche sowie widersprüchliche Interpretationen ableiten lassen. Vor dem Hintergrund, dass verschiedene Autor:innen für einen kollegialen Austausch plädieren, steht die Notwendigkeit eines einheitlichen Vorgehens innerhalb eines Teams außer Frage. Es empfiehlt sich, im Team gemeinsam eine Beobachtungsplanung zu entwickeln, welche einen Abschnitt der Einrichtungskonzeption bildet. Bereits das ‚gemeinschaftliche auf den Weg machen‘ und das ‚sich Einlassen auf den Prozess‘ kann den Austausch im Kollegium erleichtern (Viernickel & Völkel, 2022, S.187).

2.5 Der Dialog

Nachdem der kollegiale Austausch in enger Verknüpfung mit dem Dialog und der Kommunikation steht, ist es naheliegend, diesen Aspekt näher zu beleuchten. Sobald das gesamte Fachkräfte-Team einer Einrichtung mit der gleichen Beobachtungs- und Dokumentationskonzeption arbeitet und ihre Beobachtungskompetenzen hinsichtlich der spezifischen Beobachtungsbrille sensibilisiert sind, ist es notwendig, dass sie sich diskursiv mit spezifischen Fachbegriffen auseinandersetzen und sich gemeinsam auf Bedeutungen verständigen. Dadurch werden professionelle Begrifflichkeiten eingeführt bzw. stabilisiert und in weiterer Folge eine disziplinäre Kommunikationspraxis im Team etabliert. Beispielhaft kann an dieser Stelle erneut auf die Bildungs- und Lerngeschichten (Leu et al., 2007) verwiesen werden, die eine begriffliche Auseinandersetzung mit den Lerndispositionen erfordern. Ein weiterer positiver Effekt ergibt sich in Bezug auf die Kommunikation nach außen. Indem die etablierte fachspezifische Sprache von außenstehenden Personen (Erziehungsberechtigte, therapeutisches Fachpersonal etc.) erfasst wird, repräsentiert sich das Team der elementarpädagogischen Einrichtung als gemeinschaftliche Vertretungspersonen ihrer Profession (Viernickel, 2011, S.204). Eine weitere Professionalisierungschance liegt in der Verknüpfung von einem offenen Dialog mit einer prozessorientierten Beobachtungs- und Dokumentationskonzeption (ebd., S.217). Hierbei geht es darum, sich durch Nachfragen und Gespräche der Kinderperspektive anzunähern und die Wahrnehmungen des Kindes und der Fachkraft zusammenzuführen. Dabei gilt es, zuerst den Kindern die eigene Wahrnehmung zu schildern und danach durch Rückfragen die eigenen Vermutungen zu überprüfen (Kazemi-Weisari, 2007, S.68ff).

Aus diesen theoretischen Erkenntnissen lässt sich schließen, dass die Umsetzung von prozessorientierten Verfahren komplexer und herausfordernder ist, als der strukturierte und systematische Aufbau auf den ersten Blick erahnen lässt

(Staege et al., 2011, S. 65). Obwohl Viernickel und Nentwig-Gesemann (2014) in ihrer Studie gezeigt haben, dass eine korrekte und rein formal vollständige Durchführung von einem prozessorientierten Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren nicht unweigerlich zur Professionalisierung beiträgt, kann es als erster Schritt im Professionalisierungsprozess betrachtet werden (Cloos, 2011, S. 175). Durch die Einführung und Anwendung eines prozessorientierten Beobachtungs- und Dokumentationsverfahrens können Fachkräfte einerseits grundlegende Kompetenzen entwickeln und ausdifferenzieren, die es für die Umsetzung braucht (Viernickel, 2011, S. 205) und andererseits kann sich die erforderliche Grundhaltung gegenüber dem Kind und dem kindlichen Lernen entfalten (Cloos, 2011, S. 175). Abschließend sei in diesem Kontext auf folgende Aussage von Viernickel und Völkel (2022, S. 188) verwiesen, die klar zum Ausdruck bringt, dass die Professionalisierung im Rahmen der Beobachtung und Dokumentation einen kontinuierlichen Prozess darstellt:

Das Beobachten selbst, das Aufzeichnen des Beobachteten und das Deuten des Gesehenen, das schließlich zu pädagogischem Handeln führt, sind Kompetenzen, die Sie nicht lesend, sondern nur durch konkretes Tun entwickeln: durch Übung, Versuch und Irrtum, gemeinsames Ausprobieren und gegenseitige Unterstützung.

3. Empirische Untersuchung

Um einen ersten explorativen Einblick in die praktische Anwendung von prozessorientierten Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren in Oberösterreich zu erlangen, wurde eine qualitative Erhebung mit elementarpädagogischen Fachkräften durchgeführt. Dabei stand die Frage im Mittelpunkt, inwieweit elementarpädagogische Fachkräfte unterschiedliche Formen des Schreibens im Zuge der Beobachtungsdokumentation für die Planung des pädagogischen Handelns als förderlich und hilfreich erleben.

