

„Professionalisierungsprozesse in Waldorfkindergärten und -krippen“ – Voraussetzungen und Herausforderungen der wissenschaftlichen Begleitung der bundesweiten Erprobung des Beobachtungs- und Dokumentationsinstrumentes *Trialog*

Stefanie Greubel & Cornelia Jachmann

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

ABSTRACT. This article gives an overview over German strategies in fostering and monitoring children in early childhood educational settings using systematic instruments respective capturing individual development and education. The main focus is laid on waldorf pedagogical positions and on the discussion about the possible impact of using structured documentation and monitoring instruments in all day routines to individual professional pedagogical processes in waldorf early childhood educational systems. This first overview must be seen as an instruction to a scientific research project of the Alanus University Alfter/Germany which main task is to evaluate the waldorf-specific instrument *Trialog*. This article introduces into the scientific design of the project and gives hints about first results regarding characteristics of the sample.

Keywords. Perception, Monitoring, documentation, professionalism, waldorf pedagogy, waldorf early childhood education, educational documentation, *Trialog*

ZUSAMMENFASSUNG. Vorliegender Artikel skizziert die Ausgangslage zu Beobachtungs- und Dokumentationsgewohnheiten hinsichtlich kindlicher Entwicklung und Persönlichkeit in Waldorfkindergärten in Deutschland und diskutiert den Beitrag, den die Auseinandersetzung mit strukturierter Beobachtung und Dokumentation auf Professionalisierungsprozesse im pädagogischen Team in Waldorfeinrichtungen haben kann. Die theoretische Heranführung bildet den Rahmen für ein Forschungsprojekt der Alanus Hochschule, welches Waldorfkindergärten und -krippen in der Einführung und Handhabung des waldorfpädagogischen Dokumentationsinstrumentes *Trialog* wissenschaftlich evaluativ begleitet. Das Forschungsdesign dieses Projektes wird hier erstmals vorgestellt und erste Ergebnisse vorgezeichnet.

Schlüsselwörter: Wahrnehmung, Beobachtung, Dokumentation, Professionalität, Waldorfpädagogik, Waldorfkindergarten, Waldorfpädagogik, Bildungsdokumentation, *Trialog*

Einleitung

Beobachtung und Dokumentation kindlicher Entwicklung und Persönlichkeit gehören zu den zentralen Aufgaben und länderübergreifenden Anforderungen für pädagogische Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen. Eine regelmäßige, systematische Beobachtungs- und Dokumentationskultur gilt als Qualitätsmerkmal der Bildungsarbeit und bedeutsames Element professionellen pädagogischen Handelns. Wie Beobachtungs- und Dokumentationsaktivitäten in der Fachpraxis konkret umgesetzt werden variiert stark je nach Bundeslandvorgaben, Träger, Einrichtung und auch Fachkraft. Verbindend wirkt die Tatsache, dass die Umsetzung der Beobachtungs- und Dokumentationsaktivitäten von verschiedenen Herausforderungen geprägt ist.

Auch für Waldorfkindergärten und -krippen ist das differenzierte und achtsame Wahrnehmen kindlicher Entwicklung und Individualität integraler pädagogischer Bestandteil, wenngleich stärker formalisierte, strukturierte Verfahren hier lange Zeit eine eher untergeordnete Rolle spielten. Vor dem Hintergrund bildungspolitischer Veränderungen in Nordrhein-Westfalen wurde 2016 im Auftrag der Vereinigung der Waldorfkindergärten Region Nordrhein-Westfalen mit Trialog ein eigenes Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren entwickelt, das an die Grundlagen von Waldorfpädagogik und die Bedarfe von waldorfpädagogischen Einrichtungen anknüpft und diese mit den gesetzlichen Anforderungen des Landes Nordrhein-Westfalen und aktuellen wissenschaftlichen Erkenntnissen zu vereinbaren sucht. Das Verfahren wurde wissenschaftlich begleitet, auf seine Umsetzbarkeit in nordrhein-westfälischen Piloteneinrichtungen untersucht und im Anschluss überarbeitet der waldorfpädagogischen Fachpraxis zur Verfügung gestellt.

Das Folgeprojekt *Professionalisierungsprozesse in Waldorfkindergärten und -krippen – wissenschaftliche Begleitung der Erprobung des Verfahrens Trialog* untersucht nun auf Bundesebene die Beobachtungs- und Dokumentationspraxis in Waldorfeinrichtungen, die Umsetzbarkeit des überarbeiteten *Trialogs* und die Veränderungsprozesse der pädagogischen Arbeit, die mit der aktiven Anwendung des Instrumentes einhergehen können.

Vorliegender Beitrag gibt als Auftaktveröffentlichung einen kurzen Überblick über Hintergrund, Ziele und Status Quo des bundesweiten Projektes und skizziert erste Ergebnisse zur Ausgangslage und Perspektive der beteiligten Piloteneinrichtungen.

1. Verortung von Beobachtung und Dokumentation im Professionalisierungsprozess

In der Frühpädagogik ist das Thema Beobachtung und Dokumentation kindlicher Entwicklung als zentrales pädagogisches Handlungsfeld und Indikator professionellen Handelns und hochwertiger Qualität nicht mehr wegzudenken (vgl. Viernickel, 2011; Damen, Madeira Firmino, Fuchs-Rechlin, Smurra & Betz, 2021).

Unter anderem vor dem Hintergrund internationaler Vergleichsuntersuchungen (PISA, PIRLS/IGLU, TIMMS) und dem frühpädagogischen Paradigmenwechsel hin zu einem Bild des Kindes als aktives, autonomes Subjekt, das sich in der eigenständigen Auseinandersetzung mit seiner Umgebung selbsttätig bildet (vgl. u. a. Schäfer, 2005, 2008; Kieselhorst, Breé & Neuß, 2013), ist seit der Jahrtausendwende die Beachtung und zugestandene Wichtigkeit von Bildung im Kindergarten, eine damit verbundene Sensibilisierung für das Thema Lernen in der frühen Kindheit (vgl. Knauf, 2019) und das Bemühen, Bildungsqualität in Kitas zu betonen, zu fördern und messbar zu machen (vgl. Greubel, 2016) spürbar gestiegen. Die Notwendigkeit sorgfältiger Wahrnehmung kindlicher Tätigkeit und Entwicklung ist zwar seit jeher grundlegender Bestandteil der Frühpädagogik (*naives Beobachten*) und ihrer unterschiedlichen, insbesondere reformpädagogischen, Bezugstheorien (z. B. Fröbel, Montessori oder Steiner, vgl. i. Ü. Greubel, 2016), *systematisierte* Ansätze, worin das Beobachtete in kontinuierliche und nachvollziehbare Dokumentationen (*Entwicklungs- oder Bildungsdokumentationen*) mündet, wurden jedoch erst seit den skizzierten Entwicklungen sukzessiv zum professionellen Standard der Bildungsbegleitung in Kindertageseinrichtungen (vgl. Cloos & Schulz, 2011) und zur Forderung in nahezu allen Bildungsplänen und vielen Gesetzgebungen der Länder (vgl. Knauf, 2019).

Die Ausgestaltung und Umsetzung dieser Anforderungen liegt dabei, unter Beachtung der jeweiligen mal mehr oder weniger konkreten länderspezifischen Vorgaben, in den Händen der Träger, Leitungen und Teams in den Kindertageseinrichtungen und stellt diese vor verschiedene Herausforderungen. Sie können aus einem Kaleidoskop unterschiedlichster Beobachtungs-, Dokumentations- sowie pädagogischer Diagnostikinstrumente wählen, die zahlreich für den Elementarbereich konzipiert wurden und laufend werden. Diese unterscheiden sich häufig nicht nur in der Handhabung grundlegend, sondern repräsentieren verschiedene, teilweise polarisierende Lager im frühpädagogischen Feld (vgl. Walter-Laager et al., 2017; Damen et al., 2021). Auf der einen Seite geht es um das *Diagnostizieren von Können und Nicht-Können* (eher quantitativ-diagnostisch orientierte Verfahren zur punktuellen Erfassung von Entwicklungsständen) auf der anderen Seite um das *Wahrnehmen von Stärken und Potenzialen* (eher qualitativ-hermeneutisch orientierte Verfahren zur prozessorientierten Entwicklungsbegleitung) (vgl. i. Ü. Rißmann, 2018; Damen et al., 2021). Darüber hinaus finden sich für den Themenbereich Beobachtung und Dokumentation eine Vielfalt unterschiedlichster Begrifflichkeiten, die oftmals nicht trennscharf oder synonym verwandt werden (z. B. *Bildungs- und/oder Entwicklungsdokumentation*) sowie eine Gemengelage an Verfahren, die einerseits genauestens wissenschaftlich validiert und andererseits ohne wissenschaftliche Absicherung zur Verfügung stehen. Zudem werden in vielen Einrichtungen der unterschiedlichen Träger mehrere Verfahren parallel verwendet als auch selbst entwickelte Verfahren, die auf eigenen Erfahrungswerten beruhen (vgl. Damen et al., 2021). Diese Grundsituation führt zu vielen Unsicherheiten und Unklarheiten in der Fachpraxis.

Auch bezüglich der Wertigkeit von systematisierter Beobachtung und Dokumentation existieren, unabhängig von der Trägerschaft der Einrichtungen, unterschiedliche zum Teil kontroverse Perspektiven. Zu groß – oder auch zu klein – erscheint Manchem der Graben zwischen Kindergarten und Schule, unüberwindbar das Spannungsfeld zwischen erneuerten Anforderungen, eigenen, ideellen pädagogischen Ansprüchen und bestehenden Rahmenbedingungen (vgl. u. a. Greubel, 2019; Damen et al., 2021). Neben dieser Grunddiskussion nimmt die individuelle Haltung der einzelnen Fachkräfte eine Zentralstellung für die Betrachtung des Themas ein: ihr professionelles Selbstverständnis, ihr Bild vom Kind und ihre (Selbst-) Reflexionsbereitschaft beeinflussen die Beobachtungs- und Dokumentationskultur in entscheidendem Maße.

1.1 Beobachtung und Dokumentation in der Waldorfkindergartenpädagogik

In der Waldorfkindergartenpädagogik ist die fachliche Auseinandersetzung zum Thema Beobachtung und Dokumentation präsent, jedoch im Vergleich zu anderen Aspekten eher unterrepräsentiert. So nehmen Beobachtungs- und Dokumentationsfragen in zentralen Sekundärveröffentlichungen zu Praxis und Konzeption des Waldorfkindergartens quantitativ wie qualitativ eine randständige Rolle ein (vgl. u. a. Kardel, Patzlaff & McKeen, 2007; Saßmannshausen, 2008; Compani & Lang, 2015; Suggate, 2015; Patzlaff & Saßmannshausen, 2020).

