

Achtung, Kinderperspektive!

Chancen und Herausforderungen für die Entwicklung eines forschenden Habitus bei der Implementierung des Kinderperspektivenansatzes für Pädagog:innen in der elementarpädagogischen Praxis

Iris Wölflingseder

*Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz
i.woelflingseder@inext.at*

EINGEREICHT 25 OKT 2024

ÜBERARBEITET 28 DEZ 2024

ANGENOMMEN 20 FEB 2025

Die in diesem Beitrag vorgestellte Bachelorarbeit (Wölflingseder, 2021) untersuchte den Kinderperspektivenansatz (Nentwig-Gesemann et al., 2021) und dessen Potenzial, eine forschende Haltung bei Elementarpädagog:innen zu fördern. Der theoretische Teil beleuchtet die Relevanz der Kinderperspektive in der Qualitätsentwicklung von Kinderbildungs- und -betreuungseinrichtungen. Empirisch wurden leitfadengestützte Interviews mit Fachkräften (n = 4) geführt und ausgewertet, die das Konzept bereits in der Praxis anwenden. Die Ergebnisse zeigen, dass der Kinderperspektivenansatz das Potenzial hat, die pädagogische Praxis zu verändern. Der Ansatz ermöglicht eine tiefgreifendere Reflexion des pädagogischen Handelns. Wenn Fachkräfte die Stimmen der Kinder ernst nehmen, entsteht nicht nur eine wertvollere Beziehung zu den Kindern, sondern auch eine dynamische, sich kontinuierlich weiterentwickelnde Lernumgebung. Dies stärkt sowohl die Professionalität der Pädagog:innen, als auch die Qualität der gesamten Einrichtung.

SCHLÜSSELWÖRTER: Kinderperspektivenansatz, Forschende Haltung, Professionalisierung, Qualitätsentwicklung, Frühkindliche Bildung

1. Ausgangslage

In der gegenwärtigen Diskussion um die Qualitätsentwicklung in der Elementarpädagogik wird zunehmend die Bedeutung der Perspektiven von Kindern betont. Diese Entwicklung stützt sich auf die wissenschaftliche Erkenntnis, dass Kinder als aktive Mitgestalter ihrer Lern- und Bildungsprozesse eine zentrale Rolle in der internen Qualitätsentwicklung von Bildungseinrichtungen spielen (Clark & Moss, 2011; Nentwig-Gesemann et al., 2018; 2021; Roux, 2002). Nach Nentwig-Gesemann et al. (2021) bleibt in der Wissenschaft sowie in der Praxis die tatsächliche Einbindung der Kinderperspektive jedoch oft lückenhaft oder oberflächlich. Die überwiegend eingesetzten standardisierten Qualitätsentwicklungsverfahren, wie beispielsweise

die Kindergarten-Skala (KES-RZ, Tietze & Roßbach, 2017) oder die NUBBEK-Studie (Beckh, Mayer, Berkic & Becker-Stoll, 2015), erfassen pädagogische Qualität primär anhand von extern vorgegebenen Kriterien. Diese Verfahren bieten zwar eine gewisse Vergleichbarkeit, lassen aber die subjektiven Sichtweisen der Kinder weitgehend unberücksichtigt (Nentwig-Gesemann et al., 2021).

Die Rechte auf Mitsprache und Partizipation, wie sie in der UN-Kinderrechtskonvention festgelegt sind, bilden das zentrale Fundament moderner Bildungs- und Erziehungspläne seit 2004 in Deutschland und seit 2009 in Österreich. Diese rechtlichen und pädagogischen Rahmenbedingungen legen fest, dass Kinder nicht nur passive Empfänger von Bildungsangeboten sein sollen, sondern aktive Mitgestalter ihrer Bildungs- und Betreuungsumwelt (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2009). Gleichzeitig stellt dies pädagogische Fachkräfte vor besondere Herausforderungen. Ein zentrales Problem besteht darin, dass Pädagog:innen zwar theoretisches Wissen besitzen, es jedoch an einer forschenden und reflexiven Haltung mangelt, um dieses fundierte Wissen in der Praxis situations- und kindorientiert anzuwenden (Fageth, 2022; Nentwig-Gesemann, 2007; Weltzien, 2014). Auf Basis des Habitus-Konzepts von Pierre Bourdieu lässt sich erklären, dass zahlreiche pädagogische Routinen durch tief verankerte Denkmuster und soziale Prägungen gesteuert werden. Diese Routinen werden häufig unreflektiert übernommen und stehen einer flexiblen, kindzentrierten Praxis im Weg (Nentwig-Gesemann, 2007; 2017).