3.1 Untersuchungsdesign

Da sich in der qualitativen Forschung der „verbale Zugang, das Gespräch“ zur Generierung von Daten als besonders bedeutsam erweist (Mayring, 2002, S. 66), wurde der Forschungsfrage anhand von fünf leitfadengestützten Gruppendiskussionen mit insgesamt 22 Elementarpädagoginnen im Zeitraum von September bis Oktober 2022 nachgegangen. Aufbau und Gliederung der durchgeführten Erhebungen basieren auf den Ausführungen von Schäffer (2017) zum Verfahren der Gruppendiskussion. Die Gruppendiskussionen wurden auf Tonband und Video aufgezeichnet und dauerten zwischen 60 und 150 Minuten. Der Leitfaden, der den Erhebungen strukturierend zugrunde lag, wurde in Anlehnung an Schäffer (2017)

und Mayring (2002) entwickelt. Nach einer Eröffnungsphase inklusive erzählgenerierendem Einstieg wurden von den Diskussionsleiterinnen in gewissen Abständen drei Grundreize in Form von visuellen und sprachlichen Impulsen in das Gespräch eingeführt. Diese sollten als Gesprächsanregung dienen, um die Erfahrungen und Perspektiven der Teilnehmerinnen zur Thematik rund um Beobachtung und Dokumentation möglichst breitgefächert erfassen zu können. Außerhalb dieser geplanten Grundreize sah der Leitfaden vor, dass die Diskussionsleitung einer „großen Zurückhaltung“ unterliegt (Schäffer, 2017, S. 354, kursiv im Orig.), um in die Diskussion möglichst wenig dirigierend einzugreifen (Mayring, 2002, S. 78). Falls der Gesprächsfluss während der Gruppendiskussion stocken sollte, wurden in der Vorbereitung des Leitfadens Fragen formuliert, die von Seiten der Diskussionsleiterin eingebracht werden konnten, wobei diese stets an das Kollektiv und nicht an Einzelpersonen gestellt wurden (Schäffer, 2017, S. 355).

3.2 Stichprobe

Die Diskussionsgruppen wurden ausschließlich für diese Erhebung zusammengestellt und die Kontaktaufnahme erfolgte direkt über die Diskussionsleiterinnen. Zu den Auswahlkriterien zählte neben einer aktiven Berufstätigkeit im elementarpädagogischen Feld auch eine gewisse Erfahrung in der Verwendung von prozessorientierten Beobachtungs- und Dokumentationskonzepten. An den fünf Gruppendiskussionen beteiligten sich insgesamt 22 in oberösterreichischen Kinderbildungs- und -betreuungseinrichtungen tätige Elementarpädagoginnen aus unterschiedlichen Einrichtungen. Die Analyse der soziodemographischen Daten zeigt eine Altersspanne von 23 bis 52 Jahren und eine Berufserfahrung von vier bis 24 Jahren im elementarpädagogischen Arbeitsfeld. Die jeweiligen Einrichtungen der Teilnehmenden bestehen zwischen zwei bis acht Gruppen und sind auf 11 der 18 oberösterreichischen Bezirke verteilt.

3.3 Auswertung

Die Auswertung der erhobenen Daten erfolgte entlang der strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse (Friebertshäuser, Langer, Prengel & Boller, 2013, S. 327), anhand welcher das vorliegende Material „streng methodisch kontrolliert“ sowie schrittweise analysiert wurde (Mayring, 2002, S. 114). Dieses Verfahren dient zur zusammenfassenden und systematischen Beschreibung von Datenmaterial durch eine Zuordnung in Kategorien (Dresing & Pehl, 2015, S. 36) und erfordert ein regelgeleitetes Vorgehen (Friebertshäuser et al., 2013, S. 328). Die Datenaufbereitung des Rohmaterials erfolgte in Form eines Transkripts (Döring & Bortz, 2016, S. 580), das die Grundlage für eine „ausführliche interpretative Auswertung“ bildet (Mayring, 2002, S. 89). Der Transkriptionsprozess basierte auf vereinbarten Regeln, die sich

an Dresing und Pehl (2015) orientierten. Im Rahmen der Transkriptionserstellung wurde auf die Wahrung der Anonymität der Teilnehmenden geachtet, indem persönliche Angaben durch Codes ersetzt wurden. Anschließend wurde das der Analyse zugrunde liegende Kategoriensystem theoriegeleitet anhand der Fragestellung entwickelt, was der schrittweisen Strukturierung des Datenmaterials hinsichtlich bestimmter Aspekte dient. Diese „deduktive Kategorienanwendung“ (Friebertshäuser et al., 2013, S. 327) führte zur Bildung von acht Kategorien, die für den Analyseprozess festlegten, welche Inhalte aus dem umfangreichen Datenmaterial der Gruppendiskussionen gefiltert werden sollen. Dazu wurde ein Kodierleitfaden entwickelt, um eine eindeutige Zuordnung von Textpassagen zu gewährleisten (ebd.).