Dass das Thema grundlegend in der Waldorfkindergartenpädagogik verwurzelt ist, kann den primären Quellen zur Rekonstruktion der Waldorfpädagogik entnommen werden: in Steiners vergleichsweise rar gesäten pädagogischen Schriftwerken (Äußerungen zu pädagogischen Fragen sind vor allem in Vortrags-Mitschriften und Konferenzprotokollen zugänglich) beschreibt er recht detailliert die Bedeutung und Merkmale der sogenannten *Menschenkenntnis* (vgl. Schmalenbach, 2019). So konstatiert Steiner in seiner pädagogischen Grundschrift „Die Erziehung des Kindes vom Gesichtspunkte der Geisteswissenschaft“ (1907/1987):

Nicht Forderungen und Programme sollen aufgestellt, sondern die Kindesnatur soll einfach beschrieben werden. Aus dem Wesen des werdenden Menschen werden wie von selbst sich Gesichtspunkte für die Erziehung ergeben. (ebd., S. 16)

Hiermit ist ein Signum der Waldorfpädagogik beschrieben: nicht theoretische Grundsätze sind entscheidend, sondern das Bemühen um ein Erkennen, Verstehen und Unterstützen der kindlichen Individualität und Entwicklung als Ausgangs- und Zielpunkt des pädagogischen Handelns. Für pädagogisch Tätige ist nach

Steiner die Einübung einer möglichst voraussetzungsfreien, das heißt in ihrer Methodik phänomenologisch ausgerichteten Wahrnehmung grundlegend, die einbezieht, dass der Persönlichkeitskern, die Individualität des Kindes sich einer Sinnesbeobachtung alleine nicht erschließen könne, dies erfordere vielmehr eine (noch weiter bestimmungswürdige) künstlerische Betrachtungsfähigkeit (vgl. Schmalenbach, 2019), im Sinne des Gedankens der Pädagogik als Kunst, als *Erziehungskunst* (vgl. hierzu auch Goldshmidt, 2017). Ergänzend dazu steht Steiners Forderung, im Sinne einer Interdependenz zwischen der Erkenntnisform der Erwachsenen und dem zu erkennenden oder verstehenden Kind (vgl. Hüning, 2017), eine *intuitive* Erkenntnisform auszubilden.

In den pädagogischen Vorträgen Steiners finden sich zahlreiche Hinweise für die Bedeutsamkeit, die er einem „rechten Beobachtungssinn“ (1924/1990, S. 28) attestiert, der auch die feinen Nuancen, die charakteristischen Äußerungen „in den Kleinigkeiten des Lebens“ (ebd.) wahrnimmt, zum Beispiel an der Art, wie ein Kind einen Gegenstand aufhebt oder sich fortbewegt. Für waldorfpädagogisch Sachkundige gäbe es sogar „nichts Reizvolleres, als das Kind zu beobachten“ (ebd., S. 16). Die genaue Beobachtung bilde den „ersten Grundsatz einer wirklichen pädagogischen Kunst“ (ebd., S. 29), die ein ganzheitliches Bild des Kindes zeichnen kann, das aus der „Einsicht der Einzelheiten zu der Gesamterfassung“ (1924/1987, S. 105) gelangt.

In der (wissenschaftlichen) Auseinandersetzung der Waldorfkindergartenpädagogik mit dem Beobachtungs- und Dokumentationsgebiet steht in den letzten 15 Jahre ebenfalls der Aspekt der Beobachtung und ihrer Voraussetzungen im Zentrum und weniger der Aspekt der Dokumentation (vgl. Greubel, 2016). Im Anschluss an das Motiv der Bemühung um die Erkenntnis des Menschen, werden vor allem die achtsame, unvoreingenommene Wahrnehmung und Auseinandersetzung mit der kindlichen Entwicklung und Persönlichkeit eingehender betrachtet respektive postuliert sowie die stetige Selbstreflexion im Sinne des zentralen waldorfpädagogischen Topos der *Selbsterziehung der Erwachsenen* (vgl. u. a. Grah-Wittich, 2008; Drummond & Jenkinson, 2009; Patzlaff & Saßmannshausen, 2020, Suggate & Suggate, 2020). Der Aspekt der Dokumentation erfährt eine deutlich nachgeordnete Beachtung und wird durch das Führen von Elterngesprächen, die Sammlung originärer Äußerungen der Kinder, z. B. Zitate und Zeichnungen sowie durch die freie Verschriftlichung von Beobachtungen in (vorstrukturierten) Tagebüchern als erfüllt betrachtet, die den Pädagog:innen eine Stütze für die *Bewusstseinsbildung* seien (vgl. Kardel et al., 2007; Saßmannshausen, 2008). Mit einzelnen Ausnahmen (z. B. Grah-Wittich (2016) mit Blick auf Videoaufzeichnungen zur Qualitätssicherung in Krippen, Krohmer (2015) hinsichtlich des Gewinns von Erziehungsqualität durch Dokumentation und Hüning (2017) im Hinblick auf Professionalisierungsfragen der Waldorfkindergartenpädagogik) wird das Thema Dokumentation und insbesondere ihre Auswertung und Deutung kaum eingehender beleuchtet.

Der Einsatz standardisierter, normativ orientierter Verfahren – sowohl der Beobachtung als auch der Dokumentation – wird in einigen Veröffentlichungen für die Praxis der Waldorfkindergärten als Kontrapunkt zum waldorfpädagogischen Verständnis des Kindes, das seine eigene Norm setzt, problematisiert und zum Teil ausgeschlossen (vgl. Saßmannshausen, 2008; Kuhfuss, 2011). Das Erkennen des kindlichen Entwicklungsstandes spielt in der theoretischen Auseinandersetzung nichtsdestotrotz eine Rolle und es ist konstatierbar, dass sich auch die Sichtweise auf externe Verfahren langsam verändert. Krohmer (2011, 2015) vertritt bspw. ebenfalls eine kritische Perspektive gegenüber der Orientierung an sogenannten *Meilensteinen der Entwicklung* und dem damit häufig verbundenen Warten der Bezugspersonen des Kindes auf das Eintreten entsprechender alterstypischer Fähigkeiten. Sie sieht aber dennoch das Potenzial in systematisch angelegten Dokumentationshilfsmitteln, Entwicklung entdecken zu lernen, die Erkenntnisfähigkeit zu differenzieren und zu stärken und damit zu einer höheren pädagogischen Qualität beizutragen. Mit Blick auf die Erfahrungen mit den seit einigen Jahren in Baden-Württemberg obligatorischen Einschulungsuntersuchungen (ESU) im vorletzten Kindergartenjahr berichtet sie (2011) zunächst von einem Widerstand der Kolleg:innen gegenüber den skalierten Fragebögen, welcher sich anschließend jedoch in eine Akzeptanz und Wertschätzung hinsichtlich ressourcenorientierter strukturierter Verfahren wandelte. Die Chancen der strukturierten Fragen liegen in einer bewussten Auseinandersetzung und Orientierungsleitung: „Ich erlebe gerade das durch die

ESU-Fragen in die Beobachtung Geführt-werden als Schulung des Blickes für eine freie Beschreibung.“ (ebd., S. 77)

Voraussetzung für einen gelungenen Prozess ist die Kompetenz der Erziehenden, die sich in eigenen pädagogischen Erfahrungen hinsichtlich der kindlichen Entwicklung, in der guten Kenntnis kindlicher Entwicklungsprozesse, in dem Wissen und in der Auseinandersetzung mit Rudolf Steiners pädagogischen Grundsätzen und in einer achtsamen und empathischen Haltung den Kindern gegenüber zeigt (vgl. Krohmer, 2015).

Welche konkreten Beobachtungs- und Dokumentationsmethoden in der waldorf-frühpädagogischen Praxis weiter zum Einsatz kommen, wurde 2015/2016 für Nordrhein-Westfalen näher untersucht (Greubel & Jachmann, 2017). Die Erhebungen förderten in Nordrhein-Westfalen ein uneinheitliches Bild in Bezug auf Haltung, Einstellungen und Umsetzungspraxis in den teilnehmenden Waldorfkindergärten zutage. Für Dreiviertel der befragten Fachkräfte sind entsprechend der skizzierten waldorfpädagogischen Grundlagen gezielte Beobachtungen (prozess- als auch merkmalsorientierte) – jedoch in sehr individuell festgesetzten Abständen – und die Nutzung kaum strukturierter Hilfsmittel wie individueller Notizbücher der weit verbreitete Modus Operandi (vgl. ebd.). Als speziell auf das Konzept der Waldorfkindergartenpädagogik zugeschnittene, systematische Verfahren stehen pädagogischen Fachkräften erst seit etwas mehr als 10 Jahren Instrumente zur Auswahl: hierzu zählen das hier im Fokus stehende Instrument *Trialog* (Kaiser, 2017) als auch dessen weniger strukturiertes Vorläuferverfahren *Dialog* (Kaiser, 2008), das oftmals mit individuellen Akzentuierungen Anwendung findet. Eine Zentralstellung nimmt zudem die Gesprächsmethode der sogenannten *Kinderkonferenz* (vgl. u. a. Ruhrmann & Henke, 2010; Wichert, 2012) ein. Hierbei handelt es sich um einen multiperspektivischen Austausch von pädagogischen und ggf. therapeutischen Fachkräften in respektvoller Grundhaltung, der auf möglichst unvoreingenommene und systematische Weise (in der Regel Festlegung von Gesprächsleiter, Zeitrahmen und Themenabfolge vgl. Wichert, 2012) einen differenzierten und umfassenden Blick auf ein Kind ermöglichen soll, jedoch besonders zeitintensiv ist und die Pädagog:innen demnach zunehmend vor der Herausforderung der Umsetzung stellt.

In den Befragungen der waldorfpädagogischen Einrichtungen in Nordrhein-Westfalen (vgl. Greubel & Jachmann, 2017). zeigte sich in der Praxis demnach auch schon der Wunsch nach einem strukturierten und gleichzeitig waldorfkompabilen Instrument, welches ressourcenschonend in den Alltag eingebaut werden kann.

Das Anliegen der waldorfpädagogisch arbeitenden Einrichtungen, proaktiv, selbstbestimmt die Entwicklungsprozesse entsprechender Verfahren zu begleiten und nicht abhängig von waldorf-externen länderspezifischen Verfahrensweisen zu sein oder zu werden, zeigt sich zunehmend in der Szene der waldorfpädagogischen Trägerlandschaft, z. B. durch Kooperationen mit offiziellen Trägern im Zuge der Verankerung der in Baden-Württemberg verpflichtenden Einschulungsuntersuchung (ESU), im Rahmen des Evaluationsprozesses des Berliner Bildungsprogrammes (vgl. Föller-Mancini, 2014) oder in den Bemühungen in Nordrhein-Westfalen ein eigenes Verfahren zur Beobachtung und Dokumentation im Zuge der verpflichtenden standardisierten Sprachstandserhebung zu entwickeln (vgl. Greubel & Jachmann, 2017)

1.2 Beobachtung und Dokumentation als Merkmale pädagogischer Professionalität

Pädagogisches Handeln vollzieht sich in sozialen Beziehungen, die ganz individuelle Eigendynamiken aufweisen. Überdies kann es durch konstitutive, nicht aufhebbare Antinomien beschrieben werden, die sich in Spannungs- und Widerspruchsverhältnissen vollziehen, Ungewissheit und Krisenhaftigkeit beinhalten und sich jeder Standardisierung entziehen (vgl. Thon, 2017; Helsper, 2001, 2010). Bereits in den Schriften von Janusz Korczak (1978) wird in den frühen Jahren des 20. Jahrhunderts auf die Wechselwirkungen zwischen Kind und Erziehenden hingewiesen und die Rolle der Erziehenden als einen durch stetige Selbstreflexion und Wahrnehmung bestimmten Aushandlungsprozess definiert:

Durch das Kind sammle ich Erfahrungen, es hat Einfluss auf meine Anschauungen und auf die Welt meiner Gefühle; vom Kind bekomme ich Anweisungen an mich selbst, ich stelle Anforderungen, ich beschuldige mich,

bin nachsichtig oder vergebe. Das Kind lehrt und erzieht (...) Man darf das Kind nicht gering schätzen. Es weiß mehr über sich selbst als ich über das Kind. Man kann es nur erraten. (ebd., S. 105)

