

Tanja Leberl

Pädagogische Bildungsprozesse mit Kindern von 0–3 Jahren professionell begleiten

Wahrnehmungsqualität und Reflexionsqualität als tragende Säulen der Professionalisierung elementarpädagogischer Fachkräfte

Im Bildungswesen in Österreich wird der quantitative Ausbau der Kinderbildungseinrichtungen für Unter-Dreijährige stetig forciert. Wissenschaftliche Befunde deuten darauf hin, dass als relevant für die Bildungsbiografie von Klein- und Kleinstkindern angesehen werden kann, wenn qualitative Maßnahmen in Richtung der Professionalisierung von Elementarpädagog:innen gesetzt werden (Gutknecht 2015; Hartel et al. 2018; Hover-Reisner et al. 2020, Walter-Laager et al. 2018 u. a.). Der folgende Artikel beleuchtet dieses Spannungsfeld. Es werden die Qualitätsdimensionen für Bildungseinrichtungen der Elementarpädagogik nach Tietze (2008; 2016) ausgeführt, die im deutschsprachigen Raum als Orientierungsrahmen gelten. Diese werden ergänzt durch die Qualitätskriterien von Gerd E. Schäfer (2014), da sie einen differenzierteren Blick auf dieses Thema ermöglichen. Es werden davon zwei Qualitätskriterien, die Reflexionsqualität und die Wahrnehmungsqualität als tragende Säulen der Professionalisierung von Elementarpädagog:innen identifiziert und auch in Hinblick auf die konkrete Handlungsqualität mit Unter-Dreijährigen diskutiert. In diesem Zusammenhang wird das Beobachtungskonzept der „Wahrnehmenden Beobachtung“ (Alemzadeh 2021) exemplarisch für eine geeignete Möglichkeit zur Professionalisierung von Elementarpädagog:innen in Hinblick auf die Wahrnehmungs-, Reflexions- und Handlungsqualität vorgestellt.

Mit Beginn des Kindergartenjahres 2022/2023 wurde die Vereinbarung gemäß 15a B-VG gültig. Diese regelt die Kompetenzverteilung des elementaren Bildungswesens zwischen Bund und Ländern in Österreich und beinhaltet u. a. den schrittweisen Ausbau des institutionellen, elementaren Bildungsangebots von Unter-Dreijährigen. Trotz stetigem Zuwachs in der Statistik der Betreuungszahlen von Unter-Dreijährigen in elementaren Bildungseinrichtungen, konnten die gesetzten Ziele in Österreich bis dato nur zum Teil erfüllt werden. In den VIF-Kriterien (Vereinbarkeitsindikator für Familie und Beruf) der 15a B-VG wird ein kontinuierlich ansteigender Ausbau des Platzangebots für Unter-Dreijährige angestrebt. Bis zum Jahr 2030 sollen circa 45 Prozent der Zielgruppe in einer elementaren Bildungseinrichtung betreut werden können (Statistik Austria, 2023). In den VIF-Kriterien wurden auch qualitative Zielformulierungen festgelegt, wie, dass elementare Bildungseinrichtungen in ihrer Rolle als erste Bildungseinrichtungen gestärkt werden sollen. Kinder mit und ohne Migrationshintergrund sollen von Anfang an die besten Bildungschancen erhalten. Auch einer Verbesserung der Vereinbarkeit

von Familie und Beruf soll damit Rechnung getragen werden (BMBWF, o. A.).

Quantität nicht ohne Qualität

Mit dem quantitativen Ausbau elementarer Bildungseinrichtungen und dem Schwerpunkt auf die Unter-Dreijährigen sollen ausreichende Maßnahmen zur Qualitätssicherung und -erweiterung einher gehen. Dies gilt als relevant, da in den Grundlegendendokumenten der Elementarpädagogik (CBI 2009) der Anspruch erhoben wird, die bestmögliche Entwicklung des Kindes von Anfang an im Sinne einer gelingenden Bildungsbiografie zu gewährleisten. Im elementarpädagogischen Kontext wird die Frage nach Qualität in den letzten Jahrzehnten breit diskutiert (Gutknecht 2015; Hartel et al. 2018; Hover-Reisner et al. 2020, Tietze 2008/2016; Walter-Laager 2018). Tietze (2016) verfasste mit dem Nationalen Kriterienkatalog (NKK) ein umfassendes Kompendium zum Thema Qualität in Bildung, Betreuung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen mit überinstitutionellen Qualitätsmerkmalen.

Dieser Leitfaden gilt im deutschsprachigen Raum als Orientierungsrahmen für die Bildungsarbeit in der Elementarpädagogik. Nach Tietze wird Qualität als mehrdimensionaler Begriff verstanden.