Die Erhebung kindlicher Perspektiven erfordert nach Nentwig-Gesemann et al. (2021) spezifische methodische Kompetenzen sowie eine offene, reflektierte Haltung gegenüber den subjektiven Sichtweisen der Kinder. Um die o.a. Routinen zu durchbrechen, ist die Entwicklung einer „forschenden Haltung“ erforderlich – einer Haltung, die es Fachkräften ermöglicht, ihre Handlungen kontinuierlich zu hinterfragen und neue, kindzentrierte Perspektiven einzunehmen (Fröhlich-Gildhoff et al., 2014; Nentwig-Gesemann, 2007; 2017; Weltzien, 2014). Die Implementierung des Kinderperspektivenansatzes soll hierbei eine Brücke bauen (Nentwig-Gesemann, 2021). Die in diesem Beitrag vorgestellte Bachelorarbeit von Wöflingseder (2021) greift diese Thematik auf und untersucht, wie der Kinderperspektivenansatz zur Förderung einer forschenden Haltung beitragen kann.

2. Theoretischer Hintergrund

Im Fokus der Arbeit steht der Kinderperspektivenansatz, der unter der Leitung von Iris Nentwig-Gesemann (2021) entwickelt wurde. Der Kinderperspektivenansatz (KPA) bildete sich aus zwei deutschen Praxis- und Forschungsprojekten, die „QuaKi-Studie“ (2018) und „Kinder als Akteure der Qualitätsentwicklung in KiTas“ (2020) und greift unter anderem auf etablierte Studien wie die internationale Forschung des Mosaic Approach (Clark & Moss, 2011) zurück, um die Bedeutung der

aktiven Beteiligung der Kinder an der Qualitätsentwicklung in Bildungseinrichtungen zu unterstreichen. In den Studien zeigt sich, dass Kinder durchaus in der Lage sind, ihre Sichtweisen klar zu formulieren und aktiv an der Gestaltung von Qualitätsentwicklungsprozessen mitzuwirken (Clark & Moss, 2011; Nentwig-Gesemann et al., 2021). Den Kern des Kinderperspektivenansatzes bildet nach Nentwig-Gesemann et al. (2021) die Dokumentarische Methode, die es ermöglicht, sowohl explizite als auch implizite kindliche Erfahrungen und Sichtweisen zu rekonstruieren und folglich die Qualitätsentwicklung der pädagogischen Einrichtung zu fördern (Bohnsack et al., 2013).

Darüber hinaus wird die zunehmende Bedeutung einer „forschenden Haltung“ von Pädagog:innen in der Professionalisierung thematisiert (Hover-Reisner, 2020; Nentwig-Gesemann, 2017; von Ballusek et al., 2017; Weltzien, 2014). Eine forschende Haltung zeichnet sich durch die Fähigkeit von Fachkräften aus, sich laufend „kritisch, forschend-fragend und reflexiv“ (Nentwig-Gesemann, 2017, S. 240) mit pädagogischen Routinen, Herausforderungen, allgemeinen Bewertungen und scheinbaren Selbstverständlichkeiten in der Praxis auseinanderzusetzen (Nentwig-Gesemann, 2007).

Forschende Haltung als professionelle Schlüsselkompetenz?!

Nach Fröhlich-Gildhoff et al. (2014, S. 11) erfordert eine „forschende Haltung“, dass Fachkräfte über eine fundierte Reflexions- und Selbstreflexionsfähigkeit verfügen. Pädagog:innen müssen in der Lage sein, ihre pädagogischen Handlungen auf Grundlage theoretischen Wissens und praktischer Erfahrung zu analysieren. Eine forschende Haltung umfasst dabei die Fähigkeit, nicht nur auf standardisierte, vorgefertigte (didaktische) Programme zurückzugreifen, sondern die eigene Praxis kontinuierlich zu hinterfragen und weiterzuentwickeln. Dies erfordert die Bereitschaft, pädagogische Prozesse im Lichte situativer Gegebenheiten sowie individueller Entwicklungs- und Lernbedürfnisse der Kinder immer wieder neu zu reflektieren (Nentwig-Gesemann, 2007; 2017). Die Notwendigkeit einer solchen Haltung wird in der Fachliteratur als zentrales Element für die Qualitätsentwicklung im frühkindlichen Bildungsbereich angesehen (Fröhlich-Gildhoff et al., 2016; Nentwig-Gesemann, 2017). Die Frage, ob diese forschende Haltung eine spezifische, erlernbare Kompetenz oder vielmehr eine habitualisierte Praxis ist, steht im Mittelpunkt der Auseinandersetzung.