Professionelles pädagogisches Handeln ist in diesem Sinne notwendigerweise auf stetiges, reflexives Sich-Zurückwenden auf das eigene Tun und das eigene Fachwissen zurückgeworfen und muss situativ immer neu hergestellt werden (vgl. Ruppin, Prigge, Pages & Adam, 2015). Im Unterschied zu anderen Professionen zeichnet sich pädagogische Professionalität nach Ebert (2011) daher nicht allein durch komplexes fachliches Wissen, methodisches Können, rationales Handeln oder den sozialen Status der Berufstragenden aus und ist somit ungleich schwieriger zu definieren. Um Kinder und ihre Lebenswelt zu verstehen, ihre Entwicklungs- und Selbstbildungsprozesse zu initiieren und zu begleiten, hebt pädagogische Professionalität vielmehr auf die Reflexionsfähigkeit der handelnden Akteure ab, die sich in der pädagogischen Arbeit „immer wieder erneut herausgefordert sehen, Handlungsrahmen, Handlungsgrundlagen sowie Handlungsentscheidungen zu überdenken und dieses Erfahrungswissen in ihre zukünftigen Handlungsentscheidungen zu integrieren.“ (ebd., S. 5) Die stetige Reflexion der eigenen Person und Berufspraxis beschreibt Krenz (2017, S. 9) als eine „Selbstaktivierung und Begleitung eigener Bildungsprozesse.“

Demgemäß sind eine reflexive *Selbstaktivität* und eine *forschende Haltung* sowohl zentral für die Spezifik pädagogischer Professionalität als auch für die Ausbildung eines professionellen Habitus (vgl. Nentwig-Geseman et al., 2011; Ruppin et al., 2015). Der Prozess der Professionalisierung wird von Ebert (2011, S. 8) auch als „Entwicklungsaufgabe“ bezeichnet, im Sinne einer besonderen Qualität von Lernprozessen, die die ganze Person verändern und Grundlage für die Entwicklung einer forschenden bzw. „hermeneutischen Kompetenz“ bilden d. h. die Fähigkeit zur differenzierten, responsiven Beobachtung und anschließender Interpretation der Beobachtungen. Fengler und Röhler (2015) betonen in diesem professionellen Setting die Dringlichkeit, neben der fachlichen Qualifizierung, der Persönlichkeitsbildung der pädagogischen Fachkräfte in den unterschiedlichen Ausbildungsformaten einen hohen Stellenwert zuzuschreiben.

Im Kontext der Waldorfkindergartenpädagogik bildet der Begriff der *Selbsterziehung*, als grundlegende Bereitschaft zueigenen Reflexion und Anerkennung eigener Wahrnehmungsgrenzen d. h. zur Selbsterkenntnis, ein zentrales Motiv des pädagogischen Selbstverständnisses (vgl. Grimm, 1998; Patzlaff & Saßmannshausen, 2020; Ostkämper, 2020). Dieses Moment stellt hier folglich einen wichtigen Bestandteil des eigenen Professionalisierungsprozesses und -verständnisses dar. Die besondere Beachtung der Wirksamkeit, die den Persönlichkeitseigenschaften der Bezugspersonen zukommt und die Betrachtung von Bezugspersonen als Vorbilder, welche zur Nachahmung anregen, bildet eines der Kernelemente der waldorfpädagogischen Praxis. Diese Haltung basiert auf der Überzeugung Steiners (1924/2004), dass Kinder sich in den ersten Lebensjahren erst mit den Zusammenhängen der Welt vertraut machen und für Bezugspersonen daher ein Bewusstsein über die Vorgänge dieser Annäherungsprozesse wichtig ist als auch darüber, dass ihr Handeln auf die kindlichen Erkundungen eine eminente Wirkung hat. Der Erziehungsprozess vollzieht sich nach Steiner (ebd.) in den ersten Lebensjahren vor allem durch das selbständige Nachahmen des Kindes von Handlungen der Erwachsenen in seiner Umgebung:

Wir können es nur dadurch erziehen, dass wir alles dasjenige, wovon wir meinen, dass es in dem Kinde entwickelt werden muß, in seiner Umgebung tun. Wir sollen nicht ausdenken: was soll das Kind tun? – sondern wir sollen uns vor allen Dingen klar sein darüber, dass wir selbst es ihm vormachen müssen. (ebd., S. 242)

Waldorfpädagog:innen sehen sich damit in der Verantwortung, Entwicklungs- und Selbstbildungsprozesse des Kindes selbstreflexiv zu begleiten und Situationen und Umgebungen zu schaffen, die das kindliche Welterkundungsinteresse unterstützen und dabei den Kindern – in Anerkennung und im Bewusstsein ihrer Vorbildstellung – gewissermaßen als Lotse zur Verfügung zu stehen. In den Worten von Grimm (1998): „Wer, wenn nicht ein sich in Entwicklung Befindender, sollte einen anderen Menschen anregen können, sich selbst zu entwickeln?“ (ebd., S. 8).

Die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit der Bedeutung der eigenen Rolle im professionellen pädagogischen Umgang mit Kindern steht in der Waldorfkindergartenpädagogik noch vergleichsweise am Anfang. Beispielhaft ist allerdings die Studie von Hüning (2017) zu nennen, die in einem umfassenden ersten Aufschlag zu Profession, Professionalität und Professionalisierung der Waldorfkindergartenpädagogik

das Berufsfeld der Waldorf-Kindheitspädagogik historisch wie professionstheoretisch tiefergehend beleuchtet und hinterfragt. Auch in der Analyse über die Erfahrungen von Waldorfpädagog:innen mit dem Berliner Bildungsprogramm (Föllner-Mancini, 2014) wird die pädagogische Selbstreflexion als ein Qualitätsausweis der professionellen Arbeit in Kindertagesstätten hervorgehoben.

Mit dem vorliegenden Projekt gilt es nun zu überprüfen, ob diese, durch kontinuierliche Selbstreflexion geprägten, hoch anspruchsvollen Prozesse in der Praxis durch die pädagogischen Fachkräfte im Sinne der eigenen Professionalisierung wahrgenommen werden und welche strukturellen Bedingungen bei diesem Prozess dienlich sind. Mit Blick auf das Beobachtungs- und Dokumentationsgebiet weisen erste Ergebnisse der vorliegenden Studie darauf hin, dass die pädagogischen Mitarbeitenden der Piloteinrichtungen teilweise ein Unbehagen im Umgang mit formalisierter Dokumentation verspüren, da mit ihrer Anwendung die potenzielle Gefahr einer zu starken Distanzierung zu den anvertrauten Kindern verbunden wird. Auch der Topos *Arbeitszeit am Kind* scheint für sie hierin gefährdet und wird zuweilen nicht im Einklang mit den in Kapitel 1.1 dargestellten epistemologischen Grundsätzen der waldorfpädagogischen Beobachtungskultur sowie den strukturellen Rahmenbedingungen in den Einrichtungen vor Ort gesehen.

Das Thema Beobachtung und Dokumentation nimmt in der Professionalisierungsdebatte eine zentrale Rolle ein. Beobachtungs- und Dokumentationsaufgaben gelten, so die Diskussion in der wissenschaftlichen Szene der Früh- und Kindheitspädagogik, nicht nur als integrale Bestandteile und Qualitätsmerkmale der Bildungsarbeit in Kindertageseinrichtungen, sondern gleichsam – eine regelmäßige, prozessorientierte und systematisierte Ausführung voraussetzend – als besonders bedeutsame Elemente professionellen pädagogischen Handelns. So werden der Erwerb von Deutungs- und Reflexionskompetenzen und das Vorhandensein einer *forschenden Haltung* insbesondere im Zusammenhang mit einer regelmäßigen und systematischen Anwendung von Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren verortet (vgl. Viernickel, 2011; vgl. Damen et al., 2021). Die Art und Weise wie pädagogische Fachkräfte kindliche Entwicklungs- und Bildungsprozesse beobachten und deuten, gilt überdies als Indikator für den Grad ihrer Professionalisierung (vgl. Kieselhorst, Brée & Neuß, 2011; Ruppín et al., 2015).

Der Professionalisierungsdiskurs der Frühpädagogik zeichnet sich folglich durch eine deutliche Konzentration auf die Handlungskompetenzen und das Fachwissen pädagogischer Fachkräfte aus. Diese Fokussierung tritt deutlich in den bundeslandspezifischen Bildungsprogrammen, -plänen und -vereinbarungen, in etablierten Qualitätskriterienkatalogen (z. B. Tietze & Viernickel, 2016) und Kompendien zur Bestimmung und Erfassung der Kernkompetenzen pädagogischer Fachkräfte (z. B. Fröhlich-Gildhoff et al., 2014) hervor (vgl. Viernickel, 2017).

Viernickel (2017) plädiert aus einer systemischen professionstheoretischen Perspektive heraus für eine Zuerkennung dieser „Verkürzung auf Merkmale der pädagogischen Fachkräfte allein“ (ebd., S. 39) und eine stärkere Beachtung des gesamten Systems, in dem sich Bildungs- und Erziehungsprozesse vollziehen, um zu verstehen, auf welchen Gegebenheiten eine qualitätsvolle und professionelle pädagogische Arbeit entscheidend gründet z. B. auf der monetären und gesellschaftlichen Anerkennung der Leistung frühpädagogischer Fachkräfte. Zu letzterem kann der Themenbereich Beobachtung und Dokumentation sicherlich einen wertvollen Beitrag leisten, denn es besteht eine konsensuale Auffassung darüber, dass eine differenzierte Beobachtungs- und Dokumentationskultur einen Beitrag zur Professionalisierung der Frühpädagogik als solche leiste, indem sie die Haltung der pädagogischen Fachkräfte gegenüber Kindern positiv verändern könne und im professionstheoretischen Sinne das Potenzial berge, als „professionelles Instrumentarium“ ein berufliches Selbstverständnis zu begründen (vgl. Ruppín et al., 2015).

Professionalisierung kann daher zweidimensional betrachtet werden: einerseits im Sinne einer Befähigung der Fachkräfte zu professionellem Handeln und andererseits hinsichtlich der Gestaltung von Rahmenbedingungen, damit professionelles Handeln möglich ist (vgl. von Hippel, 2011). Wie dargestellt, kann die Etablierung einer regelmäßigen, differenzierten Beobachtungs- und Dokumentationskultur ein geeigneter Kontext sein, in dem Professionalisierungsprozesse angestoßen werden. Im Anschluss an Schulz und Cloos (2013) sind dabei auch die Verfahren selbst auf ihr jeweiliges Anregungspotenzial hin zu betrachten.

2. Projektdesign der vorliegenden Studie

2.1 Ausgangs- und Bedarfslage

Im Auftrag der bundesweiten Vereinigung der Waldorfkindergärten e.V. knüpft das aktuelle Projekt nahtlos an eine erste Forschungsstudie aus den Jahren 2015/2016 an, die durch bildungspolitische Veränderungen in Nordrhein-Westfalen angestoßen wurde.

Das Pionierprojekt entfaltete sich seinerzeit auf Grundlage gesetzlicher Neuerungen, die seit 2014 alle Kindertageseinrichtungen in NRW verpflichtet, eine alltagsintegrierte Sprachbildung und -förderung durchzuführen und die Sprachentwicklung aller Kinder mittels eines standardisierten Instrumentes („sismik/seldak“ von Ulich 2003, Ulich & Mayr, 2006, „Liseb“ von Mayr, Kieferle & Schauland, 2014 sowie „BaSiK“ von Zimmer, 2014) zu dokumentieren. Für alle anderen Entwicklungsbereiche ist ebenfalls eine regelmäßige Erstellung von Dokumentationen vorgesehen, inhaltlich und formal sind die Vorgaben hier jedoch relativ offengehalten. Diese Neuerung reihte sich ein in weitere tiefgreifende Wandlungsprozesse, die die Waldorfkindergartenbewegung in vielen Regionen Deutschlands in den letzten zwanzig Jahren insbesondere im Zusammenhang der Einführung von Bildungsplänen und ihrer Implikationen für den Elementarbereich herausforderte (vgl. hierzu Föllner-Mancini, 2014; Krohmer, 2011; Kolass, 2020).

