



BILDUNG

HEINZ  
UND  
HEIDE **DÜRER**  
**STIFTUNG**

# BEOBACHTUNGS- UND DOKUMENTATIONSPROZESSE IM EARLY EXCELLENCE- ANSATZ



BILDUNG KULTUR FORSCHUNG  
IMPULSE FÜR DIE GESELLSCHAFT



# **BEOBACHTUNGS- UND DOKUMENTATIONSPROZESSE IM EARLY EXCELLENCE- ANSATZ**

**IMPULSE ZUR REFLEXION VON  
SPANNUNGSFELDERN, HERAUSFORDERUNGEN  
UND PROFESSIONELLER HALTUNG  
IM PÄDAGOGISCHEN ALLTAG**

**VON MAGDALENA HARTMANN**

# BEOBACHTUNGS- UND DOKUMENTATIONSPROZESSE IM EARLY EXCELLENCE-ANSATZ

# INHALTSVERZEICHNIS

<b>EINLEITUNG</b>	<b>5</b>
<b>1. BEOBACHTUNG UND DOKUMENTATION ALS SOZIALE PRAXIS</b>	<b>7</b>
1.1. Beobachtung und Dokumentation als Teil des pädagogischen Alltags	7
1.2. Beobachten ist subjektiv und selektiv – auch mit Kamera	9
1.3. Dokumentieren ordnet und distanziert	11
<b>2. ERWARTUNGEN UND WIDERSPRÜCHE AN DIE ROLLE DER FACHKRÄFTE</b>	<b>14</b>
2.1. Zwischen Anspruch und pädagogischen Alltag: Herstellen und Stabilisieren der Rolle als beobachtende Fachkraft	14
2.2. Zwischen Distanz und Einbindung: Zur Pluralität pädagogischer Beobachtungsformen	18
2.3. Zwischen pädagogischer Expertise und Expertise der Sorgeberechtigten: Eine geteilte Verantwortung?	22
<b>3. ORGANISIEREN DES BEOBACHTUNGS- UND DOKUMENTATIONS- VERFAHRENS IM ALLTAG</b>	<b>25</b>
3.1. Ressourcen herstellen: Die unsichtbare Arbeit hinter dem Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren	26
3.2. Situatives Gruppengeschehen und eigene Verfügbarkeit	27
3.3. Anwesenheit herstellen: Koordinieren mit Familien	32
<b>4. ETHISCHE FRAGEN IN DER BEOBACHTUNG UND DOKUMENTATION VON KINDERN</b>	<b>34</b>
4.1. Zur Unverzichtbarkeit von Ethik in der Beobachtung von Kindern	36
4.2. Un-/Sichtbarkeit von Beobachtung und Dokumentation im Alltag	39
4.3. Un-/Möglichkeiten der Kinder sich aus der Beobachtung zu entziehen	43
<b>5. BEOBACHTEN UND DOKUMENTIEREN ALS PROFESSIONELLE PRAXIS – IMPULSE ZUM WEITERDENKEN</b>	<b>46</b>
<b>LITERATURVERZEICHNIS</b>	<b>48</b>
<b>IMPRESSUM</b>	<b>52</b>

## EINLEITUNG<sup>1</sup>

### BEOBSACHTUNG UND DOKUMENTATION IM EARLY EXCELLENCE-ANSATZ: URSPRUNG UND VERORTUNGEN

Mit der Einführung von Bildungs- und Orientierungsplänen hat die Beobachtung und Dokumentation von Bildungsprozessen in Kindertageseinrichtungen bundesweit an Bedeutung gewonnen. Auch im Early Excellence-Ansatz sind Beobachtung und Dokumentation relevante Bestandteile der pädagogischen Arbeit – jedoch **nicht als isoliertes Verfahren**, sondern eingebettet in einen pädagogischen Ansatz, der eine ressourcenorientierte Haltung, enge Zusammenarbeit mit Familien und eine Öffnung in den Sozialraum betont.

Der Early Excellence-Ansatz entstand in den 1990er-Jahren im Pen Green Children's Centre in Großbritannien und wurde Anfang der 2000er-Jahre durch die Heinz und Heide Dürr Stiftung in Kooperation mit dem Pestalozzi-Fröbel-Haus in Berlin nach Deutschland übertragen. In Großbritannien werden Beobachtung und Dokumentation – inspiriert durch Susan Isaacs – als „narrative observations“ (Arnold, 2003, S. 21) verstanden, deren Art der Beobachtung **beschreibend, ganzheitlich und unvoreingenommen** ist. Ebenso bilden die Erforschung kindlicher „Schemas“ durch Cath Arnold (2013) und Chris Athey (2013)<sup>2</sup> eine weitere wesentliche Grundlage der Beobachtung. Während in England von einem System für die Beobachtung gesprochen wird, entwickelte sich in Deutschland im Zuge der Implementierung ein eigenständiges Verfahren: Die Schemas wurden übersetzt, die Leuener Engagiertheitskala integriert und die Bildungsbereiche aus den Bildungs- und Orientierungsplänen des jeweiligen Bundeslands ergänzt. Entsprechend eines offenen, praxisnahen Charakters des Early Excellence-Ansatzes entstanden unterschiedliche Varianten des Beobachtungs- und Dokumentationsverfahrens.

- 
- 1 Ein ganz herzliches Dankeschön möchte ich an Sasha Saumweber richten, die mich im Prozess der Veröffentlichung der Praxisbroschüre wertschätzend und sehr verständnisvoll begleitet hat und mir sehr hilfreiche Hinweise gegeben hat. Auch Isa Baumgarten danke ich sehr herzlich für die Möglichkeit der Aufbereitung und Überführung meiner Dissertationsergebnisse als Praxisbroschüre.
  - 2 Mit den Schemas beziehen sie sich auf Piagets Theorie, der selbst Schemas beschreibt, aber keine Beispiele von Kindern anführt. Diese Beispiele liefern Cath Arnold und Chris Athey. Eine detaillierte deutsche Beschreibung der Schemas ist bei Sasha Saumweber (2014) nachzulesen.

Fachliteratur zur Beobachtung und Dokumentation im Early Excellence lässt sich grob in drei Ausrichtungen einteilen:

- **Konzeptionell-programmatische Veröffentlichungen**, die das Verfahren vorstellen und seine Anwendung erläutern
- **Evaluations- und praxisorientierte Studien**, die Umsetzung untersuchen oder die deren Weiterentwicklungen zum Ziel haben
- **Grundlagenforschung**, die darauf zielt, zu verstehen, wie der Ansatz oder das Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren im pädagogischen Alltag gestaltet wird

Zur dritten Kategorie gehört die dieser Praxisbroschüre zugrunde liegende **Dissertationsstudie**, die auf einer einjährigen ethnografischen Beobachtung und Begleitung zweier Early Excellence-Einrichtungen basiert. Sie ermöglicht detaillierte Einblicke in die alltägliche Beobachtungs- und Dokumentationspraxis: in gelingende Momente, Herausforderungen, Ambivalenzen und in die Art und Weise, wie das Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren umgesetzt wird.

## AN WEN RICHTET SICH DIE BROSCHÜRE UND WAS IST DAS ZIEL

Diese Broschüre richtet sich an **Fachkräfte, Fachberatung, Fort- und Ausbilder\*innen, Auszubildende** und **Studierende**, die mit dem Early Excellence-Ansatz arbeiten, ihn begleiten, andere oder sich dazu fortbilden oder sich grundsätzlich für diesen interessieren.

Ziel ist es, die **Komplexität, Spannungsfelder und ethischen Dimensionen** der Beobachtung und Dokumentation sichtbar zu machen und Anregungen für die Reflexion der **professionellen Haltung** zu geben.

Als Grundlage und Ausgangspunkt der Broschüre dienen dabei die Erfahrungen und Ergebnisse aus der Dissertationsstudie „Beobachten in Kindertageseinrichtungen. Eine Ethnografie zum Early Excellence Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren“ (Hartmann, 2024). Mit der Broschüre werden die Ergebnisse der Dissertationsstudie nicht wiederholt, sondern vielmehr **praxisnah aufbereitet** und zugänglich gemacht.

Sie ersetzt keine Handreichung, sondern ergänzt bestehende Materialien durch Impulse, die zur bewussten (Selbst-)Reflexion anregen und die Vielschichtigkeit der Beobachtungs- und Dokumentationspraxis sichtbar machen.

Insgesamt rückt die Broschüre Fragen in den Fokus wie:

- Wie wird Beobachtung und Dokumentation im pädagogischen Alltag umgesetzt?
- Welche Dilemmata, Spannungsfelder und Widersprüche tauchen bei der Beobachtung und Dokumentation im Alltag auf?
- Welche Anforderungen, Erwartungen und ethischen Fragen werden relevant?
- Wie können Fachkräfte ihre Entscheidungen bewusst reflektieren – ohne Anspruch auf eindeutige Lösungen?

Anhand dieser Fragen eröffnen ausgewählte Beispiele aus der Dissertationsstudie Einblicke in konkrete Beobachtungs- und Dokumentationssituationen. Die am Ende der Kapitel formulierten Reflexionsfragen laden dazu ein, allein oder gemeinsam im Team über eigene Erfahrungen, Perspektiven und Umgangsweisen ins Gespräch zu kommen und Beobachtungs- und Dokumentationspraxis aus unterschiedlichen Blickwinkeln zu betrachten. Sie dienen dazu, einen möglichst offenen Erfahrungsaustausch anzuregen, und zielen nicht darauf ab, zusätzliche Anforderungen zu formulieren, weitere formalisierte Regeln aufzustellen oder verbindliche Antworten festzulegen. Eine Einführung in die konkrete Umsetzung des Beobachtungs- und Dokumentationsverfahrens findet sich in der neu erschienenen Handreichung (Lichtblau, Disep, Mayer, Possekell, Rau & Saumweber, 2026).

## WELCHE BAUSTEINE HAT DIE BROSCHÜRE?

Die Broschüre gliedert sich in vier Teile: **Kapitel 1** legt die grundlegende Perspektive auf Beobachtung und Dokumentation als soziale Praxis dar. **Kapitel 2** richtet den Blick auf die Fachkraft und stellt zentrale Herausforderungen, Spannungsfelder und Rollenanforderungen dar. **Kapitel 3** beschreibt die konkrete organisatorische Ausgestaltung des gesamten Beobachtungs- und Dokumentationsverfahrens. **Kapitel 4** fokussiert auf ethische Fragen im Zusammenhang mit der Beobachtung von Kindern.

**Kapitel 1 bildet die Grundlagen**, während **Kapitel 2 bis 4 thematische Vertiefungen** darstellen. Die Kapitel können somit in der vorgegebenen Reihenfolge gelesen werden, müssen dies jedoch nicht. Ebenso ist es möglich, gezielt das Kapitel aufzuschlagen, dessen Thema im eigenen Praxisalltag **Resonanz auslöst**, an bereits bestehende Fragen anknüpft oder im Team immer wieder zur Sprache kommt. Die behandelten Themen berühren **grundlegende Herausforderungen, Spannungsfelder** und auch **Unsicherheiten pädagogischer Beobachtungs- und Dokumentationspraxis**. Die Broschüre kann punktuell genutzt werden, um sich einzelnen Themen vertiefend zu widmen oder diese zum Anlass für einen fachlichen Austausch im Team zu nehmen.

# 1. BEOBACHTUNG UND DOKUMENTATION ALS SOZIALE PRAXIS

Wie in der Einleitung bereits skizziert, versteht dieses Kapitel Beobachtung und Dokumentation als soziale Praxis und fragt danach, was sie grundsätzlich bedeuten.

Diese Perspektive knüpft an meine Dissertationsstudie (Hartmann, 2024) an. Auf Grundlage einer praxistheoretisch inspirierten Analyse (Nicolini, 2012) wird weniger danach gefragt, wer beobachtet oder dokumentiert. Vielmehr steht im Mittelpunkt, wie, wann und unter welchen Bedingungen beobachtet und dokumentiert wird.

## 1.1. BEOBACHTUNG UND DOKUMENTATION ALS TEIL DES PÄDAGOGISCHEN ALLTAGS

Beobachtung und Dokumentation entstehen im Zusammenspiel zwischen den Kindern, den Mitarbeitenden und ihren Absprachen im Team, räumlichen und zeitlichen Bedingungen sowie einrichtungsspezifischen Routinen.

### **BEOBACHTEN ZWISCHEN ROUTINEN, INTERAKTIONEN UND TEAMABSPRACHEN**

Für Fachkräfte bedeutet das, dass sie sich für eine Beobachtung zunächst die Möglichkeit verschaffen müssen, sich aus den laufenden Geschehnissen zurückzuziehen, um Kinder gezielt beobachten und die Beobachtung zugleich dokumentieren zu können.

Diese Entscheidung trifft die Fachkraft nicht allein, sondern manche Beobachtungen können erst stattfinden, wenn Kolleg\*innen dazukommen, sodass die Fachkraft wiederum eigene Ressourcen für die Durchführung einer Beobachtung hat. Fachkräfte nutzen auch bewusst Momente, in denen auf die Selbsttätigkeit von Kindern gesetzt wird, um Beobachtungen durchzuführen. Andererseits lassen sich solche Momente nicht immer erzielen.

Beobachtungen finden also **im pädagogischen Alltag** statt und sind untrennbar mit ihm verwoben. Kinder werden in ihrem Spiel und ihrer alltäglichen Tätigkeit beobachtet, während Fachkräfte zugleich andere Situationen managen. Damit entstehen Beobachtungen nicht isoliert – sie werden in Interaktion verhandelt.

## DOKUMENTIEREN ZWISCHEN RAUM, MATERIAL UND INTERAKTION

Auch die Dokumentation ist keine isolierte Tätigkeit, sondern findet mitten im pädagogischen Geschehen statt. Fachkräfte müssen gleichzeitig schreiben, beobachten, sich im Raum positionieren und auf Situationen reagieren. Wie und was dokumentiert werden kann, hängt daher auch von räumlichen, materiellen und sozialen Bedingungen ab – etwa davon, ob Fachkräfte sitzen, stehen oder Kindern im Raum folgen.