3.4 Ergebnisse

Nachdem eine Fülle an erhobenen Daten vorliegt, können im Folgenden lediglich zentrale Ergebnisse dargestellt werden.

3.4.1 Rolle des Teams

In Bezug auf die Zusammenarbeit des Teams bei der Beobachtung und Dokumentation zeigte sich in allen fünf Gruppendiskussionen, dass der Wunsch nach einem intensiven kollegialen Austausch – gruppenintern und im gesamten Team – sehr groß ist, jedoch nur selten praktiziert wird. In den Dienstbesprechungen liegt der Fokus auf den organisatorischen Besprechungspunkten und nur in den seltensten Fällen wird diese Zeit dazu genutzt, um sich mit Kind-Beobachtungen auseinanderzusetzen. Weiters wurde konstant – wenn auch widersprüchlich – die Einbindung der pädagogischen Assistenzkräfte thematisiert. Manche pädagogischen Fachkräfte binden die Assistenzkräfte bewusst mit ein und erleben es als sehr gewinnbringend. Andere wiederum konnten diesbezüglich keine positiven Erfahrungen sammeln oder es brauchte eine intensive Einschulung ihrerseits. Hervorzuheben ist, dass die pädagogischen Fachkräfte der mehrperspektivischen Beobachtung ein hohes Potential beimessen. Sie formulieren ein Bewusstsein dafür, dass ihre Wahrnehmung subjektiv gefärbt ist und es mehrere Perspektiven braucht, um ansatzweise ein ganzheitliches Bild vom Kind zu erlangen. Darüber hinaus zeichnet sich ab, dass sich nach den Aussagen der Diskussionsteilnehmerinnen der kollegiale Austausch positiv auf das Kind und das eigene pädagogische Handeln auswirkt. In den Gruppendiskussionen kristallisierte sich ebenso heraus, dass eine einheitliche Vorgehensweise im Haus als wesentliche Bedingung erachtet wird, da andernfalls keine Gesprächsbasis gegeben ist.

3.4.2 Bildungs- und Erziehungspartnerschaft

Wirft man einen Blick auf die Bildungs- und Erziehungspartnerschaft, zeigen die erhobenen Daten, dass die pädagogischen Fachkräfte einen Mehrwert für die

Entwicklungsgespräche mit Eltern erkennen. Die Beobachtungen und Dokumentationen dienen als Gesprächsgrundlage, wodurch gemeinsam ein Blick auf die Entwicklung, die Stärken und die Persönlichkeit des Kindes gelegt werden kann und gemeinsam zum Wohle des Kindes weitere Schritte vereinbart werden können. Zudem beschreiben Erhebungsteilnehmerinnen einen verstärkten Fokus auf die Transparenz von kindlichen Lernprozessen als sinnvoll und relevant: „[...] ich glaube, dass es da ganz viel Bewusstseinsbildung bei den Eltern auch gemacht werden sollte, was wirklich im Kindergarten wichtig ist und [...] wie Bildung / also wie eine Bildungseinrichtung eigentlich funktioniert.“ (Gd. KH, Z. 1280–1282). In diesem Zusammenhang wurden vor allem die Portfoliomappen als hilfreich beschrieben. Ferner zeigen die Ergebnisse, dass die Kinder in erster Linie bei der Gestaltung der Portfoliomappen aktiv eingebunden werden und dies die pädagogischen Fachkräfte als sehr gewinnbringend einschätzen, da sie dadurch einen Einblick in die kindliche Sicht auf Situationen oder Dinge erhalten.

3.4.3 Praktische Anwendung

In Bezug auf die pädagogische Arbeit zeichnet sich eine Abwendung von der Angebotspädagogik ab. Der Fokus der Fachkräfte liegt verstärkt auf den individuellen Interessen und Entwicklungsthemen der Kinder. Darüber hinaus wird versucht, Interessen aufzugreifen, die mehreren Kindern entsprechen. Aufgrund dieser kind- und interessenorientierten Arbeitsweise messen die befragten Elementarpädagoginnen der Beobachtung eine enorme Bedeutung für das eigene pädagogische Handeln bei. Dabei fordert sie persönlich die Vielzahl an verschiedenen Planungs- und Dokumentationsvarianten heraus und ihr unzureichendes Wissen darüber führt zu einer hohen Unsicherheit in der praktischen Anwendung. Einig sind sich die Fachkräfte darin, dass dies im Rahmen der Grundausbildung kaum thematisiert wurde und das dort erworbene Wissen in Bezug auf Beobachtung und Dokumentation praxisuntauglich sei. Stellvertretend bringt dies eine Teilnehmerin folgendermaßen zum Ausdruck: „Ja wir haben Planungen gemacht, aber das waren halt so [...] Tagesplanungen - das kannst du so nicht machen! [...] Umso mehr du schreibst, umso besser warst du, im Endeffekt. Alles detailliert, wirklich, bis ins letzte Detail haben wir das aufschreiben müssen“ (Gd. SF, Z. 514–517). Im Rahmen der kinderdienstfreien Vorbereitungszeit ist ihrer Erfahrung nach ein Vertrautwerden mit neuen Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren zeitlich schwer möglich, weshalb sie sich Einführungskurse in die verschiedenen, konkreten Konzepte wünschen. Nachvollziehbar wird dies in folgender Aussage: „Jetzt kommen jetzt die Jungen von der Schule heraus und sind eigentlich im ersten Jahr da und du kannst eigentlich gar nicht losstarten, sondern musst dich so nach und nach erst einlernen, in diese ganzen Systeme“ (Gd. SF, Z. 382–385). Der Großteil der Befragten berichtet von selbsterstellten Formularen, da es ihnen in standardisierten Verfahren an Platz für individuelle Notizen fehlt. Die Analyse der Daten zeigt auch, dass offene