Zusammenwirken von Kompetenz, Haltung und Habitus

Die Begriffe Kompetenz, Haltung und Habitus sind zentrale Themen in der Professionalisierungsdebatte der Elementarpädagogik. Sie sind eng miteinander verbunden und beeinflussen das pädagogische Handeln von Fachkräften in einem anspruchsvollen und sich stetig wandelnden Berufsfeld. In der kritischen Diskussion zur forschenden Haltung als professionelle Schlüsselkompetenz oder habitualisier-

te Praxis zeigt sich, dass die stetig wachsenden Anforderungen an pädagogische Fachkräfte in der Elementarpädagogik eine reflektierte und theoretisch fundierte Haltung erfordern (Hover-Reisner, 2020; Nentwig-Gesemann, 2017; von Ballusek et al., 2017; Weltzien, 2014). Basierend auf theoretischen Überlegungen bedeutsamer Vordenker wie Kant, Herbart und Bourdieu wird deutlich, dass der Habitus einer Fachkraft – geprägt durch soziale und gesellschaftliche Einflüsse – im Professionalisierungsprozess eine zentrale Rolle spielt. Dabei ist die Verbindung von Theorie und Praxis, die etwa durch die Arbeit mit Dilemma-Situationen oder durch Methoden wie die videobasierte Fallanalyse hergestellt werden kann, für die Qualitätsentwicklung entscheidend (Fageh, 2020; Nentwig-Gesemann, 2007; 2017). Die Habitualisierung einer forschenden Haltung ist ein Prozess, der über Reflexion und kontinuierliche Praxis (weiter-)entwickelt wird (Nentwig-Gesemann, 2007).

3. Empirische Untersuchung

3.1 Untersuchungsdesign und Stichprobe

Das Forschungsdesign wurde auf einen qualitativen Forschungszugang ausgerichtet, um die Komplexität und Tiefe der pädagogischen Erfahrungen von Fachkräften zu erfassen. Ziel der Untersuchung war es, die Chancen und Herausforderungen zu beleuchten, die bei der Implementierung des Kinderperspektivenansatzes in elementarpädagogischen Einrichtungen für die Entwicklung eines forschenden Habitus bei pädagogischen Fachkräften entstehen. Der Forschungsprozess begann mit einer umfangreichen Literaturrecherche, um die theoretischen Grundlagen des Kinderperspektivenansatzes und der forschenden Haltung zu skizzieren.

Die Untersuchung basierte auf vier leitfadengestützten Interviews mit pädagogischen Fachkräften aus zwei oberösterreichischen Kinderbildungs- und -betreuungseinrichtungen, die in die Pilotphase des Kinderperspektivenansatzes in Oberösterreich involviert waren. Die Interviewten waren alle weiblich und im Alter von 23 bis 42 Jahren. Das Durchschnittsalter ergibt einen Mittelwert von rund 35 Jahren ($M = 35,25$). Die Interviewten weisen zudem eine breite Varianz der Dienstjahre von drei bis 22 Jahren auf. Ziel war es, möglichst vielfältige Perspektiven auf die Praxis des Kinderperspektivenansatzes zu erfassen und einen Vergleich der unterschiedlichen Erfahrungen und Entwicklungsprozesse zu ermöglichen.

Die leitfadengestützten Interviews folgten einer strukturierten Makroplanung. Die interviewten Fachkräfte wurden zunächst nach ihrem beruflichen Werdegang sowie soziodemografischen Aspekten befragt. Im Hauptteil wurde näher auf die persönlichen Erfahrungen in der konkreten Umsetzung des Kinderperspektivenansatzes in der Praxis eingegangen. Die interviewten Personen wurden anhand von offen gestellten und erzählgenerierenden Fragen zur pädagogischen Rolle/Haltung während des Implementierungsprozesses angeregt, über ihre persönlichen Erfah-

rungen und Einstellungen zu sprechen. Zum Abschluss hatten die Interviewten die Möglichkeit, zusätzliche Gedanken oder Anmerkungen einzubringen.