Im Zuge der skizzierten Vorgänge initiierte in Nordrhein-Westfalen eine Arbeitsgruppe der Vereinigung der Waldorfkindergärten Region NRW die Entwicklung eines eigenen, waldorfpädagogischen Beobachtungs- und Dokumentationsinstrumentes. Ziel war es, die verpflichtende Sprachbeobachtung „um einige Entwicklungsbereiche zu erweitern und ein Instrument zur ganzheitlichen Beobachtung und Dokumentation kindlicher Entwicklung zu erhalten, das eher dem Anspruch der Waldorfpädagogik entspricht.“ (Kaiser, 2017a, S. 1) Begleitet wurde dieses Vorhaben durch ein Projektteam des Instituts für Kindheitspädagogik der Alanus Hochschule.

Die wissenschaftliche Begleitung legte ein Hauptaugenmerk auf den Dialog von Praxis und Forschung: Voruntersuchungen in allen nordrhein-westfälischen Waldorfkindergärten lieferten die Grundlage für die Entwicklung des waldorfspezifischen Verfahrens mit Namen *Trialog* durch Margarete Kaiser M.A. (Erziehungswissenschaftlerin und Waldorf-Fachberaterin) und einer beratenden Expertengruppe. Die anschließende Erprobung des Verfahrens fand im Praxisfeld von 11 ausgewählten nordrhein-westfälischen Waldorfkindergärten statt (vgl. Greubel & Jachmann, 2017). Die Forschungsergebnisse der Pilotphase zeigten, dass sich *Trialog* konzeptionell gut eignet, um waldorfpädagogische Bedarfe mit gesetzlichen Anforderungen und aktuellen wissenschaftlichen Erkenntnissen zu vereinbaren (z. B. ko-konstruktive Gestaltung zwischen pädagogischen Fachkräften und Eltern). Auf Basis der Rückmeldungen – in der Praxis zeigte sich, dass vor allem hinsichtlich der Handhabbarkeit noch an manchen Stellschrauben zu drehen war – wurde *Trialog* überarbeitet und der waldorfpädagogischen Fachpraxis zur Verfügung gestellt. *Trialog* kommt seitdem nicht nur in NRW, sondern überregional zum Einsatz und stößt auch international in Waldorfkindergärten auf Interesse, sodass hier offenkundig ein Bedarf besteht.

Hier setzt das aktuelle Projekt an: Hatte der erste Forschungsprozess ausschließlich Nordrhein-Westfalen im Fokus, sieht die aktuelle Studie nun eine bundesweite Beteiligung von Waldorfkindergärten und -krippen vor, um spezifische Regelungen und Bedarfe auf Länder-, Vereins- und Einrichtungsebene zu untersuchen und die Möglichkeiten der Implementierung von *Trialog* über Nordrhein-Westfalen hinaus auszuloten. Dazu liegt ein Forschungsschwerpunkt, wie in der ersten Studie, auf der Identifikation förderlicher und hinderlicher Bedingungen in der Anwendung des überarbeiteten *Trialogs* (der bis dato noch keine wissenschaftlich begleitete Überprüfung durchlaufen hat) und in der Dienlichkeit des Instrumentes in individuellen Professionalisierungsprozessen. Untersucht werden diese Forschungsfragen in ausgewählten bundesweit verteilten Piloteneinrichtungen aus dem Feld der Waldorfkindergärten/-krippen in den Regionen der Vereinigung der Waldorfkindergärten.

2.2 Spezifika des Beobachtungs- und Dokumentationsverfahrens *Trialog*

Das Verfahren *Trialog* wurde von der Erziehungswissenschaftlerin und Waldorfpädagogin Margarete Kaiser M.A. und einem beratenden Expertengremium auf Grundlage der Befragung aller nordrhein-westfälischen Waldorfindertageseinrichtungen entwickelt. Zu den zentralen Impulsen der Praxis zählten die Themen Elternpartizipation, der Bedarf nach Hinweisen auf alterstypische Fähigkeiten und fachlichen Impulsen zur Aktualisierung des eigenen Fachwissens und die Berücksichtigung knapper Zeitressourcen (vgl. Greubel & Jachmann, 2017).

Der erste Entwurf des *Trialogs* wurde in einer sechsmonatigen Erprobungsphase in der Praxis überprüft und anschließend überarbeitet. Mit Abschluss dieses Prozesses war ein Verfahren konstruiert, das gemäß Selbstauskunft eine „ganzheitliche“ Vorgehensweise zur Beobachtung und Dokumentation kindlicher Entwicklungsprozesse zu ermöglichen sucht und unterstützen soll, „die Individualität des Kindes und seine Entwicklungsschritte durchgängig alltagsintegriert und detailliert wahrzunehmen (...) und der systematischen Vorbereitung der Entwicklungsgespräche mit den Eltern dient (vgl. Kaiser, 2017b, S. 4). Mit *Trialog* sollen „wertfrei“, „empathisch“ und selbstreflexiv die individuellen Entwicklungs- und Bildungsschritte von Kindern wahrgenommen und dokumentiert werden. Übergeordnetes Ziel ist „die Persönlichkeit und das Wesen des Kindes in das Zentrum der Betrachtung zu stellen“ (vgl. Kaiser, 2017a, S. 4).

Das Verfahren *Trialog* richtet sich an alle Kinder von einem Jahr bis zum Schuleintritt im sechsten/siebten Lebensjahr. Das Verfahren sieht vier Materialkomponenten vor: Manual (1), Bogen für das Kind (2) (Beobachtungs- und Dokumentationsheft für jedes Kind das vorgegebene Items als Beobachtungsanregungen und fachliche Inputs enthält, einer dreischrittigen Dokumentationssystematik folgt und als Vorbereitung und systematischer Leitfaden für Elterngespräche dient), Elternbogen (3) sowie ergänzend BaSiK (4) (Zimmer 2014), ein validiertes Verfahren, das der intensiveren systematischen Beleuchtung des Sprachbereichs dient (je nach Bundesland gibt es für die Begleitung und Dokumentation der Sprachentwicklung teilweise spezifische Erfordernisse).

Trialog ist als prozessorientiertes Verfahren angelegt und steht vorrangig in der Tradition qualitativer hermeneutischer Verfahren, die das Verstehen und Deuten kindlicher Aktivitäten, die individuellen Ressourcen, Kompetenzen und Stärken des Kindes in den Mittelpunkt stellen, enthält aber auch Aspekte zum Erkennen von Entwicklungsständen und zur Ableitung von pädagogischen Förderimpulsen. Ein markantes Merkmal des Verfahrens liegt sicherlich in der partizipativen Ausrichtung, die sich bereits in der namensgebenden Wortschöpfung darstellt und die im Sinne des Beziehungsdreiecks eine deutliche Beteiligung der Akteure Pädagog:in, Eltern und Kind vorsieht und die Elterngespräche als feste und regelmäßige Bestandteile der Beobachtungs- und Dokumentationskultur betont. Der Einbezug der Eltern erfolgt einerseits durch einen eigenen strukturierten Elternbogen, der die Eltern einlädt, nach eigenem Ermessen Eintragungen wie Fragen oder Wahrnehmungen, vorzunehmen sowie im Rahmen des gemeinsamen Erarbeitens spezifischer Fragen im *Trialog*-basierten Entwicklungsgespräch. Die Partizipation des Kindes erfolgt nicht durch direkte Beteiligungsformate, sondern ist indirekt als stellvertretende Einnahme der möglichen Kindperspektive durch die beteiligten Erwachsenen vorgesehen. Das heißt Fachkraft und Eltern sind gemäß *Trialog*-Ansatz an einem bestimmten Gesprächspunkt aufgefordert, sich weitestgehend zurückzunehmen und zu versuchen in Distanz zu eigenen Überlegungen, Urteilen, Sympathien und Antipathien, responsiv auf ein Kind und dessen Erlebniswelt und Sichtweisen einzulassen und/oder darüber nachzudenken. Damit wird im *Trialog* versucht, ähnlich zum Anliegen der Kinderkonferenz, in einem möglichst wertfreien und mehrperspektivischen Austauschformat eine alternative Form der Annäherung an die Individualität und Perspektive der Kinder. Das Ansinnen, der Kindperspektive auf diesem Wege näher zu kommen, ist auch im Rahmen der Reflexion pädagogischer Beobachtungen bekannt. Der Vorgang wird durch Steudel (2008, S. 184 f.) wie folgt beschrieben:

Die Erzieherinnen versetzen sich mit Hilfe von zwei Fragen in die Perspektive des Kindes: Wenn ich das Kind wäre, welche Bedeutung hätte die Situation für mich? Wie fühlt sich das Kind aus meiner Sicht? (...) [es] wird versucht, sich ausführlich und differenziert dem, was von Seiten des Kindes deutlich geworden ist, anzunähern.

Weiteres grundlegendes Merkmal ist die Zentralstellung der Sinnesentwicklung. Anknüpfend an Rudolf Steiners Sinneslehre, die 12 Sinne benennt, werden im Trialog-Verfahren die verschiedenen Sinnesbereiche umfassend expliziert und betrachtet (jeweils vier „körper- und weltbezogene Sinne“ sowie vier „Erkenntnis- oder soziale Sinne“). Darüber hinaus bilden die Themen Gesundheit und Wohlbefinden, Nachahmung, Beziehungsverhalten und Transitionen die weiteren Beobachtungsschwerpunkte.

2.3 Ziele der wissenschaftlichen Begleitung

Im Anschluss an die grundlegende Definition von Evaluation als „die systematische und gemäß angegebener Kriterien nachvollziehbare Beschreibung und Bewertung von Maßnahme Konzepten oder Programmen im Bildungs-, Sozial- und Gesundheitswesen“ (Beywl, 1991, S. 266) versteht sich das aktuelle Forschungsprojekt als systemische, systematische, fachlich begründete und praxisorientierte Überprüfung und Einschätzung des waldorfspezifischen Verfahrens Trialog, die nicht nur Aspekte der Erfolgskontrolle und abschließenden Bewertung, sondern auch prozedurale Aspekte beinhaltet und in der Lage ist „Handlungswissen zu erzeugen und so pädagogische Praxis zu verbessern.“ (Kuckartz & Rädiker, 2012, S. 5)

Durch die enge Einbindung der Praxis versteht sich das Projekt als Transfer zwischen Wissenschaft und beruflicher Praxis, um von diesem Ausgangspunkt Trialog möglichst dialogisch und praxisorientiert weiter zu qualifizieren und zu optimieren und einen Beitrag zur Diskussion um eine waldorfkindergartenpädagogische Professionalisierung zu leisten. Übergeordnetes Ziel ist es, qualitätsfördernde Prozesse anzuregen, Erreichtes sichtbar zu machen, zu würdigen und auf Herausforderungen und zentrale Blickpunkte aufmerksam zu werden, an denen konkret weitergearbeitet werden kann. Durch den systemischen Anspruch werden auch die Kontext- und Eingangsbedingungen und die praktische Herangehensweise der Umsetzung des Verfahrens betrachtet sowie durch Rahmenerhebungen relevante Systeme/Akteure berücksichtigt. Damit befindet sich das Projekt an einer Schnittstelle zwischen Evaluation und wissenschaftlicher Begleitung, da es prozessorientiert die Fragen der Praxis aufnimmt, diese unterstützt und zu weiteren Entwicklungen anregt. Diese partizipative Evaluation (Einbindung aller Akteure in den Evaluationsprozess, Leitprinzip der wertschätzenden Erkundung, Ausarbeitung bisheriger Stärken und Erfolgsfaktoren, Aktivierung zur Selbstbewertung, Ableitung von Empfehlungen für die Weiterentwicklung (vgl. nexus Akademie für Partizipative Methoden, 2021)) hat nach Brandes und Schäfer (2013) die Vorteile einer höheren Wahrscheinlichkeit der Legitimation der Evaluationsergebnisse sowie eines Kompetenzgewinnes der Beteiligten.