Dies wird im pädagogischen Alltag besonders sichtbar, wenn Kinder in Bewegung sind und Fachkräfte spontane Interaktionen oder Anfragen von Kindern und Kolleg\*innen parallel zu beantworten haben.

**Beispiel:** „Sonja<sup>3</sup> bleibt stehen und folgt Jana mit ihrem Blick und blickt abwechselnd zu Jana und auf ihren Zettel, wo sie weiter etwas schreibt. Eines der drei Kinder fragt Sonja, was das für ein Gerät sei. Sonja sagt zu dem Kind: ‚Lass ihn bitte stehen.‘ Jana beobachtet die anderen Kinder, rollt langsam weiter und rollt auch direkt an Sonja vorbei und bleibt auf Sonjas Höhe stehen. Sonja schaut auf ihren Zettel und dreht sich mit dem Körper zu Jana hin und tritt einen Schritt weiter nach rechts.“

Dieses Beispiel verdeutlicht, dass Dokumentation im pädagogischen Alltag entsteht: Sonja passt ihre Schreib- und Beobachtungstätigkeit laufend an die Bewegungen und das Verhalten von Jana sowie an andere Kinder im Umfeld an. Sie reagiert auf Interaktionen, ordnet ihren Körper im Raum neu, hält Blickkontakt und koordiniert gleichzeitig die Nutzung von Material (Beobachtungsbogen bzw. Zettel, Schreibutensilien; siehe zur Bedeutung der Materialien: Kapitel 2.1.).

Beobachtung und Dokumentation sind somit Teil eines dynamischen, räumlich-sozialen Gefüges und werden durch dieses mitgestaltet (siehe für Spannungsfelder, Kapitel 2.1).

---

3 Die in den Beispielen verwendeten Namen sind Pseudonyme zum Schutz der beteiligten Personen.

## 1.2. BEOBACHTEN IST SUBJEKTIV UND SELEKTIV – AUCH MIT KAMERA

Beobachtung wird im pädagogischen Alltag als beschreibender Vorgang verstanden, bei dem Fachkräfte festhalten, was ein Kind tut. Dieses Verständnis suggeriert, dass Beobachtung neutral oder objektiv sein könnte – doch auch innerhalb eines systematischen Beobachtungs- und Dokumentationsverfahrens bleibt Beobachtung ein aktiver, interpretierender Prozess.

Beobachtungstheoretische Überlegungen machen deutlich, dass Beobachtung niemals einfach nur sieht. Wie Honig prägnant formuliert: „Beobachtung sieht nichts, sondern macht sichtbar“ (Honig, 2010, S. 98). Damit macht er deutlich, dass bereits eine Vorstellung davon bestehen muss, was beobachtet werden soll. Jede Beobachtung – auch die im Rahmen systematischer Verfahren – ist Ausdruck von Erfahrungen, Vorwissen, beruflichen Normen und Erwartungen. Fachkräfte entscheiden – erfahrungsgeleitet und durch die Situation geprägt –, worauf sie ihren Blick richten, welche Aspekte sie hervorheben und welche nicht so relevant erscheinen und ggf. weggelassen werden.

Auch eine ‚beschreibende Haltung‘ führt nicht zu Wertfreiheit. Vorgaben wie eine ressourcenorientierte Beobachtung lenken die Aufmerksamkeit in eine bestimmte Richtung: Es sollen Stärken, Interessen und gelingende Situationen sichtbar werden. **Dies zeigt, dass jede Beobachtung einem normativen Rahmen folgt – es geht dabei an dieser Stelle nicht um eine Bewertung der Vorgaben, sondern um das Bewusstsein, dass Beobachtung nie wertfrei ist.** Beobachtung ist somit perspektivisch, selektiv und gerahmt.

### BEOBACHTUNG IST SELEKTIV – AUCH MIT KAMERA

Gelegentlich entsteht in der Praxis die Idee, dass das Filmen von Situationen eine objektivere oder vollständigere Beobachtung ermöglichen könnte. Doch auch technische Aufzeichnungen schaffen keine neutrale Perspektive. Eine Kamera bildet nur das ab, was im gewählten Ausschnitt sichtbar ist: Sie zeigt bestimmte Blickrichtungen, Entfernungen, Körper oder Handlungen – und blendet andere aus. Damit erzeugt sie eine eigene, gerahmte Form der Wahrnehmung.

Die Unterscheidung zwischen Beobachtung durch Fachkräfte und durch eine Kamera lässt sich nicht als subjektiv vs. objektiv fassen, sondern zeigt **unterschiedliche Formen der Beobachtung**. Während eine Fachkraft ihre Aufmerksamkeit situativ verteilt und

erfahrungsgeleitet fokussiert, produziert eine Kamera eine technisch fixierte Perspektive – die ebenfalls nur einen Ausschnitt des tatsächlichen Geschehens zeigt.

Auch die soziale Wirkung unterscheidet sich weniger, als es zunächst scheint: Kinder reagieren nicht nur auf Kameras, sondern ebenso auf beobachtende Erwachsene. Jede Beobachtung – ob menschlich oder technisch – ist in soziale Kontexte eingebettet. Diese Veränderungen sind unvermeidlich und Teil jeder beobachtenden Praxis.

## Damit wird deutlich:

Es gibt keine vollständig wertneutrale Beobachtung. Auch technische Verfahren ersetzen nicht die notwendige Auseinandersetzung mit Perspektivität, Selektionsprozessen und Deutungen. Reflexion ermöglicht Fachkräften, sich der selektiven und der situativen Dynamik ihrer Beobachtungen bewusst zu werden und Beobachtung bewusster zu gestalten.

## FRAGEN / ÜBUNG

- **Aufmerksamkeit und Selektion:** Worauf richte ich meine Aufmerksamkeit, wenn ich Kinder beobachte? Welche Aspekte fallen mir besonders auf – und welche bleiben möglicherweise unbemerkt?
- **Vorwissen und Erwartungen:** Welche Erwartungen, Erfahrungen oder beruflichen Normen beeinflussen meine Beobachtungen? Wie könnte das meine Wahrnehmung lenken?
- **Perspektivität:** Welche unterschiedlichen Perspektiven könnte ich einnehmen, um die Situation anders zu sehen?
- **Situative Dynamik:** Wie beeinflussen laufende Abläufe, Interaktionen oder Raum- und Zeitbedingungen meine Beobachtungen?
- **Technische Hilfsmittel:** Wenn technische Hilfsmittel (Fotos, Video) eingesetzt werden, wie verändern sie meine Wahrnehmung? Welche Aspekte werden dadurch sichtbar, welche bleiben unsichtbar?

## 1.3. DOKUMENTIEREN ORDNET UND DISTANZIERT

Dokumentation ist mehr als das Festhalten von Beobachtungen. Sie ordnet Wahrnehmung, strukturiert das Beobachtete und verändert den Blick auf das Kind und die Situation. In der Dissertationsstudie (Hartmann, 2024) wurde deutlich, dass der Beobachtungsbogen nicht nur der Verschriftlichung der Beobachtung dient, sondern aktiv daran beteiligt ist, wie Beobachtungen verschriftlicht, interpretiert und weiterverwendet werden.

### DOKUMENTE ALS ORDNENDES ELEMENT

Dokumentation ist kein neutraler Schritt, der Beobachtungen lediglich abbildet. In der Dissertationsstudie zeigte sich, dass Vorgaben auf den Beobachtungs- und Ergebnisbögen strukturieren, worauf Fachkräfte achten und wie sie Situationen wahrnehmen. Die vorgegebenen Bögen wirken als ordnende Elemente mit mehreren Funktionen:

- **Vorstrukturierung:** Eintragungen erfolgen über Linien, Tabellen oder Kästen zum Ankreuzen, aber auch auf freien Flächen.
- **Standardisierung und Übersichtlichkeit:** Sie vereinfachen die Darstellung und erleichtern die Handhabung.
- **Anleitender Charakter:** Vorgaben zeigen, was zu beobachten ist und was nicht, nach welchen inhaltlichen Aspekten ausgewertet werden soll und welche Aspekte keine Beachtung finden.
- **Komplexitätsreduktion und Vereindeutigung:** Die Strukturierung ordnet die Vielfalt der Beobachtungsergebnisse und macht sie handhabbar.
- **Herstellung von Handlungsfähigkeit:** Klare Vorgaben ermöglichen es Fachkräften, schneller Entscheidungen zu treffen oder Folgeschritte zu planen.

Die Analyse in der Dissertationsstudie zeigt, dass mit den Bögen eine **Wechselwirkung zwischen Beobachtung und Dokumentation** entsteht: Der Beobachtungsbogen gibt sowohl vor, was dokumentiert wird, und gleichzeitig leitet dies die Aufmerksamkeit in der Beobachtung: Fachkräfte richten ihren Blick auf bestimmte Aspekte, andere bleiben unberücksichtigt. Beobachtung und Dokumentation sind somit keine getrennten Tätigkeiten, sondern eng miteinander verknüpft und in soziale sowie organisatorische Kontexte eingebettet.

## ROLLE DER FACHKRAFT: MEHRDIMENSIONALE DISTANZIERUNG

Die Vorgabe beschreibend zu dokumentieren, führt zur Distanzierung. Mit einer beschreibenden Art der Dokumentation werden Fachkräfte dazu angehalten, „alltäglich praktiziertes Deuten, Erwarten und Wissen aktiv zu unterschreiten“ (Mohn, 2011, S. 84). Dies geschieht unter anderem dadurch, dass kaum Adjektive verwendet werden und Emotionen oder Handlungsweisen nicht beschrieben werden. Es wird ausschließlich notiert, was gesehen und gehört wird. Die detaillierte Beschreibung erzeugt die Illusion einer vollständigen Erfassung der Ereignisse, während Selektionsprozesse und die Perspektive der Fachkraft ausgeblendet bleiben. Ziel ist vielmehr ein neuer, ungewohnter Blick auf das Kind.

Für die Fachkräfte übernimmt die beschreibende Dokumentation damit die Funktion, eine **Distanz zu dem Kind herzustellen** und einen ungewohnten Blick auf das Beobachtete zu richten.

Insgesamt lassen sich aus diesem Beispiel drei Dimensionen der Distanzierung ablesen, die Fachkräfte im Rahmen des Beobachtungs- und Dokumentationsverfahrens einnehmen:

- **Distanz zum Kind:** Die Beobachtung wird sachlich notiert. Das Kind wird beschrieben, die Handlungen benannt, jedoch nicht interpretiert.
- **Distanz zu den pädagogischen Geschehnissen:** Das Kind steht im Fokus; interagierende Kinder oder Gegenstände werden nur dann benannt, wenn sie relevant werden.
- **Distanz zu sich selbst:** Die Fachkräfte tauchen nicht in der Beobachtung auf. Erfahrungen, Erwartungen, Perspektiven und Vorwissen bleiben unsichtbar.

Diese Distanz ist in die Anforderung einer beschreibenden Dokumentation eingelassen. Die Vor- und Nachteile dieser Vorgehensweise gilt es zu reflektieren, um sie bewusst einsetzen zu können.

Da Beobachtungsbögen Wahrnehmung strukturieren und Distanz herstellen, tragen sie zugleich dazu bei, bestimmte Formen von Beobachtung (z. B. formal-systematische) gegenüber alltäglichen, eingebundenen Beobachtungen aufzuwerten. Die Pluralität dieser Beobachtungsformen und die Folgen einer solchen Hierarchisierung werden in Kapitel 2.2 vertieft.

## FRAGEN / ÜBUNG

### **Dokumente als ordnendes Element:**

- Welche Vorgaben des Beobachtungsbogens lenken meine Aufmerksamkeit – und welche Aspekte werden dadurch nicht sichtbar?
- Inwiefern helfen mir die Bögen, meine Beobachtungen zu strukturieren und Entscheidungen für das pädagogische Handeln zu treffen?
- Wie kann ich die Strukturen bewusst nutzen? Wo gibt es Handlungsräume in der Struktur – und wann und wie nutze ich diese?

### **Mehrdimensionale Distanzierung durch die Dokumentation:**

- Welche eigenen Perspektiven und Erwartungen habe ich bei der Beobachtung – und wie fließt dies – ggf. unbewusst – in die Dokumentation oder Auswertung der Beobachtung zum Kind mit ein?
- Welche Vor- und Nachteile ergeben sich für meine Arbeit, wenn ich die Distanzierung bewusst einsetze?

## 2. ERWARTUNGEN UND WIDERSPRÜCHE AN DIE ROLLE DER FACHKRÄFTE

Auf Basis der in Kapitel 1 eingeführten Perspektive „Beobachtung und Dokumentation als soziale Praxis“ zu verstehen, wird in diesem Kapitel der Blick auf die Fachkräfte selbst gerichtet. In der Dissertationsstudie (Hartmann, 2024) ist eine zentrale Erkenntnis, dass die Fachkräfte ihre Rolle herzustellen, auszuhandeln und zwischen unterschiedlichen Erwartungen und Anforderungen – die teils im Widerspruch zueinanderstehen – auszubalancieren haben.

Der Begriff der Rolle wird als etwas verstanden, das im pädagogischen Alltag situativ hergestellt und im Zusammenspiel mit anderen ausgehandelt werden muss.

Ziel des Kapitels ist nicht, neue Vorgaben zu formulieren, sondern **Reflexionsräume zu eröffnen**, in denen Fachkräfte ihre Rolle im Beobachtungs- und Dokumentationsprozess reflektieren und in Bezug auf andere Anforderungen im Alltag einordnen können.

### 2.1. ZWISCHEN ANSPRUCH UND PÄDAGOGISCHEM ALLTAG: HERSTELLEN UND STABILISIEREN DER ROLLE ALS BEOBSACHTENDE FACHKRAFT

Fachkräfte stehen im Alltag zwischen den Anforderungen des Early Excellence-Beobachtungs- und Dokumentationsverfahrens und den dynamischen Realitäten ihres pädagogischen Alltags. Das Verfahren verlangt eine distanzierte, beschreibende Position als beobachtende Fachkraft, während der Alltag vielfältige Interaktionen, spontane Anfragen von Kindern und flexible Reaktionen erfordert. Dieses Spannungsfeld prägt die Rolle als beobachtende Fachkraft und die Art, wie Beobachtung umgesetzt wird.