Dokumentationsformen bevorzugt werden, um das Kind in seinem Verhalten und Ausdruck zu erfassen und dadurch Wege zu finden, nahe am Kind zu sein. „Aber dass ich zum Kind will, da muss ich mit dem Kind und am Kind arbeiten“ (Gd. SF, Z. 1167–1168), ergänzt hierzu eine Fachkraft. Darüber hinaus wird sichtbar, dass in der Weiterentwicklung von Formularen viel ausprobiert und verändert wird, mit dem Ziel der Umsetzbarkeit im Rahmen der Vorbereitungszeit und Sinnhaftigkeit für die eigene pädagogische Arbeit.

Um das eigene Handeln kindzentriert ausrichten zu können, verfassen pädagogische Fachkräfte viele handschriftliche Alltagsnotizen zu Kindbeobachtungen. Müssen diese in andere Formulare übertragen werden – was in der Praxis häufig vorkommt – wird das mehrfache Aufschreiben von gleichen Inhalten an unterschiedlichen Stellen als zeitintensiv und unnötig beurteilt. Grundsätzlich erweisen sich die formlosen Gelegenheitsnotizen als bedeutsam für die Fachkräfte, um aktuelle kindliche Themen und Interessen festzuhalten und sie dienen als Basis für die Reflexion. Fachkräfte beschreiben die Sichtung von Kurznotizen sowie das Nachdenken darüber als hilfreicher für die praktische Arbeit als eine im Vorhinein erstellte Planung. Die Gruppendiskussionen zeigen auch, dass die Reflexion ein fester Bestandteil jedes Planungsprozesses sein muss und dass diese beiden Aspekte nicht voneinander getrennt betrachtet werden können.

Insgesamt macht die Analyse der Daten sichtbar, dass es vor allem ressourcen- und prozessorientierte Formen des Schreibens sind, welche pädagogische Fachkräfte in den Fokus ihrer Beobachtungs- und Dokumentationspraxis stellen. Meist berichten sie über eine Verschriftlichung von Alltagsbeobachtungen. Dies verhilft den Fachkräften dazu, die Kinder besser kennen zu lernen, indem sie Interessen, Verhaltensweisen und Bedürfnisse sowie gruppendynamische Prozesse erfassen und beobachtete Situationen unmittelbar und möglichst unverfälscht dokumentieren können.

4. Diskussion und Ausblick

Hinsichtlich der Fragestellung, inwieweit eine prozessorientierte Beobachtung und Dokumentation als Handwerkszeug zur elementarpädagogischen Professionalisierung dienen kann, lassen sich folgende Aspekte abschließend festhalten: Unumstritten ist, dass die Anwendung von Beobachtung und Dokumentation auf das Handeln und Wissen von Fachkräften wirken kann (Andres & Laewen, 2005, S. 33ff; Leu, 2011, S. 15f; Roux, 2007, S. 3f; Viernickel & Völkel, 2022, S. 36). Die Dokumentation von kindlichen Bildungs- und Entwicklungsprozessen wird als bedeutsame Handlungsmethode der elementarpädagogischen Praxis betrachtet, da Dokumentation, als Ergebnis systematischer Beobachtungen, eine Grundlage für pädagogisches Handeln darstellt (Schulz & Cloos, 2013, S. 788f). Die in diesem Beitrag vorgestellte qualitative Untersuchung hat eindrücklich gezeigt, dass auch