Folgende Abbildung gibt einen Überblick über das dem Projekt zugrunde liegende Evaluationsverständnis in Anlehnung an das Schema von Beywl & Bestvater (1998).

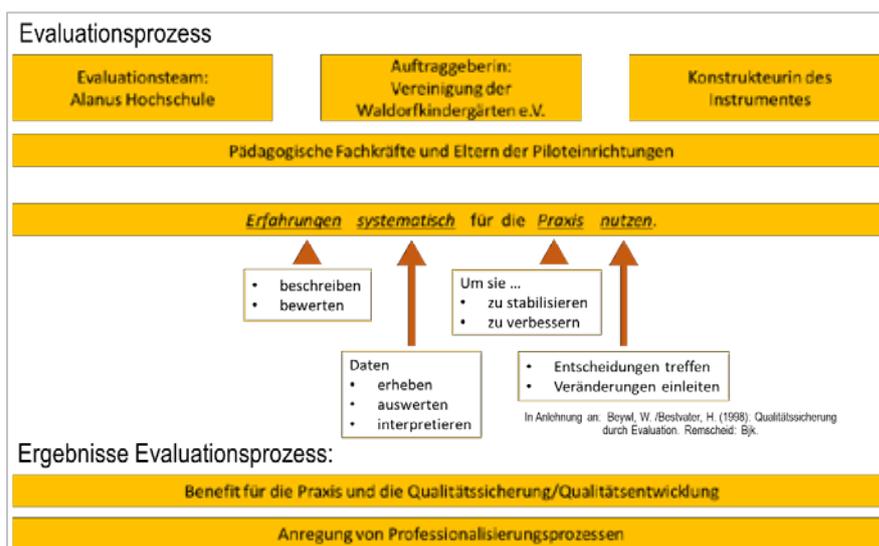


Abbildung 1: Evaluationsprozess in Anlehnung an Beywl & Bestvater (1998)

Ausgehend von diesem Basisverständnis definieren sich folgende vier Zieldimensionen:

a) Schaffung von Transparenz hinsichtlich der Beobachtungs- und Dokumentationspraxis in Waldorfkindergärten und -krippen in Deutschland

Mit Erarbeitung der Bildungspläne sind in nahezu allen Bundesländern Beobachtung und Dokumentation als zentrale pädagogische Bestandteile gefordert und zunehmend auch verpflichtend verankert. Die Ergebnisse der ersten Forschungsstudie 2015/2016 zeigen ein heterogenes Bild bezüglich Haltung und Umsetzung von Beobachtung und Dokumentation in Waldorfkindergärten in Nordrhein-Westfalen. Ziel ist es zu erfassen, welches Bild sich für Gesamtdeutschland ergibt hinsichtlich Bildungspläne, gesetzlichen Vorgaben und Anwendungspraxis in waldorfpädagogischen Einrichtungen.

b) Basiswissen über die praktische Umsetzbarkeit von Trialog

Durch die zweijährige Erprobung von *Trialog* in Waldorfkindergärten und -krippen in den Regionen der Vereinigung soll erfasst werden, welche Herausforderungen und Chancen mit der Anwendung des Instrumentes verbunden sind. Das Wissen über die praktische Umsetzbarkeit, das auch Langzeit- und Gewöhnungseffekte inkludiert, gibt entscheidende Hinweise für eine mögliche weitere Bearbeitung des Verfahrens und seine Tauglichkeit und damit Einsatzfähigkeit für die waldorfpädagogische Praxis in Deutschland.

c) Wissen um Transfer zwischen Professionalität, pädagogischer Praxis und Umsetzung von Trialog

Die pädagogische Arbeit mit Kindern unterliegt ständigen Selbstreflexions- und Weiterbildungsprozessen, um dem Anliegen einer professionellen Haltung im Fachgebiet gerecht zu werden (vgl. Kap. 1.2). Ziel der Untersuchung ist es daher zu erfassen, wie die stetige Auseinandersetzung mit den durch *Trialog* erforderlichen pädagogischen Handlungen den Prozess der eigenen Professionalisierung unterstützen kann. Das Wissen darüber ermöglicht die Generierung von Handlungsempfehlungen für die Weiterentwicklung der (waldorf-)pädagogischen Professionalität.

d) Grundlagen für perspektivische Anerkennung von Trialog schaffen

Durch die grundlegende Untersuchung zu der Kompatibilität des Instrumentes mit den Anforderungen der Praxis soll der Weg für eine formale Anerkennung von *Trialog* geebnet werden.

2.4 Zentrale blickleitende Fragen der wissenschaftlichen Begleitung

Basierend auf der dargestellten Ausgangslage und den Zielsetzungen des Projektes zeigt sich ein komplexes Gefüge an Akteuren und Fragestellungen, die es zu berücksichtigen gilt:

Um die Praxistauglichkeit des Instrumentes *Trialog* für die einzelnen Bundesländer erfassen zu können, ist es nötig, unabhängig von den instrumentspezifischen Chancen und Herausforderungen, die gesetzliche Gesamtlage für Kindertageseinrichtungen hinsichtlich Beobachtung und Dokumentation in den einzelnen Bundesländern zu erfassen. Weiter sind die Rezeption und der Umgang der pädagogischen Fachkräfte in Waldorfkindertageseinrichtungen mit geltenden Regularien und Anforderungen von wesentlichem Interesse: Wie werden Entwicklungs- und Bildungsprozesse der Kinder aktuell dokumentiert? Welche Haltung und welches professionelle Selbstverständnis haben die pädagogischen Fachkräfte entwickelt? Gleichsam ist es ebenfalls von Bedeutung zu untersuchen, inwiefern die Eltern in Gesamtdeutschland in die jeweilige Beobachtungs- und Dokumentationskultur des Waldorfkindergartens/der Waldorfkrippe einbezogen werden und welche Wünsche und Erwartungen sie in dieser Hinsicht an die Einrichtungen und deren Mitarbeitende haben.

Zusammenfassend lassen sich hieraus drei Fragestellungen definieren:

- a) *Welche gesetzlichen Regelungen liegen in den Bundesländern zur Dokumentation von kindlichen Bildungs- und Dokumentationsprozessen vor?*
- b) *Wie werden diese gesetzlichen Vorgaben in der waldorfpädagogischen Praxis umgesetzt?*
- c) *Welche Haltungen haben pädagogische Fachkräfte und Eltern bezüglich der Dokumentation von kindlichen Bildungs- und Entwicklungsprozessen?*

Neben dieser rahmengebenden Gesamtschau liegt der weitere Fokus auf der praktischen Erprobung des Instrumentes *Trialog* in bundesweiten Pilotenrichtungen und der professionellen Haltung der pädagogischen Akteure.

Auch hier gilt es zunächst die pädagogischen Einstellungen zu Beobachtung und Dokumentation in den Einrichtungen zu erfassen: Wozu dienen beispielsweise Dokumentationsstätigkeiten aus Sicht der Praktiker:innen in den Pilotenrichtungen und welche Funktionsdimensionen werden hier besonders verknüpft (z. B. Erkenntnis-, Kommunikations-, Diagnostik- oder Kohärenzfunktion (vgl. Knauf, 2019))? Welche Reflexionskultur und -qualität wird gepflegt?

Im Sinne der wissenschaftlichen Begleitung bzw. des nutzenorientierten Evaluationsprozesses liegen die Hauptfragestellungen weiter auf den zu identifizierenden Herausforderungen und Chancen des Instrumentes *Trialog* sowie auf dem Umgang der pädagogischen Akteure mit diesen. Der aktuellen Untersuchung liegt weiter die These zugrunde, dass durch die Anwendung von *Trialog* Veränderungen auf das eigene professionelle Handlungsverständnis und das Kompetenzzempfinden der Fachkräfte sichtbar werden können. Den Ausführungen zum professionellen Handeln entsprechend ist zu vermuten, dass durch die verfahrensimmanenten regelmäßigen Beobachtungs- und Reflexionsprozesse eine Sensibilisierung des eigenen pädagogischen Handelns und dadurch eine Professionalisierung der eigenen Rolle als Entwicklungsbegleitung und -unterstützung der Kinder erfolgt. Dem ko-konstruktiven Konzept von *Trialog* entsprechend werden die Eltern als Partner einer gemeinsam gestalteten Erziehung in den Evaluationsprozess ebenfalls eingeschlossen.

Aus diesem Ansinnen heraus gilt es folgende Fragen zu stellen:

- a) *Welche praktischen wie inhaltlichen Stärken und Schwächen von Trialog lassen sich identifizieren?*
- b) *Wie unterstützend ist das Instrument Trialog im pädagogischen Alltag und wie zeigt sich dies in Bezug auf die professionelle Handlungsfähigkeit (Reflexivität) und das Kompetenzzempfinden der Fachkräfte?*
- c) *Regt das Instrument zu Veränderungsprozessen der pädagogischen Praxis an? Falls ja, in welche Richtung?*
- d) *Welche konzeptionellen Ideen und praktischen Verbesserungsmöglichkeiten des Instrumentes zeigen sich im Evaluationsprozess?*
- e) *Wie werden Eltern in den Dokumentationsprozess eingebunden?*
- f) *Wie sehen Eltern ihre Rolle im Dokumentationsprozess und welche Wünsche und Erwartungen haben Sie an die pädagogischen Fachkräfte?*

2.5 Methodischer Ansatz

Um den skizzierten Forschungsfragen nachzugehen und ihrer Komplexität gerecht zu werden, kommt ein mixed methods Ansatz zum Tragen. Hierbei spielen sowohl eigene Erhebungen als auch Sekundärauswertungen eine Rolle. Im Sinne dieser Methodentriangulation werden verschiedene Bausteine der empirischen Sozialforschung in der Kombination von Breiten- und Tiefenanalysen eingesetzt:

- a) Erkundung des Feldes: Dokumentenanalyse und Expertenbefragungen
- b) Quantitative Datenerhebungen: standardisierte online-Befragungen (Breitenanalyse)

- c) Qualitative Datenerhebungen: strukturierte Gruppendiskussionen/Fokusgruppen, leitfadengestützte Interviews, Workshops (Tiefenanalyse)

Die jeweiligen Prozessschritte werden durch flankierende Überprüfungsmechanismen gestärkt. Zu diesen zählen die regelmäßigen Berichte an die Auftrag- und Drittmittelgebenden als auch regelmäßige Treffen mit einem wissenschaftlichen Beirat, bestehend aus fünf Professor:innen aus dem Fachgebiet der Kindheitspädagogik, die mit ihrer jeweiligen Expertise das Forschungsprojekt begleiten und unterstützen.

Zentral für den partizipativen Evaluationsansatz ist zudem der Kontakt zu den Akteuren im Feld, welcher sowohl Auskunft zum aktuellen Implementationsstatus gibt, den eigenen Handlungsprozess der pädagogischen Akteure bestärkt und mit den zur Verfügung stehenden Ressourcen abgleicht sowie letztendlich im Sinne des Identifizierungsprozesses mit den Zielen des Projektes zur Stärkung des Gesamtprojektes beiträgt.

Den Erfahrungen der ersten Forschungsstudie 2015/2016 entsprechend (hoher Zeitdruck, zu kurze Einführungsphase) war es von großer Bedeutung, das aktuelle, bundesweite Folgeprojekt über einen längeren Zeitraum anzulegen. Dies ist erforderlich, um

- eine gute Ausgangsbasis in Form der Analyse der Sachlage bezüglich Beobachtung und Dokumentation in allen Bundesländern zu schaffen,
- eine ausreichend lange Einführungsphase der Einrichtungen mit dem Instrument und
- eine valide Beobachtungszeit im Umgang mit dem Instrument zu gewährleisten.

Abbildung 2 gibt einen Überblick über die jeweiligen Schritte im Forschungszeitraum 2020 bis 2023.