## EINGEBUNDENE UND DISTANZIERTE POSITION IM ALLTAG

Um den Anforderungen des Alltags gerecht zu werden, nehmen Fachkräfte einerseits eine **eingebundene Position** ein: Sie gehen in vielfältige Interaktionen, reagieren auf spontane Fragen der Kinder und koordinieren Abläufe im Alltag. Andererseits gibt es Phasen, in denen Fachkräfte weniger stark eingebunden sind – etwa während selbständiger Spielphasen oder wenn Kolleg\*innen die eingebundene Position übernehmen. Daran ausgerichtet wechselt die Position, die Fachkräfte jeweils einnehmen können, teilweise sehr schnell und unvorhergesehen.

Für das Early Excellence Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren ist jedoch eine **distanzierte, beschreibende Position** gefordert. Diese gilt es bewusst herzustellen und aufgrund des fluiden Alltags auch zu stabilisieren, wie die nachfolgenden empirischen Beispiele aus der Dissertationsstudie (Hartmann, 2024) verdeutlichen.

### Wie wird eine distanzierte Position als beobachtende Fachkraft hergestellt?

Eine Szene aus dem Beobachtungsalltag zeigt, wie eine distanzierte Position zunächst im pädagogischen Alltag herzustellen ist:

**Beispiel:** „Es werden immer mehr Kinder, sodass Evelyn [Fachkraft] und ich [Forscherin] gar nicht mehr allen Kindern helfen können. [...] Ich bin währenddessen damit beschäftigt, einem Kind beim Kleben zu helfen, als Evelyn sagt: ‚Ich mache jetzt die Beobachtung. Er ist hier gerade. Dann müssen die Kinder mal alleine klarkommen.‘

Evelyn dreht sich um und holt von der Anrichte das rote Klemmbrett mit dem Beobachtungsbogen und einen Stift. Sie dreht sich um, kehrt allerdings nicht zu uns zurück, sondern geht zum anderen Ende des Tisches. An diesem Ende sitzt Hasan, das Kind, welches sie heute beobachten wird, mit weiteren Kindern und malt.“

In diesem Beispiel zeigt sich der Rollenwechsel sehr deutlich:

- Evelyn **tritt körperlich einen Schritt zurück** aus der Bastelsituation.
- Sie verändert **ihren Platz im Raum**.
- Das Klemmbrett und der Beobachtungsbogen machen sichtbar: Sie hat jetzt eine andere Aufgabe.
- Ihr Fokus verengt sich auf ein Kind.

Die distanzierte Position als beobachtende Fachkraft ist **sichtbar – für andere Fachkräfte als auch die Kinder**. Dabei fungieren der Beobachtungsbogen mit dem Klemmbrett und das Schreiben nicht nur als Hilfsmittel der Dokumentation, sondern stellen aktiv ihre distanzierte Beobachtungsposition mit her: Sie strukturieren ihren Fokus und schaffen einen materiellen Rahmen, der es der Fachkraft ermöglicht, die verlangte Distanz aufrechtzuerhalten.

## Warum ist diese Position im Alltag schwer aufrechtzuerhalten?

Im pädagogischen Alltag bleibt diese distanzierte Position als beobachtende Fachkraft jedoch fragil. Fachkräfte werden weiterhin angesprochen und reagieren auf Situationen. Sie sind weiterhin Teil des pädagogischen Alltags.

Fachkräfte schreiben nicht nur auf, was das Kind tut, sondern haben zeitgleich andere Anfragen, Bedürfnisse oder Reaktionen von Kindern oder Kolleg\*innen zu koordinieren. Um dennoch nicht ihre distanzierte Position als beobachtende Fachkraft aufgeben zu müssen, wenden sie unterschiedliche **Strategien zur Aufrechterhaltung einer distanzierter Position** an:

- Grenzen setzen bzw. verdeutlichen, dass sie keine Zeit haben
- Delegieren von Aufgaben an andere Kinder oder Kolleg\*innen
- Re-Fokussierung auf das einzelne Kind in Form von Weiterschreiben

Eine distanzierte Beobachtungsposition kann nicht allein als Fähigkeit oder Haltung der Fachkraft verstanden werden. Vielmehr entsteht sie relational – im Zusammenspiel von Fachkraft, Beobachtungsbogen, räumlicher Anordnung, dem beobachteten Kind, weiteren Kindern, Kolleg\*innen und den konkreten Bedingungen des pädagogischen Alltags. Die distanzierte Beobachtungsposition ist damit kein stabiler Zustand, den eine Fachkraft *einnehmen* kann. Vielmehr kann diese Rolle als beobachtende Fachkraft nur unter bestimmten, oft fragilen Voraussetzungen hergestellt werden.

## Die Rolle als beobachtende Fachkraft als situativ hergestellte Praxis

In Fortbildungen liegt der Fokus beim professionellen Beobachten und Dokumentieren auf dem individuellen Können der Fachkraft, die als „Kunstfertigkeit“ (Koch, 2017, S. 120) gerahmt wird. Dadurch wird die Verantwortung vorwiegend den Fachkräften zugeschrieben. Das hier eingeführte Verständnis der beobachtenden Fachkraft als situativ hergestellte Praxis rückt

hingegen in den Fokus, dass Beobachtung **immer in bestehende Praxiszusammenhänge eingebettet** ist: Vielfältige Akteur\*innen – darunter Kinder und Kolleg\*innen – sowie die eingesetzten Materialien sind ein wesentlicher Bestandteil der Beobachtungssituation. Die dargestellten Beispiele zeigen, wie die Rolle als beobachtende Fachkraft situativ hergestellt, im Zusammenspiel mit anderen ausgehandelt und fortlaufend aufrechterhalten wird.

## WIDERSPRUCH ZWISCHEN ERWARTUNGEN DES VERFAHRENS UND DES PÄDAGOGISCHEN ALLTAGS

Diese relationale Sichtweise verschiebt den Blick: Wenn Beobachtung im Alltag nur eingeschränkt oder bruchstückhaft gelingt, ist dies als Ausdruck struktureller Spannungen zwischen Verfahrensansprüchen und pädagogischer Praxis zu verstehen. Während die konzeptionellen Vorgaben des Early Excellence-Beobachtungs- und Dokumentationsverfahrens voraussetzen, dass Fachkräfte **zeitweise weniger ansprechbar** sind und sich auf ein Kind konzentrieren können, verlangt der pädagogische Alltag jedoch Flexibilität: Kinder fragen spontan nach Hilfe, Situationen verändern sich schnell und es gilt, zwischen einer eingebundenen und distanzierten Position hin- und herzuwechseln.

Die distanzierte Position als beobachtende Fachkraft:

- wird grundsätzlich akzeptiert,
- aber **nur für kurze Zeiträume**,
- und unter der Bedingung, dass das restliche Alltagsgeschehen dies zulässt.

Fachkräfte leisten daher während der Beobachtung viel mehr, als nur aufzuschreiben, was das Kind tut: Sie haben ihre Rolle ganz **aktiv herzustellen und diese auch über einen gewissen Zeitraum zu stabilisieren**. Das Spannungsfeld ist nicht aufzulösen, jedoch kann es als Ausgangspunkt für eine reflexive Auseinandersetzung mit den Bedingungen professioneller Beobachtung dienen.

## FRAGE / ÜBUNG

- **Welche Situationen ermöglichen mir, eine distanzierte Beobachungsposition herzustellen – und welche nicht?** Was sagt das über die Realisierbarkeit des konzeptionellen Anspruchs im Alltag aus?
- **Welche Erwartungen an die distanzierte Position als beobachtende Fachkraft empfinde ich als sinnvoll – und welche als schwierig oder unrealistisch?** Wo entstehen für mich Widersprüche? Welche Ideen haben ich oder wir im Team, um mit diesen Widersprüchen umzugehen?
- **Wie gehe ich mit Kontaktanfragen von Kindern während einer Beobachtung um?** Und was zeigt sich dabei über mein professionelles Selbstverständnis: Wann bin ich eher „Bezugsperson“, wann „beobachtende Fachkraft“ – und wann beides gleichzeitig? Und wie stehe ich dazu?

## 2.2. ZWISCHEN DISTANZ UND EINBINDUNG: ZUR PLURALITÄT PÄDAGOGISCHER BEOBSACHTUNGSFORMEN

Die bisherigen Ausführungen haben gezeigt, dass Fachkräfte im pädagogischen Alltag ihre Rolle als beobachtende Fachkraft aktiv herzustellen und zu stabilisieren haben. Die Anforderung, zeitweise eine distanzierte Position einzunehmen, steht dabei in einem Spannungsverhältnis zu einer dynamischen pädagogischen Praxis. Das ist kein individuelles Problem einzelner Fachkräfte, sondern verweist auf grundlegende Annahmen darüber, was als **professionelle Beobachtung** gilt.

Das folgende Kapitel vertieft die bisherigen Befunde aus Kapitel 2.1. theoretisch. Es nimmt den Anspruch der distanzierten Position als beobachtende Fachkraft selbst in den Blick und stellt ihn in Beziehung zu alltäglichen Beobachtungen, die fortlaufend, oft beiläufig und eingebunden in den pädagogischen Alltag stattfinden können. Diese alltäglichen Beobachtungen bilden einen zentralen Ausgangspunkt für pädagogisches Handeln – auch wenn sie nicht immer als solche eindeutig benannt oder dokumentiert werden.

Zugleich wird an die in Kapitel 1.3. gewonnene Einsicht angeknüpft, dass Beobachtungs- und Ergebnisbögen Aufmerksamkeit strukturieren und Distanz herstellen. Vor diesem Hintergrund

untersucht das Kapitel die Pluralität pädagogischer Beobachtungsformen, fragt nach ihrem jeweiligen Stellenwert und diskutiert, welche unterschiedlichen Erkenntnisse sie ermöglichen – und wie systematische Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren dazu beitragen können, bestimmte Beobachtungsformen gegenüber anderen aufzuwerten oder abzuwerten.

## **DIE DISTANZIERTE BEOBSACHTUNGSPPOSITION ALS HISTORISCH GEWACHSENES IDEAL**

Um dieses Spannungsverhältnis besser zu verstehen, lohnt ein Blick auf die Herkunft der Vorstellung einer distanzierteren Beobachtungsposition. Auch in der Wissenschaft findet sich historisch die Figur einer beobachtenden Person, die sich möglichst klar vom beobachteten Geschehen abgrenzt. Althans (2014) arbeitet in den historischen Ausführungen zur distanzierteren Beobachtungsposition in der Wissenschaft heraus, dass diese in die Pädagogik übertragen wurde: „Und auch in der Pädagogik steckten naturwissenschaftlich (Fröbel) und medizinisch geschulte (Montessori) BeobachterInnen neue Claims der Früh- und Reformpädagogik ab“ (Althans, 2014, S. 156 f.).

Mit der Übertragung von wissenschaftlichen Anforderungen in die pädagogische Praxis kann auch von einer ‚Verwissenschaftlichung‘ (Koch, 2017) pädagogischer Praxis gesprochen werden. In Anlehnung an Eßer (2011) habe ich in meiner Dissertationsstudie argumentiert, dass die Figur eines\*r distanzierteren Beobachter\*in „in Abgrenzung zur mütterlichen Figur“ (Eßer, 2011, S. 28) etabliert wurde. Damit lässt sich die Übertragung eines wissenschaftlichen Vorgehens in die Pädagogik auch als bewusste Abgrenzung gegenüber einer „intuitiv-unsystematischen“ (Schulz & Cloos, 2011, S. 92) Beobachtung verstehen.

### **Systematische Verfahren und die Abwertung von Alltagsbeobachtungen**

In aktuellen konzeptionell-programmatischen Texten zu Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren ist diese Abgrenzung weiterhin herauszulesen. Systematische Beobachtung wird dort häufig als Aufwertung gegenüber alltagsnahen Wahrnehmungen von Kindern dargestellt. Die Folge ist jedoch, dass im Umkehrschluss eine Abwertung von Alltagsbeobachtung erfolgt. So halten auch Schulz und Cloos (2011) fest, dass Beobachtung erst dann als professionelle Methode gilt, wenn sie in ein formalisiertes Verfahren aus regelmäßiger Aufzeichnung, Auswertung und Reflexion überführt wird. Alltagsbeobachtungen erscheinen demgegenüber als unsystematisch, subjektiv oder zufällig. Für die pädagogische Praxis bedeutet diese Hierarchisierung, dass Beobachtungen außerhalb des Verfahrens als weniger relevant oder weniger professionell gelten.

## Alltagsbeobachtungen als unverzichtbarer Teil pädagogischer Praxis

Demgegenüber – und näher an der Alltagserfahrung der Fachkräfte – lassen sich in Anlehnung an die Ergebnisse der Dissertationsstudie (Hartmann, 2024) Hinweise ableiten, dass **Alltagsbeobachtung** im pädagogischen Alltag **professionelle Bedeutung entfalten** kann und **nicht allein auf das Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren begrenzt** ist. Wird der Blick auf die Beobachtungen gerichtet, bei denen Fachkräfte Kinder alltagsnah beobachten – eingebunden im Mitspielen, Begleiten und Reagieren auf situative Anforderungen –, wird deutlich: Auch diese Beobachtungen können neben den systematischen Beobachtungen **relevante Einsichten für das pädagogische Handeln** liefern. Allerdings entfalten Alltagsbeobachtungen ihre professionelle Bedeutung nicht automatisch, sondern bedürfen – ebenso wie systematische Beobachtungen im Rahmen des Verfahrens – einer **Auswertung und Reflexion**. Zu diesem Zweck können gezielte Reflexionsräume hilfreich sein, in denen Beobachtungen geteilt, dadurch bewusst gemacht und anschließend ausgewertet und diskutiert werden können.

## Beobachtungsformen nicht gegeneinander ausspielen

Auch in der Ethnografie – die wesentlich auf die Methode der Beobachtung setzt – wurde lange Zeit das Ideal einer von außen und damit distanzierten Beobachtung verfolgt. An die Stelle einer vermeintlich neutralen Außenposition trat zunehmend die Einsicht, dass ethnografische Beobachtung immer situiert ist und dass Teilnahme an dem beobachteten Geschehen ein zentraler Bestandteil von Erkenntnis ist (vgl. Emerson et al., 2011).