3.2 Auswertung

Gemäß vereinfachter Transkriptionsregeln wurden die vier Leitfadeninterviews transkribiert, wobei Dialekt und Umgangssprache geglättet wurden, um den Gesprächsinhalt klar abzubilden. Die Transkripte bildeten die Grundlage für eine strukturierende qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2015). Die regelgeleitete deduktive Bildung der Hauptkategorien (Tabelle 1) wurde auf drei spezifische Forschungsfragen ausgerichtet und basierte auf wesentlichen Erkenntnissen, die aus dem theoretischen Hintergrund gewonnen werden konnten.

Die bewusste, willentliche Anstrengung	Welches methodisch-didaktische, theoretisch-fundierte wie auch implizite Wissen erläutern elementarpädagogische Fachkräfte, um den Kinderperspektivenansatz mitsamt den dazugehörigen Erhebungsmethoden in der Praxis ausführen zu können?	K1 Kompetenz
Die Einsicht in die Notwendigkeit	Was zeichnet das pädagogische Rollenverständnis und konkrete Handeln von elementarpädagogischen Fachkräften in der praktischen Umsetzung des Kinderperspektivenansatzes aus und wie artikuliert sich der pädagogische Umgang mit herausfordernden Situationen und Irritationen während der Implementierungsphase?	K2 Haltung
Das (unbewusste) Gewissen	Worin und wodurch charakterisiert sich das pädagogische Ethos von elementarpädagogischen Fachkräften, die den Kinderperspektivenansatz in der Praxis ausführen?	K3 Habitus

TAB. 1 Deduktive Bildung der Hauptkategorien

Ein detaillierter Kodierleitfaden, der Definitionen, Textbeispiele und Kodierregeln beinhaltete, unterstützte die Kategorisierung. Die Textstellen wurden den Kategorien durch Farbmarkierungen zugeordnet. Diese Vorgehensweise (Mayring, 2015) ermöglichte eine präzise und fundierte Analyse der Interviewinhalte.

Kategorie	Unter- kategorie	Definition	Ankerbeispiele	Kodierregel (bei Bedarf)
K1 Kompetenz	K1a Explizites, wissenschaftlich, theoretisches Wissen	Die Kategorie bezieht sich auf Wissen, welches formell im Rahmen einer Aus-, Weiter- oder Fortbildung, erworben wurde und einen wissenschaftlichen Hintergrund beinhaltet.	„Das haben wir auch gelernt, wie bringt man die Kinder dazu – Gesprächsführung mit den Kindern –, dass sie wieder ein bisschen mehr erzählen und nicht nur Ja und Nein sagen, sondern dass sie wirklich etwas erzählen können“ (I-04, Z: 226-228)	
	K1b Implizites Erfahrungswissen	Wissen, welches aus handlungsleitenden Orientierungen, Werthaltungen und persönlichen Einstellungen und Erfahrungen entsteht (persönliche Biografie).	„Das ist schon etwas Gutes, wenn man das so spürt und wenn man einfach nur sagt, da darf ich wieder lernen, da darf ich wieder etwas Neues entwickeln, aus etwas Neuem schöpfen.“ (I-03, Z: 383-385)	
	K1c Methodisch-didaktische Fähigkeiten und Fertigkeiten	Diese Kategorie beinhaltet das Wissen um die Anwendung bestimmter elementarpädagogischer Lern- und Arbeitsmethoden.	„Man begibt sich rein, man macht den Prozess von der Erhebung durch und im Nachhinein schaut man es sich ja nochmal an und geht das nochmal ganz bewusst an.“ (I-02, Z: 281-283) „wenn ich gezielt eine [Erhebungsmethode] machen will, brauche ich auf jeden Fall noch die Zeit, dass ich mich reinlese. Vorbereitung, einfach das Ganze durchdenken.“ (I-02, Z:123-124)	
K2 Haltung	K2a Pädagogische Verantwortung	Alle Textstellen, die auf das Pflichtbewusstsein von pädagogischen Fachkräften und deren Verantwortung ihrer Berufsrolle und des pädagogischen Handelns hinweisen (Bildung, Betreuung und Erziehung).	„Es bedarf schon einer Planung, weil wir sind durchs ganze Haus gezogen. Natürlich muss ich wissen, dass meine anderen Kinder auch betreut sind und dass genug Leute da sind.“ (I-03 - Z: 147-149)	In den Textstellen sei auf die Gewissenhaftigkeit/das Gewissen einer päd. Fachkraft zu achten.
	K2b Interesse und Motivation	Die Fähigkeit, sich für bestimmte Situationen, Menschen oder Gegenstände bewusst und willentlich zu entscheiden und daraus die Bereitschaft zu entwickeln, sich darauf einzulassen.	„Ich war eigentlich gleich Feuer und Flamme, das bin ich bis heute noch. Ich bin recht froh, dass ich dabei sein darf, dass ich das kennenlernen darf, auch das Material, und ich finde es einfach, es macht etwas mit einem“ (I-03, Z: 57-59)	Alle jene Textstellen, die auf eine bewusste und willentliche Anstrengung der päd. Fachkraft hinweisen.
	K2c Umgang mit Fremdheit und Irritation	Alle Textstellen, die auf einen Umgang mit spontanen, unwillkürlichen und verunsichernden Situationen hinweisen.	„Es ist nicht das geworden, was ich mir vorgestellt habe, aber ich finde, es ist trotzdem etwas Tolles geworden. Das verlangt einfach von einer Pädagogin Flexibilität und Offenheit total. Und auch das, dass ich mich auf die Kinder einlassen kann.“ (I-02, Z: 171-174)	Textstellen, die eine Verunsicherung/Verwirrung bei der päd. Fachkraft hervorrufen.