Fachkräfte diese Bedeutung für die eigene Arbeit wissentlich nutzen und für die Arbeit mit dem Kind, der Kindergruppe, den Erziehungsberechtigten und im Team anwenden. Dazu konstatiert Leu (2011, S.15ff), dass pädagogische Fachkräfte ein grundlegendes Fachwissen zur Bedeutung verschiedener Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren innehaben müssen, um dafür befähigt zu sein, je nach Erkenntnisinteresse und auch situationsorientiert eine passende Wahl treffen zu können. Aktuelle theoretische Erkenntnisse zeigen explizit, dass sich die Anwendung von prozessorientierter Beobachtung und Dokumentation zu einem wichtigen und unersetzlichen „Forschungsinstrument“ der pädagogischen Fachpersonen entfalten kann, da die systematische Durchführung solcher Verfahren das Potential eines veränderten Selbstverständnisses von Fachkräften aufweist (Roux, 2007, S. 8f; Viernickel & Völkel, 2022, S. 57). Die Ergebnisse dieser qualitativen Untersuchung weisen jedoch auch darauf hin, dass sich Elementarpädagog:innen aufgrund der Vielzahl an Beobachtungs- und Dokumentationsmöglichkeiten und eines unzureichenden Wissens darüber orientierungslos fühlen. Die große Freiheit, aus der Fülle an Konzepten auswählen zu können und sich mit wenigen Vorgaben konfrontiert zu sehen, bedarf zumindest eines Basiswissens über die Ziele und die Handhabung der jeweiligen Instrumente. Ein fall- und situationsbezogenes Einsetzen fundierter methodischer Instrumente ist nur dann möglich, wenn pädagogische Fachkräfte geeignete Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren kennen, betonen auch Hebenstreit-Müller (2013, S.9f) und Leu (2011, S.16f). Grundsätzlich zeigen die Forschungsergebnisse, dass der Wunsch besteht, unterschiedliche Systeme schon während der Ausbildung und nicht erst in der Praxis kennenzulernen. Dies zeigt auf, wie sehr das erworbene Wissen zu Beobachtung und Dokumentation während der Grundausbildung mit der tatsächlichen Vorgehensweise in der Praxis auseinanderklafft und wie stark dieses Ungleichgewicht pädagogische Fachkräfte herausfordert.

Die Ergebnisse zeigen ferner, dass pädagogische Fachkräfte die mehrperspektivische Beobachtungsbesprechung, kollegiale Beratung oder Fallanalyse als gewinnbringende Methoden einschätzen. Eine Etablierung einer regelmäßigen, kollegialen Beobachtungs- und Dokumentationsbesprechung erscheint vor diesem Hintergrund sinnvoll. Die Entwicklung eines „Beobachtungsmanagements“ im pädagogischen Team betonen auch Viernickel und Völkel (2022, S. 46f). Es steht außer Frage, dass für einen professionellen Austausch über Beobachtungen grundlegende Kompetenzen benötigt werden. Da sich Kindergruppen in Regelkindergärten in Oberösterreich zumeist aus einer pädagogischen Fachkraft und einer Assistentkraft zusammensetzen, stellt sich die Frage, inwieweit Beobachtungsbesprechungen in diesem Setting möglich wären, da selten zeitliche Ressourcen zur Verfügung gestellt werden. Die Ergebnisse aus den Gruppendiskussionen zeigen die ambivalenten Meinungen der Fachkräfte zu dieser Thematik auf, da notwendige Kompetenzen, um Beobachtungen professionell zu besprechen, kaum durch die lapidare

Ausbildung der pädagogischen Assistenzkräfte erworben werden können. Andres und Laewen (2013, S. 197f) zeigen in diesem Zusammenhang die Notwendigkeit der Weiterbildung von pädagogischen Leitungen auf, um diese für ein differenziertes Aufgabenverständnis der Teamführung kompetent zu machen. Dies wirkt sich dahingehend qualitativ auf die pädagogische Arbeit aus, da die Leitung dadurch befähigt werden soll, Prozesse im Team zu strukturieren, zu koordinieren und zu optimieren. Das dient dem Ziel, eine anwendbare und fundierte Beobachtungs- und Dokumentationspraxis in der eigenen Konzeption zu verankern. Zugleich sollen auch gelebte Strukturen, wie beispielsweise der Ablauf und Inhalt von Teambesprechungen, dahingehend beleuchtet werden, inwieweit Zeit für die Bearbeitung von pädagogischen Themen geschaffen werden kann und es möglich ist, organisatorische Aspekte auszulagern (Viernickel & Völkel, 2022, S. 51).

In Hinblick auf die Professionalisierung fordern Schulz und Cloos (2013, S. 788) eine Einbettung von Beobachtungsaufzeichnungen in systematisierte Verfahren, die sich an den Ressourcen und Stärken des Kindes orientieren. Auffällig erscheint die Entwicklung selbst entwickelter Beobachtungsbögen, die in oberösterreichischen Kinderbildungs- und -betreuungseinrichtungen angewandt werden, denen jedoch jegliche wissenschaftliche und theoretische Grundlage fehlt. Pädagogische Fachkräfte machen den Wert der selbst entwickelten Beobachtungsbögen insbesondere daran fest, dass sie dadurch Erkenntnisse erlangen, die sie nahe an das einzelne Kind und dessen Themen bringen. Diese Aussage deckt sich zwar mit den theoretischen Ausführungen, jedoch entsteht durch selbstentwickelte Formulare die Gefahr von punktuellen, zufälligen und willkürlichen Beobachtungen (Viernickel, 2020, S. 559). Das zeigt auf, dass pädagogischen Fachkräften einerseits grundlegendes Wissen zum Thema Beobachtung und Dokumentation im Allgemeinen fehlt und es andererseits an Kompetenzen zur Handhabung von fundierten prozessorientierten Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren mangelt. Dies wäre im Rahmen der Aus-, Fort- oder Weiterbildung zu schulen.