Heute wird ethnografische Beobachtung nicht als Ersatz der distanzierten durch eine eingebundene Beobachtungsposition verstanden, sondern als **fortwährender Registerwechsel** zwischen diesen beiden Beobachtungsformen (vgl. Breidenstein et al., 2015, S. 78 ff.). Distanzierte und eingebundene Beobachtungspositionen haben dabei jeweils einen eigenen Stellenwert und eröffnen unterschiedliche Erkenntnismöglichkeiten (vgl. ebd.).

Gerade ohne die pädagogische Praxis weiter zu verwissenschaftlichen, lässt sich dafür plädieren, systematische und alltägliche Beobachtungsformen mit ihrem **jeweiligen Eigenwert** zu betrachten. Während **systematische Beobachtungen** im Rahmen eines Verfahrens eine **fokussierte, zeitlich begrenzte und dokumentierte** Aufmerksamkeit ermöglichen, eröffnen **Alltagsbeobachtungen** andere Einsichten: Sie machen **Beziehungsdynamiken** sichtbar, erfassen **situative Veränderungen** und ermöglichen ein **kontinuierliches Wahrnehmen** kindlicher Interessen und Bedürfnisse.

## Professionelle Beobachtung als reflektierter Wechsel zwischen Positionen

Wird systematische Beobachtung gegenüber alltäglichen Beobachtungsformen aufgewertet – und werden andere Beobachtungsformen damit implizit abgewertet –, kann dies Fachkräfte zusätzlich unter Druck setzen. Es entsteht der Anspruch, nur im Rahmen von formalisierten Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren professionell zu beobachten. Werden jedoch auch der Stellenwert und die Funktion der alltäglichen, eingebundenen Beobachtung gesehen, kann Entlastung entstehen: Nicht jede relevante Beobachtung muss formalisiert sein, um bedeutsam für das pädagogische Handeln zu sein.

Für die Praxis liegt eine zentrale **professionelle Kompetenz** eher darin, **zwischen unterschiedlichen Beobachtungsformen unterscheiden zu können** und diese **bewusst** einzusetzen. Dies kann mit der Reflexion darüber beginnen, welche Erkenntnisse verschiedene Beobachtungsformen jeweils ermöglichen (ggf. auch noch die aus anderen systematischen Beobachtungsverfahren, die eingesetzt werden) – und wo ihre Grenzen liegen.

### FRAGEN / ÜBUNG

- **Verschränkung Beobachtungsperspektive und -position:** Was beobachte ich, wenn ich Kinder *innerhalb* des Beobachtungs- und Dokumentationsverfahrens beobachte – und was nehme ich wahr, wenn ich Kinder *außerhalb* des Verfahrens beobachte? Welche unterschiedlichen Positionen (eingebunden, distanziert) nehme ich dabei ein und wie verändert sich dadurch mein Blick auf Kinder?
- **Aufmerksamkeit und Fokus:** Welche Aspekte kindlichen Handelns nehme ich eher wahr, wenn ich eingebunden im Alltag bin? Was rückt aus dem Blick?
- **Beziehung und Nähe:** Wie verändert sich meine Beziehung zu einem Kind, wenn ich es beobachte, ohne aktiv in das Geschehen eingebunden zu sein? Wie erlebe ich die Kinder, wenn ich beobachte, während ich mit Kindern spiele, sie begleite oder unterstütze?
- **Professionalität und Selbstreflexion:** Welche Beobachtungsform empfinde ich selbst als besonders professionell und warum? Inwieweit habe ich möglicherweise verinnerlicht, dass nur dokumentierte Beobachtungen bedeutsam sind?

## 2.3. ZWISCHEN PÄDAGOGISCHER EXPERTISE UND EXPERTISE DER SORGEBERECHTIGTEN: EINE GETEILTE VERANTWORTUNG?

In den Elterngesprächen des Beobachtungs- und Dokumentationsverfahrens zeigt sich ein Spannungsfeld: Einerseits treten pädagogische Fachkräfte als Expert\*innen auf, die ihre Beobachtungen und Schlussfolgerungen präsentieren. Andererseits sollen Sorgeberechtigte als Expert\*innen für ihr Kind ernst genommen und beteiligt werden. In der Praxis geraten diese beiden Expertisen jedoch häufig in ein Ungleichgewicht.

### TEILWEISE ÖFFNUNG

Die Analyse mehrerer Gespräche zeigt, dass Fachkräfte das Verfahren – also die Beobachtungen und die daraus abgeleiteten Ideen – meist in Form eines Berichts vorstellen. Die Sorgeberechtigten sind in dieser Phase überwiegend Zuhörende. Ein Beispiel aus einem Elterngespräch zeigt dies:

**Beispiel: „[W]ir haben sie halt drei mal zehn Minuten beobachtet und da kam halt heraus, dass sie erstmal sehr offen [...] den anderen Kindern gegenüber ist, [...] bei zwei Beobachtungen war es halt so, dass sie halt auch ein sehr hohes Interesse hat an Regelspielen, deswegen haben wir uns überlegt, dass wir halt für sie ein Regelspielangebot machen.“**

Die Fachkraft schildert hier zunächst, was sie beobachtet hat und welche Schlüsse sie daraus zieht. Die Beobachtungen werden nicht gemeinsam diskutiert, sondern als Ergebnis präsentiert. Nach dem Bericht werden die Sorgeberechtigten dann mit einer Frage einbezogen:

**Beispiel: „Macht sie denn das auch so zu Hause?“**

Solche Fragen wirken auf den ersten Blick offen. Gleichzeitig sind sie sprachlich so formuliert, dass sie vor allem auf **Bestätigung** abzielen („auch“). Damit können Sorgeberechtigte nur einen kleinen Ausschnitt ihres Wissens einbringen, und zwar das, was zu dem passt, was die Fachkraft gerade vorgestellt hat. Theoretisch ist es zwar auch möglich, der Fachkraft zu widersprechen. Allerdings ist durch die geschlossene Frageform ein Widerspruch nicht angelegt.

## WAS BEDEUTET DAS FÜR DIE ROLLE DER SORGEBERECHTIGTEN?

Durch diese Form der Gesprächsführung übernehmen Sorgeberechtigte eher eine **Bestätigungsfunktion**.

Sie bestätigen, dass die beschriebene Beobachtung auch zu Hause zutrifft oder dass ein vorgeschlagenes Angebot passend war. Ihr eigenes Wissen über das Kind – auch über Situationen, die nicht Teil des Beobachtungs- und Dokumentationsverfahrens waren – hat dabei nur begrenzten Platz.

Sorgeberechtigte werden zwar an manchen Stellen beteiligt, aber nicht in den gesamten Prozess einbezogen. Weder an der Beobachtung selbst noch an der Auswertung nehmen sie teil. Dadurch entsteht eine **Teilöffnung**: Es findet Austausch statt, aber nur in einem engen, durch das Verfahren vorgegebenen Rahmen.

## WAS HEISST DAS FÜR DIE PROFESSIONELLE ROLLE DER FACHKRAFT?

Für Fachkräfte bedeutet dieses Spannungsfeld, dass sie ihre eigene Expertise sichtbar machen müssen – und das ist im Verfahren auch ausdrücklich gewollt. Gleichzeitig braucht es eine bewusste Reflexion darüber, *wie* die Expertise der Sorgeberechtigten eingebunden wird und an welchen Stellen sich Gesprächsstrukturen möglicherweise ungewollt schließen.

## FRAGEN / ÜBUNG

- **Wie präsentiere ich Beobachtungen?** Rahme ich sie als fertige Ergebnisse – oder als Angebot zur gemeinsamen Betrachtung?
- **Welche Art von Fragen stelle ich?** Öffnen meine Fragen Raum für unterschiedliche Erfahrungen oder zielen sie eher auf Bestätigung ab?
- **Wie gestalte ich Beteiligung?** Wann und an welchen Stellen ermögliche ich sorgeberechtigten Personen, ihr Wissen aktiv einzubringen – und wo läuft die Beteiligung eher auf eine Bestätigung meiner Darstellungen hinaus? Welche Gesprächsstrukturen fördern ein offenes Miteinander, welche können unbeabsichtigt geschlossen bleiben?
- **Wie verstehe ich meine professionelle Rolle?**  
In welchen Situationen bringe ich meine Expertise und mein Wissen zum Kind gezielt ein? In welchen öffne ich gezielt die Gesprächsstrukturen, sodass verschiedene Perspektiven nebeneinanderstehen können?

### Zum Weiterlesen:

Geib, Franziska; Hamacher, Catalina; Hartmann, Magdalena; Kerle, Anja; Kubandt, Melanie & Seitz, Simone (2021). Zwischen Hierarchisierungen und Praktiken des Ein- und Ausschlusses. Empirische Perspektiven auf die (Zusammen-)Arbeit mit Familien in der Frühpädagogik. In Sektion Sozialpädagogik und Pädagogik der frühen Kindheit (Hrsg.), Familien im Kontext kindheits- und sozialpädagogischer Institutionen. Theoretische Perspektiven und empirische Zugänge. Beltz Juventa, S. 113–126.

# 3. ORGANISIEREN DES BEOBACHTUNGS- UND DOKUMENTATIONSVERFAHRENS IM ALLTAG

Kapitel 1 hat gezeigt, dass Beobachtung und Dokumentation im Alltag verankert sind. Kapitel 3 vertieft nun die organisatorischen Bedingungen des gesamten Verfahrens: Zeitliche Ressourcen, Raumsituation sowie die Anwesenheiten von Kindern, sorgeberechtigten Personen und Kolleg\*innen bestimmen maßgeblich mit, ob, wie und wann das Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren umgesetzt werden kann. Gleichzeitig greifen spontane Ereignisse – etwa unerwartete Interaktionen, situative Konflikte oder kurzfristige Abwesenheiten – direkt in die zuvor geplanten Prozesse ein. Sie bestimmen mit, welche Kinder überhaupt in welchen Situationen beobachtet werden können, Auswertungsgespräche geführt, pädagogische Angebote und Elterngespräche umgesetzt werden können und wann diese verschoben, unterbrochen oder neu organisiert werden müssen.

Dieses Kapitel rückt daher die organisatorische Umsetzung des gesamten Early Excellence Beobachtungs- und Dokumentationsverfahrens in den Blick und zeigt, welche Ressourcen, Absprachen und Koordinationsschritte erforderlich sind. Aufbauend auf den Ergebnissen der Dissertationsstudie (Hartmann, 2024) wird gezeigt, wie das Verfahren im pädagogischen Alltag umgesetzt wird, der durch „Situationsbezogenheit, Dezentralität und Diskontinuität“ (Flämig, 2017, S. 70) gekennzeichnet ist.

- **Situationsbezogenheit:** Fachkräfte handeln jeweils angepasst an die konkrete Situation – innerhalb eines groben Ablaufs wird flexibel auf Kinder, Teamdynamiken oder unvorhergesehene Ereignisse reagiert. Für die Umsetzung des Verfahrens bedeutet dies, dass Zeitfenster, Räume und Ressourcen flexibel organisiert werden müssen.
- **Dezentralität:** Viele Aktivitäten und Handlungen laufen parallel ab, sodass unterschiedliche Anforderungen gleichzeitig an Fachkräfte herangetragen werden. Für die Umsetzung des Verfahrens macht dies daher Koordination, klare Absprachen und Priorisierungen erforderlich.
- **Diskontinuität:** Aktivitäten können begonnen, aber auch abrupt unterbrochen oder gewechselt werden. Für das Verfahren heißt das, dass geplante Schritte verschoben oder angepasst werden müssen und kontinuierliche Abstimmungen notwendig werden.

Zwischen der Umsetzung des Verfahrens und des Alltags ergibt sich folgende zentrale Spannung: **Das Early Excellence Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren erfordert Planung – der pädagogische Alltag entzieht sich jedoch häufig einer eindeutigen Planbarkeit.**

Dieses Spannungsverhältnis führt zu einem erheblichen organisatorischen Aufwand, der nicht nur einzelne Fachkräfte betrifft, sondern die gesamte Early Excellence-Einrichtung: Absprachen im Team, Klärung von Räumen und Zeitfenstern sowie das Koordinieren der Anwesenheit von bestimmten Kindern werden zu notwendigen Voraussetzungen der Durchführung. Diese Ressourcen müssen von den Fachkräften aktiv hergestellt werden – und entziehen sich gleichzeitig immer wieder der Kontrolle.

Mit diesem Kapitel wird dazu eingeladen, die organisatorischen Herausforderungen des Verfahrens bewusst wahrzunehmen, sichtbar zu machen und die eigene Praxis kritisch zu reflektieren.

## 3.1. RESSOURCEN HERSTELLEN: DIE UNSICHTBARE ARBEIT HINTER DEM BEOBSACHTUNGS- UND DOKUMENTATIONS- VERFAHREN

Die Situationsbezogenheit, Dezentralität und Diskontinuität des pädagogischen Alltags führen dazu, dass die Umsetzung des Verfahrens nicht eindeutig planbar ist. Gleichzeitig eröffnet genau diese Flexibilität den Möglichkeitsraum, um die benötigten zeitlichen, räumlichen und personellen Ressourcen für das Verfahren überhaupt freizusetzen – insbesondere dort, wo keine expliziten zusätzlichen Ressourcen vorgesehen sind. Fachkräfte bewegen sich damit in einem beständigen Spannungsfeld zwischen den systematischen Verfahrensanforderungen und den situativen Dynamiken des Alltags. Dieses müssen sie immer wieder neu austarieren.