Kategorie	Unter- kategorie	Definition	Ankerbeispiele	Kodierregel (bei Bedarf)
K3 Habitus	K3a Inneres Gewissen – Vertraulich	Diese Kategorie bezieht sich auf die „reflektierende Urteilskraft“ und Selbstreflexion der päd. Fachkraft; häufig auch als innere Stimme bekannt (Fageth, 2020, S. 77). Grundsätze (pädagogischen Handelns) werden zum inneren Gewissen, die Gedanken und die tatsächliche Handlung werden bewusst nicht mehr hinterfragt.	„Meiner Meinung nach heißt Kinderperspektive, ich muss die Meinung des Kindes, die Perspektive des Kindes in meine Bildungsarbeit integrieren können.“ (I-04, Z:297-298) „Wenn ich da ganz gezielt an das denke mit der Gruppendiskussion oder einen Dialog, das machen wir im Alltag doch ständig, denke ich mir. Wir machen doch ständig im Morgenkreis Gruppendiskussionen oder führen Dialoge.“ (I-02, Z: 125-126)	Jene Textstellen, die eine Vertraulich/(Selbst-) Verständlichkeit der päd. Fachkraft in die grundlegende Richtigkeit der eigenen Ideen und Anschauungen hervorgerufen. Leitgedanke: „Das ist so!“
	K3b Intuitive Denk- und Handlungsstrategien im pädagogischen Setting	Unbewusste und unterbewusste verinnerlichte pädagogische Verhaltens- und Denkweisen einzelner Personen oder Gruppen, die im tatsächlichen Handlungsvollzug der jeweiligen Person oder Gruppe nicht bewusst sind, jedoch für außenstehende (gelegentlich) erkennbar.	„Ich habe da die Kinder frei auswählen lassen, welche Fotos von denen, die sie gemacht haben, gerne hernehmen würden. Wir haben es dann ausgedrückt, gemeinsam mit den Kindern.“ (I-02, Z: 87-89) „Dass man das Kind in die Bildungsarbeit integriert. Also, die Meinung des Kindes wirklich in die Bildungsarbeit [reinschleift].“ (I-04, Z: 281-282)	

TAB. 2 Auszug Kodierleitfaden

3.3 Ergebnisse

Die Ergebnisse lassen sich entlang der Kategorien Kompetenz, Haltung und Habitus differenzieren und werden nachfolgend durch konkrete Beispiele, die aus der Bachelorarbeit herausgenommen wurden, veranschaulicht.