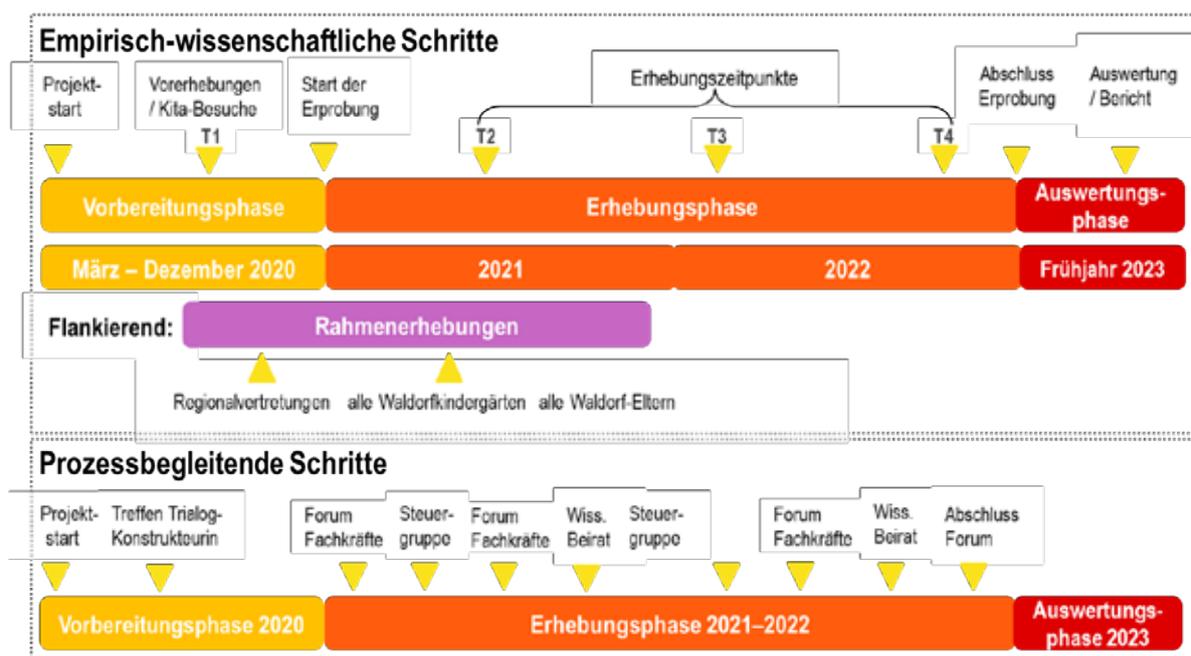


Abbildung 2: Zeitliche Strukturierung und Erhebungsphasen des Forschungsprojektes 2020-2023

2.3 Teilnehmende Piloteneinrichtungen (Stichprobe)

Das Forschungsprojekt versteht sich unter anderem als Transfer zwischen Wissenschaft und beruflicher Praxis und sieht eine enge Einbindung der Waldorfpraxis vor. Für die Teilnahme an dieser Studie wurden etwa 20 bundesweit verteilte Piloteneinrichtungen anvisiert. Neben einer ausgewogenen Stichprobe war die Voraussetzung der Teilnahme der „frische Start“ mit *Trialog*: die Einrichtungen sollten noch keine Kenntnisse

mit *Trialog* vorweisen, damit der Implementierungsprozess des Instrumentes unabhängig von eventuellen Vorerfahrungen valide erhoben werden kann.

2.3.1 Regionale Verteilung

Zu dem Mitgliedskreis der Vereinigung der Waldorfkindergärten e.V. zählen aktuell rund 560 Waldorfkindergärten und -krippen. Die Verteilung der Mitgliedseinrichtungen in den einzelnen Bundesländern ist sehr heterogen, während beispielsweise in Hessen aktuell etwa 25 Einrichtungen der Vereinigung angehören, trifft dies demgegenüber in Baden-Württemberg auf ca. 150 Einrichtungen zu. Thüringen ist als Bundesland aus finanziellen Gründen vollständig aus der Vereinsstruktur ausgetreten.

Aus dieser Heterogenität heraus ergibt sich eine vielschichtige Struktur hinsichtlich der bundesweiten Verteilung der Einrichtungen und ihrer Standortmerkmale (ländlich versus städtisch), aber auch mit Blick auf Gruppenstärke, betreute Altersgruppen und personelle Zusammensetzung. Alle Faktoren sollten idealiter in der Zusammenstellung der Einrichtungen, die im Rahmen des Projektes als Piloteinrichtungen *Trialog* erproben, sichtbar werden. Als unvorhergesehener Faktor trat zum Jahresanfang 2020 der Beginn der Corona-Pandemie ein, der nicht nur die Akquirierung der Einrichtungen erschwerte. Mit Ausnahme der Bundesländer Nordrhein-Westfalen, das bereits in der ersten Evaluationsstudie im Fokus stand, Thüringen, das keine Mitgliedsregion der Vereinigung mehr stellt und des Stadtstaates Hamburg, sind alle Bundesländer mit mindestens einer Piloteinrichtung vertreten. Auch hinsichtlich der weiteren angesprochenen Variablen spiegeln die 19 Piloteinrichtungen des Projektes das vielschichtige Bild der frühpädagogischen Waldorfeinrichtungen wider.

Die einzelnen Kindergärten und Krippen wurden sowohl über den E-Mailverteiler der Mitgliedseinrichtungen der Vereinigung der Waldorfkindergärten e.V., öffentliche Aufrufe auf der Webseite und in den sozialen Netzwerken der Alanus Hochschule als auch über persönliche Kontakte angesprochen.

Abbildung 3 gibt einen Überblick über die Verteilung und die Größe der Piloteinrichtungen.



Abbildung 3: Regionale Verteilung und Größe der Piloteinrichtungen

2.3.2 Geschlechterverteilung und berufliche Qualifikation

Laut aktuellem Fachkräftebarometer Frühe Bildung (2021) liegt der Anteil an männlichen pädagogischen Fachkräften in Kindertageseinrichtungen, unabhängig ihrer Trägerschaft, bei sieben Prozent. Speziell für die Einrichtungen der Vereinigung der Waldorfkindergärten liegen hierzu keine Statistiken vor. Der hier in der Stichprobe vertretene Anteil von acht Prozent männlichen Fachkräften ist demnach stimmig zum Gesamtbild aller Kindertageseinrichtungen. Zwei der insgesamt elf teilnehmenden männlichen pädagogischen Fachkräfte in den Piloteinrichtungen haben die Einrichtungsleitung (alleine bzw. im kollegialen Verbund) inne. Die Hälfte der Piloteinrichtungs-Fachkräfte haben eine Waldorfqualifikation, die restlichen Fachkräfte sind staatlich anerkannte Erzieher:innen ohne Waldorfqualifikation, Kindheitspädagog:innen, Sozialpädagog:innen oder sind noch in Ausbildung bzw. haben eine andere pädagogische Qualifikation. Rund 16% der teilnehmenden Fachkräfte haben einen akademischen Abschluss in einem pädagogischen oder anderen z. T. verwandten Fachgebiet. (vgl. Abbildung 4 und 5).

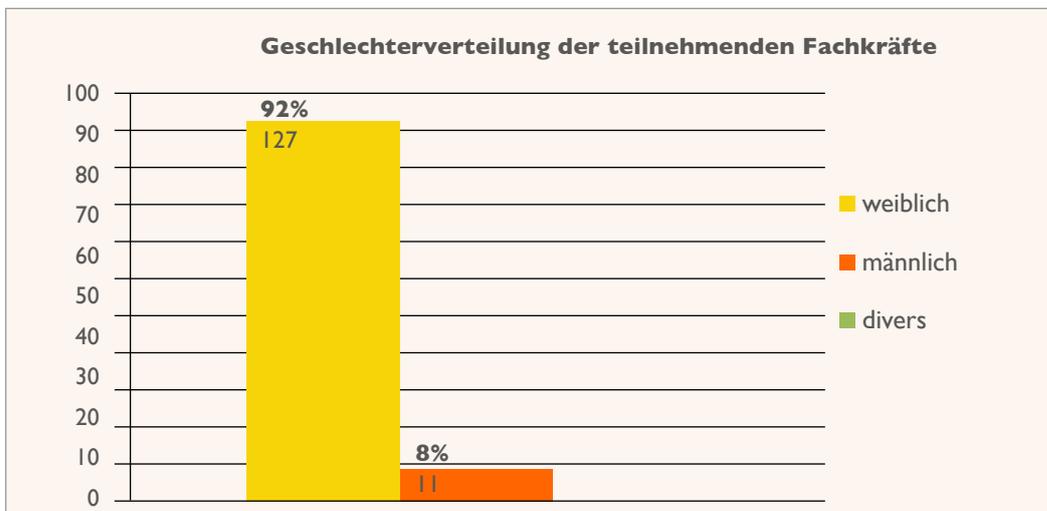


Abbildung 4: Teilnehmende Fachkräfte nach Geschlecht in Personen und Prozent (n=138)

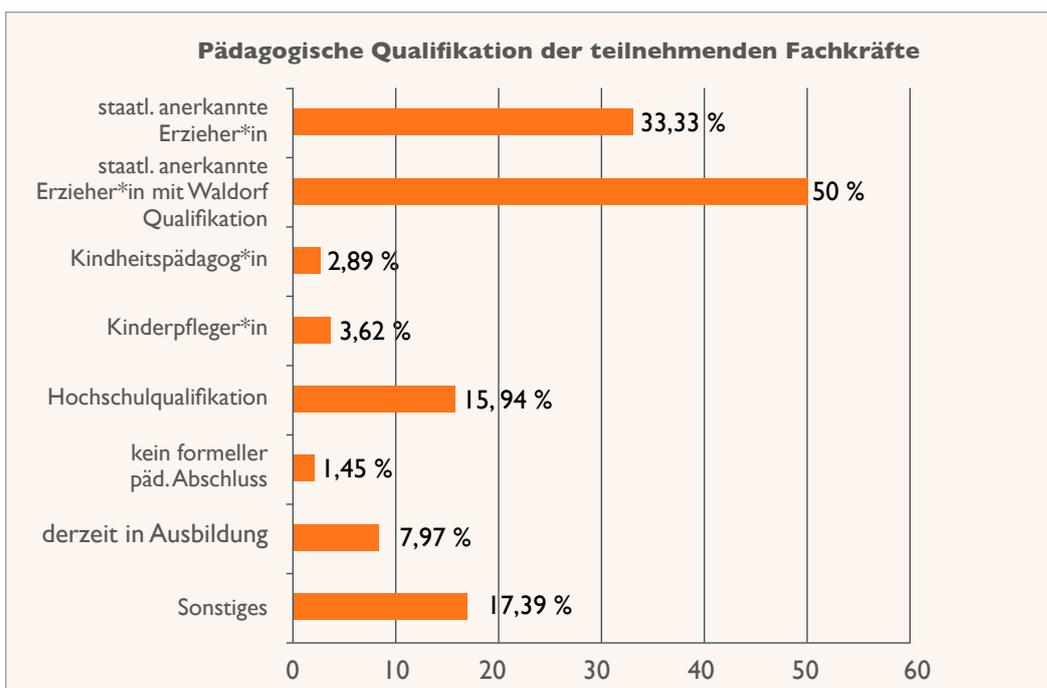


Abbildung 5: Berufsabschluss/akademischer Abschluss der pädagogischen Fachkräfte (n=138). Mehrfachantworten waren möglich.

Hinsichtlich der Berufserfahrungen, auf die die teilnehmenden Pädagog:innen in den Pilotseinrichtungen zurückblicken können, zeigt sich ein äußerst ausgeglichenes Bild zwischen Kolleg:innen mit geringer und ausgesprochen langjähriger Berufserfahrung (siehe Abbildung 6).