Alle Verfahrensschritte des Beobachtungs- und Dokumentationsverfahrens – von der Beobachtung und Dokumentation bis hin zur Auswertung, Angebotsgestaltung oder Elterngespräch – erfordern eine gewisse Organisationsarbeit und das Herstellen notwendiger Ressourcen. Die **Beobachtung selbst ist dabei am flexibelsten und zugleich am fragilsten**, da sie sich nicht so eindeutig terminieren lässt wie ein Auswertungsgespräch, ein geplantes pädagogisches Angebot oder das abschließende Elterngespräch. Sie hängt stark von situativen Gegebenheiten ab: der Anwesenheit von Kindern und Fachkräften, der Raumsituation und oft auch vom spontanen Verlauf des Gruppengeschehens. Deshalb ist hier die Fähigkeit, Gelegenheitsfenster zu erkennen und flexibel darauf zu reagieren, besonders entscheidend. Wie Fachkräfte in diesem Spannungsfeld im Alltag handeln, zeigen die folgenden Beispiele.

## ZEITLICHE RESSOURCEN UND GELEGENHEITSFENSTER

Fachkräfte identifizieren mehrere mögliche Zeitfenster, wägen ab, priorisieren und verschieben – und bleiben dabei in einer bleibenden Unsicherheit darüber, ob eine Beobachtung tatsächlich stattfinden kann.

Beobachtungen sind theoretisch zu verschiedenen Zeitpunkten möglich, hängen praktisch aber immer davon ab, ob sich im Verlauf des Tages tatsächlich ein geeignetes Zeitfenster ergibt. Oft führen parallele Anforderungen und nur kurze freie Momente dazu, dass mehrere Anläufe notwendig sind oder Beobachtungen aufgeschoben werden müssen.

## 3.2. SITUATIVES GRUPPENGESCHEHEN UND EIGENE VERFÜGBARKEIT

Neben der eigenen zeitlichen Verfügbarkeit spielt auch das situative Gruppengeschehen eine Rolle. Damit Beobachtung möglich wird, müssen die pädagogischen Geschehnisse auch ein Loslassen der eingebundenen und eine distanzierte beobachtende Position ermöglichen (siehe Kap. 2).

### RÄUMLICHE UND PERSONELLE PASSUNGEN

Dies kann zwar durch Kolleg\*innen abgesichert werden. Allerdings reicht dies alleine manchmal nicht aus. Vielmehr ist eine Mehrstufigkeit der Organisationsarbeit erforderlich, die in Abhängigkeit von Kolleg\*innen sowie vom zu beobachtenden Kind steht.

Fachkräfte benötigen nicht nur **zeitliche Ressourcen innerhalb der eigenen Gruppe**, sondern sie müssen auch **räumliche und personelle Passungen in anderen Bereichen** herstellen. Beobachtungen können erst starten, wenn Kolleg\*innen verfügbar und Kinder anwesend sind. Zudem müssen Fachkräfte situativ auf unvorhergesehene Ereignisse reagieren, etwa wenn Kinder unterwegs sind oder Gruppen andere Aktivitäten haben.

Auch in offenen Konzepten müssen Fachkräfte ähnlich viele situative Entscheidungen treffen, wobei der Schwerpunkt auf der Absicherung der eigenen Räume liegt. Wenn das Kind nicht in ihrem Raum ist, muss die Fachkraft ebenso situativ schauen, wo das Kind ist. Beobachtung

wird so zu einer choreografierten Tätigkeit, die nur gelingen kann, wenn verschiedene Bedingungen gleichzeitig erfüllt sind.

## **ZUSAMMENFASSUNG: RESSOURCEN HERSTELLEN ALS ZENTRALER BESTANDTEIL**

Die Herstellung zeitlicher, räumlicher und personeller Ressourcen ist kein Nebenprodukt, sondern ein zentraler Bestandteil des Beobachtungs- und Dokumentationsverfahrens. Fachkräfte müssen Gelegenheitsfenster erkennen, abwägen und häufig mehrfach neu organisieren. Dies gilt unabhängig von der Art des Einrichtungskonzeptes – sowohl in gruppenbezogenen als auch in offenen Strukturen. Auch wenn die Beobachtung dabei der flexibelste und fragilste Verfahrensschritt ist, sind auch die anderen Verfahrensschritte (Auswertungsgespräch, pädagogisches Angebot, Elterngespräch) von Unvorhergesehenem betroffen: Kinder fehlen, Kolleg\*innen fallen krankheitsbedingt aus oder Sorgeberechtigte können nicht teilnehmen. Jeder Verfahrensschritt erfordert daher situative Anpassung und organisatorische Flexibilität, um den Ablauf trotz unvorhergesehener Ereignisse sicherzustellen.

## FRAGEN / ÜBUNG

- Wahrnehmung der eigenen Organisationsarbeit: Wann erlebe ich im Alltag, dass ich Ressourcen herstellen muss, um das Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren umsetzen zu können? Welche Tätigkeiten oder Entscheidungen nehme ich selbst gar nicht mehr als ‚Arbeit‘ wahr, obwohl sie organisatorisch aufwendig sind – und was macht das mit meinem Alltag?
- Priorisieren und Abwägen: Wie entscheide ich, wann das Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren Vorrang hat – und wann nicht? Welche inneren Maßstäbe oder äußeren Anforderungen leiten mich dabei? Wo entstehen Spannungen zwischen pädagogischen Bedürfnissen der Kinder und den Anforderungen des Verfahrens?
- **Spielräume sichtbar machen:** Was gelingt bereits gut – und warum? Welche kleinen Veränderungen könnten Ressourcen freisetzen – ohne dass es zusätzliche Zeit erfordert oder die Belastung erhöht?
- **Selbstfürsorge und Belastung:** Wie wirkt sich die Herstellung von Ressourcen auf meine Arbeitsbelastung aus? Welche Situationen empfinde ich als besonders stressig – und warum? Woran merke ich im Alltag, dass meine Grenzen erreicht sind?

## KOORDINIEREN UND STRUKTURIEREN IM TEAM: ABSPRACHEN UND AUSHANDLUNGEN

Die Durchführung des Beobachtungs- und Dokumentationsverfahrens wird in den Einrichtungen durch zwei zentrale Instrumente strukturiert: **Listen**, die den Ablauf koordinieren, und **Beobachtungs- und Ergebnisbögen**, die die Auswertung rahmen und strukturieren. Beide Instrumente stellen Orientierung und Handlungsfähigkeit her – und beide entfalten ihre Wirkung im Zusammenspiel mit teaminternen Absprachen.

## LISTEN SCHAFFEN ÜBERSICHTLICHKEIT UND KOORDINIEREN ABSPRACHEN

Um sicherzustellen, dass jedes Kind beobachtet wird, arbeiten die Teams mit Listen, in denen vermerkt ist, welches Kind wann und von wem beobachtet wurde und welcher Verfahrensschritt (Beobachtung, Auswertungsgespräch, pädagogisches Angebot, Elterngespräch) erfolgt ist.

### Die Listen erfüllen mehrere Funktionen:

- **Sie schaffen Übersicht und reduzieren Unübersichtlichkeit:**  
Listen „zählen Unübersichtlichkeiten, produzieren Ordnung, ermöglichen Verständigung und Koordination“ (Brückner, 2014, S. 273).
- **Sie markieren sowohl erledigte als auch ausstehende Schritte:**  
Wie Schulz & Cloos (2011, S. 105) zeigen, dokumentieren die Übersichten immer auch „noch zu tätige Arbeiten“. Leere Felder („Lücken“) werden damit zu einem zu bearbeitenden Problem – sie erzeugen Handlungsdruck und Priorisierungsbedarf.

Damit dienen die Listen als Orientierung darüber, welches Kind als Nächstes ‚dran ist‘, und geben Aufschluss, welches Kind unter zeitlichen Aspekten dringlich zu beobachten ist. Damit werden Listen zu **dynamischen Aushandlungsinstrumenten**, die zwar Übersichtlichkeit bieten, aber auch mit weiteren Aspekten, wie beispielsweise dem baldigen Austritt des Kindes aus der Einrichtung, noch abzugleichen sind.

## BEOBSACHTUNGS- UND ERGEBNISBÖGEN ALS (DEUTUNGS-)RASTER UND AUSHANDLUNGSRAUM

Während Listen die Durchführung strukturieren, geben die Beobachtungs- und Ergebnisbögen vor, wie die Beobachtungen ausgewertet und pädagogische Angebote abzuleiten sind.

Sie entfalten eine doppelte Funktion:

### 1. Vereindeutigen und Reduzieren von Komplexität

Die Beobachtungs- und Ergebnisbögen strukturieren die Eintragung durch die einzelnen Flächen, Tabellen, Linien und Kästen vor, denen damit ein anleitender Charakter zukommt (siehe auch Kapitel 1.3). Die Bögen sind damit als Vorlage oder Formblatt konzipiert. Sie wirken vereindeutigend: Beobachtungen werden in ein (Deutungs-)Raster eingeordnet, bestimmte Tabellen müssen ausgefüllt, Inhalte benannt werden. Damit reduzieren die Bögen Komplexität und schaffen Orientierung im Alltag.

Damit wird die Beobachtung und Dokumentation auf einer Darstellungsebene vereinfacht und auf einer inhaltlichen Ebene die Komplexität reduziert. Das schafft Ordnung und Orientierung – und stellt Handlungsfähigkeit her.

## **2. Gleichzeitig ermöglichen sie Deutungsräume**

Allerdings zeigen die Ergebnisse der Dissertationsstudie (Hartmann, 2024), dass das Ausfüllen der Dokumente nicht selbsterklärend ist, sondern sowohl in Bezug auf die Art und Weise des Ausfüllens als auch in Bezug auf die Inhalte, die durch Schlagwörter lediglich angedeutet werden, voraussetzungsreich ist und fachlicher Expertise bedarf. In Auswertungsgesprächen werden die ausgefüllten Beobachtungsbögen gegenseitig vorgelesen und der Ergebnisbogen gemeinsam ausgefüllt.

In den Auswertungsgesprächen werden in der kollegialen Auseinandersetzung Beobachtungen gemeinsam besprochen und bei Uneindeutigkeiten nachgefragt, diskutiert und verhandelt. Die Bögen lassen Umdeutungen innerhalb ihres Rahmens zu, auch wenn ihre grundlegenden Kategorien nicht verändert werden können. Damit entstehen professionelle Aushandlungsräume, in denen Beobachtungen gemeinsam geprüft und pädagogisch eingeordnet werden.

## **VERBINDUNG VON DURCHFÜHRUNG UND AUSWERTUNG**

Sowohl die Listen für die Beobachtungsreihenfolge als auch die Beobachtungs- und Ergebnisbögen haben die Funktion, den Alltag zu ordnen, Handlungsfähigkeit herzustellen und Komplexität zu reduzieren. Beide Instrumente verdeutlichen, dass Organisation nicht automatisch gegeben ist, sondern immer wieder aktiv hergestellt werden muss. Dabei sind Absprachen und Abstimmungen unverzichtbar: bei den Listen, um die Reihenfolge der Kinder festzulegen und Ressourcen der Fachkräfte zu klären; bei den Bögen, um Beobachtungen gemeinsam zu interpretieren und pädagogische Angebote abzuleiten.

## FRAGEN / ÜBUNG

- **Orientierung vs. Uneindeutigkeit:** Inwiefern geben uns Beobachtungs- und Ergebnisbögen Sicherheit und Orientierung – und wo erleben wir, dass sie unsere Sichtweisen einschränken? Wie gehen wir im Team mit Uneindeutigkeiten um? Wann wird kollegial diskutiert, wann nicht – und wovon hängt das ab (z. B. Zeit, Personal, Erfahrung, Beziehung zum Kind)?
- **Deutungsspielräume:** Wie werden diese im Auswertungsgespräch genutzt – und wo setzen die strukturellen Vorgaben der Bögen klare Grenzen? Welche Strategien gibt es / haben wir im Team, um unterschiedliche Wahrnehmungen oder Interpretationen zu moderieren oder auch nebeneinander stehen lassen zu können?

## 3.3. ANWESENHEIT HERSTELLEN: KOORDINIEREN MIT FAMILIEN

Die Durchführung des Beobachtungs- und Dokumentationsverfahrens ist nicht nur eine Frage der internen Organisation. Sie hängt in entscheidender Weise von der **Koordination mit Familien** ab: ihrem Erscheinen, ihrer Erreichbarkeit und ihren individuellen Möglichkeiten. Damit rückt ein Aspekt in den Blick, der im Rahmen des Beobachtungs- und Dokumentationsverfahrens selbstverständlich vorausgesetzt wird: Die Anwesenheit derjenigen, ohne die bestimmte Verfahrensschritte nicht stattfinden können.

### UNSICHTBARE KOORDINATIONSARBEIT IM VORFELD

Dies zeigt sich besonders bei der Vorbereitung von Elterngesprächen oder pädagogischen Angeboten. Fachkräfte leisten dabei **umfangreiche Koordinationsarbeit** – durch Erinnerungen, Absprachen, Nachfragen und flexible Anpassungen von Terminen. Diese Arbeit bleibt im Alltag häufig **unsichtbar**, ist für das Gelingen der Verfahren jedoch zentral.

Die Durchführung des Beobachtungs- und Dokumentationsverfahrens hängt wesentlich von der **Anwesenheit des betreffenden Kindes und seiner Familie** ab. Verschiebungen,

Unterbrechungen oder Planänderungen entstehen häufig durch fehlende Präsenz. Daher werden die Familien vorab über die Durchführung informiert. Dies schafft einerseits **Transparenz**. Andererseits übernimmt es auch die Funktion zu gewährleisten, dass das Kind auch in den kommenden Tagen in der Einrichtung sein wird.

Das Sicherstellen der Anwesenheit wird damit zum Teil der organisatorischen Arbeit der Fachkräfte und ist ein zentraler Bestandteil der Umsetzung des Beobachtungs- und Dokumentationsverfahrens. Es markiert einen Schnittpunkt zwischen **pädagogischer Planung** und **familiären Lebensrealitäten** – und macht sichtbar, dass Anwesenheit aktiv gemeinsam hergestellt werden muss.

Zugleich fügt sich diese Koordinationsarbeit in die zuvor beschriebenen strukturellen Bedingungen ein: Sie bewegt sich im Spannungsfeld von Planungsanforderungen und situativer Unplanbarkeit. Interne Ressourcen wie Zeit, Raum und Personal sowie externe Voraussetzungen wie familiäre Rhythmen oder Erreichbarkeit müssen kontinuierlich aufeinander abgestimmt werden. Das Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren wird damit zu einem Prozess, der flexible Reaktionen auf unvorhergesehene Veränderungen erfordert.