Unterteilt werden vier Qualitätsdimensionen: Die Orientierungsqualität bezieht sich auf grundlegende, explizite und implizite Werte, die als handlungsleitende Orientierungen verstanden werden (Remsperger 2015, S. 447), wie dem Bild vom Kind, der Eltern und Erziehungsberechtigten und der pädagogischen Zielvorstellungen und Werte. Die Prozessqualität beinhaltet die Aspekte der Planung, Durchführung und Reflexion von Bildungsprozessen. Dazu zählt beispielsweise die Interaktionsqualität, welche in hohem Maße auch für eine entwicklungsförderliche Bildungs- und Lernumgebung des Kindes verantwortlich ist (Walter Laager et al. 2018, S. 8). Die Strukturqualität umfasst den Rahmen für das pädagogische Handeln auf der Ebene der Institution. Dazu zählt der Fachkraft-Kind-Schlüssel, die Raumqualität und die Qualität der Lernumgebung, wie auch die Qualität der Entwicklungsmaterialien. Als vierte Ebene wird die Qualität des Familienbezugs genannt, da eine kontinuierliche, kindorientierte Verständigung zwischen Elementarpädagog:innen und Eltern für die Entwicklung von Kindern eine entscheidende Komponente darstellt (Hebenstreit-Müller 2007; Neuss 2016; Tietze 2016).

Die genannten Qualitätsdimensionen stehen in engem Zusammenhang mit der Professionalisierung elementarpädagogischer Fachkräfte. Diesen formalen Qualitätsbeschreibungen kann erst entsprochen werden, wenn Elementarpädagog:innen weitreichende Fähigkeiten entwickeln und im Sinne eines Professionsverständnisses laufend kultivieren (Gutknecht 2015, S. 134). Was darunter zu verstehen ist, wird in nachfolgenden Überlegungen zur Qualität elementarpädagogischen Wissens und Handelns ausgeführt, wobei ein Fokus auf die Wahrnehmung und die Selbstreflexion gelegt wird. Besonders im elementarpädagogischen Bereich hat die laufende Professionalisierung der Wahrnehmungsfähigkeit eine zentrale Bedeutung. Dies liegt im frühkindlichen Bildungsverständnis und den konkreten Bildungsanlässen begründet.

Kinder unter drei Jahren - das frühkindliche Bildungsverständnis

Gerd E. Schäfer folgend handelt es sich bei frühkindlicher Bildung um ein erkenntnistheoretisches Problem (Schäfer 2019, S. 11). Er stellt sich die Frage, wie Kinder von Geburt an Erkenntnis gewinnen und lernen, so zu denken, wie in der jeweiligen Kultur gedacht wird. Bildung beginnt nach Schäfer vom ersten Tag des Menschseins an. Voraussetzungen für und das Gelingen von Bildungsprozessen sind dabei in hohem Maße an stabile Beziehungen und einfühlsame Interaktionen gebunden (Schäfer 2019, S. 30). Dies hängt nach der Interaktions- und Beziehungsqualität in der Familie auch eng mit denen in der ersten Bildungseinrichtung zusammen.

Bildungsprozesse verbinden nach Schäfer die Tätigkeit des Kindes, das in seinem Neugier- und Explorationsverhalten entspringt, mit einem sozialen und gesellschaftlichen Handeln, welches den Kindern die Beteiligung am sozialen und kulturellen Leben – nach Maßgabe seiner augenblicklichen biografischen Möglichkeiten – von Geburt an eröffnet oder tendenziell verschließt (Schäfer 2019, S. 17f.).

Es gilt, soziale Beziehungen, sachliche Möglichkeiten und neugieriges Handeln verknüpfend zu denken. Bildung wird weder als sozialer Konstruktionsprozess noch als individueller Prozess, sondern als Interaktionsprozess verstanden. Daher benutzt Schäfer nicht die Begriffe der Kompetenzrhetorik. Bildung ist „Sich-Bilden durch Beteiligung“ (Schäfer 2019, S. 18).

Bildungsprozesse in den Lebensaktivitäten

Dies wird im Diskurs um Beziehungs- und Interaktionsphänomene in der Elementarpädagogik anhaltend diskutiert (Gutknecht 2015, S. 134). Als zentraler Anspruch an die Rolle von Pädagog:innen in der ersten außerfamiliären Bildungsinstitution gehört, dass diese zu einem bestmöglichen Wohlbefinden von Kleinst- und Kleinkindern beitragen und eine „Haltende Umgebung“ (Winnicott 1969; Gutknecht 2015, S. 134) gestalten können. Die Bewältigung von

Entwicklungsaufgaben ist abhängig von der Fähigkeit der Fachkräfte in puncto Korrespondenz und Impulsgebung in der Interaktionsgestaltung. Damit in Bezug stehende Begriffe, wie professionelle, feinfühligere Responsivität und Handling werden als zentrale Fähigkeiten Professioneller postuliert. Für die Praxis bedeutet dies konkret, die Bildungsbegleitung in den täglichen Alltagshandlungen und Routinen von Kleinkindern, wie Essen, Schlafen, Körperpflege, Bewegung und Spiel (Gutknecht 2015).