3.3.1 Kompetenz

Um den Kinderperspektivenansatz in der Praxis umsetzen zu können, benötigte es, den interviewten Fachkräften gemäß, Zeit und Bereitschaft, sich mit dem theoretischen Ansatz sowie den methodischen Materialien auseinanderzusetzen und das pädagogische Wissen zu vertiefen. Von den Teilnehmerinnen wurde in einem Selbststudium ein erstes begriffliches und theoriebezogenes Hintergrundwissen erarbeitet. In kollegialem Austausch wurden die ersten theoriegeleiteten Erkenntnisse mit Kolleg:innen aus den internen Einrichtungen geteilt. Eine Fachkraft äußerte sich dazu folgendermaßen: „[...] ich finde diesen Methodenschatz an sich schon als sehr, sehr hilfreiches Arbeitsinstrument. Ich habe mir ganz viel auch diese Reflexions-

fragen schon zur Seite genommen und habe mir das wirklich für meine tägliche Praxis schon ganz viel herausholen können“ (I-01, Abschnitt 8).

Von einer Fachkraft (I-02, Abschnitt 36) wurden die Methodenschätze am Beginn als herausfordernd, geistig sehr anspruchsvoll und schwer verständlich empfunden. Im Zuge einer intensiveren Auseinandersetzung und in der praktischen Anwendung konnte sie daraufhin die theoretischen Inhalte für sich gut modifizieren, um „selbst gut damit arbeiten“ zu können.

Neben fachlichem Wissen sind laut den interviewten Fachkräften personale Kompetenzen wie Offenheit und Authentizität erforderlich, um den Meinungen und Sichtweisen der Kinder unvoreingenommen zu begegnen. Eine Fachkraft (I-04, Abschnitt 34) beschrieb die Notwendigkeit, „offen für die Meinungen und Äußerungen des Kindes“ zu sein. Dabei lag ein zentraler Fokus der Interviewten bei der Gesprächsführung mit Kindern. Die Fähigkeit, zuzuhören und Kinder aussprechen zu lassen, wurde als zentrales Element hervorgehoben. In der Reflexion über Videoaufnahmen erkannten die Fachkräfte, dass sie fokussierter zuhören und den Kindern mehr Raum für Gespräche lassen müssen (I-03, Abschnitt 8).

3.3.2 Haltung

Ein zentrales Thema, welches in den Interviews mehrmals angesprochen wurde, war das partizipative Rollenverständnis und eine beziehungsorientierte Haltung den Kindern gegenüber. Die Fachkräfte betonten unter anderem, dass die Beziehungsgestaltung durch „wahres Interesse“ und „Echtheit“ geprägt sein muss (I-02, Abschnitt 24). Eine Pädagogin (I-01, Abschnitt 18) äußerte sich dahingehend: *„ein Fokus war, in Kontakt und in Beziehung zu treten mit einem Kind. Aber ich glaube, durch das wahre Interesse oder es wirklich zu zeigen, du interessierst mich mit deinen Interessen und deinen Ausdrücken, du interessierst mich, hat etwas verändert, das hat das tiefer gemacht, ja“.* Folgendes Zitat (I-02, Abschnitt 20) stützt die Erkenntnis, dass sie sich in einer gleichberechtigten Beziehung mit den Kindern befanden: *„Ich finde, auch Teamfähigkeit, weil in der Situation sind das Kind und ich ein Team. Wir sind ein Team, wir arbeiten gemeinsam daran [...]. Es ist nicht, so dass ich sage: ‚Ich bin die Pädagogin, du das Kind‘, sondern wir sind ein Miteinander. Wir sind einfach ein Team“.*

Durch die Teilhabe, Beteiligung und Mitbestimmung der Kinder bei pädagogischen (Alltags-)Themen, die die Kinder betrafen, wurden bei den interviewten Pädagoginnen Denkprozesse angestoßen, sich auch bewusst mit ihrer Berufsrolle zu befassen. Elementarpädagogische Fachkräfte begegneten herausfordernden und irritierenden Situationen durch Offenheit, Diversität, Flexibilität, Bereitschaft, Akzeptanz und Sich-Einlassen (I-03, Abschnitt 34; I-04, Abschnitt 18). Dabei wurde die pädagogische Kompetenz der (Selbst-)Reflexion in den Interviews zum Thema gemacht. Den Fachkräften dienten als Hilfsmittel zur Selbstreflexion, um verinnerlichte Muster, Rollenbilder und Handlungsmuster zu erkennen, video- und