Um die fallspezifische, kontextgebundene und ergebnisoffene Arbeit mit Kindern verstehend wahrnehmen, reflektieren und verantworten zu können, müssen sich pädagogische Fachpersonen mit dem eigenen spontanen Handeln vertraut machen, was sich „in einem wiederholenden Muster aus Nachdenken, Überprüfen, Handeln sowie dem Wahrnehmen von Ergebnissen“ vollziehen kann (Schäfer, 2014, S. 306ff). In den Gruppendiskussionen wurde die Reflexion zwar als relevant bezeichnet, wobei aber nicht konkret zum Ausdruck kommt, wie Reflexion definiert und angewandt wird. Ebenso ist fraglich, welcher Reflexionsgegenstand ihnen als Ausgangspunkt für diesen Prozess dient.

Es gilt, elementarpädagogische Fachpersonen darin zu unterstützen, eine Grundhaltung der aufmerksamen Konzentration, der empathischen Zuwendung und des reflektierten Fragens zu entwickeln (Kazemi-Veisari, 2007, S. 20), die Schäfer (2012, S. 33) als *aner kennende Resonanz* bezeichnet. Die Anwendung von Be-

obachtung und Dokumentation als „wesentliches Werkzeug für Professionalität“ kann dadurch einen „spiralförmigen Verständigungsprozess“ zwischen der pädagogischen Fachkraft und dem Kind anregen (Schäfer, 2014, S. 306ff). Professionalität in Form einer „reflektierten Spontaneität“ verlangt von den Fachkräften vertieftes Können, das sich anhand von Nachdenkprozessen zu einem „selbstverständlichen Teil des persönlichen Handlungsrepertoires“ entwickelt (ebd.). Da Professionalität im elementarpädagogischen Kontext „in jeder Situation aufs Neue ‚hergestellt‘ werden“ muss (Viernickel, 2011, S. 205), ermöglichen prozessorientierte Beobachtungs- und Dokumentationskonzepte die Chance, den Fachkräften als methodisch abgesichertes Handwerkszeug zur Verfügung zu stehen (Hebenstreit-Müller, 2013, S. 9f).

Hier eröffnet sich ein breit gefächertes Forschungsfeld, in dem es nicht zuletzt aufzuzeigen gilt, wie die geforderten Kompetenzen von pädagogischen Fachkräften erlangt werden können, um die Anwendung von Beobachtung und Dokumentation in oberösterreichischen Kinderbildungs- und -betreuungseinrichtungen methodisch abzusichern. Es stellt sich die Frage, welche Rolle die Art der Aneignung von Verfahren spielt, inwieweit sich Reflexionsprozesse in der Praxis vollziehen und in welcher Qualität dies zustande kommt. Neuß (2014, S. 28) postuliert, die Aus- und Weiterbildung in den Blick zu nehmen, die einen relevanten Schritt zur Professionalisierung beitragen kann. In diesem Sinne ist zu prüfen, inwieweit es derzeitigen Aus- und Weiterbildungsinstitutionen gelingt, das Theorie-Praxis-Verhältnis im Handlungsfeld der Beobachtung und Dokumentation zu verbinden und dies den Auszubildenden sowie auch erfahrenen Fachkräften im elementarpädagogischen Berufsfeld zugänglich zu machen.

Literaturverzeichnis

- Andres, B. & Laewen, H.-J. (2005). Beobachtung und Dokumentation in Kindertageseinrichtungen. In Bertelsmann Stiftung (Hrsg.), *Guck mal! Bildungsprozesse des Kindes beobachten und dokumentieren* (4. Aufl., S. 33–49). Gütersloh: Verlag Bertelsmann-Stiftung.
- Andres, B. & Laewen, H.-J. (2013). *Das infans-Konzept der Frühpädagogik. Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen* (2. Aufl.). Weimar: verlag das netz.
- Beller, S. (2016). *Kuno Bellers Entwicklungstabelle 0–9* (10. Aufl.). Berlin: Forschung & Fortbildung in der Kleinkindpädagogik.
- Bollig, S. (2011). Notizen machen, Bögen ausfüllen, Geschichten schreiben. Praxisanalytische Perspektiven auf die Materialität der bildungsbezogenen Beobachtung im Elementarbereich. In P. Cloos & M. Schulz (Hrsg.), *Kindliches Tun beobachten und dokumentieren. Perspektiven auf die Bildungsbegleitung in Kindertageseinrichtungen* (Kindheitspädagogische Beiträge, S. 33–48). Weinheim: Beltz Juventa.