Einen Orientierungsrahmen dafür bietet das Konzept der Lebensaktivitäten (LA). Roper, Logan und Tierny (2023) prägten den Begriff der Lebensaktivitäten in den Pflegewissenschaften. Diese sind auf die Aktivitäten von Kleinkindern und deren Entwicklungs- und Bildungsprozesse mit Kleinst- und Kleinkindern übertragbar. Damit sind Lebenssituationen gemeint, die den Mittelpunkt (kindlicher) Lebens- und im pädagogischen Kontext von Bildungssituationen ausmachen und in denen pflegerische Handlungen und deren Gestaltung eine maßgebliche Rolle spielen. Diese können in Kategorien, wie Nahrungsaufnahme, Schlafen und Ruhen, Reinlichkeit, Sich-Bewegen und die Welt erkunden unterteilt werden. Zu den Lebensaktivitäten gehören pflegerische Handlungen. In diesen findet Interaktion und Beziehung zwischen Fachkraft und Kind, also frühkindliche Bildung unmittelbar statt. Sie können in Mikro-Situationen unterteilt und auf die Interaktionsqualität zwischen primärer und sekundärer Bezugsperson, oder der pädagogischen Fachkraft beleuchtet werden. Als Beispiel kann die Situation des Genährt-Werdens und der Fähigkeit, Nahrung aufzunehmen gelten, in der es um das einerseits um das Bedürfnis nach körperlicher Sättigung geht, das jedoch gleichzeitig eng an die sozial-emotionale Beziehungsebene zur Bezugsperson gebunden ist. Wie Eltern oder pädagogische Fachkräfte diese Situationen begleiten, prägt maßgeblich die erste Erfahrungswelt der Kinder und begleitet sie in zukünftigen Lebenssituationen. In ihnen drückt sich auch das kindliche Entwicklungsinteresse nach Autonomie aus, sich zukünftig selbst versorgen zu können. In diesem Zusammenhang wird in der Kindheitsforschung von „Schlüsselsituationen“ gesprochen, die beispielsweise in der Interak-

tionsforschung analysiert werden (Gutknecht 2015; Roper et al. 2023).

Auch die pädagogische Begleitung bei Mikrotransitionen, wie dem Wechsel von Aktivitäten und Räumen oder dem Wechsel von Personen ist für Kinder bis zu drei Jahren herausfordernd und beinhaltet auf Seiten der pädagogischen Fachkräfte das Management von „Alltagskrisen“ (Gutknecht 2018, S. 13). „Fachkräfte benötigen hier feine Antennen für die Herausforderungen und kleinen Veränderungen im Alltag eines jungen Kindes“ (ebd., S. 11).

Im Kontext der Begleitung von Bildungsprozessen im elementarpädagogischen Bereich mit Unter-Dreijährigen kommt dieser Thematik eine besondere Verantwortung in Bezug auf das Angewiesensein der Kinder im frühen Alter von Erwachsenen zu. Als bedeutsame Aspekte gelten das eigene Wahrnehmungsniveau, ein professionsbezogenes Interesse an der emotionalen Annäherung an das eigene Erleben und das von Kindern. Die pädagogische Beobachtung und Reflexion dessen sowie eine feinfühligere, responsive Gestaltung von Interaktionsprozessen (Gutknecht 2015, S. 134f.) sind Bestandteil der Handlungsqualität (Schäfer 2014). Als ersten Schritt braucht es dafür eine wahrnehmungsorientierte, biografische und selbstreflexive Bereitschaft der Fachkräfte zur Selbstreflexion. „Die Selbstreflexion erhält eine spezielle Ausrichtung bei Personen, die für andere Verantwortung übernehmen, und sie gewinnt noch einmal ein besonderes Gewicht dort, wo sie für andere verantwortlich sind, die noch nicht oder nur eingeschränkt Verantwortung für sich selbst übernehmen können“ (Hierdeis 2021).

Vor dem Hintergrund des vorher skizzierten Bildungsverständnisses und der besonderen Verantwortung, die elementarpädagogischen Fachkräften in ihrer Rolle mit Unter-Dreijährigen zukommt, werden nun die Qualitätsbereiche von Gerd E. Schäfer vorgestellt.

Qualitätsbereiche professionellen pädagogischen Handelns nach Gerd E. Schäfer

Professionelles Wissen und Handeln pädagogischer Fachkräfte geht von biografischen Erfahrungen, Wissen und Können aus, welches verändert und weiterentwickelt werden soll. Diese Erfahrungen werden mit Maßnahmen zur Qualitätsverbesserung in Verbindung gebracht (Rothe 2019, S. 14). Gerd E. Schäfer (2014) schlägt eine zirkuläre Struktur vor, die Entwicklungs- und Selbstlernprozesse für Elementarpädagog:innen ermöglichen soll und die auch die Bereiche Beobachtung, Fremd-/Selbstreflexion und Fremd-/Selbstevaluation betreffen.