audiobasierte Aufnahmen, welche im Zuge der Erhebungen erstellt wurden: *„Bei der Reflexion kommt man auf so viele Sachen drauf, wo man sagt, vielleicht ist das einfach so ein eingebranntes Handlungsmuster. Wie könnte ich das lösen? Wie könnte ich anders reagieren? Wie könnte ich professioneller sein? Auch, wenn es absolut nicht lustig ist, dass man sich die eigenen Videos nochmal anschaut, ich finde, das ist am Anfang etwas, wo du dir denkst: Oh Gott, was habe ich getan? Aber nur so kommt man dahinter“* (I-02, Abschnitt 34).

3.3.3 Habitus

In den vier durchgeführten Interviews konnte durchgehend eine positive, offene, motivierende und interessierte Grundhaltung von den Pädagoginnen gegenüber ihrer pädagogischen Arbeit festgestellt werden. Dies zeigte sich in den Erzählungen, die sich durch eine hohe Aufmerksamkeit und Beachtung der Pädagoginnen den Kindern gegenüber auszeichnete. Die Fachkräfte drückten ihre Anliegen wie folgt aus: das Kind und seine Sichtweisen „verstehen zu wollen“ (I-04, Abschnitt 28), sich bewusst „Zeit zu nehmen“ für Gespräche (I-03, Abschnitt 63) und sich neugierig auf die Blickwinkel der Kinder einzulassen (I-01, Abschnitt 8; I-02, Abschnitt 20).

4. Diskussion und Ausblick

Die Bachelorarbeit konnte zeigen, dass der Kinderperspektivenansatz eine transformative Wirkung auf die pädagogische Praxis der Elementarpädagogik hat. Gemäß Nentwig-Gesemann et al. (2021) unterstützt der Kinderperspektivenansatz die Entwicklung einer forschenden Haltung und trägt durch methodische Qualifizierung zur Professionalisierung von Fachkräften bei. Der Forschungsansatz führt über „den Weg der methodischen Qualifizierung in eine forschende Praxis mit Kindern ein“ (ebd., S. 13). Durch den Einsatz von Erhebungsmethoden, wie beispielsweise videobasierter Beobachtung, sowie deren Analyse (Nentwig-Gesemann et al., 2021) konnten die Fachkräfte ihre Beobachtungs- und Reflexionskompetenz erweitern, was folglich zu einer achtsamen Wahrnehmung und Integration der Perspektiven der Kinder in die pädagogische Arbeit führte. Die interviewten Fachkräfte begannen, Routinen anhand der gewonnen Kinderperspektiven zu hinterfragen und neue Denk- und Handlungsmuster zu entwickeln, was auf eine Veränderung des professionellen Habitus im Sinne Bourdieus (1987; zitiert nach Nentwig-Gesemann, 2007) hinweist. Eine Fachkraft erklärte, dass sie früher Entscheidungen „für“ die Kinder getroffen habe, nun aber darauf achtete, Entscheidungen „mit“ den Kindern zu treffen.

Die theoretische Arbeit beleuchtete auch die Bedenken von Nentwig-Gesemann, dass starre Konzepte das Risiko bergen, individuelle Bedürfnisse der Kinder zu übersehen (2021, S. 13). Es sei daher notwendig und erforderlich, sich (als elementarpädagogische Fachkraft) der Gefahr der Verfolgung einer ‚Rezeptpädagogik‘ be-

wusst zu sein und dies nicht zu verleugnen oder gar zu verschleiern. Hierzu zeigten die empirischen Ergebnisse, dass Fachkräfte in der Implementierung des Kinderperspektivenansatzes flexiblere und kontextabhängige Entscheidungen trafen, die den situativen Bedürfnissen der Kinder entsprachen.

Die Ergebnisse aus der Empirie betonen zudem die Bedeutung struktureller Rahmenbedingungen wie ausreichender Zeitressourcen und institutioneller Unterstützung, um Reflexionsprozesse systematisch zu gestalten und nachhaltig zu verankern.