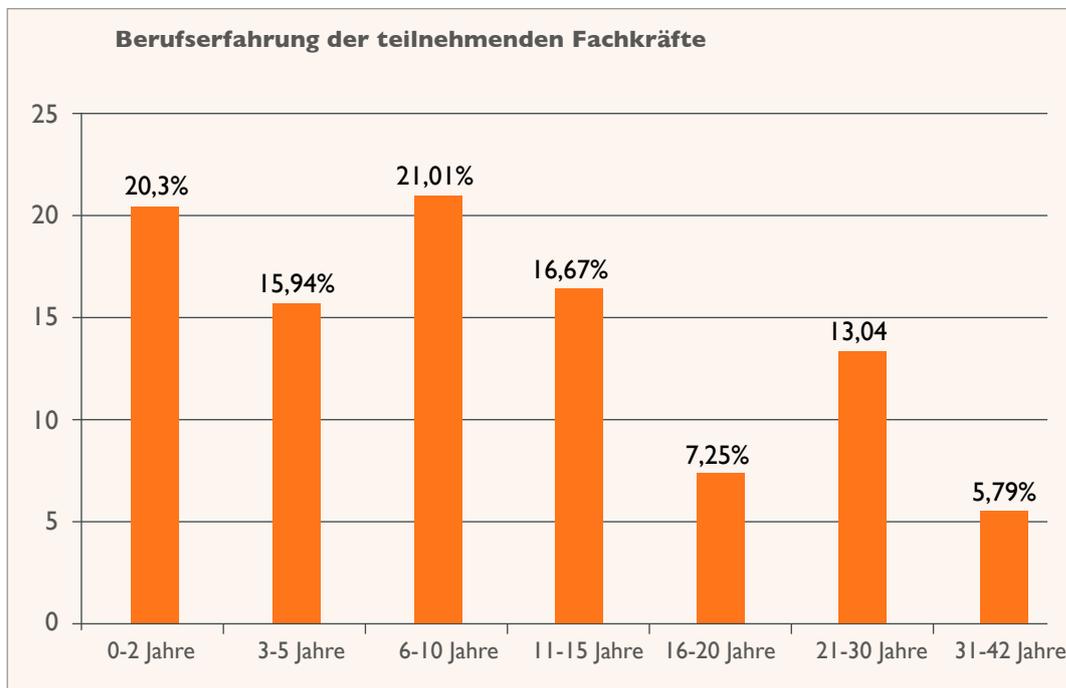


Abbildung 6: Teilnehmende Fachkräfte nach Jahren der Berufserfahrung in Prozent (n=138)

2.3.3 Motivation zur Projektteilnahme der Pilotseinrichtungen

Die motivationalen Gründe, sich an der Erprobung des Verfahrens *Trialog* zu beteiligen, sind in den Pilotseinrichtungen verschiedenen Ursprungs und zum Teil unterschiedlich geprägt. Sie entspringen sowohl intrinsischen als auch extrinsisch begründbaren Beweggründen, die selbstverständlich auch in Kombination auftreten. In ersten Expertengesprächen im Vorhinein der Erprobungshase berichteten viele Leitungen der Pilotseinrichtungen als verbindendes Moment von einer Unzufriedenheit mit der bisherigen Praxis und dem Wunsch nach einer qualitativen und professionellen Weiterentwicklung der Einrichtung durch die Implementierung von regelhafteren Strukturen und eine vermutete teambildende Wirkung infolge der gemeinsamen Arbeit in einem wissenschaftlich begleiteten Projekt. Auch ein Interesse an der Besonderheit des waldorfpädagogischen Ansatzes von *Trialog* wurde deutlich und die Motivation an der Entstehung bzw. Weiterentwicklung eines an waldorfpädagogischen Aspekten orientierten Verfahrens aktiv und gestaltend zu partizipieren.

Als weiteres, übergeordnetes und gleichsam ideelles Motiv wurde auch die Förderung der Waldorfkindergartenpädagogik durch die aktive Mitarbeit und Unterstützung eines wissenschaftlichen Projektes im Bereich der Waldorfkindergartenpädagogik benannt und damit zusammenhängend die aktive Mitwirkung daran, dass ein waldorfpädagogisches Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren formale Anerkennung erlangen kann.

Als extrinsische Motivatoren wurden insbesondere aktuelle oder bevorstehende gesetzliche Anforderungen und die damit in Zusammenhang stehenden pädagogischen Handlungszwänge als auch der Wunsch der Eltern nach einer strukturelleren und regelmäßigeren Beobachtungs- und Dokumentationspraxis geäußert.

Folgende Zitate aus den Expertengesprächen mit unterschiedlichen Leitungskräften der Pilotseinrichtungen verdeutlichen eine vorsichtig wahrnehmbare Umbruchstimmung, die in den Einrichtungen der Pilot-

Stichprobe lebt und sich ggf. auch in der Szene des waldorfpädagogischen Elementarbereichs im Allgemeinen manifestiert:

Bisher lief Beobachtung und Dokumentation nur nebenbei. Wir sind mit dem Thema „geschwommen“ und nicht sehr geschult darin. In der Elternschaft stieg der Wunsch nach deutlich mehr Dokumentation und Entwicklungsgesprächen und dann kam der Projektauftrag. So kam eins zum anderen. (Experteninterview 1, 2020)

Im Alltag entgleitet uns das Thema Bildungsdokumentation oft, es rutscht weg im alltäglichen Geschehen. Uns hat es daher angesprochen, begleitet zu werden, die Hochschule als eine Art Kontrollinstanz zu haben und gemeinschaftlich am *Trialog* zu arbeiten, nicht immer nur die eigene Suppe zu kochen. (Experteninterview 2, 2020)

Trotz der herausfordernden Ausgangslage durch den Beginn der Corona-Pandemie und den damit einhergehenden pädagogischen Herausforderungen durch teilweise Schließung der Einrichtungen und Entwicklung von adäquaten pädagogischen Konzepten im Umgang mit Corona-Schutz-Verordnungen, zeigte sich unmittelbar nach Veröffentlichung des Aufrufes zur Projektteilnahme ein hohes Interesse an der Mitwirkung als Piloteinrichtung:

Wir haben viel von *Trialog* gehört und uns jetzt einfach gedacht: da machen wir mit! Es ist wichtig einen wissenschaftlichen Auftrag zu erfüllen, unterm Strich profitieren wir nur davon, uns in solche Arbeit zu vertiefen und aktiv an der Entstehung mitzuarbeiten, statt nur etwas vorgesetzt zu bekommen. (Experteninterview 3, 2020)

Zusammenfassend lässt sich erkennen, dass der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit waldorfpädagogischen Fragestellungen ein hoher Wert zugesprochen wird. In den Gesprächen mit den Einrichtungen zeigt sich eine positive Aufbruchsstimmung, eine intensive Beschäftigung mit Beobachtungs- und Dokumentationsprozessen ist erwünscht und die eigene Rolle wird häufig als aktive wahrgenommen, die die Szene des waldorfpädagogischen Elementarbereiches weiter professionalisieren kann.

3. Zusammenfassung und Ausblick

Das hier vorgestellte Projekt bettet sich in die aktuelle wissenschaftliche Auseinandersetzung mit den vielschichtigen Herausforderungen und Chancen der Beobachtung und Dokumentation kindlicher Bildungs- und Entwicklungsprozesse und damit verbundenen Professionalisierungspotenzialen ein und fokussiert dabei das Spannungsverhältnis von waldorfpädagogischer Achtsamkeit und strukturellen Niederschriften. Es wird neben der Eruiierung gesamtdeutscher Rahmenbedingungen für Beobachtung und Dokumentation und der detaillierten Auseinandersetzung mit der praktischen Handhabbarkeit des waldorfpädagogisch orientierten Instrumentes *Trialog* vor allem auch mögliche Professionalisierungsprozesse bzw. die Wahrnehmung dieser Prozesse in den Mittelpunkt stellen. Die ersten Erhebungen haben gezeigt, dass sich die Leitungen als auch die pädagogisch Mitarbeitenden der Piloteinrichtungen auf diesen Weg gemacht haben und aktiv zu einer Weiterentwicklung ihres pädagogischen Feldes beitragen wollen. In den nächsten Monaten wird das Projekt genau diese Prozesse im Blick behalten und analysieren, welche möglichen Bewegungen durch die zunehmend habitualisierte, routinierte Verwendung des Instrumentes *Trialog* entstehen.

Literatur

- Autorengruppe Fachkräftebarometer (2021): *Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2021*. München: Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte.
- Beywl, W. (1991): Entwicklung und Perspektiven praxiszentrierter Evaluation. In: *Sozialwissenschaften und Berufspraxis* (14). S. 265–279.
- Beywl, W. & Bestvater, H. (1998): *Qualitätssicherung durch Evaluation*. Remscheid: Bjk.
- Brandes, S. & Schaefer, I. (2013): Partizipative Evaluation in Praxisprojekten. *Chancen und Herausforderungen. Prävention und Gesundheitsförderung* (8/3) Springer. S. 132–137.
- Compani, M.L. & Lang, P. (Hg.) (2015): *Waldorfkindergarten heute. Eine Einführung*. Stuttgart: Freies Geistesleben.
- Damen, S., Madeira Firmino, N., Fuchs-Rechlin, K., Smurra, A. & Betz, K. (2021): Den Einsatz von Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren in Kitas erforschen – Erkenntnisgewinne durch <<Multiperspektivität>>. In: N. Weimann-Sandig (Hg.): *Forschungsfeld Kita. Grundlagen der Frühpädagogik*. Bd. 5. Hürth: Carl Link.
- Drummond, M. J., Jenkinson, S. (2009): *Meeting the Child – Approaches to Observation and Assessment in Steiner kindergartens*. University of Plymouth. London: Routledge.
- Ebert, S. (2011): Professionalisierung als Selbstbildungsprozess. URL: https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen//FT_ebert_2011.pdf (letzter Zugriff 11/2021)
- Fengler, J. & Röhler, A. (2015): Zur Bedeutung der Persönlichkeitsbildung in pädagogischen Hoch- und Fachschulstudiengängen. In: *RoSE Journal – Research on Steiner Education* Vol. 6 (Special issue / ENASTE). pp. 57–70.
- Föllner-Mancini, A. (2014): Qualitätsentwicklung und Evaluationen in Waldorfkindergärten. Erfahrungen mit dem Berliner Bildungsprogramm (Teil I). In: *RoSE Journal – Research on Steiner Education*, Vol. 5 (2) pp. 160–171.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Nentwig-Gesemann, I., Pietsch, S., Köhler, L. & Koch, M. (2014): Kompetenzentwicklung und Kompetenzerfassung in der Frühpädagogik. *Konzepte und Methoden*. Freiburg: FEL.
- Goldshmidt, G. (2017): On the unique Place of art in waldorf education. In: *European Journal of Education Studies*, Vol. 3 (8), pp. 36–50.
- Grah-Wittich, C. (2008): Wir machen unseren Leib zum Instrument, um das Kind zu beobachten. In: *Die Drei – Zeitschrift für Anthroposophie in Wissenschaft, Kunst und sozialem Leben* (8/9). S. 114–120.
- Grah-Wittich, C. (2016): Qualitätssicherung in der Krippe. In: *Erziehungskunst*, Jg. 2016, Heft 03. <http://www.erziehungskunst.de/artikel/qualitaetsicherung-in-der-krippe/> (letzter Zugriff 11/2021).
- Greubel, S. (2016): Beobachtung und Dokumentation in Kindertagesstätten Nordrhein-Westfalens. Ausgangs- und Bedarfslage für Waldorfkindergärten, In: *RoSE Journal – Research on Steiner Education*, Vol. 7 (1) pp. 81–95.
- Greubel, S. & Jachmann, C. (2017): Beobachtung und Dokumentation in Waldorfkindergärten NRWs – Wissenschaftliche Begleitung der Konstruktion und Erprobung eines alltagsintegrierten Verfahrens (TRIALOG). URL: www.alanus.edu/fileadmin/user_upload/downloads/bildungswissenschaft/Projekte_Abschlussbericht_TRIALOG.pdf (letzter Zugriff 03/2021).
- Greubel, S. (2019b): Wie klug muss man sein? Über die Bedeutung des Übergangs in die Schule und die Transitionskompetenzen von Kindern, Eltern und pädagogischen Akteuren. In: S. Greubel & J. Schieren (Hg.): *Kinder, Kinder! Perspektiven auf kindliche Entwicklung, Förderung und pädagogischer Haltung*. Weinheim/Basel: Beltz /Juventa. S. 153–169.
- Grimm, R. (1998): Selbstentwicklung des Erziehers in heilpädagogischen Aufgabenfeldern. *Die Idee der Selbsterziehung bei H. Nohl, P. Moor, J. Korczak und R. Steiner*. Dornacher Reihe der Konferenz für Heilpädagogik und Sozialtherapie, Dornach, Luzern: Ed. SZH/SPC.
- Helsper, W. (2010): Pädagogisches Handeln in den Antinomien der Moderne. In: H. Krüger, & W. Helsper (Hg.): *Einführung in die Erziehungswissenschaft*. Band 1. Opladen. S. 15–35.