Qualitätsvolles, pädagogisches Handeln kann man nach Schäfer an folgenden fünf Bereichen festmachen:

- Wahrnehmungsqualität
- Reflexionsqualität
- Handlungsqualität
- Sachqualität
- Kommunikative Qualität (Schäfer 2014, S. 258–262).

Gerd E. Schäfer stellt diese Qualitäten als Bedingungen vor. Bei der Wahrnehmungsqualität handelt es sich um die Fähigkeit, die eigene Wahrnehmung im Blick zu haben und prozesshaft weiter auszudifferenzieren. Elementarpädagog:innen sind im Alltag mit komplexen Situationen konfrontiert, auf die sie zeitnah reagieren und die sie gestalten müssen. Dies ist nicht mit einer pädagogischen Diagnosefähigkeit zu verwechseln. „Stattdessen benötigen Erzieherinnen eine situationsbezogene, individuum- und gruppenorientierte, differenzierte Wahrnehmungs- und Interpretationsfähigkeit für das alltägliche Bildungs- und Erziehungsgeschehen (...)“ (Schäfer 2014, S. 259). Diese Fähigkeit ist die Voraussetzung für eine ressourcenorientierte, kindbezogene Pädagogik.

Die Reflexionsfähigkeit muss sich nach Schäfer auf theoriebasierte Modelle beziehen, um Gedanken, Wahrnehmungen und Prozesse einordnen zu können. Hierzu braucht es als Grundlage Theorien aus den Bezugswissenschaften der Bildungs-

wissenschaft, wie Soziologie oder Entwicklungspsychologie, zum anderen Strukturen in Aus- und Weiterbildung, um diese im Rahmen von (Selbst-)Reflexionssettings, auch mit professioneller Begleitung diskutieren und weiterentwickeln zu können (ebd.).

Die Handlungsqualität entwickeln elementarpädagogische Fachkräfte unter Einbezug ihres theoretischen Wissens auf Praxissituationen. Auch (bildungs-)biografische Erfahrungen beeinflussen das Handeln, das neben den expliziten, auch impliziten Mustern und Routinen unterliegt. Diese sind einerseits hilfreich in Situationen des pädagogischen Alltags, jedoch oft nicht am Einzelfall des Kindes und der Situation orientiert und bedürfen deshalb einer rekonstruktiven Reflexion (Schäfer 2015, S. 260). Diese Rückschau dient ebenso der Antizipation und kann zukünftige Handlungsweisen beeinflussen. „Man könnte von einer reflektierten professionellen Spontaneität sprechen.“ (ebd.)

Unter Sachqualität versteht Schäfer, dass elementarpädagogische Fachkräfte Entwicklungsmaterialien kennen und Kindern die Welt näherbringen können, indem sie vorher selbst über Dinge nachgedacht haben, sie verfügen über ein fundiertes Verständnis, das nicht mit Belehrung zu verwechseln ist (ebd., 261).

Als letzte Fähigkeit wird die kommunikative Fähigkeit dargelegt, die es ermöglicht Wahrnehmungen zu differenzieren und zu versprachlichen. Auch die Fähigkeit, Gedanken und Theorien einerseits den Kindern näherbringen zu können und auch argumentativ in multiprofessionellen Fachgruppen diskutieren zu können, gehört nach Schäfer dazu (ebd.).

In diesem Beitrag wird nun näher auf die Qualitätsdimensionen der Wahrnehmungs- und Reflexionsqualität eingegangen, da diese das Fundament für die professionsbezogene, individuelle und teamorientierte Entwicklung bildet und in direktem Zusammenhang mit der Interaktionsgestaltung steht.

Wahrnehmungsqualität und Beziehungsgestaltung

Gerd E. Schäfer beschreibt den beziehungspädagogischen Blick auf Wahrnehmungen wie folgt: „Wahrnehmung, mit Wahrnehmungen spielen, sie aus- und umzugestalten, mit ihnen zu fantasieren und neue Formen zu erfinden, das wird hier ästhetisches Denken genannt. Es bildet die Grundlage unseres Denkens, auf die auch unser Alltagsdenken immer wieder zurückgreift“ (Schäfer 2014, S. 138). Schäfer bezieht sich dabei auf die Theorie der Ästhetik, die auf den ursprünglichen Begriff „aisthesis“, als „sinnliche Wahrnehmung“ (Böhm 2005, S. 7) rekurriert, was über den oft verwendeten Begriff von Ästhetik in seiner Reduzierung auf Schönheit und Kunst, Erziehungsbereiche oder Fächer hinausgeht (Böhm 2005; Schäfer 2014).