Zusammenfassend deuten die empirischen Ergebnisse darauf hin, dass der systematische Einsatz des Kinderperspektivenansatzes in der pädagogischen Arbeit mit einer tendenziell verbesserten Qualität des pädagogischen Handelns einhergehen kann und gleichzeitig Anhaltspunkte für eine Stärkung der forschenden Haltung der Fachkräfte liefert. Weitere Untersuchungen sind notwendig, um die langfristigen Effekte des Ansatzes zu evaluieren und zu ermitteln, wie kollegiale Reflexionsmethoden weiterentwickelt werden können, um den Ansatz nachhaltig in der Praxis zu verankern.

Literatur

- Beckh, K., Mayer, D., Berkic, J. & Becker-Stoll, F. (2015). Ergebnisse der NUBBEK-Studie zu Qualitätsdimensionen in der Kindertagesbetreuung: Interpretation aus bindungstheoretischer Sicht. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* 9(2), 183–201. <https://www.budrich-journals.de/index.php/diskurs/article/viewFile/22505/19700>
- Bohnsack R., Nentwig-Gesemann, I. & Nohl, A. M. (2013). Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. In R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann & A. M. Nohl. (Hrsg.), *Einleitung: Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis* (3. Aufl., S. 9–28). Wiesbaden: Springer.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (Hrsg.). (2009). Bundesländerübergreifender BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich. Wien: BMBWF.
- Fageth, B. (2022). *Pädagogischer Takt. Problemgeschichtliche Rekonstruktion und empirische Konkretisierung im Feld der Elementarpädagogik*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Nentwig-Gesemann, I. & Pietsch, S. (2011). Kompetenzorientierung in der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. WiFF Expertise, Band 19. München.
- Hover-Reisner, N., Paschon, A., & Smidt, W. (Hrsg.). (2020). *Elementarpädagogik im Aufbruch – Einblicke und Ausblicke*. Münster: Waxmann.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (12. überarbeitete Auflage). Weinheim: Beltz

-
- Nentwig-Gesemann, I. (2007). Forschende Haltung als professionelle Schlüsselkompetenz von FrühpädagogInnen. *Sozial Extra*, 31, 20–22.
- Nentwig-Gesemann, I. (2013). Professionelle Reflexivität. Herausforderungen an die Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte. *Theorie und Praxis der Sozialpädagogik*, 1, 10–14.
- Nentwig-Gesemann, I. (2017). Berufsfeldbezogene Forschungskompetenz als Voraussetzung für die Professionalisierung der Frühen Bildung, Betreuung und Erziehung. In H. von Balluseck (Hrsg.), *Professionalisierung der Frühpädagogik. Perspektiven, Entwicklungen, Herausforderungen* (S.235–244). Opladen: Barbara Budrich.
- Nentwig-Gesemann, I., Walther, B. & Thedinga, M. (2018). Kita-Qualität aus der Perspektive von Kindern. Forschungsmethodik und Ergebnisse einer explorativ-rekonstruktiven Studie. *Frühe Bildung*, 7(2), 77–87. München.
- Nentwig-Gesemann, I., Walther, B., Bakels, E. & Munk, L. (2021). Kinder als Akteure in Qualitätsentwicklung und Forschung. Eine rekonstruktive Studie zu KiTa-Qualität aus der Perspektive von Kindern. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Roux, S. (2002). Wie sehen Kinder ihren Kindergarten? Theoretische und empirische Befunde zur Qualität von Kindertagesstätten. Weinheim: Beltz Juventa.
- Tietze, W. & Roßbach, H.-G. (Hrsg.). (2017). Kindergarten-Skala (KES-RZ): Revidierte Fassung mit Zusatzmerkmalen. Verlag das Netz.
- Von Balluseck, H. & Nentwig-Gesemann, I. (2008). Wissen, Können, Reflexion. Die Verbindung von Theorie und Praxis in der Ausbildung von ErzieherInnen. *Sozial Extra*, 32(3–4), 28–32.
- Weltzien, D. (2014). Der forschende Habitus in der Kindheitspädagogik. Aktuelle Diskurslinien im Kontext von Kompetenzforschung und Kompetenzentwicklung. In T. Beltz & P. Cloos (Hrsg.), *Kindheit und Profession. Konturen und Befunde eines Forschungsfeldes* (S.206–219). Weinheim: Beltz.
- Wölflingseder, I. (2021). *Achtung, Kinderperspektive! Chancen und Herausforderungen für die Entwicklung eines forschenden Habitus bei der Implementierung des Kinderperspektivenansatzes*. Unveröffentlichte Bachelorarbeit: Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz.