- Cloos, P. (2011). Frühpädagogische Fallarbeit. In P. Cloos & M. Schulz (Hrsg.), *Kindliches Tun beobachten und dokumentieren. Perspektiven auf die Bildungsbegleitung in Kindertageseinrichtungen* (Kindheitspädagogische Beiträge, S. 172–187). Weinheim: Beltz Juventa.
- Cloos, P. (2017). Beobachtung in der non-formalen Bildung. In Service National de la Jeunesse (Hrsg.), *Beobachtung und Dokumentation im pädagogischen Alltag* (S. 6–9). <https://www.enfancejeunesse.lu/wp-content/uploads/2021/07/Beobachtung-und-Dokumentation-im-pädagogischen-Alltag.pdf>
- Cloos, P. & Schulz, M. (2011). Die Beobachtung und Dokumentation kindlicher Tätigkeiten. Eine Einleitung. In P. Cloos & M. Schulz (Hrsg.), *Kindliches Tun beobachten und dokumentieren. Perspektiven auf die Bildungsbegleitung in Kindertageseinrichtungen* (Kindheitspädagogische Beiträge, S. 7–18). Weinheim: Beltz Juventa.
- Döring, N. & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (Springer-Lehrbuch, 5. Aufl.). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Dresing, T. & Pehl, T. (2015). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende* (6. Aufl.), Dr. Dresing und Pehl GmbH. <https://d-nb.info/1077320221/34>
- Friebertshäuser, B., Langer, A., Prengel, A. & Boller, H. (Hrsg.). (2013). *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (Handbuch, 4., durchges. Aufl.). Weinheim: Beltz Juventa.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Nentwig-Gesemann, I. & Leu, H. R. (2011). Vorwort. In K. Fröhlich-Gildhoff, I. Nentwig-Gesemann & H. R. Leu (Hrsg.), *Forschung in der Frühpädagogik 4. Schwerpunkt: Beobachten, Verstehen, Interpretieren, Diagnostizieren* (Materialien zur Frühpädagogik, Bd. 9, S. 11–13). Freiburg, Br.: FEL-Verl. Forschung – Entwicklung – Lehre.
- 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 4. Schwerpunkt: Beobachten, Verstehen, Interpretieren, Diagnostizieren* (Materialien zur Frühpädagogik, Bd. 9, S. 37–68). Freiburg, Br.: FEL-Verl. Forschung – Entwicklung – Lehre.
- Fuchs, S., Holzmann, K., Huemer, E. & Nöhammer, J. (2023). *Beobachtung und Dokumentation als Handwerkszeug zur elementarpädagogischen Professionalisierung und deren Relevanz für die Praxis in oberösterreichischen Kinderbildungs- und -betreuungseinrichtungen*. Bachelorarbeit. Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz, Linz.
- Hebenstreit-Müller, S. (2013). *Beobachten lernen – das Early Excellence-Konzept*. Berlin: dohrmann.
- Helsper, W. (2021). *Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns. Eine Einführung* (UTB Pädagogik, Bd. 5460). Opladen, Toronto: Barbara Budrich.

- Kazemi-Weisari, E. (1995). *Von Kindern lernen - mit Kindern leben* (Erzieherin heute). Freiburg im Breisgau: Herder.
- Kazemi-Weisari, E. (2005). Von der Beobachtung zur Achtung. In Bertelsmann Stiftung (Hrsg.), *Guck mal! Bildungsprozesse des Kindes beobachten und dokumentieren* (4. Aufl., S. 87–94). Gütersloh: Bertelsmann-Stiftung.
- Kazemi-Weisari, E. (2007). *Kinder verstehen lernen. Wie Beobachten zu Achtung führt* (TPS-Profil, 2. Aufl.). Seelze: Klett/Kallmeyer.
- Koglin, U., Petermann, F. & Petermann, U. (2017). *Entwicklungsbeobachtung und -dokumentation EBD 48-72 Monate. Eine Arbeitshilfe für pädagogische Fachkräfte in Kindergärten und Kindertagesstätten* (7. Aufl.). Berlin: Cornelsen.
- Kuhl, J., Schwer, C. & Solzbacher, C. (2014). Professionelle pädagogische Haltung: Persönlichkeitspsychologische Grundlagen. In C. Schwer & C. Solzbacher (Hrsg.), *Professionelle pädagogische Haltung. Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff* (S. 79–106). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Leu, H. R. (2011). Einführungsbeitrag: Beobachten, Verstehen, Interpretieren, Diagnostizieren. Zur Kontroverse über eine zentrale Aufgabe frühpädagogischer Fachkräfte. In K. Fröhlich-Gildhoff, I. Nentwig-Gesemann & H.R. Leu (Hrsg.), *Forschung in der Frühpädagogik 4. Schwerpunkt: Beobachten, Verstehen, Interpretieren, Diagnostizieren* (Materialien zur Frühpädagogik, Bd. 9, S. 15–36). Freiburg, Br.: FEL-Verl. Forschung – Entwicklung – Lehre.
- Leu, H. R. (2013). Beobachtung in der Praxis. In L. Fried, S. Roux, H. Faulstich-Wieland, O. Filtzinger, M. Fingerle, B. Hauser et al. (Hrsg.), *Handbuch Pädagogik der frühen Kindheit* (Frühe Kindheit Ausbildung & Studium, 3., überarb. Aufl., S. 250–261). Berlin: Cornelsen.
- Leu, H. R., Flämig, K., Frankenstein, Y., Koch, S., Pack, I., Schneider, K. et al. (2007). *Bildungs- und Lerngeschichten. Bildungsprozesse in früher Kindheit beobachten, dokumentieren und unterstützen* (2. Aufl.). Weimar: verlag das netz.
- Mayring, P. (2002). *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken* (Beltz Studium, 5. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz.
- Neuß, N. (2014). Einführung: Professionalisierung der Frühpädagogik - eine kriteriengeleitete Analyse. In K. Fröhlich-Gildhoff (Hrsg.), *Forschung in der Frühpädagogik* (Materialien zur Frühpädagogik, Bd. 15, S. 13–46). Freiburg: FEL Verlag Forschung – Entwicklung – Lehre.
- Roux, S. (2007). Beobachten und Dokumentieren als Aspekte frühpädagogischer Professionalität. In S. Roux (Hrsg.), *Beobachten und Dokumentieren im Kindergarten* (VEP-Aktuell, Band 11, S. 3–14). Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Schäfer, G.E. (2012). Grundlegendes zum wahrnehmenden Beobachten. In G.E. Schäfer & M. Alemzadeh (Hrsg.), *Wahrnehmendes Beobachten. Beobachtung und Dokumentation am Beispiel der Lernwerkstatt Natur* (S. 26–35). Weimar: Verl. das Netz.