Theorien und Ergebnisse aus der Säuglingsforschung, zum Beispiel zu Affekten und ihrer Bedeutung auf der interpersonellen Ebene, gelten als bedeutsam für die Wahrnehmungs- und Interaktionsgestaltung (Alemzadeh 2021; Dornes 1995; Gutknecht 2015; Schäfer 2014). Da die Kinder von Null bis drei Jahren in ihrer Entwicklung im präverbalen Alter und der ersten Sprache sind, besteht eine besondere Relevanz für die Fähigkeit, sich mit dem eigenen inneren Erleben verbinden zu können, um sich dadurch in differenzierter Weise dem des Kindes annähern zu können. Es besteht die Notwendigkeit zu differenzieren, was sich „im Außen“, also im beobachtbaren Verhalten des Kindes in Körpersprache, Mimik und Gestik zeigt und wie dies mit inneren Vorgängen des Kindes in Zusammenhang gebracht werden kann. Die Fähigkeit des Einfühlens in das Kind bestimmt in hohem Maße die Qualität der interaktionalen Ebene zwischen Kind und pädagogischer Fachkraft (Dornes 1995, S. 120; Gutknecht 2015). Dornes folgend sind beispielsweise Lächeln, Weinen und Schreien in hohem Maße beziehungs-gestaltende Aspekte. Eine möglichst weitreichende Kenntnis über individuelle, spezifische Ausdrucksformen des „wie“ des Kindes muss von der Fachkraft beobachtet werden. Dies kann die pädagogischen Fachkräfte auch etwas über das Vorhandensein des entsprechenden Gefühls lehren (ebd., S. 140). Die Af-

fektäußerungen des Kindes ziehen nach sich, dass dem ein adäquates oder inadäquates Antworthalten der Fachkraft folgt. Dazu braucht die Fachkraft einen eigenen, inneren Raum, Affekte von Kindern wahr- und annehmen zu können, adäquat zu interpretieren und zu halten. Die Qualität des kindlichen Wohlbefindens steht in Abhängigkeit zur Fähigkeit der Fachkraft, darauf in entsprechender Weise zu reagieren. Dornes erweitert den Begriff von der Interaktion hin zur Beziehung: „Während bei der Interaktion affekthaltige Handlungen ausgetauscht werden, ist in der Beziehung der Affekt selbst das Ziel und der Gegenstand des Austauschs“ (ebd., S. 152).

(Selbst-) Reflexionsqualität

Schäfer beschreibt weiters die Entwicklung der Reflexionsqualität von Fachkräften als bedeutsam. Pädagog:innen sollen einen professionellen, (selbst-) reflexiven Habitus entwickeln (Bischoff 2017; Nentwig-Gesemann et al. 2011). Dies meint in einem ersten Schritt, sich prozessorientiert durch Selbstreflexion eigenen, subjektiven Denk- und Handlungsweisen anzunähern und diese in Bezug auf die Profession zu reflektieren. So kann das eigene, professionelle Denken und Handeln weiterentwickelt werden. Diese Entwicklung kann neben der individuellen Ebene der Entwicklung auch Auswirkungen auf Prozesse in elementarpädagogischen Teams und Fachgruppen haben.

In diesem Kontext gelten laut Schäfer (2014) professionsbezogene Wissensbestände, auch aus den Bezugswissenschaften der Elementarpädagogik, sowie Didaktik und Methodik, als Fundament professionellen Denkens und Handelns. Die reine Referenz auf theoretisches Wissen bleibt wirkungslos, wenn auf sie nicht zurückgegriffen werden kann. Fehlen theoretische Bezüge und Reflexionen in Bezug auf die Praxis, kann es sein, dass implizite Haltungen und Routinen im schlechten Sinne in pädagogischen Alltagssituationen wirkungsvoll werden (Remsperger 2015; Schäfer 2014).

Eine Definition von Selbstreflexion in Bezug auf die Professionalisierung von Elementarpädagog:innen und deren Relevanz beschreibt Hierdeis (2021). Diese ruht dem Autor nach auf folgenden drei Pfeilern: dem lebensgeschichtlich erworbenen Erfahrungswissen, dem Expertenwissen und dem selbstreflexiven Wissen (Müller, Krebs, Finger-Trescher 2002, S. 14). Das Erfahrungswissen beinhaltet Bewusstes und Unbewusstes, individuelle, biografische Erfahrungen, die im sozialen Kontext erworben wurden. Es enthält eigene Wahrnehmungen, Sinneserfahrungen, Erinnerungsspuren, Affekte, Gedanken und Narrationen über das eigene „Ich“, denen rekonstruktiv und prospektiv eine subjektive Bedeutung zukommen kann. Im Bereich des Erfahrungswissens verortet sich auch die bildungsbiografische Entscheidung für die Berufswahl. Das Erfahrungswissen bereichert das Expertenwissen, steht diesem aber auch kritisch gegenüber. Das Expertenwissen speist sich aus den Inhalten der jeweiligen, professionsbezogenen Inhalte, die in den jeweiligen Curricula festgelegt sind und zur Berufsausübung von Fachkräften befähigt (Hierdeis 2021; Stamer-Brandt 2018). Das selbstreflexive, biografieorientierte Wissen ist Teil der eigenen Identität und behält dabei den von der Gebundenheit an die Profession unabhängigen, subjektiven Eigenwert (Rothe 2019, S. 21).