- Helsper, W. (2001): Praxis und Reflexion – die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers. In: *Journal für LehrerInnenbildung*, H.3, S. 7–15.
- Hippel, A. von (2011): Fortbildungen in pädagogischen Berufen – zentrale Themen, Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Fortbildungen in Elementarbereich, Schule und Weiterbildung. In: W. Helsper & R. Tippelt (Hg.): *Zeitschrift für Pädagogik*. 57. Beiheft *Pädagogische Professionalität*. Weinheim, Basel: Beltz. S. 248–267.
- Hüning, F. (2017): *Der Waldorfkindergarten. Profession, Professionalität und Professionalisierung der Waldorfkindergartenpädagogik als Institution der Frühpädagogik in Deutschland*. Unveröffentlichte Masterarbeit am Fachbereich Bildungswissenschaft, Studiengang Pädagogik. Alfter: Alanus Hochschule.
- Kaiser, M. (2008): Dialog, Beobachtungs-, Entwicklungs- und Bildungsdokumentation für Kinder von 3 bis 7 Jahren. *Eltern, Erzieherinnen, Lehrerinnen im Dialog*. Stuttgart: Pädagogische Forschungsstelle beim Bund der Freien Waldorfschulen.
- Kaiser, M. (2017a): TRIALOG. Begleitende alltagsintegrierte Bildungsdokumentation für Kinder von 1-6 Jahren. *Manual*. Vereinigung der Waldorfkindergärten (NRW).
- Kaiser, M. (2017b): TRIALOG. Begleitende alltagsintegrierte Bildungsdokumentation für Kinder von 1-6 Jahren. *Bogen für das Kind und das TRIALOG-Entwicklungsgespräch*. Vereinigung der Waldorfkindergärten (NRW).
- Kaiser, M. (2017c): TRIALOG. Begleitende alltagsintegrierte Bildungsdokumentation für Kinder von 1-6 Jahren. *Elternbogen*. Vereinigung der Waldorfkindergärten (NRW).
- Kardel, T., Patzlaff, R. & McKeen, C. (2007): Leitlinien der Waldorfpädagogik für die Kindheit von 3 bis 9 Jahren. Teil II *Bildungsziele – Bildungsbereiche – Bildungsbedingungen*. Stuttgart: Pädagogische Forschungsstelle beim Bund der Freien Waldorfschulen.
- Kieselhorst, M., Breé, S. & Neuß, N. (2013): *Beobachtung kindlicher Selbstbildungsprozesse. Deutungskompetenz frühpädagogischer Fachkräfte*. Wiesbaden: Springer.
- Knauf, H. (2019): Bildungsdokumentation in Kindertageseinrichtungen. *Prozessorientierte Verfahren der Dokumentation von Bildung und Entwicklung*. Wiesbaden: Springer.
- Kolass, D. (2020): Frühkindliche Bildung im Waldorfkindergarten. In: A. Wiehl (Hg.): *Studienbuch Waldorf-Kindheitspädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Korczak, J. (1978): *Von Kindern und anderen Vorbildern*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Krenz, A. (2017): Professionalität – Herausforderung & Notwendigkeit zur Handlungs-kompetenz. In: *klein&groß. Das Kita-Magazin*. Heft 02-03/2017 (Februar/März). München: Cornelsen. S. 7–10
- Krohmer, B. (2011): Kooperation zwischen Waldorfschulen und Waldorfkindergärten. In: *Medizinisch-Pädagogische Konferenz* (59). S. 74–78.
- Krohmer, B. (2015): Erziehungsqualität durch Dokumentation. In: M. Glöckler & C. Grah-Wittich (Hg.) (2015): *Die Würde des kleinen Kindes. Was erhält das kleine Kind gesund? Pflege und Erziehung in den ersten drei Lebensjahren*. Dornach: Edition Persephone am Goetheanum.
- Kuckartz, U. & Rädiker, S. (Hg.) (2012): *Erziehungswissenschaftliche Evaluationspraxis. Beispiele – Konzepte – Methoden*. Weinheim/Basel: Beltz/Juventa.
- Kuhfuss, W. (2011): Warum ein Kind nicht beobachtet werden darf. In: *Erziehungskunst*, Jg. 2011, Heft 04, S. 26–27.
- Mayr, T.; Kieferle, C.; Schauland, N. (2014): *LISEB Starterpaket*. Freiburg: Herder.
- Nentwig-Gesemann, I., Fröhlich-Gildhoff, K., Harms, H. & Richter, S. (2012): *Professionelle Haltung – Identität der Fachkraft für die Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren*. WiFF Expertise, Band 24. München.
- Nexus Akademie für Partizipative Methoden (2021). Partizipative Methoden.
URL: <https://partizipative-methoden.de/portfolio-items/partizipative-evaluation/> (letzter Zugriff 11/2021).
- Ostkämper, F. (2020): Bildungsverständnis der Waldorfpädagogik im Elementarbereich. In: A. Wiehl (Hg.): *Studienbuch Waldorf-Kindheitspädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Patzlaff, R. & Saßmannshausen, W. (2020): *Leitlinien der Waldorfpädagogik für die Kindheit von 3 bis 9 Jahren*. 4. Aufl. Stuttgart: edition waldorf.
- Rißmann, M. (2018): Beobachten und dann? Portfolio als dialogisches Instrument pädagogischer Reflexion und Planung. In: M. Rißmann (Hg.): *Didaktik der Kindheitspädagogik. Grundlagen der Frühpädagogik* Band 3. Köln: Carl Link.
- Ruhrmann, I. & Henke, B. (2010): *Die Kinderkonferenz. Übungen zur heilpädagogischen Entwicklungsdiagnostik*. Stuttgart: Freies Geistesleben.
- Ruppín, I. (Hg.) (2015): *Professionalisierung in Kindertagesstätten*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Ruppín, I., Prigge, J., Pages, S. & Adam, A. (2015): Professionalisierung der pädagogischen Fachkräfte in Kindertagesstätten durch Beobachtung und Dokumentation. In: I. Ruppín (Hg.): *Professionalisierung in Kindertagesstätten*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Saßmannshausen, W. (2008): *Waldorf-Pädagogik auf einen Blick. Einführung für den Kindergarten*. Freiburg: Herder.
- Schmalenbach, B. (2019): „Lebendiges Wissen“ - Über den Bezug der Waldorfpädagogik und Waldorf-Heilpädagogik zur Goetheschen Phänomenologie (1. Teil). In: Studien zur Anthropologie Rudolf Steiners URL: <https://ars-studien.de/publikation/lebendiges-wissen-ueber-den-bezug-der-waldorfpaedagogik-und-waldorf-heilpaedagogik-zur-goetheschen-phaenomenologie-1-teil/> (Letzter Zugriff: 10/2021)
- Schulz, M. & Cloos, P. (2013): Beobachtung und Dokumentation in Bildungsprozessen. In: M. Stamm & D. Edelmann (Hg.): *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung*. Wiesbaden: Springer VS. S. 787–800.
- Steiner, R. (1907/1987): Die Erziehung des Kindes vom Gesichtspunkte der Geisteswissenschaft. In: *Ders. Die Erziehung des Kindes – Methodik des Lehrens*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag. S. 13–52.
- Steiner, R. (1924/1987): Die Methodik des Lehrens und die Lebensbedingungen des Erziehens. Dritter Vortrag. In: *Ders. Die Erziehung des Kindes – Methodik des Lehrens*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag. S. 99–117.
- Steiner, R. (1924/1990): *Die Kunst des Erziehens aus dem Erfassen der Menschenwesenheit*. Zweiter Vortrag. Dornach: Rudolf Steiner Verlag. S. 24–42.
- Steiner, R. (1924/2004): Über Erziehungsfragen. In: W.M. Götte (Hg.). *Rudolf Steiner. Praxis der Waldorfpädagogik*. Stuttgart: Freies Geistesleben. S. 233–258.
- Studel, A. (2008): *Beobachtung in Kindertageseinrichtungen*. Weinheim/München: Juventa.
- Suggate, S. (2015): *Pädagogische Ansätze für die Kita*. Waldorf. Berlin: Cornelsen.
- Suggate, S. & Suggate, T. (2020): *Reclaim Early Childhood. The Philosophy, Psychology and Practice of Steiner-Waldorf Early Years Education*. Gloucestershire: Hawthorn Press.
- Thon, C. (2017): Reflexivität und professionelle Handlungsfähigkeit. In: Deutsches Jugendinstitut (Hg.) (2017): *Bildungsteilhabe und Partizipation. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung*. WiFF Wegweiser, Band 12. München.
- Tietze, W. & Viernickel, S. (2016): *Pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder. Ein nationaler Kriterienkatalog*. Weimar, Berlin: das netz.
- Ulich, M. (2003): *SISMIK Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei Migrantenkindern im Kindergarten*. Freiburg: Herder.
- Ulich, M. & Mayr, T. (2006): *Seldak Sprachentwicklung + Literacy bei deutschsprachig aufwachsenden Kindern*. Freiburg: Herder
- Viernickel, S. (2011): Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren. Eine Reflexion über ihren Beitrag zur frühpädagogischen Professionalisierung. In: P. Cloos & M. Schulz (Hg.): *Kindliches Tun beobachten und dokumentieren. Perspektiven auf die Bildungsbegleitung in Kindertageseinrichtungen*. Weinheim/Basel: Juventa. S. 202–220.
- Viernickel, S. (2017): Rahmenbedingungen für professionelles Handeln in Kindertageseinrichtungen. In: H. von Balluseck (Hg.): *Professionalisierung der Frühpädagogik. Perspektiven – Entwicklungen – Herausforderungen*. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich. S. 39–52.

- Walter-Laager, C., Luthardt, J. & Pfiffner, M. (2017): *Beobachten, Dokumentieren und Planen im Elementarbereich*.
URL: <https://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/beobachtung-und-dokumentation/beobachten-dokumentieren-und-planen-im-elementarbereich> (letzter Zugriff 10/2021).
- Wiechert, C. (2012): *Du sollst sein Rätsel lösen ... Gedanken zur Kunst der Kinder- und Schülerbesprechung*.
Dornach: Verlag am Goetheanum.
- Zimmer, R. (2014): *BaSiK. Begleitende alltagsintegrierte Sprachentwicklungsbeobachtung in Kindertageseinrichtungen*.
Freiburg: Herder.