## FRAGEN / ÜBUNG

- **Erwartungen und implizite Normen:** Welche Vorstellungen habe ich darüber, wie Sorgeberechtigte Termine wahrnehmen ‚sollten‘? Wo kommen diese Vorstellungen her – und sind sie für alle Familien realistisch?
- **Zugänge und Barrieren für Familien:** Welche strukturellen Hürden könnten Familien daran hindern, zuverlässig zu erscheinen (Arbeitszeiten, Verkehr, Care-Arbeit, Termine)? Welche Familien nehme ich als ‚verlässlich‘ wahr – und welche nicht? Inwiefern sind meine Wahrnehmungen von sozialen Zuschreibungen geprägt?
- **Organisation als Beziehungsgestaltung:** Wie berücksichtige ich, dass familiäre und pädagogische Rhythmen oft nicht deckungsgleich sind? Inwiefern ist mein ‚Nachfassen‘, Erinnern oder Nachtelefonieren Ausdruck von Unterstützung – und wann könnte es für Familien als Kontrolle wirken? Was macht es mit mir, wenn ein Gespräch mehrfach verschoben werden muss – und wie teile ich diese Belastung (manchmal auch unbewusst) Familien mit?

## 4. ETHISCHE FRAGEN IN DER BEOBSACHTUNG UND DOKUMENTATION VON KINDERN

Während sich die bisherigen Kapitel auf die fachlichen und organisatorischen Bedingungen konzentriert haben, wird in diesem Kapitel der Blick auf eine weitere Dimension gelegt: die **ethischen Fragen**, die bei der **Beobachtung und Dokumentation von Kindern** auftauchen. Diese Fragen sind in der Praxis oft implizit präsent – spürbar als kurzes Zögern, als Unbehagen oder intuitives Abwägen –, werden jedoch selten systematisch thematisiert. Das Early Excellence Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren setzt auf eine ressourcenorientierte Beobachtung: Kinder sollen ausschließlich in selbstgewählten Spielsituationen beobachtet werden. Die Ergebnisse der Dissertationsstudie zeigen jedoch, dass Spielsituationen dynamisch sind und sich plötzlich verändern können: Konflikte entstehen, Kinder verletzen sich oder verlassen die Spielsituation. Dann stellt sich die ethische Frage, ob eine Beobachtung noch angemessen ist oder unterbrochen bzw. beendet werden sollte.

Für dieses Kapitel stütze ich mich auf **Erfahrungen aus meiner eigenen Forschungspraxis**. In der Dissertationsstudie (Hartmann, 2024) habe ich pädagogische Fachkräfte begleitet, wie sie Kinder im Rahmen des Early Excellence Beobachtungs- und Dokumentationsverfahrens beobachteten. Gleichzeitig habe ich selbst innerhalb und außerhalb dieses Verfahrens Kinder beobachtet. Damit befand ich mich in einer sehr ähnlichen Lage wie die Fachkräfte: Ich musste im Moment entscheiden, *was ich sehen darf, wo ich mich bewusst abwende, was ich festhalte* – und wo der **Schutz des Kindes Vorrang** hat.

Diese Situation ergab sich aus meiner besonderen Rolle in der Forschung. Zwar nahm ich überwiegend als Forscherin teil, doch durch die Methode der teilnehmenden Beobachtung war ich zugleich in das pädagogische Geschehen eingebunden. Ich beteiligte mich an Gesprächen, die keinen direkten Bezug zu meiner Forschung hatten, antwortete auf Anfragen von Kindern und nahm damit auch kleinere pädagogische Tätigkeiten wahr (z. B. Mitspielen, Vorlesen). Diese Einbindung diente nicht nur der Gestaltung von Forschungsbeziehungen, sondern entsprach der Anforderung einer ethnografischen Forschung, am pädagogischen Alltag teilzunehmen. Sie ermöglichte Vertrauen, Nähe und Zugang.

Zugleich führte diese Einbindung dazu, dass meine Beobachtungen in bestimmten Momenten Parallelen zu denen der Fachkräfte aufwiesen – weil ich, ähnlich wie sie, situativ denselben Anforderungen, impliziten Erwartungen und Handlungszwängen unterlag. Ich folgte daher nicht nur forschungsbezogenen Anforderungen, sondern mir wurden die Regeln und Logiken der pädagogischen Praxis unmittelbar erfahrbar. Damit nahm ich nicht nur als Forscherin, sondern anteilig als Pädagogin<sup>4</sup> an der pädagogischen Praxis teil. Diese **Doppelperspektive** ermöglichte mir, Unsicherheiten und ethische Fragen nicht nur in der Analyse pädagogischer Praxis zu betrachten, sondern sie waren auch Teil meiner eigenen Forschungspraxis. Beispiele für solche Fragen sind etwa:

- In welchen Situationen kann ich Kinder beobachten – und wo bzw. wann möchten Kinder nicht mehr beobachtet werden?
- Wann überschreite ich eine Grenze?
- Wie sichtbar soll mein Beobachten für Kinder sein?
- Und was bedeutet es für ein Kind, gleichzeitig von der Fachkraft *und* von mir beobachtet zu werden?

Viele dieser Spannungen wurden erst im Nachhinein greifbar. Im Moment selbst äußerten sie sich zunächst als Unbehagen oder Unsicherheit, ohne sofort eindeutig eingeordnet werden zu können. Die hier reflektierten Erfahrungen aus dieser Doppelperspektive bilden die Grundlage des Kapitels und zeigen, dass **ethische Unsicherheiten nicht als Fehler**, sondern als Teil **verantwortungsvoller Praxis** zu verstehen sind – und dass sie sowohl die Forschungspraxis als auch die pädagogische Praxis betreffen.

Das Kapitel lädt dazu ein, diese ethischen Fragen bewusst wahrzunehmen und die eigenen Beobachtungs- und Dokumentationsprozesse in ihrer Verantwortungstiefe zu reflektieren.

---

4 Ich verwende den Begriff *Pädagogin* hier nicht im Sinne einer angestellten Fachkraft, sondern im Sinne meiner beruflichen Qualifikation als Kindheitspädagogin. Durch die ethnografische Methode der teilnehmenden Beobachtung wurde ich von Fachkräften und Kindern zeitweise als pädagogische Akteurin wahrgenommen und situativ in pädagogische Handlungsroutinen eingebunden. Diese Positionierung beeinflusste, wie ich beobachten konnte und wie meine Beobachtungen sich entwickelten.

## 4.1. ZUR UNVERZICHTBARKEIT VON ETHIK IN DER BEOBSACHTUNG VON KINDERN

Jedes Beobachten von Kindern ist eine Beziehungshandlung, die Fragen nach Verantwortung, Grenzen und Schutz hervorruft. **Ethik** ist deshalb **kein Zusatz**, der nachträglich angewendet wird, sondern ein **integraler Bestandteil** jeder Beobachtung. Um diese Verantwortung sichtbar zu machen, werden im Folgenden verschiedene ethische Perspektiven zusammengeführt: grundlegende Prinzipien der kindheitspädagogischen Forschungsethik (Joos & Alberth, 2022), pädagogische Ethik im Sinne von Prengel (2020) sowie der Ethische Code im Early Excellence-Ansatz (Karkow & Kühnel, 2008; Early Excellence-Connect, o.J.). Gemeinsam bilden sie ein Fundament, um die Besonderheiten pädagogischer Beobachtung und die daran geknüpften Verantwortlichkeiten deutlich zu machen.

### FORSCHUNGSETHISCHE PRINZIPIEN ALS AUSGANGSPUNKT

Gerade weil Beobachtung – ob wissenschaftlich oder pädagogisch – immer mit Aufmerksamkeit, Deutungsmacht und potenzieller Verletzlichkeit verbunden ist, lohnt es sich, forschungsethische Prinzipien als Reflexionsfolie für die pädagogische Praxis heranzuziehen.

Joos und Alberth (2022) unterscheiden in der Kindheitsforschung vier grundlegende forschungsethische Prinzipien:

- **Autonomie** (Selbstbestimmung) verweist darauf, dass Kinder – ihrem Entwicklungsstand entsprechend – möglichst selbst darüber entscheiden können sollten, ob und in welcher Form sie beobachtet werden. Für pädagogische Situationen heißt das: Kindern zuzutrauen, auf Beobachtung zu reagieren, über Teilnahme oder ihren Rückzug zu entscheiden.
- **Schadensvermeidung** betont die Verantwortung, psychische wie soziale Verletzungen zu verhindern. Dies betrifft etwa vulnerable Situationen, intime Momente oder Kontexte, in denen Beobachtung beschämend wirken könnte.
- **Fürsorge** verweist auf eine aktive Verantwortung: Erwachsene müssen nicht nur Schaden vermeiden, sondern Kinder in ihren vulnerablen Positionen schützen.
- **Gerechtigkeit** dient der Chancengleichheit ebenso wie der Teilhabe aller Kinder. Damit wird sichergestellt, dass kein Kind aufgrund seiner Herkunft oder aufgrund etikettierender Zuschreibung benachteiligt wird.

Diese Prinzipien wirken zunächst abstrakt. Doch im pädagogischen Alltag tauchen sie als **ethische Momente** auf – etwa als Zögern oder situatives Abwägen (z. B. ‚Sollte ich diese Situation weiter beobachten?’). Forschungsethik kann eine Orientierung bieten, um diese intuitiven Momente bewusster wahrzunehmen.

## PÄDAGOGISCHE ETHIK UND KINDERRECHTE

Während Forschungsethik die Rechte der beobachteten Personen schützt, stellt Prenzel (2020) die Frage, wie pädagogisch gehandelt werden soll. Sie formuliert Prinzipien **ethischen Handelns** und diskutiert diese in Rückbezug auf die Kinderrechte. Damit rücken noch mal Aspekte der **Würde, Unversehrtheit** und **Partizipation von Kindern** in den Fokus.

Kinder haben ein Recht darauf, in ihrer Würde nicht verletzt zu werden. Dazu gehört auch ein Schutz vor entwertenden Blicken, stigmatisierenden Zuschreibungen oder Deutungen, die sie nicht nachvollziehen können. **Beobachtung besitzt Definitionsmacht:** Was gesehen und notiert wird, beeinflusst, wie ein Kind in pädagogischen Kontexten verstanden wird. Damit trägt der\*die Beobachter\*in eine **besondere Verantwortung**, Kinder nicht auf einzelne Merkmale oder Verhaltensweisen zu reduzieren. Ebenso kann **Beobachtung Partizipation ermöglichen** – etwa indem Kinder merken, dass ihre Interessen, Initiativen und Selbsttätigkeiten wahrgenommen werden. Gleichzeitig kann **Beobachtung Autonomie einschränken**, wenn Kinder keine Möglichkeit haben, sich einer Beobachtung zu entziehen, oder sie diese nicht verstehen.

Angelehnt an Prenzel (2020) können daher folgende drei Handlungsprinzipien für Beobachtung formuliert werden:

1. **Transparenz anstreben:** Kinder so informieren, dass sie die Beobachtung einordnen können – altersgerecht und situativ.
2. **Selbstreflexion üben:** Kurz innehalten: Warum beobachte ich gerade jetzt? Was werde ich notieren? Was ist nicht sichtbar?
3. **Schutz priorisieren:** In zweifelhaften Situationen Beobachtung beenden und/oder – je nach Alter und Situation – mit Kindern in den Austausch treten.

## ETHISCHER CODE IM EARLY EXCELLENCE-ANSATZ

Im Early Excellence-Ansatz gibt es bereits einen ausformulierten Ethikcode (Karkow & Kühnel, 2008, S. 5). Dieser wurde von einer Forschungsgruppe im Pen Green Centre in Corby (England) gemeinsam mit Familien entwickelt, um „den partnerschaftlichen Dialog zwischen Familien und Mitarbeitenden zu stärken und sicherzustellen“ (Early Excellence-Connect, o.J.). Der Ethische Code wird als Philosophie und Haltung des Early Excellence-Ansatzes beschrieben und „durchzieht alle Kommunikationsebenen“ (ebd.).

Er umfasst folgende Grundsätze bzw. Elemente:

- „**Positive Grundeinstellung** gegenüber Kindern, Familien, Mitarbeiter\*innen“
- „Etablierung einer **Vertrauensbasis** gegenüber allen Beteiligten“
- „Konsequente Ausrichtung auf die **Wünsche und Bedürfnisse** von Kindern und Eltern“
- „Entwicklung einer **gemeinsamen Sprache und Haltung**“
- „**Informationen und Dokumentationen** sind **für alle verständlich** und werden allen Beteiligten zur Verfügung gestellt“ (Early Excellence-Connect, o.J.; Herv. MH)<sup>5</sup>.

Der Ethische Code ist nicht spezifisch auf ethische Fragen der Beobachtung und Dokumentation fokussiert. Wenngleich der Anspruch, Informationen und Daten für alle verständlich zur Verfügung zu stellen, auch mit Blick auf ethische Aspekte beim Beobachten und Dokumentieren relevant wird. Dabei liegt die Verantwortlichkeit bei den pädagogischen Fachkräften, zu entscheiden, welche Informationen geteilt werden, sodass sie für Kinder verständlich, aber auch nicht überfordernd sind. Wie schon zuvor erwähnt, gilt es, jeweils alters- und situationsbezogen abzuwägen.

### Hinweis zu den folgenden Abschnitten

Kein ethischer Code oder ethische Prinzipien können ein situatives Abwägen im Alltag ersetzen. Vielmehr liegen ihre Funktion und Stellenwert darin, normative Setzungen vorzunehmen, Orientierung zu bieten und Reflexion anzuregen. Im Folgenden wird aufgezeigt, dass Ethik kein Zusatz ist, sondern jede Beobachtung und Dokumentation durchdringt. Das gilt insbesondere für alltägliche pädagogische Situationen, in denen sich unvorhersehbare Momente ergeben – Momente, in denen ein Kind plötzlich innehält, irritiert wirkt, Zustimmung entzieht oder den Blick abwendet. Solche ethischen Momente sind Hinweise darauf, dass

---

5 In der Veröffentlichung von Karkow und Kühnel (2008, S. 5) findet sich eine fast identische Formulierung.

Beobachter\*innen innehalten, die eigene Position reflektieren und die Situation neu justieren müssen. Die Kapitel 4.2. und 4.3. illustrieren die in Kapitel 4.1. formulierten Prinzipien mit konkreten Szenen aus der Dissertationsstudie (Hartmann, 2024).