Die Herausforderung der individuellen Professionsentwicklung liegt darin, im Kontext der lebenslangen Lernprozesse die eigene Haltung stetig zu professionalisieren, also zu reflektieren (Leu 2010, S. 49) und zu kultivieren. Dies umfasst eine interessierte Haltung sich selbst und anderen gegenüber, die zwischen eigener, innerer und äußerer Wahrnehmung und der der anderen zu differenzieren weiß.

Verbindung von Wahrnehmungs- und (Selbst-) Reflexionsqualität – Das Konzept der Wahrnehmenden Beobachtung

Um die Wahrnehmungs- und Reflexionsqualität der Fachkräfte in Bezug auf ihre Handlungsqualität zu professionalisieren und eine Bildungsbegleitung

von Kindern unter drei Jahren ermöglichen zu können, braucht es theoriebasierte, prozessorientierte Konzepte, die beide Qualitäten beinhalten (Schäfer 2014; Alemzadeh 2021). Ein geeignetes Konzept zur strukturierten, frühkindlichen Beobachtung von Kindern im Kontext der sozialen Gruppe der Bildungseinrichtung stellt das „Wahrnehmende Beobachten“ dar. Theoretisch fundiert wird dies in Schäfers und Alemzadehs grundlegenden Arbeiten zum frühkindlichen Bildungsbegriff (Schäfer 2014, 2019; Schäfer & Alemzadeh 2009) sowie deren ethnographischen Forschungen zur „Lernwerkstatt Natur“ (Schäfer & Alemzadeh 2012; Alemzadeh 2021).

Marjan Alemzadeh führt das Konzept der „Wahrnehmenden Beobachtung“ (2021) detailliert aus. Hierbei handelt es sich um ein qualitativ-hermeneutisches, prozessbezogenes Verfahren, das sich durch seine Kind- und Individuumzentrierung auszeichnet (Mischo et al. 2011). Alemzadeh bezieht sich dabei auf ihre langjährige Forschungstätigkeit mit Gerd E. Schäfer. Die Entwicklung des Konzeptes der „Wahrnehmenden Beobachtung“ gründet sich auf ein Verständnis der „dialogischen Empirie“ (Alemzadeh 2021, S. 15), das heißt es wird der Versuch unternommen, praktisches Handeln aus theoretischen Zusammenhängen heraus zu verstehen und dies wieder in die Praxis zurückzuführen. Ein zirkulärer Prozess von Beobachtung und Evaluation wird so ermöglicht.

Kernpunkt des Konzeptes ist die Entwicklung einer professionellen Kompetenz von pädagogischen Fachkräften, die eine Annäherung an das kindliche Erleben im Sinne einer verstehenden Haltung ermöglicht. Die Stufen des Wahrnehmenden Beobachtens umfassen das Wahrnehmende Beobachten, das Beschreiben der äußeren und inneren Wahrnehmung in Form einer Dokumentation und das Reflektieren dieser (Alemzadeh 2021, S. 62–70).

Schäfer und Alemzadeh führen hierbei den Begriff der „doppelten Aufmerksamkeit“ in Zusammenhang mit der Beobachtung ein. Das kindliche Tun wird unter Voraussetzung einer inneren Teilnahme beobachtet. Es wird besonders auf die eigene, innere Wahrnehmung geachtet. Hierbei werden alle Wahr-

nehmungsebenen wie Raum, Geruch, Körperlichkeit, etc. miteinbezogen. In einem nächsten Schritt wird das Beobachtete von der pädagogischen Fachkraft zeitnah dokumentiert. Dies kann in einem offenen Verfahren geschehen. Ein Leitfaden zur Reflexion anhand von Fragen kann von der Fachkraft herangezogen werden. Die Rekonstruktion der pädagogischen Situation und Reflexion kann so in einem individuellen Prozess durch die pädagogische Fachkraft stattfinden. Es besteht die Möglichkeit, die Dokumentation und Reflexion zusätzliche als Grundlage für eine pädagogische Fallberatung in multiprofessionellen Teams heranzuziehen. Die Daten werden dann in einem professionellen Rahmen präsentiert, reflektiert und interpretiert, um sie im Sinne eines zirkulären Prozesses in die pädagogische Praxis rückführen und weiterentwickeln zu können. Elementarpädagogische Fachkräfte können ihre eigenen Fähigkeiten durch die Möglichkeit einer fortlaufenden, biografisch-reflexiven Haltung aus- und weiterbilden (Alemzadeh 2021).