- Schäfer, G. E. (2014). *Was ist frühkindliche Bildung? Kindlicher Anfängergeist in einer Kultur des Lernens* (2. Aufl.). Weinheim: Beltz Juventa.
- Schäffer, B. (2017). Gruppendiskussion. In L. Mikos & C. Wegener (Hrsg.), *Qualitative Medienforschung. Ein Handbuch* (utb Medien- und Kommunikationswissenschaft, Pädagogik, Psychologie, Soziologie, Bd. 8314, 2., völlig überarbeitete und erweiterte Aufl., S. 347–361). Konstanz und München: UVK Verlagsgesellschaft.
- Schulz, M. & Cloos, P. (2013). Beobachtung und Dokumentation von Bildungsprozessen. In M. Stamm & D. Edelmann (Hrsg.), *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung* (Handbuch, S. 787–800). Wiesbaden: Springer VS.
- Staege, R., Eden, H. & Durand, J. (2011). „Das nehme ich meistens wahr, wenn ich nicht beobachte“. Zur begrifflichen und handlungspraktischen Konstruktion des Gegenstandes prozessorientierter Beobachtungen. In P. Cloos & M. Schulz (Hrsg.), *Kindliches Tun beobachten und dokumentieren. Perspektiven auf die Bildungsbegleitung in Kindertageseinrichtungen* (Kindheitspädagogische Beiträge, S. 65–78). Weinheim: Beltz Juventa.
- Stedel, A. (2008). *Beobachtung in Kindertageseinrichtungen. Entwicklung einer professionellen Methode für die pädagogische Praxis*. Weinheim, München: Juventa.
- Vandenbussche, E. (2009). *Beobachtung und Begleitung von Kindern. Arbeitsbuch zur Leuener Engagiertheitskala* (Leuener Engagiertheits-Skala für Kinder, Arbeitsbuch, Dt. Ausg., 3., erw. u. überarb. Aufl.). Erkelenz: Berufskolleg.
- Viernickel, S. (2011). Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren. Einige Reflexionen über ihren Beitrag zur frühpädagogischen Professionalisierung. In P. Cloos & M. Schulz (Hrsg.), *Kindliches Tun beobachten und dokumentieren. Perspektiven auf die Bildungsbegleitung in Kindertageseinrichtungen* (Kindheitspädagogische Beiträge, S. 202–220). Weinheim: Beltz Juventa.
- Viernickel, S. (2020). Beobachtung und Dokumentation. In R. Braches-Chyrek, C. Röhner, H. Sünker & M. Hopf (Hrsg.), *Handbuch Frühe Kindheit* (2., aktualisierte und erweiterte Aufl., S. 559–570). Opladen, Berlin & Toronto: Barbara Budrich.
- Viernickel, S. & Nentwig-Gesemann, I. (2014). Beobachtung und Dokumentation im Spannungsfeld von programmatischer Anforderung, Rahmenbedingungen und professioneller Haltung. In T. Betz & P. Cloos (Hrsg.), *Kindheit und Profession. Konturen und Befunde eines Forschungsfeldes* (Kindheitspädagogische Beiträge, S. 240–260). Weinheim: Beltz Juventa.
- Viernickel, S., Nentwig-Gesemann, I., Nicolai, K., Schwarz, S. & Zenker, L. (Der Paritätische Gesamtverband, Diakonie Deutschland – Evangelischer Bundesverband, Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, Hrsg.). (2013). *Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung. Bildungsaufgaben, Zeitkontingente und strukturelle Rahmenbedingungen in Kindertageseinrichtungen*. https://www.nifbe.de/pdf_show.php?id=226
- Viernickel, S. & Völkel, P. (2022). *Beobachten und Dokumentieren im pädagogischen Alltag*. München: Herder.