#### Zum Weiterlesen:

- **Pädagogische Ethik:** Prengel, Annedore (2020). Ethische Pädagogik in Kitas und Schulen. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- **Ethik und pädagogische Beziehungen:** <https://paedagogische-beziehungen.eu/regelbuechlein/>
- **Ethischer Code im Early Excellence-Ansatz:** Karkow, Christina & Kühnel, Barbara (2008). Das Berliner Modell – Qualitätskriterien im Early Excellence Ansatz (PFH-Beiträge zur pädagogischen Arbeit, Bd. 13). Berlin: Dohrmann.
- Homepage Early Excellence-Connect: <https://www.early-excellence-connect.de/early-excellence-grundbegriffe>

## 4.2. UN-/SICHTBARKEIT VON BEOBACHTUNG UND DOKUMENTATION IM ALLTAG

Ausgehend vom in Kapitel 4.1. beschriebenen **ethischen Prinzip der Transparenz** stellte sich mir in der Dissertationsstudie fortlaufend die Frage, wie sichtbar mein Beobachten für Kinder und Fachkräfte tatsächlich war. Sichtbarkeit zeigte sich dabei nicht als bloße Frage der Praktikabilität („Wann schreibe ich?“), sondern als ethisch bedeutsame Dimension pädagogischer und forschungsbezogener **Verantwortung**. Insbesondere das Schreiben – das materielle Festhalten von Beobachtungen – erschien als Moment, in dem Beobachtung einerseits sichtbar wurde, zugleich aber neue Formen der Unsichtbarkeit erzeugte.

### SCHREIBEN ALS SICHTBARE BEOBACHTUNGSPRAXIS

Zu Beginn meiner Forschungspraxis hatte sich ein bestimmtes Muster etabliert: Ich notierte Beobachtungen bevorzugt dann sichtbar, wenn ich die Fachkräfte bei der Durchführung des Early Excellence Beobachtungs- und Dokumentationsverfahrens begleitete. Dort war Schreiben bereits Teil des pädagogischen Alltags – sichtbar, erwartbar und eingebettet.

Außerhalb des Verfahrens gestaltete sich meine Praxis des Beobachtens anders. In unmittelbarer Interaktion mit Kindern empfand ich das Hervorholen des Notizbuchs oft als unpassend oder störend.

**Beispiel:** „Miray [Kind] blickt mich jedoch mit großen Augen an, als warte sie, dass ich mit dem Puzzeln beginne. [...] Ich entscheide mich dafür, mir die Uhrzeit und ein paar Stichwörter als Gedankenstütze aufzuschreiben. Allerdings fühle ich mich nicht wohl dabei, dies im Gruppenraum zu machen. Ich stehe auf und gehe ein paar Schritte in den Flur und nehme mein Notizbuch und Stift aus der Hosentasche und schreibe in Stichworten auf, was eben passiert ist. Ich höre, wie die Tür vom Haus aufgeht, und sehe, dass Yasmin [weiteres Kind] gebracht wird. Ich gehe schnell wieder in den Gruppenraum.“

In dieser Situation trafen unterschiedliche Anforderungen aufeinander:

- die forschungsbezogene Anforderung, Beobachtungen zeitnah festzuhalten,
- und die situative Einbettung in das kindliche Spiel, in dem sichtbares Schreiben als störend erschien.

Aus (forschungs-)ethischer Perspektive wirft mein Verlassen des Raums für das Notieren zuvor gemachter Beobachtungen jedoch **ethische Fragen nach Transparenz** auf: Indem ich den Gruppenraum verlasse, verschiebt sich meine Rolle – von teilnehmender Person zu beobachtender Person im Verborgenen. Sichtbarkeit geht verloren und damit auch ein wichtiger Teil von Transparenz.

Unsichtbares Beobachten verhindert ein Stören von Interaktion, doch es erschwert Kindern, die Situation einzuschätzen. Transparenz ist nicht nur ein moralischer Anspruch, sondern eine Voraussetzung dafür, dass Kinder überhaupt auf die Beobachtung reagieren oder sich zurückziehen können. Unsichtbarkeit verstärkt ohnehin schon bestehende Machtasymmetrien zwischen mir als beobachtender erwachsener Person und den Kindern, die dann noch weniger darüber wissen, was ich über sie festhalte.

## ETHISCHE AMBIVALENZEN DER SICHTBAREN BEOBSACHTUNG

Aus forschungs- wie pädagogisch-ethischer Perspektive erscheint es zunächst positiv, wenn Beobachtung sichtbar ist. Im Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren wird dies beispielsweise sehr eindrücklich über die Verwendung eines roten Klemmbretts möglich. Einerseits fungiert es als Marker, um ungestört eine Beobachtung vorzunehmen, da alle

wissen, dass die Fachkraft gerade keine Zeit hat. Andererseits macht es gleichzeitig die Beobachtung genau darüber für alle sichtbar. Die Handlung des Schreibens markiert, dass etwas festgehalten wird, und ermöglicht Kindern prinzipiell, darauf zu reagieren:

**Beispiel:** „Yasmin [Kind] spricht so viel und wechselt sehr schnell die Themen. Am liebsten hätte ich mir Notizen gemacht, entscheide mich aber dagegen, da ich die Gesprächssituation nicht stören möchte. Andererseits merke ich, dass ich bereits jetzt nicht mehr den Dialog vollständig erinnern kann. In einem Moment, wo beide puzzeln, hole ich mein Notizbuch aus meiner Hosentasche und lege es auf meinen Schoß und mache mir eine Notiz, die ich im Nachhinein aber nicht mehr entziffern kann. Als ich das Buch wieder wegstecke, um wieder meine Aufmerksamkeit auf Miray und Yasmin zu richten, sehe ich, dass Anna [Fachkraft] mich anschaut.“

Das Beispiel zeigt, dass sichtbare Beobachtung nicht automatisch Transparenz bedeutet.

**Sichtbar wird die Handlung des Notierens, nicht** jedoch:

- der Anlass für die Beobachtung;
- die Auswahl oder auch Perspektive, die mitbestimmt, was notiert wird und was nicht;
- die spätere Auswertung des Verschriftlichten.

## DER GEWÖHNUNGSEFFEKT: WENN SICHTBARKEIT IHRE BEDEUTUNG VERLIERT

In der Forschung zeigte sich noch ein weiterer Aspekt, der eine Transparenz von Beobachtung erschwert: **Gewöhnung**.

Wenn Kinder – sei es durch Fachkräfte, Forschende oder andere Erwachsene – kontinuierlich erleben, dass sie beobachtet werden, wird das Beobachten selbst zu einem Teil des Alltags. Sichtbares Schreiben irritiert sie zunehmend weniger. Für die Durchführung der Beobachtung hat dies zwar durchaus den Effekt, dass die Beobachtung seltener durch interessierte Fragen unterbrochen wird. Allerdings führt dies auch dazu, dass die aus (forschungs-)ethischer Perspektive wichtige Ankündigung, dass ich nun beobachte, oder auch die Erklärung darüber, warum oder was ich beobachte, seltener wurden. Nicht aus Absicht, sondern weil ständige Unterbrechungen im fließenden Alltag kaum umsetzbar waren bzw. das Spiel und die Interaktion von Kindern stört.

Mit der Gewöhnung verschiebt sich das Verhältnis von Sichtbarkeit und Unsichtbarkeit: Kinder sehen weiterhin, **dass** geschrieben wird.

Offen bleibt:

- Was wird festgehalten?
- In welcher Detailtiefe?
- Was wird zwar wahrgenommen, aber nicht notiert?
- Was passiert mit dem Verschriftlichten?

## TRANSPARENZ ALS ANNÄHERUNG, NICHT ALS ZWANG ZUR ERFÜLLUNG

Diese Beobachtungen führen zu einem zentralen Punkt: Transparenz ist ein ethisches Ideal, aber kein Zustand, der vollständig hergestellt werden kann. Manche Prozesse bleiben zwangsläufig verborgen – nicht nur für Kinder, sondern auch für Erwachsene. Komplexe Auswertungs- und Reflexionsprozesse lassen sich nicht in derselben Dichte kommunizieren, in der sie stattfinden.

Transparenz ist daher immer begrenzt: durch Zeit, durch situative Anforderungen, durch Rollen, durch Sicherheitserwägungen – und durch Wissensunterschiede, die selbst zwischen Erwachsenen bestehen. Die entscheidende Frage ist weniger, ob Transparenz vollständig erreicht wurde, sondern wie sich ihr im pädagogischen Alltag situativ angenähert werden kann – wissend, **dass vollständige Transparenz weder möglich noch immer angemessen ist.**

### FRAGEN / ÜBUNG

- **Un-/Sichtbarkeit:** In welchen Situationen gelingt es mir, sichtbar zu machen, dass ich beobachte – und wo wird dies im Alltag schwierig oder widersprüchlich? Wie stelle ich Unsichtbarkeit unweigerlich durch meine Rolle, meine Aufgaben oder meine zeitlichen Ressourcen her?
- **Alters- und situationsangemessene Kommunikation:** Wie kann ich Kindern – je nach Alter, aber auch je nach Situation und Beziehung – Hinweise dazu geben, dass ich sie beobachte und dies dokumentiere, sodass Orientierung für sie ermöglicht wird, ohne Interaktionen ständig zu unterbrechen?

→ **Rollenbezogene Macht- und Wissensasymmetrien:** Wo liegen die Grenzen von Transparenz – nicht nur aufgrund des Alters der Kinder, sondern auch aufgrund meines (fachlichen) Wissensvorsprungs? Wie kann ich mit diesen Grenzen verantwortungsvoll umgehen, ohne den Anspruch auf Transparenz aufzugeben?

## 4.3. UN-/MÖGLICHKEITEN DER KINDER, SICH AUS DER BEOBACHTUNG ZU ENTZIEHEN

Um dem Anspruch gerecht zu werden, dass sich Kinder aus einer Beobachtung entziehen können, müssen sie zunächst wissen, dass sie beobachtet werden (siehe 4.2.). Erst dadurch erhalten sie potenziell die Möglichkeit, sich bewusst zu dieser Situation verhalten zu können. Gleichzeitig erfordert ein aktives Verweigern Mut, denn Kinder müssen sich in Interaktion begeben, um sich entziehen zu können. Ein **Nicht-Reagieren** kann daher **nicht eindeutig als Zustimmung interpretiert** werden, und auch ein **Reagieren ist nicht immer eindeutig**. Ob Kinder sich Beobachtungen entziehen können, hängt somit nicht alleine von ihrem Verhalten ab, sondern auch von räumlichen Bedingungen, Routinen sowie den Rollen, Verantwortlichkeiten und Beziehungsstrukturen der Pädagog\*innen zu den Kindern.

Wie ambivalent diese Situationen sein können, zeigt die folgende Szene.

**Beispiel:** „Ich [Forscherin] stehe neben Ines [Fachkraft] und Emilie [Kind] läuft zwischen Ines und mir vorbei ins Bad [...] Ich empfinde diese Situation als sehr unangenehm und frage mich gleichzeitig, ob ich hier stehen bleiben soll. [...] Emilie dreht sich um und sieht, dass ich und Ines sie sehen. Sie geht zu einer Toiletten-Kabine, öffnet die Tür und dreht sich zu uns um und geht in die Kabine hinein und schließt die Tür langsam mit dem Gesicht zu uns gewandt. Ich bin immer noch irritiert und frage mich, ob ich weggehen soll. Ines steht jedoch weiterhin neben mir und schreibt, sodass ich auch stehen bleibe.“

Für mich als Forschende wurde dieser Moment zu einem ethischen Dilemma: Das Kind befindet sich in einem potenziell vulnerablen Moment, der aus meiner Perspektive nicht weiter beobachtet werden sollte. Gleichzeitig bleibt die Fachkraft anwesend und schreibt weiter. Ihr Schreiben hält mich als beobachtende Person in der Situation fest.

Dennoch treffen wir beide **unterschiedliche Entscheidungen**:

- **Die Fachkraft** löst das Dilemma für sich, indem sie die Situation nicht weiter verschriftlicht. Ihr Text endet an der Stelle, an der das Kind ins Bad geht. Damit erfüllt sie die Anforderung im Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren und trifft zugleich eine verantwortungsbewusste Entscheidung darüber, was nicht notiert werden soll.
- **Ich als Forschende** bleibe in der Situation zunächst im Dilemma verhaftet. Zwar schreibe auch ich nicht weiter, beobachte die Situation jedoch weiter. Die spätere Verschriftlichung erfolgt im Rahmen forschungsethischer Reflexionen. Die beobachtete Situation fließt nicht in die eigentlichen Forschungsergebnisse ein, sondern wird – wie hier – ausschließlich in ethischen Kontexten thematisiert.

Damit wird das Dilemma auf verschiedene Weise bearbeitet: **Die Fachkraft beendet** die Beobachtung. **Ich, als Forscherin**, mache es über eine Verschriftlichung und Kontextualisierung **reflexiv zugänglich**.

Auch wenn Dilemmata sich nicht auflösen lassen, liegt die Chance darin, diese **Grenzen bewusst wahrzunehmen** und den pädagogischen Alltag daraufhin zu befragen, welche Möglichkeiten des Entzugs aus der Beobachtung geschaffen – oder unbeabsichtigt verhindert – werden.

## FRAGEN / ÜBUNG

- **Rückzugsmöglichkeiten im Raum:** Welche räumlichen Rückzugsmöglichkeiten existieren für Kinder – und sind diese während der Beobachtungen tatsächlich verfügbar? In welchen Situationen könnten räumliche Strukturen unbeabsichtigt dazu führen, dass Kinder nicht aus meinem Blickfeld oder meiner Beobachtung entkommen können?
- **Rollenbezogene Verantwortlichkeiten:** In welchen Momenten hält mich meine professionelle Rolle – speziell die Aufgabe, Kinder im Rahmen des Beobachtungs- und Dokumentationsverfahrens zu beobachten – in einer Situation fest, selbst wenn ich eine Unterbrechung als angemessen empfunden hätte? Welche ethischen Entscheidungen treffe ich selbst – und welche Entscheidungen werden durch die Anforderungen des Verfahrens mitbestimmt?