Die pädagogische Beobachtung in Form des Wahrnehmenden Beobachtens orientiert sich an den wissenschaftlichen Gütekriterien der Objektivität, Reliabilität und Validität. Dabei geht es beim Konzept des Wahrnehmenden Beobachtens beim Kriterium Objektivität darum, die Subjektivität nicht ausschließen zu wollen, sondern Einflussfaktoren von Subjektivität zu identifizieren und miteinzu beziehen. Im Gegenteil zu Beobachtungsverfahren, die eine Unabhängigkeit der Beobachtung von subjektiven Einflüssen postulieren, lehnen Schäfer und Alemzadeh sich an ein Verständnis im Sinne einer „kontrollierten Subjektivität“ (Flick 1995, S. 167) oder dem „kontrollierten Fremdverstehen“ (Bohnsack et al. 2007) an. Dies beinhaltet die Einbeziehung aller relevanten Kontextfaktoren (Setting, Strukturen, Abläufe) sowie ein explizites Einbringen des Subjektiven. Weiters stellt die professionelle Reflexion der eigenen Rolle und Perspektive ein zentrales Kriterium dar. Ziel ist es, eine Annäherung und ein Verstehen von subjektiven Verhaltensweisen, Deutungen und (Selbst-)Bildungsprozessen zu ermöglichen, die die Soziale Wirklichkeit in ihrer Subjektivität objektiv, also für Dritte erfahrbar macht (Alemzadeh 2021, S. 52; Mischo 2011, S. 24ff.).

Die Reliabilität wird in Form von reproduzierbaren Daten und Reliabilität der Interpretation in Form von Widerspruchsfreiheit angestrebt (Mischo 2011, S. 24f.). Eine Validierung in kommunikativen, kollektiven Prozessen wird als Möglichkeit der Bearbeitung vorgeschlagen. Dem Konzept liegt ein erweitertes Verständnis von Validierung nach Kvale (1995, S. 427ff.) zugrunde, was im Forschungsprozess eine professionelle, forschende Haltung, beinhaltet, die durch Wertschätzung, Zugewandtheit und Respekt gekennzeichnet ist. Es entspricht seinem Anspruch an ein hohes Maß an Fachlichkeit durch theoriegeleitete Deutung und begründete Hypothesen.

Das Konzept der Wahrnehmenden Beobachtung kann als theoriegeleitetes, prozessorientiertes Verfahren als hilfreich für die Professionalisierung von elementarpädagogischen Fachkräften in der Tätigkeit mit Unter-Dreijährigen in Hinblick auf die genannten Qualitätsdimensionen von Tietze (2016) und Schäfer (2014) angesehen werden. Ein besonderes Augenmerk wird auf die Einbettung des Konzepts in Theorien zum frühkindlichen Bildungsbegriff gelegt. Dieses Konzept ermöglicht es, theoriebasiert und prozessorientiert die eigene Fachlichkeit im Sinne einer stetigen Weiterentwicklung der Wahrnehmungs- und (Selbst-) Reflexionsfähigkeit aus- bzw. weiter zu professionalisieren, um eine bestmögliche Handlungsqualität in der Praxis mit Unter-Dreijährigen gewährleisten zu können.

Literatur

Alemzadeh, M. (2021). Wahrnehmendes Beobachten in Kinderkrippe und Kindertagespflege. Partizipatorische Didaktik. Freiburg-Basel-Wien: Herder.

Bischoff, S. (2017). Habitus und frühpädagogische Professionalität. Eine qualitative Studie zum Denken und Handeln von Fachkräften in Kindertageseinrichtungen. Weinheim-Basel: Beltz-Juventa.

Böhm, W. (2005). Wörterbuch der Pädagogik. Stuttgart: Körner.

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) o. A. Quelle: https://www.bmbwf.gv.at/Themen/ep/v_15a.html. Letzter Zugriff 23.03.2024.

Charlotte-Bühler-Institut (2009). Bundesländerübergreifender BildungsRahmenPlan für elementarpädagogische Einrichtungen. Quelle: <https://www.charlotte-buehler-institut.at/wp-content/pdf-files/Bundesl%C3%A4nder%C3%BCbergreifender%20BildungsRahmenPlan%20f%C3%BCr%20elementare%20Bildungseinrichtungen%20in%20%C3%96sterreich.pdf>. Letzter Zugriff 21.03.2024.

Dornes, M. (1995). Der kompetente Säugling. Die prä-verbale Entwicklung des Menschen. Frankfurt am Main: Fischer.

Gutknecht, D. (2015). Bildung in der Kinderkrippe. Wege zur Professionellen Responsivität (2. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.

Gutknecht, D. & Kramer M. (2018). Mikrotransitionen in der Kinderkrippe. Übergänge im Tagesablauf achtsam gestalten. Freiburg: Herder.

Hartel et al. (2018). Elementare Bildungseinrichtungen in Österreich. Voraussetzungen und Wirkungen elementarer Bildung. In: Nationaler Bildungsbericht.

Hebenstreit-Müller, S. & Lepenies, A. (Hrsg.) (2007). Early Excellence: Der positive Blick auf Kinder, Eltern und Erzieher*innen. Berlin: Dohrmann-Verlag.

Hierdeis, H. (2021). Psychoanalytisch orientierte Selbstreflexion für pädagogische Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen. Quelle: <https://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/psychologie/psychoanalytisch-orientierte-selbstreflexion-fuer-paedagogische-fachkraefte-in-kindertageseinrichtungen/>. Letzter Zugriff 21.03.2024.

Hover-Reisner, N., Paschon, A. & Smidt, W. (2020). Einleitende Anmerkungen zu einer Wissenschaft im Aufbruch. In: N. Hover-Reisner, A. Paschon & W. Smidt (Hrsg.), Elementarpädagogik im Aufbruch. Einblicke und Ausblicke. S. 7–14, Band 6. Münster: Waxmann.

Kvale, S. (1994). Validierung. Von der Beobachtung zur Kommunikation und Handeln. In: U. Flick et al. (Hrsg.), Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. S. 432–437. Weinheim: Beltz.

Mischo Ch., Weltzien D. & Fröhlich-Gildhoff K. (2011). Beobachtungs- und Diagnoseverfahren in der Frühpädagogik. Kronach: Carl-Link-Verlag.

Nentwig-Gesemann, I. & Neuß, N. (2011a). Professionelle Haltung von Fachkräften. In: N. Neuß (Hrsg.), Grundwissen Krippenpädagogik, S. 227–236. Berlin.

Nentwig-Gesemann, I. et al (2011b). Professionelle Haltung – Identität der Fachkraft für die Arbeit von Kindern in den ersten drei Lebensjahren. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogischer Fachkräfte (WiFF).

Neuss, N. (2016). Qualitätsentwicklung im Kindergarten. In (ders. 2016): Grundwissen Elementarpädagogik. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. Berlin: Cornelsen.

Remsperger, R. (2015). Selbstreflexivität/Selbstreflexion. In: M. Reißmann (Hrsg.), Lexikon Kindheitspädagogik. Kronach: Carl-Link-Verlag.

Roper N., Logan W. W. & Tierney A. J. (2023). Das Ropan-Logan-Tierney-Modell. Basierend auf den Lebensaktivitäten (LA) (4. Aufl.). Bern: Huber.

Rothe, A. (2019). Professionalität und Biografie. Eine qualitative Studie zur Bedeutung biografischer Erfahrungen für die professionelle Identität frühpädagogischer Fachkräfte. Weinheim-Basel: Beltz-Juventa.

Schäfer, G. E. & Alemzadeh M. (2012). Wahrnehmendes Beobachten am Beispiel der »Lernwerkstatt Natur«. Kiliansroda: Verlag das netz.

Schäfer, G. E. (2014). Was ist frühkindliche Bildung? Kindlicher Anfängergeist in einer Kultur des Lernens (2. Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz.

Schäfer, G. E. (2019). Bildung durch Beteiligung. Zur Praxis und Theorie frühkindlicher Bildung. Weinheim und Basel: Beltz.

Stamer-Brandt, P. (2018). Das Praktikum in der Kita. Freiburg: Herder.

Statistik Austria (2023). Quelle: https://www.statistik.at/fileadmin/announcement/2023/07/20230629KTH2022_23.pdf. Letzter Zugriff 23.03.2024.

Tietze, W. (2008). Qualitätssicherung im Elementarbereich. In: E. Klieme & R. Tippelt (Hrsg.), Qualitätssicherung im Bildungswesen, S. 16–35. Weinheim und Basel: Beltz.

Tietze, W. & Viernickel, S. (Hrsg.) (2016). Pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder. Ein Nationaler Kriterienkatalog. Kiliansroda: Verlag das netz.

Viernickel S. (2008). Qualitätskriterien und -standards im Bereich der frühkindlichen Bildung und Betreuung (2. Aufl.). Remagen: Ibus-Verlag.

Walter-Laager, C. et al. (2018). Gute Qualität in der Bildung und Betreuung von Kleinstkindern sichtbar machen. Graz: Karl-Franzens-Universität Graz.

Winnicott, D. W. (1969). Übergangsobjekte und Übergangsphänomene. Eine Studie über den ersten, nicht zum Selbst gehörenden Besitz. In: Psyche. S. 665–682. Stuttgart: Klett-Cotta.