→ **Grenzen erkennbar machen:** Welche Situationen erlebe ich als ambivalent, in denen das Verhalten des Kindes nicht eindeutig als „Ja“ oder „Nein“ zur Beobachtung zu verstehen ist? Wie gehe ich damit um, wenn ich mir über die Grenzen des Kindes nicht sicher bin? Welche kleinen Gesten, Routinen oder Interventionen kann ich mit Kindern vereinbaren, damit sie ihre eigenen Grenzen sichtbar machen können?

### Zum Weiterlesen<sup>6</sup>:

- Holztrattner, Melanie & Hartmann, Magdalena (2026). Ethnografische Kindheitsforschung als soziale Praxis. Forschungsbeziehungen in ihrer relationalen Verflechtung am Beispiel von Einrichtungen früher Bildung, Betreuung und Erziehung. In Karin Kämpfe, Britta Menzel & Manuela Westphal (Hrsg.). *Forschen in Macht- und Ungleichheitsverhältnissen. Reflexionen aus Kindheits-, Jugend- und Familienforschung*. Weinheim: Beltz Juventa, S. 132–144.
- Kremer, Lisa & Hartmann, Magdalena (2026 eingereicht). Nähe und Distanz revisited. Forschungsethische Herausforderungen beim ethnografischen Forschen mit Kindern. In Jan-Nicolas Peeters, Victoria Jankowicz, Ina-Marie Abeck, Franziska Korn & Sarina Parschick (Hrsg.). *Ethnografisch forschen in Praxisfeldern der frühen Kindheit. Bestandsaufnahmen und neue Perspektiven*. Weinheim: Beltz Juventa.

---

<sup>6</sup> Einige der hier dargestellten Szenen, aber auch ethischen Schlussfolgerungen, sind aus zwei Artikeln mit jeweils zwei unterschiedlichen Kolleginnen entstanden. Die hier dargestellten Überlegungen sind somit auch als Teil eines gemeinsamen Austausches mit Melanie Holztrattner und Lisa Kremer entstanden.

## 5. BEOBSACHTEN UND DOKUMENTIEREN ALS PROFESSIONELLE PRAXIS – IMPULSE ZUM WEITERDENKEN

Die vorangegangenen Kapitel haben gezeigt, dass Beobachtungs- und Dokumentationsprozesse im Early Excellence-Ansatz komplexe, vielschichtige und anspruchsvolle professionelle Tätigkeiten sind. Sie sind eingebettet in den pädagogischen Alltag, geprägt durch organisationale Bedingungen, durch unterschiedliche Erwartungen an die Rolle der Fachkräfte und durch ethische Fragen, die sich nicht eindeutig auflösen lassen.

Dieses Kapitel versteht sich nicht als Zusammenfassung oder als abschließende Bewertung. Vielmehr lädt es dazu ein, die dargestellten Spannungsfelder noch einmal bewusst in den Blick zu nehmen und als Ausgangspunkt für weitere Reflexion zu nutzen – im eigenen Nachdenken, im Team oder im Rahmen von Fort- und Weiterbildung.

Dabei gilt: Es gibt **kein Richtig oder Falsch** im Sinne eindeutiger Handlungsanweisungen. Professionelles Beobachten und Dokumentieren bedeutet vielmehr, **situativ abzuwägen**, bei Entscheidungen die Vor- und Nachteile bzw. Chancen und Grenzen zu reflektieren.

### IMPULSE ZUR REFLEXION UND ZUM WEITERDENKEN

Die folgenden Impulse greifen zentrale Gedanken der Broschüre auf. Sie dienen als Anregungen und laden dazu ein, eigene Erfahrungen, Entscheidungen und Routinen im Beobachtungs- und Dokumentationsalltag zu reflektieren. Mit ihnen werden unterschiedliche Blickrichtungen auf Beobachtungs- und Dokumentationsprozesse eröffnet, die miteinander in Beziehung stehen. Sie sind nicht als Abfolge oder hierarchische Reihenfolge zu verstehen.

#### **Beobachtung als professionelle Arbeit wahrnehmen**

Beobachten und Dokumentieren sind in den pädagogischen Alltag eingebettet und erfolgen **im Zusammenspiel mit vielfältigen weiteren Aufgaben und Anforderungen**. Gleichzeitig erfordern sie Aufmerksamkeit, Zeit, Koordination und Verantwortung – auch dort, wo diese Arbeit nach außen kaum sichtbar ist.

### **Beobachtung und Dokumentation als perspektivisch und situativ verstehen**

Beobachtungen entstehen aus bestimmten Perspektiven, sind von Erwartungen getragen und in konkrete Situationen eingebettet. Dokumentationen ordnen und verdichten diese Beobachtungen. Eine reflexive Praxis kann darin bestehen, sich diese Bedingtheit der eigenen Wahrnehmung bewusst zu machen und diese sowohl in der Dokumentation als auch in der anschließenden Deutung zu berücksichtigen.

### **Über den Stellenwert von Dokumentation nachdenken**

Alltagsbeobachtungen, eingebunden in Beziehungen und Situationen, sind ein unverzichtbarer Teil pädagogischer Praxis. Ihr Wert zeigt sich nicht nur darin, ob sie schriftlich festgehalten werden, sondern auch darin, wie sie reflektiert und pädagogisch aufgegriffen werden.

### **Kinder als aktive Beteiligte wahrnehmen**

Kinder bringen eigene Perspektiven, Grenzen und Ausdrucksformen mit. Reaktionen, Rückzug oder Irritationen können Hinweise darauf sein, wie Beobachtung erlebt wird und wo Sensibilität gefragt ist.

### **Beobachtung als Teil der Zusammenarbeit mit Familien**

Beobachtungen enden nicht mit der Dokumentation. Sie sind eingebettet in Gespräche mit Familien, in gemeinsame Deutungen und in fortlaufende Aushandlungen darüber, wie Kinder verstanden werden. Beobachtung ist Teil eines relationalen Prozesses zwischen Fachkräften, Kindern und Sorgeberechtigten.

### **Abwägen und Unsicherheiten als Teil der Praxis anerkennen**

Zwischen Nähe und Distanz, Teilnahme und Zurückhaltung, Schreiben und Nicht-Schreiben entstehen immer wieder Spannungen. Diese Spannungen lassen sich nicht auflösen. Sie können jedoch wahrgenommen, reflektiert und verantwortungsvoll bearbeitet werden – auch dann, wenn Entscheidungen nicht eindeutig sind.

### **Reflexion als gemeinsame Aufgabe im Team denken**

Beobachtungs- und Dokumentationsprozesse werden im Team abgestimmt, ausgehandelt und weiterentwickelt. Sich dafür Zeit und Räume zu nehmen – für Austausch, gemeinsame Sprache und geteilte Verantwortung –, kann Reflexion im Alltag ermöglichen und die einzelne Fachkraft bezüglich der beschriebenen Spannungsfelder entlasten.

## **LITERATURVERZEICHNIS**

Das vollständige Literaturverzeichnis finden Sie auf der Website der Heinz und Heide Dürr Stiftung im Bereich „Publikationen“.

[heinzundheideduerrstiftung.de/publikationen](http://heinzundheideduerrstiftung.de/publikationen)



## BILDUNG KULTUR FORSCHUNG IMPULSE FÜR DIE GESELLSCHAFT

---

Die Heinz und Heide Dürr Stiftung will mit ihren drei Stiftungszwecken unterschiedliche Impulse für die Gesellschaft geben.



### BILDUNG

---

Wir fördern Bildung, damit gute Startbedingungen für Kinder zu einer besseren Gesellschaft führen.



### KULTUR

---

Wir fördern Kultur, damit auch neue Impulse unsere Gesellschaft inspirieren.



### FORSCHUNG

---

Wir fördern Forschung, damit unsere Gesellschaft lebenswert und zukunftsfähig bleibt.

## SCHRIFTENREIHE DER HEINZ UND HEIDE DÜRR STIFTUNG

Die Heinz und Heide Dürr Stiftung hat bisher acht weitere Veröffentlichungen in einer eigenen Schriftenreihe herausgegeben.

Mehr Informationen zur Schriftenreihe sowie weiteren Veröffentlichungen und Bestellformalitäten finden Sie auf der Website der Stiftung unter der Rubrik „Publikationen“.



Schriftenreihe I

### **Schemas im Early Excellence-Ansatz**

Autorin: Sasha Saumweber

Schemas spielen in der Early Excellence-Pädagogik eine zentrale Rolle, denn mit ihrer Hilfe machen Kinder sich ein Bild von der Welt. Eine faszinierende Möglichkeit, Kinder zu begleiten. Für Pädagogen und Eltern.

Schriftenreihe II

### **Pädagogische Strategien im Early Excellence-Ansatz**

Autorin: Dr. Annette Lepenies

Die acht Pädagogischen Strategien können Pädagog\*innen wie Eltern unterstützen, die Interaktion mit Kindern altersgemäß, differenziert und wertvoll zu gestalten.

Schriftenreihe III

### **Von der Kita zum Familienzentrum nach dem Early Excellence-Ansatz**

Autorin: Jutta Burdorf-Schulz

Kinder- und Familienzentren stehen vor einer großen Herausforderung. Es gilt, der Vielfalt der Familien gerecht zu werden. Und jede Einrichtung funktioniert anders. Der Early Excellence-Ansatz bietet hilfreiche Orientierungspunkte für ein gutes Gelingen.

Schriftenreihe IV

### **Early Excellence und Inklusion**

Autorin: Dr. Franziska Geib

Inklusion ist eine herausfordernde Aufgabe in Kindertagesstätten und Familienzentren. Entlang der Ergebnisse einer wissenschaftlichen Studie werden die vielfältigen Möglichkeiten aufgezeigt, die eine Verknüpfung von Inklusion mit dem Early Excellence-Ansatz bietet, und Leitfragen zur Reflexion der eigenen Praxis formuliert.

Schriftenreihe V

### **Growing Together Groups (GTG)**

Autorinnen: Gertrud Möller-Frommann, Barbara Kühnel

Die Growing Together Groups sind in Early Excellence-Einrichtungen ein zusätzliches regelmäßiges Angebot für Familien mit sehr jungen Kindern. In der Broschüre werden Tipps für die Praxis gegeben, wie dieses Angebot gestaltet werden kann.

Schriftenreihe VI

### **Familien- und Situationsbücher im Early Excellence-Ansatz**

Autorinnen: Susanne Gebert, Barbara Kühnel

Familien- und Situationsbücher im Early Excellence-Ansatz sind wichtige Bestandteile der Dokumentation in der pädagogischen Arbeit mit Kindern und ihren Familien. Sie sind Sprachförderinstrument im Dialog zwischen der pädagogischen Fachkraft und dem Kind, den Kindern untereinander und dem Kind mit seinen Eltern.

Schriftenreihe VII

### **Kindertagesbetreuung, Soziale Arbeit und der Early Excellence-Ansatz**

Autorin: Prof. Dr. Lucie Kluge

Im Rahmen dieser Veröffentlichung werden Studienergebnisse vorgestellt und weiterentwickelt, die aufzeigen, wie Soziale Arbeit in Early Excellence-Einrichtungen umgesetzt und die bestehende Arbeit ergänzt werden kann.

Schriftenreihe VIII

### **Armut und Early Excellence**

Autorin: Prof. Dr. Florin A. Kerle

In dieser Broschüre werden Herausforderungen und Ansatzpunkte einer armutsreflexiven kindheitspädagogischen Praxis und Impulse für deren Weiterentwicklung in der Praxis dargestellt. Sie richtet sich an Leser\*innen, die sich für eine armutsreflexive Arbeit in Familienzentren interessieren.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek: Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über [dnb.dnb.de](http://dnb.dnb.de) abrufbar.

Die automatisierte Analyse des Werkes, um daraus Informationen insbesondere über Muster, Trends und Korrelationen gemäß §44b UrhG („Text und Data Mining“) zu gewinnen, ist untersagt.

© 2026 Magdalena Hartmann

Herausgegeben von der  
Heinz und Heide Dürr Stiftung

## KORREKTORAT

Anke Schenker

## DESIGN, LAYOUT & SATZ

PLEXGROUP GmbH

## VERLAG

BoD · Books on Demand GmbH,  
Überseering 33, 22297 Hamburg,  
[bod@bod.de](mailto:bod@bod.de)

## DRUCK

Libri Plureos GmbH, Friedensallee 273,  
22763 Hamburg

**ISBN** 978-3-6963-8640-5



## **BEOBACHTUNGS- UND DOKUMENTATIONSPROZESSE IM EARLY EXCELLENCE-ANSATZ IMPULSE ZUR REFLEXION VON SPANNUNGSFELDERN, HERAUSFORDERUNGEN UND PROFESSIONELLER HALTUNG IM PÄDAGOGISCHEN ALLTAG**

Beobachtung und Dokumentation gehören zu den zentralen Aufgaben pädagogischer Fachkräfte im Early Excellence-Ansatz. Doch wie werden sie im Alltag umgesetzt? Welche Herausforderungen, Spannungsfelder und ethischen Fragen entstehen dabei?

Auf Grundlage einer ethnografischen Dissertationsstudie eröffnet diese Praxisbroschüre entlang ausgewählter Beispiele Einblicke in konkrete Beobachtungs- und Dokumentationspraxis. Reflexionsfragen laden dazu ein, die eigene Praxis zu hinterfragen und Beobachtungs- und Dokumentationsprozesse aus unterschiedlichen Perspektiven zu betrachten.

Heinz und Heide Dürr Stiftung  
Charlottenstraße 57, 10117 Berlin

Telefon +49 30 2332777 03  
[www.heinzundheideduerrstiftung.de](http://www.heinzundheideduerrstiftung.de)  
[info@heinzundheideduerrstiftung.de](mailto:info@heinzundheideduerrstiftung.de)



9 783696 386405